

## YARATICILIK, İKİ DÜŞÜNCE BİÇİMİ VE ÇOCUĞUN YARATICI EĞİTİMİ (\*)

Dr. İnci SAN  
A. Ü. Eğitim Fakültesi  
Güzel Sanatlar Eğitimi Kürsüsü

### GİRİŞ — YARATICILIK VE BOYUTLARI

Yaraticılık yüzyıllar boyu yalnızca olağanüstü insanlara özgü bir Tanrı vergisi kabul edilegelmiş, en çok da “güzel sanatlar alanındaki yaratıcılık” olarak kullanılmıştır. “Tanrısal güç” sanısı, dâhi ile deli arasında kıl payı bir ayırım olduğu görüşü, pek yakın zamanlara dek benimsendi. Bugün bile hâlâ, bilim ve teknikteki yaratıcılıkta, sanatsal yaratma’dakinden daha değişik ve başka yeti ve yeteneklerin rol oynadığı sanılabilmektedir.

Çağcıl görüşe göre ise yaratıcılık, her bireyde var olan ve insan yaşamının her bölümünde bulunabilen bir yeti, günlük yaşamdan bilimsel çalışmalara dek uzanan geniş bir alanı içine alan süreçler bütünü, bir tutum ve davranış biçimidir.

Dikkatlerin çocuk resimlerine yöneldiği 20. yüzyılın hemen başından başlayarak, yaratıcılık konusu çocukta da incelenmeye başlanmıştır. Çocukların, ilk yıllardan başlayarak ortaya koydukları çizimlerin çeşitli kültür ayrılıklarına karşın, benzer aşama ve evrelerden geçtiği saptanmış, kimi kez bu çocuk yaratıları, ilkel budunların (kavim) yaratıları ile bir tutulmuş, kimi kez de 20. yüzyılın çeşitli sanat akımlarıyla kıyaslanmıştır.

Bugün bir kısım gelişim psikologlarınca ve bir bölüm sanat eğitimsince, “çocuk resmi” konusu, açıklanmış, çözümlenmiş ve kapanmış bir konu olarak değerlendirilmekte olup, ilgi daha çok işin uygulamalı ve kılğısal (pratik) yanına kaymış, çocuk resminin özgül

(\*) TRT'nin, radyo ve televizyonlarında yayınlanan çocuk programlarını geliştirmek ve yönlendirmek amacı ile 26-28 Ekim 1979 da Antalya'da düzenlediği “Çocuk Yayınları Semineri”nde sunulmuş bildirinin genişletilmiş şeklidir.

anlamı ve kuramsal değeri üzerindeki ruhbilimsel tartışmalar bir yana bırakılmıştır. Hiç bir psikoloji el kitabında, gelişim ve ifade psikolojisi bakımından çocuk resmini konu alan bir bölüm yoktur (1).

Oysa özellikle ruhbilim alanındaki yeni araştırmalar ve yaratıcılık yetisinin çeşitli boyutlarına ilişkin deneme ve çalışmalar, sürekli olarak çocuğun resimsel uğraşlarındaki yaratıcılığına da yeni boyutlar getirmekte, yeni bilgiler katmaktadır.

Aslında tartışması bitmemiş bir konu, çocuğun imgelerini salt görsel olarak mı ya da belli bir düşünme basamağının ürünü ve bir simge olarak mı ortaya koyduğu sorundur.

Çocukta yaratıcılık denen yeti ve yetenekler incelenirken, onun çizim ve resimlerinden işe başlamak en doğru yoldur. Yaratıcılığın gelişiminin en iyi izlenebildiği alan, çocuk resimleridir ve özellikle kavram gelişimi, çocuğun çizim ve resimlerinde izlenebilir. (2)

Çocukta ve yetişkinde yaratıcılık konusu belli başlı üç düzlemde ele alınabilir :

1. Çocuğun, yani yetişen ve gelişen insanın, **kişilik** gelişimi açısından [Ruhbilimsel (psikolojik) yaklaşım].
2. Bu yetişmekte olan'ın nasıl yetiştirildiği, nasıl eğitildiği ve nasıl eğitilmesi gerektiği açısından [Eğitbilimsel (pedagojik) yaklaşım]. Burada söz konusu olan bir süreç olarak yaratıcılıktır.
3. Gerek doğal gelişimi içindeki her insanda az ya da çok var olduğu kabul edilen yaratıcı yetinin ortaya koyduğu, gerek yaratıcı kılmak için çeşitli yaşam dönemlerinde yönlendirilerek ele alınabilmiş yaratıcı süreçler sonunda ortaya çıkan **ürünler** açısından [Sanat felsefesi açısından (estetik) yaklaşım].

Her üç düzlemin kendi içinde gene psikolojik ve eğitsel boyutları olduğu gibi, konuya toplumsal ve sosyolojik boyutlarda, ruh-çözümsel (psikanalitik), ruh-sağaltımsal (psikoterapik) yaklaşımlarla eğilmek de mümkündür. Görüldüğü gibi girift ve çok yönlü, çok boyutlu bir olgular ve süreçler topluluğudur yaratıcılık.

Ayrıca yukarda saydıklarımızın tümüyle birden ve hemen hemen aynı ağırlıkta ilgilenen bir alan da "sanat pedagojisi"dir. Bu bilim

(1) Mühle, 1971, 3. baskının önsözü,

(2) Bkz. (Türkçe kaynak olarak) San, İnci: Sanatsal Yaratma, Çocukta Yaratıcılık, 2. Baskı, özellikle s. 36-78; 103-133; 158-169.

dalı, ruhbilimin, estetiğin getirdiği bulgu ve verileri değerlendirerek, yetismekte olan'ın eğitimine sanatsal boyutlardaki katkıları düzenler. Bu incelememizde de, bir sanat pedagojisi yaklaşımıyla, çocuk yaratılarının ayrıntılarına girmeden, daha tümel ve genel anlamda, düşünme biçimleri ve kavram gelişimini irdeleyerek, çocuğu yaratıcı kılacak eğitimin önemini vurgulamaya çalıştık.

### DUYULAR — «GÖRME» ve ÖNEMİ :

Ruh-bilimsel açıdan yaklaşıldığında, bugün bilinen şudur ki, yaratıcılık biliş-öncesi (3) süreçlerin özgürce ve oyunusal işlemleri sonunda ortaya çıkmaktadır. Duyusal yönden sürekli almağa hazır bu ruhsal ve zihinsel katmanlar, dış dünyadan sunulan bilgisel ve bilişsel verileri işleyip, bilinç ve bilinç-dışı için olmak üzere birer simgesel işlev yükleyerek depolamaktadırlar. İşte yaratıcılık, her şeyden önce biliş-öncesi süreçlerde kendi başına bırakıldıklarında bambaşka ulam (kategori) ve sınıflara girebilecek bu bilgi, izlenim, deneyim ve yaşantı kalıntılarıyla oluşan imge ve simgeler arasında yepyeni ilişkiler kurabilmektir. Buna yaratıcı imgelem diyebiliriz.

Gerek çocuğun, gerek yetişkinin dış dünyadan, duyuları aracılığıyla yaptıkları bu "bilgi (information) verilerini toplama" işinde en önemli, etkin ve etkili rolü oynayan duyu, "görme" duyusudur. Görme duyusu ile bağlantılı olan tüm organlar son derece yetkin ve aynı zamanda karmaşıktır. Retinadaki ışığa karşı duyarlı sinir hücreleri, ışığı sinir dizgesinin diline, yani elektriksel tepilere dönüştürürlerken, bir Morse alfabesindeki işaretleri kullanıyor gibidirler. Görme siniri ile alıcı olan beyin arasındaki bu iletişim bağlantısını, bir öz devimli (otomatik) telefona benzetebiliriz. Başvuruların yalnızca görme duyusuyla değil, tüm diğer duyular yoluyla da gerçekleştiğini düşünürsek, çeşitli uyaranlar yoluyla edindiğimiz ve değişik biçimlerde algılamayı bekleyen sayısız izlenimlerin sonsuz uçsuz bucaksızlığını bir derece olsun kavrayabiliriz.

Duyusal izlenimlerin beyinde kaydedilmesiyle oluşan tepkiye duyum, bir uyaranın yorumlanmasına da algı diyoruz. Her uyaranın beyinde geniş bir sinirsel alanı etkilediği de artık son araştırmalarla ortaya çıkmıştır; yani eskiden sanıldığı gibi sıradan, yalnız bir güdüm bi-

(3) "Biliş-öncesi" terimi yerine, çeşitli kaynaklarda "bilinç-eşiği", "ön-bilinç", "bilinç-öncesi" gibi terimler de, aralarında pek küçük ayrımlar olmak üzere kullanılmaktadır.

limsel (sibernetik) düşünme biçiminde olduğu gibi, uyaran, "çizgisel" (linear) bir sürece değil, dağılan, "alansal" bir sürece yolaçmaktadır.

Tüm bu fizyolojik ve psikolojik süreçleri tam olarak anlamaya, insan beyninin kullanıldığı kadarı nasıl yetmiyorsa, ve her ne kadar, insandaki düşünme düzeneklerini (mekanizma) matematiksel ve mantıksal sorun çözme yeteneği bakımından aşmış olan elektronik makineler varsa ve yalın im'leri (işaret) tanıyabilen algılama uyaranlarını makineleştirmek mümkün olmuşsa da, bilgileri alma ve işleme bakımından, "görme" olayındaki kapsam ve hız açısından, hiçbir makine yeterli olamamaktadır. Buna bir de insandaki anıları görsel olarak yinleme, tüm boyutlarıyla anı zincirlemelerini imgesel olarak yeniden canlandırabilme gücünü katarsak, görme'nin giriftliği ve yaşamdaki rolü biraz daha açıklığa kavuşur.

Bu bilgilere güdümbilim alanından derlenmiş bir iki eklenti, görme'nin önemini daha da açıklığa kavuşturacaktır. Görme yoluyla sinirsel dizgemize akan bilgi akışı, güdüm bilim alanındaki haber alma birimi olan "bit" ile ölçüldüğünde, 1 saniyede 400.000 resimsel nokta ve 100 gri ve diğer renk basamakları ve 16 ayırdedilebilir resim (görsel imge) ile saniyede toplam 50 milyon bit'tir. İşitsel alanda bu, saniyede 400.000 bit, tüm duyuusal alanlardan gelen bilgi akışı ise toplam olarak 100 milyon bittir. (Daucher-Seitz, s. 20-23).

Güzel (optik) bilgi ya da haber almanın, bilgilerin algılanışında ve işlenişinde başrolü oynadığı görülmektedir. 5 milyona karşı 400.000 bit ile işitme ve görme arasındaki oranın 125/1 olduğu düşünülürse, ana iletişim aracımız dilin, niçin bir bilgi aktarma aracı olarak, görevinin etkisini artırmak için, imgeler ve resimler kullanmaya çalıştığı da açıklanmış olur. Duyularla, özellikle görme yoluyla, salt düşünsel yolla elde edeceğimiz gerçeklerin çok daha fazlasına kavuştüğümüz da açıktır. (Langer)

Duyular yoluyla gelen bunca uyaranın getirdiği bilgi ve veriler, çeşitli biçimlerde işlenip depolanırlar, ancak bu işlemler olurken bir özetleme, bir sınırlama, bir indirgeme de söz konusudur. Özellikle görme alanında edinilen tek tek bilgiler bir demet halinde toplanıp, bir üst- birim oluştururlar, bu bir süper-ışaret, bir simgesel im'dir. Bir anlamda Gestalt psikolojisinin değişik bir anlatımıyla, tek tek duyuların bilinçine varamaz; ancak izlenimlerin birer toplancası olan tümel biçimleri bilinçli olarak algılarız. Görme'de, görme yoluyla algıladığımız da, neşneye değgin tek tek veriler değil, nesnenin bütünü, genel bağlamı, algılanan bileşenlerin içinde buldukları ilişkidir. Bir kez gördüğümüz bir insanı, bir daha görünce tanıyabiliriz; ama onu

tanımlamamız istenirse başarılı olamayız. Hergün gördüğümüz biriyle ilgili güzel ayrıntıları anlatamayız. Demek ki nelsnelere, bizim için gerekli olan bir ilişkiler bütünü içinde görüyoruz ve demek ki görme'yi de öğrenmek gerekmektedir. Renk, büyüklük, duruş biçimi gibi kimi algılama verilerini gruplandırmayı, anlamlı bir biçimler demetine dönüştürmeyi öğrenmemiz gerekmektedir. Görmeye ilişkin bu öğrenme süreçleri, gelişimin erken yıllarında başlamaktadır. Sonradan görme yetisini kazanmış körlerde gözlemlenen güçlükler, bu öğrenme olayının zamanı geçtikten sonra çok güç gerçekleşebildiğini göstermektedir.

### İMGELER VE KAVRAMLAR :

Görsel algılamanın yaptığı bu seçme ve bir süper işaret oluşturma yetisi, diğer duyuşsal kanalların hepsinden daha üstün ve yetkindir.

Düşünce süreçleri için ise, görme olayında oluşan birimler, yani imgeler, kimi güçlkle doğurmaktadır. Herşeyden önce, her imge çok sayıda bilgi ve duyuşsal, nesnel ve simgesel pek çok izlenim taşımaktadır. "Ev" imge'sinde olduğu gibi. Herkese göre "ev" imgesi ayıdır. Ev kavramında olduğu gibi şematik ve soyut olmayıp, kişisel çağrışım, anı ve izlenimlerle doludur.

Sınırlı ve açık-seçik bir amaca yönelmek isteyen düşünme süreçlerinde, böyle çok karmaşık bir düşünme birimi olan imge, bir yitirim (dezavantaj) demektir. İmgelerle "tam" düşünülmez, "tam" düşünme için kavramlara gereksinme vardır. Ancak kavramlar yardımıyla, sayısız bilgiler (information) arasında sınıflamalar, gruplamalar yapılabilir, onları bir düzene sokabiliriz.

Kavramın gelişmesi ise, büyük bir olasılıkla şöyle olmaktadır : İlk izlenimler bellekte bir iz bırakmakta, sonradan edinilen bilgiler uydıkları izlere göre sınıflandırılmaktadır. Bu durumda şu ortaya çıkmaktadır ki, bir kavram, birçok izlenimin birbirleriyle kıyaslanması sonucu elde edilmemekte; ilk ve önemli bir izlenim, kendinden sonra gelen bilgisel gereçlerin sınıflanacağı bir iz bırakmakta, kendinden sonraki tam-benzer izlenimlerin altında gruplanacağı bir etiketi oluşturmaktadır. Bu ilk izlenim, bir işaret, bir "im" ortaya koyar. Kendinden sonra benzerleri gelirse, burada gruplanırlar, benzerleri gelmez ve yinelenmezlerse yitip giderler. Bu gelişme biliş-öncesinde, ya da biliş-dışında oluşur.

Erken çocuklukta kavram, çoğunlukla algılananla, görsel-imge ile ya da algının daha çok duyuşsal yönüyle ilişkilidir. "Elma" kavramı,

çocuğun ilk önemli elma yaşantısından elde edilen iz'e, daha sonraki tüm "bu da elma" izlenimlerinin eklenmesiyle oluşur. Bu ilk izlenim - kavram için birçok örnek vermek mümkündür: İlk gördüğü akarsu Düden olan bir çocuk için, uzunca bir süre tüm akarsular Düden'dir, ya da tüm hayvanlar "hav hav" dır. Çoğunlukla çocuk tüm hayvanlar için "dört ayaklı" imini geliştirmiştir; onun için de çizimlerinde bir kuş da dört ayaklı olabilir. Çocuktaki kavram gelişimi, sonradan gelen tüm birbirine benzer izlenimlerin altında sınıflandırılacağı bir im'in belirlenmesi ile başlar.

Erken çocukluk döneminde çocuk henüz duyuşsal bir varlıktır. İlk okul birinci sınıf çocuğunun da, daha kavramları tam geliştiremediğini gelişim psikologları aracılığıyla biliyoruz; çünkü bu yaştaki çocuk, görsel imgelere dayalı olmaksızın düşünmeye daha başlamamıştır. Gene de kimi imgeler yavaş yavaş yiter bu dönemde, onların yerini birtakım genellenmiş imgeler, süper-işaretler almaya başlar. Söz gelimi, at adı verilen hayvanı sık sık gören çocuk, genel bir "at" imgesi geliştirir. Ondandır ne denli çok at görürse, zihnindeki at imgesi de o denli genel ve fakat bulanık bir imgeye dönüşür; daha sonra da bir şematik at imgesi olarak yer eder. Ancak hâlâ soyut bir at kavramı gelişmemiştir. 5-7 yaş arasında pek çok sayıda şematik imgeler geliştiren çocukta, bu ön-kavramsal düşünme döneminde, henüz "tümü" ve "birkaçı" ayrımı yoktur (Piaget). Okuldaki eğitimi sırasında çocukta, görsel ve nesnel bağlantıların dışında gelişen, saf kavramlarla düşünme belirleme başlar.

Bu arada çocuğun karşılaştığı en büyük güçlüklerden biri, her nesnenin kendi başına bir "şey" olduğu ve onun için de hiçbir zaman bir başka şey'le özdeş olmadığını kavraması, bu aşamaya girmesidir. (Benzemeyenler toplanamaz ilkesi gibi). Matematik derslerinde onun için önce "benzer" ve "tıpkı" olma durumunun açıklığa kavuşturulması gerekmektedir. Örneğimiz elma, artık algılanan "o elma" olmaktan çıkıp, "herhangi bir elma" olmalıdır. Çocuk elmayı bir form olarak görmekten kurtulduğu anda, kavram olan elmalar da birbiriyle toplanabilir. Çağcıl görüş, şimdilerde bu yolu dolaysız gitmeyip, bütün'den ya da çokluk'tan yola çıkıp oldukça geç olarak özdeşlik konusuna gelmektedir, ama varılmak istenen sonuç aynıdır. Birimlerin kavramsal tıpkılıkları olmaksızın sayılar da olmaz; sayılar olmayınca aritmetik de olmaz. Sayı saf kavram için en iyi örnektir, duyuşsal algılarla dolaysız olarak artık hiçbir ilişkisi kalmamıştır.

Kavram gelişirken ortaya çıkan ilk göstergeler (işaretler), bir çeşit adlandırıcılıktır. Sınıflayan ve gruplayan bu adlandırmalar, duyuşsal deneyimlerden henüz kopmamışlardır, yalnızca bir düzenleme

işlevi görürler. Ussal kavramın bağımsızlığını daha elde etmemişlerdir. Bu tür kavramlar imgesel kavram olarak, ussal kavramlardan ayrılırlar.

İmgesel kavramlar algıdan oluşur, geniş ve dağılan bir bilgi (information) alanını kapsarlar. Buna karşılık ussal kavramlar soyuttur; bilinçli olarak üzerinde işlenir, benzer nesnelere ya da benzer imgeler topluluğundan benzer işaretlerin geliştirilmesi, **soyutlama** ve **indirgeme** yolu ile olur. O şeye ilişkin olmayan, dolaysız olan bırakılır, duyum ve duygulardan arıtılır. İmgesel kavramda, nesnelere değgin benzeşen izlenim ve bilgilerin seçimi "keyfi", isteğe bağlı yapılır ve işin daha çok duygusal yanı ağır basarken, ussal kavramlar üslamlama ve denetleme sonucu ortaya çıkarlar. Önceleri her ağır şeye "taş", her kırmızı çiçeğe "gül" diyen çocuk, birgün gelecek, bu keyfi genellemelerini yeniden gözden geçirip düzelterek.

Levi-Strauss'un ilkel budunlar (kavim) üzerinde yaptığı inceleme ve araştırmalar, gelişmenin ilkel basamaklarındaki bu insanların düşünme alışkanlıklarıyla, çocuğun kavram geliştirmesi arasında koşutluk bulunduğunu; dinsel törenleri ve inançları incelendiğinde, bunların birer anlatım biçimi, birer düzenleme ögesi olduklarını ortaya çıkarmıştır. Levi-Strauss'a göre "algılanan nesnelere, bu nesnelere çağrıştırdığı duyguları bir anlamda gerçek-üstünde birleştiren kaplamsal kavramlar, insan usunda çözümsel (analitik) indirgeme'den öncedir.

Levi-Strauss'un çalışmaları sonunda, bizlere tümünden yabancı gelen ilkel düşünme biçimlerinin, erken çocukluk döneminin düşünme biçimleriyle şaşırtıcı bir uygunluk gösterdiği anlaşılmıştır. Bilimsel ve ussal düşünmeden ayrı olan bu dizge, "duyusal olarak algılanmış" niteliklere dayanmaktadır (4). Sınıflamada kullanılan ayırtkanlar (karakteristik) somuttur, ussal kavramlardaki gibi soyut değildir.

6-7 yaş çocuklarında kavramlar tam soyutlanmadığından, çocuktan bir iskemlenin tanımını yapması istendiğinde, "iskemle oturmak içindir" gibi bir yanıt alınır. Amaca yönelik bu tanımlar, ancak 13-14 yaşlarında, türü gösteren soyut tanımlamalara dönüşebilmektedir. H. Eng'e göre, "etki", "hayranlık" gibi kimi soyut kavramları da 14. yaştan önceki çocuklar tam olarak kavrayamamaktadırlar.

Hemen hemen erinliğe uzanan bir dönem içindeki çocuk ile ilkelilerin, tüm eski kültürlerin ve 19. yy. a dek batı uygarlığının, bolca

(4) "Levi-Strauss, Claude: Das Ende Des Totemismus, Frankfurt-Main 1965" Daucher-Seitz, s. 28-30.

kullandığı imgesel kavramlara dayalı ve günümüzün ussal, bilimsel düşünme biçiminden çok ayrı olan düşünme biçimi, **imgelerle düşünme biçimidir. (\*)**

### İMGESEL DÜŞÜNME — KAVRAMSAL DÜŞÜNME :

Büyü, mecaz, şiir ve duygu ile yüklü, Homer gibi antik şairlerin, efsanelerin, mitolojinin, masalların, ilkellerin, çocukların düşünme biçimi imgesel düşünme ile, belki ancak 150 yıllık bir geçmişi olan usçu düşünme arasında büyük ayrımlar vardır. Teknoloji öncesindeki ve teknoloji dönemindeki dünyamızın gösterdiği ayrımlar kadar büyük-tür bu fark.

İmgelerle düşünme en eski ve çok eski bir düşünme tarzıdır, ancak bugün de şairlerin, masalların, efsanelerin dilinde, kısaca sanatta gene onu buluyoruz. Katı, kavramsal bilim dili ise usçu düşünme biçiminin en iyi örneğidir.

Ussal kavramlarla düşünme, kısaca, kavramlarla düşünme de, bir bakıma köklerini antiğe dayamaktadır. Platonun, “düşünme” için “içten yapılan konuşma” tanımlaması, onun imgelerle değil, kavramlarla ve sözel ve dolayısıyla çizgisel, ardarda sıralanmış bir düşünme biçimini anladığını gösterir. Nasıl bir konuşmacı, dilsel işaretleri, sözel ve arka arkaya dizerek kullanıyorsa, ussal düşünme de, bilgiyi, kavramları ardarda dizerek işlemekte, anlıkta (müdrike) birbiri ardına kavramları düğümlenmektedir. Gelişimi bir çizgi üzerindedir, tek yönlüdür. Düşünme sonuçları da tek boyutlu, tek anlamlıdır : ya doğrudur, ya da yanlıştır. Yazılı dil, bu çizgisel, söylemsel (discursive), mantıksal ve işlevsel düşünme biçimine uygundur, bunun dışındaki bir düşünme biçimi ile ters düşer. Gerçeklikleri bize bildiren ve bilgisel olan bu düşünmeye, yazılı ya da konuşma dili olarak rastlamaya o denli alışmışızdır ki, düşünme deyince sözel düşünme’yi aklımıza getiririz, başka tür bir düşünme biçimi yokmuş gibi.

Gereçleri salt kavramlardan oluşan bu ussal düşünmeye karşın, gereçleri zihinsel resimler, yani imgeler olan “imgesel düşünme”, bilgi alma işlemini de imgesel yoldan yapmaktadır. Bir anlamda bilgi alma gereci de gene imgelerdir; yöntemi kıyaslamadır. Çizgisel olmayıp çok yönlü olan imgesel düşünme, aynı zamanda çok anlamlı, çok boyutludur; sonuçları doğru ya da yanlış değil, berrak, açık-seçik ya

(\*) bildhaftes Denken : Daucher; praesentatives Denken : Langer; Philosophy... ve Schütz; imagery thinking : Conrad vd.)



da bulanık, karmaşıktır. Ussal düşünme nedenselliğe, neden-sonuç ilişkisine yönelirken, imgesel düşünme anlam'a ve erekliliğe (finalite) yönelir.

Ussal düşünme tarzına karşılık, yalnızca algılama olayını bile düşünsek, geniş ve dallanıp budaklanmış bir alanı, bilişsel süreçlerin he-men tümünü kapsayan algı'ya göre, usçu düşünmenin ne denli yalın ve az karmaşık olduğu anlaşılır.

Özetlersek, bütünü kavrama açısından, algısal ve imgesel düşünme çok daha yetkindir, bu yolla bilgileri, öğeleri bir anda ve aynı anda kavrayabiliriz. Ne var ki tüm dillerin de yapıları, düşünülerin arka arkaya sıralanmasını gerektirir; bu, daha az karmaşık düşünme biçimi ve ussal kavramlar, zaman boyutunda arka arkaya gelerek anlaşılabilirliği kolaylaştırır. (\*)

### USÇULUK VE KAVRAMSAL DÜŞÜNMENİN GETİRDİĞİ KİMİ SONUÇLAR — BİLİM VE TEKNOLOJİ :

Usçuluğun bir akım olarak ortaya çıkmasıyla, ussal kavramsal düşünme tarzının, zamanın anlayışına, eski, geleneksel ve tümel düşünme biçiminden daha uygun düşmüş olduğu tartışılmaz. Belki de insanlığın evriminde, bu yalınlaştırılmış düşünme biçimiyle, bugün ulaşılan, olağanüstü ve nerdeyse insan üstü olan teknolojik düzey, ancak bilişsel süreçlerin böyle katı bir ussallaştırılması (rasyonalizasyon) sonucunda gerçekleşebilmiştir.

Usçu düşünme tarzına duyulan hayranlık onu hızla yaygınlaştırdı. Japonya gibi, kimi çok eski kültürlerle de giren usçuluk ve ussal düşünme, kısa sürede gerçekleşen teknolojik devrimlere yol açtı. Bu önüne geçilemez gelişim, ne yazık ki Hiroşima gibi bahtsız örnekler de verdi.

Konumuz açısından, yani yaratıcılığa ilişkin olarak ortaya çıkan sonuç ise, usçuluğun ve kavramsal düşünme biçiminin tüm eğitim dizgelerine egemen olmasıdır. Usçuluğun görünür başarıları ve zamanın istemleri, aslında kökü Pestalozzi'ye dayanan, ancak 150 yıllık bu usçu pedagojik anlayışı iyice perçinledi. 19. yüzyıla dek minimal amacı okuma-yazmayı öğretmek olan okullar, Pestalozzi'den sonra, giderek daha çok, aritmetiği ve kavramsal düşünmeyi öğretmeye önem vermeye başladılar.

(\*) diskursives Denken : Langer, Philosophy... ve Schütz; begriffliches, verbales Denken : Daucher, vd.)

Uşçuluğun başlamasıyla, sanatta da değişiklikler olmuş, “görme” değişime uğramıştır. Sanat tarihsel açıdan bu kolaylıkla izlenebilir. Barok çağdan başlayarak, özellikle resim sanatında olmak üzere, alegoriler çok tutunan ve sevilen bir form olmuş, “erdemler”, “mevsimler”, “güzel sanat dalları” gibi soyut kavramlar resmedilmeye başlanmıştır. Oysa bu arada yazın alanında şairler alabildiğince imgesel yazıyor, resim sanatı da tersine, yazınsal bir anlatıma gidiyordu. Konularını tarihten ve günlük yaşamdan alan resimlere, taşkın bir anlamsallık (Semantik) yükleniyor, en ufak ayrıntıya dek bir çok konu ardarda sıralanarak betimleniyordu, tıpkı aslında yazın ve konuşma dilinde olağan olduğu gibi.

Günümüzde, comics’leri, çizgi-romanları, çizgi-filmleri (cartoons), bu anlayışın, kitlelere yaygınlaştırılmış uzantıları olarak görmek mümkündür. İlginç olan şudur ki, hemen her zaman bu çizim ve resimlerde açıklayıcı metinler yer almaktadır. Resim, yani imge, kesin olarak simgesel anlatım gücünü yitirip, sözel bir ileti’nin yalnızca süslenmesi olma durumuna gelmiştir. (Daucher, s. 194).

Bir başka ilginç boyut ise şudur : Bugün teknoloji ve bilim, pek çok alanda insan yeteneklerini taklit edebilmiş, hatta daha iyisini yapmıştır. Sibernetik ve elektronik makineler karmaşık ussal düşünme süreçlerini yerine getirebilmekte, gerekli bilgi depolamasıyla kimi özel alanlarda insan beynini de aşan düzeylerde işlem yapmaktadırlar.

Ancak bu makinelerin yaptığı ve yapabildiği işlemlerle, okullarımızda öğrencilerden istenen zihinsel işlemler aynıdır. Başka bir deyişle eğitim dizgesinin yoğunlaştığı tüm alanlarda elektronik beyinler de başarılıdır. Bu alanlar başlıca bellek gücü, sayısal (matematiksel) ve mantıksal-işlevsel düşünme’dir. Görüldüğü gibi bunların tümü de çizgisel, soyut-ussal-kavramsal düşünme modellerine dayanmaktadır.

Yaratıcılığın başlıca öğelerinden zekâ [ki zekâ uzun yıllar yanlış olarak yaratıcılık ile iki karşıt kavrammış gibi ele alınmış, birbirinden ayrı düşünülmüş, aslında birbirlerini tamamlayan iki yeti oldukları ancak yenilerde hesaba katılmaya başlanmıştır (Landau, s. 7-8)], yakınsak (convergent) düşünme olarak adlandırılan, başlıca “bilinen” ve “öğrenilmiş” bilgilerden yararlanan bir yeti ise, yaratıcı zekâ ya da ıraksak (divergent) düşünme de sürekli yeni ilişkiler arayan ve geliştiren bir yetidir ve başlıca imgesel düşünmeyi kullandığı açıktır. Zekânın bu iki tür kullanımına eskilerin “koyma akıl” ve “oyma akıl” dediğini Haldun Taner bir yazısında belirtiyordu (5).

(5) Taner, Haldun : Milliyet Gazetesi, 9 Eylül 1979.

Elektronik beyinlerin, aslında çağdaş görüşte üstün bir zihinsel etkinlik diye tanımlanmayan ve bugün hattâ giderek hor göülen duyusal alanla, söz gelimi "görme" süreçleriyle ilgili birtakım en yalın yetileri bile taklit edemediği de bir gerçektir. Elektronik beyinler imgesel düşünmemektedirler.

Teknolojinin getirdiği yeniliklerden çıkan sonuçları düşünürken bir başka boyut daha belirlemektedir : Teknoloji bizi bugün kimi mekanik işleri yapmaktan kurtarmaktadır. Önceleri bu gibi etkinlikler için kullandığımız güçlerin bir bölümünü kullanmamaktayız. Bu güçlerden nasıl yararlanabileceğimizi bize, yaratıcılığımızı eğiten bir eğitim ve öğretim öğretebilir.

### YARATICI EĞİTİMİN GEREKLİLİĞİ :

Hızla ve sürekli değişen dünyamızda önceden saptanmış belli ulam ve sınıflamalar içinde düşünerek çağa yetişemediğimiz de ortadadır. Hızla yeni düşünüş şemaları, yeni sınıflamalar ortaya çıkmakta, yeni bilgiler üretilmektedir. Birçok yapının geçici olduğu bir değişim çağında, çeşitli bilgiler arasındaki etkileşimi görebilecek biçimde eğitilmek şarttır.

Eski ya da eskimekte olan içerikleri, eskimiş ulamlar içinde vermeye çalışan, yaptığı tüm yenilik, çağdaştırılmış yöntemlerden oluşan eğitim dizgeleri, bugünün çocuğunu ve gencini, çevresini ve dünyasını anlayabilmesi için gerekli asıl boyutlardan yoksun bırakmaktadır. Zamanımızın bilimsel eğitim ve öğretimi içinde, sanat eğitimine, genel ve tümel eğitimin bir etmeni ve bir devingisi (dinamik) olarak, kesin gereksinim vardır.

Eğitimin tümünün yaratıcılığı öngören dizgelere dönüşmesi gereksinimi yanında, sanat eğitimine, okul öncesi dönemden başlayarak, çocuktaki yaratıcı yetiyi, onu kimi zaman üreten, kimi zaman tüketen kılarak geliştiren bu tamamlayıcı eğitim dalına önem verilmesine de özellikle ülkemizde gereksinim vardır. Yaratıcılık üretime dönük, ürünler veren dallarda da ele alınmalıdır. Bir tutum, bir davranış biçimi olma niteliği, yaratıcılığın en can alıcı yanındır.

Yaratıcı kılan bir eğitimle yetişen çocuk ve genç, çevresini, biçim-mekân ilişkileriyle görebilir. Bu tür bir yetişme için küçük yaştan başlayarak duyu ve duyumların, hem görsel algılama, hem imgesel düşünmenin eğitildiği sanatsal etkinliklerinin usçu eğitim dizgesi içinde yer alması bunun için önemlidir.

Bu arada şu da vurgulanmalıdır ki, çağcıl insanın ussal kavramlarla ve usçu çizgisel düşünme ile eğitilmesinin kaçınılmaz olduğu ortadadır. Önemli olan, usçuluk uğruna yalnızca bölümsel (kısmi), ilkel bir usçuluğun yerleşmesine izin verilmemesidir. Böyle bir usçuluktan, us-dışı, aşırı duygusal saldırganlığa kolaylıkla dönüşebilen bir aydıncılık (intellektualizm) doğabilir ki, bunun tehlikesi ortadadır. Yaratıcı bir eğitim hem aşırı ya da bölümsel usçuluğu önleyebilir, hem de imgesel düşünmeyi ihmal etmemiş olur.

Çocukların, kendilerine güvenli, kendilerini geliştirip gerçekleştirebilen, bağımsız olabilen, "manipulation"lara düşmeyecek kişilikler geliştirmeleri, kendileriyle birlikte çevrelerini de biçimlendirebilen, kendini dış dünyaya, birlikte yaşadıklarına, tüm insanlara açık tutan, kendini yalnızca bugün için değil, yarın için de hazırlayabilen ve çevresine ve topluma karşı sorumluluk duyan, üretken olabilen, dengeli ama coşkulu, akıllı ve duyarlı kişiler olmaları, us ile us-dışı alanların birlikte eğitilmesine bağlıdır. Çocuğun ancak ilkokul eğitimi döneminde soyut-ussal kavramlar geliştirdiği düşünülürse, erinliğe dek olan bu dönemde henüz imgesel düşünme yetisini yitirmemiş olan çocuğun, bu yetiyi koruması da sanat eğitiminin temel amaçları arasındadır.

12-14 yaşlarındaki çocukların doğalcı çizimleri, artık onların kavramsal düşünmede bağımsızlaştıklarını, imgesel düşünme basamağındaki düşünme alışkanlıklarını iyice yadsıdıklarını gösterir. Çocuk "zamanımızın çocuğu" olmuştur. Artık genel bir şema ile yetinmemekte, betimsel ve aslına benzer resimler çizmektedir. Bu da onu kopyacılığa yöneltmekte, karikatüre benzer, ya da, Walt-Disney figürleri gibi hazır biçimleri çizmeyi yeğlemesine yol açmaktadır. Böylece görünen'in özel ve bir anlık durumuna duyulan bu ilgi, görülenin nesnelleştirilmesine, ussallaştırılmasına neden olmakta, imgesel düşünme alışkanlığı giderek yitmektedir.

### TV ve RADYO ÜZERİNE DÜŞÜNCELER :

Son radyo ve TV haberlerinde yer alan bir konu, fazla TV izleyen çocukların "aptal" olduklarını bildiriyordu. Buradaki aptallık, çevre-mekân ilişkilerini iyi kuramayan, kendine hazır olarak, deneyimsiz aktarılmış bilgileri kullanmasını bilmeyen, edilgen ve en önemlisi imgelerle düşünmeyi bilemeyen ve yaratıcı olmayan anlamına geliyor olsa gerektir. Bunun başlıca nedenini, TV ile çocuğa hazır biçimler ve hazır imgeler verilmesinde aramak pek yanlış olmayacaktır. Sürekli ve ardarda önündeki imgeler, resimler değişen çocuk, bunlar arasın-

daki ilişkileri de tam olarak kuramayarak, yalnızca görmekte; algılamaya, imgeler kurmaya vakit bulamayarak seyretmekte ve bir edilgenliğe itilmektedir. TV için en önemli şey, çocuk programlarında hazır imgelerden kaçınarak, yaşanan olaylar, deneyimler göstermek, çocuk için TV ekranını bir yaşantı sergisine dönüştürmek olabilir. TV nin bir çizgi-roman gibi, imgelerden, resimlerden yazınsal olarak, sözel bir iletişim aracıymışçasına yararlanması, belki çocuk ve özellikle küçük çocuk için olumsuz etkilemeyi ortaya çıkaran niteliği olabilir. İmgesel düşünme aşamasındaki küçük çocuk, birdenbire imgelerin kavramsal kullanımına tanık olmakta, buna hazır olmadığı için belki de bocalamaktadır. Buna karşılık, sözel iletişimi kullanan radyo, sözel aktarım ard arda geldiği halde, dinleyen çocuğun birtakım imgeleri zihninde canlandırmasına yol açacağı için, görünüşte çizgisel düşünmenin aktarımı iken, imgesel düşünmeye yol açmaktadır. Radyonun da bu olanağından bolca yararlanması öngörülmelidir.

Burada şu sorulabilir, bir "radyo tiyatrosu" mu etkilidir, bir "TV'de tiyatro" mu. "TV tiyatrosu"nda biz yetişkin seyircilerin bile bir edilgenliğe itildiğimiz bir gerçektir. Görme duyumuz bolca işletilmekte, ama imgeler hazır gelmektedir. İmgesel düşünme ve iletişim ile çizgisel-sözel düşünme için bir diğer ayrım, ünlü romanları okuduğumuz ve onları filmlere uyarlanmış olarak izlediğimiz zaman ortaya çıkmaktadır. Çoğunlukla, bu hemen hemen kural gibidir, romandan aldığımız zevki, filmde bulamayıp hayal kırıklığına uğrarız.

Burada insana ters gibi gelen husus, görsel bir aracın (TV nin) sözel ve çizgisel düşünmeyi kullanması, sözel iletişim aracı olan yazın'a ve yazılı metine, ya da konuşmaya dayanan radyonun ise imgesel düşünmeyi canlandırması olayıdır. TV ci ve radyocuların bu olguyu dikkatle değerlendirmeleri yararlı olabilir.

Çocuklar açısından radyonun kullanımı şimdiye dek bir sorun da çıkarmadığına göre, olumludur ya da en azından nötr'dür. TV'de ise yaratıcılığı öngören, yaratıcı kılan izlenceler nasıl düzenlenebilir? Bu kuşkusuz üzerinde çalışma ve araştırmalar yapılması gerekli bir konudur. Çocukların programlara bolca katılımını sağlamak, bu çocukların özellikle yaratıcı çocuklar olmasında titizlikle durmakta büyük yarar vardır. Yaratıcı çocuğun yaratıcı düşünebilen, atılgan ve çoğu kez kimi kurallara ve yetkeye karşı çıkan, ezberci olmayan, süre ile zor kısıtlanabilen, canlı, hareketli, gerçeği, gerçekleri merak eden ve araştıran, ayrıca, edindiği her bilgiyi de araştıran, çok soru soran, ama iyi dinleyen, iyi gözlemleyen, yaptığı işi iyi yapan, ortaya atılan düşüncelerin ardından sonuna dek gitmek isteyen çocuk olduğu vurgulanır-

sa, izlenelere alınacak bu çocukların, TV program yöneticileri için bir sorun olacağı da kesindir. Ancak yaratıcı çocuk yetiştirmek isteniyorsa, bu ana-baba için de, öğretmen ve okul için de, aynı derecede büyük bir sorundur, kaçınılmazdır ve üstesinden gelmeye çalışılmalı, ana-baba da, öğretmen de, yönetici de, yapımcı da, kendini bu alanda eğitmeye çalışmalıdır.

#### Y A R A R L A N I L A N K A Y N A K L A R

1. Conrad, George : The Process of Art Education in the Elementary School, New Jersey 1964.
2. Daucher, Hans : Künstlerisches und rationalisiertes Sehen, München 1967.
3. Daucher, H. ve Rudolf Seitz : Didaktik der bildenden Kunts, München 1969.
4. Langer, Susanne K. : Philosophie auf neuem Wege (Philosopy in a new Key, Frankfurt/M. 1965.
5. Langer, S.K. : Problems of Art, New York 1957.
6. Landau, Erika ; Psychlogie der Kreativiaet, 2. Bas, München/Basel 1974 (1969).
7. Mühle, Guenter : Entwicklungspsychologie des zeichnerischen Gestaltens, 3. Bas., München/Basel 1971 (1955).
8. San, İnci : Sanatsal Yaratma, Çocukta Yaratıcılık, 2. Baskı, Türkiye İş Bankası Yay. Ankara 1979.
9. Schütz, Helmuth, G. : Kunstpaedagogische Theorie, Stuttgart 1973.
10. Kügelgen, Helmuth, von (Derl.) : Fernseh-Geschaedigt, Studienheft 7, Internationale Vereinigung der Waldorfkindergaerten, Stuttgart 1975.