

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
RESİM-İŞ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

SANAT ÖĞRETİMİNDE OYUN YÖNTEMİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Nihat BOYDAŞ

Hazırlayan
Dilara BULMAN

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
RESİM-İŞ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

Ankara - 1999

T 89215
Uygundur
Nihat Boydaş

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
RESİM-İŞ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

SANAT ÖĞRETİMİNDE OYUN YÖNTEMİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Nihat BOYDAŞ

Hazırlayan
Dilara BULMAN

Ankara - 1999

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne

..... ait adlı
çalışma, jürimiz tarafından

..... Anabilim Dalında Yüksek
Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan

Üye

Üye Doç. Dr. Ahmet Zengin

Ali Vural

ÖZET

Oyun tanımları arasında; çocuk, oyun ve eğitim açısından en içeriklisi, *oyun, çocuğun öğrenme laboratuvarıdır; çocuğun zeka, beden ve kişilik gelişimini sağlayan bir faaliyettir*, tanımlamasıdır. Tanımda da belirtilen bütün değerleri kapsayan kişiliğin temel malzemesi oyundur. Çocuğun psikososyal gelişimine bakıldığında her devrede, oyun, çocuğun başlıca yaptığı işidir. Her devrede de değişen, gelişen bir olgudur.

Oyun, hayvanlardan insanlara kadar her canlıda görülen egonun bir fonksiyonudur. Oyun, ayrıca kültürel bir olgudur. Kültürden kültüre farklılık gösteren, ama, özde aynı neden ve sonuçlara bağlı olan bir davranıştır. Her kültürde dini ibadetlerden günlük yaşama kadar görülür. İnsanın psikolojik olarak oyuna, oynamaya ihtiyacı vardır. Oyun teorilerine göre; insan bulunduğu ruh haline göre farklı şekillerde oyuna yönelmektedir. Oyun çeşitleri, insanın bulunduğu sosyal farklılıklar, psikolojik durumlar ve meraklar dahilinde geliştirilebilmektedir. Çocuğun doğumundan gelişimine kadar oyunlarında, çeşitlilik görülmektedir.

Oyun, çocuğun iç dünyasının aynasıdır. Bu nedenle onun eğitiminde ve tedavisinde bu dünyaya girebilmek için oyun bir araç olarak kullanılabilir. Oyun terapi ile çocuğun iç dünyasında yaşadığı buhranlarını, sevinçlerini, ilgilerini ve psikolojik gelişimlerini rahatlıkla analiz etmek mümkündür. Oyuna getirilen psikoanalitik görüşlere göre; çocuğun oyununda cinsel eğilimlerinden, ebeveyni ve çevresiyle yaşadığı iyi ya da kötü olaylara kadar, hepsinden izler bulunmaktadır. Bu nedenle, çocuğu analiz etmekte, psikanalizin temel aleti olan “serbest çağrışım” bir kenara bırakılmış ve “serbest oyun” kullanılmaya başlanmıştır.

Oyun, psikolojide konu edildiği kadar felsefede de yer almaktadır. Bir çok düşünür bu konuya, eserlerinde değinmektedir. Felsefe düşünürleri, eğitimden boş zaman geçirmeye kadar oyunu irdelemişlerdir. Sofistlerin yaptıkları temsiller

bile oyunsal bir tavır olarak görülmektedir. Ayrıca, ünlü felsefecilerin diyaloglarında da oyunsal unsurlar göze çarpmaktadır.

Bir çok düşünür, sanatın da oyundan doğduğunu belirtmektedir. Çocuklar oyun oynarken rol yapmakta, şarkılar söyleyip dizeler kurmakta, çizimler yapmaktalar; bu çocuksu oyunların uzantısı ve evrimi de sanatı doğurmuştur. Sanat da, oyun gibi, gönüllü ve çıkarsızdır. Oyun, dinsel ve büyüsel amaçlarla sanatlaşmıştır. Taklit iç güdüsü, oyunda da sanatta da ortaktır.

Oyunun öğrenmede de rolü çok büyüktür. Çocuk oyunu sevdiği için, oyunla daha kolay öğrenir, öğrendikleri kalıcı olmaktadır. Bu yüzden oyun bir eğitim aracı olarak da görülebilir. Çocuğun eğitiminde sanat eğitimi de çok önemlidir. Sanat çocuğa farklı bir yaşantı vermektedir. Bu yüzden tüm sanatların, çocuğun yaşantısına girmesi sağlanmalıdır.

Bireyin yaşantısını ve yaratıcılığını etkileyecek çok özel bir eğitim olan sanat eğitimi içinde, bazı yöntemler geliştirilmiştir. Oyun ve oyunlaştırma, bu yöntemlerin arasında çocuğa en yakın olanıdır. Bu yöntemle çocuklar, yalnızca dinlemek ya da tartışmak yerine olayların nasıl oluştuğunu izlerler ve konunun ayrıntısına inerler. Çocuk bu yöntemle başka bir kimliğe bürünmekte ve sanatsal faaliyetlerin yapılışındaki duygu ve düşünceleri bizzat yaşamaktalar.

Sanat eğitimi için, uygun ortam ve oyunlar düzenlendikten sonra, çocuk, eğitimin yanı sıra öğretimi de yaşayabilmektedir. Oyun yöntemi, sanat öğretimi için yöntem olmaktan çok bir güdüleme etkinliğidir. Bu özelliği ile oyun yöntemi, dört sanat disiplini (eleştiri, estetik, sanat tarihi, uygulama) için birleştirici öğretim aracı olarak kullanılabilir.

SUMMARY

Game is a laboratory for children for learning, it is an activity to develop child's intelligence, personality and to grow its body is the most extensive description for game definition about child, game and education the basic item at the personality which has whole values in this description is the game. If you take care about the psycho-social development of the child, you see that the game is the basic work that the child does. It is a changing and developing subject in every cycle of the child's life.

The game is a function that can be observed for human beings and for animals as well. It is also a cultural fact. It's variable for different cultures but at the end it is a behavior appeared because of the same reasons and same results. It can be observed from religions to daily life in every culture. Human beings need games. They play games according to their psychologies interest and psychological situations. Various games can be observed during the process from the child's birth and to the time up to the child being an adult.

The game is a mirror of the child's inner world. For this reason it can be used as a material for the child's education. By the game sessions, you can analyze the child's joys, crisis, interests and psychological development. Most experts say that you can see traces about the child's sexual inclination and about the action (bad or good) that it lives by observing its game. Because of this, "free reminding" of psychoanalyze is left and "free game" is started to use for analyzing the child.

The game is not only used in psychology but in philosophy as well. Most intellectuals write about this in their works. Intellectuals worked about the game from education to spare time. The representations those sophists arranged and most intellectuals dialogs include elements look like games.

Most intellectuals think that the art had been born in games. The children role, sing, speak life reading poem, draw pictures while they are playing games. The evolution of those childish games had given birth to the art. The art is volunteer and profitless as games. Game has become art because of religion and sorcery. The imitation instilled is same in art and in games.

The role of games is also important in education. Since the child likes games, it can learn easily and has those know ledges (for a long time) in mind. So game is a material for education. For this reason all kinds of art must be gotten in child's life.

There had been some methods improved for art which is very important in persons creation and life. Game is the closest method to the children. By this method the child not only listen or argue but also observe how the action's happened and try to understand the details. In this way the child gets an other identity and live those feelings which appeared by art.

After the suitable conditions and games have been arranged for art education the child can learn lessons with in it's education. Method of game is motivation activity more than being a method of art lesson. Method of game can be used as a combining tool for four art discipline (criticism, esthetic, art history, application) with this property.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....v

GİRİŞ.....1

BÖLÜMLER

BÖLÜM I

I. OYUNUN TANIMI	4
II. OYUNUN TARİHÇESİ	6
III. OYUNA FELSEFİ YAKLAŞIMLAR	9
IV. ÇOCUĞUN PSİKOSOSYAL GELİŞİMİ	17
A. ORALDEVRE (Bebeklik Devresi) 0-2 Yaş.....	18
B. ANAL DEVRE (Erken Çocukluk Devresi) 2-3 Yaş.....	22
C. FALLİK DEVRE (OYUN ÇAĞI) 3-5,6 Yaş.....	24
D. LATANS DEVRE (OKUL ÇAĞI) 6-10,12 Yaş.....	29
E. GENÇLİK ÇAĞI (BULUĞ, ADOLESAN) 12-18,20 Yaş.....	33
V. OYUN TEORİLERİ	35
A. ENERJİ FAZLALIĞI TEORİSİ.....	35
B. TEKRARLAMA TEORİSİ.....	37
C. BECERİLERİN EĞİTİMİ TEORİSİ.....	38
D. TAVIR ALIŞ TEORİSİ.....	40
VI. PSİKOLOJİ TEORİLERİNE GÖRE OYUN	42
- Oyun Konusunda Psikoanalitik Açıklamalar.....	43
VII. İÇGÜDÜSEL OLARAK OYUN	47
VIII. ÖĞRENME TEORİLERİNE GÖRE OYUN	50
a. Gestalt Ekolü Teorileri.....	52
b. Piaget'e Göre Oyun.....	53
IX. OYUN TERAPİ	57

BÖLÜM II

I. OYUN ÇEŞİTLERİ.....	67
A. KEŞİF VE HAREKET OYUNLARI.....	67
B. HAYAL KURMA HİSSETME VE KANDIRMA OYUNLARI	77
C. SOSYAL OYUN.....	87
D. TAKLİT OYUN.....	93
II. POTANSİYEL MEKAN VE ZAMAN İÇİNDE OYUN ALANI....	101
III. OYUN VE KÜLTÜR.....	105
IV. OYUNDAN SANATA	108

BÖLÜM III

I. ÇOCUĞUN EĞİTİMİ VE OYUN	117
II. SANAT EĞİTİMİ VE GEREKLİLİĞİ.....	129
a. Ortaokul Öğrencisinin Sanatsal Eğilimleri	136
b. Birleştirilmiş Sanat Eğitimi Yöntemleri	138
III. SANAT ÖĞRETİMİNDE OYUNUN KULLANIMI	140
a. Sanat Tarihi Konularında Oyunun Kullanımı	140
b. Sanat Eleştirisinde Oyunun Kullanımı	141
c. Estetik Konusunda Oyunun Kullanımı	143
d. Uygulamada Oyunun Kullanımı	145
IV. SANAT ÖĞRETİMİNDE KULLANILABİLECEK OYUN	

ÖRNEKLERİ	147
A. SANAT TARİHİ OYUNLARI.....	147
B. ELEŞTİRİ OYUNLARI	156
C. ESTETİK OYUNLARI.....	167
D. UYGULAMA OYUNLARI.....	179
IV. SANAT ÖĞRETİMİNDE OYUNLA UYGULAMALAR.....	190
SONUÇ.....	208
KAYNAKÇA.....	210
UYGULAMA FOTOĞRAFLARI KATALOGU.....	215

ÖNSÖZ

Çocuğu geliştiren, mutlu kılan faaliyetlerin başında oyun gelmektedir. Hatta, oyun çocuğun işidir diye tanınlanabilmektedir. Bir yetişkinin gününü belirli faaliyetlerle geçirmesi beklendiğı gibi, bir çocuktan da oyun oynaması beklenmektedir. Çocuğun oyunu, verim bakımından , yetişkinin çalışmasıyla eşdeğerdedir. Geleceğin yetişkinleri olan çocukların, doğal olan bu davranışlarından yararlanarak, sahip oldukları yeteneklerini açığa çıkartmaları, kapasitelerini kullanmaları ve başarılı, dolayısıyla mutlu olmaları sağlanabilir. Yetişkin çalışarak yaşamını kazanıyorsa, çocuk da, kişilik, beceri ve zeka bütünlüğünü oyun oynayarak geliştirmektedir.

Çocuk, oyun oynarken en çok kullandığı araç olarak, yaratıcı faaliyetleri, yani çizim, resim yapma ya da üç boyutlu objeler inşa etme gibi yolları seçmektedir. Bu açıdan bakıldığında çocuğun sanat eğitimi ile oyunun bağdaştırılabileceğı fikri ortaya çıkmaktadır. Günümüz eğitim sistemi içerisinde, müfredatların arasına sıkışıp kalmış tek yanlı sanat öğretimi çocuğa, sanatı tanıtmak ve yaşatmak yerine, onu, belirli kalıplar içine sokarak, sıkıcı ve tek düze bir eylem haline getirmiştir.

Sanat eğitimi ve oyunun bir arada kullanılması yolu ülkemiz dışında diğer bazı ülkelerde kullanılmaktadır. Yapılan araştırmalar sonucunda, sanat öğretiminde oyunun kullanılması yöntemi, çocuğun yaratıcılığını, kullanılan diğer yöntemlerden daha etkili ve daha kapsamlı olarak geliştirdiğı ortaya çıkmaktadır. Son zamanlarda ülkemizde de her ne kadar drama konulu seminerler düzenlense de, bu konu oyunla karıştırılmamalıdır. Çünkü oyun çocuğun kendi özgür aktivitesidir.

Oldukça geniş ve önemli olan bu konuya araştırmamız sırasında ister istemez çeşitli sınırlılıklar getirilmiştir. Yine de ele alınan konular birkaç kaynağa bağlı kalınmadan incelenmiştir. Özellikle son yıllarda yayınlanan kitap ve makalelerden, yabancı kaynaklardan yararlanılmıştır. Bulunan bulgular sonucunda, oyunlar geliştirilmiş ve bu oyunlar, sanat öğretiminde oyun yönteminin

kullanılmasının gerekliliğini ölçmek açısından, bir grup öğrenciye uygulanmıştır. Bu uygulamalar, tezimizin destekleyicisi rolündedirler.

Araştırmanın başlangıcından sonuna kadar yardımlarını ve desteğini esirgemeyen danışman hocam Sayın Prof. Dr. Nihat BOYDAŞ'a teşekkürlerimi sunarım.



GİRİŞ

“Çocuk oyun yardımı ile büyür ve gelişir.”

Dowling

Öğrenmede oyunun önemi çok büyüktür. Çocuk, oyunu sevdiği için daha kolay öğrenir. Oyunla öğrenilenler kalıcı olmaktadır. Zeka, yetenek, sosyalleşme, öğrenme, vb. değerleri kapsayan kişiliğin temel malzemesi oyundur. Bu yüzden önce oyun konusu üzerinde durmak gerekmektedir.

Oyun tekdüze bir eylem olmayıp, her oyunun kendine özgü bir nedeni ve özelliği bulunmaktadır. Oyunda, psikolojik yapının yanı sıra biyolojik yapıda rol oynamaktadır.

Kültürel farklar ve sosyal alışkanlıklar da çocukların oyunlarını büyük ölçüde etkilemektedir. Antropolojik çalışmalar, oyunun çeşit ve şiddetinin toplumlar arası ayrıcalıklar gösterdiğini belirtmektedir.

Oyunun ne zaman başladığı ve nasıl geliştiği tam olarak bilinmemektedir. İlk insan doğadaki oyunları, özellikle, mücadele etmek istediği, güçlü gördüğü olayları ve özellikleri taklit ederek avantajlı duruma geçmeye çalışmıştır. Bir canlandırma biçiminde başlayan davranışlar (taklit), daha sonra değişime uğrayarak oyun olarak benimsenir, sonra da yerleşip kalır. Oyun doğayı taklit etmekle başlamıştır denilebilir.

Çocuğun psikososyal gelişimi incelendiğinde, bu gelişim devreleri içerisinde, oyunların değişikliği ve çeşitliliği üzerinde bir çok bilgi edinilebilmektedir. Psikiyatristler ve çocuk psikologlarının, hangi yaş ve gelişim grubundaki çocuğun, hangi oyunları oynadığı üzerine çeşitli görüşleri vardır. Bu aşamada psikolojik açıdan oyun teorileri ortaya çıkmaktadır.

Psikolojik açıdan oyuna yaklaşıldığında, karşımıza çıkan bir sonuç vardır ki; oyun içgüdüsel bir olaydır.

Oyun Terapi yoluyla, psikolojik açıdan, çocuğun sağlığı incelenip, değerlendirilebilmektedir. Oyun ile çocuk iç dünyasına dönmektedir. Oyun psikiyatristin kullandığı en etkili araç olmaktadır.

Bir çok düşünür sanatın da oyundan doğduğunu belirtmiştir. Çocuklar oyun oynarken rol yapar, kılık değiştirir, yüzlerini boyarlar, şarkılar söyleyip dizeler kurarlar; bu çocuksu oyunların uzantısı ve verimi sanatı doğurmuştur. Toplumbilimcilere göre ise; oyun, dinsel ve büyüsel amaçlarla sanatlaşmıştır.

“‘Sanat Eğitimi’; bireyin duygu, düşünce ve izlenimlerini anlatabilme yeteneklerini ve yaratıcılık gücünü estetik bir düzeye ulaştırmak amacıyla yapılan tüm eğitim çabasına denilmektedir.”*

“Sanat bireye yaşantı vermektedir. Bir olay gerçekten yaşanmışsa bilince işlemektedir. Sanat eğitimi ve öğretimi bu nedenlerle tümel anlamda bir eğitimi gerektirmektedir. Resim, müzik, dans, drama vb. tüm sanatların bireyin yaşantısına girmesi sağlanmalıdır. Bu yolla birey, kendi bireyselliğini anlatmada kendisine en uygun sanat dilini seçebilir ve yaratıcılığını ortaya koyabilir.”**

Bireyin yaşantı ve yaratıcılığını etkileyecek olan bu çok özel eğitim içinde bazı yöntemler geliştirilmiştir. Sanat öğretimi için uygulanması ve en olumlu sonuçların alınması açısından *Oyun Yöntemi* başarılı olabilecek bir yöntemdir.

Oyun yönteminde; bir fikir, durum, sorun yada olay bir grup önünde oyunlar kurularak aktarılır. Grubun üyeleri yalnızca dinlemek yada tartışmak yerine olayın nasıl oluştuğunu izlerler ve konunun ayrıntısına inerler.

* SAN, İnci: Sanat Eğitimi Kuramları, Ankara, 1983, s. 31

** ETİKE, Serap: Sanat Eğitimi Yazıları, Ankara, 1995, s.32,33

Sanat öğretiminde *Oyun Yöntemi*, özel bir değere sahiptir. Çünkü bu yöntemde öğrenciler başka bir kimliğe bürünür, başkalarının nasıl hissettiğini düşündüğünü ve etkinlikte bulunduğunu anlama imkanına sahip olurlar. Bu da özel yaşantılarında sorunlarını bir bunalım hissetmeksizin tartışabilme ve çözümleyebilme yetisi kazandırır.

Sanat öğretimi için yöntem olmaktan çok, güdüleme etkinliklerinden biri olan *Oyun Yöntemi* dört sanat disiplini (eleştiri, estetik, sanat tarihi, uygulama) için birleştirici öğretim aracı olarak kullanılmaktadır.



BÖLÜM I

I. OYUNUN TANIMI

Oyun ile ilgili bir çok tanım vardır. Bu da oyunun önemini gösteren bir niteliktir. Bu tanımlardan bazıları;

- Oyun, çocuğun kendisini ifade etmesidir.
- Oyun çocuğa hiç kimsenin öğretemeyeceği konuları kendi deneyimleri ile öğrenmesi yöntemidir.
- Oyun, çocuğun işidir.
- Oyun, hayal ile gerçek arasında bir köprüdür.
- Oyun, bir sosyal kuruluştur.
- Oyun, çocuğu iç dünyasına götüren bir faaliyettir.
- Oyun, çocuğun iç dünyasının bir aynasıdır.
- Oyun, yaratıcı düşünce ile beraber gider.
- Oyun, çocuğun kişiliğinin gelişimini sağlayan en ideal bir ortamdır.
- Oyun, çocuğun deney yolu ile düşünmesidir.
- Oyun, insandaki gizli enerjinin kullanılmasıdır.
- Oyun, canlılık anlamına gelen, yaratıcılığın sürekli göstergesidir.
- Oyun, gelişimi sağlayan fonksiyonel bir haldir.
- Oyun, çocuğun dili, oyuncaklar kelimeleridir.
- Oyun, çocuğun, sosyal ve ahlaki değerleri öğrendiği bir arenadır.
- Oyun, çocuğun öğrenme laboratuvarıdır.
- Oyun, egonun bir fonksiyonudur.
- Oyun, çocuğun zeka, beden ve kişilik gelişimini sağlayan bir faaliyettir.¹

Tanımlardan anlaşılacağı gibi, zeka, yetenek, sosyalleşme, öğrenme, vb. değerleri kapsayan kişiliğin temel malzemesi oyundur.

¹ ULUĞ, O, Mücella: Niçin Oyun?, İstanbul, 1997, s. 13

“Oyunun en basit biçimlerini gördüğümüz hayvanlar dünyasında bile, oyun, daha çok fizyolojik bir görünüm içindedir yada fizyolojinin belirlediği psişik bir tepkidir. Oyunun sınırları tamamen biyolojiktir yada salt fiziksel bir itkidir.”²

“Oyun tekdüze bir eylem değildir. Her oyunun kendine özgü bir nedeni ve özelliği vardır. Oyunda, psikolojik yapının yanı sıra biyolojik yapıda rol oynar.”³

“Oyun yaşama sevincinin dışı vurulmasıdır. Oyun oynamayan bir çocuk yaşamla bağını kesmiş sayılmalıdır; çünkü oyunda yaşamın özü değişik biçimlerde canlanır ve anlam kazanır. Her oyunun bir anlamı vardır.”⁴

“Temelde tamamen insani olan oyun olanağının anlaşılması, deneysel düzeyde ele alınamaz; insanın varoluşunun kendi kendine açınıldığı yer olan anlığın ilk ışığına aittir.(...) Bir olay olarak oyun, asla saydam, kolay anlaşılır değildir.”⁵

“İnsanın dışarıda olanları denetleyebilmesi için düşünmek ya da istemekle kalmayıp bir şeyler yapması gerekir ve bir şeyler yapmak zaman alır. Oyun oynamak yapmaktır.”⁶

“Antropolojik çalışmalar, oyunun çeşit ve şiddetinin toplumlar arası ayrıcalıklar gösterdiğini belirtmektedir. Buna neden kültürel farklar olduğu kadar, iklim, beslenme şekli, sağlık şartları vs. gösterilebilir. Sağlık, iyi besin, yeterli uyku ve kaygısız bir yaşam sürdüren çocukların, bunlardan mahrum olanlara oranla daha fazla oyun oynadıkları görülür. Sosyal alışkanlıklarda büyük ölçüde çocukların oyunlarını etkiler.”⁷

² NUTKU, Özdemir: *Oyun, Çocuk, Tiyatro*, İstanbul, 1998, s. 16

³ ULUĞ, O, Mücella: a.g.e., s.9

⁴ NUTKU, Özdemir: a.g.e., s.16

⁵ FINK, Eugen: “Felsefeye Layık ve Uygun Bir Konu Olarak Oyun”, (Çev: TUFAN, Hülya), Sanat Dünyamız, Yıl: 19, S. 55, 1994, s.32

⁶ WINNICOTT, D. W: *Oyun ve Gerçeklik*, (Çev: BİRKAN, Tuncay), İstanbul, 1998, s.61

⁷ ULUĞ, O, Mücella: a.g.e., s.10

II. OYUNUN TARİHÇESİ

Oyun konusunda son zamanlarda oldukça fazla araştırmalar ve yazılar bulunmaktadır. Bu konunun bir de geçmişine bakmak gerekmektedir.

“Eflatun, kanunlarında ilk defa olarak oyunun pratik değerini belirtmiş, aritmetiği öğrencilerine daha kolay öğretebilmek için onlara elma dağıtmış ve meslek olarak yapı işlerini düşünen öğrencilerine küçük oyuncaklar vermiştir.”⁸

Bilinen en eski kaynaklarda oyuna ve oyun oynama araçlarına rastlanmaktadır, oyun insanoğlunun vazgeçilmez bir parçasıdır. Çocukluktan büyüklüğe oyun oynamadan büyümüş bir insan düşünülemez. Oyunun zengin, yoksul, şehirli, köylü vb. bir ayrımı yoktur.

“En eski tarihli Mısır’da İran’da yapılan kazılarda türlü oyuncaklar bulunmuş, eski Girit uygarlığının kalıntılarında çok güzel bebeklere, oyuncak ev eşyalarına rastlanmıştır. Eski Çin kaynaklarına göre uçurtmanın 3000 yılı aşkın geçmişi vardır.”⁹

Oyunun tarihi incelenirken oyuncak ve oyuncak tarihi üzerinde durulmalıdır. “Oyuncağın oyunla olan ilgisi bilinen bir gerçektir. Oyuncağın tarihçesine inildiği zaman oyununda tarihçesi ortaya konulmaktadır. Asıl sorun oyuncağın kökeninin zamanın karanlığında yitip gitmesidir. Bununla birlikte, ilk kez ne zaman doğduğunu sormamak koşuluyla bir çok oyuncağın tarih içindeki gelişimi izlenebilir. Üstelik bazı oyuncaklar yüzyıllar boyunca ortalıktan çekilip, sonra ansızın yeniden ortaya çıkabiliyorlar. (V. yüzyıl Yunan vazolarında resmini gördüğümüz Yoyo’nun XX. yüzyılda yeniden popüler olması gibi.) Robert Lionel Séguin’e göre, tarihe bakıldığında oyuncakların zaman zaman değişmez bir nitelik

⁸ ULUĞ, O., Mücella: a.g.e., s.27

⁹ SEYREK, Hilmi – SUN, Muammer: Çocuk Oyunları, İzmir, 1991, s. 15

kazandıkları görülmektedir. Ayrıca yine Séguin en zengin oyuncak koleksiyonlarının Küçük Asya'daki kazılardan çıktığını söylemiştir.”¹⁰

Oyun ve oyuncak; geçmişten günümüze, kültürden kültüre ortak bir dildir.

“Séguin’e göre, “Mısır, Yunan ve Roma çocukları da bizim çocuklarımız gibi eğleniyorlardı. Son zamanlarda İran ve Mezopotamya’da yürütülen arkeolojik çalışmalar İsa’dan önce üçüncü bine tarihlenen oyuncakları ortaya çıkardı. Bunlar, bugün de küçük kız ve oğlan çocukların düşünüyorduğu oyuncaklara çok benzeyen, pişmiş topraktan çingiraklar, tekerlekli hayvanlar ve küçük mobilyalardı.” Pişmiş topraktan yapılmış ve tekerlek takılmış küçük hayvanların çocukları İsa’dan binlerce yıl önce eğlendirdiğini görüyoruz. İsa’dan dört ya da beş bin yıl önce küçük çocuklar ip takarak pişmiş topraktan öküz ve kurbağa çekiyorlardı. Hayvan heykelcikleri, bebekler kuklalar çocukların oyunlarda eskiden beri en sadık yoldaşı olagelmıştır. Oyunları Afrika’nın ve doğu uygarlıklarının izini taşıyan Mısır,bize, çocuk mezarlarından çıkan topraktan bebekler ve deriden toplar bıraktı. Öte yandan, Yunan gençleri de, zamanlarının diğer çocuklarından farklı değillerdi. Aristofanes’e göre bu çocuklar minyatür evler yapıyor, gemiler yontuyor, küçük arabalar inşa ediyorlardı. Oyuncakların bu kadar eski zamanlarda bile var olabilmesinin nedeni nedir? Bunun yanıtını belki çocukların değil yetişkinlerin niyetinde aramak gerekmektedir. Yetişkinler, modern zamanlarda olduğu gibi eski çağlarda da, çocuğu gelecekteki rollerine hazırlamak için oyuncakları kullanmışlardır. Çocuğun oyuncakla oynayarak yetişkin toplumundaki rollerine hazırlanmasının en eski örneği az önce sözü edilen minyatür hayvanlardır. Helmut Niemann’a göre bu oyuncaklar, eski çağlarda bile çocukların evcil hayvanlarla uğraştıklarını, böylece onları tanıdıklarını ve insanın en önemli yardımcısı olarak onlara saygı gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Eski çağlarda oyuncaklarla kutsal nesneler arasında da bir ilişki olduğu görülmektedir. Arkeoloji

¹⁰ONUR, Bekir: Oyuncaklı Dünya, Ankara, 1992, s.27

müzelerinde rastlanılan bir çok minyatür nesnenin, oyuncak mı, yoksa tapınma nesnesi mi olduğu konusu tartışılabilir. Bunların hangisinin doğru olduğu sorusunun en kestirme yanıtı, belki her ikisinin de doğru olabileceğidir. Séguin'e göre, "Antik çağda oyuncak yalnızca eğlendirici değildir; bazen nazarlık, muska rolü de oynar. Oyuncakları Tanrıya adanmak sevaptır. Roma'da bebeklerin oynadığı oyuncaklar Baküs'e verilirdi. Ama çocuk erinlik çağına ulaşır ulaşmaz, bu armağanlar eğer çocuk Romalı ise Jüpiter'e, Merkür'e, Diana'ya, Yunanlı ise Zeus'a, Hermes'e ve Artemis'e verilirdi. Kız çocuklar bebeklerini evleninceye kadar tutarlardı, bazen evlilik törenini üç yaşından itibaren yaptıkları için bu çok erken olurdu. İşte o gün bebeklerini Venüs'e ya da Diana'ya adarlardı." Eski Yunanda kız çocukların bebeklerini Tanrıça Artemis'e, oğlan çocukların çemberlerini ve topaçlarını Tanrı Hermes'e armağan etmeleri geleneği, bize hem o çağın oyuncaklarını, hem de oyuncakla dinsel nesne arasındaki ilişkiyi göstermektedir."¹¹

"Oyunun ne zaman başladığı ve nasıl geliştiği tam olarak bilinmemektedir. İlk insan doğadaki oyunları, özellikle de mücadele etmek istediği, güçlü gördüğü olayları ve özellikleri taklit ederek avantajlı duruma geçmeye çalışmıştır. Bu, insanın çevreye uyum ihtiyacından da kaynaklanmıştır. İnsanın doğayla savaşında kullanacağı ilk silah, kendisine çevrilmiş olan doğanın silahıydı. Öyleyse insanın savunma, ya da saldırı amacıyla yaptığı davranışlar, çevresinden gördüklerine benzer bir uygunluk içerisinde ortaya koyduğu canlı hareketlerden başkası olmamalıydı. Savaşa yönelik bu davranışların içinde doğanın taklidi de yer alıyor, sık sık yenilenmesinden oyuna varılıyordu. İlk insanın istek ve arzuları olgunlaştıkça; davranışları, fiil ve hareketleri aynı doğrultuda büyüyordu. Artık doğanın yaptığını yapmak, gördüklerini canlandırmak çabası artmalıydı. Doğanın bir parçası olan hayvanlar, yakın ve çekici olarak ilk insanın taklit dürtüsünü kamçılıyordu. Bu bakımdan insan, ilk önce, hayvan hareketlerine yöneldi. Duygu ve düşüncelerini ifade etmek için tabiat ve hayvan sesleriyle, jest ve mimiklerinden yararlanarak, *taklidi* meydana getiriyordu. Hayvanların boynuz,

¹¹ ONUR, Bekir: a.g.e., s.28

tırmak, diş, pençe ve gagalarının becerisini taklit ederek, onlara benzemeye çalışıyor ve onlardan esinlenerek ilkel silahları yapmayı başarabiliyordu.

Bir canlandırma biçiminde başlayan davranışlar(*taklit*), uygun kıvamlarla oyun olarak benimsenir, sonra da yerleşip kalır. Bir başka anlatımla, oyun ilk insanın karşılaştığı sayısız olayların ve dikkatle, özenerek izlediği hareketlerin aynı tempoda taklidi sonunda doğar, gelişir ve oyun olarak kalır.”¹²

“Aristo’da çocukları oyuna teşvik etmek gerektiği üzerinde durmuştur. Comenius, Rousseau, Pestalozzi ve Fröbel çocuğun doğal ilgilerinin ve gelişim aşamalarının göz önüne alınmasını istemiştir. Fröbel’in oyun oynamanın öğrenimdeki önemi üzerinde ısrarla durması, bağlı olduğu akımı doruğa çıkartmıştır. Mutsuz bir çocuk, Fröbel’in çocuklarla ilgilenmesine neden olmuş ve Shelling’in romantik felsefesine duyduğu hayranlık, onu özgürlük ve kişinin kendini ifade edebilme akımına sıkı sıkı bağlamıştır. Çocuklara olan sevgisi ve öğretmenlik deneyimi ona, çocukların severek oynadıkları oyunlar ve seçtikleri oyuncakların onlara, dikkat, bilgi ve yeteneklerini geliştirme olanağı sağlayacağını düşündürür. Bu düşüncelerin geniş ve pratik değeri vardır. Ancak Fröbel’in devrinde çocuk gelişimi konusunda pek az sistemli bilgi vardı. Bu nedenle onun kabullendiği oyun kavramı pek bir şey açıklamıyordu.”¹³

III. OYUNA FELSEFİ YAKLAŞIMLAR

Huizinga’nın, felsefenin oyunsal biçimleri konusunda, oldukça derin, gerçekçi görüşleri ve izlenimleri vardır. Huizinga, oyunun kültürel bir olgu olduğunu düşünen biridir. Oyuna felsefi yaklaşımları dahi, bu kültürel olgu çerçevesinde ele almaktadır. Homo Ludens adlı eserinde de, bu konu üzerindeki görüşlerini, bir çok felsefi yaklaşımla birleştirerek ifade etmeye çalışmıştır; “Oyun kavramının yardımıyla tasvir etmeye çalıştığımız çerçevenin ortasında Yunan sofisti

¹² HAZAR, Muhsin: *Beden Eğitimi ve Sporda OYUNLA EĞİTİM*, Ankara, 1996, s.4 – 5

¹³ ULUÇ, O., Mücella: a.g.e., s. 27

yer almaktadır. Sofist, arkaik kültürel hayattaki , sırasıyla peygamber, şaman, gönül gözüyle gören kimse, keramet sahibi ve şair olarak gördüğümüz ve en uygun adının *vates* olduğunu düşündüğümüz şu merkezi figürün hafifçe sapmış devamıdır. Mümkün en iyi gösteriyi sunmak ve bir rakibi halkın gözü önünde cereyan eden bir çarpışmada yenmek; birden fazla kişi arasında oynanan oyunun bu iki büyük devindirici gücü, sofistin faaliyetinde daha ilk bakışta görülür.

Epidexis, temsil, sergi, gösteri: Sofistin sahneye girişine bu ad verilmektedir. Sofist, başarılı sonuçlar elde edebilecek, sağlam bir repertuara sahiptir. Bunun karşılığında ücret almaktadır. Hatta bazı parçalar için sabit ücretler söz konusudur, örneğin Prodicos'ın elli drahmilik söylevleri gibi. Sofistlerin faaliyeti tamamen spor alanında gelişmektedir. Seyirciler iyi atılan bir laf karşısında gülmekte ve alkışlamaktadırlar. Bu tam bir oyundur: rakipler bir söylev maçı yaparlar; birbirlerini nakavt ederler; verilecek her cevabın yanlış olacağı tuzaklı sorular sormakla övünürler.”¹⁴

“Felsefe çok eski bir dönemde, törensel eğlence işlevini de yerine getiren bilmece ve zıtlasmaya dayalı kutsal oyunun bir parçasıdır. Kutsal unsur, *Upanişadların* ve Sokrates – öncesi düşüncelerin teozofilerini ve derin felsefelerini yaratırken; oyunsal unsur sofistlerin faaliyetini doğurmuştur. Bu iki alan birbirlerinden tam olarak ayrı değildir. Platon felsefeyi en soylu hakikat arayışı haline getirmiş ve onu bir tek kendinin ulaşabileceği zirvelere yükseltmiştir, ama bu türe çok uygun olan neşeli biçimi her zaman kullanmıştır. Aynı zamanda, felsefeyi daha alt biçimde de işlemiştir: Ayrıntı oyunları, zeka oyunu, sofistlik ve retorik(hitabet). Gerçeği söylemek gerekirse, *agonal* unsur eski Yunan aleminde o kadar güçlü hale gelmiştir ki, hitabet gelişebilmiş ve gölgede bıraktığı, hatta boğmakla tehdit ettiği katıksız felsefenin zararına olmak üzere, kitle kültürü haline gelebilmişti. Parlak sözün gücünü yüceltmek ve bunu kötüye kullanmak üzere derin bilgeliğe sırt çeviren Gorgias, uygarlığın bu yozlaşmasının örneği olarak kalmıştır.

¹⁴ HUIZINGA, Johan: *HOMO LUDENS – Oyunun Toplumsal İşlevi Üzerine Bir Deneme*, (Çev: KILIÇBAY, Mehmet Ali), İstanbul, 1995, s.185

Müsabakanın en uç noktada uygulanışı ve felsefi faaliyetin ukalaca sistemleştirilmesi at başı gitmektedir. Benzer bir düşüş Ortaçağın sonlarında da görülmüştür; şeylerin anlamını arayan bir dönemin ardından, söz ve formülle yetinen bir başka dönem gelmiştir.

Bu olguların oyunsal içeriğini kesin bir şekilde belirlemek imkansızdır. Çocukça “eğlence” ile, bazen en derin gerçeğe temas eden sahte parıltı arasındaki sınırı çizmek ancak nadiren kolay olmaktadır. Gorgias’ın “Yokluğa Dair” adlı ünlü incelemesi, her tür ciddi bilgiyi kesinlikle reddederek, köktenci bir nihilizmden yana çıkmaktadır; kendinin *Helen Üzerine Tumturaklı Sözler* adını verdiği yazısı gibi bunu da oyun olarak adlandırmak mümkündür. Oyun ile bilgelik arasında açıkça bilinçli sınırların bulunmaması, Stoacıların dilbilgisiyle ilgili bir tuzak üzerinde temellenen saçma sofizmleri ile Megara okulunun ağır başlı akıl yürütmelerini eş düzeyde ele almaları olgusunda da fark edilmektedir.

Sofistin özenle süslenip püslenmiş uzun söylevlerinden oluşan bu “oyunlar”la, Sokrates türü felsefi diyalog arasındaki geçişi hissetmek mümkün değildir. Sofizm, eğlendirmeyi amaçlayan yaygın bilmeceye yakın olduğu kadar evrene ilişkin kutsal bilmecelelere de yakındır. Euthydemes, bazen çocukça gramatikal ve mantıksal bir sofizm oyunu oynamakta, bazen de sorusu evrenin yaratılışıyla ve bilgelikle ilgili bilmecenin derinliklerine temas etmektedir. Elealılar, “ne incelik vardır, ne hareket, ne de oluş” şeklindeki sonucu gibi, Yunan felsefesinin şafağındaki anlam bakımından zengin sözler, bir soru – cevap biçimi içinde doğmuştur. Herhangi bir genel yargıda bulunmayı olanaksız kılacak kadar soyut bir sonuç, zincirleme tasım, zincirleme sorular biçiminde hissedilir hale gelmektedir. Bir çuval tahıl döküldüğünde, ilk tane ses çıkartır mı? – Hayır- Ya ikincisi? vs.

Bizzat Yunanlılar da, bütün bunların oyun alanında yer aldığının hep bilincinde olmuşlardır. Platon *Euthydemos*’ta, Sokrates’i sofistlerin tuzaklarını

çocukça bir eğitim oyunu olarak reddederken göstermektedir. “Bunlar, bizatihi şeylerin özü hakkında size hiçbir şey öğretmez; yalnızca sözel ayrıntılar yardımıyla insanlara oyun oynamasını öğretirler; bu tıpkı birine çelme takmak veya tam oturacağı sırada iskemlesini altından çekmek gibi bir şeydir,” demektedir. Daha ileride ise, “bu genç adamı bir bilge haline getireceğini söylerken oyun mu oynuyorsun, yoksa ciddi misin?” diye sormaktadır.

Platon’un *Sofist*’inde, Theaetos, Elealı bir yabancıyı, sofizmin bir cins panayır hokkabazını, yani oyunla uğraşan kişilerin işi (*tôn tês paidias metechontôn*), olduğuna ikna etmeye uğraşmaktadır. Varoluş sorunu hakkında söz söylemek zorunda kalan Parmenides, bu işi zor bir oyun (*pragmateiôdé paidion paizein*) olarak adlandırmakta ve bunun ardından varlığın temel sorunlarına girmektedir. Ancak bütün bunlar, gene de bir soru – cevap oyunu biçiminde cereyan etmektedir. “Bir’in parçaları olamaz, sınırsızdır, demek ki biçimi yoktur, hiçbir yerdedir, hareketsizdir, zaman dışıdır, bilinemez.” Daha sonra, akıl yürütme tersine döndürülmekte, sonra tekrar ters yüz edilmektedir. Kanıt, tıpkı bir mekik gibi gidip gelmekte ve bilgi, soylu bir oyunun hareketi içinde biçim kazanmaktadır. Bu oyunu oynayan sadece sofistler değildir; Sokrates ve hatta Platon tarafından da uygulanmıştır.

Felsefenin oyunsal unsurunu bizzat Platon’un diyaloglarında bulmak mümkündür. Diyalog sanatsal bir biçimdir. Bir kurgudur. Diyalog Platon’da, hafif ve oyunsal bir tür sanat olarak kalmaktadır.”¹⁵

Platon, kanunlarında ilk defa olarak oyunun pratik değerini belirtmiş aritmetiği öğrencilerine daha kolay öğretebilmek için onlara elma dağıtmış ve meslek olarak yapı işlerini düşünen öğrencilerine küçük oyuncaklar vermiştir.

Platon, “Yasalar”(Nomoi) adlı eserinde, “başarılı olmak isteyen bir kimsenin çocukluğundan itibaren eğlenirken yada çalışırken bu amacına uygun

¹⁵ HUIZINGA, Johan: a.g.e., s.181- 186

şeylerle uğraşması gerekir. Sözgelisi, iyi bir çiftçi ya da iyi bir duvarcı olmak istiyorsa, duvarcı oyuncak evlerle oynamalıdır, çiftçi de bunun için yapmalıdır, bunları yetiştiren kişi de her birinin eline aslının aynı küçük araçlar vermeli, örneğin marangozun cetvel ve çekül kullanması, savaşçının oynarken ata binmesi gibi önceden öğrenilmesi gereken ne kadar bilgi varsa, bunları öğretmeli, oyun aracılığı ile çocukların hazlarını ve tutkularını büyüdüklerinde hedef olarak seçecekleri yere yöneltmelidir. Eğitimin özü, oyun çağındaki çocuğun ruhunu yetişkinliğinde mükemmel bir insan olması için işinin erdemini gerektiren şeye karşı özellikle heveslendiren doğru yönlendirme-¹⁶ diyerek, oyun hakkındaki görüşlerini belirtmiştir.

Platon'un, yine "Yasalar"(Nomoi) adlı eserinde, oyun açısından, daha önce belirttiğimiz düşüncesinden farklı olarak, bir açıklaması daha yer almaktadır. "Herkes gençlerin oyunları değiştirildiği zaman, zaten oyun oldukları için, bundan büyük ve ciddi bir zarar gelmeyeceğini düşünür; böylece buna engel olacak yerde, ses çıkarmayıp kabul ederler; ve hiç hesaplamazlar ki, oyunlara yenilik getiren bu çocuklar bir önceki kuşaktan farklı olacaklar, farklı olunca da başka bir yaşam arayacaklar ve bu arayış içinde başka türlü alışkanlıklar ve yasalar isteyeceklerdir; bundan sonra da içlerinden hiç biri, devletlerin en büyük felaketi dediğim şeyin ortaya çıkmasından korkmayacaktır. Dış görünüme ilişkin başka değişiklikler daha az zarar verebilir, ama ahlakla ilgili övgü ve kınama ölçütleri sık sık değişirse, sanırım bu, hepsinin içinde en ağırıdır ve bundan büyük bir dikkatle kaçınmak gerekir."¹⁷ Platon, burada, devlet yönetimine oyun konusunu sokmakta ve oldukça sıra dışı bir görüş ortaya atmaktadır.

Aristo'nun oyun konusunda, eğitim ve boş zaman geçirme üzerindeki açıklamaları bulunmaktadır. " Soylu bir bayın, yani bir yurttaşın eğitiminin baş amacı, onun zeka ve sanat yetilerini sonuna kadar kullanabilmesini, bir "erdem" yada "boş zaman" yaşamı sürmesini olanaklı kılmaktadır. Eğitimde bugün düzenli

¹⁶ PLATON: Yasalar, (Çev: ŞENTUNA, Candan- BABÜR, Saffet), İstanbul, 1998, C.1, s.26

¹⁷ PLATON: a.g.e., C.2, s. 15

olarak öğrenilen konular, hem erdeme hem faydaya hizmet etmektedir. Çocuklara genel olarak başlıca dört şey öğretiliyor: (1) okuma ve yazma, (2) beden eğitimi, (3) müzik ve (4) her zaman olmamakla birlikte resim çizme. Okumak, yazmak ve çizmek, gündelik yaşamda bir çok yollardan faydalıdır; jimnastik de, insanları güçlü ve gözü pek yapmayı amaçladığı için. Fakat müzik, gerçek bir sorundur. Bugün çoğu kimseler, müzikle verdiği haz için ilgileniyorlar; ama bazıları da, doğanın kendisi, sık sık söylendiği üzere, insanların yalnızca iyi çalışmalarını değil, aynı zamanda incelikli bir boş zaman yaşamı sürmeye uygun olmalarını da amaçladığı için, müzik eğitimde temel bir nitelik taşır diyorlar. Ve bu ikincisi, bir kez daha tekrarlayalım, bütün sorunun özüdür. Her ikisinin de gerekli olduğu doğru; ama eğer çalışmamak çalışmaya yeğse ve çalışmanın ereği oysa, uygun boş zaman etkinliklerinin neler olduğunu kendi kendimize sormalıyız.

Hiç kuşkusuz, salt oyun değil; çünkü o zaman, oyun yaşayışımızın ereği, yaşamdaki amacımız olur, oysa böyle bir şey düşünülemez. Oyunun yararları vardır, ama bu yararlar çalışma alanıyla ilgilidir; çünkü çok çalışanın dinlenmesi gerekir, çalışmanın gerginlik ve zorlanmaktan ayrılmaz oluşuna karşılık, oynasa dinlenmenin bir yoludur. Onun için, sağaltıcı olmaları nedeniyle oyunların gerekliliğini kabul etmeliyiz, ama onları uygun zaman ve uygun kullanımlarıyla sınırlamalıyız; bu yolda vücudu çalıştırmak, hem zihni dinlendirir, hem de salt hoşumuza gittiği için, canlandırıcı olur.”¹⁸

Schiller, “insan yalnızca oynadığı zaman tam bir insan varlığıdır, derken oyunun insanın özgürlüğe ulaşabileceği en saf yol olduğunu ima etmiştir. Schiller güzelliği “fenomenal görüngüde özgürlük” olarak tanımladı, çünkü sanatsal güzellik sanatçının özgür anlatımıdır. Sanatsal yaratıda “oyun dürtüsü” kendini ortaya serer. İnsan yalnızca oynadığı zaman gerçekten insandır. Sanattır ki insanın ahlaksal istencini doğmaya ve kendini etkili olarak geliştirmeye iterek onun ruh durumunu, duygu ve duysal amaçlarını arıtır, çünkü tensel istenci yok eder ve böylelikle ahlaksal istencin özgür egemenliğine yer açar. İnsan güzelle karşılaştığı zaman

¹⁸ ARİSTOTELES: *Politika*, (Çev: TUNÇAY, Metin), İstanbul, 1993, s.235

incelik başlar: kabalığı yiter, daha yüksek bir yazgıya uyanır. Sanat, eğitimin hem aracı hem de amacıdır; bilim ve ahlakın meyvelerini yaratır.”¹⁹

“Schiller, insan doğasında iki temel itki (duyusal itki – Stofftrieb ; biçim itkisi – Formtrieb) arasındaki karşılıklı itkinin bir üçüncü itkiyi ortaya çıkardığını belirtir: bu *Oyun İtkisi*dir(Spieltrieb). Oyun itkisi, zamanı zaman içinde ortadan kaldırmaya yöneliktir, mutlak varlıkla birlik olup kimlik ile değişimi uzlaştırmaya götürür. Schiller burada estetik oynama itkisini söz konusu etmiştir. Schiller,estetik sisteminde oyun kavramının nasıl iş gördüğünü belirtirken şöyle der: duyusal itki, biçimsel itki gibi, isteklerinde tümüyle ciddidir; çünkü bilgi alanında, ilki gerçekliğe, ikincisi şeylerin gerekliliğine ilişkindir; eylem alanında ise ilki yaşamın korunmasına, ikincisi değerliliğin sürdürülmesine yöneliktir: bu yüzden, her ikisinin yönelişi de gerçek olana ve kusursuzluğa doğrudur. Ama yaşamı insan değerliliği işe karıştırdığında, daha az önemli duruma gelir ve görev, eğilim onun çabasını yüklendiğinde, bir kısıtlama olmaktan çıkar. Bu sürecin başında ‘ciddi olan’ varsa, diğer uç yaratıcı imgelemin oyunsal ‘görünüş’üne açılır. Bu, iki koşul itkinin sentaktik yapıları arasında tersine çevrilmiş bir ilişki kurarak, ikisini de kuşatan uyumu kurma işlevini yüklenen üçüncü bir öğeye ulaşılır. Bu, tipik bir üçlü sentez örneğidir. İnsan, oyun yoluyla, bugüne dek ‘gerçeklik’ diye adlandırı gelinmiş her şeyden, baskı ve kısıtlamalardan özgürleşerek, yalnızca güzel olanla, yani özgürlüğün kendiyile oynayacaktır. Gereksinim duyacağı tek şey de imgelemin oyunsal tavrı olacaktır.”²⁰

Suut Kemal Yetkin, “Estetik Dersleri” adlı kitabında, Schiller’in oyun hakkındaki görüşlerini şu sözlerle belirtmektedir; “ oyun insiyakının gayesi, canlı şekildir, yani güzelliştir. Buna göre güzellik, insanlığın hedef tuttuğu ideal hedef olarak görünüyor; insanın iki esaslı kuvvetinin ahenkleşmesinden doğuyor. İnsan, ancak güzelliği temaşa ettiği zaman, oynadığı zaman kendisini hakkile hür hisseder; en yüksek hürriyete, oyun içinde kavuşur. O yalnız güzellikle oynamak

¹⁹ SAHAKIAN, William S. : *Felsefe Tarihi*, (Çev: YARDIMLI, Aziz), İstanbul, 1997, s.171

²⁰ NUTKU, Özdemir: a.g.e., s.28

mecburiyetindedir, zira, oynamak için tamamıyla insan olması yani bütün melekelerinin deruni bir ahengini hissetmiş bulunması lazımdır.

Schiller'in üzerinde durduğu oyun meşhuru büyük karışıklığa sebep olmuştur. Bir çok mütefekkirler tarafından oyun fazla kudretin sarf edilmesi şeklinde izah edilmiştir. Ama Schiller, fazla kudretin sarfı şeklindeki oyun ile ahenkli ruhi bir faaliyet şeklinde tecelli eden oyunu birbirinden ayırt etmiştir. Fakat bu meşhuru aynı kelime altında topladığı ve kuvvetler arasındaki maddi oyunun, fazla kudret sarfının, maddi halden bedii hale geçişi anlamamıza imkan verdiğini, ispat ettiği için, oyun kelimesinin aldığı ibhamdan yine kendisi mesuldür. Buna göre kelimenin kullanılış tarzına göre oyun ya sanatı tarife yarayacak veya basit biyolojik bir fonksiyona irca olunacaktır.”²¹

“Wittgenstein’in St. Augustine’in bir “adlandırma oyunu” önerisi üzerine kurulan geç dil – oyunları kuramı, tek bir dilin olduğu ve bunun olgusallığı resimlendiren terimlerden oluştuğu yolundaki görüşü oyunu başka yönde ele almaktadır. Wittgenstein, şu sözleriyle bu konudaki görüşüne açıklık getirmektedir; **Oyun dediğimiz işlemlere bak bir; yani masa oyunları, kart oyunları, top oyunları, olimpiyat oyunları vb. bütün bunlara ortak olan nedir? – ‘ Ortak bir şey olmalı, yoksa oyun denmezdi bunlara’, deme – bak, var mı hepsine ortak bir şey? Çünkü bunlara iyice bakarsan, gerçi hepsinde ortak bir şey görmeyeceksin, ama benzerlikler bağlantılıklar göreceksin, hem de bir sürü.**”²²

Wittgenstein’in dil ve oyun konusundaki görüşleri oldukça karmaşıktır. Fakat oyuna çok farklı bir açıdan bakmıştır. Bu konu hakkında Huizinga’nın fikirleri daha farklı, açık ve anlaşılırdır. Huizinga, “ insan toplumunun büyük ilkel faaliyetleri oyunla iç içedir. İnsanın iletişim kurabilmek, öğrenebilmek ve emredebilmek amacıyla kendisi için yarattığı şu ilk ve yüce araç olan dili bir

²¹ YETKİN, Suut Kemal: Estetik Dersleri, Estetik Tarihi, Ankara, 1942, s.118

²² SAHAKIAN, William S.: a.g.e., s.280

düşünelim. İnsan dili sayesinde nesneleri ayırmakta, tanımlamakta, fark etmekte; tek kelimeyle, adlandırmaktadır; başka bir ifadeyle, şeyleri zihin alanına kadar yükseltmektedir. Dilin yaratıcısı olan zihin, oyun oynayarak, maddeyle düşünülen şey arasında sürekli olarak gidip gelmektedir. Soyutun her ifadesinde bir simge vardır ve her simge de bir kelime oyunu içermektedir. Böylece insanlık, doğa evreninin yanındaki hayal edilmiş ikinci evren olan varoluş ifadesini hep yeniden yaratmaktadır. Mitosları da ele alabiliriz; bunlar da gerçeğin dönüştürülmesi veya “hayal edilmesidirler”, ama buradaki süreç gündelik dilden daha karmaşıktır. İlkel insan mitosun yardımıyla dünyevi olguları açıklamaya çalışmakta ve insani şeylerin temelini tanrısalda aramaktadır. Mitosun gerçek görüntüsü verdiği değişken fantezilerin her birinde, ciddiyet ile şakacılığın sınırlarında yer alan yaratıcı bir zihin vardır”²³, diyerek, bu konudaki düşüncelerini örneklerle gözler önüne sermektedir.

Yukarıda oyunun felsefesine dair bilgiler verilmiştir. Bu bölümden sonra da, oyun hakkındaki bazı psikolojik görüşlere ve teorilere değinmeden önce, oyunun yaratıcısı ve yaşayanı olan çocuğun psikososyal gelişimi üzerinde durulacaktır.

IV. ÇOCUĞUN PSİKOSOSYAL GELİŞİMİ

Freud ve taraflarına göre kişiliğin temelleri ilk üç yaşta atılmaktadır. Modern psikologlara göre ise, kişilikte etkisi bakımından ilk altı yaş çok önemlidir. Görülüyor ki, kişiliğin çatısı bir çok ebeveynin henüz pek erken gördükleri yıllarda kuruluyor. Ve henüz erken inancıyla, ne yazık ki çocuğun pek çok şeyler kaybetmesine neden olunuyor.

İnsanlar doğumdan ölüme kadar pek çok devreden geçmektedir. Bu devrelerin sayısı çocuklukta daha fazla bulunmakta olup, daha kısa sürelidirler. Bu devreler şu şekilde özetlenebilir.

²³ HUIZINGA, Johan: a.g.e., s.21

A - ORAL DEVRE (BEBEKLİK DEVRESİ) 0-2 Yaş

“Bebek doğduğunda güçsüzdür. Çevrenin bakımına gereksinmesi vardır. En çok alıcı evrededir. Çevre, bunu bildiğinden hemen harekete geçer ve ona her bakımından yardımcı olur. Çocuğun duyu organları bu dış uyarılardan haberdardır. Eğer çocuğun aldığı bu uyarılarla, çocuğun duyu organları ile alıcılığı arasında bir denge, uyum olursa çocukta *güven duygusu* gelişir. Çocuk şöyle düşünür denilebilir: Ben gereksinimlerimi duyurabiliyorum, onlar da anlıyorlar, şu halde onlar iyiler. Ama bende onlara hissettirebildiğime göre, ben de kuvvetliyim hissine kapılır ki böylece *omnipotans duygusu*(tam ve mutlak güç, erk) gelişir. Böylece çok güçlü olduğunu ve her şeyi yapabileceğine inanır. Sonuçta çocuk, huzur ve güven içinde olur. Ümit ve mutluluğun başı hep bu duygudur. Bu çocuk ileride sosyal bir kişi olabilir. Çünkü ona bir güven duygusu yerleşmiştir ki onu insanlar anlarlar, terslemezler. E. Fromm’a göre; *kişinin başkasını sevebilmesi için, ilk önce kendisini sevmesi gerekir, kendisini sevemeyen başkasını sevemez, çünkü güveni yoktur. Güven ve güvensizlik duygusunun temelleri bu devrede atılmaktadır.*”²⁴

“Açlık ve susuzluk gereksinimleri önem bakımından birbirinden kolaylıkla ayırt edilemez. Bu nedenle birlikte ele almakta yarar vardır. Psikolojik açıdan bu dürtülerin (drive) özellikle önemi büyüktür. Eğer bir bebeğin açlık ve susuzluğu dikkate değer bir süre devam ederse, bu durum bebeğin bedensel faaliyetini engelleyebilir. Yeni doğan bebekler ortalama olarak günde 7 yada 8 kez beslenirler. Dördüncü haftadan itibaren bu sayının 5-6’ya indiği görülür. Bunu izleyen haftalarda beslenme sayısının giderek azalmasına karşılık, alınan toplam besin miktarında önemli bir değişiklik olmaz.”²⁵

“Yeni doğmuş bebekteki heyecan ve davranışı farklılaşmamıştır. Genel heyecanlanma, haz veren ve vermeyen uyarılara yapılan basit tepkiler şeklinde gruplandırılabilir. Haz vermeyen uyarılara karşı bebeğin tepkisi beden

²⁴ ULUĞ, O., Mücella: a.g.e., s. 16-17

²⁵ YAVUZER, Haluk: Çocuk Psikolojisi, Ankara, 1993, s.58

pozisyonunu değiştirmek ya da ansızın bağırarak ağlamak biçiminde olabilir, örneğin, deriye soğuk objelerin sürölmesi gibi bir çok uyaran, bedenin yaygın bir biçimde hareketlenmesiyle ağlamaya neden olur.

Haz, bir güdünün doyumu sağlandığında ya da bir amaca varıldığında yaşanan duygudur. Bebek fiziksel açıdan rahat olduğunda, meme emerken, salıncakta sallanırken haz belirtileri gösterir. Bebek duyduğu hazzı, tüm bedenin yaygın gevşemesiyle cıvıldaama türünde çıkardığı seslerle dile getirir.”²⁶

“Oral devrenin en önemli özelliği, emme işlemdir. Bebeğin tek haz kaynağı ağızıdır. Onun için bu devreye “Oral Devre” denir. Çünkü bu devrede beslenme içgüdüleri aşırı faaliyet halindedir. Başlangıçta beslenme niteliğinde olan emme işi, bir müddet sonra bir zevk halini alır. Çocuk anne sütünü emerken duyduğu hazzı zamanla başka şekilde elde etmeye çalışır. Örneğin baş parmağını emer. Bu anda da anne sütünü emdiği zamandaki hazzı duyar. Eğer çocuğa meme verme ve kesmede, annenin vermesi ve çocuğun alıcı durumu arasında bir uyum olmazsa, ileri yaşlarda bu devreye ait hazların izlerine rastlanır. Örneğin, öpmekten, emmekten, ağızda bir şey çiğnemekten, sigara içmekten hoşlanmak gibi. Bu kimseler, arzuları gerçekteşmediği zaman bu davranışları daha fazla yaparlar.”²⁷

“Hazzın en açık seçik belirtilerinden olan *gölümseme ve gülme* ikinci ay dolaylarında görülür.

Wolf, sekiz bebekte, doğumdan sonraki 2-12 saat içinde gülümsemeyi andıran bir ifade gözlemlemiştir. Uyku sırasında bebeklerde görölen gülümsemenin de, sinir sisteminin kendiliğinden boşalma işlevi olarak ortaya çıktığını ileri sürmüştür. Wolf değişik sesler oluşturarak uyuklamakta olan bebeklerin

²⁶ YAVUZER, Haluk; a.g.c., s.74

²⁷ ULUĞ, O., Mücella: a.g.c., s. 16

gölümsemelerini sağlamıştır. Bu bulgunun ilginç yanı, bu gülümsemelerin hemen hepsinin uyarımı verdikten tam yedi saniye sonra ortaya çıkmış olmasıdır.”²⁸

“Bu devrenin ikinci bir özelliği de dişler çıkmaya başladıktan sonra kendini gösterir. Çocuk artık tamamen pasif olan devreyi yavaş yavaş geride bırakır, yiyecekleri çiğnemeye başlar. Bu sıralarda saldırgan olur, her şeyi ısırarak ister. Bu devrede çocuk ısırarak teşvik edilirse, zamanla kişiliğinde sadistik bir karakter yerleşir.

Çocuk henüz kendisini dış dünyasındaki nesnelerden ayıramaz. Vücuda da onun için bir çevredir. Bunun için bir oyuncak ile oynar gibi örneğin rahatça ayağı ile oynar. Bu devreyi genel olarak ele alacak olursak üç önemli özellik dikkati çeker süttten kesilme, yürüme ve konuşma. Bu olaylar bireyin hayatını etkileyici niteliktedir. Genellikle bir yaşına doğru dişler çıkar ve çocuk süttten kesilir. Süttten kesilme devresi dediğimiz bu devre çok önemlidir. Çünkü bu devrenin izi olarak çocuk *terkedilme duygusu*’na kapılabilir, çeşitli kompleksler ortaya çıkabilir. Bu komplekslerin etkisi altında olan yetişkin kolay kolay başkalarına, hatta en yakınlarına bile bağlanamaz. Sevince de sevgileri kısa süreli, gelip geçici olur. Bunların nedeni bilinç altındaki vefasız anne hayalidir. Bunun için anne çocuğunu süttten keserken çok dikkatli olmalı, çocuğu duyguya hazırladıktan sonra kesmelidir.”²⁹

“Bağımsız olarak yürüyebilme yeteneği bir dizi ilkel deneyimin ardından zamanla kazanılır. Eşyaya tutunarak ya da çekerek ayakta durabilme ortalama olarak 36- 40. haftalar arasında gerçekleşir. Çocuk tek başına 48. hafta dolaylarında ayağa kalkabilir, bir elinden tutulmak suretiyle 52. haftada yürüyebilir ve 13 aylıkken acemice yürümeye başlayabilir.

²⁸ YAVUZER, Haluk: a.g.e., s.74-75

²⁹ ULUĞ, O., Mücella: a.g.e., s.17

18 aylıkken yardım olmaksızın merdivenleri inip çıkabilir, yerdeki oyuncuğu çekebilir. 2 yaşına geldiğinde objeleri düşürmeden alabilir, kolaylıkla yürüyüp koşabilir.”³⁰

“Çocukların erken veya geç yürümelerine de ruhsal nedenler etki yapar. Örneğin, henüz yürüme olgunluğuna gelmemiş olan çocuk yürütülmeğe çalışılır. Bu arada canı yanarsa, yürümek için deneme yapma isteği azalır ve yürümesi gecikebilir. Yürüyen çocuk daha çok objeler görür, böylece dünyası genişler. Bu durum zihin faaliyetlerini de etkiler.”³¹

“Dudak ve dişlerin koordinasyonuyla meydana gelen seslerin çıkabilmesi için ön dişlerin çıkmasını beklemek gerekir. Sinirler ve kaslar doğumda da tümüyle gelişmiş durumdadır, fakat bunlardan yararlanabilmek için vokal mekanizmanın öteki parçalarının da gelişmesini beklemek gereklidir.

Konuşmaya zihinsel hazırlık, motor hazırlıktan sonra gelir. Beyin, çocuğun geçmişte olan olayları hatırlayabileceği ya da o olaylarla şimdiki arasında ilişki kurabileceği kadar gelişmedikçe, çocuk zihinsel olarak konuşmaya hazır değildir. Konuşmaya hazır oluş çoğunlukla 12-18 aylık çocuklarda görülür. Bu dönem çocukta *öğretilebilir* evre olarak kabul edilir.”³²

Çocuk, “konuşmaya başlayınca, çevreye insanlara daha çok yaklaşır. Öğrendiği kelimeler henüz gerçek anlamında değildir. Örneğin, anne deyince, ona göre bütün kadınlar annedir. Bu genel anlamlar zamanla daralarak gerçek anlamını kazanır. Aynada kendisini gören çocuk bir başka kimse zanneder, el kol hareketleri yapar, güler. Kısaca, 1 ve 2 yaşında çocuk, çevre ile ilişkileri gerektiren bazı temel *otomatizm*’ler kazanmaya çalışır. Çocuk çevresiyle az çok ilişki kurabiliyorsa da yine de yalnızdır. Duyu, zihin ve hareket gelişmesi gün gün gözle görülür şekilde artar, mekan ilişkilerini yavaş yavaş elde eder. Çevre ile ilişkileri, çocuğun

³⁰ YAVUZER, Haluk: a.g.e., s.66

³¹ ULUĞ, O., Mücella: a.g.e., s.17

³² YAVUZER, Haluk: a.g.e., s.71-72

anlaşılmasını ve ilerde davranışlarını çok etkileyecek olan güven duygusunun gelişmesini sağlar.”³³

B - ANAL DEVRE (ERKEN ÇOCUKLUK DEVRESİ)

2 – 3 yaş

“Oral devrede çocuk çevreden gelen her şeyi almak eğilimindeydi. Bu devredeyse çocuk herşeyi kabullenmek istemez. Sanki onda bir kontrol sistemi kurulmuştur. *Otonom* özerk olmak ister. Bu ikinci hale **negativizm** denir. Bu çocuğun çevreye kendi benliğini kabul ettirme çabasıdır. Birçok anne çocuğun bu doğal gücünü kabullenmek istemez. Çocuğa kendi isteklerini yaptırmak isterler. Çocuk bu anda anne daha iyi bilir diye düşünüp, annesinin isteğini yerine getirebilir. Bu onun otonom duygusunda başarısızlığa uğraması demektir. Çocuğa bu devrede otonom duygusu verilmeyince, utangaç ve kuşkucu olur. İlerde üzerine sorumluluklar almaktan çekinir, kendini eleştirir, fazlaca olur.

Bu devrede, büyükler yavaş yavaş çocuğu temizlik kurallarına uymaya iterler. Anal devre çocuğun bu temizlik eğitimi sırasında yaptığı denemelerden ortaya çıkar. Çocuğun istediği zaman altını kirlletmesi önlenir. Pisliğini ellemesine izin verilmez. Aksini yapınca azarlanır. Çocuğa özellikle anneden gelen azar ağır gelir. Anneyi hem sever, hem de nefret eder. Bu devreden itibaren yavaş yavaş anneden kopmaya başlar. Zaten sütün de kesilmiştir. Eğer bu kopmalar pek ani olursa, çocukta sevgi gereksinimi artar. Yani, çocuk sevilmiyor duygusuna kapılır. Halbuki çocuğun kendisinden istenilen temizlik kontrolünü yapması için sevgiye gereksinimi vardır. Korkutmak bazen iyi sonuç veriyormuş gibi görünürse de, çocuğun ilerde sevmek gücünü azaltır. Başkaları ile ilişki kurmakta güçlük çeker. Çocuğa bazı kuralların öğretilmesi gerekir, ebeveyn bu konuda çok ölçülü olmalıdır. Sert tutum çocuk için olduğu kadar, kendileri içinde zararlıdır. Çocuklar pisliklerinden iğrenmezler, hatta oynamak isterler. Bu

³³ ULUĞ, O., Mücella: a.g.e., s.17

huylarından vazgeçirmek için, direkt mücadeleye girişip, “yapma”, “oynama” dememelidir. Anlamaz, tersine daha çok uyarılmış olur. O davranışı unutturabilecek, yerine geçebilecek başka bir nesne bulmalıdır. Bu amaçla onlara su, kum, düğme, vs. gibi şeyler verilebilir. Çocukları ilgilenebilecekleri nesnelere yönelterek istenmeyen davranışlardan vazgeçirmek eğitimde en iyi yoldur. Çocuğu saldırganlıktan vazgeçirmek, zararlı olmaktan kurtarmak, onun bu enerjisini yararlı hale geçirmek için onlara, çivi çaktırmak(plastik), resim, yazı kestirerek, karton deldirmek vs. en iyisidir.”³⁴

“Bu evre, çocukların herşeyi keşfedebilecekleri dönemdir. Bu dönemde çocuklar bağımsızlık gereksinimleri duyarlar ve bunun karşılanması içinde özerk kılınmalarını beklerler. Eğer bu evrede çocuklar sürekli cezalandırılırlar, aşırı koruyucu yada anneye bağımlı bir biçimde yetiştirilirse bu baskı sonucu ezikliğin kızgınlığını ve utancını yaşamaya başlar. Utanç duygusu yerleştikten sonra artık yaptığı seçimlerin doğruluğu konusunda sürekli kuşkuya kapılır ve haklarını savunamaz. Yaşamın bu ikinci ve üçüncü yıllarında anne ve baba çocuğun kendi kendine kontrol etme yeteneğini olumlu yönde etkiler ve destekleyici olursa çocuk özerklik içinde bir güven duygusu kazanır. Böylelikle özerklik utanç ve şüpheye egemen olur.”³⁵

Erickson’a göre, “bu evre, çocukların tüm anne bağımlılığından uzaklaşıp, iki ayakları üzerinde durabildikleri zaman başlar. Fiziksel olgunluk, onların emekleyebilmelerine, yürüyüp koşabilmelerine olanak hazırlarken, kişilik açısından özerk olmalarını da sağlamıştır.”³⁶

“3 yaşına kadar çocuk çevresindeki mekanı yavaş yavaş keşfetmiştir. Ona göre keşfedilecek daha pek çok şey vardır. Ve bu büyük bir zevktir. Ona özgürlük vermektedir. Bu nedenle koşar, çekmecelerin içini boşaltır., her şeyi ellemek ister. Sanki mekana hükmetmek arzusundadır. Çocuğun hareketli bir

³⁴ ULUĞ, O., Mücella: a.g.e., s.18

³⁵ FREUD, Sigmund: *Psikanaliz Üzerine*, (Çev: ÖNEŞ, A. Avni), İstanbul, 1996, s.118

³⁶ ERIKSON, E. H.: *Childhood and Society*, Newyork: WW. Norton, 1950,s.89

devresidir. Kaslarının gelişmesi için de bu harekete gereksinimi vardır. Gelişmesi için gürültü etmesi de gereklidir. Çünkü ancak o zaman hareketin değerini anlayabilmektedir. Bu nedenle eline geçen şeyleri hızla fırlatır, sesini dinler. Böylece mekana hükmedebildiğine inanır. Oysa bu anda karşısına çevre çıkıp bir sürü yasaklar koyar. Böylece çevre ile çocuk arasında ilk önemli çatışma başlar. Çocuğun bu ilk karşı koyma buhranına *üç yaş buhranı* diyoruz. Bu devre bazı çocuklarda kısa, bazılarında uzun sürebilir. Bu devre bazı çocuklarda kısa, bazı çocuklarda uzun sürebilir. Birkaç hafta, birkaç ay gibi. Ebeveynin anlayışsız tutumu ile bu devre daha da uzayabilir. Üç yaş buhranı olağan bir şeydir. Normal olarak başlamalı ve sona ermelidir. Bunalımla beraber çocuğun kişiliği de değişir. Bunalım sonunda çocuk özgürlüğün tadını alır. Kendine güveni artar. Çünkü. Pek çok durumda çevreye hükmedebilmiş, dediğini yaptırmıştır. Hatta yaptığı bazı davranışlar beğenilmiştir. Bu devrede bu davranışlarından dolayı devamlı olarak eleştirilen, yaramaz diye nitelendirilen çocuk utangaç olur. Çocuğun bu devreye özgü davranışlarına karşı anne ve babanın yanlış tutumu bazı duygu bozukluklarına neden olabilir.”³⁷

Freud’a göre örneğin, “erkek çocuğun anneye aşırı bağlanması, babasından nefret etmesi, kız çocukların da babaya karşı aşırı ilgisi, anneyi kıskanması hali ortaya çıkar ki buna *ödp kompleks*i denmektedir. Taraflardan biri çocuğa karşı sert, diğeri yumuşak davrandığı sürece, bu duygu kuvvetlenir. Çocuğa empoze edilmek istenen dış baskı ile , onun bazı davranışlarına aldırnamazlık arasında bir denge kurulmalıdır. Eğer kardeşlerde var ise, çocukta eşitlik duygusundan çok *adalet* duygusunun geliştirilmesine çalışılmalıdır.”³⁸

C - FALLİK DEVRE (OYUN ÇAĞI) 3-5,6 YAŞ

“Bu devrede çocuk hareketlerini yerinde kullanmayı öğrenir. Hareket sistemi iyi geliştiğinden artık çevresini iyice kurcalar. Bu devre *kurcalama* gereksiniminin geliştiği evredir. Çocuk bundan önceki devrede inatçı iken bu

³⁷ ULUÇ, O., Mücella: a.g.c., s.19

³⁸ FREUD, Sigmund: a.g.c., s.138

devrede gerçek bir yumurcak olur. Sanki yeni çevresinin içine sığamaz. Durumu girişken insanların durumuna benzer. Yaramazlığının özü de girişkenlik çabasıdır. Bu çabası anlaşılmasa çocuğun davranışları baltalanırsa, çocukta *suçluluk duygusu* gelişir. Çocuk her şeyi öğrenmek ister, büyüklerine pek çok şeyler sorar. Ona göre büyükler her şeyi bilir. Seksüel yandan da araştırmalara girer.”³⁹ “Bu nedenle Freud bu devreye *fallik* devre adını vermiştir. Bu dönemdeki çocuk karşı cinsteki ebeveynine karşı cinsel içerikli bir ilgi geliştirir. Bu konuda düş kırıklığına uğrar. Bundan dolayı da kötü bir şey yaptığını düşünür ve suçluluk duyar.”⁴⁰

“Erkek çocuğun ilk aşk hedefi annesidir. *Oidipos kompleksi*’nin oluşumu sırasında ve bütün yaşamı süresince de annesine bağlı kalır. Kızlar için de ilk hedef anne yada onun yerini alan kimsedir. İlk hedefe bağlanımlar başlıca yaşamsal gereksinimlerin doyumundan doğar. Bakım her iki cinsten çocuklar için aynı değerdedir. Bununla birlikte, Oidipos bağlanımı durumunda kız, aşkını babası üzerine aktarır ve verim normal olarak yürürse, baba hedefinden kesin hedef seçimine geçirmesi gerekir.

Şimdi, kızın annesi için olan bu libido duygularının neden ibaret olduğunu görelim; bunlar çoktur, çocuk cinselliğinin üç evresinde devam ederler ve ağız, sidik-anüs ve fallus istekleriyle belirtilerek onlardan her birinin karakterlerini alırlar. Bu istekler, etkin yada edilgin heyecanlarla belirtilirler ve cinslerin sonraki ayırımına taşınırlarsa (uygunu, mümkün olduğu kadar önlemektir) onları ya erkekçe, ya kadınca diye nitelendirme hakkına sahip oluruz. Ayrıca, çift değer taşırlar; hem sevgi dolu, hem de saldırganırlar. Sık sık düşmanca istekler, bunaltıcı gösterilere döndükten sonra ancak ortaya çıkarlar. Bu cinsel isteklerin nelerden ibaret olduklarını anlatabilmek kolay değildir.

Onların arasında en açık bir şekilde algılanan annesine bir çocuk yapmak ve ondan bir çocuk sahibi olmaktır. Bu iki isteğin tarihi, fallus evresine

³⁹ ULUĞ, O., Mücella: a.g.e., s.20

⁴⁰ FREUD, Sigmund: a.g.e., s.139

gider; var oluşu ne denli şaşırtıcı da olsa, analiz gözlemiyle kesinlikle kanıtlanmıştır.

İki cinsin bireyleri, libidonun ilk aşamalarını aynı şekilde geçer gibi görünmektedirler, beklenilenin tersine küçük kız, sadik-anal evrede küçük oğlandan daha az saldırganlık göstermez. *Çocuk oyunlarının analizi*, kadın analizcilerimize, küçük kızın saldırganlık itmelerinin daha az canlı ve daha az sayıda olmadığını göstermiştir. Fallus evresinin başından beri benzerlikler ayrılıklardan çok daha fazla dikkati çekicidir.”⁴¹

“Bu devrede, erkek çocukları özellikle idrarlarını fişkırtmaktan hoşlanırlar. Genellikle gruplar halinde böyle yarışlar yaparlar. İnsanların iki ayrı cins olduğunu bu devrede öğrenirler. Bu çağda erkek ve kız çocukların karakterleri birbirinden ayrılmaya başlar. Kız çocuk sakinleşir, dillenir. Erkek çocuk saldırgan olur. Özellikle üç yaş civarında başlayan ödip kompleksi bu devrenin sonuna kadar etkisini gösterebilir. Çocukta karşı ebeveyne ilgi artar, kendi cinsinden olanı taklit eder. Kız çocuk annesi gibi giyinmek ister, onun topuklu ayakkabılarını ayağına geçirir, aynanın karşısında süslenir. Oğlan çocukta babasının pozlarını takınmaya başlar. Bu şekilde, kız babasının, erkek çocukta annesinin dikkatini çekecektir. Onlarca bu yaptıkları *oyundur*. Çocuk bu annelik , babalık oyunu ile sanki gelecek için hazırlanmaktadır. Doktorculuk vs. gibi bazı muayenelere olanak veren oyunlar bu devrede başlar. Bunun için bu çağa **OYUN ÇAĞI** diyoruz. Evcilik oyunu bu devrenin özelliğidir. Oyun sadece seks sahasında değildir. Çocuk her davranışı ile oyun oynar. Bu devrede hayal gücü çok geniş olduğundan hemen hayaller içinde yaşar. Örneğin, bir sopaya biner, koşar. O, şimdi ata binenmektedir. Bu anda araya girilecek olunursa, şaşırır, bocalar. Böyle durumlarda çocuğun dengesini bozmamalıdır. Çünkü hayal âleminden gerçek âleme geçişi öyle pek an meselesi değildir.

⁴¹ FREUD, Sigmund: a.g.e., s.141

Bu devrede çocuklar pek gruplar halinde oynayamazlar. Çünkü, bu yaşta ne kadar çocuk varsa, o kadar da değişik hayal gücü vardır. Birinin hayal âlemi diğerine uymaz. Bazen de gruplaşmaları çok kısa sürer. Bu yaş grubu içinde bulunan kardeşlerin de birbirleri ile oynayamamaları hayal güçlerinin değişik olmasındandır. Bu devrede çocuk yetişkinlerin kendisine karışmalarına katlanamaz. Dış uyarılar arttığı müddetçe hayal gücüne sığmır.”⁴²

“Bu devrede, oyun, çocuğun duyduklarını, gördüklerini sınıadığı bir deney odası ve en iyi öğrenme ortamıdır. Çocuk oyununa kendi yaşantısını da katar. Özlemlerini, korkularını, tüm duygularını oyuna aktarır; isteklerini oyunun küçük dünyasında gerçekleştirir. Oyun çocuğun özgürlük ve yaratıcılık ortamıdır. Aynı zamanda arkadaşlık ilişkilerini başlatıp geliştiren yerdir. Toplu oyunlarda, evcilik oyunlarında çocuklar kendilerini oynadıkları gibi başka kişileri de oynarlar. Yani toplumsal ilişkileri öğrenirler. Çocukluğun hayal dünyasından gerçekler dünyasına oyun aracılığıyla köprü kurarlar; gelişir, olgunlaşırlar. Bu nedenle bu devrede sevgiden sonra gelen en önemli gereksinim, oyun ve oyunun sağladığı arkadaşlık ilişkileridir. Bu devrede arkadaşlık ilişkisine olanak verilmeyen çocuklar sonraki yıllarda çekingen ve güvensiz olurlar; ana babalarına bağlı kalırlar.”⁴³

“4 yaş çocuğu değişken ve kaypaktır. 4yaşındaki bir çocuğa: *ne tırmalar?* Diye sorduğumuzda, size hemen: *kedi* diyecektir. Hemen sonra da size kendi kedisinden söz edecek ve bir köpeğin kediye nasıl kovaladığını anlatacaktır. Birbirini kovalayan bir sürü şeyden söz edecektir. 5 yaş çocuğu ise, bir iş adamının ciddiyetiyle: *kedi* diyecek ve konuyu kapatacaktır. 5 yaş yanıtıyla 4 yaş yanıtı karşılaştırılınca, 5 yaşındakinin açık, ani ve tam olduğunu görürüz. Bu örnek iki yaş grubu arasındaki olgunluk farkını açıkça ortaya koyar. Bu arada beş yaşta belirginleşen kişilik farkını da göz önüne almak gerekir.

⁴² ULUĞ. O., Mücella: a.g.e., s.21

⁴³ YÖRÜKOĞLU, Atalay: Gençlik Çağı, İstanbul, 1990, s.27

Bu tipik olgunluk hazırlıksız yapılan resimde de kendini gösterir. 4 yaş çocuğu resim yaparken önüne çıkan her şeyi kullanarak resim yapar. Kaba hayal gücüyle bir kaplumbağayı bir hortum şeklinde çizebildiği gibi, bir hortumu da file dönüştürebilir. 5 yaş çocuğunun resim yapmaya başlamadan önce kafasında belirgin bir şey vardır. Yaptığı şeyin içeriği mantıklıdır. Kendi kendini kritik eder.

İster oyunda olsun, isterse kendisine verilen bir işte olsun, 5 yaş çocuğu başladığını bitirmeyi sever. 4 yaş çocuğu ise, yarım bırakılan bir şeye çok daha duyarsızdır. O, hareketlidir, sağda solda dolaşır durur. 5 yaş çocuğu ise, durmayı bilir.”⁴⁴

“Çocukların hayal dünyalarının çok kere yanlış anlaşılan bir yönü de bu çağda görülen *yalancılıktır*. Çocuk henüz gerçeği hayalden ayıramaz. Bu nedenle olayları anlatırken ikisini de birbirine karıştırır. Çocuğun sözlerini yalan olarak kabul edip yüzüne vurmamalı sadece dinleyip geçmelidir.

Bu devrede çocukta *egosantrizm* vardır. Bu bir çeşit bencillik çağıdır. Çocuk ben merkezlidir. Çocuğun her şeyi kendine göre değerlendirdiği bir düşünce çağındadır. 4-7 yaşları arasında görülen egosantrizmin, 8-12 yaşları arasında kaybolması gerekir. Aksi halde bu duygu yetişkinlik çağında egoizmi meydana getirir. Eğer bu yaştaki çocuğun bir de kardeşi varsa, çocuk ebeveynini onunla paylaşamaz. Bu bencil duygularla 7 yaşından önce mücadele edilmemelidir, aksi halde yanlış sonuçlar elde edilir. Bu egosantrik düşünce etkisiyle bütün dünya onunla ilgilenmektedir. Ona göre hayvanların insanlardan hiçbir farkı yoktur. Hareket eden her şey canlıdır. Örneğin bisiklet canlıdır. Tekerleğini kırınca canı acır.

Çocuk bu devrede; çevresini daha iyi tanır ve zaman kavramını kazanır. Çocuğun en alıcı ve araştırmacı olduğu bu devrede, olanak olduğu kadar fazla nesne görmesine yardımcı olmalıdır. Davranışlarını fazla sınırlamamalı, düşüncesini

⁴⁴ YAVUZER, Haluk: a.g.e., s.112

kendi düşüncemizle karşılaştırmamalıyız. Çünkü, ikinci devredeki otizmden çıkıp, bu devrede egosantrizme girmiştir. Kendisini tanıma çabasındadır. Henüz hayal âlemi içindedir. Dünyayı büyüklerin gördüğü açıdan göremez. Bunun içinde eğitim de çok dikkat edilmelidir. Ancak bu devreden sonra bizim anladığımız anlamda sosyal olabilecektir. Çocuk bir suç işlediğinde, cezası fazla zaman geçirmeden ve onun düzeyine inilip açıklayarak verilmelidir. Fakat genellikle çocuk tam anlamıyla sosyalleştikten sonra ancak cezanın anlamını anlayabilir. Bu nedenle ceza için olanaklıysa bir sonraki devreyi beklemelidir.”⁴⁵

D - LATANS DEVRE (OKUL ÇAĞI) 6-10,12 yaş

“Bu devre 6,7 yaşlarında başlayıp, yaklaşık olarak kız çocuklarda 11, erkek çocuklarda 12 yaşına adolesan devreye kadar devam eder. Bu devreye latans denilmesinin nedeni, cinsel duyguların bir sakinlik devresine girmesindendir. Bu nedenle Freud ve diğer bazı psikanalistler bu devreye cinsel sakinlik devresi derler. Cinsiyete ait sorunlar onları ilgilendirmez. 10,12 yaşına doğru erkek çocukların kızlara, kızlarında erkeklere karşı ilgileri en düşük düzeye ulaşır.”⁴⁶

“Bu devreye son çocukluk devresi de denilmektedir. Bu döneme giren çocuk, 6 yaşlarına geldiğinde, 2,5 yaşında görülen olumsuz evrenin belirtilerini göstermeye başlar. Dengesiz, kurala karşı olan, isyankar bir tutum ve davranış içine girer.

6 yaş çocuğu değişmekte olan bir çocuktur. Tembel ve kararsız bir görünümündedir. Çocuk bir kez daha 2,5 yaşında yaşamış olduğu karar verme güçlüklerine uğrar, yine bir şeyin olumlu ve olumsuz iki yüzü arasında hızla gelip gider.

⁴⁵ ULUĞ, O., Mücella: a.g.e., s.21-22

⁴⁶ ULUĞ, O., Mücella: a.g.e., s.23

Gesell, çocuğun eylemlerinde bir tür motivasyondan oluşmuş görünen iki kutupluluktan söz eder. Örneğin, çocuk bir an annesini sever, biraz sonra ona nefret duyar.”⁴⁷

“Bu devrenin başında yedi yaş buhranı görülür. Buna neden, çocuğun aile yuvasından yavaş yavaş sıyrılıp, okul gibi ona göre yepyeni olan bir sosyal kuruma geçişidir. Egosantrizmden çıkıp, sosyalleşmeye başlar. Çevresinde başka çocuklarda vardır. Okulda, aile içinde olduğu gibi tek ilgi merkezi olamayacağını anlar, başka çocuklarla öğretmeninin ilgisini paylaşmak zorundadır. Bu durumu çocuk biraz acı şekilde keşfeder. Bu da çocuğu oldukça fazla sarsar. Toplum sert bir şekilde onun karşısına bir kez daha çıkmıştır. Bununla birlikte diğerleri ile eşit olma kavramı onun zamanla sosyal özgürlüğünü kazanmasına yardım eder. Eğer bu yedi yaş buhranı sırasında, aile anlaşmazlıkları, kardeş kıskançlıkları vs. huzursuzluklar ve anlayışsız öğretmen gibi ağır problemlerle de karşılaşır *aşağılık kompleksi* kendini gösterebilir. Kekeleme, tik, ürkek bakışlar gibi. Aşağılık duygusunun yerleşmemesi için ebeveynin çocuğun güven duygusunu geliştirmesi ve aşırıya kaçmadan sevgi gösterisinde bulunması gerekir. Sık sık *sen bir işe yaramazsın* gibi sözlerin karşısında kalan çocuk yıkılmaya mahkumdur. Bu yıkım onu zararlı davranışlara zorlayabilir. Kardeşini döver, arkadaşlarını sevgisini kazanabilmek için evden para çalıp onlara hediyeler alır. Hayal alemine sığınıp kendi içine kapanır. Bütün bu davranışların nedeni, sevgi yoksunluğu ve daha önceki devrelerde yücelttiği ebeveynine karşı güvenini kaybetmesidir. Yalancılığı bu devrede de devam ediyorsa, daha önceki devrelerdeki hayal aleminden çıkmak istememektedir. Sanki o devrelere sığınmaktadır. Yedi yaş buhranını çocuk, hayatında uzun ve devamlı izler bırakmayacak şekilde olanak olduğu kadar az sarsıntılı geçirmelidir.”⁴⁸

⁴⁷ JERSILD, Arthur T: Çocuk Psikolojisi, (Çev: GÜNCE, G), Ankara, 1979, s.98

⁴⁸ ULUĞ, O., Mücella: a.g.e., s. 24

“Bir geçiş dönemini oluşturan bu yaşlarda, bedensel ve psikolojik kaynaklı bazı temel değişiklikler dikkati çeker. Çocuğun davranışını sınırlayan *burada* ve *şimdi* ortamı, yerini yakın çevreye bırakmaya başlar.”⁴⁹

“Yedi yaş buhranı devresinin sonuna doğru latans devre bütün sakinliğiyle ker. Sanki organizma sessizce, bir sonraki evre için enerji toplar yavaş yavaş soyut düşünceden çıkıp, somut düşünce tarzına sahip olur. Artık hayal ile gerçeği birbirinden ayırır. Olayları objektif olarak araştırabilir. Bu yaşlardaki çocuklarda görülen arkadaşlarını şikayet etme durumu, çok kere etrafındaki yetişkinlerin dikkatini çekmek ve büyükler tarafından beğenilmektir. Bu devrede en önemli duygusal gereksinimi, sevilmek, beğenilmek ve benimsenmektir. Çevreden ne kadar çok ilgi görür, ne kadar fazla sevilirse, ruh sağlıkları da o derece iyi olur. Okul başarısı ile ruhsal durumu arasında devamlı bir özdeşlik vardır. Devamlı olarak zendirilmeye gereksinme duyarlar.

Bu döneme kadar hızla gelişen kasların egzersize gereksinimi vardır. Buna olanak sağlanmalıdır. Cinsel bilgiler bu devrede, uygun şekilde ve ayrıntıya kaçmadan verilmelidir.”⁵⁰

“10 yaş; düzenli, huzurlu ve elde edilen bilgilerin zmlendiği; toplandığı ve dengelendiği bir ara evredir. Tipik bir 10 yaş çocuğu, çocukluğun gerek kendine özgü, gerekse genel tüm özelliklerini kendinde toplamıştır. Gelecekteki ergenlik döneminin gerilim ve huzursuzlukları onun için henüz söz konusu değildir. Bu yaş, gelişimin dengelendiği altın bir çağdır.

10 yaşındaki bir çocuğun olgunluğunu 9 yaşındaki bir çocuğun olgunluğuyla karşılaştırırsak, 10 yaş çocuğunun 9 yaşındakinden yalnız bedence daha büyük, daha güçlü değil, aynı zamanda tüm bedensel ve ruhsal sistemlerin

⁴⁹ YAVUZER, Haluk: a.g.e., s.120

⁵⁰ ULUğ. O., Mücella: a.g.e., s.24

dinamiği ve olgunluğu açısından da ondan daha çok gelişmiş olduğunu görürüz. İlgileri 9 yaşındakine göre daha çeşitlidir. Çok çabuk değişebilir ve farklı konulara yöneliktir.

9 yaşındaki çocuğun gerginlik içinde olmasına karşılık, 10 yaşında bu gerginlik gitmiş, onun yerine uysallık ve uyumluluk geçmiş, bu da 10 yaş çocuğunu daha hoş görülü yapmıştır.”⁵¹

“Bu devreye Erikson *İlkokul Dönemi* adını vermiştir. Erikson’a göre, “bu dönem çocuğun aileden çıkıp dış dünyaya açıldığı dönemdir. Ana babasına bağımlılığı azalmıştır. Bütün gününü oyunda veya okulda geçirebilir. Kendi gereksinimlerini karşılayabilir. Erkek veya kız kimliğini iyice kazanmışlardır. İki ayrı cinsten çocuklar kendi aralarında oynamayı yeğlerler. Arkadaşlık bağları güçlenir, toplu veya kurallı oyunlara yönelirler. Ancak aralarında çekişme hiç eksik olmaz. Çünkü üstünlük kurma istekleri, öne çıkma dürtüleri güçlüdür. Yarışma, beceri gösterme ve çalışkanlık (industry) bu dönemin en belirgin özelliğidir.”⁵²

“Bu yıllarda çocukların üst benlikleri iyice gelişmeye başlamıştır. Doğru-iyi ayrımını iyi yaparlar. Kurallara önem verirler; oyunda mızıkçılık en yakındıkları şeydir. Katı bir ahlak anlayışları vardır. Öğretmenin koydukları kuralları hiç değişmez yasalar gibi görürler.

Cinsel kimliklerini iyice benimseyen bu dönem çocukları karşı cinsi aşağı görürler ve küçümserler. Erkek çocuk kızlarla aynı sırada oturmayı, birlikte oyun oynamayı erkekliğine sığdıramaz. İlkokulun sonuna doğru erkek çocuklar kendi aralarında bütünleşir, kızlara karşı cephe kurarlar. Kızlar da erkek çocuklardan uzak durur, onları kaba ve terbiyesiz bulurlar. Bu dönemde oyun çağındaki cinsel ilgi ve meraklar ergenlik çağında canlanmak üzere uykuya yatmış

⁵¹ YAVUZER, Haluk: a.g.e., s.120

⁵² ERİKSON, E.H.: a.g.e., s.168

gibidir. Bu özelliğinden ötürü Freud bu döneme gizlilik(latency) dönemi adını verir.”⁵³

E -GENÇLİK ÇAĞI (BULUĞ, ADOLESAN) 12-18,20 yaş

“Gençlik, çocuğun çocukluktan çıkıp, kendi *benini* keşfetmesi ile kendini gösterir. Bu geçiş devresinde gelip geçici çeşitli bunalımlar görülür. Nedeniyse çevreye uyumsuzluktur. Zamanla davranışlarda uyumsuzluk başlar. Bu devredeki bunalımlara *identifikasyon(özdeşleşme) krizi* denilebilir. Bu duygu onun davranışlarında ani değişikliğe neden olur. Dolayısı ile identifikasyon zorluğu çeker. Bu devre kızlarda erkeklere nazaran biraz daha erken başlar. Cinsiyet içgüdüsünün uyanması ile çocuk, o ana kadar kendisinin yabancı olduğu bazı dürtüleri birden farkederek. Bunlar çocuk dünyasının yıkılmasına neden olur. Yetişkinlere yaklaştığının farkındadır. Yetişkinlerin her şeyi cinsiyet yönünden ele aldığını düşünür. Kendisinin nasıl bir insan olduğunu henüz bilemez. Çünkü henüz bir değer ölçüsüne sahip değildir. Zaman zaman kendi kişiliğini adeta büyük bir varlık gibi görür. Yetişkinlerin değer yargılarına karşı çıkar. Kişiliği hemen oturmamış bir kişiliktir. Zaman zaman iç dünyasına döner. Zaman zaman da dışa dönüp, dünya sorunları ile ilgilenir. Her konuda radikaldir. Yani uçları tutar. Hayatı en ideal görüşlerle en derin çukurlar arasında dalgalanır. Çatışmaları ne kadar net olursa, kendisini o kadar iyi tanıyabilir. Zamanla aradığı kendi benliğini bulup, anlar. Ancak o zaman sakinler. Böylece yetişkin devresine geçmiş olur.”⁵⁴

“Ortaokul dönemine denk düşen ilk gençlik ya da ergenlik döneminde cinsel uyanışla birlikte yeni ruhsal tepkiler ve davranışlar belirmeye başlar. Dengeli ve uyumlu ilköğretim çocuğu gider, yerine oldukça tedirgin, kuruntulu, güç beğenen ve çabuk tepki gösteren bir ergen gelir. Duygular çabuk iniş çıkış gösterir. Çabuk sevinir, çabuk üzülür, birden sinirlenir, olur olmaz şeyi sorun eder. Tepkileri önceden kestirilemez olur. Derslere ilgi azalır, çalışma düzeni bozulur. Bencilleşir,

⁵³ YÖRÜKOĞLU, Atalay; a.g.e., s.28

⁵⁴ ERİKSON, E.H.: a.g.e.,s.174

istekleri artar, konan yasakları saçma, kendisine tanınan hakları yetersiz bulur. Evdeki kuralların çokluğundan ve sıklığından yakınır. Ana babanın uyarılarına birden tepki gösterir, kabalaşır, ters yanıtlar verir. Sürekli bir gidiş-geliş içindedir, kabına sığmaz gibidir. Evde durmak istemez, dönüş saatlerine aldırılmaz, yemeğe geç gelir, gece sokağa çıkmak ister. Dağınık ve savruk olur; sık sık bir şeyler devirir kırar. Girip çıkıp bir şeyler atıştırır, ne bulursa yer.

İlgileri artmış, gel geç hevesleri çoğalmıştır. Gürültülü müziğe bayılır, süse ve giyime düşkünlük gösterirler. Genç kız ayna karşısında saatler geçirir, bir sivilceyle gün boyu uğraşır. Genç erkek boyasız pabucuna bakmaz, saçını uzatır, günün modasına göre kestirir. Zayıflık, şişmanlık, uzun boy, kısa boy, yüz çizgilerinin düzgün olup olmayışı sorun olmaya başlar. Erkekler kızlarla açıktan, kızlarda erkeklerle gizliden ilgilenmeye başlar. Odalarına kapanıp kendi başlarına olmak isterler. Kapılarını kilitletli tutarlar. Kardeşlerini yanlarına sokmaz, tersleyip uzaklaştırırlar. Duvarlara film yıldızlarının resimlerini asarlar, uzun uzun düşler kurar, günlük tutmaya başlar, şiir öykü yazmaya özenirler. Mektuplarının ve yazdıklarının okunmasına büyük tepki gösterirler. Telefon tutkusu başlar, arkadaşlarıyla uzun ve gizli konuşurlar.”⁵⁵

“Daha önceki devrelerde gördük ki çocuğun huzursuzluğu aileden ve ya okuldan gelmektedir. Gençliğin huzursuzluğuysa, toplumdan gelir. Eğer ailede de baskı varsa huzursuzluk daha da artar.

Bu devrede çocuk kendini seven ortamdan ayrılamaz. Zaman zaman bir rehber ihtiyacı duyar. Bu çağ daha sonraki yaşam için bir hazırlık devresidir. Yetişkin devresine gerektiği gibi girebilmek için, bu devrenin fazla bunalımlı olmaması gerekir. Buluş çağındaki bu gücü yönlendirebilmek için, ergen çeşitli beden hareketleri yapmalıdır. Uykusu ve beslenmesi düzenli olmalıdır. Merak ettiği konular kendisine ayrıntılı biçimde anlatılmalıdır. Aksi halde kendi durumlarını anlayamaz, acayip bir hastalığa tutulduklarına inanırlar. Bu çağ için boş kalmak çok

⁵⁵ YÖRÜKOĞLU, Atalay: a.g.e., s.29-30

tehlikelidir. Bu, ergen hep ders çalışmalıdır anlamında değildir. Onu, ilgilerine uygun ve eğitici etkinliklere yönleltmelidir.”⁵⁶

V. OYUN TEORİLERİ

“Oyun teorilerinin ilk şekillendirmeleri, 19. Yüzyılın orta ve sonuna rastlar. Eğer kişilerin faaliyetleri sadece bedensel gereksinimleri karşılamaya harcansa, (yani yaşam ve türün geleceği olan ciddi uğraşı) acaba oyunun fonksiyonu ne olabilir? Bu soruya en azından, çalışmanın yorgunluğunu gidermek gibi bir yanıt verilebilir. Bu düşünceye 17. yüzyıl yazılarında rastlanır. Fakat daha çok, 19. yüzyılın iki büyük düşünürünün (Schallar, Lazarus) fikridir. Her ikisi de oyun konusu üzerinde kitaplar yazmışlardır. Schallar’a göre, oyun aşırı yorgunluk nedeniyle tükenmekte olan enerjiyi geri getirir. Lazarus ise, oyunu, aylıklık ve çalışmak ile karşılaştırır. Aktif eğlenceyi enerji sağlayıcı olarak görür. Ona göre futbol oynamak veya bahçe kapısını onarmak bir dinlenme sayılmalıdır. Ancak küçüklerin faaliyetleri için aynı şey iddia edilemez. Bir topun peşinden koşması ile kedi yavrusunun yorulmuş olduğu söylenemez. Köpek yavruları yoruluncaya kadar sıçrarlar ve biraz sonra yine aynı şeyi yaparlar. Oyunun fonksiyonuna açıklık getirmeye çalışan ve bu konuya farklı açılardan bakan çeşitli teoriler ileri sürülmüştür.”⁵⁷

A - ENERJİ FAZLALIĞI TEORİSİ

“Herbert Spencer’in dev eseri “Psikoloji Prensipleri”nde (19. yüzyıl) küçük çocukların ve hayvanların hiç durmadan koşup, sıçrayıp, yuvarlanmaları, oyun olarak düşünülmekte ve *enerji fazlası* teorisiyle açıklanmaktadır. Spencer, görüşünü F.V. Schiller’in felsefe ve estetik üzerindeki yapıtlarından almıştır. Schiller, oyun için taşkın enerjinin bir ifadesi ve sanatın kaynağı olduğunu söyler. Spencer, hemen hemen bir yüzyıl sonra, oyunu sanatın kaynağı ve fazla enerjinin

⁵⁶ ULUĞ, O., Mücella: a.g.e., s.25

⁵⁷ ULUĞ, O., Mücella: a.g.e., s.28

amaçsız ifadesi diye nitelendirirken, ona tipik bir *gelişim* anlamı da katar.”⁵⁸ “Schiller, “*insan yalnızca oynadığı zaman tam bir insan varlığıdır,*” derken oyunun insanın özgürlüğe ulaşabileceği en saf yol olduğunu ima etmiştir. Schiller ve Spencer gibi düşünürler, oyunu, insandaki fazla gücün taşması ve boşalması olarak tanımlarlar. İnsanlaşma olayını da, insan yavrusunun, hayvan yavrusundan farklı olarak, oyuncu oluşunda bulan kuramlarda vardır. Schiller, insan doğasında iki temel itki (duyusal itki (*Stofftrieb*) – biçim itkisi(*Formtrieb*)) arasındaki karşılıklı itkinin bir üçüncü itkiyi ortaya çıkardığını belirtir: Bu *Oyun İtkisidir (Spieltrieb)*. *Oyun itkisi, zamanı zaman içinde ortadan kaldırmaya yöneliktir, mutlak varlıkla birlik olup kimlik ile değişimi uzlaştırmaya götürür.* Schiller burada estetik oynama itkisini söz konusu etmiştir.”⁵⁹ Spencer’e göre ise, aşağı düzeydeki hayvanlar bir gelişim tırmanışı içindedir ve enerjilerinin çoğu, besin bulmak ve düşmanlarından kaçabilmek için kullanılır. Oyun daha üstün düzeydeki hayvanlarda da görülür. Çünkü daha çok beceri sahibidirler ve canlı kalmak çabası için daha az vakit harcarlar, daha iyi besili ve sağlıklıdırlar. Buna göre de oyuna daha fazla enerjileri kalır. Enerji fazlalığı kavramı bir su veya gaz sistemini hatırlatır. Baskı (basınç) fazlaştınca kanallarda biriken enerjiyi dışarıya salar(buhar çıkarma). Bu benzetme veya bunun gibileri yüzyılın başında bir çok psikoloji teorilerinde kullanılmıştır. Ancak sonrada pek ilgi görmemiştir. Çünkü çok belirgin itirazlar akla gelmektedir. Oyunun özendirici bir niteliği vardır. Uzun bir yürüyüşten yorulmuş olan çocuğa evde oynamasını önerdiğimiz zaman, koşa koşa eve gitmeye başlar. Oyun için bir enerji fazlalığı gerekmez. Her hali ile uyumaya, dinlenmeye gereksinimi olan bebek avaz avaz bağırarak oyuncağını ister. Aslında Spencer’in teorisi bu kadar yalın değildir. Ayrıntılı açıklamaları, sinir merkezindeki yorgunluğun fizyolojisi hakkında ileri sürülen tahminlere dayanır. Spencer’e göre bu merkezler aşınır ve dinlenmiş hale gelmeleri için zamana gereksinimi vardır. Fakat çok uzun süre dinlenme halinde kalmış olan bir sinir merkezi, fiziksel bakımdan ayarlı değildir. Gelen herhangi bir uyarıya cevap vermede gereğinden fazla hazır olup, bu merkezin alanına giren bir eylemi ortaya çıkarırlar. Oyundaki taklitçi unsur buradan

⁵⁸ ULUĞ, O., Mücella: a.g.e., s.28

⁵⁹ NUTKU, Özdemir:a.g.e., s.13

kaynaklanmaktadır. Bir süre için ciddi dövüşme fırsatı olmamışsa, hayvan uydurma dövüşmeye başvurur. İnsan ise örneğin, satranç oynar. Buna ek olarak bencillığe dayanan bir yarışmada, eğer bu duygular harcanmazsa ortaya oyun çıkar. Spencer'in teorisi de bütün olayları açıklayamamaktadır. Büroda çalışan kimse veya iş adamı serbest zamanında, ille de, elle yapılan uğraşlara baş vurmaz; diğer taraftan bir boks şampiyonu, boş zamanlarını Shakespeare okumakla geçirebilir vs.

Bununla birlikte, Spencer'in ele alıp açıklamak istediği olaylar gerçekten açıklanmaya gereksinim duyar. Bir matematik dersinden çıkan sekiz yaşındaki sağlıklı çocukları seyreden bir kişi, onların ne derece harekete ve bağırıma gereksinme duyduklarını inkar edemez. Ağırbaşlı yetişkinler bile bir konser arasında ayaklarını oynatmak veya ses çıkarmak gibi davranışlardan kaçınmazlar. Charles Darwin'in *Heyecanların İfadesi* adlı yapıtında, insanların çok sevindikleri zamanlarda dans ettiklerini, el çırpıp, ayak vurup güldüklerini yazar. Pek çok yazar bu görüşleri ele alarak, enerji fazlalığı üzerinde durmuş ve bu görüş zamanla toplumun oyun alanı ve spor tesisleri gereğini işaret eden bir teori olarak düşünülmüştür.”⁶⁰

B - TEKRARLAMA TEORİSİ

Gelişim teorisi 19. yüzyılda, diğer bütün biyolojik bilimler gibi çocuğun incelenmesine büyük bir hız vermiştir. Spencer'in kuramları fazla soyuttu. Ancak Darwin'in *Türlerin Kökeni* isimli dev eserinde kanıtlanan bulguların ele alınması ile aşağı düzeydeki türlerden yetişkin insana kadar geçen değişimlerin araştırılması gerekiyordu, dolayısıyla tahminlerden izlenimlere geçilmeliydi. Bu arada Darwin, daha önceleri, sadece böceklerle yönelmiş olan araştırma metodlarını kendi çocuklarının gelişimini izlemede kullanmaya başlar.

⁶⁰ ULUĞ, O., Mücella: a.g.e., s.29

“Prof. Hall’in *tekrarlama teorisine* göre, çocuklar hayvan ve insan arasında bir bağ teşkil ederler ve ana rahmindeki cenin olgunlaşması sırasında evrim devrelerini de yaşar. Ceninin oluşumundan sonra geçirdiği bazı devreler balık ile insan arasındaki yapı ve davranışın gelişim şekillerine benzer. Bir bireyin gelişiminin tür gelişiminin yollarından geçtiği ortaya çıkmıştır. Çocuk ise türünün tarihini yaşamaktadır. Atalarının deneyimleri ona geçmiştir ve çocuk, tarih öncesi yaşamın ve ilkel insanın ilgi ve uğraşlarını sanki oyunda tekrar yaşamaktadır. Çocukların su ile oynamadaki sevinçleri, balık atalarının denizdeki mutluluğudur. Ağaçlara tırmanmadaki ısrarları maymun atalarından kalma bir eğilimdir. 8-12 yaşları arasındaki çocukların balık avlama, sandalla dolaşma, avlanma, çadır kurma gibi istekleri ve bunları grup halinde yapmaktan hoşlanmaları kabile hayatı yaşayan dedelerinin tutkularıdır. Tahmin üzerine kurulan bu teori, becerilerin bir kuşaktan diğerine ve kültürel tecrübelerin kalıtım yoluyla kuşaklara geçtiğini düşünmektedir. Birçok batılı genetikçiler, elde edilen özelliklerin *gen*’ler yoluyla diğerlerine geçtiği teorisini kabul etmemektedir. Böylece Stanley Hall’ın verileri geçersiz oluyor. İlkel uygarlıklardan başlayarak daha karmaşık uygarlıklara giden düz bir yol ve düz bir ilerleme çizgisi yoktur. Çocuklar da küçük vahşiler değildir. Bisiklete binmek veya oyuncak telefon kullanmak, eski denemeleri tekrarlamak değildir. Hall’in teorisinin faydalı yanları da olmuştur. Çocukların değişik yaşlardaki değişik davranışlarına yaklaşma gereksinimini ortaya çıkarmıştır.”⁶¹

C - BECERİLERİN EĞİTİMİ (Hayata hazırlık) TEORİSİ

“Basel Üniversitesi Profesörü Karl Gross tarafından 1896’da hayvanlarda oyun ve 1898 yılında insanlarda oyun konusunda, değişik bir teori ortaya atılmıştır. Weisman’ın araştırmaları sonucunda, edinilen özelliklerin kalıtım yoluyla geldiği kuşkuyla görülünce, Gross, Darwin’in teorisini benimseyerek gelişimin başlıca yapımıcısının doğal seçim olduğunu kabul etti.”⁶² Darwin’e göre, “varolan koşullara en iyi uyabilen ve yavruları değişime en iyi dayanan hayvanlar yaşamalarını sürdürebiliyorlar. Eğer hayvanlar oynuyorsa, oyun, yaşamın devamı

⁶¹ ULUĞ, O., Mücella: a.g.e., s.30

⁶² ULUĞ, O., Mücella: a.g.e., s.31

için yararlı bir tür mücadelesidir. Çünkü yetişkinlik çağında gerekli olan becerileri yavruya öğreten oyundur.”⁶³

“Bebek, hiç durmadan ellerini, parmaklarını, ayak parmaklarını oynatıp, sesler çıkarıyorsa bunları kendi vücudunun kontrolünü öğrenmek için yapmaktadır. Bir yün yumağının peşinden koşan kedi yavrusu, fare tutmaya hazırlanmaktadır. Sadece doğuşken ve içgüdüsel becerilere sahip hayvanların, oyun oynamaya gereksinimi yoktur. Parazit bir yaratık, hiç görmeyeceği annesi tarafından yumurta halinde başka minik bir yaratık üzerine bırakılır(kedi,pire) ve kendisi de annesinin yaptıklarının aynısını tekrarlar. Kendi yumurtalarını bırakacak yeni bir yer bulur, onun kanını emerek beslenir ve hiç görmeyeceği yavruları için besinler hazırlanmış olur.”⁶⁴

“Doğal seçim, hayvanların uyumlarını sağlamaları için, deneyimden yararlanma olanağı sağlar. Şimdi bal özüyle beslenen böceklerle bakalım; sürekli seçmeyle balözünü artırdığımız bitkinin yaygın bir bitki olduğunu düşünelim ve bu bitkinin balözü de belirli böceklerin besini olsun. Arıların zamandan kazanmak için nasıl çabaladığını gösteren birçok olgu gösterelim: Örneğin arıların belirli çiçeklerin tabanını delip balözünü oradan emme huyları vardır, oysa arılar fazladan pek az uğraşarak çiçeğin ağzından içeri girebilir. Böyle olguları göz önünde tutarak, hortumun uzunluğu yada eğriligi vb. gibi bizim pek de önemsemediğimiz bireysel farkların belirli koşullarda bir arının yada başka bir böceğin belirli bireylerinin başka bireylerden daha çabuk besin sağlamasına yaradığına, ve böylece bu bireyleri içeren toplulukların geliştiğine ve aynı kalıtsal özellikleri taşıyan oğullar verdiğine inanabiliriz.”⁶⁵

“Doğal seçimin hayvanların uyumları için deneyimden yararlanma olanağı vermesi, kalıtsal becerilerini öğrenerek ve kusursuzlaştırarak, ciddi bir gereksinimle karşılaşınca, hazır olma hali oluşur. İçgüdülerinin eğitimi olan oyun,

⁶³ DARWİN, Charles: Türlerin Kökeni, Ankara, 1996, s.96

⁶⁴ ULUĞ, O., Mücella: a.g.e., s.32

⁶⁵ DARWİN, Charles: a.g.e., s.113

taklit ile de sıkı sıkıya bağlıdır. “Taklit yoluyla öğrenmek kalıtsal becerilerin gelişmesi yönünden yararlıdır. Özellikle zekası kıt olanlara taklit çok daha yararlı olmaktadır. Bir tür ne kadar zeki ve uyuma elverişli olursa o derece korunmaya muhtaç bir küçüklük devresine gereksinimi vardır ve bu devresinde oyun ve taklit yoluyla alıştırmalar yapması gerekmektedir. Oyun ve taklit, zeka gelişiminin ayrılmaz bir parçasıdır.”⁶⁶

“Bu teoriyi desteklemek amacıyla, Groos kendi denemelerine ek olarak, başka kaynaklardan da pek çok örnekler toplamıştır. Eğitim-oyun, teorisini en çok yansıtan döğüş-oyun hikayeleridir. Birçok türlerin yavrularının baş vurdukları sataşma ve itişme davranışı, gelecekte kullanılacak bir içgüdüğü eğitime gereksinimidir. Groos bu döğüşme oyunlarını, ölüm kalım hikayesi olarak değil, daha ziyade, erkek yetişkinlerin dişinin onayını kazanmak için giriştikleri bi tür kendini beğendirme çabaları olarak görür. Aksi halde diğerlerini öldürme eğilimlerine geçseler onların türü tümünden ortadan kalkardı.

Yetişkin hayvanların oyununu da, bir içgüdü alıştırması olarak görmek olasılık dışıdır. Kuşkusuz, alıştırma, her yaşta yararlıdır. Ancak olgunluk yaşındaki oyun, gençlikte hoşla gitmiş olduğu için devam edilebilir. Ancak bu nokta, Groos’un teorisini zayıf düşürmektedir. Groos’un teorisinin asıl değeri, amaçsız gibi görünen eylemlerin biyolojik amaçlı olduğunun gösterir.”⁶⁷

D - TAVIR ALIŞ TEORİSİ

“Oyun bir tavır alış olarak da nitelendirilebilir. Groos, bir organizmanın bütün doğal fonksiyonlarının oyunda kullanılabileceğini gösterir. Öyle ki oyun, onu diğer faaliyetlerinden ayıran özel bir durum değildir.

⁶⁶ ARİSTOTELES: a.g.e., İstanbul, 1993, s.236

⁶⁷ ULUĞ, O., Mücella: a.g.e., s.32

Oyun, gerekli olabilir, onun neşelenme ve eğlenmekle ilgisi vardır. Darwin çocukların oyun oynadıklarında, hep güldüklerinden söz eder. Sataşma ve gıdıklama, orta şiddette saldırılardır. Onlarla birlikte gelen kahkaha bu davranışa eşlik edenlerin kötülük niyetinde olmadıklarını gösterir. Sully’de bir oyun havasından söz eder: “Kahkaha bu havanın bir unsurudur. Gülme kasılmayı önler, böylece zevk ve keyif ortaya çıkar” der.

Burada önemli olan, çocuğun o sırada yaptığı şey değil, içinde bulunduğu havadır, değerlendirme böyle yapılmalıdır. Ne yazık ki, bir hayvanın veya küçük bir çocuğun mutlu olduğunu, memnuniyetini veya memnuniyetsizliğini bize gösterecek ölçütleri bulmak ve uygulamak zordur, çocukların gözlem sonuçlarına göre, oyun ve zevk arasındaki ilişki, değişmeyen bir kesinliktir. Üç yaşındaki bir çocuk tuğladan bir ev yaparken, dikkat kesilir. Eğer daha küçük bir kardeş, o evi yıkmaya kalkarsa son derece sinirlenir ve engelleyemezse çok üzülür. Böyle bir durumda çocuk ne güler ne de işi hafife aldığı gösteren bir davranışta bulunur. Aksine son derece ciddi olduğunu her durumuyla belirtir. Bizim tahminimize göre, bu evi kurmaktan zevk duyuyor, çünkü onu, bu işe zorlayan yok. Bu işi yapmak kendi seçimine bağlıdır.”⁶⁸

“Seçme özgürlüğü, başka insanlar veya olaylar yüzünden zorlanmamış olmak oyunun bir özelliğidir. İnsanlar çoğu kez, hayatlarını kazanmak için yaptıkları işi serbestçe seçerler. Bu da onlara mutluluk verir. Bir miktar seçme özgürlüğü, nesneleri, konuları veya fikirleri el almada, zorlanmamış olmak oyun kavramının şartıdır. Konuya daha geniş açıdan bakıldığında oyun ile yaratıcılık, özellikle sanat ve diğer buluş şekilleri arasındaki ilişkinin varlığı ortaya çıkar.”⁶⁹

Oyun ve yaratıcılık konusuna ilerideki bölümlerde daha geniş yer verilecektir.

⁶⁸ ULUĞ, O., Mücella: a.g.e.,s.33

⁶⁹ MacGREGOR, Cynthia: Yaratıcı Bir Çocuk Yetiştirme, (Çev: SOYLU, Ersin), İstanbul, 1997, s.8

VI. PSİKOLOJİ TEORİLERİNE GÖRE OYUN

Psikoloji, felsefenin, fizyolojinin, tıbbın, eğitimin ve hatta 19. yüzyıl öncesinde zoolojinin bir parçası olmuştur. “Eğer bir psikologdan psikolojiye tanımlamasını isteyecek olursanız, büyük bir olasılıkla genellikle kabul edilen şu tanımlı verecektir:- Psikoloji insan ve hayvan davranışlarını inceleyen bir bilimdir.

Bu tanımdaki *bilim* sözcüğünden başlayarak psikoloji kavramının biraz derinine inelim. Bilim sistematik bilgiler bütünüdür. Bu bilgiler, olayların titizce gözlenmesi, ölçülmesi yoluyla bazen de bilim adamının düzenlediği deneyler aracılığıyla toplanır. Gözlenen olaylar, betimleyici(descriptive) ve yordayıcı(predictive) genel kanunların veya ilkelerin ortaya konulmasıyla sistematik hale getirilir. Sanat, bilimden eğitim, uygulama ve özel yaşantı yoluyla kazanılan bir beceri, bir şeyler yapma hüneri olmasıyla ayrılır.

Bu tanımlara göre psikoloji hem bir sanat hem de bilimdir. Psikolojinin sanat ve bilim şeklinde bölünmesi, alanın kaynaşmış bir bütün olmasını güçleştirir; örneğin, duyarlılık kazandırma grupları (sanat) ile davranışı kontrol eden beyin süreçlerine ilişkin fizyolojik araştırmalar (bilim) arasındaki uçurum belki de bir köprü kurulamayacak kadar geniştir. Özel yaşantı sonucu gelişen bir beceri olarak sanatın kitaplardan ve sınıf çalışmalarından öğrenilmesi zordur. Ayrıca, psikoloji sanatı tıpta ve mühendislikte olduğu gibi, belki de konunun bilimsel temeline iyice hakim olunmasıyla en iyi şekilde gelişebilir.”⁷⁰

Başta da söylendiği gibi, psikoloji, bir çok bilim dalının hatta 19. yüzyıl öncelerinde zooloji biliminin bile bir parçası olmuştur. Bu dönemde her alan psikolojiye değişik yöntemlerle yaklaşıyordu. Yöntem farklılıkları, farklı psikolojik ekollerin kendiliğinden ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu arada pek çok teoriler ortaya atılmıştır. Fakat oyun konusunun hiçbir teorisinin içinde olmadığı

⁷⁰ MORGAN, T. Clifford: Psikolojiye Giriş, (Çevirenler: ARICI, Hüsnü; SAVAŞIR, Işık,...), Ankara, 1988, s.6

görülmektedir. Yine de bazı oyunların pek önemsenmese de zamanla oyun ile ilgili bazı araştırmalarda yer aldığı görülür.

Oyun Konusunda Psikoanalitik Açıklamalar

Psikanaliz 19. Yüzyılın sonlarında ve 20. Yüzyılın başlarında akıl hastalıklarının bir tedavi yöntemi olarak geliştirilmiştir. Oyunun gereksiz bir hareket olduğu düşüncesi, oyun ile psikoanalitik görüş arasında bir bağıntı kurmayı engellemiştir. Aslında nedeni olmayan bir davranış düşünülemez.

“Freud’a göre, davranışların tümü veya en azından çoğu motivedir. Freud eğitim yönünden bir nörologdur. Kendisi, histeri tedavisinde hipnozu kullanan Paris’te Charcot ve Nancy’de Janet’in yanında çalışmıştır. Freud, 1890’ların ilk yıllarında çok sayıdaki hasta üzerindeki deneyimlerinden yararlanarak Breuer’in vardığı sonuçların doğruluğunu saptamış, Breuer ile 1895’te *İsteri Üzerinde İncelemeler* adında bir kitap çıkarmıştır; kitapta her iki hekimin isteri konusundaki deneyimleri yer almakta ve bu deneyimlere dayanılarak bir kuram geliştirilmeye çalışılmaktadır. Ortaya çıkan kuram katartik yöntemidir. *İsteri Üzerinde İncelemeler*’ in yayınlanmasından pek az sonra Breuer ile Freud arasındaki işbirliği son bulmuştur. Aslında bir dahiliyeci olan Breuer sinir hastalıklarının tedavisinden vazgeçmiş, Freud ise yaşça kendisinden büyük meslektaşından devraldığı yöntemi geliştirme çabasını sürdürmüş, başvurduğu teknik yenilikler, gerçekleştirdiği bulgularla katartik yöntemin psikanaliz aşamasına ulaşmasını sağlamıştır. Freud’un teknik araç olarak ipnotizmayı bırakması, kuşkusuz alabildiğine önemli sonuçlara yol açan bir adım olmuştur. Bunu da iki nedenden dolayı yapmıştır Freud; birincisi, Nancy’de Bernheim’in yanında bir ipnotizma kursuna katılmasına karşın hastalardan bir haylisini ipnoz durumuna sokamaması, ikincisi ipnotizma temeline dayalı katartik yöntemin sağladığı başarılarından memnun kalmamasıydı. Gerçi pek dikkate değer başarıları bunlar ve kısa bir tedavi uygulamasından sonra ortaya çıkıyordu; ancak geçici nitelik taşıyor, hastayla hekim arasındaki kişisel ilişkiye gereğinden çok bağımlılık gösteriyordu. İpnotizmadan el çekiş, katartik yöntemin o zamana kadar izlediği

gelişim çizgisinden bir ayrılma ve yeni bir tedavi yolunda atılmış ilk adımdı. Freud ipnozu bırakıp, hastalarına akıllarına geleni söylemelerini istedi. Bu kendiliğinden konuşurma tekniğinde, tek bir kural ortaya attı. Hastalar, önemsiz, ızdırap verici veya utandırıcı bile olsa, başlarından geçen ve o anda akıllarına gelen herşeyi söyleyeceklerdi. Bu kural, psikanalizin temel aleti olan *serbest çağrışım* yöntemi idi. İpnotizmadan el çekilip yerine serbest çağrışım tekniğinin geçirilmesiyle Breuer'in katartik yöntemi psikanalize dönüştü; Freud, ilgili yöntemi bütünüyle geliştirip ortaya koyabilmek için on yılı aşkın bir süre çaba harcadı. Serbest çağrışım yönteminde, unutulmuş olaylar sembolik olarak, veya önemsiz anılar olarak anlatılabilir. Yani kişi olaylarda şekil değiştirme yoluna gidebilir. Hastanın o güne kadar tanımadığı duyguları, çatışmaları ve bunların eski yaşantısıyla bütünleşmiş hallerini, yüz yüze gelebilecek ölçüde tanıyabilmeleri, bilincine varmaları doktorun görevidir. Çevre tarafından onay görmediği için bastırılan bu isteklerin oluşturduğu çeşitli semptomlar bu yöntemle kaybolur.”⁷¹

“Bazı Freud taraftarları, çocukların tedavisinde serbest çağrışım yerine, serbest oyunu kullandılar. Bu sonuç, Freud'un kendi yöntemiyle elde ettiği başarıları, geliştirdiği ve yıllarca üzerinde değişimler yaptığı görüşlerinin haklı ve yerinde olduğunu gösteriyordu. Freud haz ve üzüntü oranının *sosyal davranış* açısından doğal olarak oluştuğu varsayımıyla işe başlamıştır. Haz veren yaşantılar aranıyor, üzüntü verenlerden ise kaçılıyor. Rüyada, hayalde ve oyunda yaşantının zor yönleri, başarısızlıkları ortaya çıkıyor. Kişinin arzuları adeta davranışlarını yönetiyor. Çocuklar da çok kere oyunu gerçekten ayırt eder. Fakat, yine de istediği haz verici yaşantıları tekrarlayabilmek ve olayları kendisini memnun edencesine oluşturmak, değiştirmek; kısaca kendi dünyasını kurmak için gerçek dünyadaki durumları ve nesneleri kullanırlar. Çocuk büyümüş olmak ve yetişkini yaptıklarını yapmak ister. Bu da ancak oyunda mümkündür. Çocuk bunun farkındadır. Küçük kız, gerçek yaşamda yapmaması istenen otoriter davranışı, bebeklerinin arasında rahatlıkla kullanır. Böylece gerçekten hayal dünyasına geçiş, adeta, sadece bir

⁷¹ FREUD, Sigmund: *Yaşamım ve Psikanaliz*, (Çev: ŞİPAL, Kamuran), İstanbul, 1996, s.261-264

adımıdır.Bu nedenle bugün, *oyun, gerçek ile hayal arasında bir köprüdür* denilmektedir.”⁷²

“Psikanalizin kaydettiği gelişmeler cinsel isteklerin ruhsal yaşamda ne büyük rol oynadığını giderek daha açık seçik göz önüne serdi, cinsel içgüdünün karakter ve gelişiminin enine boyuna incelenmesine yol açtı. Bu arada gerçekleştirilen düpedüz pratik nitelikteki bir bulgulama, çocukluk yıllarındaki yaşantı ve çatışmaların bireyin gelişimini umulmadık ölçüde etkilediğini ve geride ergenlik dönemi için bir çok yatkınlıklar(dispozisyon) bıraktığını ortaya koydu. Böylece, şimdiye kadar bilimin büsbütün görmeden geçtiği bir gerçek gün ışığına çıkarılmıştı: En körpe yaşlardan başlayarak gerek bedensel tepkiler, gerek ruhsal yönelimlerle kendini açığa vuran çocuk cinselliği. Freud, hastalarının çoğunun çatışmalarının ve sıkıntılarının, çocukluklarının ilk yıllarındaki seksüel yaşantıları ile ilgili olduğunu görmüştür. Seksüalite kelimesi, haz elde etmek için yapılan tüm gayretleri içerir ve bu nedenle bu yaşantının ergenlikten çok önce başladığı saptanır. Freud, genellikle insan yaşamı için bir gereksinme olduğu söylenen Eros(psikanaliz açısından cinsel eğilimler ve bunlardan doğan isteklerin tümü) ve Libido(cinsel içgüdünün belirtilerini doğuran yaşam enerjisinin bir şekli)’yu, tüm motivasyonların, tüm arzuların bir kaynağı olarak görür. Ayrıca, bu kavramlar, kısmen kontrol edilen, şekil değiştiren ve gerçeğe yaklaşması gerektiğinde tekrar başka yöne kayabilen bir temel içgüdüdür.”⁷³ “Freud ergendeki, belirgin seksüel arzulara karşı bedeni hassasiyetin, bebeğin aç olmadığı halde bazı şeyleri ağzına götürmesi ve emme hareketi yapmasının adeta bir devamı olduğunu ileri sürer. Yine de bu görüş ile, bebek seksüalitesinin, yetişkindeki ile aynı olduğunu söylememektedir. İçgüdü veya libido birçok devrelerden geçtikçe, farklı yaşlarda, bedenin özel bölgelerinde hassasiyet artmakta ve seksüel olgunluk doğal olarak oluşmaktadır. Hayatın ilk yıllarında bebeğin faaliyetleri ağızda toplanır, emer, ısırır, nesneleri ağzı ile keşfeder. İki yaşındaki çocuk işemek, kakasını yapmak ve bunlara ilişkin faaliyetlerde bulunmaktan zevk duyar. Üç yaşında genital hassasiyet ön

⁷² ULUĞ. O., Mücella: a.g.e., s.36

⁷³ FREUD, Sigmund: a.g.e., s.264

plandadır. Çocuğun seksüel organ hassasiyetinden zevk duyuşu, hiçbir şekilde tam anlamıyla sadece kendi vücuduyla sınırlanmaz. Zamanla cinsiyet ayrımının bilincine varır. Diğer kişilerle, özellikle, ebeveynin karşı cinsi ile ilgilenmeye başlar. Bu da oğlan çocuğun anneyi sevmesine neden olur. Diğer taraftan sevmesine rağmen rakip olarak gördüğü babadan korkması ve nefret etmesi gibi karışık bazı duygulara girer. Bu çatışmasının ortaya çıkardığı sıkıntının zaman içinde bir uzlaşmayla çözüldüğü düşünülür. Şöyle ki, erkek çocuk evde babasının yerini alamaz, fakat onun gibi olabilir. Baba ile özdeşleşme onda taklit davranışlar oluşturmaya başlar. Ego gelişmeye başlar, bu gelişim oldukça hızlıdır. Fakat ergenlik öncesi biraz yavaşlar. Aşağı yukarı aynı gelişimin kız çocukta da olduğu görülür. Kız çocuk ta kendisini annesiyle özdeşleştirerek, annesini sevmeye ve nefret etmeye çatışmasını çözecektir. Çocuğun psikososyal gelişim ve dolayısıyla libido gelişimi bir ırmağa benzetilebilir. Bu enerji(libido) bilinçsizce bir yere kanalizasyon olabildiği gibi, yeni bir yöne de yüceltilerek sevk edilebilir.”⁷⁴

“Çocuk kendisine huzursuzluk veren hisleri ve arzularını, çok kere onlardan haberdar olmaksızın bastıracaktır. Bu bastırma ile duygular tamamen tersine de dönebilir. Altını ıslattığından dolayı korkutulan çocuk, fazlasıyla temizliğe ve titizliğe düşkün olabilir. Bu sıkıntı veren duygular zaman zaman başka kişilere ve nesnelere de yüklenebilir. İşte oyunun büyük bir bölümünde bu tip projeksiyon olduğu düşünülür. Oyunda herhangi bir kimse değil, sadece bebekler, hayali arkadaşlar, süpermenler, atom karıncalar, sihirbazlar vb. çeşitli olumsuz davranışlarda bulunurlar. Örneğin, oyunda anne rolündeki bebeği sobanın üzerinde ısıtır, veya bu hayali varlıklar karşısında gördükleri herkesi öldürürler. Oyunda yaramaz olanlar veya birisine yanlış birşeyi yapmasını söyleyenler kısaca kötülükleri yapanlar kendisi değil, başka kişilerdir. Olumsuz duyguları boşaltmada diğer bir yol da, o kişinin yerini bir nesnenin almasıdır. Taş bebeğini suya batırır, duvara fırlatır böylece yeni doğan kardeşe zarar vermeksizin ona olan kıskançlığını hafifletir.

⁷⁴ FREUD, Sigmund: Psikanaliz Üzerine, (Çev: ÖNEŞ, A. Avni), İstanbul, 1996, s.136-141

Ruhsal sıkıntısı olan çocuk, oyunda projeksiyon(yansıtma) bile yapamaz ve oyundan kaçır. Ruhsal sıkıntısı oyunu engelleyecek ölçüde artmadıkça, gelişimin her bir devresindeki arzular ve çatışmalar, doğrudan veya sembolik faaliyetler halinde yer değiştirerek çocuğun oyununa yansıyacaktır. Baloncuklar yapma, parmak emme, oral fiksasyon veya hayal kırıklığına geri dönüş olabilir. Kum ve su oyunu sfenkte kontrol ile ilgili olabilir. Kısaca çocuk oyun ile duygularını açıklayabilir. Çok kere bu hislerin yerini çok belirsiz, sembolik şeyler alır.”⁷⁵

Freud’a göre, “özdeşleştirme devresinde erkek çocuk, kendi babası gibi veya otobüs şoförü gibi görünecek, kız çocuk ise, anne olma oyunları oynayacaktır. Tatmin olmamış istekler, toplumun kabullendiği kanallara doğru yön değiştirilebilir. Bilim alanında ilerleme, sanat yönünde yapıcılık da libido dürtülerinin yüceltilmesinden kaynaklanır. Oyun içinde çocuğun arzularına uyacak şekilde değiştirilen olaylar ve oyunda hoş olmayan yaşantıların sık sık tekrarlanması çocuğun psikolojik sorunları hakkında mesaj verir. Eğer organizma dış uyarılardan etkilenirse dengeyi devam ettirebilmek için faaliyete geçmek zorunda kalır. Organizma sinir sistemini mümkün olduğu kadar düşük seviyede tutmaya çalışır ve etkileşimdeki tüm artımlar üzüntü, etkileşimdeki azalımlar ise haz olarak hissedilir. Hoş olmayan gerilimler ve çatışmalar gibi etkileyici yani heyecan verici olaylar, hayal aleminde veya oyunda tekrarlanır. Çünkü bunların tekrarı ortaya çıkan heyecan halini azaltır.”⁷⁶

VII. İÇGÜDÜSEL OLARAK OYUN

“İnsan ve hayvan davranışlarının çoğu bireyi veya türü canlı tutmayı ve gereksinimlerini yerine getirmeyi amaçlar. Bunlar, bazı hayvanlarda, katı, şartlara bağlı, değişmeyen ve öğrenim yoluyla kazanılmış olan davranışlardır. Fakat yüksek düzeydeki memelilerde ve özellikle insanda, bu davranışlar denemeler sonucu ortaya çıkar ve bunlarda akıl ve önsezinin egemenliği düşünülemez. Bu tip

⁷⁵ ULUĞ. O., Mücella: a.g.e., s.38

⁷⁶ FREUD, Sigmund: a.g.e., s.146- 152

davranışlar hangi tür ve hangi düzeyde olursa olsun, canlının *içgüdü*sü ile oluşan davranışlar diye açıklanabilir.”⁷⁷

Darwin, Türlerin Kökeni adlı eserinde, içgüdüyü tanımlamayı istememektedir. Darwin, eserinde şöyle der; “içgüdüyü tanımlamaya kalkmak istemiyorum. Farklı bir çok zihinsel eylemin bu terimle anlatıldığını göstermek kolaydır; ama ben külrengi guguğu göç etmeye ve yumurtalarını başka kuşların yuvalarına bırakmaya dürtten içgüdüdür deyince, ne demek istediğimi herkes anlar. Yapabilmemiz için denememiz gereken bir işi, bir hayvan, özellikle çok genç bir hayvan, hiç denemeden yapıyorsa ve bireylerin birçoğu da aynı tarzda davranıyorsa, bunun içgüdüsel olduğu çoğu zaman söylenir. Ama bu sıralardan hiçbirinin evrensel olmadığını gösterebilirim. Pierre Hubert’in belirttiği gibi, doğadaki aşağı aşamalarda bulunan hayvanlarda bile, yargılama ve düşünme yetisi, pek az da olsa, çoğu zaman işe yarar.”⁷⁸

“İngiliz psikolog McDougall, 14 adet içgüdü saymış ve bunların ortak bir enerji birikiminden kaynaklandığını fakat, her birinin kendi amacına ulaşabilmek için ayrı kanallar ve değişik mekanizmalar kullandığını ileri sürmüştür. Ona göre oyun, merkezden gelip kanallara taşan bir enerji fazlalığı idi. İçgüdüyse şöyle tanımlanıyordu: Kendine özgü bir heyecan hali, amaca uygun olarak çevrenin yapısını sezebilme ve doğuştan gelen bir eğilim sayesinde, kalıtım kurallarına bağlı olarak oluşan belirli bir davranış şeklidir.

Hayvanlarda gerekli davranışların incelenmesi araştırmacıları, tam tersi gibi görülen gereksiz yersiz davranışların incelenmesine de itmiş ve sonuçta etiyolojistler oyun konusuyla da ilgilenmeye başlamışlardır. Fakat, araştırmacılar görünürde gereksiz gibi olsa da yine de konuya biyolojik yönden yaklaşmışlardır.”⁷⁹

⁷⁷ WINNICOTT, D.W.: a.g.e., s.148

⁷⁸ DARWIN, Charles: a.g.e., s.273

Yersiz ve gereksiz davranışlara örnek verilecek olursa;

Boşluk Etkinlikleri: “Kafesteki kanarya, yuva yapmak için malzeme olmasa bile, yuva yapma hareketlerini bir sonuç vermemesine rağmen tekrarlar durur. Bu tür davranışlara “boşluk” hareketi denilmektedir.”⁸⁰ “Tahminlere göre bazı şartlarda, salgı bezlerinin işleme durumuna göre, kalıplaşmış şekillerle, gereksinme olsun olmasın bu tür otomatik eylemler kendini göstermektedir. Bir çok yaratıklarda gereksiz veya yersiz gibi görünen davranışların bazı özel uyarıcılar veya gereklilikler sonucu ortaya çıktığı da görülmüştür. Beacl’e göre, bir davranışın oyun olduğuna karar vermek çok kere bilgisizlikten kaynaklanır. Örneğin bir tür balığın, sanki oyun oynar gibi, su üzerindeki çöplerin veya yüzen nesnelerin üstünden kaymalarının, sırtlarındaki parazitlerden kurtulmak için yapıldığı anlaşılmıştır.

Yer Değiştirme: Bazen biyolojik açıdan gerekli olan bir eylem içinde bulunan bir hayvan birden o etkinliği bırakıp başka bir şeyle uğraşmaya başlar. Genellikle bu tür eylemlerin birbiriyle hiçbir ilgisi yoktur. Yer değiştirme durumuna hayvanın içinde bulunduğu aktivite engellendiğinde veya birbirine zıt tepkilerle karşılaşıldığında başvurulduğu gözlenmiştir. *Bu tür yer değiştirme davranışları küçük çocuklarda da görülür.*

Amaçlı Hareketler: Temel amaca ulaşıldıysa ve aynı koşullar devam ediyorsa, bazı yeni davranışlar ortaya çıkar. Örneğin, kedilere birbiri ardına fare verilince, iyice doyar ve yaptığı bazı davranışlardan vazgeçer ve şu tip davranışlarda bulunabilir: önce fareyi öldürür fakat, yemez. Tekrar fare gösterildiğinde, sadece yakalar, fakat öldürmez. Onunla oynamaya başlar. Hayvanlarda gıda ile oynamak tok olduklarının göstergesidir. *Karnı doyan bir bebeğinde maması ile oynamaya başladığını bol bol görürüz.*

⁷⁹ ULUÇ, O., Mücella: a.g.e., s.40

⁸⁰ DARWİN, Charles: a.g.e., s.112

Yavru Hayvanlarda Yarı Bırakılan Eylemler: Yersiz ve gereksiz etkinliklerin bir başkası da, gelişim sırasında olur. Bir çok memelilerde, çiftleşme devresine ait davranışların, yavru halinde iken bile yapıldığı görülür. Bunlar doğuştan getirilen bir tür bilgilerdir. Kedilerin bir yün yumağıyla oynaması, onların av içgüdülerini açıkça belirtir. *Çocukların evcilik oyunu gereksinimi de burada örnek olarak verilebilir.*

Enerji Fazlası: Gereksiz davranışlarda dış uyarı belki bir faktördür. Fakat iç koşullar var olmadıkça, dıştan gelen uyarı bir tepki yaratmaz. Bugün artık, organizmanın fiziki bir sisteme sahip olduğu, öyle ki engeller karşısında bile belirli davranışların aynı kaldığı, dürtülerin varlığı biliniyor. Organizmanın bir hareket sistemi olduğu ve bir organizmanın harekete geçmesi için kesinlikle bir dış uyarının gerekmediği de biliniyor. Çünkü organizmalar, canlı olmaları nedeniyle otomatik olarak aktiftirler. Artık içgüdünün ne demek olduğu bilinmektedir. Onlar yemek, içmek, dövüşmek, çiftleşmek gibi, bireyin amaçlı davranışlarının sınıflandırılması için kullanılan birer etikettir. Diğer taraftan, son zamanlarda organizma ve çevresi arasında oluşan enerji alışverişini düzenleyen homeostatik sisteme de bu gözle bakılmaktadır.

Belirli bir davranışın sınıflandırılmasını içeren şeyler, o konu hakkında sahip olduğumuz bilgiler oranında değişir. “Boşluk” ve “Yer Değiştirme” etkinliklerinin “gerçek oyun”dan ayırt edilmeleri gerekir. Çünkü oyun belirli bir amaç ile olmadığı gibi, belirli bir biyolojik gereksinim nedeniyle de olmaz. Ancak hayvanın kendisinin veya türünün yaşam gereksinimleri karşılandıktan sonra, bu tür davranışlara girer.”⁸¹

VIII. ÖĞRENME TEORİLERİ VE OYUN

“Sclosberg 1948’te basit bir görüş ortaya atar. Ona göre oyun belirsiz bir davranıştır. Bilimsel açıdan yararsız olan bir kavramdır. Öğrenme kuramcılarında

⁸¹ ULUĞ, O., Mücella: a.g.e., s.43-44

göre oyunda çok değişik davranışlar ortaya çıkmaktadır. Oyunun çeşitli türleri de vardır. Çocukların yetişkinlere göre daha fazla hata yaptıkları da bilinmektedir. Oyun öğrenme sırasında, çocuk ödüllendirilirse, övülürse, o oyunu daha çabuk öğrenir. Son 10-15 yıllık araştırmalar göstermiştir ki, oyun, yenilik ve değişiklik arzusuna verilen olumlu bir davranıştır.

Rusya’da yapılan araştırmalarla da konuya yaklaşılmıştır. Bu araştırmaların zemininde reflekslere yön verme yatmaktadır. (şartlı refleksler) Bu reflekslerin kuvvetlendirilmesi için de, kişilerin merak duyguları, keşif, araştırma, yenilik istekleri uyarılmaktadır. Kısaca sadece ödül veya cezanın önemli olmadığı belirtiliyor. Bu ele alınan konular da, *oyunun* bir cephesi olarak düşünülmektedir. Amerika’da yapılan araştırmalarda öğrenme teorilerinde, motivasyon (amaç-güdü) ele alınmaktadır. 1935’te **Guthrie**’nin ileri sürdüğü öğrenme teorisine göre, yapılan bir hareket veya salgi bezlerinin salgıları ve bunlarla ortaya çıkan davranış hali öğrenmenin başlıca temeliydi. Motivasyonun burada rolü olmadığı düşünülmektedir. Ödüllenenme, bir seri tepkinin son aşamasıydı. Ödül, öğrenmede kendi başına bir önem taşıyordu, uyarı ve tepki arasındaki bağlar, ödül sayesinde kuvvetlenmekteydi. **Hull**’e göre de ödül öğrenmede şarttır. Davranış temel gereksinimler nedeniyle “motive” olur. Bu teoriye göre, *oyun şeklini alan bir davranış, görünürde ödül almasa bile, ikinci derecede bir ödül habercisidir.* Öğrenmeyi sağlayan bazı ip uçlarının verilmesi de bir ödüllenenme olarak görülebilir. Çocukların her davranışı, en iyi bir davranış bile olsa ebeveyn tarafından her zaman ödüllenenmez. Ancak arada bir verilen ödül, belirli bir davranışın devamlılığını sağlar. Çocukta oyun şeklini alan bazı davranışlar, bu teoriyi destekleyebilir.

Bu bölümde, ödülün ve keşifte bulunmanın, oyunla ilişkileri ele alınacaktır. **Hull**’e göre keşifte bulunma kişiyi ancak ikinci derecede bir öğrenmeye sevkeder. **Tolman**’a göre ödül öğrenmekten çok, kişiyi faaliyete itmeye yarar. Etkinlikte bulunmak içinse, alışkanlık yeteneği ve gereksinim gereklidir. **Berlyme** göre keşif veya araştırma hali, çatışma, karışıklık veya kararsızlık halinde ortaya çıkmaz. Kararsızlık, ve benzeri nokta kişiyi tetikte tutar. Organizmanın bu tetikte

olma durumu, araştırma ve keşif arzusunu azaltır. Tetikte olma hali bireye hoş gelebilir, bu durum bir tür ödüllendirme olarak düşünülebilir. Ekleme hatta orta halli bir korku da zevk haline gelebilir. Organizma optimal derecede uyarılmaya gereksinim duyabilir. Eğer uyarım az gelirse onu artırmak yoluna gidilir. Belki de araştırma ve keşif uyarı halini azaltır. Oysa oyunun heyecanı arttırdığı açıktır. Oyun, uyarı azlığının ve can sıkıntısının bir tepkisidir, denilebilir. Oyunun keşif niteliğine bir uyarıma olup olmadığı ele alınıp tartışılabilir. Tüm bu konular tartışmaya açıktır. Gestalt teorikilerinin ve alan teorisini benimseyenlerin görüşleri açısından da oyuna yaklaşılabılır.”⁸²

a - Gestalt Ekolü Teorileri ve Alan Teorisi

“Gestalt görüşüne göre, insan ve hayvan davranışı, kendilerine ayrı ayrı verilen uyarılara cevap olarak değil, o andaki durumdan gelen tüm uyarıların bütün halinde bir fonksiyonu ile oluşur. Çünkü bir uyarıyı algımlarken, o uyarıyı içinde bulunduğu durumla beraber algılarız. Kısaca durum dinamizmi içinde algılarız. Zekanın biçimlenmesi ile ilgili tüm çalışmalarda özde-düzenleme ve özde-kuruluşu ikilemi bulunmaktadır. Örneğin çocuğun mantıksal-matematiksel yapıları zamanla nasıl öğrendiğini açıklamaya çalıştığımızda gerçekler bizi bu ikileme götürecektir. Ya çocuk bunları hazır bulur –ama renkleri öğrendiği gibi varlıklarını öğrenmez- yada evde veya okulda öğretilir ve bu da(kendileri de bu yapılara sahip olan) belirli benzeşim olanaklarına sahip olmasını gerektirir. Yada çocuk bunları kurar, ancak oyunun kuralları gibi istediği şekilde kuramaz. İşte oyunla mantığı ayıran nokta burasıdır. Çocuk kapı zilini algımlarken, öğrenirken, onu sadece görünüşüyle değil işleviyle birlikte algılar. Bu nedenle yanından geçerken çalmak ihtiyacını da duyacaktır. Algılanan bir nesneyle beraber olan hareket hali ayrı ayrı değil tek bir algı peterni olarak algılanır. Bu nedenle yatağının üstündeki çingırağı sallamak ister. İşte bu nedenle karşısındaki insan konuşuyorsa O da konuşuyor gibi sesler çıkarır. Böylece taklit oluşur. Çocuk o konuşan kişiyi algımlarken, onun hareket olayı olan konuşmasını da algılar.”⁸³

⁸² ULUĞ, O., Mücella: a.g.e., s.46

⁸³ PIAGET, Jean: Yapısalcılık, (Çev: OKYAVUZ YENER, A. Şirin), Ankara, 1999, s.60

“Kurt Lewin, Berlin Gestalt Ekolünün bir üyesiydi. Zamanla alan teorisini geliştirdi. Bir kişinin davranışı içinde bulunduğu ortamla bağıntılıdır. Onun davranışları, yaşına, kişiliğine, statüsüne göre değişecektir. Bir çocuk içinde bulunduğu bir ortamda olumsuz olarak görülürken diğer bir ortamda çok olumlu bir çocuk olarak bilinebilir. Çocuğun dünyası, aç ve yorgun oluşuna göre de değişir. Ayrıca çevre aynı da olsa iki yaşındaki davranışlarıyla dört yaşındakiler aynı olmaz. Fizik alanda olduğu gibi, çocuğun hareketinin yönünde de değişimler olur. Bu değişimler, psikolojik alandaki pozitif ve negatif değerlerle tayin edilir. Örneğin pozitif değerdeki bir oyuncuğa yaklaşılr, negatif değerdekenden ise uzaklaşır. Çocuk bazen aynı oyuncuğı severken sevmez hale de gelebilir. Belki o anda bir kağıt parçasıyla oynamaktan çok hoşlanır. Çünkü o andaki psikolojik alan içinde o kağıt parçası onun için pozitif bir değerdedir.

Bugün, Gestalt ve Alan Teorileri Oyun Dünyasına tam olarak genelleştirilemezse de, yine de bir yaklaşım olarak ele alınmaktadır.”⁸⁴

b - Piaget’e Göre Oyun

Piaget’in oyun hakkında görüşü diğer çocuk psikologlarından farklıdır. Piaget’in oyun teorisi, zeka gelişimi ile sıkı sıkıya bağlıdır. Piaget her organik gelişimde şu iki temel unsur üzerinde durmaktadır: Assimilasyon(benzetme, uydurma, sindirme) ve Akkomodasyon(uyma, uyuşma, yerleşme).

“Assimilasyonun en basit örneğı yemektir. Besin beden alındığında değişime uğrar ve artık organizmanın bir kısmıdır. Akkomodasyon ise, organizmanın dış dünya ile ayarlanmasıdır. Bu iki işlem aynı zamanda birbirinin tamamlayıcısıdır. Eğer besin büyük ise, hayvan ağzını daha çok açacaktır(akkomodasyon). Piaget bu iki işlemi, entelektüel konulara uygulamakla, bunlara daha geniş bir anlam vermektedir. Örneğin, entelektüel yönümüze yeni bir

⁸⁴ ULUĞ, O., Mücella: a.g.e., s.47

bilgi verdiğimizde, bilgi bazı değişimlerle diğer bilgilerin içinde yer alacaktır. Böylece bilgi hazmedilmektedir. Akkomodasyon ise, bu bilginin sindirilmesi sırasında organizmanın dış dünya ile yaptığı ayarlamasıdır. Düşüncedeki gelişim, bu sindirme ve uyum arasındaki devamlı ve aktif bir oyundur diyebiliriz. Kişinin akıllıca uyum sağlaması için, bu iki işlemin denge halinde olması gerekir. Bu denge sağlanamazsa, akkomodasyon yani uyum, dış dünyayla anlaşma işlevi, assimilasyon diğer ifade ile sindirim işlevine üstün çıkar. Sonuç *taklittir*. Eğer, kişi çeşitli deneylerden yararlanarak, kendi gereksinimlerini ona göre ayarlarsa, (assimilasyon) sindirim üstün gelebilir. Bunun sonucu ise *oyundur*. Oyun ve taklit, zeka gelişiminin ayrılmaz bir parçasıdır.”⁸⁵

Piaget zeka gelişimini başlıca dört devreye ayırır.

1. Doğumdan 18 aya kadar olan devre(duygu ve hareket devresi),
2. 2 yaşından 7-8 yaşına kadar olan devre,
3. 7-8 yaşından 12 yaşına kadar olan devre,
4. Gençlik devresi.

“Her bir devrede çocukta gelişen kavramlar ve oynadıkları oyunlar, assimilasyon ve akkomodasyon etkinliklerinin dengesi ve kişinin deneyimiyle gelişir. Çevre, bireyi olaylara çeşitli açıdan bakmaya zorlar. Böylece birey zorunlu olarak mantığını kullanmaya ve karşıtları da görmeye alışır.

Oyun doğumdan 18 aya kadar olan birinci devrede başlar. Yeni doğmuş bebek, dünyayı zaman ve mekan açısından göremez, devamlılığı farkedemez. Çocuğun tepkilerinden yola çıkarak, gözden uzaklaştırılan bir biberonun onun için sonsuzca yok olmuş bir şey olduğu şeklinde düşünülebilir. Görme alanı içerisinde olduğu sürece takip eder, ondan sonrası artık onun için yoktur. Bu yokluğa da pek tepki göstermez. Bir müddet sonra ağzı herhangi bir şey ile uyarıldığında, cevap olarak emme işlemi yapmaz, çünkü ona göre artık biberon yoktur. Fakat daha sonra boşlukta, yani, ağzına bir şey verilmediği halde, emme

⁸⁵ PİAGET, Jean: *Mental Imagery in the Child*, Newyork, 1971, s.67

hareketleri yapmaya ve biberonunun sanki kaybolduğu yöne doğru bakmaya başlar. Bu davranışı henüz oyun değildir. Çünkü sadece beslenme ve bakma zevkini devam ettirmektedir. Zamanla uyarı ve cevaplar yeni şekiller almaya başlar. Öyle ki, belirli bir ortamda yaptığı bir davranışı daha sonra aynı veya benzer ortamda tekrarlar. Buna “doğurtkan asimilasyon” denir. Yani, çocuğun becerileri dahilinde yaptığı bazı etkinliklerin daha önce de yaptığı etkinlikler olduğu görülür. İşte bu tekrarlama, oyunun habercisidir.”⁸⁶

“Bu ilk devrelerde çocuk bütün olarak hareket eder. Çocuk 4 aylık olunca, bakma ve dokunma istekleri birbirleriyle ahenkleşir ve çocuk asılı duran bir oyuncuğu ittiği zaman onun sallanacağını ve tıkırdayacağını bilir. Bir kere öğrenilince bu işlem tekrarlanır. Bu durum *oyundur*. Bu durum fonksiyon niteliğinde bir zevk olur ve “zevk” “yapılan şeyin” sebebi haline gelir. Oyuncuğu bulmak için örtüyü kaldırmayı öğrenen 7-12 aylık bir çocuk için, “örtü kaldırmak” bir oyundur. Bundan böyle *oyun başarılı olan bir şeyin tekrarı olmayıp, değişiklikler getirerek tekrarlanan bir işlemdir*. Çocuk 12-18 aylık olduğunda, sistematik ve aktif bir deneme devresi başlar. Bir saat oynanan bir oyuncak artık eskimiştir. Duygu ve motor devresinin son bölümünde, eşyalar göz önünde olmasa bile, onları simgeleme veya kandırma şeklinde oyunlar çıkar. Simgelemekle belirli bir eşya belirli bir anlama gelmektedir. Örneğin eski bebek kardeşini simgelemektedir. Kandırma tipi oyunda ise, yapıyormuş gibi durumu söz konusudur. Ortada bir şey olmadığı halde varmış gibi davranma hali.”⁸⁷

“Simgesel (sembolik)ve/veya kandırma şeklinde oyun, çocuğun 2-7 yaş arasındaki devreyi kapsar. Düşünmenin eyleme geçmesi ise, gelişme devresinin sonunda görülür. Düğümlenmiş bir bez parçası ona göre bebek olabilir.”⁸⁸

⁸⁶ PIAGET, Jean: a.g.e., s.73

⁸⁷ PIAGET, Jean: a.g.e., s.77

⁸⁸ ULUĞ, O., Mücella: a.g.e., s.52

“Bir eşyanın yok olması durumunda, o eşya ile bedensel ayarlamalar sonunda bazı imajlar ortaya çıkar. Tamamlanmış belirgin hareketlerle, belirlenmemiş bazı hareketler arasında ayarlamalar yapılır ki bunlar gelişen imajların kökenini oluşturur. Başlangıçta içe dönük bir hal alan eylemler, etkinlikler, üzerinde durulan olayın veya eşyanın yerine geçer. Somut semboller oluşur, bunlar daha sonra eşya veya olayı belirleyen işaretler olarak kabul edilirler. Çocukta dilin gelişimi de, sosyal ortama uygun mantık kalıplarına bağlı olarak bu işleme yardım eder. Simgesel ve kandırmaca oyun, temsili düşüncenin gelişmesine eş değer bir fonksiyondadır. Tıpkı duygu ve motor devresinde oyuna alışmada olduğu gibi. Bu durum tam anlamıyla bir asimilasyon(sindirme) olayıdır. Sonuçta çocuk daha önce benimsediği imajlar ve sembollerle, düşünme işlemi tekrarlar ve yeni düzenlemelere gider. Bu da düşünme sisteminin gelişimini sağlar. Her önemli olay, oyun şeklide aksettirilir. Ancak, gerçek oyunda saptırılır. Çünkü gerçeğe uyma çabası gösterilmemektedir. Kandırma oyun, çocuğun içinde bulunduğu devrenin kendine has özelliklerinden oluşur. Kandırma oyun, çocuğun, egosantrik durumu ve büyük ölçüde bireysel imajları ile fazlası ile ilgilidir. Temsili(rol yapma, canlandırma) devrede, kandırma oyun gitgide daha ayrıntılı hale gelir ve daha iyi örgütlenir. İçinde bulunduğu ortamdan gelen deneyimlerin artımı ile, gerçeğe zamanla daha fazla yaklaşmaya başlar, bu da bir geçiş devresidir. Çocuk zamanla gerçeğe uyum sağlar ve sonuçta yapılan etkinlikler oyun olmaktan çıkar. Aynı zamanda çocuk sosyal açıdan daha uyumlu bir hale gelir. Bunun sonucu olarak da sembolik yöntemler ve gerçeğin çarpıtılmasına artık önem vermez.

Düşünme ve sembol kullanma 8 ve 11 yaşları arasında daha mantıklı ve objektif olmaya başlar. Oyun artık kollektif bir düzen ve ahlak kuralları içinde denetlenir. Öyle ki bireysel olan sembolik kandırma oyunu artık yerini kuralları olan oyunlara terkeder. Her ne kadar kurallı oyunlar topluma uymakta ve hatta yetişkin devresinde de devam etse de yine de gerçeğe uymaktan çok, “sindirme özelliğini” göstermektedir.”⁸⁹

⁸⁹ PIAGET, Jean: a.g.e., s.80

Piaget'e göre, oyuna biyolojik bir fonksiyon gözüyle bakmak gerekmektedir. Piaget, oyunun aktif olarak tekrarlandığını, deneyim ile oluştuğunu, yeni durum ve deneyimleri psikolojik olarak hazmetme olanağını sağladığını söylemektedir. Piaget teorisini, çocukların hatalarından yola çıkarak oluşturmuştur. Fakat hataların nedenlerini belirtmez. Piaget görüşlerinde haklı ise, zihni gelişimi oluşturan faktörler aynı zamanda oyunun gelişimini de sağlar.

IX. OYUN TERAPİ

“Modern oyun terapisi gözleme dayanmaktadır. Böylece oyun sırasında çocuğun nefret ettiği ve korktuğu şeyler kısaca güvensizliğinin nedeni bulunur. Anlayışlı bir yetişkinin rehberliğiyle, çocuğun huzurlu olması sağlanır. Böylece çocuk, onunla oyun oynayarak iyileştirilir. Oyun terapi için koşul, çocuğun oyuncaklarını olması ve bir yetişkinin kendisiyle oyunun kesilmeyeceği bir ortamda ilgilenmesidir. Kardeş yarışması, ebeveyn ile çatışmalar veya herhangi bir aniden oluşan olay onun tedavi edici olan bu oyununu engellemez. Yetişkin, oyuncaklarla yapılması gerekeni yapar. Çocuk oyun ile sorunlarını dışa atar, bu da en doğal bir kendi kendini tedavi etme durumudur. Burada yetişkinin rolü, oyun esnasında, dış engelleri ortadan kaldırmak ve çocuğa pek belli etmeksizin oyuna bir yön vermektir. Bu “dışa at” örneğini yetişkinlerden de verebiliriz. Bir şeye üzülen bir yetişkin, o olayı çok konuşarak atmaya çalışır. Bu doğal bir durumdur. Kişi adeta o olayı tekrar tekrar anlatmaya zorlanır. İçinden öyle gelir, anlattıkça kendini iyi hissettiği de karşıdan izlenebilir. Oyun terapi de bu *doğal eğilimden* yararlanır. Oyun belirli zaman aralıklarıyla çocukla oynanır. Oyun bölünmeyeceği için, çocuk bütün dikkatini oyununa verecektir. Oyun çocuk için bazen başarılı, bazen de başarısız olabilir. Çocuk adeta oyun içinde savaşıyor. Bu arada çatışmaları da ortaya dökülür. Yöntemin bir sınırı vardır. Çocuk ile yaratılan bu klinik ortam onun yaşamını yansıtamadığı yerde, yöntemin sınırına gelmiş demektir. Bu durumda bağımlılık ve sevgisizlik başlamış demektir. Psikoanalitik terimle söylemek gerekirse, kuvvetli bir nörotik eğilim olarak *transfer*(aktarma) olayı ortaya çıkar.

Çocuğun çatışmalarının kaynaklandığı orijinal enfantil durum her yeni duruma ve oyun ortamına yansır.”⁹⁰

Freud bu duruma şu açıdan bakmaktadır; “tedavinin ilk aşamasını bu durum oluşturur ve bu transferans nevrozudur. Hasta kendi çatışmalarını her ortama yansıtırken, her girişime de direnmeye başlar. O artık bir karşı gelme devresine girmiştir. Dünyadaki bütün savaşları sona erdirmek için savaşmaktadır. Direnişi buradan gelir. Bu düzeyde, psikoanalitik olmayan terapi yöntemleri sona erer. Artık çocuğa psikoanalitik olarak yaklaşmak gerekir. Bu devrede hasta adeta iyi olmak istemez, isteyemez. Tedavideki kendi sorumluluğunu kavrayamaz. Psikoanalitik tedavi bu süreçte başlar. Psikoanalitik bilginin de sistemli olarak kullanılması gerekir. Çünkü hiçbir nörotik tam olarak bir iyileşme çabası göstermez. Bağımlılıklarını ve düşmanlıklarını tedaviye ve terapistle aktarma gereğini bilmez, önemsemez. Psikoanalist, hastanın direnişinden çok şey öğrenir.”⁹¹

Freud, psikoanalitik uygulamalarından birinde, iki yaşında bir erkek çocuktan bahsetmektedir. Freud, çocuk ve ebeveynin bulunduğu evde bir süre kalarak çocuğu gözlemlenmiştir. Çocuğun sorununu ve sürekli tekrarladığı performansı açıkça görebilmiştir.

“Çocukta bir zeka sorunu yoktu. Problemin kaynağına inmek de zordu. Aslında ebeveynin sözünü ettiği sorun ilk bakışta görülmemektedir. Çünkü çocuğun davranışları yanıltıcıydı. Şöyle ki, geceleri anne ve babasını hiçbir şekilde rahatsız etmiyordu. Kendine yönelik yasaklara uymaktaydı. Örneğin, dokunmaması gereken eşyalara dokunmamakta ve girmesi istenmeyen odaya girmemektedir. Annesi sokağa çıktığında ve onu saatlerce görmemesine rağmen, ağlamamaktaydı. Çocuğun beslenmesini ve sokağa çıkarılıp gezdirilmesini anne yapmıyor evdeki bakıcı yapıyordu. Buna rağmen, çocuk yine de annesine bağlı idi. Bu normal davranışlı çocuk birden normal dışı davranışlar göstermeye başlar. Eline alabileceği

⁹⁰ ULUĞ, O., Mücella: a.g.e., s.139

⁹¹ FREUD, Sigmund: Psikanaliz ve Uygulama, (Çev: SENCER, Muammer), İstanbul, 1995, s.241

ne kadar nesne ve oyuncak varsa odanın köşesine veya yatağının altına atar. Bazen attığı oyuncuğun üstüne yatar, kalkıp aynada kendine bakar. Çok defada onları tekrar alıp eski yerine koymaz. Oyuncakları atarken yüzünde bir sevinç ifadesi vardır. Yüksek sesle “oooh” demektedir. Bu davranışı ile sanki annesine “defol” der gibi bir hali vardır. Çocuk bunu artık bir oyun haline getirmiştir. Bu örnekte bütün oyuncaklar “gitme” anlamına geliyordu. Bu defa çocuğun elinde üzerinde iplik sarılı tahtadan bir makara vardır. Çocuk at arabası çeker gibi bu makarayı ipinden tutup, odanın içinde çekebilirdi. Bu yaş için en akla gelen davranış buydu. Fakat çocuk, makarayı ipinden tutup, yatağının üzerine doğru savuruyor, sonra ustalıkla çekip makarayı alıyordu. Bu arada hiç ses çıkarmıyordu. Ancak bir defasında makara yatak örtüsünün içinde kaybolur. Çocuk birden çok anlamlı bir biçimde “oooh” der ve ipinden çekerek tekrar makarayı görür. Bu sefer çok sevinçli ve neşeli olarak, “orada” der. Oyun bütünüyle budur. Kaybolma ve dönme. Bu değerlendirmeyi daha sonraki gözlemler de doğrular. Bir gün anne tekrar gider ve eve döndüğünde çocuk onu, “oooh” diyerek büyük bir sevinçle karşılar. Anlaşıyor ki, çocuk yalnız kaldığında kendini böyle bir oyuna vererek oyalıyordu. Kendi psikolojisini oyuna yansıtmıştı. Bu örnekte üzerinde durulan şey, tekrarlanan hareketlerdir. Yetişkinler bir şeye üzüldüklerinde, tekrarlanan davranışlar yaparlar. Örneğin üzüldükleri olayı tekrar tekrar anlatırlar. Kavga etmek, tekrar vermek vs. gibi. Böylece kişi onu unutmak ister. Bir travma geçiren kişi, uykuda dinleneceğine, sanki olay tekrar oluyormuş gibi rüya görür ve onunla uyanır. Böylece travmanın nedeni tekrar yaşanır. Bazen kişiler aynı hatayı tekrar tekrar yaparlar. Yenemediği veya beraber yaşamayı kabullenemediği bir olayı çözememenin nedeni ile neredeyse üstüne üstüne gider, tekrarlar. Burada çocuğun annesinin gitmesi ve tekrar görünmesi olayından rahatsız olduğunu görüyoruz. Çocuk kontrol edemediği bu gerçek yaşam durumunu, oyunla adeta kendi kontrolüne almak istemektedir(iple çekince makaranın geri gelmesi gibi). Oyuna göre, çocuk ip ile annesine bağlı, onu atıp uzaklaştırabilmekte ve çekerek yanına alabilmekte böylece sevinebilmektedir. Gerçeğin ona yaptığını, çocuk oyunla yapıyor, edilgenliğin etkinliğe dönüştürülmesi hali gerçekleşiyor.”⁹²

⁹²FREUD, Sigmund: a.g.e., s. 58

Kendiliğinden (spontan) bir oyunda çocuğun kendi kendisini iyileştirici yönünü bu örnek açıkça göstermektedir.

“Oyun terapi yanı sıra tanıyı da daha iyi görebilmek, bu kendiliğinden iyileşme süreçlerini sistematik olarak kullanılmasıyla gerçekleşir. Oyun terapi, çocuğun kendisine yardımcı olduğu kadar, ebeveynine de çocuğunun eğitiminde yol göstermesi yönüyle yararlı olur. Oyun terapiden yeterince yararlanılmazsa, psikoanalitik tedaviye başlanabilir. Daha ileri yaşlardaki çocuk ile uzun konuşma seansları oyunun yerini alır. Bu arada çocuğu doğallığa çekebilmek için oyun kağıdı gibi malzemelerden yararlanılır. Oyun kağıdıyla oyun oynuyormuş gibi bir görünüm içinde çocukla çeşitli konular konuşulur. Oyun tedavisinde, çocuğun birkaç saatlik oyun etkinliği, derdini anlatamayan, konuşamayan küçük çocuklar hakkında psikoloğa bir çok ipucu verebilir. Gözlemlerini geliştirmiş deneyimli kişiler, bu oyun seanslarında çok şey görebilirler. Çocuğun dünyasında, geçmiş-gelecek, gerçek-hayal karşılıklı etkileşim halindedir.”⁹³

“Çocuğun oynamasıyla bir başka kişinin oynamasının örtüştüğü alanda bir zenginleşme imkanı vardır. Öğretmen çocuğu zenginleştirmeyi amaçlar. Psikoterapist ise daha çok çocuğun kendi büyüme süreçleriyle ve gelişmenin önünü tıkadıkları anlaşılan engellerin ortadan kaldırılmasıyla ilgilenir. Bu engelleri anlamamızı sağlayan psikanaliz kuramıdır. Öte yandan çocuğun oynamasından terapi amacıyla yararlanmanın tek yolunun psikanaliz olduğunu varsaymak dar görüşlülük olur.

Oyunun kendisinin bir terapi olduğunu her zaman akılda tutmakta fayda var. Çocukların oyun oynayabilecek hale gelmelerinin kendisi doğrudan ve evrensel geçerliliği olan bir psikoterapidir; oyun oynamaya karşı pozitif bir toplumsal tavır takınmak da buna dahildir. Bu tavır, oyun oynamanın her zaman korkutucu olma ihtimalini içinde taşıdığını hesaba katmalıdır. Kurallı oyunlara ve bunların

⁹³ ULUĞ, O., Mücella: a.g.e., s.147

örgütlenmesine, oyun oynamanın korkutucu yanına karşı alınmış önlemlerin bir parçası olarak bakılmalıdır. Çocuklar oynarken yanlarında onlardan sorumlu kişiler bulunmalıdır; ama bu, bu kişinin çocukların oyununa girmesi anlamına gelmez. Oyunu biri yönetmeye kalktığında, çocuk yada çocuklar bu iletişimde yaratıcı anlamda oyun oynayamazlar.

İletmeye çalıştığım şeyin temel özelliği şu: oyun oynama bir deneyimdir; her zaman yaratıcı ve mekan-zaman sürekliliği içinde yer alan bir deneyim, temel bir yaşama biçimidir.

Oyunun istikrarsızlığı ise, her zaman öznel olan ile nesnel olarak algılanan şey arasındaki kurasal çizgi üzerinde olmasından kaynaklanır.

Her ne kadar psikoterapist oyunun malzemesi, yani içeriği üzerinde çalışırsa da, burada benim amacım çocukların oyun oynamasının içinde her şeyin olduğunu hatırlatmak. Doğal olarak, terapistin önceden hazırlanmış bir ortamda yapacağı bir saatlik bir gözlem, evde yaşanan zamanı sınırsız bir deneyime oranla çok daha net ve kesin veriler sunar; ama yaptığımız şeyin temelinin, hastanın oyun oynaması olduğunu yani belli bir mekan ve zaman işgal eden ve onun için son derece gerçek olan yaratıcı bir deneyim olduğunu anlarsak, bunun yaptığımız işi anlamamıza büyük yardımcı olacaktır.

Ayrıca bu gözlem, derine nüfus eden bir terapinin nasıl yorum çabasına girmeden yapılabildiğini anlamamızı da sağlar. Newyork'lu Axline'ın çalışması (1947) buna iyi bir örnektir. Onun psikoterapi ile ilgili çalışmaları bizim için büyük önem taşımaktadır. Benim Axline'ın çalışmasının takdir etmemin özel bir nedeni de var, çünkü bu çalışma "terapi görüşmeleri" adını verdiğim şey hakkında yazarken ileri sürdüğüm bir şeyi, önemli anın çocuğun kendi kendini şaşırttığı an olduğu tezini destekliyor. Yani önemli olan, benim zekice bir yorum yaptığım an değildir.

Malzeme olgunlaşmadan yapılan yorum telkinden başka bir şey değildir ve boyun eğmeye yol açar. Bunun doğal bir sonucu da, hastanın gösterdiği direncin, hastanın ve terapistin birlikte oynadıkları örtüşme alanının dışında yapılan yorumlardan kaynaklandığıdır. Hasta oyun oynama kapasitesine sahip olmadığı zaman yapılan yorum işe yaramaz ya da kafa karıştırır. Ama karşılıklı oyun oynandığı zaman kabul görmüş psikanalitik ilkelere göre yapılan yorum, terapi çalışmasını ileriye taşıyabilir. Psikoterapi yapılacaksa bu oyun kendiliğinden gelişmelidir, yoksa boyun eğilerek yada rıza gösterilerek değil.”⁹⁴

Erikson, çocuğun gelişiminde, oyunun önemine “organizma, ego ve toplum bütünlüğü” açısından açıklayıcı örneklerle yaklaşır.

Oyun egonun bir fonksiyonudur. Sosyal süreçleri ve organizmayı (bedeni) birbirleri ile senkronize etme çabasıdır. Ego, hayatı çeşitli yönleriyle kontrol altına almak gereksinimindedir. Birey, kendi benliğini(egosunu), bedenini ve sosyal rolünü birlikte devam ettirmek ister. Egonun egemenliği ve bunun hayal ve gerçek arasında ortalarda bir yerde pratik olarak uygulanması, oyunun amacıdır. Oyun nedir? Ne değildir? Kavramı üzerinde düşünülen bir şeydir. Yetişkin için bunun cevabını vermek kolaydır. Şöyle ki, ekonomik ve sosyal gerçeklikten uzaklaşıp tatil yapmak daha geniş anlamda *çalışmamaktır*. Fakat bu yeterli bir tanım değildir. Oyun bir *eğlencedir* de denilebilir. Çalışan bir yetişkin için *rekreasyondur*. Oyun gerçekliliğin sınırlılığından dönemsel olarak uzaklaşmayı sağlar. Bu uzaklaşma, diğer bir ifade ile karşı gelme sürecinde şu kavramlar üzerinde durabiliriz:

- ‘Yer çekimine karşı gelmek
- Zaman karşı gelmek
- Kadere ve nedenselliğe karşı gelmek
- Sosyal gerçeklere karşı gelmek
- Bedensel güdülerimize karşı gelmek
- Yaşamı sevmek’

⁹⁴ WINNICOTT, D.W.: a.g.e., s.71

Bunlar oyunla benzer durumların listesidir.

Yer çekimine karşı gelmek: Hoplamak, tırmanmak, zıplamak. Oyun bu davranışlarla kişiye ilahi bir duygu verir. Daha geniş bir alana sahip olma duygusu kazandırır.

Zamana karşı gelmek: Oyalanmak; zaman sınırlandığı sürece oyun ortadan kalkar. Yarışmalar oyunun sınırlı şeklidir. Böylece kişi üzerinde zaman ve yer bakımından bir baskı ve zorlama olur.

Kadere ve nedenselliğe karşı gelmek: Oyunda her şey yeniden düzenlenir. Kim yada ne olduğumuz ve kaderimiz önemli değildir. Kader, neden-sonuç önemli değildir. Yetişkin yeni bir role girer ve bu yeni rolde bazı güçlere sahip çıkar. Fakat bu durum artık kumardır. Oyun yine ortadan kalkar. Kişi oyuncu değil kumarbazdır.

Sosyal gerçekliğe karşı gelmek: Gerçekliği fazla önemsemeden hayal dünyasındaki şeyleri gerçekmiş gibi gösteren davranışlar.

Bedensel güdülerimize karşı gelmek: Oyuna yemek yemek ve nefes almak kadar gereksinimimiz yoktur. Ancak oyunla ilgili bazı alışkanlıklar bu gereksinimlere neredeyse yaklaşacak ölçüye gelir. Bu durum zamanla kişide memnuniyetsizlikler yaratır.

Yaşamı çok sevmek: Kişiye yaşamı çok sevmek oyun gibi gelir. Fakat sonunda oyun kaybolur. Ve kişi normal dışı davranışlar gösterir.

Önemli olan kişinin oyunu seyrek olarak oynaması ve çalışma zamanının çok daha fazla olmasıdır. Kişi toplumdaki sınırlılığının bilincinde olmalıdır.

Oyun oynayan çocuk da bir sorunla karşılaşabilir. Diğer taraftan çalışan çocuk oynayamayacağından ona hoşgörü gösterilmelidir. Yetişkinlere özgü kuramlar çocuğa uygulanmamalıdır. Çocuk için oyun gerçek bir etkinliktir. Kabul etmek gerekir ki oyun çocukların işidir.

Psikanalistlerin boşalım kuramına göre oyun, çocuğun gelişimini sağlayan işlevsel bir durumdur. Öyle ki, çocuk geçmişteki frustrasyonlarını (hayal kırıklıklarını), emosyonel (heyecan) hallerini, oyuna çeşit yönünden getirirken, bu da boşalımı neden olur.”⁹⁵

“Çocuk oyunu kendi bedeniyle bütünleştirerek başlatır. Buna otosfer veya *otokozmik* oyun denir. Otokozmik oyun, çocuğun davranışının oyun olduğunu, biz henüz bilmeden başlar. Duyusal algıların veya kinestetik duyumun veya sesin tekrarı ile başlar ve devamlı olarak tekrarlanır. Daha sonra çocuk aynı şeyi uygun nesne veya kişilerle oynar. O oyun içinde, örneğin annesinin gidişini görür. Ağlama taklidi yapar adeta annenin dönüşünü yaşayarak sevincini belli eder. Bu arada bedeninin, yüzünün çeşitli yerlerini keşfeder. Böylece kendisinin coğrafyasını çıkarır. Oyununda bazı benzerlikler nedeniyle kendini anne yapar. Bu davranışlar egonun gelişimini sağlar. *Mikrosfer* oyunda, çocuk egosu gereği, gereksinim duyduğunda, bir limana sığınırçasına oyuncaklarına dolayısıyla oyun dünyasına döner. Oyuncaklar dünyası çocuğun kendi kuralları ile yönetilir. *Mikrosfer*, anksiyete yaratan ve ani yıkıcılığa neden olabilen tehlikeli durumların ifadesini kontrolsüz kılar. Bu durum sıkıntılı rüyalardan uyanmaya benzemektedir. Adeta çocuğun korkunç rüya göreceği korkusuyla bir türlü uyumaması gibi çocuk oyun oynamaktan kaçınır. Eğer çocuk *mikrosferde* hayal kırıklığına uğramış veya korkutulmuşsa, çocuk da *otosfer*’e doğru bir gerilim olur. Gündüz rüyası, parmak emme, mastürbasyon vs. gibi durumla ortaya çıkar. Diğer taraftan çocuk oyuncaklar dünyasının iyi kullanmış veya ona iyi rehberlik edilmişse, oyun malzemelerine hükmetmek gibi, travmalarına da hükmetmek zevkini yaşar. Kısaca travmalarını oyun dünyasına yansıtır. Burada hükmetmesi ona prestij kazandırır. Sonuçta,

⁹⁵ ULUĞ, O., Mücella:a.g.e., s.151

çocuğun yuva yaşındaki bu eğlencesi *makrosfere* ulaşır. Bu da diğerleriyle paylaşma anlamına gelir. Önce dıştan gelen oyunlar (insan, eşya vs.) onu tehdit eder gibi görünür. Bu oyunun, bir düşlem mi, yoksa otokozmik bir oyun mu olduğuna karar vermek gözleyiciler için çok önemlidir. Bu konuda deneyimli olmak gerekir.

Her bir dünya (mikro, makro,vs.)gerçek ve hükmetmek yönünden ele alındığında bazı ipuçları verir. Tek oynamak sosyal denizinden kaçıp (parçalanmış emosyonlarından kaçmak) bir liman sığınmayı işaret edebilir. Bu çocuklara ‘oyun terapi’ yle yaklaşmak gerekir.”⁹⁶

William Blake şöyle der: Çocuğun oyuncakları ve yaşlı adamın mantığı iki mevsimin meyveleri gibidir.

“Psikososyal özdeşleşme, bütün özdeşleşmelerin yavaş yavaş bütünleşmesi ile gelişir. Bazı özel durumlarda, çocuklar, değişik bir özdeşleşme zeminine sahip olurlar. Çok kere ebeveynin ikisine birden veya biri ile aşırı özdeşleşme olma durumunda olur ve buna karşı da kendilerini savunmak gereğini hissederler. Nörotik benlik aşırı özdeşleşmeye düşen benliktir. Bu aşırı özdeşleşme de bu küçük bireyi izolasyona götürür.

Oyun terapi çocuk ile ilgili bütün kavramları kapsar. Bu nedenle terapi şekillerinin hepsi, zaman zaman oyun terapinin içinde yer alabilir. Önemli olan çocuğun yakınmasına ve çocuğun yapısına uygun olan yöntemi bulmaktır. Oyun terapinin gidişatına göre, yöntemde değişiklik yapılabilir. Davranış terapisi oyun terapide en sık kullanılanlardandır. Öğrenme teorileri, çeşitli koşullanma şekilleri ile tedavide yerini alabilir. Örneğin enuresis(gece işemesi)’li çocuklarda koşullanma yönteminin yararı çeşitli çalışmalarda belirtilmektedir. Yavaş öğrenen çocuklara, oyuncakların yanı sıra, çekici öğrenme malzemeleri, olumlu yaklaşım, onların öğrenme yeteneklerinin artmasına neden olabilir. Çocukların emosyonel

⁹⁶ ULUĞ, O., Mücella: a.g.e., s.156

travmalarının nedenlerine oyun terapiyle inilebilmekte ve bunlardan kurtulmalarında pekiştirme yöntemleri yararlı olabilmektedir.

Sonuç olarak, çocuğun problemine yönelik olaylar, durumlar ve kişiler, çeşitli objeler, oyuncaklar ve diğer gerekli malzemelerle sembolize edilerek ve özellikle kandırma oyun çeşidi ortamında özdeşleştirmeyi sağlayarak, sorunlarından örneğin, çocuğu korkularından arındırmak olanaklıdır. Oyun terapist, oyunda çocuk ile onun sorunları ile bütünleşmeli, uyguladığı yöntemin tedavideki etkisini devamlı olarak gözlemeli ve gerektiğinde yöntem değişikliğine geçebilmelidir. Çünkü oyun terapi bir ölçüde deneysel bir ortam oluşturmak ve çocuğun sorununu o ortamda eritmek, ortadan kaldırmaktır.”⁹⁷



⁹⁷ MORGAN, Clifford T.: a.g.e., s. 352

BÖLÜM II

I. OYUN ÇEŞİTLERİ

Bu güne kadar yapılan araştırmaların, oyun çeşitlerine göre ele almakta yoğunlaştığı dikkati çekmektedir. Keşif ve Hareket Oyunları, Hayal Kurmak, Hissetmek ve Kandırma Oyunları, Taklit Oyun ve Sosyal Oyun gibi...

A - KEŞİF VE HAREKET OYUNLARI

Keşfetmeye yönelik hareketler, oynayan, dokunabilen, tutulabilen nesneler bebeğe oldukça canlılık verir. Bu üçüncü-dördüncü aylarda meydana gelen el- kol koordinasyonunda da ortaya çıkabilir. Bebeğin gözünün önündeki nesneler uzanması, ona ninni söyleyen yetişkinin kolunu veya saçını çekiştirmesi veya yüzünü elleri ile kapatan babasının gözlüklerini almaya çalışması üzerine bir çok araştırmalar yapılmıştır. Bu devre oyunun, belirgin bir şekilde ortaya çıktığı bir zamandır. Bebekler bu devrede kendilerince oyunlar geliştirirler. Bir çok bebek biyografisi, bu yaşlarda aynı tip oyunlardan bahseder. Başkalarının saçlarını ellemek veya çekmek, oyuncakları fırlatarak çıkardıkları sesleri dinlemek, sallanan oyuncakları aşağıya doğru çekmeye çalışmak, bu tip oyunlara örnek olarak gösterilebilir. Aç olmadığı halde nesneleri ısırması, yalaması veya emmesi, anlamsızca konuşması, henüz becerebildiği sesleri tekrar tekrar çıkartması, çok hoşuna gider. Bu tür durumlarda aktivite bebeğin kendi vücudunu içeriyorsa “fonksiyonun zevki”, ve aktivite dışsal nesnelere etkiyi içeriyorsa “sebep olmanın zevki” olarak tanımlanır.

Piaget, neler olduğunu anlamak veya yeni bir beceri kazanmak için yapılan şeylere, “eğlenmek için” yapılanları birbirinden ayırır. Çıngırağa dokunmaya çalışmak veya onu sallamak oyun değildir. Hiçbir yeni algı elde etmeksizin veya ciddi bir amaca hizmet etmeksizin, çocuğun kapasitesi dahilinde bu işlem tekrarlanırsa, işte bu “oyun”dur.

Aradaki ayrımı fark etmek kolay değildir. Gülmek veya memnuniyetin diğer belirtileri, heyecanlandırıcı, ilginç oyunlarda ve yeni algılarda da ortaya çıkar. Çocuk için neyin ne zaman kolay olduğuna karar vermek zordur. Çocuklar yetişkinlere oranla, aynı işi yapmak için, daha çok tekrara ve daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarlar. Örneğin, çocuklar hatta anaokulu çağında olanlar bile, noktalarla çizilmiş bir atı veya şemsiyeyi tanıyabilmek için, büyüklere oranla daha çok birleştirilmiş çizgiye ihtiyaç duyarlar.

Yaş değişiminin oyuna şu üç yönde etkisi olabilir:1. Çocuğun daha çeşitli, aktiviteler yapabilecek kapasiteye erişmesi ve bunu çevredeki değişikliklerle yüklemesiyle oyunda görülen artış, 2. Daha az olayın ve yeteneğin *yeni* olarak algılanmasıyla ve bunların daha çabuk öğrenilmesiyle oyunda görülen azalma, 3. Bazı aktivitelerin gelişmesi, ustalaşması ve sonunda tamamen sindirilmesiyle oluşan spesifik etkinliklerde azalma, gevşeme.”¹

Bebek biyografilerinde toplanan gözlemlere ve belli yaşın üstündeki çocuk grupları ile, yapılan araştırmalara göre, hayatın ilk on sekiz ayında oyun, bebeğin kapasitelerinin¹ gelişmesine paralel olarak artış gösterir. Bebek 4-7 aylar arasında, önceleri yalnızca bir nesneyi tutabilir, onu sallayıp atabilir. İki tane verilince birini düşürür. Daha sonra iki oyuncağı da idare eder. Bunları sallar ve atar, birbirine sürter ve vurmaya başlar. Bir nesneyi yerine dikkatlice yerleştirme uğraşısıyla beraber eline geçirdiği her şeyi atmak ister. 12-15 aylar arasında şekil oluşturma başlar. Boş çubukları veya küpleri başka bir şekil haline getirme ise daha sonra görülür. Oturmaya, kalkmaya veya yürümeye dayanan hareketler, oyunların tek amacı haline gelir.

Bir süre sonra, bireysel çeşitlilik gösteren kapasiteler gelişmeye başlar. Charlotte Bühler’in üzerinde araştırma yaptığı bir grup bebek, on aylık olmadan önce her çeşit malzemeye aynı tepkide bulunurken, 18 aylık veya iki yaşlarına geldiklerinde yaptıkları hareketlerle malzemelerin farklılığını algılar ve ilgi

¹ ULUĞ, O., Mücella: a.g.e., s.58

duyarlar. Gelişme, hareketleriyle, bu hareketin nesne üzerindeki değişimi arasındaki ilişkiyi kavrar duruma gelmeleriyle başlar. İki yaşındaki bebeklerle yapılan bir araştırmada, ses çıkartınca veya bağırınca dönen bir oyuncak kalemin nasıl oynatılabileceği bebekler tarafından çok kısa zamanda öğrenildiği görülmüştür.

Piaget'in analizlerine göre, çocuğun, kendi davranışlarıyla bunların sonuçları arasındaki ilişkiyi algılaması oldukça karmaşık bir başarıdır. Örneğin çok küçük bir bebek bir perdenin arkasına saklandığını gördüğü birisine, yeniden ele geçmez, geri gelmez bir nesne gibi davranır. Perdenin arkasını araştırabilmek için, bazı yeteneklerini geliştirmesi gerekir. Hareket eden cisim çok çabuk takip edebilmeli, üstü kapatılmış bir nesnenin yalnızca bir bölümünü görerek onu tanıyabilmeli, hareketlerini erteleyebilmeli vs. bunlar, çocuğun kendi hareketlerinden tamamen bağımsız olarak nesneyi algılamasını ve davranışları ile malzeme arasındaki ilişkiyi değerlendirmeyi içerir. Buna bağlı her bir başarı da, zamanla oyunun amacı haline gelir. Bebek dik oturana kadar oyuncakları yüksekten almaktan çok hoşlanır. Daha sonraları, yüksek bir sandalyeden veya beşiğinden fincanları, çatalları, kaşıkları, bez bebekleri veya tabakları atmaya başlar, onların yok olmalarını ilgiyle izler, onları farklı pozisyonlardan atmaya çalışır ve düştüklerinde çıkarttıkları sesleri merakla dinler. Saklanan ve yeniden bulma oyunları, ustaca geliştirilen tekniklerle çok daha ileri hale gelir. Mekana ait düzenlemeler 8 aylıkken sık sık oyunun amacı halindedir.

El-göz koordinasyonunun başladığı andan itibaren bebeğin her şeye dokunma eğilimi sanki önlenemez. Ortalığı karıştırmamaları söylenmesine rağmen kendilerine hakim olamazlar. Çevreyi dolaşma devresinden sonra çekmecelerdeki, dolaplardaki, raflardaki her şeye, özellikle düğme, bozuk para gibi küçük şeyler ilgi duyarlar. Fröbel'in uzun zaman önce belirttiği gibi, yeni kazanılmış yeteneklerin kullanılabileceği oyunlar veya dokunuştaki, sesteki, görüntüdeki değişimleri içeren oyunlar bebeğin dikkatini çeker ve çok hoşuna gider.”²

² ULUĞ, O., Mücella: a.g.e., s.61

“Yaşamın ilk 18 ayının temel gelişimlerinden biri dünyanın düzenine uyum sağlayabilecek şekilde, algılama, hareket ve koordinasyonun gelişmesidir. Piaget bunu “duygusal- motor” devre olarak adlandırmış ve özelliği olarak duygusal- motor oyunlarını göstermiştir. Bu yaştan sonra çocuğun aktiviteleri daha da çeşitlenir. Gelişen yetenekleri, ayırmaları ve keşfedilen duyguları dikkatini fazlasıyla çekmeye devam eder. Gross’da buna örnekler vermektedir. 12 aylıkken çocuklardan ikisi, kendiliklerinden bir dairenin etrafında sürekli dönme oyunu geliştirmişler ve sonuçta başları dönmeye başlayınca bu duyguları karşısında gülmeye başlamışlar. Dengelerini kaybetseler de aynı oyuna devam etmişlerdir. Her çocuğun bu oyunu kendi kendine “keşfettiği” söylenebilir. Gözler yarı kapalı iken kirpiklerinin arasından ışığa bakmak, bir göz kapalı iken diğeri ile bakmaya çalışmak, gözleri şaşı yaparak çift görmeye çalışmak, kan dolaşımına duymak için kulakları iki elle tıkmak ve bunun gibi daha nice algılar ana okulu yaşıdakiler ve hatta daha büyük olanlar için de vazgeçilemeyen eğlencelerdir.

Bir şeyleri daha zor hale getirme eğilimi küçük çocukların özellikleri olarak görülür. Kendini önemseyerek, zor görevleri yapmayı açtıklamanın en kolay yolu, bunu, diğerleri ile rekabete girmek veya ödüllendirilme arzusu gibi sosyal bir olay olarak ele almak olabilir. Annesi tarafından kendisine doğru yürütmesi söylenen çocuk, bunu genelleyerek, daha çok ödüllendirileceği düşüncesi ile geri yürür, bir çizgi üzerinde dengeli yürümeye çalışır, zigzaglar çizer, asker gibi yürür vs.

Bir çok oyun, değişikliğin tekrarı ve bu tekrarın etkisini görme merakıyla başlar. Gross su sıçratmanın dramatik etkilerinden bahsetmiştir. Çocuk, farklı malzemeler üzerinde kendi hareketlerinin etkilerini değerlendirebilecek hale gelir ve sonra bunları “otomatik” olarak yapmaya çalışır, fakat, yetenekleri ve malzemenin doğası tarafından sınırlandırılır. Denizde, su sıçratma, kumda koşma veya kumdan tümsekler yapma, fazla yetenek istemeyen şeylerdir. Fakat sürekli bir hareket ve görsel değişim sağlarlar. Bilindiği gibi su ve kumla oynamak ilk yaşların en büyük zevklerindenidir. Fakat Amerika’da yapılan bir araştırmaya göre, her ne kadar 9 yaşındakiler hala sevseler de bugün fazla rağbet edilmeyen oyunların

başında gelmektedir. Tuğla veya diğer malzemelerden bir şey inşa etme, düzenlemelere girişme özellikle erkek çocuklarda görülen ve on yaşlarına kadar zamanlarının büyük çoğunluğunu bununla geçirdikleri bir etkinliktir. Daha sert malzemelerle inşa etme, her ne kadar, model yapmaya, çizmeye veya boyamaya uygun değilse de, yeni etkiler kazanma ve düzenlemeler için daha geniş olanaklar sağlar. Bir araştırmaya göre, resim yapmak, popüler olması bakımından, inşa etmeden sonra ikinci sırayı alır ve 16 yaşına kadar devam eder.

Yapılan çeşitli çalışmalar, çocukların resim yaparken, üzerinde durdukları tek öğenin, tanıdıkları şeylerin resimlerini yapmak olduğunu gösterir ve bunlar da çoğunlukla bir insan veya bir ev, ara sıra da bir ağaç olur. Bir süre sonra insan figürlerinin bulunduğu bir aile, ev ve bir ağaç gibi kompozisyonlar ortaya çıkar.

Rengi, kompozisyonun bir parçası olarak kullanma daha sonra gelir. Küçük çocuklar renkleri tanırlar ve severler fakat resim yaparken bu boyuta hakim olma seviyesine henüz ulaşmamışlardır. Resimde detayın, düzenin, perspektifin, oyun derecesi yaşla ve zekayla hatta kişilik ile bağlantılıdır.

Bir yeteneğin iyi olması oyunlarda değişime neden olabilir. Atlamak, sıçramak gibi basit bedensel aktiviteler 12 yaşından sonra pek rağbet görmezler. Diğer yandan büyük bir yetenek gerektiren oyunlar erişkinliğin hemen öncesine kadar devam eder ve ancak bedensel güç azalmaya başlayınca bırakılır. Pek çok yetişkin ağaca çıkmaz, fakat büyük güçlükleri içeren dağlara tırmanırlar. Amerika'da 12-16 yaş grupları arasında en ilginç araştırmalardan bir yapılmış ve serbest etkinliklerin sıklığında değil, çeşitliliğinde bir düşüş olduğu kaydedilmiştir. Örneğin, resim yapmak, boyamak ve müzik dinlemek bu yaştakilerin çoğunun boş zamanlarını aktif olarak değerlendirme diye düşünülür. Bunun sebebinin bu tip uğraşlar bireyin yeteneği normalin üstünde olmadıkça sıkıcı hale gelmesinden mi, yoksa, düşük seviyedeki bir yetenekle uğraşıyorsa daha hafif bir aktivite üzerinde yoğunlaşmanın daha fazla yenilik ve çeşitlilik oluşturmamasından mı

kaynaklandığı henüz açık değildir. Genel gözlem, çeşitliliğin ve yeniliğin, adolesan (ilk erginlik) dönemde çekiciliğini yitirdiği fikrinde değildir. Bazı durumlarda özellikle basit algılar ve yetenekler söz konusu olunca gençlere oranla yaşlılarda çocuklara oranla gençlerde daha az yenilik isteği vardır.”³

“Çocuğun bir etkinliğe katılma derecesinin etkinliğin çeşitliliğine ve sunduğu değişime büyük ölçüde bağlı olduğunu söylemek de yanlış olmaz. Bu, onun yeteneklerine malzemenin doğasına ve çevreden gelecek uyaranların miktarına bağlıdır.

Hayvan ve insan deneklerinden elde edilen verilere göre, aynı ses veya görüntü örüntülerinin tekrarı, performans azalmasına neden olur. Sağlıklı kişiler bile tekdüze bir çevrede sıkılır, bıkar, onu değiştirmek, yenilemek veya renklendirmek ister. Hayvanlar ve insanlar huzurlu anlarında, tanıdık ses veya görüntülerdense, yeni olanları tercih ederler.

Anaokulu çocukları, yeni uyarıcılara daha sık ve daha uzun süreli bakarlar ve daha çok tepki verirler. Nesneler arasında ayrım yapıp, yeni olan uyarıcıları seçmek, 8-17 yaşlarındaki geri zekalı çocuklarda çok görülür. Diğer taraftan, verilen göreve yabancı oldukları zaman, yabancı değişimler etkinliği engeller. Bu durum, normal çocuklara oranla zeka geriliği olanlarda daha sık görülür. Yetişkinler, çocuklara oranla verilen bir görevi yerine getirmede daha çok zorunluluk duyarlar. Fakat onlar için bile, bazı yeni olan uyarıcılar engelleyici olur.

Spesifik “can sıkıcı” herhangi bir olay olmasa bile, değişimler her zaman dikkat çekicidir. Burada görülen “yeniliğe doğru eğilimin” araştırma ve keşfetmeye yönelik oyunlarla ilişkisinin fazla olduğu düşünülmelidir.

Değişimden doğan yeni etkiler tekrarlanır. Küçüklerde, diğer bazı etkinliklerle yetenek ilişkili olduğunda, yetenek, yeterlilik derecesindeyse,

³ ULUĞ, O., Mücella: a.g.e., s.63-64

“gereksiz” düzenlemelerin görülmesi beklenebilir. Ayakta durabilen, fakat bir oyuncağa uzanırken yalpalayan bir bebek, “eğlenmek” için eğer divan çok sert değilse, takla atmaya başlayabilir.

Plastisini yuvarlayarak ona şekiller vermek veya boya dolu bir fırçayı savurmanın kağıtta bıraktığı izler çocuk için mutlaka çok ilginç olmalıdır. Bilinen bir konunun yeni bir ışık altında sunulması ilgi çekicidir.

Malzemelerin gruplandırılmasında belli kuralların olması onların kolay öğrenilmesini sağlar. Çocukların hafızaları, sayıları veya heceleri tekrarlamadaki yetenekleri, yetişkinlere oranla daha düşük seviyededir ve yaşla gelişir. Düzenleyebilme mekanizmasını çalıştırmaları için ise daha çok zamana gereksinim vardır.

Çocuklar, basit, tekrarlanabilen ve fazla yetenek gerektirmeyen malzemeleri seçerler. Küçük çocuklar aynı masalı dinlemekten, aynı oyunu oynamaktan fazlası ile hoşlanırlar.

Yapılan bir araştırma, çocukların çeşitliliği seçmelerinin, onunla uzlaşmaları, sınıflandırabilmeleri ile ilişkili olduğunu ileri sürmüştür. Şekil ve kelime serileri, bir ekran üzerine yansıtılmıştır. Bunlar İngilizcelerine ve tekrar miktarlarına göre çeşitlendirilmişlerdir. Deneklerden (6-15 yaş arası çocuklar ve genç yetişkinlerden) hazırlanmış bir sayfa kağıda tercih ettiklerini işaretlemeleri istenmiştir. Beklendiği gibi, küçük çocuklar büyüklere oranla daha fazla tekrarı ve çok fazla miktarda karmaşık bir dil kullanılmış sıraları tercih ederler. Yetişkinler ise, daha çeşitlilik gösterenleri önemsemişlerdir. Bunun nedeni, çocukların bütünden çok, parçaya ilgi duyma eğilimlerinden olabilir.”⁴

⁴ WINNICOTT, D.W.: a.g.e., s.113

“Çocuklar tekrarlardan hoşlanırlar fakat aynı zamanda yeniliğe ve çeşitliliğe karşı yetişkinlerden daha çok cevap verirler. Çocukların serbest oyunlarında sık sık durum değiştirdikleri bilinir.

Çocukların yetişkinlerden daha çok karmaşık şekillere eğilimi, onların yeniliği ve karmaşıklığı seçtiklerine delil olabilir. Küçük çocukların dikkatlerinin çok daha kolay dağıldığı bilinir. Daha büyük çocuklar çevredeki olguları birbirlerinden ayırabilmeyi aynı zamanda, bunlardan özellikle bazılarına dikkat etmeyi de öğrenmek zorundadır. Diğer bir ifade ile daha seçici olmalıdırlar. Başkalarıyla iletişim kurmaları engellenmiş küçük çocuklar, bir nesnenin boyutlarını, bir olayın olgularını ayırmakta çok daha başarısızlardır, çünkü çok az dikkat ederler; dolayısıyla bu çocukların dikkatleri daha kolay dağılabilir. Böyle durumlarda yeni uyarıcı daha etkili olur.

Küçük çocuklar sıralamada güçlük çekerler. 4 yaşındaki bir çocuktan bir boncuk sırasını kopya etmesi istense, bütün boncukların şeklini doğru bir şekilde hatırlayabilir fakat aynı düzen içerisine yeniden sokmakta zorlanır. Oyun çağındaki çocuklar, tahmin oyunlarında oldukça iyidirler. Fakat, bunlar özel olayların düzeni veya paterni hesaba katılmak zorunda kalırsa bu tip oyunlarda, büyüklerden daha zayıftırlar.

Yeniliğe veya değişime karşı gösterilen tepkinin yaşla değişime uğrayıp, uğramadığı sorusu da oldukça karmaşıktır. Buradan küçük çocukların, büyüklere oranla her koşulda konsantre olabilme yeteneklerinin daha az olması gerektiği sonucu çıkarılamaz. Bebekler ilgi çekici şeylere uzun süreli konsantre olabilme yetisine sahiptirler. Çocuğun verilen oyuncaklarda kendiliğinden ne kadar süre oynadığını araştıran deneysel çalışmalarda, çocuğun verilen oyuncakla oynama süresinin uzunluğunun, oyuncuğun karmaşıklığına bağlı olduğu görülmüştür. Karmaşık ve basit de olsa mekanik yönü olan oyuncaklar en uzun süreli oynananlardır.

Oyunda değişimlere ve yeniliklere verilen tepkilerin bağlı olduğu pek çok faktör vardır. Küçüklerin organizmalarının fizyolojik mekanizmaları, uyarıcıyı saklamak için yeterli derecede organize edilmemiştir. Değişimler tarafından çok daha kolay uyarılırlar ve yeni, ani uyarıcılara uyumları daha yavaş olur. Dikkatleri çok daha kolay dağılılabılır. Bunun sebebi, hem ilgisiz duyusal değişimlere dikkat göstermeyi engelleyecek yetiye sahip olmadıklarından, hem de neyin göz ardı edilmesi gerektiğini henüz öğrenmemiş olmalarından ileri gelebilir. Kısa süreli hafızalara sahiptirler fakat tepkilerini ertelemeyi başaramazlar. Bunun spesifik beyin yapısının gelişimi ile ilgisini tam olarak anlayabilmek için daha pek çok araştırmaya gereksinim vardır. Yeniliğe karşı diğerlerinden daha az eğilim geliştiren ve olayların çeşitli yönlerini ayırmada yeterli deneyimi olmayanlar sadece küçük çocuklar değildir; büyükler de problem çözümü için daha fazla bilgiye gereksinim duyarlar.

Çocuklar için en fazla dikkat çeken şeyler, her çeşit yenilik ve değişimlerdir. Daha yeni, daha büyük, daha parlak, daha gürültülü, uçan, hareket eden şeyler, çalan bir zil, parlayan bir ışık, ani bir dokunuş, onları durup dinlemeye, bakmaya iter. Süregelen değişimler onun dikkatini besler.

Bazı bulgulara göre, her çeşit karmaşık nesneler, sınırlı sayıda etki yaratan fakat daha az “kullanıma” sahip olan yeni nesnelerden daha fazla dikkati çeker. Bu durum, yeni oyuncakların ilk bir iki gün çocukların dikkatini ve ilgisini çok çektiğini fakat daha sonra kaldırılıp bir köşeye atıldığını ileri süren genel gözlemle uyum gösterir.

Şaşırtıcı, beklenmedik olaylar yetişkinlerin olduğu kadar, çocukların da dikkatini çeker fakat, bu değişime gösterilen tepkiler, büyük ölçüde çocukların konu hakkındaki bilgilerine bağlıdır. Dikkatle ilgili bir değişken de “karmaşıklık”, fakat bu terim, zaten kendi içinde oldukça karmaşıktır. Karmaşıklık, bir olayın bazı olgularını, bir şekli birkaç girdi çıktısını veya dili tam olarak kavrayamamış bir için bir yazının zorluğunu belirtir. Karmaşık nesneler sevebilir, çünkü ayırt edilmeleri

daha kolaydır veya bakılacak daha çok şey vardır. Genel anlamda başarısızlığa uğranacak derecede zor olan görevlere “karmaşık” ismini verirsek, bunlar genelde kaçınılan görevler olma eğilimindedirler. Bir oyun, oynanabilmesi için çocuğun kapasitesi dahilinde olmalıdır.

Birbirinden ayırt edilemeyen kaba davranışlar oyunun zorunlu özellikleri değildir; bunlar büyük bir olasılıkla yön olgusundan mahrum olma etkisiyle oluşur ve “oyun dolu” hareket imajını yaratır.

Nedeni olmadan ani etkinliklerde bulunma, etrafta koşuşma gibi davranışlar, özellikle küçüklerde daha sık görülen vahşice “bağırıp çağırma” oyunun belirleyicileri olarak ele alınır.”⁵

Duyusal Motor Oyun: “Boşlukta hareketleri içeren, nesnelere dokunmak ve bununla ilgili algıları kontrol etmek, oyunun ilk gelişmeye başladığı ilk 8 ayın özelliğidir. Bu yalnızca bu devre ile sınırlı değildir. Daha sonraları da devam edebilir.

Duyusal-motor oyun hareketi üç bölüme ayrılır:

1. “Eğilip, bükülme, kıvrılma”; tam anlamıyla kontrolden önceki hareketler.
2. “Amaçsız”; ani patlak veren, doyurucu olmayan nedenlere dayanan veya dayanmayan hareketler.
3. “Tekrar edilen” aktiviteler.

Dış dünyaya karşı cevap olarak ortaya çıkan duyusal-motor oyunlar çeşit yönünden üçe ayrılabilir: Araştırma, Manipülasyon ve Alıştırma Oyunları. Bütün araştırma davranışları oyun olarak ele alınamaz. Nedeni büyük olasılıkla “değişen refleks”tir; kulakların kapanması, solunumdaki değişikliklere bakmak, kalp atışı ve diğer bütün uyanık olmanın fizyolojik etkilerini araştırmak oyun değildir. Bu olaylar korku ile tanıma arasında araştırmaya dayanan birer etkinliktir.

⁵ ULUĞ, O., Mücella: a.g.e., s.66...71

Korku olmaksızın yapılan veya tekrarlanan etkinlikler oyundur. Bu tür etkinlikler şu bölümlere ayrılabilir:

1. Nesne veya deneyim tamamen yeni olduğunda “keşfetme oyunu”.
2. Nesnenin, kendisi hakkında bilgisi olmasına rağmen yine de ona yapılacak bir şey olduğunda “manipülatif oyun”.
3. Nesneden çok etkinlikte değişiklikler yapıldığında “alıştırma oyunu”.
4. Değişimler olarak veya olmayarak tekrarlar yapıldığında “tekrar oyunu”.

Keşfetme oyununun eğlenceli olduğu bazı durumlar vardır, genç organizmalar, yaşlılara göre kontrol mekanizmalarının daha iyi entegre olmamasından dolayı, daha kolay canlanırlar ve çevredeki değişimlerden daha çok etkilenirler.

“Manipülatif oyun” yeniliğe verilen bir cevap olarak ortaya çıkar ve özellikle, ani değişimlerde düzenleme girişiminin başlangıç noktası olarak görülmektedir. Manipülatif oyunda süreç, pasif gibi görünse de aslında aktif olarak “araştırma” içerir. “Alıştırma (pratik)” oyunun, yetiye dayalı hareketinin gelişmesini içeren süreçler açısından incelenmesi gerekir. Son olarak, değişim olsun olmasın, tekrarın devam etmesi olan tekrar oyun daha çok küçüklerde gözlenir. Çünkü gelen bilgiyi kodlama yetisine sahip oldukları için bu işlev onları zorlar. Belki de çocukların daha kısa süreli hafızaya sahip olmaları da burada rol oynar.”⁶

B - HAYAL KURMA HİSSETME VE KANDIRMA OYUNLARI

“3 ve 5 yaşlarındaki iki erkek çocuk telaşla mutfığa annelerinin yanına gelir ve oyuncak arabalarını yıkamak için annelerinden bez, su ve temizlik maddesi isterler. Arabalarının yıkanması bittikten sonra, annelerine şimdi de oynayacağız dedikleri zaman anne şaşırır ve “biraz önce oynamıyor muydunuz?” diye sorar ve

⁶ PİAGET, Jean: a.g.c., s.89

“hayır” cevabını alır. Çünkü çocuklar kendilerine göre çalışmışlardır. Bir şeyler ancak yalandan yapıldığında oyun oluyordu. Şimdi de çocukların oyunları başlamıştı. İki erkek çocuk ablalarını da almışlar, salonda tabureleri ters çevirip oturmuşlar ve İtalya’ya giden bir uçakta olduklarını varsayıyorlardı. Ablaları omzuna bir eşarp atmış, bir elinde bir kutu diğer elinde ise bebeğini tutuyordu. Erkek çocuklardan biri baba olmuş, diğeri başına bir sivri şapka takmış pilot olmuştu.”⁷

Kandırma oyunu 18 ayla 8 yaş arası doruk noktasındadır. Bu devre, yokluklarında bazı cisimleri varsaymak ve sembolik hareketler ve dili kullanarak iletişim kurma zamanına rastlar. Bazı çocuk psikologları, kandırma oyunun veya sembolik oyunun, gelişimin bir parçası görüşündeler ama, yaşlara göre hayali oyunların değişikliği üzerine yapılan ayrıntılı gözlemleri Piaget’e borçluyuz.

“Sembolizasyonun kişinin ne ile ne yaptığından, ya da nesnelere yöneltilen sembolizasyonun göreceli olarak ortaya çıktığı varsayılmaktadır. Rastlantıyla birbirini izleyen hareketler, hemen hemen her zaman bir etkinlik sırasında tekrar edilirler. Aynı sıradaki hareketler birbirinin yerine geçebilecek nesneler için de kullanılır. Tekrarlanan hareketler gittikçe daha fazla değişime uğrarlar. Ve açık bir biçimde yapılamazlar. Bu genel , gizli kapaklı hareketler çocuğun bildiğini hazmetmesine yarar, hatta düşüncelerini temelini oluşturur. Hareketler çocuk için eşdeğerdedirler. Kendi hareketlerini diğer insanlara ve nesnelere yöneltir.”⁸

Oyuncak ayılar kibrit kutularına oturur, sonra oyuncakları ağlıyormuş gibi görürler. Diğer insanların hareketlerini aynı şekilde tekrarlarlar. Çocuk, gazeteyi babası gibi tutar ve sayfalarını çevirir, bir kağıdı oyuncak arabanın üzerine koyar ve anlamsız sözler söyleyerek telefonla konuşuyormuş gibi yapar. Hayali bir bebeği sallar yada olmayan bir topu atar.

⁷ ULUĞ, O., Mücella: a.g.e., s.80

⁸ PİAGET, Jean: a.g.e., s.96

Kişi tarafından benimsenmiş ve genelleştirilmiş davranışlar zamanla orijinal nesneyle sınırlanıp kalmaz, bunlardan yararlanarak kandırma oyunları yaratılır.

Kandırma oyun 5 yaşında daha belirgindir; yaşanan olayların birleşmesinden hayali olaylar gelişir. Piaget'e göre bu devrede çocuğun hayali yoktur, kendine göre öyle diye nitelendirdiği şey, olayları birbirleriyle birleştirememekten başka bir şey değildir. Çocuklar, gerçeklerle onların yerlerine geçenleri ayrıştırabilirler; bu, genelde yalan söylerken yalanı süslemek anlamına gelir. Sık sık belirtildiği gibi, bir çocuk oynadığı oyuna ne kadar kendini kaptırmış olursa olsun, elinde oyuncak olarak kullandığı şey gerçekten ağlamaya başlasaydı, çocuk korkardı.

Alan teorisi araştırmaları, bir çocuğun bir nesneyi diğer bir nesnenin yerine konulabilecek kadar benimsemesinin, nesnenin özelliğine ve güncel etkinliğine bağlı olduğunu göstermiştir. 3 – 7 yaşları arasındaki çocuklar, gerçeklerini gördükten sonra ellerine verilen kartondan tatlıları ve makası kabul etmemişlerdir, ama daha küçükleri, reddetmeden önce, onları yol yapmak için birer şekil olarak kullanmışlardır.

Oyuncak ile daha önce oynanılması da önemlidir. Eğer çocuk daha önce gerçeğiyle oynamışsa karton makas kabul edilir. Bu şaşırtıcıdır ve çocuğun karton makası gerçeği yerine değil, değişik bir olaya ait değişik bir nesne olarak kabul ettiğini gösterir.

“Çocukların düşüncesini “canlandırma” olarak ele alınmalıdır. Cansız oyunlara canlıymış gibi davranırlar ve nedene ilişkin bağlantıların birilerinin iradesine bağlı olduğunu düşünürler. Çalışmalar, çocukların büyüdükçe mantık kavramlarını kazandıklarını göstermiştir. Bununla beraber, görevlerin çocuğa sunulma biçimi, aynı anda ya da birbiri ardına başa çıkması gereken itemlerin sayısı, ilgili bilginin veriliş sırası, bilgilerin gereksizliği ve yetersizliği, bazı

kavramların diğerlerinden daha çok mantık basamaklarını, bazılarının da daha çocuğun öğrenmediği mantık dışı düşünceleri gerektirmesi, küçük çocukların usa vurma başarısı üstünde etkili olmaktadır. Buna ek olarak küçük çocukların, başlangıçta verilen bilgileri yanlış anlamaları, unutmaları ve düşüncelerini ilgisizce kaydırmaları çok mümkündür. Böyle durumlarda, çocuğun usa vurmasına değişik bir mantık durumu ekleyip eklemediği tartışmalıdır. Çok iyi düşünülerek hazırlanmış bir eğitim programının bile iki yaşındaki bir çocuğa dört işlemlili bir problemi çözme öğretmesi olanaksızdır. Aynı zamanda çocukların kavramları anlamasındaki bazı zorluklar, erişkinlerin kavramları çocukların sınırlı deneyim ve bilgilerine uyacak bir biçimde aktaramamasından doğar. 2 ve 4 yaşında iki çocuk yeni öğrendikleri askercilik oyununu oynuyor. Oyun bir elbise dolabına girip kapıya ateş etmekten ibarettir. Anneleri oyunu açıklamalarını istediğinde, büyük olanı elbise dolabında olmanın askerde olmak olduğunu söyler, çünkü o askerde olmayı otelde olmak gibi düşünmüştü. Bu anlayış belirli düzeydeki bir kavramı mantıken yanlış değerlendirmekten daha çok, kelimeyi yanlış anlamaktan kaynaklanmaktadır.”⁹

“Önemli düşünceleri belirlemek için kullanılan boyutlar (şekil, renk, ölçü, yön) bir sonraki görevin eşdeğer işlem görüp görmemesini belirleyebilir.

Bir işten diğerine geçebilmek, çocuğun daha çok hangi yöne ve problemin hangi kısmına hazır bulunduğu olasılığına bağlıdır.

Dikkat faktörleri, dil karışıklığı kadar, “kandırma oyunu”nda da önemlidir.

Bilginin herhangi bir dalını öğrenmek aynı zamanda bir kişinin “mantık ehliyetini” oluşturur. Yani mantığın gelişmesi gerekmektedir.

⁹ PIAGET, Jean: a.g.c., s.168

Kandırmak ve hayali oyun kelimeni tam anlamıyla imajların oyuna manipüle edilişidir. İmajların gelişmesi ve kandırma oyun arasındaki ilişkiyi sistemli olarak ele alan deneysel bir araştırma yoktur.

Canlı bir şekilde hayaller, uykunun ilk anlarında ve dikkatin dağıtık olduğu durumlarda ortaya çıkarlar.

İmajların, geçmişte depolanan duygular üzerine dayandığı ve bu bilginin gerekli olduğu ve zor durumlarda karşılaşıldığında ortaya çıktığı savunulmuştur.

Piaget ve Rus araştırmacılar, bir kişinin bir nesneye ait hareket yapmasının, zihinsel tanım ve şemalaştırmanın bir temeli olduğu üzerinde önemle durmaktadırlar.

Küçük çocuklar bir olayı ya da nesneyi, tanımlarken önce taklit ederler. Örneğin, 3 yaşındaki bir çocuk kollarını sağa ve sola 90 derece açıp ritmik bir şekilde hareket ettirerek “yağmur sileceği” olduğunu söyler.

Ses değiştirmek, yüzünü şekle sokmak, değişik bir vücut pozisyonunu almak, üzerine bir şeyler giyinmek, çocuk için kendini bir nesnenin ya da insanın sembolü haline getirmesidir. Bu davranış bir sınıflandırmadır.

Hayalin ya da kandırmanın, kişinin duygularını ifade ettiği görüşü Freud’un istekler ve mantıklı düşünce arasında ayrıştırma yapmasından kaynaklanmaktadır.

Buna göre düşünce, kişinin içgüdüsel eğilimlerine göre organize edilir ve kavramların içgüdüsel bağdaştırmalarından doğan semboller kullanılır.

Hayali tatmin yetersiz olduğunda, tama tanınmayan, henüz edinilmemiş ya da olanaksız istekler, oyunda ve gündüz rüyalarında ifade bulurlar, tatmine giderler.”¹⁰

““Projektif” adıyla bilinen bazı kişilik testleri, hayal ve oyundan yararlanır. Bir kişiye resimler, oyuncaklar verilir. Bunları açıklaması ya da bunlar hakkında arzu ettiği şekilde bir hikaye söylemesi istenir. Böyle belirsiz maddeler, asgari bir objektif bilgi verdiklerinden, kişi kişisel kaygılarını ortaya koyacaktır.

Öğrenme teorisi ekolündeki psikologlar, oyun ve hayal kurmayı bir kişiyi en iyi yansıttığı gerekçesiyle, davranışın birer örneği olarak kabul etmişlerdir. Çünkü kişi bu durumda sosyal olarak kabul edilen çerçevede davranmaya itilmektedir.

Kızgınlık ve hüsrân gibi duygular, hayal ve kandırma oyununu etkilemektedir. Daha önce müthiş derecede sıkılmış öğrencilerin hikayeleri, sıkıntı çekmeyenlere göre daha agresif bir içeriğe sahiptirler.

Daha önce oynamalarına izin verilen çekici oyuncaklara bu defa dokunmamaları söylendiğinde, küçük çocukların oyunlarında yapıcılık düzeninin azaldığı görülmüştür. Bununla beraber açık davranış, test malzemesinin belirsizliği ve hayal arasındaki ilişki karmaşıktır. Genel olarak test malzemesi ne kadar belirsiz olursa, o grubun açık davranışlarını sınıflandırmak da o kadar zordur.

Diğer taraftan çocukların küçük standart oyuncaklarla ve uygun eşyalarla oyunları, onların iç dünyalarıyla ilgili davranışlarını açıklar. Dikkatli kottlama ve değerlendirme yöntemlerinin kontrolü ile yapılan araştırmalar, kandırma oyununun bazı durumlarda değiştiğini göstermektedir. Bu çalışmalarda agresyon (saldırgan) çok araştırılmıştır. Örneğin çocuğa oynaması söylendiğinde iki oyuncu birbirine

¹⁰ ULUĞ, O., Mücella: a.g.e., s.87 - 88

çarpması, oyuncakları cezalandırması, dövmesi ve onlar hakkında bir hikaye söylemesi değerlendirilmiştir.

Ortaya çıkan etmenlerden biri de, malzemenin kendisinin saldırı miktarını etkilemesidir.

Erişkinlerin varlığı, kim oldukları ve ne oranda olaya katıldıkları da önemlidir. Bir araştırmada da ana okul çocukları, erişkinlerin bulunduğu ortamda oynarken daha saldırgan olmuşlardır. Cesaret ve güven verici bir erişkinin arkadaşça varlığında, oyundan oyuna değişik saldırı miktarı görülmüştür.”¹¹

“Bir araştırmaya göre çocuğu saldırgan ve koopere olmayan davranışa iten kısa bir eğitim dönemi, 7 – 9 yaşındaki çocukların oyunlarını etkilemiştir.

Kandırma oyununa bazı kişisel farklılıklarda etki etmektedir. Örneğin, erkek çocuklar kız çocuklardan daha saldırgan davranmaktadırlar.

Bununla beraber, uç noktadaki gruplar (aşırı derecede korkak ya da saldırgan çocuklar) kandırma oyunlarında ve hikayeler yaratmalarında aynı davranışları göstermemişlerdir. Bazı korkak çocuklar oyunlarında da korkak davranırlarken, diğerleri daha saldırgan davranmışlardır. Daha küçük çocukların oyunlarını incelerken sıkıntılarını da göz önüne almak gerekir. Çok sıkıldıktan sonra sataşkan bir hikaye anlatma şansı verildiğinde, çocukların sıkıntılarının azaldığı görülmüştür. Bu, enerjinin boşaltımı türünde bir açıklamayla anlatılabilirse de, başka açıklamalar da olanaklıdır. Bu da kandırmanın yalnızca bir telefi olmadığını gösterir.

Toplumun başka bir durumu onaylamayacağı davranışlar da, kandırma oyununda saldırgan olma eğilimi görülmüştür. Örneğin 4 yaşındaki bir çocuğa bazı sözleri söylememsi söylendiğinde “ama bebeklerime söyleyebilirim, değil mi?” diye

¹¹ WINNICOTT, D. W.: a.g.e., s.71

yanıt vermiştir. 2,5 yaşındaki bir çocuk, arkadaşına vurduğu için azarlandığında, “yalandan vuruyorum, ben şimdi oyun oynuyorum” demiştir. Çocukların çoğu, yasaklanan bir şeyin, oyunda geçerli olduğunu öğrenir.

Çocuğun annesine kızdığı, korktuğu şeyler oyunda büyücü şeklinde canlandırılabilir. Anne ve babanın sevgi ve şefkatine ortak olan küçük kardeşler, sıkıcı, problemli kişiler olarak oyuna yansır. Çocuk kendi duygularının ya da sembolik şekillerin farkında değildir, çünkü bunlar tabulardır. Piaget çocuğun sembollerinin duygusal özellik taşıdığını kabul ediyordu. Çünkü kandırma oyun süresince çocuğun düşünceleri mantık dışındadır. Nesneler ve olaylar mantıktan çok duygusal ilişkilere dayanmaktadır, her bakımdan bilinçsizcedir, çünkü çocuk nasıl düşündüğünün ve hissettiğinin açıkça farkında değildir. Piaget’e göre “kandırma” oyun 7 – 8 yaşlarında azalıyor, çünkü bu yaşlarda mantık öncesi düşünme bitiyor ve sosyal uyum gelişiyor.

Somut maddeler üstünde mantıklı düşünebildiği ve aynı zamanda sosyal ve duygusal açıdan daha uyumlu olabildiği zaman kandırma oyun özelliğini kaybeder.

8 yaşındaki çocuk doğaldır ki kendisinden küçük çocuklardan daha kuvvetli, daha az bağımlıdır ve duygusal olarak daha az etkilenebilir. Fakat hayal dünyası yok olmaz veya şiddeti azalmaz ve erişkinliğe kadar devam eder. 7 – 8 yaşlarında kaybolan şey, hareketli ifadedir. Kandırma oyun ile beraber konuşma akıcılığı da kaybolur. Piaget, çocuğun konuşmasında ki başlangıçta kişisel olan düşüncelerin daha sonra sosyal özellik kazanmasını bunların egoya yönelik özelliğini kaybetmesine bağlıyor.

Çocukların duyguları daha şiddetli, değişken, daha öz, daha az organize olmuş durumdadır. Rahatsız edilmeye, engellenmeye her zaman katlanamazlar, özellikle oyun oynadıkları zaman rahatsız edildiklerinde aşırı tepki verirler.

Kandırma oyununun genel olarak hareketlerdeki düşünme olarak tanımı doğruysa, çocuğun ilgisini çekerek veya içeriği kabul ettirilerek gerçekleşebilir.

Kandırma oyununun yok olması çocuğun, nesneler ve insanlar hakkında gerçeği görebildiği ve duyuşsal durumu ne olursa olsun olayları belli hareketlerin desteğiyle yeterince yaşayabilme yeteneğini kazandığını gösterir.”¹²

Kandırma oyunun fonksiyonları: Temel sorun, kandırma oyununun ve hayal kurmanın iyi bir şey olup olmadığıdır. Korku ve kızgınlık yaşantısı Aristo’nun düşündüğü gibi, duyguları canlandırıyor, özümüyor ve temizliyor mu? Saldırgan alışkanlıklar ve mantık dışı hareketlere mi neden oluyor? Çocuklara oyuncak tabanca vermeli miyiz? Böylece savaşta gibi oynayıp öldürsünler veya sistem dışı kalsınlar, yoksa bu davranışımızla onları saldırganlığa mı teşvik ediyoruz?

Saldırganlık öğrenilebilir.

İlginc bir soru olan “Ne yapmak zorundayız?” sorusuna, mantıklı bir cevap almadan önce konuyu daha da açmak gerekmektedir. Sıradan bir gözlemle, hayal kurma ve kandırma oyununun sadece bir oyun çeşidi olduğunu düşünebiliriz. Çocuk birden bire odaya girip ayıdan korktuğunu belirten bir tavır takınabilir. Ya da dev adamların dışarıda kendisini kovaladıklarını, izlediklerini söyleyebilir yada tırmanmakta olduğu bir ağaçtan düştüğü zaman zarar gelmeyeceğine inandığı bir noktadan düşme numarası yapabilir. Çocuğun kendi duygu ve hislerini keşfiyle, dış dünyadan kaynaklanan algılarının keşfi arasında çoğu zaman büyük bir benzerlik vardır.

Diğer hayal kurma oyunlarının bir kısmı da çocuğu gerçekten korkutan ya da heyecanlandıran olaylar olabilir. Dört yaşındaki bir çocuk, annesinin ocakta unuttuğu süt tenceresinden çıkan dumanlarla evin dumana boğulduğunu

¹² ULUĞ, O., Mücella: a.g.e., s.91

aşırı bir korkuyla izledikten sonra, hemen ardından hayalinde yarattığı yanan evlerden kaçan insanları oynayabilir. Çocuk oyuna başladığı zaman, olayın tehlikeli aşaması atlatılmış olduğu halde, yaşça daha büyük çocuklar arasında sürekli olarak oynanan yangın oyunları, çocuğa bu deneyimini kafasına yerleştirmesine, hazmetmesine yardım eder. Fakat tekrar olayı, hayallerin gücünü azaltır. Çocuk, hayali yangınlardan, zarar verici ve yıkıcı özelliklerinden dolayı zevk alabilir ve bu bir çeşit saldırganlık içeriği taşıdığı için önemlidir.”¹³

“Hayal kurmanın bazı formları da açık ve kesin olarak heyecanı azaltacağına, uyarılmasına neden olur. Böyle oyunlar dikkatlice yönlendirilmedikleri takdirde gülme-ağlama-saldırganlık arasında hızlı bir geçiş oluşturur.

İstekli olma ya da denkleştirme diye tanımlanan oyunlara bir çok örnek vardır. Çocuklar bazen oyunları oldukları gibi değil, olmasını istedikleri gibi kabul ederler. Bu bir açıklamadan çok bir gerçektir.

Hayal kurma ve kandırma oyununun büyük bir parçası da çocuğun daha önce yaşadığı herhangi bir olayın denemesidir. Evcilik, dükkancılık, okulculuk oyunları en yaygın olanlarıdır. Kandırma oyunun tek bir fonksiyonu yoktur. Çocuk belki duygularını inceler, araştırır, belki korkularını azaltır, belki heyecanını artırır, belki de şaşırtıcı olayları grafik ifade ile anlamaya çalışır.”¹⁴

“Çocukların kandırma oyununda görülen düşünceleri, tekrarları ve değişimleri, olayların sembolik bir form halinde sindirilmesi olarak kabul edilen sembolik oyun kavramı, en iyi şekilde açıklamaktadır. Kandırma oyun böyleyse tüm bu işlemler, yeni kodlama, depolama ve enformasyonun değerlendirilmesine aittir ve insan beynini çok meşgul eder. Tekrar, hayali

¹³ ULUĞ. O., Mücella: a.g.e., s.93

¹⁴ YÖRÜKOĞLU, Atalay: a.g.e., s.97

oyuna ayrı bir karakter kazandırır. Oyundaki değişkenlikler olayları mantıklı ve düzenli bir şekilde sıralamamaktan kaynaklanır.”¹⁵

“Çocuklar bazı oyunlarında büyüklerin onayını beklerler. Fakat bazı durumlarda çocuklar yaptıklarının yalnızca taklit olduğunu öne sürenlere karşı saldırgan davranış gösterirler. Değişikliklerin ve enformasyonların tekrarlanıp olayları sözcüklere uyarlayabilmek kadar gereklidir. Kelimelerle oynamak ve yeniden düzenleme gereksinimi, enformasyonu yeniden kodlamak anlamına gelir. Seçmek, sıraya koymak ve yeniden düzenlemek, enformasyonun kullanılmasında temeldir. Seçme işlemi çok küçükler için yavaş ve zordur, düzenlemeler ise daha değişik düzeylerde. Çocukların oyun sırasındaki konuşmaları normal konuşmalardan farklıdır.”¹⁶

C - SOSYAL OYUN

Okul öncesi çocukların çoğunlukla yalnız oynadıkları görülür. Oyuncaklarla oynarlar, onları keşfederler veya katılmadan diğerlerinin oyunlarını seyrederek. Büyüdükçe, diğerlerinin oynadıklarını oynamaya başlarlar. Daha sonraları yine aynı oyunları, aynı nesneleri kullanarak oynarlar ama hiçbir şekilde birleşme çabasına girişmezler.

“İşbirliğiyle oynama ancak 7 ve 8 yaşından sonra gelişir. Paralel oyun, birlikte oynanan oyun ve işbirliği içinde gerçekleştirilen oyunların sosyal oyunun yaşla geliştiğini gösterir.”¹⁷

“Bu fikre rağmen, sosyal oyun oldukça erken başlamaktadır. Çocuğun sosyal yaşamı doğumıyla başlar. Bakımı yapılmazsa yaşayamaz ve bu onu daha başlangıçta başkalarıyla sayısız ilişkiler içine sokar. Doğal olarak sosyal oyun doğumla başlatılmaz. Ama anneler, babalar , nineler, dedeler, hemşireler,

¹⁵ PIAGET, Jean: a.g.e., s.188

¹⁶ ULUĞ, O., Mücella: a.g.e., s.96

¹⁷ PIAGET, Jean: a.g.e., s.229

arkadaşlar hatta tanımadığımız insanlar bebekle konuşurlar, oynarlar, öperler, hoplatırlar, şarkılar söylerler vs. bunlar bebeğin dikkatini çeker fakat yaklaşık altı aylık olduğunda yapılanlara gülerek hoşlandığını belirtebilir ve memnuniyetini işaret eden davranışlarda bulunabilir. 5-7 aylık bebek, oyunda yapılanlar güler, hatta bir iki hafta sonra bu oyunlara aktif olarak katılır. Bir yaşından sonra taklit etme, iyi bağdaştırdığı bir oyundur. Bebek tanıdıklarının yaptığı her şeyi yapmaktan hoşlanır.

Çocukların büyüdükçe birlik düşüncesinde oldukları konusunda ufak da olsa bir kuşku vardır. Beraberliğin oluşturduğu zorluklar, birbirleriyle olan iletişim yetersizliği bu konuda etkili olmaktadır. Bir araştırma o şekilde hazırlanmıştır ki, çocuk ancak arkadaşı ipi çekerse şeker alabilmektedir. Büyük çocuklar diğerine ne yapması gerektiğini söyleyerek, bunda kolaylıkla başarı sağlarken, iki buçuk yaş çocuğu başarı sağlayamamıştır. Diğerleriyle iletişim kurmakta bazı yöntemler öğrenilmedikçe, konuşma yeteneği bile yetersiz kalır.”¹⁸

“Operant şartlanma (ödül-ceza) yoluyla çocuklar arasındaki kooperasyonu geliştirmek ve pekiştirmek olanaklıdır.

İki-üç yaşlarından önce çocukların birden fazla insan üzerinde dikkatlerini toplayamadıkları görülmüştür. Üçü bir araya geldiklerinde, sadece ikisi bir arada oynayabilmektedir. Ayrıca tekrarlanan olaylar serisi üç yaşın altındakiler için zordur. Çünkü dikkatlerini uzun süre toplayamazlar ve koordine hareketler gerektiren oyunlar, eğer ikiden fazla çocuk katılıyorsa, kafalarını karıştırır. Yaşla beraber, çocukların oynadıkları grupların genişliği de artar.

Kooperatif sosyal oyunun olmayışı sempatik tepkilerin eksikliği anlamına gelmez. Suzan Isaacs, anaokulunda 2-5 yaş çocuklarıyla yaptığı

¹⁸ ULUĞ, O., Mücella: a.g.e., s.108

Çalışmalarda görmüştür ki, bazı çocukların oyunları, bireysel düşlem birikimlerinden biraz daha fazladır. Bu düşlemler aşıldığı zaman bunlar ortak aktivitelere neden olur ve bu da oyuncuları gruplaştırabilir. Pek çok ocuk trencilik oynamaktan hoşlanır, ama her biri gerçekte sürücü olmayı ister ve rollerini daha iyi yapabilmek için diğerlerine yolcu olarak gereksinimleri vardır.”¹⁹

“*Sosyal oyun* terimi oyuncakların ve etkinliklerin paylaşıldığı veya kurallara bağlı oyunlar olarak kabul edilirse, küçük çocukların iyi bir öğrenme yetisine sahip olmaları gerekir. Arkadaş aramak daha az kavga anlamına gelir. Oyuncular için yarışma, iyi veya kötü için ileri atılmak, sosyal oyunun nedenlerinden çok sonuçlarıdır. İki yaşından önce kızgınlıklar bklere karşı olurken, 3-4 yaşında diğer çocuklarla tartışmalar açıklık kazanır. Bu yaşlar çocuklar için arkadaşlığın önem kazandığı dönemdir.

Oyuncakları paylaşma ve sırayla kullanma gibi kavgayı azaltıcı iki önemli kavram deneyimlerle öğrenilir. Paylaşma, diğerleriyle oynama isteği kuvvetli olan çocuklara daha kolay gelmektedir. “yleyse daha fazla oynamayacağım” sözü, diğerlerinin ellerindeki oyuncacı vermeye kandırmak için çocuklar tarafından oldukça sık kullanılır. Diğer bir çok beğenilen sosyal huylar ve alışkanlıklar gibi, paylaşma da özendirme gibi sosyal baskılar yoluyla öğrenilebilir.

Üstün olmak için diğerleriyle yarışma batı toplumlarında özendirilmiştir. Farklı yaşlardaki çocukların aynı şey üzerinde çalışırlarken, diğerlerinin uğraşlarından etkilenme derecelerini saptamak için yapılan bir araştırmanın sonucu göstermiştir ki, iki yaşındakiler, küçük çubukları tahtaya yerleştirirken birbirleriyle çok az ilgilenmişlerdir.  yaşındakiler diğerlerinin varlığından rahatsız olmuşlardır. Beş yaşlarındaki çocuklar daha çok ikili çalışmayı tercih etmişlerdir. Bu da birbirleriyle yarışmaya çalıştıklarının bir göstergesidir.

¹⁹ MORGAN, Clifford T.: a.g.e., s.361

5 veya 6 yaşlarındaki çocuklar yarışmayı en iyi şekliyle ifade ederler.

6-7 yaş arasındaki oyun grupları henüz tam olarak organize edilemediklerinden oldukça sık değişime uğrarlar. Bu nedenle bu devreye bir geçiş dönemi gözüyle bakılır. Bu *geçiş dönemi* 8-12 yaş arasındaki “gruplaşma dönemi”nin ön hazırlayıcısıdır. 8-12 yaş arasındaki çocuk, kendi başına oynamaktan hoşlanmaz, bu çağdaki çocuklarda, gerek teke tek veya grupta yapılan yarışlar en çok istedikleri etkinliklerdir. Takıma bağlılık ve onun içindeki kooperasyon, bireysel yarıştan üstün gelebilir.”²⁰

“Oyuncaklar gerçek aletlerden daha az önemli duruma geçer. Atlamak, koşmak ve sporun bütün dalları en çok hoş giden etkinliklerdir. Basit kurallarla organize edilmiş oyunlar, kovboylar, top oyunları, insanları kızdırmak vb.’nin yerini daha sonra spor ve takım gibi daha karmaşık oyunlar alır.

Bunların çoğu kızlardan çok erkek çocuklarda gözlenmektedir. Batı toplumunda kızların ve erkeklerin bu noktada ayrıldıkları görülür. Bireysel kız-erkek arkadaşlığı normaldir. Ama bir erkek çocuk, ender olarak bu arkadaşlığı diğer erkek arkadaşına söyler. Genelde, bireysel arkadaşlıklarda değişmeler, bocalamalar, çocuk büyüdükçe azalır.

Çeteler, fiziksel beceriler üzerine kurulmuş oldukça katı yasalar geliştirme eğilimindedirler. 10 yaşından sonra, karmaşık oyunların yerini, daha basitlerinin aldığı görülür. Örneğin saklambaç on yaşın üstündeki çocukların tipik oyunudur.

Oyunda erkek çocuklarla, kızların ayrılması büyüklerin baskısından kaynaklanabilir. Kızlar, erkekler kadar sert olmamalıdır düşüncesi egemendir, evden uzaklaşmalarına izin verilmez ve aynı ölçüde gözlem altındadırlar. Öyle

²⁰ JERSILD, Arthur: a.g.e., s.83

sanılmaktadır ki, erkek çocukların oyunları kızlar için fazla sert gelmektedir, bu nedenle kızlar bu tür oyunlara katılmazlar.

Çocukların gruplaşmaları ve bunu gençliklerinde de devam ettirmeleri, içinde yaşadıkları sosyal, kültürel ve ekonomik çevre tarafından sınırlandırılır.

“Yalnızken de: tek başına kalan insan, kendi kendini oyalamak, yalnızlığın onda açtığı ve kapatmadıkça içine düşme korkusunu altememeyeceği bir kozmik kuyudan uzak durmak için oyunlar üretir.

Bir oyunu paylaşma keyif veren bir şeydir. Yalnız başına oynayan çocuk kısa bir süre sonra oynadığı oyuna yabancılaşır ve yaptığı şeyden sıkılır. Üstelik paylaşma yaratıcılığı da özendirir. Oyunda, herkes tarafından benzer olan şey değil, farklılık gösteren şeyler paylaşılır. Önemli olan, bir şeyin herkes tarafından aynı şekilde algılanması değil, öyle ya da böyle birlikte girilen eylemdir. Oyuncu, yalnızca başka biriyle karşı karşıya kalan biri değil, o anda, aynı kolektif bilinci paylaşandır.

Bu konuda oldukça ilginç bir yaklaşım gösteren Enis Batur; “Ne olursa olsun, kendi kendine oynamanın, en azından başlangıçta bir sınıra dayadığı, sınırımı dayattığı kesin: öteki’ni ötekilerle oynama isteğini kavurucu boyuta taşıyan çekirdek-neden, anlaşılmaz bir yaşama dengesi talebine bağlı olarak gelişiyor: ‘Oynuyorum öyleyse varım’ önermesinden daha karmaşık bir gerçek yönlendiriyor insanı. ‘Oynuyorum, çünkü paylaşmak istiyorum.’” demektedir.

Bir açıdan, kişi bir oyunu, başkalarıyla paylaşmadan tek başına da oynasa, o oyunun gerçekliğini başkalarıyla paylaşıyor demektir. Oyunun büyümesini paylaşma, beraberlik duygusuyla gelişir, renklenir, büyür ve sonunda ortak bir yaratıcılığa yönelir. Bu birliktelik takım ruhunu, birlikte bir şeyler üretme hazzını sağlar.”²¹

²¹ NUTKU, Özdemir: a.g.e., s.32

“Çetelerin yapısı ve devamlılığı yakın çevreden veya diğer çetelerden gelen düşmanlığın içerdiği durumlara bağlıdır. Bir gruba karşı beslenen düşmanlık genellikle birliği sağlamlaştırır, kuvvetlendirir.

16-20 yaş grubunun oluşturduğu çetelerin boş zamanlarda yaptıkları; kavga, dövüş, seks, basketbol, futbol gibi etkinlikler diğer çocuk oyunlarından farklılık gösterir. Bu gruplar, belli bir amaç olmaksızın bir araya gelirler ve böyle durumlarda ne yapacakları belli olmaz. Grubun üyeleri seksüel olgunluğa erişmişlerdir, bu da etkinliklerini artırır.

15 ile 20 yaş ve daha büyük gençlerin oluşturduğu oyun grupları ve çeteler, sık sık takma isimler, gizli bir dil, köşe barları, esrarengiz evler ya da oyun alanları gibi özel buluşma yerleri kullanırlar. Bunlar çevrenin ve çetenin özelliklerine göre değişimler gösterir. 15-20 yaş (adolesan) grubu ve daha genç olanlar (preadolesan) kendilerini korumaya çalışmamakta ve bir anlamda taklit davranışlara girişmektedirler. Ergenlik çağında bir genç için bir çeteye üye olmak, aileden biri olmaktan çok daha önemlidir. Yaşıtlarının yaptıklarını yapmak, onların davranışlarından etkilenmek genç için önemli bir adımdır. Fakat giyimde, konuşmada ya da başka bir noktada gelişen farklılıklar, gülünç olmaya hatta toplum dışına itilmeye de neden olur. Erişkinlerin ve diğer çocukların birbirlerine etkileri, yaşlarına göre değişir. Bir delikanlının özgürlükten beklentileri, ait olduğu topluma, sosyal düzeyine ve grubuna göre değişir. Her çocuk büyüklerine ne ölçüde bağlı olduğuna göre farklılık gösterir ve bu da onlardan etkilenme derecesini belirler.

Çocukların genel olarak, erişkinin, büyüklerinin etkilerinden çok kendi gruplarından etkilendikleri söylenebilir. Belli bir gruba ait olmak, “onlardan olmak” gence her hangi bir yaşıt grubunun içinde olmaktan daha önemli gelir.”²²

²² ULUĞ, O., Mücella: a.g.e., s.112-113

Yarışmaya dayanan oyunlar: Kuralları olan oyunlar, oyunculara belli roller ve davranış kuralları verdiği için bazı kolaylıklar sağlar. Grubun her üyesi, oyunla belli bir üstünlük kazanır, alkışlanır, grubunun başarısında kendinin de rolü olduğu için gururlanır, bireyi topluma hazırlar.

“Oyun, kültür biçimlerinden daha eskidir. Gerçekten de uygarlık oyunla başlamıştır. Çeşitli uygarlıklarda oyunun anlamı üzerinde oyunun, kavga ve hatta aşkla yakın ilgisi ortaya konulmaktadır. Yarışma oyun, temelde dostlukla yumuşatılmış bir savaşımdır ve şövalyelik, cesaret, bilgi ve başarıda ilk olmak gibi sosyal dürtüleri yüreklendirir. Felsefe ve şiirinde sosyal oyunda yeri vardır. Oyun ve sihir aynı şeydir. Kuraklık olduğu zaman yağmur yağdırılması, toprağın bereketlendirilmesi... Örneğin oyun, dostlukla yumuşatılmış bir savaşımdır.”²³ Fakat sosyal yarışın oyunlarla geliştiği bu sav kabul edilebilir gibi görünmemektedir. Çünkü yarışma toplumun doğasında vardır.

D - TAKLİT OYUN

“Taklitçi oyuna *mimicry* adı da verilmektedir. *Mimicry*, Grekçe *mimos* kökünden gelir; *mimesis*, taklit, öykünme, benzetme anlamındadır. Platon, bu terimi sözlük anlamıyla, yani “öykünme” olarak kullanmıştır. Aristoteles, dram sanatı konusunda bu terimi “yeniden yaratma” ve “yansıtma” anlamıyla yorumlamıştır. Sahnedeki oyun sanatının temel ilkelerinden biridir.

Mimicry, başka bir kimse, bir yaratık ya da bir nesne olma fırsatını verir. Oyun sırası içinde oyuncu, kendi kişiliğinden sıyrılıp başka biri veya başka bir şey olur; öykündüğü neyse onun gibi davranır. Öykünmenin en ilkel biçimi fizikseldir; esneme, koşma, gülme, bakma gibi düşünülmeden öykünülen hareketler, bulaşıcı durumlar vardır. Bazı hayvan yavrularında gözlemlendiği gibi, hareket eden her şeyin ardından koşma ya da kendilerine doğru gelen nesnenin önünden kaçma öykünme kavramının içgüdüsel ilişkisine bir örnektir.

²³ HUIZINGA, Johan: a.g.e., s.25

Öykünme, diğerini yaşama anlamına gelen *empatiye* de bağlanabilir. Empati, başka bir kişinin özel ve kişisel duygu, heyecan dünyasına girmektir.”²⁴

“Oyunun büyük bir kısmı taklittir. Taklit, olayları aynı biçimde tekrar ortaya koymaktadır. Taklit iradi olabildiği gibi irade dışı da olabilir. Bazen çocukların büyüklerini irade dışı taklit ettikleri de görülür. Böylece çeşitli davranış tipleri ortaya çıkar. Örneğin; annesini hasta olan küçük bir kız çocuğu, elini sağ tarafına koyup ve derin bir iç çekerek ayağa kalkar. Bu aslında hasta olan annesinin ayağa kalkış şeklidir. Etraftakiler çocuğun bu halini görüp gülünce, küçük kız yaptığı davranışı fark eder ve fena halde utanır. Buradaki taklit irade dışı bir taklittir. Çocuk bilerek isteyerek yapmamıştır. Kendiliğinden oluşmuştur.

İradi olan taklit durumu da vardır. Komşu bahçede, başka çocukların çadır kurduğunu ve öyle oynadığını gören diğer çocuklar, hızla aynı şeyleri kendi bahçelerinde yapmaya kalkışırlar. Burada her ne kadar taklit hareketi varsa da, isteyerek yapılan taklittir. Ayrıca ikinci grup çocuk taklitte kendilerinden bir şeyler eklemekte, çadırli oyuna kendilerince bazı değişiklikler getirmektedirler. İzlenim yoluyla öğrenmek de taklidin başka bir yönüdür. Aktif bir rol almaksızın, bir başkasının yaptığı şeyi seyrederek yeni bir şey öğrenmektir.

Taklit oyunlarının çoğu 2-8 yaş arasında görülür. Çocuklar, büyüklerin içtiği veya yediği şeyleri, kendileri de isterler. Baba gibi arabayı tamir etmek isteyebilir. Babası gibi polis olmak isteyebilir. Ancak, örneğin başına bir polis şapkası takması, ona göre polis olmak için yeterlidir. Sembolik oyun taklitten biraz farklılıklar gösterir. Kandırma oyununda, hareket taklidi yanı sıra, özel eşyaları vardır ve ses tonu da değiştirilerek oyuna devam edilir(asker oyuncaklarla oynayan çocukların savaş yapmaları ve ya yaptırmaları ve bu sırada bazı sesler çıkartmaları).”²⁵

²⁴ NUTKU, Özdemir: a.g.e., s.39

²⁵ ULUĞ, O., Mücella: a.g.e., s.96

“Taklit, canlı varlıklarda, doğuştan varolan bir özelliktir. Çocuklar, çevrelerinde gördüklerine öykünerek kendilerini geliştirirler; en önce de en yakındakilere, yani aya ve babalara öykünürler. Taklitleri başarılı oldukça da farkında olmadan kendilerine daha çok güven duymaya başlarlar. Gelişip serpildikçe, fantezileri arttıkça, bu taklitler yaratıcı eğilimler kazanmaya başlar. Bu da onların yetişkinlere yetişmek için kendi başlarına yaptıkları hazırlıklarıdır. Kız çocukları bebeklerle, tencerelerle annelerine benzemeye çalışırken erkek çocukları babalarının ilgi alanlarına kayarak taklit etmeye yönelirler.”²⁶

Taklit Konusunda Bazı Teorik Açıklamalar:

“Miller ve Dollard, taklidin çeşidine değinmektedirler ve pek çok taklit teorisi olduğunu da ileri sürmektedirler. Konuyu ele alan ilk araştırmacılar, taklidi, bir yetenek olarak görmüşlerdir. Miller ve Dollard, Hull’ın görüşlerine uyarak, çocuklar üzerinde çalışmalar yapmış ve çocukların hareketleri, davranışları bir lider tarafından ödüllendirildiğinde, taklit etmeyi öğrendiklerini kanıtlamışlardır.

Skinner, izlenim yoluyla öğrenme üzerinde durmuştur. Ona göre, öğrenecek kişi, arzu edilen sonuca uygun düşecek eylemlere erişinceye kadar, bir dizi taklit işlemleri yapacaktır. Burada ödül kişiyi hedefe daha çabuk yaklaştırır.”²⁷

Taklit konusu Freud tarafından da ele alınmıştır. Freud’a göre, “taklit özdeşleşme yönünden ele alınmalıdır. Çocuk ödip kompleksini aşmak için, ebeveyninin kendi cinsinden olanının kişiliğine bürünmek ister. Bunun dışında yine, çocuk, saldıran kişinin kimliğine bürünmek ister. Bu seçim, güvenlik gereksinimini tatmin için yapılmaktadır ve bireyi endişeden korur, sıkıntısını

²⁶ NUTKU, Özdemir: a.g.e., s.40

²⁷ NUTKU, Özdemir: a.g.e., s.45

azaltır.”²⁸ Buna bir örnek verilecek olursa; işgal edilmiş uluslar, kendi ülkelerini işgal edenlerin gelenek ve adetlerini benimserler. Diğer bir örnek, kendisine haksızlık edilmiş kimseler, kendilerine karşı kullanılan saldırı şekillerini benimseyebilirler.

Yine Freud, “çocuğun kendi cinsiyetindeki ebeveyninin benimsemesi onun gibi olmayı istemesiyle, toplum yasaklarını ve değerlerini de öğrenir, böylece iç kontrol ve vicdan gelişir”²⁹, demektedir.

“Mowrer özdeşleşmeyi, klasik şartlanma olarak niteler ve genellikle beslenme, rahatlık gibi, temel gereksinimler yönünden ele almaktadır.

Gestalt ekolünden Koffka, taklidi iki yönden ele alır ve arada farklar olduğunu söyler: 1. Bir şeyi algılar algılamaz hemen tekrarlamak, 2. Başkasının yaptığını iyice seyredip öğrendikten sonra tekrarlamak. Bu iki işlem arasındaki ayırımın, organizmanın olgunluğuyla ilişkili olduğunu düşünmektedir.

Valentine’in kendi çocukları üzerinde yaptığı araştırmaya göre, irade dışı taklit, çok etkileyici bir algının dikkati bir noktada toplamasıdır. Gülümseme bazı sesler çıkartmak gibi, çocukların doğuştan eğilimi olan etkinlikler kolaylıkla taklit edilmektedir.

Bu biçim taklit de, deneyimi yapan kişinin yaptıkları çocuk için bir çeşit uyarı olmaktadır. Büyüklerin davranışına benzer hareketler, kısmen rastlantı olup, daha çok çocuğun yaş ve olgunluğundan beklenebilecek cinsten davranışlardır. Çok defa, büyükler de, çocuğun yaptığını taklit eder.”³⁰

²⁸ FREUD, Sigmund: a.g.e., s.89

²⁹ FREUD, Sigmund: a.g.e. s.92

³⁰ ULUĞ, O., Mücella: a.g.e., s.98

“Taklit oyunun devamı ve taklitçisidir. Çocuklardan biri henüz bir aylıkken, büyük çocuğun her ağlayışında küçük olan ağlamaya başlar. Ağlayan susunca bebek de susar. Buna “boşalma/yayılnma” denir. Burada çocuk dıştan gelen uyarılar arasında bir ayırım yapmaksızın gelen uyarıyı benimsemektedir. Yaptığının taklit olması için, çocuk, kendi yaptığıının, başkasının yaptığıına benzediğini fark etmelidir. Çocuk aşağı yukarı bir yaşlarına geldiğinde, büyüklerin yaptığı bazı hareketleri biraz gecikmeyle, taklit edebilir. 18 aylık ile 2 yaş arasında, çocuk artık karşısında bir modele gereksinim olmaksızın taklit etmeye veya denemeler yapmaya girişebilecektir. Çocuklar tekrar işlemini eğlence olarak yaparlar. Küçük çocuklar başkalarının davranışlarını aynı şekilde tekrarlamazlar. Bu mükemmelliğe ancak zamanla ulaşabilecektir. Çocuklar büyüdükçe taklitleri çok daha iyi olur. Taklit yeteneği 8 yaşlarında mükemmele ulaşır ve artık bu aşamada bu yetenek oyun olmaktan çıkar. Çünkü oyun kavramında, şekil değiştirme ve değişiklik söz konusudur. Çocuk yeni oyun şekilleri arar; çünkü taklit özelliğini yitirmiştir, yitirmektedir.”³¹

“Bandura, taklidi kolaylaştıran bazı şartları araştırmış ve şu sonuçları elde etmiştir:

- Bir grupta birlikte hareket ederken veya ünlü kişilerle birlikte olanlar, yasakları çiğnemeye daha çok eğilimli ve açıktırlar.
- Toplumda yeri ve ünü olan kimseler, çocuklar tarafından diğerlerine göre daha fazla taklit edilirler.
- Güçlü, bilgili kişiler ve çocuklara yumuşak davranan, tatlı dille yaklaşan kişiler de taklit yönünden en etkin olan modeller arasındadır.
- Kendilerine güveni az olan, başkalarına bağımlı olan çocuklar, kendilerine güvenenlere göre taklide daha uygundurlar.

³¹ PİAGET, Jean: a.g.e., s.154

- Ödüllendirileceklerini bilen çocuklar da kolaylıkla taklit ederler.
- Erkek ve kız çocuklarda taklit eğilimi, ayrı cinsiyetler olarak düşünüldüğünde, modelin cinsine ve çocuğun yaş dönemine bağlıdır. Her cins bu konuda zaman zaman üstünlük sağlar. Kimin kim tarafından taklit edileceği, duruma göre değişir. Bizim toplumumuzda erkek çocuklar kız çocuklarından daha saldırgandır. Erkeklerin daha itibarlı ve kızların ise daha uysal yetiştirilmeleri olağandır. Buna göre, kızların taklide daha yönelik olduğu düşünülebilir.
- Taklit konusunda taklit edilen davranış da ayrıca önemli bir etmendir.
- Taklit edilen davranışların başında, saldırganlık veya topluma ters düşen davranışlar gelir. Saldırgan davranışın çevreden öğrenildiği bilinen bir gerçektir. Çevrede örnek varsa, çocuk bunu kolaylıkla taklit etme yoluna gidebilecektir.
- Saldırganlık en fazla toplumun orta sınıflarında frenlenmeye çalışılır. Bu orta sosyo- ekonomik düzeyde, eğitim sistemi çok daha serttir. Çocuk ve yetişkinler arasında bir sevgi varsa, çocukta huzursuzluk durumu olsa bile, saldırganlık, bu sevgini sıcaklığı ile eriyecektir. Eğitim şeklini sertliği çocuğa izin verilen bir “modele” göre davranma olanağı sağlar. Diğer taraftan, toplumumuzda, saldırgan olmayan çocuk alaya alınarak, bu davranışı yüzünden neredeyse cezalandırılır. Bu da toplumsal değerlerin başka bir yönüdür. Oyunda saldırganlık, arkadaşlardan çok oyuncaklara yöneltildiğinden sosyal cezalar diye bir şeyler düşünülemez. Çünkü araya hayal girmiştir. Davranışlar gerçekten uzaklaşmış görünmektedir. Sonuç olarak saldırganlık nereye yöneltirse yöneltilsin, çocuğun en rahatlıkla taklit ettiği eylemlerden biridir.

- Taklit edilen kişinin çocuğun yanında olması şart değildir. Bir film de, aynı şekilde etkili olabilir. Filmdeki oyuncunun başına gelenler aynen taklit edilebilir. Burada cezalandırılan saldırgan kişi, istediğini elde edebilen kişiden daha fazla taklit edilir.

- Güçsüz olma, düşük itibarlı olma, beceriksiz olma gibi özellikler, kişiyi daha çok taklide iter. Bu özellikler küçük olmaları nedeniyle çocuklarda olduğuna göre, çocuklar, büyüklere göre taklide daha çok uygundurlar. Taklit ettikleri de daima kendilerinden büyük çocuklar veya yetişkinlerdir. Kendilerine göre önemsedikleri kişi veya çocuklar da olabilir. Örneğin kardeşini kıskanıyorsa bazı yönlerini taklit edecektir.”³²

“Daha önce yapamadığı bir şeyi öğrenmeye gelince; çocuğun bir başkasını bir şey yaparken seyretmesi, örneğin bir problemin çözümünü izlemesi, tek başına denemeler yapmasından çok daha yararlıdır. Model olarak alınan kişi, problemi çözerken çocuk bütün dikkatiyle izler. Problemde bir seçim konusu varsa, model kişinin o anda yaptığı seçimin bir ödüllendirme veya bir başarısızlıkla sonuçlanması, taklit eden çocuğa bazı bilgiler verir ve kendi denemesinde, gereksiz yere zaman ve çaba harcamasını önler. Bu durumlarda, taklit edilen kimsenin toplum içindeki yeri veya ona verilen ödüller taklit edenin dikkatini onun yaptıklarına daha fazla çeker. Bir çocuğun, taklit etmekten ne derece yararlanabildiği, onun göz ile takip ettikleriyle, sabit bakışlarıyla ölçülür.

Bazen çocuklar, örneğin bir büyüğün yürüyüşünü, rastlantısal öğrenme sonucu taklit ediyor olabilirler. Taklitçi oyunun bir kısmı da bu şekilde oluşmaktadır.

Rastlantısal öğrenme, sanatkar ve bilim adamlarında da sık görülen durumdur. Kendiliğinden bazı bağlantılar kurulup, rastlantısal öğrenme

³² ULUĞ, O., Mücella: a.g.e., s.101-102

gerçekleşebilir. Bu ipuçları veya oluşan bağlantılar, birisinin taklidi veya olayın tekrarı olabilir.”³³

“Taklitçi oyun, çocukta ne şekilde oluşursa oluşsun, muhakkak kendini gösterecektir. Örneğin bir kuşağın savaşları ondan sonraki kuşağın oyunları olacaktır. Bu da taklittir. Çoğunlukla ünlü kişiler ve tüm dünyayı etkileyen olayları oyuncak modeller veya çocuk şarkılarına yansır.

Gerçek eşyayı taklit eden oyuncaklar da çocukları çok sevindirir. Gerçek eşyanın küçük ebatta oluşunun cazip bir yönü vardır: Daha az korkutucudur, rahatlıkla ele gelebilmektedir. Kolaylıkla ve bütünüyle çocuğun görüş alanı içine girebilmektedir.

Çocuk izleme yoluyla öğrenir denmişti. Fakat, bu öğrenme tıpatıp aynısını kopya etmek şeklinde değildir. Çocuk bu izlediklerine kendi hafızasından da bazı şeyler katacaktır.

Oyunun toplumsal yönü genel olarak ele alındığında, bir anlamda rastlantısal olduğu görülür.

Taklitçi oyun, çocuğun daha ileri yıllardaki davranışları için önemlidir. Ayrıca, o ana dek kendisinde oluşan endişelerinden kurtulma veya onları azaltma yoludur. Sanki yaşamı boyunca karşılaştığı olayları hazmetme şeklidir. Toplum içinde yaşayan bir varlığın etrafında oluşan şeyleri tekrarlaması biyolojik bir gereksinimdir diye de düşünmek gerekir. Bunun için tek bir mekanizma aramak gerekmez.

Taklitçi oyun, rol yapma ve olayları tekrar yaşama bakımından bir çeşit geleceğe dönük bir deneyimdir, başa gelen olayların bir daha üzerinden geçme işlevidir.

³³ ERDEM, Münire-AKMAN, Yasemin: Eğitim Psikolojisi: Gelişim-Öğrenme-Öğretme, Ankara, 1995, s.227

Taklidin beş değişik davranış tipi vardır:

1. Başkasının yaptığı bir davranışı irade dışı olarak tekrarlamak.
2. Bir grubun üyeleri arasında beliren heyecan halinin kişiden kişiye geçmesi(irade dışı).
3. İzlenim yoluyla öğrenme, dolayısıyla taklit.
4. Grup içinde bir üyede oluşan ve gizlemeye çalıştığı bir davranışın başkalarına da, aynı davranışa geçmek için fırsat yaratma isteği.
5. Tanık olunmuş veya işitilmiş olan olayların bir modelini yaratmak yani rol yapmak, o olayları tekrar yaşamak.

Son ikisinde bir ölçüde irade egemendir.

Dikkat etkinliği hepsinde varsa da, bazısında klasik şartlanma mekanizması, bazısında, alet kullanarak veya bir işi öğrenerek sonuca gidilmektedir.

Taklitçi oyun, çocukların bütün oyun etkinliklerinde kendini gösterir. Rol yapmak ve olayları tekrar yaşama şekli en çok görülenlerdir. Taklit, büyüklerde hafıza mekanizmasının bir kısmı olarak ve kapalı olarak yapılır. Kısaca; çocuklarda oyun şeklinde açık olarak, büyüklerde kapalı olarak gerçekleşir.

Taklitçi oyunun temelinde, topluma bir an önce ayak uydurma isteği, gerçeği vardır.”³⁴

II. POTANSİYEL MEKAN VE ZAMAN İÇİNDE OYUN ALANI

“Oyun, sözcüğün hiçbir kullanımıyla *içeride* sayılamaz(“iç” sözcüğü psikanalitik tartışmalarda çok fazla ve çok çeşitli anlamlarda kullanılmaktadır). Ama *dışarıda* da değildir, yani bireyin (ne türlü güçlüklerle, hatta acılarla da olsa) dışsal bir şey olarak görmeye karar verdiği, büyüsel denetimin dışında

³⁴ ULUĞ, O., Mücella: a.g.e., s.105-106

olan reddedilen dünyanın, ben olmayanın bir parçası değildir. İnsanın dışarıda olanları denetleyebilmesi için düşünmek veya istemekle kalmayıp bir şeyler yapması gerekir ve *bir şeyler yapmak zaman alır*. Oyun oynamak yapmaktır.

Oynamaya bir yer tayin edebilmek için bebek ile anne arasında bir *potansiyel mekan* olduğunu varsaymak gerekmektedir. Bu potansiyel mekan, bebeğin anneyle ya da anne figürü ile ilişkili deneyimlerine göre büyük değişimler gösterir. Bu potansiyel mekanı şu ikisinden ayırmak gerekir: a. İç dünyadan (ki bu pikosomatik ortaklıkla ilgilidir) ve b. Var olan ya da dış gerçeklikten (ki bunun kendine ait boyutları vardır, nesnel olarak incelenebilir ve her ne kadar onu gözlemleyen bireyin durumuna göre değişiyormuş gibi görünse de aslında sabit kalır).³⁵

“Bir bebeğin bir geçiş nesnesini, yani sahip olduğu ilk ben olmayan şeyi kullandığına tanıklık edildiğinde, çocuğun hem ilk kez simge kullanışına hem de ilk oyun deneyimine tanıklık edilmiş olunur.

Nesne, bebek ile annenin birliğinin simgesidir. Bu simgenin yeri belirlenebilir. Simge, annenin (bebeğin zihninde) bebekle kaynaşmışlıktan, tasarlanmaktan çok algılanması gereken bir nesne olarak deneyimlenmeye geçtiği zaman ve yerdedir. Nesne kullanımı artık ayrılmış olan iki şeyin, yani

bebekle annenin *ayrı olma durumlarının zaman ve mekandaki başlangıç noktasındaki birliğini* simgeler.”³⁶

“Çocuğun gelişimine yardımcı olmanın bir yolu da yaratıcı bir oyunu, çekici bir ortamla beslemektir. Oyuncaklar, bir büyük karton kutuya karışık olarak konulduğunda, çocuğa çekici gelmez, fakat, iyi bir şekilde sergilenmiş ve sıralanmış oyuncaklar, çocuğu oynamaya iter ve yaratıcı düzenlemeler yapmaya

³⁵ WINNICOTT, D. W.: a.g.e., s.61

³⁶ WINNICOTT, D. W.: a.g.e., s.122

³⁷ ULUĞ, O., Mücella: a.g.e., s.192

özendirir. Bir boyama masası veya su ile oynayabileceği bir ortam da çocuğun belirli etkinlikler yapması için yeterlidir. Evin içinde, çocuk masaları ve sandalyeleri, oyuncak bir fırın, birkaç tabak ve hatta kavanozlar ve tavalardan vs. oluşan bir çocuk köşesi düzenlenebilir.

İlgi çekici bir ortam, sadece ev içi etkinliklerle sınırlandırılmamalıdır. Bir bahçe içinde çocuğun hayal gücünü harekete geçirecek araç gereçlerle de farklı bir oyun ortamı hazırlanabilir.”³⁷

“İnsanoğlunda kişisel varoluşu aşan sürekliliği sağlayan şey kültürel deneyimlerdir. Kültürel deneyimlerle oyunla, henüz kurallı oyunlardan söz edildiğini duymamışların oyunu arasında dolaysız bir bağlantı vardır.

Yaratıcı oyunun ve en karmaşık gelişimleri dahil kültürel deneyimin yerinin bebek ile annesi arasındaki *potansiyel mekan* olduğu tezini, bunun düşünsel bir değeri olup olmadığını tartışmak gerekir. Burada, nesnenin ben olmayan olarak görülüp reddedildiği evre yani nesneyle kaynaşmışlık sona erdiğinde bebek ile nesne (anne veya annenin bir parçası) arasında var olan (ama aynı zamanda var olması mümkün olmayan) varsayımsal alandan söz edilmektedir.

Bebek, anne ile kaynaşmışlık durumundan anneyi kendisinden ayırma aşamasına geçer. Bu arada anne de bebeğinin ihtiyaçlarına gösterdiği uyumun derecesini azaltmaktadır(hem bebeğiyle büyük ölçüde özdeşleşmiş olmaktan çıktığı hem de bebeğin yeni ihtiyacını, yani annenin ayrı bir olgu olmasına duyduğu ihtiyacı algıladığı için).

Bir bebek sevgi görmeksizin *beslenebilir*, ama sevgisiz ya da kişisel olmayan *yönlendirme* yeni, özerk bir insan yavrusu üretmeyi başaramaz. Güvenin ve güvenilirliğin olduğu yerde bir potansiyel mekan vardır; sonsuz bir

ayrılık haline gelebilen; bebeğin, çocuğun, ergenin, yetişkinin yaratıcı bir biçimde oyunla doldurabileceği, zamanla kültürel mirasın tadını çıkarmaya dönüşen bir potansiyel mekan.

Oyunu ve kültürel deneyimi barındıran bu yerin özel niteliği, *varlığının* kalıtımsal eğilimlere değil *yaşam deneyimlerine bağlı olmasıdır*. Bir bebek burada, annenin ondan ayrıldığı yerde duyarlı bir biçimde yönlendirildiği için geniş bir oyun alanına sahip olur. Bir diğer bebek ise gelişiminin bu evresinde öylesine zayıf bir deneyim yaşar ki içe dönüklük veya dışa dönüklük dışında pek bir gelişim fırsatı bulamaz. Bu ikinci durumda potansiyel mekanın hiçbir önemi yoktur., çünkü güvenilirlikle orantılı bir güven duygusu hiçbir zaman oluşmamış, bu yüzden de gevşemiş bir halde kendini gerçekleştirme fırsatı hiç bir zaman ortaya çıkmamıştır.

Kültürel deneyimin yerleştiği yer, birey ile çevre arasında *potansiyel mekandadır*. Aynı şey oyun oynamak içinde geçerlidir. Kültürel deneyim, ilk olarak oyunda tezahür eden yaratıcı yaşamla başlar. Bütün bireyler için bu mekanın kullanım biçimi, bireyin var oluşunun ilk evrelerinde gerçekleşen *yaşam deneyimleri* tarafından belirlenir.”

Bebek en baştan beri benin uzantıları ile ben olmayan arasındaki, *özel nesne ile nesnel olarak algılanan nesne arasındaki potansiyel mekanda* azami yoğunlukta deneyimler yaşar. Bu potansiyel mekan, orada benden başka bir şey olmaması ile tümgüçlü denetimin dışında kalan nesne ve olgular olması arasındaki etkileşimde yer alır. Burada her bebek kendine göre olumlu ya da olumsuz bir deneyim yaşar. Bağımlılık azami orandadır. Potansiyel mekan yalnızca bebekteki *güven duygusuyla ilişkili olarak*, yani anne figürünün ya da çevreye ait unsurların güvenilirliğiyle ilişkili olarak ortaya çıkar. Burada güven, içe yansıtılmakta olan güvenilirliğin varlığının kanıtıdır.

Oyunu sonra da bireyin kültürel hayatını inceleyebilmek için, bebek ile onun ihtiyaçlarına temelde ona duyduğu sevgi yüzünden uyum gösteren insani (dolayısıyla da yanılabılır) anne figürü arasındaki potansiyel mekanın yazgısının incelenmesi gerekir.

Bu alanın ben örgütlenmesinin bir parçası olarak ele alınması gerekse bile, bunun bir beden beni olmadığı, yani bedenin *işlevsel* kalıbı üzerinde değil, beden *deneyimleri* üzerinde kurulmuş bir ben parçası olduğu görülecektir. Bu deneyimler, şiddetli heyecan içermeyen türden bir nesne ilişkisiyle ya da ben ilişkililiği denebilecek bir şeyle bağlantılıdır ki orada *sürekliliğin* yerini *yan yanallığa* bıraktığı söylenebilir.”³⁸

III. OYUN VE KÜLTÜR

Bir önceki bölümde de açıklandığı üzere kültürel deneyimler oyun alanını etkilemektedir. Bu bölümde de, kültür ve oyun arasındaki ilişkiyi derinlemesine irdelemek gereği duyulmaktadır.

“Oyun kültürden daha eskidir. Nitekim, kültür kavramı ne kadar daraltılırsa da, bu kavram her halükarda bir insan toplumunun varlığını kabul etmektedir; ve hayvanlar kendilerine oyun oynamalarını öğretmesi için insanın gelmesini beklememişlerdir. Yani insan uygarlığı genel oyun kavramına hiçbir temel özellik katmamıştır.”³⁹

“Kültür içindeki oyunun, kültürden çok önce var olduğu ve hatta kültürleri etkilediği görülür. Böylece, oyun, aynı zamanda, kültürün evrelerini var eder. Her kültürde her oyunun belli hareket nitelikleri vardır ve günlük yaşamdan farklıdır. Oyunlar insanların yaşam biçimlerinden kaynaklanır ve yaşamdan farklı bir biçimde ortaya çıkar. Oyun, anlamı ve toplumsal işlevi olan

³⁸ WINNICOTT, D. W.: a.g.e., s.126-137

³⁹ HUIZINGA, Johan: a.g.e., s.16

⁴⁰ NUTKU, Özdemir: a.g.e., s.19

bir etkinlik biçimidir. Ve çeşitli toplumlardaki törelerin, anlayışların, sözlü gelenekteki kuralların kaynağı da oyundur.”⁴⁰

“Kültür oyun biçiminde doğar, kültür başlangıçtan itibaren oynanan bir şeydir. Örneğin av gibi doğrudan hayati ihtiyaçların giderilmesini hedefleyen faaliyetler bile, arkaik toplulukta kolaylıkla oyun biçimine bürünmektedirler. Toplumsal hayat oyunlar tarafından temsil edilen yüksek bir saygınlık veren biyoloji-üstü biçimler halinde açığa çıkmaktadır. Topluluk bu oyunlarda, hayatı ve dünyayı yorumlama biçimini ifade etmektedir. Demek ki, oyunun kültüre dönüştüğünü değil de, tamamen tersine, kültürün ilk aşamalarından itibaren bir oyunun çizgilerini taşıdığını ve oyun biçimleri altında ve oyun ortamında geliştiğini anlamak gerekir. Kültür ile oyunun bu ikili birlikteliğinde, oyun nesnel olarak gözlenebilen ve somut biçimde belirlenebilen ilksel unsuru meydana getirmektedir; buna karşılık kültür, bizim tarihsel yargımızın verisi olan bir duruma atfedilen nitelemeden başka bir şey değildir.

Bir kültürün gelişiminde, oyun ile “oyun olmayan” arasında kökenden beri olduğu varsayılan ilişki değişime uğrar. Kültür, doğal olarak, oynasal unsuru yavaş yavaş arka plana iter. Bu unsur büyük bir bölümü itibarıyla kutsal alan tarafından özümленir, bilgelik ve şiir halinde, hukuki ve siyasal hayat biçimleri içinde billurlaşır. Böylece oynasal nitelik artık tamamen kültürel olgular tarafından gizlenmektedir. Ancak oynasal dürtü gene de, -çok evrilmiş kültürel biçimler içinde bile- her an bütün olarak yeniden geçerli hale gelebilir ve bireyi de, kitleyi de devasa bir oyunun sarhoşluğuna sürükleyebilir.

Kültür ve oyun bağlantısı, tüm belirtilerden anlaşılacağı üzere, özellikle toplumsal oyunun üst biçimlerinde, yani bu oyunun bir topluluğun veya bir grubun kurallı eylemiyle ilişkili olduğu yerde aranmalıdır. Bireyin tek başına oynadığı oyun, kültür için ancak sınırlı biçimde verimlidir. Oyunun, hatta grup halindeki oyunun bütün temel faktörleri hayvanlar aleminde mevcuttur.

Mücadele, temsil, tahrik gösteriş, taklit, kısıtlayıcı kural. Öte yandan, soy gelimi olarak insandan çok uzak olan kuşların insanla bu kadar çok benzerlik göstermesi daha da dikkat çekici bir olgudur: Dem çeken kuşlar danslar yapmakta, kargalar yarışma uçuşları düzenlemekte, kuru kuşları ve diğerleri yuvalarını süslemekte, güzel öten kuşlar melodi üretmektedirler. Demek ki, yarışma ve temsil, hoşça vakit geçirme biçimi olarak, kültürden kaynaklanmamakta, ondan önce gelmektedir.”⁴¹

“Hatırlanamayacak kadar eski dönemlerden beri, beceri, güç ve dayanıklılık müsabakaları her uygarlıkta ya ibadetle ilgili olarak ya da sadece gençlik oyunları ve törensel eğlenceler olarak önemli bir yere sahip olmuşlardır. Ortaçağın feodal toplumu aslında, yalnızca turnuvaya özel bir dikkat göstermiştir. Turnuva fazlasıyla seyirlik ve aristokratik edasıyla, yalnızca spor olarak nitelendirilemez. Aynı zamanda tiyatro işlevi de görmektedir. Yalnızca, sınırlı sayıdaki bir seçkinler grubunun katılımı söz konusudur. Kilise ideali genelde fiziksel idman ve neşeli güç gösterisine yönelik zevke karşı çıkıyordu; folklor bize ortaçağ toplumunun oyunlarda boy ölçüşmeyi sevdiğinin sayılamayacak kadar çok örneğini sunmasına rağmen, turnuvanın kendisi de aristokratların eğitimine hiçbir katkıda bulunmuyordu. Hümanizmanın bilgi edinme ideali, oyuna ve fiziksel idmana büyük bir kültürel değer tanıma konusunda, Reform ve karşı-Reform döneminin katı ahlakçı idealinden daha fazla bir yatkınlığa sahip değildi. Oyun ile fiziksel idmanın hayat içindeki yerleri XVIII. yüzyıla kadar kayda değer bir değişime uğramamıştır.

Kültür ilkel aşamalarında, oyun olarak oynanmıştır; ana bitkiden ayrılan canlı bir meyve gibi oyundan doğmamış, oyunun içinde ve oyun olarak serpilmiştir.”⁴²

“Kısacası, insanoğlu doğuştan *homo ludens*dir, yani oynayan insandır. İlkel insanın çevresini tanıması, öğrenmesi, bilgi edinmesi ve sanatı oyunla

⁴¹ HUIZINGA, Johan: a.g.e., s.67

⁴² HUIZINGA, Johan: a.g.e., s.234

başlamıştır; bu insanın yaşamın var eden kültür, oyundur. Uygarlık geliştikçe *homo ludense* bir yenisi, *homo sapiens*, yani düşünen insan eklenmiştir. Antik dönemin, arkaik dönemden farkı, ludusun, yani oyunun, metafizik aşamaya yönelmesi, felsefe ve tartışmalarda, sorgulama ve yanıt arama dizgesi içinde düşünce alışverişine dönüşmesidir. Bu aşamada, oyun, artık genellikle ‘fikir jimnastiği’ denilen, düşüncenin oyunu durumuna gelmiştir. Sanayi devrimi ile birlikte, bir üçüncüsü, *homo faber*, yani çalışan (emekçi) insan ortaya çıkmıştır. Oynayan, düşünen ve emekçi insan sentezi bir tamamlanma, bir sonuçtur.”⁴³

IV. OYUNDAN SANATA

“Bir çok düşünür sanatında oyundan doğduğunu belirtmiştir. İngiliz düşünür Herbert Spencer böyle düşünenlerden biridir. Spencer’e göre, çocuklar oyun oynarken rol yapar, kılık değiştirir, yüzlerini boyarlar, şarkılar söyleyip dizeler kurarlar; bu çocuksu oyunların uzantısı ve evrimi sanatı doğurmuştur. Çünkü sanat da, oyun gibi, gönüllü ve çıkarsız bir davranıştır.

Alman düşünür Ernst Cassirer’e göre, sanat ürününün belli nitelikleri oyunda da vardır, her ikisi de çıkarıcı değildir, pratik amaç gütmeyizler. Ne ki, sanatsal düş gücü, oyun düş gücü türünden başka bir şeydir. Oyun düş dünyasını imgeler, sanatsa yeni gerçekler verir. Emile Durkheim’e göre de, oyun, dinsel ve büyüsel amaçlarla sanatlaşmıştır.”⁴⁴

Ritüel, dans, müzik ve oyun arasındaki ilişki Platon’un Yasalar adlı yapıtında açık ve seçik bir biçimde anlatılmıştır. Platon bu ilişkiyi mitolojik bir temel üzerine oturtmuştur. “Tanrılar, sorunlarını unutabilmeleri için onlara şükran bayramları sunmuş ve kendilerine Muse’lerin (esin perileri) tanrısı Apollon ile bayramlarda onlara eşlik edecek olan Diyonisos’u göndermiş ve bu kutsal birliktelikler sayesinde insanlar arasındaki düzen korunabilmiştir. Diğer

⁴³ NUTKU, Özdemir: a.g.e., s.15

tüm yaratıklar uyum ve uyumsuzluk, tartım ve uyum arasındaki ayrımı bilemezlerken danslarda insanlara birer eş veren tanrılar, bizlerin haz duymamızı sağlayan tartım ve uyumu kavrayabilmemize yardımcı olmuşlardır.”⁴⁵

Aritoteles ise, müziğin rahatlama ve kavrayışa katkıda bulunup bulunmadığını, bunun bir eğitim olup olmadığını sorgulamaktadır. “Müzik hem iyi vakit geçirir, hem de çalışmamızı kolaylaştırır. Bu başı boşluk ya da boş vakit, evrenin temel ilkelerinden biridir. Boş vakit, içinde yaşamın tüm neşe ve hazlarını içerir ve bu mutluluk *telostur*.”⁴⁶

“Müzik kavramı, aristokratik bir oyunla, “sanat sanat içindir” anlayışının ortalarında bir yerdedir. Aristoteles’in bu görüşüne daha basit ama daha yaygın bir görüş karşı çıkmıştır; bu da, müziğin teknik ve psikolojik olarak ve bunların üstünde de bir ahlak anlayışı olarak kesin bir işlevi olduğudur. Müzik taklide dayanan sanatlar kapsamındadır. Taklitler ise olumlu ya da olumsuz ahlaksal duyguları var eder. Danstaki her hangi bir melodi ya da davranış mutlaka bir şeyi yansılar; onu tanımlar, anlatır ve yorumlar. Tanımlanan şeyin iyi ya da kötü, güzel ya da çirkin oluşu müziğe yansır ve eğitsel ya da ahlaksal değer burada ortaya çıkar; çünkü taklit, taklit edilen düşünceleri ve duyguları da ortaya çıkarır.

Oyun, akıl, ödev ve hakikat ölçülerinin dışında bir geçerliliğe sahiptir. Müzik için de aynı durum söz konusudur. Müziğin biçimlerinin ve işlevinin geçerliliği, görünür ya da gün gibi ortada olan biçim ve kavramların ötesinde yer alan ölçüler tarafından belirlenir. Bu ölçüleri yalnızca özgün adlar belirtebilir; bu adlar –ritm ve armoni gibi- müziğe olduğu kadar oyuna da uygulanabilir.

⁴⁴ NUTKU, Özdemir: a.g.e., s.45

⁴⁵ PLATON: a.g.e., s.33

⁴⁶ ARİSTOTELES:a.g.e., s.238

Ritm ve armoni, hem müziğin , hem de oyunun tamamen özdeş anlam taşıyan faktörleridir. Fakat söz, şiiri tamamen oyunsal olan alandan kısmen alarak, onu kavram ve yargı alanına dahil edebilecek durumdayken, müzik bütün olarak oyun alanında kalmaya devam etmektedir. Şiirsel sözün, arkaik kültürlerdeki güçlü toplumsal ve dinsel işlevi, şiirsel sözün ifadesinin, bu aşamada henüz müziğin ierasından ayrılamaz nitelikte olmasına sıkı sıkıya bağlıdır. Her hakiki ibadet şarkıyla, dansla, oyunla ifade edilmektedir. Daha ileri bir kültürün taşıyıcıları olan bizleri kutsal bir oyuna dahil edecek, müzikal heyecandan daha uygun bir şey yoktur. Formüle edilmiş dinsel fikirlerden bile bağımsız olarak, güzellik ve kutsallık duygusu müzikal zevk içinde erir ve bu kaynaşmanın içinde oyun ile ciddiyet arasındaki zıtlık yok olur.

Bir çok estetik değerin bilincine varmamıza neden olan romantizm, müziğin yüksek sanatsal içeriğinin ve derinlemesine canlı anlamının giderek daha geniş çevreler tarafından tanınmasına katkıda bulunmuştur. Öte yandan, müziğin eki işlev veya değerlerinin hiçbirisi de kullanımdan düşmemiştir. Müzikal hayatın *agonal* nitelikleri bile, her zaman ne iseler öyle kalmışlardır.”⁴⁷

Müziği soylu oyun ile yarar amacı gütmeyen estetik zevk arasında bulunan bir alana yerleştirmek Aristoteles’in görüşünün tam ortasında yer almaktadır. Ancak, bu bakış açısı, Yunanlıların, müziğe fazlasıyla tanımlanmış teknik, ahlaki ve psikolojik işlev yükleyen bir başka inancı tarafından düzeltilir. “Müzik bir mim veya taklit sanatı sayılmaktadır ve bu taklit, olumlu veya olumsuz etik duygular uyandırmak gibi bir etkiye sahiptir.”⁴⁸

“Her cins şarkı, terennüm ve dans figürü bir şey göstermekte, temsil etmekte, resmetmektedir ve temsil edilen şeyin iyi veya kötü, güzel veya çirkin olması ölçüsünde, müzik de iyi veya kötü olmalıdır. Müziğin yüksek etik veya

⁴⁷ HUIZINGA, Johan: a.g.e., s.194

⁴⁸ PLATON: a.g.e., s. 20

etiksel değeri bu özelliğine bağlıdır. Taklidi dinlemek, kendileri de taklit olan duyguları harekete geçirir.”⁴⁹

“Yunanlıların müziği değerlendirirken konudan sapmaları, müziğin doğa ve işlevini belirlemeye çalışan düşüncenin, oyun kavramına nasıl sürekli olarak temas ettiğini göstermektedir. Her müzik faaliyetinin özü bir oyundur. Bu kökensel olgu, sonuçta her yerde, hatta açık bir şekilde formüle edilmediği yerlerde bile bilinmektedir. Müzik ister eğlendirmeye ve neşe vermeye yarasın, ister yüce bir güzelliği dile getirsin, isterse kutsal bir ayın karakterine sahip olsun, her zaman oyun olarak kalmaktadır. Örneğin ibadet de oyunsal işlevin doruğu olan dansa çoğu zaman sıkı sıkıya bağlıdır. Uygarlığın eski dönemlerinde, müziğin niteliğinin ayırma tabi tutulmasına ve tasvirine yönelik çabalar saf ve hatalı kalmışlardır. Kutsal müziğin uyandırdığı heyecan, melekler korusu, gök kubbe vb. ile yapılan kıyaslamalar aracılığıyla ifade edilmektedir. Müzik, o sıralarda, dinsel işlevinin dışında, esas olarak soylu bir vakit geçirme biçimi ve hayranlık verici bir ustalık olarak veya tamamen neşeli bir eğlence olarak da takdir görmekteydi. Müzik, ancak çok daha sonraları, kişisel sanat deneyi ve heyecanı olarak takdir görebilecek, en azından bu takdirin ifade edilmesi başarılabilecektir. Müziğin her zaman kabul edilen işlevi, soylu ve yüceltici toplumsal bir oyunun işlevi olmuştur ve bunun da en üst noktası olağandışı bir beceri performansıdır.

Sonuçta müziğe ilişkin şeyler, sürekli olarak oyun çerçevesinde kalıyorsa, müziğin ikizi olan başka bir sanat –dans- için bu durum haydi haydi geçerlidir. İster ilkel halkların kutsal ve büyülü dansları, ister Yunan ibadeti içinde yer alan danslar, isterse de Kral Davud’un anlaşma sandığı (İbranilerin yasa levhalarını sakladıkları çok değer verilen sandıklar) önünde yaptığı dans olsun veya her hangi bir dönemde, her hangi bir halkın eğlenmek amacıyla yaptığı dans olsun; dans, kelimenin tam anlamıyla, en mükemmel bir oyun, oyunsal biçimlerin en saf ve en tam olanlarından birinin ifadesi olarak kabul

⁴⁹ ARİSTOTELES: a.g.e., s.239

edilebilir. Hiç kuşkusuz oyunsal nitelik tüm dans biçimlerinde bu kadar mutlak bir biçimde ortaya çıkmaz.

Dans ile oyun arasındaki bağlantı sorun çıkartmamaktadır. Bu bağlantı o kadar aşıkâr, o kadar sıkı ve o kadar tamdır ki, bunu ayrıca tasvir etmenin gereği yoktur. Dans ile oyun arasındaki bağlantı bir katılmaya değil, bir kaynaşmaya, esasa dair bir özdeşliğe ilişkindir. Dans, bizatihi oyunun özel ve çok mükemmel bir biçimidir.

Şiir, müzik ve danstan plastik sanatlar alanına geçilecek olunursa, burada oyunla olan bağların pek o kadar aşıkâr olmadığı fark edilecektir. Bu iki estetik üretim ve gözlem alanı arasındaki temel fark eski Yunanlılar tarafından iyice kavranmış durumdaydı; çünkü Helen zihniyeti, bazı bilgi ve becerileri *Mousaların* hükmü altına koyarken, bu şerefi plastik sanatlar adı verilen bir diziye tanımamıştı. El emeğine bağlı olduğu düşünülen bu sanatsal ifadelerin hiçbirinin *Mousa* ile bağlantısı yoktu. Üstelik, plastik sanatlar tanrısal bir iradeye bağlıydılar ve Heohaistos veya Athene Ergané'nin yetki alanında sayılmaktaydılar. Plastik sanatlarla uğraşanlar, şairlere gösterilen ilgi ve itibardan yararlanamıyorlardı.

Lirik sanatlarla plastik sanatlar arasındaki derin fark, kabaca, oyunsal unsurun plastik sanatlarda yer almamasına karşılık, lirik sanatlarda oyunsal niteliklerin aşıkâr olmasına denk düşmektedir. Bu zıtlığın başlıca nedeni, gerçek estetik faaliyetin müzikal sanatlar açısından icranın içinde yer almasından kaynaklanmaktadır. Plastik sanatlar, malzemeye olan bağımlılıkları ve bu malzemenin dayattığı biçimsel olanakların sınırlılığı nedeniyle, zaten, boş alanlarda serbestçe dolaşan şiir ve müzik kadar özgür bir *oyun* oynayamazlar. Dans bu bağlamda, ara bir alanda yer almaktadır. Hem müzikal hem de plastiktir; müzikaldir, çünkü hareket ve ritm dansın esas unsurlarını meydana getirmektedir. Bütün faaliyeti, ritmik hareketin içinde yer almaktadır. Ama gene de malzemeye bağımlıdır. Onu ifade eden insan vücudunun, tavır ve hareket

konusunda sınırları vardır ve dansın güzelliği bizatihi hareket eden bedenin güzelliğidir. Dans, heykelle eşdeğerli olmak üzere plastiktir; ama geçici bir süre için. Dans, tıpkı ona eşlik eden ve yöneten müzik gibi, tekrar sayesinde hayat bulmaktadır.

Aynı şekilde, plastik sanatların etkisi müzikal sanatlarından tamamen farklıdır. Mimar, heykeltıraş, ressam, çömlekçi ve genel olarak bezeme sanatçısı, estetik güdüsünü özenli ve sabırlı bir çalışmayla malzemenin içine yerleştirmektedir. Bu sanatçının yaratısı uzun ömürlüdür ve sürekli olarak görülebilir niteliktedir. Sanatının etkisi, müzikte olduğu gibi, bizzat kendinin veya başkasının geçici bir icrasına veya temsile bağlı değildir. Eser bir kez meydana getirildikten sonra, eser bakacak insanlar olduğu sürece, eserin etkisi değişmeden ve sessiz bir şekilde devam eder. Sanat eserinin canlandığı ve tadına varıldığı kamusal etkinin yokluğu, plastik sanatlar alanında oyunsal bir faktörün yokluğuna yol açar. Sanatçı, yaratıcı atılımına ne kadar bağımlı olursa olsun, tıpkı bir kol işçisi gibi ciddiyet ve gerilim içinde, deneyerek ve kendini sürekli düzelterek çalışmaktadır. Sanatçının tasarım sırasında özgür ve coşkulu heyecanı, eserin gerçekleşmesi esnasında oyunsal unsurun yokluğu aşıkardığı gibi, oyun unsuru kendini seyir ve seyirden duyulan haz esnasında da ifade edememektedir.

Demek ki plastik sanat üretimi oyun alanının tamamen dışında gerçekleşmektedir ve bu ürünün ayin, tören, hoşça vakit geçirme, toplumsal olay biçimleri altında sergilenmesine ancak tali olarak girilmektedir. Müzik eseri toplumsal bir coşku havası içinde yaşanmakta ve gelişmektedir; plastik eser için böyle bir durum söz konusu değildir.

Bu temel zıtlığa rağmen, oyunsal unsur gene de çeşitli bakış açılarından bütün plastik sanatlarda görülebilir. Maddi sanat eseri, arkaik kültürdeki yerini ve yönünü özellikle ibadette, anıta, heykelde, süslemede, süslü silahlarda bulmaktadır. Sanat eseri her zaman kutsal evrenin bir parçasıdır, onun

erdemleriyle yüklüdür; büyü gücü, kutsal anlam, kozmik nesnelerle temsili özdeşlik, simgesel değer, dinsel törenler. Ayin düzeni ile oyun o kadar sıkı bir ortaklık içindedir ki, plastik sanat üretiminde ve değerlendirilmesinde ibadetin oyunsal niteliğinin kısmen de olsa etkide bulunduğunu görmemek olanaksız hale gelmektedir.”⁵⁰

“Plastik sanatlarla oyun arasındaki bağların o kadar belirgin olmadığı ortadadır. Ama Huizinga’nın müzik ile plastik sanatlar arasında bulduğu farkı da, tamtamına kabul etmek mümkün değildir; yukarıda belirtilen kendisine ait görüşlerine göre, müzikteki oyun niteliği, plastik sanatlarda yoktur. Belli ki, ünlü kültür tarihçisi klasik dönem sanatçıları düşünmüştür. Ancak böyle de olsa, oyun niteliğini plastik sanatlarda da bulmak mümkündür. Modern sanata, özellikle, Miro, Klee, Pollock vb. gibi çağdaş resamlara ve Giacometti gibi ressam-yontuculara bakıldığında oyun niteliğini görmek mümkündür. Onların resimlerinde çocuksu biçimler ve renkler oyunsal tavrı açığa çıkarırlar. Bu resimlerdeki naifmiş gibi görünen entelektüel oyunsal tavır içeylemde ifade bulur. Bu içeylem, resimde, sanatçılar tarafından gizli kodlarla şifrelenmiştir. Önemli olan, bu resimlere bakmayı bilmektir. Giacometti’nin üşüyen, yalnız ve sakat figürlerinde ve bu ressamın yapıtlarındaki oyun niteliği biçimlerinin ve renklerin tartımı ile var olur.”⁵¹

“Ressamlar, yontucular, fotoğraf sanatçıları için oyunun konu edinilmesine yol açan birden fazla etmen göze çarpar: Kağıt Oynayanlar örneğinin, an’ın dramatik çatısı adına Chardin’i, Georges de la Tour’u, Cézanne’i çekmiş gibidir – gerilim dondurulmuş ifadeye ve gestus’a bir ustalık gösterisinde geçilir(...) buna karşılıklı Klee’nin, Pollock’un, Rothko’nun, Soulages’in oyunu örtünür: Savaşlarının aslında birer oyun olduğu her zaman anlaşılmaz, anlaşılmamıştır.”⁵²

⁵⁰ HUIZINGA, Johan: a.g.e., s.202-203

⁵¹ NUTKU, Özdemir: a.g.e., s.48

⁵² BATUR, Enis: “ya/zar 63+1 para-graf(fiti)”, Sanat Dünyamız, Yıl. 19, 1994, S.55, s.79-82

“Oyun için gerekli eylemi, yalnızca fiziksel açıdan ele alan Huizinga’nın aksine, özellikle plastik sanatçıların yapıtlarında oyun niteliği görülebilmektedir. Bu sanatçıların yapıtlarında var olan bir içeylem bulunmaktadır. Giacometti’nin özgürlük anlayışında bu içeylemi hissetmek mümkündür. Onun heykellerindeki eller, duruşlar, aç kalmış bedenlerdeki ‘üşümüşlük’ insani oyunun ifadeleridir. Onun resimlerindeki boşluklar bu oyunun bir parçasıdır.”⁵³

“Giacometti’nin figürleri, “tıpkı bir dağın doruğundayken kulağımıza gelen ve duyduğumuzda, başka bir yerde çağrı ya da acı çığlıkları olduğunu bildiğimiz o boğuk çığlıklara benzerler. Bu ortaya çıkma ve yok olma, kaçma ve kışkırtma oyunu onlara belli bir şıklık havası verir.”⁵⁴

“Plastik sanatlarla oyun arasındaki ilişki, sanatsal biçimlerin üretimini insanın doğuştan kaynaklanan oyun eğilimiyle açıklamaya çalışan bir teori tarafından çoktan kabul edilmiştir. Nitekim, oyunsal bir işlev olarak adlandırılmayı haklı olarak layık olan ve adeta içgüdüsel bir şekilde kendiliğinden bir süsleme ihtiyacını kolayca fark etmek mümkündür. Elinde bir kalem olduğunda, can sıkıcı bir toplantıya katılmış olan herkes bunu bilir. Bir kağıda çizgiler çizmek ve karalamaktan ibaret olan gayri ihtiyari, ama az çok bir bilinç unsuru da içeren bu oyun, ortaya fantastik süslemeler ile oldukça değişik hayvan veya insan figürleri çıkartmaktadır. Psikolojinin, sıkıntıdan kaynaklanan böylesine bir sanata atfettiği bilinçdışı veya bilinçaltı nedenler bir yana bırakıldıktan sonra, bu faaliyete kesinlikle oyun denebilir; yeni doğmuş bebeğin oyununun yanında, en alt oyunsal kategorilerin birinden kaynaklanan bir oyun olduğu söylenebilir, çünkü düzenlenmiş toplumsal oyunun yüksek yapısı burada yer almamaktadır. Genel olarak plastik yatıdan söz edilmese bile,

⁵³ İNALTONG, Cem: “Giacometti: Üşüyen Heykel”, Sanat Dünyamız, Yıl. 19, 1994, S.55, s.141

⁵⁴ SARTRE, Jean- Paul: “Giacometti’nin Resimleri”, (Çev: TUFAN, Hülya), Sanat Dünyamız, Yıl 19,1994, S.55, s.133

bu psişik işlevin, sanatta süsleme biçimlerinin doğuşundaki rolüne ilişkin temel açıklama henüz çok yetersizdir. Amaçsız bir çiziktirme oyunundan hiçbir üslup doğmaz. Bunun dışında, plastik yaratı ihtiyacı, bir yüzeyin süslenmesini fazlasıyla aşmaktadır. Bu ihtiyacın üç cephesi vardır: Süslemeyi, inşayı ve taklidi hedeflemektedir. Sanatı bir *spieltrieb*'den türetmek için, bu kategorinin içine mimari ile resmi de dahil etmek gerekir. Taş devrine ait mağara resimleri oyunsal bir güdünün ürünüdür? Bunu iddia etmek, cüretkar bir zihinsel sıçrama olacaktır. Ve mimariye gelince, bu varsayım burada devreye sokulamaz; çünkü arıların ve kunduzların inşa faaliyetlerinin kanıtladığı üzere, estetik güdü bu alanda öncelikli değildir. Oyuna kültür unsuru öncelikli bir önem tanınsa bile, sanatın kökenini doğuştan gelen oyunsal bir güdüye dayandıran bir açıklama tatmin edici olmayacaktır. Fakat, bir çok zengin plastik sanat dizisi söz konusu olduğunda, fantezi bir oyunu, zihin ile elin oyunsal bir yaratısını akla getirmemek olanaksızdır. İlkel toplumlardaki maskeli dansların barbar tuhaflığı, biçimlerin arapsaçı gibi birbirlerinin içine geçmesi, totemlerde görülen süsleme unsurlarının fantastik karışımları ile insan ve hayvan şekillerinin karikatüre döndürülmesi; bütün bunlar karşı konulmaz bir şekilde, oyunsal alanla ortaklık bulunduğu fikrine götürmektedir.”⁵⁵

⁵⁵ HUIZINGA, Johan: a.g.e., s.205

BÖLÜM III

I. ÇOCUĞUN EĞİTİMİ ve OYUN

“Eğitimin ilk amacı, çocuğun keşfi ve özgürleştirilmesidir. Karşılaştığı ilk sorun, doğrudan doğruya çocuğun varlığıyla ilgilenmek, ikincisi de olgunluğa doğru ilerlerken ona gerekli yardımı sağlamaktır. Demek oluyor ki çocuğun gelişimi için elverişli bir çevre sağlanmalıdır. Engeller asgariye indirilmeli ve çocuğun enerjilerini geliştirecek faaliyetler için gerekli ortam sağlanmalıdır. Yetişkinler de çocuğun çevresinin bir parçası oluşuna göre, onlar da kendilerini çocuğun ihtiyaçlarına göre ayarlamalıdır. Çocuğun bağımsız faaliyetini destekleyici hiçbir engel olmamalıdır. Ne de yetişkinler, çocuğun sayesinde olgunluğa eriştiği faaliyetleri onun adına yürütmeye kalkmalıdır.”¹

“Çocukların geleceğini belirleyecek olan toplumsal ahlaki değerlerin aktarılması, yaşamın ilk yıllarında başlar. Temel bilgi ve beceriler bu dönemde kazanılır. Bu nedenle okulöncesi eğitiminin önemi büyüktür.

3-6 yaş çocuklarının eğitimini gerçekleştiren okulöncesi eğitim kurumunu, annenin yokluğunu giderecek bir kurum olarak değil de, annenin tek başına çocuğun üzerindeki ilk yıllardaki rolüne katkıda bulunan ve bu rolü yaygınlaştıran bir kurum olarak değerlendirmek gerekir.

Anaokulu, çocuğa bilgi aktarmaktan çok, çocuğun içinde var olan yeteneklerin serpilip gelişmesine yardımcı olur. *Çocuk, anaokulunda en iyi oyun ortamını bulur, işbirliğini geliştirir, yaşatlarıyla ilişkiye girerek birlikte yaşamayı öğrenir.*

¹ MONTESSORI, Maria: Çocuk Eğitimi “Montessori Metodu”, (Çev: YÜCEL, Güler), İstanbul, 1998, s.118

Okulöncesi eğitim kurumu, aynı zamanda kuralları en etkili biçimde öğretebilen bir kurumdur. Çocuk burada, kendi hakkını korurken, paylaşmayı ve başkalarının özgürlüğünü zedelememeyi öğrenir.

Okulöncesi eğitim kurumları, çocukların sözel faaliyetlerine önem veren ve onlara hareket imkanı hazırlayan kurumlar olmalıdırlar. Bu kurumlarda renk, sayı ve kavramlar, çocuğun düşüncesine uygun bir biçimde somuta indirgenerek verilir. Parmak boya ve resim faaliyeti, su oyunu, kum oyunu, ritmik jimnastik, bloklarla oynama önde gelen oyun dizeleri arasında sayılabilir. Çocukların en hoşlandıkları dramatik oyun köşeleri, doktorculuk, bebekçilik, bakkalcılık köşeleridir. Çocuk, en iyi ve örgütlü oyun ortamını kurumda bulur. Böyle özgür ve duyguların rahatlıkla ifade edildiği ortamda da çocuğun gizli güçleri kolayca ortaya çıkar.

Oyun bize hem çocuğu tanıtan hem de kendi yeteneklerinden haberdar olmasını sağlayan çok önemli bir etkinliktir. Çocuk oyun malzemesiyle oynarken bir yandan da günlük gerilimlerinden bu yolla arınma olanağı bulur. Sözelimi su yada toprak gibi doğal oyun malzemeleri aşırı hareketli çocuğu sakinleştirirken, içe dönük çocuğu da rahatlatır.

Oyun, çocuğu izleyen gözlemciye çocuğun zihin, kişilik ve yakın çevre özellikleri hakkında bilgi verirken bir yandan da çocuğa eğitsel tedavi işlevini sürdürür. Çocuk oyun içinde toplumu ve ailesini yaşar ve yaşatır. Kendisine zorla yemek yediren annesini bu olumsuz tutumunu bebeğine uygularken rahatlamaya çalışır. Çocuk oyun dünyasında egemendir. Yaşlıları dışında kimsenin bu dünyaya girmesine izin vermez.

Oyun çocuğun zihinsel, bedensel, duygusal ve sosyal gelişimini büyük ölçüde etkiler. *Oyun, çocuğa hiç kimsenin öğretemeyeceği konuları kendi deneyimleriyle öğrenmesi yöntemidir.*

Anaokulunun temel öğretim programı içinde, insan ve hayvanları tanıma, ülkemizi ve dünya ülkelerini tanıma, önemli olay ve günlerle, trafik, görgü gibi çeşitli kuralları öğrenme sayılabilir.

Anaokullarının, çocukları ilkokullara hazırlayan birer kuruluş niteliğinde olmaları, önemlerini daha da artırmaktadır. Araştırmalar, okulöncesi kurumda eğitim gören ilkokula başlayan çocukların, bu eğitimi göremeyenlere oranla daha katılımcı, girişken ve uyumlu olduğunu göstermektedir. Böylelikle okulöncesi eğitimin önemli katkısı özellikle, çocuk ilköğretime başladığı zaman kendini göstermektedir.

Erken yaşlarda gelişmeyi önleyen elverişsiz çevreler, toplumsal eşitsizlikleri artırmaktadır. Bu elverişsi ortamlarda büyüyen çocuklar, olumsuz koşullardan etkilenir ve daha iyi konumlardaki akranlarının gerisinde kalırlar. Okulöncesi eğitimi, bu tür eşitsizliklerin ortadan kaldırılmasına da yardımcı olur.”²

“Okula başlayan bir çocuk, tamamen yeni ve alışılmadık bir durum karşısında bulur kendini. Bütün yeni durumlar gibi, okula başlamak da çocuğun daha önceki hazırlanmışlık derecesini belirleyecek bir test işlevi görür.

Okula başlayan çocuktan beklenen nedir? Okuldaki çalışma, çocuğun hem öğretmen ve okul arkadaşlarıyla işbirliğini, hem de derslere ilgi göstermesini gerektiren bir ödevdir. Bu gibi yeni durumlarda çocuğun tepkilerine bakarak, ortak çalışma yeteneği ve ilgi alanının sınırları konusunda bir yargıya varmak mümkündür.

Çocuğun derslerini sevmemesi, büyük ölçüde öğretmenine karşı duyacağı yakınlığa bağlıdır. Çocuk dikkatsizce ya da dikkatini belli bir konu

² YAVUZER, Haluk: Çocuk Eğitimi El Kitabı, İstanbul, 1999, s.152-153

üzerinde toplayamıyorsa, dikkatini canlı ve uyanık tutmak öğretmenin becerisine kalmıştır.”³

“Öğrencilere bilgileri sunmak bir sanattır. Bu işte başarı öğretmenin, öğrencilerini çok iyi tanımasına; konusundaki bilgilerinin güçlülüğüne ve öğretmenliğin gerektirdiği kişilik özelliklerine sahip olmasına bağlıdır.

Öğrenciler bilgiler sunulurken, kullanılan dilin yalın ve öğrencilerin anlayabileceği düzeyde olması, anlamayı çoğaltmaktadır. Teknik ve bilimsel terimlerin her biri bir kavramı anlatır. Bu terimlerin öğrencilerce iyi anlaşılması; üzerinde alıştırmalar yapılması ve her fırsatta kullanılması öğrencilerin hem terimleri yerli yerinde anlayarak kullanmasını, hem de kavramları daha iyi geliştirmesini sağlamaktadır.

Öğretmenin konuştuğunu öğrenciler anlayamazsa, anlatmanın anlamı kalmamaktadır. Kimi öğretmenler, yabancı sözcüklerle dolu; ağırdalı, anlaşılması zor tümceler kullanmayı büyük bir ustalık saymaktadırlar. Kimi kişiler de bu türlü konuşmayı ve yazmayı bilgiçlik taslamak için yapmaktadırlar. Öğrencilere bilgiler sunulurken, tümceler kısa ve tam olmalıdır. Kısa, açık ve yalın tümce kullanmak pek güçtür, beceriklilik ister.

Öğrencilere bilgileri sunarken geniş açıklamalar yapmak ve aynı bilgileri değişik sözlerle yinelemek öğrencilerin anlamasını kolaylaştırmaktadır. Bu yüzden öğretmen dersinde, elinden geldiği oranda, her kavramı geniş olarak açıklamalı ve yeri geldikçe kendinin yaratacağı olanaklarla aynı bilgileri değişik bir dille yinelemelidir. Böyle bir işi yapmak öğretmen için sıkıcıdır. Fakat öğrenci, kaçırdığı ve anlayamadığı yerleri yeniden yakalayabilmekte ve anlayabilmektedir.

Öğrencilere, bilgilerin düzenli ve ana hatlarının belirtilerek sunulması da anlamayı artırmaktadır. Bilgilerin, amaca ulaştıracak bir düzen içinde

³ ADLER, Alfred: Çocuk Eğitimi, (Çev: ŞİPAL, Kamuran), İstanbul, 1998, s.135

sunulması, öğrencilere yapılan işin ne olduğunu daha iyi anlatmakta, öğrenciler adım adım amaca ulaştıklarını görebilmektedirler. Konunun ana hatlarının verilmesi ise, öğrencilerin konuyu bütünü ile görmelerine ve önemli kavramları yakalamalarına da fırsat vermektedir. Genel olarak öğretmenler, bilgileri sunmadan önce, konunun ana hatlarını ve konuda geçen önemli kavramları (terimleri) tahtaya yazarlar. Bu yol oldukça yararlı olmaktadır.

Yapılan denemelere göre, öğrencilerin gelişimine uygun, yeter uzunlukta ve bir bütünlük içinde sunulan bilgiler daha iyi öğrenilmektedir. Sunulacak bilgilerin bir bütünlük içinde düzenlenmesi, öğrencilerin, 1. Konuları algılama ve algılamasını kolaylaştırmakta; 2. Gelişimine daha uygun gelmekte; 3. Amaçlarını görmelerini sağlayarak öğrenmeye güdülemektedir.

Eğer bütünün çok büyük olması zorunlu ise, bütün kendi içinde anlamlı parçalara bölünebilir yada bütün-parça-bütün yöntemine göre öğretim yapılabilir. Bu yolla öğrenmede ilkin, konunun ana hatları ile bütünü öğrencilere sunulur; sonra bütün, anlamlı biçimde bölünerek parçalar öğretilir; sonunda da yeniden bütünün tümüyle öğretilmesine dönülür.

Becerilerin öğrenilmesinde olduğu gibi bilgilerin öğrenilmesinde de eğitim araçlarının, özellikle de gör-işitsel araçların büyük yararı olmaktadır.”⁴

“Gerek çocukların gerekse yetişmiş insanların, eğitim ve öğretim sırasında dikkatlerini uzun süre dağıtmadan muhafaza etmeleri oldukça zordur. İnsanlar bir süre sonra sıkılırlar ve dikkatleri dağılır. Bu da kalıcı bir şekilde algılamayı ve öğrenmeyi engeller, özellikle ilk ve orta öğretimdeki çocukların dikkat süreleri daha kısadır.

⁴ BAŞARAN, İ. Ethem: Eğitim Psikolojisi, Ankara, 1994, s.289

Oyunla öğrenmenin faydalarında birisi de, dikkati yoğunlaştırma kalitesidir. Oyunlar, öğrencileri pasif durumdan aktif duruma geçirmeleri sebebiyle dikkati, diğer öğrenme tekniklerine göre daha fazla sağlarlar.

Eğitimcilerin zorlandığı iki nokta vardır; birincisi, eğitime katılan kişilerin gerçek kapasitelerini anlamaktır ki, bunu her zaman başarmak oldukça zordur. Çünkü öğrenci rol yapıyor, anlamadığı halde anladım diyor olabilir. İkincisi, verilmek istenen şeylerin ne derece alınabildiğinin gözlenmesidir. Oyun anında çocuk, diğer zamanlara göre daha serbest hareket etmekte ve iç dünyasını daha gerçekçi olarak yansıtmaktadır. Böylece hataları, zayıf yanları, buluşları yetenekleri ve eğilimleri ile çocuğun gerçek kişiliğini gözlemek mümkündür. Bu da eğitimcinin çocukta var olan kapasite ile, aynı zamanda verilmek istenenlerin, ne kadarını alabildiğinin değerlendirilmesini yapabilmesine imkan vermektedir.

Oyun bir eğitim aracıdır. Öncelikle temel eğitimin bütün dallarında , hem öğretim metodu, hem de öğretim aracıdır. Temel eğitimde kişi düşünerek öğrenmez. Çeşitli durumlarda oluşan deneyimlere göre öğrenme gerçekleşir. Gerçek durumlardan örnekler oluşturan oyunlar, çocukların gerçek hayatta karşılaşacağı durumlarda ne yapması gerektiğini ortaya koyan bir eğitim yoludur. Oyunları öğretimi aracı olarak kullanmanın bir başka yararı da öğretmenin rolünü, hakim veya jüri üyesi konumundan uzaklaştırmasıdır. Öğretmenin hakim rolü, öğrencileri, korkutmakta, çekingen veya isyankar yapmakta, bu da disiplin suçlarını artırmaktadır. Oyula eğitim, kazanma ve kaybetme anındaki hareketlerini görmelerini ve değerlendirmelerini kazandırır. Öğrenci, aldığı dereceden dolayı öğretmeni suçlamaz; bunun yerine başarılı olabilmemesinin kendi çabasına bağlı olduğunu anlar.

Oyunla eğitim bir eğitim metot olmasının yanı sıra, genç bireylerin toplumsal kültürü, iyiyi-kötüyü, meslekleri, sosyal rolleri, kişilik haklarını, saygı ve sevgiyi de öğrendikleri en elverişli ortamdır.

Tıpta (tedavide), iş dünyasında (idareci yetiştirilmesinde), mesleki eğitimde ve boş zamanların yararlı bir biçimde değerlendirilmesinde oyun, çokça başvurulmuş bir metottur. Bir çok eğitimci oynayarak öğrenmenin daha iyi hafızada kaldığını, mukayeseli düşünme, karar verme ustalığı kazandırdığını ve davranışları değiştirdiğini tespit etmişlerdir.

Oyunları, öğretilmek istenen konulara bağlamak hiç de zor değildir. Bu açıdan bakıldığında oyunla eğitim, tek bir branş dersini aşmaktadır. Bir çok branş dersinde oyunla eğitim uygulanabilir. İyi bir eğitimci konuyu oyunla bağlayarak bireylere çok şeyler öğretebilir. Bu işin, yani oyunla eğitimin, yapıldığı en eski alan olarak askeri oyunları görmekteyiz. Bilindiği gibi satranç ve dama birer savaş oyunudurlar ve çok eskiden beri oynanmaktadırlar. Oyuncular satrançta zekalarını, karar verme özelliklerini ve cesaretlerini karşılaştırarak adeta savaşırlar. askeri alanda sıkça başvurulmuş tatbikatlar da birer oyundur. Günümüz iş dünyasında da personel ve yönetici yetiştirmede oyundan yararlanılmaktadır. Bu oyunlar oyuncuyu soyutlayarak bir mücadele ortamı içine sokup, hırslı, gözü ilerde, iş dünyasının gerçeklerini gören ve oyuncunun pratik, doğru kararlar vermesini gerektiren oyunlardır. Oyuncular yönetim prensipleri doğrultusunda, karışık durumlarda, kesin kararlar almak zorundadırlar. Bu oyunlar geleneksel yönetici ve personel yetiştirme metotlarından daha faydalıdır. Çünkü oyuncuya yaparak, yaşayarak öğrenme fırsatı verir, teknik pratiği artırır ve en önemlisi, kısa zamanda risksiz olarak, uzun vadeli tecrübe kazandırır.”⁵

“Gelişim basamakları boyunca çocuğun hareketlerine düzen getiren, zihinsel, bedensel ve psikososyal gelişimlerinde yardımcı olan, hayal gücünü ve yaratıcı yeteneklerini geliştiren tüm oyun malzemesi, *oyuncak* olarak tanımlanabilir.

⁵ HAZAR, Muhsin: a.g.e., s.18-19

Oyuncaklar çocuğun doğal yeteneklerini kolaylaştıran, böylelikle de büyük bir eğitimsel işlevi yerine getiren oyun malzemeleridir. Çocukta seçme ve değerlendirme duygusunu da geliştiren oyuncaklar, bu işlevleriyle çocuğun kendi kendine karar verebilmesine ve belirli bir alanda beceri kazanmasına olanak hazırlarlar.

Yine oyuncaklara bireyin toplum ve çevreyle olan ilişkilerini düzenleyen bir araçlar sistemi gözüyle bakılabilir.

Oyuncaklar çocukların çeşitli renk, boyut ve şekilleri kavramalarına, sayısal ve yazınsal kavramlardan haberdar olmalarına yardımcı olurlar. Gelişimin her kesimini uyarmaları açısından oyuncaklar, farklı yaş ve zihin düzeyindeki tüm çocuklar için gereklidir.”⁶

“Oyunun eğitimde kullanımında temel amaç insanın kendisini başkasının yerine koyarak kendini ve çevresini daha iyi tanıyabilmesi, anlayabilmesidir. Eğitimde dramanın kullanımı 19. Yüzyılın sonunda başlamıştır. Modern eğitimciler, çocukların en iyi yaşayarak, oynayarak öğrendiği gerçeğinden hareketle bu yöntemi geliştirmişlerdir. Çocuğun neredeyse doğuştan getirdiği bir özelliği var; çevresini oynayarak tanıyor okul çağına kadar. Fakat okul çağında birdenbire bu oynayarak tanıma eylemi kesiliyor. Öğrenci pasif, öğretmeni dinleyen biri durumuna düşüyor. Bu durum çocuk için öğrenmeyi zorlaştırıyor. Öğrenmek çocuk için çok kolaydır ama aktif olursa, yaparsa, oynarsa.”⁷

“Eğitimin amaçları için oyunun önemi devlet okullarında ihmal edilmektedir. Ama son zamanlarda çocuklar için, oyun ortamlarının değeri ve amaçları hakkında düşündürecek kadar araştırma yapılmıştır. Devlet okullarında

⁶ YAVUZER, Haluk: a.g.e., s.196

⁷ IV. ULUSLARARASI EĞİTİMDE DRAMA SEMİNERİ, Drama, Maske, Müze, (Derleyen: SAN, İnci). Çağdaş Drama Derneği, Ankara. 1997 s.33

oyunun kullanılması gerektiğini anlamak güçtür. Öğrenciler, bir eğitim sisteminde ilerlerken çocukların öğrenme eylemini, tekrarlanan, sıkıcı ve zaman öldürücü bir eyleme eşleştirdiği açıkça görülür. Çoğu öğrenci ise okul ortamında öğrenmeyi oyun veya eğlendirici bir iş olarak görmemektedir. Çoğu insan için oyun doğal bir olaydır. Ama oyun genelde öğretmen tarafından yönetilen bir eylem olarak düşünülmez. Oyunun eğitici özelliğinden dolayı, oyunun dengeli, kişilikli bireylerin yetişmesine yardımcı olacağına inanılmaktadır. Oyun günümüzde okullarda gündelik bir şey değildir. Böylece oyun ortamını savunan eğitimciler ve diğer öğretmenler; veliler “bütün yaptıkları bu mu – Oynamak?” ya da “ne zaman bir şeyler öğrenmeye başlayacaklar?” diye sorduklarında, oyunun, çocuğun gelişimindeki önemini vurgulayan araştırma ve teorileri savunmaya hazır olmalıdırlar.”⁸

“Çocuk oyunları, çocuk eğitimi ve gelişimi ile toplumsal kültür açılarından önemli olduğu gibi, eğitilim ve ruh bilim açılarından da önem taşımaktadır. Eğitilime göre çocukların eğitiminde en etkin yol oyundur. Çocuk, yaşam için gerekli olan davranış, bilgi, beceri vb. şeyleri oyun içinde kendiliğinden öğrenir. İnsanlık ilişkileri, yardımlaşma, konuşma, bilgi edinme, alışkanlık ve deneyim kazanmak, yaşamın (kadın-erkek, ana-baba, öğretmen-öğrenci gibi) rollerini anlama vb. olguları oyun içinde kavrar, benimser ve pekiştirir. Çocuğun kişiliği oyun içinde daha belirgin çizgilerle ortaya çıkar ve gelişir. Çocuğun yetenekleri oyun içinde daha iyi görülebilir. Gelişmesi daha iyi yönlendirilebilir.

İdeal bir eğitimci eğitilimin verilerine dayalı olarak, çocuk oyunlarının çocuğun eğitimindeki yerini ve önemini iyi bilir. Oyunun etkinliğinden çocuğun eğitiminde en geniş ölçüde yararlanır.”⁹

⁸ PERSKY, B. GOLUBCHICK, L.H.: Early Childhood Education, Newyork, 1991, s.154

⁹ SEYREK, Hilmi-SUN, Muammer: Okulöncesi Eğitiminde Oyun, İzmir, 1998, s.3

“Yaşamda ve çocuk oyunlarındaki temel yapıların benzeşmesi, oyundaki etkileşim ile toplumsal gerçeklikteki etkileşimin de temel yapılarının benzer olması, oyunun eğitimde kullanılmasında başlıca etmen olmuştur.”¹⁰

“Okulda öğrenmenin büyük bir çoğunluğu, eklenen, birbiri üzerine yığılan (additive) bir öğrenme biçimini almıştır. Sürekli olarak birey için yeni olan bilgiler öğretilir ve bunlar bireyler tarafından depo edilir. Oysa günümüzde bilgilerin disiplinler arası bağlamları içinde, bütüncül konstellasyonlar halinde algılanabilmesi gereklidir.

Oyundaki öğrenme, bir tür yeniden yapılandırma. Öğrencilerin, çocuk ya da genç, öğrendiklerini, bilgilerini yeni bir bakış açısından değerlendirmesidir. Kazanılmış kavramların irdelenmesi, bu kavramlara yeni anlamlar yüklenmesi söz konusudur. Deneyim ve yaşantılar yeniden gözden geçirilir. Tüm bu süreçler doğal bir öğrenmeyi getirir.”¹¹

Eğitimde oyunun kullanımı sanat eğitiminde de söz konusudur. Üstelik öğrenciler sanat eğitimi derslerinde diğer derslere oranla daha isteklidirler. Çocuklara hadi oynayın denildiğinde, çoğu resim yapmayı ya da bu türlü bir eylemi seçmektedirler. Çocuk kafasında zaten resim yapmayı ya da bu türlü eylemleri oyunla bağdaştırmaktadır. Bu yüzden sanat eğitimi içerisinde oyunun kullanılması çok olağan ve gereklidir.

“Klettke ve Zimmer gibi iki yazar ile KEKS adındaki bir grubun temsil ettiği bir görüş, “eylem” sözcüğü çevresinde toplanır.

Herbert Klettke, çocukların boş zamanlarındaki oyunlarında, pek de kuralları olmayan boyama, kurup takma(monte), inşa etme gibi etkinliklerinde bir “kendini gerçekleştirme eylemi” bulur. Bu saf yürekli (naif) ve kendiliğindenci

¹⁰ SAN, İnci: “Yaratıcılığı Geliştiren Bir Yöntem ve Yaratıcı Bireyi Yetiştiren Bir Disiplin: Eğitsel Yaratıcı Drama”, Yeni Türkiye Eğitimi Özel Sayısı, Ocak-Şubat 1996, S.7, s.151

karalama, boyama işlemlerinin yolda asfalt üzerine ya da duvarlara yapılmasında “eğlenceli ve gerçek, kökene dönük bir yaşantı anlamı bulur. Buradan çıkarak Klettke sanat eğitimi için biçimleyici alanın genişletilmesini düşünür ve öğrencilerine büyük boyutlar, sınırsız yüzeyler verir. Okul avluları, caddeler, duvarlar gibi. Plastik ve arkitektonik nesneler de bu gibi eylemler için istenen boyutlarda hazırlanır. Yeni gereçler (toprak, taşlar, dallar gibi) çocuklara yeni duyuusal deneyim olanakları verir.

Önceden hazırlanmış malzeme ile oyun eylemleri de düzenleyen Klettke'nin bu çabaları, güdümbilimden yararlanan sanat eğitimcilerinininkini andırıyorsa da, saptanmış kuralları olmaması bakımından ayrılmaktadır. Öğrenciler oyunların kurallarını kendileri saptarlar, istediklerinde de değiştirirler. Klettke'nin dersleri birer “eğlenceli öğrenme oyunları” dersidir.

KEKS grubu ve Klettke, oyun ve boyama eylemleriyle kamuya açılan ilk sanat eğitimcileridir. Bu anlayışın özgürlüğü sanatın ‘yayılması’ anlayışından gelmektedir. Klettke'nin ‘sanatla eğitim’ kavramını kullanması da boşuna değildir. Onun derslerinde söylemsel düşünme biçiminden çok, görüsel bileşenin önemsendiği açıktır.

KEKS grubunun adı “Sanat-Eğitim-Güdümbilim-Sosyoloji” sözcüklerinden gelmektedir. (KEKS: Kunst Erziehung Kybernetik Soziologie). Bu grup resim, boyama, çizime gibi etkinliklerin yanı sıra ve belli bir mekana bağlı bu uğraşlar yanında tüm duylara hitap eden, yalnızca estetik düzenleme ölçütlerine bağlı kalmaksızın, tüm bilinçlilik süreçlerini oyunlarla etkileyen eylemler düzenler. Çeşitli ve her türlü iletişim biçimiyle sınırsız öğrenme ve deneyim olanakları ister.

¹¹ SAN, İnci: “Eğitimde Yaratıcı Drama”, Yaratıcı Drama ve Yaşamsal Önemi Seminer Bildirisi, Alman Kültür Merkezi-İngiliz Kültür Heyeti, Ankara, 1987, s.21

Boyama işlemleri ortaklaşa biçimlendirmelerdir; caddeler, duvarlar, iç mekanlar çizilip boyanırken çocuklar saldırganlıklarını da boşaltırlar. Amaç, oyun kurallarını bulmak ve çevreyi içine almaktır.”¹²

Sanat öğretiminde oyun yöntemi kullanılırken şu kurallara uymakta fayda vardır;

“- Tek zamanda tek oyun tanıtılmalıdır. Bilgilerin bir kısmı öğrenciler için yeni olabilir, bu yüzden onları ilk zamanlarda bir alanda bir veya iki oyunla sınırlamak gerekmektedir.

- Sanat dersleri için küçük takım veya gruplar oluşturmak gerekmektedir. Bir sırada beraber oturan öğrenciler gibi bir düzenleme yapılmalıdır ki, böylece oyunlar her oynandığında gruplar tekrar oluşturulmak zorunda kalınmaz.

- Tesadüfi gruplama stratejileri edinilmelidir ki, böylelikle her defada öğrenciler yeni bir grupla çalışma fırsatı yakalayabilsinler. Gruplama stratejileri benzer eser setleri, bir eser parçası vs. adlarının yazıldığı kartlarla oluşturulabilir. Parçalar sınıfa rasgele dağıtılır ve öğrencilere yeni grup üyeleriyle tanışmak için vakit verilir.

- Yeni bir aktivite sunulurken onu öğrencilere bir aktivite olarak tarif etmek gerekir. Oyunlar öğrencilere öğrenme stratejilerinden daha çekici gözükür.

- Öğrencilere oyun esnasında birbirlerine seslenme fırsatı verilmelidir. Bu öğrencilerin duygu gücünü dengeler ve öğrenci merkezli oyundan ziyade takım oyununu güçlendirir.

¹² SAN, İnci: Sanat Eğitimi Kuramları, Ankara, 1983, s.191-192

- Alternatif olarak tiyatro performansı şeklindeki rol yapmayı gerektiren oyunları abartmak gerekir. Seviyesi iyi olan öğrencilerin bağımsız bir araştırma yapmaları sağlanmalıdır.

- Aktivite araştırma ödevi gibi sunulmalıdır. Aktiviteyi sınıf alıştırmaları için bir sanatçı, stil, spesifik sanat tarihi periyodu hakkındaki bilgileri gözden geçirmek için kullanmak mümkündür.

- Öğrenciler sınıfa iddialarını sunarlar ve savunurlar. Özellikle uygun konular organize sınıf tartışmalarının odağı olabilir.”¹³

II. SANAT EĞİTİMİ VE GEREKLİLİĞİ

“20 yy. ın başından bu yana sanat eğitimi kavramı, kapsamsal ve genel anlamda, güzel sanatların tüm alanlarını ve biçimlerini içine alan, okul içi ve okul dışı yaratıcı sanatsal eğitimi tanımlamaktadır. Dar anlamında ise okullardaki ilgili bölüm ve sınıflarda bu alana ilişkin olarak verilen dersleri tanımlar. Yukarıdaki yaygın ve tümel anlamında kullanıldığı özellikle belirtilmedikçe sanat eğitimi, daha çok “plastik sanatlar alanında verilen eğitim” biçiminde anlaşılmaktadır. Her iki durumda da sanat eğitimi, yetişkin eğitiminden çok, yetişmekte olanların genel eğitim süreci içinde ele alınmaktadır. Ancak sanat eğitimi kavramı sorunsal sık sık tartışılmış, sanat eğitiminin yalnızca görsel-yoğrumsal alanı mı içereceği ya da tüm sanat dallarını mı kapsayacağı konusunda değişik görüşler savunula gelmiştir. Kuşkusuz bu tartışmalarda, sanat eğitiminin nasıl anlaşılacağı, amaç ve görevlerinin neler olacağının belirlenmesi ya da daha doğru bir deyişle belirlenememesi rol oynamış, zaman zaman müzik ve edebiyat gibi sanat türlerinin dışarıda bırakılarak, “plastik sanat eğitimi” ya da “görsel sanatlar eğitimi” gibi kavramlara gidilmiştir. Zaman zaman da müzik, yazın, drama türleri gibi sanat dallarının da sanat eğitimi kapsamı içinde düşünülüp, bu geniş anlamın tam hakkını

¹³ ALGER, Sandra L. H.: Games for Teaching Art, J. Weston Walch Publisher, Portland, 1995, s.9

verebilmek için “müz’sel eğitim” ya da “estetik eğitim” gibi kavramlar önerilmiştir.”¹⁴

Gelişmiş ülkelerin eğitim sistemlerine bakıldığında, aileden başlayarak okul öncesi ve temel eğitim kurumlarında, yaratıcılık eğitiminin tüm okul sistemine, programlarına, yöntemlerine girdiğini ve özümseildiğini görmekteyiz. Böyle bir eğitiminden geçen çocuk ise, yetişkinliğinde yaşamı estetik ve üretken kavrayabilmektedir. Bu ülkelerde, temel eğitimde tüm derslerin işlenmesinde bir yöntem ya da bir eğitim biçimi olarak, örneğin; resim, müzik, drama, dans, öykü, şiir, yaratıcı iş etkinlikleri ve benzeri yolu kullanılan sanatlar, öğrencinin katıldığı uygulama etkinlikleri olmaktadır. Yaşayarak, düşünerek, tartışarak, yaparak, katılarak öğrenme gerçekleşince, öğrenilen kalıcı olmakta ve gerçek yaşama geçirilebilmektedir. Bu tür eğitimde sanat, tümel anlamda eğitime girmekte ve eğitim sisteminin ana yapısını oluşturmaktadır.

Sanat eğitimi, insanın duygu, düşünce, yeti ve yeteneklerini bir bütün olarak geliştirmeye yönelik yapıcı ve yaratıcı etkinlikleri kapsar. Sanat eğitimi, sanatçı eğitimi de değildir. Sanat eğitimi her şey değildir, ama çok şeydir. Önemli bir görevi üstlenen sanat eğitiminin amacına ulaşması için temel ilkesinin çok iyi belirlenmesi gerekir. Bu temel ilke taklit değil yaratma ilkesidir.

“Sanat eğitimi kuramsal yanı ve bilimsel temeli kısmen sanat bilimi kapsamına girmektedir. Günümüzde anlaşıldığı biçimiyle genel eğitim süreci içindeki sanat eğitiminin konuları içine, geçmiş ve şimdiki zaman girmekte, kuram ve uygulama ile üretici ve tüketici (izleyiciye düşen) süreçler her bir arada yer almaktadır. İzlenen ve zaman zaman da üretilen sanat ürünleri, güzel sanatların resim, grafik, yontu, mimarlık, “kullanım sanatları” diyebileceğimiz dekoratif ve el sanatları alanlarından ve tüm görsel iletişim alanlarından (afiş, fotoğrafçılık, film, vb.) örneklerdir. Yaygın anlamadaki bir sanat eğitiminde, yalnız yukarıdaki görsel yorumsal alanlarla yetinilmeyip, sözel ve işitsel sanatlardan (yazın, müzik, tiyatro,

¹⁴ SAN, İnci: a.g.e., s.19

bale, opera, sinema ve televizyon), dolayısıyla tüm görsel işitsel iletişim sağlayan sanat alanlarında ve güzel kültürel olanaklarından yararlanılacağı doğaldır. Böyle tümel anlamda bir sanat eğitimi, sanatın oluşumuna sanatsal yaratma, sanatın toplumdaki yeri, sanat türleri, sanat akımları ve anlayışları, sanatçının kişilik özellikleri, vb. konuları işleyen sanat (ve kültür) tarihi, estetik, sanat kuramları ve eleştirisi, sanat psikolojisi, sanat sosyolojisi, sanat coğrafya ve topografyası gibi, sanat olayına, sanat ürünlerine ve sanat-toplum-kültür ilişkilerine değgin kurumsal bilgi dallarının da katılmasıyla tamamlanıp bütünleşir.”¹⁵

“Sanatların insanın eğitimindeki önemi ve gerekliliği söylenmiş sözlere ve yazılı düşüncelere antik devirlerden (en başta Platon ve Aristoteles olmak üzere) bu yana rastlanmaktadır. Yetişmekte olan çocuk ve gencin okul ve okul dışındaki genel eğitimin çerçevesi içinde yaratıcı sanatsal alanda da kurumsal ve kılğısal olarak eğitilmesinden söz edilmesini ise ancak barok dönemin bitişıyle bir güç olarak belirlemeye başlayan burjuvazinin kendisiyle ilgili bir takım eğitimsel tasarımlar geliştirmesi ve “uyumlu kişilikler yetiştirmek” gibi düşünülerle başladığı söylenebilir. 1800’lerde sanatın, özellikle o dönemlerde klasik sanatın ve bu sanatla uğraşın, insanı eğittiği üzerinde duruluyordu. Buna kimi meslekler için gereken el sanatlarına ilişkin ön eğitim işlemleri de eklendi. Sanat eğitimi açısından önemli olan ilk görüşler arasında Herder’in halk sanatlarına eğilmesi, Guethe’nin renklerin duygusal etkinliklerine ilişkin incelemesi, Schiller’in öne sürdüğü “oyun” tezi. Rousseau’nun, kişinin kendi öz varlığını geliştirmek için doğal ve yaratıcı sanatsal uğraş ve etkinliklerinin bir araç olduğu düşünüşü, Humboldt’un resim çizme etkinliğini bir tür dil olarak görme eğilimi gibi görüşler sayılabilir.”¹⁶

“Tarih boyunca sanat kavramına bakıldığında, sanata yüklenen roller ve sanattan beklenelene koşut olarak sanatın tanımının da değıştiği görülür. Günümüzde ise, “kişiyi, giderek de toplumu tinsel yönden etkileyebilecek dürtüleri sağlama becerisi” olarak tanımlanmaktadır.”¹⁷ “19. yy. ın son çeyreğinde ise sanatın

¹⁵ SAN, İnci: a.g.c., s.20

¹⁶ SAN, İnci: a.g.c., s.54

¹⁷ SAN, İnci: Sanat ve Eğitim, Ankara, 1985, s.12

eğitimi boyutu ortaya çıkar. 19. yy. ın yarısından başlayarak öncelikle endüstrileşen ülkelerde sanat eğitimine ilginin arttığı görülür. Sanat eğitimi, Avrupa’da kültür çöküşüne ve insanın kendine yabancılaşmasına karşı bir önlemler hareketi ve bir eğitim akımı olmaya başlar.”¹⁸

“Endüstrileşmenin getirdiği tek düzelik, insanın mekanikleşmesi, robotlaşması, kültürel yozlaşma gibi insanlık adına tehlike oluşturan sorunlara bir çözüm olarak gündeme gelen Sanat Eğitimi Hareketi, Almanya’da gelişir ve bir çok ülkenin genel eğitimini etkiler. Bu akıma göre, çağın tek yanlı kıldığı insan yaratıcı bir eğitimle bundan kurtulabilir. Sanatla birlikte giyimde, oturlan evlerde, kullanım araç gereçteki estetik bile bu teknolojik çağda insanı eğitecektir.”¹⁹

“Doğayı taklit etme içtepisi, insanın bu temelli ihtiyacı, asıl estetik alanının dışında kalır ve bu ihtiyacın giderilmesinin de, ilke bakımından, sanatla hiçbir ilgisi yoktur.”²⁰ Bu açıklamadan da anlaşıldığı üzere, sanat eğitiminin temel ilkesi taklit etmek değildir. Bu ilke, taklit etmekten çok yaratma ilkesi olmalıdır.

“Bilinen şeylerden yepyeni bir şeyler çıkartmak, yeni, özgün bir bireşime varmak, bir takım sorunlara yeni çözüm yolları bulmak”²¹ yaratıcılık kavramının kısa ve öz bir tanımıdır. Sanat , “bilincin bütün mekanizmalarının açılıp çalışmasının en etkin bir aracı olarak karşımıza çıkmaktadır.”²² Bu açıklamadan yola çıkarak, güzel sanatları çocuğun yaşantısına sokan güzel sanatlar eğitimi, akıl ve duyguların eğitimi açısından çocuğun eğitiminde önemli görevler üstlenmektedir.

“İnsan düşünce duygu ve isteklerini anlatmak için çalışır. Bu insanın en doğal gereksinmesidir. İnsanın düşünce, duygu ve isteklerini en uygun araçlarla en

¹⁸ SAN, İnci: Sanat Eğitimi Kuramları, Ankara, 1983, s.64

¹⁹ ETİKE, Serap: Sanat Eğitimi Yazıları, Ankara, 1995, s.19

²⁰ WÖRRİNGER, Wilhelm: Soyutlama ve Özdeşleşim, (Çev. TUNALI, İsmail), İstanbul, 1985, s.19

²¹ SAN, İnci: Sanat ve Eğitim, Ankara, 1985, s.10

²² KAGAN, Mossej: Güzellik Bilimi Olarak Estetik ve Sanat, (Çev: ÇALIŞLAR, Aziz), İstanbul, 1982, s.465

güzel biçimde anlatmasına yardım edecek eğitimin nasıl alması gerektiğini sanat eğitimi inceler.

Sanat Eğitimi yalnız güzel sanatlarda ya da bu sanatların birinde özel yetenekli olanlar için değil, tüm insanlar için gerekli bir eğitimidir. Bu bilim dalı, eğitim sistemi içinde, eğitilenlerin bir yandan da bu alandan yararlanabilmeleri için ilke, yöntem ve teknikler geliştirir.”²³

“Sanat eğitiminin yalnızca insana özgü bir gereksinim olduğu varsayımından hareket edilirse, bireyin tüm ruhsal ve bedensel eğitimi bütünlüğü içinde tüm estetik duygularının geliştirilmesi, yetenek ve yaratıcılık gücünün olgunlaştırılması çabası, sanat eğitiminin anlamına açık bir görüntü kazandırmaktadır. Öyleyse sanat eğitimi daha genel bir çerçevede içinde ele alınırsa “bireyin duygu, düşünce ve izlenimlerini anlatabilmede yeteneklerini ve yaratıcılık gücünü estetik bir düzeye ulaştırmak amacıyla yapılan tüm eğitim çabasına “Sanat Eğitimi” adının verilmesi uygun olur. Bu çabanın özünde toplumun, en küçük ögesi olarak düşünülen insanın, bireyin gerçekten, uygar bir kişi olması ve buradan da uygar bir toplum oluşturma amaçlandığı dikkate alınır, sanat eğitiminin daha geniş bir boyut için görünümü vurgulanmış olur.

Bu kavramdan ve onun insan-toplum ikilemi üzerindeki işlevinden bakılırsa, sanat eğitiminin bilimsellik ve felsefi niteliğini de açık ve seçik olarak görmek mümkündür. İnsanı insan yapan değerlerinden birisi olarak düşünüp varsayılan sanat ve onun insan özü ile bütünleşip gelişmesi, amaçlanan sanat eğitimi bilimi, sanıldığı gibi, yapay bir olay sayılamaz.”²⁴

“Yaratıcılığın doğasında pek çok çelişkili düşünce vardır. Bugüne kadar kimse bu konuda bir amaçta birleşememiştir. Gerçekte yaratıcılık salt sanata özgü

²³ BAŞARAN, İ. Ethem: a.g.e., s.35

²⁴ SAN, İnci: a.g.e., s.31

değildir. Fen de yaratıcılığı geliştirir. Sanat eğitiminin hedefi; öğrencilerin algısal ayımsama yetilerini geliştirmek, düşüncelerini görsel biçimlere dönüştürülmelerine yardım etmek, onlara sanatın dilini öğretmek, kültürleri ile sanat yapıtları arasındaki ilişkileri değerlendirmelerini sağlamaktır. Bugün sanat eğitiminde ağırlık, özgürce sanat yapmaktan çok sanata öğrenmeye verilmiştir. Bu bağlamda hedef yalnız sanat yapan uygulayıcılar değil, sanattan tat alan, sanata çözümleyebilen, kültürü anlayan bireyler yetiştirmektir.”²⁵

“Sanat eğitiminin kökeni halk sanatı ve ustalık öğrenimine dayanır. Ortaöğretim düzeyinde, endüstri gelişimi bütün dünyada uygulamalı sanatlar okullarının açılmasına neden olmuştur. Sanatta iyi tasarım ve kompozisyon önem kazanmıştır. Bauhaus el işlerini ve güzel sanatları birleştiren yeni bir yöntem ve tasarım okulları olarak kurulmuş ve gelişmiştir. Sanat eğitimi Türkiye’de Batı’da olduğu gibi hemen hemen aynı yolu izlemiştir; önceleri alan-odaklı olan sanat eğitimi, daha sonra çocuk-odaklı öğretime kaymış, bu kuramda, ‘özgür anlatım’, ‘kendini anlatma’ gibi kavramlar sanat eğitiminde belirleyici olmuştur.

1930-1960’lı yıllar arasında ‘özgür anlatım’, ‘doğal gelişim’, yaratıcılık programlarının her ülkede vazgeçilmez hedefleri haline gelmişti. Bu dönem sanat eğitimi programları ‘yaygın’ olarak tanımlanabilir. Kapsamlı ve çok amaçlı sanat eğitimi kurumları o dönemin ürünleridir.

Çoğunlukla eğitimciler uygulamalı çalışmaların görsel algı gelişimi ve duyuşsal ayımsama süreci ile gelişebileceğini savunuyorlardı. 1960’lı yıllara kadar ulaşan bu görüşlerin etkisi bugün de sürmektedir. 1960’lı yıllarda sanat eğitimine yeni bir bakış açısı getirildi. O yıllarda ilk kez sanatın öğretiminden söz edilmeye başlandı. Bu bilişsel yaklaşım daha sonra sanat eğitiminde disiplin-odaklı programları gündeme getirdi. Sonraları, sanat eğitimi estetik, sanat tarihi, sanat

²⁵ KIRIŞOĞLU, Olcay – STOKROCKİ, Mary: Ortaöğretim Sanat Öğretimi, YÖK/Dünya Bankası, Ankara, 1997, s.1.7

eleştirisi ve uygulamalı çalışmaları bir arada öğretmeyi hedefleyen kapsamlı programlara doğru geliştirdi.

Eisner (1972) sanatın bir bilişsel gelişim olduğunu savunuyordu. Disiplin-odaklı sanat eğitimi 20 yılı aşkın bir süre içinde bütün dünyada yaygınlık kazandı. Edmund Feldman (1970), sanat eğitimine tanımlama, çözümleme, yorum, yargı olarak aşamalar içeren, araştırmacı sanat eleştirisi olarak bilinen bir eleştirel düşünme sistemi getirdi. Bu kuramı, Louis Lankford (1992) dört belli başlı sanat kuramı ile ilişkili estetik araştırmalar yönünde geliştirdi. Michael Parsons (1987) estetik görüş aşamalarını, Mary Erickson (1983) sanat tarihsel yaklaşım aşamalarını saptadı. İnsan gelişimi alanında, Howard Gardner (1984) ‘çok yönlü zeka kuramını’ ortaya attı. David Feldman (1974) ‘evrenselden tikele’ olan gelişme yaklaşımını, yetenekli ve özel çocuklar üzerinde yaptığı araştırma ile, ‘tikelden evrensele’ olarak yeniden düzenledi. Wilson’lar (1977) ortaya attıkları kopya kuramı ile eski tabuları yıktılar. Antropolojide ve sosyolojide yeni gelişimlerle çok kültürlü sanat eğitimi, sanat ve toplum ilişkisi araştırmaları çalışmalarda başat olmuştur. Bu bağlamda kültürel okur-yazarlık önem kazandı. Gilbert Clark ve Enid Zimmerman (1987) yetenekliler için bir program önerdiler. Yaşam boyu öğrenme, beşikten mezara sanat öğretimi yaygınlaştı.”²⁶

“Ortaöğretim öğrencileri, onbir ile ondört yaş grubu olarak ergenlik öncesi ve onbeş ile onsekiz yaş grubu olarak ergenlik çağı öğrencileri olmak üzere iki grupta ele alınır. Ergenlik öncesi çocuklar fiziksel, duygusal, toplumsal, zihinsel ve yaratıcı özelliklerinde aşırı kararsızlıklar sergilerler. Fiziksel görünüm olarak çirkin ve hantaldırlar, duygusal açıdan, önceden kestirilemeyen hareketler yaparlar. İç çatışma, aşırı sevgi ve kıskançlık ve çocukluğun güvenliğini kaybetme duyguları taşırlar. Zihinsel güçleri de kararsız bir biçimde gelişir. Pek çok öğretmen bu çocuklar arasında disiplin kurmakta zorluk çekerler. Eğitimciler, aslında ortaokulun öğrenme bütünlüğünü sağladığını düşünmüşlerdir. Bu öğrencilerin sanat ürünleri şu çatışmaları yansıtır; sevgi ve nefret temaları, evi terketme, kötüye karşı iyi, yaşam

²⁶ KIRIŞOĞLU, Olcay-STOKROCKİ, Mary: a.g.e., s.1.9

ve ölüm. Bu evrede, yaratıcı sanat yapma bir seçme, sıralama, düzenleme, şekillendirme deneyimi yoludur. Bunların sanat ürünleri yaşam ve ölüm simgelerinin, sanat formlarının örüntü düzenlemelerinin ve yabancılaşmış duyguların bir savaş alanı gibidir. Bu yaşat gerçekliğe ilk adımı attıklarından çizmekten hem hoşlanır, hem de nefret ederler. Gerçekleri aktaramadıklarında düş kırıklığına uğrarlar. Çizim sanatının inceliklerini öğrenebilmeleri için uygulama yapmaları gerekir. Pop kültürünün kahramanları, moda ve spor, müzik, yaşam ve ölüm gibi varoluş konularıyla ilgilenirler.

Böylece, ilgilendikleri sanat biçimleri; simgeler, modeller, kaset kapakları, mücevherler, resimli romanlar ve mask tasarımlarıdır. Bir şeylerin bilimsel ve mekanik olarak nasıl çalıştığı konusunda aşırı ilgilenir, teknik konularla kafalarını yorarlar. Bu evrede seramik, linol baskı, takı yapımı gibi el sanatları ve fotoğrafçılık, video ve bilgisayar konuları hoşlarına gider. Simetrik düzenlemeler, hızlı bir değişim içinde olan bir dünyada denge arayan herhangi bir ergenlik öncesi dönem çocuğunun kararlı ve dengeli olmasına yardımcı olur.

Zamanla öğrenciler ergenlik dönemine ulaşırlar ve hormonları bir miktar düzene girer. Böylece tek bir alanda toplanan bilgiye daha çok ilgi duyarlar. Sentez ve değerlendirme gibi ayrıntılar ve daha yüksek bilgi formlarına dikkat edebilirler. Çizme, boyama, seramik, sanat tarihi ve sanat eleştirisi ile ilgilenebilirler. Kendi sanat ürünleri, gölgeleme ve ayrıntıya girme bağlamında daha çok doğalcı yada yansıtmacı olmaya başlar.”²⁷

a - Ortaokul öğrencisinin sanatsal yönelimleri

“Bir sanat yönelimi, bir öğrencinin psikolojik açıdan sanat yapma yoludur.

Dört temel sanat yönelimi vardır;

²⁷KIRIŞOĞLU, Olcay-STOKROCKİ, Mary: a.g.e., s.31

Şematik, mekanik, sezgisel ve zihinsel. Bu yönelimler değişik oluşumlar halinde ortaya çıkar ve bir öğrencinin doğal çalışma yolunu anlamak ve bu yolla onların sanat yapma dağarlarını genişletme yollarını araştırmakta yardımcı olur.

1. *Şematik yönelim*, yalın gelişmemiş ve kalıplaşmış bir yönelimdir. Bu öğrenciler temel dış çizgiler yaparken, çiçekler ya da çizgi roman karakterleri gibi alıştıkları imgelere güvenme eğilimindedir. Ulaşmak istedikleri sonuca ulaştıklarını göstermek için çalışmayı acele ile bitirirler. Çizgileri genellikle sayfanın tam ortasında yer alır. Bu öğrencilerin çalışmalarında; gölgeleyerek, örüntü ve arka fon ekleyerek nasıl resimlerini geliştirebileceklerini öğrenmeleri için daha çok yardıma gereksinimleri vardır.

2. *Mekanik yönelim*, cetvel, silgi gibi mekanik desteklere dayanan bir yönelimdir. Bu öğrenciler alışageldikleri bu araçlarla kendilerini güvende hissederler ve çalışmaları çok düzenli olmakla birlikte katı görünür. Çalışmaları tasarım olarak oldukça bakışumlu yani simetriktr. Kesin öneriler isterler, tedirgindirler ve daha çok geri bildirim gereksinim duyarlar. Bu öğrencilerin, kil ve hareketli çizimler gibi daha esnek gereçlere ve anlatımsal teknikler kullanarak yüreklendirilmeye gereksinimleri vardır.

3. *Zihinsel yaklaşım*, son derece analitik ya da ayrıntılı bir yaklaşım olup bütüncül bir sonuçtan yoksun bir eğilimdir. Bu öğrenciler, bir portre çiziminde, gözlerle daha çok ilgilenme gibi ayrıntılarla gereksiz yere uğraşırlar. Sonuç olarak resimde bir yerle uğraşarak çalışmanın bütünü bitiremezler. Çok daha soyut imgeler yapmak için, kil, mürekkep ve büyük fırçalar, sulu boya gibi akıcı gereçler kullandırılarak yüreklendirilmelidirler.

4. *Sezgisel yaklaşım*, son derece içten gelen, anlatımsal bir yaklaşımdır. Bu öğrenciler çalışmayı çabucak bitirir, bütün sayfaları kaplar ve çeşitli çizgi ve renkler kullanırlar. Bu öğrenciler de ayrıntılara dikkat etme yönünde yüreklendirilmelidirler.”²⁸

²⁸ KIRIŞOĞLU, Olcay-STOKROCKİ, Mary: a.g.e., s.2.31-2.32

b - Birleştirilmiş Sanat Eğitimi Yöntemleri

Daha nitelikli bir yaşama ulusça duyulan özlem, sanatı eğitim sistemi içinde bir zorunluluk haline getirmiştir. Bu bağlamda sanat öğrencinin eğitiminde giderek daha etkin bir rol üstlenmek durumundadır. Bugüne kadar okullarda sanatın salt uygulamasına yani işlik çalışmalarına önem verilmiştir. Bu nedenle öğrenciler sanatsal dili, bir sanat yapıtına nasıl bakılacağını, sanat tarihini öğrenememişlerdir. Ayrıca, sanatsal eğitim ile öğretmenlik bilgileri birbirlerinden kopuk öğretildiğinden, sanat eğitimi bu iki alanı da birleştirmeyi amaçlamaktadır. Bütün bu nedenlerle sanat eğitimi alanlarını genişleterek; uygulama, eleştiri, sanat tarihi ve estetik olarak dört sanat disiplini eğitim programlarına birleştirerek almıştır.

“Birleştirme bir bütün oluşturmak için bağlantılar kurma işlemidir. Birleştirme disiplinler arası öğrenme akışını sağlar. Birleştirme işlemi, konu, tema, kavram ya da öğrencilerin gelişim evrelerine göre ve her evrede sergiledikleri ilgileri, dönüştürme yetenekleri ve yansıtma becerilerine göre yapılır.

Salt gerçeklere ve kuramsal bilgilere ya da salt uygulamalı çalışmalara ağırlık veren sanat eğitimi eksiktir. Sanat çok geniş anlamda, deneyim ve bilginin oluşturduğu bir bütündür. Bu bağlamda sanat eğitimi; sanat tarihini, eleştiriyi, estetiği ve uygulamayı içine alan bütüncül bir konu alanıdır.

Bu dört disiplin nasıl birleştirilir?

Birleştirme, *içerik, denge, öğrencinin düzeyi, kapsam ve önem sırasına* göre yapılır.

İçerik, sanat eğitimi programı içinde kaç sanat alanının yer alması gerektiği ile ilgilidir. Örneğin, dört sanat alanını kapsayan eğitim programı, iki alanı kapsayandan daha geniş içeriklidir.

Denge, her konu alanının bu birleştirmedeki oranıdır. En ideal denge, her alanın eşit şekilde ele alınmasıdır. Başlangıçta bu zor bir durumdur, çünkü öğrenciler kadar öğretmenlerin de deneyimleri yoktur. Denge, öğretilecek bilgi ve deneyimin verileceği alana göre de ayarlanır. Kimi zaman bir çalışmada eleştiri ağırlık kazanabilir. İlk uygulamada her alan ile ilgili bir ya da iki uygulama biçimi, öğretmeni daha ileriki anlamlı dengelere götürür. Öğrencilerin sınıf düzeyi de oranın sınırlarını belirler.

Kapsam, birleştirme içinde yer alacak sanat alanındaki bilginin genişliği ve derinliğidir. Kapsama ilişkin kararlar şu sorularla ilgilidir;

- *Hangi sanat biçimleri,
- *Hangi öğretim araçları,
- *Hangi kavramlar,
- *Hangi sanat tarihi dönemleri bu eğitim programında yer alacaktır?”²⁹

“Genel eğitimde kullanılan kimi yöntemler bütün sınıfı öğrenmeye yöneltir; anlatım, gösterme ve sanat süreçlerini ve ustalıkları açıklayıcı ses-görüntü sunuşları gibi. Öğretmenler ayrıca derslerinde çeşitli soru sorma yolları uygulurlar. Bir başka yöntem olan soru sorma; öğrencilerin estetik, sanat eleştirisi ve sanat tarihi konularını anlamaları için onları doğru yanıtlar vermeye yöneltir. Öğretmenler, bir sanat yapıtı hakkındaki olay bulmacayı tartışmayı, bir sanatçı ile söyleşiyi, yazılı bir değerlendirme ödevini, çalışma kağıtları ya da öğrenci raporlarını açıklamak ve tartışmak için yönlendirici soru yöntemini uygulurlar. Bir başka zaman ise, öğretmenler, öğrencinin bir ipucuna gereksinim duyduğunda, çok kısa yanıtlı sorular da sorarlar. Ayrıca, uygulamalı çalışmalarda sorun çözmek için ya da öğrencilerin, sorunun çözümünü araştırmaları için açık uçlu yani sınırlayıcı olmayan sorular yöneltirler.

²⁹KIRIŞOĞLU, Olcay-STOKROCKİ, Mary: a.g.e., s.3.4

Öğretmenler, öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmelerine olanak sağlayacak araştırmaya dayalı öteki yöntemleri de kullanırlar. Bu araştırma yöntemlerinden en bilinenleri şunlardır;

- Uygulamalı çalışmalarda araştırma, keşfetme; gereç üzerinde düşünme,
- Sanat eleştirisi oyunu,
- Oyunlaştırma yolu ile sanat tarihi öğretimi,
- Küçük gruplar halinde çalışmaların sergilenmesi,
- Alan ile ilgili geziler; sanatçıların atölyelerini, tarihi yerleri, galeri ve müzeleri görme gezileri.”³⁰

III. SANAT ÖĞRETİMİNDE OYUNUN KULLANIMI

a - Sanat Tarihi Konularında Oyunun Kullanımı

“Sanat tarihi çalışması, özellikle genç öğrencilerle, isim, olgu ve tarih serilerinden öte bir şeydir. Uzman sanatçılar tarafından geliştiren sanat yapıtları ve stillerin yeniden yapılmasından da fazladır. Sanat tarihi üzerine eğitim, insanların ve toplumların sanat yapıtlarının incelenmesiyle bir anlama ve değer verme geliştirir. Sanat tarihi, hem batılı hem de batılı olmayan çalışmaları içerir ve kültürün doğaya, bireyin topluma ve tarihsel yerinin birleşimini inceler.

Çalışma için mümkün olan geniş sanat yapıtlarıyla, spesifik çalışmaları seçmek okul sisteminin ya da bireysel olarak öğretmenin vazifesidir. Maalesef, bir devlet okulu kariyeri dahilinde bütün sanat tarihi konularını işlemek mümkün değildir. Öğretmen konuların örneklendirilmesini sağlamayı amaç edinmek zorundadır ki, böylelikle öğrenciler spesifik stilleri anlamının yanında eserin çeşitliliği için de bir değer verme duygusu geliştirir. Öğrenciler aynı zamanda, geçmişteki spesifik sanatçı ve stillerin yerini anlamayı geliştirmeye ihtiyaç duyar.

Genç öğrencilerin, zaman periyodunu anlamada güçlük çekmeleri gerçeğine rağmen tarih vasıtasıyla sanat hakkındaki kavramlar sadece çağ uygunluğu olarak tanıtılmalıdır.

Sanat tarihi konusu verilirken kullanılabilecek oyunlar aşağıdaki amaçlara dayanmalıdır:

-Öğrencilere bir sanat yapıtını derinlemesine anlamasına izin vermek,

-Bir sanat yapıtı hem sanatçı hem de gözlemcinin kültürlerini ilgilendirdiği için onu (sanat yapıtını) anlamayı geliştirmek,

-Zamanla spesifik sanatçı ve stillerin yerlerini anlamayı geliştirmek,

-Öğrencileri bir sanatçı ya da hareketin spesifik stilistik kalitelerine aşina hale getirmek.”³¹

b - Sanat Eleştirisinde Oyunun Kullanımı

“Sanat eleştirisinin bir çok yönü vardır. Bu yapılırken bazı adımların takip edilmesi gerekmektedir. Bates’in sanat eleştirisi modelinde 6 adım takip edilir;

1. **Motivasyon (güdüleme):** Sanat eseri ortaya konulur ve öğrenciler eserin çeşidini ve kullanacakları teknikleri mütala ederler.

2. **Teşhis etme:** Öğrenciler ortaya konulan eseri teşhis ederek gördükleri nesneleri adlandırırlar.

3. **Tarif etme:** Öğrenciler eserdeki rengin, çizgilerin ve şekillerin sanat özelliklerini tarif ederler.

³⁰ KIRIŞOĞLU, Olcay-STOKROCKİ, Mary: a.g.c., s.3.7

4. **Analiz:** Öğrenciler eserde kullanılan dizayn prensiplerini, dengeyi, vurguyu, zıtlığı, geçişi, tekrarı, ritmi, kalıbı ve birliği analiz ederler.

5. **Yorumlama:** Öğrenciler eserdeki anlamı bulmaya çalışırlar.

6. **Değerlendirme:** Öğrenciler verilen kriterlere dayanarak eserin kalitesini diğer eserlere göre değerlendirirler.

Tüm bu adımlar her bir kritik için tamamlanmak zorunda değildir. Fakat Bates bir eser hakkında bir yargıya varırken kriterlerin gerekli olduğunu söylemektedir. Kriterler ilk adımlardaki önemli değerlendirmelerden gelebilir.

Sanat eleştirisinde kullanılabilecek oyunlar aşağıdaki amaçlara dayanmalıdır;

-Öğrencileri yukarıda tarif edilen sanat eleştirisinde takip edilecek adımlarla tanıştırmak.

-Öğrencilerle kendi çalışmalarının kritiği kadar, başka sanatçıların eserlerinin kritiği ile sanat eleştirisinde takip edilecek adımlarla uygulama yapmak,

-Öğrencilere bir sanat eserinde kullanılan sanat elemanlarını ve prensiplerini tanımlatmak ve teşhis ettirmek,

-Öğrencilere herhangi bir eserdeki tasarım özelliklerini teşhis ettirmek, kıyaslandırmak ve karşılaştırtmak”³²

³¹ ALGER, Sandra L. H.: a.g.e., s.1

c - Estetik Konusunda Oyunun Kullanımı

“Sanat eğitiminin çocuklar için en önemli amaçlarından birisi, sanat ürünlerinin kalitesi hakkında vardıkları yargıların çıkış noktasının irdelenmesidir. Teorisyenler estetik eğitimin doğasını tartışmaktadırlar. Öğrenciler için iki temel sorun olduğunu düşünülmektedir: Sanat nedir? Ve sanat neden değerlidir?

SANAT NEDİR? Bu soru öğrencilerden sanatın doğasının irdelenmesini talep eder. Mesela, öğrenciler, bir nesnenin güzel olduğu için mi sanat eseri kabul edildiği yoksa imajının orijinal olmasından dolayı mı sanat eseri kabul edildiğini tartışmalıdır. Bu çeşit tartışma ve sorgulamalar aşağıda yer alanların gelişimine yol açar.

- Ustalıkla düşünme
- Soruları değerlendirme
- Kesinsizliklere karşı hoşgörü yeteneği
- Anlama merakı
- Zihinsel anlaşmazlıkları değerlendirme yeteneği
- Rasyonel biçimde soyut fikirleri tartışmak ve soyut fikirleri taşıma yeteneği
- Rasyonel tartışmalarda yer alma yeteneği
- Tartışmadan, objektif ve subjektif ifadelerden düşünceleri (önyargıları) ayırt edebilme yeteneği
- Olasılıkları hayal edebilme yeteneği
- İnançları yargılamaktan kaçınma

Sanat Neden Değerlidir?

Soru iki biçimde ifade edilebilir. En temel yaklaşım, öğrenciler için, esere karşı gösterdikleri ilk tepkilerinin paylaşılması ve tartışılmasıdır. İkinci olarak estetik hakkındaki düşüncelerin çeşitliliğinin tartışılması. Her ne kadar pek çok

³² ALGER, Sandra L. H.: a.g.e., s.13-14

teorisyen bu konuyu tartışmışsa da, bu bölümdeki oyunlar Bates'in fikirlerine dayandırılmaktadır. Bunlar formalizm, Emotionalizm(expressyonizm) ve imitasyonalizm (realizm). Bu fikirler Bates'in sanat eleştirisi modeline bağlıdır. Sanat eleştirisindeki çeşitli proseslerin estetik görüşleri arasındaki ilişki aşağıda gösterilmiştir. Bates'e göre, estetik eğitimin hedefi sanatın anlaşılmasının yaygınlaştırılması ve sanat hakkındaki çeşitli görüşlerin anlatılmasıdır.

*İmitasyonalist, doğal dünyadaki maddenin gerçekçi bir gösterimini değerlendirir. Bu çeşit çalışma sanat eleştirisinin tanımlama basamağında tartışılır.

*Formalist sanat öğelerinin ve dizayn ilkelerinin kullanımının gerekliliğini değerlendirir. Sanat eleştirisinin betimleme ve analiz adımlarında eserin kalitesini değerlendirir. (Beğenir)

*Expressyonist, duyguları ve duygusal etkileri değerlendirir. Bu değerlendirmeyi eleştirinin yorum adımı yapar. Expressyonistler gerçekçi, soyut veya öznel olmayan aletleri eserlerini yaratmak için kullanabilirler.

Bates 'e göre, bu teoriler Batı kültürünü yansıtır. Batı kültürüne ait olmayan eserler bu teorilere uygun olarak yaratılabilir veya yaratılamayabilir, görüş ortaya koyabilir ve ya koyamayabilir. Pek çok batılı olmayan kültürler yapıtlarını günlük hayata hizmet için yaratırlar. "Fonksiyonalizm", Bates tarafından, pek çok batılı olmayan sanat objelerindeki çalışmalarda ortaya konmuş bir estetik teori olarak ifade edilmektedir. Eserin değerlendirilmesi, kültüre olan hizmeti yönünde, mutlaka imitasyonal, formal ve/veya duygusal kaliteleri dışlamak durumunda değildir. Tek bir eserin farklı sebeplere dayalı pek çok görüşler tarafından değeri artabilir.

Bu bölümdeki estetik oyunlar aşağıdakileri hedefler:

*Sanata duyarlı öğrencilere yardım etmek

*Sanatın doğasını tartışmak

*Öğrencilere dört farklı estetik görüş açısından düşünmeyi öğretmek”³³

d - Uygulamada Oyunun Kullanımı

“Sanat üretimi, sanat yapımını da içeren sanat eğitiminin kapsamlı bir bileşenidir. Üretim üç alandan oluşur:

- Yaratıcı düşünme yeteneğinin öğretimi. Düşünme yeteneği eserlerin gelişimindeki değişimlerle ilgilenmek olduğu kadar görsel imajı kavrama kabiliyetini de içine alır. Yetenek (hüner, maharet) ayrıca imajı gerçekleştirecek malzemelerin yapımını da ihtiyaç duyar. Bu sanatçının üretim çalışmasının özüdür.

- Araç çeşitliliği ve sanat yöntemlerinin öğretimi. Sanat eğitimi resim, çizim, el sanatları ve heykelticilik alanlarındaki öğretimi içine alır. Dizayn öğelerinin ve ilkelerinin anlaşılmasına dayalı olan kavramlar her bir alanda da önemli bir yer tutmuştur.

- Öğrencilerin eğitim düzeyleri ve dersin amaçlarından öğretimsel stratejilerden yararlanma. Üç çeşit üretim etkinliği vardır: kapalı uçlu, açık uçlu ve laissez-faire (bırakınız geçsinler) bunlar Bates tarafından diyagramda gösterilmiştir.

Kapalı-uçlu, Açık-uçlu, Laissez-faire etkinlikler

Kapalı uçlu:	Açık-uçlu	laissez- faire
-----*	-----*	-----
Kapalı uçlu:	Açık-uçlu	laissez- faire
Ustalık gelişimi	Yaratıcı yorumun	Araç ve materyallerin
maksimum yapı	özgürlüğünü ve	denenmesi için maksimum
sağlar	ve dengesini sağlar	özgürlük sağlar

Kapalı uçlu etkinlikler özel maharetlerin ve tekniğin öğretilmesi için düzenlenir ve yapısal öğretimi içerir. Öğrencilere hüner göstermektense verilen

³³ ALGER, Sandra L. H.: a.g.e., s.29-30-31

prosedürün tamamlanması için adım adım ve özel eğitim verilir. Kapalı uçlu etkinlikler yeni araçları malzemeleri yada teknikleri öğrenmeye uygundurlar.

Laissez- faire etkinlikleri yukarıdakinin tam tersidir. Onlar öğrencilere kendilerini açıklamalarına ve alet araştırmalarına tam özgürlük verir. Bu tip inceleme ve açıklamalar özgürlüğü öğretirler. Laissez- faire etkinlikleri son ürünlerin gerekliliği değildir. Eğer bir şey yaratılacaksa her ürün kesinlikle şahsi (emsalsiz) olmalıdır.

Açık-uçlu etkinlikler iki ekterm (uç) arasında dengeyi korumalıdır. Genel yapıda, yaratıcı yollardaki yorum fırsatları geniş kıstaslar sağlamalıdır. Bu yaklaşım düşünce yapısını ileri düzeye çıkarmak, sanat kavramını öğretmek, yaratıcı sanat özneleri ileri düzeye taşımaktır. Öğrenciler öğretmenlerin kurduğu (geliştirdiği) yolda kendilerinin problem çözme yollarını bulmaları beklenmelidir.

Bütün bu üç tip etkinlik geniş kapsamlı sanat eğitimi içinde gereklidir. Bates, bireysel başarılarında en uygun sanat etkinliği tipini vurgulamaktadır. Açık uçlu etkinlikler, laissez-faire etkinliklerden ve kapalı uçlu etkinliklerden yapısal ve görünüş olarak daha fazla değer kazandırır. Kapalı -uçlu etkinlikler yapısal gelişmelere ihtiyaç duyar. Ancak laissez-faire etkinlikler serbest incelemelere ve kendini ifade etmeye cesurca ihtiyaç duyar. Bates, açık-uçlu etkinliklerdeki yüksek kaliteli yaratıcı cevapların, bu öncelikli yetenek binalarına, alet ve metot araştırma imkanlarına olduğu kadar gereksinimi olduğunu iddia etmektedir.

Sanat öğretiminde uygulama yaptırılırken kullanılabilecek oyunlardaki hedefler aşağıda sıralanmıştır:

*Yaratıcı düşünme yeteneğinin geliştirilmesi

*Alet ve metotların kullanımında öğrencilerin eğitimi

*Uygun stratejik eğitimin kullanımı ile dersin hedefe ulaşması”³⁴

IV. SANAT ÖĞRETİMİNDE KULLANILABİLECEK OYUN ÖRNEKLERİ

Bu bölümde sanat tarihi, eleştiri, estetik ve uygulama alanlarında kullanılabilecek oyun örnekleri verilmektedir. Bu örnekler, Sandra L. H. Alger’in Games for Teaching Art adlı kitabından alınmıştır.

A - SANAT TARİHİ OYUNLARI

Bu bölümdeki oyunlar aşağıdaki amaçlara dayanmıştır:

- Öğrencilere bir sanat yapıtını derinlemesine anlamasına izin vermek,
- Bir sanat yapıtı hem sanatçı hem de gözlemcinin kültürlerini ilgilendirdiği için onu (sanat yapıtını) anlamayı geliştirmek,
- Zamanla spesifik sanatçı ve stillerin yerlerini anlamayı geliştirmek,
- Öğrencileri bir sanatçı ya da hareketin spesifik stilistik kalitelerine aşina hale getirmek,

Oyunlar hakkında...

‐Resimler Konuşabilirse” başlıklı oyun öğrencileri spesifik bir resim çalışmasını daha açık bir şekilde incelemeye davet etmeyle, bunu ispatlamaya yöneliktir. Öğrencilerden bir çalışmanın konteksi üzerine hayallerini spekülasyon yapmaları için kullanmaları istenir. Hiçbir sanat tarihi bilgisi gerekmediğinden, bu herhangi bir seviyede bulunan öğrenciler için uygun olan temel bir oyundur.

³⁴ ALGER, Sandra L. H.: a.g.e., s.47-48

-“Zaman Makinesi” karışık bir dünya tarihi anlayışı gerekmeden, geçmiş ve şimdiki zaman hakkındaki kavramları basit bir şekilde tanıtmayı sağlar. “Zaman Makinesi” oyunu diğer kültürleri tanıtmak içinde kullanılabilir.

-“Hangisi Önce Gelir ve Sanat Odası Zaman Çizgisi” daha tam bir tarihsel perspektif verir.

-Son olarak, “Hangisi Ait Değildir?” ve Sanatçıyı Betimleyiniz”, belirli bir sanatçı veya stilin araştırılmasını sağlar.

RESİMLER KONUŞURSA

AMAÇLAR

Konuyu bir resim çalışması dahilinde anlamak.

İmajı; beden yerleştirmesi, şekil, ses ve vokalleme vasıtasıyla tekrar yaratma.

ARAÇLAR

1.Sınıfın odaklayabileceği bir resim çalışması (veya yeniden yapımı)

2.İmajı yeniden yaratmada öğrencileri cesaretlendirmek için kullanabilecekleri çeşitli eşyalar. Koleksiyonunuz sahip olduğunuz metinlere uygun düştükçe büyüyecektir. Bir veya iki nesne çocukların hayali oyunlarını harekete geçirmede genel olarak yeterlidir.

OYUN KURALLARI

Gruplar halinde çalışarak öğrencilere resim çalışmasının imajını tekrar yaratma vazifesi verilir. Çalışma soyut ya da tekrar sunulabilirse öğrenciler

bedenlerini kullanarak resimdeki öge veya nesneler olmaya başlarlar. Sonra, öğrencilere resimdeki kişi ya da nesnelerin ne söyleyebileceği sorulabilir. Öğrenciler hayalleriyle sınırlıdır. Öğrenciler, soyut çalışmalarda, diyalog hayal etmeleri için teşvik edilebilir.

KULLANIMLARI

Bu oyun, öğrencilere yeni bir çalışmayı tanıtmak için iyi bir yoldur. Çalışmanın ne olduğunu kısaca anlatmak yerine, öğrenciler çalışma hakkında birlikte inceleme yaparlar ve aktif hayal güçlerini kullanırlar. Öğrenciler küçük gruplar halinde çalışabilirler (grubun büyüklüğü çalışmanın karmaşıklığına da bağlıdır) ve daha sonra sınıfa kendi uygulama çalışmalarını sunabilirler.

Bu oyun, “zaman makinesi” oyunu ile birlikte kullanılabilir: bir öğrenci zaman makinesinin içine girebilir ve çalışmanın spesifik içeriğiyle ilgili bilgiyle dönebilir. Sanatçı hakkındaki dergiler, mektuplar veya kitaplar ders saati boyunca makinede bırakılabilir. Çalışmayı erken bitiren öğrenciler araştırma (okuma) yapmak için ve hazırdaki bilgiyi sunmak için geri dönebilirler. Diğer bir versiyonu, öğrenciler resim ya da tarihsel olayın yaratılması zamanına dayalı bir haber bülteni hazırlamak için beraber çalıştırılabilir.

Oyun aktif hayal gücü olan herhangi bir yaş grubu öğrencileriyle de oynanabilir. Bu, özellikle bir çalışmanın ne hakkında olduğu ve bir sanat yapıtında ne gördüğünü başkalarına anlatmayı seven genç çocuklara uygundur.

ZAMAN MAKİNESİ

AMAÇ

Bir sanat formu ya da sanat çalışmasını çevreleyen tarih, kültür ve zaman periyodunun anlaşılmasını sağlamak.

ARAÇLAR

1. Bir zaman makinesi. Bu dekore edilmiş bir kutu olabilir. Bu kutuya top, buton ve çalışan saatler eklemek çekici bir görünüm verecektir. Herhangi bir büyüklükte bir kutu bu çalışma için kullanılabilir. Gidilecek tarihin görünebilmesi çok güzel bir fikir olacaktır.

2. Çalışılan zaman periyodundan bir nesne, ipucu veya bir imaj. İpucu zamandan bir sanat çalışmasının tekrar yapımı gibi basit olabilir. O zamanda veya o mekanda yazılmış bir mektup veya her hangi bir gizli bilgi.

OYUN KURALLARI

Büyük bir zaman makinesi yapılmışsa bir veya iki öğrenci makinenin içine girebilir ve tuşlama işlemi yapılır ve biraz zaman geçer. Öğrenciler keşfettikleri bir ipucunu sınıfla paylaşmak için ortaya çıkarlar. Bir antropolojist takımı gibi sınıf zamanda veya kültürde zaman hakkında ne öğrenebileceklerini keşfetmek için ip ucunu daha sonra inceler.

Küçük gruplar dahilinde, öğrenciler ‘bu kültürde yaşam nasıldı?’ veya ‘toplum ne tür sanat eserine değer veriyordu?’ gibi spesifik soruları tartışabilirler. Her grubun üyesi sonuçları sınıfa anlatmak için bir müze rehberi veya antropolojist olarak davranabilir.

KULLANIMLARI

Bu oyun kültürel veya tarihsel kaynaklı üniteleri çoğaltmak için kullanılabilir. Spesifik örnekler aşağıdakiler gibi olabilir:

-Smithsonian tarafından 1919’da Pueblo köyü alanında devam ettirilen arkeolojik kazıdaki çanak-çömlek parçaları,

-Bir totemin modeli

-Kuzeybatı Hindistan sahilini gösteren bir metin

Bir sanatçının stüdyosundan nesneler. Henri Matisse'nin stüdyosundaki objeler gibi .

Bu oyun, bir çok öğrencinin resim dersi veya tarihten bildikleri şeyler üzerine kurulu kendi zaman makinesi deneylerini icat etmek için gönüllü olacakları bir çalışmadır.

HANGİSİ FARKLI?

AMAÇ

Belirli bir sanat yapıtı ya da stilistik hareket çalışmasındaki dizayn kalitesini bulmak ve eleştirmek.

ARAÇLAR

1. Beş veya on kartpostal seti veya tartışmak istenilen stil ve sanatçının çalışmasını temsil eden diğer çoğaltılmış eserler.

2. Değişik bir sanatçı veya hareketin eserlerini temsil eden bir veya daha fazla kartpostal. Oyunun zorluğu seçilen eserler arasındaki benzerlik derecesine bağlı olacaktır. Daha genç yaştaki grup veya yeni bir dersi tanıtırken birbirlerine çok benzemeyen çalışmalar kullanılabilir. Örneğin, Jacson Pollock tarafından yapılmış bir aksiyon içerikli tablo, Joan Miro'nun sembolik bir çok çalışmaları arasına dahil edilebilir. Bir sanat stilinin özelliklerini gözden geçirmek için daha benzer tablolar seçilebilir.

HANGİSİ ÖNCE GELİR?

AMAÇ

İnsanlık tarihi boyunca sanat formlarının yaratılmış olan kavramlarını tanıttirmek.

ARAÇLAR

Mağara boyamalarından soyut resme kadar altı farklı çalışmalar. Örnekler; mağara boyamaları, Mısır maske ve heykeltraşlığı, ortaçağ halıcılığı, Batı Amerikalıların manzara resimleri ve soyut çalışmalar(tarihsel sıralamayla) olabilir. Bunlar karışık bir sırayla yazı tahtasında gösterilebilir.

Her bir çalışmanın kısa tanımı ve bir kağıda yazılmış tarihleri bulunmalıdır. Bunlar yarıya katlanır ve tahtaya yapıştırılır. Ön tarafa çalışmanın türü yazılmalıdır. (Duvar halısı gibi) (çalışmalar A,B,C... diye işaretlenmeli ki, böylece tekrar kullanılabilirsin)

Kartlara birden başlayarak kaç eser varsa o kadar sayı yazılmalıdır. Bu sayılar çalışmaların yanında doğru sıralamada boş tarafı gösterilerek iğnelenmelidir.

OYUN KURALLARI

Oyun her parçayı yapmada kullanılan malzemeyi odaklayarak kaç çeşit çalışma varsa her birinin kısa bir tanımlamasıyla başlatılmalıdır. Sonra, gruplar halinde çalışarak, öğrenciler kartlarını eskiden en yeniye doğru sıralamalıdır. Kart setleri daha sonra tahtaya yerleştirilmelidir. Doğru sıra daha sonra oyun şovu stiliyle açıklanır. İki öğrenci sınıfın düşündüğü en eski çalışmanın hangisi olduğunu anlamak için setleri kontrol etmelidir. İki yeni öğrenci de eserin tarihini ve sayıyı göstermelidir. Sonra, kartlar sınıfın hangisinin sonra geleceğine inandığını görmek

için kontrol edilir ve tarihte kontrol edilmelidir. Gruptaki herkes aynı fikirde olmasa da bir çok öğrencinin doğru hissetmesi için bilgiler ve kartlar tekrar kontrol edilmelidir. Sona doğru yaklaştıkça öğrencilere fikirlerini değiştirmeleri için fırsat verilmelidir. Takıldıkları yerlerde ipuçları verilebilir.

Bu oyun, okulların açıldığı zamanlarda zaman çizelgesi aktivitesini tanıttirmek için kullanılabilir.

SANAT ODASI VE ZAMAN ŞERİDİ

AMAÇ

Tarihteki önemli eserleri çocukların anlayacakları bu dönemle ilişkilendirmek.

Çocukları bir okul yılı kullanabilecekleri bir zaman şeridi oluşturmaya dahil etmek.

ARAÇLAR

1. Tarihteki önemli eserleri üzerine koyabilecek büyük bir karton parçası.
2. Tarihin belli dönemlerini gösteren tarihler, işaretler... Aktivite tanıtılırken bunlar sınıfta görülebilecek bir yerde olmalıdır. İşaretler arasındaki boşluk mevcut olan boşluğa göre ayarlanmalıdır. Boşluk, haklarında daha fazla bilgi olan dönemler için daha fazla bırakılmalıdır.
3. Tarihin her safhasına ait sanat eseri örneklerine ve öğrencilerin düşündüklerini çizmek için kağıda ihtiyaç olacaktır.

ÖYÜN KURALLARI

Öğrencilerin olaylar, insanlar ve tarihte bildikleri buluşlar hakkındaki çizimlerini kullanarak sınıf için bir zaman şeridi oluşturulmalıdır. Bu, öğrencilerin tarihin bugünden önce yapılan şeylerden ibaret olduğuna dair bir fikir verecektir. Çocuklar dünya tarihine dair bir şeyler bilecekler ama zaman kavramını anlamada zorluk çekeceklerdir. Bu çocuklar eserleri kendilerine has dünyayla ilişkilendireceklerdir. Yaşları büyük olan öğrenciler olaylar kadar tarihi figürler hakkında da bilgi sahibidirler. Okul yılı geçtikçe derslerde yapılan çalışmalar ve üzerinde inceleme yapılan sanatçıların eserleri zaman şeridine eklenebilir.

KULLANIMLARI

Bu etkinlik, okul yılına başlamak için iyi bir aktivitedir. Çocuklara zaman içinde ve insanlık tarihi boyunca gelişen sanat kavramını öğretir.

SANATÇIYI ANLATMAK

AMAÇ

Bir sanatçının özel yeteneklerini çocuklara anlatmak.

ARAÇLAR

1. Bir sanatçının eserini tanımlayan üzerinde 20 soru bulunan bir oyun tahtası. Sorulara sadece evet ya da hayır diye cevap verilecektir. Sorular kolay kaldırılmaları için kartların üzerine yazılıp, tahtaya asılmış durumda olacaktır. Oyun başlamadan önce, öğretmen kartların arkasına doğru cevabı (evet ya da hayır) yazmalıdır. Eğer durum uygunsa cevaplar kolay silinebilecek bir kalemle de yazılabilir. Kartlar tebeşir tahtasına ayrı ayrı asılmalıdır.

2. Çocukların doğru cevabı belirlemeleri için, yararlanacakları sanatçıların eser örnekleri de bulunmalıdır. Yaşı biraz büyük olan öğrenciler için ünlülerin resimleri ve haklarında açıklamalar da ilave edilebilir. Oyun tahtası ve sanatçının diğer eserleri sergilenmelidir. Soru kartları tahtaya görünen bir şekilde asılmış olmalıdır.

OYUN KURALLARI

Doğru cevaplar kartların arkasında yazılı olmalıdır. Öğrencilerden sanatçılar hakkındaki bilgilerini ve eserler hakkındaki izlenimlerini kullanarak sorular üzerinde düşünmeleri istenmelidir. Sorular seçilebilir ve istenilen soruda başlanabilir. Çocuklar bütün soruları bir derste de cevaplamak zorunda değildirler. Fakat önce açık olanlarını, diğerlerini sanatçı hakkındaki bilgileri arttırdı zaman ve öğretmen anlattıktan sonra cevaplamalıdır. Doğru cevaplar öğrencilerin sunduğu biçimde açıklanmalıdır. Bu oyun, öğrenciler kendileri soru hazırlayarak ve kendi sorularına cevap vererek tebeşir tahtasında oynanabilir.

Soru örnekleri;

Sanatçı yaşıyor mu?

Sanatçı Amerikalı mı?

Sanatçı boya kullanıyor mu?

Sanatçının kültürel bir stili mi yoksa geleneksel bir stili mi var?

Sanatçı ressamlığının yanında aynı zamanda heykeltıraş mı?

Sanatçının eseri güncel bir konu üzerine mi kurulmuş?

Sanatçı bayan mı?

Basılı eserleri var mı?

Yalnız mı çalışır?

Sanatçının eseri zamanla değişmiş mi?

Dünyaca tanınıyor mu?

Sanatçı eserlerini yapmaya genç yaşta mı başlamış?

Kendine has bir imajı var mı?

Herhangi bir rengi özellikle tercih ediyor mu?

Özel bir tekniği var mı?

Eserlerinden para kazanmış mı?

Geniş bir stilist akımın içinde mi?

KULLANIMLARI

Bu oyun, bir sanat eserini tanıtmak veya bir ünitenin arasında veya sonunda eseri özetlemekte kullanılabilir. Bu sorular daha da genişletilebilir. Sanatçının eseri zamanla değiştiği veya eserin sanatçının kültürünü ne şekilde temsil ettiği işlenebilir.

B - ELEŞTİRİ OYUNLARI

Bu bölümdeki oyunlar aşağıdaki amaçlara dayanır;

-Öğrencileri yukarıda tarif edilen sanat eleştirisinde takip edilecek adımlarla tanıştırmak,

-Öğrencilerle kendi çalışmalarının kritiği kadar başka sanatçıların eserlerinin kritiği ile sanat eleştirisinde takip edilecek adımlarla uygulama yapmak,

-Öğrencilere bir sanat eserinde kullanılan sanat elementlerini ve prensiplerini tanımlatmak ve teşhis ettirmek,

-Öğrencilere herhangi bir eserdeki dizayn özelliklerini teşhis ettirmek, kıyaslandırmak ve karşılaştırtmak.

Oyunlar hakkında...

-“Resim sergisi oyunu”, öğrenciye tamamlanmış resmini, resmi hakkındaki yorumunu ve yargısını sınıfa sunma fırsatını vermektedir. Bu oyun

özellikle genç ve tecrübesiz öğrencilere sınıf kriteri kavramını tanıttırmak için yararlıdır.

-“Hangisi aynı, hangisi farklı?” oyunu, tarif etme ve analiz etme adımları odaklanarak bir venn şeması çizip iki benzer sanat eserini kıyaslamak ve karşılaştırmakla oynanır.

-“Çamaşır ipi oyunu” tüm kriterlere bağlı kalarak bir sanat eserini değişmez bir yerde ayarlamak ve böylece tarif etme, analiz etme, yorumlama ve değerlendirme pratikleri için kullanmak suretiyle oynanmalıdır.

-“Haydi bil bakalım” oyunu bir sanat eserinde kullanılan sanat elemanlarını ve prensipleri tanımlayarak ve teşhis ederek oynanmaktadır.

-“Eleştirmen mahkemesi” oyunu, bir sanat kriterinde mevcut olan tüm adımları tanıtmak ve her adımı uygulamak suretiyle oynanmaktadır.

-“Kompozisyonları ilişkilendirmek” oyunu, öğrencilere ünlü sanatçıların eserlerinden yola çıkarak, sanat elemanlarını ve prensipleri hakkındaki bilgilerini pekiştirme fırsatı vermektedir.

RESİM SERGİSİ (veya Resmimi Gösterebilir miyim?)

AMAÇLAR

-Öğrencilere resimlerinin formatlarını basit bir şekilde paylaşma fırsatı vermek,

-Bir resim ödevi için verilen kriterleri tekrarlama

ARAÇLAR

1. Başarıya ulaşmak için açık bir şekilde verilmiş bir ödev. Bu ödev, konuyu sanat elemanlarına ve prensiplerine dayanmalıdır.

2. Resim ödevlerini tamamlamış veya bir adımını tamamlamış öğrenciler.

3. Öğrencilerin resimlerini asmaları için bir yer. Asılacak yer yeteri kadar geniş ve resimler arasında yeteri kadar boşluk olmalıdır.

4. Ünlü ressamların asılması ve öğrencilere resimler hakkında konuşma fırsatı verilmeli ve resim elemanları ve prensipleri hakkında bilgileri pekiştirilmelidir.

5. Bunlardan sonra öğrencilerin resimlerinin sergilendiği yere toplanmaları istenmelidir. Burada ödev için genel kriterler tekrarlanır.

Derse kriterleri tekrarlayarak ve öğrencilerin eserlerini tamamlamaları için yapmaları gereken şeyleri hatırlatarak başlamak iyi bir fikirdir. Bu herkesin sergiye hazır olmasını sağlamaktadır.

KULLANIMLARI

Bu oyun her derecedeki sınıflardan tamamlanmış çalışmaların paylaşımı için kullanılabilir. Yetişkin öğrencilere çalışmalarının kalitesini yükselterek eserlerini sergide daha kalıcı kılmak yönünde telkinlerde bulunulabilir. Çalışmanın sergiye girmesi bir kriter olarak değerlendirilebilir. Eğer çalışmaların kriterlere başarılı bir şekilde uyuşmaları isteniyorsa büyük sınıflarda sergiye girecek eserlerin sayısı sınırlanabilir.

HANGİSİ AYNI HANGİSİ FARKLI?

AMAÇLAR

İki sanat eserinin dizayn özelliklerini karşılaştırma, kıyaslama ve teşhis etme.

ARAÇLAR

1. Büyük bir venn şeması. Kesişen iki şema halinde tahtaya çizilebilir. Veya kartlara çizilip tahtaya asılabilir.

2. Küçük eser örnekleri. Posta kartları büyüklüğünde olmaları idealdir. Koleksiyonda ne kadar eser varsa oyun da o kadar çekici olur.

OYUN KURALLARI

Venn şemalarını düz bir yere astıktan sonra, her şemanın dış kısmına bir eser örneği koyulmalıdır. Öğrenciler her iki eserde gördükleri özellikleri belirtsinler. Eserlerin ortak özelliklerini şemaların kesişen bölgelerine yazmalıdır. Yorumlar; çizgilerle, eserde konularla, prensiplerle, sanat elemanlarıyla kısacası her şeyle ilgili olabilir.

KULLANIMLAR

Oyun, üzerinde çalışacağınız tüm eserleri bütün sınıfla birlikte karşılaştırmak için kullanılır. Bu oyun ayrıca çalışmalarını erken tamamlayan öğrenciler için fazladan bir aktivite veya ünitelerin sonunda pekiştirme maksadıyla kullanılabilir. Her seviyedeki öğrenciler yaşlarına uygun kelimelerle bu oyunu oynayabilirler.

ÇAMAŞIR İPLİĞİ

AMAÇ

Bir eser üzerindeki zıt dizayn özelliklerini karşılaştırmak ve kıyaslamak.

ARAÇLAR

1. Somut ya da soyut eserler gibi kıyaslamak istenilen iki eserin dizayn özelliklerin kıyaslamak için iki tane eser örneği,
2. Bir çamaşır ipi ve mandallar. Tahtaya da bir çamaşır ipliği çizilebilir ve eserleri yapıştırılabilir.
3. Birkaç ekstra eser örneği. Posta kartı büyüklüğünde olmalıdır. Öğrencilerde resimler çizerek veya boyayarak koleksiyona ekleyebilirler.

OYUN KURALLARI

Çamaşır ipliğini tebeşir tahtasına yerleştirerek işe başlanmalıdır. İki zıt dizayn özelliği çizginin bir başına bir de sonuna yazılmalıdır. Çizgini başına koymak için bir eser seçilmeli ve koyulmalıdır. Seçilen tüm eserler tükenene kadar çocuklarla birlikte çizginin uygun tarafına koymak için eserler seçilmelidir. Sınıf yeni eser örnekleri getirerek bu işleme devam edebilir.

KULLANIMLARI

Bu oyun çalışılacak bir eserdeki ve eserlerdeki dizayn özelliklerini çocuklara tanıttırmak için kullanılabilir. Ayrıca bir pekiştirme veya çalışmalarını erken bitiren çocuklar için eğlenceli bir aktivite olarak da kullanılabilir. Öğrenciye yeni bir eser tanıtmak için bu oyun kullanılırsa ilk eseri öğretmen seçmelidir. Bir

kavramı ya da eseri yeniden tanıtırken ilk eseri öğrencilerin seçmelerine izin verilmelidir.

Yaşlarına uygun kavramlar (konseptler) kullanılarak bu oyun, her seviyedeki öğrenciler için kullanılabilir.

HAYDİ BİL BAKALIM

AMAÇLAR

Özel sanat elemanlarını veya prensiplerini ya da herhangi bir sanatçının stilindeki sanat özelliklerini teşhis etme.

ARAÇLAR

1. Üç gönüllü öğrenci seçilmelidir.
2. Karşılaştırmak için üç adet değişik dizayn özellikleri ya da prensipleri taşıyan farklı eser örnekleri gerekmektedir. Gönüllü öğrenciler ellerindeki eser örneklerini sınıfın göremeyeceği bir şekilde tutmalıdır.
3. Her oyuncu için üzerinde numara olan bir kart hazırlanmalıdır. Bu bir kolye gibi boyuna asılabilecek nitelikte bir şey de olabilir.

OYUN KURALLARI

Bu oyun eski bir televizyon oyunu olan “doğruyu söylemek” oyununa dayanmaktadır. Üç gönüllü öğrenci eserleri görüp ve bunların hangi tarıflere uyduğunu bileceklerdir. Sınıfta bulunan diğer öğrencilerin görevi doğru eseri bulmak için soru sormaktır. Her soru bir kişiye sorulmalıdır. Gönüllüler cevabı evet

ya da hayır şeklinde cevaplandırılmalıdır. Öğrenciler eserin doğasını teşhis edecek sorular sormaya teşvik edilmelidir. Bu soru serilerinden sonra sınıf hangi oyuncunun doğru esere sahip olduğunu bulmak için oylama yaparlar. Oyunculara eserleri hakkında ifadeler kurmaları için izin verilmeli veya oyuncular doğru esere sahip olduklarına sınıfı ikna etmeye çalışmalıdırlar. Oylamadan sonra öğretmen, doğru eser kimdeyse kalsın der. Üç oyuncu da kalkmaya niyetlenebilir, fakat sonunda sadece bir oyuncu doğru cevabı ile kalkar.

KULLANIMLARI

Bu oyun sanat elemanlarını ve prensiplerini veya bir sanatçının eserini teşhis etmek için kullanılabilir. Oyun sınıf tarafından görülen eserlerle veya görünürde olmayan resimlerle de oynanabilir. Genel bir kural olarak, eğer amaç bir fikri, bir sanatçıyı veya bir stili pekiştirmek ise eserler saklanmalıdır.

ELEŞTİRMENİN MAHKEMESİ

AMAÇ

Öğrencilerin resmi eleştiri sürecine alıştırılmaları.

ARAÇLAR

1- Eleştirilecek bir sanat ürünü.

2- Öğrencilere rolleri bildirilecek olan “eleştirmenin mahkemesinin” genişçe anlatılması.

3- Diğer özellikler:

- Görevi; motivasyonu sağlamak olan sunucu için bir mikrofon
- Görevi konuyu tanıtmak(teşhis etmek) olan tanık için eski bir gözlük

- Muhabir için bir not defteri ve kalem. Raporcunun (muhabirin) görevi iş içinde kullanılan sanat elemanlarını tasvir etmektir. (Renk, metin, form, biçim, çizgi, yer)
- Görevi işin dizayn ilkelerini analiz etmek olan detektif için bir büyüteç.
- Görevi işin anlamını yorumlamak olan avukat için bir sözlük veya yasa kitabı(yada sanat terimleri kitabı)
- Görevi işin değerini biçmek olan hakim için bir çekiç.

4-Oyun boyunca değişik oyunculara verilmek üzere aşağıda gösterilen şekilde ayrı ayrı kartlara talimatlar yazılabilir, yada betimlerin fotokopisi çektirilebilir.

Sunucu: Görevi motivasyonu sağlamaktır. Sınıfa sanatçıyı, oyunun adını, boyutunu ve sunulan oyunun ortamını anlatmalıdır.
Tanık : Bir tanık olarak sadece ne gördüğünü rapor etmelidir.
Muhabir: Olayları rapor etmekten sorumludur. Çalışmada gördüğü çizgileri, biçimleri, renkleri, formları yada mekanı sınıfa anlatmalıdır.
Detektif: Yapıtı analiz etmelidir. Ritmi, dengeyi, vurguyu, birliği(bütünlüğü) yaratmanın yollarını aramalıdır.
Avukat: Yapıtın ne anlama geldiğini sınıfa anlatmalıdır. Sanatçı hakkında ne düşünüyorsun?
Hakim: Yapıt için son yorumu (değerlendirmeyi) anlatmalıdır. Sanatçının yapıtı iyi bir çalışmamı? Değerlendirmeyi nasıl yaptığını sınıfa açıklamalıdır.

İsim Tarih
ELEŞTİRMENİN MAHKEMESİ

SUNUCU

Senin işin sanat ürününü tanıtmaktır. Ürün hakkında bildiğin her şeyi anlat. Kim yazdı? Ne zaman? Ne kadar başarılı?

MUHABİR

Yapıtın gizemli yanını gören tanıkla görüşme yapmalısın. Yapıtın özel olan yanını ortaya çıkar. Olgulara dayandığından emin ol!

AVUKAT

Görevin sanatçının işini hakimin anlayabileceği şekilde yorumlamaktır. Sanatçının amacı ne idi?

TANIK

Bu yapıtı ilk defa gördüğünü hayal et. Gördüğün şeyleri diğerleriyle paylaşmak için betimlemelisin. Yapıtın neyi anlattığını mahkemeye söyle.

DETEKTİF

Tanığın ve muhabirin verdiği ipuçlarını dinle. Yapıtı sorgulamayı dene. Yapıtta ilginç veya eşsiz olarak ne gördün? Gizli kalmış ipuçlarını yakala!

HAKİM

Hakim, tanıkların şahitliğini ve uzmanların sunduğu olgular ve düşünceleri dinlemeli ve dikkate almalıdır. Hakim bunları nihai değerlendirme yapmak için kullanır. Bu yapıt için kararın nedir?

OYUN KURALLARI

Bu oyun, Bates'in sanat eleştirisi modelini örnek alarak düzenlenmiştir. Her öğrenci her rolü oynayabileceği gibi, herhangi bir rolü pek çok öğrenci de oynayabilir. (Bu sayede gözlem ve fikir çeşitliliği de artacaktır.)

Öğrenciler, rollerini oynarlarken kendilerinden bir şeyler katmaları için cesaretlendirilmelidir. Rollerin dağıtımı tek bir derste yapılabilir, ancak her derste ayrı bir karakterin sınıfı ziyaret etmesi düşünmek ve tartışmak için ihtiyacınız olan zamanı vermek açısından daha doğru olabilir.

Öğrencileri, ilk önce, oyunla tanıştırmak, öğrenciler arası etkinliği artırır.

YARARLARI

Bu oyun tartışma istenilen herhangi bir zamanda kullanılabilir. Ders saati boyunca aktivite (etkinlik) herhangi bir noktada kullanılabilir. Tanığın eser hakkında özel görüşü olabilir ve yeni bir eseri tanıtmak için bu özel görüşünü açıklamak isteyebilir. Prodüksiyon boyunca, muhabir tarafından sınıfın ve oyuncuların gelişimi hakkında rapor tutulması yararlı olacaktır. Sonunda, hakim oturumunda (celsede) kararın verilmesi için davet edilir.

KOMPOZİSYONLARIN BİRLEŞİMİ

AMAÇLAR

- Sanat öğeleri ve ilkeleri üzerine bilgilerin gözden geçirilmesi.
- Usta sanatçıların çalışmalarındaki spesifik sanat öğelerinin ve ilkelerinin kullanımının belirtilmesi.

ARAÇLAR

1- Kapsamlı bir kartpostal veya sanat ürünlerinin ufak tasvirlerinden oluşan kolleksiyon. Bunlar değişik sanatçıları, stilleri, hareketleri, çağları yansıtmalıdır. Ne kadar çok olurlarsa o kadar iyi olacaktır.

2- Temel sanat öğelerinin ve ilkelerinin bilgisine sahip öğrenciler.

3- Çizgi, biçim, renk, kompozisyon, mekan, form uyumu, vurgu, bütünlük, ritim/hareket, teknik ve medyalarından herhangi birisiyle etiketlenen ve kıstas oluşturacak olan bir kart postal seti.

OYUN KURALLARI

Büyük bir sınıf eşit, küçük gruplara bölünebilir. Kıstas kartları yüzüstü yerleştirilir. Oyuna reproduksiyonu(kopyayı) seçerek ve oyun alanını yerleştirerek başlamak gerekmektedir. Sonra bir kıstas kartı seçilir ve gruba bu okunur.

Eğer birden fazla oyuncu veya grup eşini(ilişkiyi) buldu ise, oyun saat yönünde ilerler. Oyuncu reproduksiyonunu bir öncekinin yanına yerleştirilmeli ve ilişkiyi ispatlamalıdır. Mesela, “-Bunların arasında bağ var çünkü eğik çizgiler var her ikisinde de”. Sınıf spesifik açıklamaları çoğunluğun kararı ile reddedebilir. İlişki kabul edilirse, ikinci oyuncu bir kıstas kartı seçer ve yüksek sesle okur ve yeni bir oyuncu ilişkiyi kurmaya çalışır. Örnekte, bir sonraki kıstas kartı “vurgu”dur. Oyuncular, kendilerine vurgu(önem) yaratma hissini uyandıracak bir reproduksiyon kartı seçerler. Oyuncular, “bunlar ilişkili, her ikisinde de, büyüklük(ölçü-boyut) figürün şiddetini(vurgusunu) artırmak için kullanılıyor” gibi açıklamalar getirebilirler. Oyun bu şekilde devam eder. Zaman bittiğinde veya bir oyuncu veya grup tüm reproduksiyonlarını kullandığında oyun biter. Eğer reproduksiyonlar oyun alanında fazla olursa, oyuncular diğer oyuncularla işbirliği yapabilir. Ancak bu

işbirliği sadece önceki oyuncunun seçtiği kıtas kartını temel aldığı sürece mümkündür.

KULLANIMLARI

Bu oyun, büyük sanatçıların çalışmalarındaki sanat öğeleri ve ilkelerin gözlenmesi amacıyla kullanılır. Bu oyunda rekabet yoktur ve tüm oyuncular ortak bir reproduksiyon koleksiyonu seçer, ya da rekabet olduğunda eşit sayıda çalışmayı gruplara/oyunculara dağıtarak en kısa sürede düzenleyen grup/oyuncu birinci ilan edilir. Oyun küçük öğrenci grubu ve ya büyük gruplarınca birbirlerinden bağımsızca da oynanabilir. (resimler şeritler veya mknatıslar aracılığıyla bağlanabilir.) Oyun genç öğrencilerce de sanat elemanlarını (öğelerini) simgeleyen kartlar aracılığıyla oynanabilir.

C - ESTETİK OYUNLARI

Bu bölümdeki estetik oyunlar aşağıdakileri hedefler:

- *Sanata duyarlı öğrencilere yardım etmek
- *Sanatın doğasını tartışmak
- *Öğrencilere dört farklı estetik görüş açısından düşünmeyi öğretmek

oyunlar hakkında.....

*"Sanat müzayedeleri" gibi etkinlikler öğrencilerin esere ilgi duymaları ile başlar.- estetik içerik öğrenciler için ön plandadır.

*"Estetik karar", sanatı tanımlayan ve değerlendiren spesifik kalitelerin öğrencilerce tanımlanmasına olanak tanır.

*"Tek bir görüş" bireysel görüşleri öğrencilere tanıtır.

*"İkilem kutusu", güncel duruma dayalı, sanatın doğası hakkındaki tartışmaları ortaya koyar.

*"Benim görüşüm nedir?" ve "Bir galeri yarat" çeşitli görüşlerin anlaşılması için önemlidir.

SANAT MÜZAYEDESİ

AMAÇLAR

- Yapıtlara karşı öğrencilerin duygusal reaksiyonlarını cesaretlendirmek
- Çeşitli estetik görüşlerin kabul edilebilirliği konusunda cesaret vermek
- Sanat ürünlerine olan tepkinin söylenmesi

ARAÇLAR

- 1- Çeşitli sanat eserleri (her grup için bir eser, bu sayede her grup bir sanat eserini satın alabilecektir.)eserlerde stil çeşitliliği olmak ve nesne çeşitliliğini içermelidir.
- 2- Her grup için bir müzayede kartı.
- 3- Para veya sanat kredisi diyebileceğimiz simgeler de istenirse sağlanabilir.

OYUN KURALLARI

Bu oyun bir müzayede şeklinde oynanmaktadır. Grupları ayırıp bir öğrenci müzayede başkanı yapılabilir. Öğrencilere satılacak eserler hakkında fikir sahibi olabilmeleri ve fikirlerini grup içinde tartışmaları için zaman verilmelidir. Öğrencilere ödevlerinin satın alacakları bir eser seçmek ve bu spesifik eseri seçme nedenlerini belirtmek olduğu anlatılmalıdır. Her gruba müzayede kartı dağıtılır. Burada eserler para ile değil nedenler ve yargılarla alınmaktadır. Öğrenciler kartı kaldırınca eseri almak istemeleri için bir tane sebep göstermelilerdir. En fazla sebebi gösteren grup eseri alacaktır. Eğer para veya sanat kredisi kullanılıyorsa, her seferinde sebep göstermek zorunluluğu ortadan kalkar. (birini hazineci yapabilirsiniz, böylece tekliflerin şiddeti denetlenebilir/takip edilebilir). Sınıfın tamamı yargının kabul edilebilmesi bakımından muğlak veya basit olup olmadığına karar verecektir. Tahtaya eseri tanımlayan bazı kriterleri (stil, renk, biçim, çizgi, teknik, detay, duygu, hikaye ve nesneler) yazmak faydalı olabilir.

KULLANIMLARI

Bu oyun estetik değerlendirme kavramını ortaya koymaktadır: yani, yapıtlar çeşitli sebepler yüzünden değerlendirilir. Sınıfınıza yeni bir yapıt, stil veya kültür tanıtmak maksadıyla da kullanılabilir. Ayrıca öğrencilerin eserlerinin müzayedesini için üretim etkinliğinde kullanılabilir. Böylece öğrenciler kendi eserlerini satın alırlar. Oyun daha çok aşamalarla oynanabilir. Bununla beraber, eğer genç öğrencilerle oynanacaksa, bir eserin değerlendirilmesindeki spesifik nedenleri anlatmalısınız. Bundan başka, eğer öğrenciler deneyimli ise ve fikirlerini sözcüklere aktarabiliyorlarsa müzayede için daha hazırlıklı olacaklardır.

ESTETİK KARAR

AMAÇLAR

- Yapıtı tanımlayan ve değerlendiren spesifik kalitelerin tanımlanması
- Yapıtların estetik değerleri hakkındaki tartışmaların düzeyini artırma
- İmitasyonizm, formalizm, fonksiyonalizm ve expressyonizm'in anlaşılmasını kolaylaştırmak

ARAÇLAR

1- Öğrencilerin tartışması için bir grup sanat reproduksiyonu veya tartışma için öğrencilerin çalışmaları.

2- Oyunda yer alan her grup için karar kartları seti.

OYUN KURALLARI

Çeşitli eser tiplerine sahip olmayı isteyebilirsiniz. Her gruba kart setini vermek gerekmektedir. İlk oyun öğretmeni oynayıp her kartın anlamını açıklayabilir. Gruplara 5-10 dakika süre verilmelidir, gruplar bu sürede eserleri

tartışacak ve hangi kartın uygun olduğuna karar vereceklerdir. Grup içi fikirler farklıysa, nihai karar oylama yapılarak verilir. Sürenin bitiminde, her grup kartlarını seçtikleri esere yerleştirirler. Öğretmenin sorabileceği bazı yardımcı ve önemli sorular aşağıdadır:

- Kartların yerleştirilmesinde hiç kimse uzlaşma alanı veya herhangi bir yönelim fark etti mi?

- Hangi kartlarda grup elemanları hem fikirdi?

- Hangi kartlarda oylama yapıldı?

- Hangi kartları yerleştirmekte zorlanıldı?

- Kartı yerleştirmedeğin yapıt kaldı mı?

YARARLARI

Bu oyun, farklı eserlerin kalitede sıralama düzenini belirlemek için oynanır. Oyun yeni sınıflara hitap etmektedir, çünkü fikirlerin temel kaynağını ve termonoloji kullanımını sınırlı tutmaktadır. Oyun, her resme sadece tek kart yerleştirme hakkını tanıyarak daha da zor hale sokulabilir.

Oyun araç veya tekniğe farklı yaklaşımların kıyaslanması amacıyla, farklı sanat stillerini kıyaslamada (üstat veya öğrenci eserlerini) kullanılabilir veya herhangi bir zamanda bir sanat yapıtının estetiğinin tartışmasında kullanılabilir.

Bu oyun Eldon Katler tarafından geliştirilen işaretle cevap (Token Respanse) oyununun bir adaptasyonudur.(uyarlamasıdır)

TEK BİR GÖRÜŞ

AMAÇLAR

Dört estetik görüşten birisini tanıtmak

- Formalizm, dizayn kalitesine göre eseri değerlendirir.
- Expressivizm, (Expressionizm) eseri duygulanma ve heyecan vericilik bağlamında değerlendirir.
- İmitasyonalizm, doğal dünyadaki nesnenin gerçekçi bir tasarımı (sunumu) bağlamında değerlendirir.
- Fonksiyonalizm, günlük hayatta spesifik bir fonksiyon (işlev-kullanım) sunmasına bağlı olarak eseri değerlendirir.

ARAÇLAR

- 1- Tartışılmasını istenilen eserin sınıfa herkesin görebileceği biçimde yerleştirilmesi
- 2- Estetik görüşleri ifade eden ferdi kartlar. Bu kartlar bir postere Velcro TM ile tutturulabilir, böylece kolayca yer değiştirilebilir. (kaldırılabilir)
- 3- Her uygun cevabı ödüllendirmek için marka (fiş, kağıt parçası veya küçük düğme vb gibi)

OYUN KURALLARI

Oyun, birisinin görüş seçmesi ile başlar. Bu görüş tesadüfi veya öğretmen tarafından seçilerek yapılabilir. Görüşün tanımı okunur ve sınıfa duyurulur. Daha sonra her grup, eserlerden herhangi biri hakkında bu görüşe dayalı

açıklamalar yapar. Mesela, resimlerden birisi Wassily Kandinsky'nin Improvisation 31 'i olsun(aşağıda gösterilmiştir) ve görüş formalizm olsun. Uygun açıklama “ sanatçı belli renkleri tekrar etmiştir, mavi ve kırmızı gibi, kompozisyonun bütünlüğünü sağlamak için.” Her uygun açıklama için gruba bir marka verilir, en fazla marka toplayan oyunu kazanır.

YARARLARI

Bu oyun sınıfınıza yeni yapıt, stil veya kültürün tanıtılmasında kullanılabilir. Üstelik oyun bireysel düşüncelere aşina olunan “Benim görüşüm nedir?” oyununa hazırlık olarak kabul edilebilir. Oyunun bir çeşidinde her gruba ayrı bir eser verilir ve gruplardan hangisi fazla açıklama ile gelirse (belli bir zaman içinde) o grup kazanır. Diğer çeşidinde ise öğrenciler kendi açıklamalarını listelerler(yine belli bir zaman içinde). Bu, ünitadaki en değer biçici alettir.

BENİM GÖRÜŞÜM NEDİR?

AMAÇLAR

Aşağıdaki estetik görüşleri tanıtmak

- Formalizm, esere dizayn kalitesine göre değer biçer.
- Emotionalizm(expressivizm), heyecan yaratma etkisi ve duygulanıma bağlı olarak eseri değerlendirir.
- İmitasyonizm, doğal materyalin (subjenin) gerçekçi biçimde gösterimin bağlı olarak eseri değerlendirir.
- Fonksiyonalizm, günlük hayata spesifik(özel) fonksiyon(işlev) olarak hizmet vermesine bağlı olarak değerlendirir.

ARAÇLAR

1- Bir sanat ürünü, eseri veya kopyası sınıfa yerleştirilir.

2- Görüşleri anlatan bir poster veya yazmak için tahtada yer açmak gerekmektedir.(İkiye katlı bir kağıt olabilir. Kağıdın ön yüzünde görüşün adı, arkasında tanımı bulunur, dolayısıyla istenirse bilgiler gizlenebilir. Bu kağıtlar tahtaya Velcro ile tutturulduğu için yer değiştirilebilir.)

3- Dört gönüllü. Her gönüllü sunacağı görüşü çok iyi anlamak zorundadır. Oyuna başlarken görüşleri sınıfa anlatmak istenebilir, bu durumda gönüllüler anlatırken posterin sınıfta elden ele dolaştırılmasını sağlamak gerekir. Bittiğinde oyuna başlanmalıdır.

4- Gönüllülere, kimliklerini gizlemek ve heyecana katılmamaları için, maske verilmesi. Maske tabi ki süslenebilir. Maskeleri numaralamak veya üzerine harfler yazmak istenebilir. Bu sayede gönüllülere soru yöneltilmesi halinde zorlukla karşılaşılmayacaktır.

OYUN KURALLARI

Bu oyun dinleyicilere gereksinim duyar. Her gönüllü görüşü sunar. Kimin hangi görüşü sunduğunu belirlemek dinleyicilerin işidir. Dinleyiciler bunu sorular sorarak yaparlar. Genç öğrenciler için, tesadüfî seçebilecekleri soru kartları hazırlanabilir. Gönüllülerin görevi, soruları görüşlerine göre cevaplamaktır. Tabii ki, sorular oyuncuların (gönüllülerin) spesifik cevap verecekleri biçimde hazırlanmalıdır.

Aşağıda örnek soruların listesi yer almaktadır.

- Bu esere ne ad veriyorsun?
- Bu eser için ne kadar ödersin?

- Eserin sevdiğin yanlarını anlat.
- Eserde sevmediğin yanları anlat
- Eserde bir şey değiştirmek istersen bu ne olurdu?
- Eseri sergilemek(asmak) için en uygun yer neresi?
- Eseri hediye olarak kime verirdin ve ne sebeple?
- Eseri evine asmak ister misin?

Dinleyiciler sorularını tek bir oyuncuya olduğu gibi tüm oyunculara da yöneltebilirler.

Soru sorma periyodu soru ve zaman olduğu sürece devam edebilir. Sorgulama süresince dinleyiciler herhangi bir oyuncunun görüşünün ne olduğu konusunda fikir beyan edebilirler. Öğretmen nihai oylama yapılana kadar tahminler arasından bazılarını güçlendirebilir. Sonunda oyuncular mahkemelerini çıkartırlar ve görüşlerinin ne olduğunu açıklarlar.

KULLANIMLARI

Bu oyun sınıfa yeni bir sanat eserini stili veya kültürü tanıtmak amaçındadır. Ayrıca ders veya ünitenin sonunda sanatçının neden eser verdiği görüşülür veya özetlenir ve öğrencilerden çeşitli açılardan eserin tartışılmasına izin verilir. Bu oyun hakkındaki en önemli şey, eserin, dört farklı görüş açısından, hiçbirini diğerlerinden üstün kabul etmeksizin irdelenmesidir. Doğal olarak, her eser bir açıdan (görüşten) daha önemlidir. Mesela, bir realist, soyut Frank Stella'yı bir formalist veya expressivist kadar değerli bulmaz.

Oyun daha da karmaşıktırılabilir. Buna rağmen, yeni öğrencilerle çalışılırken görüşler iki veya üç taneyle sınırlandırılabilir.

Sanatçının görüşünün tahmin edilmesi de oyuna çeşitlilik katmaktadır. Bu durumda oyunculardan birisi de sanatçıyı temsil etmelidir. Tabi ki, bu

uygulamada hem öğretmen hem de öğrenciler sanatçı hakkında çok şey bilmelidirler.

İKİLEM KUTUSU

AMAÇLAR

Seçilmiş estetik yayınları tanıtmak ve irdelemek

ARAÇLAR

Bir ikilem kutusu. Bu kutuda sanattaki ikilemleri açıklayan kartlar bulunur. İkilemler sıklıkla yerel veya ulusal sanat sergilerinin tartışıldığı gazete sütunlarında yer almaktadır.(Örneğin,her kart tek bir ikilemi içerir ve şunları içine alır: İçinde bulunulan durumun açıklanması, örnek tartışma soruları ve seçilecek görüşün iki veya daha fazla tarafını. Kart ayrıca, ikilemdeki insanları ve sundukları görüşleri açıklamaktadır. Öğretmen, aktüel olayları kullanır veya ikilemleri ortaya koyabilir. İlk numune, “Sanat hakkındaki bilmeceler: Estetik El Kitabı(1989 yılında M. P. Battin, J. Fisher, R. Moore ve A. Silvers tarafından yayınlanmıştır.)” adlı yayında açıklanan aktüel ikilemlerden bir örnektir. Bu kitap aktüel ikilemler içeren önemli bir kaynaktır. Kartı tamamlamak için, sorular çıkartıldı ve öğrencilerin alacağı yerleri belirtildi. İkinci örnek kurgusal bir ikilemdir; pek çok sanat okulunda ortaya çıkabilir ve öğrenciler doğrudan ilgilenebilirler.

Not : Oyunu oynamak için sadece bir ikileme ihtiyacımız vardır.

OYUN KURALLARI

Sınıfa veya küçük gruba ikilem kartı sunulur. Çeşitli görüş ve kanıların irdelenmesi için öğrencilere zaman tanınır. (Bunlar kartta özenle yer almalıdır.)Delilleri sınıfa sunacak olan öğrenciler belirlenir. Kimi hallerde, öğrenciler değişik gruplardaki rolleri oynamak isteyebilir ve hicivli kısa oyunlarla

kendi düşüncelerini sunmak isteyebilirler. Diğer hallerde, öğrenciler delillerini listeleyip sunabilirler ve değerlendirilmeleri için zaman tanıyabilirler.

YARARLARI

Bu oyun küçük grup tartışmalarını geliştirmek veya tüm sınıfın katıldığı müzakere ortamlarını yaratmak amaçındadır. Sınıfın tamamıyla çalışıldığında, küçük gruplar çeşitli görüşlerin savunuculuğunu yapmalıdırlar.

AMAÇLAR

- Estetik görüşteki çeşitliliğin anlaşılmasının daha da geliştirilmesi
- Galeride bulunacak eserlerin seçiminin ölçütünün(kıtas, standart) geliştirilmesi

ARAÇLAR

1- Sanat ürünlerinin kopyalarının veya ufak görsel imajlarının toplamı. En iyisi kartpostallardır. Ufak kopyalar müzelerden, magazin dergilerinden, galeri arşivlerinden elde edilebilir. Öğrencilerin oyunda, en azından 20 görüntüye (imaja) ihtiyacı olacaktır. Eğer geniş bir koleksiyona sahipseniz (50 yada 100 görüntü), öğrenciler tesadüfi 20 imajı oyunda kullanmak için seçebilirler. Böylece oyun sürekli çekici olacaktır. (öğrencilerin koleksiyona yeni imajlar kazandırma çabasına girecekleri de beklenebilir.)

2- Oyun sınırı. Sınır eğer genişse, parçalanarak ufak gruplarca kullanılabilir veya tahtaya tüm sınıfın görebileceği şekilde asılabilir.

3- Dört görüş açısını içeren ve açıklayan kart seti:

- Formalizm, dizayn kalitesine göre eseri değerlendirir.

- Emosyanilizm (veya expressivizm), duygulanım ve heyecan yaratma etkisine göre eseri değerlendirir.

- İmitasyonalizm, doğal materyalin (subjenin) gerçekçi biçimde gösterimine bağlı olarak eseri değerlendirir.

- Fonksiyonalizm, günlük hayata spesifik(özel) işlev(fonksiyon) olarak hizmet vermesine bağlı olarak eseri değerlendirir.

4-Bir çift zar.

OYUN KURALLARI

Oyunun amacı, gruplar için, galeri sergisinde sekiz eserin seçilmesi ve eserler arası ilişkilerin açıklanmasıyla sanat gösterisine bir başlık koyarak ortaya koymasıdır. Oyun her oyuncunun görüş açısı kartlarını seçmesiyle başlar. Gösteri için estetik görüşüyle uyuşan eserleri seçmek ve diğer oyuncuları yaptığı tercihin doğruluğuna inandırmak da oyuncunun görevlerindendir. Bu önemlidir. İşin sırrı oyuncuyu görüş açısına götüren seçimini nedenleri ile birlikte temize çıkarmaktır. Örneğin, Expressivizm görüşünde olan bir kart seçilmiş olsun ve grubu Munch'un resmi "Çılgılık"ın bu görüş içerisinde olduğu konusunda inandırmaya çalışılsın. Seçim sonucu, resme bakanın neler hissettiğini açıklayarak, haklı çıkarılmaya çalışılabilir. Ancak farklı görüş açısında olan diğer oyuncuları, bu açıklamalar tatmin etmeyecektir. İddiaya ek olarak, eserde yinelenen çizgilerin ritim duygusunu kuvvetlendirdiğini ve eserin doğal yerinde(ortamında) kabul edilebilir(tanınabilir) bir figürü ortaya koyduğunu(betimlediğini) söylenebilir. Bunlar ise Formalist ve İmitasyonalizm'in hakimiyeti altındaki iddialardır.

Oyun aşağıdaki şekilde işler:

1- Her oyuncu bir kart seçer. Kartın ne olduğu açıklanmamalıdır.

2- 20 Eser koleksiyondan tesadüfen seçilir ve herkesin görebileceği bir yerde teşhir edilir.

3- Oyuncular zarları atarak ilk kimin olacağını belirler ve sırasıyla diğerleri saat yönünde masaya yerleştirilir.

4- İlk oyuncu, görüşüne göre bir eser seçer ve eserin görüşe bağlılığını haklı çıkarmaya çalışır.

5- Oyuncular oylama yapar. Dört kişinin kabulüyle eserin görüşe bağlı olduğu kabul edilir. Bununla beraber, kararsızlıklar zamana ve oyunculara bağlı olarak değişir. Ortada kalan durumlarda eseri bir kenara bırakmak yerinde olur. Oyun sekiz eserin de tamamlanması ve galerinin dolması ile son bulur.

6- Oyunu tamamlamak için, öğrenciler özel gösterileri için birer isim seçerler, bu aşamada birbirlerine görüşlerini açıklarlar. Sergiyi sınıfa göstermek de isteyebilirler.

KULLANIMLARI

Bu oyun iki veya sekiz kişilik grup için tasarlanmıştır. Dörtten fazla oyuncu ile, öğrenciler çiftler halinde çalışabilirler. Oyun, eğer öğrenciler takım halinde çalışacaklarsa daha fazla oyuncuyu içine alabilir. Tüm sınıf oyunun içindeyse, her grup bir görüşü sunmak için birlikte çalışabilir. Bu şekilde tüm sınıfa oyunu öğretmek mümkündür. Oyunun ilk turundan sonra, öğrenciler oyunun yapısına ayak uydururlar ve küçük gruplarla çalışmada daha güvenilir olurlar. İşlerini çabuk bitiren öğrenciler için bu iyi bir etkinliktir.

Oyunu biraz daha mücadeleci hale getirmek için, her görüş için birden fazla kart ayrılabilir. Bu sayede iki veya daha çok öğrenci veya takım bilmeden aynı görüşü savunacaklardır.

Bağımsız düşünce ve çalışma alışkanlığı kazandırması açısından bu oyun deneyimli öğrenciler için oldukça uygundur. Ayrıca öğrencilerin estetik görüşleri içeren etkinliklere önceden de ilgi duyuyor olmaları halinde de çok yararlıdır.

D - UYGULAMA OYUNLARI

Bu bölümdeki oyunlardaki hedefler aşağıda sıralanmıştır:

- *Yaratıcı düşünme yeteneğinin geliştirilmesi
- *Alet ve metotların kullanımında öğrencilerin eğitimi
- *Uygun stratejik eğitimin kullanımı ile dersin hedefe ulaşması

Oyunlar hakkında...

Bu bölümde sunulan üretim oyunları öğrencilerin, görsel hayalinin gelişmesinin içerdiği metodu anlatmakta odaklaşmaya ihtiyaç duyar, spesifik yöntem, teknik kullanımını tanıdık hale getirmek, ve yaratıcı düşünce yapısını tasarım kavramıyla ilişkilendirerek geliştirmektir.

- “Cebimde ne var?” basitçe sanat ihtiyaçları yada aletlerini gözden geçirmeyi teklif eder.

- “Fikir kutusu” öğrencilere tasarım elementleri ve prensiplerini uygulamak için fikir yürütmeye izin verir.

- “Ben öğretmen olacağım” öğrencilere teknik işlemleri göstermeye müsaade eder.

- “Sırada ben ne yaparım” ve “Ani görsel metot kurmak” öğrencilere özel projeler için işlemleri düşünürken değerlendirmeye ve hesaplamaya müsaade eder.

- “Birden akla gelen görsellik” öğrencilere, problemlerin çok yönlü çözümünde takım halinde çalışmalarına izin verir.

CEBİMDE NE VAR?

AMAÇ

Sanat üretiminde kullanılan aletlerin seçimini tanımlamak.

ARAÇLAR

1- Öğrencilerin sanat üretimi etkinliğinde kullandıkları aletler.

2- Aletleri saklayacak bir yer. Bu bir cep olabilir yada daha geniş kutu gibi bir yer.

OYUN KURALLARI

Bu oyun yirmi soru ile oynanır. Öğrencilere sormaya başlanır, “cebimde neye sahibim?”. Öğrencilere evet hayır cevabı olabilecek soruları sorarak aletin doğasını anlamalarına müsaade edilmelidir. Bu oyun, öğrencilerin mantıklı sorular geliştirmeye cesaretlendirecek iyi bir yoldur.

Örnek soruların içeriği;

Daha önce biz bu aleti kullandık mı?

Bu yıl biz bu aleti kullandık mı?

Keskin mi?

Boya ile kullanabiliyor musun?

Bir şeyleri kesmek için kullanabiliyor musun?

Tamamen bir renkten mi?

Alet birden fazla malzemeden mi yapılmış?

Onunla çizim yapabilir misin?

Onu kullanarak yazabilir misin?

Onu kil ile kullanabilir misin?

O, elimden daha geniş mi?

KULLANIMLARI

Bu oyun yeni aletlerin (döşemelik muşamba (linolyum) vb.) kullanıldığı derse giriş amacıyla oynanır. Öğrenciler, aleti ilk görüşleri olsa bile tarif etmelidirler. Bu oyun ayrıca dersin sonunda pek çok yeni aletin gösterilmesinin ardından yeni bir dağarcık oluşturma amacıyla da kullanılabilir. Ders saatinden bir kaç fazla dakikanın ayrılması oyunu oynamak kolay bile olsa yerinde olur.(örneğin, öğretmen sınıfı geç topladı yada temizlemeyi süresinden iki dakika önce bitirdi.)

Oyun her aşamada(derecede, sınıfta) oynanabilir.

FİKİR KUTUSU

AMAÇLAR

Yaratıcı düşünme yeteneğinin geliştirilmesi.

Dizaynda sanat öğelerinin ve ilkelerinin kullanımının genişletilmesi.

ARAÇLAR

1. Çeşitli malzemelerle doldurulmuş kutu. Her tip malzemedan yaklaşık on iki parçaya ihtiyaç olacaktır. Malzemeler temiz bir plastik çantada yada ufak kutularda toplanabilir. (çantalar kullanışlıdır, çünkü içindekileri gösterir.)

Malzemelere bir kaç örnek:

*bir parça yün iplik(farklı uzunluk ve renklerde)

*kürdanlar

*buğday sapı

*uzun, renkli, esnek tel

- *düğmeler
- *fabrika bezi, değişik şekillerde kesilmiş
- *fabrika bezi, uzun şeritler halinde kesilmiş
- *çeşitli ebatta koliler
- *poliseteren paketleme malzemeleri
- *poliseteren sandıklar
- *talaş(kereste fabrikalarından temin edilebilir)
- *çeşitli şişe ve kavanoz kapakları
- *çeşitli boylarda kağıt parçaları
- *boş maden kutular ve iplik makaraları
- *rafya veya diğer doğal fiberler

Kutuda pek çok malzemeden bol miktarda, dayanıklı ve değişik ebatlarda bulundurulabilir.

2. İki adet kart seti. Birinci set sanat öğeleri ile etiketlenmiştir: çizgi, şekil, renk, bütünlük(kompozisyon), yer ve biçim. İkincisi, farklı renkte bir karttır ve dizayn ilkeleri ile etiketlenmiştir: denge, vurgu, yineleme ve ritim \ hareket. Bu kartlar kutu içindeki zarflarda saklanır.

OYUN KURALLARI

Bu kutu geçici malzemeler aracılığıyla öğrencilerin potansiyel gücünü araştırmasını desteklemek amacıyla düzenlenmiştir. İşlem basittir. Oyuncu birinci zarftan bir kart seçer, örneğin -“çizgi”. Sonra ikinci zarftan bir kart seçer, örneğin “ritim \ hareket”. Sanat öğesi ile ilkesi arasındaki bağı göstermek için, oyuncular bir yada daha fazla malzeme seçebilirler. Kutu içindeki malzemeler oyunculara olası çözümleri bulma imkanı verir. Oyuncular pek çok farklı malzeme ile sonuca gidebilir.

KULLANIMLARI

Bu oyun her sınıfta oynanabilir, kaynak için öğeler ve ilkelerin bir çizelgesi herkesçe görülebilecek şekilde yerleştirilir. Bu oyun tüm sınıf üyeleri ile de oynanabilir. Her grup değişik tipte malzemeler kullanarak arzu edilen dizaynı gerçekleştirmeyi başarabilecektir.

BEN ÖĞRETMEN OLACAĞIM!

AMAÇ

Teknik işlemler gösterilirken, öğrencilerin iştirak ve ilgilerini çekmek.

ARAÇLAR

İki gönüllü öğrenci, biri göz önüne sermek için ve biride anlatmak için. Teknik işlemleri(metotları) gözler önüne serrebilmek için gerek duyulan malzemeler seçilmelidir. Gönüllülere, teknik metotların en küçük bir kısmı tanıdık gelebilir ki, bu etkinlik çok etkilidir.

OYUN KURALLARI

Gösteri esnasında siz öğrencilerimiz sabırsız görünüyorlar mı? “siz, bizim zamanımızı harcıyorsunuz” veya “biz ne zaman başlayacağız” gibi sözleri hiç duydunuz mu? Bu etkinlik, öğrencilerin gösteride araştırmayla ilgilerini çekmelerini cesaretlendirir. Öğrencilere niçin onların (atölye) stüdyo işlemlerinde (metotlarında) kalmaya ihtiyaçları olduğunu ilk elden anlamalarına yardımcı olur.

Oyuna öğretici olmak isteyen öğrenci veya öğrencileri seçmekle başlanır. Onlara otoritelerin düşüncelerini vermek için, onlara öğretmenin iş gömleğini ödünç olarak kullanmalarına veya özel masasını kullanmalarına müsaade etmesi gerekebilir.

Öğreticilerin, işlemler için gerek duyduğu bütün malzemelerin sağlanmış olmasına emin olmaları gerekir. Daha sonra, uzmanların düşüncelerini mikrofondan uzmanlara benzetilerek verebilecek bir hikayeci seçilmelidir. Eğer işlem(konu) sınıf için yeniyse, öğreticilere her basamağa doğru kılavuzluk etmek için, sizin hikayeci olmanıza ihtiyaç duyulabilir. Bununla birlikte, eğer konuyu tekrarlıyorsanız gösteriyi dışarıda tutmayı deneyin ve öğrencilerin sorumluluğun kendilerinde olmasına müsaade edin. Göstericiler her basamağı yaptıkları gibi, hikayecide etkinliği kısaca açıklayabilir.

Eğer, kısaca bir gösteriden sonra, sınıf uyumlu bir rahatlık içinde görünüyorsa, göstericilere, basamaklardan birini sınıfa hileli olarak atlayarak veya hatalı olarak göstererek soru sorulabilir. Bu, sınıfta bulunanların hatalarını keşfetmelerini kolaylaştırır. Bu her basamağın öneminin kuvvetlendirilmesine de yardımcı olur.

KULLANIMLARI

Bu oyun, bir metot öğretilirken gözden geçirilmesinde en fazla etkili olanıdır. Örneğin, sınıfın heykel sütun üzerine süsleme yapmasında.(Heykel) Süsleme metodu gösterimi takip ederken, şu soru sorulur, “şimdi kim öğretmen olmak istiyor.” Öykücü eylemi açıklarken, öğretmen adayları öğrenciler öğretmen koltuğunu alırlar ve örneğin üstünü saymayı artırarak sürdürdüler. Daha sonra, öğrencilere, hilelerin alt dallarını, basamakları atlamayı denemeleri söylenebilir. Diğer öğrenciler hataları tanımlamak için istekle izlerler. Onlar, kötü icra edilmiş işlem sonuçlarını açıkça da görürler. İki gönüllüden daha fazlası da kullanılabilir.

Bu oyun bir kaç kaliteli basamakla da oynanabilir. Doğal olarak, daha genç öğrencileri için, daha basit ve daha tanıdık metotlar olmalı.

GÖRSEL ACİL BİR METOT KURMAK(Ani Görsel Metot Kurmak)

AMAÇLAR

Görsel esnek çok amaçlı metot sağlamak.

Öğrencileri, sanat üretiminin basamaklarına bağlı kalmalarına empoze etmek.

ARAÇLAR

1. Sanat sınıfında resimler yada çizim aletleri olarak takip eden şeyler kullanılır; silgiler, zambak, kurşunkalem, mum boya, resim fırçası, karıştırma paleti, makas, bıçak, cetvel ve başka herhangi kullanabileceğin şeyler. Bu resimler, metot oyununda isimler ve fiiller her ikisi olarak da kullanılabilirler. Eğer arkasından mıknatısa tutturulursa, resimler tepe gözle kolaylıkla kullanılır.

2. Kelimeleri yada resimleri yada her ikisinin birleşimini içeren bazı genel kartlara ihtiyaç olacak. (bu kartlar cezbedici de) Bunlar mıknatıslanmış olacaktır. Bazı kelimeler ve sözcük dizimleri şunları da içermelidir: hayal, soruşturma, bakmak, düzenleme, fikirlerini kontrol etme, içerdiğinden emin olmak, yardım aramak, gazetelerde yayımlamak, düzeltmeler yapmak, yeni fikirler denemek, küçük müsvettelerden vazgeçmek, süslemek, fikirlerini paylaşmak, ihtiyaçlarını sağlamak, tam temizlik (çok para kazanmak)

3. Farklı basamaklar için sayılar seti(kümesi) yada ardışık sayılar ile numaralandırılır. İhtiyaç duyulduğunda kolayca tahtaya numaralar yazılabilir.

OYUN KURALLARI

Bu oyun, yazılmış kelimeler ve resimlerin kombinasyonunu, öğrencilerin yaratıcı metot basamaklarını tanımasında kullanılır. Kara tahtanın yerine geçmesi için kelimeler ve resimler öğrenciler ile basitçe seçilir. Eğer bu etkinlikler tamamen

yeni proje ve prosedürleri başlatmak için kullanılırsa, ihtiyaç duyulacak sınıfa bitmiş ürünler, örnekler sağlamaktır. Ayrıca onlara her basamağın neye benzediğine dair örnekler sağlanabilir ve daha sonra onlarla neyi elde ettiğinize karar verirsiniz.

KULLANIMLARI

Bu oyun, yeni proje yada metotları ortaya koymakta, önceden kullanılmış metotları gözden geçirmekte yada önceki derslerde başlanmış metotları gözden geçirme de kullanılabilir.

Şüphesiz, öğrencilere ne kadar bilinmeyen proje verilirse, onlara yardım edilir. Bunun için o kadar çok bilgiyi sağlamaya ihtiyaç duyulacaktır.

Oyun, her basamak seçilirken bütün sınıfın beraber çalışmasıyla, metottaki bir basamağa karar verirken küçük bir grubun beraber çalışması ile yada masa üstü oyun yorumunda küçük bir grubun çalışmasıyla oynanabilir.

SONRA BEN NE YAPARIM?

AMAÇ

Teknik metot basamaklarına başlamak yada gözden geçirmek

ARAÇLAR

1. Sınıftaki her masa yada küçük grup için ardışık zincirin kopyası. Fotokopi kullanılabilir ve öğrencilerin üzerine (fotokopilerinin) yazmasına müsaade edilebilir yada eğer kağıt saklanmak isteniyorsa, ardışık zincirlerden bazı kopyaları tabakalara ayırır ve işaretleyen öğrenciler temizlenebilir projektörleri kullanmalarına izin verilebilir. Kopyalar daha sonra yıkanabilir ve tekrar kullanılabilir.

2. Ders boyunca ve oyun süresince, geniş, renkli tabakalara ayrılmış ardışık zincir yorumları kullanarak tahtada neşretmek istenebilir.

3. Saat ya da kronometre.

OYUN KURALLARI

Hiç “sırada ben ne yaparım?” diye bıkkınlık duydunuz mu? Bu oyun, öğrencilerin teknik metot basamaklarını bildiklerini göstermeye müsaade eder ve onların çalışmaya hazır olduklarını anlatır. Bu onlara küçük masa başı görsellik yaratmasına, onların sınıf çalışması esnasında karar vermeye yönlendirilmesine yardımcı olur.

Her masa ve gruba yazı araçları ve ardışık zincir örnekleri(kopyaları) sağlanmış olmalıdır. Her gruba kendi zincirini tamamlamak için izin verilmeli ve zaman sınırlaması tahmin edilmelidir. Zaman bittiğinde gruplara cevaplarını sunmaya ve hangi grubun doğru olduğunu tespit etmeye müsaade etmek gerekir. Doğru prosedür geniş görselliği doldurmalıdır. Takımlardan kim doğru cevap vermişse ödül verilebilir.

KULLANIMLARI

Bu oyun yeni metotlara başlamakta kullanılır. Bu anda, öğrencilere birçok bilgi sağlamaya ihtiyaç olacaktır. Örneğin, her basamakta görsel örnekler sağlanabilir ve kelimelerle açıklamalarına izin verilebilir yada basamaklar tanımlanabilir ve öğrencilerin doğru sıraları hesaplaması hazırlanabilir.

Bu oyun, teknik metot içeren projeleri, ikinci gün etkinliklerinde yeniden değerlendirme de (tenkit etmede) çok yararlıdır. Örneğin, bir gün iki süsleme dersi, oyun göstermenin yerini alabilir yada şifahen değerlendirmendir. Öğrencileri tartışmaya daha çok karıştırmak, daha az ihtimalle “daha sonra ben ne yaparım” diye sormaya ihtiyaç duyuracaktır.

BİRDEN AKLA GELEN GÖRSELLİK

AMAÇ

Tekil tasarımı yada teknik soruda pek çok çözüm genelleştirmek.

ARAÇLAR

1. Fotokopi kullanılabilir ve öğrencilerin üzerine yazmasına müsaade edilebilir yada eğer kağıt saklamak isteniyorsa, ardışık dizilerden(zincirlerden) bazı kopyaları tabakalara ayırır ve işaretleyen öğrencilerin temizlenebilir projektörleri kullanmalarına izin verilebilir.

2. Bazı olması gereken cevapları kaydedilebilir ve geniş, renkli, tabakalandırılmış(sınıflandırılmış) ağ yorumlarını tahtada ya da masada teşhir etmek istenebilir.

3. Öğrencilerin düşünmesi istenilen problemlere. Herhangi bir tasarımı yada teknik soru birden çok mümkün olan cevap ile kullanılabilir. Örneğin, “bir parça kağıdı üç boyutlu yapmak için kaç değişik yol vardır” yada “kilin şeklini değiştirmek için kaç değişik yol vardır.”

OYUN KURALLARI

Bu oyunu öğrencilerin grup halinde oynaması ile çalışılır. Grup, bireysel çalışmadan daha çok takım çalışmasını cesaretlendirmekte yardımcı olur. Her grup basitçe cevapları kaydetmeye uygun malzemelere yada kaleme ve kopyalama ağına ihtiyaç duyar. Bu malzeme kil, işaretleyici, kesik kağıt vb. olabilir. Öğrencilerin cevapları genelleştirmesi için sınırlandırılmış miktarda zamanı takip ederek sınıfta cevap verme fırsatları paylaşılabilir.

Bazı cevaplar geniş görsellikte kaydedilebilir.

KULLANIMLARI

Bu oyun belirli problemlerde öğrencilerin düşüncelerini genişletmek için kullanılabilir. Bazı problemler kelimelerle cevaplandırılırken, diğerleri küçük şekillere ihtiyaç duyabilir. Örneğin, içeriği görsel düşünüşünden geniş olduğu süreden beri görsel metinleri çizmek, onları açıklamaktan daha kolaydır. Hatta, öğrencilere gerçek malzemeler ile ağı tamamlamalarına müsaade edilebilir. Örneğin, kağıdı değiştirerek üç boyutlu yapımayı düşünürken, öğrencilere küçük bir kağıt parçası verilir ve ağıla birleştirilir. Belki, kilin şeklini değiştirmek için değişik yollar düşünülebilir. Öğrenciler cevabı “yuvarlak” yada “düzlemsel” yazacaklardır. Fakat kili en etkili kullanım yaklaşımı olasılıklarını denemek ve daha sonra deneyimleri ağı içine yerleştirmek gerekmektedir.



V- SANAT ÖĞRETİMİNDE OYUNLA UYGULAMALAR

A- ZAMAN MAKİNESİ OYUNU

Yer: Özel Yükseliş Lisesi

Sınıf: 7/A

Tarih: 29. 04. 1999

Süre: 3 ders saati

Bir sanat formu ya da sanat çalışmasını çevreleyen tarih, kültür ve zaman periyodunun anlaşılmasını sağlamak amacıyla, bu oyun oynanmıştır.

Bir zaman makinesi yapılmıştır. Bu makine küçük bir dolabın dekorasyonu sonucu elde edilmiştir. Ayrıca bu oyun için bir sanatçının ünlü bir eserinin reproduksiyonu kullanılmıştır. Oyun 13 kişilik bir öğrenci grubuyla oynanmıştır. Oyun için dört saatlik ders süresi kullanılmıştır.

Oyun için önce gönüllü bir öğrenci seçilmiştir. Bu öğrenci zaman makinesini kullanarak oyunu yönlendiren kişidir.

Bu oyun için konu olarak Picasso'nun "Guernica" adlı eseri seçilmiştir. Bu eserin seçilmesinin nedeni tarihsel bir olayın anlatımını içermesidir.

Öğrencilere oyundan bir önceki haftadaki derste sanatçının ve eserinin adı verilerek araştırma yapılması istenmiştir. Ayrıca bilgileri bulabilecekleri kaynakların isimleri de, yardımcı olması maksadıyla çocuklara verilmiştir. Oyun hakkında ipuçları ve nasıl oynanacağına dair kısa bilgiler sunulmuştur.

Öğrenciler bir sonraki hafta hazırladıkları bilgiler ile gelmişlerdir. Dekore edilmiş zaman makinesi sınıfın bir köşesine yerleştirildikten sonra, gönüllü öğrenci sınıfın karşısına geçip oyuna başlamak için hazırlıkları tamamlamıştır.

Diğer öğrencilerin de oyuna hazır oldukları izlenimini aldıktan sonra oyuna başlanmıştır.

Gönüllü öğrenci zaman makinesine girmeden önce, makinenin içine, hazırlanan bir takım ipuçlarını yerleştirmiştir.

Zaman makinesini kullanacak öğrenci, makineyi 1937 yılına ve İspanya ülkesine gitmek üzere ayarlamalarını yapmıştır. Makinenin üstünde gideceği tarih ve yer yazmakta idi. Bütün bu işlemler yapıldıktan sonra öğrenci, makineye girip, ilk ipucunu getirmek üzere yolculuğuna başlamıştır.

Makineye girdikten bir süre sonra zaman yolculuğuna çıkan öğrenci makinenin kapısını açarak elinde Picasso'nun Guernica adlı eserinin bir kopyasıyla geri dönmüştür. Gönüllü öğrencinin makineden çıkmasıyla bütün sınıf dikkatlerini onun elindeki resme yöneltmiştir. Öğrenci, resmi bütün öğrencilerin görebileceği şekilde tutarak, sınıfın içinde dolaşmaya başlamıştır. Bütün sınıf resmi en ince ayrıntısına kadar incelemişlerdir. Öğrenci ayrıca, Picasso'nun hayatı ve sanatı üzerine bilgileri de getirmiş ve arkadaşlarına sunmuştur.

Eserin hangi tarihte yapıldığını sorduğumuzda bütün sınıf hiç düşünmeden doğru cevabı verebilmiştir. Öğrenciler resim hakkında sorular sormaya başlamıştır. Resimde gördüklerinin doğrultusunda bu resmin neden yapıldığını merak eden öğrenciler olmuştur. Öğrencileri biraz daha soru sormaya teşvik etmek için, sanki her şey gerçekmiş gibi konuşmaya başladık. Örneğin, çocuklardan birkaç soru daha sormaları istenmiştir; çünkü, bu zaman makinesinin bir süre sonra yakıtının bitebileceğini, bu yüzden de ne kadar çok soru sorulursa o kadar çok bilgi edinebileceğimizi söyledik. Çocuklar biraz heyecanlandırıldıktan sonra birkaç soru daha geldi. Bu resmin adının neden Guernica olduğu, Guernica'nın ne anlama geldiği gibi resmin can alıcı noktalarını ortaya çıkaracak sorulara cevap istemişlerdir.

Gönüllü öğrencimiz makinemizi yine aynı tarih ve yere ayarladıktan sonra, istenilen sorulara cevap bulmak üzere tekrar yolculuğuna başlar. Yolcu makinede yolculuğuna devam ederken diğer öğrenciler, resmi inceleyip, kendilerince yorumlarda bulunup, yeni sorular not alıyorlardır.

Bir süre sonra makinenin kapısı bir kez daha açılıp, yolcumuz şimdiki zamana yeni bilgi ve belgelerle dönmüştür. Geçmişten getirdiği bilgileri sınıfa sunmaya başlar. Sorulan sorulara karşı elindeki belgelerden cevaplar bulmaya çalışmıştır.

Geçmişten gelen belgelerde Guernica'nın bir kasaba olduğu öğrenildi. İspanya'da küçük bir kasaba olan Guernica hakkında kısa bilgiler verilmiştir. Bu arada öğrencilerden biri birden yerinden kalkarak bu resmin yapıldığı tarihlerde İspanya Savaşı'nın olduğunu söylemiştir. Bu hepimizi çok şaşırtmıştır ve öğrenciye bunu nereden bildiğini sorduk. Öğrenci tarih derslerinde bu konuyu işlediklerini ve resimdeki objelerden dolayı da bu resmin, bir savaşı anlatıyor izlenimini verdiğini söyledi. Ve hemen bir soru yöneltti; “bu savaşla bu resmin bir ilgisi var mı? Varsa nedir?” Savaş konusu bütün sınıfı ateşlemiş hepsi iyice isteklenmiş, bu savaşın ve bu resmin hikayesi hakkında bilgiler istemişlerdir.

Öğrencimiz tekrardan makineye girip istenilen bilgileri getirmek üzere yolculuğa çıkmıştır. Gönüllü olan öğrenci oyuna oldukça fazla kendinden bir şeyler katmayı sevmekteydi. Makinenin içindeyken değişik sesler çıkartıyor, makineyi içerden sallıyordu. Bu diğer öğrencilerinde hoşuna gidiyordu. Hatta bir seferinde öğrenci makinenin içine girdiğinde bir süre bekledikten sonra çıkması gerekirken bir türlü dışarı çıkmadı. Bir süre daha bekledik ama öğrencimiz yine dışarı çıkmadı. Kendisine seslendiğimizde de bize yanıt vermedi. Daha sonra büyük bir heyecanla kendini dışarı attı. Nefes nefese idi. Kendisine neden bu kadar geç dışarı çıktığını sorduğumuzda “geri dönemedim çok uğraştım, ta dinazorların dönemine gitmişim” diye yanıt verdi. Bu gibi davranışları sınıfı oyuna motive ediyordu.

Öğrenci yine kendine göre efektlerini yaparak kapıyı açıp elinde yine bir çok bilgiyle sınıfa gelmiştir. Diğer öğrenciler sabırsızlıkla bilgileri hemen duymak istiyorlardı ama, gönüllü öğrenci onları daha da sabırsızlaştırarak hiç acele etmiyor yavaş yavaş bilgileri sunuyordu. Bunu ara sıra yapması, oyundan biraz önce öğrenciden istenmişti, o da bunu çok iyi bir biçimde gerçekleştirmekteydi.

Öğrencimiz bilgileri elindeki belgelerden sınıfa sunmaya başlamıştır. “ Bu dönemde İspanya savaşı vardı. Picasso’ya 1937’de Uluslar arası Paris Sergisinde, İspanyol pavyonu için bir duvar resmi ısmarlanmıştı. Picasso o zaman duraksamıştı. Daha sonra Franco’nun çağırdığı Alman bombardıman uçakları, Guernica adlı küçük kasabayı bombaladılar. İşte o zaman Picasso, aradığı konuyu bulmuştu. Ve Picasso bu resmi yapmaya koyuldu.” Öğrenci bu bilgileri sunarken diğer öğrenciler pavyon ve duvar resminin ne demek olduğunu sordular. Öğrenci de biraz bizlerden de yardım alarak bu konuda sınıfı bilgilendirdi. Bunun üzerine sınıf o dönemde yapılan başka sanatçıların eserlerini de görmek istediklerini söylediler. Bu sefer bizim hiçbir müdahalemiz olmadan aralarından biri, daha başka merak ettikleri varsa onları da söylemeleri gerektiğini, çünkü makinenin yakıtının bittiğine dair alarm verdiğini söyledi. Makinenin içine yerleştirdiğimiz dijital çalar saat tam zamanında alarm vermeye başlamıştı. Bunun üzerine öğrenciler başka ressamların eserlerinin yanı sıra Picasso’nun da diğer başka eserlerini görmek istediklerini söylediler.

Gönüllü öğrenci makineye bir kez daha girerek istenilen bilgileri getirmek üzere zamanda yolculuğuna devam etti. Makinenin kapısı açılıp, öğrenci elinde resim örnekleri ve bu resimler hakkında dökümanlarla sınıfın ortasında yerini aldı. Öğrenci Picasso’nun bir çok eserinden örnekler getirmişti. Bu örnekleri arkadaşlarından birinin yardımı ile diğer öğrencilere tek tek gösterdiler. (Picasso’nun eserlerinden kullanılan örnekler; Avignon’lu Kızlar-1907, Üç Dansçı-1925, Yaşlı Gitarıcı-1925, Diz Çökmüş Dilenci Kadın-1902, Üç Kadın-1908...)

Öğrencimiz, Picasso'nun eserlerinin yanı sıra o dönemde yapılmış diğer sanatçıların eserlerinden de örnekler getirmişti. Bu örnekleri de yine aynı arkadaşıyla birlikte sınıfa tanıttılar. Bütün bu eser örnekleri kartlara yapıştırılmış ve altlarına sanatçısı, eser adı ve tarihleri yazılmıştı. (örnek eserler; Max Beckman 'Çıkış', Henri Matisse 'Müzik', Henri Matisse 'Dance Frieze', Paul Klee 'Artık Gün Üzerine Natürmort', Joan Miro 'Eski Ayakkabılı Natürmort'...)

Bu örnekler gösterilirken biz de öğrencilere bir soru yönelttik. "Gördüğünüz diğer sanatçılara ait eser örneklerinden Picasso'nun Guernica adlı eserine benzeyen biri var mı?" çocuklar buna yanıt bulmak için eserleri bir kez daha incelemek istediler. İncelemeleri bitince eserler arasında pek benzerine rastlamadıklarına ama, Picasso'nun diğer eserlerine benzer olarak Joan Miro'nun eserlerini gördüklerini söylediler. Biraz sonra öğrencilerden biri bize bir soru yöneltti. "Peki size göre hangisi Picasso'nun Guernica'sına benziyor?" Biz de bunu bize değil, zaman yolculuğu yapan arkadaşlarına sormalarını ve hangi yönde hangi eser benzerlik gösteriyor bunu birlikte bulmaları gerektiğini söyledik. Bunun üzerine denilene uyarak kendileri soruya yanıt bulmak üzere oyuna tekrar başladılar. Makineye girip bu soruya yanıt almaya giden öğrenci elinde bilgilerle makinenin kapısını araladı. Önceden gösterilmiş olan eser örnekleri hakkında teknikleri, üslupları ve konularında bilgiler getirmişti. Bu bilgileri iyice inceleyip, Guernica ile benzerlik gösteren eseri ya da eserleri bulmaları istendi. İncelemeleri için bir süre serbest bırakıldılar.

Verilen sürenin bitiminde öğrencilere sorumuzu tekrar yönelttik. Önce Guernica'nın döneminde yapılan diğer eserlere göre gösterdiği farklılıkların bulunması istendi. Öğrenciler tek tek söz hakkı isteyerek cevaplarını söylemeye başladılar. Gelen cevaplar oldukça tatmin ediciydi; çünkü, gelen bilgilerde bu farklılıklardan söz edilmiyordu. Ama öğrenciler resmin özellikleriyle ve diğer resimlerin özelliklerini karşılaştırarak cevapları bulmuşlardı. Öğrencilerin verdikleri cevaplar; "-Picasso'nun bu resmi, dönemine ait diğer resimlere göre; hem konu, hem biçim, hem de anlatım olarak farklılık göstermektedir, - bu eser üç ayrı

panodan oluşmaktadır, bu dönemde bu tür benzerlik gösteren resim azdır, - siyah-beyaz bir resimdir.” Bu cevaplardan sonra bunların doğrultusunda benzerlik gösterdiği resmi ya da resimleri bulmaları istendi. Bunu da bulmuşlardı. Max Beckman’ın Çıkış adlı eserini benzer olarak görmüşlerdi. Nedeni sorulduğunda, Guernica gibi üç ayrı panodan oluşması cevabını verdiler. Ve diğer benzerlikleri sıraladılar; “her iki resimde kilise panolarının modern birer örneğidir. Ayrıca konu olarak da benzerlik gösterirler. ‘Çıkış’ta da bir savaş konusu ele alınmıştır. Nazilerin iktidarından kaçan Beckman’ın Atlantik’i aşması konusu üzerine bir resimdir.”

Bütün bu sorular ve alınan cevaplar doğrultusunda öğrencilerin bilgilerin tekrar kontrol etmek maksadıyla benzer sorularla bilgiler pekiştirildi. Oyun bitmişti. Ve çocuklar oyundan oldukça memnun kalmışlardı. Biz de aldığımız sonuçtan memnunduk. Çünkü, oyun konusu olarak seçilen eserin sanat tarihinde oldukça önemli ve anlaşılması zor bir resim olmasına karşın öğrenciler, bu eseri tarihsel olaylar ve örneklerle birleştirerek oyununda büyük etkisiyle anlamak da hiç de zorluk çekmemişlerdir. Oyunun sonunda elde edilen bilgiler ışığında uygulamaya geçilmesi istendi; öğrenciler istedikleri boya tekniği ile örnek sanat eserlerinden herhangi birini kendi yorumlarıyla uyguladılar.

Aynı eser bir başka sınıfta anlatım yoluyla işlenmiştir. Oyun oynadığımız sınıfta bu konuyu işlediğimiz sürenin hem çok üstüne çıkıldı hem de tam olarak anlaşılmadı.

Değerlendirmeyi daha sağlıklı yapabilmek için bir dizi soru hazırlanarak her iki sınıfa da yazılı olarak verildi. Alınan sonuçlar oyunla yapılan dersin daha verimli olduğunu göstermiştir.

Picasso’nun Guernica adlı eserini sanat tarihi yönünde inceledikten sonra bir de eleştirisini yapmak istedik. Çünkü öğrenciler, resmi hazır en ince ayrıntısına kadar incelemişlerdi. Eleştiri oyunumuzu oynamadan önce, bir önceki oyunumuzun

‘Mekansız bir resimdir. Mekan oluşturacak bir boşluk ya da doluluk bulunmamaktadır. Ama tabi ki resmin her yeri dolu değildir. Resmin ortasına doğru objeler toplanmış, özellikle üst tarafta boşluklar bırakılmıştır.’

-Resimdeki neler görüyorsunuz?

‘Resimde bir çok obje vardır. İnsanlar, at, boğa, ampul, kağıt parçaları, insanlara ait kol, el, ayak vs. parçalar görülmektedir.

-Resim size ne anlatıyor?

‘Resimde bir savaş konu edilmiştir. Ve bu savaşın sonuçlarını ve nedenlerini eleştirici bazı bilgiler verilmektedir. Sanat tarihi oyunumuzda da öğrenildiği gibi, küçük bir kasabanın bombalanması konu edilmiştir. Can çekişen bir at görülüyor ki bu halkı simgeliyor olmalı. Burada kullanılan boğa figürü de kötülüğü anlatıyor olsa gerek. Ortadaki çıplak ampul, insan eliyle bozulan insanlığın dünyasının yine insanlığın eliyle düzeltilebileceğini simgeliyor olabilir. Gazete kağıtlarının kullanılması da gazetelerin bu acı olayı bütün çıplaklığıyla yazmadığını belirtmek amacıyla, bir takım baskılar altında kamuoyunun zayıf kaldığını göstermek açısından kullanılmış olabilir. Bir gaz lambası görülmekte; belki bu da modernliğe karşı ilkel yollarla savaşmayı betimlemektedir. Fiziksel ve zihinsel olarak acı çeken insanlar resmedilmiştir.’

-Sizce bu resim hangi sanat akımındandır? Neden?

‘Bu resim dışa vurumcu bir görünümü çağrışırsa da sebolizmin de bütün özelliklerini göstermektedir. Yapıldığı dönemde Ekspresyonist bir sanat anlatışı vardır. Sanatçılar eserlerindeki konuları, kişisel düşünceleri doğrultusunda dışa vururken, birtakım sembolik motifler kullanarak düşündüren ve farklı fikirler ortaya çıkarabilen çalışmalar da yapıyorlardı. Bu resimde aynı özellikleri taşıyor.’

Bu soru ve cevaplar görüldüğü gibi sanat tarihi oyununda verilen bilgilerin ışığında olmuştur. Bu, çocukların sorulara verdikleri cevapların ayrıntılı ve kesin oluşundan anlaşılmaktadır. Aynı sorular, anlatım yoluyla eserin

özelliklerinin verildiği sınıfta da sorulmuştur, bu kadar içerikli ve konuya hakim cevaplar verilememiştir.



Kapsamlı ünite planı**Toplam süre:** 3 ders saati**Sanat biçimi ve konu:** Resim; Bir sanat eserini incelemek**Okul düzeyi:** Orta öğretim

Konu Alanı	Eleştiri	Sanat Tarihi	Uygulama	Estetik
Hedef Davranışlar				
1 Kavramlar	2 Eleştiri yolu ile keşfetme *Betimleyebilme *Çözümleyebilme *Yorumlayabilme *Yargılayabilme	3 Kavramlar tartışabilme Öğrenebilme Ne? ('Guernica' resmi) Nerede? (İspanya'da) Ne zaman? (1937'de) Kim? (Picasso) Niçin; bir sanat eserinin konusunun tarihle bağlantısını öğrenmek Kıyaslama; yapıldığı dönemdeki diğer yapıtlar	4 Algılayabilme; Uyum; Birlik ve Çeşitlilik	Değerlendirme (kendi yapıtlarını) Ölçüt; 1 İki boyut 2 Biçimde ve renkte birlik 3 çeşitlilik
Güdüleme	Dünya tarihi açısından önemli bir sanat eseri örneği ('Guernica')	Zaman Makinesi oyunu, konuyu anlatan belge ve fotoğraflar	İşlem basamaklarını anlatmak	
Teknik			Serbest teknik ile deneyim	
Araç gereç.		Zaman makinesi modeli, dolap, çalar, saat, renkli ampuller vs.	İsteğe bağlı olarak seçilen boyalar ve kağıtlar	
Sanatsal elemanlar ve ilkeler	Elemanları ve ilkeleri çözümleme		İki boyutlu tasarım, iki boyutlu ürün, pozitif ve negatif boşluk ve hareket	
Öğretim süreci	1 Çalışma kağıdı 2 Tartışma 3 Tarihsel sanat eserinin incelenmesi 4 Sorular 5 Sanat eleştirisi	1 Ressam (Picasso) ne zaman yaşamıştır? 2 Fotoğraflar ve belgelerde tarihsel resmin konusunu bulma. Oyun yöntemiyle öğrencilerin kendiliklerinden bir sanat eserinin yapım tekniklerini ve konusunu bulabilmeleri.	Tanıtma(kavramları açıklama, araştırma) Süreç içinde değerlendirme. Kavramların tekrarı ve özeti	Tarihsel bir konu işleyen her resim sanat eseri midir? Konu alınan resim neden bir sanat sanat eseridir?

Kaynakça: * LYNTON, N: Modern Sanatın Öyküsü, (Çev: ÇAPAN, C; ÖZİŞ, S), İstanbul, 1993

* HAUSER, A: Sanatın Toplumsal Tarihi, (Çev: GÖLÖNÜ Y), İstanbul, 1995

* KIRIŞOĞLU, O; STOKROCKİ, M: Ortaöğretim Sanat Öğretimi, YÖK/Dünya Bankası, 1997

Konu ile ilgili öteki alanlar	Dönemin resim sanatı yapıtlarının incelenmesi	Dünya Tarihi; Olaylarla sanat eserleri konularının ilişkisinin tartışılması	Resim teknikleri; Resim malzemelerinin kullanımı ve elde edilme yöntemleri	Ahlak; Savaşlar olmamalı, insanlar barış içinde yaşamalıdır.
Öğretmenin değerlendirme yöntemi	Çalışma kağıdı, Sözlü anlatımlar	Ölçüt ve kontrol yargıları	Sınıfça eleştiri ve konuya yaklaşım	Sonuçların sergilenmesi

B- HANGİSİ VAN GOGH DEĞİLDİR?

Yer: Özel Yükseliş Lisesi

Sınıf: 7/A

Tarih: 13. 05. 1999

Süre: 2 ders saati

Bu oyun bir hareketin veya bir sanatçının stilistik özelliklerini, görsel karşılaştırmalar vasıtasıyla, tespit etmede yardım etmektedir.

Oyun için bir sanatçı ve bu sanatçının birden çok eserinin çoğaltılmış örnekleri gerekmektedir.

Oyunu seçtiğimiz grupta uygularken Van Gogh ve dört eserini kullandık. Bir de farklı olarak Monet'in bir eserini seçtik. Bu beş eser, sınıf tahtasına bütün öğrencilerin görebileceği biçimde yerleştirildi. Ve altına sorumuz yazıldı. Hangisi Van Gogh değildir?

Öğrenciler önce bütün eserleri tek tek incelediler. Ortak yanlarını bulmaya çalıştılar. Seçilen eserler genelde birbirine çok benzer olarak düşünülmüştür. Oyunu biraz daha zorlaştırmak için bu yol seçilmiştir. Oyunu çekici kılmak için hangi eserin Van Gogh'un olmadığını bilen ve en çok neden gösterecek olan öğrenciye bu eserin büyültülmüş kopyasının ödül olarak verileceği söylenilmiştir.

Öğrenciler incelemeleri yapıp, eserlerin kısa olarak bütün plastik elemanlarını ve ne anlatmakta olduklarını eleştirel açıdan tartıştıktan sonra tek tek tahtanın önüne gelip, farklı olan eseri seçmeye başladılar.

Fikrini söyleyen her öğrenciye bu fikrinin nedeni soruldu. Bir öğrenci seçilip, her öğrencinin fikirlerini ve nedenlerini not almak üzere görevlendirildi.

Çocuklar farklı olan eseri bulmakta oldukça güçlük çektiler. Çünkü Monet'in eseri Van Gogh'un eserlerine çok benzemekteydi. Bu oyunun uzamasına neden oldu. Fakat bu uzama faydalı oldu, çünkü seçilen eserler derinlemesine incelendi. Van Gogh'un bütün stilistik ve anlatım özellikleri öğrenilmeye başlanmıştı.

Oyunun sonunda her öğrenci hakkında tutulan notlar sınıfa okundu. 15 kişilik öğrenci grubundan 9 öğrenci doğru yanıtı vermişti. Aralarından yalnız birine eserin kopyası ödül olarak verilecekti. Tutulan notlara bakılarak, en çok ve en geçerli nedeni sunan öğrenci, sınıfın bütün öğrencileriyle seçilip ödülü verildi.

Bu oyunun faydalı sonuçlarını görebilmek için öğrencilere bir dizi soru yöneltildi. Soruların bazıları şunlardır;

Van Gogh'un resimlerinde dikkat çekici en önemli özellik nedir?

Resimlerinde hangi çizgileri, renkleri, dokuları, biçimleri kullanmıştır?

En çok hangi konularda resimler yapmış?

Resimler sizde nasıl duygular yaratıyor?

Monet'in resminde Van Gogh'un resimlerinde olan ya da olmayan ne vardır?

Öğrenciler, soruları tek tek cevaplandırıdılar. Cevaplar hiçbir müdahale olmadan sadece kendi izlenimleri ve görüş açılarıyla öğrencilere aitti. Oyunun sonunda görüldü ki karşılaştırılmalı yapılan çalışmalarda çocuklar dışarıdan yardım almadan bile doğru bir şeyler öğrenebiliyorlar. Hem de bu bir sanatçının üslubundan tutunda eserlerinin ortak özelliklerine ve plastik elemanlarına kadar.

Ders planı**Konu:** Bir sanat eserini ya da eserlerini eleştirmek**Toplam Süre:** 2 ders saati**Okul düzeyi:** Orta öğretim.

(7. Sınıf)

AMAÇLAR				
1 Kavramları öğrenebilme	2 Algılayabilme, görebilme	3 Tasarlayabilme, uygulayabilme	4 Değerlendirebilme	Not verme
Sanat formu(Resim) Teknik (yağlıboya) Sanatsal elemanlar (renk, çizgi, biçim, boşluk, doku, vs.) Sanatsal ilkeler	Eleştiri yolu ile keşfetme *Betimleyebilme *Çözümleyebilme *Yorumlayabilme *Yargılayabilme		*Öğrendiği kavramları daha sonra kendi çalışmalarında gösterebilme *Kendi çalışmalarını ve diğer yapıtları değerlendirebilme *Bütünlüğe anlam yükleyebilme	
Çalışmanın Aşamaları				
1 Hazırlık	Örneklerin ve soruların hazırlığı	İşliğin hazırlığı , Örnek eserlerin seçimi	Panonun düzeni ve oyuna hazırlık	
2 Çalışma süreci *Aşama, aşama *Örneklerin düzenini sağlama	Örnekleri (Van Gogh'un dört eseri ve Monet'in bir eseri) görme	*"Hangisi Van Gogh değildir?" adlı oyunun tasarlanması. *Oyun kurallarının açıklanması . *Oyun süreci içerisinde denetim	Sanat eserlerinin özelliklerinin tartışma yolu ile değerlendirilmesi. Toplanma. Temizlik	
Güdüleme yolları	*Görsel örnekler *"Hangisi Van Gogh Değildir?" oyunu *Oyun sonunda verilecek ödül *Kaynaklar	*Oyun ve öğretim araçları	*Eser kopyaları *Tıpkı basımlar *Benzer örnekler	
Gereçler				
Öteki alanlar ile ilgisi	Eleştiri	Sanat tarihi	Estetik	
Öğretmenin değerlendirme yöntemi	Soru yanıt Araştırma soruları Örnek gösterme	Örnekler üzerine soru yanıt	Sonuçların değerlendirilmesi	
Not verme				

C- HANGİSİ AYNI HANGİSİ FARKLI?

Yer: Özel Yükseliş Lisesi

Sınıf: 7/A

Tarih: 27. 05. 1999

Süre: 2 ders saati

Bu oyunda amaç, üç eserin dizayn özelliklerini karşılaştırma, kıyaslama ve teşhis etmedir.

Oyun için kullanılan malzemeler; üç farklı sanatçının üç eseri, üç tane de venn şeması. Oyuna başlamak için sınıf tahtasına kesişen üç venn şeması çizildi. Her bir şemanın kenarına eserler yapıştırıldı.

Seçilen eserler Picasso'nun 'Üç Dansçı', Joan Miro'nun ve Henri Matisse'in 'Müzik' adlı eserleriydi. Öğrencilerden eserleri incelemeleri istendi. İncelemeler bittikten sonra bu resimlerde bulunan özelliklerden ortak olanları şemaların birleşme yerlerine, kendilerine has olan özellikleri resme ait olan kısımlara yazmaları istendi. Öğrenciler sırayla tahtaya gelerek denilen biçimde gördükleri özellikleri yazmaya başladılar. Renk, çizgi, biçim, konu, sanat anlayışı vs. konularında bilgilerini ve düşüncelerini belirterek oyun tamamlandı. Oyunun sonunda üç resimde olan ortak özellikler bir kenara, kendilerine has olan özellikler bir kenara, iki resim arasında olan özellikler bir kenara yazılıp üzerlerinde tartışıldı.

Oyun sonunda öğrenciler farklı eserler arasında kıyaslama yaparak bir eserin bütün özelliklerini öğrendiler. Oyunun oynama şekli sayesinde bu üç ya da daha fazla eserin aynı anda karşılaştırma yaparak irdelenmesine olanak sağlamıştır.

Ders planı**Konu:** Bir sanat eserini ya da eserlerini eleştirmek**Toplam Süre:** 2 ders saati
Okul düzeyi: Orta öğretim.
(7. Sınıf)

AMAÇLAR				
1 Kavramları öğrenebilme Sanat formu(Resim) Teknik (yağlıboya) Sanatsal elemanlar (renk, çizgi, biçim, boşluk, doku, vs.) Sanatsal ilkeler	2 Algılayabilme, görebilme Eleştiri yolu ile keşfetme *Betimleyebilme *Çözümleyebilme *Yorumlayabilme *Yargılayabilme	3 Tasarlayabilme, uygulayabilme	4 Değerlendirebilme *Öğrendiği kavramları daha sonra kendi çalışmalarında gösterebilme *Kendi çalışmalarını ve diğer yapıtları değerlendirebilme *Bütünlüğe anlam yükleyebilme *Üç eserin dizayn özelliklerini teşhis, karşılaştırma, kıyasılama	Not verme
Çalışmanın Aşamaları 1 Hazırlık	Örneklerin ve soruların hazırlığı	İşliğin hazırlığı Örnek eserlerin seçimi	Panonun düzeni ve oyuna hazırlık	
2 Çalışma süreci *Aşama, aşama *Örneklerin düzenini sağlama	Örnekleri (Picasso'nun 'Üç Dansçı' eseri, Miro'nun bir eseri ve Matisse'in 'Müzik' adlı eseri) görme	*'Hangisi Farklı, Hangisi Aynı' adlı oyunun tasarlanması, * Oyun kurallarının açıklanması , *Oyun süreci içerisinde denetim	Sanat eserlerinin özelliklerinin tartışma yolu ile değerlendirilmesi. Toplanma, Temizlik	
Güdüleme yolları	*Görsel örnekler *'Hangisi Aynı, Hangisi Farklı' oyunu *Oyun sonunda verilecek ödül *Kaynaklar	*Oyun ve öğretim araçları	*Eser kopyaları *Tıpkı basımlar *Benzer örnekler	
Gereçler				
Öteki alanlar ile ilgisi	Eleştiri	Sanat tarihi	Estetik	
Öğretmenin değerlendirme yöntemi	Soru yanıt Araştırma soruları Örnek gösterme	Örnekler üzerine soru yanıt	Sonuçların değerlendirilmesi	
Not verme				

D- SANAT MÜZAYEDESİ

Yer: Özel Yükseliş Lisesi

Sınıf: 7/A

Tarih: 10. 06. 1999

Süre: 2 ders saati

Bu oyundaki amaç, bir sanat eserine karşı öğrencilerin duygusal reaksiyonlarını ölçmek, çeşitli estetik görüşlerin öğrenimini sağlamak, sanat eserlerine olan tepkinin söylenmesine yardımcı olmaktır.

Oyun için kullanılan malzemeler; çeşitli sanat eserleri, her grup için müzayede kartı, para veya kredi kartı denebilecek simgesel kartlar.

Seçilen sanat eserlerinde çeşitlilik ön planda tutulmuştur. Eser örnekleri sınıf tahtasına yerleştirildikten sonra, öğrenciler gruplar halinde çalışarak, satın almak istedikleri birini seçtiler. Gruplar üçer ya da ikişer kişiden oluşturulmuştur.

Öğrenciler yine kendi aralarında çalışarak eserlerin stilistik özelliklerine ve içeriklerine göre araştırmalar yaptılar. Seçtikleri eserde onu neden seçtiklerine dair ortak fikirlerde uzlaşmaya çalıştılar. Ortak fikirlerde uzlaşmaları gerekiyordu, çünkü grup çalışması kavramı tanıtılmak isteniyordu. Bunu da verebilmek için neden olarak, eseri satın alabilmeleri için birbirini tutan fikirler öne sürmeleri gerektiği koşulu gösterilmiştir.

Öğrenciler oturdukları yerden tahtadaki eserleri satın almak için müzayede kartlarını kaldırarak eserin numarasını bildiriyorlardı. Öğrencilerin arasından biri müzayede başkanı seçilmişti. Müzayede kartlarını kaldıran her gruba satın almak istedikleri eseri neden almak istediklerini soruyordu. Bir eser için birkaç istekli olabiliyordu. Bunlar arasında rekabet oluşmuştu. Bu da oyunu daha da çekici kılmakta ve öğrencileri motive etmekteydi. Eğer bir neden göstermekte güçlük

çekiliyorsa kredi ya da para kullanılıyordu. Fakat para ya da kredi kullanan grup, neden gösterenlere göre dezavantaj kazanıyordu. Çünkü amaç, neden söyleyerek eseri satın alabilmektir. Öğrencileri biraz daha motive edebilmek için, gerçekten de, başarılı olacak grubun her üyesinin, ödül olarak seçtikleri sanat eserini alabilecekleri söylenmiştir.

Bu oyun öğrencilerin estetik değerlendirme kavramlarını ortaya koymaktadır. Yapıtlar çeşitli sebepler yüzünden değerlendirilir.



Ders planı**Konu:** Bir sanat eserini ya da eserlerini estetik görüşler çerçevesinde incelemek**Toplam Süre:** 2 ders saati**Okul düzeyi:** Orta öğretim.
(7. Sınıf)

AMAÇLAR				
1 Kavramları öğrenebilme Sanat formu(Resim) Teknik (yağlıboya) Sanatsal elemanlar (renk, çizgi, biçim, boşluk, doku, vs.) Sanatsal ilkeler	2 Algılayabilme, görebilme Eleştiri yolu ile keşfetme *Betimleyebilme *Çözümleyebilme *Yorumlayabilme *Yargılayabilme Estetik görüşlerin öğrenilmesi	3 Tasarlayabilme, uygulayabilme	4 Değerlendirebilme *Öğrendiği kavramları daha sonra kendi çalışmalarında gösterebilme *Kendi çalışmalarını ve diğer yapıtları değerlendirebilme *Bütünlüğe anlam yükleyebilme *Estetik değer yargısını belirleyebilme	Not verme
Çalışmanın Aşamaları				
1 Hazırlık	Örneklerin ve soruların hazırlığı	İşliğin hazırlığı . Örnek eserlerin seçimi, Oyun için (müzayede kartları, para, vs.) malzemeler	Panonun düzeni ve oyuna hazırlık	
2 Çalışma süreci *Aşama, aşama *Örneklerin düzenini sağlama	Örnekleri (çeşitli sanat eserlerini) görme	*"Sanat Müzayedesi" adlı oyunun tasarlanması *Oyun kurallarının açıklanması *Oyun süreci içerisinde denetim	Sanat eserlerinin özelliklerinin tartışma yolu ile değerlendirilmesi. Toplanma. Temizlik	
Güdüleme yolları	*Görsel örnekler * "Sanat Müzayedesi" oyunu *Oyun sonunda verilecek ödül *Kaynaklar	*Oyun ve öğretim araçları	*Eser kopyaları *Tıpkı basımlar *Benzer örnekler	
Gereçler				
Öteki alanlar ile ilgisi	Eleştiri	Sanat tarihi	Estetik	
Öğretmenin değerlendirme yöntemi	Soru yanıt Araştırma soruları Örnek gösterme	Örnekler üzerine soru yanıt	Sonuçların değerlendirilmesi	
Not verme				

SONUÇ

Sanat ve oyunun tarihi geçmişine inildiğinde her ikisinin de insanlığın varoluşuyla beraber ortaya çıktığı görülür. İlkel çağlarda insanların duvarlara yaptıkları mağara resimlerine bakıldığında oyunun izlerine rastlanmaktadır. Araştırmamızda da belirtildiği gibi, oyunun temelinde taklit yatmaktadır. İlkel insanda doğayı taklit etmiş, yaptıkları resimlerde korkularını ve heyecanlarını konu olarak seçmiştir. İşte yapılan bu taklitlerdaha sonra gelişerek oyun olarak ortaya çıkmış ve yerleşip kalmıştır.

İnsanın geçmiş tarihinden itibaren görülen oyunun ve sanatsal faaliyetlerin, insanın temeli olan çocukların gelişimi üzerindeki etkisi büyüktür. Çocuğun işi oyun oynamaktır. Oyun, çocuğun iç dünyasının bir aynasıdır.

Araştırmamızda da söylenildiği gibi, çocukların oyunu, faydalı ve yapıcıdır. Oyun, çocuğun yetişkinlerin ayağının altından çekilmesini sağlayan bir şey olarak düşünülmemelidir. Oyun sayesinde çocuk en azından kendi vaktini değerlendirmesini öğrenir. Kişinin hayatı için bu çok önemlidir. Oyun, çocuğun kendisini, diğerlerini ve çevresindeki eşyaları daha iyi tanımasına yardımcı olur. Temel olarak, öğrenmeyi öğrenme olanağı verir. Kısaca oyunun kalitesine bağlı olarak, çocuğun zihni, fiziki yeteneği, emosyonel alışkanlıkları ve kişiliği gelişir. Başlangıçta merak ve faaliyette bulunma gereksinimi çocuğu oyuna iter. Oyun sayesinde çocuğun ilgilerinin geliştiğini de unutmamak gerekir. İlgilerini keşfeden ve geliştiren çocuk, onu yaşantısına uyarlayarak meslek ve özel hayatında mutlu olabilir. Çocuğa oyun yeri göstermek, onu oyuna özendirmek, ona çeşitli ve pahalı oyuncaklar vermekten daha önemlidir.

Oyun çocukların dünyasıdır. Onların zeka ve kişiliklerini etkileyen en önemli faaliyettir. Bu nedenle onun eğitimi ve psikolojisinde oluşabilecek rahatsızlıklarının tedavisi için bu dünyaya girmek gerekmektedir. Oyunun, eğitimde bir araç olarak kullanılması ve tedavi tekniği (oyun terapi) olarak ele alınması ile bu gerçekleşir. Örneğin oyun terapi özellikle problemlı çocukların

tedavisinde çok etkili bir yöntemdir. Oyunun çocuğun gelişim ve eğitimi için önemli olduğunu düşünerek, çocukların bu faaliyetlerine biz eğitimcilerin ve ebeveynlerin zaman ayırmaya çalışması gerekmektedir.

Eğitimde oyunun kullanımı sanat eğitiminde de söz konusudur. Üstelik öğrenciler sanat eğitimi derslerinde diğer derslere oranla daha isteklidirler. Çocuklara hadi oynayın denildiğinde, çoğu resim yapmayı ya da bu türlü bir eylemi seçmektedirler. Çocuk kafasında zaten resim yapmayı ya da bu türlü eylemleri oyunla bağdaştırmaktadır. Bu yüzden sanat eğitimi içerisinde oyunun kullanılması gereklidir.

Oyun sanat öğretiminde önemli bir öğretim aracı olarak kullanılabilir. Uygun oyunlar tasarlanarak, çocuğun yaşantısına farklı bir açı getiren sanatlarla tanışmaları sağlanabilir. Sanat öğretiminde oyun yönteminin kullanılması bir yöntemden çok güdüleme aracı olarak fayda sağlamaktadır. Bu yöntemi uygulayacak olan sanat eğitimcisinin çocukların psikolojik gelişim aşamalarını çok iyi bilmesi ve alanında yeterli olması, yöntemi uygulayacak öğrencileri tanıması ve her birinin ilgi alanlarını az çok tahlil etmesi gerekmektedir. Bu bilgilerin ışığında uygun oyunlar seçip, geliştirmeli; sanat eğitimi dersini zevkli ve faydalı bir etkinlik haline getirmeyi bilmelidir.

Oyun kültürel bir olgudur. Aynı biçimde sanat da öyledir. O zaman bu iki kavram sanat öğretiminde birleştirilerek toplumun temel taşı oluşturan çocuğun hayatında önemli bir değişiklik yaratılabilir. Çocuğun yaratıcılığını ortaya çıkaran iki olgu olan oyun ve sanatsal faaliyetler, sanat eğitimi içerisinde oyunun kullanılmasıyla çocukların daha teknik ve kalıcı bilgiler edinebilmelerini sağlayabilmektedir. Ayrıca bu yöntem çocuğun kişilik gelişimine, duygu ve düşüncelerini dile getirmesine olumlu bir etkide bulunmaktadır.

KAYNAKÇA

- **ADLER**, Alfred: Çocuk Eğitimi, (Çev: **ŞİPAL**, Kamuran), Cem Psikoloji Yayınları, İstanbul, 1998
- **ALGER**, Sandra L. H. : Games for Teaching Art, J. Weston Walch Publishier, Portland, 1995
- **ARİSTOTELES**: Politika, (Çev: **TUNÇAY**, Metin), Renizi Kitabevi, İstanbul, 1993
- **BAŞARAN**, İ. Ethem: Eğitim Psikolojisi, Ankara, 1994
- **BATUR**, Enis: “ya/zar 63+1 para-graf(fiti)”, Sanat Dünyamız, Yıl:19, S.55, 1994
- **DARWIN**, Charles: Türlerin Kökeni, (Çev: **ÜNALAN**, Öner), Onur Yayınları, Ankara, 1996
- **ERDEM**, Münire-**AKMAN**, Yasemin: Eğitim Psikolojisi: Gelişim, Öğrenme, Öğretme, Arkadaş Yayınları, Ankara, 1995
- **ERİKSON**, E. H.: Childhood and Society, Newyork: WW. Norton, 1950
- **ETİKE**, Serap: Sanat Eğitimi Yazıları, Ankara, 1995
- **FINK**, Eugen: “Felsefeye Layık ve Uygun Bir Konu Olarak Oyun”, (Çev: **TUFAN**, Hülya), Sanat Dünyamız, Yıl: 19, S.55, 1994
- **FREUD**, Sigmund: Psikanaliz ve Uygulama, (Çev: **SENCER**, Muammer), Say Yayınları, İstanbul, 1995

- **FREUD, Sigmund:** Yaşamım ve Psikanaliz, (Çev: **ŞİPAL**, Kamuran), Say Yayınları, İstanbul, 1996
- **FREUD, Sigmund:** Psikanaliz Üzerine, (Çev: **ÖNEŞ**, A. Avni), Say Yayınları, İstanbul, 1996
- **HAZAR, Muhsin:** Beden Eğitimi ve Sporda OYUNLA EĞİTİM, Tubitay Yayınları, Ankara, 1996
- **HUIZINGA, Johan:** HOMO LUDENS-Oyunun Toplumsal İşlevi Üzerine Bir Deneme, (Çev: **KILIÇBAY**, Mehmet Ali), Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1995
- **İNALTONG, Cem:** “Giocometti: Üşüyen Heykel”, Sanat Dünyamız, Yıl: 19, S.55, 1994
- **JERSILD, Arthur T.:** Çocuk Psikolojisi, (Çev: **GÜNCE**, G.), Ankara, 1979
- **KAGAN, Mossej:** Güzellik Bilimi Olarak Estetik ve Sanat, (Çev: **ÇALIŞLAR**, Aziz), İstanbul, 1982
- **KIRIŞOĞLU, Olcay-STOKROCKI, Mary:** Ortaöğretimde Sanat Eğitimi, YÖK/ Dünya Bankası, Ankara, 1997
- **MacGREGOR, Cynthia:** Yaratıcı Bir Çocuk Yetiştirme, (Çev: **SOYLU**, Ersin), Papirüs Yayınları, İstanbul, 1997
- **MONTESORI, Maria:** Çocuk Eğitimi “Montessori Metodu”, (Çev: **YÜCEL**, Güler), Özgür Yayınları, İstanbul, 1998

- **MORGAN, T. Clifford:** Psikolojiye Giriş, (Çev: **ARICI, Hüsnü-SAVAŞIR, Işık...**), Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları, Ankara, 1988
- **NUTKU, Özdemir:** Oyun, Çocuk, Tiyatro, Özgür Yayınları, İstanbul, 1998
- **ONUR, Bekir:** Oyuncaklı Dünya, V Yayınları, Ankara, 1992
- **PERSKY, B.- GOLUBCHICK, L.H.:** Early Childhood Education, Newyork, 1991
- **PIAGET, Jean:** Mental Imagery in the Child, Basic Books, Newyork, 1971
- **PIAGET, Jean:** Yapısalcılık, (Çev: **OKYAVUZ YENER, A. Şirin**), Doruk Yayınları, Ankara, 1999
- **PLATON:** Yasalar I-II, (Çev: **ŞENTUNA, Candan-BABÜR, Saffet**), Kabalcı Yayınevi, İstanbul, 1998
- **SAHAKIAN, William:** Felsefe Tarihi, (Çev: **YARDIMLI, Aziz**), İdea Yayınları, İstanbul, 1997
- **SAN, İnci:** Sanat Eğitimi Kuramları, Tan Yayınları, Ankara, 1983
- **SAN, İnci:** Sanat ve Eğitim, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Ankara, 1985

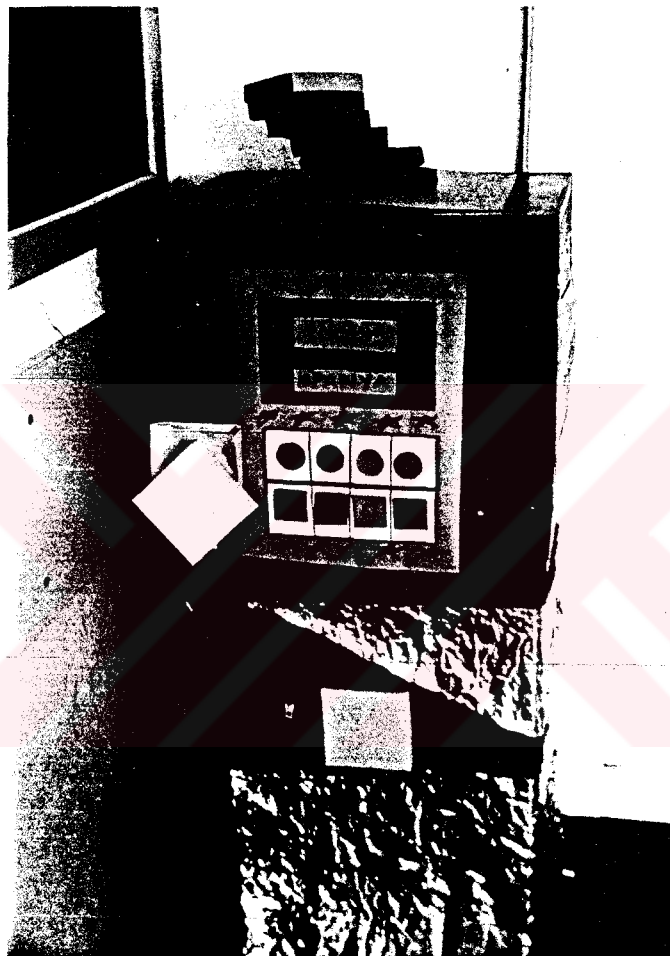
- SAN, İnci: “Eğitimde Yaratıcı Drama”, Yaratıcı Drama ve Yaşamsal Önemi Seminer Bildirisi, Alman Kültür Merkezi- İngiliz Kültür Heyeti, Ankara, 1987
- SAN, İnci:”Yaratıcılığı Geliştiren Bir Yöntem ve Yaratıcı Bireyi Yetiştiren Bir Disiplin: Yaratıcı Drama”, Yeni Türkiye Eğitim Özel Sayısı, S.7, Ocak-Şubat 1996
- IV. ULUSLAR ARASI EĞİTİMDE DRAMA SEMİNERİ, Drama, Maske, Müze, (Derleyen: SAN, İnci), Çağdaş Drama Derneği, Ankara, 1997
- SARTRE, Jean-Paul: “Giocometti’nin Resimleri”, (Çev: TUFAN, Hülya), Sanat Dünyamız, Yıl:19, S.55, 1994
- SEYREK, Hilmi-SUN, Muammer: Çocuk Oyunları, İzmir, 1991
- SEYREK, Hilmi-SUN, Muammer: Okulöncesi Eğitiminde Oyun, İzmir, -1998
- ULUĞ, O., Mücella: Niçin Oyun?, Göçebe Yayınları, İstanbul, 1997
- YAVUZER, Haluk: Çocuk Psikolojisi, Remzi Kitabevi, Ankara, 1993
- YAVUZER, Haluk: Çocuk Eğitimi El Kitabı, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1999
- YETKİN, Suut Kemal: Estetik Dersleri, Estetik Tarihi, İdeal Yayınevi, Ankara, 1942
- YÖRÜKOĞLU, Atalay: Gençlik Çağı, Özgür Yayınları, İstanbul, 1990

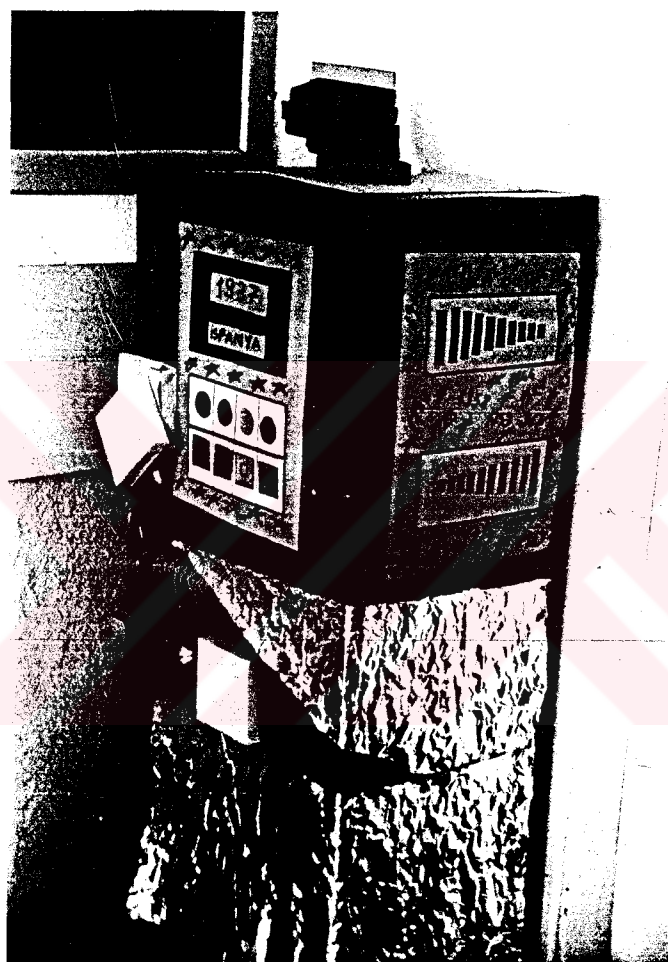
- **WINNICOTT, D.W.:** Oyun ve Gerçeklik, (Çev: **BİRKAN**, Tuncay), Metis Yayınları, İstanbul, 1998
- **WORRINGER, Wilhelm:** Soyutlama ve Özdeşleyim, (Çev: **TUNALI**, İsmail), Remzi Kitabevi, İstanbul, 1982



ZAMAN MAKİNESİ OYUNUNUN UYGULAMASI











LA FOMENTO DE LA INDUSTRIA
INDIANAS DE LA ZONA



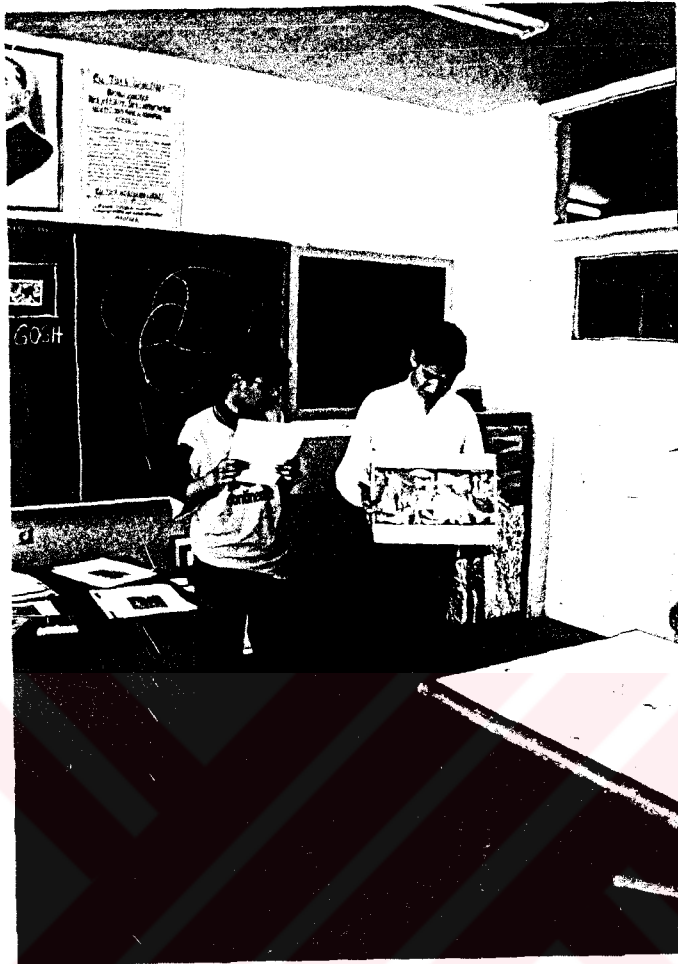
6



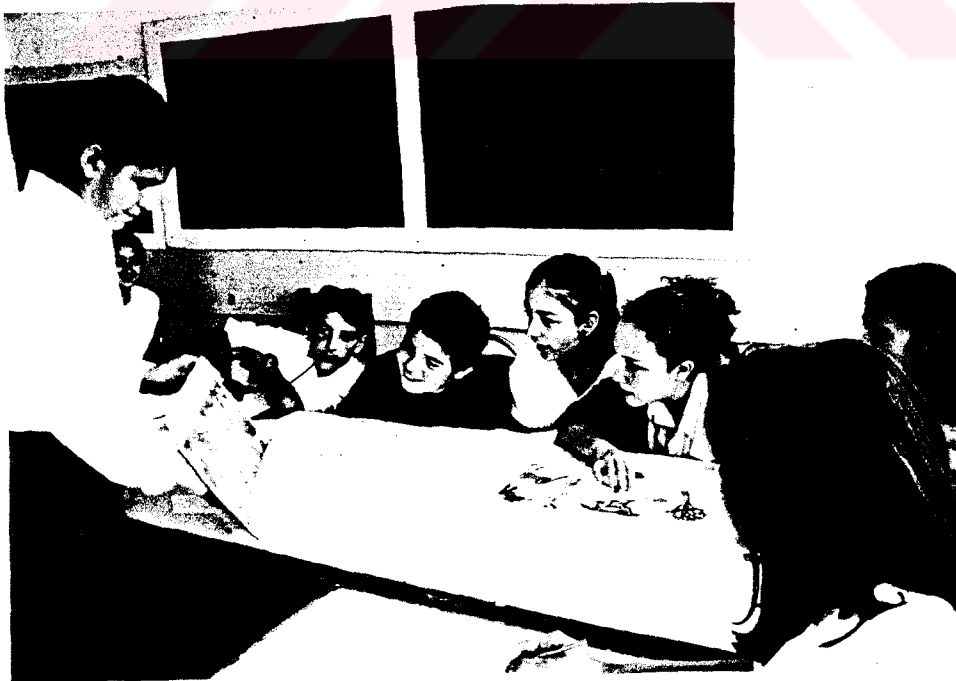
7







10

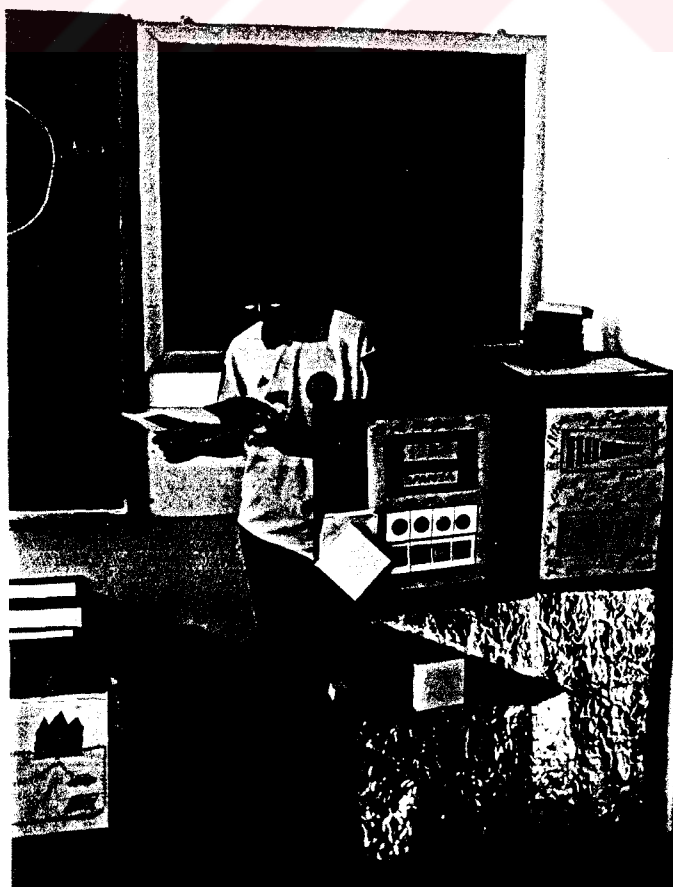


11





13



14









18



19





21



22



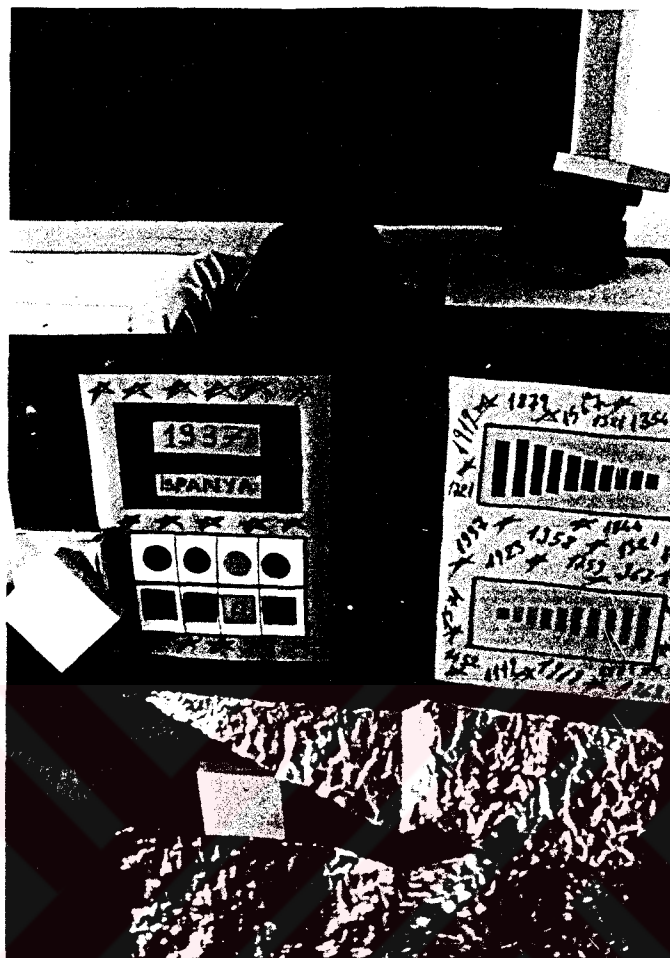


24

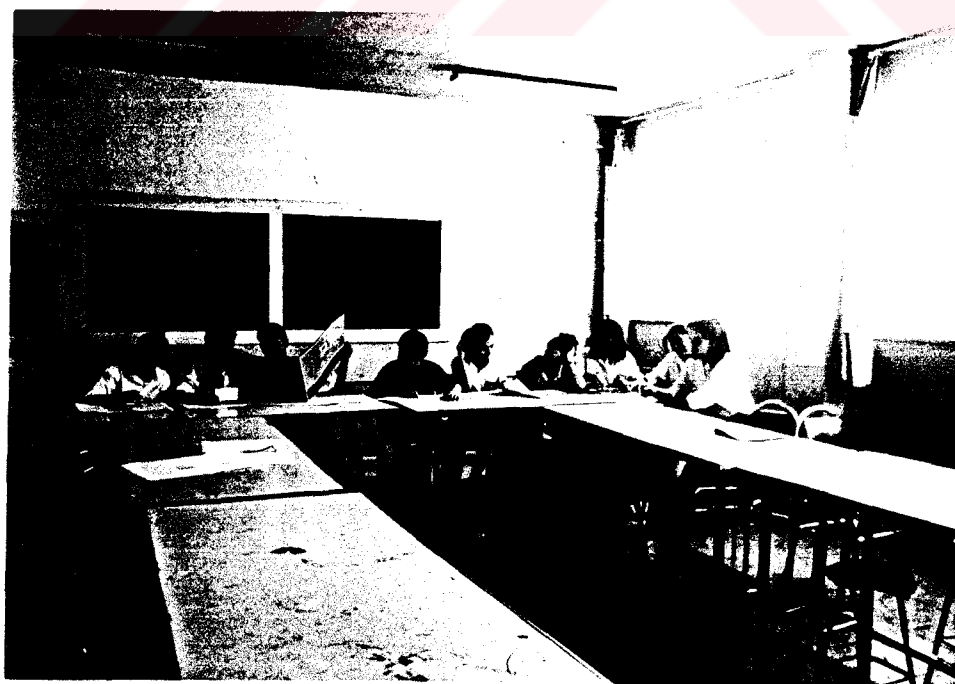


25





27



28









32



33















OYUNLAR SONUCU YAPILAN ÖĞRENCİ ÇALIŞMALARI



Yaş: 12

Oyun: Zaman Makinesi

Konu: Picasso'nun 'Guernica' adlı eseri



2

Yaş: 11

Oyun: Zaman Makinesi

Konu: Picasso'nun 'Guernica' adlı eseri



3

Yaş: 12

Oyun: Zaman Makinesi

Konu: Max Beckman'ın 'Çıkış' adlı eseri



4

Yaş: 12

Oyun: Zaman Makinesi

Konu: Picasso'nun 'Avignonlu Kızlar' adlı eseri



5

Yaş: 12

Oyun: Hangisi Aynı Hangisi Farklı?

Konu: Henri Matisse'nin 'Müzik' adlı eseri



6

Yaş: 13

Oyun: Sanat Müzayedesi

Konu: Ernst Ludwig Kirchner'in 'Model ile Birlikte
Kendi Portresi' adlı eseri

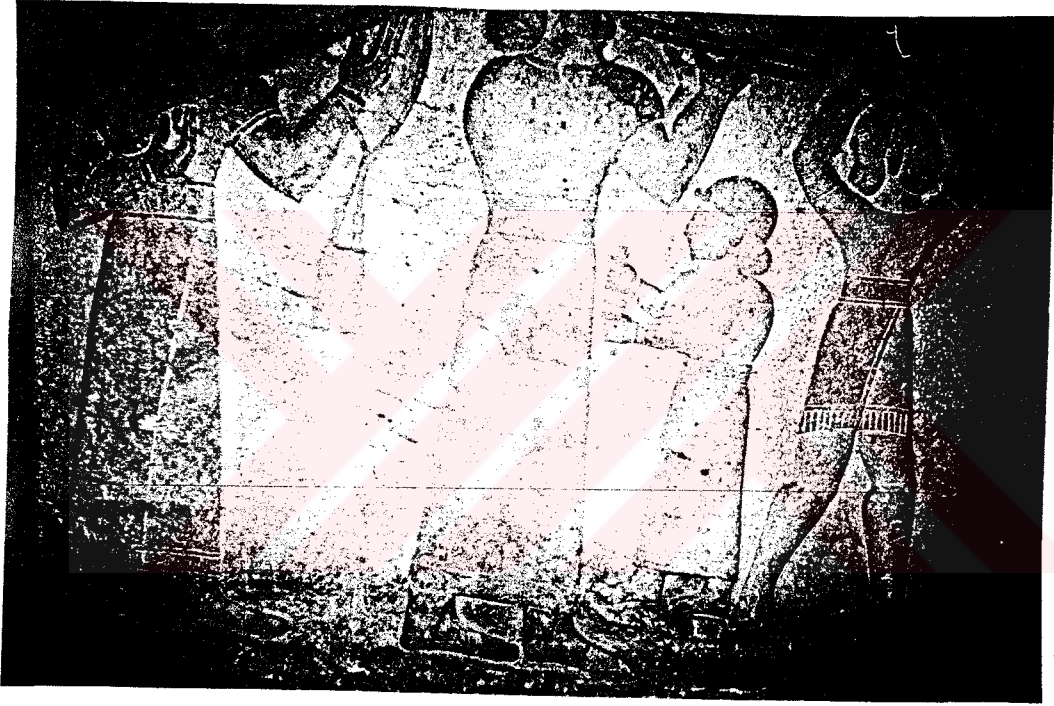
OYUN KONULU KABARTMA ÖRNEKLERİ



1

KARGAMIŞ: Geç Hitit Dönemi M.Ö. 8. yy'ın ikinci yarısı

Kral Ailesi: Kralın kız ve erkek çocuklarını aşık atıp, çomak çevirirlerken gösteren kabartma



2

KARGAMIŞ: Geç Hitit Dönemi, M.Ö. 7. yy
Müzisyenlerin eşliğinde dans ve gösteriler konulu
kabartma



3

KARGAMIŞ: Geç Hitit Dönemi

‘Müzişyenlerin davul ve boru eşliğinde yaptıkları
eğlence’, konulu kabartma