

Oyunun Sonu mu? Değişen Dünya ve Çocuğun Oyun Hakkı Üzerine Eleştirel Bir Bakış

Gizem Alvan¹

Oyun, çocukluk araştırmalarında uzun süre gelişimsel bir araç olarak, yani çocuğun bilişsel, sosyal ve duygusal becerilerini geliştirdiği bir etkinlik olarak ele alınmıştır. Bu gelişimsel çerçeve kendi içinde değerli bulgular üretmiş olsa da oyunu neredeyse yalnızca bir çıktı üzerinden meşrulaştırma eğilimi, oyunun kendi başına, herhangi bir kazanım odağına indirgenmeden var olma hakkını gölgede bırakma riski taşımaktadır. Bu yazının çıkış noktası, oyunu bir gelişim aracı olarak değil bir hak öznesi olarak, diğer bir deyişle çocuğun kendi başına sahip olduğu bir yaşam alanı olarak ele almaktır. Bu bakış açısı değişikliği önemlidir çünkü oyunu yalnızca “faydalı” olduğu için savunmak, oyunun faydası tartışmalı görüldüğünde ya da başka bir etkinlik ile ikame edilebileceği düşünüldüğünde, oyunu yararsız ve savunmasız bırakır. Oyunu bir hak olarak savunmak ise onun varlığını herhangi bir sonuca bağlı kılmadan, çocuğun bugünkü yaşamının bir parçası olarak temellendirir.

Çocuğun oyun hakkının Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme’nin 31. Maddesi ile hukuksal bir güvenceye kavuşması, bu hakkın her çocuk için eşit ve kesintisiz biçimde hayata geçtiği anlamına gelmez. Oyun hakkı, sözleşmede tanınan diğer birçok hak gibi, içine yerleştiği toplumsal, ekonomik ve siyasi düzenden bağımsız düşünülemez. Oyun, tarih boyunca sabit bir kategori olmamış, toplumsal yapıya, üretim ilişkilerine ve çocuğa yüklenen anlama göre yeniden tanımlanmıştır (Corsaro, 1997; Qvortrup, 1991). Sanayi kapitalizminin çocuğu iş gücünden çekip okula yönlendirmesi ona bir yandan “boş zaman” kazandırırken, diğer yandan bu boş zamanı yeni bir denetim ve tüketim alanına dönüştürmüştür. Bugün geldiğimiz noktada, çocuğun oyun hakkı bir yandan uluslararası belgelerde ve ulusal politika metinlerinde giderek daha fazla yer bulurken, diğer yandan çocuğun gündelik yaşamında oyuna ayrılan zaman, mekân ve özgürlük

¹ gizemalvan@gmail.com

daralmaktadır. Bu çelişki, eleştirel pedagojinin temel sorularından birini oyun bağlamında yeniden sormamızı gerektirir: bir hak yazılı olarak tanındığında, o hakkın hayata geçmesini kim, hangi amaçla veya çıkarla ve hangi araçlarla belirler?

Bu yazı, bu soruyu birbirine bağlı üç boyut üzerinden tartışmaktadır. İlk boyutta, günümüz dünyasındaki kapitalist üretim ve tüketim ilişkilerinin oyunu nasıl bir metaya dönüştürdüğü ve bu dönüşümün oyunun tanımını nasıl daralttığı ele alınmaktadır. İkinci boyutta, oyunun ne zaman bir özgürlük alanı olmaktan çıkıp bir denetim ve disiplin aracına dönüştüğü ele alınmıştır. Üçüncü boyutta ise oyuna erişimin güç ilişkileri ve çocuğun failliği bağlamında nasıl eşitsiz biçimde dağıldığı tartışılmakta, buna karşılık çocukların bu yapılar içinde geliştirdiği direniş biçimlerine yer verilmektedir. Amaç, oyun hakkını savunurken yalnızca hukuksal tanınmayı yeterli görmeyen, oyunun içine yerleştiği iktidar ilişkilerini de görünür kılan bir bakış açısı önermektir.

Türkiye’de eğitim tartışmalarının büyük bölümü müfredat, sınav sistemi ve okullaşma oranları üzerinden yürütülürken, oyun hakkı bu tartışmaların kıyısında kalan bir mesele olmaya devam etmektedir. Oysa erken çocukluk kurumlarındaki yapılandırılmış etkinlik yoğunluğu, ilkokuldan itibaren yaygınlaşan kurs ve etüt kültürü, kentsel dönüşümle birlikte daralan ortak kullanım alanları ve dijital oyun pazarının büyümesi, oyun hakkını Türkiye’ye özgü bir aciliyetle gündeme getirmektedir. Bu yazı, oyun hakkını evrensel bir hak söylemi olarak tekrarlamak yerine, bu hakkın hangi somut ekonomik ve kurumsal ilişkiler içinde daraldığını göstermeyi, böylece eleştirel pedagojinin sorduğu “kimin çıkarına” sorusunu oyun bağlamına taşımayı amaçlamaktadır.

Oyunun Metalaşması: Kapitalizm ile Değişen Dünya ve Oyunun Sınırları

Çocukların iş gücünden yasalarla korunması ve zorunlu eğitimin yaygınlaşması, çocuklara kağıt üzerinde kendileri için geçirecekleri bir boş zaman kazandırmıştır. Bu boş zamanın ortaya çıkışı, aynı zamanda kapitalist üretim ilişkileri açısından yeni bir tüketim alanının da doğuşudur. Zelizer’in (1985) tarihsel çözümlemesine göre çocuğun ekonomik olarak “değersizleşmesi”, yani onun bir iş gücü kaynağı olmaktan çıkarılması, çocuğu duygusal olarak “paha biçilmez” bir varlığa dönüştürmüştür. Çocuğun artık üretime değil duygusal yatırıma konu olması, ebeveynlerin çocuğa yönelik harcamalarını meşrulaştırmış, oyuncak ve oyun endüstrisinin gelişmesi için elverişli bir zemin yaratmıştır. Cross’un (1997) da ortaya koyduğu gibi, yirminci yüzyılın başından itibaren oyuncak üreticileri önce ebeveynlerin çocuk yetiştirme idealine, sonrasında doğrudan çocuğun kendisine seslenen bir pazarlama anlayışı geliştirmiştir. Kline (1993) bu süreci oyunun endüstrileşmesi olarak tanımlar; televizyon reklamcılığının 1980’li yıllardan itibaren çocuğu bağımsız bir tüketici öznesi olarak kurguladığını, oyuncak ile çizgi film karakterinin iç içe geçtiği lisanslı karakter pazarlamasının oyunun içeriğini de standartlaştırdığını belirtir. Bu

standartlaşma, çocuğun kendi hayal gücüyle kurduğu açık uçlu oyun senaryolarının yerini önceden yazılmış anlatılara ve karakterlere bırakmasına neden olmuştur.

Giroux (2000), kurumsal kültürün çocukluğa nüfuz etme biçimini tartışırken, pazarın çocuğu artık yetişkinden ayrı, korunması gereken bir kategori olarak değil doğrudan hedeflenebilir bir tüketici kitlesi olarak kurguladığını öne sürer. Giroux'ya göre bu dönüşüm yalnızca ekonomik değil, aynı zamanda siyasidir: pazarın çocuğa ulaşma biçimi, çocuğun neyi düşüneceğini, neyi arzulayacağını ve neyle oynayacağını da şekillendiren bir pedagojiye dönüşür. Bu bakış açısı, oyuncak reklamlarının, çizgi film evrenlerinin ve markalı karakterlerin çocuğun oyununa nüfuz etme biçiminin masum bir ticari etkinlik olmadığını, çocuğun arzularını ve hayal gücünü belirli bir tüketim mantığına göre biçimlendiren bir kültürel pedagoji olduğunu göstermektedir. Bu metalaşma süreci dijital teknolojilerle birlikte yeni bir boyut kazanmıştır. Çocuğun oyununu izleyen, öneren ve yönlendiren algoritmik sistemler, oyunu aynı zamanda bir veri toplama alanına dönüştürmüştür (Livingstone & Blum-Ross, 2020). Çocukların oyun tercihleri platformlar tarafından sürekli izlenmekte, bu veriler yeni içerik ve ürün önerileri üretmek için kullanılmaktadır. Bu bağlamda oyun, çocuğun kendi başına anlam verdiği bir deneyim olmaktan çıkıp bir veri kaynağına ve pazarlama fırsatına dönüşme riski taşımaktadır.

Türkiye bağlamında da benzer eğilimler gözlemlenebilir. Büyükşehirlerde sokak oyununun yerini giderek alışveriş merkezlerindeki ücretli oyun alanları almaktadır; çocuğun güvenli biçimde oynayabileceği mekan, artık bir kamusal hak değil bir satın alma kararı olarak sunulmaktadır. Benzer biçimde, STEM temalı oyuncaklar, kodlama setleri ve “akıllı” eğitim uygulamalarının pazarlanma biçimi, oyunu doğrudan akademik başarıyla ilişkilendiren bir söylem üzerine kuruludur. Sutton-Smith'in (1997) “ilerleme retoriği” (*rhetoric of progress*) olarak adlandırdığı bakış açısı tam olarak burada devreye girer: oyun kendinde bir değer olarak değil, gelişimi ve beceri kazanımını sağlayan bir araç olarak konumlandırılır. Bu retorik, oyunun ölçülebilir bir yatırım getirisiyle meşrulaştırılması gerektiği fikrini besleyerek kapitalist verimlilik mantığı ile örtüşen bir söylem üretir. “Eğitici oyuncak”, “zihinsel gelişimi destekleyen uygulama” ya da “erken okuryazarlık seti” gibi ürünler, ebeveynlerin çocuklarına yatırım yapma kaygısını hedef alarak oyunu bir insani sermaye yatırımına indirger. Oysa oyun, tanımı gereği çocukların istemli olarak katıldıkları, dışarıdan bir müdahale olmadan özgürce yer aldıkları bir deneyimdir; oyunun bir çıktıya endekslenmesi bu tanımın özüyle doğrudan gerilim içindedir. Oyun, sonucu belirsiz olduğu, süreç odaklı olduğu ve kendinde bir amaç taşıdığı için oyundur; bir çıktıya hizmet ettiği andan itibaren, oyun olmaktan çıkıp bir üretim biçimine dönüşür.

Oyuncak pazarının çocuğa seslenme biçimi, aynı zamanda toplumsal cinsiyete dayalı bir ayrımı da yeniden üretir. Kız çocuklarına yönelik pazarlanan

oyuncakların büyük ölçüde bakım, güzellik ve ev içi rollerle, erkek çocuklarına yönelik pazarlanan oyuncakların ise güç, rekabet ve teknik beceriyle ilişkilendirilmesi, oyunun yalnızca ekonomik değil toplumsal cinsiyet ilişkilerini de üreten bir alan olduğunu göstermektedir. Bu ayrım, mağaza raflarındaki fiziksel düzenlemeden dijital reklam algoritmalarının çocuğun cinsiyetine göre farklı içerik sunmasına kadar uzanan bir tutarlılıkla sürdürülür. Kapitalist pazarın bu ayrımı sürdürmesinin nedeni tesadüfi değildir; cinsiyete göre ayrılmış bir oyuncak pazarı, aynı çocuk için daha fazla ürün kategorisinin satılabilmesini, dolayısıyla daha yüksek bir tüketimi mümkün kılar. Böylece oyunun metalaşması, yalnızca oyunu bir çıktıya indirgemekle kalmaz, çocuğun kimlik gelişimini de belirli bir tüketim mantığına göre şekillendiren bir toplumsallaştırma aracına dönüşür.

Türkiye’de ilkokul çağından itibaren yaygınlaşan kurs ve etüt kültürü, oyunun metalaşmasının bir başka görünümüdür. Çocuğun okul sonrası zamanının önemli bir kısmının akademik destek kurslarına, yabancı dil derslerine ya da performans odaklı spor ve sanat kurslarına ayrılması, boş zamanın da bir yatırım alanına dönüştüğünü göstermektedir. Bu kurslar çoğu zaman “gelişim” söylemiyle meşrulaştırılır; ancak bu meşrulaştırma, aslında ebeveynin çocuğun geleceğine dair taşıdığı ekonomik kaygıyı bir tüketim kararına dönüştüren aynı insani sermaye mantığının bir uzantısıdır. Çocuğun yapılandırılmamış, amaçsız ve kendiliğinden oyun için ayırabileceği zaman, bu yoğun program içinde giderek daralmaktadır. Bu daralma, yalnızca orta ve üst gelir gruplarına özgü bir mesele de değildir; dar gelirli aileler için de çocuğun zamanını “verimli” geçirmesi beklentisi, farklı biçimlerde de olsa benzer bir baskı yaratabilmektedir.

Oyun Ne Zaman Bir Denetim ve Disiplin Aracına Dönüştü?

Oyunun bir oyun alanı olmaktan çıkıp bir denetim ve disiplin aracına dönüştüğü an, tek bir tarihsel kesitle sınırlandırılmayacak, kurumsallaşma süreciyle birlikte kademeli olarak ilerleyen bir dönüşümdür. Qvortrup’ın (1991) da belirttiği gibi modern çocukluk, çocuğun zorunlu eğitim yoluyla kurumsallaştığı, gününün büyük bölümünün okul, kreş ya da benzeri kurumlar tarafından yapılandırıldığı bir çocukluktur. Bu kurumsallaşma çocuğun zamanını yalnızca fiziksel olarak değil anlamsal olarak da yeniden düzenler; oyun bu düzenleme içinde okulun ya da kurumun amaçlarına hizmet eden bir bileşen olarak konumlandırılabilir. Bununla birlikte bu dönüşümün belirleyici eşiği, yetişkinin oyunu bir öğrenme çıktısına bağladığı, oyunu bir amaç değil bir araç olarak kurguladığı noktadır. Froebel’in ve sonrasında Montessori’nin oyunu müfredata dahil etme çabası, oyunun okul içinde meşrulaşmasının bir aracı olmakla birlikte, aynı zamanda oyunun okul tarafından temellük edilmesinin de başlangıcıdır.

Foucault’nun (1977) disipliner iktidar çözümlemesi bu dönüşümü anlamak için açıklayıcı bir çerçeve sunar. Foucault’ya göre modern kurumlar bireyi yalnızca kısıtlamaz; zaman çizelgeleri, sınıflandırmalar, sürekli gözetim ve normalleştirici

değerlendirmeler aracılığıyla bireyi belirli bir norma uygun bir “uysal beden” (*docile body*) olarak üretir. Foucault’nun tanımladığı üç disipliner teknik, hiyerarşik gözetim, normalleştirici yargı ve sınav, okul ortamında oyuna da uygulanabilir bir çerçeve sunar. Hiyerarşik gözetim, öğretmenin oyun sırasında aktif bir katılımcı olmasa dahi sahip olduğu kontrol ve denetim yetkisiyle kendini gösterir (Alvan & Göl-Güven, 2024b). Normalleştirici yargı, “iyi oyun” ile “amaçsız oyun” arasında yapılan ayırmda somutlaşır; öğretmenlerin serbest oyun zamanını amaçsız ve gereksiz bulması (Tuğrul ve diğ., 2019) bu normalleştirici yargının bir görünümüdür. Sınav ise oyunun bir değerlendirme aracına dönüştüğü, çocuğun oyun sırasındaki davranışının bir gelişim göstergesi olarak kayıt altına alındığı uygulamalarda karşımıza çıkar.

Bu noktada Freire’nin (1970) bankacı eğitim eleştirisiyle bir bağ kurmak mümkündür. Freire, geleneksel eğitim anlayışını öğrencinin yetişkin tarafından önceden belirlenmiş bilgilerin pasif bir alıcısı olarak konumlandırıldığı bir “bankacılık” ilişkisine benzetir; öğrenci, kendi bilgisini üreten bir özne değil, yetişkinin doldurduğu bir kaptır. Oyunun ölçülebilir çıktılara bağlandığı, puanlandığı ve önceden belirlenmiş bir öğrenme hedefine hizmet ettiği ölçüde yapılandırıldığı uygulamalarda benzer bir ilişki kurulur. Çocuk, kendi oyununu üreten bir özne değil, yetişkinin belirlediği bir normu karşılaması beklenen bir performans nesnesi haline gelir. Oyunlaştırma (*gamification*) uygulamaları bu dönüşümün güncel bir görünümüdür. Oyun bir öğrenme çıktısına bağlandığında ve puan, rozet veya ödül sistemleriyle yapılandırıldığında çocuğun davranışı sürekli izlenen, ölçülen ve karşılaştırılan bir performansa dönüşür. Çocukların bu tür etkinlikleri oyun olarak nitelendirmedikleri, “gerçek” oyunu yetişkin yönetiminden ayrı bir şekilde deneyimledikleri bulgusu (Göl-Güven, 2017) bu dönüşümün çocuklar tarafından da fark edildiğini göstermektedir.

Bu disipliner mantık, dijital araçlarla birlikte oyun alanının dışına, eve kadar uzanmaktadır. Ekran süresi takip uygulamaları, ebeveyn kontrol yazılımları ve çocuğun dijital oyun davranışını raporlayan sistemler, Foucault’nun tarif ettiği sürekli gözetim mekanizmasının evde yeniden üretilmesi olarak okunabilir. Bu araçlar çoğunlukla koruma amacıyla sunulsa da çocuğun oyununu, ne kadar süredir oynadığı, hangi içerikle etkileşime girdiği ve bu etkileşimin “üretken” mi yoksa “pasif” mi olduğu üzerinden sürekli ölçülebilir bir veri akışına dönüştürür. Bu bakış açısından koruyucu görünen düzenlemelerin de aynı disipliner mantığı taşıyabileceği unutulmamalıdır. Örneğin Millî Eğitim Bakanlığı’nın erken çocukluk eğitim kurumlarına yönelik günde bir ila bir buçuk saat açık alanda zaman geçirilmesi önerisi (MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, 2024, s.106), oyun hakkını destekleyen olumlu bir adım olmakla birlikte, oyun zamanını da ölçülebilir, çizelgelenebilir ve denetlenebilir bir birime dönüştürür. Burada vurgulanması gereken nokta, düzenlemenin kendisinin sorunlu olduğu değil, düzenlemenin uygulanma biçiminin çocuğun kendiliğinden gelişen deneyimine ne kadar alan bıraktığının sürekli sorgulanması gerektiğidir. Aksi halde oyun hakkının korunması dahi aynı bürokratik ve disipliner mantık içinden işleyebilir.

Bu disipliner dönüşümün karşısına Freire'nin (1970) praxis kavramını, yani eylem ile düşünömselliğın (reflection) birbirinden ayrılmaz biçimde bir araya geldiğı bilinçlenme sürecini koymak mümkündür. Freire'ye göre özgürleştirici eğitim, öğrencinin dünyayı adlandırma ve dönüştürme kapasitesini merkeze alır; bu kapasite dışarıdan dayatılan bir program aracılığıyla değil, öğrencinin kendi deneyimiyle kurduğu ilişki aracılığıyla gelişir. Oyun, çocuğun kendi dünyasını adlandırdığı, kuralları müzakere ettiğı, senaryoları değıştirdiğı ve sonuçları öngörölemeyen bir deneyim ürettiğı ölçüde, tam olarak bu tür bir praxis alanı olma potansiyeli taşır. Oyunun bir çıktıya ve önceden belirlenmiş bir norma bağlandığı andan itibaren bu potansiyel daralır; çocuk, dünyayı adlandıran bir özne olmaktan çıkıp yetişkinin belirlediğı bir senaryoyu tamamlayan bir uygulayıcıya dönüşür. Bu bakımdan oyunun disipline edilmesi, yalnızca pedagojik bir tercih değil, aynı zamanda çocuğun dünyayla kurduğu eleştirel ilişkinin de sınırlandırılmasıdır.

Bu hesap verebilirlik kültürünün erken çocukluk kurumlarındaki en somut görünümü, gelişim izleme formları ve portfolyo uygulamalarıdır. Bu araçlar kendi başlarına zararlı değildir; çocuğun gelişimini bütöncöl biçimde anlamak, öğretmenin ve ailenin ortak bir dil kurmasına katkı sağlayabilir. Ancak bu araçların oyun zamanını da bir kayıt ve raporlama anına dönüştürdüğü, öğretmenin oyun sırasında çocukla birlikte oynamak yerine çocuğı gözlemleyip not almakla meşgul olduğu durumlarda, oyun kendiliğinden bir deneyim olmaktan çıkıp bir belgeleme nesnesine dönüşür. Kurumların bu formları bir hesap verebilirlik aracı olarak kullanması, yani öğretmenin performansının da bu kayıtlar üzerinden değıerlendirilmesi, öğretmeni çocuğun oyununu doğal seyrinde bırakmak yerine kayda değıer görünecek biçimde yönlendirmeye teşvik etme potansiyeline sahiptir. Bu durumda oyun, hem çocuk hem öğretmen için bir performans kaygısının nesnesine dönüşmekte, oyunun kendiliğindenliğı bu kaygı tarafından aşındırılmaktadır. Erken çocukluk eğitimi kurumlarında bu belgeleme süreci ne için ve nasıl kullanılmaktadır?

Oyuna Erişimin Dönüşümü: Güç İlişkileri ve Failik

Oyuna erişimin kimin için, hangi koşullarda ve ne şekilde mümkün olduğu sorusu, güç ilişkileri gözetilmeden yanıtlanamaz. Bourdieu'nün (1986) sermaye biçimleri kavramsallaştırması, oyuna erişimin yalnızca hukuksal bir güvenceyle değil ailelerin sahip olduğu ekonomik, kültürel ve toplumsal sermaye ile de bağlantılı olduğunu görmemizi sağlar. Ekonomik ve kültürel sermayesi güçlü aileler çocuklarına yapılandırılmış, pedagojik olarak meşrulaştırılmış oyun fırsatları (özel kurslar, küratörlüğü yapılmış oyuncaklar, denetimli ve güvenli oyun alanları) sunabilirken, bu kaynaklara erişimi sınırlı aileler için oyun daha çok sokakta, ortak kullanım alanlarında ve yapılandırılmamış biçimde deneyimlenir. Bourdieu'nün (1984) habitus kavramı, bu farklılaşmanın yalnızca kaynak eksikliğinden değil, hangi oyun biçimlerinin "değıerli", "gelişimsel" ya da "meşru" sayıldığına dair içselleştirilmiş algılardan da beslendiğini gösterir. Bir ailenin

oyunu nasıl anladığı, hangi oyuncakları ya da etkinlikleri “yatırım” olarak gördüğü, o ailenin toplumsal konumuyla ve bu konuma bağlı olarak edindiği zevk ve değer yargılarıyla şekillenir. Bourdieu ve Wacquant’ın (1992) alan (*field*) kavramı ise bu tercihlerin bireysel değil; eğitim sistemi, oyuncak pazarı ve şehir planlaması gibi birbirine bağlı alanların ürettiği disiplinlerarası bir şemada karşılık bulan yapısal olanaklar çerçevesinde şekillendiğini hatırlatır.

Oyuna erişimi sınırlandıran bir başka güncel dinamik okulların rolleri üzerine şekillenmektedir. Bu dinamik, çocukları 14 yaş itibariyle mesleğe hazırlık adı altında doğrudan iş hayatına yönlendiren uygulamalar üzerinden şekillenmektedir. Mesleki eğitim adı altında düzenlenen bu programlar, çocuğu henüz oyun çağını tamamlamadan bir emek ilişkisinin içine çekmekte, günün büyük bölümünü işe, ulaşım ve iş temposuna ayıran bir çocuk için oyuna ayrılacak zamanı fiilen ortadan kaldırmaktadır. Giroux’nun (2000) kurumsal kültürün çocukluğa nüfuz etme biçimine dair eleştirisi burada bir adım öteye taşınabilir: pazar çocuğu yalnızca bir tüketici olarak değil, mesleki eğitim söylemi aracılığıyla erken bir emek gücü adayı olarak da kurgulamakta, bu kurgu içinde oyun zamanı bir öncelik değil bir lüks haline gelmektedir. Bu programların büyük bölümünde çocuğun konumu yetişkin bir çalışanla eşit koşullarda değildir; ücretsiz ya da düşük ücretli, güvencesiz ve denetimsiz koşullarda geçen bu deneyimler, çocuğu “eğitim” söylemi altında bir sömürü ilişkisine dahil etmekte ve oyuna ayrılacak zamanı, mekânı ve enerjiyi sistematik biçimde engellemektedir. Bu koşullarda oyun çocuğun gündelik yaşamında artık bir seçenek olmaktan tamamen çıkar; zaman ve enerji kendiliğinden bir deneyime değil, iş dünyasının beklentilerine göre şekillenen bir hazırlık sürecine ayrılır, çocuğun oyuna erişimi bu süreç tarafından doğrudan ve ölçülebilir biçimde daraltılır. Mesleki eğitim staj uygulamalarının doğurduğu eşitsiz çalışma koşulları kendi başına ayrı ve derinlemesine bir tartışmayı hak eden bir mesele olduğundan, bu yazıda yalnızca oyun hakkının daralması bağlamında değinilmekte, ayrıntılı tartışması güvenlik, yaşam ve eğitim hakkı bağlamında başka bir yazının konusu olarak bırakılmaktadır.

Oyuna erişimdeki eşitsizliğin bir başka boyutu kırsal ile kentsel alan arasındaki farklılaşmadır. Kırsal bölgelerde yaşayan çocuklar genellikle daha geniş açık alanlara ve daha az trafik yoğunluğuna sahip olsa da akranlarıyla buluşabilecekleri örgütlü oyun fırsatlarına, kütüphane, oyun parkı ya da kültür merkezi gibi kurumsal kaynaklara erişimleri kentli akranlarına kıyasla daha sınırlı olabilir (Wales ve diğ., 2021). Bu durum, oyuna erişimin tek bir sermaye türüne indirgenemeyeceğini, mekansal sermaye ile kurumsal ve kültürel sermayenin farklı bileşimlerinin farklı kısıtlar ürettiğini göstermektedir. Kentli, ekonomik sermayesi güçlü bir çocuk için kısıt daha çok zaman ve imkanlara erişimdir; günün büyük bölümü yapılandırılmış etkinliklerle doludur. Kırsalda ya da kentin yoksul bölgelerinde yaşayan bir çocuk için kısıt daha çok kurumsal kaynağa erişimdir; zaman bol olsa da bu zamanı zenginleştirecek kaynaklar sınırlıdır. Her iki durumda da oyun hakkının hayata geçirilmesi, çocuğun bireysel

tercihinden çok, ailesinin ve yaşadığı bölgenin sahip olduğu sermaye bileşimi tarafından şekillendirilmektedir.

Dijital oyun alanında da benzer bir eşitsizlik görülmektedir. Cihaz ve internet erişimine sahip olmak tek başına yeterli değildir; ebeveynlerin dijital okuryazarlığı çocuğun ekran temelli oyun deneyimini yönlendirme ya da bu deneyimi zenginleştirme kapasitesini de belirler (Livingstone & Blum-Ross, 2020). Bu eşitsiz dağılım çocuğun oyundaki failliğini de doğrudan etkiler. Emirbayer ve Mische'nin (1998) ilişkisel faillik kavramsallaştırması, failliğin bireyin tek başına sahip olduğu sabit bir özellik değil, geçmiş deneyimler (*iterational*), şimdiki an (*practical-evaluative*) ve geleceğe dair beklentiler (*projective*) arasında kurulan ilişkisel bir süreç olduğunu öne sürer. Çocuğun oyunda geçmiş deneyimlerinden getirdiği alışkanlıklar, şimdiki anda karşılaştığı fiziksel ve toplumsal olanaklar ile yetişkinin bu olanakları nasıl şekillendirdiği ve geleceğe dair edindiği beklentiler bir araya gelerek onun oyun failliğini oluşturur. Çocuğun oyunda fail olabilmesi, yalnızca kendi tercihine değil, bu tercihi kabul edecek ya da sınırlandıracak yetişkinlerin gücüne de bağlıdır (Waters-Davies, 2022). Kapitalist meta mantığı ile kurumsal disipliner mantık, görünüşte birbirinden farklı olsa da ikisi de çocuğun oyununu kendi bağlamından koparan paralel süreçlerdir: biri oyunu satın alınabilir bir tüketim nesnesine indirger, diğeri oyunu ölçülebilir bir performans çıktısına indirger. Her iki süreçte de oyunun tanımını, sınırlarını ve amacını belirleme gücü yetişkinde kalırken çocuğun kendi oyununu kurma, sürdürme ve anlamlandırma özgürlüğü ise bu güç dengesizliği ölçüsünde daralır.

Sınırların İçinde Faillik: Taktik ve Direniş

Bu tabloyu yalnızca kısıtlayıcı bir çerçeveden okumak, çocuğun failliğini görünmez kılma riski taşır. De Certeau'nün (1984) gündelik hayat pratikleri üzerine geliştirdiği strateji ve taktik ayrımı bu noktada tamamlayıcı bir bakış açısı sunar. De Certeau'ya göre strateji, kurumların ve iktidar sahiplerinin (okul, pazar, şehir planlaması) kendi çıkarları doğrultusunda alan ve zaman üzerinde kurduğu düzenlemedir; taktik ise bu düzenlemenin içinde, ona sahip olmadan, onu geçici ve yaratıcı biçimlerde kendi amacına uyarlayan zayıf tarafın eylemidir. Çocuklar taktikleri ile sınırlar içinde oyunlar yaratarak var olmaktadır. Çocukların kalabalık ve dar yerleşim alanlarında yetişkinlerin koydukları kurallara karşı gelerek var olan oyun alanlarını yeniden keşfetmesi, yerleşim alanlarındaki ortak kullanım alanlarını oyun için değerlendirmesi (Agha ve diğ., 2019) kapitalist ve disipliner düzenlemenin öngörmediği bir kullanım biçimi yaratmaktadır. Benzer şekilde çocukların oyunlaştırılmış etkinlikleri oyun olarak tanımlamayıp "gerçek" oyunu yetişkin yönetiminden ayrı bir şekilde, teneffüste ya da öğretmenin gözetimi dışında kalan anlarda kurmaları (Göl-Güven, 2017) da bir taktik örneğidir. Dijital alanda da benzer taktikler gözlemlenebilir; çocukların ebeveyn kontrol uygulamalarının sınırlarını aşan yollar bulması, bu sınırların dışına çıkabilmenin kendisini bir oyun unsuruna dönüştürmesi buna örnektir. Çocuk,

stratejinin belirlediği mekân ve zaman sınırlarını ortadan kaldıramaz; ancak bu sınırların içinde kendi anlamını üretecek aralıklar bulur.

Bu taktiklerle ortaya çıkan ilişkisel faillik boyutu, oyun hakkının korunmasında yetişkinin sorumluluğunu azaltmaz; aksine yetişkinin bu taktiksel alanları daraltmak yerine genişletecek düzenlemeler yapmasının önemini artırır. Çocukların oyunda karar alma ve çatışma çözme süreçlerindeki konumu, öğretmenin oyuna müdahale etme biçimiyle doğrudan ilişkilidir (Alvan & Göl-Güven, 2024b). Yetişkinin oyunu bir strateji nesnesi olarak görmekten vazgeçip çocuğun taktiksel alanına saygı duyan bir tutum benimsemesi, oyun hakkının hukuksal tanınmışlığı ile fiili kullanımı arasındaki mesafeyi daraltabilecek pratik bir adımdır. Bu, eleştirel pedagojinin öğretmene yüklediği sorumlulukla da örtüşür. Öğretmen, çocuğu önceden belirlenmiş bir norma uydurmaya çalışan bir denetleyici değil, çocuğun kendi deneyimini üretebileceği koşulları koruyan bir kolaylaştırıcı ve müttefik olarak konumlanabilir.

Alternatif Olanaklar: Oyun Hakkını Yeniden Kurmak

Bu eleştirel tablo, oyun hakkını yeniden kurmaya yönelik somut girişimlerin de var olduğunu görmezden gelmemelidir. Avrupa'nın çeşitli kentlerinde yaygınlaşan "oyun sokakları" (*play streets*) hareketi, mahalle sakinlerinin belirli saatlerde sokaklarını trafiğe kapatarak çocuklara geçici de olsa denetimsiz bir oyun alanı sağlamasına dayanır (Alexander, 2024). Bu uygulama, kamusal alanın yeniden çocuğun kullanımına açılmasının, büyük altyapı yatırımları gerektirmeden, yerel ve katılımcı kararlarla mümkün olabileceğini göstermektedir, ancak bu tür katılımcı süreçlerin gerektirdiği sosyal ve kültürel sermayenin (Bourdieu, 1986) toplumsal gruplar arasında eşit dağılmadığı ve kamusal alana erişimin kendisinin sınıfsal olarak farklılaşabildiği bilinmektedir (O'Brien, Jones & Smidt, 2000). Reggio Emilia yaklaşımının çevre düzenlemesine yüklediği pedagojik önem de benzer bir mantıkla, çocuğun kendi araştırmasını ve oyununu yönlendirebileceği, önceden sonuçları belirlenmemiş mekânlar tasarlamayı amaçlar; bu yaklaşım, oyun alanını bir performans ölçüm birimi değil bir keşif ortamı olarak kurgular (Guo & Rouse, 2025). Türkiye'de de bazı yerel yönetimlerin ve sivil toplum kuruluşlarının öncülük ettiği toplum bahçeleri, kamusal alanların yeniden yapılandırılması, mahalle oyun günleri ve okul bahçelerinin kentin ortak kullanımına açılması girişimleri, benzer bir yönelimin yerel örnekleri olarak değerlendirilebilir. Bu girişimlerin ortak noktası, oyun alanını piyasanın ya da kurumun değil, çocuğun ve yerel topluluğun ortak kullanımına ve tanımına açmalarıdır.

Bu tür girişimlerin kalıcı bir etki yaratabilmesi için tekil projeler olmaktan çıkıp politika düzeyinde bir karşılık bulması gerekmektedir. Şehir planlamasında oyun alanlarının bir imar zorunluluğu olarak değil bir sosyal hak olarak ele alınması, erken çocukluk ve ilkökul müfredatlarında serbest oyunun bir "ödül" ya da "ara" değil bir oyun hakkı olarak tanımlanması, öğretmen yetiştirme programlarında

oyunun disipliner değil destekleyici bir rolle ve bir özgürlük alanı olarak ele alınmasının öğretilmesi, bu politika karşılığının bazı bileşenleri olabilir. Eleştirel pedagoji açısından önemli olan ise, bu düzenlemelerin çocuğu bir kez daha edilgen bir alıcı konumuna indirgemek yerine çocuğun ve ailesinin bu düzenlemelerin nasıl kurulacağına dair söz sahibi olabileceği katılımcı mekanizmaları teşvik etmesi ve toplumsal alanda bu katılımcı fırsatları desteklemesidir.

Sonuç Yerine: Değişen Bir Dünyada Oyun Hakkını Yeniden Talep Etmek

Oyunun metalaşması, bir denetim ve disiplin aracına dönüşmesi ve çocukların bu yapılar içinde geliştirdiği taktiksel direniş biçimleri bir arada değerlendirildiğinde, oyun hakkının hayata geçirilmesinin salt bir erişim ya da olanak sağlama meselesi olmadığı, çocuğun oyununu kimin, hangi çıkarla ve hangi amaçla tanımladığına dair sürüp giden bir güç meselesi olduğu görülür. Bu saptama, oyun hakkını savunan politika metinlerinin ve pedagojik yaklaşımların yalnızca "daha fazla oyun zamanı" ya da "daha fazla oyun alanı" talebiyle sınırlı kalamayacağı anlamına gelir. Piyasanın ürettiği "gelişimsel" norm, kurumun bu normu denetleme biçimini, kurumun denetleme biçimi de ailelerin sahip olduğu sermaye türüne göre hangi çocuğun bu normu karşılayıp hangisinin yetersiz sayılacağını belirler. Bu döngü, asıl sorunun neden yalnızca erişim ya da zaman sorununa indirgenemeyeceğini gösterir.

Bu talep, oyunu nostaljik bir geçmişe, sokakta özgürce oynanan romantik bir çocukluk imgesine döndürme çağrısı değildir. Değişen dünya, çocuğun oyununu yalnızca bir tehdit unsuruyla değil, aynı zamanda yeni imkânlarla da karşı karşıya bırakmaktadır, mesele değişimin kendisi değil, bu değişimin çocuğun failliğine alan bırakıp bırakmadığıdır. Türkiye özelinde bu mesele, ilk bölümünde işaret edildiği gibi, kurs ve etüt kültürünün yaygınlığı, kentsel dönüşümle daralan ortak kullanım alanları ve dijital oyun pazarının büyümesiyle kendine özgü bir aciliyet kazanmaktadır. Oyun hakkını yeniden talep etmek, bu yazının sınırları içinde ele alınamayacak kadar geniş bir politika ve mevzuat tartışmasını da beraberinde getirir de, bu tartışmanın zeminini hazırlamak eleştirel pedagojinin bir sorumluluğudur. Oyun sokakları, Reggio Emilia'nın çevre anlayışı ve çocukların gündelik taktikleri, çocuğun failliğine ne kadar alan bırakıldığının nasıl fark edileceğine dair somut ipuçları sunar. Ancak bu ipuçlarının kalıcı bir dönüşüme evrilmesi, tek tek iyi niyetli girişimlerin ötesinde bir siyasi iradeyi ve kollektif hareketi gerektirir.

Freire'nin (1970) praksis kavramı, yani eylem ile düşünömselliğin birbirinden ayrılamaz biçimde bir araya geldiği bilinçlenme süreci, burada oyunun bir öğrenme aracı olarak değil, yetişkinin kendi gücünü sorgulaması için bir praksis alanı olarak düşünölmesini önerir. Bu praksis, çocuğun oyununu yönlendirerek değil, onu izleyen ve yorumlayan yetişkinin kendi konumunu sorgulamasıyla gerçekleşir. Çocuk için oyun bir özgürlük alanıdır ve böyle olması korunmalıdır.

Eleştirel pedagoji, eğitimi güç ilişkilerinden bağımsız bir teknik mesele olarak ele almayı reddettiği kadar, oyunu da güç ilişkileri bağlamında okumakla, oyun hakkını bu bakış açısıyla desteklemekle yükümlüdür. Geriye kalan soru, kolay bir yanıtı olmayan bir sorudur: *çocuğun oyununu tanımlama, sınırlama ya da olanaklı kılma gücünü elinde tutan yetişkinler, kurumlar ve değişen dünyanın piyasa mekanizmaları, bu gücü kimin lehine ve hangi bedelle kullanmaya devam edecek?*

Kaynakça

- Agha, S. S., Thambiah, S. & Chakraborty, K. (2019). Children's agency in accessing for spaces of play in an urban high-rise community in Malaysia. *Children's Geographies*, 17(6), 691-704.
- Alexander, S. A. (2024). Regaining public space for children: The context and mechanisms of a play street intervention in central Paris. *Cities & Health*, 1, 1-14. <https://doi.org/10.1080/23748834.2024.2424035>
- Alvan, G. & Göl-Güven, M. (2024a, Haziran). Tired of being human, I will be a ship!: Children's choice and control in free play. Conference of Childhood, Education and Society (Conference.CES), İstanbul Kültür Üniversitesi, Türkiye.
- Alvan, G. & Göl-Güven, M. (2024b, Eylül). Exploring the nature of children's conflicts and decision making in free play: Where do teachers stand? 9th ENSEC Conference, Social Emotional Learning for Lifetime Achievement, University of Patras, Chania, Greece.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Harvard University Press.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (241-258). Greenwood Yayınları.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. University of Chicago Press.
- Corsaro, W. A. (1997). *The sociology of childhood*. Pine Forge Press.
- Cross, G. (1997). *Kids' stuff: Toys and the changing world of American childhood*. Harvard University Press.
- De Certeau, M. (1984). *The practice of everyday life* (S. Rendall, Çev.). University of California Press.
- Emirbayer, M. & Mische, A. (1998). What is agency? *American Journal of Sociology*, 103(4), 962-1023.

- Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: The birth of the prison* (A. Sheridan, Çev.). Vintage Books.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum Yayınları.
- Giroux, H. A. (2000). *Stealing innocence: Youth, corporate power, and the politics of culture*. St. Martin's Press.
- Göl-Güven, M. (2017). Play and flow: Children's culture and adults' role. *Journal of Early Childhood Studies*, 1(2), 267-281.
- Guo, K. & Rouse, E. (2025). Searching for evidence-based practice: A qualitative metasynthesis of the research on Reggio Emilia practices in Australian early years settings. *Australian Journal of Education*.
<https://doi.org/10.1177/00049441241302831>
- Kline, S. (1993). *Out of the garden: Toys, TV, and children's culture in the age of marketing*. Verso Publishing.
- Livingstone, S. & Blum-Ross, A. (2020). *Parenting for a digital future: How hopes and fears about technology shape children's lives*. Oxford University Press.
- Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. (2024). Okul Öncesi Eğitim Programı.
<https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/guncellenenokuloncesiegitimprogrami.pdf>
- O'Brien, M., Jones, D. & Smidt, S. (2000). Children's independent spatial mobility in the urban public realm. *Childhood*, 7, 257-277.
- Qvortrup, J. (1991). Childhood as a social phenomenon: An introduction to a series of national reports. Eurosocial Report No. 36. European Centre for Social Welfare Policy and Research.
- Sutton-Smith, B. (1997). *The ambiguity of play*. Harvard University Press.
- Tuğrul, B., Boz, M., Uludağ, G., Metin Aslan, Ö., Sevimli Çelik, S. & Sözer Çapan, A. (2019). Okul öncesi dönemdeki çocukların okuldaki oyun olanaklarının incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(2), 185-198.
- Wales, M., Mårtensson, F. & Jansson, M. (2021). 'You can be outside a lot': independent mobility and agency among children in a suburban community in Sweden. *Children's Geographies*, 19(2), 184-196.
- Waters-Davies, J. (2022). *Children's right to play. Introduction to play*. SAGE.
- Zelizer, V. A. (1985). *Pricing the priceless child: The changing social value of children*. Princeton University Press.