



DİL FELSEFESİ VE TÜRKÇE ÖĞRETİMİ

İrem BAYRAKTAR*

Olca BAYRAKTAR**

Erhan DURUKAN***

Geliş Tarihi: Ekim, 2017

Kabul Tarihi: Aralık, 2017

Öz

Dil felsefesi, dile yönelik soruları tartışarak cevaplayan ve birçok yeni teorik problemin meydana gelmesine olanak veren bir alandır. Dil ve ana dili bilinci, dilin kökeni ve dillerin çeşitliliği, dil-kültür-düşünce ilişkisi, dil ve anlam sorunu dil felsefesinin konu alanlarındandır.

Birey küçük yaşlardan itibaren kullanmaya başladığı dili, ilerleyen yaşlarda daha da karmaşık düzeylerde kullanacak hâle gelmektedir. Çocuğun erken dönemden itibaren dile hâkim olması doğal bir süreç gibi görünse de uzun yıllara dayanan bir öğrenme süreci de söz konusudur. Bu durum, öğrenme sahasının dil ve düşünmeye yönelik kuramsal tartışmalarına ve deneysel çalışmalarına zemin hazırlamaktadır. Bu kuramlara bakıldığında davranışçı kuramın önemini kaybettiği ve zihinsel faaliyetleri ön plana çıkaran aktif öğrenme kuramlarının ortaya atıldığı görülmektedir. Bu yeni kuramlar, belirli felsefi temellere sahiptir. Ayrıca, ilk çağ filozoflarından itibaren dil ve düşünme üzerine ortaya atılan fikirlerin çoğunun günümüze ışık tuttuğu görülmektedir.

Türkçe dersleri, dil öğretiminin odak noktasındadır. Türkçe derslerinde yapılan çalışmalardan öğrencilerin zihinsel işlemlerine katkı sağlaması beklenir. Dil becerilerinden zihinsel becerilere uzanan birçok öğrenme etkinliği Türkçe derslerinin kapsamındadır.

Dile ilişkin felsefi tartışmalar dili, durağan olmaktan çıkarıp onu sürekli canlı tutan, değişen, devingen yapısıyla açıklamaktadır. Bu tartışma ve kuramlar dili ayrıntılı olarak ele almakta ve insanla dil ilişkisinde öğrenen açısından öğrenmeyi kolaylaştırıcı muhtevada bilgiler sunmaktadır. Felsefi metinlerin bilgilendirici işlevinden Türkçe derslerinde destek almak bir kenara bırakılırsa, dil eğitiminde özellikle dil felsefesine ilişkin tartışmalardan faydalanılabileceği düşünülmektedir. Buna göre Türkçe dersleri dilin genel bilgisinden metin seçimine, kelime öğretiminden düşünme kabiliyetinin gelişmesine gibi birçok alanda felsefeden destek alabilir. Bu çalışmada ise 'dil öğrenme' merkeze alınarak kültür, düşünme ve öğrenme konuları üzerinde durulmuş ve ana dili öğretiminde dil felsefesinden

* Arş. Gör.; Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, urhanirem@gmail.com.

** Arş. Gör.; Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitimin Felsefi, Sosyal ve Tarihi Temelleri Ana Bilim Dalı, olcybyrkr@gmail.com.

*** Doç. Dr.; Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, erhandurukan@gmail.com.

faydalanmanın gerekliliği kuramsal bir temele dayandırılan bazı çalışma önerileriyle sunulmaya çalışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Ana dili, ana dili eğitimi, dil felsefesi.

LANGUAGE PHILOSOPHY AND TURKISH TEACHING

Abstract

Language philosophy is a field that discusses and answers language questions and allows many new theoretical problems to come to fruition. Language and mother tongue consciousness, language root and diversity of languages, language-culture-thought relation, language and meaning problem are the subjects of language philosophy.

The language in which an individual begins to use it from a young age, is going to be used at more complex levels in later ages. Although it seems like a natural process for the child to know the language well from the earliest times, it is a long learning process. This sets the ground for theoretical discussions and experimental work on the language and thinking of the learning field. When these theories are examined, it is seen that behavioral theory loses its importance and the theory of active learning, which gives priority to mental activities, is put forward. These new theories have certain philosophical bases. Moreover, most of the ideas on language and thinking from the first century philosophers shed light on today.

Turkish lessons are the focus of language teaching. It is expected that students will be able to contribute to their mental processes with the studies conducted in Turkish lessons. Many learning activities, ranging from language skills to mental skills, are within the scope of Turkish language courses.

The philosophical debates about language explain the language with its changing, dynamic structure that derives it from being static and keeps it alive all the time. These discussions and theories deal with the language in detail and provide information on the content that facilitates learning from the point of view of the learner in relation to language. It is thought that language teaching can be used especially in discussions about language philosophy if taking support in informative philosophical texts in Turkish language courses is left aside. According to this, Turkish lessons can be supported by philosophy in many fields such as the general knowledge of the language to the choice of text, teaching vocabulary and the development of the ability to think. In this research, 'language learning' was taken into the center. Culture, thinking and learning issues were emphasized and the necessity of using language philosophy in mother language teaching had been tried to be presented with some study suggestions based on a theoretical basis.

Keywords: Mother tongue, mother tongue education, linguistic philosophy.

1. Giriş

Yirminci yüzyılda geniş bir etki alanına sahip olan pozitivist ve ampirist paradigmlar toplum, siyaset, ahlak gibi sahalarda felsefeyi temele alan beşer üzerine çalışmalar yerine deneysel bilimlere önem vermiştir. Dil tartışmalarında ise mantıkçı pozitivismle birlikte felsefe, bir bilim gibi görülerek felsefe dilindeki bilim dışı unsurlar temizlenmek istenmiştir (Skinner, 2015: 11-13; Altınörs, 2001: 4-5; Aysever, 2003: 128-129). Dilin olgusal olana işaret etmesi

gerektiği fikri onu anlam, iletişim, kültür, düşünce gibi kavramlardan uzaklaştırmıştır. Diğer taraftan, bu yaklaşımın gerilemesinde; özellikle Wittgenstein’ın ikinci döneminin dil-oyun kuramı, dili olgusal olduğu düşünülen insan davranışıyla sınırlandırmayan Austin’in söz eylem kuramı, bilim felsefesindeki birçok tartışma etkili olmuştur. Bu yeni yaklaşımlar da yazın alanından, eğitime, ahlaka, siyasete kadar neredeyse bütün beşeri bilimlere etki ederek onları âdeta yeniden yapılandırma sürecine yönlendirmiştir (Skinner, 2015: 13, 15; Göktürk, 1980: 38-39; Altınörs, 2001: 4-9, 24-30).

Millet ve vatan kavramlarının ele alındığı mahiyet, bu mahiyetteki müphemlikler, katılıklar, buhranlar, yorumlar (Ülken, 1976: 194-208) ana dilinin sınırlarını belirlemektedir. Modern çağın eğitimle de gerçekleştirilmeye çalışılan vatandaş ideali toplumsal, millî ve evrensel olan ile sıkı sıkıya bağlanarak ‘eski’ unsurları eğitimin dışarısında bırakmak istemiştir. Bu süreçte maddeyi temele alan bir idealleştirme doğrultusunda manevi ruh telkini objektif ve maddi esaslara dayandırılmaya çalışılmıştır (Ülken, 1976: 82-85). Bu bağlamda, dil de evrensel ve millî tarafı olan, objektif ve maddi esaslardan birisi olarak görülmüş ve ana dili eğitimi şekillenmiştir. Aysever’in (2003: 128-129) de belirttiği üzere, dil felsefesinin birçok tartışmasını ardında bırakan bu yaklaşımlar felsefe geleneğine bilimsel bir çekidüzen verme çabasıyla eğitimin teorik ve uygulamadaki içeriğini, dilini ve ana dili eğitimini etkilemiştir.

Millî eğitim sistemimizin temellerinin atıldığı döneme denk gelecek şekilde dünyada ve ülkemizde, ırklar ‘fiziki’ olarak sınıflandırılırken dil bakımından sınıflandırmanın ‘daha geçerli’ olduğu düşünülmektedir (Ülken, 1976: 189). Dile dayalı sınıflandırma çocuğu dil dünyasının içerisine yerleştirirken aynı dönemde dil pozitivist bir yaklaşımla “konuşma aktlarının (anlaşma) bir toplamı” olarak görülmektedir (Gökberk, 1949: 180-182). Dile dayalı sınıflandırma nedeniyle ana dili kavramı eğitimde önemli bir noktaya yerleşirken dilin herhangi bir topluluğun anlaşma aracı olması şeklindeki yüzeysel yaklaşım ile dil eğitimine adeta dar sınırlar çizilmiştir. Buna göre ana dili eğitiminde dil felsefesinden faydalanmak yerine daha çok dilin kurallarına yönelme gerçekleşmiştir. Oysa dile ilişkin farklı felsefi değerlendirmelerin ana dilinin olanaklarını harekete geçirici bir temel olarak görülmesinden vazgeçilmemelidir.

Nietzsche (2010: 10, 27, 33-43) öğretimi genişletme veya daraltma yoluyla zayıflatma tehlikesiyle yüz yüze bırakan böylesi ana akımlar karşısında uyarılar yapmaktadır. Filozof, ana dili eğitiminin önemine, başarısızlığında karşılaşılabilecek sorunlara, başarılı olduğunda getireceği avantajlara ve ana dili eğitiminden beklenenlerin hangi disiplinlerle temas neticesinde gerçekleşeceğine değinmektedir. Buna göre düşünür, döneminin Almanca dersine eleştirel yaklaşarak ana dilinin kötü kullanım örnekleri karşısında ya ana diline bu derste özen gösterilmesini ya da Latinceye dönülmesi gerektiğini söyler. Çağının yaygınlaştırdığı

gazeteciliği icra etmeye yetecek bir ana dili öğretiminin kültüre ve bilgiye zararını ortaya koyan filozof, eğitimin merkezinde ana dilinin bulunması gerektiğini saptamaktadır. Onun tarafından, ana dilinin şimdisi ve geleceği olduğuna dair bilinç geliştirmeyerek ona kötü bir tarihçi tarzda ölü dil, öğretilmesi gereken zorunlu bir baş belası, telaşlı bir yazınsal üretime hizmet eden gevezelik, sadece bir biçimsellik muamelesi yapmak eleştirilmektedir. Bu yanlısın alternatifi ise kültürün esasını anlamak için felsefeye yönelmektir. Bu bağlamda Nietzsche, kültür kurumlarının hepsi için bilinçli bir ana dili eğitiminin gerekliliğinin altını çizmektedir. Ona göre, dile ilişkin sahici bir öğrenme isteğinin yokluğu kültürün ilk ve en yakın nesnesi ana dilin kaybıdır. Bu eksiklik sonrasında geliştirilecek kültür çabaları ise verimsizlikle sonuçlanacaktır. Ayrıca, ana dili eğitimi aracılığıyla dilsel öz denetimin oluşturulmasını estetik hükümler için gerekli görmektedir. Buna göre iyi bir ana dili eğitiminin ‘beğenmeme’ değerini de geliştireceğini varsaymaktadır. Nietzsche’ye göre içeriği kurallarla sınırlandırılmış bir dil eğitimi insanın yaşadığı çağın içine sıkışmasına ve çağa alelade bir ayak uydurmasına yol açacaktır. Ancak felsefe yapmaya yönlendiren ve ana dili bilinci sağlayan bir dil eğitimi ise geçmişin büyük yazınsal eserlerinin anlaşılmasını ve geleceğe taşınmasını, bugünün büyük eserlerinin fark edilmesini ve geleceğin daha sağlam temeller üzerinde kurulmasını sağlayacaktır. Nietzsche’nin bu ifadeleri millî eğitimimizin uzun sürelerdir ana dili eğitimindeki durumuna uyarlandığında âdeta bu çalışmanın öneminden bahsetmektedir. Yukarıda kısaca açıklanan düşünce ve süreçler ülkemiz eğitimini farklı tarzlarda da olsa etkisi altına almıştır. Ana dili eğitiminde, Nietzsche’nin bahsettiği problemlerden yola çıkarak ana dili eğitiminin gündemini güncel tutmak yerine doğrudan dile ilişkin kurallar eğitimine odaklanılmıştır.

Nietzsche’nin bu görüşlerini tamamlar şekilde Ülken (1976: 73-74, 202) millî eğitimin sadece bireye ve onun içsel gelişimine dayalı olarak tasarlanmış bir sistem olmadığını belirtmektedir. Ülken millî eğitimi, derin bir tarihe ve oluşa hasreden, bir millet gerçeğini ve onun olanaklarını idealleştirilerek teşekkülünü amaçlayan ve bunlara bağlı manevi varlığı ve değer hükümlerini de kapsayan bir sistem olarak tanımlamaktadır. Ona göre, ancak felsefi zeminde değerlendirilen bir millet kavramı sayesinde, milleti herhangi bir toplum veya üstünkörü gelişmelere dayalı ele almaktan kurtarabiliriz. Benzer şekilde felsefi bir temellendirmeye kavuşan bir dil anlayışı sayesinde dilin herhangi bir topluluğun anlaşma aracı olması şeklindeki yüzeysel değerlendirmeden kurtulmak mümkündür.

Tek tek dillerin incelenmesi ve dillerin ortak birtakım özelliklerine yönelmeye ilişkin dil bilim ve dil felsefesi arasında ortaya koyulan ayırım (Altınörs, 2012: 15) ilk bakışta ana dili öğretiminde dil felsefesinden ziyade dil bilimden yararlanmaya odaklı bir yoruma yol açmaktadır. Ancak dilin insan hayatındaki yeri, kültürle, düşünce ile ilişkisi gibi başlıklar daha

iyi bir ana dili kavrayışı için felsefeden ve dil felsefesinden de faydalanmak gerektiğini hatırlatmaktadır. Bu çalışma, Millî Eğitim Genel Amaçları (Özmen, 2011: 15-16) ve Türkçe Dersi Öğretim Programı (2017: 10) amaçları ile uyumlu şekilde, özellikle ana diline ilişkin bir bilinç oluşturma hususunda, dil felsefesi tartışmalarının verimli sonuçlar sağlayacağını varsaymaktadır.

Bu çalışma dâhilinde daha nitelikli bir ana dili eğitimi için dil felsefesinden faydalanmak amaçlanmaktadır. Aynı zamanda bu çalışma, dile ilişkin bir tabelalar silsilesi oluşturmak yerine öğrencinin tırmanmak üzere karşı karşıya kaldığı dil dağının ne anlama geldiği hususunda ana dili eğitiminde felsefe aracılığıyla bütünsel bir bakış açısı oluşturmak şeklinde bir alt amaç da taşımaktadır.¹ Buna göre çalışma, dilin genel bilgisinin öğretimine odaklanarak felsefi bir disiplin olan dil felsefesinin bazı tartışmalarıyla sınırlandırılmıştır.

2. Dilden Ana Diline Felsefe Tarihinden Bir Kesit

Felsefe tarihinde dile verilen önem, onun hem insan bilgisinin birikiminde hem de aktarımında vazgeçilmez olduğunu göstermektedir (Öner, 2001: 99). Antik Yunan’da çok az ilgi gören dil, logos kavramının içerisinde ele alınmıştır (Altuğ, 2008: 15-16). Platon ile birlikte sözcüklerin doğal mı yoksa insanlar arasındaki bir onay neticesinde mi oluştuğu tartışılırken Ortaçağ’da Augustinus’la hakikat arayışı içsel sözün öne çıkmasıyla devam etmiştir. Orta Çağ modizminde² ise dil Tanrı tarafından tasarlanan evrenin insan zihnindeki yansıması olarak görülmüş ve ‘evrensel geçerli dil’ aranmıştır (Aysever, 2003: 30; Altınörs, 2012: 87-89, 90-92). On yedinci yüzyılda yeni bilimsel gelişmelerle ve kesinliği arayan Descartes’ın ‘mekanik evren’in dili olarak matematik ve geometriyi ön plana çıkarmasıyla (Cevizci, 2013: 154) evrensel dil arayışı devam etmiştir. Bu dönemde Descartes rasyonalizmi dili akıl yürütmenin bir uzantısı olarak görürken Leibniz dilin sadece düşünmenin yolunu izlememesini bu yolu hazırlamasını ve geliştirerek onu açması gerektiğini söylemiştir (Cassirer, 2005: 91-92, 95). Diğer taraftan, Vico Yeni Bilim’de (2007: 192) var olan ulusal tabiat ve âdetleri, atasözlerini dayanak yaparak farklı halk dillerinin nasıl meydana geldiğini açıklamaya çalışmıştır. Yine bu dönemlerde eğitimin planlı olması, pozitif ve günlük bilgileri de içermesi adına okulların kilise yerine devlete bağlanması ve Latincenin yanına ana dili eğitiminin gerçekleştirilmesi de savunulmaya başlanmıştır (Aytaç, 1980: 139-142).

¹ Tabela ve Dağ benzetmeleri Nietzsche’den (2010: 11) esinlenilerek kullanılmıştır. Zira Nietzsche’ye göre (2010: 35) nitelikli bir ana dili eğitimi ve bir ana dili bilinci oluşturmayı hedeflemeyen bir ana dili eğitimi öğretmen açısından az bir hazırlıkla geçiştirilebilecektir. Ülkemizde yaşanan durum Nietzsche’nin betimlediğine yakın olmakla birlikte yukarıda bahsedilen süreç de bu durumun oluşmasına ortam hazırlamıştır.

² Ortaçağda yaşamış düşünür ve mantıkçı grubuna verilen isim. Onlar “dilsel tümeller, yani dilin altında yatan bazı ortak kurallar olduğunu savunuyordu” (Altınörs, 2012: 92).

18. yüzyılda Rousseau (2011: 10) dillerin kökenine ilişkin insan gereksinimleri yerine ‘güçlü duygulanımları’ öne çıkarmıştır. 18. yüzyıl romantizmi dile yaklaşımda duyguları da işin içerisine katmış, dil ve düşünceyi öncelik açısından birbirinden ayırmadan dilin bireyin ve toplumun iç ruhunu aktaran özne merkezli kurucu niteliğine ve böylelikle ifade boyutuna odaklanmıştır (Altuğ, 2008: 16-17; Aysever, 2003: 30). Dilin ve tarihinin incelenmesi ve araştırılması konusunda bu dönemde dikkat çeken bir diğer düşünür ise Humboldt’tur. Onun felsefi görüşünü her dilin o dili konuşan millete özgü bir dünya görüşünün taşıyıcısı olduğu oluşturur (Altınörs, 2012: 149). Humboldt’a göre insanın her zaman ulusu ve öteki insanlarla bağlantısı vardır. Her insan, ihtiyaçlarının giderilmesi için zorunlu olarak bir topluluğa bağlıdır. Dil, insanlığın bir iç gereksiniminden doğmuştur (Akarsu, 1998: 19-20). Humboldt’a göre farklı dillerin kelimelerini, matematikteki gibi genelgeçer işaretlerle değiştirmeyi istemek, düşünceyi sınırlandırmak anlamına geleceğinden yararsız bir denemedir (Cassirer, 2005: 135). Kısaca, dil konusunun felsefe tarihi içerisindeki seyrinde ana dili ve bağlantılı olduğu kavramlar ve ana dili bilinci fikrinin on sekizinci yüzyılda şekillendiği görülmektedir.

On dokuzuncu yüzyılda ana diline dair görüşler ortaya koymasından Hegel ve Nietzsche önemli filozoflardandır. Altuğ’a (2008: 19-20) göre yabancı ve klasik bir dil öğrenmek kavramsal yetkinliği artırmak için gerekli görülse de insanın kendi özü ve bilinci ile bir mesafeye sebep olduğu öngörüsüyle Hegel’in ana dili ile ulusal bilinç ve özgürlüğün gerçekleştirilmesi arasında kurduğu bağlantı bu mesafenin giderilmesi manasına gelmektedir. Diğer taraftan pozitivism ve devamında yirminci yüzyıl mantıkçı pozitivism ile dile verilen önem artmıştır. Wittgenstein’in (1985: 11) birinci dönem görüşleri ile dil doğanın bir temsili olarak görülerek dile getirilemeyen hakkında susmak salık verilmiştir. Bu anlamda pozitivism ve mantıkçı pozitivismin ortaya çıkardığı gerçeğin kuşatılması fikrinde (Vatandaş, Eser, Erdoğan, 2009: 57-58) dil en önemli araç yapılmak istenmiştir.

3. Dil, Kültür ve Ana Dili Eğitimi

Düşüncenin konusunun evren olması nedeniyle dil ve kültür arasında bir ilişki mevcuttur (Levi-Strauss, 1994: 27-42). Dünya üzerinde, dilin gerçekleştirdikleriyle başarılmamış ve dille ilişkisi olmayan bir tek kültür başarısından söz edilmez. Kültürün oluşmasında, insanın kendi öznel dünyası içine kapanıp kalmamasında ve geleceğe yönelmesinde en önemli unsurlardan biri dildir. Dillerle kültürlerin gelişme çizgileri arasında bir yakınlık vardır. İnsan, dil, kültür birbiriyle var olmuştur. Madde veya kavram olarak var olan her şeyin dildeki varlığı, dili kültürün bir hazinesi, sözlüğü yapmaktadır (Uygur, 2012: 96; Mengüşoğlu, 1988: 212, akt. Uludağ, 2006: 85; Güvenç, 1991: 108). Levi-Strauss’a göre (1995:

174-177) de dil, kültüre işaret eden en temel gösterge olarak dışsal gelenekten edindiğimiz beceri ya da alışkanlıklardan biridir ve topluluk kültürünün benimsenmesinde özel bir araçtır.

Dil ve kültür ilişkisi hem aynı kültüre sahip olan insanların dünya görüşünün birbirine yakınlığına hem de farklı dilleri konuşan kültürlerin dünyayı anlamlandırması arasındaki farklılara işaret etmektedir. Sapir ve Whorf, kültürün bütün yönleriyle dilin oldukça gelişmiş ilk formu olduğunu ve onun mükemmel gelişiminin kültürün bütünsel gelişimine bir öncül olduğunu söylemişlerdir. Dilin, kültür birikiminde ve tarih aktarımında kullanımı çok açık ve önemlidir. Bu durum yalnızca gelişmiş toplumlarda kendisini göstermez; daha ilkel düzeylerde de ortaya çıkar. İkel toplumlarda kültürün büyük bir miktarı iyi ifade edilmiş dil bilgisel bir formda kendini gösterir (Sapir, 1949: 7-17).

Dil bilimci ve etnolog olan Sapir'in öğrencisi Whorf da dil-kültür ilişkisini sorgulamıştır. "Dil mi önce gelir yoksa kültür mü?" sorusuna Whorf (1956: 156) şu cevabı verir: Dil ve kültür birlikte ve sürekli birbirini etkileyerek gelişir. Fakat bu etkileşimde, dilin doğası daha zorba bir şekilde gelişimin esnek sınırlarını engeller. Çünkü dil yalnızca normların birleşmiş hâli değildir, dil bir sistemdir. Kültürel yapılar hızlı; dildeki yapılar yavaş bir şekilde değişir. Dil bu yüzden kitlesel bir aklı temsil eder. Sapir-Whorf varsayımı olarak kabul edilen bu düşüncede 'kitlesel akıl' bir topluluğu oluşturan kişilerin konuştukları dil aracılığıyla dünya görüşünü saptama girişimidir. Göktürk (2012: 185) de bu görüşe katılarak anlama ediminin insanın dil ile etkileşimi sonucu oluştuğunu söyler. Ona göre dil, insanın değişen dünyaya anlam vermesiyle birlikte değişir. İnsanın varlık dünyasının sınırları, tarihsel değişimle nereye varmışsa, dil de oraya varmak zorundadır.

Buraya kadar dil ve kültürün birbiriyle bağlantılı ve gelişmeye açık, evrensel ve ulusal bağlamı olan iki farklı kavram olduğuna, topluluk kültürünün benimsenmesinde ve devamlılığının sağlanmasında dilin önemli işlevler üstlendiğine değinilmiştir. Aynı zamanda ana dilinin millî tarihsel kültürle iç içe ve diğer kültürlerden de beslenerek geldiği ve insanın dünyayı anlamlandırmasında ana dilinin rolünün düşünürler tarafından ele alındığı görülmüştür. Bütün bunlar dili veya ana dilini eğitim sürecinin bir parçası yapmaktadır.

Göğüş'e (1983: 40, 43) göre ana dili eğitimi yeni bir dil öğretimi anlamına gelmediği için ana dili bilincinin oluşturulması faaliyetlerini de kapsamalıdır. Dahası, "...topluma uyabilmek, Türk ve dünya kültürünü kazanmak..." bu faaliyetler arasındadır. Türkçe Dersi Öğretim Programı'na (2017: 10) bakıldığında da "millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi" amaçlanmıştır. Bu noktada dil ve kültürün bir arada olduğu söz konusu değerlendirmeler ana dili eğitimini yalnız başına çocuğa bırakılamayacak kadar önemli hâle getirmektedir. Ayrıca,

çağa ait bozulmalardan biri olarak “reklam ve propaganda ile dilin değersizleştirilmesi” (Akt: Schumacher, 1990: 161) veya Nietzsche’nin (2010: 41) “Dilin doğru yürüyüş tarzıyla ise kültür başlar” şeklindeki millî kültüre ilişkin uyarısı, ana dili eğitiminde günümüz kültürlerarası etkileşimi açısından dikkat edilmesi gereken birçok duruma işaret etmektedir. Bu bağlamda dilin kültürle iç içe alınması büyük bir titizlik gerektirdiği gibi ana diline ilişkin öğrencide oluşturulacak bilince dair uzmanlarca ön belirlemeleri de talep etmektedir. Zira topluluk kültürünün benimsenmesinde topluluk olmanın olumlu olumsuz birçok yönü devreye girmekte ve eğitime etki etmektedir.

Gerek tek bir dilin farklı lehçe kullanımları gerekse de farklı ana dillerin varlığının bilinmesi bakımından dil çeşitliliğinin farkında olmak (Gay, 2014: 91-92) ana diline ilişkin bir bilinç oluşturmada işlevsel olarak değerlendirilebilir. Diğer taraftan Schumacher’in (1990: 62) insanların farklı dilleri konuşmaları da ortak bir sesi olduğu, dünyanın sadece renkli şekillerden ibaret olmadığı ve bir anlam taşıdığı fikri Türkçe Dersi Öğretim Programı’ndaki millî ve evrensel vurgusuna uygun şekilde dikkate alınmalıdır. Felsefe tarihinde dilden ana diline doğru olan seyir insan için hem evrensel hem de millî olanın bir arada önemli olduğunu göstermektedir. Bu konuda dil felsefesi literatüründeki dillerin çeşitliliğine ilişkin farklı açıklamalardan çağa, millî kültüre ve çocukta kazanıma dönüşmesi beklenen değerlere uygun olanlar seçilerek sınıf ortamında felsefi diyalog ve tartışma yöntemleriyle kullanılabilir. Zira Dabbagh ve Noshadi’nin (2016: 1025) de belirttiği üzere kültürle ilişkili felsefi soru ve cevapların dil eğitimi esnasında kullanılması öğrencilerin sınıf dışında farklı kültürlerle iletişiminde başarısını artıracaktır. Aynı zamanda dil çeşitliliğinin farkında olmak dili değersizleştirilen tehlikeler karşısında dilin doğru yürüyüş tarzı için bir başlangıç konumundadır. Dolayısıyla dillerin çeşitliliğini bilmek adeta ana dili bilincinin geliştirilmesinin ön koşulu durumundadır.

4. Dil, Düşünce ve Ana Dili Eğitimi

Dil felsefesinin sorularından biri olarak karşımıza çıkan dil ve düşünce arasındaki ilişki nedir sorusuna (Altınörs, 2012: 14) konu olan ve deneysel olarak henüz açıklanamamış, hâlâ güncelliğini koruyan dil ve düşünce arasındaki öncelik tartışmasına felsefe sahasından birçok farklı yaklaşım geliştirilmiştir (Uludağ, 2006: 85-86). Platon, Aristo ve sonrasında Ortaçağ geleneği hakikat arayışlarına uygun şekilde düşünceyi içsel, dili ise dışsal konuşma olarak zikretmiştir. Örneğin, Augustinus dildeki hataları öne sürerek düşünceyi daha fazla ön plana çıkarırken, dilin sadece “hakikate dikkat çekme” yönünü vurgulamışlardır. Yeniçağda ise Descartes doğru düşünme için dilin kullanımına daha çok dikkat çekerek dışavurumcu geleneğin devamcısı olmuş ancak ilgiyi daha fazla dile çekmiştir. Condillac ise dil olmadan

insan düşünmesinin mümkün olmadığını açıklayarak uzun yıllar kabul gören dışavurumcu yaklaşım karşısında, dili düşünceye kıyasla daha ön plana çekerek yeni fikirlerin önünü açmıştır (Altınörs, 2012: 33-35). Bunlar ve sonrasındaki görüşlerde ise insanların sosyal hayatı bağlamında dilin işlevi tartışma dışında bırakılmamıştır. Dolayısıyla konu hem bireye hem de topluma göre açıklanmıştır. Birey söz konusu olduğunda dil adeta birey için düşünsel kurucu bir işlevde ele alınmıştır. Bunlara ilaveten, dilin bireyi tamamen kuşatıp kuşatmadığı, dil ve idealar arasındaki bağlantı veya bireysel olan her şeyin dil ile ifade edilip edilemediği de felsefe tarihinin tartışmalarındandır. Ayrıca bu ele alış tarzı dil-düşünce ve öğrenme arasındaki açıklamalara öncülük ettiği gibi ulusal dilleri de konu alanı yapmıştır.

Levi-Strauss'a (1994: 27-42) göre; ilkel topluluklardan bugüne dile gelenler sadece pratik yarara veya yaşama kaygısına değil düşünsel gerekliliklere de bağlıdır.³ Herder dil ve düşünce bağlantısını, dil ve kültür arasında bir bağlantı bulunduğu görüşüne girmek için bir anahtar olarak görmektedir. Herder için düşünce bağlantısı olan dil, bütün kültür olayları üzerinde güçlü bir etkiye sahiptir. Humboldt'un çıkış noktası da, her dilden o dili konuşan milletin karakterini, kültürünü, dünya görüşünü çıkarmaktır. Hatta dil, ona göre, gerçek etkinliğini düşüncede gösterir. Bir millette uygarlık ve kültürle düşüncelerin de gelişmesi, berraklık kazanması dilde açıklık kazanır. Yani milletin düşünme, duyma biçimi, karakteri, nesnelere kavrayış şekli, diline etki yapmadan millete etki yapamazlar (Akt: Akarsu, 1998: 79-83).

Dil-kültür-düşünce etkileşiminin yanı sıra, Bruner'in de katıldığı say, bu üç kavramın öğrenme ile de bir etkileşimde olduğudur. Ancak bu noktada dilin 'öğretimin merkezinde' kullanılan mekanik bir araç olmasından çok öncelikli işlevi içsel varlığa dışsal anlam kazandırmasıdır (Gay, 2014: 85, 87, 89). Gökberk (1949: 183) içsel varlığa dışsal anlam kazandırmanın hangi manaya geldiğini ve ana dili ile bağlantısını şöyle açıklamaktadır: Dil, ruh durumlarımızı ve ortak dünyamızdaki nesnelere tasvir ederken bize sadece, alemin tarafsız ve yalın bir kopyasını vermez, dilde bir de objektlerin subjekt ile canlı olarak kaynaştığını görürüz. Çünkü dil, sadece ortaklaşa bilgilerimizin bir toplamı olan logos değildir, dilde bir de ruh saklıdır. Logos, dünyamızdaki varlıkları objektiv bir düzen içine yerleştirmeye çalışır, ruh ise objekt ile kaynaşıp ona kendi benliğinin formunu kazandırmak ister. Bundan dolayı her millî dil individüeldir, daha doğrusu tektir.

Buraya kadar dil ve düşünce arasında millî olanla ilişkilendirilen bu muhteva ana dilini vazgeçilmez yapmaktadır. Öner'e (2001: 100-101) göre millî zihniyet bireylerin akıl

³ Levi-Strauss (1994: 27-42) tarafından ilgi ve merak, tutkulu bir dikkate, gözleme ve yöneme sahip olma, estetik ve bilimsel açıdan düzene koyma ile sınıflandırma için benzetme, gruplandırma, ayırma ve karşıtlık kurma bu düşünsel gereklilikler arasında gösterilmektedir.

yürütmelerinde hâkim unsurdur ve özgün değerleri barındırmaktadır. Ana dili ise özgün değerler ve zihniyetlerle ilişkisi bakımından bir milletin ‘ben’ olmasını, bakış açısını belirleyendir. Dolayısıyla, herhangi bir yabancı dilden ziyade ana dilinde bir sözcük, köken yapısı ve anlamı itibarıyla yol açtığı çağrışımlar sayesinde derin düşünme olanağını artırmaktadır.

Vygotsky (1998: 179) düşünce ve sözcük ilişkisinde düşünceden sözcüğe, sözcükten düşünceye hareket eden daimi bir süreç olduğunu vurgulamaktadır. Buna göre düşünce, sözcüklerle dile getirilerek varlık kazanmaktadır. Bir başka yönüyle ise dilin düşünceyi nasıl etkilediğini bilmek dil bilimsel ulamların düşünceyi hangi ölçüde etkilediğini bilmektir (Boas, 2008: 110-111). Onan’ın (2011: 39-40) deyişiyle dilin anlama, anlatma ve düşünceyi geliştirme işlevlerinin her birinde dil; konuşma, yazma, okuma ve dinleme aktiviteleriyle varlığını gösterirken belirli yapı ve kurallar çerçevesinde sergilenmektedir. Düşüncenin dile dönüşüm aşamasında bu yapılar sürekli dille birlikte hareket ederler. Düşünce, anlama ve anlatma adı verilen iki işlevle sürekli ilişki içerisindeyken gramer kuralları zihinler arası akışkanlığı artıran bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Ses, harf, sözcük, sözcük öbeği, çekirdek cümle gibi ögeler de zihnin bu etkinliğini artırmaktadır. Bu değerlendirmelerden hareketle, örneğin sözcük konusu gündeme geldiğinde sözcüğün insan ve dünya ilişkisi açısından anlamı dil felsefesinin tartışmalarından biri olarak sözcüğün anlaşılmasında destekleyici olabilir. Altuğ’a (2008: 10-11) göre sözcük ad verme yoluyla “araya girme” işlevi görerek aslında ben ve öteki arasındaki ayrımı sağlamaktadır. Bu ayrım aynı zamanda, yukarıda açıklanan görüşler dikkate alındığında ana dilinin benle ilişkisini ve diğer milletlerle olan ayrımını açıklamak için de yol göstericidir.

Yukarıdaki görüşler aynı dil ve kültürdeki insanların düşünme ve anlam dünyalarında bazı ortaklıklara işaret etmektedir. Buna bağlı dil, kültür, okul ortamı bakımından aynılık taşıyan öğrencilerin, bireysel farklılıklarına rağmen, anlama ve anlatma becerilerinin birbirine yakın olması beklenir. Dilin bazı kuralları insan zihninin etkinliğinde bazı ortaklıklar meydana getirirse bile, ya da aynı kültüre sahip olanların anlam dünyalarında bazı ortaklıklar olduğu söylene bile iki kişinin tam bir anlaşma sağlaması için bunlar yeterli midir? Konuşan kişinin düşüncelerini tam olarak kelimelere döküp dökemediğinden emin olmak önemli bir iletişim, anlam ve felsefe problemi olarak görünmektedir. Altuğ’a (2008: 12) göre anlaşmadan yola çıkıp anlaşamamaya varmak dilin ironisi olarak karşımıza çıkar. Üstelik harften kelimeye, kelimedenden cümleye, cümleden paragrafa, paragraftan metne doğru anlaşamama hadisesi yapı büyüdükçe artar. Karşıt düşünce ise Descartes’ın kesinlik rüyasının dilde gerçekleşmesi olarak cereyan eder ve emin olunamayan şeylerin hesaba katılmaması ile sonuçlanır (Schumacher, 1990: 100-101). Felsefe tarihinde, hakikat konusuna yaklaşımında bir tezahürü olarak, ortaya çıkan dil felsefesinin konularından olan anlam sorunu zihinci ve göndergeci / davranışçılar olmak üzere

iki ana kamp içerisinde değerlendirilebilir. Bir tarafta anlam konusu zihin kavramı etrafından ele alınarak öznellik ön plana çıkarken diğer tarafta bilimciliğin etkisiyle gözlemlenebilir veya doğrulanabilir olandan hareket edilerek dilde nesnellik veya kesinlik arayışı söz konusudur (Altınörs, 2012: 59-67). Bu aynı zamanda eğitimin bütün aktörleri arasındaki diyaloglarda yaşanan, eğitim sahasında eğitim amaçların, aktarılmak istenen bilginin karşılık bulup bulmadığına ilişkin, dil felsefesindeki farklı görüşlerin de etkilediği öğretmen ve öğrenci merkezli olmak arasındaki bir tartışmadır (Bayraktar, 2015: 20-28, 57-60, 64-86). Öğretilmek istenenle öğrenilen arasında çoğu zaman bir eşitsizliğin söz konusu olduğu eğitim ortamında bu tartışmayı ortaya çıkaran dilin kendisidir (Seifert ve Rosemary, 2009: 21).

Schumacher'e (1990: 101-102) göre her ne kadar kişi mükemmel bir dinleme ve gözlem gerçekleştirse de karşılıklı konuşmada emin olamama durumunun asıl anahtarı kişisel bir iç deneyime dayanarak deruni bir kavrayış geliştirmektir. Bu değerlendirmelere göre dil bir anlaşma aracı ama aynı zamanda bir anlaşamama sorununun da zemini konumundadır. Öğrencinin dildeki bu öznellik / nesnellik sorunun farkında olması ileride anlam veya iletişim sorunlarını daha kolay anlamasını sağlayacaktır. Aynı durum öğretmen için de geçerli olduğu gibi, tartışmaların derinliğinin meslek hayatlarına katkı sağlayacak şekilde öğretmen ve öğretmen adayları tarafından bilinir olması gerekmektedir.

5. Öğrenme Kuramlarının Dil Felsefesi Bağlamında Değerlendirilmesi

Dil ile düşünme etkileşimi farklı yaşlarda farklı görünüşler alabildiği gibi bireyin ve öğrenme sorumluluğunun özelliklerine bağlı olarak değişebilen bir olay olarak görülmektedir. Bu durum, etkileşimi açıklayabilmek ve araştırmalar yapabilmek için hem zihin işleyişini hem de dili oluşturan unsurların neler olduğu üzerinde anlaşabilmeyi gerektirmektedir (Şahin, 2001: 183). Bu anlaşmanın bilimsel zemini ise öğrenme psikolojisi sahasıdır. Ana dili eğitimimiz, çoğunlukla dil bilimin ve dil psikolojisinin ortaya çıkardığı bilgilerin, öğrenme kuramlarının yöntemleri kullanılarak çocukta var edilmesine dayalıdır. Dabbagh ve Noshadi'ye göre de (2016: 1022) felsefe dışındaki disiplinlerin öğrenmeye ilişkin bulgularının tüketimi dil eğitimi güçlendirmektedir fakat felsefenin tartışmaya dayanan karakteri felsefe tabanlı bir dil eğitimine ilginin artmasını sağlamaktadır.

İnsan / çocuk, dilin hazır olarak bulunduğu bir dünyanın içine doğar ve uzun bir süreçte yeteneklerini kullanarak dili edinir ve dilde hâkimiyet sağladıkça dilin içinde serpilebilir. Kısaca dilin çocuktan önceki varlığı çocuğu dil dünyasının içerisine yerleştirir ve uzun bir öğrenme süreci ile karşı karşıya bırakır (Gökberk, 1949: 180-182).

Davranışçı yaklaşımda gözlem kavramı temele alındığı için davranış inceleme nesnesi yapılırlar ve bütün davranışlar gibi dil de öğrenilir (Seifert ve Rosemary, 2009: 23, Altınörs, 2015: 187-190). Uyarı-tepki bağıntısından yola çıkarak pekiştirilen sesler çocuğun dil dünyasını oluştururken pekiştirilmeyenler zamanla sönmektedir. Bu bağlamda bireyin içinde bulunduğu çevreye dikkat çekilmektedir. Dil-kültür ve toplum bağlantısı nedeniyle çevrenin dil öğrenimine etkisi yadsınamaz. Ancak pozitivismle uyumlu şekilde dili doğanın / çevrenin bir temsili gibi ele alan davranışçı kuram, yalnızca çocuğun çevredeki dil durumlarını taklit ettiği düşüncesini savunduğundan yetersiz kalmakla eleştirilmiştir (Bayraktar, 2015: 19, 54, 65). Yapılandırmacılıkta ise çevre tamamen yok sayılmadan bireydeki bilişsel yapılara odaklanılarak dilsel aktarımda bilişsel gelişim ve derin anlama gereği karşılıklı aynı anlama ulaşıldığı söylenemez. Bunun nedeni kişisel deneyimler, kelimelere ilişkin algısal ve kavramsal birikimlerdir. Dolayısıyla öğretmen öğrenci arasında muhtemel anlaşmazlık daimidir ancak bu eğitim ortamında dilin önemsiz olduğu anlamına gelmez. Aksine dil öğrencinin kavramsal yapısını yönlendiricidir (Glaserfeld, 2007: 3-7).

Etologların kavramlarından ‘kritik dönem’ öğrenmede önemli bir yere sahiptir. Bunu ana dili bağlamında örneklemek gerekirse; 12 yaşından sonra kritik dönem aşılmış olacak ve ana dilinin bu yaştan sonra öğrenilmesi zorlaşacaktır (Özakpınar, 2013: 145-146). Bazı davranışçı araştırmacılar da etologlarla benzer bir görüşten hareket ederek dil ediniminin büyük çoğunlukla okulöncesi dönemde tamamlandığını savunmaktadır. Oysa çocuklar dili her ne kadar etkileyici kullansalar bile dil gelişimleri hâlâ devam etmektedir. Dil edinimi uzun bir zaman diliminde gerçekleştiği için bu sürecin bu kadar kısa sürede tamamlanacağı görüşü yanlıştır (Wood, 2003: 196). Coladarcı (1956: 490) de davranışçılığın eğitimin aktörleri arasındaki etkileşimlere ait özel durumları açıklayamadığı için kaba bulduğunu belirtmektedir. Yine kritik dönem kavramına yer veren olgunlaşmacı teori Piaget’in eğitime uygulanmasının ilk yorumudur. Fosnot ve Perry’ye (2007: 11-12) göre bu teori yanlış bir yorumdur: “Bu evrensel evrelerin hiyerarşik bir sıralamada olduğu düşünülerek öğretim programının hedefleri ve/veya sınırlayıcıları olarak kullanılmış ve öğretici yöntemler ‘öğrenciler somut işlemler basamağında somut materyallere ihtiyaç duyarlar’ gibi genellemeler yapılarak bu evrelerle ilişkilendirilmiştir.” Yapılandırmacılıkta ise gelişim evreleri “...olgunlaşmanın bir sonucu olmaktan daha çok etkin öğrencinin organizasyonunun tekrar oluşumu olarak kabul edilir. Öğrenmenin doğrusal bir süreçten daha çok karmaşık ve temelde doğrusal olmayan bir doğası olduğu düşünülür.” Bu aktarım dil öğreniminde yapılandırmacılığın öznelciliği bir çıkış noktası yaparak sadece kritik döneme odaklanmadan kritik dönemlerde bile öznellik bulunduğunu göstermektedir. Ayrıca bu ifade edilenler çocuğun dil öğrenme sürecinde dışsal olanı taklitle yetinmek yerine içsel olan derin düşünceye yönlendirilmesinin yararlı olacağını söylemektedir.

Chomsky'nin 'dil edinimi kuramı' davranışçılığı temelden sarsarak bu sahanın yönünü değiştiren bir etkiye sahiptir. Chomsky, davranışçı kuram ve benzerlerini zihinsel yetenekler üzerinde yapılan incelemeleri göz ardı ettikleri için yetersiz bulmuştur. Ona göre dil yalnızca, 'uyarıcıya verilen sözel tepkiler' değil dil bilgisi kurallarından oluşan, kişiye daha önce hiç duymadığı ya da söylemediği sözceler türetmesini sağlayan bir sistemdir (Wood, 2003: 186). Chomsky (2012: 122) dil edinimini şöyle açıklar: Çocuklar dili edinebilmek için oldukça kısıtlı verilere sahip olmasına rağmen çok karmaşık, çeşitlilik gösteren farklı bilgi düzeylerine ulaşabilirler. Bunun nedeni her çocuğun farklı bir düzeye erişebilecek özel bir mekanizmayla donatılması değil her türlü bilgi malzemesine erişebilecek kapasiteye sahip olmasıdır. Kısaca herkes aynı biçimde ve hiç değişmeyen temel bir dil kavramına sahiptir.

Chomsky gibi psikolinguistik kuramcılar çocukta dilin kazanımı noktasında doğuştan gelen nörolojik eğilimlere işaret ederler (Selçuk, 2009: 110). Öğrenme sahasında bir diğer önemli kuramcı Piaget (2007: 31-34, 75-95, 1992: 52-53, 84-86) ise, Chomsky'nin doğuştancılığını eleştirerek 'dil bilimsel yapı' açıklamasına yeni bir boyut katmaktadır. Aynı zamanda duyum veya algıya abartılı bir önem atfettiğini düşündüğü klasik psikoloji yaklaşımlarına alternatif olarak Piaget bireyin edilgen olmadığı bir sürece dayanan deneyim ve şemalar aracılığıyla yapılan zihinsel işlemleri ön plana çıkarmaktadır. Bu noktada Piaget, dilin neden yaşamın ikinci yılında başladığı sorusundan hareketle kalıtsallık ve çevresel etkenleri tartışma konusu yapmaktadır. Ona göre dil gelişimini bu iki etkenle açıklamak problem alanını karmaşıktır. Bu ikisine mukabil, Piaget gelişme kuramına ve özellikle zekâyâ dayanarak aşamalı bir kuruluş olması nedeniyle dil ve öğrenme ilişkisini daha iyi açıkladığını düşündüğü üçüncü bir etken olarak 'işsel dengeleme' fikrini ortaya koymaktadır. Dilin düşünceyi ya da düşüncenin dili biçimlendirmesine odaklananları sınırlandırıcı bulan ve bu konuda henüz çözümün ortaya çıkmadığını söyleyen Piaget'nin çözüm önerisi bilişsel işlemler ve dil arasındaki etkileşimi gelişime bağlı olarak açıklayan deneyime dayalı incelemeler yapmaktır. Örneğin bu incelemelere göre küçük çocuklara büyük çocukların sözcükleri öğretilse dahi onlarda kayda değer bir işlemsel ilerleme olmadığı şeklindedir.

Piaget'in kısaca anlatılan bu bulguları ise, davranışçıların aksine toplum ve çevrenin önemi araştırmaya dâhil edilmediği ve yalnızca belirli bir çocuk yuvasındaki gözlemlerle sınırlı kaldığı için eleştirilmiştir (Vygotsky, 1998: 27-46). Ancak Vygotsky'nin bu açıklamaları, Piaget'nin 'sosyal etkileşimi' tamamen reddettiği anlamına gelmez. Piaget'nin başlıca çabası bilişsel süreçleri aydınlatmak üzerine kuruludur. Onun toplum ve birey veya bireylerarası ilişkide sosyal etkileşim kabulü ortak zihin kavramına sosyal bir denge olarak yer vermesine neden olmuştur. Vygotsky ise onun bu fikrini daha fazla geliştirmiştir. Vygotsky'nin çalışma

konusu günlük deneyimlere dayalı uydurma kavramlardan bilimsel kavramlara çocuğun bilişsel yapısının nasıl geçeceği üzerinedir. Ayrıca bilişsel ve sosyal yapılandırıcılık arasındaki ayrım noktası bilimsel araştırmalarda bireye mi yoksa topluma mı ağırlık verileceği üzerinedir (Fosnot ve Perry, 2007: 24, 31). Radikal yapılandırıcılık ise, yine Piaget’yi temele alarak, daha öznelci bir kuram öne sürmüştü ve bilişsel yapıları herkes için bireysel ve zorunlu olarak açıklamıştır (Glaserfeld, 2007: 3, 6). Yapılandırıcı kuramın genel olarak çıkış noktasında ise dil-temsili görüşüne dayanarak davranış ve beceriye odaklanmak yerine bilişsel gelişim ve derin anlamaya yönelme söz konusudur (Fosnot ve Perry, 2007: 12). Buna göre öğrencinin değiştirilmesine pasif kalmadığı ve kendi kendine inşa ettiği hakikatleri tam olarak anladığı, öğretmen ve öğrenci arasında tam bir anlaşmanın sözlüğe bakılsa dahi mümkün olmadığı, dilin sadece öğrencideki kavramsal yapıyı yönlendirmede bir aracı olduğu şeklinde görüşler savunulmaktadır (DeVries ve Zan, 2007; 165; Glaserfeld, 2007: 6-7).

Selçuk’a (2009: 109) göre davranışçı kuramdan elde kalan dil öğrenme ile davranış gerçekleştirmenin bu kuramda neredeyse bir tutulduğu ve pekiştirmenin önemli yere sahip olduğudur. Bu bağlamda davranışçılık tamamen dış faktörlerle dil eğitiminin gerçekleştirilmesi üzerine kuruludur. Diğer taraftan davranışçı kuramın bakış açısından, zihin temelli konuya yaklaşanlar gözlemlenemeyen süreçlerle ilgilenerken ‘sübjektifliğe bulaşmakta’ dolayısıyla bilimsel olmayan bir uğraş vermektedir (Özarpınar, 2013: 105). Yukarıda açıklananlar ve ilgili literatür, her ne kadar bilimsel zeminde hareket etseler de, öğrenme kuramlarının dil felsefesi tartışmalarından etkilendiğini göstermektedir. İlaveten, Selçuk ve Özarpınar’ın açıklamaları da bu kuramlardan dil öğrenimine ilişkin elde kalanların oldukça az ve gelişmeye açık olduğunu göstermektedir. Diğer taraftan ana dili eğitiminde dil felsefesinden faydalanmak isteyenlerin öğrenme sahasındaki bu çalışmalarını yadsımasının mümkün olmadığı vurgulanmıştır.

Çalışmanın önceki bölümlerinde bahsi geçen tartışmaların öğrenme sahasına özgün şekilde burada da var olduğu görülmektedir. Öğrenme kuramcılarının dile ilişkin felsefi antropolojik problemleri çalışmalarının belirli bir noktada sınırlandırdıkları, felsefi bir tercihte bulduktan sonra bilimsel kanıtlar üretebilmek adına çalışmalarına devam ettikleri görülmektedir. Örneğin özellikle davranışçıların çalışmalarında çevrenin dil öğrenimine etkisi hesaplanırken dil ve kültür arasındaki ilişkinin açıklanması farklı disiplinlerin işi olarak görülerek felsefi açıdan çevre kavramının kültürün işlevini karşılayıp karşılayamadığı tartışmalı kalmaktadır. Piaget’nin toplumsallaşmış konuşma kavramsallaştırmasında ve Vygotsky’nin sosyal yapılandırıcılık yaklaşımıyla birlikte bir ölçüde aşılabilir gibi görünen kültür sorunu yine de dil ve kültürün bireyüstü tarafı açısından çözülememiş görünmektedir. Piaget’nin sunduğu ve yapılandırıcılığın gidişatında daha da öznelleşen ‘bireysel bilişsel kuruluş’ etkeni

de oldukça öznel şekilde konuya yaklaşmış ve bu bireyüstü tarafı yine çözememiştir. Zira bu konuda radikal yapılandırmacılığa farklı çalışmalarda çeşitli eleştiriler mevcuttur. Bir başka örnek olarak kritik döneme veya kalıtıma odaklanmak, Gökberk'in (1949: 178, 181) de belirttiği üzere, felsefi ve eğitsel açıdan değerlendirilmelidir. Çünkü dil ve kültürün manevi olması, mana özellikleri onun kalıtım yoluyla aktarılamadığı ve uzun bir döneme yayılması anlamına gelir. Dahası, ana diline ilişkin bir bilinç oluşturmak noktasında, öğrenme psikolojisinin çalışma alanının bir neticesi olarak, başlı başına bu saha ile yetinildiğinde, çocuk adeta yalnız bırakılmaktadır. Daha önce Altuğ ve Schumacher'den aktarılan dilin ironisi veya konuşmada karşılıklı emin olamama durumu, yapılandırmacılık ile bu sahada daha güçlü şekilde gündeme gelmiştir. Dilin ve ana dilinin düşünmeye etkisi, Chomsky'nin dilin bir sistem olarak çocuğa katkısında veya Glasersfeld'in (2007: 7) dilin öğrencide kavramsal yapıyı yönlendirdiğine ilişkin vurgusunda ortaya çıkmıştır.

6. Ana Dili Eğitiminde Dil Felsefesinden Faydalanmak: Eğitim Ortamında Neler Yapılabilir?

Tek tek dillerle olgusal olarak ilgilenmek dil bilimin uğraşı olsa da insanın dil fenomeni ile daha genel bağlamda ilgilenen dil felsefesinin ele aldığı konular aynı zamanda dil bilime kaynaklık eden temel konulardır (Altınörs, 2012: 15-19). Hatta tek tek dillerle uğraş genel bir dil anlayışından ayrı gerçekleştirilmemektedir. Başka bir ifadeyle dili öğrenmek, dil aracılığıyla öğrenmek ve dil üzerine öğrenmek birbirinden üç farklı kavramsallaştırma olsa da birinci ve ikincinin gerçekleştirilebilmesi için üçüncüye ihtiyaç vardır.

Dil felsefesinin temel oluşturan yönünden ziyade Türkçe derslerinin eğitim ve öğretim süreçleri daha çok dil bilimden ve dil psikolojisinden faydalanılarak gerçekleştirilmektedir. Ana dili bilincinin oluşturulması ve becerilerin artırılması noktasında ise faydalanılacak başlıca alanlardan birisi felsefedir. Zira “dil becerileri ve zihinsel becerileri” (2015: 3) bir arada kazanma şeklindeki Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2017: 3) kabulü ana dili eğitiminde felsefeden belirli bağlamlarda faydalanmaya olanak sunmaktadır. Hem felsefe hem de ana dili eğitiminin ortak noktası, dil ve zihin becerilerini gerektirmeleri ve güçlendirici olmalarıdır.

Ana dili bilincinin geliştirilmesi sadece eğitimin herhangi bir dersteki o anına yönelik değil, geleceğe yönelmiş ve sürekli olmalıdır. Bu geleceğe yönelme birincisi bireyde ikincisi ise sistemde olmak üzere iki şekilde gerçekleşebilir. Birincisi, Göğüş'ün (1983: 41) de belirttiği öğrenim, yaşantı, düşünme yeteneği ilerledikçe ana diline ilişkin bilgi ve becerinin gelişmesi ve bunun yalnızca eğitim kademeleri içerisinde söz konusu edilmeden tahsil hayatı tamamlandıktan sonra da devam etmesidir. İkincisi ise eğitimin amaç, program, okul, öğretmen,

öğrenci, sınıf, ders, ders kitabı gibi temel kavram ve bileşenleri içerisinde kendisine yer bulması ile mümkündür.

6.1. Amaç ve Türkçe Dersi Öğretim Programı Doğrultusunda Bir Değerlendirme

Birçok kaynak ve tanıma göre kültür aktarımını sağlama ve toplumu geleceğe götürme eğitimin temel amacıdır. Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları (Özmen, 2011: 15-16) incelendiğinde bu durum açıklıkla görülmektedir ve derslerin öğretim programlarına da yansımaktadır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki millî ve evrensel değerleri tanımaya ilişkin bir farkındalık, millî duygu ve düşüncelerin ana dili eğitimi doğrultusunda güçlendirilmesi, çoklu medya ortamlarında aktarılanların sorgulanmasını sağlamak, bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerini sağlamak, düşünce dünyalarını geliştirmek, Türkçenin doğru kullanımına ilişkin bir bilinç oluşmasını sağlamak ve bahsi geçen birçok zihinsel becerinin gerçekleşmesini sağlamak (2017: 10) şeklindeki ifadeler bu programın genel amaçları içerisinde yer almaktadır. Bu genel amaçlar içerisinde geçen bazı kavramların felsefe ile yakından ilişkisi bilinmektedir. Aynı zamanda amaçlananlar felsefenin çağlar boyunca edinmiş olduğu fonksiyonuyla da uyumludur. Bolay'a (2004: 31-32) göre de felsefe her dönem gelişme göstermiş, bilimlerle kopmayan eleştirel bir ilişkide olmuş, yeni alanlara el atarak çözümler üretmiş, sınırlanamayan insan zihninin bir etkinliğidir. Bu bağlamda felsefenin disiplinlerle kurduğu bağlantı diğer disiplinlerin faydasına olmuştur.

Millî Eğitim Bakanlığının eğitim politikaları ve öncelikleri içerisinde; temel eğitim almış öğrencilerin millî, manevi, evrensel değerlere sahip, hem akademik hem de sosyal anlamda başarılı olabilen, teknolojik gelişmelere uyum sağlayabilen, kendisine, toplumuna ve farklı kültürlerle karşı yüksek düzeyde farkındalıkla saygı duymayı başarabilen, hayata hazır, mutlu ve sağlıklı bireyler olarak yetişmelerini sağlamak (2017: 5) şeklinde ifadeler sunulmaktadır. Ayrıca “tematik yaklaşım esas alınarak hazırlanan öğretim programında okuma ve yazma kazanımları metin içi, metin dışı ve metinler arası okuma yoluyla anlam oluşturmaya sağlayacak şekilde yapılandırılmıştır. Birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar kazanımların yapısı ve hiyerarşisi, öğrencilerin temel dil becerilerinin yanı sıra üst düzey bilişsel becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayacak şekilde düzenlenmiştir...” (2017: 10) ifadeleri programın odak noktalarındandır. İlaveten bu programda öğrencilerin, “basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi, okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması, millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi” amaçlanmıştır. Bilgiyi

araştıran, keşfeden, yorumlayan ve zihinde yapılandırılan bireyler yetiştirmek (2017: 10) Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın amaçları arasında yer almaktadır. Aynı zamanda programın devamında bu becerilere öncelik verildiği görülmektedir.

Ders kitabına alınacak metinlerin seçimi için Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın edebî (yazınsal) metinlerle sınırlandırılmadığı aksine bilgilendirici metinlere dair çocuklardan belirli kazanımların beklendiği görülmektedir (2017: 20). Todorov (2011: 42) edebî olanla olmayan metni belirlemenin zorluğuna dair düşüncelerini sunduğunda veya Eagleton (2014: 15-16) on yedi ve on sekizinci yüzyıl edebî eserleri arasında bazı filozofların eserlerine yer verdiğinde, Göktürk (1980: 53) edebî olan ve olmayanın sınırlarındaki zorluğun alımlama sorunundan kaynaklandığı ve çağa göre değiştiğini açıkladığında hep felsefî metinleri örnek göstermektedirler. Felsefenin farklı disiplinlerle bir bağlantı içerisinde olması felsefî metinleri tartışmalı kıldığı gibi onu bu tartışmanın içerisinde ayrıcalıklı bir konuma yerleştirmektedir. Bu açıdan bakıldığında, felsefe sahasında hem edebiyatla hem de bilgilendirici bir takım öğelerle aynı anda bağlantılı olan eserler mevcuttur.⁴ Dahası, edebî tarafı olmayan ve tek başına bilgilendirici metinlerin sadece olgusal olanla değil düşünce ile bağlantılı olan yetkin örnekleri felsefe sahasında mevcuttur.

Felsefî metinler bilgilendirici metinlerin yetkin örneklerini sunmaktadır. Ancak öğrencinin bunun öncesinde ilgili metin türünü tanımış olması gerekli görülmektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2017: 35) metnin türünü tanıma 4. sınıfta “hikâye edici ve bilgilendirici metinleri oluşturan öğeleri tanıyarak” kazanımıyla hikâye edici, bilgilendirici metinler ve şiir türünden örneklere yer verilerek genel ve kısa bir bilgilendirmeye gerçekleştirilir. 5, 6, 7, ve 8. sınıfta (2017: 40, 44, 47, 51) “bilgilendirici metin yazar” kazanımıyla “öğrencilerin belirledikleri bir konu ve ana fikir etrafında giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden oluşan bir metin taslağı oluşturmaları, gelişme bölümünde düşünceyi geliştirme yollarını kullanarak görüşlerini ifade etmeleri, görüşlerini destekleyecek kanıtlar sunmaları, sonuç bölümünde ise görüşlerini sonuca bağlamaları, öğrencilerin günlük hayattan örnekler vermeye teşvik edilmeleri, anlatımı desteklemek için grafik ve tablo kullanmaları sağlanır. Kazanımlara bakıldığında bilgilendirici metinler olgusal olanla sınırlandırılmamış aksine insan düşüncesinin soyutluğuyla ilişkilendirilmiştir. Felsefî bir metin veya tartışmada çoğunlukla birtakım yan gerekçeler temel savı destekleyecek şekilde oluşturulmaktadır (Chudnoff, 2008: 1, 5). Bu

⁴ Koç, (2015: 112, 115, 116) bunun en uygun örneklerinin metafizik roman türü üzerinde görülebileceğini söylemektedir. Ona göre, “... ‘metafizik roman’ salt edebiyatın ve salt felsefenin tek başına başaramadığı bir anlatım sağlamaktadır. Bu suretle bir yandan roman; ahlaki, felsefî ve metafizik bir derinlik kazanırken, felsefe ise betimlemeye, öykülemeye vb. dayalı yeni bir kavrayış, anlatım tarzı ve yorum imkânı bulmaktadır.” Dahası kültür tarihimizde de bunun nitelikli örneklerinin bulunabileceğini söylemektedir. Bunun anlamı, bu tarzda kaleme alınmış eserlerden seçilmiş okuma parçalarına ders kitabında yer vermenin sınıf ortamında beklenenden fazla amaca hizmet edebileceğidir. Bizce, Ş. F. Ahmed Hilmi'nin Amâk-ı Hayâl eseri bu konuda yetkin bir örnektir.

bağlamda, öğrencilerin uygun bir felsefi metinde programdan aktarılan kazanımları gerçekleştirme şansı mevcuttur.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda bahsi geçen bütün bu ifadeler çocukların düzeylerine uygun, beklentilere doğrudan etki edebilecek şekilde özenle seçilmiş ve uzmanlıkla revize edilmiş felsefe metinleri aracılığıyla, felsefe tarihinde filozoflarca kullanılmış yöntemlerin eğitimde uygulanması yoluyla vb. hayata geçirilebilir. Üstelik felsefe tarihinin birikimi bu noktada oldukça fazla olanak sunacaktır. Ancak bu çalışma felsefe tarihinden örnekler kullanmak yerine dil felsefesinin tespit edilen bazı tartışmalarıyla sınırlandırılmıştır. Ayrıca, Türkçe dersinin varlık koşulu felsefenin böylesine etkin bir müdahalesine müsaade etmemelidir. Hatta programın “dil becerilerinin ve yeterliliklerinin geliştirilmesini, diğer tüm alanlarda öğrenme, kişisel ve sosyal gelişme ile mesleki becerileri edinmenin ön şartı” (2015: 3) olarak kabul etmesi dersin varlık koşulunu açıklamaktadır. Buna göre dersin tamamen bir felsefe dersine indirgenmesi de doğru değildir. Bu ifadelerin program içerisinden seçilerek aktarılmasının nedeni ise sadece, ana dili eğitiminde felsefe ve dil felsefesinden faydalanmanın program açısından herhangi bir şekilde kısıtlanması değil aksine program tarafından desteklendiğini göstermektedir.

6.2. Okul-Sınıf-Öğretmen Bağlamında Beklenen Nitelikler

Araştırmalar, eğitimin fiziksel mekânı olarak okulun öğrenci başarısı üzerindeki önemini giderek artırdığını göstermektedir. Aynı araştırmalar, öğrencinin doğal yetenek ve eğilimleri, sosyoekonomik durumu, ev ortamı gibi özel nedenleri de göz ardı etmemektedir. Ayrıca, öğretmenin öğrenci başarısında rol oynayan en önemli etken olduğu kaydedilen daha geniş çaplı araştırmalar da mevcuttur (Marzano, Pickering ve Pollock, 2008: 5-7).

Tomlinson (2014: 24-33) çok erken yaşlardan itibaren çocukları birbirlerinden ayıran özellikler olduğuna dikkat çeker. Sınıf ise bu farklı çocukların bir araya gelmesinden oluşur. Geleneksel öğretim modelinden farklı olarak her öğrencinin gereksinimine göre düzenlenen eğitim ortamı farklılaştırılmış sınıf olarak adlandırılır. Farklılaştırılmış sınıfların ortak özellikleri şu maddelerce belirlenmiştir: Bu sınıflarda öğrenci farklılıkları gözetilir ve değiştirilmeye çalışılmaz, sürekli, tanısal ve birçok yöntemden yararlanan değerlendirmeler yapılır, öğretmen-öğrenci ve akranlar arasında işbirliği ve yardım esastır, hazır bulunuşun her öğrenciye özel olduğu ve farklı zekâ türleri ile çok seçenekli öğrenme profilleri göz önüne alınır, ders anlatımı ve ödevler birbirinden farklı olur. Ancak yine Tomlinson'a (2014: 30) göre öğretmenin her gün her şeyi farklılaştırmaya çalışması imkânsız ve sınıftaki bütünlük duygusunu yok edici olabilir. Dolayısıyla öğretmenden beklenen, değerlendirme sürecini temel

arak eğitim sürecinde farklılaştırma yapacağı aşamaları seçmesi, planlarını yaparken öğrenci gereksinmelerini göz önünde bulundurarak farklılaştırma yapacağı zamanları belirlemesidir.

Özakpınar'a göre (2013: 221) en iyi öğretici bile öğrencinin iş birliği olmazsa başarısız olur. Öğrenci, öğreticinin düşünce ufkunda kendi zihin işlemlerini bütün gücüyle seferber etmelidir. Bir öğreticiden öğrencisinin daha önce deneyimlemediği yaşantılar oluşturmasını ve onun zihnini harekete geçirmesi beklenebilir; ancak öğrenme ve zihnini geliştirme sorumluluğu öğrencidedir. Bahsedilen eğitim öğretim ortamlarının olmadığı tek tip öğretimin yapıldığı 20-70 kişilik sınıflar bazı öğrenciler için olumsuz bir eğitim ortamı teşkil eder. Bu durum, aslında zamanla daha da büyüyen bireysel farklılıkların ortaya çıkmasına neden olur. Diğer taraftan, öğrenci eksikliklerinin bireye göre giderilmemesi ve öğrenme ünitesinin öğrenciye göre düzenlenmemesi de öğretim niteliğini olumsuz etkileyecektir. Elbette ana dili eğitimine ilişkin felsefeden nasıl faydalanılacağı bu farklılık-bütünlük uyumuna ve düzeylere göre belirlenmelidir.

Dile dayalı tartışma yönteminde kullanılan diyalog felsefenin geleneksel konularından olduğu gibi sınıf-ders ortamının da vazgeçilmezidir. Diyalojik yöntem hem farklılık ve bütünlüğü hem de düzeyi dikkate almaktadır. Aynı zamanda öğretmene, öğrencilerin düşünceleri ifade ederken dil kullanımı ve düşünce oluşturmaya ilişkin bütünlüklü değerlendirmeler yapma fırsatı sunmaktadır. Fisher (2007: 616, 617) tarafından Vygotsky'nin "tüm yüksek zihinsel işlevler, gerçek kişiler arasındaki gerçek ilişkilerden kaynaklanır" ifadesi dayanak yapılarak diyalogun insanın zihinsel gelişimindeki temel rolü vurgulanmaktadır. Ona göre "...Düşünmeyi teşvik eden öğretim ve öğrenme konuşmaları veya biçimleri 'diyalojik' olarak tanımlanabilir. Diyalojik öğretim, bilişsel uyarı sağlayan, bilinci genişleten ve diyalog alanını çocukların zihinlerinde genişleten sözlü etkileşim türlerini ifade eder...". Ayrıca diyalog anlam oluşturma'nın önemli vasıtalarından biri olduğu için çocuklar farklı fikirlerin sunulduğu tartışmalara maruz bırakılmalıdır.

Okul ve sınıf ortamı dikkate alınarak aşağıdaki etkinliklerin gerçekleştirilmesi hususunda öğretmene oldukça fazla görev düşmektedir. Öğretmen adeta bu çalışmalarda eğitimin diğer bileşenleri ile öğrenci arasında bir köprü görevi görmektedir. Dabbagh ve Noshadi (2016: 1024, 1026) bu tarzda çalışmalarda öğretmenin tamamen edilgen olması yerine, tartışmaların düzeylerinin düzenlenmesi ve diyaloglar içerisinde gizlenen savları veya felsefi hakikatleri bulmak için moderatörlük yapması gerektiğini söylemektedir. Onlara göre öğretmen, hem sınıf içinde hem de sınıf dışında öğrencilerin tartışılan felsefi temaya ilişkin görüşlerini dinlemek ve güçlendirmek için hazır bulunmalı ve felsefi soruları keşfetmesi için sabırlı olmalıdır. Bu noktada Gould (2007, 114-115) dersi işbirliğine dayalı bir konuşma olarak

görmektedir. Ona göre sadece öğretmenin çocuklara sorduğu sorular değil çocukların soruları da önemlidir. Öğretmen çocukların sorularına dikkat ederek onların iç düşüncelerini anlamak için uğraş vermelidir.

Öğretmenin özen göstermesi gereken başka bir durum daha önce de bahsedildiği üzere okul dışı faktörlerin öğrencinin dil gelişimi üzerindeki etkisiydi. Bu doğrultuda Gay'in (2014: 93) "...öğretmenler öğrencilerin sözlü dildeki yetkinliğini ilerletecek arkadaş, okul, gayri resmi toplumsal bağ, kaynak ve ilişkilerini bulmalı ve bunları öğrencilerin okulda öğretilen konularla ve akademik dil becerileriyle etkileşimini kolaylaştırmak için kullanmalıdır..." şeklindeki önerisi de dikkate alınmalıdır.

Aşağıdaki etkinlikler, birbiriyle sarmal şeklinde düşünülmeli ve dilin genel bilgisine ilişkin bazı kazanımlarla ana dili bilinci oluşturmaya odaklanmalıdır. Ayrıca bu etkinliklerin geliştirilmeye, detaylandırmaya ve tartışmaya açık olduğu ve başka çalışmalarda bunun yapılabileceği düşünülmektedir. Yukarıda sayılanlar dışında dikkat edilmesi gereken noktalardan biri de bu etkinliklerin tamamında öğretmenin ana dili bilincinin öğrencide oluşması hedefinden vazgeçmeden hareket etmesidir.

6.3. Okul-Sınıf-Ders-Ders Kitabı İçin Birkaç Örnek

Okul ve okula etki eden faktörler arasında olumlu veya olumsuz etkileşimler söz konusu olduğu gibi (Berner, 2013: 7-13) dil öğreniminde bu faktörlerin veya okul dışı özel nedenlerin etki alanının genişlediği öngörülebilir. Öğrenci üzerindeki bu olumsuz etkileri en aza indirmek onda zamanla bir dil bilinci oluşturmakla mümkündür. Ana diline ilişkin bir bilinc oluşturmak sadece insan ilişkilerinde değil insan-mekân ilişkisinde de dikkate alınmalıdır. Okul mekânını kullanan ve ana dili bilincine davet edilen öğrenci için mekânın ana dili bilincini hassasiyetle taşıması gerekmektedir. Buna göre belirli haftalar etkinliği olarak okul kapsamında mekâna ilişkin çalışmalar yapılabilir. Örneğin, ana dili bilinci bütün öğrencilerin davetli olduğu bir toplantıda temellendirilebilir. Devam eden süreçte, belirlenmiş ve bunun üzerine çalışmış öğrenciler okuldaki bütün yazıların (panolar, uyarılar vb.) Türkçe Sözlük ve Yazım Kılavuzu esas alınarak ana diline uygun olup olmadığını inceleyebilir.

Çalışma içerisinde dil ve düşünce arasındaki öncelik sorunu, dilin içsel olana dışsal anlam kazandırması, ana dilinin derin düşünmeye katkısı, dil ve düşünme kavramlarının millet olmakla bağlantısı, ana dili ve ben arasında bağlantı kurulması, anlaşamama sorunu olarak dildeki öznellik ve nesnellik gibi konulara değinilmiştir. Elbette bu konularda öğrencilerden filozofça açıklamalar beklemek hakkına sahip değildir. Ancak bu noktalara dair gelecekte belirli bir birikimin açığa çıkarılabilmesi için öğrencilerin özellikle dil ve düşünce kavramları

üzerine düşünmeye yönelmesi gereklidir. Düşüncelerin başkalarıyla konuşulmanın yanı sıra kendi kendine yapılan düşünce etkinliği insana çok şey katar. Bu noktada felsefe, sorular yoluyla insanı düşünme etkinliğine sevk etmektedir. Altuğ'a (2008: 20) göre de "Felsefi söz, bilinci dışrak (exoterik) olandan içrek (esoterik) olana yöneltmek durumundadır."

Türkçe Dersi Öğretim Programı dil becerileri ve zihin becerilerinin bir arada kazanılmasını önermektedir. Bunun için çocukta dil ve zihne ilişkin bir farkındalığın başlamış olması gerekir. Bu farkındalığın harekete geçirilmesi ve çalışma içerisinde bahsedilen konulara bir giriş kapısı yakalanabilmesi için felsefi sorulardan faydalanılabilir. Bu noktada yine okul mekânına yönelik ve bir önceki çalışmayı destekleyecek başka bir çalışma gerçekleştirilebilir. Öğretmenlerin (zümre) yardımıyla "Düşünceye Dalmak"⁵ başlığı etrafında organize olunarak hem düşüncenin dil için önemi hem de içsel konuşmanın ne olduğu, orijinalliği ve nelere dönüşebileceği üzerine bir akran konferansında⁶ değerlendirme yapılabilir. Devam eden günlerde, dil ve düşünce kavramlarıyla bağlantılı ve içsel konuşmayı teşvik edecek şekilde belirlenmiş felsefi sorular okulun ilgili panolarına asılarak öğrencilerin içsel düşünceye yönelmesi amaçlanabilir. Örneğin; etrafta kimsenin olmadığı bir ormanda ağaç devrildiğinde ses çıkar mı? Kendinize yalan söyleyebilir misiniz? Hiçbir şey düşünmüyor olmak mümkün müdür?⁷ gibi sorular dil ve düşünce kavramları üzerine düşünmeye ve içsel konuşmaya yönlendirmektedir. Ancak böyle bir başlangıç noktası sayesinde öğrenci dil ve zihin becerilerinin olduğunu fark edebilir. Fisher'e (2007: 620) göre de bu tarz çalışmalarda çocuğun soruyu tam olarak cevaplamasından ziyade merakla dolması dil ve zihin becerilerinin gelişimi için daha önemlidir. Ayrıca, felsefe öğretmeni David White (2014: 3) bu sorular üzerinde düşünmenin aynı zamanda birçok başka konuda düşünmeye de fırsat vereceğini vurgulamaktadır. Bu tarz felsefi sorularla çalışma içerisinde bahsedilen dil felsefesine ilişkin konulara bir giriş kapısı yakalanabilir.

Yabancı dil öğretiminde iletişimsel bir sosyal topluluk olarak sınıfın gruplar oluşturularak adeta bir felsefe sahnesi gibi tasarlandığı örnekler mevcuttur. Çocuklar için felsefe eğitiminde kullanılan belirli temalar yabancı dil eğitiminde kullanılabilir gibi (akt. Dabbagh ve Noshadi, 2016: 1023-1024) ana dili eğitiminde de kullanılabilir. Örneğin bir önceki "Düşünceye Dalmak" başlığı diyalojik yöntem temele alınarak sınıf-ders ortamında da söz konusu edilebilir. Uygulamayı örneklemek için şöyle yapılabilir, öncelikle bir metin sunularak

⁵ Başlık Nietzsche'nin (2010: 23) lisedeki gençlik yıllarında sessiz bir ormanda karşılaştığı bir filozof ile arasında geçen diyalog ve olaylardan esinlenerek ortaya atılmıştır.

⁶ Gould (2007: 117-118) tarafından yapılandırılabilirliğe uygun şekilde nasıl gerçekleştirileceği tarif edilmektedir.

⁷Sorular David A. White'in Çocuklar İçin Felsefe (2014) kitabının içinde bulunan 40 sorudan seçilmiştir. Aynı zamanda White bu sorular için sınıf etkinlikleri, soru incelemeleri, öğretme ipuçları, müfredat bağlantıları bilgi etkinlikleri de hazırlamıştır.

bu metin dinlenebilir veya okunabilir, ardından ilgi çekici sorularla bu metin üzerine tartışma yürütülebilir. Tartışma esnasında öğretmen bir takım notlar alır. Bu notlar öğrencilerin dili kullanımına ilişkindir. Ardından bu notlarda var olan dil kullanımına ilişkin hataları, doğruları öğrencilerle paylaşır (Akt: Dabbagh ve Noshadi, 2016: 1024). Ardından, dil kısmından düşünce kısmına geçilerek ifade edilen argümanların daha iyi nasıl ifade edilebileceğine ilişkin öğrencilerle yeni bir tartışma açar. Böylelikle öğrenciler hem kendi ifadelerini ve düşüncelerinin aslında ne söylemek istediğini bir kere daha ortaya koyma fırsatı bulurken aynı zamanda bazen düşünceleriyle ifade ettikleri arasında uyumsuzluklar olabileceğinin farkına varır. Bu etkinliğin önemle gerçekleştirilmesi sayesinde öğrenci düşündüğü ile ifadesinin uyumlu olması ihtiyacını hissederek düşündüğünü daha iyi ifade edebilir.

Böyle bir etkinlik, programın vizyonu içerisinde bahsedilen “görüş ve tezlerini gerekçe ve kanıtlarla” destekleme (2015: 3) ifadesine de uygun düşmektedir. Etkinlik içerisinde gerçekleşen analiz ve sentez sayesinde öğrencilerin bir takım kavramları ve fikirleri anlamadaki başarısı artacaktır. Bir konuşmayı başlatma, konuşma esnasında yanıt üretme veya bir konuşmayı takip etme (Akt: Dabbagh ve Noshadi, 2016: 1024, 1025) gibi dilin kullanım becerileri arasında görülen ve mevcut programda da ifade edilen kazanımları destekleyici uygulamalar felsefenin metin ve yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilebilecektir.

Elbette felsefi konuların seçimi dil öğretimi aracılığıyla güçlendirilmek istenen beceri, konu veya duyguya göre değişebilir. Her ne kadar öğrenciyi zorlaması söz konusu edilse de yaşamla ilişkili bazı temalar üzerinden felsefi sorular çıkarılarak bir takım uygulamalar gerçekleştirilebilir (Akt: Dabbagh ve Noshadi, 2016: 1024). Ana dili bilincinin dil çeşitliliğinin varlığını bilmekten yola çıkılarak oluşturulabileceğinden daha önce bahsedilmişti. Aşağıda dil kültür ilişkisi ve ana dili bilincine yönelik ders kitaplarında kullanılacak yaşamdan yola çıkan ve dil felsefesinin tartışma konularıyla bağlantılı üç örnek metin verilmiştir. Birinci metin kültür-dil çeşitliliği ve dil öğrenimi, ikinci metin ana dili bilinci, üçüncü metin ise dil ve iletişim konularıyla bağlantılıdır. Bu üç metnin, gerekli uzman çalışmaları yapılarak ders kitaplarında yer alması hâlinde, temelde ana dili bilinci oluşturmak hususunda faydalı olacağı düşünülmektedir.

Metin 1.

Çok eskiden tanıdığım bir Zehra Hanım vardı. Bu Zehra Hanım bir köyde büyümüşü, okuması yazması yoktu. Zehra Hanım, köyünde Türkçe dışında hiçbir dil duymamıştı, dünyada başka dillerin olabileceğinden habersizdi. Otuz yaşlarındayken İstanbul'a yerleşti ve Türkçeden başka dillerle karşılaştı. Başka dillerin varlığını bir süre sonra kabul etti. Ama yanıtlayamadığı bir soru hep kaldı, o

da şuydu: "Biz Türkçeyi, yani aslolan dili bildiğimiz için, Türkçe üstünden, örneğin Fransızca öğrenebiliyoruz. Önce Türkçe sayesinde, neyin ne olduğunu öğreniyoruz, yani dünyadaki şeylerin adlarını biliyoruz. Ama bu Fransızlar, neyin ne olduğunu bilmeden, yani Türkçedeki doğru adları bilmeden, nasıl doğrudan doğruya Fransızca öğrenebiliyorlar ve aralarında anlaşabiliyorlar?(...)"⁸

Ders kitaplarında bulunan metinlerin öğrenci seviyelerini dikkate alarak hazırlandığı düşünüldüğünde dil ile ilgili olan felsefi metinler öğrenci seviyelerinin epey üzerinde kalmaktadır. Dolayısıyla filozofların dil görüşleri günlük yaşam ve öğrenci seviyeleri göz önünde bulundurularak revize edildiği takdirde öğrencilere dil üzerine düşünme kapılarını açmanın bir yolu sunulacaktır. Akerson'un yukarıda alıntılanan metni bunun iyi bir örneğidir. Metinde dil ile ilgili olarak geliştirilen bu soru Chomsky'nin dil edinim kuramından hiç bahsetmeden dil üzerine düşünme imkânı tanımaktadır.

Metin 2.

(...)Nerede insan varsa, orada "dil" de vardır. İnsan birlikte diliyle. Sağır-dilsizlerle, işitir-dilsizler, dil yitimine uğramış olanlar, daha başka hasta kimseler biryana, herkes konuşur, düpedüz konuşur, bol bol sustuğu olsa da, isteyince konuşabilir. (...)

Hep "dil", "dil" diyoruz ya, bu bir soyutlama aslında. Herkesin dili var, ama aynı dil değil bunlar. Bir topluluğun dili öbürününkinden ayrı. Mr. Brown ile Signor Lombardi, Bay Ahmet ile Herr Schmitz başka başka dilleri konuşuyor. Her birinin konuştuğu kendi dili, ana dili. Konuşulan dillerdeki çeşitlilik ortak yanı örtemez: ana dili kesintiye uğramadan yeryüzü kaplayan bir insan başarısıdır. Hiçbir insan topluluğu için, 'Acaba bu topluluğun bir ana dili var mı?' diye bir soru soramayız. Uzaktaki yakındaki bir ya da birçok toplulukla paylaşılsa bile, her topluluk ana dilinde konuşur. Bu dil bir bakıma karmaşık, karma, düzensiz, yoksul bir dil olabilir. Gene de belli bir insan topluluğun ana dilidir. Tarih boyunca hep böyle olagelmıştır: Ana dili olmayan bir topluma, ana dili olmayan bir insana rastlanamaz.

(...)

Gerek Türkçedeki gerekse başka dillerdeki adlanışına bakıp ana dilin ille de analarımızın konuştuğu dil olması gerekmez. Gerçi çoğun böyledir, anamızdan hangi dili öğrendiysek o dilde konuşup gideriz. Ancak, ana dili, aslında her bakımdan beslediğimiz, sonra da (bazı alanlarda az kimseye vergi ya bu, neyse) bir şeyler katmayı denediğimiz; içinde yaşadığımız çevrenin, kendi çevremizin dilidir. Ana dili doğarken getirilmez, sonradan edinilir. Bir okul arkadaşım vardı. Çin'de

⁸ Fatma Erkman Akerson'un (2016: 21) *Dile Genel Bir Bakış* isimli kitabının giriş bölümünden alınmıştır.

doğmuş, anası da Çinliydi. O küçükken Türkiye'ye göçmüşler. Anası bir tek Türkçe sözcük bilmiyordu ama o Türkçenin içine doğmuştu. Anası bir ara Çince göstermeye başlamıştı ona. Bir gün, hiç unutmam, yukardan aşağı sıra sıra çizgiciklerle bezenmiş bir kitabı attı elinden: "Ne aykırı dil şu Çince, zor geliyor bana, saçma yanları var; yabancı dile yeteneğim yok herhâlde benim; bırakacağım şu Çinceyi" diye dert yandıydı bana. Bütün Türkler gibi Türkçeyle yoğruluyordu çünkü. Türkçeyle yöneliyordu yeryüzünde. Yaşama dili Türkçeydi. Kendi adı hangi ölçüde doğuştansa insan için, ana dili de o denli doğal: Hem sonradan, hem de herşeyin öncesi, başı, başlangıcı. Rasgele olmasına rasgele, ama ondan zorunlu neyiz var? Alinyazısıdır bir insanın ana dili.(...)⁹

Nermi Uygur, *Dilin Gücü* kitabında dili insan varoluşunun ana koşulu sayarak, onun güçlü etkisinin kültürün her ögesinde damgasını taşıdığını söyler. Bu kitapta bulunan denemelerde Uygur'un felsefe alanında yaptığı çalışmaların etkisi görülmekle birlikte, yukarda alıntılanan metinde de olduğu gibi felsefe tarihinde birçok düşünürle onun düşüncelerini bağdaştırmak mümkündür. Humboldt, Strauss, Sapir, Whorf, Vygotsky, Chomsky gibi filozoflarında dil üzerine yazdıkları metinlerde karşılaştığımız düşünceler yukarda alıntılanan metinde Uygur'un sade anlatım tarzıyla ana dili üzerine yazılan örnek bir metin niteliği taşımaktadır.

Metin 3.

(...)-Bir insan bir başkasıyla tam olarak konuşamaz. Çünkü konuşmak, karşılıklı söylenenlerle ilerler; iki kişi konuşmayı birlikte inşa ederler. Bunun olabilmesi için de karşılıklı olarak birbirlerini anlamaları gerekir. Ben konuşmanın imkânsız olduğunu söylerken aslında iki insanın bir konuşmayı inşa etmek için gerekli olan karşılıklı anlamayı gerçekleştiremeyeceklerini savunuyorum. Bunun nedeni de sözcüklerin her birinin o sözcükleri kullananların deneyimlerini yüklenmeleri ve o deneyimlerin anısını taşıdıkları için de hiçbir zaman aynı sözcüklerle konuşamayışımız."

-Nasıl yani? Her birimiz aynı sözcükleri kullanırken aslında farklı sözcükleri mi kullanıyoruz?

-Tastamam öyle! (...)¹⁰

Türkçe dersi programlarında yer alan Türkçe derslerinin bilgi dersleri olmasının yanı sıra aynı zamanda bir beceri dersi olması gerektiği, öğretmelerin ve bu alandaki uzmanların da hem fikir olduğu bir konudur. Etkili iletişim de özellikle Türkçe derslerinde kazandırılması

⁹ Nermi Uygur'un (2012: 12-13) *Dilin Gücü* kitabının "Ana Dilin Bağlayışı" isimli denemesinden kısaltılarak alınmıştır.

¹⁰ Osman Çakmakçı (2016: 2-3) *Konuşmanın İmkânsızlığı Üzerine Bir Diyalog* kitabından alınmıştır.

gereken bir beceri alanıdır. Çakmakçı'dan alınan bu kısa metin iletişimde sözcüklerin öneminin, karşılıklı işbirliğinin, deneyimlerin öneminden yola çıkarak çarpıcı bir iddia ortaya atmaktadır: İki insanın aynı dili konuşmalar bile birbiriyle anlaşamayacağı. Bu görüş bazı filozofların da tartışma konusu olmuştur.¹¹ Dolayısıyla iletişimde dikkat edilmesi gereken hususlar böyle bir metinle öğrencilerin ilgisini çekerek onlara, bu konu üzerinde derinlemesine bir düşünme imkânı sağlaması açısından faydalı olacaktır.

Sonuç

Millî eğitimin sadece bireye ve onun içsel gelişimine odaklanmayan yönü ile dilin manevi yönü arasında göz ardı edilmemesi gereken bir bağlantı vardır. Ancak on dokuz ve yirminci yüzyılın dil değerlendirmelerindeki bazı sınırlar eğitim ortamında ve ana dili eğitiminde bu bağın önemsizleşmesine neden olmuştur. Bu noktada dil felsefesinin tartışmaları içindeki dile ilişkin genel bilgiden ve dilin manevi tarafından öğrenci mahrum kalmaktadır. Dil bilimin ve dil psikolojisinin verilerinden hareket etmek bir gereklilik olsa da, bu dil felsefesinin ana dili eğitiminde çocuğa katacaklarından vazgeçmek anlamına gelmemelidir. Türkçe dersleri için söz konusu edilen bu husus dilin genel bilgisi bağlamında öğrenileceklerin aracı kılınarak ana dili öğreniminin başarıyla hayata geçirilmesidir. Genellikle müfredatın gerektirdiği şekilde işlenen derslerde sınav odaklı çalışan öğrencilere dilin genel bilgisi yerine dilin kurallarının bilgisi öğretilmektedir. Ancak, dilin genel bir bilgisine sahip olmayan öğrenciden dilin kurallarına da tam olarak hâkim olması beklenmemelidir. Dilin genel geçer bilgisinin her eğitim kademesinde sınıf düzeyine uygun olarak anlatılması dilin mantığının ve özününün de kavranmasını sağlayacaktır. Bu noktada dil felsefesi tartışmalarının Türkçe derslerine kaynak oluşturabileceği düşünülmüştür.

Farklı çağlarda dil farklı yönleriyle değerlendirilmiştir. İnsanlığın ortak bir dil anlayışı tam olarak söz konusu edilemese de, bunun oluşması noktasında her çağ düşünürleri belirli katkılar sunmuştur. Yaygın kabul gören bazı görüşler zamanla terk edilirken bazı terk edilenler yeniden gündeme gelmiş, çağa uygun yeni değerlendirmeler etki alanı bulurken, bazı durumlarda etki alanını kaybetmiştir. Bu bağlamda çalışmada özellikle ana diline olan ilginin tarihin hangi evresinde ortaya çıktığına ve zamanla karşılaştığı sorunlara değinilmiştir. Diğer taraftan, ana dilin ön plana çıkmasından önceki süreçlerde 'evrensel dil' arayışları dikkatle incelendiğinde insanlığın bilgi birikiminde yadsınamayacak önemde olduğu bilinmektedir. Felsefe tarihinde evrenselden yerele doğru gelişen bu kesitin detaylandırıldığında özellikle Türkçe öğretmen adaylarının eğitiminde faydalanılabileceği düşünülmektedir.

¹¹ Bakınız A. Altınörs'ün *Dil Felsefesi* s. 114, E. F. Schumacher (1990: 101-102).

Gerçekleşen fikri değişimler özellikle düşünce, kültür, duygu gibi kavramların tartışmanın içerisine dâhil olmasıyla şekillenmiştir. Bu fikirler zamanla ana dilinin eğitim sahasında yer bulmasına neden olurken ana dili uygulamasına yön vermiştir. Günümüze yaklaştıkça psikoloji biliminin de gelişimiyle dil ve öğrenme bağlantısı ön plana çıkmıştır.

Anne karnından yaşamın sonlanmasına kadar uzanan süreçte insan hayatında büyük yer kaplayan dilin eğitimdeki önemi, eğitim sürecinin desteğiyle geliştiği, dilin aktif kullanımı sonucu öğrenimin gerçekleştiği bilinmektedir. Dili öğrenmenin bu hayati değeri itibarıyla, bu çalışmanın iddiası ana dilinin daha iyi öğrenilebilmesi için dil hakkında öğrenmenin harekete geçirilmesi gerektiğidir. Dil hakkında öğrenme sadece dile ilişkin bilginin artırılmasını değil düşünce, kültür, anlam ve iletişim sahalarıyla dilin bağlantısının daha iyi kurulmasını ve dil aracılığıyla bu sahalara dâhil olmayı kolaylaştırır. Çalışmada kültür, düşünce ve öğrenmenin dil ile ilişkisinin değerlendirildiği günümüze yakın olan ve seçerek aktarılan görüşlerden hareket edilerek Türkçe derslerinin uygulama süreçlerinde dil felsefesinden nasıl faydalanılabileceğine dair örneklerle yer verilmiştir. Bu noktada en önemli katkının öğrencide bir ana dili bilinci oluşması noktasında meydana geleceği düşünülmüştür.

Her ne kadar dilin günlük hayattaki ve eğitimdeki öneminin altı çizilse de onun yukarıdaki sahalara da bağlantılı manevi tarafı yeterince vurgulanamamaktadır. Bu sebeple Türkçe derslerinin içeriğinin zengin olması gerekmektedir. Türkçe derslerine yalnızca dilin kurallarının öğretildiği bir ders gözüyle bakmak yanlıştır. İnsanın hayatı boyunca ana dili sayesinde ilerlediği, yaratıcı düşünceyi açığa çıkardığı, günlük yaşamdaki ilişkilerini düzenlediği, iletişim becerilerini artırdığı kaçınılmaz bir gerçektir. Bu açıdan dil, sadece kurallardan oluşan ve anlaşmayı sağlayan bir olgu değildir. Derslerde de dilin yalnızca bu yönü üzerinde durmak öğrenciler tarafından dilin “durağan bir nesne” olarak anlaşılmasına ve ileride keyfi kullanılmasına sebep olabilir. Zira bugün ana dili kullanımında şikâyetlere konu olan birçok bozulmanın nedenlerinden biri de bu olarak gösterilebilir. Dilin, çalışma içerisinde sunulduğu gibi genel bir bilgisine sahip olmayan öğrenciden dilin kurallarına tam olarak hâkim olması ve saygı duyması beklenmemelidir. Dilin genel geçer bilgisinin her eğitim kademesinde sınıf düzeyine uygun olarak anlatılması dilin mantığının ve özününün de kavranmasını sağlayacaktır.

Felsefi düşünme için ana diline duyulan ihtiyaç kadar ana dilinin gelişmesini sağlamak için felsefeden faydalanmak da vakidir. Bu doğrultuda ana dili ile dil felsefesi arasındaki bağlantının öğretim programlarında yer alması gerektiği açıktır. Türkçe Dersi Öğretim Programı, bu bağlantıya müsaade etse de açık bir şekilde yer vermemektedir. Ana dili eğitiminin başarıyla gerçekleştirilmesi uzmanlardan öğretmenlere ve öğrencilere kadar temel

amaçlara ve günümüz yönelimlerine uygun bir millî bilinci gerektirmektedir. Öğrencinin ana dili sayesinde açığa çıkaracağı akademik başarısı ise hem böylesi bir millî bilinç hem de eğitimi meydana getiren bileşenlerin niteliğiyle ilgilidir.

Öğrenciyi olumlu ve olumsuz yönde etkilemesi muhtemel dış etkenleri göz önüne alması gereken eğitim bileşenlerinin sunduğu sistemli bilgi, öğrenciye göremeyeceği ve kendi deneyimleriyle yaşayamayacağı birçok şey öğrettiği için vazgeçilmezdir. Dolayısıyla, konu okulun fiziki yapısından öğretim materyallerine uzanan sistemli bilginin organize edildiği geniş bir yelpazede ele alınmaya çalışılmıştır. Geniş çaplı araştırmalar özellikle öğretmenin öğretimde vazgeçilmez rol oynadığına işaret etmektedir. Bütün derslerin bir öğretmene gereksiniminin yanı sıra o derse ait bir kitaba gereksinim duyması öğretmenin önemini bir kat daha artırmaktadır. Buna bağlı olarak, ders kitabı için çeşitli okuma parçası önerileri sunulduğu gibi Türkçe derslerinde dil felsefesinden faydalanma hususunda daha önce uygulanmadığı için öğretmenlerden beklenenler üzerinde ayrıca durulmuştur. Öğretmenlerin çalışma içerisinde kısaca sunulan öğrenme sahasını ve bu sahanın tarihsel ve güncel tartışmalarının dille bağlantılı olanlarını detaylı bilmesinin yanı sıra, bu uygulamaları gerçekleştirebilmesi için -daha çok çocuklar için felsefe eğitiminde gündeme gelen yöntem ve teknikleri- bahsedilen nitelikleri üstlenmesi gerekmektedir. Aksi durumda bütün bunlar öğrencilerin ezberlediği içi boş sözcüklerden ibaret kalacaktır.

İnsana ve dünyaya anlam vermeye açılan bir kapı niteliğinde olan ve öğrencileri dil üzerine düşünmeye yönlendirebilecek dil felsefesiyle ilgili seçilmiş soru ve konular çalışmada sunulmuştur. Soruların cevapları veya konulara yaklaşım herkes için aynı olmayabilir. Bu noktada önemli olan doğru cevapları bulmak değil sonsuz şekilde aramaktır. Felsefenin diğer disiplinlerden ayrılan özelliği de buradan kaynaklanmaktadır. Bu soru ve konuların aynı zamanda zihinsel becerileri de harekete geçirici olması nedeniyle Türkçe Dersi Öğretim Programı'na uygun olduğu görülmüştür. Bu noktada amacın doğru cevap olmadığı etkinlikler, öğrencinin özgün şekilde kendi zihnini nasıl kullanacağına ve öğretmenin öğrencinin dil kullanımına daha fazla odaklanmasına olanak vermektedir.

Çalışmanın bütünü açısından bakıldığında, millî eğitim sistemimizin ve Türkçe derslerinin bugünkü durumu dikkate alınmış ve dil kavramı merkeze alınarak eğitim bilimlerinin de gerektirdiği disiplinler arası bir tartışma yolu takip edilmiştir. Bu yolla kuramsal olarak bir temellendirme sağlandıktan sonra dolaylı katkı sağladığı veya düzeye uygun olmadığı varsayılarak sınıf ortamından uzak tutulan dil felsefesinin problemleri Türkçe dersi için doğrudan katkı olarak değerlendirilenlerin konumuna taşınmaya çalışılmıştır.

Kaynaklar

- AKARSU, B. (1998). *Dil-Kültür Bağlantısı*. Ankara: İnkılâp Kitabevi.
- ALTINÖRS, A. (2001). *Anlam Doğrulama ve Edimsellik*. Bursa: Alfa Basım Yayın Dağıtım.
- ALTUĞ, T. (2008). *Dile Gelen Felsefe*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- AYSEVER, L. R. (2003). Dil Felsefesinin Geleceğine Bir Bakış. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 20, 127-140.
- AYTAÇ, K. (1980). *Avrupa Eğitim Tarihi*. Ankara: Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Yayınları.
- BAYRAKTAR, O. (2015). *Türk Eğitim Sistemi İçerisinde Yapılandırıcılığın Kuramsal Çözümlemesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- BOAS, F. (2008). *Dil ve Kültür XX. Yüzyılda Dil bilim ve Göstergibilim Kuramları* (çev. Mehmet Rifat ve Sema Rifat). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- BOLAY, S. H. (2004). *Felsefeye Giriş*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- CASSIRER, E. (2005). *Sembolik Formlar Felsefesi I Dil*. Ankara: Hece Yayınları.
- CEVİZCİ, A. (2013). *On Yedinci Yüzyıl Felsefesi*. İstanbul: Say Yayınları.
- CHOMSKY, N. (2012). *Doğa ve Dil Üzerine* (çev. Ayşe Banu Karadağ). İstanbul: Sözcükler Yayınları.
- CHUDNOFF, E. (2008). *A Brief Guide to Writing the Philosophy Paper*, (Harvard College Writing Center), Harvard College Writing Program Faculty of Arts and Sciences Harvard University, 1-7. Erişim Adresi: http://philosophy.fas.harvard.edu/files/phildept/files/brief_guide_to_writing_philosophy_paper.pdf
- COLADARCI, A. P. (1956). *The Relevancy of Educational Psychology*”, *Association for Supervision and Curriculum Development*, 489-492. Erişim Adresi: http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_195605_coladarci.pdf
- DABBAGH, A. ve NOSHADI, M. (2016). Philosophy-based Language Teaching Approach on the Horizon: A Revolutionary Pathway to Put Applied ELT into Practice. *Journal of Language Teaching and Research*, 7(5), 1022-1028.
- DEVRIES, R. ve ZAN, B. (2007). *Çocukların Gelişiminde Sosyo-Ahlaki Atmosferin Rolüne Yönelik Oluşturmacı Bir Perspektif*. 151-170 Oluşturmacılık Teori, Perspektifler ve Uygulamalar (Editör: Catherine Twomoy Fosnot, Çeviri Editörü: Soner Durmuş). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- EAGLETON, T. (2014). *Edebiyat Kuramı Giriş*. (çev. Tuncay Birkan). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- FISHER, R. (2007). Dialogic teaching: Developing thinking and meta cognition through philosophical discussion. *Early Child Development and Care*, 177(6-7), 615-631.
- FOSNOT, C. T. ve PERRY, R. S. (2007). *Oluşturmacılık Psikolojik Bir Öğrenme Teorisi*”. s.s. 9-42. *Oluşturmacılık Teori, Perspektifler ve Uygulamalar* (Editör: Catherine Twomoy Fosnot, Çeviri Editörü: Soner Durmuş). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- GAY, G. (2014). *Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim, Teori, Araştırma ve Uygulama* (çev. Editörü: Hasan Aydın). Ankara: Anı Yayıncılık.

- GLASERSFELD, E. (2007), *Giriş: Oluşturmacılığın Yansımaları. Oluşturmacılık Teori, Perspektifler ve Uygulamalar* (Editör: Catherine Twomoy Fosnot, Çeviri Editörü: Soner Durmuş). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- GOULD, J. S. (2007). *Dil Becerilerinin Öğrenimi ve Öğretimine Oluşturmacı Bir Perspektif*, (çev. Turan Temur, Metin Demir), 111-123. *Oluşturmacılık: Teori, Perspektifler ve Uygulama* (ed. Catherine Twomoy Fosnot, çev. ed. Soner Durmuş) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- GÖĞÜŞ, B. (1983). Türkçe Öğretimi: Ana Dili Eğitim Programlarının Niteliği. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi Dil Öğretimi Özel Sayısı*, Temmuz - Ağustos 1983, XLVII, 379-380, 40-48. Erişim Adresi: http://www.tdk.gov.tr/images/css/TDD/1983s379-380/1983s379-380_07_B_GOGUS.pdf
- GÖKBERK, M. (1949). Felsefe Bakımından Dil, *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 3(1-2), 177-191.
- GÖKTÜRK, A. (1980). *Okuma Uğraşı Yazın Metninin Kavranışında Okur-Metin-Yazar*. İstanbul: Çağdaş Yayınları.
- GÖKTÜRK, A. (2012). *Sözün Ötesi*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- GÜVENÇ, B. (1991). *İnsan ve Kültür*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- KOÇ, E. (2015). Felsefe ve Edebiyat. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 105-117, Erişim Adresi: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/kusbd/index>
- KÜLEBİ, O. (1997). Dil bilim ve Dil Felsefesinde Bir Dönüm Noktası: Noam Chomsky. *Dil bilim Araştırmaları*, 76-81.
- MARZANO, R. J., PICKERING, D. J ve POLLOCK, J. E. (2008). *Öğrenci Başarısını Artıran Öğretim Stratejileri* (çev. Sibel Sakacı). İstanbul: Sev Yayıncılık.
- MEB (2017). Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Ankara: Devlet Kitapları Basım Müdürlüğü.
- MENGÜŞOĞLU, T. (1988). *İnsan Felsefesi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- NIETZSCHE, F. (2010). *Öğretim Kurumlarımızın Geleceği Üzerine* (çev. Gürsel Aytaç). İstanbul: Say Yayınları.
- ONAN, B. (2011). *Anlama Sürecinde Türkçenin Yapısal İşlevleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- ÖNER, N. (2001), Prof. Dr. Necati Öner'in 2000 Felsefe Kongresini Açış Konuşması. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, 2001/I, 589, 99-106. Erişim Adresi: http://www.tdk.gov.tr/images/css/TDD/2001s589/2001_589_28_N_ONER.pdf
- ÖZAKPINAR, Y. (2013a). *Öğrenme: Verimli Zihinsel Çalışmanın Psikolojik Koşulları*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- ÖZAKPINAR, Y. (2013b). *Psikoloji Tarihi Başlangıcından Bugüne Psikolojinin Dönüşümü*, İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- ÖZDEMİR, E. (1970). Öz Türkçe: Ana dili Bilinci. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, XXI, 221, 423-426.
- ÖZMEN, R. (2011). *Milli Eğitim Mevzuatı* (Yay. haz. Remzi Özmen). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- PIAGET, J. (1992). *Epistemoloji ve Psikoloji* (çev. Seçkin Selvi). İstanbul: Sarmal Yayınevi.
- PIAGET, J. (2007). *Yapısalcılık* (çev. Ayşe Şirin Okyayuz Yener). İstanbul: Doruk Yayıncılık.

- ROUSSEAU, J. J. (2011). *Dillerin Kökeni Üstüne Deneme*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- RUSSELL, B. (2013). *Anlam ve Doğruluk Üzerine* (çev. Ezgi Ovat). Ankara: İtalik Kitapları.
- SAPIR, E. (1949). Selected Writings of Edward Sapir in Language, Culture, Personality, *University of California Press*: London, elektronik kaynak: books.google.com.tr/books?id=1mqkkpbsgHYC
- SCHUMACHER, E. F. (1990). *Aklı Karışıklar İçin Kılavuz* (çev. Mustafa Özel). İstanbul: İz Yayıncılık.
- SEİFERT, K. ve SUTTON, R. (2009). *Educational Psychology*, 2. Baskı, Saylor Foundation <http://www.saylor.org/site/wp-content/uploads/2012/06/Educational-Psychology.pdf>
- SELÇUK, Z. (2009). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- SKINNER, Q. (2015). *Çağdaş Temel Kuramlar* (çev. Ahmet Demirhan). İstanbul: İletişim Yayınları.
- STRAUSS, C. L. (1994). *Yaban Düşünce*, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- STRAUSS, C. L. (1995). *Irk, Tarih ve Kültür* (çev. Hâldun Bayrı, Reha Erdem, Arzu Oyacıoğlu, Işık Ergüden), İstanbul: Metis Yayınları.
- ŞAHİN, N. (2001). Dil ile Zihin İşleyişinin Etkileşimi, *Bilim Kültür ve Öğretim Dili Olarak Türkçe*, Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- TODOROV, T. (2011). *Edebiyat Kavramı* (çev. Necmettin Sevil). İstanbul: Sel Yayıncılık.
- TOMLINSON, C. A. (2104). *Öğrenci Gereksinimlerine Göre Farklaştırılmış Eğitim* (çev. Diye Kültürlerarası İletişim Hizmetleri), İstanbul: Sev Yayıncılık.
- TÜRKER, K. M. (2001). “İleri Dil” ve “Dil Transferi” Üzerine Ön Düşünceler. *Bilim Kültür ve Öğretim Dili Olarak Türkçe*, Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- ULUDAĞ, Z. (2006). Dil ve Bilim Açısından Eğitim ve Eğitim Bilimi'nin Dili. *Millî Eğitim*, 171.
- UYGUR, N. (2012). *Dilin Gücü*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- ÜLKEN, H. Z. (1976). *Millet ve Tarih Şuuru*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- VATANDAŞ, C., ESER YILMAZ, B. ve ERDOĞAN, M. (2009). Modern Bilim Örnekliğinde Gerçeğin Kuşatılması Sorunu, *Sosyal Bilim, Etik ve Yöntem* (ed. Osman Konuk, Ahmet Kemal Bayram).
- VICO, G. (2007). *Yeni Bilim* (çev. Sema Önal). Ankara: Doğu Batı Yayıncılık.
- VYGOTSKY, L. (1998). *Düşünce ve Dil* (çev. S. Koray). İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.
- WHORF, B. L. (1956). *Language, Thought, and Reality*, Published jointly by Technology Press of Massachusetts Institute of Technology, London elektronik kaynak: archive.org/stream/languagethought00whor#page/252/mode/2up
- WITTGENSTEIN, L. (1985). *Tractatus Logico Philosophicus* (çev. Oruç Aruoba). İstanbul: Bilim Felsefe Sanat Yayınları.
- WOOD, D. (2003). *Çocuklarda Düşünme ve Öğrenme* (çev. Mine Özünlü). Ankara: Doruk Yayıncılık.