

Bedenselleşmiş Biliş Kavramı Bağlamında “Beden- Ötesi Biliş”: Tarihsel-Kültürel Psikoloji Paradigmasının Etkisi

DOI: 10.26466/opus 525501

*

Temel Alper Karslı*

*Dr, Öğr. Üyesi, Bartın Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Bartın / Türkiye
E-Posta: karslita@gmail.com ORCID: [0000-0003-3563-7565](https://orcid.org/0000-0003-3563-7565)

Öz

Bilişsel davranışı tarihsel-kültürel bir bağlam içerisinde o davranışı üreten ya da bir davranışı öğrenen bireyin üyesi olduğu toplumsal ve kültürel çevrenin bir ürünü olarak ele alan Vygotsky ve Luria'nın kuramsal yaklaşımları batı psikolojisinde oldukça geç yıllarda popüler hale gelmeye başlamıştır. Tarihsel-kültürel paradigma olarak da tanımlanan bu yaklaşım 1930'lu yıllardan itibaren bilişsel davranışı ve insan bilişsel sistemlerin gelişimini salt ontogenetik temelli ve merkezi sinir sisteminin izole gelişiminin nihai ürünleri olarak değerlendirilen yürütücü işlemlerin olgunlaşmasından daha öte, organizma-ıç ve organizmanın içinde bulunduğu bilhassa kültürel çevre ile etkileşimi içerisinde bütünlük olarak ele alan bir yaklaşım olarak inşa edilmiştir. Buna mukabil geleneksel bilişselci yaklaşım ise bilişsel davranışı ve bilişsel gelişimi merkezi sinir sisteminin bireye ve türe özgü gelişiminin bir ürünü olarak uzun yıllar boyunca neredeyse kapalı bir devre ekseninde değerlendirmiş, içsel temsiller gibi merkezi ve hipotetik süreçlere güçlü bir vurgu yapmış bulunmaktadır. Öte yandan, son yıllarda gerek insan ve gerekse, omurgalı-omurgasız, diğer canlıların ilk bakışta son derece karmaşık ve mutlaka aracı-bilişsel süreçlere yapılabilmeleri için gereksinim varmış gibi görünen çok çeşitli davranışların görece basit algısal-motor düzenlemeler ile merkezi bir işlemciye gerek duymaksızın yapılabildiği yönündeki bulgular biliş kavramının klasik manada ele alınandan daha sade ve daha genel bir mekanizmanın ürünü olabileceğine işaret etmiş bulunmaktadır. Bilişsel psikolojide ve eğitim psikolojisi gibi ilgili uygulamalı alanlarda esastan önem arz eden bir paradigma değişimine işaret eden bu durum, ilerlerken bu ilerleyişin önceki alternatif kuramsal yaklaşımların yeniden ele alınması üzerinden işlemesi, hem psikoloji tarihi bakımından hem de bilim tarihi bakımından ilginç ve önemli bir değişim süreci niteliğini bünyesinde barındırmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Tarihsel-Kültürel Psikoloji, Bedenselleşmiş Biliş, Vygotsky, Eğitim

“Beyond the Skin Cognition” in Context of Embodied Cognition: Effect of Historical-Cultural Psychology Paradigm

*

Abstract

The theoretical approaches of Vygotsky and Luria, who deal with cognitive behavior as a product of the social and cultural environment in which the individual produces a behavior or learns a behavior in a historical-cultural context, have become popular in western psychology in the late years. Beginning from 1930's this approach, also known as cultural-historical paradigm, has evaluated cognitive behavior and development of human cognitive systems as not just an end-product of a maturation of ontogenetically based isolated development of central nervous system, but indeed it was built as an approach considering these processes as integrated especially within a cultural frame in which interaction of inner and outer environmental factors surrounding organism take place. However, the traditional cognitive approach has evaluated cognitive behavior and cognitive development as a product of the individual and species-specific development of the central nervous system for many years almost as a closed circuit structure and has strongly emphasized central and hypothetical processes such as internal representations. On the other hand, recent findings, comprising humans and vertebrates, and invertebrates as well, indicate that various cognitive functions that seem to demand a central processor to be accomplished at first glance can be achieved without central processing which raises the possibility that cognition might be a product of a more simplistic and general mechanism. This situation, which points to paradigm change that is important from the merits of cognitive psychology and related practical areas such as educational psychology, is an interesting and important change in terms of the history of psychology and the history of science.

Keywords: Cultural-Historical Psychology, Vygotsky, Embodied Cognition, Education

Giriş

Her bilimsel disiplinde olduğu gibi bilişsel psikolojide de süreç içerisinde çeşitli kavramsal ya da paradigmatik değişimler “bilişsel patlamanın” gerçekleştiği dönemden itibaren geçen yaklaşık 70 sene içerisinde meydana gelmiş bulunmaktadır. Bu değişimlerin ve yeni kavramsal keşiflerin geleneksel batı-eksenli psikoloji tarihi ya da kronolojik sıralamasından bağımsız biçimde ele alındığında ilk planda fark edildiğinden daha geniş bir tarihsel ve kuramsal arka plana sahip olduğu düşünülebilir. Başka bir ifade ile bilişsel psikolojide ve bilişsel psikolojinin uygulamalı bir uzantısı olarak kabul edilebilecek olan eğitim psikolojisi gibi alanlarla birlikte, “devrimsel” olarak öne sürülen çeşitli fikirlerin Kuhn’un (2012) bilimsel yaratıcılık sınıflandırması üzerinden değerlendirildiğinde tip 2 yaratıcılığa tekabül eden ve psikoloji tarihinin erken denebilecek dönemlerinde doğu ve batı psikolojileri arasındaki ideolojik temelli derin paradigmatik farklılıklar ve bunun bir neticesi olarak batı ve Sovyet psikoloji camiaları arasındaki literatür izolasyonu neticesinde ortaya çıkan bilimsel iletişim aksaklıklarının gecikmeli bir yansıması olduğunu söylemek mümkündür. Başka bir ifade ile özelde bilişsel genelde ise psikolojideki yeni bazı kavramsal yaklaşımların bir tür yeniden keşif olduğunu ifade etmek mümkündür. Bu yazıda bilişin yalnızca, bireysel merkezli, bir bilişsel gelişim sürecinin kapalı devre ürünü olmaktan ziyade bilişin bedeninin tamamına ve, daha da ötesi, o bedenin temasta bulunduğu dış uyaranlarla etkileşimi içerisine nüfuz eden ve izole bir merkezi sinir sistemi çerçevesi dahilinde kısıtlanamayacak kadar yaygın bir işlev olduğuna işaret eden güncel bir kavram olarak bedenselleşmiş bilişin esasında Vygotsky ve Luria tarafından 1930’larda ortaya atılmış ve batı psikoloji dünyasından geç tarihlerde yaygın şekilde tanınmaya başlamış tarihsel-toplumsal psikoloji perspektifi ve bu perspektifin eğitim alanındaki uygulamalarının içine “yerleştirilmiş” olan bir kavram şeklinde karşımıza çıktığına işaret etmektedir. Bu minvalde, hâkim literatürde bilişsel psikolojinin bu yeni kavramsal yaklaşımının bireyi tarihsel-toplumsal diyalektik bağlamındaki gelişimiyle değerlendiren Sovyet psikolojisindeki kuramsal temellerine değinmeden tamamlanmamış olma ihtimali ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla, birey-kültür etkileşiminin bireysel bilişsel gelişim ve bu gelişimin biçimlendirilme usulünü teşkil eden eğitim sürecini nasıl etkilediği ve geleneksel biyolojik

determinizm yönelimli psikoloji yaklaşımı içerisinde neredeyse pür bireye özgü olarak ele alınan süreçlerin ve nihai ürün olarak da bir bakıma toplumsal ürün ya da araçların nasıl bu süreçlerce biçimlendirilerek nihai ürün olarak bireyi biçimlendiren diyalektik bir döngü haline geldiğini anlama bağlamında ciddi bir olanak sunan bedenselleşmiş biliş kavramının esaslı bir kuramsal temele oturtulması Vygotsky ve Luria'nın kuramsal yaklaşımları ve kavramsal katkılarının da göz önünde bulundurulmasını gerekli hale getirmektedir. Nitekim, bu yazının kapsamını hem bedenselleşmiş biliş kavramı hem de Vygotsky'nin tarihsel-toplumsal diyalektik tabanlı psikoloji anlayışlarının ürünü olarak insan bilişi ve Luria'nın nöropsikolojik kuramı ile bu kuramsal yaklaşımların eğitim ve toplumsal yaşamdaki yansımaları teşkil edecektir. Zira, Ebbinghaus'un (1885) da ifade etmiş olduğu üzere "en eski konudan en yeni bilimi yaratırken" bazen bu en yeni bilimin en yeni kavramlarını anlayabilmek için eski defterleri karıştırmak zaruri hale gelmektedir. Dolayısıyla, batı psikolojisinde epigenetik etmenlerce modifiye edilerek türe özgü gelişimin bireyselleşmiş mutlak bir sonucu olarak ele alınan bilişsel gelişim modellemesinin alternatifi olarak bireyin bilişsel gelişim sürecini ve bu sürecin biçimlenmesini insan ve insanlığın tarihsel ve diyalektik dinamiklerden izole ederek ele alınamayacağı noktasından yaklaşan alternatif bir psikoloji yaklaşımı olarak Sovyet psikolojisinin iki alana kazandırdıkları temel kuram ve kavramları vurgulamadan güncel psikolojideki bedenselleşmiş biliş ve bilişin dinamik sistemleri gibi güncel ve çığır açıcı "yeni" kavramları değerlendirmek eksik kalacaktır.

Tarihsel-Kültürel Diyalektik Bağlamında İnsan Bilişinin Gelişimsel Değerlendirmesi

Genel olarak bakıldığında, Vygotsky ve bireysel zihinsel gelişim merkezli Piaget kuramı temelli geleneksel yaklaşım arasındaki ayrışmanın, farklı ve belirleyici diğer olası etmenlerle birlikte öncelikli olarak, homo sapiens gelişiminde tarihsel-toplumsal etkilerin biçimlendirici etkilerinin payı üzerinden ideolojik bir temel üzerinde şekillendiğini görüyoruz. Bu bağlamda, Forman ve Kraker'e göre (1985) Vygotsky, her şeyden önce, net bir biçimde insanın bilişsel gelişim sürecine dair kabulünü ve anlayışını Marksist bir yapı üzerine ve dolayısıyla da Marksist bir diyalektik üzerine

inşa etmektedir. Bu açıdan bakıldığında Vygotsky'nin modelindeki temel kabul bireysel süreçler odaklı batı psikolojisinde yaygın biçimde benimsenmiş olduğu üzere evrimsel süreçlerden doğru ortogenez temelli olarak gelişmiş zihinsel işlevlerin ikincil bir sonucu olarak ortaya çıkan toplumsallaşma yönündeki açıklamalardan ayrışma arz eder. Buna göre, bireysel odaklı bilişsel gelişim yaklaşımında türe özgü olarak aktarılan gelişmiş zihinsel işlevlerin (genel manada yürütücü işlevler gibi) bir sonucu olarak dil gelişimi ve karmaşık organizasyonlara olanak tanıyan gelişmiş bir iletişim sisteminin bir tür yan etkisi olarak meydana gelen toplumsallaşma ve bireyin bu sürece bağlı olarak kültürel yapı tarafından, büyük oranda bireysel olarak ilerleyen bilişsel gelişim sürecinin ileri aşamalarında, tamamlandığı bir “organizma” olarak insan, Vygotsky (1978) bağlamında hem türün hem de bireyin bilişsel gelişim süreci boyunca toplumun birey gelişimini doğrudan etkileyerek, kültürel araçları vasıtasıyla, biçimlendirdiği bir ürün olarak ele alınmaktadır. Dolayısıyla, Vygotsky açısından baktığımızda, örneğin Carlson ve ark. göre (2004) insana özgü olduğunu kabul ettiğimiz yürütücü fonksiyonların bizzat toplum etkisiyle tetiklenen ve ortaya çıkışını doğrudan organizmik nedenlerden öte toplum ve toplumsallaşmaya borçlu olan işlevler olarak kavramsallaştırıldığını ifade edebiliriz.

Bu bağlamda, Vygotsky'de temel algısal süreçlerden başlayarak dikkat, öğrenme ve bellek gibi daha üst işleme düzeylerine hizmet eden işlevler ve uzantıları toplumsal etkilerden izole ve yalnızca tek bireye özgü organik gelişim perspektifinden ele alındığında ancak çok basit veya ham haliyle gelen, en iyi ihtimalle potansiyel olarak niteleyebileceğimiz işlevsel planda gelişmemiş bazı temel yapılar halindedir. Bu yapıların işlevsel ya da işler hale gelmesi yalnızca kültürel alışveriş ve bu alışverişin temel aracı olan dil vasıtası ile gerçekleşmektedir. Buna göre, söz konusu bu potansiyelin işlevsel birer “psikolojik yapı” haline gelmesi bireyin maruz kaldığı toplumsal etkiler, bu etkilerin birey tarafından içselleştirilmesi ve daha sonra birey tarafından bağımsız olarak tatbik edilebilmesi şeklinde özetlenebilecek bir silsileyi takip etmektedir. Başka bir ifade ile, birey toplumla etkileşimi içerisinde farklı mecralarda deneyim kazanıyorken herhangi bir deneyimin kendi içerisinde planlanmış ve anlamlı bir hale gelmesi birey-toplum etkileşimi neticesinde olmaktadır. Bu etkileşimin ise Vygotsky'e (1987) göre temel aracı dildir, dolayısıyla bireyin dili edinmesi

de salt bireysel ve türe özgü bir gelişimin zorunlu bir sonucu olmaktan öte deneyimin bireye onun üzerinden aktarıldığı ve de bireyin onu kullanarak kendi eylemlerini planladığı düzenlediği ve en nihayetinde onun vasıtasıyla günlük hayatta “düşünme” olarak nitelediğimiz işlevi kazandığı bir kültürel araç olarak ön plana çıkmaktadır.

Kültürel araç ve işaretler şeklindeki bir kavramsallaştırma ve yukarıdaki paragrafta belirtildiği biçimde dil faktörünün bireyin mensubu olduğu toplum tarafından biçimlendirilmesi sürecinde bilişsel gelişim sürecinin bir yan ürünü değil aktif bir etmen olarak tanımlanması Vygotsky yaklaşımını insanın bilişsel gelişim sürecinin tanımlanması bağlamında Piaget tipi bir yaklaşımdan epeyce farklı bir kulvara yerleştirmektedir. Zira, bilişsel gelişime dair bu tip bir formülasyon bireyin toplumsallaşmasını bilişsel gelişiminin sonucu değil nedeni olarak ortaya koymaktadır, başka bir ifade ile toplum etkisi bireyi bilişsel anlamda tam işlevsel bir hale getirmektedir. Bu süreç, diğer taraftan, aktif bir rehberlik veya öğretmenlik ihtiyacını da doğurmaktadır Van der Veer (1986) ve Wood ve ark. (1976) açısından Vygotsky’de birey bilişsel gelişiminin oluşumu bakımından kültürel araçları ve işaretleri içselleştirmelidir, bunun için de dil işlevi aracılığı ile eğitilmeye gereksinim duymaktadır. Bu bakımdan ele alındığında bireysel plandaki bilişsel gelişimi ait olduğu toplumsal organizasyonun bireye sunduğu araç ve imkanlardan bağımsız düşünmek mümkün değildir zira teknik araç-gereç, teamüller gibi soyut varlıklar biçimindeki kültürel ürünler bir toplumun “kültürel araçlarını” teşkil etmekte ve dil yolu ile bireye aktarılması bilişsel gelişim sürecinin çekirdeğini teşkil etmektedir. Dil ise düzenleyici bir sinyal sistemi olarak bu süreçte karşımıza çıkmaktadır. Mesele bu etkileşim çerçevesinde ele alındığında kültürel araçların ve sinyallerin yalnızca bireyin değil, hatta Luria’nın (1992) daha sonra işaret ettiği üzere, tüm organizmaların öğrenme ve bellek gibi işlevlerinin sınırlarını belirlediğini dahi ifade etmek mümkündür. Gelecek olarak Vygotsky’nin devamı olan Luria’nın terminolojisi içinde ele aldığımızda tüm canlıların çeşitli sinyallara ya da işaretlere karşı duyarlı olduğunu fakat insan söz konusu olduğunda organizmanın öğrenmesini ve gerekli durumlarda gerekli şekilde harekete geçmesini sağlayan unsurun yalnızca algısal süreçlerimizi uyaran fiziki uyaranlar değil fakat ikincil bir sinyal veya işaret sistemi (başka bir deyişle dil) üzerinden işleyen ve doğadaki somutlukların soyutlanarak içselleştirilmesine olanak veren bir

sinyal sistemi olduğunu görmekteyiz. Dolayısıyla bu tip bir sinyal sistemi ile insan daha karmaşık bir uyaran dünyasını içselleştirmekte ve etkileşimde bulunduğu kültürel araçlar bu akışı tetiklemektedir. Buna göre dil yetisinin, Vygotsky bağlamında ele alındığında, insanların kültürler-üstü ve türe özgü en temel kültürel aracı olduğu ifade edilebilir.

İki görüş arasındaki bu temel farklılık doğal olarak kullanılan terminolojiye de yansımış bulunmaktadır: Aşağıda daha detaylı bir biçimde tartışılacağı üzere Piaget bilişsel denge ve dengesizlik (bir nevi metabolik homeostaz kavramının karşılığı biçiminde), adaptasyon, şema inşası, asimilasyon ve akomodasyon gibi biyolojik tandanslı ve birey-içi süreçler üzerine vurgu yapan bir terminoloji benimsemişken örneğin Glassman’a göre (1994) ise Vygotsky ise “iskele kurmak” ve “yakınsal gelişim alanı” gibi birey-toplum arasındaki etkileşime ve bireysel gelişim sürecinde toplumsal bileşenlerin aktif rehberlik veya eğitmenlik gerekliliğine vurgu yapan bir terminolojiyi benimsemiş bulunmaktadır. Başka bir deyişle Vygotsky tarihsel-kültürel determinizm bağlamında bir bilişsel gelişim tasavvuru yapıyorken Piaget ise, bir bakıma klasik psikoloji geleneğini sürdürerek, biyolojik determinizm bağlamında bir bilişsel gelişim tasavvuru oluşturmaktadır. Öte yandan, göz önünde bulundurulması gereken bir nokta ise Vygotsky bakış açısı ile değerlendirildiğinde meselenin yalnızca birey-içi süreçlerin bir sonucu olarak hali hazırda çocuğun yerine getirebileceği çeşitli bilişsel işlevleri muhtemelen temel bir düzeyde gerçekleştirebilmesinden ziyade, yakınsak gelişim alanı kavramı ile birlikte ele aldığımızda, bu işlevleri en usta ya da en mahir biçimde gerçekleştirebileceği bir düzeye erişmesi meselesi olduğunu da görebiliriz. Ki bu nokta yine eğitim sürecinin ele alınma biçimi bakımından her iki kuramsal yaklaşım arasındaki en temel farklılığı da meydana getirmektedir. Yukarıda belirtilmiş olan tarzda ki geri bildirim tipi öğrenme deneyimleri Piaget tarzı bir kuramsal yaklaşım çerçevesinde bilişsel gelişim sürecinin optimal koşullarda ilerlemesi için yeterli bir gösterge olarak kabul edilirken bu tip deneyimlerin en etkin biçimde organize edilmesi ve bilişsel gelişim sürecini yakınsak gelişim alanı boyunca progresif olarak ilerleyerek besleyebilmesi için eğitmenlik görevini yerine getirecek bir yetişkinin sağlam bir iskele yapısı oluşturmaya ve bu anlamda rehberlik etmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Vygotsky açısında bilişsel gelişim sürecini değerlendirdiğimizde ise birey-içi süreçlerin toplumsal etkilerden bağımsız düşünülmemeyeceğini ve

bilişsel gelişim sürecinde birey-içi süreçlerden meydana gelen değişimlerin toplumsallaşmanın bir fonksiyonu olarak ortaya çıktığı ön kabulünü göz önünde bulundurarak bu kuramın bağlamında bireyi, toplumun da aslında olduğu gibi, tarihsel-toplumsal diyalektik sürecin bir ürünü olarak ele almak gerekmektedir. Nitekim, biyolojik determinizm üzerinden insanın bireysel gelişimini okuduğumuzda, en azından bir ortalama aralığında, bireyin doğuştan getirdiği ve çevresel olarak ona sunulan imkanların etkileşimi nispetinde birey-içi süreçlerin gelişimi ve olgunlaşmasıyla sosyalleşmeye dönük bir istikamet alacağını kabul etmekte ve bu süreçte bir öğretmene ya da toplumsal tabanlı bir dış desteği olmazsa olmaz olarak görmemekteyiz, toplumsal determinizm üzerinden okuduğumuzda ise insan ve insanın bilişsel gelişim süreçlerinin toplumsallaşmanın ve aktif bir eğitim veyahut yetişkin-çocuk arasında kurulan bir usta-çırak ilişkisi ve bu ilişki ile tesis edilen bir "iskeleden" doğru kültürel araçlar maharetiyle var edilen ve yönlendirilen bir bilişsel gelişim sürecini görmekteyiz. Dolayısıyla, kültürel araçlar olarak adlandırılabilir bir çerçeve bağlamında ele alındığında, bireyin içerisinde doğduğu kültürün sahip olduğu araç-gereç imkanları ile kurduğu somut ve soyut düzlemlerdeki etkileşim bireyin hem bilişsel gelişim sürecini şekillendirmekte hem de bu sürecin kanalize edildiği bir eğitim bağlamı kurgulamaktadır.

Bir eğitim bağlamının kültürel araçlar yolu ile kurgulanmasından söz edildiğinde önce Vygotsky'nin ve daha sonra ise Luria'nın (1980 ve 2002) nöropsikolojik kuramında söz ettiği ve bedenselleşmiş biliş süreçlerine işaret eden "beden ötesi biliş" ve "korteks dışı süreçler" kavramlarını etraflıca ele almak gerekmektedir. Her iki araştırmacı da insanda bilişin yalnızca merkezi sinir sistemi ile sınırlı bir süreçler topluluğu değil fakat tam tersine bilişin hem bireysel düzeyde ele alındığında bireyin merkezi sinir sisteminin dışına taşan hem de birey-toplum etkileşimi düzeyinde ele alındığında bireyin bilişsel gelişiminin kültür tarafından sunulan somut ve soyut araçlarca biçimlendirilmesine işaret edildiğini görmekteyiz. Bu tip bir işleyiş aynı zamanda yüksek düzeyli zihinsel işlevler, ya da başka bir deyişle yürütücü işlevlerin, gelişimini ve kapasitesinin eğitim sürecinden doğru biçimlendirilmesini de kapsamaktadır. Kısacası yalnızca basit değil fakat dil edinimi gibi üst düzey bilişsel işlevlerin ve soyutlama kabiliyetlerinin de korteks dışı veya beden ötesindeki biliş yoluyla şekillen-

mekte olduğuna işaret etmektedir. Süreci bu açıdan ele aldığımızda özellikle de dinamik sistemler ve bedenselleşmiş biliş gibi konulardaki güncel yayınlara baktığımızda temel noktanın insan bilişsel sisteminin belli bölümleri ile diğer canlıların karmaşık gibi görünen çeşitli bilişsel davranışlarının arasında tüm canlılarda ortak olan ve merkezi sinir sistemi dışından yürütülebilen çeşitli kabiliyetler üzerinden ifade edilirken Vygotsky ve Luria'nın kuramsal yaklaşımı bağlamında ele aldığımızda ise bu anlamda bir basit-karmaşık ayırımına gitmeden bilişin bütün olarak kendisinin, birey ya da türler üstü olarak, yalnızca merkezi sinir sistemi merkezli türe özgü ve biyolojik determinizm doğrultusunda işleyen bireysel eklenli bir süreç değil fakat tam tersine tarihsel-kültürel diyalektik içerisinde bireyin bilişsel gelişimini kültürel unsurların bir ürünü olarak ve dolayısıyla da bireyin sahip olduğu gelişimsel düzeyi kültürel araçlar ile ne denli etkin bir temas kurabildiğinin, yani bireye toplumca sunulan aktif eğitimliğin, bir fonksiyonu olarak formüle edilmekte olduğunu görmekteyiz. Bu bağlamda, Vygotsky'nin “yakınsak gelişim alanı” olarak ifade ettiği ve herhangi bir bireyin mevcut bilişsel gelişim düzeyine işaret eden o kavram üzerinden batı ve doğu psikolojileri arasındaki klasik yaklaşım farklılığı üzerinden değerlendirdiğimizde bireyin hem bilişsel gelişim anlamında ulaşabileceği en uç noktanın, hem de o noktaya verilen bir zamanda ne kadar uzakta bulunduğu bireye sunulan eğitim imkanının doğrudan bir sonucu olduğunu ifade etmek mümkündür.

Özetle, bireyin bilişsel gelişimi içinde bulunduğu bağlama dair çeşitli meseleler ile o bağlamın sunduğu araçlar ve bireysel-türe özgü potansiyeli arasında, “iskele kurularak” aktif bir eğitim süreci aracılığı ile, en verimli etkileşimin oluşturularak süreç içerisinde bireyin toplumla etkileşimi neticesinde kazandığı ve içselleştirdiği psikolojik sistemler sayesinde gelişimini tamamlaması Vygotsky'nin görüşlerinin çekirdeğini oluşturmaktadır. Demek ki merkezi sinir sisteminin potansiyeli, etkileştiği çevre, bireyin bu çevrede karşısına çıkan ve üstesinden gelmeyi öğrenmesi gereken problematik durumlar ve bu süreci bireye toplumsal ve kültürel olarak sunulan araçlar vasıtasıyla çözmesini öğretmek bilişsel gelişimi biçimlendirecek aktif eğitim bu sistemin temelde oturduğu dört ayağı teşkil etmektedir. Öte yandan, Vygotsky ve Luria'nın yaklaşık 90 sene kadar önce işaret etmiş oldukları bu sistemin geçtiğimiz 10 sene zarfında ise bilişsel

bilimlerde tip 1 yaratıcılıkta bir paradigmaymış gibi sunulduğunu ve benimsendiğini görmekteyiz. Yeni olarak sunulanın esasında öne sürüldüğü denli yeni olmadığı bedenselleşmiş biliş kavramı yukarıda özetlenmiş olan model ile karşılaştırmalı olarak açıklayarak ilerleyen bölümlerde ele alınmaya çalışılacaktır.

Bilişsel Bilimlerde “Yeni” Bir Kavram Olarak Bedenselleşmiş Biliş

Bedenselleşmiş biliş kavramı farklı bakış açılarına göre değişik biçimlerde tanımlanabilecek yeni ve oldukça iddialı bir kuramsal yaklaşım olarak geçtiğimiz yıllarda yoğun şekilde irdelenmeye başlamış bulunmaktadır. Bedenselleşmiş biliş kavramının bir tanımı, Clark’a (1999) ve Chemero (2002) gibi araştırmacılara göre yürütücü işlevler gibi üst düzey zihinsel süreçler de dahil olmak üzere, bilişsel süreçlerin bedensel ve fizyolojik durumlardan etkilenen, başka bir ifade ile, yalnızca soyut içsel temsillerin gittikçe olgunlaşan bir merkezi sinir sisteminin zorunlu sonucu olarak oluşmasıyla ortaya çıkan değil fakat tüm beden ve beden-çevre etkileşiminin bir neticesi olarak oluşan süreçler olduğudur. Bu hususa ilaveten, bedenselleşmiş biliş yaklaşımı kapsamında, dil gelişimi ve dilde kullanılan soyut kavramsallaştırmaların, örneğin Barsalou (2008) ile Adam ve Galinsky (2012) gibi araştırmacılara göre, bilişsel etkinliğin bir parçası olan beden-çevre etkileşimleri bağlamındaki somut temellerden doğru ortaya çıktıkları da belirtilmelidir.

Dolayısıyla bedenselleşmiş biliş kavramı bilişi, Shapiro (2011) ve Willems’e (2012) göre bilişsel psikolojideki klasik yaklaşımın çatı kavramı olarak ifade edebileceğimiz içsel temsiller yaklaşımından uzaklaştırarak soyut ve üst düzey bilişsel faaliyetler için dahi geleneksel anlamda bir temsil kabiliyetine ihtiyaç duyulmadığını, beden-çevre etkileşimi üzerine şekillenen algısal ve heyecansal deneyimler üzerinde şekillenen bedensel durumların tüm bilişsel yaşamın temelini teşkil ettiğine işaret etmektedir. Bu bağlamda, öte yandan, bedenselleşmiş biliş kavramının, basit ya da karmaşık fark etmeksizin, bilişsel davranışın formülasyonu anlamında geçit psikolojisinin çevrenin algısal olarak yeniden düzenlenmesi ve problem çözümü temelli yaklaşımına da yakınsama arz ettiği görülmektedir: Söz konusu bu durum, Wilson ve Golonka’ya (2013) göre dört temel nokta üzerinden şöyle ifade edilebilir; 1) Organizmanın karşı karşıya kaldığı

spesifik problem nedir? 2) Organizmanın üstesinden gelmek durumunda olduğu soruna dair çözüm geliştirme kaynakları nelerdir? 3) Organizmanın sahip olduğu bu kaynaklar nasıl biraraya getirebilir? Ve son bir nokta olarak ise 4) Organizma çözüm kaynaklarını biraraya getirme potansiyeline sahip midir? Bu sorular herhangi bir bilişsel davranış için işlemsel olarak farklı tanımlamalar ile farklı nedensel analiz düzeyleri üzerinden sorulabilir elbette ve bedenselleşmiş biliş yaklaşımı da bu bağlamda daha sadeleştirme bir üslup üzerinden inşa ettiği işlemsel tanımlamalarla bilişsel davranışı geleneksel yaklaşımdaki kapalı devre merkezi süreçlere (aracı süreçler, temsiller vb kavramlar) referans vermeksizin değerlendirerek dil öğrenilmesi ve kullanılması konularında bile bu tip bir temsil bazlı merkezîliğe gerek olmayabileceğine işaret etmektedir.

Güncel bedenselleşmiş biliş yaklaşımının dilin nasıl öğrenildiği meselesini ele alış tarzına spesifik olarak değinmek bu noktada aydınlatıcı olacaktır. Öncelikle şunu belirtmek gerekmektedir ki geleneksel bilişselci yaklaşım, örneğin Chomsky (1959) dil kullanımını, diğer tüm üst düzey bilişsel işlevlerde olduğu gibi, dış dünyadaki olayların soyutlanmış içsel temsilleri ve bu temsiller arasındaki semantik ve bağlamsal ilişkileri içeren özelleşmiş merkezi sistem yapıları ve kompleks aracı süreçler üzerinden işleyen tamamen “bilişsel” bir olgu olarak değerlendirmektedir. Öte yandan bedenselleşmiş biliş yaklaşımı açısından ele alındığında ise, Wilson ve Golonka'nın (2013) belirttiğine göre, sözlü ya da yazılı olarak dil çeşitli durumlar ile belirli ses veya görsel sembollerin, ki bu semboller esas itibarıyla algısal sistemler tarafından dönüştürülmüş fiziki uyarılar durumundadır, belirli bağlamlar zarfında asosiyede edilmesinden doğru iletişim ve işbirliği gibi spesifik bir amaca hizmet eden bilişsel bir davranış teşkil etmektedir. Elbette algısal kaynakları, motor mekanizmaları ve bağlamların takip edilmesi gibi unsurlar bakımından burada ifade edildiğinden daha karmaşık bir işleyişe sahip dil edinimi ve kullanımına dair tam bir bedenselleşmiş biliş eksenli analiz bu makalenin kapsamını aşan bir girişim olacaktır ve fakat özellikle farklı bağlamlarda o bağlama özgü doğru anlamın çıkarılması gibi karmaşık ve merkezi işlem gerektiriyor gibi görünen çeşitli süreçlerin esasında bedensel ve kişilerarası olarak paylaşılabilen veya aktarılabilen heyecansal süreçlerce yönlendirilebileceğini bilmek durumu iki nokta bakımından daha da ilginç hale getirmektedir. Birinci nokta bedenselleşmiş biliş kavramının tanımlarından biri ile ilgili

iken diğer nokta tarihsel-kültürel psikoloji yaklaşımında sıklıkla vurgulanan “bedenin ötesindeki biliş” veya “korteks dışı süreçler” ya da “psikolojik sistemler” gibi kavramların yürütücü işlevler veya üst düzey zihinsel süreçlerin gelişiminin bir sonucu olan çeşitli bilişsel ürünlerin esasında salt merkezi bir olgunlaşmaya ihtiyaç duyulmadan da gerçekleşebileceğine işaret eden kavramsal yaklaşımlardır. Bu her iki nokta literatürde soyut olanla somut olanın, merkezi süreçlerin bireysel ve türe özgü olarak gelişmesine zorunlu biçimde bağlı olanla çevresel etkilerin kesişimi ve zihinsel süreçler üzerindeki beden-çevre etkileşiminden kaynaklanan tesirlerin birbirinden ayırt edilmesinin geleneksel bilişselci yaklaşımca öne sürüldüğü kadar kolay veya aradaki sınırların o kadar da net olmayabileceğine dair çeşitli bulgular üzerinden ele alınacaktır.

Dildeki soyut kavramların temellerini somut ilişkilerden, ya da başka bir ifade ile, beden-çevre arasındaki etkileşimin zaman, mekan, bedenin pozisyonu gibi fiziksel unsurlardan aldığına dair literatürde oldukça ilginç bulgular mevcuttur. Bedenselleşmiş biliş bağlamındaki, mesela, en tipik bulgulardan biri Eerland ve ark.’nın (2011) gösterdiği “Eyfel Kulesi” etkisidir. Buna göre denekler aynı mesafeden çekilmiş bir Eyfel Kulesi fotoğrafına sağa veya sola doğru eğik bir postürle bakmalarına göre farklı yükseklik tahminlerinde bulunmaktadır; sola doğru eğik vaziyette yapılan tahminler sağa doğru eğik bir postürle yapılan tahminlere göre daha alçak olmaktadır. Yapılan mesafe tahminleri noktasında da benzer bir etki söz konusudur. Bu yöndeki bulgular genel anlamda ele alındığında, örneğin, Glenberg ve ark. (2002) işaret ettiği üzere bireylerin kendilerine verilen yazılı bir malzemenin içerik veya soyut anlamda ne denli “ağır” olduğunu o malzemenin kendilerine sunulmuş biçiminin kg cinsinden ağırlığı üzerinden belirlemelerinden, Miles ve ark.’nın (2010) bulguları ışığında, çeşitli olayların kronolojik olarak soldan sağa doğru olacak şekilde belirli bir istikamet üzerinde sıralanması istendiğinde geçmişten geleceğe doğru bu şekildeki bir sıralamanın soldan sağa doğru çok daha hızlı bir şekilde yapılabilmesine kadar değişmektedir. Yine ilginç bir nokta olarak bu tip bir fiziksel konum ve dildeki soyut uzantıları arasındaki ilişki, genel bir türe özgü eğilim olmakla birlikte, bu ilişkinin istikametinin büyük oranda kültüre ve dilin yapısına bağlı olduğu da literatürdeki çeşitli bulgularca işaret edilmektedir. Örneğin, yine Miles ve ark.(2010) göre Hint-

Avrupa dillerinde yukarıda belirtilmiş olduğu üzere geçmiş sola ve gelecek sağa doğru ilerliyorken (veya bazı durumlarda geçmiş “arkada” gelecek ise “önde” yer alırken) Sino-Tibet dillerinde geçmiş aşağıya doğru iken gelecek ise yukarıya doğru ilerlemekte ya da yer almaktadır. Dolayısıyla, bu yöndeki bulgular hem insan zihninde somut ile soyut arasındaki ilişkinin günlük hayat ve geleneksel bilişselci yaklaşım bağlamında ele alınış biçimine göre çok daha geçişken ve devamlılık arz eden bir yapıya haiz olduğuna işaret ederken hem de tarihsel ve kültürel bağlamında Vygotsky çizgisinin ifade ettiği üzere zaman algısı, soyutlamalar vb üst düzey bilişsel işlevlerin işleyiş tarzı üzerinde oldukça belirleyici olduğunu göstermektedir.

Yukarıda belirtilmiş olan ikinci nokta üzerinden meseleyi ele aldığımızda ise bedenselleşmiş biliş kavramının bedensel hallerin veya psikofizyolojik göstergeler üzerinden heyecan hallerinin farklı mecralarda bilişsel süreçleri ve kararları nasıl etkileyebildiğine dair de literatürde çeşitli bulgular mevcuttur. Dahası, bu bulgular Vygotsky’ nin de işaret ettiği şekilde, bireyi aşan ve birey-toplum etkileşimi üzerinden adeta “bedenin ötesindeki” bir bilişsel mekanizma olarak aynı toplumsal bağlamdaki insanların zihinsel süreçleri arasında bir eşgüdüm sağlamakta olduğuna ve hatta aynı bilişsel görev üzerinden müşterek bir faillik yarattığına işaret etmektedirler. Belirtilmelidir ki, duygu ve duygudurumun dikkat ve bellek üzerinde karakteristik etkileri mevcuttur zira dikkat bağlamında, mesela Öman’ın (2001) ile Wells ve Matthew’un (1994) göstermiş oldukları üzere kişiler hali hazırdaki duygusal ve duygu durumsal durumları ile tutarlı uyaranları işlemekte daha başarılıdırlar. Bellek bakımından ise, Bower’ın (1981) işaret ettiği üzere kişiler bir bilgiyi öğrendikleri duygu durum ile aynı durumda iken malumatı geri getirmekte daha başarılıdırlar.

Eğer iki kişi duygusal bakımdan aynı çizgidelerse (aligned), bu onların bir müşterek eylem bağlamı içerisindeki aynı nesnelere fark etme olasılıklarını arttıracaktır. Bu da birbirlerinin eylemlerinin yordanmasını kolaylaştıracaktır, zira kişilerin neye dikkat ettiğine dair bilme başlatmak üzere oldukları eylem hakkında ipucu sağlar. Bu ayrıca, gönderme yaptıkları nesnelere, özelliklere ve olayların örtüşmesini güçlendirerek aradaki iletişimi de kolaylaştırır. Örneğin, sindirim sistemi hareketleri üzerinden or-

ganizma tarafından yorumlanan duygular karar verme davranışı üzerinde etkilidir. Damasio'nun (1994) somatik işaret (somatic marker) kuramına göre ani ve otomatik duygusal tepkiler karar vermeye rehberlik eder, Iowa Kumar Görevi (Iowa Gambling Test) gibi deneysel süreçlerde bu durum gösterilmiştir: Bu görevde çeşitli ölçülebilir duygusal tepki sinyalleri denegın kendi karar paternlerindeki değişimlere dair farkındalığından önce karar paternlerinde görülen değişimler ile bağıntılıdır. Bazı araştırmacılar, örneğin De Sousa (1987) ve Evans (2002), iddia etmektedirler ki duyguların işlevi problem çerçevesini basitleştirmektir. Çerçeve probleminin kastı; alternatif seğenekler arasında karar vermek herhangi bir durumda potansiyel olarak, eğer kişi herbir seğeneğin tüm muhtemel sonuçlarını dikkate alıyorsa, baş edilmez bir karmaşıklık iğerir. Bu anlamda duygular hızlı ve kirli bir hōristik olarak hizmet ederek karar alanını daraltırlar, böylelikle potansiyel olarak karmaşık bilişsel süreçleri sadeleştirirler. Böylelikle, Kelly ve Barsade'e göre (2002) duygu durum ve duygular bireylerin göstermeye temayüllü oldukları duygusal tepkileri etkilerler, bağırsak hareketlerini, dolayısıyla da karar vermelerini etkilerler.

Bu iddiaya destek duygular, duygu durum ve duygusal bozuklukların ekonomik karar vermenin diğer yönleri ve öznel olasılık değerlendirmeleri üzerinde spesifik etkileri olduğu yönündeki Wright ve Bower (1992) ile Loewenstein ve Lerner'in (2003) elde ettiği bulgulardan gelmektedir. Birtakım ampirik veriler, örneğin Barsade (2002), duygu ve/veya duygu durum sirayetinin müşterek eylemi kolaylaştırdığına dair destek sunmaktadır. Barsade'in (2002) bu çalışmasında katılımcılar iğerilerinden biri anlaşmalı denek olan 3 ila 5 kişilik gruplar dahilinde pazarlığa tutuşmuşlardır. Anlaşmalı denegın görevi neşeli veya huysuz bir duygu durum hali sergilemektir. Çeşitli ölçümler desteklemiştir ki duygu durum bulaşıcıdır ve bu bulaşıcılık/sirayet katılımcıların iş birliği düzeyi üzerinde etkilere sahiptir. Olumlu duygu durumun sirayeti katılımcıların performansını, öznel performans algıları ve diğerlerinin onların performansına dair değerlendirmeleri ile ölçüldüğünde, güçlendirmiştir. Özetle, duygu durum, duygu durumun onlardan doğru yorumlandığı somatik göstergeler hem bireylerarasında sirayet edici bir etki göstermekte hem de üstesinden gelinmesi gereken bilişsel görevin sınırlarının çizilmesi ve en uygun çözüm

yollarının hüristik ya da türe özgü davranışsal imkanlar üzerinden geliştirilmesi bağlamında önemli rol oynamaktadırlar.

Öte yandan, duygu durum ve bedensel hallerin toplumsal olarak paylaşılması (veya başka bir ifade ile bireysel bedenselleşmiş biliş dinamikleri üzerine inşa edilen müşterek bir faillik hissi), tarihsel-kültürel psikoloji anlayışı ile uyumlu bir biçimde, bireylerin öznel bilişsel süreçlerini diğerleri ile kendiliğinden bir biçimde senkronize etmek anlamında modüle etmekte ve kişinin diğerinin dikkat ettiğini düşündüğü uyarana dikkat etmesi şeklindeki bu bağlantılılık müşterek eylemi bireysel katılımcıların müşterek görev konusunda aynı inanca sahip olmalarını ve müşterek göreve kendi bireysel katılımlarının ve/veya aynı şeye dikkat etmenin nasıl katkıda bulunacağına dair garantileme babında kolaylaştırmaktadır. Genel olarak bireylerarası bu tip bir bağlantılılık durumunda benzer bir karşılıklı eşgüdüm vardır fakat karşılıklı bağlantılı olan şey inanç ya da algılar değil grubun diğer bireylerine yöneltilen ve bilinçdışı olarak meydana gelebilen duygusal hallerdir. Dahası, bu kavramsal açıdan daha sadedir, zira iki kişinin öznel bilişsel işleyişi ile bir de nesneyi içeren üçlü bir ilişkidense bu iki kişi arasındaki ikili bir ilişkidir.

Bilişsel gelişim süreci bağlamında ele alındığında çocuklar, örneğin Trevarthen’e (1979) göre, ikili ön-konuşmalara (proto-conversations) katılırlar, ve aynı zamanda duygusal ifade değiş tokuşuna da katılırlar ve bu, mesela Stern (1985) açısından, müşterek dikkatin karakteristiği olan üçlü katılımdan (triadic engagement) aylar öncesinde ortaya çıkmaktadır. Eğer kişiler arası karşılıklı bağlantılılık müşterek eylemi koordine etmekte rol oynuyorsa katılımcıların diğerinin niyetleri, inançları ya da diğer zihinsel halleri hakkında karşılıklı bilgiye sahip olmalarının gerekmediği minimal mimarinin önemli bir parçasını teşkil ediyor olabilir. Müşterek eylemin amaçları bakımından bağlantılı olma özellikle yararlı olacaktır; eğer yalnızca davranışsal taklidi değil fakat aynı zamanda davranışsal senkronizasyonu da daha genel şekillerde artıyor ise. Bu özellikle, örneğin, iki katılımcının müşterek eylem babındaki görevlerinin katı bir biçimde devamlılık arz etmediği durumlarda önemlidir; tam olarak aynı şeyi yapmak durumunda olmadıkları zamanlarda. Hareket senkronisinin bu tip boyutları, zamansal benzerlik, kesintiliğe karşı akıcılık gibi ve hareketin hem zamanlığının hareketleri dakik biçimde koordine etme amacı için bu tip

durumlarda kullanışlı olabilir. Bernieri'nin (1988) bir çalışması bunu desteklemektedir; bu çalışmada bireylerarası bilişsel bağlılık etkileşim kayıtlarını gözlemleyen jürinin değerlendirmesi ışığında hareket senkronizasyonun bir yordayıcısı olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar özellikle ilginçtir zira araştırmacı davranış eşlemesi ile senkronizasyonun diğer üç parametresi arasında ayrıma gitmiştir (simultane hareketler, akıcılık ve temponun benzerliği) ve her dört parametre için de aynı etki gözlenmiştir. Bu bulgular bireylerarası bilişsel bağlılığın müşterek eylem içerisinde hareketlerin eşgüdümünü birtakım farklı şekillerde kolaylaştırdığı öngörüsünü desteklemektedir. Öncelikle birinin kendi hareketlerine benzeyen hareketleri yordamak daha kolay gibidir ve eğer bireylerarası bilişsel bağlılık senkronizasyonu sağlıyorsa, böylelikle katılımcıları birbirine daha benzer hale getirecektir. İkinci olarak ise hareketleri senkronize etmek diğer kişinin davranışlarına yönelik artan dikkat ile bağıntılıdır, bu da diğer katılımcının hareketleri hakkında edinilen bilgi miktarını arttıracaktır ve böylece yordama ve izlemeyi kolaylaştıracaktır.

Bireylerarası bilişsel bağlılığın katılım hissini kuvvetlendirdiğini ve müşterek eylem içerisindeki davranışı etkilediğine dair bazı araştırmalar da vardır. Örneğin Karau ve Williams (1997) tarafından gösterilmiştir ki kişilerarası olarak bağlaşıklığın olduğu gruplarda üyeler diğerlerinin daha zayıf performansını yükü üstlenerek kompanse etmektedirler. Özetle bedenselleşmiş biliş ve bedenselleşmiş bilişin yukarıda belirtilen çeşitli tanımları üzerinden bireylerarası etkileşimlerde ortaya çıkan müşterek bilişsellik ve faillik durumu gibi olgulara işaret eden bulgular Vy-gotsky-Luria hattının bireyin ve tür olarak insanın gelişiminin yalnızca merkezi sinir sistemindeki yaşla birlikte gelişen yürütücü işlevler üzerinden değerlendirilen öznel, türe özgü ve kapalı devre birtakım sinirsel gelişim süreçlerinden doğru izole bir vaziyette değil fakat bireyin toplumsal etkileşim neticesinde sahip olduğu psikolojik sistemlerin gelişimi ışığında bireyin "bireysel bedeni" dışındaki daha geniş ve kültür temelli toplumsal bir bilişin ürünü olarak olgunlaştığı yönündeki görüşlerini desteklemektedirler.

Nitekim bireylerin sahip oldukları, dil yetisi, soyutlama kabiliyeti ve yürütücü işlevleri geliştirmeye dönük, psikobiyolojik potansiyellerinin bireyler izole durumda kaldıklarında, örneğin Chomsky'nin (1959) görüşlerinin aksine, hiç ya da en iyi ihtimalle çok yetersiz gelişebildiğini gösteren

örnekler bireyin bilişsel gelişimini tamamlayabilmesi için toplumsal bir çerçeveye ve bu anlamda aktif bir rehberlik ya da eğitim sürecine ihtiyaç duyduğuna işaret etmektedir. Zira, yakınsak gelişim alanı bağlamında bireyin şu anda bulunduğu nokta ile potansiyeli arasındaki mesafeyi kapatmanın yolu bilişsel gelişimi destekleyen, sahip olduğu kültürel erişim içerisindeki soyut ve somut araçlardan doğru bireyi yönlendiren ve içselleştirmesini sağlayan toplumsal temelli ve aktif bir eğitim-öğretim sürecinden geçmektedir. Bu noktada bedenselleşmiş biliş kavramı ve müşterek faillik ya da bilişsellik gibi uzanımları bağlamında yeni olduğu kabul edilen bu fikirlerin tarihsel-toplumsal psikoloji bağlamındaki köklerini ele almak yeni fikirlerin aslında esasında epeyce eskiye dayanan kavramsal temellerini görmek anlamında yararlı olacaktır.

Vygotsky ve Luria: Tarihsel-Kültürel Yaklaşımın Dönüş

Herşeyden önce, Vygotsky'nin bilişsel gelişim sürecini üzerine inşa ettiği üç temel nokta hakkında hatırlatma yapmak gerekmektedir; yüksek zihinsel işlevlerin toplumsal kökeni, yüksek zihinsel işlevlerin sistematik yapısı ve yüksek zihinsel işlevlerin dinamik yerleşimi ile düzenlenmesi. Kültürel-tarihsel paradigma ışığında ele alındığında yüksek zihinsel işlevler (ya da başka bir ifade ile yürütücü işlevler) aktif olarak düzenlenen ve öğrenilen işlevlerdir, dolayısıyla, örneğin Luria (2002) açısından, salt biyolojik bir yönelimden ziyade çocukları toplumsal çerçeve içerisinde yetişkinler ile iletişimsel ve eylemsel etkileşimi süreci neticesinde gelişen işlevlerdir. Yukarıda, bedenselleşmiş biliş kavramına dair çeşitli tanım ve bulgular çerçevesinde, Galperin (1992) ve Karpov'a (2005) göre değinilmiş olduğu üzere Vygotsky psikolojik sistemler olarak nitelediği bu süreci yalnızca zihinsel değil fakat aynı zamanda fizyolojik süreçler üzerinden de değerlendirmiştir.

Başka bir deyişle, Vygotsky'ye göre zihinsel ve bedensel süreçler biliş ve bilişsel gelişim söz konusu olduğunda birbirinden herhangi bir illiyet bağı kapsamında ayrıştırılamaz. Bu bakımdan tarihsel-kültürel psikoloji paradigmasının insan zihnine genetik ve çevre etkileşiminin ortak bir ürünü olarak bakar; bu etkileşim aynı zamanda toplumsal ve fiziki çevre içerisindeki beden-kültürel araçlar ve imkanlar arasındaki etkileşimi de

kapsamaktadır zira çocuk kendine sunulan soyut ve somut kültürel araçlar sayesinde bu süreç boyunca ilerlemektedir. Vygotsky'e göre kendi gelişim süreci içerisinde yüksek zihinsel işlevler belirli bir dizge boyunca sıralanan çeşitli aşamalardan geçerler ve bu aşamalar önce bireysel olanın gelişip sonra toplumsallaşmasına doğru değil, Vygotsky'e (1987) göre öncelikle toplumsal etkiden bireye doğru ilerlemektedir. Önemli bir nokta olarak ise bu ilerleyiş bireyler ve bireylerin parçası oldukları kültüre dair araçlar ile aktif etkileşimleri ile meydana gelmektedir, ki bu yazı boyunca "soyut ve somut araçlar" olarak nitelenen bu araçların en önemlisi yüksek bir soyutlama işlevi olarak dilin söz konusu süreç dahilindeki kullanımı ile karşımıza çıkmaktadır. Vygotsky (1978) açısından ilk aşamada eylemin başlatılması ve icra edilmesine dair istem (ki bu aşama zihinler-arası bir aşama olarak nitelenmektedir) öğretici öğrenciye (veya yetişkin çocuğa) doğrudan bir komut verir, zihin-dışı olarak nitelenen ikinci aşamada ise öğrenci konumundaki birey aynı komutu kendine vererek görevi yerine getirir ve son aşamada ise, bu komutun tekrar vb yollar ile içselleştirilmesi neticesinde, zihin-içi süreç meydana gelmiş olur. Vygotsky bu durumu yeni bir yapısal-işlevsel sistemin oluşumu olarak nitelenmektedir ve yeni bir yapısal-işlevsel sistemin oluşumu sosyal etkileşimin doğasıyla ve aracılığı ile şekillenmektedir. Yine Vygotsky açısından (1987) başlıca aracı süreç olarak ise dil faktörü vurgulanmaktadır, mesela çocuk ilk defa herhangi bir aracı kullanmayı bir gereksinimini karşılamak üzere öğrenmeye başladığında dil yetisi aracılığı ile bu sürece aracılık eden soyutlama ve çocuğa sunulan kültürel bir araç üzerinden beden-çevre etkileşimi olmak üzere iki paralel süreç birlikte işlemeye başlamakta ve nihayetinde soyut bir kavram bedensel ve işlevsel karşılıkları bağlamında çocuk tarafından kazanılmaktadır. Buna göre, Vygotsky'e (1987) göre, örneğin, çocuk bir çatal vasıtası ile yemek gereksinimini karşılarken ya da, başka bir bakış açısı ile, beslenme gereksinimini bir tabak üzerinde etkin bir biçimde karşılama sorununun üstesinden gelmeyi öğrenirken, hem a) çatal kullanmayı öğrenmek için çeşitli algısal ipuçlarını etkin bir şekilde ve motor mekanizmalarla eşgüdüm içerisinde biraraya getirerek çatal kullanımını eylemsel düzeyde öğrenmekte b) aynı zamanda öğretici konumundaki yetişkin yalnızca algısal-motor eşgüdüm bağlamında değil fakat "çatal" şeklindeki sözel ifade ile çocuğun kullanmayı öğrendiği nesnenin dilsel karşılığını sunarak ve c) yemek gereksiniminin ortadan kalkması ile çocuk

daha sonra çevresinde karşılaşacağı benzer nesnelere ve bağlamlar arasında genelleme yapabileceği bir edinime sahip olmaktadır.

Luria'nın tabiriyle (1980), hem birincil sinyal sistemi hem de ikincil sinyal sisteminin çocuğa birarada ve bütünlük olarak sunulması ile, kortikal alanlarda aynı anda faaliyete geçen farklı noktalar işlevsel ve nöroanatomik olarak yeni bir yapı oluşturmakta ve bu da psikolojik sistemlerin merkezi sinir sistemindeki karşılığını teşkil etmektedir. Daha sonra aynı ya da benzer durumlar ile karşılaşmak bu nesne ya da bağlamlar ile ilgili sistemlerin harekete geçmesine ve herhangi bir nesne ya da duruma özgü prototip bir imge üzerinden genelleme yapılabilmesine olanak sağlamaktadır. Dolayısıyla, Luria'nın (2002) bakış açısı bağlamında değerlendirildiğinde rutin bir bilişsel faaliyet merkezi sinir sistemi, merkezi sinir sistemi ile çevresel sinir sistemi ve bu sistemlerin birer parçası olduğu organizma ile sosyal ve fiziksel dış çevre arasındaki etkileşimi bünyesinde barındırmaktadır ve organizma-içi veya organizma-çevre arasındaki etkileşimi göz ardı ederek yalnızca merkezi sinir sistemi ve temsiller gibi aracı süreçlere dayanarak herhangi bir bilişsel faaliyetin analizini yapmak söz konusu değildir. Vurgulanması gereken diğer bir önemli nokta olarak ise genelde, geniş anlamıyla, bilişsel davranış, özelde ise yürütücü işlevlerin gelişimi dahi kültürel çevre ve o çevrenin sunduğu araçlar ile birebir bağlantılıdır.

Her ne kadar Vygotsky (1978) birincil olarak dile vurgu yapmış olsa da bir kültürün üretebildiği tüm semboller, somut araç-gereçler veya teknolojik unsurlar da birer aracı olarak bilişsel davranışın kazanımına katkıda bulunurlar, buna bağlı olarak da bilişsel davranış toplumsallaşmanın ve tarihsel gelişim süreci içerisinde bir toplumun gereksinimlerini en etkin biçimde karşılayabilmek adına geliştirdiği araçlar ile o toplumdaki bir bireyin en verimli etkileşimi kurabilmek adına bu kültürel araçlar üzerinden doğru ve zamanında eğitimin bir fonksiyonu olarak oluşmaktadır. Nasıl yaşamının erken ayları boyunca, Hubel ve Torsten'in (1963) meşhur deneylerinde gösterdikleri üzere, yalnızca dikey desenlere maruz kalarak yetiştirilmiş bir kedi yavrusu ileride yatay engelleri fark edemeyecek ise, örneğin, yetiştirildiği kültürel bağlam içerisinde topla hızlı bir akış içerisinde oynanan herhangi bir oyuna ya da belki de topun kendisine kesinlikle yabancı, bu unsurların birer kültürel araç olarak bünyesinde bulun-

madığı bir kültürde yetişen bir bireyin de, mesela, tenis oyunu mefhumunu kuramsal ya da uygulamalı olarak kazanması mümkün olmayacaktır.

Sonuç

Bilişsel davranışı tarihsel-kültürel bir bağlam içerisinde o davranışı üreten ya da bir davranışı öğrenen bireyin üyesi olduğu toplumsal ve kültürel çevrenin bir ürünü olarak ele alan Vygotsky ve Luria'nın kuramsal yaklaşımları batı psikolojisinde oldukça geç yıllarda popüler hale gelmeye başladıysa da 1930'lu yıllardan itibaren bilişsel davranışı ve insan bilişsel sistemlerin gelişimini salt ontogenetik temelli ve merkezi sinir sisteminin izole gelişiminin nihai ürünleri olarak değerlendirilen yürütücü işlevlerin olgunlaşmasından daha öte, organizma-içi ve organizmanın içinde bulunduğu bilhassa kültürel çevre ile etkileşimi içerisinde bütünleşik olarak ele alan bir paradigma olarak inşa edilmiştir. Buna mukabil geleneksel bilişselci yaklaşım ise bilişsel davranışı ve bilişsel gelişimi merkezi sinir sisteminin bireye ve türe özgü gelişiminin bir ürünü olarak uzun yıllar boyunca neredeyse kapalı bir devre ekseninde değerlendirmiş, içsel temsiller gibi merkezi ve hipotetik süreçlere güçlü bir vurgu yapmış bulunmaktadır.

Öte yandan, son yıllarda gerek insan ve gerekse omurgalı-omurgasız, diğer canlıların ilk bakışta son derece karmaşık ve mutlaka aracı-bilişsel süreçlere yapılabilmesi için gereksinim varmış gibi görünen çok çeşitli davranışların görece basit algısal-motor düzenlemeler ile merkezi bir işlemciye gerek duymaksızın yapılabilirdiği yönündeki bulgular biliş kavramının klasik manada ele alınandan daha sade ve daha genel bir mekanizmanın ürünü olabileceğine işaret etmiş bulunmaktadır. Bedenselleşmiş biliş kavramı bu noktada bilişsel faaliyetin ortaya çıkışını yukarıda örnekleri sunulmuş olduğu üzere hem algısal-motor ilişkiler ve heyecan yaşantıları gibi duygu durum halinin somatik işaretlerini teşkil eden durumların etkisi bağlamında merkezi sinir sistemi ve genel bedensel haller arasındaki etkileşim içinde değerlendirmiş, hem de organizma ile fiziksel ve kültürel çevre arasındaki etkileşimin bilgi işleme süreçleri üzerindeki etkisi bağlamında bireysel ve bireyler arasında paylaşılan müşterek bilişsel

ve duygusal süreçler üzerinden incelemiştir. Bu anlamda, yeni bir paradigma olarak öne sürülen bedenselleşmiş biliş kavramının, en azından bir kısım tanımları üzerinden, ele alındığında tarihsel-kültürel psikoloji paradigması içerisinde Vygotsky ve Luria tarafından insanın bilişsel gelişimine dair yaklaşık 80 sene önce ortaya atılan görüşlerin yeni ve belki daha sistematik araştırmaların yapılmaya başlandığı bir tekrarı olduğunu görmekteyiz. Bilişsel psikolojide ve eğitim psikolojisi gibi ilgili uygulamalı alanlarda esastan önem arzeden bir paradigma değişimine işaret eden bu durum, ilerlerken bu ilerleyişin önceki alternatif kuramsal yaklaşımların yeniden ele alınması üzerinden işleme hem psikoloji tarihi bakımından hem de bilim tarihi bakımından ilginç ve önemli bir değişim süreci niteliğini bünyesinde barındırmaktadır. Görünen odur ki zeitgeist bu kez tarihsel-kültürel psikoloji paradigmasından işaret etmiş olduğu yönden yana hiç olmadığı kadar güçlü bir şekilde esmektedir.

EXTENDED ABSTRACT

“Beyond the Skin Cognition” in Context of Embodied Cognition: Effect of Historical-Cultural Psychology Paradigm

*

Temel Alper Karslı

Bartın University

Prominent conceptual and paradigmatic changes have happened in field of cognitive psychology in past 70 years since the days of “cognitive explosion”. In fact, this process of change and new conceptual approaches have a deeper historical root than it seems to have at the first glance when it is taken under consideration apart from chronological alignment based on western-oriented traditional psychology history. In another words, it possible to define some new concepts in cognitive psychology as a sort of re-discovery of some older conceptual approaches. It is possible to commit that, in cognitive psychology along with its applied extensions including educational psychology, some recent “revolutionary” ideas which can be evaluated as having type 2 scientific creativity on Kuhn’s scale, are indeed a delayed reflection of communicational shortcomings and literatural isolation between western and Soviet psychologies based on deep ideological and paradigmatic controversions in early periods of psychology.

In this sense, it is aimed in this paper to indicate that concept of embodied cognition might be based on a solid and robust theoretical frame which has proper sources as to provide with understanding on how individual-based explanations about cognitive development and educational technics based on these explanations in traditional biological reductionism-oriented psychological approach are affected through interaction between community and individual in a dialectical sense that shapes cognition of individual as a final product. In historical and cultural paradigm cognition is a wide-spread function of organisms that has connections with whole bodily processes, and even more, interfering to contact of body with external environment, which cannot restricted only to an individual based closed-circuit product of cognitive development process. Vygotsky

and Luria, who treat cognitive behavior as a product of the social and cultural environment in which the individual is a member and learns to perform a cognitive behavior in a historical-cultural context. Historical-cultural psychology paradigm has been constructed as a paradigm that integrates cognitive behavior and the development of human cognitive systems, rather than the maturation of executive functions that are considered ontogenetic and the final products of the isolated development of the central nervous system. On the other hand, the traditional cognitive approach has evaluated cognitive behavior and cognitive development as a product of the individual and species-specific development of the central nervous system for many years on an almost closed circuit, and has strongly emphasized central and hypothetical processes such as internal representations. On the other hand, findings accumulated in recent years indicate that a wide range of behaviors can be done with relatively simple perceptual-motor arrangements without requiring a central processor.

The findings indicate that the concept of cognition may be the product of a simpler and more general mechanism than conceived previously. The concept of embodied cognition, at this point, has evaluated the emergence of cognitive activity in the interaction between the central nervous system and the general bodily conditions in the context of the effects of the conditions that constitute the somatic signs of mood state, such as perceptual-motor relationships and excitement experiences. Also, current and contemporary findings in literature about embodied cognition and shared agency in context that give rise to inter-individual cognition and shared agency in inter-personal contact situations give support to the views of Vygotsky and Luria that cognitive development of people, as a species and on an individual base, is not a simple consequence of evolution of executive functions as products of a isolated neuro-developmental sequence, but rather is a result of maturation process through a wider and cultural-based “beyond the skin” social cognition which is gained by individual via social interactions in early years of his or her life. In fact, exemplars of individuals that experienced sort of sensual deprivation in sense of social interaction displaying cognitive difficulties and arrests in language and executive functions indicate that, controversial to the views of Chomsky for instance, people need a social interaction and

cultural tools based active guidance in order to complete their cognitive development process.

In sum, these findings the concept of embodied cognition, at least through some of its definitions, somewhat seems as a re-visiting of opinions of Vygotsky and Luria on nature of human cognitive development in sense of historical-cultural psychology paradigm proposed roughly 90 years ago. This situation indicating a prominent paradigm shift in cognitive research and related applied areas including educational psychology display an ironic characteristic in history of psychology and science as this conceptual step forward is actually a re-discovery and re-definition of the alternative explanations about nature of human mind in past decades. It seems that zeitgeist this time winds blow through in favour of historical-cultural psychology paradigm stronger than ever.

Kaynakça / References

- Adam, H., and Galinsky, A. (2012). Enclotted cognition. *Journal of Experimental Social Psychology*, 48, 918–925.
- Barsalou, L. W. (1999). Perceptual symbol systems. *Behavioral Brain Science*, 22, 577–660.
- Bernieri, F. (1988). Coordinated movement and rapport in teacher-student interactions. *Journal of Nonverbal Behavior*, 12(2), 120–138
- Carlson, S. M., Mandell, D. J., Williams, L. (2004). Executive function and theory of mind: Stability and prediction from ages 2 to 3. *Developmental Psychology*, 40, 1105–1122.
- Chemero, A. (2009). *Radical embodied cognitive science*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Chomsky, N. (1959). Verbal behavior. *Language*, 35, 26–58.
- Clark, A. (1999). An embodied cognitive science? *Trends in Cognitive Science*, 3, 345–351.
- Damasio, A. (1994). *Descartes' error: emotions, reason and the human brain*. London: Papermac.
- Forman, E. A. ve Kraker, M. J. (1985). The social origins of logic: The contributions of Piaget and Vygotsky. *New Directions in Child Development*, 29:23–29.

- Ebbinghaus, H. (1885). *Über das gedächtnis: untersuchungen zur experimentellen psychologie*. Duncker & Humblot.
- Eerland, A., Guadalupe, T., ve Zwaan, R. (2011). Leaning to the left makes the Eiffel Tower seem smaller: posture-modulated estimation. *Psychological Science*, 22, 1511–1514.
- Galperin, P. (1992). Organization of mental activity and the effectiveness of learning. *Journal of Russian and East European Psychology*, 30(4), 65–82.
- Glenberg, A. M., ve Kaschak, M. P. (2002). Grounding language in action. *Psychonomic Bulletin Review*, 9, 558–565.
- Hubel, D. H., ve Wiesel, T. N. (1963). Receptive fields of cells in striate cortex of very young, visually inexperienced kittens. *Journal of Neurophysiology*, 26(6), 994–1002.
- Kelly, J., ve Barsade S. (2001). Mood contagion in small groups and work teams. *Organizational Behavior and Human Decision Processes* 86(1): 99–130.
- Kotik-Friedgut, B. (2006). Development of the Lurian approach: A cultural neurolinguistic perspective. *Neuropsychology Review*, 16, 43–52.
- Kuhn, T. S. (2012). *The structure of scientific revolutions*. University of Chicago press.
- Luria, A. R. (1980). *Higher cortical functions in man*. New York, NY: Basic Books.
- Luria, A. R. (2002). L.S. Vygotsky and the problem of functional localization. *Journal of Russian and East European Psychology*, 40(1), 17–25.
- Miles, L., Nind, L., ve Macrae, C. (2010). Moving through time. *Psychological Science*, 21, 222–223.
- Öman, A., A. Flykt, ve F. Esteves. 2001. Emotion drives attention: detecting the snake in the grass. *Journal of Experimental Psychology*, 130(3): 466–478
- Shapiro, L. (2011). *Embodied Cognition*. New York: Routledge Press.
- Stern, D. (1985). *The interpersonal world of the infant: a view from psychoanalysis and developmental psychology*. New York: Basic Books.
- Trevarthen, C. 1979. *Communication and cooperation in early infancy: a description of primary intersubjectivity*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1987). *Thinking and speech*. (N. Minick, Trans.). In R. Rieber & A. Carton (Eds.), *The collected works of L. S. Vygotsky: Vol. 1* (pp. 39–285) New York, NY: Plenum Press.
- Wells, A., ve Matthews G. (1994). *Attention and emotion. A clinical perspective*. East Sussex: Psychology.
- Wilson, A. D., & Golonka, S. (2013). Embodied Cognition is Not What you Think it is. *Frontiers in Psychology*, 1-4.
- Wright, W., ve G. Bower. 1992. Mood effects on subjective probability assessment. *Organizational Behavior and Human Decision Processes* 52(2): 276–291.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Karlı, T. A. (2019). Bedenselleşmiş biliş kavramı bağlamında “Beden-Ötesi Biliş”: Tarihsel-kültürel psikoloji paradigmasının etkisi. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 10(17), 2093-2118. DOI: 10.26466/opus.525501