



Dr. İnci San / SANATSAL YARATMA, ÇOCUKTA YARATICILIK 19

Dr. İNCİ SAN

DÜNYA ÇOCUK YILI

SANATSAL YARATMA, ÇOCUKTA YARATICILIK

İKİNCİ BASKI

TÜRKİYE İŞ BANKASI KÜLTÜR YAYINLARI



TÜRKİYE İŞ BANKASI
KÜLTÜR YAYINLARI

Genel Yayın No 181
Sosyal ve Felsefi
Eserler Dizisi 17

Her Hakkı Saklıdır

Kapak Düzeni Fahri KARAGÖZOGLU
İkinci Baskı 4.000 Adet

Kapaktaki resimler

Solda P. Picasso'nun Cezayirli Kadınlar (1955) tablosundan detay
Sağda Şirin Bike Temeltaş'tan (5,5 yaş) bir portre çalışması.

Ankara TİSA Matbaası, 1979

Dr. İNCİ SAN

SANATSAL YARATMA
ve
ÇOCUKTA YARATICILIK

TÜRKİYE İŞ BANKASI KÜLTÜR YAYINLARI

Buzeu'ya...

İKİNCİ BASKIYA ÖNSÖZ

1970 li yılların başında A.Ü. Eğitim Fakültesinde doktora tezi olarak bu kitabın temelini oluşturan çalışmayı hazırlarken daha çok, başta resim dersleri gelmek üzere sanat dersleri veren öğretmenlerle, belli bir kesimdeki bilinçli ana babaların dışında, sanat bilimcileri de dahil bu konulara ilgi duyanların az olduğunu düşünüyor, Batı'da en az bir yüzyıldır yayımlanmış kaynaklara ve onlara yapılmış göndermelere rastladıkça hayıflanıyordum. Ülkemizde sanat eğitimini, olayları çok yönlülüğü ile kavrayabilme alışkanlığını kazandıran yanıyla, tümel eğitim dizgesi içinde çok önemli bir devingi (dinamik) olarak görebilme aşamasına ne zaman gelineceği sorunsalı, 1979 yılının şu son ayında, kafamda gene de rahatsız edici bir büyük soru im'i olma durumunda.

Gerçi aradan geçen yıllarda özellikle 1979 Dünya Çocuk Yılında ülkemizde, çocuğun sanat yoluyla eğitimi üzerinde diğer birçok konudan daha fazla durulmuştur Yarışmalar, sergileme ve ödüllendirmelerle çocukların sanat etkinlikleri yüreklendirilmiş, yalnız resim dalında değil, şiir, öykü ve diğer yazın dallarında ve ne yazık ki en az olmak üzere müzik dalında da, gerek çocukların gerekse yetişkinlerin çocuklara yönelik ürün vermeleri, her zamankinden daha çok sağlanmış, radyo ve TV izlenceleri, çocuk tiyatrosu etkinlikleri zenginleştirilmiş ve tüm bunlardan çocukların bolca yararlandırılmalarına çalışılmıştır Bu, ka-

muoyunda da belli ve gerekli ilgiyi uyandırmış olsa gerektir

Ancak eğitim politikamızda sanata, bir genel kültür sorunu olmanın ve neden konulduğu pek de açıkca temellendirilmeksizin ders izlencelerine alınması gerekli bir iki ders olarak görülmenin dışında, insanı yetiştirip geliştiren, yaratıcı kılan, tüm yeti, yetenek ve güçleriyle kendini gerçekleştirmesini, çevresini ve geleceğini etkince düzenlemesini sağlıyan bir eğitsel devingi olarak yer verilmesi asıl dilenen çağdaş yaklaşımdır

Bu yaklaşım açısından yaratıcılık ve sanatsal yaratma olayının bellibaşlı üç düzlemde ele alınması ve yetiştirilecek kişilerin bu kategorilere göre eğitilmeleri gerekir

İlk düzlem yaratıcılığın, çocuğun ve yetişmekte olanın **kişilik** gelişimi ve yetişkinin **kişilik özellikleri** açısından ele alındığı ruhbilime dayalı (psikolojik) kategoridir. Sanat psikolojisi dalını bu kategori içinde düşünmek mümkündür. Sanat psikolojisi sanatsal yaratmayı ve yaratıcı yetileri, öğrenme ve uyum süreci açısından da değerlendirir

İkinci düzlem, çocuk ve gencin nasıl yetiştirilip eğitildiği ve yaratıcı bir kişilik geliştirmesi için nasıl eğitilmesi gerektiği üzerinde duran eğitbilimsel kategoridir Burada ağırlık yaratıcılığın bir **süreç** olarak gördüğü işlevdedir

Üçüncü düzlem ise daha çok estetik'i ve sanat felsefesini, hatta sanat tarihini ilgilendiren, yaratıcılık süreçlerinin sanatsal boyutunda ortaya çıkan **ürünleri** inceleyip değerlendiren kategoridir. Söz konusu üç düzlemin kendi içlerinde ayrı ayrı psikolojik ve eğitsel boyutları olduğu gibi konuya toplumsal ve toplumbilimsel boyutlarda, ayrıca ruhçözümsel ve ruh sağaltımı açısından da eğilmek olasıdır

Yukarda sözü edilen her üç düzlemdeki çalışmaları çocuk ve yetişkinin eğitimi açısından izleyip değerlendiren ve sanat eğitiminin kavramsal ve yöntemsel temellerini araştıran, henüz Batı dünyasında da oldukça yeni bir bilim dalı sanat eğitbilimidir (Kunstpaedagogik); kendi kuramlarını, yöntem ve tekniklerini yeni yeni oluşturmaktadır. Sanat eğitbiliminin amacı kısaca şöyle özetlenebilir: Uygulamalı sanat eğitiminin etkililiğinin artırılıp geliştirilmesi; sanat eğitiminin kişilik gelişimindeki etkililiği değerlendirilirken, kavram, yöntem ve kuramlar ile yasaya benzer düzenliliklerin saptanmaya çalışılması. Sanırız ülkemizde de yavaş yavaş bu alan diğer sanat bilimi alanları arasından sıyrılıp bağımsızlaşacaktır.

Elinizdeki kitabın bu yolu, sanat psikolojisi ve sanat eğitimi çerçevesinde denemiş bir çalışma olarak değerlendirilmesi gerekir Sanatsal yaratma süreçlerinde rol oynıyan zihinsel süreç ve yetiler incelenirken, özellikle görsel ve yoğrumsal (plastik) sanat **ürünleri,** çocukta ise yalnızca resim uğraşları üzerinde durulmuş; ruhsal yapı çeşitliliği içinden ayrılabilecek temel kişilik tipleri ile bunların anlatım (ifade) biçimleri, başlıca ünlü sanat tarihçisi Herbert Read'e dayanılarak gösterilmeye çalışılmış; böylece yaratıcılığın, bir **süreç** olarak önem ve işlevine ağırlık tanınırken, zihinsel yetiler, ruhsal kişilik tipleri gibi konularda ruhbilimin verilerinden yararlanılmış, sanatsal yaratmadaki duygusallık ve imgesellik yüklü yarı bilinçli ve yarı bilişsel etmenlerin özgül katılımları ve yaratıcılığın psişik temelleri irdelenmeye çalışılmıştır

Burada bir konunun vurgulanmasında yarar görüyorum Kitabın ikinci bölümünde ele alınan sanatsal yaratma sürecinde rol oynıyan duyu, duyum, duygu, izlenim, imge, algı, bellek, çağrışım, imgeleme ve düşlem gücü, anlama, kavram gibi yeti ve yetenekler ile, usa-

vurma, yargılama, kavrama güç ve yetileri ve tüm düşünme biçimleri, insan zihninde geçen, orada oluşan, gelişen süreçlerdir Duyu, duyum gibi fizyolojik yanları ağır basan yetiler yanında, ussal yani akla ve usavurmaya (muhakeme) ya da anlık'a (Intellekt, müdrike) dayanan yani daha güçlü olan algı, kavram ve benzerleri ya da duyumsal, sezgisel ve duygu yönleri daha güçlü yetiler bulunmaktadır. (Bunlar da, düşünme süreçlerinde kimi zaman yarı bilinçli ve yarı bilişsel (biliş öncesi) biçimde yer almaktadırlar.) Ruhbilim burada bilişsel (coghitive) ve duyuşsal (affective) ayırımını yapmaktadır ama tanıma, kavrama, çağrışım, bellek v.b. yeti ve güçlerin tam ve kesin olarak ne yalnız bilişsel ne de yalnız duyuşsal alanla sınırlanamıyacağı da bugün artık kabul edilmektedir Bilinçlilik ile bilinç dışı ve hattâ zaman zaman bilinçaltının birbirleriyle karmaştığı gibi bu süreç ve güçler de birbirleriyle içiçe geçmektedir (Bir bakıma pek çok felsefe öğretisi ve akımı da bu ince nüanslar üzerine kurulmamış mıdır?) Öyleyse sanatsal uğraş, ister ürün vererek ister yalnızca izleyerek katılma biçiminde olsun, zihinsel (bilişsel ve duyuşsal yanıyla) süreçleri harekete geçirmekte, çoğunlukla sanıldığı gibi yalnızca duyguyu ve duygusalı (emotional) devindirmekle kalmamaktadır. İşte sanat pedagojisi açısından bu olgunun önemi büyütür Söz gelimi çocuğun resim ve yoğrumsal uğraşlarının, onun tüm bilişsel ve duyuşsal, zihinsel ve duygusal yetilerini eğiten yaratıcı süreçler olarak anlaşılması sanat eğitimine gereklı önemin verilmesi için yeterli bir nedeni oluşturur

Kitabın dili konusunda da bir iki açıklama yapma gereğini duyuyorum. Sanat bilimcileri için çoktan yerleşmiş kavramlar ve sanat terimleri nasıl diğer alanlarda uğraşanlara uzak kalabiliyorsa, sanat uğraşı içinde olanlara da ruhbilimsel kimi terimler, hele bunların Türkçe karşı-

lıkları yeni yeni bulunuyor ya da kimininkiler hâlâ aranıyorsa, büsbütün yabancı kalmaktadır Üstelik kavram ve terim kargaşası insanlar arası sözel iletişimi en çok örseleyen bir olgudur. Onun için elimden geldiğince titizlikle durduğum terimlerin hiç olmazsa bir bölümünü kitabın arkasında kısa bir terimler sözlüğü biçiminde vermeyi uygun buldum. Kitabın içinde de yeri geldikçe ayraç içinde kaynak dildeki karşılıklarını vermeye çalıştım. Bir dilci değilim, fakat hangi alanda olursa olsun her yazan'ın dil üzerinde durması gerekliliğine büyük inancım ve saygım var

Kitabın ilk basım yılı olan 1977 den bu yana incelemek ve yararlanmak fırsatını bulduğum, ancak bu ikinci baskıya yapılacak birtakım eklemelerle yetinilemiyecek denli önemli birkaç ana kaynağı ilgi duyan okurlar için bir küçük ek kaynakça olarak sunmak istedim.

Beni sanat eğitimi üzerinde düşünmeye yöneltmiş olan hocam Sayın Ord. Prof. Suut Kemal Yetkin'e, özellikle ruhbilim ve çocuk psikolojisi alanlarındaki büyük yardımları için hocam Sayın Prof. Dr. Gülseren Günçe ile Sayın Doç. Dr Neriman Samurçay'a teşekkürlerimi yinelemeyi bir borç bilirim.

İkinci baskı, sanırım yazar için önemsenecek bir olaydır Bunu gerçekleştiren İş Bankası Kültür Yayınları yetkililerine ve özenli çalışmalarını esirgememiş bulunan Tisa Basımevi çalışanlarına teşekkür ederim.

Dr. İnci San

Ankara, Aralık 1979

İÇİNDEKİLER

İKİNCİ BASKIYA ÖNSÖZ VII

İçindekiler XIII

I. GİRİŞ 1 - 36

1 **Sanat Eğitimi** 1

1.1 Sanat Eğitiminden Ne Anlıyoruz 2
1.2 Bugünkü Eğitim Sistemleri 3
1.3 Sanat Eğitimi Nasıl Olmalıdır 7
1.4 Bazı Kuruluş ve Tasarılar 13

2. **Yaratıcılık** 18

2.1 Yaratıcılık ve Eğitim 20
2.2 Yaratıcılık ve Zekâ 21
2.3 Sanatta Yaratıcılık 22
2.4 Yaratıcılık ve Freud 24
2.5 Sanatçı Mecazı Nasıl Yaratıyor 27

II. YARATICILIKTA ZİHİNSEL SÜREÇ VE YETİLER 36 - 78

1. **Plastik Sanat Eseri, Duyular ve Duyumlar** 36

2. **Huylar ya da Algılama Tipleri** 38

3. **Algı** 42

3.1 Algı ve İmge 43

3.2 Algı, Çağrışım, Bellek ve Biliş öncesi 43

3.3 Algının Estetik Yönü 45

4. **İmge** 46

4.1 Görsel imge 46

4.2 Bellek imgesi ve Art-imge 47

4.3 Sanrı ve Yanılsama Sanrısal imge 48

4.4 Silimsiz (eidetik) imge 49

4.5 İmgesel Düşünme ve Simge (Sembol imge) 54

5. **İmgelem** 57

5.1 İmgelem ve Biliş öncesi 57

5.2. İmgelem ve Özgür Çağrışımlar 62

6. **Düşünme Süreçlerinde Biliş öncesi ve Bilişsel Düşünme** 71

6.1 Sanat Etkinliğinde Kavram 72

6.2 Mecaz 74

III. KİŞİLİK VE ANLATIM TİPLERİ 78-103

Kişilik Tipleri 78

1.1 Ruhsal Açıdan Tiplemeler (Read, Kretschmer, Jaensch, Jung) 78

1.2 Estetik Algılama Tipleri (Worringer, Löwenfeld) 86

1.3 Bilinç-altı Güçler (Jung, Freud, Baudouin) 92

2. **Anlatım Tipleri Read'in Sanat Tiplemeleri** 94

2.1 Çağdaş Sanatta Ruhsal Açıdan Anlatım Tiplemesi 94

2.2 Daha Eski Dönemlerin Sanatında Ruhsal Açıdan Anlatım Tiplemesi 99

IV. **ÇOCUKTA YARATICILIK** 103-227

1.1 Algı, İmge, İmgelem Yeti ve Süreçleri 103

1.2 Düşünme Süreçleri 114

2. **Çocuğun Resim Etkinliğinde Evreler** 133

2.1 Okul öncesi Dönem 134

2.2 İlkokul Dönemi 145

2.3 Evrelerin Tanımlamaları 152

2.4 «Zihinsel Gerçekçilik» ve Şema Sorunu 158

3. **Çocuk Resimlerinde Kişilik ve Anlatım Tiplemelerinin Yansıması** 169

3.1 Read'in Resimleri Anlatımsal Açıdan Tiplemesi 169

3.2 Jung'un Psikolojik Tipleriyle Karşılaştırma 185

3.3 Küçük Çocukta Ruhsal Tipleme 187

3.4 Küçük Çocuklarda Kişilik ve Anlatım Tiplerinin Uyumu 189

4. **Çocuk Resimlerinde Estetik Değer** 193

4.1 Yetişkin Sanatçıyla Çocuğun Kıyası 193

4.2 Çocuk Resminin Yetişkinlerce Değerlendirilmesi 203

5. **Çocuğun Sanat Eğitimi Hakkında Düşünceler** 207

SONSÖZ 227
DİPNOTLAR 233
KAYNAKLAR 247
Kısa Terimler Sözlüğü 252
EK KAYNAKLAR 254

I. GİRİŞ

1. Sanat Eğitimi

Sanat, insanın düşünü yaşamında her zaman en çok tartışılan, en şaşırtıcı ve aldatıcı bir kavram olmuştur. Yüzyıllar boyunca fizik ötesi bir olgu olarak görülen sanat, aslında örgensel (organik) bir olaydır. Soluk alma gibi bir **ritmi**, konuşma gibi **anlatımsal ögeleri** vardır, **algılama, düşünme, imgeleme** ve **bedensel eylemin** de katıldığı etkin bir süreçtir. İnsanlığın gelişimi süreci içerisinde sanatı örgensel bir bölüm olarak görmek gerekir. Bu ise çoğu doğa bilimcilerin, tarihçilerin ve hâtta kimi ruhbilimcilerin görüşüne karşı bir görüştür. Onlar çoğunlukla sanatı, **süsleyici işlevi olan** «keyfî» bir etkinlik olarak görmek eğilimindedirler.

Oysa sanat hem öğrenme sürecinin hem de gelişim sürecinin etkin bir yardımcısı olabilir. Çünkü sanat, **duygu** ve **düşünce** arasındaki karşılıklı ve içiçe geçmiş bağlantıyı vurgular. İnsanın bu iki yönünün uyumunun sağlanması, bir anlamda eğitimin de temel amaçlarından olduğuna göre, sanat, örgün ve yaygın eğitimde yer aldığında, tüm eğitim süreçlerini daha etkili kılabilecek bir güce sahiptir.

1.1 Sanat Eğitiminden ne Anlıyoruz :

Sanat eğitimi ya da daha doğru bir deyişle sanatla eğitim, kimi düşünürlerce Plato'ya kadar indirilmekte, kimilerince de ancak 20. yy. da sözkonusu edilebilecek bir etkinliğe kavuşmuş kabul edilmektedir. Gerçek olan şudur ki, yüzyılımızda giderek önem kazanan sanatla eğitim, en kaplamsal anlamındaki eğitimin, akılcılığa kaymış, buna karşılık duyumların, duyguların, ve tüm tinsel (manevi) eğitimin giderek daralıp sınırlanmış ve bir çeşit yalnızlığa terkedilmiş olduğu görüşleri üzerine ortaya atılmıştır

Sanat eğitiminin kuram olmaktan çıkıp, topluca konuşulması, uygulamaya geçiş yönünde adımların atılması Almanya'da 1890'larda başlamaktadır. 1901'de Dresden'de, 1903'de Weimar'da ve 1905'de Hamburg'da yapılan sanat eğitimi kongreleri bu akımın gelişmesinde önemli rol oynamışlardır Başlangıçta, sanatı ve sanat eserini, eğitimin baş aracı olarak kabul eden abartılmış birtakım görüşlerden sonra; 1928'lerde, sanat eğitiminin, bir başka deyişle tinsel eğitimin, akılcı ve nesnel eğitimin yanında yer alarak öğretime girmesi ve okullarda buna ilişkin dersler okutulması biçiminde anlaşılmaya başlanmıştır. Çocuğun sanatsal yaratıcılığı üzerinde önemle durulması, resim olsun, müzik olsun, bedensel hareketler ve edebiyat dersleri olsun, çocuğun tüm uğraşlarında, sanatsal yöne değer verilmesi, hâtta bunların ağırlık taşımalarının gerekliliği benimsenmiştir.

Suut Kemal Yetkin'in dediği gibi «Bilimsel yöntem insan oluşumunun bir yönünü işliyor, eğitiyorsa, diğer yönünü de sanat eğitimi işlemelidir. Çünkü insan yalnız akıl ve zekâ değildir, aynı zamanda ve (belki de) herşeyden önce duygunluktur. Yaşayışımız boyunca edindiğimiz deneylerin niteliğini değerlendirmemize olanak veren du-

yum ve duyguları bir yana bırakamayız. Onlar da akıl ve düşünce gibi, iç varlığımızın vazgeçilmez parçalarıdır... **Gerçekçi bir eğitim,** bilim ve sanatın ayrılmaz işbirliğine dayanmalıdır İnsanda köklü bir gereksinimi karşılayan sanatın, kişiliği eğiten en önemli etmenlerden biri olduğu unutulmamalıdır.» (1).

Şu da iyice belirtilmelidir ki, sanat eğitiminin amacı sanat için eğitim, yani belli dalda uğraşısı olan bir sanatçı yetiştirmek değildir. Amaç **sanatla eğitimdir;** gerek sanat uğraşısında bulunan kişide, gerek sanat eseriyle karşılaşıp onu değerlendirende harekete geçen tüm zihinsel yeti ve süreçleri, duyu, duyum, algılama, imgeleme, düşünme, anma, çağrışım gibi güçleri eğitmektir. Sanatı algılamaya hazır ve sanatı seven, hem eskinin, hem çağının sanat görüngülerini (phenomenon) algılayıp değerlendirebilecek yetenekli kişiler yetiştirmektir.

Bugün sanat eğitimi denince, yalnızca bir öğretim dalı değil, eğitim ve öğretimi tümü ile kapsayan ve onları yenileyen bir ilke anlaşılmaktadır. Genel eğitimin bütünleştirici bir bileşeni ve tinsel eğitimin temeli olarak sanat eğitimi ,kişiliğin uyumlu bir bütün olarak gelişimi sürecinde, kişideki **yaratıcı** ve **üretici** güçlerin gözetilip geliştirilmesini amaçlar.

1.2 Bugünkü Eğitim Sistemleri :

Oysa bugünkü eğitim sistemi, (ister gelişmiş ülkelerde ister az gelişmiş ülkelerde olsun, hemen hemen aynı ölçünleri kullanmaktadır), yapısı gereği tutucu, ikircimlidir; yenilik ve değişikliklere karşıdır. Bugün yetişkinin ve çocuğun bilimsel ve tinsel eğitiminde yaratma yetisinin eğitilmesi üzerinde durulurken, tüm eğitim ve öğretim sisteminin bir sorun olarak karşımıza çıktığı görülmektedir. Eğitimin yalnız yöntemlerini değil, içeriğini

de gözden geçirmek, düzeltmek, belki de temelden değiştirmek gerekmektedir. Kuramsal ya da kılgısal alanda olsun, zekâyı geliştirmeye yönelik bugünkü sistem, genç zihinlerde yaratıcı, yenilik getirici ne varsa onu boğmaya eğilimdir. Bu öğretim, aslında yetenekli, ama okul ya da üniversite koşulları çerçevesine giremiyen gençleri de yüksek aşamalardan uzaklaştırmaktadır.

Giderek ussallığa ve nesnelliğe önem veren bir eğitim sistemi gelişirken, bütünleşmiş okullar «Gesamtschule» (Waldorf okulları gibi) akımı da bir yandan yandaş toplamaktadır Yeni beliren **«yaşam boyu bütünleştirici eğitim»** (life-long integrated education) kavramı, bugün yaşadığımız sürekli değişimler ve yenilikler dünyasında ortaya çıkmıştır. Gerçi sistemler, alışkanlıklar ve töreler yavaş bir tempoda değişirler ve eğitim de aslında törelere, göreneklere dayalı bir dizgeden başka birşey değildir.

Bu konuda bir edebiyatçının aşağıdaki düşünüleri ilginçtir: «... Her çağda, kötü eğitimciyle sanatçı arasında bir çatışma doğmuştur. Kötü eğitimci, genellikle durukluktan (statik), sanatçı ise yenilikten ve kesin atılımlardan yana olmuştur. Bu, eğitimi ters yorumlayan kişilerle, sanatı kurmak isteyen kişilerin yarattığı alanın doğal yapısıyla ilgilidir. Ne var ki, eğitim görüşü tam, kişiliğini sanat duyarlığıyla oluşturmuş kimseler, sanatçının yarattığı gerçeklik dünyasını açıklamayı ve yorumlamayı amaç edinmişlerdir. Sanatla eğitim arasındaki iletişim de böylece kurulmuştur.

Şu da bir gerçek ki, sanatçı yaratıcı, eğitimci uygulayıcıdır. Hemen her çağda sanatçı, kendini ve toplumu yansıtmayı, eğitimci de bunu toplum adına kullanmayı amaçlamıştır. İyi eğitimci, bu uygulamada başarılı sonuçlara varır, kötü eğitimci ise, koyduğu ölçütler, basmakalıp alışkanlıklarla sanatçıyı harcar. Bu durumda, sa-

natla toplum arasındaki bağı kurması gereken eğitimci, tersine, bu bağın koparılmasında etkin olmuştur Oysa çağımız, bu bağın kurulmasını kaçınılmaz bir gereklilik olarak görmektedir. Sanatçıyla eğitimcinin, dolayısıyla toplumla sanatçının arasındaki iletişimin kurulması, uygar ülkelerde, toplumun kültürel oluşumunun da bir nedeni olmaktadır. Kültür ve sanat yönünden gelişmiş ülkeler, kültürel varlıklarını bu iletişime borçludurlar. Gelişmesini tamamlayamamış ülkelerde ise sanatçı bir yana itilmekte, eğitimci, egemen güçlerin buyruğunda, bu iletişimin kurulmasını engellemektedir. Oysa, gereken, bunun tersidir.» (2)

Sanat tarihçisi ve eğitimci Herbert Read'in sözleri yukardaki sözlere karşı verilmiş bir yanıt gibidir: «Birey kuşkusuz tektir, «ünik» tir. Fakat bu üniklik yalnızlığa terkedilirse uygulama açısında hiçbir değeri kalmaz. Çağdaş ruhbilimin ve yakın geçmişten deneylerimizin bize verdiği en önemli ders, eğitimin, kişiselleştirme yönünden değil, fakat kişisel üniklikle, toplumsal birliği birleştirip **bütünleştirme** yönünde bir süreç olması gerekliliğidir. (3)

Aile eğitimimizden üniversite öğretimimize kadar, bütün eğitim sistemimiz, bireyde yaratıcılığın gelişmesine engeller dikmektedir. Oysa toplumlar tam bir evrim içindedir ve çok sayıda yetenekli gence gereksinim duyulmaktadır Bu yetenekler ise aslında uylaşımcı (conventionel) olan geleneksel akademik eğitime uymuyabilirler.

Çocuğun ve gencin eğitiminde ve daha ilk yıllarda, ona bütün düşlem yetisini, imgeleme ve tasarım gücünü boğacak biçimde davranılır. Bu tip eğitimle ruhsal yaşamın bilinçli düzeyi ile bilinç-dışı ve kendiliğindenci (spontan) aşaması arasına bir set çekilmektedir Oysa

eğitim ile öğretim, çocuğun imgeleminin canlı tutulup yaratıcılığa çevrilebileceği biçimde tasarlanmalıdır

Ne yazık ki eğitim dizgeleri, «gerçekçilik» adı altında, çocuğun düşlem alanını daraltmaya eğilimlidir Yalnız okul kitaplarında değil, daha çocuklara verilen oyuncakların seçiminde de gerçekçiliğin bu biçimi kendini göstermektedir. Çocuklarla gençler eğitim ve öğretim gördükleri süre içinde kendiliğindenliklerinin yitip gitmesine göz yuman, birtakım amaçlı ya da amaçsız baskılar altında tutulmaktadırlar. Ressam ya da müzikçi olmak isteyen bir erkek çocuğun ya da erkeklere özgü diye kabul edilegelmiş bir meslek seçmek isteyen bir kız çocuğun ana-baba ve toplum ile çatışmaya düşebilmeleri buna örnektir. (4)

Eğitimci Vexliard, öğretimin iki görev ve işlevler grubunu yerine getirmesi gerektiğini ileri sürmektedir Bunlardan biri, bilgi vermek ve kültür geleneklerini ulaştırmak ise, diğeri yeni gerçeklerin bulunmasını uyarmaktır. Öğretim sistemleri birinci işlevi aşağı yukarı yerine getirmektedir ama ikincisini ihmal etmektedir. Oysa dirik (dinamik) ve devingen olan ve durmadan değişen çağdaş dünyamızda, canlı kalmak isteyen bir toplum, öğretimin iki kutbu arasındaki bu çelişkiyi aşmalıdır; buna varmak için de yetilerin, yeteneklerin çeşitliliğini hesaba katmayı bilen, «derinliğine» bir öğretim gereklidir.

Eğitimde yaratıcılığa yer vermek isteyenler, engellerle karşılaşmamış değillerdir. Jasques Barzan ve Thomas Molnar gibi kimi yazarlar bu tip öğretime karşıdırlar. Onlara göre, böyle bir öğretim, yansımalı düşünme (réflexion) ve zihin disiplini için gerekli çabayı, okuldan silmeye eğilimlidir; en önemlisi de, yaratıcılığı geliştirme çabaları, ciddî öğrenim için gerekli gerginliği ortadan kaldıracak, hâtta zihinsel ve ahlâksal başı bozukluğu yüreklendirecektir (Vexliard).

Buna karşın denilebilir ki, yaratıcılık kavramı, tek başına bir süreç olarak düşünülmemeli, tüm zihinsel etkinliklerin ve her çeşit çalışmanın içinde varolduğu düşünüsünden hareket edilmelidir ve anladığımız anlamda yaratıcılık, «zekâ disiplinine belli bir ölçüde boyun eğmeyi şart koşar»; akılın denetimine bağımlıdır ve birtakım tekniklerin kazanılmasına bağlıdır.

Meylan ise, acaba çocuklarımıza hayran olacakları kişilikler nasıl sunulmaktadır sorusuyla konuya değinmekte ve şöyle demektedir : «Colomb, Cortez, Vasco de Gama gibi kâşifler, ünlü siyasal kişiler, savaşcılar, bunların hepsi çocukların ders kitaplarında vardır. Napoleon hakkında yirmi sayfa, ama Beethoven hakkında bir iki satır bile yok.» (5)

1.3 Sanat Eğitimi Nasıl Olmalıdır :

Herbert Read, eğitimde en önemli hususlardan birinin, psikolojik yönelişleri, ruhsal tutumları bilmek olduğunu ileri sürmektedir. O'na göre estetik duyarlığın eğitilmesi, eğitimin en önemli ve temel görevlerinden biridir Read'in kuramınca tüm anlatım ve kendini ifade biçimleri, şiir ve edebiyat, müzik ya da sözlü diğer anlatım biçimleri ve gerçekliğe bütünleştirici biçimde yaklaşan her çeşit form, estetik eğitimin kapsamına girerler Yani amaçlanan, bilincin, zekânın, yargılama ve usavurma güçlerinin aslında dayalı olduğu tüm duyumların ve duyguların eğitimidir. Read'e göre, ancak bu duyumlar dış dünya ile uyumlu bağlantı ve ilişkiler içine konabilirse **bütünleşmiş** bir kişilik oluşabilir. Demek ki sanat eğitimi kavramıyla, salt görsel ve plâstik alandaki eğitim değil, **tüm ifade biçimlerini kapsayan bir eğitim** anlaşılmalıdır

Kişinin nesnel dünyadan edindiği algılar ve bunların imgeleri yanında, kökeni içten gelen ve kassal, sinir-

sel gerilimlerden doğan, doğuştan kör ve sağırlarda da bulunan imgelerle, alt-bilinçte oluşan imgeler bulunur. Bu sonuncular düşlemleme (hayal kurma), uyutum (ipnoz) ya da uykuda düş görme durumlarında, kimi nedensellik kurallarına uyarak, ortaya çıkarlar. Bunlar da bir tür anlatım biçimi, anlatım dili olup, sanat etkinliğinin temel ögelerindendirler ve bunlar da eğitilebilirler.

Demek ki, eğitimin genel amacı, her bireyde kişiliğin gelişmesine yardımcı olmak yanında, kişinin içinde bulunduğu, ait olduğu toplumsal grubun örgensel birliği ile uyumunu da sağlamaktır. Bunu gerçekleştirmek için de sanat eğitimi ya da estetik eğitim şarttır.

Bu anlamdaki bir sanat eğitiminin amaçları Read'e göre şunlar olmalıdır:

a) Tüm algı ve duyum biçimlerinin doğal yoğunluk ve yeğinliğini korumak;

b) Bu çeşitli algı ve duyum biçimlerinin birbirleriyle ve çevreyle bağlantısında uyum sağlamak;

c) Duyguların anlaşılabilir, paylaşılabilir biçimde anlatımı;

d) Zihinsel yaşantıların anlaşılabilir biçimde anlatımı (yoksa bu yaşantılar kısmen ya da tamamen bilinç dışı kalacaklardır);

e) Düşünce ve düşünülerin istenen biçimde anlatımı.

Estetik eğitim teknikleri olan «biçimlendirme» (design), «müzik ve dans», «şiir ve dram» ve «el becerisi» tekniklerini ise, zihinsel süreçlerin geleneksel olarak bölündüğü dört ana işlev ve görev ile bağdaştırmak, bu görevlerin birer ifadesi olarak tanımlamakta yarar vardır: Bu dört işlev, düşünce, duygu, duyum ve sezgidir. Böylece biçimleme, **duyumlarla**; müzik ve dans **sezgi** ile; şiir ve dram **duygu** ile; el becerisi, hüner de **düşünce** ile kar-

şılanabilir. Bu dört ana zihinsel işlev hep birlikte bir bütün oluştururlar ki bu, dengeli, uyumlu kişiliğin geliştirdiği birliktir. Onlarla ilgili olarak geliştirilecek dört etkinlik de kişiliğin gelişmesine yardımcı olur. (6)

Dewey'in özellikle çocukta saptadığı dört ana ilgi ise, «konuşarak anlaşma», «sorma ya da birşeyleri ortaya çıkarma», «birşeyler yapma ya da kurma (construct)» ve «sanatsal anlatım»dır. Gene Dewey'e göre, çocuğun kişisel anlatım ve sözle aktarma olarak beliren toplumsal içgüdüsü yanında, kalem, kâğıt kullanma gibi, yapıcı içgüdüsü vardır ki bu aynı zamanda çocuğun oyununda, devinimlerinde, mimiklerinde ve imgelem gücünde ifadesini bulur; sürekli ve elle tutulur formlar halinde maddeyi biçimlendirme uğraşısında ise daha tam olarak belirlenir Bir anlamda, çocuğun anlatımcı tepisi ya da sanat güdüsü, gene anlaşılabilmek ve yapıcı olmak içgüdüsünden çıkmakta, aynı zamanda anlatma, temsil etme isteğinden doğduğu için de toplumsal güdüye bağlanabilmektedir.

Dewey tüm eğitim etkinliklerinin, dış malzemeyi kul lanmaya değil, çocuğun bu içgüdüsel, tepisel etkinlik ve tutumlarına yönelik olması gerektiğini söylerken, Herbert Read ile aynı düşünü yönünde görülüyor Dewey de, taze enerjileri en etkili biçimde yönetmek ve örgütlemek için sanat etkinliği tek yoldur demektedir. Çocuğun sorunları değerlendirip eleştirme sorumluluğu yükleneceği bir öğretim programını gerekli bulan Dewey, böyle bir sürecin gözlem, bellek ve imgeleme yetilerinin katılması ile gerçekleştirilebileceğine, ancak bunlarla şiirsel duygu taşıyan resim, yontu ve diğer sanat formlarına ulaşılabileceğine inanmaktadır. (7)

Dewey'den esinlendiği belli olan Edmond Holmes da, altı içgüdü saptamaktadır

1. «Anlaşma, anlaşılabilir olma» içgüdüsü, konuşma ve dinleme isteği;
2. Dramatik içgüdü, devinim ve eylem isteği;
3. Sanat içgüdüsü, çizmek, boyamak, oylumlamak (modle etmek) isteği;
4. Müzik içgüdüsü, dansetmek ve şarkı söylemek isteği;
5. Sorma-soruşturma içgüdüsü, herşeyin nedenini öğrenme isteği;
6. Yapıcı-kurucu içgüdü, yapma isteği.

Holmes bu gruplandırmanın 1. ve 2. bölümlerini sempatetik içgüdüler, 3. ve 4. sünü estetik içgüdüler, 5. ve 6. sını da bilgisel içgüdüler olarak adlandırmıştır. Anlaşma güdüsü ve dramatik içgüdü şiir sanatı yoluyla estetik olarak dile gelebilir; sanat içgüdüsü ile kurucu içgüdü de birbirine pek yakındır Bunların tümünden keskin çizgilerle ayrılan sorma soruşturma içgüdüsü, bilme isteği, eğitim sistemini belirgin bir biçimde kaplamıştır (8)

Read'e göre, eğitim sistemimizin yanlış yanı, «ayrı bölümler ve bozulamıyan cepheler» kurma alışkanlığıdır. Read'in önerdiği dizgede, tüm yetilerin tek bir örgensel etkinlik içinde birleştirilmesi, bütünleşmesi düşünüşü yer almaktadır. Read bilim ile sanatı birbirinden ayırmamakta, yalnızca yöntemlerinin ayrı olduğunu ileri sürmektedir. Geçmişte sanatla bilim arasında bir karşıtlığın yaratılmış olmasını, her iki etkinliğin de dar ve sınırlı görüş açılarından görülmüş olmalarına bağlamaktadır. Ona göre bilim de sanat ta, aynı gerçeklikle uğraşırlar; sanat gerçekliği betimler ve sergiler, bilim ise açıklar.

Bugüne de uzantıları gelen dünün eğitim sistemlerinin yalnız akla dayalı oluşu, Read'e göre, belli konulara ağırlık verilmesinden, söz gelimi üniversitelerde bi-

lime fazlaca önem verilmesinden ileri gelmemektedir; daha çok, **mantığın egemen olması ülküsünden** doğmaktadır. Bu açıdan, eğitim sisteminde, temelden gerçek bir değişim, öğretimde bir yenilik, ya da söz gelimi üniversitelerde değişik konuların önemlerinin göreliliğine göre düzenlenecek bir «reform» beklenmemelidir. Pek çok düşünür eğitim dizgesini eleştirmiştir, fakat iş uygulama için gerekli, güncel birtakım önerilere gelince, ne felsefecilerden, ne ruhbilimcilerden pek yararlanılamamıştır. Bu konuya eğilmiş düşünürlerden biri olarak Jaensch, yapılacak bir düzeltimin (reform) psikolojik temele dayalı olması gerektiğini savunmuşsa da, yapıcı önerilerde bulunamamıştır Sanata önem verilmesi gerektiğini öne sürerken Jaensch, Almanya'da Ettersburg'daki bir yetiştirme yurdunda, Erwin Heckmann adlı bir ressamın ne denli başarılı iş gördüğünü örnek olarak vermektedir Bu eğitici ressam, çocukların zihinsel bir ayırtkanı (karakteristik) olan «silimsiz (eidetik) imge» (*) durumunu kullanarak ve bu yetinin korunmasına, canlı tutulmasına önem vererek, onların resim, çizim ve yontu gibi plâstik etkinliklerinde sanatsal değerlere ulaşmaktaydı. Read'in de belirttiği gibi, eğitimde düzeltimin asıl amacı, doğal olarak, daha çok «iyi sanat eseri» yaratılması değil, **daha iyi insanlar ve daha iyi toplumlar yaratılmasıdır.** Ancak Jaensch'in dediği gibi, çocuklarda böyle sanat etkinlikleri, daha geniş bir reform'un başlangıcı olabilir: «Bir kez yaratıcı güçler belli bir yönde özgürleşsin (çocuk ve genç buna daha da yatkındır), okulların edilgenlik (pasiflik) zincirleri bir kez kırılsın, o zaman bir iç özgürlük ve daha yüksek etkinlikler güç kazanır ve yerleşir. Gelişimin «eidetik» dönemine ve sa-

(*) Özellikle çocuklukta yaygın olan, duyu örgenleriyle ilişkisi bulunmadan bilinçli zihinde beliren çok canlı imge. İlerde ayrıca üzerinde durulacaktır

natçının anlayışına, özel zihinsel güçler gereklidir; en önemlisi de **düşünme** süreçleridir. Bunların ortaya çıkışı ve canlılığı, en mantıksal olanı içermek üzere, tüm öğretilen konular yönünden yararlıdır.»

Jaensch'e göre amaç salt estetik kültür aramak ya da mantıksal düşünmenin zayıflamasına varacak bir dizge yerleştirmek değildir; **«üretici bir mantıksal düşünme,** pozitif bilimlerde de, mantıkçının öne süreceği ideal düşünme süreçlerinden çok daha fazla, sanatçının ve çocuğun zihinsel yapısına benzerlik gösterir.» (9)

Gerçekten de eğitim ve öğretiminde sanata önem ve yer vermiş birtakım okul ya da okul sisteminde, duyguların eğitilmesi yanında, zihinsel yetilerin, düşüncenin, zekânın da geliştiği gözlemlenmektedir

Bazı Tartışmalar :

A. B. D. de ve birçok ülkede, sanat eğitiminin öğretimde bir bütünleşme (integration) içinde mi, yoksa «yalnız» (isolated) olarak mı ele alınacağı konusu tartışılmaktadır. Sanat, tek başına ve ayrı bir bölüm olarak mı öğretilmeli, yoksa diğer bölümlerle ve konularla birleşmiş, bağdaşmış, bir ana öğretim olarak mı ele alınmalıdır? Tek başına ele alınacak olursa, ayrımlaşması, uzmanlaşması ve yapaylığa kaçması sözkonusu olabilir. Bütünleştirici olarak kabul edilirse, başka yaklaşımlarca bastırılmış ve diğer bölümlerin hizmetine girmiş olmak durumundan nasıl kurtulabilecektir. Bu tartışmaların yanı sıra, sanat derslerinin salt sanat teknikleri, yani renk, desen, perspektif gibi ögelerden söz edilip, sanatın teknik yönlerinin vurgulanarak mı verileceği, yoksa sanatın toplumsal anlamı vurgulanarak, toplumsal değişikliklerde araç olarak sanat ya da gerçekliğin yansıtıcısı, betimleyicisi olarak sanat gibi konuların mı işleneceği de ayrı

tartışma konusu olmaktadır. Gene açıklığa kavuşamamış bir sorunda , sanat ilerici, özgürlükçü, sosyolojik ve psikolojik yaklaşımlarla incelenip, tek bir ders olarak değil de, bütüncül anlamda mı verilmeli; yoksa daha çok akademik bir tutumla disiplinli, teknik ve bilgiye ağırlık verilerek, sistemli ve yoğunca işlenip, söz gelimi sanatın sınırlı, belli bir alanında mı kalınmalıdır biçimindedir. ([10])

Görülüyor ki, henüz «sanatla eğitim» felsefesine uzaktan bile yaklaşmamış ülkeler yanında, Owatonna Sanat Tasarısı (bkz. s. 16) gibi bir tasarıyı plânlayıp uygulamaya koyabilen ülkelerde bile hâla birtakım tartışmalar sürüp gitmekte, anladığımız anlamda bütüncül sanat eğitimi programları henüz yaygın biçimde ortaya çıkmış görünmemektedir.

1.4 Bazı Kuruluşlar ve Tasarılar :

Bauhaus :

Sanata ilişkin öğretim ile ilgili olarak kurulan önemli bir kurum 1918'de Walter Gropius tarafından örgütlenen Bauhaus sanat okuludur. Kurucuları arasında Klee, Marcks, Schlemmer gibi ressamlar; mimarlar, yontucu ve yazarlar bulunan bu kuruluşun öğretimi, duyu ve duyumlara dayanan becerilerin eğitilebileceği ve çağdaş sanatçının, madde, yani malzeme ile, amaç ve düşünüleri arasında, çeşitli ve değişik bağlantılar kurabilmesi için yeni anlayışlar geliştirilebileceği esasına dayanmaktaydı. 1962 yılında Dessau'a aktarılan okul, nazi hükümeti tarafından 1933'de kapatılmıştı. 1947'lerde Amerika'da Chicago'da geliştirilmeye çalışılan yeni Bauhaus okulunun adı Institute of Design olmuştur. ([11]) Bugün bu okul İllinois Teknoloji Enstitüsünün bir bölümüdür. Bu okulun öğretim anlayışı, sanatçı yetişmesindeki geleneksel doğmalara karşı çıkmakta, sanatı yaşantıların tam bir sureti-

ni (replica) yapmak olarak düşünmemekte; sanatı, yaşantılar ve duyumsal donatım ile yaratıcı kişilerin etkileşim halinde olduğu bir süreç olarak kabul etmektedir. Okulun sanat eğitimi anlayışına getirdiği, malzeme ile kavramın, teknolojik süreçlerin, maddenin ve insan algısı ile insan yaşantısının bağlantıları, ilişkileri hakkındaki açıklık olmuştur. Bu okul, insanın anlatımsal gücünü geliştirebileceği çağdaş bir teknolojinin kullanılacağı süreçler hazırlamıştır Böylece kişinin duyumsal düzencesini (mekanizma) ve anlatımsal gücünü bozabilecek bir bilim ve teknoloji yerine, kişiye duygusal yönden güven kazandıran bir bilim ve teknoloji koymuştur. Meslekten sanatçı ve teknik kişi yetiştirdiği için öğretimi ona göre düzenlemiştir ama, asıl başat olan düşünce, insanın yaşantıları ile zihinsel her çeşit süreç ve malzeme arasında **bütünleştiren** bir yöntem geliştirip, yaşamı daha nitelikli kılmaktı. ([12])

Waldorf Okulları :

1919'da bir sigara fabrikasının işçi çocukları için Stuttgart'da kurulan Waldorf okulu, daha sonra aynı örneğe göre açılan (1977'de Almanya'da 50'nın üstünde, Almanya dışında da 100 kadar) pek çok okulun çekirdeğini oluşturmuştur. Stuttgart'daki okulun yöneticiliğine getirilen Rudolf Steiner ([13]), kendi anlayışına göre okulu örgütlemiştir. Okulda ilk ve orta öğretim kesin çizgilerle ayrılmamıştır. Steiner, eğitim adına hak kazanan bir eğitimin, her öğrencinin bedensel ve ruhsal gelişim dönemlerine göre ve tam olarak eğitilmesini öngördüğünü savunur. Steiner'in görüşlerine göre okulun 12 yıllık bir öğretim yapması gereklidir. Her çeşit akılcılığa ve maddeciliğe karşı olan öğretim esaslarına göre, öğretmenler de öğrenciler de sezgisel davranmaya itilmekte, her öğretmen kendi kişiliğine en uygun gelen bir biçimde öğretim yapmaktadır. Sanatsal yaratıcılık ve etkinlik en büyük ölçüde değerlendiril-

mektedir Öğrencilerin yeteneklerine göre sınıflanmasına gidilmemekte; istenç, sanat ve yaşam bir bütünlük içinde düşünülmekte, beden ve ruh, el baş, devinim ve görünç bir arada, birer birlik olarak kabul edilmektedir. Duygu ve içe yöneliklik, akıl ve eleştirel yargılamaya eşdeğerde olarak, okul çocuğunun dünya üzerindeki yönelişlerinde yol gösterici olmaktadır

Steiner'e göre, söz gelimi, çocuğun okumayı geç öğrenmesi bir bahtsızlık değildir Çocuk önce resim çizmeyi ve yazmayı öğrenmeli, sanatsal ögelerle rahatça ve bolca sindirerek haşır neşir olmalıdır (*).

Öğretiminde görsel bilgi alanlarıyla, imgelemci sanat dalları ve el becerisi isteyen, uygulamalı dersler arasında bir denge kurulmasına çalışmıştır ([14]).

«Yeni Mektep»

Burada öğretmen-şair Tevfik Fikret'in öncülük ettiği bir kurulun 1908 meşrutiyetinden hemen sonra ciddi bir girişim olarak ele aldığı, günün ve çağın gereklerine uygun bir eğitim yapmak üzere tasarlanmış, fakat gerçekleşememiş Yeni Mektep'ten de söz etmek istiyoruz.

Bu okulun amaçları arasında gençleri (okula yaşı sekizden küçük ve on ikiden büyük olmayanlar kabul edileceklerdi), bedensel ve ruhsal yetenekler bakımından en iyi biçimde geliştirerek onlara mutlu ve yararlı biçimde yaşamak sanatını öğretmek ilkesi yer alıyordu. Okulun kuruluş gerekçesinde, amacın sağlam karakterli gençler yetiştirmek olduğu, çocukların yaşamlarında başarılı olma-

(*) Aynı nedenle Steiner okullarında, daha öykünme gücü, ritmik gereksinim, müzikal algılama gücü azalmadan, ilk sınıftan başlıyarak yabancı dil öğretimine başlanmakta, çocuğun yabancı dil ögelerine duygu-sezgisel olarak sahip çıkması sağlanmalıdır. Dil öğreniminde, «eurhytmie»ye ve **renk** yaşantılarına yer verilmektedir.

ları için güçlü bir istenç, dayanıklık ve sağlam özyapı sahibi olmaları gerektiğinden, önemli olanın kişilik ögelerinden bellek ve zekâ gibi bir ikisinin değil, ögelerin tümünü güçlendirmek olduğu belirtilmektedir. Eğitimin akıl ve ahlâk olmak üzere iki yoldan yapılması öngörülmüştü. Aklın eğitimi deneysel öğretimle sağlanacak ve çocuğa «çevresindeki şeyleri **görmek,** incelemek, anlamak yetenek ve becerileri verilecektir.» Ahlâk eğitimi ise, «çocuğun ruhuna, onuruna hitab ederek, onda kendi kendini idareye muktedir olma yeteneğini uyandıracak, her türlü kötü eğilimi düzeltecekti.» Ayrıca Yeni Mektep'te genel eğitim «makul bir bedenî eğitime» dayandırılacaktı; çünkü «sağlam ruh, sağlam vücutta bulunur»du. Öğretim **idadiye** ve **asliye** olmak üzere üç ve beş yıllık iki bölümde yapılacak, birinci bölümde **kuramsal bilgilerden, kuramcılıktan kesinlikle kaçınılacak,** yalnızca uygulama ve el yatkınlığı çalışmaları ile çocuklar dikkate alıştırılacaktı. Burada yeterlik kazananlar ikinci bölüme geçebileceklerdi. Bol alıştırma ve temrinlerle akıl ve zihin işlemlerine yer verilecek, bunun yanında öğrenciler elişleri yapmak, birçok meslekle ilgili araçları kullanmakla yaşama hazırlanacakları gibi eğitim ve «idmanlarla» da bedensel ve ruhsal güçlerini arttırabileceklerdi. Müzik ve resimle çocukların sanat eğilimlerinin olgunlaşmasına çalışılacaktı. Yeni Mektep'in öngördüğü öğretimin ruhu, temel felsefesi, «tahsil bir gaye değil, bir vasıtadır» idi ([15]). Tevfik Fikret'in kuramını kurduğu ve incelediğimiz batılı kuruluşların temel felsefesine yaklaşan bu okulun da aklın yanında duyguların eğitimine yer verdiği görülmektedir.

Owatonna Tasarısı :

Amerika Birleşik Devletleri'nde, Minneapolis Eyâletinde, Minnesota Üniversitesi tarafından geliştirilen bir tasarı, sanatın, yetişkin ve gençleri de içine almak üzere tüm hal-

km eğitiminde nasıl işlev görebileceği, örgün eğitimde ve toplumsal yaşamda yararlı bir biçimde sanatla nasıl ilişki kurulabileceği üzerine bir incelemeyi öngörüyordu. Tasarıya 1933 de Edwin Ziegfield yönetiminde başlanmış, sanatın, okul programlarının önemli bir bölümünü kapsayacağı bir plân geliştirilerek, Owatonna kentinde uygulamaya konulmuştur. Programa katılacak tüm halkın doğal estetik ilgilerine dayalı bir kaplamsal sanat etkinliği öngörülmüştü. Uygulamaya geçildiğinde, plânın ortaya çıkardığı önemli hususlardan biri şu olmuştur: Sanat eğiticisi ya da öğreticisinin işlevi, sınırlanmış belli bir süre içinde, sanat öğretmekle kalmıyordu. Ayrıca program, tüm okulların genel eğitim örüntüsüne estetik bir vurgulamada bulunacak şekilde gelişmişti. Uygulamada, bütün söz konusu bölgeler bu sanat programından etkilenmişlerdi ([16]).

Eğitim sistemlerinin, birkaç örnek vermeye çalıştığımız çok yetersiz sayıdaki kimi kuruluşlar dışında, fazlasıyla akla ve zekâya yönelik olduğu, insanın tek yönüne ağırlık veren bu görüşün giderek daha benimsendiği düşünülecek olursa, her türlü buluş ve yaratıcılığa her zamankinden daha fazla gereksinim bulunan çağımızda, duyguların ve zihinsel süreçlerin duygusal yönlerinin de birlikte eğitilmesi zorunluluğu açıkça ortaya çıkmaktadır Duyguların eğitimi de en iyi sanat yoluyla olur.

Özellikle yarının büyükleri olacak çocukların yetiştirilmesinde sanat eğitimi daha önemle ele alınmalıdır. Çocuğun eğitilmesi gerekli yönleri olan aklı ve zekâsı yanında, onun tüm zihinsel süreçlerini, yetilerini geliştirecek olan sanat eğitimi, çocuğu yaratıcılığa yöneltecektir. Böyle bir eğitim tek tek her çocuğun kişilik yapısının, huy (mizaç), algılama ve anlatım (ifade) tipinin belirlenebilmesi, eğitim sürecinin de bu tiplere uygun olarak ele alınması demektir. Sanat yoluyla eğitim, psikolojik kişilik yapıları üzerinde durulmadan tam gerçekleştirilemez.

Çocukların eksiksiz, tam yetişmesi için, akılcı ve nesnel düşüncenin gelişimini, duygunluğun, duyarlılığın, imgegelemin ve kişisel dünyanın gelişimi ile dengelemek; bilimle sanatın temelinde yaratıcılık yattığına göre, her iki güçten de çocuk ve gençleri yararlandırmak gereklidir.

2. Yaratıcılık

Eğitimde sanata neden yer verilmesi gerektiği konusunda, bazı yazarların düşüncelerinden ve kuruluş felsefesi ile amacı aynı düşünüye dayalı birkaç kuruluştan örnekler verilerek, bilimde olsun, tinsel (manevî) alanda olsun, çocuk ve yetişkinde yaratıcılığı ön plâna çıkaracak bir eğitim sistemi anlatılmaya çalışılmıştı. Yaratıcılığın tek başına bir süreç, yalnız tanımlanabilecek bir etkinlik olmadığı da belirtilmişti. Yaratıcılık, tüm duygusal ve zihinsel etkinliklerde, her türlü çalışma ve uğraşın içinde vardır Yaratıcılık sanatın ve sanat eğitiminin ayrı ve özel bir bölümü de değildir. Yaratıcı yeti, insan yaşamının ve insan gelişiminin tüm yönlerinin temelini meydana getirir.

Yaratıcılık tanımları çok değişiktir. Söz gelimi, E.P Torrance yaratıcı düşünceyi bir sezgi süreci olarak kabul etmekte ve şöyle tanımlamaktadır «Boşlukları, rahatsız edici ya da eksik ögeleri sezip, bunlar hakkında düşünü ya da varsayımlar kurmak, bunları sınamak, sonuçları karşılaştırmak ve olasılıkla bu varsayımları değiştirip yeniden sınamak» ([17]). Barlett ise yaratıcılığı, «ana yoldan ayrılma, deneye açık olma, kalıplardan kurtulma» olarak tanrmlamaktadır ([18]). Tanımlamalarda ortak olan yan «yenilik» özelliğidir, buna özgünlük, buluş (icat) diyenler de vardır.

Aslında «yaratıcılık» sözcüğü, Wallach'ın deyişiyle «daha dün başka bir anlamda, söz gelimi, yeteneklilik, iç-

görü (insight), sezgi, buluşculuk ve hâtta zekâ anlamında kullanılıyordu; bunu çocuk psikolojisi ve eğitim alanlarında saptamak mümkündür» ([19]).

Her durumda, yaratıcılığın içinde merak, imgelem, buluş, özgünlük gibi ögeler vardır ve yaratıcı kişi, sorunlara **yeni** çözüm yolları bulan, karmaşık ve yeni düzeyde bir bireşim (sentez) yapabilendir.

Conrad, Pennsylvania Eyâleti Üniversitesinin Sanat Eğitimi Bölümünce yönetilmiş, yaratıcılıkla ilgili bir araştırmanın sonuçlarının, her insanın bir ölçüye kadar, az ya da çok yaratıcı olduğunu ortaya koyduğunu belirtmektedir Bir insan ne kadar **akıcı** düşünme yeteneğine sahipse, o kadar yaratıcıdır. Bu bağlam içinde akıcılık, düşünce zenginliği ve çeşitlemelerini içermektedir. Düşünülerin bolluğu oranında, yerinde ve iyi olmaları olanağı artmaktadır. Yüksek nicelik, aşağı niteliği doğurmamakta, tersi daha olası görülmektedir ([20]).

Bu akıcılık kavramı üzerinde Guilford da çok durmuş, sözcüklerle ilgili akıcılık, çağrışımlarda akıcılık, düşünsel akıcılık, anlatımsal akıcılık gibi sınıflamalar yapmıştır

Guilford'a göre beş zihinsel işlem sınıfı yaratıcılıkta önemli rol oynamaktadır Biliş (cognition), bellek, değerlendirme, yakınsak (convergent) düşünme ve ıraksak (divergent) düşünme.

Zekânın bir yüzü, kazanılmış bilgileri, belleği kapsar; bunların verileri, yakınsak ve ıraksak düşünme tarafından işlenir; bu işlenişlerin, genellikle, kazanılmış bilgilere göre, az çok özgün ve yeni sonuçlara götürmeleri gerekir. Yakınsak ve ıraksak düşünmelerin ayırımı da kısaca şöyledir Yakınsak düşünme, beklenen, belirli ya da uylaşımcı (conventional) yanıtlara yönelmiştir. Bu düşünüş de verimli olabilir, ama yaratıcılığın asıl dayandığı ıraksak dü-

şünmedir. Bu yeti, önceden hiçbir şeyin belirlenmemiş olduğu türlü doğrultularda özgürce ve kendiliğinden yol alabilir Yakınsak düşünme ancak önüne, çözülmesi için önceden belirlenmiş, ölçün olmuş yöntemlerden yararlanılabilecek biçimde bir sorun çıkınca etkin olur. Oysa ıraksak düşünme, çözülecek sorunu **keşfedecek** ve çözüme varmak için hangi adımlardan geçeceğini hiç bilmediği halde, onu düşünür için yeni olan terimlerle ortaya koyacaktır ([21]).

Getzels de «yaratıcılık, ister bilimde olsun, ister başka bir alanda, sezgi ile akılcı imgelemin ve özümleme yetisinin, düşlemenin ve denetimin ve düşüncenin ıraksak ve yakınsak yönlerinin birliğine dayanır» demektedir ([22]).

2.1 Yaratıcılık ve Eğitim

Bu konuda Conrad şunları söylemektedir «2. Dünya Savaşı sonundan bu yana, (Batıda) yaratıcı süreçlerin doğası hakkında daha belirgin anlayışlar geliştirilmiştir Uzun yıllar boyunca sanat eğiticileri, yaratıcılığı, sanatın eğitime yaptığı yardımcı işlevin bir önemli yönü olarak görmüşlerdi. O zamanlar yaratıcılığın hangi süreçlerden geçtiği, nelerden oluştuğu hakkında az ve belirsiz bilgiler vardı, örgütlenmiş inceleme ve araştırmalar henüz yoktu. Şimdi ise birçok bilgiye sahibiz. Yapılan araştırmaların sonuçları, insan tarafından tamamlanmış her işte yaratıcılığın bir temel öge olarak bulunduğunu kanıtlamıştır. En önemli bilgi ise, sanat etkinliğinde geçerli olan, kullanılan süreçlerin, yaratıcı eylemde de bulunması kesinlikle gerekli olan süreçler olduklarıdır» ([23]).

Genel öğretim sistemleri yakınsak düşünüşü geliştirmeye eğilimlidir, ıraksak düşünüş biçimlerini, yani asıl yaratıcı düşünme biçimlerini geriletmektedir. Tüm sınav ve testler yakınsak düşünmenin gelişmesini değerlendir-

mek eğiliminde olup, ıraksaklığın, yaratıcılığın değerlenmesini ihmal etmektedirler (24).

İlkokul öğretmeninden, üniversite profesörüne kadar, çeşitli tür ve aşamadaki öğreticilerin, kendilerini körü körüne izlemeye pek yanaşmaz görünen öğrencilere fazla sempati duymadıkları açıktır; bu «insanca» bir tepkidir, hele sınıfların doluluğu da gözönüne alınırsa bu öğreticileri yeremeyiz. Onlar doğal olarak, önceden belirlenmiş adımlarla ilerleyen, kendilerine öğretilenleri sadıkça tekrarlayan, programda olmayan düşüncelere dalmayan, dikkatli, uysal, yöntemli öğrencileri tercih edeceklerdir. Yenilik getirici öğrenciler tüm sınıfa yalnızca zaman kaybettirirler (25).

Aslında yaratıcılık, daha önce üzerinde durduğumuz tanımlarda da belirlendiği gibi, yalnız zihnin düşünsel yetilerinden doğmamaktadır. Düşünmenin yanında, duyular, duygular, imgeleme gücü gibi yetiler ve tümünün birbirleriyle bağlantıları rol oynamaktadır Bir anlamda bilinç ya da bilinçüstü bölgenin iki ana bölümü, imgelem (imagination, muhayyile) ile tüm duygusal yaşam alanları yaratıcılıkta en önemli rolleri oynuyor görünmektedir. Buluş'un, yeniliğin temel olduğu yaratıcılıkta, zihnin tüm yetileri, düşünceler, düşünme süreçleri, duygular, imgelem ve imgeleme etkileşim halindedir, Buluşa yönelen yaratıcı eylem, bu yapının tüm parçalarını bir araya getirir, birleştirir.

2.2 Yaratıcılık ve Zekâ :

Guilford'un yaratıcılığı çözümleyen yöntemleri, yaratıcılığın zekâ bakımından belirli yanlarını aydınlatabilmiştir. Ancak, yaratıcılık kuşkusuz zekâ etkenlerine olduğu kadar, kişiliğe de bağlıdır. Ayrıca yaratıcılık ile zekâ arasında bağıntılar arayan araştırmalar, kesin, doğrudan ba-

ğıntılar elde edememişlerdir. Öğrenciler üzerinde yapılan ve hem sınavda gösterdikleri başarıları dolayısıyla, hem de zekâ testleri sonucu en zeki sayılan öğrencilerin, çeşitli alanlarda **özgün** düşünceler meydana getirmeleri zorunlu bir sonuç olarak belirmemektedir; hem yüksek ölçüde yaratıcı, hem yüksek zekâlı bireyler bilinmekte, ama bu birleşme, gözlemlerde her zaman gerçekleşememektedir. Daha ince araştırmalarda klâsik testlerle değerlendirilen zekâ ile yaratıcılık birbirinden ayırdedilebilmektedir. Yaratıcılık için belirli bir zekâ aşaması zorunludur, fakat bugün anlaşılmıştır ki; bir alanda yüksek bir yaratma aşamasının, yüksek bir zekâ aşamasını karşılaması zorunluluğu yoktur, çok yüksek bir zekâ aşaması, aynı derecede yüksek bir yaratıcılığı içermemektedir ([26]).

Onun içindir ki, yaratmak kolayca ölçülebilen bir yetenek değildir. Son yıllarda yaratıcılığın hiç değilse belli yönlerini ölçebilmek için çeşitli testlerin geliştirildiği izlenmektedir.

Yaratıcılık testlerinde kişinin, belli bir test sorusuna önceden belirlenmiş bir karşılığı verip veremeyeceği üzerinde durulmayıp (oysa zekâ testlerinde belirli yanıtların verilmesi beklenir), daha çok belli bir işin, belli bir sorunun kişide ne denli değişik ve yeni düşünüler doğurabildiği anlaşılmaya çalışılmaktadır.

Ancak daha önce de belirtildiği gibi, nasıl zekâ testleri de tüm zihinsel işlevleri ölçemiyor ve insanların düşünme etmenlerinden ancak birkaçını saptıyabiliyorsa, yaratıcılık testleri de insanlardaki bazı bilişsel işlevleri ölçememektedir, daha çok geliştirilmesi gerekmektedir.

2.3 Sanatta Yaratıcılık :

Teknikte ve bilimdeki yaratıcılık ile sanatta yaratıcılığı, incelememizin genel bağlamı bakımından birbirinden

ayırmak gerekmektedir. Sanatta yaratıcılığı Conrad şöyle tanımlamaktadır «Kavram, duygu ve imgelemi içine alan bir yaratıcı arama, araştırma ve bulma sürecinin, algıdan doğmuş duyum ve duygularla çağrışmış, etkili bir mecazın doğuşu sürecine başlangıç olması» (*).

Plâstik sanatlarda bu mecazın doğuşu, diğer sanat dallarında olduğu gibi, bilişsel ve biliş-öncesi aşamalardan gelen, kökeni alt-bilinçte olan imgelerin, yeni düzenlemeler haline dönüşmesi ve bunların dışa vurulabilmesi için en uygun malzemenin bulunmasından sonra, malzemede, üretici düşünme süreçleri içinde somut biçime, yani maddeye aktarılması sürecidir. Önemli olan bu dışa vurmanın, anlatımının, ifadenin biçimidir. Onun için çalışmamızda anlatım tipleri üzerinde III. Bölümde ayrıca durulmuştur.

Buber, tarihsel gelişim içinde, önceleri yalnızca «ilâhî» bir etkinlik ve güç olarak görülen sanatsal yaratıcılığın, insanlara özgü bir yeti ve yetenek olduğu düşünüsünün oldukça geç kavrandığına işaret etmektedir ([27]). Sanatçı ve dahilerin yaratıcılığı yanında, az da olsa, her insanda bir yaratıcı yetenek bulunduğu, her insanda birşey yapma tepisi olduğu bugün kabul edilmiştir. Kimi düşünürlerce bu yaratıcı yeti üzerinde, bilinç-altı ile ilgili olarak da durulmaktadır. Çünkü Guilford ve ona koşut düşünen araştırmacıların çabalarıyla yaratıcılığın, daha doğrusu yaratıcı düşünme'nin çözümlenmesi ve bunun ölçüye vurulması konusunda kimi başarılar elde edilmiş ve sorunla ilgili umulmadık yanlar ortaya çıkmışsa da, sorunun sonuna kadar açıklanması mümkün olama-

---

(*) Çalışmamızda bundan sonra sık sık geçecek olan **mecaz** sözcüğü, iğretileme ya da benzetme ve anlam aktarımı yoluyla elde edilen yepyeni düzenlemeleri, formları, kavramları, «metaphor»u karşılamaktadır.

mıştır. Ancak, yaratıcı düşünmenin, her birey için değişik sınırlarda bulunduğu, durağan sınırların bulunmadığı iyice ortaya çıkmıştır. Aslında, sanatta, teknoloji ya da bilimde olsun, bütün alanlarda yaratıcılık, gizemli bir karakter taşımakta ve açıklanması eninde sonunda pozitif araştırma yöntemlerine sığmıyor gibi görünmektedir [28].

Bugün, zihnin değişik nitelikte alanlardan oluştuğunu ruhbilimsel ve fizyolojik çalışmalar ortaya koymuştur Hiç değilse, bilinçlilik ile birlikte bir bilinç-dışı alan olduğu artık kabul edilmektedir. Bu kabaca ikiye ayrım da aslında yetersizdir, çünkü her iki alanın da, birbiriyle sürekli etkileşim halinde bulunan daha birçok alanlara bölündüğünü varsaymak gerekir [29].

2.4 Yaratıcılık ve Freud

Bu konudaki çalışmaların bilinç-dışı ve ruhsal yaşam ile ilgili bölümlerinin en önemli araştırmacılarından Freud'a göre, insanın ruhsal yaşamı yalnız bilinç-üstü düşünceler ve bilinçli olarak yapılan etkinliklerden meydana gelmemektedir. Aslında düşünce ve hareket bakımından bilinç yaşamımız önemsizdir. İnsanı ve dolayısıyla sanatçıyı eğer anlamak istiyorsak, onun her yaptığı hareketin gizli nedenlerine inmemiz gerekir. Bunu da ancak ruhsal çözümleme yöntemiyle gerçekleştirebiliriz. Toplum içinde yaşıyan, toplumsal birtakım baskı ve yasaklarla karşılaşan insan, birçok istek ve itilerini gerçekleştiremeden, dışarı vuramadan bastırmak, örtmek (refoulement) zorunda kalır. Törelerin, dinin, ahlâk kurallarının ve çeşitli başka toplumsal kurumların ve değerlerin etkisiyle içeri atılan bu istek ve tepiler, aslında dirik birer güç olarak kişinin bilinç altında yaşamlarını sürdürürler. Bu bastırma olayı, uygarlığın ilerilik derecesiyle düz orantılıdır. Uygarlıkta ileri ülkelerin insanlarında bi-

linç-altı daha yoğun ve yüklüdür Diğer bir deyişle uygarlık ile doğallık arasında bir çatışma vardır Bu çatışmanın sonucu bilinç dışına atılan içtepi ve istekler, bu atıldıkları alanda eyleme geçerek, genellikle, dolaylı biçimde kılık değiştirmiş görüntüler halinde düşleri, günlük yaşamdaki çeşitli yanılgıları, normal davranıştan türlü sapışları ve sinirce (nevroz) belirtilerini ortaya koyarlar

Kişi için ister cinsel alanda olsun, ister başka alanda olsun, içtepilerden ve isteklerden vazgeçmek zordur. Serbestçe tatmin edemediği bu itileri, insan imgeleme, düşleme yoluyla gerçekleştirmeye çalışır. Bu düşleme eylemi aşırı kaçar, normal sınırları aşarsa, ruh hastalığı için ortam hazırlanmış olur

Freud'un kuramında, sanat ile bu düşleme ve imgeleme etkinliği arasında yakın ilişkiler vardır. Sanatçının sinirceli bir kimse ile hem benzerliği vardır, hem de ayrılığı. Sanatçı da gerçeklik dünyasında tatmin edemediği istek ve içtepilerle doludur; o da, bütün insanlar gibi, çocukluk çağının doyurulmak isteyen bilinç dışı özlemlerini, tüm cinsel kökenli enerjisini (libidosunu), imgelemci dünyasına aktarır. Kolayca sinirceye yol açabilecek böyle bir durumdan sanatçı, yaratma yolu ile içtepilerini, yasak kaynaklardan geldiği farkedilmiyecek kadar değiştirerek, onları yücelterek (sublimation) kurtulur.

Ancak gene de sanatçının bilinç altı saklı kalmaktadır, sanatçının açığa vuramayıp bastırmak zorunda kaldığı isteklerin kılık değiştirmiş biçimlerini, aslında sanatçının itiraflarından başka birşey olmayan sanat eserlerinde tanımak olasıdır. Düşler de aslında kılık değiştirerek ortaya çıkan komplekslerimizden ve güçlü içtepilerimizden başka birşey değildir. Ancak ruhsal çözümleme bilen biri, düşleri çözümleyebilir, ya da sanat eserin-

de, yaratıcısının bilinç altında kalmış isteklerinin, korkularının vb. nin simgelerini taşıyan birer belge bulabilir (30).

Demek ki, Freud'un yaratıcılıkla ilgili kuramına göre, sanatçıda bir sinirceli görmemek gerekir. Tersine, yaratıcıda bilinçli ben, sinirce biçiminde bir zarara yol açmadan, bilinç-dışı ile tam bir bağlantı kurabilecek kadar esnekdir; bu esneklik de yaratıcılığın koşullarından biridir. Oysa sinirceli, kaskatıdır, onda özgürlük yoktur; yeni sorunlar karşısında bunlara bir yanıt bulmaya gücü yetmez. Sanatçıda ise yaratıcı güç, iç çekişmelerin gücü ile orantılıdır denebilir. Bu çekişmelerin sanat eserinde anlatım bulması, sinirceyi önlemeye yarar. Yaratıcı kişilik, ben'in (egonun) denetimini gevşetebilir ve bilinç-dışı tepileri sanatta yeni, buluş dolu mecazlara dönüştürebilir, kendi iç çatışmalarını da böylece çözmüş olur. Bu görüş, sanatsal yaratmayı, Freud'un Aristoteles'ten aldığı terimle «boşalma» (catharsis) olarak kabul etmenin bir başka biçimidir (31).

Çok eleştirilmiş ve Sorokin gibi yazarlarca, yaratıcılığın içgüdüsel aşamalar düzeyinde değil, ancak bilinç-üstü düzeyde oluşabileceği gibi savlarla da çok saldırıya uğramış Freud'un kuramı, aslında ölçülemiyen, ölçüye gelmiyen yaratıcılığın, bu yanını yakalamaya çalışan bir kuram olarak değerli görünmektedir. Ancak, nasıl ki imgelem tek başına, aklın yöneticiliği almaksızın yaratıcı olamazsa, yaratma gücüne ve dolaylı olarak bilinç-dışı güçlere ağırlık veren Freud'un kuramı da bu yönden eksik kalmaktadır. İmgeleme de, bilinç-dışı ve bilinç-altı güçler de, biliş-öncesi süreçler, üretici süreçler ve tüm diğer düşünme süreçleri ile birlikte, aklın denetimi olmaksızın, duygu ve düşüncenin dengede olduğu, **uyumlu yaratış**'a yönelemezler.

2.5 Sanatçı Mecazı Nasıl Yaratıyor - Bir Örnek Picasso ve Guernica :

Picasso'nun en başarılı düzenlemelerinden biri olan Guernica adlı duvar resmi, «mecazî» anlatımın en güzel örneklerindendir. Eindhoven ve Vinache'in araştırmasında, bu eserdeki yaratıcılık süreçleri üzerinde durulmuştur ([32]). Pisasso duvar resmine 1937'de, o zaman iktidarda bulunan İspanya hükûmetinin isteği üzerine başlamıştı. O yıl içinde İspanya iç savaş sürüklendi. Francisco Franco yönetiminde bir askerî grup İspanya hükûmetini devirmek istedi. Franco'ya nazi Almanya'sının ve faşist İtalya'nın askerî güçlerince yardım ediliyordu. Antifaşist ve anti-nazi pek çok başka ülke halkı, bir Franco zaferine karşıydı. Pablo Picasso da, İspanyol olduğu halde, kendi isteğiyle kalkıp Fransa'ya yerleşmişti. Bu iç savaş sırasında, Picasso'dan Paris Dünya Fuarındaki İspanya hükûmeti yapısı için bir duvar resmi yapması istenmişti. Picasso bu görevi aldıktan hemen sonra, Nazi ve Faşist bombardımanı kararlaştırılmış ve İspanya'nın Basque eyâletindeki Guernica kasabası tüm sivil halkıyla yok edilmişti. Picasso duvar resmi için bu olayı konu olarak seçti. Bombardımandan hemen iki gün sonra ilk eskizini çizdi. (Res. 1, New York Modern Sanatlar Müzesinde). Eskiz, 1 Mayıs 1937 tarihlidir ve duvar resminin genel düşünü'sünü, eserin en sonunda alacağı ayrıntılı mecazî yapısında da ortaya çıkacak **genel kavram**'ın ana çizgilerini ortaya koymaktadır: Düzenlemenin merkezinde ölmekte olan bir at; elinde bir lâmba tutarak bir pencereden sarkan bir insan figürü; solda bir hayvan figürü ve ön plânda bir ölü.

Bundan sonraki günde, 2 Mayıs 1937'de Picasso, at başıyla ilgili çalışmasını yapmıştır (Res. 2, aynı müze). Sanatçının zihninde atın, insanın dostunu simgeleyen bir

genel imge, bir dostluk simgesi olduğu anlaşılıyor. Bu inancın, atın boğa güreşlerinde insanın yanındaki işlevi ile ilgili olarak geliştirilmiş olması mümkündür.



Resim 1

Eskizdeki hayvana gelince, o bir at değildir, bir mecaz üstüne çatılmış bir başka mecazdır. İlki, ölmekte olan bir attır, insan dostu at, insanla kaba güç arasındaki gücü simgeler. İkinci mecaz ise, insanın dostundan yükselen feryattır. Bu, doğal olarak bir yorum sorunudur, Picasso böyle bir açıklama sunmamıştır; fakat bu feryat, can çekişen bir çığlığın dehşeti, sivri bir at başı ve onun çok büyük boğaz simgesinden çıkan hançere benzer bir biçimle anlatılmak istenmiş, ölmekte, sönmekte olan bir çığlık, betimlenmiştir.



Resim 2

8 Mayıs 1937 tarihli eskizler (Res. 3, aynı müze) sembol imgelerle denemelerin sürdürüldüğünü ve yeni mecazların üretilmesine girişildiğini gösterir. At ile ilgili mecaz, değişikliğe uğramış, ayrıca bir çocuk taşıyan ve kalkmaya çabalayan bir kadın mecazı gelişmiştir; bu, genç ve taze yaşamın bir simgesi ile kendi yaşamını kurtarma çaba-

sını sergilemektedir. Bu çabalayan kadın mecazının, duvar resminin son halinde (Res. 6, aynı müze) vahşete, yani boğaya yakaran kadın figürü ile atın sağında, çabalayan, kalkmaya uğraşan kadın figürü olarak iki mecaz halinde



Resim 3

karşımıza çıkması ilginçtir. Aynı düşünü başka yollarla da biçimlendirilmiştir. Sözgelimi 9 Mayıs 1937 tarihli eskizdeki bir merdiven üzerinde sendeleyen kadın figürü gibi (Res. 4, aynı müzeden). Burada Picasso, «ölüm rüzgârıyla sarsılan yaşam» kavramını ifade etmek için bir mecaz arıyor gibi görünmektedir. İlgi çekici olan, bu mecazın tamamlanmış bir mecazlar birleşimi olarak düzenlenmiş olmasıdır. Figürün merdivenin bir basamağını tutmak üzere uzanan eli boşuna çabalamaktadır, artık ne gücü kalmıştır, ne de hareket etme yeteneği. Kolunda tutup sıktığı çocuk ise, yayvan, cansız, mankenimsi bir formdadır.



Resim 4



Resim 5

Uzun mezaclar bulma süreci, tüm yapıyı etkili bir örgensel çizim ve biçimleme haline getirinceye dek sürer (Res. 5, 9 Mayıs 1937 tarihli eskiz). Picasco'nun uygun mecazları arayıp, mural'in tam olarak ne biçim alacağını belirleyen eskizi yapmayı başarması arasında bir haftadan az bir zaman geçmiştir. (Res. 6) Ancak, muralin eskizlerden çok daha keskin ve şiddetli bir biçimleme olduğunu belirtmeliyiz. Yanan bir yapıdan dışarı uzanan figürün tuttuğu lâmbanin anlamı, hemen solundaki tek simge ile açıklanmaktadır. Bu ışık, çoğu kez «gecenin elektrilkli gözü» olarak adlandırılmaktadır. Gazete yapraklarına dönüşmekte olan at, belki de böylesine mahveden ve böylesine tam bir «kitle halinde öldürme»nin simgesidir. Geriye, kitle ölümünü ve onun dehşetini anlatacak tek bir canlı kalmamıştır ama, bize simgelendiği gibi, bu öldürme olayı hakkında insanlar ikinci elden, yani basından ya da okuyacağı haber ve hâtta öykülerden ve diğer çağdaş iletişim araçlarından bilgi edinecektir. Bu düşünü, şöyle bir yorumla genişletilebilir Mecaz, yapılan işi, yani katliamı saklamaya çalışmanın boşunalığını, ya da çağdaş insanın, teknolojisiyle, rezilliklerinin saklanmasını olanaksız kıldığını betimlemektedir.

Guernica'daki mecazların çoğunluğunun temelinde İspanyol kültürünün yattığı açıktır. Boğanın «mecazî» kullanılışı ilginçtir Vahşeti temsil eden boğa, «faşizm» yerine bir mecaz olmakta, fakat aynı zamanda resmin tüm bağlamı içinde, umut ve yazgının (kader) da simgesi olarak gözükmektedir İspanya'nın kültür geleneğine göre boğa, boğa güreşlerinde olağan olarak yenilen'dir. Resimde boğa cüretlidir ama, onun vahşi utkusu geçici olsa gerekir, çünkü savaşan kahraman **ön plânda** yatmaktadır. At, insanın sadık dostu; analık da yaşamın simgesel temelidir. «Gecenin elektirikli gözü» ise, çağdaş teknolojinin sembolüdür

Böylece incelendiğinde Guernica'nın meydana getiriliş süreci usta bir sanatçının eserinde, görsel plâstik sanatta yaratıcı süreç hakkında ilginç bulgular vermektedir. Eindhoven ve Vinache'ye göre, sanatçı ne yapacağını plânlamakla ve bu plânla ilgili bir «genel düşünü» (ana fikir) ile işe başlar; sonra kavramları, sembol-imgeleri ve uygun mecazları geliştirerek düzenlemesinin ayrıntılarıyla uğraşır.

Bizi bu eserin etkilemesi, büyük ölçüde «mecazî» yapısından, kuruluşundan ileri gelmektedir Resim aslında, görsel tipler için genel geçerliliği olan, genellikle kabul edilmiş ölçün ve yargılara uygun değildir, gerçek olgulara bağlı değildir. Sanatçı yeteneğini, nesnelerin görsel özyapılarını birer birer sayıp dökmek için kullanmamaktadır. Bir mecazî yapı olarak bu duvar resmi, sanatçının yaşayışını ve yaşamı yoketme hareketi olarak beliren bir olaya karşı tepkisinin ve dehşetinin şairce betimlenmesinden başka birşey değildir. Mecazlar çarpıcı, sarsıcıdır. Mecazların ünikliğinde ve sanatçının, bu mecazları geometrik biçimlerin yakınlığı içinde örerken kullandığı ürkütücü tarzda bir sürpriz ögesi vardır. Sanatçının kullandığı formları tanıyıp ayırdediyoruz, fakat onların tuhaf biçimleri ve kıvrılıp bükülmeleri karşısında sarsılıyoruz. Ancak, sanatçının yarattığı mecazları ayırdettiğimiz anda, tüm görsel-plâstik yapıda, çok yeni ve çok değişik, şairce bir bildiri, bir ileti keşfediyoruz.

İlk düşünüden, ilk kavramdan sonra, sanatçının seçme, ayırma, değiştirme, yeniden düzenleme gibi aşamalarda, mecazlarını nasıl geliştirdiğini; sanatsal etkinliğine, imgelem, duyarlık, duygunluk, sezgi, bilgi, deney, yaşantı, kültürel etki, kendine güven ve malzemeye egemen olma, teknikte ustalık gibi yeti ve yeteneklerini nasıl kullandığını; bu etmenlerin her birinin Guernica adlı eserde oyna-



Resim 6 — Picasso Guernica.

dıkları rolü izlemeye çalıştık. Bunların tümünün uyumlu bir biçimde birarada olması, üstün bir eserin yaratılışını hazırlamıştır Hiç kuşkusuz bunda, bilinç de, bilinç-altı da, duygu da, akıl da rol oynamaktadır

Tekrar belirtilecek olursa, eğitimin amacı, bireyde ve toplumda denge ve uyumu sağlamak olduğuna göre, bir sanat olayında, bir sanatsal süreçte izlenebilen böylesi denge, uyum ve birleştirim, sanat eğitiminin de amacı ve eğitime katkısı olacaktır.

Bundan sonraki bölümde, sanatsal yaratma süreçlerinde rol oynayan zihinsel yeti ve süreçler ayrı ayrı incelenmeye çalışılacaktır.

II. YARATICILIKTA ZİHİNSEL SÜREÇ VE YETİLER

Yaratıcılıkla ilgili alt bölümde de belirttiğimiz gibi, bu çalışmanın anlayışı içinde, bizi plastik ve görsel sanat ilgilendirmektedir. Sanat eğitimi açısından, kişilik tipleri ve bu tiplerin dış dünyayı, gerçeklikleri ve sanatı nasıl algıladıkları üzerinde durulmadan önce, yaratıcılıktaki süreç ve yetilerin incelenmesinde yarar vardır.

1. Plâstik Sanat Eseri, Duyular ve Duyumlar

Plâstik sanatta form, bir sanat eserinin almış olduğu şekil, biçimdir. Ancak renk olmaksızın plâstik form'u algılamamız da olanaksızdır. Renk olarak gördüğümüzü, form olarak gördüğümüzden ayıramayız; çünkü bir anlamda renk, bir nesnenin formunun ışınlarla bize yansımasından başka birşey değildir. Onun için de rengin duyularımıza doğrudan, duygularımıza ise dolaylı bir etkisi vardır.

Faydacı ve aceleci bir göz için çevremizdeki nesneler bir takım simgelerdir. Gündelik yaşamımızda gözlerimizi estetik açıdan kullanmaz, dış gerçeklikten, gereksinimizi karşılayacak kadarını görürüz. Nesneleri plastik olarak, yani renk, biçim ve hacım olarak görmeyiz. Ancak tek başına **renk** ve **form** az çok herkesin dikkatini çeker, çünkü bunlar **duyu** yolu ile gelen birer uyarmadır ve buna herkes açıktır.

Renk sıralamalarını kimi duygu ve çoşku sıralamalarının karşıladığı, rengin fiziksel etkisi yanında psikolojik

etkisi de olduğu hatırlanmalıdır. Kimi kişiler belli renkleri severler ya da sevmezler, çünkü bu renklerin onlarda çağrıştırdığı olumlu ya da olumsuz yönler vardır ve herhalde bunların kökenlerini de bilinç-altında aramak gerektir. Kesin olan şudur ki, bu tavır alış her bireyin huyuyla (mizaç) doğrudan doğruya ilişkilidir (1).

Birden çok formun bir araya gelmesinden başka nitelikler doğar. Bu ikincil nitelikler formların birbiriyle olan bağlantısından ya da bir formun diğerleriyle olan ilişkisinden, formlar içinde formlar doğmasından ortaya çıkar. Denge, simetri ve ritim, böyle niteliklerdir ve birbiriyle bağlantısı olan formların duruk (statik) ya da dirik (dinamik), etkin ya da edilgen durumlarını bunlar saptarlar.

Plastik sanat eserinde düzenleme (composition) ise, tüm bu ikincil niteliklerle rengin meydana getirdiği bütündür Düzenin amacı bir sanat eserini oluşturan tüm fiziksel ögelerin, duyu ve duyumlara hoş gelecek bir örüntü haline gelmesidir

Sanat eserini algılarken başta en önemli rolü duyu ve duyumlarımız oynamaktadır Ancak, duyumlar o denli evrensel, her çeşit izlenime açık ve birbiri içine girmiş ve karmaşmıştır ki, bunları bir otomatik telefona benzeyen zihinimize her saniye başvuran ve her bir yöne bağlanmak isteyen telefon çağrılarına benzetebilir Yalnız bu bile, sanatın nasıl anlaşılacağı sorusuna yalın, basit bir yanıt veremiyeceğimizi kanıtlamaya yeter.

Kuşkusuz sanat eseri tek başına düşünülemez, o bir doğa olayı değildir; onun nesnelliği yanında bir de öznel yönü vardır. Somut ve nesnel olan bir sanat eserinin bir d onu algılayan ve değerlendiren tüketicisi bulunur; bu tüketicinin işbirliğine gereksinim vardır. Tüketicinin sanat eserine koyduğu güç, duygu sezgisi, özdeşleyim «Einfühlung»,

«empati» olarak adlandırılmıştır. Çizgi, dokunma duysunu ve devinim duyusunu uyarır Bu, heykelde daha da açıktır Disk atan genç heykeline bakarken biz, imgelemimizde de olsa, aynı duruşu alırız. Bu empati sürecidir Ancak bu kavram, tüketicinin kendi coşku ve duygularını sanat eserine yansıtması olarak değil, bir estetik algılama tipi olarak, yani tüketicinin sanat eserinde bulduğu ya da bulacağı duygu ögelerini kendi öz duygularıyla özdeşleştirmesi olarak anlamalıyız. Martin Buber'in tanımına göre «empati, kendi duygularıyla bir nesnenin dirik yapısı içine kaymaktır Bu nesne bir sütun, bir kristal ya da bir ağaç dalı, hâtta bir hayvan veya insan olabilir; bu işlemi yaparken içten, o nesnenin oluşmasını ve devingenliğini, canlılığını izleyebilecek biçimde tüm kaslarımızla algılamaya çalışmalıyız kendimizi oraya, o şeye aktarmalıyız.» (2).

Ancak bellidir ki, böyle duygu sezgisel (empatetik) algılama da kişinin duygusal ya da ruhsal (psikolojik) durumuna göre değişik olacaktır. Şu halde, önemli olan bir yön sanatın algılanmasında, en az onun yaratılış süreçlerinde olduğu kadar birbirinden değişik huy çeşitlemeleri olduğudur.

2. Huylar ya da Algılama Tipleri

Huylar (mizaçlar) ya da algılama tipleri üzerinde durmuş olanlar (Binet, Dessoir, Bullough, vd... gibi) sonuçta estetik algılamayı tiplemede az çok uzlaşmış gibidirler. Bu algılama tiplemesi yardımıyla, çeşitli sanat anlayışlarını ve üslûp çeşitlemelerini, kendilerini karşılayan estetik algılayış sınıflaması ile açıklamak olanağı doğmaktadır. Gerek yaratıcı olarak, gerek tüketici olarak, sanata yaklaşım, onu algılayış, belli bir estetik bilince dayanır Bu estetik tavır alışda söz konusu olan zihinsel süreçler aslında, kişiliklerin ruhsal ve fiziksel tiplemeleriyle de uzlaşmakta-

dır. Psikolojik bir tipleme için, bu konuda çalışmış çağdaş ruhbilimcilerin (Kretschmer, Pavlov, Ğaensch, Pfahler, Jung ve Sheldon gibi) ayrı ayrı yollardan çıkardıkları sonuçların da uyduğu ve uzlaştığı klâsik tipleme, zihinsel etkinlikler açısından dört ana tip kabul eder; dört ana zihinsel süreç olan **düşünme, duygu, duyum** ve **sezgi** süreçlerinden birinden birine daha çok ağırlık veren, bu dört ana sürecin birbiriyle olan denge ilişkisi içersinde, birinden birinin daha çok önem kazandığı dört kişilik tipi (3). Hiç kuşkusuz bu tiplemede her birey için, salgısal yapı, beyin kabuğunun ve birçok fizyolojik etmenlerin saptayıcı rolü vardır Biz burada daha çok ruhsal yapı açısından kişilikler üzerinde durmak istiyoruz (*).

Dört zihinsel etkinlik tarzına göre dört algılayış tarzı ve buna uyan dört kişilik tipi saptanabilmektedir **Düşünmeci, duygucu, duyumcu** ve **sezgici** ya da düşünsel, duygusal, duyumsal ve sezgisel tipler (**).

Bu tiplemeye uygun olarak, sanat eserlerinde yansıyan, onlarda anlatımını bulan dört estetik etkinlik biçiminden

---

(*) Burada, **huy** (temperament), **karakter** ve **kişilik** kavramlarının üzerinde durmakta yarar vardır: «Huy» duygulanım gücünü, tepi yoğunluğunu ve hızını içerir; büyük ölçüde sinirsel salgı dizgesiyle ve beyin kabuğu ve beyin kabuğu altının ilişkilerinden bağımlıdır «Karakter», kişisel tepi ve içgüdülerle, huy ve toplumsal çevrenin karşılıklı etkileşiminin bir ürünüdür; onun için de öncelikle toplumsal tutumu ve duyguları içerir ve özellikle törel (ethik) değerleri vurgulayan bir biçimde bu tutum ve duyguların açıklanma doğrultusunu ve amaçlarını kapsar. «Kişilik» kavramı en geniş kapsamlı olandır. Kişinin, bireyin kendini bütün toplum ilişkileri içinde nasıl ortaya koyduğunu belirler. Kişilik başlıca huy, karakter ve bir de anlık (intellect) özellikleriyle belirlenir.

(**) Algılama tipleri üzerinde III. bölümde ayrıntılı olarak durulacaktır

söz edilebilir. Sanat üslûplarını, tarihin akışı içinde, sistematik olmayan bir yaklaşımla, birbirinden ayrıldıkları özellikler açısından sınıflarsak, gene belli başlı dört üslûp ya da tip ayırdetmek olanağı vardır

I. Gerçekçilik ya da **doğalcılık** diye adlandırılan üslûp, algılama eylemi içine giren nesne ya da nesnel olguların, olanaklar elverdiğince **tam** bir yansıtmasını içerir (düşünmeci tutum).

II. Ülkücü (idealist), **romantik, gerçeküstücü, düşlemci** (fantastic) ya da **imgelemci** (imaginative) sanat, kökeninde görsel olan imgelerden hareket eder; ancak kullandığı bu imgelerle bağımlı olmayan, yeni bir gerçeklik kurar (duygucu tutum.)

III. Anlatımcı, dışavurumcu (expressionist) diye tanımlanan sanat, sanatçının bir yaşantıyı (experience, Erlebnis) algılaması sırasında doğan, o andaki duyumlarını ve kendi huyuna, kişilik yapısına uygun olarak, algılanandan doğan tepkilerini karşılayacak bir plâstik formun belirlenmesidir. Sanatçı gözlemlerini gözler önüne sermekten çok, duyum ve duygularını anlatır ve bu duygulanımı o denli güçlü biçimde gelişir ki eseri bu duygularla dolup taşar Bir anlamda bu tip sanat tam bir duygu aktarımıdır (duyumcu tutum.)

IV. Bir de, tüm kişisel ögeleri ortadan kaldırmaya uğraşan ve mekân, kitle, renk, ses vb. salt biçimsel ve duyusal ilişkilerle estetik bir tepki uyandırmaya çalışan üslûp vardır ki, çoğu kez «soyut» terimiyle karşılanmak istenir. Oysa Read'e göre, **yapısal, kurmacı** (constructive), «absolute», ya da «sezgici», bu üslûbu daha iyi tanımlayıp, belirleyebilecek terimlerdir (sezgici tutum.)

Read'ın yaptığı bu tipleme, ilerde III. Bölümde, «anlatım tipleri» incelenirken, çalışmanın özü açısından da-

ha bir anlam kazanacaktır. Kuşkusuz sanatı değişik ilkelere göre tiplemek mümkündür Söz gelimi, bir sanat olayında rol oynayan dört öge, sanatçı, sanat eseri, sanat tüketicisi ve bunların tümünün içinde bulundukları dış-gerçeklik (doğa ve toplum) olarak saptanabilir ve bu da bizi başka bir sınıflamaya götürür. Bu dört ögeden birine yönelik olarak ele alınacak sanat olayı, sanatı sanat yapan özellikleri bu ögelerin birinden çıkarak ele alır. Sonuçta, gene **yansıtıcı,** aktarmacı; ya da **anlatımcı; duygusal** yönden (tüketiciyi) etkileyici ve **biçimci** olmak üzere dörtlü bir tipleme ortaya çıkar ki, özünde Read'in tiplemesiyle uzlaştığı görülür (4). Read'in çağdaş sanat için yaptığı tipleme de gene aynı ilkeye, yani düşünce, duygu, duyum ve sezgi dörtlüsüne dayanmaktadır

Kuramsal olarak bu sınıflamaları yapmak ve dört tip sanat ile dört tip kişilik saptamak kolaydır, ama aslında bu tipler, sanat eserinde ve sanat anlayışında olsun, kişilik yapısında olsun, birbiriyle karmaşır. Gerçekçilik ülkücülükle, ülkücülük anlatımcılıkla, ve her üçü de kurmacılıkla kaynaşabilir. Sanatta bu kuramlardan birine tam olarak ve aşırı ölçüde uyan bir üslûp seyrek olduğu gibi, bu saf tiplere göre kavrama ve algılama biçimleri de azdır. Nerede kaldı ki, yüzyıllar boyu etkisini sürdüren ve evrensel nitelik kazanmış sanat eserlerini de hiçbir zaman tek bir tipe sokmamız olanağı yoktur Büyük sanat eserleri girift ve karmaşıktırlar ve algılanma ya da kavranmaları da değişik ve çeşitlidir

Çağdaş psikoloji, insan zihninin de karmaşıklığını, onun bir güçler dengesi olduğunu, değişik tepilerin ve bilinç altı dürtülerin giriftliğini ortaya koymuş durumdadır. Değişik psikolojik kişilik tipleri de, bu güçlerden birinin, bir dürtü ya da dürtüler grubunun ya da yukarda belirttiğimiz dört zihinsel süreçten birinin daha egemen ya da başat olmasına göre saptanabilmektedir.

Bütün bu kişilik tiplerine uygun düşen bir sanat tipi yoktur. Ne kadar çeşitli sanat anlayışı varsa, o kadar değişik insan tipi bulunur ya da bunun tersini söylemek mümkündür. Ancak, sanatı bölebildiğimiz tiplere uygun düşecek insan tipleri de ayırabiliriz. Bu anlamda her sanat tipi, belli bir kişilik tipinin zihinsel etkinliğinin ifadesi olmaktadır

Read'e göre sanatı belli başlı iki ilkeye bağlamak mümkündür Birinci ilke örgensel âleme bağlı olarak gelişen biçim (form) ilkesi ve tüm sanat eserlerinin nesnel olan yüzleri; ikinci ilke de sanatın kökeni, çıkışı ilkesidir ki, bu insan zihnine özgü bir olgu olarak onu yaratmaya ya da yaratılmışı algılayıp kavramaya yönelir Yaratılan ise simgeler, düşlemler (fantezi), mitlerdir ve ancak «form» dolayısıyla evrensel olarak geçerli, nesnel birer varlık haline dönüşürler. Form algının bir edimi, köken ise imgelemin bir edimidir. Estetik yaşantının ruhsal yönü bu iki zihinsel etkinliğin, yani **algı** ile **imgelemin** eyitişiminden (diyalektik) doğar

3. Algı

Duyu organlarımız yoluyla bedensel alandan ya da dış çevreden toplanan uyaranın uyandırdığı tepkiye **duyum** (sensation), bir ya da birden çok duyu organının beyinde kaydettiği bir uyaranın yorumlanmasına da **algı** deniyor. Bu durumda algılama sürecinde bir **nesne,** bir de **özne** söz konusudur Bu nesne, zihinsel bir nesne olabileceği gibi, genel olarak özneden ayrı, onun dışında bir şeydir. Özne ise, duyarlıklı bir yaratık, yani yaşayan bir varlıktır. Algılama da ruhumuzun ve zihnimizin en temel eylemlerinden olduğuna göre, öznenin fiziksel donatımlarından duyular, bu dışardaki nesneye yöneltilebilir; o nesneyi görmek, işitmek ya da ona dokunmak veya onun tadını ya da kokusunu almak mümkündür.

3.1 Algı ve İmge

Bizi burada ilgilendiren daha çok görme duyusu olacaktır. Dikkatini belli bir nesnede yoğunlaştırmış bir kişiyi düşünecek olursak, şöyle bir süreç oluşur Nesne görülür; nesnenin dış çizgileri (contour), kitlesi ve rengi gözlerin merceklerinden geçerek beyinde bir «imge» olarak kaydolur

Beyinin bu eylem sırasında kavrayıp kaydettiği, nesnenin görünümüdür (appearence) Ancak, yaşantılarımıza dayanarak biliriz ki, o anda gözle görünememelerine karşın, nesnenin birtakım başka özellikleri de vardır Bu öğrenme süreciyle ilgili bir husustur, ayrıca nesnenin bir bütün olarak kavranması konusu üzerinde de durmuyoruz. Algılama eyleminde, nesnenin görünümünün bilincine erdiğimizi, büyük bir olasılıkla bu nesnenin görüş alanımıza giren kimi başka nesnelerden biri olduğunu düşünelim. Nesne demek ki bir bağlam (context) içindedir ve algılama bir anlamda da bir ayırdetme (discrimination) eylemi olmaktadır Bazı ruhbilimciler bu ayırdetme işleminde bir çeşit iyi ve daha iyi'nin aranıp bulunduğunu ileri sürerler

3. 2 Algı, Çağrışım, Bellek ve Biliş-Öncesi

Ayrıca beyin, varlığı süresince, yansımasını kaydettiği bu nesne gibi daha pek çok nesnenin yansısını almıştır; her bir yansıma, ilerde yeniden canlandırılabilme ve yaşandığı anlardaki gibi yeniden anımsanabilme olanağı taşıyan izlenimler bırakmışlardır. Daha önceki bir duruma ilişkin bilincin ya da daha doğru bir deyimle, daha önceki bir durumun içeriğinin ayırdında olma hali, daha sonraki belli durumlarla yeniden canlanabilir, yinelenebilir; bu saklanmış bilinçlilik, bugünün ve geleceğin yaşamında kullanılabilir Yeni bir izlenim, o izlenimi bırakan nesney-

le ilgili başka izleri çağırabilir Yeni bir algı eylemiyle, eski fakat yeniden eyleme geçirilmiş bir algı arasında bağ kurma sürecine **çağrışım;** daha önceki algılarımızla ilgili bilinçliliği canlandırma yetisine de **bellek** diyoruz.

Çağrışımlar haberli olanın, önceden bilinen'in tam tersidir; bu anlamda koşullu tepkelerin de tam karşıtıdırlar. Bu tepkelerde olduğu gibi, alıştırma ve yenileme ile etkililik kazanmak durumları yoktur; çağrışımlar **biliş-öncesi** diye adlandıracağımız süreçlerin bir sonucu olarak doğarlar (*). Onun için de etkililik derecesi ön-yaşantılar deposunun zenginliğiyle orantılıdır Özgür çağrışımın ürünleri, ancak biliş-öncesi süreçler sırasında anlaşılabilecek yollardan sağlanır Biliş-öncesi süreçlerininki gibi, özgür çağrışım süreçlerinin de hızı, yaratıcı etkinlikte yararlı olmalarına neden olmaktadır.

Özgür çağrışımlar yoluyla, bilinç altındaki yaşantılara ilişkin ögeler su yüzüne çıkarlar. Bir anlamda, biliş öncesi süreçlerin enerji kazanması, hareket haline gelmesi diyebiliriz buna. Bu bilinçaltı ögeler, sonradan bilinçli zihin tarafından eleştirel olarak irdelenip yararlılık ya da bağlantıları açısından denetlenirler

---

( ) «Biliş-öncesi» teriminin ne anlamda kullanıldığına burada yer vermek yararlı olur. Conrad'a göre Belleğe dayalı düşünme, biliş ve alışkanlık aşamasındadır Buna bilinçli düşünme ve öz-devimsel (automatic) başvurma aşaması diyebiliriz. Alışkanlıklar düşünülerle ve birşeyler yapma ve anlatım yollarıyla içli dışlı olmaktan doğar. Böyle ön yaşantılara (previous experience) dayalı alışkanlıklar hızlı düşünceyi ve hızlı anımsamayı sağlar. Hızlı anımsama da esin (ilham) dediğimiz içgörüsel kıvılcımlanmaları doğurabilir. İşte bu **gözlem, eleştirel değerlendirme ve ön yaşantı bileşimine** «biliş-öncesi düşünme» diyeceğiz. Biliş-öncesi süreçte düşünce ve duygunun, sanatsal yaratıcılık için gerekli olan harmanını buluyoruz.»

Aslında, ruhsal çözümleme dediğimiz yöntem, «çağrışımların dolaylı olmalarına, yani yeni bir bilinç durumu ile eski ve canlandırılmış, anımsanmış bilinç durumu arasındaki, ya da iki eski anımsanmış bilinç durumu arasındaki ilişkilerin ve bağlantıların, öznenin bilinçli zihninden saklandığı» temeline dayanmaktadır (5).

Yaratıcılık eskiden kaplamsal etkinlik terimleriyle incelenirken, asıl temel ögelerinden algı ve bellek üzerinde durulmuyordu. Oysa her iki yeti de, yaratıcılıkta yalnız hazırlayıcı bir rol oynamakla kalmıyor, aynı zamanda kendileri de yaratıcı sayılabilecek özellikler gösteriyorlar. Retina tabakasındaki imgenin durukluğu üzerindeki incelemeler, «algı» ile «kısa süreli anımsama»nın birbirinden ayrılamaz olduğunu göstermektedir (6).

3. 3 Algının Estetik Yönü :

Tepki gösteren bir özne, ruhsal-fiziksel bir organizmadır ve tepkileri de duyu organlarınca alınan bir uyarana karşı sinirlerin, salgıların ve tüm bedensel metabolizmanın devimsel (motor) tepkileridir. Bu devimsel tepkilere duyum (sensation) diyorduk. Bunun yanında duygusal dizgenin tepkisi de sözkonusudur. Zihnin, herhangi bir algı eylemine olan tepkisi tek başına düşünülecek bir olay değildir; bu tepki, bir seri gelişimin bir bölümüdür; duyusal algılarla, duyumlardan oluşan bir bütün içinde yer alır, duygular tarafından da denetlenir.

Algı aslında denge ve simetriye yöneliktir; ya da bir başka deyişle denge ve simetri, görsel dünyanın algısal özellikleridir. Dış koşullar uygun olmadığı zaman dengesizlik, simetri yokluğu, nesnelerin ve tüm bu alanın özelliği gibi algılanacak, bu yaşantı sırasında daha iyi bir dengeyi arayan iti de şiddetle kendini belli edecektir. Bu eğer böyle ise, ki bunu «gestaltçı» ruhbilimciler kanıtlamış gi-

bidirler, algılamada rol oynayan duygu etmeninin ve diğer zihinsel süreçlerin bir estetik yanı olduğu, daha algı aşamasında bile bir estetik yönelme bulunduğu ileri sürülebilir.

Estetik yaşantının ruhsal yönünün, iki zihinsel etkinliğin, algı'nın ve imgelem'in diyalektiğinden doğduğu belirtilmişti. İmgelem'e geçmeden önce, onun ürünlerinden olan imge ve çeşitleri üzerinde durmakta yarar görüyoruz.

4. İmge

4. 1 Görsel İmge :

Bazı ruhbilimcilere göre algının kendisi, görsel imgenin en yetkin bir biçimidir; ancak daha yaygın olan görüş, imgenin algılama eyleminde ayrı birşey olduğudur.

«Dala konmuş bir kuşu gördüğüm zaman, ona baktığım sürece beynim bu algıyı kaydetmeyi sürdürür. Gözlerimi kaparsam, ve eğer dilersem zihnimde hâlâ kuşu görebilirim. Bu gördüğüm ve bir çeşit zihnimde koruduğum, kuşun görsel imgesidir Algının kendinde daha az belirgin olmakla birlikte, dikkatimi toplarsam, bu imgenin de daha açık-seçik ve ayrıntılı olmasını sağlayabilirim. Sonra artık kuşun imgesini zihnimden uzaklaştırırım ve imge yiter; fakat, birkaç gün sonra kuş bana hatırlatılırsa, imge geri gelir, ancak aradan geçen süre ne denli uzun olursa, gelen imge de o kadar belirsizleşir» (Read) (7).

Bellek için, böyle imgeleri, çeşitli canlılıkta olmak üzere, anmaya çağırabilen güç demiştik; **imgelem** ise, bu imgelerin birbiriyle bağlantısını kurma gücüdür diyebiliriz. İmgelerden çeşitli düzenlemeler kurabilir, bunu düşünme ve duygu süreçlerinde yapar. Algılamadan ayrıldığı nokta, imgelemin oldukça büyük bir oranda, yeniden canlandırılmış etmeni içermesidir. Ancak bu canlandırılmış etmen-

ler de gene birtakım imgelerdir. Bellekteki ve imgelemdeki bu içerik, algılama eylemini yöneten nesneler olarak, bilişsel zihne karşın, varlıklarını sürdürürler. Read'e göre «imgenin, bir duyumun kopyası olmaktan öteye geçmediğini düşünenler yanılmaktadırlar, çünkü duyusal uyaranlar imgelem sürecinin içeriğindedirler; görsel imgelerle düşünme (imagery) sırasında imgelemde, algıda olduğu gibi gerçek bir nesne vardır ve bu nesneye ayırdetme işlemi yöneltilmiştir. Gerçi ayırdedilmiş bu nesnenin özellikleri, algıda olduğundan daha aza inmiştir ama, gene de algılanan da, imgelenen de nesneldir. Ne imgenin, bir algı olarak ilk beyine girdiği zaman uyarılmış olan duyumu içerdiği, ne de, imge yeniden çağrıldığında, ona, bu ilk duyuma benzer bir duyumun kesinlikle eşlik edeceği savunulabilir. Ancak, imge her zaman, görüntüsünün belirdiği andan başlayarak, nesnel bir görüngüdür (phenomenon (8).

4. 2 Bellek İmgesi ve Art-İmge :

Olağan anlamındaki imgeyi, ki buna **bellek imgesi** denilebilir, diğer kimi imge tiplerinden ayırmakta yarar vardır Önce şu belirtilmelidir ki, bellek imgeleri yalnızca izlenimlerin birer kopyası olsalardı, zihin yaşamımız içinden çıkılmaz, birtakım olduğu gibi kaydedilmiş fotoğraflar kargaşası içinde olurdu. Böyle bir durum, bir bireyin tepkilerini değiştirmesini sağlayacak olan, duygu ve düşünülerini örgütleme, kaynaştırma, karşılıklı değiştirme ve bağlantı kurmayı olanaksız kılacak; önceden geçmiş tek bir duruma yakından bağlantılı bir imge, ister istemez tepki biçimlerinin kalıplaştırılmasına yol açacaktır (9)

Dış uyaran bitince, uyarana benzeyen ya da karşıt olan ve yeniden canlanan imgeye **art-imge** denilmektedir Yirmi saniye kadar baktığımız kırmızı bir nesneden gözümüzü çevirip nötr bir zemine baktığımızda, nesnenin ge-

ne göründüğünü, ancak bu kez tamamlayıcı renk olan yeşil olarak belirdiğini gözlemleriz. Bu art-imge salt fizyolojik bir görüngüdür.

4. 3 Sanrı ve yanılsama - Sanrısal İmge :

Algı ile doğrudan bir ilintisi olmadığı halde, yaşamımızda rol oynayan başka imgeler de vardır. Bu tip imgeler uzun süre **sanrı** (hallucination) terimi altında toplandı, oysa yalnızca kişiye uykuda gelen imgelerle, seyrek de olsa normal bilinç durumunda gelen imgeler arasında bir ayırım gözetilmelidir.

Uyanıkken görülen ve düş imgeleriyle aynı tipte olan birtakım imgeler, bellek imgelerinden ayırdedilmelidir Düşsel ve art-imgelerden ayrı olarak, ruh bilimi, sanrılarda meydana gelen imgeleri tanımaktadır. Sanrı, zihnin bilinç-dışı düzeylerindeki imgelerin eşlik ettiği, tam bilinçli durumda oluşan bir **algı yanılsaması** olarak tanımlanabilir. Bilinç-dışı ile ilgili varsayım da işin içine katılmazsa, ruhbilimci buna **yanılsama,** ya da aldatıcı, yanlış, dayanıksız algılama demektedir. Ne var ki, bu yanılsamalar son derece canlı imgelerden oluşur, hem de bu en bilinçli durumlarda görülebilir. Read bu konuda, savaş sırasında nöbetçi olanların karanlıkta hemen her zaman düşman sandıkları bir takım sanrısal imgeler gördüklerini örnek olarak vermektedir. Hattâ gündüz, olağan yaşantılar sırasında, tam olarak kavranamayan görüngü ve olayların (uçan bir kuşun gölgesi, bir yaprağın hışırtısı, parlak bir yüzeye yansımış güneş ışığı gibi) değişik, fakat son derece canlı imgeleri bilinçli zihinde belirebilir. Bu, duyularımızın o andaki bir yanılmasından başka birşey değildir; dikkatimiz tam olarak toplandığında ve ayırdetmeye başladığımızda yanılsama da yiter.

4.4 Silimsiz İmge :

Bellek imgesinden ve art-imgeden ayrı olarak, canlılığı dışında sanrısal imgeden de ayrılan ve algı eylemlerine daha doğrudan bağlantısı nedeniyle düşsel imgeden de ayrılabilen bir tür imgeye de silimsiz (eidetic) adı verilmiştir. Bu imgelere ilişkin yaşantıları olanların belirttiğine göre, silimsiz imgeler, kökenindeki algı'dan tamlık ve canlılık yönünden pek az ayrılabilir. Ancak, silimsiz imge görme durumu, özellikle küçük çocuklarda yaygındır ve onlardan bize dayanak olacak bilgiyi edinmenin güçlüğü de ortadadır Silimsiz imge üzerinde ilk duran Jaensch onu şöyle tanımlamaktadır «Silimsiz imgeler ya da gözel veya gözle algılanmış imgeler, duyumlar ile imgeler arasında yer alan görüngülerdir Olağan fizyolojik art-imgeler gibi, gerçek anlamda **görülürler**. Bu onlar için her durumda geçerli ve onları saptayıcı özellikleridir. Başka bakımlardan tasarımların özelliklerine de sahiptirler İmgelemin etkisinin az olduğu durumlarda silimsiz imge, düzeltilmiş ya da değiştirilmiş art-imgelerden farksızdır; bu etkinin hiç olmadığı durumlarda ise, onlara güçlendirilmiş art-imge gözüyle bakabiliriz.» ([10]).

Jaensch'in öncülük ettiği silimsiz imge düşünüsü, Marburg Okulu tarafından ortaya atılmış olup, çağdaş ruhbilimde hem tutulmuş, hem de şiddetle karşı çıkanlar olmuştur Bu görüşü, «sanrılarla normal zihinsel imgeler ve zihinsel karışıklıklar arasında tam bir ayırım yapma yeteneğinden yoksun bulunanların uydurdukları» şeklinde tanımlayanlar olmuştur ([11]).

Çocukta imgelemin olağanüstü zengin olduğu hemen tüm ruhbilimcilerce paylaşılan bir görüştür. Sorun, bu imgelemin kendine özgü mü olduğu, yoksa son derece canlı bellek imgelerini saklamak ve gene çağırmak konusundaki bir yeteneğe mi bağlı bulunduğu sorusudur Böyle

imgelerin varoldukları anlarda, algı eylemi her keresinde yenilenmektedir. Acaba silimsiz imge görme yetisi olan, gerçekten bu imgeyi «görüyor» mu, yoksa yalnızca daha önceden bilincinde olduğu bir durumun içeriğinin bir zihinsel işaretini ya da izini, anısını mı yeniden yaşatıyor? Çocukta bunu açıklığa kavuşturmak için kullanılacak yöntemler bulmak pek güçtür. Silimsiz imgeler gördüklerini söyleyen yetişkinler üzerinde yapılmış çalışmalar daha yararlı olmaktadır Bu kişiler çoğunlukla sanatçıdırlar ve daha çok **görsel alanda** yaratan ressamlar ya da şair ve müzikçilerdir. Sanatçı olan silimsiz'cilerin, yaratıcı sanatçı olmayan silimsizcilere göre kendilerini daha iyi çözümleyebileceği akla yatkın gelebilir Ancak, Jaensch ve arkadaşları sorunu, «bu tip insanlar silimsizci oldukları için sanatçıdırlar» biçiminde ortaya koymuşlardır ([12])

«Anekdotlar»ından alınan bilgiye göre Hogarth, canlı modelden bile olsa, akademideki resim çalışmalarından doyumsuzluk duyuyor ve bunların bir sanat öğrencisini sanatçı yapamayacağı görüşünü savunuyordu. Buna neden olarak, bakarak çalışırken, bir an için bile olsa gözün nesneden ayrıldığını, bir süre geçtiğini ve bir an, çizimi yapanın neyi yansıttığını unutabileceğini, resme başlama öncesiyle bitişi arasında, oluşan resim hakkındaki ön plânın, böylece tümden değişebileceğini düşünüyordu. Bunun gibi diğer kimi nedenlerle de Hogarth, formları ve ayırtkanları (karakteristik) zihinde duragan kılmanın ve çizgileri kopya etmektense, tek bir yoğunlaştırma eylemiyle, yapılmış çeşitli gözlemleri bir araya getirip tuvale bir anda geçirmenin, daha kısa ve güvenli bir yol olduğuna karar verir. Bunu denemek ister. Bunun için de bir tür bellek tekniği geliştirmeye koyulur. Zihninde nesnelerin düzenini oluşturan parçaları sürekli yineliyerek, bunları derece derece bir araya getirmeye ve sonra kâğıt ya da tuvale geçirmeye kendini alıştırır Böylece rakiplerine karşı açık bir üs-

tünlük elde eder «Zihnimin gözünde saklayıp koruyarak elde ettiğim bu alışkanlık yoluyla neyi yansıtmak, kopya etmek istiyorsam hemen anında zihnimde belireni aktarmakla başarılı olabiliyordum.» ([13])

Read'e göre Hogarth'ın alıştırma ve temrin yoluyla kesin, açık-seçik, doğru imgeler elde edebilme yetisini kazanmış olduğu bellidir Anlatımından bellek imgelerinden sözettiği ileri sürülebilirse de, kesin ve doğru bellek imgeleriyle silimsiz imgeler arasındaki ince sınırı belirlemek çok zordur.

Ancak kuvvetle belirtilebilecek bir husus var ki, ressamlardan «eidetic» olanlar, doğalcı ressamlardır, doğalcı tipe girerler. Genel olarak bir manzara ya da bir nesnenin tam ve doğru bir yansımasını vermek için dikkatli ve çok çaba gerektiren bir çalışma yeterli olabilmekte, insanların pek çoğu böyle bir beceri için eğitilebilmektedir Ancak kimi kişiler için bu, öyle uzun uzadıya bir çalışma ve çaba gerektirmez; belli bir «manzara» ya da nesnenin son dere açık-seçik bir imgesini onlar zihinlerinde taşır ve saklarlar, nesnenin aslına ancak pek seyrek olarak başvurma gereğini duyarlar

Böyle durumlar için, bu tip kişilerin olağanüstü bir «görselleştirme» (visualisation) gücüne sahip olduklarını söyleyebiliriz. Eğer «eidetic olma» diye bir varsayım öngörülecek olursa, bu gibi insanların varlığı da kabul edilir Şimdilik açıklığa kavuşmamış olan, görselleştirmede başarılı olanların hepsinin de «eidetic» olup olmadıklarıdır ([14])

Nesnelere ilişkin gözlemlere dayalı, ya da kökende öznel de olsalar ve bilinçlilik sınırının hemen altından ya da bilinç altının derinliklerinden de gelseler, bu imgelerin niteliği tam açıklanamamıştır. Ancak, silimsiz imgelerin de temelde zihinsel imgelerden başka bir şey olmadıkları

yalnız bunların daha çok duyarlık ve duygunluk yüklü oldukları söylenebilir

Silimsiz imgenin çocuklukta yaygın olduğu belirtilmişti. Read'in Galton'dan aktararak söylediğine göre, «olgunlaşma döneminde, yaş ilerledikçe bu yeti donuklaşmaz, hâtta bunun tersini gösterecek çeşitli durumlarla karşılaşılır; ancak ilerleyen yaşla birlikte **soyut düşünme** alışkanlığının da giderek güç kazanması dolayısıyla yavaş yavaş bu yetide bir azalma olur. Çok küçük yaştaki kimi çocuklarda bu yetinin çok güçlü olduğuna inanmak yerindedir; çünkü bu tip çocukların öznel ve nesnel dünyayı birbirinden ayırabilmeleri için bazen uzun yılların geçmesi gerekir.» ([15])

Galton ve Jaensch gibi araştırmacılar, tüm görselleştirme yetkisini, ki bu bellek-imgelerini de içermektedir, bu ilk yetiye, yani silimsiz imgeye bağlamaktadırlar «O anda orda bulunmadığı halde, duyularla algılanmış bir nesneye değgin yaşantının bilincinde olma» ([16]) olarak Colvin tarafından tanımlanan zihinsel imge için Fox ise «yaşantının (experience) kendiyle birlikte getirdiği duyguların, nesnenin ilk algılandığı zamana ilişkin olmayıp, sonradan edinilmiş, ikincil duygular olduğu bilincinde olunursa, zihinsel imge bir psikoz (çıldırı) değildir» demektedir

Gördüğümüz kadarıyla, gereğinde zihinsel her tür imgeyi psikozla bir tutan Fox yanında, Galton, silimsiz imgeyi bir üstün yetenek saymakta, her çocukta varolan bu olağan yetinin, sonradan giderek yittiğini ileri sürmektedir Hangi görüşe katılmak gerektiği hususunda kararlı olmakta yarar vardır; çünkü eğitim açısından, kullanılacak yöntemler de ona göre saptanacaktır. Birinci durumda, bu tip çocukların saptanıp özel işlem görmeleri düşünülmelidir İkinci durumda ise eğitim yöntemlerinin, bu yetinin korunması ve yüreklendirilmesi yolunda mı, yoksa tersine, yitip

gitmesine yol açıcı nitelikte mi olması gerektiğine karar vermek gerekmektedir.

Jaensch aşırı gensel olan kuramına dayanarak çocukların hepsinin silimsiz imge görmediklerini ileri sürer, ancak «açık» ve «saklı» silimsiz imge ayırımını yapar. Buna göre herkeste algı ve olağan bellek imgesi içinde bir bileşen olarak, silimsiz imge bulunur. Algılama süreci sırasında, «saklı-silimsiz imgeler» gelişebilir ve algının somutlaşmasında rol oynar. Çünkü Jaensch'e göre, «algılar birbiri üzerine inşa eden bir süreçten geçerler. Bu, doğuşta kör olup sonradan görme yetisini kazanmış ya da ameliyat sonucu görmeye başlamış kişilerle ilgiil gözlemlerden çıkmaktadır. Bunların görmeyi ve yerelleştirmeyi (localisation) **öğrenmeleri** gerekmektedir.»

«Algıların gelişimi çeşitli aşamalardan geçmektedir. Her aşamada, algılanan dünya hâla tamamlanmamış olup, en son duruma, ilk eskizin tamamlanmış, zengin anlamlı resme olan bağlantısı gibi, bağlıdır. Tamamlanmış en son algıdan önce gelen her aşamada, algının içeriği, belli eskizleri ve taslakları getirir ve hattâ bu aşamalar zayıf da olsa bir «eidetic» durumu etkin kılar .Bu silimsiz durumun ürünleri ayrıntılara kadar varır, ancak bunlar açık silimsiz görüngülerden uzaklaşmış da olsalar, kökenleri gene de silimsizdir».

«Ayrıntılı deneysel araştırmalara göre, tüm silimsiz ögeler dış dünyaya uymaktadırlar ve onları görenler yönünden dış dünyanın bir parçası yerine konulurlar; hele yukardaki anlamda, silimsiz ögelerle algılar arasında belli değini noktaları bulunursa, algıya ilişkin ögeler belli bir oranda silimsiz görüngülerin bileşenlerini nasılsa taşıyorsa, bunların bir hiç'den çıkmayıp ilk eskizden asıl resmin oluşması gibi, önceden belirlenmiş bir çerçeveye yerleştirildikleri ortaya çıkmaktadır. ([17]).

Jaensch'in silimsiz imgeye neden art-imge ile bellek imgesi arasında bir yer verdiği de anlaşılmaktadır Fizyolojik özellikleri yönünden, yani görsel duyumla olan ilgisi bakımından silimsiz imge art-imgeyi andırmakta, fakat çağrışımlarla ya da dış kabuktaki (peripheral) uyaranlarla yeniden canladırılabilmesi yetikliğini bellek-imgesi ile paylaşmaktadır. Silimsiz imge, her zaman olmasa bile çoğu kez, belirli bir bellek imgesinin yoğunlaşması ya da aydınlatılmasıdır. İşte bu özellikleri silimsiz imgeye gensel işlevini verir. Allport'a göre, «silimsiz imgenin asıl işlevi ancak zihinsel gelişimin erken yıllarında tam olarak yerine gelir; zihin, duyusal ve duyumsal izleri koruyup yetkinleştirdikçe, çocuğun uyaranlara karşı durumu da giderek değer kazanır ve uyumunu sağlayacak tepkeleri de giderek yetkinleşir.» ([18])

4. 5 İmgesel Düşünme ve Simge (Sembol-İmge)

Düşünme, yalnızca kavramlarla düşünme değildir, imgelemin ve dolayısıyla imgelerin düşünmede rolü büyüktür. Şu unutulmamalıdır ki, yaşantılarımızın, deneyimlerimizin ve algılarımızın çoğu imgelerden oluşur Etkin düşünme de ancak bizim bu imgeler için simgeler kullanabileceğimiz ölçüde gerçekleşebilir **Özgün biçimleriyle, yani, onları algıladığımız biçimleriyle imgeler, düşünme aşamasında kullanılamayacak kadar hantaldırlar.**

Düşüncelere her zaman duyumsal ögeler ya da imgeler eşlik etmeyebilir, imgelerle düşünme parçalanır, karanlıklaşır ve en sonunda bilinçlilikten çıkabilir. Diğer yandan imgelere kesinlikle düşüncenin eşlik etmesi de gerekmez, bunlar ille de düşünceye bağlı değillerdir ama, **düşünceyi resimleştiren** ya da **düşünceleri çağrıştıranlardır.**

Dolaysız imge ya da algılar, bireysel düşünüyü en güvenceli kılan imgelerdir. (*)

İmgelem, ki bir anlamda imgelerin bir araya gelmesi demektir, imgelerle düşünme (imagery thinking) ile kuşkusuz yakından ilintilidir. Ancak **imgelem ve düşünme iki ayrı ve birbirinden bağımsız süreçtir.** İmgeler üretme (imaging) ile imgelem arasında pek bir ayırım olduğunu sanmıyoruz. Bartlett'in imgeler üretmeyi tanımlaması şöyledir «Dış kabuktan gelen bir uyaran olmaksızın somut bir nesne ya da duruma gönderme yapma, bağlantı kurma.» İmge ise bu somut nesne ya da duruma başvurulurken bize görünendir ve bu görünüm bir çeşit duyumsal, tartışmamız açısından, görsel tarzda oluşur Gene aynı yazara göre düşünme üç ayrı yetiklik taşır

«a) Durumları uzaktan ele almak yetikliği; bu, **işaretler** kullanmayı da içerir, bu arada bu işetlerin bir türünü de görsel imgeler oluşturur

b) Genel anlamda, bir durumun, niteliksel ve bağlantısal özelliklerine tepki göstermek yetikliği, bu, işaretlerin belli kurallara uydurulmasını içerir

c) Çoğu durumda da düşünme, niteliksel ve bağlantı kurucu genel özelliklerin özel bir durum için kullanılabilmesi yetikliğidir. Bu özel durum çoğu kez somut karakterdedir, çözümlenmesi gerekli bir anlamı vardır. Başka bir deyişle, düşünme yalnızca geçmiş bir duruma başvurmak değildir, geçmiş duruma yapılan bu gönderme, bugünün bir sorununu çözmeye yeltenebilecek biçimde ele alınmalıdır.» ([19]).

Aynı zamanda, konuştuğumuz dil de, yalnızca imgelerle üstesinden gelemeyeceğimiz karmaşık soyutlamala-

(*) H. Daucher ve R. Seitz, «imgesel düşünme» için, «bildhaftes Denken» deyimini kullanmaktadırlar.

rı ifade etmek için kullandığımız bir araçtır Aslında, simgeler, bizim imge halinde algıladıklarımıza, düşünme süreçlerinde kullanılmak üzere verdiğimiz biçimlerdir

Sanatta, algılanılan imgelerin doğurduğu simgeler ise gerçekten zengindir. Ancak bunlar zihinde bulunduğu ve fiziksel maddeye dönüşmediği sürece bilinemez ve değerlendirilemezler Simgelerin malzeme ile kaynaşıp düzenlenmesini, düşünce ve yaşantılarımızı ne yolla ifade edeceğimizi öğrendiğimiı süreç, «üretici düşünme» sürecidir

Simgelerden, yaşantı ve deneylerimizin işaretleriymiş gibi söz ediyoruz. Simgeler de bir tür imge olduğu halde, gördüğümüz nesnelerle özdeş değillerdir. Doğrudan algılanmış olanın imgesi ile, sembol-imge ayrı yapıda olacaktır; sembol-imge daha zengindir ve düzenlenmiştir; çünkü oluşması sırasında asla ilişkin olmayan, yabancı, dış kaynaklı özellik ve ögelerden seçilip arınmış, bilinç altındaki önceden yaşanmış başka imgeleri çağrıştırmış ve akılcı zihin tarafından irdelenmiştir. İşte bu simge ya da sembol-imgeler düşüncenin etkin araçlarıdır Algılandıkları andaki imgeler halinde kalmaları onları bu denli etkili kılmazdı ([20]).

Albert Einstein matematikçi Hadamard'a yazdığı bir mektubunda simgelerin düşünmedeki bu etkililiğini şöyle anlatır: «Dildeki sözcükler, yazıldıkları ve konuşuldukları halleriyle, benim düşünme düzeneğimde (mekanizma) bi rrol oynamazlar. Düşünme'de bir öge olarak görev gören fiziksel varlıklar, belli işaretler ve az ya da çok belirgin imgelerdir. Bunlar istemli olarak yeniden üretilebilir Bu düzenleme işlemi, üretici düşünmedeki asıl özelliktir ve sözcükler ya da benzeri işaretler aracılığıyla mantıksal bir yapı kurulmadan ve böyle bir yapıyla diğerleri arasında da iletişim başlamadan önce yer alır Yukarda sözünü

eğitim ögeler, benim için, görsel ve hattâ kimi zaman kassal tiptedirler Uylaşımcı (conventional) sözcükler ve diğer işaretler ise, ancak ikincil bir aşamada, yani yukarda sözü geçen çağrışımcı düzen yeterli biçimde kurulduktan ve istemli olarak yeniden üretilecek duruma geldikten sonra, titizlikle aranmalıdır» ([21])

Bertrand Russel ise şöyle demektedir «Olgulara ilişkin hemen hemen doğrudan görüntülere (vision), imgele re sahip olanlar, çoğu kez bu imgeleri sözcüklere dönüştürme yeteneğinden yoksundurlar; bu yeteneğe sahip olanlar ise genellikle görüntüyü yitirmişlerdir. En yüksek felsefik yeteneğin bu denli az olmasının nedeni budur işte. Böyle bir yetenek, görüntüyü bulunması, erişilmesi güç soyut sözcüklerle bağlamasını, aralarında ilişki kurmasını bilebilmelidir Bu soyut sözcükler ise bir kez yakalansa bile çok hızla yiterler» ([22]).

Demek ki, imgelerle düşünme yalnızca resimlemelerden oluşmaz. Biz her zaman ve kesinlikle, önce soyut terimlerle düşünüp, sonra bunları açık-seçik bir duruma kavuşturmak için, imgeler haline sokuyor değiliz. Düşünme sürecinin büyük bir bölümü imgelem alanında geçmektedir. Söz gelimi, modern fiziğin imgelerle dolu olduğu, ya da imgelerin matematik simgeler için tek seçenek olduğu unutulmamalıdır. Bir simge ya da imgeye yapılacak zihinsel gönderme aslında pek değişmemektedir. Arada yalnızca bir derece ayırımı vardır, her ikisi de bir «işaret»tir.

5. İmgelem

5.1 İmgelem ve Biliş-Öncesi :

Biliş-öncesi süreçlerin önemli bir bölümü tipler ise, bir diğer önemli bölümü de imgelemdir. Biliş-öncesi süreçler diye adlandırılan aşamalar, bilinç altı süreçlerle özdeş

değildir. Ancak biliş-öncesi, bilincin altındaki düzeyde depolanmış bilgi ve algılardan geniş ölçüde yararlanır. Biliş-öncesi'ni, geçmiş yaşantıların ve bunların imgelerinin depolandığı yer olarak tanımlamak mümkündür. Biliş-öncesinin kullanılması demek, bilinç düzeyinin altında depolanmış yaşantılardan yararlanmak demektir.

Conrad'a göre **sanat etkinliğinde temel düşünme süreci biliş-öncesi düşünmedir.** Duygu ve düşünülerin bir harmanından oluştuğunu söyliyebileceğimiz bu aşamada, ussal ile duygusal, duyuşsal (affective) ve bilişsel kgeler karmaşır. Duygusal ögeler, kimi zaman us dışı ögelerle de karışır, çünkü düşünce ve davranış her zaman akıl ile sınırlanamaz.

Bilişsel düşünme bilme ve algılamayı kapsar. Sanat etkinliğinde, sanat formunun doğuşu sürecinde bilinçli bilme ya da bilinçli anımsama etkin rol oynamadan önce, biliş-öncesi düşünme süreçleri rol oynamaktadır. Bilişsel süreç, biliş-öncesi süreçler sonunda ortaya çıkan formların son biçimlerini ve niteliklerini denetleyici rol oynamaktadır.

Yaratıcı etkinlikte bulunan yetişkin ya da çocuk, yanyana koyduğu renkleri, nesneleri, parçaların düzenlemelerini **ancak bir ölçüye kadar** son derece akılcı bir biçimde, plânlıyarak yapar. Yaratıcı edimin büyük bir bölümü, **sezgisel** yoldan olur, esinlenme diye tanımladığımız bir çeşit fışkırma ile meydana gelir veya denenmesi gerekli görülen kimi düşünülerin gerçekleştirilmesi şeklinde belirir. Böyle «düşünülerle deneme süresi» için de, kesin olarak akılcıdır diyemeyiz. Bu tür bir çalışma da biliş-öncesi düşünme düzeyinde gerçekleşir. Bu anlamda biliş-öncesi süreç, doğru olduğu hissedilenin tepilerle birleştirilip bütünleştirilmesini kapsar. Bir sanat eserini yaratmada rol oynayan ön yaşantılar, bir düşünüye daha derinlik kazan-

dırmak ya da onu daha ayrıntılı kılmak için, hep bu duygularla karışık düşünce dizgelerinden yararlanırlar. Biliş-öncesi düşüncede ön yaşantılardan başka, gözlemler ve bir anlamda eleştirel değerlendirme de bulunur.

Bir düşünüye derinlik kazandırmak ya da ayrıntılara inmek için yararlanılan ön yaşantılar ise bir yaşantılar salkımı oluştururlar. Bunun oluşumunda güdüleyici rol oynayan, çoğunlukla bir çekirdek-yaşantıdır. Ona eklenenler ya kendiliğinden ortaya çıkarlar ya da irdelemeyle seçilerek çağrılırlar. Bir yaşantı salkımında gündelik yaşamın çeşitli yönleriyle ilgili bağlantılar vardır. Sanatsal etkinlikte güdüleyici güç bu çekirdek yaşantıdan gelir. Söz gelimi, bir çocuk belli bir yaşantısının resmini çizerken, çekirdek yaşantı ile çağrışan ve yaşantı salkımından yapılmış seçmeler resminde yer alacaktır. Bu seçme işlemine biliş-öncesi düşünme süreçleri eşlik ederler.

Biliş öncesi süreçlerin önemli bir bölümü tepiler ise, bir diğer önemli bölümü de imgelemdir demiştik. İmgelem, imgelerle düşünmenin yaratıcılığa dönük kullanımına verilen addır. Bu etkinlik duyusal ve duyumsal tüm malzemenin yapıcı ve üretici olarak kullanılmasını içerir. Süreçlerinin temelinde fazla bir değişiklik olmaksızın, imgelem, sanat eserlerinin yaratılmasına ya da bilimsel buluşlara yol açar.

İmgelem yalnız çeşitli imgelerin bilinçli anlığa ve zihne getirilmesi demek değildir. Bunu Ralp Gerard şöyle ifade etmektedir: «Bilinç düzeyine imgeler getirilebilmesi, imgelemin varlığını kanıtlamaya yeterli değildir. İmgelem, yaratıcılığın ögeleriyle bir arada olursa, kurucu, inşa edici ve yapıcılı olabilir. Yaratıcılık olmaksızın, imgelem dediğimiz yalnızca enerji yüklü fakat amaçsız bir sanrı olacaktır. İmgelem, ister tepilerin bir ürünü, ister us-dışı veya bilinç-altı ögelerin ve sezginin bir ürünü olsun, nitelik-

li imgelem «statüsü» kazanabilmesi için tüm bu ögelerin us tarafından yönetilmesi gerekir ([23]).

Souriau'ya göre, imgelem, zihinsel imgelere sahip olmak anlamında kullanıldığı gibi, imgeleri yepyeni bir biçimde düzenleyip birleştirme yetisi, ya da isteyerek ve çok kolaylıkla imgesel düşünme, imgelerle düşünme yetisi, ya da yapıntı veya gerçek-dışı olanı gerçek gibi görmek, görebilmek yetisidir ([24]) Aslında ilke olarak birbirinden ayrı hattâ bağımsız olan bu görüşleri daha iyi saptayabilmek için imgelemi daha iyi incelemeliyiz.

İmgelemci (imaginative) düşünme, yasantıların sınırını genişletir ve onları zenginleştirir; çünkü imgelem biliş-öncesini canlandıran, ona canlılık veren bir araç gibidir Bu canlandırma, biliş-öncesi düşüncenin, sembol-imgeler arasında yararlı bağlantılar kurabilme yeteneğini artırır, bu simgelerle kimi **mecaz'lar** arasında özgün birleşimler meydana getirmesini sağlar. Bu yoldan biliş-öncesi süreçlerin, «ünik» ve etkili mecazlar oluşturması olasılığı artar. Demek ki imgelem, yalnızca bilinç düzeyine getirilen imgeler üretmekle kalmayıp, imgeler arasındaki bağlantıları duyan ve bu bağlantıları kurarak beklenmedik, yani, zengin anlamlı mecazlar oluşturan bir süreçtir.

İmgelem, «üretici ve yapıcı düşünme» nin etkisini de artırmaktadır; çünkü o, simgelerle, kavramlar ve mecazlarla, işlenecek malzeme arasındaki ilişkilerin geliştirilmesine de yardımcı olan bir süreçtir. Gene imgelem yardımıyla, her zaman yeni ilişkiler bulunabilir, önceden yaşanmış yaşantılardan anımsanan kimi imgelerin yanyana konmasıyla beklenmedik değerler ve yepyeni imgeler elde edilebilir. Bu beklenmedik ve çeşitli imgeler ve anlamlar, hem duyuşsal hem de zihinsel alanda birleşip **mecazlar** halinde sonuçlanabilir.

Burada verilen imgelem tanımına göre imgelem, yaratıcı eylemin bir parçası olarak düşünülmelidir. Yeni ya-

şantı ve yeni düşünüleri yeni içgörülerle ortaya çıkaran imgelem, bu anlamda yaratıcı eylemden başka birşey değildir Uygulamada, yani sanat etkinliğinde, yaratıcı yetiler ve imgesel yetiler birbirinden ayrılamazlar

Bu genel özellikleri yanında, imgelemin, sanat etkinliği sürecinde ortaya koyduğu üç ayırıcı özelliği üzerinde durulmalıdır. Bunlar **düşlem** (fantasy), **yansıtma** (projection) ve **özdeşleme** (identification) dir **Düşlem,** genel anlamda gerçekliğin dışında, ondan ayrı bir olgu olarak düşünülür, yani gerçek dışı, gerçek olmayan bir zihin imgesidir İmgelemin aslında yararsız bir ürünüdür; ancak özbilinçli (self-conscious) olduğu zaman yararlı olabilir Düşlem, özbilinçli olmadığı zaman, imgelemin gerçekliğe yönelmesi güç, hattâ olanaksızdır

Sanat etkinliğinde düşlem'e yer verilmesi, ancak onun öz-bilinçli olarak yer alması gerekliliği anlaşılırsa yerinde olur Aşırı düşlemler düzensiz düşünmeye yolaçar ve sanat etkinliği süreçlerinde imgelemin olumlu etkisini ciddî olarak engelleyebilir

Yansıtma, algılanan yaşantılara ilişkin dolaysız imgelerin, sembol-imgeler ya da görsel plastik mecazlar haline dönüştürülmesi aracı olarak tanımlanabilir Yansıtma sürecinde fiziksel ya da plastik malzemenin işlenmesi yoluyla yapıcı biçimlendirme ya da yalnızca zihinsel biçimlendirme süreçleri yeralabilir. Yansıtma aslında değişik ilişkileri deneme ve sembol-imgelerle mecazlar arasında kurulabilecek çeşitli düzenleme ve birleşimleri aramaya «aracı» olan bir süreçtir. Yeni anlamlar, yeni içgörü ve yaşantılar yaratacak mecazların üretilmesi için, **malzeme** ile yapılacak uğraşıları kapsar.

Özdeşleme ise, bireyin kendini bir durumayansıtması ve bir şeyin, bir yaşantının, bir düşünü ya da imgenin parçası olmasıdır. Bunu empati diye tanımlamış, sanatçı

için vazgeçilmez bir özellik olduğunu da belirtmiştik. Bu tip özdeşleme ya da özdeşleyim, kişinin bağlantıları duymasına, sezgisel alanda kavramların yapısını sezmesine olanak tanır ([25]).

5.2 İmgelem ve Özgür Çağrışımlar :

İmgelemci düşünme amaçsız bir biçimde sürüp gidebilir ya da amaçsız bir özgür çağrışım süreci olarak gelişebilirse de, sanat etkinliğinin başlangıç aşamalarında özgür çağrışım süreci, işin içine imgelemenin girmesine neden olacağından yararlı olabilir Çağrışım ile yaratıcı süreçler, üretici imgelemi canlandırabilir Sanatsal yaratmanın ilk aşamalarında özgür çağrışım genel olarak içe-yöneliktir (autistic). İçe yönelik etkinlik, ön yargıları, fiziksel gerçekliği ve görünürdeki mantıksal bağlantıları hesaba katmayan bir düşünme biçimini içerir

İçe yönelikliğin saf bir biçimde var olup olmadığı da ayrı bir sorundur Salt içe yöneliklik belki aslında kendiliğinden vardır ve bu belki de kendin i«uyanık düş görme» (daydreaming) olarak göstermektedir Bu düşleme türü, gerçeklikte hiçbir yansısı olmayan en saf düşlemlere (fantasy) yolaçabilir Böylesine içe yönelik ve dolayısıyla düşlemsel düşünmenin ise yaratıcılık açısından bir değeri yoktur.

Ancak kimi koşullarda, içe yöneliklik denetlenirse, imgelemin gelişmesi bakımından değerli işlev görür. İçe yönelik süreçler özgür çağrışım süreçlerini canlandırabilir; bu da, yaratıcı süreçte imgelemin güçlenmesine neden olur. İçe yönelik düşünme, imgelemi basmakalıplıktan ve «ünikliği» zedeleyecek diğer engellerden kurtarır. Özgür çağrışımlar kendiliğinden ve doğal olan, sembol-imge formlarını getirir. En yararlı olduğu dönem, olgunlaşıp, biliş-öncesi süreçlerin özelliklerini taşımaya başladığı devredir. Özgür çağrışımlar, sembol-imgelerle ilgili bağlantı-

ları ve yeni mecazları bilinçli düzeye getirdiklerinde, bunlar artık irdelenip araştırılmaya ve değerlendirilmeye açıktırlar

Özgür çağrışımlara özgür denmesinin nedeni, bunların kendiliğindenliği ve bilinçl izihin tarafından «karşılamaz» oluşlarıdır Değerleri, sonradan ussal düşünme tarafından kullanıldıkları zaman ortaya çıkar; çünkü bu aşamada özgür çağrışım süreçlerinin sonuçları arasından **seçme** yapılır. Aslında, bu çağrışımlar, biliş-öncesi düşünme ile yakından ilişkilidir, çünkü bilinç altında depolanmış imge ve simgeleri kullanma durumundadır ([26])

Sanatçının, eşyaları, nesneleri algılarken, onları, yapacağı eser açısından algıladığı çoğu zaman ileri sürülmektedir Ressam bir manzarada, yapacağı tabloyu görmeye alışmıştır; müzisyen ise, rüzgârın ya da dalgaların sesinde yaratacağı müziği işitir Demek ki; sanatçı yalnızca dış gerçekliği algılamıyor ([27]). Bu durumu imgelemin oynadığı rolle açıklamak yerindedir İmgeleme gücünü, düşünme etkinliklerinde kullanabilmesi, yaratıcı sanatçı için önemlidir. Onun imgeleminin belirgin yanı, zihinsel imgelerinin açıklığı ve yoğunluğudur, belirsiz düşlemlerden büyük ölçüde ayrılabilmesidir

5. 3 Sanatta İmgelem

Sanat tarihinde, çeşitli anlayışlara ve akımlara göre imgelemin rolü, ayrıca işlenebilecek bir konudur Devir ve üslûplara göre imgelem, az ya da çok önemle üzerinde durulmuş bir yetidir. Söz gelimi romantizm akımında imgelem önemli ve yoğun bir rol oynamış; gerçekçilik, izlenimcilik gibi akımlarda ise olanaklar çerçevesinde imgelem'e az yer verilmeye çalışılmıştır

Yüzyılımızda, özellikle imgelemin özgür çağrışım süreçleri, onlara, şaşırtıcı ve özgün mecazlar elde etmek için başvurularak, yeni bir biçimde kullanılmıştır Söz ge-

limi resimde gerçek üstücüler ve içe yönelikler tarafından benimsenen sanat anlayışı, özgür çağrışım tekniğinden yararlanır ([28]).

Böyle bir tekniği, iki 20. yy. ressamında, Andre Masson ve Joan Miro'da izlemeye çalışalım (Bkz. : Res. 7 ve 8):



Resim 7. Masson, Figür



Resim 8. Miro, Hollanda evinin İçi

Masson'un, (1896-) Figür'ünde, çizgilerin hiç bir bilinçli çaba olmaksızın gelişmesine izin verdiğini görüyoruz. Sonuç, tanımlanamayan bir nesne, salt bir düşlem olabilirdi; ancak, biliş-öncesi süreçler, bir imgenin ortaya çıkmasına neden olmuş ve hem anlatımsal, hem de kendine

özgü bir karmaşası olan «imge» oluşmuştur. Sanatçı, bu imgenin ya da mecazın hiçbir tanımı ya da sözlere dökülebilecek bir anlamı olmadığını savunacaktır ama, mecazî yapısından çıkan bir kavramın, tanımlanabilecek bir imgenin varlığı da kuşku götürmemektedir.

Joan Miro'nun (1893-) 1938 tarihli «Hollanda Evinin İçi» adlı tablosu, büyük bir olasılıkla tümü ile özgür çağrışımlarla başlamış ve önceki yaşantılardan doğan sembol-imgelerin çağrıştığı biçimlerden oluşan bir bireşim olarak ortaya çıkmıştır. Bu imgelerin hiçbir zaman var olmadıklarını savunmak güçtür. Bunlar, denetlenen içe yöneliklik ve özgür çağrışım süreçlerinin, tanıdık, olağan nesnelere yeni formlar vermesi sonucu ortaya çıkmış **imgelemci mecazlardır.**

Çağrışımlar burada son derece özgürdür; çünkü ortaya çıkan mecazlar, ne başka sanatçılarca önceden yaratılmış imgelerin kurallarınca, ne de sanatçının yaşantılarında bilinçli olarak algılanmış imgelerce engellenmemiştir. Herhalde algısal imgeler, önce deneme yaparcasına çizilmiş ya da amaçsızca çiziktirilmişti. Sonra bu içe yönelik yaratışlar, buluş süreçlerini iyi tanıyan anlak (zekâ) tarafından irdelenmiştir. Seçmeler yapıp biçim vermek ve içe yönelik süreçlerle özgür çağrışımlardan doğmuş bağlantılara yeniden biçim verme süreçleri ustalıkla başarılmıştır. Miro, yeni ve değişik olandan ürkmemektedir; hattâ tersine, bilincin rehberliğinde değişiklikler ve eklemeler yaptığı, bu yüksek oranda imgelemsel mecazî yapıdan zevk duyduğu anlaşılıyor. Bu bilinçli yenilemeleri bizler, ancak sanatçıyı çalışırken gözleyebilirsek görebilirdik. Önemli olan, yalnızca içe yönelik bir süreç sonucu ortaya çıkanın işe yaramazlığını anlamaktır. Gerek Masson'un, gerek Miro'nun formları, buluş dolu, şaşırtıcı biçimde birbirine bağlanmış ve daha önce yaratılmış sa-

nat biçimlerinden bir hayli değişik olduklarından göze çarpmaktadır. Her iki resim de, imgelemin yalnızca bilinçli bir aramanın ürünü olmadığını göstermektedir. Özgür çağrışım süreçleri ve eleştirel irdeleme, simge, imge ve mecazların karşılıklı etkileşimleri sonucu birbiriyle ilintili formlar üretmektedirler. Ancak bu ortaya çıkan bağlantılar, hiçbir zaman «mantıksal» değildir, beklenen biçimler ortaya koymamaktadırlar ve dolayısıyla ruhsal bir sarsıntı (shock) meydana getirirler Bu ruhsal sarsıntı, mecazın tümünün yaptığı genel etkidir.

Söz gelimi, Miro'nun resminde, aşağıda soldaki köpek, yukarda gene bir köpeği andıran form ve sağda köpeği andıran form gibi beklenmedik ilişkiler ortaya konmaktadır. Bunun gibi, çizgi ve kitleden oluşan ve plâstik olarak imgelenmiş bir yaratık ile tanınıp seçilebilen bir hayvan formunda belirgin olan düşlem, daha başka çoğrışımlar da getirmektedir. Bir ucu açık anahtar deliği ve yanında belirmiş kedi figürü gibi. Bu tabloda, değişik bir biçimde «icat edilmiş» mecazlar, yanyana konulduklarında tanınıp seçilebilen, fakat en saf biçimde keşfedilmiş formlar ve biçimler getirmektedir. Bunların kimilerinde biz bazı nesneler görebilir ya da kendimiz kimi nesneleri bunlara ek olarak icat edebiliriz.

Masson'un tablosu ise etkililiğini, figürün mecazî olarak biçim bozumuna uğramış olmasına boçludur. Bu bozulma herhalde, bilinçli ya da bilinç-dışı figürün atletik ve çevik kabalığının vurgulanmasından doğmuş olsa gerekir. Resmin şaşırtıcılığı, sanatçının figürün ritmik örüntüsünü çizgilerle vermiş olmasına karşın, yüz yerine kitle ve renk tonundan oluşan bir simge koymuş olmasından ileri gelmektedir. Çizgiden, renk tonuyla belirlenmiş kitleye bu geçiş, bir başka sarsıntı ögesi olmaktadır. Bir di-

ğer şaşırtıcı yan, resmin sağ alt köşesinde yer alan büyük gözdür.

Gerek Miro'nun, gerek Masson'un resimlerinde mecazın gelişimi sürecinde rol oynamış imgelemsel oyunların etkinliğinin gözden kaçması olanaksızdır. İmgelem, mecazın, olağanın üstüne çıkmasına, görsel algının yinelenmesinin ötesinde bir form olmasına araç olmaktadır. İmgelem, izleyiciye de, oluşum süreçlerine katılmayı sağlamaktadır, çünkü sanatçının içe yönelik süreçlerden ortaya çıkardığı formlar üzerindeki, anlam'a değgin irdeleyici araştırmalar, sanatçının resmini seyreden tüketicide sürdürülmektedir. Bir anlamda bu resimler, gözlem için çizilmemişlerdir; onlar daha çok, özgür çağrışımların ve imgelem oyunlarının ürünlerinin irdelendiği süreçlere birer çağrıdırlar (29).

Sanat eserlerinde bizi çeken bir yan bulmamızın nedenlerinden biri, bu eserlerde, zihnin bilinç altı düzeylerinden yolunu bulup gelmiş eski imgelerin varlığıdır. Eserini yaratırken sanatçı ve esere bakarken biz, az ya da çok düşler âlemine doğru derinleşiriz. Bu aynı âlemden sanatçı esinlenir, ilham bir imge ya da temanın ansızın algılanmasından başka birşey değildir; aynı dünyaya ve hemen hemen aynı algıyla tüketici de bir yeni imge getirir. Ondan sonra ne olduğu psikolojik açıdan henüz açıklanamamıştır; ama ruhbilimcilerin **uyum** dediği, tüketicinin sanat eserine bakarken getirdiği şey olsa gerektir.

Sartre, imgelemin, nesneyi bilinçli düzeyde arayıp bulan etkin bir güç olduğunu kabul etmektedir. Böyle imgelemci bilinçliliğin, salt algıdan ayrı olduğunu, imgelemin kendiliğinden ve yaratıcı olduğunu ileri süren Sartre, sürekli yaratıcılığıyla imgelemin, nesnelerin duyumsal niteliklerini içerdiğini ve koruduğunu belirtir. İmgelem algıya açıklık kazandırır; onsuz, algıladığımız imgeler tamam-

lanmamış ve belirsizdir, formlar ancak imgelem yardımıyla keskinlik kazanır. İmgeleme olmaksızın algılanmış imgeler edilgendir, imgelemin işbirliğiyle algılanmış olanlar ise sürekli olarak yaratıcı istemin akıcılığı içindedirler ([30]).

Ancak imgelem yardımıyla görenek olmuş «tarz» ların dışına çıkılabilir, karşı gelinebilir. Uyaranlara karşı edilgen biyolojik tepkilerden başka bir şey olmayan mekanik algılar ve bunların yarattığı formlardan hiçbir zaman elde edilemeyecek düşünce ve yaşantı zenginliğine gene bu yeti sayesinde ulaşılabilir Bu anlamda, imgelem, zihnimizde mekanik algıdan çak daha derin, ince, parlak dokulu ve uyarıcı imgeler yaratmaktadır.

Bu içsel imgeler, görsel algının görüntüsüyle karşılaştığı an, bu dış görüntünün edilgen ve eskimiş sertliği karşısında çöküp bozguna uğrayabilir, çünkü algılanmış gerçekliğin dayanıklılığı ve hattâ duyularla duyulabilirliği, dokunabilirliği onda yoktur. İşte bu anda sanatçı, istencinin gücünü ve bilişsel süreçlerin geçerliğini sanatsal yaratma süreçlerinde gösterebilir, sergileyebilir. Dewey'e göre aslında «sanatçı nesnel görüntünün düzencesine boyun eğmeye eğilimlidir; fakat içsel görüntü de yok olmamıştır, neredeyse dış görüntünün denetimini üzerine almış bir organ gibidir; yavaş yavaş aldığı biçim ise, dış görüntüyü de içerisine alır. İşte, bu iki görüntü tipinin karşılıklı etkileşimi imgelemdir; imgelem biçimlendiği anda sanat eseri doğar ([31]). Bunun içindir ki, imgelem tek başına var olamaz, zihinde yalnız değildir, varlığı «sıradan» algılara bağımlıdır. Algılanmış yaşantılardan ayrı tutulmuş imgelem ise düşlem'dir. Düşlem'e karşı konulamaz ama engel olunabilir. Çünkü düşlem, algı ve gözleme bağlanmadıkça ve yaşanmış deneylere katılmadıkça dayanıklı olamaz. Ancak düşlemin yaşantı ile birleşmesi gerçekleştiği anda imgelem'den söz edilemez. Bu koşullarda imgelem de inşa edici, biçimlendirici olur.

Sanat etkinliğinde imgelem, nesnel algı tarafından denetlenir ve kendisi de nesnel algıyı denetlerse, amaçsız, sıkıcı ve mekanik olmaktan kurtulunur İmgeleme etkinliği ancak ve yalnız sanata özgü değildir, ama ancak sanat etkinliği, imgelem aracılığıyla yaşantıya, salt uyarılmadan öte bir yoğunluk ve bir eylemin işareti olmaktan öte bir anlam verebilir (30).

Her sanat eseri, bu ister bir dans, bir heykel, bir yontu, bir resim, ister bir müzik parçası ya da şiir olsun bir imge'dir. İç görüntünün, içsel doğanın dışa vurulması, öznel gerçekliğin nesnel bir yansımasıdır. Bir sanat eseri, imgelem ya da duyumlar aracılığıyla, algınlanmak üzere yaratılmış anlatımcı form'dur. Sanat eseri gerçeklikten bir örge (motif) aldığında (çiçek açan bir dal, bir manzara parçası, tarihsel bir olay ya da kişisel bir anı gibi, yaşamdan alınan herhangi bir model ya da tema), bunu bir imgelem parçası haline dönüştürür ve bu imgeyi sanat canlılığıyla, sanat etkinliğiyle kaynaştırır. Sonuç sıradan gerçekliğin, yaratıcı bir anlamla dolmasıdır. Doğanın öznelleşmesi, gerçekliğin bir çeşit yaşam ve duyguların sembolü olmasıdır (33). Başka bir deyişle, imgelem gerçekliğin yansımalarını değişikliğe uğratan, sanat eserine dönüştüren süreçtir (34).

İmgelem herhalde, insana özgü en eski zihinsel etkinliktir. Düşlerin, mantığın, dinin ve tüm gerçek göziemlerin kaynağı olsa gerektir. Bu ilkel «beşerî» güçten sanat doğmuş ve sanatın ürünlerinden de etkilenen gene bu güç olmuştur (Langer). Read'e göre ise, inşa edici, yapıcı etkinlikle, yeni birşeyler yapmakla, bulmak, icadetmek yetisini, yani imgelemci etkinliği karıştırmamak gerektir Koehler'in şempanzeleri yapıcı idiler ama yaratıcı imgelemden nasipleri yoktu (35).

6. Düşünme Süreçlerinden Biliş Öncesi Düşünme ile Bilişsel Düşünme

Bilişsel düşünme alanı, biliş-öncesi düşünme sürecinin görev gördüğü alanlardan biridir. Bilişsel düşünme, biliş-öncesi süreçlerce çağrılmış, sınıflanmış, seçilip biçim verilmiş imge ve simgeleri kısmen değerlendirir, onları irdeler ve denetler; bu imge ve simgelere nitelikler ekler

Bilinç-altında dizilmiş yaşantılar, ancak akılcı ya da bilişsel süreçlerce arıtmaya tutulup, sıraya konulup düzenlenirlerse yararlı olurlar. Akılcı düşüncenin bu irdelemesi, bilinç-altında sağlıksız ve kötü biçimlendirilmiş imgelerin rastgele ve karmaşık yığılımlarını önleyen önemli süreçlerden biridir. Yararsız ve belki de zararlı imgeler, anma çağrısı sırasında ortaya çıkabilirler, akılcı düşünce bunları yok edebilme gücüne sahiptir Bu çözümsel süreç, biliş-öncesi süreçleri temellendirir

Biliş-öncesi düşünme süreçleri, zengin yaşantı kaynaklarıdır; çünkü bilinç-altı, bilinçli zihinden daha çabuklukla ve etkin bir biçimde irdelemesini yapar O zaman şöyle bir soru akla gelebilir Bilişsel süreçler seçme ve irdeleme araçları olduklarına göre, biliş öncesi süreçler nasıl buna benzer işlevler görmektedir? Yanıt, **ussal** olanla **us-dışı olan** arasındaki karşılıklı bağıntı anlayışındadır. Çok geniş bir anlamda, bu iki etmen de biliş-öncesi süreçlerde karmaşmıştır Bir anlamda ön-bilişsel etkinliğin bir sonucu olan biliş-öncesi süreçler, seçme ve irdelemeyi bilinçlilik düzeyinin altında yapmaktadırlar. Birçok bilinçli irdeleme, biliş-öncesi süreçlerin varlığından önce olur. Böyle bilinçli olarak irdelenmiş **algılar,** biliş öncesi süreçlerin hammaddesini meydana getirirler.

Sanat etkinliğinde, salt bilinçli düşünce, tam olarak yetkin değildir, çünkü niteliksel coşku ve duyguları dışarda bırakabilir ([36]).

6.1 Sanat Etkinliğinde Kavram :

Yaşantıların, yaratıcılıkta, kullanılan malzeme yoluyla anlatımı birtakım kavramları ortaya çıkarır. Bu kavramların benzetme ya da iğretileme yoluyla elde edilmiş şiir değerleri bulunabilir. Yaratıcılıkta sanat nesneleri olarak beliren mecazî ya da şiirsel kavramlar, yaşantı, deney ve düşünülerin uyandırdığı düşünce ve duygulara dokunulabilir bir biçim verilmesinden doğar. Böyle kavramlar, olguların yalın anlatmaları değildir. Çeşitli düşünce ve duygulardan, imgelemelerden, çağrışımlardan derlenmiş ve biçim, renk, çizgi ve örüntülerden, düzenlemelerden kurulmuştur. Sanat etkinliği sırasında edinilen yeni yaşantılardan da etkilenen bu biçimlendirilmiş düşünce ve anlatımlar, malzemenin düzenlenmesi süreciyle de yakından ilgilidir. Burada Pablo Picasso'nun Guernica adlı duvar resminde, önce kâğıda çizilmiş eskizlerde kavram, simge ve mecazların nasıl arandığını, sonra asıl eserde ne denli etkili olarak ortaya çıktığını anımsıyabiliriz. (Bkz. Resim 1 - 6).

Özetle diyebiliriz ki, sanat etkinliği sürecinde, **simge** bir yaşantının imgesini temsil eder Simgeler algı edimleri sırasında derlenirler. Sanatta, görsel simge, **asıl** algının imgesiyle pek yakından ilişkili olabilir. Ancak, simge, algılanmış olan şeyin imgesinin bir kopyası (replica) değildir; bir yaşantının, bir deneyin simgesidir.

Picasso kuşkusuz Guernica bombardımanını görmemişti ama daha başka bombardımanlardan edindiği imgeler, zihninde dirik biçimde yaşamlarını sürdürüyorlardı. Kucağında ölü çocuğunu tutan bir kadın figürü, bu imgelerden oluşmuş etkili bir sembol-imgedir. Böyle bir kavramı geliştiren Picasso'nun Guernica olayını duyduğu anda, daha önceki yaşantılarından hareket etmiş olduğunu düşünmeliyiz.

Sanat eserlerinde sembol imgelerin geliştirildiği süreçler, nitelikli kavramların varlığına bağlıdır. Salt kurulu ölçünleri kullandığı için bir kavramın nitelikli olup olmadığına karar veremeyiz. Nitelikli kavramlar genellikle görelidir. Eğer bir kavram, bağlı olduğu yaşantının anlaşılmasında yetkin ise, onun hakkında daha çok ayrıntılı bilgi veriyorsa, başka yaşantılarla bağlar kurmak yönünden daha yetikse, niteliklidir.

Demek ki aslında **biçim verme, kavramlardan görsel yapılar yaratma sürecidir.** Bu yapılar yeni imgelerdir, nesnelerin taklitleri değildir. Çizilen şeyin karakter özelliklerini gösterir. Söz gelimi figürlerin deforme edilmeleri, simgeleri yaratırken duygu ve düşünüleri daha iyi belirleyebilmek içindir. Sonuç, bir sembol-imgedir.

Kavramları anlamlı ve şiirsel yapılar haline getirmek için simgeleri kullanma süreci, aynı zamanda yaşantılar hakkında etkin ve çabuk bir biçimde düşünmek demektir. Yaşantılarımız ve onlarla birlikte gelişen düşünülerimiz üzerinde kafa yordukça, onları daha da iyi anlamaya başlarız. Çok eski çağlarda olduğu gibi, bugün de hepimiz düşünülerimizi çizimlerle belirtmenin daha açık-seçik düşünmeye yardımcı olduğunu biliriz. Şu halde yaşantı hammaddelerinden çıkarak, kavramları imgeler halinde biçimlendirmek bir yaratıcı eylemdir.

Üretici düşünme, **düşünme** ile **yapma** arasındaki etkileşimi ve karşılıklı ilişkiyi kapsayan bir süreçtir. Sanat etkinliğinde üretici düşünme, sanat etkinliği süreçlerine ve araçlarına uygun fiziksel biçimlerin üretildiği süreç olmaktadır. Soyut düşünmeden ayrılır, çünkü düşünce ile fiziksel maddeyi birleştirmeye uğraşır. Bu birleştirme sonucu, ortaya bir sanat ürünü çıkar.

Üretici düşünme bir anlamda biliş-öncesi düşünme süreçlerinden doğar. Biliş-öncesi düşünme süreçlerinden,

simgesel ve anlamlı yapılar kurmak için fiziksel malzeme ile uğraşma süreçlerine geçişi sağlar

Aynı zamanda plastik malzemenin, kökenleri biliş-öncesi düşünmede bulunan imgelere dönüşmelerini mümkün kılar. Üretici düşünme süreçleri yoluyla, biliş-öncesi düşünme süreçleri, düzenlenmiş, örgütlenmiş ve dokunulabilir bir duruma dönüşmüş olur

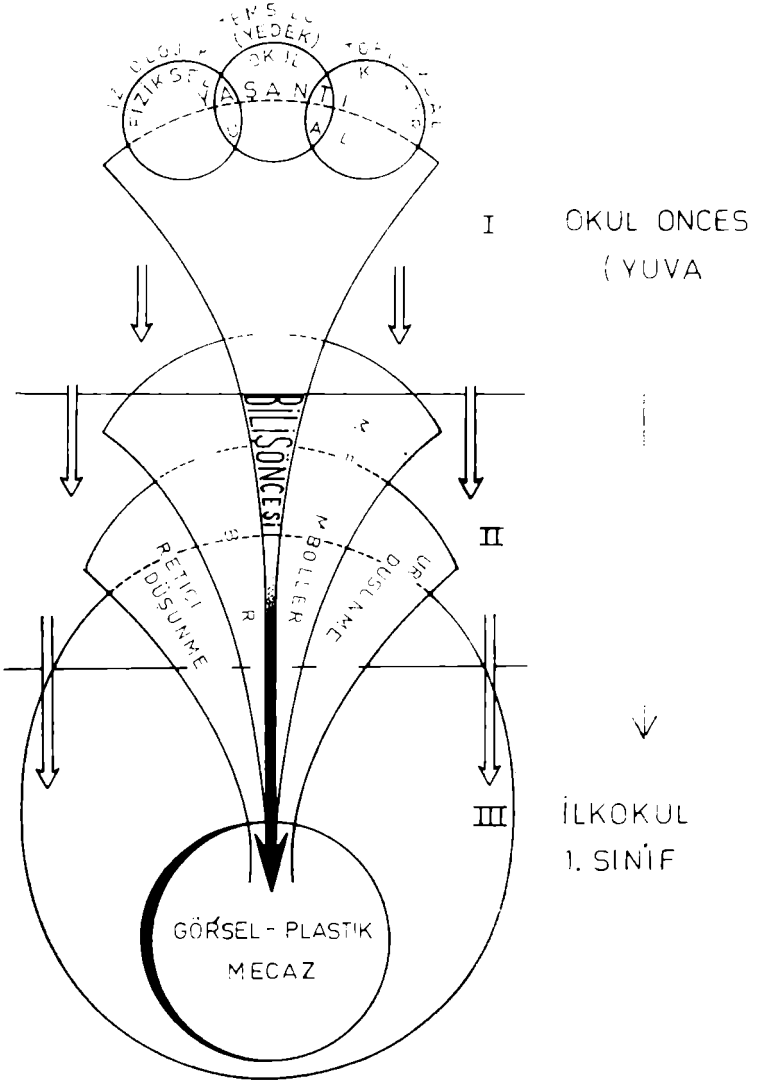
6.2 Mecaz :

Biliş-öncesi süreçlerde biçimlenmiş imgelerin, malzemede yer almak üzere, dönüşüme uğramasını yönetecek düşünme süreçlerinde, yeni bir form'a gereksinim vardır. Bu yeni forma mecaz demiştik. Sanatta mecazı şöyle tanımlamak mümkündür. Malzemeden oluşan ve yaşantıyı zenginleştirecek düşünü ve anlamları iletebilecek ya da «telkin» edebilecek **form.**

Bu anlamda mecaz, yaşantı değildir artık. Yaşantının kendiyle ilişkili imgelere dönüşmesi ve diğer yaşantılarla bağlar kuracak şekilde biçimlenmesidir. Böyle değişik, başka yaşantılarla bağlar kurma işi, biliş-öncesinde gerçekleşiyordu. İşte bu süreçte zengin, değişik ve «tek» bir mecaz biçimlenir Mecaz şimdi bu anlamda da, bir plâstik imge, fiziksel olarak biçimlenmiş bir simgedir.

Anlamca zengin ve en nitelikli **plastik mecazlar,** yaşantının salt ve yalın bir kopyası olmayıp, bireyin belli bir yaşantı ile imgeler deposundan çağrıştırdıkları ile zenginleşmiş, o belli yaşantı hakkındaki **yorumlardır.** (Bkz: Çizim 1)

20. yy. ın İsviçreli ressamı Paul Klee hakkındaki bir denemesinde Daniel-Henry Kahnweiler, adı geçen ressamın, dünyayı sürekli bir akış, bir **akıcılık** içinde gördüğünü belirtmektedir Klee için resim de başlı başına bir dünya,



Çizim 1. Mecaz'ın oluşumu. (Conrad'dan alınmıştır.)

bir yaşamdır; ama onun için, bitmiş bir dünya yoktur. Yaratılan sembolik yapılar da, hiçbir zaman şeylerin oldukları gibi bir kopyası, yansısı olmamalı; söz gelimi, bir adamın portresi, adamın olduğu gibi çizildiği bir resim olmamalıdır, çünkü bu yalnızca bir çizgiler kargaşası doğurur. Klee'nin malzeme ile kavramlar arasındaki ilişkiyi ortaya koyması ilginçtir. O, bir yaşantının yansıması olan bir imge yaratmaz. Onun için böyle birşey sanatla pek az ilgisi olan bir iş yapmaktır. Ona göre sanat ürünü, yaşantının ham imgelerinin, sembolik bir yapı içinde toplanmış, estetik yönden doyurucu, form verilmiş ve anlamlı simgelere dönüştürülmesidir. Sanat ürününde bir sembolün asıl gerçekliği, algılanmış olan imge değil, fakat sembole form vermiş olan malzemedir, biçimlendiriliş karakteri ve algılanmış yaşantının ışığında süregelen el işiyle ilgili süreçlerin etkililiğidir.

Malzemenin yaşantıyla ve yaratılan sembollerle ilişkisi niceliksel olarak değişmektedir. Kimi sanat ürününde, algılanmış biçimiyle imge ve imgenin karakteri, malzemede ve yaratılmış sembollerin karakterinde yansır Kimi durumlarda ise, simgeler, görme, işitme, dokunma, koku alma gibi duyumsal algıların sonuçları değildir; yalnızca devim duyusunun (kinasthesie) ya da fiziksel organların içinden gelen yalın duyuların sonucu olabilirler. Bunlar salt kişisel biçimlendirmeler olup, duyusal niteliklerle kassal etkinliğin uyumu sonucu ortaya çıkan formlardır.

Üretici düşünmenin malzemede yansıyan sonucu, genellikle yaşantılardan algılanmış imgelerin çağrıştıkları ile ilgilidir ama bu algılanan imgelerin malzemeye başat olmaması gerekir. Böyle bir durum karışıklığa ve mantıksızlığa yol açar; çünkü artık sanatçının üretici düşünme süreçleri sırasında uğraştığı gerçeklik, malzemenin kendisidir Üretici düşünmenin gerçi formlara anlam vermesi

beklenmektedir, ama belli bir malzemeden yaratılmış formların geçerliliği, büyük ölçüde, malzemenin kendi özyapısına uygun olarak işlenip işlenmediğine bağlıdır.

Plastik mecaz, bir dil değildir (*), ifade edilmiş bir düşünüdür; birşeyi anlatmak için kullanılmış bir semboldür, bizim imgelememiz tarafından dolaysız olarak kavranmak üzere kurulmuş bir **kavramdır.** Dil gibi anlatımcılığı söze dökülmez, hele yepyeni bir yaşantımız olduğunda, bunu ancak mecazî bir simge ile ifade edebiliriz. Bu, yeniliği anlatabilecek, alışılagelmiş ölçünler dışında bir şeydir. Aslında sanat, insan bilincinin tek bir mecazî imge ile ifade edilmesinden başka bir şey değildir (Langer).

Algı, imge, simge, düşlem, kavram, mecaz gibi olguların, sanatsal yaratmaya ilişkin olarak, insandaki zihinsel yeti, yetenek ve süreçlerde nasıl geliştiği kuramsal olarak incelenmeye çalışıldıktan sonra, bu bölümün başında da belirtildiği gibi (2. alt bölüm Huylar ya da algılama tipleri), bu yeti ve süreçlerin işlemesi, görev görmesi her bireyde değişiklik gösterdiğine göre, değişik kişilik tipleri üzerinde durmakta yarar vardır.

Bir sonraki bölümde, belli kişilik tipleri saptanabilir mi ve bu saptanacak kişilik tiplerine uygun düşen anlatım (ifade) tiplemeleri de yapılabilir mi sorunu ele alınacak, çalışmamız alanına girebilen bazı saptanmış kişilik ve anlatım tiplemeleri incelenmeye çalışılacaktır.

(*) Aslında tüm diller mecazî'dir. Hiçbir söz, gerçekten yaşanılanı en dolambaçlı bir biçimde temsil etmekten öteye gidemez. (Bkz. Edman, İrwin: Sanat ve İnsan, Çev. T. Oğuzkan, s. 30-46.)

III. KİŞİLİK VE ANLATIM TIPLERİ

1. Kişilik Tipleri

Bir önceki bölümde, huyların ve bunlara bağlı olarak, anlatım biçimlerinin değişik ve çeşitli olduğu üzerinde durulmuştu. Anlatım biçimleri ve tipleri üzerinde durmanın, sanat eğitimi açısından ve özellikle çocuğun eğitimi yönünden taşıdığı önem yadsınamaz. Baştan, daha erken çocukluk yıllarında ortaya çıkan huy ayrımları, çocuğun plastik uğraşlarında da yansımaktadır Bu ayrımlar son derece kesin olarak yapılamazlarsa da, belirli gruplar içine sınıflanabilecek kadar ipuçları vermektedirler

Böyle tip ayırımları ve bunlar üzerinde yapılmış araştırmalar, önce özellikle fizyolojik açıdan (metabolizmanın kimyasal temelleriyle ilgili olarak) yapılmış, sonraları ruhsal çözümleme yöntemleriyle saptanan tiplemelerle uzlaşmışlardır ([1]).

1.1 Ruhsal Açıdan Tiplemeler
Read : Öznel ve Nesnel Tutumlar

İlk olarak, nesnel ve öznel tutum diye ayrılabilen, algılama bölümünde sözünü ettiğimiz oyrımın, algının iki yönlü oluşundan, yani ya algılayan organizma dışında bulunan nesneye ya da içte bulunan imge, duyum gibi bir olguya yönelik bulunuşuna göre saptandığı söylenebilir. Bu birbirine karşıt yönelişler, dışarı doğru ise nesnel, içe

doğru ise öznel olarak adlandırılır Her iki tip algı yönelişi, bu iki karşıt psikolojik durum, her insanın doğasında vardır.

Kişinin çocukluğunda tümü ile öznel tutum gösterip, sonra zamanla ve yavaş yavaş dünyaya nesnel bir açıdan bakmayı öğrendiği düşünülebilir (*). Aynı biçimde, kimi kişilerin öznel algı ve duygularının tümünü bir yana bırakmaya vardıkları da söylenebilir. Toplumsal olarak düşünülen ve yorumlanan insan, nesnel ve öznel zihinsel durumlar ya da nesnel ve öznel dikkat anları arasında gidip gelmektedir. Bir kişiyi öznel ya da nesnel tip olarak tanımlayabilmemiz için, onun bu iki yönelmeden birine daha yakın olması, bu iki yönelişten birinin başat olması gerekir

Temelde bu iki yönelişe dayanmış ve bunların bazı özel yönlerine ağırlık vermiş olan birçok tipleme zaman zaman yapılmıştır (*).

Kretschmer : «Cycloid» ve «Schizoid» Tipler

Ruhsal tiplemesini fizyolojik bakımdan en iyi temellendirenlerden Kretschmer'in tiplemesi bugün için en geçerli olan tiplemedir.

Kretschmer'in tiplerinden belli başlı dört tipi buraya almakta yarar buluyoruz.

1. Taşkın, aşırı döner tip (Hypomanic cycloid)
2. Çöküntülü döner tip (Depressive cycloid)

(*) Çocuk yaratıcı etkinliği yoluyla dış dünya hakkında nesnel bir duygu geliştirebilir ama, öznellik duygusu bu yolla gelişemez. Read, a.g.e., s. 286.

(*) Duruk ve dirik (statik ve dinamik) (Meumann); bireşimci ve çözümleyici (sentezci ve analizci); kılgısal ve kuramsal (pratik ve teorik); Apollonian ve Dionysian (Nietzsche) vd. tipler gibi. Read, a.g.e., s. 75.

3. Aşırı duyarlı içe - kapanık tip (Hyperaesthetic schizoid)
4. Duyumu yitmiş içe-kapanık tip (Anaesthetic schizoid) (2)

Bu tiplerin kısaca tanımları şöyledir :

1. Taşkın, aşırı döner tip : Enerjik, çabuk kızan, kurallara kimi zaman uymayan (basiretsiz), canıtez, aceleci, canlı, gülmeye eğilimli, hiçbir zaman sinirli olmayan, yeni etkilere açık, yaşamın iyi yanlarından zevk alan. Düzensiz (disiplinsiz), inşa edici (yapılandırıcı) olmayan.

2. Çöküntülü döner tip Rahatına düşkün, sıcak kanlı, derin duygulu, açık gönüllü, törelere aldırmayan, dine bağlı, fakat yobaz değil, tedbirli, güvenilir, sebat edici.

Cycloid'ler **genellikle,** yerinde duygusal yaşamları olan, neşelilikten üzgünlüğe derin, düzgün, yuvarlak dalgalarla geçen, ketlenmeleri olmayan, sosyal, dostça, gerçekçi kişilerdir. Olanları olduğu gibi kabul edip, kendini dış dünyaya veren, yaşam gücü olan, çevresi ile birlikte duyan ve üzülen kişilerdir.

3. Aşırı duyarlı içe - kapanık : Mahçup, çekingen, ince duyguları olan, duygusal, sinirli, coşkusal, kitap ve doğa seven, yeni ve beklenmedik durumlar karşısında elinde olmayarak kaygıya düşen.

4. Duyumu yitmiş içe - kapanık Uysal, sadık, dürüst, yansız, ahmakça (kolay kavrıyamayan), durgun ve sessiz, dış dünyaya karşı duygular taşımayan, titiz, aşırı.

Şizoidler genellikle ya kaba, huysuz, alaycı ya da mahçup ve sıkılgandırlar; yaşamlarında bölük börçük işler ve yığılımlar, esnemeler, duygusal ve duyuşsal bakımdan boşluklar vardır. Kendi kendine yaşayan, sosyal olmayan kişilerdir; durgun, ihtiyatlı, ciddî (humorsuz, mizah duygusundan yoksun), «eksantrik» ve dindardırlar.

Doğal bir duygulanımdan yoksundurlar; fakat vecd duyabilirler, ya da «sinik» bir soğukluk içinde olabilirler. Soyut ülkülere bağlılık; yuvarlak, duygusal dalgalar yerine, çentikli, kesik ve kopuk çizgiler biçiminde dalgalanmalar gösterirler.

Kretschmer'in 1. ve 2. tipleri, Hypokrat'ın «melancholich» ve «phlegmatic» (lenfî, ağırkanlı) tiplerine benzemektedir. Sayılan tüm bu niteliklerin bir tek kişide varolabileceği savunulmadığı gibi, her grup içinde de değişkenlerin rol oynayacağı doğaldır.

Ancak, yapı ve huy, daha baştanberi ne kadar gizil (latent) olsa da, çocukluğun erken yıllarından başlıyarak «cycloid» ya da «şizoid» kişilik az çok belli olur.

Krestchmer, karakter'i ise şöyle tanımlıyor: bir kişideki duygusal ve istemli tepkiler olasılıklarının tümü, kalıtımsal yoldan geçenlerle dış etmenler, yani bedensel etkiler, ruhsal-tinsel eğitim, çevre ve yaşantılar, deneyimler topluluğu. Bunlara Krestchmer eğitimsel etkilerle, ketlenmeler ve geliştirilen kompleksler dolayısıyla oluşan ruhsal tempodaki değişmeleri de eklemektedir. Bu sonuncular, ruhsal çözümlemenin konusudur [3].

Jaensch: B - tipi ve T - tipi

Jaensch'in gene ruhsal - fizyolojik olan tiplemesi ise, silimsiz imgelerle ilgili olarak geliştirilmiş olmakla birlikte, Kretschmer'inki ile yakından ilişkilidir. Jaensch'e göre imgesel algılamalardaki çeşitlilikler değişik zihinsel yapıdaki tiplere bağlanır. Bunlardan bir tanesi duyu sinirlerinin ve bunların merkezi sinir sistemine geçişlerinin çok yüksek duyarlıkta olduğu tiptir ki, dış görünümde, gözler cansızca, ışıksız ve ruhsal anlatımdan yoksun gibidir. «Böyle gözler, zihinsel alandaki işlevler ile organik düzenceler arasında bir çözülmeye işaret olabilir, devimsel

ifadeler ise bir otomatınkini andırır... Bazı özel durumlarda, tıpçıların en aşırı tipine «tetany face» dediği aşırı duyarlığa bağlanabilecek bir özel yüz ifadesi vardır. Jaensch'in «T - tipi» olarak adlandırdığı bu tipin yanında, gene tıpsal belirtiler gösteren bir diğer tip, büyük, iri, ışıklı ve «düşsel bir tüle bürünmüş» gözleri olan ve tıpta gene aşırısı guatr'lı olan tiptir. «Bu parlak gözler, otonom sinir sisteminin yüksek duyarlığı ve özellikle zihinsel uyaranların hızlı tepkileniminin bir ifadesidir». **«B - tipi»** olarak adlandırdığı bu tipin diğer belirtileri arasında Jaensch, yumuşak, ipek gibi bir cilt, narin bir yapı ve elektrik dalgalarına karşı az tahammülü gösteriyor Asla «marazi» olmayan ve gelişimin gençlik aşamasındaki kimi fizyolojik belirtilerle belirlenmiş saf tipleri ele aldığını belirten Jaensch, böyle saf tiplerin gerçeklikte ender olup, çoğunlukla insanların her iki tipin bir karışımı olduğunu, ancak bu saf tiplerle ilgili bilginin, karma tiplerin gösterdikleri özellikleri birbirinden ayırarak, kişiyi belirlemeyi kolaylaştıracağını bildirmektedir. Tiplemesini imgelemsel etkinliklerle bağlantı kurarak yaptığı için Jaensch üzerinde durmaktayız. Ona göre, saf T - tipinin silimsiz imgeleri, art - imgeleri andırmakta, saf B - tipininkiler ise daha çok bellek - imgelerine benzemektedir. Bu sonuncununkiler gene de görsel görüngülerdir, yani «görülebilir» dirler (visible).

Bundan sonra Jaensch tiplemesini, bireyin zihinsel imgeleriyle dış dünya arasında kurabildiği bütünleştirmenin derecesiyle bağlamaktadır Jaensch, çocuğun doğuşta tam bir görsel duyu birliğine sahip olduğundan ve algı ile imge (ki her zaman silimsiz kastediliyor) arasında bir ayırımın olmadığı dönemdeki zihinsel süreçlerden söz etmektedir. Ona göre küçük çocuklarla ilkeller, bir çeşit erken gelişim tipi meydana getirirler; buna Jaensch, bütünleştirici (integrate)» tip demektedir. Daha yetişkinler, algı ile kavram arasında çok gelişmiş bir ayırım yapabilmekte ve

bu ayırımı ya kendileri geliştirmekte ya da hazır (ready-made) olarak almaktadırlar. Buna Jaensch «parçalayıcı (disintegrate)» tip demektedir (4).

Read'e göre T ve B tipleri ile bütünleştirici ve parçalayıcı tipler birbirinden ayrı olarak geliştirilmişlerdir. T ve B tipleri yalnızca gelişimin gençliğe dek olan dönemi için geçerli olup, yaşamın sonraki aşamasında, yaşantı ve deneylerle geliştirilen bütünleştirici ve parçalayıcı tipler, tüm yetişkinlerin ayrılabileceği temel tipler olarak belirtilmiştir T ve B tipleri daha çok bedencil (somatic) tiplerdir Bütünleştirici ve parçalayıcı tipler ise daha çok ruhsal (psychological) tiplerdir. Jaensch, bu tiplerin yapıları arasındaki ayrımın, bir yerde, organik ve organik olmayan süreçler arasındaki ayırımdan daha belirgin olmadığını söylemekte ve böyle bir ayırımın da aslında, tüm gerçeklik içinde bulunabilecek en derin ve en öze indirgenmiş ayırım olacağını belirtmektedir (5).

Jaensch, silimsiz imgeyi çocukluk yıllarından sonra da sürdürenlerin parçalayıcıdan çok bütünleştirici tipe eğilimli olacaklarını ve bu tiplerin sanatçı ya da bilim adamı gibi düşünsel bakımdan yaratıcı kişileri içine aldığını ileri sürmektedir Bütünleştirici tip için çok karakteristik olan sezgi, matematikte olduğu gibi pozitif bilimlerde de çok iyi iş görebilir, yeter ki amaçlanan, başarılmak istenen şey, gerçek anlamda üretici bir iş olsun.

Bütünleştirici tipin sanata karşı ise, içten bir yakınlığı, içsel bir bağlantısı vardır. Onun için de, sanatsal yanı olanla olmayan arasındaki ayırım, temelde bütünleştiri ve parçalayıcı tip ayrımına göre yapılabilir. «Sanat ise aslında uygarlığın neden olduğu parçalayıcılıktan gene organik ve bütünleyen bir yapıya dönmektir» (Jaensch).

Read Jaensch'in bu fikirlerine karşı, parçalayıcı tiplerin de sanat etkinlikleri olabileceğini, onların sanatla

uğraşmalarının kendi tiplerinin sınırlarından bir kaçma girişimi olarak nitelendirilebileceğini belirtiyor.

Jaensch'in, bütünleştirici tip içinde bir alt - tip olarak, «synaesthetic» ya da S - tip adıyla geliştirdiği ise, tamamen içe yönelik (autistic) yaşantıları olan bir yapıdadır, dışdünyasal imgeleri yalnızca kendisi için geçerlidir. Romantik sanatçılar bu tipe girerler. Hele gerçeklikten tamamen kopan aşırı romantikler, kesinlikle bu tipten sayılırlar ve Kretschmer'in aşırı duyarlı içe kapanık tipiyle özdeşleştirilebilirler. Jaensch'e göre, S - tipler geometrik semboller geliştirmeye eğilimlidirler. Bu, soyut geometrik sanat anlayışı ile bağdaştırılabilir.

Jaensch, bütünleştirici ve parçalayıcı tiplemesini, kişisel bilincin dışa ya da içe yönelik olmasıyla bağlantılı olarak, ayrı alt tiplere ayırdığına göre, onun iki tipinin, dörde çıktığını söyleyebiliriz. Çünkü Jaensch de sözgelimi içe-yönelik bütünleştirici ile dışa-yönelik bütünleştirici tipin birbirinden epeyce değişik olduğunu belirtmiştir (6).

Jung : İçe - dönük ve Dışa - dönük Tipler

Bir ruh hekimi olarak Jung, kendinden önceki tüm tiplemeleri gözden geçirip kendi deneylerinin ışığında yeni bir tipleme yapmıştır (*). Dışa - dönük ve içe - dönük diye

---

(*) Jung'un «Psikolojik Tipler, ya da Bireyselleşmenin Psikolojisi» adını taşıyan eserinde, kültürün çeşitli yönleri (antik kilisenin teolojik tartışmalarından, Shiller'in «naif» ve duygusal şiir hakkındaki kuramlarına, Çin ve Brahman felsefesinin sembolizmine kadar) üzerinde durulmaktadır. Nominalizm ile gerçekçiliğin, ülkücülükle gerçekçiliğin, «naif» ile duygusal'ın, Apollonian ile Dionysian ve akılcılık ile ampirizmin tarihsel ayrılıkları üzerinde duran yazar, tüm bu ayrılıkların, ruhsal mekanizmanın iki yönelişine, dışa dönüklük ve içe dönüklüğe (extravert, introvert) ve bu mekanizmanın dört temel ruhsal işlevden (düşünme duygu, duyum ve sezgi) biriyle kurulan düzenlemeye dayandığını savunmaktadır. Jung, C. G. Pyschologische Typen, (1921), Zürich 1950.

adlandırılan bu tiplerin tanımları kısaca şöyledir: Dışa-dönük tipte, nesneye duyulan ilgi dışa doğru bir yöneliş gösterir; içe - dönük tipte ise, ilgi nesneden uzaklaşıp, özne'ye ve öznenin kendi ruhsal süreçlerine doğru bir yönelme gösterir. Başka bir deyişle, dışa dönüklük, kişinin ilgisinin kendi duygu ve düşünceleri yerine, dıştaki nesnel ve toplumsal çevreye yönelmesi; içe dönüklük ise kişinin dikkat ve ilgisinin dış çevreden çok, öncelikle kendi duygu ve yaşantıları üzerinde toplanması durumudur. İçe dönük, her durum ve koşulda, kendini ve öznel ruhsal süreçlerini, nesnenin ve nesnel süreçlerin üstünde tutar; dışa dönük ise, özneye nesnenin altında yer verir, nesne başat değerdir, özne her zaman ikincil önemdedir ve öznel süreçler kimi zamanlar, nesnel olayları rahatsız edici ya da süsleyici rol oynarlar.

Her iki tutum da her bireyde karşıt düzenceler olarak bulunur.Ruhsal etkinliğin her iki tipi de, yaşamın akışına koşut olarak ritmik dalgalanmalar halinde bir aradadır. Ancak, etkisi altında kaldığımız karmaşık dış koşullar ve kişisel ruhsal durumumuzun kesinlikle daha da karmaşık koşulları, bu düzencelerden birini yeğ tutmaya ve diğerini engellemeye başlar; böylece doğal olarak bir düzencenin başat durumu ortaya çıkar. Bu durum sürekli olursa, tiplerden biri oluşmuş demektir, yani düzencelerden birinin egemen olduğu, alışkanlık haline gelmiş tutum meydana çıkar. Ancak diğer düzenceler, tamamen baskıya alınmış ya da ortadan kalkmış olmaz.

Temel işlevler dediğimiz **düşünme, duygu, duyum** ve **sezgi**'den bir tanesi alışkanlık halinde egemen olduğunda, buna ilişkin bir tip ortaya çıkar Yani Jung, düşünce, duygu, duyum ya da sezginin başat olduğu dört tip daha ayırmaktadır. Bu tiplerden her biri ayrıca içe - dönük ya da dışa - dönük olabilir. Demek ki sonuçta Jung, sekiz tipe ulaşmaktadır.

1.2 Estetik Algılama Tiplemeleri

Worringer : Duygu Sezgici ve Soyut Tipler

Ruhsal açıdan yapılmış yukardaki tiplemelerle, sanatı anlama açısından bir bağlantı kurabilmek üzere, estetik açıdan bir tiplemenin de çalışmamızda yer alması gereklidir Soyutlama ile duygu sezgisi, özdeşleyim (empati) arasındaki ayırımı ortaya koyarak, içe-dönük ve dışa-dönük tutumlarla bağlantı kurmuş olan Worringer, Marburg Okulunun, silimsiz imge ile ilgili araştırmalarının yayınlanmasından çok önce kuramını sunmuştur (7).

Worringer'e göre, kişi ya silimsiz imgelemeden kaçmak ister ya da silimsiz imgeyi yeniden kurmak, üretmek. Buna dayalı olarak da iki tip sanat formu ortaya çıkar. Eğer kişi, çevresindeki dünyadan dolaysız, doğrudan bir kıvanç duyuyorsa, kendini bu dış dünyanın nesneleriyle özdeşleştirmek ister, ve algılama eyleminde, nesnede, kendi ruhsal duygularına eş duygusal nitelikler keşfeder .Bu durumda, «estetik haz, nesnelleştirilmiş ve fakat kişinin kendine dönük» hazdır (*); nesnede bulduğumuz duyguları, çevremizdeki nesnel gerçekliğin bir parçası olarak kabul ediyor ve onlardan kıvançlanıyorsak, kendimizi nesne ile bir uyum içinde duyar ve nesneye «güzel» deriz. Bir mekanizma olarak empati, Jung'un dışa dönüklük adını verdiği düzence ile bir anlamda özdeşir, fakat belli ve özel bir nesneye yönelmiş bir dışa dönüklüktür bu ve nesnenin kabul edilmeye hazır oluşu ile sınırlanmaktadır (**).

Soyutlama eğilimi bu duygu - sezgici eğilimin tam karşıtı gibi görünüyor. Worringer bu iki eğilimi, algılama

---

(*) «Aesthetischer Genuss ist objektivierter Selbstgenuss.» Worringer.

(**) Böyle doğal bir dışa yönelme ve düzenleme Greko-Roman geleneği için tipiktir. Rönesanstan sonra da bu, Batı sanatı için bir genel gelenek olmuştur. (Read, a.g.e., s. 87).

ve kavram gelişimi süreçlerinin evrimiyle tamamen ilişkili görmektedir. İlkel insanı ele alan Worringer, onda soyutlama eğiliminin doğuştanlığını görür. İlkel insan çaresiz ve dağınık bir biçimde dış dünyayla karşılaşan bir yaratıktır, görüngüler dünyasında birbiriyle ilişkisiz algısal imgeler derleyip bunları değiş dokuş eden bir yaratıktır ve ancak çok yavaş bir gelişimle ve pekiştirilmiş yaşantılarla bu algılar, kavramsal imgeler haline dönüşebilecektir.

Evrimin başında, insanla çevresi arasında kesin bir ikilem vardı ve bu ikilem henüz hiçbir elverişli yaşantıyla duragan kılınamamıştı. Bu ikilemden ve dış dünyaya duyulan korku ilişkisinden, zihinsel ve ruhsal bir gereksinim olarak, ancak bağımsız değerlere bir iti insanı uyarabilir ve onu zihinsel ve görsel izlenimlerin «chaotic» karışıklığından kurtarabilirdi. İlkellerin aşkın tanrısal inançları ve soyut'u geometrik formlarla simgeleyen sanatları hep bu gereksinimden doğmuş olsa gerektir İlkel insan için sanatsal etkinlik, yaşamdan ve onun keyfiliğinden sakınmak, kaçmak ve görüntüler dünyasının dışında sezgisel olarak sağlam bir dünya kurmak demekti. Bu kurulan dünyada, görüntüler dünyasının keyfiliği ve değişkenliği olmayacaktı. İlkelin sanata karşı ilgisi, nesneden doğrudan aldığı duyusal algının kıvancından doğmamıştır, tersine algıların kendisine verdiği eziyetten kurtulmak, algılanan imgelerin nedenselliğinden kurtulup onların yerine duragan (sabit) kavramsal imgeler koymak isteğinden gelmiştir ([8]).

Doğunun ve Doğulunun sanatında da bu soyutluğu, katı ve anlatımsız çizgiye ve bunun sonucu olarak da yüzeysele, iki boyutluluğa bağlılığı görürüz ([9]). Ancak Doğu sanatının zengin formları ve çözümlerindeki uyum dolayısıyla ilkel sanatla artık bir ilişkisi yoktur, ondan çok üstündür. Avrupa kültürünün yalnızca bir duyular ve zihin

kültürü olmasına karşılık, Doğu sanatı dış dünyanın benzerliğini bir anlatım aracı yapmamış, çok olgun nitelikte bir dünyasal duyarlılığı dile getirmiştir. Doğu kültürü, Avrupalı'nın duyu ve zihne dayalı kültürü yanında, zekâ ve akıl kaynaklarından daha zengin bilgi kaynaklarıyla beslenen ve özellikle içgüdüden çıktığı zaman değerli olan bir kültürdür. (Worringer). Böyle bir sanat anlayışı ve dünya görüşü, Jung'un ruhsal mekanizmalarına ve temel işlevlerine göre adlandırılacak olursa, ona «içe dönük-sezgisel tip» dememiz uygun olurdu.

Bu tipe karşıt bir sanat anlayışı klasik sanatta vardır. Klasik anlayıştaki insan için gerek ikilem, gerekse din ve tanrının kesin aşkınlığı anlamlarını yitirmişlerdir. Görüntüler dünyasının göreliliği ve güvensizliği artık ona eziyet etmemektedir. Klasik insana göre, sanatsal etkinlik düşünsel süreçlerin görülebilir formlar durumunda duraganlaşması demektir; bunu yaparken de kendi duyarlığını, yaşıyan çevreyle uyumlaştırmaktadır. Artık görüngülerin nedenselliğinden sakınmakta, tersine onları organik bir düzenlilik içine sokmaktadır; başka deyimle artık bilincinde olduğu yaşama ilişkin kendi duygularıyla bu görüntüleri eğitmektedir. İşte duyguların bu aktarımı, kendi kıvancının nesnelere dökülmesi, empati'dir. (Worringer).

Bu anlamda Worringer'in klasik tip tanımı, Jaensch'in bütünleştirici tipi ile özdeş gibi görünüyor; her ikisinin ayırıcı niteliği algı ve kavramın birbirini tamamlamasıdır. Buna göre, dinde, Tanrı aşkın değildir, insanın bir ülküleştirmesidir; sanatta da, sanat eseri yaşamın bir soyutlaması değil, fakat yaşamın görüntülerinden alınan duyusal algıların doğrudan taklidi, yansımasıdır. Empati'de algı ve duygu çözülemez biçimde birleşmiş, bütünleşmiştir. Jaensch'in bütünleştirici kişilik tipini ve bütünleştirici sanatını, Worringer'in klasik sanatı karşılamaktadır; parça-

layıcı tipi de Worringer'in soyut sanatıyla eş tutulabilir. Ayrıca Jaensch'in S - tipi için, kimi gerçek-üstücü ressamların ben-merkezci sanatı örnek verilebilir. Read'e göre, akademik anlamdaki klasik sanat, yani «yaşamın soyutlanması» anlamındaki anlayış yerine, Worringer'in anladığı anlamdaki klasik sanat, sanat eğitimi açısından varılması gerekli ülkü olarak benimsenmelidir ,[10]).

Löwenfeld : Görsel ve Dokunsal Tipler

Duyguların algıya değil de, kavrama bağlanması halinde ne olmaktadır? Sorun bu açıdan Löwenfeld tarafından incelenmiş, dokunsal ve görsel olmak üzere iki tip ayırımı yapılmıştır ([11]). Löwenfeld başlıca görmeyen ya da az gören çocuklar üzerinde çalışmış olmakla birlikte, çıkardığı tipler genel niteliktedir (Read). Görsel tipi bir anlamda empatik ya da bütünleştirici tiple eş tutabiliriz. O da çevresinden işe başlar ve görsel yaşantılarından çıkarak, nedensellikle algılarından bireşimler kurar. Görsel tipler eşyanın görüntüsüyle ilgilidirler, başlıca **gözleriyle** algılayan, «seyirci» (spectator) tiplerdir. Bir yaşantıyı gazetesi için röportaj yapan biri gibi betimlerler (Conrad).

Çevresinden işe başlayan görsel tipin kavramları, parçalara ilişkin görsel yaşantıların birbiri içinde erimesi ile oluşan bir algı bütünüdür. Bu görsel «suret», demek ki, kesinlikle tek bir görüş noktasından çıkmış, bir anlık ve izlenimci bir biçim kavrayışı değildir; bu, görsel kavramın, yani birçok görüş noktalarının bireşiminin somut ve plastik bir form'a dönüşmesidir (Read).

Dokunsal tip için, herşeyden önce eserine, kendi iç dünyasının yansıması önemlidir. Dış dünyaya değgin algılarının dokunulabilirliğiyle, kendi öznel yaşantılarından bir bireşim yaratmaya çalışır. Görsel tipin tam karşıtı olan bu

tip için önemli olan, daha çok yaşantısı hakkında duyduğu duygulardır, anlatımı o yaşantıya olan duygusal katılmasının sonuçlarıdır. Dokunsal tip, en başta kendi bedensel duyu ve duyumlarıyla ve o andaki çevresini oluşturan mekân ile ilgilidir. Dokunsal tipte bir sanatçı, dış dünyadaki bir nesne ile değil, öncelikle kendi duyum ve duygular dünyası ile, iç dünyası ile ilgilidir. Bu yaradılışta bir kişi, az gören ya da hiç görmeyen biri değildir, yalnızca **gözlerini kullanmıyordur.** Gözel (optik) yaşantı arka plana geçip uzaklaştığı oranda gözün işlevi önemsizleşir, göz yalnızca «kavram» için bir aracı görevi görür. Aynı biçimde, çevrenin de önemi yiter; yaşantı giderek tamamen bedensel süreçlerle, duyumlarla, kassal uyarmalarla, derinden gelen duyarlıklarla ve tüm bunların çeşitli duygusal etkileriyle çevrelenir. Görme duyumunun önemi yittiği ölçüde, duyumlarla kavram arasında aracı rolünü oynayan **dokunma** duyumu önem kazanır Dokunsal algılama, şu halde, dış gerçeklerin dokunma yolu ile elde edilen algısıyla, yaşantının kendisine yakından bağlı diğer öznel yaşantıların bir bireşimidir.

Löwenfeld'in göstermek istediği husus, bu iki tipin, görme keskinliği ile dolaylı ya da dolaysız bir bağlantısı olmadığıdır. Bu tiplerin aşırıları hiç de seyrek değildir. «Gözleri çok iyi görenlerin, yaratıcı etkinliklerinde kimi zaman gözleri hiç görmeyenler kadar dokunsal oldukları, birçok körün de yaratıcı etkinlikte görsel tip olarak ortaya çıktıkları gözlemlenmiştir.» ([12]).

Sanatsal yaratıcılık etkinliğinde görmenin değil de, Worringer'in yerindelikle ortaya koyduğu gibi dış gerçekliğe karşı takınılan karşıt tutum tiplerinin oynadıkları rol böylece bir kez daha belirlenmiş oluyor.

Ancak deneyler de göstermiştir ki, doğuştan görmeyenler, yani hiçbir zaman görsel bir imge geliştirememiş

olanlar, bedensel duyumlarına, plastik bir anlatım veremektedirler. Bu **görsel olmayan duyumların,** görme yetisi normal olan sanatçıların eserlerinde bile, belli niteliklere neden oldukları, bir takım biçim bozulmalarına ya da abartmalara yol açtıkları bugün iyice anlaşılmaktadır. Oysa uzun süre El Greko, Parmigianino, Bronzino vd. gibi sanatçıların yaratıları, yani abartmalı sanat, keyfî bir yapmacılık (manierism) diye tanımlanmıştı.

Estetik alanda algılama çeşitlerine göre yapılmış diğer araştırmalardan da belli sınıflamalar elde edilmiştir ([13]). Burada bunlar üzerinde durulmayıp, bizi özellikle ilgilendiren Jung'un tiplemesinin, sanattaki yansımaları kısaca gözden geçirilecektir. Buna benzer çalışmalar, yani psikolojik tiplemelerin sanata uygulandığı denemelere çok rastlanmaktadır. Riegl'in (1893) geometrik ve doğalcı sanat tipleri, Worringer'in daha ayrıntılı çalışmalarının temelini oluşturmuş, Wölfflin'in (1915) sanat eserlerine ilişkin nesnel çözümlemeleri ise, kökende gene psikolojik tiplemeyi karşılayan, biçimsel etmenlere dayanmıştır ([14]). Dvorak'ın (1918) «idealizm ve natüralizm» ayrımı, onun ruhsal ayrımları bildiğini gösterdiği gibi, Verworn (1914) «ideoplastik ve fizyo-plastik»; Kühn (1923) ise «imgelemci ve duyumcu» sanat tiplerini ortaya atmışlardı (Read).

Jung'un tiplemesi, sanata uygulanması en elverişli olandır. Jung'a göre tipler arasındaki karşıtlık, **evrensel** olan ruhsal bir olgudur, şu ya da bu biçimde temelinde biyolojik nedenler yatsa gerektir. Jung'un, çocuğun doğuştan başlıyarak giriştiği psikolojik uyum çabalarını çok iyi bildiğini söylemeye gerek yoktur. Ancak, aynı anadan iki çocuğun, daha en erken yıllarda iki karşıt tip geliştirebileceğini yadsımak olanaksızdır, bu hem de ananın davranışlarında ve tutumunda en küçük bir ayırım olmadan da meydana gelebilmektedir. Demek ki çocuğun doğuştan bir «tutum» getirdiği kabul edilmelidir ([15]).

1.3 Bilinç - altı Güçler :

Dışa dönüklük ve içe dönüklük gibi genel tutumlar ve her kişiye göre değişen, dört ana işlevin başat olması dışında, her özel tipin bilinç-dışında varolan belli ödünleyici (telâfi edici) etmenler de gözönünde bulundurulmaktadır. Bireyin kişiliğinin bilinçli yönü bilinçaltıyla dengelenir. Bunu sağlayan, kadınlarda erkek karşıt bölüm (animus), erkeklerde dişi-karşı bölüm (anima) dür. Belli bir kişide her zaman birbiriyle çatışan eğilimler vardır ve bu eğilimler uyuşamazlarsa belli özel durumlarda açık çatışmalara, zihinsel karışıklıklara ve sinirsel çökmelere neden olurlar (Jung) ([16]).

Bireyin şu ya da bu ölçüde kabul etmiş olduğu, düşünce ya da düşünce grupları ile çatışma haline giren ve duygusal karakter taşıyan, tamamen ya da kısmen bastırılmış düşünü ya da düşünce grupları, Freud tarafından **kompleks** olarak adlandırılmıştı. Kompleksler ruhsal yaşamın içinde bağımsızlaşmış ve yabancılaşmış, bastırılmış, bilinç-dışı duygu, anı, istek, düşünü ve düşünceler topluluklarıdır. Gene Freud'e göre, doyurulmamış cinsel isteklerden doğan ve bu istekleri karşılayan birer yedekleme olan kompleksler, uygarlık ile doğallık arasındaki, insan ile törel kurallar ve kanunlar arasında çatışmalardan doğarlar ([17]).

Kompleksleri, ruhsal çözümleme yöntemleri yoluyla oldukça başarılı biçimde çözümlemek mümkün olabilmiştir. Çok genel anlamda, kompleksleri bir takım sınıflara ayırmak ve hiyerarşik bir sıralamaya bağlı tutmak mümkündür. Baudouin kompleksleri ikiye ayırmaktadır a) Kişisel kompleksler ve b) İlkel kompleksler. Çözümleme açısından bilinmesi, ortaya çıkarılması gereken bir husus da, bu iki tür kompleksin birbiriyle çok girift bağlantılar içinde bulunduklarıdır ([18]).

Kişisel kompleksler, her bireye göre son derece değişebilen, gene bireyin kendine öz çağrışımlarından işleyişleri belli olan ve her bireyin çocukluğundan başlıyarak yaşadığı yaşantılardan, sarsıntılardan üst-düzeyde oluşan ve sonradan kazanılan, yani kalıtımsal olmayan bilinç-dışı güçlerdir. Daha alt düzeylerde oluşan ilkel kompleksler ise, tüm bir ırk için ortak olan ve fakat gene her bireye göre değişebilen, değişik yoğunlukta kompleksler-dir. Kalıtımsal olarak düşünülebilecek bu kompleksler, doğurdukları eğilimler ve kendilerini açığa vurdukları bir takım imge ve düşlemlerle (fantezi) bir «üniformluk» gösterirler. Burada kollektif bir bilinçaltının basmakalıp simgeleri sözkonusudur ki bunlar özellikle ilkel düşünme biçimleri ile sıkı bağlantılıdırlar. Kompleksler tamamen bilinç-dışı dizgeler olmayıp, kısmen bilinç-üstü, kısmen bilinç-altı ögelerden oluşmaktadırlar. Fakat kesin olan, komplekslerin bilinç-dışı ögeler taşıdıkları, son derece karmaşık ağlar gibi birbirleriyle karıştıkları ve birtakım ruhsal tepkilere, başka bir deyişle eğilimlere yol açtıklarıdır. Çağrışımlarla yakından ya da uzaktan ilişkili olan bu eğilim dizgeleri, en küçük bir uyarıcının uyarmasıyla, duyguların, duygu durumlarının, belli eylem tarzlarının, kimi imge ve düşlemlerin, düşünü ve düşüncelerin, hatta fizyolojik görüntülerin ortaya çıkmasına neden olurlar. Kompleksler, yaratıcı farkında bile olmadan ya da kimi çağdaş sanat akımlarında görüldüğü gibi, bilinçli olarak, sanata da yansır.

Demek ki, bilinçaltının bir takım katmanlar ve katlar halinde gömülü olduğunu ve yalnızca çok sıkı bir kazma süreci sonunda meydana çıktığını sanmamalıyız; tersine, bilinçaltı, bilinçli ruhsal süreçlere doğru sürekli bir akış halindedir ve zaman zaman o denli yüksek noktalara erişmektedir ki, gözlemci, kişilik özelliklerinden hangisinin bilinçli, hangisinin bilinçdışı kişiliğe ilişkin olduğunu ancak zorlukla ayırdedebilir (Read).

2. Anlatım Tipleri : Read'in Sanat Tiplemeleri [19]

Jung insanlarda sekiz ruhsal kişilik tipi ayırabildiğine göre, her tipin kendine özgü bir anlatım biçimi de olmalıdır. Böyle bir geçerliliği Read, çağdaş sanat ve daha önceki zamanların sanatında olmak üzere iki bölümde anlatmaktadır

2.1 Çağdaş Sanatta Ruhsal Açıdan Anlatım Tiplemesi :

Çok değişik ve karmaşık üslûplar gösteren çağdaş sanatın bir tiplemeye bağlı tutulması zor olmakla birlikte, Read sanatçıların ve sanat eleştiricilerinin kullandıkları terim dizgesinden yararlanarak önce dört grup saptamaktadır

I. **Gerçekçilik,** doğalcılık, izlenimcilik gibi doğa ve dış dünyaya, dış gerçekliğe yönelik, benzetmeci, yansıtıcı (taklit edici) tutumları içeren akımlar.

II. **Gerçeküstücülük,** «futurizm» gibi, dış gerçeklikten maddesel olmayan, ruhsal, madde-dışı değerlere yönelen tepkileri içeren akımlar

III. «Fauvisme», anlatımcılık, **dışa vurumculuk** (expressionism) gibi, sanatçının kişisel duyumlarını anlatmayı öngören akımlar

IV. Geometricilik (kübizm), **yapısalcılık** (structualizm), **kurmacılık** (construktivizm), «functionalisme» gibi, malzemeden, yani maddeden ayrılamayan, «aslî» ve soyut form ve niteliklerle uğraşan akımlar.

Read'ın vurgulayarak verdiği terimler, onca, gruplarını en uygun biçimde açıklayan terimlerdir. Jung'un dört

ana işleviyle bu sanatsal anlatım tiplerinin uygunluğunu da Read şöyle göstermektedir :

Gerçekçilik	=	düşünce
Gerçeküstücülük	=	duygu
Dışavurumculuk	=	duyum
Kurmacılık	=	sezgi

Her tip içinde, gene nesnellik, yani dışa dönüklük ya da öznellik, yani içe dönüklük ayırımlarının yapılabileceği belirtilmektedir.

(Dışa-dönük) Nesnel-Gerçekçilik :

Sanatçının nesnel bir tutumu olarak gerçekçilik, genellikle çoğunlukça tek estetik ölçün olarak benimsenen, genel geçerliliği olan fotoğrafik doğalcı formları içerir.

Bu tutum, genel olarak, sanatçının nesneye bağımlı olmasını ister; ruhsal etkinliği denetleyen nesne'dir. Sanatçının da tüm dikkati nesne'nin tam olarak gözlemlenmesine çevriktir. Sanatçının ruhsal yaşamındaki bilinçaltı ve bilinç-dışı etmenler, eserinin düzeninde, renklenmesinde doğal olarak, rol oynayacaktır; ama bunlar ancak ikincil nitelikte olacaklardır.

(İçe-dönük) Öznel Gerçekçilik :

Öznel bir tutum olarak gerçekçilik, genel olarak bize, sözcüğün asıl kökenindeki anlam, yani 1847 de ortaya atıldığı zaman içerdiği, **sanatçının izlenimlerini yansıtması** anlamında, **izlenimci** formu verir. Sanatçı gene nesneye dönüktür, fakat nesne artık duragan bir görüngü değil, hem düşünme hem de gözlemle belirlenecek bir gerçekliktir; sanatçının duyularıyla ve o anda hemen yakalaması gerekli bir görüntüdür Bu anlamda izlenimcilik, dış gerçekliğin içte yansımasıdır

Gerçeküstücülüğün nesnel ve öznel tutumlarını belirtmek oldukça güçtür; ancak gerek gerçeküstücü sanatçıların eserlerinde, gerek bu okulun kuramsal temelinde nesnel-öznel ayırımı vardır.

(Dışa-dönük) Nesnel-Gerçeküstücülük :

Dışa dönük gerçeküstü sanatçı bilinçaltı «libido» sunu dış nesnelerde yansıtma çabasındadır. Bu sanatçıyı şöyle düşünebiliriz Sanatçı bastırılmış duygularla dolu olarak gezinirken, bir taş, bir ağaç kütüğü ya da buna benzer eşyanın rastlantısal düzenlemeleriyle karşılaşıp durdurulur ve tasarımladığı bir figürleme tamamlanıp sanatçı bastırılmış duygularından kurtulur. Sanatçı, tıpkı gerçekçi gibi kendini eşyanın, nesnenin form ve özelliklerine yansıtır, ancak bu empatik oluşum, bu kez eşyada ve nesnede var olmak için ya da o nesne olmaktan duyulan zevk için değil, tersine, ruhsal kişiliğini nesneye boşaltmak içindir. Böylece nesne, sanatçı için varolur, ona kendi eksantrikliğini, garipliğini ve yalnızlığını anlatır.

(İçe-dönük) Öznel Gerçeküstücülük

Gerçeküstücü sanatçıların bir bölümü o denli içe dönüktür ki, duygularının dolaysız özdevimiyle (otomatizmiyle), bilinçdışının gizli imgelerini ifade etmekten başka bir dilekleri yoktur. Gerçeklikle ilgisi ve ilişkisi, madde ile uğraştığı, malzemesini yoğurduğu ölçüde vardır. Bu malzeme de, ancak onun parçalayıcı kişiliğinin tutkulu, ısrarlı imgelerini kaydetmek için vardır. Bunun için de, bu tip gerçeküstücü, estetik ya da sanatsal değerlere önem vermez; onun için tek değer imgenin kendisidir. Bu imge figürlü olabilir (tipik düşsel imge) ya da figürsüzdür. Gerçek sanatçı, bu akımın kuramını geliştiren André Breton'un

dediği gibi, düşlerini yansıtır (Chagal gibi). Bu sonuncu tipin kimi örnekleri de tachisme'de (lekecilik) vardır. Fautrier, Mathieu, Pollock gibi sanatçılar bu akımı temsil ederler.

(Dışa-dönük) Nesnel Dışa-Vurumculuk :

Nesnel tutumda bir dışavurumculuk en belirli olarak nesne tarafından koşullanır. Bunun en tipik örneği dışavurumcu ve anlatımcı sanatın en yalın örneği olan kişisel karikatürde görülür. Daha genel olarak, bu tip anlatımcılığa, Jung'un dışa-dönük sezgici tipte bulduğu, «nesneye karşı, duyusal tutum» un açığa vurulması egemendir. Bu tip sanat, nesnenin, ne nesnel ve ölçülebilir, niceliksel ne de yüzeysel görüntüsü ile ilgili gerçekliğine değil, fakat nesnenin duyumsal niteliklerine tepki gösterir. Akılcı ve ruhsal nitelikler atılır, nesne yalnızca duyumsal olarak algılanıp, yaşanır; duyumsal bir yaşantı olur. Bu yaşantı, acı ya da zevkle yaşanmış olsun, duyumun tür ve derecesine göre vurgulanmış olarak resmedilir (Empatik-duygu-sezgisel davranıştır bu).

(İçe-Dönük) Öznel Dışa-Vurumculuk :

Bu tip sanatçının kendi duyumları, anlatımının, ifadesinin malzemesini meydana getirir. Bu tip sanat için en iyi örnekleri, dokunsal tip resimler ve doğuştan kör olanların modle ettikleri yaratı'lar verir. Daha önce de değindiğimiz gibi, Löwenfeld dokunsal anlatım biçiminin normal gören kişilerde de görüldüğünü ortaya koymuştur. Yalnızca dokunsal duyarlığa dayalı belli bir sanat akımına çağdaş sanatta belki işaret edilemez ama, ekspresyonist gruba sokulmuş kimi sanatçıların böyle içedönük bir tutuma sahip olduğu ileri sürülebilir. (Heckel, Soutine, de Smet gibi).

(Dışa-dönük) Nesnel Sezgicilik ve (içe dönük) Öznel Sezgicilik :

Sezgisel olarak kavranan soyut oran ve bağlantılar, **işlevsel** (fonksiyonel) adı verilen mimaride ve pek çok **endüstri tipi** sanatla (çanak çömlek gibi) nesnelleştirilir. Buna dışa dönük sezgicilik diyeceğiz. Sezgiciliğin içe-dönük tipi, «saf» ya da işlevsel olmayan soyut resim ve yontularda ifadesini bulur. Bunlarda sanatçının, bağlantı ve oranlara ilişkin kendi iç uyum duyusunun, ve sezgisinin, kütle, kontur, renk ve tonlar gibi somut ögelerle ifadesi dışında, **hiçbir dış amaca yönelme** izleyemeyiz. (Kandinsky gibi).

Sezgici sanatta, böyle bir nesnel ve öznel ayırımı, yalnız mimari ve diğer plâstik sanatlar arasında yapmakla yetinemeyiz; resim sanatı içinde de, **kübizm** (geometricilik) diye bilinen akım, aslında baştan, nesnel ve öznel diye tanımlanan iki eğilim göstermiştir. F. Léger gibi kimi ressamlar nesneye karşı nesnel bir tutum göstermemişlerse de, temelde sezgici olmayan, akılcı tarzda bir süreç içinde çalışmışlardır Mondrian kübizmi bir çeşit gerçekçi soyutçuluk saydığını şöyle belirtmektedir : «Kübizme gerçekçi soyutçuluk denebilir; çünkü «soyut», plâstik bir gerçeklikle anlatıma kavuşturulmaktadır. Bu anlatım, bizim yeni biçimlendirme tarzımızın temelidir; en derin gerçeklikleri renkli dörtgenlerin düzenlemeleriyle ifade etmek mümkündür. Bu anlatıma da doğal ve görsel olanı değil, bağlantıları ele almakla ulaşılabilir. **Renkli yüzeyler, konum**ları ve büyüklükleri ve renklerinin güçlülüğü ile, formları değil, bağlantıları temsil ederler. Uyum ise, bizim anladığımız anlamda doğal ve zihinsellin uyumudur, bir «dengeli oran ve ilişki» sorunudur» ([20]). Nesnenin görünümünü, geçici gerçekliğinden ayırmak, özellikle bedensel izlenimlerin aracılığıyla seyirciyi duygulandırmaya ve onu çekmeye çalışma-

dan, zekâ ve düşünceye başvuran tamamen yeni bir sanat yaratmak isteyen kübizmin kurucuları, bilimsel yöntemlerin kabul edilmesini ve söz gelimi aynı nesnenin çeşitli görünümlerini, yani yalnızca gözün algıladığı imgeyi değil, fakat nesne hakkında bilinen her şeyin tuvale aynı zamanda geçirilmesini önermişlerdir ([21]). Picasso, Braque gibi ressamlar ise, kübist dönemlerinde salt sezgisel temelde kalmışlardı. Bu sezgici temel aslında kübizm ve genel olarak kurmacı sanatı, yalnızca renk ve formların dekoratif düzenlemelerinden oluşan sanattan ayıran niteliktir. Dekoratif sanatı ise, tam yerinde olarak, içe-dönük dışa-vurumculuğun bir çeşitlemesi saymak gerekir.

Burada şunu belirtmekte yarar vardır. Nasıl Jung, kendi psikolojik tiplerinin yalnızca pek ender olarak tek tek kişilerde saf olarak bulunduğunu belirtmişse, sanatta da yukarda saydığımız sınıflamalar yalnızca pek ender olarak tek bir sanatçıda saf halde bulunur Karma tipler ve kendi içinde değişenler olduğu gibi, gerek huy gerek sanat; bilinç-dışı olaylar dolayısıyla başka türlü dengeler kurabilir Wölfflin'in, sözgelimi, kapalı ve açık form gibi kavramlarla çözümlemeye çalıştığı, form'a değgin bazı özelliklerde bu dengelemeleri izleyebileceğimiz gibi, daha açıkça, konu seçiminde görebiliriz. İlk plânda gelen eğilimi dışa-dönük gerçekçilik olan bir sanatçı, bilinç-altını, simgesel değerde konular seçmekle dile getirebilir. Freud böyle bir durumun Leonardo da Vinci'de sözkonusu olduğunu göstermiştir ([22]).

2.2 Daha Eski Dönemlerin Sanatında Ruhsal Açıdan Anlatım Tiplemesi :

Bütün bir çağın sanatında, tek tip bir sanatın başat olduğu (Rönesansta olduğu gibi), tek tip bir sanatın yeğlendiği tarihte görülmüştür. Ancak, tarih-öncesinden çağdaş

sanata dek, tüm sanat tarihi gözönüne alınacak olursa, onda meydana gelmiş değişiklikleri açıklamak ve bir ölçüde, psikolojik tiplemeye başvurarak sınıflamak mümkün görünmektedir. Psikolojik tiplerden birinin başat olduğu ve bizim üslûp ayırımı olarak belirlediğimiz sanat çağlarında, her zaman ayrıcalık gösteren bireyler olmuştur. Dört işlevden birine belirgin biçimde daha eğilimli olan bir sanatçı, bu eğilimini egemen olan sanat tipi ne olursa olsun, eserine yansıtacaktır. **Dışa dönük ve düşünceye ağırlık veren** ve sanatta anlatımını doğalcı biçimde sürdüren sanatçıya hemen her çağda rastlanabilir. Böyle bir sanat tipinin büsbütün baskı altına alındığı çağlar ve dönemler de vardır. Aynı biçimde, **içe dönük, düşünceci tip** de her çağda bulunabilir; çağdaş sanatta bir akım olarak belirmeden de tek bireyler halinde **izlenimcilik,** Delacroix, Constable, Caravaggio ve Tiepolo'da, bir bütün Çin resmi geleneğinde ve hattâ tarih öncesi mağara resimlerinde görülebilir.

Dışa dönük duygucu tipe doğal olarak, ilkel boyların sanatında, özellikle duygunun nesneye yansıtılması anlamında (kimi yerde bireyin kendi kişiliği ile nesne arasında ayırım yapmıyacağı ölçüde bir yansıtma), rastlanmaktadır. Uygar dünyada ise bu tipe az rastlandığı söylenebilir. Bu dışa-dönük duygucu tipe, Jung'a göre, daha çok kadınlarda rastlanması belki de plastik sanatlarda az kadın sanatçı yetişmesini açıklayabilmektedir.

İçe-dönük duygucu tip ise dünyaca ün yapmış pek çok sanatçı için geçerlidir. Çünkü bu tip, tanrı, özgürlük, ölümsüzlük gibi aşkın ülkülere duygusal değerler veren ve bu değerleri ifade ederken mantıksal kavramlarla değil de, plastik imgelere varabilen tiptir. Yalnız mistikler değil, gotik katedralleri inşa eden mimarlar da, tek birey olarak **William Blake** de, **Odilon Redon** da bu tipten sayılabilir.

Bir genel tutum olarak **duyumcu** tutum belki diğer tipler kadar kolay ayırdedilememekle birlikte, bir işlev tipi olarak kolay belirlenebilir. Anlatımcılık (expressionism), çağdaş alman sanatı için ne denli tipik ise, ortaçağ alman sanatı için de o denli tipiktir. Doruk noktasını **Grünwald'**da yaşar. Bu sanat tipinin içe-dönük bir temsilcisi olan Grünwald, özellikle ünlü İsenheim sunak resminde tam Jung'un bu tipi betimlerken kullanmış olduğu sözcüklerle, «öyle bir imge kullanır ki, insan bunun nesneyi yeniden canlandırma amacı gütmediğini anlar; nesnenin üstü sanki ışıltısını yıllar yılı yer etmiş yaşantılardan ve daha doğmamış, gelecek olaylardan alan bir örtüyle örtülmüştür.»

El Greko böyle **içe-dönük duyumcu** bir diğer sanatçıdır, ancak onun iç donatımında içe-dönük duyguculuk da vardır. **Rembrandt** bir sınıflamaya sokmak için güç bir örnektir, sanatında **duyumların** büyük rol oynadığını söylemek yanlış olmaz, genel tutumu ise herhalde dışa dönüktür (koleksiyon merakı bu yönelişe bir kanıt olabilir). **Dışadönük duyumcu** tip için iyi bir örnek **Rubens'**dir. Rubens'de bir dış gerçeklik olan nesneye karşı duyulan duyumcu kıvanç, en yüksek plastik anlatıma kavuşur (23).

İçe-dönük sezgici tipe Jung, «fantastik»» sanatçıyı örnek vermiştir. Jung'a göre, «sezginin şiddetlenmesi, yoğunlaşması, doğallıkla kişinin elle tutulur gerçeklikten aşırı uzaklaşmasını doğurur; hattâ böyle bir durumda kişi, kendi yakın çevresi için bile anlaşılmaz olur, sanatçıysa eğer, sanatına olağan üstü, aykırı şeyler koyar, «banal» ile anlamlı, sevimli ile «grotesk», bayağı ile yüce şaşırtıcı ve çarpıcı biçimde kucaklaşmış olur.» Jung daha yaşasaydı, çağdaş sanatta bu tip için daha iyi örnekler bulmuş olacaktı.

Dışa-dönük sezgici tip için de Piero della Francesca örnek verilebilir. Dış nesne'den hareket eden bu sanatçı-

nın, nesneye asıl bağlantısı duyumcu olmayıp, sezgisel bir kavrayış biçiminde görünmektedir. Bu sanatçı, nesnenin somutluğu, forma ilişkin nitelikleri ve nesnenin soyut oranları ile daha ilgili olup, nesnenin diğer başka bir nesneyle olan ya da kendi plastik deneyleriyle kurulabiiecek olan ilişkisi üzerinde de durmaktadır. Plastik sanat etkinliğine ilişkin olarak bu dışa dönük sezgiciliği genellikle mimaride bulmaktayız. Düşünce başat olmamış ve salt işlevsel açıdan tasarlanmamış ise, klasik geleneğin mimarlarını da bu tipe sokmak mümkündür.

Saf halde bulunmasalar bile, huy ya da kişilik tipleri ve hem antik, hem çağdaş sanatta bulunabilen tiplemeler, kuşkusuz sanat eğitimi açısından önem taşımaktadır. Geleneksel olarak sanat, hemen hemen evrensel anlamda, tek bir ölçüne göre öğretilmektedir, bu ölçün de **dışa-dönük düşünceci** tiptir. Daha ilerici kimi okullarda, içe dönük düşünceci tip ölçün olarak tanınmaya başlanmıştır Birtakım başkalarında, tümü ile özgür ifadeye izin verilmişse de, bu bir sınıflama ve birleştirim yapılmaksızın uygulanmıştır (*). Oysa eğitici, genel tutum tiplerini seçip tanıyacak durumda olabilmeli, çocuğu sahip olduğu psikolojik yapıya göre, destekleyip yüreklendirerek ona rehberlik edebilmelidir Bu demektir ki, sanat eğitiminde asıl ilke «geniş hoş görü» olmalı, eğiticinin en başta gelen amacı da, çocuğun **huyu ile anlatım tarzı arasındaki en yüksek bağlantıyı** bulabilmek olmalıdır (Read).

(*) Montessori ve Frank Cizek Okulları gibi.

IV. ÇOCUKTA YARATICILIK

1. Çocukta Yaratıcılığa İlişkin Zihinsel Yeti ve Süreçler

1.1 Algı, İmge, İmgelem Yeti ve Süreçleri :

Algı

Bauhaus gibi kimi sanat eğitimi kuruluşlarının, sanat eğitiminde en çok duyu ve duyumların eğitilmesine önem verdikleri belirtilmişti. (Bkz. s. 13) Duyularla algılama, bilme ve öğrenmenin de en önemli bölümünü oluşturduğundan, çocukların duyarlıklarının, duygunluklarının eğitilmesi, onlara bu yetilerini nasıl kullanabileceklerinin öğretilmesi, hem sanat eğitimi hem de genel eğitim açısından önemlidir. Ayrıca her çocuğun duyu ve duyumlarını kullanma yolları birbirinden değişiktir (*). Algı, gözönündeki nesnelerin beş duyu yoluyla alınan izlenim ve yorum işlemi olduğuna göre, sanatsal etkinliğin en önemli aşamalarından birini **görsel algılama** meydana getirecektir.

Demek ki, çocuğun dünyasını nasıl gördüğü üzerinde durmamızda yarar vardır. Jersild'e göre, çocukların desen çizme yetenekleri, biçimleri dokunma duyusu yoluyla ayırdetme yetileriyle birlikte gelişmektedir ve her iki gelişim arasında tam bir koşutluk vardır. Çocuk ancak 6 yaşların-

(*) Bu konu, ilerde «görsel ve dokunsal çocuk tipleri» başlığı altında ayrıca işlenecektir.

da, görmeksizin dokunma ve elleme yoluyla yıldız, haç gibi karmaşık biçimleri tam olarak kavrayabilmektedir. Yalnızca görme yoluyla formları kavrama ise daha erken oluşmaktadır [1]. Hurlock'a göre, çocuk 6 aylıkken kare, üçgen, oval gibi basit geometrik biçimleri ayırdedebilmektedir. Bu topladığı algıları bebek sonrası için ipucu olarak saklar. 15 aylık ile 2 yaş arasında, üçgen ve diğer bazı biçimler kavram olarak çocukta gelişir, 3 yaşında yalın olarak yuvarlaklık, silindirik ve iki boyutlu yuvarlaklık kavramları yeterince gelişmiş durumdadır. Formlar arasındaki ayırımları algılama da buna koşut olarak ve yavaş yavaş gelişir [2].

Çocukların formları algılamasında, renklerinin mi, yoksa formlarının mı önemli olduğu da araştırılmıştır. Çocuklara nesneler, ya yalnız renklerine ya da yalnız biçimlerine göre algılanabilecek biçimde gösterilerek, eşleştirmeleri istenmiştir. Araştırma sonunda üç yaşında çocukların nesneleri formlarına göre düzenledikleri, 3 ile 6 yaş arasındakilerin rengi temel aldıkları, 6 yaşından büyüklerin ise gene formu temel aldıkları görülmüştür. Araştırmayı yapan Baley şu sonucu çıkarmıştır : Çocuğun gelişimi ilerledikçe eşyanın biçimsel ögeleri, renk gibi kimi yüzeysel ögelere göre daha ağır basmaktadır [3].

Okul öncesi çocuk, tek olarak figürleri algılamasına kıyasla, yeri ve yerin üzerindeki figürlerle bağlantısını yetişkine yakın derecede algılar. Benzer formda nesnelerin büyüklükleri hakkında da yetişkinler kadar yargılama yetisine sahiptir. Ancak figürlerin biçimleri birbirinden değişikse çocuk güçlükle karşılaşır Söz gelimi bir üçgenle bir karenin büyüklüklerini kıyaslaması istenince çocuk, yargıları için gerekli ipuçlarını bulmakta güçlük çeker. Değişik geometrik formların büyüklüklerini usavururken, 3 ile 4 yaşları arasındaki çocuk, küçükken olduğundan daha çok yanılsama etkisinde kalır; söz gelimi yıldız gibi yayı-

lan formlar ona, kare gibi toplu formlara kıyasla daha büyükmüş gibi gelir.

Büyük Küçük Kavramları :

Göreli büyüklük kavramı ise ilk kez 3 ile 4 yaşları arasında belirir. Bu çocuğun kendisini diğer nesneler arasında bir başka nesne olarak görmeye başlamasıyla olur. Bu devrelerde çocuk, önüne dizilen değişik büyüklükte eşyalar arasından en büyüğünü ve en küçüğünü seçebilir. Ana okulundaki çocuk, kendisinin ve ana babasının bedenlerinin büyüklüğünü gerçekçi olarak algılayabilir. Baba en büyük olandır, kendisi de en küçük. Kendisinden karşıt cinste olanları ise daha büyük algılamaya bir eğilim görülür (Hurlock).

Mekân

Çocuklarda mekân duygusunun gelişmesi için çocuğun mekân ile, tanıdığı, büyüklüklerini ve kendisinden uzaklıklarını bildiği nesneleri kıyaslamayı öğrenmesi gereklidir Bunun için de, eşyanın dış çizgilerinin niteliğini, renk durumunu ve eşyanın bazı ayrıntılarını ölçüt olarak kullanacaktır Nesnenin, çocuğun bulunduğu yerden olan uzaklığı onun büyüklüğü hakkında bir yargıya varması bakımından önemlidir. Genellikle çocuk, kendine yakın eşyayı olduğundan büyük, uzak olanı da olduğundan küçük sanma eğilimindedir. Bu eşyalar ona, kendisinin büyüklüğüne olan oranlarına göre, öyle görünürler. Emekleme devresinde çocuk, oynadığı oyuncaklarla ve gidip gelmelerle kısa uzaklıklar için doğru yargılara varabilecek uzaklık bağlantılarını bulur. «Kısa» ve «uzun» kavramlarını da geliştirir. Ancak iki ağaç arasındaki uzaklık ya da bir sokağın uzunluğu gibi kendi bedeniyle hiçbir ilişkisi olmayan uzaklıkları tam algılayamaz. Aslında bu gibi uzaklıklar için tam

algılama, ergenlik çağına kadar oluşamaz, o zaman bile yanıltıcı olabilir. Uzak nesnelerin uzaklıkları hakkındaki kavramı çocuk daha hızla geliştirir. Uzaktan otomobil ya da ev gibi nesnelerin küçük göründüklerini, bu gibi nesnenin ayrıntılarının belirgin olup olmamasından öğrenir. Dört yaşında iken yetişkinlerinkine yakın kavramlara sahiptir Derinlik, üç boyutluluk kavramını daha zor geliştiren çocuk, 5-6 yaşlarında bile nesnelerin boyutlarını derinlik yönünden tam seçemez. (Hurlock). Söz gelimi uçağın uçarken küçük, yerde iken çok büyük görünmesi, onda bunların iki ayrı şey olduğu kanısını uyandırır. Bazı çocuklar uçağın havalanınca büzüşüp küçüldüğünü sanmaktadırlar (Conrad).

Görsel ve Dokunsal Algı :

Löwenfeld ve Münz'ün çalışmalarında ortaya çıktığı gibi, çocukların yaptıkları resimler sözkonusu olduğunda da, dokunsal ve görsel olmak üzere iki ayrı algılama tipi ayırdetmek mümkündür. Gerçi bu iki bilim adamı bu buluşlarını, az gören ya da hiç görmeyen çocuklar üzerinde çalışırken ortaya koymuşlardır ama, Löwenfeld'in de belirttiği gibi, bu iki algı tipi evrenseldir; yalnız normal gören çocuklar için değil, anlatım tipleri üzerinde durulduğu zaman da gösterildiği gibi, sanatın tüm tarihsel görüngüleri için de geçerlidirler.

Görsel tipteki bir çocuğun salt ve yalın bir betimleyici olmıyacağı açıktır. Görsel çocuklar mecazlarını, doğrudan doğruya yaşantı hammaddesinden kurabilirler. Görsel tiplerin salt betimleyiciliğe pek eğilimleri olmadığı gibi, bu tipler yaşantılarının imgesel olmayan yansılarını kurmaya da az eğilim gösterirler Görsel tipte bir çocuk önce yaşantısını görme duyusu ile ilgili yanıyla sınırlar, kabaca dış çizgilerini çizer (eskiz gibi); bir başka ikinci gözlem aşa-

masında, yaşantısının bütün olarak bıraktığı izlenimin bölümlerini çözümler. Üçüncü bir aşamada ise bu parçaları yeni bir form içinde düzenler. Löwenfeld bu tip çocuk için ayrıntıların soyut olarak gözlemlenmesinin hemen hiç söz konusu olmayacağını belirler. Görsel çocuk için, yaşantının ayrıntılarının bilincinde olmak ve bu ayrıntılardaki değişiklikleri görebilmek önemlidir; çünkü bu ayrıntılar kendini çevreleyen dış gerçeklikte varolan etkilerin sonucudur (4).

Dokunsal tipteki çocuk ise, öznel yaşantılarını görsel birtakım biçimlemelere dönüştürmez. Dokunsal duyumlarının düzenlemeleri ona yeterli gelecektir. Dokunsal çocuğun yarattığı bir yapıt, nesnel olgulardan çok duyumlarla sınırlanır ve saptanır. Böyle çocuğun yapıtında yüzeylerin doku ve örgüsü önem kazanır, belli beden parçalarının abartıldığı görülür. Bu abartmalar bu tip çocuk için yaşantının en önemli yönlerine dikkat çekme aracıdır; o neyi «doğru» hissederse ona ağırlık verir (Conrad).

Hiçbir çocuğun tıpkı yetişkin sanatçı gibi, aynı ve belli bir yaşantıyı aynı ya da benzer anlatımla dile getirmeyeceği gerçeği bir kez daha ortaya çıkmaktadır Çocuklar bir yaşantıya kendi algılama, anlama ve yorumlama **tarzlarına** göre tepki gösterirler.

Onun için öğretmenin görsel, ve görsel olmayan ile salt betimleyici tipleri ayırabilmesi gereklidir Nesnel olguları, bizlerin onları gördüğümüz biçimde betimleyen düzenlemelerle sergilemekte başarı gösteren çocuk, betimleyici tiptendir. Onların formları, imgesel düşünme'den, buluş, derin çağrışımlar, benzetme ve şiirsel mecazlardan yoksundur.

Read, ilerde daha ayrıntılı olarak üzerinde duracağımız gibi, betimleyici tipi, görsel bir yaşantının özelliklerini sıralayan, algılanan yaşantıya değgin yapısal kavramlar

ve ilişkiler üzerinde durmayan, bunlarla ilgilenmeyen **sıralayıcı** tip kategorisine koymuştur. Böyle sıralayıcı tipteki çocuk, görsel yaşantısına kendini yansıtabildiği, o yaşantıdan coşkular, duyumlar elde edebildiği ölçüde, sanat eğitimi süreci açısından ele alınabilir. Çünkü söz konusu duyumlar, ayrıntıların nesnel bir biçimde sıralanmasına duygu ögesini de katacaklardır. Böylece çocuk için birtakım ilişkileri anlama olanağı doğabilecektir. Kendini yansıtma ise, daha önce yetişkinde imgelem bölümünde gördüğümüz gibi, imgeleme gücünün kullanılmasını gerektireceğinden, nesnel algının, bir takım buluşlarla birleştirimini, malzeme ile yaşantının birbirine bağlanmasında karşılaşılan sorunları çocuğun tanımasını sağlayacaktır

Conrad'a göre çocuklar bu görsel ve dokunsal ya da sıralayıcı-betimleyici kategorilerden birinden birine daha eğilimlidirler. Aşırı tipler azdır. Öznel tutum gösteren bir çocuğa, yaşantıları birleştirmesini, çağrıştırmasını öğretebilmelidir Görsel çocuğun ise öznel duygularını, eğilimleriyle bağdaştırmasını öğretmelidir. Ancak Löwenfeld'e göre görsel olan bir çocuk dokunsal olmaya, ya da dokunsal çocuk görsel olmaya zorlanmamalıdır Böyle davranılırsa, söz gelimi görsel çocuk bedensel duyumlarla ve öznel duygularla daha sık, derinden ve içten tepkiler göstermeye zorlanırsa, ketlenmeye uğrayabilir. Her durumda, çocuk kendi eğilimine uymalıdır. Kimi çocuk için anlatım, nesnel ögeler taşıyan, ama öznel olan bir anlatımdır; kimi çocuk için ise nesnel olan, öznel ile uygun ve elverişli bir biçimde kaynaşabilir.

İmge

Piaget'ye göre, çocuğun zihinsel gelişiminde, simgesel işlev, öykünme ile ve öykünmenin içselleşip kısaltılmasıyla gelişir Bu iç eylemler sonunda imgeler ortaya çıkar.

İkinci yaş ortalarına kadar çocuk, gözünün önünden yiten, gözünden ırak olan nesne ya da olguların izlerini zihninde tutamamaktadır (5). Demek ki görsel olmadıkları sürece imgeler çok küçük çocukta yitip gitmektedirler. İkinci yaşın sonundan başlıyarak çocukta görsel imgeden söz edilebilir.

Görsel İmge

Mekân içindeki nesnelerin formları, konumları ve diğer nesnelerle aralarındaki bağlantılar söz konusu olduğunda, görsel imgeler bu bağları kurmak yönünden en yetkin zihinsel formlardır. Aslında kitaba ve sözcüklere bağlı eğitim sistemleri, doğanın verdiği bu yetiyi bastırmaya yöneliktir. Teknik ve sanatsal tüm uğraşlar için çok önemli olan bu yeti, algıların tam ve sağlıklı, genellemelerin doğru olmasını sağlar. Aslında, görsel imgeler, etkili bir soyut düşünme için elverişli değillerdir; ancak bir sanatçı, görsel imgeleri yerinde ve iyi kullanır. Eğitim sisteminin simgelerle düşünme gibi çok soyut bir yetiyi geliştirip, görsel imgeleri kullanmayı yerinde saymaya, hattâ geri dönüşe itmesi yerine, bunun gelişmesi ve kullanılmasına dönük olması gerekmektedir.

Galton'a göre görselleştirme yetisi doğal bir yetenek olup, kimi çocuklarda görülür ve kalıtımsal eğilimdedir. Galton «Görselleştirme eğilimi, sağlıklı insanlarda sanıldığından da çok, olağandır. İmgelemci bir çocuğun gerçek dünya ile imgeler dünyası arasında bir ayırım yapması, özellikle erken yaşlarda, pek güçtür. Eğer genellikle çocuğun düşlemlerine gülünüyor ya da başka yollarla ketleyici davranılıyorsa, çocuk gerektiğinden de kısa sürede bu iki dünyayı birbirinden ayırdetme gücünü kazanır; en küçük bir aykırılık ya da uyuşmazlık hemen dikkate alınır, imgeler bulunup çıkarılır ve bir yana itilir, artık onlara değer

verilmez. Böylece imgeleri «görme» gibi doğal bir eğilim köreltilme yoluyla baskıya alınır.» demektedir (7).

Sanat eğitimi açısından önemli olan, sanat etkinliği sürecinde, algının görsel bir form alması, görsel imgeye dönüşmesidir. Sanat etkinliğindeki öğrenme süreci içinde **düşünme,** fiziksel ve özdeksel (maddi) imge ve sembol-imgeler geliştiren bir düşünme sürecine dönüştürülebilmelidir Fizinsel sembol-imgeler, algı imgelerinin bir çeşit çevirileri olup, sanatsal süreçlerin hammaddelerini oluştururlar; bir sanat etkinliği sürecini geliştirmek için gerekli bilgilerin kaynağıdırlar Bu konuya üretici düşünme bölümünde gene dönülecektir

Silimsiz-İmge

Mantıklı düşünmenin eğitilmesi yanında, duygusallığın ve duyuş'un (affection) eğitimine de yer verilmesi gerektiği, incelememizin bir «leitmotifi» olarak sık sık belirtilmektedir.

Read'e göre çocukluğun ilk aşamalarında, algı ve duygunun bir birlik halinde olduğu kabul edilmektedir. Gene Read, silimsiz imge görme durumunu da böyle bir birliği en iyi gösteren durum olarak nitelendirmekteydi. Bu duygu ve algı birliği, duygunluk ve aklın ya da duyum ve düşünülerin birliğine yol açacak, daha ilerdeki imgelemci ve uygulamacı etkinliklerin temelini oluşturacaktır (8).

Tepkileri alışkanlıklarca önceden kararlaştırılmış olmayan çocuk, o andaki duyumsal tepkilerin ancak ayrıntılarını yansıtabildiği bir imge geliştirmektedir. Bir şeyin hızlıca sunulması, küçük çocuğun, uyarana tam anlamlı bir tepki gösterebilmesini sağlayamaz. Küçük çocuk aynı resimli kitabın tekrar tekrar gösterilmesi için yalvaracak, aynı masalı tekrar tekrar dinlemekten bıkmayacaktır, hem de tek bir sözcüğün değiştirilmemesi koşuluyla. Çocuk ancak

bu «sindirme» döneminde, bu yinelemeler yardımıyla uyum tepkilerini yetkinleştirebilecek ve bunlardan, ilerdeki yaşamının davranış ve alışkanlıklarını geliştirecek birer gereç olarak yararlanacaktır.

Allport (1925) silimsiz imge için şunları yazmıştır «Bir uyaranın ya da uyarıcı durumun yinelenmeleri hangi amaca hizmet ediyorsa, silimsiz imge de çocuğun zihinsel gelişiminde aynı amaca hizmet ediyor denebilir. Bu tür imge yardımıyla çocuk, kendini çevreleyen dünyanın somut **duyusal** yönlerini, zihninde geçit yaptırmaya bayılır; askerlerin geçişi, bir sirk, bir tren gezisi, hattâ evde geçen herhangi bir olağan olay onu günlerce, haftalarca meşgul edebilir ve ona oyun etkinliğinde kullanacağı çok ilginç bir konu dağarı sağlamış olur. Kimi zaman çocuğu bu canlı imgelerin gerçek olmadığına inandırmakta çok zorluk çekilir Çocuk bu imgelere gerçek uyaranlara gösterdiği ciddiyette tepki gösterir; kendi geliştirdiği bir vahşi hayvan imgesinden dehşete kapılır, imge arkadaşının kendisine eşlik etmesinden saatler boyu mutluluk duyar; en sevdiği imgelerinin gerçek olduklarına neredeyse doğmatik bir ısrarcılıkla inanır. Böyle «pseudo-duyusal» yaşantılar çocuğun kendi tarzında, kendi yoluyla, kendine özgü bir süre içinde, bir uyarıcı durum için geçerli olabilecek çeşitli tepki olasılıklarını incelemesini sağlar. Böyle bir durum yaratıldığında tepkisi çoğu kez tamamlanmamış bir tepkidir. Yetişkinlerin orada bulunuşu, ya da süre azlığı, tepkinin özellik ve nitelikleriyle tam bağdaşmasından onu alıkoyar. Çocuğa bir düşünme süresi gereklidir. Bu süre içinde imgesiyle çeşitli yollardan denemeler yapacak, durumun kimi kez bir yönüne kimi kez de başka bir yönüne göre, takınacağı tavrı ve davranışı değiştirecek ve giderek «bütün» hakkında tam bir anlam kavrayışı kazanarak, gelecekte aynı ya da benzer bir durumla karşılaştığında göstereceği tepkiyi belirleyecek tutumu geliştirecektir.» (9)

Read, çocuğun zihinsel gelişimini incelemiş tüm araştırmacıların (Koffka, Buhler, Piaget, S. Isaacs gibi) gözlemlerinin Allport'un betimlediği bu süreci doğruladığını, çocuğun erken yıllarında kendi imgesel iç dünyasını dış dünyaya uydurmaya, uyumlaştırmaya çalışmakla meşgul olduğunun onlarca da ileri sürüldüğünü belirtmektedir. Silimsiz imge ya da yalnızca bu ilk aşamalardaki imgeleme (imagining) bizi, **algıdan soyut düşünceye** dek tüm zihinsel gelişim süreci boyunca götürür ([10]). Silimsiz imgenin işlevi, tam olarak, nesneye somutluğunu verebilme, böylece onun «izole» edilebilir, adlandırılabilir ve soyutlanabilirliğini kanıtlamaktır; silimsiz imgeyle çocuk, somut nesneler arasındaki sağlam bağlantıları yavaş yavaş kurar; bu bağlantılar üzerine ilerde soyut düşünceler temellendirilecektir (Read).

Silimsiz imge durumunun ve ona eşlik eden tüm zihinsel yapının, özellikle silimsizci algısal yapının korunması, normalden daha uzun süre saklanması için, eğitim yöntemlerinin tasarlanması gerektiğinde Read, Jaensch ile birleşmiş görülmektedir. Hattâ Read burada J.J. Rousseau'nun şu deyişini hatırlatmaktadır «Çocuğu yalnızca eşyaya, görebileceği şeylere dayanarak yetiştirin, ona hiçbir zaman göremiyeceği şeyleri göstermeyin.»

İmgelem

II. Bölümde imgelem ayrıntılı olarak incelenmişti. Bu bölümde, çocukta imgelem'in ve imgeleme yetisinin ne zaman ortaya çıktığının belirtilmesiyle yetinilecektir.

İmgelem, çocuğun zihninde bir takım imgeler ve simgeler canlandırma yetisi ile başlar ve zamanla bu bölük-pörçük imgeler bütünlenmeye ve çocuktaki zihinsel etkinliğin bir çerçevesi haline gelmeye yönelir. Başlangıçta somut deney ve yaşantıdan kaynak alan imgeler (görsel-im-

geler), zamanla çocuğun iç dünyasının ögelerinden biri olmakta ve artık o, göze görünmeyen şeyleri «zihninin gözüyle» görmeye başlamaktadır. İmgelem bir zihinsel akış demektir; çünkü imgeleme gücü yardımıyla simgeler ortaya çıkmakta ve dağınık parçalar bir araya gelerek bütünleşmektedir. Bu süreçte, ortaya çıkan sembol imgelerin somut deneylere bağlı olması gerekli değildir Piaget, imgeleme yeteneğini, çocuğun kavramsal düşünce aşamasına geçebilmesi için temel bir gelişim basamağı saymaktadır.

Piaget'nin simgesel işlev olarak adlandırdığı bu gelişim aşaması, ikinci yaşın sonuna doğru gelişen yeni bir zihinsel süreçtir. 2-4 yaşları arasındaki çocuk, artık, gözönünde bulunmayan ve bu anlamda, var olmayan nesneleri temsil eden zihinsel simgeler geliştirir. Bu imgeler, sözcükler de olabilirler. Zihindeki bu simgesel varlıklar yardımıyla çocuk artık yalnız yakın çevresiyle değil, geçmiş olaylarla da ilgilenmeye başlamaktadır. Gene Piaget'ye göre, kişisel olan simgeler, temsil ettiği şeyi andırırlar, başlangıçta algıya dayalıdırlar, algı eyleminin kısaltılmış iç-yansımalarıdır ([11]).

Çocuğun yaratılarında yetişkinlerin bir imgelem oyunu olarak gördüğü ögeler, çoğu kez tipik çocukça düşünme ve biçim vermenin sonuçlarından başka birşey değildir. Çocuğun imgelemci (imaginative) mecazlarının geliş mesi ve onlara biçim verilmesi, ancak çocuk üretici düşünme süreçlerinde yetkinleştikten sonra mümkün olur. Küçük çocuklar kendilerini düşlemelerinden güçlükle ayırırlar. Çocuğun ben-merkezci dünyasında, kendini, kendiyle etkileşim halinde bulunan dış güçlerden ayırması zordur Bu aşamada çocuk kendi imgesel (imagery) iç dünyasını, dış dünyaya uydurmaya çalışmaktadır. Açık-seçik ayrımlar yapamadığı için de, çizdiği resim ile, resmini yapmak-

ta olduğu nesneleri tam bağdaştıramaz. Daha önce de verdiğimiz uçak örneğinde olduğu gibi, çocuk için havadaki uçak başka, yerdeki uçak başka olabilir. Çocuğun, çizdiği şeyin, gerçeklikteki nesneyi yansıtmadığı, derin bir mantıkla ve bilinçle değilse bile, bildiğini çizdiği kabul edilmelidir (Conrad).

1.2 Düşünme Süreçleri

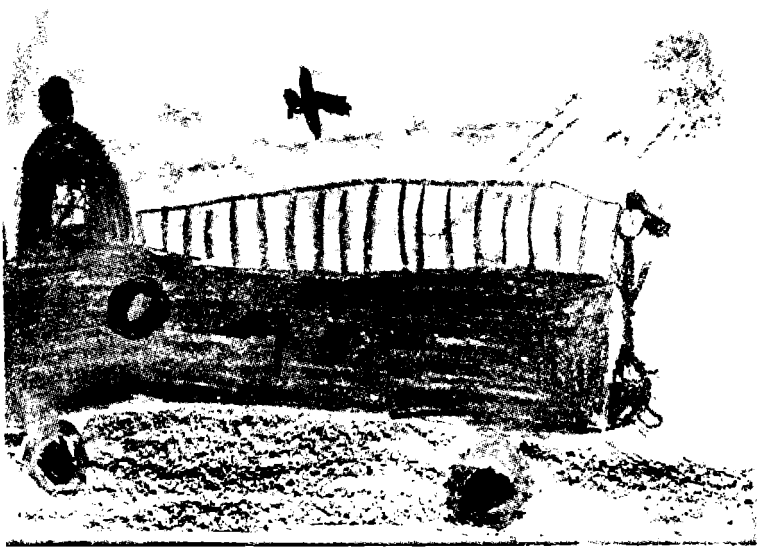
Çocuğun Yaratılarında Kavram

Yaşantıların sanat yoluyla ve belli bir malzeme aracılığıyla anlatımı, birtakım kavramların, hem de mecazî ya da şiirsel değerleri olan kavramların, ortaya çıkmasına yol açabilmektedir. Bunun, yaşantılara ilişkin düşünce ve duygulara somut bir biçim vermekten doğduğu daha önce belirtilmişti.

Çocuk, sanat etkinliğinde güdülenirken, geliştirmiş olduğu birtakım içgörüler sonucu, kimi kavramlar geliştirebilir. Bu içgörüler, **düşünü** ve **düşüncelerin** planlanmış ve amaca yönelik bir etkileşiminin ürünleridir. Öğretmenin çocuğu yaşantıları hakkında konuşturması, ona çeşitli yollardan duygu ve düşüncelerini betimlemesini sağlaması, bu gibi kavramların oluşmasına yardımcı yöntemlerdir. Çocuk anlamlı kavramlar geliştirip, iyi örgütlenmiş bir sanat etkinliği süreci içine girerse, ortaya çıkan yaratılar, estetik ölçüleri da taşırlar

Res. 9 da görülen itfaiye arabası resminde, bir itfaiye arabası çizme yaşantısı içinde oluşmuş **kavram**'ı izlemek mümkündür. Resim yapma yaşantısı sırasında, yaptığı resmin kendisi, çocuğun geliştirmiş olduğu kavramın tam benzer bir imgesi olmamışsa bile, çocuk itfaiye arabası hakkında coşkulu şeyler söyleme yolunu bulmuştur Küçük çocuklar, her zaman kavramlarını istedikleri ölçüde resim-

lerine koyamazlar. Belki de onun için çocuklar yaptıkları resimler hakkında konuşmayı severler Böylece biçim vermiş oldukları kavramın anlatımına ayrıntılar ekleme olanağı doğar. Kavramın gelişmesi, resmin tamamlanmasıyla bitmez; yeni düşünceler, duygu, düşünü ve yaşantılar kavramın gelişip olgunlaşmasını sürdürürler



Resim 9. İtfaiye arabası. Beyaz zemin üzerine kırmızı guvaj. (Conrad'dan alınmıştır.)

Bir sanat etkinliğinde düşünce ve duyguya nasıl form, yön ve amaç verildiğine bu resim iyi bir örnektir İçgüdülerin dağılıp serpilmesine izin verilmemiştir Bir itfaiye arabası gibi sesler çıkarmak ya da bir parça kâğıt üzerine parlak kırmızı boyalar sürmek, çocuğun söylemek istedikleriyle ilgili **içgüdünün,** bir form kazanması demek olurdu. Bu resimde ise, imgelemci ve yaratıcı eylemin örgütlenmiş bir formu olmak üzere, algı, duygu ve benzer

başka yaşantılardan toplanmış izlerce yönetilmiş canlı bir yaşantı (*) örneği görülmektedir. Kavramın malzemeyle karışıp çocuğun yaşantısının **görsel ifadesini** nasıl biçimlendirdiği izlenmektedir Yangına yetişecek arabanın sesi ve hızı, bu yaşantıyla ilgili olarak çocuğun imgelemini uyaran ögelerdir. Bu resmi çizme sürecine, bir yandan yangın ve itfaiye arabası düşünüsü ve heyecanı neden olmuş, diğer yandan, kavramın biçimlendirilmesinde malzemenin, yani boya kalemlerindeki parlak renklerin ve beyaz kâğıdın çekiciliğinin rolü olmuştur Bunların tümü de, eyleme geçmek için güdüleyici rol oynamışlardır

İtfaiye arabası uzun, kamyona benzer, merdivenli bir şekildir. Arka tarafında, araba hızlı gittiğinden, düşmemek için sıkıca tutunmuş bir itfaiyeci vardır. Bu itfaiye arabası kavramının içerdiği belli duygular da resimde bulunmaktadır. Arabanın hızı, onun üstünde uçan ve arabaya yetişmeye çalışan bir kuş ile gösterilmiştir. Arabanın arkasındaki kırmızı çizgiler, hızlı hareketler için kullanılagelen, olağan simgelerdir. Ancak, kimi ögeler iftaiye arabası ile güç bağdaştırılabilmekte ve çocuğun kendisi de bunları tam açıklayamamaktadır. Söz gelimi, kamyonun önünde büyük bir çana benzer bir şekil vardır Sürücünün oturduğu yer olabilir burası. Öğretmen çocuğa bunu sorduğunda, çocuk bunun bir çan olabileceğini söylemiş, sonra fikrini değiştirip sürücünün yeri olduğunu belirtmiştir. Bir başka zaman ise, bunun, araba hızla giderken gürültüyle çalan çan olduğunu anlatmıştır Gürültü çok büyük olduğu için çan da çok büyük çizilmiştir

İtfaiye arabası resmi, bir bakıma imgelemci düşünmenin, arabanın hızı ile kuşun uçuşu arasında bağ kuran

---

(*) «Yaşantı» sözcüğünü, «yaşanan ya da yaşanmış deney», İng. «experience», Alm. «Erlebnis» karşılığı kullanmaktayız.



Resim 10 — Mantar ev. 5. yaş sonu

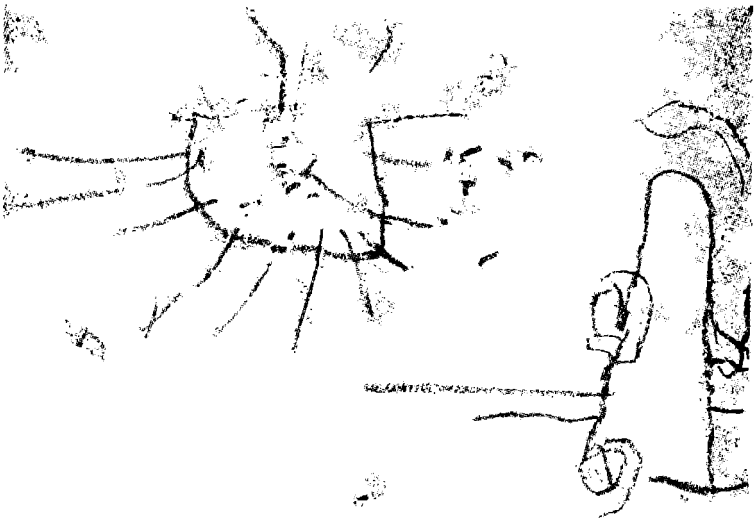
ürünüdür. Yaratıcı eylem, biliş-öncesi, duygu ve algı süreç ve yetileri, kavramı geliştirmişlerdir Bu kavram, kuşun hızı, arabanın arkasına sıkıca asılmış itfaiyecinin düşmeme çabası, herkesi tehlikeden korunmaya çağıran çanın gürültüsü, ve kırmızının beyaz zemin üzerindeki parlaklığıyla oluşturulmuştur. Çocuk bir rengin tam değerinin en çok beyaz zemin üzerinde görünebileceğini de önceden öğrenmiştir (Conrad'dan, s. 28-30)

Simgeler

Çocukların yaratılarında kullandıkları **simgeler,** onların gördükleri, işittikleri, tattıkları, bildikleri, dokundukları, duydukları, düşündükleri ve hakkında konuştukları şeyler için benimsedikleri **işaretlerdir.** Bir simge, çocuk için duyumlar, anlamlar ve çağrışımlarla doludur Sözgelimi tek bir tüy, onun için tüm kızılderililerin simgesi olabilir. Bunun gibi, yuva yaşındaki bir çocuğun, kolunun büyük hareketiyle çizdiği bir çember, bir «yüz» ün simgesini oluşturabilir (*).

Sanat eserlerinde sembol-imgeler ya da diğer adıyla simgeler yaratmak, niteliksel kavramların gelişmesine bağlıdır. Çocuklar nitelikle ilgili kavramlar geliştirdiklerinde, renge ve renk ile yaşantının genel karakteri arasındaki bağa karşı daha fazla duyarlık, figürlerin, çizgi ve şekillerin hareket karakteristiklerindeki «ünik» ifadeleri kavramada ve nesneler arasındaki bağlantıları algılamada daha çok yetenek gösterirler Kavramlardan yeni görsel yapılar kurmaları ve bu yapıların yeni imgeler taşıması sonucu, nesnelerin ve algıların taklidi olmayan, hattâ figür ve nesnelerin biçim bozumuna uğramış sembol-imgelerin geliştirildiği gözlemlenir

(*) Conrad, a.g.e., s. 30. Bu simge ve şemalar hakkında ilerde, çocuk resminin gelişim evrelerinden sonra, tartışılacaktır



Resim 11. Güneş... (4. yaş)

Çocuklar için gördükleri ve bildikleri şeyler hakkındaki düşünce ve duygularını sözcüklerle anlatmak zordur. Devim duyusuyla meydana getirilmiş bir ürün, onların sözcüklerle anlatamayacakları bir çok şeyi ifade eder. Sınıflarda çocukların bu simgelerden anlatımsal yapılara, «**mecaz**» diyeceğimiz, bir çeşit görsel iletişim figürlerine, anlam taşıyan ve bildiren işaretlere ulaştıkları gözlemlenebilmektedir. Söz gelimi, yeryüzü, kâğıdın alt tarafına çizilmiş bir yatay çizgidir (Res. 10, 22); herbir yanına saçtığı ışınlarla bir yuvarlak, güneştir (Res. 11, 21); doğa, yer çizgisi ile, çoğunlukla kağıdın üst yanına yatay olarak çizilen bir ikinci çizgi, yani gökyüzü çizgisi arasında kalan alandır. Bunlar deney ve yaşantıların işaretleri, genellemeleri olan imge'lerdir. Çiçek ve hayvanlar için de böyle genelleme ler geliştirilir.

Sanat etkinliği sürecinde simge, bir yaşantının imgesidir, çocuk tarafından algılama sırasında toplanırlar. Sanat etkinliğinde görsel simgenin, ilk algının imgesiyle ilişkili olabileceği, ama onun asla bir kopyası olmadığı, bütün bir yaşantı ya da deneyimin sembolü olduğu belirtilmişti. Çocuk bu simgeleri, becerisinin sınırlarına göre ve yaşantısı ile ilgili olarak öğrendikleriyle bir bağlantı kurabildiği ölçüde, düşünce, duygu ve amaçlarını anlatacak bir **mecaz** yaratmak üzere bir araya koyar, kullanır.

Simgeler, düşünme süreçleri açısından önemlidirler; çünkü çocuğun dünyasını yalın ve dolaysız olarak yansıtan araçlardır. Sanat eğitimi de algı imgeleriyle yakından ilişkili görsel simgeleri kullandığından, sanat eğitimi süreçleri, yararlı düşünme süreçlerini kısa yoldan geliştirebilecek süreçler olarak düşünülmelidir.

Simge, form, kavram ve malzeme arasındaki etkileşim, sanatla öğrenme sürecinin önemli bir bölümünü oluşturur. Kavramların, çocuğun yaratıcı süreç içinde geliştirdiği imgelerin birer parçası olduğunu düşünmek de yanlış olmaz. Ancak, kavramlar her zaman formun nasıl olacağını saptamazlar. Kavram, sanat etkinliğinin başka kavramlarla da olan etkileşiminin bir ürünü olarak kabul edilmelidir. Kavram, algıya ilişkin bilinenlerin malzemeye dönüşümünü sağlarken, malzeme de etkili olmaya başlar ve kavramın, kendi özelliklerine uygun olarak bazı değişimlere uğramasına yolaçar. Malzeme ile kavramlar arasındaki karşılıklı etkileşme ve her ikisinde de beklenmedik biçimde meydana gelen değişmeler, aslında bize, kalıpşemaların, «stereo-tipler» in çocuk sanatında olamıyacağı kanısını verir.

Fakat çocuğun ilk yıllarında stereotipler olağandır; çünkü çocuğun biliş-öncesi ve üretici süreçleri henüz tam gelişmemiş bir düzeydedir. Biliş-öncesi ve üretici süreç-

lerin normal ve sağlıklı gelişimi sonunda stereotip kullanımı da azalır (Conrad).

Kavramlarla Simgelerin Etkileşimi :

Çocuğun yaratıcılığındaki önemli evre, simgelerden kavramlara geçiş aşamasıdır. Onun yaratılarında çokluk la el becerisine bağlı işlemler sırasında simgeler ortaya çıkmaktadır. Bu etkinliklerin akışı içinde çocuk, kendisine tanıdık gelen, ilişkin olduğu birtakım yaşantıları ona anımsatan figürlemeler bulur Bir çizim çocuk için bir yüz simgesi, bir adam ya da güneş simgesi olur. **Simge,** görünüşe göre, onun hakkında geliştirilmiş **kavramdan önce oluşur.** Düşünüler, kavramlar ve simgeler aslında eğlendirici bir oyun oynuyor gibidirler. Karşılıklı ilişkilerin sürdüğü bu oyun içinde daha karmaşık birtakım figürlemeler doğabilir ve bunlar şiirsel mecaz statüsünü yüklenebilirler. Elle ilgili uğraşılarla, simgelerin oluşması ve el uğraşları sonunda ortaya çıkan formları, düşünü ve yaşantılara bağlama eylemi arasındaki bu oyun yüzünden, kavramın, kavramsal biçimlendirmeden önce geldiğini ya da kavramsal biçimlendirmenin, simge ve mecazların bulunmasına yol açtığını ileri sürmek güçtür

Niteliksel kavramlar, çocuğun üretici çalışmasındaki formlar farklılaştıkça ortaya çıkar, gelişir. Bu ayrımlaşma, söz gelimi, çocuğun tüm hayvanların köpek olmadığına ya da insanların yalnız anneler ve babalar olmadıklarına ilişkin kavrayış ve kavramları geliştirmesine koşuttur. Eşyalar ve yaşantı ile deneyler hakkındaki düşünüler, sayıca ve ayrıntı yönünden arttıkça, kavramlar da giderek ayrımlaşır (Conrad).

Conrad çocukların yaratıcılıklarını gözlemlerken, şu sonuca ulaşmıştır : Simgeler, ancak çocuk, kendi yarattığı renkler, biçimler, doku ve örüntülerin tanıdık birşey-

ler ifade ettiğinin ayırdında olduktan sonra ortaya çıkarlar. Ancak, çocuğun malzemeyle ilgili uğraşılarından **sonra,** simgeleri bulduğunu ya da icat ettiğini her zaman savunamayız. Çocuğun, ne yapacağı hakkında belli bir düşünüyle işe başlaması da mümkündür. Geç yuva dönemi ve daha sonraki aşamalardaki çocuğun artık, bir düşünü, bir yaşantı ya da gördüğü bir nesneyi yansıtmak için yeterli deneyimi vardır. Ancak yaratış sırasında, düşündüğü şeyin değişebileceği de kabul edilmelidir El uğraşları böyle değişmelere yolaçabilmektedir Bu değişmeler malzemenin niteliğinden ya da rastlantı sonucu olabileceği gibi, çocuğun sonradan daha iyi bir düşünüye karar vermesinden de doğabilir. Çevresindeki çocukların resimlerinden de etkilenen çocuk, bu yüzden düşünüsünü değiştirebilir

Biliş-Öncesi Düşünme

Sanat etkinliğinde, bilinçli bilme ve bilinçli anımsama, sanatsal sürecin bir parçası olmadan önce, biliş-öncesinin yer aldığını belirtmiştik. Sanatsal uğraşlarda, pek çok şeyin sezgi ve esinlenme yoluyla yapıldığı süreçlerinde, düşünülerle denemeler yapılır ki, bu süreçlere us'un eşlik etmesi gerekmez. İtfaiye arabasını çizen çocuk, itfaiye arabasının yangına yetişmek üzere hızla gittiğini görmüştür, ama resminde bunu ifade ederken, görmediği birçok şeyi de eklemiştir. Bu eklentiler başka yaşantılardan alınmış olsalar bile çocuk bunları gördüğünü söyleyecektir. Ana-yaşantı itfaiye arabasıdır; bunu arabanın gürültüsü, parlak rengi ve hızı oluşturur; bu ana-yaşantı çevresindeki diğer yaşantılar, bir yaşantı demeti meydana getirirler. Çocuk çizerken bu demetten yapacağı seçmeleri, asıl onu sanat etkinliğine güdüleyen ana yaşantı çevresinde toplayacaktır. Bu seçme işini biliş-öncesi süreçler düzenler. Mantık ve akılcı düşünce burada işe ka-

rışıyor olsaydı, biliş-öncesi kavramlar bütün bir düşünme ve uygulama sürecinde işlevlerini göremezlerdi.

Biliş-öncesinin önemli bölümleri olan tepiler ve imgeleme, küçük çocuğun sanat eğitiminde asıl yön verilmek istenen ögelerdir. Çocuk bir eser yaratırken, düşünme ve uygulama aşamalarında, imgelemci düşünme özgür bırakılmalı, ancak ona yön de verilmelidir. Öğretmen, sözgelimi grup çalışmaları içinde, tartışmalar açarak biliş-öncesi süreçlerin katılmasını sağlamalıdır. Böylece çocukların yaşantıları vurgulanmış olacaktır. Mantıkla mantık dışının, akıl ile akıl-dışının, duygusal ile ussalın ilişkileri hep biliş-öncesinde vardır ve bu ilişkiler, resimde şiirsel imgelerin doğması için gereklidir. Uçağın ve içindekilerin, uçak havalandıktan bir süre sonra küçüldükleri düşüncesiyle uçağa binmekten korkan bir çocuğun korkusu tümüyle mantık-dışıdır. Eğer çocuğa bir görsel perspektif sonucu uçağın küçük göründüğü anlatılırsa, çocuğun korkusu giderilir. Bu tip akıl-dışı ögelerden dolayı çoğu kez yetişkinler çocukları ve yaratılarını sevimli bulurlar. Aslında çocuk bir tür mecaz geliştirmiştir, bu mecaz mantık-dışıdır, çünkü bir yanlış anlama'dan doğmuştur.

Ancak çocuklar, itfaiye arabası resmindeki araba ile kuşun hızı hakkında geliştirilmiş mecaz gibi, çok mantıklı mecazlar da kurabilirler. Yalnız çocukların geliştirdikleri kavramlar her zaman salt mantıksal değildir ve yaratılarına verdikleri anlamlar, duygu ve düşüncelerin harmanıdırlar. Sanat etkinliği yardımıyla, yaşantı ve anlatımlarına, çoşkuları ve duyguları yoluyla, anlam vermeyi öğrenmeleri ise asıl amaçtır.

Çocuğun ürünlerinde anlatım zenginliği büyük ölçüde onun biliş-öncesi yaşantı demetlerinin zenginliğine bağlıdır, ama zengin yaşantıların varlığı da, çocuğun zengin anlamlı sanat formları ortaya koyacağını kesinleş-

tiremez. Öğretmen çocuğun yaşantılar demetinden ya rarlanması için yöntemler geliştirmelidir. Söz gelimi çocukta işe yarar çağrışımlar uyandırmak, bir yol olabilir.

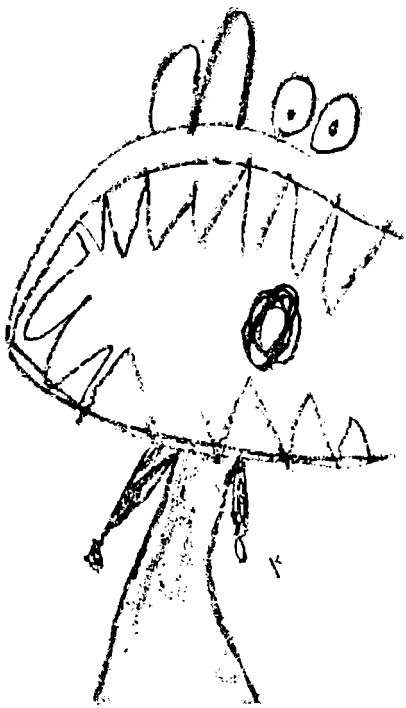
Uygulamada, küçük yaşlardaki çocukların sınırlı bir yaşantı demetinden hareket etmelerinde yarar vardır. Henüz tamamlanmamış yaşantılar demeti dolayısıyla küçük çocuk, gene henüz tam gelişmemiş bir bilinçliliğe dayanarak ve algı imgeleriyle duygusal tepkilerini yetkinlikle bağlıyamayacağından, mantıktan tümü ile uzaklaşmış bir sonuca varacaktır.

Söz gelimi, bir aslan resmi çizen bir çocuk bilinçlilikle algıladığı nesnel bir aslan ile imgelemindeki aslanı çabuklukla ayırdedemez. İmgelemindeki aslan, aslan düşünüsüyle çağrışmış, bilinçaltı imge ve simgeler demetinden uyarılmış bir sonuçtur. Çizeceği ya da çizdiği koca gövde aslanın en görünür karakteristik özelliğinin ve onun insan bedeniyle ilgili çağrışımlarının bir genellemesidir. Çocuğun bu konudaki çağrışımları ise, olasılıkla kedilerden ve hayvanların iyi ve dost ya da düşman yaratıklar olduklarına ilişkin, çevre kültürünün esinlediği inançlardan doğan birtakım imgelerden oluşmaktadır.

Çocuğun aslanla ilgili ilk algılaması, hayvanat bahçesine yapılan bir gezide, ya da bir filmde, hattâ bir öykü kitabının resimlerinden oluşmuş olabilir. Bu yaşantılar biliş-öncesi sürecin, bilinç eşiğinde ve bilinçaltındaki bileşenlerinden bir anda meydana gelmiş, dağınık örüntüler halinde olup, «ünik» bir biçimde ve çok kişisel olarak biçimlendirilmiş yaşantı demetini meydana getirirler. Eğer süreç gerçekten bir biliş-öncesi süreç ise, çocuk nesnel olarak aslanların genel bir imgesini oluşturamaz. İmge, çocuğun yaşantı, olgunluk ve zihinsel düzeyinin niteliklerine göre üretilir (Conrad).

Ya da örneğimizde gördüğümüz gibi, bir kurt çizmek

isteyen çocuk, onca kurdun en belirgin özelliği olan büyük ağzını, dişlerini ve yutucu boğazını ünik bir mecaz ile ifade etmiş; sonradan eksik bulup eklediği göz ile kulakları ve kurdun bedeni için henüz geliştirememiş olduğu sembol-imge yerine, iyi bildiği insan bedeni imgesi ile çizimini tamamlamıştır (Res. 12).



Resim 12. Kurt. 5,5 yaş

Üretici Düşünme :

Üretici düşünme ile, plastik malzemede, kökeni biliş-öncesinde olan imgeler elde ediliyordu. Düşünme ile yapma arasındaki etkileşimli ilişkileri belirleyen üretici sü-

reçlerin, çocukta giderek etkinleşmesi, onun duygusal, fiziksel ve zihinsel yönden olgunlaştığına işarettir. Çocuk olgunlaştıkça, elde ettiği plastik mecazlar da giderek hem zengin anlamlı, hem ekonomik ve buluş yönünden çeşitlemelerle dolu olmaya başlar. Daha büyük çocuklar, özellikle ortaokul sıralarındakiler, üniklik bakımından ve etkililiği açısından sürpriz ögesi taşıyan mecazlar geliştirebilirler. Bu sürpriz ögesini ilkokul çocuğunun resminde de bulmak mümkündür.

Öğretmenin etkili mecazlar geliştirme yönünden kullanacağı yöntemler özellikle önemlidir Eğer öğretmen çocuklara, bir arkadaşlarının portresini yapmalarını söylerse, dikkat doğrudan doğruya nesnel olacak, nesneye yönelecektir Oysa öğretmen sınıfa, arkadaşlarını en iyi karakterize edecek malzemeyi kullanmalarını da söylerse, vurgu başka şeylere de kayacaktır

Üretici düşünme süreçleri, eğiticiden, çocukların malzemeyi inceleyip irdelemelerine olanak verecek planlar hazırlanmasını ister. Söz gelimi yukardaki durumda boyanacak portre için uygun malzemenin ve uygun tekniklerin araştırılması gerekecektir Portresi yapılacak belli kişinin en önemli özelliği saçlarıysa, bunu ifade etmek için boyanmış iplik ya da yün kullanılabilecektir. Kuşkusuz bu gibi çalışmalarda öğretmene düşen bir diğer görev de çocuklara konular hakkında bilgi vermektir

Sanat eğitimcilerinin üstünde durdukları bir nokta da, duyuların eğitiminin kazandığı önemdir. (Bauhaus kuruluşunda ön planda gelmekteydi bu ilgi). Çocuğa duyu ve duyumlarını kullanması, ya da daha doğru bir deyimle iyi kullanmasını öğretmek gerekmektedir. Üretici düşünme süreçlerinde yaratıcılığa ilişkin olarak çocukların duyumları eğitilir, inceltilir ve geliştirilebilir. Bilinen beş duyu dışında kalan ve sanat eğitimi süreçlerinde önem kaza-

nan iki duyu da devimsel duyu (kinasthesie) ile duygusal sezgidir (empati). Empatinin tüm sanatçılar ve hattâ sanat tüketicileri için önemi üzerinde durulmuştu. Devim duyusu algıların, simgesel yapılara dönüşmesi sürecinde bir köprü gibi işlev görür (*). Çocuklar ritmik olan seslere kolaylıkla bedensel devinimlerle ritmik uyum gösterirler. Çocukların bu doğal beden tepkilerinden sanat etkinliğinde bir anlatım aracı olarak yararlanmak mümkündür.

Ayrıca özellikle çok küçük çocuklarda, henüz onlar karalama evresindeyken, çizimleri büyük ölçüde bu devim duyusu ve ondan duyulan haz yönetmektedir. Bu aşamalarda çocuğun, devim duyusu ile çizgisel yansıtma arasındaki ilişkiyi kurabilmesi için bu yetiyi geliştirmesi beklenmelidir. Bu yeti, devinimdeki kimi fiziksel duyumların, nesnel ve simgesel yapılarak dönüşmesini içermektedir.

Read, devim duyusunun, yansıtmacı sanat etkinliği başladığı, çocuk görsel imgelerden plastik imgeler yaratmaya geçtiği sıralarda da bitmediğini, bağımsızca sürdüğünü ileri sürmektedir Read'in gözlemlediği üç yaşındaki bir erkek çocuk, otomobil resmi çizilmesini istemekte, sonra da kalemi eline alarak tekerleklerin üzerine hızlı ve kalın çemberler çizmekteydi. Çocuk kendisi ilk otomobil resimlerini geliştirdiğinde, aynı şeyi yinelemiştir. Bu çocuk, Read'e göre, devim-duyusal etkinliğini (karalama halinde belirmektedir çocuklarda), dönen tekerleklerin devimsel imgesiyle bağdaştırmaktadır. Aynı çocuk uzun çizgiler çizip, bunları «yolda giden otomobiller» olarak tanımlamakta idi ([12]).

Çok küçük çocukların resimlerinde, bu tip bir devimsel duyu, yaratıya ham bir biçimde başat olmaktadır.

(*) Bunu en açık biçimde dansta görmek mümkündür Waldorf okullarında «Eurtythmie» derslerine ne denli önem verildiği anımsanacaktır

Hamdır, çünkü biliş-öncesinin daha karmaşık ve dolayısıyle daha niteliksel güçleri, henüz üretici düşünme süreçlerini etkiliyememişlerdir. Bu erken dönem resimlerinde belki de kullanılan boya vd. gibi malzemeyle, daha önki yaşantılarla ilgili sınırlamalar, yani bazı başarısızlık anıları, her şeyi düzenlemektedir. Çocuk henüz, malzeme ile ilgili el uğraşlarını vurgulamaktadır, sembol imgeler ya açık-seçik değildir ya da çok ilkeldir.

Çocuğun neler yapabileceğini ve hangi aşamada olduğunu bilebilen bir öğretmenin güdülemesiyle, biliş-öncesi etkinliğin, üretici süreçler yardımıyla biçim almaya başladığı görülecektir Bu aşamalarda iyi bir öğretmenin, sınıfta akıcı bir ritim ile eleştirel düşünme arasında etkili bir bağlantı kurması gereklidir. Palyaçolar çizen bir çocuk arada palyaço gibi hareketler yapıp, onların hakkında bildiklerini yüksek sesle anlatabilmeli, arkadaşlarına aktarabilmeli ve böylelikle palyaçolar hakkındaki bilgilerini, onların nasıl göründüklerini, nasıl davrandıklarını daha geliştirmelidir. Konu hakkında bilgisi artan çocukta anlatımsal ritmi sırasında kopukluk olmaz ve etkili mecazlar gelişebilir

Üretici düşünmenin önemi, sanat eğitimi için gerekli koşulları hazırlamasındandır. Bu süreç içinde meydana gelen çocuk yaratıları, sürecin niteliğinin, bir sanat eğitiminin var olup olmadığının işaretleridir. Bu yaratılar yeni gelişmelere açıktırlar; aslında bu süreç hiç bitmeyen bir süreçtir. Sanat eğitimi için, «sanat eseri bir bütündür ve bu bütün içindeki tamlık, güzel'in ve estetik değerin varlığı için tek ve gerekli koşuldur» gibi uylaşımcı görüşler geçerli değildir Üretici düşünce için amaç, verimsiz bir kapalılık değil, sürecin sürekliliğidir

Üretici süreçte, malzeme ile uğraşın mı ya da algılanan yaşantıların mı sanat etkinliğini güdülediği sorunu

önemli değildir, aslında bu kesinlikle ayırdedilemez. Genellikle, yaşantılardan esinlenme durumu, çok küçük çocuk için sözkonusu değildir. Olağan olarak küçük çocuğun kavramlarını görünür ve somut yapılar haline getirebilmesi için, elinin altında malzeme bulunması gereklidir. Öğretmenin, her çocuk hakkında, hangi tip güdülemenin daha yararlı ve uygun olduğuna karar vermesi gerekmektedir. Üretici düşünme olmaksızın boyama işlemleri yalnızca imgelemci oyunlar olmaktan öteye gitmez, ya da birtakım bilinçaltı süreçlerin su üstüne çıkması demek olur ki, bu da bazı doyurucu olmayan alışkanlıkların yerleşmesine yol açabileceğinden, istenen bir durum değildir ([13]).

Çocuk, bir öğretmen ya da herhangi bir büyüğün yönetimi olmaksızın malzeme seçme işini kendi başına yapabilir. Ancak bu bir çeşit oyundur, bilinçli bir yönelme yoktur. Belli kimi malzemeler hakkındaki merakı, onu onlarla uğraşmaya yöneltmiş olabilir, ki bu oyun havasında bir uğraşı olup, haz ve zevki içerir Sezgi ve tepilerin rol oynadığı böyle bir süreçte sezgi her ne kadar düşünceye dönüşebilirse de, bir sanat eğitimi süreci için çocuğun oyun süreçlerinin eğitim açısından yararları da vardır Çünkü oyunlar, belli amaçların biçimlenmesine ve bir yaratışla ilgili olabilecek geçerli yönelişlere neden olabilirler ([14]). Onun için sınıflarda bol malzeme bulundurmakta büyük yarar vardır

Öğretmen çocukların kendilerinin de sınıfa malzeme getirmelerini isteyebilir, hele bunlar çocuğun özellikle merakını çeken türden olurlarsa, öğretmen çocukların nelerden duygusal olarak etkilendiklerini, ne ile ilgilendiklerini anlamak yönünden yararlanmış olur. Öğretmenin kendisinin de malzemeyle uğraşması, malzemeden neler elde edilebileceğini kendisinin de görmesi, denemesi yerinde olur

Öğretmen belli aralıklarla çocukların uğraşılarını durdurup, yaptıkları şeyleri değerlendirmelerini istemelidir, böylece bilincinde olmadıkları kimi şeyler su üstüne çıkabilir.

Oyun havası içindeki yaratıcılık sürecinde çocuk çevresindekilerden de birşeyler öğrenir. Hem bu tip bir planlama doğrudan doğruya çocuk tarafından geliştiriliyor görünümünde olduğundan çocuk zorlanmaz, hem de yöneltmeler, çocuğun kendisi tarafından yararlı ve işe yarar olarak nitelendirilir ([15]).

Malzeme ile uğraşı sırasında birtakım semboller biçimiendirmek ve bu sembolleri malzemenin öz yapısına göre yaratmak, üretici düşünme sürecinin, yetişkin ve meslekten olan sanatçı tarafından pek iyi bilinen, çok denenmiş bir bölümüdür. Ancak belirtilmelidir ki, yetişkin sanatçı malzeme ile sınırlanmaz, malzemesini eserine göre seçer, oysa yaratan çocuğun simgelerini malzemeye göre seçtiği ve dolayısıyla malzeme tarafından bir çeşit koşullandırıldığı gözlemlenmektedir.

Küçük çocuklar, özellikle okul-öncesi dönemindekiler, ben-merkezci dünyalarında, önce duyumlarına göre malzemeye yaklaşacaklar, biçim vereceklerdir. Onların dünyasında algısal yaşantılar, malzemeyi biçimlendirmek açısından pek az rol oynar. Bundan bir sonraki evrede, çocuk belli malzeme ile ne gibi biçimler elde edilebileceğinin daha iyi bilincindedir; üretici düşünme, yaratıları açısından anlam kazanmaya başlamıştır, sanat etkinliği süreçleri, eğitsel açıdan değerlendirilebilir. Gene de daha büyük çocuğun üretici düşüncesinin derinliğine varılmamıştır. İlk evrelerde üretici düşünce, görsel sembollerle sanat formunun ögeleri arasındaki bağlantılar hakkında kabataslak anlama'ların gelişmesini sağlar. Birinci sınıf çocuklarında üretici düşünce, daha büyük çocukların yapıtlarında görülen, hattâ meslekten sanatla uğraşanlarınkinin nitelik düzeyine erişebilir. Daha küçük çocuklarda ise, bu ilerlemelerin derinlikleri yoktur ([16]).

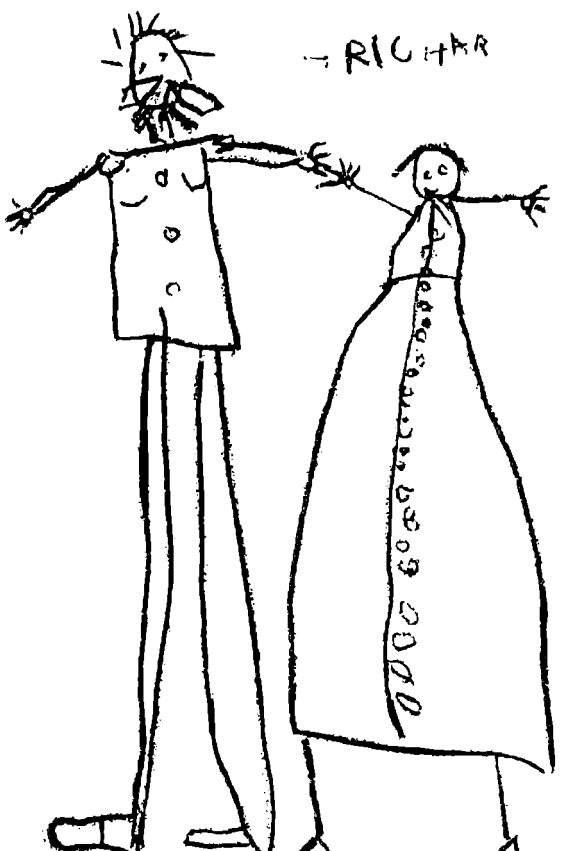
Simgeden Mecaza Geçiş

Resim 9 da izlenen itfaiye arabası resminde çocuğun başarılı imgeler ve sembol-imgeler kurmuş olduğu görülmüştü. Bu resmi çizerken çocuk, aslında elindeki malzemenin kendisini bir dereceye kadar ittiği bir durumla karşılaşmıştır Sarı güneşin üzerini, elindeki kalemin kenarını hafif sürerek boyadığında, güneşin bir duman arkasından görünüyormuş izlenimini uyandırdığını farketmiştir (Resmin sağ üst köşesinde görüldüğü gibi). Çocuğun bu keşfi, kuşkusuz onun yönünden, bir yangın için uygun atmosferi yaratan çok uygun bir «mecaz» idi.

Conrad, bu konu üzerinde dururken, etkili bir sanat eğitimi süreci için, «bakalım, ne olacak» sloganının çok uygun düştüğünü belirtmektedir Konulacak birtakım kuralların, mecazların doğuşunu ve uygun sembol-imgelerin yaratılmasını ketleyeceğini, sınırlayacağını ifade etmektedir ([17]).

Mecaz gelişimi için Conrad'ın örnek olarak verdiği bir çocuk resmi ilginçtir (Bkz. Res. 13). Çocuk, tüm çocukların aslında en iyi bildikleri konulardan olan anne babasını çizmiştir Birinci sınıfta olan çocuğa göre, babası çok büyük bir adamdır. Bu büyüklük, çocuğun göz düzeyinden yukarı doğru görünen büyüklüktür ve öyle çizilmiştir. Anne de hemen hemen aynı büyüklüktedir. Bu kavram ve duyguları vermek için çocuğun kullandığı simgeler çok ilginçtir. Anne, yukardan aşağıya, boynundan etek ucuna kadar küçük ve sık düğmeleri olan bir elbise giymiştir. Bu düğmeler, figürdeki yükseklik duygusunu vermek için bulunup kullanılmış sembol-imgelerdir. Babanın sert bir sakalı vardır. Bu da bir başka sembol-imgedir; annenin döğmeleri gibi bu da aslında bir **mecaz** anlamındadır. Kendisini öptüğünde yanağına batan babasının sakalları hakkında geliştirilmiş sembol-imgeden bir mecazi

ifade doğmuştur Çok güzel bir örnek, 8. yaşı içindeki bir kız çocuğa ait «Gençlik parkı» çizimidir Tüm görüntüleri kuşbakışı bir perspektifte gösterilmiş bu resimde, bir dikdörtgen içindeki iki. fincan, çay bahçesini simgelemeye yetmektedir (Resim 13 a)



Resim 13. Anne-baba. (Kurşun kalem)
(Conrad'dan alınmıştır)

Buna karşılık bir başka çocuk, öğretmeni kendi portresini yapmasını söylediği zaman, başını kâğıt üzerine koymuş ve kalemle etrafından geçmiştir. Sonuç, doğal olarak, anlatımdan, simgelerden ve duygularla düşüncelerin bağıntılarından yoksundur. Ne sembol-imgeler, ne de bunlardan gelişmiş hiçbir mecazî yapısı yoktur (Bkz. Conrad, a.g.e., s. 36 ,Res. 5-5).

Yaşantılardan Mecaza Kadar Gelişim

Yaşantılardan mecaz gelişimine nasıl gelindiğini Çizim 1'den (s. 75) izleyelim: Çizimde sanat etkinliği sürecinin ana gövdesi, biliş-öncesi diye tanımlanan kalın oktur. Kökeni, kaynağı yaşantılardır. Biliş-öncesi düşünme, yaşantıların ham imgelerinden oluşmakta, bu imgeler de sembol-imgeleri oluşturmaktadırlar. Fiziksel malzemenin, görsel-plastik bir mecaza dönüşmesi için aracı olan üretici düşünme süreçleri, dirik (dinamik) ve sonu olmayan süreçler olarak düşünülmüşlerdir. Mecaz bir kez oluştuktan sonra, değerlendirme süreçleri, yaşantıların zenginleşmesine ve daha az saf olan, daha karmaşık ve incelmiş biliş-öncesi, üretici ve biçimlendirici süreçlere yönelik, giderek zenginleşen anlama'lara doğru yönelir. 1. aşama, genellikle okul-öncesi ve yuva çağındaki süreçleri kapsar. Yuva çağının daha olgun çocukları, giderek II. aşamaya doğru ilerleyen süreçlere girerler. Birinci sınıf yaşına gelmiş çocukların yavaş yavaş III. aşama süreçleri içinde olmaları gerekir.

Amaçsız karalamaların genellikle ana yaratıları oluşturduğu I. aşamada, henüz üretici düşünme süreçleri gelişmemiş olduğundan, çocuklar çoğu kez yaptıklarına adlar verecek, ya da onları sözle anlatım yoluyla betimleyeceklerdir; çünkü yaşantılarını sanatsal ürünleri yoluyla anlatma olanakları henüz çok sınırlıdır. II. aşamada ço-



cuklar hâlâ yaşantıları ölçüsünde, yaşantılarına eş oranda bir anlatıma kavuşamamışlardır, «mecaz» henüz zayıf, kıt ve yavandır. III. aşamaya, birinci sınıf çocuklarının erişmiş oldukları düşünülür. Bu aşamada artık çocuğun yaşantılardan mecazlar kurma yeteneğini kazanmasına yardım etmek üzere, eleştirel değerlendirme süreçleri hazırlanmalıdır ([18]).

Conrad'ın biliş-öncesi ve üretici süreçler hakkındaki tartışması, sanat etkinliğinde düşünme ve duygunun dengeli bir ilişki içinde bulunmaları gerekliliğine dikkati çekmektedir. Biliş-öncesi süreçler, sanat etkinliğinde bir düşünce ve duygu harmanına olanak vermektedirler. Sanat etkinliği, hem ussallık hem de duygusallık yüklü düşünsel süreçlerin, dengeli ve uyumlu bir biçimde kullanılmasına en elverişli etkinlik olarak, aynı zamanda yetkin ve etkili bir öğrenme sürecidir

2. Çocuğun Resim Etkinliğinde Evreler

Kuramsal olarak çocukta biliş-öncesi ve üretici düşünme süreçleriyle, bu süreçlerde imgeden sembol-imgeye, simbol-imgeden mecaza kadar olan evrim ve çocukta kavram gelişmesi böylece incelendikten sonra, uygulama alanında, genel çizgileriyle, fakat özetlemeden çocukta resimle ilgili etkinliğin ne gibi evrelerden geçtiği, başlıca okul-öncesi ve ilkokul dönemlerinde olmak üzere iki bölümde incelenecektir.

Çocuğun resim etkinliğindeki evreler üzerinde çalışanların birleşiyor göründükleri nokta, her çocuğun belli aşamalardan, daha erken ya da daha geç, daha hızlı ya da daha yavaş, fakat kesinlikle geçtiğidir Birçok araştırmacının yalnız tek bir olay incelemesiyle yetinebildiği, tek bir çocuğu denek seçtiği araştırmalar da bu görüşü herhalde doğrulamaktadır

2.1 Okul-öncesi Dönem

Bebeklik

Schwerdtfeger'e göre, çocuğun daha nesnel bir şey ortaya koymadığı bebeklik süresini de, bu uzun okul-öncesi döneminin bir ön aşaması olarak belirtmeliyiz. Bebek konuşmadan önce havada, elleriyle kollarıyla şekiller çizerek, sevincini, açlığını ve herhangi başka bir duygusal durumunu anlatmaya çalışır. Bu ilk ritmik ve devimsel ifadeler, çocuğun belki de içgüdü dilinin betimleyici birer ifadesidir ([19]).

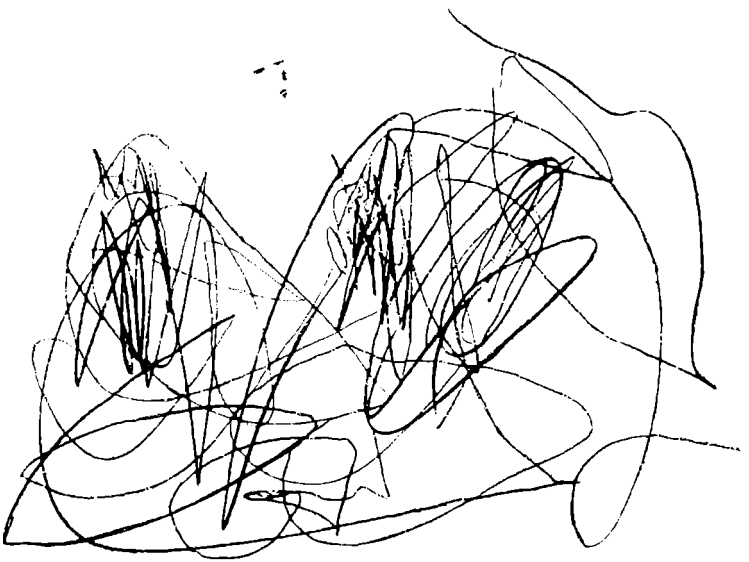
Birinci Yaş

Birinci yaşında çocuk çevresindeki malzemeye daha tam anlamıyla egemen değildir. Vurma, el çırpma, eşyaları atma gibi bazı devimsel oyunları vardır. İkinci yaşında malzemeyi tanıyıp, cinsine göre kullanmaya başladıktan sonra, eline bir kalem alıp, kâğıt üzerinde ilk çizgilerini çizer; ancak yaratıcı etkinlik bu evrede, ilgili malzemeyle bir içli-dışlı olma doğduktan sonra başlar Malzeme ile bu tanışma süresi, az ya da çok sürebilir; çocuk önce bir süre malzemeyi eller, tadına bakar, kısaca malzemenin, söz gelimi kalem ya da fırçanın kendisi ile oynar Bu ilk ilginin güdülenmesi ve amaca yöneltilmesiyle, yaratıcı etkinlik daha önce başlayabilir. Aynı şekilde çocuğun boya ile ilk uğraşısı, onu üstüne başına, eline bulaştırmak şeklinde olabilir.

Gessell'in yaptığı araştırmalara göre, 18 aylıkken, kendisine gösterilen kitap resimlerinde, tanıdığı eşyayı seçebilen çocuk, kâğıt üzerinde büyük kol hareketleriyle yaylar çizer, elinde fırça varsa bunu bir elinden öbürüne geçirerek, tek bir renkle boyar. Bu ilk zamanlarda ortaya çıkan, eğri-büğrü, zikzak, titrek çizgilerdir

İkinci Yaş

İki yaşındayken ise, gösterilen kitap resimleri hakkında birşeyler anlatmaya başlar, bu arada kendi çizerken kimi zaman iki elinde birer fırçayla ya da kalemle çizer. Rengin hangi renk olduğu üstünde fazla durmadan kâğıt üzerine sürer, renkleri birbiri üzerine sürerek çamur gibi görünmelerine aldırmadan deneyler yapar [20] (Res. 14)



Resim 14. Karalama.

Her iki evrede de rol oynayan bir «oyun» oynamakdır, devimsel gücün fazlasının atılmasıdır. Çocuk, bu aşamalarda yalnız kâğıt üzerinde değil, her bulduğu uygun şeyle her şeyin üzerine çizer Aslında çocuk çizmek

üzere işe başlamaz, kendisine ne yaptığı sorulduğunda, yanıtını bilmez bile. Elindeki cisimden çizgiler çıktığını keşfetmesi, onu eliyle ittikçe çizgilerin de birlikte uzaması ona büyük zevk verir. Belki başlangıçta elinin hareketleriyle çizgiler arasındaki bağlantıyı bile keşfetmemiştir. Bu çizgileri ne denetliyebilme yeteneği vardır, ne de böyle bir kaygısı. Çizgiler her yöne doğru çizilir. Henüz bir yerleştirme fikri yoktur, söz gelimi kâğıdın alt ya da üstü, sağı ya da solu arasında hiçbir ayrım yapmaz. Bu ilk çizgiler çoğunlukla dikeydir. Çocuğun yatay çizgiler çizebilmesi daha sonraki bir aşamadır. Gene Geselle'e göre çocuk 2,5 yaşındayken dikey ve yatay çizgilerle deneylere girişir, çember çizer ([21]).

Üçüncü Yaş

Çocuğun kaslarına egemenliği arttıkça, çizgilerinin yönünün de denetim altına girdiğini görürüz. Karalamalar artık daha amaçlı ve sistemlidir. Çocuk yalnızca kalemi elinde tutmaktan doğan haz yerine, yaptığı işten büyük zevk almakta, tekrar tekrar aynı şeyi çizmeye çalışmaktadır. Ancak hâlâ sonuç onun için önemli değildir, önemli olan süreçtir. Bir şey yaratma kaygısı değil, asıl olan kendini anlaşabilir kılmaktır.

Demek ki iki ile dört yaşları arası, denetsiz hareketlerden dengeli, fiziksel güce ve imgeleme gücüne dayanan etkinliğe geçiş dönemidir. Gene bu devrede önemli bir aşama çocuğun karalamaları sırasında bazı öyküler anlatmaya başlamasıdır (*). Bu imgelemeye dayanan etkinlik, kâğıttaki çizgilerle dış dünyada görülen nesneler arasında, gene imgelere dayanan bir benzerlik görmek-

---

( ) Bu öyküler anlatma konusu üzerinde ileride bir örnek verilerek tekrar durulacaktır

ten doğmaktadır; bunlar rastlantısal bağlantılar olabileceği gibi, çocuğun yetişkinler tarafından kendisine gösterilen, hakkında öyküler anlatılan resimlerden etkilenmesi de söz konusu olabilir. Her iki durumda da bu aşamayı geçiren çocuk, artık insanlara öz **imge** diliyle düşünmeye başlamıştır. (İmgesel düşünme). (Res. 15)

Gesell'in araştırmalarına göre, 3 yaş ve sonrasına rastlayan bu dönemde çocuk bol renkli boyama gereci ister, kalemle çizdiğinde cisimlere benzer çizgileri daha belirgindir, fırça ile boyandığında ise fırça darbeleri artık çeşitli ve ritmiktir, bazen bütün bir sayfayı tek bir renkle kaplıyabilir ya da değişik renkleri enli şeritler ya da büyük lekeler halinde kullanır Çocuk resimle uğraşırken kendini yoğun bir biçimde verir, kâğıdını başkasiyle paylaşmaktan hoşlanmaz, bitirdiği resmine, arada pek bir benzerlik olmasa da bir **ad takabilir,** yaptığı işten mutluluk ve gurur duyar. Bu ad takma, çocuğun eseriyle ilgili olarak düşünmeye başladığının ilk belirtisidir Çocuk ürününün kendi deneyimleriyle ilişkisini kurma gereksemesinin bilincine varmıştır (Res. 15, 16 ve 17) (*)

Dördüncü Yaş

Gesell, 4 yaşında çocuk için şu özellikleri belirlemektedir Çocuk kalem ya da fırçayı yetişkinler gibi tutar. Büyük bir dikkat ve titizlikle çalışır Düşünülerini etkin bir imgeleme ile kâğıda geçirir Şekiller çizer, kabaca harfe benzer şeyler yazar. Nesneleri az ayrıntılarla belirtmeye başlar Cisimlerin büyüklükleri ve mekânla olan bağlantıları zayıftır Kendisi için çok önemli olan bazı ayrıntılar çok büyük olarak çizilir Söz gelimi bir çocuğun çizdiği trafik polisinin gövdesi kadar büyük eli vardır Çocuk, in-

(*) «Ad takma» konusuna ilerde ayrıca değinilecektir



Resim 15. Karalama. «Balık». 3 yaş, 3 ay.

san figürü ve diğer şekilleri yatay yani yatar durumda çizebilir. Dış çizgilerini çizdiği nesnelerin içlerini boyamaya bayılır. İlk kez kendini eleştirmeye başlar, ürünleri kişisel değer kazanır; yuvada çizmişse onları eve götürmek ister. 5 yaş başlarında ise gözlem yapmak hoşuna gider. Bir nesneye bakarak çizmekten hoşlanır. Jersild'e göre, çizilip bitmiş bir resmi kopye etmekten daha çok çizmekte ya da boyamakta olan birinden kopye etmeyi sever. Çocuk önceleri her yaptığından kıvanç duymakta ve herkese gururla göstermekteyken, onları eleştirmeye başlaması önemli bir aşamadır. Bu aşamada çocuk, birşeyler çizerken yanına birisi geldiğinde kapamaya çalışır, hattâ yırtıp yoketmeye yeltenir. Çocuk bu devrelerde artık eseriyle ilgili olarak bir özbilince kavuşmuştur.



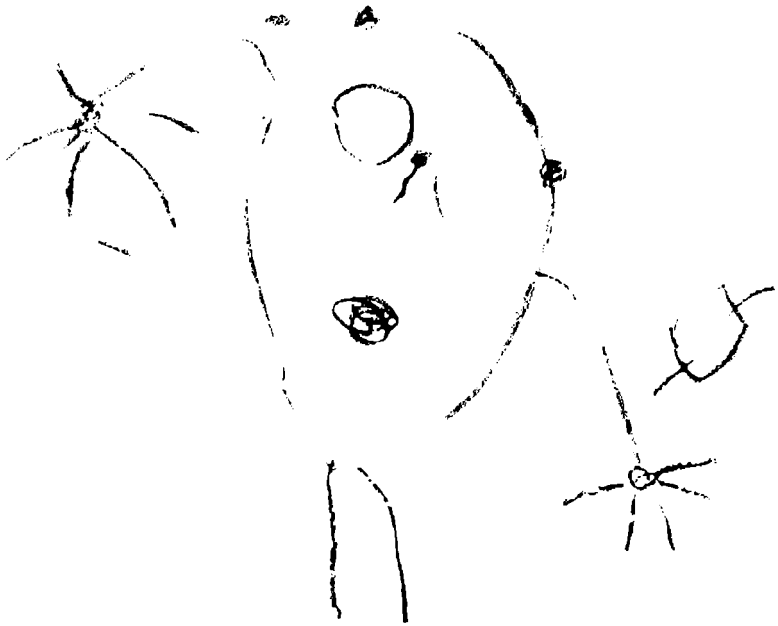
Resim 16 — Karalama. «Arslan». 3 yaş, 3 ay



Resim 17 — Karalama. «Bahçede çamaşırlar». 4. yaş başı.



Resim 19 — Ölçünleşmiş ev simgesi. 4 yaş 9 ay.



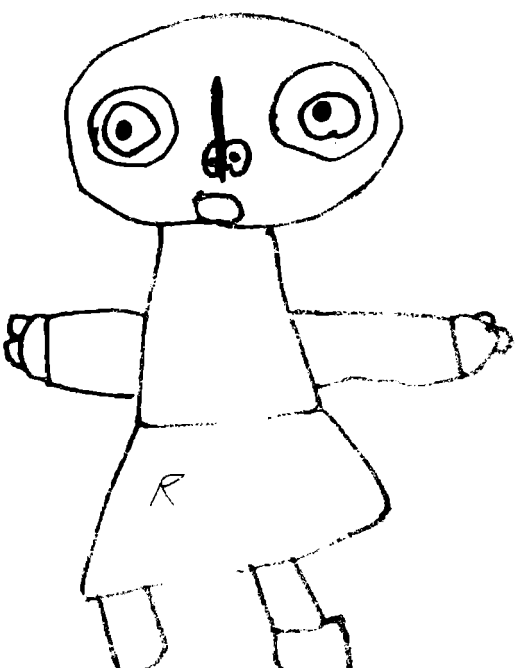
Resim 18. İlk insan figürlerinden. 3 yaş 5 ay.

Bu dönemde ilk kez karşımıza çıkan şekillere bir göz atalım. 3 yaşında çocuk bir çember çizer Bu bir yüzdür Buna bazen göz yerine iki nokta, ağız için bir nokta eklenir, buna yapışmış iki dikey çizgi ise bacaklardır. (Res. 18) Ana okulundaki ve yuvadaki çocuk, kendisinin yuvarlak bildiği her şey için bir çember çizer; güneş, yüz ya da bir çiçeğin orta kısmı hep aynı yuvarlakla gösterilir Burada önemli olan, çocuğun görmüş olduğu ve tanıyıp bildiği şeylerle kullanacağı malzeme arasında, çağrışım yoluyla bir ilşki kurabilmesidir. Yaratıcılığı bu çağrışımlar ve buluşlarla yakından ilişkilidir. Biraz uzunca bir oval, çocuğa kısa bacaklı bir köpeği hatırlatabilir, bir ucuna kafa yerine bir yuvarlak, göz yerine iki nokta ve bacaklar için alta dört kısa çizgi ile arkaya da kuyruk olarak bir kısa çizgi çiziverir

Beşinci Yaş

Löwenfeld tarafından **şematik devre** diye adlandırılan beş yaşlarına rastlayan dönemde şu önemli iki özellik belirir Özellikle insan figürü için ölçünleşmiş simgelerin (stereotip) sık sık yinelenmesi, figür ve nesnelerin, kâğıdın altında yer alan bir çizgi üzerine sıralanışı.

Bu evrelerin kuşkusuz, belli bir yaşta kesinlikle çocuk bu evreden geçer şeklinde anlaşılmaması gerekir. Kimi çocuk karalamaya 2 yaşından da önce başlar ve 5 yaşından önce şematik devreye gelir, ana okulu ve yuva çocukları için, sembolleşen karalamalar ile ölçünleşmiş semboller arası bir devre saptamak uygundur ([22]). (Res. 19, 20, 21)



Resim 20. Gelişen, ayrıntılı insan figürü. 5 yaş 3 ay.



Resim 21 — Bezemelerle süslü insan figürü. Güneş, yüz, saçlar şematik. 5 yaş, 3 ay.



Resim 22 — Evler. 5 yaş 3 ay.

Dört ile Altı Yaş Arasındaki Devrenin Genel Özellikleri

Çocuk 6 yaşına yaklaştıkça, yöresiyle ilgisi arttıkça, resimlerinde ve diğer yaratıcı etkinliklerinde **oranlar** daha gerçekçi olmaya başlar. Her geçen yılla ussal ve çözümsel gücü arttıkça, nesneler arasındaki bağlantıları seçme yetkisi de artar. Mekân içine nesneleri yerleştirmesinde bir ilerleme göre çarpar. Ayrıntılar çoğalır, sayfaların orasına burasına saçıp dağıttığı figürler ve örgeler bir merkez çevresinde toplanmaya başlar ya da toprak çizgisi dediğimiz alttaki çizgi üzerine daha anlamlı biçimde dizilir. Figürlerin ve nesnelerin birbirleriyle ve kâğıda olan oranlarını anlayışta bir ilerleme olur. Çocuk kavrayamadığı şeyleri çizme yoluna gitmez. İlginç olan bir olay da şudur 5 yaşındaki bir çocuk, iki göz, bir burun, bir ağzı olan bir çemberin yüz olduğunu hemen anlar ve iyi çizdiği şeylerden biri de budur; fakat salt çemberi soyut olarak anlamakta da, çizmekte de güçlük çeker.

Bu dönemin, kendisini bir sonraki 6 ile 9 yaş arası devreden ayıran tipik özelliklerden biri, düzenleme anlayışındaki ve biliş-öncesiyle üretici süreçlerdeki, hâlâ tam yerleşmemiş, oturmamış ve iyi sistemleşmemiş durumdur. Çünkü çocukta tanıma, seçme, bağlantıları kurma, oranlama ve anlam çıkarma yetileri hâlâ tam gelişmemiştir (Res. 22).

İfade Parçalanması

Çocuk önceden belli bir tasarımı olsa bile, bir tek resme, yani tek bir anlatım aracına, pek çok sayıda düşünü ve kavram yerleştirmek isteyebilir. Bu tıpkı bir cümlede bir çok fikri savunmak gibidir, asıl düşünü anlamını yitirir, gider. İşte bu durum ifade parçalanması olarak tanımlanabilir. Aslında çocuk, yaratısında neleri ortaya ko-

yacağını işin başında tam bilemiyebilir, hattâ birçok kez amaçsız olarak işe koyulur. Böylesi çizimler araştırma ve denemelerdir, çocuğu buluşlara götürür. Ancak kimi kez kargaşalık ve ifade parçalanmasıyla da son bulabilir (73)

Kavram Değişmesi

Çocuk belli bir şeyi çizmek için işe başlıyabilir ama, çizme süreci içerisinde bu konu pek çok kez değişebilir. Buna kavram değişmesi diyebiliriz. Mendelowitz'in verdiği bir örnekte, bir kız çocuk çizmeye koyulduğunda, kendisine ne çizeceği sorulduğu zaman «hiç» diye yanıtlamıştır Sonra meydana gelen şekle bakarak bunun bir kahve fincanı olduğuna karar vermiş, bir de tutma kısmı eklemiştir Hemen biraz sonra ise, resmi, «basık şapkalı bir hanım» diye tanımladıktan sonra, bunun bir baş olduğunu unutmuş, şeklin üzerine bir baş ve gözler eklemiştir «Ne çirkin bacakları var» diye bir de açıklama yaparak çarpı işareti şeklinde bacaklar çizmiştir Böylece meydana gelen şekil, nedense ona bir çocuk arabasını hatırlatmış ve açıklamasına şöyle devam etmiştir «Hanım araba içinde yatıyor, araba işte burdan çekiliyor, hanım kürkler içinde yatıyor.» Böylece bir hiç'ten başlayan resimde, kahve fincanı, kürk, kadın ve çocuk arabası simgeleri olanaksız gibi görünen bir biçimde birleşmiş, sonunda, çocuk arabasında kürkler içinde yatan bir hanım resmi olmuştur.

Aynı şekilde bir köpek resmi, bir gaga eklenmesiyle bir tavuğa dönüşebilir Dört bacağın varlığı ve köpeğe ilişkin diğer nitelikler çocuğu hiç rahatsız etmez. Bir kare, bir pencere eklenmesiyle ev olur. Pencere silinip tekerlekler eklenince de bir yük arabası. Çocuğun simgeleri değiştirmesindeki bu kolaylık, nesneler arasındaki ayrımları ayırdedebilme yetisinin henüz sınırlı olmasından-

dır Çocuk düşündüğü bir nesnenin bir ayrıntısını seçmekte, genel özellikler üzerinde hiç durmayıp, bu bir tek ayrıntı ile nesnenin kendisini özdeşleştirmektedir [24].

Konular

Çocuğun çizdikleri, onun o anda kafasında olan en önemli şeydir. Çocuk hayvanları çoğu kez insan başlı, hayvan gövdeli ve dört ayaklı çizer (Res. 23). Hurlock'a göre, konu olarak, tek başına desen az görülmektedir Çocuklar tanıyıp bildikleri nseneleri çizerler. 4 ile 6 yaşları arasındaki dönemde çocuğun en sık çizdiği şey en sevdiği konu olan insan figürüdür Çocuk kendini, ana babasını, kardeşlerini, ana okulu ya da yuvaya gidiyorsa öğretmenini çizer Bu insan bedenlerinde başlar çok büyüktür, bedenin diğer kısımlarıyla aşağı yukarı aynı büyüklüktedir (Res. 20,21). Bazen de figürler fasulye gibi ince uzun olup, başları küçüktür (Res. 13). Genellikle yüzler önden görünümleriyle çizilirler, ifadesizdirler. Baş ve baştan çıkan bacaklar ve eller, parmaklı ya da parmaksız olarak çizilebileceği gibi, gövde kısmına önem verildiğinde, bu kısmın da abartılarak çizildiği görülür Mendelowitz'in verdiği bir örnekte, annesinin hamile olduğunu konuşmalardan anlayan bir kız çocuğunun, diğer bütün figürleri gövdesiz çizerken, anne figürünü kocaman bir bedenle çizdiği anlatılmaktadır. Böyle önem kazanan kısımların ve şeylerin büyük gösterildiği çok olağandır. Kendisini köpeğini gezdirirken betimleyen bir çocuk, kendi bedenini çizmiş, buna köpeğin kayışını tutan tek bir kol ile kayış tutan koskocaman elini eklemiştir. Oran yokluğu yanında, bir de bedenin bir kısmının, söz gelimi bacakların ya da anlatılan örnekte olduğu gibi bir kolun hiç çizilmemesine rastlayabiliriz. Figürler çoğunlukla boş bir dipyüzeye (fon) çizilirler, çoğu kez kâğıdın ortasına yakın

bir yerdedirler. Figürler çok olduğundan, kâğıdın en altına çizilmiş yer çizgisinin üzerine yerleştirirler. Kimi zaman da kâğıdın her yanına rastgele, hattâ baş aşağı ya da yatay olmak üzere serpiştirilirler ([25]).

Renk

Çocuk 4-5 yaşlarına kadar, hiçbir ayırım yapmaksızın ve önceden kararlaştırmaksızın renkleri kullanır. Renklerin, özellikle üç ana rengin adlarının öğrenilmesi de 4 ile 5 yaşlarına rastlamaktadır. Karalama aşamasında renge pek önem vermeyen çocuk, 4-5 yaşlarından sonra parlak ve açık renklerden başlayarak yavaş yavaş bol renk kullanmaya doğru gidecektir. İlk renk kullanımlarında, çocuk rengi, renkli olduğu için kullanılır (Res. 16, 17). Üç ana renkle, kırmızı, sarı ve mavi ile bol bol yetinir. 5 yaşındaki çocuk artık siyah, beyaz, turuncu, yeşil, mor gibi renkleri de ister. Conrad'a göre, ancak çocukta kavramların tam yerleşmesinden sonra, renge ve rengin, simge ve anlatımın genel karakterine olan bağlantısına karşı daha yoğun bir duygunluk belirmektedir ([26]).

Hareket

Çocuk resminin okul öncesi devresinde, hele ilk zamanlarında hareketin verilmesi pek becerilememektedir. Özellikle çocuk bir kavram ya da simgeyi salt görsel açıdan ele alırsa, çok-duyusal (multi sensory) hareketliliği, bir anlatım dizgesi içinde elde etmesine pek olanak yoktur. Oysa hareket de simge ile ifade edilebilmektedir. Conrad'ın aldığı bir örnekte (s. 150, Resim 14-3) uçmakta olan kuşlar işlenmiştir. Kuşların kendileri duragandır, fakat kuşların önündeki eğri çizgiler, uçma eylemini ifade etmektedir. Ancak burada bu yöntemin, gazete ya da dergilerdeki çizgi romanlardan aktarıldığı da bellidir.



Resim 23 — Boğa. 5 yaş 8 ay.

Üslûp

Çocuğun konu seçimi onun dünyaya olan tepkilerinin bir anlatımı olduğu gibi, çocuğun fiziksel donanımı, kişiliğinin gelişimi ve yaşantıları ile ilgili olarak doğan üslûbunu da belirler. Kimi çocuk kalın konturlarla çizer, bir diğeri hafif, dalgalı, titrek çizgiler kullanır. Bir çocuk titizlikle desenlerini çizerken, diğeri bulaşan, geniş fırça darbeleriyle boyar. Tıpkı sanatçılar gibi çocukların da yapıtlarında kişilik ayırımları yansır. Bu konu, çocuk resminde kişilik ve anlatım tipleri bölümünde ayrıntılı olarak ele alınacaktır.

2.2 İlkokul Dönemi

Büyüme ve Yeni Etkiler

Büyüyen çocuğun yaratıcı etkinliği, çocuk ile çevresi arasındaki giderek artan karşılıklı etkileşimin ürünü ve anlatımıdır. İlkokulun birinci sınıfındaki çocuk ile son sınıfındaki çocuk arasında önemli değişiklikler görülür Ancak bu dönemin resim özelliklerini belirtmek, okul öncesi döneminkini belirtmek kadar kolay olmamakta, onun gibi belli evrelere ayrılamamaktadır Çünkü çocuk büyüdükçe düşünsel ve duygusal yaşamı da giderek karmaşıklaşmaktadır Aynı zamanda okulun, toplumun ve kültürün çok önemli etkileri de kendini belli etmeye başlamaktadır Bundan dolayı okul öncesi dönem için saptayabildiğimiz gibi gelişme evreleri vermek bu dönemde olanak dışıdır

Bu karmaşıklığın nedenlerini sıralayacak olursak çocuğun,

1) yaşantıları ve deneyimleri sayıca çoğalmıştır;

2) fiziksel çevresi ile ilgisi artmıştır;

3) el becerisi güçlenmiştir;

4) işin tekniğini ve sürecini daha iyi kavramıştır;

5) öz bilinci gelişmiştir;

6) kendisinin ve yöresindeki çocukların yapıtlarına karşı eleştiri yetisi kazanmıştır;

7) kültürel etkilere daha açıktır;

8) çevresine kendini kabul ettirme isteği dolayısıyla davranışları değişmiştir;

9) beceri ve deneyimleri yeterli olmadığı halde, yetişkinlere erişme çabası içindedir;

10) kişiliğinin karakteristikleri arttıkça ve yerleştikçe çocuk bireyselliğe yönelmektedir ([27]).

Çevresi; kendisi, ailesi ve evi ile yuvasından oluşmakta iken, katılımsal karakteristiklerine eklenmiş belli duygusal, zihinsel, fiziksel ve kültürel niteliklerden oluşmuş psikolojik bir varlık olarak, evinden okula gelen 6-7 yaşlarındaki çocuk, şimdi bu genişlemiş çevresinden alacağı çeşitli etkilerle erinliğe doğru yol alacak, özellikle 6-9 yaşları arasında, toplumsal kişiliği belirmeye başlayacak, bu arada toplum ve kültürden geniş ölçüde etkilenme başlayacaktır Yetişkin sanatçının eseri nasıl karakterini ve özelliklerini, içinde bulunduğu kültürden alıyorsa, çocukların yaratılarında da bu etkilerin izleri görülür **Her kültürün çocuğu, aşağı yukarı aynı evrelerden geçerek çizer, ama nasıl ve neyi çizdiği değişebilir.** Gerek alınan konular, gerek giysiler, görenekler, hattâ renk zevkleri, toplumun cinsiyete karşı tutumu, vd. çocukların resimlerinde izlenebilir. Bu sosyo-kültürel etkilerle, büyümüş çocuğun mecazlarını oluşturduğu sembol-imgelerin türünde ayrımlaşmalar olur Uygun mecazları bulmaları onlara güç

gelmeye başlar. Onun için de denenmiş, kanıtlanmış ve daha önce başarılı olmuş formlara, yani stereotiplere, klişe'lere, şemalara gene başvurulur [28]. Daha çok buluşçuluğun gelişimini gerektiren, zenginleşmiş bir biliş-öncesi deposunun, güçlenmiş el becerilerinin ve olgunlaşmış bir imgelemin varolduğu bu dönemde, bu tip bir gerilemenin yer alması bir talihsizliktir.

6-9 Yaş Arası

Şema Değişimi

Bu dönem çocuklarının yaratıcı etkinliklerine bakacak olursak, her şeyden önce kaslara egemenliğin arttığı bu devrede çocuğun el becerisi yönünden daha ilerlediği gözlemlenir. 5-6 yaş arasının şematik tarzı aşağı yukarı 8 ile 9 yaşlarına dek sürer. Burada bir aşama, «izole» figürlerin daha seyrek çizilmesi, buna karşılık büyüklerden ya da küçüklerden meydana gelmiş insan gruplarının bol bol yer almaya başlamasıdır. İnsan gövdesinin bazı ayrıntıları, söz gelimi, parmaklar, dişler, saçlar ise bazen işlenir, bazen işlenmez. Çocuk kendine özgü olarak geliştirdiği insan şemasını tekrar tekrar çizecektir. Bu bazısında tam yandan bir baş, bazısında önden gösterilen bir beden ile yandan gösterilen bir baş olabilir ya da insanın tamamı önden gösterilebilir Gövde parçaları artık yerli yerindedir ve **özellikle** gösterilir Bunlar için çember, kare, üçgen gibi şekiller halâ kullanılmaktadır Çocuğun büyümesi ile orantılı olarak bu şema da değişir İnsan figürü gibi, ev, ağaç, güneş vd. nesneler için de çocuk şemalar geliştirmiştir. Çocuk ancak genel kavramlara, ya da kendisinin geçirdiği özel bir yaşantıya **uymadıkları** zaman bu şemaları değiştirir. Söz gelimi bu şemalar, çocuk 9 yaşına yaklaştıkça doğalcı karakter alır Şemanın uzun süre değişmeden kaldığı durumlar da vardır [29]

Mekân Duygusu

İkinci bir özellik, mekân ilişkileri ile ilgili değişikliklerdir. Nesnelerin yerleştirilmesinde çocuk belli bir plân geliştirmektedir. Genellikle kâğıdın alt tarafında yer çizgisi bulunur, figürler buna göre yerleştirilir. 6 yaşındaki çocuk için bu yer, insanları ilgilendiren bütün etkinlikleri ve tüm nesneleri üstünde taşır. Kâğıdın üst tarafında ise, gökyüzü için ayrı bir yatay çizgi çizilir. Başlarda, bu iki çizgi arasında yer alan figürler, ağaçlar, uçaklar vd. hemen hemen aynı büyüklüktedirler, seyrek olarak birbirlerini keserler. Daha sonraki aşamada, mekân daha belirginleşir, bir çeşit perspektif doğar Gökyüzü çizgisi yere doğru alçalır, yer çizgisi göğe doğru yükselir ve tek bir ufuk çizgisi halinde birleşir. Figür ve nesneler değişik büyüklükler gösterir ve birbirlerini keserler 6 yaşın yer çizgisi, 10 yaşlarında ufuk çizgisi olur

Röntgen-Resim

Bu yer çizgisi, çocuk tarafından diğer figür şemalarında olduğu gibi değiştirilebilir Sokağın iki yanındaki evleri çizmek isteyen bir çocuk, bu çizgiyi tam ortaya çizip evleri de iki yana dizebilir Kâğıdın tam ortasına bir nokta koyarak bunu yer çizgisi kabul edip, göstermek istediği bütün şeyleri bu noktanın çevresinde gösterebilir Bunlar, mekân kavramının çocuk için, kendi uylaşımcı tarzı ile betimlenemeyecek kadar karmaşık olduğu durumlarda ortaya çıkar. Giderek daha karmaşık yaşantıları da ifade etmek dileği ile böyle buluşlar bu devrede çok görülür. Artık çocuk o zamana kadar alıştığı biçimlerle yetinmemekte, onları zorlamaktadır. Bir evin içini ya da denizin altını gösterme düşünüsü, röntgen-resim dediğimiz türden resimleri doğurur Ön duvarlar ortadan kaldırılıp evin içi işlenir, ya da yer çizgisi yukarı kaldırılıp yer altı gösterilir Bu durumlarda resimde birbirini kesen çizgiler yer alabilir (Res. 24)



Resim 24 — Evim. (Röntgen - Resim). 6 yaş 5 ay.

Düzenleme

İlk kompozisyon denemeleri bu devrede başlar Genel olarak normal gelişmiş ve normal öğrenim görmüş bir çocuk, bundan önceki devrede de nesnelerin büyüklüklerini sezgisel olarak önündeki kâğıda uydurabilmekteydi. Bu aşamadaki düzenleme anlayışından, bir düşününün, çocuğun çalıştığı kâğıda yerleştirilişini anlıyoruz. Kâğıdına sığmıyan ya da kâğıdın bir köşesine ufacık çizen çocuklar da vardır, bunlara yol göstermek yararlı olur.

Çocuk bu yaşlarda ince işlere merak sarmıştır, bezemeyle çok ilgilenir. Bazı dekoratif ufak şeyler yapmak, onu bu devrede yaşamının bir çok devresinde olduğundan daha çok mutlu kılar. Bu dönemde çocuk halâ oyuncaklarıyla meşgul olur, onu niçin yaptığı şeyleri de kullanmak üzere yapıp oyuncaklarına katar. (Uçak modelleri gibi). Bu etkinlikler, biçim, renk ve malzeme hakkında belirlenmiş belli bir estetik mantığa ve estetik duyguya işarettir ([30]).

9-12 Yaş Arası — Gerçekçilik-Doğalcılık

İlkokul dönemi içinde bir ikinci devre olarak aldığımız 9-12 yaşları arasında, 6-9 yaşlarındaki bazı gelişmelerin sürdüğü, ayrıca fiziksel ve ruhsal değişmelerin yer aldığı bu erinlik-öncesi dönemde, çocuğun kimi psikolojik özelliklerinin yaratıcı etkinliğinde yansıdığı izlenir. Zihinsel olgunlaşmaya koşut olarak çocuğun çözümsel davranışları artar; nesnelerin gerçek büyüklük oranlarına sadık kalma kaygısı belirir. Artık erken yılların «naiv» ve özgür havası kalkmış, bu çağda çocukta, içinde yaşadığı kültür ve toplumun bazı zevk ölçülerine uyma kaygısı egemen olmuştur. Anatomiye uygun, elbiseler giymiş olarak çizilen insan figürleri bol ayrıntılı olarak işlenir. 6-8 yaşından başlıyarak cinsiyet ayırımını çizimlerinde gösteren ço-

cuk, erkek ve kız giysilerindeki ayırımları özellikle ve özenle belirtir. Figür ve diğer ögeler arasındaki ilişki, düzenleme bakımından kurallara uymaya başlamıştır. Mekân ve prespektif artık kendini gösterir. Yer çizgisi yukarı çıkar, toprak kendi rengine boyanır. Kesişmeler yer alır.

Renkler erken yıllardaki gibi özgürce kullanılmaz, bu yönden de gerçekçi olma dileği başattır. Artık sarı ya da kırmızı yüz yerine, cilt renginde bir yüz boyamak kaygısı vardır. Yüzün, kirpikler, dişler vd. ögeleri ve giysilerin bütün ayrıntıları ayrı ayrı gösterilir. Resmi çizilen nesnelerin her parçası önceden gözlemlenmiştir.

Konu seçiminde kızlarla erkekler arasında ayırımlar belirir. Erkek çocuklar tekneler, uçaklar, trenler, savaş sahneleri, spor sahneleri; kızlar kadın yüzleri, giysiler, evler, çiçekler, yavrulu hayvanlar çizerler. (Res. 24 a ve 24 b)

Bunalımlar

Bu oran ilişkileri, keskin bir şekilde gözlemlenmiş ayrıntılar ve perspektif ile uğraşmaktan çocukların yaptıkları resimlerde eski özgürlük havası yitirilmiştir. Ne çizeceklerini uzun uzun düşünürler, yaptıklarını beğenmezler, olması gerektiği biçimde yapamadıklarını sanıp, cesaretlerini yitirirler. Çocuğun bu yıllarda kendini anlatma gücüne olan güveni sık sık sarsılır. İmgeleme gücü de eskisi kadar zengin değildir. Büyüklerden yardım istedikleri ve onların yeterli olmayan yeteneklerinden de memnun kalmadıkları görülür. Kısaca, yaratıcı etkinliklerinde beceriksiz ve şaşkındırlar. Fiziksel, zihinsel ve duyyuşsal büyüme sonucu, artık onları erken yılların üslûbu doyurmaz [31].

İlkokul Döneminin Okul-öncesi Dönem ile Kıyaslanması

Okul öncesi dönem ile ilkokul çağı arasında kısa bir kıyaslama yapacak olursak, okul öncesi dönemin resim-



Resim 24/a — 7. yaş içindeki bir kız çocuktan.



Resim 24/b — 9. yaş içindeki bir erkek çocuktan.

lerinin daha doğrudan, tamamlanmamış ve «spontane» olduğunu, taze bir ifadeden doğan parlak ve hoş mecaz ve semboller taşıdığını söylemeliyiz. Büyümüş ilkokul çocuğunun ifadesi kurudur. Küçük çocuklar el hünerlerine büyükler kadar gereksinme duymazlar. Eleştiri yetileri yüksek bir düzeye ulaşan büyük çocuklarda ise el becerilerinin ilerlemesi yönünde büyük bir istek vardır. Küçük çocuğun yaratıcılığa yaklaşımı çok daha özgür ve yalındır. Büyük çocuk ise güneş, bulutlar, ısı, ateş gibi şeyler hakkında artık bilgi sahibidir. Şimdi gökyüzünü mavi bir iki fırça darbesiyle boyarken, boşluk bırakmamaya çalışır. Ayrıca her sorun'un kesin bir çözümü olmadığını da öğrenmiştir. Artık onun için bir çember ile iki göz, bir ağız doyurucu bir genelleme olmaktan çıkmıştır. Bireyselleşme gereksinmesini duymakta, yapıtı üzerinde titizlikle çalışmaktadır. Oysa küçük çocukların yaptığı resimler genel çizgileriyle birbirine benzer, «uniform» dur, bunun için de simgeleri «stereotip» olarak adlandırılır. Küçük çocukların konu seçiminde bir cinsiyet ayırımı görülmez. Her iki cins de ana baba, ev, çiçek gibi şeyler çizerler. Büyük çocuklar, söylemek istedikleri her şeyi ifade edemediklerini kavramaya başlarlar. Küçük çocuklar ise bu eksiklerini sözle anlatım yoluna giderek çözümlerler. El becerisinin küçük çocukta, özellikle erken yıllarda, bedeni gibi çok hızlı bir gelişme göstermesine karşılık, 8-9 yaşlarındaki çocukta anlayış ve kavrama yetenekleri daha hızlı gelişmekte, duyu-deyimsel yönden becerilerini arkada bırakmakta, aşmaktadır. Büyük çocuklar, öz bilinçlerinin gelişmişliğine ve tekniğe egemen olmalarına karşın, yaratıcı etkinliklerinde amaçlarına ulaşabileceklerinden kuşkuludurlar. Oysa küçüklerde öz-bilinç tam gelişmemiş durumdayken, bu konuda bir güven vardır. Büyüklerdeki bu güvensizlik kendini, küçük, ayrıntılı, birbirine girmiş, özentili çizimlerde ve tek renge yönelmiş boyamalarda göste-

rir. Bu biraz da güçlerinin üstüne çıkma, güçlerinin üstünde amaçlara varma çabasından ileri gelir.

İlkokul dönemi çocuklarının akılcı düşünme süreçleri ile duygusal güdülenmeleri tam dengelenmiş olmayabilir, bu da yapıtlarında iki türlü yansır : Kimilerinin yaratısı fazla üstünde düşünülerek ve fazla çözümsel açıdan yapılmıştır, bunlar sıkıcı ve cansızdır, anlam derinliğinden yoksundur. Kimilerinin ki ise fazla coşkulu ve duygusaldır, aşırı kendiliğindencidir ya da us'a vurma denetiminden tamamen çıkmıştır. Her iki durumda da, fazla ya da çok az us'a vurma ya da fazla veya çok duygunluk, estetik bakımdan doyurucu olmayan bir yaratı ortaya çıkarmıştır ([32]). (Res. 24 c ve 24 d)

2.3 Evrelerin Tanımlamaları

Bir önceki bölümde gözden geçirilen evrelerin bilimsel tanımlamaları için iki araştırmacıdan yararlanılacaktır

Cyril Burt'un Saptadığı Evreler

Sir Cyril Burt'un ([33]) evreleri şöyledir

(I) Karalama evresi 2-5 yaş arası (yükselti noktası 3. yaştadır).

(a) Kalemle amaçsız çizimler Salt kassal, daha çok kollarla ilgili devinimler egemendir.

(b) Kalemle, amaçlanmış çizimler Dikkat karalamaya yöneliktir, karalamaya bir ad verilebilir.

(c) Kalemle taklit edici çizimler Başat olan ilgi gene kassal olmakla birlikte kol devinimleri yerine bilekten gelen hareketler görülür, parmak hareketleri de zaman zaman işin içine girer; bu daha çok bir yetişkinin çizerkenki devinimlerini taklittir.



Resim 24/c — Aşırı usavurulmuş bir düzenleme.



Resim 24/d — Aşırı duygusal bir resim.

(d) Yerelleşmiş karalama - Çocuk bir nesnenin belli parçalarını çizmeye, yansıtmaya uğraşmaktadır Bu dönem 2. evreye geçişi sağlar

(II) Çizgi evresi 4. yaş

Görsel denetim gelişmektedir. İnsan figürü en sevilen konudur, baş yerine bir yuvarlak, gözler için noktalar, bacaklar için de iki düz çizgi çizilir. Daha seyrek olarak, gövde için ikinci bir yuvarlağın eklendiği ve daha da seyrek olarak kollar yerine de iki çizgi çekildiği gözlemlenebilir. Bacakların, kol ve gövdeden önce yansıtılması genellikle olağandır. Parçalar arasında bir bireşime (sentez) erişilmez, buna yeltenilmez de. (Res. 25).



Resim 25. İnsan figürleri. 4 yaş 4 ay

(III) Betimleyici simgesellik 5-6 yaşları

İnsan figürü oldukça doğru olarak çizilir, ancak bu, taslak biçiminde **simgesel bir şema**'dır. Bölümler kabaca ve uylaşımcı formlar halinde belirtilir. Genel **şema,** ama aynı çocuğun şeması, birçok amaçla ve uzunca bir süre için, aynı örüntüde kullanılır.

(IV) Betimleyici Gerçekçilik 7-8 yaşları

Çizimler halâ görsel olmaktan çok mantıksaldır. Çocuk bildiğini ortaya koyar, gördüğünü değil. Bunu yaparken de tek tek bireyleri değil, fakat bir türün bir tipini düşünmektedir. Tüm anımsadıklarını, tüm kendini ilgilendirenleri tek bir konu halinde ifade etmeye, başkalarına aktarmaya, ya da bunları saptamaya, anlaşılabilir hale getirmeye çabalamaktadır. Şema daha gerçek ayrıntılar taşımaya başlar, ancak bunlar algıların çözümlenmesinden değil, düşünü çağrışımlarından oluşur. Yüzün yandan görünümünün çizilmesine de girişilir, ama perspektif (derinlik kavramı), kısaltma ve bir tek görüş açısından bakışın gerektireceği diğer özellikler henüz yer almaz. Süsleyici, bezeyici ayrıntılara artan bir ilgi gözlemlenir (Res. 26)

(V) Görsel Gerçekçilik 9-10 yaşları

Çocuk bellekten ve imgelemden çizme evresinden, doğadan çizme evresine geçer. İki aşama vardır bu evre içinde :

(a) İki-boyutluluk aşaması - Yalnızca dış çizgiler (kontur) kullanılır.

(b) Üç-boyutluluk aşaması - Çizimlerin doğru olmasına, kesişmelere ve perspektife dikkat edilir. Gölgelendirme ve kısaltmalara yeltenme görülebilir. Manzara çizimleri için girişimler başlar.



Resim 26 — Kraliçe. Betimleyici ve simgesel şema. Süslemecilik göze çarpıyor. Kabarık etek, pırıltılı taç, topuklu papuç gibi yeni gözlemler.

(VI) Gerileme Evresi 11-14 yaş

Bu evreye genellikle 13 yaş yöresinde girilir. Nesnelerin çizimi şimdi emek isteyen ve ağır süren bir çabadır, çocuk düşlemeden uzaklaşır ve cesaretini yitirir. Sözlü anlatıma gene değer verilmeye başlanır, resim çizimi eğer sürdürülüyorsa, uylaşımcı biçimlendirme ve desenler yeğ tutulur, insan figürü seyrekleşir.

(VII) Sanatçı Yanın Yeniden Canlanma Evresi - Erken ergenlik çağı

Aşağı yukarı 15 yaşından başlıyarak çizimler ilk kez sanatsal yaratma şeklini alır. Çizim artık bir öykü dile getirmektedir. Cinsiyet yönünden iki cins arasında çok ayırım vardır. Kızlar renk zenginliği, formda zariflik, çizgide güzelliğe karşı bir bağlılık gösterirler; yeni yetme gençler daha çok teknik ve mekanik çizimlerle uğraşırlar.

Ancak bir çoklarınca ve pek çoklarınca bu son evreye ulaşılmaz, çünkü VI. evredeki baskı ve geri dönüş, genellikle çok güçlü olur.

Griffith'in Evreleri :

Burt'un evrelerine göre daha çok biçime dayalı olarak yapılan bir sınıflama ise, Ruth Grlffith'in [34] sınıflamasıdır. Bu sınıflama da şöyledir

(1) Ayrımlaşmamış karalama evresi.

(2) Kaba geometrik şekillerin, genellikle çemberler ve dörtgenlerin görüldüğü aşama.

(3) Çizgilerin, dörtgenlerin ve ayrı olarak çemberlerin düzenlemelerinden nesnelere ilişkin çizimler başlar. Çember ve dörtgenler henüz birbirine bitiştirilmez.

(4) Çember ve çizgi düzenlemelerinden, en çok insan figürü olmak üzere birtakım nesnelerin çizimi başlar

(5) Hızlıca çizilmiş birçok nesnenin, ad verilerek bitiştirilmesi. İşlem çoğunlukla nesneler tanınıp seçilmeden yapılır.

(6) Bir süre için bir tek nesne ya da tek bir çizim üzerinde yoğunlaşmaya eğilim görülür; daha atak çizimler, daha çok emek verilen çizimler; bir ölçüde ayrıntıların varlığı.

(7) Daha ilerlemiş olarak bitiştirme; genellikle belirgin öznel çağrışımların varlığı, yapılan şeyin tanınabilirliği.

(8) Kısmen bireşim görülür. Bazı nesneler herbiri arasında belli ilişkiler içinde gösterilir

(9) Salt (pure) resim. Tek bir resim çizme eğilimi.

(10) Resimlerin çoğalması. Yansıtmaktan duyulan saf kıvanç.

(11) Bir temanın seri halindeki resimlerle geliştirilmesi.

Çocuğun resim etkinliğinin evreleri böyle kısa tanımlamalarıyla belirtildikten sonra, çocuk resmi üzerinde ilginç araştırmalar yapmış Rhoda Kellogg'un çalışmalarına geçelim.

Kellogg'un Araştırmaları

Rhoda Kellogg ([35]) 2, 3 ve 4 yaşında çocukların binlerce resmi üzerinde yaptığı çalışmalar sonucunda karalama evresindeki çizimlerin yirmi temel tipe ayrılabileceğini belirtmektedir: Bunlardan en önemlileri benekler (lekeler), dikey çizgiler, yatay çizgiler, verev çizgiler, kavisli çizgiler zikzak çizgiler, yay (helezon) ve fırıldak şeklindeki

çizgilerdir. Bunlardan da altı **temel çeşitleme** doğmaktadır Yunan haçı, kare, çember, üçgen, şaşırtıcı biçimde alanlar ve iki verev çizginin kesişmesinden doğan çapraz.

Bu temel şekiller daha sonra bir araya getirilir, birleştirilir ve birtakım «suret» lerin özellikleri yavaş yavaş bunlarla bağdaştırılır Kellogg'a göre bir **temel şekil,** «bir çember içindeki çapraz» başattır, bunu sanskritçede sihirli, büyülü çember anlamına gelen «mandala» diye adlandıran Kellogg, mandalaya tüm doğu dünyasında dinsel bir simge olarak rastlandığına işaret etmektedir (36) Read'e göre bu araştırmalar, **şema**'nın keyfî bir kökenden gelmeyip, çocuğun karalama etkinliğinde belki kalıtımsal bir eğilimden ileri geldiğini ve belli bir formla ilgili kalıtımsal eğilimin koilektif (ortaklaşa) bilinç altı için bir anlam taşıyabileceğini ileri sürmektedir (37). (Res. 26/a)



Resim 26/a. Mandala (Kellogg'dan)

2.4 «Zihinsel Gerçekçilik» ve Şema Sorunu

Luquet küçük çocuğun resim etkinliği evrelerini şöyle saptamıştır :

(1) **İsimsiz çizimler evresi** : (Çocuğun henüz çizgileriyle birşeyler ifade edebileceğinin ayırdında olmadığı evre)

Luquet'ye göre, çocuk bu evrenin geç aşamalarında, çizimlerinde nesnelerle benzerlikler keşfedecektir (beklenmedik gerçekçilik «realisme fortuit» devresi). İki yaşından sonraki dönemde çocuk, çaba gösterdiği halde, bireşimci olamamakta ve gerçekçilik yitmektedir Bir sonraki evre,

(2) **Yitmiş gerçekçilik «realisme manqué» evresi** adını almaktadır. Bu evrede, çocuk nesneleri, gördüğü gibi değil, düşündüğü gibi ya da nesneleri öyle olmaları gerektiğini düşündüğü gibi çizer. Daha sonraki evre ise,

(3) **Zihinsel gerçekçilik** (réalisme intellectuel) olarak adlandırılmıştır ([38]).

Read, Luquet'nin «zihinsel gerçekçilik» kavramını yerinde bulmamaktadır ([39]). Gerçekçilik sözcüğünün burada herhalde estetik anlamdan çok, metafizik bir anlam taşıdığını ekleyen Read şöyle bir örnek vermektedir

Bir çocuğa «bir patates tarlası çiz» denildiğinde, içinde küçük yuvarlaklar olan bir dörtgen çizerse, bu Luquet'nin anladığı gibi patates bitkisinin toprak üstündeki yeşil yapraklarını yoksadığı ve bunu toprak altındaki ve görülmeyen patateslerin zihinsel kavramı yüzünden yaptığı anlaşılmamalıdır. Aslında çocuğa patates sözcüğünün ilk çağrıştırdığı, dokunabildiği ya da hiç değilse gündelik yaşamda gördüğü patatesler, yani mutfaktaki patatesler ol-

muştur, toprak içinde bir bitki olarak büyüyen patatesler değil. Onun için çocuk, ne düşündüğünü, ne de görmekte olduğunu değl, bir nesne olarak patatesin uyandırdığı tüm duyumsal tepkilerden bir kalıntı, bir iz olarak zihninde yavaş yavaş tortulaşmış «işaret» i, ya da «simge» yi çizmektedir. Çocuğun çizdiği aslında patatesle kişisel olarak, kendine özgü yoldan çağrıştırdığı, kavramın duyuşsal yönüdür, kavramın duyumsal yönünü taşıyan simgedir.

Bu olayı Conrad şöyle yorumlar Çocuğun ilk yaşlarında, ortaya koyduğu yapıtlarında, genellikle **algılar** ile **kavramlar** ayrımlaşmamıştır. Bunların ortaya konuşu sözlü de olsa, **görsel-plâstik** de olsa bu böyledir Yuva çağının hemen öncesine ve yuva çağının erken dönemleri sırasına rastlayan sanat etkinliğinin başında, duyu ve duyumların etkileşimi, hantal ve beceriksizcedir. Bu ilişkinn pürüzsüz hale gelmesi çocuğun sanat etkinliğinde edindiği deneyim ve yaşantılar çoğaldıkça gerçekleşir

Sully ise daha 1896 larda bu konuda şöyle yazmıştır : «Çocuk gözü şaşılacak kadar kısa bir sürede saflığını yitirir. Gerçekte orada olanı göreceği yerde, orda olması gerekeni, mantığının ona orda bulunduğunu söylediği şeyi görmeye başlar. Bir başka deyimle, duyusal algıları, sanatsal amaçlar bakımından, işin içine fazlaca akıl (intelligence) karıştığından, bozulmaya yüz tutar» (40).

Aslında bu gelişimi bir soyutlama sorunu olarak almak mümkündür. Daha önce Worringer'in tiplemesi üzerinde dururken, genel anlamda soyutluk konusu kısaca tartışılmıştı. «Zihinsel gerçekçilik» konusunda B. Toprak, Doğu minyatürlerinin, bir işaretler ve simgeler âlemi olmayıp, zihinsel gerçekçilik denebilecek bir sanat anlayışı gösterdiğini belirtmekte ve S. K. Yetkin'in şu sözlerini eklemektedir «(Minyatür sanatı) düşünceye bağlı gerçekçilik ya da zihinsel gerçekçilik adı verilen sanatı belirtiyor

Bu gerçekçilik, eşyayı, bakışımızın onlarda görebildiği özelliklerden çok, düşüncemizin, zihnimizin onlara verdiği nitelikleri hesaba katmak suretiyle resmetmek dileğine cevap verir.» (41).

Lowry de çocukların çizgileriyle, nesnelerin onlara nasıl göründüğünü betimlerken, tüm görsel yaşantılarını çok yakın ve temel kimi ögelere indirgediklerini belirtmektedir Bunlar bir çeşit stenografi gibi geliştirilmiş sezgisel seçmelerdir (42). Sully da çocuğun «bir realist'ten çok, bir sembolist» olduğunu yazmıştır.

Schwerdtfeger çocuk resimlerinde, sanat tarihsel bir kıyaslama yapılacak olursa, erken Mısır, erken Antik ve Romanik çağların üslûbuna benzer bir anlayış olduğunu, çağdaş resmin pek çok akımı ile, zenci sanatı ve folklorik sanatla çocuk resmindeki anlayışın benzerlik gösterdiğini belirtmekte, çocuğun, işin ve eşyanın özüne inmesi açısından soruna yaklaşılabileceğini savunmaktadır Üstelik çocuk bu öze inme'yi dâhice bir güvenle yapmaktadır Burada görsel niteliklerin değil, yaşantılara ilişkin içeriklerin rol oynadığı açıktır (43).

Meili Dworetzki'nin ise Luquet'nin anlayış ve kavramını aynen benimsediğini görüyoruz (44)

Bu sorun, Piaget'nin de Luquet'nin görüşlerini tartışırken ileri sürdüğü gibi, algının akılcı temeliyle gerçekten ilgili görünmektedir Piaget'ye göre «algılama, ussal olarak kurmadır. Çocuk nesneleri kavradığı gibi çiziyorsa, onları kavramadan (conceive) algılamıyor (perceive) demektir.» (45).

Ancak, herhangi bir yaşantıya dayalı olarak kendiliğinden gelen bir simgesel çağrışım için saf akılcı, ussal diyemeyiz, «intellectuel» sözcüğü burada geniş kapsamlıdır (Luquet'in kullandığı anlam); bir simgenin eleştril-

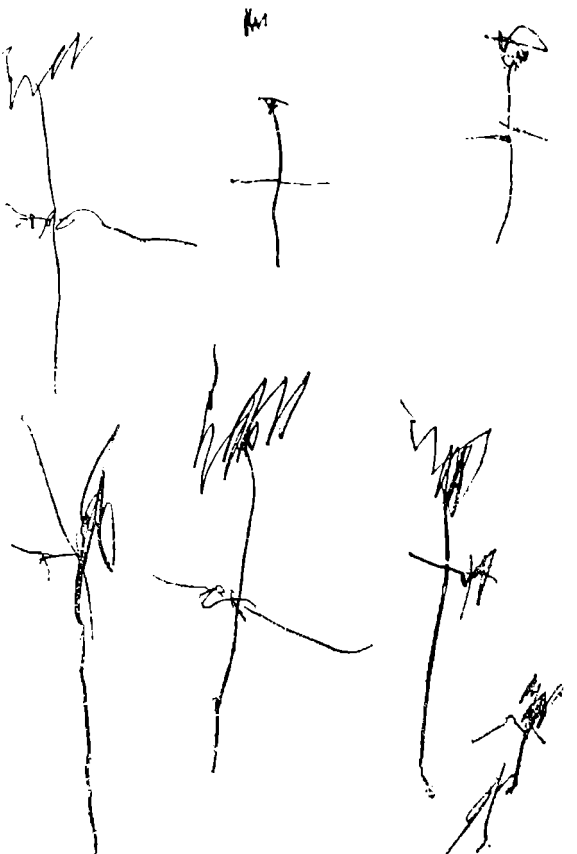
mesi ve kıyaslanması sürecinde ancak akıl rol oynayabilir. Simge bilinç-altındaki yaşantı tortularının, izlerinin duygusal yönünü yeterli biçimde temsil etmedikçe, nesnel bir geçerliği de yoktur.

Düşünülerimiz nasıl yalnız düşünce olmayıp, aynı zamanda hissedilmiş, yaşanmış şeylerse; kavram da imge ve düşünülerin tam durumunu saptayan, içinde duygu ögeleri olan yorumdur. Oysa geleneksel olarak, kavramların yalnızca akıl tarafından geliştirildiği, hattâ bunların akılcı soyutlamalar oldukları ileri sürülür. Kavram tüm bilişsel süreçlerin akılcı süreçlere indirgenmesine değil, tüm bilişsel süreçlerin geçerli olduğu bir soyutlama işlemine dayanmaktadır (46).

Birtakım ender olaylar dışında, genellikle çocuklar, çizme işlemine başladıklarında, görsel imgelerini, onlara tıpatıp benzer plâstik imgeler haline dönüştürmeye yeltenmezler, böyle bir niyetleri yoktur. Tersine, imgeleriyle özdeş saydıkları birtakım grafik işaretler onlarca tümü ile yeterli sayılır (47). Bu işaretler, kendileriyle eş tutulmuş nesnelerle, tanınabilir, seçilebilir hiçbir bağlantısı olmayan tek bir işaret ya da basit bir karalama, bir şema olabileceği gibi; dışı çizilip içine son derece özetlenmiş olarak nesnenin baş özelliklerinin sığdırıldığı bir çizim de olabilir. Read, pek çok araştırmacının bu **«şema»** nın, karalama evresinde, karalamalardan **rastlantısal** olarak çıkan bir benzerliğin, çocuk tarafından artık o benzetilen şey için kullanılan bir simge olduğu şeklinde düşündüğünü belirtmektedir.

Read, şemanın, rastlantı sonucu ortaya çıktığına kesinlikle inanmanın güç olduğunu belirtmektedir. Res. 27 de görülen karalama evresindeki 3 yaş 1 aylık bir erkek çocuğun çizimleri ilk karalamalarıyla aynı zamanda yapılmıştır. Fakat bu çizimler karalamadan **ayrı** olarak geliş-

tirilmişler ve bellidir ki, ayrı bir niyetle çizilmişlerdir. Aynı çocuk yansıtmacı (temsilî) olmayan bir karalamaya **ad** da takmaktadır. Oysa sözü geçen çizimleri çocuk özen ile yapmış ve bacakların tam olarak bağlanmasına özellikle dikkat etmiştir. Baştan beri çocuk, hem bir soyut simgeyi (herhangi bir işaret) hem de bir imgenin tüm canlılığını



Resim 27. İlk insan figürü denemelerinden (3 yaş 1 ay) (Read'den)

ya da tüm gerçekliğini taşıyan bir **özet-şemayı** bir arada korumayı başarabilmektedir. Çevresinin ve ana-babası ile öğretmenlerinin doğalcı zevkinin etkisiyle çağdaş çocuk, er geç bu **soyut simgeyi** atmaktadır; ancak kimi çocuklarda bunun ısrarla sürdüğü, diğer çocuklardan hem daha uzun süre, hem de yansıtmacı şemalarıyla bir arada devam ettiği gözlenmektedir. Read, Luquet'nin daha ileri evrelerden birinde tanımladığı «çift-tip» ya da «iki katlı tip» in, çocukta başlangıçtan beri bulunduğunu savunmaktadır

Luquet sekiz yaşlarındaki çocukların resimlerini incelerken, çocukların, yalnız diğer kişilerin kendininkinden daha değişik bir üslûpta çizdiklerini farketmekle kalmayıp, kendisi de bir başkası için çizerken, kendi üslûbunu değil, o kişinin çizdiğini düşündüğü üslûpta çizmekte oldukları sonucuna varmıştır. Bu çift-üslûpluluk, ki Luquet'ye göre evrenseldir, duvar ya da kaldırımlarda ve sokaklarda çizilmiş resimlerde de gözlenir. Bunlar her yerde çocukların çizdikleri ve hattâ kimi zaman ergin ve yetişkinlerin çizdikleri çizimlerdir. Sınıflarda, iki ders arasında bu gibi çizimleri çizen yetişkinlerin, (ki büyük çoğunluğu da okumuş insanlardır) bu çizimlerinde çok sayıda gövdesiz figürler görülür. Çocuğun aynı konu için hemen o anda iki ayrı çizim üslûbu kullandığını kabul etmek gerekmektedir; biri kendi kişisel doyumu için, biri de diğer insanların tatmin olması için.

Read bu çift üslûp sorununu şöyle bağlamaktadır Çocuk kendi içsel gereksinmelerini karşılamak için bir çizim geliştirmiştir, diğer çizim ise bir çeşit toplumsal «jest» tir, kendi dışındakilere olan sempatisi ya da onlarla giriştiği rekabet yüzünden geliştirdiğidir. İkinci üslûbun öykünmeye dayandığını belirten Read, bütün araştırmacıların, çocuğun daha karalama döneminde bile, büyük ölçüde taklit ögesinin işin içine girdiğini kabul ettiklerini hatırlatmak-

tadır. Yetişkine öykünen çocuk, onun yalnız çizimlerini değil, kassal devinimlerini de taklit eder. Gerçekçilik yönünden de bu taklidin, çocuk resminde büyük rol oynadığını kabul etmek gerekir. Normal çocuğun, nesnelerin doğalcı üslûpta çizimine karşı bir tutkusu olduğu kanıtlanmamıştır. Tersine çocuğun soyut resim ve biçimlendirmelere alışık olduğu zaman, söz gelimi ana-babası soyut üslûpta çizen ressamlar olduğu zaman, soyut bir üslûp geliştirdiği kanıtlanmıştır.

Resim 27/a, annesi ve babası senfoni orkestrası üyesi olan, on yaşında bir erkek çocuğun, «düşlediğim ev» konusundaki resmini göstermektedir. Müziğin soyut dünyasının çocuğun ürününe nasıl yansımış bulunduğu görülmektedir.

Çocuğun, tüm sanatların ve yetişkinlerin etkisinden uzak kalarak, kendi sanatıyla başbaşa yetişeceği bir deneme yapmak olanaksız olduğundan, Read bu konuda daha fazla birşey söylenemiyeceğini belirtir. Ancak çocuğun asıl kendisi için geliştirdiği üslûp üzerinde durulmasının, eğitsel açıdan yararlı olabileceğini ileri sürmektedir ([46]).

Tekrarlayacak olursak, erken yıllarda (şema evresinde) çocuğun resim etkinliğinde, görsel izlenimlerin hemen hiç rolü olmamaktadır. 9-10 yaşlarına doğru ise, çocuk artık dış dünya hakkında giderek artan anlamlı ve kavramsal bilgilere sahiptir; çizdiği resminde de, görsel izlenimlerini diğer duyusal ve daha başka izlenimlerle karıştırma, birleştirme yeteneği azalmaktadır. 9 yaşına kadar çocuğun yansıtmacı simgelerinin oranlamalarında, hattâ simgelerin kendisinde, çocuğun yaşantılarına koşut olarak değişmeler olur. Demek ki, bu değişimler çocuğun öznel tutumuna bağlıdır. Bu öznellik de göstermektedir ki, bu çağlardaki çocuk için, doğalcı-gerçekçi kavramlar ve üs-



Resim 27/a — Ana babası müzikçi olan 10 yaşındaki bir erkek çocuğun, «Düşümdeki ev» konulu resmi

lûp geliştirmek aslında doğa-dışıdır. Buna rağmen araştırmacılar hep, doğalcı ölçütler kullanarak çocuğun resimlerini değerlendirir ya da gene bu ölçütlerle gelişim evrelerini saptarlar.

Çocuğun kendine özgü değerleri vardır, bunlar soyut ve simgeseldir, dış olgulara bağımlı değillerdir. İşte şemalar çocukların bu kendi içsel simgelerini meydana getirmektedir. Löwenfeld'in, anlamlı kısımların aşırı vurgulanması diye tanımladığı bu simgeler, aslında çocuğun iletişim sağlamak için kendi kural ve karakteristiklerine uygun olarak yarattığı özel araçlardır Nesnel görsel gerçekçilik kurallarına göre değil, fakat çocuğun öznel iç duygu ve duyumlarına uyarlar. Daha baştan beri bu türden olan çocuğun çizimleri, çevre ona doğalcı tutumu kabul ettirdikçe değişime uğrarlar. Dış dünyayı tanımak, denemek ve fethetmek, algısal dünyasını ölçüp biçmek isteyen çocuk, çevrenin doğalcı zevkinden de etkilenir. Dış dünyayla ilgili meraklarını düşünmenin kavramsal tarzlarıyla karşılayabilen çocuğun imgeleri yavaş yavaş yiter, canlılığı söner ve artık bu imgelerin plâstik ya da grafik olarak temsil edilmelerine gerek kalmaz. Ancak özel bir psikolojik tipten olan ender çocuklar, doğalcı anlatım tarzında başarılı olabilirler. Diğer çocuklar ise, nesnelerin doğalcı bir üslûpla resmini yapmaya zorlanarak, bu yolda eğitilmeye çalışılırlar Ancak bu tutuma uyan, içten gelen hiçbir tepisi yoktur çocuğun. İçten gelen, kendiliğinden bir resim etkinliğine girdiklerinde ise, gene her zaman şematik karakterde çizimler yapacaklardır Bu «iki tiplilik», ki çocukta çok tipik ve açıktır, pek çok yetişkinde de süre gider. Bu gibiler resim çizemediklerini söylerler ama razı olurlarsa, çocukça şematik karakterde çizimler çizerler Boş ya da ne yaptığını bilmeden oturduğumuz zamanlar, çoğumuz kendiliğindenlikle bu «geriye dönmüş» biçimde resimler çizeriz (Read)

Acaba bunu Müller'in, «içimizdeki ilkel insan» düşünüsü açıklıyabilmekte midir? Müller şöyle demektedir

«Her insanın en derin varlığında, bilinçaltı bölgelerinde topluma ve uygarlığa başkaldıran ilkel bir insan vardır Her gerçek sanatçı, içinde bulunan bu ilkel insanla, toplumun ve uygarlığın yarattığı kişiliği arasında, kaçma, zihinselleştirme, yüceltme (sublimation) ve sanatsal yaratma yoluyla, bir uzlaşma, bir denge oluşturmaya çalışır» [49].

Çocuğun, Read'in deyimiyle, bir kendisi için, bir de başkaları için geliştirdiği iki tip resim, hele bunlardan biri yetişkinlerde de sürüp gittiğine göre, belki de içimizdeki, uygarlığa başkaldıran ilkel insanın korumağa çabaladığı bir resim türü, bir kendini ifade tarzı, bir boşalma (catharsis) aracıdır. Eğitim bu eğilimi ne kadar yoketmeye çalışırsa da, bu şematik resimlerin varlığı her zaman kanıtlanabilmektedir [50].

Ad Verme Sorunu

Read, çocuğun yapıtına ad vermesi konusuyla ilgili olarak, şemanın geliştirilmesinden çok önce, çocuğun karalamalarına ad verdiğini hatırlatmaktadır Bu ad ile karalamalardaki figürlemeler arasında her zaman bir benzerlik de yoktur (Res. 16). Genellikle kabul olunan görüş, ad vermenin karalama-çizim tamamlandıktan sonra meydana geldiği yolundadır. Ancak daha geç dönemlerde çocuk, karalamasının ne olacağını önceden bildirmektedir Bu dönemin hangi evreye rastladığı ise, henüz kesinlikle saptanmamıştır Eng'in deneği olan bir çocuk, bu işi 1 yaş, 9 ay, 10 günlük iken gerçekleştirmiştir [51]. Bu sorunu çözümleyebilmek için Read, önce üç şeyden hareket edilebileceğini belirtmektedir İmge, simge (ya da işaret) ve çizilen resim. İmge ve imgenin düşünme süreçlerindeki işlevi üzerinde daha önce durulmuştu. Çocuklarda im-

genin çok canlı olduğu, hattâ birçok araştırmacının, silimsiz imge adıyla bir ayırım yapacak kadar çocuğun zihinsel imgesini, daha sonraki gelişim dönemlerindeki ve yetişkinlerinkinden ayırdettikleri belirtilmişti. İmge demek ki olgunlaşma sırasında, yavaş yavaş yoğunluğunu, bağımsızlığını yitirmekte, yerini, işlevleri düşünme ve usavurma süreçlerini kolaylaştırmak olan **kavramlara** bırakmaktadır Ancak, Read'e göre, uslamlama sürecinin yüksek aşamalarında da, ki burada da sezgiye ve örüntülerin ya da bağlantılar arasındaki bütünlüğün algılanmasına başvurulmaktadır, gene de imgeler önemli rol oynamaktadırlar. Zihindeki bir imgenin anlaşılabilir kılınması istenirse, bunun başkalarınca da «görülebilir» hale gelmesi için iletişimin sözlü ya da görsel veya devimsel araçlarından birine aktarılması gerekir. (Konuşma, şarkı, müzik, dans böyle doğar). Görsel alanda doğan işaret ya da simgeler, «yansıtmacı» değillerdir, benzerlikler taşımazlar, soyutturlar; yalnızca birden çok kişi arasındaki iletişimi sağlayan araçlardır. Koşulu, bu birden çok kişi tarafından ortak olarak anlaşılabilir olmasıdır. Bütün sanatlar, özellikle dinsel sanatlar böyle simgelerle doludur Bunların bir kısmı artık anlaşılabilirliğini yitirmiş, bir kısmı da ancak derin araştırmalarla çözümlenebilmektedir

Çocuk da çizgiler, fırıldaklar ve diğer geometrik işaretleri çizer ve onlara bir ad verir. İlkel boylarda bir işaretin birden çok anlamı olabildiği gibi, çocuk da aynı karalamayı ya da simgeyi, değişik zamanlarda değişik anlamlar vererek kullanır. Read'in bu konuda vardığı sonuç, çocuğun simgeselliğinin kaplamsal olmayıp «keyfi» olduğu, bağlantıları bilemezse bile çocuğun bu simgeler aracılığıyla, toplumsal bir dile yöneldiği, henüz gelişmemiş bu dilin de yetişkin tarafından yorumlanması gerektiğidir. İlk çizimleri soyut ve figürsüz olan çocuğun, biraz sonra tanınabilir, seçilebilir simgeler ya da **şemalar** çizmesi, te-

melde demek ki hiçbir **görsel-yaşantıya** bağlanamamaktadır, dayanakları **görsel** bir imge değildir, doğrudan doğruya imgelemsel çağrışımlar yapan nesnelerdir. İlkel dinsel sanatta, bir fırıldak işaretinin bir kuyuyu simgelemesi gibi, çocuğun geometrik bir işareti, bir görsel imge ya da bir başka zihinsel öge yerine kullanıldığında ancak, yansıtmacı niteliği kabul olunabilir

Şemanın çocuğun zihnindeki imge ile ilişkisi hakkında Read üç varsayımın varlığını işaret eder

(1) En çok kabul edilegelen varsayım, çocuğun çizimlerini, ilk çizgi ya da fırça darbesinden, en son görsel gerçekçilik evresine kadar, belleğ imgelerini ve algılarını tam ve doğru yansıtabilme çabasının ürünleri olarak kabul etmektedir. Read bu varsayımın gözlemlerle uyuşmadığını belirtmektedir.

(2) İmgelerini, benzer, uygun grafik ve plâstik benzerliklere dönüştüremiyen çocuk, imgeyle, çağrışımsal bir bağlantısı bulunan bir işaret ya da simge ile yetinmektedir. Bu varsayım, tek bir simge ile çağrıştırılan çeşitli imgelerin varlığını açıklıyabilmekte, fakat çocuğun simgelerini yetkinleştirme yolunda giderek ilerleme gösterme çabasını açıklıyamadığı gibi, çok sonraları, nesnenin doğalcı tarzda yansıtmacı resimlerini yapma evresine ulaşıldığında bile, «şema» nın sürdürülmesini de açıklayamamaktadır

(3) Çocuk silimsiz imgelerinin canlılığından, her zaman ve her yerde bulunan bir gerçeklikten kaçmaktadır. Çocuk, daha durağan (sabit), daha kişisel birşey canlandırmaya çalışmaktadır, «kendisinin» olan birşeyi, «çağrılmamış imgeler» ve gerçek olan imgelerin yerine koymaya uğraşmaktadır. Çocuğun, algıladığı imgelerden ileri

gelen ve (ne ölçüde gelişmiş olduğuna bağlı olarak) kavramsal düşünmesinden bağımsız olarak gelişmiş duygulanımı, duyguları vardır. Bunlar hem bedensel, hem de algısal yaşantılarının izleridir, fakat henüz iletilememektedirler, çünkü bunları ifade edebilecek incelikte bir kavramsal düşünme henüz gelişmemiştir. Onun için çocuk, çizgilerin dilinde bir görsel simge, bir çeşit «şifre» yaratmaktadır.

Şema ya da simge çocuk zihninin doğal bir ürünü olarak kabul edilmeli, belli ve özel durumlarda çağrılabilen çok özel bir soyutlama yetisi olarak düşünülmemelidir Üçüncü varsayımı kabul eden Read'e göre, madem ki zihin, istediği anda imgeleri çağırabilmekte, istediği anda da bastırabilmektedir, eşyayı **duyulara göründüğü gibi** yansıtma gücü de var demektir; bunun için de, ergenlik çağına kadar, doğalcı bir anlatım tipi, son derece doğadışıdır ([52]). Olağan olan çocuğun öznel-duyumcu, sezgisel, dışa vurumcu, kurmacı tarzlarda resimler çizmesidir. Bunlar dışa dönük ya da içe-dönük tutumlarla birleşir. Çocuklarda düşünmeci-nesnel tarz da ender olarak görülebilmektedir.

3. Çocuk Resimlerinde Kişilik ve Anlatım Tiplerinin Yansıması

Eğitimin, ve özellikle sanat eğitiminin, herşeyden önce huy ayrımlarına göre düzenlenmesinin gerekli olduğu belirtilmişti. Çocuğun plâstik anlatım biçimleri onun özel tavrını ve genel tutumunu anlamak için en iyi araçtır ([53]).

3.1 Read'in Resimleri Anlatımsal Açıdan Tiplemesi :

Herbert Read, çocuk resimleriyle ilgili tipleme çalışmalarında, hemen birtakım ruhsal tiplemelere gitmeden önce şöyle bir yol izlemiştir Önce, çeşitli resimleri salt

üslûpları açısından sınıflamış ve ancak sonra bunların daha önceden saptanmış olan psikolojik tipler tarafından karşılanıp karşılanmayacağını görmek istemiştir. Birkaç bin çocuk resmini inceleyip, onlarda en belirgin üslûp özelliği olarak ne bulduğunu betimleyici bir anlatımla kaydettikten sonra, sonunda 12 sınıf ayırdedebilmiştir. Read, iki sınıfa birden girebilecek resimlerin de doğal olarak bulunduğunu belirtmektedir Saptadığı 12 tip şunlardır

(1) Organik
(2) Lirik
(3) İzlenimci
(4) Ritmik örüntülü
(5) Dokusal form
(6) Şematik
(7) Dokunsal (haptic)
(8) Dışavurumcu
(9) Sıralayıcı
(10) Bezeyici
(11) Yazınsal (literal)

Bu sınıflamaların açıklamalarını da Read şöyle yapmaktadır

(1) **Organik** : Dış nesnelerle doğrudan ve duygudaşca (sympathetic), içten bir bağ; tek tek nesnelerden çok, grup halindekilere ilgi; doğal orantıların ve organik ilişkilerin algılanması (ağaçlar yerden yükseliyor gibidir; insan figürleri devinim halindedir ve hareketleri diğer nesnelerinkini tamamlayıcı niteliktedir; bir çiçek sapından aşağı doğru sarkar, dimdik durmaz, vb.) Örnek Res. 28 ve 28 a.

(2) **Lirik** : Organik tipin pek çok karakterini taşımakla birlikte, duruk nesneleri yeğler, cansız doğa (natürmort) gibi. Bu tip, tasvirleri ince ince işler; renkler alt tonlardandır. Kız çocukların resimleri bu grup için daha karakteristiktir Örnek Res. 29



Resim 28. Dört ağaç. (Yaş 7) Dışa dönük duyumcu; duygu - sezgisel anlatım.



Resim 28/a. Vahşi atlar. (Yaş 14) İçe-dönük düşünmeci; organik anlatım.



Resim 29. Aile. (Yaş 13) Dışa-dönük duygucu ve duyumcu; duygu-sezgici, bezeyici anlatım.

(3) **İzlenimci :** Terim, izlenimci resim akımında kullanılan genel anlamı içinde alınmıştır. Gözlemlenen karakteristik ayrıntılar, kavramsal bütüne yeğ tutulmaktadır. Lirik olmasına karşın, özellikle ritmik olmayabilir. Bir «atmosfer» vardır. Örnek : Res. 30.

(4) **Ritmik Örüntülü :** Resim ya da çizim, gözlemlenen olguların örüntüsünü vurgular. Çizen, bir örgeyi (motif)

ele alır (söz gelimi kartopu oynayan bir oğlan) ve aynı örgeyi çeşitlemeler halinde yineler, bu işi resmin tüm yüzeyi kaplanıncaya dek sürdürür. Örge, gözleme de dayansa, doğası yönünden organik ya da lirik karakterde de olsa, genel örüntüye bağlıdır, örüntü egemendir. Örnek : Res. 31.



Resim 30. Çiçekler. (Yaş 14)
Bezeyici, duygu-sezgici anlatım.

(5) **Dokusal Form** : Oldukça ender bir tiptir bu. Nesne, kökenini hiçbir zaman gözlemden almayan, özetlenmiş bir geometrik formüldür, bir temanın, bir konunun stilizasyonudur, doğal bir nesnenin bir örüntü halinde işlenmesinden çok, doğal olan bir nesnede örüntünün algılanmasıdır. Örnek : Res. 32

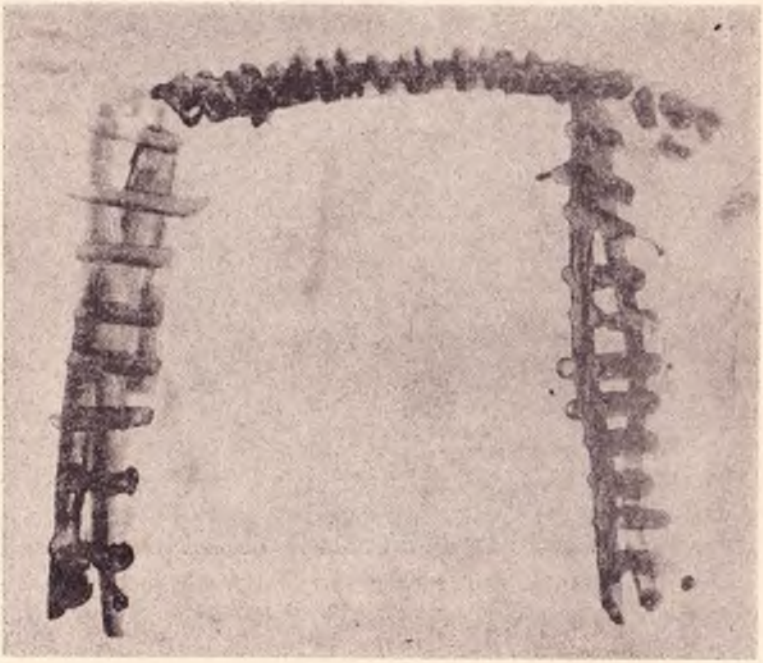
(6) **Şematik** : Örgensel dokuyla açıktan hiçbir bağlantısı olmayan geometrik formüldür şema. Çocuğun erken yıllarının şema'sı, dural kalmıştır, belki de bir biçimlendirme olarak ve emekle işlenmiştir, ancak nesne ile simgesellikten öte bir bağlantısı yoktur. Örnek : Res. 33



Resim 31. Kartopu Oyunu. (Yaş 15) Dışa-dönük duyumcu; ritmik örüntüsel anlatım.



Resim 32. Kedi. (Yaş 15) İçe-dönük sezgici; dokunsal anlatım.



Resim 33. Kaplan. (4 yaş 11 ay) Şematik anlatım.

(7) **Dokunsal :** Löwenfeld'in sınıflamasında işaret edildiği gibi, resim nesnenin görsel algısına dayanmaz, ancak tam olarak şematik de değildir. İç fiziksel duyumlardan gelen, elle tutulur ya da başka görsel olmayan imgelerin sergilenmesidir. Örnek : Res. 34. Gövdenin masaya dokunması, boynun aşırı uzunluğu bu örnekte tipiktir.



Resim 34. Noel tatlısını karıştırırken. (5 Yaş) İçe-dönük duyumcu, dokunsal anlatım.



Resim 35. Sirk. (Yaş 14) İçe-dönük duyumcu, dokunsal; dışa vurumcu anlatım.

(8) **Dışavurumcu :** Löwenfeld'in verdiği örneklerde olduğu gibi, dinlemek, boğulmak gibi, ben-merkezci birtakım duyumları aktarmak dışında, çizenin dış nesneleri (orman, sokak, kalabalık gibi) duyumlarına göre nasıl yansıttığı elle tutulur ya da bedencil birtakım duyumlardan başka duyumlarını denetiminde bulundurduğunun ifadesidir. Biçimi bozulmuş ve karikatürleştirilmiş olmakla birlikte, görsel algı hareket noktası değildir. Örnek : Res. 35

(9) **Sıralayıcı :** Tamamen nesne tarafından denetilen çocuk, nesneyi bir «bütünlük» ya da «atmosfer» duyumuyla bağlamayı başaramaz. Zahmetle, görebildiği ve anımsayabildiği her ayrıntıyı resminde saptar, bunları aralarında bir ayırım yapmadan, birini ya da ötekini vurgulamadan, yüzey üzerine eşitlikle geçirir. Sonuç olağanüstü gerçekçi olabilir, ancak bu gerçekçilik bir mimarın çizimine benzer, bir sanatçı algılayışına değil. Örnek : Res. 36 ve 36 a



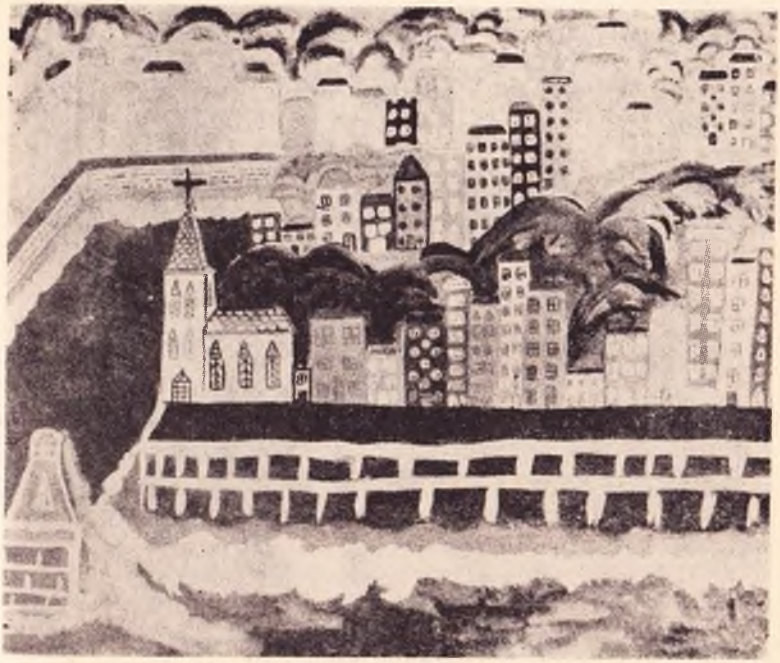
Resim 36. Çiçekli bahçe. (7 yaş, 8 ay). Dışa-dönük düşünmeci; sıralayıcı anlatım.



Resim 36 a. Sığınak. (Yaş 16) Dışa-dönük düşünmeci; sıralayıcı anlatım.

(10) **Bezeyici :** Çizen ilk plânda renk ve iki boyutlulukla ilgilidir, bunları neşeli bir örüntü elde etmek için kullanır. Örnek : Res. 37

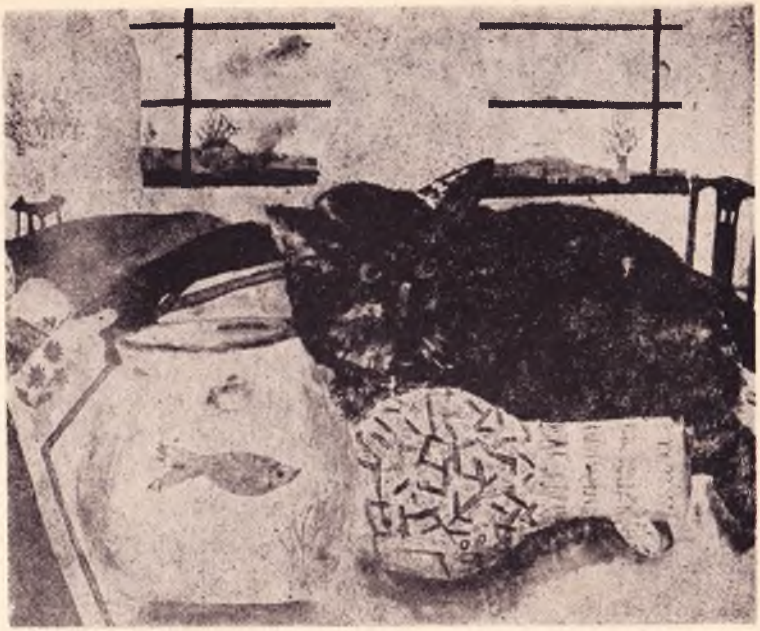
(11) **Romantik :** Tema yaşamdan alınır, fakat düşlem ile zenginleştirilir. Bu resimler, bellek imgelerinin ve silimsiz imgelerin buluşcu bir biçimde yeni kuruluş, düzenleme ve birleştirmelerini sergiler. Örnek : Res. 38 ve 38 a



Resim 37. Liman. (Yaş 16) Dışa-dönük duygucu; bezeyici anlatım.



Resim 38. Baca Temizleyicisi. (Yaş 12) Dışa-dönük düşünmeci-duyumcu: duygu sezgici anlatım.



Resim 38 a. Kedi ve Balık. (Yaş 14) içe-dönük duygucu, sezgici; imgelemci ve dokusal anlatım.

(12) **Yazınsal :** Büsbütün düşlemsel, imgelem ürünü bir tema alınır, bu aslında yazınsal bir eserdeki ya da öğretmenin anlattığı veya kendi uydurduğu bir konuya dayanabilir, imgeleme gücü ile, silimsiz ve belleksel imgeler uyandırma ve yeniden düzenleme yetisi ile bu temayı temsil eder ve diğerleriyle bağlar. Örnek : Res. 39

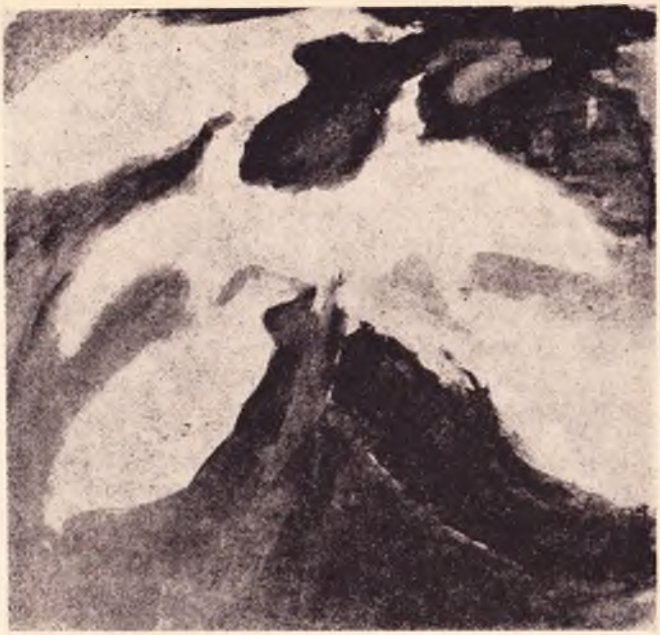
Read bu sınıflama hakkında «iddialı» değildir; resimlerin, tiplerden birine genellikle girdiğini, ancak kimi zaman birtakım resimlerin hangi tipe gireceğinin (söz gelimi yazınsal ya da romantik; lirik ya da izlenimci gibi) saptanmasında güçlük çektiğini belirtmektedir. Ancak kararsızlığın, resmin kendinden çok, sınıflamadaki tiplerin ke-

sin ve açık ayrımlarının olmayışına bağlamaktadır. Onun için de ikinci bir aşama olarak Read, tip sayısını azaltmaya çalışmıştır. Tipler arasındaki ortak gibi görünen özellik ve niteliklerden çıkarak, söz gelimi, temellerinde yatan «dıştaki nesneden yönelme »ya da «mantıkla usavurma» gibi ortak yanlarına (*) dayanarak tiplemesini 8 tipe indirmiştir Organik, duygu-sezgici (empatetik), ritmik örüntülü, dokusal form, sıralayıcı, dokunsal, bezeyici ve imgelemci tipler.

Romantik ile yazınsalı birleştirmede güçlük çekmediğini, konuların yaşamdan ya da edebiyattan alınmasının pek önemli olmadığını belirten Read, her ikisini önce yazınsal adı altında toplamayı düşündüğünü, tarihsel anlamı dolayısıyla «romantik» kavramını nasıl dışarda tutmaya çalıştıysa, yazınsal'ın yetersiz olup, aslında kökenini doğrudan gözlemden alan konuları içermesi dolayısıyla «imgelemci» terimini kullanmaya karar verdiğini söylemektedir.

Psikolojik tiplemelerle tutturmayı amaçladığından, resim tiplerini özellikle 8'e indirmeye çalıştığını belirten Read, bu 8 tipin önce Bullough'un dört estetik algılama tipiyle, sonra Jung'un dört zihinsel işlev tipiyle ve en sonunda da içe-dönüklük ve dışa-dönüklükle karşılanmasına çalışmıştır.

(*) İlk üç tipin temelde doğalcı, nesnenin somut niteliklerinden hareket eden niteliği. Ancak, 9 yaşından önce görülmemekle birlikte organik tip, nesnenin canlı iç yapısına da yönelir. İzlenimciliği, bu ölçüye sokmanın nedeni, «an'a ilişkin algıya bağlı kalma» anlayışından ileri gelmiştir. Dokunsal ve dışa vurumcunun ikisinde de mantıklılık ister, fakat Read, özellikle çocuk açısından, duyumun dıştakl bir nesneden ya da resmi yapanın içinden gelen bir nesneye dayanıp dayanmasının, mantıklılık açısından pek de önemli olmadığına karar vermiştir. Read, Education..., s. 140-145.



Resim 39. Prenses ve Kuğular. (Yaş 13) Dışa-dönük sezgici; ritmik örüntüsel anlatım.

Read, incelemesi sonucunda resim tiplerinin ne denli dirik (dinamik) olduğunun ortaya çıktığını söyleyerek, **dokunsal** ile **imgelemci**'nin tanımlarıyla hemen **öznelci tutuma** girdiklerini, **bezeyici, sıralayıcı** tiplerin de açıkça **nesnel tutumu** içerdiklerini; **izlenimci** tipin gene **öznelci tutumu** karşıladığını; **organik** tipin de, duygu ögesi taşıdığı halde, bu duyguyu dışlaştırdığını, yani **nesnel** olduğunu; **ritmik örüntülü** tip ile **dokunsal** tipin arasındaki dirik ayırımın açıkça «**etken**» ve «**edilgen**» tutumlarca karşılandığını açıklamaktadır. Etken, edilgen yerine de nesnel ve öznel terimleri rahatlıkla konulabilir.

Tiplerin işlev sınıflamasıyla karşılanması: İşlev tiplerinin dışa dönük ve içe dönük yüzleri ele alınmış, **dışa dönük düşünmeci tutumun** resim tiplerinden hangisine uyacağı araştırıldığında, **sıralayıcı tip'**in, Binet'nin betimleyici tipiyle de uyuşması dikkate alınarak, resmin tümü ile dış nesne tarafından yöneltildiği ve nesnenin diğer nesnelerle organik bir bağı bile olmadığı düşünülerek, sıralayıcı tip bu kategoriye sokulmuştur Binet'nin tipi, nesnenin ayrıntılarını betimleyip, anlamı ya da bağlantıları dikkate almamaktadır. Bu da açıkça, bütün'e ilişkin bir duyarlılıktan ve dolayısıyla içe bakıştan ayrılan bir tutum olup, düşünme ve akılla (intellect) ilgili görünmektedir Ancak, düşünme yalnız nesneyi hesaba katmayıp, onun organik bağlantılarını da ele alıyorsa, zihin nesnenin formuna ve işlevine etkili oluyorsa, sonuç gene canlı ve organik olmakla birlikte, nesnel ve doğalcı bir resimdir Binet'ye göre bu tip birey, «kendini nesneye yansıtarak, nesnede gene ve yeniden kendini bulur.» Sıralayıcı tip'de böylesine bir yansıtma yoktur, kendi ile, öz ile ilgili bir öge bulunmaz, yalnızca göz bir kayıt aracı gibidir. Organik üslûpta ise göz, daha çok bireyin ruhu ile gözlemlenen nesne arasındaki iletişim kanalıdır

Duygu, dışadönük olduğunda, renk ile düşünü ya da sezgilerin değil de, enerjinin bir anlatımı olan formda kendini bulur. Dışa dönük duygunun anlatımı olan sanat, **süsleyici, bezeyicidir.** Doğalcı formlar, bir kıvanç ya da kaygı anlatımı olabildiklerince, ve daha çok bu duyguları simgeleyen örgeler olarak kullanılır (Söz gelimi parlak renkli çiçekler kıvancı dile getirir).

Duygu, daha **öznelci** bir tutumla dışa vurulduğunda, araçlarını nesnel dünyadan almaz, kökenini sanatçının zihninden alan bir «tarz» kullanır. Şiirde olsun resimde olsun, böyle bir tarzın en karakteristik ögesi, kendiliğin-

den fışkıran imgenin anlatımıdır ve dolayısıyla bu kategori **imgelemci** adını alabilir

Dokunsal (haptik) anlatım biçiminin, duyum işlevinin içe döneük yüzü olduğu; duygu-sezgisinin (empati) de aynı zihinsel işlevin dışa-dönük yüzü olduğu anımsanacaktır

Read'e göre, çocuk zihninde henüz yüksek düzeyde gelişmiş bir sezgi işlevi belki yoktur, ancak, müzikal anlatım yönünden sezgileri çok güçlü olan ender çocuklarda olduğu gibi, kimi çocuklarda sezginin varlığı kendini göstermektedir Resim tipleri arasında pek de ender olmayan, kendiliğinden doğan ritmi geliştiren tip (Bkz Res. 31 ve 39) her halde **sezgici** bir tiptir Bu resimlerde örge, dış gerçeklikten alınır, **ritmik örüntüde** işlenmesi gene **dışa-dönük** bir etkinliktir. Çocukların yazıya benzer örüntüleri de bu sınıfa girebilir **Sezgisel zihin durumlarını** dile getiren resim tipleri, diğer tiplemelerde bulunabilir, ancak seçebilmek için eğitilmiş bir göze sahip olmak gerekir.

3.2 Jung'un Psikolojik Tipleriyle Karşılaştırma

Read bundan sonra resim tiplemelerini Jung'un psikolojik tiplemesiyle karşılaştırmaktadır

Düşünme	dışa-dönük	= sıralayıcı resim
	içe-dönük	= organik resim
Duygu	dışa-dönük	= bezeyici resim
	içe-dönük	= imgelemci resim
Duyum	dışa-dönük	= duygu-sezgisel resim
	içe-dönük	= dışavurumcu (dokunsal) res.
Sezgi	dışa-dönük	= ritmik örüntülü resim
	içe-dönük	= dokusal form'lu resim

Bundan sonra Bullough'un algılama tiplemesiyle resim tiplerini karşılaştıran Read, şu ilişkiyi kurmaktadır

nesnel	= sıralayıcı
fizyolojik ya da öznel	= duygu-sezgici ve süsleyici
çağrışımcı	= imgelemci
karakter	= organik ve ritmik örüntülü ve dokusal formlu

Bu ilişkilere değgin açıklamalar da şöyledir Bullough-un nesnel tipinin en karakteristik özelliği rengin, salt us-sal (intellectual) olarak kavranması idi. Söz gelimi, karıştırılmış renkleri, böyle bir tip, bileşenlerine ayırıyordu. Nesnel tip, belli yeğlemeler yapmıyor ve kendini nesne ile bir bağlantıya, yakın ve kişisel ilişkiye sokacak bir tutuma girmiyordu. Resim tiplerinden sıralayıcı tip bunu karşılamaktadır.

Fizyolojik ya da öznel tip, rengin organik etkisine doğrudan ve kişisel bağlantı gösteren tip idi.

Çalışmamızın III. bölümünde, renk algılamalarıyla ilgili çalışması sonunda algılama tiplemesini yapan Bullough'tan, yalnızca bu tiplemeye değinerek söz etmiştik. Renk ve renklerin algılanması gibi biraz özel bir alana kayan bu tipleme ile Read'in çocuk resimleri üzerindeki tiplemesini nasıl bağdaştırdığı üzerinde durmanın bizi çok uzaklara götüreceği düşüncesiyle yalnızca bu sonuç-ilişki gösterilmekle yetinilecektir.

Daha önceden de söylendiği ve Read'in de vurgulayarak belirttiği gibi, bu tiplerin ya da kategorilerin saf olarak bulunması olasılığı yoktur; ancak, belli bir tutum ya da eğilimin kişilik yapısında başat olması mümkündür. Algılamada olsun, anlatım biçiminde olsun, tiplerin birbiri-

ne karışması, içiçe girmesi çok olağandır. Çocuklarda bu tiplerin varlığı ve onların anlatım biçimleriyle bu tiplere ulaşılabileceği ise hemen hemen kuşku götürmemektedir. Bu da, sanat eğitiminin kuramsal ve uygulamalı yönleri bakımından paha biçilmez değerdedir ([54]).

3.3 Küçük Çocukta Ruhsal Tipleme

Read'in tipleme yaptığı resimlerin daha çok 7-15 yaşları arasını kapsadığını izledik. Çok küçük çocuklarda da ruhsal bir tipleme yapılıp yapılamıyacağı üzerinde duran Read, hemen tüm ruhbilimcilerin, çocukta doğuştan, belli bir ruhsal tipe ayrılabilirlik gücü (potentiality) bulunduğunu kabul ettiklerini belirtmektedir. Kretschmer'in savına uygun olarak erken çocukluktan başlıyarak bir «schizoid» tip belirlenebildiğine göre, bu tipin karşıtı «cycloid» tipin bulunabileceğini ileri süren Read, Jaensch'in parçalayıcı tipine giren bir çok kişinin, algılama biçimlerinin yapısını kalıtımsal olarak getirdiklerini kabul ettiğini eklemektedir. Gene Jaensch'e göre, daha plâstik algılamaya eğilimli ve izlenimci olan tipler, bunu yaşamları boyunca geliştirmektedirler. Bu tiplerde dört zihinsel süreç, (düşünme, duygu, duyum ve sezgi) sonradan ayrılacaklardır, ama önce birbiri içine girmiş, karmaşmış durumdadırlar, onun için de bu tiplere zaten «bütünleştirici» denmektedir. Çocukların çoğunluğu (ve ilkel boyların insanları) bu tiptendir. Ancak erinlikte (büluğ) ayırdedilebilecek tam kişilik tipi ondan sonra değişmez. Dambach'a göre 10 yaşlarında, «cycloid» ve «schizoid» tipleri ayırdetmek olanağı vardır. Dambach bu iki tip için aşağıdak karakteristikleri vermektedir :

«Cycloid» çocuklar kitap okumaktansa arkadaşlarıyla oynamayı yeğlerler; grup oyunlarını severler, yalnız bı-

rakılmaktan hoşlanmazlar; sık sık oyun değiştirmekten hoşlanırlar, kederli öykülerden pek çok duygulanmazlar, açık yürekli olup, genellikle sevilirler; kolay kızarlar, ama hırslı değillerdir, arkadaşları ve oyunlarıyla ilgili düşler görürler; ev işi, resim gibi uygulamalı etkinliklerden, bahçede ve mutfakta iş görmekten hoşlanırlar; kavga ve sıkıntılarını çabuk unuturlar, entrikacı değillerdir

«Schizoid» çocuklar yalnız ya da bir iyi arkadaşla oynamayı severler; kurucu, yapıcı oyunları, trenleri, gemi ve hayvanları severler; uzun süre bir tek oyunla meşgul olabilirler, çok kişinin olduğu yerlerden kaçınırlar, mahçupturlar; kederli öyküleri severler, ölümden korkarlar, pek aptal değillerse Tanrı, vb. şeyler hakkında kafa yorarlar Bu tipe giren çocuklardan kimileri çok kavga eder ve ellerinden bir şey alınırsa ağlarlar, kimileri ise iyi huyludur, hiçbir zaman heyecanlanmazlar (asabileşmek); arkadaşlığa düşkündürler, düşleri düşlemseldir ve isteklerin gerçekleşmesi düşlerinde büyük rol oynar; sayı saymasını, deftere yazı yazmayı, dinsel birtakım görevlerde bulunmayı ve şarkı söylemeyi, ev işlerine ve resme tercih ederler; annelerine yardım ederler (mutfakta, vd.), gece kaygıları vardır ([55]).

Dambach ayrıca, dikkati az olan çocukların «cycloid» olmadıklarını, çok sağlıklı çocukların da «schizoid» tip olmadıklarını gözlemlemiştir. Dambach'ın vardığı sonuca göre, bir yanda, doğrudan dikkate açık, rengi ihmal edecek kadar formla ilgili, çağrışım yetkileri güçlü ve cycloid huyda çocuklar; bir yanda da doğrudan dikkatleri az, formu ihmal edecek kadar renge yönelik, sabırlı, direşken ve içe kapanıkçaya (schzothymia) yakın çocuklar vardır

Read'e göre, 10 yaşlarından çok daha küçük çocukların, çizimlerindeki özgür anlatımlar yoluyla ruhsal tiplemelerini yapmak kesinlikle mümkündür ([56]).

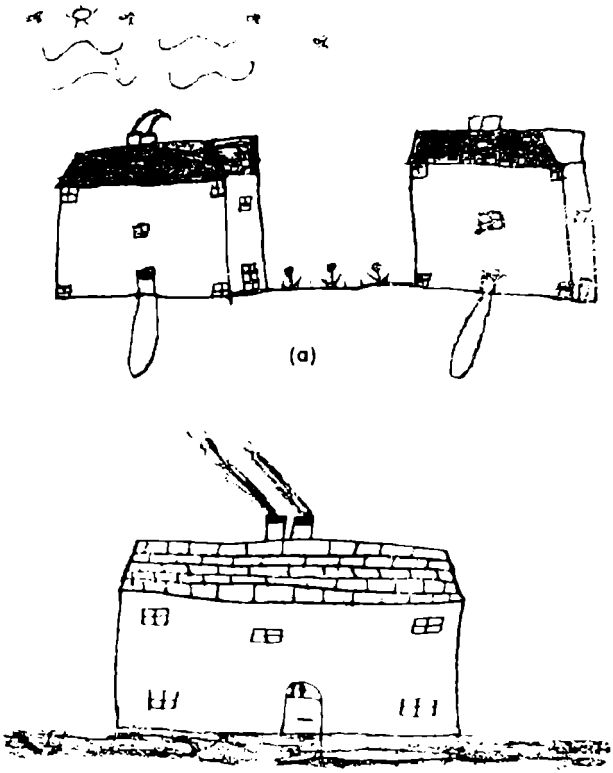
Çocuk resmi üzerinde çalışan bir çok araştırmacıya göre, çocuklar arasında, olağan ruhsal tiplemelerin dışına çıkma durumu sık rastlanan bir olaydır. Üç yaş ve daha sonraki yaşlardaki çocuklarda, belli tipler başat olmakta, fakat bunun yanında çok geniş anlatım çeşitlemeleri saptanabilmektedir. Tipik tek bir şema yoktur, daha doğrusu her çocuğun kendisinin bir şema'sı vardır. Şemaların böyle her çocuğa özgü olarak ayırdedilebildiği Löwenfeld tarafından da belirtilmiştir «...şema, çocuğun ruhsal yapısını ortaya koymaktadır. Kaygılı ve duyarlıklı bir çocuğun şemasındaki, yuvarlak, kapanmayan ve güvensiz çizgilerden kaygılılığı saptayabildim; buna karşılık bir başka çocuğun, dörtgen biçimindeki gövde resminde de onun kararlılığını izleyebildim; en erken şemalarda bile çocuğun kişiliği okunabilir.» ([57]).

3.4 Küçük Çocuklarda Kişilik ve Anlatım Tiplerinin Uyumu

Çizimlerle kişilik tipleri arasındaki uyumu göstermek üzere Resim 40 a'yı inceleyelim Üst taraftaki çizimde evler tek tek yalnız bırakılmayıp, simetrik olarak iki gruba ayrılmıştır; kapıya yönelen bir patika ve bahçede çiçekler, gökyüzünde de stilize olarak çizilmiş kuşlar ve bulutlar vardır Çıkarılan sonuç şöyle olabilir : Dışa-dönük duygucu tip, bezeyici anlatım tipi. Çizen sosyal ve dengeli bir kız çocuktur (Yaş 6).

Resim 40 b'deki ev ise sağlam, iyi düzenlenmiş, düzgün ve şematiktir, pencerelerin dağılımı, kiremitlerin doğru dizilişi, hepsi bu erkek çocuğun düzenli olan, imgelemci olmayan bir çocuk olduğunu gösteriyor Dışa-dönük düşünmeci tip ve sıralayıcı anlatım tipi (Yaş 7).

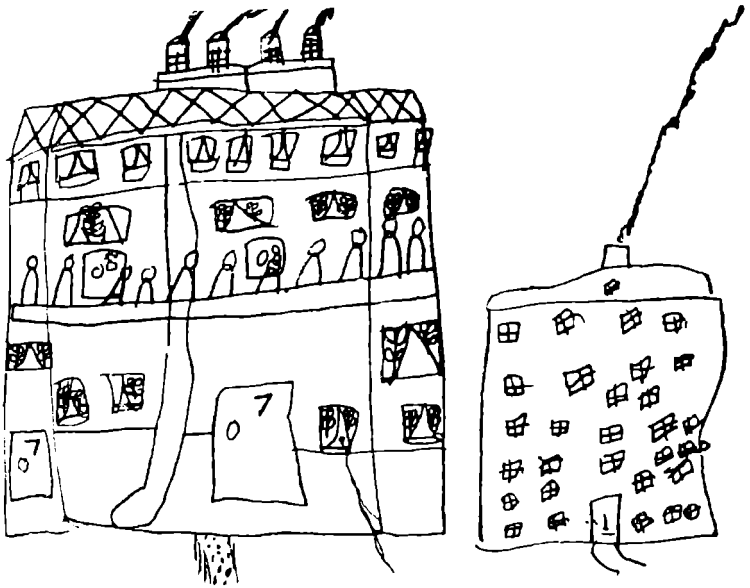
Buna karşılık Resim 41 c'deki evi çizen de sosyal, fakat coşkusal ve etkin bir kız çocuktur, ev diğerlerine oran



Resim 40. Evim. (Read'den)

la kalabalık, canlıdır; perdeler çiçekli ve balkonlarda bir sürü insan vardır Dışa-dönük duyumcu tip, izlenimci anlatımcı tipi (Yaş 6).

Resim 41d'deki ev dengeli değildir, pencereler karışık, karışmış bir durumdadır. Duman zikzaklar çizerek sonsuzluğa doğru uçuşmaktadır Çizen erkek çocuk isterik ve kekemedir; içe-dönük duyumcu tip ve parçalayıcı, dokunsal anlatım tipi (Yaş 6)



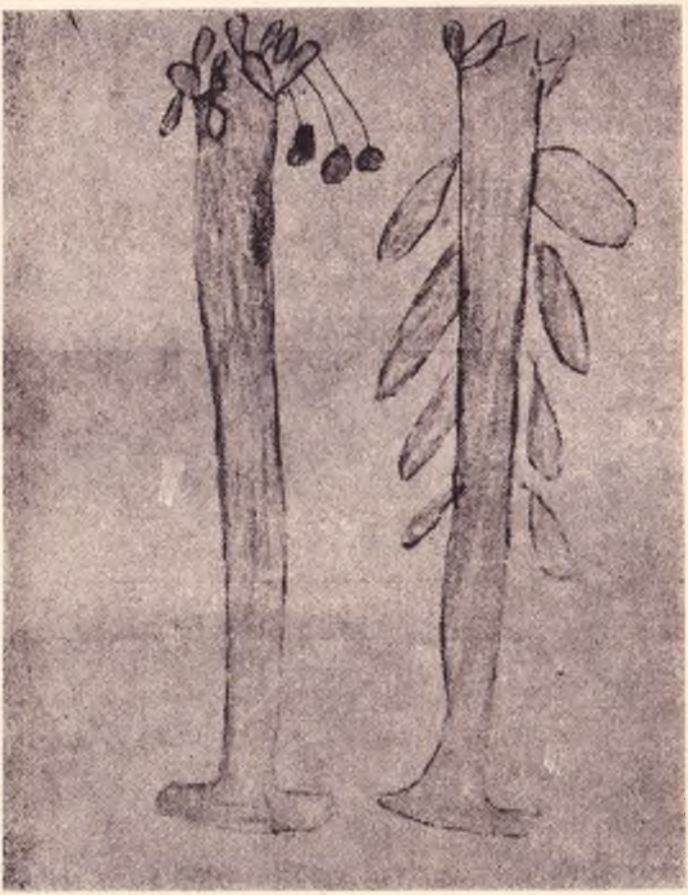
(c) (d)

Resim 41. Evim. (Read'den)

Read'in çizimlere göre yaptığı tipleme, hemen her keresinde çocukların öğretmenleri tarafından verilen kişilik yapıları hakkındaki açıklamalarla uyuşmuştur Read'in belli bir tipe soktuğu halde bir başka tip ile de oldukça uyuşan örnekler de vardır. Resim 42 a ve b'yi çizen çocuklar ikizdir. Read Resim 42 a'yı çizeni içe-dönük duyumcu tip; dışa vurumcu anlatım tipi olarak göstermiştir, öğretmen de çocuğu kendinden güvenli, fakat çekingen olarak tanımlamıştır Resim 42 b'yi çizen ise, Read tarafından içedönük duyumcu tip ve dışa vurumcu anlatım tipi diye ta nımlanmıştır ama, Read, bu çizimin aynı zamanda daha çok dışa-dönük tipler için geçerli olan izlenimci nitelikler de taşıdığını, ancak, çizimlerin karakteristiklerinin genel dengesine göre ilk tanıma soktuğunu belirtmektedir Ni

tekim öğretmen de aynı kız çocuğunu, «kardeşiyle hemen hemen aynı yaradılışta, daha az çekingen, insiyatif sahibi olmamakla birlikte, liderlik eğilimleri olan» şeklinde tanımlamıştır [58].

Şu halde küçük ve büyük çocukta, resim etkinliği ve sonuçları, onlar hakkında epeyce bilgi sahibi olmamızı mümkün kılmaktadır. Bunun ise çocuğun eğitimi açısından yararı büyüktür.



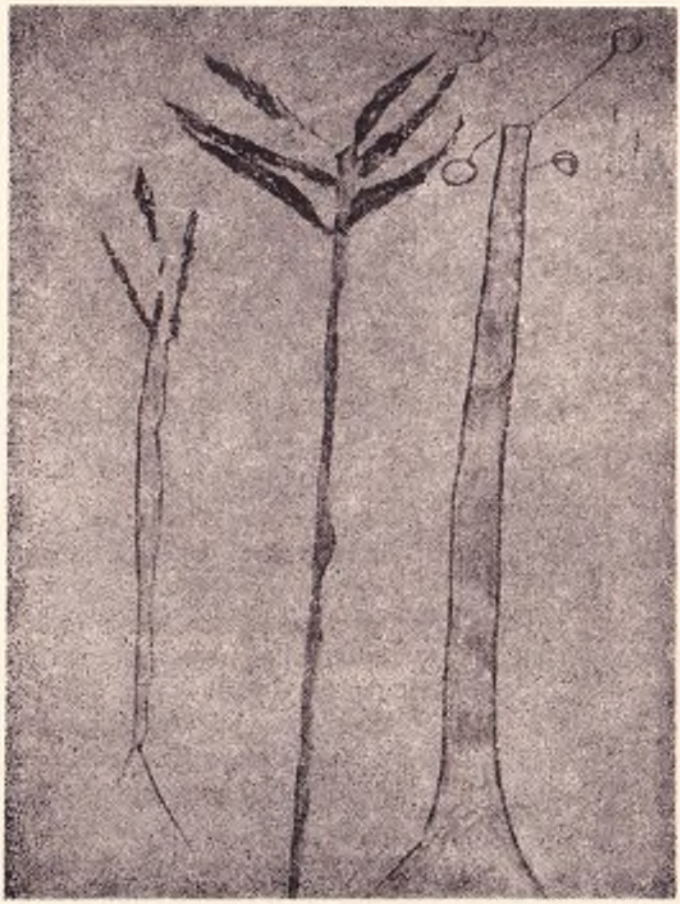
Resim 42 a. Yüksek Ağaçlar. (Read'den)

4. Çocuk Resimlerinde Estetik Değer

4.1 Yetişkin Sanatçıyla Çocuğun Kıyası

Estetik Uyum ve Bireşim :

Read'e göre estetik çaba, fiziksel evren ile yaşamın organik ritmi arasındaki birleştirimi sağlamak üzere insanın gösterdiği çabadır. Sanatçı, genel olarak biçimi olma-



Resim 42 b. Yüksek Ağaçlar. (Read'den)

yan, şekilsiz ve «kaotik» gerçekliği, tamamen değişik, ele geçmez bir yönüyle ele alır (59). Çevrenin böyle kavranıp algılanması ancak estetik örüntülerle olanaklıdır. Yaşantılar da ancak kullanılabilir ve anımsanabilir biçim ve formlara sanat sayesinde ulaşır. Estetik yaratma, anlık algılarla geçmişe ilişkin bilincin birleşmesinden yeni ve ünik bir yaşantı doğurur.

Bir sanat ürününde estetik etmenin varlığı, düşünce ve duyguların o eserde dengeli biçimde yer alışına, biliş-öncesi düşünme süreçleriyle üretici düşünme süreçlerinin uyumlu bir biçimde etkinlik göstermiş olmasına bağlıdır.

Bir yaratıcı etkinlik sürecinde de, bu etmenler bu koşullarla bir arada bulunurlarsa, sonuçta, yoruma açık, zengin ve etkili, «ünik» bir mecaz ortaya çıkar. Estetik değerleri en yüksek mecazlar ise, sembol-imgelerden iyi bir seçme yapılarak elde edilirler.

Yaratıcı etkinlikte kullanılacak dış dünyanın ham malzemeleri, algılar, deney ve yaşantılar, vd., belli yaratıcı süreçlerden geçerek, estetik niteliklere kavuşturulabilirler Bu anlamda estetik nitelik, ancak insan tarafından gerçekleştirilecek biçimlendirmede, form verme'de ortaya çıkabilir. Dış dünyada görülenler, yaşananlar, ancak yeni baştan düzenlendikleri zaman estetik değer kazanabilirler. Ham madde olarak yaşantılar ve olduğu gibi doğa; bir kavram, bir sembol-imge ya da bir görsel-plâstik mecaz değildir; yalnızca bağlantısız, tamamlanmamış bir biçimde birarada bulunurlar ve yaratıcıda ancak bir duygulama ve coşku uyandırabilirler, onu bir yaratış etkinliğine yöneltebilirler. Bu etkinlik, biliş-öncesi süreçlerle, üretici süreçlerin dengeli olarak yürütüldüğü bir yaratıcı süreç olduğunda, ve bu sürecin sonucu olarak, bu etkinlikten algı, yaşantı, deney, anı, çağrışım, bilinç-altı ögeler, imgeler ve imgelemin bir **bireşimi** ortaya çıktığı zaman, es-

tetik değerden söz edilebilir. Yuva ve okul çağının ilk yıl larından başlıyarak çocuk, tıpkı bir sanatçı gibi ürünler verecektir. Meslekten sanatçının incelmiş, aklın süzgecinden geçmiş, yaratıcı etkinliği çocukta yoksa da, ilerlemiş teknik beceri, eğitilmiş duyarlık ve duygunluk, derin bilgi ve sanatçıdaki yoğun deneyim ve yaşantılardan yoksunsa da, küçük çocuk da yaratılar üretir. Sanatçının yaşam ve çalışma süreçleri, düşünme ve duygularının süreçleri çekirdek olarak çocukta vardır ve üretici olarak çocuk tarafından da denenir, yaşanır.

Küçük çocuk çizdiği resmin bizim anladığımız anlamda güzellik ya da çirkinliğiyle ilgilenmemektedir. Onca resimin biçim olarak varlığı değil, yapılması için tüketilen çaba ve kendisine verdiği kıvanç önemlidir. Kendini anlatmak için çizen çocuk, düşünce ve teknik yönden yetişkin sanatçıdan ayrılır, fakat yaratma davranışı bakımından sanatçıya şaşılacak kadar benzer ([60]).

Ancak, küçük çocuklarda bireşim (sentez) hakkında geliştirilmiş pek zayıf bir kavram ya pek az vardır ya da hiç yoktur. Çizimlerinin ayrıntılarıyla uğraşırlarken, bütün'ü kavrıyamazlar. Parçalar genellikle ayrı ayrı, tek tek çizilir, bütün'ün uyandıracağı etki düşünülmez ([61]).

S. Eyüboğlu çocuk ile sanatçı kıyaslaması konusunda şunları yazmaktadır: «Çağımızda çocuk sanatının ve çocukluğun değer kazanması, çocuğun bir sanatçı sayılmasını gerektirmez. Çocukta ne denli zengin, ne denli taze bir duyarlık, ne kadar özgür bir imgelem olursa olsun, bilim gibi, sanat da yetişkin insanın işidir. ...Bilim de sanat da, bilinçsizlikten bilince geçtiğimiz yerde başlar diyebiliriz. Gerçek sanatın... kendiliğinden gelen birşey olduğu düşüncesinin, kuru akılcılığa karşı, aykırı bir tepki olmaktan başka bir değeri yoktur. ...Çocuğun söz ve çizgilerinde dünya ile bir uyuşma çabası aranabilir ancak, bir

sanat kaygısı değil.» Bunları yazan Eyüpoğlu şöyle devam etmektedir: «Yeni sanat anlayışımıza uygun özellikler, hemen her çocuğun karalamalarında, konuşmalarında, oyunlarında görülebilir. ...Sembolizm, izlenimcilik, dışa vurumculuk, gerçek üstücülük, dadaizm, kuruculuk, soyutluk gibi akımların getirdiği değerler çocukta kendiliğinden vardır; ama çocuk bu yollardan, düşüncesinin gelişmesi (zihinsel gelişim), dünyaya ayak uydurması gereği geçer. Oluş halindeki bir varlığın aranışlarıdır bunlar. ...karalamalar, simgeler ve sonra, bunlar şema haline gelmedikleri sürece, çocuk düşünme ve duygusunun az çok özgür belirtileri sayılabilirler...» (62).

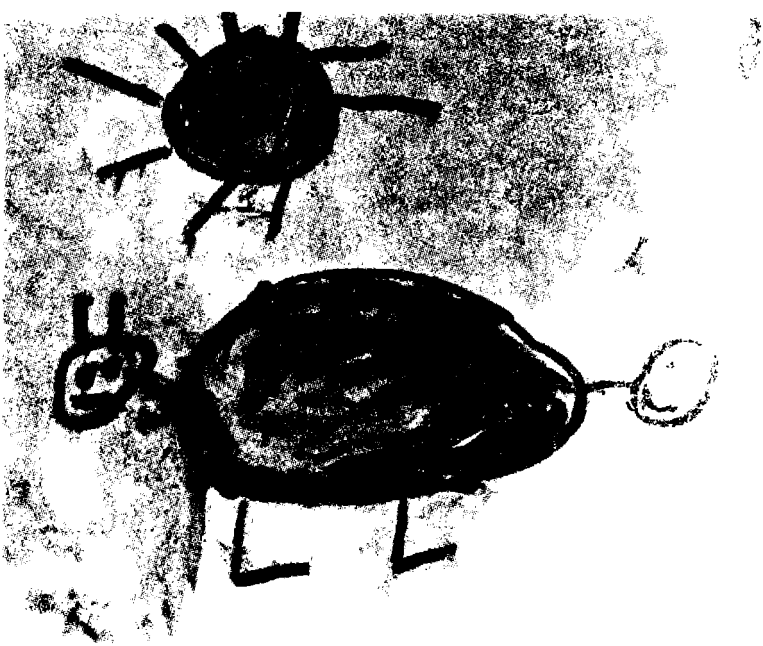
Kuşkusuz belli düşünce sistemlerinden geçip varılan birtakım sanat anlayışları ve ölçüleri, çocuk resmini değerlendirirken, kullanılamazlar. Çocuğun sanatçıyla, hiç değilse duyumcu ve duygusu sanatçıyla benzer yönü, her ikisinde de duygusallığın, ussal yaşam ve süreçlerin üstünde gelmesidir. Duyumları canlı ve tazedir, uzun boylu bir zorlama olmaksızın duygu ve coşkuları boşanır (36).

Ön Hazırlık:

Her ne kadar sanatçılar için plân yapmadan ve kendiliğinden, içgüdüsel ve sezgisel olarak yarattıkları söylenirse de (64), bu ancak belli birtakım çağdaş sanat akımları için söz konusu olabilir; nerde kaldı ki bu akımlarda da, böyle yaratmanın gerekliliği gene ussal birtakım düşünürlerce varılmış kuramlar tarafından saptanmıştır. Picasso'nun Guernica adlı eserinde daha ilk eskizden başlıyarak belli bir düşününün tasarlanıp plânlandığını izlemiştik.

Küçük çocuk ise genellikle tamamen amaçsızdır, plân yapmadan çizmeye koyulmaktadır. Çizimlerini hızlıca ve sonucun tamamen doğru olacağına ilişkin belli bir

güven içinde gerçekleştirir. Çocuk sembol imgelerin yapısında pek az değişiklik yapar ve onda Picasso'daki gibi bir ön çalışma görülmez. Böyle bir çocuk yaratışına örnek olmak üzere Res. 43'de görülen hayvan çizimini ele alalım Çocuk bir domuz resmi yapmak üzere işe başlamıştır. Önce, domuzun gövdesini temsil etmek üzere oval bir form çizmiş, sol tarafa boyun simgesi olarak çabucak çizilen çizgi ve aynı çabuklukla çizilen, içinde göz olarak noktaların ve bir ağız çizgisi bulunan çember de hayvanın kafasını oluşturmuştur. Bu anda çocuk duraklamıştır. Çünkü çizdiği kafa, bir domuz kafasından çok bir çocuğunkine benzemiştir Çocuk şimdi domuza özgü özellikleri ya da zihnindeki domuzla ilgili olarak geliştirmiş olduğu



Resim 43. Domuz. (Conrad'dan)

sembol-imgeleri düşünmektedir. Kafanın üzerine abartılmış bir biçimde eklediği iki kulak ve gövdenin sağına çizdiği, kuyruğu simgeleyen çizgi bu anımsamanın sonuçlarıdır. Yalnız burada ilginç bir gelişim olmakta ve çocuk kuyruk olarak çektiği çizgiyi, bir an boyun yerine kullandığı mecaz'la karıştırıp, kuyruğun sonuna bir kafa daha çizmektedir. Bu ikinci kafadan sonra çocuk, resimle olan ilgisini yitirmeye başlayıp, mantıkdışı düşünmeye başlamakta, en iyi bildiği konuları aklından geçirmekte ve ikinci kafa da böylece gene bir çocuk kafası olmaktadır. Bundan sonra çocuk hayvanın ayaklarını çizmektedir Öğretmen domuzun kısa bacaklı olduğunu söylemiş, fakat ayakları hakkında birşey anlatmamıştır. Çocuk bacaklar yerine kısa iki çizgi çizer, daha uzun ve yatay çizgiler de ayakları oluşturur Ayaklar sağa doğru, yani çocuğun çizdiği ikinci kafanın yönüne bakmaktadır. Resme «ışık sokmak» için, sol üst tarafa da aceleyle bir güneş simgesi çizilmiştir Conrad, bu çocuğun tüm simgeleri, pek kısa bir düşünmeden sonra, büyük bir hızla çizdiğini anlatmaktadır ([65]).

Çocuğun yaratış süreciyle, Picasso'nun Guernica'yı yaratış süreci kıyaslanırsa, ilgi çekici sonuçlar ortaya çıkmaktadır Her iki oluşta da konu hakkındaki kavram ve duyguların yansıması ve anlatımı için bir çaba vardır. Çocuk bu çabaya, kocaman oval gövdeyi çizerken girişmiş durumdadır ve sonuç domuzun gövdesiyle ilgili etkili bir mecaz olmuştur.

Sanatçının ve çocuğun mecazları geliştirme süreçleri arasındaki ayırım Picasso'da gösterilen çabanın ve yönelişin daha duygu-sezgisel oluşundadır. Çocuk üretici süreçte, düşüncesine özgürlük vermiştir. Sanatçı ise amacını önceden, başlangıçtan beri bilerek ve kendi dilediği anlamları ve duyguları ifade edecek en etkili mecaz ve

simgeleri, oldukça büyük bir çeşitlilik içinde arayarak yol almıştır. Süreç, Picasso'da oldukça yüksek ölçüde imgelemcidir; sanatçı amacına varmak için çeşitli teknikler ve biçimler kullanmıştır. Görsel-plâstik yaşantıların böyle geniş bir deposundan yararlanma durumunda olmayan çocuk, basmakalıplaşmış biçimleriyle kendini sınırlamak zorundadır. Hoşa giden bir etmen olarak sürpriz ögesi, Picasso'nun resminde de, çocuğunkinde de vardır, ancak, genel anlamında çocuğun resmi, ondan bekleyebileceğimiz bir formdadır

Sürpriz Ögesi :

Picasso'nun eseri bizleri etkili bir biçimde şaşırtmaktadır, çünkü sanatçının simge olarak kullandığı biçimleri tanıyor, fakat onların tuhaf biçimleri ve eğilip bükülmeleri karşısında sarsılıyoruz. Ancak sanatçının yarattığı mecazların ayırdında olduğumuzda, görsel-plâstik yapı ve dokusu içinde, çok yeni ve çok değişik şairce bir bildiri keşfediyoruz.

Çocuğun yaratışında, ikinci baş'tan dolayı karşılaştığımız sürpriz, bunun tam olgun olmayan bir bireyin ilgisini uzun süre resim üzerinde yoğunlaştıramamasından ileri gelen bir eksiklikten doğduğunu anladığımız anda yok olup gidiyor. Her anlatımın bileşenleri vardır ve çocuğun atılımı ve yöntemi genel karakter olarak, meslekten ve «tecrübeli» sanatçınınkinden çok fazla değişik değildir; ancak olgun olmama, bir derinlik sağlanmasına engel olacak ölçüdedir.

Picasso konusunu iyice araştırmıştır, temaya etkili bir anlatım kazandırmak için gerekli ögeleri bulmuştur (Vahşeti simgeleyen boğanın faşizm yerine etkili bir mecaz olması gibi.)

Bu görülen iki başlı domuz resmindeki gibi, şaşırtıcı sürprizler, us - dışı ögeler, herşeyi saf akılcı bağlantılar arayarak değerlendirmeye alışmış yetişkinler için, yenilik ve tazelik ifade eder, fazlaca usavurulmuş algıları aşabilmek, ekonomik çizgilerle formüle edebilmek anlamına gelir. Çocuk, yetişkinin geliştirmiş olduğu bir takım eğilimlerce ketlenmemiştir, her zaman canlı, taze, yeni ve sürprizli mecazlar yaratabilir. Yetişkince bu resimler bunun için çekici ve hoştur (Res. 44)

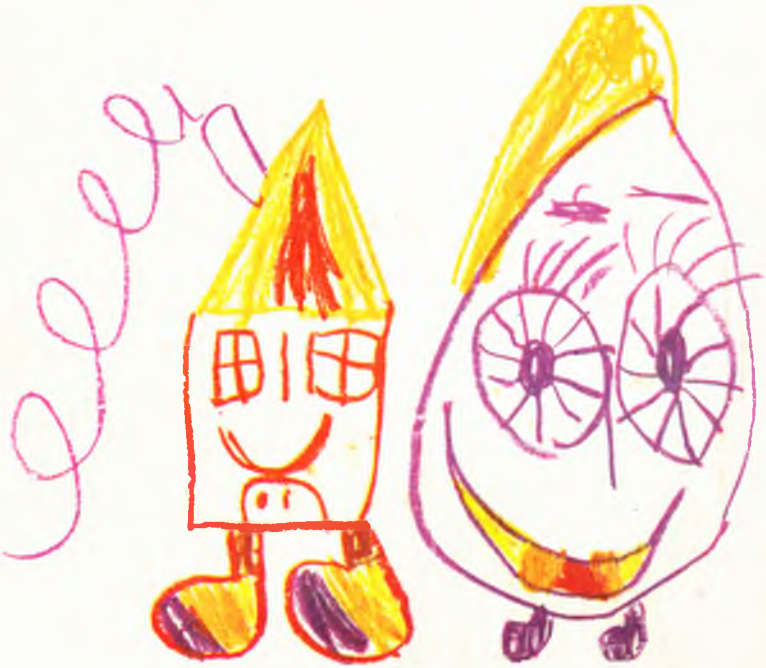
Çocuğun kafasına da ussal bağlantılar kurmak gibi saplantılar sokulmazsa, yeni ve etkili mecazlar her zaman olanaklıdır. Ancak belli bir yaşta gene ortaya çıkan stereotip ve klişeler, çocuğun belli estetik niteliklere ulaşmasını engelleyebilir.

Duygu - Sezgici Tutum :

Bergson'un temsil ettiği sezgici estetike göre, yaratıcının kendisini bir çeşit özdeşleyim ve sempati (duygudaşlık) yoluyla ya da duygu sezgisiyle, nesnenin yerine koyması ve kendi ile yaşantısı arasındaki uzaklık engelini ortadan kaldırması gereklidir. Bu süreç kendi kişiliğini bir başkasının kişiliğinde tasarlamak (*), böylece biçimlendirdiği imgelerle ilgili duygu ve düşüncelerini mecazlarda yansıtmaktır Bu görsel plâstik mecazlar için de aynen geçerlidir

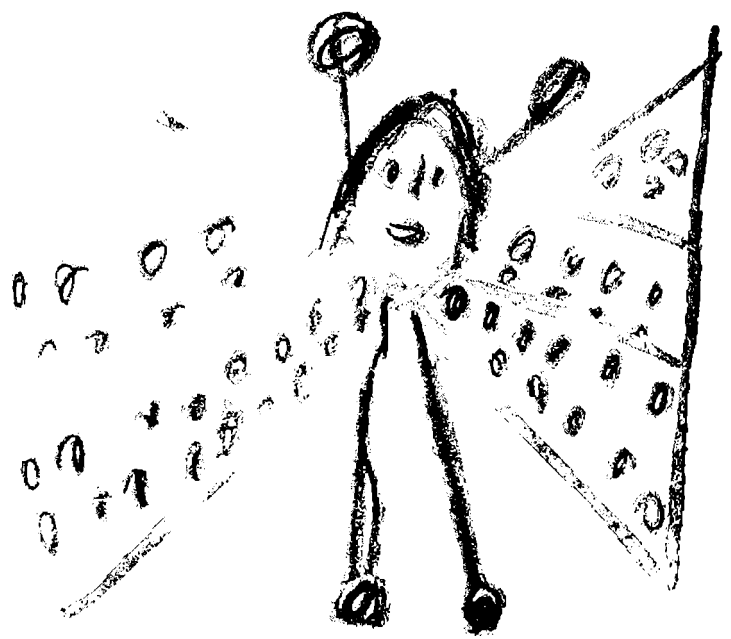
İşte çocukların yaratılarında da, görsel - plâstik mecazlarda kendilerini tasarladıkları izlenebilir. Bir hayvan resmi çizen çocuk, çoğu kez hayvanın yüzüne kendi yüzünün karakterlerini koymaktadır. Bunun bir çok nedeni olabilir «Yüz» söz konusu olunca, çocuk kendi basma-

(*) Tiyatro ve romanda bunun tam gerçekleştiği savunulabilir Tipler aslında yazarlarının ağzından konuşurlar



Resim 44 — Ev şeması değişme uğramış, yürümeğe başlamışdır, çünkü «mutludur». Yanında hampti dampti. 5 yaş, 8 ay.

kalıp simgesi, stereotipi olan bir yüz çizmektedir. Birinci sınıftaki bir çocuğun, hayvan resmi çizerken, tüm tekniklere egemen olması ve ayrıntılara giden bir düşünme sonucu gerçekçi olması beklenemez. (Resim 45) Bir çok kendi yaşındaki çocuk gibi, o da **genellikle** yaptığı bir hayvan şekli çizip, bunu yaparken de daha önce insan figürlerini çizerken kullandığı tekniklerden yararlanır. İnsan figürü çizen çocuklar da, çoğu kez yetişkin ya da yaşlı insanların belirtilmesinde güçlük çekerler, çünkü imgesembol olarak genellikle çocuk ve çocuğa ilişkin simgeler kullanmakta, özdeşleyim, yani kendilerini resme yerleştirmek yoluyla daha kolay çizmektedirler. Bu yoldan kendilerini hayvan ve simgelere indirgeyebildiklerin-



Resim 45. Kelebek. 6 yaş.

den ve anlatmak istedikleri şeyin bir parçası olabildiklerinden, uygun mecazlar kurabilmekte ve bu anlamda, estetik başarıya ulaşmaktadırlar. Aşırı gerçekçi - doğalcı bir tutum içine girdiklerinde ya da nesnel ve görsel yaşantı ve algılarıyla üretici düşünme süreçleri ve teknik becerileri arasında tam bir ilişki ve etkileşim kuramadıkları zaman, hele görsel algıyı çok vurguladıklarında, estetik yönden başarısız olabilmektedirler.

Ketlenmeler :

Küçük sınıfların çocuğu, daha büyük çocuktan cok daha az olarak saf görsel yansıtma ile ilgilidir. Birinci sınıf çağının sonlarına doğru çocukta mantıklılığa karşı giderek artan bir merak uyanabilir. Aynı zamanda söylemsel becerilerinde, henüz kullanma alanı bulamayacağı kadar bir yoğunlaşma olur. Böyle bir gelişimde, sanat etkinliğinde vurgu gene nesnel yaşantılara yönelir ve beceriler üzerinde yoğunlaşır. Çocuk henüz, becerileri, nesnel yaşantıları, biliş - öncesi ve üretici düşünceleri arasında doyurucu bağlantılar kurmaya hazır değilse, ketlenmeler doğabilir.

Engellenme, ketlenme ile nesnel yaşantı, biliş - öncesi düşünme ve üretici düşünme arasındaki zayıf bağıntı birleşince estetik nitelikten yoksunluk ortaya çıkar (16)

Malzemeyle İlişki :

Çocuk yaratısını işlerken, içgüdüleri yoluyla, hangi malzemenin, biçimlendireceği forma daha uygun düşebileceğini sezer Bu içgüdü doğal bir güçle yönetilir Sezgi ise düşünmenin bir başlangıcı olabilir. Çocuk kimi zaman simgelerini de elindeki malzemeye göre seçer Bu demektir ki, çocuk çoğu zaman malzeme tarafından koşullandırılmış olur sınırlanır

Bu, yetişkin sanatçı ile çocuk arasındaki bir diğer ayırımı meydana getirir. Sanatçı, malzemesini eserine göre seçer; zaten, malzemeye ilişkin bilgiler ve deneyler yönünden daha yetkin ve tecrübelidir.

4. 2. Çocuk Resminin Yetişkinlerce Değerlendirilmesi

Yetişkinler, bir çocuk resmine baktıklarında onu sevimli ve hoş bulabilirler, hâtta ona estetik bir değer biçebilir, onda, çocuğun yaratış anındaki duygulanmalarını duyup bunları estetik duygulanımlar diye kabul edebilirler Ancak, kimi çocuk resimlerinin, yalnız normal yetişkinlerce değil, bir sanat eğitimcisi tarafından bile «felâket», «kural-dışı», «cahilce», «korkunç» bulunduğu da olağandır ([67]).

Demek ki «estetik» kavramı «güzel» ile karıştırılmamalıdır. Her güzel şey estetik değildir Estetik, yaratıcı etkinliğin bir sonucu olup, insanların deney ve yaşantılarının anlamlı bireşimlere ulaşması anlamına gelmektedir. Her yaratıcı etkinlik estetik olmayabilir, fakat her yaratıcı etkinlikten estetik doğabilir

Ancak, değişik huylar ve değişik estetik algılama tipleri bulunduğuna göre, estetik değerleri ölçüye vururken, kullanacağımız ölçünler (standart) de bu tiplemelere göre değişik olmalıdır. Birbiriyle uzlaşmayacak gibi görünen estetik ölçünler üzerinde burada tartışmak sözkonusu değildir. Sorun çocuk resimlerinin, bu değişik estetik ölçünlerden birine göre değerlendirilmesi değil, bu resimlerinin de en az sekiz anlatım tipine ayrılabildiği, her tipin de tek tek çocukların ruhsal yapı ve tutumlarınca karşılandığı daha önce incelenip açıklanmıştı. Gerek sanatta, gerek çocukta, eser ve yaratıların girdiği tiplerin, temelde

benzer ruhsal yapılara dayandığı olgusu yanında, sosyolojik etmenlerin de bu eserleri etkilediği gözden uzak tutulmamalıdır. Bu etmenlerin çocuk yaratılarında da az çok etkili olduğu bellidir ama, asıl yetişkinlerin sanat eserlerinde zaman zaman bu etmenler, anlatımı o denli etkilemektedir ki, ruhsal tutumun doğrudan ifadesi tamamen değişime uğrayabilmekte ve bir çözümlemeyi olanaksızlaştırmaktadır. Çocuk resimlerinin evrensel anlamda, hem de her tip için ayrı ayrı olmak üzere, birbirine benzemesini, belki işi karmaşıklaştıran bu etmenlerden ergenlik öncesi zihnin belli bir oranda uzak olması açıklıyabilir ([68]).

Estetik açıdan, çocukların yaratıcı etkinliklerinde de önemli olan, sembol - imgelerden, iletişimi, anlaşılabilirliği sağlamak üzere, en ekonomik, en özetlenmiş ve uygun mecazları seçebilmek; fazla sayıda düşünü, imge ve simgelerle doldurmaksızın mecazî yapılar kurmak ve uygun kavramları geliştirmek, sembol - imgelerle malzeme arasında en anlamlı ilişkiyi kurabilmektir

Çocuk resminin estetiğini onun geçtiği süreçleri bilmeden değerlendiremeyiz. Bu estetiği kavrayabilmek için, çocuğun algıları, yaşantıları, kavramları, biliş-öncesi süreçleri ve üretici düşünme süreçleri, imge - sembollerin ve görsel plâstik mecazların oluşması süreçlerini ve bu süreçlerle çocuğun etkileşimini iyi **bilmemiz** ve **anlamamız** gerekmektedir. Bu süreçlerin dengeli bir etkileşimi, estetik bir sonuç doğurabilir. 9 - 12 yaşları arasındaki devreden söz edilirken, fazla gerçekçiliğin resimlerdeki duygu, düşünce ve sembol - imge arasındaki bağlantıyı zedelediğini, ortaya kuru ve sıkıcı, estetik yönden başarısız resimler çıktığı belirtilmişti. Devim-duyusal ritimlerden oluşan formların birer sembole dönüştüğü okul-öncesi çocuğunun resimlerinde, **bütünlük** ve **uyum** bir anlamda daha fazladır



Resim 46 — Chagal. Yeşil kemancı. Gerçek-üstücü



Resim 46/a — 6. yaşı içindeki bir çocuğun resmi.



Resim 47 — Burhan Uygur'dan. Dışa vurumcu.

Çocuk resimlerinin estetik değerine karar vermek için gerekli olan şey, onları bir sanat öğrencisinin sanat eserlerine yaklaştığı yaklaşımla incelemektir. Aslında kimi çocukların yaratıları, izlenimci resim anlayışının, kimilerinki dışa vurumcu sanat anlayışının, kimilerinki gerçekçi doğalcı sanat anlayışının ölçün ve ölçütlerine uygun gelecektir. Böyle bir yaklaşımla ele alırsak, çocuk resimleri estetik ögelerden uzak bulunmayacaktır. Ancak, doğal olarak her zaman, çocukça anlatım biçimi ile yetişkinin anlatım biçimleri arasında bir ayırım bulunacaktır. Bu ayırım aynı zamanda estetik değer açısından da bir ayırım mıdır?

Read, başlıca ayırımın bir olgunluk farkından ileri geldiğini savunmaktadır. Ona göre yetişkinin resmi, çocuğa oranla, daha çok bilgi ve deney yüklüdür, ancak bu bir estetik fark değildir. Bir başka fark, kassal güç ile süreçler arasındaki bağlantı ve işbirliği açısından göze çarpmaktadır; kısaca bu, teknik beceri ya da teknik ustalık diye adlandırılabilir. Teknik beceri, zihinsel bir algıyı ya da bir duyguyu, uygun ve bağıntılı bir biçimde anlatma yeteneği ise, anlatım eyleminin estetik değerine katkısı vardır denebilir.

Schwerdtfeger'e göre, çocuğun resmini değerlendirmek için, onun zihinsel düzeyine inmemiz, yargılarımızı ona göre vermemiz gerekmektedir. Çocukta olgun bir düzenleme gücü ya da yetişkinlere göre saptanmış belli estetik kurallara uygunluk aramamalıyız. **Çocuk hep çocukça çizecektir.** Onun her çizdiği kuşkusuz sanatçı çizişi değildir, fakat saflığı yönünden gerçek yaratıcılıktır [69].

Çocuk resimlerindeki saflık, «çocukçalık», «naiflik», çocuk resimlerine değgin özel bir estetik niteliktir. Ancak bütün çocukların yaratıları naif değildir, kimilerinki

de «zekice» ve hattâ «incelmiş», bilmişleşmiştir. Naif bulduğumuz bir resimde bizi çeken şey ise, eşya ve nesnelerin çocuğa özgü görüş açısıdır. Bu çocuksu yetiye, kimi yetişkin sanatçılar da ender olarak sahiptirler. Bu görüş açısı, bu saf ve masum çocuk gözü, henüz akılcı ve tümden-gelimci düşünce tarafından etkilenmemiştir; karşıt şeylerin bağlantısını kabul edebilen ve çağrılmadan zihne gelen ve gözlem yoluyla denetlenmemiş imgelerle yetinebilen bir gözdür. Çocuğun çizdiği de, bir çeşit şiirsel sezgidir ve mantıksal çözümlemelerin ötesindedir ([70]). Resim 46 ve 46 a, 47 ve 47 a ile 48 ve 48 a, gerçeküstücü, dışavurumcu ve soyut geometrici sanat örnekleri ile çocuk resimlerindeki anlayış benzerliğine çarpıcı örneklerdir.



Resim 47 a. 5,5 yaşında bir çocuğun çizimi. (Kelebekler)



Resim 48 — Alfred Reth. (1884 - .....). Malzeme ve Renkte Ritim ve uyumlar. 1957. Soyut.



Resim 48/a — Kabarık etekli kraliçe. 5 yaş. 8 ay.

Şu da gerçektir ki, çağımız çocuk resminin keşfedildiği çağdır Bunu Eyüboğlu şöyle ifade etmektedir «19. yy. ın birçok sanatçılarını, içlerindeki çocukluğu, dünyaya ilk açılışın tazeliğini arayanlar diye tanımlıyabiliriz. Gerçeküstücüler, Fovlar, İlkelciler, Dadaistler, Naifler ve Puristler elbet bütün bildiklerinden soyunup ilkel insan ve çocuk olmadılar, ama eserlerinin ilkel ve çocuksu görünmesinden, yaşamlarında bile bazen çocuklara benzemekten kaçınmadılar. O kadar ki, çocukçalığı bir sanat okulu haline getiren ve böylece çağımızın kurtulmak istediği **basmakalıpçılığa** götüren sanatçılar da oldu. Oysa sorun çocuklaşmak değil, düşünceyi köstekleyen kalıplardan kurtulup, daha da gelişmek, olgunlaşmaktı. Ama sanattaki bu sözde çocuklaşma, bütün dünya aydınlarının çocuk dünyasına daha büyük ilgiyle çevrilmesine, çocuk sözlerinin ve karalamalarının ciddiye alınmasına, **böylece daha bilinçli bir eğitime** doğru gidilmesine yardım etti» ([71]).

5. Çocuğun Sanat Eğitimi Hakkında Düşünceler

Etkili bir sanat eğitimi etkinliği, yeterli programlar geliştirilmesi kadar, onu uygulayacak olan öğretmenlerin, sanat eğiticilerinin anlayış ve gerekli bilgi ile donatılmış olmalarına bağlıdır. Yararlı bir sanat eğitimi programını geliştirecek olanın, sağlam bir sanat felsefesi bilgisinden hareket etmesi zorunludur. Eğiticinin ise böyle bilgilere sahip olmasından çok, öncelikle sanat etkinliğinin yararına inanması, böyle bir anlayışı geliştirmiş olması gerekir. Aslında sanatın, insan yaşamıyla sıkı bağlar kurabilme ve karşılıklı etkileşim sağlama gücü vardır. Sanat çocuğun da yaşamında pek kolaylıkla yeralabilmekte, onun yaşamının bir parçası haline gelebilmektedir. Büyük bir yardımcı destek, çocuğun, malzeme ile kavram-

ları arasındaki bağlantıları kurabilmek için her zaman hazır ve istekli yapısıdır (Conrad). Oyun içgüdüsü kısa sürede sanat içgüdüsü haline dönüşür.

İyi bir sanat programının ve sanat etkinliğinin amacı, dengeli, uyumlu çocukların yetişmesidir. Böyle bir programın işlevi de, akılcı düşünce ile duygusal süreçler arasında bağıntı kurabilecek araçları geliştirmektir. Sanat etkinliği süreci sürekli olan, bitmeyen bir süreçtir. Çocuk da aslında, sürekli olarak değişmekte, büyüyüp olgunlaşmaktadır. Eğiticinin görevi, bu organik gelişim sürecini izlemek olmalıdır, çünkü bu gelişim içinde çocuğun değerleri, kavramları zamanla ve sürekli olarak değişecektir. Sanat eğiticisinin bir gün çocuktaki saf çocukçalığa, naif'liğe veda etmesi gerekecektir; iyi bir eğitici bunu bilmeli, belki kendisine pek sevimli gelmiyecek bu durumu kabul edebilmelidir. Çünkü asıl sorun organik sürekliliği koruma sorunudur; bir yaş ya da evrenin şiirsel imgesi yavaşça solacak, fakat bir sonraki aşamanın şiirsel simgesi onun yerini alacaktır; değer duygularının içgüdüsel temeli ise hiçbir zaman yitmeyecektir (Conrad).

Şu halde sanat eğitimcisi ve plânlayıcısı, küçük ve büyük çocukların yaşamlarının ve davranışlarının kaplamsal örüntüsü, duyu ve duyumlarının etkileşimi; bir bireyin nasıl ve hangi aşamalardan geçerek olgunlaştığı, çevresinin değişik ve çeşitli yönlerinden nasıl etkilendiği hakkında tam bilgi sahibi olmalıdır. Çocuğun hangi ölçünleri kullanmaya hazır olduğunu bilmek ise, özellikle sanat etkinliği yönünden kaçınılmazdır. Bunun için de çocuğun, söz gelimi resim etkinliğindeki evrelerin bilinmesi, eğiticinin, işe gecikerek ya da çok erken başlayıp, bunun getireceği güçlüklerle karşılaşmasını önleyecektir. Kimi zaman, çocuğun kendi çabalarıyla çoktan, rastlan-

tısal fakat duruk bir örüntü ya da görüş açısı edinmiş olması mümkündür; bu durumda tüm eğitim süreci açısından geç kalınmış olabilir. Çünkü sanat eğitimi, çocuğun öğrenme ve olgunlaşma sürecine de yardımcıdır ([71a]).

Bunun tersine, işe yanlış yerden başlamak ve çocuğa, daha duyudevimsel temeller yönünden bile hazır olmadığı bir evrede akılcı ya da göreneksel kimi ölçünleri sunmak da sakıncalıdır.

Çocuğun resim, desen uğraşlarında, formlarının gelişmesi, onun biliş - öncesi düşünmesi ile üretici düşünmesi arasındaki önemli etkileşim ve ilintilerin gelişmiş olması demektir; formların böyle gelişip belli düzeylere varması, bir evrimin işaretidir. Bunların iyi değerlendirilebilmesi, sanat etkinliğine hem bağlıdır, hem de sanat etkinliği böylece bir anlam kazanmış olur.

Karalama Evresi :

Çocuğun erken çocukluk döneminde yukarda sözü edilen etkileşim henüz pek gelişmemiştir. Bunun sonucu olarak ortaya çıkan karalamaları ya da daha ilerdeki bir aşamada olmakla birlikte, gene bu az gelişmiş etkileşimin sonucu olarak stereotip'leri gördük.

Karalama evresi, çocuğun resim etkinliğinde, devim duyusunun egemen olduğu, sanatsal etkinliğin en erken aşamasıdır. 2-3 yaş arasında yer alan bu evrede çocuğun çizdiği karalamalar, kol ve bedenin, bir anlatımsal amaçla yaptıkları devinimlerin sonucudurlar. Bu dönemde çocuk jest'lerinden yararlanmaktadır. Bu dönem için sanat eğitiminin işlevi, çocuğun jestlerle ifade etmek istediği kavramları, duygularını, çocuğun amacını, işe yarar bir fiziksel form'a dönüştürmesinde yardımcı olmaktır. Bunun için, çizim etkinliğinin, başka devim - duyusal ifade tarzlarıyla

yapılacak deneylerle pekiştirilmesi doğru bir yol olabilir Bu da, müzik, dramatize oyunlar, dans ve şiir gibi dallarla desteklenmekle olur. Güdüleme bu yoldan yapılmalıdır Bu etkinliklerden her birinde özellikle bir duyu vurgulanmakta, bir duyuya ilişkin yaşantılar zenginleşmektedir. Çocukların anlama'ları böylece gelişir. Değişik sanat dallarında etkinlik göstermek, duyulararası etkileşimi artırır, çocukların bilgilerinin ayrıntıları da hem nitelik hem de nicelik yönünden artar (72).

Yuva çağının başlarındaki çocukta, duyu-devimsel yetilerin yüksek düzeyde olduğunu, jestler ve biliş-öncesi düşünmeyi kullanmada giderek gelişen becerileri kanıtlar. Zaten duyu - devimsel yetenek, jestlerle çizilen çizimlerle, devim - duyusal (kinastetik) uğraşıların bağdaşmasını içerir.

Genel olarak söylenebilir ki, çocuklar okula gitmeğe başladıklarında karalama evresinin sonuna gelmişlerdir Ancak gelişim hızının her coçuğa göre değiştiği de unutulmamalıdır Henüz ayrımlaşmanın (discrimination) yer almadığı karalama evresinde, üretici olma ile düşünme birbirine çok zayıf bağlarla bağlıdır. Bu evrelerde, yaşantıların biliş - öncesindeki deposu yoksuldur; fakat her durumda, devimsel beceriler, biliş-öncesiyle üretici süreçleri birbirine bağlamak üzere geliştirilecek bir programa yetecek kadar gelişmişlerdir. Böyle bir planlama, her iki sürecin de henüz gelişimin erken aşamalarında olduğu göz önüne alınarak yapılmalıdır. Çocukların biliş-öncesi depolarını zenginleştirmeye yönelik ve onların yaşantılarını ve üretici süreçlerin gelişmesine ilişkin olarak becerilerini arttırıcı bir program, çocukların ayrımlaştırma işlemlerini de hızlandırır.

Böyle bir plânlamada çocukların giderek daha çok yeni ve önemli şeyi algılayıp tanıma ve seçmelerine ola-

mak tanınmalıdır. Bazı bilgileri edinmeye hazır oldukları anda çocuklar, öğretmenleriyle gezilere çıkmalı, onlara film ve projeksiyonlu resimler gösterilmeli, resimler incelenmeli, okuma ve öykü anlatma saatleri düzenlenmelidir. Bu gibi yaşantılara, bunlara ilişkin tartışma, sorma ve yanıtlama ya da oyun ve dramatize etme gibi etkinliklere çocuk kolaylıkla katılır ([73]) Böylece belli yaşantılar, giderek artan bir canlılık kazanır. Bu gelişim evresinde elle yapılacak etkinlik süreçleri önemlidir. Bunlar, konuyla ilgili resimler yapma, kilden figürler yoğurma, parmak boyası, vb. etkinliklerdir ve bunlar aracılığıyla çocuk, o konu ya da yaşantı hakkında daha geniş bir «anlama» ve daha ayrıntılı bilgiler geliştirir.

Çocuğun yaratılarında giderek artacak ayrıntılar onun ayrımlaştırma yaptığının kanıtlarıdır. Ancak yalnızca ayrıntı yığınları, büyümenin işareti değildir. Bu çağ için sanat eğitimi programının işlevi, devim-duyusal ve görsel süreçlerle çocuğa ayrıntıların bir bütün oluşturacak biçimde nasıl bağlanacaklarını anlatılması olmalıdır Tamamlanmış bir yaratının tüm yönleri birbiriyle iyi bağdaşmışsa, bağlantıların uyumundan bir estetik yaşantı çıkması olasıdır.

Çocuğun bir yaşantıyla ilgili ayrıntıları birbiriyle bağlama yeteneği, onun devimsel beceri düzeyi göz önünde bulundurularak değerlendirilmelidir. Devimsel becerileri yeterli değilse, çocuk, yaşantısından geliştirdiği mecaz ile görsel-plâstik kısımlar arasındaki bağlantıları kurma çabalarında engellenmiş olacaktır. Genellikle yuvaya gitmeye başlamış çocukta, yeterli devimsel beceriler de gelişmiş sayılır. Bu yönden, bu evredeki çocuğun giderek ayrıntılı olacak yaşantılarıyla, anlama, biçimlendirme ve kurma süreçleri arasında bağıntıları kurmada yardımcı olmak amacıyla geliştirilmiş programlar güvenli görülmektedir ([74])

Özgürlük :

Sanat eğiticilerinin hemen tümünün birleştikleri bir nokta, çocuğun sanat etkinliğinde özgür bırakılması, bildiğince çizerek, yoğurarak kendi ölçünlerini kendisinin saptamasının sağlanmasıdır. Çünkü çocuk yaşantı ve deneylerle öğrenir. Resim çizme gibi bir etkinlikte, beceriler çizerek geliştirilebilirler Bir oyun halini alacak sanat etkinliği çocuğa kıvanç vermelidir. Bu etkinliğin kendiliğinden ve içgüdüsel gelişimine bırakılması, çocuğun kendi olanaklarını kendisinin bulması, uygun bir yoldur Böylece onun imgeleme gücü ve kendiliğindenliği, bir takım olağan ve uylaşımcı yollara sapmasını önlemiş olur (75). Conrad da bu konuda, yaratıcılığın kendi yolunda bırakılıp sonucun beklenmesinin, sanat eğitimi açısından uygun olacağını belirtir, çünkü sanat bilim değildir ve bilimin yöntemlerini kabul etmez. Sanat etkinliğinde en iyi sonuçların, belli bir öğretim sistemi ya da öğretmenin birtakım akademik bilgi ve niteliklerinden doğmadığı kanıtlanmıştır Bazen en iyi sonuçlar, söz gelimi hiçbir sanat öğretmeninin bulunmadığı kuruluşlar ve okullarda alınabilmektedir (76)

Ressam öğretmen Bingöl de «sanat, sonuç alınan bir oyundur» diyerek, çocukta özgür anlatıma önem vermektedir «Okul-dışında, söz gelimi evinde çizen, resim boyayan çocuk, güven içinde olduğundan sere serpe davranır Anlaşılacağı, hiç değilse türlü yollarla kendini kabul ettireceği bir çevre içinde olduğunu bilir. Bu da onun, yaratıcı dünyasına girip, psikolojik bir doyma, bir kanma duymasını sağlar»

Demek ki çocuğun kendi kendini güdülemesine sanatsal etkinlikte izin verilebilir Çocuklar da tüm insanlar gibi kendilerini ifade etmeyi içgüdüsel bir davranışla

istediklerine göre (*), içlerinden gelen bir gereksinimle, kendilerine öz, ünik mecazları kurarlar Onun içindir ki, çocuklara ne gibi bir sanatsal etkinlikte bulunacakları hakkında karar verme özgürlüğü bırakılmalıdır. Konu seçimi, malzeme seçimi ve süreçler yönünden kendilerinin karar vermesine izin verilmelidir. Bu özgür etkinlikler, çok fazla özgürlük içermeyen başka türden etkinliklerden sonra yer alırsa daha da yararlı olur Güdülenmesi gerekli olan, çocuğun enerjisidir, bu enerji, etkili bir güdülemeyle yaratıcılığa yöneltilmelidir. Rasgeleliğe ve rastlantısallığa yol açmamak için de, gözlem, bellek gibi yeti ve yetenekler çalıştırılmalı, çocuğun değerlendirme yapabilmesine çalışılmalıdır [77].

Ancak, güdülenmemiş enerjiler ve fazla özgür bırakılmış anlatımlar, bir takım bilinç-altı güçlerin körlemesine ortaya çıkmasına, komplekslerin açığa vurulmasına, yaşanmış sarsıntıların, birikmiş kin ya da küçücük çocukluktan beri geliştirilmiş çocukluk özlem ve düşlemlerinin açıkça su yüzüne çıkmasına neden olabilir ki, bu, Conrad'ın da belirttiği gibi, daha çok sağaltımı (terapi) ilgilendiren ve sanat eğitimi açısından işlevi olmayan durumlardır. Böyle çok özel anlatımlardan, grup halindeki etkinlikler yoluyla kaçınılabilir

Sanat eğitimi açısından önemli olan çocuğun bilinçli duygularını dışa vurmasıdır, çünkü bir çocuğun birşey hakkında ne bildiği ne kadar önemli ise, ne duyduğu da o kadar önemlidir. Ayrıca çocuk kimi şeyleri bilmez, yalnızca sezer. Bu anlamda kullanılırsa duygu bir sezgidir. İşi yalnız sezgiye ya da duyguya bırakmak da doğru değildir. Estetik bir yaşantıda duygu da düşünce de, sezgi de yeralmalıdır. Fazla duygunun, çocuğun yaratılarında

(*) Dewey'in ve Holmes'in «anlaşılabilir» olma içgüdüsü diye tanımladıkları ilgi. Bkz. I. Bölüm, s. 9-10.

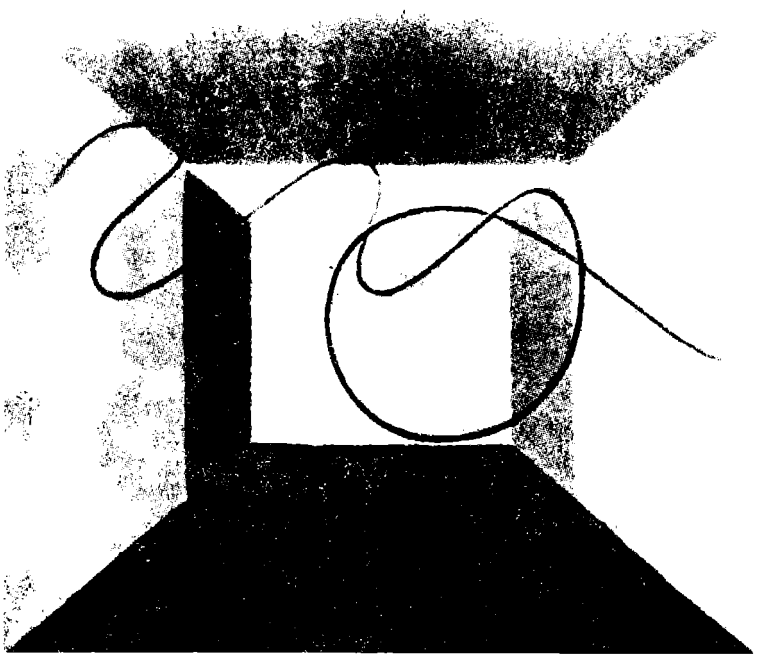
aşırı usdışı düzenleme ve kavramlara götürebileceği, fazla düşünce ya da duygu eksikliğinin de kuru bir betimleyicilikle son bulabileceğini daha önce de belirtmiştik.

Demek ki bir önemli sorun da duyumların eğitilmesidir. Nasıl karalama evresindeki çocuğa duyu-devimsel katılma ya da görme duyusu yanında diğer duyulardan yararlanmanın sağlanması sözkonusu idiyse, bundan sonraki aşamalarda da bu tip eğitim gözetilmeli, duyular arası etkileşim sağlanmalıdır Söz gelimi bir çocuk, dans hareketleriyle, geometri kitabındaki çember ve ovallar arasında bağlantı kurabilirse ve sonra da bu dönüşler, onun resmindeki fırıldakları oluşturacak yaşantılara dönüşürse, duyular arası etkileşimden bir estetik yaşantının doğduğunu ileri sürebiliriz.

Öyleyse, eğitimci çocuğa, duyuları yoluyla nasıl yaşantı ve deneyler edinileceğini öğretebilmelidir. Çocukların bu yaşantıları, üretici düşünme süreçlerinin sonunda elde ettikleriyle bağlıyabilmek, aradaki bağıntıyı kurabilmek için yardıma gereksinmeleri vardır. Bu işlemin önemli bölümü, yaşantı ve deneylerin, duyu ve duyumsal düzeyde bir çeşitliliğe dönüştürülebilmesidir Bilgileri ışığında bir çok yol deneyen çocuk, yaşantı ve deneylerini de daha iyi değerlendirebilir. Bir ses, mavi ve kırmızı renklerle elde edilecek bir ritim ile ifade edilebilir; bir siren sesi, bu araçtan çıkıp her yöne dağılan ses, parlak kırmızı ve çeşitli yönlere dağılan çizgilerle anlatılabilir. Yaşantılar, sözcüklerin ritmik örüntüleri, yani şiir halinde dramatize edilebilir, bedensel devinimlerle denemelere girişilebilir, yani dansla dışarı vurulabilir ya da ses örüntüleri halinde, bir ritim müziğiyle dile getirilebilir.

Çağımızda sanatçı, çocuk sanatçı gibi, yaşantısıyla ilgili duyumsal tepkilerini yaratıcı etkinlik süreçleriyle dışa vurmaya çalışmaktadır, bu konuya daha önce de-

ğinilmişti. Çocuk karalamaları gibi salt devim-duyusun dan çıkmış gibi görünen sanat eserleriyle günümüzde sık sık karşılaşıyoruz. Bu, belli bir anlayış içinde, Villon'un «Soyut» adlı tablosunda (Resim 49) olduğu gibi düzenlenirse, görsel kavramların, devinim gibi hemen hemen tümü ile saf, yalın ve soyutlanmış bir duyuyla nasıl bağdaştığı izlenebilir. Sanatçı, geometrici (kübist) bir düzenleme içine, devim duyusunu aktarmış, salt görsel duyumlardan daha başka duyumların da elde edilmesi yoluna gitmiştir Kübist formların durukluğu içinde, dirik bir devinim duyumu ve böylece birden çok duyumun bağlantı halinde olduğu bir görsel-plâstik mecaz elde edilmiştir



Resim 49. Villon. Soyut (yağlı boya)

İmgeleme

İlkokul çocuğunun sanatsal etkinliğinde çeşitli türden yaşantılar rol oynamaktadır. Gerçekliğin henüz bilincine varmaya başlamış olan yuva çağı çocuğu, daha çok yakın çevresiyle ilgilenir, yakın çevresinin bilincine varmakla uğraşır. Fakat daha bu erken yaşlardan başlıyarak salt imgelemciliğe bir ilgi başlamıştır. Çocuk büyüdükçe, düşlemlere ve düşlemelere (uyanık düşler) daha büyük bir ilgiyle sarılmaya başlar. İşte onların bu imgelemsel yaşantıları sanatsal uğraşlar için çok yararlı araçlardır.

Birinci sınıfa kadar çocukların düşlemeler, uyanık - düşler gördükleri bilinmektedir. Henüz kendini evrenin merkezi olarak gören çocuk, bunu sanat uğraşlarında ifade etmeye çalışır. Ancak küçük okul çocuğunun bu evreni anlatım yöntemi henüz daha büyük çocuğunki kadar gelişmemiştir. Tarih-öncesi bir yaratık çizmesi istenen bir çocuk, dev bir hayvan çizmiş, kendini de hemen yaratığın yanına yerleştirivermiştir. Bu, bu yaş çocuğunun taze ve masum tarzına iyi bir örnektir. Yüksek ölçüde imgelemci olan bu yaşlardaki çocuğun imgeleri ise hep kendi öz imgesine dayalıdır Bazı yetişkinlerde de bu öz-imge sembolü sürüp gider. Bu bir olgunlaşmamışlık işareti değildir, duygusal anlatım için bir yedeklemedir. Şema sorunu incelenirken bu konu üzerinde durulmuştu. Bütün çocuklar kendilerini imgelemsel durumlara yanstıma gereksinimindedirler. Bu durum sanatsal uğraşlarında, anlatıma büsbütün başat olmadıkça, sakıncalı bir eğilim değildir.

Yalnız, öğretmenin düşlem çeşitleri hakkında bilgi sahibi olması gerekmektedir. Kimi düşlemler, anlatımsal amaca, renk, duygusal içerik ve güçlülük katarlarken, kimileri de yararlı olamazlar. Eğer düşlemleri, çocuğun gerçek yaşamında geçirdiği yaşantılara bağlamak olana-



Resim 50 — Haensel ve Gretel masalı. Haensel evin içindeki kafestedir.
5 yaş, 9 ay.



Resim 51 — Külkedisi. 7. yaş, kız çocuk.



Resim 52 — Pamuk Prensesin üvey annesi ayna karşısında.
7. yaş, kız çocuk.

ğı varsa, konu olarak bunları seçmelerinin, sanat eğitimi açısından bir değeri olabilir. Başarılı düşlemsel (fantastik) sanat eserleri de, yaratıcısının kendinin yaşadığı yaşantılara dayanır. Tarih boyunca da sanatçılar, ancak kendi yaşantılarına başvurarak üstün düşlemsel yaratılar verebilmişlerdir. Birçok fanteziler düşlemelerde, yani uyanık - düşlerde ortaya çıkarlar Gerçi birçok düşlemenin de kökeni gene gerçekliktir ama, bunların gerçeklikle olan ilişkileri pek açık-seçik değildir. Böyle olunca, sanat eğitimine bir görev daha düşer ki, bu da düşleme bir amaç vermektir.

Sınıfta çocuklara, yalnız kuru, törel, ahlâksal dersler vermekten öteye geçemiyen masallar yerine, onların imgelemini harekete geçirebilecek türden masallar, öyküler anlatmak bu açıdan yararlı olur. Aslında öğretmen ya da eğitici, çocuğun düşlemleriyle, kendi yaşantıları arasında bir bağ kurmasını sağlayabilirse, çocuğun fantezileri onu bir sanat etkinliğine itebilir. Güdüleme olmadan meydana gelen düşlemler ise, sanat uğraşısı açısından birer engeldirler, temelini, özgür çağrışımların ve uzaklara götüren imgelemsel kaçışların oluşturduğu düşlemler, yönlendirilerek, yeni içgörü ve yeni formların doğmasına neden olabilirler. Şu da unutulmamalıdır ki, imgelem olmadan, algılar da edilgendir, ancak imgelem ile yaratıcı enerjiye dönüşebilecek yeteneği kazanabilirler ([78]). (Res. 50, 51 ve 52 böyle masalların etkisiyle yapılmış resim örnekleridir.)

Düşlem ve uyanık düşlerin büyümüş ilkokul çocuğunda daha çok rol oynamaya başladığı gözlemlenmektedir. Bu çocuklar artık peri masallarına olan ilgilerini yitirirler, imgelemsel koçamaklarını yansıtacak başka araçlar ararlar. Bu daha büyük çocuklar, küçük çocuklardan daha çok uyanık - düşlere düşkündürler; anlayış-

larının dışına çıkan şeylerden kaçma gereksinimi duyar, salt kişisel ve özel açıklamalar icat etmeye, çeşitli kurgu bilim ve serüven öykülerinden büyük zevk almaya başlar. Büyük çocukların zengin imgelemci düşünmelerine izin verilmesinde yarar vardır, hatta bu yüreklendirilmelidir. Yaratıcı düşünmenin biçimlendirilmesinde çok yararlı olan özgür çağrışımlar bu yoldan elde edilirler Ancak gerçeklikle ilgi kurmalarının sağlanması şarttır; bu düşlemler o zaman gerçekliğin bir uzantısı gibi düşünülebilir ve gerçekliği daha canlı, daha renkli ve ilgili kavramlar açısından daha anlamlı kılabilirler (Conrad).

Hurlock'a göre ise, çok gerçekçi olan çocuk ile fazla imgelemci çocuk yeterince yaratıcı olamaz. Çok gerçekçi çocuğun günlük yaşamında görmediği şeylerin hayalini kurma yeteneği yoktur, çevresindeki şeyleri zihninde yineleme ile, az bir doygunlukla da olsa, yetinir İmgelemci çocuk ise, enerjisini düşleme ile harcar, zihnindeki imgesel şekil ve formlarla doyum kazanır, yaratıcı bir şeyler meydana getirmez. Demek ki bazı çocuklar, yaratıcı etkinlikten pek çok zevk alıp doygunluğa erişirken, bazıları bundan yoksundur Bu iyi rehberlik etmeme, iyi güdülememe ya da yanlış güdüleme ve malzeme yönünden iyi donatmamaya dayalı olabilir (78).

Algılananların imgelerinin birtakım sembol-imgelere dönüştüğünü, bunların yaratma sürecinin hammaddelerini oluşturduğunu, sonra üretici düşünme süreçlerinden geçerek fiziksel olarak, yani dış - malzemede formları meydana getirdiğini biliyoruz. Küçük çocuğun malzeme ile uğraşısı sırasında, malzemeyle koşullandığını, burda eğiticinin güdülemesinin yararlı olacağını belirtmiştik. Sınıflarda malzemenin bolca ve çeşitli olarak bulunması, çocuğu hem güdüleyen hem çeken bir etken oluyordu. Eğiticinin, çocukta gelişmiş simgelerle yaşantıları, dü-

şünü ve kavramları ile malzeme arasındaki karmaşık oyuna, etkileşime karşı duyarlıklı olması gereklidir. Bu karmaşıklık dolayısıyla, pek çok eğitici, bir sanat etkinliğinden önce uzun tartışmalar yapıp çocukları buna hazırlamanın pek de yararlı olmadığını sezinlemişlerdir. Çocuğun hemen etkinliğe geçmesi, malzemeyle uğraşmaya başlaması daha başarılı sonuçlar verebilmektedir. Malzemeyle uğraşma süreci başlayıp, çocuk malzemeyle ilgili nitelikleri keşfedip bulmaya başladıktan sonra tartışma açılabilir Böyle bir işleme göre, sanat etkinliğiyle ilgili yöneltmeler, etkinliğin kendisinden doğmakta, doğrudan doğruya el uğraşlarına bağlı kalabilmektedir (80).

Resim çizim ve boyaması yönünden, ressam ve öğretmen Bingöl, birinci sınıflarda guvaj, ikinci sınıflarda desen çizimi, yani çizgi ve üçüncü sınıflarda yağlı boya çalışmalarının uygun olacağını belirtmektedir. Sulu boyaya yer vermemesini, «çocuklar sulu boyayı yağlı boya gibi kullanmak istiyorlar, oysa sulu boya zor iştir, ustalık ister, çalışmaya ara vermeye gelmez; çocuklara göre değildir» diyerek açıklamaktadır. Bingöl'e göre, çocuk kendisi de bunu kestirmekte olduğu için, suluboyayı yağlı boya ya da guvaj gibi kullanmaktadır. Bingöl kendisi, sulu boyayı çocuklara verse bile, onların bunu guvaj gibi kullanmalarına göz yumduğunu ifade etmektedir. Mum boya, pastel boya kalemi her durumda en uygun malzemelerdendir.

Plân Yapma :

Küçük çocukların bazı sanatsal uğraşların: dikkatle tasarlayıp plânladıkları; biçim verme işinde bu aşamayı özenle hazırladıkları gözlemlenir. Bu, özellikle grup çalışmalarında görülmektedir. Demek ki, dikkatle plânlanıp özenle geliştirilen sanat formları, yalnızca ilkokulun üst sınıflarındaki çocuklara özgü birşey değildir. Böyle süreç-

ler, çocuk, sanatsal biçimlendirme süreçleriyle yaşantılarını birbirlerine ilişkili kıldığı anda başlar. Bu da yuva çağının son devrelerinde ortaya çıkar. Bu zamandan başlayarak sanat etkinlikleri, ayrıntılı olarak plânlanabilir ve uygulama alanına geçirilirler.

Bir başka yandan, pek çok yaratının da çabuklukla ve kendiliğindenlikle yapıldığı gözlemlenmektedir. Eğiticinin, çocuğa, bir sanat etkinliğinin ağır ve özenli mi yoksa çabuklukla mı yapılmasına karar vermesi yönünden yardımcı olması gereklidir. Kararı etkileyecek önemli etmenlerden biri «zaman»dır. Sanatla uğraşı yaşantısına ne kadar süre ve ne kadar plânlamanın ayrılabileceğini eğitici saptamalıdır. Her sanat uğraşı ayrıntılı plân gerektirmez. Ancak kendiliğindenlik, plânlılık ile dengelenebilmelidir. Aslında, kendiliğindenlik çocuğa, yaşantısının anında yarattığı tepkileri özgürce ve çabukca kaydetme, ve bilişsel süreçlerin, plânlı, seçici ve ayrışımcı yargıları işin içine karışmadan, bilinç dışının doğal tepkileriyle yaratma olanağını verir. Bu tür çizim dolaysız ve hızlıdır. Sınıftaki hamur işleri türünden uğraşlar da böyle kendiliğinden formlara ve oylumlamaya (modle) en yararlı olanlardır ([81]).

Plânlı süreçler, sanat eğitimcilerince kendiliğindenci süreçlerden daha ayrıntılı olarak incelenip eleştirilmiş ve değerlendirilmiştir. Aslında kendiliğindenliğin, çocuğun karasteristiklerinden biri olduğu ve çocuğun parlak ve kıvanç dolu yaratılarını bu kendiliğindenliğe borçlu olduğu bilinmektedir. Pek çok eğitimci, ağır ağır, özenli ve plânlı yapılan sanatsal uğraşlara kuşkulu gözle bakmaktadır. Çünkü bu, meslekten sanatçıya özgü süreçlerdir ve çocuk için pek yararlı olamıyacağı ileri sürülür. Oysa, sık sık belirtildiği gibi asıl olan, sanat ürününün etkililiği yönünden duygu ve düşünce dengesinin varlığıdır. Fazla bilinçli bir akılcılık ve usavurma ve fazla bilişsel düşünme, anla-

tımsal çizimin çoşkusunu soldurabilir Fazla ölçüde akılcılaştırma, esinsel düşünmeyi söndürebilir. Ancak bu, dikkatle plânlamak ve sanat etkinliği süreçlerini sürekli olarak, eleştirel düşünceyle değerlendirmek, yaratının etkililik derecesini azaltır ya da süreçler sürekli olarak tartılıp biçildiğinden, kendiliğinden gelişmiş mecaz, esinlenmiş kavram yitip gider demek değildir

Plânsız yapılan resimler buluşlara, keşiflere götürebilir ama, bu, ancak süreçler, deneme ve araştırmayı içeriyorsa mümkündür. Bu çözülme ya da ifade parçalanmasına götürdüğü zaman ise çocuk, bağlantıları yeterli derecede aramıyor demektir. Bazı bağlantılar saf sezgisel bir yoldan elde edilebilirlerse de, akılcı düşünmenin eşlik etmediği sezgi, çocuğu doyumlu, yeterli sanatsal ifadelere ulaştıramaz.

Öncelikle çocuğun sanatsal etkinliğinde yaşantısını nasıl temel olarak alacağını bilmesi gereklidir Çocukların kendi sanatsal ürünleri için kendi ölçünlerini formüle etmeleri yerindedir. Bu gerçekleştiğinde çocuk, kendi anlama, yetenek ve yaratış düzeylerine uygun bir çalışma temeli ortaya çıkarır Özen ve emekle çizilmiş, üzerinde uzun süreli çalışılmış ve «yorgun» resimler, aslında yetişkinlere uygun ölçülerin çocuğa uydurulmağa çalışılmasından doğarlar.

Özetleyecek olursak, çocuk önceden plân yapıp sonradan çizerse şunların meydana gelmesi olasıdır

(1) Kavram ile malzeme arasında başarılı bir ilişki kurulur, sonuç niyet edilen, tasarlanandır

(2) Belirtilen niyetle hiç ilgisi olmayan bir sonuca ulaşılmıştır, çocuk niyetini unutmuştur ve şimdiki çizimine bir ad bulma çabası içindedir

(3) Sonuç değişik olmuştur, çünkü başkaları karışıp önerilerde bulunmuşlardır ya da çocuğun kullandığı malzeme onu değişik formlara itmiştir

(4) Sonuç değişik olmaya yüz tutmuştur, çocuk cesaretini yitirmiş, vazgeçmiştir

Ketlenmeler

İstediği, dilediği formu geliştirmekte yetersiz kalan çocuk, doyumsuzluk duyar ki bu ketlenmeye yol açabilir Demek ki ketlenmeler, yaşantıların tam ve yetkin olmamasından ya da biçimlendirme süreçleriyle bunların bağdaştırılamamasından, estetik yaşantıların yokluğundan doğar

Ketlenmeler, araştırmaya, deneyime, yeni yön, yöntem ve teknikler denemeye karşı bir isteksizlik biçiminde kendini gösterir Bu bir tutuculuk eğilimi olarak belirir ve çocuk gene, önceleri başarı kazanmış olduğu formlara geri döner

Daha büyük çocuk, eğer stereotipler çizmekte ve biçimlendirmekte direniyorsa, onun yaşantılarını ifade etmek için yeni formlar araması için yükreklendirilmesi gereklidir Bu tip eksik kalmış yetenekler çocukta ketlenme, korku, yetersizlik gibi duyguların gelişmesine neden olur ([82])

Değerlendirme ve Öz-eleştiri

Çocuğa yardımcı bir yol olmak üzere, Bingöl şöyle bir yöntem önermektedir «Çocuk yapacak, siz soracaksınız, o açıklayacak. Arada unuttuğu yerler varsa ve bunlar konunun özü ile ilgili ise, çocuğun çevresini daha dikkatle incelemesini sağlamak için, onları yalnızca hatırlatmakla yetineceksiniz.»

Çocuklardan yaratılarını açıklamalarını istemek, onları bir değerlendirmeye yöneltmek demektir. Bu yolla çocuk daha sonraki sanatsal ürünleri hakkında yeni düşünme ve uygulama teknikleri geliştirebilir.

Aslında eğitici, gruplar halinde ya da bireysel olarak, çocuktaki eleştiri yetisini geliştirmeye, onun bu yetisini kullanmasını sağlamaya çalışmalıdır. Yapılanın değerlendirilmesi, çocuk için önemli bir aşama, onun zihinsel kişilik gelişimine katkıda bulunacak bir süreçtir. Değerlendirme yoluyla sanat etkinliğinin ussal yanı hareket kazanmış ve çocuğun bir düşünüden diğerine, bir formdan başkasına, her keresinde biraz daha ilerilemiş olarak geçişi sağlanmış olur.

Çocuğun özellikle okul-öncesi dönemde algılama, düşünme ve biçim verme süreçleriyle çevresini tanımayı, anlamayı, bir anlamda da fethetmeyi öğrenmeye başlamasıyla eleştiri yetisi de belirmeye başlar. Bu eleştiri yeteneğini mümkün olduğunca erken uyandırmak ve temellendirmek, her ne kadar çocuğu yetiştirenler (anne baba, öğretmen) için pek hoşnutluk verecek bir durum değilse de, bir görev sayılmalıdır Çocuğun bu yeteneğini, olumlu ve olumsuz yaşantılar destekleyecek, kamçılayacaktır ([83]).

Sanat Eğitiminin Katkıları

Çocuğun yaratıcı etkinliği aracılığıyla onun zihinsel, duygusal ve fiziksel gelişimini izlemek mümkündür. Bir örnek vermek gerekirse, yeryüzü ve gökyüzü çizgileri üzerinde durulabilir. Yuva çağı çocuğu resminde yer ve gök çizgilerini kullanmaya başlarsa, bu onda, kavram ve form arasındaki ilişkilerin erkence kavramlaştığına işarettir Kendisine ilişkin imgesi ile yer arasındaki bağlantıyı kavrayabilecek olgunlukta olduğunu gösterir. Bir çocuğun resmindeki yer ve gök çizgileri, onun fiziksel çevresi hak

kında geliştirdiği kavramların görsel-imgesel anlatımlarıdır. Büyümüş çocuktaki ufuk çizgisi ise onun görme duyusunun ve görsel algısının, yeni yönlendirici programları gerektirecek anlatımsal bir olgunluğa eriştiğine kanıttır

Küçük çocuğun yer ve gök çizgileri, onun hem görme duyusunun hem de duygusunun anlatımıdır. Oysa büyük çocukta birbirinden ayrı yer ve gök çizgileri varsa, çocuğun görsel yaşantısını ikileştirme(çift sembol-imge) eğiliminde olduğu anlaşılır.

Çocuğun, deneyimlerine dayanarak geliştirdiği sembolleri, el becerilerinin izin verdiği oranda, düşünce, duygu ve amaçlarını anlatan bir mecaz haline getirmesi, onun sağlam kavramlara sahip olmasına bağlıdır. Çocuğun kavramlarına, duygularına, yaşantılarına düzenlenmiş bir fiziksel biçim vermesi ise ancak çocuğun sanat eğitimiyle olur. Eğer çocuk kavrayabildiği şeyleri resim, şiir, müzik ya da dramatik oyunlar haline getirebiliyorsa, çocuğun anlayış gücü daha da canlı ve güçlü olacaktır. Çocuk için, kavramları malzeme ile bağdaştırıp ifade edebilmek bir kıvanç kaynağıdır Yaratıcı etkinlikte bulunan çocuklar,

(1) çevrelerini daha tam gözlemliyebilmekte,

(2) ayrımlaştırma (discrimination) yetileri artmakta,

(3) ayrıntılarla ilgili olarak bellekleri güçlenmekte,

(4) nesneleri birbiriyle ilişkili olarak düzenlemelerinde daha buluşçu ve özgün olmaktadırlar ([84])

Eğitimci, çocuğu kendi bildiği gibi çizmeye yüreklendirmelidir Eğer çocuk koskocaman bir köpek resmi çiziyorsa, bu onun büyüklük duygusunu anlatmak gereksiniminden doğmaktadır. Çocuk yaratıcılık etkinliğinde sözcüklerin soyut karmaşıklığından kurtulmuş, kendine başka bir dil bulmuştur Ona gördüğü ve bildiği şeylerin hep-

sini sözle anlatmak güç gelebilir, fakat kullanacağı sembol-imgelerle, devim-duyusal bir ifade ile, dilediğini anlatabilir. Ayrıca çocuk zihinsel imgelerini fiziksel ve maddesel sembollere dönüştürme yoluyla deneyimlerini daha iyi kavrar, düşüncelerine bir düzen ve yön vermiş olur

Sanat etkinliği asıl gücünü, çocukların kavramlarını fiziksel dokulara çevirme sürecindeki doğrudan, dolaysız katılmasından alır. Bunun için de etkin (aktif), dirik (dinamik) bir süreçtir. Bu süreç içinde eğiticinin önemli görevi, daha doğru bir deyişle, geliştirmesi gerekli anlayış, çocukları ve çocukların resimlerini tümü ile ciddiye almak olmalıdır. Çünkü çocukların yaratıcılıklarını doğal formları ve biçimleri, bir sanat eğitimi programı için geçerli olabilecek tekniği ve anlayışı kendiliğinden getirmektedir

SONSÖZ

Eğitimin amacı insanın zihinsel süreçlerinin organik bütünlüğünü korumak olmalıdır; oysa akılcılığa daha çok yönelik bir eğitim sistemi içinde, yalnız akıl, mantık ve düşünce gibi yetenekleriyle değil, aynı zamanda duyum, duygu ve çoşkularıyla da davranışlarda bulunan insanın, istenen dengeli bütünlük içinde yetişmesi olanaksızdır. İnsan bir yaşantıyı yalnız us ve usavurma ile değil, ondan daha önce duyuları ve imgeleriyle algılar. Algılar ise, imgeleme gücü olmaksızın kavramları oluşturamaz. Akıl ve düşünce gibi, duyu ve duygular da varlığımızın ayrılmaz parçalarıdır. Ruhça ve bedence sağlıklı ve uyumlu gelişmek, insan doğasındaki bu temel ögelerin uyumlu ve dengeli bir biçimde gelişip bütünleşmesiyle mümkün olabilir. Uyumlu bireyler de uyumlu toplumlar meydana getirir.

Önerilen, mantıkçı ve akılcı geleneğin yanına, en yükbırakmak gibidir. Özellikle yarının yetişkini olacak çocuğu, duygularına ve duyarlılığına karşı güvensiz davranmaya alıştırmak, yarınki insanı eksik bir varlık yapmak demek olur [1] Şu kesindir ki, yalnızca ve doğrudan mantıklı düşünceye yönelik alıştırmalar sonunda, duyumlarının kıvancına erişemeyen ve imgelemci etkinliğe yetkinlik gösteremeyen tipler ürer. Buna karşılık yalnızca imgelemci düşünmeye dayalı bir eğitimin de, mantıklı düşünceden,

sistematik ve sağlıklı usavurmadan yoksun tipler yaratacağı doğaldır. Demek ki amaç ne yalnız akıldan yana olan, tek tip mantıkçılar, ne de aşırı imgelemci, düşlemci tipler yetiştirmektir (2).

Okul, lise, üniversite her zamankinden çok bugün mekanikleşmiş bir toplumda, insanı, insanlıktan çıkaran, gerçek kişiliğinden uzaklaştıran herşeye karşı dikkatle korumak zorundadır (3). Yüzyılımızda mekanikleşme tüm yaşama başat olma durumundadır, bu giderek artan bir uzmanlaşmayı doğurmaktadır. Bu uzmanlaşma sonucu bugün, duygusal yaşam ile ussal yaşam arasındaki denge ve uyumun bozulması tehlikesi ile karşıkarşıyayız. Dewey bu durumu, uğraş ve ilgilerin bölümlenmesinin bir sonucu saymakta, iş ve ilgi alanları arasına çekilen yapay birtakım sınırların, bu alanlar arasındaki akıcılığı engellediğini ileri sürmektedir (4). Gerçekten, bölümlenme belki daha iyi bir deyişle parçalanma, ilgi alanında olsun, zihinsel süreçler arasında olsun, giderek vurgulanmakta, daha örgün eğitimin ilk yıllarında kendini göstermektedir. Girift ve karmaşık bir çağ olan çağımızda uzmanlaşmanın gerekliliği kuşku götürmez; ancak uzmanların diğer alanlardan sıyrılmasının, kendi alanının dar sınırları içinde kalıp giderek verimsizleşmesinin en aza indirgenebileceği planların geliştirilmesi gerekli ve olası görülmektedir. Çağdaş sanatçılarla bilim adamları arasında kalmamış gibi görünen ilişkinin yitmemesine çalışılmalıdır. Bugün artık bilim adamı ile sanatçı birbirlerinin ürünlerini, aynı dili konuştukları halde, bu ürünler değişik ve ayrımlı karakterde oldukları için anlamamaktadılar. Bu ayrımlaşmanın önüne geçilmesine çalışılmalıdır. Uzmanlaşma, bölümlenme ya da parçalanma; düşünce ile duygunun, uygulama ile içgörünün, gerçekler dünyası ile imgelem dünyasının, mantıklılık ile yaşamın, uğraşlarla coşkuların birbirlerinden bu denli ayrılmasına neden olmamalıdır (5).

Bu konuda eğitime önemli görevler düşmektedir. Daha ilkokullarda akılcı düşünceyi, duygunluğun, duyarlılığın, imgeleme gücünün de eğitimi ile dengelemek bir çok şeyi çözebilir. Çocuk, eğitiminde yaratıcılığa yöneltilmelidir; yaratma olanağını en etkili biçimde sanat uğraşlarında bulacak olan çocuğun, sanatla eğitilmesi büyük önem taşımaktadır, çünkü çocuk yaratarak öğrenir

Sanat, duyular düzeyinden, imgeleme ve düşünme düzeyine değin, her türlü deneyim ve yaşantıyı aydınlatabilecek yapı ve güçtedir. Unutmamalıdır ki, düşünüler yalnız fikir formülleri ile değil, efsanelerle ya da mecazlarla da aktarılabilir (I. Edman).

Aslında, bilimin kullandığı yöntemler bir sanat etkinliği sürecinin geliştirilmesi için gerekli olan yöntemlerden ayrı değildir. Ayrıca sanatçı ile bilim adamının, çalışma ve düşünme süreçleri arasında da bir koşutluk bulunur ki, buna birçok sanatçı ve bilim adamı işaret etmiştir Fransız matematikçisi H. Poincaré (1854-1912), şöyle demiştir: «Bir matematiksel işlem, akılcı çözümlerin yan yana bitiştirilmesi demek değildir, bu çözümlerin belli bir düzen içinde yerleştirilmesidir ve bu ögelerin nasıl bir düzen içinde yerleştirildikleri, ögelerin kendilerinden daha önemlidir Eğer biz (matematikçiler), bu düzene değgin bir duygu ve sezgiye sahipsek, ögelerden birini unutmanın bile o kadar önemi kalmaz.» (*)

Bu açıklamalar bir sanat eseri için de aynen geçerlidir; bir sanat eserinde de önemli olan, uyumlu bir örüntü ve doku içinde, duygu ve düşüncenin, ya da sezginin, sanat etkinliği sürecinin temel yönleriyle birleştirimidir Akılcı düşünce ile coşku ve duygusallık arasındaki denge olmadan, ne sanat eseri, ne de etkili bir sanat etkinliği süreci oluşamaz.

Duygu ve düşünce birliği zaten sanatın yapısında vardır. Çeşitli akım ve üslûplarda birinden birine daha çok önem verildiği tarihsel akış içinde görülürse de, gerçek sanatta ne yalnız akıl, ne de yalnız düşünce egemen olamaz.

Bir sanat etkinliği süreci ya da bir yaratma süreci ise, duyularla ve duyarlılıkla işe başlayıp, bunlar arasında akıcı ve dengeli etkileşimi sağladıktan sonra, bilişsel süreçlere yer vererek, uygun mecazları bulma olduğuna göre, çocuğun duygusal ve zihinsel süreç ve yetilerini en anlamlı biçimde eğitmeyi de kendiyle birlikte getirmektedir. Şu da unutulmamalıdır ki, zihinsel süreçlerin içinde de duygusallık gizlidir.

Böyle bir anlayışla ele alınacak sanat eğitimi, çocuğun zihinsel ve duygusal gelişim evrelerini tanıyan, huylar, ruhsal kişilik tipleri ve anlatım tipleri hakkında gerekli bilgisi bulunan sanat eğiticileriyle yürütülebilir. Kişilik ve huyların çeşitliliğini gözönüne alacak bir eğitim, her tipe doğal çizgisi içinde gelişme, kendi biçimini bulma olanağını tanıyacaktır ki, eğitiminde özgürlüğün ve eşitliğin anlamı da bu olmalıdır

Önerilen, mantıkçı ve akılcı geleneğin yanına, en yüksek etkinliğine bir sanatsal ürünün yaratılması sürecinde kavuşulan görsel düşünme biçimi ile imgelemci düşünme süreçlerinin konulmasıdır. Okullarda büyük bir «heyecansızlar ordusu» değil, özgür ve canlı anlatıma yetenekli kişilikler yetişmelidir. Ancak böylelikle çağımızın gereksinimi olan, her alanda üstün yaratıcılığa erişilebilir. Bu gelişmiş ülkelerde olduğu kadar, belki de ondan daha çok, gelişmekte olan ülkeler açısından büyük önem taşımaktadır

Bugün için, hiç değilse belli bir uygarlık düzeyine erişmiş ülkeler açısından evrensel bir sorun olan yaratıcılık

sorunu, iyi plânlamayla; hiç değilse böyle bir çabanın gerekliliğine inanmış eğitimcilerin çabalarıyla, çözülebilir. Amaç duygu ve düşünce birliğinde bir yana kaymış gibi görünen ağırlığın dengelendirilmesi, bireylerde sağlanacak uyumun, daha sonra bireyle toplum arasında kurulmasıdır. Sanat eğitimi, kişiselleştirme yönünde değil, fakat kişisel «üniklikle», toplumsal birliği birleştirip bütünleştirme yönünde bir süreç olmalıdır.

Ülkemiz açısından, daha ileri ve geleceğe yönelik bir eğitim sistemi içinde, sanat eğitiminin, bir anlayış, bir felsefe ve bir devingi (dinamik) olarak kabul edilmesinde yarar vardır. Böyle bir anlayışın ne bakımdan yararlı olacağını belirtebilmek, karmaşık yaratıcılık süreci içinde yer alan diğer süreçleri ve rol oynayan etmenleri, yetişkinde ve çocukta serimleyebilmek amacımız idi.

DİPNOTLAR

I. BÖLÜM — GİRİŞ

(1) Yetkin, Suut Kemal, «Güzel Sanatların Eğitimdeki Yeri», Ankara, 1968, s. 126 - 127.

(2) Binyazar, Adnan, Şeytan Çekiçleri Eleştirisi, s. 366 - 367.

(3) Read, Herbert, Education Through Art, London, 1958, s. 5.

(4) Vexliard, A., «Yaratıcılık Teorileri ve Eğitim», s. 122 123 ve 108.

(5) Meylan, L., Lécole et la Personne, s. 185.

(6) Read, a.g.e., s. 7 11 ve 223 - 224

(7) Dewey, John, «The Child and the Curriculum», s. 40 - 47 ve 117

(8) "Holmes, E., What is and What might be, London, 1911, s. 164 - 169" Read, a.g.e., s. 9 - 10, dn. 7

(9) "Jaensch, E., Eidetic Imagery and Typological Methods of Investigation. Trans. by O Oeser, London 1930, s. 41 - 48" Read, a.g.e., s. 57 - 59.

(10) Munro, Thomas, Art Education, its Philosophy and Psychology, s. 29.

(11) Bu okulun öğretimi hakkında bilgi için bkz. Moholy - Nagy, L., Vision in Motion, Chicago 1947 Moholy-Nagy, Kandinsky, A. Meyer de Weimar'daki okulun öğretim kadrosunda idiler

(12) Conrad, George, The Process of Art Education in the Elementary School, s. 9 - 10.

(13) Rudolf Steiner «Antroposophie» akımının da kurucusu olup, çocuk gelişimini 7 şer yıllık üç döneme ayırmaktadır İlk dönem doğumdan diş değişimine dek sürer; ruh ve tindeki herşeyin **bedende** belirginleştiği dönemdir bu. Öykünme (taklit) bu dönem için anahtar kavramdır İkinci dönem diş değişiminden fizyolojik olgunlaşmanın da yer aldığı, dünyasal olgunluğa (Erdenreife) eri-

şildiği çağa kadar olan süredir Desensel ve ritmik ilgi ile sanatsal yan belirginleşir bu dönemde. Üçüncü dönem ise fizyolojik olgunluktan, sonraki dönem olup, genç insan giderek yargılama gücünü kazanır ve dünyadaki toplumsal rolünü oynamaya hazırlanır. İlk dönemde duyusal sinir sistemi egemendir; çocuğun fiziksel-bedensel büyümesinde çevre etkili olur. İkinci dönemde imgelemsel ve düşlemsel etkiler altında kalan çocuğun, sanatsal etkinliklerinde öykünme azalırsa da dünyaya ilişkin akılcı bir kavrayış görülmez, daha çok imge ve simgelerle, ritim, ses ve renklerle algılar. Ondördüncü yaş ile başlıyan üçüncü dönemde, us tam olarak işlevini yerine getirmeye başlar; gencin kendi kişiliğinin bilincine varmasını sağlar. Hayran olma ve saygılı korku, yerini bağımsız olma isteğine ve eleştirel yargılara bırakır.

Daha geniş bilgi için bkz.: San, İnci, Rudolf Steiner ve Waldorf Okulları, Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 8, Sayı 1-4, Ankara, 1976.

([14]) Sürekli ve ritmik temrinler istemeyen ders alanları haftada iki saat üzerinden ve haftalık kurslar halinde verilip, sabah saatlerinde okutulmaktadır. Bunlar asıl ana derslerdir. Resim, müzik, yabancı dil gibi meslek dersleri bunları izler. Asıl dersleri sekizinci sınıfa kadar sınıf öğretmeni, meslek derslerini ise o derslerin uzmanları verir. Kızlar da oğlanlar da, marangozluk, el-işi, Eurhytmie, beden eğitimi, orkestra ve koro çalışmaları, bahçe mimarisi, yaşam bilgisi olarak teknoloji, arazi ölçümü gibi dersleri birlikte görürler

Sınıf geçme sınavları, başarı sınavları, testler yoktur Aynı yaştaki çocuklar aynı sınıflarda bulunmaktadır Sınıfta kalma ilkesi benimsenmemiştir İsteyen onüçüncü yılı okuyup bir olgunluk sınavı verebilir.

1938-1944 arasında bu okullar Naziler tarafından kapatılmıştı. Waldorf okullarının 1972 yılında Almanya'da saptanmış öğrenci sayısı 16.000 dir. Bkz. San, İnci, a.g.m.

([15]) Kavcar, Cahit, Tevfik Fikret'in Eğitimciliği ve «Yeni Mektep»

([16]) "«Owatonna Art Project», Projects in Art Education, (Minneapolis, Univ. of Minnesota 1944)" Conrad, a.g.e., s. 13.

([17]) Torrance, E. Paul, Guiding Creative Talent, s. 16.

([18]) "Bartlett, Sir F. L., Thinking, New York 1959" Torrance a.g.e., s. 17.

([19]) Wallach, Michael A., «Creativity», s. 1211.

(20) Conrad, a.g.e., s. 138 «The National Science Foundation Study of Creativity», conducted by the Deparment of Art Education Pennsylvania State Univ.

(21) "Guilford, J. P «Creative Abilities in the Arts»" Psychol. Bull., 1959, s. 64 110 - 118, 11 112, Wallach, a.g.e., s. 1213.

"Guilford, J. P «Creativity», in The Amer. Psychol., 1950, s. 444 vd." Vexliard, a.g.m., s. 115.

"Guilford, J. P., Personality, 1959" Vexliard, a.g.m., s. 116 - 117, Jersild, A. T., Çocuk Psikolojisi, III. Cilt, Çev. G. Günçe, Ankara, 1972, s. 153 - 154.

(22) Getzels, J. W. ve M. Csikszentmihalyi, «Scientific Creativity», Science Journal, 1967, 3 (9), s. 80 - 84.

(23) Conrad, a.g.e., s. 12.

(24) Vexliard, A., a.g.m., s. 117.

Aynı görüş Jersild, a.g.e., Günçe çevirisi, 1972, s. 157. «... okul, yaratıcı (ıraksak) düşünmenin gelişmesinden çok, yakınsak düşünmenin gelişmesine yardımcı olmaktadır Üstelik bu ikinciye daha büyük armağan veriyor»

Aynı görüş Munro, T a.g.e., s. 84 - 85.

Getzels, J. W., The Coming Crisis in the Selection of Students for College Entrance, Washington D.C., Amer. Ed. Res. Assoc., 1960.

(25) Vexliard, a.g.m., s. 108.

(26) Vexliard, a.g.m., 109 - 110. Vexliard, genel olarak yüksek bir yaratıcılığa en aşağı IQ 120 nin tekabül ettiğinin kabul olunduğunu; bu sayının gene yaratıcı etkinliğin doğasına göre büyük ölçüde değişebileceğini belirtmektedir

Aynı görüşler Jersild, a.g.e., Günçe çevirisi, 1972, s. 155.

Kogan, W. ve F. T. Morgan, «Task on Motivational Influences on the Assessment of Creative and Intellective Ability in Children», Genet. Psychol. Monogr., U.S.A., (1969) 80, No. 1, s. 91 127 Bu araştırmada, 52 kız ve 52 erkek beşinci sınıf öğrencisi, yaratıcılık ve zekâ yönünden güdülenme bakımından incelenmiş, zekâ ile yaratıcılık arasında testin içeriği içinde bir bağıntı kurulamamıştır.

Arsan, Kevser, Çocukta Yaratıcılık, uygulamalı bir araştırma, (basılmamış) (1967). Bu araştırmaya göre, zekâ testiyle yaratıcılık

arasında bağıntı küçüktür Fakat, yalnızca yüksek puana sahip denekler dikkate alınırsa, bağıntı çok yüksek olmaktadır. Aşağı yaratıcı puan alanlar arasında oldukça yüksek IQ görülmüş, yüksek yaratıcı puanlı öğrenciler ile IQ ları arasında yüksek bağıntı saptanmış, zekâ testi ile yaratıcılık testinden aşağı puan alan çocuklar arasında ise güvenilir bir bağıntı saptanamamıştır

([27]) «Buber, Martin, Rede über das Erzieherische, Berlin 1926» Read, a.g.e., s. 285.

([28]) Vexliard, a.g.m., s. 121.

([29]) Baudouin, C., Psychanalyse de l'Art, s. 1.
Aynı görüş Read, a.g.e., s. 176 - 177.

([30]) Freud, S., Abriss der Psychoanalyse, s. 6 vd.

Moran, Berna, Edebiyat Kuramları ve Eleştiri, s. 123 - 129
Çizer, Derin, Freud ve Sanat, basılmamış lisans tezi, İstanbul Edebiyat Fakültesi (tarihsiz),

Freud, S., Yaratıcı Yazar - Uyanık-düş İlişkisi (1908), İngilizceden çeviren Derin Çizer (basılmamış),

Freud, S., Hayal Kurma ve Sanat (1915 - 1917), İngilizceden çeviren Derin Çizer (basılmamış).

([32]) "Eindhoven Jan E. ve W. Edgar Vinache, «Creative Processes in Painting», Journal of General Psychol., XLVII (1952), s. 140-169" Conrad, a.g.e., s. 121 vd.

([31]) Vexliard, a.g.m., s. 114.

II. BÖLÜM — YARATICILIKTA ZİHİNSEL SÜREÇ VE YETKİLER

([1]) Read, a.g.e., s. 22.

([2]) "Buber, M., Die Rede, die Lehre und das Lied, Leipzig 1920, s. 34" Read, s. 25.

([3]) Read, a.g.e., s. 26.

([4]) Bkz. Moran, Berna, Edebiyat Kuramları ve Eleştiri.

([5]) Read, a.g.e., s. 36

([6]) Zinchenko, V. P «Perceptual and Memory Elements of Creativity» s. 3 - 7

([ ]) Read, a.g.e., s. 38.

([8]) Read, a.g.e., s. 38 39.

([ ]) Read, a.g.e., s. 70.

(10) "Jaensch, E. R., Eidetic Imagery..., s 2 - 3" Read, a.g.e., s. 41, dn. 8.

(11) "Fox, C., Educational Psychology, London 1930, s. 81" Fox ayrıca şöyle devam etmektedir «Karanlık bir odada gözler kapatılarak ya da hatta açık olarak oturulduğu zaman, göz kapakları üzerine hafif bir baskı yapıldığında güz tümseği üzerinde bir etki olur ve dolayısıyla sanrısal görüntüler görülebilir. Aynı şey gündüz ışığında karanlık bir zemine bakarken de olabilir Bunun gibi, bir çocuğa koyu zemin üzerindeki bir resme bakması söylenip, bir süre sonra resim oradan alınırsa, çocuk belki de bir sanrının kurbanı olup resmi hala gördüğünü söyleyecektir. Üzerinde araştırma yapılmış 10 - 15 yaş arasındaki çocuktan % 60'ının silimsiz imgeler ürettikleri ileri sürülmektedir. Bence, ki bu tip çalışmalarda kendim de hazır bulundum, tüm bu durumlar, araştırıcının ve aynı zamanda dış koşulların son derece güçlü telkinleri ile meydana gelmektedir ve gözlemler değersizdir». Read zikr a.g.e., s. 40, dn. 7.

(12) Read, a.g.e., s. 41 ve aynı s. dn. 9. Read, Rosamund Harding adlı bir araştırıcının bu konuyu aydınlatıcı, hatta kanıtlayıcı kimi bilgileri toplamış olduğunu, ancak silimsiz imgeye özellikle eğilmeksizin araştırmasını yürütmüş olduğunu belirtiyor.

Harding; William Blake ve W. Northcote adında iki ressamdan, Charlotte Bronte, Charles Dickens, Thackeray, Alphonse Daudet, Shelley, Coleridge gibi yazarlardan ve bir müzikçiden, Elgar'dan alıntılar yapmıştır ve bunlar, bu kişilerin gerçekten silimsiz imge görme yetisinde bulunduklarını ortaya koymaktadır. "Harding, R.E.M., An Anatomy of Inspiration, Cambridge 1940" Read, a.g.e., s. 41, dn. 10.

(13) "Anecdotes of William Hogarth written by Himself, with Essays on his Life and Genius, London 1833" Read, a.g.e., s. 42, dn. 11.

(14) Read, a.g.e., s. 43. Read ayrıca burada, iyi bir «visualiser» (görselleştirici) ve hemen hemen hastalıklı bir ölçüde «eidetic» olan şair Shelley'in şiirinin, hiç de görsel olmayıp, tersine son derece soyut ve kavramsal olduğunu eklemektedir.

(15) "Galton, Francis, Inquiries into Human Faculty and its Development, 1883, 2. Baskı 1907" Read, a.g.e., s. 45 - 46.

(16) "Colvin, «Nature of Mental Image», Psychol. Review, Vol. XV (1908)" Read, a.g.e., s. 46, dn. 19.

(17) Jaensch, Eidetic Imagery..., s. 122.

(18) "Allport, G. W., «Eidetic Imagery», Brit. J. Psychol., XV (124-5), s. 99 - 120" Read, a.g.e., s. 48.

(19) "Bartlett, F. C., «Feeling, Imagining and Thinking», Brit. J. Psychol., XVI (1925 - 26), s. 19 - 24" Read, a.g.e., s. 50 - 52.

(20) Conrad, a.g.e., s. 68.

(21) "Hadomard, J., The Psychology of Invention in the Mathematical Field (Princeton Univ. Press., 1949), Appendix II, s. 142" Conrad, a.g.e., s. 68.

(22) "Russel, B., The Analysis of Mind, London (1921), s. 212" Read, a.g.e., s. 53, dn. 28.

(23) "Gerard, Ralp, «The Biological Basis of Imagination», Scientific Monthly, 62 (1946), s. 477 - 99" Conrad, a.g.e., s. 11.

(24) Souriou, E., «Psychologie de l'Artiste», s. 740 - 742

(25) Conrad, a.g.e., s. 112 - 113 ve 118.

(26) Conrad, a.g.e., s. 113 - 114.
Benzer görüş : Akverdi, a.g.e., s. 41.

(27) Bkz. Yetkin, S. K., Sanat Meseleleri, "Sanat ve Tabiat" bölümü, s. 28 - 44.

Souriou, a.g.m., s. 741.

Benzer görüş : Read, a.g.e., s. 110.

(28) Bkz. Müller, J. E., Modern Sanat, s. 71. Gerçeküstücülük, «bilinç - altının dikte ettiği, düşün, içgüdünün, arzunun ve başkaldırmanın salt bir güç içerdiğini ilân eden...» bir sanat anlayışıdır

(29) Conrad, a.g.e., s. 114 - 117.

(30) "Sartre, J. P., The Psychology of Imagination, (New York : The Citadel Press, 1961), s. 20" Conrad, a.g.e., s. 118.

(31) "Dewey, John, Art as Experience, s. 250" Conrad, a.g.e., s. 118.

(32) Edman, Irwin, «Dewey and Art», in Dewey, John, Philosopher of Science and Freedom. A. Symposium, s. 49 - 50.

(33) Langer, K. Susanne, Problems of Art, s. 15, 20 ve 70 - 73.

(34) Brushlinskij, A. Y., Imagination et Creation. Des Difficultés d'interpreter l'Imagination, Moskova 1969, s. 341 - 46.

(35) Read, a.g.e., s. 49, dn. 24.

(36) Conrad, a.g.e., s. 42 - 43.

(1) Read, a.g.e., s. 73.

(2) Tiplemede kullanılan türkçe tanımlar, Mithat Enç'ın Ruh Bilim Terimleri Sözlüğünden (TDK Yayını 1974) yararlanılarak önerilmiştir.

(3) Read zikr. a.g.e., s. 77 - 79.

(4) "Jeansch, Eidetic Imagery s. 30 vd." Read, a.g.e., s. 80.

(5) "Jaensch, Eidetic Imagery s. 106 vd."

(6) "Jaensch, Eidetic Imagery s. 117"

(7) Worringer, W., Abstraktion und Einfühlung, München 1908.
Worringer, W., Soyutlama ve Einfühlung, Üslûp Psikolojisi Üzerine bir Araştırma, Çev. İsmail Tunalı, 2. baskı, İstanbul, 1971.

(8) "Worringer, Formprobleme der Gotik, 1912" Jung ve Read zikr.

(9) Bkz. Yetkin, S. K., «Türk - İslâm Plâstik Sanatlarının Estetiği», Sanat Dünyamız, Sayı 7, İstanbul, 1976.

Yetkin, S. K., «İslâm Minyatürünün Estetiği», İlâhiyat Fak. Dergisi, Sayı 1, Ankara, 1953.

San, İnci, «Minyatürlerde Soyutluk», Eğitim Fak. Dergisi, 50. yıla Armağan, Ankara, 1973.

(10) Read, a.g.e., s. 89, dn. 22.

(11) Löwenfeld, Viktor, The Nature of Creative Activity, trans. by O. A. Oeser, London, 1939.
Löwenfeld, V., Creative and Mental Growth, 4. baskı, New York, 1964.

(12) Löwenfeld, V The Nature of Creative Activity, s. 90.
"Löwenfeld, V. ve L. Münz, Die plastische Arbeiten Blinder, Brunn 1934" Read, a.g.e., s. 125 ve 133 - 134.

(13) Bu sınıflamalar hakkındaki açıklamalar ve daha geniş bilgi için Bkz.: Read, a.g.e., s. 90-94. Bunların çalışmamız yönünden önemi, birbirleriyle uzlaşmalarıdır. Edward **Bullough**'un renk algılamadaki tiplemesine karşılık **Binet**'nin sözel anlatım tiplemesi ve **F. Müller**'in çocuklar üzerinde yaptığı estetik algılama tiplemesi, az çok birbirine yakındır. Bullough'un tiplemesi ile Jung'un zihinsel işlevlere göre yaptığı sınıflama arasındaki benzeşme de dikkati çekmektedir

Bullough'un tiplemesi		Jung'un tiplemesi
1. objective (nesnel)	=	1. düşünmeci
2. physiological (fizyolojik)	=	2. duyumcu
3. associative (çağrışımcı)	=	3. duygucu
4. character (karakter)	=	4. sezgici

([14]) Wölfflin, H., Kunstgeschichtliche Grundbergriffe, München 1915. Wölfflin, H., Sanat Tarihinin Temel Kavramları, Alm. dan çev. Hayrullah Örs, İst. Üniv. Edeb. Fak. Yay. 1784, İstanbul 1973. Kavramların tanımlanmasının yapıldığı GİRİŞ Bölümünün çevirisi için ayrıca San. İnci, «Sanat Tarihinin Temel Kavramları», Eğitim Fak. Dergisi, Cilt 1, No. 1-4, Ankara 1968.

([15]) Jung, Psychol. Typen, s. 453.

([16]) Jung, a.g.e., s. 636.

([17]) Freud, S., Cinsiyet ve Psikanaliz, 2. baskı, İstanbul 1967, s. 186.

([18]) Baudouin, C., a.g.e., s. 4-9. Baudouin, ilkel kompleksleri, Odip kompleksi, iğdiş edilme kompleksi ve özseverlik (narsizm) kompleksi olarak sınıflayıp, incelemesinde, tüm diğer ana kompleksleri, (aşağılık kompleksi gibi) ve kişilik komplekslerini, bu üç ilkel komplekse indirgeyerek açıklamaktadır.

([19]) Read'in, a.g.e., s. 96-103 de anlattığı sanat tiplemeleri, birkaç sanat tarihçisinin görüşü ve kendi görüşlerimiz katılarak değerlendirilmektedir. Ancak incelemenin sınırları açısından, örnekler çoğaltılmamıştır.

([20]) «Mondrian, P Neue Gestaltung» Seuphor, Michel, Abstrakte Malerei, s. 109.

([21]) Müller, J. E., Modern Sanat, s. 67-68.

([22]) Freud, S., Eine Kindheitserinnerung des Leonardo da Vinci (1910) in Bildende Kunst und Literatur, s. 87-161.

([23]) Benzer görüş : Yetkin, S. K., Büyük Ressamlar, Greko, Rubens ve Rembrandt ile ilgili bölümler.

IV. BÖLÜM — ÇOCUKTA YARATICILIK

([1]) Jersild, A. T Child Psychology, 6. baskı, New Jersey 1968, s. 438. Jersild, A. T., Çocuk Psikolojisi, G. Günçe çevirisi, s. 75.

([2]) Hurlock, Elisabeth B., Child Development, s. 382.

([3]) «Baley, S., «Color, Form and Size Perception in the Preschool Child», Psychol. Abstr., No. : 248, 1948» Hurlock, a.g.e., s. 382-383.

(4) Löwenfeld, V ,Creative and Mental Growth, s. 265.

(5) Günçe, Gülseren, Çocukta Zihin Gelişimi, Piaget Kuramına Toplu bir Bakış, s. 129-130.

(6) Read, Galton'a (Inquiries (1883) 1907, s. 113-114) dayanarak bu savı savunmaktadır; a.g.e., s. 52-53.

(7) «Galton, a.g.e., s. 176-177» Read, s. 47 ve 46-47 dn. 7, Read burada, Galton'un «vision» sözcüğünü «imge» yerine kullanmış olduğunu ileri sürüyor, çünkü Read'e göre, algılarıyla bellek-imgelerini henüz karıştırmakta olan çocuğun bellek-imgeleriyle görünçleri (vision, ki, biz bunu düşlem -fantasy- ile karşılamıştık) ayırdetmesi aslında beklenemez.

(8) Read, a.g.e., s. 69.

(9) «Allport, G. W «Eidetic Imagery», s. 116-117» Read, a.g.e., s. 71.

(10) Aynı şeyi A. T. Jersild, «Bir çeşit düşünce olarak Hayal» başlığı altında «Hayal ve Rüyalar» bölümünde söylemektedir Bkz. Günçe çevrisi, 1972, s. 6.

(11) Günçe, G., a.g.e., s. 76-80 ve 219.

(12) Read, a.g.e., s. -26-127.

(13) Conrad, a.g.e., s. 54.

(14) Conrad, a.g.e., s. 54.
Benzer görüş Read, a.g.e., s. 109, 159-160.

(15) Benzer görüş Bingöl, Cemal, Resim Nedir? Nasıl Yapılır, Nasıl Öğrenilir? Devlet kitapları, İstanbul 1975.

(16) Conrad, a.g.e., s. 54-57

(17) Conrad, a.g.e., s. 34.

(18) Conrad, a.g.e., s. 45-59.

(19) Schwerdtfeger, Kurt, Bildende Kunst und Schule, s. 15.

(20) Gesell, Arnold ve Frances L. Ilg, Child Development, s. 152-153 ve 169.

(21) Gesell, a.g.e., s. 191.

(22) Mendelowitz, Daniel M., Children are Artists, An Introduction to Children's Art..., s. 30-35.

(23) Conrad, a.g.e., s. 144-145.

(24) Mendelowitz, a.g.e., s. 39.

Jersild de kavram kaymasına bir örnek vermekte ve bunun çocuğun «imgelem» yoluyla hiçbir mantık kuralına boyun eğmeksizin deney ve keşiflere girişmesi» sonucu olduğunu söylemektedir. Bkz. Jersild, a.g.e., III./Cilt, Günce çevirisi, s. 7

(25) Mendelowitz, a.g.e., s. 33-38.

(26) Mendelowitz, a.g.e., s. 35-50.

Hurlock, a.g.e., s. 227, 458-460.
Conrad, a.g.e., s. 32.

(27) Conrad, a.g.e., s. 154 ve 157-158.

(28) Conrad, a.g.e., s. 154-155.

(29) Mendelowitz, a.g.e., s. 55.

(30) Mendelowitz, a.g.e., s. 51-68. Ayrıntılı çözümleme.
Hurlock, a.g.e., s. 458-459.

Gesell, a.g.e., s. 97, 121, 137-139, 151, 169.

(31) Mendelowitz, a.g.e., s. 69-94.

(32) Conrad, a.g.e., s. 153-162.

(33) «Burt, Cyril, Mental and Scholastic Tests, London 1922» Read a.g.e., s. 119--120, dn. 11.

(34) «Griffith, R., Imagination in Early Childhood, London 1935, s 190-209», Read, a.g.e., s. 119-120, dn. 11

Çocukta figürlemelerin gelişimi hk. ayrıntılı bilgi için bkz. Yalçın, Osman, Çocuk Resminin Dili (1953) İst. 1973.

(35) Kellogg, R. ve Scott O'Dell, The Psychology of Children's Art, San Diego, Calif (1970). Bu eserde Kellogg'un bir milyondan fazla resim üzerinde yaptığı çalışmalardan çok güzel örnekler yer almaktadır

(37) Read, a.g.e., s. 120, dn. 11. Bu konuya daha geniş bir yaklaşım için bkz. Read, H., Art and Society, London 1967, Faber + Faber; özellikle I. ve II. Bölümler

(38) Luquet, G. H., Le Dessin Enfantin, Paris 1927

(39) Read'in takıldığı noktalardan biri de Luquet'nin kullandığı «intellectuel» sözcüğüdür. Tartışması sonunda Read, Fransızcada bu sözcüğün yalnız anlıksal anlamında değil, ancak zihinde yer alabilecek soyut ögeleri içinde taşıyan «zihin» (an) anlamına geldiğini kabul etmektedir Read, Education..., s. 136 vd.

(40) «Sully, James, Studies of Childhood, London 1896, s. 396» Read, Education..., s. 136.

(41) Toprak, M., Modern Sanat (J. E. Müller) çevirisinin Önsözünde zikretmektedir. s. 45.

(42) Lowry, Bates, The Visual Experience, An Introduction to Art, s. 25.

(43) Schwertfeger, a.g.e., s. 13 ve 17

(44) Meili-Dworetzki, G., «Çocukta Resmin Tekâmülünde Şekil ve Düşünce,» s. 37.

(45) Piaget, Moral Judgment of the Child, İng. ye çev. Gabain, London 1932, s. 185.

(46) Read, Education..., s. 137.

(47) Aynı olguları Conrad da belirtmektedir «Çocuğun sanatı pek seyrek olarak **saf görsel**'dir... Görsel yaşantının tam ve cilalı bir yansısı, çocuğun formlarında çok enderdir. Özellikle erken yaşlardakilerin çizdikleri, bir görsel yaşantının bütününü **yansıtan** şekil ve işaretlerdir». Ancak Conrad, çocukların aslında doğalcılığa bir eğilimleri olduğunu, gerçek ve doğru benzetmeler yapamamalarının, teknik becerilerinin sınırlı oluşundan ileri geldiğini söylemekle, Read'den bu konuda tamamen ayrılmaktadır

Karşl. Conrad, a.g.e., s. 151 ve Read, Education.... Özellikle s. 132-133

(48) Read, Educ..., s. 121-126.

(49) Müller, J. E., a.g.e., s. 22.

(50) Read, Art and the Evolution of Man, s. 33.

(51) Eng, H., The Psychology of Children's Drawings, London 1931 s. 5-8» Read, Educ..., s. 127

(52) Read, Educ..., s. 129-133.

(53) Meyers, H., Die Welt der Kindlichen Bildnerei, s. 56.
Read, Educ..., s. 75.

Aynı görüş Michel, Gilbert, Pedagogie du Dessin, s 9-10

(54) Read, Educ..., s. 145-150.

(55) «Dambach, K .,Psychologie des Kindes, 5. baskı (Leipzig 1925) s. 63» Read, Educ..., s. 151

(56) Read ,Educ..., s. 155.

(57) Löwenfeld, V Nature of Creative Activity, s. 22.

(58) Read, Educ..., s. 153-158.

(59) Read, The Meaning of Art, s. 19-20.
Conrad, a.g.e., s. 136.

(60) Conrad, a.g.e., s. 4.
Bingöl, Cemal, a.g.e.

(61) «Eng. H., The Psychol. of Children's Drawings, London 1954 s. 163» Conrad, a.g.e., s. 168.

(62) Eyüboğlu, Sabahattin, «Çocuk ve Sanat», s. 111-112.

(63) Benzer görüş Delaunay, A., «Aux Sources de la Poesie Enfantine», s 115-122.

(64) Bkz. Yetkin, S. K., Sanat Meseleleri, s. 32-33.
Zweig, S., Sanatta Yaratıcılığın Sırrı, s. 38 vd.

(65) Conrad, a.g.e., s. 127.

(66) Benzer görüş Eyüboğlu, S., a.g.m., s. 112.

(67) Read, Educ..., s. 209. Read bu cümlede «özgür anlatım» cı sanat eğitimcisi Montessori'ye atıf yapmaktadır. Ancak Montessori'nın söz konusu resimleri ,yeterince «eğitilmiş» bulmadığı için bu şekilde tanımladığı kuşku götürmez.

(68) Read, Educ..., s. 211.
Read, Peintures d'enfants anglais, 1945, s. 381.
Benzer görüş Kellogg, R., Psychology of Children's Art, s. 105

(69) Schwerdtfeger, a.g.e., s. 13.

(70) Read, Educ..., s. 212.

(71) Eyüboğlu, a.g.e., s. 110.
Aynı görüş Ferrier, A., «L'Ere Nouvelle» ,Des Archives Internationales des dessins d'enfants, 36, Mars 1928. «Babalarımız Alpleri keşfetmişlerdi; bizim kuşağımız da çocuk resimlerini keşfetti.»

(71a) Aynı görüş B. R., Eyüboğlu, «Çocuk Resimleri», in Yalçın C., Çocuk Resminin Dili, s. 7 vd.

(72) Conrad, a.g.e., s. 146.
Aynı görüş Knopff, Hans J., Kunstunterricht und Sinnesschulung im Vorschulalter, s. 9-12.

(73) Knopff, a.g.e., s. 20-21.

(74) Conrad, a.g.e., s. 145-146.

(75) Read, Peintures d'enfants..., s. 381.
Benzer görüş Eyüboğlu, a.g.m., s. 108-109.

76) Read, Educ..., s. 294.

77) Quénioux, G., «Resim Öğretmeni», Çağdaş Pedagojiden Seçmeler, s. 276.

78) Sartre, L'Imagination, s. 53.

79) Hurlock, a.g.e., s. 457

80) Conrad, a.g.e. ,s. 145.

81) Conrad, a.g.e., s. 248.

82) Conrad, a.g.e., s. 158.

83) Knopff, a.g.e., s. 40.

84) Conrad, a.g.e., s. 4.

Aynı görüş Yalçın, Osman, a.g.e., s. 11-12.

SONSÖZ

1) Yetkin, Güzel Sanatların Eğitimdeki Yeri, s. 126.

2) Read, Educ..., s. 68.

3) Yetkin, Güzel Sanatların..., s. 126.

4) Dewey, Art as Experience, s. 20.

5) Benzer görüşler

Steiner, Rudolf, Die Paedagogische Grundlage und Zielsetzung der Waldorfschule, Dornach 1969.

Conrad, a.g.e., s. 95.

Read, Educ..., s. 68.

6) Ghiselin, Brewster, ed., The Creative Process, s. 35.

KAYNAKLAR

AKVERDİ, Hamdi, **Sanatta Yaratma,** M. E. B. Basımevi, Ankara, 1953.

ARSAN, Kevser, **Çocukta Yaratıcılık,** Uygulamalı bir araştırma (basılmamış), İstanbul 1967.

BOUDOUIN, Charles ,**Psychanalyse de l'Art,** Alcan, Paris 1929.

BİNGÖL, Cemal, **Resim Nedîr? Nasıl Yapılır, Nasıl Öğretilir?** Devlet Kitapları, Millî Eğitim Basımevi, İstanbul 1975.

BİNYAZAR, Adnan, **«Şeytan Çekiçleri»,** Eleştiri, Türk Dili Dergisi, Sayı 245, Şubat 1972, s. 365-367, Ankara 1972.

BRAUN - FELDWEG, Wilhelm, **Mit Kindern Malen, Zeichnen, Formen,** Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1953.

BRUSCHLINSKIJ, A. Y **Imagination et Creation,** Des Difficultés d'interpreter l'Imagination, Moskova 1969.

CARLGREN, Frans, **«Die Paedagogik Rudolf Steiners»,** in Erziehung zur Freiheit, Stuttgart 1972, s. 11-21.

CONRAD, George, **The Process of Art Education in the Elementary School,** Englewood Cliffs., N. J. 1964.

ÇİZER, Derin, **Feud ve Sanat,** basılmamış, tarihsiz lisans tezi.

DELAUNAY, A., **«Aux Sources de la Poesie enfantine»,** Revue pratitique de Psychol. de la Vie Sociale et d'Hygiène, 1956, No. 4, s. 115-122.

DEWEY, John, **The Child and the Curriculum,** The School and Society, (1. baskı 1902), Univ of Chicago Press, 4. baskı, Chicago 1959.

EDMAN, Irwin, **Dewey and Art, in** : Dewey, John, Philosopher of Science and Freedom, A Symposium, Ed. by Sidney Hook, New York 1950.

EDMAN, Irwin, **Sanat ve İnsan,** Estetiğe Giriş (1939), Çev. Turhan Oğuzkan, M.E.B. Bilim Eserleri Serisi 5, İstanbul 1966.

ENÇ, Mithat, **Ruhbilim Terimleri Sözlüğü,** T.D.K. Yayınları, Ankara 1974.

EYÜBOĞLU, Sabahattin, **«Sanatta Çocuk, Çocukta Sanat»,** Tıpta Yenilikler, Çocuk Sayısı, Sayı 7, Aralık 1962, s. 108-113.

FERRIER, Adolphe, **L'Ere Nouvelle,** Des Archives Internationales de dessins d'enfants, 36, Mars 1928.

FREUD, Sigmund, **Abriss der Psychoanalyse,** Fischer, Frankfurt 1959.

FREUD, S., **Cinsiyet ve Psikanaliz,** Çev. Selahattin Hilav, Varlık, 2. baskı, İstanbul 1967

FREUD, S., **Eine Kindheitserinnerung des Leonardo da Vinci (1910)** in Bildende Kunst und Literatur, Fischer, Frankfurt 1969, s. 87 - 161.

FREUD, S., **Hayal Kurma ve Sanat (1915 - 1917),** Çev D. Çizer, basılmamış, tarihsiz lisans tezinden.

FREUD, S., **Yaratıcı Yazar - Uyanık Düş İlişkisi (1908),** Çev. D. Çizer, basılmamış, tarihsiz lisans tezinden.

GESELL, Arnold ve Frances ILG, **Child Development,** An Introduction to the Study of Human Growth, Harper, New York 1949.

GETZELS, J. W., **The Coming Crisis in the Selection of Students for College Entrance,** Amer. Educ. Res. Assoc., Washington D. C. 1960.

GETZELS, J. W., ve M. CSIKSZENTMIHALYI, **«Scientific Creativity».** Science Journal 1967, 3 (9), s. 80 - 84.

GÜNÇE, Gülseren, **Çocukta Zihin Gelişimi,** Piaget Kuramına Toplu Bakış, Ankara 1974.

HEHLMANN, Wilhelm, **Wörberbuch der Paedagogik,** göz. geç. baskı, Alfred Kröner Verlag, Stuttgart 1964.

HURLOCK, Elisabeth, B., **Child Development,** Mc Graw Hill, 4. Baskı, New York 1964.

JERSİLD, A. T., **Çocuk Psikolojisi,** 3. Cilt, Çev. G. Günçe, Eğitim Fak. Yay., Ankara 1972.

JERSILD, Arthur, **Child Psychology,** Englewood Cliffs, 6. Baskı, New Jersey 1968.

JUNG, C. G., **Psychologische Typen,** (1921) Rascher Verlag, Zürich 1950.

KAVCAR, Cahit, **«Tevfik Fikret'in Eğitimciliği ve Yeni Mektep»,** Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 5, Sayı 3 - 4, Ankara 1973, s. 111 136.

KELLOG, Rhoda ve Scott O'Dell, **The Psychology of Children's Art,** Random House, San Diego 1970.

KNOPFF, Hans J., **Kunstunterricht und Sinnesschulung im Vorschulalter,** Verlag Ludwig Auer, Donauwörth 1973.

KOGAN, W ve F.T Morgan, **Task on Motivational Influences on the Assessment of Creative and Intellective Ability in Children,** Genet. Psychol. Monogr., U.S.A. (1969), 80. No 1, s. 91-127.

LANGER, Susanne K., **Problems of Art,** Charles Scribner's Sons, New York 1957

LOWRY Bates, **The Visual Experience,** An Introduction to Art, Englewood Cliffs N. J. 1967

LEXIKON der PAEDAGOGIK, III. Cilt, 4. baskı, Herder Verlag, Freiburg-Basel-Wien 1965.

LÖWENFELD, Victor, **Creative and Mental Growth,** Mc Millan Comp., 4. baskı, New York 1964.

MENDELOWITZ, Daniel, M., **Children Are Artists,** An Introduction to Children's Art for Teachers and Parents, 2. baskı, Stanford Univ Press, Stanford Calif. 1963.

MEILI - DWORETZKI, G., «**Çocukta resmin tekâmülünde şekil ve düşünce**», Çev. M. Tanalay, İst. Üni. Tecr. Ped. ve Çoc. Psik. Bülteni, 1, İstanbul 1966, s. 35 - 54.

MERLEAN, Pouty, «**Le Dessin d'enfant**» Bulletin des groupe d'etudes de psychol. de l'Univ. de Paris, Mai 1950, No 9.

MEYERS, Hans, **Kind und Bildnerisches Gestalten,** Psychol. Voraussetzungen der Kunsterziehung in der Volksschule, Kösel Verlag, München 1968.

MEYLAN, L., «**L'école et la Personne**», Delachaux et Nietslé, Neuchatel 1968.

MICHEL, Gilbert, **Pédagogie du Dessin,** Presse Univ. de France, Paris 1968.

MORAN, Berna, **Edebiyat Kuramları ve Eleştiri,** İst. Üniv. Ed. Fak. Yay., İstanbul 1972.

MUNRO, Thomas, **Art Education,** Its Philosophy and Psychology, New York 1956.

MÜLLER, Joseph Emile, **Modern Sanat,** Çev. Mehmet Toprak, Remzi Kit., İstanbul 1972.

PAEDAGOGISCHES LEXIKON, Derl. H. H. Groothoff. Kreuz Verlag, 3. baskı, Stuttgart-Berlin 1965

PINDER, Wilhelm, **Der Isenheimer Altar des M. G. Neithardt (M. Grünewald)**, in Deutsche Kunst-Sonderhefte, Bremen, (tarihsiz).

QUENIOUX, G., **«Resim Öğretimi»**, Çağdaş Pedagojiden Seçmeler, Derl. C. Savard, Çev. Nejat Yüzbaşıoğulları, M.E.B. Öğretmen Kit. Serisi, Ankara 1969, s. 272 - 279.

READ, Herbert, **Art and Society**, Faber + Faber, 4. baskı, London 1967.

READ, H., **Art and the Evolution of Man**, Freedom Press, London 1951.

READ, H., **Education Through Art**, (1943), Faber + Faber, London 1958.

READ, H., **«Peintures d'enfants anglais»**, Préface a une Exposition... Perpignan, Union Nation des Intellectuels, 1945.

SAN, İnci, **«Minyatürlerde Soyutluk»**, Eğitim Fakültesi Dergisi, 50. yıla Armağan, Ankara 1973, s. 227 - 290.

SAN, İnci, **«Rudolf Steiner ve Waldorf Okulları»**, Eğitim Fak. Dergisi, Cilt 8, Sayı 1 - 4, Ankara 1976, s. 327 - 356.

SARTRE, J. P., **L'Imagination**, (1936), Press Univ. de France, Paris 1950.

SCHWERDTFEGER, Kurt, **Bildende Kunst und Schule**, Herman Schroedel Verlag. 2. baskı, Hannover 1954.

SEUPHOR, Michel, **Ein halbes Jahrhundert Abstrakte Malerei**, von Kandinsky bis zur Gegenwart, Fran. dan Alm. ya Çev. H. P Rasp, Droemer-Knaur, München-Zürich 1962.

SOURIAU, E., **«Psychologie de l'Artiste»**, Bulletin de Psychologie, XVII, 11 - 14, 1964, s. 740 - 742.

STEINER, Rudolf, **Die Padeagogische Grundlage und Zielsetzung der Waldorfschule**, Drei Aufsaetze, Dornach 1969.

TOPRAK, Mehmet, **«Modern Sanat (J. E. Müller) Çevirisi Önsözü»**, s. 5 - 76, Remzi Kitabevi, İstanbul 1972.

TORRANCE, E. P., **Guiding Creative Talent**, Englewood Cliffs, New Jersey 1962.

VEXLIARD, A., **«Yaratıcılık Teorileri ve Eğitim»**, ARAŞTIRMA VI, 1966 dan ayrı basım, Ankara 1968, s. 107 - 128.

WALLACH, Michael, A., **«Creativity»**, in : Carmichaels's Manual of Child Psycology, P. Müssen (Ed.), Cilt 1, John Willy + Sons, 3. baskı, New York 1970, s. 1211 - 1273.

WILHELM, Theodor, **Paedagogik der Gegenwart,** Alferd Kröner Verlag. 3. baskı, Stuttgart 1963.

WORRINGER, Wilhelm, **Soyutlama ve Einfühlung,** Üslûp Psikolojisi üzerine bir araştırma, Çev. İsmail Tunalı, Edeb. Fak. 2. baskı, İstanbul 1971.

WÖLFFLIN, Heinrich, **Kunstgeschtliche Grundbegriffe.** Das Problem der Stilentwicklung in der neueren Kunst (1915), 14. baskı, Basel-Stuttgart 1963.

WÖLFFLIN, H., **Sanat Tarihinin Temel Kavramları,** Alm. dan Çev. Hayrullah Örs, İst. Üniv. Edeb. Fak. Yay., İstanbul 1973.

WÖLFFLIN, H., «**Sanat Tarihinin Temel Kavramları, Giriş Bölümü**», Çev. İnci San, Eğitim Fak. Dergisi, Cilt 1, No 1 - 4, Ankara 1968, s. 131 - 145.

YALÇIN, Osman, **Çocuk Resminin Dili,** İlkokulda Resim Dersinin Eğitim ve Önemi (1953), Ozan Yayınevi, 2. baskı, İstanbul 1973.

YETKİN, Suut Kemal, **Büyük Ressamlar,** İstanbul 1968.

YETKİN Suut Kemal, **Sanat Meseleleri,** 2. baskı, İstanbul 1962.

YETKİN, Suut Kemal, «**Güzel Sanatların Eğitimdeki Yeri**» Eğitim Fak. Dergisi, Cilt 1, No 1 - 4, Ankara 1968, s. 125 - 129.

YETKİN, Suut Kemal, «**İslâm Minyatürünün Estetiği**», İlâhiyat Fak. Dergisi, Sayı 1, Ankara 1953, s. 33 - 35.

YETKİN, Suut, Kemal, «**Türk İslâm Plastik Sanatlarının Estetiği**», Sanat Dünyamız, Sayı 7, İstanbul 1976, s. 10 - 13.

ZINCHENKO, V P «**Perceptual and Memory Elements of Creativity**» Psychol. Abstracts, 42, 8, 1968.

ZWEIG, Stephan, **Sanatta Yaratıcılığın Sırrı,** Çev M. Özgü, İstanbul 1949.

Anonim «**EUROPE-An Underdeveloped Continent**», in Education and Culture, No 4, Strassbourg 1967.

KISA TERİMLER SÖZLÜĞÜ

	eski terim :	İngilizcesi :	Almancası :
algı	,drak	perception	Wahrnehmung
an	zihin	mind	Geist (Verstand)
anıklık	istidat	aptitude	Faehigkeit
anlak	zeka	intelligence	Intelligenz
anlık	müdrike	intellect	Intellekt (Verstand)
biliş		cognition	Kognition, (Erkenntnis)
bilişsel		cognitive	kognitiv
çoşku	heyecan	emotion	Emotion, Gemütszustand
çoşkusal		emotinal	emotional
(=duygusal)		(sensible, sentimental)	gefühlsmaessig, (sentimental)
duygu	his	feeling	Gefühl
duygulanım (duyuş)	teessür	affection	Affektion (Empfindsamkeit)
duyu	hasse	sense	Sinn
duyum	ihsas	sensation	sinnliche Empfindung
duyumsal	ihsasi	sensory	(Sensorium)
duyusal	hissi	sensitive	sinnlich
duyuşsal	teessürî	affective	affektiv
düşlem	(hayal)	fantasy	Phantasie
düşleme (uyanık düş görme)	hayal kurma	day-dreaming	Tagestraeumerei
edim	fiil, amel	act (performance)	Verhandlung, Ausführung
etken	müessir amil	effective factor	wirksamer Faktor

etkili	müessir	effective	wirksam
etkin	faal	active	aktiv
etkinlik	faaliyet	activity	Taetigkeit, Aktivitaet
etmen	amil	factor (agent)	Faktor
eylem	fiil	action	Aktion
imge	hayal	image	Bild (Vorstellungsbild)
imgelem	muhayyile	imagination	Vorstellungsvermögen
imgeleme	tahayyül	imagining	
imgelemek	tahayyül etmek	to imagine	einbilden, vorstellen, (erdenken)
imgelemsel	hayali	imaginary	imaginaer
imgelemci	hayalci (hayalperest)	imaginative	einbildend
imgeler kurma	hayal kurma	imaging	vorstellen
imgelerle düşünme	tahayyülat	imagery	anschauliche Vorstellung
imgesel düşünme		imagery thinking	bildhaftes Denken, bildlich Denken
ketlenme	nehiy	inhibition	Hemmung
sanrı	his dalâleti	hallucination	Halluzination
us	akıl	reason	Vernunft
uylaşım (uzlaşım)	itibar	convention	Konvention
yanılsama	galatı his	illusion	Illusion (Tauschung)
yetenek	kabiliyet	ability	Begabung
yeti	meleke	faculty	Vermögen, Fertigkeit, (Faehigkeit)

Akarsu, Bedia, Felsefe Terimleri Sözlüğü, Göz geç. 2. Baskı, TDK Yay Ankara 1979 ve Enç, Mithat, Ruhbilim Terimleri Sözlüğü, TDK Yay Ankara 1974'den yararlanılmıştır

EK KAYNAKLAR

ARNHEIM, Rudolf, **Anschauliches Denken,** Zur Einheit von Bild und Begriff. (İng. Visual Thinking) Köln, Du Mont 1972

DAUCHER, Hans, **Künstlerisches und rationalisiertes Sehen,** München 1967

DAUCHER, H. ve Rudolf SEITZ, **Didaktik der bildenden Kunst,** München 1969

LANDAU, Erika, **Psychologie der Kreativitaet,** 3. baskı, München/Basel 1974 (1969)

LANGER, Susanne K., **Philosophie auf neuem Wege** (İng. Philosophy in a new Key) Frankfurt/Main 1965

MÜHLE, Günter, **Entwicklungspsychologie des zeichnerischen Gestaltens,** 3. baskı, München/Basel 1971 (1955)

NÜNDEL, Ernest, **Kunsttheorie und Kunstpaedagogik**, Ratingen, Aloys Henn Verlag 1971

SCHÜTZ, Helmuth G **Kunstpaedagogische Theorie**, Eine kritische Analyse kunstdidaktischer Modelle, München/Basel 1973



Dr. İNCİ SAN

İnci San (Berkmen) Ankara'da doğmuş, 1955 yılında Ankara Kız Lisesini, 1959 da Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Alman Dili ve Edebiyatı Bölümünü, 1965 de ise aynı Fakültenin Sanat Tarihi Bölümünü bitirmiştir. Ord. Prof. Suut Kemal Yetkin'in asistanı olarak göreve başladığı Hacettepe Üniversitesinden 1967 yılında ayrılarak A. Ü. Eğitim Fakültesine geçmiş ve bu Fakülte'de Güzel Sanatlar Eğitimi dalında önce Master, 1974 yılında da Eğitim Doktoru ünvanını almıştır. Halen A. Ü. Eğitim Fakültesinde Türk Sanatı ve Sanat Sorunları derslerini okutmakta olan Dr. İnci San'ın Sanat Tarihi, Sanat Eğitimi ve Yaratıcılık konularında çeşitli yazı, çalışma, çeviri, konferans ve TV konuşmaları vardır. Son çalışmaları, özellikle 1977-78 ders yılında Federal Almanya Stuttgart Üniversitesinde yaptığı inceleme ve araştırmalardan sonra, sanat pedagojisi alanında yoğunlaşmaktadır. 1978 ve 1979 yıllarında Kültür Bakanlığı Çocuk Yayınları Danışma Kurulu üyeliği de yapan Dr. İnci San evlidir ve bir kızı vardır.

Eğitim süreci içinde sanat eğitimi ve sanatsal uğraşlar niçin günümüzde, özellikle çocuk eğitiminde önemli bir bölüm oluşturmaktadır? Sanatsal yaratma olayında yer alan duyuşsal ve düşünsel süreçler ile zihinsel yetiler ne gibi bir etkileşim ve denge içinde bulunmaktadır? Bunlar, kişilik ve estetik algılama tipleri ile nasıl bir uyum içindedirler? Karmaşık yaratıcılık süreçlerinde rol oynayan yeti ve yetenekler ile psikolojik etmenler çocukta nasıl bir gelişme göstermektedir? Kitapta bu sorular sanat psikolojisi ve sanat eğitimi açısından yanıtlanmaktadır.

TİSA Matbaacılık Sanayi Ltd. Şti. ANKARA

140 TL.