ARTICULAN

ArtiCULan

Sanat, Zaman, Kültür, Dil

Çok Dilli İlkokullarda sanat aracılığıyla eğitim

Erasmus+

© ArtiCULan: artistic framework – June 2021 Erasmus+ KA2 - projectcode: 2018-1-BE02-KA201-04684

YAZARLAR

PXL Uygulamalı Bilimler ve Sanatlar Üniversitesi, Belçika
Karen Reekmans
Carla Swerts
Kris Nauwelaerts

Porto Üniversitesi, Portekiz
Joana Cadima
Catarina Grande
Diana Alves

Las Palmas Üniversitesi, Büyük Kanarya
Elisa Ramón Molina
Fabiola Ubani
Daniela Cecic Mladinic
Ivalla Ortega-Barrera

İstanbul Üniversitesi – Cerrahpaşa, Türkiye
Tuncer Can
Fehime Nihal Kuyumcu
Irfan Simsek

Son Düzenleme
Karen Reekmans, PXL Belçika ana ortağı

Grafik Tasarımı
Gert Pellens and Roel Bosmans, PXL Belçika

ArtiCULan Websitesi
ArtiCULan Websitesi: https://www.articulan.eu/

PXL Hasselt (BE): Karen Reekmans, Carla Swerts, Kris Nauwelaerts
University of Porto (PT): Joana Cadima, Catarina Grande, Diana Alves
University of Las Palmas (GC): Elisa Ramón Molina, Fabiola Ubani, Daniela Cecic Mladinic, Ivalla Ortega-Barrera,
University of Istanbul Cerrahpaşa (TU): Tuncer Can, Fehime Nihal Kuyumcu, Irfan Simsek

Erasmus+ KA2 ArtiCULan – Sanat, Zaman, Kültür, Dil
Education through the Arts in multilingual primary schools
Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

12 Temmuz 2021
155 pages – format A4
Website: https://www.articulan.eu/
ISBN: 9789076874036
NUR-code: 110

Bu kaynağı indirdiğiniz için teşekkürler.

Bu kaynak www.articulan.eu sitesinin kapsamında telif ve diğer fikri mülkiyet kanunları tarafından korunmaktadır. "ArtiCULan – Art, Time, Culture and Language" Erasmus+ KA2 projesi dahilinde yapılan yoğun çalışmaların bir sonucudur ve Hasselt Uygulamalı Bilimler ve Sanatlar PXL Üniversitesi (Belçika), İstanbul Üniversitesi – Cerrahpaşa (Türkiye), Porto Üniversitesi (Portekiz) ve Las Palmas de Gran Canaria Üniversitesi (İspanya) tarafından hazırlanmıştır. Bu kaynağı indirerek hiçbir fikri mülkiyet veya dağıtım hakkı elde edemezsiniz. Kaynağı sınıf ortamında kullanabilirsiniz veya kişisel kullanımınız için çıktı alabilirsiniz. Diğer dağıtım, çoğaltma veya değiştirme durumları, yazarların izni olmadığı sürece yasaktır. Bu kaynağı sosyal medya veya web siteniz aracılığıyla paylaşacak olursanız, lütfen, www.articulan.eu olan kaynağına doğrudan link vermeyi unutmayınız. Lütfen, bu kaynağın PDF formatındaki halini direkt olarak sitenizde paylaşmayınız. Kullanım ve paylaşım kurallarına saygı duyduğunuz için teşekkürler. 2021 Telif Hakkı Erasmus+ KA2 ArtiCULan tarafından korunmaktadır. Tüm hakları saklıdır.

Bu proje Avrupa Komisyonundan gelen destek ile finanse edilmiştir. Bu yayın, sadece yazarların görüşlerini yansıtmaktadır ve Avrupa Komisyonu yayında bulunan hiçbir bilginin kullanımından sorumlu tutulamaz.

GİRİŞ

Articılan, çocuğun yaratıcılığının gelişmesine yardımcı olmayı amaçlar. Bu aynı zamanda bir Erasmus + KA2 projesi olarak Görsel sanatlar, müzik, drama ve hareketi bir araya getirerek birden çok duyu ve çok yönlü etkinlikler ile disiplinlerarası işbirliği üzerine oluşturulmuştur. Çok dilli sınıflarda sanat eğitimi kültürel kimlik ve nitelikli etkileşime dayandığı için kazanımlar hem çocukların iyi hissetmeleri hem de müfredatın temel kazanımları açısından değerlidir. İşbirliğine dayalı öğrenme çocukları ve öğretmenleri daha anlayışlı ve duyarlı hale getirir. Yarattıklarına sıcak bir dayanışmayla anlam yüklerler.

ArtiCULan e-kitabı; Hasselt Uygulamalı Bilimler ve Sanatlar PXL Üniversitesi (Belçika), İstanbul Üniversitesi – Cerrahpaşa (Türkiye), Porto Üniversitesi (Portekiz) ve Las Palmas de Gran Canaria Üniversitesi'nden (İspanya) araştırmacıların ve uygulayıcı uzmanlar arasındaki 3 yıllık Işbirliğinin ortaya çıkardığı bir üründür. Eylül 2018'den Ağustos 2021'e kadar, grup, hep birlikte, sanat projeleri için bir çerçeve oluşturdu. İçerik olarak, mülteci ve göçmen ailelerin çocuklarıyla dil edinimi ve sanat yoluyla eğitimi birbirine entegre edecek şekilde ortak bir değerlendirme aracı oluşturdu. Sanatsal atölyeler, katılımcı ülkelerdeki farklı yerel ilkokullar ile tasarım odaklı bir yöntemle geliştirildi. Sanatsal atölyeler, katılımcı ülkelerdeki farklı yerel ilkokullar ile tasarım odaklı bir yöntemle geliştirildi.

Bu kitapçıkta şunları bulacaksınız:
- ArtiCULan sanatsal çerçevesi
- ArtiCULan ortak değerlendirme aracı
- ArtiCULan Sanat atölyeleri

Atölyelerimizin videoları da dahil olmak üzere tüm e-kaynaklara web sitemizden ulaşabilirsiniz. https://www.articulan.eu/.

All eResources including the videos of our workshops are available on our website https://www.articulan.eu/.

Çocuklarla birlikte sınıflarda gerçekleştirdiğimiz yaratıcı gezilerin tadını çıkarmanızı dileriz

ArtiCULan ekibi

ARTICULAN

ARTISTIC FRAMEWORK
İlkokul öğretmenleri için bir uygulama rehberi

Yazarlar:

Carla Swerts, Karen Reekmans, Kris Nauwelaerts, University of Applied Sciences and Arts PXL, Belgium

Joana Cadima, Catarina Grande & Diana Alves, University of Porto, Portugal

Fabiola Ubani, Daniela Cecic Mladinic, Elisa Ramón Molina, Ivalla Ortega-Barrera, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Fehime Nihal Kuyumcu, Tuncer Can, İrfan Simsek, Istanbul Üniversitesi - Cerrahpaşa, Türkiye

Erasmus+

© ArtiCULan: artistic framework – June 2021 Erasmus+ KA2 - projectcode: 2018-1-BE02-KA201-04684

CONTENT ARTISTIC FRAMEWORK

1. ArtiCULan: Kısa bir giriş 7

2. Sanat yoluyla eğitim 8

2.1 Tarif mi yoksa yol haritası mı? 8

2.2 Estetik haz ve ilişkiler 9

2.3 Atölyelerin önemli özellikleri 10

- Döngüsel 10

- Öngörülemez 11

- Süreç odaklı 12

- Disiplinler arası 13

- Kişisel gelişim 13

- Grup değerlendirmesi 15

3. Sanat Atölyeleri: Uygulama yönergeleri ve örneklerle bir yol haritası 16

3.1 Koşullar 16

3.2 Adım 1: Esinlenme 17

3.3 Adım 2: İlişkilendirme/hayal gücü 20

3.4 Adım 3: Deney 22

3.5 Adım 4: Değerlendirme/Seçme 25

3.6 Adım 5: Detaylandırma 27

3.7 Adım 6: Yüzleşme 29

3.8 Atölyelerin değerlendirmesi 31

4. Değerler 32

4.1 Bireysellik ve sosyal bütünleşme 32

4.2 Farklı türdeki bir bilgi 34

1. ArtiCULan: Kısa bir giriş

Bu çalışma, bir Erasmus+ projesi olan ArtiCULan projesinin bir parçası olarak Belçika, Portekiz, Büyük Kanarya ve Türkiyeli araştırmacılardan oluşan bir ekip tarafından oluşturuldu. ArtiCULan'ın ana amacı çok dilli ve çok kültürlü sınıflarda disiplinlerarası sanatsal atölyeler uygulamak ve geliştirmektir.

Bu çerçeve, Ilkokul öğretmenlerinin kendi atölyelerini oluşturmaları için desteklemek ve yardımcı olmak amacıyla bir alet çantası olarak geliştirilmiştir. Uluslararası partnerlerin en iyi uygulamalarından, somut örneklerle desteklenen öneriler sunar. Sanatsal çerçeve, yaratıcı süreci, duyusal ve kişisel deneyimlerle farklı bir öğrenim türünü destekleyen kaynak olarak ele alır.

Sanatsal çerçeve, birtakım bilgi, beceri ve davranışları besleyecek bir araç olarak bireysel ve sosyal hayal gücünü kaynak olarak alır. Bu kaynak, kültürel ve dilsel birleşim ve değişim, sezgi ve hislerin hesaba katıldığı yaratıcı ve esnek düşünmeğe kadar uzanan geniş alanları kapsar. Atölyelerde bulunan süreçler ölçülemez olabilir ancak gözlemlenmeleri mümkündür. Bir sonraki bölümde önemli birkaç nokta açıklanmıştır. Önerilen ortak değerlendirme araçlarıyla, sanatsal atölyelerde var olan süreçleri daha detaylı gözlemlemek ve değerlendirmek mümkün olabilir. Sanatsal çerçeve, yaratıcı sürece öncelik vererek atölyelerin tasarımı için iyi hazırlanmış bir başlangıç paketi ve ilkokulların güncel müfredatındaki sanatın değerini vurgulayan öneriler getirir.

Sanatsal projeler, ArtiCULan kültürel ve dilsel olarak çeşitli geçmişlerden gelen çocuklara yaratıcı ifade ve etkileşimi keşfetmeleri için güvenli bir ortam sağlar. Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi, her çocuğun ve ailesinin kültürel kimliği(art.29) ve azınlık grupların da dil ve kültür seçimi özgürlüğüne (art.30) saygının önemini şart koşar. Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Gelişim Hedefleri #4: Kaliteli Eğitim, öğrenme ve iyi olma hali amacıyla anadillerin kullanımının geçerliliğini de içerir. Bu bakış açısı dahilinde Avrupa Birliği, eğitimde azınlık dillerinin korunması için en kapsamlı çerçeveyi oluşturmuştur.

Öğrencilerinin çok dilliliğini önemseyen ve okul ortamı içerisinde bu dillere yer vermek için harekete geçen okullara 'Dil Canlısı Okullar' (Hurwitz & Kambel, 2020) denir. Bu okullar dil kültür olarak kapsayıcı olabilmek için bu farklı geçmişlere sahip aileleri ve öğrencileri düşünerek bilgi alış-verişi yapmak için bir dil planı geliştirirler. Articulan projesinde, atölyelerimizde sanatsal ve kültürel ifade ve uygulamalar, sosyal bütünlüğü güçlendiren (UNESCO 2010) eğitim süreçleriyle destekleyerek farklı dillere değer vermek için, başlangıç noktası olarak kullanılır. Bu nedenle, öğretmenler çok dillilik ve kültürlülükle ilgili bir durumla karşılaştıklarında kültürel ve dilsel çeşitliliğe (Villegas & Lucas, 2002; Özüdogru, 2018) saygı duyup geçerli kılmaya odaklanan, kültürel olarak duyarlı bir eğitim, öğretim programı uygulamalarını öneririz.

Bu çerçeve, açık uçlu bir alet çantası olarak kullanılabilir ve kullanılmalıdır. Atölyelere katılan çocukların kendilerinde var olandan yola çıkarak cesaretlendirilmelerinin yanı sıra öğretmenler de bu alet çantalarını kişisel tarzlarıyla birleştirerek kullanmaları önerilir.. Kişisel tutku ve tercihlerine dayanarak kendi önem verdikleri şeyi keşfetmeleri öğretmenler için önemlidir. Öğretmenlerin kişisel seçimlerinden ayrı olarak, öğrenci gruplarının özellikleri de (profili de) atölyelerin planlanma biçimini ve yönünü belirleyecektir. Günümüzde çoğu sınıflarda, çeşitli milliyette ve geçmişleri farklı öğrenciler vardır ki bu da sınıf içi etkileşimi arttırır. Atölyeler kişisel tecrübelerin ve hislerin yerini bulduğu anlar yaratır ve bu durumdan anlık etkileşimler ortaya çıkar. Özellikle mülteci çocuklar için değerli olan sözsüz iletişimle işbirliği bile mümkün olmuştur.

2. Sanat yoluyla eğitim

2.1 TARIF MI YOKSA YOL HARITASI MI?

‘Çocukların ve gençlerin sınav puanlarıyla değerlendirildiği, yaratıcılıklarının baskılandığı ya da sadece doğru sonuçlara yol açtığında izin verildiği, öğrencinin sesini duymayan ve her bir öğrencinin kendi eşsiz kimliğini keşfetmesine ve ifade etmesine izin vermeyen eğitim sistemlerinde sanat önemli bir role sahiptir.’ (Biesta 2020: 58 ‘den çevrildi)

Eğitimci Gert Biesta, modern eğitimin uğraşmak zorunda kaldığı önemli bir problemi ortaya koyar. Bu problemin nedeni, başarmaya odaklı olan sonuç odaklı sistemlerdir. İlkokullarda bile, test usulü sınavlarla önceden hazırlanmış şablonlarla değerlendirmeler sonuçları belirler ve sanat; matematik, sosyal ya da fen bilimleri gibi ilkokul müfredatının temel bir parçası değildir. Sanat, çok önemli bir temel ders olarak değil de geleneksel olarak seçmeli müfredata dahil olan, bazı çocukların sahip olduğu hobi gibi görülür. İlkokullarda öğretilen sanat türleri şarkı söylemek, resim yapmak, el işi çalışmaları ve benzerleridir. Bu, alıştırmalar ve görevler esnasında belirli standartlar oluşturulur. Örneğin sanat öğretiminin geleneksel halinde, bir şarkı çok güzel ve uyum içinde söylenmelidir ve örgü hiç hata yapılmadan örülmelidir. Bu yaklaşımı bir kek tarifi ile kıyaslayabiliriz. Çocuklar önceden belirlenmiş sonucu (‘mükemmel’ keki) elde edebilmek için adım adım bir tarifle uyumlu hareket etmelidir. Eğer kek öğretmenin zihnindeki ile eşleşmezse, ona benzeyene kadar keki baştan yaparlar. Bu tarif-stratejisi oldukça sonuç odaklıdır ve bu sonuca çıkan süreç düz, tekil bir yolu takip eder. Bu yaklaşım teknik sanatsal süreçleri öğretirken değerli olabilir ancak böyle bir çalışmada yaratıcılık yok sayılmıştır.

Dahası, ilkokulda sanata karşı bu yaklaşım, çocukların- ve öğretmenlerin de- sanatın sadece özel yetenekleri olanlar için ayrılmış, tercihen profesyonel sanatçılar tarafından yapılan doğru şekilde icra edilmesi beklenen bir şey olarak görür. Bu düşünce tarzı özgüvensizliğe ve bir şeyde ‘iyi olmama’ hissine yol açabilir. Bu his sadece çocuklar için değil, aynı zamanda öğretmenler için de geçerlidir. Bazılarınız en iyi şarkı söyleme sesine, çizim için titremeyen bir ele ya da tiyatro oyunları için en güçlü teatral vücut diline sahip olmayabilir. Ancak sanat tarihçi ve filozof Herbert Read’in 1943’te Sanat Yoluyla Eğitim adlı yayınında belirttiği gibi, ‘sanatsal’ tip’ diye bir şey yoktur (Read, 1979:308). Her birey, öznel tecrübeleri ve mizacı tarafından geliştirilen ve anlık ve duyusal ifade ile biçimlenen kendi sanatsal tutumuna sahiptir.

İlkokulda sanat eğitimine tarif yaklaşımı çağdışıdır ve modern sanat çalışmaları ile uyumlu değildir. Bu (sosyal ve bilişsel bilimlerle beslenen) çalışmalarda odak noktası, sanat eserinin kendisinden, sanat eseri hakkındaki söylem ve eserin izleyici veya dinleyicide uyandırdığı tepkilere kaymıştır. Sanat eserlerinin öznel anlamı; uyandırdığı duyusal ve çağrışımsal süreçler hayati hale gelmiştir (Van Heusden, Rass & Tans, 2016). Doğal olarak bu kayma, yüksek sanat eğitimini de etkilemiştir. Evrensel standartlar ve teknik beceriler ifadenin bireysel halleri ve bir sanat eserine varan yaratıcı sürece odak için alan açmıştır. Sadece sonucun kendisi değil, kişisel düşünceleri ve hayal gücünü de içeren sürecin dallanıp budaklanmış zenginliği de hesaba katılır. Sanat öğrencileri bir tarifi takip etmez, bir yol haritası üzerinde seyrederler. Farklı kişilikleri ve geçmişlerinden dolayı; gezinerek, kestirmeleri kullanarak, kendi yollarını belirleyip onlara hitap eden şeyleri yanlarına alarak bu haritadaki farklı noktalardan başlarlar. Bu kişisel arayışın sonucu olarak bir sanat eseri oluşturduğu, doğrusal olmayan bir rotayı takip ederler.

Eğitim sistemi içinde yaratıcı sürecin önemi yavaş yavaş anlaşıldı ve 'yaratıcı ifadenin' müfredata çok gerekli bir girdi verdiği gerçeğiyle, ilkokul eğitiminde yerini aldı. Bu 'yaratıcı ifade' benzer bir öncülden başlar: ilkokul eğitiminde sanatın bulunmasının değeri, önceden belirlenmiş hedefler ve teknik standartlar yürütülen sanat ve zanaat eğitiminde değil de sanatı ve hayal gücünü bir açıklık, merak, öz-farkındalık ve güven tavrı yaratmak için bir araç olarak kullanmakta yatar. Bu sadece öğrencilere adım adım belirlenmiş, sınırlandırıcı bir tarif yerine üzerinde özgürce hareket edebilecekleri bir harita sunarak elde edilebilir.

2.2.ESTETIK HAZ VE İLIŞKILER

İlkokulda sanat eğitiminde süreç odaklı yaklaşım, ArtiCULan'ın teknik becerileri ve estetiği önemsiz veya modası geçmiş olarak gördüğü anlamına gelmez. Aksine, teknik sanat becerileri ve uygulama, daha alan odaklı sanat eğitiminde büyük bir öneme sahiptir ancak ilkokulda sanat eğitiminde olmazsa olmaz değildir. Fakat, estetik haz atölyelerimizde önemli bir harekete geçiricidir. Bu proje kültürel standartlara ya da sanatın icrasını ilgilendiren standartlara dayanarak estetiği zorunluluk olarak tanımlamaz. Biz estetiği Yunan terminolojisindeki 'aesthesis'; duyusal algı olan orijinal anlamında kullanırız. Bu sadece şekilcilik anlamına gelmeyen, duyusal ve duygusal tecrübeden yola çıkan bir estetik anlayışıdır.

Daha önce adı geçmiş olan Herbert Read estetik tecrübeyi algı ve hayal gücü arasındaki bir diyalektik karşılaşma olarak açıklar (Read, 1979: 39). ArtiCULan atölyeleri bağlamında, estetik tecrübeye teşvik edici -hayal gücünü harekete geçiren- bir enerji atfettiği için bu değerli bir tanımdır. İkinci kısmı ise 'imgeleri birbiri ile ilişkilendirme kapasitesi' olarak açıklar (Read, 1979: 44). Bu görece sınırlı bir tanım olarak görülebilir ancak imgelerin nasıl bir araya geldiği ile de ilgilenir. Hayal gücü, algı, his ve hafıza arasında var olan oldukça karmaşık bir oyundur; bir çağrışımsal ve gezgin, vahşi ve düzensiz etkinliktir (Read, 1979).

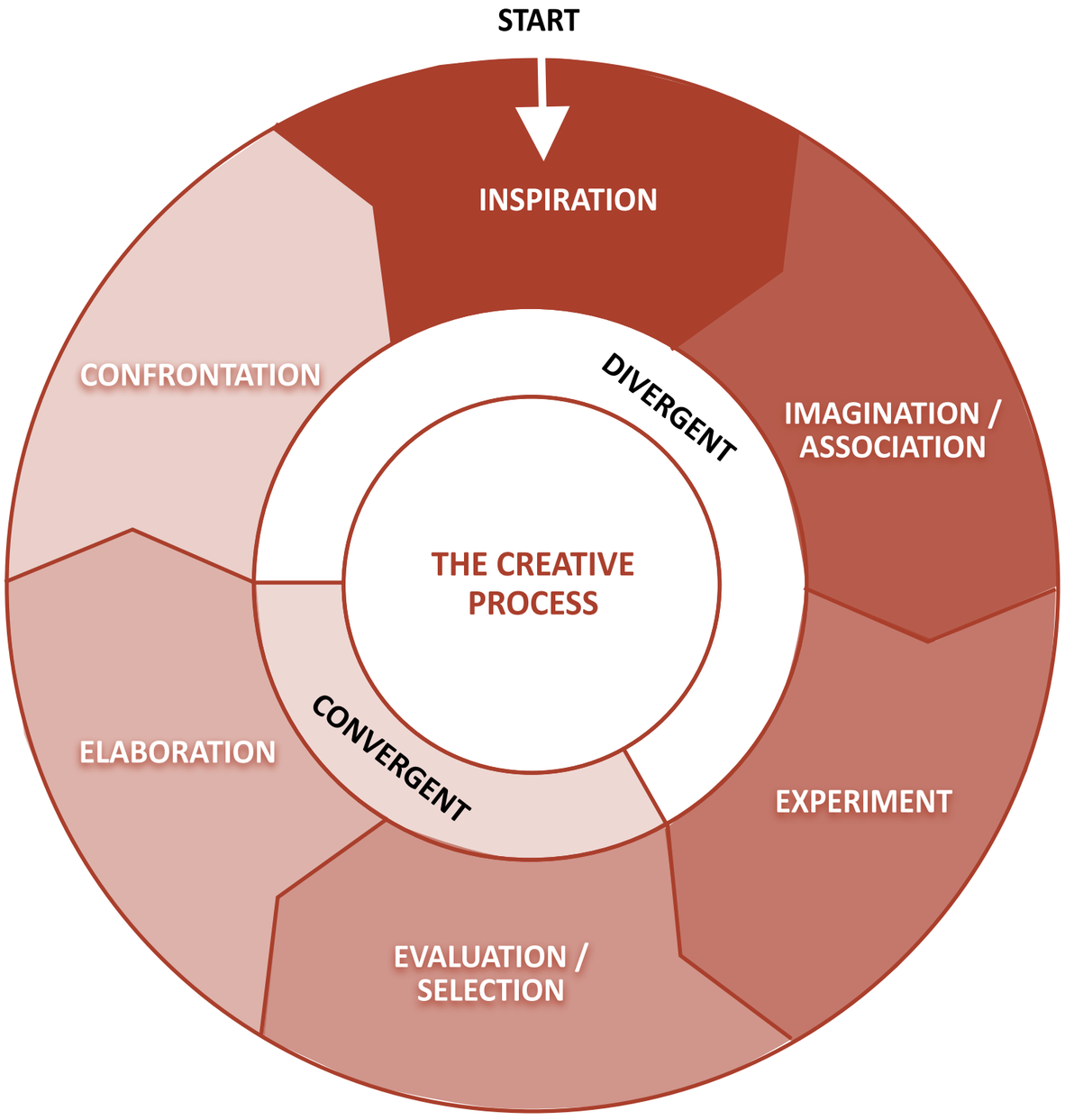
Estetik tecrübenin kışkırtıcılığı, ilk bakışta birbirinden bağımsız görünen şeyleri birbirine bağlama yolları sunduğu için öğrenmenin önemli bir başlatıcısı olarak düşünülebilir (Vecchi in McClure, Tarr, Marmé Thompson & Eckhoff, 2017: 156). Bu öğrenme biçimi, anlamı, çağrışımla ilişkilendirmenin bir yolu olarak görülür (Johnson, 2007:10). Bu da öğrenmenin edilgen bir kayıt alma durumu olmaktan ziyade hayal gücü ile kişisel anlam arayışı oluşudur. Öğrenmenin bu yönünde hayal ve düşünce, duyumsallık ve tecrübede somutlaşır ve yer eder (Johnson, 2007). Anlamın yaratmanın yaratıcı süreçleri ArtiCULan atölyelerimizin temelini oluşturur. Sanatı doğuştan yetenekliler için ayrılmış sıra dışı bir etkinlik olarak göstermezler çünkü genel olarak farkında olmasak da yaratıcı süreçler herkesin günlük hayatında yer alır.

ArtiCULan atölyeleri sanat öğretmeyi değil, sanat aracılığıyla öğretmeyi amaçlar. Sanat eğitimini; sonuç odaklı, yapay eğitim olarak değil de doğrusal olmayan yaratıcı bir süreç olarak tanımlar. Estetik ve ilişkilerle sosyal etkileşimin anlam yaratma ve sanatsal tecrübesini ve aynı zamanda özyansıtma ve özifadeyi teşvik ederler.

2.3. ATÖLYELERIN ÖNEMLI ÖZELLIKLERI

Önceki bölümlerde ArtiCULan projesinin ana hatları hakkında bilgi verildi. Projenin uygulama odaklı olması nedeniyle, kendi atölyeleriniz için önemli olabilecek kısımların bir özetini aşağıda bulabilirsiniz.

Döngüsel



Figür 1: ArtiCULan'ın Yaratıcı Süreci

Her yaratıcı süreç altı farklı aşaması olan döngüsel bir harekettir. Tabii ki bu aşamalar keskin sınırlara sahip değil ve yaratıcı süreç, ileri ama sıklıkla geri veya yana da ilerleyen, farklı yönlerde gerçekleşen organik bir süreçtir. Ancak birbirini takip eden aşamalardaki bir nebze yapay olan ayrım, yaratıcı derslerin üstüne kurulacağı bir temel yapı sağlaması için gereklidir. Sanatçılar bu aşamalar arasında özgürce atlayacak ve öğretmenler de onlara hareketli ve dinamik bir karışım olarak yaklaşmalıdır. Yaratıcı süreçler dalgalıdır: tüm süre boyunca aynı yoğunlukta olmazlar. Katılım derecesi değişir. Sanatsal atölyeler yaparken bu değişimleri fark edebilirsiniz. Bu her yaratıcı sürecin bir parçasıdır. (Glăveanu & Beghetto, 2020).

Yaratıcı süreçler, çocukların hayal gücünü hedef alan esin veren bir duyusal etkilenme ile başlar ve geçmiş tecrübeleri, izlenimleri, anıları ile ilişki kurarak ortaya çıkar. Çeşitli seçenekler, yollar ya da ihtimaller, hayal güçlerini kullanırken açılır. Hayal gücü asla tekil bir yol izlemez; bir ağaç gibi dallanıp budaklanır. Bu yüzden yaratıcı sürecin başlangıç noktası uyarıcı bir harekettir. Fikir ürettikten sonra deneyimlemeye başladıklarında, sanatsal deneyim, her zaman farklı seçenekleri tatmanın, materyallerin nasıl farklı yönlerde ilerlediği, deneme-yanılma süreci içinde bu uyarıcı hareket aynı şekilde devam eder.

Ancak çocuk, belirli bir noktada seçimler yapmak zorundadır. Giderek fikirleri ve deneyimleri üzerinde paylaşımlar yapmak için zaman ayırıp hangi yoldan ilerlemek istediğini seçer. Seçilmiş fikri bir sonuca getirmeyi denerler. Bu, ayırıcı ve uyarıcı hareketin bir çıktı yaratmaya odaklanacakları, birleştirici olanıyla takip edildiği anlamına gelir.

Bu çabanın sonunda sonuca ulaştıklarında, yaratıcı sürecin bitmesi anlamına gelmez. Aksine, çocuklar yaptıklarının üstüne paylaşım yapacaklar, tecrübelerini, düşüncelerini ve görüşlerini açıklayacaklar ve yaptıkları, başlangıçta sahip oldukları fikirlere karşı değerlendirdikleri daha geniş bir anlayışın parçası haline gelecektir. Farklı grupların sonuçları bu fikirler üzerine, vizyonlarını genişleterek yeni bakış açıları sunar. Böylece bu sürecin sonuçları yeni sorulara, yeni sorgulamalara ve yeni bir yaratıcı sürece bile yol açabilir. Yeniden esinlenmiş olurlar.

Bu profesyonel sanatçıların çalışma şeklidir. Onların durumunda yaratıcı süreç sürekli- görünüşe göre sonu olmayan- kendini devam ettiren bir mekanizmadır. Profesyonel sanatçılar sürekli eserlerini, elde ettiği sonuçları, önceki fikirler, eski ve yeni izlenimlerle kıyaslar ki bu da değiştirme, yeniden yaratma ve yeni işler üretmeye yol açar. Tabii ki, ArtiCULan atölyelerinde, zaman bu muhtemelen sonsuz döngüye bir sınır getirir.

Atölyelerin temelini oluşturan yaratıcı süreç, ayırıcı hareketten birleştirici harekete ilerleyen ve bir diğer ayırıcı aşamada biten, kapanıştan ziyade açıklık sağlayan döngüsel bir harekettir. Bu döngüsel hareket 3. Bölümde sunulan uygulama yönergelerinin temelini oluşturur. Burada kısaca açıklanmış olan her aşama o bölümde detaylı olarak anlatılacaktır.

Kişisel katılım

Yaratıcı süreçler kişisel katılım gerektirir. Yaratıcı süreçler ile öğrenme, geleneksel öğrenmeden farklıdır. Geleneksel öğrenmede çocuklar daha edilgendir ve ana amaç bilginin aktarımıdır. Kendi içlerine dönmek zorunda kalmadan cevaplar verebilirler. ArtiCULan atölyeleri onların duyularını, duygularını, kişisel ilişkilerini ve bedenlerini hedef alır. Önceden belirlenmiş bilgileri öğrenme/öğretme yerine; çok farklı bir tür 'bilgiyi' yaratmak, ortaya çıkarmak üzere harekete geçilir; bu, öznel olan, hayal gücüne dayalı bilgidir. (bkz. 4.2). Görsel Düşünme Stratejileri (Visuel Thinking Strategie VTS) çocukların kişisel olarak kendi düzeylerine göre katılım sağlamalarına yardım eden kullanışlı bir yardım aracıdır. VTS kişisel olarak sanat eserleriyle kurulan diyaloglarla ve anılarla bağlantılar kurarak sanat üzerine derin bir paylaşımı mümkün kılar (bkz. 3.3).

Atölyeler sırasında kişisel katılım varmış gibi görülebilir ama öyle değildir. 'Açıklık kırılganlığı getirir' der antropolog Tim Ingold (Ingold, 2011:14). Çocuklar hisleri, düşünceleri, anıları ve hatta fikirleri paylaşarak kendilerini kırılgan bir konuma koyabilirler. Bu bir kağıttaki doğru-yanlış sorusuna cevap vermekten daha farklı bir durumdur. Örneğin, bir testte verdiği cevaplar yanlışsa çocuk bu durumu kişisel algılamaz. Bir müziğin onlara neler hissettirdiğini ya da bir resme bakınca hangi anılarının canlandığını söylemek çok daha fazla cesaret ister. Bu paylaşımlar sırasında çocuklar asla yargılanmış hissetmemelidir, çünkü söylediklerinde doğru ya da yanlış yoktur. Önemli olan onların hissettikleridir. Neyin doğru hissettirdiğini ya da bir şeyi neden yoğun bir şekilde sevdiğini keşfetmek çok zordur. Onun sözel, sanatsal veya el yordamıyla ortaya koyduğu düşünceler daha da hayran olunasıdır ve her zaman kırılgan bir konumda olmayı gerektirir. Bir öğretmen olarak çocuklara kendilerini açmanın ve kırılganlık göstermenin özsaygı ve güvenlerini geliştirmenin ne kadar önemli bir aracı olduğunu göstermelisiniz. Onların girdilerini hesaba katıp fikirlerini geçerli kıldığınızda güçlenmiş hissederler.

Tabii ki atölyeler sadece çocuklardan kişisel katılım beklemez. Onların açıklığını beslemek için örnek siz olmalısınız. Onlara sadece açık olmalısınız 'talimatını' veremezsiniz. Kendi izlenimlerinizi paylaşarak, sizin hayal gücünüze götürerek ve onları kendi yol haritalarındaki sapmalarda da takip ederek doğru duygusal iklimi yaratmalısınız. Bir öğretmen olarak atölyeyi, daha önce planladığınız şekilde yönetmek yerine rahat, açık fikirli, katılımcı ve esnek, öğrencilerinizin kazanımlarını takip ederek, yeni önerilere açık olarak yürütmelisiniz. Bu, kontrolü elden bırakmak anlamına geldiği için çok kolay olmayabilir. Bu yapı geleneksel öğretimden oldukça farklıdır. Daha rahat hissetmek için birlikte öğrenme ve öğretme ve ortak öğrenme fikrini benimseyebilirsiniz. Dahası, iki ya da daha fazla öğretmenin etkileşimi çocuklar için daha iyi olabilir. Öğretmenler olası etkileşimleri resmi bir şekilde çocuklara talimat vermek zorunda kalmadan doğal hareketlerle örneklendirebilir. Bu faydalarının yanında, ortak öğretim, çocukları desteklemek ve rehberlik etmek için daha iyi koşullar sunar. ArtiCULan atölyeleri için tasarlanmış olan Ortak Değerlendirme Aracı [https://www.articulan.eu/products/] atölyelerde ortaya çıkan bu etkileşimlerin daha derinine iner.

Çocuklara kişisel ilişkiler sorulduğunda ortaya fakirlik, ebeveyn tartışmaları, çeşitli korkular ve mülteci ve göçmen ailelerin çocuklarının durumunda var olan, yaşanmış gerçek tehlike ve travmalar gibi rahatsız edici durumlar ortaya çıkabilir. Bu durumda iyi bilinçli bir dinleme pedagojisi' uygulamanız gereklidir. Dinlemek, sadece kelimeleri değil çünkü dinlemek sadece kulaklarınızla yaptığınız bir şey değildir. Jestlerini, ifadelerini nasıl kullandıklarını, birbirleri ile nasıl etkileşime girdiklerini anlamak için görmeye ve içten bir şekilde çocuklar hakkında daha fazla şeyler öğrenme isteğine ve saygıya ihtiyacınız vardır (McClure, 2017:159). Öğretmen olarak dersin ritmini belirli bir yöne yönlendirmekten ziyade duyarlı olmalısınız. Yapılması gereken belirli bir 'ürün' olmaması size bunu yapabilme özgürlüğünü sağlar.

Öngörülemez

Yaratıcı süreçlerin yüksek derecede kişisel oluşu onları kaçınılmaz olarak öngörülemez kılar. Birinin duygularını asla tahmin edemezsiniz, onların tepkilerini tahmin edemez, ya da nasıl hissettiklerini fark edemezsiniz. Her birey farklı bir karaktere, farklı anılara, farklı tecrübelere ve hatta farklı bir kültürel geçmişe sahiptir. Tüm bunların üzerinde ise çocuklar, yetişkinlerden daha spontane ve doğrudandır. Onların tepkilerini öngöremez veya kontrol edemezsiniz.

Dahası, bir yaratıcı sürecin kendi içinde de doğrusal olmayan rotası vardır. Fikirler işlenirken her an değişebilir. Yaratıcı süreç başlangıç fikrinden sonuca kadar düz bir ilerleme göstermez çünkü deneme-yanılma, deneyim, yaptığını yeniden düşünme, ayarlama, yeniden deneme, yeniden esinlenme vb. birçok şeye dayanır. Daha önce belirtildiği gibi yaratıcı süreçler farklıdır; birçok seçenek ortaya konur, bir seçim yapmadan önce birçok fikir, araçlar, teknik yaklaşım düşünülür ve uygulanır. Birleştirici aşamada bile alınmış kararlara dönmek, başa dönüp başlangıçtaki fikri yeniden düşünmek hala mümkün olabilir. Önceki etkinlikleri ve fikirleri sürekli olarak ziyaret etme durumunu, 3. bölümü okurken de akılda tutulması önemlidir. O bölümde yaratıcı sürecin farklı aşamaları ayrı ayrı analiz edilmiştir. Mantıklı bir sıralamayla sunulmuştur. Ancak gerçekte bir sonraki aşamaya geçmeden önce bir öncekine dönmek sıklıkla yapılabilir. Yaratıcı bir süreç, bu bölümde bahsettiğimiz döngüsellikte anlattığımız gibi organik, akışkan, sürekli önceki ve sonraki aşamalara gidip gelen bir harekettir. Farklı özellikler birbirine bağlanmıştır ve birbirini güçlendirir.

Paylaşma ve yaratma arasındaki sürekli etkileşim, bir yaratıcı sürecin rotasını sürekli olarak değiştirir. Başlangıçtaki fikir tamamen değişebilir ya da minik değişimlere uğrayabilir. Ancak kimsenin başlangıçta düşündüğü ürünü ortaya çıkarmayacağı kesindir. Tüm yaratıcı süreçlerdeki işlerde mutlu tesadüfler vardır. Öngörülemez oluşları güçlü bir yöndür.

Süreç odaklı

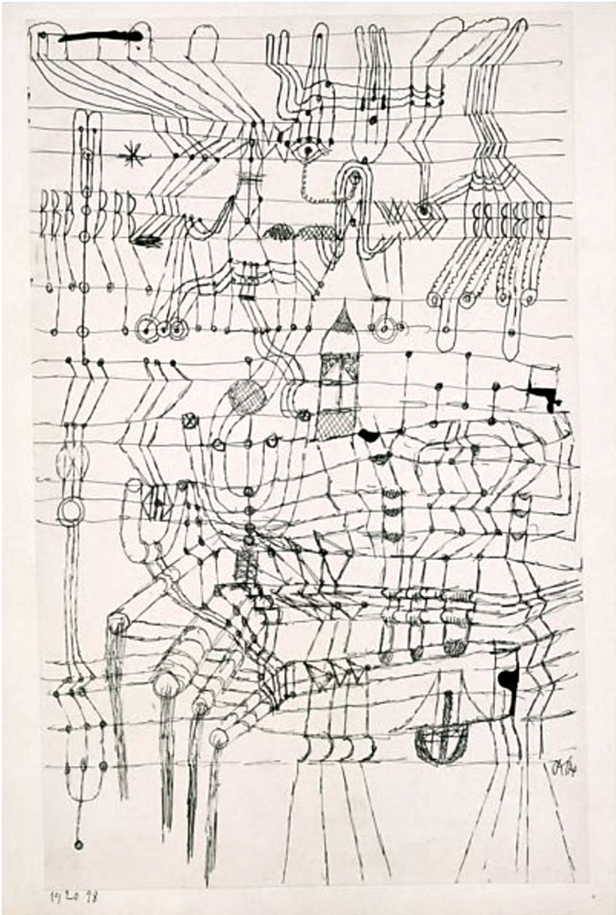
Sanat yoluyla eğitim bölümünde belirtildiği gibi amaç, önceden belirlenmiş ürünler yaratmamaktır. Çocuklar atölyelerin çoğunda bir sonuç için çalışıyor olsalar bile, sonucun kendisi atölyelerin temel amacı değildir. Amaç yeni sanatsal süreçleri ve yaratıcı etkileşimleri beslemektir: sürecin kendisi amaçtır.

Bu süreç sonuç odaklıdır. Akılcı bir yaklaşım yerine, karar verme, problem çözme, kişisel duyguları ve görüşleri ifade etme, yaratıcı ifade, risk alma ve materyalleri kullanmanın hareketli ve karmaşık bir oyunudur. Odak noktası, farklı atölyelerde küçük farklılıklar gösterebilir: her yaratıcı süreç her zaman geniş etkenleri harekete geçirir ancak içeriğe bağlı olarak her atölye kendi odak noktasına sahiptir. Tüm bunlarda keşif ve ifade arasındaki değiş tokuş grup bağlamına yerleştirilmiş önemli bir yöndür.

Eğitimci Gert Biesta, eğitimde sonuç odaklı yaklaşımla ilgili görüşleri şu ifadelerle çürütmektedir: ‘Eğitim ne üretiyor diye sormak yerine, kendimize eğitimin ne anlama geldiğini sormalıyız. Ve eğitim ne yapar diye sormak yerine, kendimize eğitim neyi mümkün kılar diye sormalıyız.’ (Biesta, 2020: 57’dan çevrildi) Bu herhangi bir konunun öğretiminde benimsenmesi gereken önemli bir tutumdur.

Disiplinlerarasılık

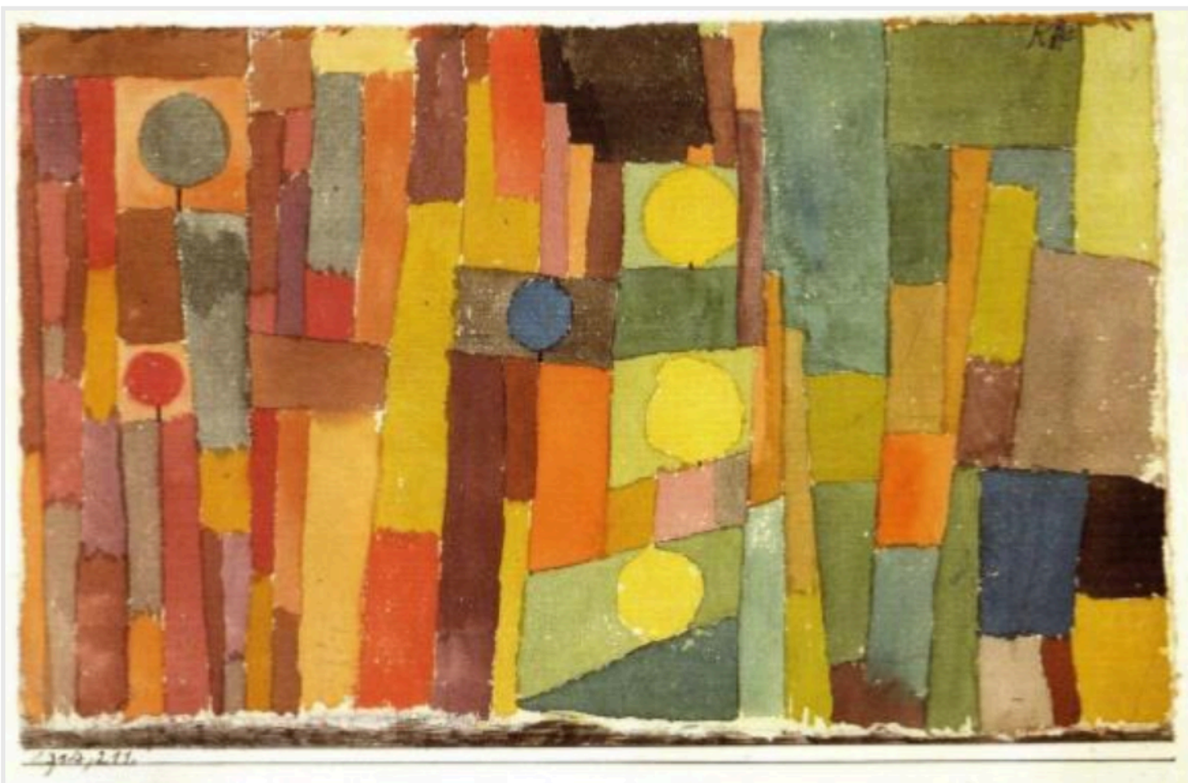
Sanatın her türü duyusal (‘estetik haz’) tecrübeye dayanır ve çoğu sanat eseri pek çok duyuyu hedef alır. Modern sanat çok duyulu bir fiziksel tecrübe yaratmak için araçların türlerini sıklıkla birbirine karıştırır. Ancak bu sadece modern sanata atfedilen bir özellik değildir. Bir sürü tarihi sanat eseri aynı özelliğe sahiptir. Örneğin, Paul Klee’nin bir sanat eserine baktığınızda görsel olarak uyarılmış olursunuz ama satırlarını düzenleme şekli kulaklarınıza ve vücudunuza hitap eden ritmik bir karaktere sahiptir; nota, aynı müziğin grafiğe dökülmüş bir hali gibidir.



Figür 2: Paul Klee, Drawing Knotted in the Manner of a Net, 1920

Klee aynı zamanda renklerin titreşimi hakkında da yazar (Klee, 1957: 287) ve soyut resimlerinde renklendirilmiş şekillerin ayarlanışının melodik bir kompozisyon olduğunu görebilirsiniz. Onun eserleri sanatın kinestetik özelliklerinin iyi bir örneğidir. Yerli aborjin sanatında aynı özellikleri görebilirsiniz.

Figür 3: Paul Klee, Ancient Harmony, 192



Figür 4: Paul Klee, In the Style of Kairouan, 1914

Aynı durum diğer sanat alanlarında da gerçekleşir. Bir müzik parçası dinlerken sıklıkla hareket etmek istersiniz. Estetik haz vücudunuzun tümünü kapsar ve nadiren, sadece görsel veya işitsel düzeyde kalır. Öyle olduğunda da vücudunuz diğer duyularınızı bir ilişkilendirme süreci ile çalışır hale getirir.

Çoklu duyusal boyut sadece sanat eserlerini tecrübe ederken değil, aynı zamanda yaratım sürecinde de işler. Bir şeye dokunmak, onu şekillendirmek, ifade etmek için ellerinize, gözlerinize, kulaklarınıza ihtiyacınız vardır. Basit bir çember çizme durumunda bile elleriniz ve gözleriniz diyalog halindedir. Çocukları duyular arasındaki bu ilişkinin farkında olmasını ve onları geliştirmesini sağlamak farklı türde bir öğrenme için güçlü bir zemin hazırlar. (Bkz. 2.2 ve 4.2).

Duyusal tecrübenin her çeşit yaratıcı süreçte önemli bir rolü olduğu açıktır ve bunlar kendi odağına sahip iki farklı alan değildir. Estetik haz, vücudun tamamını içerir. Bu bakış açısına göre, ArtiCULan atölyeleri tiyatro, görsel sanatlar, müzik, dans… gibi sanatsal alanlara yönelir ve kasıtlı olarak bu disiplinler ve araçlar arasındaki bağlantıları arar. Sanatsal alanların arasındaki sınırlar yok olur. Bir atölye programı hazırlarken belirli bir disipline odaklanacak olsanız bile her daim farklı duyuları işin içine katmalısınız.

Grup değerlendirmesi

Atölyelerdeki yaratıcı süreçler bir grup ortamında gerçekleşir. Bu da yaratıcı süreçlerin, bireyselden ortak ve işbirlikçi öğrenmeye yol açarak daha zengin bir tecrübe ve anlayış sağlamak için birbiri ile iç içe geçmesi anlamına gelir.

Paylaşılan yaratıcı sürecin, karmaşık ve güçlü etkileşimlerinin bireysel yaşanan yaratıcı sürece kıyasla ek hedefleri/ sonuçları vardır. Bireysel yaratıcı süreçte ana odak, bireysel tecrübe ve ifadedir. Bir yaratıcı süreç, paylaşılan bir tecrübe haline geldiğinde diğer amaçlar da konuya dahil olur. Çocuklar diğerlerinin hikayelerini ve duygularını dinler, fikir alışverişi yapar ve birlikte problem çözerler. Diğerlerine karşı özenli olurlar, birbirlerinin işleri, temposu, özellikleri ve zorluklarına dikkat ederler. Sonuç olarak birbirlerine karşı anlayışlı ve açık olmayı öğrenirler. Bu durum her zaman çok kolay olmayabilir. Farklı görüşlere ve sanatsal yaklaşımlara sahip olan çocuklarla başa çıkmak yorucu olabilir. Ancak bu 'direnç'; bu tartışmalar da çocukların kendilerini sorgulamasına yardım ettiği için değerlidir.

Çalışırken sürekli olarak birbirlerine kendilerini açıklamalarının gerekmesi, ne yaptıklarını ve hissettiklerini paylaşmaları, daha bilinçli bir şekilde anlamalarını sağlar. Diğer bir deyişle, açıklık, anlayış, iletişim ve iş birliği becerilerinin yanında yaratıcı grup süreçleri kendi yaratıcı süreçlerinin de daha derin bir anlayışını getirir. Grup değerlendirmesi tarafından sağlanan üst bakış açısı, duyusal ve esnek düşünce hallerini keşfettiği ve geliştirdiği için değerlidir (bkz. Bölüm 4).

Ortak sanatsal bir projede çalışma, kapsamlı bir öğrenme ortamı yaratabilir. Grup değerlendirmesi, ArtiCULan atölyelerinin önemli bir özelliğidir. Ortak değerlendirme aracında atölyeler sırasındaki geniş kapsamdaki etkileşimleri bulabilirsiniz.

3. Sanatsal Atölyeler: Uygulama yönergeleri ve örneklerle bir yol haritası

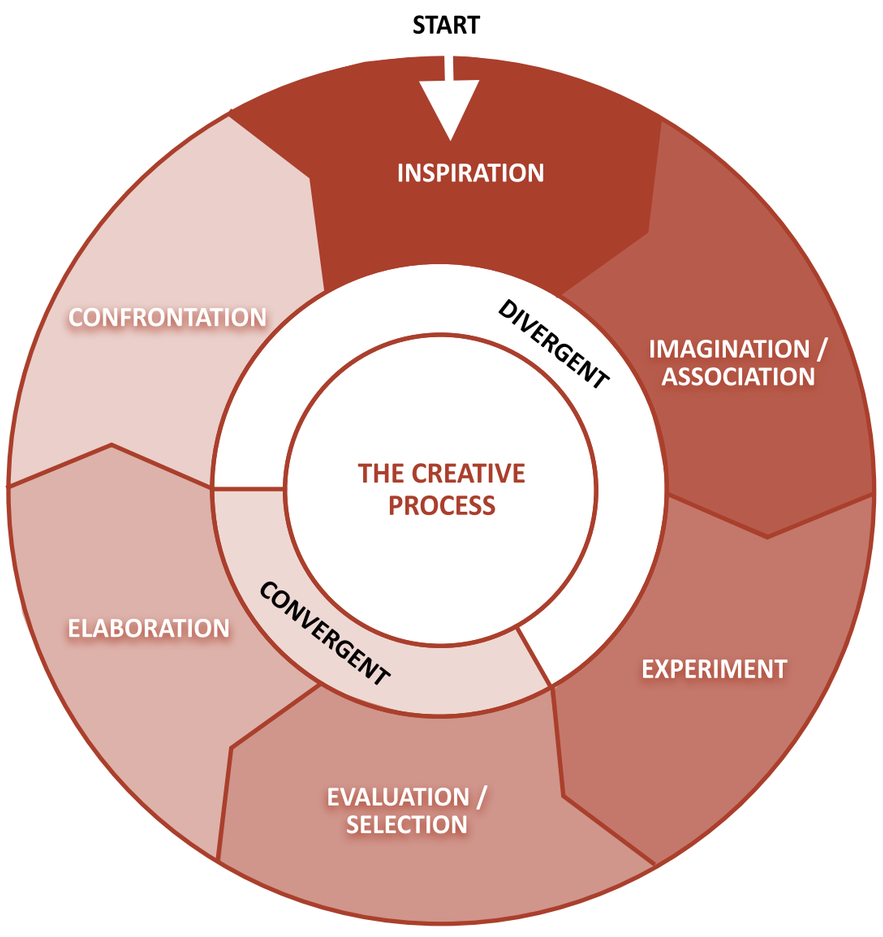
3.1 KOŞULLAR

ArtiCULan atölyelerinin farklı aşamalarını açıklamadan önce atölyelerin iyi bir şekilde gerçekleşmesi için gerekli olan koşulları netleştirmek önemlidir.

'Kişisel katılım' bölümünde öğretmenin tavrını ilgilendiren yönergeleri vermiş bulunmaktayız. Ancak atölyelerin gerçekleştiği çevre, güvenli ve ilgi çekici bir ortam yaratmak için büyük öneme sahiptir. Cesaretlendirici duygusal bir ortam sadece öğretmene bağlı değildir, aynı zamanda sınıfın düzeni fiziksel koşulları da önemlidir. Doğru atmosferi yaratmak genelde sıraları kenara koyarak bir açık alan yaratmak ya da aydınlatmayı değiştirmek gibi küçük değişimlerle mümkündür. Ancak atölyeler, estetik deneyimlerle ilgilenirken mekân ve materyallerin de estetik kalitesinden faydalanabilir (McClure, 2017: 156; Read, 1979: 215). Sınıfın kendisi ile beraber çocuklara sunduğunuz materyaller keşfi ve etkileşimi teşvik etmeli. Bölüm 2'de bahsettiğimiz gibi estetik tecrübenin, keşfi ve hayal gücünü teşvik eden tetikleyici bir yönü vardır. Bu sebeple, atölye alanın estetik özellikleri çocukları kinestetik keşfe yöneltebilir (McClure, 2017: 156). Hesaba katılması önemli olan bir diğer şey ise sınıfın, katılımcılarının çeşitliliğini yansıtabilme becerisidir ve bu aynı zamanda seçtiğiniz materyaller için de gereklidir (McClure, 2017: 157 and Chalmers, 1996). Çoğu durumda atölyeler hali hazırdaki sınıfta gerçekleşir ama biz farklı ortamları denemeyi kesinlikle tavsiye ederiz. Örneğin, doğa ve dış mekanlar yaratıcı süreçler için oldukça uyarıcı fırsatlar sunar. Tabii ki bu her zaman mümkün değildir ve sınıfın kendisi de bahsettiğimiz yönergelere göre birkaç düzenleme ile iyi bir ortam sağlayabilir.

Bu çevresel koşullardan ayrı olarak atölyelerin uygulama düzeninde önemli olan başka yönler de vardır. Bunlardan birisi çocuklara yaratıcı sürece dahil olabilmeleri için gerekli olan süreyi vermektir. Onlara kendilerini rahat hissettikleri bir tempoda çalışma fırsatı verilmelidir ve asla acele ediliyormuş ya da bir şeyi hızlıca bitirmek zorundaymış gibi hissetmemelidirler. Zaman baskısı atölyenin belirli amaçlarını engelleyebilir. Daha önce belirtildiği üzere, olay bir şeyi bitirmek değil de sürecin kendini ve süreçteki tüm etkileşimler ile dinamiklerdir. Bu yüzden çocuklara uygun ve yeterince büyük bir çevre ve aceleye gelmeyen bir zaman vermek gereklidir (McClure, 2017: 158).

Bir diğer önemli konu ise atölyeleri düzenli olarak organize etmenin gerekliliğidir. Çocukları bu yaklaşıma alışmasında tekrar önemli bir faktördür. Her seferinde öğretmen ve grupta bulunan diğer arkadaşları ile ve farklı araçlar ve formdaki ifade türleri ile olan etkileşimlerinde daha rahat hissedeceklerdir. Eğer atölyeler nadiren düzenlenirse çocuklar bundan fayda sağlayamaz. Farklı sanatsal alanlarda becerilerini geliştirmek, içseslerine güvenmeyi öğrenmek, hislerini dillendirmek, iletişim ve iş birliği becerileri tek bir atölye ile elde edemez. Bunlar düzenli uygulama ile elde edilen becerilerdir. Bu yüzden atölyeler zaman kalırsa yapılabilecek ek bir etkinlik olarak görülmemelidir. Etkili olmak için düzenli ve okul rutinin bir parçası haline gelmelidirler.



Figür 1: The ArtiCULan Creative Process

3.2 AŞAMA 1. İLHAM

Atölyelerin başlangıç noktası yaratıcılığı harekete geçirmeli ve ilham vermelidir. İlham birçok farklı şekil ve yapıda olabilir ve oldukça bireysel bir duygudur. ArtiCULan atölyelerinin bağlamında duyusal izlenimlerin çocuklara ilham vermede değerli bir kaynak olduğu kanıtlanmıştır: merak uyandırır ve sonrasında güçlü etkileşime alan verir.

Duyusal izlenimler ilham için teşvik edicidir. İlk bakışta ağaçtan düşen bir elmayı görmek gibi küçük ve önemsiz olabilirler. Bu Newton'un çekim yasasını bulmasını sağlamıştır.

İlhamı estetik tecrübeden gelen bir davetiye (bkz. 2.2) ya da materyallerle etkileşim veya bedensel katılımla gerçekleşen bir provokasyon olarak düşünebilirsiniz. İlham bir sonraki aşamada fikirlere yol açabilir. İlham sadece zihinsel değil de bedensel ve duygusal seviyede de işleyen pozitif bir uyarandır.

Atölyelerimizde, elbette, bir sanat eserine yer vermeyi, teşvik edici olarak değerlendirebiliriz. Çocuklar sanata genç yaşta maruz kalmalıdır (Kisida, 2017). Bir öğretmen olarak istediğiniz sanat eserini seçmekte özgürsünüz. Bir müzik parçası, heykel, resim, dans ya da tiyatro sahnesi olabilir… İlişki kurabildiğiniz veya çocuklar için 'yaşayan' bir şey haline getirebildiğiniz sürece, hatta bir haftalık veya tarih öncesi dönemlerden bir eser bile olabilir. Kanondan eserleri kullanabileceğimiz gibi bilinmeyen ve hatta yerel sanat eserlerini de kullanabiliriz. İkincisi, sınıfa bir sanatçı davet edilebilir. Öğrencilerinizle birlikte sokağa çıkabilirsiniz. Çocukların çevresini, yaşadıkları bölgeyi ve toplumsal kaynakları kullanarak farklı bir noktadan keşfetmesini sağlayabiliriz. Duvar yazılarını, yerel müzeleri, heykelleri, binaları ve yerel hikayeleri keşfetmelerini sağlayabilirsiniz. Son olarak, seçtiğiniz materyallerde farklı kültürleri ele almanın gerekliliğinden söz etmek önemlidir. Hint ve Fars minyatürleri, Arap müziği, Japon gravürü, yerli Amerikan seramikleri; liste sonsuz zenginlikteki seçenekler ile uzayıp gider. Seçimleri sınıfınızdaki çocukların kültürel geçmişlerine göre yapabilirsiniz.

Sanat eserlerine giriş yapmanın dışında, çocuklara ilham vermenin bir diğer seçeneği de materyaller ve araçlar (kil, elyaf ama maddesel olamayan vücut dili, ses gibi materyaller) aracılığıyla anlık uyaranlardır. Akışkan ve çok fonksiyonlu materyaller (örn. bir kutu, farklı boyutlardaki çubuklar) çocukları farklı şekillerde keşfetmeye davet ettiği için iyi bir başlangıç noktası olabilir. Bunu yaptığınızda hoşlarına giden materyalleri seçmekte rahat hissettiklerinden ve bir materyali kullanmanın tek bir doğru yolu olmadığı ve birçok yaklaşımın mümkün olduğunu fark ettiklerinden emin olun.

Onlara ilham vermek için hangi materyali ya da araçları seçerseniz seçin, çocukları etkileşime geçmeye ve seçilmiş sanat eserini fiziksel olarak keşfetmeye davet etmek; hissetmek, dinlemek, dokunmak ve bu materyaller ile sanat eserleri arasında bağ kurmak ve materyalleri kullanmak çok önemlidir. Estetik olarak tatmin edici bir sanat eseri ya da materyal ve onunla etkileşime geçmek arasındaki oyun bu aşamanın ana hedefidir. Çocuklar o estetik tecrübenin sadece bir gözlem değil de bir davet olduğunu keşfetmelidir. Bir sanat eserinin edilgen bir özneye hitap ettiği tek yönlü bir monolog olmadığını çocuk fark etmelidir. Bu düşünce, ArtiCULan'ın bilginin (ve alttan alta da eğitimin) yaratımı edilgen olan bir alma durumu değil, aktif ve kişisel -hatta fiziksel- katılım gerektiren süreçler olduğunu anlamaları da önemlidir.

Bu aşamada öğretmenin tutumu sıcak, duygusal bir ortam yaratmada önemli bir rol oynar. Hevesle ve (fiziksel) katılım göstererek çocukları aynı derece aktif katılıma çağırırsınız. Sadece bir kitaptaki ya da ekrandaki sanat eserini göstererek, sanat eserinin sizi etkileyen yönlerinden duyusal ve hatta duygusal bir seviyede, hayat dolu bir şekilde bahsederek de sanat eserini hayata geçirebilirsiniz.

BAŞARILI UYGULAMALARIMIZDAN ÖRNEKLER:

1. Hikayemizi dinle
Bu atölyede hareketlerin başlangıç noktası müzik ve yetişkinlerin (öğretmenlerin) kendisidir. Öğretmenler dans ederek çocukları dansa davet ederler. Bu örnek, öğretmenlerin anlık etkileşimi (vücut, ifade, ses) çocukları nasıl harekete geçirdiğini gösterir. Atölyenin başında bir sanat eseri tanıtmak her zaman gerekli değildir.

2. Balaban, Kandinsky
Bu atölye, ressamın resminin sunumu ve vücut dilinin Kandinsky kelimesi ile ilişkilendirildiği bir hareketle başladı. Ressam hakkındaki bilgiler yetişkin tarafından anlatıldı; çocukların farklı duyguları ifade etmesine izin veren vücut hareketleri ile ilişkilendirildi. Resimdeki görüntüler (Balaban) ve resmin bütünü -kompozisyon olarak – tek tek ve grup olarak bedensel ifade ile sergilendi. Bu çocukların tek taraflı monoloğu olarak değil de bir diyalog ile, fiziksel katılımı da gerektirerek sanatı deneyimlemesine izin vermenin iyi bir örneğidir.

3. Ângelo de Sousa
Bu atölyede çocuklar, verilen alanda vücut hareketlerini kullanarak ressamın eserini keşfetmeye davet edilir. Alttan alta, sadece ressamın eserini estetik olarak deneyimle değil de aynı zamanda onunla etkileşime de geçme amacıyla- çocuklar seçilen resim (sanatçının eseri) üzerinden vücut hareketleri yaptı- bir grup etkinliği yapmaya davet edilirler. Bu, aşama çok disiplinli bir deneyim yaratmanın iyi bir örneğidir.

4. Sel ve Kaçış
Bazı duyuları etkisiz kılmak, diğerlerini etkin hale getirmek için değerli bir yaklaşım olabilir. Çocuklar verilenlere odaklanarak dinlemek, anlamak için gözlerini kapatır. Diğer yandan, gözlerini kapatmak onları meraklı ve heyecanlı hale getirir. Çocuklar Alex Cottenham'ın bir İngilizce rap şarkısını dinleyerek dinleme-anlama becerilerine odaklanırlar. Ne duyduklarını düşündüklerini ifade ederler ve anlaşıldıklarında kendilerini iyi hissederler. Dil edinimi, bir müzik üzerinden doğal olarak yaşanan aktif bir diyaloğun parçası haline gelir. Kişisel deneyimleri ile bağlantılar kurarlar. Çocuklar dinlerken çocuklar arasında fiziksel etkileşimler ve bağlanmalar vardır. Örneğin, bir kız diğerinin saçını örer. Bu 'normal' bir sınıf ortamında olmayan bir davranıştır, ancak burada rahatsız edici değildir. Ortamda olumlu bir etkisi vardır: herkes rahatlamış hisseder ve buna rağmen dikkatlidirler.

5. Sel ve Kaçış
Öğretmen beden dilini etkileyici bir şekilde kullanır. Onun isteği öğrenciler için bir örnek oluşturur. Çocuklar su olduklarını hayal ederler: anlık bedensel ifade ile gösterirler ve bu çocuklar için farklı bir deneyimdir. Öğretmen, "Bütüncül Fiziksel Tepki" sayesinde adım adım onların hayal gücüne daha fazla detay ekler: 'suyun altında hayvanlara rastladık' gibi ve daha başka bilgiler verir. Bu ortak bir deneyimdir: birbirlerinin beden hareketlerini harekete geçirir ve katılımını sağlarlar.

Kültürel açıdan duyarlı öğretmenler, herkesin düşüncesinin, davranışlarının ve varoluşunun dil, kültür ve sosyal statüsü tarafından belirlendiğinin farkında olmalıdır. Bu öğretmenin kendi kültürel bakış açısının farkında olduğu ve fikir alışverişini teşvik ettiği anlamına gelir. Öğretmeye, düşüncelerimizi bir çerçeveye koymamızı sağladığı için, kültürü de dahil etmelidir (Coyle, 2019). Öğretmen, çocukların kültürel kimliğini ve kişisel geçmişini bilmelidir (Premier & Parr, 2019) ve çocukların anlam algısını ve kültürleri kullanımını geliştirmek için onların sahip olduğu kültürel tecrübelerin üzerine inşa etmelidir (Elliot, 1990). Bu yaklaşımın ana amacı kişinin kendine ve kendi ile kültürü arasındaki ilişkiye dair iç görünün gelişmesini teşvik etmektir.

3.3 AŞAMA 2. İLİŞKILENDIRME/HAYAL GÜCÜ

Aşama 1 ve aşama 2 birbirleriyle yakından ilişkilidir. Estetik tecrübenin davetkâr enerjisi (aşama 1) hayal gücünü (aşama 2) harekete geçirir ve fikirleri körükler. Bu süreci yazının devamındaki gibi yönlendirebilirsiniz.

Bir sanat eseri ya da nesneyi canlı kılmak ve hayal güçlerindeki gezintiyi güçlendirmek çevreleri ile olan bağlantıları aramak anlamına gelir. Bunu yerel sanat eserlerini ya da sanatçıları kullanarak yapabilirsiniz ancak onların kendi tecrübelerini ve anılarını da hesaba katmak, çocukları etkileyebilmek adına önemlidir. Bunu yapmak için görsel düşünme stratejilerini (VTS) kullanabilirsiniz. Bu aşağıdaki gibi sorular sormanız anlamına gelir:

- Daha önce bunun gibi bir ses duymuş muydun? Nerede?
- Çiziminde bu sesi nerede görüyorsun?
- Bu soyut şekil sana bir şey hatırlatıyor mu? Bana ondan biraz bahseder misin?

Bunun ardından diğer çocuklara da sorular sorarak onların yaptıklarını ifade fırsatı vererek sohbeti derinleştirirsiniz. Sohbeti yönetmeden, ancak belirsizliğe açık bir şekilde onu yönlendirmelisiniz. Bir diyaloğa sebep olarak çocuklara daha fazla soru sorabilir ve birbirlerini sorgulamalarına izin verebilirsiniz. Bu aşamada çocuklar arasında bağ kurmak ve grup etkileşimini teşvik etmek daha da önemli hale gelir. Bir sonraki aşamada birlikte çalışabilmeleri için daha öncesinde fikirlerini paylaşmalı ve iletişim kurmalılar. Çocuklar farklı cevaplar verdiğinde ve kendi kişisel hikayelerini paylaştığında bunlar arasında bağlantılar arayabilir ve bu bağlantılar arasında ilişkiler kurabilirsiniz. Açık, anlayışlı bir atmosfer yaratmak için ve aynı zamanda çok kültürlü birleşmeye bir göz kırpmak için onların çeşitli girdisini geçerli kılmalı ve farklı fikirler ve hikayelere sahip olmanın değerini göstermelisiniz. İlişkilerin çokluğu, bir sonraki kısımda yaklaşımların ve ihtimallerin çeşitliliğini de sağlar.

Görsel düşünme stratejileri, onlara kendi gözlemlerine güvenme konusunda yardımcı olur ve işbirlikçi etkileşimleri aktif kılar. VTS, bir sanat eseri hakkında korkmadan konuşmaya yardım eden bir başlangıç noktası olarak gözleme ve sözel katılıma dayanır. Bir kişisel ilişkiler sürecini teşvik ederler. Duyusal izlenimler, (aşama 1) kişisel anılar ve ilişkiler (aşama 2) sanatsal üretim için harekete geçirici olarak önemli rol oynar (sonraki aşamalar).

Başarılı uygulamalarımızdan örnekler:

1. Hikayemizi dinle
Çocuklar atölyede onlara verilmiş görevle, geçmiş deneyimlerini çevreleriyle ilişkilendirir. Bunu müzikal nesneleri kullanarak seslere uygun isimler vererek gerçekleştirdi. Bunun ardından, kendi yaptıkları müzik aletleriyle kendilerinin çıkarabildiği bütün sesleri göstermeleri istendi.

2. Ângelo de Sousa
Yetişkin rehberliğiyle, çocuklar arasında etkileşimin sağlanması mümkündü. Çocuklar birbirleriyle ve yetişkinlerle iletişim kurdu ve etkinlik hakkındaki fikirlerini paylaştı. Daha sonra çocuklar farklı konuları ele alarak kendi tecrübelerini paylaştıkları ilişkiler kurdular.

3. Sel ve Kaçış
Öğretmen, çocuklara 'Sel' kelimesini duyduklarında gözlerinde canlanan durumları sorar. 'Çok fazla su olduğunda, su aşağı düşerken ne olur? Bunun için kullanılan bir kelime biliyor musunuz? Ne yapardınız? Nasıl tepki verirdiniz?' Bunlar öğretmenin diyaloğu başlatmak için sorduğu soruların bazılarıdır. Öğretmen çocuklardaki var olan bilgileri kimi zaman onaylayarak, kimi zaman sorarak, açıklamasını sağlayarak tekrar eder: 'bunu duydum', 'şunu duydum' gibi. Bu çocukların grup içinde rahat hissetmelerini, düşüncelerini özgürce ifade etmelerini sağlar.

Öğretmen, öğrencilere resimleri incelediklerinde akıllarına gelen ilişkileri sorar (örn. Hokusai). Bu kısım VTS'yi kullanarak yapılan etkin bir diyalogdan oluşur. Çalışmanın bu bölümünde dil edinimini oldukça doğal bir halde gözlemleyebilirsiniz: öğretmen, öğrencilerin hatalarını sadece onları tekrar ederek, üstüne bastırıp belirtmeden düzeltir. Bu zengin etkileşimler yaratır çünkü öğretmen meraktan gelen açık uçlu sorular sorar ve öğrencilerin girdisine yanıt verir.

Kültürel olarak duyarlı öğretmenler sınıftaki dilsel zenginliğe saygı duymakla yükümlüdür. Onlar çocukların hayatından değerleri, tecrübeleri ve inançları alıp birlikte bilgiyi inşa etmek için anlamlı ve geliştirici görevlere yerleştirir. Duyarlılık ve anlayış geliştirmek için öğretmenlerin uygun fırsatları sağlaması, çocukların doğal olarak düşünmelerini, hissetmelerini ve kendilerini ifade etmelerini tetiklemelidir (Immordino-Yang, Darling-Hammond & Krone, 2018). Ek olarak, mülteci ve göçmen ailelerin çocukları fazladan desteğe ve güvene ihtiyaç duyar çünkü bazı etkinlikler travmatik anıları tetikleyebilir (Premier & Parr, 2019).

3.4 AŞAMA 3. DENEY

Yönergeler talepkar bir halden ziyade davetkar olmalıdır. Onlara tek bir sonucu olan bir şey için çalışmadıklarını hissettirmek ve farklı yaklaşımların, farklı görüş açılarının varlığını görmeleri konusunda cesaretlendirmek önemlidir. Bunu aşağıdaki yollar ile sağlayabilirsiniz:

- Onları seçeneklerle baş başa bırakın. Bu onlara seçenekler sunmak birçok materyal veya ifade şekli arasından seçim yapmaya izin vermek anlamına gelir. Bu özgürlük onlara örneğin, bazıları çizerken, diğerleri müzik yaparken ya da kendilerini fiziksel olarak ifade ederken, daha rahat hissetme şansı verecektir. Onları kendi sanatsal ifade biçimlerini seçmekte özgür bırakmak bireysel güçlerini ortaya koymalarını sağlar ve grubun dinamiklerini etkiler.
- Örnek göstermek çocuğu kısıtlar. Mutlaka göstermek istiyorsanız birçok örnek gösterin. Çocuklar asla sizin gösterdiğiniz sonuçları kopyalamaları gereken bir örnek olarak almamalıdır. Kendi deneyimlerine her şeye açık bir zihinle başlamaları gerekir.

Bu aşamanın deneysel olduğunu akılda tutmak önemlidir. Amaç bir materyali ya da bir ifade biçimini daha yoğun ve kişisel bir şekilde tanımaktır. Bu yüzden hedef estetik bir sonuç üretmekten ziyade süreç içinde keşfetmektir. Bir tasarım aşama aşama ortaya çıkar. Deneme yanılma ve hata yapma ile bir materyalin ifadesel yönleri keşfedilir ve uygulanır.

Çocuklar birbirine yardım edebilir ve yönlendirebilir. Ek olarak siz rehberlik sağlamalı ve çocuklara keşiflerinde (sözel ve fiziksel) yardım etmelisinizdir. Bu uygulamada veya düşünmeden bir problemle karşılaştıklarında onlara yardım etmek ancak fikirlerini ve hareketlerin de doğrulamak anlamına gelir. Onlar problemlerini kendileri çözebilirler, bu kapasiteye sahipler; onlara bu gücü fark etmelerinde yardım etmelisiniz. Öğretmen onların fikirlerini desteklemede, farklı bakış açıları sağlamada ve deneyimlerini teşvik etmede bir rehber görevi görür. Tabii ki deneyimlerin belirli yönlerde nasıl evirileceğine dair fikirleriniz olabilir ve aklınıza gelen bu yönlendirmeleri yapmadan çocuklara yardım etmek zordur. Çocukların kontrolü kendi ellerine alması ve materyalleri ve fikirleri deneyimlemenin bu aşamasının keyfini çıkarması çok önemlidir. Ancak bazıları daha az güvende hissedebilir ve başlayıp başlamama konusunda bile tereddüt edebilir. Onlara başkalarını izlemeleri için zaman verin- her çocuğun kendi hızında çalışmasına izin verilmelidir.

BAŞARILI UYGULAMALARIMIZDAN ÖRNEKLER:

1. Hikayemizi dinle
Yetişkinler farklı ve eşsiz müzik aletlerini geliştirmeyi hedefleyerek atölyenin bu etkinliğinde farklı yaklaşımlar konusunda çocukları cesaretlendirmelidir. Çocuklar materyalleri keşfederken kendilerini özgür hissetmeliler. Çocuklar ve yetişkinler bu etkinlikte karşılıklı olarak yardımlaşırlar. Yetişkinler çocukların fikrini fiziksel veya sözel olarak geliştirir, detaylandırır ve rehberlik sağlar. Bazı çocuklar problemleri kendi başına çözmeyi başarır ve nadiren deneyi teşvik eden rehber olan birinden yardım alır. Yönergeler öğrencilere verilir ancak onlara seçme hakkı da verir. Ne yapacaklarını her zaman çocuklar karar verir. Özgür bir şekilde keşfedebilirler.

2. Cesar Manrique
VTS seanslarıyla yapılan gözlemlere dayanarak, öğretmen onlara rüzgârda oynuyormuş gibi hareket etmelerini tavsiye eder. Bu çok disiplinli yaklaşımında güçlü bir fiziksel katılım vardır. Öğretmen öğrencilerin nasıl rüzgâr gibi hissedebileceklerine dair pek çok ipucu verir. Çocuklar sadece oyun oynuyormuş gibi hisseder. Bu yaklaşım, yaratıcılığın ortaya çıkmasına izin vermesi açısından güzeldir. Öğrenciler öğretmenin tavsiyelerine göre prova yaparlar ve ortamı hissederler. Vücutlarının sınırlarını keşfederler.

3. Kandinsky
Portekizli çocuklar, Wassily Kandinsky'ın uzayla ilgili bir resminde temsil edilen formları keşfetmeye davet edilirler. Bu yüzden resmi anlamlandırmaları ve kendi düşüncelerini çizim yoluyla aktarmaları beklenir. Bu etkinlikte yetişkinin rolü, esere hayat vermede bulunduğu yer itibariyle, vücut hareketleri ya da grafik kaydı ile çocukları yetişkini takip etmesini sağlayarak çocuğun katılımını arttırmaktır.

4. Sel ve Kaçış
Su basmış şehrin yeniden inşası çocuklar arasında oldukça farklı yaklaşımlar ortaya koyar. Aynı yönergelere sahip olmasına rağmen çocuk geleneksel bir batı evi çizmez, çocuğun çizdiği, sivri çatılı ve tipik pencerelere sahip olan bir evdir ve arkadaki diğer çocuklardan farklı bir ev kavramına sahip olduğu aşikardır. Ancak ortadaki bir diğer çocuk aklında inşa etmek istediği geleneksel bir ev fikri olmadan materyaller ve şekillerle deneyerek ortaya koyar. Oldukça bağımsız çalışır ve işiyle meşguldür. Arkadaki bir çocuk daha bağımlıdır ve zaman zaman öğretmenin fikrini sorar. Sadece yarattıklarında değil pedagojik ihtiyaçlarında da öğrenciler oldukça farklıdır. Bu farkları görmek ve güçlendirmek öğretmenin görevlerinden biridir.

5. Sel ve Kaçış
Öğretmenler tiyatroyu ve etkinliğin hareketlerini bedensel ifadei ve etkileşim ile gösterir: birlikte dalgalar yaparlar. Bu yönerge vermenin İyi bir yoludur ve beraber öğretmenin değerini kanıtlar. Ancak iki öğrenciye bu etkinlikte çok farklı bir yaklaşım izler. Dalga yapmaya çalışmazlar, ancak birbirlerine fiziksel olarak meydan okuyup oyun oynarlar. Böylece durum birbirlerini denedikleri bir oyuna dönüşmüştür. Bunun heyecan verici olduğunu düşünürler ve bu da ikisi arasındaki güçlü bir bağı gösterir. Bu durum çocukların tavsiye edilen etkinlikte nasıl kendi bakış açılarına sahip olabileceğini gösterir. Eğer bu atölyenin tema olarak bağlamına uymazsa durumun anlamsız olduğu anlamına gelmez.

6. HomeHeart
Çocuklar karnının ve kalbinin sesini dinler. Bu sesi yeniden üretmeyi denerler ve bu hareketlerle eşleşen sesleri keşfederler. Öğretmen onları diğer vücut sınırlarını da harekete katmak için teşvik ederek uyarılar verir. Çocuklar sesler ve hareketler arasındaki farklılıklar üstüne yansıtma yapar. Karın için olan hareketin ve sesin çeşitliliğine karşı kalbin tekrarlayan sesi hakkında konuşurlar.

Kültürel olarak duyarlı öğretmenler herkes için yüksek umutlar besler ve okulun öğrencilere toplumda daha iyi fırsatlar sağlama sorumluluğu olduğuna inanırlar. Okullar bu süreci, çocukları potansiyellerinin tamamını kullanmak ve derin öğrenmeye ulaşmak için yönlendirerek sağlayabilirler (Meyer et al., 2015). Öğretmen, olumlu sınıf ortamını güçlendiren, katılımı ve bağlanmayı teşvik eden uyarıcı etkinlikleri seçer (Cadima, Verschueren, Leal & Guides, 2016). Etkinlikler öğrencilerin hali hazırda bildiği ve yapabildikleri üstüne hazırlanır. Öğretmen etkileşimi arttırmak ve fikirleri yeniden düşündürmek için açık uçlu sorular sorar.

Çok dilli sınıflardaki öğretmen, etkin olarak yaşıtları ile olan çocuklar, etkileşimle öğrenmeye odaklandığında ortak bir dilde konuşma ihtiyacı hisseder (Kuyumcu, 2012). Atölye sırasında çocuklar bildikleri şeyi paylaşmak için pek çok fırsata sahip olur. Sanat eğitiminin farklı alanlarının zengin girdisi hem yaratıcı hem de dilsel süreçte yüksek derecede sahiplenmeyi mümkün kılar (Meyer, Coyle, Halbach, Schuck & Ting, 2015; Reekmans, Nauwelaerts & Roden, 2017). Ortak bir amaçta iş birliği yapmak ve çocuklara birbirini dinleme ve tartışma özgürlüğü vermek karmaşık problemleri çözmek için daha yüksek özgüven yaratır (Farokhi & Hashemi, 2012; Meyer et al., 2015). Öğretmen akran öğretimi yaparken ve öğrencileri birlikte çalışmaya ve fikir paylaşmaya motive ederken destek sağlar (Premier & Parr, 2019).

3.5 AŞAMA 4. DEĞERLENDIRME/SEÇME

Ayırıcı yaklaşımlar aşamasının ardından fikirler ve materyaller ile deneyim elde ederken (bireysel veya daha küçük gruplarda), tüm grupla beraber bir değerlendirme, paylaşım anı yaratmak önemlidir. Çocuklar, süreç hala devam ederken fikirlerini paylaşacaklar ve yaklaşım hakkında görüş bildirecekler ve böylece hala kararlarını değiştirme fırsatına sahip olacak ve hatta diğerlerinin yaptıklarından etkilenip farklı yönlere yönelmeyi seçebileceklerdir. Seçimlerini ve hareketlerini ifade etmek tecrübe ettikleri yaratıcı süreç hakkında kaçınılmaz bir farkındalık yaratır. Bu yüzden bu aşama, sadece kendi belirli düşüncelerinde paylaşım / değerlendirme yapmaya yardım ederek değil, aynı zamanda daha geniş bir bakışta kendi yaratıcı süreçlerine uzaktan bakma fırsatı vererek bilinç üstü bilgiyi de uyarır.
Bir öğretmen olarak onlara kendilerini ve birbirlerini sorgularken yardım etmelisiniz. Aynı zamanda sizde soru sorabileceğiniz bir konumdasınız. Bu değerlendirme aşaması sorular sorma yoluyla bir tür öz değerlendirmeye dönüşebilir. Onlara, iyi yönlerin ve gerekliyse risklerin farkına varmada yardımcı olmalısınız. Onları değerlendirmek zorunda değilsiniz.

İşte bazı fikirler:

- Başlangıç noktası hakkında, onları en çok neyin motive ettiği hakkında sorular sorabilirsiniz.
- Ne tür seçeneklerin (materyaller açısından) yapıldığı ve neden yapıldığı hakkında konuşmak önemlidir.
- Paylaşılan fikirlerden hangilerinin seçildiği ve hangilerinin değiştirildiğini de sorabilirsiniz. Kim hangi kısımdan sorumluydu ve farklı kısımlar nasıl bir araya geldi? Onları bu sorular hakkında düşündürmek sosyal becerilerini geliştirir ve bilinç üstü bilgilerini teşvik eder.
- Belirli zorluklar veya beklenmeyen şeyler gerçekleştiyse onları ve onlarla nasıl başa çıktıkları konusunda farkındalığını arttırmak iyi olabilir.
- Çocukların sonuçlarla mutlu olup olmadıklarını kesinlikle sormalısınız. (Evet, neden? Hayır, neden? Yaptığınız şeyin en çok hangi kısmını seviyorsunuz?)
- Son olarak bir sonraki adımların ne olduğunu da sorabilirsiniz. (Şimdi ne yapacaksınız? Kim ne ile ilgilenecek? Bunun için nelere ihtiyacınız var?)

Değerlendirme ve seçmenin bu aşaması kesinlikle sadece sözlü olmak zorunda değildir. Çocukların diğerlerinin yaptığı şeylere dokunması, onları hissetmesi ve dinlemesi önemlidir. Yaptığı şeyler hakkında bir şey söylerken bunu dolambaçlı bir şekilde, sadece sözlü olarak değil de ne demek istediklerini göstererek de yapmalıdırlar.

Aşama 4, ayırıcı hareketin birleştirici olanına dönüştüğü aşamadır. Çeşitli yaklaşımlar tartışılmış ve değerlendirilmiştir; sanat eserlerinin daha derine yönelmesini ilgilendiren seçimler yapılmıştır.

BAŞARILI UYGULAMALARIMIZDAN ÖRNEKLER:

1. Hikayemizi dinle
Odanın merkezine çocukların erişebildiği farklı materyaller yerleştirilir. Büyük grup altı küçük gruba ayrılır. Her çocuk yaşıtları ve yetişkinle etkileşime girerek kendi müzik aletini inşa eder ve ürettikleri sesleri deneyimler. Çocuklar yaşıtlarıyla sorular, öneriler paylaşırken müzik aletlerini yeni bir forma sokar ve geliştirir.

Çok dilli sınıflarda sözlü olmayan iletişim daha da önemlidir. Etkileşimi sağlamak için kültürel olarak duyarlı öğretmenler, İskele tekniğini uygular. Duyarlı öğretmenler saf meraktan doğan ilgiyi göstermek için açık ve otantik sorular sormanın yollarını arar (Willemsen, 2020). Çocuklar atölyenin sanatsal dillerini kendi anlayış biçimlerini, farklı yollarla ifade etmek için cesaretlendirilir. (Meyer et al., 2015). Birden çok öğrenme tarzına hitap ederek ve yeni bilgiyi zihinsel resimlere dönüştürerek öğrenciler öğrendikleri şeyi daha iyi hatırlayabilir (Marzano, 2011). Anlık tartışmada fikir alışverişi sayesinde fikirleri ve seçimleri okul dilinde ifade etmek dili anlamlı bir bağlamda kullanmanın çok uygun bir yoludur (Nightingale & Safont, 2019). Dil bir iletişim aracı olarak kullanıldığında genç öğrenciler konuşmayı öğrenmek için daha doğal motive olur (Pladevall-Ballester, 2018). Yaratıcı süreç üzerine paylaşım ve değerlendirme için dili hakkında basit bir bilgiye sahip olmak gereklidir (Meyer et al., 2015). Çeşitli kavramlar, materyaller ve imajlar üzerine fikir beyan etmek sadece çocuklar kelimelerin anlamını kavradığında mümkündür.

3.6 AŞAMA 5. DETAYLANDIRMA

Yansıtmanın ardından, yaratıcı süreçteki mantıklı olan bir sonraki adım sanat eserini planlamak ve detaylandırmaktır. Bazı çocuklar bir önceki aşamada edindikleri iç görü ile yeni bir başlangıç yapmayı bile isteyebilir. Bu hiç sorun değildir.

Daha yeni gerçekleşmiş olan açık diyalogdan dolayı çocuklar final sonucuna yol açan kararı kendilerinin verdiğinin farkında olacaktır. Bu adım bağımsızlıklarının farkına daha açık bir şekilde varmalarını sağlayar ve bu yüzden detaylandırma aşaması öz güvenlerini arttıracaktır. Aşama 3 ile arasındaki ana fark sanatsal yaratımın bu sefer daha hedef odaklı olmasıdır. Çocuklar bir önceki aşamada hayalini kurdukları sonuca doğru çalışırlar. Şimdi bir materyalin ne yaptığını zaten bilmektedirler. Tecrübelidirler ve bu tecrübeyi beraber hayalini kurdukları sonuca ulaşmak için kullanırlar. Bu aşama 3'tekinden daha bilinçli ve kararlı bir şekilde yarattıkları anlamına gelir.

Çocuklarınızın bir plana sahip olması gerçeği, her şeyin bu plana göre ilerleyeceği anlamına gelmez. Bir öğretmen olarak, sonuncular bile olsa yaratıcı süreçteki her adımın beklenmedik dönüşler yapabileceğinin farkında olmalısınız. Sanatsal yaratımının son adımında bazen sanatsal materyallerin kendi istediği gibi bir sonuç vermemesi sıklıkla karşılaşılan bir durumdur ve bu sonuç öngörülenden oldukça farklı olabilir. Bu durum bazen çocukların keyifle karşılayacağı, ancak bazen de başarısızlık olarak algılayabileceği bir şey olabilir. Bu olay gerçekleştiğinde öğretmen başarısızlık algısından kaçınmalı ve onlara beklenmeyen sonuçları olumlu olarak görmelerinde yardım etmelidir. Yavaş yavaş, belirli bir sonuca daha az odaklanan ve ondan ziyade açık bir tutumla deneyimlemeye ve keşfetmeye odaklanan farklı bir düşünce yapısı geliştirebilirler. Bu yaklaşım tekrar edilirse zamanla çocuk tarafından benimsenebilir.

Bu detaylandırma aşamasında çocukların kendilerini düzenlemesine yardım etmek gerekir. Bazı görevler grup üyeleri arasında tekrar bölüştürülmeli ve her biri için hedefler koymasına fırsat vermelidir. Görevlerin eşit bir şekilde dağıldığından ve her birinin kendi rolünde rahat hissettiğinden emin olmalısınız.

BAŞARILI UYGULAMALARIMIZDAN ÖRNEKLER:

1. Hikayemizi dinle
Çalışma alanının ortasına farklı malzemeler yerleştirilir. Grup altı küçük gruba ayrılır. Her çocuk yaşıtlarıyla ve yetişkinle etkileşime girerek kendi müzik aletini oluşturur ve ürettiği sesi deneyimler. Çocuklar, yaşıtlarıyla sorular ve öneriler paylaşırken enstrümanlarını yeniden şekillendirir ve geliştirirler. Enstrümanlarıyla birçok denemeler yaparlar ve bu denemeleri istedikleri sonuca ulaşmak için kullanırlar.

2. Su baskınları ve Kaçış
Çocuklar, detaylandırma aşamasında oldukça bağımsız çalışırlar ve bazıları bu aşamadan en iyi şekilde çıkmayı dener. Bir süre sonra yorgunluk hissetmeleri dikkatlerinin dağılmasına neden olur. Ufak tefek münakaşalar, "onlar her şeyi ıslattı" gibi suçlamalar başlar. Çocuklar bazen çalışmaya başlamadan önce konuşmadan kendi kendilerine yapacakları konusunda kararlar verir. Bu bazı zorluklara yol açar ve aralarında tartışırlar. 'Bunu neden yapıyorsun?!' Bu gibi durumlarda diyaloğa rehberlik etmek ve onlara ne yapacaklarını söylemekten ziyade bir anlaşmaya varmalarını sağlamak önemlidir. Bu tartışmalar değerlidir. Zorluklar ve zıtlık çocukların kendilerini değil de birbirlerini ve ne yaptıklarını sorgulamayı öğrenmesi için önemlidir.

3. Su baskınları ve Kaçış
Öğretmen ve çocuklar, 'Taşkın' kelimesiyle kurdukları ilişkileri kullanarak bir şiir atışması yaparlar. Bu etkinlik sırasında, Sanatsal Çerçevenin ilişkilendirme ve detaylandırma aşaması birbiri ile iç içedir.

[01:08:00-01:09:10]: Beyin fırtınasına dayanarak kelimeleri kafiyeliyorlar.
[01:14:00-01:14:30]: Beraber, ritmin üzerine ilk cümleleri kuruyorlar.
[01:20:00]: Giriş kısmını söylüyorlar.
[01:22:00-01:23:00]: Aşağıdaki kafiyeyi yapıyorlar:

'mensen op de grond': Yerdeki insanlar
'mensen lopen rond': Yürürler insanlar
'anderen op de grond': Yerdeki diğerleri
'allen op de grond': Yerdeki her şey

Öğretmen şiir çarpışmasının metnini tahtaya yazar. Aynı zamanda çocuklara 'bu şekilde mi yazıyorsunuz?' diye sorar. Birlikte rap yaparlar ve öğretmenin rehberliğinde yeni cümleler aramaya devam ederler: "tsunamiden' sonra yeni bir kısma ihtiyacımız var'. Oldukça hevesli ('yes!') ve katılımları yüksektir. İki öğrenci o anda elele tutuşur. Görünen o ki birlikte yaratmaktan keyif alıyorlar ve sonuçlar çıkmaya başladığında gururlu ve mutlu hissediyorlar. Bu, bir sonuca doğru hedef odaklı çalışmanın avantajlarından biridir. Arada bir oğlan çocuğu fikirleri dikkate alınmadığı için kendini mutsuz hissettiğinde öğretmeni (Katrien) bunu fark ederek duyarlılık gösterir. Ona teselli eder.

3.7 AŞAMA 6. YÜZLEŞME

Son aşama, çocukların yarattığı sonuçların açık uçlu bir diyalog başlatma fırsatına olanak verdiği bir değiş tokuş anıdır. Yaratılmış olan eserin türüne göre bu anı istediğiniz gibi organize edebilirsiniz. Küçük bir sergi, performanslar, minik bir kutlama partisi vb. Bu organizasyon için zaman ayırmalısınız ama büyük bir sergi gibi bir düzenleme yapmak zorunda değilsiniz. Sınıf ortamındaki küçük bir etkinlik de yeterlidir. Çocuklara bu anı nasıl hayal ettiklerini sormaktan çekinmeyin, belki de eserlerini dışarıdan gelecek misafirlere göstermek için çok gurur duyuyorlardır. Gereklilik olmasa da birçok misafir, davetiye, bir konuşma ve dahası ile bir sergi organize etmek özgüvenlerini yükseltebilir. Bunun gibi büyük bir etkinlik atölyelerin ana amacı değildir ve onların sonuç odaklı olmamasıyla çelişebilir. Dışarıdan misafir davet etmek, yaratmaya çalıştığınız anlık diyaloğu karmaşıklaştırabilir. Bunun farkında olmalısınız ve çocukların düzenlenen final etkinliği konusunda iyi hissettiklerinden emin olmalısınız. Eğer çocuklar yaptıkları şeyden tatmin olduysa (Bu eserin bitmiş ya da harika olması anlamına gelmez) büyük bir sergi düzenlemeyi düşünebilirsiniz.

Son aşamada bazı zorluklar çıkabilir. Bazı gruplar hala bitirmemiş olabilir ve onlara istedikleri gibi bitirmeleri için verebileceğiniz bir zaman olmayabilir. O gün verilmiş olan zaman içerisinde, bu gerçekten imkansızsa onlara mümkün olan bir sonraki vakitte devam etmeleri ve istedikleri gibi bitirmeleri için süre tanımalısınız.

Birbirlerinin eserlerini keşfettikten sonra, çocuklar, muhtemelen her grubun farklı bir yaklaşım izlediğini fark edecekler. Öğretmen gruplar arasındaki farkları ve benzerlikleri anlamlandırmalarına yardım etmeli ve farklı her fikrin anlaşıldığı ve değer gördüğünden emin olmalısınız. Bunu, eserler, onların hisleri, görüşleri ve tecrübe ettikleri süreç hakkında bir kez daha sorular sorarak yapabilirsiniz. Çok kültürlü sınıflarda farklı kültürlerden gelen çocukların eserleri arasındaki benzerlikleri belirtmek daha da önemlidir.

Eserlerini sunmak, atölyeyi sonuca ulaştırmak, süreçteki önemli ve zorlayıcı bir aşamadır. Eserlerini sunmak geçerlilik ve onay yaratır ve yaratıcı sürecin ve gelişmenin devam edeceğine dair önemli bir bağlantı oluşturur. Öğretmenlerin ve öğrencilerin dinlemeye, bakmaya ve eserlerini hissetmeye ve bunun hakkında konuşmaya vakit ayırıyor olması gerçeği çocukların devam etmesi için güçlü bir motivasyon sağlar.

Bu aşamanın önemli olan bir diğer tarafı çocukların farklı fikirleri ve ifade şekillerini anlamasını sağlamaktır. Atölyeler merak duygusunu tetiklemeyi ve çeşitliliği takdir eden açık bir zihniyeti harekete geçirmeyi ister. Çocuklar çoğunluğunun ve alışkın oldukları şeyin dışındakilerin gücünü keşfetmelidir.
Günümüz toplumunda, 'öteki olma durumu' çoğu kez değerli bir şey olarak görülmez. Bugünün medyasında yabancı olan şeyler için bir korku uyandıran pek çok örnek vardır. Farklı bir cilt rengine, dine veya sosyal geçmişe sahip olanlardan korkma durumu. Çocuklar bu hisler için oldukça hassastır ve eğitim bu anlamda büyük bir role sahiptir. Mülteci, göçmen olma durumu ya da diğer kültürlerden gelen çocukların olduğu sınıflarda, bu durum daha da çarpıcıdır. Sanatsal atölyeler, duyusal ve sanatsal etkileşimlere olan odağı ile kültürleri bir araya getirme fırsatı verir. Çocuklar kendi öğrenci arkadaşlarının bireysel sesi ile diğer kültürleri keşfedip ve bu yüzden de stereotipilerden uzaklaşma fırsatına sahiptir. Atölyeler, çocuklar farklı kültürel geçmişlere sahip olduğunda sanat eserlerinin daha zengin yorumlanışından fayda bile sağlar.

Bu aşama, atölyelerin son aşaması olmasına rağmen bir son olarak görülmemelidir. Sonuçları ve keşifleri paylaşmak yeni başlangıçlar için girdi sağlar. Bir atölyede tecrübe edilen yaratıcı süreç, her biri yeni ilişkiler, hisler, anılar, fikirler ve daha da önemlisi, alevlenmeye başlayan yeni sanatsal etkileşimler ile duyusal izlenimler ve hikayelerle birlikte bu yüzden başladığı yerde biter.

BAŞARILI UYGULAMALARIMIZDAN ÖRNEKLER:

1. Hikayemizi dinle
Çocuklar büyük bir grupta tekrar bir araya gelir. Grup, bu sefer, kılavuz görevini alan yetişkin tarafından koordine edilir. Her çocuk müzik aleti ile kendi ses dizilimini yeniden üretecek ve onu yetişkinin yürüttüğü orkestranın (çocuklardan oluşan) final performansına dahil edecek. Bu grubun duyabilmesi için kaydedilir.

2. Ângelo de Sousa
Çocuklar favori sanatçını eserlerinden birindeki illüstrasyonunu seçmeye ve onu arkadaşlarına sunmaya çağırılır. Dakikalar boyunca, çocuklar çiftler halinde, seçilmiş olan kısımdaki eser için seçtikleri bedensel ifadeyi arkadaşlarıyla paylaşır.

3. Wassily Kandinsky
Her çocuk hali hazırda dürbünü vardır ve odanın geometrik şekillerini belirlemek ve onları İngilizce ve Portekizce olarak söylemek gibi etrafında gördüklerini gözlemlemeye davet edilir. Bu eserin yaratılışının iyi bir örnek olarak yeni bir girdiye yol açabilir, bu bir son olarak görünmemelidir.

4. Sel ve Kaçış
Çocuklar, öğretmenlerinin rehberliğinde yaratıcı süreç üzerine bir paylaşımda bulunur. Neyi beğendiklerini ve neyin zorlayıcı-bir binayı konumlandırmanın doğru açısını bulmak gibi- olduğunu ifade ederler. Şarkıcı- söz yazarı Lunace'ın (Öğretmenlerinden biri) eserlerine ilgi gösterirler. Beraber, onun yazdığı şarkılardan birisini Spotify'da dinlerler ve beğenilerini ifade ederler.

5. HomeHeart
Çocuklar, pamuk kumaş, sicim, beyaz renkteki farklı malzemeler gibi açık materyaller ile arkadaşları için bir ev inşa ederler. Arkadaşlarının evlerinde güvende ve mutlu hissedeceğinden emin olmak için onların görüşlerinin ve hislerinin farkına varmalılardır. Evi arkadaşlarına sunarlar ve onları mutlu etmek için yaptıkları seçimleri açıklar. Atölyelerin yaptıkları şehir meydanında yaşayan insanlar tarafından paylaşılan hareketlere dayanarak evdeki hareketlerini prova ederler.

3.8 AŞAMA 7. ATÖLYELERIN DEĞERLENDIRILMESI

Önceki bölümlerde açıkça belirtildiği gibi atölyelerin sonuçları, dil dersleri veya gramer gibi geleneksel bir şekilde ölçülmemelidir ve ölçülemez. Süreç odaklı ve yüksek oranda kişisel olan yaklaşım, atölyelerde üretilen sonuçları ölçmeyi anlamsız kılar, hatta zarar bile verebilir.

Yaratıcı süreçler 'doğru' ya da 'yanlış' olarak değerlendirilemez ama katılım seviyesinin yoğunluğunu gösterebilir. Atölyeler ölçülebilir değildir ancak gözlemlenebilirdir. Ortak değerlendirme aracı atölyelerde etkin olan süreçleri gözlemlemeyi sağlar.

BAŞARILI UYGULAMALARIMIZDAN ÖRNEKLER:

1. Hikayemizi dinle
Grup, bir battaniyenin etrafında yeniden buluşur ve etkinliğin bitişini ilan eder. Yetişkin, çocuklara neler hissettiklerini ve bir orkestranın işleyişi ve seslerin özellikleri gibi enstrümanların yapılışı hakkında neler öğrendiklerini paylaşmaya davet eder. Çocuklar, takım çalışması halinde süreç hakkındaki fikirleri ve seçimleri hakkında kolayca iletişim kurabilirler. Küçük gruplar halinde etkileşim kurduklarında daha iyi paylaşımda

2. Ângelo de Sousa
Büyük bir gruptaki çocuklar kendilerinin ve yaşıtlarının temsilleri hakkında ne hissettikleri ve gözlemledikleri hakkında yorum yaparlar. Çocuklar birbirleri ile konuşur ve yetişkinler vakitli olarak müdahale eder.

3. Balaban: Wassily Kandinsky
Büyük bir grupta çember şeklinde otururken yetişkinler çocuklara renkler ve geometrik şekiller hakkında neler öğrendiklerini sorar.

4. HomeHeart
Her etkinlik, yaratıcı süreç üstüne yapılan bir yansıtma ile sonlanır. Karın ya da kalp için favori hareketiniz neydi? Arkadaşınızın hangi hareketi sizi şaşırttı? Yeni evinizi sevdiniz mi? Arkadaşlarınız yeni evlerini sevdi mi? Şehir meydanında yaşayan insanların sizinle ortak olan bir hareketi var mı? Atölyenin hangi hareketini yeniden keşfetmek isterdiniz? Sizin için değerli olan şeyler neydi? Neden?

4. Değer

4.1 BIREYSELLIK VE SOSYAL BÜTÜNLEŞME

Bu atölyelerin amacı, sanatsal bir ürün yaratmaktan çok sosyal etkileşimin ve sanatsal deneyimin ifadesi ve paylaşımı güçlendirmek olduğu açıkça ifade edilmiştir. Bu bölümde farklı seviyelerde sanat yoluyla öğrenmenin değerini ve bunu daha geniş bir bağlama oturtmayı özetlemek istiyoruz.

Yaratıcı süreçler her zaman bireysel algı ve hayal gücü ile başlar. Öğretmenlerin çocuklara sorduğu sorular ve etkileşimler verilen materyalle kişisel bir bağ kurmayı gerektirir. Sadece bakarak, hissederek ve deneyimleyerek değil de aynı zamanda gördüklerini, hissettiklerini ya da düşündüklerini diğer öğrencilere ifade ederek de anlam yaratırlar. Yaratıcı süreçler eleştirel düşünceyi geliştirmelerine (Kisida, 2018: 198) ve diğerleriyle diyalog halinde olup iş birliği yaparak kendi düşüncelerini nasıl geliştireceklerini açık olmayan bir şekilde öğrenmelerine yardım eder. Buradan bakıldığında ArtiCULan atölyeleri, öğretmenin düşüncelerini ya da başkalarının inanç veya yaklaşımlarını ciddiye aldıkları için çocukların kişisel gelişimlerine de katkı sağlar. Atölyelerde her bir çocuğa teker teker ulaşılır ve bağımsız bir şekilde düşünmeye ve kavramsallaştırmaya ihtiyaç duyarlar.

Eleştirel düşünme, kişisel ve sosyal anlam üretme gibi durumlar dışında çocuklar, kendi yeteneklerini ve kırılgan yönlerini de keşfeder. Bu noktanın üstünde durmak istiyoruz çünkü rekabet tabanlı bir eğitim sisteminde önemsiz gibi görünebilir. Bu atölyeler tarafından sağlanan teşvik edici duygusal atmosferde çocukların duygularını ifade ederken ve hatta korkarken ya da şüphe duyarken rahat hissetmesini istiyoruz. Sanatsal etkinlik ile duygular (Kisida, 2017: 2) arasındaki bağ, belirgin olmayan, ama atölyelerde ulaşılmak istenen değerli bir bağdır. Ekipler kurulurken ve görevler dağıtılırken çocuklar, iş birliği yaparak hem kendilerinin hem de birbirlerinin güçlü ve zayıf yönlerini bulurlar. Birbirlerini tamamladıklarının farkına varırlar. Hedef rekabette ya da bireysel başarıda değil de İş birliğinde ve birbirlerinin bireysel eşsizliklerini güçlendirmektedir ki bu da uzun soluklu bir kabule yol açar.

Ancak Herbert Read'in belirttiği gibi 'eşsizlik' yalnız olunduğunda bir değere sahip değildir. Yakın zamandaki tarihsel deneyimlerin ve modern psikolojinin en net olan derslerinden birisi şöyle ifade edilmiştir; "eğitim, sadece bireysel değil, bütünleştirici ve böylece bireysel eşsizliğin sosyal bütünlük ile uzlaşması anlamına gelen bir süreç olmalıdır.' (Read, 1979: 9). Bu sosyal birleşme bizim atölyelerimizin de ana özelliklerinden birisidir: bireysel eşsizliklerini keşfetmek de dahil olmak üzere her şey diyaloğa ve etkileşime bağlıdır. Kişisel ifade birçok farklı çıktıya yol açar ancak/ve bu bizim ana odak noktalarımızdan birisidir; bu aynı zamanda o çıktıların eşit derecede değerli olduğu iç görüsünü de getirmelidir. Atölyeler boyunca çocuklar, diğer çocukların hislerini ve inançlarını tecrübe eder. İş birliği yaparak çoğul sınıfların faydalarını ve gücünü keşfederler. Bu bağlamda ArtiCULan atölyeleri açık ve toleranslı bir tutuma yol açar.

Bu konu günümüz okullarının çok kültürlü ortamında özellikle önemlidir. 'Celebrating pluralism: Art, Education and Cultural Diversity' adlı kitabında emekli profesör F. Graeme Chalmers sanat eğitiminin 'ırkçılık ve önyargının ısrarcı yapısını' ele alırken önemli bir rol sahibi olduğunu iddia eder (Chalmers, 1996: 11). Zengin, çok kültürlü etkileşimlere yol açarken aynı zamanda Chalmers'ın bahsettiği problemlere de yol açtığı, aşırı derecede çeşitli bir toplum ile uğraştığımız reddedemeyeceğimiz bir gerçektir. Kolaya kaçarak kültürler radikal derecede farklı gösterilir. Edward Said'in 70'lerde (Said, 1978) eleştirdiği kültürlerin basitçe genellenmesi kutuplaşmaya kucak açar ve bugün hala medyadaki stereotipik imajlar ve manşetlere maruz kalırız. Haber medyası diğer kültürlerden, çoğunlukla savaş, mülteci, diktatörlük, radikal dincilik ve benzeri hikayelerden söz eder. Bu durum belki de istemeden, Chalmers'ın sanat aracılığıyla eğitim ile yönelmeyi istediği önyargıyı güçlendirir.

Müzik, iç mimari, moda ve benzeri sanatlar, hatta resim bile zengin bir kültürler arası değiş tokuşun tarihi ile yüzyıllardır kültürler arası etkileşimlerin bir örneği olmuştur. Bölüm 2.2'de bahsettiğimiz gibi sanatı yaratmak ve deneyimlemek estetiğe dayalıdır estetik ise duyulara ve duygulara hitap eden bir olaydır. Duygularımız kültürel ya da coğrafi sınırları hesaba katmaz. Onlar tanıdık olmayan girdi tarafından kolayca tetiklenir ve baştan çıkarılır. Sanat tarihi bu girdinin, sanatsal ifadenin kendi hallerinde nasıl yer edindiğini gösterir. Bunu bize yakın olan modern bir örnek ile gösterebiliriz: pişirdiğimiz yemek ve ziyaret ettiğimiz restoranlar diğer kültürlere karşı olan duyusal açıklığımızı da gösterir. Bu yüzden bizim atölyelerimiz estetik / duyusal tecrübenin temel alınmasıyla diğer kültürlerin açık ve meraklı bir tutum ile keşfedilmesi için harika bir arka plan sağlar.

Sanatsal etkileşimler, kültürler arası algı ve çoğul sınıflar yaratmak için çok güçlü araçlardır. ArtiCULan atölyelerinde, sözsüz iletişim de dahil olmak üzere iletişimin pek çok hali uygulamaya alınır ve bu durum birçok şeyin yanı sıra dil edinimine de hizmet edebilir. Çok dilli bir sınıfta öğretmenler mesajı karşıya iletmek için kullandığı bazı ifade biçimlerinin yanı sıra duyusal deneyimlere de vakit ayırır, anlatmak istediği konuyu çok iyi belirlenmiş bir çerçeve içinde gösterirler (Hooft, Gobyn & Van den Branden, 2018). Öğretmen, takımlar halinde öğretirken, düşünce sürecini ve dil anlama becerisine tetiklemek için motor beceriler verir (Sullivan, 2018). Sanatsal atölyenin bağlamına dahil olan görseller kullanırlar ve dilin anlaşılması için anahtar kelimeleri tekrarlarlar (Premier & Parr, 2019). Takım halinde öğretim ve küçük gruplarda işbirlikçi öğrenmedeki çok yönlü yaklaşım sayesinde öğrenciler yaratıcı sürece farklı bakış açılarından yaklaşır. Bu aynı zamanda, farklı sanat alanlarının sanatsal dilleri sayesinde sözel ve sözlü olmayan fikir alışverişine de olanak tanır. Yüksek yetkinliğe sahip öğrenciler daha düşük yetkinliğe sahip öğrenciler ile beraber çalışarak, birlikte hafıza, bilinç ve telafi stratejileri gibi direkt stratejileri ve bilinç üstü, duygusal ve sosyal stratejiler gibi dolaylı stratejileri uygulayarak sürece anlam verebilirler. Öğretmenlerin kültürel olarak sergilediği duyarlı yaklaşımın derecesi öğrencilerin ne kadar başarılı olacağını belirler.

Kültürel olarak duyarlı öğretim Pedagojisi uygulayan öğretmenler farklılıkları kabul edebilir ve çocukların kimliğini öğrenim için bir girdi olarak kullanabilir. Bu öğretmenler kültürel olarak duyarlı eğitimin değerine inanırlar ve çok dilli çocuklar ve aileleri ile iletişim kurmakta yetkin hissederler.

Dil edinimi, kişiyi bilinmeyene güvenle maruz bırakan, yabancı veya ilk bakışta tuhaf olan şeylere açık olan tutum, atölyelerin tetiklemek istediği çok kültürlü tavrın bir parçasıdır:. Dil edinimi, jest, tat, ses ve benzeri duyusal edilgenliğin yanında bu amaca giden bir diğer yoldur. Atölyeler, sanatın farklı seviyelerde nasıl çok kültürlü birleşmenin beslenebileceği bir araç olduğunu gösterir.

4.2 FARKLI TÜRDEKI BIR BILGI

“Ulusal sanat eğitimi birliği” sanat eğitimini, gittikçe görsel olan bir çağda gerekli olan ‘görsel okuryazarlığı’ geliştirmek için hayati bir araç olarak görür (NAEA, 2016). Bu (görsel) sanat eğitimini geçerli kılan şeylerden sadece biridir. Sanat eğitiminin önemi hakkındaki 1997'de yaptıkları bildiri daha da derine iner. ArtiCULan onların özetindeki iki noktaya özellikle değinmek istiyor: insan algısının kaynağı olarak sanat eğitiminin önemi ve yaratıcı ve esnek düşünce şekillerini geliştirme aracı olarak sanat eğitimi. İlk kısım bir önceki bölümde detaylıca anlatılmıştır. Bu bölümde ise ikinci kısmını açıklamak isteriz. Eski Sanat ve Eğitim profesörü Elliott Fisner ve bu bildirinin yazarlarından birisi 'sanat ile çocuklar görmeyi öğrenir’ yazmıştır (NAEA, 2016: 5). Görmeyi öğrenmek gözünüz ile algılamanın çok ötesindedir. Görmeyi öğrenmek duyularınızı 'Bilinç ve İnsan kişisinin üstün zekâ ve yargısının dayandığı şey’ üstüne eğitmek anlamına gelir (Read, 1979: 9).

Sanat eğitiminin değerleri, duyuma ve deneyime dayanan, bütünsel ve farklı bir öğrenme yöntemini tanıttığımız ‘Sanat Aracılığıyla Eğitim’ bölümünde bahsedildiği gibi çok uzaklara erişebilir (bkz. Johnson, 2007). Öğrenme hala ve sıklıkla hissetmekten kopmuş edilgen bir etkinliktir. Hissetmekten kopmaktan kaçınmak için ilişkilendirme ve hayal gücü süreçlerini teşvik etmenin gerekli olduğuna inanıyoruz. Hissetmenin ve duyumsamanın kavramsallaştırmayı ve yansıtmayı şekillendirdiği bir öğrenme biçimi yaratmak istiyoruz. Yaratıcı süreçler ile öğrenmede diyalog ve etkileşimlerle özneler canlı hale gelir ve sahiplenilebilirler. Öğretmek yeni ilişkilere ve derin keşifleri harekete geçirmeye bir davet olmalıdır.

Ancak O bilgiyi bilgeliğe dönüştüren derinlikteki bir eğitim olmayan ya da çocukların akademik bilgisi ile hayatları arasında köprüler inşa etmeyen sadece bilgi parçacıklarıyla ilgili olan günümüz eğitim sisteminde, bahsettiğimiz duyusal bilgiyi savunmak zor olur. Kendimize filozoflar, sanat tarihçileri ve eğitimciler arasında destekçiler buluruz. 18. yüzyıl filozofu Jean-Jacques Rousseau, hali hazırda ' hassas sebep’ terimini ‘hassas zekâ' terimine gerekli bir ek olarak tanıtmıştır. Sanat -duyular aracılığıyla eğitim- gerçeklikler dünyasına değer katabilir (Read, 1979: 215).

Bu tarzdaki bilginin bir diğer savunucusu antropolog Tim Ingold’dur. Bilmeyi, olmakla yeniden bağlanmak ve düşünceyi de yaşamla yeniden bağlanmak olarak görür (Ingold, 2011: 75). Anlam ve bilgi için etkin, fiziksel-ve kişisel-teşvike inanır. Bu Mark Johnson’ın savunduğu 'somutlaşmış anlam ' ile yakından bağlantılıdır. İkisi de fiziksel katılımı ve etkin deneyimi öğrenmede baştan beri var olan bir şey olarak görür. Bizim duyusal deneyim ve yaratıcı sürecin önemi üzerindeki odağımız kısmen onların teorilerine dayanır.

Gert Beista tarafından birbirini destekleyen görüşler öne sürülmüştür. İlk olarak, ifade üzerindeki odağın ifade edilen şeye verilen dikkat ile yeterince uyuşmadığı sanat eğitimine düz dışavurumcu bir şekilde yaklaşan bakış açısı için bizi uyarır (Biesta, 2020: 58-59). Sanatı kullanışlı olduğunu kanıtlamak zorunda olan bir sona ulaşmanın yolu olarak görmeyi reddeder (Biesta, 2020: 55-56). Bunun yerine diğer kişiler ve dünya ile olan diyaloğu güçlendiren sanat eğitiminin değerini görmeyi tercih eder. Sanat aracılığıyla kendi varlığımızı daha yoğun bir şekilde fark ederiz, aynı zamanda da diğerlerinin varlığını fark ederiz ve kendi hareketlerimizin diğerleri ve etrafımızdaki dünya için ne anlama geldiğini deneyimleriz. (Biesta, 2020)

O az önce bahsettiğimiz teorisyenlerin atalarına göre bir şeyi ‘bilmek’ yeniden üretebilmek ya da bir şeyi doğru bir şekilde sergileyebilmek anlamına gelmez. Onların adımlarını takip ederek ArtiCULan bilginin yaratılışının etkin ve kişisel-ve hatta fiziksel-katılım gerektirdiğine inanır. Bilgi alıcı duygularımız, hislerimiz, bilincimiz ve hayal gücümüzle beraber zihnimizde ve vücudumuzda depolanır.

Bu bakış açısından yola çıkarak, ArtiCULan sanat eğitiminin ve yaratıcı süreçlerin ilkokul müfredatındaki bir ya da iki ek ders saati olarak görülemeyecek kadar önemli olduğunu kabul eder. Ulusal Sanat Eğitimi Birliği'nin bildirisini ele alarak, sanat eğitimini insan algısının bir kaynağı ve yaratıcı ve esnek düşünce biçimleri yaratmanın bir aracı olarak görüyoruz NAEA, 2016). Sanat eğitimi bir öğrenme ve gelişme tekniği, bir tutum, etrafınızdaki dünyayla başa çıkma ve onu algılama yolu sunar. Yaratıcı süreçler tarafından teşvik edilen tavır sadece sanata ilgi uyandırmaz, aynı zamanda genel anlamda hayata yaklaşmanın bir yolunu sağlar. Yaratıcı süreçler tesadüfe ve hatta başarısızlığa, anlık tepkilere ve tahmin edilemez olana, çeşitliliğe, risk almaya, farklı bakış açılarından bakmaya, hislerinize ve iç sesinize güvenmeye, anlam için kişisel ve bir araya getirici sorgulamalar kurmaya ve farklı türde bir bilgi yaratmaya açık olmayı öğrenmenin gerekli araçlarıdır.

Yaratıcı süreçler müfredattaki herhangi bir konuyu öğretmekte hayatidir.

KAYNAKÇA

Arnheim, R. (1997) Visual Thinking. Berkeley/Los Angeles/London: University of California Press.

Arnheim, R. (1989). Thoughts on Art Education. Santa Monica: Getty Center for Education in the Arts.

Biesta, G. (2020). Door kunst onderwezen willen worden. Kunsteducatie na Joseph Beuys. Arnhem: ArtEZ Press

Cadima, J., Verschueren, K., Leal, T. & Guedes, C. (2016). Classroom interactions, dyadic teacher-child relationships, and self-regulation in socially disadvantages young children. Journal of Abnormal Child Psychology, 44 (1), 7-17.

Chalmers, G. (1996). Celebrating Pluralism: Art, Education, and Cultural Diversity. Los Angeles: Getty Trust Publications.

Coyle, D. (2009). Language pedagogies revisited: Alternative approaches for integrating language learning, language using and intercultural understanding. Culturally and linguistically diverse classrooms: New dilemmas for teachers, 172, 195.

Dewey, J. (2005). Art As Experience. New York: Penguin.

Elliott, D. J. (1990). Music as culture: Toward a multicultural concept of arts education. Journal of aesthetic education, 24(1), 147-166.

Farokhi, M., & Hashemi, M. (2012). The impact/s of using art in English language learning classes. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 31, 923-926.

Glăveanu, V. P., Beghetto, R. A. (2020): Creative Experience: A Non-Standard Definition of Creativity, Creativity Research Journal 33(7):1-6. DOI:10.1080/10400419.2020.1827606.

Golomb, C. (2003). Child Art in Context. A Cultural and Comparative Perspective. Washington: American Psychological Association.

Gombrich, E. (2002). Art and Illusion. London/New York: Phaidon.

Hooft, H., Gobyn, S., Van den Branden, K. (2018). Vroege start? Een analyse van interventies en maatregelen voor effectief vreemdetalenonderwijs. Steunpunt onderwijsonderzoek, Gent.

Hurwitz, D.R., Kambel, E.R. (2020) 'Redressing language-based exclusion and punishment in education and the Language Friendly School initiative' (2020). Global Campus Human Rights Journal 4, 5-24.

Immordino-Yang, M. H., Darling-Hammond, L., & Krone, C. (2018). The Brain Basis for Integrated Social, Emotional, and Academic Development: How Emotions and Social Relationships Drive Learning. Washington : The Aspen Institute.

Ingold, T. (2011). Being Alive. Essays on movement, knowledge and description, Londen en New York: Routledge.

Johnson, M. (2007). The Meaning of the Body: Aesthetics of Human Understanding, Chicago: University of Chicago Press.

Kenny, A., Morrissey, D. (2016) Exploring teacher-artist partnership as a model of CPD for supporting and enhancing arts education in Ireland: a research report. Dublin: DES and DAHRRGA.

Kisida, B., Bowen, D., Green, J. (2018). Quarterly Cultivating interest in art: Causal effects of arts exposure during earlychildhood. Early Childhood Research Quarterly, Vol 45, p. 197–203.

Klee, P. (1957). Tagebücher von Paul Klee 1898-1918. Keulen: Verlag DuMont Schauberg, p. 287.

Lynch, P. (2007). Making Meaning Many Ways: An Exploratory Look at Integrating the Arts with Classroom Curriculum. Reston, vol. 60(4).

Kuyumcu, FN. (2012). The importance of “Art Education” courses in the education of prospective teachers. Procedia-Social and Behavioral Sciences 51, 474-479.

Marzano, R. (2011). De kunst van wetenschap van het lesgeven. Vlissingen: Bazalt.

McClure, M., Tarr, P., Marmé Thompson, Ch., Eckhoff, A. (2017) Defining quality in visual art education for young children: Building on the position statement of the Early Childhood Art Educators. ARTS EDUCATION POLICY REVIEW, Vol 118(3), p. 154–163.

Meyer, O., Coyle, D., Halbach, A., Schuck, K., & Ting, T. (2015). A pluriliteracies approach to content and language integrated learning - mapping learner progressions in knowlegde construction and meaning-making. Language, Culture and Curriculum, 41-57.

National Art Association (2016). Learning in a Visual Age: The Critical Importance of Visual Arts. Alexandria: National Art Education Association.

Nightingale, R., & Safont, P. (2019). Conversational Style and Early Academic Language Skills in CLIL and Non-CLIL Settings: A Multilingual Sociopragmatic Perspective. English Language Teaching, Vol. 12, N° 2, 37-56.

Özüdoğru, F. (2018). The Readiness of Prospective Teachers for Culturally Responsive Teaching. Acta Didactica Napocensia, 11(3-4), 1-12.

Parsons, M., Blocker, G. (1993). Disciplines in Art Education: Contexts of Understanding. Urbana/Chicago: University of Illinois Press.

Perkins, D. (1994). The Intelligent Eye. Los Angeles: Getty Publications.

Pladevall-Ballester, E. (2018). A longitudinal study of primary school EFL learning motivation in CLIL and non-CLIL settings. Language teaching Research, 1-22.

Premier, J., & Parr, G. (2019). Towards an EAL community of practice: A case study of a multicultural primary school in Melbourne, Australia. Australian Journal of Language and Literacy, 42(1), 58-68.

Reekmans, K., Roden, C. & Nauwelaerts, K. (2017). Vertaalde verbeelding: muzische inspiratie voor taalstimulering in de meertalige klas. Antwerpen: Garant.

Van Heusden, B., Rass, A., Tans, J. (2016). Cultuur 2 – basis voor cultuuronderwijs. Assen: Gorcum.

Read, H. (2015) Education through art. London: Faber and Faber.

Said, E., (2004). Orientalism, Harmondsworth: Penguin Books.

Sullivan, J. (2018). Learning and Embodied Cognition: A Review and Proposal. Psychology Learning and Teaching, 17(2), 128-142.

UNESCO. (2010). Seoul Agenda: Goals for the Development of Arts Education. Paper presented at the The Second World Conference on Arts Education, Seoul, the Republic of Korea, on 25-28 May 2010.

a)http://www.unesco.org/new/en/culture/themes/creativity/arts-education/officialtexts/development-goals/ b) http://www.unesco.org/new/en/culture/themes/creativity/arts-education/about/arts-education-highlights/

Vesta, D., Stuhr, P., Ballengee-Morris, C. (2015). Suggestions for Integrating the Arts into Curriculum. Reston, vol 59(1), p. 6-11.

Vanhooren, S., Wulftange, L. (2020). De taalcompetente leraar – een referentiekader voor taalcompetenties van leraren in Nederland en Vlaanderen. Den Haag: Nederlandse Taalunie. Van Praag, L. S. (2016). Haal meer uit meertaligheid – omgaan met talige diversiteit in het basisonderwijs. Leuven: Acco.

Villegas, A.M., Lucas, T. (2002). Preparing Culturally Responsive Teachers: Rethinking the Curriculum. Journal of Teacher Education, Vol. 53, No. 1, 20-32.

Willemsen, A. (2020). De ‘open vraag’ als verzamelbegrip – Verschillende typen ‘open vragen’ en hun gevolgen voor klassengesprekken. Tijdschrift taal, 11(17), 10-13.

GÖRSELLER

Klee, P. (1920), *Drawing Knotted in the Manner of a Net*, Ink on paper mounted on cardboard, the MetMuseum, New York.

Klee, P. (1925), *Ancient Harmony*, oil on cardboard, Kunstmuseum Basel.

Klee, P. (1914), *In the Style of Kairouan*, watercolor and pencil on paper, Kunstmuseum Bern.

SANAT EĞITIMI IÇIN GÜÇLÜ IŞ BIRLIKLERI: ARTICULAN

Bu projede yer alan tüm ortaklara tüm içtenliğimizle teşekkür etmek isteriz: araştırmacılar ve uygulayıcılar, görevde olan ve aday olan öğretmenler, bu güzel projeyi fark etmemizde bize yardımcı olan ilkokul çocukları. Aynı zamanda sanatsal, pedagojik, eğitim ve kültür alanındaki; sanatçılar, öğretmen eğitimcileri, ilkokul öğretmenleri, pedagoglar, pedagojik danışmanlar, eğitim araştırmacıları, eğitim bakanlığı uzmanları, sanat ve politika üreticileri gibi odak gruplarımıza dahil olan ve Ekim 2020 ile Mayıs 2021'deki webinarlarımızda fikirlerini paylaşan tüm katılımcılara ve yol gösterici lere teşekkür ederiz.

İÇTEN TEŞEKKÜRLER!
ArtiCULan Ekibi