



KORKUT ATA TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
Uluslararası Dil, Edebiyat, Kültür, Tarih, Sanat ve Eğitim Araştırmaları Dergisi

The Journal of International Language, Literature, Culture, History, Art and Education Research

Sayı/Issue 23 (Aralık/December 2025), s. 251-264
Geliş Tarihi-Received: 11.11.2025
Kabul Tarihi-Accepted: 25.09.2025
Araştırma Makalesi-Research Article
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.5281/zenodo.18169408

Anaokulu Düzeyinde El Sanatları ve Sanat Eğitiminin Kültürel Kimlik İnşası ve Estetik Algının Gelişimine Etkisi

The Impact of Handicrafts and Art Education at the Preschool Level on the Formation of Cultural Identity and the Development of Aesthetic Perception

Fatma Zehra EROL*
Mitat KANDEMİR**
Zeynep UYSAL***
Ayşenur PİRİ****

Öz

Bu araştırma, erken çocukluk dönemindeki (3-6 yaş) el sanatları etkinliklerinin pedagojik rolünü, yaygın indirgemeci yöntemlerden farklı bir şekilde, kültürel kimliğin oluşumu ve estetik algının gelişimi gibi iki ana dinamik üzerinden kuramsal olarak incelemektedir. Sanat, yalnızca psikomotor bir araç değildir; Vygotskyci bir bakış açısıyla, çocuğun kültürel sembolleri, hikayeleri ve değerleri benimsediği, “ben” ve “biz” bilincini geliştirdiği bir “psikolojik araçtır”. Eş zamanlı olarak, el sanatları, Deweyci felsefesinin ışığında, pasif bir “güzellik eğitimi” yerine “bütünlüklü bir deneyim” sunarak duyuşal farkındalığın (aisthesis) geliştirildiği süreç odaklı bir alan teşkil etmektedir. Makalenin ana görüşü, bu iki sürecin karşılıklı etkileşim içinde bulunduğuudur: Çocuğun estetik değerlendirmesi, büyük oranda Bourdieu’nün “habitus” terimi ile açıklanan, yaşadığı kültürün kuralları tarafından belirlenmektedir. Buna göre, el sanatlarının çocuğun bireysel estetik deneyimini, ait olduğu toplumsal ve kültürel ortak bellekle ilişkilendiren önemli bir eğitim aracı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin sanat etkinliklerinde şablon kullanımına ve yüzeysel “turist yaklaşımı”na dayalı uygulamalardan uzaklaşmaları; bunun yerine kültürel bağlamı sanat üretim sürecine etkin ve bilinçli bir biçimde dâhil etmeleri gerektiğini önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kültürel kimlik, estetik algı, anaokulu, el sanatları, sanat eğitimi.

Abstract

This research theoretically examines the pedagogical role of arts and crafts activities in early childhood (ages 3-6), focusing on two main dynamics – the formation of cultural identity and the development of aesthetic perception – in a manner distinct from common reductionist approaches. Art is not merely a psychomotor tool; from a Vygotskian perspective, it is a

* Bilim Uzmanı, Milli Eğitim Bakanlığı, Karatay Vilayetlere Hizmet Götürme Birliği Anaokulu, e-posta: fzerol42@gmail.com, ORCID:0009-0001-1033-5141.

** Dr. Öğr. Üyesi, Selçuk Üniversitesi, Mimarlık ve Tasarım Fakültesi, El Sanatları Bölümü, e-posta: mitatkandemir@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-6602-4895.

*** Başöğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Karatay Vilayetlere Hizmet Götürme Birliği Anaokulu, e-posta: akabeanaokulu@gmail.com, ORCID: 0000-0002-0401-4499.

**** Başöğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Selçuklu Belediyesi Sevgi Anaokulu, e-posta: nurpiri0409@gmail.com, ORCID:0009-0003-8805-8425.

“psychological tool” through which children adopt cultural symbols, stories, and values, developing a sense of ‘self’ and ‘we.’ Simultaneously, handicrafts, in light of Deweyan philosophy, constitute a process-oriented field where sensory awareness (aisthesis) is developed by offering a “holistic experience” rather than passive “aesthetic education.” The main argument of the article is that these two processes interact with each other: the child’s aesthetic evaluation is largely determined by the rules of the culture in which they live, explained by Bourdieu’s term “habitus.” Consequently, crafts are an important educational tool that connects the child’s personal aesthetic experience to the collective memory to which they belong. This analysis suggests that teachers should abandon the use of “templates” and a superficial “tourist approach,” and instead actively incorporate cultural context into the artistic process.

Keywords: Cultural identity, aesthetic perception, kindergarten, handicrafts, art education.

Giriş

21. yüzyılın erken çocukluk dönemi, paradoksal bir görünüm arz etmektedir. Bir yanda dijitalleşme ve küreselleşmenin ivmesiyle, çocuklar “küresel bir çocuk kültürünün” Appadurai (1996) homojenleştirici etkilerine maruz kalmaktadır. Popüler medya karakterleri, ulusötesi markalar ve dijital oyun platformları, coğrafi sınırlardan bağımsız ortak bir sembolik evren yaratmaktadır. Bu durum, çocukların yerel, ulusal ve ailesel bağlamlarından kaynaklanan otantik kültürel kodlarla karşılaşmasını gölgede bırakma riski taşımaktadır. Diğer yanda ise, gelişim psikolojisi literatürü, 3-6 yaş arasını kapsayan anaokulu döneminin, çocuğun “benlik” algısının, sosyal aidiyet duygusunun ve dolayısıyla kültürel kimliğinin temellerinin atıldığı en kritik evre olduğunu ısrarla vurgulamaktadır (Erikson, 1968, p. 24).

Bu sosyo-kültürel ikilemin tam ortasında, erken çocukluk eğitimi kurumları ve bu kurumlarda merkezi bir yer tutması beklenen sanat eğitimi durmaktadır. Ne var ki, mevcut pedagojik paradigmalarda özellikle el sanatları, sıklıkla indirgemeci bir yaklaşımla ele alınmaktadır. Okul öncesi eğitim programlarında sanat etkinlikleri, çoğunlukla “boş zaman değerlendirme,” “eğlenceli aktivite,” “psikomotor becerilerin (ince kas gelişimi) desteklenmesi” veya “bilişsel gelişime yardımcı bir araç” (örn. renkleri, şekilleri öğretme) olarak araç sallaştırılmaktadır (Eisner, 2002). Sanatın bu enstrümantalist (araçsal) kavranışı, onun çok daha derin ve temel bir işlevini göz ardı etmektedir.

Bu makalenin temel sorunsalı tam da bu noktada ortaya çıkmaktadır: El sanatlarının, çocuğun yalnızca el becerilerini geliştiren bir “etkinlik” değil, aynı zamanda dünyayı anlama ve anlamlandırma biçimini (epistemolojisini) ve bu dünyada “kim” olduğunu (ontolojisini) inşa etmesindeki merkezi rolünün yeterince kavranamamış olmasıdır. Sanat, atölyeler ve oyun, çocuğun gerçekliği yeniden ürettiği, sembolik düşüncüyü geliştirdiği ve kültürel araçları içselleştirdiği birincil alanlardır (Erikson, 1968, p. 36).

Çocuk, eline aldığı boya kalemiyle sadece bir kâğıdı karalamaz; o anda kendi varoluşsal deneyimini, korkularını, sevinçlerini ve ailesinden öğrendiği kültürel anlatıları görünür kılar. Dolayısıyla, bir çocuğun çizdiği “ev” resmi, sadece bir barınak çizimi değil, aynı zamanda onun “aidiyet,” “güven” ve “aile” ye dair kültürel şemalarının bir dışavurumudur. Benzer şekilde, estetik algı –yani neyin “güzel,” “uyumlu” veya “anamlı” olduğuna dair geliştirilen beğeni– sadece bireysel bir tercih meselesi değil, aynı zamanda içinde yaşanan kültür tarafından derinden şekillendirilen sosyal bir inşa sürecidir (Bourdieu, 1984).

Bu bağlamda, anaokulu eğitiminde el sanatlarının rolünü, kültürel kimlik inşası ve estetik algı gelişimi gibi iki temel dinamik üzerinden yeniden düşünmek hem teorik hem de pedagojik bir zorunluluktur.

Antropolog “Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization” (Modernlik Serbest: Küreselleşmenin Kültürel Boyutları) adlı temel eserinde bu duruma gönderme yapar (Appadurai, 1996). Appadurai, küreselleşmenin sadece ekonomik değil, aynı zamanda kültürel akışlar (medya, fikirler, imgeler) yarattığını ve bunun “küresel kültürler” oluşturduğunu savunur. Bu çalışmada, çocukların maruz kaldığı “küresel çocuk kültürü” bağlamında kullanılmıştır.

“Identity: Youth and Crisis” (Kimlik: Gençlik ve Kriz) kitabına ve psikososyal gelişim kuramına işaret eder. Anaokulu dönemi (3-6 yaş), Erikson’un “Girişimcilğe Karşı Suçluluk” (Initiative vs. Guilt) evresine denk gelir. Bu evre, çocuğun dünyayı keşfetme, roller üstlenme ve “ben kimim?” sorusunun ilk temellerini atma açısından kritiktir. Kültürel kimliğin temelleri bu girişimcilik döneminde atılmaktadır (Erikson, 1968, s. 85).

Sanat eğitimi alanının en önemli isimlerinden Elliot W. Eisner özellikle “The Arts and the Creation of Mind” (Sanat ve Zihnin Yaratımı) kitabında, sanatın sadece bir beceri veya eğlence olmadığını, bilişsel gelişimin karmaşık bir formu olduğunu savunur (Elliot W. Eisner, 2002).

“Mind in Society” (Toplumda Zihin) adlı eserindeki sosyo-kültürel teorisi, çalışmanın temel direklerinden biridir. Özellikle oyun ve sanatın, çocuğun kültürel araçları (dil, semboller) içselleştirdiği ve üst bilişsel işlevleri geliştirdiği “Yakınsal Gelişim Alanı” (ZPD) içindeki kilit faaliyetler olduğunu belirtir (Vygotsky, 1978).

Bu konuda dikkat çeken diğer bir kaynak Sosyolog Pierre Bourdieu’nün “Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste” (Beğeni Yargısının Toplumsal Eleştirisi) adlı eseridir. Bourdieu, “beğeni”nin (estetik algının) saf veya bireysel olmadığını; sosyal sınıf, eğitim ve kültürel sermaye tarafından “inşa edildiğini” savunur. Bu fikir, çocuğun estetik algısının bile kültürel bağlamdan (kimliğinden) bağımsız olmadığı argümanını desteklemektedir (Pierre Bourdieu, 1984).

Yukarıda betimlenen problem çerçevesinde, bu makalenin temel amacı, erken çocukluk döneminde sanat eğitimi çerçevesinde yer alan el sanatları etkinliklerinin, çocuğun kültürel kimlik edinimi ve estetik algı gelişimi üzerindeki rolünü ve bu iki süreç (kimlik ve estetik) arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Bu genel amaç doğrultusunda, çalışma aşağıdaki spesifik hedeflere odaklanmaktadır:

1. Anaokulu (3-6 yaş) çocuğunun kültürel kimlik gelişiminin temel dinamiklerini, sosyo-kültürel teoriler (özellikle Vygotsky) ışığında incelemek.
2. Erken çocuklukta estetik algının (beğeni yargısının) nasıl ortaya çıktığını ve geliştiğini, deneyimsel öğrenme ve sanatsal kuramları temelinde tartışmak.
3. El sanatları etkinliklerini “kültürel mirasın aktarımı” ve “sembolik anlamlandırma” bağlamında analiz ederek, bu etkinliklerin kimlik inşasındaki rolünü ortaya koymak.
4. Sanat eğitiminin, çocuğun sadece “ne” gördüğünü değil, “nasıl” gördüğünü ve (duyusal farkındalık, estetik duyarlılık) nasıl şekillendirdiğini irdelemek.
5. Nihai olarak, kültürel kimlik ile estetik algının sanat zemininde nasıl kesiştiğini, birbirini nasıl beslediğini veya birbiriyle nasıl çatışabildiğini gösteren kavramsal bir çerçeve sunmaktır.

Bu çalışmanın önemi, erken çocukluk eğitiminde el sanatlarının rolüne dair mevcut literatürdeki iki temel boşluğa işaret etmesinden kaynaklanmaktadır. Birincisi, sanat eğitimi çalışmaları genellikle ya bilişsel gelişime (yaratıcılık) ya da psikomotor gelişime (el-

göz koordinasyonu, ince motor beceriler) odaklanmakta; sanatın sosyolojik boyutu olan “kültürel kimlik inşası” rolünü görece ihmal etmektedir. İkincisi, “estetik” kavramı genellikle “güzellik eğitimi” gibi yüzeysel bir başlığa indirgenmekte; oysa John Dewey’in vurguladığı gibi estetik, pasif bir beğeni değil, “tamamlanmış bir deneyim” (an experience) ve dünyayla duyuşsal bir etkileşim biçimidir (Dewey, 1934).

Bu çalışma, sanat eğitimi çerçevesinde el sanatları etkinliklerini bu iki temel eksene -yani sosyolojik (kimlik) ve felsefi (estetik)- oturtarak, konuya disiplinlerarası ve bütüncül bir bakış açısı getirmeyi hedeflemektedir. Çalışmanın özgün değeri, el sanatları etkinliklerini “beceri öğretimi” pratiklerinden ayırıp, onları çocuğun “anlam arayışı”nın merkezine yerleştiren pedagojik bir argüman geliştirmesidir. Sunulacak kuramsal çerçeve, okul öncesi eğitim programı geliştiricilerine, öğretmenlere ve politika yapıcılara, sanatı yalnızca bir “ders” olarak değil, aynı zamanda “kültürel sürdürülebilirlik” ve “duyuşsal eğitim” için stratejik bir alan olarak değerlendirme fırsatı sunacaktır.

Bu çalışma, Erikson’un “Girişimcilğe Karşı Suçluluk” evresine karşılık gelen gelişim dönemindeki anaokulu çocukları ile sınırlıdır. Araştırmanın kuramsal derleme (theoretical review) yöntemi ile ele alınmıştır. Çalışma mevcut temel kuramların sentezlenmesi yoluyla yeni bir tartışma ve argüman geliştirmeyi amaçlamaktadır. Ayrıca sanatın terapötik (sağaltıcı) boyutu ve özel gereksinimli çocuklarda sanat eğitimi gibi spesifik konular bu araştırmanın kapsamı dışında bırakılmıştır. Makalenin temel amacı -el sanatları bağlamında sanatın, kültürel kimlik ve estetik algı gelişimindeki merkezi rolünü- temellendirebilmek için, öncelikle bu süreçlerin işlediği kuramsal zemini aydınlatmaktır. Bu bölüm:

1. Erken çocukluk döneminin temel gelişim dinamiklerini,
2. Kültürel kimlik olgusunu,
3. Estetik algının doğasını, ilgili kuramlar ışığında açıklayacaktır.

Erken Çocukluk Gelişiminin Kuramsal Dayanakları

Anaokulu dönemi (3-6 yaş), çocuğun dünyayla kurduğu ilişkinin radikal bir biçimde yeniden yapılandığı bir evredir. Bu yapılandırmayı üç temel kuram üzerinden okumak mümkündür:

Bilişsel İnşa ve Sembolik Düşünce (Piaget): Jean Piaget’nin bilişsel gelişim kuramına göre, bu dönem “İşlem Öncesi Dönem” (Preoperational Stage) olarak adlandırılmıştır. Bu evrenin en belirgin özelliği, “sembolik düşüncenin” (symbolic thought) patlamasıdır. Çocuk, bir nesneyi (örn. bir çubuğu), başka bir nesne (örn. bir at) yerine koyabilir. Sanat, bu sembolik işlevin en saf uygulama alanıdır. Çocuk için çizgi çizmek, sadece motor bir eylem değil, zihnindeki bir şemayı veya deneyimi kâğıda “tercüme etme” eylemidir. Ancak bu dönem, aynı zamanda “benmerkezcilik” (egocentrism) ile karakterizedir; çocuk, dünyayı yalnızca kendi perspektifinden algılar. Bu durum sanata “entelektüel gerçekçilik” (intellectual realism) olarak yansır. Çocuk, gördüğü şeyi değil, “bildiği” şeyi çizmektedir (Luquet, 1927). Örneğin, bir evin duvarlarını saydam çizer ve içindeki insanları gösterir, çünkü orada olduklarını bilir. Bu, estetik bir kaygıdan öte, bilişsel bir inşa eylemidir (Piaget & Inhelder, 1969).

Sosyo-Kültürel İnşa ve “Araç” Olarak Sanat Piaget’nin “içten dışa” (bireysel bilişten sosyallığa) doğru ilerleyen modelinin aksine, Lev Vygotsky’nin sosyo-kültürel teorisi, gelişimi “dıştan içe” (sosyal etkileşimden bireysel bilişe) doğru okumaktadır (Vygotsky, 1978). Vygotsky’ye göre, tüm üst düzey zihinsel işlevler (dikkat, hafıza, problem çözme) önce sosyal düzlemde (insanlar arası) ortaya çıkar, ardından psikolojik düzleme (birey içi) taşınır. Bu aktarımın gerçekleşmesini sağlayan şey “kültürel araçlar”dır (cultural tools) ve

dil, bu araçların en önemlisidir. Makalemizin temel tezlerinden biri, sanatın da dil gibi bir kültürel araç olduğudur. Çocuk, sanat yoluyla sadece kendini ifade etmez; aynı zamanda kültürünün sembollerini, anlamlarını ve değerlerini de “içselleştirir”. Sanat, Vygotskyci perspektifte, çocuğun “Yakınsal Gelişim Alanı” (Zone of Proximal Development- ZPD) içinde, daha bilgili bir başkasının (öğretmen, ebeveyn, akran) rehberliğinde kültürü edindiği bir sosyal etkileşim alanıdır.

Psikososyal Gelişim ve “Girişimcilik” Alanı Olarak Sanat (Erikson): 3-6 yaş dönemini “Girişimciliğe Karşı Suçluluk” (Initiative vs. Guilt) çatışmasının yaşandığı evre olarak tanımlar. Çocuk, dünyayı keşfetmek, roller üstlenmek, planlar yapmak ve “girişimde bulunmak” için muazzam bir dürtüye sahiptir. El sanatları etkinlikleri, bu psikososyal çatışma için ideal bir “güvenli alan” (safe space) sağlar. Çocuk, sanatsal üretim sürecinde (örn. kilden bir heykel tasarlar veya ebru çalışırken) kararlar alır, risk alır (örn. renkleri karıştırmak), kendini ortaya koyar ve bir “ürün” yaratır. Bu süreç, gerçek dünyanın fiziksel veya sosyal riskleri (düşmek, azarlanmak) olmaksızın çocuğun “yeterlilik” ve “girişimcilik” duygusunu geliştirmesine olanak tanır. Başarılı bir sanatsal girişim, çocuğun benlik saygısını ve kimlik algısının temellerini güçlendirir (Erikson, 1968, p. 85).

Kültürel Kimlik Olgusu ve Erken Çocuklukta Edinimi

Kültürel kimlik, bireyin kendini ait hissettiği bir grupta (aile, etnik köken, ulus) paylaştığı ortak değerler, inançlar, anlatılar (narratives), semboller, dil ve ritüeller bütünü olarak tanımlanabilir. Bu, statik veya doğuştan gelen bir “öz” değil, yaşam boyu süren dinamik bir “inşa” sürecidir (Hall, 1996).

Erken çocukluk dönemi, bu inşa sürecinin temelidir. Çocuk, “ben” (self) ve “öteki” (other) ayrımını fark etmeye başladığında kimlik süreci başlar. Bu süreçte anaokulu kritik bir eşiktir. Anaokulu, çocuğun aileden (birincil kültür) sonra karşılaştığı ilk organize sosyal yapıdır (ikincil kültür). Çocuk burada, “kendi ailesinin” pratiklerinin (örn. yemek yeme biçimi, konuşulan dil, kutlanan bayramlar) “tek” veya “evrensel” olmadığını, “farklı” olanların da bulunduğunu keşfeder. Kültürel kimlik, tam da bu “benzerlik” (aidiyet) ve “farklılık” (ayrışma) diyalektiği içinde şekillenir (Piaget & Inhelder, 1969).

Estetik Algı ve Gelişimi

Makalemiz bağlamında “estetik,” genellikle anlaşıldığı gibi sadece felsefenin “güzellik” (beauty) ile ilgilenen dalı veya “sanat eleştirisi” ile sınırlandırılmaz. Kelimenin kökeni olan Yunanca aisthesis, “duyusal algılama” veya “duyular yoluyla farkına varma” anlamına gelir.

Deneyim Olarak Estetik müzelerden ve galerilerden çıkarıp gündelik yaşama iade eder. Dewey’e göre estetik, “bir deneyimdir” (an experience). Çocuğun çamurun dokusunu, boyanın akışkanlığını veya kecenin yumuşaklığını tüm duyularıyla fark etmesi, bu deneyime kendini kaptırması estetik bir eylemdir. Estetik algı, bu “duyusal farkındalığın” (sensory awareness) eğitilmesidir. Sanat, çocuğa dünyaya estetik bir dikkatle (uyum, denge, doku açısından) bakmayı öğreten bir pratiktir (Dewey 1934).

Estetik ve Sanatsal Gelişim Evreleri (Lowenfeld ve Parsons): Çocuğun estetik algısı ve sanatsal üretimi, bilişsel gelişime paralel olarak evrimleşir. Viktor Lowenfeld (Lowenfeld & Brittain, 1987), çocuğun çizim gelişimini evrelere ayırır. Anaokulu dönemi, “Karalama Dönemi”nden (Scribbling Stage, 2-4 yaş) “Şema Öncesi Dönem”e (Pre-schematic Stage, 4-7 yaş) geçişi kapsar. Karalama, daha çok kinestetik (hareketsel) ve duyusal bir eylemken (estetik deneyim), şema öncesi dönemde çocuk, duyusal olarak

önemli olanı (örn. kocaman bir kafa, çünkü insan önemlidir) sembolik olarak temsil etmeye başlar.

Michael Parsons (1987) ise, çocuğun sanat eserlerini algılama (estetik yargı) gelişimini inceler. Bu yaş grubundaki çocuklar genellikle Evre 1: Favoritizm (Favoritism) aşamasındadır. Bu evrede estetik yargı, Piaget'nin benmerkezciliğine paralel olarak tamamen kişisel ve duygusaldır. Çocuklar bir resmi, "içinde sevdikleri bir renk (örn. mavi) olduğu için," "sevimli bir hayvan olduğu için" veya "onlara mutlu bir anı hatırlattığı için" beğenirler. Resmin kompozisyonu, tekniği veya kültürel anlamı henüz algı alanları dışındadır.

Kavramsal Çerçevenin Sentezi: Görüldüğü gibi, 3-6 yaş çocuğu; bilişsel olarak sembolik ve benmerkezci (Piaget), sosyal olarak kültürel araçları içselleştiren (Vygotsky) ve psikososyal olarak girişimcilik arayışında (Erikson) olan bir bireydir. Kültürel kimliği "ben/öteki" ayrımında gelişirken (Hall), estetik algısı da "duyusal deneyim" (Dewey) ve "favoritizm" (Parsons) ekseninde şekillenmektedir.

Kültürel Kimliğin İnşasında Sanatın Rolü

Giriş bölümünde sanatın, çocuğun kimlik inşasındaki rolünün önemi vurgulanmış bu rolün yeterince uygulanmadığına değinilmiştir. Bölüm 2'de kültürel kimliğin "dinamik bir inşa süreci" olduğunu yazılı kaynaklarla birlikte anlatılmıştır. Bu bölümde, sanat etkinliklerinin bu inşa sürecinde tam olarak nasıl bir "mekanizma" olarak işlediği analiz edilecektir. Sanat, pasif bir kültürel yansıtıcı değil bir perspektifle, çocuğun kültürü edindiği, içselleştirdiği ve yeniden ürettiği aktif bir "psikolojik araç"tır. Bu rol, üç temel başlık altında incelenebilir: *Kültürel mirasın aktarımı, sembolik dil olarak sanat ve sosyal etkileşim alanı olarak sanat* (Vygotsky, 1978).

Kültürel Mirasın Aktarım Aracı Olarak Sanat

Kültürel kimlik, bireyin "köklerini" hissetmesiyle, bir anlatı (narrative) bütününe parçası olduğunu fark etmesiyle başlar. Sanat, bu anlatıların ve köklerin somut ve duyusal düzeyde aktarıldığı en güçlü pedagojik kanaldır.

Anlatılar, Masallar ve Ritüellerin Somutlaştırılması: Her kültür, kendi değerlerini, korkularını, kahramanlarını ve ahlaki kodlarını masallar, efsaneler, ninniler ve tekerlemeler yoluyla aktarır. Anaokulu çocuğu için bu soyut anlatılar, sanat yoluyla "görünür" ve "deneyimlenebilir" hale gelir. Öğretmenin anlattığı bir yerel efsanenin (örn. Nasreddin Hoca fıkrası, Keloğlan masalı veya yerel bir söylence) çocuklar tarafından resmedilmesi, o anlatının didaktik bir şekilde öğretilmesinden çok daha güçlü bir içselleştirme sağlar. Çocuk, o karakteri çizerken veya kilden yaparken, onunla özdeşleşir ve o karakterin temsil ettiği kültürel değeri (kurnazlık, saflık, bilgelik vb.) kendi bilişsel şemasına dahil eder (Bruner, 1990).

Müzik, Dans ve "Bedensel Kimlik": Kültürel kimlik sadece bilişsel değildir; aynı zamanda "bedenseldir" (embodied). Geleneksel müzikler, ninniler ve halk oyunları, çocuğa ait olduğu kültürün "ritmini" öğretir. Anaokulunda yapılan basit halk dansı figürleri veya geleneksel bir çocuk şarkısının (örn. "Yağ Satarım Bal Satarım") ortak ritimle söylenmesi, çocuğa bireysel hareketin ötesinde, "grupla birlikte hareket etme" ve "ortak bir bedensel hafızaya" katılma deneyimi yaşatır. Bu, aidiyet duygusunu pekiştiren güçlü bir sosyal ve duyusal eylemdir.

Geleneksel El Sanatları ve "Kültürel Bellek": Çocukların kendi yerel kültürlerindeki görsel kodlarla (visual codes) karşılaşması kimlik gelişimi için kritik öneme sahiptir. Bir kilim desenindeki semboller, bir çini motifindeki renk uyumu veya bir ebru sanatındaki formlar, o kültürün yüzyıllar içinde rafine ettiği "estetik dilini" oluşturur. Anaokulu

çocuğunun bu sanatları “ustaca” yapması beklenmez; ancak bu desenlere, dokulara ve tekniklere maruz kalması (exposure) -örneğin, baskı tekniğiyle bir kilim deseni yorumlaması veya basit bir çömlek denemesi yapması- onun “kültürel belleğini” oluşturur. Bu, Bölüm 4’te tartışacağımız estetik algının da temelini atacaktır.

Sembolik Dil Olarak Sanat ve Kimliğin Dışavurumu

Çizim yapmayı “çizgisel konuşma” (graphic speech) olarak adlandırır ve bunun yazılı dilin öncülü olduğunu savunur. Eğer sanat bir dil ise, çocuk bu dili konuşurken kaçınılmaz olarak kendi kültürel “lehçesini” kullanır ve kimliğini dışa vurur (Vygotsky,1978).

Bölüm 2’de Piaget’nin “entelektüel gerçekçilik” (çocuğun bildiğini çizmesi) kavramından bahsedilen bu “bilgi” sadece bilişsel şemalar değil, aynı zamanda kültürel olarak edinilmiş evrensel şemalardır. Çocukların “ailem,” “evim,” “okulum” veya “bayram” gibi kültürel açıdan yüklü kavramları çizme biçimleri, onların kimliklerinin ve kültürel değerlerinin doğrudan bir yansımasıdır. Örneğin: Kolektivist bir kültürde yetişen bir çocuğun “aile” çiziminde, bireylerin birbirine yakın, hatta temas halinde çizilmesi yaygınken; daha bireyci bir kültürde bireyler arasında daha fazla mesafe görülebilir (Malchiodi, 2012).

Bir çocuğun “bayram” çiziminde neye odaklandığı (yemekler, kalabalık aile, hediyeler, bayraklar) o kültürün bayram ritüellerine verdiği önemi gösterir.

Sanat, bu anlamda, öğretmenin çocuğun kültürel dünyasını ve kimlik algısını (özellikle sözel olarak ifade edemediklerini) okuyabileceği projektif (yansıtıcı) bir metin işlevi görür.

Sosyal Etkileşim ve “Biz” Bilincinin Gelişimi Olarak Sanat

Kültürel kimlik, “ben”in “öteki” ile ilişkisinde ve “biz” (aidiyet grubu) içinde inşa edilir. Anaokulundaki sanat etkinlikleri, bu sosyal insanın gerçekleştirdiği birincil laboratuvarlardır.

Ortak Üretim ve Müzakere: Bireysel resim çalışmalarının aksine, büyük ölçekli grup projeleri (örn. ortak bir duvar resmi (mural) yapmak, atık malzemelerden bir “şehir” inşa etmek veya bir dramayı sahnelemek için dekor hazırlamak) çocukları sosyal etkileşime zorlar. Bu süreçte çocuklar:

1. Müzakere ederler: “Gökyüzü mavi olmalı,” “Hayır, güneş de olmalı.”

2. İş birliği yaparlar: “Sen şurayı tut, ben yapıştıracağım.”

3. Ortak bir estetik yaratırlar: Bireysel tercihlerden (Piaget’nin benmerkezciliği) vazgeçip, grubun ortak hedefine (Vygotsky’nin sosyal düzlemi) yönelirler.

“Biz” Bilinci ve Eriksoncu Girişim: Bu ortak üretim süreci, çocuğun “biz bilincini” (collective consciousness) geliştirir. Tamamlanan eser, artık “benim” resmim değil, “bizim” eserimizdir. Bu, bir mikro-kültür (sınıf kültürü) yaratma eylemidir. Aynı zamanda, Bölüm 2’de bahsettiğimiz Erikson’cu (1968) “girişimcilik” duygusu için de kritik bir alandır. Çocuk, kendi fikrini gruba kabul ettirmeye girer, başarısız olursa (suçluluk duymadan) başka bir çözüme adapte olmayı öğrenir. Sanat, bu sosyal kimlik denemeleri için en az riskli ve en yaratıcı alanı sunar.

Özetle, Bölüm 3’te görüldüğü gibi sanat; kültürel anlatıları somutlaştıran bir aktarım aracı, çocuğun kültürel şemalarını yansıtan sembolik bir dil ve “biz” bilincini inşa eden sosyal bir pratik olarak kültürel kimliğin gelişiminde merkezi bir rol oynamaktadır.

Bilişsel psikolojinin öncülerinden Jerome Bruner’in “Acts of Meaning” (Anlamanın Eylemleri) kitabında “anlatısal düşünceyi” (narrative thought) savunur; insanların dünyayı

mantıksal argümanlardan çok hikayeler (anlatılar) yoluyla anladığını belirtir. Masalların resmedilmesi, tam da bu “anlatısal” anlamlandırma sürecidir. (Bruner, 1990).

Sanat terapisi ve çocuk çizimleri konusunda önde gelen uzmanlardan Cathy A. Malchiodi’ye ve “Handbook of Art Therapy” (*Sanat Terapisi El Kitabı*) gibi eserlerinde Malchiodi, çocuk çizimlerinin sadece bilişsel gelişimi değil, aynı zamanda duygusal ve kültürel bağlamı da yansıtan zengin “metinler” olduğunu savunur (Malchiodi, 2012).

Estetik Algının Gelişiminde Sanatın Rolü

Estetik kavramının, Bölüm 2’de de ele alındığı üzere, Yunanca *aisthesis* (duyusal algılama) kökenine dayandığı ve John Dewey’in felsefesinde estetiğin “güzellik” kavramından ziyade, “bütünlüklü bir deneyim” (*an experience*) olarak tanımlandığı belirtilmektedir (Dewey, 1934).

Estetik algı, dünyaya (renklere, dokulara, seslere, ritimlere) yönelik duyusal bir farkındalık ve bu farkındalık üzerine geliştirilen bir beğeni yargısıdır. Anaokulu çocuğu, Michael Parsons’ın “Evre 1: Favoritizm” aşamasındadır; yani beğenisi “benmerkezci,” duygusal ve özeldir (“Bu güzel çünkü mavi renkli”) (Parsons, 1987).

Sanat eğitimi, bu ham ve benmerkezci algıyı “eğitme” işlevini üstlenir. Çocuğu pasif bir “gören” olmaktan, aktif bir “gözlemleyen” ve “deneyimleyen” özne olmaya taşır. Bu süreç, üç temel pedagojik ekseninde gerçekleşir: Süreç odaklılık, estetik dilin gelişimi ve estetik problem çözme.

Süreç Odaklı Sanat Eğitimi ve Duyusal Farkındalığın Eğitimi

Erken çocuklukta sanat eğitiminin temel ilkesi, ürün odaklı (product-oriented) değil, süreç odaklı (process-oriented) olmasıdır. Viktor Lowenfeld’in vurguladığı gibi, anaokulu çocuğunun sanatsal üretiminin (çizim, boyama, kil) amacı, yetişkin gözüne “güzel” veya “tanınabilir” bir eser çıkarmak değildir. Amaç, çocuğun deneyiminin kendisidir. Bu da el sanatları atölyelerinde mümkündür (Lowenfeld, 1987).

Duyusal Keşif (Sensory Exploration): Estetik algının temeli, duyuların eğitimidir. Sanat, bu eğitim için en zengin materyalleri sunar. Örneğin «Türk Bayrağı» atölyesinde çocuk, parmak boyasıyla çalışırken sadece renkleri değil, boyanın akışkanlığını, sıcaklığını ve kayganlığını da keşfeder. Farklı dokulardaki (pürüzlü, parlak, mat) kağıtlarla kolaj yaparken, dokunsal (tactile) bir farkındalık geliştirir.

Kinestetik Deneyim (Kinesthetic Experience): Lowenfeld’in “Karalama Dönemi”nde belirttiği gibi, çocuk için kalemin hareketi, çıkan çizgiden daha önemlidir. Bu, “Ben bir iz bırakabiliyorum!” farkındalığıdır. Çocuğun büyük bir kağıda geniş kol hareketleriyle boya yapması, ahşap civciv atölyesinde ahşap oyuncaklarını zımparalarken ellerini dairesel kullanması sadece motor bir beceri değil, aynı zamanda ritim ve hareket üzerine kurulu bir estetik deneyimdir.

“An Experience”: Çocuğun çamurla oynarken, renkleri karıştırırken veya kağıdı keserken (öğretmenin “şablonu” olmadan) yaşadığı o anlık “keşif,” “denge kurma” ve “akışa kapılma” hali, tam da Dewey’in kastettiği “estetik deneyim”dir. Sanat, çocuğa dünyaya estetik bir dikkatle (uyum, zıtlık, doku) bakmayı, materyalleri “hissetmeyi” öğretir (Dewey, 1934).

Toparlanacak olur ise, erken çocukluk dönemi (3-6 yaş), bireyin kültürel anlayışlarının şekillendiği ve öğrenmenin esasen somut deneyimler, sembolik oyunlar ve sosyal etkileşimler aracılığıyla gerçekleştiği önemli bir gelişim aşamasıdır. Bu bağlamda, geleneksel el sanatlarına dayanarak hazırlanmış ve yaşa uygun şekilde tasarlanmış atölye çalışmaları, kültürel mirasın aktarımında etkili pedagojik araçlar olarak dikkat

çekmektedir. Vygotsky'nin sosyokültürel teorisi bağlamında, bu atölyeler, çocuğun yakınsal gelişim alanında, sanatı kültürel bir araç olarak kullanan daha deneyimli bir rehberin (usta/eğitmen) eşliğinde anlamlı etkileşimler sağlamasına imkân tanır. Bu süreç, somut olmayan kültürel mirasın (örneğin motiflerin sembolik anlamları, malzemeye gösterilen saygı, ritüel duygusu) içselleştirilmesi için temel bir zemin oluşturur. Piaget'nin işlem öncesi dönem özellikleri ile örtüşen atölye yapıları, oyun temelli, duyuşal keşfe açık ve hikâyeleştirmeye dayalı bir özellik taşımaktadır. Bu bağlamda, çocukların kültürel öğeleri kendi bilişsel yapıları ile aktif bir biçimde özümsemelerine ve uyum sağlamalarına imkân tanır. Bu süreç, yalnızca ince motor becerilerini ve el-göz koordinasyonunu geliştirmekle sınırlı kalmaz; aynı zamanda kültürel kimliğin ilk temellerini atar. Çocuk, kendi kültürel ortamına ait estetik kodlar, materyaller ve üretim süreçleri ile doğrudan etkileşimde bulunarak, bir "biz" hissinin ve aidiyetin ilk temsilcilerini oluşturur. Sonuç olarak, bu erken müdahaleler, kültürel mirası katı bir bilgi aktarımından ziyade, yaratıcılık, keşif ve bireysel anlam arayışının merkezine alarak, mirasın gelecek nesiller için canlı, dinamik ve katılımcı bir olgu olarak sürdürülebilirliğine yardımcı olmaktadır (Derman-Sparks & Edwards, 2010; Piaget, 1962; Vygotsky, 1978; Wood & Attfield, 2005)

Sanat Gözlemi ve Estetik Dilin Gelişimi

Duyuşal farkındalık estetiğin ham maddesidir. Ancak bu ham maddenin "algı"ya ve "yargı"ya dönüşmesi için Vygotsky'ci anlamda "dile" ihtiyacı vardır. Çocuğun estetik algısı, sanat hakkında "nasıl" konuşulduğuyla doğrudan ilişkilidir.

"Favoritizm" evresindeki bir çocuğa "Bu resim güzel mi?" diye sormak yerine, estetik bir dil geliştirecek sorular sormak gerekir. Öğretmenin rolü, yargılayıcı (judgmental) değil, kolaylaştırıcı (facilitative) olmalıdır, (Parsons, 1987).

Yargılayıcı Dil (Kapatan): "Aferin, ne güzel bir güneş olmuş" (Çocuğu "doğru" ve "güzel" olanı yapmaya şartlar). "Bu neye benzedi?" (Ürün odaklı).

Estetik Dil (Açan / Süreç Odaklı): "Bu çalışmada çok fazla kırmızı kullanmışsın, bu çizgiler bana çok enerjik/hızlı geldi." "Bu iki rengi (mavi ve sarı) karıştırdığında ne fark ettin?" "Bu malzemenin (örn. zımpara kâğıdı) dokunuşu nasıl hissettiriyor?"

Bu "sanat konuşması" (art talk), çocuğa duygusal tepkilerini (Favoritizm) bilişsel bir çerçeveye oturtması için gereken estetik kelime dağarcığını (aesthetic vocabulary) sağlar (örn. sakın renkler, enerjik çizgiler, pürüzlü doku, denge, zıtlık).

Ayrıca, çocukları farklı sanat eserleriyle (klasik tablolar, modern heykeller, farklı kültürlerin desenleri) tanıştırmak ve bu eserler üzerine benzeri sorgulayıcı sohbetler yapmak, onların "güzel" algısını kendi üretimlerinin ve kendi kültürlerinin ötesine taşır, estetik ufuklarını genişletir.

Yaratıcılık ve Estetik Problem Çözme

Sanat, çoğu eğitim disiplininin aksine, tek bir "doğru cevabı" olmayan bir alandır. Bu özelliğiyle sanat, yaratıcılığın ve özgün düşüncenin kalesidir. Elliot Eisner'in vurguladığı gibi, sanat yapmak karmaşık bir bilişsel faaliyettir; çocuk sürekli olarak "estetik problemler" çözer (Elliot, Eisner, 2002).

Karar Verme ve Girişimcilik: Çocuk, boş bir kağıtla karşı karşıya kaldığında yüzlerce mikro-karar verir: "Hangi rengi seçmeliyim?", "Bu şekli kâğıdın neresine yerleştirmeliyim?", "Bu iki parçayı (örn. kolajda) nasıl birleştirmeliyim ki düşmesin?" Bu kararların "doğrusu" veya "yanlışı" yoktur; sadece "sonuçları" vardır. Bu süreç, Erikson'un "Girişimcilik" evresi için mükemmel bir antrenman sahasıdır.

Estetik Muhakeme: Çocuğun “Resmim bitti mi?” sorusu, aslında bir estetik muhakeme sorusudur: “Bu kompozisyon bana ‘tamamlanmış’ hissini veriyor mu?” Çocuk, bir şeyi “beğenip beğenmemenin” ötesinde, bir şeyin “işe yarayıp yaramadığına” (estetik açıdan tatmin edici olup olmadığına) karar vermeyi öğrenir.

Materyalle Dans: Sanat süreci, çocuğun zihnindeki plan ile materyalin sunduğu direnç/olanak arasındaki bir “danstır”. Çocuk, boyanın akışkanlığına, kilin direncine uyum sağlamayı, planını esnetmeyi ve beklenmedik sonuçları (örn. iki rengin istenmeyen bir çamura dönüşmesi) bir “hata” değil, “fırsat” olarak görmeyi öğrenir. Bu, estetik esnekliğin temelidir.

Özetle, Bölüm 4’te görüldüğü gibi sanat eğitimi; çocuğun duyularını (aisthesis) süreç odaklı deneyimlerle eğitir, sanat hakkında konuşarak estetik dilini geliştirir ve ona tek doğru cevabı olmayan estetik problemler çözülürken özgün beğeni yargısının gelişimini desteklemektedir.

Tartışma: Kimlik ve Estetiğin Kesişimi

Önceki bölümlerde, sanat eğitimi ve el sanatlarının anaokulu çocuğunun gelişimindeki iki temel rolü -kültürel kimliğin inşası (Bölüm 3) ve estetik algının eğitimi (Bölüm 4)- ayrı ayrı analiz edilmiştir. Ancak bu iki süreç, çocuğun deneyiminde birbirinden bağımsız işlemez. Aksine, kültürel kimlik ve estetik algı, sanat pratiği zemininde diyalektik bir ilişki içinde, birbirini eş zamanlı olarak yaratan ve şekillendiren iç içe geçmiş dinamiklerdir. Bu nedenle tartışma bölümünde bu kesişim noktasını ve bu kesişimin yarattığı pedagojik ikilemleri ele almaktadır.

Kültürel Estetik: Beğenin Sosyale İnşası Bourdieu’nun Mirası Çalışmanın temeli estetik algının “saf” (pure), “bireysel” veya “evrensel” olmadığıdır, (Bourdieu,1984). Bölüm 2’de Parsons’ın anaokulu çocuğunun estetik yargısını “Favoritizm” (kişisel beğeni) olarak Tanımlandığı belirtilmişti. (Parsons 1987). Bu tespit, çocuğun psikolojik düzlemde nasıl yargı verdiğini açıklasa da neden özellikle o şeyi (örn. “mavi” rengi veya “parlak” dokuyu) beğendiğini tam olarak açıklamaz.

İşte bu noktada, Bölüm 3’te tartışılan kültürel kimlik” devreye girer. Pierre Bourdieu’nün “habitus” kavramı, bu kesişimi anlamak için kritik bir anahtardır. Habitus, bireyin sosyal çevresi (ailesi, kültürü, sınıfı) tarafından edinilen, “bedenleşmiş” eğilimler, beğeniler ve dünyaya bakış şemalarıdır. Çocuğun estetik algısı (beğenisi), onun “habitus”unun, yani “kültürel kimliği”nin bir parçasıdır.

Somut olarak Bölüm 3’te yer alan geleneksel el sanatlarında bahsettiğimiz gibi, mozaik, ebru veya canlı renkli kilim desenleri gibi süslemenin (ornamentation) ve yoğun detayların değerli olduğu bir “kültürel estetik” içinde büyüyen bir çocuğun “güzel” veya “tamamlanmış” algısı; Zen felsefesidir Zen felsefesi hayatın karmaşasından uzaklaşarak daha sakin ve dengeli bir yaşam sürdürmeye teşvik eder. Bu felsefe, günlük kararlarda daha bilinçli ve dengeli bir yaklaşım geliştirmeye yardımcı olur. Zen meditasyonu, günlük rutinlerin bir parçası olarak uygulanabilir ve zihinsel sağlığı destekler felsefesinin etkisiyle boşluğun (negatif alanın), sadeliğin ve doğal dokuların (örn. ham ahşap, taş) değerli olduğu (örn. Japon estetiği) bir “kültürel estetik” içinde büyüyen bir çocuğun “güzel” algısından farklılaşacaktır (Güngören, 1985).

Parsons’ın “Evre 1” çocuğunun “Maviyi seviyorum” demesi bireysel bir tercih gibi görünse de o “mavi”nin (örn. bir çinideki “göksel” mavi veya bir bayraktaki “ulusal” mavi) kültürel olarak nasıl kodlandığından bağımsız değildir. Dolayısıyla sanat eğitimi ve el sanatları bu kesişim noktasında durur. Bölüm 4’te bahsedilen çocukların duyuusal deneyimleri (parmak boyası, kil vb.), Bölüm 3’te bahsedildiği gibi “kültürel gramer” tarafından yorumlanır. Bu bilgiler ışığında Kültürel kimlik, estetik algıya bir “içerik” ve

“bağlam” sunarken; estetik algı, kültürel kimliğin “hissedilmesini” ve “deneyimlenmesini” sağlar.

Pedagojik İkilemler ve Öğretmenin Rolü

Sanat eğitimi ve el sanatları atölyelerinin hem kültürel kimliği hem de estetik algıyı aynı anda geliştirmesi gerektiği kabul edildiğinde, bu durum anaokulu öğretmenin karşısına karmaşık pedagojik ikilemler çıkarmaktadır.

İkilem 1: Evrenselcilik mi, Kültürel Görecelik mi? Sanat eğitimi ve el sanatları, “evrensel” estetik ilkeleri mi (denge, ritim, uyum gibi Batı sanat teorisinin temel kavramları) öğretmelidir? Yoksa çocuğun “yerel” kültürel estetiğini (görelî) mi pekiştirmelidir? Sadece yerel olana odaklanmak (örn. sadece geleneksel sanatları öğretmek), çocuğu “içe kapatma” (parochialism) ve farklı estetik anlayışlara karşı hoşgörüsüz yetiştirme riski taşır. Sadece evrensel (genellikle Batı-merkezli) olana odaklanmak ise, Bölüm 3’te tartışılan kültürel mirasın aktarımını engeller ve çocuğu kendi kimliğine yabancılaştırır.

İkilem 2: “Turist Yaklaşımı” (Tourist Approach) Tehlikesi: Özellikle “kültürel çeşitliliği” öğretme çabasında, okulların düştüğü yaygın bir hata “turist yaklaşımı”dır. Bu yaklaşım, kültürleri yüzeysel folklorik unsurlara indirger (örn. “Bugün Meksika günü, hadi kartondan şapka (sombbrero) yapalım” veya “Bugün Japonya günü, hadi suşi taklidi yapalım”). Bu tür etkinlikler, sanat yoluyla kültürel kimliği öğretmek yerine, kültürel stereotipleri (basmakalıp yargıları) pekiştirir (Derman-Sparks & Edwards, 2010). Gerçek bir kültürel ve estetik anlayış, yüzeysel taklitler yerine, o kültürün “anlam dünyasına” (örn. o deseni neden kullandıkları, o renkleri nasıl gördükleri) yönelik daha derin, anlatı temelli bir keşif gerektirir. Bu «Mozaik» atölyesinde de net olarak gözlemlenmiştir. Atölye öncesinde sanal müzelerde yer alan mozaik eserler çocuklarla incelenmiş, dönemine ait kültürel özellikler, taşların seçimi ve desenler, mozaiklerin günlük hayatta yer aldığı noktalar üzerine konuşulmuştur.

Öğretmenin Rolü: Kolaylaştırıcı mı, Aktarıcı mı?

Araştırmanın merkezinde yer alan pedagojik gerilim, Bölüm 4’te ele alınan estetik algıya ilişkin süreç odaklı yaklaşımın, öğretmenin öğretim sürecindeki rolünü “kolaylaştırıcı” (*facilitator*) konumuna indirgemesini gerekli kılmasıyla ilişkilidir. Bu yaklaşım çerçevesinde öğretmen, yönlendirici bir otorite olmaktan ziyade, öğrenme ortamını yapılandırmakta; materyalleri sunmakta ve çocuğun bireysel keşif süreçlerine rehberlik etmektedir (Dewey, 1934).

Bölüm 3’teki (Kültürel Kimlik) yaklaşım Vygotsky, öğretmenin “daha bilgili öteki” (MKO) olarak “kültürel aktarıcı” (cultural transmitter) olmasını gerektirir, (Vygotsky, 1978). Öğretmen, masalı anlatarak, geleneksel deseni göstererek kültürel bilgiyi aktif olarak çocuğa (ZPD içine) sunar.

Tartışmanın Sentezi: Başarılı bir sanat eğitimi pedagojisi, bu ikilemleri bir “ya/ya da” çatışması olarak değil, bir “hem/hem de” dengesi olarak yönetmelidir. Öğretmen, bir yandan çocuğun malzemeyle özgürce “estetik deneyim” yaşamasının önünü açarken; diğer yandan bu deneyimi zenginleştirecek “kültürel bağlamı” (anlatıları, sembolleri, müzikleri) kasıtlı olarak sürece dahil etmelidir.

Çocuk, kili özgürce yoğururken (Bölüm 4- Estetik Süreç), öğretmen ona “Bak, atalarımız da bu toprağı kullanarak çömlekler yapardı” (Bölüm 3- Kültürel Kimlik) bilgisini vererek, çocuğun bireysel eylemini (estetik) kolektif bir tarihe (kimlik) bağlayabilir. Nitekim «Seramik Vazo» atölyesinde öğretmen kilin vazoya uzanan yolculuğunu

Çatalhöyük'ten başlatarak İznik ve Kütahya'da sonlandırmış çini ile seramiğin birlikteliğini hikâyeleştirerek kültürel kimliğin kazanılmasında aktarıcı rolünü göstermektedir.

Konu ile ilişkili Derman- Sparks & Edwards'un "Anti-Bias Education for Young Children and Ourselves" (Küçük Çocuklar ve Kendimiz için Önyargı Karşıtı Eğitim)" kitabı ile çok kültürlü eğitimde "turist yaklaşımı"nın tehlikelerini ve bunun yerine nasıl "önyargı karşıtı" (anti-bias) müfredat geliştirilebileceğini anlatmıştır (Derman- Sparks& Edwards, 2010). Böylece eğitimcilere ve akademisyenlere pedagojik iklimlerde, kültürel kimlik konusunda tartışırken güçlü bir referans oluşturmuştur.

Sonuç ve Öneriler

Giriş bölümünde ortaya konan temel sorunsal –sanatın erken çocukluk eğitiminde çoğunlukla "psikomotor beceri" veya "boş zaman etkinliği" düzeyine indirgenmesi– bu makalede sunulan teorik çerçeve ile aşmaya çalışılmıştır. Yapılan kuramsal analiz, sanat eğitimi çerçevesinde el sanatları etkinlikleri bağlamında anaokulu çocukları için lüks bir "aktivite" değil, çocuğun hem bilişsel hem de sosyo-duygusal gelişimi için merkezi bir "anlamlandırma aracı" olduğunu ortaya koymuştur.

Sanat ve El Sanatları Çalışmalarının Çift Yönlü İşlevi: Makale, sanatın ve el sanatları atölyelerinin iki temel ve eş zamanlı işlevini vurgulamıştır. Birincisi Vygotsky'ci bir perspektifle sanatın, "kültürel kimliğin" edinildiği, paylaşıldığı ve yeniden üretildiği sembolik ve sosyal bir alan olmasıdır. Sanat; atölyeler sırasında eşlik eden anlatılar, masallar, ritüeller ve geleneksel formlar aracılığıyla çocuğa "kim olduğu"nu ve "nereye ait olduğu"nu öğreten bir kültürel aktarım mekanizmasıdır. İkincisi Dewey'ci ve Lowenfeld'ci bir perspektifle sanatın, "estetik algının" eğitildiği duyuşsal ve süreç odaklı bir deneyim alanı olmasıdır. Sanat, çocuğun dünyaya (dokuya, renge, forma, ritme) yönelik duyuşsal farkındalığını (aisthesis) keskinleştirir ve ona estetik problem çözme becerileri kazandırır.

Diyalektik Kesişim: Çalışmanın temel argümanı, bu iki işlevin (kimlik ve estetik) birbirinden ayıramayacağıdır. Estetik algı, kültürel kimlikten bağımsız, evrensel bir "beğeni" değildir. Aksine, çocuğun "güzel" veya "anamlı" bulduğu şey (estetik yargı), büyük ölçüde içinde büyüdüğü kültürün ona sunduğu "habitus" yani kültürel kimliği tarafından şekillendirilir. Kültürel kimlik, estetik algıya bir bağlam ve içerik sunarken; estetik deneyim, kültürel kimliğin "hissedilmesini" ve "bedenleşmesini" sağlar.

Sonuç olarak, erken çocuklukta sanat eğitimi bağlamında el sanatları, çocuğun geçmişini (kültürel kimlik ve miras) ve şimdini (duyuşsal/estetik deneyim) birleştiren pedagojik bir köprüdür. Sanat eğitiminde yer alan el sanatları atölyeleri, çocuğun dünyadaki yerini anlamlandırması için ona hem "kökler" (kimlik) hem de "kanatlar" (yaratıcılık ve estetik) sunar.

Pedagojik Öneriler (Eğitimcilere ve Program Geliştiricilere)

Bu kuramsal analizden yola çıkarak, anaokulu sanat eğitiminin kapsadığı el sanatları etkinliklerinin niteliğini artırmak için aşağıdaki somut öneriler geliştirilmiştir:

"Şablon"u Terk Et, "Süreç"e Odaklan: Öğretmenler, "sonuçta güzel bir ürün çıkarma" (örn. herkesin aynı kardan adamı yaptığı şablon etkinlikler, boyama kitapları) baskısından vazgeçmelidir. Bunun yerine, çocuğun materyali özgürce keşfetmesine deneme-yanılma yapmasına ve kendi "estetik problemini" çözmesine olanak tanıyan "açık uçlu sanat" (open-ended art) pratikleri benimsenmelidir.

"Turist Yaklaşımı"ndan Derinlemesine Kültürel Anlayışa Geçiş: Kültürel kimliği desteklemek, "Meksika günü" gibi yüzeysel ve stereotipik (Derman-Sparks) etkinliklerle yapılamaz. Bunun yerine, müfredat çocuğun kendi yerel kültürünün (ailesel ve bölgesel) anlatılarını (Bruner), müziklerini, motiflerini, renklerini, malzemelerini ve desenlerini

anamlı bir bağlamda sunmalıdır. Aynı zamanda, diğer kültürler de “farklı” olanı taklit etmek için değil, “farklı bir estetik anlayışı” tanımak için müfredata dahil edilmelidir.

Estetik Dili Geliştir: “Yargı” Yerine “Sohbet”: Öğretmenler, çocukların çalışmaları hakkındaki dillerini değiştirmelidir. “Çok güzel olmuş, aferin” (yargılayıcı dil) yerine, “Bu çizimleri çizerken hızlı mıydın, yavaş mı?”, “Bu iki rengi yan yana kullanmak sana ne hissettirdi?” (süreç odaklı ve estetik sohbet dili (art talk)) kullanılmalıdır. Bu, çocuğun Parsons’ın “Favoritizm” evresinden, daha bilinçli bir estetik farkındalığa geçişini hızlandırır.

Kesişimi Kur: Deneyimi Kültüre Bağla: Öğretmenin en kritik rolü, Bölüm 5’te tartışılan “kolaylaştırıcı” ve “aktarıcı” rollerini dengelemektir. Çocuk özgürce kille oynarken (estetik deneyim), öğretmen ona bu materyalin kendi kültüründeki yerini (örn. çömllekçilik) anlatan kısa bir hikâye veya bilgi (kültürel kimlik) sunarak bu iki alanı aktif olarak birleştirmelidir.

Gelecek Araştırmalar İçin Öneriler

Bu çalışma kuramsal bir analizle sınırlıdır. Sunulan argümanların ve pedagojik modelin ampirik (deneysel/gözlemsel) olarak test edilmesine ihtiyaç vardır:

Farklı sanat eğitimi müfredatlarının (örn. geleneksel sanat odaklı vs. süreç odaklı vs. müdahale olmayan kontrol grubu) çocukların kültürel kimlik algıları (çizim testleri veya ölçekler yoluyla) ve estetik tercihleri üzerindeki etkisini inceleyen deneysel ve boylamsal çalışmalar tasarlanabilir.

Bu makalede savunulan “kültürel estetik” (Bourdieu) fikrini test etmek amacıyla, farklı sosyo-kültürel (örn. kırsal/kentsel) veya farklı ulusal bağlamlardaki (örn. Türkiye, Japonya, İsveç) anaokulu çocuklarının “güzel,” “aile,” “ev” gibi kavramları nasıl resmettiklerini ve bu resimleri nasıl yorumladıklarını inceleyen karşılaştırmalı nitel araştırmalar yapılabilir.

Öğretmenlerin “sanat,” “estetik” ve “kültürel kimlik” hakkındaki kendi (örtük) inançlarının ve “habitus”larının, sınıftaki sanat uygulamalarını nasıl şekillendirdiğine dair etnografik çalışmalar yürütülebilir.

Kaynakça

- Appadurai, A. (1996). *Modernity at large: Cultural dimensions of globalization*. London: University of Minnesota Press.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. R. Nice (Trans.). Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. London: Harvard University Press.
- Derman-Sparks, L., & Edwards, J. O. (2010). *Anti-bias education for young children and ourselves*. Washington DC: National Association for the Education of Young Children.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York: Minton, Balch & Company.
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven: Yale University Press.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: W. W. Norton & Company.
- Güngören, İ. (1985). *Taoculuk zen ve batı kültürü*. İstanbul: Yol Yayınları.
- Hall, S. (1996). Introduction: Who needs ‘identity’? In S. Hall & P. du Gay (Eds.). *Questions of Cultural Identity* (pp. 1-17). London: Sage Publications.

- Lowenfeld, V. & Brittain, W. L. (1987). *Creative and mental growth*. Londra: Macmillan.
- Malchiodi, C. A. (Ed.). (2012). *Handbook of art therapy* (2nd ed.). London: Guilford Press.
- Parsons, M. J. (1987). *How we understand art: A cognitive developmental account of aesthetic experience*. New York: Cambridge University Press.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. C. Gattegno & F. M. Hodgson, (Trans.). London: W. W. Norton & Company.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child*. H. Weaver (Trans.). Paris: Basic Books.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eds.). London: Harvard University Press.
- Wood, E. & Attfield, J. (2005). *Play, learning and the early childhood curriculum* (2nd ed.). London: Paul Chapman Publishing.