



ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

**YARATICILIK EĞİTİMİ VE
KİMLİK OLUŞUMUNDA OYUNCAK:
ÇOCUKTA YARATICI PERFORMANS VE İNŞACI-EKLEMECİ
OYUN YÖNTEMİ**

Hazırlayan

Begüm TOPUZ

Danışman

Prof. Dr. Metin EKER

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Samsun, 2015

ONDOKUZMAYIS ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

**YARATICILIK EĞİTİMİ VE
KİMLİK OLUŞUMUNDA OYUNCAK:
ÇOCUKTA YARATICI PERFORMANS VE İNŞACI-EKLEMECİ
OYUN YÖNTEMİ**

Hazırlayan
Begüm TOPUZ

Danışman
Prof. Dr. Metin EKER

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Samsun, 2015

KABUL VE ONAY

Begüm TOPUZ tarafından hazırlanan “YARATICILIK EĞİTİMİ VE KİMLİK OLUŞUMUNDA OYUNCAK: ÇOCUKTA YARATICI PERFORMANS VE İNŞACI-EKLEMECİ OYUN YÖNTEMİ” başlıklı bu çalışma .../.../2015 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliğiyle başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan:

Üye:

Üye:

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

... / ... / ...

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Hazırladığım Yüksek Lisans tezinin, proje aşamasından sonuçlanmasına kadarki süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet ettiğimi, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu taahhüt ederim.

10 / 08 / 2015

Begüm TOPUZ

TÜRKÇE ÖZET

Öğrencinin Adı- Soyadı	Begüm TOPUZ
Anabilim Dalı	Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı
Danışmanın Adı	Prof. Dr. Metin EKER
Tezin Adı	Yaratıcılık Eğitimi ve Kimlik Oluşumunda Oyuncak: Çocukta Yaratıcı Performans ve İnşacı- Eklemeçi Oyun Yöntemi

ÖZET

“Yaratıcılık Eğitimi ve Kimlik Oluşumunda Oyuncak: Çocukta Yaratıcı Performans ve İnşacı Eklemeçi Oyun Yöntemi” başlıklı bu çalışma, yaratıcılık ve kişilik arasındaki mümkün ilgilerden biri olma potansiyeline sahip ‘oyun’ un özellikle ‘oyunu karakterize eden oyuncak’ bakış açısıyla inşacı-eklemeçi yöntemin oyun ve oyuncak profillerindeki yeri ve önemini irdeleyip, çağdaş oyuncak materyalleri ve oyun kültürlerinin içinde çocuğun yaratıcılık süreçlerine ve potansiyel yönelimlerine doğrudan etki eden ‘inşacı-eklemeçi oyun yöntemi’ nin hem pedagojik, hem sanatsal hem de sosyal davranış ve gelişim örüntüleri içindeki olumsuz bulguları ve değerlendirmeleri ortaya çıkarmak amacındadır.

Çalışma oyun ve oyuncak olgularının incelenmesi; çocukta kimlik oluşumu ve buna oyunun katkısı; oyun performansları ile yaratıcı performanslar arasındaki ilişkinin betimlenmesi; inşacı-eklemeçi oyun yönteminin yaratıcılık üzerindeki tesirlerinin olumsuz tarafının değerlendirilmesi ve bu amaçlarla örtüşen vargıların ortaya konulması ile yapılmıştır.

Çocuk ve oyuncak olgusunun çağdaş ve güncel yaşam karakterlerini ve davranışlarına olan istendik, kısıtlı ve motivasyonel gücü ile tesiri arasındaki orantıda saklı olan kimlik arakesitleri ve profil açıklamaları, tespitleri ve değerlendirmeleri ana ekseni teşkil etmiştir.

Anahtar Sözcükler

Yaratıcılık, yaratıcılık eğitimi, kimlik, oyun, oyuncak, yaratıcı performans, inşacı-eklemeci oyun yöntemi, inşa tuğlası

ENGLISH ABSTRACT

Student's Name and Surname	Begüm TOPUZ
Department's Name	Fine Arts Education Department
Name of the Supervisor	Prof. Dr. Metin EKER
Name of the Thesis	Creativity Education and Toy in Identity Formation: Child's Creative Performance and Constructive-Additive Play Method

ABSTRACT

This study with the title “Creativity Education and Toy in Identity Formation: Child’s Creative Performance and Constructive-Additive Play Method” examines the place and the importance of the constructive-additive method in play and the toy profiles from the perspective of the play, especially as ‘the toy that makes the play its own character’, which has the potential of being one of the most possible interests between creativity and personality. This study also has an aim to reveal the negative findings and the assessments of constructive-additive play method, which has a direct effect to child’s creativity processes and potential tendencies in modern toy materials and play cultures, in pedagogical, artistic and social behaviour and development patterns

This study has been done by examining play and toy phenomena, identity formation in child and play’s contribution to this, describing the relationship between play performances and creative performances, assessing the negative sides that constructive-

additive play's influence has on creativity and presenting the consequences which accord with these aims.

Identity intersections and profile explanations, determinations and assessments which are implicit in the proportion between child and toy phenomenon's terminal, limited and motivational power and effect which are about modern and current life characters and behaviours form the main theme.

Key Words

Creativity, creativity education, identity, play, toys, creative performance, constructive-additive play method, building bricks

ÖNSÖZ

“Yaratıcılık Eğitimi ve Kimlik Oluşumunda Oyuncak: Çocukta Yaratıcı Performans ve İnşacı Eklemeci Oyun Yöntemi” başlıklı bu çalışma amacı doğrultusunda çocukta yaratıcılık potansiyellerinin açığa çıkarılması ve kimlik oluşumunda oyun ve oyuncakların rolünü incelemektedir. Bu yüzden inşacı-eklemeci oyun yöntemi ve oyuncaklarının oluşturduğu kültürün çocuktaki yaratıcılığa ve kimlik oluşumuna katkısının anlaşılmasına çalışılmaktadır. İnşacı-eklemeci oyun yöntemi ve malzemelerinin felsefesi ve oluşturduğu oyun kültürünün yaratıcı performanslar ve oyun performansları çocuk referanslı olarak incelendiğinde yaratıcılık ve kimlik oluşumu içi yeterli bir nitelik taşıyıp taşımadığı incelenmektedir.

Begüm TOPUZ

TEŐEKKÖR

Bilgisi ve deneyimleriyle her zaman yanımda olan, beni yönlendiren tez danışmanım Prof. Dr. Metin EKER' e, tez yazım sürecimde yanımda olan ve desteğini esirgemeyen ailem ve arkadaşlarıma...

Begüm Topuz

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	i
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ	ii
TÜRKÇE ÖZET	iii
İNGİLİZCE ÖZET	v
ÖNSÖZ	vii
TEŞEKKÜR	viii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLOLAR	xii
ŞEKİL DİZİNİ	xii
KISALTMALAR	xiv

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. PROBLEM	1
1.2. ALT PROBLEMLER	1
1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI	2
1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	3
1.5. YÖNTEM.....	3
1.6. SINIRLILIKLAR	4

İKİNCİ BÖLÜM

YARATICILIK VE YARATICILIK EĞİTİMİ

2.1. YARATICILIK	5
2.1.1. Tanımlar	5
2.1.1.1. Yaratmak/Yaratım	5
2.1.1.2. Yaratıcı/Yaratıcılık	8
2.1.1.3. Yaratıcı Birey	16

2.1.2. Yaratıcılık ve Çevresel Faktörler	19
2.1.3. Yaratıcı Süreçler	24
2.2. YARATICILIK EĞİTİMİ	28
2.2.1. Yaratıcılık Eğitimi ve Öğretimi Arasındaki İlişki	51
2.2.2. Yaratıcılık Eğitimine ait Belli Başlı Süreçler	53

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

OYUN VE OYUNCAK

3.1. OYUN	45
3.1.1. Yaratıcılık ve Oyun İlişkisi	58
3.1.2. Oyun ile Eğitim arasında Yaratıcılığın Gözlemlenmesi.....	60
3.2. OYUNCAK	69
3.2.1. Oyuncak Türleri	76
3.2.2. Oyuncak ile Yalnızlık Arasındaki İlişki	80

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

ÇOCUKTA KİMLİK OLUŞUMU VE OYUNUN KATKISI

4.1. ÇOCUKTA KİMLİK OLUŞUM SÜRECİ.....	88
4.1. OYUN VE OYUNCAĞIN KİMLİK OLUŞUMUNA KATKISI	89
4.1. ÇOCUKTA KİMLİK OLUŞUMU VE OYUN DEĞİŞKENLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ	93

BEŞİNCİ BÖLÜM

OYUN PERFORMANSLARI İLE YARATICI PERFORMANSLAR ARASINDAKİ İLİŞKİ

5.1. OYUN PERFORMANSLARI İLE YARATICI PERFORMANSLAR ARSINDAKİ İLİŞKİ	95
--	----

ALTINCI BÖLÜM
İNŞACI-EKLEMECİ OYUN YÖNTEMİ VE YARATICILIK ÜZERİNE
TESİRLERİ

6.1. İNŞACI-EKLEMECİ OYUN YÖNTEMİ	104
6.1.1. İnşacı-Eklemeci Oyun Yönteminin Gelişimi	104
6.1.2. İnşa Tuğlaları.....	106
6.1.2.1. İnşa Tuğlalarının Tarihsel Gelişimi.....	108
6.2. İNŞA TUĞLALARININ OYUN MANTIĞI	109
6.3. İNŞACI-EKLEMECİ OYUN YÖNTEMİ VE YARATICILIK ÜZERİNDEKİ TESİRLERİ	110

YEDİNCİ BÖLÜM

DEĞERLENDİRME

7.1. DEĞERLENDİRME	115
--------------------------	-----

SEKİZİNCİ BÖLÜM

SONUÇ ve VARGILAR

8.1. SONUÇ	117
8.2. VARGILAR	117
EK-RESİMLER	120
KAYNAKÇA	123

TABLO DİZİNİ

	Sayfa No
Tablo 1 Yaratıcı problem çözüme sürecinin yedi modeli (Dacey ve Lennon, 1998: 173)	25
Tablo 2 Oyunun yapısal eleman açıklaması (Sutton-Smith, 1971: 305-307).....	54
Tablo 3 Çocuk oyunlarının sınıflandırılması (Özdoğan, 1997)	55
Tablo 4 Oyun formları Moyles, 1989. (Gauntlett, 2010: 15).....	56
Tablo 5 Oyun şekillerinin ve deneyimlerinin çeşitliliği (Sutton-Smith, 2001: 4-5)	58
Tablo 6 Keşfe veya ustalığa veya oyuna verilen özellikler ve ifadeler (Sutton-Smith, 1986: 146).....	68
Tablo 7 Oyuncak derecelendirme dokümanının üç alt sonucunda her bir oyuncak performansı için tahminler (Trawick-Smith, Russell ve Swaminathan, 2011:914) .	73
Tablo 8 Johnson & Johnson bebek gelişim rehberi (Sutton- Smith, 1986:108)	76
Tablo 9 Barbara Kaban'ın çocuklar için oyuncak seçimi (Sutton-Smith, 1986: 108).....	76
Tablo 10 Oyuncaklar ve insan yetenekleri (Sutton-Smith, 1986: 162-163)	77
Tablo 11 Türkiye'de bulunan geleneksel oyuncaklar (Onur, 2013: 213).....	78
Tablo 12 Oyuncaklar: Yalnızlık-Sosyallik (Sutton-Smith, 1986: 38)	81
Tablo 13 Oyuncakların iki-altı yaş arasındaki çocuklar tarafından baskın kullanım yüzdeleri (Sutton-Smith, 1986:38)	82

ŞEKİL DİZİNİ

Şekil 1 Kurallar ve hayal gücüne ilişkin oyunun 4 ögesi.....	99
Şekil 2 Oyuncak tuğla grubu.....	106
Şekil 3 Bağla ve oluştur (stud and tube) sistemi	107
Şekil 4 Tuğla Ölçüleri	108
Şekil 5 İnşa tuğlası örnekleri.....	120
Şekil 6 İnşa tuğlası örnekleri.....	120
Şekil 7 Hazır tren seti.....	121
Şekil 8 İnşa tuğlası oyun seti örneği	121
Şekil 9 İnşa tuğlası oyun seti örneği	122

Şekil 10 Oyuncak mağazasında inşa tuğlaları.....	122
--	-----

KISALTMALAR

Bkz.	Bakınız
Çev.	Çeviren
Edt.	Editör
No.	Numara
Pp.	Paper page
s.	Sayfa
S.	Sayı
Ss	Sayfa sayısı
Vol.	Volume

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. PROBLEM

21. yüzyıl görsel kültürel içerik ve potansiyellerin günlük yaşama ilişkin tesir gücü ile eğitimin yönelimlerine geniş bir kapsam oluşturabilmektedir. Tekno-kültürel evren ve tüketim standartlarının yeniden düzenlenmesini mümkün kılan yeni ekoloji, insanlığı büyük oranda kendine motive etme kapasitesine sahip görünmektedir. Bugün hem yaratıcılık hem de yaratıcı meşguliyet için daha süratli ve dinamik bir nesnel sistem kurgulanmaktadır diyebiliriz. İnsanlığın geneline tesirlerinden biraz daha fazla oranda çocukların üzerinde kesişen birçok materyal, eğitimin olduğu kadar sosyal dünya için de hem avantaj hem dezavantaj gösterebilecek becerilerin referansı durumundadır.

‘Yaratıcılık Eğitimi ve Kimlik Oluşumunda Oyuncak: Çocukta Yaratıcı Performans ve İnşacı-Eklemeci Oyun Yöntemi’ başlıklı bu çalışma, çocuk ve oyun merkezli bir tema tercihi üzerinden ‘yaratıcılık ve kimlik oluşumu’ arasındaki ilgiye karakter oluşturabilecek oyun ve oyuncak nesnelliğini değerlendirmek niyetinde olmak için, **‘bir çok olguda ve değişken niteliklerde tespit ve gözlemlenme olasılığı bulunan çocukta yaratıcı performansın özellikle popüler oyun materyallerine yöntem olan inşacı-eklemeci oyun yönteminin eğitim ortamlarının da tesiriyle kimlik oluşum süreçlerine etkilerinin olup olmadığının araştırılması’**nı problem olarak kabul etmektedir.

1.2. ALT PROBLEMLER

‘Yaratıcılık Eğitimi ve Kimlik Oluşumunda Oyuncak: Çocukta Yaratıcı Performans ve İnşacı-Eklemeci Oyun Yöntemi’ başlıklı bu çalışma için alt problem olabilecek unsurlar şöyle sıralanabilir:

- Yaratıcılık eğitiminin çağdaş pedagoji içindeki yeni referansları ile çocuğun sanat eğitimi arasında bir bağ kurulma olasılıkları nelerdir?
- Oyun ve oyuncak, yaratıcılık ve yaratıcı meşguliyetler için bir potansiyel içermekte midir?
- Çocukta kimlik oluşumuna etkileri açısından oyun materyalleri ve yöntemleri bilimsel kapsam ve yönelim içermekte midir?
- Yaratıcı meşguliyet olarak kabul ettiğimiz takdirde oyuna ilişkin tüm performans göstergeleri, aynı zamanda, yaratıcı performans göstergeleri olarak kabul edilebilir mi?
- Yaratıcı performansla yansıma olanakları açısından oyun ve oyuncak, çocuğun benlik algısına subjektif ve kalıcı tesirler oluşturabilir mi?

1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI

‘Yaratıcılık Eğitimi ve Kimlik Oluşumunda Oyuncak: Çocukta Yaratıcı Performans ve İnşacı-Eklemece Oyun Yöntemi’ başlıklı bu çalışma, **‘doğadan ve doğal yaşam algısından uzak olan ve özellikle kent içinde yaşayan çocukların sınırlı kapsam ve çeşitlilik içeren oyun ve oyuncak ekolojisi ile oynadığı oyun ve oyuncakın teknolojik motivasyonlara ve tüketim alışkanlıklarına dönük olarak içerdiği motivasyonları bir ‘yaratıcılık iklimi’ gibi değerlendirmenin stratejik hatalarını ve kimlik profillerine olumsuz tesirlerini değerlendirmeyi’** amaçlamaktadır.

Bu amaç paralelinde yaratıcılık iklimi içinde konumlandırabileceğimiz ‘yaratıcılık eğitimi, sanat eğitimi’, ‘görsel kültür ve tekno-kültür etkileşimleri’ ile ‘oyun ve oyuncak’ arasındaki ilintinin tasvirine olanaklılık kazandıracak süreç kurgusu ve yönelim doğrultusu oluşturulmuştur.

1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

‘Yaratıcılık Eğitimi ve Kimlik Oluşumunda Oyuncak: Çocukta Yaratıcı Performans ve İnşacı-Eklemeci Oyun Yöntemi’ başlıklı bu çalışma, günümüz çocuklarına ait bir olgu olmanın ötesinde yaklaşık 40-50 yıllık bir geçmişe sahip olan ve bu günün yetişkinlerini de ilgilendiren inşacı-eklemeci oyun materyalleri ve yöntemlerini araştırarak, ebeveynler ile çocukları arasındaki diyalogun yapısını görmek açısından; Eğitim ortamlarında ve müfredat yönelimlerinde oyun ve oyuncağın kullanılma tercihlerini tespit açısından; çocuğun yaratıcılık eğitimi ile sanat eğitimi arasındaki bağda oyun ve oyuncak sayesinde yaratıcı performansın görülüp görülemeyeceği açısından; oyun ve oyuncak kültürüne ait çağdaş malzeme ve sistemlerin uzun süreli ve kalıcı alışkanlıklar ve davranışlara yansımalarının değerlendirilmesi açısından; oyun ve oyuncağın yaratıcılık geliştirici potansiyelinin olup olmadığı açısından; inşacı-eklemeci oyun yönteminin ileriki yaşlarda yeni teknolojik aparat kullanmaya dönük güdülenme sağlama potansiyelini görme açısından; ve çocukta kimlik oluşum süreçlerinin heterojen nitelikli unsurlar ile homojen kılınabilecek pratikleri yaygın oyun yöntemlerinde bir performans sağlama gücü açısından, önemli görülmektedir.

1.5. YÖNTEM

Bu çalışma, yaklaşık 50 yıllık bir geçmişi olan inşacı-eklemeci oyun yöntemi, yaratıcılık, sanat eğitimi, teknoloji kültürü ya da tekno-kültür ile kimlik konusuna ait doğrudan ve dolaylı literatür taraması ile elde edilen veriler değerlendirilerek gerçekleştirilmiştir. Söz konusu başlıklar ile ilgisinde yerli ve yabancı kitaplar, yerli ve yabancı makaleler, tezler ve elektronik kaynaklar taranmıştır.

Çalışma sekiz bölüm olarak yapılanmıştır. Bulgular ve tartışma bölümleri literatür destekli yapılandırılmıştır.

Birinci bölümde tezin problemi, amacı, önemi, yöntemi ve sınırlılıkları ortaya konulmuştur. İkinci bölümde, yaratıcılık ve yaratıcılık eğitimi araştırılmıştır. Üçüncü

bölümde oyun ve oyuncak materyal ve yöntemler açısından incelenmiştir. Dördüncü bölümde çocukta kimlik oluşumu ve buna oyunun katkısı araştırılmıştır. Beşinci bölümde oyun performansları ile yaratıcı performanslar arasındaki ilişki tartışılmıştır. Altıncı bölümde inşacı-eklemeci oyun yöntemi ve yaratıcılık üzerine tesirleri tartışılmıştır. Yedinci ve sekizinci bölümde ise kısa bir değerlendirme yapılmış ve sonuçtan sonra bu çalışmada elde edilen vargılar sunulmuştur.

1.6. SINIRLILIKLAR

‘Yaratıcılık Eğitimi ve Kimlik Oluşumunda Oyuncak: Çocukta Yaratıcı Performans ve İnşacı-Eklemeci Oyun Yöntemi’ başlıklı bu çalışma, oyun ve oyuncak ile yaratıcılık arasındaki ilgi ve ilişkiyi sadece inşacı-eklemeci oyun materyalleri ve yöntemi üzerinden araştırmaktadır. Yaratıcılık eğitimi ile de oyuncak katkılı bir eğitim ortamı açısından ilişkilendirilmiştir.

İKİNCİ BÖLÜM

YARATICILIK VE YARATICILIK EĞİTİMİ

2.1. YARATICILIK

2.1.1. Tanımlar

2.1.1.1. *Yaratmak/Yaratım*

Yaratıcılığın geçmişten günümüze değin pek çok tanımı yapılmıştır ve yapılmaya devam etmektedir. Sözlüklerde yaratıcılık “yaratma yeteneği”, “her bireyde var olduğu kabul edilen, bir şeyi yaratmaya iten varsayımsal yatkınlık”, “yaratıcı olma durumu” şeklinde tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 1983 ve Demiray, 1988). Bu tanımlardaki ortak özellik bireylerde doğuştan gelen yetenek ve içgüdünün kullanılması durumudur. Yaratıcılık, kapsadığı alan çok geniş olan hem bireyin kişiliği hem deneyimleri hem de eğitimi gibi pek çok faktörden etkilenir.

“Etimolojik olarak, yaratmak (Latince *creare*; İbranice *bero*; Yunanca *ktidzo*; Sanskritçe *kriya*) yapmak, fiziksel anlamda üretmek demektir. Bu aynı türden gelen üretmek ve doğurmak kelimelerinin de anlamıdır. Verilmek istenen anlam fiziksel aktivite ya da fiziksel, gözlemlenebilir sonuçları olan aktivitedir. Etimolojiyi bir belirteç veya rehber olarak alırsak eğer, yaratıcılık bir meydana getirme olarak görülmelidir ve bu şekilde (a) özel bir aktivitenin kamu aktivitesinden ayrıldığı şekilde keşif, kavrama, tahmin etme ve benzeri şekillerde düşünceden; ve (b) sebebin sonuçtan ayırt edildiği şekilde ürünlerden ayrı tutulmalıdır. Benzer şekilde yaratıcılık (c) kalitenin özünden ayırt edildiği şekilde orijinallikten ayırt edilmelidir” (Götz, 1981: 289).

Yaratıcılığın tanımını yaparken etimolojik olarak yapmak fiziksel olarak üretmek anlamlarını rehber olarak aldığımızda; birey bütünden nasıl ayrılıyorsa yaratıcı düşüncenin de keşif, kavrama, tahmin ve benzer düşüncelerden ayrı tutulması gerekmektedir. Yaratıcılık yeni ve farklı olmayı gerektirir. Sebebin sonuçtan ayırt edildiği şekilde yaratıcılık üründen ayrı tutulmalıdır. Yaratıcı süreç bir sebebin bulunması ile başlar ve bir sonuç ile sona ermektedir. Ortaya çıkan ürünün yaratıcılıktan

ayrı tutulup faydalılığı değerlendirilir. Yaratıcılık kalitenin özünden ayırt edildiği şekilde yaratıcılığın orijinallikten ayırt edilmelidir. (Götz, 1981: 289).

“Gerçekte pek çok insanın yaratıcılığa yakıştırdığı tanıma yaklaşmış olan tanım, (1) yaratıcılık ve orijinallik, (2) yeniliğin farklı şekilleri ve (3) bir beceri ya da yetenek olarak yaratıcılık ve bunun uygulaması, yani yaratıcı süreç arasında ayırım yapmada başarısızdır” (Götz, 1981: 297). Yaratıcılığa ilişkin tanımların muhtelif olması, yaratıcılığın insana ait olguları, ekolojik olguların, eğitsel ya da sosyal olguların değişken ve dinamik yapısı ile ilintilidir. Bunun anlamı, tanımların çeşitliliğinin tek tek gerekçelendirilmesi değil, sürekliliğe olan adaptasyonun sabitlenememe problemidir.

“Yaratıcılık orijinalliktir” (Dimock, 1986: 3). Bu kısa tanım, aslında, birbirini tamamlamanın en kestirme yolunu sergiler. Orijinallığın tamamlayıcısı yaratıcılık, yaratıcılığın tamamlayıcısı orijinalliktir. Bir fikir, icat ya da problemin neticesinde ortaya çıkan ürün ya da çözümde özgünlüğün hissedilmesidir. Bu süreç içerisindeki bireyin farklı olanı bulup ortaya çıkarma çabası sonucu oluşur. Yaratıcı birey yaratıcı sürecin içerisinde orijinallik arayışı içerisinde.

Wilson, Guilford ve Christensen’ a göre ‘orijinallik’ üzerinde payda oluşturan ürün olarak yaratıcılık süreçleri, birçok ölçüt içinde orijinallığın bir gereklilik olarak ele alınmasına dönük kapsamı da vurgulamaktadır. Yaratıcılığın değerlendirilmesinde orijinallik ile ilgili aşağıdaki ölçütler dikkat çekicidir. (Rouquette, 1992: 17).

1. “Bir cevap, ele alınan kitle içinde ne kadar seyrek görülürse o kadar orijinaldir.
2. Bir cevap, bir yargılayıcılar grubuna göre daha ustalıklı olduğu ölçüde daha orijinaldir.
3. Bir cevap, en uzak bilgi ve tecrübe öğelerini birleştirdiği ölçüde daha orijinaldir” (Rouquette, 1992: 17).

“Yaratıcılığın temel bileşenlerinden biri özgünlüktür. Yeni ilişkiler, bakış açıları, betimleme yolları sezmeyi içerir yaratıcılık. Bu yeni ilişkiler doğada keşfedilip yeni doğa yasalarıyla ya da roman ve şiir gibi bir ürünle ifade edilebilir” (Andreasen, 2009:

21). Yaratıcılık üzerine geniş bir yorum yapmak gerektiğinde altına sıralanabilecek birçok başlık burada mevcuttur. Özgünlük, özgürlük, bakış açıları, keşif, sezgi gibi birçok zihinsel ve ruhsal kavramların yaratıcılığı açıklamada gerekli olduğunu söyleyebiliriz. “Yaratıcılığın ikinci bir bileşeni en geniş tanımıyla *fayda, işe yararlıktır*. Örneğin, tekerlekleri olmayan bir araba gibi hiçbir yaratıcı değeri olmayan yeni bir şey düşünüp bulmak mümkündür. ... Faydası her şeyden önce başkalarında yeni duygular uyandırması esin yaratması ya da insan zihni/beyninin ulaşabileceği korkuyla karışık bir hayranlık hissi yaratabilmesinde yatar” (Andreasen, 2009: 21). Faydalılık, yaratıcılığın bir ürün ile sonuçlanması süreçlerini açıklamaktadır. Ürün ve yaratıcılığın orijinal kriterleri sonuçta faydalılığı da içermektedir. Üretilen icat, düşünülen fikir insanlığa yarar sağlayabilirken sanat söz konusu olduğunda elle tutulur, gözle görülür bir fayda söz konusu olmamaktadır. Buradaki fayda sanatın insanlar üzerinde uyandırdığı duygular ve doyumdur. “Yaratıcılığın son bir bileşeni ise, sonuçta bir çeşit *ürün* ortaya koyması gerektiğidir. Yani, yaratıcılık bir şeyin *yaratılmasını* gerektirir” (Andreasen, 2009: 22). Yaratıcı süreçlerin ispatlanması sürecin sonunda ortaya çıkan ürün ile sağlanır. Yaratıcılık bir şeyin yaratılmasını gerektiriyor ise sonuçta bir ürün çıkması beklenir ve süreç tamamlanır.

“Yaratıcı fikirlerin çoğu tanımları üç bileşen içerir. Birincisi, bu fikirlerin değişik, yeni ya da yeniliğe açık bir şekilde temsil edilmelidir. İkincisi, Onların yüksek bir kalitede olması gerekmektedir. Üçüncüsü, yaratıcı fikirler ayrıca eldeki göreve uygun olmalıdır. Böylelikle, probleme yaratıcı bir yanıt yeni, iyi ve ilişkilidir” (Kaufman, 2007: 55). Yaratıcılık göstergeleri olarak belli tasnifler içinde ele alınabilecek unsurlar vardır. Yaratıcı fikir, yaratıcı süreç veya yaratıcı ürün gibi... Yaratıcı fikir, fonksiyonellik içeren tasarımlar için kullanıldığında yenilik, kalite ve uygunluk kriterleri ile değerlendirildiği gibi, örneğin sanatsal tasarımlara ilişkin yaratıcı fikirlerin bileşenleri de farklılık gösterebilir.

“Yaratıcılığın bilimsel ile objektif yorumlanmasındaki anlaşmazlıkların temel noktaları ve estetik ile sübjektif değerlendirilmesi; yaratıcılığın doğasının ve insanoğlunun akli icraatlarının kesinliğinin çok üstündedir” (Raleigh, 1966: 15). Buradaki ayırım dikkat çekicidir. Yaratıcılığın bilimsel değerlendirilişi ile estetik (sanatsal) değerlendirilişi

arasındaki farkı ortaya koymak bir amaç olarak ele alınırsa sorunlar çıkabilir. Özellikle günümüzde yaratıcılığın değişken ve dinamik bir olgu olarak birçok disiplineli anlayış içinde bir bileşke oluşturduğu gözetilerek değerlendirilmesinde yarar vardır. “Yaratıcılığın beynin farklı subjektif fonksiyonu olduğu, bilindik objektif-mantıksal fonksiyonlardan tamamen farklı olduğu gibi herhangi bir varsayım; onları üreten sürecin doğasından daha çok fonksiyonun ürünlerinde aşırı dikkat gerektirir çünkü süreç, tanımsal olarak “tam tersi” ve sıradan mantıksal değerlendirmelerin ötesindedir” (Raleigh, 1966: 16). Yaratıcı beyin, yaratıcı zihin ya da yaratıcı zeka gibi tanımlamaların kullanılmama tercihleri, yaratıcılığın fizyolojik ya da zihinsel tek adres içinde düşünmemek gerekmektedir. Yaratıcılık bireyin subjektif realiteleri ile doğrudan ilgilidir ve zihinsel fonksiyonlar bu realitelerin gücüne işarettir ya da delildir.

Money’ e göre yaratıcılık, dört bileşenden müteşekkildir. Bunun özelliği yaratıcı kişi, yaratım süreci, yaratımın sonucu olan ürün ve yaratımın içinde etkin kılınacağı çevrenin en azından olması gerektiği biçiminde ortaya konulmuştur. (Beattie, 2000: 177)

2.1.1.2. Yaratıcı/Yaratıcılık

Yaratıcılık sadece sanatsal bir kavram ya da yaratma, oluşturma gibi fiziksel bir eylem olarak görmek tam anlamıyla anlaşılması için yeterli kalmazken, derinlemesine analizini değişik bakış açıları ile ortaya koymak daha sağlıklı bir tanım ortaya çıkarır. 1950’den beri yaratıcılığın dokuz değişik bakış açısıyla analizini ortaya koyan Beattie (2000), yaratıcılığın, yaratıcı süreçleri tanımlayan bilişsel yaklaşım, kişilik özellikleri, çevresel faktörler yaş ve gelişim evreleri ile ilişkisini ele alan toplumsal-kişilik yaklaşımı, gündelik konularda yaratıcılığın psikometrik ölçüler yolu ile üzerinde çalışılan psikometrik yaklaşım, Freudcu yaratıcı düşünce branşı, dışarıdan bazı uyarıcılar ile yaratıcılığın tetiklenmeye çalışıldığı mistik yaklaşım, faydacı, biyolojik, bilgisayarlı ve bağlamsal olarak ele alındığı görülmektedir. (Beattie, 2000: 175-176).

“Yaratıcılık, bir fikir ya da kavramın bağlamında yer alır; örneğin sembolik manevi bir imgenin çoğaltılmasında. Odak şeklindeki yaratıcılık duygulara hitap eden, duygusal bağlamda yer alır; örneğin etkili niteliksel sıralamada. Duygusalılık

üstüne güvenin biçimsel gereklilikleriyle ilgili kaygılar, duygusal nitelik için objektif kriterin olmamasından kaynaklıdır. Yaratıcı çabalarına şekil vermeye çabalayan bireyler, sonraki eylemi belirlemek için ortaya çıkan formlara duygusal tepkilerle büyük ölçüde güvenmek zorunda” (Eisner, 1962: 20).

Yaratıcılık genellikle kendini belli biçimler ile somutlaştırır, gösterir. Örneğin bir fikir ya da fikri işleyen kavram yaratıcılık için yeterli bir numune olabilir. Yaratıcılığın tahlil edilmesinde belli süreçler işlenebilir ancak, özellikle kişinin kendini çevresine yönelik olarak yaratıcı bir profil ile göstermek istediğinde yukarıda sıralananlar önemli olmaya başlar. Yani yaratıcı kişilik, kendine ait fikirler, tanımlar, duygusal içerikli dışavurumlar ve benzeri durumlar buna yardımcı olur.

“*Yaratıcı*, normatif bir terimdir; içerisine bir değer ölçütü inşa edilmiştir... Bir yaratıcı, değerli ve tatmin edici bir şeyler üretme niyetiyle işini yapar. O zaman, açıkça, yaratıcı bir ürünün sadece yeni ya da kabul edilmiş kurallardan türetilmiş olması yeterli değildir; aynı zamanda değerli olmalıdır” (Abinun, 1981: 26). Yaratma eylemi bir amaç doğrultusunda gerçekleştirilir. Bu eylemin sonucu her zaman yaratıcılık ile ilişkilendirilmeyebilir. Yaratıcı eylemlerin sonuçlarının kabul gören kurallara uygunluğunun yanı sıra faydalılığı da önem taşımaktadır.

“Yaratıcılık her zaman etraflıca kabul edilmiş ya da hatta çeşitli türlerdeki yaptırımlar tarafından hevesi kırılmış ve cezalandırılmış olmayabilir” (Dimock, 1986:3). Yaratıcılık öznel bir nitelik olarak grup içinde, topluluk içinde öznel bir içerik olarak dikkate alınabilir, ancak, diğer öznel kapasiteler ile ilişkilendirilebilir kapasiteler ile işlenmesi daha doğru olabilir.

“Empati ve zeka yoluyla, sezgi geleceği görmek demektir, uygun anlamları ele alındığında kişisel ve sosyal amaçları başarması gerekir. Düşünür ya da insancıl olarak kamu yararını tanımlar” (Dimock, 1986: 7). Doğuştan gelen ve zekaya bağlı bir güç olarak sezgi, bireyselliğin, bireyin iç dünyasının dış dünyaya, topluma dönük keşifsel, yaratıcı, gelecekçi öngörülerini sergiler. Sezgi tıpkı yaratıcılık gibi bir zihinsel güçtür, ama yaratıcılığın en önemli donanımlarından biri olarak değerlendirilmelidir. Bireyin iç dünyasını harekete geçiren yaratıcılığın ilk tohumlarının atılmasını sağlayan teşvikler denilebilir. Sezgiye klasik bir yaklaşım gösteren Westcott’a göre, “sezgi fenomenini

niteleyen saydamsızlığın üç nedeni olabilir: a) Süreç içinde yer alan bazı elemanların içgüdüsel olması olgusu, b) Bu elemanlar arasındaki bağların içgüdüsel olması, c) Bu elemanların çok sayıda ve karmaşık bağlamlar içinde anlaşılmaları veya bunların bilinçaltına hitap eden bir tarzda çevresel veya arazi olarak ele alınmaları olgusu” (Rouquette, 1992: 89). Sezgi fenomenini açıklama gücü, sezginin tamamen içgüdüler ile alakalı olmasından gelmektedir. Sezgi, tıpkı yaratıcılık gibi zekanın kapsamında değerlendirilmesi gereken bir güç olarak ele alınmalıdır. Ancak sezgi, yaratıcılık kadar detaylı ve çevresel unsurlarla bağlantılı olarak pek incelenmemiştir. Yaratıcılığın zeka ile ilgisi bağlamında sezgi ile de ilişkisi vardır diyebiliriz. “Sezgisel davranışın yalnızca bazı durumlarda yararlı ve gerekli olduğunu da görmek gerekir. Genel olarak, çevremiz çok yanıtlayıcıdır. Çoğunlukla ortaya çıkışı istisnai bir fenomen olarak kalan yaratıcı davranış için de aynı şey söylenebilir kuşkusuz” (Rouquette, 1992: 89). Yaratıcılığın çoğu zaman bireylerin sezgileri kaynaklıdır. Sezgilere güven bireyi yaratıcılığa götüren içsel bir güçtür. Ama bazı şartlarda sadece sezginin yeterli gelebileceği görüşü eksik kalır. Yaratıcılık ürünü olarak adlandırdığımız sonuca bakıldığı zaman sezgi gücünden daha fazlasına gerekli olduğunu görmekteyiz.

“Toplumsal etmenler önemlidir” (Dimock, 1986: 3). Toplumsal kurallar ve olaylar, siyaset, din, ahlak, sosyal çevre, eğitim düzeyi gibi etmenler yaratıcılığın etkilenmesinde önemli faktörler arasında sayılabilir. Bu etmenler yaratıcılığın teşvikini sağlayabileceği bireylerin daha yaratıcı gözükmelerine yardımcı olabileceği gibi yaratıcılığa ket vurulmasına ve genellikle bireylerdeki yetenek ve orijinalliğin körelmesine neden olmaktadır. Yaratıcılık konusunu toplumdan ayrı düşünmemek gerekir. Aynı zamanda “Yaratıcılık her zaman geçerlidir” (Dimock, 1986: 3). Sürekli gelişen dünyanın ihtiyacını karşılamak için yaratıcılığa ihtiyaç vardır. Zamanla üzerine birikim eklendikçe yeni fikir açlığı ile çözülmesi gereken problemler artar ve insanoğlu var olduğu sürece yaratıcılık değerli olmaya devam etmektedir. Yaratıcılığın geçici bir süre var olması ya da gerekli görülmemesi gibi bir durum söz konusu olamaz.

“Yaratıcı eylem, bütünsel bir eylemdir. Kavramların ve hislerin, analiz ve sezgilerin harmanlanmasını gerektirir” (Wright, 1990: 54) Yaratıcılık tek bir nedene bağlanabilecek bir kavram değildir. Yaratıcı bireyin birçok iç ve dış uyarıyı takip

etmesi ve değerlendirmesi sonucu yarattığı bir bütün olarak değerlendirilmesi gerektiğine vurgu yapılmaktadır.

“Herhangi bir karmaşık yaratıcı eylemde, her zaman birçok bilişsel beceri ve etkinlik söz konusudur” (Covington, 1967: 18-19). Beceri daha çok kapasiteyi açıklar. Potansiyeli açıklamaz. Yaratıcılığın beceri yerine potansiyeller ile güçlü olması, becerinin tek başına etkili olamayacağını da gösterir. Kısacası bilişsel beceriler, eylemlerin sıklığı ya da sürekliliği ile tesir kazanırlar, etkili olurlar. Ancak yaratıcılık için beceriden çok daha fazla şeylere de ihtiyaç vardır. “Bir kişinin herhangi bir karmaşık yaratıcı görevi tamamlaması için, bu ayrı ayrı bilişsel becerileri, sorun üzerine bütün halinde ve stratejik bir atakla koordine etmesi ve kullanması gerekir. Bu nedenle, spesifik ayrı becerileri uygulamada hünerli olmaya ek olarak, potansiyel anlamda yaratıcı kişi, aynı zamanda bu becerileri en uygun biçimde birleştirme, sıralama ve idare etmeyi de öğrenmelidir” (Covington, 1967: 18-19) Yaratıcılığın bir potansiyel olduğunu baştan kabul etmemiz gerekmektedir. Özellikle zekaya bağlı bir güç olarak ve doğuştan geldiğini düşünerek bu kabulü netleştirebiliriz. Yaratıcılık potansiyelini o potansiyeli eyleme taşıyabilecek beceriler ile yani bir tür kapasite ile ilişkilendirmeden yaratıcılığın performansa dönüşmesi mümkün olmayabilir. Bunun anlamı yaratıcı potansiyel ile yaratıcılık kapasitesinin birlikte ele alınması gerektiği ve özellikle eğitsel süreçlerde böyle kabul edilmesi gerektiğidir. “Yaratıcı sürecin bir diğer önemli özelliği, yaratıcı insanın sahip olduğu bir dizi ayırıcı tutum ve değerdir” (Covington, 1967: 18-19). Tutum ve değer; bireyi ya da yaratıcı bireyi tanımlamak için gerekli başlıklardan ikisidir. Değer tutumu belirler, tutum ise değer in güçlü kılınmasını sağlar. Yaratıcılıkta tutum, daha çok davranışların karakterini belirlerken değer ise, yaklaşımların kriterlerini belirler.

“Yaratıcılığın iki farklı anlamda kullanıldığından bahsedilmiştir: (a) insanların yaptığı ve yapabildiği her şeyi kapsayan geniş bir anlamda, (b) yaratıcılık testlerinde ölçülmüş küçük bir kavram dizisiyle sınırlandırılan işlevsel ve dar bir anlamda.” (Abinun, 1981: 27). Yaratıcılığın gözlemlenme durumunu içeren anlamsal farklılık iki türlü olarak izah edilmiş. Birinci nokta çocukların tüm yaptıklarının yaratıcılık süreçleri içinde değerlendirilebilir olduğu görüşünü desteklemektedir. İkinci nokta ise yaratıcılığın daha

özel alanda ve ölçülebilir olduğu görüşündedir ki bu durum daha çok yetişkinlerde gözlemlenebilir bir durum olarak değerlendirilebilir. “Ancak, yüzlerce tanım içerisinde birini seçmek mümkündür ve en sonunda yaratıcılığın bir eylem, süreç, kavram, strateji ya da hatta bir ideolojik taktik olarak çok çeşitli şekillerde düşünülebileceği açık hale gelir” (Steers, 2009: 128). Yaratıcılık, performans göstergelerine tesirleri açısından, bireysel özellikler açısından, genetik geçişler üzerinden, ekolojik tesirler açısından ya da eğitsel performanslar açısından bakıldığında, farklı tanımlar ile sunulabilir. Bunun inceleme açısından kavrama katkıları bile olabilir. Yaratıcılığı çeşitlilikler ya da çelişkiler içeren değişken nitelikli tanımlarda daha iyi çözümlenebiliriz.

1. “Kuşkusuz, kendini ifade etme, yeterli olmaktan ziyade sadece gerekli bir yaratıcılık koşuludur..
2. Yaratıcı yetenek geliştirme, haz verecek bir şekilde kendini ifade ediş veya serbest bir ortamda kendini açma gibi basit bir konu değildir.
3. Bu açıklamada anlatılmak istenen, çocukların ifadelerindeki serbestliğin özgün bir orijinallik olduğu ve bu orijinallik durumlarını değerli kılan etmen olduğu fikridir” (Abinun, 1981: 19-20)

Her kendini ifade etme eylemi ya da süreci, öncelikli olarak, bireyin kendine dönük algılarını ve tasvirlerini içerdiğinden, son derece kişisel içerir. Özgünlük ile orijinallik arasındaki ince farkı burada teşhis edebiliriz. Özgünlük büyük oranda kendini ifade etmeye referans olurken, orijinallik ise daha dışsal ve nesnel referansa odaklıdır diyebiliriz.

“Kendini ifade eden yaratıcının, çocuklarla açıkça konuşulan faydalarını sağlamak yararlı olacaktır. Bu faydalardan bazıları:

- Yaratıcılık, fiziksel ve psikolojik sağlık ile alakalıdır.
- Yaratıcı düşünce, problem çözümünü kolaylaştırır.
- Yaratıcılık, kişinin gündelik sorunlarıyla başa çıkmasına olanak sağlayan adaptasyonu kolaylaştırır.
- Yaratıcılık, aynı zamanda eğlenceli olabilir. Hayatın canlılığına ve kalitesine katkıda bulunur” (Runco, 2013: 110-111).

Yaratıcılığın bireyler üzerindeki faydası ve önemi üzerinde durulan bu maddelerdeki ortak nokta kişinin fiziki ve ruhsal gelişimine katkı sağladığı ve sosyal hayatının bir parçası olabildiğidir. Yaratıcılık insandan uzakta değil hayatın içinde basit, sıradan

konularda da görülmektedir. Fiziksel ve psikolojik açıdan sağlıklı bireyler yaratıcılık için farkında olarak ya da olmadan vakit ayırabilirler. Yaratıcı düşünce sayesinde problemlerini kolayca çözebilirler. Gündelik konularla başa çıkmak için yaratıcılıktan yardım alabilirler. Yaratıcılığı bütün bu fiziksel yardım amacı haricince eğlence için kullanabilir hayatın canlılığı ve kalitesine katkıda bulunabilirler.

“Pablo Picasso’nun babası ressamdı ve genç Pablo resim çizmeye, konuşmayı öğrenmeden önce başladı. Einstein gibi, oda okulu sevmezdi ve akademik konularda yetersizdi. Yine de, 9 yaşındayken ailesi onun çizimlerini ve defterlerini ayrıntılı bir koleksiyonuna başladı” (Dacey ve Lennon, 1998: 5). Yaratıcılığın genetik tarafları kuşkusuzdur. Ancak yaratıcılığa ilişkin sondajlara muhatap olan çocuklarda referans olarak anne baba gibi referansların doğrudan betimlenmesi sonuçsuz kalabilir. Burada çocuğun gelişim süreçlerine ait serüveninde değişik enstrüman ve gerekçelerle farklı referanslarda aynı betimsel sonuçlar da gözlemlenebilir. Picasso ve Einstein bu duruma bilinen örnekler olarak değerlendirilebilir.

“Ünlü insanlar üzerine ‘Psikotarihsel’ çalışmasında Simonton (1994) şaşılabacak bir değişkenler listesi üretti:

- Psikobiyolojik etmenler, genler ve etnik yapı gibi
- Öğrenme ve bilişsellik
- Problem-çözme stratejisi
- Motivasyon (güdülenme)
- Erken tecrübeler ve olgunlaşma etkisi
- Zeka
- Kişilik özelliği
- Psikopatoloji
- Şiddet ve travma deneyimi
- Halk görüşü (genel görüşü)
- Tutum ve inançları
- Taklit, yakınlık, grup dinamikleri becerileri ve liderlik” (Dacey ve Lennon, 1998: 5).

Yaratıcılığın muharrik unsurları ve farklılık arz eden çıktıları ile ilintili olarak çocuğun kendine ve çevresine ait tesirleri işleme yetisi de değerlendirilebilir. Nihayetinde yaratıcılığın bağlam içine taşındığı tüm başlıklar, çeşitlilik ortaya koymanın ötesinde pekiştiricilik ve göstergesel bir sabitlik içerebilir.

“Bilişsel stil, bir kişinin zihinsel işlevinin özgün stili olarak tanımlanabilir” (Dacey ve Lennon, 1998: 158). Stil, bireyselliğin ya da kimliğe ilişkin sınıflamanın mümkün durumlarını betimler. Stil davranış ya da yönelimlerin çerçeve karakterini ortaya koyar. Dolayısıyla stil, yaratıcılığın bireysel emarelerini sübjektif açıdan öne çıkarmayı kolaylaştırır.

“Yaratıcılıkta metafor, bireylerin bir kavramın veya anlamın bir anlayıştan bir başka yeni veya farklı bakış açılarında değiştirebileceği yöntemlere odaklanmaktadır” (Dacey ve Lennon, 1998: 230). Bir tür anlam dönüşümünü nesnel referansla birlikte sunmak ve değerlendirmek anlamına gelen metafor, transpoze, transformasyon ya da transkonsept süreçlerini yaratıcılık ile ilişkilendirmek için yeterli veriler sergileyebilir. Yaratıcılık gerek oyun içinde, gerek eğitim süreçlerinde gerekse sanatsal eylemler içinde metafor kapsamlı yönelimleri oldukça teşvik edici ve cazip olarak değerlendirilebilir durumdadır diyebiliriz.

Guilford yaratıcı problem çözümünün ana fikrindeki zihin yapısının beş işlemini “1.Bilişsellik, 2.Hafıza, 3.Yakınsak düşünce, 4. Iraksak Düşünce, 5.Değerlendirme” şeklinde açıklar. (Dacey ve Lennon, 1998: 173) Düşünme eylemi ve eylemin gerçekleştiği süreci açıklamak için düşünmenin gerekçelerini de dikkate almamız gerekmektedir. Düşünmenin öncesi ve sonrası, düşünmenin gerekçelerini ortaya koyar. Bu anlamda zihinsel işlem olarak düşünme, odaklandığı kavram, olay ya da olguya ilişkin bellek kayıtlarını devreye sokar, hızlı değerlendirmeleri işleme sokar ve özellikle problem çözme ya da tasarlama eylemlerinde aktif bir bilişsellik gündeme gelir. Yaratıcılığın bilişsel ve duyuşsal kapasite ile ilişkisi daha belirgin olarak izah edilebilir.

“Zihin, gözlem verisi bir olgu değil, gözlenen davranışlardan hareketle varsayılan kavramsal bir sistemdir” (Özarpınar, 2000: 71). Zihin, bir sistemdir. Tabi ki zeka ve zekaya ilişkin alt kapsamların tüm fonksiyonelliğini kapsar. Akıl gücü, sezgi gücü, imgelem gücü, buluş gücü gibi yaratıcılık da zekayı belirleyen güçlerden biridir. Bu anlamda yaratıcılık ve yaratıcılığa ilişkin tüm süreçler, işlemler zihinseldir. Zihinde gerçekleşir.

“Torrance düşünmeyi şöyle tanımlar: boşlukları ya da uyumsuz veya kayıp unsurları anlama; bunlarla ilgili fikirler ve hipotezler kurma; bu hipotezleri test etme ve sonuçları ilan etme, muhtemelen hipotezleri düzelterek yeniden test etme süreci. Bartlett, “macerası düşünme” için oluşturduğu kendi tanımında, nitelikleri şöyle sıralar; “ana yoldan uzaklaşmak, kalıpların dışına çıkmak, deneyime açık olmak ve bir şeyin bir diğerine yol göstermesine izin vermek”. Simpson tarafından tanımlanan yaratıcı yetenek, kişinin alışıldık düşünme sıralamasında tamamen farklı bir düşünme biçimine doğru gitme gücünü göstermesi; genellikle araştırma, tarama, merak, hayal gücü, keşif, yenilik ve icat içerir. DeHaan ve Havighurst şöyle önermiştir: yaratıcılık, ister yeni bir teknik icat ister bilimde bir keşif isterse yeni bir sanatsal performans olsun, yeni bir şeyin üretilmesine yol açan herhangi bir etkinliktir” (Moore, 1966: 244).

Bir düşünce olarak yaratıcılık, bir etkinlik olarak yaratıcılık, bir ürün olarak yaratıcılık, bir yetenek olarak yaratıcılık gibi çoğaltılabilir yaratıcılık tasnifleri içinde zekaya ilişkin tespitler yapılabilir. Baltacı’ya göre yaratıcılık ile zeka arasındaki korelasyon birbirleriyle aynı standart ve seviye ile değerlendirilmelidir. Zeka düşük ise yaratıcılık da düşüktür, Zeka yüksek ise yaratıcılık da yüksek olarak değerlendirildiğinde bilimsel bir yanlış yapılmamış olur. (Baltacı, 2013: 131).

“Bu yüzden, yaratıcılık için belli bir miktar zeka gereklidir ancak yaratıcılık ve zeka hiçbir şekilde eş anlamlı değildir. Elimizde bulunan psikolojik testler, sadece, yaratıcı alanların tümünde hangi düzeyde genel zeka yeteneğinin ve hangi özel zeka yeteneklerinin (sözel, matematiksel, uzaysal, görsel ve işitsel) gerekli olduğunu ortaya çıkarır. Öyleyse, IQ testleri ile ölçülen yüksek zeka, yaratıcılıkta önemli bir faktör gibi görünmektedir. Göze çarpan bir yaratıcı yetenek, neredeyse her zaman yüksek bir zeka yeteneği düzeyi ile eşleşmektedir ancak daha düşük düzeyde yaratıcılık, tüm zeka düzeylerinde bulunabilir. Yüksek IQ’ su olan bir kişi yaratıcı olabilir ancak bu tür özelliklere sahip olmayabilir de. Zekası yaratıcı sürecin işlevini ve “akademik” sonuçlarını anlamasına yardım edebilir ancak ille de yaratıcı sürecin ürününün ya da sürece katılmanın estetik ödüllerine katılmasına yardım etmeyecektir” (Moore, 1966: 253).

Zeka doğuştan gelen bir kavramdır. Yaratıcılık ise zekaya ait bir güç olduğundan yüksek yaratıcılığa sahip kişilerin de yüksek zekaya sahip olması beklenmektedir. Oysa düşük yaratıcılık hem yüksek zeka hem de düşük zekaya sahip bireylerde görülebilmektedir.

“Zeka ve yaratıcılık arasındaki ilişkileri açığa çıkarabilmek için çok önemli çalışmalar yapıldığını da belirtmek gerekir [bu bağlamda, özellikle Getzels ve

Jakson, 1962;Torrance, 1962; Wallach ve Kogan'ın (1965) adlarından söz edilebilir]. Sözelimi Torrance'a göre, yetenekli çocuklar sadece klasik zeka testlerine göre saptanmaya çalışılırsa, en yaratıcı çocukların yüzde 70'i saf dışı edilir. Gene bu anlamda, zeka ve yaratıcılığın çok büyük ölçüde bağımsız iki boyut olduklarını söyleyen Wallach ve Kogan'ın çıkardıkları sonuçlar bugün çok kesin gözükmektedir" (Rouquette, 2007: 16).

Yaratıcılığın zekadan bağımsız olduğunu savunmak için yeteli argüman ve delile ihtiyaç duyulabilir. Özellikle kapsayan kapsanan mantığı basitliğinde de baktığımızda zeka kapsayan olarak, yaratıcılık ise zekaya bağlı ya da zeka ile ilintili bir güç olarak kapsanan konumundadır. Wallach ve Kogan yaklaşımları burada eleştirilebilir. Zekayı ölçmek için kullanılan testler yaratıcılık için geçerli olmayabilmektedir. Yaratıcılığın ölçümü için performans ağırlıklı testler tasarlanabilir.

2.1.1.3. Yaratıcı Birey

Yaratıcılığın tanımlanması kadar yaratıcılığın merkezinde yer alan bireyin tanımlanması ve özellikleri de önemli bir konudur. Birçok düşünürü göre yaratıcı kişinin tanımlayıcı özellikleri belirlenmiştir. Bunları açıklayacak olursak; kişinin "zeka ve yaratıcılığı" arasındaki ilişki belirleyici bir faktördür. Zeka yaratıcılığın değerlendirilmesinde ayrı düşünülemez. Yüksek yaratıcılık potansiyeli için elbette kişinin yaratıcılık düzeyi zekasına oranla farklılık göstermektedir diyebiliriz. Bir diğer özellik ise "bilişsel karmaşıklık tercihidir". Karmaşık ortamlardan ve problemlerden rahatsız olmayan yaratıcı, bunu bir avantaja çevirerek yeni bir düzen oluşturmaktan ve keşfetmekten haz alır. Aynı zamanda yaratıcı kişi "bilişsel esnekliğe" ve daha güçlü algılara sahiptir. Yaratıcı "farklı düşünerek" diğerlerinden ayrılır yenilikten korkmaz ve bilinmeyeni kovalar. Yaratıcılıklarının kaynağını oluşturduğu kabul edilen bir diğer madde ise "kişilik özellikleri" denilebilir. Yaratıcı bireylerin kişiliklerinin yaratıcılıkları ile birlikte paralel farklılıklar göstermesi beklenir. (Gaier ve Dellas, 1971: 117-119)

"Aynı zamanda bazı kişisel özellikler göstermektedir ki, yaratıcı olarak tanınan kişiler: (a) belirsizliğe tolerans, (b) engelleri aşma ve kararlılık isteği, (c) büyüme isteği, (d) risk alma isteği ve (e) kişinin kendi içindeki görüş ve inancın cesaretine sahip. (Sternberg & Lubart, 1991)" (Fasko, 2000: 321).Yaratıcılığın kişilik özellikleri için ya da bir kimlik

profili için önemli bir referans olduğu kuşku götürmez haldedir. Bu yüzden yaratıcı karakter ya da yaratıcı kişilik, yaratıcı performansta kendine ait izleri ne kadar ortaya koyduğu ile de değerlendirilir. Yani yaratıcı kişilik, yaratıcı sürecin kişiselleştirilmesine de işaret eder

“Yaratıcı bireyin kendine özgü bilişsel tarzı, kişilik ve motivasyonel karakteristiği açısından, kişinin kavramsal yaklaşımı ve kavram organizasyonunun yaratıcı olmayanlardan farklılık gösterebileceğini varsaymak oldukça kabul edilebilir gözüküyor. Aşağıdaki önermeler, bu farklılıkların gelişebileceği boyutları göstermektedir.

1. Yaratıcı birey daha kolay ve daha hızlı, kavramları oluşturur.
2. Yaratıcı birey daha farklı ve daha geniş bir aralığı kapsayacak kavramları oluşturur.
3. Yaratıcı birey kendine has kavramları oluşturur.
4. Yaratıcı bireyin oluşturduğu kavramlar daha esnektir” (Gaier, 1971: 120-121).

Yaratıcı birey, aslında yaratıcılığın bireysel bir yön ve eylem karakteri olmasına bağlı olarak doğrudan bireye adreslenen bir olgu biçimindedir. Yaratıcı birey taşıdığı özellikler bakımından diğer bireylere göre farklılıklar gösterir. Bu farklara çeşitli önermeler getirmek mümkündür. Potansiyeli yüksek olarak kabul edilen yaratıcı bireyin daha kolay ve daha hızlı, daha farklı, daha geniş, özgün ve esnek kavramlar oluşturması beklenir. Fabun (1968)’ a göre;

“Başarılı bir biçimde yaratıcı olan her birey için aşağıdaki adımların takip edilmesi önerilmektedir: 1. istek ... orijinal bir şey yaratmayı istemek; 2. hazırlık ... materyallerin toplanması, alakalı ya da görünüşte alakasız olan kaynaklardan fikir edinilmesi; 3. güdümlenme ...kurcalamak ... toplanan materyallerin sayısız perspektif üzerinden incelenmesi; 4. bekletme ...sorunun sıklıkla kenara itilip, diğerlerinin takip edilmesi; 5. ima... çözümün yakında olduğu önsezisinde bulunmak; 6. aydınlanma ... çözümün bulunması (Bazen “Eureka” anı olarak adlandırılan an, bu andır.); ve 7. doğrulama ... fikrin incelenmesi ve fikre değer biçilmesi ...işe yarayıp yaramayacağını görmek için...” (Wright, 1990: 54).

Burada karşımıza yaratıcı olarak kabul edilen bireyin, yaratma eylemi sürecinin başından sonuna kadar izlenen evreleri açıklanmaktadır. Fikir ya da ürünü ortaya koyacak olan bireyin isteği, süreci başlatan ilk adımdır. Zorlama veya mecburiyetten yapılması gereken işler bireyin yaratıcılıktan uzaklaşıp kendine ket vurmasına neden olabileceği için eylemin içeriden güdülenmesi yaratıcı süreci özgürleştirir. İstekle

başlayan birey, iham veren ilgili ya da ilgisiz kaynaklarını toplar ve bu materyallerini değişik bakış açıları ile inceler. Oluşturulan sorun çevresinde farklı çözümler düşünür ve sonuca ulaşır. Varılan sonuç ise doğru yanlış, yararlı yararlısız, güzel çirkin olarak değerlendirmeye alınır.

“Yaratıcılığın uygulamada değerlendirilmesi eleştirel değerlendirme şeklindedir, ve kaçınılmaz şekilde kantitatif olmaktan çok kalitatifdir. Yüksek öğretimde, yaratıcılığa genellikle “yüksek düzey” yetenek statüsü verilir ve değerlendirme uygulama arenasında bunu örnek alır, fakat hem ortaya çıkan ürüne (yaratılan ürüne) hem de yaratıcı sürecin uygulama evresi ile ilişkilendirilen “zanaatkarlık becerileri” ne odaklanır ve “yüksek düzey” kavramsallaştırma ve şemalaştırma becerileri sadece simgesel olarak tanınır. Dahası, araştırma için sunulan eserin son değerlendirmesine daha fazla ağırlık verilirken süreç esnasında gelişimsel olarak değerlendirilen zanaat becerilerine daha az ağırlık verilir. Değerlendirme sürecinde “alt düzey” becerilerin bile değeri düşer” (Cowdrow ve Graaff, 2005: 509).

Yaratıcılığın yetenek ile ilişkilendirilmesine dair söylenebilecek neler olabilir. Yeteneğin yüksek ve alçak düzeyleri ile yaratıcılığın yüksek ve alçak düzeyleri paralellik gösterir mi? Yaratıcılığın zeka ile olan bağı, zekanın kapsamında yer alan bir zihinsel güç olarak tanımlanmasına göre sağlanmaktadır. Bu yönüyle yaratıcılık kavramı, zeka ile doğrudan ilintilidir ve her ikisinin de paralel seviye göstergelerine göre değerlendirilmesi zorunluluğu üzerinde durabiliriz. Zekanın yüksekliği yaratıcılığında yüksekliğini gerektirir, zeka düşük ise yaratıcılık da düşüktür diyebiliriz ya da demeliyiz. Yetenek kavramı da bu kapsamın içinde aynı şekilde değerlendirilmelidir. Çünkü yetenek hem yaratıcı potansiyelleri içermektedir hem de yaratıcı becerilerin eyleme geçtiği süreçleri içermektedir. Her ikisinin olmasa bile yaratıcı potansiyellerin hem yeteneği hem de yaratıcılığı açıklamakta yeterli olduğunu söyleyebiliriz.

“Gözlem ve tecrübe yoluyla kazanılan düşünceler, yaratıcı kişinin malzeme olarak kullanabileceği araçlardır” (Özcan, 2000: 88). Bireylerin yaratıcı düşüncelerinin kaynağı olarak yaşadıkları tecrübeleri kullanmaktadırlar. Bireylerin yaşanmışlıkları ilerde yaratıcılık için kullanılacak birikimleri olmaktadır. Bireysel olan yaşanmışlıklar yaratıcı süreç işleminden geçtikten sonra ortaya çıkan ürün ise topluma mal edilmektedir.

2.1.2. Yaratıcılık ve Çevresel Faktörler

Yaratıcı çevreler bireylerin gelişimine destek olmakta ve yaratıcılıklarını beslemektedir. Yeterli kaynağı, iletişim ortamı, ödüllendiren bir sisteminin içinde, bireysel zaman geçirebilen, destekleyici bir eğitim sistemine sahip bireylerin özgür ve sınırsız yaratım imkanı kazandığı görülür. Bu özellikler alanında yaratıcı çevrelerin düzenlenmesi gerekli görülür.

“Yaratıcı çevrelerin özelliklerinin şunları beraberinde getirdiği belirlenmiştir: 1) zaman ve avantaj sağlamak için yeterli kaynaklar; 2) bireyler arasında devamlı gelişen iletişim; 3) yaratıcıyı sosyal veya ekonomik olarak ödüllendirme sistemi; 4) düşünmek ve üretmek için yalnız kalmanızı ve rahatsız edilmemenizi sağlayan mahremiyet; 5) kabullenme ve gelişme ortamı; 6) ortak zevkleri paylaşan topluluk oluşturma imkanları; 7) bilindik değerlerin ve bilgilerin aktarılmasının aksine serbest araştırmayı ödüllendiren ve destekleyen eğitim. (Fabun, 1968, p.26). Kişileri veya topluluklar tarafından sergilenen yaratıcı davranış biçimini destekleyen çeşitli kuruluşların başarıları bu tip durumların altını çizer. (Crosby, 1968, p.29.)” (Wright, 1990: 55).

Dacey ve Kathleen’ e göre yaratıcı yeteneğin gelişimini etkileyen kaynakları en küçük çevreden en büyüğe sıraladığımız zaman bunlar;

- “biyolojik özellikler,
- kişilik özellikleri,
- bilişsel özellikler,
- mikrososyal özellikler,
- makrososyal özelliklerdir.” (Dacey ve Lennon, 1998: 10).

Çocukta yaratıcı yeteneğin oluşumunda en küçük çevre olan beyin hücresi ve en büyük çevre olan dünya kültürünün bir bütün olarak yaratıcılığın kaynağını oluşturduklarını söyleyebiliriz. Yaratıcı yetenek ilk önce bireyin beyninde bir kıvılcım olarak oluşur. Bireyin zekası, becerileri, IQ düzeyi, aileden gelen kalıtımı, beyin gelişimi ve yarı küre baskınlığı yaratıcı sürecin başlamasındaki belirleyici faktörleri olmaktadır. Bir diğer unsur olan kişilik özellikleri yani bireyin bu sürece olan tavrı sürecin gelişimine tesirde bulunur. Yaratıcı yeteneğin kaynaklarından bir diğer unsur olan bilişsel özellikler bireyin ilişkileri ve düşünme tarzı yaratıcılığın oluşumunda belirleyicidir. Yaratıcı

yeteneğe kaynaklık yapan özelliklerden biride mikrososyal koşuldur. Bireyin çevresi ailesi ve arkadaşları ile olan ilişkisi yaratıcı yeteneğin keşfine olumlu ve olumsuz tesirlerde bulunabilir. Yaratıcı yeteneğe kaynaklık yapan en büyük çevre olarak makrososyolojik şartlar gösterilmektedir. Burada çevre ve iş türü, eğitim, dinsel, etnik, yasal, ekonomik ve siyasal ortamların bireye etkisi ya da bireyin bu çevreye etkisini içermektedir. (Dacey ve Lennon, 1998: 10-11).

“Nispeten yapılandırılmamış ortam, yaratıcılığın gelişiminde önemli gibi görünüyor. Deneyim için açıklık, bilinmeyen deneyimleri bilinen olaylarla değerlendirme kabiliyeti, verilen görevler ve diğer değerlendirmeler tamamlanana kadar kendini alıkoyma kabiliyeti gibi bütün bunlar yaratıcılığı kolaylaştırmak içindir. Bu tutum ve koşullar göz önüne alındığında, yaratıcı çocuk yavaş yavaş düşüncesinin değişim olasılığına dayandığının ve bunun devamlılık varsayımına dayalı olaylarla ya da düşünceyle uyum içinde olmadığını farkına varabilir” (Gaier, 1971: 122).

Çocuk için kendi yaratıcılığının farkına varmasına ilişkin kendi belirlediği, kurguladığı ya da yönettiği bir süreçten bahsetmek olanaksızdır. Özellikle çocuğun gelişimsel süreçleri açısından bakıldığında bu gelişimi takip edecek, sondajlar yapabilecek ya da bir takım süreçlere onay verebilecek çevrenin de daha çok okul ortamlarında geçerli olduğu bir çağda yaşıyoruz.

“Kişiyi çevreleyen kültürel değerler, inanışlar ve normlar; kişinin esnekliğe kavuşmasına, gevşek işleyişe, tuhaf - rahatsız edici fikir ve anlayışların ortaya çıkmasından dolayı alay edilmekten korkmayıp risk alarak bilinmeyeni keşfetmesi için uygun ortamı hazırlar. Özellikle, bireysel özgürlük ve bağımsızlık vurgusu yapan Batı kültür normları; bireyleri esneklik yoluna yönlendirirken, sosyal bağlılık ve dayanışma vurgusu yapan Doğu kültür normları ise; bireyleri devamlılık yolunda sürüklüyor” (Wolbers, 2013: 86).

Yaratıcılık ve çevre ilişkisini betimlemenin ilk adresi kültür olarak gösterilebilir. Küçük kültürel yapılar ile çok daha büyük kültürel kalıplar arasında yaratıcılığın referansları çeşitlendirilebilir. O yüzden Doğu ya da Batı kültürleri arasında olağan bir ekolojik fark gözetilebilir. Ancak yaratıcılığın, daha bireysel özellikleri bizim açımızdan önemlidir ve yine kültürel ekoloji çalışmamızın odağında yer almaktadır diyebiliriz.

“Kültür, insanların kullanışlılığa ve yeniliğe ne derece değer verdiklerini belirleyebilir. Eğer iki kültür, herhangi bir yaratıcı çıktının kullanışlılığına ve yeniliğine aynı değeri verecek olsaydı bile, nasıl yaratıcı olduğu konusunda oldukça farklı yargılamalar yapacaklardır” (Wolbers, 2013: 86). Yaratıcılık içinde bulunduğu toplumun kültürünü oluşturan öğelere göre gelişebilir. Yaratıcılık ve yaratıcı süreçler kültürün onay verdiği derecede ürün ve fikir ortaya çıkarabilecektir diyebiliriz. Kültürler yaratıcı ortamı teşvik edebileceği gibi körelmesine de neden olabilirler.

Yaratıcılık ve kültür bağlamlarının birbirleri ile olan ilgisi üzerinde durulduğunda şunlar tartışılabilir; öncelikle kültür yaratıcılığın içerisinde meydana geldiği bağlamdır ve ortak kavrayış, anlam ve değerler bütünüdür. Kültürler farklılıkları ile dikkat çekse bile kültürlerin benzerlikleri ile karakterize olduğu söylenebilir. Yaratıcılık ve kültür bağamları birbirleri ile aktif bir etkileşim içinde bulunmaktadır ve ayrı düşünülmemeleri gerekir. Çünkü yaratıcılık sadece bireysel veya kültürel olmamakla beraber hem bireyin hem de kültürün arasındaki, etkileşim ile oluşmaktadır. Kültürlerin ve insanların çeşitliliği yaratıcılığın gelişimine katkı sağlayan bir güç olarak görülmektedir. Aynı zamanda kültür, fikirlerin çeşitliliğine, manipüle edilmesi ve geliştirilmesi görevini görmektedir. (Gauntlet ve Thomsen, 2013: 6).

Gauntlet ve Thomsen yaratıcı bir kültür modeli ile ilgili; yaratıcılık ve kültür bağlamında model bir kültür incelenir ise; kültür modeline göre kültür hem etkileyen hem etkilenen durumundadır. Ortak özellik kültürün yaratıcılık vasıtası ile sürekli geliştiği ve geliştirdiğidir. Yani kültür burada kültürün bireyleri kadar “canlı” kabul edilmektedir. Aynı zamanda geçmişten gelen birikim kültürü açıklamak için yeterli değildir, ayrıca yaratıcı model kültürün bireylerin sürekli yaptığı ve tekrarladığı yaşanan an ve zaman olduğudur. Model kültür insanların “oyun, paylaşma, yapma ve düşünme” aktif süreçlerinde bulunduğu orandadır. (Gauntlet ve Thomsen, 2013: 6).

“Sosyal yaratıcılığı teşvik etmek ve arttırmak için, kültürel ve epistemolojik çoğulculuğu grup düşüncesine takılmaktan veya kabarcıkları süzmekten daha çok bir avantaj olarak destekleyip kullanabiliriz?” (Fischer, 2013: 25). Sosyal yaratıcılık, kolektif anlayışların daha ötesinde yaratıcılığı düşünmek demektir. Yaratıcılığın sosyal

anlamda gelişim birçok çevresel etkinin dikkate alınmasını ve kitlesel eğilimlerin gerekliliğine işaret eder. Dolayısıyla yaratıcılık, özellikle çocuklar için bir sosyal kapsam içinde tartışılabilir ve yönlendirilebilir olabilir.

“Fakat kültürler gerçekte tam tersi bir süreçte gelişirler- insanlar birlikte oyun oynama, yapma ve paylaşma ve ortak anlamlar bulmak için farklılıklarda uzlaşma yolları bulduklarında” (Gauntlet ve Thomsen, 2013: 5). Kültürlerin insanların yaratıcılığını pekiştirebilmesi, insanların yaratıcılığı ile de kültürlerin zenginleşmesi için bazı pratiklere sahip olması gerekliliğinden bahsedebiliriz. İnsanların sosyal paylaşımlarda bulunabildiği, farklılıklardan çekinmediği ortamlar kültürlerin gelişmesine katkı sağlar.

“Teknoloji, yaratılmış bir görsel çevrenin olay yayılımı ile seyirci/ler arasında yer alır. Olgunun fiziksel olarak bir parçası olmasak bile (örneğin televizyondaki bir ayaklanmayı seyrederken zarar görmeyiz) araçların uzay-zaman boşluğunu aştığını, insanların uzaklığını ortadan kaldırdığını ve böylelikle ham, tarafsız ve gerçek şeyleri izlediğimizi inanmaya hazırızdır. Olgular ile ilişkili bazı duyguları meydana getirebileceğimiz için de bu etki güçlenir” (Guback, 1974: 70). Yaratıcılığın çevresi diye bir yorum için, teknolojinin bir çevre oluşturduğunu hatta görsel bir çevre oluşturduğunu söyleyebiliriz. Bunun anlamı, teknolojik görsel çevre aynı zamanda görsellik ile olayların yayılımını gerçekleştirebilir, insanlara ulaştırabilir ve etki gücünü genişletebilir. “İnternet dış depolama sistemlerinin en olağanüstüsüdür. Çok geniş bir bilgi dizisine, metin ve görsel-işitsel materyallere ulaşımı sağlar ve insanlara fikirlerini paylaşma ve birlikte projelerde işbirliği yapma platformu sağlarlar” (Gauntlet ve Thomsen, 2013: 6).

“Sanatsal yeteneğin özellikle tasarım, eğlence ve medyada ekonomik değeri vardır. Sanat bizim sembollerimizin birçoğunu ve dolayısıyla geleceğin ipuçlarını sağlar. Doğrusu, sanatçılar genellikle ilk biçimi reddetme ve yeni şekil oluşturmadan ayrıldı. Aşına olanlar öncülük ederek onu ispatlayabilir” (Fatt,2000: 750). Tasarım ya da yaratıcılık konusunun yetenek ile ilişkilendirilmesi olgusu günümüzde başka referanslar ile de ifade edilebilmektedir. Eğlence ya da medya başlıca referans olarak nitelendirilebilir. Eğlence ve medya referansları sanatçının gerçek yaratıcılığını

göstermesine engel olabilir. Sanatçı talep gören işe yönelip kendi yaratıcılığın dan uzaklaşabilir. Sonuç olarak ortaya özgün kalan yaratıcılıktan uzaklaşan yönlendirilmiş yaratıcılık etkisindeki iş çıkar. Bu işe yetenek sonucu doğan iş denilemez, artık tüketicinin beklediği ve yönlendirdiği ekonomik üründür. Bunun yanı sıra sanatçı sürekli üretmesi ve tüketiciye sunması gerektiği için her seferinde farklı ürünler yaratma çabası içerisine girebilir. Sürekli gelişmekte olan günümüz tüketim toplumunda rekabetin artması ve üreticilerin öne çıkma ve farkındalık oluşturmak amaçlı bir öncekinden farklı ve dikkat çekmek istemesi üreticileri sanatçılarla buluşturmuş, yeteneği ekonomide değerli bir yatırım haline getirmiştir.

“Farklı tarzlarda birlikte büyüüp oynamamız için saygı ve gerekli alanın olduğu, acemilerin kendi tecrübelerinden ve bilgi birikiminden kendi uzmanlıklarını oluşturdukları ve “uzmanların” öğrenmeye açık oldukları noktalarda yaratıcılık kültürü oldukça iyi bir iş çıkarıyor” (Wesch, 2013: 75). Yaratıcılık bir uzmanlık gerekçesine sığınmayı ve bu anlamda bir karakter ortaya koymayı belirgin bir problem olarak görmeyebilir. Yaratıcılık için uzmanlık, yaratıcı süreçlerde söz konusu olabilen bir durum olmalıdır. Çünkü yaratıcı çözümler ve tasarımlar ile ilintili bir uzmanlık üzerinde durulabilir.

“En ilginç bulgularımdan biri yeni bir olgudur. Öğretmenler giderek daha fazla, 11-yaşındaki çocukların teknoloji hakkında kendilerinden daha fazla şey bildiğini söyler oldular. Bu, pek çok lisans öğrencimin yeni ortaya çıkan teknolojiler hakkında benden daha fazla şey bildiği gerçeğiyle örtüşüyor. Yeni çalışmalar göstermektedir ki, genç insanlar elektronik teknolojileri yaratıcı biçimde ve fazla çaba sarf etmeden, oldukça geniş çaplı yollarla ve çok geniş amaçlar için kullanmaktadır. Web yayıncılığı, dijital video üretimi ve yayılması, sosyal ağlar, çok oyunculu rol-yapma oyunları ve elektronik medyanın dünyadaki milyonlarca genç insan tarafından yaratıcı bir şekilde kullanılmasına hevesli bir uyum sağlama, yetişkinler tarafından istemli olan dijital üretimi ve iletişim becerilerini öğrenmedeki isteklerinin gücünü göstermektedir (Rheingold, 2007).” (Delacruz, 2009: 264).

2.1.3. Yaratıcı Süreçler

“Yaratıcı sürecin ayırt edilmesine dönersek, açık olmalıdır ki, ürünlerinden ayırt edildiği şekilde, meydana getirme süreci olarak yaratıcılık (1) kavrama ve keşife yol açan tasarlama süreçlerinden, öncülerinden, ve (2) herhangi bir hareketin etkisinden ayırt edilmesi gerektiği şekilde yaratma ‘kapasitesi’ veya ‘yeteneği’nden farklıdır. Kapasiteye ilişkin yaratıcılık tanımlarının salt olasılık veya kuramsal olasılık kavramını akla getirdiği tartışılabilir” (Götz, 1981: 298). Burada yaratıcılığın ve yaratıcılık sürecinin ayırt edici biçimleri üzerinde duruluyor. Bunun anlamı insanlar arası bir ayırım, potansiyel ya da kapasite için ifade edilen yetenekler arasındaki ayırım, ürün süreci içindeki başlangıç ve sonuç arasındaki ayırım, yaratıcılığın nitel ile nicel yanları arasındaki ayırım gibi çeşitlendirilebilir olduğunu görüyoruz.

Yaratıcılığı ya da yaratıcı süreci inceleyen bilim adamları yaratıcılık süreçlerini benzer aşamalara ayırmışlardır. Yaratıcı süreç aşamalarına göre yaratıcılık ihtiyaç doğrultusunda oluşmaktadır. Bu ihtiyaca çözüm arayışı süreci aşama aşama birbirini takip etmekte ve bizi sonuca ulaştırmaktadır. Yaratıcı sonuca ulaşmak için gereksinim duyulan aşamalar yaratıcı problem çözme sürecinin yedi modeli olarak tabloda gösterilmektedir. Wallas (1929) ve Harris (1959) süreç olarak yaratıcılığın aşamalarını şu şekilde ayırmaktadır;

- “ihtiyacın tanınması,
- bilginin toplanması,
- bu bilgiyi işleyen düşünce etkinliği,
- çözümlerin tasarlanması,
- doğrulama,
- uygulamaya koyma” (Rouquette, 1992: 18).

Aşağıdaki tabloda yaratıcı problem çözme sürecinin yedi modeli gösterilmektedir.

Kademe	Wallas	Dewey	Rossmann	Bransford ve Stein	Vaigiu	Osborne	Polya
1	Hazırlık	Zorluğu algılama Zorluğu tanımlama	Problemi gözlemleme Problemi formülleme Mevcut bilgileri ölçme	Problemin tanımı Problemi tanıma	Hazırlık Tanım yaratma Boşa çıkmış	Durumları bulmak Problem Hazırlık	Problemi anlamak
2	Kuluçka				Kuluçka		
3	Aydınlatıcı	Olası çözüm önerileri	Çözümleri formülleme	Yaklaşımları keşfetme	Aydınlatıcı	Fikir bulma Fikir	Ne yapılacağına karar verme
4	Doğrulama		Çözümleri inceleme	Etkilere bakma		Çözüm bulma Değerlendirme	Planı yürütme
5			Yeni fikirler formülleme				Geriye bakma
6		Çözümü kabul etme	Kabullenilmiş yeni fikirleri kabul etme deneme				

Tablo 1 Yaratıcı problem çözme sürecinin yedi modeli (Dacey ve Lennon, 1998: 173)

Dewulf ve Baillie (1999)' a göre yaratıcı süreç;

- **Hazırlık-** sorun ya da soru tanımlanır, yeniden formüle edilir ve yeniden tanımlanır, bir veriden bir anlayışa ulaşılır.
- **Oluşum-** düşünmede alışıldık yolların ötesine geçme, bağlantısal kavramları çıkarma; beyin fırtınası.
- **Kuluçka-** genelde bir gevşeme ya da gevşemiş dikkat periyodunu izleyen bilinçaltı bir uyarıcı.
- **Doğrulama-** fikirlerin analiz edilmesi, tasniflenmesi ve değerlendirilmesi; eylemin planlanmasını ve yürütmeyi izler” (Steers, 2009: 130).

Burada yaratıcı sürecin ilk evresini açıklayan maddeler bulunmaktadır. Ürün ya da tasarım eyleminden önce, tasarımın somutlaşmasından önce gündeme gelen evreyi tasnif etmiş yazar. Hazırlık aşamasından tasarı/fikir aşamasına kadar bir süreç işlenmiştir.

“Catheine Patrick (10) evrelerin daha sistematik bir kanıtını ortaya koymuştur. Evreler genel olarak kabul edilmiştir. Bunlar (1) hazırlık (2) tasarlama (3) kavrama (veya keşif, aydınlanma) ve (4) gerçekleştirme veya somutlaştırmadır. Bu son evrenin genellikle (5) ürün (geniş anlamda) ile sonuçlandığını eklemeliyim. Daha sonrasında ise ürünün ortaya çıkması (6) etik, faydalılık, bilimsel doğruluk, orijinallik ve güzellik kriterlerini içeren karmaşık bir değerlendirme süreci ile takip edilebilir” (Götz, 1981: 297). Bu paragrafta ise, yaratım ya da yaratıcılık sürecinin pragmatik (faydalı) ürün, eşya tasarımı ile ilgisi tahlil edilmektedir diyebiliriz. Yukarıdaki yedi maddede aslında üç aşama söz konusudur. Birincisi hazırlık, ikincisi gerçekleştirme ve üçüncüsü değerlendirme olarak ele alınabilir. Ürün ile somutlaşan süreç, yani, üretim sürecinin aşamaları arasındaki ilgi ve taksonomik (aşamalı sınıflandırma) yaklaşım, bizim çalışmamızın performans ile yaratıcılık arasındaki ilişkiyi inceleme doğrultusu kapsamındadır. Yaratıcılığın evreleri yaratıcı sürecin bir ürün ortaya koyabilmesi için birbirini takip eder ve kendinden sonra gelen evre için bir hazırlık oluşturmaktadır. Hazırlık projeyi ortaya koyacak yaratıcı sürecin oluşması için gerekli donanımın kazanıldığı ön aşamadır. Gerekli bilgi birikimi sağlanıp süreç tanındıktan sonra tasarlama evresi gelir. Bu evrede ürünü ortaya koyacak fikir, teoriler veya problemler oluşturulur. Kavrama evresinde tasarlanan fikir, ürün bilinir ya da yeni bir keşif yapılır. Artık ortaya bu ürünü görselleştirme ve uygulama kalır. Bu evrelerin sonucunda ürün ortaya çıkar ve süreç ürünün değerlendirilmesi ile devam eder. Bu evreler hemen hemen yenilik isteyen her alana uyarlanması gereklidir.

“Üretim Planı. Düzenleme, performans/doğaçlama ve analiz (yazılı ve dinleme) yaratıcı düşünmenin başlangıcında yaratıcının amaçları veya “planları” olarak görülebilir” (Webster, 1990: 23). Ürün tasarlamaya, üretim gerçekleştirmeye odaklanmış bir yaratıcılık sürecinin başlangıç planını görüyoruz burada.

“Bulmak ya da daha geniş anlamda yaratmak bu durumda sadece böyle bir yere götürecek olan doğru yeri ya da yolu bulmaktır. Bu bağlamda, özellikle örnek işlevleri görece etimolojik referanslar (bulmak, yaratmak, keşfetmek, icat etmek vb.) kolayca çoğaltılabilir” (Rouquette, 2007: 11). Yaratıma yönelik etimolojik diğer kavramlar

ilişkisi, aslında, yaratıcılığın epistemolojik (bilgisel) açıdan izahında da destek sağlamaktadır. Keşif, buluş, icat kavramları bunlardan bazılarıdır.

“Yaratıcı sürecin yaratıcı üründen tamamen ayrı olduğu mantıksal olarak kabul edilemez. Bu yüzden, süreç sadece ürün tarafından tanımlanabilir ve sadece ürünün referansı tarafından betimlenebilir” (Best, 1982: 282). Bir amaç olarak bakıldığında yaratıcı sürecin ürün ile sonuçlanması veya somutlaşması, ürünün süreci de betimlediği fikrini besleyebilir, ancak, yaratıcı karakterin de ürüne kattığı unsurlar vardır ve bu durum, yani yaratıcı karakter, hem üründe hem de süreçte gözlemlenir. Yaratıcılığı tanımlarken bir süreç ve sonunda ortaya çıkan bir üründen bahsediyoruz. Yaratıcılığı değerlendirirken de süreç ve ürünü birbirinden ayırmadan bir bütün olarak görmek gerekir. Değerlendirme aşamasında ürünün faydalılık oranı sürecin başarısını göstermektedir. “Ancak, yaratıcı olmak yalnız sübjektif değildir: Herhangi bir şekilde birbirinden farklıya da tamamen farklı olmak yalnız başına yeterli değildir” (Best, 1982: 282). Yaratıcılığın sübjektif realite ile karakterize olması, bir ürün ile sonuçlanan yaratıcı sürecin objektif realite ile bağını koparmaz. Bir gösterge olarak ya da gözlem olarak yaratıcılık objektif ve sübjektif bileşenleri de kapsar. Yaratıcılık bir sürecin ürünüdür. Süreç boyunca yaratıcı kişi sübjektif kriterleri ile başlayıp ürünü oluştursa da ürün objektif kriterler ile değerlendirilmeye maruz kalır.

“Yaratıcılık, hâlihazırda var olan ve kullanılan objektif kriterlere dayanır. (Best, 1982: 284). Yaratıcılığın kriterlere bağlı olması durumu, aslında yaratıcılığın doğasına aykırı gibidir. Özellikle objektif kriterler, sübjektif belirleyenlerin önüne geçmemelidir. Bir başka ifadeyle kriteriyum, sübjektif realite ile ilişkisinde kişisel unsurlar ilke değerlendirilebilir.

“İşte bu, “yaratıcı süreç” terimini kullanırken ve “süreç” ile “ürün” arasındaki ayrımı belirtirken duyduğum kuşkunun nedenlerinden birisidir. Bunun da rahatlıkla anlaşılacağı üzere, yaratıcılık aklın gizemli, ulaşılmaz kısımlarında tamamen özel bir süreçtir. Kuşkusuz ki bu da yaratıcılığı tamamen sübjektif yapıyor. Objektif olarak değerlendirmek imkansız denebilir. Böylelikle meşru bir eğitim yaklaşımı belirlenemiyor” (Best, 1982: 286).

Subjektif olarak yaratılan yaratımların değerlendirilmesinde yine subjektif kriterlerin kullanılması gerekliliği üzerinde durulmaktadır. Objektif kriterler, değerlendirilmeye alınan her bir öznel sonucu aynı kriter baz alınarak değerlendirmiş olmaktadır. Sonuçların öznel farklılıkları objektif değerlendirme kriterleri ile tekdüzeliğe yönelebilir.

2.2. YARATICILIK EĞİTİMİ

Yaratıcı bilincin arttırılması ve yaratıcı bakış açılarının bireylere kazandırılmasında yaratıcılık eğitimi gündeme gelmektedir. Eğitim Türk Dil Kurumu'na göre "belli bir konuda, bir bilgi ve bilim dalında yetiştirme ve geliştirme, eğitime işi", "yeni kuşakların toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine yardım etme, terbiye" olarak tanımlanmaktadır. Demiray'a ise eğitimi "vücut zihin, ruh yeteneklerini geliştirme işi" olarak tanımlar. (Türk Dil Kurumu, 1983 ve Demiray, 1988).

"Yaratıcı sürecin doğası: bir bilim adamı başkalarında yaratıcılık geliştirmeyi ummadan önce en azından yaratıcı sürecin nasıl olduğu ile ilgili kabataslak bir düşünceye sahip olmalıdır. Yaratıcı hareketin doğası ile ilgili birçok genel gözlem yaratıcılığa olanak sağlamada hangi genel eğitim yaklaşımlarının en etkili olacağına dair kararlarımızı büyük ölçüde etkilemiştir"(Covington, 1967: 18-19). Yaratıcı sürecin doğasının tahlil etmek, bir eğitimci ya da bilim adamının yaratıcılık tanımlamaları ile alakalıdır diyebiliriz. Yani bilim adamı ya da eğitimci yaratıcılık süreci tasarlarırken, kendi belirlediği süreç tasarımlarını önemli görür. Bu bakımdan yaratıcılık, bireysel farklılıkların, bakış açısı farklılıklarının, yaklaşım ya da eğilim farklılıklarının da yansı bulduğu bir süreç ortaya koyabilir. "Kavramsal anlayış, ustalık ve estetik duyarlılık bariz bir şekilde yaş ve deneyimle birlikte gelişir fakat bu becerilerin yaratıcı düşünme mozağine transferi genellikle doğal gelişmez" (Webster, 1990: 24). Anlayış, ustalık ve duyarlılık gibi kavramların bireyde oluşum süreci tabi ki zaman alacaktır. Deneyim, tecrübe dediğimiz olgu ile yaratıcılığın ilişkisini dışlayamayız. Ancak yine söylemekte yarar vardır ki, yaratıcılık tamamıyla tecrübe ya da olgunluğa bağlanacak bir olgu değildir. Çocuklarda yaratıcılığı kullanabilirler. Çocuklarda ki yaratıcılık için tecrübe

söz konusu değildir. Çocuklarda seyreden yaratıcı süreç, tabii ki doğal olan içten gelen güdülerle hareket etmektedir.

“Sanat öğretmenleri genel eğitimdeki görsel sanatları, çocuklardaki hedeflenen değişikliklerin gerçekleşmesi için bir çeşit araç olarak görmeli” (Lanier, 1955: 7). Sanat etkinlikleri çocukların diğer derslere oranla daha sevdiği ve özgür olduğu derslerdir. Çocukları bunaltan derslerden ve durumlardan sanat etkinlikleri ile rahatlama sağlanır. Çocuklar bütün enerji birikimlerini sanat aktiviteleri ile giderebilmektedir. Görsel sanatların interaktif yapısı çocuk eğitim ve öğretimi için dikkat çekicidir. Bu durumun farkında olan eğitimciler birçok alanda kazanım sağlamak için sanat etkinliklerini ve oyunları araç olarak kullanabilmektedir. “Lowenfeld, bir çocuğun çizimlerinin, onun çevresiyle ilgili kavramlarının, duygularının ve algılarının bir kaydı olduğunu söyler” (Grossman, 1970: 51). Çocuklar yaşadıkları çevreden ve yaşadıkları olaylardan da ilham alırlar. Buradaki ilhamdan kastımız duygusal dünyalarına etkisidir bilinçli yapılan bir eylem değildir. Bu yaşantıları çizimlerinde göstermek isterler.

“İnsan açısından, bu sürekli seçme, (a) ihtiyaç duyulanlar sistemi içerisine dahil etme, (b) zarar verenler sisteminden çıkarma ve (c) geride kalana tolerans” (Mooney, 1959: 6-7). İnsan için biçimlendirme güdüsünün ana dinamiklerinden biri, ihtiyaçlar olarak gösterilebilir. Belirleyiciliği açısından ihtiyaç, ürün ve üretim sürecinin karakterine ve ihtiyaca cevap verme kapasitesi ve gücüne göre değerlendirilebilir. Yani yaratıcılık için biçimlendirme güdüsü ve bu güdüyü ortaya çıkaran ihtiyaç unsuru dikkat çeker.

Çocuklarda yaratıcı düşünceyi geliştirmek, zamanlarının çoğunu geçirdikleri eğitim ve öğretim ortamlarında gerçekleştirilebilmektedir. Burada öğretmen ve sınıf ortamlarının rolü yadsınamaz. Sınıf ortamlarının yaratıcı düşünce odaklı oluşturulması için yapılan çalışmaları incelediğimiz zaman bazı öneriler ile karşılaşmaktayız. Feldhusen ve Treffinger (1980)’ e göre yaratıcı düşünmeye bağlı eğitim ortamında; öğretmenler, öğrencilerinin sunduğu “fikir ve cevaplara destek ve teşvik” olmaları gerekmektedir. Öğrencilerin hatalarını terine çevirerek, “başarısızlık pozitif bir araç” olarak kullanılabilir. Öğrencilerin farklı “ilgi ve fikirleri” olması gayet doğaldır ve öğretmenler bu ilgi ve fikirlere uymalıdır. Ayrıca öğrencilere yaratıcı düşünce için “gerekli zaman”

da sağlanmalıdır. Öğrencilerin hem diğer öğrenciler ile hem de öğretmenler ile olan ilişkileri sınıf ortamındaki paylaşımlara destek olabilmektedir. Eğitim ortamında öğrenciler ve öğretmenler arasında ortak saygı ve benimseme havası yaratılmalıdır. Yaratıcılık birçok disiplinel alanda ve müfredatlar da vardır. Öğretmenler yaratıcılığın çok yönlülüğünün farkına varmalıdır. Aynı zamanda Öğretmenler eğitim ortamlarında kaynak sağlayıcı ve yönetici olabilmelidir. Öğrencilerin sınıf ortamında güvende hissetmeleri için birlikte öğretmen ve öğrenciler birlikte gülüp dinleyebilmelidirler. Sınıf atmosferi öğrencilerin yaratıcı düşünce ve keşfetme isteğinde etkili olmaktadır. Öğrencilerin kendi “tecrübelerini kontrol etmelerinde bir paya sahip olmalarına imkan” tanınmalıdır. Sınıf ortamındaki bütün öğrencilerin ortak proje ve fikirlere dahil olması, grubun parçası olmalarına ve katkıda bulunmalarına yardım edilmelidir. Yaratıcı düşünceye bağlı sınıf ortamı yaratmaya yönelik sunulan öneriler çocukların yaratıcılıklarını keşfetmeleri, korkmadan bu yaratıcılığı kullanmayı ve geliştirmeyi öğrenmeleri üzerine kurulmuş olduğunu görmekteyiz. Bu maddelere göre sınıfta yaratıcı düşünceye bağlı bir ortamın oluşması için çocukların aktif rol oynayan olması gerekmektedir. (Fasko, 2000:319)

Feldhusen ve Treffinger (1980) öğrencilerde yaratıcılığın gelişimine; akılcılık, esneklik, özen ve özgünlük gibi yaratıcılık öğelerinin geliştirilmesinin yarar sağlayacağına ve bunu ancak keşif yolu ile yaptıkları deneyimler ile kazanılmayacaklarına inanmaktadır. Keşif yapan öğrencilere destek sağlamak için yetişkinlerin uygulaması gereken bazı öneriler hazırlamışlardır. Bunlar; öğrencilerin problem, durum ve fikir araştırmasında ilk adımı atmasına destek olmak, araştırma için gerekli malzemelerin teminini sağlamak, araştırmada ortaya çıkan sorulara bilgi kaynağı sunmak, araç ve teçhizatı sağlamak, tecrübe etmesi, başarısız ve başarılı olması için zaman sağlamak, güven duygusu ve pekiştirme sağlamak, destekleyici pozitif bir ortam en iyi sonucu doğuracaktır. (Fasko, 2000: 320-327).

Perkins (1981) kişiyi daha yaratıcı yapmaya yönelik stratejileri şu şekilde belirlemiştir:

- “1) özgün olmaya çalışın; 2) bir sorunu kademe kademe ele alın; 3) objektif olmaya gayret edin; 4) ölçülü ve yeterli olanı arayın; 5) çabalayın, fakat ilk adımda doğru olma beklentisine girmeyin; 6) kendi sağ duyunuzu ve tecrübenizi kullanın;

7) takıldığımızda sorunu değiştirin; 8) fikirleri görsel sunumlarla somutlaştırın (çizimler, not-defterleri); 9) problem bağlamında yoğunlaşın ve 10) davranışınızı eleştirin, değerlendirin ve düzeltin” (Wright, 1990: 55).

Burada daha çok yetişkin yaratıcılığı üzerine duruluyor diyebiliriz. Çocuklar için geçerli olmayan maddeler de var. Örneğin; sağduyulu olmak ve tecrübelerle güvenmek konusu çocuklarda gelişmiş özellikler değildir. Buradaki bazı maddeler öğretmenler ve ebeveynler yardımıyla çocuklara uygulanabilecek iken bazı maddeler çocuklar için geçerli değildir, yaş ilerledikçe öğrenilecek özelliklerdir.

2.2.1. Yaratıcılık Eğitimi ve Yaratıcılık Öğretimi Arasındaki İlişki

“Yaratıcılık” terimi ve kökenleri çoğu kez sadece genel hatlarıyla kullanılır. Yaratıcılık kavramının özgünlük ve hayal gücüyle olan bağıyla ilgileniyorum. Yaratıcı hayal gücünü anlamak için hayal gücü mutlaka gereklidir” (Best, 1982: 280). Hayal gücü merkezli bir yoruma ihtiyaç var. Özellikle zekayı açıklarken belli başlı güçlerden bahsediyoruz. Akıl gücü, yaratıcılık gücü, sezgi gücü, hayal gücü, buluş gücü gibi. Hayal gücü de bu sınıfa girmektedir. Bu güçlerin her biri diğerleriyle bağlantılı gelişmek, bağlantılı tanımlanmak ve bağlantılı değerlendirilmek durumundadır. Zeka ve yaratıcılık birbirine bağlı iki kavramdır ve zeka yaratıcılığı değerlendirmede bireyin kapasitesini gösterir. Hayal gücü yüksek özgün olan bireyler zeka yönünden de yüksek görülür. Bu yüzden yaratıcılık eğitimi derken aslında bireyin zekası ile ilişkisi olan bir güçten bahsediyoruz. Bireyi tamamıyla yaratıcı yapacak bir eğitim söz konusu değildir ama çeşitli performanslarla zekayı destekleyen güçleri besleyebilir bireyin daha yaratıcı gözükmesini sağlayabiliriz.

“Objektif kriterlere göre değerlendirme içeren bir aktiviteyi öğretirken, öğretmen devamlı olarak öğrencinin yaratıcılık imkanlarını geliştiriyor; öğrenme, anlamamanın ilerleyen gelişmesi ve yaratıcılık kapsamı için yer olmayabilir. Hatta bir çocuk, kendi başına gösterdiği gelişmeyi fark etmesi için öncelikle objektif kriterleri kendisine uygulamayarak, kendi kendini değerlendirme gibi zor bir işi öğrenmeli” (Best, 1982: 291). Özellikle eğitim ortamlarında çocuğun yaratıcılık serüvenlerine ilişkin müfredat tasarımlarında ya da müfredat uygulamalarında objektif değerler ve standartlar

açısından bir kriteriyum kullanılabilir. Çünkü çocuğun sübjektif güç ve potansiyelinin farkına varmasına olanak tanıyacak yeterlikte bir analiz yetisi gelişmemiş olabilir. Bilişsel düzeyi ne kadar ileri olursa olsun kendi kendini değerlendirme çocuklar söz konusu olduğu zaman mümkün değildir. Görev ve iş çocuklar için geçerli kavramlar değildir. Çocuk, oyun ve oyuncakları ile geçirdiği eğlenceli zamana odaklanır.

“Özetlemek gerekirse, aşağıdaki 5 başlık üstünden gitmeye çalıştım.

1. Süreç mutlak olarak ürün tarafından tanımlanır.
2. Yaratıcılık, ifade edildiği formlardan farklı olarak bir ruh hali ya da aktivite değildir.
3. Yaratıcılık öylesine büyür ve bu nedenle kültürel geleneklere bağlıdır.
4. Yaratıcılık için mutlak bir koşul ise gerekli teknikleri sahip olmaktır.
5. Yaratıcılık için objektif kriterler vardır” (Best, 1982: 293).

Süreç için ürün olmazsa olmaz değildir. Bir aktivite sığılından daha derin bir eylem mantığı içerir, kültürle ekolojik bir ilintisi vardır, ve yaratıcılık bütünüyle objektif kriterlere bağlı değildir.

“Ortaokul öğretmenlerinin yaratıcılıkla ilgili tutarlı bir tanımı yoktur ancak bunun yerine yaratıcılıkla ilgili bir dizi karmaşık imajları ve kaba fikirleri vardır. Çeşitli varsayımlar ortaya çıkmıştır:

1. Çocuklar yetişkinlerden daha yaratıcıdır.
2. Okul sistematik olarak çocuğun yaratıcılığını, özellikle sanattaki yaratıcılığını bastırır.
3. Bütün çocuklar yaratıcıdır.
4. Yaratıcılık öğretilebilir ve öğrenilebilir.
5. Sanat becerileri yaratıcılığı engeller.
6. Çocuklar genellikle 11-12 yaşlarında yaratıcılıklarının çoğunu kaybediyor.
7. Sanat eğitimindeki yaratıcılık diğer alanlara kaydırılabilir.
8. Çocuğun yaratıcılığına müdahale etmek kötü bir şeydir.
9. Yaratıcılık iyi bir şeydir” (Alexander, 1981: 29-30).

Bu maddeler arasındaki ortak ilgi ile tek tek sergiledikleri yaklaşımları ayrı ayrı ifade etmekte yarar vardır. Ortak ilgi; çocukların doğal yapıları ile yaratıcılığın doğrudan ilgisi olduğu ve çocuk deyince yaratıcılık anlaşılması gerektiği üzerinde duruluyor. Okul hem yaratıcılığın öğretilebilir bir olgu olduğu ortam oluyor hem de yaratıcılığı engelleyen bir süreç. Bu bir bakıma çelişkiler ortaya koyuyor.. Tek tek bakıldığında ise yaratıcılığın bütün çocukları tanıma, anlama, çözümlenme ve potansiyellerini ortaya çıkarıp performansla dönüştürme süreçlerinde gözlemlenebilir, var olduğu kabul

edilebilir bir güç olarak ele alınmaktadır. Ancak yaratıcılığın öğrenilebilir ya da öğretilbilir olduğu konusu tartışmalıdır. Doğuştan gelen bir potansiyel ve zihinsel bir güç olarak yaratıcılık, çocuğa öğretilbilir bir olgu değildir. Yaratıcılığın performansa dönüştürecek enstrümanları, araçları ya da yöntemleri kullanmayı öğretmek daha doğru olacaktır. Yaratıcılığın sanat eğitiminde daha net gözlemlenmesi doğrudur. Ancak sanat eğitiminin bir süreç olduğu ve artistik yeti ve yeterlikleri bir ömür boyu kullanması beklenen bireylerde bu daha özel ve etkili bir ortam ve planlama ile süreçlendirilmelidir. Tüm çocukların sanatçı olma potansiyeli üzerinde durma ve çocuklara birer sanatçı olarak bakma ile yaratıcılığın doğru orantılı pedagojik malzeme yapılması sakıncalı olacaktır.

“Yaratıcılık, tamamen duyuşsal ve içsel farkındalık biçiminden daha önemli ama daha az biçimde kullanıldı; burada yaratıcılığın gerçekte tam olarak beslenmediği ve eğitilmediğini öne sürmek mümkündür” (Cannatelle, 2004: 65). Yaratıcılığın müfredat ile ya da eğitşsel bir model ile beslenmesine ilişkin muhtelif tespitler yapılabilir ama bir çocuğun eğitim ortamlarında ve müfredat yansılarında duyuşsal ve içsel motivasyonlar ile daha aktif kılınmasından bahsedilebilir.

2.2.2. Yaratıcılık Eğitime ait Belli Başlı Süreçler

Yaratıcılık için eğitim süreçleri tasarlanırken bu süreçlerin içindeki donanımlar da önem arz etmektedir. Özellikle yaratıcılığın teknikler ve tekniklerin kullanılması becerilerine göre eğitim ortamlarında değerlendirilmesi tek başına yaratıcılığa ait kapsama tümüyle cevap vermeyebilir, buna yeterli gelmeyebilir. “Yaratıcı süreçteki oyunun yaratıcı etkisi bütüncül düşünceyi yüreklendirme arandığı zaman yöntemler ve teoriler öğretmenin uyumlu çekişmesinin bütünlüğünü sürdürmeye mecbur görmeyi önerdiği önemli bir roldür” (Rhoten ve diğeri, 2009: 102).

“Eğitici alanda, değerlendirmenin öğrenme çıktısı olarak yaratıcı yeteneği ölçmesi beklenir, fakat en iyi ihtimalle en düşük yaratıcı uygulamaya yoğunlaşır ve en kötü ihtimalle yaratıcı bir yeteneği sonucu olabilen veya olamayan esere yoğunlaşır” (Cowdrow ve Graaff, 2005: 510). Eğitim ortamları ya da eğitim süreçlerinin yaratıcılığı

ortaya çıkarmak ve performansa dönüştürmek gibi amaçları olması gerektiğini baştan varsaydığımızdan dolayı, eğitiminin yetenekler ile ilintisini de bu kapsam içinde değerlendirmek gerektiğinin altını çizmeliyiz. Eğitim içeriği ve eğitim ortamlarının yetenek gelişimine olan katkısı ile doğrudan ilişkisini göz önünde bulundurmamız zorundayız. Eğitim alanları bireylerdeki yeteneğin hem içten yani bireyin farkındalığının artması hem dıştan öğretmenlerin bireydeki potansiyeli keşfetmesine olanak tanınmalıdır. Bu keşfin uygulamalar ile bireylerdeki yeteneğin kullanılması, becerilerin geliştirilmesine katkı sağlaması gereklidir.

“Dünyada yaratıcı sanatlardaki örgün eğitim genellikle usta-çırak ve üretim yaklaşımlarının tarih, teori ve pratik eğitim eklenerek farklı oranlarda melez bir birleşimdir. Yani, yaratıcı sanattaki örgün eğitim yaratıcı sürecin şemalaştırma ve uygulama süreçlerine yoğunlaşır, fakat yaratıcı yeteneğin (kavramsallaştırma) en yüksek seviyesini geçer” (Cowdrow ve Graaff, 2005: 511). Yaratıcı sanat yaratıcı olmayan sanat kullanımını yanıştır. Tüm sanatlar yaratıcı olmak zorundadır. Yaratıcı sanat için yaratıcı yetenek gerekli bir koşul olarak kabul edilmelidir. Örgün eğitim içinde kalıplara ya da müfredat gereklerine hapsolmuş sistem yapılarına bağlı bir yaratıcı yetenek gelişimi için sıkıntılar gündeme gelebilir. Yaratıcı sanat ile yaratıcı sanat eğitimi, belli açılardan yaratıcı eğitimi çağrıştıran içerik ile gündeme gelebilir. Burada ne sanat, ne eğitim ne de yetenek bağımsız olarak yaratıcı değildir. Yaratıcı olan bu unsurların öznesidir, öğrencidir, insandır.

“Sonuç olarak ihtiyaç duyulan tek şey, zaten hali hazırda yetenek sahibi olan çocukları desteklemektir, sıfırdan başlamamıza hiç gerek yok. Zaten, orijinal yorumlar ve yaratıcı fikirler için gerekli kapasiteye sahipler. Yeni yetenekleri keşfetmek yerine, yetenek kayıplarının önlenmesi çok daha önemlidir. Bu dile getirmenin bir başka yolu ise, çocukların yaratıcı eğilimlerini nasıl yönlendirmesi ve kontrol etmesi gerektiğini öğrenmeye ihtiyacı var. Eğitimciler bu konuda çok büyük destek sağlayabilir” (Runco, 2008). Yetenek sahibi çocukların desteklemek doğru bir görüş olsa da sadece yeterli kapasitesi olan çocuklara ağırlıklı olarak odaklanarak yeni keşfedilmeyi bekleyen çocukları kaçırmamak gereklidir. Bu durumu zaman kaybı olarak görmek yerine yaratıcılığın devamlılığı olarak görülmelidir.

“Okulda teknolojik yaratıcılığın gelişimi bilgi ve beceri kaynakların kazancı için önemli bir tamamlayıcıdır. Teknoloji uzmanlarının bilgi ve beceri kaynaklarının gelişmesi gereklidir. Fakat teknolojik yaratıcılık, okullardaki bilim ya da benzer bölümler içerisinde şansa bırakılamaz. Çünkü bu gelişmenin olmasına engel olacak çok fazla faktör vardır. Bu sorunun üstünde bilinçli bir şekilde durulmalı. Aynı zamanda bu eğitimin önemli bölümünün sorumluluğunu alması gereken bir kişi olmalıdır” (Harrisson, 1970: 142). Genel olarak bizim kanımız, teknolojinin bir kültürel gerçeklik olduğu ve yaratıcılık ile doğrudan bağı olduğu yönündedir. Ancak teknolojik yaratıcılık tanımlamasına bazı durumlarda katılım sergilenmeyebilir. Çünkü teknolojinin egemenliğinde ve öznel kapasitelere hükmeden bir kapsam ile bakıldığında yaratıcılık, daha çok teknolojiye atfedilen bir durummuş gibi algılanmaktadır. Aslında teknolojinin kendisi de bir yaratıcılık sonucudur ama teknolojinin kapasitesini ve üretimini bir öznel yaratıcılık kapsamı gibi ele almanın sakıncaları olabilir.

“Yaklaşım, akıcılık gerektirir ve derin bir şekilde yaratıcıdır. Kullanıcılar teknolojinin çeşitli özelliklerini kullanırken onu tekrar icat etmekte, farklı ve sürpriz kullanım yolları keşfetmekte ve yeni teknolojik sistemler tarafından açılan yollar etrafında yeni sosyal, ekonomik ve politik uygulamalar geliştirmektedirler. Bugünün çocukları rutin hayatlarında yüksek ve düşük teknolojiyi pürüzsüzce bir araya getiren ilk nesil ve onların hem yerel hem küresel olarak bağlantıda kalmalarını sağlamak, bireyler ve toplumlarının üyeleri olarak yaratıcı potansiyellerini beslemek bizim görevimizdir” (Ackermann, 2013: 5).

Teknolojinin ilk hedefi, kullanıcıları üzerinde bir hakimiyet kurarken, bu hakimiyeti süreklileştirmek de olabilir. Ancak kullanıcılar ya da çocukların teknoloji ile ilişkilerinin sürekliliği, hakimiyetin el değiştirmesine neden olabilir. Teknolojiye hakim olmaya başlayan çocukların zeka ve yaratıcılık göstergeleri de sınırları zorlar mahiyette olabilir. Bunun anlamı, yaratıcılığı ortaya çıkaran ve kendi üzerinde hakimiyet kuran bir yaratıcı karaktere teslim olan bir teknolojiden bahsedebiliriz, ancak, yaratıcılığı geliştiren bir teknoloji olarak değil. Her çağın o dönemdeki teknolojisi yaşamın bir rutini haline almaktadır. Yaratıcı potansiyelin gelişiminde yaşamın ayrılmaz bir parçası haline gelen teknolojiye büyük iş düşmektedir. Teknoloji ile yaşamak, teknolojiyi kullanmak yaratıcı potansiyel de gerektirmektedir.

“Teknoloji sürecinin bir modeli, bazı ilişkileri inceler: A) teknoloji temeli, insan amacı olmadan hiçbir şey; B) İhtiyaç, problem ve tasarımın belirlenmesinin disiplin edilmiş süreciyle birlikte çözüm bunlara üretme; C) Teknoloji uzmanları için kaynaklar ve çalışması gereken alanlarda kısıtlamalar olması” (Harrison, 1970: 138).Yaratıcılık ile teknoloji arasında bir süreç ilişkisi tanımlanmaya çalışıldığında teknolojik belirleyicilik merkezde olmak üzere üç önemli olgunun dikkat çektiği görülmektedir. Birincisi amaç, ikincisi ihtiyaçlar ve üçüncüsü de kaynaklar biçiminde vurgulanmıştır Harrison tarafından.

“Son zamanlarda, hipermedya, çoklu ortam ve sanal gerçeklik gibi bilgi teknolojisindeki gelişmeler insan – bilgisayar etkileşiminin geleneksel tarzına bir nevi meydan okudu. Aslında bu durum, bütün bilgi teknolojilerini kapsıyordu. Gerçek şu ki; bu teknolojiler bir üretim aracından olarak görülüyor ve destekleyici bilişsellik, açıklanması zor bir problem olarak görülüyor” (Waterworth, 1997: 327).Bir üretim aracı olarak görülmeyen teknolojinin, yaratıcılığı geliştirici potansiyel olarak kabul edilemeyeceği de değerlendirildiğinde, bilişselliği destekleyen ve çocuğun teknolojiye hakimiyetini pekiştirici tarafına dikkat çekilebilir.

“Hayal gücü, icatlar, yaratıcılık. Bütün bunlar çocukluk döneminin birer parçasıdır. Peki ya çocuk, yetişkinlik dönemine girdiğinde ne oluyor? Nasıl oluyor da çok az yetişkin bu yetenekleri koruyabiliyor! Neden? Büyürken ve olgunlaşırken yaratıcılıkla hayal gücünün kaybedilmesi kaçınılmaz mı? Bu sorular hem öğretmenler hem de ebeveynler için bir sorun oluşturuyor. Bu konuya netlik getirmek için, çocukların gelişim ve olgunluk dönemlerinde yaratıcılığı durduran faktörlerden bazılarını inceleyeceğiz” (Hiller, 1954:7).

Çocuklar saf ve keşfe yönelik meraklarından ötürü doğal olarak yaratıcılardır diyebiliriz. Çocuklarda bir serüven olarak yaratıcılığın güdüsel yönlendirmeler ile somutlaştığı vurgulanabilir. Çocuklarda doğal olarak gelişen keşfetme, merak ve yaratıcılık aile, öğretmenler gibi çevresel faktörler ve yaptırımlar ile ödev ve görevlere dönüşebilmektedir. Çocuk büyüdükçe doğal olarak oluşan yaratma eylemi doğallığını ihtiyaç doğrultusunda gelişen bir eyleme bırakır. Yetişkin bireylerde öncelikler, yaratıcı düşüncüyü ikinci plana atmakta ve bu durum bireylerin içgüdü olarak gelişen yaratıcılıklarına set koyabilmektedir.

“Son olarak, bireyin yaratıcılığının kısıtlanmasında zaman unsuru bir başka faktör olarak çerçeveye giriyor. Genç kişi, lise ve üniversite dönemi boyunca olan geliştikçe, genellikle sanat etkinliklerine çok daha az zaman ayırıyor” (Hiller, 1954: 7).Çocukluk döneminde yaratıcı performans daha yüksektir. Bireylerin çocukken uğraşı oyun ve keşiftir. Evren hakkında bilgisi as olan birey çocukluk döneminde yetişkinliğe oranla daha özgür geçirir. Çocukluk ilerledikçe birey çeşitli sorumluluklarını yerine getirmeye odaklanır çocuk özgürlüğü yerini yetişkin mantığına bırakmaktadır diyebiliriz. Birey geliştikçe çevresine ve dünyaya olan farkındalığı artmakta ve yaratıcılık doğal olan gelişimini kaybetmektedir.

“Öğrenciler globalleşmiş ekonomiden fazla toplumun her kesiminden insan düşünme ve algıların zengin karışımı gençken bir bilinçlendirme eğitime mecbur olmalıdır” (Fatt, 2000: 750). Öğrencilerin genç bilinç oluşumlarında tesir gücü olan küreselleşme ve küresel ekonominin eğitimin bir parçası olması düşünülmelidir diyebiliriz. Bir tür küresel kültür etkileşimi için de bu eğitim kaçınılmaz görünebilir.

“Hali hazırda var olan imgeler ve formlar veya çaba sarf edilmeden bize imgeler sunan teknoloji kullanmak onların amaçlarının altını çizer. Ancak bu, sanat yapımının mirası olan süreçleri, araçları ve gelenekleri bir kenara bırakmak anlamına gelmez” (Sylva,1993: 11). Gelişen teknolojinin, geleneksel yaratım sürecinin önüne geçmek yerine bu sürece katkı sağladığı yönünde kullanılması gerekli görülmektedir.

“Bilişsel Faktörler Yaratıcı Bilgi Teknolojisi gereklilikleri olan gelişimsel ve mantıksal tasarım; muhafazakar örgütsel kültürler tarafından kısıtlanabilir ve bireysel yaratıcılık geliştirme teknikleri veya araçları kullanılarak geliştirilebilir” (Cooper, 2000: 259). Bilgi teknolojilerinin yaratıcı olarak nitelendirilmesi, bu teknolojilerin yaratıcı süreçlerde bir araç olarak kullanılmasına bağlı bir durumdur. Muhafazakar yapı ve kültürlerin teknolojiye olan bakışları eğer bir sistem ya da müfredata yansıma oluşturursa, yaratıcılık gelişimleriyle ilişkisinde bilgi teknolojilerini farklı bir konuma yerleştirebilir. Toplumların ihtiyaçları gelişim ve tasarıma olan ihtiyacı önemli kılmaktadır. Yine toplumlar bu gelişim ve tasarım ihtiyacına yön veren ana unsuru oluşturur.

Gelişimsel ve mantıksal tasarımın yaratıcı bilgi teknolojilerinin önemli gereklilikleri olmasından ötürü dikkat çeken bazı unsurları bulunmaktadır. Bu unsurlar gelişimsel ve mantıksal tasarımın geliştirilmesinde önemli görülmektedir. İlk olarak ‘dış motivasyon’ ele alınabilir. Motivasyon sağlayan faktörler ile yaratıcı düşüncenin teşvikine katkı, bireyleri harekete geçirebilmektedir. Tabi ki ödül mantığının yaratıcı düşüncenin gelişiminde gerçek katkısının olup olmadığının belirlenmesi gerekir. Yaratıcı performansların zorlama ile olmayacağı öncelikle bu ödül mantığında bireyin içsel motivasyonunun sağlaması önemlidir. Ancak orta seviyede uygun dış motivasyonun teşvikiyle gelişimsel ve mantıksal tasarımın geliştirilebileceği düşüncesi yaygındır. Daha sonra ‘grup çalışması’ ele alınabilir. Yaratıcı düşüncenin gelişimi kişiseldir. Ancak yaratıcılığın hem gelişimine katkı sağlayan hem de ket vuran faktörlerden bir tanesi bireyin sosyal çevresidir. İnsan ilişkileri ya da grupla çalışması bireylerin yaratıcı performans gelişimine katkısı göz ardı edilemez. Bir sonraki unsur olarak ‘grup normları’ ele alınabilir. Grup içerisinde yaratıcı düşüncenin özgür olması grubun içerisindeki bireylerin ilişkisi ve karşılıklı güven ile sağlanabilmektedir. Son olarak ise ‘grup çeşitliliği’ ele alınabilir. Yaratıcılığın gelişiminde iş deneyimleriyle birlikte sosyal ve kültürel aktivitelerde motivasyon olarak katkı sağlar. (Cooper, 2000: 259).

“Okul programı hızlı ve etkili olmalıdır, çünkü insanlar bütün hayatlarını medyanın verdiği resmi olmayan eğitime maruz kalarak geçirmelerine rağmen, hayatlarının sadece birkaç yılını resmi eğitimle geçirirler” (Guback, 1974: 79). Medya çocuklara eleştirel bir bakış açısı kazandırmak yerine çocuklar üzerinde hipnoz etkisi yaratmaktadır. Medyanın sunduğu bilginin çocuklar ve ebeveynler koşulsuz şartsız doğruluğunu kabul etmektedirler. Çoğu zaman bu bilgi gerçeklikten uzakta medyanın isteği ile manipüle edilir. Burada okullardaki eğitimin önemine bir kez daha değinilmekte.

Bilişsel gelişim alanında Piaget’in bilişsel gelişimin evre teorisine değinmek gerekebilir. Piaget yeni doğan bir bireyin ergenliğe kadar kaydedeceği bilişsel gelişimi dört evreye ayırmıştır. Duygusal Motor Evre, İşlem Öncesi Evre, Somut İşlemler Evresi ve Soyut İşlemler Evresi. Doğumla başlayıp 2 yaşına kadar süren Duyusal Motor Evrede çocuk duyu ve motor hareketlerini çevreyi tanımada kullanır. Evrenin başlarında çocuklar nesnelere gözden kaybolduğunda onun varlığının da son bulduğunu sayarken

ilerleyen dönemlerde nesnelere onun görmediği zamanlarda da varlığını sürdürdüğünün farkına varmaya başlar. 2 yaşından 7 yaşına kadar sürebilen İşlem Öncesi Evre' yi Piaget beş karakteristik özelliği ile açıklar. “Korunum, merkezleme, tersine çevirme, ben odaklı düşünce, canlılık”. Çocuk henüz mantıklı ve sistematik düşünmeye başlamamıştır ve semboller geliştirirler. 6 yaşından 11 yaşına kadar süren Somut İşlemler Evresinde çocuk birden fazla özelliğe odaklanabilir, artık çevrelerinde başka bakış açılarının da olduğunu farkına varmaya başlarlar. 11 yaşından yetişkinliğe kadar süren Soyut İşlemler Evresi bireylerin soyut kavramlar hakkında mantıklı düşünmeye başladığı, problem çözmede farklı yollar deneyebildiği evredir. (Matsumoto ve Wadsworth, 96).

“Çocuklarda yaratıcılık büyüdükçe azalmaktadır ve öğretmenler, ebeveynler, eğitim ve devlet kurumları bunu desteklemek için çaba göstermektedirler” (Gauntlet ve Thomsen, 2013: 4). Çocukluk döneminden uzaklaştıkça bireylerde yaratıcılığın azaldığı öngörülür. Çocukların yaratıcılıklarını yetişkinlik hayatlarına taşıyabilmeleri için çevre bileşenlerinin önemine vurgu yapılmaktadır.

Gauntlet ve Thomsen (2013) yaratıcı zihniyetin herkes için her yerde önemli olduğuna dikkat çekmektedir. Yaratıcı zihniyetin öğelerini şu şekilde göstermektedir;

- “Yaratıcı zihniyet çocukların oynama, yapma ve paylaşma isteği ile karakterize olan bir tutumdur.
- Yaratıcılık ev ve okullarda aktif olarak teşvik edilmeli, övülmeli ve ödüllendirilmelidir.
- Uzmanlar faydalı bir rol oynayabilirler,
- Bu yüzden, yaratıcı düşünür olarak gelişmek için çocukların ve yetişkinlerin bir şeyler yapma fırsatına ihtiyaçları vardır.
- Herhangi bir kültürde yaratıcı zihniyeti korumak için oynama, yapma ve paylaşma için mümkün olduğu kadar çok fırsat sağlayan bir “yaşam boyu anaokulu” ruhuna ihtiyaç vardır.
- Dünyamızdaki kültür farklılıklarını korumalı, fakat bu kültürlere daha fazla deneysel, risk alan bir ruh ve oynama, yapma ve paylaşma değerlerini aşılmalıyız” (Gauntlet ve Thomsen, 2013: 6-7).

Kültürü meydana getiren insanlar ve insanı meydana getiren kültürün birbirine olan bağı yadsınamaz. Yaratıcılığın bireysel gelişiminde kültürlerin katkısı büyüktür. “Bireysel

olarak kişinin yaratıcı zihniyeti kaçınılmaz olarak kültür içerisinde gelişir, fakat tabii ki bu kültür de bireysel insanların kolektif çabaları ile oluşmuştur ve bu yüzden bu sistem sürekli bir döngü içerisindeydir. İnsanlar kültürü şekillendirir, kültür de insanı şekillendirir” (Gauntlet ve Thomsen, 2013: 16).

“Kültürel içerikler ve yaratıcı zihniyet bize herhangi bir kültürün yenilikçi yanını sunmak için birleşirler. Bu birleşmeden en iyi şekilde faydalanmak için, bir kültürün farklı yönlerine değer vermeli ve yaratıcı zihniyeti korumak ve beslemek ihtiyacına önem vermeliyiz” (Gauntlet ve Thomsen, 2013: 42). Yenilik her zaman yaratıcılık olarak adlandırılmaz. Kültürlerin içinden çıkan yenilikten yaratıcılık olarak fayda sağlamak için bu yeniliğin kültürün farklılıklarından yola çıkılarak yaratılmasının gerekli olduğundan bahsedilmiştir. Yeni olarak adlandırılan orijinal olduğu kadar yaratıcı zihniyeti temsil etmektedir. Yaratıcı zihniyet kültürlerin yaratıcılığını, farklılıklarının çıkarılmasına yardımcı olur. Kültürlerin gelişimi için yaratıcı zihniyetlerin keşfedilmesi ve geliştirilmesi öncelikli olmalıdır.

“Yaratıcılık, sanat eğitiminin slogan ve odak noktası iken, alan eş zamanlı olarak, ilginçlik ve kendiliğindenlik ile ayrılmaz derecede bağlantılı olan yaratıcılık tanımlarını benimsemekteydi. Müfredatlar, bu sebepten ötürü, yaratıcı öğrenimin gerçekleştiği inancıyla kendiliğinden ve ırsak davranışları teşvik etmek için tasarlanmıştı” (Wright, 1990: 50) Sanat eğitimi denildiği zaman akıllara gelen aynı zamanda yaratıcılık eğitimidir.

“Yetişkinin çocuğa müdahale etmemesi gerektiği belirten görüş sebebiyle, sanat eğitimi kendiliğinden ve yapılandırılmamış olana yoğunlaştı” (Wright, 1990: 50). Çocuğa müdahale edilen ortamlarda yaratıcılık artık çocuğun doğal olarak gösterdiği bir davranış olmaktan çıkar ve yetişkin yönlendirmesi sonucu başarılmış bir ödev ya da göreve dönüşebilmektedir. Bu durum sanat eğitimcilerinin savunduğunun tersidir. Çocukların doğal yaratıcılığını ortaya çıkarmak için yaratıcı süreç akışa bırakılmalıdır.

“Yaratıcılığı analiz etme ve tanımlama çabaları genel anlamda dört temel işlev belirledi: akıcılık, esneklik, orijinallik (veya ilginçlik), ve açıklık (veya eğlenebilirlik) (Torrance,

1962. Guilford,19 65)” (Wright, 1990: 51).Yaratıcılığı tanımlamak için belirlenen bu dört işlev amaç ve yön bakımından yaratıcılığın farklı boyutlarına yönelirler. Yaratıcılığın teşvik etmede model olarak ilginçlik ve eğlenebilirlik ile bağlantı kurulduğunda yaratıcılığın ortaya her zaman fayda, işe yarar bir ürün ya da fikir çıkarma olasılığı değişmektedir. İlginçlik ve eğlenebilirlik işlevleri insanlar üzerinde değerlendirilebilir ve çıktıları bireylerin doyumunu ile ilişkilidir.

“Disiplin Temelli Sanat Eğitimi’ne yapılan vurgu, ne kadar önemli olsa dahi, yapıya ve sisteme gereğinden fazla yoğunlaşma ve yaratıcı gelişimin arzulanan yönlerini ve okullardaki sanatı özgün ve değerli kılan kişisel nedenselliğin etkisini azaltma potansiyeline sahip. Bu vurgu dikkatimizi ifade ve yaratıdan uzağa çekerek, bizi özgün kılan şeyi kaybetmemize sebep olabilir” (Wright, Jim, 1990: 52). Disiplin temellilik, çocuğa disiplinli metodolojilerle ya da katı kurallarla yaklaşım değil, 1960’lardan beri ağırlıklı olarak sanat eğitimi müfredatlarına giren bir model olan dört disiplinin hakimiyetini ortaya koyar. Sanat tarihi, estetik, eleştiri ve atölye uygulamalarından müteşekkil disiplinli yaklaşım, zaman zaman çocuğun yaratıcılık gelişimini ve ürün çıktılarını yaratıcı performans karakterine taşımayabilir. Disiplin Temelli Sanat Eğitimi dediğimiz zaman aynı eğitim modeli bütün bireyler için geçerli olmayabilir. Bireysel farklılıkları gözeten, hem düşük yaratıcılığa ve hem yüksek yaratıcılığa sahip bireylerin potansiyellerini göz önünde bulunduran bir eğitim modeli yaratıcılığın geliştirilmesi için gereklidir.

“Yaratıcılık belirli amaçlara yönlendirilmiş bir süreç gibi görülmeli... Öğrencilerimize bu sanatçıların (ya da tarihçilerin veya eleştirmenlerin) aslında "neyi" "nasıl" yaptıklarını öğretmeliyiz. Sanatçının bir daldan diğerine yön veya bağlam duygusu olmadan atlamadığını anlamamız gerekir” (Wright, 1990: 56). Sanat eğitiminin yaratıcılık yaklaşımlarında referansların kullanılması yaygın bir metot durumudur. Sanatçıların ya da sanat eğitimcilerinin çalışmalarını, eserlerini referans almak, çocukta taklit ya da kopya eğilimlerini ön plana çıkaracağından riskli olabilir. Daha çok sanatın genel yöntem ve amaçları kapsamında hareketle sanatçıların ya da sanat eğitimcilerinin verdiği cevaplar referans alınmalıdır.

“Üstün yetenekli çocukların yönlendirilmesinde iki temel çıkış noktası vardır: (1) yönlendirme, bireyin ömrünün ilk yıllarından başlayan ve sonrasına kadar uzanan, daha geniş bir zaman aralığına yayılır; ve (2) yönlendirme sadece sıradan yönlendiricileri değil tam olarak ailesinden sonra ayrıcalıklı çocukla iletişime geçecek tüm insanları kapsayan daha geniş bir kadroya yayılır” (Gowan, 2004: 27). Yetenek ile üstün yetenek ayrımı, bizim çalışmamızın ana eksenini değildir. Ancak, yetenek ile yaratıcılık arasındaki orantının objektif kriteriyumu ile sübjektif yönelimleri arasındaki ilinti, çocuğun yaratıcı potansiyeli üzerinde çalışmamızı mümkün kılabilir. Yetenek yönlendirmesinin bir yaşam bütünlüğünü kapsaması ve sosyal boyutlarının da birlikte değerlendirilmesi, yaratıcılığın da sosyal yansılara katkı sağlayacak bir yaklaşım olarak ele alınabilir.

“Entelektüel fonksiyonların diğer yönleri gibi yaratıcılığın ölçümü de her zaman zor olacaktır. Zekada olduğu gibi, operasyonel yaratıcı düşünce yeteneklerini doğal yaratıcılık potansiyelinden ayırt etmede sorunlarla karşılaşırız. Bu bireysel rasyonel ve duygusal-güdüsel sistemlerle etkileşimde bulunan mantık üstü ve kozmik kuvvetlerin harekete geçmesi ile daha da karmaşık hale gelir” (Khatena, 2004: 66). Yaratıcılık, yaratıcı potansiyel ya da yaratıcı performans tespitleri bir yaratıcılık ölçütü değildir, bunun süreçleri de bir ölçüm değildir. Yaratıcılığın seviye göstergeleri ile çocuğun zeka göstergeleri arasındaki orantı, aslında, birbirlerini tamamlayan özellikler sergilemelidir.

“Aslında, gelecek yaratıcı düşünme süreçleri, yaratıcı performanslar ve yaratıcı ürünlerin tüm halktaki potansiyelinin geliştirilmesi ve ilerletilmesi konusunda en etkin olmaya öncelik veren ve çaba harcayan ulus ve toplumlara ait olacaktır” (Taylor, 2004: 74). Yaratıcılık, doğrudan insan ile ilintili ele alınmak durumundadır. Eğitimin, sanatın ya da bilimin gelecekçi projeleri içinde insan potansiyellerinin yeni kavram ve içerikleri, mutlaka yaratıcılık ile ilintili olacaktır, olmak zorundadır. Bunun anlamı, gelecekte yaratıcılık insani boyutuyla hep merkezde olacak, ancak yetenek, yeni kavram ve içeriklerle karakter değiştirecektir. Örnek olarak yetenek teknolojik bir eşlik ile ilişkilendirirken, yaratıcılık yine zeka, akıl, zihinsel güçler ve genetik veriler ile eşleşecektir.

Toplumlarda yaratıcılığın açığa çıkarılması ve kullanılmasını sağlamak, yaratıcı değer kaybının önüne geçmek için uygulanabilecek bazı araştırma yönleri bulunmaktadır. Bu araştırma yönleri yaratıcılığın biyolojik, psikolojik, sosyal, ekonomik, teknolojik yönlerinin hepsinin içinde geliştirilmeye çalışılmaktadır. Yaratıcılık yaşam boyunca gelişim gösterebilmektedir bu yüzden bir ritüel haline getirilmesi gerekmektedir. (Treffinger, 2004: 90).

“30 yıldan fazla süren araştırma ve geliştirmeler boyunca, yaratıcılık sosyal ve davranış bilimcilerinin yanı sıra eğitimciler için de en önemli ilgi alanı ve konu olmaya devam etmiştir. Son yıllarda, her çalışma alanında yetenekli performanslarda yaratıcı üretkenliğin önemini gittikçe artan bir şekilde kabul etmekteyiz” (Treffinger, 2004: 94). Yaratıcı üretkenliğin bir performans olarak değerlendirilmesi gerekir. Performans niceliksel verilere karşılık geldiğinde ortaya koyduğu değer ile niteliksel verilere karşılık geldiğinde ortaya koyduğu değer ile farklı ele alınmalıdır. Yetenek performansları da eğer beceri ile niceliksel karşılık bulduğunda yaratıcı performans olamaz. Bunun olabilmesi için yeti ile niteliksel karşılık bulmalıdır.

Yaratıcılık eğitimi genç nesillerde daha önemli bir hal almaktadır. Yaratıcılığın nasıl etkili bir şekilde eğitim ve öğretime uygulanması gerektiği problemi bizi bazı stratejiler üretmeye yönlendirmektedir. Davis (2004)' e göre 'yaratıcı eğitim' için uygulanabilecek yöntemler şunlardır;

- “Yaratıcı bilincin artırılması ve yaratıcı bakış açılarının öğretilmesi
- Öğrencilerin biliş ötesi yaratıcılık anlayışının geliştirilmesi
- Egzersizler ile yaratıcı yeteneklerin güçlendirilmesi
- Yaratıcı düşünme tekniklerinin öğretilmesi
- Öğrencilerin yaratıcı faaliyetlere dahil edilmesi” (Davis, 2004: 98).

Bilinç, biliş, yetenek, düşünme ve eylemin özetlediği bir süreç kapsamı ile yaratıcılık eğitimi, eğitsel süreç ve yöntemlerini de böyle planlamalıdır.

Davis (2004), yaratıcılık anlayışının geliştirilmesi yönünde öğrencilere yardımcı olmak için öncelikle yaratıcılığın ne olduğunun öğrencilere kavratılmasının biliş ötesi yaratıcılık anlayışının geliştirilmesine yardımcı olabileceği görüşü üzerine durmaktadır.

Öğrenciler ‘yaratıcı fikir yapısı’, ‘yaratıcı kişilerin bakış açısı ve kişilik özellikleri’ ni anlamlandırabilirler. Ayrıca yaratıcı insanların yaratıcılık öğelerini ve hayal güçlerini geliştirmek için kullandıkları yöntemlerin incelemelerinin kendi yaratıcılıklarını geliştirmek için bir öneri niteliği taşıdığını belirtmektedir. (Davis, 2004: 98)

Tüm yaratıcı üretken insanlar yaratıcı bakış açlarına sahiptir. Üstün zekalı öğrenciler, yarının yaratıcı üreticileri olarak, yaratıcı fikirlere ve inovasyonlara değer vermelidir; başkalarının sıra dışı ve belki de ihtimal dışı fikirlerine açık olmalıdır; yaratıcı olarak düşünmeye programlı, fikirlerle oynayabilen, nesnelere tepere taklak ya da ters yüz edebilen bir zihne sahip olmalı; ve yaratıcı faaliyetlere katılımı attırmalıdır” (Davis, 2004: 98) Yaratıcı faaliyetleri yalnızca yaratıcı bireyler ortaya koyar düşüncesi fazla şablonik durabilir, ama, yaratıcılık unsuru, ortalama zekaya sahip her insanın sahip olacağı ortalama bir unsur da değildir. Üretkenliğin yaratıcılığı ya da yaratıcılığın üretkenliği bir performanstır. Üstün zeka ile üstün yaratıcı olunur tanımlaması da aynı bakış açısında şablonik kalacaktır. Üstün zekanın ölçütü olarak matematik kesinlikler, üstün yaratıcılığın ölçütü olarak gündeme gelemeyebilir.

“Yaratıcı tutum, sorgulayıcı bir tutumdur; bağımsızlık, yüksek hassasiyet, doğrudan deneyimin verdiği keyif ve orijinal bir şeyler başarmanın verdiği heyecan üzerinde yükselir. Kurumsal eğitim, yaratıcılığa sık sık sözde önem verirken bunun yerine “standardizasyon ve düzenlilik” tarafında sıkı sıkıya durur. Tahmin edilebilir, verimli, pratik ve ölçülebilir olanı tercih ederek, okullar, spontan keşif ve düşünme kapasitesini baskırlar” (Murray, 1983: 131).

Yaratıcılık doğası gereği sürekli sorgulamayı gerekli kılmaktadır. Çocuklarda yaratıcılığın desteklenmesi için bireylerin farklılıklarını göz önünde bulunduran ve özgür düşüncüyü destekleyen eğitim sisteminin önemine dikkat çekilmektedir. Bununla beraber eğitim sisteminin bireyleri standart kalıpların içinde tutan bir programı olduğundan bahsedebiliriz. Okul ortamının aslında yaratıcılığı destekleyici bir sisteme sahip olmaması endişe vericidir. Eğitim sisteminin bütüncül yapısı aslında en başından çocukların yaratıcılık eğitimine set vurmaktadır diyebiliriz. Kurumsal eğitimin yapısı, yaratıcılığın doğası ile bağdaşması gerekmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

OYUN VE OYUNCAK

3.1. OYUN

Oyun, Türk Dil Kurumu'nun Türkçe sözlüğüne göre; “vakit geçirmeye yarayan, belli kuralları olan eğlence” olarak tanımlanmaktadır. (TDK, 1982). Demiray (1988) oyunu “çocukların eğlenmek ve enerjilerini harcamak için yaptıkları vücut ve el hareketleri”, “büyüklerin hoş vakit geçirmek ya da günlük yorgunluklarını gidermek için karşılıklı yaptıkları, hesaba, dikkate, bazen de talihe bağlı eğlenceli yarışma” olarak tanımlar. Oyun kategorisinin genelliği, oyuna birçok aktivitenin dahil edilmesi oyunun doğasını tanımlamada zorlayıcı olmaktadır. Oyunun doğasına inilebilmesi için oyun davranışlarının kendi kategorisinde incelenmesinin daha anlaşılır olacağından bahsedilebilir.

“Oyun kategorisi genel olarak fiziksel aktiviteleri, cansız nesnelere (oyunların incelemesi) ve canlı nesnelere (sosyal oyun) barındıran aktiviteleri ve rekabetçi sporları içerir. Bu heterojen kategoriye keşif (keşif de kendi içinde topografik, nesnel ve sosyal keşfi barındırır) de dahil edildiğinde, bu davranışların doğasını, ortaya çıkışını ve işlevini yöneten genel prensiplere varma olasılığı az gözükmektedir. Dolayısıyla bu davranışları daha titiz bir biçimde kavramlaştırmayı ve sorgulamayı denememiz esastır” (Hutt, 1971: 235).

“Oyun her şeyden önce isteğe bağlı, gönüllü bir eylemdir” (And, 2003: 28). İsteğe bağlı oyun ile doğal oyun arasındaki farka dikkat çekmemiz gerekir. Oyun tamamen doğal olarak içten gelir, çocuğun isteğine bağlı olarak gelişir. Yönlendirmeler ile oyun, çocuk için gerçek anlamda bir oyun değildir ve bu iki durum birbiriyle karıştırılmamalıdır. Oyunun doğasında dışsal baskılar ve zorlamalar bulunmamaktadır. Çocuğun oyuna egemen olma durumu, oyunun dinamiğinin korunmasını sağlar diyebiliriz. “Oyun, gerçek yaşamdan geçici olarak çıkarak kendi düzeninin, dünyasının içine girer. Çocuk, oynarken gerçeğin dışında olduğunun bilincindedir” (And, 2003: 28). Çocuk oyun içinde gerçek yaşamdan uzaklaşır. Oyun, çocuğun fantastik dünyasına ait yeni bir

gerçeklik oluşturmaktadır. Oyun dünyası daha çok, çocuğun içinde mutlu olduğu dünya, yaşamının en mühim parçası olarak görülmektedir. “Oyunun, günlük yaşamdan yer ve süre bakımından ayrılmasıdır. Bu bakımdan kendine özgü yerle ve süreyle sınırlanmıştır” (And, 2003: 28). Oyun içindeki çocuk için artık, oyundaki yer ve zaman vardır. Oyun için kendi düzeni ve akışı ile orantılı olarak çocuğun kurguladığı ve kendini özgür hissettiği mekan ve süreçler, çocuğa ait bir oyun çevresi oluşumudur ve bunun sahibi yine çocuk olmaktadır. Aynı oyunun parçası olan çocukların duygusal anlamda birbirine yaklaşmasında oyunun katkısı vardır diyebiliriz. Oyunun etkisi sadece oyun anında değil oyun bittikten sonrada devam etmektedir.

“Oyun iletişimin ilkel bir şeklidir (formu). İlkeldir çünkü hayvanlarda ve insanlarda olur. Her ikisinde de, grubun diğer bir üyesi tarafından öğrenilmelidir” (Sutton-Smith: 1986: 137). Oyun konusu irdelenirken özellikle hayvanların oyunları ile insanlarınki karşılaştırılabilir. İçgüdüsel donanım oluşturucu oyunlar ile hayvanlar, aslında, avlanmayı, dövüşmeyi, güçlü olmayı ve dayanıklılığı öğrenirken insanlarda bu başka donatılar olarak karşımıza çıkar ya da çıkmalıdır. “Oyun ifadenin ilkel bir formudur. Oyun tek başına bir iletişim formu değildir. Kendi ifade kuralları vardır ki bunların en önemlisi kendini çok sistematik bir biçimde temsil etmesidir” (Sutton-Smith, 1986: 137). Oyun ifadeleri çocuğun gerçek ifadelerinden oluşmaktadır diyebiliriz. Oyunu tek başına ifade aracı olarak nitelendirmek yanlış olacaktır. Oyun çocuğun ifadesine yardımcı olmaktadır ama tek başına yeterli gelmemektedir. Oyun doğal yapısı gereği zaten ifadeler ve iletişimi meydana getirmektedir. “Bu durum bizim “oyunun temel işi iletişim ve ifadenin paradoksal formu olmalı” şeklinde olan üçüncü önermemize yol açmaktadır” (Sutton-Smith, 1986: 139). Oyunun, gerçeğin taklidi, yansıması olduğunu belirtebiliriz. Oyun gerçek dünyadan esinlenir, içerisinde gerçek öğeler barındırabilir ama bu oyunun gerçek olduğu, ifade ve iletişim aracı olduğu anlamına gelmemektedir. “Oyun ve yaşam arasında zıt duygu taşıyan bir ilişki olduğundan, oyunun kendisi, kendi sınırları içinde sürekli çatışma üretmektedir” (Sutton-Smith, 1986: 140). Çünkü oyun çocuğun ve bazen de yetişkinlerin fantastik birer dünyasını temsil edebilmektedir. Oyun her şeyi mümkün kılabilir, burada gerçeklik ile oyun arasında zıtlıklar başlamaktadır. Bu durumda oyunun, yaşantı ile çatıştığı oranda zıt duygular gösterebilmektedir görüşünü çıkarmaktadır. “Oyun, altta yatan motivasyonların

sembolizasyonunun ilkel bir formudur- o iletişimdeki arkadaşlığı (yoldaşlık-eşlik-refakat) elde etmek ve anlamı paylaşabilmek için aynı dertten muzdarip olan diğerlerine ulaşma yeteneğinde hem dilin hem de sanatın (beceri) önündedir” (Sutton-Smith, 1986: 141). Burada oyunu paylaşan bireyler arasında gelişen iletişim ve paylaşımın oyun dışında bir iletişim ya da aktivite ile kazanılmasının güç olduğu durumundan bahsedilmektedir. Aslında bu duruma oyunun sahip olduğu güçlerden biri olarak bakmamız daha doğru olacaktır.

“Oyunun önemine dair ebeveynleri eğitmek isteyen eğitimciler ve eğitici oyuncak üreticilerinin metin yazarları oyununun çocukların işi olarak görülmesi gerektiğini vurguladılar” (Ogata, 2004: 144). Çocukların doğal olarak kendilerini oyun oynamaya eğilimli bir karakterden ibaret gördüğümüz ya da çocukların meşgalesi olarak oyunun gerekliliğine inandığımız kadar oyun, çocuklar için fiziksel dünya ile temasın hassasiyetini koruyan, bu teması daha da tesirli kılan ve çocuğun dış dünyayı anlamlandırmasına süreç içinde katkı sunan bir gerçeklik olarak oyuna bakmak gerekmektedir. Çocuk oyunu hayal gücü ile ilişkilidir. Çocuklar oyunun içine ister oyuncaklarını ister arkadaşlarını dahil etsin oyun sırasında düşlerini gerçekleştirmektedirler. Oyun aracılığı ile hayal gücünün öğelerini gerçek dünyaya dahil edilebilmektedir.

Bruce (2005) tarafından oyun tanımları şu şekilde listelenmiştir;

- “Ürünsüz fakat aktif bir süreçtir.
- Doğası gereği motive edicidir.
- Kurallara, baskılara, hedeflere, görevlere veya belirli bir yöne uymaya yönelik bir baskı uygulamaz Kontrolü oyuncuya verir.
- Oyun, oyuncuları işlevlerinin en üst seviyesine çıkaran olası alternatif dünyalarla ilgilidir. Bu, hayal gücünün yüksek olmasını; yaratıcı, özgün ve yenilikçi olmayı kapsar.
- Katılımcıların düşünceler, duygular ve ilişkiler içinde yüzmesiyle ilişkilidir. Bu, ‘üstbiliş’ diye adlandırılan, bildiğimiz şeyi yansıtmayı ve bildiğimiz şeyin farkına varmayı kapsar.
- Çabayı, manipülasyonu, keşfetmeyi, bulmayı ve pratiği kapsayan, doğrudan edinilen deneyimleri aktif bir şekilde kullanır.
- Devamlıdır ve tam bir akış içindeyken, gerçek hayatımızda yapabileceklerimizi önceden yapabilmemize yardım eder.

- Serbest akıflı oyun süresince, control içinde olabilmek adına daha önce geliştirdiğimiz teknik yetileri, ustalığı ve beceriyi kullanırız.
- Bir çocuk veya yetişkin tarafından başlatılabilir.
- Oyun tek başına oynanabilir.
- Partnerler arasında veya gruplar içinde birbirine duyarlı olabilecek çocuklar ve/veya yetişkinlerle oynanabilir.
- Oyun, öğrendiğimiz, bildiğimiz, hissettiğimiz ve anladığımız herşeyi bir araya getiren bütönlöştirici bir mekanizmadır” (Gauntlett ve diğerleri, 2010: 10).

Oyunun ne olduğunu açıklarken atlanmaması gereken bir yönü de toplum merkezli gelişim göstermeleridir ve bazı oyunların belirli kuralları olması, oyuncuların etkileşim içinde olmaları ile toplumların yöneliş ve yaşantıları birbirine benzetilmektedir. “Oyunlar; oyuncaklar dünyasındaki bireysel oyun ve insanların ortak karşılıklı etkileşim içinde birleştikleri politika alanı arasındaki noktada gidip gelirler. Aynı zamanda insanların katılmaları ve birbiriyle yarişmaları için kurallar belirlerler” (Erikson, 1979: 72).

“Oyun yaşının başlangıcından okul yaşına kadar hem düzenli oyun alanı hem de karşılıklı etkileşim alanının farkına varırız ve bu daha geniş olan alan içindeki mikrokürenin önemli uyumsal fonksiyonunu keşfederiz” (Erikson, 1979: 67). Oyun, bir çocukluk çözümlemesine ilişkin kendi metodolojisi ile ilişkilendirilebilir. Yani çocuğa ait dünyanın tüm fiziksel ve zihinsel çevre yapısı sergilemesi ile oyun, bir mikroküre oluşturmaktadır. Kendi özgürlük ve sınırsızlığının uzaysal biçimi olarak mikroküre, bir oyun doğasına ve oyun sosyalliğine de göndermede bulunur.

“Emekleme yeteneği ve sonunda ayakta durabilmek artan özgüvenin göstergesidir ve aynı zamanda bu müsaade edilebilir sınırlar dahilinde oyun oynamaya yöneltir. Eğer ilk evrede yani bebeklik döneminde umut rudimentleri varsa, ikinci evrede yani erken çocukluk döneminde dikkate alma (düşünme) temel güç olacaktır. Bilişsel ve aynı zamanda psikomotor yeterliliklerdeki (kapasitelerdeki) yeni edinimler ve başkalarıyla karşılıklı etkileşim için artan hazır olma durumu, uygun koşullar altında ve birinin iradesini ortaya koymadaki büyük zevk ve onu kullanmada yeterli ve haklı olma gibi durumlarda gelişir” (Erikson, 1979: 92).

Bilişsel, duyuşsal maharetler ile psikomotor kapasitelerin çocuktaki göstergeleri, çocuğun doğumundan itibaren çevresiyle etkileşiminin bir sonucu olarak değerlendirilir. Bu yönüyle bakıldığında oyun, çocuğun fizyolojik ve zihinsel gelişim evrelerini ve oyun

kapsamlı sosyaliteyi de etkili kılar. Çocuk gelişimi elverdiği düzeyde oyun oynamaya ve oyunun seviyelerine yönelmektedir. Çocuğun her gelişim döneminin içindeki belirli kapasiteler, oynanan oyunun kapasitesini de belirleyici unsuru oluşturmaktadır.

“Sosyal psikologlar küçük çocukların daha sonra yetişkin toplumunda yer alabilmelerinde oyunun arz ettiği önemin uzun süredir bilincindedirler” (Stone, 1971: 4). Sosyal psikoloji yetişkin için farklı çocuk için farklı yansılarını incelemeye olanak veren bir oyun anatomisi ve bunun sosyal başarısı üzerinde durabilir. Sonuçta gerek sosyal gerekse bireysel anlamda oyun ile yaratıcılık arasındaki ilişkiyi sosyal psikolojik yöntemler ile de tahlil edebilme olasılığımız vardır. Oyun oynamanın çocuğa toplumdaki yerini alabilmesi için gerekli olduğu uzun zamandır araştırılan bir konudur.

“Bir çocuğun hayali başka bir çocuğun gerçekliğidir. Çocukların dramlarında canlandırdığı rollerin yetişkin hayatında da üstlenilme ya da ortaya çıkma olasılığı; onların sahip olduğu gelir-tabaka, prestij, siyasi makama erişebilirlik, kırsal ya da şehirsal mesken, ‘ırk’ veya etnik köken, veya cinsiyet gibi çeşitli ölçütlerle oldukça sınırlandırılmış durumdadır Yani, beyzbol oyuncusu rolü erkek için öngörülebilir iken, kız için değildir” (Stone, 1971: 11).

Çocukların oyun ve oyuncakları ileride birer yetişkin birey olduklarında toplumdaki yerlerinin belirlenmesinde önemli rol oynar. Çocukken oynadıkları oyunlar bir yandan onların geleceğini de şekillendirir. Kız çocuğunun küçükken oynadığı evcilik oyunu ileride annelik rolünü üstlenebileceğini gösterirken erkek çocuğun anne rolünü üstlenmesi beklenemez. Sadece cinsiyet değil gelir durumu, yaşanılan çevre, ırk, etnik köken, aile gibi faktörlerde çocuğun gelecekte edineceği kimliğe rol model oluşturur.

Oyun sırasında eğlenmek çocuğun oyunun akışında olduğunu gösteren bir unsurdur ve oyunun doğal amaçlarından biri olarak görülmektedir. (Sutton-Smith, 1971: 252). Çocuğun bireysel ya da grup ile gerçekleştirdiği oyun aktivitelerinde fiziksel esneklik, ruhsal ya da duygusal pozitiflik, mizah gelişimi ve diğer aktivite esneklikleri gösterebilme başarısı, oyun ile eğlenme güdüsü arasındaki bağı da betimlememizi sağlar diyebiliriz.

“Çocuklar oyun oynarken sembolizm kullanırlar. Gerçeğin içselleştirilmiş simgesi yoluyla çocuk karmaşık yetişkin eylemlerini ve konuşmalarını taklit etmeye çalışır.

Yavaş yavaş, dışarıdan gelen materyal yeniden şekillenir ve çocuğun var olan belleğinde yeni şekillerde asimile olur. Bu olduğunda, oyunlar daha ayrıntılı ve karmaşık hale gelir. Çocuklar –mış gibi oyununun düzen ve anlam kazanması için senaryo geliştirirler (Singer&Singer, 1990). İzleyen bir kişi belirli bir blok yapısının neyi simgelediğini veya neden bebeklerin karton bir kutuda ya da yastık ters dönmüş sandalyeden yapılmış bir “mağara”da olduğunu merak edebilir. Çocuğun zihninde bir plan veya imge vardır, bir oyunun giriş, gelişme ve sonuçlar devam etmesini sağlayacak bir hikaye vardır. Çocuğun oyun konfigürasyonlarını dikkatle gözlemleyerek ve çocuğun konuşmalarını dinleyerek, duygusal durumu hakkında yorumlar yapabilirim” (Goldstein, 1994: 148).

Taklit, çocuk için bir referans kalıptan daha ötedir. Taklit ettiği olayı ya da şahsı aynı zamanda içselleştirmektedir. Bir model prototip ya da karakter ile taklit ettiği öznel karakteri de yeniden konumlandırmaktadır çocuk. Bunun anlamı, oyunun simgesel kapsamı içinde çift özne olarak çocuk ve taklit edilen yetişkin modeli, eğer çocuksuluğun hakimiyetine girerse, oyundaki yaratıcılık göstergeleri daha belirgin ele alınabilir. Ters olduğu ise taklidin yaratıcılık performansına ya da buna bağlı orijinalliklere baskın gelebileceğinden bahsedebiliriz. Çocuk sembolleri oyunun dili olarak kullanmaktadır diyebiliriz. Semboller ile gerçeğin taklidi oyunu meydana getirmektedir. Her yeni sembol çocuğun belleğinde yeni bir imge olarak yerini alır ve oyunları çeşitlendiren, geliştiren referansı durumuna gelir.

“Oyunda rolün kökeni, örneğin çocuğun kendini başka bir kişiye benzetmesi, yeterince incelenmemiştir. Özellikle çocukta simgenin ortaya çıkışına ve gelişimine odaklı olan Piaget’in temel araştırmasında bile, bu sorun öne çıkarılmamış veya analiz edilmemiştir. Dahası, Piaget çocuğun diğer kişiyle özdeşleşme ve aktivitelerini yeniden oluşturması bariz bir şekilde görünmeye başladığı andan itibaren, simgesel özümleme bakımından gerilemenin de başladığına inanır” (El’Konin, 1971: 222).

Oyunun simgesel açıdan başka kişiyi ya da yetişkini taklit etmesinin yol açtığı bir gerilemeyi bir simgesel özümleme gerilemesi olarak görmek, aslında gerilemenin başka bileşenleri olup olmadığı sorusuna da yanıt aramamızı gerektirebilir. Sonuç olarak gerilemenin simgesel kalıp davranışı ile yaratıcılık özelliklerine yansıma durumunu da dikkate almak gerekebilir. Çocuk oyunlarındaki en önemli unsur olan; simgelerin, taklit ve rollerin çocuklarda nasıl oluştuğu, altında yatan etmenlerin hakkında yeterli bilgiye sahip olunmaması dikkat çekicidir.

“Gitgide, çocuk için nesne aktivitelerinin çeşitliliği ve aktarım kapsamı genişler. Ancak, bir nesnenin diğerinden simgeleştirilmesi hala söz konusu değildir” (El’Konin, 1971: 224). Benzer kapsamlı nesnelerin simgeleştirme yolu ile kazanımından bahsedilmektedir. Bu simgeleştirme nesnelerin aynı olduğunu göstermemekle birlikte nesne aktiviteleri yönünden benzer nitelikler taşıdığı söylenebilir.

“Aktivitelerin ön biçimlenme aşamasına has olan ‘nesne fetişizminin yerle bir olmasına, aktivitenin nesnesinden orijinal olarak ayırt edilmesine yol açan durumun; aktivitedeki mikroskobik değişimler, aktivitenin bir *taklitçi* aktiviteye, bir bakıma, simgeleyici bir aktiviteye dönüşümü olduğu söylenebilir. Bu, aktiviteyi onu üreten kişiye bağlamada; her bir aktivitenin ardında aktivitenin sahibi olan kişiyi görmede belirleyici bir aşamayı temsil eder” (El’Konin, 1971: 225).

Çocuk için, nesnelere ve aktiviteler ya da oyunlar birbirini temsil eden nesne ve aktivite çeşitliliğine oranla süreklilik gösteren bir gelişim ve değişim içerisinde olduğundan bahsedilmektedir. Çocuğun gelişim döneminde nesne ve aktivitenin anlam genellemesi aslında çocuğun öğrenmesi ile alakalıdır ve çocuğun yaptığı nesne-aktivite korelasyonları sonucunda gerçekleştiği görülür.

“Pasif karakter olmayı, kurban edilen taraf olmayı kendi rızasıyla kabul eden bir çocuk, bu rolü ne zaman isterse terk edebileceğini bilir ve dolayısıyla bazı açıklamalar kendini ileri sürer. Bu tür çok basit ve psikoloji dışı bir açıklamaya, diğerlerinden yaşça ufak ve daha az popüler bir çocuğun bu tür bir rol üstlenmezse oyundan tamamen çıkarılabileceği korkusu örnek verilebilir. Başka bir açıklamada da, çocuğun erken yaşta uysal veya mazoşistik eğilimler edinmiş olmasıdır. Sonuç olarak, bu davranış ‘pasif deneyimden aktif deneyime geçme’ mekanizmasına daha geniş bir anlam yüklenerek açıklanabilir” (Peller, 1971: 113).

Çocuğun psikolojik yerleşik karakteri ile sosyal ve spontane gelişen eylem karakteri arasındaki ilişkinin pasif ve aktif biçimde kendini gösteren bir koşullanma içermesi, aynı zamanda, oyunun da bu duruma katkısını gündeme getirebilir. Yani, pasiften aktif süreçlere geçişte tek belirleyici unsur, psikolojik olan değildir. Oyun içindeki yer ve görev seçimini kendi yapan çocuk doğal olarak oyuna dahil olabilmektedir. Oyunun gerçekleşmesi için çocukların rahat ve güvende hissettikleri ortamlar ve kişilerden bahsedilmektedir. Rol, görev ve oyuncak seçiminde, oyunun doğal akışının bozulmaması için yine çocukların aktif rol oynaması gerekli görülmektedir. Yetişkinlerin ya da yaşça büyük çocukların yönlendirmeleri bazen de direktmeleri

çocukları oyunda huzursuz ettiği görülmektedir ve bu durum oyunun doğasına ters kaçmaktadır diyebiliriz. Çocukların oyun oynamayı yakın çevre ve sosyal ortamlarında gerçekleştirdiğini göz önüne alırsak, oyunun doğal performans çıktılarını çocuğun çevresiyle olan etkileşimine göre şekil değiştirdiğini söyleyebiliriz.

“Çocuğun diğer çocuklardan birinin rolünü oynamasını gerektiren, ‘bir arkadaşı’ oynama durumu, okul öncesi çocukların en ufakları tarafından reddedilen bir durumdur. Sadece yaşı büyük okul öncesi çocuklar bu tür roller üstlenir. Bu süreçte, rolü üstlenilen çocuğun tipik eylemlerini, uğraşlarını veya bazı kişisel davranış özelliklerini ifade ederler. Küçük ve orta yaşlı okul öncesi çocukların, arkadaşlarının kişisel davranış özelliklerini belirleyemediklerini ve dolayısıyla benzer rolleri yerine getiremediklerini söyleyebiliriz” (El’Konin, 1971: 227).

Taklit yapma ve rol oynama durumu çocukların gelişmişlik düzeyleri ile alakalıdır diyebiliriz. Çocuklarda taklit veya rol yapmak için gerekli olan gözlemleyebilme kapasitesinin gelişmesi ile bu tarz oyunları oynayabildikleri görülmektedir.

“Oyunun ve oyun oynamanın çok boyutlu karakterleri bilişsel değişimler ileri sürmede etkili olan anahtar değişkenlerin belirlenmesini zorlaştırmaktadır” (Sutton-Smith, 1971: 258). Oyunun, bilişsel gelişime katkısı oyunun sınırsızlığından gelmektedir. Her çocuğun oyun kazanımları ve oyun çıktıları farklılık göstermektedir.

“Oyun oynamak, diğer dışavurumcu niteliklerde olduğu gibi (kahkaha, mizah ve sanat), hiçbir bir faydacı anlayışta uyarlanabilir gözükmemektedir. Tersine, böylesine dışavurumcu olgular bilişsellikte bir aşırı bolluk ve bunun yanı sıra ‘güya’ dizisinin benimsenmesine karşı isteklilik yaratır ki bunların ikisi de, uyarlanabilir ve yaratıcı gereksinimler için başvurulursa, potansiyel olarak mevcuttur. Bu alandaki araştırmanın zayıflığı göz önünde bulundurulursa, bu çıkarımların belirsiz yapıda olduğunu vurgulamak gerekir” (Sutton-Smith, 1971: 258).

Dışavurum insani bir refleks olmanın yanı sıra kasıtlı ve eylemsel niyetin bir tür yansıması olarak, her insanda olduğu gibi çocuklar için de geçerlidir. Oyun oynamak, çocuk için olduğu kadar yetişkin için de bir dışavurum sağlayabilir. Hatta dışavurumsal performans çözümlerinin üzerine konuşmak daha bilimsel ve metodolojik de olabilir. Bu yüzden oyunun faydacılık (pragmatist) açısından önemli olduğunu, özellikle

dışavurumsal çözümler açısından önemli olduğunu bir kez daha vurgulamak gerekir. Oyun oynamanın faydası kendi doğasından gelmektedir.

“Oyun unsuru; amaç, aktör-karşı aktör ilişkisi, performans ve sonuç belirleyici ifadeleri içerir. İlk olarak *amaç* sorusuna değinecek olursak şunu belirtmek oldukça önemlidir ki, biz oyunla ilgili amaçları tartışıyoruz. Yapının tanımı ile ilgili olmayan, oyunu anlamaya ilişik oyuncunun psikolojik veya sosyolojik türetilmiş güdülerini tartışmıyoruz. Eğer oyunun kendisi, güçlerin karşılaştırılma alanlarıysa, bu durumu oyunu oynamak da bir güç testi, bilişsel, duygusal ve gayret gerektiren güçlerin testidir şeklinde takip eder. Böyle bir görüş çoğu kez tekrarlanan ustalık hazzı ifadesine kesinlikle uymaktadır. Aynı zamanda, oyunu oynamanın amacını incelemedeki ilk adım olarak test edilen güçlerin listelenmesini önerir” (Sutton-Smith, 1971: 299).

Oyunun bir güç testi ile ilişkilendirilmesi, oyunun içerdiği potansiyellerin ve performans kapasitelerinin gücünü de içermektedir diyebiliriz. Oyunun ya da oyuncunun amacı, güç kapasitesini somutlaştırmak ise, çocukların böyle bir amacı ve girişiminin olma ihtimalini tartışmaya açmak gerekir. Yani çocuk ve oyun ilişkisinin bir temel çıktısı olarak değil, diğerlerinin bir saptaması olarak çocuğa atfedilebilecek bir performansta gözlemlenen gücü düşünmek doğru olabilir. “Yapısal olarak oyun oynamanın incelenmesi açısından oyunun bir diğer unsuru; aktör ve karşı aktör arasındaki karşılıklı ilişkidir. Çocukların çocuksu oyunları yüzeysel olarak bu gibi “sosyal” unsurları içermez” (Sutton-Smith, 1971: 300). Oyunlar, oyunu paylaşan bireyler arasındaki iletişimin oyunun senaryosunu etkilediği bir gerçektir. Çocuk oyunlarının oluşumunda da oyuncular arasındaki iletişimin payı vardır. Oyunun temeli oyuncular arasındaki iletişim ve bağ ile şekillenmektedir ve oyunun devamlılığını getirmektedir. Çocuk oyunlarının “sosyal unsurları içermemesi” görüşü tartışmaya açıktır.

“Oyun bir haz kaynağıdır. Bu duygusal değerlere ek olarak, oyunun çocukların zeka gelişimine olan katkısından, oyundan kaynaklanmayan fakat oyunun doğasında var olan faydalar da vardır” (Peller, 1971: 123). Oyun oynamanın çocuk üzerinde sayısız faydası olduğu kabul görmektedir. Oyun oynamanın, çocuğun duygusal dünyasına olan faydalarının yanı sıra bilişsel düzeyine olan faydalarından da bahsedilmektedir. Çocuk aynı oyunu tekrarlıyor olsa da, çocuğun her oyunu meydana gelişinde eşsiz olma

niteliğindedir. Aynı oyun senaryosu, defalarca oynanmasına rağmen farklı gelişimler, farklı sonuçlar verebilmektedir. Bunun yanında oyunu tekrar tekrar oynaması sayesinde çocuk farklı deneyimler edinmektedir. “Çocuklar üstünde yapılan araştırma ve oynama davranışı deneyine göre genelde bilgi arama içgüdüğü ile aralarında büyük oranda bağ vardır (Maw ve Maw,1965)” Çocuklar bilgi aramak için oyun oynamazlar ama, oyun sayesinde bilgi edinmeleri kolaylaşabilir ve aslında oyun için asıl amaç olmayan bilgi, dolaylı olarak edinilmiş olur. Burada bilgiyi elde etmeye ilişkin sürecin betimlediği deneyim asıl inceleme konusu edilebilir.

“Çağdaş literatür incelendiği zaman oyunun gelişimsel amaçları üzerine beş geniş türe ayırdığını görmekteyiz. Bunlar; 1.Fiziksel oyun, 2.Objeler ile oyun, 3.Sembolik oyun, 4.-Mış gibi/ Sosyo dramatik oyun, 5.Kurallı oyunlar” (Gauntlett ve diğerleri, 2010: 17).

Sutton-Smith (1971) oyunları bireyin performansı, bulunduğu konum ve geçici faktörlerin etkisi ile şekillenen yapısal elemanlarına göre sınıflamıştır. Bu sınıflama şu şekildedir;

Performans Gerektiren Oyun	Konumsal Kontroller Gerektiren Oyun	Geçici Kontroller Gerektiren Oyun
Vücut Teması Vücut Hareketi Motor Performansı Türü Dil Performansı Türü Düşünsel Performans Türü Duygusal Performans Türü	Ters yönde Performans Kural Karmaşıklığı Konumsal Zorluklar Bölgesel Betimleme Ekolojik Bölge Bağışıklık Simgeleri Dayanak Betimleme Dayanak Türleri Oyuncuların Konumsal Yerleşimi	Ekolojik-Çevresel Yapısal Sonuçlar

Tablo 2 Oyunun yapısal eleman açıklaması (Sutton-Smith, 1971: 305-307).

“Çocuk için oyun oynamak sadece henüz aşına olmadığı bilişsel faaliyetler gibi enerji yinelenebilirliği değildir. Ancak, oyun oynamak zaman içerisinde çok az kısıtlama kuran bir faaliyet olması nedeniyle aynı zamanda “köklerden gelen yarışma alışkanlığı” (Evrimsel olarak edinilen davranışlar bu nedenle organizma için yeni değil anlamında) şeklinde tepki vermektedir (Gilmore, 1971: 313). Çocuk için oyun içgüdüsel gelen bir istektir, ihtiyaç olmaktadır. Ancak çocuk, doğuştan oyun oynamayı bilmemekle birlikte bilişsel ve fiziki olarak gelişim gösterdikçe öğrenmektedir.

Yazarlar	Bireysel Oyunlar	Sosyal Oyunlar
Gross 1899	Genel işlevsel oyunlar Deneysel oyunlar	Özel işlevsel oyunlar
Stern 1914	Bireysel oyunlar	Sosyal oyunlar
Chateau 1954	Kuralsız oyunlar Somut zihinsel oyunlar	Kendini ispatlama Kural ve işbirlikçi oyunlar
Erikson 1957	Dar çerçeveli oyunlar	Geniş çerçeveli oyunlar
Rüssel 1935 1956	Yapısal oyunlar Kendi kendine oyun Materyalle oyun	Rol oyunları Kurallı oyunlar Arkadaşla oyun
El’Konin 1960	Objelerle faaliyet	İnsanlar arası ilişki üzerine oyunlar Sosyal kurallar üzerine oyunlar
Hetzer 1960	Bir iş oyunları	Rol oyunları Sonuçta başarıya ulaşma oyunları
Ch. Bühler 1928	İşlevsel oyunlar Yapısal oyunlar	Fantezi oyunları Rol ve kurallı oyunlar
Piaget 1945	Alıştırma oyunları	Kurallı oyunlar Sembol
Diğeri	İşlevsel faaliyetler Araştırmacı davranışlar	Sosyal rol oyunları Taklit etme Dramatize etme

Tablo 3 Çocuk oyunlarının sınıflandırılması (Özdoğan, 1997)

“Çocuk oyunları çok çeşitlidir. Birçok araştırmacı çocuk oyunlarını bir sisteme sokmak, birbirine benzeyen oyunları sınıflamak istemişlerdir.” (Özdoğan, 1997). Tablo 4’ de çocuk oyunlarının birçok sınıflama şekli bulunmaktadır.

Temel Form		Detay	Örnekler
FİZİKSEL OYUN	Kaba motor	İnşa etme Yıkma	Bloklar inşa etme
	İnce Motor	Manipülasyon Düzenleme	Birbirine geçen tuğlalar Müzikal enstrümanlar
	Psikomotor	Maceracı ve Yaratıcı hareket Duygusal keşif Nesne oyunu	Tırmanma aparatları Dans Eski eşyardan yeni şeyler Masa/tablo bulma
ENTELEKTÜEL OYUN	Dilsel	İletişim/işlev/ açıklama/edinim	Duyma/hikaye anlatma
	Bilimsel	Keşif/inceleme/ problem çözme	Su oyunu/ yemek yapma
	Sembolik/matematiksel	Temsil etme/rol oynama/ mini worlds oyunu	Bebek evi/evcilik drama/sayı oyunları
	Yaratıcı	Estetik/hayalgücü/ fantazi/gerçeklik/yenilik	Boyama/çizme/ modelleme/tasarım
SOSYAL/ DUYGUSAL OYUN	İyileştirici	Saldırganlık/gerileme/ rahatlama/yalnızlık/ paralel oyun	Tahta/kil/müzik
	Dilsel	İletişim/etkileşim/ yardımlaşma	Kuklalar/telefon
	Tekrarlayıcı	Ustalık/kontrol	Hiçbirşey!
	Vurgular	Sempati/duyarlılık	Evcil hayvanlar/ diğer çocuklar
	Benlik kavramı	Roller benzeşim/ahlak/ etnik yapı	Hizmet/mağaza/ tarişma
	Kumar	Yarış kuralları	Kelime/sayı oyunları

Tablo 4 Oyun formları Moyles, 1989. (Gauntlett, 2010: 15)

Yukarıdaki tabloda çocuk oyunlarının fiziksel, entelektüel ve sosyal/duygusal gelişimin bütün yönleri için çeşitli oyun formları gösterilmektedir. (Gauntlett ve diğerleri, 2010: 15).

Oyun şekilleri ve deneyimlerinin çeşitliliğini örnekleyen Sutton-Smith (2001) listeyi daha kişiselden daha kamusal doğru oluşturmuştur.

Akıl veya sübjektif oyun:	rüyalar, hayaller, fantezi, hayal gücü, derin düşünceler, düşler, oyun metaforları, ve metaforlar ile oynamak.
Kendi başına Oyun:	hobiler, koleksiyonlar, (model trenler, model uçaklar, model sürat tekneleri, pul koleksiyonu), mektup arkadaşlarına yazma, model geliştirme, kayıt ve kompakt diskleri dinleme, inşaat, sanat projeleri, bahçecilik, çiçek aranjmanı, bilgisayar kullanımı, video izleme, okuma ve yazma, romanlar, oyuncaklar, seyahat, müzik, evcil hayvanlar, okuma, ağaç işçiliği, yoga, eskitme, uçuş, otomobil yarışı, araba koleksiyonu ve yenilemesi, yelkencilik, dalış, astroloji, bisiklete binmek, el sanatları, fotoğrafçılık, alışveriş, pikniğe gitme, balık tutma, dikiş, yorgancılık, kuş gözlemi, bulmacalar ve yemek pişirme.
Oyunsal davranışlar:	oynamak, gezip tozmak, ağırdan almak, birine oynamak, rol oynamak, (seyircileri vb. gibi) aşağılamak.
Gayri resmi sosyal oyun:	şaka yapmak, partiler, taraflar, yolculuk, seyahat, serbest zaman, dans, paten, kilo kaybı, akşam yemeği oyunu, bebek bakıcılığı, itişip kakışmak, eğlence parkları, samimiyet, laf oyunu (bilmece, sihir, amatör radyo, restoran ve internet).
Temsili izleyici oyunu:	televizyon, filmler, çizgi filmler, konserler, düş dünyası, seyirci, seyircili sporlar, tiyatro, caz, rock müzik, geçit törenleri, güzellik yarışmaları, çarpılan araba yarışları, festivaller, milli parklar, çizgi romanlar, halk şenlikleri, müzeler ve sanal gerçeklik.
Performans(gösteri) oyunu:	piyano çalma, müzik yapmak, oyuncu olmak, balıkları oynamak, atları oynamak, lego oynamak, sesleri oynatmak, yüz ifadelerini oynatmak, tiyatro afişi, oyun ile oyun, piyano, oyun evleri, piyesler.
Kutlama ve festivaller:	kutlamalar ve festivaller, doğum günleri, Anneler günü, bayramlar, hediye, ziyafetler, ,

	düğünler, karnavallar, kabul törenleri, balolar.
Yarışma (maç ve sporlar):	atletizm, kumar, kasinolar, atlar, piyangolar, havuz, uçurtma mücadelesi, golf, salon oyunları, içme, olimpiyatlar, boğa güreşleri, horoz dövüşleri, kriket, poker, kurallara uygun ama haksız kazanma, strateji, bedensel beceriler, riske girmek, yarışmalar, okçuluk, bilek güreşi, masa üstü oyunlar, dövüş sanatı, jimnastik.
Riskli veya ciddi oyun:	mağaracılık, göç, uçma sporu, kayak, rafting, motorlu kızak, uç noktadaki adrenalin sporlar, rüzgar sörfü, tırmanma sporu, kayak, dağ bisikletçiliği, uçurtma kayağı, sokak kızıağı, ultra koşu ve gökyüzü atlaması.

Tablo 5 Oyun şekillerinin ve deneyimlerinin çeşitliliği (Sutton-Smith, 2001: 4-5)

3.1.1. Yaratıcılık ve Oyun İlişkisi

Çocuk için oyun ve yaratıcılık kavramlarının tarihte 19. yy da duyulması ile araştırmacıların konusu olmuş ve önemi anlaşılmıştır. Çocuk gelişiminin, oyun ve yaratıcılık kavramları ile işbirliği içinde olması, oyun ve yaratıcılık güçlerinin önemimin anlaşılmasını sağlamış ve insanları bu konu üzerine araştırmaya itmiştir. Feldman ve Benjamin (2006), ilk zamanlarda araştırmacıların yaratıcılığın çocuklarda ortaya çıkışını tanrı vergisi güçler ile açıklamaya çalıştıklarını ama bilimsel çalışmaların ilerlemesi ile yaratıcılık ve tanrı vergisi güç ilişkisinin yerini bilimsel açıklamalar ve daha sonra psikolojik kuramların aldığı söylemektedirler. (Peters, 2009: 48).

“Yaratıcılık oyun kadar tanımlanması güç bir kavramdır. Temelde çocuklarda doğal olarak görülen eğilim olmakla beraber yaratıcılık olgusuna süreklilik kazandırmak ve onu geliştirmek gerekmektedir. Claxton (1984)’ a göre yaratıcılık, bir tutum olmaktan çok belirli bir durum içinde gelişen bir süreçtir. Guilford (1957) ise yaratıcılığın en çok iraksak (divergent) düşüncede görüldüğünü söylemektedir. Yaratıcılık duygusal alanda kişisel ifadelerde duyguların ve düşüncelerin yorumlanmasını da etkiler. Brierley (1987) yaratıcılığı, algısal deneyimlere duygusal ve bilişsel olarak tepki gösterme olarak tanımlanır. Aynı zamanda geniş anlamda artistik tarz da yaratıcılık kapsamına girmektedir. Estetik eğilimi olarak

ele alınan bu özellik, çocuklara oyun yoluyla yaratıcılık süreçleri içinde kazandırılır” (Sevinç, 2004: 111).

Yaratıcılığın bir süreç, yoruma ya da bir tepki olgusuna bağlamakla oyunun etkileşimli (interaktif), düşünsel ve işlemsel (operasyonel) vurguları gündeme gelmektedir. Bireyin ya da çocuğun potansiyelleri ile bu potansiyelleri işleme kapasitesine ilişkin somut veriler, özellikle işlemsel, eylemsel süreçlerde gözlemlenir diyebiliriz. Çocuklarda yaratıcı performansın geliştirilmesi belirli süreçler içinde devamlılık arz eden bir konudur. Yaratıcılığın devamlılığını sağlamak ve geliştirmek için ilk akla gelen çocukta kendiliğinden ortaya çıkan oyun olgusudur. Çocuklar söz konusu olduğu zaman, oyun yaratıcılık performanslarını geliştirme aracı olarak kullanılabilir.

“Lieberman (1965) oyun ve yaratıcılığın arasındaki ilişkiyi deneysel bir şekilde araştırmıştır. Bunun için çocukları oyunlarında izlemiştir. Çocukların oyundan zevk almalarının ve kendiliğindenliklerinin bireysel farklılıklarını araştırmıştır. Oyundan zevk almaya aşağıdaki beş özellikte açıklamıştır.

- Bedensel,
- Sosyal,
- Zihinsel,
- Farklı oyun gruplarına katılma,
- Şakacı, açık, neşeli”(Özdoğan, 1997: 108).

Oyun zaman zaman bir mekanizma kimliğiyle yaratıcılığın göstergesi olabilirken, zaman zaman da fiziksel veya zihinsel aktivitenin mekanizmasına dönüşerek, sosyal bir değer ve etkileşim anlamında etkinlik oluşturabilmektedir.

Oyunlar çocuklarda ve yetişkin bireylerde yaratıcılığı geliştirme aracı olarak kullanılmaktadır ama oyun oynamak için de yaratıcı düşünce gerekli görülmektedir. Oyun ve yaratıcılık birbirinden beslenen iki dinamik olgudur. Çocuk oyun içinde özgürdür ve yaratıcılık da özgür olmayı gerektirir. Oyun çocuğun yaratma ortamıdır ve her şeyi mümkün kılabilir diyebiliriz. (Özdoğan, 1997: 108-109).

3.1.2. Oyun ile Eğitim Arasında Yaratıcılığın Gözlemlenmesi

Oyunla birlikte, günlük yaşamda hayatta olma hissinden farklı bir şekilde kendimizi hayatta hissederiz. Açık uçlu bir histir bu. Kavramsal olarak yaratıcı zihniyettir, çünkü olasılıkların ve sürpriz sonuçların farkında değildir: kazanma, kaybetme, başarma, çözme, etkileme, hayatta kalma veya başaramama. ...bu içten gelen bir zevk kaynağıdır, günlük yaşamda olduğundan daha yoğun bir şekilde hayatta hissetmenin zevkidir. Kişinin kendisi için veya grubun yararına yeni sınırlar ve yeni olasılıklar keşfetmeden aldığı derin zevkle ortaya çıkar (Rochat, 2013)” (Gauntlet ve Thomsen, 2013: 19).

Oyunun hedonist (hazcı işlevi) tarafı, çocuklar için hatta yetişkinler için ilk amaç olarak ele alınabilir. Haz alınarak oynanan oyunun gelişimsel pozitif katkıları olabileceği gibi, oyunun sınırları ve kapasitesini ölçüt olarak aşabilen yeni çıktılar da sunabilir. Yani oyun, duygusal geri bildirimlerin olduğu kadar ruhsal beslenmenin de kaynağı olabilmektedir. Yaratıcılık ve oyun arasında bir bağ kurulduğu zaman ortak fikir aynı histen doğar. Oyun oynarken oluşan doğal güçler aynı zamanda yaratıcı zihniyetin özellikleridir.

“Çocuğu değiştirme ve diğerlerine adapte etme uygun hale getirme/rehabilitasyon çalışmalarının önemli bir parçasıdır, fakat bu genellikle söylenmez. Özürlü çocuklar için oyun işlevsel becerilerini artırmak için eğitim sağlar fakat oyunun değeri daha çok verimlilik meselesidir” (Brodin, 1999: 32) Oyunun değeri, çocuğun oynadığı oyuna verdiği değer olarak anlam kazanır. Bir bakıma değer koyucu olarak çocuk, oyunun kendine performans dönüşen boyutlarını önemsemek durumunda olmalıdır. Bunun anlamı, çocuğun fiziksel, duygusal, ruhsal geribildirimlerini besleyen bir oyunun değeridir. Çocukların ilgisini çekmek için oyun ve oyuncaklar eğitim ve rehabilitasyon araçları olarak kullanılmaktadırlar. Özellikle özürlü çocuklarda eğitim ile kazandırılması zor olan beceriler oyun yoluyla çocuklara aktarılabilir.

“Çocuklarda rekreasyonel ve tedavisel gelişme kaydedilmesinin genel belirtisi, başlı başına büyük önem arz eden aktivite seçimidir; bu seçim çocukların birbiriyle ve lider ya da terapistle olan ilişkilerini de büyük ölçüde etkileyecektir” (Gump, ve Sutton-Smith, 1971: 100). Bir aktivite olarak Çocuk oyunlarında oyun türleri, bu oyunların seçimi ve oyun içindeki yönlendirmelerin tabi ki oyuncular arasındaki etkileşimi

etkilemesi beklenmektedir. Ama oyun ve etkinlikler içinde çocuğa referans modeli sunulması çocuğun modele bağlı kalarak hayal gücünün kısıtlanmasını ve diğer oyuncular ile olan etkileşimine engel olabilmektedir. Çocuk ilerleyen yaşamında ise kendisine verilen hazır model ve yardımlara bağımlı hale gelebilmektedir.

“Bütün çocuklar sanat yapar ve kendiliğinden oyun gibi görünen şey aynı zamanda dünya hakkında bir şeyler öğrenme –algılamayı, ayırt etmeyi, organize etmeyi, kavramlar oluşturmayı, ifade etmeyi, anlamayı öğrenme- gibi ciddi bir iştir” (Murray, 1983: 130). Burada sanat etkinlikleri çocukların kendi kendine keşfetmelerine, uygulama yapmalarına olanak tanımakta olduğu için çocuk gelişiminde önemli yer tutmakta olduğu görülmektedir. Çocuklar söz konusu olduğu zaman sanat etkinlikleri oyun ile özdeş etkinlikler olarak kabul edilmektedir.

“Hayali oyun, çocukların kendilerinin yarattığı güvenli bir dünyada yaşanmış tecrübeleri ele almalarına imkan tanıyan dönüşümlere yol açıyor. Çocukların sosyokültürel bağlamında, oyundaki dil kullanımından rol tanıtımlarına kadar birçok farklı şekilde etkilenilmiştir” (Göncü, 2013: 32). Çocuğun sosyo-kültürel gelişimlerine bağlanması noktasında hayali oyunların, özellikle hayali olmasından dolayı, kurgusal uzay, mekan ya da eylemler ile bir güvenli duvar yaratımı gerçekleşebilir. Ancak sosyo-kültürel bağlam içinde hayali unsurların hayatiyeti de tartışılabilir. Gerçeklikle ilişkilendirilmiş bir kurgunun daha sosyal olması düşünülebilir. Çocukların hayali oyunlarının incelenmesi içinde “esneklik ve yaratıcılık” gerektiğinden bahsedilmektedir. Çünkü çocukların hayali oyunları tamamen saf hayal gücü ile oluşmaktadır ve bu oyunlara gerçek yaşamdan izlerde katılmaktadır.

“Çocuklar, ister zengin ister fakir olsun, ister kırsal, ister geleneksel, ister az, ister çok nüfuslu çevrede yetişmiş olsunlar, gelişimsel konumlarına ve doğumlarından kendilerine miras kalan şeylere bakılmaksızın oyun oynamaya ihtiyaç duyarlar. Bununla birlikte, oyunlarının şekli, kuralları ve içerikleri kültürden kültüre hatta bazen mahalleden mahalleye farklılık gösterebilir” (Rochat, 2013: 56). Çocuklar için oyun oynamak bir ihtiyaç olarak görülmektedir. Oyunların ve oyunu oynayan çocukların kültürel farklılıkları bu ihtiyaca engel olmamaktadır. Çocuk her yerde çocuktur.

“Çocuk oyunlarındaki kültürel farklılıklar büyük ölçüde önceki örneklerde bahsedildiği gibi karmaşık tarihi ve sosyolojik faktörler tarafından belirlenirler. Fakat aynı zamanda çocukların büyüdüğü fiziksel ekolojiye de bağlıdır. Unutmayalım ki, son zamanlardaki bir araştırmaya göre, dünya nüfusunun %80i yılda 6000\$ dan az bir gelirle ve dünya nüfusunun yarısı da günde ortalama 2 dolarla geçmektedir. Global gelir dağılımında, zengin endüstriyel Avrupa, Kuzey Amerika ve Asya ülkelerinden insanların %90’ı üst %20’ sinde dir. Aşağı Sahra Afrika nüfusunun yarısı da zenginlik dağılımının alt %20 sinde yer almaktadır (Kent&Haub, 2005; UNDP, 2006). Dahası, az gelişmiş (fakir) ülkelerde 5 çocuktan 1’ i ilkokul eğitimini bitirme, ve sadece yarısı fakir ailelere maddi açıdan çok fazla fedakarlık gerektiren orta öğretim programlarına devam ederler (UNPD, 2006)” (Rochat, 2013: 56).

Fiziksel ekoloji ile ilgisinde oyun, dünya genelinde çocukların büyük bir bölümünün benzer oyun problemleri ve oyun ekolojisi ile baş başa kaldığını gösterebilir. Yani oyun ekolojisi, çocuğun evinden mahallesine, mahallesinden yaşadığı şehre kadar var olan bir oyun ortamı ve oyuncak kültürünü içerebilir. Bu bakımdan oyuncağın da oyun ekolojisi için önemli bir unsur olduğunu bir kez daha vurgulamak gerekir. Çocukların oyunlarını etkileyen ve şekillendiren en önemli etmenlerden biride dünya genelindeki gelir dağılımı olarak görülmektedir. Refah düzeyi yüksek ve düşük olan ülkelerde yaşayan çocukların oyuncak, oyun alanı ulaşım koşullarındaki fark oyunların şekillenmesinde rol oynamaktadır. Buradaki araştırma bizlere dünya nüfusunun global gelir dağılımında ülkelerin durumunu göstermektedir.

“En sonunda; neden oyun genellikle yetişkinlerin değil çocukların yaptığı bir şey olarak görülüyor, neden çocuklar oynar ama yetişkinler sadece yeniden yaratır, neden oyun için çocuk gelişimi için önemli ancak yetişkinler için sadece bir eğlence deniliyor gibi batı toplumunda temel olarak sorunlu görünen belirsizlikler ortaya çıktı. En çok kötülen oyun formu olan kumar, aynı zamanda ulusal oyun bütçesinin en büyük parçasıdır. Çok fazla duygusal zamanla zihnini meşgul eden böylesine estetik yetişkin oyun tecrübeleri nasıl olur da sadece farklıdır? Çoğunluğu kültürel olarak görünen yetişkin oyun uğraşları, hatta yarı dinî bilinçaltı bile neden bu tür oyunun çocuklar için de aynı anlamı taşıyor olabileceğini reddetmemizi gerektiriyor” (Sutton- Smith, 2001: 7).

Yetişkin ve çocuğun oyun ilgisinde kategorik ayrıma tabi tutulması, oyunun kimliğine olduğu kadar oyuncunun niyetine de bağlıdır. Yani çocukta gelişimsel bir sınıflama niteliği sergileyen oyun, yetişkinde eğlenceye karşılık gelen bir kodlama sağlıyorsa, burada, belli başlıklar oluşturulmalıdır. Özellikle ahlak, yararcılık veya yaratıcılık

yeniden konumlandırılabilir başlıklar haline gelebilir. Örneğin kumar, bu başlıklar altında farklı bir incelemeyle oyun kategorisinde yeniden ele alınabilir. Oyun oynamak çocuklarla özdeşleşmiş görülürken yetişkin oyununu çocuk oyunundan ayıran farklardan bahsedilebilir.

“Doğal olarak en baştan, evrim temelli, oyun işlevinin biyolojik teorileri, ve psikolojik oyun bilimini takiben, bu yüzyıl çocukların kendi oyunlarında yaptıkları gelişimsel evrelere odaklanmıştır. Atılan tarihi ilk adım; oyun biliminin, yineleme teorisi hakkında olmasını farz etmektir. Bu teoriye göre bir çocuğun oyunu; çocuk olgunluk yolunda ilerlediği gibi fazlaca karışık ve sosyal evreler bütününde ilerler ve bu evrelerin, canlıların evrimine paralel olduğuna inanılır” (Sutton- Smith, 2001: 35).

Oyun bir insan için gelişiminin ilk evrelerinde özellikle doğal bir katkı sağlayıcı konum sergilemektedir diyebiliriz. Oyun biliminin de çocuk gelişimi ile paralellik gösterdiğinden, çocuğun bilişsel ve fiziki gelişimi ile birlikte oyunların da değişimler gösterdiğinden bahsedilmektedir.

“Romantik teoriler dünyayı, sanat ve oyun arasında her ikisinin de kişinin özgürlüğü, özerkliği ve özgünlüğünü içeren bir tanımlamayla baş başa bıraktılar. Schiller’e göre eşit olmamalarına rağmen; birer özgür ifade formu olarak sanat ve oyun tarih boyunca sürekli eşleşmişlerdir. Psikolojide bu ikisini birleştirmek sosyal bilimlere girer diyen Herbert Spencer’e göre çocukta bulunan fazla enerji her ikisini de yönlendirmektedir. Spencer açıklamasına göre oyun ve sanat aynı aktivitelerdir çünkü ne direkt bir yolda hizmet eder, işlemler ancak yaşam için elverişlidir, ne de gizli faydaları olduğuna işaret eder. Anglo-Amerikan geleneğindeki yakın bir sosyal bilimci bilimsel çalışma olması için çocuk oyunu ve çocuk sanatını göz önünde bulundurur” (Sutton- Smith, 2001: 133).

Oyun, pek tabii ki çocuğun sanatsal gelişiminin bir parçasıdır. Çocukta sanatsal potansiyelleri ortaya çıkarmak için oyun vasıta olabilir. Özellikle sanatsal yaratıcılığa ilişkin çocuğa yapılacak bir sondaj için oyunun rolü yadsınamaz. Çocuk söz konusu olduğu zaman, oyun ve sanat aktivitelerinin çocuğun benzer içgüdüleri ve enerji salınımı ile gerçekleştirmekte olduğundan bahsedilebilir.

“Zaman zaman oyun, büründüğü; çocuk oyunu, maç, spor, festival vb. gibi formların içeriğindeki terimlerle tanımlanır, bunların çoğunluğunu insanlık kültürü içerisinde iyi organize edilmiştir ve büyük bir istekle takip edilir. Oyun bu

terimlerle tanımlanırken oyunculuk ise, eğlence severlik gamsızlık ve esprili bir ruh haline işaret. Ancak bu ikisinin ayrımı konusunda herhangi bir şey belirlenmemiştir çünkü oyun genellikle oyunculuğu içinde barındırarak öğretilmektedir. Aynı zamanda, oyunculuğu idealleştirmek adına modern bir yaklaşıma göre; rutin maç, spor, yeniden yaratım ve eğlence türleri gibi daha rutin formlar sadece birer oyun. Oyunun ve oyunculuk ikiliği bu durumda, iş ve oyun, yetişkin ve çocuk, ciddi ve ciddi olmayan, ağır ve hafif, bozuk ve masum ikilikleri tarafından asimile edilecek gibi duruyor” (Sutton- Smith, 2001: 147).

Oyun ile oyuncu arasındaki diyalektik ilişkinin karşıt ya da uzlaşımsal karakteri, oyun ile oyuncunun uyumunu önemli kılmaktadır. Oyunun kimliği ve niteliği oyuncunun da aynı özelliklerine cevap verebilecek potansiyelleri işlemelidir diyebiliriz.

Oyun ve oyunculuk ayrımı yapmaya çalışmak oyuncuyu oyundan ayrı düşünmeyi gerektirmektedir. Oysaki burada, oyuncunun oyun ile bir bütün olarak görülmesi gerektiğinden bahsedilmektedir. Oyunun geniş anlamı ile açıklandığı zaman çocuk, yetişkin ayrımı yapmaksızın eğlence ve keyif veren tüm etkinlikleri kapsadığını ve oyuncunun da bu etkinliklerde aktif olan bireyler olduğunu görmekteyiz.

“Çocukların oyun fantezileri sadece dünyayı temsil etmesi ve de çocuğun tek terapisi olduğu anlamına gelmez. Tam aksine, sıradan gerçeklik yerine daha çok duygusal olarak canlı olan, kendi halinde bir hayatı sürdüren ve ilkinde göre yaşayan başka bir dünya kurması anlamına gelir. Fein’e göre; şiddeti-yoğunluğu ve de gerçekliğin, fantezinin rahatsız edici duygusal ilişkisini tecrübe etmenin güvenli bir yolu olan bir yapıyı çocuklar oyunlarında kullanır” (Sutton- Smith, 2001: 158). Oyun yolu ile kurulan dünyanın çocuğun duygularının yansıması olduğundan bahsedilmektedir. Öyleyse oyun duygular ile alakalıdır denilebilir.

“Zaman içerisinde ve kültürler arasında oyunla ilgili yapılan araştırmalar insan topluluklarında oyunla ilgili iki önemli özellik göstermektedir. İlk olarak, hem çocukken hem de yetişkinlikte insanlar arasında oyunun yaygın olduğu ve çocukların oyununun tüm toplumlarda ve kültürlerde sürekli olarak, en açık şekilde de oyun ekipmanları ve oyuncakların üretiminde, desteklediği açıktır. İkinci olarak, oyun bütün toplumlarda görülen, farklı şekilleri olan çok yönlü bir fenomendir, farklı oyun türlerinin farklı toplumlarda farklı görülme sıklığı ve şekilleri vardır. Bu farklılıklar çocukluğun doğası ve farklı kültürlerde oyuna verilen değerle ilgili farklı tutumlardan kaynaklanmaktadır” (Whitebread ve Basilio, 2013: 78).

Tüm toplumlarda ve farklı şekilleri var olan oyun, toplum ya da toplumsal kimlik ile etnik yapılar için bir kimlik göstergesi oluşturabilir mi? Yani oyunun bir sosyal yansı potansiyeli oluşturması için, toplumdan topluma farklılıklar içermesi ve bu farklılıkların yine yaratıcılık potansiyelleri olarak çocuklarda farklı yaratıcılık çıktıları sağlaması düşüncesi tartışılabilir bir düşüncedir. Oyun oynamak hem çocukların hem de yetişkinlerin işi olarak görülmektedir. Çocuk oyunu ve yetişkin oyununun temelinde aynı güdüler bulunmaktadır. İnsanlık için önemi bir yeri bulunan oyun, toplumlar tarafından her zaman kabul görmüştür. Oyun oynamak toplumdan topluma değişse de oyunun amacı aynı kalmaktadır.

“Mükemmelliğin birçok işareti olmasına rağmen, erken çocukluk pedagoglar ve gelişimsel psikologlar tarafından çocukların öğrenme ve gelişimi için oyunun değerini gösteren sayısız kitap yayınlanmıştır. (Broadhead, Howard & Wood, 2010; Moyles, 2010; Whitebread, 2011) ilk pratisyenlerin, çocukların oyun yoluyla öğrenimi desteklemek için etkili çalışmalar geliştirirken karşılaştıkları; genellikle önceden yazılmış müfredatın “üzerini örtmek” için baskıyla şiddetlenmiş ve hükümetin dayattığı standartları karşılamak ve benzeri zorlukları belgelediler” (Whitebread ve Basilio, 2013: 80).

Pedagojik içerikler ile oyun arasındaki bağın incelendiği çalışmalar, daha çok pedagojik merkezde ve bağlamda geliştirilmiş görünmektedir. Oyun merkezli yaklaşımlardan pedagojik gereklere doğru yol almak için, oyuna ait potansiyelin eğitime ait bir potansiyel olarak değerlendirilebilir olduğunu görmek gerekebilir. Oyun temelli eğitimin müfredatlar da yerinin az olmasından kaynaklı sorunlardan bahsedilmektedir. Oyun içeriklerinin dahil edildiği müfredatlar genellikle çocuklarda 6-7 yaşlarına kadar kullanılırken bu yaşlardan sonra oyun yoluyla eğitimin azalmakta olduğu görülmektedir. Araştırmacılar ise oyun yoluyla öğrenmenin daha değerli olduğunu ve artırılması gerektiğini savunmaktadırlar.

“Dört yaşından altı yaşına kadar karşılıklı oyun; içinde başkalarına karşı empatinin geliştiği bir pota haline gelir. Oyunlarında kendi hayali unsurlarını sundukları için, çocuklar diğer katkıları işitirler (öğrenirler) ve farklı bakış açılarını anlamaya başlarlar. Bu karşılıklı oyun, hayatları boyunca devam edecek arkadaşlığın temelini oluşturur. Ortak heves içinde alıp vermek, sağlıklı bir karşılıklı oyuna işaret eder” (Brown ve Vaughan, 2009: 88). Oyun sosyalitesi olarak bakıldığında çocuk ve oyuncak

diyalogundaki nesnel ilginin çocuk ile diğer çocuklar arasındaki oyun ilgisiyle öznel bir kimlik kazanması ve dolayısıyla sosyalite kazanması değerlendirilebilir. Birlikte oyun çocuklarda aynı amacı aynı duyguları ortaya dökmektedir. Ortak paydaların, oyuncuları zamanla birbirine yakınlaştırdığı görülmektedir.

“Çocuklarımızın tüm zamanını biz denetlediğimizde ve onları sürekli yetişkinler için düzenlenen aktivitelere götürdüğümüzde, onları geleceğe hazırlamaya yardımcı olduğumuzu düşünebiliriz. Ve tabii ki, belli bir yere kadar bu aktiviteler kültürel olarak onaylanmış davranışı teşvik eder ve aynı zamanda ‘iyi ebeveyn’ imajımızı güçlendirir. Fakat böyle yaparak aslında onlardan kendi başarılarına onlar için en önemli yetenekleri ve bilgileri keşfetmeleri için gereken zamanı ellerinden almış oluyoruz. Onları, daha sonra yaşamlarında motive bir güç olabilecek bir aktivite için gereken içsel motivasyondan mahrum bırakıyor olabiliriz” (Brown ve Vaughan, 2009: 105).

İyi ebeveyn izlenimi vermenin enstrümanları ile çocukların iyi ebeveyn izlenimi almalarına yardımcı olacak enstrümanlar arasında farklar söz konusu olduğunda, bu bir problem olarak ele alınabilir. Bu durumun sağlıklı çözümü, çocuğun izlenimine ya da beklentilerine odaklanmak olmalıdır. Çocukların kendi kendilerine keşfetmeye de ihtiyaçları vardır. Kendi içsel dürtüleri ile oluşan aktivitelerden öğrenilenler ve yaratımlar bir sonraki aktivite için motivasyonel bir uyarım olmaktadır.

“Yaratıcılık süreci genelde gizemli olarak düşünülür. Oldukça yaratıcı insanlar farklı mizaçlara, iş alışkanlıklarına, eğitim geçmişine sahip olurlar ki bu da onların yaratıcılık süreci hakkında ortak bir kanıya varmayı zorlaştırıyor. Fakat çok önemli bir kanı birçok düşüncenin ve çalışmanın ilgisini çekmiştir. O da yaratıcılığın istenildiği zaman elde edilebileceğidir” (Brown ve Vaughan, 2009: 135). Yaratıcı insanlar, özellikleri açısından incelendiği zaman ortak bir kanıya varmak çoğu zaman zordur. Yaratıcılık bağlamında, türlü değişkenlere sahip olduklarını görmekteyiz.

“–Mış gibi yapma oyunu hem çocuğun kendi kendine eğlenmesini sağlar hem de dünyanın karmaşıklığını özümsemesini sağlar. Fakat aynı zamanda önemli bir insan özelliğinin uzun vadede özümsemesinin ve pekiştirilmesinin temelini oluşturur: hayal gücümüzün, bilinçli bir şekilde deneyimleri hikayelere çevirme, fiziksel ve sosyal dünyalarımızın hafıza sembollerinin yeni senaryolara dönüştürme kapasitesi”

(Goldstein, 1994: 7). -Mış gibi yapma (hayali) oyunlarının hayal gücü ile ilgili olduğunu görmekteyiz. -Mış gibi yapma oyunu için, çocukta hayal gücünün gelişmesini destekleyen aynı zamanda hayal gücü ile oluşturulan bir oyundur denilebilir. -Mış gibi yapma oyunu da çocuk yakın çevresi ve bu çevrede gözlemlediği nesne ve olayları taklit etmeye başlaması ile senaryolar, hikayeler uydurmaktadır. Hayal gücünün gelişimi için bireylerin ihtiyaç olan özgür ortam ve düşünceye çocuklar -mış gibi oyunu ile sahip olmaktadır ve oyun içinde istedikleri karakter ve olayı gerçekleştirebilmektedir. Buna göre -mış gibi yapma taklit oyunlarının sınırı yoktur, oyunun sınırı çocuğu hayal gücüdür denilebilir.

Büyük bloklar ve minyatür bir havaalanı ve çiftlik her iki ortamda da eşit derecede kullanılmıştır. İlginç bir bulgu da çocukların çöp kutusu gibi oyuncak olmayan nesnelere -mış gibi yaptıkları aktivitelerde -mış gibi yapılmayan aktivitelerden daha fazla kullanmalarındadır, ki bu da çocukların nesneyi sembolik şekillerde kullanmaktan hoşlandıklarını ve 5 ila 7 yaş arasında transformasyonları daha küçük çocuklardan daha fazla uyguladıklarını göstermektedir (Connolly ve ark., 1988)” (Goldstein, 1994: 29).

Nesnelerin farklı sembollerini temsil etmesi -mış gibi yapma oyununun kendisidir ve çocukların nesnelere ile olduğu gibi oynamaktansa hayal gücü kaynaklı bu transformasyonu daha çok tercih etmesinin nedeni olarak; -mış gibi yapma oyunlarında nesnelere birçok sembole sahip iken, -mış gibi yapma oyunları ve aktiviteleri dışında nesnenin sadece kendi işlevini temsil etmekte olduğu gösterilebilir. Nesnenin kendi işlevi monotonlaşabilir ama oyun içinde çocuk nesnenin anlamını çevirebilecek güce sahip olmaktadır.

“Çocukların simgesel becerileri geliştikçe, oyunlarında daha az gerçekçi nesnelere (bloklar, hamur, temizleyici tel, kutular, karton borular) kullanabilir ve sonuç olarak daha fazla transformasyon yapabilirler. Dili kullanımları arttıkça ve -mış gibi oyunları ile ilgili daha fazla iletişim kurabildiklerinde çocukların daha gerçekçi nesnelere olan bağımlılığı azalır” (Goldstein, 1994: 29). Hayal gücü kullanımı ve transformasyon becerileri çocuğun gelişim evreleri ile alakalı olarak ilerleme göstermektedir. Buna göre oyunların şekillenmesinde çocukların gelişmişlik düzeylerinin rol aldığı belirtilmektedir. Oyun malzemesi olarak kullanılan objelerin seçiminde çocuğun gelişim içinde olduğu evreye göre seçmekte ve oynamakta olduğunu görmekteyiz. Çocuğun bir

nesneyi kendi işlevi dışında da oyuna dahil etmeyi öğrenmesi zamanla geliştirmekte olduğu bir güç olarak kabul edilmektedir.

“1930 Çocuk Sağlığı ve Korunması Konferansının vaatlerinden birisi her çocuğa erken eğitim, özellikle de ‘ev bakımına destek olmak için anaokulu ve yuvalar’ sağlamaktı” (Ogata, 2004: 132). Erken eğitim, ailenin çevrelediği ve yönlendirdiği bir eğitim ortamını ifade ederken artık, bu ortamın yer değiştirip okul ortamına taşınması söz konusudur. Bu eğitim ortamının da tasarımıyla oyuncak belirleyici olmalıdır. Çünkü çocuğun gelişimsel grafiğine baktığımızda bu yaşlar içinde zamanının çoğunluğunu oyun ile geçirmesi gerektiği söz konusudur çocukların. “1960lar 1970lerde, şehirler ve şehir çevresindeki kasabalar hem çocukların oyun ihtiyaçları hem de çocuk suçları ve azalan fiziksel kapasite krizler ile başa çıkmak için yeni yollar aramaya başladıkça yaratıcı oyun alanları çok fazla tartışılan bir konu haline gelmiştir” (Ogata, 2004: 152). Çocuk oyunları ve yaratıcılık gelişimi konusu araştırılırken çocukların oyunlarını oynadıkları alanlarda dikkat edilecek hususlardan biridir. Yaratıcı oyun alanları, çocukları şehir hayatının olumsuz getirilerinden korumak, fiziksel hareket etmeleri ve enerji atımlarını kolaylaştırmak adına ihtiyaçlardan doğmuştur diyebiliriz.

KEŞİF	USTALIK	OYUN
analitik zeka	zekayı sentezleme	Oyun işaretleri; gülüşler mimikler, ikonik sesler, parıltılı gözler, kahkaha
keşifçi öğrenme	davranışı test etme	
algısal davranış	uygulama öğrenimi	Oyunun yapısı (aynı zamanda sinyaller); abartılar, zıplayarak yürümek oyun rutinleri, numara (yalandan), tekrarlama, hızla değişen aktivite her zamanki sıranın ve ilişkinin dönüşümü, heyecanın alışılmadık derecesi
hileli davranış	egzersiz	
araştırmacı davranış	beceri edinimi	
araştırma davranışı	problem çözme	
	oluşturma	
	gücün ifade edilmesi	

Tablo 6 Keşfe veya ustalığa veya oyuna verilen özellikler ve ifadeler (Sutton-Smith,1986: 146)

için üretilse de birer yetişkin tasarımıdır. Haliyle oyuncaklara yansıtılmasını istedikleri her türlü fikir yüklenebilmektedir. Bu türde tasarlanan oyuncaklar ile çocukları kitleler halinde yönlendirebilmek kolaylaşmaktadır.

“Eğitici oyuncakların çocuklara belirli becerileri (okul müfredatı ile paralel, fakat o kadar ayrıntılı değil) öğretecek özellikleri olması ve bu yüzden de çocukları onlarla sadece eğlence amaçlı oynamak için çekmeyecek ‘ciddilikte’ ve sade olmaları gerekmektedir. Oyun sadece ciddiye alınmamalı, ciddi de olmalı idi” (Goldstein, 1994: 51) Oyunağın ciddiliği denince oyunun ciddiliği düşünülebilir. Ama her oyun ciddi bir nitelik ve yapısal kodlara sahip olmamalıdır. Oyunun önemli özelliği de ciddiyeti merkezi bir bileşen olarak kabul etmemesidir. Ancak eğitim amaçlı olan ya da eğitici oyuncaklara böyle bir anlam yüklenmesi de tartışmaya açıktır. Eğitici oyuncakların ve diğer oyuncakların arasındaki fark çocukların bir yetişkin eşliğindeki ciddi oyunları ve serbest oyunlar arasında gözlemlenen farkla aynıdır. İster eğitici ister serbest oyun materyalleri ile oyunun doğrudan ve dolaylı olarak çocuğun eğitim ve öğretimine katkı sağladığı kabul edilmektedir.

Goldstein (1994) yaratıcı oyunun gelişimine katkı sağlayacak oyuncaklar ile ilgili yaptığı araştırmalardan ulaştığı sonuçları şu şekilde sunmaktadır. İlk olarak bir oyunağın birden fazla fonksiyona sahip olması gerekir ve çocuğa çeşitli oyun varyasyonları sunabilmelidir. Aynı oyunağı farklı nesnelere çevirmek çocukların hikaye materyallerinin gelişmesine olanak tanımaktadır. Örnek olarak çocuğun büyük boş bir karton koli ile hem kale, hem uzay mekiği hem de otobüs olarak oynayabilmesi verilmektedir. Her bir farklı kullanım çocuğun hayal gücünü pekiştiren yeni bir yaratım oluşturmaktadır denilebilir. İkinci olarak küçük çocukların oyuncaklarının çocuğa günlük aktiviteleri ile ilgili çevresindeki gözlemlerini taklit ederek kendi kendisine öğrenmesine yardımcı olacak türde seçilmesinin faydalı olacağı belirtilmektedir. Çocuğun taklitleri geliştikçe, hikayeler oluşturmaya başlamaktadır. Örnek olarak ise küçük mutfak seti oyunağı ve çocuğun yemek yapmayı taklit etmesi verilmektedir. Üçüncü olarak çocuğun –miş gibi yapma oyununa destek vermesine yardımcı olacak birbirleriyle ilişkili oyuncak modelleri gösterilmektedir. Örnek olarak ise uzay mekiği astronotları, oyuncak hayvan ve dinazorlar, kovboylar, hazine sandıklı korsanlar

şeklinde daha da çeşitlendirile bilmektedir. Son olarak Goldstein çocuklarda anlatım becerileri ve yaratıcı becerilerin geliştirilmesinde yardımcı olarak kukla tiyatrolarını örnek olarak göstermektedir. (Goldstein, 1994: 29)

“Birkaç yüzyıl önceki ayrı kültürel oluşum olarak çocukluk ilerledikçe ve okul devamıyla ve yeni gelişen çocuk literatürü ile ilişkilendirildikçe, oyuncaklar çocukların ve bu yeni tanımlanan yaş grubunun imleyenlerinin önemli kişisel sahiplikleri olmaya başlamışlardır. Dahası, çocukluğun değeri arttıkça, bu oyuncaklara sahip olmanın değeri de artmaktadır. Yine, kazanma ve başarı çocuklar için artan bir şekilde önemli olmaya başladıkça, oyuncakların kendileri de bu tür kazanım ve başarılarla daha fazla ilişkili olmaya başlamıştır. Oyuncaklar artık çocuğun sahip, tüketici ve başaran kişi olduğunu belirtmektedir. Daha önce belirttiğimiz ‘oyuncağa sahip olan çocuğun ailesine ferdi bir icracı olarak bağlı olduğu’ durumunu hatırlayın. Şimdi bunun çocuğun ayrıca bir icra başardığı oyuncucağa sahip olma durumu olduğu ortaya koymaktayız” (Sutton- Smith, 1986: 127).

Oyuncaklar ile ilintili bir pozitif durum ya da başarıyı oyuncucağa bağlamak, oyuncucağa da bu durum için bir pay çıkarmak ve oyuncucağa şahsiyet yüklemek ile sonuçlanabilir. Bu durum ilerleyen zamanlarda oyuncak ile çocuk arasındaki aidiyet ve sahiplenmeyi pekiştirebilir.

“Eğitici sanat objelerinin okul öncesi kurumlarda bulunan diğer bütün oyun materyallerini gölgede bırakmış olduğu bulgusu şaşırtıcı değildir. Eğitici ortamdaki oyuncakların öğrenme, kavrama, uyarım, keşif, ustalık, performans ve başarı anlamına geldiği ileri sürülmektedir” (Goldstein, 1994: 52) Okul ortamlarında eğitim amaçlı kullanılan oyuncaklar ile ev ortamındaki oyuncakların farkı üzerine durulmaktadır. Okul ortamındaki oyuncak ve sanat objelerinin çocuk üzerindeki sayısız yararına karşın ev ortamındaki oyuncakların çocuğu izolasyona itebileceği görüşü üzerine durulmaktadır. Oysa çocuğu izolasyondan koruyacak eğitici ve yaratıcı oyuncaklar ev ortamlarında da uygulanabilir fonksiyonlara sahiptir ve bazı durumlarda ebeveyn oryantasyonunu gerektirebilir. Eğitim ortamlarındaki oyuncakların eğitici ve yaratıcı oyuncaklar olarak görülürken ev ortamındaki oyuncakların bu kategoriden ayrı tutulması ise tartışmaya açık bir konudur.

Eğitici oyuncaklar ve diğer oyuncaklar şeklinde ayrımı yapılan oyuncakların, araştırmalara göre çocuğun eğitimi bağlamında herhangi bir farkı olmadığına ulaşılmaktadır. Aynı zamanda eğitici oyuncaklar için söylenebilecek bir diğer dikkat çekici unsur ise araştırmalarda bu oyuncakların öğrenime sanıldığı gibi katkıları olmadığıdır. alışmalara göre öğrenmelerin oyuncaklara bağlı olarak değil bir yetişkinin rehberliği ya da çocukların entelektüel kapasiteleri ile daha ilişkili olduğu analizi yapılmaktadır. (Goldstein, 1994: 52)

“ocukların sosyal fantezi oyunları esnasında kullandıkları dilin önemli başka bir özelliği ise bağlamından arındırılmış doğasıdır. Bağlamından arındırılmış ile anlatmak istediğimiz temel olarak sözcüksel ve sözdizimsel yollarla anlam geçiren dildir, anlamı geçirmek için bağlamsal ipuçları ve paylaşılan bilgilere duyulan ihtiyaç en aza indirgenmiştir” (Goldstein, 1994: 32) Dilin bağlamından arındırılmış doğası, dilin fonksiyonelliğinde yeni bir bağlam ya da yeni bir doğa yaratımı ile tekrar etkili kılınabilir. Çocukların oyunlarına ait sosyalite bağlamından arındırılmış bir dilin doğasına bu gün için hizmet etmemektedir diyebiliriz. Nedeni ise, belli plastik oyuncakların sosyal ilgi oluşturabilecek doğa ile organik bağ kuramamışdır. Yani sosyaliteyi yok sayan oyuncak ve oyunlar vardır.

“ocuklar en sofistike oyun şekillerini değer verdikleri oyuncaklarla ve sürekli karşılaşacakları çocuklar ve yetişkinlerle etkileşiirken sergilerler” (Goldstein, 1994: 44) ocukların duygusal bağlar kurdukları oyun arkadaşları, yani oyuncakları, arkadaşları veya yetişkinler ile olan oyunlarındaki davranış hareketlerini belirlemektedir. Bu durum oyunun kalitesi açısından önemli görülmektedir.

“Bağlamlar bireysel farklılıklar etkileşimi etkileyecek ve dolayısıyla uzun süreli ilişkileri etkileyecek şekilde organize olurlar. Bu etkileşim modelleri çocuğun yaşına ve parçası olduğu çevreye göre farklılık gösterirler” (Goldstein, 1994: 44) ocuk için oyuncak seçimi, oyunu doğrudan etkileyecek bir unsurdur ve çocuğun yaşam alanı bu unsuru etkileyen faktörlerden biri olarak gösterilmektedir.

Trawick, Russel ve Swaminathan (2011) oyuncak etkilerini daha kapsamlı ölçmek için yaptıkları incelemenin alt sonuçları aşağıdaki tabloda analiz edilmektedir. İncelemeye

dahil edilen oyun ve aktivite türleri çocukta görülmesi beklenen üç etkiye göre değerlendirilmektedir; yaratıcılık/hayal gücü performansı, sosyal etkileşim performansı, düşünme/öğrenme performansı. Bu incelemede kullanılan oyuncak türlerinden oyuncak bloklar tüm değerlendirme alanlarında yüksek performans göstermesi beklenmektedir.

Oyuncak	Yaratıcılık/hayal gücü performansı için beklenen	Sosyal etkileşim performansı için beklenen	Düşünme/öğrenme performansı için beklenen
Bloklar	Yüksek	Yüksek	Yüksek
Resim yapmak	Yüksek	Düşük	Düşük
-Mış gibi/taklit oyunu malzemeleri	Yüksek	Yüksek	Düşük
Matematik oyunu	Düşük	Düşük	Yüksek
Bulmacalar	Düşük	Düşük	Yüksek

Tablo 7 Oyuncak derecelendirme dokümanının üç alt sonucunda her bir oyuncak performansı için tahminler (Trawick-Smith, Russell ve Swiminathan, 2011:914)

Nesnel oyuncaklar ile matematik ya da bulmaca gibi soyut oyun ve oyuncaklar ile oynayan çocuk varsayımına karşılık gelen verilerde de farklı sonuçlar görülebilmektedir. Soyut oyunlarda zorlanan ve yaratıcılık ya da mental performansı düşük çocuklara karşın, somut nesnel oyuncaklarda beceri performans yüksekliği potansiyel performans yüksekliği sağlıyor görüntüsüyle dikkat çekmektedir. Aslında çelişkili görünen bu sonuçları destekleyen durumun oyun veya oyuncak tercihleri ile beceri ile yaratıcılığı aynı değerlendirmektir diyebiliriz.

Günümüz çocukları arasında bilgisayar ve dijital oyunlar yaygındır. Gerard Bonnafont (1992) Fransa’da video oyunları ile oynayan çocukların sosyal davranışları üzerine yaptığı araştırmada olumlu ve olumsuz olmak üzere iki etkiden bahsetmektedir. İlk etki

olarak video oyunları ile oynayan çocukların ebeveynleri ile olan ilişkilerinin bozulacağı ve buna neden olarak da ebeveynlerin video oyunlarını anlayamaması ve bu tarz oyunların dışında kalmalarını göstermektedir. Ebeveynlerin ise, video oyunlarının çocukların izolasyonuna neden olacağı endişesinden bahsedilmektedir. İkinci etki ise bu izolasyon endişesine tamamen terstir. Video oyunlarının, çocukların sosyal davranışlarına olan olumlu etkisi ise akran çocuklar arasındaki ilişkiyi geliştirdiği yönündedir. Çocuklar ortak paydalarda bir araya gelmektedirler ve video oyunları sosyal ilişkinin odağı konumunda yerini almaktadır. (Goldstein, 1994: 119).

“Benzer şekilde, günümüzde bilgisayar birçok insanın ödünü koparmaktadır. Bilgisayar bilgi patlamasına bir tepkidir (yanıt). Her on yılda katlanan insan bilgisinin toplamı ile o bilgi hakkında karar vermek bir tarafa her bir konu hakkında çok fazla olan yeni bilgiye ayak uydurmak bu yüzyılda imkansız hale gelmiştir. Bilgisayar bu tür bilgileri depolayarak ve istendiğinde anında erişim sağlayarak bizlere yardımcı olmaktadır; bir tür veri karşılaştırıldığında veya diğer bir tür ile korelasyon gösterdiğinde depolanan tüm verilerin çıkarımlarını keşfederek karar verme sürecine yardımcı olmaktadır” (Sutton- Smith, 1986: 65).

Bilgisayar bilgi depolama ve kullanımına olanak vermesi haricinde hem yetişkinler hem de çocuklar için bir oyun aracı olmaktadır diyebiliriz. Burada kastedilen oyun, sadece oyun yazılımları değil bilgisayarın bir bütün olarak bilgi ve keyif aracı olarak kullanıldığı boyutudur. Bilgisayarı oyuncağa, onunla geçirilen vakti ise oyuna benzetebiliriz.

1983 Mayıs’ında, Harward Üniversitesinde eğitim yüksek okulunda, video oyunları üzerine ilk defa dünya konferansı düzenlendi. Bu konferanstan bu oyunlar hakkında bazı başlangıç niteliğinde (giriş) ve deneysel gerçekler ortaya çıkmıştır; (1) birinci nesil video oyunlarında, çocuklar yetişkinlere göre daha hızlı öğrenmişlerdir (fakat bu çocukların çocuklarının aynı başarıyı gösteremeyecekleri henüz bilinmemektedir). (2) Genel olarak, oğlanlar ve erkekler bu oyunları kızlardan ve kadınlardan daha fazla tercih etmektedir, bu farklılık fiziksel beceri, şans ve strateji oyunlarında (bunun istisnaları, ip atlamak, beş taş, sek sek, bingo ve yirmi soru oyunlarıdır) her zaman olduğu için bu istisnai bir durum değildir. (3) ailelerdeki tek çocuklar onlarla (anne baba ile) kardeşleri olanlara göre daha fazla oynamaktadırlar, fakat onların tek başına olan ebeveynleri de oyunları daha fazla oynamaktadır. (4) video-oyun ailelerindeki çocuklar daha az televizyon izlemektedirler (5) Bu ilk jenerasyon (nesil) oyunlarda, oyun hakkında evde çok fazla tartışma ve diyalog olmaktadır. (6) çocuklar oyunları ceplerinde

taşıyabilmekte ve evden-eve değiş tokuşlar ve yeni oyunların alındığı evlerde grup toplanmaları olmaktadır. (Sutton- Smith, 1986: 67).

Video oyunları, bağımlılık yapabilme potansiyeliyle meşguliyet olgusunu da aşmaktadır. Normal bir meşgale için harcanan zaman ve video oyunları farklılık göstermektedir.

“Çocuk oyunları üzerine araştırmaların özünde olan potansiyel önyargılara rağmen, genel olarak erkek çocukların oyunlarının kız çocuklarınınkinden fiziksel olarak çok daha fazla saldırgan olduğu, kızlarla karşılaştırıldığında, erkek çocuklarının silah oyuncakları, macera fantezi oyunları ve saldırgan temalı video oyunlarını tercih ettikleri ve kız çocuklarının ise aşına rolleri canlandıran ev nesnelarını ve oyuncak bebekleri tercih ettiklerine dair ortak yaygın düşünceler vardır. Bu tercihler küçük yaşta gelişir ve soysal kökenleri kadar biyolojik kökenleri de vardır. Biyolojik kökenlerle ilgili olarak, akranlardan ve ebeveynlerden model alma özellikle önemlidir” (Goldstein, 1994: 129).

Çocuk oyunlarında kız ve erkek çocukların cinsiyet farklılığından kaynaklanan farklılığından bahsedilmektedir. Cinsiyet farklılıklarının ilgi alanı dağılımında, oyunlara duygusal ve fiziki yaklaşımda görülmesi doğal olarak kabul edilebilir.

“İki ve dört yaşları arasındaki dönemde, çocuklar sadece oyuncaklara değil onlara uygun sahnelere de (dekor) artan bir şekilde ilgili olmaya başlarlar (Fisher Price’ın benzin istasyonu, köyler, hastaneler, restoranlar, yangın istasyonu vb. ortamlarının olduğu oyuncak serileri). Ayrıca, oyuncaklarıyla sadece bir rolü değil (anne), aynı zamanda iki veya üç rolü de oynayabilirler (anne, baba, bebek vb.). Dört ve beş yaşlarında, hayal ürünü rolleri (canavarlar) denerler ve bu yaş süresi boyunca öfke, ağlama ve neşenin taklitlerinde de yeterli olmaya başlarlar” (Sutton- Smith, 1986: 164).

Oyuncak tek başına oyun malzemesi olmaktan çıkar, çocuğun hayal gücüyle çeşitlenir, yeni kimliklere veya yapılar dönüşebilir. Oyun ortamının oyuncakla çocuğu içine aldığı zamanlarda çocuk duygu yoğunluğunu da oyuna katabilmektedir.

“Altı ile sekiz yaşları arasında çocukların oyuncak seçimleri (tercihleri), hobileri, oyun ve spor eğilimleri onların kendi konseptlerini artan bir şekilde şekillendirmeye başlar ve hatta onların gelişen yeteneklerini etkilemede bir yere sahip olur” (Sutton- Smith, 1986: 264-165). Burada oyuncağın çocuk üzerindeki hakimiyeti ortadan kalkabilmekte, hakimiyet yavaş yavaş çocuğa geçebilmektedir. Hobileri, fiziksel özellikleri ve

gelişimsel serüvenleri sadece oyuncak seçimlerine yönelim gösterebilir. Onun ötesinde oyun hakimiyeti çocuktur. Gelişim sürecinde çocukların, oyuncak seçiminde söz sahibi olmalarının hangi alana yöneldikleri ya da yatkın oldukları becerilerin önceden sezilmesine imkan tanıyabilmektedir. Hatta sadece oyuncağın yardımı ile çocuğun gizil güçlerinin açığa çıkarılmasına katkı sağladığı kabul edilmektedir.

3.2.1. Oyuncak Türleri

Altı-On iki Aylık Bebekler İçin Tavsiye Edilen Oyuncaklar:

Yüksek Sıklıkta	Orta Sıklıkta	Bazen
Toplar (büyük ve küçük, asılı)	Kumaş veya plastik yüzler	Çekiç-bloklar
Asılı plastik halkalar (veya halka içinde halka)	Ziller	İnce levhalar
Kaplar (plastik veya tencere)	Aynalar	Kağıt
Hareketli şeyler	Bloklar	İpler
Aynalar	Resimli kitaplar	Piyano
Su	Yumuşak oyuncaklar	Telefon
	Çingiraklar	Arabalar

Tablo 8 Johnson & Johnson bebek gelişim rehberi (Sutton- Smith, 1986:108)

Uçaklar, müzikli hareketli (Eden)	(Creative Playthings)
Spor oyunu (Fisher-Price)	Kumaştan bloklar
Bebek aynası (Childcraft)	Dolgu oyuncak hayvanlar (Steif)
Ara halkalı dişlik	Bebeğin tutma topu (Creative Playthings
Üç dişlik (Creative Playthings)	

Tablo 9 Barbara Kaban'ın çocuklar için oyuncak seçimi (Sutton-Smith, 1986: 108)

Tablo 11 ve 12; oyun, oyuncak, oyun davranışları konusunda tür ve değişkenlikler için kullanılabilir.

Uzamsal	Bilimsel (mantıksal- sayısal)	Müziksel	Kinesik	Sözlü	Kişilerarası
1-2 Yaş					
Çıngırak, iç içe giren bloklar, bloklar, hareketli (mobiller), çakma delme, istifleme, kum, su		müzik kitabı	Toplar, it & çek arabalar, sallanan koltuk, salıncak, çekiç çakma	kumaş kitaplar, resimler	Yumuşak oyuncaklar, ce-ee oyunu, bebek-anne oyunları
2-3 Yaş					
boya kalemleri, kil, ressam sehпасı, boncuklar, panolar	ağşap yapboz	oyuncak müzik çalar	Arabalar, vagonlar, toplar, üç tekerlekli bisiklet, skuter, sallanan at, kamyonlar	resimli kitaplar, hikaye kitapları	oyun evi, telefon, evcilik
3-5 Yaş					
alet seti, inşaat setleri, Lego, karalama defteri, düğümleme	mıknatıs, büyüteç, domino, sayı oyunları, sayma oyunları	çan, ksilafon, ziller	spor, ekipmanı	şakalar	giydirme kuklalar, hayal ürünü arkadaş
6-8 Yaş					
dikme	puzzle, yazar kasa	enstrümanlar, müzik çalar	jimnastik ekipmanı, uçurtmalar, bisiklet, halkalar, barlar(çubuk)	şarkı kitapları, bilmeceler, bulmacalar	tiyatro oyunları, evcil hayvanlar
8-12 Yaş					
mozaikler model aletler, resim&beceri setleri, coğrafya oyunları	kart oyunları, elektronik oyunları, fen setleri, satranç		spor ve oyunları		

Tablo 10 Oyuncaklar ve insan yetenekleri (Sutton-Smith, 1986: 162-163)

Aşağıda sunulan tablo 12 Onur (2002)' un 1991 yılında Türkiye' de bulunan geleneksel oyuncaklar üzerine yapmış olduğu araştırmada ulaşılmış olduğu bulgulardan yola çıkılarak oluşturuldu. Tabloda Türkiye' deki geleneksel oyuncakların sekiz kategoride sınıflandırıldığını görmekteyiz.

1. Bebekler	Bez bebek, çöp bebek, ot bebek, ip bebek, örgü bebek, mısır bebek, kabak bebek, yumurta bebek, para bebek, taş bebek, top bebek, kukla bebek, gelin bebek.
2. Beşikler	Tahta beşik, metal beşik, çingiraklı beşik, aynalı beşik, sallanan beşik.
3. Minyatür ev eşyası	Toprak kapkacak, ağaç yayık, kabak testi, çamaşır teknesi, el değirmeni, çeyiz sandığı, sepet.
4. Ulaşım ve iş araçları	Kağnılar (tokmalı kağrı, manda kağrısı, deve kağrısı); arabalar (tel araba, kil araba, tahta araba, kabak araba, şalgam araba, el arabası, dümenli araba); yürüteç; kızak; kayık; karabasan; çember.
5. Ses çıkaran/müzikli oyuncaklar	Çingirak, düdük, fırıldak, kaynana zırlıtısı, su kabağı saz, düdüklü testi.
6. Oyuncak hayvanlar	At (değnek), deve (ağaç, bez), eşek, kedi, fare (bez).
7. Oyuncak silahlar	Tüfek (kamuş tüfek, kundaklı tüfek; ok-yay (ağaç, kundaklı); tahta tabanca, patlangaç.
8. Oyun malzemeleri	Topaç (ipli, kamçılı); yoyo; aşık; uçurtma (kağıt uçurtma, kasnaklı uçurtma); top (keçe, kil, ip); çelik-çomak; sapan; bilye (taş, cam, ağaç, pişmiş toprak).

Tablo 11 Türkiye'de bulunan geleneksel oyuncaklar (Onur, 2013: 213)

Sutton-Smith 2-12 yaş aralığındaki erkek çocukların hem kendileri hem de oyuncakları, arkadaşları ve ebeveynleri ile oynarken hangi oyunlardan hoşlandıkları ve oynarken verdikleri tepkileri incelemiş bu çocukların oynamayı sevdiği oyuncak ve oyunlara çeşitli örnekler sunmuştur. Tüm yaş gruplarındaki çocukların gösterdiği ortak özellik çocukların oyunlarını taklit, -miş gibi yaparak oluşturdukları ve çevrelerinde gördükleri materyalleri hayal güçlerini kullanarak oyuna dahil etmeleridir. Hayal gücü kullanımının ise yaşı ilerledikçe oyunda daha ön plana çıktığı görülmektedir. Erkek çocukların kendi kendileri ve diğerleri ile oynama biçimlerine verilen örnekleri tek tek sunmak gerekir ise;

- 2 yaş grubuna örnek verilen çocukların, ebeveynlerinin davranışlarını taklit ettiği, hal ve hareketlerini rol model kullanarak oyunlar ürettiği,
- 3 yaş grubuna örnek verilen çocukların, taklit yapmayı ve tek başlarına yapamayacakları aktiviteleri ebeveynleri ile birlikte yapmayı sevdiğini,
- 4 yaş grubuna örnek verilen çocukların, oyuncakları ile oynarken hayal unsuru öğeleri kullanarak canlandırmalar yaptığı, çoğunlukla duygusal tepkiler verdiği ve sesli olarak oyunda neler yaptığını anlattığı,
- 5 ve 6 yaş grubuna örnek verilen çocukların, oyuncaklarını kullanarak taklitler ve canlandırmalarda buldukları, farklı materyalleri oyuncaklara dönüştürdükleri,
- 7 yaş grubuna örnek verilen çocukların, inşacı-eklemeci oyun malzemeleri ile kendilerine oyuncaklar inşa ettikleri, sanat malzemelerini kullanarak çizimler ve tasarımlar yaptıkları,
- 9 yaş grubuna örnek verilen çocukların, arkadaşları ile oynamayı sevdiğini ve oyunlarında oyuncak setlerini kullandıkları,
- 10 yaş grubunda örnek olarak gösterilen çocuğun televizyonda izlediği dizinin etkisi ile oyun oynadığı ve evin mobilyalarını da oyuna dahil ettiği,
- 12 yaş grubunda örnek olarak gösterilen çocuğun arkadaşları ile birlikte açık alanda oyunlar oynamayı tercih ettiği görülmektedir. (Sutton- Smith, 1986: 200-203).

Sutton-Smith oyuncakların aile ve eğitim alanları ile ilişkisinin bazı karmaşık durumlarını incelemiştir. Sutton-Smith'e göre aile ve oyuncak ilişkisinde öncelikle oyuncaklar çocuklara özel günlerde armağan edilmektedirler. Ama hediye anlamının dışında başka bir alt amaç daha taşımakta olduğu, çocuğun davranışlarını kontrol edebilmeyi kolaylaştırması ve eğitim araçları olarak da kullanıldığı görülmektedir. Ebeveynler çocuklarına aldıkları oyuncaklardan sadece oyun amacından öte daha fazlasını bekleyebilmektedirler. Çocuklar için ise oyuncaklar hayatlarında önemli bir yer kaplamaktadır. Çocuk için oyuncak duyguları, istek ve ihtiyaçları olan bir canlı gibidir, bir oyun arkadaşıdır. Haliyle bu oyun arkadaşları ile duygusal bağlar oluşturabilmektedir. Oyuncaklar ebeveynler ve öğretmenler tarafından farklı amaçlar için de kullanılmaktadır. Oyuncak çocuğun eğitim ve öğretiminde yardımcı bir araç

olarak görülebilmektedir. Modern çocuk yetiştirme getirisini olarak çocukların izlasyonu gerekli görülmektedir. Oyuncak çocuğu bireysel oyuna itebilmektedir. Oyuncak ile oynayan çocuk oyun ortamında bir arkadaşına ihtiyaç duymayabilir. (Sutton-Smith, 1986:242-244).

Eğitim ortamları ve oyuncak ilişkisi açısından bakıldığı zaman yetişkinlerin oyuncaklara olan bakış açıları ve oyuncaklardan beklentileri arasında ki çelişki dikkat çekicidir. Oyuncaklar hem ‘ciddiye alınmaması gereken önemsiz nesnelere’ olarak görülmekte hem de çocukların oyuncaklardan ciddi bir şeyler öğrenmesi beklendiği görülmektedir. (Sutton-Smith, 1986:242-244).

3.2.2. Oyuncaklar ile Yalnızlık Arasındaki İlişki

İzole dünyalar ile yalnızlık konusunda oyuncak ya da oyun türlerinin katkısı oyuncağın oluşturduğu oynayış ve oyun kültürü ile alakalı görülmektedir. “Oyuncaklar ile bizler çocukları yalnızlığa (kendi başınalık) ve şahsi olmayan aktiviteye alıştırmaktayız; ve bu münferit profesyoneller ve uzmanlar olarak onların gelecek yıllarının bir öngörüsüdür” (Sutton-Smith, 1986: 25).

“Oyuncaklar ağırlıklı olarak modern medeniyetlerin inandığı yalnızlık modelleridir. Nispeten münferit (ferdi) görevleri ele alan kişilere ihtiyaç duymakta ve onları başarılı bir sona yöneltmektedir. Modern toplum yazılmış bir mektup, okunmuş bir kitap, tamamlanmış bir deney, bitirilmış bir öz-denetim, işletilmış bir bilgisayar analizidir. Aynı zamanda ocuk ondan bıkana kadar günlerce oynanmış bir oyuncaktır” (Sutton-Smith, 1986: 37). Günümüz oyuncaklar için çocukları oyalamaya programlı sitemlerden oluşmaktadır diyebiliriz. Çoğu zaman oyuncak ile oynanan oyunlarda başka bir oyun arkadaşına ya da yetişkine gerek kalmamaktadır. Bireysel oyuncaklar oyun partneri olarak gerekli yeri doldurabilmektedir. Bu tarzda oyuncaklar tek başına oynamayı gerekli kılmaktadırlar.

Tablo 13’de çocukların ferdi, sosyal ve hem ferdi hem de sosyal oynanan oyuncak türlerinde yaş gruplarına göre örnekler sunulmaktadır.

	Çoğunlukla ferdi kullanım	Karışık kullanım	Çoğunlukla sosyal kullanım
0-3 yaş	çingirak, gezici, boncuklar, açılır kapanır koltuk, beşik merdiveni, tencereler, tavalalar, gıcırtilı oyuncaklar, çocuk kafesi (oyun parkı), it-çek oyuncaklar, yığma oyuncaklar (küp vb.) iç içe giren oyuncaklar, üç tekerlekli bisiklet, yükleme yapılan oyuncaklar, vagon, hobi atı, kum havuzu oyuncakları, bloklar, doldurulmuş hayvanlar, bebek mobilyaları, yap boz, yapı oyuncakları, kil, boyalar, çay setleri.	toplar, giydirme kıyafetleri, müzikli oyuncaklar, parmak boyaları, kil (çamur), oyun hamuru	ce-ee oyuncaklar, ebeveynin vücut bölümleri, evcil hayvanlar, kitaplar resimler, seyyar havuz saklambaç nesnelere, giydirme giysileri
3-6 yaş	güzel bebek oyunları, oyuncak telefon, oyuncak saat, oyuncak askerler, oyuncak arabalar, botlar, kamyonlar, oyuncak binalar (çitlik, köy, itfaiye) teyp, radyo, baskı setleri, renkli kitaplar, hikaye kitapları	dükkanlar, oyuncak evler, vagonlar, salıncaklar, spor aletleri	Kukla & tiyatro, yarış arabası düzenekleri, kayıt aygıtı, kızak vagonlar
6-9 yaş	oyuncak daktilo, baskı setleri, yapı setleri, bilim&elişi setleri, video oyunları, yap boz	moda, kariyer bebekler, yarış arabaları, elektrikli trenler, oyuncak silahlar	tahta üzerinde oynanan oyunlar (dama, satranç vb.) spor oyunları, misketler, uçurtmalar
9-12 yaş	model aletler, elişi fen setleri, video oyunları, araç-gereç tezgahı çizim setleri, pusulalar, büyüteçler	sihir setleri, bisikletler, ayaklıklar, zıplama sırtığı paten	dama, satranç, masa tenisi spor ekipmanları

Tablo 12 Oyuncaklar: Yalnızlık-Sosyallik (Sutton-Smith, 1986: 38)

Hendricksen ve arkadaşlarının (1981) yapmış olduğu araştırmada iki-altı yaş arasındaki çocukların oyuncaklar ile oynama yüzdelerini aşağıda sunulduğu gibi göstermektedir.

Araştırmaya göre çocukların zamanlarının çoğunu tek başına oyuncaklarla oynayarak geçirdiği görülmektedir.

Ferdi Kullanım	Paralel Kullanım	Paylaşma veya İşbirliği Kullanım
Puzzle (%84)	Tırmanma aparatları (%43)	Kitaplar (%76)
Şekil şablonları (%100)	Müzik aletleri (%63)	Toplar (%96)
Döşeme (%79)	Tavan arasında oynamak (%69)	Kukla sahnesi (%64)
Peg rafı& peg (%60)	Silinebilir tabletler (%50)	Giydirme giysileri (%100)
Oyuncak hayvanlar (%75)	Oyuncak kamyon&arabalar (%41)	vagonlar (yük taşıma vb.) (%81)
Kâğıt &kalem (%64)	Boya kalemleri (%83)	Dev yastıklar (%67)
Oyuncak lavabolar (%100)	Şişe koleksiyonları (%100)	Kil %Oyun hamuru (%70)
Araba yolları (%55)	Oyuncak telefonlar (%66)	Bloklar (%55)
Tamirci oyuncakları (%50)	Boya & ressam sehpası (%99)	Oyuncak ev malzemeleri (%61)
Çekmeli oyuncaklar (%44)	Kum&su masası (%69)	Burger King Oyunu (%50)
Lego oyuncaklar (%44)		Kayıtçalar (%81)
Kâğıt kesmeler (%50)		
Yetişkin tarafından yardım edilen oyuncak dikiş makinesi (%100)		

Tablo 13 Oyuncakların iki-altı yaş arasındaki çocuklar tarafından baskın kullanım yüzdeleri (Sutton-Smith, 1986:38)

“Hazır oyuncak ‘dünyası’ (evler, ağaçlar ve çitler, insanlar, araçlar ve hayvanlar) ile karşı karşıya kalan çocuklar, onları fonksiyonel bir biçimde nasıl düzenleyeceklerini gösterme konusunda daha çok istekli olurlar. Performanslarından ziyade sınıflandırılmış bir evren meydana getirmeleri için öncelikle onların zihinsel becerilerini (yada beceriksizliklerini) gösteren bir test gibi tıpkı. Karşılaştırıldığında, küçük oyuncak bebeklerin dökümüne ilaveten burada sunulan envanter (döküm), bizim yönlendirmelerimizin çocuğa orjinal konfigürasyonlarla (biçimler) birlikte kullanışlı bir alan biçimlendirmesi yapmasını

teşvik etmek ve daha sonra özgürce konuşmasını (kendisini ifade etmesini) sağlamak umuduyla birtakım basit bloklar önermektedir” (Erikson, 1979:30).

Burada hazır olarak sunulan, çocuğun bazen talimatlara uyarak düzenlemeler yoluyla kendi oluşturduğunu sandığı oyuncak modelleri ile oyununun aslında yanılsama bir oyun olduğunu söyleyebiliriz. Oyun yanılsamasından kasıt, hazır oyuncak setleri ile oyunun çocuğa temelden yaratma hazzını veremeyecek olmasıdır.

“Gelecekteki araştırmacılar oyuncakların (ve oyuncakların özelliklerinin) günümüzdeki okul öncesi çocukların öğrenme ve davranış sonuçlarına etkilerini araştırarak sınıf öğretmenlerine çok daha büyük pratik öneme sahip veriler sağlayabilirler. Dahası, basit frekanstan ziyade bu sonuçlarla ilgili çocukların performanslarının dereceleri üzerine oyuncakların etkileri hakkında araştırmalar sınıf uygulamalarını daha iyi bilgilendirecektir. Oyunağın etkileri üzerine daha geniş, daha hassas araştırmalara ihtiyaç vardır” (Trawick, Heather ve Sudha, 2011: 912).

Oyuncaklar ve çocuklar üzerindeki olumlu ve olumsuz etkileri gelecek için taze bir konu olmaya devam edeceği öngörülmektedir. Çocuk gelişimi ve eğitim aracı olarak oyuncakların kullanımı, yeni modeller geliştirilmesi içinde bulunan döneme göre ihtiyaç olmaktadır.

“Oyuncakların, çocuklara tüketim psikolojisini aşılamanın aracına dönüştürülmesi, her üç ana toplumsallaşma oyuncak kategorisinde görülebilir: Karakter oyuncakları, beceri oyuncakları ve eğitim oyuncakları. Bu oyuncaklar bir zamanlar çocukları toplumsal rollere mesleklere ve akademik becerilere hazırlama işlevini görürdü. Bugün çocuklar daha çok marka bağımlılığını, moda bilincini ve grup düşüncesini desteklemektedir” (Elkind, 2011: 48-49). Oyuncaklar artık tüketici motivasyonlarıdır diyebiliriz. Oyuncaklar tasarlanırken neyin daha yararlı olacağından çok neyin daha çok talep göreceği üzerine odaklanılmıştır. Pazarlama stratejileri çocukların daha fazlasını istemesi üzerine odaklanır. Çocuklar sahip oldukları oyuncaklar ile kısa doyumlar yaşar ilerde bu oyuncaklardan da sıkıldıkları görülmektedir. Yeni çıkan bir animasyon ya da özendirici bir reklam çocukların dikkatini çekmek için yeterli olabilmektedir. Burada oyuncak üreticilerinin toplum üzerindeki stratejisi önem arz ettiği için dikkat çekicidir.

“Etkileşimsel karakter oyuncaklarının piyasaya büyük ölçüde egemen olduğunu göz önüne alırsak kişi, oyuncakların çocukları oyundan daha da uzaklaştırdığı yönünde çelişkili bir çıkarımda bulunabilir. Başka bir deyişle, okul öncesi yaş sırasında ortaya çıkması gereken yeni ve önemli yeteneklerin gelişimini yavaşlatmaktadır” (Smirnova, 2011: 42). Bir oyun esnasında oyuna oyuncuğun yerine çocuğun hakimiyeti söz konusu olmalıdır. Bazı oyuncak yapılarının yarattığı ve yönlendirildiği oyun kültürü ifadesinde, bir müddet sonra içinden oyunu çıkarıp sadece kültürü bırakır ki bunun anlamı, oyuncuğun çocukta oluşturmaya çalıştığı kasıtlı ve güdüleyici bir kültür olmasıdır. Oyuncaklar ile çocukların günümüz oyunlarında yer değiştirdiğini söyleyebiliriz. Oyuncakların rolü oyun içerisinde çocuğa yeteneklerini keşfetmesi için bir araç olması gerektiğidir. Yeni nesil oyuncakların ise çocukların oyun içindeki aktifliğini geri plana ittiğini görmekteyiz.

“İçinde yaşadığımız yüzyıl çocuklarımızı artan bir şekilde idealize ettiğimiz ve onlarla idealleştirilmiş oyunlar oynadığımız bir yüzyıldır. Bu konuda çok az delil olması, bu iddianın (söylem) doğru olamayacağı anlamına gelmez; sadece bizim oyun (veya oyuncak) ile başarı arasındaki ilişkide inandığımız temelin iyi yapılandırılmış bilimsel bilgidен ziyade bizim kendi kültürel arzularımızda yattığı anlamına gelir” (Sutton-Smith, 1986: 124). Oyun ve oyuncuğa yüklenen anlam ve beklenti zamanla değişim göstermektedir. Oyunlar çocukların hoşça vakit geçirdiği aktiviteden daha fazlası yapılmaktadır. Oyunun artık spontane ilerleme göstermediğini belirtebiliriz.

Günümüz oyuncaklarının büyük bölümü bireysel oyuncaklardır. Çocuğun tek başına meşguliyetini esas almaktadır. Özellikle medya ve elektronik ortamlar içinde yaratıcılığın performans kapsamları ve limitlerinin yapay ve sınırlandırılmış doğası ile karşı karşıya kalan çocuk, bu yapay dünyanın bir tür esiri muamelesi gördüğünün çoğu zaman farkında bile olamamaktadır. Özellikle okul içi ve dışı farkı çevre inşasına dönük önlenemeyen pedagojik çelişkiler de bu durumu desteklemektedir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

ÇOCUKTA KİMLİK OLUŞUMU VE OYUNUN KATKISI

4.1. ÇOCUKTA KİMLİK OLUŞUM SÜRECİ

Çoğu zaman ‘çocukta kimlik oluşumu’ ifadesi erken kullanılan bir ifade olarak kabul edilebilir. Ancak kimlik oluşumuna ilişkin başlangıcın zihinsel süreçlerle değerlendirilmesi gereği, bizi çocuğun tüm etkinlik ve etkileşim doğrultularına taşımaktadır diyebiliriz. Bu yüzden kimlik oluşumu, çocukluktan başlayıp bireyin yaşlılığına kadar devam eden bir süreç olarak kabul edilmektedir. Demiray (1988)’ a göre kimlik, “bir kişinin kim olduğunu belirleyen ve başkalarından ayrılmasını sağlayan ayrıntıların tümü” olarak tanımlanmaktadır. “‘Kimlik’ fikri belirsiz ve soyut görülebilir. Akademisyenler kimliğin anlamının ne olduğunu oluşturmanın zor olduğunu buldu, böylece ara sıra cinsiyet etnik yapı ve bedensel beceri kategorilerden bir dizi azaltıldı” (Gauntlett, 2007: 195). Bireyin tüm yaşamı ile ilgili olan kimliğinin biçimlenmesinde dış etkenlerden etkilendiği söylenebilir. Kimliğin şekillenmesi ise çocukluk yıllarında başlamaktadır. Bu yüzden çocukluğun ayrılmaz bir parçası olan oyun ve oyuncakların bu sürece olan gelişimsel katkısı irdelenmek durumundadır.

Kimlik oluşumuna ilişkin birçok başlık bağlamında çözümlenmeler yapılabilir. Ancak kimlik ile kişilik arasındaki bağın da dikkate değer olduğu söylenmelidir. Kişilik kimlik olgusunu açıklamakta yeterli verileri sağlayabilir. Çocuğun kimlik olgusu ile kişilik olgusu arasındaki ilintiyi mutlak suretle süreç içinde çözümlenmek gerekmektedir. Kimliği açıklamada kişilik, şahıs olarak, birey olarak, varlık ya da canlı olarak çocuğun tüm yaşamına ait refleks, cevap, tutum ve davranışların toplamından ibaret olduğu gerçeğine bizi götürmektedir. Kişiliğin, kişisel için sağladığı tüm referanslar çocuğun muhtemel karakterizasyonu için yeterli bir potansiyel içermektedir diyebiliriz.

“Kişiliğin kişisel özelliklerin bütünü olarak kabul edilmesi; kişiliğin, bir kişinin aslında ne olduğu değil, başkalarına nasıl görüldüğü olarak kabul edilmesi; kişiliğin yaşamda oynamakta olan kişinin rolü olmasıdır; Son olarak, kişilik ayırt edici özellikler ve

haysiyete referans verir” (Guilford, 1959:2). Burada kişiliğin, kişiyi tasvir eden ve tanımlayan özellikler, görüntüler, davranışlar bütünü olduğundan bahsedilmektedir. Kişilik, tekil bir yapıyı çağırır. Tek tek bireyleri diğerlerinden ayırmanın nesnellüğünün ifadesidir. Bu anlamda ayır edici özellikler olarak toplamda kişiliği betimlemenin olanaklarına ulaşılmış kabul edilir. Kişilik hem bireyin kendine has özelliklerini kendi betimlemesiyle diğerlerine sunduğu özellikler olabildiği gibi, başkalarının onun hakkında elde ettiği ayırıcı özellikleri değerlendirip bir kimlik profili olarak sunması da olabilmektedir. “‘Kişilik. . .toplamıdır’ ve sonra bireylerin yapabildikleri aktiviteler ya da süreçler listesine dönüşür” (Guilford,1959: 4). Bireylerin işgalleri, uğraşları ve eğilimleri kişilik için referans potansiyel olduğunda, nesnellik bağlamında işgal karakterlerinin mi kişiliğe tesir ettiği, yoksa kişiliğin mi işgalleri belirlediği hususunda farklı algı ve yaklaşımlar içerebilmektedir.

“Psikologlar kişiliğin beş önemli özellik boyutu olduğu üzerinde geniş ölçüde aynı fikirdedirler. Yani, hepimiz farklı derecelerde şu özellikleri gösteririz (1) dışa dönük (2) uyumlu (3) vicdanlı (4) duygusal açıdan dengeli veya nevrotik ve (5) açık veya düşünceli, meraklı ve hayalperest (McCrae&John, 1992)” (Goldstein, 1994: 12). Kişilik özellikleriyle oyun arasındaki doğrudan ya da dolaylı bağın tümü, özne nesne ilişkisinin klasik tasvirinden daha fazla içeriğe sahip olabilir. Yani oyun, çocuğun kişiliğine fiziksellik anlamında doğrudan tesir oluşturma potansiyeli ile önemli konumunu her zaman korumuştur. Ancak yukarıda zikredilen beş özellikten bazılarının oyun ile doğrudan ilgisi olabileceği gibi bazılarının da dolaylı ilgileri olabilir.

4.2. OYUN VE OYUNCAĞIN KİMLİK OLUŞUMUNA KATKISI

Oyunu belirleyen oyuncaklardır. Oyuncak, yapısı, fizikselliği ve fonksiyonelliği açısından çocuktan bıraktığı etki, izlenim ya da yansı ile karakterize olurlar. Bu yüzden konu hakkında ağırlıklı tartışmada bir bölümü, çocuğun mu oyuncağa oyuncağın mı çocuğa hakimiyet kurduğu yönündedir. Zaten çalışmamızın gizli amaçlarından biri de bu hakimiyet konumlandırmasında ‘işlev ve tesir’ unsurunun oyuncağa nasıl bir üstünlük sağladığı noktasındadır.

“Oyuncaklar yönünden hayatın kırılğan periyodu (zamanı-dönemi), muhtemelen sonraki çocukluk dönemleri değil yaşamın ilk beş yılıdır. Bu erken yıllarda oyuncağın kendisi bebekten çok fazla emir alır. Bu yıllardan sonra, çocuğun içinde yaşadığı daha geniş topluluk ağı onun kendi muhakemelerinden ortaya çıkmaya başlar” (Sutton- Smith, 1986: 214). Yetişmenin periyotları (çağları ya da aşamaları) olarak bakıldığında çocukluk, yetişkin kimlik oluşum sürecinin ilk ve en kalıcı evresidir diyebiliriz. Bu yüzden çocukların bu evrede en çok muhatap ya da meşgul oldukları nesnelere, oyuncaklar olmaktadır. Bunun anlamı, oyuncaklar karakter de inşa eder biçimindedir.

Oyuncağın karakter inşa etme gücü, henüz sübjektif potansiyellerini ve vasıflarını geliştirme aşamasında olan çocukların oyuncağın nesnel gücü ve tesirlerine dönük ilgisini güçlendirebilir. Oyuncak, bu tesir gücü ile önce oyunu biçimlendirir, yönlendirir. Sonra ise çocuğu biçimlendirebilir. Bu yönden oyuncakların fizikselliği ve algısal cazibesi, onun bir gücü olarak değerlendirilebilir.

“Oyun oynama yeteneğinde olduğu gibi bu yetenek yalnızca, oyun oynamayı bilen ve oyunlarına çocukları da dahil edebilen bir yetişkin veya yaşça büyük bir çocuk tarafından anlaşılabilir. Genç çocukları oyuna dahil etme süreci daha çok, çocuk psikolojisinin araştırma alanıdır. Bu tür bir canlandırmayı tetikleyebilecek veya engel olabilecek oyuncakların karakteristik özellikleri olabilir” (Smirnova, 2011: 39). Çocukların oynadıkları oyuncaklardan etkilenip etkilenmedikleri oyun performansı ile gözlemlenebilir. Bu oyunlarda çocukların oyun içinde oyuncakları üzerinde yeteneklerini ne kadar kullandığı referans alınabilir. Çocuk oyunlarına aşina olan bireyler oyun içindeki çocuğun oyuncak ve yetenek ilişkisini gözlemleyebilmektedir.

Birçok açıdan bakıldığında oyun, çocuğun önemli ve gözlemlenebilir performanslarından biridir, hatta en güçlüsüdür diyebiliriz. Oyuna ait performatif süreci belirleyen faktörler yanına oyuncağın nesnel belirleyenleri değil, çocuğun öznel belirleyenleri de buna etki edebilir. Oyun performansı bir yetenek göstergesi olarak işlenmek istendiğinde, özellikle beceri olgusu ön plana çıkar. Oyuncağın nesnel özelliklerine karşı çocuğun göstereceği hakimiyetin çıktısı, ağırlıklı olarak beceridir.

Beceri, belli oranlarda bir nesne olarak oyuncağın tüm objektif etkileşimlerine özellikle çocuğun psikomotor cevaplarını içerir. Beceri fiziksellelikle alakalı olduğundan, yeteneğin belli bir bölümünü ihtiva eder.

Oyuncaklar bir özerklik (otonomi) göstergesi olmak açısından yeterli bir subjektivite desteği sağlayamamaktadır. Oyuncak kültürel, sosyal ya da sanatsal açıdan özerkliğin yegane unsuru olmamalıdır. Subjektif saptamaların bu yönü, oyuncakta değil daha çok çocukta belirginleşmek durumundadır.

“Çocukların kendi otonomileri için oyuncakları kullandıkları tarzların çeşitliliği. Her ne kadar oyuncaklar kültür ve oyuncakçılarının ağır misyonu ile onlara hediye edilmiş olsalar da, çocuklar kendi kaderlerinin küçük parçalarını kısıtlayanlar içinden yine de onları çıkarırlar” (Sutton- Smith, 1986: 215). Kaderlerinin küçük nesnelere olarak oyuncaklar, geleceğin kaderlerini de inşa edebilirler. Bu durumda çocuklar kendilerine sunulan oyuncaklar içerisinde oynayacakları oyuncakları seçmiş görünebilmektedirler. Çocuğa oynatmak istenilen oyuncak başta ilgisini çekmiş olsa bile ileride bıkkınlık ve sıkıntı yaratması muhtemeldir. Oysaki oyuncağa yüklenen anlam çocuk için aynı şeyi ifade etmeyebilir.

Yaratıcılık ile özerklik arasındaki bağı başka bir bakış açısında görmek için görsel sanatlara bakılabilir. Zira sanat ile yaratıcılığa ilişkin sondaj yapmak daha değerli veriler ortaya çıkarır gibi yaygın bir kanaat söz konusu olabilir.

“Görsel sanatlarda yaratıcılık araştırmasına yönelik teorik bir model sunmak faydalı olabilir. Bu modelin 5 temel boyutu vardır ve bu boyutlar yaratıcılık çalışması için önemli olan değişkenlik çeşitlerini genel hatlarıyla belirler. Bu boyutlar: (1) kişilik ve geçmiş bir tarih gibi konuları kapsayan kişi değişkenleri; (2) bakış açısı, benlik kavramı, roller, çalışırken verilen kararlar, düşünce süreçlerinin tekrar hatırlanması gibi konuları ele alan süreç veya araç değişkenleri; (3) ortama genellikle bir sanat eğitimi bakış açısından bakıldığından dolayı öğretmen ve öğrenme süreçlerini kapsayan çevresel değişkenler; (4) sanatsal ürünlerin estetik kalitesi gibi konularla ilgilenen ürün ve muhakeme değişkenleri; ve (5) bir şekilde yaratıcı süreç veya ürünle ilgili veya bunlardan etkilenmiş davranışları konu alan etki ve sonuç değişkenleri” (Brittain ve Beittel, 1960).

Oyun ya da oyuncuğun kader belirleme ile ilişkilendirilmesinde dikkat çeken nokta, çocuğun kişiliğine, kimlik oluşumuna olan katkısında izlenebilecek izlerdir. Bazen oyuncak tercihleri çoğul ya da tekil olarak burada tesir oluşturabilir. Yani çocuğun özellikle ve sürekli tercih ettiği bir oyun ya da oyuncak sabitliğinin ortaya koyduğu kimlik tesiri ile çocuğun değişken ve çok sayıda çeşitlilik gösterebilecek oyun ya da oyuncak tercihlerinin ortaya koyduğu kimlik tesiri de farklı farklı olabilir.

“Birçok çocuğun gelişiminde uzun dönem bir rolü olan belirlemenin kendine has oyuncakları vardır. Bunlarla bazen yıllarca oynanır ve bazen de çocuğun daha sonraki yaşam yıllarına işaret eden kader olur” (Sutton- Smith, 1986: 216). Çocuğun seçtiği oyuncak ileriki hayatını etkileyen bir etken olabilmektedir, bu yüzden oyuncaklar çocuğun oyununda oyun kadar önemli bir yer tutmaktadırlar. Oyuncuğun rolü çocuğun karakterine doğrudan etki edebildiğini belirtebiliriz. Oyun içinde oyuncuğun rolünden etkilenen çocuk kendini bu rolle özdeşleştirebilmektedir.

“Oyuncak, bizim uzak kişileri sihirli bir şekilde etkilemek için raptiyelediğimiz fetiş bir objedir. Belki de oyuncaklar acizliğe karşı mecazi fetiştirler” (Sutton- Smith, 1986: 219). Oyuncak belli metaforlar (mecaz) potansiyeline sahiptir. Çocuğun yaş dönemlerine göre bu metaforlar kapsamlılık ve çeşitlilik sergileyebilir. Çocukluk evresinin daha ileri aşamaları, belli metaforları işleme kapasitesini de çocuğa kazandırabilir. Çoğu zaman oyuncaklara ağır görevler yüklendiği ve yetişkinlerin büyük beklentilerinin olduğu görülmektedir. Bu durum, ebeveynlerin oyuncaklara alan bakış açısının, pragmatik tabulardan oluşmasına neden olmaktadır diyebiliriz.

Oyuncak çocuk için iletişim ve etkileşimin objektif modellerini sunduğu kadar çocuğun kendine dönük tespit ve biçimlendirmelerine katkı sağlayabilecek davranış örüntülerini de sunabilir. Önceleri bu ilişkilere vasıta olan oyuncak daha sonra kişisel ve sabit bir kimlik rolü kazanabilir.

“Oyuncakların,... çocuğun belirli tutum ve davranışların önemli bir aracısı olur” (Sutton- Smith, 1986: 210). Tutum ve davranış geliştirmenin yanı sıra oyuncaklar, tutum ve davranış karakterlerine de tesir edebilir, hatta doğrudan belirleyici olabilir.

4.3. ÇOCUKTA KİMLİK OLUŞUMU VE OYUN ARASINDAKİ İLİŞKİNİN DEĞİŞKENLERİ

“Çocuklar bu oyuncakların dış görünüşlerinin yansıttığı karakteristik özelliklerin etkisi altında kalırlar. Saldırganlık, yapmacıklık, gösterişlilik ve olgunluk gibi oyuncağa verilen nitelikler zamanla çocuğun karakteri haline gelebilir. Bu gibi etkiler yetişkinler tarafından görülemez ve abartılı ve ayırt edici özelliklere sahip oyuncaklar bu yüzden özellikle küçük çocuklar için sakıncalıdır” (Smirnova, 2011: 37-38). Çocuklar oynadıkları oyuncakları benimser ve özümserler. İlgi duydukları oyuncaklar ile oyun oynama istekleri artmaktadır. Oyun ve paylaşım arttıkça bu oyuncağa duygusal anlamda bağlılık da artmaktadır. Bu yüzden oyuncakların karakteri ve imajı zamanla çocuklarda da hissedilmektedir. Oynadığı oyuncağa göre bir çocuğun karakterini görebilmekteyiz.

Kişilik değişkenlerine katkıları açısından değerlendirdiğimizde kişiye, araca, çevreye, muhakeme ve sonuca bağlı değişkenler, yaratıcı sürecin benlik, kimlik, materyal, ortam ve nesnel diğer unsurların bütünlüğünde anlam kazanan faktörler olduğu görülmektedir.

“Dengesiz veya uyumsuz çocuklar genellikle sosyal oyunlarda büyük zorluklar yaşamaktadırlar, fakat bunların problemleri normal çocuklar arasındaki oyun fonksiyonunu yargılaması olarak kullanılmamalıdır. Onlar, bu bölümün teması olan çocukların oyunlarındaki izolasyona yönelik tarihsel yönelişi örtbas etmek için kullanılmalıdır. Her ne kadar ebeveynlerin oyuncakları hem birleştirme (bağlanma) hem de çelişkili bir biçimde çocuklarını ferdileştirme amacı için kullandıkları paradoksu (çelişkisi) ile başlamış olsak da, şimdi okullarda öğretmenlerin ve terapistlerin oyunların işbirlikçi amacı üzerine vurguda bulunarak bu çelişkiyi çözmek için çaba harcadıkları gerçeğini görmüş durumdayız” (Sutton- Smith, 1986: 40-41).

Kimlik ya da kimlik oluşumları için çocuğa dönük bir çok çevre ve vasıttan bahsedilebilir. Oyuncağı vasıta olarak kullanma tercihleri daha çok ebeveynlere ait olabilmektedirler. Çocuktan ziyade ebeveyn tercihleri oyuncağın nesnelliğinden ziyade kendi bakış açılarında ya da geçmiş deneyimlerinde yer eden tespitlerin seçtikleri oyuncağa attedikleri karakter ve kimlik oluşturma desteğine bağlıdır denebilir.

Ebeveynlerin kişilik kazandırma desteğine inandığı oyuncaklar ile okulun aynı amaç için kullandığı oyun ve oyuncakların amaç olarak ortaklık sergilediği düşünülüyor olsa bile, yaşanan çelişkilerin bile terapik durumlar yaratacağına vurgu yapabiliriz. Oyuncakların çocuğu yalnızlığa itmekte olduğunu ama yetişkinlerin ise çocukların sosyal ilişkilerini geliştirmeye yönelik çabası birbiri ile çatışma halindedir.

Çocukta kimlik oluşum süreçleri açısından bakıldığında oyun ve oyuncağın birçok değişkende incelendiğini söyleyebiliriz. Bunlar;

- a) Nesnel değişkenler: salt oyuncak malzemesi ve nesnelliğine ait materyal özellikleri, karakteri ya da fiziksel/psikomotor cevapları içerenler
- b) Çevresel değişkenler: aile, ebeveyn, okul, ev vs. gibi çevresel faktörlerin oyun ve oyuncak tercihinde baskın tutumları ve yansı oluşturduğu tesirleri beseyenler.
- c) Öznel değişkenler: oyun ve oyuncağın haz ve tüketim nesnelere olarak çocukta yaratıcılığı izlenimlerin tesirlerine ait değişkenler.
- d) Pedagojik değişkenler: oyun ve oyuncağın özellikle eğitim-öğretim materyali olarak kullanmanın ortaya çıkardığı değişkenlerdir.
- e) Performatif değişkenler: özellikle çocukta yaratıcılığı besleyen ve geliştiren özellik olarak değerlendirme potansiyeline sahip oyun performanslarında gözlemlenen değişkenler.

BEŞİNCİ BÖLÜM

OYUN PERFORMANSLARI İLE YARATICI PERFORMANSLAR ARASINDAKİ İLİŞKİ

5.1. OYUN PERFORMANSLARI İLE YARATICI PERFORMANSLAR ARASINDAKİ İLİŞKİ

Oyun kültürü bir anlamda kendi ekolojisi ve kültürü içinde bir oyuncak kültürünü de ifade eder. Oyuncak oyunu, oyun da çocuğu belli oranda betimler diyebiliriz. Bunun anlamı, çocukta yaratıcı sondaj için oyun ve oyuncağın gücüne inanmaktır. Yaratıcı oyun tabirinden ziyade oyunu yaratıcı bir performansla dönüştüren çocuğun yaratıcılığı ifadesinin kullanılması doğru olacaktır.

“Yaratıcılıkla ilişkili oyun, yaratıcılığın çocukların farklı, son derece zıt gelişimsel durumlarında ne anlama geldiği ve yeri bu farklı gerçeklikler bağlamında göz önünde bulundurulmalıdır. Bu çeşit durumların yaratıcı oyunun rolü ve yeri üzerindeki etkisi ve çocukların yaratıcı girişimlerinin toplum üzerinde uygulamaları nasıl değiştirebileceği, yeni oyunlar ve yeni bir arada olma şekilleri gibi yetişkinlere de yayılan yeni uygulamalar ve yeni gelenekler yaratabileceği ile ilişkili daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır” (Rochat, 2013: 56).

Çocuklarda yaratıcılık ve oyun kavramlarını şekillendiren çeşitliliğin üzerinde durulmaktadır. Bu çeşitlilik ise yaratıcı oyunların önemini arttırmaktadır.

“Yaratıcılığın değerlendirilmesi sorunu yüksek seviyede yaratıcılığın değerlendirilmesi için kriter eksikliği olarak tanımlanmıştır, bunun sebebi büyük ölçüde “eserin kendi adına konuşmasına izin vermek” kültürü ve doğaçlamanın son derece yaratıcı bir beceri olmasıdır. Bununla birlikte, “eserin kendi adına konuşmasına izin vermek” esere yol açan yaratıcı yeteneği belirsizleştirdiği ve doğaçlamanın düşük yaratıcı yetenek (“yaratıcı engel”i de içeren) ile ilişkili olduğu gösterilmiştir. Empirik araştırmalar son derece yaratıcı uygulayıcıların hem öncesinde hem de sonrasında eserlerinin kavramsal ve şematik temellerini ifade edebildiklerini (isteksiz de olsa) ve bu şekilde yarattıkları eserlerin uygulanması ile birlikte yaratıcı yeteneklerinin eleştirel değerlendirmesi için de kriter meydana getirirler” (Cowdrow ve Graaff, 2005: 516).

Yaratıcılığın değerlendirilmesi için referans performansına ihtiyaç var. Bu referans eğer sanat çalışması, eseri olursa yaratıcılığın değerlendirilmesi için eserin kendisini dinlememiz gerektiğine, onun söylediklerine öncelik vermemiz gerektiğine değiniliyor. Eser merkezli değerlendirme ile yaratıcı performans ya da yetenek düzeyi (üst ya da alt) ortaya çıkarılabilir görülüyor yazara göre.

“Çocuklar yalnız bırakıldığında daha yaratıcı olurlar: yaratıcılık serbest, yapılandırılmamış, kendiliğinden, iraksak ve sanat zevkli, eğlenceli ve her nasılsa iş dünyası tarafından zincirlenmemiş olmalı” (Wright, 1990: 52). Çocukların yaratıcı sürece ilişkin eylemleri gözlemlendiğinde, yaratıcılık tespiti ve performans göstergeleri incelenmektedir. Bir tür sondaj ile çocuğun yaratıcılığı üzerinde durulabilir. Burada çocuğa yapılacak yönlendirici müdahalelerin gerek pedagojik, gerek oyun amaçlı gerekse sanatsal amaçlı olsun, sıkıntılı bir yaklaşım olacağı mutlak. Kendi doğasında ve çevresel koşullarında yaratıcı performansın gerçekçi tespit ve sonuçları değerlendirilebilir.

Yaratıcılık, şimdinin ve geleceğin tasavvurunu yaparken önemli bir bağlam olmaktadır. Gelecek nesillerin yaratıcı bireyleri olarak şimdinin çocukları, oyun ve oyuncak tercihleri ile gösterebildikleri yaratıcı performans, bizim için gelecek adına bir ipucu olabilir. “Neslin yeni bağlamları ve temsilleri olarak yaratıcılığı görmek ve onları bireysel uygulaması hoştur fakat gerçekten bize yeni bir şey söyler gözükmez. Bu beceri evrim ve kültür her ikisi vasıtasıyla beslenmiştir. Onları hafızada tutma ve bize onlar üzerinde çalışmaya olanak tanıyan şeyler arasındaki ilişkileri öneren insanlardaki bağlantı korteksinin evrimi önemlidir” (Gauntlett, 2007: 21).

“Özgür oyun zamanı gittikçe azalırken çocukların zamanı belirli öğrenme hedefleri üzerine gitgide daha da biçimlendirilmiş ve odaklanmış bir hale geliyor. Özgür oyunun değerini ve çocuğu özgür oyuna teşvik etme yollarını çok iyi anlamadığımız sürece, öğrenciler ve yaratıcılar olarak gelişmelerini sağlayan dinamikten mahrum ederek bunu riske atmış oluruz” (Gauntlett, Ackermann, Whitebread ve Wolbers, 2010: 3). Çocuklar ve oyun kazanımları söz konusu olduğu zaman oyunun kendi doğasından uzakta

planlanmış, eğitim amaçlı kullanımı oyunun değerini değiştirmektedir. Özgür oyun zamanı özgür oyun ile eğitim zamanı ise eğitim oyunları ile değerlendirilmesi gerektiğini belirtebiliriz. Özgür oyuna ayrılan zamanı çocukların kazanımlarını arttırmak uğruna planlamak doğal gelişmesi gereken sürece müdahale edilmesi anlamına gelmektedir.

Oyun oynamakla ilgili yapılan araştırmalarda, genel olarak gelişimsel yararları ve öğrenmede çocuğa sağladığı yararlardan bahsedilmektedir. Oyun oynamak her zaman faydalı olarak görülmektedir. Sevinç (2004)' e göre oyunun çocuğa sağladığı yararları şu şekilde belirtmiştir. “Oyun, çocuklara yeni beceriler ve işlevler kazandırır. Çocuklar bu etkinlikler sürecindeki kazanımlarını yeniden düzenleyip mevcut bilgileri kaynaştırarak başka durumlara uygularlar” (Sevinç, 2004: 21-22) Oyuncak sayesinde transpozisyon (yeni durumlar geliştirme) yetenekleri ön plandadır. “Oyun, çocukların gerçeği sembolik temsiller şeklinde ele almalarını sağlar” (Sevinç, 2004: 21-22). Oyunun çocukta soyutlama yetileri geliştirebildiği söylenebilir. “Çocuklar oyun oynarken eğlenirler. Bu ruh hali onlarda, sorunları çözerken daha esnek ve yaratıcı olmalarını beraberinde getirir. Çocuklar doğal olarak çeşitli çözümlere açıktır” (Sevinç, 2004: 21-22). Eğlenirken çözümlene becerileri de geliştirebildiği için oyuncak, çoklu katkılar sunabilme özelliğine sahiptir. “Yaratıcılık ve estetiğe değer verme oyun yoluyla gelişir. Bir sanat eserinin ortaya çıkışındaki aşamaların önemini kavrarlar” (Sevinç, 2004: 21-22). Estetik potansiyelleri ortaya çıkarır ve geliştirir. Sanatsal sondajları olanaklı kılabilir. “Oyun, çocukta biliş üstü düşünme becerilerini başka bir deyişle nasıl öğrendiklerini öğrenmeyi sağlar. Çocuklarda görülen merak, keşfetme arzusu, ısrarlı davranışlar ve içten güdümlü davranışlar onları iyi birer öğrenci durumuna getirir ve dikkat sürelerini gerektiği kadar uzatır” (Sevinç, 2004: 21-22). Çocukluğun doğal gelişimsel detaylarından olan merak ve keşif için oyuncak önemli bir vasıta olabilir. “Oyun, başarıma ve öğrenme ihtiyacı gerektiren durumlarda görülen stresi ve kaygıyı azaltır. Oyunda yapılacak hatalar için risk ve kazalar denetim altına alınmıştır” (Sevinç, 2004: 21-22). Oyuncak aynı zamanda psikolojik açıdan faydalılık gösterebilir ve çocuğun ruhsal dünyasını düzenlemede olanaklar sunar.

“Aşağıdaki üç madde oyunun geleceğine yönelik yapılan araştırmanın hedefleridir:

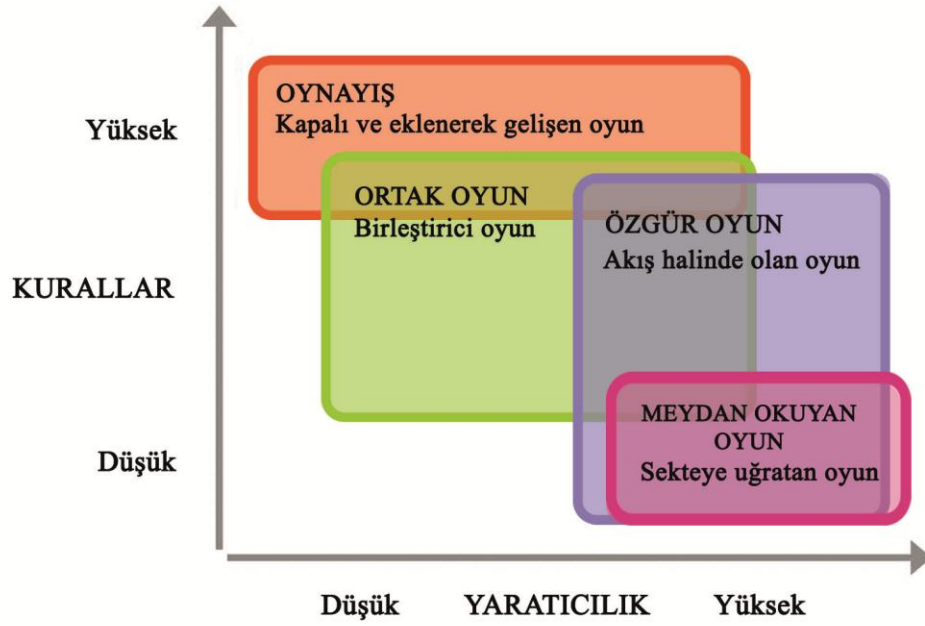
- Çocukların gelişimini, yaratıcılığını ve öğrenmelerini olumlu yönde etkilemek adına oyunun, özellikle özgür oyunun, doğasını ve değerini ana hatlarıyla belirtmek
- Zihnin niteliklerini ve oyuna en çok olanak sağlayan şeyi tanımlamak ve yoruma açık oyun deneyimleri ve içeriklerini tasarlamaya yönelik bir takım prensipler belirlemek
- Sistemlerden ve platformlardan oluşan oyunun, özellikle de LEGO oyununun, neden yaratıcı gelişimi ve öğrenme yeteneğini desteklediğini açıklığa kavuşturmak” (Gauntlett ve diğerleri, 2010: 3).

Yaratıcılığın geliştirilmesinde özgür oyun ve oyun ortamlarının öneminden bahsedilirken ve oyunun özgürleştirilmesi gerekliliğine vurgu yapılırken sistemler ve platformlardan oluşan yani planlanan oyunun yaratıcılığı destekleyici bir unsur olarak geliştirilmesi birbiriyle çelişmektedir.

Çocukların oyun kazanımlarının arttırılması yönünde yetişkin bireylere düşen görev ve ödevler sürekli tartışılmaktadır. Oyunun eğitsel ve gelişimsel yararları için yetişkinlerin yapabilecekleri bazı önerileri şu şekilde özetleyebiliriz. Öncelikle oyun aktivitelerinde çocuklara ‘destekleyici bir ortam oluşturmak’ gerekli görülmektedir. Güven ortamı içinde olan bir çocuğun oyun aktivitelerindeki performansının en doğala yakın olması ve hiçbir manüpülatif etki altında kalmaması beklenmektedir. Ayrıca çocukların oyun imkanlarının arttırılması gerekli görülebilir. Değişik oyun aktiviteleri çocukların çeşitli deneyimler kazanmasını sağlayacağı için yararlı görülen bir unsurdur. Bir diğer öneri ise yetişkininde çocuk ile oyuna katılımı olarak gösterilebilir. Ebeveyn ve öğretmenin çocuk ile birlikte oyun oynadıkları zaman oyunun çocuklar için eğitsel ve gelişimsel açıdan değerlendirileceği vurgulanmaktadır. Dikkat edilmesi gereken nokta ise yetişkin bireyin çocuğun oyununda ‘kendi yaptığını tanımlaması merak uyandırıcı ve verimli’ olacağı görüşüdür. (Gauntlett ve diğerleri, 2010: 22).

“Oyunun çocukluktan yetişkinliğe doğru geliştikçe, psikolojik amaçlarından dolayı, kaçınılmaz bir şekilde daha da karmaşık bir hale geldiği açıkça görülür. Genellikle, fakat her zaman değil, çocuk oyunundan yetişkin oyununa doğru gittikçe meydana gelen bu değişim rekabetçi bir öğenin başlangıcını da kapsar. Yetişkinlerin oyun aktivitelerine katılmak kadar onları izlemekten ve bu oyunlar hakkında tartışmaktan da hoşlandıkları da göze çarpan bir faktördür” (Gauntlett ve diğerleri, 2010: 23).

Çocuk oyunları ve yetişkin oyunları arasındaki farkların birey büyüdükçe psikolojik ve fizyolojik olarak kendini göstermeye başladığı görülmektedir. Çocuk oyunları çocukluğun getirisi olarak doğaldır, yetişkin oyunları ise yetişkinliğin getirisi ile daha komplike bir yapıya sahiptir diyebiliriz. (Gauntlett ve diğerleri, 2010: 23).



Şekil 1 Kurallar ve hayal gücüne ilişkin oyunun 4 ögesi (Gauntlett ve diğerleri, 2010: 28)

Yukarıda bulunan şemada oyunun dört ögesinin kurallar ve hayal gücü ile ilişkisi verilmiştir. Şemada, dikey doğrultuda oyunda kurallar düşükten yükseğe, yatay doğrultuda ise oyundaki hayal gücünün düşükten yükseğe doğru yönü gösterilmektedir. Şemaya göre oynayış-kapalı ve eklenecek gelişen oyunda kurallar arttıkça hayal gücünün azalma gösterdiğini söyleyebiliriz. Kurallı oyunun tersine özgür oyun-akış halinde oyun ve meydan okuyan oyun-sekteye uğratan oyunda oyuncunun uyması gereken kurallar bulunmamaktadır ve buna göre kurallar göz ardı edildikçe hayal gücünün yükseldiği söylenebilir.

“Yaratıcılık olarak adlandırdığımız bu oldukça kapsamlı düşünme ve öğrenme şekli sezgisel düşünmeyi; yaratıcı bir biçimde varsaymayı; oyuncu bir

manipülasyonu; beklemeyi, izlemeyi ve beklenmedik olana açık olmayı; “olumlu kazalar”a izin verme ve bunlardan faydalanmayı; risk, karmaşa ve anksiyete ile baş etmeyi; yeni, daha iyi ve daha anlamlı olanları sentezlemek üzere eski biçimlerden feragat etmeyi gerektirir” (Murray, 1983: 130-131).

Öğrenmenin öncesinde düşünmenin egemenliği, düşünmenin hem öğrenme motivasyonu hem de yaratıcılık motivasyonu olarak kabul edilmesi gerektiğini baştan varsayar. Yaratıcılık, özne nesne ilişkisinde öznel ilginin dinamikliğini ve hakimiyetini gözlemlemenin de ifadesidir. Yaratıcı bireyde var olduğu kabul edilen yaratıcı düşüncenin bileşenleri bireyin zekası ile alakalıdır diyebiliriz. Bu özelliklerin her biri zekanın getirisi olarak görülür ve yaratıcılığın habercisidir.

“Çocukların kendilerinin başlattıkları kurallı oyunlar, çocuğun gelişen benlik duygusu ve toplumsal farkındalığında önemli bir rol oynar. ... Daha önce de gördüğümüz gibi, çocuklar kendi kurallarını koymanın ve bunları bozmanın bir yolunu bulacaklar ve onların kendiliğindenliğini ve yaratıcılığını sınırlayan yetişkin çabalarına karşın büyümek için kendilerine bir yer bulacaklardır” (Elkind, 2011: 228). Burada oyunu icat edende oyun ilerledikçe onu yönetende çocuk olduğu için oyun tamamen oynayan çocukların kontrolündedir ve limit onların düş gücü olmaktadır. Çocuk oyun içinde davranışlarının kontrol edilmesinden hoşlanmayacaktır ve istemedikçe ya da zorlanmadıkça kurallar, yönlendirmeler çocuklar için geçerli olmamaktadır.

“Doğuştan gelen yeteneğin, aile ve toplumsal ortamın, kültürün ve başka birçok şeyin önemi olan oyunun, akademik başarıyı açıkladığını iddia etmiyorum. Daha çok oyun, sevgi ve çalışmayı birleştirmenin başarılı akademik performansın aracı olduğuna inanıyorum” (Elkind, 2011: 228). Bireyin akademik performans başarısı ve gelecekteki birçok başarısını açıklamak için verimli geçen bir oyun tek başına yeterli görülmemektedir. Bireyin potansiyelini etkileyen faktörlerin bir harman olarak göz önünde bulundurulması gerekliliği üzerine durulmaktadır. Oyun çocuğun potansiyellerini sergileyebilmesi, geliştirebilmesi için her açıdan değerlendirilir iken oyununda pekiştirilmesi gereklidir.

“Yapıcı oyun keşfetme ve hayal ürünü oyunları birleştirir ve çocukların sorgulama becerilerini güçlendiren ve kavramsal anlama yetisi oluşturmaya olanak sağlayan

yetişkin türü oyun haline gelir. Materyallerin amaca yönelik kullanımı, yapıcı oyun süreçleri ve tüm içerik alanlarında temel kavram ve becerileri geliştirmede yardımcı olmak için çocuklarla etkileşimin yönelimsel stratejileri ile ilgili bilgili olan öğretmenler” (Drew, Christie, Johnson, Meckley ve Nell, 2008).

Oyun, inşa etmedir. Yapmaktır. Öncelik inşa etmeye, yapmaya, kurmaya, oluşturmaya kısacası biçimlendirmeye verilir. Dolayısıyla oyuna ait istikamet in doğrusallığı (çizgiselliği) oyun ve oyuncak tarihi boyunca inşa etme merkezlidir. Özellikle oyundaki böyle bir süreç hakimiyeti, hem olumlu kişilik motivasyonlarına ve yaratıcılık gelişimine ait performans göstergelerine yansımaktadır. Materyaller de buna genel olarak hizmet eden türdendir. Yaratıcı/yapıcı oyun ile çocukta büyüme ve öğrenme gerçekleştiğçe oyununda büyüdüğünü görmekteyiz. Yaratıcılık öğelerini içeren oyunun çocuğa yetişkinlere özgü güçlerin aktarımını başarabilmekte olduğu söylenebilir.

“Öğretmenlerin yapı materyallerini kullanarak birlikte oynadıkları profesyonel gelişim faaliyetleri materyallerin nasıl kullanılacağı ve küçük çocukların pozitif yapı oyunlarına nasıl dahil edileceği ile ilgili anlayışı geliştirebilir.... Bu yetişkin ya da kaliteli oyun türü hayali koşullar, açık roller ve örtük kurallar içerir ve zamanla daha detaylı olma eğilimi ve sürekliliği ile bilinir” (Drew ve arkadaşları, 2008). Oyun yolu ile malzemeleri kullanmayı öğrenen çocuk oynadıkça oyun materyaline/malzemesine dönük deneyimlerini arttırmaktadır. Bu oyun faaliyetlerinde yetişkin bireyin rolü, çocuğa yol göstermek olmalıdır. Yetişkin oyun kültürü, yol göstericilik ve materyal kullanım esnekliği açısından belirli bir motivasyon sağlayabilir. Ancak oyuna müdahaleler arttıkça oyundan beklenen kazanımların çocuğa aktarılmasının güçleşmekte olduğu görülmektedir.

“Erken eğitsel ortamda pozitif yapıcı oyunların oluşturulması ve desteklenmesi öğretmenlerin yaratıcılığı, sağlam muhakemeleri ve mantıklı kararlarına bağlıdır. Yapıcı oyunlar objeleri içermesine rağmen, iyi öğretmenler tek başına objelere odaklanmaz, bunun yerine özellikle çocukların oynamasına ve bu aşamada ortaya çıkan eylemlerine odaklanır” (Drew ve arkadaşları, 2008). Eğitimin oyun ile ilintisinde kuşkusuz öğretmen motivasyonları da önemli görülmelidir. Öğretmenin oyun yönlendiriciliğinin özellikle müfredat ile ilgisi ve buna ilave olarak derse katkıları üzerinden elde edilecek

sonuçların yaratıcılık ile bağının kurulmasına öğrenme çıktıları olarak bakmanın koşullarının da içermektedir. Çocuğun oyun performansı ve bu performansının çıktılarının sonuçlar vermesinde yetişkin bireylere düşen görev üzerine durulmaktadır. Yetişkin bireyin çocuğun oyununa olan müdahalesinin oranı çocuğun oyun performansı ve yaratıcılığının ortaya çıkarılmasındaki oranını belirlemektedir.

“Hudson, kişilerin yakınsak (covergent) ve ıraksak (diverger) düşünme özellikleri açısından değerlendirilebileceği görüşündedir. Her ne kadar genel olarak kişilerin bu iki gruptan birine girmesi beklenmekteyse de, bu özelliklerin boyut olduğu, dolayısıyla yüksek veya düşük olmanın söz konusu olduğu öne sürülmüştür. Yakınsak düşünme özelliği gösteren kişiler ihtiyatlı ve duygusal açıdan tutukturlar ve genellikle fen bilimleriyle uğraşmayı tercih ederler. ıraksak düşünme özelliğine sahip olanlar ise daha tepisel, engellenmemiş ve rahattırlar ve genellikle sosyal bilimleri tercih ederler” (Bacanlı, 2005: 131).

Oyuncakların yakınsak ve ıraksak düşünmenin beceriler kısmına katkısından söz edilebilir. Fiziksel materyaller ve becerilerin oyun sayesinde zihinsel becerileri de biçimlendirebileceğine katılmak gerekmektedir.

Okullarda öğretilen bütün dersler arasından, sanat, çocukların ve öğrencilerin sadece yaratıcı olmak için özgür oldukları değil aynı zamanda da yaratıcı olmalarının beklendiği bir ders olarak öne çıkar. Sanatı öğretmekle sorumlu olanların iki sorusu vardır: (1) yaratıcılık alışkanlıklarının geliştirilmesi sanat derslerinde teşvik edilebilir mi ve (2) bu tarz alışkanlıklar zeka çalışmalarının diğer alanlarında da faal ve etkili olabilmeleri için başka alanlara aktarılabilir mi?” (Guilford, 1958).

Genel olarak yaratıcılığın zeka ile olan kapsam ilişkisi, yaratıcılığın zekaya ilişkin bir güç olduğu kabulü, aynı zamanda sanat ve sanat eğitiminin yaratıcılık ile olan ilintisini de betimleme olanağı sunabilir. Çünkü yaratıcılığın potansiyellerinin keşfine müsait ortam olmanın ötesinde sanat dersleri, zekaya ilişkin verilerin de ön plana çıkarılacağı ve işleneceği dersler olarak kabul edilmelidir. Doğru ve etkili yaratıcılık sondajlarının varlığı ile sanat dersleri, sanatın da yaratıcı performans gözlemlerine olanak sunması noktasında önemli görülebilir. Bu sorulara verilebilecek cevaplar, çocuklara yöneltilen sanat etkinliklerinin amacını ortaya koymaktadır. Sanat etkinlikleri çok yönlülükleri ve çocuklara özgür alan tanımları ile dikkat çekmektedir ve çocuklarda yaratıcılığı

geliştirmek, keyifli vakit geçirerek faal olmalarını, üretmelerini sağlamaktır. Çocukların bir nevi yaratım içinde olmaları beklenmektedir.

ALTINCI BÖLÜM

İNŞACI-EKLEMECİ OYUN YÖNTEMİ VE YARATICILIK ÜZERİNDEKİ TESİRLERİ

6.1. İNŞACI-EKLEMECİ OYUN YÖNTEMİ

6.1.1. İnşacı-Eklemeci Oyun Yönteminin Gelişimi

Oyunda inşa ederek öğrenmenin temelleri yapılandırmacılık (constructivism) ve kurmacılık (constructionism) teorilerine dayanan inşa bilgisi ile bir şeyler inşa etmek, bilgi inşasına dayandırılmaktadır. Yapılandırmacılık, Jean Piaget ve meslektaşlarının geliştirmiş olduğu bir bilgi teorisidir. Bu teoriye göre çocukların bilgiyi bir bütün olarak “bilgi yapıları” haline getirdikleri ve çevrelerinden edindikleri deneyimlere göre inşa ederek geliştirmektedirler. Piaget’ e göre çocuklar aktif birer teori geliştiriciydi. Çocuklar bir yetişkinin verdiği cevap ikna etmezken kendi deneyimleri ile öğrenerek yeni bir bilgiyi inşa etmektedirler. “Yapılandırmacılık (...) çalışma ve öğrenmenin aktif bir süreç olduğunu ileri sürer. Bütün vatandaşlara kişisel olarak anlamlı aktivitelerde yeni fikirlerin, bilgilerin ve ürünlerin eş yaratıcısı olma yolları sağlanması yaratıcılık kültürlerinin geliştirilmesi ve beslenmesi için çok büyük imaları olan en heyecan verici yenilik ve değişimlerden birini ortaya koyar (Fischer, 2013)” (Gauntlet, ve Thomsen, 2013 :20).

Kurmacılık teorisi ise Seymour Papert ve meslektaşlarının Piaget’in bilgi teorisini öğrenme ve eğitim alanlarına doğru geliştirmek istemesiyle oluşturulan bir öğrenme teorisidir. Bu teori, yapılandırmacılığı (constructivism) kapsamakta ve ötesinde bilgiyi kullanmayı ve yeni ürünlerin inşasını içermektedir. (The Science of Lego Serious Play, 2002). Kurmacılık teorisi ‘yaparak öğrenme’ olarak özetlenebilse de Papert’ a göre daha zengin ve karmaşıktır. (Gauntlett, 2007: 131).

Piaget ve Papert'in geliştirmiş oldukları teorilerden yola çıkarak inşacı-eklemeci oyun yöntemi için parçalardan bir bütün oluşturmayı hedef aldığını söyleyebiliriz. "Çocuklar parçaların birbirine nasıl ait olduğunu çözmek ve bütünü oluşturan parçaları kavramalı ve gördüklerini analiz edebilmelidirler. Gerçekten başarılı olarak çocuklar ayrıca nicel olarak düşünmeli ve hayalinde geometrik şekilleri döndürebilmelidirler (Casey and Bobb 2003)" (Devar, 2008). Biçimde parçalar ile bütün arasındaki ilişki üzerinde durulduğunda parçaların tek tek karakteri ile bütün karakteri arasındaki bağı sadece inşa etme mantığını işleyen fiziksellik açısından kurabilirsiniz. Parçaların alternatif biraradalıkları alternatif biçimler oluşturabilir. Bu aynı zamanda oyun esnasında çocukların parçalar ile bütünler arasındaki konformasyonu (çoklu ve alternatif biçimlenme) algılamaları ve bundan bir oyunsal operasyon mantığı geliştirmeleri için zorunlu bir işlem süreci olarak benimsenebilir. Bunun sakıncaları dikkat çekici olabilir. Dolayısıyla her fiziksel inşa ve dolayısıyla kurgu, bozma ve yıkmayı da bir zorunluluk olarak görür.

Oyunda inşa yöntemi ilk olarak kendini yapı oyuncaklarında göstermektedir. Çocuk gelişiminde yapı oyuncakları için Dewar (2008); "motor becerileri ve el-göz koordinasyonu, mekansal beceriler, yaratıcılık kapasitesi, iraksak düşünme, sosyal beceriler ve dil becerileri" (Dewar, 2008) için uygun olduğunu söylemektedir. Yapı oyuncakları tabiri, inşacı yöntemi, inşacı-eklemeci yöntemi fiziksel olarak kapsadığı gibi, konstrüktif bilgi ve deneyim sağlamanın yöntemlerine de oyun yoluyla temas etmektedir diyebiliriz. Özellikle yapı oyuncakları sayesinde uzay, uzam, üç boyut ve mekan algısı süreçleri gelişimsel yansılarını oluşturan fiziksel örüntülerdir. Doğal olarak yaratıcılık, düşünme becerileri ve davranış örüntülerine tesirleri açısından bakıldığında bir tesir sağladığı düşünülmelidir. Ancak yapı oyuncaklarına ait oyun mantığındaki inşa etme süreçlerine yıkma, bozma eylemlerinin de eklenmesi söz konusu olduğunda, bu vargımız değişebilir. "Yapısal blok oyunu bir çocuk danışma modeli ya da ayrıntılı plan yardımıyla bir yapıyı yeniden inşa ettiği oyundur. Daha çok zorlamadır fakat birçok görev için önemli olduğu belirli beceri takımı üzerine çağırır" (Dewar, 2008).

Oyuncaklardaki toplu üretimin, oyuncak ticaretini yükseltmesi ile çocuklara sunulan yeni oyuncaklar ve malzemeler var olan oyun kültürüne de tesir etmektedir. Her yeni

oyuncak yeni bir oyun sistemi demektir. İnşacı-eklemeci oyun tuğlalarının geçmişten günümüze süre gelen tasarım ve gelişim dünyasının da oyun pratiklerine etki eden inşa yöntemini getirmiş olduğunu söyleyebiliriz.



Şekil 2 Oyuncak tuğla grubu

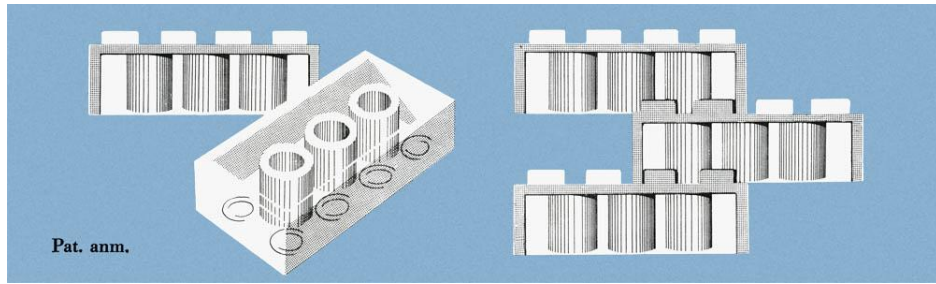
6.1.2. İnşa Tuğlaları

İNşacı- eklemeci oyun yöntemi; tuğla denilen çeşitli yapı taşlarının dikey ve yatay olarak birleştirilmesinden oluşmaktadır. Bu oyun yönteminin ana merkezinde obje taklitlerinin ve modellerin oyuncak tuğlalar ile inşası, inşa edilen objenin bozulması ve yeniden inşası bulunmaktadır. (bkz: şekil 2)

İNşa tuğlaları öncelikle çocukları hedef alarak üretilen oyuncaklardır. Bu tuğlalar ile oyun oynayan bir çocuk örneğin bir ev inşa edebilir, bu evi bozup aynı tuğlaları kullanarak bir araba inşa edebilir arabayı bozarak aynı parçalar ile belki bir gemi inşa edebilmektedir. İnşa tuğlaları; inşacı-eklemeci yöntemi oluşturan parçalar yani her bir ana birimdir. İnşa sisteminin temelini oluşturmaktadırlar. Genellikle dikdörtgen şeklinde plastikten üretilen elemanlardır. İnşa sistemine çeşitli varyasyonlar kazandırmak ve inşa edilen modellerin her zaman köşeli bir yapıya sahip olmamasından dolayı “ince plakalar, eğimli tuğlalar, özelleştirilmiş öğeler, yassı tuğlalar, banaller,

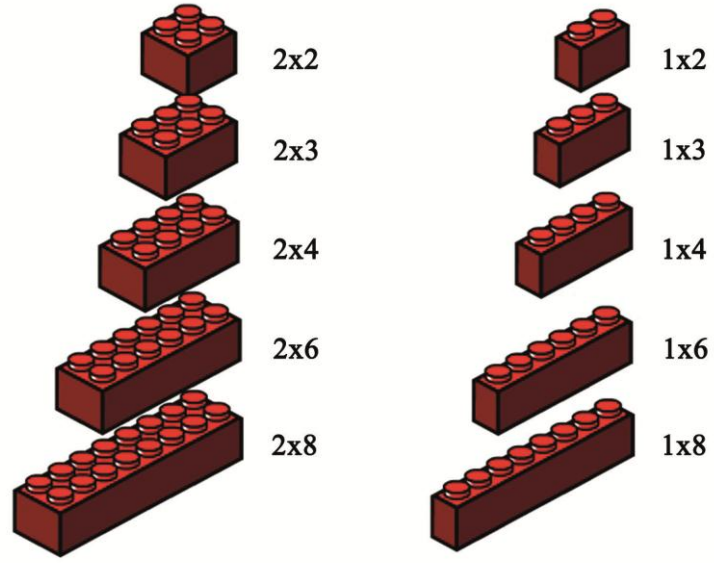
silindir ve koniler” gibi yapı elemanlarını da içermektedir. (Bedford, 2005: 5). Bu tezde inşa temelini alan her bir parçayı inşa tuğlası olarak adlandırmaktayız.

Bir sistemin farklı parçalarını oluşturan tuğlalar daha sonra başka bir sistem bütünü oluşturan parçalardır. İnşacı-eklemeci oyun yöntemi bir sürü parçadan oluşan bir sisteme sahiptir. Her bir inşa tuğlasının üzerinde ve altında tüpler ve çıkıntılar bulunmaktadır. Tüp ve çıkıntılar sayesinde tuğlalar birbirlerine kolaylıkla kenetlenebilmektedir. Bu inşa mekanizması çocukların inşa ettikleri objeleri yine çocuk istemedikçe bozulmasına engel olmaktadır. Lauwert (2008)’e göre tuğlaların girinti ve çıkıntılarının oluşturduğu “birbirine bağla ve oluştur (stud ve tube) sisteminin anlık oyun aktivitelerini arttırdığını görmüş olduk” (Lauwert, 2008: 232-233). (bkz. Şekil 2).



Şekil 3 Bağla ve oluştur (stud and tube) sistemi

İnşa tuğlalarının temel standardı 1x1 tuğla ölçüsü olarak verilmektedir. Üretilen bütün tuğlalar 1x1 ölçüsü taban alınarak 1x1 ve katları olarak aynı standartlarda üretilmektedir. (bkz. Şekil 3) Burada amaç bütün birimlerin inşa sırasında çıkıntı ve tüplerinin eşleşebilesidir. Yani boyutu fark etmeksizin bütün birimler birbirleri ile eklenebilmekte ve üst üste istiflenmektedir. Bu durum birkaç tuğla için düşünüldüğünde pek önemli durmayabilir fakat daha çok tuğlanın üst üste dizilimi sırasında birbiriyle eşleşmeyen bir parça tüm bütünü etkileyebilmektedir. (Bedford, 2005: 12). “Çünkü bütün, kendisini oluşturan parçalardan farklı ve daha fazla bir anlam ifade eder” (Kaygusuz, 2010:341).



Şekil 4 Tuğla Ölçüleri

6.1.2.1. İnşa Tuğlalarının Tarihsel Gelişimi

İnşacı-eklemeci oyun malzemelerinin temeli 17. yüzyıl sonu 18. yüzyıl başlarında ahşap bloklara dayanmaktadır. Günümüzdeki oyun tuğlalarının inşa felsefesine dayandırılması ise 19. yüzyıl başlarını bulur. (www.mimarizm.com) Oyuncak üretiminde, üreticilerin ham madde seçiminde rol alan faktörler inşa tuğlalarının son halinin şekillenmesinde etkili olmuştur. Oyuncak yapımında malzemelerin ucuz, kolay şekil alabilen ve yanmayan maddelerden olması gerekli görülmektedir. Bu sayede üreticiler için toplu üretim kolaylaşmaktadır. İnşa tuğlalarının yapımında bahsedilen faktörlere uymasından dolayı 20. yüzyılın başlarında plastiğin tercih edildiğini görüyoruz. (Lauwert, 2008: 222). İnşa tuğlalarının plastiğe şekil veren seri üretim makinelerinin geliştirilmesiyle birbirine kenetlenebilen tuğlalar halinde üreilmeye başlanmıştır.

“Savaş yıllarında oyuncak üreticileri savaş malzemesi üretimine geçtikleri için oyuncak araba ve başka araçlar için pres yapılmış, litografi teneke üretimi kısıtlı idi. 1940’ ların ortalarında fabrikalar yeniden düzenlenince, mekanik oyuncaklar Amerikan pazarına akın etti. Tipik savaş sonrası malzemesi olan plastik savaştan önce bile oyuncak üretimi için adapte edilmişti. İlk plastikler kolayca kırılır ve

sadece küçük objeler için yararlı olmasına rağmen, daha dayanıklı versiyonu savaş sonrası oyuncak üretiminde en önemli malzemelerden biri oldu” (Ogata, 2004: 134).

Günümüze kadar gelen oyuncak üretiminde plastik çeşitlerinin yaygın olarak kullanıldığını görmekteyiz. Özellikle biçimlenme ve maliyet olarak bakıldığında plastik, kendi materyal karakteri olarak oyun ve oyuncak karakterine de tesir edebilen bir malzemedir.

6.2. İNŞA TUĞLALARININ OYUN MANTIĞI

İnşacı- eklemeci oyun tuğlalarının mantığı hazır nesnelerin yeniden şekillendirilmesini içermektedir. İnşa tuğlası üretimi yapan firmalar çocukların dikkatini çekmek ve malzemeler ile oynanan süreyi arttırmak için ilgi çeken hazır setler tasarlayabilmektedirler. Hazır setlerin içeriği inşa tuğlalarını, model nesneyi ve yapım talimatlarını içermektedir. Böylece çocuklara sadece inşa tuğlaları yerine bu tuğlalar ile ne inşa edileceğini de hazır olarak sunmuş olmaktadır. Oyunun kurgulayıcısının çocuk olması gerekirken oyuncuğa yön değiştirmiş olduğunu belirtmek gerekebilir.

“Çoğu modern oyuncak kendi kendine yeter halde olacak şekilde üretilir ve şaşkınlık, haz ve merak uyandıracak şekilde tasarlanır. Fakat, bunlar oyun aracı olarak tasarlanmaz. “Etkileşimin” önceden tasarlandığı bu gibi oyuncak ortamlarında çocuklar oyuncakları canlandırmaya veya duygularını onlara yüklemeye gerek duymazlar. Bu tip oyuncaklarla, çocuk sadece oyuncuğu alır ve oyuncak onu ne yapmaya iterse onu yapar. Böyle bir durumda bağımsız ve yaratıcı oyun engellenmiş olur. Oyuncak, eylemleri yönlendirdiği için çocuk oyuncuğun rehberliğine muhtaç kalır” (Smirnova, 2011: 41).

Oyuncağın rehberliğinde gelişen oyunda çocuk oyuncak tarafından yönlendirilebilmektedir. Uzmanların önerdiği yaratıcı oyunda ise tam tersi çocuğun oyun içinde aktif rol alan, oyuncuğu hayal gücü doğrultusunda yöneten olması gerekli görülmektedir. Oyuncağın rehberlik ettiği oyunlarda, oyuncuğun sunduğu boyutlar perspektifinde oyun gerçekleşir ve çocuk oyuncuğun sınırlarını aşmamaktadır. Bu durumda oyunun doğasının bozulduğunu söyleyebiliriz. Oyun çocuğun yönlendirmesi ile gerçekleştiği müddetçe çocuğun hayal gücüne katkı sağlayabilmektedir. Sürekli

oyuncağın yönetimindeki oyun içinde çocuk bıkkınlıklar yaşayabilmektedir. Oyuncağın tasarımında “oyun aracı” olması gerektiği prensip atlanmaktadır. Oyuncakların çocukların oyunlarında oyunu yönetir pozisyona getirildiğini söyleyebiliriz. Oyuncak pazarlamacılarının önceliğinin, oyuncanın ilgi ve dikkat çekmesi, geniş kitlelere pazarlanması ve popülerliği olduğunu gözlemlemekteyiz.

6.3. İNŞACI-EKLEMECİ OYUN YÖNTEMİ VE YARATICILIK ÜZERİNDEKİ TESİRLERİ

‘İnşacı-eklemeci oyun yöntemi’ adından da anlaşılacağı gibi ‘ekleme’ temelli bir inşa yöntemini içermektedir. Bir başka ifade ile eklemecilik bir parçaya başka bir parça eklemek, monte etmek, birleştirmek gibi keşif bir oyun pratiğini açıklamaktadır.

İnşa etmek, oyun materyallerinin çoklu parçalarının olmasını, bu parçaların birbirleriyle birleşmelerini sağlayan mekanizmal eklentilerinin olmasını ve özellikle de bir biçimin karakterinin yalnızca onu oluşturan parçaların toplamından ibaret olup olmadığı saptanmasını eylemleştirmeden ibaret olduğu söylenebilir.

Oyun ve oyuncacı birleştirme, ekleme, monte etme gibi eylemler genel algıda, öznel (çocuğun) hakimiyeti çağrıştırmaktadır. Çünkü eylem olarak çocuğun her parçaya müdahale etmesi ve birleştirme tercihi bunu göstermektedir. Ancak, oyun parçalarının, montaj karakterlerinin, parça sayılarının ve biçimlenmeye ilişkin yatay ve dikey doğrultuların çocuğa çok da fazla esneklik ve alternatiflik sağlama noktasında sınırlar sergilediği söylenebilir. Buna en iyi örnek oyun tuğlalarıdır.

Son 50 yılın en çok popülerlik kazanan oyun materyali olarak tuğlalar, biçimsel karakter ve biçimlendirme yöntemi olarak bakıldığında doğal materyallere oranla daha sınırlı ve esneklik göstermeyen materyaller biçimindedir. Bu yüzden oyun ve yaratıcılık arasındaki ilişkide bu oyun yöntemi ve materyallerin yeniden incelenmesi gerekiyordu.

Oyuncak üreticileri için inşa tuğlaları oyunla olduğu kadar ‘yaratıcılık ve öğrenme kavramlarıyla’ da ilişkili görülmektedir. (Gauntlett, 2007: 139). Çağdaş literatür incelendiğinde inşa tuğlaları ile oynanan oyunların yaratıcı oyunlar ile özdeşleşmiş olduğu görülmektedirler. Çünkü inşa olanaklarının çokluğu ile bireylere çeşitli alternatifler sunulması yaratıcılığın aktif hale getirilmesi yanlısına neden olduğunu söylenebilir. Ancak tuğlaların birleştirme varyasyonlarının çokluğu onların sınırsız alternatifler sunduğu anlamına gelmemektedir. Örneğin “iki tane sekiz dişli inşa tuğlası ile 24 farklı şekilde ve üç tane sekiz dişli inşa tuğlası 1.060 değişik şekilde birleştirilebilir” (<http://education.lego.com>). Çocuk elindeki malzemenin belirli varyasyonları ile oynama yoluna gitmektedir ve bu varyasyonlardan bir fazlasını elde etme imkanı bulunmamaktadır.

İnşacı- eklemeci oyun yöntemine ait malzemelerin sahip olduğu değerler “hayal gücü, yaratıcılık, eğlence, öğrenme, önemseme ve kalite” olarak gösterilmektedir. (www.lego.com ve <http://education.lego.com>) Bir oyunun doğal olarak barındırdığı bu değerler oyuncağın sunduğu değerler olmaktadır. Kendine atfedilen bu değerleri önce oyuna daha sonra çocuklara aktarmaları beklenmektedir. Bu tarz malzemelerin çocuğu meşgul ederek öğrenimine destek olması, pratikler yaparak objelerin taklitleri ya da yeni obje tasarımları ile çocukların hayal gücü ve yaratıcı düşünme kabiliyetlerini geliştirmeleri hedeflenmekte olduğu görülmektedir. İnşa tuğlaları çocukların kendi oyunlarını icat etme fırsatı ve öğrenmeyi pratikler yaparak yani inşa ederek ve bozarak deneyimleme yolu sunulmaktadır. Amaç yarının inşaatçıları geliştirmek olarak görülmektedir. (<http://education.lego.com>)

“Sadece bir şeyleri inşa etmek yerine, yaratıcı olmaları ve role dayalı fantezi oyununu figürler ve setlerle birlikte yapmaları için grup üyelerini serbest oyun zamanı sağlayarak...” (Le Goff, 2004: 560). Terapötik açıdan inşa tuğlalarının çocukta zihinsel, fizyolojik ya da ruhsal anlamda oranları değişmek koşuluyla iyileştirici etkilerinin olduğunun araştırılması ya da benimsetilmeye çalışılması amacı, aslında, inşa tuğlalarının, bir stratejik güç odaklarından birini canlı tutmak için kullandığı bir konudur diyebiliriz. Eğer inşacı-eklemeci oyun yönteminin bir oyun fizyolojisi ve oyuncak mantığı ile ilgili olarak olumsuz taraflarını inceliyorsak, teröpatik olarak inşa

tuğlalarının katkı sağlayıcı unsurlar içerdiği düşüncesini çok da benimsememiz gerekebilir.

“Çocuklar, oyuncaklarla oynarken kendilerini tanır ve dünyaya ilişkin bilgi edinirler. Geçen yarım yüzyılda toplu üretim, muazzam sayıda ve sınırsız çeşitlilikte pahalı olmayan oyuncaklara ulaşabilmeyi sağladı” (Elkind, 2011: 31). Oyuncak ya da inşa tuğlaları, çocuk ile ilintili bir materyal olarak çocuğun nesnel dünyayı tanınması ve tanımlaması süreçlerine katkı sağladığı oranda kendisini tanımaya da olanak sağlamaktadır görüşü tartışılmalıdır. Oyuncak çocuk demektir çocukta oyuncakla karakterize olur. Çocuk oyuncaklarla oynayarak materyalleri tanır. Oyuncak bir materyal ise çocuğun nesnel dünyayı tanınması ve tanımlamasına olanak sağlar. Çocuğun oynadığı oyuncaktan yola çıkarak çocuğu tanımlayabiliriz. Ancak öznel olarak baktığımızda ise inşa tuğlalarının çocuğun kendini tanımaya ve tanımlamasına da olanak sağladığını söyleyemeyiz. Bu inşa malzemeleri çocuğun kendini keşfetmesine yeterli gelmeyebilir. Burada oyuncağın çocuğa ne sunduğu, ne öğrettiği önem kazanmaktadır. Çocuk oyuncağın verdiğinden öteye gidemez. Oyuncakların çocuğu kendi sınırları içinde tutması çocukların kendilerini tanıma ve tanımlamalarını da sınırlar. Oyuncağın sunduğu planlanmış oyundan uzaklaşamazlar.

“Oyuncakla oynamak, çocukların imgelem ve düşlem dünyasını destekleyen yollardan biridir. Diğer insan gizilgüçleri gibi imgeleme ve düşlem gücü de tam olarak ancak uygulama yoluyla geliştirilebilir” (Elkind, 2011: 31). İnşa tuğlaları için eylemsel karakter gelişimini destekler görüşü yeterli bir görüş değildir. Çünkü tuğlalar ekleyip inşa etmeye daha sonra yapılan taklitleri bozup tekrarlardan oluşan bir sisteme sahiptir. İnşacı-eklemeci yöntem, oyun oynarken çocuğun imgelem ve düşlem gücünü sadece tuğlaların belirlediği ölçüler sınırında tutar. Tuğlaların önceden belirlenmiş kalıplarının dışına çıkamaz. Özgür oyun oynamayan çocuğun hayal gücünü kullanması beklenemez. Hayal gücünü kullanamayan çocuk için standart kalıpların içine hapsolmakta olduğu söylenebilir.

“İnşa tuğlaları gibi hala var olan bazı beceri oyuncakları inşa ve mekanik becerileri öğretilmesi ile sınırlandırılmıştır” (Elkind, 201: 54). İnşacı-eklemeci oyun yöntemine

sahip oyun materyalleri için beceri oyuncağıdır denilebilir. Tuğla denilen parçaları üst üste koymanın becerisini sağlar. Çocuğa inşa edebilme becerisi dışında bir beceri sunduğu söylenemez. Tuğlalar çocuğun potansiyelini yine tuğlanın belirlediği oranda artırabilir. Daha fazlası için yeterli gelemmez. İnşa tuğlalarının psikomotor becerileri öğretmek için yeterli bir kapasitesi bulunmamaktadır. Tuğlalar düz, sınırları olan materyaller olarak yatay ve dikey ilerleyen inşa sistemi merkezli bir oyun sunduğu çocuğa, uzayın üçüncü boyutuna yönelik bir felsefe ya da düşünce yönelimi sağlayamayacağı için yüzeysel ve nesnel kalmaktadır. Çocuğun uzay ve zaman algısında tekdüzelik gibi olumsuzluklara neden olabilir. Farklılıklar içine gidebilen bir çabası yoktur. Çocuğun nesnelere ya da oyuncağın sunduğu modellemeleri taklit etmesi ile sınırlıdır. Çocuk inşa tuğlalarının birbirine ekleme oranı kadar oynayabilmektedir. Referansı sadece nesnelere olacağı için çocuğa hayal gücünü kullanma imkanı vermemektedir.

İnşacı-eklemeci oyun yöntemine sahip malzemeler karakter oyuncağı değildir. Karakter oyuncakları çocukların seveceği ya da hayranı oldukları bir film, animasyon karakteri, masal kahramanı gibi oyuncaklardır. Karakter oyuncaklarında o karaktere atfedilen rol ve huylar çocuklara rol model olmaktadır. Örneğin bez ya da plastik bebekler olabileceği gibi setler halinde de üretilirler. İnşa tuğlaları ise çocuklara nesnelere inşa etmeleri, kendi oyuncaklarını yapmaları için üretilen bir oyun malzemesidir.

İnşacı-eklemeci oyun yöntemine sahip malzemeler eğitim oyuncağı değildir. Eğitim oyuncakları çocukların hazır bulunuşluk düzeylerini geliştiren oyuncaklardır. Çocukların bilişsel ve devinişsel gelişimine katkı sağlayan eğitim hayatına destek veren oyuncaklardır. İnşa tuğlalarını ise kendi felsefesinden kaynaklı varyasyonel formundan dolayı bu kategoriye dahil etmemekteyiz.

İnşacı-eklemeci yöntemine sahip tuğla ve benzeri oyuncaklar birbirlerine bağımlılık yapar diyebiliriz. Çünkü inşacı-eklemeci oyun yöntemine göre tuğlalar birbirleriyle sorunsuz bir şekilde eklenip ayrılabilir. Bu da çocuklara tekrar tekrar inşa edip bozma imkanı sunar. Ancak inşacı-eklemeci tipteki oyuncakların çocuklara sunabileceği varyasyonlar sınırlıdır. Bu sınırları da belirleyenler oyuncakların biçimsel yapılarıdır. Çocuklar

oyuncakların potansiyeli kadar üretkenlik göstererek ancak bu sınırları zorlayacak bir sınırlı çeşitlilik içinde oyun oynamaya itilmektedir. Tekrar yapıp bozmalar çocukta zamanla doyumsuzluğa yol açmakta ve inşa ettiği nesne ile tatmin olamayacağı için sürekli inşa etmek isteme eylemine girmektedir. Zamanla çocuğa sahip olduğu tuğlalar yetersiz gelmeye başlayabilir. İnşa tuğlaları dışındaki oyuncakları ile oynadığı süreler azalmakta, oyuna harcadığı zamanın verimi düşebilmektedir.

“Manipülatif yaratıcılık genellikle doğanın sunduğu materyaller ile başlar... İşte tam da bu noktada çocuklar yaratıyor...” (Hiller, 1954: 6). Yaratıcılığın inşacı-eklemeci oyun malzemeleriyle ilgisinde nasıl bir özellik ve nitelik sergilediği ile oyun ve oyuncuğun doğal materyal ve ürünlerle söz konusu olduğundaki özellik ve niteliğinin karşılaştırılması olmaktadır. Bu bakımdan doğanın sunduğu materyaller ile oyun, yaratma duygusunun da çocukta ortaya çıkmasına vesile olabiliyor diyebiliriz.

YEDİNCİ BÖLÜM

DEĞERLENDİRME

7.1. DEĞERLENDİRME

Bu çalışmanın ana eksenini oluşturan oyun, oyuncak ve çocukluk, özellikle yaratıcılık odaklı bir etkileşim çerçevesinde ele alınmıştır. Çocukların hayatında önemli bir konuma sahip olan oyun ve oyuncakların çocuk eğitimi ve gelişiminde sahip olduğu gücün olumlu ve olumsuz etkilerinden yola çıkılarak yapılacak bir çalışma, çocuğu çözümlenmede bir doğrultu olabilir. Çocuklarda yaratıcılık potansiyellerinin ortaya çıkarılması ve geliştirilmesinde oyun ve oyuncağın rolü irdelenmeli ve tespitler işlenmelidir. Bir oyuncağın oyun sistemi ve felsefesinin oyunun doğasında yapmış olduğu değişiklik kendi oyun kültürünü oluşturmasına neden olmaktadır. Bu yeni oyun kültürünün çocukların oynayışından, yaratıcılıklarına ve kimlik oluşumuna kadar uzanan etkilerinin saptanması bu çalışmanın yönelimini oluşturmuştur.

Yaratıcılığın bütün çocukları tanıma, anlama, çözümlenme ve potansiyellerini ortaya çıkarıp performansa dönüştürme sürecinde gözlemlenebilir bir güç olduğu kabul edilebilir. Çocuklar doğal olarak yaratmaya, keşfetmeye ve öğrenmeye meraklıdır. Elindeki malzemelerden kendine bir oyun tasarlayabilir ya da bir oyuncağı işlevinin dışında kullanarak kendine oyun kurgulayabilir. Çocuklarda yaratıcı performansı gözlemlenebileceği yer oyun ortamları olmaktadır. Çocuk oyununun yaratımında etkin rol oynadığı zaman, eylemin ortaya konulduğu süreç boyunca yaratıcılığını kullanarak özgün, özgür ve nitelikli bir performans gösterebilmektedir. Oyun ve oyuncağın yaratıcı performans ile ilişkisinde oyun süreci ve ortaya çıkan eylem bize yaratıcı performansı göstermektedir. Bu durumda çocuğun yaratıcı performansını gözlemleyebilmenin yolu olarak, oyun ve oyuncak ile geçirilen süre ve oyun çıktılarının incelenmesi gösterilebilir.

Buradaki yaratıcı performansın kilit noktası olan çocuk hakimiyetinin, bir oyuncağın oluşturduğu oyun yöntemi ile yön değişimi söz konusudur. Oyun, özgür olduğu kadar

yaratıcı kabul edilmektedir. Çocuğun doğal olarak yönetmesi, tasarlaması gereken oyun süreci tamamen bir oyuncak ile hazır sunulan oyun performansı olarak dikkat çekmektedir. Oyunağın sınırları dahilinde bir oyunun, hayal gücü unsuru bakımından zayıflığı çocuk gelişimi açısından dikkat çekmektedir. Oyunağın oluşturduğu inşacı-eklemeci oyun yönteminin felsefesinin çocuk üzerindeki etkileri ve oyun kimliğine yaptığı değişim açıklanmaya çalışılmıştır.

SEKİZİNCİ BÖLÜM

SONUÇ VE VARGILAR

8.1. SONUÇ

Çocuk ile oyun denilince akla ilk gelen durum, çocuğun gelişimsel yapısı, fiziksel kapasiteleri ve zihinsel yetileri ile oyunun ilişkilendirilmesi olmaktadır. Oyun doğal olarak oyuncak ile gerçekleştirilebilir. Oyunun nesnesi aynı zamanda oyuncak adıyla belli bir tasarım ve nitelik sahibi olmalıdır. Oyun ve oyuncak ile çocuğun yaratıcılık performansları arasındaki ilgiyi betimlemede oyuncak belirgin bir etki oluşturmaktadır. Bu tezin ana amacı oyuncağın belirlediği bir oyuncak kültürü, tasarımı ya da yaratımı değil, oyuncağın (inşacı-eklemeci yöntemine sahip inşa tuğlaları) belirlediği bir oyun tasarımıdır diyebiliriz. İnşacı-eklemeci oyun yönteminin felsefesi de burada gelişmektedir. Oyun tasarlamak belirleyici ve öncelikli bir konumda iken oyuncak bu olayın ana karakterini belirliyor.

8.2. VARGILAR

İNşacı-eklemeci oyun yöntemi ve bu yöntemine sahip oyun materyallerinin (inşa tuğlaları) çocuğun yaratıcı performans gelişimine olan etkisinin çözümlenmesi ile elde edilebilecek vargılar şöyle sıralanabilir:

- Yöntem ve malzeme bütünlüğü ve uyumu açısından inşacı-eklemeci oyuna bağlı yaratıcılık gücü, oyuncağın yöntem olarak sunabildiği oyun yapısı ve biçimlendirme alternatifleriyle sınırlıdır denilebilir. Oyun tuğlalarının daha önceden belirli varyasyonları kadar çeşitlilik göstermesi çocukta yaratıcılığının önünde bir engel konumundadır. Eğer bireyde yaratıcı düşünceden bahsedilecek ise bireyin yaratıcı düşüncesini icraata dökebileceği sınırsız bir uygulama alanına ihtiyacı var demektir.

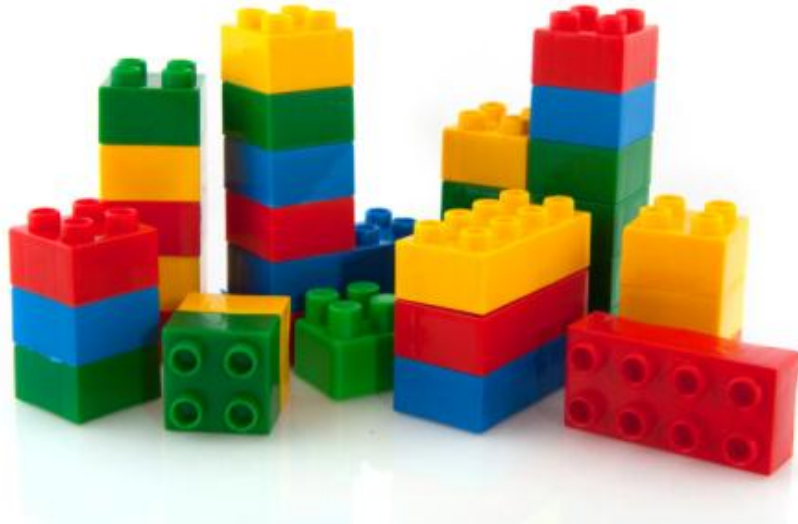
- Oyun ile oyun performanslarının yaratıcılık performansına katkısında, çocuğun sergilediği hakimiyet oranı da önemli bir faktördür. Oyun, çocuğun bir tasarımıdır ve çocuğun yönetiminde olduğu zaman oyun performans çıktılarında yaratıcılık beklenmelidir. İnşacı-eklemeci oyun yönteminde inşa tuğlalarının rehber konumunda olması, çocuğun oyun hakimiyetindeki azalma ise yaratıcı performansı için bir engel olarak görülmektedir. Burada inşa tuğlaları oyunun çocuğun karakterini belirleyen bir nitelik taşıdığını ve en başından oyunun belirli bir modeli olduğu söylenebilir.
- Oyun ve oyuncak çocuk için izole dünyalar oluşturabilir ya da böyle bir ortama dönük motivasyon sağlayabilir. Böyle olunca oyun ile çocuğun gelişimsel durumları arasındaki ilgiyi betimlemek için belli vargılar dikkat çekebilir. Kendi başına, bireysel ve izole oyun ve oyuncak ortamında çocuğun sosyal gelişimi ile, grup ya da kolektif oyun ve oyuncak ortamında çocuğun sosyal gelişimini kıyaslamak için inşacı-eklemeci oyun yöntemi ve tuğla oyun malzemeleri önemli veriler sunabilmektedir.
- İnşacı-eklemeci oyun yönteminin etkilediği oyun kültüründe bireysel oyunun, oyun alanı kapalı alanlar olmaktadır. Çocukların açık alanlarda özgür oyunu, doğal materyallerle yapılan keşifler kısıtlanmaktadır. Oysaki yapay oyuncakların aksine doğal materyallerle meşguliyet yeni materyal ve oyunların da keşfine olanak tanımaktadır.
- Oyuncaklar çocuğun kendini ve dünyayı keşfetmesine katkı sağlamaktadır. Ancak inşa tuğlalarının sahip olduğu sistem çocuğu keşfetme gücünden uzaklaştırdığı, hazırcılık gibi yaratıcılığa engel teşkil eden bir yönelim göstermektedir.
- Oyuncağa yüklenen karakter önem arz eden bir konudur çünkü oyuncağın karakteri onunla oynayan çocuğun karakterine de tesir etmektedir. Burada inşa tuğlalarının sahip olduğu karakter, çocuğa ne sunduğu ve onu nasıl yönlendirdiği dikkat çekicidir.
- İnşa tuğlalarının kendi sistemi haricinde yaratıcı performansı etkileyen bir diğer unsur ise üreticiler ve yetişkin bireyler olarak dikkat çekicidir. Oyuncaklar çocuklar için üretilen oyun materyalleri olarak görülmektedir ama birer yetişkin tasarımı olarak yetişkin bakış açısını da barındırır.

- Oyunun kendi doğal felsefesi inşa etme sistemine sahiptir. Çocuklar oyun oynarken kazanımlarını, becerilerini, hayal güçlerini deneyimler kazanarak inşa etmektedir. Ancak oyunun inşa mantığına ekleme ve bozma kavramları girdiği zaman ise doğal oyun sürecinin inşa göstergelerini bozmaktadır.
- İnşacı-eklemeci oyun yönteminin önce inşa edip daha sonra bozma tekrarları zamanla çocuğun gelişim döneminde yapma-bozma eylemlerini kanıksamasına ve yaşamının diğer alanlarına yansımaya neden olabilmektedir.
- İnşa tuğlaları ile oynayan çocukların meslek seçiminde mühendislik ve mimarlık gibi meslek gruplarını tercih ettikleri yönündeki varsayımlara karşılık henüz inşacı-eklemeci oyun yönteminin çocukların gelecekte meslek seçimlerini etkileyip etkilemediği kesin olarak kanıtlanmış değildir. Buna karşılık oyunlarında doğal materyalleri oyuncak olarak kullanan çocukların oyun performanslarında yaratıcılık gözlemlenmektedir.
- İnşacı-eklemeci oyun yöntemi ve inşa tuğlaları bilgisayar ve dijital oyunların oyun kültürüne yapmış olduğu değişimden etkilenmektedir. Günümüz oyuncak tasarımcıları çağa uydurmak amacı ile inşa tuğlalarını dijital ortama taşımış, bilgisayar üzerinden inşa etme sistemi ile inşa sürecinin karakterini dijitalleştirildiği görülmektedir.

EK-RESİMLER



Şekil 5 İnşa tuğlası örnekleri (www.mrbest.ru)



Şekil 6 İnşa tuğlası örnekleri (www.expertintegratedsystemsblog.com)



Şekil 7 Hazır tren seti (Begüm Topuz, Arşiv, New York, 2013)



Şekil 8 İnşa tuğlası oyun seti örneği (Begüm Topuz, Arşiv, New York, 2013)



Şekil 9 İnşa tuğlası oyun seti örneği (Begüm Topuz, Arşiv, New York, 2013)



Şekil 10 Oyuncak mağazasında inşa tuğlaları (Begüm Topuz, Arşiv, New York, 2013)

KAYNAKÇA

AA.VV. (2002). The Science of LEGO SERIOUS PLAY. In E. D. Ilc (Ed.). Enfield USA: Lego Group.

ABINUM, Joseph. 1981. “Creativity and Education: Some Critical Remarks, **Journal of Aesthetic Education**, Vol.15, No.1, pp.17-29.

ACKERMANN, Edith K. 2013. “Cultures of Creativity and Modes of Appropriation: From DIY (do it yourself) to BIIT (be in it together)”, **Cultures of Creativity**, pp:1-5. www.legofoundation.com adresinden 09.02.2014 tarihinde indirilmiştir.

ACKERMANN, Edith ve diğeri. 2009. “Systematic Creativity in the Digital Realm”, LEGO Learning Institute. www.thelegofoundation.com adresinden 21.07.2013 tarihinde indirilmiştir.

ALEXANDER, Robin R. 1981. “The Ghost of Creativity in Art Education”, **Art Education**, Vol.34, No.4, pp.28-30.

AND, Metin. 2003. Oyun ve Būgū, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.

ANDREASEN, Dr. Nancy C. 2009. Yaratıcı Beyin Dehanın Nörobilimi, Çev. Kıvanç Güney, Arkadaş Yayınevi, Ankara.

ARNHEIM, Rudolf. 2009. Görsel Düşünme, Çev: Rahmi Ögdül, Metis Yayınları, İstanbul.

BACANLI, Hasan. 2005. Gelişim ve Öğrenme, Nobel Yayınları, Ankara, ss.131.

BALTACI, Hasan. 2013. Çocuğun Yaratıcılık Performansında Görsel Değerlerin Yeri, Doktora Tezi.

BEATTIE, Donna Key. 2000. "Creativity in Art: the feasibility of assessing current conceptions in the school context", **Assessment in Education: Principles Policy & Practise**, Sayı:7, No.2, ss.175-192.

BEDFORD, Allan. 2005. *Unofficial LEGO Builder's Guide*. No StarchPress. San Francisco.

BEST, David. 1982. "Can Creativity Be Taught?", **British Journal of Education Studies**, Vol.30, No.3, pp.280-294.

BRITTAIN, W. Lambert. and BEITTEL, Kenneth. (1960). 'Analyses of Levels of Creative Performances in the Visual Arts', **The Journal of Aesthetics and Art Criticism**, Vol. 19, No. 1, pp. 83-90.

BRODIN, Jane. 1999. "Play in Children with Severe Multiple Disabilities: Play with toys- a review", **International Journal of Disability, Development and Education**, Vol.46, No.1, ss:25-35.

BROWN, Stuart. ve VAUGHAN, Christopher. 2009, "Play", Penguin Group, New York, pp: 88.

CANNATELLE, H. 2004. Embedding creativity in teaching and learning, **Journal of Aesthetic Education**, 38(4), s. 65.

COOPER, Randolph B. 2000. "Information Technology Development Creativity: A Case Study of Attempted Radical Change", **MIS Quarterly**, Vol.24, No.2, pp.245-276.

COWDROW, Rob ve GRAAFF, Eric. 2005. "Assessing highly-creative ability", **Assessment & Evaluation in Higher Education**, Vol.30, No.5, pp.507-518.

COVINGTON, Martin V. 1967. "Teaching for Creativity: Some Implications for Art Education", **Studies in Art Education**, Sayı:9, No.1, ss.18-32.

DACEY, John S. ve LENNON, Kathleen H. 1998. Understanding Creativity, Josey – Bass Publishers, San Francisco.

DAVIS, Gary. ‘Objectives and Activities for Teaching Creative Thinking’ Creativity and Giftedness, (Ed. Donald J. Treffinger), Corwin Press, USA. 2004.

DELACRUZ, E. 2009. Old World teaching meets the new digital cultural creatives, **JADE**, 28(3), s. 264.

DEMİRAY, Kemal. 1988. Temel Türkçe Sözlük, İnkılap Kitabevi, İstanbul.

DREW, Walter., CHRISTIE, James., JOHNSON, James., MECKLEY, Alice. ve NELL, Marcia. 2008. “Constructive Play A Value-Added Strategy for Meeting Early Learning Standards”, **Young Children**, pp: 38-44.

DEWAR, Gwen. 2008. ‘Can Lego bricks and other construction toys boost your child’s STEM skills?’ **www.parentingscience.com** adresinden 31.08.2014 tarihinde indirilmiştir.

DIMOCK, Marshall. 1986. “Creativity”, **Public Administration Review**, Sayı:46, No.1, ss.3-7.

EISNER, Elliot W. 1962. “A Typology of Creativity in the Viual Arts”, **Studies in Art Education**, Sayı:4, No.1, ss. 11-22.

ELKIND, David. 2011. Oyunun Gücü, (Çev. Demet Erol Öngen), İmge Kitabevi, Ankara.

EL’KONIN, D. (1971). Child’s Play, Edt. R. E. Heron ve Brian Sutton-Smith, John Wiley & Sons, Inc. New York.

ERIKSON, Erik H. 1979. Toys and Reasons, Norton & Company, New York.

FATT, James Poon Teng. 2000. 'Fostering Creativity in Education', **Education**, Vol: 120, No:4, ss. 744-757.

FISHNER, Gerhard, 2013. "Social Creativity and Cultures of Participation Alive", *Cultures Creativities*, Billund, pp:25-27. www.legofoundation.com adresinden 09.02.2014 tarihinde indirilmiştir.

FASKO, Daniel. 2000-2001. "Education and Creativity", **Creativity Research Journal**, Vol.13, pp:317-327.

GAIER, Eugene. ve DELLAS, Marie. 1971. "Concept Formation and Creativity in Children", **Theory into Practice**, Sayı:10, No.2 Concepts and Concept Learning, ss.117-123.

GARDNER, Meryl. ve diğerleri. 2012. "Marketing Toys without Playing Around", **Young Consumers**, Vol.13, No.4, pp.381-391.

GAUNTLETT, David. 2007. *Creative Explorations*, Routledg Taylor ve Francis Grup, New York.

GAUNTLETT, David., ACKERMANN, E., WHITEBREAD, D., WOLBERS, T., 2010. "The Future of Play. Defining the Role and Value of play in the 21st century", Billund: LEGO Learning Institute.

GAUNTLET, David ve THOMSEN, Bo Stjerne. "Cultures of Creativity Nurturing Creative Mindsets Across Cultures", Main Report, ss:1-47. www.legofoundation.com adresinden 09.02.2014 tarihinde indirilmiştir.

GILMORE, J. Barnard. (1971). *Child's Play*, Edt. R. E. Heron ve Brian Sutton-Smith, John Wiley & Sons, Inc. New York.

GOLDSTEIN, Joffrey H. 1994. *Toys, Play, and Child Development*, Cambridge University Press, New York.

GOWAN, John Curtis. 'The Use of Developmental Stage Theory in Helping Gifted Children Become Creative', *Creativity and Giftedness*, (Edt. Donald J. Treffinger), Corwin Press, 2004, p.26-27.

GÖNCÜ, Artın. 2013. "Sociacultural and Creative Processes in Imaginative Play of Young Children", *Cultures of Creativities*, Billund, pp:30-31. www.legofoundation.com adresinden 09.02.2014 tarihinde indirilmiştir.

GÖTZ, Ignacio L. 1981. "On Defining Creativity", **The Journal of Aesthetics and Art Criticism**, S.39, No.3, ss.297-301.

GROSSMAN, M. 1970. Perceptual Style, Creativity and Various Drawing Abilities, **Studies in Art Education**, 11(2), s. 51.

GUBACK, Thomas H. 1974. "Social Context and Creativity in Mass Communications", **Journal of Aesthetic Education**, Vol.8, No.1, pp.65-83.

GUILFORD, J. P. 1959. *Personality*, McGraw-Hill Book Company, New York.

GUILFORD, J. P. (1958). 'Can Creativity Be Developed?', **Art Education**, Vol. 11, No.6, pp: 3-18.

GUMP, Paul. ve SUTTON-SMITH, Brian. (1971). *Child's Play*, Edt. R. E. Heron ve Brian Sutton-Smith, John Wiley & Sons, Inc. New York.

HARRISON, G. B. 1970-1971. "Technological Creativity at School", **Paedagogica Europaea**, Vol.6, pp. 135-147.

HERON, R. E. ve SUTTON-SMITH, Brian. 1971. Child's Play, John Wiley & Sons, Inc. New York.

HILLER, Carl E. 1954. "Whither Creativity?", **Art Education**, Vol.7, No.3, pp.6-7.

HUTT, Corinne. (1971). Child's Play, Edt. R. E. Heron ve Brian Sutton-Smith, John Wiley & Sons, Inc. New York.

İNCEOĞLU, Metin. 1993. Tutum Algı İletişim, V Yayınları, Ankara.

JAMES, Patricia. (1977). 'Learning Artistic Creativity: A Case Study', **Studies in Art Education**, Vol. 39, No. 1, pp. 74-88.

KARAKÜÇÜK, Suna Arslan. (2006). Gelişim ve Öğrenme, Lisans Yayıncılık, İstanbul.

KAUFMAN, James C. ve STERNBERG, Robert J. 2007. "Creativity", **Change**, ss.55-58.

KAYGUSUZ, Canani. 2010. Eğitim Psikolojisi, Pegem Akademi, Ankara.

KHATENA, Joe. 'Myth: Creativity is Too Difficult to Measure.' **Creativity and Giftedness**, (Edt. Donald J. Treffinger), Corwin Press, USA, 2004.

LANIER, Vincent. 1955. "Creativity: An Education Problem", **Art Education**, Vol.8, No.2, pp. 6-7.

LAUWERT, Maaïke. 2008. "Playing outside the box, on LEGO toys and the changing World of construction play" **History and Technology**. Vol.24, No.3, pp.221-237.

LEGOFF, Daniel B. 2004. "Use of LEGO as a Therapeutic Medium for Improving Social Competence", **Journal of Autism and Developmental Disorders**, Vol.34, No.5, pp:557-571.

LEWIS, Ryvenna. ve EAGAN, Jennifer L. 2012. ‘‘Tools and Toys’’, **Administrative Theory and Praxis**, Vol.34, No.3, pp:469-476.

MATSUMOTO, David. ve WADSWORTH, Thomson. Culture and Psychology, Thomson Wadsworth, San Francisco.

MOONEY, R. 1959. Creativity in Perception, **Art Education**, 12(1), s. 6-7.

MOORE, R. 1966. The relationship of intelligence to creativity, **Journal of Research in Music Education**, 14(4), s. 244.

MURRAY, J. 1983. Art, creativity and the quality of education, **Deadalus**, 112 (3), s. 131-132.

OGATA, Amy F. 2004. ‘‘Creative Playthings: Educational Toys and Postwar American Culture’’, **Winterthur Portfolio**, Vol.39, No.2/3 , pp.129-156.

ONUR, Bekir. 2013. Müze ve Oyun Kültürü, İmge Kitabevi, Ankara.

ÖZAKPINAR, Prof. Dr. Yılmaz. 2000. Psikolojinin Kavramsal Yapısı, Ötüken Yayınları, İstanbul.

ÖZCAN, Ali Osman. 2000. Algıdan Yorumla Yaratıcı Düşünce, Avcıol Yayınları, İstanbul.

ÖZDOĞAN, Berka. 1997. Çocuk ve Oyun Çocuğa Oyunla Yardım, Anı Yayıncılık, Ankara.

PARTEN, Mildred. (1971). Child’s Play, Edt. R. E. Heron ve Brian Sutton-Smith, John Wiley & Sons, Inc. New York.

PELLER, Lili. (1971). *Child's Play*, Edt. R. E. Heron ve Brian Sutton-Smith, John Wiley & Sons, Inc. New York.

PETERS, Michael A. 2009. "Education, Creativity and The Economy of Possion: New Forms of Educational Capitalism", **Thesis Eleven**, Sayı: 96, ss. 40-63.

RALEIGH, Henry P. 1966, "Creativity, Intelligence, and Art Education", *Art Education*, **Art Education**, Vol.19, No.8, pp.14-17.

RHOTEN, Diana, O'CONNOR, Erin ve HACKETT, Edward. 2009. "The Act of Collaborative Creation and The Art of Integrative Creativity: Originality, Disciplinarity and Interdisciplinarity", **Thesis Eleven**, sayı: 96, ss: 83.

ROCHAT, Philippe. 2013. "Why play? The meaning of play in Relation to Creativity", *Cultures of Creativity*, Billund, ss:53-57. www.legofoundation.com adresinden 26.06.2013 tarihinde indirilmiştir.

ROUQUETTE, Michel-Louis. 1992. *Yaratıcılık*, (Çev. Işın Gürbüz), İletişim Yayınları, İstanbul.

RUNCO, Mark A. 2008. "Creativity and Education", **Creativity Research Journal**.

RUNCO, Mark A. 2013. "Fostering Creativity Across Cultures", *Cultures Creativity*, Billund, pp: 109-116. www.legofoundation.com adresinden 09.02.2014 tarihinde indirilmiştir.

SANDBERG, Anette. ve VUORINEN, Tuula. 2008. "Dimensions of childhood play and toys", **Asia-Pasific Journal of Teacher Education**, Vol.36, No.2, pp:135-146.

SEVİNÇ, Doç. Dr. Müzeyyen. 2004. *Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitiminde Oyun*, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.

SMIRNOVA, Elena O. 2011. “Character Toys as Psychological Tools”, **International Journal of Early Years Education**, Vol.19, No.1, pp.35-45.

STANKIEWICZ, Mary Ann. 2000. “Discipline and the Future of Art Education” , **Studies in Art Education**, Vol.41, No.4, pp.301-313.

STEERS, J. 2009. “Creativity: Delusions, Realities”, **Opportunities and Challenges**, JADE, 29 (2), s. 128-130.

STERNBERG, Robert ve LUBART, Todd. ‘Creative Giftedness: A Multivariate Investment Approach’ *Creativity and Giftedness*, (Edt. Donald J. Treffinger), Corwin Press, USA, 2004, p:148.

STONE, Gregory. (1971). *Child’s Play*, Edt. R. E. Heron ve Brian Sutton-Smith, John Wiley & Sons, Inc. New York.

SUTTON-SMITH, Brian. (1971). *Child’s Play*, Edt. R. E. Heron ve Brian Sutton-Smith, John Wiley & Sons, Inc. New York.

SUTTON-SMITH, Brian. 2001. *The Ambiguity of Play*, Harvard University Press, Cambridge.

SUTTON-SMITH, Brian . 1986. *Toys As Culture*, Gardner Press, New York.

SYLVA, Ron. 1993. “Creation and Re-Creation in Art Education”, **Art Education**, Vol.46, No.1, pp.7-11.

TAYLOR, Calvin. ‘Developing Creative Excellence in Students: The Neglected History-Making Ingredient Which Would Keep Our Nation From Being at Risk’ *Creativity and Giftedness*, (Edt. Donald J. Treffinger), Corwin Press, USA, 2004.

TRAWICK-SMITH, Jeffrey, RUSSELL, Heather ve SWAMINATHAN, Sudha. 2011. “Measuring the Effects of Toys on the Problem-Solving, Creative and Social Behaviours of Preschool Children,” **Early Child Development and Care**, Vol.181, No.7, pp.909-927.

TREFFINGER. Donald J. 2004. Creativity and Giftedness, Corwin Press, USA.

Türk Dil Kurumu. 1983. Büyük Türkçe Sözlük, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara.

WATERWORTH, John A. 1997. “Creativity and Sensation: The Case for Synaesthetic Media”, **Leonardo**, Vol.30, No.4, pp.327-330.

WEBSTER, Peter R. 1990. “Creativity as Creative Thinking”, **Music Educators Journal**, Vol.76, No.9, Special Focus: Creative Thinking in Music, ss.22-28.

WESCH, Michael, “Building Cultures of Creativity in The Age of The Knowledge Machine”, *Cultures Creativities*, pp:72-75. www.legofoundation.com adresinden 09.02.2014 tarihinde indirilmiştir.

WHITE, J. P. 1968. Creativity and education: A philosophical analysis, **British Journal of Educational Studies**, 16(2), s. 130.

WHITEBREAD, David. ve BASILIO, Marison. 2013. “Play, Culture and Creativity”, *Cultures of Creativities*, Billund. ss: 76-82. www.legofoundation.com adresinden 09.02.2014 tarihinde indirilmiştir.

WOLBERS, Thomas. 2013. “Three Pathways by Which Culture Can Influence Creativity”, *Cultures of Creativity*, ss: 83-86. www.legofoundation.com adresinden 09.02.2014 tarihinde indirilmiştir.

WRIGHT, Jim. 1990. ‘‘The Artist, the Art Teacher, and Misplaced Faith: Creativity and Art Education’’, Vol.43, No.6, pp. 50-57. www.lego.com adresinden 10.12.2013 tarihinde indirilmiştir.

<http://education.lego.com/en-us?noredir=true> adresinden 10.12.2013 tarihinde indirilmiştir..

www.expertintegratedsystemsblog.com 08.06.2015 tarihinde indirilmiştir.

www.expertintegratedsystemsblog.com 29.06.2015 tarihinde indirilmiştir

www.lego.com 10.12.2013 tarihinde indirilmiştir..

www.mimarizm.com 23.06.2015 tarihinde indirilmiştir.

www.mrbest.ru 29.06.2015 tarihinde indirilmiştir

www.oğuzhanhoca.com 01.03. 2015 tarihinde indirilmiştir.