

**OKULÖNCESİ EĞİTİM YAPILARININ  
İSİMSİZ MEKANLAR ÜZERİNDEN  
YENİDEN ELE ALINMASI**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Cemile ÖZKAN KAYACIK**

**Eskişehir, 2016**

**OKULÖNCESİ EĞİTİM YAPILARININ İSİMSİZ MEKANLAR ÜZERİNDEN  
YENİDEN ELE ALINMASI**

**Cemile ÖZKAN KAYACIK**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Mimarlık Anabilim Dalı  
Doç.Dr. Berna ÜSTÜN**

**Eskişehir Anadolu Üniversitesi  
Fen Bilimleri Enstitüsü  
Aralık, 2016**

## JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Cemile ÖZKAN KAYACIK'nın "Okulöncesi Eğitim Yapılarının İsimsiz Mekanlar Üzerinden Yeniden Ele Alınması" başlıklı tezi 02/12/2016 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek "Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği"nin ilgili maddeleri uyarınca, Mimarlık Anabilim dalında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	<u>Unvanı-Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
Üye (Tez Danışmanı)	: Doç.Dr. Berna ÜSTÜN	.....
Üye	: Prof. Dr. Nuray ÖZASLAN	.....
Üye	: Yrd. Doç. Dr. Gökçe Ketizmen ÖNAL	.....

.....  
Enstitü Müdürü

## ÖZET

### OKULÖNCESİ EĞİTİM YAPILARININ İSİMSİZ MEKANLAR ÜZERİNDEN YENİDEN ELE ALINMASI

Cemile ÖZKAN KAYACIK

Mimarlık Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Aralık, 2016

Danışman: Doç. Dr. Berna ÜSTÜN

Modern toplumların en küçük biriminin çekirdek aileye dönüşmesiyle, baba ve annenin çalışma hayatına dahil olması durumu ve çocuklar için kamusal mekanların tasarlanma gereksinimini ortaya çıkarmıştır. Yeni dünyanın içinde bulunduğu süreç, okulöncesi eğitim kavramı dahil olmuş ve farklı disiplinleri etkileyerek bir araya getirmiştir. Okulöncesi eğitim yaşındaki çocuklar (kullanıcılar); yaparak, keşfederek, yanlışlama yöntemi ile bilgi edinme sürecini deneyimlemektedir. Bu deneyimlemeye imkan verecek yapıyı ve ortamı tasarlama süreci önem taşımaktadır. Değişen ve gelişen dünyada, mimarlık bağlamında her yeni tasarımda mimari programın, koşullara uygun olarak kurgulanması, eğitim ve yapılardaki kaliteyi artırırken, tektipleşen projelerle bu süreç olumsuz yönde etkilenmiştir.

Bu tezde, Louis Kahn'ın mimari program kavrayışları üzerinden bir okuma yapılarak, konu Aldo Van Eyck ve Herman Hertzberger'in eğitim yapıları ve mimari program yorumları çerçevesinde anlaşılmaya çalışılmıştır. Avrupa ülkelerinin benimsedikleri okulöncesi eğitim yaklaşımları, eğitim kuramları ve mekansal çözümleri analiz edildiğinde; bilimin sürdürülebilirliği, kullanıcı ve yapı birbirinden beslenerek, etkileşerek sağlanmıştır. Bu nedenle, Avrupa'da ve Türkiye'de uygulanan okulöncesi eğitim yaklaşımlarının ve yapılarının karşılaştırmalı analizi yapılmıştır. Mimari programın sorgulanmadan uygulandığı tip proje okulöncesi eğitim yapıları ile esnek-imkan gibi mekansal zenginliğe sahip eğitim yapıları üzerinden karşılaştırmalı analizler yapılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Okulöncesi Eğitim Yapıları, Mimari Program, İsimsiz Mekanlar

## ABSTRACT

### RECONSIDERATION THROUGH UNNAMED SPACES OF PRE-SCHOOL EDUCATION BUILDINGS

Cemile ÖZKAN KAYACIK

Architecture Program

Anadolu University, Graduate School of Sciences, December, 2016

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Berna ÜSTÜN

The transformation of the smallest unit of modern societies into a kernel family has led to the fact that fathers and mothers should be involved in the working life and public spaces need to be designed for children. Preschool education has been included in the process the new world is in and has merged different disciplines together under its influence. Preschool education age children (users) experience the process of knowledge acquisition by doing, discovering and falsification. The process of designing the building and environment that will enable this experience is crucial. In the changing and evolving world, structuring the architectural program in accordance with the conditions at every new design within the architectural context increases the quality of education and the buildings, this process is affected negatively by monotype projects.

In this thesis, a reading was conducted on Louis Kahn's architectural program insights and the subject was tried to be understood within the context of the educational buildings and architectural program reviews of Aldo Van Eyck and Herman Hertzberger. When the preschool education theories and approaches as well as spatial solutions are analysed, the interaction between the user, structure and scientific maintenance has been enabled supporting each other. Therefore, in this thesis, comparative analysis is performed between the preschool educational approach and buildings in Europe and Turkey. Comparative analyses are also applied on the monotype preschool education facility design lacking the inquiry of architecture programming with the educational facilities which have flexible spatial potentials.

**Keywords:** Preschool Education Buildings, Architecture Program, Unnamed Spaces

## ÖNSÖZ

Çalışma sürecimde tasarım ve eğitim yaklaşımı ile farklı düşünme yöntemlerinde bana yol gösteren; deneyimlerini, bilgisini yapıcı bakış açısı ile benimle paylaşan değerli danışmanım Doç. Dr. Berna ÜSTÜN'e, lisans sonrası mesleki çalışmalarımızda somut tasarıma katılım sürecini birlikte deneyimleme fırsatı veren ve her alanda getirdiği yorumlarla olumlu katkı sağlayan değerli hocam Prof. Dr. Nuray ÖZASLAN'a teşekkür ederim.

Bu çalışmaya, yardımlarıyla ve teknik desteğiyle katkı sağlayan, ablam Derya ÇAĞLAV'a ve arkadaşım Fatma KOLSAL'a, hayata adım attığım ilk günden itibaren elimden tutan ve tez çalışmamda da motivasyonumu sağlayan anneme ve babama, bu çalışma sürecinde desteğiyle benimle birlikte olan sevgili eşim Ümit'e teşekkür ederim.

Cemile ÖZKAN KAYACIK

Aralık- 2016

## **ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ**

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilemeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmamın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

.....

Cemile ÖZKAN KAYACIK

## İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI .....	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET .....	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ .....	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ .....	vi
İÇİNDEKİLER .....	vii
TABLolar DİZİNİ .....	ix
GÖRSELLER DİZİNİ .....	xi
SİMGE VE KISALTMALAR DİZİNİ .....	xiii
<b>1. GİRİŞ .....</b>	<b>1</b>
<b>1.1. Çalışmanın Amacı .....</b>	<b>2</b>
<b>1.2. Çalışmanın Kapsamı.....</b>	<b>2</b>
<b>1.3. Çalışmanın Yöntemi .....</b>	<b>3</b>
<b>2. OKULÖNCESİ EĞİTİMİN KAVRAMSAL İÇERİKLERİ.....</b>	<b>6</b>
<b>2.1. Okulöncesi Eğitimin Tanımı ve İçeriği .....</b>	<b>6</b>
<b>2.2. Okulöncesi Eğitimin Önemi .....</b>	<b>7</b>
<b>2.3. Okulöncesi Eğitimin Tarihçesi.....</b>	<b>8</b>
<b>2.4. Okulöncesi Eğitimde Farklı Yaklaşımlar .....</b>	<b>10</b>
<b>2.4.1. Freidrich Wilhelm Froebel eğitim yaklaşımı ve ilk anaokulu</b> <b>‘Kindergarten’ .....</b>	<b>11</b>
<b>2.4.2. Maria Montessori eğitim yaklaşımı ve ilk çocuk evi</b> <b>‘Casa dei Bambini’ .....</b>	<b>12</b>
<b>2.5. Avrupa Birliği Ülkelerinde Okulöncesi Eğitim .....</b>	<b>15</b>
<b>2.5.1. Hollanda'da okulöncesi eğitim.....</b>	<b>16</b>
<b>2.5.2. Finlandiya'da okulöncesi eğitim.....</b>	<b>16</b>
<b>2.5.3. Almanya'da okulöncesi eğitim.....</b>	<b>17</b>



2.5.4. Avusturya'da okulöncesi eğitim.....	18
2.5.5. İtalya'da okulöncesi eğitim.....	19
2.6. Türkiye'de Okulöncesi Eğitim.....	19
2.7. Genel Değerlendirme .....	24
<b>3. MİMARİ PROGRAM KAVRAMI, MODERN DÖNEMDEKİ MİMARİ PROGRAM VE OKULÖNCESİ EĞİTİM YAPILARINDA MİMARİ PROGRAMIN ELEŞTİRİSİ .....</b>	<b>26</b>
3.1. Mimari Program Kavramı.....	26
3.2. Modern Dönemdeki Mimari Program Eleştirisi ve Kahn, Van Eyck, Hertzberger'in Mimari Program Yorumları .....	31
3.2.1. Louis Kahn ve mimari program yorumu.....	32
3.2.2. Aldo Van Eyck ve mimari program yorumu .....	34
3.2.3. Herman Hertzberger ve mimari program yorumu .....	39
3.3. Okulöncesi Eğitim Yapılarında Mimari Programın Eleştirisi ve Tektipleşme.....	42
3.4. Eğitim Yapılarında Mimari Programın Yeniden Ele Alınması İmkanlar/İsimsiz Mekanlar, Esnek Mekanlar .....	45
3.4.1. İmkan/isimsiz mekanlar .....	47
3.4.2. Esnek mekanlar.....	55
<b>4. OKULÖNCESİ EĞİTİM YAPILARINDA MİMARİ PROGRAMIN KARŞILAŞTIRMALI ÖRNEKLERLE İNCELENMESİ.....</b>	<b>59</b>
4.1. Avrupa Ülkeleri'nde Okulöncesi Eğitim Yapıları Örneklemeleri ve Analizler.....	60
4.2. Türkiye'deki Okulöncesi Eğitim Yapılarında Mimari Programın İncelemesi.....	75
4.2.1. Meb Tip Projeler Örnekleri/Analizler .....	75
4.2.2. Kamu Kurumu ve Vakıflara Ait Okulöncesi Eğitim Yapıları Örneklemeleri ve Analizler .....	81
4.3. Analiz Föylerinin Değerlendirmesi .....	91
<b>5. SONUÇ .....</b>	<b>92</b>
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>94</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>100</b>

## TABLULAR DİZİNİ

### Sayfa

<b>Tablo 1.1.</b>	Ön araştırma modeli	5
<b>Tablo 2.1.</b>	Maria Montessori'ye göre çocuğun gelişim evreleri	14
<b>Tablo 2.2.</b>	Resmi ve özel anaokulları-anasınıflarında sayısal gelişmeler	21
<b>Tablo 3.1.</b>	Program oluşturma sürecinde farklı yaklaşımlar (düşünme	27
<b>Tablo 3.2.</b>	Tasarım ve Programlama Arasındaki Kavramsal İlişki	29
<b>Tablo 3.3.</b>	Mimari tasarım sürecinde önemli beş aşama	30
<b>Tablo 3.4.</b>	Şematik tasarım programı	30
<b>Tablo 4.1.</b>	Çalışmada analiz edilen yapıları değerlendirme kriterleri	60
<b>Tablo 4.2.</b>	Delft Montessori Okulu /1960/ Herman Hertzberger	61
<b>Tablo 4.3.</b>	Analiz Föyü Delft Montessori Okulu	64
<b>Tablo 4.4.</b>	Amsterdam Apollo Okulu / 1980 / Herman Hertzberger	65
<b>Tablo 4.5.</b>	Analiz Föyü Amsterdam Apollo Okulu	67
<b>Tablo 4.6.</b>	Arnhem De Spil Okulu / 2004 / Herman Hertzberger	68
<b>Tablo 4.7.</b>	Analiz Föyü De Spil Okulu	70
<b>Tablo 4.8.</b>	Arnhem De Opmaat Okulu / 2004 / Herman Hertzberger	71
<b>Tablo 4.9.</b>	Analiz Föyü De Opmaat Okulu	72
<b>Tablo 4.10.</b>	Viyana Childcare Center Maria Enzerdorf Anaokulu / 2012/ MAGK illiz tasarım ofisi	73
<b>Tablo 4.11.</b>	Analiz Föyü Childcare Centre Maria Enzerdorf Anaokulu	74
<b>Tablo 4.12.</b>	Tip projeler: Beş Derslikli Öğrenim Eğitim Yapısı /2009 / MEB	75
<b>Tablo 4.13.</b>	Analiz Föyü Beş Derslikli Öğrenim Yapısı	76
<b>Tablo 4.14.</b>	Manisa Saruhanlı Anaokulu/ 2000 / Bayındırlık ve İskan Bakanlığı	77
<b>Tablo 4.15.</b>	Analiz Föyü Yıldız Tip Anaokolu	78
<b>Tablo 4.16.</b>	Denizli Şenay Öztürk Anaokulu / 2009/ MEB	79

<b>Tablo 4.17.</b>	Analiz Föyü Büyük Tip Anaokulu	80
<b>Tablo 4.18.</b>	Muğla- Yatağan Zübeyde Hanım Anaokulu/ 2001 / Muğla Bayındırlık ve İskan Müdürlüğü	81
<b>Tablo 4.19.</b>	Analiz Föyü Muğla Yatağan Zübeyde Hanım Anaokulu	82
<b>Tablo 4.20.</b>	Eskişehir İşitme Engelli Çocuklar Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi / 1979/ Anadolu Üniversitesi	83
<b>Tablo 4.21</b>	Analiz Föyü Eskişehir İçem Eğitim Yapısı Anaokulu	84
<b>Tablo 4.22</b>	Ankara Orta Doğu Teknik Üniversitesi Yuva ve Anaokulu/ 1983/ Odtü Personeli	85
<b>Tablo 4.23.</b>	Analiz Föyü Odtü Yuva ve Anaokulu	86
<b>Tablo 4.24.</b>	Ankara Odtü Geliştirme Vakfı Okulları Anaokulu / 2013 / Eren Başak	87
<b>Tablo 4.25.</b>	Analiz Föyü Ankara Odtü Geliştirme Vakfı Okulları	88
<b>Tablo 4.26.</b>	İstanbul İrmak Anaokulu / 1998 / Nevzat Sayın	89
<b>Tablo 4.27.</b>	Analiz Föyü İstanbul İrmak Anaokulu	90

## GÖRSELLER DİZİNİ

	<b><u>Sayfa</u></b>
<b>Görsel 2.1.</b> Atatürk ve Çocuklar,1925 .....	7
<b>Görsel 2.2.</b> Kindergarten Anaokulu, Freidrich Wilhelm Froebel, Almanya .....	12
<b>Görsel 2.3.</b> Casa Dei Bambini'nin açılışı, Maria Montessori, İtalya .....	13
<b>Görsel 2.4.</b> Casa Dei Bambini, Maria Montessori, İtalya.....	13
<b>Görsel 2.5.</b> Montessori eğitiminde günlük yaşam becerileri gelişimi.....	15
<b>Görsel 2.6.</b> İdeal bir okul öncesi eğitimi sınıfı .....	23
<b>Görsel 2.7.</b> İki merkezli küçük bir sınıf.....	24
<b>Görsel 3.1.</b> Amsterdam Eyck'ın Amsterdam'da tasarladığı oyun alanları.....	35
<b>Görsel 3.2.</b> Amsterdam Eyck'ın tasarladığı bir oyun alanı.....	35
<b>Görsel 3.3.</b> Orpohanage, Amsterdam, maket fotoğrafı.....	36
<b>Görsel 3.4.</b> Orpohanage, Amsterdam, plan.....	37
<b>Görsel 3.5.</b> Orpohanage, Amsterdam, kısmi plan- kesit.....	38
<b>Görsel 3.6.</b> Tip okulöncesi eğitim merkezi .....	43
<b>Görsel 3.7.</b> Tip okulöncesi eğitim merkezi .....	44
<b>Görsel 3.8.</b> Kamusal alanlarda çocuk için tasarlanan alanlarda ilişkiler.....	46
<b>Görsel 3.9.</b> Mekan ve imkana örnek: kapı eşikleri.....	49
<b>Görsel 3.10.</b> Delft Montessori Okulu'nda isimsiz mekanlara örnek : giriş mekanı....	50
<b>Görsel 3.11.</b> Montessori School Delft'te imkana örnek: bitki yetiştirme mekanları.....	51
<b>Görsel 3.12.</b> Montessori School Delft'de imkana örnek: yükseltilem zemin .....	52
<b>Görsel 3.13.</b> De Evenoor'da mekan ve imkana örnekler.....	52
<b>Görsel 3.14.</b> Mekan ve imkanı tanımlayan grafiksel çizelgeler.....	53

<b>Görsel 3.15.</b> Montessori School Delft’de mekansal imkanlar.....	53
<b>Görsel 3.16.</b> Apollo Okulları’nda mekan ve imkana örnekler.....	54
<b>Görsel 3.17.</b> Delft Montessori School’da eklenerek çoğalma ve kamusal sokak....	56
<b>Görsel 3.18.</b> Alternatif Oturma Düzenlemeleri .....	58

## SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

<b>AB</b>	: Avrupa Birliği
<b>CIAM</b>	: Uluslararası Modern Mimarlık Kongresi
<b>İÇEM</b>	: İşitme Engelli Çocuklar Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi
<b>MEB</b>	: Milli Eğitim Bakanlığı
<b>TC</b>	: Türkiye Cumhuriyeti
<b>Yy</b>	: Yüzyıl

## 1. GİRİŞ

Mesleğimiz ancak programlamayı değiştirmesek pespayeleşir. Programlamayı değiştirirseniz olağanüstü güçleri serbest kılarırsınız; çünkü o zaman bir kişi sadece kendine haz verecek birşey yapma hatasına asla düşmez (Kahn, 1998, sf. 54).

Kamusal mekan kavramı, bir zaman süreci ve bir nesil için değil; bireysel çıkarlardan arınan, ortak eyleme ve ortak yarara karşılık gelen bir ortam olmalıdır. İnsanlar için yapılan, fakat insanı unutmaya yüz tutan, totaliter rejime yaklaşan politika ve politik yaklaşımlar bu mekanları kimliksizleştirmektedir. Otoriter güçlerin kamusal mekanların tasarımında kullanmış olduğu bir takım kılavuzlar, bireyleri ve ortak eylemde buldukları mekanları özgür kılmamaktadır. Bu durum, bir ulusun geleceğin bireylerini yetiştirdiği eğitim mekanlarında da görülmektedir.

Günümüz dünyasında, endüstrileşme ve kentleşmenin beraberinde gelişen sosyal ve ekonomik değişimler geleneksel aileden koparak çekirdek aileye geçişe neden olmuştur. Toplumlardaki bu değişimler kişileri ve öğrenim mekanlarını sınıflandırmıştır. 3-6 yaş arası çocukların, okul öncesi eğitim programları ve öğrenim kurumları gelişmelerinin önemli evresini geçirdikleri yerler olmuştur. Türkiye’de yönetim erklerine bağlı bir kurum olan Milli Eğitim Bakanlığı ile değişen eğitim programları, okul yapısı açığını ortaya çıkarmıştır; bu açığa kamu kurumları tarafından belirlenen tip proje uygulamaları ile çözüm aranmıştır. Bu bağlamda tip proje kapsamına giren ‘Okulöncesi Eğitim Yapıları’ eğitim, gelişim, sosyal ve kültürel açıdan sorunlar içermektedir. Hızlı üretim politikası ve bu yapıların programının klişeleşmiş haliyle kabul edilip, bir binaya dönüştürülmesi ise tasarım problemidir. Dünyada okulöncesi eğitimde kullanılan Reggio Emilia, Waldorf, Montessori ve High/Scope yaklaşımları<sup>1</sup>, eğitim sisteminde ve mekansal çeşitlenmede önemli yer tutmuştur. Okulöncesi eğitim mekanlarında belirli m<sup>2</sup> de çözümlenen mimari programın aynılaşmasından kaynaklı mekansal problemler bir eleştiri noktası olmuştur. Bu çalışmada, belirli tartışmalar ve gözlenen eksiklikler çerçevesinde, Louis Kahn’ın isimsiz mekanlar olarak adlandırdığı imkan, esneklik, çok

---

<sup>1</sup> Reggio Emilia : Çocukların araştırmaya teşvik edilmesi ve öğretmenlerin de çocukları araştırmaya yönlendirmesi üzerine geliştirilmiştir.

Waldorf : Çocuğun tüm gelişim alanlarına odaklanarak eğitim almasıdır. Eğitimin ilk yıllarında oyun ile öğrenme amaçlanmaktadır.

Montessori : Bu yaklaşımda her çocuğun kendine özgü bir birey olduğu ve kendi kapasitesi doğrultusunda öğrenebildiği kabul edilir.

High/Scope : Bu yaklaşımda çocukların en fazla kendi kendilerine planlayıp uyguladıkları etkinliklerden öğrendikleri anlayışı esastır.

değerlilik (polyvalence) gibi içeriklerden beslenen mekanlar kurgusu ile tasarlanmış eğitim yapıları ele alınmıştır.

### **1.1. Çalışmanın Amacı**

Son yıllarda Milli Eğitim Bakanlığı'nın eğitim sistemi ve eğitim mekanları konusunda uyguladığı sistem değişikliği, artan okul ihtiyacına hızlı cevap üreten tek tip projeler, yarışma dünyasına sunulan eğitim kampüsleri gibi mimari proje elde etmekteki farklı yöntem yaklaşımları; okul öncesi eğitimi ve oluşturulan mimari programların yeniden ele alınmasını gerektirmektedir. Çalışmanın amacı; mimari programın getirmiş olduğu tektipleşme problemine, Louis Kahn, Aldo Van Eyck ve Herman Hertzberger'in mekansal yaklaşımları bağlamında '**isimsiz mekanlar**'<sup>2</sup> üzerinden değerlendirilmesidir. Bu tez çalışması temelde; Kahn'ın isimsiz mekanlara ve mimari programa bakışı üzerine kurgulanmaktadır. Eyck, Hertzberger'in bununla örtüşen çokdeğerli mekan kurgusu taşıyan, imkan ve esnek mekanlar araştırmaya zenginlik katmaktadır. Eğitim sistemi uygulama politikaları, ekonomik nedenler ve hızlı mekan üretimi, mekanda ve eğitimde tektipleşmeye sebep olmaktadır.

Tezin kavramsal çerçevesini, temel anlamda okul öncesi eğitim sisteminin yorumu, mimari programın aynışması ve bu aynışmaya eleştirel bakan Kahn, Van Eyck, Hertzberger'in mimari tasarım problemlerine bakışı belirlemiştir. Bu kapsamda adı geçen tasarımcıların bir tasarım problemine, mimari programa nasıl baktıkları kavranmaya çalışılarak karşılaştırmalı bir analiz yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilecek verilerin, Türkiye genelinde MEB'e bağlı yapılan/yaptırılan okulöncesi eğitim mekanlarına bir altlık oluşturması beklenmektedir.

### **1.2. Çalışmanın Kapsamı**

Okul öncesi eğitim sistemi ve mekanları, 3-6 yaş arasındaki gelişim evreleri devam eden bireyler için büyük önem taşımaktadır. Avrupa ülkelerinde ve Türkiye'de, karşılaştırmalı olarak okul öncesi eğitim yaklaşımları ve bunun mekana yansımaları çalışmada irdelenmektedir. Konu dört ana bölümde ele alınmaktadır:

- Birinci bölümde, tezin amacı, kapsamı ve yöntemi açıklanmıştır.

---

<sup>2</sup> Tez çalışmasında başlığı oluşturan isimsiz mekanlar tanımlaması, Kahn'ın 'Öğrencilerle Söyleşiler' kitabında işlev biçilmeyen, çok değerli ve büyük mekan özelliğine sahip giriş holü örneği ile aktarmıştır.



- İkinci bölümde, okulöncesi eğitim mekanlarının tanımı/ gelişimi/ değişimi ifade edilmeye çalışılmıştır. Avrupa ülkelerindeki ve Türkiye'deki okulöncesi eğitim yaklaşımları değerlendirilmiştir.
- Üçüncü bölümde, mimari program içeriği açıklanarak, farklı kavramsal içeriklere sahip olan Kahn, Van Eyck ve Hertzberger'in mimari program yorumları aktarılmıştır. İmkanlar/ isimsiz mekanlar ve esnek mekanlar içeriğindeki mekan organizasyonları bu bölümde incelenmiştir. Yukarıda değindiğimiz kriterler çerçevesinde eğitim yapıları üzerinden mekansal analizler yapılmıştır.
- Dördüncü bölümde, Türkiye'de (1997 yılı 5+3 ve 2012 yılı 4+4+4) değişen eğitim sistemi sonrasındaki okul öncesi tip proje örnekleri, özel kurumlar ve vakıflar tarafından yapılan projeler ile Avrupa ülkelerindeki eğitim yapıları ve mimari program yaklaşımları irdelenerek değerlendirilmiştir.

### **1.3. Çalışmanın Yöntemi**

Tez kapsamında, farklı tasarımcıların mimari problemler için önerdikleri çözümlerin, çeşitli örnekler üzerinden tespitleri yapılmış ve değerlendirilmiştir. Çalışma esnasında genel eğilim, kavramsal tanımlara ek olarak araştırmaya zenginlik katan uygulanmış örnekler üzerinden konuyu incelemek olmuştur.

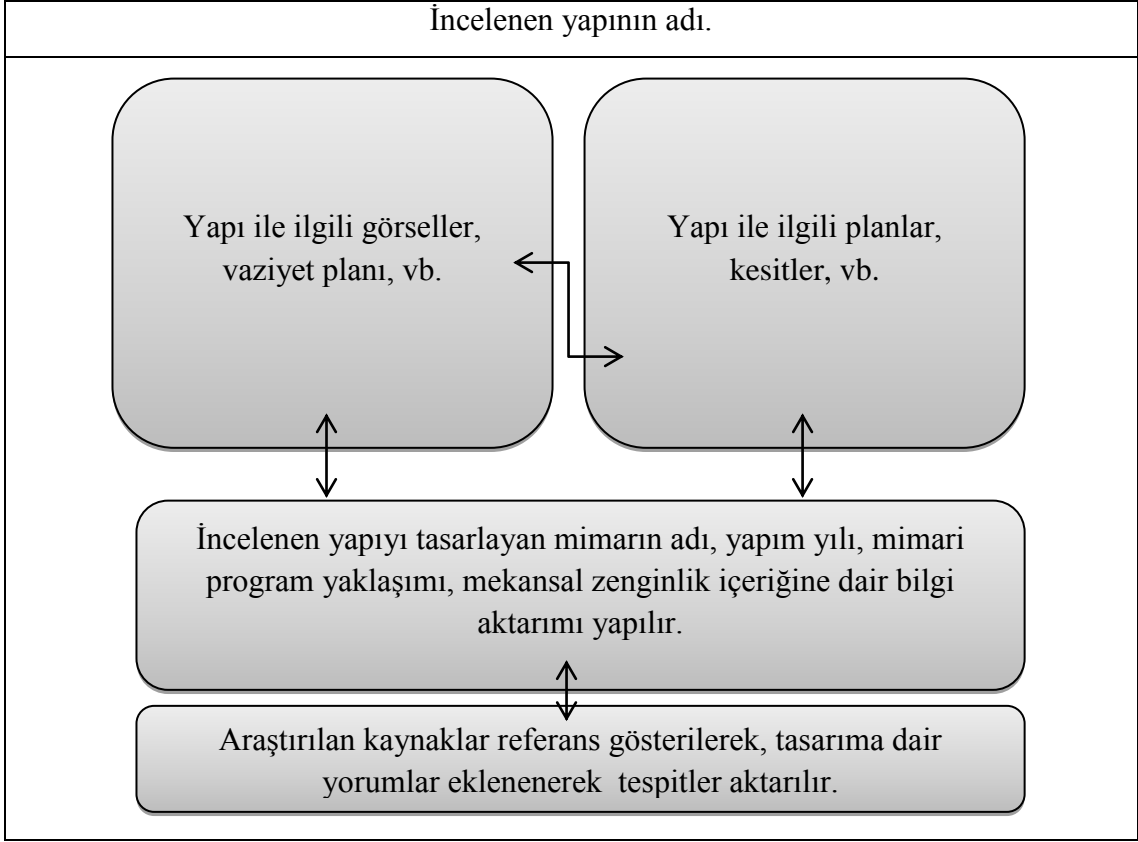
Çalışma, zamansal çerçevede konu ile ilgili olarak yapılan araştırmalar ile temas noktalarına sahiptir. Çocuk psikoloji ve epistemoloji üzerine araştırmalar yapan ve kitaplar yazan Jean Piaget'nin ilk eserlerinden, en yaygınlarından olan "Çocukta Dünya Tasarımı" kitabı, araştırmaya yön veren başlıca kaynaklardandır. Piaget'e göre; çocuğun tümüyle kendine özgü bir dünya tasarısına sahip olması, 7 yaşına kadar onun sezgisel düşüncesine dayanır ve Piaget'in soyut geometri analizleri, temel mekansal kavramların "topolojik mekana" dayandığını göstermektedir. Mekanın içinde var olan niteliksel ve topolojik ilişkilere dayanan mekan kavramı, mantıksal bir gelişim izlemektedir. Piaget'in mekansal araştırmaları "mekansal düzen ve durum" üzerinedir. Çocuğun zihninde kavradığı ilk mekansal ilişkiler; yakınlık (proximity), kopukluk (separation), düzen (order), çevreleme (surrounding) ve sürekliliktir (continuity) (Piaget Inhelder, 1967 ve Akarsu, 1984). Bir yetişkinin müdahalesi olmadan, çocuğun deneyimleyerek ve yaşayarak öğrendiğini savunan Montessori eğitim yaklaşımı ve Piaget'in çocuğun

bilişsel gelişiminin topolojik mekan ile şekillendiği görüşü, tez çalışmasının kuramsal çerçevesini belirleyen ilk kaynaklardandır.

Piaget'in yaklaşımı ile gelişen farklı eğitim modellerini aktaran kaynaklar incelenmiş, Kahn, Van Eyck, Hertzberger'in mimari program yaklaşımını anlatan literatürden araştırma yapılmıştır. Geçmiş yıllarda yapılan; 'çocuklar için etkin öğrenme mekanları, kentlerdeki öğrenim mekanlarının mevcut durumların analiz edilmesi ve dünyada uygulanan okulöncesi eğitim yaklaşımları' içerikli tez çalışmalarında farklı perspektiflerden konu incelenmiştir. Bu tez çalışmasında daha bütünsel bir okuma hedeflenip, okulöncesi eğitim ve yapılarının ayrıştırılmadan birlikte irdelenmesi yapılmıştır. Farklı tasarımcıların mimari program yorumu araştırılarak, okul öncesi tip proje örnekleri, özel kurumlar ve vakıflar tarafından yapılan projeler ile Avrupa ülkelerindeki eğitim yapıları, imkan ve esneklik üzerinden föylerde ele alınmıştır. Tarihsel süreçte mimari dönemlerin manifestoları, söylemleri, ilkeleri ve yaptırımları araştırılarak incelenen yapılar, 1950 sonrasında günümüze kadar gelen bir kesit içinden seçilmiştir. Okulöncesi eğitim yapılarında, bu çalışmadan faydalanan kişinin, kendi yorumlarını oluşturarak mimari program, imkan / isimsiz mekan ve esnek mekan üzerine eleştirel bir perspektif geliştirebilmesi tezin bir başka odak noktası olmuştur. Araştırmada elde edilen sonuçların ve bulguların, başka araştırmalara ve yaklaşımlara kaynaklık etmesi hedef olarak belirlenmiştir.

Çalışma kapsamında yapılan araştırma aşamalarında, farklı bilimsel yaklaşımlardan yararlanılmıştır. Araştırmada mimari tasarım ve araştırma yöntemi olarak literatür taraması, alan ve gözleme dayalı bir çalışma yapılmıştır. Tez çalışmasında; tip projeler, özel kurumlar ve vakıflar tarafından yapılan projeler ile yukarıda değindiğimiz tasarımcıların mimari yaklaşımları çerçevesinde uygulanmış eğitim yapıları projeleri değerlendirilmiştir. Çalışmanın kurgusu doğrultusunda; eğitim modelleri, mimari program yaklaşımları ve eğitim yapıları projelerine ilişkin farklı araştırmalar yapılmıştır. Konu başlıkları ile ilgili süreli ve süresiz yayınlar, kitaplar, tezler, makaleler, dergiler, internet ortamı, seminerler, bildiriler ve konferanslar taranarak önceki araştırma ve değerlendirme çalışmaları incelenmiştir. Hazırlanan analiz föylerinde; literatür taraması ve yerinde gözlemler ile ulaşılan görseller, şekiller ve çizelgeler anlatımı güçlendirmiştir.

**Tablo 1.1. Ön araştırma modeli**



Bölüm 4 ‘de belirlenen parametreler doğrultusunda hazırlanan analiz föylerinde, mimari program bağlamında incelenen okulöncesi eğitim kurumları tablo 1.1 ‘deki ön araştırma modeli çerçevesinde değerlendirilmiştir. Ön araştırma modeli kapsamında; yerli ve yabancı literatürde mimari program üzerine yapılan teorik dayanaklar, pratikte hayata geçirilen farklı örnekler üzerinden değerlendirmeler ile desteklenmiştir.

## **2. OKULÖNCESİ EĞİTİMİN KAVRAMSAL İÇERİKLERİ**

Bu başlık altında, okulöncesi eğitimin kavramsal içerikleri, tanımı, önemi, tarihçesi ve okulöncesi eğitim yaklaşımları anlaşılmasına çalışılacaktır. Avrupa ülkelerindeki ve Türkiye'deki okulöncesi eğitim yaklaşımları değerlendirilecektir.

### **2.1. Okulöncesi Eğitimin Tanımı ve İçeriği**

Okulöncesi eğitim; 3 yaş ile ilköğretime başlama çağı arasındaki süreci kapsayan, sosyal ve akıl yürütme becerilerini geliştirmeye odaklanan, eğitimciler tarafından gelişmekte olan bireylerin karakterize edildiği dönemdir (UNESCO, 2012, s.4). Türk Dil Kurumu'na göre okul öncesi eğitim; "doğumdan zorunlu eğitim yaşına kadar çocukların gelişim özellikleri, kişisel ayrılıkları ve yetenekleri göz önünde bulundurularak onların bedensel, duygusal ve toplumsal gelişmelerine yardım etmek amacıyla aileler ve birtakım kurumlar tarafından uygulanan eğitim" olarak tanımlanmıştır. Okulöncesi eğitim kurumlarında kişisel farkındalıklarının gelişmesi, toplumsal alışkanlıklar kazanmaları ve sorun çözme yeteneklerini artırmak için verilen eğitim tanımlaması yapılmıştır (URL-1).

Farklı yaklaşımlar, teoriler, pratikler açısından çok çeşitli olan okulöncesi eğitim, doğum ile 6 (altı) yaş arasındaki gelişim sürecine odaklanır. Birbirinden farklı yapılmış çevrelerde (mekanlarda) uygulanan okulöncesi eğitim programları, disiplinler arası yaklaşıma sahip olmalıdır (URL-2). Bu evrede, sözel ve sayısal kavramların tanıtılarak, entellektüel uyarımı olan çevre ve dünyayı keşfetmeleri teşvik edilir. Bu yaklaşım, ailelerin ve çocukların farkındalıkları olan bireyler olarak topluma katkı sağlamalarını amaçlar (UNESCO, 2012, s.4). Bu dönemde; kişilik ve karakteri şekillenen çocukların gelişimleri, toplumların kültürel değerleri doğrultusunda yönlendirilir (Aral, Kandır ve Yaşar, 2002, s.14 ve Oğuzkan, Oral, 1993, s. 2).

Okulöncesi eğitimi de kapsayan "erken çocukluk eğitimi" terimi ise uluslararası ölçekte kullanılmaktadır. 0-8 yaş arası çocukların; sistemli, organize, planlı her türlü eğitim etkinliklerine genel olarak "erken çocukluk eğitimi" tanımlaması yapılmaktadır (Bekman ve Gürlesel, 2005, s.7). Keşfetme ve öğrenmenin süreklilik kazandığı erken çocukluk eğitim mekanlarında 'çocuk' kullanıcıdır. Öğrenme-mekan-kullanıcı etkileşimini, eğitim yaklaşımının önerdiği mekansal kurguyu oluşturan 'tasarımcı' dır.

## 2.2. Okulöncesi Eğitimin Önemi

Küçük hanımlar, küçük beyler! Sizler hepiniz geleceğin bir gülü, yıldızı ve ikbal ışığısınız. Memleketi asıl ışığa boğacak olan sizsiniz (Atatürk, 1925, URL-3).



**Görsel 2.1.** Atatürk ve Çocuklar

**Kaynak:** URL-3 / E.T. 21.01.2016

Okul öncesi eğitim, zorunlu eğitim yaşının altındaki çocuklar için verilen ve çocukların gelişimine ve bilişsel uyarıma katkısının yanında ebeveynler için de önemli bir hizmettir. Erken çocukluk eğitiminde kaydedilen bu aşamalar geleceğin bireyine, ailesine ve topluma katkı sağlamaktadır (Kammerman, 2006, s.1).

İnsanoğlunun ilk altı yılı gelişimin hızlı, yaşanılan çevre ile etkileşimin fazla ve zihnin bağımsız olduğu süreçtir (Ural ve Ramazan, 2007, s.14) ve deneyimleri yoluyla bilgi edinme kabiliyetine sahip olan çocuklar için okulöncesi eğitim önem taşımaktadır (Kay, 2013, s.19). Çağdaş ve demokratik toplumlar, okulöncesi eğitime verdikleri önem bağlamında duygu ve düşüncelerini ifade edebilen, yeteneklerini kullanma becerisine, kültür değerlerine sahip bireyler yetiştirmektedir (Aral, Kandır ve Yaşar, 2002, s.15).

İçgüdüsel olarak keşfetmek ve öğrenmek için doğal eğilimleri olan çocukların, etkileşim içinde oldukları sosyal ve fiziksel çevre, onların gelişim sürecini ve öğrenme motivasyonunu desteklemektedir. Çevre; gelişmekte olan bireyin öğrenme hızını ve keşfetme kabiliyetini, destekleyici unsurlar ve sunduğu olanaklar ile etkilemektedir (MEB, Okul Öncesi Eğitim Programı, 2013, s.12). Bu kapsamda, bireyler arasında doğal eğilimler ile birlikte gelişen deneyim ve yorumun oluşturduğu farklılık, okulöncesi eğitim içeriğinin de farklılaşmasını gerektirmektedir.

14. Milli Eğitim Şurası'nda (1993) anaokulu ve anasınıfı için; anaokulu, "36-72 aylık çocukların eğitimleri amacıyla açılan, Millî Eğitim Bakanlığı'na Bağlı Özel ve Resmî

Okulöncesi Eğitimi Kurumu"; ana sınıfı, "60-72 aylık çocukların, resmî ve özel anaokullarının, ilkokulların ve ilköğretim okullarının bünyesinde açılan Okulöncesi Eğitimi Kurumudur" tanımlaması yapılmıştır (14. Milli Eğitim Şurası, 1993, s.4). 18. Milli Eğitim Şurası'nda (2010) okulöncesi eğitim zorunlu eğitim sisteminin içerisine alınması ve zorunlu eğitimin 13 yıl olarak düzenlenmesi önerisi getirilmiştir (18. Milli Eğitim Şurası, 2010, s.7) 19. Milli Eğitim Şurası'nda (2014) okulöncesi programın oyun tabanlı olması, çocuğun yetenek gelişimi incelenmesi, programın özgüven becerilerini ve birey olma bilincini geliştirmeye dönük olması ve kültürel değerlerimizi öğretici etkinlikler yapılması önerisi getirilmiştir (URL-4).

Günümüz dünyasında, gelişmiş ve gelişmekte olan birçok ülke okulöncesi eğitimi önemsemektedir. Eğitim otoriteleri ve bilim adamları, çalışan annelerin aile yaşamlarında bir düzen oluşturabilmeleri için, okul öncesi eğitim hizmetlerinin sağlanmasının bir ihtiyaç olduğunu belirtmektedirler (Şener, 2001'den aktaran Babaoğlu, 2007, s.33). Okulöncesi eğitim kurumlarında çocukların eğitimine yapılan yatırımlar, uzun vadede toplumlara yarar sağlamaktadır. Eğitimcileri, eğitim politika belirleyicilerini ve tüm toplumu ilgilendiren bu konuya gereken önem verildiğinde, uzun vadede topluma olumlu 'dönüşümü' ve 'katkısı' sağlaması beklenmektedir (Ural ve Ramazan, 2007, s.16). Okulöncesi eğitim alan çocuklar; toplumsal açıdan paylaşma, yardımlaşma ve dayanışma gibi sosyal beceriler kazanır. Çocuğun gelişim ve sosyalleşme sürecinde sunulan nitelikli eğitim gelecek için önem taşımaktadır (Anlı, 2005, s.7).

### **2.3. Okul Öncesi Eğitimin Tarihçesi**

Okulöncesi eğitim programları, toplumlar arasındaki eşitsizliği (sosyal, ekonomik, refah seviye) ortadan kaldırmayı amaçlayan tarihsel süreçte gelişen sosyal bir reformdur (Cahan, 1989, s.7). Tarihsel süreç incelendiğinde, okulöncesi eğitim ile ilgili bilgiler ilk olarak Eski Yunan'da ortaya çıkmıştır ve İlkçağ düşünürlerinden Sokrates ve Platon (M.Ö. 427-437) okulöncesi eğitimin önemini vurgulamışlardır. Comenius, Locke, Rousseau gibi düşünürler de, insanın doğasını şekillendiren etkenlere dair görüşlerini sanayileşme öncesinde belirtmişlerdir. Ortaçağ döneminde ise okulöncesi eğitime çok önem verilmemiş; fakat 15. yy.'da eğitimin oyunun içinde verilmesini isteyen Erasmus (1467-1536), okul yaşamının yedi yaşından önce başlaması gerektiğini vurgulamıştır.

16.-17. yy.'da düşünürler bu dönemle ilgilenmeye başlamış ve okul öncesi eğitime öncülük edenler, tıp doktorları ve sosyal reformcular olmuştur. 16. yy 'da A. Comenius (1592- 1670), çocukların okula başlamadan önce uyarılması gerektiğini savunurken; 17. yy. İngiliz düşünürü J. Locke (1632-1704), öğretimin ve eğitimin oyun biçiminde planlamasını savunmuştur. 18. yy. J.J. Rausseu (1712-1778) 'Emil' adlı eserinde, eğitim yöntemlerinin değişikliği üzerine durmuştur. Pestollozi, Froebel, Montessori, Dewey, Piaget ve Vygotsky'nin çalışmaları, çocuğa ve onun eğitimine verilen önemin artmasında büyük rol oynamıştır. (Sivri, 1986, s.7 ve Ural ve Ramazan, 2007, s.12 ). Vygotsky, okul öncesi eğitimin önemine vurgu yapar ve onun eğitim yaklaşımı, çocukların oyun ile gelişimlerinin devam edeceği yönündedir. Oyunlarla, çocuğun kendi kontrolünde, birçok rolü üstlendiğini ve onun içinde var olan gücün dışı vurumunun bu yöntem ile gelişeceğini savunmuştur. Vygotsky'e göre; erken yaşta oyun aracılığıyla verilen eğitim, sosyo-kültürel ve akademik gelişimlerinin ilerlemesini sağlar ( Berk ve Meyers, 2013).

17. yy. 'a kadar çocukluk dönemi yaşamın ayrı bir bölümü değildir ve çocuk eğitiminde son derece katı kurallar uygulanmıştır. 19. yy.'da iş gücü olarak, gereksinim duyulmayan çocukların eğitimine yönelik araştırmalar, disiplinler arası bir alana yayılmıştır. 20. yy.'ın başlarında sosyal bilimler alanında yapılan araştırmalar ve gelişmeler, okulöncesi eğitime yönlendirici katkı sağlamıştır (Poyraz ve Dere, 2003, s.6). 19. yy.'da 'Endüstriyel Devrim' İngiltere ve Avrupa ülkelerinde günlük yaşamı ve alışkanlıkları değiştirmiştir. Kadınların da iş gücüne katılım yapmaları durumu çocuklar için farklı eğitim mekanları alternatifini doğurmuştur (Cahan, 1989, s.8).

Pestalozzi, Froebel ve Montessori'nin yaklaşımları çocukların gelişmesine ve sosyalleşmesine yardımcı olmuştur ve dünyadaki diğer bölgelere de yayılmaya başlamıştır. Bu yaklaşım, bölgelerin gelişmişlik bazına ve sosyal refahına göre değişiklik göstermiştir (Kammerman, 2006, s.3).

Toplumları çağdaş uygarlık seviyesine ulaştıracak temel unsurun eğitim olduğu düşünülerek, okulöncesi eğitime de önem verilmeye başlanmıştır. Gelişen teknoloji, nüfusun artışı, yaş gruplarına göre yapılan sınıflandırmalar bireylere verilen eğitimin içeriğinin de zamanla gelişmesine ve değişmesine neden olmuştur. Farklı coğrafyalarda uygulanan eğitim programları ve yaklaşımları mimari programı belirlemede rol almıştır. Bu bağlamda, eğitim içeriği ve mekansal kurgu karşılıklı olarak birbirini etkilemiştir.

## 2.4. Okulöncesi Eğitimde Farklı Yaklaşımlar

Pestolozzi, Froebel, Montessori, Dewey, Piaget ve Vygotsky'nin okul öncesi eğitime yönelik çalışmalarında, eğitimde 'yaparak ve yaşayarak' hayatı öğrenme ilkesini benimseyen farklı eğitim yaklaşımları ortaya çıkmıştır.

High/Scope eğitim yaklaşımı, Amerika'da 1962 yılında geliştirilmiş okulöncesi eğitim programıdır ve Piaget'in gelişim teorisinden etkilenmiştir. Bu yaklaşım etkin öğrenme ilkesini benimser ve zihinsel, sosyal, duyuşsal alanlara önem verir (Aral, Kandır ve Yaşar, 2002, s.29).

Head Start yaklaşımı, Amerika'da 1965 yılında sosyo-ekonomik koşulları düşük seviyede olan çocukların birtakım ihtiyaçlarını (duyuşsal, sosyal, psikolojik, sağlık, beslenme, vb.) karşılayabilmeyi hedefleyen bir yaklaşımdır. Sekiz haftalık okulöncesi eğitim veren bir yaz programı olarak düşünölmüştür (Aral, Kandır ve Yaşar, 2002, s.33).

Reggio Emilia yaklaşımı, bir eğitim projesi olarak 1970 yılında İtalya'nın kuzey doğusunda Reggio Emilia'da başlatılmıştır. Proje ağırlıklı bir programdır ve iletişimde iki yönlü sürece önem verir (Aral, Kandır ve Yaşar, 2002, s.38).

Waldorf eğitim yaklaşımı, okulöncesi eğitim programı ilk olarak 1919 yılında Almanya'da ortaya çıkmıştır, Rudolf Steiner tarafından geliştirilmiştir. Bu yaklaşım, çocuk ruhunun düşünme, hissetme ve istekli olma yapısının gelişmesini sağlayarak, yaşam hakkında bilgi sahibi olma, sağlıklı ve yapıcı bir yolla yaşamda aktif rol almasına yardımcı olabilmek amacını taşır (Bayhan ve Bencik, 2008, s.16).

Okulöncesi eğitimin hayata dair öğretilerini, çocukların ilgi ve becerileri paralelinde ele almak önem taşımaktadır. Farklı eğitim modelleri arasında yer alan, Avrupa'da ortaya çıkan, okulöncesi eğitime olan katkıları ile günümüze ışık tutan; Waldorf, Reggio Emilia ve Montessori'nin ortaya koyduğu yaklaşımlar "progressive" (ilerlemeci) içeriğini taşımaktadır. Her üç yaklaşım da açık bir idealizmi temsil etmektedir. Şiddetten uzaklaşarak, barış ve yeniden yapılanmaya doğru yönelmektedir. Bu yaklaşımlar; toplumları nasıl geliştireceğine dair tutarlı vizyonlar üzerine kurulmuştur. Çocukların, akıl ve yaratıcılık açısından potansiyellerini ortaya çıkarmalarına ve farkındalık kazanmalarına yardımcı olmaktadır (Edwards, 2002, s.1).



Bir sonraki bölümde; 18. yy. kuramları olan günümüz eğitim modellerine ışık tutan Freidrich Wilhelm Froebel ve Maria Montessori eğitim yaklaşımlarının açılımı yapılacaktır.

#### **2.4.1. Freidrich Wilhelm Froebel eğitim yaklaşımı ve ilk anaokulu ‘Kindergarten’**

Anaokullarının amacı sadece çocukları gözden ayırmamak değildir, çocuklara yaşlara hazır bulunuşlarına göre uygun dürtüler vermek, bedenlerini güçlendirmek, duyularını eğitmek, onları uyanık ruh hallerini aktif tutmak ve aynı zamanda onları doğa ve toplumla tanıştırmaktır. Özellikle en önemli hedef, çocukların kalplerini ve akıllarını yaşamın kaynaklarına doğru yönlendirmek ve kendi kendileri ile mükemmel bir denge içinde olmalarını sağlamaktır ( Froebel'den aktaran Gürkan, tarihsiz, s.358).

Froebel'in hayatının ilk yıllarında birtakım talihsizliklerden dolayı çok düzenli bir öğrenim hayatı olmamıştır. Hayatının bir döneminde mimar olmaya karar vermiş ve Frankfurt'a eğitim için gitmiştir. Pestollozi eğitim okullarında Alman eğitimci olarak hayatına devam etmiş ve Pestollozi'nin 'insan eğitimi' görüşüne sıkı sıkı bağlı kalmıştır. Ülkesi Almanya'da daha çok 'Okul Öncesi Eğitimin Kurucusu' olarak tanınmıştır, eğitime büyük katkı sağlamıştır ve Froebel eğitimin ana kademeleri üzerinde önemli tespitlerde bulunmuştur (Aytaç, 2009, s. 263-267).

Pestalozzi ve Froebel küçük yaştaki çocuklar için ilk kurumsal çalışmaları başlatmıştır. Froebel'e göre, çocuğun gereksinimlerine uygun deneyim kazanması için oyun, müzik gibi etkinlikler kullanılarak gelişimi sağlanmalıdır. Çocuklar yaş gruplarına göre farklı materyallerle eğitilmeli, çevrelerini, doğayı, dünyayı tanıma fırsatları yaratılmalıdır. Böylece, çocukların gelişimlerini erken yaşta desteklemek için bir kurumda eğitilmeleri fikri yaygınlaşmaya başlamıştır (Ural ve Ramazan, 2007, s.11-12). Froebel, 1840 yılında Almanya'da "Kindergarten" (çocuk bahçesi, görsel 2.2.'de aktarıldığı üzere) adını verdiği ilk anaokulunu açmıştır. Öğretici oyunları, eğitimin önemli bir ögesi olarak ele alınmıştır, uygulamalarında ve çocukların yeteneklerini geliştirmede oyunu bir araç olarak kullanmıştır (Aral, Kandır ve Yaşar, 2002, s.21). Çocuk bahçesi adını verdiği anaokulunda, erken yaş çocuklarına "**doğanın nasıl tasarlandığını**" öğreten bir metot geliştirmiştir (Anlı, 2005, s.4).

Froebel'e göre 2-6 yaş arasındaki devreyi kapsayan çocukluk kademesi, 'çocuk' ile 'dünya'nın birbirinden kesin olarak ayrılmasıyla karakterize edilmektedir. Eylemleri dışa vurma (davranışlar, konuşmalar, resim yapmalar, mimikler, vb.'den duyulan haz) ihtiyacı büyüktür. Froebel bu evrede çocuğun gelişimi üzerine yapılacak etkileri dar anlamıyla 'eğitim' olarak adlandırmaktadır (Aytaç, 2009, s.267-268). Froebel'in yaklaşımına göre, çocuk dünyayı oyun içerisinde tanımakta ve kendi kendini oyun içerisinde dışa vurmaktadır. Froebel, oyunun eğitimdeki önemini o döneme kadar bu çapta derinden ele almış ilk pedogogtur.



**Görsel 2.2.** *Kindergarten Anaokulu, Freidrich Wilhelm Froebel, Almanya*

**Kaynak:** URL-5 / E.T. 14.11.2015

Doğaya olan ilgisini, kurduğu eğitim teorisi ile geliştiren Froebel, insanların iç dünyasının bitkilerin yetiştiği gibi geliştiğini düşünmektedir. Çocuk, verimli bir topraktan gıda alarak gelişen, çiçek açan ve meyve veren bir bitki gibi, faydalı bir eğitim sistemi ile gelişebilir (Oktay, 2004, s. 50). Doğayı (bitkileri, insanları, canlıları, vb.) bir eğitim aracı olarak kullanmaktadır. Doğadaki sistemleri çocuk bahçeleri üzerinden aktararak, koruma, ilgilenme, vb. eylemleri küçük yaşlarda aşlamayı hedefleyen bu eğitim modeli, dünyada başta Almanya olmak üzere Avusturya, Türkiye, Amerika ve birçok ülkede uygulanmaktadır.

#### **2.4.2. Maria Montessori eğitim yaklaşımı ve ilk çocuk evi 'Casa dei Bambini'**

Maria Montessori 1896 yılında Roma Üniversitesi Tıp Fakültesi'nden İtalya'nın ilk kadın doktoru olarak mezun olmuştur. Pedagog ve antropoloji profesörü olan Maria Montessori, 19. yüzyılın başlarında çocukların bireyselliğine azami ölçüde uyan bir pedagoji geliştirmiştir. Zihinsel engelli çocukların gelişimde başarı sağlamıştır. Maria

Montessori 1907 yılında İtalya'nın Roma kentinde ilk çocuk evi "Casa dei Bambini" kurmuştur (URL-6). Ekonomik olarak alt kademede olan ailelerin çocukları için kurulmuş Casa Dei Bambini, bir emlakçı kumpanyası tarafından desteklenen halk okuludur. (Kalıpçı, 2008, s.25).



**Görsel 2.3.** Casa Dei Bambini'nin açılışı, Maria Montessori, İtalya

**Kaynak :** URL-7 / E.T. 22.12.2016

Montessori felsefesi Rousseau, Pestalozzi ve Froebel'den etkilenmiştir. Montessori'ye göre çocukluk yetişkinliğe geçiş evresi değil, insanlığın bir başka kutbudur. Montessori çocukların sınıflarda ve okulun açık alanlarında özgürce hareket etmelerine, fiziksel serbestliğine önem vermiştir. Bağımsızlığı teşvik edecek etkinliklere yer vermiştir ve bilgiyi hazır olarak sunmak yerine kendi kendilerinin araştırıp öğrenmelerini sağlamıştır. Hareket, duyu ve dil gelişimi onun eğitim felsefesinde önem taşımıştır (Aral, Kandır ve Yaşar, 2002, s.36).



**Görsel 2.4.** Casa dei Bambini, Maria Montessori, İtalya

**Kaynak :** URL-8 / E.T. 14.11.2015

Maria Montessori'ye göre çocuğun gelişim evreleri tablo 2.1'de aktarıldığı üzere 3 evreden oluşmaktadır. Montessori yaklaşımında eğitimin, çocuklara sözel anlatılarla değil çocukların fiziksel ve sosyal çevrede geçirdikleri yaşantıları ile gerçekleşeceği düşünülür. Bu nedenle, yapılanmış çevre temel unsurlardan biridir (Tepeli ve Samur, 2012, s.13-21). Montessori yönteminde, düzen, gerçeklik ve doğallık önem taşıyan diğer önemli unsurlardandır. Çocuklar, sınıf düzeninin farkında olarak mekan içerisindeki gerekli materyallerde seçme ve yerleştirme işlemlerini yapabilmelidir. Sınıftaki araç ve gereçler gerçek yaşamda kullanılan araç ve gereçlerdir ve bu yöntem onları gerçeklikten uzaklaştırmaz (Aral, Kandır ve Yaşar, 2002, s.37).

**Tablo 2.1.** *Maria Montessori'ye göre çocuğun gelişim evreleri*

<b>Birinci Evre</b>	0-3 yaş	Çocuk içgüdüsel büyüme ve içselleştirme yoluyla kendisini inşa eder.
	3-6 yaş	Çocuk kademeli olarak bilinçsiz bilgiden bilinçli bilgiye geçer.
<b>İkinci Evre</b>	6-12 yaş	Çocuk evrenle ilgili bilgi almaya hazırdır. Çocuk bu dönemde entellektüel merakını tatmin edecek çabalar içerisindeydir.
<b>Üçüncü Evre</b>	12-18 yaş	Çocuk humanistik kaşıftır. Toplumdaki yerini ve ona katkıda bulunmak için fırsatları anlamaya çabalar. Bu dönemde çocuklar kendilerini sosyal varlıklar, adaletin rasyonel araştırmacıları, problem çözümler olarak yeniden düzenler. Bu dönem ömür boyu sürer.

**Kaynak:** *Tepeli,2012, s.52.*

Maria Montessori pedagojisi dünyada bir reform pedagojisi olarak uluslararası alanda geniş bir alana yayılmıştır. Günümüzde, birçok ülkede Montessori'nin pedagojik anlayışını uygulayan okullar bulunmaktadır. Bunlar içerisinde öncelikle okulöncesi eğitim kurumları, Kindergarten (anaokulları) ve Kinderhauser (çocuk yuvaları) gelmektedir (Arslan, 2008, s. 65).

Montessori'nin İtalya'daki çalışmaları ve kitapları anaokullarının gelişiminde önemli bir etkiye sahiptir ve günümüzde tüm dünyada yaklaşık 20.000 Montessori Okulu bulunmaktadır. 110 ülkeye dağılmış olan bu okulların 5000'inden fazlası Amerika Birleşik Devleti'nde yer almaktadır. Montessori Okulları'nın en çok bulunduğu ikinci

ülke Almanya'dır. Hollanda, İtalya bu ülkeleri sıralamada takip etmektedir (Durakoğlu, 2010, s.161).

Montessori erken çocukluk sınıfı; çocuğun kendini güvende hissederek rahatça hareket edebileceği, çocuklara uygun boyutlarda hazırlanmış bir çevre düzenine sahiptir. Bu çevrenin sadece çocuğun boyutları ve gücüne göre değil, çocuğun içinde yaşadığı 'kültür'e de uygun olması önem taşımaktadır (Güleş, 2012, s.122).

Montessori, çocuğun yetişkinlerden bağımsız hale gelerek özgürleştiğini düşünmektedir. Çocuk günlük yaşam becerilerinin geliştirilmesiyle özgür bir kişilik kazanmaktadır. Montessori Okulları'ndaki günlük yaşamla ilgili her türlü çalışma, Montessori'nin, '**kendi başıma yapmama yardım et**' ilkesinden hareket edilerek gerçekleştirilmektedir (Durakoğlu,2010, s.147).



**Görsel 2.5.** Montessori eğitiminde günlük yaşam becerileri gelişimi

**Kaynak:** Durakoğlu,2010, s.147-153

Maria Montessori'nin eğitim yaklaşımı; çocuğun yetişkinlerden farklı olduğu ve çevresine karşı sıra dışı bir duyarlılığı olduğunu kabul etmektedir. Çevresinde gördüklerini emerek öğrenen çocuk, Montessori eğitim yaklaşımında eğitim veren okullarda hayatı da öğrenmesi gerektiğini savunmaktadır. Düzen, gerçeklik ve doğallık bu çerçevede önem taşımaktadır ve bilinçli öğrenme bu eğitim yaklaşımının temel unsurudur (Akdağ, 2006, s.6) .

## **2.5. Avrupa Ülkelerinde Okulöncesi Eğitim**

Yukarıda açıkladığımız eğitim modellerini yaygın olarak kullanan ve tezin içeriğini şekillendiren tasarımcıların yapılarını da içeren Avrupa ülkelerindeki okulöncesi eğitim sistemleri bu bölümde aktarılacaktır. 'Öğrenme' eylemi ile bütünleşik olarak yaygın

olan bu eğitim sistemlerinin içeriklerinin anlatılmasından sonra Türkiye'deki okulöncesi eğitim sistemi anlatılacaktır.

### **2.5.1. Hollanda'da okulöncesi eğitim**

Programın temel özellikleri: Hollanda'da okulöncesi eğitim programı 1956 yılında yürürlükten kaldırılmıştır ve 1985 yılında çıkartılan yasa ile ilkokula başlama yaşı 4'dür. Okulöncesi çağda olan 4 yaş altı çocuklar için resmi bir eğitim kurumu bulunmamaktadır. İlköğretim öncesi çocuklara bilişsel, sosyal ve duyuşsal gelişimlerini katkı sağlamak için; gündüz çocuk yuvaları (0-4 yaş) ve oyun grupları (2-4 yaş) bulunmaktadır. Hollanda'nın eğitim sistemi içinde bilinen anlamda bir okulöncesi eğitim basamağı yoktur. Özel ve tüzel kişiler tarafından açılan bu kurumlar, Sağlık, Refah ve Spor Bakanlığı tarafından denetlenmektedir (Sağlam, 1999, s. 178-179 ve Yıldırım, 2008, s. 97).

Yöntem ve metaryaller: İlköğretim okullarının %65'inin özel okulların oluşturduğu tüm resmi ve özel ilköğretim okullarında öğrenim ücreti yoktur ve ders kitapları, diğer öğrenim gereçleri ücretsiz olarak verilmektedir. İlköğretim yasaları çerçevesinde resmi ve özel ilköğretim okullarında uygulanacak eğitim programında, genel amaçları gerçekleştirmeye dönük içerik bakanlık tarafından belirlenmektedir. Bu eğitimi veren okullar; içerik kapsamında eğitim programlarını kendileri oluşturmaktadır. İlköğretim okullarında; Hollandaca, Matematik, Yaşam Bilgisi, Kendini Anlatabilme Becerileri, Toplumsal Yaşama Uyum Becerileri ve Sağlık Eğitimi gibi dersler verilmektedir (Sağlam, 1999, s. 179-180). Çocuğı merkez alan ve pedegolojik eğitim veren Hollanda'nın birçok okulunda Montessori eğitim metodu kullanılmaktadır.

### **2.5.2. Finlandiya'da okulöncesi eğitim**

Programın temel özellikleri: Finlandiya'da okul öncesi çağı çocuklarına sağlanan çeşitli hizmetler yaklaşık yüzyıl önce başlamıştır. 1988 yılında Helsinki'de Hanna Rotman, ilk anaokulunu, sosyo ekonomik düzeyi düşük ailelerin çocuklarına hizmet vermek amacıyla açmıştır. İskandinav ülkeleri arasında okulöncesi eğitime başlayan ilk ülke Finlandiya'dır. Uygulanan eğitim yaklaşımı Freidrich Frobel'in öğrenim yaklaşımına dayanmaktadır (Gürkan, tarihsiz, s. 357-358). Finlandiya'da okulöncesi eğitim 1-7 yaş

grubundaki çocuklara yöneliktir. 1–5 yaş grubundaki okulöncesi eğitim özel kurumlar tarafından ve 6–7 yaş grubundaki eğitim ise devlet tarafından verilmektedir. 2001 yılından itibaren 6 yaşındaki tüm çocuklar ücretsiz olarak okul öncesi eğitimden yararlanmaktadır. Bu okullar, çocuğun kişilik gelişimini desteklemek ve girişimci bireyler yetiştirmeye odaklanmaktadır (Yıldırım, 2008, s. 67-68). Okulöncesi eğitim kurumları, belediyeler ve sağlık kuruluşları tarafından kurulmaktadır (Gürkan, Tarihsiz, 389).

Yöntem ve materyaller: Frobel'in ülküsüne bağlı kalarak Fin okul öncesi eğitiminde, oyun, iş ve öğretim temel taşlardır (Sağlam,1999, s. 195). Finlandiyalı öğrenciler tüm batı dünyasının en kısa okul günlerine ve en kısa öğretim hayatlarına sahiptir. 'Ev ödevi'nin ortadan kaldırılması-azaltılması ile birlikte, çocuk olmak ve hayatın tadını çıkartabilmek için daha fazla zamana sahip olan özgür bireyler yetiştirilmektedir. Eğitim ortamları öğrenci ve 'öğrenmek' odaklıdır; oyun alanını yenilenme ihtiyacı duyulduğunda, mimarlar okula gelerek çocuklar ile birebir iletişim kurmaktadır. Mekanın kullanıcısı olan çocuklara, oyun alanlarında sahip olmak istedikleri özellikleri aktarma imkanı verilmektedir. Çocukların mutlu insanlar olmaları, başkalarına ve kendilerine saygı duymayı öğrenmeleri ve mutlu bir hayat sürmeleri, okullarındaki temel amaçlardır. Çevre, okulun dışında kalan farklı bir hayattır. Çocuklar okulda sosyalleşmeyi, büyümeyi ve öğrenmeyi, oyun ile birlikte entegre olan yöntemlerle öğrenmektedirler (Moore, 2015).

### **2.5.3. Almanya'da okulöncesi eğitim**

Programın temel özellikleri: Almanya'da 3-6 yaş arasındaki çocukların eğitimini kapsayan okulöncesi eğitim, isteğe bağlı olup resmi eğitim sisteminin dışındadır. Bakıma ve toplumsallaştırmaya yönelik bir eğitimin uygulandığı kurumlarda, ailedeki eğitimi desteklemek, tamamlamak ve çocukların gelişim eksikliklerini gidermek hedeflenmektedir. Çocuklara iyi gelişim ve eğitim olanakları sağlamak, çocuklara oyun ve uygun eğitici etkinliklerle onları toplumsal yaşama hazırlamak amaçlanır. Alman Eğitim Konseyi'nin 1970 yılındaki planında okul sisteminin elementer kademesi kabul edilen Kindergarten'lar, resmi okul sistemine ait kurumlar değildir. Kamu yararına çalışan sosyal yardım dernekleri, kiliseler, firmalar özel şahıslar ile yerel yönetim birimleri tarafından kurulmakta ve yürütülmektedir (Sağlam,1999, s.17 ve Aytaç, 1999, s.43). Almanya'da okulöncesi eğitimin üç ayrı kategorisi bulunmaktadır. Bunlar;

vorklassen ‘ön sınıflar’, schulkindergarten ve sonderkindergarten olarak adlandırılmaktadır. Vorklassen 5 yaşındaki çocukların ilköğretimden önce bir yıl devam ettikleri kurumlardır. Pedagojik amaçları oyuna dayalı öğrenme yoluyla çocuklarda öğrenmeyi hazır olmayı ve öğrenme yeteneklerini geliştirmektir. Schulkindergarten, okul olgunluğuna erişememiş çocukların bir yıl süreyle devam ettiği eğitim kurumlarıdır. Sonderkindergarten, engellemeden kaynaklı özel eğitime muhtaç çocukların ebeveynlerin mukavetiyle, 3. yaştan itibaren devam ettikleri kurumlardır (Aytaç, 1999, s. 44-45).

Yöntem ve metaryaller: Frobel’in eğitim ilkesi bağlı kalınarak ‘Kindergarten’ larda eğitim verilmekte ve çocuklar günlük temel temizlik kurallarına ve diğer çocuklarla birlikte yaşamaya, dolayısıyla toplumsal yaşama alıştırmaktadır (Sağlam,1999, s. 47). Etkinliklerdeki ana vurgular proje çalışmaları ile aktarılır ve konular çocuğun ilgi ve çevresel çıkarlarına göre belirlenmektedir. Çocukların yaratıcılığını geliştirmek için özgür ortamlar hazırlanmakta ve çocukların, sorgulayıcı ve deneysel yöntemlerle doğrulara ulaşmaları sağlanmaktadır (Atlı,2013, s. 59-60).

#### **2.5.4. Avusturya’da okulöncesi eğitim**

Programın temel özellikleri: Avusturya’da okulöncesi eğitim 3-6 yaş arasındaki çocukları kapsar ve isteğe bağlıdır. Okulöncesi eğitimin, çocuğun tüm yönden kişiliğini geliştirmesine ve ilkokula hazırlanmasını amaçlanmaktadır. Öğrenci sayısının yeterli olduğu anaokullarında yaşa göre oluşturulmuş gruplarda, öğrenci sayısının az olduğu okullarda ise 3-6 yaş arasındaki çocukların birlikte oldukları karma gruplarda eğitim verilmektedir. Okulöncesi eğitim veren kurumların  $\frac{3}{4}$  ‘ü federal devlete, eyalet yönetimine veya yerel yönetimlere bağlı kamu okullarıdır. Bu kurumların  $\frac{1}{4}$  ‘ü de dernekler, kiliseler, tarikatlar ve kişilere bağlı özel okullardır. Özel anaokullarında veliler, gelirleri ölçüsünde, eğitim giderlerine katılmaktadırlar. (Sağlam, 1999, s.65).

Yöntem ve metaryaller: Öncelikli olarak bireysel ilgi ve becerileri paralelinde oyun içerikli eğitim uygulamalarına önem verilmektedir. Eğitim uygulamalarında çocuğun zaman ve başarı baskısı olmadan uygun oyunlar aracılığı ile çeşitli bilgi ve becerileri kazanması imkanı verilmektedir (Sağlam,1999, s.65).



Rodolf Steiner, Montessori ya da Piaget eğitim metodları anaokulu eğitimine uyarlanması koşulu ile uygulanmaktadır. Avusturya’da okul öncesi eğitimde, yetişmekte olan bireye bütüncül yaklaşılır ve öğrencilerin bireysel özellikleri doğrultusunda sistematik oyun ve malzemeler kullanması sağlanır. Çocuklara baskı uygulanmadan deneyim kazandırılarak, zamanla başarı elde edilmektedir (Atlı,2013, s.60-61).

### **2.5.5. İtalya’da okulöncesi eğitim**

Programın temel özellikleri: İtalya’da 3-6 yaş arasındaki çocuklara eğitim veren okulöncesi eğitim kurumları Eğitim Müdürlük’leri denetimindedir. Çocuklar için verilen eğitim programları belirli bir merkeze bağlı değildir ve tüm ülkede aynı yöntemle uygulanmaz. 3-6 yaş arası çocuklara hizmet veren devlete bağlı okulöncesi eğitim kurumlarında eğitim ücretsizdir. İtalya’da zorunlu eğitim 6 yaşında başlamaktadır (Eurdıyce, 2015, s.24). Okulöncesi eğitimde çocukların fiziksel, duyuşsal, devinişsel, dilbilimsel, zihinsel ve bağımsız karar verme yeteneklerini geliştirmeye odaklanılmaktadır (Yıldırım, 2008, s.99). 1907 yılında Maria Montessori tarafından açılan “casa dei bambini” çocuk evi, İtalya’da Montessori eğitim yaklaşımının yaygınlaşmasına öncü olmuştur.

Yöntem ve metaryaller: Çocukların hayata dair deneyim kazanmasını amaçlayan okulöncesi eğitim kurumlarında, çocukların farklı düşünerek bilgiyi entegre etmeyi öğrenmesi hedeflenmektedir. İtalya okulöncesi eğitim kurumlarında Reggio Emilia ve Montessori eğitim metodları uygulanmaktadır.

### **2.6. Türkiye’de Okulöncesi Eğitim**

Türkiye’de okulöncesi eğitimde, Meşrutiyet ve Cumhuriyet’ten sonraki dönemlerde yenilik ve gelişmeler olmuştur. 19. yüzyıl Meşrutiyet dönemine kadar okulöncesi eğitim ve yapıları çok yaygın değildir. 19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren yabancılar ve azınlıklar buldukları illerde anaokulu açmışlardır. Bu dönemde okulöncesi eğitimde ilk ciddi adımlar, batıda bu alandaki gelişmelerin yabancılar tarafından ülkemize getirilmesi aracılığıyla atılmıştır. Balkan Savaşları’ndan sonra hazırlıksız açılan ‘Resmi

Ana Mektepleri<sup>3</sup>’ndeki eğitimciler ise yabancılardan seçilmiştir. Bu dönemde önemli gelişmelere adım atan Satı Bey<sup>4</sup> Avrupa’ya yaptığı gezilerde ‘açık hava okulları<sup>5</sup>’ (open air school), Montessori eğitim yaklaşımını uygulayan okulları ziyaret etmiştir. Avrupa’daki gözlemlerinden sonra İstanbul’da bir çocuk yuvası açmıştır (Akyüz, 2014, s.267). Bu alanda çalışmalar yapan diğer bir isim ise Kazım Nami<sup>6</sup>’dir. Frobel yaklaşımını ilk kabul edenler Ermeniler, daha sonra Bulgarlardır. Kazım Nami Avrupa’ya yaptığı bir gezide çocuk bahçesi öğretmeni yetiştiren bir okulu ziyaret etmiştir ve sonrasında Selanik’te bir ilkokula çocuk bahçesi sınıfı açmıştır. ‘Çocuk Bahçesi Rehberi’ kitabı da Kazım Nami tarafından çevrilmiştir (Akyüz, 2014, s.268). Resmi anaokullarının bilinen ilk ve kapsamlı programı 1914 yılında başlamıştır ve anaokullarının eğitim yaklaşımının ‘**bir öğretim ve ders okulu değil, bir yaşam ve hareket okulu, çocuk bahçesi**’ olması hedeflenmiştir. Bu programa göre bu anaokullarının dersleri şunlardır : ahlaki konuşmalar, yaşam ve hareket dersleri, resim, anadil, müzik, jimnastik. Eğitim içeriğinin ve uygulama ilkelerinin özellikle **İtalyan eğitimcisi Montessori’den** etkilendiği anlaşılmaktadır. 1914 tarihli program, yukardaki derslerin uygulanışından çocukların özgürlüğüne, kendilerini serbestçe ifadelerine, kendi hayal dünyalarını kurmalarına ve yaratıcılıklarına dayanan kurgusal bir yaklaşım önermiştir. Bu nedenle, eğitimimizdeki drama yönteminin de ilk izlerini taşımaktadır. Meşrutiyet döneminde Pestalozzi, Frobel, Montessori gibi Batılı eğitimcilerin görüşleri ve yöntemleri telif ve çeviri eserleriyle daha iyi tanınmaya başlanmıştır (Akyüz,2014, s.268).

Cumhuriyetin ilanından 2009 yılına kadar geçen sürede, okulöncesi eğitim veren kurumların sayısında, bu eğitimden faydalanan çocukların sayısında ve kurumlarda istihdam edilen öğretmenlerin sayısında yıllara göre sayısal bir gelişme olmuştur. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 22. maddesi ile okulöncesi eğitim zorunlu eğitim kapsamı dışında tutulmuştur. Bu düzenleme sonrasında okulöncesi eğitim isteğe bağlı olmuş, çok sayıda çocuk bu eğitimden yararlanamamıştır (Derman, Başal, 2010, s.564).

---

<sup>3</sup> Ana Mektepleri: Anaokulunun eş anlamlısı olarak kullanılan bir terimdir.

<sup>4</sup> Mustafa Satı Bey: II. Meşrutiyet dönemi eğitimcisidir ve batı pedagojisine dayanan bilimsel eğitim anlayışının Türkiye’de yerleşmesine etkili olmuştur.

<sup>5</sup> Açık Hava Okulları: II. Dünya Savaşı döneminde tübüküloz hastalığı ile mücadele için çocuklar için tasarlanan eğitim kurumlarıdır.

<sup>6</sup> Kazım Nami Duru: II. Meşrutiyet ve Cumhuriyet döneminde Türk Eğitim sistemini etkilemiş olup, Selanikte Osmanlı Devleti’ nin ilk anaokulunu açan eğitimcidir.

Tablo 2.2. 'de 1932- 2004 yılları arasında okulöncesi eğitim veren okul sayısı, öğrenci ve öğretmen sayısında nicelik olarak büyük bir değişimin olduğu gösterilmiştir.

**Tablo 2.2.** Resmi ve özel anaokulları- anasınıflarında sayısal gelişmeler

Öğretim Yılı	Okul Sayısı	Öğrenci			Öğretmen
		Erkek	Kız	Toplam	
1932- 33	92	1990	1905	3895	32
1940-41	51	889	801	1690	60
1950-51	52	941	819	1760	71
1960-61	64	1535	1195	2730	104
1970-71	112	2299	1902	4201	185
1988-89	3437	53404	50527	103931	6391
1997-98	7532	95859	85599	181458	10186
2000-01	9249	135481	123225	258706	16563
2003-04	13692	186912	171587	358499	19122
2004-05	16016			434771	22030
2005-06	18539			550146	20910
2006-07	20675			640849	24775
2007-08	22506			701762	25901
2008-09	23653			804765	29342
2012-13	27197	562179	515754	1077933	62933
2014-15	26972	607247	549414	1156661	68038

**Kaynak:** Akyüz, 2014, s. 345, Derman ve Başal, 2010, MEB 2012-13,2014-15

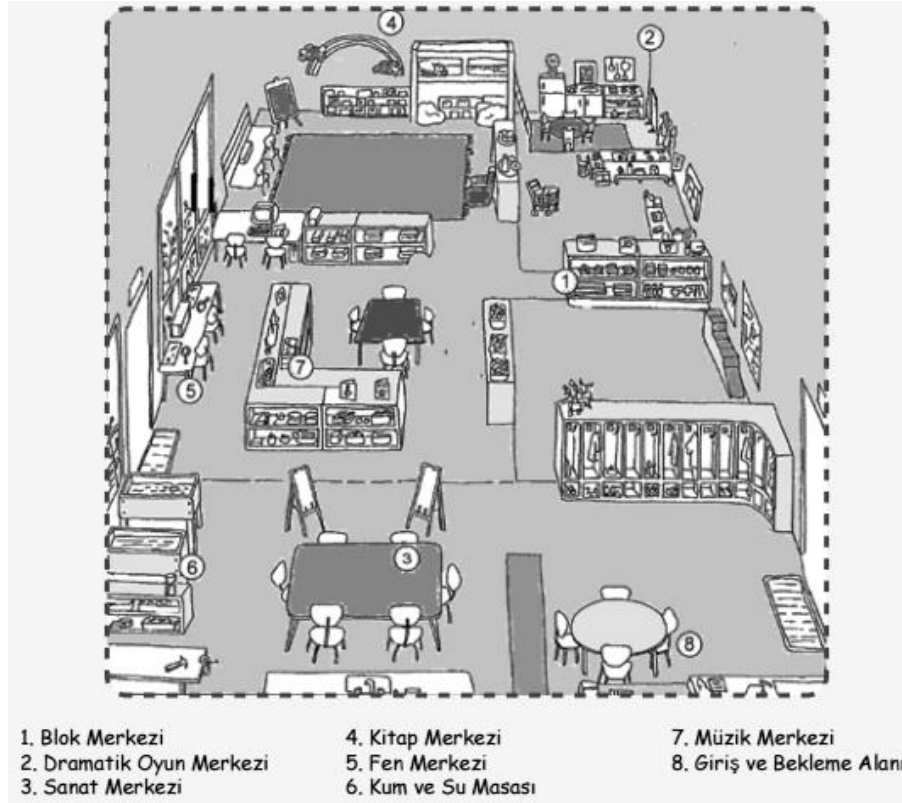
Günümüzde özellikle büyük kentlerde ve endüstri merkezlerinde okul öncesi eğitim hizmetlerine olan istek artmıştır. Bu durum sadece, çalışan annelerin duydukları ihtiyaçtan kaynaklanmamakta, tüm anne-babaların okul öncesi bakım ve eğitimin önemi konusunda giderek bilinçlenmelerinden de ileri gelmektedir. 2009'da 3-5 yaş arası okullaşma oranı %22.53'tür ve sekizinci beş yıllık kalkınma planında hedeflenen % 25'lik orana ulaşılammıştır. Bu oran çok yetersiz olduğu gibi gerekli fiziki, sosyal ortam standartları henüz geliştirilmeye muhtaçtır. Rehberlik, denetleme görevlerini yapacak yeterli sayıda personel yoktur. AB ülkelerinden Fransa'da okul öncesinde okullaşma oranı %100, İspanya'da % 97'dir. AB dışında birçok ülkede ise bu oran Türkiye'dekinden daha yüksektir (Akyüz,2014, s.346).

Milli Eğitim Bakanlığı'nın denetlediği ve yönettiği kurumlarda, okulöncesi eğitim örgün eğitim başlığı altında yer almaktadır. Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 20. maddesine göre okulöncesi eğitim, milli eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygundur. Çocukların beden, zihin ve duygu gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak; onları ilkokula hazırlama, şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak; çocukların Türkçe'yi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak temel amaçlardandır (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Okulöncesi Eğitim Programı, 2013, s.10).

Programın temel özellikleri: Türkiye 'de 3-6 yaş arası çocuklara verilen okulöncesi eğitim, onların gelişimlerini destekleyerek gelişim alanlarında görülebilecek yetersizlikleri önlemeyi amaçlamaktadır. Çocukların gelişim seviyelerine ve özelliklerine dayanan, onların çok yönlü gelişmesine odaklı "gelişimsel" bir programdır. Program yaklaşımı "sarmal" özellik gösterir, model olarak ise "eklektik"tir. Programda temel alınan, "kazanım" ve "gösterge"lerdir. Gereksinim duyulduğunda programda yer almayan bir kazanım ve gösterge, öğretmen tarafından belirlenerek eğitim planına eklenebilmektedir. Kazanım ve göstergelerin okulöncesi eğitiminin amaçları kapsamında, programın temel felsefesi ile tutarlı olmasına özen gösterilmesi gerekmektedir (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Okulöncesi Eğitim Programı, 2013,s.14).

Milli Eğitim Bakanlığı 2013 yılında yayınladığı okulöncesi eğitim programında yer alan "Okul Öncesi Eğitimin Ortamı ve Öğrenme Merkezleri" bölümünde; bir okulöncesi eğitimi kurumunun, çocukların etkin öğrenmelerini destekleyen tasarım kurgusunda olması gerektiğinden bahsedilmiştir. Eğitim programının, amacına uygun şekilde planlanabilmesi ve uygulanabilmesi için eğitim ortamlarının öğrenme merkezlerini içerecek şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Okulöncesi eğitim kurumlarında bulunması önerilen merkezler; blok, kitap, müzik, sanat, fen ve dramatik oyun merkezleridir. Güncellenen programda "ilgi köşeleri" öğrenme merkezleri olarak ifade edilmiştir. (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Okulöncesi Eğitim Programı, 2013, s.37).

Görsel 2.6'da farklı büyüklüklerdeki eğitim ortamlarında öğrenme merkezlerinin yerleşimi aktarılmıştır.



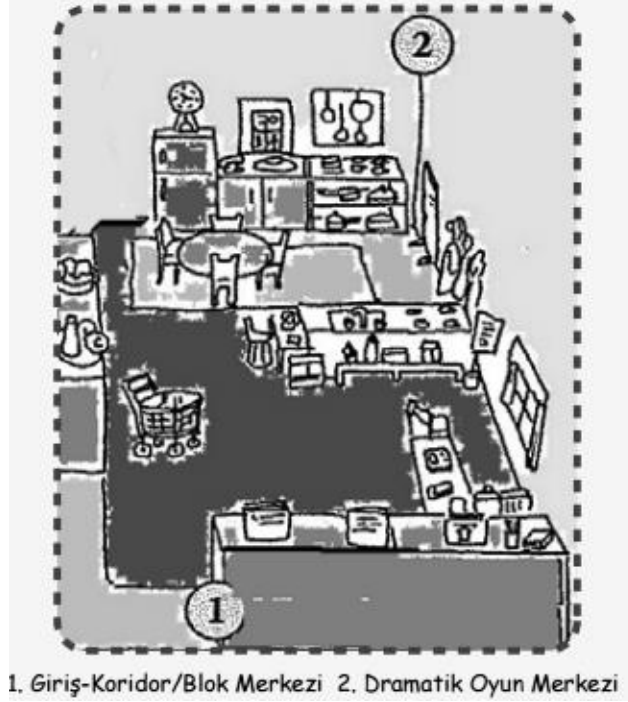
**Görsel 2.6.** İdeal bir okul öncesi eğitimi sınıfı

**Kaynak :** (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Okulöncesi Eğitim Programı, 2013, s.38)

Yukarıda yer alan çizim birçok merkezin yerleştirilebileceği bir okul öncesi eğitimi ortamını yansıtmaktadır. Mekânın daha küçük olduğu sınıflarda bütün öğrenme merkezleri yer almayabilir ve öğrenme merkezleri birden fazla amaç için kullanılabilir. Örneğin, sanat merkezi aynı zamanda fen merkezi olarak, dramatik oyun merkezi ise aynı zamanda blok merkezi olarak kullanılabilir (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Okulöncesi Eğitim Programı, 2013, s.38).

İki merkezli öğrenim mekanlarında, öğrenme merkezlerinin birbirlerinden belirgin bir biçimde ayrılmış olması dikkat çekmektedir ve bu yerleşimde hedeflenen çocukların küçük gruplar hâlinde her bir öğrenme merkezinde daha etkin çalışabilmesini sağlamaktır. Öğrenme merkezleri birbirinden ayrılmış olsa da birbirinden kopuk ve bağımsız değildir. Çocuklar bir öğrenme merkezinde çalışırken diğer öğrenme merkezini kolayca takip edebilmektedir. Bir öğrenme merkezinden diğerine erişim oldukça kolaydır ve mekanlar arası açık raf sistemine sahip çocuk ergonomisine uygun

dolaplarla ayrılmıştır. (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Okulöncesi Eğitim Programı, 2013, s.39).



**Görsel 2.7. - İki merkezli küçük bir sınıf**

**Kaynak :** (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Okulöncesi Eğitim Programı, 2013, s.39)

## 2.7. Genel Değerlendirme

Araştırmaya kaynaklık edebilecek Avrupa ülkelerinin örneklendiği çalışmalar, okulöncesi eğitim sistemlerinin program içerikleri ve kullandıkları yöntem-materyaller açısından benzerlik taşımaktadır. Çocukların erken yaşta ‘hayatı öğrenmeleri’ odaklı eğitim hedeflenmektedir. Yapılan araştırmalar sonucunda, Finlandiya’da ve Hollanda’da eğitim sisteminin bütüncül anlamda var olan yaklaşımı, okul öncesi eğitim sisteminde de örnek gösterilebilecek seviyededir. Devletin uyguladığı eğitim politikası çerçevesinde, eğitim gören bireylerin belirli bir not sistemine tabi olmaması da çocukların sosyal beceri olarak kendilerini geliştirme açısından önem taşımaktadır. Anaokullarında, sosyal becerilerin kazandırılması önemsenmektedir (bitki yetiştirme, yemek yapma, oyun aracılığıyla arkadaşları ile kurduğu iletişim,...). Fen ve matematik derslerindeki soyut kavramları öğretme yöntemi olarak da müzik, drama ve spor kullanılmaktadır (URL-9).

Bu bağlamda, Avrupa'daki farklı eğitim yaklaşımları ile yapılan denemeler okulöncesi eğitimdeki gelişmenin formülü olarak kabul edilebilir. Türkiye'de ise okulöncesi eğitim sistemi üzerine yapılan yazılı açıklamalarda kurgunun çağın gerektirdiği gelişmeye uygun olması gerektiği belirtilmektedir. Ancak, bazı eğitim kurumlarının uygulamalarında, söylem ve eylem arasında tutarsızlıklar gözlenmektedir ve eleştirilmektedir.

Çocukların öğrenme yolları, bir yapının oluşum süreci ile ilişkilendirildiğinde, çocukların eğitim sürecinde yaptığı etkinlikler sonucu üretilen bilgi, aynı zamanda öğrenme ortamında kurulan mekansal ilişkiyi tariflemektedir (Kay, 2013, s.6). 3-6 yaş arasındaki çocukların topolojik mekanlarda kurduğu ilişkiler ve eylemleri özgürce gerçekleştirebilmeleri, bilgiyi keşfetmelerine imkan tanır. Tez çalışmasında, sonraki bölümlerde mekan-program ilişkisi, mimari program yaklaşımları ve detaylı mekansal analizler aktarılacaktır.

### **3. MİMARİ PROGRAM KAVRAMI, MODERN DÖNEMDEKİ MİMARİ PROGRAM VE OKULÖNCESİ EĞİTİM YAPILARINDA MİMARİ PROGRAMIN ELEŞTİRİSİ**

Bu başlık altında, tasarım süreçleri için önem taşıyan mimari programın kavramsal içeriği aktarılacaktır. Modern dönemde mimari programın eleştirisinden bahsedilecek, Kahn, Van Eyck ve Hertzberger'in mimari program yaklaşımları anlaşılmalı çalışılacaktır. Eğitim yapıları üzerinden mimari programın eleştirisi yapılacak, tektipleşen ve mimari programın yeniden ele alındığı mekansal çözümler aktarılacaktır. Konunun kavramsal çerçevesini görünür kılan eğitim yapıları ve mekanları mimari program açısından incelenecektir.

#### **3.1. Mimari Program Kavramı**

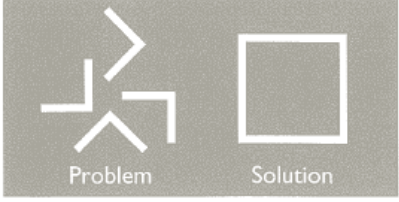
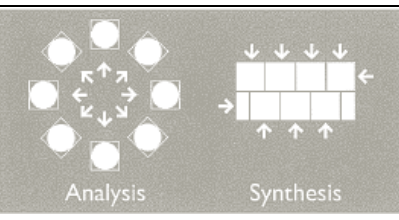
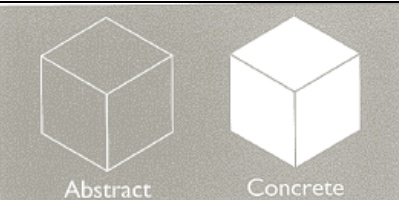
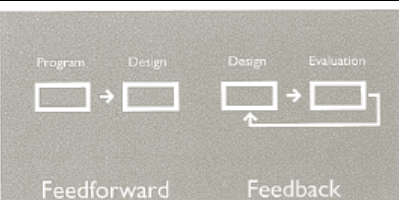
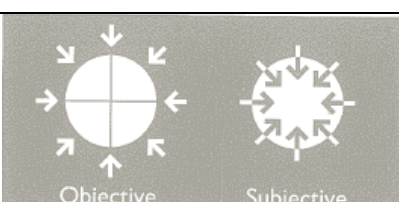
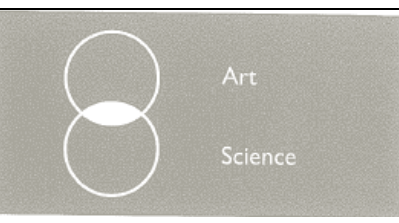
Mimari programlama, tasarım sürecinde doğru bilginin doğru mekanda uygulanması açısından bir bilgi yönetim sürecidir. Daha eski tanımı ile mimari bir probleme tasarım araçları ile çözüm aranmasıdır. Programlama; kullanıcıların yaşam senaryosunun kurgulandığı bir tasarım sürecidir. (Duerk, 1993, s.8).

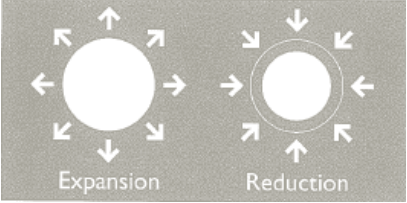
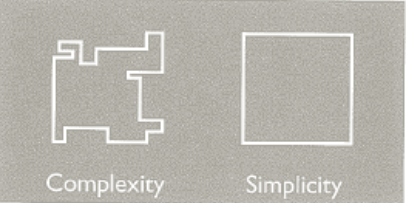
Tasarım süreci, analiz ve sentez olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Analiz bölümünde mimari problemler belirlenir. Sentezde ise tasarımda oluşturulacak problemin çözümü için parçalar bir araya getirilir. Programlama ile tasarım arasındaki fark, analiz ile sentez arasındaki fark ile eşdeğerdir. Programlama bir analiz iken; tasarım bir sentezdir. **Einstein** (Pena ve Parschall, 2001, s. 16) bu konuya ilişkin olarak: **'Eğer dünyayı kurtarmak için bir saate sahip olsaydım, elli dokuz dakikamı problemi belirlemeye ve bir dakikamı onu çözmeye ayırırdım.'** der. Bu ifadelerde yer alan genel yaklaşım analiz ve programlamanın önemidir, analiz sentezden önce yapılmalıdır, benzer şekilde programlama da tasarımdan önce ele alınmalıdır. Tasarım problemi, programlama ve tasarım arasındaki arayüzü oluşturur. Bu adımların bazıları, "durum", "ihtiyaç", "problem" ve "hedef" in tespit edilmesidir. Bunlar farklı sıralarla ya da farklı zamanlarda gerçekleşebilir. Bu adımlar kendi aralarında bir esneklik payına sahiptir. Örneğin; 10000 kişilik üniversite, 300 yataklı hastahane, 25 öğrenci için sınıf gibi rakamlar tasarım problemlerini belirleyebilir. Programcılar, bilginin karar verme ve tartışma arasında etkili bir şekilde kullanılabilmesi için bir düzen kurmaya çalışırlar. Program yapan kişiler, bilgiyi organize eder ve sınıflandırır. Bu noktada önemli olan, bir



durum hakkında var olan birçok bilginin süzgeçten geçirilerek kullanılmasıdır (Pena ve Parschall, 2001, s. 16-27).

**Tablo 3.1.** Program oluşturma sürecinde farklı yaklaşımlar (düşünme biçimleri)

 <p>Problem Çözüm</p>	<p>Tasarım probleminin çözümü için, öncelikle tasarım probleminin tanımlanması/belirlenmesi gerekmektedir.</p>
 <p>Analiz Sentez</p>	<p>Başarılı bir programlama iyi bir analize gerektirir. İyi bir analiz iyi bir senteze ulaştırır. Ulaşılan sentez ise tasarımın kendisidir.</p>
 <p>Soyut Somut</p>	<p>Programlama ve analiz süreci, soyut düşünmeyi gerekli kılar. Toplanan bilgi ile geliştirilen soyut fikirler, senteze (tasarıma) dönüşürken kurallaşan tipolojilerden de uzaklaşmalıdır.</p>
 <p>İlerleme Geri bildirim</p>	<p>İhtiyaç programı hazırlanma aşamasında, program farklı açılardan değerlendirilir ve yorumlanır. Tasarımın gelişmesine kaynaklık eden, 'feedback'lar ve 'feedforward'lar bilgiden beslenir.</p>
 <p>Nesnel Öznel</p>	<p>Bir problemin rasyonel ifadesi için programcıların tarafsız bir şekilde düşünebilme becerisi olmalıdır, çünkü programlama objektifliğe ihtiyaç duyar.</p>
 <p>Sanat Bilim</p>	<p>Sanatsal eylemler sezgisel düşünmeyi, bilimsel eylemler ise mantıksal düşünmeyi gerektirir. Mimarlık ise her ikisi ile de ilgilidir.</p>

 <p>Expansion Genişleme</p> <p>Reduction Küçülme</p>	<p>Tasarım problemi belirli bir soruna odaklanır ancak, analiz sürecinde çözüm aranırken problem, bağlamıyla ele alınmalıdır.</p>
 <p>Complexity Karışıklık</p> <p>Simplicity Temel Basitlik</p>	<p>Basitliği başarmak zordur ve analitik beceriyi bu sadeleştirme ile disipline etmek tasarımı güçlü kılar.</p>

**Kaynak:** *Pena ve Parschall, 2001, s. 52-57.*

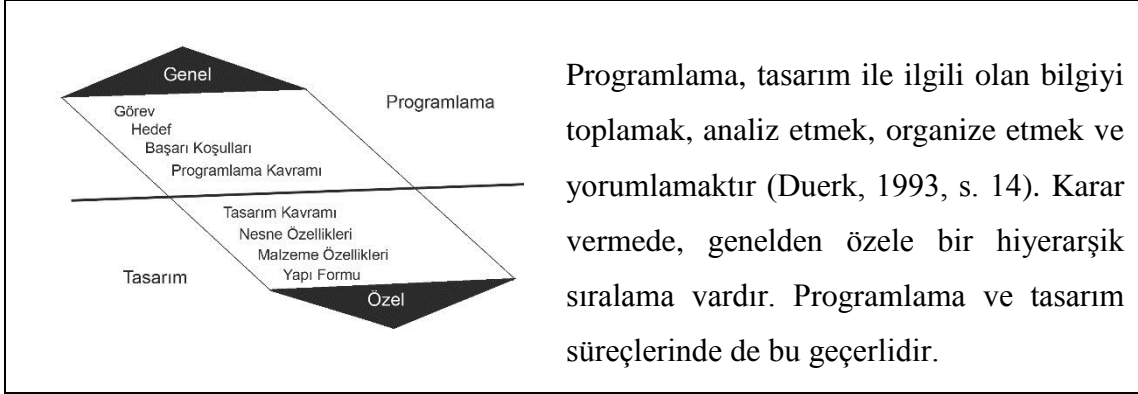
Cherry'e göre mimari programlama; tasarım probleminin çözülmesinde karar verme aşamasıdır. Programlama süreci tasarımcıya, başarılı bir çözüm oluşturmak için yöntem sağlar ve projenin kapsamının net bir şekilde tanımlanmasına destek verir. Mimari programın tanımı kapsamında; yer ve iklim koşulları dışında, kullanıcı faktörü ve işlev gibi veriler de dikkate alınır. Kullanıcının istekleri ve idealleri bu süreçte değerlendirilir; bu çerçevede mekanların listesi, proje için ayrılan bütçe, vb. ihtiyaçlar belirlenir. Son olarak program, tasarım ile çözümlenen problem üzerinden ele alınır ve elde edilen bilgilerin sentezi yapılır (Cherry ,1999, s.3-4).

Alexandar'a göre; belirlenen problem, beraberinde oluşturulan çözümler ve çizilen diyagramlar, bir mimari program oluşturmak anlamına gelmez. Mimari program oluşturmak, belirlenen problem karşısında tasarım araçlarını kullanarak çözüm aramaktır. Alexander, yapıları ele alırken, mekanlar arasında geçişleri sağlayan alanlar, mekanların yüksekliği, avlunun ve yapının güneşe göre konumu, yapılar içerisinde oluşturulan sokaklar, doğrudan ulaşımı sağlayan kısa yollar, çatının binanın üst örtüsü olma durumu ve silüet açısından bıraktığı etki gibi birçok açıdan değerlendirmeler yapar. En önemlisi, kesin bir tasarım tarifi sunmaz, bu durumun çeşitlenebilme ihtimali üzerinden örnekler verir (Alexander, 1977, s.10-14).

Duerk'e göre programlama; ihtiyaç olduğu zaman kolay erişilebilen, bilginin örgütlendiği ve iyi sorular sormayı kapsayan bir süreçtir. Programlamada yapılan

hatalar, mekan organizasyonunu, sirkülasyonu ve erişimi güçleştirerek, kullanıcıları doğrudan etkiler (Duerk, 1993, s. 8-9).

**Tablo 3.2.** *Tasarım ve programlama arasındaki kavramsal ilişki*



**Kaynak:** *Duerk, 1993, s. 14*

Bir tasarım, evrende var olan bütün olasılıkları içeriğinde taşıyabilir. Mimari programlama süreci, proje ve problem arasında uygun bir bağlantı kurmakta ve tasarımcıya en uygun çözümü seçebilme referansları sağlamaktadır. Arkeolojik kazı yapan kişiler bir yeraltı kazısı esnasında, kazı yaptıkları yer üzerinde ne bulduklarına karar vermek için tüm alanı ortaya çıkartmaya çalışırlar. Onlar, bu yöntem ile yerleşkede mimari programın nasıl olduğunu keşfetmeye odaklanmaktadırlar. Profesyonel olarak çalışan birçok eğitimci ve uygulama alanında çalışanlar, mimari programın başlangıçta çok iyi yapılması gerektiği düşüncesine katılmaktadırlar. Mimari programlamayı, mimarlık okullarında öğretilmeyen yeni bir alan/disiplin olarak tanımlamaktadırlar (Cherry, 1999, s. 4).

Tasarım sürecindeki adımlar, kaynaklar ile kullanıcı profiline yönelik araştırmalar ve sonrasında tasarım ile ilişkisi tablo 3.3.'de aktarılmıştır.

**Tablo 3.3.** *Mimari tasarım sürecinde önemli beş aşama*

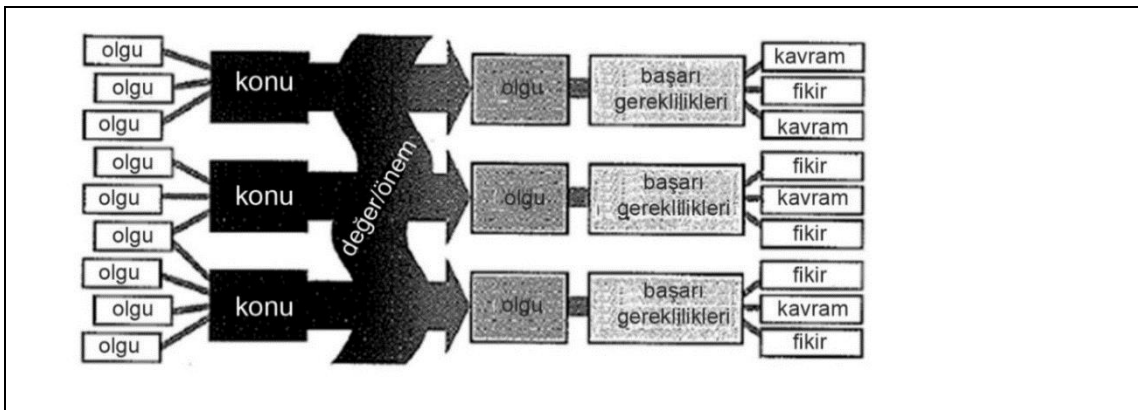
- Literatür taraması
- Kullanıcı profili
- Gelişim performansı kriteri
- Mekan tipleri ile kullanıcıya farklı seçenekler sunmak
- Spesifik mekanlar tasarlamak (mekansal ve çevresel imkanlara sahip)

**Kaynak:** *Duerk, 1993, s.10*

Duerk'e göre mimari programlama, bir binanın performansı için önerilerde bulunma, bilgiyi analiz etme ve bilgi toplama sürecidir. Mimari tasarım sürecinde bazı ilkeler vardır,

- Bir nesne tasarlamamanın tek bir nedeni vardır, ne ile ne olmalı arasında daha iyisini oluşturmak ya da başka bir ifade ile yaşam kalitesini daha iyi bir noktaya çekmektir.
- Etkileri ve kısıtlamaları ile var olan düzeni anlamaktır.
- Tasarım verilerinin organizasyonu için bir çerçeve oluşturmaktır.
- Gelecekteki düzenin nasıl olması gerektiğiyle ilgili değerler ve varsayımları aktarmaktır (Duerk 1993, s. 10-11).

**Tablo 3.4.** *Şematik tasarım programı*



**Kaynak:** *Duerk, 1993, s. 15*

Tasarım sürecinin bir parçası olan programlamada, tasarım problemi belirlenir, bu probleme çeşitli yaklaşımlarla ve tasarım araçları ile çözüm aranır. Farklı açılardan

yapılan değerlendirmeler sonucunda, net bir tablonun hazırlanması yerine farklı çözümlerle olasılıkları ile denemeler yapılarak tasarıma başlanabilir.

### **3.2. Modern Dönemdeki Mimari Program Eleştirisi ve Kahn, Van Eyck , Hertzberger'in Mimari Program Yorumları.**

Modern dönemde mimarlık, teoride ve pratikte “salt işlevselcilik” kavramı ile ilişkilendirilmiştir. Mimar ve kullanıcı arasına giren “programcılar”, yapıların seri üretilmesine ve standartlaşmasına önem vermişlerdir. Bu dönemde, mekânın kullanıcının işlevsel gereksinimlerine cevap verecek şekilde tasarlanması amaçlanmıştır. İnsanın psikolojik gereksinimleri ve özneliği çok fazla dikkate alınmamıştır. (Soygeniş, 2015, s.112). Batı dünyasının sorunlarını tartışmak amacıyla, 1920 ‘li yıllarda toplanan CIAM (uluslararası mimarlık kongresi), modern yaşamın konutlar ve kentler için yeni tip planlar istediğini savunmuştur. (Günay, 1988). Kurallaşan işlevselciliğin hakim olduğu, insan ögesi içermeyen ve teknik olarak üretilen fiziksel yapı elemanları, katı modernizm dönemindeki mimarlık anlayışının ürünleri olmuştur. Bu görüşlere karşı fikirler, mimarlık ve kent bağlamında farklı yaklaşımlar oluşturmuştur. CIAM’ın ideolojisini eleştirmeye başlayan ve mimarlıkta yeni görüşlerin öncülüğünü savunan, yeni tasarım anlayışlarını benimseyen mimarlar 1950’li yıllarda Team 10 çatısı altında toplanmıştır. Team 10 çatısının oluşturulmasına Aldo Van Eyck, Peter Smithson gibi mimarlar öncülük etmiştir. Bu yaklaşımda, yapılarda ve kentlerde işlevsel örgütlenme yerine kimlik ve birliktelik kavramlarına önem verilmiştir (Colquhoun, 2005, s.50). Geç modernizm döneminde, mimarlığın kurallaşan fiziksel elemanlar dışında, insan ögesini önemseyen sosyal ilişkiler için mekân yaratması gerektiği görüşü savunulmuştur. Team 10, kültüralist akımların temsilcisi olarak, sanayi öncesi kentlerdeki “hayatın aurasını” yakalamaya ve bunun paralelindeki tartışmalara odaklanmıştır.

Team 10 üyeleri olan geç modernizm dönemi mimarlarından, Aldo Van Eyck ve öğrencisi Herman Hertzberger’in çocuklar için tasarladıkları yapılardaki yaklaşımlar günümüz tasarım anlayışına ışık tutmaktadır.

### 3.2.1. Louis Kahn ve mimari program yorumu

Louis Kahn (1901 - 1974) geç modernizm dönemine öncülük eden en önemli mimarlardan biridir. Kahn'ın mimari yaklaşımı, modern mimarlığın dışına çıkarak farklı anlayışlar getirmiş ve tamamen kendine özgü yeni bir mimarlık yaratmıştır. Kahn'ın yapıtlarının önemi, kültür içinde doğmakta olan gelişmeleri sezerek, yeni değerlerin arayışı içinde olmasıdır (Mazıoğlu, 2009). Kahn'ın mimari anlayışında, basit, platonik formlar ve kompozisyonlar dikkat çekmektedir. Tasarımcı, daha iyi bir dünya yaratmanın sorumluluğu ile geleceğin şekillendirilmesi için çaba gösterilmesi gerektiğinin bilincindedir. Yarının dünyasının yapılanması, bugünden başlamalı ve sıradışı bir çaba gerektirmelidir. Kahn bir yapının fikir üretmek üzerine kurgulanması gerektiğini savunur (Curtis, 1996, s.513-527). Binaların bir iradeye sahip olması gerektiğini düşünür ve bu iradeyi onlara verecek olan kişi ise mimardır. Yapıyı tasarlayan mimara sorumluluk yükler ve meydan okuma özgürlüğü tanır (Kahn, 1998, s.7).

İşlevselci mimarlıkta biçim, verimliliğin ifadesinden türetilir. “İşlevsel kent” ve “işlevsel yapı” kavramlarında ortaya konan, özellikle farkındalıklardır. Bu mimari anlayış kapsamında başlangıçta belirli kurallara bağlı bir biçimde inşaa edilen yapılar zaman içerisinde işlevselliğini kaybetmiştir. Örneğin; otoparklar; ucuz ve inşaaı kolay yapılar olsalar da, daha az sayıda insanın araba sahibi olmaya hevesleneceği yakın bir gelecekte başka hiçbir amaçla kullanılamayacaklardır. (Kahn, 1998). İşlev şemaları ve ihtiyaç programları, mekansal düzlemde eylemleri parçalamaya odaklanmaktadır. Örnekleme yapılacak olursa; ihtiyaç programlarında yer alan, çok amaçlı salonlar için ayrılan büyük mekanlar sadece etkinlik zamanında kullanılan sonrasında işlevsiz kalan, mekanlara dönüşmektedir. İhtiyaç programlarında yer verilen bu gibi alanlar için tasarım sürecinde tartışmalar yapılmalı ve farkındalık oluşturulmalıdır. Müteahhit, müşteri ve bazı kamu kurumları tarafından tercih edilen, programcılar tarafından hazırlanan ihtiyaç programları ve işlev şemaları, mekanlar arasındaki ilişkiyi göstermektedir. Mimari program ve ihtiyaç programları da yeniden yorumlanarak ele alınmalıdır (Kahn, 1998).

Kahn'ın mimari yaklaşımda, her bir tasarımında yeniden yorumlama ihtiyacı duyduğu “programlama” evresi önem taşır. Öğrencileri ile yaptığı çalışmalarda, onların bu evre üzerinde zaman harcamasına önem verir ve oluşan ürünler programlama evresinin farklı

açıdan yorumlanması ile özelleşir. Programlama sürecinde önemli olan, tasarıma başlamadan önce elinde bir program olmadan doğayı bir keşif olarak idrak ederek onun üzerine tartışmak, problemi geliştirmek ve farklı çözümler üretmektir. (Kahn, 1998, s.17).

Kahn'ın tasarım yaklaşımı, mekanın doğasını aramaktadır. Yapılan tartışmalar, analizler ve araştırmalar esnek ve esnek olmayan mekanların tasarıma yön verebileceği yönündedir. Her binanın kutsal bir mekan olarak tanımlanması gerektiğine inanarak bu kutsallığı, giriş holü ve toplanma mekanlarında yakalamaya çalışmaktadır. Örneğin; okul projesinde tasarım problemine ilk olarak bir okulun herhangi bir şeyden neden farklı olduğuna bakarak başlar. Bu sebepten dolayı önce problemin doğasına bakmayı, sonra da program ile karşılaşmayı tercih etmektedir. Maddi olanaklar, okulun nereye yapılacağı, okulda olması gereken şeylerin sayısı gibi programlama aşamalarının tasarım probleminin doğasında olmaması gerektiğinden bahseder. Mekanlar ile uğraşıldığı için program tek başına birşey ifade etmemektedir. Problemin ne olduğu hakkında düşüncenizi kapsayan eskizler ile birlikte programı geri göndermek durumunda kalınmaktadır. Mimar olmayan birisi tarafından yazılmış her program başka bir okulun ya da başka bir binanın kopyası olmaktadır. Mimar tasarladığı binada, insan etkinliğinden beslenen doğayı bulmaya çalışmaktadır (Kahn, 1998).

Kahn'ın eğitim mekanlarına olan yaklaşımı, bu araştırmada ele alınan önemli konulardandır. 'Bir okul gidilen yer midir, yoksa gelinen yer mi?' , 'Bir okul planladığınızda, baştan içinde yedi tane seminer salonu mu olacağını söylersiniz?' ve 'Okul ilham alınan bir yer niteliğine nasıl olsa sahip olacak mıdır?' soruları ile eğitim yapısı tasarımındaki problemlere değinmiştir. Bir koridorun bir galeri olması durumu üzerine konuşmuştur. Galeriye öğrencinin sınıfı olarak nitelendirmiştir ve öğretmenin anlattığını tam olarak anlamayan öğrencinin başka bir öğrenciyle konuşup ikisinin de anlatılanı anlayabileceği bir paylaşım yeri olarak tanımlamıştır (Kahn,1998, s.22). Kahn, etüd okulu üzerine öğrenciler ile yaptığı çalışmada ilk olarak yer tespitine gitmiştir. Okulun yer alacağı mahallede bazı sokakların trafiğe kapatılarak, trafiğin zarar verdiği sokakta, yeni bir yaşam biçimi sunulacağı çıkarımını yapmıştır. Bu sayede sokaklar park alanına-oyun alanına dönüşmeye başlamıştır. (Kahn,1998, s.20).

Kahn'ın mimarlığı sosyal vizyona bağlıdır, binalardaki sosyal düzeni basit strüktürel fikirleri ile kurgular. İnsan ölçeğini önemseyen 'mimari strüktürel kompozisyon' ile

onun en güçlü fikirleri basit yapısalcı fikirlerin şiirsel yorumu ile birleşir. Kompleks sosyal programların birbirine eklenmesini, formal araçların çeşitliliği ile sağlar. Mekana, sosyal organizasyona uygun karakteri ve ölçeği vermeye çalışır. Bir yapıyı vurgulayan ve bağlayan noktaları nasıl bir araya getirerek göstermesi gerektiğine önem verir (Curtis, 1996, s.513-527).

Kahn'ın mimari yaklaşımının bu tez çalışmasına katkısı, tasarım süresince mimari programın yeniden ele alınması gerekliliğidir. Bu yeniden ele alısta, fikirler üzerine inşaa edilen yapılarda isimsiz mekanları tariflemesi ve yapısalcı bakış açısı ile oluşturduğu sosyal ilişkiler vurgusu önemlidir. Kahn, mimari programın işveren tarafından verildiği hali ile kabul edilmesinin, tektipleşen yapıların üretilmesine neden olacağına değinir. Onun bu yaklaşımı ise tez çalışmasında ele alınan 'tektipleşme' konusuna eleştirel bir bakış açısı sağlamaktadır. Kahn'ın mimari programa yaklaşımının Van Eyck ve Hertzberger'in mimari program yorumlarıyla benzerlikler taşıması, çalışmanın diğer başlıklarında ele alınacaktır.

### **3.2.2. Aldo Van Eyck ve mimari program yorumu**

Aldo Van Eyck 1946 yılında mimarlık camiasında 'asi-sinirli genç mimar' izlenimi bırakmıştır. Onun mimari yaklaşımı bazı mimar ve eleştiri yazarlarını etkilemiştir. O dönemin standartlaşan mimarisine önemli anahtar kelimeler, terimler kazandırmıştır. Bunlardan birkaçı “**mekan, yer ve arada kalan alan**” gibi terimlerdir. Aldo Van Eyck'in mekan tanımı, farklı yazarlar tarafından geliştirilen farklı terimlerin dışındadır ve onun yaklaşımında mekan “arada kalan alan”dır (Lefaivre, 2002, s.24).

Van Eyck, İkinci Dünya Savaşı sonrasında Amsterdam'da, 1947 ve 1978 yılları arasında, 700'den fazla çocuk oyun alanı tasarlayan kente katkıları olan yaratıcı bir mimardır (Lefaivre, 2002, s.10). Eyck kentte çocuk oyun alanları tasarlarken basit araçları ve farklı elemanları güçlü bir kompozisyon ile biraraya getirmiştir. Sosyal ilişkiler açısından bir eğitim mekanı olarak da kabul edilebilen, kentteki oyun alanlarında, çocukların yaratıcılıklarını geliştirecek imkanlar sunmuştur. Oyun alanı, farklı kentsel stratejilerde bireylerin kurallar çerçevesinde bir araya geldiği oldukça kompleks tasarımlardır. Eyck, savaş sonrası kentte çocuklar için oyun alanı tasarlama



konusunda edindiği tecrübeleri daha sonra tasarladığı yapılarda da uygulamıştır (Lefaivre, 2002, s.24-25).



**Görsel 3.1:** Aldo Van Eyck'in Amsterdam'da Tasarladığı Oyun Alanları  
**Kaynak:** Lefaivre, 2002, s. 42-43

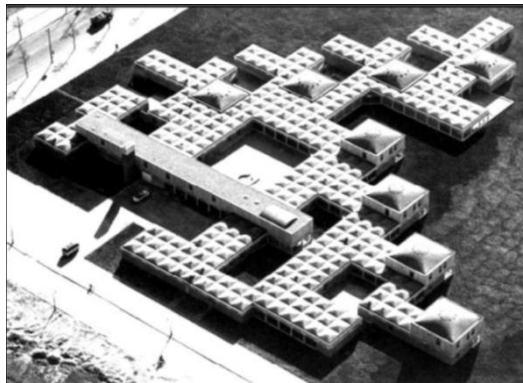
Amsterdam'da 1954-1961 yılları arasında tasarladığı çocuk oyun alanlarının kentteki dağılımı görsel 3.1.'de görülmektedir. Kentte çocuklar için sosyalleşme mekanı olan bir galaksi tasarlamıştır. Atıl hale gelen alanlarda, çocuklar için özellikle ahşap elemanların kompozisyonu ile onların yaratıcılıklarını güçlendirecek oyun alanları oluşturmuştur. Yapılar (konutlar) arasında kalan bir alanın dönüşümü resim 3.2.'de görülmektedir.



**Görsel 3.2:** Aldo Van Eyck'in tasarladığı bir oyun alanı  
**Kaynak:** Lefaivre, 2002, s. 32-33

Van Eyck'in temeldeki tasarım yaklaşımında, karşıtlıkları bağdaştırma yatmaktadır. O mesleki kariyerinde zıtlıklar arasındaki (klasik-modern, karmaşıklık-basitlik, geçmiş-günümüz, vb.) ilişkiyi kurmayı hedeflemektedir. Van Eyck bu karşıtlığın tamamlayıcılığının kabulüyle tasarım yapmaktadır. Karşıt grupların diyalektiğinin sürdürülmesinin, gerçek çağdaş mimarinin geliştirilmesi için gerekli bir koşul olarak görmektedir. Van Eyck, modernist zihnin ayrıştırıcı mekanizmasını görünür kılmakta ve bu mimari tutuma karşı bir tavır koymaktadır. Bu onun söylemindeki belirsizliği tarifler ve "hem o...hem o..." kavramını ortaya koymaktadır. Zıtlıkları bir arada tutan bağlam, mimari programda da belirsizliği ortaya çıkartmaktadır (Kepekçioğlu, 2007, s.47-48).

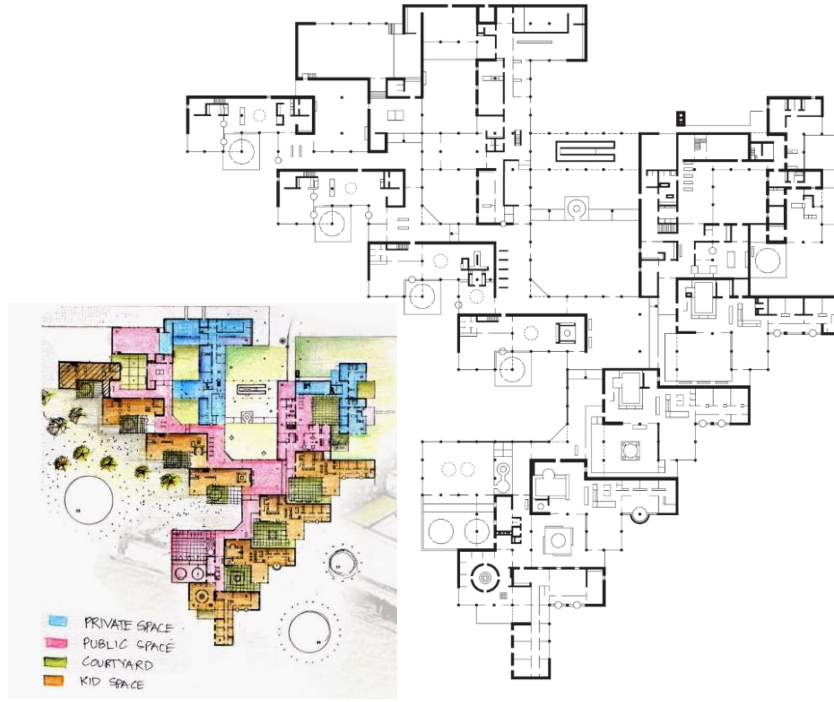
Aldo Van Eyck'in tasarım yaklaşımındaki bu noktalar, Amsterdam'da 1960 yılında tasarladığı ikonik Orphanage(Yetimhane) binasında görülebilir. Bu yapısında Eyck, birçok zıtlığı sentezlemiş ve uzlaştırmıştır. Ortogonal ızgara sisteminde parçalı birimlerden oluşan yetimhane yapısı, hem bir ev hem de şehir olma özelliğini taşımaktadır. Yapı birçok karşıtlığı (çağdaş- geleneksel, statik-dinamik, açık-karmaşık vb.) içinde barındırmaktadır. Her yaştan çocuklar için bir yetimhane olarak yaptırılan yapı, uyuma mekanları, mutfak, çamaşır odası, spor salonu, kütüphane ve idari boşluklar gibi mekanları içermektedir. Van Eyck, yetimhane üzerinde aynı zamanda küçük bir kentsel çalışma yapmıştır ve tıpkı küçük bir şehir gibi çocuklar için konut tasarlamıştır. Plan çözümünde kentsel düğüm noktalarını merkezleştirme yoluna gitmemiştir. O şehirlerin hiyerarşik olmayan gelişimine ilgi duymuştur (Strauven, 2007).



**Görsel 3.3.** Orphanage, Amsterdam, Maket Fotoğrafi

**Kaynak:** Francis Strauven: Aldo van Eyck – Shaping the New Reality From the In-between to the Aesthetics of Number, Archdaily,

Van Eyck, tasarımında insan ölçeği hissini önemsemiştir ve tasarladığı yetimhane yapısını zemine yayılarak çözümlenmiştir. Yapısalci (strüktalist) yaklaşımı ile sosyal mekan vurgusu yapmıştır. Bir kent gibi düşünölen bu tasarım, kamusal alan hissi uyandırmıştır. Çocuk mekanlarının belirli bir düzen içerisinde kurgulanması ve eklemlenerek çoğalabilmesi yapıda esnek mekanlar sunmuştur.

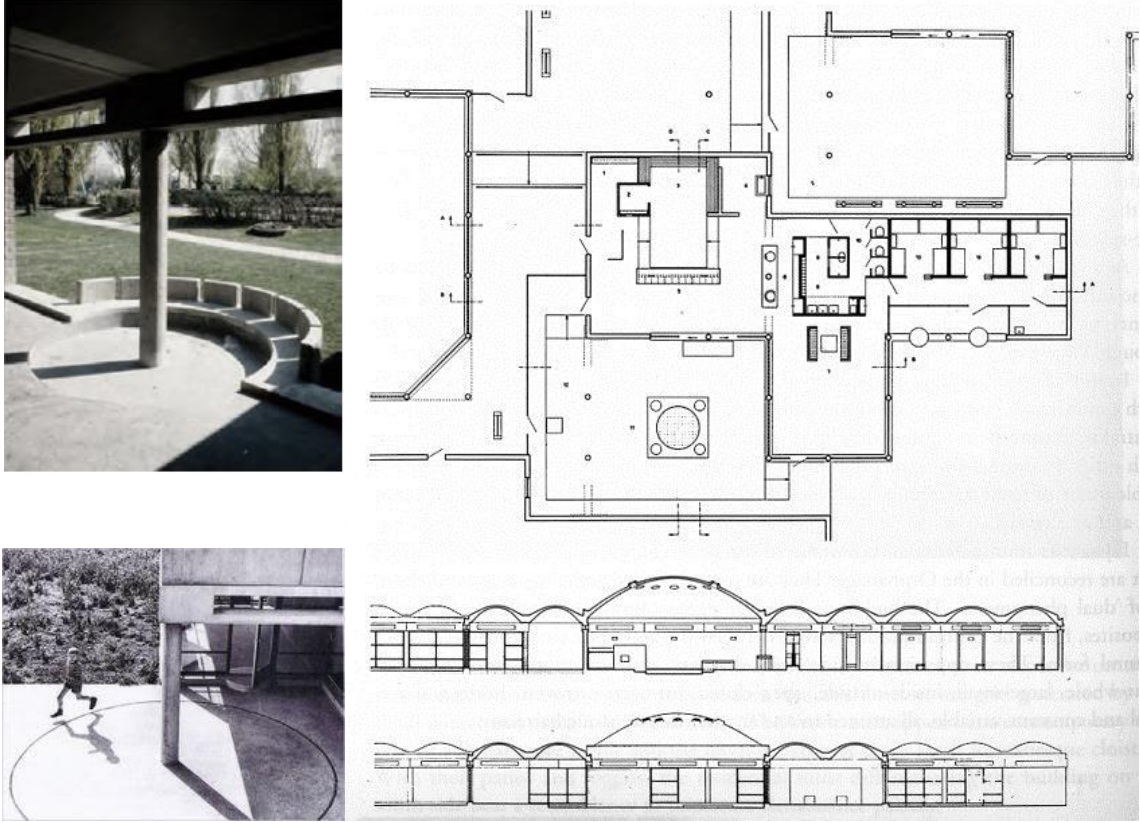


**Görsel 3.4.** *Orphanage, Amsterdam, Plan*

**Kaynak:** *Francis Strauven: Aldo van Eyck – Shaping the New Reality From the In-between to the Aesthetics of Number, Archdaily,*

Sokakların ve binaların arasında kalan alanlarda tasarlanan oyun alanları, Van Eyck’in sıradan alan olan mekanları, tartışılarak arada kalan **“in-between”** alanlara dönüştürerek tasarım kurgusunu yansıtır. Mimarın yetimhane yapısında, **“niş, bölme, eşik”**, oturma işlevine sahip duvarlar ve iç sokaklar çocuklar için zihinsel bir dünya oluşturmada yorumladığı mekansal imkanlardır. Taşıyıcı strüktür onun bu yapısında, çocukların keyifli vakit geçireceği bir oyun alanını tarifler. Van Eyck, avlulu iç sokaklardan oluşan bir sirkülasyon sistemi içinde küçük bir kent tasarlar. Tasarımcı, çocukların oyun oynayacağı bir alanın yanında, onların ayrılmak istemeyeceği bir mekan tasarlamayı hedefler. Yetimhane yapısında, doğa ve kültürel fenomen olarak oyunun yansıması okunur. Van Eyck’in bu yapısı ile modern mimarlığın içinde oluşturduğu farkındalığı, mimar Herman Hertzberger takip eder. Çocukların oyun dünyasını oluşturan

mekanlarda ve özellikle eğitim yapılarında tasarım kurgusunu mekanlara yansıtır (Grabow ve Spreckelmeyer, 2015, s. 51-61).



**Görsel 3.5.** Orpohanage, Amsterdam, Kısmi Plan- Kesit

**Kaynak:** Francis Strauven: Aldo van Eyck – Shaping the New Reality From the In-between to the Aesthetics of Number, Archdaily

Yapıdaki düzeni; Eyck' in tasarımları üzerinden aktarmak gerekir ise; Orpohanage, Amsterdam'da tasarlanan çocuk evinde, binayı bütüncül bir düzen kavramı üzerinden ele almıştır. Parçaların bütünlüğünü korumasına önem vermiştir. Bina organizasyonunda, 'caddeler', 'meydanlar' ve 'bağımsız yapı üniteleri' sanki kendiliğinden inşa edilen bir şehir izlenimi oluşturmuştur. Koridorlar cadde- sokak gibi, koridor ışıkları sokak ışıkları gibi kurgulanmış ve 'konut-şehir' (house-city) imajı yakalanmıştır. Van Eyck'in öğrencisi olan Hertzberger de, yapısal kurguda benzer bir düzeni Centraal Beheer, Delft Montessori, vb. yapılarında yakalamaya çalışmıştır. Bu araştırmada, mimaride mekansal zenginlik arayışı içerisinde olan ve "öğrenme" eyleminin etkin olduğu mekan tasarımları yapan Hertzberger'in mimari yaklaşımı, örneklemeler üzerinden bir sonraki başlıklarda aktarılacaktır.

### 3.2.3. Herman Hertzberger ve mimari program yorumu

Hertzberger, karşı tarihselci yaklaşımın temsilcisidir ve Hollanda'nın 1970'lerden bu yana dünyada yankı uyandıran tasarımcılardan biridir. Hertzberger'in mimarlığı, strüktür ve malzemeye yönelik bir dışavurumdur. Bu dışavurum onun yapılarında 1960'lı yıllardan bugüne kararlılıkla izlenen bir tema oluşturmaktadır. Tasarımlarında, taşıyıcı sistemin bileşenleri kendilerini hem işlev, hem de malzemeleriyle açık bir biçimde ifade etmektedir. Bu 'dürüstlük' çoğu Hertzberger yapısını endüstriyel bileşenlerle var edip, bir tekno-estetik oluşum haline getirmektedir. Mekansal açıdan 1970'li yıllarda tasarladığı Centraal Beheer büro binasından itibaren, içedönük bir yapılaşma karakterize olmaktadır (Bergeijk, 1999).

Hertzberger, var olan problemleri çok net bir şekilde ortaya koyar. Yapılar ya hiç tanımlanmamış bırakılmakta ya da farklı bir yoruma olanak vermeyecek kadar net ve katı sınırlarla tanımlanmış şekilde kullanıcıya sunulmaktadır. Bu bağlamda Hertzberger, fonksiyonel sabitliğin bütün katı kurallarını yumuşatmayı ve belirsiz hale getirmeyi, fonksiyonel esnekliğin değişen yapılarını sabitlemeyi hedefler. Buradaki belirsizliğin anlamsızlığa yol açmak için değil, aksine anlamı daha da zenginleştirmek için araçsallaştırıldığıdır. Hertzberger, hem çok işlevli olarak hizmet edebilecek, hem de yapı dışında ve içinde katı sınırlarla ayrıışmayan arketipal formlar oluşturmaktadır (Kepekçioğlu, 2007, s.46).

Hertzberger'in mimari yaklaşımı ve çalışmaları Hollanda mimarisinin zenginliği içerisinde oldukça özel bir konuma sahiptir. O, modern hareketi gelenek ile birleştirerek yorumlayan, tasarımlarına yansıtan ve düzenlenmiş özgürlüğün peşini bırakmayan bir mimardır. Hertzberger mimari tasarımlarında, insanları özgürleştirici bir yol sunmaktadır. Bu tavır, yaşamın yoğunlaşmasına zemin hazırlamak anlamına gelmekte ve kullanıcılara birçok farklı yoldan mekanı kendilerine ait kılabilmeleri için olanaklar sağlamaktadır. Sosyalleşmenin gelecekte getireceği gelişmeleri öngörerek, bu öngörüğü tasarımlarına yansıtmaktadır. Hareket akışlarının eklenmesinin ve rahat insan ilişkileri için mekan yaratmaya dayanan bir mimari yaklaşımı bulunmaktadır (Bergeijk, 1999). Mekan, onun tasarımlarında eklenerek sürdürülebilme, sosyalleşme imkanı taşıyan **kamusal sokaklar** oluşturmakta, çevre ile mekansal bağlamda ilişki kuran imkanlar sunmaktadır.

Hertzberger'e göre, bireysel yaşam dokularını kolektif olarak yorumlamaktan vazgeçilmelidir. İhtiyacımız olan, değişik işlevlerin arketiplere dönüşebilecek şekilde arındığı bir mekan çeşitliliğidir, bu arketipler her arzulanan gereksinim ve alternatiflere izin verme yetenekleri sayesinde komünal yaşam dokusuna bireysel katılımları mümkün kılmalıdır. Bu örnekler yapılara ve kentlere, hem çeşitlilik, değişebilme, uyabilme yeteneği, hem de kimlik kazandıran bir tasarım anlayışına çağrı olarak görülmelidir (Hertzberger, 1991, s.146-149).

"Eşik" ve "kamusal ve özel alanlar arasındaki geçiş alanları" mimari bağlamda onun yaklaşımında yeniden ele alınmaktadır ve önemsenmektedir. Hertzberger mekanın diyalektiğine önem veren (kullanışlı ve kullanışsız mekan arasındaki şematik ayrımı geçersiz kılan), mekanları birbirine geçirir bir örüntü ile kurgulamaktadır. O, bilinçli, ayakları yere basan ve sürekli olarak farklı mekansal çözümler arayan, araştıran bir bireydir. Biçim, onun mimari yaklaşımında hiçbir zaman belirleyici değildir (Bergeijk, 1999, s.43).

Modern mimarlık ile birlikte gelen bir takım ilkeler, kurallar ve standartlar, o dönemde Hertzberger'in mimari yaklaşımının farklılaşmasını tetikler. Kullanıcı gereksinimlerini önemseyen, her tasarımında farklı zenginlikte mekanlar sunan Hertzberger, tasarladığı konut, ofis ve okul tasarımlarında denemeler yapar. Mimari yaklaşımında Aldo Van Eyck'in izini sürmekte ve "**geçiş alanları, strüktür elemanları, eşikler ve nişler**" onun yapılarında da farklı "**imkanlar**" sunan mimari bileşenler olmaktadır.

Modern ideallerin gözden geçirilmeye başlandığı 1980' lerde, o zamana kadar peşinden koşulanlardan tamamen farklı bir yöne doğru dönülmüştür. Bu farklı yönde gelişen kurguda tasarlanmış ofis yapıları rahat, teklifsiz insan ilişkileri için uygun mekanların önde gelen bir gereksinim olduğu düşüncesiyle biçimlendirilmiştir. Merkezi bir ortak alan ile doğaçlama toplantılar için imkan sağlanmıştır.

Hertzberger'in tasarladığı projelerde yapıyla çevresi arasında ilişki kritik bir tasarım konusu olmuştur. Mimarın tasarım yaklaşımında; çevre ile kurulan bağlantı bir iç sokakla, yapının girişinde (kabul mekanında) kurduğu kurguyla ya da yapıda tasarladığı meydanlarla kurduğu bağlamda okunmaktadır (Bergeijk, 1999, s.43).

Eğitim ve okul yapıları, Hertzberger'in yapıları, arasında önemli bir yer tutmaktadır. Tasarladığı her yeni okul, çocukların eğitim ve öğreniminde farklı metodlara yönelik en yeni araştırmaları ve okul binası tipolojisindeki değişiklikleri de beraberinde getirmektedir. Bu süreçte, Hertzberger'in okul tasarımlarına hakim olan merkezi hol, okulun ana buluşma mekanı işlevini gören basamakları ve galerileri de kapsayacak biçimde genişlemiştir. Hertzberger'in okul binaları, kullanıcılar üzerindeki eşitliği vurgular. Öğretmenler, öğrenciler binanın asıl sakinleri olarak kabul edilmişlerdir. Oluşan tümel çevrenin bütüncül yaklaşımı sayesinde mümkün kılınan değişimlerden eşit oranda fayda sağlanmaktadır. Hertzberger ilkökul tasarımında standart koridor çözümünün ilerisine gidip daha kullanışlı mekanlar ile okulun her köşe bucağını çalışma veya toplanma mekanı haline getirmiştir. Koridorların lineer şeması yerine, tasarımlarında kullandığı birbirine değen veya kümeleşmiş tipte sınıflar arasında kalan tasarlanmış boşluk, birçok farklı aktivitenin gerçekleşmesine olanak sağlamıştır. Sınıflar, özerk üniteler veya okulun salonları olan toplanma mekanlarından ulaşılan “evler” olarak kabul edilebilir (Bergeijk, 1999, s.44).

Hertzberger'in mimarlığı insanlarla, yaşlılarla, çocuklarla, hayvanlarla, çiçeklerle ve ağaçlarla barışıktır. Yapılarını, kaynaştıkları yaşamdan bağımsız düşünme söz konusu değildir. Hertzberger tasarım sürecinde, insan davranışlarını, gündelik yaşama ilişkin ayrıntıları bıkmadan gözlemler. Modernizmin yaşam ile barışık bir şekilde yapılaşmaya dönüştüğü, yapılarda yakaladığı kurgudan anlaşılmalıdır. Hertzberger ancak sevgiyle tasarlanabilecek ayrıntıları, bize bu duyguyu yeniden tanımlayabilecek kadar etkileyici bir şekilde aktarmaktadır. Beton bloklar(briket), Hertzberger'in mimarlığının başlıca malzemesidir. Briketleri kullanıcılara içine çiçek ekmeleri, delikli bir duvarda boşluklarını raf olarak kullanmaları, balkonlara, hatta iç mekanlara farklı biçimlerde duvarlar örüp kendilerine göre tanımlamaları imkanı vermektedir. Yapısal bir elemanın, imkan olma durumunu deneyimleyen bir tasarımcıdır (Budak, 1999). Delft Montessori Okulu'nun çocuk bahçesi, beton blokların oyuncağa dönüştüğü bir düzenlemedir. Mimari öğeleri bir sahne tasarlar gibi kullanan, mimarlığı kullanıcıya sahiplendiren, insan ilişkilerinin samimi olduğu dış mekanları örnek alan ve bunu iç mekanlara taşıyan bir mimarlık anlayışına sahiptir. Kolonları, merdivenleri, seviye farklarını, parapetleri, balkonları tasarımlarında kullanan ve yansıtan bir mimardır.

70'lerde Aldo van Eyck ve öğrencisi Hertzberger'in mimarlığı, "struktüralist" olarak nitelendirilmektedir. Bunun nedeni, tasarımlarını karmaşık gridlerden türetmeleri, struktürel öğeleri ve birimleri tüm binada farklı kombinasyonlar ile tekrar etmeleridir. Mimarlığını, insan davranışlarına uygun bir sahne yaratma yönündeki duyarlılığı, mimarlığın "cansız" elemanlarına yönelik bir sevgi ve bağlılıkla tamamlanmaktadır (Budak, 1999, s.52).

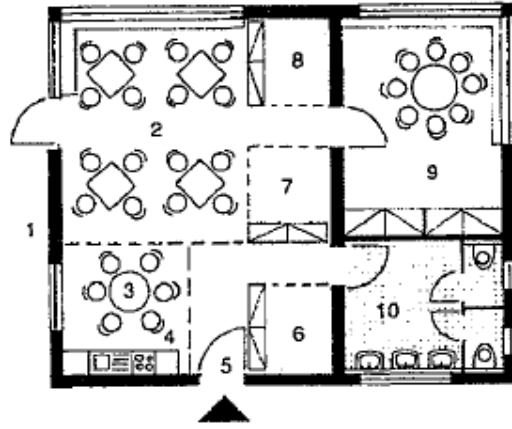
Hertzberger ile Louis Kahn ve Aldo Van Eyck, tasarım yaklaşımı açısından yakın benzerlikler taşımaktadır. Özellikle Van Eyck'in Amsterdam'da tasarladığı Çocuk Evi projesinde, özdeş hücrelerin bir merkezi gövdeden büyümesi ve onun çevresinde öbeklenmesinde kullandığı yaklaşımı; Hertzberger'in yapılarının kurgusuna yansır. Dışardaki havanın yapının içerisinde hissedilebilmesi gibi bir duygunun yaratılmasını başarıyla uygular. O, geçmişteki yapıların "daha özgür mekanlar sunmak yerine etkilemeyi amaçlaması"ni eleştirel bir tutumla yorumlar. Kahn'ın da sevdiği "yapının kendi kendisini yapması" durumunu ve yapının bir düşünceden çıkarılarak yorumlanabileceği yaklaşımını savunur (Colquhoun, 2005, s.103,106).

### **3.3. Okulöncesi Eğitim Yapılarında Mimari Programın Eleştirisi ve Tektiplleşme**

Mimari tasarım sürecinde; mimari (ihtiyaç) programının ve işlev şemalarının, kurallar ve zorunlu sistemler olarak kabul edilmesi, tektiplleşen projelerin üretilmesine sebep olmaktadır. Günümüz mimarlık dünyasında, yapıların sınıflandırılarak sistematize edilmesi, eğitim yapılarına da yansımaktadır. Mimari program yeniden yorumlanmadan tasarım sürecine dahil olduğunda, tasarlanan yapılar süreksiz, anlık imgelerden oluşmuş gibi görünmektedir. Geleceğin bireylerinin gelişimini etkileyen çevre, yalnızca ekonomi ve sağlık açısından ele alınmamalıdır. Oluşturacağı sonuçlar da göz önüne alınarak, tasarım sürecinde daha çok araştırma ve tartışma yapmak gerekmektedir.

Tasarım sürecinde, araştırma ve geliştirme evreleri yok sayılarak, tip programlama anlayışı ile aynılaşan programlardan benzer hatalara sahip yapıların üretimi yapılmaktadır. Neufert kitabından, tip bir okulöncesi eğitim yapısı örneği görsel 4.1'de ele alınmıştır. Yapıda, mekansal sınırların kurgusunun keskinliği dikkat çekmektedir. Gereksinimlerin farklılık gösterebileceği yerlerde, tasarım sürecinde araştırma, geliştirme ve yorumlama önem taşımaktadır.





Kreş grubu/Tipik plan

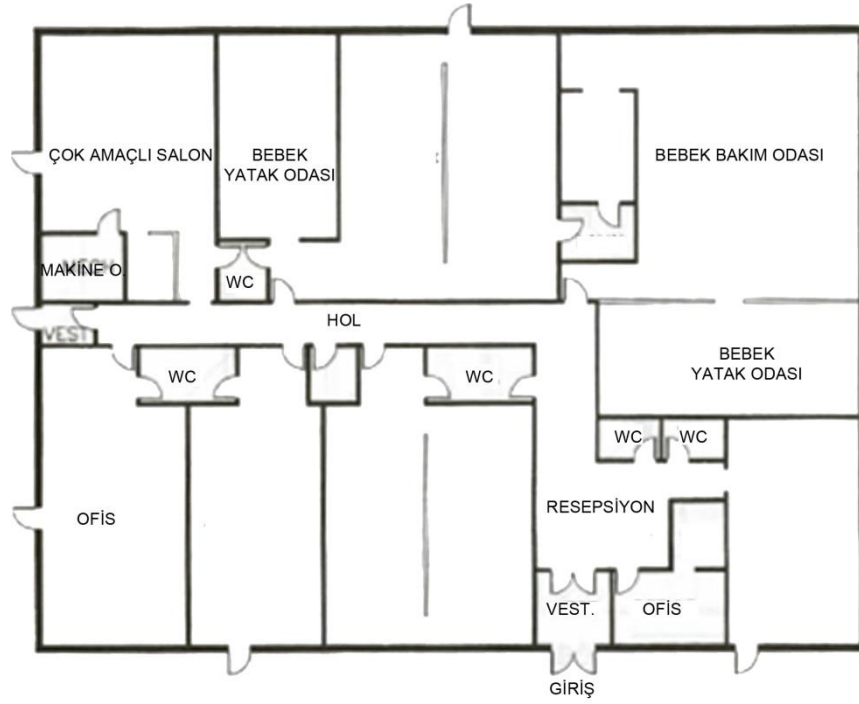
1. Teras
2. Oturma odası 45-48 m<sup>2</sup>
3. Kahvaltı kısmı
4. Çocuk mutfağı
5. Giriş
6. Tiyatro köşesi 4 m<sup>2</sup>
7. Yapı köşesi 4 m<sup>2</sup>
8. Yatma köşesi 4 m<sup>2</sup>
9. Grup odası 18 m<sup>2</sup>
10. Lavabo/WC

Mimar: Franken/Kreft

Görsel 3.6. Tip okulöncesi eğitim merkezi

Kaynak: Neufert Yapı Bilgisi

1979 yılında İngiltere’de yayınlanan belirli standartlarda mimari çözümleri aktaran “New Metric Handbook” kitabında, okullar bölümüne yer verilmiştir. Bu bölümde okulöncesi eğitim mekanları için de öneriler getirilmiştir. 3-5 yaş grubu kreş, 5-7 yaş arası anaokulu eğitim mekanları için genel prensipler, dış mekan için gerekli büyüklükler oluşturulmuştur. Yaş gruplarına göre (3-5 yaş veya 5-7 yaş) kişi başı m<sup>2</sup> ler oluşturulmuştur. Örneğin; 40 kişilik bir kreş grubunun planlaması; oyun alanı (92 m<sup>2</sup>), uyku odası (10 m<sup>2</sup>), resepsiyon (16 m<sup>2</sup>), ofise (8 m<sup>2</sup>) ve depo (10 m<sup>2</sup>) olarak belirtilmiştir. Anaokullarında 100 kişilik bir mevcutta ise, oyun stüdyosu (29 m<sup>2</sup>), 3 kişilik oyun grupları (13 m<sup>2</sup>), büyük grup odaları ise (20 m<sup>2</sup>) olarak belirtilmiştir. (Tutt ve Adler, 1979, s.254-255).



**Görsel 3.7.** *Tip okulöncesi eğitim merkezi*

**Kaynak:** *Timesaver-Standarts Book, s.377*

Tip okulöncesi eğitim merkezi olarak tasarlanan görsel 3.7.'deki örnek, bir hole bağlanmış mekanlardan oluşmaktadır. Bu gibi standart çözümler, yaşamı keyifsizleştirerek, çocukları keyifsiz mekanlarda yaşamaya ve büyümeye zorlamaktadır. Eğitim ve üretim politikaları tektipleşen projeler üzerinden yürütülmektedir. Tüm eğitim kademelerinde kullanılan bu yöntem, okulöncesi eğitim yapıları için de uygulanmaya başlamaktadır. Türkiye’de kamu kurumları tarafından üretilen “büyük tip anaokulu”, “beş derslikli öğrenim binası tip projesi” ve “yıldız tip anaokulu projesi” okulöncesi eğitim kurumlarının kalıplaşarak çoğalmasına neden olmaktadır. Tip anaokulları üzerine yapılan çalışmada incelenen örnekler, hazırlanan föyler üzerinden dördüncü bölümde aktarılmıştır.

Okul kavramı, insanın sosyal, fiziksel ve entellektüel gelişimini aktif bir şekilde etkilemektedir. Eğitim yapıları, değişerek, gelişerek, eklenerek devam eden eğitimin evrimine adapte olan metot ve yaklaşımlarla tasarlanmalıdır. Bir yapıda olması gereken standartları (açıklık, sirkülasyon, gün ışığı, ... vb.) ve bunlar ile birlikte kullanıcının eylemlerini gerçekleştireceği m<sup>2</sup> lerin tablolaştırılarak veriliyor olması tip çözümlerin uygulamasını ortaya çıkartmaktadır.

Mekanda tasarlanan sınırlar, eğitim alanı içerisindeki eylemleri de sınırlamaktadır. Fakat, kullanıcıların özellikle çocukların özgür olma eğilimi fazladır. Çocukların yer aldığı ilk toplumsal örgütler olan otoriter okul yapılarının, kentsel yaşam içerisindeki olumsuz etkileri önem taşımaktadır. Yapılan bu müdahaleleri, salt ekonomik sebeblere dayandırmak gerçekçi olmamaktadır. Tip mimari çözümler yerine, mimari programın yeniden ele alındığı yapılar tasarlanmalıdır (Civaroğlu, 2004, s.38).

Tasarım evresinin başlangıcını oluşturan temel unsur, problemin doğasını aramaktır. Sanatsal disiplin olarak yorumlanan mimarlık; sezginin gücüne, deneme-yanılmaya yer vermelidir. Bir sonraki bölümde, mimari programın yeniden ele alındığı isimsiz ve esnek mekanların aktarımı yapılacaktır.

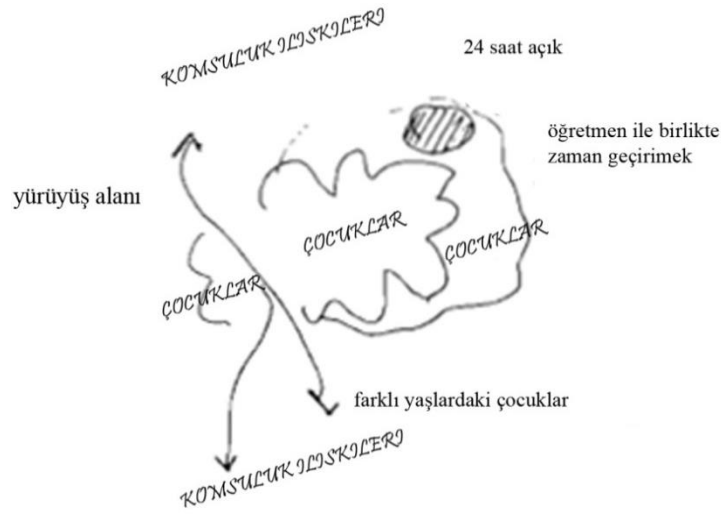
#### **3.4. Eğitim Yapılarında Mimari Programın Yeniden Ele Alınması 'İmkanlar/İsimsiz Mekanlar, Esnek Mekanlar'**

Aklımdan geçen isim, yer ve zaman sıkıntısı çekmeyen mimari bir mekan; bütün insanları, tüm cepheleri ve tüm iç mekanı aynı anda görebileceğimiz bir hiper gerçeklik (Kahn, 1998, s.75).

'Kamusal' ve 'özel' mekanlarda, kullanıcıların, mekanın tasarımına katkı yapmış olma durumları, mimarların tasarım kararlarında bir takım kolaylıklar sağlamaktadır. Kullanıcının eylemleri ile mimari hayatın şekillendiği gözlenmektedir. Mimarlar mekan organizasyonunu; planlarda, kesitlerde ve kurguda tasarlarken, sorumluluğun vermiş olduğu his ile farklı mekansal durumları oluşturabilmektedir (Hertzberger, 2009).

Kamusal mekanlara sahip olan her bir mahallede yüzlerce çocuk vardır. Özellikle küçük yaştaki çocuklar, yeryüzünde oyun ile kurduğu mekansal örüntüler aracılığıyla ilişkilerinde paylaşım içerisindedirler. Çocuklar, ailelerinden ayrı kaldıkları zaman içerisinde kamusal açık alanlar dışında, yapısal anlamda birlikte zaman geçirebilecekleri ortak mekanlara da ihtiyaç duyarlar. Bu örüntü, küçük yaştaki çocuklar için öğrenmenin, iletişim ağının bir parçasıdır. Çocuklarla ilgilenme sorumluluğu; bebek bakıcılığı, 'childcare' gibi terimlerden çok daha derin ve sosyal bir konudur. Günümüz toplumlarında anne ve babanın çalışma durumundan dolayı birçok çocuk, kreş gündüz bakım evi gibi mekanlarda zaman geçirmektedirler. Yetişkin bakış açısı ile bakıldığında bu durum normal karşılanmaktadır, ancak çocuklar eşit baskılanmış(dağıtılmış) ihtiyaçlardan mutlu değildirler. Onların, ailelerin ötesinde, diğer yetişkinler ve diğer

çocuklara erişebilmeleri önem taşımaktadır. Bu durum sadece ‘okullar’, ‘okul öncesi eğitim alanları’ ve ‘oyun alanları’ ile kısıtlanmamalıdır. Çocukların ve yetişkinlerin ihtiyaçları birlikte değerlendirildiğinde; çocuklar güvenli bir şekilde gün içerisinde, akşamları, birkaç gün ya da birkaç hafta zaman geçirebilecekleri çeşitli imkanları olan ve sosyal aktivite açısından da farklı zenginliklere sahip ‘çocuk evleri’ düşünülmelidir. Çocuk evlerinde düşünülen temel kaygı, çocuk-aile ilişkisi ve onların diğer çocuklarla olan ilişkileridir. Alexandar (1977), çocuk evlerine duyulan ihtiyacı ve bu yapılardaki amaçlanması gereken öncelikli hedefleri, gerekçeleri ile birlikte açıklamaktadır (Alexander, 1977, s. 426-428).



**Görsel 3.8.** Kamusal Alanlarda Çocuk için Tasarlanan Alanlarda İlişkiler

**Kaynak:** *Pattern Language Book*, s.430

Kent ölçeğinde değerlendirmeler yapan Alexander, bu problemi yerleşke ölçeğinde de ele almıştır. Yaptığı analizlere göre;

- parça parça yapıların birleşmesiyle oluşan yapı kompleksleri olmalıdır
- mahalle arazisinde olması, çocukların birbirleri ile kurduğu iletişim açısından önem taşımaktadır
- yerel oyun alanları, bu yapı kompleksi ile ilişkilendirilmelidir
- eğitmcilerin konutları da bu yapı kurgusunun içinde olmalıdır
- ortak alanlar bu yapıların merkezinde yer almalıdır

Bu sebeplerden dolayı Alexander, her mahallede bir çocuk evi bulunması yönündeki tartışmayı ortaya atmıştır (Alexander, 1977, s. 428-430).

Hertzberger'e ve Alexander'a göre, günümüz dünyasının bireyleri olan 'çocuklar' için kamusal ve özel mekanlarda, gözlemlenen ihtiyaçlar doğrultusunda yapılan tasarımlar çeşitli imkanlara sahip olmalıdır. İmkanlar/ isimsiz mekanları ve esnek mekanları tariflemeye Kahn, Van Eyck ve Hertzberger'in mimari yaklaşımları çalışmaya kaynak olmuştur.

İsimsiz mekanlar, mekanın kullanıcıya farklı deneyimleri kazanabilmesine imkan vermek üzerine kurgulanmaktadır. Giriş mekanının farklı çözümler sunması durumu, büyük mekanlarda çözümlenen ve belirli zamanlarda kullanılan çok amaçlı salonlar yerine, geliştirilen farklı çözüm önerileri imkanlar/ isimsiz mekanları tariflemektedir. Kapıları olmayan mekanlar toplanma mekanını oluşturarak, giriş alanı veya koridorlar bir galeri mekanına dönüşebilmektedir. Kahn (1998), tedbirler ve değerlendirmeler sonucu oluşan programlamadan söz eder, fakat bu mimari programlama ile karıştırılmamalıdır.

Tez kapsamı içerisinde bu kavramlar mimari program açısından irdeleneceğinden, bir sonraki başlıkta;

- **İmkan / İsimsiz Mekanlar**
- **Esnek Mekanlar**

eğitim yapıları üzerinden değerlendirilecektir.

### **3.4.1. İmkan / isimsiz mekanlar**

Mimaride mekanın kullanıcıya sunduğu imkanlar, kullanıcının ve mekanın özgürleşmesini de beraberinde getirir. Özgür mekan kavramı, herhangi bir kısıtlamaya, zorlamaya, şarta bağlı olmayan, anlamına da gelir. Mekansal bağlamda özgürlük ele alındığında, yapıda farklılaşan eylemlere imkan tanıyan (toplanma, öğrenme, ayrışma, erişim,vb) mekanlar olarak nitelendirilebilir.

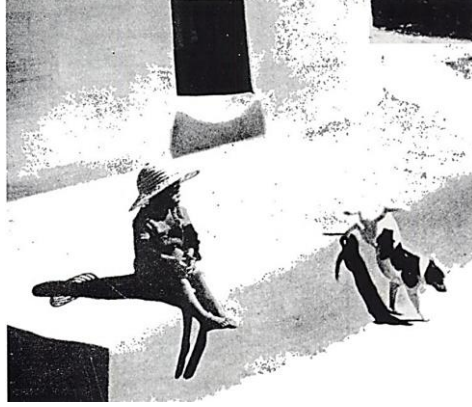
Bu bölümde; kullanıcıya farklı imkanlar sunan mekanlar ve yapısal elemanlar üzerinden örneklemeler (giriş holü ve hol olarak adlandırılan geçiş mekanları, nişler, kapı eşikleri, pencere denizlikleri, mekan içerisindeki farklı eylemlere hizmet eden basamaklar, vb.) yapılarak imkan/isimsiz mekanlar tariflenecektir.

Mekanın imkanları ve kullanıcı eylemi; esnek, uyarlanabilir ve özgürleştirici strüktür ile artar. Uyarılma durumu ise esnek, fonksiyonel mimarinin sunduğu kendine has özelliklerin değiştirilmesinin yanında, mekanda var olan özelliklerdir. Hertzberger'e göre; tek bir işleve sahip olmayan çok değerli mekanlar tek bir kimlik kazanmaz ya da mimari program beklenmedik bir durum ile karmaşıklaşmaz. Kullanıcının, mekanın imkanlarını deneyimlemesi ve uyarılmasıyla oluşan isimsiz mekanlar çok değerlilik kazanır. Bu yaklaşım çerçevesinde, yeni tanımsızlığın çağrıştırdığı kavramlar bağlamında mekan; belirli bir an ya da zaman kavramı çerçevesinde değil imkanlar açısından ele alınmalıdır (URL-10). Özgür bir tavır edinen mekandan barınan tasarım uzantıları, tasarım süreci sonrasında, kullanıcı ve çevre gibi faktörler üretim sürecini etkiler. Çok değerlilik kavramı ile mekan, yeni kullanımlara, yeni problemlere ve yeni programlara kendini sürekli uyarılma ihtiyacı duyar. Bu çerçevede, bütünlük ve kalıcı bir çözümün hiç bir zaman var olmayacağı olgusu, problemlerin ve programların geçici olma durumu, mekanı çok değerli ve özgür kılar. Bir nesnenin tabî olduğu şartlar, bu nesnenin imkanları ile ilgilidir. Bir mekanda bulunan nesnelere arasındaki ilişkiler de bu mekanın imkanlarına bağlıdır (Koç, 1991,s.14). Mekan, sahip olduğu imkanlar ile birden çok eylemin gerçekleşebileceği alanda özgürlük kazanır ve sınırları muğlaklaştırılır.

Mekanların biraraya gelme durumları ile nişler, bölmeler, eşikler ve duvarlar; sosyal alanların **kamusal iç sokakta** bir sirkülasyon sistemi içerisinde oluşmasına imkan tanır. Çevre ile kurulan bağlantı kabul mekanı (giriş holü) ile başlar. Avlulu iç sokaklar ile sosyal mekanlara imkan veren yapı, küçük bir kent karakteri kazanır. Yapıda; kamusal sokak, giriş holü, eşikler, avlu, basamaklar, raf, denizlik ve taşıyıcı elemanların farklılaşması ile oluşan oturma birimleri tasarımda kurgulanan duyarlılıklardır.

**Eşikler ve giriş holleri;** iç ve dış arasında kalan mekanlardır. Aynı zamanda imkanın sınırlarını zorlayarak kullanıcıya-ziyaretçiye farklı zenginlikler sunabilmektedir. Ayırışmanın, saklanmanın, özneler arası erişimin, iletişimin ve etkileşimin geçtiği yer olan kapı eşikleri, arada kalan (the 'in between') mekan olma özelliğindedir. Farklı alanlar arasında bağlantı sağlayan eşikler; özellikle diyalog ve buluşma için mekansal bir imkan oluşturur. Bu konseptin değerinin, bir konuta giriş ile eşdeğere sahip olduğu çok açıktır. Bu durum, konutların kapı eşikleri ile caddeler arasında bir bağlantı oluşturur. Görsel 3.9'da evinin önündeki basamakta oturan çocuk, kendini güvende hissedebilecek kadar annesinden uzaktadır. Aynı zamanda evin olduğu kadar caddenin

de bir parçasıdır. Annesinin de yakınlarda olduğu hissi, onun kendini güvende hissetmesine sebep olmaktadır. Bir platformun sahip olduğu imkan /isimsiz mekan sayesinde, tek bir demokratik keskin mekansal durum yerine, o mekanda iki durum hissiyatı var olmaktadır (Hertzberger, 2005).



**Görsel 3.9.** Mekan ve imkana örnek kapı eşikleri

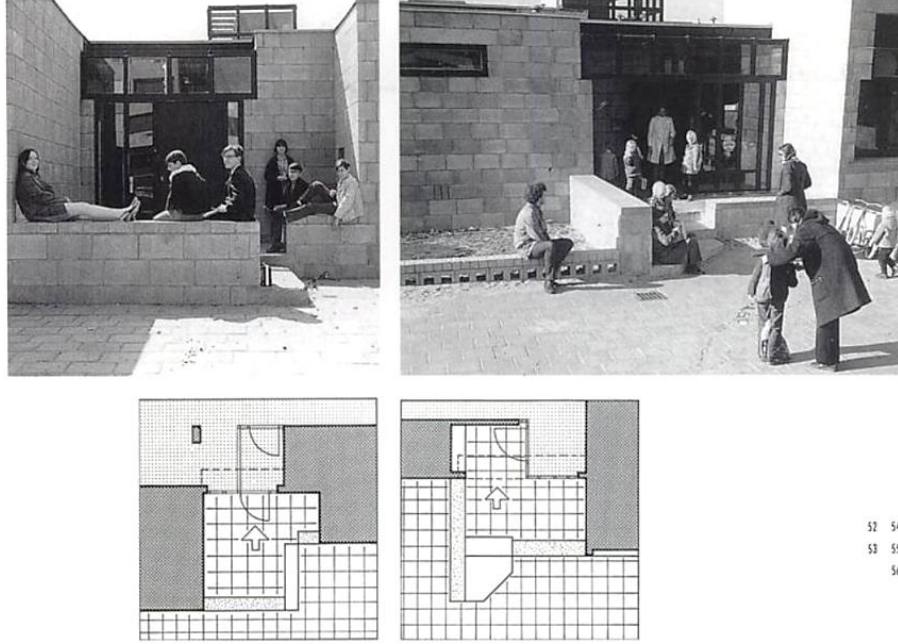
**Kaynak:** *Lessons for Students in Architecture Book*, Hertzberger, 2005

Bu alanlar, aynı zamanda ‘veranda’ niteliğindeki geçiş mekanlarıdır. Yapıya yaklaşırken içerisi ile dışarı arasında bir arayüz ilişkisi kuran, yapıya fiziksel ve psikolojik anlamda geçişi sağlayan alanlardır. Alexander giriş holünü, “binanın girişinde, içerisi ile dışarı arasında sınır olan ve bir miktar dışarıyı, bir miktar da içeriye kaplayan bir yer” olarak tanımlar (Alexander, 1977).

Konutlarda olduğu gibi, çocuk yuvası ve anaokulu eğitim mekanlarının girişi, ailelerin çocuklarını uğurlamak ve beklemek için çok kullandıkları yerlerdir. Bu sayede aileler bu mekanlarda birbirlerini tanıma fırsatı ( birbirlerinin evinde organizasyon yapma fırsatı, park gibi kamusal alanlarda birlikte vakit geçirme fırsatı, vb.) yakalar. Bu tasarlanan mekansal durum, sadece bir giriş olmanın ötesindedir ve önemli bir sosyal fonksiyon taşır (Hertzberger, 2005).

Delft Montessori okulunda; ilkokula giriş mekanları (giriş holü, giriş kapısı, giriş avlusu) ders arasında çocukların yoğun bir şekilde birlikte zaman geçirdikleri bir mekan olma özelliği taşımaktadır. Giriş ve geçiş mekanları, eğitim mekanına erken gelen çocukları bir karşılama yeridir. Çocuklar da tıpkı yetişkinler gibi buluşma, randevulaşma hakkına sahiptir. Okul bittikten sonra direk eve gitmek istemeyen

çocuklar için buluşma noktasıdır. Girişte tasarlanan alçak duvarlar, mekansal boşluklar, sahanlık basamakları; oturma gibi eylemlere olanak sunan mekanlardır. Kuytu köşeler hava şartlarının kötü olma durumunda (yağmur yağması, rüzgar esmesi); sığınabilecekleri alan olma özelliğine sahiptir (Hertzberger, 2005).



**Görsel 3.10.** Delft Montessori okulunda isimsiz mekanlara örnek giriş mekanı

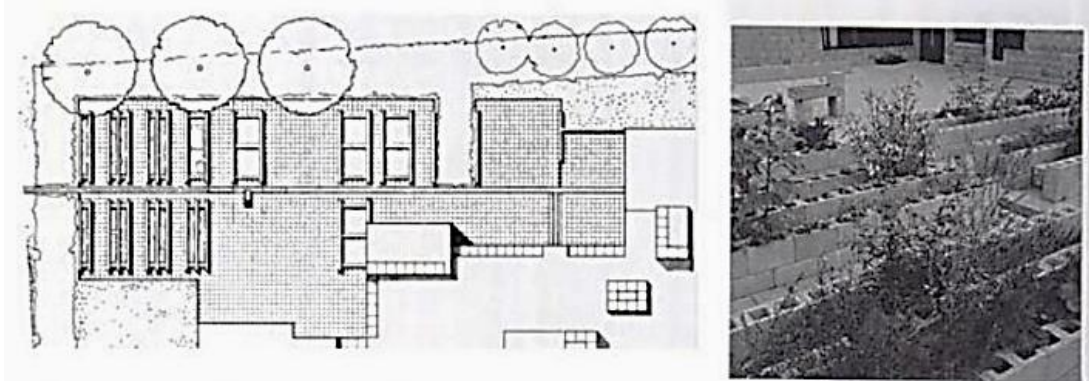
**Kaynak:** *Lessons for Students in Architecture Book*, Hertzberger, 2005

**Avlu;** farklı eylemlere sahip olabilecek esnekliğe sahiptir. Avluyla tasarlanan yapılar geçişme yoluyla fiziksel ve zihinsel bir buluşma yerine sahiptir. Güzel Sanatlar ile ilgili binaların (tarih, heykel, mimarlık, resim), bir avlu ile birbirine bağlandığı mekanlarda, bütün eğitim alanlarını gözlemleyebilme imkanı vardır. Avludan geçerek ulaştığımız salonlarda, geçiş yoluyla gözlemler yapılır ve fiziksel olduğu kadar zihinsel bir buluşma meydana gelir. (Kahn, 1998). Tasarımın bir uzantısı olan, mekanlar arasında kalan alan avlu, farklılaşan eylemelere imkan tanır.

Tasarlanmış boşluk olan avlu; kullanıcı, çevre gibi etkenler ile farklı programlara kendini sürekli uyarılma ihtiyacı duyar. Bu çerçevede bütünlük ve kalıcı bir çözümün hiç bir zaman var olmama durumu ve problemlerin-programların geçici olma durumu, imkanlar/ isimsiz mekanları çokdeğerli kılar (Hertzberger, 1971). Hertzberger'in Delft Montessori okulunun avlusunda, briket yapı malzemesi ile çiçeklik ve oturmaya imkan veren yapısal elemanlar, çevre ile bir bağ oluşturur. Kullanılan yapı malzemesinin



delikli malzeme özelliğinde olması da ayrıca bir imkandır. Bahçede çocuklar tarafından inşa edilen alçak oturma blokları, dış mekanı kullanıcı açısından değerli kılmaktadır. Çocuklar aynı zamanda, kendilerine de oyun alanı oluşturmaktadır. Kendiliğinden çeşitlenen bu eylemler çok değerlidir ve mekan aracılığı ile hayatta geçmektedir (Hertzberger, 2005, s.152-189).

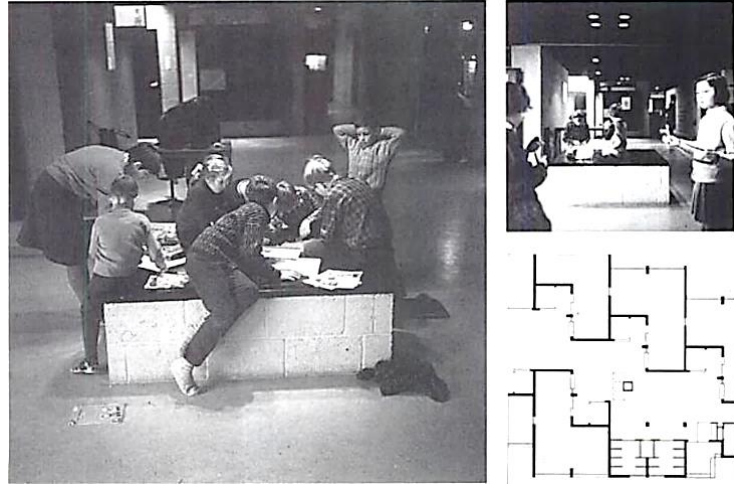


**Görsel 3.11.** Montessori School Delft'de imkana örnek: bitki yetiştirme mekanları

**Kaynak:** Lessons for Students in Architecture Book, Hertzberger, 2005

**Basamaklar;** kullanıcıya imkan tanıyarak, mimari program çerçevesinde sirkülasyonu sağlayan unsurlar olmanın ötesine geçebilir. Zemin sadece 'imkan'lar sağlayan eylemlerin zemini olabilir. Tasarlanan zemin, kot farkı kullanılarak farklılaşmaya başladığında, mekanın kullanıcıları arasında kendiliğinden oluşan 'iletişim imkanı' olma özelliği kazanabilir.

Hertzberger'in tasarladığı Delft Montessori okulunda bulunan holün merkez noktasında görsel 3.12.'de görüldüğü üzere 'tuğla podyumu' yer almaktadır. Bu podyum, toplanmalar ve anlık buluşmalar için tercih edilmektedir. Bu blok bir 'touchstone' özelliğindedir ve kullanım olasılıklarını artırması özelliğinden dolayı o mekanda var olan dolaşıma katkıda bulunmaktadır. Bu platform, oyun oynama, ödev yapma ve sosyalleşme gibi eylemlere imkan sağlamaktadır (Hertzberger, 2005, s.152-189).



**Görsel 3.12.** *Montessori School'da imkana örnek: yükseltilen zemin*

**Kaynak:** *Lessons for Students in Architecture Book, Hertzberger, 2005*

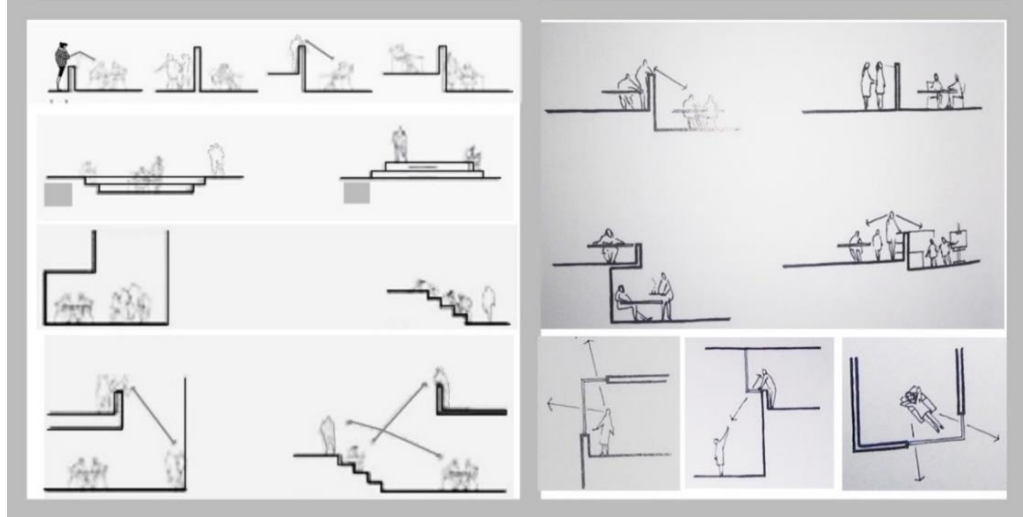
Merdiven etrafında bulunan parapetlere çok fazla ve farklı çözüm önerileri getirebilir. Daha akılcı yöntemler kullanılarak merdiven parapetinde katlanmalar yapılırsa, bu sayede kullanıcıların daha yüksek bir kottan oturma, gözleme, izleme eylemlerine imkan sağlanır. İnsanlar için izleme, mola verme gibi eylemlere hizmet veren mekanlar, farklı imkanlara sahip olmalı ve seçenekler sunmalıdır. Hertzberger'in Apollo okullarında sunduğu bir başka zenginlik ise, okul girişlerinde tasarlanan her türlü basamak ya da çıkıntıların çocuklar için bir oturma mekanına dönüşmesidir. Tasarımcılar mekanı her açıdan çok iyi değerlendirmelidir. Kolayca ulaşılabilen mekanların yanında, köşelerde bulunan mekanlar da aynı tavrı sergilemelidir. Hertzberger, tasarladığı bir başka eğitim yapısı olan De Evenaar okulunda (görsel 3.14) imkan olarak değerli çözümler üretmiştir.



**Görsel 3.13.** *De Evenaar'da mekan ve imkana örnekler*

**Kaynak:** *Lessons for Students in Architecture Book, Hertzberger, 2005*

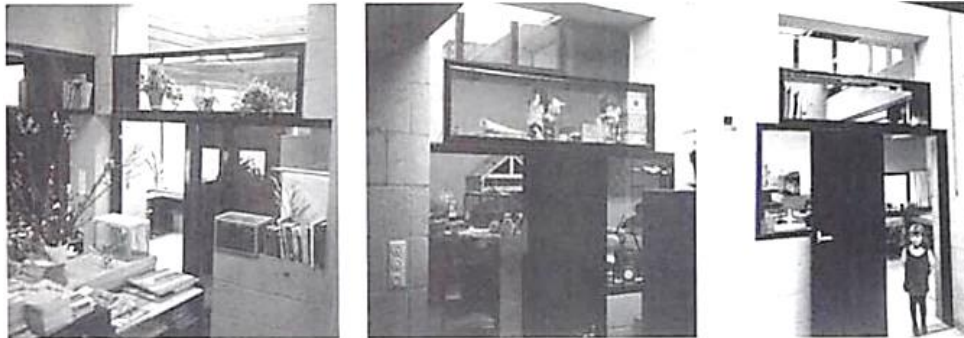
Hertzberger'in mekanlarda kullandığı basamaklar ve kot farkları, iletişimi güçlendiren mekanlara dönüşmüştür. İmkan olarak kavranabilecek bu mekansal çözümler, görsel 3.14'te aktarılmıştır.



**Görsel 3.14.** Mekan ve İmkani tanımlayan Grafıksel Çizelgeler

**Kaynak:** Hertzberger Books 2005- 2009

**Nişler;** geleneksel ve modern yapıda karşımıza çıkan, yapısal elemanlar olup, duvar içerisindeki hücre olarak tanımlanır. Modüler planlamada, mekanın imkanlarını artıran nişlerin fiziksel boyutunun yanı sıra sosyal ve psikolojik boyutu da vardır. Farklı ölçekleri ve nitelikleri olan niş, sosyal ve psikolojik boyutu nedeniyle yaşayan bir yeri tarifler. Kullanıcın mekan ile kurduğu bağ, niş ile kimlik kazanır ve güçlenir. İnsanları biraraya getirerek sosyal yönden gelişmeleri ve güvende olmalarını sağlayan bu yapı elemanı, fiziksel boyutunun yanında kullanıcıya sunduğu kazanımlar ile değer kazanır (Yavuz, 2005, s.33).

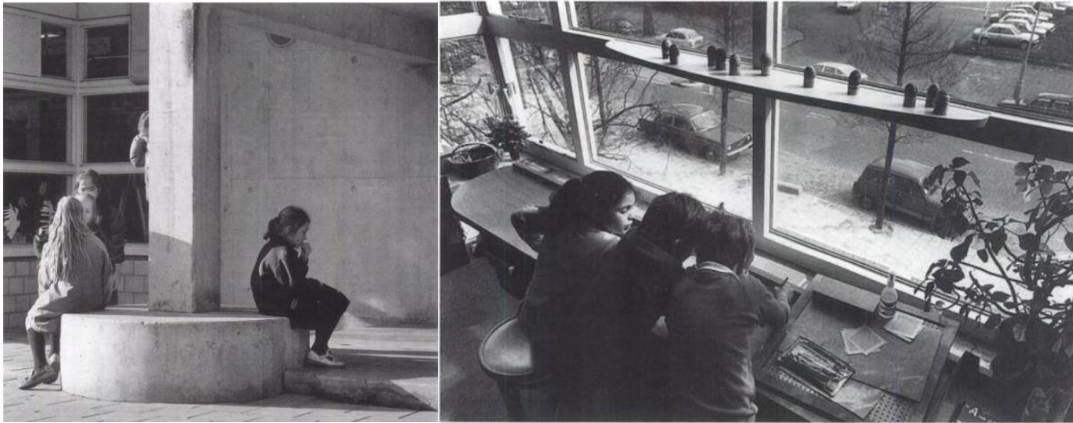


**Görsel 3.15.** Montessori School Delft'de mekansal imkanlar

**Kaynak:** Lessons for Students in Architecture Book, Hertzberger, 2005

Görsel 3.15’de aktarılan Delft Montessori okulunda kapı üstünde tasarlanan geniş raflar, sınıflar arasında (bitki, kitap, maket,...) sergilemede kullanılmaktadır. Okulda, kullanılan hol boyunca etkileşim alanı oluşturmaktadır. Bu tasarlanan nişler, her grubun özel Hertzberger’in tasarladığı Apollo okullarında eğitim mekanında; pencere denizlikleri, raflar, nişler çocukların kırılğan oyuncaklarını yerleştirme imkanını sunmaktadır. Bu imkanlara sahip eğitim mekanlarında, çocukların erişebileceği mekanlar tasarlanarak, onların kendi evinde olma hissi kazanmaları sağlanmaktadır. Bu yüzden pencere pervazlarını ergonomik çözümlenmek ve görünür kılmak önem taşımaktadır. (Hertzberger, 2005, s.152-189).

Günümüzde taşıyıcı kolonlar bazen hem ayırıcı (bölücü) bir unsur gibi davranır, hem geleneksel düzende klasik merkezîyetçiliğini korur. Örneğin; anaokulu girişinde; taşıyıcının zeminle kurduğu ilişkinin farklılaşması, ailelerin çocuklarını okula bırakma ya da onları almak için bekleme süresinde, bir bank (bench) özelliği kazanabilir. Taşıyıcı strüktürel anlamda yapıda üstlendiği görev dışında, bir başka imkana da olanak sağlar (Hertzberger, 2005, s.152-189).



**Görsel 3.16.** Apollo Okulları’nda mekan ve imkana örnekler

**Kaynak:** *Lessons for Students in Architecture Book*, Hertzberger, 2005

Mimari açıdan imkan, tasarlanan mekanın planında ve kesitinde zenginlik sunar. Tasarım sürecinde üzerinde düşünülmüş detaylar ile tasarım standartı kırılmaya uğrar.

Geniş etki alanı olan **çok değerli mekanlar** tasarlamak, aynı zamanda esnek ve farklı imkanlara olanak veren mimari çözümler oluşturmaktır . Çok değerli mekanlar sadece

birkaç eyleme değil, çok çeşitli aktivitelere olanak sağlayan mekanlardır (Hertzberger, 2005, s.152-189).

Bu değerlendirmeler çerçevesinde imkan, açıklıklardan ve zeminin farklılaşmasından doğar, kullanıcı aktif bir şekilde ‘imkanları/ isimsiz mekanları’ deneyimler. Modernist dönemin tanımladığı strüktür ‘betonarme’ sistemler, çoğu zaman planın bir sonucu olarak kesitte de (3. boyutta) kat1-kat2-kat3 düzeninde tasarlandığında bu oluşum, biri birinin kopyası olan nitelik olarak çeşitlenmeyen benzer mekanları tekrarlar. İmkan içinde esneklik ve esneklik içinde de imkan vardır. Aslında içiçe olan bu zenginlikler, tasarlanan eğitim yapılarında planda-kesitte- üç boyutta olmak üzere mekanın bütününde okunabilir.

### 3.4.2. Esnek mekanlar

Mimarlık bağlamında ‘esnek mekan’ kavramının içeriği çok geniş ve değişkendir. Bu başlıkta esneklik; **eklemlenebilme, faydalı mekansal boşluklar ve çok işlevli kullanım, sabit mekanların ihtiyaçlar doğrultusunda farklı amaçlara uygun olarak dönüştürülebilmesi** açısından ele alınacaktır. ‘Mekanın değişebilme ve uyarlanabilme potansiyeli’ olarak tanımlanan esneklik, yukarıda ifade edilen nitelikte ise, mekansal sürdürülebilirliği sağlamaktadır.

Modern harekete ait bir düşünce olarak gelişen esneklik arkasındaki felsefe, modern yaşamın isteklerinin değişken olmasındadır. Bu bağlamda tasarlanan yapılar modern yaşam akışına hizmet edebilmeli, modern hayatın dinamik özelliklerine uyum sağlayabilmelidir (Colquhoun, 2005, s. 112).

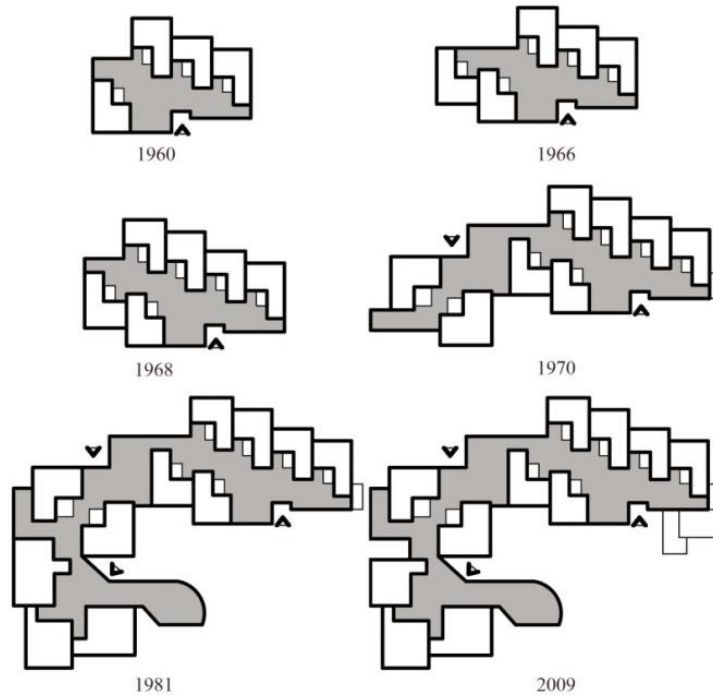
M. Tapan’a ( 1972 ) esnekliği,

“Yapı sistemini değiştirmeden aynı tasar ünitesinin farklı kullanıcı gereksinimlerine cevap verme yeteneği ve aynı hacimlerden birden fazla fonksiyon için faydalanma imkanı, "değişebilirlik" ise farklılaşan gereksinme ve eylemleri karşılamak için yapı sisteminin değişmesini gerektiren davranıştır.” şeklinde tanımlanmıştır.

Hollanda’daki Okul Yapım Enformasyon Merkezi ise esnekliği mekansal ve fonksiyonel açıdan açıklamıştır. Mekansal esneklik, taşıyıcı niteliği bulunmayan bölücüler aracılığı ile elde edilen esnekliktir. Fonksiyonel esneklik ise mekanın farklı

fonksiyonlara uyarlanabilirliği ile elde edilen esneklik olarak tanımlanmaktadır (Altınok, 2007,s. 43).

Hertzberger'e göre esneklik değişen duruma adapte olmaktır. Hiç bir soruna, en iyi ve en uygun çözümü sunmaz. Herhangi bir zaman kesitinde, herhangi bir çözüm sağlamak yerine, her zaman için en "uygun" olabilecek çözümü önerir. Böylelikle esneklik, bir sorun için uygun olmayan tüm çözümlerin bir kümesini temsil eder (Hertzberger, 2009). Tasarım esneklik kazandıkça, farklı kullanımına hizmet edebileceği düşünülür. Böylece teorik olarak, değişen zaman ve koşullar özümsevenip tasarıma yansıtılır. Esneklik, sabit ve kesin görüş noktasının mutlak reddine işaret etmelidir. Esnek plan, doğru bir çözümün olmadığı gerçeğinden yola çıkar. Hertzberger'e göre, çözüm bekleyen sorun, sürekli bir değişim halindedir, yani her zaman geçicidir. Esneklik, göreceliğin bir parçası olarak gözükür, aslında belirsizlikle daha yakın ilişki içerisindedir. Esnek bir düzenleme, her türlü değişime boyun eğerek uyum sağlar. Zemindeki değişken nesnelere için esnek tutulan bir sistem, spesifik sorunlara en tarafsız çözümü oluşturur (Hertzberger,1991, s.146-149).



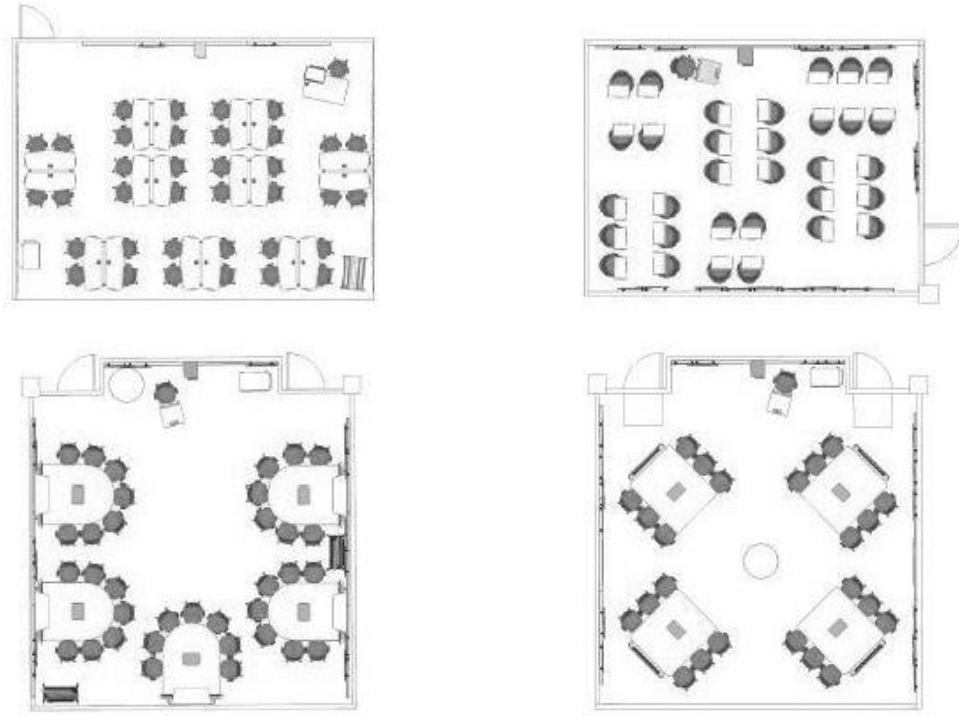
**Görsel 3.17.** Delft Montessori School'da eklenerek çoğalma ve kamusal sokak ilişkisi

**Kaynak:** URL- 11, E.T. :11.11.2015

**Eklemlenebilme**, mekanın üreme-büyüme esnekliğine sahip olması, eklemlenerek çoğalabilmesidir. Mekan, ihtiyaçlar doğrultusunda kendini farklı eylemlere ve aktivitelere uyarlar. Hertzberger'in esneklik üzerine söylemleri ve uygulamaları, büyüyerek mekansal dönüşüm geçiren Montessori okulunda gözlemlenmektedir. Bina bütününe genelleştirilmiş uzun ömürlü bir kabuk olarak düşünülmesi ve bu kabuğa kısa ömürlü özel ekler ilave edilmesi, mekanda esnekliğe yönelik tasarım yaklaşımlarının ana fikrini oluşturmaktadır. Tasarım, kimliğini yitirmeden üreme imkanı bulmaktadır. Sosyal ilişkiler bağlamında kamusal sokak 'learning street' ile, farklılaşan eylemlere olanak tanımaktadır. Geniş açıklıklı mekanda, tanımlanan girinti ve çıkıntıların birlikteliği ile esnek mekanlar oluşmaktadır. Görsel 3.17'de gösterilen bu yapının, ihtiyaçlar paralelinde yaklaşık elli yıl (1960-2009 yılları arasında) süresince kullanıma devam edeceği, mimari tasarım sürecinde öngörülmüştür.

**Faydalı mekansal boşluklar ve çok işlevli kullanım**, yapıda sosyal ilişkileri güçlendiren; sokak, meydan gibi tasarlanmış boşluklara yer verilmesidir. Örneğin, eğitim yapılarının tasarımında, merkez mekanın geliştirilerek tanımlı bir boşluk oluşturması çok işlevli kullanıma imkan tanıyabilir. Belirli bir ihtiyaç programına tam uyum amaçlayan yaklaşımlar ise, fonksiyonel eskimenin hazırlayıcısı olmaktadır. Çok amaçlı salonlarda, fonksiyonel eskimenin önlenmesine veya geciktirilmesine yönelik esnek tasarım stratejileri uygulanmalıdır. İhtiyaç programı ile hazırlanan, tipolojiye bağlı olarak zamanla değişme ve dönüşebilme ihtimali olmayan mekanların ayırt edilmesi gerekmektedir. Yapının dışında ya da yapılar arasında kalan alanlarda, mimari çevre bileşenleri, değişen ihtiyaçları karşılamak üzere kolayca dönüştürülebilir nitelikte olmalıdır. Bu değişebilir bölümlerin, bazılarının diğerlerinden daha sık değişebilmesi gerekebilir. Değişmenin hiyerarşisi ise tasarımı etkilemektedir.

**Sabit mekanların ihtiyaçlar doğrultusunda farklı amaçlara uygun olarak dönüşebilmesi**, zemindeki değişken nesnelere ile sağlanabilir. 'Derslik içerisinde, toplanma ve ayrışma eylemleri için alternatif oturma düzenleri esneklik açısından önem taşır. Dersliklerde gün boyunca yer alacak, farklı faaliyetlere cevap verebilecek düzen değişikliğinin sağlanması olarak esneklik, derslik içinde hareketlilik, derslik içi yerleşimlerin değişebilmesi olarak nitelendirilmiştir.' (Uzun, 2006). Alternatif oturma düzenlerine sahip olan mekanlara örnekler görsel 3.18 'de görülmektedir.



**Görsel 3.18.** *Alternatif Oturma Düzenlemeleri*

**Kaynak:** URL-12 E.T. :12.12.2015

**Mekânsal sürdürülebilirlik/adaptasyon,** ayırt edici özelliklerin uyarlanabilir ve dönüştürülebilir olmasının yanında, öncelikle ayırt edici özelliklere sahip olmayı gerektirmektedir. Mekan zaman kavramına bağlı kalmadan ihtiyaç doğrultusunda; yapının kullanım olanağı ve taşıdığı imkanlar, esnekliği, özgürlüğü, beraberinde sürdürülebilirliği sağlamalıdır. Mekanda sürdürülebilirlik, zaman içerisinde eski-yeni birlikteliğini kullanarak; bu mekanın değişken eylemlere hizmet edebilmesi anlamına gelmektedir.

Esnek olması gereken ve esnek olmaması gereken mekanlar vardır. Değerli olan mekana her bakışta yeni farkındalıklar kazabilmektir (Kahn, 1998). Çocukların gelişimleri üzerinde önemli etkiye sahip olan eğitim yapıları “deneyimleme” sürecinin büyük bir kısmının geçtiği yerlerdir. Gelecek bu yapıların içerisinde kurgulanıyorsa ve gelecekte bu eğitim yapıları kullanılmaya devam ederse bu noktada önemli olan; esnek, eklenerek çoğalabilen, sosyal ilişkiler için tasarlanmış boşluklara sahip, kullanıcıya farklı imkanlar sunan, zaman içerisinde mekansal adaptasyonunu sağlayan sürdürülebilir yapılar tasarlamaktır.



#### 4. OKULÖNCESİ EĞİTİM YAPILARINDA MİMARİ PROGRAMIN KARŞILAŞTIRMALI ÖRNEKLERLE İNCELENMESİ

Her tasarım sürecinde, mimari programlar yeniden ele alınmalıdır. Şemalar ve standart normlar kullanılarak oluşturulan tasarımlar, bu süreç içerisinde hayata yerleşir ve aynılışır. Değerli olan ise süreç-zaman ve sistemin değişimi karşısında mekanın sürdürülebilirliği olmalıdır. Bu değişime ayak uyduran mekan çözümlenmeleri, sistemin yeniliklerine cevap vermeyecek katı düzenler içermemelidir. Bu aşamada, isimsiz mekanlar ve esneklik gibi değişken eylem durumu ve mekan organizasyonu çözümleri sürece dahil olmalıdır.

İsimsiz mekanların zengin ve çoklu içeriği; imkanlar, arasında ve içinde olma durumu (*the in between*), esneklik, adaptasyon ve uyarlanabilirlik gibi birçok kavramı içinde taşır. Ayrışma-toplanma uzantıları olan erişim-iletişim ve etkileşim mekanları, çok değerli mekanda var olan esneklik potansiyeline sahiptir. Zaman ile değişebilen eğitim sistemine karşın, isimsiz mekanlar teknoloji gibi gelişen arayüz araçlarına da imkan sağlar.

Bu bölümde, okulöncesi eğitim yapılarında farklı örnekler ile mimari programın analizi yapılacaktır. Eğitim yaklaşımları, tasarlanan yapılar bağlamında irdelenerek, Türkiye'deki ve Hollanda, Avusturya gibi Avrupa ülkelerindeki okulöncesi eğitim yapılarının karşılaştırmalı analizi yapılmıştır. Günümüzde Türkiye'deki eğitim sistemi, belirli sürelerde değişen yönergeler ve yaklaşımlar ile şekillenmektedir. Ülkemizde eğitim mekanları olarak, büyük oranda kamu kurumları tarafından şartnamelere göre hazırlanmış projelerin ürünü olan yapılar yapılmakta ve tekrarlanmaktadır. Bunların yanında, özel kurumlar ve vakıflar tarafından esnek plan çözümlerine sahip yapılar da tasarlanabilmektedir. Bu bölümde incelenen Hollanda'da yer alan eğitim yapıları, ilköğretim okulu örnekleridir. Ancak, yaş grubu açısından değerlendirildiğinde Hollanda'da eğitime başlama yaşı 4'dür. Mekansal çözümler, bu yaş grubundaki çocuklar için oluşturulmuştur. Bu kapsamda, Hollanda ilkokullarının analizlerine çalışmada yer verilmiştir.

Çalışmanın bu bölümünde kullanılan yöntem ve araştırma modeli tablo 4.1'de şematize edilmiştir.

**Tablo 4.1.** Çalışmada analiz edilen yapıları değerlendirme kriterleri

Mimari Program Çözümlemesi  Vaziyet Planı Plan Kesit Fotoğraflar	İncelenen eğitim yapısının mevcut durum tespiti yapılmıştır.
Yapı dışındaki İmkan / İsimsiz Mekanlar basamaklar avlular	Yapının dışındaki alanlar, imkan / isimsiz mekan açısından analiz edilmiştir ve değerlendirilmiştir.
Yapı içindeki İmkan/ İsimsiz mekanlar  basamaklar nişler eşikler giriş holleri çokdeğerli mekanlar	Çalışmanın kurgusunu oluşturan imkanlar/ isimsiz mekanlar (basamaklar, nişler, giriş holü ve eşikler) araştırmanın ana kriteri olarak yapılarda incelenmiştir.
Esnek Mekanlar  çoğalabilme mekansal sürdürülebilirlik adaptasyon sosyal mekan kamusal sokak	İncelenen eğitim yapılarında, değişen zaman koşuluna göre mekanın eklemlenerek çoğalabilmesi ve esnek mekan karakteri burada irdelenmiştir.

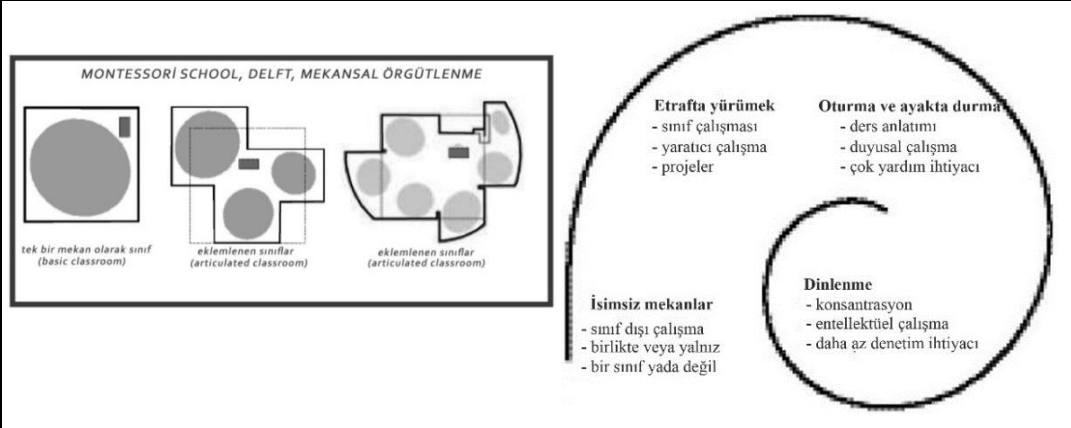
**Kaynak:** Çalışmada hazırlanan analiz föyleri

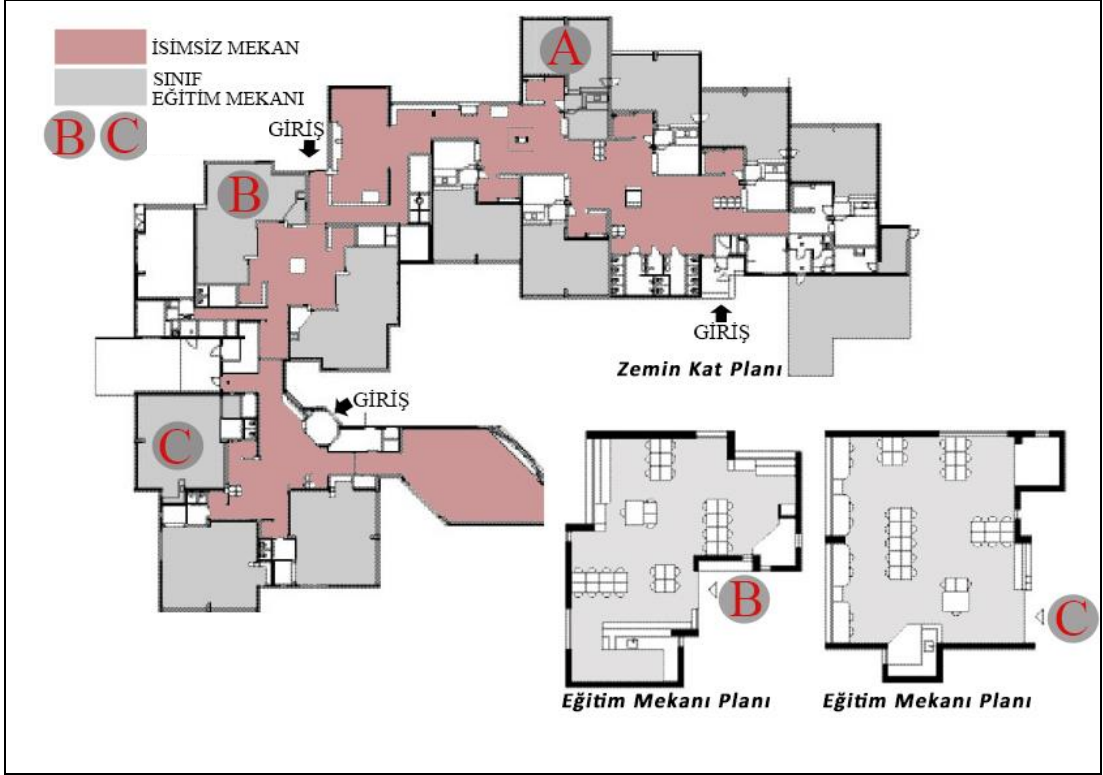
#### 4.1. Avrupa Ülkelerinde Okulöncesi Eğitim Yapıları Örneklemeleri ve Analizleri

**Tablo 4.2.** *Delft Montessori Okulu /1960/ Herman Hertzberger*

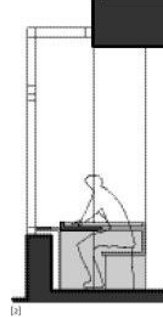
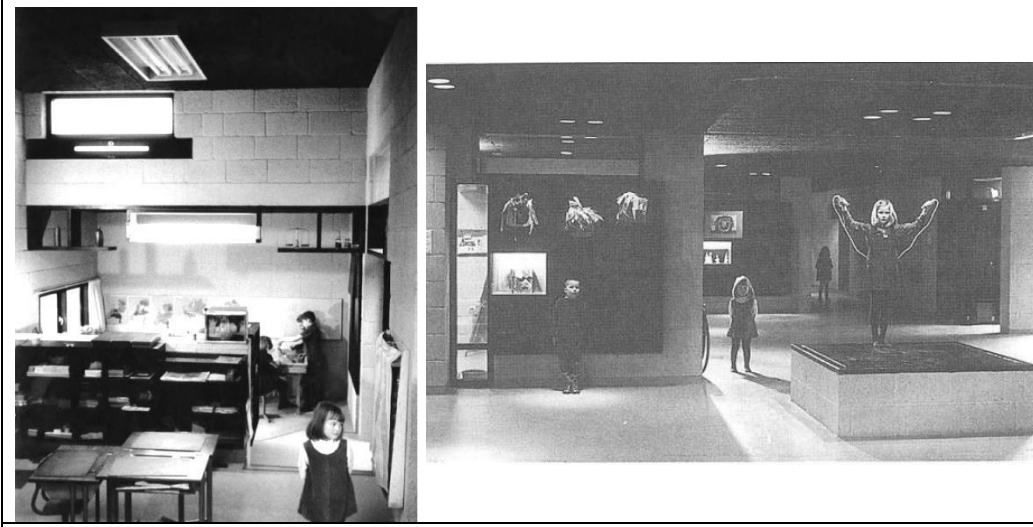


**Montessori eğitim yaklaşımından** yola çıkılarak tasarlanan bu yapı, mekansal yaklaşımlar ve çözümler açısından farklı imkanlara sahiptir. Montessori eğitim metoduna göre, çocuklar kendi seçtikleri aktiviteler üzerine genellikle bireysel çalışmayı tercih ederler (Hertzberger, 2009). Montessori eğitim yaklaşımı, bireysel aktiviteler için olabildiğince çok sayıda mekan gerektirir. Hertzberger'e göre, bu mekansal probleme çözüm olarak eğitim mekanının formunda farklı zonların, birçok farklı **nişlerin** yapıda tasarlanması ile çözüm getirilebilir. Eğer büyük bir giriş holünün etrafında eğitim mekanları konumlanıyor ise, mekanın içinde ve dışında farklı kullanım imkanları oluşur. Birbirine eklenmiş kütleler ile mekan, basit bir çözüme kavuşur. Bu durum yenilenen her zamanda, oldukça net, her sınıfın dışarıdan bakıldığında kendine özgü bir duruşunun olduğu, bir kent izlenimi bırakır(Hertzberger, 2009). Yapının tarihsel süreçte 1960-2009 eklenerek büyümesi tasarımcı tarafından öngörülen kontrollü bir büyümedir. Tasarlanmış olan bu büyüebilme imkanı kıymetli bir durumdur. Tekrar eden uzantılar, iç mekanda bulunan çok değerli **isimsiz mekanların** büyümesine imkan tanır. Hertzberger tarafından bu durum 'learning street'e benzetilmektedir. Geleneksel kullanım açısından, bu isimsiz mekanlar sadece sirkülasyon alanı olarak kullanılır iken, yapının içerisinde tamamen öğrenme mekanı ile ilişkili bir mekan ortaya çıkmaktadır (Hertzberger, 2009). 'L' formunda, öğrenme mekanı içerisinde tasarlanan **basamakların** mekanın imkanlarını artırdığı gözlenmektedir (Hertzberger, 2008). Zamanla mekansal büyüme ile çeşitlenen öğrenme mekanları için A-B-C kodlaması ile üç farklı tip eğitim mekanı incelenmiştir. Hertzberger'in (2008) bu yapıda kullandığı şematik anlatımlar aşağıda gösterilmiştir.







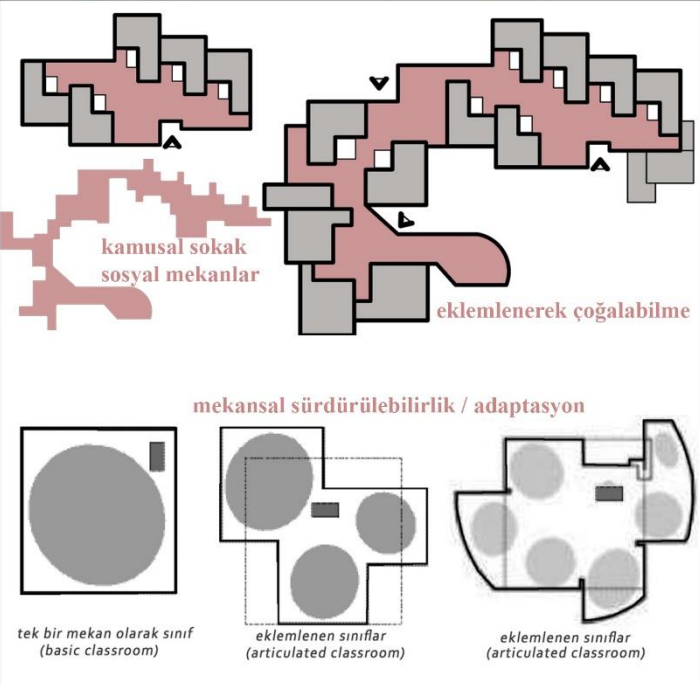
Eğitim mekanı olan sınıflarda kullanılan kot farkı, imkan açısından mekana zenginlik sağlamaktadır. Öğrenme sokağı üzerinde bulunan çökertilmiş zemin, eğlenme ve oyun gibi eylemlere olanak tanıyan, bir toplanma mekanı olmaktadır. Zeminin boşaltılma potansiyeli bir imkandır.



Pencere önlerinde yer alan nişler, okuma, çalışma gibi amaçlarla kullanılabilir. Hertzberger, gün ışığının kullanımına yönelik iç mekan çözümleri yapmıştır ve açıklıklar işleve değer katmaktadır.

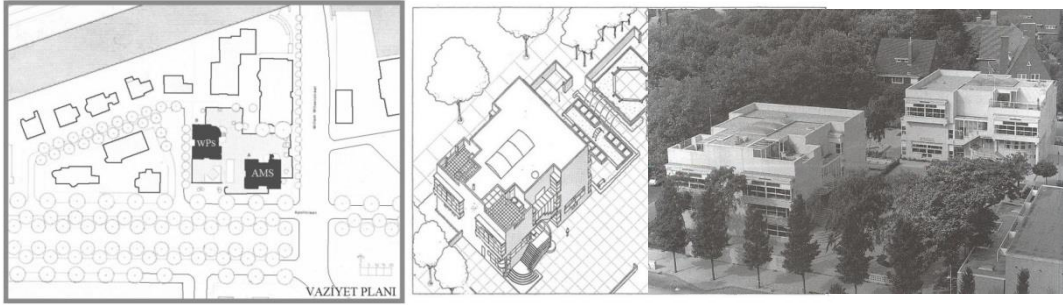
**Kaynak:** *Space and Learning*, Herman Hertzberger, 2008 /  
*Alle Scholen*, Herman Hertzberger, 2009

**Tablo. 4.3.** Analiz Föyü Delft Montessori Okulu

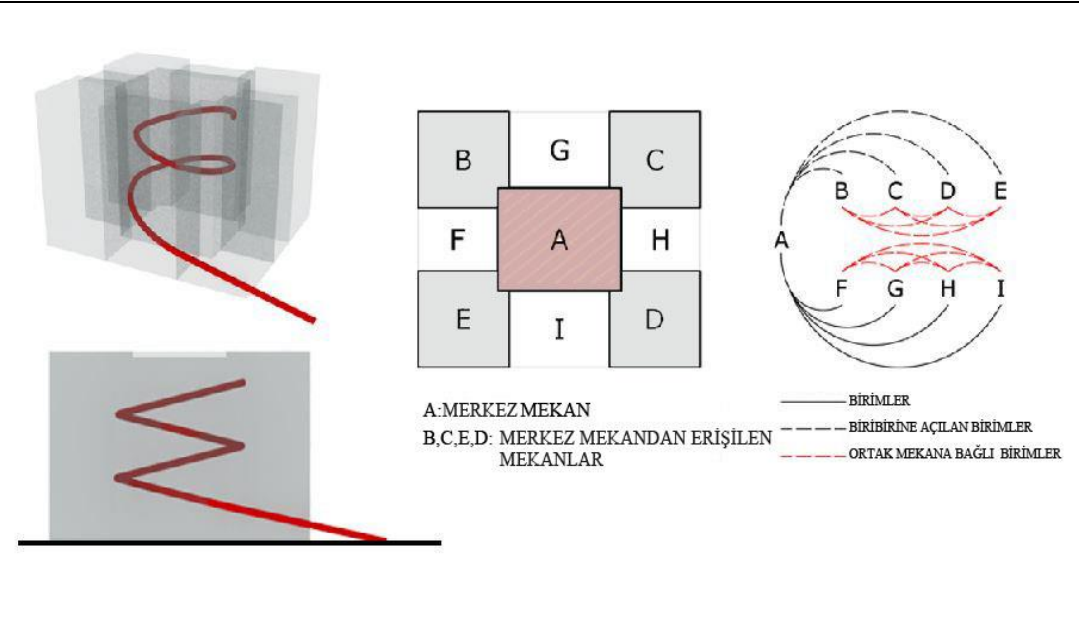
Föy : Delft Montessori Okulu'nun 'İsimsiz Mekanlar' Üzerinden Değerlendirilmesi	
Montessori School, Delft	1960- 2009
Herman Hertzberger	675 m <sup>2</sup> - 1700 m <sup>2</sup>
Yapının dışındaki İmkan / İsimsiz Mekanlar	 <p>Yapının avlusunda çiçek yetiştirmeye ve oturma eylemine imkan veren yapısal bileşenler, kullanıcıya farklılaşan eylem olanakları sunar ve sosyal mekanlar oluşur.</p>
Yapının içindeki İmkan / İsimsiz Mekanlar	 <p>Mekanda oluşturulan nişler, basamaklar-kot farkı eylemlerin organizasyonunu kurgular, imkan ve esneklik sağlar. Kullanıcıların etkileşimi imkanlar çerçevesinde gelişir.</p>
Esnek Mekan	 <p>Mekan eklemlenerek büyüebilmektedir. Yapıdaki esnek zemin, eğitim mekanları arasında kalan alanda kamusal sokak (öğrenme sokağı) tanımlar.</p> <p>Mekansal sürdürülebilirlik / adaptasyon</p> <p>tek bir mekan olarak sınıf (basic classroom)      eklemlenen sınıflar (articulated classroom)      eklemlenen sınıflar (articulated classroom)</p> <p>Mekansal sürdürülebilirlik eklemlenerek çoğalan mekanlarla sağlanmıştır.</p>

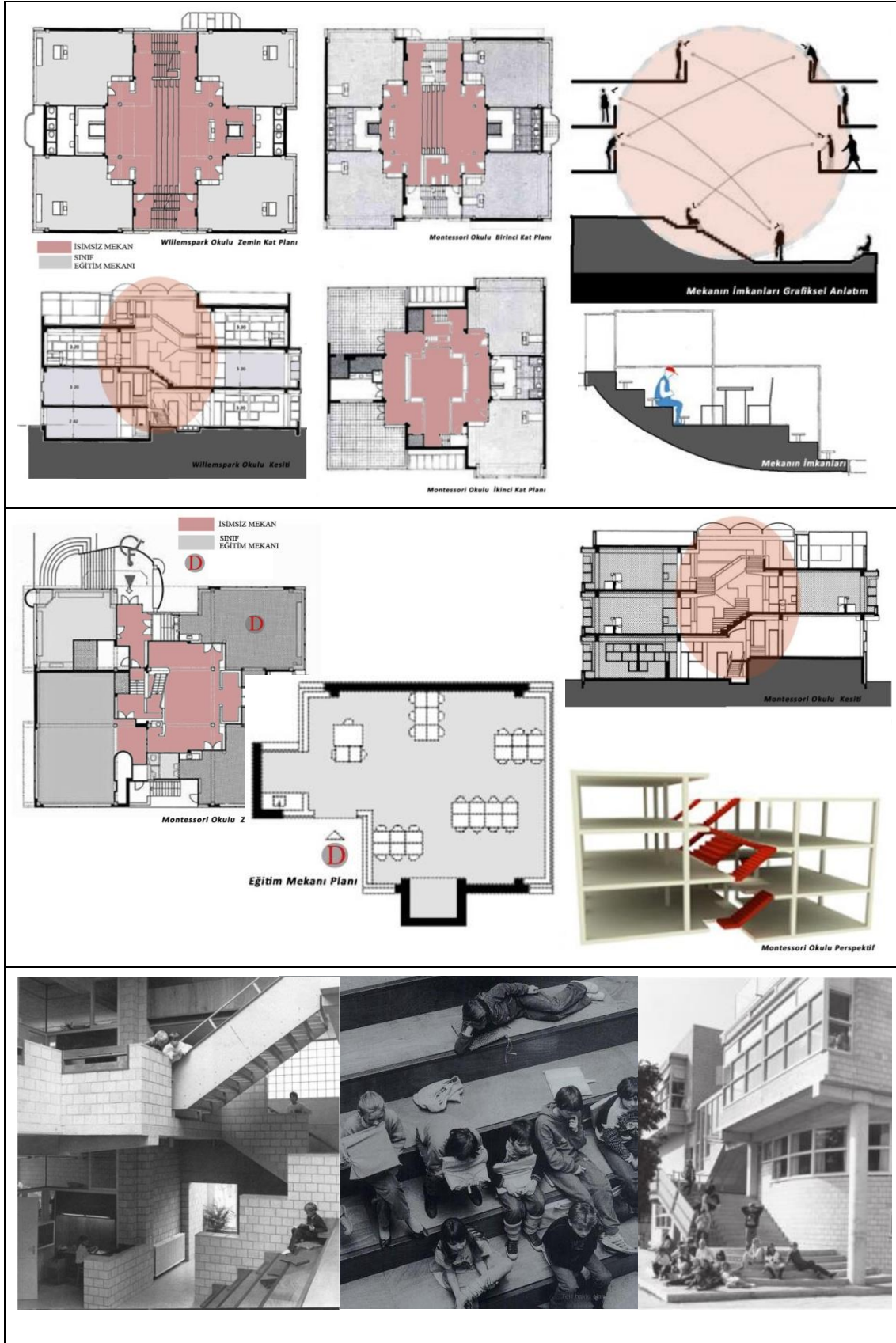
**Kaynak:** *Space and Learning, Herman Hertzberger, 2008*  
*Alle Scholen, Herman Hertzberger, 2009*

**Tablo 4.4.** *Amsterdam Apollo Okulu / 1980 / Herman Hertzberger*



**Apollo okulları**, Hollanda Amsterdam'da Willemspark ve Montessori okulu olmak üzere, kubik formda ve benzer iki mekansal kurguda çözümlenmiş, ilkököl eğitim mekanlarıdır. Sınıflar arasında kalan alan, tanımlı bir boşluk oluşturmakta ve birçok eyleme olanak/imkan tanımaktadır. Bu alanın farklı kotlardan gözlemlenebiliyor olması, çok işlevli mekana zenginlik katmaktadır (Hertzberger 2009). Sınıflar arasında kalan, aynı zamanda sınıflar arasındaki ilişkiyi kuran **isimsiz mekanlar**, bir toplanma mekanı işlevini karşılamakta, yapıya girişte kullanıcıya bir galeri algısı bırakmaktadır. Yapının merkezinde tasarlanan, toplanma-öğrenme- paylaşma vb. eylemlere odak noktası niteliği taşıyan isimsiz mekanlar, esnekliği ve imkanları içinde taşır. Farklı kotlardan merkezdeki büyük boşluğa temas etmek mekandaki bir imkandır. Bu mekansal imkanlar aşağıda grafiklerle aktarılmıştır. Dünyada çok hızlı değişen eğitim sistemine cevap olacak nitelikte bir yaklaşımdır (Hertzberger 2009). Yılın belirli zamanlarında kullanılan, büyük alanlara sahip, kapıları kilitli karanlık çok amaçlı salonlar yerine tercih edilen tanımlı boşluklar yer almaktadır. Dış mekanda yapılar arasında kalan tanımlı boşluk olan avlu, çocuklar için aktivite alanları olarak kullanılmaktadır.







**Kaynak:** *Space and Learning*, Herman Hertzberger, 2008 /  
*Alle Scholen*, Herman Hertzberger, 2009, URL-13

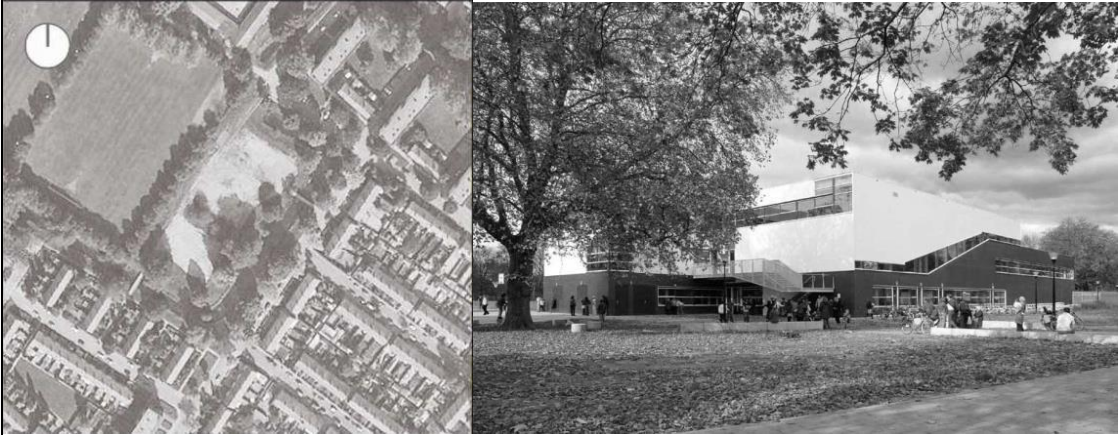


**Tablo. 4.5. Analiz Föyü Amsterdam Apollo Okulu**

Föy 2: Amsterdam Apollo Okulları'nın 'İsimsiz Mekanlar' Üzerinden Değerlendirilmesi		
Apollo Schools, Amsterdam		1980- 2008
Herman Hertzberger		1390 m <sup>2</sup> - 1150 m <sup>2</sup>
Yapının dışındaki imkan / İsimsiz Mekanlar	 <p>VAZİYET PLANI</p> <p>dış mekan aktivite alanları</p>	İki kütlede oluşan eğitim yapısı arasında kalan alan, çocuklar için birçok eyleme imkan veren tanımlı bir boşluk tarifler.
Yapının içindeki imkan / İsimsiz Mekanlar	<p>basamak</p> <p>tasarlanan boşluk</p> <p>kot farkı / basamak</p> <p>giriş holü</p>	Yapıda giriş holünün ve basamakların genişmesi ile tasarlanan boşluk katlarda süreklilik kazanır ve mekanda oluşan farklı eylemsel imkanlara olanak tanır.
Esnek Mekan	<p>merkez mekan / kamusal meydan</p> <p>A MERKEZ MEKAN B,C,E,D. MERKEZ MEKANDAN ERİŞİLEN MEKANLAR</p> <p>— BİRDİĞEK - - - BİRİNİNİ AÇILAN BİRDİĞEK - - - ORTAK MEKANA BAĞLI BİRİMLER</p> <p>adaptasyon/ sosyal mekan / mekansal sürdürülebilirlik</p> 	<p>Dersliklerin arasında bırakılan merkez mekan, birbirine açılan ortak mekana bağlı birimlere ve kullanıcılara mekansal esneklik sağlar.</p> <p>Katlar arasında sirkülasyonu sağlayan basamaklar, merkez mekandaki tanımlı boşluk içerisine adapte olup, sürdürülebilirliği sağlamıştır.</p>

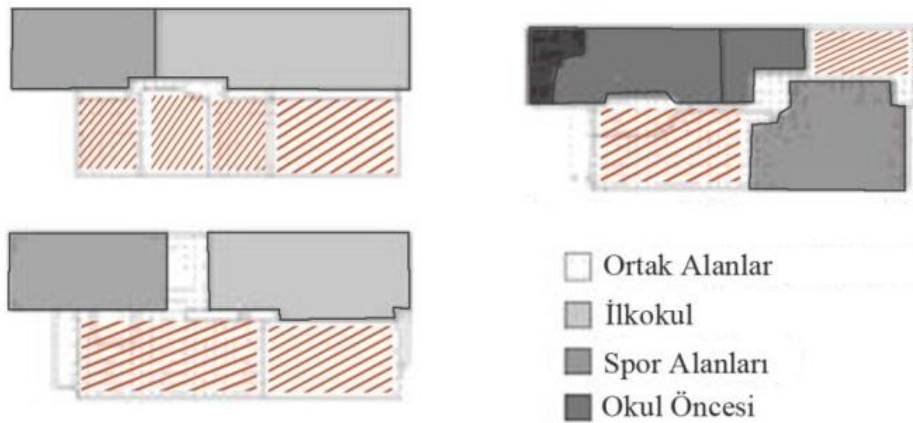
**Kaynak:** *Space and Learning, Herman Hertzberger, 2008 /  
Alle Scholen, Herman Hertzberger, 2009, URL-13*

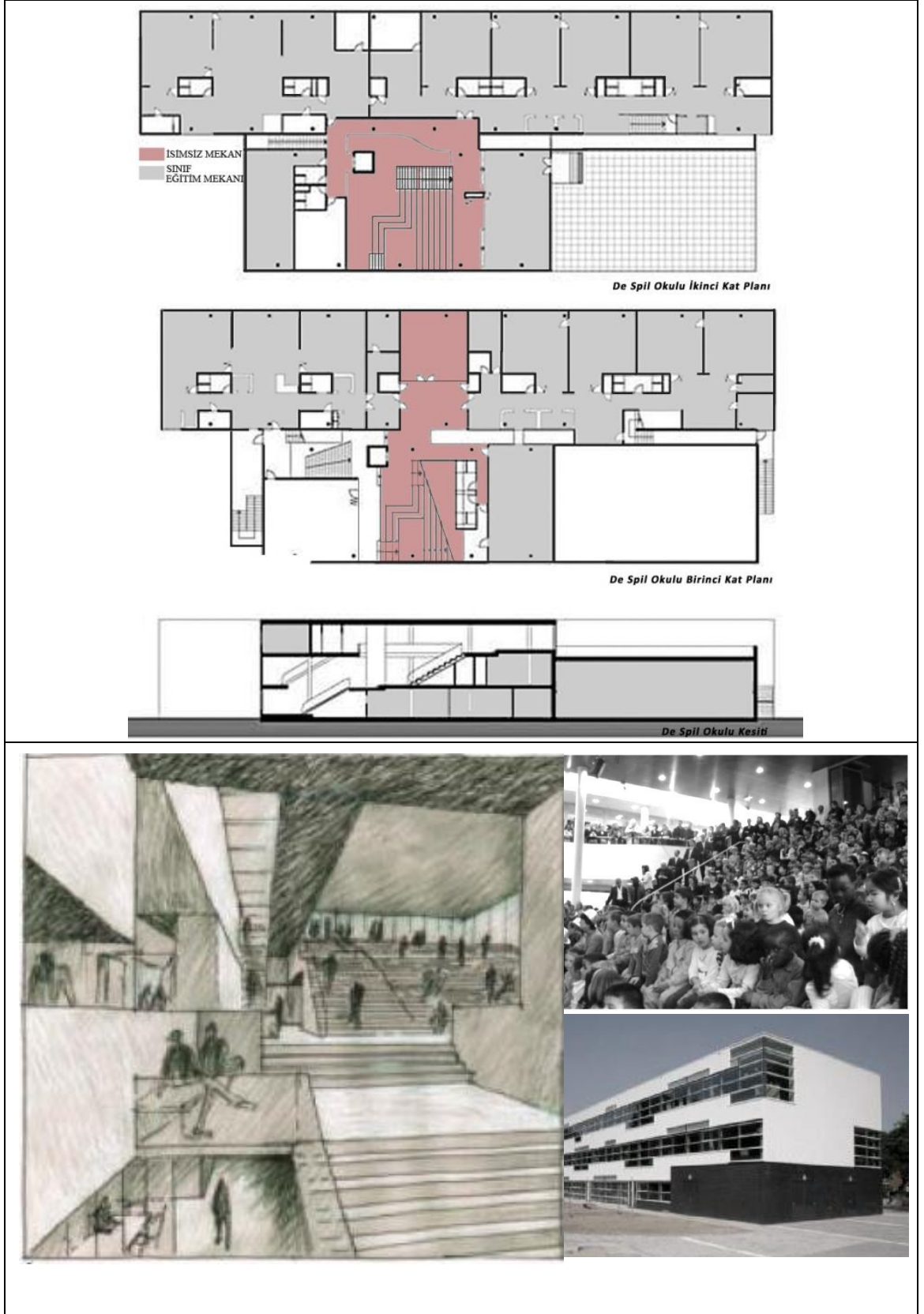
**Tablo. 4.6.** Arnhem De Spil Okulu / 2004 / Herman Hertzberger



Arnhem’de tasarlanan ilkokul, aynı zamanda okul öncesi oyun grubu, çocuk bakım alanı ve spor birimini içinde bulundurur. Koridora tamamen açılan eğitim mekanları (sınıflar) bulunmaktadır, fakat koridorlar sadece bir sirkülasyon alanı değildir, aynı zamanda dışarıda çalışma imkanı veren alanlardır. Dolaşım ve öğrenme eylemi, **isimsiz mekanlarda** süreklilik kazanır. Hertzberger, kentte var olan toplanma alanlarını, bu yapıda benzer bir yaklaşım ile çözümler. Davetkar bir giriş ile başlayan merkezi tanımlı boşluklar, sınıflar arasında kalan alanların eğitim mekanı işlevine devam etmesi, bu yapıda dikkat çekicidir. Düşük bütçeli bir yapı olmasına rağmen, sunulan mimari çözümler mekanın imkanlarının artmasına olanak sağlamaktadır (Hertzberger, 2009).

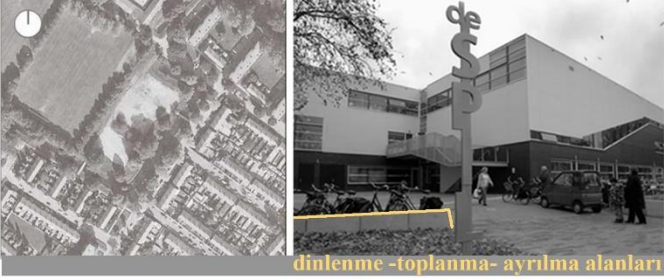
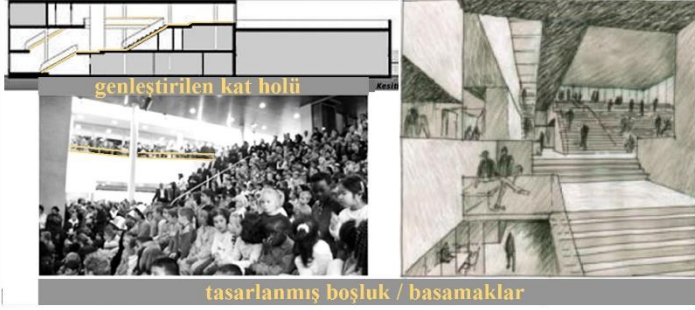
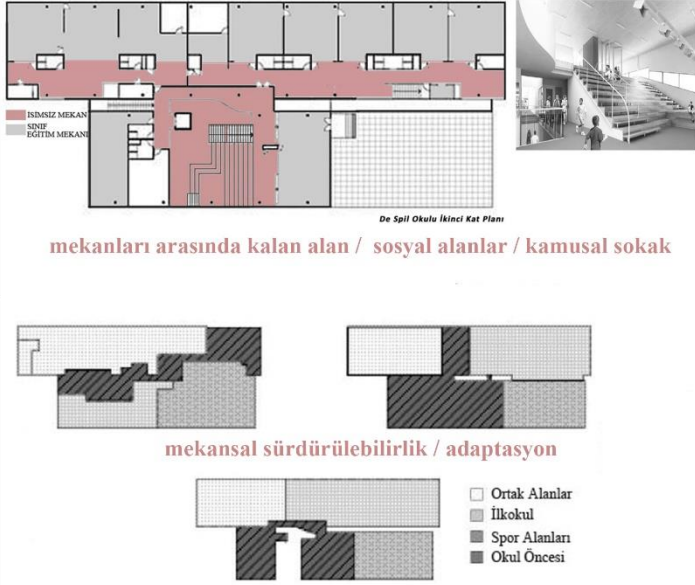
Yapı; çözümlenen iki farklı birimin, isimsiz mekanlar aracılığıyla bağlanmasına ve mekanın farklı yaş grupları tarafından paylaşılmasına olanak sağlar. Yapıda tasarlanan **basamaklar**, farklı etkinliklere imkan veren mekanlardır. Kat holünün mekanda genişletilmesi, düşeyde süreklilik kazanması, birçok farklı perspektiften kullanıcıya esneklik ve imkan sağlar.





**Kaynak:** *Space and Learning*, Herman Hertzberger, 2008  
*Alle Scholen*, Herman Hertzberger, 2009

**Tablo. 4.7.** Analiz Föyü De Spil Okulu

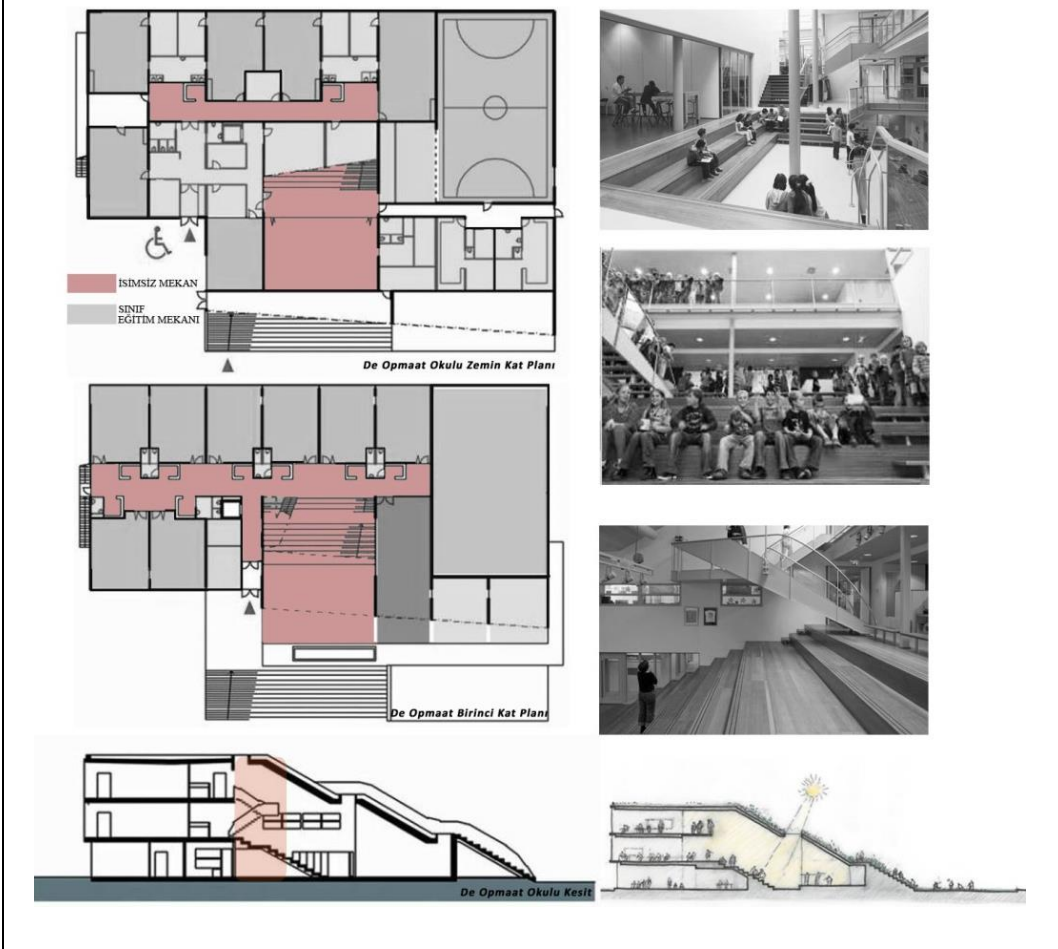
Föy 3: De Spil Okulları'nın 'İsimsiz Mekanlar' Üzerinden Değerlendirilmesi		
De Spil/ Extended Schools, Arnhem, Olanda		2004- 2007
Herman Hertzberger		3960 m <sup>2</sup>
Yapının dışındaki İmkan / İsimsiz Mekanlar		Eğitim yapısı dışında yer alan yapısal bileşenler kullanıcıya buluşma, dinlenme ve bekleme eylemlerine imkan verir. Yapının çeperlerinde tasarlanan tanımlı boşluk farklı eylemlere imkan tanır.
Yapının içindeki İmkan / İsimsiz Mekanlar		Merdiven holünün genişmesiyle oluşan <b>basamaklar</b> , eylem ve etkinlik açısından kullanıcı ve mekana farklı imkanlar sağlar.
Esnek Mekan		Merdiven holünün genişletilmiş olması toplanma, öğrenme gibi farklı eylemlere imkan tanır, bu esnek zeminde kamusal sokak ve meydanlar sosyal alan özelliği kazanır.  Bu yapıda anaokulu, ilkokul ve spor birimine hizmet veren 3 mekan bulunmaktadır. Bir arada olma mekansal adaptasyon ve sürdürülebilirlik sağlamaktadır.

**Kaynak:** *Space and Learning*, Herman Hertzberger, 2008 /  
*Alle Scholen*, Herman Hertzberger, 2009, URL-13

**Tablo. 4.8.** Arnhem De Opmaat Okulu / 2004 / Herman Hertzberger


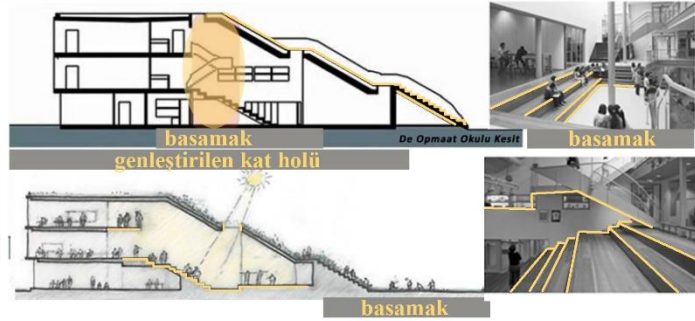
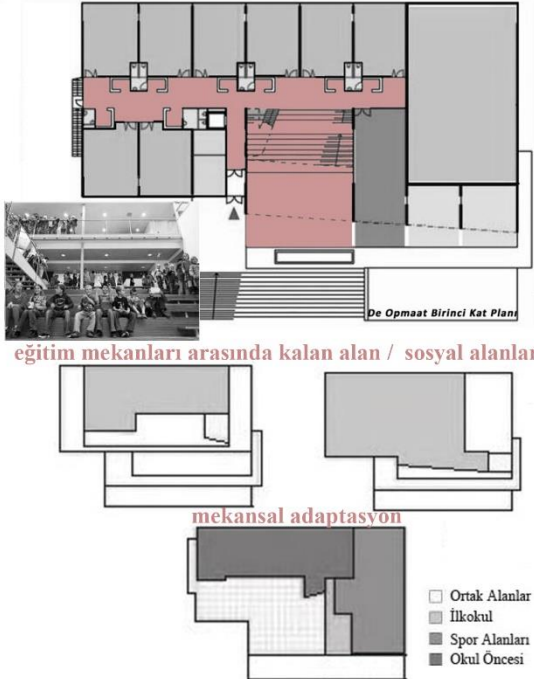


De Opmaat okulu dış cepheden bir parkın devamı izlenimi vermektedir (Hertzberger, 2009). İç mekanda oluşturulan mimari çözümler **isimsiz mekanların** oluşumuna imkan tanımaktadır. Merdiven holünün genişletilmiş olması mekana esneklik kazandırır ve toplanma işlevine imkan verir. Toplanma birimi sınıflara arasında kalan alanın genişletilmesi ile oluşturulmuştur. Gün ışığı bu mekanda önemsenmiştir (Hertzberger, 2009). Dış mekandan yapıya girişte tasarlanan **basamaklar**, erişilebilirlik dışında, bir gösteriyi izlemek açısından eylemin farklılaştığı yerdir (Hertzberger,2008).



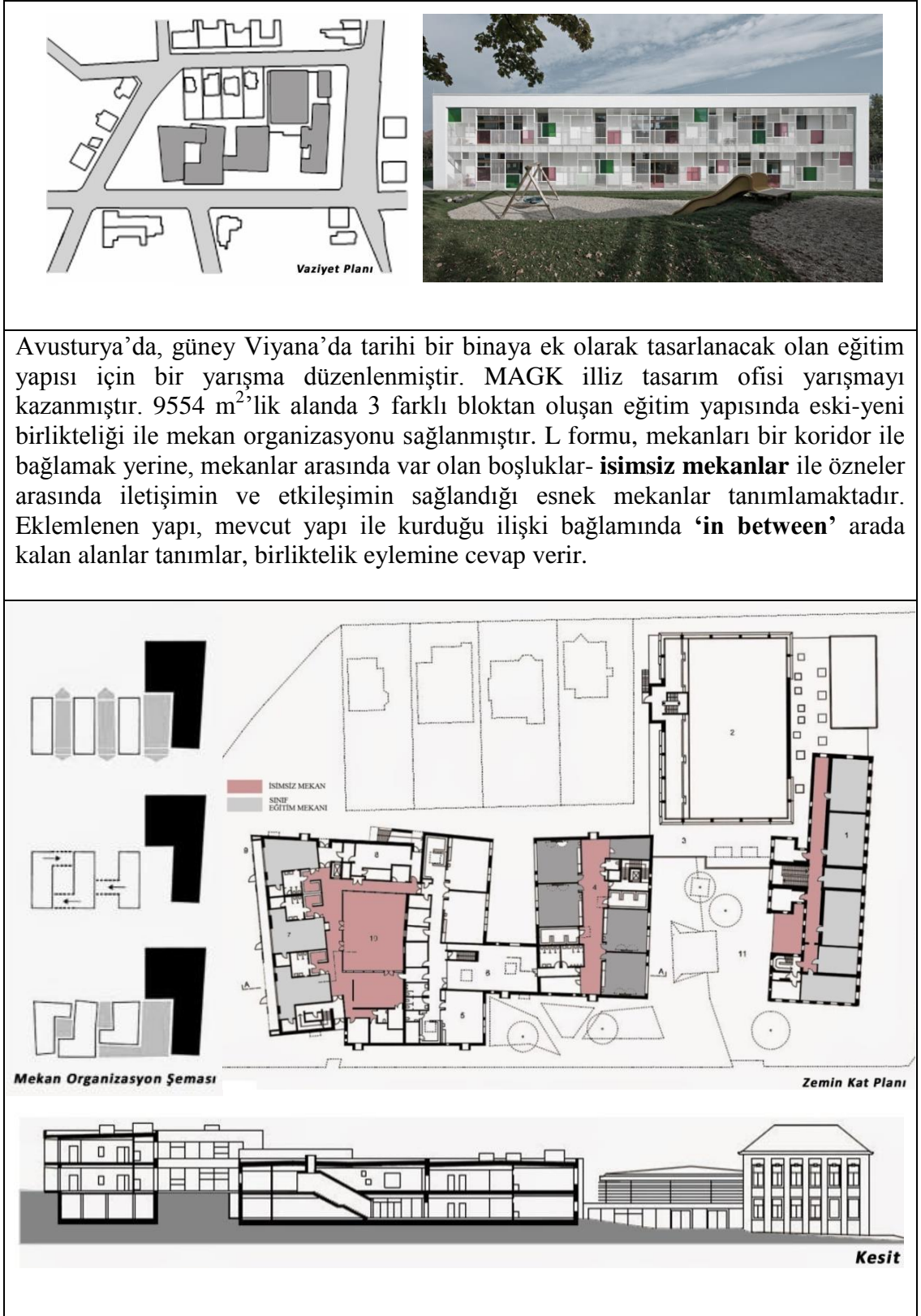
**Kaynak:** *Space and Learning*, Herman Hertzberger, 2008  
*Alle Scholen*, Herman Hertzberger, 2009, URL-13

**Tablo 4.9.** Analiz Föyü De Opmaat Okulu

Föy 4: De Opmaat Okulu'nun 'İsimsiz Mekanlar' Üzerinden Değerlendirilmesi		
De Opmaat/ Extended Schools, Arnhem, Olanda		2004- 2007
Herman Hertzberger		3230 m <sup>2</sup>
Yapının dışındaki İmkan / İsimsiz Mekanlar	 <p>Yapı çevresinde var olan parkın devamı izlenimini sürdürür. Yapıya girişte tasarlanan basamaklar erişilebilirlik dışında farklı eylemlere imkan tanır. Basamaklar ve oturma birimleri imkan / isimsiz mekandır.</p>	
Yapının içindeki İmkan / İsimsiz Mekanlar	 <p>Yapıda iç ve dış mekanda yer alan basamaklar ve merdiven holünün genişletilmiş olması toplanma, öğrenme gibi farklı eylemlere imkan tanır.</p>	
Esnek Mekan	 <p><b>Giriş holünün</b> genişletilmiş olması toplanma, öğrenme gibi farklı eylemlere imkan tanınmanın yanında mekana esneklik özelliği kazandırır. Yapılar arasında kalan alan kamusal sokak gibidir ve meydanlaşır.</p> <p>Bu yapıda da anaokulu, ilkokul ve spor birimine hizmet veren 3 mekan bulunmaktadır. Mekanların birlikteliği adaptasyon ve sürdürülebilirlik ile sağlanmıştır.</p> <p><b>eğitim mekanları arasında kalan alan / sosyal alanlar</b></p> <p><b>mekansal adaptasyon</b></p> <p>□ Ortak Alanlar ■ İlkokul ■ Spor Alanları ■ Okul Öncesi</p>	



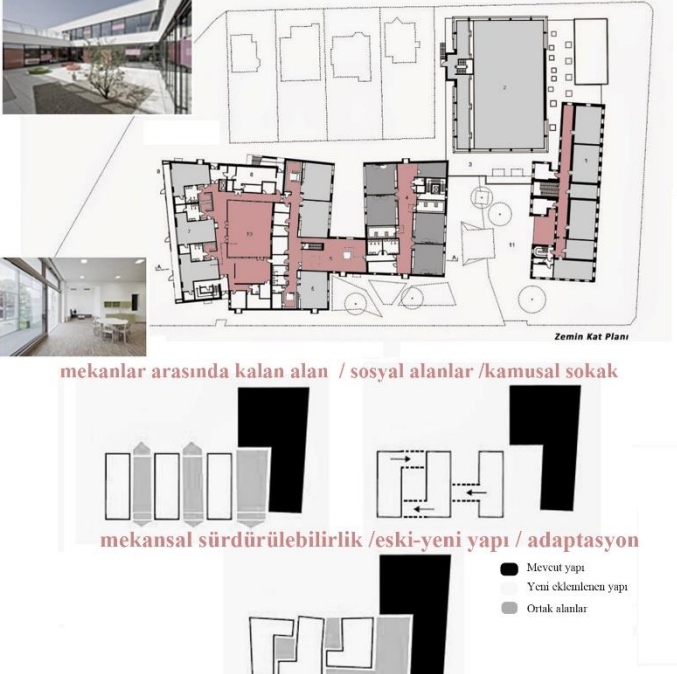
**Kaynak:** *Space and Learning, Herman Hertzberger, 2008*  
*Alle Scholen, Herman Hertzberger, 2009, URL-13*

**Tablo. 4.10.** *Viyana Childcare Center Maria Enzerdorf Anaokulu / 2012/*  
*MAGK illiz tasarım ofisi*



**Kaynak:** URL-14

**Tablo 4.11.:** Analiz Föyü Childcare Centre Maria Enzerdorf Anaokulu

Föy : Childcare Centre Maria Enzerdorf Anaokulu'nun 'İsimsiz Mekanlar' Üzerinden Değerlendirilmesi		
Avusturya		2012
MAGK İlliz		9554 m <sup>2</sup>
Yapının dışındaki İmkan / İsimsiz Mekanlar	 <p>yapılar arasında tasarlanan tanımlı boşluk</p> <p>Vaziyet Planı</p> <p>dış mekan aktivite alanları</p>	Yapılar arasında tasarlanan boşluklar 'avlu' karakterindedir ve sosyal alanlardır, imkan / isimsiz mekanlardır.
Yapının içindeki İmkan / İsimsiz Mekanlar	 <p>genleştirilen kat holü / kot farkı / imkan</p> <p>Kesit</p> <p>tasarlanan boşluk avlu/iç bahçe</p>	Merdiven holünün kütleler arası geçişi sağlamanın yanında, genişletilmesi toplanma gibi eylemlere imkan tanır. Tasarlanmış boşluk olan avlu imkandır, aktivite alan olarak kullanılmaktadır
Esnek Mekan	 <p>mekanlar arasında kalan alan / sosyal alanlar /kamusal sokak</p> <p>Zemin Kat Planı</p> <p>mekansal sürdürülebilirlik /eski-yeni yapı / adaptasyon</p> <p>● Mevcut yapı ● Yeni eklenen yapı ● Ortak alanlar</p>	Yapı eklenerek eski yapıyı koruyarak mekansal büyüme yaşamış ve bu bağlamda mekanlar arasında esnek iç ve dış mekanlar oluşmuştur. Mekanlar arası kalan alan sosyal mekanlardır.  Mekansal sürdürülebilirlik eski yeni birlikteliği ile kurgulanmıştır. Esnek mekansal çözümler mekansal adaptasyonu sağlamıştır.

**Kaynak:** URL-14



## 4.2. Türkiye'deki Okulöncesi Eğitim Yapılarında Mimari Programın İncelenmesi

### 4.2.1. Meb Tip Proje Örnekleri / Analizler

Ülkemizdeki okulöncesi eğitim yapıları, büyük çoğunlukla Çevre ve Şehircilik Bakanlığı'nın şartnamelerine göre hazırlanmış tekdüze projelerin ürünüdür. Farklı mimari dillerin eklemelerle birlikteliğini sürdürdüğü binaların sayısı ise gün geçtikçe artmaktadır (Yürekli, 2004, s. 147). Türkiye'deki okulöncesi eğitim yapılarının ele alındığı bu başlıkta bakanlıklar tarafından hazırlanan ve belediyeler tarafından hazırlatılan projeler üzerinden analizler yapılacaktır.




**Tablo 4.12.** Tip projeler, Beş Derslikli Öğrenim Eğitim Yapısı /2009 / MEB



2012 yılında 4+4+4 eğitim sistemine geçilmiştir. Bu proje, MEB tarafından üretilen tip projelerden biridir. Zemin+2 katlı yapıda beş derslik bulunmaktadır. Bir sirkülasyon alanı olarak tariflenen kat holü ve merdivenler, katlar arasında erişim elemanı olarak tariflebilir. Eğitim yapısında yapılan bu tip mekanlar ve eğitim sistemi ile yakın zamanlı planlanmıştır. Bu binada için yapılan mimari program analizi gerek mekan organizasyonu açısından, gerekse kullanıcıya sağladığı imkanlar açısından zayıf bir karaktere sahiptir. Aynılaşan eğitim mekanları içerisindeki sosyal alanlar yetersizdir. Beş derslikli tip anaokulunun uygulanmış / yapılaşmış örneklerine ulaşamamıştır.

**Kaynak:** Kamu Hizmetinde Mimarlığa Tanıklık 9, (2012), Tmmob Mimarlar Odası

**Tablo 4.13. : Analiz Föyü Beş Derslikli Öğrenim Yapısı**

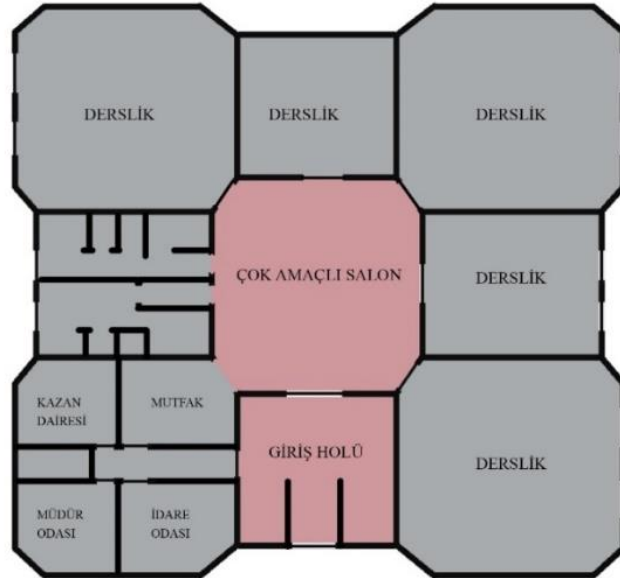
Föy : Büyük Tip Anaokulu'nun 'İsimsiz Mekanlar' Üzerinden Değerlendirilmesi		
Türkiye		2009
Milli Eğitim Bakanlığı		
Yapının dışındaki İmkan / İsimsiz Mekanlar	 <p>tasarlanmamış boşluk / detaysız mimari çözümler</p>	<p>Okulöncesi eğitim yapısı tip proje olarak tasarlandığı için yer ile kurduğu ilişkisi zayıftır.</p> <p>Bahçede kotunda tasarlanmış boşluklar imkan/ isimsiz mekan bulunmamaktadır.</p>
Yapının içindeki İmkan / İsimsiz Mekanlar	 <p>Zemin Kat Planı</p>	<p>Okulöncesi eğitim yapısında farklı eylemlere imkan veren yapı bileşenlerine tasarımda yer verilmemiştir.</p>
Esnek Mekan	 <p>Zemin Kat Planı</p> <p>mekanlar arasında kalan alan / sosyal alanlar / detaysız mimari çözümler</p>	<p>Yapı eklenerek çoğalamamaktadır.</p> <p>Esnek mekanlara tasarımda yer verilmemiştir. Mekansal sürdürülebilirlik yoktur.</p>

**Kaynak:** Kamu Hizmetinde Mimarlığa Tanıklık 9, (2012)

**Tablo 4.14.** Manisa Saruhanlı Anaokulu/ 2000 / Bayındırlık ve İskan Bakanlığı



Bu tip projeler, fiziksel olarak 530 m<sup>2</sup> alanda tek kat üzerine; 5 derslik, 1 çok amaçlı salon, 1 mutfak, 1 müdür odası, 1 öğretmenler odasından oluşmaktadır. **'Yıldız tip proje'** olarak yapılan Manisa Saruhanlı Anaokulu mimari program çözümlemesi analiz edildiğinde, çevre ile kurduğu ilişki dikkate alınmadan, tip proje olarak hazırlanmıştır. Mekan organizasyonu açısından ele alındığında kullanım işlevi olarak, mekanlar arasında kalan alan, çok amaçlı salon olarak adlandırılmıştır. 2 tip derslik, mekan içerisinde tekrar edilerek plan kurgusu oluşturulmuştur. Bu tip proje, Kayseri Hikmet Madazlı Anaokulu, Mersin Bahriye Anaokulu ve Mardin Artuklu Ortaköy Hasan Lami Anaokulu'da da uygulanmıştır. Yer ile kurduğu ilişki bağlamında yeniden ele alınması gereken bu projeler, çevre koşulları (iklim, topografya, vb.) parametrelerine bağlı olarak mekansal bağlam açısından zayıftır.



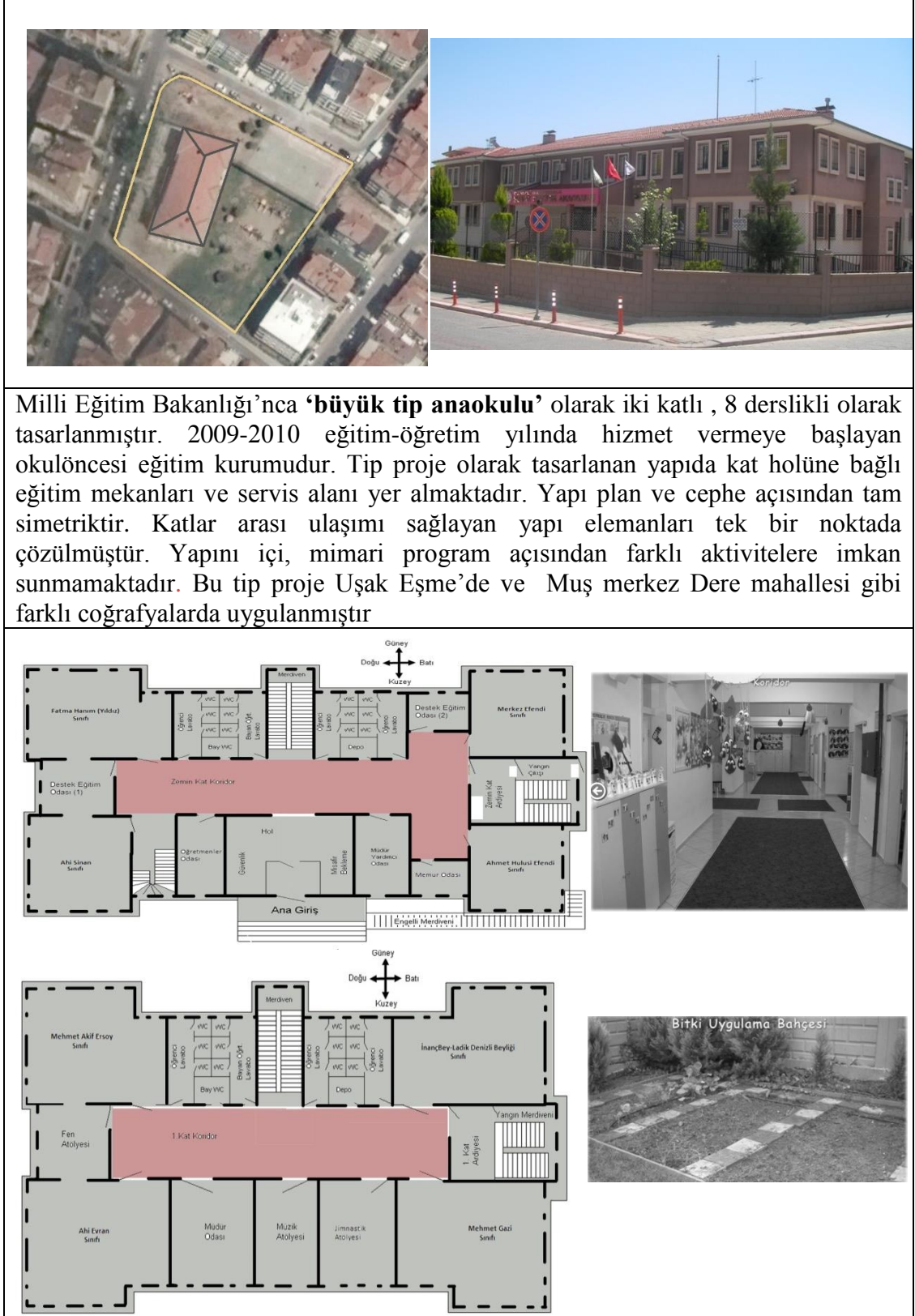
**Kaynak:** Manisa Saruhanlı Anaokulu'ndan resmi izin ile alınan görseller grafikleştirilmiştir.

**Tablo 4.15. Analiz Föyü Yıldız Tip Anaokulu**

Föy : Yıldız Tip Proje Anaokulu'nun 'İsimsiz Mekanlar' Üzerinden Değerlendirilmesi		
Türkiye Manisa / Mardin / Kayseri / Mersin		2000
Bayındırlık ve İskan Bakanlığı		530 m <sup>2</sup>
Yapının dışındaki İmkan / İsimsiz Mekanlar		Okulöncesi eğitim yapısı, tip proje olarak tasarlandığı için 'yer' ile ilişki kuramamaktadır. Bahçede zemin kotundan yüksekte tutulan çevrelenmiş zemin toplanma oturma imkanı yaratabilmektedir.
Yapının içindeki İmkan / İsimsiz Mekanlar		Yapının içinde toplanma gibi farklı eylemlere olanak tanıma potansiyeli olan çok amaçlı salonda, isimsiz mekan / imkan tasarımına yer verilmemiştir .
Esnek Mekan		Yapı, birimlerin eklenerek çoğalmasına uygun değildir .




**Kaynak:** Manisa Saruhanlı Anaokulu'ndan resmi izin ile alınan görseller grafikleştirilmiştir.

**Tablo 4.16.** *Denizli Şenay Öztürk Anaokulu / 2009/ MEB*



**Kaynak:** *Kamu Hizmetinde Mimarlığa Tanıklık 9, (2012), Tmmob Mimarlar Odası, Denizli Şenay Öztürk Anaokulu'ndan resmi izin ile alınan görseller grafikleştirilmiştir.*

**Tablo 4.17. : Analiz Föyü Büyük Tip Anaokulu**

Föy : Büyük Tip Anaokulu'nun 'İsimsiz Mekanlar' Üzerinden Değerlendirilmesi		
Türkiye		2009
Milli Eğitim Bakanlığı		
Yapının dışındaki İmkan / İsimsiz Mekanlar	 <p>basamak / kot farkı</p>	Okulöncesi eğitim yapısı tip proje olarak tasarlandığı için yer ile kurduğu ilişkisi zayıftır. Bahçede zemin kotuna girişte tasarlanan basamaklar toplanma imkanı yaratabilmektedir.
Yapının içindeki İmkan / İsimsiz Mekanlar	 <p>imkan potansiyeli olan kat holü</p>	Ortak hol etrafında saçaklanan mekanların çokluğu nedeniyle sadece sirkülasyon elemanı görevi görmektedir. Holün bir miktar genişmesi 'imkan'a dönüşebilir bir potansiyele sahip olmakla birlikte gün ışığından yoksun çözümü bu durumu engellemektedir.
Esnek Mekan	 <p>mekanlar arasında kalan alan / yetersiz sosyal alanlar / detaysız mimari çözümler</p>	Büyük tip anaokulunda mimari program çözümlemesi, dersliklerin kalıplaşmış bir şekilde sıralanması ile oluşturulmuştur. Mekansal sürdürülebilirlik söz konusu olamamıştır. Eklemlenerek büyüme mümkün değildir.

**Kaynak:** Kamu Hizmetinde Mimarlığa Tanıklık 9, (2012), Tmmob Mimarlar Odası, Denizli Şenay Öztürk Anaokulu'ndan resmi izin ile alınan görseller grafikleştirilmiştir.

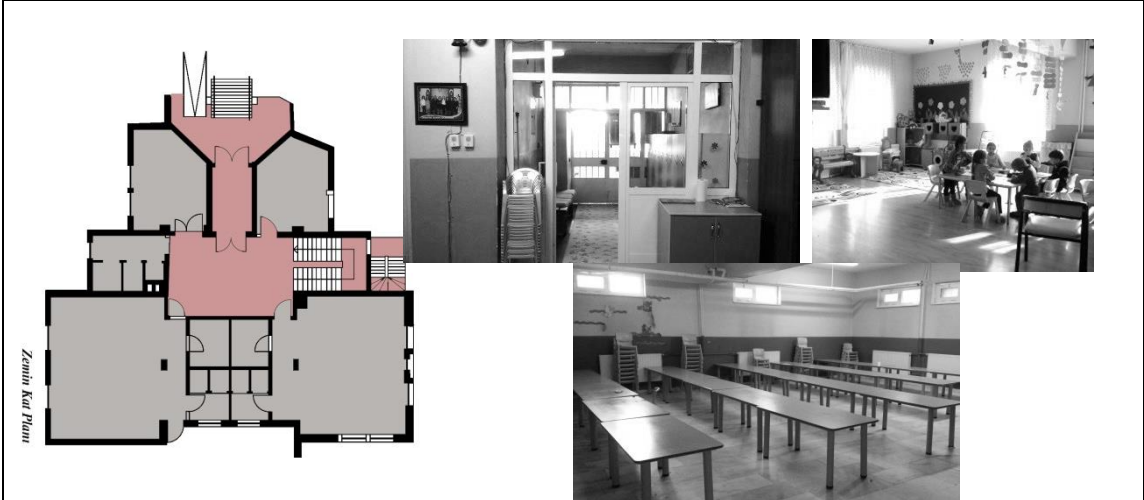
#### 4.2.2. Kamu Kurumu ve Vakıflara Ait Okulöncesi Eğitim Yapıları Örneklemeleri ve Analizler

Bu başlıkta incelenen uygulanmış seçili okulöncesi eğitim kurumu örnekleri, bir tasarımcı tarafından tasarlanmıştır. Çevre ile kurdukları ilişki bağlamında, farklılaşan planlama anlayışına sahiptirler.

**Tablo 4.18.** *Muğla- Yatağan Zübeyde Hanım Anaokulu/ 2001 / Muğla Bayındırlık ve İskan Müdürlüğü*


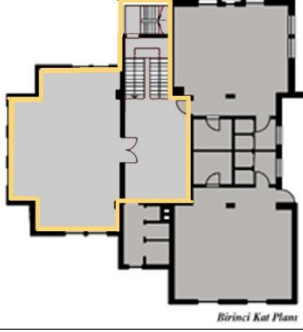



Zübeyde Hanım Anaokulu 2001 yılında hizmet vermeye başlamış olup, bölgedeki kamu kurumu tarafından tasarlanmıştır. Bahçe ile ilişkilenebilen binaya girişteki yapı elemanları (merdivenler-rampa) 3-6 yaş grubu için uygun ergonomik ölçüde tasarlanmamıştır. Derslikleri birbirlerine bağlayan kat holü sadece sirkülasyonu sağlamakta, kullanıcıya farklı imkanlar sunamamaktadır. Yapıda katlar arasında ulaşım imkanı veren merdivenler bir noktada çözümlenmiş ve tek bir işleve karşılık verebilmektedir. Binanın tasarımı esnek kullanıma imkan vermemektedir. Dersliklerin içerisinde çözülmüş olan ıslak hacimler 3-6 yaş grubundaki çocuklar için gereklilik olup, tasarımda bu detaylara yer verilmiştir. Kullanıcıların birbirleri ile olan iletişim gereksinimleri arka planda tutulmuş olup, derslikler kendi içinde ayrı çalışan mekanlar olarak tasarlanmıştır.



**Kaynak:** *Zübeyde Hanım Anokulu'ndan resmi izin ile alınan görseller grafikleştirilmiştir.*

**Tablo 4.19.** Analiz Föyü Muğla Yatağan Zübeyde Hanım Anaokulu

Föy : Muğla-Yatağan Zübeyde Hanım Anaokulu'nun 'İsimsiz Mekanlar' Üzerinden Değerlendirilmesi		
Türkiye		2001
Muğla Bayındırlık ve İskan Müdürlüğü		
Yapının dışındaki İmkan / İsimsiz Mekanlar	 <p>İmkan / isimsiz mekan potansiyeli aktivite alanları</p>	Dış mekanda kurgulanan aktivite alanları kullanıcı ergonomisine uygun çözümlenmediği için imkan oluşturmamaktadır.
Yapının içindeki İmkan / İsimsiz Mekanlar	 <p>Birinci Kat Planı</p>	Karanlık hol imkan olanağı tanıyacak bir büyüklüğe sahip değildir. İçeride kapalı bahçe ile ilişki kuramayan bir şema mevcuttur. Çok amaçlı salon mekansal bağlamda halle dahil olsaydı aydınlık bir holle genişletilerek çok değerli alternatif kullanımlara olanak tanıyabilirdi.
Esnek Mekan	 <p>Zemin Kat Planı Birinci Kat Planı</p> <p>mekanlar arasında kalan alan / yetersiz sosyal alanlar / detaysız mimari çözümler</p>	Yapı, kullanıcının çeşitli aktiviteler yapmasına imkan tanıyan esnek mekan kurgusunu taşımamaktadır. Eklemlenerek çoğalabilmeye imkan veren esnek mekan organizasyonu yoktur.

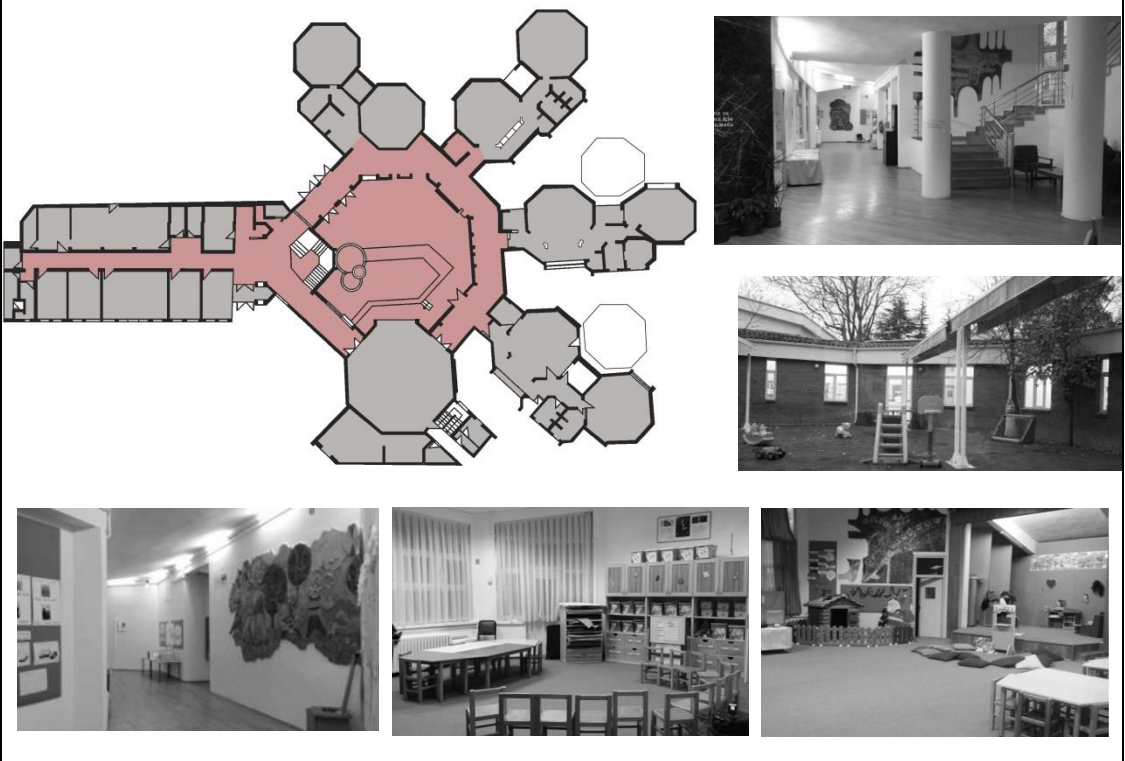
**Kaynak:** Zübeyde Hanım Anokulu'ndan resmi izin ile alınan görseller grafikleştirilmiştir.



**Tablo 4.20.** *Eskişehir İşitme Engelli Çocuklar Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi / 1979/ Anadolu Üniversitesi*

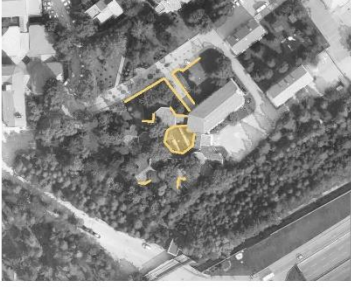


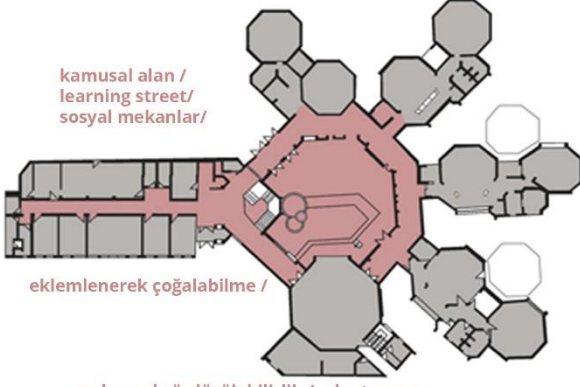



İçem, işitme engelli çocukların gelişimini destekleyen, bir eğitim modeli oluşturmak amacıyla başlayan bir projenin ürünüdür. Anadolu Üniversitesi bünyesinde 1979 yılında kurulmuştur. Bu eğitim modeli yaklaşımı, Avrupa'dan örnek alınarak uygulanmıştır. İngiltere'den uzmanlar gelerek burada verilen eğitime destek olmuşlardır. Montessori eğitim yaklaşımı sahip ilk anaokulu olan "Casa Dei Bambini" gibi benzer yaklaşımlar ile eğitime başlamıştır. Bu okullarda, engelli ve engelsiz bireyler bir arada öğrenim görmekte ve kaynaştırma programlarına yer verilmektedir. Yapı, mimari program açısından ele alındığında; dersliklerin herkesin kullanıma açık olan giriş holüne, merdivenlere, koridorlara ve iç bahçeye yönlendirilmesi amaçlanmıştır. Derslikler ve koridorlar imkan ve esneklik taşımaktadır. Yapıda yer alan çok amaçlı salon ise ortak mekanda yer almaktadır.



**Kaynak:** *Eskişehir İçem'den resmi izin ile alınan görseller grafikleştirilmiştir.*

**Tablo 4.21. Analiz Föyü Eskişehir İçem Eğitim Yapısı**

Föy : Eskişehir İçem Eğitim Yapısı'nın 'İsimsiz Mekanlar' Üzerinden Değerlendirilmesi	
Türkiye	1979-1994
Anadolu Üniversitesi Personelleri	
Yapının dışındaki İmkan / İsimsiz Mekanlar	  <p>mekanlar arası alan / avlu</p>
Yapının içindeki İmkan / İsimsiz Mekanlar	 <p>giriş holü</p> <p>giriş holü kamusal sokak / isimsiz mekan</p>
Esnek Mekan	 <p>kamusal alan / learning street/ sosyal mekanlar/</p> <p>eklemlenerek çoğalabilme /</p> <p>mekansal sürdürülebilirlik / adaptasyon</p> 

**Kaynak:** Eskişehir İçem'den resmi izin ile alınan görseller grafikleştirilmiştir.

**Tablo 4.22.** Ankara Orta Doğu Teknik Üniversitesi Yuva ve Anaokulu/  
1983/ Odtü Personeli

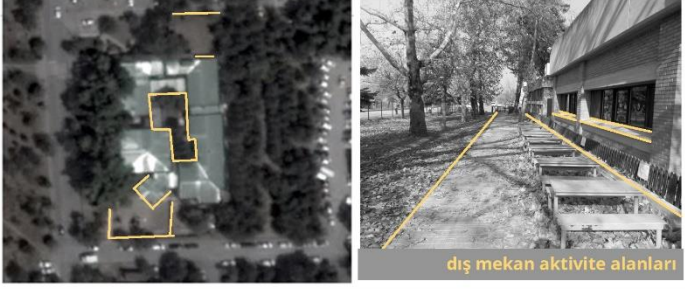




1980 yılında üniversitedeki personelinin iş gücü kullanılarak, ihale edilmeden yapılan bir projedir. Zaman içerisinde (1983-1992-1994) değişen ihtiyaçlar çerçevesinde yapıya eklenen birimler olmuştur. Yapı mimari program açısından yaşayan ortak mekanlara ve dersliklere sahiptir. Giriş bölümünde tasarlanan sirkülasyon elemanları (merdivenler) 3-6 yaş arası çocuklar için uygun ergonomide değildir. Yıllar içerisinde değişen ihtiyaçlar paralelinde binaya yapılan müdahaleler, kısmi olarak olarak bir takım mekansal problemleri beraberinde getirmiştir. İç bahçe ve yapının çevresinde olan bahçe ile ilişkilenen mekanlarda, çocukların farklı etkinlikler aracılığıyla öğrenmeleri sağlanmaktadır.



**Kaynak.** Odtü Anaokulu'dan resmi izin ile alınan görseller grafikleştirilmiştir / URL-15

**Tablo 4.23.** Analiz Föyü Odtü Yuva ve Anaokulu

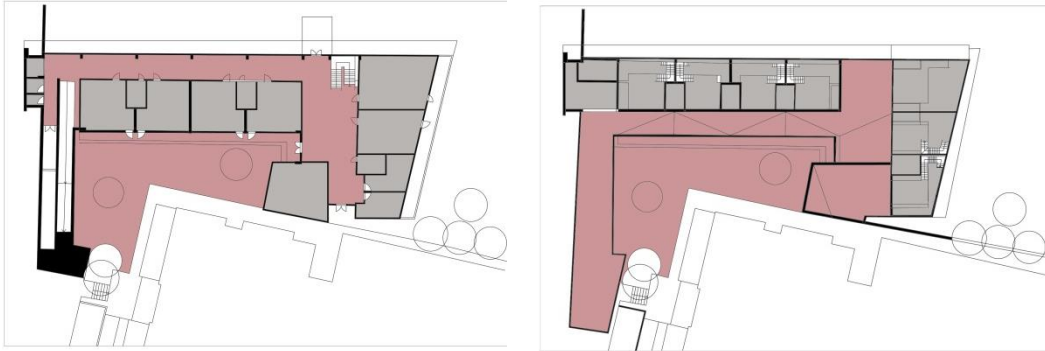
Föy : Ankara Odtü Yuva ve Anaokulu'nun 'İsimsiz Mekanlar' Üzerinden Değerlendirilmesi	
Türkiye	1983-1994
Odtü Personelleri	
Yapının dışındaki İmkan / İsimsiz Mekanlar	 <p>dış mekan aktivite alanları</p> <p>Farklı yaş grubundan çocukların eğitim gördüğü kampüs niteliğinde bir alan içerisinde olan yapıda, dış mekanda aktivite alanları, oturma birimleri ve tasarlanmış çevre imkan / isimsiz mekandır.</p>
Yapının içindeki İmkan / İsimsiz Mekanlar	 <p>giriş holü / sergi holü</p> <p>basamaklar</p> <p>Yapıda, iç mekan dış mekan ile ilişkilendirilmiş olup, mekanlar arasında geçişi sağlayan kat holleri bir sergi holüne dönüşmüştür. Kamusal mekan potansiyeli olan bu alanlar birer imkandır.</p>
Esnek Mekan	 <p>eklemlenerek çoğalabilme / esnek mekan</p> <p>kamusal alan / learning street/ sosyal mekanlar/ esnek mekan</p> <p>1983-1994 yılları arasındaki yapı planlarına ulaşılammıştır.</p> <p>Çeşitli aktivitelere imkan tanıyan iç bahçe ile mekan esneklik karakteri kazanmıştır.</p> <p>Mekansal sürdürülebilirlik 1983-1994 yılları arasında eklemeler yapılarak sağlanmıştır.</p>

**Kaynak:** Odtü Yuva ve Anaokulu'dan resmi izin ile alınan görseller grafikleştirilmiştir.

**Tablo 4.24.** *Ankara Odtü Geliştirme Vakfı Okulları Anaokulu / 2013 / Eren Başak*



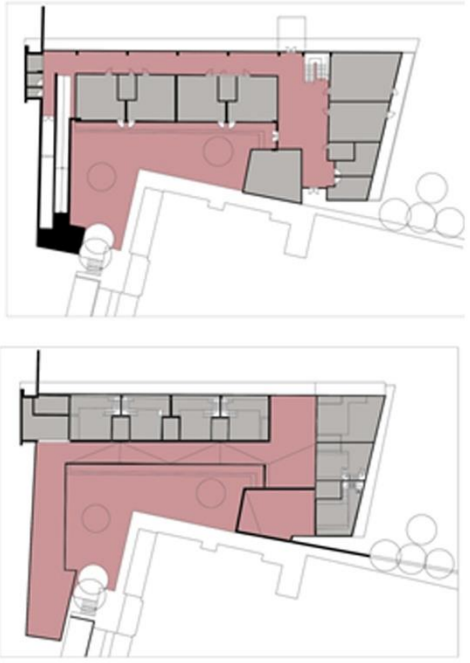


Ankara Odtü geliştirme vakfı okulları, anaokulu binası, mimar Eren Başak tarafından tasarlanmıştır. Yapı, 2013 yılında kullanıma açılmıştır. Bir kampüs niteliğinde tasarlanan (lise-ortaöğretim-ilköğretim-anaokulu) bu yapılar, ortak mekanlar ile ilişkilenebilir. Okulöncesi eğitim yapısı çeşitli eylemlere imkan veren, mekanlar arasında kalan avlu gibi ortak alanlara sahiptir. Geçiş holleri aynı zamanda çocukların çalışmalarını sergiledikleri alan niteliğindedir. Dersliklerin açıldığı iç bahçe ve çok amaçlı alanının dış mekan ile ilişkili olması, mekanın sahip olduğu imkanları artırmaktadır. Dersliklerin üst kotunda uyku odaları tasarlanmıştır. Derslikler içerisinde ıslak hacim çözümlenmeleri yapılmıştır. Yapı mekansal esneklik ve imkan açısından, zenginlikler taşımaktadır.



**Kaynak:** *Odtü Geliştirme Vakfı Okulları Anaokulu'dan resmi izin ile alınan görseller grafikleştirilmiştir.*

**Tablo 4.25.** Analiz Föyü Ankara Odtü Geliştirme Vakfı Okulları Anaokulu

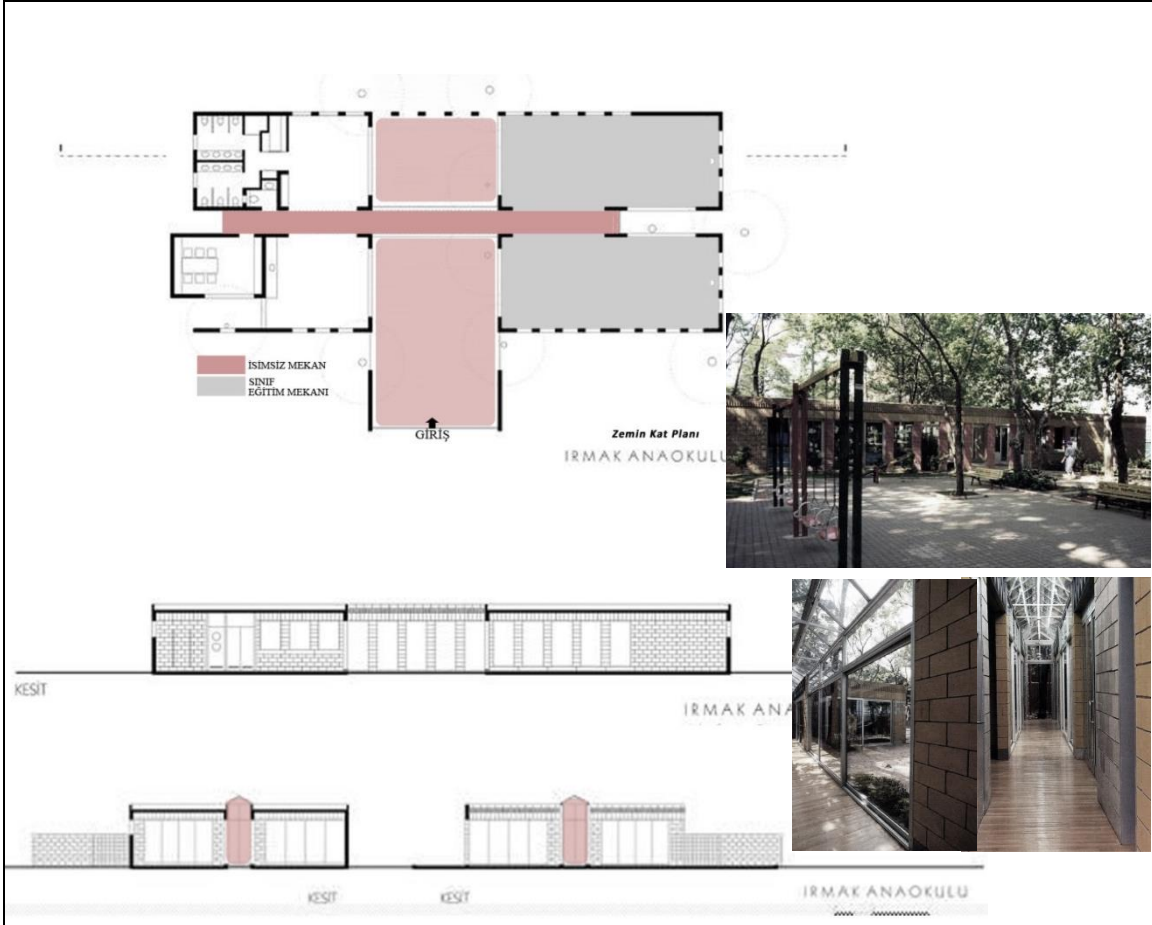
Föy : Ankara Odtü Geliştirme Vakfı Okulları Anaokulu'nun <b>İsimsiz Mekanlar'</b> Üzerinden Değerlendirilmesi		
Türkiye		2013
Eren Başak		
Yapının dışındaki İmkan / İsimsiz Mekanlar	 <p>avlu, tasarlanmış boşluk dış mekan aktivite alanları</p>	Farklı yaş grubundan çocukların eğitim gördüğü kampüs niteliğinde bir alan içerisinde olan yapıda, mekanlar arası alandaki iç bahçe, tasarlanmış bir boşluk olup imkan / isimsiz mekandır.
Yapının içindeki İmkan / İsimsiz Mekanlar	 <p>giriş holü / sergi holü basamaklar / rampalar</p>	Yapıda, iç mekan dış mekan ile ilişkilendirilmiş olup, katlar arasında geçişi sağlayan rampalar bir sergi holüne dönüşmüştür.
Esnek Mekan	 <p>kamusal alan / learning street/ sosyal mekanlar/ meydanlar</p> <p>eklemlenerek çoğalabilme / esnek mekan / yapının içi ve dışı temas noktaları</p>	Çeşitli aktivitelere imkan tanıyan iç bahçe ve kat holleri esnek mekan karakteri kazanmıştır.  Giriş holü, esnek mekan karakterinde olup farklı eylemlere imkan tanır ve mekansal sürdürülebilirlik tariflenebilir.

**Kaynak:** Odtü Geliştirme Vakfı Okulları Anaokulu'dan resmi izin ile alınan görseller grafikleştirilmiştir.

**Tablo 4.26.** *İstanbul Irmak Anaokulu / 1998 / Nevzat Sayın*



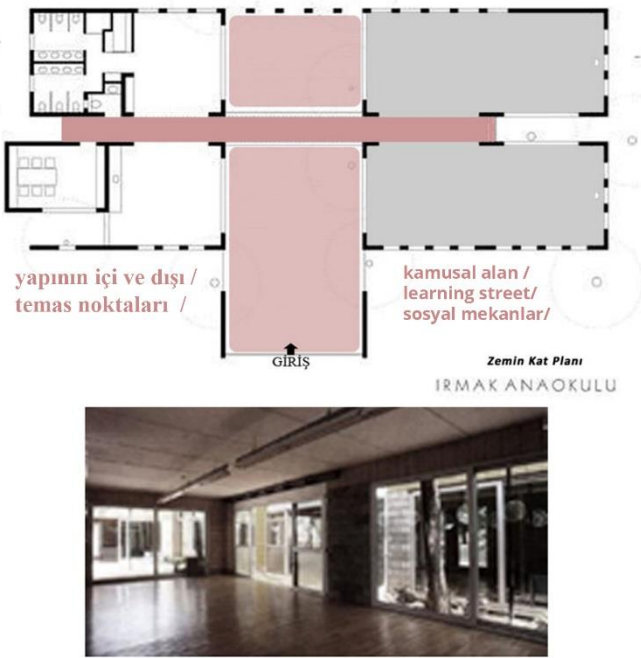


Irmak Anaokulu tasarımı Nevzat Sayın tarafından tasarlanmış olup, 1997-98 yılları arasında yapı kullanıma açılmıştır. 240 m<sup>2</sup> alana oturmuş olan yapı, 20x20x40 cm'lik beton bloklardan oluşmaktadır. Girişte bırakılan tanımlı boşluk ve mekanlar arasında geçişte kalan sızıntı alan, farklı eylemlere imkan tanır. Dışarıdan bakıldığında delikli duvarlardan oluşan yapı, içeriden bakıldığında ise yalnızca tanımlı bir boşluğu tariflemektedir (Sayın,1998).



**Kaynak:** *Nevzat Sayın Mimarlık Hizmetleri*

**Tablo 4.27.** Analiz Föyü İstanbul Irmak Anaokulu

Föy : İstanbul Irmak Anaokulu'nun 'İsimsiz Mekanlar' Üzerinden Değerlendirilmesi	
Türkiye	1998
Nevzat Sayın	246 m <sup>2</sup>
Yapının dışındaki İmkan / İsimsiz Mekanlar	 <p>dış mekan aktivite alanları tasarlanmış boşluk / doğanın imkanları</p> <p>Farklı yaş grubundan çocukların eğitim gördüğü kampüs niteliğinde bir alan içerisinde olan yapıda, dış mekanda aktivite alanları, oturma birimleri ve tasarlanmış çevre imkan / isimsiz mekandır.</p>
Yapının içindeki İmkan / İsimsiz Mekanlar	 <p>giriş holü / sergi holü mekanlar arası alan büyük boşluklu mekanlar</p> <p>Farklı yaş grubundan çocukların eğitim gördüğü kampüs niteliğinde bir alan içerisinde olan yapıda, iç mekan dış mekan ile ilişkilendirilmiştir. Kabul mekanı olan giriş holü genişletirilmiştir ve isimsiz mekandır.</p>
Esnek Mekan	 <p>yapının içi ve dışı / temas noktaları /</p> <p>kamusal alan / learning street/ sosyal mekanlar/</p> <p>GİRİŞ</p> <p>Zemin Kat Planı IRMAK ANAOKULU</p> <p>Yapıda, birimler eklenerek çoğalabilme potansiyeli taşımaktadır ve esnek mekanlara tasarımda yer verilmiştir.</p> <p>Mekan esnek karakter kurgusunda tasarlanmıştır. Mekanlar arası dar bir sokaktır ve giriş bir meydandır.</p>

**Kaynak:** Nevzat Sayın Mimarlık Hizmetleri



### 4.3. Analiz Föylerinin Değerlendirmesi

Okulöncesi eğitim yapılarında mimari programın karşılaştırmalı örneklerle incelendiği bu bölümde; Avrupa okulları, kamu okulları ve vakıflar/özel okullarının analizi yapılmıştır. Ele alınan okulöncesi eğitim yapıları örnekleri; çevre ile kurduğu ilişki, mekanın imkanı ve esnek mekan bağlamında irdelenerek, analiz föyleri hazırlanmıştır. Tez çalışmasında incelenen örnekler, yapılan analizler bağlamında irdelendiğinde burada elde edilen tespitler maddeler halinde aktarılmıştır.

- Avrupa okullarında yapılan analizlerin çoğunluğu, tasarımcı Herman Hertzberger'in eğitim yapıları üzerinden irdenmiştir. Eğitim yaklaşımı ile birlikte ele alınan bu yapılar, etrafında var olan çevre ile ilişkilendirilip kendi mekansal çepçevrelerini kullanıcının aktivitelerine uygun mekanlara/alanlara dönüştürmüştür. Kullanıcıların birbirleriyle olan etkileşimi; yapıda tasarlanan nişler, basamaklar, kat hollerinin genişmesi ile isimsiz mekanlar/imkanlar çerçevesinde gelişmektedir. Tasarımcının yapısal büyümeyi öngördüğü mekan organizasyonunda, esnekliği ve sürdürülebilirliği eklemlenen mekanlar ile sağladığı görülmüştür.
- Türkiye'de kamu kurumları tarafından şartnamaya uygun tip proje olarak hazırlanan yapılarda, tekdüze mimari program çözümlenmeleri tekrarlanarak hayata geçirilmiştir. Okulöncesi tip eğitim yapısı projeleri, çevresiyle ilişki kuramamaktadır. Farklı eylemlere imkan veren, yapı bileşenlerinin mekansal çözümlenmesi yapılmamıştır. Esneklik ve mekansal sürdürülebilirlik açısından; kat holü, derslikler, giriş holü, vb. mekanlara yeterli çözümler getirilememiştir.
- Vakıflar ve özel kurumlar tarafından yaptırılan okulöncesi eğitim yapılarında; kampüs niteliğinde bir çevrede konumlanan yapıların dış mekan ile ilişkilendiği gözlenmektedir. Farklı eylemlere imkan veren mekanlara bu yapılarda yer verilmiştir. Esnek mekan karakterinde mekansal çözümlenmelere sahip giriş holü ve kat holleri bulunmaktadır. Aynı zamanda bazı yapılarda, bir zaman kesiti içerisinde yapısal eklemlenmeler ile mekansal sürdürülebilirliğin potansiyeli, değerlendirilmiş ve uygulanmıştır.

Çalışmanın bu bölümünde okulöncesi eğitim yapıları örnekleri üzerinden yapılan analizler, mimari program bağlamında ele alınarak değerlendirilmiştir ve hedeflenen sonuca kaynak olmuştur.

## 5. SONUÇ

Okulöncesi eğitim mekanlarının mimari program açısından yeniden ele alındığı bu tez çalışmasında; klasik eğitimde eleştirilen “öğreten merkezli yaklaşım” yerine, eğitimin ve bireylerin birlikte evrimleştiği “epistemolojik yaklaşım”ların benimsenmesi gerektiği düşünülmektedir. Her yapının tasarım sürecinde mimari program açısından yeniden ele alınması gerektiği kanısına varılmıştır. Okulöncesi eğitim içeriğinde, her yıl yenilik kazandırılmadan uygulanan sistemler yerine, eğitim yaklaşımları referans alınarak, farklı deneme-yanılma yöntemleri kullanılarak eğitimin ve eğitilen bireylerin geliştirilebileceği düşünülmektedir.

Avrupa ülkelerinin benimsedikleri eğitim yaklaşımları, eğitim kurumları ve mekansal çözümlenmelerde önemli bir yer tutmaktadır. Günümüzde birçok ülkede, bu eğitim modelleri uygulanmaktadır. 3-6 yaş arası eğitim alan çocukların ait oldukları mekanda kendilerini ifade edebilmelerine mimarlık ve yapılaşmış çevre katkı sağlamaktadır.

Montessori eğitim anlayışı fikri, tüm çocuklar için ‘ev hayatı idaresi’ olarak adlandırılan, günlük alışkanlıkların kazandırılmasını amaçlamaktadır. Bu sebeplerden dolayı çocukların daha çok çevreleriyle ilişki kurmakta (ilgilenmekte) ve gelişen bu bireylerin yaşadıkları çevreye karşı farkındalıkları güçlenmektedir. Her çocuk kendi bitkisini yanında getirmekte ve onun ile ilgilenmektedir. Montessori konseptinde, çocuğun bitkisini sulaması, toprağını tazelemesi, bitkinin ihtiyaçlarını karşılaması, çocuğun çevreye karşı duyarlılık ve farkındalık kazanmasını amaçlar. Hertzberger’in tasarladığı eğitim mekanlarında, çocuğa ait odak birimler olan sınıflar; sanki küçük evler gibi, okulun antresi boyunca, ortak bir caddede özerk bölümler olarak tasarlanmıştır. Öğretmenler, her evde çocuklar ile birlikte yaşayan annelerdir. Bu yüzden alanın nasıl görüldüğü ve nasıl bir atmosfere sahip olduğu önem taşımaktadır. Çocukların gelişimleri için oldukça mantıklı bu tasarım anlayışı, tıpkı evlerini temiz tutma alışkanlıklarını kazandırmak gibi çocukların yaşadıkları, buldukları çevreyi temiz tutma alışkanlıkları kazanmasında etkili olmaktadır. (Hertzberger, 2009).

Türkiye’de okulöncesi eğitim sistemi üzerine çağın gereksinimlerine uygun yapılan yazılı açıklamalar ve aynılaştırılarak üretilen mekanlar, söylem ve eylemin iki farklı perspektifte değerlendirildiği sonucunu ortaya koymaktadır. Okulöncesi eğitimin ve

yapılarının, birbirleriyle etkileşim içerisinde olması ve mekanın çocuğu eğitecek nitelikte tasarlanması gerekmektedir.

Günümüz dünyasında gelişen teknoloji ile birlikte hayatın her alanında yaşanan değişimler hız kazanmakta ve bu değişime uyum zorlaşmaktadır. Tasarımın, tasarım sürecinin bir uzantısı olduğu yönündeki yaklaşım çerçevesinde, mimari programın (ihtiyaç programlarının) tektipleşmesinden doğan, aynılaşan yapılar üretilebilmektedir. Mimari programın yeniden düşünülmesi, yorumlanması ile tasarlanan mekan kurgusu ise kullanıcının öğrenme eylemine katkı sağlamaktadır. Mimari program bağlamı açısından, mekanın esnek karaktere sahip olması ve farklı mekansal imkanlar taşıması tasarımın önemli bir parçasıdır. Çevre ile kurulan ilişki iç ve dış mekanı birbirine bağlayan kurgu ve detaylar, yapıyı soyut ve somut açıdan güçlendirmektedir. Tasarım sürecinde; plan ve kesitin birlikte tasarlanması ve üçüncü boyutta tasarımın düşünülmesi, sirkülasyon alanlarının genişletilmesi, giriş ve kat hollerinin nişlerle detaylandırılması yaşayan mekanları aynı zamanda sürdürülebilir kılmaktadır.

Okulöncesi eğitim yapıları üzerine yapılan analizler, teorik deneyimsel altlık olarak değerlendirilebilir. Bu çalışma, yaşanan değişimlere uyum sağlayan, esnek, farklı imkanlara olanak tanıyan, sürdürülebilir eğitim yapıları tasarlanması için ortak bir zemin hazırlamaktadır. Eğitimin mimarlıkla, mimarlığın hayatla, hayatın bugünle ve yarınla diyalektik ilişkisi yarının geleceğini kurgulamaktadır.

Eğitim yapıları, çevre ile kurduğu ilişkiden en küçük yapı detayına kadar eğitim yaklaşımı ile birbirini tamamlamalıdır. Gelecek dünyanın inşasında, eğitimcilerin, tasarımcıların ve birçok farklı disiplinin entegre olarak çalışmasını gerekmektedir.

Bu tez çalışmasının, yeni inşaa edilecek olan okulöncesi eğitim yapıları için farklı mekan organizasyonlarının oluşturulmasına olanak sağlayan çalışmalara altlık olması hedeflenmiştir. Ülkemizde uygulanan eğitim politikalarının değişkenliği bağlamında kamu kurumlarınca hazırlanan ve hazırlatılan tip proje uygulamaları eleştiri noktası olmuştur. Bu yaklaşım yerine, çeşitli mimari denemeler yapılarak tasarlanan mekan organizasyonlarının oluşturulması önerisi getirilmiştir.

## KAYNAKÇA

- Ak, N. (2006). “Geleceğin konutu” tasarımında ortaya çıkan kavramların belirlenmesi, Yüksek lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Akarsu, F. (1984). “*Piaget’ye göre Çocukta Mekan Kavramının Gelişimi*” , Mimarlık Dergisi 1984, s.31-33
- Akyüz, Y.(2014). *Türk Eğitim Tarihi*, Pegem Akademi, Ankara.
- Akdağ, B. (2006). *Alternatif Eğitim Modelleri*, Zil ve Tenefüs Dergisi, sayı: 6
- Alexander, C. (1977). *A pattern language*, New York : Oxford university press.
- Altınok, Z.H. (2007). Belirsizlikten doğan esneklik kavramının konut iç mekan ve donatı elemanları tasarımına etkileri, Yüksek lisans Tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Anlı, A. (2005). Okulöncesi Eğitim Merkezleri: Bağdat Caddesi Alan Çalışması, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aral, N. Kandır, A. ve Yaşar, M. (2002). *Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı : (36-72 aylık çocuklar için)*. 2. Baskı. İstanbul: Ya-Pa.
- Arslan, M. (2008). *Günümüzde Montessori Pedagojisi*, Milli Eğitim Bakanlığı Dergisi, sayı:177, s. 65-79.
- Atlı, S. (2013). Türkiye’de ve Avrupa birliği ülkelerinde uygulanan okul öncesi eğitim programları, *Eğitimde Politika Analizi Dergisi*, 2 (2), 56-76.
- Aytaç, K. (2009). *Avrupa Eğitim Tarihi Genel Bir Bakış*, Ankara: Doğubatı Yayınları.
- Bayhan, P. ve Bencik, S. (2008). Erken çocukluk dönemi programlarından Waldorf yaklaşımına genel bir bakış. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 15 -25
- Bekman, S. ve C. F. Gürlesel. (2005). *Doğru Başlangıç: Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim*, TÜSİAD Yayın No: TÜSİAD-T/2005-05/396, İstanbul.
- Bergeijk, H. (1999). “*Eklemlendirmeler*” *Herman Hertzberger dosyası*. Arredamento Mimarlık, Haziran 1999, s. 43-45.
- Berk, L.E. ve Meyers, A.B. (2013). *The role of make – believe play in the development of executive function* , American Journal of Play, Fall
- Budak, C. (1999). “*Yaşamla Barışık Bir Modernizm*” *Herman Hertzberger dosyası*. Arredamento Mimarlık, Haziran 1999, s.52-56.

- Cahan, E.D. (1989). *Past Caring A History of U.S. Preschool Care and Education for the Poor, 1820–1965*, National Center For Children In Poverty, Columbia University
- Celbiş, Ü. (2014). Bauhaus'un alman tasarım kültürüne etkileri, A. Artun ve E. Aliçavuşoğlu, *Bauhaus: modernleşmenin tasarımı Türkiye'de mimarlık, sanat, tasarım eğitimi ve bauhaus içinde* (s. 169-181). İstanbul: İletişim yayınları.
- Cherry, E. (1999). *Programming for design from theory to practice*, Canada: John Wiley& Sons, Inc.
- Chiaria, J.D., Crosbie, J.M. (1973), *Time-saver standarts for building types*, Boston : McGraw-Hill.
- Civaroğlu, A. (2004). Çocuk Mekanları Tasarlamak: Ana ve İlköğretim Yapıları, *Mimar.ist Dergisi*, s. 38-39
- Curtis W. J. R. (1996). *Modern architecture since 1900*, Phaidon Press,
- Colquhoun, A. (2005). *Mimari eleştiri yazıları*, (Çev: A. Cengizhan). Ankara : Şevki Vanlı Mimarlık Vakfı.
- Condras, U. (1991), *20. yüzyıl mimarisinde program ve manifestolar*, (Çev: S. Yavuz). Ankara : Şevki Vanlı Mimarlık Vakfı
- Demircioğlu, K. (1997). Çok Amaçlı Salonların, Esneklik Açısından İncelenmesi, Yüksek lisans Tezi, Mimar Sinan Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Derman, M.T. ve Başal, H.A. (2010). Cumhuriyetin ilanından günümüze Türkiye'de okulöncesi eğitim ve ilköğretimde niceliksel ve niteliksel gelişmeler, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3 (11), 560-569
- Duerk, D.P. (1993). *Architectural programming information management for design*, Canada: John Wiley& Sons, Inc.
- Durakoğlu, A. (2010). Maria Montessori'ye Göre Çocuğun Doğası Ve Eğitimi, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Edwards, P.C. (2002). *Three approaches from Europe: Waldorf, Montessori and Reggio Emilia*, *Early childhood Research and Practise*, v.4, n.1
- European Commission/EACEA/Eurydice, (2015). Early Childhood Education and Care Systems in Europe. National Information Sheets – 2014/15. Eurydice Facts and Figures. Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Grabow, S. ve Spreckelmeyer,K., (2015). *The Architecture of Use: Aesthetics and Function in Architectural Design*, United Kingdom-New York : Taylor Francis Ltd.
- Güleş, F. (2012). 4. Bölüm. Montessori Eğitiminde Program ve Planlar. E. Ç. Wilbrandt (Ed.), *Okul öncesi eğitimde montessori yaklaşımı*, Kök Yayıncılık, Ankara

- Gür, Ş. ve Düzenli, H. (2004). İlköğretim okullarında "Boş zaman" kavramı, *Mimar.ist Dergisi*, s. 46-53
- Gür, Ş. ve Zorlu, T. (2002). *Çocuk Mekanları*, İstanbul : Yem Yayınları
- Gürkan, T. (Tarihsiz). Avrupa Ülkelerinde Okulöncesi Eğitim ve İlköğretim, <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler40/513/6352.pdf>
- Gürkan, T. (Tarihsiz). Finlandiya'da okulöncesi eğitim, <http://dergiler.ankara.edu.tr/tammetin.php?id=6060>
- Hertzberger, H. (1991). *Lessons for students in architecture*, Rotterdam: 010 Publishers
- Hertzberger, H. (2008). *Space and learning lessons in architecture 3*, Rotterdam: 010 Publishers
- Hertzberger, H. (2009). *The schools of Herman Hertzberger alle scholen*, Rotterdam: 010 Publishers
- Heynen, H. (2011). *Mimarlık ve modernite bir eleştiri*, (Çev: N. Bahçekapılı ve R. Oğdül). İstanbul: Versus Yayınevi.
- Kahn, I. L. (1998). *Öğrencilerle söyleşiler*, (Çev. N. Dikbaş) İstanbul: Yem Yayın
- Kalıpçı, S. (2008). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uygulamalarında Benimsedikleri Eğitimsel Yaklaşımları Belirleme, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kammerman, S.B. ( 2006). A Global History Of Early Childhood Education And Care, 2007/ED/EFA/MRT/PI/19
- Kay, İ. (2013). Zamanda barınan tasarım: Çocuklar için etkin öğrenme mekanları oluşturmak, Yüksek lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kepekcioglu, M.B. (2007). Fonksiyonel esneklik üzerine kavramsal bir değerlendirme, Yüksek lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Koç, Y. (1994). Mekan ve nesne, İstanbul Üniversitesi felsefe arkivi dergisi, 29, s. 13-20
- Lefaivre, L., de Roode, I. (2002). *Aldo van Eyck: The Playgrounds and the City*, Rotterdam : Nai Publishers.
- Littlefield, D. (1968). *Metric Handbook Planning and Design Data*, Oxford: The Architecture Press.
- Mazıoğlu, M. (2009). "20. Yüzyıla Damgasını Vuran İki Mimar: Louis Kahn ve Frank Lloyd Wright" , Kasım- Aralık
- Neufert, E. (1936). *Yapı tasarım bilgisi*, Berlin: Bauwelt

- Moore, M. (Yönetmen). (2015). Where to invade next. (Film). United states: A dog eat dog films production. Img films.
- Oğuzkan, Ş. , Oral, G. , (1993). *Okulöncesi Eğitimi*. Milli Eğitim Basımevi, İstanbul
- Oktay, A. (2004). Yaşamın sihirli yılları: okul öncesi dönem. (5. baskı). İstanbul: Epsilon Yayıncılık
- Pena, W.P. ve Parschall, S.A. (2001). *Problem seeking an architectural programming primer*, (4. baskı), New York: John Wiley& Sons, Inc.
- Piaget, J. (1988), *Çocukta Dünya Tasarımı*, (Çev: R. Uğurel-Şemin), İstanbul: Muya Yayınevi
- Piaget, J. ve Inhelder, B. (1967). *The child's conception of space*, The Northon History, USA
- Poyraz, H. ve Dere, H. (2003). *Okulöncesi Eğitimin İlke veYöntemleri*. 2. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık
- Sağlam, M. (1999). *Avrupa ülkelerinin eğitim sistemleri*, T.C. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eskişehir.
- Samur, A.Ö. (2012). 1. Bölüm. Maria Montessori'nin Hayatı, Montessori Yönteminin Tarihsel Gelişimi ve İlkeleri. E. Ç. Wilbrandt (Ed.), *Okul öncesi eğitimde montessori yaklaşımı*, Kök Yayıncılık, Ankara.
- Sebesteyen, G. (1978). What do we mean by flexibility and variability systems, *Building Research and Practice*, November-December, 370-372
- Sivri, H., 1986, Okulöncesi Eğitim ve Anaokulları, Araştırma Raporu No: Fbe/Mim-86-Ar 21, İzmir
- Soygeniş, S. (2015). *Mimarlık düşünmek düşlemek*, İstanbul : Yem Yayınları.
- Strauven, F. (2007). *Aldo van Eyck – Shaping the new reality from the in-between to the aesthetics of number*, CCA Mellon Lectures
- Şener, E., (2001). Okul öncesi eğitim merkezleri için değişebilir/ dönüşebilir/esnek bir 'fiziksel çevre modeli', Doktora Tezi, İ.T.Ü. Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul'dan aktaran Babaoğlu, N.Ş. (2007). Okulöncesi Eğitim Merkezleri: Antalya Şehri, Lara-Arapsuyu Dokuma/Çallı/Bayındır Semtleri Alan Çalışması. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, s.33.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı (2012). Kamu hizmetinde mimarlığa tanıklık-9, TMMOB Mimarlar Odası Ankara Şubesi.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. (2013). Okulöncesi Eğitim Programı

- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. (2013). *Okul Öncesi Eğitimi Programı*. Ankara
- Tapan, M. (1972). Prefabrike Elemanlarla Yapımda Esneklik veya Değişkenlik Sorunu, YAK Bülteni, İTÜ Mimarlık Fakültesi, İstanbul.
- Tepeli,K. (2012). 2. Bölüm. Montessori Yaklaşımında Çocuğun Gelişimi ve Eğitimi. E. Ç. Wilbrandt (Ed.), *Okul öncesi eğitimde montessori yaklaşımı*, Kök Yayıncılık, Ankara.
- Togay, N. (2002). *Modern Mimarlığın öncüleri dizisi 4, Louis I. Kahn ve Tarih*, İstanbul: Boyut Yayın Grubu
- Tutt, P. ve Adler, D. (1979), *Metric Handbook Planning and Design Data*, Oxford: The Architecture Press.
- Türk, E.C. (2011). Osmanlı Devleti'nde okulöncesi eğitim, *Milli Eğitim*, 192, 160-173
- UNESCO, *Early Childhood Care and Education* (2012), UNESCO Bangkok
- Ural, O. ve Ramazan, O. (2007). Türkiye'de Okul Öncesi Eğitimin Dünü ve Bugünü. E. S. Özdemir, H. Bacanlı ve M. Sözer (Ed.), *Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim Ve İlköğretim Sistemi Temel Sorunlar Ve Çözüm Önerileri* içinde (s. 11-61). Ankara :Türk Eğitim Derneği.
- Uzun, O. (2006). İşlevsellik ve esneklik kavramlarının salon iç mekan ve donanımı boyutunda analizi, Yüksek lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yavuz, M.F. (2005). Mimaride niş kavramı, Yüksek lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yıldırım, C.M. (2008). Avrupa birliği ülkelerinde ve Türkiye'de okulöncesi eğitim, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7, 25, 091-110
- Yürekli, H. ve Yürekli, F. (2004). *Mimarlık bir entelektüel bir enerji alanı* , Yapı Yayın, İstanbul.
14. Milli Eğitim Şurası . (1993). T.C. Millî Eğitim Bakanlığı
18. Millî Eğitim Şûrası. (2010). T.C. Millî Eğitim Bakanlığı
19. Millî Eğitim Şûrası. (2014). T.C. Millî Eğitim Bakanlığı

**URL-1:**

[http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_bts&view=bts&kategori1=veritbn&kelimesec=241629](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&view=bts&kategori1=veritbn&kelimesec=241629), Erişim Tarihi: (17.02.2016)

**URL-2:**

[http://www.newworldencyclopedia.org/entry/Preschool\\_education](http://www.newworldencyclopedia.org/entry/Preschool_education), Erişim Tarihi: (17.02.2016)



**URL-3:**

<http://www.radikal.com.tr/fotogaleri/radikalist/en-guzel-sozleriyle-dilinden-cocuklari-dusurmeyen-aturk-1342037-4/> Erişim Tarihi: (21.02.2016)

**URL-4:**

<http://www.meb.gov.tr/19-mill-egitim-srasi-sona-erdi/haber/7594/tr>  
Erişim Tarihi: (17.03.2016)

**URL-5:**

<http://froebel-museum.de/pages/en/friedrich-froebel/life-and-works.php?lang=EN>, Erişim Tarihi: (14.11.2015)

**URL-6:**

<http://www.montessori.org.tr/montessori/montessori-nedir/> ve  
[https://en.wikipedia.org/wiki/Maria\\_Montessori](https://en.wikipedia.org/wiki/Maria_Montessori), Erişim Tarihi: (15.01.2016)

**URL-7:**

<http://slideplayer.biz.tr/slide/2733266/> Erişim Tarihi: (22.02.2016)

**URL-8:**

<http://www.inspiremontessoriconsulting.com/vibrantwanderings.com>,  
Erişim Tarihi: (14.11.2015)

**URL-9:**

<http://www.egitimpedia.com/dunyanin-en-sasirtici-egitim-sistemi-finlandiya>  
Erişim Tarihi:(13.02.2016)

**URL-10:**

<http://laborarchitecture.tumblr.com/> Erişim Tarihi: (24.06.2016)

**URL-11:**

[http://www.architectureweek.com/cgi-bin/awimage?dir=2012/0704&article=gn\\_1-2.html&image=14975\\_image\\_7.jpg](http://www.architectureweek.com/cgi-bin/awimage?dir=2012/0704&article=gn_1-2.html&image=14975_image_7.jpg) Erişim Tarihi: (11.11.2015)

**URL-12:**

<https://www.surveymonkey.com/r/RS5K3SF> Erişim Tarihi: (12.12.2015)

**URL-13:**

[www.korizorzor.com/hertzbergerpdf](http://www.korizorzor.com/hertzbergerpdf), Erişim Tarihi: (11.05.2016)

**URL-14:**

<http://www.designboom.com/architecture/magk-illiz-architektur-childcare-center-maria-enzersdorf/> <http://archidose.blogspot.com.tr/2012/02/childcare-center.html>, Erişim Tarihi: (11.06.2016)

**URL-15:**

<http://yuva.metu.edu.tr/tarihce> , Erişim Tarihi: (11.11.2015)