



**OYUN YOLUYLA ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFENİN KAVRAMSAL
TEMELLERİ**

Çetin Canbaz

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

ARALIK, 2022

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 6 (altı) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Çetin
Soyadı : Canbaz
Bölümü : Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi
İmza :
Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı: Oyun Yoluyla Çocuklar İçin Felsefenin Kavramsal Temelleri
İngilizce Adı: Conceptual Bases of Philosophy for Children Through Play

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Çetin Canbaz

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Çetin CANBAZ tarafından hazırlanan “Oyun Yoluyla Çocuklar İçin Felsefenin Kavramsal Temelleri” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Mehmet Ali DOMBAYCI

(Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Başkan: Doç. Dr. Abdullah DURAKOĞLU

(Genel Sosyoloji ve Metodoloji Anabilim Dalı, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi)

Üye: Prof. Dr. Beyhan ZABUN

(Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi: 01 / 12 /2022

Bu tezin Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban ÇETİN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....

Aileme...

TEŞEKKÜR

Oyun kavramının günlük hayatta çok yaygın bir kullanımı vardır. Kahvehanelerden tiyatro sahnelerine, eğitimden uluslararası ilişkilere gibi birçok farklı alanda oyun kavramı kullanılmaktadır. Oyun kavramı yaygın olarak kullanılmaktadır, ancak söz konusu kavramın yeteri kadar anlaşılmadığı aşikardır. Bu kadar hayatımızın içinde olan bir kavramın daha çok çalışılıp araştırılması gerekmektedir. Bu çalışma da bahsedilen ihtiyaç gözetilerek alana katkı sağlama hedefi gözetilerek ortaya konmuştur.

Nasıl ki Roma bir günde kurulmadıysa bu çalışmam da bir anda ortaya çıkmadı. Çalışmamı yaparken pek çok engel ve zorlukla karşılaştım. Bu süreçte dostlarımın manevi desteği ve motivasyonu bu çalışmanın gerçekleşmesinde önemli rol oynamıştır. Özellikle çalışmamın her sürecinde benden rehberliğini esirgemeyen, motivasyonumu ve Spinozacı tarzda *conatus*'umu yükselten, öğle aralarındaki yemeklerde hem tezle ilgili fikirlerimi geliştiren hem de yemek kültürümü genişleten, akademik tavrın sadece tez yazmanın ötesinde usta-çırak ilişkisine benzer bir gelenek aktarımı olduğunu gösteren, eğitim bilimleri alanındaki engin bilgisiyle bu çalışmanın eğitim kısımlarında yeni perspektifler kazanmamı sağlayan ve bir öğrencinin bulup bulabileceği en iyi danışman olan çok değerli hocam Prof. Dr. Mehmet Ali DOMBAYCI'ya teşekkürlerim sonsuzdur.

Tüm çalışmalarımada maddi ve manevi destekleri ile her zaman yanımda olan, emekleri sonsuz olan ve beni bugünlere getiren tüm aileme çok teşekkür ederim. Benim için çok değerli olan hayat arkadaşım Ezgi ARIKAN'a her zaman yanımda olduğu için teşekkür ederim

**OYUN YOLUYLA ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFENİN KAVRAMSAL
TEMELLERİ**
(Yüksek Lisans Tezi)

Çetin Canbaz
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Aralık, 2022

ÖZ

Çağdaş eğitim programlarının pek çoğunda eğitici oyunlara yer verilmektedir. Lakin bu eğitici oyunların çoğunda felsefi düşünme becerilerini geliştirecek kazanımlar bulunmamaktadır. Benzer bir şekilde çocuklar için felsefe eğitimlerinde oyun ve oyunlaştırma kavramları üzerinde fazla durulmamaktadır. Bu durumun temel sebebi, Herakleitos'tan günümüze kadar olan süreç içerisinde eğitim ile oyun kavramlarının felsefi bağının koparılmasıdır. Bu bağlardan yoksun oyunlar, eğitim programları için eğlenceye dönüşerek ciddiyetsiz bir araç olmaktadır. Çocuklar için felsefe eğitiminde verilmek istenen düşünme becerileri ise ancak belirli ilkelerle tasarlanan oyunlar ile hedefine ulaşabilir. Çocuklar için felsefe eğitimi için tasarlanacak her oyun üç temel felsefi ilkeye dayanmalıdır. Bunlardan ilki ciddiyet ilkesidir. Bu ciddiyet ilkesi ontolojik düzlemdeki bir ilkedir ve diğer alanlardan arta kalan zaman için bir boş iş olarak oyunu reddetme ilkesidir. Boş iş olarak değil ancak işin kendisi olabildiği sürece oyun amaç olarak oyun olabilir. İkinci ilke ise özgürlüktür. Özgürlüğe dayanmayan oyunlar ya ezberlenen kurallardan ibarettir ya da tamamen şansa dayalıdır. Bu noktada böylesi oyunların eğitim niteliğinden bahsetmek mümkün değildir. Oyun özgürlüğe dayanmalıdır ki çocuk yapacağı seçim ve alacağı sorumluluklar ile kendini oyun ile var edebilsin. Son ve üçüncü ilke döngüselliktir. Oyunun döngüsellik ilkesi tekrarı ve yeniyi bir arada ortaya koymaktadır. Aynının içindeki farkı ortaya çıkaran bu ilke, oyunun diyalektiğini ortaya koyuş biçimidir. Bu ilkeler ile tasarlanan her oyun çocuklar için felsefe eğitiminde hedeflenen düşünme becerilerine ulaştırabilir.

Anahtar Kelimeler : Çocuklar için felsefe, oyun, ciddiyet, özgürlük, döngüsellik
Sayfa Adedi : xiii + 99
Danışman : Prof. Dr. Mehmet Ali DOMBAYCI

**CONCEPTUAL BASES OF PHILOSOPHY FOR CHILDREN
THROUGH PLAY
(M.S. Thesis)**

**Çetin Canbaz
GAZI UNIVERSTY
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES
December, 2022**

ABSTRACT

Most of today's education programs include educational games. However, it is not possible to achieve the results of these educational games that will improve thinking. Similarly, the concepts of play and gamefication are not emphasized much in philosophy education for children. The main reason for this structure is the severing of all ties between education and game concepts since Heraclitus. Games devoid of these bonds turn into entertainment for the educational program and become a frivolous tool. Thinking skills, which are intended to be given in the educational philosophy for children, reach the goal only with games designed with certain principles. Every game designed for philosophy education for children should be based on three basic principles. The first of these is the principle of seriousness. This principle of seriousness is a principle on the ontological plane and is the principle of play as idle work for the time left over from other fields. It can be a game for the purpose of play, not as idle work, but as long as the work itself can be. The second principle is freedom. Games that are not based on freedom are completely detached from the educational nature of memorizing rules based on repetition or pure luck. It should be based on the freedom of play so that the child can create himself through the game with the choices he will make and the responsibilities he will take. The last and third principle is circularity. The circularity principle of the game brings together the repetition and the new. This is the way the game of principle presents its dialectic so that it can reveal difference in the same. Every game designed with these principles can reach the thinking skills targeted in philosophy education for children.

Key words : Philosophy for children, play, seriousness, freedom, circularity.
Page Number : xiii + 99
Supervisor : Prof. Dr. Mehmet Ali DOMBAYCI

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZ	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ	xiii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	17
1.2. Araştırmanın Amacı	17
1.3. Araştırmanın Önemi.....	18
1.4. İlgili Araştırmalar	19
BÖLÜM II.....	21
YÖNTEM.....	21
2.1. Araştırmanın Yöntemi.....	21
2.2. Veri Toplama Teknikleri.....	22
2.3. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	23

BÖLÜM III	24
OYUN	24
3.1. Oyun Kavramı.....	24
3.1.1. Oyunun Tanımı	25
3.1.2. Oyunun Türleri	30
3.1.3. Oyun, Oyuncu, Seyirci İlişkisi.....	33
3.1.4. Oyun Eğitim İlişkisi	34
3.2. Oyun Kavramının Üç Temel İlkesi.....	45
3.2.1. Özgürleşme Aracı Olarak Oyun	46
3.2.2. Döngüsellik İçindeki Yeni Olarak Oyun.....	52
3.2.3. Ciddi Bir Eğlence Olarak Oyun.....	56
BÖLÜM IV	61
ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE EĞİTİMİNDE OYUN	61
4.1. Çocuklar için felsefe nedir?	61
4.1.1. Eleştirel Düşünme	67
4.1.2. Yaratıcı Düşünme.....	68
4.1.3. Özenli Düşünme.....	69
4.2. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi ile Oyun Arasındaki İlişki.....	70
4.3. Oyun Yoluyla Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminde Zemin Olarak Özgürlük.....	77
4.4. Oyun Yoluyla Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminde İtici Güç Olarak Döngüsellik	81
4.5. Oyun Yoluyla Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminin Bütünlüğünü Sağlayan Ciddiyet Kavramı	85
4.6. Sorgulama Topluluğu ve Oyun	87
BÖLÜM V	89
SONUÇ	89

KAYNAKLAR.....	94
-----------------------	-----------

TABLÖLER LİSTESİ

Tablo 1. <i>Oyunların Sınıflandırılması</i>	32
Tablo 2. <i>Oyun Kategorileri</i>	40

BÖLÜM I

GİRİŞ

Çocuklar için felsefe eğitiminin temel hedefi çocukların düşünme becerilerini geliştirmektir. Bu amacı gerçekleştirmek için ortaya konulan yöntemler çoğunlukla bir hikâyeyi merkeze alan metinler veya örnek olaydan yola çıkılarak oluşturulan, metinler üzerinden yapılacak tartışmalara dayanmaktadır. Matthew Lipman (Lipman, 2003) düşünce becerilerini hiçbir şeyin tartışmalar kadar iyi geliştiremeyeceğini belirtmiştir. Örnek olay ve tartışma üzerine geliştirilen çocuklar için felsefe metotları, çocukların düşünme becerilerini geliştirmesinde yardımcı olsa da sınırlılıkları da mevcuttur. Bu sınırlılıkları çocukların ilgisini çekme açısından ele alan çalışmalar, yaratıcı drama gibi yöntemler ile çocuklar için felsefe eğitiminin verilmesi gerektiğini savunmaktadır (Güven, 2019, s. 25). Bu yöntemlerde oyun ve oyunlaştırma kavramı ön plana çıkmaktadır. Oyun ve oyunlaştırma kavramlarının eğlence yanı ön plana çıkarılmaktadır. Bu hali ile söz konusu kavramlar, öğrenciyi motive eden bir araç haline getirilmektedir. Dahası, hedeflenen kazanımların oyunlaştırma kavramı ile eğlenceli hale getirildiği görülmektedir. Bu sayede eğitim süreci içerisinde öğrenci katılımlarının artacağı da düşünülmektedir. Ancak oyun kavramını eğitici bir eğlence aracı olarak ele alan bu eğitim yaklaşımları oyunun kendisinin bir eğitim olduğunu göz ardı etmektedirler.

Eğitim ile oyunun ilişkisi Antik Çağ'a kadar uzanmaktadır. Eski Yunanca'ya baktığımızda “παιδεία” eğitim, “παιδία” oyun, “παιδίον” çocuk kelimelerinin aynı köke sahip olduğunu görülmektedir. Bu kavramlar arasındaki ilişki bir tesadüf ilişkisi değildir, doğanın ve yaşamın dile yansımasıdır. Antik Çağ toplumları her zaman doğayı gözlemleyen ve doğayla insanı bir bütün olarak yorumlayan bir toplum olmuştur. Bu yorum o kadar kapsayıcıdır ki tanrılar bile doğanın bir parçası ve içindedir. Yunan kültürünün yansıması olan mitolojide Prometheus insana ateşi verirken bunu tanrısal bir yan olan hükmetme gücü olarak verir, ancak yaratma gücünü veremez. Çünkü doğayı yaratma gücü tanrılarda bile olmayan bir

güçtür. “Platon’a varıncaya kadar Hellenlerin Tanrısı doğanın yaratıcısı değildir, sadece doğa içinde hükmedendir.” (Kranz, 2009, s. 12). Bu bağlamda Antik Çağ’da insanın kendini anlaması doğayı anlama yolundan geçmektedir. Doğanın bir parçası olarak doğayı inceleyen insanın karşısına çıkacak ilk kavramlardan biri oyundur. Doğada pek çok canlı ya avlanarak ya da kaçarak hayatta kalmaktadır. Yetişkinlik döneminde hayatta kalmasını ve neslini devam ettirmesini sağlayacak her türlü yetiyi çocukluk döneminde oynadığı oyunlara borçludur. Özellikle bir sürü ve topluluk halinde yaşayan canlılarda oyunun en etkili eğitim aracı olduğu söylenebilir. Bir Yunan polisinde yaşayan insanlar için de aynı doğa kanunlarının geçerli olduğunu söylenebilir. Çocukluk döneminde bedensel oyunlara yatkınlığı olan bireylerin askerlik alanında, sosyal oyunlara yatkınlığı olan bireylerin ise siyaset alanında potansiyellerinin arttığı söylenebilir. Her yaşam olgusunu mitolojiye taşıyan Yunan kültüründe bu durumun yansımaları görmek mümkündür. Örneğin, Truva efsanesinde genç Paris’ in tanrılar ile oynadığı oyun hem kendi hem de Truva’nın kaderini belirlemektedir. Dolayısıyla, hayatın bu denli içinde olan bu fenomen, aynı zamanda felsefenin bir konusudur.

Bronz Çağı’nın çöküşünden sonra Mezopotamya coğrafyasının medeniyetleri yazıyı bile unutarak karanlık bir döneme girmiştir. Karanlık dönem yüzyıllarca sürmüştür. Bu karanlık dönemden çıkabilen şehir devletleri ise medeniyetin kurulması için büyük adımlar atmışlardır. Bu adımların en önemlilerinden biri “nasıl birlikte yaşarız” problemini ele almalarıdır. Bu problem felsefe ile eğitimin bir araya gelmesi için önemli adımlardan biri olmuştur. Çünkü Sokrates öncesi filozoflar genellikle doğanın ve logosun sesini dinleyerek insanın gelişebileceğini düşünürlerken Sokrates sonrası düşüncede insanın bir poliste en iyi şekilde yaşamasının yolları aranmıştır ve erdemli olmanın insanı nasıl daha iyi bir noktaya getireceği ele alınmaya başlamıştır. Platon ve Aristoteles’in en çok bilinen eserleri Devlet ve Nihomakhos’a Etik bu problemi gösteren eserlerdir. Felsefe her şeyi bağlayabileceği bir ilk madde arayışından, polis içinde yaşayan insanların nasıl yaşayacağına doğru konusunun merkezini değiştirdikçe eğitimin önemi de artmıştır. Yöntemler farklı olsa da daha erdemli ve toplumsal yaşama uygun bireyler yetiştirmek için eğitimin gerekliliği çoğu antik filozofta ortaktır. Platon’un mağara alegorisinde bile eğitimin sistemin temel parçasıdır. Mağaradan çıkış için bir rehber ihtiyacı vardır. Eğitim olmadan mağaranın çıkışı bulunamaz, aynı zamanda felsefe olmadan da ortada bir çıkış olamaz ve Bronz Çağ’ın çöküşündeki karanlık döneme geri dönlür. Bu şekilde felsefe ve eğitimin sıkı ilişkisi antik dönemden itibaren kurulmuş olur.

Yunanlılar, dünya eğitim tarihinde nadiren tanık olunan bir tarzda, dinlerini, edebiyatlarını, hükümetlerini ve genç erkeklerin doğal etkinliklerini bütünlüklü ve etkili bir eğitim vermek için kullandılar. Günümüzde eğitim için çok değer verilen konular onlar için bilinmiyordu. Aritmetik ya da dilbilgisi, bilim, çizim, yüksek matematik ve yabancı dil öğretmediler. Müfredatın tamamını müzik, kendi halkının edebiyatı ve dini, dikkatli beden eğitimi ve vatandaşlık görev ve uygulamaları konusunda eğitim oluşturunuyordu (Cubberley, 2003, s. 75).

Antik Yunan ve İyonya felsefesinde oyun kavramının sadece çocukluktan yetişkinliğe geçiş sürecindeki bir eğitimden fazlası olduğu düşüncesi ise Pre-Sokratik filozoflardan Herakleitos'a dayanmaktadır. Herakleitos'un yaşadığı dönemde Marathon Savaşı gerçekleşmiştir. Bu savaş ile Pers ve Yunan kültürleri karşı karşıya gelerek çatışmaya başlamışlardır. Bu çalkantılı dönemde Herakleitos gerek kendi polisi Efes'te gerekse Akdeniz coğrafyasında yaşanan politik siyasal oyunlara ve savaş oyunlarına yakından tanıklık etmiştir. Döneminin tinini yansıtacak şekilde Herakleitos felsefesinde savaş, ateş, değişim, logos ve oyun gibi kavramlar ön plana çıkmaktadır. Burada ele alınan oyun kavramı, Herakleitos düşüncesinde gençlik dönemi içinde sınırlı bir etkinlik alanı değil; tüm yaşamı kapsayan ontolojik bir olgudur. “αἰὼν παῖς ἐστὶ παῖζων, πεσσεύων· παιδὸς ἢ βασιλῆς” (Herakleitos, 2009, s. 135) ve “παίδων ἀθύρματα νενόμικεν εἶναι τὰ ἀνθρώπινα δοξάσματα” (Herakleitos, 2009, s. 173) şeklindeki iki fragman, pek çok farklı şekilde çevrilebilir. Doğrudan yapılan çevirilerde 52. fragman; Ömür, taşları ileri geri sürerek (dama) oynayan çocuktur. Krallık (iktidar) çocuğundur (Herakleitos, 2009, s. 135) şeklinde ve 70. fragman ise; insanların, düşünceleri çocukça oyunlar olarak adlandırılır (Herakleitos, 2009, s. 173). Bu iki fragman Herakleitos' un oyun düşüncesinin teorik ve pratik yönünü göstermektedir. İlk fragman, bir ömür boyunca yapıp etmeleri ile varolan insanın bu hayat oyununda oyuncu olduğu şeklinde yorumlanabilir. İkinci fragmanda ise düşünce ve sanıları çocukça oyunlar olarak adlandırıldığı için ikinci bir dünyaya işaret etmektedir. Bu işaretin kaynağı ilk fragmanda kullanılan oyun kelimesi (παῖζων) ile ikinci fragmanda kullanılan oyun (παίδων) kelimesinde yatmaktadır. İlk fragmandaki oyun kelimesi genel bir oyuna atıf yaparken ikinci fragmandaki oyun kelimesi çocuk oyununu kastetmektedir. Herakleitos felsefesinde çocuk kavramı her zaman daha iyi ve saf bir kavram olarak işlenmektedir. Bu iki gerçek ve ideal dünya ayrımı arkhe formunda Herakleitos felsefesinde görülebilir.

Platon eski dünyanın kültür merkezi Atina'da tarihin en büyük politik oyunlarından birine tanıklık ederek Sokrates'in idamını görmüştür. Atina'da dönen oyunları hep gözlemleyen

Platon, oyunu bir felsefe yapma biçimi olarak benimsemiştir. Diyaloglarında Sokrates ve diğer konuşmacılar aralarında oynadıkları oyun ile hakikate ulaşmaya çalışmaktadırlar. Dolayısıyla, bu noktada felsefenin oyunsal metodolojisi ortaya çıkmaktadır (Dursun, 2019, s. 42). Platon'un düşüncesinde felsefinin oyunsallığı temelinde taklit (mimesis) vardır. Hayatları boyunca boyunlarından bağlı bir şekilde mağaranın duvarındaki gölgelere bakan insanlar ne merdiven çıkmayı ne de nasıl hareket etmeleri gerektiğini bilememektedir. Örneğin, mağaranın dışından gelen biri mağarada zincirli olarak bulunan kişinin zincirini gözsse dahi serbest kalan bu insan ne yapacağını bilemez. Mağaranın dışına olan diyalektik yürüyüşünü ancak oyuna dahil olarak başarabilir. Bu oyun onu serbest bırakanı taklit (mimesis) ederek merdiven çıkması ile mümkün olmaktadır. Taklit Platon'un düşüncesinde eğitimin temeli olup yapma becerisini (tekhne) edinmenin yoludur. Edilen yapma becerileri ile de hakiki bilgi olan *episteme*ye ulaşmak mümkündür ki burası mağaranın çıkışıdır (Toker, 2005, s. 12). Burada Herakleitos'da oyunu temele alarak ortaya konan düalizmin metodlaştırarak gerçek dünyadan ideal dünyaya gidiş yolu olduğu gösterilmiştir. Lakin tüm öğrencileri Platon ile aynı fikirde değildi ve bir öğrencisi ideal olan dünyayı bırakıp gerçek dünya ile ilgilenmek istiyordu.

Aristoteles Büyük İskender'in Makedonya İmparatorluğu'nda yaşayan bir filozof olarak, Eski Yunanistan'ın polislerinde yaşayan filozoflardan çok daha farklı tecrübelere sahipti. İdeal bir devlet ve yurttaşları nasıl olmalı konusu geride kalmıştır. Artık pek çok kültürün bir arada yaşadığı imparatorlukta birey nasıl erdemli bir yaşam sürebilir konusu ön plana çıkmaktadır. Bu dönüşümden oyun kavramı da payına düşeni almıştır. Poetika eserinde tragedya, komedy ve birçok benzer sanatın taklitle dayandığını açıklamaktadır. Taklitle dayalı sanatlar birbirlerinden ayrılmaktadır. Bu noktada, bu sanatların taklit ettikleri nesneler, taklit tarzları ve ne şekilde taklit ettikleri araştırılmalıdır (Aristoteles, 2014, s. 12). Lakin oyun kavramının kapsamı sadece birkaç sahne sanatından oluşmamaktadır. Oyun kavramı, bütünlüklü bir biçimde ele alındığında Platon'dan çok daha farklı bir oyun anlayışının ortaya çıktığı anlaşılabacaktır. Aristoteles'in düşüncesinde oyun hakikate ulaşmanın diyalektik yolu veya mimesise dayalı bir eğitim şekli değildir. Oyun, eylem alanında bireyin özgürlük olanağını ortaya çıkaran bir etkinliktir. Taklit olarak oyunda bir fayda ve zorunluluk gözetildiği için Aristoteles buna karşı çıkararak oyunu araç olarak değil, amaç olarak görmektedir. Oyun özgür kişilere yakışan bir etkinlik olarak tanımlanmaktadır. Buradaki özgürlük kavramını dışsal belirlenimlerden yoksunluk olarak değil gücünü kendi özünden alan bir özgürlük olarak ele almak gerekir.

Klasik dönemde “toplumunda nasıl yaşamalı” problemi çocuk, genç, yaşlı ayırt etmeden bireyi doğduğu andan itibaren ilgilendiren bir konu olduğu için felsefe eğitimi çocukluktan başlaması gerektiği savunulmuştur. Platon’a göre eğitimde de diğer tüm konularda gösterilen titizliği göstermek gerekmektedir. Eğitimde ve tüm sanatlarda kötü huylara, ölçsüzlüklere, bayağılığa ve çirkinliğe göz yumulursa tıpkı zehirli besinleri yavaş yavaş tüketen insanlar gibi yavaş yavaş zehirlenirler. Bireyler çocukluktan itibaren güzeli sevmeye, güzel olana benzemeye, güzel olanla bir olmaya yöneltilirseler eğitimlerin en ideali olur. Platon’un bu düşüncesi eğitimi tüm toplumsal yaşam ve sanatla bağlayan Yunan kültürünün örneklerinden biridir. Lakin Orta Çağ’dan itibaren felsefenin ancak yetişkinler tarafından yapılabileceği düşüncesi hâkim olmaya başlamıştır. Çünkü felsefenin merkez problemi tanrı ve teolojiye kaydıkcâ felsefenin somut ve dünyevi olanla ilişkisi zayıflamaya başlamıştır. Çocuk ise bir o kadar somut düşünmektedir ve dünyevi yaşamaktadır. Bu yüzden felsefe yetişkinlerin yetkinliğine özgü bir konu haline dönüşmüştür. Çocuk, eğitim ve felsefe arasındaki kopukluk yirminci yüzyıla kadar varlığını sürdürmüştür.

Roma Dönemi’ne gelindiğinde artık şehir devletler ve bu şehir devletlerin bağımsız politikaları değil, Roma İmparatorluğu’nun merkezi politikaları insanların yaşamlarını şekillendirmeye başlamıştı. Bu yüzden bir polisin yurttaşı olarak nasıl yaşanmalı problemi dönüşerek bir imparatorluğun içinde dünya vatandaşı olarak nasıl yaşanmalı problemi haline gelmiştir. Bu problemle Stoa felsefesi tercih edilmeye başlamıştır. İmparatorluk içinde çok fazla kültür ve dil olduğu için Roma eğitiminde “Gramer bilimi” ve “Hukuk bilimi” olmak üzere iki ilim dalı desteklenip geliştirildi. Bunların yanında yüksek bir felsefi eğitim görmek isteyen Romalıların tercihi Atina’da Stoa eğitimi olmaktadır (Aytaç, 2009, s. 15).

Aristoteles’ten sonra Orta Çağ’da oyun kavramı geri plana düşmüştür. Düşünürler her ne kadar Tanrı’nın oyununu ve kaderin oyunu gibi teolojik konuları çözmeye çalışsalar da oyunun kendisini konu edinmemişlerdir. Bu durum oyunun bu dünya ile ilgili olması ile de açıklanabilir. Hristiyan teolojisinde insan cennetten kovulmuş ve bu dünyaya düşmüş bir varlıktır. Bu dünya ile ilgili olan her şey bedensel ve kötü şeyler iken asıl gerçek ve kutsal olan öteki dünyadır. Oyun tüm dünyaları ilişkilendiren bir kavram olduğu için Orta Çağ teolojisi tarafından fazla ele alınmak istenmeyen bir konu olmuştur. Bu durum Descartes’e kadar devam etmiştir. Descartes’ın yöntem üzerine konuşmalarında Tanrı oyuncu bir cine benzetilmektedir. Burada her matematik işlemi yapıldığında iki artı ikiyi dört gösteren bir cinden bahsedilmektedir. Oyuncu cin her seferinde dört olarak kandırır da bunu rastgele yapmaz ve oyunun kuralına uygun olarak dört rakamını gösterir. Bu bağlamda modern

felsefenin kurucusu aynı zamanda modern oyun kavramının da temelini atarak dünyayı bir oyun olarak yorumlamanın yolunu açmaktadır. Matematik gibi kesinliği tartışılmaz bir alan bile kuralları olan bir oyun olabiliyorsa tüm dünya bir oyun olarak açıklanabilir.

Orta Çağ'ın başlarında eğitim anlayışında pek bir değişiklik olmamıştır. Lakin Hristiyanlığın kendi geleneğini inşa etmeye başlaması ve kilisenin kurulup güç kazanmaya başlaması ile Yunan ve Roma kültürüne ve bu kültürün getirdiği eğitim anlayışına karşı bir duruş ortaya koyulmaya başladı (Aytaç, 2009, s. 25).

Rönesans'ta ise Klasik Dönem'e geri dönen bir yeni bir yaşam ideali, yeni bir yaşam biçimi alınmıştır. Hayata karşı bu yeni tutum birdenbire ortaya çıkmamıştır. Orta Çağ'da, özellikle son iki yüzyılda (1300-1500) yavaş yavaş ortaya çıktı. Rönesans'ın talep ettiği yeni idealler ve yaşam tarzları doğrultusundaki gelişme, yaşamın ve dünya görüşünün odağını dinden estetiğe kaydırıldı. Aslında dünya ve yaşam yeniden keşfedilmemiş, sadece yeni bakış açıları ve değerler ön plana çıkmıştır. Artık ideal insan, dini duygularla yaşayan ve dini değerlere önem veren bir "dindar insan" değil, onu özgürce şekillendiren bir sanatçı veya şair olacaktır. Edebiyat, sanat, siyaset gibi alanlarda özgür ve kendine güvenen yeni bir insan yaratmak gibi birçok alanda etkin rol oynayan "estetik bir kişilik". Rönesans Dönemi'nin ayırt edici bir özelliği, çeşitli alanlarda kendine özgü "bireyselliklerin" ortaya çıkmasıdır. Bu çabalar hayatın ve kültürün her alanında eşit olarak uygulanmamıştır. Yeni değer arayışları ilk olarak sanat alanında yapılmıştır. Resim, heykel ve mimaride yeni formlar ortaya çıkmaya başladı. Edebiyat ve şiir alanında yeni üsluplar elde edilmeye çalışılmış, devlet ve toplum ve bunların doğal sonucu olarak eğitimde hayatında yeni biçimler aranmaya başlanmıştır (Aytaç, 2009).

Aydınlanma Dönemi'ne gelindiğinde insan, eğitim kitaplarının ezberini kullanmak yerine kendi aklını kullanmaya başlamıştır. Kilisenin sözleriyle değil, vicdanın sesiyle hareket edilmelidir. Her türlü geleneksel bağlardan ve paternalizmden özgürlük, aydınlanmış bir insanın yol gösterici ilkesidir. Yunan Aydınlanmasını yaratan Sofistler de aynı sloganı kullanmış ve şöyle demişlerdir: "İnsan her şeyin ölçüsüdür." Her iki aydınlanmanın da ortak noktası eski geleneklerden ayrılmadır. Bu nedenle bu çağa tam anlamıyla Aydınlanma Çağı denir (Aytaç, 2009, s. 42).

Rönesans ve Aydınlanma Dönemi'ne geçilmesiyle birlikte hem de oyun yazarı olan Friedrich Schiller, oyun kavramını ele almıştır. Akıl ve bilimin her alanda hükmünü genişlettiği bir dönemde bir Alman romantiği olan Schiller, oldukça memnuniyetsizdir. Schiller'in insanın estetik eğitimi üzerine ele aldığı çalışmalarında oyun kavramı estetik bir şekilde ele alınmıştır. Burada Platoncu bir tavrın geri geldiğini görülmektedir. Çünkü oyun

yeniden eğitimin konusu olmaktadır. Eğitim, oyun güdüsüyle güzele ulaşmanın bir yolu olmalıdır. Schiller, insanı Kant'ın insanı doğal varlık yanı ve akıl varlık yanı ayırımına benzer bir şekilde duysal ve akli güdülere ayırır. Bu ayırım arasındaki gerilim insanı bütünlüklü olarak ele almayı engeller ve bunun çözümü olarak Schiller üçüncü bir güdü olarak oyun güdüsünü ortaya atar. Oyun güdüsü, zıtları bir araya getirme özelliği ile bir sentez görevini taşır. Oyun güdüsü akli güdülerini ve duysal güdülerini tamamen ortadan kaldırıp kendinde eritmez. Bu güdülerini bir arada tutarak aralarındaki gerilimden bir itme gücü çıkarır. Oyun kavramını çocuk oyunu olarak adlandırmak yanlıştır. Çünkü sanatı ortaya çıkaran temel itme gücü oyun güdüsünden gelmektedir. Oyunun çocuksu yanı ise onun saflığını ve yaratıcı yönünü göstermektedir. Bu yüzden oyun güdüsü sanat yapabilen her varlıkta potansiyel olarak vardır. İnsan duysal güdülerinin peşinden ya da akli güdülerinin peşinden gidebilir. Lakin insan olarak potansiyelini gerçekleştirmesi için oyun güdüsünü kullanacağı bir alan yaratmalıdır. Oyun güdüsü benzeri farklıya, durağanı değişene bağlayan kuralları koyan bir güdüdür (Dursun, 2019, s. 38-39). Bu güdü sayesinde insan sanat yapabilir ve sanat yapabildiği ölçüde özgürleşir.

Nietzsche on dokuzuncu yüzyıl Alman filozofu olarak Sanayi Devrimi'nin ve dünyadaki hızlı değişimin ortasında kalmıştır. Makineleşme ile aynı metallerin tekrar tekrar üretilmesi ve tek tipleşme yaygınlaşmıştır. Döngüsellik dönemin tinine o kadar işlemiştir ki çok farklı düşünce dünyalarına sahip Hegel ve Nietzsche'de bile benzer temaları görmek mümkündür. Bu çalışmada Nietzsche'nin döngüsellik kavramını ve özellikle oyundaki döngüsellik kavramı üzerinde durulacaktır. Oyunun en eski biçimlerinden biri tragedyadır. Tragedya olarak oyunda itici iki güç vardır. Bunlardan biri durağanlığı, sakinliği, tekliği ve akli sembolize eden Apolloncu güçtür. Bir diğer güç ise Dionysos'u, hareketi, akışı, çocukluğu ve hazzı sembolize eden güçtür (Nietzsche, 2010, s. 24). Tragedya oyunu içinde bu zıt güçler birbiriyle olan *savaşında* ebedi bir dönüş içine girmektedirler. Bu iki zıt güç özünde felsefe tarihinin başından beri aynı ve fark olarak felsefenin konusu olmuştur. Bu ikililik insanın dünya oyununda da ortaya çıkmaktadır. Bu dünya oyununda sonsuz büyüklükteki kuvvetlerin sonsuz kombinasyonları sonsuz kez tekrarlanmaktadır (Dursun, 2019, s. 47). Dünya oyunu, zorunluluk ve olumsuzluk arasında kalan ve sürekli tekrar sayesinde yeniyi ortaya koyan bir varoluş biçimi olarak ortaya çıkmaktadır.

Klasik idealizm dönemi, sosyal ve politik alanda önemli yenilikler getirdi. Örneğin, birincisi hukukun üstünlüğü ve ulus-devletin kurulması ve yerel toplumsal düzenin yıkılmasıdır. Ancak bu dönemin ana manzaraları ve ortaya koyduğu mükemmel eserler sadece eğitim

alanında, özellikle felsefe, edebiyat, müzik ve daha dar anlamda tutulmuş, 'içten yönlendirilmiştir'. Sözde Sanayileşme Çağı'nda "dışarıdan" bakış açısı ön plana çıkacaktır. Bu dışadönüklük yanında sosyal ve ekonomik sorunları ve çözümlerini aramak giderek daha önemli hale gelmektedir. Bu bağlamda materyalist, sosyalist ve pozitivist akımların eğitim ve öğretim hayatındaki etkisiyle aydın ve faydacı bir bakış açısı egemen olmaya başlar. Tüm bu yeniliklere ek olarak eğitim politikası alanında farklı akımlar ortaya çıkmakta ve gelenekçi ve liberal ya da devrimci görüşler arasındaki çizgiler keskinleşmeye başlamaktadır. Tüm bu düşünsel yönlerin yanı sıra irrasyonel düşünme de hissedilmeye başlanır. Bütün bu gelişmeler, on dokuzuncu yüzyılda 'reform eğitim hareketi' olarak adlandırılan yeni bir pedagojik vizyonun ortaya çıkması için entelektüel zemin hazırlar (Aytaç, 2009, s. 56).

Geçtiğimiz yüzyılın ilk yarısında iki büyük dünya savaşı insanlık tarihini derinden etkilemiştir. Aydınlanmayla birlikte gelen modernleşme ideali insanları daha iyi bir gelecek kurma umudu vermekte idi. Lakin bu umut, yapılan tüm ilerlemelerin insanı öldürme aracına dönüşerek bir dünya savaşına evrilmesi ile yok oldu. Savaş oyunu yirminci yüzyılda en ciddi halini almıştı. Johan Huizinga ise on dokuzuncu yüzyılın sonlarında hayata gelmiş ve İkinci Dünya Savaşı'nın son günlerinde yetmiş iki yaşında hayatını kaybetmişti. Hayatı boyunca Sanayi Devrimi'nin ne kadar vahşileşebileceğini ve bunun sonunda toplu yıkıma sebep olan dünya savaşlarını getirebileceğini görmüştü. Tarihin en eski oyunlarından olan savaş oyununun ne kadar ciddileşebileceğini gören Huizinga'nın da oyun ve ciddiyet kavramları üzerinden düşüncesini kurması oldukça doğaldır. Bu düşüncede ciddiyet ve eğlence iki zıt kavram olmak yerine oyun kavramını yaratan iki temel dayanak olmaktadır (Huizinga, 1995, s. 42). Lakin oyunun ciddiyetle ilişkisini kurmadan önce oyunun kapsamını genişleterek kültürü ve dünyayı oyun üzerinden anlamlandırmaya çalışmaktadır. İnsanlığın kültür tarihi insanlık kadar eskidir ama kültürün kökeni insanlıktan daha eskidir. Bu durum, hayvanların aralarında oynadıkları oyunlarda gözlemlenebilir. Örneğin, köpekler oyun oynayacakları zaman ritüelin bir parçası olan kuyruk sallama veya sağa sola sıçrama davranışını gerçekleştirir. Bu hareketler rastgele hareketler değildir. Öfkeli ve saldırmak isteyen bir köpek ile oyun oynamak isteyen köpeğin davranışlarından bu durum anlaşılmaktadır (Huizinga, 1995, s. 6). Doğadan gelen oyunculuk, kültürü de incelemektedir. Oyun, kültürü incelemektedir ve insanlık tarihi boyunca her ne kadar alt üst ilişkisi barındırsalar da birbirine etkileyerek ve değiştirerek ilerlemişlerdir. Her oyun sahip olduğu kuralları ile yeni bir dünya kurar ve bu kuralların tekrarlanabilme olanağınca kültür olur (Huizinga, 1995, s.

28-29). Bir diğer tespit olarak Huizinga'ya göre bu dönem, oyunun çöküşte olduğu bir dönemdir. Çünkü günümüzde oyun ciddiyetle bir «παῖδια» olmak yerine «ἀγών» konumuna gelmiştir. 'Agon' kelimesi Eski Yunanca 'da müsabaka, yarışma ve eğlenceli oyun anlamına gelen bir kelimedir. Yarışmacıların matematiksel kazanma ihtimalini ortaya koyan oyun teorisi gibi düşünceler oyunu “agon” haline getirmektedir.

Son yüzyılda varlığın anlamını yitirdiğini görebilecek kadar dahi bir filozofken Nazi Almanyası'nın insanlık dışı olan oyunlarını göremeyecek kadar politize olmuş tarihin en tartışmalı filozoflarından biri Martin Heidegger'dir. Heidegger döneminde Almanya'da oyun çok sık kullanılan bir kavramdı. Gerek Alman İmparatorluğu'nda gerekse Nazi Almanyası'nda günlük olarak çıkan propagandalarda bir oyun görmek mümkündür. Bir gün Yahudi oyunları hakkında propaganda çıkarken diğer gün İngiliz oyunları hakkında bir propagandayla karşılaşmak sıradandı. Oyun gibi en çocuksu ve saf bir kavramın kitlesel bir paranoyaya alet edildiği Almanya'da Martin Heidegger oyun hakkındaki düşüncelerini eserlerinin alt metinlerine saklamıştır (Dursun, 2019, s. 51).

Wittgenstein iki farklı dönemi olan nadir filozoflardan biri olmasının yanında dönemi içinde sıra dışı bir filozoftur. Bu sıra dışılığını oyun kavramını ele alırken de sürdürmektedir. Wittgenstein için oyun, sınırları belirlenip tanımı yapılamayacak bir kavramdır. Dünya'da satrançtan voleybola, tiyatrodan savaşımlara o kadar çok çeşitli oyun vardır ki bunlar arasında sadece bir akrabalık ilişkisi kurulabilir (Wittgenstein, 2017, s. 30). Buradaki akrabalık kavramı oyunlar arasındaki belli belirsiz ilişkiyi anlatabilmek için kullanılmaktadır. Çünkü akrabalık ilişkisi aynı ve farkı yoğun bir biçimde içinde taşıyan bir ilişkidir. Bu durum, birbirini andıran ama farklı oldukları belli olan bir amca ve yeğen arasındaki ilişkiye benzetilebilir. Pek çok sayıdaki ve birbirleriyle akrabalık ilişkisi ile bağlı olan oyunların kurallarının olması akrabalık ilişkilerindeki ortak noktayı gösterir. Bu kurallı oyunların hepsinin dilde bir karşılığı bulunmaktadır ve bu da dil oyununun bir parçasıdır. Wittgenstein ikinci döneminde dil oyunları düşüncesi üzerinde durmuştur. Bu noktada, Huizinga'nın kültürü önceleyen oyun düşüncesine benzer bir düşünceyi görmek mümkündür. Wittgenstein'a göre dili önceleyen husus oyunun kendisidir. İnsan bir dil oyununa kuralları kabul ederek dahil olur ve dil oyununu oynayarak öğrenir. Dil oyunlarının özü oyun kavramının kendi özüyle benzer olsa da Wittgenstein oyunun tanımını yanlış yerde aramıştır. Oyunun özü insan varoluşu ile ilgilidir ve yirminci yüzyılın bir başka filozofu bu konu üzerinde durmuştur.

Yirminci yüzyılın ilginç filozoflarından biri Eugen Fink'tir. Eugen Fink'i yetiştiren iki önemli isim söz konusudur: Yahudi kökenli Alman Edmund Husserl ve Nazi olduğu düşünülen ve bu bakımdan suçlanan Martin Heidegger. 1939 yılında Almanya'nın baskıları sonucu Belçika'ya göç eden Eugen Fink, Belçika'ya gelişinden kısa bir süre sonra Almanya, Belçika'yı işgal edince Almanya'ya geri dönmek zorunda kalmıştır. Hayatı boyunca politik oyunlardan uzak durmaya çalışan Eugen Fink, felsefi düşünme sisteminde oyunu merkeze almıştır. Fink düşünce sisteminde oyunun ontolojisini fenomenolojik olarak ortaya koymuştur. Onun düşüncesinde oyun ciddiyet, sorumluluk, meşguliyet gibi kavramların karşısında duran bir boş uğraş kipi değildir ve sadece basit bir eğlence aracı olmanın çok ötesindedir. Oyun, insanın en temel varoluş biçimlerini gerçeklikte var olmasını sağlayan bir kiptir. Aşk, ölüm ve özgürlük gibi insan varoluşunun temel kipleri, oyun kipini alabildikleri için gerçek dünyada vardır (Dursun, 2019, s. 146). İnsanlar, ölümü, aşkı, savaşı ve hatta oyunun kendisini de oynar (Fink, 2015, s. 44). Oynamak gerçeklikte olmayan bir fenomeni gerçekliğe getirmektir. Bu durum, " olmak" kipi ile karşılaştırılabilir. Örneğin, " âşık olmak" ile durağanlık ve teklik sembolize edilir. " Âşık oluyor" cümlesi ise süreç ve hareketi temsil etmektedir. Bununla beraber, yine de yüklem " olmak" kökünden gelmektedir. Dolayısıyla, bu durum kendinde bir zıtlığı barındırmaktadır ve durağan bir şeyin harekete geçmesi söz konusudur. Platon'un idealar düzeninde sabit duran aşk, alınıp bir varlık tarafından eyleme döküldüğünde "olmak"tan "oluyor"a geçmektedir. Lakin Eugen Fink'in düşüncesi tamamen farklı bir konumdadır. Çünkü insanın fenomenleri oynayarak var olurlar. Aşk dışardaki ideal dünyada hazır bir şekilde bulunmaz. İnsan gerçeklikte aşk oyunu oynadığı sürece sembol olarak dünyada aşk var olabilir. İnsanın fenomenleri eylem dünyasında oynayarak oluşur.

Oyun kavramının geçmişten günümüze gelişi inişli çıkışlı olmuştur. Antik Çağ'da dünyayı anlamlandıran temel kavramlardan biri iken Orta Çağ'ın skolastiği içinde yer bulamamıştır ve yeniden düşünce dünyasının bir parçası olabilmek için Rönesans'ı beklemiştir. Ancak yirminci yüzyılda oyun kavramı Antik Çağ'daki gibi kapsayıcı ve bir dünya yorumu olarak ele alınabilmiştir. Bu bağlamda, Huizinga ve Eugen Fink olmak üzere iki filozof öne çıkmaktadır. İki filozof da oyunu oyun olmayandan ayırarak oyun kavramına bir varlık alanı açmaktadır.

Huizinga oyun ile oyun olmayan ayrımını gündelik hayat üzerinden yapmaktadır. Oyun gündelik hayatın dışına çıkan bir fazlalıktır ve gündelik hayatı sekteye uğratar. Bu dışarı çıkış gönüllü olarak gerçekleşmek zorundadır. Bir oyun maddi çıkar ve fayda bekleyerek başlayamaz. Huizinga oyunun tanımını şöyle yapmaktadır: "*Oyun, özgürce razı olunan, ama*

tamamen emredici kurallara uygun olarak belirli zaman ve mekân sınırları içinde gerçekleştirilen, bizatihi bir amaca sahip olan, bir gerilim ve sevinç duygusu ile 'alışılmış hayat 'tan 'başka türlü olmak' bilincinin eşlik ettiği, iradi bir eylem veya faaliyettir" (Huizinga, 1995, s. 31). Bu tanımda da görüldüğü gibi, Huizinga oyunu gündelik hayattan ayırmaktadır. Bu durum, ikililik yarattığı gibi gerilimi de ortaya çıkarmaktadır. Burada oyun kavramını merkeze alan bir diğer filozof olan Fink ile ayrılmaktadırlar. Çünkü Fink ayırım ve gerilim yerine uyum ve bütünlük görmektedir.

Husserl ve Heidegger'in öğrencisi olan Eugen Fink, fenomenolojiden yola çıkarak felsefesinin temeline oyun kavramını koymaktadır, ancak Fink'in bu diğer iki filozoftan ayrıldığı nokta oyunu konumlandırma biçimidir. Fenomenoloji yüzyıllık problemi son buldurarak şeyler ve şeylerin arkasında özleri ve buradan çıkan gerilimi sonlandırmıştır. Artık şeyler arkalarındaki ulvi bir gücün sembolleri değil oldukları halleriyle var olabilmelerinin felsefi temelleri atılmıştır. Bu sağlam zeminde sembollerin konumu muğlaklaşmıştır. İnsan varoluşuna dair aşk, ölüm, özgürlük vb. fenomenler oldukları şekilde durmaktadırlar. Örneğin, aşk oyunu dendiğinde bu fenomene nasıl bir kip yüklendiği bir problem olarak ortaya çıkmaktadır. Sembol burada çıkmaktadır. Dünya fenomenleri dünya oyununda sembolize edilmektedir (Fink, 2015, s. 55). Semboller her zaman dünyaya bir eklenti olarak var olacakları için gündelik yaşamdan ve gerçeklikten ayrı düşünülemezler. Bu bağlamda Fink oyun ile dünyayı bir bütün olarak görmektedir.

Oyun kavramı, felsefe tarihinin başlangıcından günümüze kadar pek çok filozof tarafından farklı düşünce sistemleri içerisinde ele alınmıştır. Her bir filozof kendi döneminin tinine uygun bir şekilde ele aldığı bu kavramın çok farklı varlık alanlarını kapsaması doğaldır. Lakin burada oyun kavramının eğitim ile ilişkisinde ortaya çıkan üç temel ilke ve oyun olarak felsefenin olanakları filozofların düşüncelerinden yola çıkılarak araştırılmalıdır.

Oyun kavramı, oynamak fiilinden ayrı düşünülemez ve bir yanıyla her zaman eylem alanı ile ilgili olmuştur. Oynanmayan oyunlar eski kültürler gibi zamanla yok olmaya yüz tutmuşken, oynanan oyunlar binlerce yıl eskimeden günümüze kadar gelmiştir. Eylem alanının ortasında bulunan oyun kavramı özgürlük kavramıyla doğrudan ilişkilidir ve bu ilişki zorunluluk çerçevesinde düşünülebilir. Bu bağlam, Aristoteles'in düşüncelerinde kendini göstermektedir. Aristoteles'e göre oyun "Praksis" yani eylem alanına aittir ve insan bu alanda özgürleşebilir. Bunu "faydalı ya da zorunlu oldukları için değil, yüksek ve özgür kişilere yakışır nitelik taşıdığı için oğullarımıza vermemiz gereken bir eğitim biçimi vardır." (Aristoteles, 1975, s. 236) ifadesinde özgürlük kavramı ile ve eğitimin ilişkisi görülebilir.

Burada bahsedilen eğitim biçimi ise oyundur. Yüksek ve özgür kişiler olarak gençlere oyun ile verilecek eğitim “Prohairesis” (tercih) özeliğini taşıdığı için özgürleştiricidir. Bu bağlamda tercih, kişinin elindeki olanaklara bağlı bir tercih olmaktadır. (Aristoteles, 2014, s. 48). Ayrıca buradaki özgürlük kavramı, siyasal anlamdaki dışsal belirlenimlerden yoksunluk olarak değil, gücünü kendi özünden alan bir özgürlük olarak düşünülebilir. Bu durum, en belirgin şekli ile tiyatro oyunlarında kendini göstermektedir. Bir tiyatro oyuncusu sahnelediği gösteride birçok kurala bağlıdır, metni bellidir ve hatta her davranışa yönetmen tarafından karışılabilir. Bu duruma rağmen her Hamlet oyunu sergilenirken bambaşka oyunlar ortaya çıkmaktadır. Hatta aynı kadro tarafından ikinci kez sergilenen aynı oyun bile ilkinden farklı olmaktadır. Bunun sebebi oyuncunun her zaman özgürlüğü vardır ve bulunduğu bütün katı kurallar içinde bile seçimini yaptığı mimikler, duruş noktaları ve hareketler oyuncuyu biricik ve özel kılar. Örnekte görüldüğü üzere, Aristoteles için özgür olmak, kişinin olanakları dahilindeki tercihleri " Prohairesis" ile ilgilidir ve bu noktada eğitimde kullanılabilecek en iyi yol ise oyundur. Çünkü oyun, yapısı gereği kurallar çerçevesinde yapılan özgür tercihlere dayanmaktadır (Toker, 2005, s. 16).

Döngüsellik kavramı ve özellikle oyundaki döngüsellik kavramı bu noktada Nietzsche'nin düşünceleri üzerinden ele alınacaktır. Tragedya olarak oyunda iki itici güç vardır. Bunlardan biri durağanlığı, sakinliği, tekliği ve akıllı sembolize eden Apolloncu güçtür. Bir diğer güç ise Dionysoscu hareketi, akışı, çocukluğu ve hazzı sembolize eden güçtür. Tragedya oyunu içinde bu zıt güçler birbiriyle olan savaşında ebedi bir dönüş içine girmektedirler. Bu iki zıt güç özünde felsefe tarihinin başından beri aynı ve fark olarak felsefenin konusu olmuştur. Bunu Nietzsche dünya oyunu olarak dünyadaki tüm ilişkilerde görmektedir. Burada ise satranç örneğinden bu zıtlık ilişkisi gösterilebilir. Satrancın binlerce yıllık geçmişi olsa bile bugün bilinen hali son birkaç yüzyıl içerisinde ortaya çıkmıştır. Uzun zamandır tarih sahnesinde olan satranç aynı taşlar ile aynı masa üzerinde oynanmaktadır. Hatta aynı rakipler tarafından üst üste defalarca oynandığında bile aynı oyun iki kez görülemez. Satranç sürekli tekrar tekrar oynanmaktadır ve tüm şartları aynı olan maçların tekrarında bile farklı oyunlar ortaya çıkmaktadır. Bu örnekte Nietzsche'nin döngüsellik anlayışı ve bu döngüsellikte tekrarın farkı yaratması görülebilir. Nietzsche'nin dünya oyununda tekrarın ve aynının anlamı, kaosun anlamına yakındır (Hinman, 1974, s. 204-205). Bu bağlamda, dünya oyunu da satranç gibi aynı kurallar içinde tekrarlara dayanmasına rağmen her zaman farkı ortaya koymaktadır. İleride felsefe eğitimi için tasarlanacak her oyunda da bu ilke göz önünde bulundurularak aynı ve farkın gerilimini yansıtacak oyunlar tasarlanmalıdır.

Varlığın ve anlamının unutulduğu bir dönemde yaşadığını savunan Heidegger, önemli bir noktaya değinmektedir. Bu söz tüm varlık alanlarını kapsadığı gibi oyun kavramını da kapsamaktadır. Artık eğitim programları oyunun anlamı üzerinde durulmadan işlevine bakılarak hazırlanmaktadır. Anlamı dışarda bırakan ve sadece işleve odaklanan eğitim programlarından felsefi düşünce becerilerini kazandırması ve felsefi tavrı aşılması beklenemez. Eğitim, araç olarak değil ama amaç olarak ele alındığı zaman felsefi tavrın geliştirilebileceğinden bahsedilebilir (Lipman, 2003, s. 103). Günümüzde yaygın olarak kullanılan kavramlardan biri de oyunlaştırma kavramıdır. Yaygınlığı oranında eğitimi oyun olarak yanlış yöne de götürmektedir. Bu noktada oyunlaştırmanın tanımına yönelik bir örnek verilebilir: “oyun felsefesinin oyunsal düşünmenin ve oyunsal mekaniklerin oyun-dışı alanlarda, motivasyonu artırmak ve kullanıcıların problem çözmeye teşvik etmek için kullanılmasıdır” (Bozkurt & Kumtepe, 2014, s. 22). Bu tanımla oyun sadece verimi arttırıcı bir eğlence aracına indirgenmektedir. Bu indirgeme normaldir çünkü oyun dışı alanlar diyerek eğitimi oyunun dışında konumlandırmaktadır. Antik Çağ’dan beri oyun ve eğitim iç içe olmuş kavramlardır. Eğitimi oyun dışı alan kabul edip sonrasında motivasyon arttırmak için oyunlaştırmaya çalışmak, oyunun tüm felsefi yanlarını yok etmektedir. Oyunlaştırma yaygınlaştıkça kullanım alanları da artmaktadır. Artık sınıf içi ve dışı etkinlikleri, bilgisayar oyunları, web siteleri, online tabanlı çalışma programları gibi birçok alanda oyunlaştırma kullanılmaktadır. Bu bağlamda, eğitimin oyun dışına yerleştirildiği, oyunun da eğitim dışına itilerek eğlence konumuna getirildiği söylenebilir. Öğrenciler ders sonrası oyunları sabırsızlıkla beklerken oyunların sadece eğlence yönüne odaklanmaktadır. Oyunlaştırma yüzünden eğitim ve oyun arasındaki sıkı bağlar koparılıp birbirlerine yabancılaştırılmaktadır.

Ludology, oyunu oyun olarak inceleyen bir çalışma alanı olsa da eğitim ve felsefi yanını ele almadan incelemesi oyunu aynı zamanda bir eğlence aracına indirgemesine sebep olmaktadır. Ludology çalışmaları oyunun analitik incelenmesi için faydalı olsa da kapsamı genişletilip oyunun anlamı üzerine incelemeler yapıldığında hatalar ortaya çıkmaktadır. Dar kapsamı yüzünden bu çalışma alanı oyun ile oyun olmayan gerilimini yeniden gün yüzüne çıkarmaktadır.

Son yüzyılda oyun fenomeni eğitimden siyasete her alanda giderek “*agon*”laşmaktadır. *Agon* kelimesi eski Yunancadan gelmektedir ve çatışma, karşılaşma veya müsabaka anlamlarına gelmektedir. Burada *paidiâ* olarak oyunun içindeki *paideia*(eğitim) yanını ortadan kaldırarak oyunu kazanma odaklı bir *agon*’a dönüştürmektedir. Oyun eğitim

olmaklık ve çocuksu yanlarıyla saflığı ve doğayla uyumu temsil ederken *agon* 'laşan oyun, oyunu araçsallaştırarak başka metalara ulaşmanın bir basamağına dönüştürmektedir. Bunun en belirgin örnekleri bahis oyunlarında görebilir. Sadece kâr amacı güderek belli şeylere bahis oynayan bireyler önce oyuna sonra ise kendilerine yabancılaşarak meta kazanmak uğruna rastgele oyunlar oynamaktadırlar. Bu *agon* 'laşmış oyunlar insanı etken konumdan edilgen konuma sokmaktadır. Huizinga bu *agon* 'laşmayı göstererek spor oyunlarının artık ruhlarını kaybederek *agonal* bir iç güdüyle ciddi birer işe dönüşmesini ifade eder (Huizinga, 1995, s. 236). Oyun nasıl ki oyunlaştırma yoluyla sadece birer eğlence aracına dönüştürülüyorsa bir diğer açıdan *agon* 'laştırılarak meta kazanma aracı olan ciddi bir işe de dönüştürülmektedir. Oyunun oyun olmadığı bu devirde eğitimdeki *agon* 'laşma yakından gözlemlenmektedir. Eğitim sisteminin pek çok aşamasında rekabete dayalı sınavlar, öğrencilerin alacakları eğitimi belirlemektedir. Milyonlarca öğrencinin katılabildiği çoktan seçmeli sınavlarda verim ve ciddiyet en üst seviyedeysen eğitim tamamen *agonal* bir işe dönüşmüştür.

Burada oyuna fenomenolojik bir bakış ile yaklaşılmıştır. Bu yaklaşımda felsefe eğitimi olarak oyun için uygun kazanımlar belirlenmiştir. Bu kazanımların temelinde oyun kavramının temelindeki üç temel ilke yatmaktadır. Bu üç temel ilke tüm oyunları kapsamaktadır ama burada felsefe eğitimi açısından ele alınacaktır. Örneğin, özgürlük ilkesi bir satranç oyunu, bir felsefe oyunu ya da tiyatro oyunu içinde geçerlidir. Tiyatro gibi çoğunlukla metne dayalı sahne sanatlarında özgürlük ilkesinin geçerli olması absürt değildir. Çünkü burada bahsedilen özgürlük siyasal bir özgürlükten çok gücünü özünden alan bir stoacı bir özgürlüktür. Bir tiyatro oyuncusu Hamlet'i oynarken tiyatro metnine bağlıdır ama buna rağmen şu ana kadar oynanmış bütün Hamlet'lerden farklı bir Hamlet oynamaktadır. Tüm dışsal kısıtlamalara bağlı olmasına rağmen rolün içindeki hareketleriyle, mimikler ile veya taklitlerin zamanlamasıyla bile bambaşka Hamlet'ler oynanabilir. Bu örnekte de görüldüğü gibi en katı kurallara sahip oyunda bile özgürlük sınırsızdır. Döngüsellik ve ciddiyet için de bu durum aynıdır. Her oyun biricik ve özeldir ama aynı zamanda tekrarlanabilir olması gerekmektedir. Ciddiyete gelindiğinde oyun ciddiyet ve eğlenceyi bir arada barındırmadan oyun olamaz. En eğlenceli ve lakayt oyunlarda bile oyun olabildiği sürece içinde ciddiyet taşımaktadır. Lakin daha önce bahsedilen *agon* 'laşma ya da oyunlaşma durumlarında zaten oyun olmaklıktan çıkmaktadır.

Oyun olarak tasarlanacak her felsefe eğitiminde belli başlı düşünme becerilerinin kazandırılması beklenir. Bunlardan ilki *sorumluluk alma* becerisidir. Bu yetenek özgürlük

ve ciddiyet ilkelerine dayanmaktadır. Bu bağlamda her oyuna katılma gönüllü bir eylemdir. Bir oyuna zorlama ile katılım olmaz. Eğer ki birey zorunlu olarak katılıyorsa bir başka oyun başlar ve bu oyun zorlanan oyuna katılma taklidi yapmaktır. Oyun insanın en özgür olmak zorunda olduğu alanlardan biridir. Herakleitos'un 52. Fragmanında dediği gibi hükmetme gücü oyun oynayan çocuktur (Herakleitos, 2009, s. 25) ve bu kadar güce sahip olan insan Spinoza'nın Tanrısı gibi özgür olmak zorundadır. Bu özgürlük sayesindeki eylemler arkasından ciddiyete dayalı sorumluluğu da getirmektedir. Oyun içinde yapılan her eylem sorumluluğuyla birlikte gelmektedir. Oyuncu özgürce yaptığı her eylemde aynı zamanda bu yapılan eylemi kendi konumunda kim olursa olsun ona da tavsiye edeceğini açıklamaktadır. Bir satranç oyuncusu piyonu yemeğe karar verdiğinde bunun en doğru hamle olduğunu düşünür ve bu konumdaki herkese aynı şeyi yapmasını davranışı ile tavsiye etmiş olur. Sartre'da bu konuya benzer bir örnek vermektedir. Sartre'a göre, evlenme kararı almış bir insan evlenmenin doğru bir eylem olduğunu tüm dünyaya bu davranışı ile göstermektedir. Oyun olarak tasarlanacak her felsefe eğitiminde öğrencilerin eylem alanı en üst düzeye çıkarılmalıdır ki sorumluluk alma becerisi daha iyi geliştirebilsin. Bu bağlamda tasarlanan oyunlar, eylem olanaklarının çeşitliliği oranında bu beceriyi geliştirebilir ve etik bir birey olma yolunda öğrencilere felsefi bir tavır kazandırır.

İkinci yetenek ise ön görüde bulunma ve strateji kurmadır. Bu beceri döngüsellik ilkesine dayanmaktadır. Aynı nehirde iki kez yıkanılmadığı gibi aynı oyunda da iki kez oynanamaz. Oyun kurallara dayalı yapısı gereği tekrarlanabilir olmalıdır. Bu tekrar ezbere dayalı aynısını yapma çalışması değil, her seferinde yenilenen ve gelişen bir tekrar olmalıdır. Bir dama oyununda tahta, taşlar ve oyuncu aynı olmasına rağmen her oyun bir diğerinden farklıdır. Oyun tekrar içinde yeniliğe ve gelişmeye açık olmalıdır. Oyuncu her oynadığı oyunda edindiği tecrübeler ile bir sonraki oyununu geliştirebilmelidir. Oyunun döngüsellliği içinde oyuncu hem yargı gücünü güçlendirerek elindeki ölçütler ile daha iyi stratejiler kurabilir hem de sezgileri (*Intuitive*) kuvvetlenerek ön görüde bulunabilir. *Intuitive* bilme felsefe tarihinin önemli bir parçası iken günümüz eğitim programlarında unutulup göz ardı edilmektedir. Öngörüde bulunup strateji kurma becerisini geliştirmeyi hedefleyen oyunlarda *Intuitive* bilmenin ortaya çıkması beklenebilir. Bu yüzden ders sonları tek seferlik oynanan oyunlar öğrencilerin felsefi becerilerini geliştirmekten uzaktır.

Üçüncü yetenek kendini bilme ya da farkındalıktır. Bu beceri döngüsellik ve ciddiyet ilkesine dayanmaktadır. Oyunu oynayan kişi, oyunu oynadıkça gelişir. Söz konusu gelişim, oyuncunun bildiği hususlar üzerinden gerçekleşmez. Oyuncu neyi bilmediğini fark

etmelidir. Bu noktada bir gelişimden bahsedilebilir. Neyi bilmediğinin farkında olma becerisi iki bin beş yüz yıl önce Sokrates Delphoi tapınağına gittiğinden beri felsefenin temel taşlarından biri olmuştur. Oyun oynarken oyuncu sadece ileriye dönük strateji kurup öngörude bulunmaya çalışırsa çok fazla efor sarf edip vakit kaybeder. Öngörude bulunma ve strateji kurmanın tamamlayıcısı olan farkındalık, geçmişten gelen tecrübenin geleceği kolaylaştırmasıdır. Oyuncu her ne kadar kendinin farkında olursa geleceğe yönelik yapacağı her hamlede zayıf noktalarını bilerek verimini arttırır. Felsefe eğitiminde oyun öğrencilerin neyi bilmediklerine ve neyi bilebileceklerine odaklanmalıdır. Oyunun tekrarlanabilir olmasının önemi bir kez daha burada çıkmaktadır. Ayrıca felsefe eğitimindeki oyun, sonlarında geri dönüş alabilecek şekilde tasarlanmalıdır.

Dördüncü yetenek ise kendini var etmedir. Bu beceri özgürlük ve döngüsellik ilkesine dayanmaktadır. Kendinin farkında olup geleceğe yönelik ön görüde bulunan oyuncu kendini var etmeye başlamıştır. Hristiyan teolojisinde insan dünyaya atılmış ve fırlatılmış bir varlık olarak cennetten kovulmuştur. İnsanın bu dünyada bir ömür yaşayıp eylemlerinin yaratmış olduğu bir kişi olarak cennete gideceği düşünülmektedir. Oyunda ise insan özgür bir seçim yaparak kırmızı elmayı almış ve gerçeklikten kovularak oyunun içine fırlatılmıştır. Oyunun içinde yapıp etmeler kendi tarzını oluşturur. Bu tarz, Platon'un "mimesis kuramı"nda da görüleceği üzere, daha iyi olan bir başkasının taklit edilmesi ile de yaratılabilir, bir insanın kendi özgün yolunu seçmesi ile de yaratılabilir. Gerek taklit olsun gerekse yeni bir yol çizme, iki durumda da özgür olan ve seçimi yapacak kişi oyuncudur.

Beşinci yetenek ise yeniye duyulan heyecandır. Bu ilke ciddiyet ve özgürlük ilkelerine dayanmaktadır. Oyun oynandığı sürece varlığını sürdürebilir. Oynanmayı sağlayan itici döngüsellik gücü ise insanın içindeki tekrar etme isteğidir. Bu istek olmadan oyun döngüsellliğini kaybeder ve eğitim yarıda kalır. Bu yeniye duyulan heyecan özgür ve gönüllü bir şekilde gerçekleşmektedir. Felsefe eğitimi olarak tasarlanan her oyunda tekrarın arzu edilecek şekilde tasarlanması çok önemlidir. Bu, bilinmezliğin verdiği merak ya da birden fazla sonuç elde etme ile yapılabilir.

Felsefe tarihinde oyunun eğitim olarak ele alınması, pek çok kere farklı şekillerde ortaya çıkmıştır. Örneğin, Herakleitos'a göre, çocuk doğaya en yakın olandır ve hükmetme özgürlüğü onun elindedir. Çocuk zihni logosun sesine en açık olandır. Yaş alarak zamanla insan logosun sesine duyarsızlaşarak kendi sanıları arasında boğulmaktadır. Çocuk gündelik hayatın dışına ne kadar çıkabilirse o kadar yaratıcılığı ve hayat enerjisi artar. Bu oyun

yoluyla olmaktadır. Oyun yoluyla gerçeklik dışına çıkan çocuk eğitilebilir. Çünkü düşünceye hükmetme gücü ondadır.

Bu çalışmada felsefe tarihinde oyun kavramı üzerine ortaya konan düşünceler temel dayanak alınarak çocuklar için felsefe eğitimi ile kuramsal bir bağ kurulmaya çalışılmıştır. Giriş bölümü olarak bu bölümde de felsefe tarihine dayanan bu arka plan açıklanmıştır.

1.1. Problem Durumu

Oyun ve eğitim kavramlarının antik döneme kadar uzanan tarihçesi yukarıda ortaya konmuştur. Bu tarih boyunca süregelen ilişkiden yola çıkarak bu araştırmanın ana problemi “Çocuklar için felsefe ile oyun arasındaki kavramsal ilişki nedir?” şeklinde ortaya konmuştur. Bu ana problemi araştırabilmek için ise beş alt problemin ele alınması gerekmektedir. Bu alt problemler;

1. Oyun felsefi olarak nasıl kavramsallaştırılır?
2. Oyunu oyun yapan temel ilkeler ve özellikleri nelerdir?
3. Oyunun temel ilkeleri olan özgürlük, döngüsellik ve ciddiyet ile çocuklar ile felsefe arasında nasıl bir ilişki vardır?
4. Oyun çocukların düşünme becerilerine nasıl katkı sağlar?
5. Oyun yoluyla çocuklar için felsefe ile hikâye yoluyla çocuklar için felsefe arasında ne türden fark ve benzerlikler vardır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, oyun ve oyunlaştırmanın çocuklar için felsefe eğitiminde kavramsal temellerini ortaya koymaktır. Bu araştırma için oyun ve felsefe kavramlarının geçmişten günümüze gelen ilişkisi incelenmesi hedeflenmektedir. Tarihsel arka plan göz önünde bulundurularak felsefe eğitiminde oyun kavramının araç veya amaç olması sorgulanmaktadır. Felsefenin ve felsefe yapmanın tek bir yolu olmadığı gibi çocuklar için felsefe eğitiminin de tek bir yolu yoktur. Lakin çocuklar için felsefe eğitimi geleneğinin başlangıcından beri hikâye kullanımı merkeze alınarak belirleyici öge olmuştur. Bir oyun türü olmasına rağmen yaratıcı drama çalışmalarında bile çocuklar için felsefe hikâyeleri belirleyicidir. Bu çalışmanın amaçlarından biri de bu perspektif dışına çıkarak çocuklar için felsefe eğitiminin alanını genişletmektir. Yeni perspektifin temelinde etik gibi felsefenin

pratik konularının çocuğu kısmen edilgen konumda tutan hikayelerden ziyade çocukların hem zihinsel hem de bedensel olarak kendilerini etkin bir şekilde ortaya koyabildikleri oyunlar bulunmaktadır. Burada çocuk hikayelerde zihinsel olarak bir etkinlik göstermesine karşın dışardan bakan bir göz ile hikâyeyi ele almaktadır. Lakin çocuk oyun yoluyla içerden bakan bir bakış açısı kazanmaktadır. Bu bağlamda hikayeler için kısmen edilgen konumda olma ifadesi kullanılmıştır. Bir diğer amaç ise hikâye yolunun durağanlığı yerine oyun yoluyla akış içinde düşünme becerilerinin nasıl gelişeceğini ortaya koymaktır. Günlük hayatta siyaset, ahlak veya sanat gibi konular durumsaldır. Bu durumlarda akış içinde yargılarda bulunmak gerekmektedir. Akış içinde ortaya konan yargıların gücünü geliştirecek düşünme becerilerini durağan hikâyelerden beklemek doğru değildir. Oyun yoluyla çocuklar sürekli akış içinde bulunacakları için bu alandaki deneyimleri ve düşünme becerileri de gelişecektir. Oyun kavramı kendi başına muğlak bir kavramdır ve bu çalışmanın bir diğer amacı da bu muğlak kavramın çocuklar için felsefe eğitimi için gerekli kavramsal temellerini ortaya koyarak açık ve seçik hale getirmektir. Bu şekilde ilerde yapılacak oyun yoluyla çocuklar için felsefe eğitimlerine rehber olması hedeflenmektedir. Çocuklar için felsefe eğitiminde oyunun diğer uygulamalar için pekiştirici bir dışsal motivasyon uygulaması değil çocuğun içsel motivasyon ile katılan uygulamanın kendisi olduğu gösterilmesi bu çalışmanın bir diğer amacıdır. Dışsal motivasyonun geçiciliği ile çocuğa kazandırılması beklenen düşünme becerilerinin gücü de azalmaktadır. Lakin içsel motivasyon ile yapılan uygulamalar çocukta daha kalıcı deneyimler yaratmakla birlikte düşünme becerilerinin geliştirilmesini de güçlendirmektedir. Bu çerçeve içinde çocuklar için felsefe eğitiminde kullanılacak oyunların çocukların düşünme becerini daha iyi geliştirebileceği düşünülmektedir ve bu amaçlar ışığında da nihai olarak çocuklar için felsefe eğitimi çalışma alanına özgün bir çalışma ile katkıda bulunulması hedeflenmektedir.

1.3. Araştırmanın Önemi

İnsan yaşamını doğumundan ölümüne kadar her döneminde etkileyen az sayıda kavram vardır. Bu kavramlardan biri de oyun kavramıdır. Oyun kavramının insanın temel bir yaşam fenomeni olması başlıca önemini göstermektedir. Günümüzde de dijitalleşmenin artması ile birlikte oyunun insan yaşamındaki görünümünün alanı hızlıca genişlemektedir. Lakin bu hıza karşılık oyun kavramı üzerine yapılan çalışmalar nicelik ve nitelik olarak yetersiz kalmaktadır. Çalışmaların yetersizliğinin boşluk yarattığı ortamda oyunlar ve oyunlaştırma uygulamaları felsefi temellerden yoksun bir şekilde ortaya konmaktadır. Bu yüzden oyunlar

çocuklar için olumlu potansiyellerini gerçekleştiremeyerek genellikle etkisiz veya olumsuz olmaktadır. Bu bağlamda oyun kavramının gerçek potansiyelini ortaya koyacak her felsefi temelli çalışma büyük bir önem arz etmektedir.

Özgürlük, döngüsellik ve ciddiyet kavramları birçok çalışmada oyun kavramı ile ilişkisinde ayrı ayrı ele alınmış kavramlardır. Lakin bu kavramların bir arada ele alınarak çocuklar için felsefe eğitimi ile ilişkilendirilmesi bakımından özgün bir çalışmadır.

Çocuklar için felsefe eğitimlerinin en büyük problemi soyut olanı somuta çeviren bir hermeneutik ile düşünme becerilerini çocuklara nasıl kazandırılacağıdır. Lakin oyun kavramının kendisi soyut olanın sembollerle somutlaştırılarak aktarımının bir yolu olduğu göz ardı edilmiştir. Oyun yolunun çocuklara ulaşmanın alternatif bir yolu olduğunu vurgulaması gerekmektedir.

Oyun kavramı yakın zamana kadar eğitimde bireyin ilgisini ve motivasyonunu arttıran bir eğlence aracı olarak görülmüştür. Son zamanlarda ortaya konan oyunlaştırma modelleri bu olguya karşı durmalarına rağmen yeterli felsefi temellendirmeden uzaktadırlar. Halbuki oyun ve eğitim ilişkisinin tarihi antik İyonya filozoflarından Herakleitos'a kadar dayanmaktayken günümüzde bir eğlence ilişkisine veya teknik bir ilişkiye indirgenmemesi gerekmektedir.

Oyun kavramının çocuklar için felsefe eğitiminde düşünme becerilerini nasıl geliştireceği daha literatürde bulunmayan bir problemdir. Bu yüzden çocuklar için felsefe eğitiminin düşünme becerilerini geliştirme hedefine yeni bir paradigma kazandırması bakımından alan için önem arz etmektedir. Bu bağlamda çocuklar için felsefe eğitiminde felsefi temellere dayanan oyunlar ortaya koymak önemlidir. Çünkü bir felsefe eğitiminde amaçlanan düşünce becerilerinin geliştirme önceliği en iyi oyunlaştırma ile mümkün olabilecektir.

Ele alınan problem daha önce araştırma konusu yapılmadığı için çalışma orijinallik göstermektedir.

1.4. İlgili Araştırmalar

Çocuklar için felsefe eğitiminde oyun kavramının rolünü araştıran bu çalışmada felsefe tarihinde oyun kavramını ele kaynaklar ve eğitimde oyunlaştırma üzerine yapılan çalışmalara ulaşılarak aşağıda sıralanmıştır.

Burcu Güven (2019)'nin "Çocuklarla yapılan felsefe eğitiminde yaratıcı drama yönteminin kullanılması" adlı yüksek lisans tezi oyun türlerinden biri olan yaratıcı dramanın felsefe eğitiminde uygulanması ve incelenmesi içermektedir.

Dr. Sezan Sezgin ve Prof. Dr. T. Volkan yüzer (2020) 'in ortaya koyduğu "Oyun ve Oyunlaştırma" eseri eğitimde oyun teknikleri ve modelleri üzerine en güncel çalışmalardan biridir. Bu eserde farklı alanlarda ele alınan oyunlaştırma teknikleri incelendiğinde felsefe eğitiminde bir oyun modeli oluşturmada destekleyici niteliktedir.

Bernard Suits (2012)'in "Çekirge: Oyun, Yaşam ve Ütopya" adlı eserinde Huizinga'nın düşüncelerine benzer bir şekilde ciddiye ve oyunu zıt kavramlar olarak ele almayan bir tarzda kurgulanmıştır. Diyaloglardan oluşan bu eserde oyunun insan yaşamındaki anlamı açık bir biçimde ortaya konmuştur.

D.W. Winnicott (1998) "Oyun ve Gerçeklik" adlı eserinde ele aldığı oyun kavramı klinik çalışmalar ile ortaya konmuştur. Oyun ve çocuk ilişkisinin kültürel yanını psikanalistler bakış açısıyla ortaya konması oyunun psikolojik boyutlarının anlaşılması için önemlidir.

Neslihan Filiz (2018)'in "Bir oyun teorisi ve sporda özgürlük sorunu" adlı doktora tezinde spor ve sporunun konumu ele alarak oyun ve özgürlük bağlantısı kuruluyor. Oyunun bir ortaya konuş biçimi olarak spor üzerinden özgürlük sorununun ele alınması oyunun temel ilkelerinden biri olan özgürlüğün kavramının daha iyi anlaşılması için önemlidir.

BÖLÜM II

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Yöntemi

Nitel araştırma ifadesinin kullanılıp yaygınlaşmaya başlaması 1960'ların sonlarına doğru sosyal bilimler alanında gerçekleşmiştir. Nitel araştırma ile toplanan veriler, kişiler, yerler ve konuşmalar açısından zengin ve istatistiksel olarak kolayca elde edilemeyen verilerdir. Niteliksel araştırmada veri toplarken bir odak noktası geliştirebilirken, araştırmaya yanıtlanacak belirli sorularla veya test edilecek hipotezlerle yaklaşılmamaktadır (Bogdan & Biklen, 1992). Kavramsal bir araştırma yapacak çalışmalar içinde en sağlıklı yöntem bu şekilde olmalıdır. Bu çalışmada da çocuklar için felsefe eğitimi ile oyun kavramı arasındaki ilişkiyi gösterebilmek için nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalar kuram oluşturmayı temel alan veya kuram oluşturma yolunda yardımcı kaynak olan, sosyal olguları araştırmayı ve anlamayı hedef alarak yapılan araştırmalardır (Yıldırım, 2011, s. 39). Bu bağlamda nitel araştırma yöntemi açıklama ve betimlemeyi merkeze alan yöntemdir. Açıklama bir durumun sebebine ve nedenine yönelik bir cevap arama çalışmasıdır. Betimleme ise bir durumun neliğine odaklanmaktadır (Punch, 2005, s. 16). Araştırmanın bütünlüyci yanı olarak yorumlama ise kavramlar arasındaki bağın kurulmasını sağlamaktadır. Nitel araştırmalar bir durumu daha açık ve seçik hale getirme özelliği ile daha sonra yapılacak nicel araştırmalara da kuramsal zemin oluşturmaktadır. Bu çalışmada da çocuklar için felsefe eğitimi ve oyun kavramının neliğine odaklanılarak aralarındaki ilişki betimlenmeye çalışılmıştır ve daha sonra yapılabilecek çalışmalara kaynak olması hedeflenmiştir. Nitel araştırmanın beş özelliği vardır bu beş özellik natüralistik olması, tanımlayıcı veriler olması, süreçle ilgili bilgi olması, endüktif olması, anlama yönelik olmasıdır. Nitel olan tüm çalışmalar, tüm özellikleri eşit derecede sergilememektedir. Bazıları, bir veya daha fazlasından neredeyse tamamen yoksundur. Belirli bir araştırma parçasının kesinlikle niteliksel olup olmadığı değildir; daha ziyade bir derece meselesidir.

Bu çalışmada da nitel araştırmanın anlam ve açıklayıcı veri özellikleri ön plana çıkmaktadır. "Anlam" nitel yaklaşım için temel bir ilgi alanıdır. Bu yaklaşımı kullanan araştırmacılar, farklı insanların hayatlarını nasıl anlamlandırdıklarıyla ilgileniyorlar. Açıklayıcı Veriler. Nitel araştırma betimseldir ve toplanan veriler sayılardan ziyade kelimeler veya resimler şeklindedir. Araştırmanın yazılı sonuçları, sunumu örneklemek ve doğrulamak için verilerden alıntılar içerir. Veriler görüşme dökümlerini, alan notlarını, fotoğrafları, video kasetleri, kişisel belgeleri, kısa notları ve diğer resmi kayıtları içerir. Niteliksel araştırmacılar anlama arayışlarında sayfalarca anlatımı ve diğer verileri sayısal simgelere indirgemezler. Verileri, kaydedildikleri veya deşifre edildikleri forma mümkün olduğunca yakın bir şekilde tüm zenginliğiyle analiz etmeye çalışırlar (Bogdan & Biklen, 1992).

2.2. Veri Toplama Teknikleri

Niteliksel araştırma yürüten kişiler veri toplarken bir odak noktası geliştirebilirken, araştırmaya yanıtlanacak belirli sorularla veya test edilecek hipotezlerle yaklaşmazlar. Ayrıca davranışı öznenin kendi referans çerçevesinden anlamakla da ilgilenirler. Dış nedenler ikincil öneme sahiptir. Nitel araştırmada, deneklerin normal olarak sınıflarda, kafeteryalarda, öğretmen salonlarında, yatakhanelerde, sokak köşelerinde vakit geçirdikleri ortamlardaki insanlarla sürekli iletişim kurarak veri toplama yöntemi kullanılmaktadır (Bogdan & Biklen, 1992). Ya da arşivlerde ve dokümanlarda yazılı kaynaklara odaklanarak veri toplama yöntemi kullanılmaktadır.

Nitel araştırmalarda görüşme, gözlem, doküman incelemesi, mecazlar yolu ile nitel veri toplama gibi veri toplama yöntemleri kullanılabilir. Bu çalışmada kullanılan nitel araştırma yönteminin veri toplama tekniği olarak doküman incelemesi kullanılmıştır. Bu bağlamda doküman incelemesi kavramların tarihsel gelişimlerle birlikte ele alan betimleme ve yorumlama yöntemini en etkili kullanılan teknik olarak bu çalışma için en uygun tekniktir. Doküman incelemesi araştırmanın ulaşmayı amaçladığı yargılar ve durumlar ile ilgili bilgiye sahip yazılı materyallerin analizine dayanmaktadır (Yıldırım, 2011, s. 187). Bu çalışmada doküman incelemesi yapılırken literatürdeki çalışmalardan yola çıkıldığında oyun ve çocuklar için felsefe eğitiminin yakından ilişkisi görülmektedir. Bu çalışmada yer alan doküman incelemesi de söz konusu bu fikirden yola çıkılarak yapılmıştır.

Doküman incelemesi beş aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar sırası ile dokümanlara ulaşma, orijinalliği kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme ve veriyi kullanma

olarak sıralanmaktadır (Forster, 2006). Dokümanlara ulaşma için çevrimiçi kaynaklar, kütüphane katalogları, fiziksel kitaplar ve dergiler gibi kaynaklardan düşünürlerin birinci ve ikinci dereceden düşünceleri ele alınmıştır. Elde edilen dokümanların birincil veya ikincil kaynak olmaları bakımından özgünlükleri kontrol edilmiştir. Seçilen dokümanların içerikleri anlaşılabilir verileri analiz edilir.

2.3. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Elde edilen kaynaklar ve veriler betimsel olarak yorumlanarak çocuklar için felsefe ve oyun kavramlarının temel nitelikleri birbirleri ile ilişkilendirilmiştir. Kaynakların incelenerek yorumlanması araştırmanın ana problemi ve bu probleme bağlı alt problemler göz önünde bulundurularak gerçekleştirilmiştir.

Niteliksel araştırmanın yaratıcılığı sonsuzdur ve yorumlayıcıdır. Araştırmacı, sahadan dağ gibi ampirik materyallerle çıkıp bulgularını kolayca yazmamaktadır. Rakam yığınlarından oluşan verilerin insan gibi karmaşık bir varlığı açıklamayacağı için anlamı ortaya koyacak niteliksel yorumlar inşa edilir. Bu çalışmada da kavramlar arasındaki ilişki ve insanın konumu anlamlandırılmaya özen gösterilmiştir (Denzin & Lincoln, 2007, s. 34).

BÖLÜM III

OYUN

3.1. Oyun Kavramı

Dünya üzerinde sayısız canlı yaşamaktadır. Bu canlılar arasında en iyi avlanan, en iyi kaçan, en iyi saklanan vb. yeteneklerden yoksun olmasına karşın insan ırkı üzerinde yaşadığı gezegende en baskın ırk olarak medeniyetini kurmuştur. Bu medeniyet kurma gücünü ise çok basit bir özellikten almaktadır. İnsan en oyuncu canlıdır ve bu oyunculuğu sayesinde hiçbir canlının yapamadığı şeyleri başarmıştır. Homo habilis doğadaki cisimlerle oynayarak ilk alet kullanan insan olmuştur. Pekin Adamı ise daha tehlikeli bir oyunu oynamıştır ve bugünkü “ateşle oynama” tabirini insanlık Pekin Adamı’na borçludur. İnsanın doğa ile oynadığı oyunlar ateşi kontrol altına almayı sağlamıştır ve medeniyetlerin temeli atılmıştır. Ateşle oynayan insan, oynadığı oyunlar sayesinde doğaya şekil verebileceğini anlamış, oyunlarını büyütmeğe başlamıştır. Önce toprak ve bitkilerle oynayarak normalde yabanıl olarak insanlar için verimsiz olacak pek çok ürünü evcilleştirerek tarım devrimini başlatmıştır. Doğayı şekillendirme oyunu zorlu ve ciddi bir iş olmuştur. Hatta bu doğayı şekillendirme oyunu ne kadar ciddi bir işe dönüştüyse bir o kadar insan ile doğa arasındaki uyumu bozmuştur. Tarih sahnesinde pek çok kez doğa ile insanın arasındaki uyum bozulması tepe noktasına ulaşarak bir savaşa dönüşmüştür. Bu savaşa dönüşen oyunda ise doğa salgın hastalıklar, kıtlık ve coğrafi felaketler gibi tepkiler ile insanın doğaya şekil vermesinin bedelini ödetmeye çalışırken insan da kendi ihtiyaç ve arzularına göre doğayla oynayarak ona şekil vermektedir. İnsanın doğayla oynaması Sanayi Devrimi ile güçlü bir ivme kazanmıştır. Lakin oyunun ciddi bir konu olarak ele alınması evrimsel teorilerin yaygınlık kazanması ile olmuştur. Oyun, psikoloji, siyaset ve eğitim gibi birçok beşerî bilimde ve biyoloji, fizik ve astronomi gibi birçok doğa biliminde baskın bir kavram olmuştur (Spariosu, 1989, s. 165). Birçok beşerî bilimde oyun kavramının yaygın bir şekilde kullanılması genel kanıya uygundur. Doğa bilimlerinde ise oyunun yeri olmadığı genel

kanısı hâkim olsa da gerçekte doğrudan yapılan oyun çalışmalarıyla veya yapılan çalışmaların altında işlenen temalarla oyun modern bilimin bir parçasıdır.

En gelişmiş toplumdan en basit canlı organizmasına kadar oyunun farklı görünüşleri ile karşılaşmak mümkündür. Biyologlar, oyunun türlerde ve bireysel evrimde gerçekten de yapıcı bir amacı olduğunu varsaymıştır. Biyologlara göre, insan oyunu basitçe büyüme veya sosyalleşme olarak rasyonelleştirmeye yönelik herhangi bir modern girişimden çok daha büyük bir kavramsal çerçeve içerisinde ele almaktadır. Oyun yoluyla ilerleme nosyonlarını nihai olarak besleyen biyolojinin ampirik verileri midir, yoksa yirminci yüzyıla ait psikolojik ve eğitimsel ilerleme nosyonları, verilerin yorumlanmasında bunun lehine mi yönlendiriyor sorusunu akla getirmektedir. Hayvanlara herhangi bir soru sorulamayacağı ve insani anlamda karmaşık bir kültüre sahip oldukları pek söylenemez olduğu için, hayvan oyununun incelenmesinin insan oyunuyla ilişkisine şüpheyle yaklaşanlara, hayvan oyunları üzerine yapılan bilimsel araştırmaların insan ve oyun ilişkisi üzerine yapılanların çok üstünde olduğunu gösteren veriler sunulabilir (Sutton-Smith, 2001, s. 18). Bununla beraber, beşerî oyun çalışmalarının çok fazla olduğu da söylenemez.

3.1.1. Oyunun Tanımı

Huizinga oyunu kültür ile ilişkisi ile ele alıp bu ilişki üzerinden tanımlaya çalışmıştır. Huizinga burada kapsamlı ve geçerli bir oyun tanımı yapmaya çalışsa da Fink, Ehrmann, Callois gibi düşünürler başta olmak üzere arkasından pek çok eleştiri gelmiştir. Örneğin, Roger Callois'in (Caillois, 2001, s. 9) düşüncelerine göre, tüm oyunların doğasını ve en büyük ortak paydasını tanımlamayı amaçlayan bir tartışma vardır. Bu tartışmada özgür, ayrı, belirsiz, verimsiz, kurallarla yönetilir, inandırıcı olma kavramları ortaklık göstermektedir. Ama özellikle, bu tartışmalar evrene bahis ya da şans oyunları ve taklit ya da yorumlama alanı gibi iki yeni alan ekleme eğilimindedir. Yine de hala kusurlu bir şekilde tanımlanmış özelliklere sahip bir dizi oyun ve eğlence mevcuttur. Uçurtma uçurma ve top döndürme, çapraz bulmaca gibi bulmacalar, sabır oyunu, binicilik, tahterevallî gibi oyunlar örnek verilebilir. Eleştirilerin olması Huizinga'nın tanımından kaynaklanmamaktadır. Çünkü tanımda oyun kavramının özgür ve gönüllü bir eylem olması, belirli kurallar çerçevesinde gelişmesi, sınırlandırılmış bir zaman ve mekânda yeni dünya yaratılması gibi oyun kavramını temelden belirleyen önemli noktalar üzerinde durulmuştur. Eleştirilerin sebebi oyun kavramının kendisidir. Oyun kavramı ve bu kavramın varlıkla ilgisi, herkesin üzerinde uzlaşabileceği bir kavram ortaya koymayı zorlaştırıyor. Oyun kavramı varlığın spesifik bir

bölümü ile ilgili olmaktan ziyade semboller üzerinden varlığın her alanına sirayet etmektedir.

Bir kavramın kapsamı genişledikçe o kavramın bütünlüklü bir tanımını yapmak zorlaşmaktadır. Varlığın her yanını saran ve ortaya konan her eylemde bir potansiyel olarak bulunan oyun olgusunu tanımlamak oldukça zordur. Burada zor olması imkânsız olduğu anlamına gelmez, ancak Stenros altmışın üzerinde tanımdan bahsetmektedir. Oyunun özü kaçırıldığı gibi oyunun özünü yakalamaya çalışan pek çok deneme ise Wittgeinstein'in "akrabalık" düşüncesi gibi problemlerle oyunun tanımını yapmayı engellemektedir. Oyunun tanımlanmasının zorluğunu aşabilmek için öncelikle oyun kavramının insana oynadığı oyunu ortaya çıkarmak gerekmektedir. Bu oyun, tanım kavramından başlamaktadır. Bu çalışmanın temel hedefi, detaylı bir tanım incelemesi değildir ama üzerine durulan oyun kavramının neden doğrudan tanımının verilemeyeceğini göstermek için oyunun dil oyunları içinde nasıl konumlandığından da bahsedilmesi gerekmektedir. Wittgeinstein'in öze karşı duruşundan yola çıkılarak dil, üzerinde konuşulamayacak bir kavram olarak ele alınmamalıdır; zira bu karşı duruş, dili ele alışa ilişkin bir eleştiriyi içermektedir. Dil bir akrabalık kavramı çerçevesinde değerlendirilmelidir (Morkoç, 2016, s. 101). Buradaki akrabalık fikrinde oyunun tanımı kesinlikle yapılamaz. Tam tersine oyunun birçok tanımı yapılabilir ama her tanım, tanımı yapanın amacına hizmet edecek şekilde değişmektedir. Bu yüzden Wittgeinstein hiçbir tanımın oyunun özünü yakalayamayacağını iddia etmektedir. Bu bağlamda Wittgeinstein tanımın tarifini dört özellik üzerinden yapmaya çalıştığı şeklinde yorumlanabilir. İlki tanımlar farklı türden olabilir. İkincisi tanımlar tanımlayanın amacına göre şekillenir. Üçüncüsü tanımlar şeylerin özlerini yakalayamaz. Dördüncüsü ise tanımların anlamı her zaman dil oyununa bağlıdır (Laas, 2016, s. 2). Oyunun tanımını bu dört özellik çerçevesinden ele alarak doğrudan özünü yakalamaya çalışmak yerine oyunun insana ait bir fenomen olduğunu göz önünde bulundurup farklı karşılaşmaları ele alarak eğitim amacına en uygun tanımını yapmak gerekmektedir.

Genellikle insanların oyunla bilinçli olarak ilk karşılaşmaları çocukken yaşanmaktadır. Çocuk oyunları ve oyunun çocukla ilişkisi hemen hemen tüm kültürde benzer şekilde olmaktadır. Diller kültürlerinin aynası olduğu için çocukların oyunla karşılaşmalarını kültürlerin dilleri ve dillerdeki kelimeleri üzerinden incelenebilir. Örneğin, Uzak Doğu'ya bakıldığında Çin dilinde "wan" çocuk oyunu anlamına gelirken aynı zamanda dalga geçmek, meşgul olmak ve keyfini çıkarmak anlamlarına da gelmektedir. Japonca'da "Asobi" kelimesi oyun, boş zaman ve eğlence anlamına gelmektedir. Amerikan yerlilerine ait Blackfoot

dilinde ise “koani” fiili ise gene çocuk oyunu anlamına gelirken asıl önemli olan “kaçtsi” kelimesi oyunun daha kapsamlı bir anlamını karşılayarak hem kurallara uygunluğu belirtir hem de şans ve yeteneğe karşılık gelmektedir. Almanca Türkçeye oldukça benzeyen bir şekilde “spil, spel” kökü hem fiile hem de isme karşılık gelmektedir. Osmanlıca’ da ise “la’b” kelime kökü oyun ve dalga geçme anlamına gelmektedir ve Türkçeden farklı olarak “la’iba” müzik aleti çalmak anlamına gelmektedir (And, 2019, s. 33,34). Türkçede oynamak ve çalmak birbirlerinden ayrılıp uzaklaşmış kavramlardır ama birçok batı dilinde İngilizcedeki “play” kavramı gibi bir müzik aleti çalmak ile oyun oynamak aynı kelimeye karşılık gelmektedir. Batı kültüründe ve Osmanlıca’ da müzik yapmak bir müzik aleti ile oynamaktan geçmektedir. Bu oyunun kuraları ses ve notalara dayanırken oynanışı harmoni şeklinde olmaktadır. İngilizce ’de oyuna karşılık gelen tek kelime “play” değildir aynı zamanda “game” kelimesi de oyun anlamına gelmektedir ki hatta spor anlamına gelen “sport” kelimesi de bu iki kelime ile pek çok noktada kesişmektedir. Buradaki ayrımı belirlemeyi kültüre sürekli giren yeni kelimeler ve kavramlar daha da zorlaştırmaktadır. Örneğin “player” oyuncu kavramına karşılık gelirken yirmi birinci yüzyılda yaygınlaşan “gamer” kelimesi de oyuncu kavramına karşılık gelmektedir veya “game play”, “gameplay”, “play” kavramları da oyun oynamaya karşılık geldiği için Türkçede anlamlarını tam karşılamamaktadırlar. Bu muğlaklığı netleştirmek için “play” ve “game” kavramlarının arasındaki sıkı ilişkiye yönelinmelidir.

Lebed’in çalışmasında (Lebed, 2021) yaptığı gibi “play” ve “game” arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak gerekmektedir. Bu çalışma, “play” ve “game” arasındaki ilişkiyi belirli kavramlar üzerinden ele almaktadır. Bunlar yeni şartlar, birleşme, varoluşsal bir kategori olarak “play”, bilişsel bir duruş ve duygusal durum olarak oyun olmak üzere dört başlık altında incelenmektedir. Kültür ve tarih değiştikçe “play” ve “game” arasındaki koşullar da değişerek “yeni şartları” ortaya çıkarmaktadır. Örneğin “game” kavramı modern zamanlara kadar uzun bir süre olimpiik oyunlarda olduğu gibi fiziksel eforun ön planda olduğu bir kavramken günümüzde bilgisayar oyunları gibi fiziksel eforun minimum olduğu bir uğraşa karşılık gelen kullanıma geçmiştir. Kültürdeki değişimlerden dolayı ortaya çıkan bir diğer olgu ise birleşmedir. Bilgisayar oyunları ile bir birleşme sağlanarak “gameplay” kavramı ortaya çıkmıştır. Bir diğer başlık, “play” olarak oyunun varoluşsal bir kategori olmasıdır. “Play” varoluşsal bir “şeydir” ve “game”, “being in play” in şu ya da bu etkinlik ile ifade edildiği bir biçimdir. Son olarak, bilişsel bir duruş ve duygusal durum olarak oyun ise “play”

ve “game”, a priori, insan faaliyeti olarak veya fiziksel ve sözlü davranış ilişkisi içinde ele alınmaktadır.

And, Oyun ve Būgü (And, 2019) eserinde “game” kavramının “play”den daha köklü ve ilginç bir kullanımı olduğunu savunmuştur. “Game”in yaygın kullanımı oyun, eğlence ve spor olarak bir grup, ayağın durumu olarak bir grup, avcılık sporunda kullanılan et olarak üç grupta toplanmaktadır. Kelimenin kökeni Hint-Avrupa dil ailesinden neşe saçmak ve zıplamak gibi anlamlara gelen “ghem” kelimesine dayandırmaktadır. Bu kelime sadece insanların davranışları için değil, aynı zamanda hayvanların davranışları için de kullanılmıştır. Günümüzde de oyun kavramını sadece insan için değil, tüm canlılar hatta cansız varlıklar için de kullanıldığı görülmektedir. Dolayısıyla, bu kavramın varlığın temelinde bir kavram olduğu, aynı zamanda dildeki yansıması da görülebilir.

Oyun tanımı için düşünce tarihinin daha önceki dönemlerine yönelinirse Eski Yunanca’ ya bakıldığında “παιδεία” eğitim, “παιδία” oyun, “παιδίον” çocuk kelimelerinin aynı köke sahip olduğu görülebilir. Bu kavramlar arasındaki ilişki bir doğanın ve yaşamın dile yansımasıdır. Antik Çağ toplumu her zaman doğayı gözlemleyen ve doğayla insanı bir bütün olarak yorumlayan bir toplum olmuştur. Bu yorum o kadar kapsayıcıdır ki tanrılar bile doğanın bir parçası ve içindedir. Yunan kültürünün yansıması olan mitolojide Prometheus insana ateşi verirken bunu tanrısal bir yan olan hükmetme gücü olarak verir ama yaratma gücünü veremez. Çünkü doğayı yaratma gücü tanrılarda bile olmayan bir güçtür. “Platon’a varıncaya kadar Hellenlerin Tanrısı doğanın yaratıcısı değildir, sadece doğa içinde hükmedendir.” (Kranz, 2009, s. 12). Bu bağlamda Antik Çağ’da insanın kendini anlaması doğayı anlama yolundan geçmektedir. Doğanın bir parçası olarak doğayı inceleyen insanın karşısına çıkacak ilk kavramlardan biri oyundur. Doğada pek çok canlı ya avlanarak ya da kaçarak hayatta kalmaktadır. Yetişkinlik döneminde hayatta kalmasını ve neslini devam ettirmesini sağlayacak her türlü yetiyi çocukluk döneminde oynadığı oyunlara borçludur. Özellikle bir sürü ve topluluk halinde yaşayan canlılarda oyunun en etkili eğitim aracı olduğu söylenebilir. Bir Yunan polisinde yaşayan insanlar için de aynı doğa kanunlarının geçerli olduğu vurgulanabilir. Çocukluk döneminde bedensel oyunlara yatkınlığı olan bireylerin askerlik alanında, sosyal oyunlara yatkınlığı olan bireylerin de siyaset alanında potansiyellerinin arttığını söylemek mümkündür. Her yaşam olgusunu mitolojiye taşıyan Yunan kültüründe bu durumun yansımasını mitolojide bulmak mümkündür. Truva efsanesinde genç Paris’ in tanrılar ile oynadığı oyun hem kendi hem de Truva’nın kaderini belirlemektedir.

Oyunun tanımı yapılırken her şeyi kapsayıcı ve özünü eksiksiz veren bir tanımın yapılmasının imkânsız olduğu bu çalışmada açıklanmıştır. Bu çalışmada ele alınan oyun tanımı ise çalışmanın ihtiyacına göre belirlenmektedir. Bu belirleme ise oyunun eğitim ile ilişkili olduğu noktalardan yapılırken oyunun kültürel ve insanla olan bağı göz önünde bulundurulmalıdır. Eğitim için oyunun tanımı yapılacaksa eski Yunan ve İyonya köklerinden yola çıkılmalıdır. Çünkü düşünce tarihinin en önemli dönüm noktalarından biri olan eski Yunan ve İyonya düşünce dünyası, insanı bütünlüklü bir varlık olarak ele alır. Dahası, oyun ve eğitim kavramları da iç içe gelişmiştir. Günümüze kadar geçen sürede, insanın bölünmüşlüğü ve bunun yansımaları eğitim ve oyun kavramlarının birbirlerinden ayrılması ile ortaya çıkmıştır. Oyun ve eğitim kavramlarının bir araya gelmesinde oyunun özgür ve gönüllü, tekrara ve yeniliğe dayanması, ciddiyetle zıt olmaması gibi olgular büyük öneme sahiptir. Eski Yunan ve İyonya’da bu olguların izleri olsa da bütünlüklü bir oyun eğitim tanımı için tek başlarına yeterli değildir.

Oyun bazen, çoğu insan kültürü içinde iyi organize edilmiş olan ve oyun oynarken büyük bir ciddiyetle takip edilen çocuk oyunları, oyunlar, sporlar, festivaller vb. gibi ele alındığında biçimlerin içeriği açısından tanımlanır. Bu bağlamda daha çok eğlence, neşe ve nüktedan oluşan bir ruh halini ifade eder. Ancak bu ayrımla ilgili sabit bir şey yoktur, çünkü oyunun genellikle oyuncuyu da kapsadığı düşünülür. Aynı zamanda, oyunbaz olanı idealize etmeye, ancak daha rutin oyun, spor, eğlence ve eğlence biçimlerinin sadece oyun olduğunu söylemeye yönelik modern bir eğilim de vardır. Bu durumlarda, oyun ve oyun oynamanın ikililiği, iş ve oyun, yetişkin ve çocuk, ciddi ve ciddi olmayan, ağır ve hafif, yozlaşmış ve masum ikiliği tarafından özümseme eğilimindedir. Burada, oyunsal kavramını meta oyun olana, oyunun kendisinden normal beklentilerle oynayana, tıpkı saçmalık, parodi, paradoks ve gülünçlük gibi ayrılarak açıklığa kavuşturulabileceği öne sürülmektedir. Oyuncu, oyunun çerçeveleriyle oynayan şey olurdu. Oyun, aksine, sıradan ve kaygan çerçevelerle oynayan şey olacaktır, lokal oyun, kamyon oyunu, yarışma veya karnavalın stilize edilmiş bir biçimi olma amacı, içinde beklenen rutinlerin veya kuralların eyleme rehberlik ettiği ve eylemi çerçevelemesidir. Tabii ki, her zaman, bu tür ölçülü oyunlarda bile, bazı oyuncuların, neler olup bittiği hakkında şakalar yaparken olduğu gibi, şakacı kenarlara veya kesintilere maruz kalabileceği her zaman kabul edilmelidir. Bu, oyuncu biçimlerin tersine çevirme, abartma, paradoks, sınırlarla oynama, sonsuzlukla oynama, uzayla oynama ve zamanla oynama gibi unsurlara nasıl bağlı olduğunu çok detaylı bir şekilde anlatır. Anahtar nokta, oyunculuğun yerleşik beklentileri bozmasıdır. Bu, komedyenlerin ve düzenbazların, fakirlerin ve

dilenenlerin türüdür. Gerçekten de bazı durumlarda çekişmeler vardır. Buna karşılık, oyun yaşamının ortak gerçeği, çoğu oyuncunun taahhütleri konusunda ölümcül derecede ciddi olmaları ve tipik olarak oyun anlamları ve oyun arayışları ile oynayan diğerlerini hafife almamasıdır. Oyunculuk, oyunu idealleştirmemizin modern yoludur. Oyun, ritüelden söz etme şeklidir (Sutton-Smith, 2001, s. 160).

Stenros (Stenros, 2016, s. 4) yaptığı çalışmada ise altmış üç tane oyunun tanımını toplamış ve bu tanımları üzerinde durdukları noktalara göre kategorize etmiştir. Bu kategorizasyonu da on odak noktası olarak belirlemiştir. Bunlar kurallar, amaç ve işlev, eser veya etkinlik, ayrı ama bağlantılı, oyuncunun rolü, üretken (olmayan), rekabet ve çatışma, amaçlar ve bitiş koşulları, kategorinin inşası şeklindedir. Bunlardan en önemlisi “kurallardır”. Oyunu kurallar olmadan düşünmek imkandır. En serbest oyunlar bile bazı kurallar etrafında şekillenmektedir. Kuralsız kalınan noktalarda bile kuralsızlık, oyunun bir parçası ve onun kuralıdır. Kural, oyunun ayrılmaz bir özü olsa da ve çoğu tanımda bu durumdan bahsedilse de bazı tanımlarda oyunun kurallı olduğundan bahsedilmez. Oyunun kurallı olmasından bahsetmeyen tanımlar nadir de olsa mevcuttur, ancak bu tanımlar örtük bir biçimde olsa bile kurala gönderme yapmaktadır. İkinci nokta oyunun “amacı ve işlevi” dir. Pek çok tanımda oyunun işlevinden ve amacından söz edilememesine rağmen bu kavramların oyunun özünde olduğu gerçeğini değiştirmemektedir. Oyun oynanırken belirli bir amaca yöneliktir ve işlevi yerine getirir.

Bunlardan yola çıkarak, eğitim olarak oyun “amacı ve işlevi olan kurallarla örülü özgürleştirici tekrara ve yeniliğe dayanan ciddi bir iş” şeklinde tanımlanabilir. Bu çalışmanın geri kalan kısmında ise bu tanımın açıklanması yapılacaktır.

3.1.2. Oyunun Türleri

Tanımı çok çeşitli olan oyun kavramının türleri de bir o kadar çeşitlidir. Bu oyun türleri çok çeşitli olmasına karşın bazı türler oyunu bir eğitim olarak çok iyi temsil ettikleri gibi bazı türler de oyunla insanı eğitimden uzaklaştırmaktadır. Bu yüzden eğitim olarak yapılacak her oyun çalışmasında oyunun türleri arasındaki ayrımın nasıl yapılacağını belirlemek büyük önem arz etmektedir.

Sezgin (Sezgin & Yüzer, 2020) ise oyunların türlerine dair derlediği çalışmada oyunları geleneksel, dijital ve hibrit oyunlar olarak içeriklerinden yola çıkarak ayırmıştır. Bu minvalde pek çok oyun türlerini ayıran çalışmada odak noktası oyunun içeriği, kuralları veya

mekânı olmaktadır ama farklı olarak oyun kavramı üzerinden yapılan bir tür ayrımı (Caillois, 2001)' e aittir.

Literatürdeki en bilinen ve öncü oyun türleri sınıflandırması Caillois tarafından (Caillois, 2001) en önemli eserinde yapılmıştır. Bu eserde oyun türlerinin temel kategorileri *agon*(yarışma), *alea*(şans), *mimicry*(taklit) ve *ilinx* (baş dönmesi) olarak belirlenmiştir. *Agon* kelimesi Eski Yunancadan gelen bir kelimedir ve çatışma, karşılaşma veya müsabaka anlamına gelen bir kelimedir. *Agon* kavramındaki temel belirleyici amaç kazanmaktır. *Alea* ise gene Eski Yunancadan gelen şans kavramıdır. Bu kavram oyun türlerindeki belirsizlik ve bu belirsizliğin yarattığı heyecan ile ilgilidir. *Mimicry* ise Platon'un eserlerinde çokça geçen bir kavram olarak taklit veya model alma anlamına gelmektedir. Son olarak, *ilinx* ise gerek biyolojik gerekse dünyadan kopma anlamına gelebilecek baş dönmesi anlamına gelmektedir. Oyun türleri de bu dört kavram ile ilişkilerinde kategorize edilmektedir.

Burada *agon* kavramı diğer ayrımlardan ayrılarak özel bir öneme sahiptir. Eski Yunan kültüründe *agon* ile *paidiâ* arasında bir ayrım yapılmaktadır. Hem *paidiâ* hem de *agon* oyun anlamına gelmektedir ama farklı türden oyunlardır. *Paidia* çocuğa ilişkin şeylerle bir arada kullanılan bir oyun kavramı olsa da asla bununla sınırlanmamıştır. Bu kavram oyuncak gibi anlamlara da gelmektedir. Aynı zamanda en kutsal ritüelleri de kapsayarak tüm oyun biçimlerini ifade etmektedir. (Huizinga, 1995, s. 52). *Paidia* çocuksuluğun getirdiği saflığı, merakı ve neşeyi temsil etmektedir. Bu kavramın karşısında olan *agon* kavramı ise *paidiâ* dan çok farklıdır. Sportif müsabakalar, yarışmalar ve karşılaşmalar için *agon* kavramının kullanılmasının sebebi zıtlıklara dayanmasıdır. *Agon* türündeki oyunda genellikle birden çok taraf arasında gerçekleşen bir gerilim ve zıtlasma meydana gelmektedir. Buradaki zıtlaşmanın doğrudan yapılan oyunun temelinde olmasına gerek yoktur. Örneğin, “play” olarak bir oyun olan müziğin temelinde zıtlasma olmamasına rağmen müzik yarışması ile ödüle yönelik bir gayrete dönüşebilir (Huizinga, 1995, s. 72). Bu durumda oyun *agonal* etmen altında *agon* 'laşmış olur. *Agonal* etmen oyunlarda uzmanlaşma ve teknikleşmeye yol açar. Günümüzde ise bu ticarileşme ile kendini göstermektedir. Bu süreç oyunu yok eden değil yozlaştıran bir süreçtir (Dursun, 2019, s. 140). Antik dönemlerde *agonal* etmen zıtlaşmanın en yoğun olduğu spor müsabakaları ve savaşlarda kendini göstermektedir. Günümüzde ise ticarileşmenin de etkisi ile sanattan eğlenceye hemen hemen her alana sirayet etmiştir. Bu sirayetin olumsuz etkilerini en çok yaşayan alanlardan biri de eğitimidir. Eğitimde günümüzdeki *agon* 'laşmadan payını alarak ticarileşmiştir. Eğitimin özünde *paidiâ* yı vardır. Merak, heyecan ve çocuksuluğu taşıyan bir eğitim olması gerekmektedir.

Bu bağlamda Cailiois'in kategorilerine bakıldığında *agon*, dört oyun ayrımının önemli bir parçası olarak ortaya çıkmaktadır. Bununla beraber, *paidiâ* kavramı ise çocuk ile ilgisi bağlamında yaratıcılık, ciddiyetsizlik ve kurlsızlık olarak yorumlanır, *ludus* kavramı ön plana çıkar. (Tablo 1)

Tablo 1

Oyunların Sınıflandırılması

	AGON (Yarışma)	ALEA (Şans)	MIMICRY (Simülasyon)	ILINX (Baş Dönmesi)
PAIDIA				
Hengâme Heyecan Ölçüsüz Gülmece	Yarış Güreş Koşu Atletizm	Sayı sayma Ritim tutma Yazı tura	Çocuk taklidi İllüzyon oyunları Kıyafet baloları	Olduğu yerde dönme Ata binme Salıncakta sallanma Vals yapma
Uçurtma uçurma Dama İşkambil Çapraz bulmaca	Boks, Bilardo, Eskrim, Dama, Futbol, Satranç	Kemer Rulet		Akrobasi Gezen karnavallar Kayak yapmak Dağ tırmanışı İp yürüyüşü
	Maç, Genel olarak sporlar	Basit, karmaşık ve devamlı piyango	Tiyatro ve türevleri	
LUDUS				

Kaynak: "Caillois, R. (2001). Man, Play and Games. Illinois: University of Illinois, s. 35"

Genel olarak, "*paidia*"nın ilk tezahürlerinin bir adı yoktur ve tam da herhangi bir düzenin, ayırt edici sembolizmin veya bir kelime dağarcığının özerkliklerini belirli bir terimle kutsamasına izin verecek açıkça farklılaştırılmış yaşamın parçası olmadıkları için hiçbir adları olamaz. Ancak gelenekler, teknikler ve mutfak eşyaları ortaya çıkar çıkmaz, onlarla ilk oyunlar da ortaya çıkar. Bu noktada, birdirbir, saklambaç, uçurtma uçurma ve bebek oyunu örnek verilebilir. Dolayısıyla, *agon*, *alea*, *mimicry* ve *ilinx*'in çelişkili yolları ortaya çıkmaktadır. Aynı zamanda, bu amaç için keyfi olarak tasarlanmış bir sorunu çözmenin verdiği mutluluk da araya girer ve böylece bir çözüme ulaşmanın kendi iyiliği için kişisel tatminden başka bir amacı kalmamaktadır. Tam anlamıyla "*ludus*" olan bu durum, tamamen bir zarın atılmasına bağlı olanlar dışında, farklı türdeki oyunlara da yansır. Disiplin altına aldığı ve zenginleştirdiği *paidia*'nın tamamlayıcısı ve inceltilmiş halidir. Eğitim için bir fırsat sağlar ve normal olarak özel bir becerinin kazanılmasına, şu veya bu düzeneğin işleyişinde belirli bir ustalığa veya daha geleneksel türden sorunlara tatmin edici bir çözüm bulunmasına yol açar (Caillois, 2001, s. 29).

3.1.3. Oyun, Oyuncu, Seyirci İlişkisi

Oyunu tanımlama ve anlama çabasında oyuncu olarak insanı, oynanan olarak insanı ve seyirci olarak insanın konumlandırılması gerekmektedir. İnsanın bir oyundaki konumu hem oyunla ilişkisini hem de diğer oyuna “dahil olan” insanlarla ilişkisini belirlemektedir. Burada “dahil olan” tabirinde sadece oyuncular kastedilmemektedir. Seyirciler de oyuna dahil olur ve hatta oyunu seyrini değiştirebilirler. Tiyatro oyunları, halk oyunları, çocuk oyunları, şans oyunları vb. pek çok oyunda oyunun duygularını hem oyuncu hem de seyirci beraber yaşamaktadır. Tiyatro oyunlarında bile seyircinin üstelendiği bir yükümlülük olmamasına rağmen oyunun etkisi ile gündelik hayata ara verip oyunun dünyasına dalmaktadır. Hatta epik tiyatro gibi örnekler doğrudan seyirciyi oyuna dahil ederek oyunu oynamayı benimsemiştir. Bertolt Brecht’in başını çektiği kuramcılar geleneksel tiyatro düşüncelerine aykırı olarak seyirciyi aktif hale getirmektedir. Modern tiyatrodan oyuncuya değil, seyirciye odaklanılmıştır. Dahası, oyunun eğlendirici yanı ikinci plana atılarak seyirciye hem bedenen hem de zihnen ulaşmak hedeflenmiştir. Dolayısıyla, bu durum öncelikli bir işlev haline gelmiştir (Şener, 1993, s. 67). Bu yaklaşım, sanatın tüm alanlarında şu veya bu biçimde kullanılmaya başlanmıştır. Sanat artık sadece edilgen bir şekilde tüketilecek bir şey değildir. Artık eserler sadece izlenmek için değil, karşı taraftan, yani seyirciden de yorumlanmayı bekler. Bundan dolayı günümüzde sanat eserleri ile onları tüketenler arasındaki ilişki değişmektedir. Oyuncu, oyun ve seyirci arasındaki ilişki çok yönlüdür. Seyirci artık pasif bir özne değildir. Seyirci sanat eseridir, oyuncunun oyun çağrısına cevap veren kişidir (Yılmaz, 2005, s. 263-264).

Seyircinin oyun ve oyuncuyla bu sıkı bağı sadece modern tiyatrodan ve günümüz sanatlarında ortaya çıkmış bir bağ değildir. Bu bağın kökleri Eski Yunan’a kadar gitmektedir. Platon’un düşüncesine göre seyirci, sanatını yapan oyuncunun başarısında başarılı olma iradesinin somutlaşmış halini görür, o somutlaşmaya dahil olur ve oyuncu ile seyirci performans sırasında aynı ruh haline girerek birleşmektedir. Diğer bir deyişle, oyunu oluşturan model, bir mittir ve tüm yurttaşların davranışlarını şekillendirdiği için bir modeldir. Oyuncuların performansları bu miti somutlaştırdıkça güzel, doğru ve iyi olacaktır. Gözlemciler bir sembolü, o miktarın temsil ettiği değeri onaylar ve yüceltir. Bir oyunun başarısını yüceltmenin önemi, mitin gerçekleşmesinin tasvirinde yatmaktadır (Toker, 2005, s. 12).

Bu noktada hem Platon’un hem de öğrencisi Aristoteles’in oyun ve seyirci ile ilgili görüşleri açıklanabilir. Aristoteles’e göre seyretme, oyunun anlamını inşa eylemidir ve temsil olarak oyun, bu insanın aracıdır. Estetik yargı zihnin genişlemesi ve tanımaya açılmasıdır.

Aristoteles'te dramanın önemi olan bu unsur, izleyicinin fiilen eylemle karşı karşıya kaldığı bir hikâyede izlemenin gerçekten bir yargılama eylemi olduğunu belirtir. Daha doğrusu, sahnede sunulan *mimetik* sözler, ancak yeni kelimelerle görünür hale gelen değerlendirici ve eleştirel düşünceye yol açar. Eylemi seyreden bir yazarın hikayesini, seyirciler seyretmektedir. Başından beri, bir oyunun anlamı, oyunun yazarının, olay örgüsünün anlatıcısının hikayesinde yer alan yargıdır. Öznenin yargısına uzanan estetik yargı, bu nedenle yargıyla bir karşılaşmadır. Bu yargıyı veren sahnedeki oyuncular değil, yazarın anlatımıyla oyunun anlamıyla karşılaşmasıdır. Buradan Aristoteles'te oyunun temel dinamiklerinin eylem ve anlatı arasındaki ilişkide yattığı sonucuna varılabilir (Toker, 2005, s. 15).

Bu bağlamda seyretme kavramı, insanın kendi deneyimlerinin sınırlarını arttıran ve başka olanı oyunda ortaya konulan performans ile kendine katan bir kavramdır. Bu anlayış seyircinin anlatımıyla dile getirilir ve bu eşsiz eylem, oyuncuların performansı kişilerarası diyalog yoluyla sürdürülür, böylece zihnin diğerlerinden farklı olanı örtmesine ve ortak olanı yaratmasına izin verir. Bireyselliğin tanınması topluluğun başarısıdır. Çünkü müştereklik sahip olunan bir öz değil, ancak paylaşılarak kazanılabilecek ortak bir anlamdır. Ortaklıklar, anlamın genelleştirilmesiyle oluşturulabilir. Bu noktada, insanın tekilliğine kapanmasından, tikel anlayışları varoluşun bir ifadesi olarak algılamasından kurtulur. Böylece, Platon'un tasavvur ettiği gibi toplumu bir bütünlük, bir sembolün ayrılamaz bir biçimde bağladığı bir birlik, ancak geometrik bir şekilde bir arada tutulabilecek bir düzenlilik alanı olarak değil, farklılıklar arası bir ortak duyunun tesisiyle oluşan bir aradalık olarak dönüştürmenin yolu, oyunu da bu türden bir aradalık, farklılıkların karşılaşma alanı olarak kurmaktır. Bunun için, oyunda ortaya konulan eylemin hikâyelerinin karşılaşması, sözün dolayımı girmesi gerekir (Toker, 2005, s. 19). Bu şekilde Aristoteles ile Platon'un seyirci ve oyun düşüncelerindeki fark ortaya serilmiştir.

3.1.4. Oyun Eğitim İlişkisi

Platon'un Devlet (Platon, 2013) kitabında bir toplum için oyun ve eğitimin önemi vurgulanmaktadır. Devletin bekçilerinin yegâne görevi eğitimin bozulmasını önlemektir. Eğitimin bozulmasını önlemenin yolu ise çocukluktan itibaren oyunların kontrol edilmesinden geçmektedir. Çünkü gençliğinde oyunun kurallarına uymayan bir insandan ileride de devletin kurallarına uyan bir insan olması beklenemez. Oyun yoluyla edinilen alışkanlıkları insan tüm yaşamı boyunca taşımaktadır. Bu yüzden insanın yaşamı boyunca

oynadığı oyunların neler olduğu kadar nasıl oynadığı da önemlidir. Oyunların ne olacağına dair iki farklı ekol ortaya çıkmaktadır. Bunlardan biri, oyunun eğlenceli ve ciddiyetsiz bir iş olduğunu savunan ekoldür. Diğer ekole göre, oyun ciddi bir iş ve eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır. Bununla beraber, oyunların nasıl oynanacağını ortaya koyan iki farklı ekol de vardır. Birinci ekol, oyunun kurallarına uyulması gerektiğini savunurken diğer ekol ise oyunbozanlığın ilerleme ve yenilik için bir kilit nokta olduğunu işaret eder.

Platon oyunların eğitimin eksiksiz bir parçası olduğunu düşünürken bunu düzenin ve statükonun korunmasının bir yöntemi olarak tasavvur etmiştir. Oyun sadece bir eğlence aracı olamaz. Çünkü kuralları ve nasıl oynandığı sıkı sıkıya denetlenmeli ki çocukların bu eylemlerde edindiği alışkanlıklar toplum için faydalı insanların yetişmesini sağlanmalıdır. Platon'a göre düzen sevgisinin yolu oyun ile öğrenmeden geçmektedir (Platon, 2013, s. 425). Gavin Ardley'e (Ardley, 1967) göre Platon'da öğrenme oyun yoluyla olmakla kalmayıp sadece oyun ile mümkün olmaktadır. Oyun yoluyla öğrenme Platon'un bütün çalışmalarında kendini göstermektedir. Sokrates bir sofist ile karşılaştığında onunla ironik bir şekilde retorik oyununu oynarken diğer yandan yaptığı alegoriler ile diyalektiğin oyununu gözler önüne sermektedir. Platon'da felsefe ve eğitim oyun yoluyla bir araya gelmektedir.

Düzenin ve statükonun sürdürülmesinin yolunun oyunlardan ve oyunlar üzerindeki kontrolden geçtiğini düşünen Platon'un düşüncelerinin karşısında duran oyunbozanlık kavramı ortaya çıkmaktadır. Huizinga'ya göre oyunbozanlar dünyanın gidişatını sekteye uğratan hainlerdir. Oyunbozanlık en büyük suçtur. Oyunu oynuyormuş gibi yapan iki yüzlü sahtekârlar bile oyunbozanlar kadar büyük suç işlememektedirler. Çünkü biri sahte de olsa düzene uyarken diğeri düzeni bozmaktadır (Huizinga, 1995, s. 30). Eğitimde ve bilimde ise oyunbozanların çok önemli bir yeri vardır. Galileo ortaya attığı fikirler ile düzeni bozan bir oyunbozanlık yapmıştır ve bu oyunbozanlık gelişmenin ve yeniliğin önünü açmıştır. Oyunbozanlar düzenin artık işlemediğini ve oyunun büyüünün bozulduğunu görenlerdir. Bu oyunbozanlar çoğu zaman yeni kurallar koyarak yeni bir oyun düzeni yaratırlar. Eski Çağ'da Herakleitos, Diogenes ve Sokrates gibi filozoflar oyunbozanlık ile felsefe yapmışlardır.

Platon ile birçok konuda ayrışan Aristoteles oyun ve eğitim ilişki bağlamında ele alındığında Platon ile benzer düşünceleri ortaya koymaktadır. Polis içindeki çocukların gelişimini olumsuz etkilememek için belli bir yaşa gelene kadar öğretime başlanmaması gerektiğini düşünmektedir. Lakin bir şey öğretmeye çalışmamak eğitim vermemek anlamına gelmemektedir. Çünkü çocukların bedenlerinin çalıştırılıp yararlı alışkanlıklar edinilmesi

için çocuğun oyunla iç içe olması gerekmektedir. Buradaki oyun özgür insanlara yakışacak şekilde ne çok yorucu ne de oyunbozanlığa mahal verecek şekilde olmalıdır. Burada çocuk denetçilerine büyük görev düşmektedir ve tüm öykülerin ve oyunların sıkı bir kontrol altında tutulması gerekmektedir. Çocukların öyküleri ve oyunları büyüdüklerinde faydalı olacak şeylere öykünmesini sağlayacak şekilde düzenlenmelidir (Aristoteles, 1975, s. 229). Aristoteles'in çocuk denetçileri ile Platon'daki devletin bekçileri büyük bir benzerlik göstermektedir. Gene benzer bir şekilde hem Platon'da hem de Aristoteles'te statükonun korunması ve devletin devamlılığını sağlanması için eğitim olarak oyuna ihtiyaç duyulmaktadır. Sadece farklı olarak Aristoteles çocuklara eğitim olarak uygulanacak oyunu daha kısıtlı ve sınırlı bir şekilde olması gerektiğini düşünmektedir.

Heidegger'in Platon'un hakikat fikrindeki açıklaması, hem kendi eleştirel eğitim anlayışını anlatması hem de geliştirmesi ve aynı zamanda Platon tarafından başlatılan hakikat tarihindeki önemli bir dönüşümün eleştirisini sağlaması nedeniyle karmaşıktır. Alegoride sorun, Platon'un hakikat dilinden, açıklık ve gizleme, doğruluğun diline nasıl geçtiğidir.

Platon'un mağara alegorisi, Platon, Heidegger ve Thomson tarafından ortaya konan çeşitli tartışmalı anlayışları ve vurguları oyunda tutan dört aşamadan geçer.

Mağaranın içinde olan mahkûm, zincirlerden kurtulur, ateşi ve daha önce duvarda gölge olarak gördüğü şeylerden sorumlu nesneleri keşfetmek için döner. Mahkûma gösterilenler net olarak görülmemektedir. Serbest kalanlar, özgürlüklerini anlamazlar. Platon, mahkûmların *phronesis* ifadesinde genel olarak bilgi için kullandığı kelimedir ve buna karşı zincirlerinin çözüldüğünü görmüştü. Heidegger'in okumasında Platon burada "mahkûmun hakiki varlıkları daha doğru gördüğünü" savunur. Buna karşılık Heidegger'in kendi konumu, "insandan özgür olma, ışığa bakma ve varlıklara uyum" bağlamına yerleştirdiği "gizlilik olarak hakikatin özüne (aletheia)" vurgu yapar. Heidegger'in okuması, "doğruluk olarak hakikatin, gizlenmiş hali olarak hakikatte temellendiğini" vurgular. Özgür tutuklunun mağaraya olan yolculuğunda, Heidegger'in aydınlattığı gibi, mağaranın içine dönülen bu aşamanın temel özelliklerinden biri, "insanlık tarihinin topluluğundan en radikal kovma" olan, kaçınılmaz ölüm olasılığıyla sona ermesidir. Heidegger, sözde kurtarıcının "kendini mağarada ölümün kaderine maruz bırakan filozof" olduğunu ileri sürer. Heidegger okumasında fenomenolojik perspektiften önemli olan, ölümün ne zaman ve nasıl gerçekleştiği değildir. İnsanın bu olasılığa karşı nasıl davrandığı, onunla nasıl başa çıktığı, bu süreçte onu nasıl şekillendirdiği daha önemlidir. Bu, olasılıklar oyununu, gerçeklerin yansıtılmasıyla sonuçlanmak yerine olasılıklar olarak görmeye başlayan kasıtlı bir bakış

açısıdır. Bir olasılık her zaman statükodur. Huizinga'nın tezine bakıldığında, oyunun kültürlerin yetiştirilmesi için zemin yarattığı kabul edilebilir. Ancak, Huizinga'nın oyunla ilgili tezinin radikalleşmesine ilişkin daha önceki vaatler, bilgi kültürleri için henüz öngörülemeyen olasılıkları açabilir. Söz konusu olan, şu anda bilgi kullanımının çoğunu yapılandıran çerçeveleme ile olan ilişkidir (Flint, 2013, s. 153-154).

Aristoteles'in düşünce sisteminde oyun olarak eğitimin kontrolü, çocuk denetçilerine verilmiştir. Bununla beraber, denetçilere eğitimi denetleyecek ölçütler de sunulmuştur. Bu ölçütler oyunların iyi ve faydalı olanlarını kabul ettiği gibi kötü ve faydasız olanlarını dışarıda bırakmaktadır. Bu ölçütler çocuklara öğretilen okuma-yazma, beden eğitimi, müzik, resim çizme dört konu başlığı altında toplanabilir. Müziğin “play” kavramı üzerinden bir oyun olarak ele alınabileceği bu çalışmada bahsedilmişti. Aristoteles, müziği bir oyun olarak el almış ve sadece haz için ve çalışmamak için müzikle uğraşılması gerektiğini savunmuştur. Oyun ve sadece haza yönelik müzik çalışma zamanları arasında dinlenmeyi gerçekleştirirken yararlıdır. Çok çalışmaya ara verilip gerginliğin azalması bu iki unsur sayesinde olacaktır. Burada oyun ve müzik bu görevin bir aracıdır. Lakin ne haz için ne de boş zaman için araçsallaşmamış, amaç olarak müzik ve oyun soylu kişilere yakışan bir eğitimidir. Bu eğitimi Aristoteles yararlı ya da zorunlu olduğu için değil özgür kişilere yakışır nitelikte bir eğitim olduğu için tüm çocuklara verilmesi gerektiğini savunmaktadır (Aristoteles, 1975, s. 235,236).

Oyun yoluyla öğrenme her zaman aynı bilinç düzeyinde de olmamaktadır. Oyunda ve özellikle oyun modlarının çeşitliliğinde, o anda öğrenilen şey, bilinmeden öğrenilmiştir. Bu nedenle, Philebus'ta Sokrates şöyle der: “Şimdi, aklın her şeyin ana nedeni olduğuna dair araştırmama bir yanıtımız var.” Arkadaşı şu şekilde yanıtlar: “Gerçekten de var, ama yine de cevap verdiğini gözlemlemedim”. Ve Sokrates şunu gözlemler: "Bir şaka bazen canlandırıcıdır, Protarchus, ciddi bir şekilde sözünü kestiğinde de geçerlidir." Oyun etkisi artarak, art arda gelen kafa karışıklıklarının (*aporia*) uyarılmasıyla farkında olmadan öğrenilir. *Aporia* başlangıçta yabancı bir cisimdir, henüz evcilleştirilmemiş bir yabancısıdır. *Aporia*, sadece bir geometrik problem gibi dairede çözülecek bir şey değil, daha çok karşılaştığında bütünü canlandıran ve yükselten bir meydan okuma sunar. Temel bilgilerini inceleyerek ve ayrımlar yaparak, açmazlar aşılar ve bütünleştirilir; süreçte daha akıllı hale gelinir ve insanlar için dünya, bir kozmos olma yolunda bir aşama daha ileridir (Ardley, 1967, s. 238).

Orta Çağ'ın sessizliğinden sonra Aydınlanma Dönemi'ne gelindiğinde oyun kavramının önemi yeniden anlaşılmaya başlamış. Aynı zamanda eğitim ile bağları yeniden kurulmuştur. Bu durum en açık bir şekilde Schiller'in eserlerinde görülebilir. *“Parçalanmış insan, yani maddeye bağlı insan, insanlık alanının dışında kalmıştır. Onu yeniden makul biri yapmak, onu estetik biri yapmakla mümkündür. Bu estetik özgürlükle mümkündür”* (Çolakoğlu, 2015, s. 83). İnsan bölünmüş bir şekilde özgür olamaz. Schiller'in düşüncesinde eğitim özgürlüğün anahtarıdır ve bu anahtarın kilit noktası ise estetik eğitimidir. Burada Platoncu bir tavrın geri geldiği görülmektedir. Çünkü oyun yeniden eğitimin konusu olmaktadır. Eğitim oyun güdüsüyle güzele ulaşmanın yolu olmalıdır. Schiller, insanı Kant'ın insanı doğal varlık yanı ve akıl varlık yanı ayırmasına benzer bir şekilde duyusal ve akli güdülere ayırır. Bu ayırım arasındaki gerilim insanı bütünlüklü olarak ele almayı engeller ve bunun çözümü olarak Schiller üçüncü bir güdü olarak oyun güdüsünü ortaya atar. Oyun güdüsü, zıtları bir araya getirme özelliği ile bir sentez görevini taşır. Oyun güdüsü akli güdülerini ve duyusal güdülerini tamamen ortadan kaldırıp kendinde eritmez. Bu güdülerini bir arada tutarak aralarındaki gerilimden bir itme gücü çıkarır. Oyun kavramını çocuk oyunu olarak adlandırmak yanlıştır. Çünkü sanatı ortaya çıkaran temel itme gücü oyun güdüsünden gelmektedir. Oyunun çocuksu yanı ise onun saflığını ve yaratıcı yönünü göstermektedir. Bu yüzden oyun güdüsü sanat yapabilen her varlıkta potansiyel olarak vardır. İnsan duyusal güdülerinin peşinden ya da akli güdülerinin peşinden gidebilir. Lakin insan olarak potansiyelini gerçekleştirmesi için oyun güdüsünü kullanacağı bir alan yaratmalıdır. Oyun güdüsü benzeri farklıya, durağanı değişene bağlayan kuralları koyan bir güdüdür (Dursun, 2019, s. 38-39). Bu güdü sayesinde insan sanat yapabilir ve sanat yapabildiği ölçüde özgürleşir.

Böylece Schiller, ruhun ve duyuların ortaya koyduğu dinamiklerin geri dönülemez arzularıyla parçalanmış insanın uyum ve dengeyi bulması için bir çözüm sunar. Zevk dürtüsü olarak adlandırdığı üçüncü dürtü ile, zihinsel ve duyusal dürtüleri ihmal etmeden bu iki yönü dengeleyerek uyum ve ölçü elde edilebilir. Güzelliğe ulaşmak için sanatta ve oyunda var olan irade ve ahlaki verilere olan ihtiyacın ortadan kalktığı özgür bir ortamın varlığını bulur. Oyun ve sanat arasında kurduğu paralellikler göz önüne alındığında, güzelliğe ulaşmanın tek amacının aslında özgürlüğe ulaşmak olduğunu iddia eder. Özgürlüğe kavuşmak için insanı, içinde bulunduğu zorunlu durumlardan kurtarmak gerekir. İnsan, gönüllü olarak katıldığı oyunun bir durumunda ve dolayısıyla onu elde edebileceği bir sanatsal durumda olmalıdır. Özgür bir adam tam bir adamdır. Güzelliğe ve kendini gerçekleştirmeye ulaşmak için, oyun örneğinde olduğu gibi kişi özgür ve eksiksiz olmalıdır (Çolakoğlu, 2015, s. 88).

Oyunda her zaman belirgin bir taklit ögesi olmuştur. Bir yandan çocuk oyunları yetişkinleri taklit etmekten ibarettir, tıpkı eğitimlerinin amacının onları yetişkinler olarak artık hayali olmayan gerçek sorumlulukları üstlenmeye hazırlamak olduğu gibi, artık sadece “Ben” diyerek ortadan kaldırılamaz. Asıl sorun burada başlamaktadır. Çünkü yetişkinlerin, oyun olarak gördükleri karmaşık, çeşitli ve bazen de tehlikeli olabilecek "oyunları" oynamaya devam ettiği görülmektedir. Kader ve yaşam, karşılaştırılabilir etkinliklere dahil olabilse de oyuncu hayatı bağımlı olduğu oyundan daha az ciddiye aldığı anda bile oyun bunlardan farklıdır. Çünkü oyun ayrı, kapalı ve prensipte kolektif ve kurumsal varoluşun istikrarı ve sürekliliği üzerinde önemli etkileri olmaksızın kalır. Oyunları, özellikle çocuk oyunlarını, pek az anlamı veya etkisi olan hoş ve önemsiz etkinlikler olarak görmekte ısrar eden birçok yazar, Oyun ve sıradan yaşamın sürekli ve evrensel olarak birbiriyle çeliştiğini ifade eder. Böyle bir bakış açısı hatasının ahlaki bir yönü vardır. Bu, oyunların tarihinin veya çağlar boyunca evriminin, bu kalıcı ve tehlikeli bağlantıları keşfeden bilim insanları kadar doğalarını ortaya çıkarmaktan uzak olduğunu kesinlikle gösterir (Caillois, 2001, s. 63). Burada Callois taklit olduğunu düşünse de aslında model almak ve taklit etmek arasında bir ayrım yapmak gerekir. Çünkü bu ayrımı yapmaksızın oyunun tarihsel süreçteki değişimi doğru bir şekilde ortaya konamaz ve doğasından uzaklaşılır.

Caillois'in (Caillois, 2001) Huizinga'dan farklı bir yozlaşma düşüncesi vardır. Çünkü Caillois'e göre oyunların *agon* 'laşması sorun değildir. *Agon* 'ların yozlaşması asıl sorundur. Oyun ilkelerinin herhangi bir şekilde bozulması, kârlı olmasa bile, inkâr edilmesi her zaman mümkün olan, ancak uygarlığın gelişmesinde çetin bir şekilde benimsenmesi bir dönüm noktası olan bu güvencesiz ve şüpheli sözleşmelerin terk edilmesi anlamına gelir. Eğer oyunun ilkeleri, rekabet, şans, simülasyon ve vertigo gibi fiilen güçlü içgüdülerle ortaya çıkıyorsa, bunların ancak her durumda oyunun kurallarının da geçerli olan ideal ve sınırlı koşullar altında olumlu ve yaratıcı bir şekilde tatmin edilebileceği kolayca anlaşılır. Tüm içgüdüler gibi yıkıcı ve çılgınca kendi başlarına bırakılan bu temel dürtüler, felaketten başka hiçbir sonuca yol açmaz. Oyunlar, iç dünyalarını disipline eder ve kurumsallaştırır. Biçimsel ve sınırlı bir tatmin sağladıkları süre boyunca, zihni onların öldürücülüklerine karşı eğitir, zenginleştirir. Aynı zamanda, çeşitli kültür kalıplarının zenginleştirilmesine ve yerleşmesine faydalı bir şekilde katkıda bulunmaya uygun hale getirilirler (Caillois, 2001, s. 55). Bu bağlamda Caillois sadece oyunun bir yolu olabileceğinden bahsettiği *paidia* 'yı oyunun bir kategorisi olarak görmemektedir ve bütün ayrım buradan kaynaklanmaktadır.

Tablo 2

Oyun Kategorileri

<i>AGON</i>	<i>Toplumun/Düzenin Kenarlarında Bulunan Kültürel Formlar</i>	<i>Kurumsal Formlar Sosyal Yaşama Dahil Edildi</i>	<i>Bozulma</i>
<i>(Yarışma)</i>	Sporlar	Ekonomik yarışma Rekabetçi sınavlar	Şiddet Hileciliğe güç verme iradesi
<i>ALEA</i> (Şans)	Piyangolar Kumarhaneler Hipodromlar Pari-mutuels	borsada spekülasyon	Batıl inanç astrolojisi vb.
<i>MIMICRY</i> (Simulasyon)	Karnaval Tiyatro sinema Kahramana tapma	Üniformalar Törenler görgü kuralları	Yabancılaşma Bölünmüş kişilik
<i>İLİNX</i> (Baş Dönmesi)	Dağcılık Kayak İpte Yürüme Hızı	Denge kontrolü gerektilen meslekler	Alkolizm

Kaynak: Caillois, R. (2001). *Man, Play and Games*. Illinois: University of Illinois, s. 54.

Kapp’a (Kapp, 2012, s. 15) göre, bazıları için “ciddi oyunlar” ve “oyunlaştırma” terimleri arasındaki fark basittir. Ciddi bir oyun, bireyleri belirli bir içerik alanında eğitmek için oyun mekaniği ve oyun düşüncesi kullanılarak tasarlanmış bir deneyimdir. Sağlık alanında birçok ciddi oyunun yanı sıra liderlik, satış teknikleri ve diğer iş konuları için de ciddi oyunlar vardır. Bu insanlar ciddi oyuna, oyun mekaniğinin asil bir kullanımı ve öğrencilerle etkileşim kurmanın bir yolu olarak yaklaşır. Öte yandan, “oyunlaştırma” kavramını, öğrencileri ve diğerlerini, aksi takdirde katılmayacakları etkinliklere yapay olarak dahil etmek için oyun mekaniğinin önemsiz bir kullanımı olarak görmektedirler. Etkinliklere puan, ödül ve rozet eklenmesini oyunların veya oyun temelli öğrenmenin “özünün” önemsiz bir detayı olarak görürler. Onlara göre oyunlaştırma, gerçek hayattaki durumlara yapay olarak eklenen liderlik tabloları ve yüksek puanlardır. Yukarıda belirtildiği gibi, bunlar Kapp’ın çalışmalarında tanımlanan oyunlaştırmanın özellikleri değildir. Oyunlaştırmanın, katılımı teşvik etmek için oyun dışı durumlara yalnızca oyun mekaniği eklemek olarak tanımlanması dar bir yaklaşımdır; öğrenme, katılım veya üretkenlik iyileştirmelerine yol

açmayan bir yaklaşımdır. Burada tanımlandığı şekliyle oyunlaştırma, oyunların uygun olan tüm unsurlarını kullanarak problemleri çözmek ve öğrenmeyi teşvik etmek için oyun düşüncesinin dikkatli ve üzerinde düşünülmüş bir uygulamasıdır. Detaylı incelendiğinde, her ikisinin de hedefleri nispeten aynıdır. Ciddi oyunlar ve oyunlaştırma, hem bir sorunu çözmeye, insanları motive etmeye hem de oyun tabanlı düşünme ve teknikleri kullanarak öğrenmeyi teşvik etmeye çalışır. Ciddi oyunlar, oyun tahtası gibi iyi tanımlanmış bir oyun alanı içinde veya bir bilgisayar tarayıcısı içinde bir oyun kullanma yaklaşımını benimseme eğilimindeyken, oyunlaştırma, bir oyunun kullanımını tanımlanmış bir alanın dışına çıkarma ve kavramı aşağıdaki gibi ögelere uygulama eğilimindedir. Basamakları çıkmak, kaç kilometre koştuğunu takip etmek veya bir satış görüşmesi yapmak. Ancak bunlar bile yapay ayrımlardır.

Fink'in görüşlerinden yola çıkan Hopsicker ve Carlson çalışmalarında (Peter Hopsicker, 2013) oyun ve eğitim ilişkisini ebeveyn çocuk ilişkisi üzerinden ele almışlardır. Bu iki düşünür'e göre, insanın yaşlandıkça oyunun zevklerini deneyimlemesi ve buna yönelik yeteneğinin azalması doğaldır. Oyun, yaşlanan oyuncular için, ki özellikle ergenlik çağındaki kişiler için, giderek önemini yitirmektedir. Çocuk oyununun özelliklerini daha özgürce gösterirken, yetişkin oyunun zarafetini gitgide daha az gösterir. Fink, çocukluğun yaşamsal enerjilerini oyun ile açıklar ve yaşamın ciddi yanı ortaya çıktıkça, oyunun önemi azaldığı algısının oluştuğunu anlatır (Fink, 2015, s. 102). Bu nedenle, bazı çocukların oyun etkinlikleri gibi, çocuğun becerileri ve tutumları sürekli değiştiğinden, ebeveyn ve çocuğun oyun deneyimlerini paylaşmaları için yalnızca kısa bir fırsat penceresi sağlar. Oyun oynamak ve ebeveyn olmak gerilimini müzakere ederek oyunu sürdürmek için gerekli olan çocuğun yetenekli bir oyuncu olarak oynamasına ve gelişmesine yardımcı olan sınırlar yaratmak gereklidir. Bu durum çocuk için eşsiz ve özel deneyim yaratırken, henüz sağlam ahlaki zeminde olup olmadığı problemini ortaya çıkarıyor. Açıkça, "önce ebeveyn, ikinci oyuncu olarak çocuk" yetişkin veya "önce oyuncu olarak çocuk, ikinci ebeveyn" yetişkin arasında büyük bir orta yol vardır. Bu iki zıt uç noktanın dışında kalan bir yetişkin, rehberliğini vererek çocuğun oyununu geliştirebilir ve aynı zamanda kılık değiştirmiş, gizlenmiş veya bu sınırlar ile harmanlanmış düzeltici geri bildirimler vererek çocuğun yaratıcı becerilerini geliştirebilir. Bu orta alandaki yaratıcı bir yetişkin, oyunu durdurmak ve ebeveyn tavsiyesi vermek yerine, aşçının patronu veya ilgili bir müşteri olmak için sesleri değiştirerek çocuğa beceri geliştirici geribildirim verebilir. Bunu yaparken yetişkin büyük bir ahlaki sorumlulukla hareket ediyor olabilir. Ebeveyn bu noktada çocuğun otonom

deneyimlerine katılma yeteneğini geliştirir ve çocuğun mutfak işlerindeki becerilerini arttırmasında yol gösterici olur. Ancak bu şekilde hareket etmek kolay değildir, çünkü bunu yapmak yetişkinin isteksiz bir ebeveyn olmasının yanı sıra dikkatli ama yaratıcı bir oyuncu olmasını gerektirebilir. Bu 'oyuncu ve ebeveyn' yetişkin, ebeveynlik sırasında ayaklarını sıkıca siperde tutarken çocuğun oyun dünyasına bir kolunu uzatmalıdır. Aslında, yetişkinin bu dengede gerçekten başarılı olması için, ebeveynin çocuk üzerindeki fiili ve bariz gücünü telafi etmek için oyunun varlığına doğru elini daha fazla uzatması gerekebilir. Bununla birlikte, bu gerginlik, kişinin ayaklarını ebeveynliğin ana tabanından çekmemelidir. Evin en yüksek kalitesinin, çocuk ve ebeveyn arasında oynanan, kusursuz oyun ve ebeveyn tutumları ile, gerçekleşen bu gergin ve zayıf noktada ortaya çıkması düşünülmektedir. Ayrıca, bu gerilimde yaratıcı bir şekilde gezinmenin ebeveyn ve çocuk için ödüllendirici bir deneyimle sonuçlanabileceği söylenebilir. Evde hem ebeveyn hem de çocuk birlikte geçirdikleri zaman konusunda kendilerini iyi hissettiklerinde en iyisidir. Bu deneyimler oyuna dahil edildiğinde, oyuncular bağımlı hale gelebilir ve daha fazlasını isteyebilir. Bu duygu, ebeveyni ve çocuğu hayali oyun alanına geri çeker. Ev oyunlarının sağladığı bu eşsiz etkileşim ve iletişim deneyimi, çocukluğun bu kadar derin anılarını yaratır. Bu nedenle, ilk bakışta oynaması zor bir oyun gibi gözükmeyen Ev, söz konusu ahlaki bakış açısı ve önemi dikkate alındığında, bir yetişkin için karmaşık hale gelebilir. (Peter Hopsicker, 2013, s. 181-182).

Gadamer için oyun, insan kültürünün yadsınamaz bir parçasıdır. Ona göre, insanın oyun oynama kapasitesi olmadan kültür fikrinden de bahsetmek imkansızdır. Çocuklar, dünya ile etkileşiminde oyun yoluna başvurur ve dünya ile bu şekilde bir etkileşim kurar. Neyin kabul edilebilir neyin kabul edilemez olduğu, ayrıca belirli kültürel motifler ve toplumsal beklentiler rol yapma yoluyla öğrenilir. Oyunda çocukların dünyayı ve çevrelerini denemelerini sağlayan bir güvenlik vardır (Dixon, 2013, s. 64).

Gazali, eğitim söz konusu olduğunda çocuk için oyunun önemli olduğunu vurgular. Ona göre, oyun çocuğun hafızasını tazeler, öğrenmeyi geliştirir ve çocuğu rahatlatır. Gazali, çocukları güçlü, sağlıklı tutmanın ve hafızalarını tazelemenin en iyi yolunun oyun olduğunu söyler. Comenius, oyunun çocuk gelişimi için çok önemli bir öğrenme aracı olduğuna inanmaktadır. Oyunun insanların özgür olma, ticaret yapma, arkadaş edinme, rekabet etme ve değişme arzusuyla bağlantılı olduğunu, ancak disiplin ve düzen kazanmada da önemli bir rol oynadığına dikkat çeker. Comenius, çocuğun kişiliğinin gelişmesi ve ahlaki değerlerin kazanılması için oyunun önemini vurgular. Aynı zamanda bir çocuğun yaratıcılığının eşsiz bir ortamda geliştiğini gösterir. Rousseau, insanların doğası gereği iyi yaratıklar olduğunu

ve kurumların onları daha kötü hale getirdiğini savunur. Ona göre insan özgürce hareket etme eğilimindedir. Çocukların yeteneklerine göre yetiştirilmesi gerektiğini vurgular. Ona göre insanlar doğal olarak iyidir, ancak diğer kişi ve kurumlar onları daha da kötüleştirir. İnsanlar koşullara göre özgürce seçme haklarını kullanabilmelidir. Rousseau'ya göre eğitim, çocuğun doğal refahını korur ve doğuştan gelen yeteneklerin gelişmesine yardımcı olur. Rousseau'nun fikirlerine rağmen, Pestalozzi'nin oyunları, zamanın sosyal tutumlarına uygun olarak, doğal olanlardan ziyade amaçlı ve sosyal olarak faydalı faaliyetler hakkındadır. Pestalozzi, çocukların motive etme ve eylemi yönlendirme gücüne sahip olduğunu ve bu dinamiğin onları her zaman yerinde duramaz ve kıpırdıyamaz hale getirdiğini keşfetti. Fröbel, oyunun çocuklar için en samimi, içten ve kendini ifade etme biçimi olduğuna inanır. Çocuklar oyun yoluyla eğlenirken öğrenirler. Fröbel, çocuğun gelişiminin tüm alanlarını etkileyen oyunların hem çocuğun iç dünyasının bir aynası hem de yetişkinlerle iletişim aracı olduğunu söyler. Montessori'ye göre oyun çocuğun işidir. Başka bir deyişle, öğrenmeyi ortaya çıkaran bir etkinliktir. Montessori, ebeveynlikteki ödül-ceza uygulamalarının iç disiplini geliştirmeyi zorlaştırdığını vurgular. Çocukların arkadaş seçimine ve oyun seçimlerine karar vermelerine izin verme ihtiyacından bahseder. Montessori, yetişkinlerin çocuklarla oynadığını vurgular. Çocuklar için eğitici oyunların eğitici materyallerle oynanabileceğini anlattı. Montessori, oyunların bir amacı olması gerektiğini belirterek, kurgusal oyunlara fazla önem vermemiştir. John Dewey'e göre çocuğu öğrenme ortamına eylem ve yaşam yoluyla dahil etmek ezberden daha önemlidir. (Koçyiğit, 2007, s. 328-329).

Uzun zamandır oyun, öğrenme ve gelişmenin arasındaki doğru orantı bilinmektedir. Örneğin, akıl hastası olanlar, etkili bir biçimde öğrenemezler ya da oyun oynayamazlar. Oyun oynadıkları zaman ise bunu oldukça katı ve saplantılı şekillerde yapma eğilimindedirler. Burada insan bulguları hayvan araştırmalarına paraleldir. Örneğin, hayvanlar, hapsedildiklerinde ya da stres halinde iken oyun oynamazlar ve iyileşmeleri oyunun geri dönüşüyle işaretlenir. Ayrıca, son araştırmalar akranları tarafından ihmal edilen veya reddedilen çocukların oyun fırsatlarının azaldığını göstermektedir. Sonraki sosyal ve okul gelişimlerinde daha az başarılı olmaktadır. Bu tür çocuklar, daha yüksek düzeyde oyun oynayan arkadaşlarıyla oyun-tedavi seanslarına dahil edildiğinde, oyunları ve sosyal yetersizlikleri olumlu yönde değiştirilebilir (Sutton-Smith, 2001, s. 39).

Oyun oynamanın ve oyunların çocuklar için felsefe için uygun olmadığı varsayımı gözden geçirilebilir. Oyun oynamayı ve oyunları bir sorgulama sürecine dahil etmenin tehlikeli olduğunu öne süren savlar mevcuttur. Bu noktada yöneme önem verilmediği

gözükmektedir. Oyuncu olma ifadesi, oluşturulan diyaloglarda oyunbaz olmak ya da başkalarına ya da diyalogun içeriğine yönelik bir tür küstah olma durumu ile karıştırılıyor olabilir. Bu konuya ilişkin farklı görüş ve itirazlar olmasına rağmen sorgulama ciddi bir meseledir. Çocuklara masadaki tüm hipotezler arasından makul inançları belirleme görevi verilir ve makul inançları bulmak bir oyun alanı girişimi değildir; ciddi muhataplar için ciddi bir iştir. Bu sebeple, oyuncu olmanın ciddi diyaloglar için uygun olmadığı düşünülür. Bununla beraber, söz konusu noktaya yönelik itirazların farklı nedenleri de mevcuttur. Örneğin, oyuncu olmanın çok fazla yaratıcı düşünceyi de beraberinde getireceği düşünülmektedir. Bu bakış açısına göre, oyuncu olma durumu çocuklarda bir tür rastgeleliğe işaret eder (Taylor, 2021).

Bunun yerine, diyalogun amaçlarını göz önünde bulunduran bu tür bir oyunculuğun kabul ettiğinden daha dikkatli ve ciddi bir eğilime ihtiyaç vardır. Çocukları sorgulama topluluğu oturumlarına daha fazla dahil etmeyi vaat etmektedir. Yine de konuya yönelik itirazlar, şakanın özünün ciddiyet ya da ağırbaşlılık ile bağdaşmadığını göstermektedir. Ancak böylesi karşı savların doğruluğu incelenmelidir. Oyunculuk tavrını benimsemek, yaygın yaratıcılığa kapı açmak zorunda değildir. Örneğin, sporunu şakacı bir şekilde üstlenen sporcunun (profesyonel, kolej veya eğlence amaçlı) bu girişimle ilgili olarak küstah olması gerekmez. Ayrıca, herhangi bir özel durumda tasarlayabildiği herhangi bir çekimi deneyerek yaratıcılığına özgürce egemen olmak akıllıca değildir. Şakacı olsa da ciddi bir şekilde ve belirli sınırlar içinde, oyuncu mizacının onun için göze çarpan tüm seçenekleri göz önünde bulundurmalıdır. Örneğin, başarılı bir atlet, herhangi bir çabasında her olası yanıtı geçerli bir seçenek olarak değerlendirmeli ve bunu hem oyunun kurallarını hem de amacını göz önünde bulundurarak yapmalıdır. Bu şekilde, onun yaratıcılığı oyunun sınırlarıyla sınırlandırılmalı ve dolayısıyla yaygın yaratıcılığın sorunlu biçiminden sınırlandırılmalıdır. Bu tanınma olmadan, bu arayıştaki başarı standartlarını ciddiye almayarak küstah davranmış olurdu; yıkıcı bir şekilde yaratıcı olurdu. Bu nedenle, seçeneklerle yaratıcı bir şekilde oynayabilirken, oyunculuğuyla gerçekleştirilen seçeneklere göre başarılı atletik hamleler yapmaya odaklanmıştır. Çocuklar, katılımcı önerilerini her zaman diyalogda başarı perspektifinden makul bir inanç bulmak değerlendirmelidir. Başka bir deyişle, küstahlığın, aynı zamanda söz konusu arayışın amaçlarına yanıt vermeyen bir açıklık duygusundan kaynaklandığı görülüyor. Oyuncu, eyleme karşı küstahlıktan farklı bir şey haline gelmesi tepkisellikle olur. Bu nedenle, çocuklar için felsefe diyalogunda yer alanların sadece oyunbaz olmanın ne anlama geldiğini tam anlamıyla anlamadıklarında küstah oldukları

görülüyor. Yalnızca açık ama tepkisizlerse, diyalogun kendisini ciddiye almıyorlar demektir. Ve elbette, açık olan ancak yanıt vermeyen sorgulayıcılar nadir değildir. Hem çocuklar için felsefe metodolojisini uygulayan üniversite düzeyinde hem de Eureka ortamında edindiğimiz deneyimlerde, şeytanın avukatı rolünü oynayan, her fikri sadece ne kadar sağlam olduğunu veya başka bir çocuğun ne kadar çok yönlü olduğunu görmek için test eden çok akıllı çocuklara sahip olduk. Önerilere karşı örneklerin tufanını açıklamaktadır (Taylor, 2021). Çocuklar için felsefe için yaklaşım bu şekilde olmakla birlikte aslında eğitimin her alanı için düşünülmesi gereken bir öz vardır.

Oynayarak öğrenmenin amacı, öğretimin "etkililiğini" geliştirmek (ilgi çekici bir araç haline getirmek) değil, yöntemlerinin ve konusunun temel doğasının derinlemesine yeniden düşünülmesini teşvik etmektir. Oyuncu, oynamayı sadece öğrenmek için kullanmaz; bunun yerine, oyuncu artık öğrenmeyi bir oyun biçimi olarak düşünmektedir. Öğrenme ortamı, yoğunlukların modülasyonudur, çünkü yoğunluk, konunun özüdür. Bu, Huizinga'nın yaklaşımının daha derin dersidir. Etkileri potansiyel olarak radikaldır ve öğretim yöntemlerinin ve pedagojik felsefenin özüne kadar uzanır. Belki de "etkililik" ve "verimlilik" gibi işlevsel sözcükler okullardan ve üniversitelerden kaldırılmalıdır. Çünkü bunlar eğitimin temel amaç ve değerlerinin radikal bir şekilde yeniden gözden geçirilmesinin önünde duruyorlar. Bu tür kelime dağarcığı, öğretmenleri eğitimi düşünmeye teşvik eder (Rodriguez, 2006).

Öğrenciler, tasarlanmayı bekleyen insan kaynakları değil, deneyim için can atan oyuncularlardır. Tabii ki, bu ciddi oyun vizyonu, öğretmenlerin yalnızca önceden tanımlanmış bir dizi hedefi uygulamak için oyun tasarımcılarını görevlendirmemesi gerektiği anlamına gelir. Oyun tasarlama eylemi, müfredat tasarımının ayrılmaz bir parçası olarak görülmelidir. Öğretmen ve oyun tasarımcısı daha sonra ders içeriğinin ve öğretim yöntemlerinin geliştirilmesinde iş birliği yapmalıdır (Rodriguez, 2006).

3.2. Oyun Kavramının Üç Temel İlkesi

Çocuklar için felsefe eğitimi için amaç olarak tasarlanacak her oyun üç temel felsefi ilkeye dayanmalıdır. Bunlardan ilki ciddiyet ilkesidir. Bu ciddiyet ilkesi ontolojik düzlemdeki bir ilkedir ve diğer alanlardan arta kalan zaman için bir boş iş olarak oyunu reddetme ilkesidir. Boş iş olarak değil, ancak işin kendisi olabildiği sürece oyun amaç olarak oyun olabilir. İkinci ilke ise özgürlüktür. Özgürlüğe dayanmayan oyunlar ya ezberlenen kurallara ve

kuralların tekrarına ya da tamamen şansa dayanır. Dolayısıyla, söz konusu oyunlar eğitim niteliğinden tamamen kopuktur. Oyun özgürlüğe dayanmalıdır ki çocuk yapacağı seçim ve alacağı sorumluluklar ile kendini oyun ile var edebilsin. Son ve üçüncü ilke döngüselliktir. Oyunun döngüsellik ilkesi tekrarı ve yeniyi bir arada ortaya koyar. Aynının içindeki farkı ortaya çıkaran bu ilke oyunun diyalektiğini ortaya koyuş biçimidir. Bu ilkeler ile tasarlanan her oyun çocuklar için felsefe eğitiminde hedeflenen düşünme becerilerine ulaştırabilir.

3.2.1. Özgürleşme Aracı Olarak Oyun

...mutlu bir insanım çünkü kendi seçimimi yapabiliyorum; eğer haz duymuyorsam, bana oyun gibi gelmiyorsa, bir işten kolaylıkla vazgeçebiliyorum ya da sıkıntı duyuyorum. Benim bu konuda verdiğim bir örnek vardır: Oyun, insana özgürlük veriyor.

...Oyunu iş, işi oyun gibi yapmak demek zaten ciddiyetle oyun tarafını bir araya getirmek anlamına geliyor. Yalnız şu fark var: Oyun alanı daima özgürlük alanı oluyor, kurallarına rağmen özgürlük alanı oluyor. Diğer tarafta birtakım baskılar, sınırlamalar var. Burada da bir sınırlama var ama özgürlük alanı olduğu için sorumluluğu daha az diyebiliriz. Ben oyun alanını ve boş zamanları değerlendirme kavramını aslında insanların özgürce seçtiği bir alan olarak görüyorum. (Kılıçbay, 1994, s. 57-58)

Kılıçbay'ın M. And ile yaptığı röportajda oyunun özgürleştirici yanı, baskın bir tema olarak ortaya çıkmaktadır. İnsanlar hayatlarının büyük bölümünü farkında olarak veya olmayarak oyunlarla geçirir. Bu geçirilen bölüm ise çoğunlukla nesnel dünyadaki zorunluluklardan uzaklaşıp oyun dünyasındaki özgürlüğü deneyimlemekle ilgilidir. İlk bakışta çok verimsiz ve önemsiz görünen oyun, varoluşsal kavrayışları nesneleştirmeye ve bunlarla yüzleşmeye en uygun yaşam alanı olarak ortaya çıkar, çünkü oynamak için gerekli özgürlük ve cesaret aynı zamanda varlık için gerekli özgürlük ve cesarettir (Hackett, 2013, s. 121). Hobilerden spora pek çok alan insanın toplumdaki zorunlu görevlerini yerine getirdikten sonra kalan zamanını herhangi bir oyun formatına yönelerek geçirmesinden oluşmaktadır. Bu tespitteki amaç oyunun bir boş zaman uğraşı olduğunu göstermek değildir. Lakin insanların çoğunlukla boş zamanlarında bilinçsizce yöneldiği oyunlar ve bu oyunlarda yer alan özellikler, insanın davranışını belirlemesi açısından incelenmelidir. Bu özellik “seçim” dir ve felsefi temellerini Antik Dönem’de Stoa felsefesinde bulunmaktadır. Oyun genel kanı olarak hep eğlence, haz ve ciddiyetsizlikle birlikte düşünülmektedir ve bu kanının yanlış olduğunu ve bu kanının kavramlarına karşıt olan Stoa felsefesinin özgürlük anlayışı kanıtlamaktadır. Oyun tıpkı Stoa felsefesindeki gibi içsel olanların seçimiyle oynanmaktadır.

Epiktetos Stoa felsefesinin önemli temsilcilerinden biridir. Ömrünü bir köle olarak geçirmesine rağmen özgürlük üzerine önemli kavramlar ortaya koymuştur. Epiktetos kendisi köle olsa da yine de efendisinden daha özgür bir insan olarak kendini tanımlamaktadır.

Çünkü Epiktetos'un özgürlük kavramı yaygın olarak kullanılan siyasi özgürlükten farklı olarak iradenin getirdiği içsel bir özgürlüktür. Liberalizm ile yükselen siyasi bağlamdaki insan hakları mücadeleleri ve bu bağlamdaki özgürlük mücadeleleri dışsal olduğu için Epiktetos'un anlayışından farklıdır (Yıldız, 2019, s. 1125). Dolayısıyla, bu Stoacı görüş, insanın elinde olmayan, ona dışsal olan şeylerin değiştirilmesinden ziyade, insanın elinde olan ve ona içsel olan şeylerin iradeyle yönetilmesini savunmaktadır. Epiktetos'a göre bir insan bütün mal varlığını kaybedebilir, hapsedilebilir, sürgün edilebilir ve hatta idam edilebilir ama bunların hiçbiri insanın özgürlüğünü etkilemez (Epiktetos, 2013, s. 18). Bunlar insana her zaman dışsaldır. İnsana dışsal olan şeylerde insanın hükmü yoktur ve özgürlüğün konusu olmaz.

Epiktetos'un özgürlüğü içinde insan iradesini yönlendirerek "elindeki her şeyi" yapabilir. Sadece çok iradeli insanlar çok şeyden vazgeçebilir. İyi ve kötü arasında seçim yapmak, insanın kendi iradesindedir. Tercih kavramı ve bunun getirdiği yükümlülükler insan iradesinin varlığına bağlıdır. Proairesis, insanın sahip olduklarının kontrolünü ele alma ve bu yargıyı iyi ile kötü arasında seçim yapmak için kullanma özgürlüğüdür (Yıldız, 2019).

Epiktetos'un "*proairesis*" kavramında olduğu gibi oyunun özgürlükle ilişkisi de insanın elinde olanlar arasından yaptığı seçimlerdir. Bir kart oyununda özgürlük ele istediği kartı alabilmek değildir ki bu zaten hiledir. Tam tersine ele gelen kartlardan yapılan seçimlerle elde edilebilecek en iyi sonuca ulaşmaktır.

Özgürlüğün içsel ve dışsal olarak ayrılması Epiktetos'tan sonra Kant'ta önemli bir noktaya gelir. Aydınlanma Dönemi'nin öncü filozoflarında Kant, toplumun ilerlemesinin özgürlük kavramına bağlı olduğunu düşünmektedir. Kant'ın epistemolojik düşüncelerini bile özgürlüğe temel olması için geliştirdiği söylenebilir. Kant özgürlüğü içsel ve dışsal olarak tanımlamaktadır. İçsel özgürlük ahlak alanında niyet ile alakalıyken, dışsal özgürlük doğrudan insanın eylemleriyle alakalıdır. Buradaki ayrım özgürlüğü ahlaki ve siyasi bir ayrıma götürmektedir (Balcı, 2018, s. 21). Kant Epiktetos gibi siyasi özgürlüğü dışarda bırakmaz ve her iki özgürlüğü de ele alır.

İnsanın sahip olduğu özgürlüğü, iç ve dış özgürlük bağlamında bir fırsat olarak kabul etmek, insan varoluşundan önceki en önemli idealdir. Kant'ın, insanoğlunun giderek daha çok ahlaka doğru yöneldiği, hukuk ve ahlakın giderek daha fazla iç içe geçtiği ve bu sürecin sonucunda sonsuz barışa ulaşılacağına olan büyük inancı nedeniyle, Kant bir hayalperest olarak görülmektedir. Aşırı iyimser sayılabilecek bu görüşü savunurken, Kant'ın insan türünde gözlenen erdem potansiyeline büyük ölçüde güvendiği söylenebilir. Bu gezegen ve

insanlığa çeşitli kötülüklerin bir varlığı olarak değer verilmelidir. İnsan türünün hayvanlardan daha güçsüz ve değersiz olduğunu kabul etmek demektir. Ancak Kant'ın düşünce dizisinde tarihsel süreç insanın kendisine verilen akıl sayesinde giderek daha özgür ve daha aydınlandığını söyler. İnsanlık daha özgür ve daha adil bir düzen oluşturacak, insana ve insan haklarına saygıya dayalı, kalıcı barış idealine, ahlak ve siyaset birliğine yaklaşan bir düzen ortaya çıkacaktır. Burada Kant'a göre umutlu olmak önemlidir (Balcı, 2018, s. 31).

Anselmus özgürlüğü ve seçimi teolojik bir açıdan ele almıştır. Anselmus'a göre kendi başına seçim özgürlüğü ve hem yaratılmış hem Tanrıdan alınmış seçim özgürlüğü olmak üzere iki çeşit özgürlük vardır. Kendi başına seçim özgürlüğü sadece Tanrı'ya özgü olan yaratılmamış ve verilmemiş seçim özgürlüğüdür. Buradaki özgürlük bir zorunluluk olarak Spinoza'nın özgürlük kavramına benzemektedir. Hem yaratılmış hem de Tanrı'dan alınmış seçim özgürlüğü insana özgüdür. Lakin bu insana özgü özgürlük iyiliğe sebep olması ve kötülüğe sebep olması bakımından ikiye ayrılmaktadır (Anselmus, 2021, s. 461). Tanrının taktirini kazanmak için seçim özgürlüğünü hep iyiliğe sebep olacak şekilde kullanmak gerekmektedir.

Sartre'ın düşüncelerine göre özgürlük insanın özünün önündedir. Öz sonradan gelir ve özün önünde hiçlikle eş değer olan belirlenmemişlik vardır. Bilince sahip olan her varlık sadece kendinde varlık (être-en-soi) değil, aynı zamanda kendi içinde varlıktır (être-pour-soi). Bu bağlamda, hiçliği içinde taşıyan insan aşmak zorunda olduğu bu hiçliğin getirdiği belirlenimsizliği olumsuzlamaktadır. Bu olumsuzlama özün ortaya konmasının şartıdır. Bu ortaya konma ise insanı zorunlu olarak seçim ve eylemlere yöneltmektedir (Çoşkun, 2015, s. 88). Oyunlarda da seçim ve eylem yapmak zorunluluktur. Hiçbir şey yapmamak ya da oynamamak bir seçimdir.

Sartre'ın oyun tartışması, "sahip olma", "yapma" ve "olma" arasındaki anlam ve ilişkiyi inceleyen son bölümünde yer alır. Eylemin ne olduğunu tanımlarken, dönüşümün temelini kendimizle bir bütün olarak ortaya koyarak kendisi ile kendinde arasındaki ilişkiyi netleştirir. Dahası, oyunun betimlemesinde vurgulandığı gibi, dönüştürülmemiş olanın kendisine dönüştürülmesinin bir yolunu sunan ve özgürleştirici bir role sahip olan eylemin kendisi gibi görünmektedir. Bununla birlikte, oyunun rolü sonuçsuz kalır. Asla "âtil" veya "pasif" olamayacağımız anlamında kendisinin her zaman "yapıyor" olduğu inkâr edilemez olsa da oyun bağlamında eylemin kaldığı açıktır. Sartre'ın sahiplenme olarak tanımladığı şeye tabidir ve Tanrı olmaya çalışma projesini sürdüren bir ontolojinin egemenliğini yok

edemez (Pitt, 2013, s. 114). Sartre'ın oyun hakkındaki düşünceleri daha iyi ortaya çıkarabilmek için tiyatro hakkındaki fikirleri de ele alınabilir.

Sartre'ın tiyatrosu bu modern insanı sınır durumları üzerinden anlamaya çalışır. Karakterlerinin karşılaştıkları sınır durumlarında yardım isteyebilecekleri bir model, değer sistemi yoktur. Metinlerde mutlaka belirli durumlarda belirli kalıplara göre hareket etmeye çalışan kişiler vardır, ancak bunlar Sartre'ın kötü niyet dediği şeydir. Karakterler çıkış olmadığını anlayınca özgürlüklerinin farkına varır ve ona göre davranırlar. Önceden tanımlanmış bir doğaları olmadığını fark ettikleri gibi, bir kez tanımlandıktan sonra doğalarının durmayacağını da anlarlar. İnsan her eylemi ve her kararıyla kendi doğasını şekillendirir. Kendisi dahil herkesin kendisine biçtiği roller keyfi ve değişmez olamaz. Bir kişi bir kez zaten korkaksa, bu her zaman korkak olacağı anlamına gelmez. Farklı bir durumla karşı karşıya kaldığında, kendi varlığını değiştirebilir. Dahası, insan eylemleriyle yalnızca kendini tanımlamaz, aynı zamanda arzu edilen bir insan idealini veya kendi insan anlayışını da gösterir. Bu nedenle, kişi belirli bir eylem türünü gerçekleştiremez ve eylemlerine karşı muhalif bir görüşü savunamaz. Daha doğrusu, insan görüşünü kendi eylemleriyle gösterdiği için onu korumasının bir anlamı olmazdı. Bu nedenle, insanın eylemleri keyfi değil, belirli kalıpları izleyerek, uzun vadeli düşünce ile yapılmalıdır. Tüm acılara, tüm mide bulantılarına, bunun ona getirdiği tüm ağırlığa rağmen, bu kişinin görevidir. Sartre'ın tiyatrosu, karşılaştıkları sınır durumlarında bu görevin ağır sorumluluğunu üstlenenlerin de tiyatrosudur (Babuççu, 2022, s. 286).

Oyun tartışması, daha geniş bir "eylem" sorununun incelenmesi bağlamında gerçekleşir. İnsan özgür olduğu için Sartre determinizme herhangi bir zemin veremez. Özgürlük olarak bilinç, uzantısı olarak, bu kolektif varoluş biçiminin kaçınılmaz olduğunu beyan edilmemektedir (Pitt, 2013, s. 111).

Özgürlük ile zorunluluk ilişkisini ele alan en önemli filozoflardan biri de Spinoza'dır. Tanrı mutlak anlamda özgür olan tek varlıktır. Ezeli ve ebedi olarak Tanrı zorunlu olarak var olmak zorundadır. Zorunlu olarak var olan Tanrı'nın mutlak özgürlüğü de zorunludur. Tanrı'nın özgür olmamayı seçme şansı yoktur. İnsanda ise özgürlük yoktur ve var olduğu düşünülen özgürlük yanılsamadır. İnsan ancak kendini ve özgürlüğünün olmadığını bilerek özgürleşebilir. Bu şekilde insan Tanrı'ya katılır.

Oynamak veya oynamamak, "oyun dünyasına" girmek veya ayrılmak konusunda insan özgürdür. İnsanın gerçek dünya ile ilişkisi farklı türdendir. İnsan, ister istemez ona atıldı. Gerçek dünya oyun dünyasından farklı olduğu gibi, satrançta gerçek bir vezir de vezirden

farklıdır. Gerçek dünyada her şey her şeyle bağlantılıdır, her sonuç bir nedendir, her amaç bir araçtır. Oyun dünyasında ise bu durumun farklı olduğu söylenebilir. Burada sebep ve sonuç zincirlerinin sınırları olduğu düşünülür. Oyun içindeki olaylar, gerçek dünyadaki olaylardan ayrılır. Oyuncu için oyun gerçek dünyanın bir parçası değildir. Bu, sadece ayrılıkla ilgili olabilir (Riezler, 1941).

Oyun, başka bir anlamda da temelde paradoksaldır. Oynamak için, kişi özgürlüğünü askıya almayı özgürce seçmelidir. Örneğin, bir paraşütçü yalnızca uçaktan ayrıldığı ana kadar serbesttir. Bu durum geçici bir tutsaklık olduğundan insan, gerçekten oynamak için oyun oynamayı da bırakabilmelidir. Huizinga çoğunlukla oyunun 'eğlencesini' yani geleneksel ve dolaysız anlamda zevki vurgular. Düşünce çizgisi, oyunu son derece makul bir etkinlik olarak haklı çıkarmaya çalışan Platoncu bir rasyonalite ayrıcalığından kaynaklanır. Eğitimciler ve çocuk psikiyatristleri, oyunun varoluş sebebinin hem bireyleri hem de toplumları yaşamın çeşitli zorluklarına hazırlamak olduğunu öne sürerler. Ancak bu teoriler sonucu neden ile karıştırırlar. Pek çok oyun türü elbette çocuklara önemli yaşam becerileri öğretir. İnsan oyun oynarken sınırlarını ve potansiyellerini tanır ve buna göre kendini anlar, ancak çocukların oyun oynama nedeni söz konusu noktalar olmayabilir. Eğitim modeli, yetişkinlerin neden maraton koştuğunu veya tiyatro yazdığını da açıklamaz (Hackett, 2013, s. 124-125).

Schiller için oyun, yalnızca insanlar için değildir. Bitkiler, hayvanlar ve insanlar için evrensel bir yaşam ilkesi haline gelmektedir. Onun evren anlayışında doğa hiyerarşik bir yapıya sahiptir. İnsan ne maddi ne de manevidir. Schiller'e göre bu adımlar arasında zorunlu bir geçiş vardır. İnsan, özgür bir varlık olarak en yüksek seviyede durur ve hedeflidir. Bu doğal yapının amacı özgürlüktür. Sanat, ahlaki etkisi ve gerçek özgürlüğe giden bir araç olduğu için değerlidir. Sanat ve oyun benzer özelliklere sahiptir. Sanat özgürlük ve mutluluk için ne kadar arzu edilirse, oyunun kendisi de öyledir. Her ikisi de insanı günlük kaygılardan kurtarır ve kendilerini unutarak özgürleştirir (Çolakoğlu, 2015, s. 88).

On dokuzuncu yüzyılın başında bir sınıf ziyaret edilse ve bugün ilkökul çocuklarının dersliklerindeki gibi etkinlikleri gözlemlense, muhtemelen ikisi arasındaki en çarpıcı farkın günümüzde yaşayan çocuklara tanınan özgürlük düzeyine yönelik olduğu söylenebilir. Birinci sınıfta çocuklar sıralarda oturarak öğretmenin söylediklerini dinleyerek ve onun talimatlarını yerine getirirken, ikinci sınıftaki çocuklar muhtemelen gruplar halinde oturacak veya etrafta dolaşacak, birbirleriyle konuşacak veya birbirleriyle konuşacaklardır. Öğretmen, kendi başına veya bir arkadaşıyla birlikte çalışmaktadır. Çocuklar hareket

etmekte özgürdür, konuşmakta özgürdür, çalışmakta özgürdür ve çalışmamakta özgürdür. Ama öğretmene son öneriyi koyar koymaz kesinlikle itiraz edecek ve sınıfındaki çocukların çalışmamakta özgür olmadığını söyleyecektir. Bu öğretmen, sınıfındaki özgürlüğün sınırlı olduğuna dair bir tür düşüncüyü ifade edecektir. Bununla birlikte, sınırlamalar ne olursa olsun, bugün okullardaki çocukların yaşamının yüzyılın başında olduğundan daha az düzenlendiğine şüphe yoktur. Bu değişiklik, genel olarak hem ebeveynler hem de öğretmenler tarafından memnuniyetle karşılandı. Çocuklara saygı yıllar geçtikçe arttı ve bununla birlikte, kendi seviyelerinde, şimdiye kadar beklenenden çok daha erken yaşta sorumluluğu teşvik eden kararlar alabilecekleri inancı arttı. Bununla birlikte, yeni eğitimi sorumsuzluğu teşvik etme yönünde tehlikeli bir hareket olarak gören önemli sayıda aydın, politikacı ve ebeveyn vardı. Ancak geçmişte eğitimde özgürlükle ilgili çok yıllık tartışmalar genellikle çocuğa sınıfta nasıl davranıldığıyla ilgiliyken, şimdi öğretmenin özgürlükleri ve sorumluluklarına taşınmıştır. Toplum artık öğretmenlerin dikkatli rehberlik ve ayrıntılı sözleşmeler olmadan görevlerini yerine getirme konusunda güvenilebileceğine inanmamaktadır. Neyin öğretileceği ve nasıl öğretileceği bile artık ülke çapında çocuğa bırakılmıştır. Öğretmenlerin sınıfta karar vermelerini sınırlayan mevcut eğitim mevzuatı, çocuk merkezli eğitimin kurucularının felsefesine temelde karşı olan bir felsefeye kadar götürülebilir. Fröbel, çocukların doğal olarak iyi olduklarına ve herhangi bir kötülüğün daha sonraki yaşamlarında yaşanan olumsuz etkilerden kaynaklandığına inanırken, çocuk merkezli eğitimin karşıtları kanaatlerini ifade etmektedirler. Buna göre, kanuna göre neyin iyi olduğuna merkezi yapı karar verir. Çocuklar doğal olarak iyi değildir. Ebeveynlerden ve öğretmenlerden net standartlara sahip sıkı ve ince bir disipline ihtiyaçları var. Çocuklar için çok fazla özgürlük bencilliği, vandalizmi ve kişisel mutsuzluğu besler. Öğretmenlerin adımlarını geri almaları, daha az seçeneğe izin vermeleri, rekabeti başlatmaları ve çocukların "oynamasını" durdurmaları yönündeki baskı artık görünüşte değişmez. Anne babalar hangi felsefeyi yapmalı ve hangi felsefeyi desteklemeli sorusu önemlidir. İlk, özgürlük kavramına bakılması gerekir. İkinci olarak, Fröbel'in çocukların eğitimi için ön koşul olarak ne tür bir özgürlüğü savunduğu ele alınmalıdır. Mutlak özgürlük kesinlikle yoktur, anlam ilişkisi vardır. Bir öğretmen 'John istediğini boyamakta özgür' dediğinde, o sadece John'un öğretmenin başka bir şey boyamak için herhangi bir dış talepten muaf olduğunu söylemektedir. Rousseau daha doğal bir yaşam tarzını savunurken, aynı zamanda insanların siyasi kurumların ve kilisenin kısıtlamalarından özgür olmaları gerektiğinden bahseder. Sosyal reformcular, erkeklerin yaşam koşullarını iyileştirmek istediklerinde, hastalıktan, yoksulluktan ve sosyal adaletsizlikten, özgürlükten bahsederler. Ancak verilen her üç

örnekte de bir şeyden özgür olma talebi, başka yönlerde de bazı kısıtlamaları beraberinde getirir. İsteddiği resimi yapmakta özgür olan çocuk, bu özel anda, okumakta ya da futbol oynamakta özgür değildir. Rousseau'nun daha doğal bir yaşam savunuculuğu, hastalık, açlık ve rahatsızlık açısından doğanın kısıtlamalarını ima eder. Sosyal reformcunun insanların yaşam koşullarını iyileştirme amacı, vizyonunu gerçekleştirmek için kapsamlı yasaların ve bir vergilendirme sisteminin kurulmasını gerektirir. Açıktır ki, bir alanda verilen veya elde edilen özgürlük her zaman başka bir alandaki kısıtlamalarla dengelenir. Aynı şey sınıfta da geçerli olmalıdır. Çocuklara sınıfta tamamen özgürce bir aktivite seçme hakkı verilirse, bu muhtemelen ahşap masanın gürültüsünün diğer çocukların kitap okuma özgürlüğüne son verdiği anlamına gelecektir (Liebschner, 2002, s. 64).

Hayatın hiçbir yönü insana oyundaki kadar özgür iradenin böylesine kendini gerçekleştiren durumlarını sunmaz. İnsan hangi şekilde olursa olsun oynamayı seçerken, zorunlu olarak zorluğu, yaralanmayı, başarısızlığı ve korkuyu seçer. İnsan oyun yoluyla özgür iradesini onaylayarak aslında kendisini onaylamış olacaktır. Kişinin kendini gerçekleştirmesi, yani kişinin faaliyetinin kapsamını genişletmesi ve aynı zamanda özgürlüğünü artırması, kaygı yaratan deneyimler içinde hareket etmesidir (Hackett, 2013, s. 127).

3.2.2. Döngüsellik İçindeki Yeni Olarak Oyun

“... Bir ile İki'nin ilişkisi yalnız oyunun gizemini değil aynı zamanda bu oyun çemberindeki yolculuğumuzun da sırrıdır.” (Dursun, 2019, s. 161)

Dursun (Dursun, 2019) oyunun ontolojisini incelediği eserinde tarihsel sırayla birçok düşünürün oyun fikri üzerinde durmuştur. Bu fikirlerden sonra ise Nietzsche'nin ve Deleuze'nün düşüncelerinden yola çıkarak oyunun bir çember imgesine bağlı olduğu ve döngüsellik temelinde taşıdığı sonucu çıkarılmıştır. Buradaki döngüsellik kavramı basit bir tekrarın ötesinde ele alınmaktadır. Dönüş ve tekrar her tekrarda yeni tekrarlar yaratır. Her tekrar, içinde yeni tekrarı taşır. Dolayısıyla, her aynı içinde farkı taşıyarak ortaya çıkar. Bu düşüncenin temelini ortaya koyabilmek için Nietzsche'nin düşüncelerine bakılabilir.

Ebedi dönüş, Nietzsche'nin metafiziğinin öğretisidir. Bu öğreti, onun tüm düşüncesindeki esas ve ana unsurdur. Ebedi dönüş, varlığın özü ve varlıkların varlığının yasasıdır. Başka bir deyişle, Nietzsche'ye varlığın ne olduğu sorulduğunda, varlık sorusunu ebedi tekerrürden hareketle yanıtlar. Varlık, yaşayan, ıstırap çeken ve daire çizen sonsuz tekrardır. Ne başı ne de sonu vardır, başı ve sonu olmayan dünyayı olumlar; bu sonsuzluktur, bu nedenle,

hayattaki her şey birden fazla kez meydana gelir, hatta sayısız kez olabilir. Bu sonsuzlukta, içinde ne olursa olsun yaşamı olumlamaktır. Bu nedenle, Nietzsche'deki ebedi dönüş doktrini, özünde esrik bir öğretilerdir. Eski ve yeni diye bir şey yok, olan her şey yeniden olacak. Bu nedenle ebedi tekerrür, hayattaki her acının, her sevincin ve her düşüncenin sonsuz olarak geri dönmesi gerektiğini söyler. Doğum ve ölüm tekrar tekrar döner; acı ve neşe, varlık da aynı döngülerde geri döner. Ebedi dönüş görüşüne göre, insan yaşadığı her şeyi tekrar tekrar yaşamayı dilemelidir. İnsan, hiçbir şeyi değiştirmeden yaptığı her şeyi sonsuz kere daha yapmaya devam edecektir. Bu nedenle, ebedi dönüş, hayattaki en yüksek olumlamadır. Her tekrar farklı bir tekrardır çünkü ebedi tekerrür, tekrarın üç ana terimiyle ilişkilidir: şans, oluş ve çokluk. Nietzsche felsefesinde çokluk, aynının veya özdeşliğin ontolojisine veya hakikate karşı çıkar, çünkü çokluk farklılıktır. İlk olarak, ebedi dönüş, farklılığın yinelenmesidir, çünkü şans olumlar. Şans, zar atmadır ve zar atma yasası da şanstır. Zerdüş'te göre her şey, sonsuz dönüşün olumlanması olan şansın ayakları üzerinde dans etmeyi tercih eder ve sonsuz yinelenme, zar atışının doğrulanması, zorunluluğun olumlanması, evrenin tüm parçalarını bir araya getiren sayıların doğrulanmasıdır. Nietzsche'ye göre, bazı Antik Çağ filozofları, şansın varlığın özü olduğunu düşündükleri için şans onaylarlar. Örneğin, Anaksagoras'ın felsefesinde *nous* ve şans özdeşlik olduğu için öteki düşünülmeden düşünülemez. Anaksagoras rastlantısal bir şey olmanın, bir değişim aracı olmanın, dolayısıyla koşulsuz, belirlenmemiş hareket edebilen ne nedenlerle ne de amaçlarla yönlendirilen bir varlık olmanın tam niteliğini özünde takdir eder. Bu açıdan zar atma şans, yaşamı, oluşu ve zorunluluğu olumlamaktır. Gereklilik, şansın geri dönüşüdür; eğer şans olmasaydı, o zaman farklılığın sonsuz tekrarı mümkün olmazdı çünkü tekrarın özü, hayatta bir şeyi başarmak için oyunu oynamaktır. Bu nedenle, şansın nasıl onaylanacağını bilmek, nasıl oynanacağını bilmektir. Oyunu ve zar atışını onaylamak, varlıklardaki farkı doğrulamaktır çünkü her iyi oyuncu, her zar atışında farklı sayılarla geldiğini bilir, iyi bir oyuncu oyunu her defasında kazanamayacağını bilir, ancak bu gerçeğe rağmen iyi oyuncular oynamaya devam eder. Ancak kötü oyuncular şans onaylamazlar, bu nedenle oyunu kaybettiklerinde her zaman kazanmak istedikleri için oynamaya devam etmeyebilirler, ancak kazanamadıklarında oyuna devam etmezler. Bu açıdan insanlar bazen bir oyunu kazanabilir, bazen de kaybedebilir (Kılıç, 2018, s. 22-23).

Döngüsellik kavramı ve özellikle oyundaki döngüsellik kavramı bu noktada Nietzsche'nin düşünceleri üzerinden ele alınacaktır. Tragedya olarak oyunda iki itici güç vardır. Bunlardan biri durağanlığı, sakinliği, tekliği ve akli sembolize eden Apolloncu güçtür. Bir diğer güç ise

Dionysoscu hareketi, akışı, çocukluğu ve hazzı sembolize eden güçtür. Tragedya oyunu içinde bu zıt güçler birbiriyle olan savaşında ebedi bir dönüş içine girmektedirler. Bu iki zıt güç özünde felsefe tarihinin başından beri aynı ve fark olarak felsefenin konusu olmuştur. Bunu Nietzsche dünya oyunu olarak dünyadaki tüm ilişkilerde görmektedir. Burada ise satranç örneğinden bu zıtlık ilişkisi gösterilebilir. Satranç binlerce yıllık bir geçmişe sahip olmakla birlikte son birkaç yüzyıl içerisinde bugünkü bilinen satranç halini aldı. Uzun zamandır tarih sahnesinde olan satranç aynı taşlar ile aynı masa üzerinde oynanmaktadır. Hatta aynı rakipler tarafından üst üste defalarca oynandığında bile aynı oyun iki kez görülemez. Satranç sürekli tekrar tekrar oynanmaktadır ve tüm şartları aynı olan maçların tekrarında bile farklı oyunlar ortaya çıkmaktadır. Bu örnekte Nietzsche'nin döngüsellik anlayışı ve bu döngüsellikte tekrarın her zaman farkı yaratması görülebilir. Nietzsche'nin dünya oyununda tekrarın ve aynının anlamı kaosu anlamına yakındır (Hinman, 1974, s. 204-205). Bu bağlamda dünya oyunu da satranç gibi aynı kurallar içinde tekrarlara dayanmasına rağmen her zaman farkı ortaya koymaktadır. İleride felsefe eğitimi için tasarlanacak her oyunda da bu ilke göz önünde bulundurularak aynı ve farkın gerilimini yansıtacak oyunlar tasarlanmalıdır.

Antrenörlerin güç rolleri, ebeveynlerin oyunlara müdahalesi, tüm oyunculara eşit davranılıp davranılmaması veya daha az yetkin çocukların dışlanıp dışlanmaması gerektiği konusundaki tartışmalar ve tüm eğlencenin bu türden alındığı görüşü bu noktada incelenebilir. Kazanmaya aşırı önem veren organize oyunun yanı sıra kızların erkek spor takımlarına erişiminin yasallığı ve erken spor baskısının fiziksel ve psikolojik olarak zararlı etkileri gibi konular literatürde bilinmektedir. Bu kadar çok çatışma ve buna eşlik eden tüm tanıtım ile, çocuk oyunlarının bu alanının modern ebeveyn-çocuk ilişkilerinde bir güç krizi alanı olduğunu öne sürmek çok zor değil (Sutton-Smith, 2001, s. 113).

Deleuze'ün okumasında ebedi dönüş, Nietzsche'nin geçiş sorununa verdiği yanıttır. Kısacası, ebedi dönüş bu nedenle “zamanın ve boyutlarının sentezi” olarak düşünülmelidir. Elbette, zamanın boyutlarının neden sentezlenmesi gerektiği sorulabilir. Geçmiş, şimdi ve gelecek, zaman içinde belirli bir bakış açısından, yalnızca birbirine görelidir. Deleuze'e göre, bu durum tam olarak görelidir. Çünkü bir yandan, şimdiki an, yalnızca önceden var olan "saf" veya "genel" bir geçmiş temelinde, hiçbir zaman mevcut olmayan ve bu haliyle şimdinin temeli olarak hizmet eden bir geçmiş temelinde geçebilir. Öte yandan, geçmiş ya da şimdiki zamana bağlı olmayan, zamansal bir duraklamanın, zaman düzenindeki bir kırılmanın uzak tarafında duran ve özgürleştirilmiş bir temelsiz-olumlu-oluşturan bir tür saf

gelecek vardır. Geçmiş ve şimdiyi bütün olarak yutmaktadır. Dolayısıyla zamanın ve boyutlarının sentezi, Deleuze'ün Zerdüşt'ün dramatik yapısında kapsüllenmiş olarak gördüğü zamansal aşamaların bir tür ilerlemesini ifade eder. Fark ve tekrar gibi, Nietzsche'nin metninin en büyük kısmı, Zerdüşt'ün henüz olgunlaşmadığı bir anda ebedi dönüşü keşfettiği çok önemli olayla tanımlanan belirli bir geçmişle ilgilidir. Sonra bir "duraklama" anı vardır. Zerdüşt'ün "işareti" aldığı ve kendisinden istenen eyleme muktedir ya da ona eşit olduğu, yani doktrinin öğretmeni olarak yok olmaya, ve böylece bunun varsaydığı an vardır. Zerdüşt'ün ölümünü varsayan ve ebedi dönüş öğretisinin üstinsanın gelişiyile amacına ulaşacağı an olacak olan üçüncü an, geleceğin anı, henüz gelecek bir şeymiş gibi yapının peşini bırakmaz. Deleuze, okumasını desteklemek için pek çok kanıt sıralamaktadır. Homeros'un eski Stoacı okumalarına "alegorik " denildiği gibi, bu kanıtların da alegorik olduğu düşünülebilir. Kısmen, kişisel ve kültürel olarak saygı duyulan bir figürü, eserlerini yorumcunun önceden belirlenmiş felsefi veya ideolojik konumlarıyla karşılaştırarak unutulma tehlikesi altında korumaya yönelik saygılı bir girişim olarak tasvir edilmektedir. En azından, bu noktada Nietzsche'nin günümüze ulaşan yazılarında önceden var olan "saf" bir geçmiş nosyonunu keşfetmenin zorluğundan bahsedilebilir. En açık şekilde, bu Deleuze'ün Bergson'dan türettiği bir kavramdır. Nietzsche, erken dönemlerinde Schopenhauer'in felsefesini Attika trajedilerine geri yansıtmıştır. Bu duruma benzer bir biçimde, Deleuze'ün Nietzsche'ye doğru bir tür Bergsonizm yansıttığı söylenebilir (Vanderheide, 2015, s. 16-17).

Güç istenci yaratıcı oyun fikrini temsil ediyorsa ve üst-insan insanın bu ebedi oyunda oyuncu olma olasılığını temsil ediyor olarak görülüyorsa, o zaman aynının ebedi dönüşü doktrini dünyanın oyun karakterini ifade eder. Üstinsan, güç istenci aracılığıyla yaratır. Ebedi dönüş doktrini, insanın sonluluğu ve özellikle de kendisini zamanın zincirlerinden "olduğu gibi" kurtaramaması üzerine bir meditasyondan doğar. İrade geriye doğru isteyemez ve dolayısıyla özgürlüğü, geçmiş ile sınırlandırılmıştır. Bu noktada, Nietzsche'nin karşı karşıya kaldığı sorun, yaratıcı iradenin kendini nasıl özgürleştireceği ve geçmiş yaratıcı bir şekilde nasıl kurtarması gerektiğine yöneliktir. Geçmişin böyle bir kurtuluşu, geçmişin de sadece bir oyun olduğunun farkına varıldığında mümkün olur. Bu durumun iki yönlü anlamda da böyle olduğu söylenebilir. Birincisi, Nietzscheci olmayan bir dilde konuşmak gerekirse, geçmiş aynı zamanda güç istencinin, belirli bir karşılıklı etkileşimin ve güçlerin örgütlenmesinin sonucudur. Ancak bu durum, bu anlamda Nietzsche'nin bakış açısına uygun değildir. Geçmiş, yalnızca insanın yorumu aracılığıyla şimdide var olur. Bu yorumun kendisi irade

gücüdür ve dolayısıyla yaratıcıdır. Bu noktada pastisin oynadığı ikinci ve daha temel anlam ortaya çıkmaktadır. İnsanın yaratıcı oyunundan, diğer güç merkezleri üzerindeki hakimiyetinden kaynaklanan oyunun bir parçası olan iktidar iradesinden bahsedilebilir. Geçmiş, varoluşla oynadığımız oyunun bir parçası olan bizim yaratılışımız olduğunun farkına vararak yaratıcı bir şekilde doğrulanabilir. Oyun karakterini iki anlamda onayladığımızda, "öyleydi" "in zorbalığının üstesinden gelinir: birincisi, kendisi yalnızca bir güçler etkileşiminin sonucu olarak (yani, herhangi bir nihai anlamı temsil etmeyen veya herhangi bir nihai hedefe işaret etmeyen); ikincisi, oynadığımız oyunun bir parçası olarak. Bu başarıldığında, "öyleydi" yaratıcı iradeyi hapsetmeyi bırakır. Bu anlamda alındığında, aynının ebedi dönüşü öğretisi ile güç istenci arasında içsel bir tutarlılık vardır. Yaratıcı oyun olarak ele alınan güç istenci, yalnızca güçlerin karşılıklı etkileşiminin belirli biçimlerini dayatmaz; aynı zamanda varoluşa onun oyunu olmanın genel yapısını dayatır. Bir dünya yaratırken, ona verebileceği spesifik konfigürasyondan bağımsız olarak onu daima bir oyun dünyası olarak yaratır. Bunu yaptığında, varoluşa bir aynılık ögesi sokar. Tüm anlar, yalnızca oyunun anları oldukları sürece aynıdır. Ebedi olarak yinelenen şey, oyundaki bir an olarak anın temel yapısıdır. Bu anlamda, aynının ebedi dönüşü doktrini, güç istenci kavramıyla yalnızca uyumlu değil, aynı zamanda onun zorunlu bir sonucudur. Bu iki kavram, varoluşun yalnızca bir hiçlik arka planına karşı bir oyun olduğu iddiasının iki yönüdür (Hinman, 1974, s. 119-120)

3.2.3. Ciddi Bir Eğlence Olarak Oyun

Rizler'in (Riezler, 1941, s. 517) düşüncesine göre her an, insanın sıradan yaşamının sonsuz zincirlerinden herhangi birindeki herhangi bir halka, bir bütün olarak dünyanın nihai ufkuna atıfta bulunulabilir. Böyle bir referans olmadan ciddi olması gerekmez. Briç veya satranç gibi sadece oyun olan oyunların hiçbirinin nihai bir ufku yoktur; insanın sıradan yaşamında ve bu yaşamın sözde ciddiyeti içinde sonsuz nedenler ve sonuçlar, araçlar ve amaçlar zinciri yoktur. Ne zaman nihai bir ufuk insanın tüm varlığını sararsa, oyun artık "sadece" oyun oynamak anlamında değildir, sıradan yaşam ciddi olmaya mahkûmdur ve her ne ise onunla ilgili kaygı, gerçek bir kaygıdır. Oyun ve sıradan yaşam ciddi olabilir. Böylece yeniden şekillendirilen ön tez, antitez ile başa çıkabilir. Oyun bir özgürlüğün zaferi olabilir; kültür bir oyun ögesi içerebilir. Bununla birlikte, kültürün yaşamının kendisi, görünür kılınan nihai bir ufuktan başka bir şey değildir, bu oyun asla "sadece" bir şeyi kabul etmez. Örneğin, Efes

Diana'nın tapınağında *Aeon*'un piyonları oynayan ve hareket ettiren bir çocuk olduğunu belirtir.

İnsan, satranç oynarken az çok ciddi olabilir. Bir briç oyuncusu, ciddiyet eksikliği nedeniyle partneri tarafından azarlanabilir. Oyuncunun oyuna yeterince dikkat etmediği ya da oyunun ruhuna uygun hareket etmediği düşünülebilir. Yine de sadece ciddiyet eksikliği, oyuna karşı eğlenceli bir tutum olarak adlandırılmamalıdır. Oyun veya oyunculuk olumsuz bir terim değildir. Eğer bir oyuncu, ister kendi amacını takip ederek, isterse de kendi kurallarını oyunun kurallarının üzerine koyarak oyunun ruhunun yerini başka bir oyuncu ile değiştirerek, oyunun içinde bir oyun oynayacaksa, oyuncu bir tavırdan söz edebilir. Kuralları tarafından yasaklanmasa da oyunun ruhuna aykırı olan ruh halinin sorunları vardır. Örneğin, bir briç oyuncusu, hilelerinde mümkün olduğu kadar çok kral elde etmeye çalışabilir. Oyunla oynadığı söylenebilir. Oyunun taleplerinin yerine kendi taleplerini koyduğu ölçüde oynadığı söylenebilir. Burada oyunbazlık, egemen bir ruh halinin, bu durumda oyunun ruhundan kopuk, kopuşunu vurgular. Böylece, ciddiyetin insana saygı duymasını emrettiği taleplerden kopuş da işaret edilmektedir. İnsanın oyun oynama hikayesinin başka yönleri de var. Oyun dünyası gerçek dünyadan ayrı olsa da oyunun amacı gerçek dünyayla, insanın sıradan hayatı ile ya da önemli ilgi alanlarıyla bağlantılı olabilir. Para, onur, hatta hayat insanın kazanmasına ya da kaybetmesine bağlı olabilir. Kumarbaz, bahislerini kaybetmenin ciddi zarar anlamına geleceği bir noktaya kadar yükseltebilir. Oyunla ciddi bir şekilde ilgilendiğini, ancak parasıyla şakacı bir şekilde ilgilendiği söylenebilir. Ciddi ilgi alanlarını oyunla ilişkilendiren kendisidir. Futbol şampiyonu için önemli olan tek şey, bir takımın diğer takıma karşı kazandığı zafer olabilir. İçinde yaşadığı toplumun örf ve adetlerine göre şan, şeref, kariyer başarısına bağlı olabilir. Bu kodlara boyun eğmek zorunda olduğu için, futbolu sadece bir oyun değil, belki de gerçek dünyanın ya da sıradan yaşamın bir kurumu olarak görebilir. Oyuncu tavır, salt bir oyunu üyelerinin şan, şeref ve kariyerini toplumsal açılardan ele alıp dönüştürebilir. (Riezler, 1941, s. 506-507).

Sartre'ın betimlemesi ‘‘kendisi için’’ düzeyinde kalsa da kolektif oyunu kendi başına dışlamaz; tamamen bireysel bir fenomen olarak soyut, kendi başına izole edilmiş veya özgünlükten kurtuluş için açık bir kanıt yoktur. İnsan, varlığını bir şekilde, ıstırap yoluyla, sorguladığında temel projesine ve yabancılaşma " ortamına" potansiyel olarak meydan okur. Bu nedenle, her zaman ıstırap yoluyla oynama olasılığı vardır, ancak asla kaçınılmazlığı yoktur; ne de olsa insan özgürlük olarak kendisini gerçekleştirmekten her zaman kaçabilir. Dolayısıyla, yukarıda anılan ifadelerde, bir gizemden arındırma gerçekleşiyor gibi

görülmektedir: Varoluşun 'tam, tehdit edici gerçekliği' ile karşılaşıldığında onunla alakalı bir içgörü ortaya çıkmaktadır. Yapay bir dünyada, özgürlük olarak varlığımızın gerçeğine maruz kalma, gerçekliğin 'eksikliği' ortaya çıkar. Çünkü oyun, varlığımızı kötü niyet ve ciddiyetle anlamamızın baskın ve yaygın biçiminin antitezidir. Başka bir deyişle, 'hayat bir oyun' iken aynı zamanda bir riske girme ve bir meydan okumadır (Pitt, 2013, s. 117). Sartre oyunu hem bir özgürlük alanı olarak görürken hem de ciddiyet ile yaklaşmıştır. Burada varoluşçu düşüncenin oyun kavramı ile yakın duruşu görülebilir.

Platon'un Diyaloglarını ele alındığında, oyun (*paidia*) ve ciddi (*spoude*) arasındaki ilişki fark edilmeden uzun süre okunabilir. Bu birliktelik bir ayrılma değil, hatta asimilasyon noktasına kadar birleşmedir. Devletin mülkiyeti, birçok pasajda açık bir beyan meselesidir ve mülkiyet her yerde Platon'un karakteristik argüman tarzlarının şakacı-ciddiyetinde verili kabul edilir. Tıpkı bazı filozofların, Platon'un onları birleştirmeye çalıştığı doğa ve geleneği ayırmaya çalışması gibi, Platon da şakacı ve ciddi olanı ayırma yönündeki daha yaygın eğilime karşı çıkar. Aslında, Platon'un her yerde kendini sistematik düalizmlerin, hangi biçimde görünürlerse görünsünler, tedavisine adanmış olduğu söylenebilir. Platon'un tüm ikilikleri düzeltmeye çalıştığını iddia etmek olağanüstü görünebilir. Platon'un beden- zihin, görünüş-gerçeklik gibi düalizmler üzerinden fikirlerini açıkladığı söylenebilir. Platon'un böyle bir okumasının yanlış olduğu ve hatanın kökeninin, Platon'un şakacı-ciddiyetini kabul etmedeki genel başarısızlıkta yattığı tezi öne sürülebilir. Platon için felsefe ya eğlenceli bir oyundur ya da anlamsızlıklar bütünüdür. Oyun, okuyucuyu kandıracak tesadüfi bir retorik değildir; bu iyi bir tartışmanın en önemli unsurudur. Doğurganlık, gerçek ciddiyet, gerçek anlayış, yalnızca oyunun ortamında bulunabilir; oyunun olmadığı bir noktada entelektüel çabanın hiçbir geçerliliği yoktur. Kierkegaard'ın ifadesiyle, mizah hayatın kimliğidir; değişen ajitasyon ve umutsuzluk havasına yenik düşmeden insanın dünyayı geçmesini sağlar. Platon, ironi, taklitçilik, neşeli hiciv ve bazen de acı alaycılık yoluyla, dünyayı anlamlandırmak için şok eder, bulmacalar çözer ve dünyayla yakınlık kazanır (Ardley, 1967, s. 226)

Sofistler ve felsefe arasındaki karşıtlık, oyun ve ciddiyet değildir. Sofistler dille oynarken, filozoflar sözlerini ciddiye alırlar çünkü oyun ve ciddiyet karşıt değildir. Bir anlamda oyun ciddiyetle zıttır, ancak bir başka anlamda ciddiyet oynamak için kesinlikle gereklidir. Sofistler, başkalarının ciddi olduğu yerde oynama meselesi değil, daha çok başkalarının ciddi şekilde oynadığı ganimet sporunu oynama meselesidir (Egan, 2013, s. 60).

Oyunlar insanlar için önemsiz gözüktür. Ama bu anormaldir ve eğer oyunu ve ciddiyeti daha evrensel olarak insani bir bakış açısıyla ele alacaksak, "oyunlar" ne olduğunu hatırlamalıyız

ve bu noktada, atletik yarışmalar, akrobatik ve teatral performanslar, hokkabazlık, satranç, şans oyunları, çocuk ve halk oyunları hatırlanabilir. *Ludus*, "gülünç" kelimesinin temelini oluşturur; Latin sözlüğünde "Ludi, halka açık oyunlar, oyunlar, gösteriler, sergiler, tanrıların onuruna verilen isimdir. Oyun düzeni ima eder; kuralları göz ardı eden bir kişi hakkında (eğer sonuç onun için birincil öneme sahipse bunu yapmaya cezbedilebilir), onun "oyun oynamadığını" söylenebilir. Oyunun amacı, sadece kazanmak değildir. İnsanın kendi doğası tarafından belirlenen bir rol oynuyor olmasıdır. Tanrı'nın etkinliğine "oyun" denir, çünkü Tanrı'nın hizmet edecek hiçbir amacı olmadığı varsayılır; aynı anlamda insan da hayatta "oynayabilir". İnsanın en iyi yanı oyundan yana olmalıdır. Ancak durumun tam da böyle olmadığı söylenebilir. İnsanın hayatı bir oyun haline gelmektedir. Bu noktada oyun, işten ayırt edilemez. (Coomaraswamy, 1942, s. 551)

Bu noktada önemli ya da ciddi olarak kabul edilen tipik gerçek yaşam olayları ve süreçleri vardır. Örneğin, kariyer yapmak, bir suç veya kazanın kurbanı olmak, hapse girmek, arkadaş veya düşman kazanmak veya kaybetmek, âşık olmak veya biri tarafından reddedilmek veya sevilmek, başarılarından dolayı ödüllendirilmek ya da ödüllendirilmemek, ağır hasta olmak, ölmek. Tüm bu gerçek yaşam olayları ve süreçleri, ilgili kişi için ciddidir. Bunlar hemen veya içsel olarak önemlidir. Buna karşılık, oyunların kendisinde ve daha genel olarak *Spiele*'de, dahil olanlar için acil öneme sahip hiçbir şey tehlikede değildir. Oyun kartlarının değişimi, bir topun belirli bir çizgiyi geçip geçmediği veya sepete düşüp düşmediği veya belirli bir tahta parça konfigürasyonunun şah mat olarak yorumlanıp yorumlanmadığı sorusu kadar acil bir öneme sahip değildir. Ahşap oyuncak tuğlalarla bir evin inşa edilmesi, solitaire oyununu bitirmek, Olimpiyat oyunlarında en çok madalyanın hangi ulusa gittiği, Monopoly oyununda kimin zengin olduğu vb. durumlar, gerçek hayattaki ciddi olaylarla karşılaştırıldığında, kendi başlarına tamamen önemsizdir. Tabii ki, tüm bu olaylar, gerçek hayatın meseleleriyle bağlantılıysa, ikincil, dolayımli bir şekilde önem kazanabilir. Örneğin, gelir ve sosyal prestij başlıca hususlardır. Bununla birlikte, oyunlar veya *Spiele* ile gerçek yaşamdaki önemli olaylar arasındaki bağlantı gelenekseldir ve içsel değildir. Gerçek parayla kart oyunları oynamak, oyunu bu şekilde değiştirmez. Bununla birlikte, bu tür geçiş fenomenlerinin bu noktada zorluklar yarattığı kabul edilmelidir. Eğer birisi favori futbol takımının şampiyonlar ligi finalini kazanmasına kendi evini kaybetmekten daha fazla önem veriyorsa, masum olduğu iddia edilen oyun gerçek hayatının çok önemli bir yönünü alt üst etmiştir. Tekrar belirtmek gerekir ki, ciddi bir önemi olan oyunların etkinlikleri değildir. Aksine, ciddi önem ve sonuçlar onlara sözleşme tarafından verilir (Huene, 2015, s. 208).

Ciddi olan her yerde eğlenceli olandan izole değildir. Bu sonucun ciddi oyun tasarımı için önemli sonuçları vardır. Rodriguez (Rodriguez, 2006) eğitimde oyunlar hakkında çok farklı iki düşünme biçimini ele almıştır. İlk bakış açısı, oyunları, asıl amacı öğrenme sürecini daha eğlenceli, çekici veya öğrenciler için erişilebilir kılmak olan eğitim veya öğretim araçları olarak görür. Bu durumda öğretmen, matematik, felsefe veya diğer bazı ciddi bilimler hakkında bazı bilgilerin aktarılması gibi önceden tanımlanmış bir hedefe ulaşma niyetindedir. Öğretmen bu konuyu esasen eğlenceli olarak görmez ve bu nedenle oyun sürecinin ana içerikle içsel bir bağlantısı olmadığı görüşündedir. Oyun, yalnızca öğretimin "etkililiğini" en üst düzeye çıkarmak için bir araç olarak ele alınır. Bu noktada, "eğlence" veya "eğlence yoluyla eğitim" uygulaması örneği verilebilir. Bununla birlikte, ciddi oyuna bu yaklaşım, Huizinga'nın, oyunun bütünlüğünün, sosyal işlevlere hizmet etmek için yapıldığı zaman bozulduğuna dair genel görüşüne uymaz. Felsefi oyunlar, felsefeyi öğrenciler için daha çekici veya eğlenceli hale getirmek için sadece etkili teknikler olarak görülmemelidir; oynama eylemi, felsefi etkinliğin köklerine ilişkin gerçek bir bilimsel araştırma aracı haline gelebilir (Rodriguez, 2006).

BÖLÜM IV

ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE EĞİTİMİNDE OYUN

4.1. Çocuklar için felsefe nedir?

Felsefe ve felsefe eğitimi hangi yöntemle veya hangi amaçla yapılırsa yapılsın her zaman dil eylemleri üzerinden yapılmaktadır. Felsefe dil eylemleri ile yapılmaktadır. Dil eylemleri düşünme, okuma, yazma ve konuşmadan oluşur (Dombaycı, Bayraktar, & Doğru, Felsefi Okuma ve Yazma, 2020, s. 9). Dil hem felsefe hem de eğitim için varlığının koşulu olan bir kavram olmuştur. Jean Piaget'te çocukların bilişsel gelişimlerini dili kullanma yetkinlikleri üzerinden incelemiştir.

Bilişsel gelişim ve genetik epistemoloji alanlarında önemli araştırmalar yapmış olan Jean Piaget, çocuklarda düşünce ve dil gelişiminin sürekli olmaktan ziyade kademeli olduğunu, birey ve çevre arasındaki ilişkide etkin bir şekilde yapılandırıldığını savundu. Gelişme önce gelir. Dil gelişimi, genel bilişsel değişikliklerin koordinasyonudur ve bilişsel gelişim dilden etkilenmez. Erken çocukluk gelişimi, sembolik düşünme yeteneğinden oluşur. Kendiliğinden semboller ifade ederek çocuklar hayal edebilecekleri her şeyi söyleyebilirler. Bir çocuğun ilk kelimeleri henüz gerçek semboller değildir. Çünkü bu semboller, görülen nesneler ve olaylarla ilişkilendirilir. Çocuklar, çevrelerinde kolayca bulunamayan şeyler hakkında konuşmaya başladıklarında öncü semboller kullanırlar. Piaget'e göre çocuklar bencil ve bencil düşündükleri için yedi yaşına kadar sosyal olarak iletişim kuramazlar (Öztürk Dağabakan, t.y., s. 22).

Piaget çocukların gelişiminin somuttan soyuta ilerlediğini söyleyerek belirli zihinsel faaliyetleri yapabilmeleri için çocukların belirli yaşlara gelmesi gerektiğini söylemektedir. Zihinsel şemalar aracılığıyla bilgiyi birbirine bağlamak, sentezlemek, yorumlamak ve yapılandırmak mümkündür. Bu süreçte zihinsel plan da değişir. Piaget'e göre öğrenme, zihnin planlarını yeniden düzenleyerek ve yeniden yapılandırarak gerçekleşir. Zihinsel

gelişim somuttan soyuta, yavaş yavaş soyut kuralları içeren bir düşünce biçimine doğru ilerler (Güneş, 2009, s. 63). Bu yüzden soyut evreler Piaget kuramında çocukluğun son aşamalarında olgunlaşmaya başladığı için kurama göre felsefe yapmak çocuklardan beklenmemelidir.

Piaget'e göre, "Bir çocuk bir yetişkinin diline karşılık gelen belirli bir kavram oluşturduğunda, bu kavram tamamen çocuğa ait olabilir ve bu anlamda kelime fiziksel bir fenomen olarak anlaşılabilir. Aslında çocuğun zekâsı için bulanıktır. Bunu çocuğun anlaması için çocuğun kendi yapısına göre dönüştürmesi ve özümsemesini yaparak kendi zihnini kullanması gerekir. Yaşam kavramı inceleyen bir çocukta bu yasanın mükemmel bir örneği bulunabilir. "Canlı" kavramı, çocuklar tarafından yetişkinlerdeki yaşam kelimesine karşılık gelecek şekilde oluşturulmuştur. Ancak bu terim, yetişkinlerin "yaşam" teriminden tamamen farklı bir şey içerir (Oktar, 2019, s. 17)

Vygotsky sadece yaş ve biyolojik etmenler değil aynı zamanda çocuğun deneyimini ve kültürel etmenlerinde çocuğun gelişiminde önemli rol oynadığını iddia etmiştir. Erken çocukluk düşüncesi ve dili teorisi geliştiren Vygotsky, daha önce düşünce ve dil ile ilgili başka teoriler olmasına rağmen, Piaget'nin eleştirisine odaklandı. Bu eleştirilere rağmen, Piaget'nin düşünce ve dil kuramının Vygotsky için önemi, çocukların eksikliklerini yetişkinlerinkilerle karşılaştırarak değil, çocukların sahip olduklarına vurgu yapmaktır. Böylece ilk kez nicelikten çok niteliğe odaklanıldı. Çünkü Piaget öncesi gelişim psikolojisinin genel eğiliminin bir gereği olarak "çocukların neler yapabildiğini yetişkinlere göre değerlendir" yaklaşımının olması/yok olması, Piaget ve onun nitelikleriyle karıştırılmaktadır. Çocukları düşünmek başlı başına bir devrimdir (Erdener, 2009).

Vygotsky, çocuğun sosyal çevresinin bilişsel gelişimde önemli bir rol oynadığını açıklayarak, sosyal çevrenin zenginliğinin bilişsel gelişime olumlu katkı sağladığını belirtti. Vygotsky'nin bilişsel gelişim teorisinin temel bir kavramı, çocuğun bağımsız problem çözme olarak belirlenen gerçek gelişim düzeyi ve çocuğun denetimli problem çözme olarak belirlenen potansiyeli olarak tanımladığı yakınsal gelişim alanıdır (Kol, 2011, s. 11).

Vygotsky kültür, tarih, sanat, sosyoloji ve psikoloji gibi beşerî bilimleri bir arada tutan bir sistem kurarak çocuk eğitimi üzerine düşüncelerini ortaya koymuştur. Piaget ise biyoloji ve psikolojiyi üzerinden düşüncelerini inşa etmeye çalışmıştır. Aralarında farklar olsa da bu kuramlarda ortak olan çocuklar dil eylemleri üzerinden zihinsel yeterliliklerine eğitim verilmesi gerektiğini savunmalarıdır.

Vygotsky ve Piaget'nin yaklaşımları birlikte düşünüldüğünde, dilin gelişiminin, nesnelerin dış dünyadaki zihinsel temsillerinin yaratılmasıyla olgunlaştığı anlaşılmaktadır. Başka bir bakış açısıyla dil, çocukların dış dünyadan sembolize ettikleri anlamları soyut düşünme yetenekleriyle ilişkilendirmelerine yardımcı olur. Başka bir deyişle, dil ve düşünce son derece iç içe ve etkileşim halindedir. Bu nedenle çocuklar mümkün olduğunca dilde düşünürler ve kavramsal düşünme yetenekleri arttıkça dil gelişir (Öztürk Dağabakan, t.y., s. 3).

Bu kuramlardan yola çıkılarak üst dereceden soyut konular içeren felsefe eğitiminin çocuklara verilemeyeceği sonucu çıkmamalıdır. Herakleitos'tan Nietzsche'ye tarih boyunca pek çok filozof felsefe için en uygun ve yatkın zihnin çocuk ve çocuksu zihin olduğunu savunmuşlardır. Mesela Zerdüşt'te çocuğunun üst insan ile nasıl bir ilişkisi olduğu tam olarak belli değildir ve çocuğun üst insan olması pek olası değildir. Üst insanı temsil edecek bir (insan) çocuğu seçmek tuhaf olurdu. Her halükârda, Zerdüşt'ün çocuğu üst insan için gerekli görmesidir. Yani üst insan olmak, geçmişin ejderhalarını, develerini ve aslanlarını unutmayı gerektirir. Bağlam veya geçmiş ahlak kuralları tarafından engellenmemiş yeni bir başlangıçtır. Üst insan olmak isteniyorsa önce çocuk olunması gerekmektedir (Stern, 2009, s. 77).

Son yüzyılda felsefenin çocuklar için çok soyut bir konu olduğu yanlışlığı ise felsefe eğitiminin felsefe tarihi öğretime dönüşmüş olmasından kaynaklanmaktadır. Zihinsel gelişim evreleri gözetilerek hazırlanacak felsefe eğitimleri çocuklar için uygun ve gerekli bir eğitimdir. İnsanların " nasıl beraber yaşarız" sorusu, şehir devletleri için en önemli felsefi problemlerden biri olmuştur. Buna benzer bir biçimde, çocuğun kendi bilincine vardığı ilk andan itibaren içinde bulunduğu toplumda "nasıl yaşarım" sorusu da en önemli problemlerden biri olmaktadır.

Literatürde yer alan pek çok çalışma ve araştırmada çocukların felsefe yapıp yapamayacağına ilişkin itilaflar mevcuttur. Bu itilaf çocukların felsefe yapabileceğini savunan taraf ile çocukların felsefe yapması için yeterli zihinsel yeterliliklere sahip olmadığını savunan iki grup arasında sürmektedir. Bu iki tarafın argümanlarının temelinde düşünme becerileri bulunmaktadır. Çocukların düşünme düzeylerindeki farklılık deneyimlerinin yetersizliğinden kaynaklandığı düşünülebilir. Lakin çocuklar için felsefe eğitiminin amacı sadece yüksek düşünme becerilerine sahip çocukların eğitimi değildir. Tam tersine uygulanacak düşünme eğitimi ile düşünme düzeylerinin geliştirilmesidir (Kızıltan & Dombaycı, 2020, s. 19). Felsefenin soyutluğundan dolayı çocukların zihinsel yeterliliğini

aştığına karşı çıkan en önemli isimlerden biri Lipman'dır. Lipman'a göre bu yanlış yargının temelinde çocuk kavramını yanlış ele alınmasına neden olan çocukları küçümseyici ön yargıların olmasıdır.

Gareth Matthews'a göre Piaget, belirli bir ifadeyi anlamaya çalışan belirli bir çocuğun başka hiç kimsenin karşılaşmadığı bir kavram bulacağını ima etmedi. Aynı yaştaki çocuklara verilen algıların, hayallerin ve anlamsal kavramların çok benzer olduğuna inanılır. Aksine, Piaget'in fikri, bir çocuğun yaşam anlayışının orijinal yetişkin anlayışından tamamen farklı olduğudur. Hayat hareket tarafından belirlenir ve her hareket kendiliğinden olarak algılanır. Diğer aşamada çocuk, sıradan hareketleri dış etkenlerden kaynaklanan hareketlerden ayırır ve ilk aşamada hayat tanımlanır. Son olarak, dördüncü aşamada yaşam, hayvanlar veya flora ve fauna ile sınırlıdır. Bütün hayvanlar ve bitkiler canlı değildir, bazıları ölüdür. Bu, çocuklarla felsefenin başladığı eşiktir (Oktar, 2019, s. 44).

Bu felsefeyle ilgili ilginç olan şey, çocukların kavramsal ezberlemenin ötesine geçmelerine ve dünyayla karşılaşmalarını sorgulamalarına izin vermesidir. "Neden" soruları, çocuklarla felsefe öğrenmenin temelidir. Bu sorular merakın en basit biçimine sahiptir. Çocuklarla felsefe çalışmak isteniyorsa bu denli soruları ön plana çıkaran mesajlara dikkat verilmelidir. Matthew, felsefe için gerekli ekipmanın, en basit ve en temel sorular üzerinde bile düşünme isteği olduğunu söyler. Burada Matthews bir uyarı yazmaktadır. Pratikte bu varsayım yanlış olabilir. Normalde kendinden emin ve rahat olan çocuklar bile endişelerini felsefi yorumlar veya sorular şeklinde dolaylı olarak ifade ettikleri endişe anları yaşayabilirler. Yetişkinler her zaman bu fırsatı aramalıdır. Yetişkin tepkileri, sevgi dolu bakım güvencesi gerektirebilir. Ve bazen yetişkinlerin felsefeyi unutması ve çocukların duygusal sorunlarına odaklanması gerekir. Bu durumun bir fırsat olduğu düşünülebilir (Oktar, 2019, s. 14).

Genellikle çocukları yetişkinden ayırırken felsefe yapabilme potansiyellerini görmezden gelerek felsefe yapamayacakları iddia edilmektedir (Akkocaoğlu Çayır, 2015, s. 6). Bu ön yargıların temelinde felsefe eğitiminin yanlış anlaşılması yatmaktadır. Felsefe eğitimi belli bir zihinsel seviyeye ulaşmış bireylerin öğretilceği bilgiler değildir. Tam tersine felsefe eğitimi zihinsel yeterlilikleri arttırmayı sağlayan ve düşünme becerilerini geliştiren bir eğitim olmalıdır. Bu yüzden felsefe eğitimi her yaştan ve düzeyden çocuğa zihinsel gelişimlerini arttırmak için verilmelidir.

Felsefe eğitiminin felsefe tarihi eğitimine dönüşmeye başladığı son yüzyılda Lipman felsefenin özüne daha uygun olan bir alternatif sunmuştur. Lipman ile başlayan akımda çocuklar için felsefe, felsefe tarihinin bilgisinden ziyade felsefe yapabilmeye uygun

düşünme becerilerinin geliştirilmesi ve felsefi bir tavrın edinilmesine dayanmaktadır. Bu becerilerin geliştirilmesi ve tavrın kazanılmasının felsefi temelleri Sokrates'e kadar uzanmaktadır. Sokratik tavırda her zaman bilgiden çok bilgiye giden yol önem arz etmektedir. Bu yüzden günümüzde çocuklar için felsefe adına ortaya atılan hemen hemen her düşüncede Sokratik öğeyi görmek mümkündür (Smith, 2011, s. 12).

Lipman'da üniversiteye gelen öğrencilerdeki felsefi düşünme becerilerinin eksikliği fark ettikten sonra bu eksikliğin giderilebilmeyi hedefleyen bir eğitim modeli hazırlamıştır. Bu modeli hazırlarken düşüncelerini John Dewey'e dayandırmıştır. Eğitimin bir maskaralık ve alay konusu olmanın ötesine geçmesi için ilgi ve motivasyonun oluşması gerekmektedir. Bunun için problemler öğrenci tarafından ilk elden keşfedilmelidir. Dewey sınıfta düşünme eylemlerinin gerçekleşmesi gerektiğini düşünür ve önerdiği yol bu düşünme eylemlerinin bilimsel sorgulamaya dayanması gerektiğidir (Lipman, 2003, s. 20).

Bir diğer düşünce kaynağı ise Charles Sanders Pierce'tir. Charles Sanders Pierce, başlangıçta bilimsel araştırma pratisyenleriyle sınırlıydı ve bunların hepsinin benzer amaçlara ulaşmak için benzer prosedürlerin kullanımına kendilerini adadıkları için bir topluluk oluşturdıkları kabul edilebilirdi. Ancak Pierce'ten beri bu ifade bilimsel veya bilimsel olmayan her türlü sorgulamayı içerecek şekilde genişletilmiştir. Böylece, artık öğrencilerin birbirlerini saygıyla dinlediği, birbirlerinin fikirleri üzerine inşa ettikleri, aksi halde desteklenmeyen görüşlerin gerekçelerini ortaya koymak için birbirlerine meydan okudukları, çıkarımlarda birbirlerine yardımcı oldukları "sınıfı bir sorgulama topluluğuna dönüştürmekten" söz edilebilir. Söylenenlerden ve birbirlerinin varsayımlarını belirlemeye çalışılmaktadır. Sorgulama topluluğu, mevcut disiplinlerin sınır çizgileri tarafından kaleme alınmak yerine, soruşturmanın yol açtığı yerde onu takip etmeye çalışır. Mantığa uymaya çalışan bir diyalog, rüzgâra karşı bir tekne gibi dolaylı olarak ilerler, ancak bu süreçte ilerlemesi düşünmenin kendisine benzer hale gelir. Sonuç olarak, bu süreç katılımcılar tarafından içselleştirildiğinde veya içe atıldığında, onun prosedürlerine benzeyen hareketler içinde düşünmeye başlarlar. Sürecin düşündüğü gibi düşünmeye başlarlar (Lipman, 2003, s. 20).

Lipman eğitimin bilim insanlarının bulduğu nihai sonuçları ezberlemek değil bilim insanlarının gittiği yoldan gidilerek sorgulama yeteneğinin geliştirilmesini olduğunu düşünmektedir. Bu gelişimde ancak sorgulama topluluğunda gerçekleştirilebilir. Sorgulama topluluğu öğrencilerin sınıf içinde birbirlerini saygı ile dinledikleri, birilerininim düşünceleri üzerinden yeni fikirler ürettiği ve birbirlerinin argümanlarını destekleyip çürüttükleri bir ortamı temsil etmektedir.

Sorgulama topluluğu tek başına yeterli değildir. Çocuklar için felsefe eğitiminde belli noktalardan eğitimin yeniden inşası gerekmektedir. Bu noktalar; probleme duyarlılık, makullük, ilişkilendirme ve yargıda bulunma, disiplinlerle düşünme, diyalog çıraklığı, otonomi ve reflektif düşünmedir. Düşünmede duygular da işin içindedir.

Lipman'ın reflektif modelinin önemli özelliklerinden biri de duygunun rolünü ön plana çıkarmasıdır. Buradaki duygular eğitimin konusu olan duygulardan ziyade eğitimde rol oynayan duygulardır. Lipman (Lipman, 2003)a göre uzun süredir filozoflar duygular konusunun üzerinde durmuşlardır. Bu nedenden ötürü sayısız açıklama ve tanım ortaya atmışlardır. Bunlardan ilk akla gelen Spinoza neredeyse tüm felsefi düşünce sistemini duygular ile kurmuştur. Felsefe için bu kadar önemli olan duygular eğitimde de bulunması gerekmektedir.

Lipman' a göre, zihinsel eylemler, öğrencinin kendi düşünme süreci içinde doğrudan mevcut olarak bulunmaktadır. Lipman'ın amaçlarından biri öğrencileri düşünmeye daldırmak olduğundan, zihinsel eylemlerin incelenmesi gerekmektedir. Zihinsel bir eylem, sorgulamayı ilerletmeye hizmet ederek diyalogda önemli bir rol oynar. Bu yüzden konuşma eylemleri zihinsel eylemlerden bağımsız bir şey değildir. Konuşma eylemlerinin kökleri devam eden zihinsel performanslarda bulunurken, aynı zamanda toplumsal diyalogun parçaları olan diğer konuşma eylemleri etkileşime girerler ve konuşmadaki her bir katılımcının tek bir düşünme sürecine katkıda bulunduğu dağıtılmış düşünme fenomenini üretirler. Lipman'ın amacı düşünmeyi öğretme anlayışına katkıda bulunmak olduğu için, zihinsel performanslar, kısacası zihinsel eylemler olarak anlaşılan bazı bileşenlere atıfta bulunmayı tercih etmiştir. Buradaki amaç, açıklayıcı bir kesinlik iddiasında bulunmadan, şeylerin insanlara nasıl görüldüğünü açıklamak yerine fenomenolojik bir tasvir sunmaktır. Örneğin keşifler ve fark etme zihinsel eylemlere örnek verilebilir (Lipman, 2003, s. 139).

Lipman için düşünme becerileri kapsamlı bir ifadedir. Çok özelden çok genel yeteneklere, mantıksal akıl yürütmedeki yeterlilikten uzak benzerliklerin esprili algısına, bir bütünü parçalara ayırma kapasitesinden rastgele kelimeleri veya şeyleri bir araya getirme kapasitesine kadar uzanır. Onları bir bütünün uyumlu parçaları haline getirmek için, bir durumun nasıl ortaya çıktığını açıklama yeteneği, bir sürecin nasıl sonuçlanacağını önceden tahmin etme yeteneği, tekdüzelikleri ve benzerlikleri ayırt etmede bir yeterlilikten, farklılıkları ve benzersizliği fark etmede yeterliliğe kadar İnançları ikna edici nedenler ve geçerli argümanlar yoluyla haklı çıkarma becerisinden, fikir üretme ve kavram geliştirme becerisine, alternatif olasılıkları keşfetme gücünden sistematik ama hayali evrenler icat etme

gücüne, sorunları çözme kapasitesinden, değerlendirme yeteneğinden yeniden canlandırma yeteneğine kadar sorunları aşmak veya ortaya çıkmalarını önlemek vb. gibi yetenekler, listenin başında gelmektedir. Liste sonsuzdur, çünkü insanlığın entelektüel güçlerinin bir envanterinden başka bir şey değildir. Her akıllı insan faaliyeti farklı olduğu sürece, farklı bir şekilde sıralanmış, senkronize edilmiş ve düzenlenmiş farklı bir düşünme becerileri topluluğu içerir (Lipman, 2003, s. 162)

4.1.1. Eleştirel Düşünme

Eleştirel düşünmenin çok sayıda tanımı bulunmaktadır. Bunlar kısaca eleştirel düşünmeyi bir rehber olarak gözlem, deneyim, refleksiyon, akıl yürütme veya iletişimden toplanan/üretilebilir bilgileri aktif bir şekilde kavramsallaştırma, uygulama, analiz etme, sentezleme veya değerlendirmenin sistematikleştirilmiş sürecidir. Eleştirel düşünme Türkçe köken olarak elemek kelimesinden gelmektedir. Bir sonuca ulaşmak için bilgileri elekten geçirme anlamına gelmektedir. Bu işlem iki farklı eleme olan hem ayrıştırma hem de korumayı yapabilmektedir. Eleştirel düşünmede benzer bir şekilde bilgi ölçütlere göre ayırır veya korur. Türkçedeki bu kullanımı İngilizcedeki “critical” kelimesine daha yakındır çünkü “critical thinking” de belirli ölçütlere yani “criteria” ya dayanmaktadır. Eski Türkçedeki tenkit kelimesi bu durumu iyi karşılayamamaktadır. Çünkü tenkit daha çok ıgnelemek ve gagalamak anlamı taşıdığı için ölçüt kavramını ön plana çıkarmaz. Eleştirel düşünmenin pek çok boyutu olmasına ve pek çok düşünme becerisini kapsamasına rağmen Lipman’ın çocuklar için felsefe eğitiminde de eleştirel düşünme bir ölçüte dayanarak mümkün olmaktadır. Ölçüt Lipman’ın eleştirel düşünme için ortaya koyduğu dört temel alt boyuttan biridir. Diğer üçü ise bağlama duyarlılık, refleksiyon ve bunların sonucunda ortaya çıkan yargıdır (Lipman, 2003, s. 242). Ölçüt bir şeyleri değerlendirmek veya bir yargıya varmak için gerekli olan beceridir. Hayatın akışında ortaya çıkan durumlar değişkenlik göstermektedir ve bu durumları doğru değerlendirecek ölçütler koymak zor olmakla beraber bir o kadar önemlidir. İnsanlar, olgular veya durumlar için ortaya konan ölçütler farklılık gösterir. Bu farklılıkları düzene koymak için ölçütlerin belli kategorilere ayrılması gerekmektedir. Bu kategorilerin ayrımı içinse gene ölçütler ortaya konması gerekmektedir (Dombaycı, Ülger, Ariboyun, & Gürbüz, 2011, s. 18).

Eleştirel düşünmenin temelinde bulunan ölçüt bir bakımdan mantık anlamına gelmektedir. Lipman’a göre durumları betimsel veya değerlendirmeye dayalı olarak ayırabilmek için bulunabilen güvenilir mantıkları kullanmak gerekmektedir ve bu en güvenilirleri

sınıflandırma ve değerlendirme ölçütleridir. Mimarlar binalar hakkında yargıya varmak istediklerinde güvenliğini, güzelliğini ve işlevselliğini ölçüt olarak bir sınıflandırmadan sonra yargıya varırlar. Yargıçlar ise durumun yasal veya yasal olmamasını değerlendiren ölçütleri kullanarak yargıya varırlar. Lipman, bu örneklerin standartlar, yasalar, yeterlilikler, normlar, kurallar, amaçlar, testler, metotlar gibi türlere ayrılarak çoğaltılabileceğini söylemektedir.

4.1.2. Yaratıcı Düşünme

Lipman'a göre bir dereceye kadar, iddia edilen bir yaratıcılık örneğini düşünüldüğünde, dayanmak için tanındık veya geleneksel kriterler getirilmektedir. Bir sanat eseri için renk kullanımı, temsil kullanımı veya çizgi çiziminin kalitesi hakkında sorular sorulabilir. Görünüşte mükemmel bir öğrenci dönem ödevinden tutarlılık ile ilgili geleneksel sorular da sorulabilir. Bu ölçüde, yaratıcı düşüncenin değerlendirilmesi, yeni kriterlerin icat edilmesini gerektirmez. Öte yandan, geleneksel ölçütler, sanat eserinde veya öğrencinin performansında özgün, benzersiz ve ayırt edici olanla başa çıkamayabilir. Bu koşullar altında, yeni kriterlere ihtiyaç vardır, ancak yine de ilgili kriterler kullanılmalıdır. Yeni ölçütlerin çalışmanın kendisinden, öğrenciden ya da yargılamaya çalışılan her neyse ondan alınması gerekir. Bu nedenle, bir öğrenciye not verirken, geleneksel olarak sınıfa katılım, ödevleri yapma vb. gibi belirli geleneksel ölçütler kullanılır. Ama aynı zamanda öğrencinin bireysel yönü ve gerçekleştirilen görevlerin bu bireyselliğe ne ölçüde katkıda bulunduğu veya ondan ne kadar uzaklaştığıyla da ilgilenilir. Benzer şekilde, bir tabloyu değerlendirirken, (bireyci ölçütün kullanımı söz konusu olduğu süreç) denediği şey için sanatçı suçlanmaz. Bunun yerine, resmin hangi bölümlerinin bir bütün olarak başarılı olmasına yardımcı olduğu düşünülür. Birincil yön değerlendirilmeye çalışılmaz, onu, sanatçının diğer yönleri ne kadar iyi bütünleştirdiğini yargılamak için bir ölçüt olarak çıkarılır. Sanatçının kendisine verdiği görevi değerlendirmek için geleneksel kriterler kullanılabilir, ancak ikincil yönlerin birincil yönü ortaya çıkarmak için ne kadar iyi çalıştığını belirlemek için yalnızca eserin birincil yönünden alınan icat edilmiş bir kriter kullanılabilir.

Yaratıcılığın kökleri doğada derinlerdedir, doğanın kendini çeşitlendirmesinde ve büyütmesindedir. Keşif ve icattaki kritik rolüne ek olarak üremede de rol oynadığı insan doğasında kökleri vardır. Yaratıcı düşünce insanların düşüncemizin ötesine geçen düşünce Yaratıcı düşünce, sanatın yapımında kullanılan düşünceyle, her eserin kendisini insanlardan

esirgediği kendine özgü kodlamayla örneklenir. İnsanlarda yabancılığın şokunu yaratan, ilişkilerin, kalıpların ve düzenlerin ayırt edilmesi veya üretilmesidir. Yaratıcı düşünme söylemeye değer olanı nasıl söyleneceğini, neyin hak edildiğini ve bunun nasıl yapılacağını göstererek düşünmek sorumluluğu beslemektedir. Son olarak diğer karakteristik özellikleri yenilik ve anlaşılabilirlik olarak ortaya konmaktadır. (Lipman, 2003, s. 248).

4.1.3. Özenli Düşünme

Lipman'a göre, özenli düşünmenin çift anlamı vardır: Aklınızdan geçenleri düşünmeye istekli olmak ve düşüncelerinizle çalışmak. Örneğin aşk mektubu yazan bir adam, mektubun kendisi için endişelenirken, aşkını mektubun muhatabına sokar. Dikkatli düşünme ise kural temelli, empatik, duygusal ve başkaları ve kendisi için takdir edici düşünmedir. Çocuklar için felsefe, çocuklara başkalarının görüşlerini saygıyla dinlemeyi ve değerlendirmeyi, kendi cevaplarını bulmayı, kendi düşünce süreçlerinin farkında olmayı ve düşüncelerini sürekli diyalog içinde organize etmeyi öğretir. Bunu öğretmek ve mümkün kılmak hedeflenmektedir. Ayrıca oyun, oyun ve oyuncak bebek kullanma gibi çeşitli aktivitelerle çocukların yaratıcılığını teşvik eder (Akkocaoğlu Çayır, 2015).

Takdir etmek, neyin önemli olduğuna dikkat etmektir. Görünen döngüsellüğün kendisi değil, ona dikkat edilen şey önemlidir. Bu sadece kısmen doğrudur. Doğadaki şeyler diğer şeylerden ne daha iyi ne de daha kötüdür, ancak onlar belirli perspektiflerde karşılaştırıldığında benzerliklerine ve farklılıklarına dikkat edilir ve bu nedenle değer verilir. Kendi içinde bir göl, bir okyanustan ne daha iyi ne de daha kötüdür ve bir tepe, bir dağdan ne daha iyi ne de daha kötüdür. Bunlar, yalnızca belirli bağlamlarda ilişkisel olarak, dolayısıyla değerlendirme olarak deneyimlenmektedir. Bu anlamda küratörler sanat eserlerine, doktorlar sağlığa ve küratörler ruhlara özen gösterir. Bu insanlar, kendileri için önemli olan şeylerle ilgilendikleri için insanları önemserler ve bunu yapmaları “sadece duygusal” bir görüntü değildir. Ancak gerçek bilişsel değere sahiptir.

Duygusal düşünme, nedene karşı duygu ikiliğini lazer gibi kesen bir anlayıştır. Duyguların, aklın berrak gün ışığını bozan psikolojik fırtınalar olduğunu varsaymak yerine, duyguların kendileri yargı biçimleri ya da daha geniş anlamda düşünce biçimleri olarak tasavvur edilebilir.

Aktif düşünme koleksiyonculuk gibidir; kişinin değer verdiği şeyleri muhafaza etmektir. İnsanlar görünüşlerini ya da gençliklerini korumaya çalışırlar; değer verdikleri şeyleri

zamanın gırtlğından kurtarmak için adımlar atarlar. Diğerleri, mantıkçıların bir argümanın öncüllerinin doğruluğunu sonuçta korumaya çalıştıkları ve çevirmenlerin bir ifadenin anlamını bir dilden diğerine korumaya çalıştıkları gibi, soyut değerleri korumaya çalışır. Aktif düşünme, spor gibi profesyonel faaliyetlerle gösterilir. Böylece, beyzbol gibi bir oyun, belirli açılardan titizlikle kurallara göre yönlendirilir, ancak diğer açılardan açık ve ölçütlere göre yönlendirilir. Bazı durumlar, vurduktan sonra plakadan uzaklaşmak gibi yalnızca mekanik davranış gerektirir. Diğer durumlar, üçlü bir oyun denemek gibi yaratıcı kararlar gerektirir. Bu tür faaliyetlere bilişsel denilir çünkü çoğu profesyonel davranış gibi, yargılarla dolup taşarlar.

Normatifin fiili olanla bu birleşimi hem eylemin hem de ilginin yansıtıcı bileşenini yoğunlaştırır. Önemseyen kişi, her zaman şefkatli davranışın ideal olasılıklarıyla ilgilenir, böylece ideal üzerine düşünmek, gerçekte olup bitene verilen dikkatin ayrılmaz bir parçası olur. Normatif unsur her zaman bilişsel olduğu için, bakımın diğer yönlerinden ayrılmazlığı basitçe onların bilişsel statü iddiasına daha fazla katkıda bulunur.

"Empati" teriminin çok çeşitli anlamları vardır, ancak buradaki anlamı şu şekilde ifade edilebilir: İnsanın kendisini yalnızca bir başkasının durumuna soktuğunda ve o kişinin duygularını kendi duygusuymuş gibi deneyimlediğinde olanlarla ilgilidir. Bu nedenle, terimin önemi öncelikle etiktir. Yani, önemsemenin bir yolu, insanın, kendi duygularından, bakış açısından ve ufkundan çıkıp kendisini başka birinin duygularına, bakış açısına ve ufkuna sahip olarak hayal etmektir. Mark Johnson'ın dediğı gibi, empatik hayal gücünün özel, kişisel veya tamamen öznel bir etkinlik olduğundan insanın endişelenmesine gerek bulunmamaktadır. Daha ziyade, az ya da çok ortak bir dünyada paylaşılan jestler, eylemler, algılar, deneyimler, anlamlar, semboller ve anlatılardan oluşan bir dünyada insanın yaşayabilmesinin başlıca faaliyetidir. Durumu insanların anlayışına göre, başka birinin duygularının yerine geçmenin, o kişinin kendi durumunu nasıl gördüğünü çok daha iyi anlamamızı sağlayacağını görmek zor değildir.

4.2. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi İle Oyun Arasındaki İlişki

“Platon'un Devlet'i, felsefi "oyunun adil yurttaşları eğitmek ve filozof liderleri yönetime hazırlamak için en iyi pedagojik araç olduğunu göstermeyi amaçlar.” (Krentz, 1998)

Çocuklar için felsefe eğitimi dendiğinde insanların aklına ilk gelen metotlardan biri Sokratik metottur. Bu metodu çocuklar için felsefe eğitiminde ön plana daha çok Leonard Nelson olsa

da Lipman, Catherine McCall ve benzeri düşünürlerin ortaya koyduğu düşüncelerde Sokratik öğeler bulunmaktadır. Nelson için çocuklar için felsefe sadece felsefeyi öğretme ile ilgili değildir. Asıl önemli olan çocuklara felsefe yapmayı öğretmektir. Nelson felsefe yapmayı öğreten Sokratik sorgulamayı “geriye giden soyutlama” şeklinde adlandırmaktadır. “Geriye giden sorgulama” belirlenen bir problem üzerinden başlar ve ‘evet’ ve ‘hayır’ cevaplarına da uyumlu biçimde olan sorular üzerinden ortak bir anlaşmaya varılana kadar tartışılarak uygulanmaktadır (Boyacı, 2018, s. 158). Bu metot tartışma liderinin rehberliğinde grup üyelerinin diyalog üzerinden oynadığı bir oyuna karşılık gelmektedir. Bu çalışmada daha önce de belirtilen felsefenin oyun ile ilişkisi buradaki Sokratik metotta açık bir şekilde görülebilir. Huizinga’nın oyun tanımında oyunu sıradan hayatın/dünyanın dışına çıkaran bir aktivite olarak tanımlamaktadır. Sokratik sorgulama da benzer bir oyun deneyimi ortaya koymaktadır. Çünkü günlük hayatta kullandığımız gerçeklere sorular yönelterek hayatın akışını bozarak yeni bir alan açmaktadır. Örneğin, günlük hayatta sorgulamadan kullanılan “Valletta şehri Malta’nın başkentidir.” olgusu ele alındığı anda sorular arkasından gelmektedir. “Hangi ölçütlerle bir ülkedeki şehrin başkent şehri olması gerektiğine karar verilir?” ve “bu ölçütleri kim koymuştur?” gibi sorular ve bu sorular ile mevcut dünyanın gerçekliğinden çıkılarak yeni bir gerçekliğin kurulmaya başlanır (Portelli, 1990).

Aristoteles bilimleri teorik, pratik ve poietik olarak üç bölüme ayırmaktadır. Aristoteles bu ayrımları yaparken amacı hakikat olanları teorik, amacı eylem olanları pratik, amacı yaratma olanları poietik olarak belirlemiştir. Teorik bilimler *olduğundan başka türlü olamayacak* şeylerin bilgisi olarak epistemeyi elde etmeyi çalışmaktadır. Pratik bilimler ise *olduğundan başka türlü olabilen* şeyler olarak eylemi temele almaktadır. Poietik bilimler çoğunlukla mimesisi temele alan sanatların bilimidir. Politika, etik, hukuk gibi insanı ve insanın nasıl yaşayacağını temele alan konular *olduğundan başka türlü olabilen şeylerden* oluşan konulardır (Livan, 2016). Burada akış içinde sürekli değişen insan için değişmez bir hakikat arayışı yoktur. Bunun yerine mevcut şartlarda insan hem kendisi için hem de toplum için en iyi eylemi nasıl yapabilir problemi ele alınmaktadır.

İnsan her zaman eylemde bulunan bir varlık olarak kendini ortaya koymaktadır. İnsanın eylem fenomeni pratik konularda karşımıza çıksa da bu alanda sınırlı kalmamaktadır. Bu fenomen ancak insan edilgen değil aktif olduğu sürece bir başarıya dönüşebilir. Felsefe eğitimlerinde de çoğunlukla insanın eylem yanının bütünlüklü bir biçimde ele alınmadığı açıktır. Ahlaki eylemin amacı hakkında bir sorgulama için felsefe tarihinin perspektifinden bakılması gerekmektedir (Dombaycı, A Study into Philosophical Anthropology of the

Teaching of Philosophy in Turkey, 2014, s. 321). Bu bağlamda Aristoteles'ten beri felsefe tarihini teorik ve pratik alanlar olarak ayırmak mümkündür. Felsefenin teorik yanı düşünceyle ortaya konulurken pratik yanı da eylem ile ortaya konmaktadır. Çocuklar için felsefe eğitimlerinde Lipman'dan beri gelen klasik yaklaşım bireyin düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik bir yaklaşım olmuştur. Zihinsel eylemlerini, duygularını ve düşünme becerilerini daha iyi kullanan bireyin ortaya koyduğu yargılar daha iyi olacağı için eylemlerinin de daha iyi olması beklenmektedir. Lipman bunun için düşünmeyi geliştirmeyi hedefleyen hikayeler üzerinden eğitim modeli ortaya koymuştur. Lakin bireyin eylemlerini eylemleri kullanmadan düşünce beceri ile geliştirmeye çalışmak yetersizdir. Birey akışın için tecrübe ederek eylemlerini geliştirebilir. Buradan düşünme becerileri gereksizdir anlamı çıkmamalıdır. Çünkü düşünme becerileri eylem için uygun zemin hazırlar ve eylem üzerinde gerçekleşirler. Gerçekleşen eylemler de düşüncenin gerçeklik ile ne kadar uyumlu olduğunu ortaya çıkarır. Fakat eylemin gerçekleşeceği alan sorunu karşımıza çıkmaktadır. Etik bir problemi ele alırken kimin kurtulacağına karar vermek için bir geminin batırılarak denenmesi olanaksızdır. Bunun yerine mevcut dünyanın akışında farklı bir alan açarak eylemin denenebileceği durumlar yaratılabilir. Bu işlev için en uygun yol oyundur. Oyun düşüncenin ve eylemin bir araya geldiği nokta olarak bireyin düşüncelerini eyleme geçirerek tecrübe edebileceği bir alan sunmaktadır.

Aristoteles felsefeyi ilk nedenlerin bilgisini ele alan teorik bir bilim olarak sınıflandırsa da tarih boyunca etik, siyaset, duygular, arzular gibi pek çok pratik konu felsefi tartışmaların temelini oluşturmuştur. Etiğin her geçen gün daha çok unutulduğu günümüzde felsefenin pratik alanın eğitimi daha da önem kazanmaktadır. Değerler eğitiminin önemi üzerine çok sayıda çalışma yapılmaktadır. Bu felsefenin pratik alanın eksikliğinin önemli göstergelerinden biridir.

Dewey, deneyimin hayattaki her şeyin temeli olduğunu iddia eder. Buna göre, medeni insanların, gelecekteki deneyimlerini şekillendirmelerine izin veren deneyimlerinden öğrenmelerini önerir. Deneyimler aynı zamanda gelecekteki deneyimlerin hangi koşullar altında yaşanacağını da etkiler. Bu nedenle, bir öğrencinin önceki deneyimleri, gelecekteki öğrenme kapasiteleriyle doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle, mevcut her deneyimin tam anlamını çıkarmaya özen gösterilmelidir. Yeni deneyimler önceki deneyimlerle bağlantılı olmalıdır; ancak, halihazırda bilinenler ile öğrenilmesi gerekenler arasında bir çatışmaya neden olacak şekilde öğrencilere yeterince yabancı olmalıdırlar. Dewey, deneyimsel

eğitimin başlangıç noktasının yetişkinlerin organize bilgisi olmadığı konusunda uyarıyor (Roberts, 2003).

Çocuklar için felsefede sunulan diyalog, problem odaklı, kendi kendini düzelten, eşitlikçi ve karşılıklı çıkarlara dayalı bir sesli düşünme biçimi olarak görülür; başka bir deyişle, sorgulamaya dayalı düşünmedir. Diyalog koşullarının her birinin farklı bakış açıları ve bakış açıları iç içe geçirme fikrini benimsenir. Diyalojik bir bağlamda, çocuklar bir problem hakkında düşünmenin birçok farklı yolu olduğunu keşfederler ve problemin tam olarak ne olduğunu tanımlama genellikle problemin bir parçası olacaktır. Ayrıca, insanlar birbirleriyle diyaloga girdiklerinde, düşünmeye, konsantre olmaya, alternatifleri düşünmeye, yakından dinlemeye, tanımlara ve anlamlara dikkatle dikkat etmeye ve daha önce düşünülmemiş fikirleri tanımaya zorlandıklarını belirtirler. Bir sorgulama topluluğu oluşturmak için gereken birçok beceri arasında, soruları formüle etme, sorma ve yanıtlama ile ilgili olanlar özel bir yere sahiptir. Gerçekten de sınıfın diyalojik bir sorgulama topluluğu olarak yeniden inşası, büyük ölçüde öğretmenler ve öğrenciler tarafından ortaya atılan soruların niteliğine ve kalitesine bağlıdır. O halde çocuklar için felsefenin 'sorgulayıcı soruların' önemini vurgulaması şaşırtıcı değildir. Bunlar, sorgulayanın bilmediği veya sahip olmadığı bir şeyi aradığı ve daha fazla araştırmaya davet olarak yorumlandığı sorulardır. Hangi yanıt verilirse verilsin, bu tür sorular daha fazla soru ve yanıtı yol açar. Bu tür sorular, soruların kendisiyle ilgili bir endişeyi ortaya koyar ve bilgi edinme amaçlı değildir. Bunlar aynı zamanda bir tür, insanın düşüncelerinin altında yatan mantığı veya yapıyı araştıran ve insanın makul yargılarda bulunmasına yardımcı olan sorgulama anlamına gelen 'Sokratik sorular' olarak da bilinirler (Vansieleghem, 2005)

Nietzsche, seçimden ziyade karar anına odaklanmayı vurgular. Karar anı, bireyin seçim ile ilişkili basit sonuçlardan ziyade inançlara ve yorumlara odaklanmasına ve böylece olumlu gelişmeye neden olmasını sağlar. Karar anına odaklanmaktadır ve yetişkinin oyunda çocuğun ciddiyeti hakkında daha az sınırlı bir anlam anlaşılmasını sağlamaktadır. Yetişkin tarafından ifade edilen ciddiyet, karar anına odaklanmaktadır. Oyundaki ciddi çocuk da karar anına odaklanır. *Übermensch*(*Üst İnsan*), kendileri ve aziz hakkında algıladıkları gerçeklerde birçok seçenekle karşı karşıyadır. Dizilen seçimler, önceki bilgileri yansıttıkları ve bu seçimler- karar anı ile ilgili karar verdikleri kesin bir anı yol açar. Ancak üst insan tanımına uyanlar kararlarına odaklanmak için duraklamıyorlardır. Bunun yerine, doğrudan kararlarını takip edecek eylemlere geçerler. Kendi içinde algıladıkları gerçeklere odaklanmak; azizle ilişkili değersizliklerine odaklanırlar. Kendileriyle ilgili olarak, azizleri daha dindar, daha

kutsal ve korkutucu saygıya daha değerli olarak algılarlar. Azizde algıladıkları kadar üst insanlar, kendilerini korkulu, karşılaştırmalı bir açıklığa sınırlamaktadırlar. Çocuğun ciddiyetini oyunda benimseme yeteneği, karar anına odaklanmak anlamına gelir. Kişi kendini tanıdığı anda karar anına odaklanmak tamamlanacaktır. Kişinin kendini bilmesi için varlığının arkasındaki anlamı anlayabilmelidir. Böylece, uygun anlam arayışı bireyi çocuğun ciddiyetini kucaklamaya hazırlar. Kendilerini tanıyanlar, yetişkini çocuktan ayıran seçimlere veya eylemlere odaklanmadan çocuğu tam olarak kucaklayabileceklerdir. Nietzsche'ye göre, birçoğu anlamı doğru şekilde aramıyor. Anlam bulamayanlar kendilerini tanıyamazlar. Nietzsche, insan kendini bilmez ise bilinmeyenin kaosa yol açacağını belirterek insanları uyarır.

Oyun, doğanın bireysel eğitim aracıysa, o zaman bir öğretmen nasıl davranmalıdır sorusu da ön plana çıkmaktadır. Pratikte, doğrudan öğretme ile çocuğun özgür deney yoluyla ahlaki bir düzenin değerini keşfetmesi arasında çizilecek çizginin nerede olduğu sorulabilir. Oyun etkinliğine disiplini veya ahlakı nasıl katabiliriz sorusuna cevap vermek gerekmektedir. Açıktır ki, okullardaki öğretim yöntemleri, bilinçli bir şekilde entelektüel oyuna, deneye ve kendini kanıtlamanın somut biçimlerinin geliştirilmesine yönelik dürtüyü beslemeyi amaçlamalıdır. Çocuğun kapasitesi ve sınırlaması ile kendi oranı önemlidir. Çocuk, yeterince oyun oynamalı ve aynı zamanda çocuğun onuruna saygı gösterilmelidir. Böylece ihmal veya zorlama yoluyla bütünlüğü ihlal edilmemelidir. Bir öğretmen, kişilik gelişimini engellememeli veya çarpıtmamalı veya zamanından önce aşırı geliştirmemelidir. Öğretmenin görevi oyunu yönlendirmek değil, yapıcı özgürlüğün önündeki engelleri kaldırmaktır. Daha olumlu bir ifadeyle, öğretmen, farklı büyüme aşamalarında çocukların yeteneklerini ve ilgi alanlarını bilerek materyal, alan, fırsatlar ve deneyimler sağlar. Öğretim, bireyin kendiliğindenliğinden yararlanmalıdır; öğretmen emir ve buyrukla değil, öneri ve örneklerle hareket etmelidir. Öğretmen bu nedenle yapı taşları, modelleme kili, boya, su, kum, kâğıt gibi materyaller sağlar. Çocukların doğal olarak öğrenmek ve oynamak isteyecekleri şekilde ya da doğanın bir eğitimi gerçekleştirebilmesi için koşulları düzenler. Öğretmen, kendiliğindenliğe, arayışa, entelektüel meraka, yaratıcılığa ya da özgürlüğe müdahale etmemeye çalışır; bunun yerine, kendi örneği ve kişiliği tarafından yaratılan ahlaki bir atmosferde dramatik kendini ifade etmeyi ve sanatsal büyümeyi teşvik eder. Oyunun ruhu tüm insanlık için yaşamsaldır. İnsanlığın mutluluğunun çoğunun temeli; insanlığın yaratıcı, bilimsel, entelektüel ve sosyal olarak ilerlediği araçlardır. Oyunun ruhu sadece çocukluk için değil, tüm insanlık için hayati öneme sahiptir. Çocuk oyununu anlamakla, bütün çocuğu

eğiten süreçlerin anahtarı anlaşılır. Bu uygar bir dünya olduğu için çocuklara tüm oyun etkinliklerini deneyebilecekleri davranış ve disiplin standartlarını belirleyecek materyal, öneri, nezaket ve özgürlük alanı sağlayacak nazik, anlayışlı, yaratıcı öğretmenlere ihtiyaç vardır. (Scarfe, 1962).

İlk insandan dünyaya gelen tüm insanların yaşam tarzı olan oyun, günlük yaşamın en önemli yetişkin uğraşlarından biri yerine bebek ya da çocuk mesleği olarak konumlandırılabilir. Uyku, her insan için öğrenmenin ilk doğal yoludur. Yemek, temizlik yapmak, vücudu keşfetmek, oyalanmak, insanlarla tanışmak ve çocuk yatakta yatarken uyumak çocuğun mesleği haline gelir. Genel olarak çok geniş olmakla birlikte, kullanılan malzeme ve oyuncaklar bir çocuğun istihdam aracı olarak tanımlanabilir. Tüm çocuklar farklı şekillerde ve farklı hızlarda da olsa öğrenebilirler. Çocuklar benzersiz öğrenme becerileri ve yetenekleri ile doğarlar. Çocukların eğitimi, öğrenmeyi etkili ve verimli kılan işlevsel öğretim yöntemlerini ve öğrenme süreçlerini gerektirir. Dünyanın birçok yerinde kabul edildiği gibi oyun, çocuklar için erken yaşlardan itibaren en uygun öğrenme yöntemidir. Bu nedenle, gayri resmi veya resmi tüm faaliyetler oyun temelli olmalıdır. Bu, önceki programlarda olduğu gibi mevcut okul öncesi eğitim programında belirtilen okul öncesi eğitimin temel ilkelerinde belirtilmiştir (Bardak, 2018).

Oyun, aynı disiplin içinde bile farklı disiplinlerde farklı bakış açılarıyla tanımlanabilen bir yoldur. Erken çocukluk eğitimi düşünüldüğünde bütüncül bir tanım çok zordur. Böyle bir kavramın tüm yönlerini tek bir tanımda birleştirmek zordur, bu nedenle hedef grubun yaşamında gayri resmi ve resmi olarak kullanılabilir ve tüm gelişim alanlarını destekler. Özellikle erken çocukluk döneminde tüm zorluklara rağmen oyun oynamak önemlidir. Amaçlı veya amaçsız, kurallı veya kuralsız, gerçek veya model materyallerin kullanılması, özgür veya yapılandırılmış ortamların kullanılması ve zamanın her koşulda gönüllü katılımı ve eğlenceyi içerir ve zaman, öğrenmeye dayalı bir yaşam tarzı olarak tanımlanabilir (Bardak, 2018).

Günümüzde kişisel başarı ve esenlik için ideal insan, tüm sosyal sistemler dikkate alınarak yirmi birinci yüzyıl becerileri olarak tanımlanan becerilere sahiptir. Erken çocukluk dönemi oyunlarının oluşturduğu gelişimsel temel, yirmi birinci yüzyıl becerileri olarak kabul edilen birçok becerinin kazanılmasında yadsınamaz bir etkiye sahiptir. Bu beceriler onları üretken ve etkili bireyler yapar. Çocuklar, kişisel, sosyal ve bilimsel olarak bilinçli ve duyarlı bireyler olmayı erken yaşlardan itibaren oyun yoluyla öğrenirler (Bardak, 2018).

Huizinga'nın felsefî başlangıç noktası, oynamanın oyuncu için bir anlam ifade ettiği gözlemidir. Her oyun bir anlam ifade eder. Oynamak için temel güdü, sağladığı deneyimdir. Huizinga, oyun dövüşüne katılan iki köpek yavrusu örneğini verir. Kardeşinin kulağını ısırmayacaksın ya da sert ısırmayacaksın kuralına uyan köpekler, kızıyormuş gibi yapar ve en önemlisi tüm bu işlerde açıkça muazzam bir eğlence yaşarlar. İnsanlar ayrıca öznel deneyim uğruna oynarlar. Huizinga'ya göre bu deneyimler ancak heyecan, gerilim, serbest bırakma, belirsizlik, birliktelik, sürpriz, ritim, risk, denge gibi duyguların nitel tanımlarında yakalanabilir. Oyunun doğasını ve varlığını varsayılan işlevi ve biyolojik veya sosyal faydaları açısından açıklamayı amaçlayan psikolojik ve biyolojik teorileri eleştirir. Bu teorilerde belirtilen işlev ve faydalardaki muazzam çeşitliliğe işaret ediyor. Psikologlar, çocukların aşırı enerjiyi boşaltmak, yaşamın taleplerine hazırlanmak, motor beceriler geliştirmek, özdenetim ve engellenme toleransını geliştirmek veya arzuların yerine getirilmesi için oynadıklarını iddia ederler. Bu işlev çeşitliliğinde, öğrenme ve gelişmede oyunun en temel işlevi kaybolur (Singer, 2013).

Oyunun tüm bu işlevselci yaklaşımlarının ortak noktası, oyunun oyun olmayan başka bir şeye hizmet etmesi gerektiği varsayımından yola çıkmalarıdır. Huizinga, oyunun özünü yakalamadan oyunun yararlarına ilişkin tüm teorilerin pekâlâ kabul edilebileceğini ileri sürer çünkü oyunun özünü karakterize eden tam olarak eğlence ögesidir. İnsanlar kesinlikle birincil bir yaşam kategorisiyle ilgilidir. Çocuklar, kendi kendine oynamaktan daha değerli olan bazı faydalar için oynamazlar, yetişkinler de oynamaz (Singer, 2013).

Oyun, eğitimin en iyi biçimidir. Bir çocuğun oyunu, dünyayla ve kendisiyle ilişkiler kurarken keşfetme ve deneme biçimidir. Oyunda öğrenmeyi öğrenir. Ayrıca dünyayla nasıl uzlaşılacağını, hayatın görevleriyle nasıl başa çıkacağını, becerilerde ustalaşmayı keşfeder. Özellikle nasıl güven kazanılacağını öğreniyor. Oyunda bir çocuk sürekli olarak kendini yeniden keşfeder, çünkü bir çocuğun sosyal kültürel yaşamın kalıplaşmış davranışını kabul etmesi kolay değildir. Oyun bir öğrenme etkinliğidir. Küçük çocukların hissedilen ihtiyaçlarını karşılayan sözel olmayan bir iletişim biçimi veya mecazi bir dil işlevi görür. Oyun eğitici çünkü bu şekilde çalıştırılırken çocuk kendi kendini yönetir, tamamen dahil olur ve tamamen özümser. Bir çocuk oyunda kendini tamamen kaybedebilir. Oyun aslında güzel ve eksiksiz bir eğitim sürecinin tüm özelliklerine sahiptir. Konsantrasyonu uzun süre korur. İnisiyatif, hayal gücü ve yoğun ilgi geliştirir. Muazzam bir entelektüel mayalanmanın yanı sıra tam bir duygusal katılım var. Başka hiçbir aktivite tekrarı daha fazla motive etmez. Başka hiçbir aktivite kişiliği bu kadar belirgin şekilde geliştirmez. Başka hiçbir faaliyet,

insanda gizli olan çaba ve enerji kaynaklarına bu kadar tam olarak ihtiyaç duymaz. Oyun, çocuğun zihnini, duygularını ve bedenini etkilediği için tüm eğitim süreçlerinin en eksiksizidir. Deneyimin öğrenmeyi teşvik ettiği ve öğrenmenin bilgelik ve karakter ürettiği zaman, tüm eğitim sürecinin tamamen tamamlandığı tek faaliyettir (Scarfe, 1962).

İnsanın düalizmi hem yaratılmış olan hem de yaratma gücüne sahip olmasına dayanmaktadır. Sorgulama süreçlerinde insanın temelinde olan bu düalizm dikkate alınmalıdır. Önceden hazırlanmış ve sabit olduğu sanılan değerler ile değerler eğitimi yapılamaz. Hayatın akışında bağlamın sürekli değiştiği durumlarda bu minvaldeki değerler ile insanın değeri doğru bir şekilde ortaya konamaz. Eğitim ortamlarında sorgulama süreçleri ile değeri değerlendirebilme kapasitesine sahip bireyler yetiştirmek hedeflenmelidir (Dombaycı, Değerler Eğitiminde Felsefi Sorgulamanın Rolü, 2010, s. 134). Bu hedeflerde çocukların uygulamanın içinde olduğu oyun yoluyla çocuklar için felsefe eğitimi ile gerçekleşmektedir.

4.3. Oyun Yoluyla Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminde Zemin Olarak Özgürlük

Çocuklar için felsefe eğitiminde kullanılan yöntemler ile geliştirilmesi hedeflenen düşünce becerilerinin kullanılması arasındaki zaman oldukça uzundur. Lipman'ın kullandığı hikayelerde geçen beceriler ihtimal olarak çocuğun hayatı boyunca sınanmayacak beceriler bile olabilmektedir. Felsefenin etik gibi birçok konusu ise pratik ile doğrudan ilişkilidir. Dahası, yaparak ve uygulayarak öğrenmenin daha etkili olacağı konuları bulunmaktadır. Oyun yolu ile bu eksiklik karşılanabilir. Çünkü oyun yoluyla eğitim yapıldığında geliştirilmesi hedeflenen beceri ile uzun zamanlar geçmeden hemen sınanmaktadır. Bu durum da öğrenmeyi pekiştirmektedir.

Oyun yoluyla çocuklar için felsefe eğitiminde temel, özgürlük kavramdır. Özgürlük zemininde düşünce becerilerinin gelişmesi olanak olarak bulunmaktadır. Gönüllü bir katılım olan oyunda bireyin içsel motivasyonu en iyi şekilde pekiştirilmektedir.

Bir kişinin bir faaliyeti kendi iyiliği için, sağladığı zevk, izin verdiği öğrenme veya uyandırdığı başarı hissi için üstlenmesidir. İçsel motivasyon, bir öğrencinin bir kitabı açıp kendini gerçekleştirmek için okumasıdır. Bu durum, bazı dış ödüllere bağlı olmamalıdır. İnsanlar içsel olarak motive olduklarında, karmaşıklıklara, tutarsızlıklara, yeni olaylara ve beklenmedik olasılıklara dikkat ederken geniş bir fenomen yelpazesinin daha fazla farkında olma eğilimindedirler. Seçim yapmak, bilgi toplamak ve işlemek, iyi tamamlanmış ve

entegre ürünleri takdir etmek için zamana ve özgürlüğe ihtiyaçları vardır; bunların tümü daha derin bir öğrenme ve daha yaratıcı çıktılara yol açabilir. İçsel motivasyon, ödüller, faaliyetin sonucundan ziyade bir faaliyetin yürütülmesinden gelir (Kapp, 2012, s. 52).

Bu yüzden gönüllü bir katılım olmalıdır. Bu gönüllülük özgür bir seçimle oyunun sınırlarını kabul etmeye dayanır. Burada öğrenci hem kural koruculuğu hem konulan kurala uymayı aktif ve gönüllü bir şekilde gerçekleştirir. Özenli düşünmenin bu boyutları ile ilgilidir.

Bir hedef, oyuncuya farklı yaklaşımlar ve yöntemler kullanarak onu takip etme özgürlüğü ve özerkliği verir. Hedefi bilmek, hedefe ulaşmak için farklı teknikler uygulayabilir. Her ne kadar sezgilere aykırı görünse bile bilgisayar oyunundaki " prensesi kurtarmak" gibi net bir hedef, oyuncuya çeşitli seçenekler sunmaktadır. Bir oyuncu, bilgisayar oyunlarındaki Mario gibi doğrudan prensesin yanına gidip ejderhayla savaşabilir ya da ormandan geçerek ejderhayı yenmek için gerekli silahları toplayabilir ya da bir uçan makine yapıp ejderhayı tamamen atlayabilir (Kapp, 2012, s. 29). Hedefler ölçütleri ve bağlamı belirlemektedir. Öğrenci hedefe ulaşmak için eleştirel düşünmenin boyutlarını kullanması gerekmektedir.

En önemli seviye, öğrenciye doğru görevleri yerine getirip getirmediği konusunda rehberlik ve geri bildirim verildiği uygulama seviyesi olacaktır. Bu mod, prosedürü takip eden öğrenciye oklar, ipuçları, talimatlar, vurgular ve tavsiyeler sağlayabilir. Bu seviye, öğrenciye hedefe ulaşma yolunda rehberlik etmek için yeterli yardımı sağlayacaktır. Son olarak, öğrencilere herhangi bir rehberlik verilmeyen bir test veya “serbest oyun” modu oluşturulduğunda öğrenciler sadece oyunu bağımsız olarak oynamak zorundadır. Bu noktada ya başarılı olurlar ya da olmazlar. Bu, en zor seviye olacaktır, ancak aynı zamanda öğrenenlerin öğrendiklerini doğrudan eldeki göreve, işte veya sınıf laboratuvarında gerçekte yapacaklarına benzer bir ortamda uygulama şansı olacaktır. Bir oyuna farklı giriş seviyeleri sağlamak, farklı bilgi seviyelerine sahip oyunculara veya öğrencilere erişim sağlar, oyuncuların oyunu farklı zorluk seviyelerinde deneyimlemelerine olanak tanır ve oyunu geniş bir kitleye erişilebilir hale getirmenin bir yolunu sunar (Kapp, 2012, s. 40).

Bir öğrencinin minimum sonuçlarla başarısız olmasına izin vermek, keşif, merak ve keşif temelli öğrenmeyi teşvik eder. Oyunu her zaman yeniden başlatabileceğinizi bilmek, bir özgürlük duygusu sağlar ve oyuncular, düşmanların nerede saklandığını öğrenmek için açığa çıkmak gibi bir taktik kullanarak, ne olacağını görmek için karakterlerini tehlikeye atarak bu özgürlükten yararlanır veya sonuçları belirlemek için bir kaynağa çok fazla harcama ve diğerine yeterli olmama durumu ortaya çıkar. Oyunlar, bir dizi kuralı keşfetme, hipotezleri

test etme ve hangi yaklaşımların başarılı, hangilerinin başarısız olduğunu hatırlama fırsatı sunar (Kapp, 2012, s. 48,95,140).

Shirley'in çalışmasında ana bulgu, esnek oyun deneyimlerinin yaratıcı düşünme üzerinde yüksek düzeyde yapılandırılmış oyun deneyimlerinden daha büyük bir doğrudan etkiye sahip olmasıdır. Bu ilişkiyi test etmek için sınıf değişkenlerinin etkileri, katılım düzeyi, zekâ, gelişim aşamaları, cinsiyet ve öğretmen-öğrenci etkileşimleri kontrol edilir, sabit tutulur veya rastgele eşleştirilmektedir. Sınıf değişkenleri, katılım, zekâ, gelişim, cinsiyet, öğretmen-öğrenci etkileşimleri gibi unsurlar yaratıcılığın çok boyutlu doğasının ve oyunla ilişkisinin bir parçasıdır. Oyun ve yaratıcı düşünce arasındaki bağlantıların süregelen araştırmasında, bu ve diğer etkiler açıklığa kavuşturulmamıştır. Bu değişkenlerin etkileşimini uzun vadeli olarak değerlendiren daha fazla araştırma araştırmalar da vardır. Mevcut bulgu, oyun-yaratıcı düşünme bağlantısını desteklemektedir ve evde ve ilköğretim müfredatında gelişimsel müdahaleler için çıkarımlara sahiptir. Bu bulgu, yaratıcı düşünmeyi teşvik etmek için çocuğun deneyiminin ayrılmaz bir parçası olarak esnek oyunun kullanılmasının değerini ortaya koymaktadır. Örneğin, öğretmenler, müfredatın diğer yönlerinde yaratıcı düşünmeyi teşvik etmek için oyundaki zengin bir aktivite kaynağına erişebilir. Bu özellikle önemlidir, çünkü oyun çocuklar için böylesine içsel bir değere sahiptir. Çocuklar oyun oynamayı severler ve başka bir amaca da hizmet edebilecek bir aktiviteye katılmak için çok az veya hiç teşvik gerektirmezler. Bu, yaratıcılığın sanatta ayrı olarak öğretildiği ve beden eğitimi, sosyal bilgiler, heceleme veya diğer alanlarda nadiren ele alındığı müfredatın bölümlere ayrılmasından kaçınmaya yardımcı olur (Berretta & Privette, 1990).

Yaratıcı düşünme ve oyun arasındaki ilişki araştırıldığında, oyunun kültürden daha eski olduğuna ve hayvanlar, çocuklar ve yetişkinler için önemli bir işlev olarak fizyolojik aktivitenin ötesine geçtiğine dikkat çekilir. Her oyun bir anlam ifade eder. Huizinga başka bir unsuru daha vurgular. Ona göre oyunun oyunbaz yapısı tüm analizlere direnir. Düşünen herhangi bir kişi bir bakışta oyunun kendi başına bir şey olduğunu görebilir. Çocuklar için oyun, özgürce ve mutlu bir şekilde seçilmiş bir aktivitedir.

Oyun "normal" veya "gerçek" yaşam değildir; oynarken, normalden farklı olan oyun dünyası geçici bir faaliyet alanı olarak yaratılır. Ancak 'sadece oynama' bilinci, çocukların ve yetişkinlerin ciddi olarak kendilerini oyuna kaptıramayacakları ve kendilerini oyunun içinde kaybedemeyecekleri anlamına gelmez. Huizinga'ya göre oyunun unsurları her ciddi kültürel kurumda bulunabilir. Hukukta, ekonomide, dinde ve hatta orduda oyun unsurları mevcuttur.

Bütün bu kurumlarda ritüel bir rol oynar, yani ilgililerin merkezi değerlere veya sosyal ilişkilere biçim verdiği eylem kalıpları rol oynamaktadır. Ritüeller, merkezi değerleri ifade eder ve nesnel olarak kanıtlanamayan gerçekleri 'doğru' yapabilir veya temsil edebilir. Örneğin yargıç, yasanın "oyun dünyasını" işaret etmeye ve sınırlandırmaya hizmet eden bir ritüel kıyafet olan bir toga giyer. Bay Pietersen artık her zamanki Bay Pietersen değil, bir yargıçtır. Kutsal Komünyon 'un Hristiyan ritüelini, Mesih'in bedeni ve kanıyla olan bağlantısı bu noktada örnek verilebilir. Bu ritüelde şarap ve ekmek, Katolik ve Doğu Ortodoks teolojisine göre Mesih'in bedenine ve kanına dönüşür. Ritüel yoluyla insanlar ortak bir gerçeklik, bir kültür yaratırlar; "gerçeğin" ortaya çıktığı büyümlü bir dünya yaratırlar ve bu süreçte insan olarak özgürlükleri ifade edilir. Ciddiyet, özellikle çocuklar kendilerini tamamen oyuna kaptırdıklarında, çocukların oyunlarında da büyük ölçüde ortaya çıkar. Üç yaşındaki bir çocuk oyuncak bebeklerle veya trenlerle oyununa kendini kaptırırsa, başka bir çocuk tarafından rahatsız edilirse, tepki genellikle şiddetlidir çünkü oyun dünyasının büyümlü bozulduğu için çocuk kızgındır. Çocuklar kendilerinde derin izlenim bırakan ciddi deneyimleri de oynar. Hastane deneyimi olan bir çocuk doktorculuk da oynayacaktır. 'Anne ve bebek' onun aşk, bağımlılık ve güçle ilgili en temel deneyimlerini oynadığı çocuklar tarafından sevilen bir temadır. Çocuklar, hayali oyun yoluyla, kendilerini kısmen bunaltan deneyimlerden kendi öznel oyun dünyalarını yaratırlar. Deneyimi kendilerine ait hale getirirler ve çocuk oyunda, kaçınılmaz olanı sarsmak için özgürlüğünü yaratır. Oyun sırasında bu hukukun üstünlüğünden ve 'normal' hayata yönelik yükümlülüklerden geçici olarak muaftırlar. Oyun bir özgürlük duygusu verir. Belki de oyunu heyecanlı kılan budur. Çocuğun oyundaki gerçeklik deneyimini değiştirme özgürlüğü, oyunu heyecanlı kılan unsurdur. Aslında bu, çok çeşitli oyun biçimlerinin paylaştığı ortak bir noktadır. Bir masanın etrafında gülerken ve çığlık atarak dolaşan iki yaşındaki bir grup, oyunlarında her düştüğünde unuttur ve tekrar ayağa kalkar ve henüz düzgün koşmayı beceremedikleri için kendilerine zarar verirler. Üç yaşındaki bir çocuk, doktorun kendisine gerçekten zarar verebileceği endişesi olmadan "doktorda çocuk" oynamanın keyfini çıkarabilir. Bir öğretim görevlisi annesini kaybeden ayının hikayesini yüksek sesle okuduğunda, çocuklar gerçek bir kayıp korkusu hissetmeden hikâyeye zevkle girebilirler (Singer, 2013).

Oyun ve yaratıcı düşünme arasındaki bağlantı özellikle önemlidir çünkü yaratıcı düşünmeyi geliştirme prosedürleri kritiktir ve çocuklar oyun içinde çok fazla zaman harcarlar ve harcamayı severler. Oyun ortak unsurları, içsel motivasyon, esneklik ve yaratıcılık olarak tanımlanabilir. Oyun, yaratıcı düşünme yeteneklerinin ortaya çıkabileceği özgürlüğü sağlar.

Çocukların bazı oyun türlerinde sergiledikleri esneklik ve hayal gücü, diğer etkinliklerde yaratıcı düşünme açısından değerli olabilir (Berretta & Privette, 1990).

4.4. Oyun Yoluyla Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminde İtici Güç Olarak Döngüsellik

Masa veya kart oyunlarındaki “tekrar” ve video oyunlarındaki tekrar düğmesi, genellikle gözden kaçan önemli bir oyun öğesidir. Tekrar oynat düğmesi, oyuncuya başarısız olma izni verir. Oyunlarda başarısızlık bir seçenektir. Oyunlarda başarısız olma seçeneğinin iyi bir durum olduğundan bahsedilebilir. Bir oyuncunun minimum sonuçlarla başarısız olmasına izin vermek keşif ve merak temelli öğrenmeyi teşvik eder. Oyuncunun oyunu her zaman yeniden başlatabileceğini bilmesi kendisinde bir özgürlük duygusu sağlar ve örneğin oyuncu düşmanın nerede saklandığını öğrenmek için açığa çıkmak gibi bir taktik kullanabilir, ne olacağını görmek için karakterini tehlikeye atabilir. Oyunlar, bir dizi kuralı keşfetme, hipotezleri test etme ve hangi yaklaşımların başarılı, hangilerinin başarısız olduğunu hatırlama fırsatı sunar.

Oyunlarda, diğer birçok aktiviteden farklı olarak, başarısızlığı ve bunun ne anlama geldiğini keşfetmek değerli bir yaklaşımdır. Oyuncular, başarısızlığı olumlayabilir ya da bu başarısızlığı ilerlemek için kullanabilir. Başarısızlık fikri, oyun ahlakının bir parçasıdır. Hiç kimse bir oyunu ilk oynadığında başarılı bir şekilde gezinmeyi ve kazanmayı beklemez. Aslında, insanlar başarısız olmayı umarlar ve başarısızlık sürecinde öğrenilen dersleri sabırsızlıkla beklerler.

Başarısızlık, oyuncunun oyuna yaklaşımını yeniden gözden geçirmesini sağladığı için ek bir içerik düzeyi ekler. Oyuna başlangıçta planlanandan farklı bir şekilde yaklaşma zorunluluğu, oyunun oynanabilirliğini artırır ve genişletir. Bunun nedeni, oyunda başarılı bir şekilde gezinmek için genellikle iki veya daha fazla yaklaşımın uygulanabilir olmasıdır ve oyuncu, başarısız bir yaklaşımın farkına vardığında, başarı için birden fazla seçeneği keşfetmekte özgürdür.

Birçok oyunda, tekrarlanan arızaların üstesinden gelmek için yerleşik mekanizmalar bile vardır. Genellikle bu oyunlar, bir görevi tamamlamak için geçici olarak daha kolay bir seviyeye "seviye düşürme" seçeneği sunar veya bir oyuncu tarafından tekrarlanan denemelerden sonra giderek daha kuralcı ipuçları sağlar. Bu mekanizmalar devreye girer çünkü oyun tasarımcıları, bir oyuncunun başarısızlığın üstesinden gelemese, sonunda

oyunu bırakacağını ve bir daha asla geri dönmeyeceğini bilir. Başarısızlık sadece bir noktaya kadar bir seçenektir ve daha sonra oyunun kendisi ilerlemeye yardımcı olur.

Son olarak, bir oyunu hatasız veya baştan sona kazanmanın genellikle oyuncu için tatmin edici olmayan bir deneyim olduğu belirtilmelidir. Bir oyuncunun oyundan gerçekten zevk alması için, bir şeyin başarıldığını hissetmesi gerekir. Başarıdan önce birkaç kez başarısız olmak, kazanan bir duruma ulaşıldığında başarı hissini aşılar. Birden çok kez başarısız olma eylemi, kazanma eylemini daha zevkli hale getirir (Kapp, 2012, s. 48).

Deneysel araştırma, yaratıcı etkinlik ve duygusal olgunluk, en iyi eğitim biçimlerinde olduğu gibi, en yüksek oyun ve çalışma biçimlerinde olduğu gibi, temel unsurlar olduğundan, eğitim bu noktada ele alınabilir. Okul öncesi eğitimde oyun kabul edilse de oyun ruhunun tüm okul ve yetişkin eğitim çalışmaları boyunca devam etmesi göz ardı edilmektedir. Etkili ve kalıcı olması için, zihindeki tüm fikirlerin bir şekilde somut bir biçimde yaratıcı bir şekilde ifade edilmesi gerekir. Buna bazen rekreasyon denir, ancak asla tam bir taklit değildir. Tüm rekreasyon, ona yapanın veya oyunun kişisel yaratıcılığını enjekte etmiştir. Eğitimli bir kişi, entelektüel çabaları karakter oluşumuna, tutum gelişimine ve estetik duyarlılığa -ya da Aristoteles'in dediği gibi "bilgelik ve erdeme" taşınmış kişidir. Boyd Bode, eğitimin sadece gerçekleri ve becerileri öğrenmekten daha fazla olduğu konusunda herkesin hemfikir olduğunu, tutumlar ve takdirler eşit şekilde dikkate alınmazsa kamu yararına yeterince hizmet edilemeyeceğini, duygu ve davranış terimlerinin önem kazanması gerektiğini vurgular. Bu ancak oyunun ruhunu ve özelliklerini kullanarak başarılabılır. Öğrenme, tutumları ve duyguları etkilemediği sürece, iyi veya tam bir eğitim değildir. Oyunun en güzel yanı, tamamen çocuğun tüm kişiliğini içermesidir; özellikle tutumları, karakteri ve duyguları değiştirir. Tam bir eğitimin ve oyunun gerçek özelliği olan, entelektüel aktiviteden duygusal katılıma geçiştir. Bu önemli aktarım yalnızca yaratıcı ve sanatsal etkinlikte gerçekleşir. Bu yüzden oyunun ve eğitimin sanatsal ve yaratıcı unsuru çok önemlidir (Scarfe, 1962).

Sosyal olarak hareket etme yeteneği, kültürel öğrenme süreçlerinde taklit yoluyla kazanılır. Bu, son birkaç yılda yapılan büyük miktarda araştırma ile gösterilmiştir. Oyun, hediye alışverişi ve ritüel eylem gibi kültürel olarak değişen insan yetenekleri, *mimetik* süreçler aracılığıyla geliştirilir. Belirli koşullar altında "doğru" hareket edebilmek için, insanların, ilgili eylem alanlarında yer alan duygusal ve bedensel *mimetik* öğrenme süreçlerinde kazanılan pratik bilgilere ihtiyacı vardır. Belirli bir kültürdeki toplumsal eylemin özellikleri de ancak onlara *mimetik* olarak yaklaşılarak kavranabilir. Pratik bilgi ve sosyal eylem, büyük ölçüde kültürel ve tarihsel koşulların sonucudur. Sosyal eylemler, jestler olarak başka

jestlere atıfta bulunuyorlarsa, geçici olarak *amimetik* olarak tanımlanabilir; bedensel bir performans veya sahneleme olarak anlaşılabilirlerse ve eğer bunlar özerk eylemler iseler, kendiliğinden anlaşılırlarsa ve diğer eylemler veya dünyalarla ilgili olarak ortaya konmaktadır. Bu nedenle, zihinsel değerlendirme, kararlar, refleksif veya rutin davranışlar gibi eylemlerin yanı sıra benzersiz eylemler ve kural ihlalleri de *mimetik* değildir. Bir kişinin eylemlerinin önceden var olan bir toplumsal pratiğe atıfta bulunduğu ve kendi içinde bir toplumsal pratiği yarattığı her yerde, aralarında *mimetik* bir ilişki kurulur. Sosyal bir uygulama yapıldığında, bir sosyal modele göre hareket edildiğinde ve vücut yardımıyla belirli sosyal kavramların ifade edilmesinde durumun böyle olduğu söylenebilir. Daha önce de belirtildiği gibi, bu eylemler sadece taklit değildir. *Mimetik* eylemler hiçbir şekilde yalnızca bir örneği aslına uygun olarak kopyalayan reproduksiyonlar değildir. Tersine, *mimetik* olarak gerçekleştirilen sosyal pratiklerde tamamen yeni bir şey yaratılır. Sadece önceden var olan koşullara uyum sağlamayı içeren taklit süreçlerinin aksine, *mimetik* süreçler atıfta bulundukları durumlar veya kişilerle aynı anda benzerlik ve farklılık yaratır. Özneler, daha önce deneyimlenen durumlara ve kültürel olarak oluşturulmuş dünyalara “benzer hale getirilerek” belirli bir sosyal alanda yollarını bulma becerisi kazanırlar. Başkalarının yaşam pratiklerine katılarak kendi dünyalarını genişletirler ve kendileri için yeni eylem ve deneyim olanakları yaratırlar. Alıcılık ve etkinlik burada bir arada bulunur; bu süreçte, önceden var olan dünya ve onunla *mimetik* olarak ilişki kuranların bireysellikleri iç içedir. İnsanlar daha önce deneyimledikleri durumları ya da dış dünyayı yeniden yaratırlar ve bu ikileme sürecinde onlara sahip çıkarlar. Kendi bireyselliklerini geliştirmeleri, yalnızca önceki durumla veya dış dünyayla uğraşırken olur. Ancak bu süreçte kişinin daha önce farkına varmadığı enerjisi bireysel istek ve ihtiyaçlar şekli alabilir. Dış dünyayla uğraşmak ve benliği oluşturmak aynı sistemin parçasıdır. Dış ve iç dünya sürekli birbirine benzer hale gelir ve her biri ancak diğeriyle ilişkili olarak deneyimlenebilir. Dış ve iç benzerlikler ve yazışmalar geliştirilir. İnsanlar kendilerini dış dünyaya benzetirler ve süreç içinde değişirler; bu dönüşüm onların dış dünyaya ve kendilerine ilişkin algılarını değiştirir. *Mimetik* süreçlerde pratik bilginin edinilmesi mutlaka benzerlik üzerine kurulmaz. *Mimetik* bilgi, önceden var olan bir sosyal eylem dünyasına veya daha doğrusu performatif sahnelemeye referansla elde edildiğinde, hangisinin *mimetik* referans noktası olduğunu yalnızca her iki dünyanın karşılaştırması belirleyecektir. Bununla birlikte, *mimetik* bir eylemin başlangıç noktası, büyümlü bir temas kurma arzusu da olabilir. Hatta bu tür eylemleri önceden var olan toplumsal pratiklerden ayırmak için *mimetik* bir referans gereklidir. Önceden var olan sosyal eylemleri kabul etme, onlardan farklı olma veya reddetme seçenekleri ancak bu şekilde

kurulur. *Mimetik* öğrenme süreçlerinde, önceden var olan sosyal eylemler tekrarlanır. Bu durumda referans teorik düşünceyle değil, estetik olarak duyuların yardımıyla kurulur; ikinci toplumsal eylem, onu ne doğrudan ele alması ne de değiştirmesi bakımından birinciden ayrılır, sadece onu tekrar eder; buradaki *mimetik* eylem, gösteren ve temsil eden bir karaktere sahiptir; performansı kendi estetik niteliklerini üretir. *Mimetik* süreçler, gerçek veya hayali olabilen insan yaratımının sosyal dünyalarına atıfta bulunur. Sosyal eylemlerin dinamik doğası, onların sahnelenmesi için gerekli bilginin pratik bilgi olması gerçeğinden kaynaklanmaktadır. Bu nedenle, analitik bilgiden daha az rasyonel kontrole tabidir. Bu aynı zamanda, pratik ritüel bilgisinin yansıtıcı bir bilgi türü olmadığı veya kendisinin farkında olmadığı için de geçerlidir. Sadece bu bilgiden kaynaklanan eylemlerin gerekçelendirilmesi gereken çatışmalar ve krizler sırasında böyle olacaktır (Wulf, 2008).

Bununla birlikte, toplumsal pratik sorgulanmadığı sürece, arkasındaki pratik bilgi adeta yarı bilinçli olarak kalır. Kendi ortamını oluşturan bilgi gibi, toplumsal eylemin sahnesel bedensel performansında, uygunlukları üzerinde düşünmeden kullanılabilen imgeler, kavramlar ve eylem biçimlerinden oluşur. Basitçe bilinirler ve sosyal pratiğin sahnelenmesi için kullanılırlar. Sosyal eylem sahnelerinin düzenlendiği fiziksel hareketler de pratik bilginin bir parçasını oluşturur. Fiziksel hareketler disipline ve kontrole tabi tutulduğunda, -vücudun hafızasında saklanan- disiplinli ve kontrollü bir pratik bilgi ortaya çıkar ve bu, karşılık gelen sembolik sahne eylemi biçimlerinin sahnelenmesini mümkün kılar. Bu pratik bilgi, belirli bir kültüre ait sosyal eylem ve temsil biçimlerini ifade eder. Bu nedenle, geniş kapsamlı olmasına rağmen, tarihsel ve kültürel olarak belirlenmiş boyutuyla yine de sınırlıdır. *Mimetik* süreçlerde, önceden var olan dünyaları değiştirme ve düzenlemenin taklitçi bir eylemi gerçekleşir. *Mimetik* eylemlerin yenilikçi potansiyeli burada yatmaktadır. Sosyal pratikler, diğer eylemlere atıfta bulunuyorlarsa ve kendileri, diğer eylemlere atıfta bulunmanın yanı sıra kendileri için sosyal pratikler oluşturan sosyal düzenlemeler olarak anlaşılabiliriyorsa, *mimetiktir*. Sosyal eylemler, ancak *mimetik* süreçler içinde yer alan pratik bilginin ortaya çıkmasıyla mümkün olur. Sosyal eylemlerle ilgili pratik bilgi, tarihsel ve kültürel olarak belirlendiği kadar maddi ve gülünçtür; yüz yüze durumlarda ortaya çıkar ve anlamsal olarak belirsizdir; hayali bileşenleri vardır, kasıtlılığa indirgenemez, bir anlam fazlası içerir ve dinin, siyasetin ve gündelik hayatın toplumsal sahnelemelerinde ve temsillerinde gözlemlenebilir (Wulf, 2008)

4.5. Oyun Yoluyla Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminin Bütünlüğünü Sağlayan Ciddiyet Kavramı

Ciddiyet ve özen çocukların içsel motivasyona bağlı bir şekilde kalbinden gelmesi ortaktır. Bu yüzden çocuklara değer verdikleri olgulara özen göstermesi doğaldır. Özenli düşünme, çocukların değer sistemini güçlendirir ve bununla birlikte duyuşsal heyecan, yoğunluk ve derinlik gibi duyguları açığa çıkarır (Dombaycı, Teaching Of Environmental Ethics: Caring Thinking, 2014, s. 1411). Oyun yoluyla çocuklar için felsefe eğitiminde de tek amacın oyunu kazanmak olmadığı, bir topluluk içinde değerleri ve duyguları insanın değerine yakışacak bir biçimde yaşanmasını ortaya konmaktadır.

Bakım ve saygı (güven ve empati ile birlikte) olarak bu kadar olumlu ve besleyici niteliklerin herhangi bir öğrenme ortamında temel bileşenler olduğu fikri önemlidir. Yine de çoğu kavramda olduğu gibi, "biraz daha derine inmeye" başlanıldığında, birkaç gerginlik noktası ortaya çıkar. Örneğin, saygı kavramı bir kerede son derece geneldir (öğretmenlerin ve sınıfların ortaya çıktığı hemen hemen her kural listesinde) ve kültürel olarak spesifiktir. Çin ve diğer Konfüçyüs temelli toplumlarda öğretmene yönelik farklı sorgulama biçimleri mevcuttur. Bu noktada " Batı " nın kabul gördüğü değerler bir tarafa bırakılırsa, iki farklı fikir ön plana çıkabilir. Birincisi, tüm sorgulama topluluğu fikri, belirli bir topluluğun sınırlarının sabit olmaktan ziyade şeffaf olarak kabul edilmesi gerektiğini düşündürmektedir. Bununla, başkalarıyla (bireyler veya topluluklar) rekabetçi bir ilişki içinde kendini görmemesi gerektiği kastedilmektedir. Daha ziyade, temas edebileceği diğer kişilerle diyalog yoluyla birleştirme olasılığına açık olmalıdır. Örneğin, bir kültürden gelen çocukların diğerinden etkileşime girmeye başlayan çocukları öngörülmektedir: ortak bir dil bulmaya çalışmak, farklı olanlar için neyin önemli olduğunu sabırla öğrenmek ve özellikle (paylaşılan) konsept gibi sorunları keşfetmek önem kazanır. Böyle bir diyalog hiçbir şekilde bir fikir birliğinin ortaya çıkacağını garanti etmez, ancak en azından daha fazla karşılıklı anlayışa yol açmak zorundadır.

İkinci olarak, bir kişinin fikirlerini dikkatli bir biçimde dinleme, saygılı bir biçimde " tartışma" bu noktada ele alınabilir. Belki de bu durum, sınıftaki diyalog için iyi bir konu olabilir.

İki veya daha fazla sorgulayan topluluk bu şekilde etkileşime girdiğinde, aralarında ortaya çıkan diyalogun, kaç tane topluluğa ait olduğu sorusu ve bu soruya yönelik net olmama durumunu kabul etmede bir sorun olmadığı söylenebilir. Daha önce de belirtildiği gibi, belirli bir sorgulama topluluğunun gerçek, bireysel üyelerinin üzerinde hiçbir değer veya

statüye sahip olmadığı ve ortaya çıkan bir “küresel sorgulama topluluğu” fikrinin bir fantezi olabileceği görüşü ele alınabilir. Yine de bir tür yol gösterici ideal, gerçeği bulmak, herhangi bir soruşturma biçimi için normatif bir ideal olarak hizmet edebilir (Splitter, 2009).

Oyun ve iş zıt şeyler değildir. Genellikle çakışır, ancak farklı şekilde ölçülmeleri gerekir. İş, fiziksel eforun miktarı ile ölçülür. Oyun, duygusal katılımın kalitesi ile ölçülür. Ne yazık ki, kamu dilinde "iş" duygusal çağrışımları ödünç almış gibi görünüyor. Görünüşe göre çalışmak, yapılması gereken ciddi ve önemli bir faaliyettir. Oyun, zayıf karakterlerin şımartıldığı anlamsız ve değersiz bir zaman kaybı olarak düşünülür. Bu, gerçeğin yanlış bir biçimde ele alındığını göstermektedir, çünkü bir etkinlik istenen oyunun özelliklerini aldığı anda normalde daha fazla çaba harcanır ve daha fazla iş yapılır. İş ve oyun zıt şeyler değildir ve mükemmel eğitimin ancak ciddi oyun ruhu içinde büyük çaba harcandığında devam ettiği ne kadar erken anlaşılırsa, tüm eğitim sistemi için o kadar iyi olacaktır (Scarfe, 1962).

Oyun ve 'normal' yaşam arasında her zaman bir gerilim vardır. Yetişkin oyuncu, "oyun dünyası" ile "gerçek" dünya arasındaki sınırların farkındadır. Oyunun bir başlangıcı ve bir sonu vardır ve zaman, mekân ve kurallarla belirlenen sınırlarla belirlenir. Örneğin, rekabetçi bisiklet veya tiyatro için oyunun kuralları bu noktada hatırlanabilir. Ancak bu kurallar bazen bir oyun olarak bile çiğnenebilir. Bazen kuralları çiğnemek, uluslararası bisikletteki doping olayında ve büyük miktarda para rolünde olduğu gibi bir ihanet duygusu uyandırır. Futbola bakıldığında sporun hala bir spor mu, yoksa tamamen bir para meselesi haline mi geldiği sorusu sorulabilir. Ancak oyun dünyasının sınırlandırılmasıyla ilgili olarak, yetişkinler ve küçük çocuklar arasında büyük bir fark vardır. İki veya üç yaşındaki çocuklar, "eğlenmek için" ve "gerçek için" arasındaki farkı sezgisel olarak bilirler. Örneğin, bu çocuklar oyun içerisinde bir köpek ya da bir anne olabilir. Oyun boyunca bu karakteri taşıyabilir. Ancak oyun bittiğinde çocuk köpek ya da anne olmadığının bilincindedir. Ancak oyun ile "gerçek" arasındaki sınırlar genellikle belirsiz ve değişkendir. Gerçekten, oyuna ve tam tersine akıcı geçiş, küçük çocuklarda sıklıkla gözlemlenen bir olgudur. Küçük çocukların mizah ve şakaları genellikle bu geçişe dayanır (Singer, 2013)

Küçük çocukların oyunları ile ilgili araştırmalarda en çok dikkat, “saf oyunun”, yani çocuğun kendiliğinden eğlence ve mutluluk için katıldığı etkinliklerin eğitici faydalarına verilir. Bebeklerin bacaklarını ve kollarını hareket ettirmesi ve ebeveynleri ve öğretmenleri ile konuşmaları, küçük çocukların kaydıraktan aşağı inme oyunu, kum havuzunda ve fiziksel nesnelerde eğlenceli keşifler yapmaları, ev köşesinde arabalar ve bebeklerle oynuyormuş

gibi yapmaları örnek verilebilir. Oyun için çeşitli olasılıklar, küçük çocukların yetiştirilme kalitesinin önemli özelliklerinden biridir. Ancak küçük çocuklar yalnızca oyun dünyasında yaşamazlar. Çocuklar en başından beri Huizinga'nın "normal yaşamın zorunlulukları ve yükümlülükleri" olarak adlandırdığı şeyle karşı karşıyadır. Çocuklara bakılması gerekir, yemeleri, içmeleri, temizlenmeleri ve üstlerini değiştirmeleri, uyumaları gerekir. Çocuğun bakış açısından da yaptıkları her şey oyun oynamak değildir (Singer, 2013)

4.6. Sorgulama Topluluğu ve Oyun

Düşünce becerileri, diyaloga dayalı sorgulama topluluğunda geliştirilebildiği gibi pratiğe ve deneyimlere dayalı oyun ortamında da geliştirilebilmektedir. Burada oyun sorgulama topluluğu ile zıt bir kavram değildir, tam tersine bütünleyici ve güçlendirici bir kavramdır.

Felsefenin nasıl iyi yapılacağını öğrenmek, ortak prosedürlerin ve bu prosedürlere bağlılığın olduğu bir paylaşılan deneyimler topluluğunu gerektirir. Entelektüel alışkanlıklar ders vererek değil, çocukların eleştirel, adil, mantıklı, yaratıcı, yeni deneyimlere açık olmalarını ve değiştirmek için ihtiyaç duyacakları cesareti geliştirmelerini teşvik eden koşullar altında hareket etme pratiği kazanmalarını sağlayan koşullar yaratarak öğretilir. Bu alışkanlıklar, açık sorgulamanın önkoşullarıdır. Günümüz çocuklarında dengeli, uyumlu ve ahlaklı zekaların gelişme olasılığı olan ikincisidir. Mümkün dünyaların en iyisinde, tüm eğitim, çocukların entelektüel korkuyu, araştırmaların ortaya koyduğu gibi bilinç yozlaşmasını üzerlerinden atmalarını sağlayacaktır. Hayal gücünü, entelektüel cesareti ve yaratıcı eylemi engelleyen işte bu korkudur. Olası dünyaların en iyisinde, öğretmenler, yeni fikirler rahatsız edici görünse bile, artık savunulamaz olan eski fikirlere korkakça bir güvenden kurtulmak için çocukların birbirlerine yardım etmeye gelmelerini kolaylaştırmak için ellerinden gelen her şeyi yapacaklardır. Eski nesil tarafından çok ince bir şekilde iletilen ve doğurulan korkudan çok sayıda çocuğun cesur, yaratıcı fikirlerden uzaklaştığı anlaşılmaktadır. Sınıf arkadaşlarıyla açık ve eleştirel bir şekilde paylaşımları, temel varsayımlarını araştırmaları, sonuçlarını göz önünde bulundurmaları ve düşündükten sonra değerli görünürlerse onları gerçeğe dönüştürmek için birlikte araçlar yaratmaları gereken bu fikirlerdir. Bunun yerine, çocuklar, yeni fikirlerin kendilerini tahakküm altına almayacağı korkusuyla, dikkatlerini düşünme becerileri veya mantık gibi çok daha az korkutucu bir şeye çevirmeleri için toplum tarafından teşvik edilir. Bu, mantık ve diğer düşünme becerilerinin felsefi akıl yürütme için gerekli olmadığı anlamına gelmez. Felsefi fikirlerin tartışılması, çocukların entelektüel özerklikte büyümesi için aynı derecede önemlidir. Bu yozlaşmış bilinç zihninin en kötü

hastalığıdır ve felsefe yapmanın merkezi bir rol oynadığı sınıf sorgulama topluluklarının gelişiminin önündeki en ciddi engeldir (Sharp, 2010).

Sorgulama topluluğu bir anlamda birlikte öğrenmedir ve bu nedenle paylaşılan deneyimin değerinin bir örneğidir. Ancak bir başka anlamda, tüm öğrenmenin kendi kendine öğrenmesi gerektiğini düşünen öğrenciler, başkalarının öğrenme deneyimlerini de kullanabileceklerini ve bunlardan yararlanabileceklerini keşfetmeye başladıkları için, öğrenme sürecinin verimliliğinin büyütülmesini temsil eder. Bu, gerçek sınıf deneyiminin ne kadar az anlaşıldığını ortaya koyması dışında, kayda değer olmayacak kadar açık görünmektedir. Sınıf arkadaşlarından biri konuşmaya başladığında dinlemeyi bırakan üniversite öğrencilerine rastlamanın mümkün olduğu söylenebilir. Akranlarının kendi deneyimlerini tamamlayan (ki bu durumda bunu duymakla kazanacakları çok şey olur), kendilerini doğrulayan (ki bu durumda kendi inançlarına daha sıkı tutunmaya hazır olabilirler) ya da aynı fikirde olmasalar da farklı deneyimlere sahip olabileceklerini kavrayamazlar. Bu durumda kendi konumlarını yeniden gözden geçirmeleri gerekebilir. Öğrencilerin birbirlerinin deneyimlerinden öğrenebileceklerini düşündükleri derece, genellikle eğitmenin deneyimlerinden öğrenebileceklerini düşündükleri ile ters orantılıdır. Öğrenciler, çocuklar ve dünya arasında arabuluculuk yapabilecek yetişkinlerden faydalanabileceklerini düşünmekte de yanılmazlar. Yetişkin genellikle toplumun deneyimini, kültürünü öğrenciye, öğrencinin deneyimini de topluma tercüme etmeye hizmet eder. Sorgulama topluluğu, bu çeviriyi günlük okul pratiğine yerleştirir (Lipman, 2003, s. 93-94).

BÖLÜM V

SONUÇ

Oyunu belirleyen özgürlük, döngüsellik ve ciddiyet ilkeleri her oyunda farklı görünümde ve farklı derecelerde ortaya konmaktadır. Bu insanın dünyaya bir bağlanış ve dünyayı anlamlandırma biçimi olarak oyunun ontolojik yapısından kaynaklanmaktadır. Bu ontolojik yapıda, insanın çevresini anlamlandırmaya çalışırken oyun bir dil olarak kendini açığa çıkmaktadır. Oyunun dili ise sembollerdir ve semboller her zaman soyut ve somutun kesiştiği noktalarda bulunur. Oyun bu iki boyut ile bağlantılı olmasından dolayı hem oyuna çok boyutluluk kazandırarak kavramının kapsamını genişletiyor hem de oyunu iki boyuta da muhtaç bırakıyor. Bu bağlamda oyun ne soyut yanı ne de somut yanı ele alınmadan düşünülemez. Ayrıca oyun kendi başına varlığını ortaya koyamaz. Her oyun oynanabildiği için oyundur ve oyun oynunsuz oyun olamaz. Lakin bu oyun oynanmadığı anda oyunluktan çıktığı anlamı gelmemektedir. Çünkü belirli aralıklarla oynanan oyunlarda aradaki bekleme sürelerinde oyun, oyun olmaktan çıkmaz. Oyun geçmiş, şimdi veya gelecekte oynanan veya oynanması beklenen bir olgudur. Oyunun zıtlıkları içinde taşınması ve tek bir bütünde ortaya koyma durumu özgürlük, döngüsellik ve ciddiyet kavramlarının farklı görünümde ortaya çıkmasına sebep olmaktadır. Oyun için özgürlük stoacı tarzda belli sınırların içindeki gönüllü bir katılımdır. Döngüsellik Nietzsche'nin bengi döngü düşüncesindeki gibi aynı ve farklı bir arada ortaya koyan bir kavramdır. Son olarak ciddiyet ise oyunun ne kadar ciddi olduğu ile ilgilidir. Oyun yoluyla yapılacak her eğitimde bu kavramların oyunda ne kadar belirgin olarak bulunduğu oyunun değerini belirlemektedir.

Oyun kavramının çerçevesi belirlenerek çocuklar için felsefe eğitiminde nasıl kullanılacağını kuramsal düzeyde betimlenmesi nihai amaçtır. Bu amaç için öncelikle kavramların antik dönemden günümüze kadar gelinen tarihsel süreçte düşünce akımlarının ve düşünürlerin oyun hakkındaki düşüncelerini eğitim bağlamında açıklayıp bu kavramların aralarındaki kuvvetli ilişki ortaya konulmuştur. Oyunun gündelik dildeki kullanımından

farklı anlamları olduğu önemle vurgulanmıştır. Bu vurgunun eğitim için gerekliliği göz ardı edilmemelidir.

Felsefe tarihinden yola çıkılarak bir kuramsal zemin oluşturma hedeflenmiştir. Oyun ve eğitim kavramları ele alınan giriş bölümünde diğer bölümler için dayanak niteliğindedir. Çalışmanın diğer bölümleri giriş bölümündeki tarihsel referanslara dayanarak kurgulanmıştır. Oyun kavramının eğitimde yanlış anlaşılmasının sebebi olarak kavramın tarihsel süreçte birlikte düşünülmeden ele alınması olduğu açıktır. Bu yüzden giriş bölümünde filozofların düşüncelerine dayanarak bir perspektif ortaya konmuştur.

Felsefe, eğitim ve oyun tarihin başından beri iç içe olmuştur. Bu durum Eski Yunan'da “paideiâ”nın “*paidiâ*” ile ilişkisinde ortaya çıkarken günümüzde de bu ilişki geçerlidir. Tarihsel süreçlerde oyunun ciddiyetsizlikle özdeşleşip değeri anlaşılmamış olsa da Nietzsche, Huizinga ve Fink gibi filozoflar ile tekrar gündeme alınmıştır. Bu filozoflar öncülüğünde insanlığın ve kültürün ayrılmaz bir parçası olduğu gösterilen oyunun eğitimdeki yeri ve önemi de bu vurgulanmıştır.

Oyun kavramı kendi içinde bir ontolojik yapı taşımaktadır. Bu ontolojik yapı evrenin varlık ve hiçlik ile olan oyununa dayanmaktadır. Anaksagoras'ın düşüncesinde her varlık var olmasıyla varlığa karşı bir suç işlemiştir ve bu suç hiçliğe dönerek kefareтини ödeyecektir. Bu varlık ile hiçliğin oyunudur. Oynayan, oynama özgürlüğüne zorunlu olarak bağlıdır. Oyun kavramı varlık kavramı kadar geniş kapsamlı bir kavramdır. Bu yüzden belli başlı çizgiler çekip sınırlandırmak oldukça zordur hatta imkansızdır. Varolan her şey de oyuna temelden bağlıdır. Ayrıca bu bağ hiçlikle de ilişkilerini ortaya koymaktadır. Varlık var olduğu sürece varlık olabildiği gibi oyunda oynandığı sürece var olabilir. Aslında oyuna varolan her şeyin hareketi olarak bakılabilir.

Oyun kavramının ele alındığı bölümde oyunun etimolojisinden yola çıkarak pek çok farklı dilde birbirinden çok farklı anlamlarla kullanılabileceği gösterilerek ortaya konmuştur. Bu çeşitlilikten ve Wittgenstein'in görüşlerinden yola çıkarak tüm oyun kavramını kapsayacak bir tanım yapılamayacağı, oyunun yerine tüm oyunlarda bulunan ilkelerden söz edilebileceği gösterilmektedir. Bu ilkelerden yola çıkarak belirli alanlarla sınırlandırıldığında oyunun tanımını yapmanın imkânı olduğu gösterilmeye çalışılmıştır. Bu yüzden oyun kavramının çok sayıda tanımın olması doğaldır ve geçerlidir. Eğitim alanında oyun kavramı incelendiğinde belirli ilkeler gözetilerek kendi bağlamında ele alınması gerektiği ortaya konmuştur.

Oyun kavramını açıklamak için temele alınan filozof Huizinga olduğundan yukarıda bahsedilmişti. Çünkü oyun ve ciddiyet ilişkisini kurarak çağdaş dönemde oyunun kapsamlı anlaşılmasını sağlayacak düşünceleri ortaya koymuştur. Huizinga'da eğitim, kültür aktarımı ile olmaktadır. Kültür ise dünya dışına çıkılan oyun ile ilerlemektedir. Kültür oynatarak yaratılan bir olgudur. Dolayısıyla, Huizinga'ya göre, insanlar bir kültürü tanımak isterse o kültürün oyunlarına bakmalıdır. Benzer bir şekilde bir eğitimi tanımak ve analiz etmek istenirse o eğitimde kullanılan oyunlar incelenmelidir. Mevcut eğitim programlarında tamamen oyunsuz eğitimlerin bulunması da eğitimin ne kadar *agonal* bir hal aldığını göstermektedir.

Oyun kavramının ön plana çıkan üç ilkesi özenle ele alınmıştır. Bu ilkeler özgürlük, döngüsellik ve ciddiyet olarak üç kavram olarak toplanmıştır. Bu üç kavramın seçilmesinin sebebi filozofların düşüncelerinden yola çıkıldığında ele alınacak her oyun bu üç ilkenin bulunduğu öne sürülmesidir. Her oyunda bulunan bu ilkeler ölçülü oldukları müddetçe oyunun değeri artırılırken ölçüsüz olduklarında oyunun oyunluktan çıkarak başka bir olguya dönüşmesine sebep olabilmektedirler. Çocuklar için felsefe eğitiminde yöntem olarak kullanılacak her oyun için de aynı durum geçerlidir. Çocuklara oyun ile kazandırılmaya çalışılan beceriler bu ilkeler gözeterek yapılmalıdır. Böylesi durumlarda etkili sonuçların elde edileceği temellendirilmiştir.

Oyun yoluyla çocuklar için felsefe eğitimi bu özellikleri, çocuklar için felsefi pedagojinin de temelini oluşturur. Çocuklar için felsefe dersleri, yirminci yüzyılın sonlarında yaygınlaşmaya başlayan ve Lipman ile ortaya çıktığına inanılan bir eğitim programıdır. Lipman, felsefe öğretiminde karşılaşılan güçlükleri gözlemleyerek yeni metodolojiler geliştirmeye ve çocuklara felsefe öğretiminin ilk yapı taşlarını oluşturmaya başlamıştır. Ancak Lipman'ın gözlemlediği en büyük sorun, öğrencilerin temel düşünme becerilerinden yoksun olmalarıdır. Lipman'a göre felsefe eğitiminde ilk gereklilik öğrencilere felsefi bir tutum kazandırmaktır. Felsefi bir tutum elde etmek, düşünme becerilerinin gelişmesiyle mümkündür. Lipman, çocukların felsefe eğitiminde eleştirel, yaratıcı ve bilinçli düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlar. Eleştirel düşünmenin en önemli özelliği ölçütlere dayalı olmasıdır. Öğrencilerin sınırlar, tanımlar ve özellikler gibi kavramlara yaklaşırken ortaya konan belirleyici nitelikler, kriterlerin nasıl uygulandığına bağlıdır. Eleştirel düşünmeyi geliştirmeyi amaçlayan çocuklar için felsefe dersleri, ölçütleri kullanarak kavramlar arasındaki ilişkileri belirleme becerilerini pekiştirir. Kavramların kendileri ve aralarındaki ilişkiler, çocuklara felsefe öğretmenin önemli bir parçasıdır. Kavram oluşturma ve

kavramsallaştırma becerisini öğreten beceri yaratıcı düşünme becerisidir. Lipman'a göre yaratıcı düşünme, kavram ve fikirleri yenilemekten veya yeniden yaratmaktan gelir. Bu tür yaratıcı düşünme, meydan okuma, doğum ve düşünceyi genişletme gibi yöntemlerle gerçekleştirilir. Kasıtlı düşünme, öğrencilerin etik bireyler olmalarını ve karakterlerini şekillendirmelerini sağlayan düşünmedir. İnsan, içinde yaşadığı toplumun ve kültürün bir parçasıdır. Bu parçadan bütüne ilişkisel ve kasıtlı düşünme, diğer iki düşünme becerisiyle bütünleştirilmiştir. Bu yetenekleri kapsamlı bir şekilde geliştirerek, öğrencilerin yüksek muhakeme ile felsefi bir tutum kazanılır.

Çocuklar için felsefe ile oyun kavramının üç temel ilkesi olan özgürlük, döngüsellik ve ciddiyet kavramları arasındaki ilişki kurulması amaçlanmıştır. Bu amaç için öncelikle çocuklar için felsefenin ne olduğu ve düşünme becerilerinin işlevi açıklanmıştır. Bu açıklama yapılırken çocuk için felsefe modern anlamda kurucu sayılan Lipman'ın düşüncelerinden yola çıkılmıştır. Bu çalışmadaki nihai amaç çocuklar için felsefe ile oyun kavramı arasındaki ilişkilerin ortaya konmasıdır. Bu amacı gerçekleştirmek için çalışmanın son bölümünde özgürlük, döngüsellik ve ciddiyet kavramları üzerinden düşünce becerilerinin geliştirilmesi için temele alınması gereken kavramlardır.

Özgürlük kavramı bağlamında eleştirel düşünme becerilerini geliştiren oyunların hedefli olması yönü ön plana çıkmaktadır. Oyunların hedefli olması, eleştirel düşünme becerilerinin bağlama duyarlılık, yargıda bulunma ve ölçütlü olma özelliklerini hikâye yöntemini temele alan diğer çocuklar için felsefe uygulamalarından daha iyi geliştirmektedir. Çünkü belirli ve sınırlı bir oyun ortamında çocuğun yapacağı özgür seçimler ve seçimlerin oluşturduğu stratejiler ile hedefe ulaşmaya çalışması, gerçeğe daha yakın bir deneyim kazanmasını sağlamaktadır. Oyun, düşünme becerileri ile ortaya konan yargılar ile bu yargıların teste tabi tutulması arasındaki süreyi minimuma indirerek çocukların yargılarını sınamasında daha iyi bir deneyim ortaya koymaktadır. Lakin hikâye üzerinden yapılan çocuklar için felsefe uygulamalarında ortaya konan yargılar ile gerçeklikte bu yargıların sınanmasının deneyimi arasındaki süre çok daha uzun olabildiği gibi hiç gerçekleşmeme ihtimali de bulunmaktadır. Bir diğer yandan oyunun özgür ve gönüllü bir eylem olması göz önünde bulundurularak içsel motivasyon ele alınmıştır. Çünkü oyun deneyiminin tam ortaya konması için oyun ve oyuncu arasında gönüllülüğe dayalı bir ilişki olmalıdır. Aksi takdirde çocuğun düşünme becerilerini geliştirmesi için oyunun oluşturduğu sembolik dünyanın büyüğü bozularak işlevini yitirir. Özgürlüğün son ögesi olarak yaratıcı düşünme becerilerini geliştiren yönleri meydan okumaktan kaynaklanmaktadır. Oyunda bir oyuncu olarak çocuk, her zaman meydan

okuyucu bir konumda bulunarak yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye teşvik edilen bir konumdadır.

Döngüsellik bağlamında ise çocukların refleksiyon becerilerini geliştirecek tekrar ve model alma öğeleri oyun yoluyla çocuklar için felsefe eğitiminin en önemli noktalarından biridir. Mevcut çocuklar için felsefe uygulamalarının birçoğunda etkinlikler tek uygulama ile ortaya konmaktadır. Lakin bir insanın potansiyelini ortaya çıkarması ve sağlıklı bir refleksiyon yapması için tek uygulama yeterli değildir. İnsan davranışlarını ve becerilerini tekrarlar ile geliştiren bir varlıktır. Bu noktada belirtilen tekrar ise ezber ile aynının yinelenmesi değil, bu çalışmanın önceki bölümünde belirtildiği gibi, her tekrarda yeninin ortaya konarak gelişimi gösteren tekrar kastedilmektedir. Bu şekilde birden fazla kez aynı oyun uygulamasının tekrarı çocuk için farklı seçeneklerin ve bağlamların olasılığını daya iyi deneyimlemesini sağlamaktadır. Dolayısıyla refleksiyon becerisi oyun yoluyla daha iyi geliştirilebilir.

Son olarak, ciddiyet ile özenli düşünme becerilerinin arasındaki ilişki ortaya konmuştur. Oyun içinde çocuk hem oyuna hem de oyunculara karşı sorumluluk almaktadır. Özgürlük ilkesinde oyuna katılımın gönüllü bir eylem olduğu belirtilmişti. Dolayısıyla, alınan sorumlulukta gönüllüdür. Oyun oyuncuları ile birlikte aynı oyunun paylaşılması ile duygusal ve empatik yönü her zaman kendini göstermektedir. Oyunun içindeki oyuncular ilerleyebilmek için kuralları gözeterek aktif olmak zorundadırlar. Eğitimde oyuncu olarak çocuğu aktif konuma getirmekte yetersiz olan oyunlar düşünme becerilerinin gelişmesinde de yetersiz olmaktadır. Bu ele alınan kavramların hepsi ise sorgulama topluluğunun eylem ile ortaya konabildiği oyun ortamında gerçekleşmesi önemle vurgulanmalıdır.

Sonuç olarak, günümüzde gelişen dijital teknolojiler sayesinde oyun olarak eğitim için büyük bir potansiyel alanı açılmaktadır. Sanal gerçeklik teknolojilerinden bilgisayar oyunlarına pek çok noktada yeni eğitim alanları açılırken, felsefi ilkelere yoksun oyunlardan dolayı çocukların düşünme becerilerini olumsuz etkileme potansiyeli ortaya çıkmaktadır. Çocuklar için felsefe eğitiminde oyun tüm felsefe tarihinden gelen ilkelere göre hazırlanması durumunda düşünme becerilerini en iyi düzeyde geliştireceği ön görülmektedir.

KAYNAKLAR

- Akkocaoğlu Çayır, N. (2015). Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Üzerine Nitel Bir Araştırma. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- And, M. (2019). *Oyun ve Bûgü*. Ankara: Yapı Kredi.
- Anselmus. (2021). Seçim Özgürlüğü Üzerine. B. Bingöl, (Ed.) *Felsefe Dünyası Dergisi*, (73), 436-462.
- Ardley, G. (1967). The Role of Play in the Philosophy of Plato. *Philosophy*, 42(161), 226-244.
- Aristoteles. (1975). *Poltika*. (M. Tuncay, Çev.) İstanbul: Remzi.
- Aristoteles. (2014). *Poetika*. İstanbul: Can.
- Aytaç, K. (2009). *Avrupa Eğitim Tarihi*. Ankara: Doğu Batı.
- Babuççu, A. H. (2022). Sahnede Felsefe: Sartre Tiyatrosunun Felsefî Çerçevesi. *Kaygı*, 21(1), 260-286.
- Balcı, E. Ç. (2018). İsteme Öz gürlüğünden Eylem Özgürlüğüne: Kant'ın Özgürlük Görüşü. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 20-31. doi:10.32600/huefd.434145
- Bardak, M. (2018). Oyun Temelli Öğrenme. A. Gürol (Eds.) *Erken Çocukluk Döneminde Öğrenme Yaklaşımları* içinde (s. 207-230). İstanbul: Efe.
- Berretta, S., & Privette, G. (1990). Influence of play on creative thinking. *Perceptual and Motor Skills*, 71(2), 659-666.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1992). *Qualitative Research for Education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Boyacı, N. P., Karadağ, F., & Gülenç, K. (2018). Çocuklar için felsefe/çocuklarla felsefe: felsefi metotlar, uygulamalar ve amaçlar. *Kaygı. Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, (31), 145-173.

- Bozkurt, A., & Kumtepe, E. G. (2014). Oyunlaştırma, Oyun Felsefesi ve Eğitim: Oyunlaştırma. *Akademik Bilişim* içinde (s. 155-164). Mersin: Mersin Üniversitesi.
- Caillois, R. (2001). *Man, Play and Games*. Illinois: University of Illinois.
- Coomaraswamy, A. K. (1942). Play and Seriousness. *The Journal of Philosophy*, 39(20), 550-552.
- Cubberley, E. P. (2003). *The History Of Education*. <http://www.public-library.uk/ebooks/07/56.pdf> adresinden alındı
- Çolakoğlu, H. (2015). Schiller' de Oyun ve Sanat Bağlamında Özgürlük Kavramı. *Atatürk Üniveristesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, (34), 82-89.
- Çoşkun, S. (2015). Varoluşçuluk ve Özgürlük Problemi. *Felsefe Dünyası*, (61), 80-105.
- Dağabakan, F. Ö., & Dağabakan, D. (n.d.). Dil ve Çocukta Dil Gelişim Kuramları. <http://www.anaokullu.com/aa-belge/okul-oncesi-makale-dil-gelisimi.pdf> adresinden alındı.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2007). The Discipline and Practice of Qualitative Research. *Landscape*, 4-39.
- Dixon, B. (2013). Gadamer and dialectic in Plato's Gorgias. In W. R. Emily Ryall, *The Philosophy of play* (pp. 64-74). Routledge.
- Dombaycı, M. A. (2010). Değerler Eğitiminde Felsefi Sorgulamanın Rolü. *Değerler Eğitimi Uluslararası Konferansı*, 121-135.
- Dombaycı, M. A. (2014). A Study into Philosophical Anthropology of the Teaching of Philosophy in Turkey. *Anthropologist*, 315-324.
- Dombaycı, M. A. (2014). Teaching Of Environmental Ethics: Caring Thinking. *Journal Of Environmental Protection And Ecology*, 1404-1421.
- Dombaycı, M. A., Bayraktar, O., & Doğru, S. G. (2020). *Felsefi Okuma ve Yazma*. Ankara: Çizgi.
- Dombaycı, M. A., Ülger, M., Ariboyun, A., & Gürbüz, H. (2011). *İlköğretim Düşünme Eğitimi Öğretmen Kılavuz Kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Dursun, Y. (2019). *Oyunun Ontolojisi*. Ankara: Doğu Batı.
- Egan, D. (2013). Playing well. T. p. play. içinde

- Epiktetos. (2013). *Söylevler*. İstanbul: Divan.
- Erdener, E. (2009). Vygotsky'nin Düşünce ve Dil Gelişimi Üzerine Görüşleri: Piaget'e Eleştirel Bir Bakış. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 85-103. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/256505> adresinden alındı
- Filiz, N. (2018). Bir Oyun Teorisi ve Sporda Özgürlük Sorunu. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Fink, E. (2015). *Bir Dünya Sembolü Olarak Oyun*. Ankara: Dost.
- Flint, K. (2013). What's play got to do with the information age? W. R. Emily Ryall, *The Philosophy of Play* içinde (s. 152-164). Routledge.
- Forster, N. S. (2006). The Analysis of Company Documentation. *Documentary Research*, 83-106.
- Güneş, F. (2009). Türkçe öğretiminde günümüz gelişmeleri ve yapılandırıcı yaklaşım. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1-21. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/183131> adresinden alındı
- Güven, B. (2019). *Çocuklarla yapılan felsefe eğitiminde yaratıcı drama yönteminin kullanılması*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Hackett, T. (2013). Passion play: Play, free will and the sublime. In *The philosophy of play* (pp. 134-143). Routledge.
- Herakleitos. (2009). *Fragmanlar*. (C. Çakmak, Çev.) İstanbul: Kabalcı.
- Hinman, L. M. (1974). Nietzsche's Philosophy of Play. *Philosophy Today*, 2(18), 106-124.
- Huene, P. H. (2015). A Note on the Concept of Game (or rather Spiel). *de Gruyter*, 205-210.
- Huizinga, J. (1995). *Homo Ludens: Oyunun Toplumsal İşlevi Üzerine Bir Deneme*. (M. A. Kılıçbay, Çev.) İstanbul: Ayrıntı.
- Kapp, K. M. (2012). *The oyunlaştırma of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. John Wiley & Sons.
- Kendrick, L. (2009). Games Medievalists Play: How to Make Earnest of Game and Still Enjoy It. *New Literary History*, 40(1), 43-61.
- Kılıç, S. (2018). The Eternal Recurrence as Difference in Nietzsche's Metaphysics. *Temaşa Felsefe Dergisi*, (9), 19-38.

- Kılıçbay, M. A. (1994). Oyun İnsana Özgürlük Veriyor. *Sanat dünyamız*, 53-63.
- Kızıltan, Ö., & Dombaycı, M. A. (2020). Çocuk ve Felsefe İlişkisi Açısından Dört Katlı Düşünme Modeli. *Dört Öge*, 1-24.
- Koçyiğit, S., Tuğluk, M. N., & Mehmet, K. Ö. K. (2007). Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16), 324-342.
- Kol, S. (2011). Erken Çocuklukta Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-21. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/115636> adresinden alındı
- Kranz, W. (2009). *Antik Felsefe*. İstanbul: Sosyal.
- Krentz, A. A. (1998). Play and Education in Plato's Republic. *The Paideia Archive: Twentieth World Congress of Philosophy* (s. 199-207). Philosophy of Education.
- Laas, O. (2016). On game definitions. *Journal of the Philosophy of Sport*, 81-94. doi:10.1080/00948705.2016.1255556
- Lebed, F. (2021). Play and Spiel are not the Same: Anti-Wittgensteinian Arguments and Consideration of Game as a Kind of Human Play. *Games and Culture*, 16(6), 743–761. doi:10.1177/1555412020973104
- Liebschner, J. (2002). *A child's work : freedom and play in Froebel's educational theory and practice*. Cambridge; Parkwest, N.Y. : Lutterworth.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge.
- Livan, H. F. (2016). *Aristoteles Düşüncesinde Etik ve Politika İlişkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Morkoç, U. (2016). Geç Dönem Wittgenstein Felsefesinde Gramer Kavramı ve Dilin Otonomisi. *Kilikya Felsefe Dergisi*, (2), 93-111.
- Nietzsche, F. (2010). *Tragedya'nın Doğuşu*. (M. Tüzel, Çev.) İstanbul: Türkiye İş Bankası.
- Oktar, S. Ü. (2019). Çocuklarla Felsefe Üzerine Bir İnceleme. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 45-66. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2154189> adresinden alındı.

- Peter Hopsicker, C. C. (2013). To play or to parent? An analysis of the adult–child interaction in make-believe play. W. R. Emily Ryall, *The Philosophy of Play* içinde (s. 175-184). New York: Routledge.
- Pitt, R. (2013). Play and being in Jean-Paul Sartre's being and nothingness. In *The philosophy of play* (pp. 123-133). Routledge.
- Plass, P. (1967). "Play" and Philosophic Detachment in Plato. *Transactions and Proceedings of the American Philological Association*, 343-363. doi:10.2307/2935881
- Platon. (2013). *Devlet*. (S. Eyüpoğlu, Çev.) İstanbul: Türkiye İş Bankası.
- Portelli, J. P. (1990). The socratic Method and Philosophy for children. *Metaphilosophy*, 21(1/2), 141-161..
- Punch, K. F. (2005). *Sosyal Araştırmalara Giriş Nicel ve Nitel Yaklaşımlar*. Ankara: Siyasal.
- Riezler, K. (1941). Play and Seriousness. *The Journal of Philosophy*, 505-517. doi:10.2307/2017298
- Roberts, T. G. (2003). *An Interpretation of Dewey's Experiential Learning Theory*. ERIC.
- Rodriguez, H. (2006). The playful and the serious : An approximation to Huizinga's Homo Ludens. *Game Studies*, 6(1), 1604-7982.
- Scarfe, N. V. (1962). Play is Education. *Childhood Education*, 117–121. doi:10.1080/00094056.1962.10726996
- Sezgin, S., & Yüzer, T. V. (2020). *Oyun ve Oyunlaştırma*. Ankara: Gece.
- Sharp, A. M. (2010). What is a 'Community of Inquiry. *Journal of Moral Education*, 37-45. doi:10.1080/0305724870160104
- Singer, E. (2013). Play and playfulness. *basic features of early childhood education. European Early Childhood Education Research Journal*, 172–184. doi:10.1080/1350293x.2013.789198
- Smith, R. (2011). The play of Socratic dialogue. *Journal of Philosophy of Education*, 45(2), 221-233.
- Spariosu, M. (October 15, 1989). *Dionysus Reborn: Play and the Aesthetic Dimension in Modern Philosophical and Scientific Discourse*. Cornell: Cornell University.

- Splitter, L. (2009). Caring for the “Self as One Among Others”. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 19(4), 33-39.
- Stenros, J. (2016). The Game Definition A Review. *Games and Culture*, 1-22. doi: 10.1177/1555412016655679
- Stern, T. (2009). Nietzsche on Context and the Individual. *Nietzscheforschung*. doi:10.1524/nifo.2008.15.jg.299
- Suits, B. (2012). Çekirge; Oyun, Yaşam ve Ütopya. İstanbul: Ayrıntı.
- Sutton-Smith, B. (2001). *The Ambiguity of Play*. Harvard University.
- Şener, S. (1993). *Oyundan Düşünceye*. Ankara: Gündoğan.
- Taylor, J. (2021). P4C and Playfulness: Are Games and Playfulness Important for Communities of Philosophical Inquiry? *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, 41(2), 61-76.
- Toker, N. (2005). Oyuna Girme - Oyunu Seyretme: Platon'a Karşı Aristoteles. *Toplum ve Bilim*, (103), 7-20.
- Vanderheide, J. (2015). A Standstill in Desire: Schelling, Nietzsche, Deleuze and the Idea of Eternal Recurrence. *Symposium*, 13-23.
- Vansieleghem, N. (2005). Philosophy for Children as the Wind of Thinking. *Journal of Philosophy of Education*, 19-35. doi:https://doi.org/10.1111/j.0309-8249.2005.t01-1-00417.x
- Winnicott, D. W. (2021). *Oyun ve Gerçeklik*. İstanbul: Metis.
- Wittgenstein, L. (2017). *Felsefi Soruşturmalar*. İstanbul: Metis.
- Wulf, C. (2008). Mimetic Learning. *Designs For Learning*, 1(1), 56-67.
- Yıldırım, A. (2011). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. İstanbul: Seçkin.
- Yıldız, Y. (2019). Epiktetos’un Özgürlük ve İrade Felsefesi. *Beytulhikme Int J Phil*, 1123-1138. doi:10.18491/beytulhikme.1547
- Yılmaz, S. (2005). Birbirimizi Yorumlamanın ve Anlamanın Bir Yolu Olarak Oyun ve İnsan İlişkisi. *Yeni Düşünceler*, (1), 251-272.



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...