ASOS JOURNAL

The Journal of Academic Social Science

Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, Yıl: 7, Sayı: 99, Aralık 2019, s. 183-190

ISSN: 2148-2489 Doi Number: <http://dx.doi.org/10.29228/ASOS.38913>

Yayın Geliş Tarihi / Article Arrival Date
9.10.2019

Yayınlanma Tarihi / The Publication Date
29.12.2019

Dr. Öğr. Üyesi Hasan BALTACI

Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü
hasanbaltaci05@gmail.com

Prof. Dr. Metin EKER

Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Resim Bölümü
ekermetin@hotmail.com

ÇOCUKTA KENDİNİ GERÇEKLEŞTİRMENİN ÇELİŞKİLERİ: TUŞLAR VE KALEMLERİN SAVAŞINA YARATICI PERFORMANS AÇISINDAN BAKMAK

Öz

Yetişkin bir insanın zaman zaman “çocukluğuma doğru büyümek istiyorum” türünden iç konuşmaları söz konusu olabilmektedir. Bir yetişkin için en kolay empati (kendini karşısındakinin yerine koyma, onun gibi düşünme ya da hissetme) sağlamanın mümkün olduğu varlık da yine çocuklar ya da kendi çocukluğudur. Bu anlamda çocuğun kendini gerçekleştirme olanakları ve referans aldığı modellerin giderek sentetikleştiği ve izolasyona doğru yol aldığı söylenebilir. Toplumun en küçük unsurları olarak çocukların içinde bulundukları çevrenin artık yeni bir ekolojik kapsam ile karakterize olduğu hissedilmektedir. Organik dünyanın oyun ve oyuncaklarının yerini sentetik oyuncaklar ve ekran oyunları almaktadır. Bu çalışma nitel bir araştırma olup, çocukta kendini gerçekleştirmenin mümkün çelişkiler içermesinden hareketle yaratıcılık performansları ile ilgisini ele almaktadır. Teknoloji kültüründen tekno-kültüre geçişin süratinde gözlemlenen oyun motivasyonlarının ve tasarımlarının teknolojik gerekçelerle ilintili hareket etmesi, sanat eğitimi ve dolayısıyla yaratıcılık performanslarına yönelik manipülasyon olgusunu da tartışmaya açmaktadır.

Anahtar kelimeler: Çocuk, teknoloji, yaratıcılık, sanat eğitimi.

SELF REALIZATION CONTRADICTIONS IN CHILDREN: A LOOK INTO THE CLASH OF KEY AND PEN IN TERMS OF CREATIVE PERFORMANCE

Abstract

Adults can have thoughts such as “I want to go back to my childhood” from time to time. They can most easily show empathy (to place oneself in another’s position, think or feel like another) to children or feel nostalgia for their own childhood. It can be said that opportunities for self-realization and the models that children take as references are becoming more and more synthetic and heading towards isolation. Children’s environment is characterized with a new ecological concept. Games and toys of the organic world are now being replaced by synthetic toys and screen-based games. This qualitative study deals with the creativity performance and interest of children based on possible contradictions in their self-realization. Game motivations and designs arising from the rapid transition from technology culture to technoculture are acting together with technological reasons. Thereby, the concept of manipulation in art education and therefore creativity performances is opened up for discussion.

Keywords: Children, technology, creativity, art education.

Giriş

Çocuklar, insan üzerine stratejilerin üçüncü kapsamını oluşturmaktadır. Çocuk üzerine stratejilerin genel taksonomisinde ise ilk sırayı aile, ikinci sırayı okul ve üçüncü sırayı da çevre almaktadır. Çocuğun yetişmesine ilişkin genetik sorgulama aileye dönük, pedagojik sorgulama okula dönük ve son olarak da sosyal sorgulama çevreye dönük gerçekleşmektedir. Çocuğa yönelik stratejik hamlelerin en büyüğü eğitim olmakla birlikte bunun sonuçlarını sosyal olgularda izlemek isteriz. Bir çocuğun sosyalleşmesi, “içinde bulunduğu kültür” ile “maruz bırakıldığı kültür”e bağlı olarak iki şekilde gündeme gelmektedir. Çocuğun maruz bırakıldığı kültürün pedagojik tesirlerini oyun ve sanat eğitimi ekseninde değerlendirip yaratıcılığı odak kılmaya çalışmak önemli görülmesi gereken bir içeriktir.

Çocuğun yaratıcı dünyasını keşfetmek için sanat önemli bir araçtır. Oyun ise yaratıcılığın desteklenmesine olanak sağlayan fiziksel, zihinsel ve duygusal gelişimin referanslarından biridir. Sanat ile oyun teknoloji ile birleştiğinde, oyun mantığı ve tesirlerinde büyük ölçüde dönüşüm gözlemlenebilmektedir. Bu çalışma teknoloji destekli oyun mantığı ile performansla dayalı sanat ve oyun ilişkisini incelemek amacıyla.

Çocuk ve Kendinde Çocuk

Oyun ve oyuncağın sentetik dünyasına ait bir dünya ile sosyal gerçekliğe ait organik dünyanın çocuk algısı ve yaşam gündeliğine tesirleri arasındaki fark, çocuğun gelecek dünyasına ait bellek inşasına da yansımak durumundadır. Üreten dünya ile tüketen dünyanın yer değiştirme olasılıkları en azından geçmiş yüzyıl için söz konusu olamamıştı. İçinde bulunduğumuz yüzyıl için de bu durum değişmeyecek görünmektedir. Nedeni ise, gelecek nesilleri bugünden meşgul edecek işgallerin tesiridir. Çocuğun meşguliyetini işgal üzerine kuran oyun ve oyuncak endüstrisi, özellikle üçüncü dünya ülkelerine sentetik-yapay zeka, yaratıcılık ve performans oyunları ve oyuncakları satmaktadır. İşgal türü oyun ve oyuncaklar, günlük yaşamın gerekçeleri ve teza-

hürlerini dikkate almadığı oranda çocukları birer zindana hapsetmekte ve adeta izole bir dünya kurgusunda konumlanmaya kodlamaktadır. Teknolojik motivasyonların da desteği aynı zamanda, tekno-figürasyon, kompüterize kimlikler, imaj mühendisliğinin nesnesi gibi yeni öznel tanımlamalar ve alanlar gelişmektedir. Bir başka ifade ile kimlik ile nesnel kapsamlar bir arada sunulmaktadır. Medya bu konuda yetkindir ve tırnak içinde bir “güç”tür. Öznel gerçekliğin bu yeni algısı ya da sunumu ile tekno-kültür, aynı zamanda, kamusal bir hedonizmin de yaratıcısıdır. Deneyimin kültürel referans olarak kabul edilmesine ilişkin görüşlerin ya da kabullerin yerini, uzlaşımın nesnel kapsamda değerlendirildiği teknolojinin referansı olarak kabul edildiği bir çağ içinde bulunmaktayız. Medya ve dolayısıyla dijital medya üretimlerinin tüketimsel uzlaşım-larda yeniden karakterize olmasına dönük bir betimleme ile doğrudan kamuya ya da kitleye gidebilmekteyiz. Bizi buna güdüleyen bir tekno-kültür söz konusudur. Çünkü, tekno-kültür bir tüketim kültürüdür.

1960’lar ve 1970’erde, şehirler ve şehir çevresindeki kasabalar hem çocukların oyun ihtiyaçları hem de çocuk suçları ve azalan fiziksel kapasite krizler ile başa çıkmak için yeni yollar aramaya başladıkça, yaratıcı oyun alanları çok fazla tartışılan bir konu haline gelmiştir (Ogata, 2004:s.152). Her oyuncak daima, zamanının ve yapıldığı yerin belirli ruhunu taşır. Yetişkinlerin çocuklar için yaptığı oyuncaklar, bu yetişkinlerin dünya görüşlerini, ideolojilerini, zevklerini, tarzını ve teknoloji anlayışlarını yansıtır (Smirnova, 2011:s.37). 20.Yüzyılın sonlarında çocukların oyun ihtiyaçlarına cevap vermenin endüstriyel gerekçeleri içinde hazırlanmış, sunulmuş ve piyasa edilmiş oyun mantıkları da dikkat çekmeye başlamıştır. Diğer bir deyişle, tamamen hazır oyuncak ‘dünyası’ ile karşı karşıya kalan çocuklar, onları fonksiyonel bir biçimde nasıl düzenleyeceklerini gösterme konusunda daha çok istekli olurlar. Performanslarından ziyade sınıflandırılmış bir evren meydana getirmeleri için öncelikle onların zihinsel becerilerini (ya da beceriksizliklerini) gösteren bir test gibi ele alındılar (Erikson, 1979: s.30).

Sandberg’e göre “oyunlar ve çocuklar hakkındaki sosyokültürel perspektif ortaya konulduğunda ve kültürel değerler çocukların oyunlarına dair anılar yoluyla dolaylı olarak bir araya getirildiğinde eğitime ilişkin olarak, okul öncesi öğretmenleri bu çalışmada görülen anıları eskide kalmış durumdadır ve şimdi mevcut olan oyunlarda bulunan anlayışları ortaya çıkarmak, çocukların oyunları hakkında kendi deneyimleri üzerinden tartışmak için kullanabilecek” arayış-lara ihtiyaç vardır (Sandberg, 2008: s.145). Sonuç olarak Smith’in öngörüsünde oyuncaklar, ağırlıklı olarak modern medeniyetlerin inandığı “yalnızlık modelleridir” (Smith, 1986:s.37).

Tekno-kültürel oyun mantığının sunduğu yalnızlık modelleri, teknolojinin kültürde ve kişilik sistemlerinde de bir unsur olduğunu ifade ederken hem anlamlılık hem de güdülenmişlik sergiler (Jeffrey, 2014:s.370). Özellikle bu durum, tüketime yönelik bir güdülenmedir. Wernick’e göre tüketimci yaklaşım, tamamen metalaşmış bir ontolojide yansıttığı öznelliğe esir düşer. Olmak, sahip olmaya, muhtaç olma arzusuna indirgenmiştir. Tatmin daima bir nesne ya da programlanmış bir deneyim vasıtasıyla gelir ve kaçınılmaz olarak bir bedeli vardır (Wernick, 1996: s.63).

Yaratıcılık ve Sanat

Yaratıcılık, zekaya ait bir güç’tür. Doğuştan gelen potansiyeller ile karakterize olur. Bir çocuğun yaratıcı potansiyeli için mutlak surette sondajlar ve pratiklerin pedagojik kılınması gerekmektedir. Yaratıcılık, bir çocuğun akıl gücü, imgelem gücü, sezgi gücü, keşif gücü gibi unsurlar ile temas halinde iken varlık sergiler. Çoklu zeka ayrımının aksine homojen nitelikleri ile bileşke niteliğine sahiptir. Yaratıcı performans ilk önce “tutum”lar ile gözleme açıktır. “Tu-

tum, bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir toplumsal konu, obje ya da olaya karşı deneyim, motivation ve bilgilerine dayanarak örgütlediği bilişsel, duygusal ve davranışsal bir tepki öneğilimidir (İnceoğlu, 1993). Murray düşüncesinde yaratıcı tutum, “sorgulayıcı” bir tutumdur; bağımsızlık, yüksek hassasiyet, doğrudan deneyimin verdiği keyif ve orijinal bir şeyler başarmanın verdiği heyecan üzerinde yükselir. Kurumsal eğitim, yaratıcılığa sık sık sözde önem verirken bunun yerine “standardizasyon ve düzenlilik” tarafında sıkı sıkıya sabitlenir. Tahmin edilebilir, verimli, pratik ve ölçülebilir olanı tercih ederek, okullar, spontan keşif ve imgelem kapasitesini baskırlar (Murray, 1983: s.131-132). Yaratıcılık bir eğitimin malzemesi ya da gerekçesi olmaya başladığında bireyin yaratıcılık seviyelerinin tespiti veya bunun performanslardaki çıktılarını sağlama çabası ile sadece sınırlı kalmamalıdır. Bir başka yönden bakıldığında yaratıcı tutumu geliştirmek için yaratıcı düşünce gelişiminin tutumlar ile karakterize olması beklenmelidir. Çünkü bunun sonucunda bir tarz, stil ya da anlayış gelişimi de beklenmek durumundadır. Yani yaratıcı tutum, yaratıcılığın anlayış ve tarzlarını da biçimlendirmek durumundadır. “Yaratıcı eylem, bütünsel bir eylemdir. Kavramların ve hislerin, analiz ve sezgilerin harmonlanması gerektirir” (Wright, 1990: s.54).

Steers, yaratıcılığın çoğunlukla yaratıcı deha olarak tanınan kişilerle sınırlı olmadığını dile getirir. Ona göre yaratıcılık sıradan bir insan özelliğidir. Çoğu insan düzenli biçimde, günlük yaşamda her türden sorunları bir derece yaratıcılıkla çözerler (Steers, 2009:s.128). Pedagojik açıdan bu yaklaşımı doğru bulmak gerekmektedir. Çünkü yaratıcılık iki farklı boyutta pedagojik amaç edilebilir. Birincisi her insan için kabul edilebilir standartlar ile ilintisinde pedagojik kapsam, ikincisi ise diğerlerinden farklı ve üstün olma özellikleri ile ilintisinde pedagojik kapsam. Yaratıcılık tanımlarının pedagojik kapsamını da bu doğrultuda belirlemek doğru olacaktır. “Yaratıcılık ve orijinallik; yeniliğin farklı şekilleri; ve bir beceri ya da yetenek olarak yaratıcılık” tanım sınırlaması (Gotz, 1981:s.297) genel olarak sorunsuzdur. Çünkü her insan yaratıcılık denildiğinde yenilik, orijinallik, farklılık, yeti ve yeterliklerin kapsamını sergileyen yetenek kavramlarını aklına getirecektir. Ancak günümüzde yaratıcılık için yeni referanslardan bahsedilebilir. Örneğin teknolojik referanslar, sanatsal yeni referanslar ya da kültürel yeni referanslar gibi Simon için sanattaki yaratıcı süreçlerin bilimdeki yaratıcı süreçlerden farklı olduğuna ya da bu konu için (her ne kadar bu kez kanıt çok güçlü değilse de) bu iki alandaki süreçlerin, insan etkinliği ile ilgili, yeni, değerli ya da ilginç bir şeyler üreten herhangi bir alandakinden farklı olduğuna inanmak için hiçbir neden yoktur (Simon, 2001:s.213-214). Bu tespiti eleştirilebileceği düşüncesindeyim. Bilim ve sanat homojen kültürleri içermektedir denilebilir. Bu bakımdan bilim ve sanatın özdeş kılınması mümkündür ancak yöntemler, ürünler ya da süreçler değişkenlikler gösterebilir. Bilimsel yaratıcılık ile sanatsal yaratıcılığın bireysel potansiyellerdeki karşılıkları arasında fark gözetmenin tartışmamıza katkı sağlaması mümkün olmayabilir. Dolayısıyla yaratıcılığın pedagojik bileşkesinde bilim ve sanatın birlikteliğinin rolü belirleyicidir. Bir başka ifade ile problemin pedagojik karakter çözümlemesinde bilim ve sanat birlikte hareket etmek zorundadır.

Radford’a göre yaratıcı olmak için “sistem içerisindeki orijinal ve yeni oluşumların sonuçları aynı değerde olarak algılanmalıdır. Bireyler için yeni perspektifleri, bir sistem içerisindeki elemanların yeni kombinasyonlarını oluşturmak ve belli bir gruba çekici veya ilginç gelen bir şeyler üretmek oldukça mümkündür. Sanat derslerinde, öğrencilere, üzerinde çalışmaları için bir dizi renkler, fırçalar ve kağıtlar verilmekte, belli bir temayı keşfetmeye davet edilebilirler. Bu koşullar, görsel sonuçlar bağlamında çeşitli olasılıklar yaratır (Radford, 2004:s.57). 1950’li yılların perspektifinden bakan Guilford’a göre ise yaratıcı performansın doğasını, bu performan-

sa katkı sağlayan yetenekler ve diğer kişilik özellikleri açısından anlama, öğretim materyallerini, bu materyal sunumunun tarzını seçmede ve öğrenciye uygun tutumların aşılmasında büyük yardım sağlayacaktır (Guilford, 1958, s.16). Genel olarak bakıldığında teknolojinin tesir başlangıcının söz konusu olduğu 1950’li yıllar ile 2000’li yıllar arasında sanat eğitimsel yönelimler açısından pek fark görünmemektedir. Sanatın ve eğitimin önemli kılmayı amaçladığı yaratıcılık, manipülatif yaratıcılıktır. “Manipülatif yaratıcılık genellikle doğanın sunduğu materyaller ile başlar... İşte tam da bu noktada çocuklar yaratıyor...” (Hiller, 1954: s.6). Manipülatif yaratıcılığın karşısında konumlandığını düşündüğümüz teknoloji ise, Guback’ın ifadesiyle “yaratılmış bir görsel çevrenin olay yayılımı ile seyirciler arasında yer alır” (Guback, 1974: s.70).

Yaratıcılık ve sanat bağlamı üzerine tespitimiz, “deha sahibi ve marjinal prototip odaklanmalar” yaklaşımını dinamik kılacak pedagojik kriterlerin keskinliği ya da kesinliği yerine, “kendinde çocuk ve kendinden yaratıcılık” gibi daha yumuşak ve daha geleneksel yaklaşımları devam ettirmek olabilir. Sanat eğitiminin ve eğitimcisinin temel amacı çocuğun, kendi başına gösterdiği gelişmeyi fark etmesi için öncelikle objektif kriterleri kendisine uygulamayarak, kendi kendini değerlendirme gibi zor bir işi öğrenmesi gerektiği (Best, 1982: s.291) olmalıdır.

Sonuç ve Vargılar

Çocukta kendini gerçekleştirmenin çelişkilerini en çok oyun ile gözlemleyebiliriz. Oyunun nesnesi ve ekolojisinin doğal ya da yapay ayrımında önemli bir tesir gücüne sahip olan teknoloji ya da tekno-kültür, çocuk için alternatif yönsemeler yaratmanın ötesinde kendinde potansiyeli ortaya çıkarıcı bir mekanizmal göstergeyi kavrayamamak sıkıntısı yaşamasına katkı sunabilmektedir. Bir başka ifade ile teknoloji hakimiyetli oyunun tuşlar arasında ve ekran içinde izole ortamların zindana benzer esaretini fark edemeyen çocuğun yaşadığı bağımlılık, eğitimin ve en önemlisi sanat eğitiminin başlıca problemi olmalıdır. Goldstein’e göre eğitici sanat objelerinin okul öncesi kurumlarda bulunan diğer bütün oyun materyallerini gölgede bırakmış olduğu bulgusu şaşırtıcı değildir. Eğitici ortamdaki oyuncakların öğrenme, kavrama, uyarana karşı tepki verme (stimülasyon), keşif, ustalık, performans ve başarı anlamına geldiği ileri sürülmektedir. Aile bağlamında oyuncaklar hediye, alışveriş, festival, kaynaşma, zorunluluk ve yalnızlaşma anlamına gelmektedir (Goldstein, 1994: s.52).

Heron’un bu konudaki tespitini önemli görebiliriz. Ona göre oyun; bağlamsal, ontogenetik, filogenetik ve dönüşümsel gibi temel bazı bileşenlerini önerir. Ayrıca baskın uyarıcı tepki yaklaşımın oynak olgulara izin verme ile değiştirilmeye başlanması yöntemini gösterir. Yeni uyarıcı sınıflarının tanınması (kışkırtıcı uyarıcı ve tepkiler). Şu anda; bu “dönüşümlerin” ya da ontogenetik olarak her tür içinde gelişen oynak yapıların düzenli bir hesabının geliştirilmesi gerekmektedir. Aynı zamanda, oyun yapıları ve gönüllü kontrol sistemleriyle olan ilişkileri üstüne bir çalışma yol gösterici olabilir (Heron ve Sutton-Smith, 1971:s.195).

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

Sonuç olarak teknolojik oyun mantığının ve hazır oyuncak ve oyun kültürünün pedagojik problem haline getirdiği yap-boz mantığı, eklemeci-inşacı yöntemi ve birleştirmeci-tümelleyici yaklaşımı işleyen bazı vargıları şöyle sıralayabiliriz:

- Eklemeci plastik tuğla oyuncaklar, parça yerleştirmeli resimler (puzzle), tangram figürasyonları, kodlamalı boyama kitapları vs. oyuncak kültürünün çocukta uzun süreli meşguliyet oluşturduğu ve çocuğun günlük yaşam parselasyonu içinde önemli bir **işgal** olarak dikkat çektiği söylenebilir, ayrıca bağımlılık da yaratabilmektedir.
- Eklemeci plastik tuğla oyuncaklar, parça yerleştirmeli resimler (puzzle), tangram figürasyonları, kodlamalı boyama kitapları vs. çocukta belli kişilik oluşumlarını deformasyona uğratabilecek inşa yöntemleri içermesi ile bir takım psikolojik olumsuzluklara sebebiyet verebilir. Örneğin **sabır-sabırsızlık, hırs ve saldırganlık, uzay ve zaman algısında tekdüzellik** vs. gibi.
- Bu türden oyun ve oyuncaklar ile çocukta gelişkin bir **görsel bellekten** bahsetme olasılığı tartışmaya açıktır. Çeşitlilik veya değişken oluşumlar ile zenginleştirilmiş bir algı yaratmasına rağmen, aslında, kısıtlı bir biçim algısı ve bellek kaydı söz konusu olmaktadır.
- Çocukta biçim algısı için farklı temeller inşa edilebilmektedir. Parça bütün ilişkisinin temel mantığına farklı yeni eklentiler söz konusudur. Örneğin bütün algısından daha çok **parça algısı** işlendiğinden, bütüncül bakış açısı, holistik bakış açısı, tümdengelsel bakış açıları ve benzerlerinde sıkıntılar oluşmaktadır. Bir başka ifade ile **“bütün”** algısının yerini **“birlik”** algısı almaktadır. Bunun anlamı homojen ve hetorejen niteliklerin aynı ölçütler ya da kriterler ile oluşturduğu birliğin bütünlük kavramının yerine geçirilmek istenmesidir.
- Eklemeci plastik tuğla oyuncaklar ve oyun mantığının bir diğer önemli olumsuzluğu, biçimlendirme için **“sonsuz olanaklar”** sunmaktan yoksun olmak zorunda kalmasıdır. Çünkü birbirine eklenen parçaların eklenme oranları ve sayılarının sergileyeceği tüm alternatiflerin belli bir sınırının olması söz konusudur. Bu durum yaratıcılık için baştan bir engel olarak varsayılabilir.
- Eklemeci plastik tuğla oyuncaklar çocuğun yalnız oynamasına motive eden bir oyun anlayışı sergilemektedir. Bu türden bir eğilim süreklileştiği zaman, sosyal bağları zayıf, bireyler arasındaki iletişimde sıkıntılı, içine kapanık çocukların çoğalmasına sebep olabilmektedir. İzole dünyalar içinde kolektiviteden uzak aşırı bireyselci kişilik tipleri ön plana çıkmaktadır.
- Eklemeci-inşacı oyun ve oyuncak tasarımları, çocukta bir **özgürlük hissi** uyardırsa da söz konusu oyun sonucunda özgün ya da orijinal ürün, üretim ya da biçimlendirme olmadığı zaman özgürlüğün niteliği eksik kalmış olur.
- Eklemeci plastik tuğla oyuncaklar çocuğun oyundan haz almasına da etki etmektedir. Oyun ve oyuncak eksenli yaratıcılık performans göstergelerindeki başarının çocuğa verdiği **hazzın** kalıcılığı ve düzeyi, süreklileşen bir döngünün içinde in-

şa edilip bozulan, yeniden inşa edilip tekrar bozulan ve yinelenen eylemler ile **basit doyumlara** indirgenmektedir.

- Eklemeci plastik tuğla oyuncaklar oyuncağının bir tür felsefe yarattığından bahsedebiliriz. Dünya görüşü, bakış açısı ve belli kavrayış türlerinin inşa edildiği bir oyun eksenini prototipleştirmek gayesi ile bu oyuncak kültürünün tüm oyuncak varlıklarını da tek tipleştirebilecek potansiyel içerdiğine vurgu yapılabilir.
- Eklemeci plastik tuğla oyuncaklar biçimlendirmeye ilişkin tek bir yöntemi önemsemek durumundadır. Bu aynı zamanda çocuğa da empoze edilen bir yöntemdir. «Eklemeci (addidative) yöntem» burada tek biçimlendirme yöntemi olarak aşılanmaktadır denilebilir.
- Yaratıcılığın oyun ile olan bağının yadsınamaz olduğu bir gerçektir. Ancak yaratıcılığın oyun ile olan bağının tek referansı eklemeci-inşacı plastik tuğla oyuncaklar türünden oyun ve oyuncak değildir. Bu türden oyuncaklar ile çocuğun sanat veya sanat eğitimi ile olabilecek bağının da hem biçimlendirme mantığı hem de biçimlendirme materyali sayesinde engellendiği düşünülebilir. Özellikle çocukta yaratıcı potansiyelin keşfi noktasındaki diğer doğal faktörlerin devreden çıkarıldığını düşünmek doğru olacaktır.
- Eklemeci plastik tuğla oyuncaklar bebeklikten itibaren çocuğun vazgeçilmez oyuncak materyali olan plastik ile temasını süreklileştirmektedir. Dolayısıyla sağlığa da zararlı olduğu bilinen bu türden malzemenin yerini daha doğal malzemelerin alması olanağını da çocuk tercihleri açısından engellemektedir.
- Eklemeci plastik tuğla oyuncaklar, parça yerleştirmeli resimler (puzzle), tangram figürasyonları, kodlamalı boyama kitapları vs. özellikle aşırı tüketim motivasyonları sağlamaktadır. Tüketimde doyumsuzluk ve aşırı arzu, ekonomik sınırları zorlamaya kadar aile içi huzursuzluğa sebep teşkil edebilmektedir.
- Nihayetinde “yapma”yı değil “bozma”yı önceleyen çocuk, hayatının ileri safhalarında bozmanın güdülediği davranışların sonuçlarında gizli olabilen şiddet eğilimliliği, başkasının ya da kendisinin canına kıyma, sosyal itaatsizlik ve yıkıcı tahammülsüzlük, eğitimde başarısızlık ve süreklileştirilemeyen iş hayatları ve hatta evliliklerinde hızlı ve kolay boşanma oranlarının artışına kadar bir çok olumsuzluklar yaşayabilmektedir.

KAYNAKLAR

- Best, D. (1882). “Can Creativity Be Taught?”, British Journal of Education Studies, Vol.30, No.3. Pp.280-294.
- Erikson, E H. (1979). Toys and Reasons, Norton & Company, New York.
- Goldstein, J. H. (1994). Toys, Play, and Child Development, Cambridge University Press, USA, ss.52.

- Gotz, I. L. (1981). "On Defining Creativity", The Journal of Aesthetics and Art Criticism, 39 (3), s. 297, Blackwell Publications).
- Guback, T H.(1974). "Social Context and Creativity in Mass Communications", Journal of Aesthetic Education, Vol.8, No.1, Special Issue: Film III, Morality in Film and Mass Media, Pp.65-83.
- Guilford, J. P. (1958). "Can Creativity be Developed?" Art Education, 11(6), Pp. 16.
- Heron, R. E. ve Sutton-Smith, B. (1971). Child's Play, John Wiley & Sons, Inc. New York.
- Hiller, C. E. (1954). "Whither Creativity?", Art Education, Vol.7, No.3, Pp.6-7.
- İnceoğlu, M. (1993). Tutum ve Algı, V Yayınları, Ankara.
- Jeffrey, C. A. (2014). 'Kültürel Sosyolojini Vaadi: Teknolojik Söylem ve Kutsal ve Laik Bilgi Makinesi', Pp:345-373. Kültür Kuramı, Edt.Richard Münch-Neil J.Smelser, (Çev. Cumhur Atay), Pales Yayıncılık, İstanbul.
- Murray, J. (1983). "Art, creativity and the Quality of Education", Deadalus, 112 (3), Pp:131-132.
- Ogata, A. F.(2004). "Creative Playthings: Educational Toys and Postwar American Culture", Winterthur Portfolio, Vol.39, No.2/3, pp.129-156.
- Radford, M. (2004)."Emotion and Creativity", Journal of Aesthetic Education, 38(1), Pp:57.
- Sandberg, A. ve Vuorinen, T. (2008). "Dimensions of Childhood Play and Toys", Asia-Pasific Journal of Teacher Education, Vol.36, No.2, Pp:135-146.
- Simon, H. A. (2001). "Creativity in the Arts and the Sciences", The Kenyon Review, 23(2), Pp. 213-214.
- Smirnova, E O.(2011). "Character Toys as Psychological Tools", International Journal of Early Years Education, Vol.19, No.1, pp.35-45.
- Smith, Brian Sutton. (2001). The Ambiguity of Play, Harvard University Press.
- Smith, Brian Sutton. (1986). Toys As Culture, Gardner Press, New York.
- Steers, J. (2009).Creativity: Delusions, Realities, Opportunities and Challenges, JADE, 29 (2).
- Wernick; Andrew.(1996). Promosyon Kültürü, (Çev.Osman Akınhay), Bilim ve Sanat yayınları, Ankara.
- Wright,J. (1990). "The Artist, the Art Teacher, and Misplaced Faith" Creativity and Art Education", Vol.43, No.6 (Nov., 1990), Pp. 50-57.