

THEORY OF MIND, SYMBOLİZM AND ART

The purpose of this article is to examine some of the links between theory of mind and art in children. Theory of mind is a prevalent concept (Astington, 1998) that requires the understanding that internal mental states, such as beliefs, hopes, desires, plans, and intentions rule people's behavior (Wimmer & Perner, 1983). Having an adult-like theory of mind provides awareness that human actions are consequences of mental concepts (Moore & Frye, 1991; Premack & Woodruff, 1978). Because theory of mind involves the ability to coordinate symbolic representations (Dick, Overton, & Kovacs, 2003) and art, too, involves symbolism, in this article, the links between theory of mind and art in children are examined in terms of symbolism. Due to the absence of experimental research on the link between theory of mind and art in children, in this paper this issue is approached on a theoretical basis.

Anahtar Kelimeler:Zihin teorisi, sanat, sembolizm, "görünüm-gerçek testi."

Key Words: Theory of mind, art, symbolism, "appearance-reality task."

GİRİŞ

Zihin teorisi ilk defa Premack ve Woodruff (1978) tarafından ses getiren bir makalede şu şekilde tanımlanmıştır: Bir kişi zihinsel durumları kendisine ve başkalarına atfederse o kişi zihin teorisine sahiptir. Bu çeşit anlam çıkarma sistemi teori olarak ele alınır çünkü bu durumlar direk olarak gözlenemezler ve bu sistem başkalarının davranışları hakkında tahmin yürütmek için kullanılabilir. (p. 515)

Yaygın bir kavram olan zihin teorisi (Astington, 1998), insanların davranışlarının inançlar, istekler, planlar ve niyetler gibi içsel zihni durumlar tarafından yönlendirildiğini anlamayı içerir (Wimmer & Perner, 1983). Gelişmiş bir zihin teorisine sahip olmak, insan davranışlarının zihni kavramların sonucu olduğu bilincine varmayı mümkün kılmakla birlikte başkalarının davranışlarını açıklığa kavuşturma ve tahmin etme yeteneklerini de mümkün kılar. (Moore & Frye, 1991; Premack & Woodruff, 1978). İnançlar ve düşünceler zihin teorisi kazanımı sürecinde önemli sayılmaktadır. Bir başka deyişle, çocukların kendilerinin ve başkalarının zihni durumlarını anlamaları için ve insan davranışlarını açıklamak, tahmin etmek için inançlar/istekler önemli rol oynarlar (Moses & Flavell, 1990; Wellman, 1991).

Araştırmalara göre okul öncesi yıllarında çocukların zihin teorisi ile ilgili çok önemli gelişmeler görülür. Bu yıllarda, başkalarının davranışlarını açıklayabilme temeline dayanan halk psikolojisi (folk psychology) ile ilgili yetenekler (Horgan & Woodward, 1985) belirginleşir (Carlson & Moses, 2001). Okul öncesi çağındaki çocuklar inançların, düşüncelerin ve nesnelerin/olayların görünümünün her zaman gerçekle örtüştüğü anlayışına sahiptirler. Bu

* Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitim Bölümü ERZURUM
bkeskin@atauni.edu.tr

çocuklar olayları sadece bir açıdan algılama eğilimindedirler. Çocuklar beş yaşlarına geldiklerinde yetişkinlerin bu hususlardaki anlayışlarına benzer anlayışlara sahip olurlar (Carlson & Moses, 2001). Beş yaşına kadar, çocuklar insanların hayatlarını kendi zihinsel muhtevalı dünyalarında yaşadıklarını anlarlar. Yeterince gelişmiş zihin teorisi çocuğa insanların davranışlarını zihinsel bir yolla anlamayı mümkün kılar. İnsanların gerçek dünyayla ilgili fikirlerinin ve inançlarının olduğunu ve bu insanların realiteden ziyade inançlarından hareketle davranışlar sergilediklerini kabul etmekle bu anlama gerçekleşir (Lundy, 2002). Yani olgunlaşmış zihin teorisine sahip çocuklar insanları harekete sevk eden şeyin gerçeğin kendisinden ziyade onların gerçekle ilgili inanç ve düşünceleri olduğu bilincindedirler.

Zihin teorisi, sembolik temsilleri (symbolic representations) koordine etme ve bu temsiller üzerinde dikkatlice düşünme yeteneğini içerir. Zihin teorisini ölçmek için kullanılan testler (yanlış inanç testi ve görünüm-gerçek testi gibi) sembolik temsillerin koordinasyonu ile ilgilidir (Dick, Overton, & Kovacs, 2003). Dolayısıyla sembol kullanımı, yani sembolizm, zihin teorisi ediniminde önemli bir role sahiptir. Öğrenmede sembolizmin önemi büyüktür. Dil, matematik, müzik ve sanat sembolik düşünmeyi gerektirir (Nowak-Fabrykowski, 1992). İdrak ile ilgili gelişim teorisyenlerinin tümü sembolik yeterliliğin çocukların zihinsel gelişimi ve öğrenim süreçleri üzerindeki geniş etkisinin önemini vurgularlar. Dolayısıyla, çocuklar için en önemli gelişimsel kazanımlardan biri sembolizmi kullanabilmektir (Uttal, Schreiber & DeLoache, 1995).

Deneysel bir çalışmada elde edilen bulgulara göre, zihin teorisi yeteneği yüksek olan çocuklar bu yeteneği gelişmemiş olan çocuklara kıyasla oyunlarında daha yüksek seviyeli sembolik temsiller kullanmışlardır (bkz. Keskin, 2005). Zihin teorisinin ve sembolizmin ilişkili olduğu aşikârdır. Bu yüzden, zihin teorisi yeteneği yüksek olan çocukların kendilerini ve dünyalarını sembollerle ifade etmede daha ileri düzeyde olacakları teorik olarak ileri sürülebilir.

Sidney White tarafından yazılan bir makalede çocuklarda sembolizm ve sanat incelenmiş ve çocuklarda sembol kullanımı ile sanatın yakından ilişkili olduğu vurgulanmıştır. Çocuklar içlerinden geldiklerinde kâğıda çizgiler çizdiklerinde kendilerini sembolik bir biçimde ifade ederler. Bu ifade tarzları “bilinçsiz” sembolizm olarak nitelendirilebilir çünkü bu ifadeler bedensel, duygusal ve sezgisel ifade şekilleridir. Çocuklar “bilinçsiz” sembolizm üretebildikleri gibi sembol kullanarak “bilinçli” sembolizm/sanat ta üretebilirler. Bir çocuk, bir kişinin sanatsal sayılacak şekilde resmini çizdiğinde, bu sembolik sanat olarak nitelendirilir çünkü çizilen şey yaşayan gerçek bir kişiyi sembolize eder ve gerçeğin fotoğrafla çekilmiş bire bir resmi değildir (White, 1957).

Görünüm ve gerçek arasındaki muhtemel farklarla ilgili bir kavrayış zihin teorisi ile sanat arasındaki ilişkiye dair bir temel teşkil edebilir. “Görünüm-gerçek testi” zihin teorisini ölçmek için kullanılan testlerden biridir (Astington & Jenkins, 1995; Astington & Jenkins, 1999; Wellman, Cross, & Watson, 2001). Bu testte çocuğa bir taş parçasını andıracak şekilde boyanmış bir sünger gösterilir. Çocuğa bu boyanmış süngerin ne olduğu sorulur. Sünger taş parçasına benzer bir şekilde boyandığından çocuğun muhtemel cevabı “taş” olacaktır. Cevap alındıktan sonra çocuğa boyanmış süngere dokunma izni verilir. Böylece çocuk bunun taş değil boyanmış sünger olduğunu anlar. Çocuğa, taş şeklinde boyanmış süngeri ilk gördüğünde onun ne olduğunu zannettiği sorulduğunda eğer zihin teorisi yeteneği yüksek ise “taş”, değil ise “sünger” cevabı verecektir. Yani çocuk bu olayla ilgili iki ayrı düşünceyi (boyanmış süngeri taş

zannetmesi ve gerçekte onun sünger olduğunu öğrenmesi) birbirine karıştırmadan idrak edebiliyor ve hatırlayabiliyor ise gelişmiş zihin teorisine sahip demektir. Boyanmış süngeri ilk gördüğünde onu taş zannetmesi (zihninde oluşan taş sembolü/yanlış inanç/yanlış düşünce) ve taş zannettiği şeyin aslında sünger olduğunu idrak etmesi (sünger gerçeği) ve bu sembol (ya da görünüm) ile gerçeği bir arada anlamak zihin teorisinin gelişmiş olduğu anlamına gelir. Gelişmiş zihin teorisine sahip çocuklar görünümün her zaman gerçeği (ya da en azından gerçeğin bütünü) yansıtmadığı bilincine sahiptirler (bkz. Lundy, 2002).

Teorik olarak, gelişmiş zihin teorisine sahip olan çocuklar gelişmemiş zihin teorisine sahip olan çocuklardan daha kolay bir şekilde soyut/sembolik sanatı anlayabilirler. Sembolik sanatta, sanatçının asıl niyetini anlamak sanatçının kullandığı sembolleri yorumlamaktan geçer. Zihin teorisi gelişiminde önemli bir merhaleyi teşkil eden “görünüm-gerçek” anlayışını sembolik sanatı anlamaya uygularsak, “görünüm”ler “sembol”lere; “gerçek”te sanatçının “asıl niyeti”ne ya da anlatmak istediği şeye tekabül eder. Zihin teorisi gelişmiş olan bir kişi herhangi bir şeyin görünümüyle ilgili bilgiye ve onun görünümünden öte gerçeğin ne olduğuyla ilgili bilgiye aynı anda sahip demektir. Aynı şekilde bir kişinin sembolik bir sanat eserini anlayabilmesi için sanat eserinde kullanılan semboller ile ilgili bilgiye ve bu sembollerden hareketle sanatçının asıl niyetiyle ilgili bilgiye aynı anda sahip olması gerekmektedir.

<u>Zihin Teorisi</u>		<u>Sembolik Sanat</u>
Görünüm	–	Sembol
–		–
Gerçek	–	Sanatçının asıl niyeti

Özet olarak, bu makalede çocukların zihin teorisi yeteneği ile onların sanatı anlamlandırmaları arasında bir ilişki kurulmuştur. Bilimsel veriler gösteriyor ki, zihin teorisi, sembolik temsilleri koordine etmeyi içerdiğinden çocukların sembolik yeterlilikleriyle çok yakından ilişkilidir (Dick, Overton, & Kovacs, 2003). Semboller kullanılarak ortaya çıkarılan sanatı anlayabilmek, sembolik yeterliliği gerekli kıldığı için bazı araştırmacılar zihin teorisi ile sanatı anlama/anlamlandırma arasında ilişki kurmuşlardır (bkz. Cusick, 1994). Cusick çalışmasında, sembolik sanat eserlerini anlamlandırma ile zihni yetenekler arasında bir bağ kurmuştur. Zihin teorisi sayesinde geliştirilen sembolik anlayış, müzik verilerine sembolik anlamlar kazandırmada devreye girmektedir. Dolayısıyla, zihin teorisi yeteneği ve bu yetenekle gelişen sembolik yeterlilik sanat eserlerini anlamlandırmada önemli rol oynamaktadır.

Çocuklarda zihin teorisi ve sanat arasındaki ilişkiyi daha net şekilde ortaya koymak için deneysel araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Zihin teorisi gelişmiş çocuklar ile gelişmemiş çocukların sembolik sanat eserlerini yorumlamadaki ve sanatçının asıl niyetini algılamadaki performanslarını karşılaştıracak bir çalışma bu konu hakkındaki bilgimizi artıracaktır.

KAYNAKÇA

Astington, J. W. (1998). Theory of mind, Humpty, and the icebox. *Human Development*, 41, 30-39.

Astington, J. W., & Jenkins, J. M. (1995). Theory of mind development and social understanding. *Cognition and Emotion*, 9, 151-165.

Astington, J. W., & Jenkins, J. M. (1999). A longitudinal study of the relationship between language and theory-of-mind development. *Developmental Psychology*, 35, 1311-1320.

Carlson, S. M., & Moses, L. J. (2001). Individual differences in inhibitory control and children's theory of mind. *Child Development*, 72, 1032-1053.

Cusick, S. G. (1994). Feminist theory, music theory, and the mind/body problem. (Towards A Feminist Music Theory). *Perspectives of New Music*, 32, 8-27.

Dick, A. S., Overton, W. F., & Kovacs, S. L. (April, 2003). Using representations: Children's coordination of symbols in theory of mind, executive function, and representation of imagined objects. Poster presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Tampa, FL.

Horgan, T., & Woodward, J. (1985). Folk psychology is here to stay. *The Philosophical Review*, 94, 197-226.

Keskin, B. (2005). The relationship between theory of mind, symbolic transformations in pretend play, and children's social competence. Unpublished dissertation. Florida State University, Tallahassee, Florida.

Lundy, J. E. B. (2002). Age and language skills of deaf children in relation to theory of mind development. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7, 41-56.

Moore, C., & Frye, D. (1991). The acquisition and utility of theories of mind. In D. Frye & C. Moore (Eds.), *Children's theories of mind: Mental states and social understanding* (pp. 1-14). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Moses, L. J. & Flavell, J. H. (1990). Inferring false beliefs from actions and reactions. *Child Development*, 61, 929-945.

Nowak-Fabrykowski, K. (1992). Symbolism, learning and creativity. *Journal of Creative Behavior*, 26, 268-272.

Premack, D. & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *The Behavioral and Brain Sciences*, 4, 515-526.

Uttal, D., Schreiber, J. C., & DeLoache, J. S. (1995). Waiting to use a symbol: The effects of delay on children's use of models. *Child Development*, 66, 1875-1889.

Wellman, H. M. (1991). From desires to beliefs: Acquisition of a theory of mind. In A. Whiten (Ed.), *Natural theories of mind: Evolution, development and simulation of everyday mindreading* (pp. 19-38). Cambridge, MA: Basil Blackwell.

Wellman, H. M., Cross, D., & Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory-of-mind development: The truth about false belief. *Child Development*, 72, 655-684.

White, S. D. (1957). Symbolism in children's art. *Art Education*, 10, 7-10+18.

Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-128.