

**İLKOKUL MEKANLARININ
ÇOCUK GELİŞİMİ VE MEKAN ALGISINA
ETKİLERİNİN DEĞERLENDİRMESİ**

Özlem KURT
Yüksek Lisans Tezi
İç Mimarlık Anasanat Dalı
Anadolu Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü
Haziran, 2016

**İLKOKUL MEKANLARININ ÇOCUK GELİŞİMİ VE MEKAN ALGISINA
ETKİLERİNİN DEĞERLENDİRMESİ**

Özlem KURT

YÜKSEK LİSANS

Anasanat Dalı

Danışman: Prof. Dr. Meral NALÇAKAN

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü

Haziran, 2016

ÖZET

İLKOKUL MEKANLARININ ÇOCUK GELİŞİMİ VE MEKAN ALGISINA ETKİLERİNİN DEĞERLENDİRMESİ

Özlem Kurt

İç Mimarlık Anasanat Dalı

Anadolu Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, Haziran 2016

Danışman: Profesör Doktor Meral Nalçakan

Çocuk, fiziksel olarak ilk kez eğitim gereksinimi için yuvasından ayrılır. Okul öncesi eğitimi ülkemizde zorunlu olmaması nedeniyle çocukların önemli bir bölümü bu fiziksel ayrılmayı ilköğretim eğitimine başlarken yaşar. Etkileşime girdikleri bu yeni çevre, çocukların gelişim süreçlerinde önemli karşılıklar bulur. Çocuğun yaşadığı bu deneyim, yalnızca okul binalarını değil, okulun bahçesini, yakın çevreyi ve çocuğun okula yaklaşım güzergahını kapsar. Çalışmada öncelikle çocuk gelişim süreçleri incelenerek, mekan tasarımcısı gözüyle, kullanıcı olarak çocuğu yakından tanımak amaçlanmıştır. İlköğretim eğitiminde kullanılan yenilikçi eğitim-öğretim yaklaşımları araştırılmış, bunların çocuk-mekan-mobilya ilişkileri incelenmiştir. Çalışmanın kavramsal alt yapısını çevre psikolojisi ve çocuğun mekan algısı oluşturur. Çocukların mekan algısını gözlemlemek ve değerlendirmek amacıyla sınıf içinde bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada; tezde belirtilen ölçütlere göre Eskişehir’de seçilmiş olan dört farklı ilkokulda, ikinci ve üçüncü sınıf düzeyindeki çocuklardan okullarını resimler yoluyla anlatmaları istenmiştir. Çocukların resimleri üzerinden yapılan çalışma, ilkokul mekanlarının, onların algı süreçlerindeki karşılıklarını değerlendirmeyi amaçlar. Sonuç olarak ilkokul mekanlarının, çocuğun gelişiminde ve tüm yaşamında kalıcı etkileri olduğu vurgulanmış, tasarımcıların ve bu alanda çalışan kişilerin konu üzerine farkındalığını arttırmak hedeflenmiştir.

Anahtar Kelimeler: İlkokul Mekanları, İlkokul Çevreleri, Çocuk ve Okul, Çocuğun Mekan Algısı, Çocuk Gelişimi ve Okul, Mekan Psikolojisi, Çevresel Psikoloji.

ABSTRACT

EVALUATION OF THE EFFECTS OF CHILD DEVELOPMENT AND SPACE PERCEPTION OF PRIMARY SCHOOL PLACES

Özlem Kurt

Proficiency in Art in Interior Design

Anadolu University Graduate School of Fine Arts, June 2016

Advisor: Professor Doctor Meral Nalçakan

Children are physically separated from home for the first time for education requirement. An important part of pre-school children in our country, because of the national regulations for optional pre-school education, experiences this physical separation when primary school education begins. This new environment in which they interact, find important provisions in children's development. This process of experience of child is not only about the school building, also includes the school's garden, the surroundings, the environment providing school approach. In this study, child development primarily examined, now that aimed to get to know the child user closely. In the context of space, innovative educational approaches that used in primary school education have been investigated and their relationships between child, furniture and space. In this thesis formed the conceptual infrastructure of environmental psychology. A field study was organised to support the work with the observation method. In Eskisehir, among four different elementary schools based on specific criterias determined in thesis, the second and third grade children at the school were asked to tell their schools by making some pictures. Through children's pictures, has tried to make an assessment about primary school places in their perception process. As a result, emphasized that the school environment has lifelong lasting effects on child's development, and aimed to raise awareness on the issues of the designers and people working in this field.

Key words: Primary School Spaces, Primary School Environments, Children and School, The Child's Perception of Space, Children Development and School, Psychology of Space, Environmental Psychology.

24.06.2016

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tez/proje çalışmamın bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumunda bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal tespit programıyla 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.

Özlem KURT

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Özlem KURT'un "**İlkokul Mekanlarının Çocuk Gelişimi ve Mekan Algısına Etkilerinin Değerlendirmesi**" başlıklı tezi **24 Haziran 2016** tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca, **İç Mimarlık Anasanat Dalı Yüksek Lisans** tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Prof. Dr. Meral NALÇAKAN
Üye : Doç. Dr. Özge CORDAN
Üye : Yrd. Doç. Dr. Özlem MUMCU UÇAR

Prof. Sıdika Sibel SEVİM
Anadolu Üniversitesi
Güzel Sanatlar Enstitüsü Müdürü

ÖNSÖZ

Geleceğimizin yetişkin bireyleri olan çocuklar ve ilkokulları konu alan bu çalışmanın önsözüne John Dewey'in ünlü cümlesi ile başlamak isterim: "Eğitim hayata hazırlık değildir. Eğitim hayatın ta kendisidir". Çocukların hayatları öncelikle okullarda, okul bahçelerinde, sokaklarda ve şehirlerimizde geçer. Onların sağlıklı çevrelerde büyümesi için tasarımcılar olarak her birimizin sorumlulukları vardır. Tasarım disiplinleri alanlarında çalışmakta olan meslek bireyleri olarak bu bilinç ve hassasiyetle onların dünyalarına eğilmeyi, onların pencerelerinden dünyaya bakmayı denememizin gerekli olduğu inancındayım.

Öncelikle tez çalışmam sürecinde paylaştığı fikirleri, bilgileri ve açtığı yeni bakış açıları ile çalışmamı geliştirmeme katkı ve yönlendirmeleri, gösterdiği anlayışı ve sabrı için değerli tez danışmanım Prof. Dr. Meral Nalçakan'a teşekkürlerimi sunarım. Çalışma sürecimde destekleriyle yanımda olan sevgili arkadaşlarım; Zeynep Uygur'a, meslektaşım Mehmet Alhan'a, çalışma arkadaşım Enes Can Kılıç'a, anneme, babama, bu süreçte gösterdiği anlayış ve sabır ile yanımda olan sevgili kardeşim Önder Kurt'a ve desteğini hissettiren tüm arkadaş ve yakınlarıma en içten teşekkürlerimi sunarım.

Bu tez çalışmasına olan önemli katkı ve yardımlarından dolayı, Eskişehir Mustafa Kemal İlkokulu öğretmenlerinden Lutfiye Başkut, Eskişehir Adalet İlkokulu öğretmenlerinden Necdet Demirhan, TED Eskişehir Koleji öğretmenlerinden Bahar Berkay ve Eskişehir Aziz Bolel İlkokulu öğretmenlerinden Müzeyyen Eker'e, ayrıca okulların idarecilerine ve yaptıkları resimlerle en özel desteği veren 3-A, 3-C, 2-C ve 2-A sınıflarındaki birbirinden değerli çocuklara çok teşekkür ederim.

Araştırma Görevlisi Özlem Kurt

İÇİNDEKİLER

ÖZET	ii
ABSTRACT	iii
ÖNSÖZ	iv
ÖZGEÇMİŞ	v
İÇİNDEKİLER	vi
GÖRSELLER LİSTESİ	ix
ŞEMALAR LİSTESİ	xiv
TABLolar LİSTESİ	xv
EKLER LİSTESİ	xvi
1. GİRİŞ	1
2. OKUL MEKANI VE KULLANICI OLARAK ÇOCUK	4
2.1 Mekan Olarak Okul ve Çocuk İlişkisi	4
2.2 Çocuk Kullanıcı	8
2.2.1 Fiziksel Gereksinimler	10
2.2.2 Psikolojik Gereksinimler	11
2.3 Bölüm Değerlendirmesi	13
3. ÇOCUK GELİŞİM PSİKOLOJİSİ	14
3.1 Gelişimle İlgili Temel Kavramlar	14
3.2 Çocuk Gelişim Süreçleri	17
3.2.1 Fiziksel Gelişim	17
3.2.2 Bilişsel (Algısal) Gelişim	19
3.2.3 Toplumsal (Sosyal) Gelişim	23
3.2.3.1 Dil Gelişimi	25

3.2.3.2 Kişilik Gelişimi	26
3.3 Çocuk Gelişimi Kuramları	26
3.3.1 Psikanalitik Kuramlar	26
3.3.2 Bilişsel Kuramlar	27
3.3.3 Öğrenme Kuramları (Davranışçı Yaklaşımlar)	27
3.4 Teknoloji ve Dijital Medyanın Çocuğun Gelişimine Etkisi	28
3.4.1 Teknolojinin Çocuk-Oyun İlişkisine Etkisi	29
3.4.2 Teknoloji ve Dijital Medyanın Çocuğun Günlük Yaşamına Etkisi ...	31
3.4.3 Teknolojinin Çocuğun Öğrenme Biçimlerine Etkisi	35
3.5 Bölüm Değerlendirmesi	37
4. İLKÖĞRETİM EĞİTİMİNİN ÖNEMİ VE YENİLİKÇİ EĞİTİM-ÖĞRETİM YAKLAŞIMLARI	38
4.1 İlköğretimin Tanımı ve Önemi	38
4.2 İlköğretim (Pre-School) Eğitimine Yenilikçi Yaklaşımlar	39
4.2.1 Montessori, Reggio Emilia, Waldorf Yaklaşımları	39
4.2.2 Demokratik Okullar ve Türkiye'de BBOM Örneği	42
4.2.2.1 Bodrum Mutlu Keçi İlkokulu (Özel Yahşi İlkokulu) Gözlemleri ..	48
4.3 Bölüm Değerlendirmesi	55
5. ÇEVRE-İNSAN İLİŞKİSİ VE ÇOCUĞUN MEKAN ALGISI	57
5.1 Çevre ve İnsan Etkileşimi	57
5.2 Çevresel Psikoloji ve Çevresel Psikolojide İnsan-Mekan İlişkisi	58
5.2.1 Kentte İmge Kavramı	62
5.3 Çocuğun Mekan Algısı	64
5.4 Bölüm Değerlendirmesi	69

6. ALAN ÇALIŞMASI: MEKAN ALGISINI ANLAMAYA YÖNELİK İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNE YAPTIRILAN RESİMLERİN ÇÖZÜMLEME VE DEĞERLENDİRMESİ	70
6.1 Çalışmanın Yöntemi, Okulların Seçilme Ölçütleri, Özellikleri ve Okullara İlişkin Gözlemler	70
6.2 Çocuk Resimleri Üzerinden Yapılan Çözümler	81
6.2.1 “Okulunuz ve Çevresi”	81
6.2.1.1 Okullar Özelinde Değerlendirmeler	82
6.2.2 “Kendi Sınıfınızın (ve Okulunuzun) Üstten Görünüşü”	88
6.2.2.1 Okullar Özelinde Değerlendirmeler	88
6.2.3 “Hayalinizdeki Okul”	93
6.2.3.1 Okullar Özelinde Değerlendirmeler	94
6.3 Okullara İlişkin Mekansal Ölçütler	101
6.4 Bölüm Değerlendirmesi	103
7. SONUÇ VE DEĞERLENDİRME	105
EKLER	110
KAYNAKÇA	123

GÖRSELLER LİSTESİ

Görsel 1. İç Mimarlık Bölümü Tasarım Atölyesi (Güzel Sanatlar Fak.) 7

Kaynak: Anadolu Üniversitesi İç Mimarlık bölüm arşivi. (2009)

Görsel 2. İç Mimarlık Bölümü Tasarım Atölyesi (Güzel Sanatlar Fak.) 8

Kaynak: Anadolu Üniversitesi İç Mimarlık bölüm arşivi. (2009)

Görsel 3. Bodrum Mutlu Keçi İlkokulu (Özel Yahşi İlkokulu) Yerleşim Planı 50

Kaynak: Google Earth. Erişim Tarihi: 15.05.2016.

Görsel 4. Bodrum Mutlu Keçi İlkokulu (Özel Yahşi İlkokulu)Yakın Çevre 50

Kaynak: Kişisel Fotoğraf Arşivi.

Görsel 5. Bodrum Mutlu Keçi İlkokulu (Özel Yahşi İlkokulu) Okula Yaklaşım 51

Kaynak: Kişisel Fotoğraf Arşivi.

Görsel 6. Bodrum Mutlu Keçi İlkokulu (Özel Yahşi İlkokulu) Bahçe Girişi 51

Kaynak: Kişisel Fotoğraf Arşivi.

Görsel 7. Bodrum Mutlu Keçi İlkokulu (Özel Yahşi İlkokulu) Bahçe Oyun/Etkinlik Alanları 51

Kaynak: Kişisel Fotoğraf Arşivi.

Görsel 8. Bodrum Mutlu Keçi İlkokulu (Özel Yahşi İlkokulu) Bahçe Oyun/Etkinlik Alanları 52

Kaynak: Kişisel Fotoğraf Arşivi.

Görsel 9. Bodrum Mutlu Keçi İlkokulu (Özel Yahşi İlkokulu) Mekanlar Üzerinde Çocukların İzleri 52

Kaynak: Kişisel Fotoğraf Arşivi.

Görsel 10. Bodrum Mutlu Keçi İlkokulu (Özel Yahşi İlkokulu) Bahçe-Mekan İlişkileri	53
Kaynak: Kişisel Fotoğraf Arşivi.	
Görsel 11. Bodrum Mutlu Keçi İlkokulu (Özel Yahşi İlkokulu) Derslikler Girişi	53
Kaynak: Kişisel Fotoğraf Arşivi.	
Görsel 12. Bodrum Mutlu Keçi İlkokulu (Özel Yahşi İlkokulu) Derslik İç Mekanları	54
Kaynak: Kişisel Fotoğraf Arşivi.	
Görsel 13. Bodrum Mutlu Keçi İlkokulu (Özel Yahşi İlkokulu) Dersliklerde Kullanılan Mobilyalar	54
Kaynak: Kişisel Fotoğraf Arşivi.	
Görsel 14. Bodrum Mutlu Keçi İlkokulu (Özel Yahşi İlkokulu) İç Mekan Kullanımları	55
Kaynak: Kişisel Fotoğraf Arşivi.	
Görsel 15. Mustafa Kemal İlkokulu	71
Kaynak: Kişisel Fotoğraf Arşivi.	
Görsel 16. Adalet İlkokulu	72
Kaynak: Kişisel Fotoğraf Arşivi.	
Görsel 17. TED Eskişehir Koleji	73
Kaynak: http://www.tedeskisehir.k12.tr/sayfa.php?id=255 Erişim Tarihi: 10.05.2016	
Görsel 18. Aziz Bolel İlkokulu	74
Kaynak: Kişisel Fotoğraf Arşivi.	
Görsel 19. “Okulunuz ve Çevresi”. Mustafa Kemal İlkokulu	83

Kaynak: Alan Çalışması.

Görsel 20. “Okulunuz ve Çevresi”. Mustafa Kemal İlkokulu 83

Kaynak: Alan Çalışması.

Görsel 21. “Okulunuz ve Çevresi”. Adalet İlkokulu 84

Kaynak: Alan Çalışması.

Görsel 22. “Okulunuz ve Çevresi”. Adalet İlkokulu 85

Kaynak: Alan Çalışması.

Görsel 23. “Okulunuz ve Çevresi”. TED Eskişehir Koleji 86

Kaynak: Alan Çalışması.

Görsel 24. “Okulunuz ve Çevresi”. TED Eskişehir Koleji 86

Kaynak: Alan Çalışması.

Görsel 25. “Okulunuz ve Çevresi”. Aziz Bolel İlkokulu 87

Kaynak: Alan Çalışması.

Görsel 26. “Okulunuz ve Çevresi”. Aziz Bolel İlkokulu 87

Kaynak: Alan Çalışması.

Görsel 27. “Kendi Sınıfınızın (ve Okulunuzun) Üstten Görünüşü”. Mustafa Kemal

İlkokulu 89

Kaynak: Alan Çalışması.

Görsel 28. “Kendi Sınıfınızın (ve Okulunuzun) Üstten Görünüşü”. Mustafa Kemal

İlkokulu 89

Kaynak: Alan Çalışması.

Görsel 29. “Kendi Sınıfınızın (ve Okulunuzun) Üstten Görünüşü”. Adalet İlkokulu .. 90

Kaynak: Alan Çalışması.

Görsel 30. “Kendi Sınıfınızın (ve Okulunuzun) Üstten Görünüşü”. Adalet İlkokulu.

Kaynak: Alan Çalışması 90

Görsel 31. “Kendi Sınıfınızın (ve Okulunuzun) Üstten Görünüşü”. TED Eskişehir Koleji 91

Kaynak: Alan Çalışması.

Görsel 32. “Kendi Sınıfınızın (ve Okulunuzun) Üstten Görünüşü”. TED Eskişehir Koleji 92

Kaynak: Alan Çalışması.

Görsel 33. “Kendi Sınıfınızın (ve Okulunuzun) Üstten Görünüşü”. Aziz Bolel İlkokulu.

Kaynak: Alan Çalışması 93

Görsel 34. “Kendi Sınıfınızın (ve Okulunuzun) Üstten Görünüşü”. Aziz Bolel İlkokulu.

Kaynak: Alan Çalışması 93

Görsel 35. “Hayalinizdeki Okul”. Mustafa Kemal İlkokulu.

Kaynak: Alan Çalışması 95

Görsel 36. “Hayalinizdeki Okul”. Mustafa Kemal İlkokulu 95

Kaynak: Alan Çalışması.

Görsel 37. “Hayalinizdeki Okul”. Adalet İlkokulu 96

Kaynak: Alan Çalışması.

Görsel 38. “Hayalinizdeki Okul”. Adalet İlkokulu 96

Kaynak: Alan Çalışması.

Görsel 39. “Hayalinizdeki Okul”. Adalet İlkokulu 97

Kaynak: Alan Çalışması.

Görsel 40. “Hayalinizdeki Okul”. TED Eskişehir Koleji 98

Kaynak: Alan Çalışması.

Görsel 41. “Hayalinizdeki Okul”. TED Eskişehir Koleji 98

Kaynak: Alan Çalışması.

Görsel 42. “Hayalinizdeki Okul”. TED Eskişehir Koleji 98

Kaynak: Alan Çalışması.

Görsel 43. “Hayalinizdeki Okul”. TED Eskişehir Koleji 99

Kaynak: Alan Çalışması.

Görsel 44. “Hayalinizdeki Okul”. Aziz Bolel İlkokulu 100

Kaynak: Alan Çalışması.

Görsel 45. “Hayalinizdeki Okul”. Aziz Bolel İlkokulu 100

Kaynak: Alan Çalışması.

Görsel 46. “Hayalinizdeki Okul”. Aziz Bolel İlkokulu 100

Kaynak: Alan Çalışması

ŞEMALAR LİSTESİ

Şema 1. Mekanın Çocuk Kullanıcı Bakımından Niteliksel ve Niceliksel Dönüşümü 5

Kaynak: Tez kapsamında yapılan okumaların katkısıyla oluşturulmuştur (2015)

Şema 2. Değişik Yaş ve Cinsiyette Bedensel Gelişme 18

Kaynak: Gardner (1996)'dan aktaran: Aydın (2005: 25)

Şema 3. Erken Yaşlarda İletişim Becerileri ve Yaratıcı Becerilerde Geleneksel ve Dijital Ortam Karşılaştırması 32

Kaynak: McPake, J., Plowman, L., Stephen, C., çeviri (2013: 429).

Şema 4. Ekolojik Tekno - Alt Sistem 33

Kaynak: Johnson ve Pupilampu., çeviri (2008: 23).

Şema 5: Algısal Döngü 68

Kaynak: Neisser, 1991'den aktaran Kirazoğlu, 2012.

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. BBOM Okulları Mimari Yaklaşım İlkeleri	47
Kaynak: Dündaralp, 2014: 64.	
Tablo 2. Şehirde Buldukları Konuma Göre İlkokullar	75
Kaynak: Tablo 2.'de kullanılan şema gösterimlerinin oluşturulmasında Lynch (1973)'in <i>Kent İmgesi</i> kitabından faydalanılmıştır.	
Tablo 3. Bahçe (Yerleşke) Girişleri	76
Tablo 4. Okul Binası Girişleri	77
Tablo 5. İç Mekan Girişleri	78
Tablo 6. Sınıflar (Derslikler)	79
Tablo 7. Yakın Çevre	80
Tablo 8. Bazı Mekansal Değer Ölçütlerine Göre İlkokullar	101

EKLER LİSTESİ

Ek 1. Çocuk Resimleri Üzerine Yorum ve Çözümleme Tabloları 110

Ek 2. Eskişehir Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Belgesi 122

Ek 3. Alan Çalışması: Çocuk Resimleri (Dijital olarak teslim edilmiştir)

1. GİRİŞ

Okul, her bireyin günlük hayatında önemli yeri olan bir mekandır. Çocukların aileden ve evden ayrılarak günlerinin büyük bölümünü geçirdikleri bu yeni ortam, kuşkusuz çocuğun gelişiminde ve birey olma sürecinde önemli etkilere sahiptir.

Tezin konusunu, çocukların günlük yaşamının büyük bir bölümünü kapsayan okul çevrelerinin çocuklar üzerine etkileri oluşturmuştur. Öncelikle doğumdan itibaren bireyin gelişimini tanımak amacıyla çocuk gelişimi ve gelişim psikolojisi literatürü taranmıştır. Çocuğun gelişiminin hangi süreçleri izlediği, literatürdeki çocuk gelişim evreleri bu amaçla incelenmiştir.

Eğitim-öğretim çocuğun sağlıklı gelişimi için büyük önem taşıyan gereksinimlerin başında gelmektedir. Bu nedenle, ilköğretimin önemi vurgulanmış, çocuğun gelişimsel özelliklerine göre yapılmış olan başlıca yenilikçi eğitim-öğretim yaklaşımları incelenmiştir. Bu yaklaşımlarda eğitimin niteliği ve uygulanış şekli, çocuğun okuldaki rolünün ne olduğu ve mekanın çocuk ile kurduğu ilişkiler konusu ele alınmıştır. Çalışmada okul çevreleri ile çocuk ilişkisi ele alındığı için insan-çevre etkileşimini konu alan çevresel psikoloji literatürü incelenmiş, çevre ve insan etkileşiminin hem psikoloji hem de mekan tasarımı (mimarlık-iç mimarlık) alanlarındaki karşılıkları araştırılmıştır. İnsan-çevre etkileşimini konu alan bu başlık altında çocuğun mekan algısı süreci de ele alınmıştır.

Bu çalışmanın amacı, toplumun üyesi olacak bireylerin sağlıklı gelişimi için şart olan eğitim-öğretim olgusunun gerçekleştiği çevrelerin çocuğun gelişimine olan katkılarına dikkat çekmektir. Tüm bireylerin çocukluklarında yaşadığı eğitim-öğretim yaşamı şüphesiz ki kişinin tüm yaşamı boyunca kullanacağı temel becerileri, davranışları, kişisel özellikleri kazandığı yerlerdir. Sonuç olarak bu mekanların çocukların

belleklerinde bulduğu karşılıklar ve onlara kazandırdıkları deneyimler gözetilerek tasarlanacak okul çevreleri geleceğin bireyleri olacak çocukların gelişimine olumlu yönde katkı sağlayacaktır.

Çalışmanın kapsamı, ilkokul binalarının kent dokusu içinde konumları, yakın çevresiyle ilişkileri, ilkokul iç mekanları, giriş ve sınıf düzenlemeleri ve bunların birbirleriyle mekansal ilişkilerinin irdelenip değerlendirilmesi olarak belirlenmiştir. Alan çalışmasında seçilen ilkokullar bu kapsam içerisinde buldukları kent dokuları yönünden çeşitlilik göstermektedir.

Çalışmada yöntem olarak tarama kullanılmıştır, ilgili literatüre ulaşılmış ve bu amaçla basılı ve elektronik kaynaklardan ve internet ortamından faydalanılmıştır.

Yenilikçi ve alternatif eğitim modellerinin Türkiye'deki çarpıcı örneklerden BBOM oluşumu araştırılıp tez kapsamında gözlemlenmiş, bu amaçla Ankara BBOM derneğinin düzenlediği öğrenci velileri için bilgilendirme toplantısına gözlemci olarak katılım sağlanmış ve Bodrum'da demokratik okul yaklaşımıyla eğitim-öğretim veren Mutlu Keçi İlkokulu (Özel Yahşi İlkokulu) 'nda bulunularak, öğretmen ve öğrencilerle görüşülmüş, gözlemler yapılmıştır.

Bu tez çalışmasında, MEB'e bağlı dört adet ilkokulda, çocukların katılımıyla bir alan çalışması yapılmıştır. Dört farklı okuldan farklı öğrenci gruplarının katılımıyla uygulanmış olan bu çalışma için, önceden bu okulların idarecileri ile görüşülerek hazırlanan bir takvim ile MEB Eskişehir İl Müdürlüğü'nden özel izin alınmıştır. Alan çalışmasında, çocuk ve okul ilişkisinde çocuğun mekan algısını gözlemlemek ve anlamak amaçlanmıştır. Seçilen okullardan ilki olan Mustafa Kemal İlkokulu, üniversite kampüsü yerleşkesinde, ikincisi olan Adalet İlkokulu kent merkezinde, tarihi ve kültürel sürekliliği olan bir çevrede ve araç-insan sirkülasyonunun yoğun olduğu bir noktada, üçüncü okul olan TED Eskişehir Koleji kent merkezi dokusunun dışında yoğun boş alanların olduğu bir konumda ve dördüncü okul olan Aziz Bolel İlkokulu ise kent merkezinden uzakta bir mahalle yerleşiminde konumlanmış olan, sosyo-kültürel açıdan

daha yerel nitelikler barındıran bir ilkokuldur. Bulunduğu kentsel doku farklılıklarına göre seçilmiş olan bu ilkokullardaki ikinci ve üçüncü sınıflardaki çocuklardan aşağıdaki konularda resimler yapmaları istenmiştir:

- a. Okulunuz ve çevresini çiziniz
- b. Kendi sınıfınızın (ve okulunuzun) üstten görünüşünü çiziniz.
- c. Hayalinizdeki okulu çiziniz.

Çocuk resimleri aracılığıyla çocukların kendi okul çevrelerine ilişkin algı verileri değerlendirilmiş, belleklerdeki mekansal karşılıkları gözlemlenme olanağı bulmuştur. Çocuk resimleri üzerinde görülen ortak yönler, benzerlikler ve farklılıklar üzerinden mekanlara ilişkin kavramlar çerçevesinde yorumlamalar getirilmiştir.

Bu çalışmada okul mekanları (çevreleri) tanımı, çocuğun ülkemizde ilköğretim birinci kademe olarak tanımlanan ilkokul eğitiminin gerçekleştiği okul binası, bu binadaki dersliği, okulun dış çevreyle etkileşiminin yaşandığı bahçesi, bahçe girişi ve okulun kendisi ile bahçe sınırları dışında kalan, bulunduğu yakın çevre olarak sınırlandırılmıştır. Çalışmanın ele aldığı hedef kitle Türkiye’de ilkokul çağı (6-9 yaş) aralığını oluşturan çocuklardır. Ancak ilkokul dönemindeki çocukların gelişimini anlamak için doğumdan itibaren okul öncesi dönemini kapsayan 0-5 yaş aralığı da gelişimle ilgili başlıklar altında incelenmiştir.

Çalışma sonucunda tez çalışmasında yapılan tespitler aracılığıyla aşağıdaki başlıklara dikkat çekilmesi ve farkındalık yaratılması amaçlanmıştır:

- a. İlkokul çevrelerinin çocuk gelişimi üzerine katkıları,
- b. Çocuğun mekan algısında ilkokul çevrelerinin yeri,
- c. İlkokulların içinde bulunduğu yakın çevre ile kurduğu ilişkilerin önemi,
- d. Tasarımcıların, eğitimcilerin ve konuyla ilgili diğer yetkililerin ilkokulların mekansal yapısı ve çevre ilişkileri üzerine farklı bir bakış açısı kazanmaları.

2. OKUL MEKANI VE KULLANICI OLARAK ÇOCUK

2.1 Mekan Olarak Okul ve Çocuk İlişkisi

“Özellikle okul öncesi eğitimi almamış çocuklar için okul, anneden en uzun süreyle ayrılma nedenidir. Yeni okula başlayan çocuklar bu nedenle ya anneleri ile okula gitmek isterler ya da okula gitmeyi reddederler (Sarp, 1995: 148)”. Sarp'ın söz ettiği, çocuğun okula karşı olumsuz tutum anneden ayrılma, dolayısıyla yuvasından ayrılma ile ilgilidir. Okul mekanı bir çocuğun doğumundan itibaren doğal çevresi olan evinden, yuvasından farklı olarak tanıştığı okul öncesi eğitim (anaokulu, kreş, vb.) mekanlarından sonraki ilk çevredir. Çocuk, tıpkı kendisi gibi o mekanda bulunan yaşlılarından oluşan yeni bir sosyal çevre ile tanışır. Bu yeni durum, çocuk için çoğu zaman uyum göstermesi güç bir sosyal çevre değişikliğine neden olabilir.

“Çocuk ve mekan ilişkisinde, çocukların en çok kullandığı mekanlar dört grup altında incelenebilir. Bunlar; konut mekanı, ardından konut yakın çevresi yani sokak, kentsel oyun alanları ve çocuğun resmi yaşamla ilk tanıştığı yer olan okul binalarıdır (Koç, 1999'dan aktaran: Çakırcı Özservet, 2015: 1149)”. Okul mekanları, her bireyin yaşamında mutlaka yaşadığı bir deneyim olan öğrenciliğin içinde geçtiği mekanlardır. Özellikle ilköğretime başlayan çocuklar üzerinde psikolojik etkileri olduğu bilinmektedir. Çocuğun orta ve geç çocukluk dönemi olarak adlandırılan döneminde dahil olduğu ilköğretim eğitimine devam eden çocuklar, okul mekânı ile doğrudan ve yoğun bir ilişki içerisinde. Kullanıcısının çocuk olduğu okul mekanları, hem fiziki görünümü ve tasarımı ile hem de psikolojik ve sosyolojik yönlerden çok yönlü değerlendirilmesi gereken, günlük yaşamın yoğun olarak geçtiği önemli mekanlardan biridir.

Okul mekanı, bu dönemdeki çocuk için ailesi ile birlikte yaşadığı ev mekanından neredeyse daha fazla zaman geçirdiği bir mekandır. Çocuklar ülkemizde haftanın en az

beş gününü ve bu günlerin de en aktif saatleri olan gündüz saatlerini burada geçirirler. Bu nedenle, okul mekanının çocuk kullanıcı üzerinde, tüm yaşamı boyunca devamlılığını sürdüreceği geçici veya kalıcı psikolojik ve fizyolojik etkileri söz konusu olabilir.

“Uzmanlar, okula başlama olayını çocuğun anneden doğumdan sonra ikinci kopması olarak nitelendirmektedir. Bu ayrılık bazı çocuklar için yoğun stresin yaşandığı olay haline gelebilir (Sarp, 1995: 148)”. Çocuk, okula başlamasıyla kendini bir anda farklı bir fiziksel çevrede farklı bir sosyal oluşumun içinde bulur ve bu yeni çevreyi yadırgaması, kendini rahat hissetmemesi hali doğaldır. Bu yeni duruma karşı verdiği tepki sonucunda stres duygusu ortaya çıkar. Çocuk kullanıcının okul mekanında yaşadığı güçlü duygulardan biri olan stres, mekan-kullanıcı ilişkisinde düşünüldüğünde, tasarımcılar, yöneticiler ve öğretmenler için çocuğa ilişkin önemli bir veri oluşturmaktadır. Aşağıdaki grafiksel anlatım ile çocuğun doğumundan sonra geçirdiği mekansal dönüşüm anlatılmaya çalışılmıştır.

Mekanın çocuk kullanıcı bakımından *niteliksel* ve *niceliksel* dönüşümü



Şema 1. Mekanın Çocuk Kullanıcı Bakımından Niteliksel ve Niceliksel Dönüşümü.

Kaynak: Tez kapsamında yapılan okumaların katkısıyla oluşturulmuştur. (2015)

Çocuğun karşılaştığı bu yeni çevrede kendini daha rahat, daha özgür hissedebilmesi, stres hissi gibi olumsuzluklardan uzak olması kendini ifade edebilmesi için gereklidir. Okul mekanının çocuk kullanıcıya bu ortamı sunabilmesi beklenmektedir. Böylece kendini gerçekleştirebilecek uygun ortamı bulabilen çocuğun, zihinsel, psikolojik ve fizyolojik gelişimini sağlıklı şekilde sürdürebilmesi ve eğitim-öğretim sürecinde akademik başarıya ulaşabilmesi olanaklı hale gelebilir.

Algı mekanizması sayesinde aşamalı bir şekilde ilerleyerek biçimlenen davranış şekillerimiz, bilişsel gelişimin başladığı çocukluktan itibaren başlayan ve çevresel uyaranlar aracılığıyla beslenen bir öğrenme sürecidir. Dolayısıyla, çevrenin sunduğu uyaran zenginliği çocuğun bilişsel gelişimi üzerinde yaşıyla doğrudan etkili olarak algı süreçlerini doğrudan etkileyen bir faktördür. (Çanakçıoğlu, 2012: 2)

Çocuğun farklı deneyimler yaşamasına olanak sağlayan etmenler bilişsel gelişim sürecinde rol oynamaktadır. Bilişsel gelişim sürecinde öğrenmenin çevresel uyaranlar aracılığıyla gerçekleştiği göz önüne alındığında, çocuk ve mekan ilişkisinin çocuğun yaşantısındaki önemi öne çıkmaktadır.

“Eğer çocuklar ruhlarını katleden okul binalarına gidip gelmek zorunda kalıyorlarsa, yapılan okul reformlarının hiçbir değeri yoktur (Kozol J. Aktaran: Atabay, 2014: 38)”. Kozol, bu cümlesiyle çocuğun okul mekanında yaşayabileceği olumsuz ruh haline dikkat çekmiş, okul mekanının çocuk kullanıcıdaki psikolojik rolünün önemini vurgulamıştır. Mekanın sahip olduğu olumsuzlukların, eğitim öğretim alanında yapılan yenilikleri, gelişmeleri bile etkisiz bırakacağına vurgu yapmıştır.

Okul, eğitim öğretim hizmeti vermesinin yanı sıra, bireye tüm öğrenim hayatı boyunca toplumun yapısını ve çok farklı boyutları olan kültürel birikimini de yansıtır. Okulların en önemli sorumluluğu, bireylerin akademik gelişimini sağlaması gibi görülebilir ancak, bireylerin psikolojik, duygusal, sosyal, kültürel gereksinimlerini karşılamak gibi son derece önemli görevleri de vardır. Bu yönleriyle okulun nasıl bir ortamda işlevini sürdürdüğü, çocukların saatlerini geçirdiği mekanlarda kendilerini gerçekleştirme ve yaşama biçimleri, mekanın çocuğu nasıl hissettirdiği, onun için ne ifade ettiği de akademik gelişimlerinin yanı sıra oldukça önemlidir. İlköğretim dönemi, bireyin tüm

yaşamında izleri kolaylıkla izlenebilen bir dönem olarak kabul edilmektedir. Nalçakan (2014), aktarımlarında kendi ilköğretim sürecinin farklı niteliklere sahip ve özellikli bir ilkokulda geçtiğinden bahsetmekte ve bu deneyimin etkilerinin çocukluk döneminin üzerinden yıllar geçmesine rağmen kendi tasarım süreçlerinde devam ettiğini ifade etmektedir.

Örnek olarak, Anadolu Üniversitesi İç Mimarlık bölümü, tasarım atölyesinin bir ekip çalışması ile tasarlanması aşamasında, kendi ilkokulundaki sınıf mekanı etkili olmuştur. Atölye dersleri için oluşturulan masa ve oturma düzeni, kendisinin ilkokulda eğitim gördüğü sınıftaki oturma düzeni ile benzerlikler göstermektedir. Atölyenin tasarım sürecinde oradaki oturma düzeni ve öğretmen-öğrenci arasında oluşan paylaşım ve iletişim ortamından esinlenmiş olduğunu ifade etmektedir. Söz konusu oturma düzeni, kare bir masa etrafında toplanma şeklinde olup, öğretmenin (ders yürütücüsünün) öğrencilerle yakın bir mesafeden ve her biriyle eşit düzeyde iletişime olanak veren bir düzendir. Aşağıdaki görsellerde (Görsel.1 ve Görsel 2.) tasarım atölyesindeki bu oturma düzeni görülmektedir.



Görsel 1. İç Mimarlık Bölümü Tasarım Atölyesi (Güzel Sanatlar Fakültesi)

Kaynak: Anadolu Üniversitesi İç Mimarlık bölüm arşivi. (2009)



Görsel 2. İç Mimarlık Bölümü Tasarım Atölyesi (Güzel Sanatlar Fakültesi).

Kaynak: Anadolu Üniversitesi İç Mimarlık bölüm arşivi. (2009)

Ayrıca söz konusu ilkökul, küçük ve mütevazı bir lojman okulu olup, büyük bütçelerle yapılmış bir okul yapısı değildir. Sınıftaki oturma düzeni, masa ve oturmaların esnek oluşu, farklı derslerde, farklı oturmalara, grup çalışmalarına olanak vermesi, okulu özel yapan nitelikler olarak görülmektedir (Nalçakan, 2014. Tasarım Atölyesi II ders notları).

2.2 Çocuk Kullanıcı

İç mimari tasarım disiplinde, tasarlanan mekanı ya da ürünü kullanacak olan kitle, o mekanın kullanıcılarını oluşturmaktadır. Dolayısıyla, bir mekanın çocuk kullanıcının fiziksel, ruhsal ve sosyal gereksinimlerine göre biçimlenmesi gerekir. Çocuk kullanıcı söz konusu olduğunda, mekan tasarımında, akla tasarım ölçütü olarak sadece mobilyaların uygun antropometrik ölçülere göre tasarlanmış olması gerekliliği değil, çocuğun her yönüyle gereksinimleri gelmelidir.

“Yapılan bir çok çalışma sonucunda çocuğun davranışlarının, zeka ve kişilik özelliklerinden çok, içinde bulunduğu mekânlar tarafından belirlendiği kanıtlanmıştır (Barker, 1968, Bechtel, 1977, Wicker, 1979'den Aktaran: Tandoğan, 2014: 20)”. Çocuğun davranış gelişiminde, genetik etmenlerden daha fazla içinde bulunduğu mekanların önemi olduğu vurgulanmaktadır. Çocuğun gelişiminin başladığı ilk mekan olarak anne karnından söz etmek mümkündür. Annenin hamilelik dönemini nasıl

geçirdiğinin çocuğun gelişimi üzerinde önemli etkileri olduğu bilinmektedir (Nalçakan, 2015. Özel görüşme).

Çocuk kullanıcı, bir kullanıcı türü olarak tasarımda mekansal olanaklar açısından yıllardır geri planda kalmış olması sebebiyle, yapılı çevrelerde hem fiziksel hem psikolojik ihtiyaçlarına karşılık bulamamaktadır veya bulmakta zorlanmaktadır. Çocuğun sağlıklı gelişimi için hem fiziksel hem psikolojik gereksinimleri göz ardı edilmemelidir. Günümüzde sadece yetişkinlere odaklanan mekan tasarımlarının dışında kalan çocuklar için mekan alternatifi oluşturma hedefiyle tasarım yapan yeni yaklaşımlar görülmektedir. Örnek olarak, son yıllarda çocuk için mekan tasarımlarıyla öne çıkan “Luckey” adında bir firma "Kid Architect Manifesto" olarak ortaya koydukları tasarım anlayışları ile, mimarlığın eğlenceli bir yönünün de olması gerektiğini savunmaktadır. Mimar Luckey “Çocukların mimarlığa ihtiyacı var. Ben bir çocuk mimarıyım.” diye belirtmiş ve çocuk odaklı tasarımlarının asla yetişkin karşısı olmadığını da altını çizerek bir araya getirici özelliği olduğunu savunmuştur (Bayhan, web, 2015). Çocuklara yönelik mekansal tasarımlar son yıllarda gündeme gelmekte, örnekteki gibi yenilikçi yaklaşımlar yaygınlaşmaktadır.

Çocuk, kendini seslendiremeyen dünya nüfusunun en önemli bölümüdür. Engelliler ve kadınlar da dahil olmak üzere görmezden gelinmiş birçok sosyal grup, siyasi polemiklerin ve sürtüşmelerin konusu olarak kendine toplumda bir yer açarken, çocuklar en gerilerden gelmekte; çeşitli yasalar ve yönetmeliklerde koruma altına alınmış gibi görünen çocuk, gelişmiş ülkelerde bile çevresel kararlarda ve oluşumlarda yeterince temsil edilememekte; gelişmekte olan ülkelerde ise, özel günler dışında, gündeme dahi gelememektedir. (Öymen Gür,2001: 9)

Gür'ün vurgusundan çıkarılabileceği gibi, çocuk kendisi için gerekli şartları, isteklerini, temel gereksinimlerini dile getiremediği için, fiziki çevre şartlarının biçimlenmesinde yeterli ölçüde temsil edilememektedir. Bu durum, çocuk kullanıcı için önemli bir sorun olmasının yanında, aynı zamanda tasarımcılar için de bir tasarım problemidir. Çocuğun özellikle tasarım alanında göz ardı edilmemesi, tasarlanan her tür mekanda onları da kapsayan bir tasarım anlayışı ile yaklaşım geliştirilmesi günümüzde elzemdir.

2.2.1 Fiziksel Gereksinimler

Gereksinimler, her bireyde hiyerarşik bir yapıya sahiptir. Maslow'a göre bu gereksinimlerin ilk basamağını, besin, nefes, cinsellik, uyku, boşaltım gibi fizyolojik gereksinimler oluşturur. Daha sonra güvenlik gereksinimi gelir, kişinin ailesi, sağlığı, mülkiyeti, işi, kaynakları gibi konular bu başlık altında olan gereksinimlerdir. Bir üst basamak, ait olma, sevgi, arkadaşlık, vb. gereksinimlerdir. Son olarak da kişinin kendini gerçekleştirme, yaratıcılık, problem çözme, erdem, vb. gereksinimleri gelir. (Maslow, 1943).

Mekanda çocuk gereksinimleri ele alındığında ise, konu çok daha özelleşir ve birtakım çocuğa özgü gereksinimlerle karşılaşılır. Bu gereksinimler çocuk ve çevresi arasındaki ilişkiden doğduğu için, çocuğun ne tür çevrelerde bulunduğu ve çevreyi nasıl algıladığı önemlidir.

Çocuk sürekli ve hızlı gelişen bir yapıya sahiptir. Bu, “çocuk” diye tek bir tanım veya kabulü ortadan kaldıran bir durumdur. Dolayısıyla, çocuğun mekanla ilişkisi de sürekli değişen bir yapıdadır. Belirli yaş gruplarındaki belirli gereksinimleri sürekli olarak değişim göstermektedir (Nalçakan, 2016. Özel görüşme).

“Çocuğun fiziksel çevresi, çocuğun fiziksel, algısal bilişsel ve toplumsal-duygusal gelişimine paralel olarak konut, konut yakın çevresi, okul, oyun alanları vb. mekânlar olarak çeşitlilik göstermektedir (Tandoğan, 2014: 20)”. Belirtildiği gibi çocuğun fiziksel çevresini oluşturan bu farklı mekanlar, çocuğun gelişim evreleri ile doğrudan ilişki içindedir ve her an gelişen, değişen kapasitesi ile çevresini yaşayıp algılamaktadır.

Öymen Gür (2001: 17) fizyolojik gereksinimleri biyolojik gereksinimler olarak adlandırmış ve çocuğun, sağlıklı beslenmesi, iyi ve rahat koşullarda uyuma, temizlik ve bakımının sağlanması, kısacası sağlıklı ve uygun bir ortamda büyüme ve gelişme gereksinmesi olarak tarifler. Çocuk özelinde değerlendirdiğimizde ilk basamağı oluşturan tüm bu gereksinimler çocuğun ebeveynleri tarafından belirli bir yaşa kadar genel olarak karşılanabilmekte olan gereksinimlerdir. Okul ortamı ile tanışan çocuk, bu

en temel gereksinimlerini ebeveynlerinin desteğinin olmadığı, bir yerde kendi başına karşılayabilme durumuyla karşı karşıya gelir.

Güvenlik gereksinimi kısmındaki gereklilikler genellikle çocuğun ebeveynleri tarafından karşılanmaktadır. Can-mal güvenliği, yaşadığı ya da oyun oynadığı yerin güvenli olup olmaması henüz çocuğun bilincinde olduğu durumlar değildir. Bu gereksinime karşılık gelen önlemleri çocuk için evinde ebeveynleri, okul mekanı için ise tasarımcı, okul idarecileri, öğretmenler vb. alırlar.

Fiziksel güvenlik, yalnızca istenmeyen dış etkenlere karşı korunarak sağ kalmak demek değil, uzun dönemde sağlıklı kalmak demektir. Çocuğun sağlıklı bir ömür sürmesi için çevresindeki donatı ve nesnelere çocuğun statik ve dinamik antropometrik ölçülerine uygun olmalıdır. Uygun olmayan boyut ve ölçülerdeki donatıları uzun süre kullanmak zorunda kalan çocukların kemik ve kas gelişmelerinin sağlıklı olmadığı artık bilinmektedir. Kaldı ki, donatı ve eşyaların uygun boyutlarda olması çocuğun bazı beceri ve yeteneklerini zamanında geliştirmesine de yardımcı olacaktır (Öymen Gür, 2001: 17).

Belirtildiği üzere, çocuk kullanıcının fiziksel gereksinimlerinin karşılanabilmesi, çevresinin onun yapısına uygun özelliklerde olması, çocuğun bazı beceri ve yetenekleri kazanmasında, dolayısıyla öğrenme süreci üzerinde etkilidir. Fiziksel güvenliği yeterli olmayan, çocuğu fiziksel anlamda desteklemeyen çevrelerde, çocuğun gelişimi olumsuz yönde etkilenebilmektedir.

Çocukların fiziksel gereksinimleri gözetilerek üretilmiş mobilya ve mekanlar fiziksel açıdan yeterli olmayabilir. Bir mekanda ışık, ses kontrolü, havalandırma, sıcaklık değeri gibi etmenler mekan kalitesi için doğru olarak tasarlanmış olması gereken etmenlerdir. Öğrenme, yazma, okuma eylemleri gerçekleştirilen mekanın yeterli doğal ışık alıp almadığı çok önemlidir. Dolayısıyla mekanda algı ve öğrenme eylemlerinin temel eylem olması tüm bu etmenlerin titizlikle değerlendirilmesi gerekliliğini getirir.

2.2.2 Psikolojik Gereksinimler

Çocuk doğumundan itibaren bir takım yapıları çevrelerde yaşamını sürdürür. Bu çevreleri, ev, okul ve bunların yakın çevreleri, oyun alanı, park gibi yerler oluşturmaktadır. Bu mekanlar, çocuğu psikolojik yönden etkileyen niteliklere sahiptir. Çocuk gelişiminde

bilişsel ve toplumsal gelişme evreleri için çevre faktörü, önemli rol oynamaktadır. Etkileşim halinde oldukları mekanlar, çocukların bir takım gereksinimlerine cevap vermekte, ayrıca gelişim ve öğrenme süreçlerine katkı sağlamaktadır.

Kentsel mekânlarda büyümek birçok zorluğu da beraberinde getirmektedir. Hızlı kentleşmenin getirdiği sonuçlar kentsel mekâna olumsuz olarak yansımaktadır. Plansız ve çarpık gelişmiş kentsel mekânlar ise çocukların davranışlarını, tutumlarını ve reaksiyonlarını kötü yönde etkilemektedir (Al-Khalaileh, 2004'ten aktaran Tandoğan, 2014: 20).

Günümüzde hızlı gelişen teknoloji etkisiyle, hızlı değişen çevreler çocukların çevrelerini de hızlı biçimde ve bazen olumsuz yönde değiştirebilmektedir. Kentsel mekanlarda, genellikle ev ya da okul ortamında yaşayan çocuğun davranışları, duygu durumu, çevresi ile kurduğu iletişim biçimi ve ilişkileri de çevre etkisiyle oluşmakta, değişmekte ve dönüşmektedir. Ancak yine de bu etkiler her zaman olumsuz yönde değildir. Örneğin tarihi sürekliliği olan bir çevrede büyüyen çocuğun, tarihi yapılarla ilişkin bir farkındalığı gelişmiş olup, ilerde bu çevrelere saygılı bir birey olabilmektedir.

Çocuğun akla gelen ilk ve en önemli psikolojik gereksinimlerinden biri de oyun eylemidir. Çocuğun yaşamsal gereksinimlerinden biri de oyundur. Öğrenme alanı olan okulda da kişisel ev yaşamında da oyun alanına gereksinim duymaktadır. Oyun eylemi, çocuk için bir öğrenme yolu olarak mekan ile çok güçlü ilişkiler kurar. Oyun için düzenlenmiş çocuk oyun alanları ve parklar fiziksel koşulları bakımından yeterli olamayıp ayrıca nitelik bakımından da gereksinimlere cevap veremeyebilir. Mekandaki eylem oyun oluşunda paylaşım, etkileşim, özgürlük, güvende olma hissi gibi kavramlar ön plana çıkmaktadır. Kullanıcı olarak çocuğun, psikolojik yönden sağlıklı gelişiminde, sosyal bir birey olarak sağlıklı bir geleceğe sahip olabilmesinde içinde bulunduğu bu ortamlar rol oynamaktadır.

Ülkemizde kreşlerin, ilköğretim okullarının ve liselerin bir çoğu huzurlu ve güzel olmak şöyle dursun, sağlık koşullarından bile yoksundur. Çocuk parkları sayıca yetersiz olup, tehlikeli ve kötü tasarlanmıştır. Çocuk esirgeme kurumları ve yetiştirme yurtları gelişigüzel binalarda yer almaktadır. Sayıca çok az kitaplıkta çocuklara hizmet verilmekte olup bunlar da yerleşme bölgelerine çok uzaktır. Gençlik merkezi kavramı ise toplumumuzda henüz yerleşmediğinden gençler boş zamanlarını verimsiz ortamlarda öldürmektedir. Kültür merkezleri ve çocuk müzeleri henüz düşler kadar bulanık ve toplumsal gündemin çok uzağındadır (Öymen Gür, 2001: 9).

Öymen Gür (2001), sosyal hayattaki temel ve entellektüel gereksinimleri çocuğa sunabilecek biçimde tasarlanmış mekanların eksikliklerine değinmiştir. Söz konusu nitelikli mekanlar çocuk ve gençlerin yaşamına olumlu katkısı olabilecek deneyim ortamları sunmaktadır. Bu nedenle sağlıklı mekanlarla iletişim kuran çocuklar mekan ile kurduğu ilişki sonucu olumlu yönde etkilenmektedir.

2.3 Bölüm Değerlendirmesi

Bu bölüm, tezin konusunu oluşturan çocuğu ve onun mekansal anlamda gereksinimlerini anlamak amaçlı giriş niteliğindedir. Doğumdan itibaren çocuğun mekanlardaki varlığı ve kavramsal / mekansal anlamdaki “okul” ile ilişkilerinde genel bir bakış açısı yakalamaya çalışılmıştır. Bu bölümü takip eden “Çocuk Gelişim Psikolojisi” ana başlığı altında çocuğu, hızla gelişen ve değişen yapısı ile, fiziksel, biyolojik, psikolojik, sosyal açılarından daha kapsamlı olarak ve gelişim psikolojisi disiplini üzerinden tanımak amaçlanmıştır. İlkokul mekanlarının çocuğun gelişimi ve mekan algısına etkisi, çocuğun gelişimsel anlamda sahip olduğu yapı üzerinden anlaşılmaya çalışılmıştır.

3. ÇOCUK GELİŞİM PSİKOLOJİSİ

3.1 Gelişimle İlgili Temel Kavramlar

Bu bölümde amaç, gelişime etki eden kavramlardan bahsederek, gelişim psikolojisi alanındaki genel kabullere göre oluşmuş belirli yaş dönemlerindeki çocuğu, özellikle de ilköğretim çağını kapsayan dönemini ve çocuğun yaşadığı gelişim sürecini tanımak ve anlamaya çalışmaktır.

“Gelişim, insanın beden yapısı, duygusal, sosyal ve zihinsel özellikler bakımından düzenli bir biçimde büyümesi, değişmesi ve istenilen görevleri yapabilecek bir duruma gelmesidir (Ülgen ve Fidan, 1997 ve Oğuzkan, 1974'ten aktaran: Ünver, 2015: 2)”. “Gelişim; yaşamı boyunca bireyin fiziksel, sosyal, duygusal ve bilişsel işlevlerindeki nicel ve nitel değişimleri ifade eden bir kavramdır (Can, 2011: 4)”. Topes (2003: 24)'e göre gelişim kavramı, organizmanın hem nicel hem nitel boyutlarıyla, büyüme ve olgunlaşmasıyla birlikte belirli zaman dilimleri içinde, çevre koşullarının ya da öğrenmelerin etkisiyle ve tüm bu değişkenlerin birbirleriyle devingen etkileşimleriyle beraber değişip başkalaşmasının ürünüdür.

Ergenlik döneminin sonuna kadar olan süreç için “çocuk gelişimi” kavramı kullanılır. Bireyin yaşamı boyunca devam eden bir süreç olan gelişim sürecinde değişim, ilerleyen ya da gerileyen yönde olabilir. Bireyin herhangi bir yönden belirli bir gelişim düzeyine ulaşması, zamana, büyümeye, olgunlaşmaya ve öğrenmeye bağlıdır ve tüm bu kavramların birbirleriyle etkileşimleri sonucu gerçekleşir (Can, 2011: 4).

Büyüme:

“Büyüme, insan organizmasının gözlenebilir yönüdür. Diğer bir deyişle boy ve kilonun artarak farklılık göstermesine büyüme denir (Acun, Erten, 1999: 10)”. “Büyüme, bireyin fizik yapısında zamana bağlı olarak meydana gelen niceliksel değişikliklerdir (Bilgin,

2010: 59)”. Tanımlardan anlaşılabilceği üzere, büyüme kavramı insanın fiziki değişimini ifade etmektedir. Bu kavramla kastedilen değişim nicel anlamdadır. Zamana bağlı olarak niteliksel değişimler, niceliksel gelişimleri izleyerek gelişebilir ancak aynı gelişim düzeyleri gözlemlenmeyebilir. Bir başka deyişle; çocuğun boyunun uzaması, ağırlığının artması büyüme örnektir. Büyüme kavramıyla ifade edilen yalnızca niceliksel bir büyümedir, aynı fiziksel gelişimi gösteren iki çocuk da aynı olgunlukta (niteliksel gelişim düzeyinde) olmayabilir (Can, 2011: 3).

“Büyüme, gelişmeye oranla daha dar kapsamlı bir kavramdır. Bedenin boy, kilo ve biçim olarak artması anlamına gelen büyüme, biyolojik kalıt ve çevre faktörlerine bağlı olarak değişik hız ve yoğunlukta gerçekleşir (Aydın, 2005: 6)”. Buradan da anlaşılacağı gibi, büyüme tamamen fiziksel değişimi ifade eden bir kavram olup, hızı, yoğunluğu gibi niteliksel özellikleri ise kalıtım faktörüne bağlı olarak değişmektedir.

Olgunlaşma:

“Olgunlaşma, öğrenme yaşantıları ve çevresel değişkenlerden bağımsız olarak organizmanın belli bir biyo-fizyolojik yetkinliğe ulaşmasını tanımlamaktadır (Aydın, 2005: 6)”. “Olgunlaşma, büyüyen organizmanın kendinden beklenen işlevleri yerine getirebilecek fizyolojik güce erişmesidir (Bilgin, 2010: 59)”. Buna göre denebilir ki olgunlaşma üzerinde öncelikli olarak kalıtım faktörleri rol oynamaktadır. Olgunlaşma, bireyde daha çok genetik faktörlere bağlı süreçlerin sonucu olarak ortaya çıkan işlevsel, yapısal değişimler olarak tanımlanmaktadır (Can, 2009: 4). Bireyin geçirdiği öğrenme yaşantıları olgunlaşmada büyük ölçüde belirleyici değildir. Olgunlaşma, belirli süreler sonunda ortaya çıkmaktadır. Bireyin belirli davranışları örneğin insanın genetik özelliğine göre yürüme olgunluğuna ulaşma yaşı bir civarıdır. Ne kadar çaba gösterilse de dört aylık bir bebeğe yürüme öğretilemez. Bireyin belirli bir beceriyi yapabilmesinin yaşına bağlı olması durumu bireyin olgunluk düzeyiyle ilgilidir. Olgunlaşma tamamen bireyin gelişiminde rol oynayan genetik faktörler ile alakalı görülmesiyle beraber, her bireyde bu genetik evreler birbiriyle aynı biçimde yaşanmayabilir. Örneğin ilköğretimin birinci sınıftaki tüm çocuklar aynı yaşta olsalar bile kimilerinin parmak kasları yeterince olgunlaşmamış olabilir ve bu nedenle okulun ilk günlerinde bu tür çocuklar yazı yazma etkinliklerinde yeterince başarılı olamayabilir (Can, 2009: 4).

“Olgunlaşma, genetik kod ile birlikte gelen talimatlar tarafından yönetilen ve bir türün tüm üyelerinde ortak olan ardışık değişim örüntüleridir (Bee ve Boyd, 2009: 44)”. Bu tanımda olgunlaşma örüntü kavramı kullanılarak açıklanmıştır. Bireyin gösterdiği gelişim süreçleri birer ardışık örüntü olarak kavramsallaştırıldığı görülmektedir. Bir bebeğin emekleme sürecinden yürüyüşe geçişi, evrensel gelişimde olgunlaşmaya dayalı değişimin en bilinen örneklerinden olarak görülmektedir.

Hazırbulunuşluk:

“Hazırbulunuşluk bir ölçüde olgunlaşma ve yaşla ilgili bir kavramdır. Yeni bir öğrenme yaşantısının gereklerine uygun, kişisel yeterlik ve özelliklerin tümüdür (Aydın, 2005: 8)”. “Hazırbulunuşluk, insanın belli bir gelişim görevini olgunlaşma ve öğrenme yoluyla yapabilecek düzeye gelmesidir (Bilgin, 2010: 60)”. Çocuğun sahip olduğu bu özellikler, başta bireyin olgunluk düzeyi olmak üzere, önceki öğrenmeleri, ilgi ve yetenekleri, tutum ve güdülenme düzeyi gibi özellikleridir. Bireye kazandırılmaya çalışılan bir davranış, öncelikle o bireyin söz konusu davranışın gerektirdiği bilişsel olgunluk düzeyine ulaşmış olması ile ilgilidir (Can, 2009: 4).

Hazırbulunuşluk kavramı ile davranış genetiği ilişkilendirilebilir. Olgunlaşma kavramı ve doğuştan gelen yanlılık düşüncesi, tüm çocuklarda aynı olan ardışık gelişim örüntülerinde geçerli olacak şekilde tasarlanmıştır (Bee ve Boyd, 2009: 46). Anlaşıldığı üzere kalıtım, ardışık gelişim örüntüleri olarak adlandırılan süreçte rol oynayan önemli etmenlerden biri olarak görülmektedir.

Öğrenme:

“Öğrenme yaşantı yoluyla meydana gelen kalıcı davranış değişiklikleridir (Bilgin, 2010: 60)”. “Öğrenme genel olarak, yaşantı yoluyla kazanılan kalıcı davranış değişiklikleri olarak tanımlanmaktadır (Aydın, 2005: 7)”. Bu tanımlamadan, gelişimle ilgili önemli temel kavramlardan olan öğrenmenin, bireyin yaşamındaki deneyim süreci ile doğrudan ilişkilendirilmiş olduğu görülmektedir. Topes (2003: 25) öğrenme kavramından, insan organizmasının var olan gizil güçlerini ve performanslarını geliştirmek için bir

zorunluluk olarak bahseder. Çocuğun özellikle temel gereksinimlerini karşılama amaçlı olmak üzere çeşitli davranışlar geliştirdikçe, öğrenme yeterliliğinin arttığına ve bunun sonucunda gelişim dinamiğinin hızlandığına dikkat çeker.

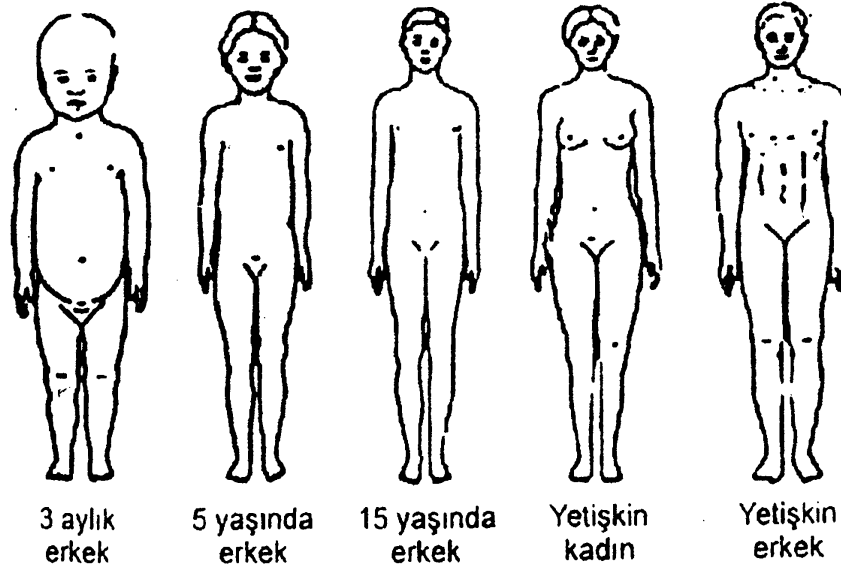
“Bireyin çevreyle etkileşimi ya da yaşantıları sonucunda edinmiş olduğu nispeten kalıcı davranış değişiklikleri olarak tanımlanan öğrenme; bireyin bilişsel, sosyal, duygusal gelişimi için olmasa olmaz niteliğinde bir ön koşuldur (Can, 2009: 5)”. Bu tanımlamadan anlaşılacağı üzere, bireye doğumundan itibaren sadece biyolojik değil aynı zamanda biyo-psiko-sosyal bir varlık olma özelliği kazandıran süreçler öğrenme süreçleridir. Birey, doğumundan sonra çevreyle etkileşerek kazandığı deneyimler ile öğrenmeye başlamakta, daha sonra da okul yaşantısına başlamasıyla edineceği deneyimlerle gelişimi devam etmektedir (Can, 2009: 5).

3.2 Çocuk Gelişim Süreçleri

3.2.1 Fiziksel Gelişim

Ana babalardan genlerle miras alınan özellikler, beyin gelişimi, ağırlığın artması, boyun uzaması, motor beceriler ve hormonal değişiklikler, insan bedeniyle ilişkili olan biyolojik süreçlerin gelişimdeki rolü ile ilişkili değişikliklerden bazılarıdır (Santrock, 2004'ten aktaran: Can 2011: 6).

Aydın (2005)'a göre, gelişim kavramı daha iyi anlaşılması için alt kategorilere bölümlenmelidir. Genel olarak fiziksel, bilişsel, psiko-sosyal olarak belirlenen gelişim alanları bir bütünün farklı görünümünü oluşturmaktadır. Aydın (2005), bireyin fiziksel gelişimini doğum öncesi, doğum sonrası, ilk çocukluk dönemi (2-6 yaş), erinlik dönemi (6-12 yaş), ergenlik dönemi (12-18 yaş) olarak beş grupta incelemiştir (Aydın, 2005: 15).



Şema 2. Değişik Yaş ve Cinsiyette Bedensel Gelişme.

Kaynak: Gardner (1996)'dan aktaran: Aydın (2005: 25).

Aydın (2005)'a göre fiziksel gelişim dönemlerini kısaca özetlemek gerekirse, doğum öncesi dönem, insanın döllenmiş yumurtadan embriyo aşamasına daha sonra fetüs aşamasına ve sağlıklı olarak gelişmesi ve gelişimini tamamlayarak doğuma kadar olan dönemini kapsar. Gelişimin doğum öncesinde olduğu gibi kalıtım ve çevre etkisinde olduğu doğum sonrası dönem 0-2 yaşlar arasını kapsar. İlk çocukluk dönemi ise 2-6 yaş aralığı dönemidir. Bu dönemde çocukların bedensel hareket yetenekleri, nicelik ve nitelik yönünden gelişmektedir. Erinlik dönemi 6-12 aralığını kapsar ve 2-6 yaş evresine göre bedensel gelişim daha yavaştır. Bu yaş döneminde özellikle dönemin sonuna doğru, her iki cinsiyet grubunda cinsel organlar gelişim gösterir ve cinsel konulara ilgi artmaktadır. Ergenlik döneminde yani 12-18 yaşlar aralığında, yoğun fizyolojik ve hormonal değişimler yaşanmaktadır (Aydın, 2005: 15-25).

Bilgin (2010: 70) 'a göre, çocuk gelişim dönemleri altı grupta toplanmaktadır. Bunlar: doğum öncesi dönem (döllenmeden doğuma kadar), bebeklik (ilk iki yıl), ilk çocukluk ya da okul öncesi dönem (3-5 yaş arası), orta çocukluk ya da okul dönemi (6-11 yaş arası) ilk ergenlik (12-14 yaş arası), geç ergenlik (15-19 yaş arası) (Bilgin, 2010: 70-71).

Gelişim dönemlerinden bireyin gelişiminde en aktif rol oynayan dönemler bebeklik, ilk çocukluk, orta ve geç çocukluk ve ergenlik dönemleridir (Can, 2009: 4). Can'ın anlatımından çıkarılabilir ki, doğumdan ergenliğin sonuna kadarki tüm gelişim dönemleri yetişkin bir birey üzerinde eş düzeyde etkilidir.

“Başlangıçta bütünüyle biyolojik bir varlık olan insan yavrusu, yaşamı boyunca gelişim süreçleri olarak nitelendirilen kimi süreçlerin birbirleriyle etkileşimi sonucunda giderek biyo-psiko-sosyal bir varlığa dönüşür (Can, 2011: 5)”. Bireyin olgunlaşmasında sözkonusu süreçlerin etkileşiminden ortaya çıkan etkinin önemi vurgulanmaktadır. Gelişim süreçlerinin birbirinden bağımsız ya da ayrı ayrı ilerleyen süreçler olmadığı belirtilmektedir. Yani fiziksel gelişim bireyde eşzamanlı olarak geçirilen örneğin sosyal ya da bilişsel gelişim süreci gibi diğer gelişim süreçleri ile birlikte bir takım etkiler göstererek bireyi şekillendirmektedir.

3.2.2 Bilişsel (Algısal) Gelişim

“Biliş (cognition) terimi, çevremizi öğrenme ve anlamayı içeren zihinsel etkinlikler karşılığı kullanılır ve yaklaşık olarak düşünme (thinking) terimi ile eşanlamlıdır (Aydın, 2005: 29)”. “Piaget, bilişsel gelişimin beynin ve sinir sisteminin olgunlaşması ve bireyin çevreye uyum sağlaması sonucunda gerçekleştiğini belirtmektedir (Kılıç, 2010: 115)”.

“Bilişsel süreçler; bebeklikten itibaren bireyin düşünce sistemi, zihinsel yapısı ve dil gelişimi ile ilişkili olan değişimleri içermektedir (Vasta, Haith ve Miller, 1992'den aktaran: Can, 2011: 6)”. Biliş kuramcılarının göre, gelişimi anlayabilmek için bireylerin yaşadıklarına bakmak yeterli olmayıp, bireylerin yaşantılarını düzenlemede zihinsel etkinlik düzeylerini nasıl kullandıklarına bakmak gereklidir (Can, 2011: 6).

Bilişsel gelişim kuramını oluşturan ve bu konuda uzun yıllar çalışarak gelişimin doğasını geniş ölçüde açıklayan Piaget, bilişsel gelişimi anlamak için bazı temel kavramlar belirlemiştir. Piaget, çocukların dünyanın edilgen bir parçası olmadığı, ancak iç dünyalarının yetişkinlerden farklı olduğu görüşünü savunmuş ve bilişsel gelişimi dört evreye ayırmıştır. Bunlar sırasıyla duyuşsal motor, işlem öncesi, somut işlemsel ve formel işlemsel evrelerdir. Bu evrelerin özelliklerinden önce Piaget'e göre çocuk

gelişimine yön veren beş temel ilke (kavram) vardır. Bunlar: Şema, olgunlaşma, yaşantı, uyum, özümleme ve örgütlenme'dir (Aydın, 2005: 31).

Şema:

Algısal (Bilişsel) gelişim incelenirken ilk olarak şema kavramı ile karşılaşmaktadır. “Şema (schema), bu kuramdaki en temel kavramlardan birisidir. Şemalar bilişsel yapılardır. Şemalar basit olarak kavramlar ve kategoriler olarak da düşünülebilir (Wadsworth, 1971, Bee, 1992'den aktaran: Köksal Akyol, 2015: 45)”. “Şema, örgütlenmiş davranış ya da düşünce örüntüsü olarak ifade edilmektedir. Çocukların çevreleri ile etkileşimi sonucu geliştirdikleri davranış ve düşünce kalıplarıdır (Bacanlı, 2001'den aktaran: Köksal Akyol, 2015: 45)”. Şemalar bireyin çevresini anlamak için geliştirdiği bir program gibidir. Problemleri anlama, çözme kısacası karşılaşılan yaşamsal sorunlar ile baş etme yolları gibi düşünülebilir. Çocukların yaş gruplarına göre şemaları farklılaşır, dört aylık bir bebeğinki ile beş yaşındaki bir çocuğun şemaları arasında büyük farklılıklar vardır (Köksal Akyol, 2015: 45). Bu noktada, gelişim süreçlerinin birbirini beslediği görülmektedir. Çocuğun fiziksel (biyolojik) gelişim evresi, bilişsel süreçlerin gelişimi üzerinde etkili olmakta, yaş etmeni dolayısıyla çocuklar üzerinde olgunluk düzeylerine bağlı farklılıklar görülmektedir.

Olgunlaşma:

Olgunlaşma kavramını Aydın (2005) şu şekilde tanımlamıştır: “Olgunlaşma, biyolojik gelişimin yanı sıra organizmanın geçirdiği yaşantılar sonucu kazandığı deneyimleri tanımlamaktadır (Aydın, 2005: 33)”. “Bilişsel gelişim olgunlaşma ve yaşantı kazanma arasındaki etkileşimin bir ürünüdür. Olgunlaşma daha çok fiziksel gelişimi ifade etmektedir. Olgunlaşmaya paralel olarak bilişsel gelişimde bir ilerleme olur (Köksal Akyol, 2015: 46)”. Bilişsel gelişimde fiziksel gelişimin önemi ve etkisi vurgulanmaktadır. Olgunlaşma kavramından bahsederken görülmektedir ki fiziksel ve bilişsel gelişim evreleri birbirine paralel ve birbiriyle ilişkili olarak gerçekleşmektedir.

Yaşantı:

“Yaşantı, belli davranış örüntülerini çocuğa kazandırmak amacıyla yapılandırılmış

(formal) veya yapılandırılmamış (informal) yaşamsal deneyimlerin anlatımıdır (Aydın, 2005: 33)”. Aydın (2005), yapılandırılmamış yaşantı kavramını açıklarken çocuğun ateşin yaktığını, yanan bir cisme dokunarak acı veren bir deneyimle öğrenebileceği örneklemesini yapmıştır. Öte yandan çocuğun anadilini yazmasını öğrenmesi, kuşkusuz bu amaçla düzenlenmiş eğitim yaşantıları yoluyla kazandırılabilir diye eklemiş, yapılandırılmış diye tanımladığı yaşamsal deneyimleri bu şekilde örneklemiştir (Aydın, 2005: 33).

Örgütlenme:

Bilişsel gelişim konusunda karşılaşılan bir diğer kavram, “örgütlenme (organizasyon)” dir. Aydın (2005)’a göre örgütlenme (özümleme), hem biyolojik hem de sosyal boyutları olan bir kavramdır. Çocuk önce uyarıcının niteliğini çözümleyerek anlamlandırma gereksinimi duymakta, bu amaçla belleğindeki önceden öğrenilmiş yaşantı kalıplarından faydalanmakta ve geliştireceği davranış biçimini organize etmektedir (Aydın, 2005: 34).

“Birey, karşı karşıya olduğu kavram ve olayları birbirleriyle tutarlı bütünler haline getirmeye çalışır. Organizma çevreye uyum sağlama, uyumunu da bir organizasyon (örgütlenme) içinde gösterme eğilimindedir (Senemoğlu, 1988; Bacanlı, 2001’den aktaran: Köksal Akyol, 2015: 47)”. Uyum ve örgütlenme, bilişsel gelişim sürecinde birbiriyle ilişkili kavramlardır, birey çevresine uyum gösterme amacıyla bir örgütlenme eylemine girer. Örgütlenme kavramı mekan ölçeğinde düşünüldüğünde, mekana uyum sağlamaya çalışan çocuğun yaşadığı deneyimlerde de gözlemlenebilir.

Uyum:

Bilişsel gelişim kuramında yer alan bir diğer kavram, “uyum (adaptation)” dur. “Uyum sağlama, çocukların kavrayışlarını değiştiren yeni bir bilgiyi alabilmek için kendi düşünce yapılarını ona uygun hale getirmeleri sürecidir (Yazgan İnanç, 2010: 50, Kılıç, 2010: 115)”. “Uyum, organizmanın belli bir uyaran grubuna düzenli ve tutarlı tepkiler geliştirme yeterliği olarak tanımlanabilir (Aydın, 2015: 33)”. Bireyler bahsedilen örgütlenme eğiliminin yanısıra kendi çevrelerine uyum eğilimini de göstermektedirler. Piaget’ye göre insanlar doğumdan itibaren çevrelerine uyum sağlama sürecindedirler

(Woolfolk, 1993'ten aktaran: Köksal Akyol, 2015: 47). Buna göre insan yaşantısı, çevreye uyumlanma ile geçen bir süreçtir denebilir. Aydın (2005)'a göre, çocuğun uyum yeteneğinin gelişmesi, geçirdiği yaşantıların niteliğine ve içeriğine bağlıdır (Aydın, 2005: 34). Sonuç olarak her çocuğun uyum yeteneği eşit düzeylerde gelişim göstermemiş olabilmektedir. Çocuğun yaşadığı deneyimlerin farklılaşması ve yoğunluğu uyum yeteneğinin gelişmesini etkilemektedir.

Piaget'nin (Piaget ve Inhelder, 1969., Gardner, 1992., Woolfolk, 1993., Bjorklund, 1995'den aktaran: Köksal Akyol, 2015: 50) bilişsel gelişimi incelediği dört evreden birincisi, “*duyu-motor dönem*” dir. Bu dönem 0-2 yaş dönemini kapsamaktadır. Bu dönemin bilişsel gelişimde büyük ölçüde etkili olmasının sebebi, yaşamın ilk iki yılında en temel ve en hızlı değişimlerin yaşanıyor olmasıdır (Evans, 1999'dan aktaran: Köksal Akyol, 2015: 50). Bebek kendini ve dış dünyayı keşfetmek için duyularını ve motor becerilerini kullanması nedeniyle duysal-motor evre (duyu-motor dönem) olarak adlandırılmıştır. Dönemin başında tüm edimler refleks düzeyindedir. Emme, tutma, yakalama gibi çeşitli basit edimlerle kendi vücudunu ve çevresini tanımaya çalışmaktadır, böylelikle farklı nesnelere oluşan dış dünyaya ilişkin basit kategorik çerçeveler olarak tanımlanabilecek şemalar oluşturur. Bu evrenin sonlarına doğru bebek, basit zihinsel etkinlikler göstermeye başlar (Aydın, 2005: 36).

İşlem öncesi evre diye adlandırılan evrenin özellikleri, benmerkezci düşünce, oyuna düşkünlük ve şematik algı olarak özetlenebilir. Bu evrenin başında çocuklar sınırlı sözcük dağarcıkları ile simgesel düşünebilmektedirler. Fakat henüz konular arasında mantıksal ilişkiler kuramamaktadırlar. Piaget, işlem öncesi dönemdeki gelişimlerin, daha sonraki bilişsel aşamalar açısından belirleyici özellikler taşıması nedeniyle bu döneme özel bir önem vermektedir (Aydın, 2005: 38). Bu dönemin en belirgin özelliklerinden birinin, sembolik düşünmenin ortaya çıkması olduğu söylenebilir. Bu dönemde dil ve kavram gelişiminin hızlı olduğu ve çocukların kullandıkları sembol ve kavramların kendilerine özgü olduğu görülür. Piaget, sembolik oyunun bilişsel gelişimde olduğu kadar sosyal ve duygusal gelişimde de etkili olduğunu vurgulamaktadır (Mitchell, 1992., Senemoğlu, 1998., Aral vd., 2000'den aktaran: Köksal Akyol, 2015: 54).

Çocuğun bilişsel gelişimi ve evreleri ile ilgili literatürde anlatılan gelişimsel özellikleri mekandan bağımsız düşünülemez. Mekan çocukta izlenen tüm bu gelişimlerin gerçekleştiği yer, çocuğu saran çevredir. Örneğin, sembolik düşünmeye başlayan çocuk, bilişsel gelişim sürecini tamamlarken, bulunduğu mekanları da kendisinde değişen ve gelişen yönleriyle algılayarak, mekanlarla güçlü bağlar kurmaktadır.

3.2.3 Toplumsal (Sosyal) Gelişim

“Çocuklar, bir tüp içinde değil, aile, komşu, toplum, şehir ve dünya içinde büyürler. Çocuk, içinde bulunduğu bu çevrelerde anne babası, arkadaşları, yaşlıları ve başka yetişkinlerle etkileşimde bulunur (Bilgin, 2010: 187)”. Sosyal-duygusal gelişim süreçleri olarak da adlandırılan bu gelişim süreci, bireyin diğer bireylerle olan iletişimi, ilişkilerindeki ve kişiliğindeki değişimleri kapsayan süreçlerden oluşmaktadır (Santrock, 2004’ten aktaran: Can, 2011:7). Örnek olarak, bebeğin başını okşayan annesine gülümseyerek tepki vermesini, anaokulu çağındaki çocuğun oyun sırasında arkadaşlarına saldırgan tavırlar sergilemesi ya da karşı cinsten olanlarla ilişkisinde çekingen davranması sosyal-duygusal süreçlerle ilgili bazı gelişimsel yansımaları barındırmaktadır (Can, 2011: 7).

Toplumsallaşma, kişinin kendi kümesi ya da kültürü içinde yaşayanlar gibi davranmayı öğrenmesi, toplumsal gelişme ise, bireyin yıllar boyunca öbür insanlar, toplumsal kurumlar, gelenekler, örgütler vb. kuruluşlarla geçirdiği yaşantılar sonucunda başgösteren değişimler olarak tanımlanmaktadır (Hançerlioğlu, 1988: 355’ten aktaran, Güngör Aytar, 2015: 109).

Hançerlioğlu’nun belirttiği gibi toplumsallaşmayı sağlayan etmen, kişinin sürekli olarak diğer insanlardan oluşan bir takım farklı topluluklar içerisinde yaşamasıdır. Kişinin bu topluluklarda yaşadığı deneyimler sonucu toplumsallaşma oluşmaktadır.

“Birey özellikle erken çocukluk yıllarında, sosyal-duygusal süreçler içerisinde kültüre özgü toplumsal değerlerle davranış kalıplarını ve toplumdaki genel geçer inançları özümseyerek giderek sosyal bir varlık olarak toplumsallaşma çizgisinde ilerlemeye başlar (Can, 2011: 7)”. Bireyin toplumsal gelişim sürecinde içinde yaşadığı toplumun kültür ve değer yargılarının etkili olduğu görülmektedir. Denebilir ki, çocuk içinde

bulunduğu, içinde yetiştiği toplumun değerlerinden ve kùltüründen bağımsız olarak şekillenmemektedir. Bireyin sosyal bir varlık olması özelliğinin onun toplumla birlikte şekillenmesi nedeniyle gelişen bir özelliği olduğu gör÷lmektedir. “Çocuk ilk sosyalleşme deneyimlerini, aile içinde ana babası, kardeşleri ve varsa yakınları ile etkileşimi sonucu edinir (Can, 2011: 7)”. Toplumda aile, sosyal bir varlık olma yolunda ilk basamaktır denebilir. Çocuğun içinde bulunduğu ilk toplumsal yapı, aynı zamanda toplumun en küçük yapı taşı olan aile çocuğun ilk yakın çevresini oluşturmaktadır. “Çocuğun ailesi ile kurduğu iletişimin niteliği, önemli ölçüde akranlarıyla geliştireceği ilişkiyi etkiler (Aydın, 2005:52)”. Aydın’a göre, okul öncesi dönemde başlayan akranlarla iletişim, çocuğun dış dünyayı anlayarak, çevresel uyaranlara uyum sağlamasını kolaylaştırmaktadır. Yani çocuğun sağlıklı toplumsal gelişim göstermesi süreci, akranlarıyla etkileşimi ile yakından ilgilidir (Aydın, 2005:52). “Çocuklar birbirlerine birçok fiziksel, toplumsal, bilişsel becerinin öğreniminde yardımcı olurlar (Asher, 1982., Hartup, 1983’ten aktaran: Güngör Aytar, 2015: 112)”. Çocukların okul öncesi eğitim aldığı anaokullarından başlayarak gözlemlendiğinde kimi çocukların akran gruplarıyla daha yakın ilişkide olduğu kimilerinin ise dışlandığı gör÷lmektedir. Bu durum, ileriki dönemlerde örneğin ilkokulda da büyük olasılıkla aynı şekilde gerçekeleşecektir. Bu çocukların ergenlik ve yetişkinlik dönemlerinde de uyum sorunları yaşamaları daha güçlü bir olasılık olarak gör÷lmektedir (Parker, Asher, 1987’den aktaran: Güngör Aytar, 2015: 112).

Güngör Aytar (2015)’e göre çocuğun toplumsal ve duygusal gelişiminin eğitime yansımaları konusunda anne, baba ve öğretmenlerin çocukların gereksinimlerini karşılama, gerekli ilgi ve özeni gösterme noktasında daha bilinçli olmaları gerekmektedir. İlk çocukluk döneminde çocukta utanç, kuşku gibi özelliklerin gör÷lmesi, aşırı baskıcı ve koruyucu ortamda büyümüş olduğunu göstermektedir. Bu dönemde çocuğun bağımsız davranışları desteklenmelidir. Oyun çağı dönemi, çocuğun öğrenmeye çok istekli olduğu ve cinsel kimliğinin farkına vardığı bir dönemdir. Okul çağı, çocuğun yeni bilimsel becerilerinin geliştiği, öğrenme ve başarmanın önem kazandığı bir dönemdir. Gençlik dönemi ise, kimlik sorununun öne çıktığı bir dönem olarak önemlidir. Bu dönemde ebeveynler tarafından çocuğa bazen yetişkin bazen de çocuk gibi değil yetişkin gibi davranılması gerekli ve yetişkin yaşamına özgü bazı

sorumlulukların verilmeye başlanması sosyal gelişimi açısından olumlu yönde etki etmektedir (Güngör Aytar, 2015: 124).

Erken çocukluk yıllarında yaşanmakta olan sosyal, fiziksel ve bilişsel gelişim süreçleri arasında çok sıkı bir karşılıklı etkileşim vardır. Çocuğun fiziksel, bilişsel ya da sosyal gelişim sürecinde sağlıklı gelişimini engelleyen herhangi bir bozukluk, diğer gelişim süreçlerine de olumsuz yönde etki etmektedir (Can, 2011: 8). Gelişim süreçlerinin birbirinden bağımsız ilerlemediği, etkileşimli süreçler olduğu vurgulanmaktadır.

İlköğretim dönemindeki çocukta mekansal açıdan karşılanamayan bir fiziksel gereksinim, çocuğun psikolojik bir sorunla karşılaşmasına neden olabilir ya da çocuğun okul mekanında yaşadığı psikolojik bir sorun, öğretmenlerle veya arkadaşlarıyla olan sosyal ilişkilerine zarar verebilir.

3.2.3.1 Dil Gelişimi

“Dil bir semboller dizisidir. Düşünce ise bu dilsel semboller kanalıyla şekillenen zihinsel etkinliklerin ürünüdür. Dolayısıyla dil düşünceyi yapılandırır (Aydın, 2005: 115)”. Aydın (2005), dil ve düşüncenin birbiriyle etkileşimli yapısına dikkat çekmektedir. Son derece karmaşık semboller dizisi olan dilin, çocuklar tarafından kısa zamanda öğrenilmesi şaşırtıcı bir durumdur. Bu alanda yapılan inceleme ve gözlemlerde normal bilişsel gelişimini tamamlamakta olan çocuk genellikle beş yaş civarında yetişkinler kadar etkili ve düzenli öğrenebilmekte olduğu görülmüştür (Cohen ve Libby, 1992’den aktaran: Aydın, 2005).

Okul öncesi dönemdeki çocuk (üç-beş yaş), ailesi dışında diğer insanlarla da etkileşimde bulunmaktadır, çevreleriyle deneyimleri artmakta ve bu birikimler gelişimlerine yansımaktadır. Fiziksel (motor), bilişsel ve sosyal gelişim evrelerinde yaşanan etkileşimler, dil gelişimini belirleyici niteliktedirler. Bebeklik dönemi dil gelişiminde yetişkin girdisi, sosyal etkileşim, oyun ve bilişsel gelişim aktif rol almaktadır. Okul öncesi çocukta bunların yanı sıra dört alanın gelişimi sırasıyla çok önemlidir (Maviş, 2009: 241):

- 1- Artan sayıda biçimbirim kullanımları ve çok sayıda cümle tipleri ile yapısal biçimlerin gelişmesi.
- 2- Sesbilgisel gelişme
- 3- Anlatımın gelişmesi
- 4- Dilin kullanımı ile ilgili becerilerin gelişimi

3.2.3.2 Kişilik Gelişimi

“Kişilik, bireyin fiziksel, zihinsel, duygusal ve toplumsal özelliklerinin tümüdür (Ewen, 1998’den aktaran: Yazgan İnanç, 2010: 180)”. “Kişilik, diğer gelişim alanlarıyla benzer özellikler göstererek eşzamanlı olarak gelişir. Kişilik gelişiminde bilişsel yapının, ahlaki akıl yürütme stratejilerinin ve sosyal ilişkiler içinde kimlik gelişiminin özel önem taşıdığı açıktır (Aydın, 2005: 69)”. Aydın (2005), toplumsal kişiliğin bireyin kendisi hakkında başkalarına sunduğu kişisel kabullerini, beklentilerini ve önceliklerini yansıtmakta olduğunu söyler. Bu durumda, kişiliğin toplumsal yönü, daha çok sevilme, kabul görme, onaylanma, ait olma, kendini gerçekleştirme gereksinimlerine dönük olarak düzenlenmiş bölümünü kapsamaktadır (Aydın, 2005:70-71).

3.3 Çocuk Gelişimi (Öğrenme) Kuramları

Kuramlar, bir disiplin hakkında bilimsel bir bilgi açığa çıkarmak adına oluşturulmuş birikimlerdir. Bilimsel verilere dayanan ve kendi içinde tutarlı, gerçekliği önemli ölçüde kabul görmüş olması özelliklerinden dolayı, ilgili alanda yol gösterici ve literatür altyapısı olarak kullanılabilir. Bu amaçla bu çalışmada çocuğun gelişimine daha geniş bir pencereden bakabilmek amacıyla kısaca alttaki gelişim kuramlarından bahsedilmiştir.

3.3.1 Psikanalitik Kuramlar

“Psikanalitik gelişim kuramları, Freud’un davranışların en önemli belirleyicilerinin bilinç dışı dürtüler ve güçler olduğu görüşünden hareket eden kuramlardır (Can, 2009: 49)”. Freud’un kişilik yapısına ilişkin düşünceleri, başka kuramcıları da etkilemiştir ve Freud’un geliştirdiği kişilik kuramları dahil olmak üzere, onun bu konudaki düşüncelerinden etkilenen kuramlar, psikanaliz kuramları olarak adlandırılmaktadır ve Freud’dan sonra bu kuramlardan en yaygın olanını Ericson oluşturmuştur. Freud,

kişiliğin yapısını iki kuramsal yaklaşım ile incelemiştir bunlar: *yapısal kişilik kuramı* ve *topografik kişilik kuramıdır*. Yapısal kişilik kuramında Freud'a göre insan kişiliğini oluşturan yapılar olan, id, ego ve süperegö kavramlarından bahseder. Topografik kişilik kuramı ise, yapısal kişilik kuramından daha önce geliştirdiği bir kuram olup, bireyin geçmiş deneyim ve yaşantılarının zihnindeki var oluş biçimleri ve bilinç, bilinç öncesi ve bilinç dışı kavramlarına dayanan bir kuramdır (Can, 2009: 50-51).

3.3.2 Bilişsel Kuramlar

Bu kuramın en önemli temsilcisi Jean Piaget'tir. Piaget, bilişsel gelişimin, beyin ve sinir sisteminin olgunlaşarak bireyin çevreye uyum sağlaması sonucu gerçekleştiğini belirtmektedir (Yazgan İnanç, 2010: 50). "Piaget'nin *bilişsel gelişim kuramı* bireyin kendi dışındaki dünyayı anlayabilme çabalarına ilişkin zihinsel etkinlikleri üzerine odaklanır (Can, 2009: 71)". Piaget'nin bilişsel gelişim kuramının bireyi özne olarak görmesi ve bu yaklaşımda bireyin etken bir rolde olması önemlidir. Birey dış dünyada olup bitenleri algılayan, anlamlandıran özne konumundadır.

Öğrenmede bilişsel yaklaşımlar başlığı altında diğer önemli kuram, *Gestalt kuramı*'dır. Wertheimer, Köhler ve Koffka Gestalt kuramının öncülerindedir. Gestalt sözcüğü, yapı, biçimi örüntü anlamlarına gelmektedir. Buna göre bir bütünü oluşturan parçalar arasındaki ilişkiler, algılama ve öğrenme açısından çok önemlidir. Öğrenme eylemi, uyarıcıların toplu bir örüntü (gestalt) oluşturmasıyla gerçekleşmektedir (Bağcıoğlu Ünver, 2010: 246). Bu yaklaşıma göre öğrenme örüntü denem parçalardan oluşmakta, ancak bu parçalar arasındaki ilişkiler değişkenlik göstermektedir.

3.3.3 Öğrenme Kuramları (Davranışçı Yaklaşımlar)

"Davranışçılar öğrenmeyi, uyarıcı ve tepki arasındaki bağla açıklamaktadırlar. Davranışçılar zihinsel süreçler yerine, gözlenebilen davranışlardaki değişikliklere odaklanır (Koç Erdamar, 2015: 152)". "Davranışçıların, mekanik görüş ya da belirlemecilik olarak adlandırılan yaklaşımlarına göre, öğrenme, uyarıcılara koşullanan ve öğrenilen tepkilerin toplamından oluşmaktadır (Yazgan İnanç, 2010: 44)". Bu yaklaşımda öncelikle Ivan Pavlov'un *Klasik Koşullanma*'sından bahsedilmektedir. Kendisi uyarıcı ve tepki arasındaki bağı ilk keşfeden araştırmacılardandır (Yazgan

İnanç, 2010: 44). Skinner'ın Edimsel Koşullanma yaklaşımı, koşullanmanın ikinci türüdür. Skinner'a göre davranışın sonuçları, o davranışın tekrarlanma olasılığını belirlemektedir. Davranış ödüllendirildiğinde (olumlu pekiştirici) davranışın tekrarlanma olasılığı artmakta, davranış cezalandırıldığı zaman ise (olumsuz pekiştirici) söz konusu olasılık azalmaktadır. (Yazgan İnanç, 2010: 45). Öğrenme kuramları ya da davranışçı yaklaşımlar olarak bilinen bu yaklaşımların, bilişsel kuramlarda olduğunun aksine bireyi değil eylemleri merkeze almakta olduğu yorumu getirilebilir. Bu yaklaşımlarda davranış ve davranışın sonuçları ön planda tutulmuş ve belirleyici olarak görülmüştür.

3.4 Teknoloji ve Dijital Medyanın Çocuğun Gelişimine Etkisi

Yirmi birinci yüzyılda dünya hızla değişmekte ve dijital teknolojilerin bu değişimin üzerinde önemli düzeyde etkisi görülmektedir. Online ve açık erişim olanaklarının hızla yaygınlaşan benimsenişi, bilinen yüz yüze insan iletişimi ve etkileşiminden sembollere dayalı temsil sistemlerine geçişin sonucudur (Dabbagh ve Reo, 2011'den aktaran: Palaiologou, 2014: 7). Belirtildiği üzere, insanlar arasındaki iletişim biçmi, dijital teknolojilerin ve medya araçlarının yoğun biçimde yaygınlaştığı günümüz dünyasında değişim göstermektedir. İnsanların bire bir yüz yüze kurdukları doğrudan iletişimin yerini ekranlar, vb. teknolojinin sunduğu araçlar almakta, insanlar arası iletişim bir anlamda üç boyuttan iki boyuta düşmektedir.

Yirmi birinci yüzyıldaki değişim periodunun merkezinde, öğrenme eylemini dönüştüreceği öngörülen internet, yirmi birinci yüzyılda buna paralel olarak sosyal alışkanlıkları da dönüştürmüştür (Brown ve Duguit, 2000'den aktaran: Palaiologou, 2014: 8). Buna göre, içinde bulunduğumuz yüzyılda, insanlar arasındaki iletişimin biçmi ile beraber niteliği de internet kullanımının yaygınlaşması sonucu değişim göstermekte olduğu söylenebilir. Sosyal alışkanlıkları dönüşüme uğratan bu değişim günlük hayata ve çocuk gelişimine de çok yönlü yansımaları olmaktadır.

Bilgisayar, internet ve video oyunları ile hızla gelişen bir ekonomi sektörünün yarattığı sanal dünyanın çocuklar üzerindeki etkilerine ait tartışmalar giderek ülkemizde de yoğunlaşıyor. Aileler, psikologlar, sosyologlar, eğitimciler, iletişimciler, eğitim teknolojileri ve akademisyenler tartışmanın taraflarını oluşturmaktadır. Tartışmacıların bir grubu

çocuklar üzerinde olumsuz etkileri savunurken, bir grubu faydaları üzerinde duruyor. Eğitimciler ve eğitim teknologları ise bu iletişim ve etkileşim dünyasının yaratıcıları ile işbirliği yapılarak hazırlanacak programların okullarda kullanılmasının çocuklara sağlayacağı kazanımlara işaret ediyorlar (İşçibaşı, 2011: 122).

Bilgisayar, internet ve video oyunları gibi teknolojinin getirdiği araçların çocuklar üzerindeki etkileri günümüz için yeni bir tartışma konusu olarak tartışılmaktadır. Konuya yönelik hem olumsuz hem olumlu bakış açıları geliştirilmekte, hem fayda hem de zararlarının olduğu düşünülerek araştırmalar yapılmaktadır.

Olumsuz etkilerle ilgili olarak örneğin, bilgisayardaki şiddet içerikli oyunların çocuklar üzerinde bazı olumsuz sonuçlar doğurduğu uzmanlar tarafından ifade edilmektedir. Bir internet sitesinde konuyla ilgili olarak; saatlerce bilgisayar başında şiddet içerikli oyun oynayan çocukların, ciddi hiperaktivite davranışlar sergilediği belirtilmektedir (İşçibaşı, 2011: 123).

Bunun yanında ilköğretimde bilgisayar ve internetten destek alarak hazırlanan eğitim-öğretim programları, örneğin sınıfta ve ev ödevlerinde tablet kullanımı, verilen ödevlerin internet üzerinden yüklenmesi gibi uygulamaların etkilerinin ne olduğuna yönelik henüz net bir araştırma sonucu bulunmamakla birlikte, pilot uygulamalar devam etmektedir.

3.4.1 Teknolojinin Çocuk-Oyun İlişkisine Etkisi

“Çocuklukta internet kullanımı büyük oranda oyun oynama gibi çevrimiçi aktiviteler, iletişim ve website ziyaretleri amacıyla yapılanmıştır (Johnson, 2006'dan aktaran: Johnson ve Pupilampu, 2008: 20)”. Johnson ve Pupilampu'nun belirttiği gibi internet kullanımı erken yaş çocuklarda oyun gibi etkileşimli eylemler amacıyla kullanılmaya başlanır. Bu tanışma, çocuğun ebeveynlerinin tutumlarına bağlı olarak daha erken ya da daha geç yaşlarda olmaktadır.

“Oyun insanoglunun varolduğu her çağ ve yerde, varlığını eğitim ve gelişim açısından sürdürmüş önemli bir etkinliktir (Pehlivan, 2014: 9)”. Buna göre oyun etkinliğinin kökleri insanlığın varoluşu kadar eskidir denebilir. Pehlivan (2014: 9), çocukların oyun

aktivitelerinin doğdukları andan itibaren başladığını ifade eder. Oyunun, onların sürekli olarak yaptığı belli becerileri geliştirici ve pekiştirici bir araç niteliğine dönüştüğünü söyler. Oyun yoluyla gelişen bu beceriler; temel becerileri pratik etmek, nesnelere ve insanlar hakkında bilgi edinmek, bilişsel gelişime katkıda bulunmak, rol yapma yoluyla sosyal rolleri öğrenmek, imgelem gücünü ve sembolleştirme işlemlerini geliştirmek ve duygusal gelişime katkıda bulunmak biçiminde sıralanabilir (Social Development Psychology, 2002'den aktaran: Pehlivan, 2014: 9).

Rogulj (2014: 267)'a göre, teknolojinin gelişimi, çocuğun oyununu da kapsayarak insan hayatının tüm alanlarını etkilemektedir. Değişiklikler, teknolojinin hızlı gelişimi ve yeni medyanın çocuğun oyun kavramında bıraktığı büyük çöküntü ile sonuçlanmaktadır. Teknolojideki gelişimle çocuğun oyunu başka bir yönde dönüşmüştür. Bu yön, yeteri kadar keşfedilmemiş, olumsuz eleştiriler almakta olan ve çocuğun hayatındaki tüm olumsuz değişimlerden kayıtsızdır. Çocuğun temel gelişimsel özelliklerinden biri, yeni ve farklı bir şeye karşı "açıklık"tır. Çocuklar doğal olarak çevrelerindeki her şeyi araştıran kaşiflerdir. Çocuğun oyunundaki teknoloji ve yeni medya da çocuğun ilginç bulup araştırmak isteyeceği oyunun keşif ve araştırmayı gerektiren bir başka bölümüdür. Fakat bu değişimlerin sonunda yetişkinler başka bir özellik ile karşı karşıya kalırlar. Çocuk yeni şeylere karşı, tüm önyargıları, sınırları ve bilgisizliği görmezden gelerek kayıtsız şartsız bir açıklık anlayışı ile yaklaşır. Sonuç olarak teknoloji ve yeni medya yirmi birinci yüzyılda çocuk oyununun bir parçası olmuştur (Rogulj, 2014: 267). Teknoloji ve dijital ortamlar günümüzde çocuk oyununun ayrılmaz birer parçasını oluşturmaktadır. Oyunun temel eylemlerinden olan keşfetme ve araştırma eylemleri, teknolojinin hızlı gelişimi sonucu meydana gelen değişimler ile, farklılaştırmakta, niteliği değişmektedir. Her koşulda yeni olana yönelme, yeni olana karşı sınırı olmayan bir açıklık tavrı sergilemektedir. Bu da temel gelişimsel özelliklerden biri olan açıklık özelliğinin dolayısıyla gelişimsel bir insan davranışının değişmesi anlamına gelmektedir.

Genel olarak teknoloji ve dijital medyanın yaygınlaştığı günümüz çocuk oyunları, gerçek anlamdaki mekanlardan bağımsızlaşmaya başlamış, sanal gerçeklikler yerini almaya başlamıştır. Mekansal açıdan değerlendirildiğinde dijital oyunlar belirli bir

mekana bağılı olmayan, evde, dışarıda, yolculukta, her türlü kapalı ya da açık mekanda oynanabilmektedir ve genellikle çocuk fiziksel olarak oyun arkadaşlarına gereksinim duymaz, eylemin şekli bireyseldir. Bu yönüyle geleneksel çocuk oyunları ile büyük farklılıklar barındırmaktadır. Mekana bağılı değildir, eğer sosyal ilişkiler kuruluyorsa da bu ilişkiler boyut değiştirerek sanal ortamda gerçekleşir hale gelmiştir. Çocuk oyununda fiziksel olarak geleneksel oyunlardaki gibi etken (aktif) değil edilgen (pasif) hale gelmektedir. Çünkü dijital oyunlar genellikle bir ekran üzerinden etkileşime geçtiği sanal bir gerçeklik üzerine kuruludur.

3.4.2 Teknoloji ve Dijital Medyanın Çocuğun Günlük Yaşamına Etkisi

Henüz son yıllarda araştırma konusu olmaya başlamış olan teknoloji ile çocuk etkileşimi ve teknolojinin ile dijital medyanın çocuğun günlük yaşantısına etkileri konularının özellikle 2010 yılı ve sonrasında yoğunlaştığı görülmektedir. Dolayısıyla bu konudaki sorunların bilimsel çerçevede henüz yeni tartışılmakta olan konular olduğu söylenebilir. Teknoloji ve dijital medyanın çocuğun günlük yaşam kültüründeki yeri sorgulanırken "ekoloji" ve "bağlam" terimleri kullanılmaktadır. Günümüzde ev ve teknoloji arasındaki sınırlarda sadece birkaç yıl öncesine göre çok daha az bir mesafe kalmasından dolayı, bağlamın teorik konumu açısından tekrar ele alınması gerekliliği doğmaktadır (Plowman, 2015: 190). Kültürel-ekolojik teori olarak da bilinen yaklaşımın (Tudge ve Hogan 2005; Tudge 2008) belirleyici özellikleri çocuk, aileler ve ebeveynlik üzerine odaklanan, genellikle gelişim psikolojisinin kültürler arası analizlerinden beslenen yapısıdır (Weisner 1984; Bernheimer, Gallimore ve Weisner 1990'den aktaran: Plowman, 2015: 190-193). Plowman'ın aktardığı üzere, teknoloji çocuk ilişkileri tek başına değerlendirilemez. Gelişim ve kültür gibi konulardan bağımsız düşünülemez çok disiplinli bir yapıdadır.

Çocuğun erken yaşlarındaki deneyimleri iletişim ve yaratıcılık yeteneklerinin gelişiminde çok önemli bir rol oynamaktadır. Kazanılan bu beceriler aracılığıyla sosyal çevresi ile iletişim kurmaktadır ve bunu gerçekleştirmek için kendisinde yok olmuş geleneksel araçlar yerine potansiyelini keşfettileri farklı teknolojik araçları kullanmaktadır. Bugünün çocuklarının on ile yirmi yıl içinde yöneteceği iletişim çevresi ve yaratıcı çevre, şu anki eğitim sisteminin imkanlarını ve teşviğini yansıtacaktır (Mc

Pake, Plowman ve Stephen, 2013: 429-430).

Erken Yaşlarda İletişim ve Yaratıcı Becerilerde Geleneksel ve Dijital Ortam Karşılaştırması

	Geleneksel Örnekler	Dijital Örnekler
İletişim pratiklerini destekleyen beceriler	Mektup yazar ve okur, bir kitap ya da kaleme, alfabeye ve sözcüklere hakimdir.	Farklı teknolojilerin ana işlevleri (kapalı, açık konumda olması, iletme, alarmlar), klavye sembolleri (ayırt etme ve sembollerin yerlerini bilme), fare (mouse) kullanma
Zaman ve mesafeler içinde iletişim yetkinliği Edebi ifadeleri keşfetme, birleştirme ve dönüştürme	Mektuplar, kutlama ve dilek kartları, hikaye dinleme, anlatma	Dijital mesajlar, e-mail gönderme ve dijital fotoğraflar gönderip alma, TV izleme, etkileşimli dijital hikaye kitaplarıyla ya da websiteleriyle ilişkilendirme; sevdiği program ya da filmlerden sahneleri taklit etme
Görsel ifadeleri keşfetme, birleştirme ve dönüştürme Müziksel ifadeleri keşfetme, birleştirme ve dönüştürme	Semboller, çizimler, resimler Şarkı dinleme ve enstrüman çalma, benzer şarkılar öğrenme ve söyleme, kendine ait şarkılar ve besteler oluşturma (geleneksel enstrümanlar kullanarak)	Duygular, fotoğraf ve video çekme ve düzenleme Çeşitli dijital kaynaklardan müzik dinleme (radyo, TV, MP3 çalar, youtube vb.), tanıdık şarkıları öğrenme ve söyleme, kendi şarkı ve bestelerini oluşturma (elektronik enstrümanlarla, vb.)

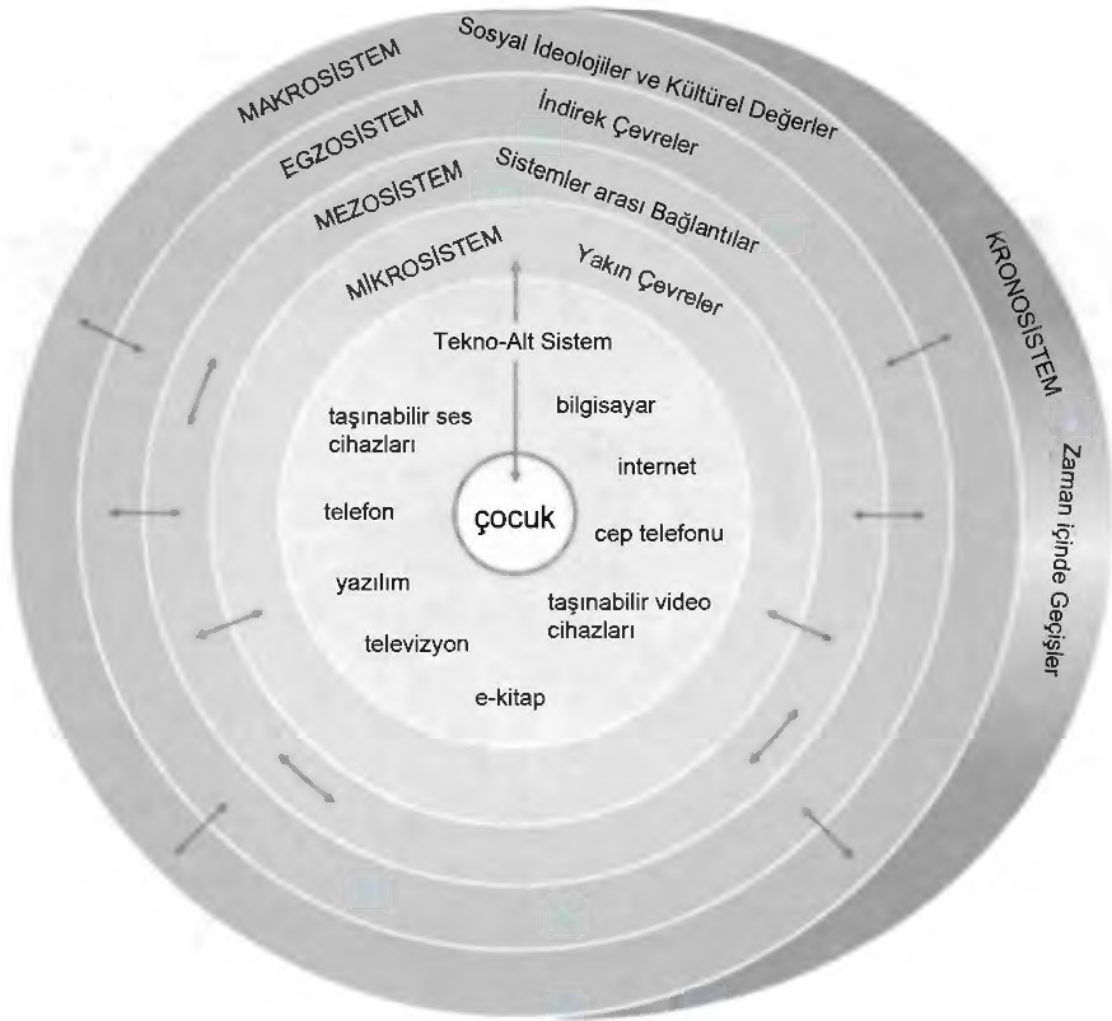
Şema 3. Erken Yaşlarda İletişim Becerileri ve Yaratıcı Becerilerde Geleneksel ve Dijital Ortam Karşılaştırması.

Kaynak: McPake, J., Plowman, L., Stephen, C., çeviri (2013: 429).

Teknoloji, özellikle internet kullanımının çocuğa etkileri üzerine olumlu yaklaşımlar da mevcuttur. DeBell ve Chapman (2006), internet kullanımının çocukta bilişsel gelişimi desteklediği sonucuna varmışlardır. Özellikle görsel zeka alanında katkıları olabileceğini, belirli bilgisayar aktiviteleri ve özellikli oyunların çocukta pek çok görsel uyarıcıyı izleme yeteneğini artırmakta olabileceğini belirtirler. Bu yetenek ile şema okuma, ikonları tanıma ve mekansal ilişkileri canlandırma gibi yetenekleri gelişebilmektedir (DeBell ve Chapman, 2006'dan aktaran: Johnson ve Puplampu, 2008: 20).

Çevrimiçi video oyunları çocuğun bilişsel gelişim yönlerini uyarıyor gibi görünürken, araştırmalar ayrıca dikkat dağınıklığı, aşırı uyarılma, nefret ve saldırganlık ile ilgili

bağlantılar kurmaktadır. Bacigalupa (2005), bir gündüz bakımevinde yaptığı gözleme dayanarak şu sonuca varmıştır: çocuklar video oyunları oynarken diğerleriyle etkileşimleri kopuk, aceleci ve etkisizdir (Johnson ve Pupilampu, 2008: 20). Burada bahsedilen dijital dünyanın çocuk üzerindeki ciddi olumsuz davranış etkileri son yıllarda pek çok araştırmaya konu olmuş ve üzerinde halen tartışılmaktadır.



Şema 4. Ekolojik Tekno- Alt Sistem

Kaynak: Johnson ve Pupilampu., çeviri (2008: 23).

Ekolojik sistem teorisi (Bronfenbrenner, 1979) çocuğun yakın çevresinde konumlanan örneğin televizyon gibi mevcut teknolojilerin ve öncelikle internet devriminin ve onun gelişimsel etkisinin önemini ortaya çıkarmıştır. Ekolojik perspektiften bakıldığında, tekno-alt sistem çocuk ve yakın çevresi arasındaki çift yönlü etkileşime aracılık

etmektedir. Çocuğun internet kullanımının ekolojik analizi sistemdeki karşılıklı etkilerin kavramsal tanınırlığını yansıtmaktadır (Johnson ve Pupilampu, 2008: 23).

Şemada gösterilen çocuğun günlük yaşamındaki teknolojik araçların (telefon, bilgisayar, vb.) birçoğu bugün mekandan bağımsız olarak kullanılan ortamlar ya da cihazlardır. Bu kullanıcının hareketli (mobil) olmasını durumunu beraberinde getirmekte, bu durumda şemada farklı tabakalara ayrılan çevreler belirli mekanlar olmaktan çok belirli işlevleri karşılayan ortamlar olarak görülmelidir.

Plowman (2015)'e göre, dijital geleceğin zararlı olacağı görülürken, oyuncaklar ve oyunlar sunduğu sanal ve gerçek dünyanın detaylı birlikteliğiyle, çocuğu doğrudan veya dolaylı olarak etkin olmaya yakınlaştırıyor gibi görünmektedir (Plowman, 2015: 200). Plowman bu söylemi ile kesin bir yargıya varmaktan özellikle kaçınmıştır. Sadece teknolojinin çocuğa etkileşim olanağı sağlamasının üzerinde durmaktadır.

Dijital dünya ve teknoloji kullanımında karakteristik olarak en çarpıcı ve öne çıkan kavramlar, görünmezlik (invisibility), hareketlilik (mobility) ve erişilebilirlik (ubiquity) kavramlarıdır. Gerçek dünyaya göre internet ve dijital ortamlar daha görünmez, sabit olmayan ve kolay ulaşılabilir olma özelliklerine dikkat çekilmiştir (Plowman, 2015: 200). Bu nedenle, dijital dünyanın gerçek dünyaya göre sahip olduğu bu kavramlar dolayısı ile çocuk tarafından daha tercih edilebilir, olduğu yorumu getirilebilir. Dolayısıyla dijital dünya bu yönleri ile, çocuğun günlük yaşamında her geçen gün daha büyük bir parçayı oluşturmaktadır. Bu durum, gelecekte de etkinin artarak devam edeceğini düşündürmektedir.

Görülmektedir ki, teknoloji çocuk ilişkisinin olumlu ve olumsuz yönleri üzerinde kesin kanılara halen varılmamıştır, çünkü konu akademik çevrelerde yeni bir tartışma konusudur. Sorunlar ağırlıklı olarak son on yılda ortaya çıkan sorunlardır. Bu sebeple devam etmekte olan akademik tartışma ve çalışmalarla günümüz çocukları incelenmeye ve gözlemlenmeye devam edilmektedir.

Bu başlık altındaki tartışma ve bilgiler doğrultusunda söylenebilir ki, teknoloji ve mekan genellikle birbirine bağımlı ve yakın ilişkide öğeler değillerdir. Teknolojinin bireyi mekandan bağımsız hale getiren bir etkisi gözlemlenmekte, kolay ulaşılabilir olma ve sabit olmama özellikleri ile bireyleri, dolayısıyla çocukları, mekanda daha pasif konuma getirebilmekte, mekanla etkileşimi sınırlandırmakta ya da ortadan kaldırmaktadır.

3.4.3 Teknolojinin Çocuğun Öğrenme Biçimlerine Etkisi

Yaşanan hızlı teknik ve teknolojik gelişmeler insan yaşamının her alanında sayısız değişimlere neden olmaktadır. Bir çalışma Amerika'da ailelerin çoğunda en az bir ebeveynin çalıştığı ve evde toplanmalarının zorlaştığı, Amerikan ebeveynlerinin yüzde kırkının da çocuklarıyla geçirdiği zamanın otuz yıl öncesine göre daha az zaman geçirdiğini göstermektedir (Fox Cities, 2006'dan aktaran: Andelic, Cekerevac ve Dragovic, 2012: 259). Belirtildiği üzere, çocuğun ilk yaşam alanı olan evi ile ilgili olarak son yıllarda görülen ebeveynleriyle ilişkisindeki değişim önemlidir. Öğrenme eylemi çocuğun doğumundan itibaren dolayısıyla ebeveynleriyle birlikte yaşadığı evinden başlamaktadır ve ev yaşamındaki değişimler ve ebeveyn ilişkileri çocuğun gelişimine de yansıtacak olan değişimlerdir.

İngiltere'de bir proje kapsamında yapılan anket verileri açığa çıkarmıştır ki: beş yaş altı çocuklar evde dijital teknolojileri çok yoğun kullanan kullanıcılarıdır. Görüşmelerden çıkan nitel veri analizlerine göre çocuklar çok küçük yaşlardan itibaren dijital akış içinde yaşamaktadırlar. Ayrıca önerilmektedir ki: bugünün dijital teknoloji dünyasında erken yaş eğitimcileri çocukların öğrenme yollarını yeniden ele almalı, incelemeli ve onların öğrenme çevrelerini bu anlamda düzenlemelidirler (Palaiologou, 2014: 5). Palaiologou, günümüz eğitim biçimleri üzerine tekrar düşünülmesi gerekliliğine, yeni öğretme şekilleri, öğretim yöntemleri üzerine araştırma yapılmasının önemine dikkat çekmektedir. Günümüze süregelen geleneksel eğitim öğretim yöntemleri geçerliliğini ve etkinliğini koruyamamakta olup geliştirilmeye gereksinim duymaktadır.

Son on yıldır bir çocuk doğumundan itibaren dijital teknolojilere ve bilgiye erişmekte ve

bunları aktif olarak kullanmaktadır. Bu, günlük yaşamlarının kritik bir parçasını oluşturmaktadır. Çocuğun öğrenmesinde teknoloji ile etkileşimi ve dijital teknolojilerin rolü ile ilgili pek çok araştırma yapılmaktadır. Bu alandaki yapılan çalışmalarda, çocuklarda özellikle üç-dört yaşlarında dijital bir dil (kültür) oluştuğu gözlemlenmiştir. Bu terim çocuğun teknolojiye erişimi, onu anlaması, ve onunla etkileşime girmesini temsil etmektedir. Bu dil, çocuğun problem çözme becerisi gelişiminde etkili olmaktadır (Palaiologou, 2014: 9). Yapılan benzer bir çok gözlem ve çalışmanın sonucunda, Plowman (2012) özellikle üç-dört yaş döneminde öğrenmenin aile alışkanlıkları ve dijital teknolojilerin rolü ile şekillendiğini belirtmiştir.

Ders planlamaları ve içeriklerin güncellenmesi gerektiğine birçok araştırmada rastlanmaktadır. Eğitim yöntemleri ve metotlarında yenilikçi yaklaşımların olması gerektiğine vurgu yapılmaktadır. Modern günümüz pedagojisi, kurulu olan öğretim pratiklerini daha etkili metotlarla değiştirmeye çabalamaktadır. Bilimsel gelişmede, teknolojiye ve sosyal ilişkilerde çocuğun daha etkin katılımı sağlanması için daha az zamanda daha fazla başarıya hazırlayan yöntemler üzerinde durulması gerektiğine değinilmektedir (Andelic vd., 2012: 262). İlkokullarda kullanılmakta olan eğitim öğretim yöntemlerinin günümüz dijital ortamlarının ve teknolojik gelişmelerin getirdiği yeni durum ve etkilere göre yeniden biçimlendirilmesi gerektiğinin önemi vurgulanmaktadır. Eğitim öğretimde kullanılan yöntemlerin çocuğun sadece akademik başarısını değil sosyal ilişkilerini de etkilediğine vurgu yapılmaktadır.

Tüm buluşlarda olduğu gibi, bilgisayarın etkilerinin de tek başına iyi ya da kötü olduğu söylenemez. İyi ya da kötü sonuçlar onun kullanılış biçimiyle ilgili gelişecek olan durumlardır. İlkokullarda bilgi teknolojisini uygulamak için, öncelikle beceri ve bilginin öğrenciye geçişini sağlayacak olan öğretmenlerin yaş gruplarını dahi gözlemleyerek eğitmek gereklidir ki, bilgisayar çocuklara yönelik öğretme ve eğitimde öğretici doğru bir araç olarak kullanılabilir (Andelic vd., 2012: 261). Öğreticinin rolünün önemi üzerinde durulmakta, öğretmenlerin öncelikle bilgiyi aktaran etkin rol olarak teknolojinin getirdiği olanaklar konusunda bilinçlendirilmeleri gerektiğine dikkat çekilmektedir.

Sonuç olarak çocuk, aile ve teknolojinin belirli orandaki etkileşimiyle şekillenmektedir (Palaiologou, 2014: 9). Bu şartların göz önünde bulundurularak hazırlanmış olan öğrenme biçim ve metotları, şüphesiz ki günümüz çocuğunu öğrenme süreçlerinde ve teknoloji ile ilişki içerisinde geçen yaşam deneyimlerinde daha fazla etkin ve verimli kılacaktır.

3.5 Bölüm Değerlendirmesi

Bu bölümde geniş bir çalışma alanı olan Gelişim Psikolojisi ve Çocuk Gelişimi alanları literatüründen faydalanılmış, tezin konusunu oluşturan “çocuk” her yönüyle tanınmaya çalışılmıştır. Çocuk gelişim süreçleri ve kuramları incelenmiş, doğumdan itibaren çocuğun yaşadığı gelişim süreçlerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Bu alan, mekan-kullanıcı etkileşiminde ilişkileri anlamak için, kullanıcının her yönüyle tanınması gerekliliği ile incelenmiştir. Günümüz açısından değerlendirildiğinde, teknoloji ve dijital medyanın çocuğun günlük yaşamına, gelişimine etkisi ile ilgili bilgiler çalışma adına gerekli görülmüştür. Bu anlamda özellikle son beş yıla ait güncel makalelerden yararlanılmıştır. Mekanda kullanıcı davranışları, mekan algısı, insan-çevre etkileşimi gibi başlıkların ele alındığı akademik bir çalışmanın, insan davranışlarını ve bunların altında yatan nedenleri inceleyen psikoloji gibi farklı disiplinlerden ve bilim dallarından beslenmesi elzem olarak görülmüştür. Dördüncü kısımda, ilköğretim eğitimi ve yenilikçi eğitim-öğretim yaklaşımları ele alınmıştır. Çocuk gelişimi ile ilgili kapsamlı bilgi sahibi olduktan sonra, öğrenci olarak çocuğa yönelik olan bu yaklaşımlarda çocuğun rolünün ne olduğuna bakılmıştır. Üçüncü bölümün sonunda ele alınmış olan çocuğun yaşamında teknoloji ve dijital medya boyutu, dördüncü bölümde anlatılan yaklaşımlarda sorgulanma olanağı bulmaktadır.

4. İLKÖĞRETİM EĞİTİMİNİN ÖNEMİ VE YENİLİKÇİ EĞİTİM- ÖĞRETİM YAKLAŞIMLARI

4.1 İlköğretimin Tanımı ve Önemi

Eğitim kavramını tanımlamak adına, Türkçede eğitim kavramı kadar yaygın olarak kullanılmamakla birlikte bununla yakından ilgili terbiye, irfan, maarif, talim, tedris gibi kavramlar da vardır. Ancak eğitim kavramı ile ilgili değişmez ve genelgeçer bir tanımlama yapmak mümkün değildir (Şişman, 2012: 4).

İlköğretim, kadın erkek bütün Türklerin milli gayelere uygun olarak bedeni, zihni ve ahlaki gelişmelerine ve yetişmelerine hizmet eden temel eğitim ve öğretimdir.¹

Tdk'da ilköğretim, birkaç öğretim basamağından oluşan örgün eğitimin temel bilgi ve becerileri kazandıran sekiz yıllık ilk basamağı, ilköğrenim, zorunlu öğrenim olarak tanımlanır.²

Türk eğitim sistemindeki kademeler güncel olarak okul öncesi eğitim, ilköğretim (birinci kademe ve ikinci kademe), ortaöğretim ve yükseköğretim (Yüksekokul ve üniversite) olarak beş gruba ayrılmaktadır. "İlköğretim birinci kademe" olarak tanımlanan basamak ilkokuldur (Şişman, 2012: 89). Ayrıca Anayasa'ya göre ilköğretim kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur.

Ülkemizde, 222 nolu İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nun 1. maddesine göre ilköğretim, kadın erkek bütün Türklerin milli gayelere uygun olarak bedeni zihni ve ahlaki gelişmelerine ve yetişmelerine hizmet eden temel eğitim ve öğretimdir. Yine bu

¹ <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/24.html> (Erişim Tarihi: 29.06.2015)

² <http://www.tdk.gov.tr> (Erişim Tarihi: 01.07.2015)

kanunun 2. maddesine göre ilköğretim, ilköğretim kurumlarında verilir; öğrenim çağında bulunan kız ve erkek çocuklar için mecburi, devlet okullarında parasızdır.

Türkiye’de var olan milli eğitim sistemiyle ilgili politika ve uygulamaları belirleyen, Türkiye’nin de üye olduğu ve imzalamış olduğu uluslararası düzeyde bazı düzenlemeler vardır. Türkiye, AB sürecinde, eğitim alanı ilgili olarak da söz konusu uluslararası düzenlemelerin getirdiği bir takım standartları ve yükümlülükleri sağlamaya çalışmaktadır. Bu belge ve kuruluşlardan bazıları şunlardır (Şişman, 2011’den aktaran: Şişman, 2012: 34):

- İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi
- Birleşmiş Milletler Anayasası
- Çocuk Hakları Bildirgesi
- Çocuk Hakları Sözleşmesi
- İnsan Hakları Helsinki Nihai Senedi

4.2 İlköğretim (Pre-School) Eğitimine Yenilikçi Yaklaşımlar

Uzun yıllardır eğitim yöntemleri ve çocuğun gelişimine yönelik pedagojik yaklaşımlar geliştirilmiş, alternatif yöntemler eğitim modelleri ile ilişkilendirilmeye çalışılmıştır. Bireyin gelişimi ve eğitim-öğretimi her zaman bulunduğu dönemin önemli sorun ve araştırma konularından olmuştur. Bu amaçla yirminci yüzyılın başlarından itibaren eğitim sistemlerine ilişkin bazı yenilikçi yaklaşımlar geliştirilmiştir. Okul mekanlarında çocuğun önemini anlamak adına, çocuğun eğitim öğretim sistemlerindeki yerinin sorgulanması ve çocuğa yönelik geliştirilen yaklaşımları bilmek bu tez çalışmasının literatür alt yapısına katkı sağlaması açısından önemli görülmüştür.

4.2.1 Montessori, Reggio Emilia, Waldorf Yaklaşımları

Montessori Yaklaşımı:

Her bir çocuğun biricikliğinden yola çıkarak özgün bir pedagoji geliştiren pedagoğ ve antropoloji profesörü Maria Montessori’nin kendi adıyla anılan “Montessori Eğitim Sistemi”, Amerika, Kanada, Almanya, Hollanda, Ekvator ve Yunanistan gibi, yetmiş

altı ülkede binlerce okulda başarıyla uygulanmaktadır.³ Çocukların özgür düşünebilen, bağımsız, özgüven ve otokontrol sahibi ve topluma saygılı bireyler olarak yetiştirilmesi, Montessori yaklaşımının temelini oluşturmaktadır.

Bugün dünyada alternatif eğitim yaklaşımlarıyla ilgili pek çok uygulamadan söz etmek mümkündür. Kuşkusuz bunlardan biride çağdaş yaklaşımlar arasında yer alan Montessori Yöntemidir. Modern eğitim anlayışını benimseyen Montessori Yöntemi; çocuklara araştırma, deneme, hata yapma ve hatalarını kendi kendilerine düzeltmeleri için fırsatlar tanır (Vilscek, 1966'ten aktaran: Koçyiğit ve Kayılı, 2008: 512). Görülmektedir ki, Montessori yaklaşımı çocuğun kendi sorumluluklarını alabilen, bağımsız ve özgür bir birey olması yönünde birey olarak çocuğu merkeze koymaktadır.

Montessori eğitim yaklaşımı diğer eğitim yaklaşımlarıyla benzer temel fikirleri paylaşıyor olsa da onu diğerlerinden ayıran bir yönü vardır. Piaget ile ortak olan ilkelerinden biri erken yaş çocuğunun gelişimi ve ilerlemesinin birbirinden ayrı gelişim süreçlerinden oluştuğu teorisidir. Montessori yaklaşımında bu gelişim süreçleri aralıkları, 0-6 yaş (erken çocukluk), 12-18 yaş (ergen) ve 18-24 yaş (olgunlaşma) olarak gerçekleştirilmektedir (Wardle, 2009: 76).

Montessori yönteminde mekan, altı temel parçadan oluşmaktadır: *Özgürlük*, gelişimin ilk aşamalarında çocuk ihtiyacı olan bilgiyi seçebilme becerisine sahiptir. Bu nedenle çocuğun belirlenmiş kurallar dâhilinde özgür bırakılması gerekir. *Yapı ve Düzen*, çocuğun her gün aynı düzene sahip bir mekan içinde bulunması onun uzay ve zaman kavramlarını geliştirmesi için anahtardır. Düzenin sağlanması için her Montessori aracı belli bir düzen içinde yerleştirilir ve sunulur. Sınıflarda her araçtan bir tane vardır. Bu, çocuğa sınırlarını öğretir. Sıra beklemeyi öğrenir. Çalışmak istediği aracı ilk seçme aşamasında sorun çözmeyi ya da beklerken kendini denetlemeyi öğrenir. Bu sayede çocuklar içine doğdukları aşırı çeşitliliği düzenli olarak algılamaya başlarlar. *Gerçekçilik ve Doğa*, sınıflarda yer alan günlük kullanım araçları aslına uygundur (kırılabilir cam ya da seramik araçlar, akan bir lavabo gibi). Bu sayede çocuk gerçek

³ <http://www.montessori.org.tr> (Erişim Tarihi: 02.05.2016)

dünyaya dair daha doğru bilgiler elde eder (seramik yere düşünce kırılır ama plastik kırılmaz). Sınıflardaki ve bahçedeki hayvanların ve bitkilerin sorumluluğu çocuklara aittir. Bu sayede canlı ve cansız arasındaki ayırımı öğrenirler. Ve elbette doğanın işleyişine dair fikir sahibi olurlar. *Güzellik*, mekanın sadeliğinden gelir. *Ortam*, her zaman amaçları ve üretkenliği hissettirmelidir. *Montessori Araçları*, çocuğun dikkatini çekecek ve dikkatini yoğunlaştırabilmesini sağlayacak şekilde tasarlanmıştır. Montessori sınıflarında araçlar kendi alanları içinde özel bir düzenle yerleştirilir.⁴

Reggio Emilia Yaklaşımı:

Yenilikçi eğitim-öğretim yaklaşımlarından Reggio Emilia yaklaşımının kurucusu Loris Malaguzzi'nin görüşü Dewey, Piaget, Vygotsky, Bruner ve diğerlerinin görüşlerinden oluşmuş sosyal bir yapısalcılık yansıtmaktadır. Malaguzzi'nin ilişkisel temelli eğitim fikri, her bir çocuğun diğer çocuklarla ilişkide olmasını ve çocukların diğer çocuklar, aile, öğretmen, toplum ve çevre ile karşılıklı ilişkilerini harekete geçirmesi ve desteklemesi üzerine odaklanmaktadır. Bu becerikli çocuklar, doğruların, değerlerin ve kültürün bir üreticisi olmaya başladıkları sistem içerisinde değişiklikler oluşturmaktadırlar (Edwards, 2002'den aktaran: Aslan, 2005: 77).

Reggio Emilia yaklaşımı yaygın olarak okul öncesi erken çocukluk dönemi eğitiminde kullanılmakta olan bir eğitim yaklaşımıdır. Reggio Emilia yaklaşımında çevre, sadece fiziksel çevreden ibaret değildir. Öğretmenler çevrenin duygusal ve sosyal öğelerinin de farkındadır. Sosyal ve duygusal öğelerin güçlü olduğu bu çevrede, ilişkiler de önemle vurgulanmaktadır. Yani, çocuk-çocuk ilişkisi, çocuk-öğretmen ilişkisi, çocuk-aile-okul ilişkisi, çocuk-toplum ilişkisi, çocuk-fiziksel çevre ilişkisi her zaman dikkatle incelenir ve desteklenir.⁵ Reggio Emilia yaklaşımında çocuk ile çevre ilişkisine özel bir önem verildiği görülmektedir.

Sınıf ortamı “öğretmenin kendisi” gibi düşünülebilir. Ancak ortamın sadece fiziki özellikleri değil aynı zamanda ortam içinde gerçekleşen etkileşimler de öğrenmenin

⁴ <http://www.sihirlibahce.com.tr/montessori/montessori-yontemi'nde-mekan/> (Erişim Tarihi: 25.10.2015)

⁵ <http://www.alternatifokullar.com/reggio-emilia-anaokullari-2/reggio-emilia-yaklasimi/> (Erişim Tarihi: 01.05.2016)

ayrılmaz bir parçasıdır. Bu nedenle okullarda yetişkinler ile çocuklar arasındaki iletişimi kolaylaştırmak amacıyla bütün çocukların ve öğretmenlerin birlikte bulunabileceği büyük bir alan bulunur.⁶ Sınıf mekanı Reggio Emilia eğitim yaklaşımında mekan olarak özel görülmekte, hatta öğrenme eylemine ve öğretmene benzetilerek birebir ilişkilendirilmektedir.

Waldorf Yaklaşımı:

1919 yılında Rudolf Steiner tarafından geliştirilen Waldorf yaklaşımın temel amacı, çocuğun tüm gelişim alanlarına odaklanarak eğitim almasıdır. Eğitimin ilk yıllarında oyun ile öğrenme amaçlanmaktadır. Oyun merkezli Waldorf yaklaşımında, belirli etkinlikler ve rutin çerçevesinde farklı yaş gruplarındaki çocukların aynı sınıflarda eğitim alması sağlanmaktadır ve aynı öğretmen ile birkaç yıl devam etmektedir. Yoğun bahçe zamanının olduğu programda, çocukların doğa ile iç içe olması, doğa bilinci ve sevgisinin oluşturulması amaçlanmaktadır. Tüm etkinliklerin yaratıcı yollarla planlanması ve uygulanması amaçlanmıştır. Dikkat çeken bir özelliği, akademik gelişime çok fazla odaklanmaması (7 yaşa kadar oyun ile öğrenme) ve medyayı (bilgisayar, video, elektronik aletler) programın dışında tutmasıdır.⁷ Waldorf sisteminde de çocuk merkezde olup, eğitim-öğretim faaliyetlerinde özne konumundadır, kendi kararlarını kendi almakta, uygulamaktadır. Mekanlar doğal, doğaya yakın, olabildiğince sade ve insan ölçeğinde düzenlenmektedir.

4.2.2 Demokratik Okullar ve Türkiye'de BBOM Örneği

1859-1952 yılları arasında yaşayan John Dewey felsefe, eğitim ve psikoloji çalışmalarının bir ürünü olarak oluşturduğu eğitim yaklaşımı ile pragmatik eğitime ve demokratik eğitim düşüncesine öncülük etmiştir. Dewey'in eğitim görüşleri, 1919 yılında kurulan İlerlemeci Eğitim Birliği bünyesindeki kimi düşünürleri de etkilemiştir (Gutek, 2001'den aktaran: Korkmaz, 2013: 21). Dewey'in teorisine göre okul eğitimi, çocuk için en uygun olanı bilen ve onun gereksinimlerini karşılayabilecek kadar yetkin

⁶ <http://www.acevokuloncesi.org/egitim-programi/farkli-program-ve-yaklasimlar/reggio-emilia-yaklasimi> (Erişim Tarihi: 01.05.2016)

⁷ <http://www.egitimpedia.com/okul-oncesinde-reggio-emilia-waldorf-montessori-ve-digerleri/> (Erişim Tarihi: 02.05.2016)

olan ideal bir aile ortamındaki plansız eğitimin, planlı ve daha kapsamlı şeklidir. Çocuk, ailedeki işbölümü aracılığıyla düzen, başkalarının haklarına ve düşüncelerine değer verme becerilerini kazanır. Yaptığı işlerde ailenin genel çıkarlarını düşünür ve ev içindeki işler aracılığıyla yapma, yaratma yeteneklerini geliştirir. Zamanla, çocuğun hayatı evin dışına, bahçeye, kırlara doğru uzanır ve bu dünya ile gezerek, görerek, konuşarak temas ettikçe öğrenir (Dewey, çeviri, 2010'dan aktaran: Korkmaz, 2013: 21-22).

Mattern (1997) demokratik eğitimin, demokrasi için eğitimle (education for democracy) aynı olmadığını belirtir. Demokrasi için eğitim, tarih ve vatandaşlık gibi dersleri içerirken, geleneksel, demokratik olmayan öğretimin hiyerarşik, otoriter ve elitist öğelerini muhafaza eder. Mattern'a (1997, 510) göre demokratik eğitim sınıftaki iktidarın paylaşılmasını gerekli kılar (Mattern'den aktaran: Korkmaz, 2013: 19).

Günümüzde hem dünyada hem Türkiye'de birçok aile, çocuklarının eğitimi ve geleceğine büyük önem vermektedir. Bunun için okul ve eğitim sistemlerinin önemine ilişkin farkındalık kazanmakta, bu konuda son yıllarda daha fazla araştırma yapmakta ve alternatifleri sorgulamaktadırlar. Bu amaçla yeni eğitim-öğretim yaklaşımları hakkında bilgi edinme gereksinimi ile okulların eğitim programlarını incelemekte, çeşitli toplantılar ile paylaşım ortamları yaratmakta veya bu konularda düzenlenen programlara katılım göstermektedirler.

Örnek olarak ülkemizde BBOM (Başka Bir Okul Mümkün) oluşumu demokratik eğitim yaklaşımıyla eğitim alanında faaliyet göstermektedir. Dernek olarak hizmet veren bu sosyal topluluk, veliler, eğitimcileri kapsayan her kesimden gönüllülere açık bir kuruluştur.

BBOM Ankara ili oluşumunun Aralık 2014 tarihinde Ankara'da velilerin katılımıyla düzenlenmiş olduğu toplantıda, eğitim yaklaşımları, benimsedikleri ilkeler, ve Ankara İncek'te kurulma aşamasında olan Meraklı Kedi İlkokulu ile ilgili bilgiler velilerle paylaşılmıştır. Toplantıda sunumu gerçekleştiren Uçaray (2014) tarafından ifade edilmiş

olan, bu eğitim kooperatifinin benimsediği ve öne çıkan kavramlar;

- 1- Eşitlik
- 2- Özgürlük
- 3- İlgi - merak
- 4- Keyifle ve kendin için öğrenme
- 5- Güven
- 6- Özdeğer - özsaygı
- 7- Birlikte çalışma – dayanışma
- 8- Çoğulculuk – demokrasi
- 9- Toplumsal adalet – ayrımcılık karşıtlığı
- 10- Şiddet karşıtlığı
- 11- Ekolojik Düşünce
- 12- Mutlu olma
- 13- Oyun

BBOM okullarında benimsenen ilkeler yukarıdaki biçimde özetlenebilir. Öğrenmenin amacının çocuğun keyif alması ve öğrenme şeklinin nasıl olacağına kendisinin karar vermesi, benimsenen yaklaşımın ayırt edici özellikleridir. Çocuğun gelişiminde ilk altı yıl çok önemsenmektedir. Okulda kararlar öğrenciler, öğretmenler ve çalışanlar tarafından dayanışma ortamı içerisinde alınıp uygulanacaktır. Ayrıca ekolojik duruş benimsenmiş olup, bu da yaşayarak içselleştirilmelidir. Örneğin, okulun enerjisini doğal kaynaklardan elde etmek amacıyla öğrenciler tarafından kompost oluşturulması gibi. Karma yaş grupları halinde akran etkileşimin önemi vurgulanmakta, bu gruplar arasında etkileşimin öğrenmede gerekliliği önemsenmektedir (Uçaray, Ankara Meraklı Kedi İlkokulu Bilgilendirme Toplantısı, 2014). Topluluk eğitime yaklaşımını şu cümlelerle ifade etmektedir:

Mevcut eğitim sistemi içinde farklılık yaratmak isteyen Ankaralı aileler, eğitimciler, gönüllüler olarak “Başka Bir Okul Mümkün” dedik ve 2014 yılı başında bir eğitim kooperatifi kurarak okulumuzu açmak için kolları sıvadık. Dileğimiz, çocuklarımızın öğrenme içgüdüleri ve merak duygularını kaybetmeden öğrenme serüvenlerinde heyecanla yol almaları. (BBOM Ankara Eğitim Kooperatifi Broşürü).

BBOM Derneğinin önerdiği model, demokrasinin tüm unsurları ile okulun tüm

bileşenlerince (öğretmen, aile, çevre vb.) içselleştirilmesine olanak sağlayacak bir yönetim yapısı uygulanmaktadır. Okulun tüm bileşenlerinin kendi alanı, kendi yaşamı ile ilgili doğrudan ya da dolaylı kararlara katılmaları ve eşit söz hakkına sahip olmaları ilkesel olarak kabul edilirken, çocukların bu katılımı bir hak olarak algılamalarını ve bu hakkı kullanmalarını sağlayacak sürdürülebilir mekanizmalar oluşturulmuştur.⁸

Ağırlıklı olarak Waldorf eğitim yaklaşımının kullanıldığı BBOM okulları, Montessori gibi diğer yaklaşımlardan da alınan değerleri de barındıran karma bir eğitim-öğretim sistemine sahiptir (Bodrum BBOM Mutlu Keçi İlkokulu Müdürü ve öğretmenleri ile yüzyüze görüşme).

BBOM ve Eğitim Mekanları Tasarım Anlayışları ve Yöntemleri

Dündaralp (2014) BBOM topluluğundan bir tasarımcı olarak, BBOM girişimi ve BBOM'nin mimari tasarım ilkelerine değinen yazısında, "BBOM mekanları belirli bir eğitim metodolojisinin aracı olmaktan çok; alternatif ve farklı kullanımlara olanak yaratacak, kullanıcılarının dönüştürebilecekleri bir ortamın aracı olarak düşünülebilir (Dündaralp, 2014: 63)". diye bahsetmektedir. Tasarımın çocukların fiziki ölçğine uyan malzeme ve detayların çocuk ölçleriyle uyum içinde olmasına vurgu getiren Dündaralp, tasarımda doğa-çevre-fiziki ve sosyal yapıyı da içine alan pek çok ilişkinin karşılığını bulduğu bir mekan olması özelliğine değinmektedir. Ayrıca mekana ilişkin düzenlemelerin sadece tasarımcıları ilgilendirmediğine dikkat çekerek, başta eğitimciler olmak üzere, BBOM eğitim modeli üzerinde çalışan, düşünen sürece dahil olan farklı disiplinlerden gönüllülerle birlikte bir bütünlük içerisinde araştırıldığını belirtmiştir. Kararların birlikte verilmesi, demokratik eğitim-öğretim yaklaşımının bir özelliği olarak tasarım süreçlerinde de geçerli bir yaklaşım olarak uygulanmakta, özellikle mekanın kullanıcısı olan çocukların ve öğretmenlerin görüşleri ile beraber yürütülmektedir. Mimari çalışma/tasarım yönteminde, demokratik yapılanma anlayışıyla farklı alanların oluşturduğu paylaşım ortamı "katılımcı tasarım modeli" nin gelişmesinin yolunu açmıştır. Dündaralp (2014), bu anlamda somut bir proje elde etme adına Bodrum Mutlu Keçi İlkokulu için çalıştıkları Bodrum ekibiyle yapılan çalışmaların, önemli bir deneyim

⁸ <http://www.baskabirokulmumkun.net/demokratik-yonetim/>

üretmelerini sağladığını aktarmaktadır. Ayrıca, Bodrum'daki bu projenin Türkiye için bir ilk olma özelliğiyle model oluşturduğunu belirtmektedir.

Dündaralp (2014)'e göre BBOM okullarının benimsediği mimari ilkeler; BBOM okullarının “Yer” e bağlı; bölge, iklim, topografya, yerleşim ve parsel ölçeğindeki değişkenlere; farklı sosyal çevre, finansman, imkan ve kullanımlara göre farklı mimari yapısal oluşumlar olmasına izin verirken, ortak bir “anlayış” ve “değer” dünyasında tutmayı hedefler (Dündaralp, 2014: 64). Bu mimari yaklaşım ilkelerini aşağıda oluşturulan tablodaki maddelerle açıklamıştır:

Tablo 1. BBOM Okulları Mimari Yaklaşım İlkeleri.

BBOM Okulları Mimari Yaklaşım İlkeleri
1. BBOM okulunun tip projesi yoktur. Tip okul anlayışını değil, ortaklıklarını mekan anlayışından alan özgün okullar anlayışını benimser.
2. BBOM okulu mekanları eğitim için tanımlanmış duvarlar içine sıkışmış kutu mekanlardan oluşmazlar. Okul, açık-kapalı tüm alanları, içinde bulunduğu çevreyle bir bütün olarak öğrenme mekanları olarak kullanılır.
3. BBOM okulu mekanları eğitimcilerin müfredatlarını uyguladıkları alanlar değil, çocukların bireysel ilgi ve ihtiyaçlarına yanıt üretebilen; birarada ve tek tek öğrenebilme imkanları sunan; sadece öğretmen odaklı değil, okulun parçası olan herkesin birbirinden öğrenebileceği etkileşim ve iletişim imkanı sunan mekanlardan oluşur, çocuk merkezlidir.
4. BBOM okulu, içinde eğitim verilen bir bina değil, aynı zamanda öğrenimin aracı ve kaynağıdır.
5. BBOM okulu mimarisi, bilişsel öğrenimi, duyuşsal öğelerle de birleştirmiş, gerçek yaşam modelini içine almış, etkileşime ve iletişime dayalı; sadece okul alan sınırları içinde değil, çevresindeki yaşamla da dinamik ve üretici ilişkiler kurabilen bir yapı ve mekan anlayışı sunar. Mekanları sınırlayıcı değil, katılımcıdır.
6. BBOM okulu mekanları hiyerarşik ve tanımlayıcı değil, demokratik ve katılımcıdır. Dayatmaz, yönlendirmez, olanak yaratır. Katı ve statik değil, esnek ve dönüştürülmeye açıktır.
7. BBOM okulu mimarisi esnekliği sadece mobilya hareketlerine bağlı kullanım esnekliği olarak tanımlamaz. Yapım aşamasından başlar, tüm yapının kullanım hayatı boyunca sürer. Katılımcılıkla paralel genişler. Bu yüzden BBOM okulları kendi özgün finansman yapısı ile etaplanabilir bir mimari sunar; yapının zaman içindeki değişkenliklerine, eklere izin verir kullanım olanaklarını çoğaltacak yönde yapısal evrilme esnekliği taşır.
8. BBOM okulu gerçek hayatın içerdiği tüm mekanlara; kamusal mekan, özel mekan, yapay mekan, doğal mekan, buluşma, tartışma, öğrenme, öğretme, üretim, tüketim, düşünme, araştırma, çatışma, uzlaşma, uyum, kaçış mekanlarını kendi iletişim dinamiklerini yok saymadan barındırır.
9. BBOM okulu mimarisi yapıyı kat ya da katlı yapı anlayışı içinde düşünmez, çevresi ile etkileşimli iç-dış mekanlarla ilişkili; mekan olanakları ve onun ergonomisi ile düşünülen “hacim”lerden oluşan bir yapı anlayışını benimser.
10. BBOM okulu mekanları içerdiği hayat ile gerçek hayatı birbirine katar; onun simülasyonunu üretmez. Bunun için doğaldır. Bunları üretmeye kalkmak yerine üretilmesine olanak verecek imkanlar sunar.
11. BBOM okulu etiketlenmiş ekoloji anlayışını değil, elinde varolan kaynakları fark eden, bunları bencilce kullanmayan, tüketim dengesini üretimle destekleyerek kullanan; bunu yaparken de sürdürülebilirlik adına doğayı yeniden bir sömürü nesnesine indirgemeyen, onun döngülerine katılan ve bunu da teşhir etmek yerine yaşayan “derin ekoloji” anlayışını benimser.
12. BBOM okulu içinde bulunduğu doğaya ne kadar eklendiğinden, onu ne kadar dönüştürdüğüne; malzeme seçimlerinden, yapım sürecine; kullanım sürecindeki enerji tüketiminden, sağlık, hijyen gibi faktörleri de işin içine katan, yapı fiziği ve yapı kimyasına kadar pek çok detayı bu derin ekoloji kavramı ile sorgulayan bir içerik taşır.
13. BBOM okulu mimarisi araziye üzerine inşa edilecek yapı olarak görmez; çevresi, sosyal yaşantısı, doğası ile bir bütün olarak algılar. Onun tüm imkanlarını, olanaklarını ve potansiyelini kendi değer sistemi içinde araştırır
14. BBOM okulu mimarisi okul saatleri dışında kullanılmayan bir yapı değil, sadece bir eğitim yapısı hiç değildir. İçinde bulunduğu sosyal ve doğal doku ile birlikte yaşayan, farklı zamansal döngülerde içinde sürekli hayat bulunan ve o hayatın içinde kattığı her yaştan insanın birlikte öğrendiği bir yaşam alanıdır

Kaynak: Dündaralp, 2014: 64.

Özetle BBOM, mekansal açıdan farklı kullanımlara olanak tanıyan, mekanın kendi kullanıcılarının dönüştürebilecekleri bir ortam sunan bir oluşumdur denebilir.

4.2.2.1 Bodrum Mutlu Keçi İlkokulu (Özel Yahşi İlkokulu) Gözlemleri

Bodrum Mutlu Keçi İlkokulu (Özel Yahşi İlkokulu)'nda, 11 Aralık 2015 cuma günü gözlem amacıyla bir gün geçirilmiştir. Tez çalışması kapsamında, demokratik eğitim anlayışını benimseyen bu okulda çocukların günlük yaşam ve mekansal kullanımlarına ilişkin gözlemler yapılmıştır. Önceden planlanan ve Mutlu Keçi İlkokulu'ndaki öğrencilerden bir sınıf ile, Eskişehir'de yapılmış olan alan çalışmasında olduğu gibi bir resim çalışması yapmaları isteği belirtilmiştir. Bunun için okuldaki çocuklar, yapılacak olan ziyareti ve çalışmayı kendi oluşturdukları mecliste okul personeliyle beraber görüşmüş ve uygun bulmuşlardır. Gözlemler şöyledir:

Birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflardaki çocuklar rutin atölye ya da sınıf derslerinden oluşan programlarına devam ettikleri görülmüştür. Bu okuldaki çocuklar gün içinde derslikleri dışında yoğun biçimde farklı mekanlarda zaman geçirmektedirler. Örneğin; seramik, ahşap, dokuma, vb. gibi uygulamalı ders saatlerini atölyelerde, doğa ile birebir etkileşim yaşayarak, bazı dersleri de doğrudan doğada, yani yakın çevrede öğretmenleri ile birlikte geçirmektedirler. Bu mekansal çeşitliliğin ve esnek mekan kullanımının sunduğu ortam, gözlemlere göre çocukların ilgisini ve merak duygusunu uyanık tutarak, deneyimler yoluyla öğrenmesine olanak tanımaktadır. Bu okulda eğitim yapıları, BBOM tasarım anlayışına uygun olarak sadece öğretmenin ders verebileceği kapalı hacimler olarak düşünülmemiş, çocuğun araştırma, deneyimleme gereksinimlerini karşılamasına olanak veren mekanlar olması amacıyla sadece tasarımcılarla değil, farklı alanlardan herkesin katılımıyla ve katkısıyla biçimlenmiştir.

Mekanların birbirleriyle ilişkili oluşu, erişimin kolaylığı, etrafı saran doğal çevre ile kurduğu bütünlük ve ölçeğin çocuklara uygunluğu dikkat çekicidir. Buradaki küçük ölçekli yapılar, doğal çevre ile ilişki ve bütünlük ön planda tutularak düzenlenmiş ve asla bulunduğu doğal çevreden yabancılaşmamıştır. Sıradan kamu yapılarına bu

anlamda benzerlik göstermemektedir. İçinde bulunduğu doğal çevre dokusu ile uyumlu, malzeme olarak bulunduğu bölgenin doğal yapı malzemelerinin de kullanıldığı, bahçesinin mümkün olduğunca doğal elemanlardan oluşturulduğu bir yerleşkedir.

Gözlem sırasında, çocukların öğretmenleriyle herhangi bir sorun olduğunda ya da başka bir durumda birebir iletişim kurduğuna sıkça karşılaşılmıştır. İstedikleri her an her mekanda öğretmenlerine ya da okul müdürüne ulaşabilmektedirler. Mekanlar hiyerarşi hissini taşımamakta, müdürün odasının olduğu birim oldukça küçük olup, bahçe girişinde güvenlik birimi benzeri bir biçimde konumlanmıştır.

Haftanın son günü olması sebebiyle, son derslerde tüm sınıflardaki çocuklar ve öğretmenleri kendi aralarında toplantı gerçekleştirdikleri gözlemlendi. Bu toplantılarda demokratik yaklaşım gereği herkes fikirlerini özgürce paylaşmakta, isteklerini dile getirmekte ve haftanın değerlendirmesini yapmaktadır. Bu toplantı öncesinde kendilerinden isteneceği bildirilmiş olan resim çalışmasını ise ilgili sınıf (üçüncü sınıf) yapmak istememiştir. Nedeni, resmedilmesi istenen konunun (okulları ve çevresinin resmedilmesi) o gün, o ders saati için ilgilerini çekmemesi olabilmektedir. Öğretmenlerinin bu konunun önceden konuşulup ve çizmeyi kabul ettiklerini hatırlatmasına rağmen, çocuklar resim çalışmasını yapmak istememişlerdir. Bu durum, çocukların tercihi olarak görülebilmekte, ancak eleştirel bakıldığında daha önce kendi meclislerinde konuşulandan farklı bir tutum sergilemiş olmaları, ilgili alandan uzmanlarca farklı değerlendirmelere açık bir davranış olarak görülebilir. Gün sonunda, bahçede toplu olarak İstiklal marşı okunmasının ardından, veliler ve servislerin çocukları almaya gelmesi ile okulda hafta tamamlanmıştır.

Okul yerleşkesi, Görsel 3.'teki hava fotoğrafında görüldüğü üzere, doğa ile bütünleşik bir çevrede Bodrum Ortakent Yahşi'de, kırsal yerleşimlere yakın bir konumda bulunmaktadır.



Görsel 3. Bodrum Mutlu Keçi İlkokulu (Özel Yahşi İlkokulu) Yerleşim Planı.

Kaynak: Google Earth. Erişim Tarihi: 15.05.2016.



Görsel 4. Bodrum Mutlu Keçi İlkokulu (Özel Yahşi İlkokulu) Yakın Çevre.

Kaynak: Kişisel Fotoğraf Arşivi.

Görsel 4.'te görüldüğü üzere yakın çevreyi oluşturan doğal topografya yapısı, çocukların doğa ile olan yakınlığı, birebir görerek ve deneyimleyerek yaşamı öğrenmesini sağlamaktadır. Bu birçok yenilikçi ya da alternatif eğitim-öğretim yaklaşımında önem verilen bir özelliktir.



Görsel 5. Bodrum Mutlu Keçi İlkokulu (Özel Yahşi İlkokulu) Okula Yaklaşım.

Kaynak: Kişisel Fotoğraf Arşivi.

Bahçe sınırları, okul yerleşkesini çevreden koparmadan, görsel iletişimi devam ettiren yapıdadır. Yoğun bir araç trafiğinin olmadığı, sadece buraya ve çevredeki kırsal yerleşimlere ulaşımı sağlayan bir yol ile okula ulaşılmaktadır.



Görsel 6. Bodrum Mutlu Keçi İlkokulu (Özel Yahşi İlkokulu) Bahçe Girişi.

Kaynak: Kişisel Fotoğraf Arşivi.



Görsel 7. Bodrum Mutlu Keçi İlkokulu (Özel Yahşi İlkokulu) Bahçe Oyun/Etkinlik Alanları.

Kaynak: Kişisel Fotoğraf Arşivi.



Görsel 8. Bodrum Mutlu Keçi İlkokulu (Özel Yahşi İlkokulu) Bahçe Oyun/Etkinlik Alanları.

Kaynak: Kişisel Fotoğraf Arşivi.

Bahçede oyun ve etkinlik alanlarının yoğunluğu dikkat çekmektedir. Bahçe ve çevre çocukların deneyimi için olanaklar sunmaktadır. Çocuklar bahçe ve dış çevre ile sürekli olarak etkileşim halindedirler. Gözlem günü, okula giden yolda çevre deneyimleri için (yakın çevredeki doğal ortamlarda yaşayan insanlar, hayvanlar, bitkiler ziyaret edilmektedir.) öğretmenleriyle gezi yapan bir sınıfa rastlanmıştır. Çocukların buldukları çevrenin sunduğu deneyim ortamında oldukça meraklı, ilgili olduğu gözlemlenmiştir.



Görsel 9. Bodrum Mutlu Keçi İlkokulu (Özel Yahşi İlkokulu) Mekanlar Üzerinde Çocukların İzleri.

Kaynak: Kişisel Fotoğraf Arşivi.

Görsel 9.'da görüldüğü gibi yapıların üzerlerinde çocukların izleri, kendi yaptıkları görsel, deneysel çalışmaları kullanarak mekanı kişiselleştirdikleri gözlemlenmiştir.

Kişisel mekan, kullanıcının mekana ilişkin aidiyet hissini güçlendiren, mekan tasarımı açısından önemli bir kavramdır.



Görsel 10. Bodrum Mutlu Keçi İlkokulu (Özel Yahşi İlkokulu) Bahçe-Mekan İlişkileri.

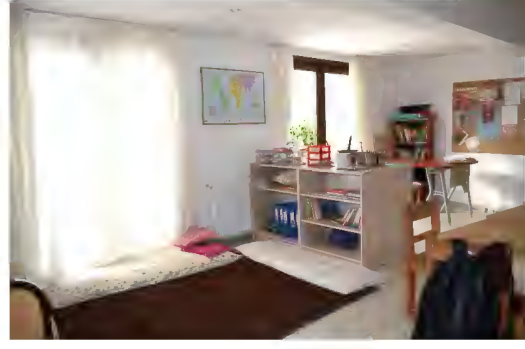
Kaynak: Kişisel Fotoğraf Arşivi.

Görsel 10.'da görüldüğü gibi, bahçe mekanları birbirine bağlayan keçi yolu benzeri organik formulu yollar barındırmaktadır. Mimar Dünderalp (2014)'in değindiği üzere, BBOM okullarında mekanlar oluşturulurken herhangi bir tip proje uygulaması yoktur. Mekanların tüm kullanıcıların katılımıyla şekillenmesi, dönüştürülebilir ve esnek yapıda oluşu, bu mekanları özgün kılan, aynı zamanda mekanın kullanıcılarını da özgür bırakan bir özellik olarak öne çıkmakta, bu okulu ülkemizde bilinen okul yapılarından ayırmaktadır.



Görsel 11. Bodrum Mutlu Keçi İlkokulu (Özel Yahşi İlkokulu) Derslikler Girişi.

Kaynak: Kişisel Fotoğraf Arşivi.



Görsel 12. Bodrum Mutlu Keçi İlkokulu (Özel Yahşi İlkokulu) Derslik İç Mekanları.

Kaynak: Kişisel Fotoğraf Arşivi.



Görsel 13. Bodrum Mutlu Keçi İlkokulu (Özel Yahşi İlkokulu) Dersliklerde Kullanılan Mobilyalar.

Kaynak: Kişisel Fotoğraf Arşivi.

Montessori yaklaşımının adını aldığı Dr. Maria Montessori, mekan ve mobilyada güzellik ölçütü ile, onun mükemmelliği ya da lüks olması değil, çizgilerin ve renklerin uyum içinde olduğu, yoğun bir sadeliğin hakim olduğu ve hafif mobilyaların kullanıldığı bir mekandan söz ettiğini belirtmiştir. Görsel 13. ve 14.'te görüldüğü üzere, BBOM Bodrum Mutlu Keçi İlkokulu mekanlarında da bu ilkelerin hakim olduğu gözlemlenmektedir. Derslikler oldukça sade oluşturulmuş, mobilyalar hafif ve doğal malzemeden (ahşap) seçilmiştir. Aynı zamanda ülkemizde alışılmış kamusal bir yapı olan katı okul iç mekanlarının aksine, bu mekanlarda çocuğun daha rahat hissedebileceği ev ortamı benzeri kullanımlar vardır.



Görsel 14. Bodrum Mutlu Keçi İlkokulu (Özel Yahşi İlkokulu) İç Mekan Kullanımları.

Kaynak: Kişisel Fotoğraf Arşivi.

Görsel 14.'te görülen dersliklerde kullanılan her çocuğa özel dolaplar, ülkemizdeki diğer ilkokullarda da bulunmaktadır, ancak çocuklar için sınıf girişlerinde yerleştirilmiş ayakkabılıklar bu okula özel bir mobilya kullanımı olarak yer almaktadır. Bu tür kullanım özellikleri, BBOM ilkokul mekanını özelleştiren konut benzeri kullanımlara örnektir. Böylelikle okul, katı bir kamusal alan olmaktan çıkıp çocukların kendilerini evlerinde hissedebilecekleri rahat bir ortama dönüşür ve çocuk kendini daha rahat hisseder.

4.3 Bölüm Değerlendirmesi

Bu bölümde, öncelikle ilkokul mekanlarının kullanım amacı olan ilköğretim eğitiminin tanımı, ardından ilkokullarda uygulanan özgün ve yenilikçi eğitim-öğretim yaklaşımları incelenmiştir. Yakın dönemde ya da yıllar önce ortaya çıkmış olsa da, çocuklara yönelik bakış açısı, benimsediği ilkeler ve yöntemler bakımından yenilikçi ve özgün nitelikler taşıyan eğitim-öğretim yaklaşımlarından öne çıkanlar araştırılmıştır. İlkokul mekanı ile ilişkilerine bakılmış, eğitim-öğretim eylemleri ile mekanların kesiştiği noktalar sorgulanmıştır. Bu yaklaşımların mobilya ve iç mekan konusundaki tercih ve ilkeleri çalışmaya özellikle eklenmiştir. Tasarımcı ve eğitimcilerin gözünden çocuk kullanıcı için verimli mekan nasıl olmalıdır sorusu irdelenmiştir. Bu bakımdan ilkokul mekanları (çevreleri) üzerine odaklanan bu tez çalışmasında, ilkokullar özelinde mekanın işlevi

derinlikli olarak incelenmiştir. Bu mekanların yalnızca tasarımcı (mimar, iç mimar) tarafından düzenlenmesinin eksikliklere yol açacağı, tasarım ve kullanım kararlarında, öğrenci, öğretmen hatta çalışan diğer personelin de dahil olduğu tüm kullanıcıların tasarım sürecinde payı ve katkısı olmasının önemi vurgulanmıştır. İzleyen bölümde mekanların yani çevrenin insanı, dolayısıyla çocuğu hangi yönlerden etkilediğı, kısaca insan-çevre ilişkisi konularının incelendiğı çevresel psikoloji alanının literatür bilgileri çocuğun okul mekanıyla iletişimini ve bu mekanlardaki varlığını anlamada daha açıklayıcı olacaktır.

5. ÇEVRE-İNSAN İLİŞKİSİ VE ÇOCUĞUN MEKAN ALGISI

5.1 Çevre ve İnsan Etkileşimi

İnsan, mekanı temel ihtiyaçları doğrultusunda, fiziksel, duygusal, psikolojik, sosyal gereksinmelerine göre şekillendirir ve onu yaşamını devam ettirebilmek için kullanır.

Canlılar içinde pek çok hayvan türü, yaşamak zorunda kaldığı fiziksel çevreyi yaşam koşullarına uygun hale getirmek üzere değiştirir, kendi türüne uygun yuva oluşturma, yiyecek bulacağı alanı kokusu ile işaretleme gibi çevresel davranışlar sergiler. İnsan da çevresini değiştirme işiyle uğraştığında hemen hemen tüm hayvan türlerinin yaptığı şeyi yapmaktadır. Ancak çevresi ile insanın ilişkisinin üç özelliği ayrıcalıklı olarak insana özgüdür (Ittelson, Proshansky, Rivlig, Winkel. 1974. Aktaran: Bozdayı, 2004:8).

Bu üç özellikten birincisini Bozdayı, insan ile çevrenin ilişkisinin yoğunluğundan kaynaklı olarak değiştirmek istediği konulardaki fiziksel yetersizliği sebebiyle, aklını kullanması alet kullanması olarak belirtmiştir. İkincisi için, insanın çevreyle kurduğu iletişimi, akli yoluyla yaptığı gözlemleri, çevreyi algılayışı, tanıyışının sonucu olarak planlama ve tasarlama yapabilme yeteneğidir. Bu yolla değişen koşullara uyum için kararlar verir. Tüm bunlar tasarlama ve planlama süreçleridir diye bahseder. Bir diğer özellik ise insanın bulunduğu çevreyi farklı açılardan değiştirebilmesidir. İnsan çevre ile bulunduğu karmaşık ilişki sonucu fiziksel, sosyal, psikolojik kültürel yönlerden onu değiştirir, dönüştürür. İnsan da kendi içinde bulunduğu kültürel ortama, cinsiyet, yaş gibi özelliklerine göre farklılık gösteren bir yapıdadır. Bu çeşitlilik, insanın çevresi ile ilişkisinde de yaratılan fiziksel çevrede kendini farklı yollarla gösterir ve bir takım karmaşık süreçler dizisi ortaya çıkar.

Göregenli (2010: 4), çevre psikolojisi üzerine belirlediği temel ilkelerde mekan ile insan arasında karşılıklı bir ilişki olduğu ya da bağlam içinde birey anlaşımın savunulduğunu ifade etmiştir. Davranışın, birey, çevre ve her ikisi arasındaki etkileşimin ürünü olduğunu belirtmiştir. Mekan ve insan ilişkisinin çok yönlü ilişkiler bir aradalığı olduğu

söylenbilir. Bu ilişkiler birlikteliğini ve bunların insan davranışlarına etkisini anlayabilmek için önce insan-mekan ilişkisini incelemek gereklidir.

5.2 Çevresel Psikoloji ve Çevresel Psikolojide İnsan-Mekan İlişkisi

Göregenli (2010: 17), insanın mekansal algı ve imgelerini, davranışlarını mekanın özelliklerinin belirlemekte olduğu ya da insanın, çeşitli sosyo-kültürel özellikleri, kişilik verileriyle bu süreçte aktif bir rol oynamakta olduğu gibi sorularla insan-mekan etkileşimini sorgulamıştır. İnsan-çevre etkileşiminin hangi temellere dayanmakta olduğunu ve nasıl ortaya çıktığını irdelemiş ve bu soruların yanıtlarının birden fazla bilim dalının ortak katkılarıyla bulunabileceğini ifade etmiştir. Belirtildiği üzere, insan-mekan ilişkisi çok yönlü, disiplinler arası bir nitelik taşır. İnsanın çevre ile kurduğu ilişkiyi anlamak için, öncelikle mekan, yer, doğal/yapay çevre, bellek, kimlik, mahremiyet (kişisel), algı, çevresel imge gibi kavramlarla ilişkili olan bu çalışma alanına çok disiplinli bir bakış açısıyla yaklaşmak gereklidir.

“İlişkiler üzerinde çalışmak, bireyler, toplum, yapılanmış çevre ve doğa arasındaki karşılıklı ilişkilerin doğru anlaşılmasını gerektirir. Tüm bu ilişkilerin mekanın tüm ölçeklerinde yansımaları, dışavurumunu görmek mümkündür (Nalçakan, 2015: 114)”. Nalçakan’ın vurgulamış olduğu ilişkilerin girift yapısı ve bunların doğru anlaşılması gerekliliği, tüm mekansal oluşumlar ve insan-çevre etkileşimleri incelenirken göz önünde bulundurulması gereken temel bir özelliktir.

Psikolojide çevresel yaklaşımın öncülerinden olan Barker (1968), çevreyi; bireylerin dışında; fakat kişinin anlamlı bütünler oluşturan en yalın, yaygın davranışlarıyla iç içe olan yapı ve dinamiğiyle bu davranışları yöneten kurallara göre işlev yapan bir bütün olarak tanımlamıştır. Altman ve Cheemers (1986) çevreyi, doğal çevreler ve inşa edilmiş çevreler olarak ayırmaktadırlar. Doğal çevrelerle doğal ve vahşi manzaralar, inşa edilmiş çevrelerle ise kentsel alanlar anlatılmaktadır." (Barker, 1968. Altman ve Cheemers, 1986. Aktaran: Göregenli, 2010: 19) Buna göre, doğal çevre, insandan bağımsız, müdahale edilmemiş, değiştirilmemiş ya da insanın değiştiremeyeceği topografya olarak görülebilir. Yapay çevre ise, insanlar tarafından inşa edilmiş, insan

eliyle biçimlendirilmiş çevrelerdir. Günümüzde nispeten yapay çevrelerde insanların daha çok bulunduğu göz önünde alındığında, yapay çevreler yaşamı biçimlendiren, yön veren bir nitelik taşıyabilir.

İnsan ve çevre etkileşiminde oluşan ilişkileri konu alan çevresel psikoloji alanının nasıl ortaya çıktığına bakılacak olursa, çevresel psikolojinin aslında ne kadar eski ve köklerinin derin olduğu görülebilir.

Mekansal değişiklikler insan davranışını nasıl etkiler? Daha genel bir anlamda psikoloji bilimi çevrenin insan davranışları üzerindeki etkilerini her zaman merak etmiş ve araştırmıştır. Bu nedenle çevre psikolojisinin tarihinin psikoloji tarihi kadar eski olduğu söylenebilir (Göregenli, 2010: 1).

Görüldüğü üzere çevrenin insan üzerine etkisi psikoloji bilimini her zaman yakından ilgilendirmiş, çevre psikolojisi, aslında psikoloji biliminin kendisi ile birlikte var olmuştur, gelişmiştir.

Çevresel psikoloji alanını tanımlarken, birçok alanın ve disiplinin karşılıklı ilişkiler ağı gibi görülebilecek olan bu alanı sınırlamamak, kısıtlamamak adına, kapsam bakımından daha genel tanımlamalar yapılabilir. Göregenli'ye göre çevre psikolojisini "fiziksel çevre ile insan davranışları arasındaki karşılıklı ilişkilerin incelenmesi" (Gifford, 2002. Aktaran: Göregenli, 2010: 3) olarak tanımlamak mümkündür ve yaygın tanımlamaların da ilişkinin karşılıklılığını vurgulama yönünde olduğu görülmektedir.

“1976'da Proshansky, çevre psikolojisini, davranış, kişinin deneyimi ve çevre arasındaki görgül ve kuramsal bağları kurma girişimi olarak tanımlamıştır (Morval, çeviri, 1985:7)”. Bu tanımdan anlaşılacağı üzere, çevre psikolojisi alanında bireyin hem özne konumunda olup çevreyi etkileyen, aynı zamanda da nesne konumunda olarak yaşadığı deneyim yoluyla çevreden etkilenen yapısı öne çıkmaktadır.

Çevresel psikoloji alanı çalışmaları ilk kez E.D.R.A (Environmental Design Research Association)'ın yıllık toplantıları ve uluslararası düzeyde uzmanların ilk karşılaşma

noktalarından olan uluslararası mimari psikolojisi kongreleri gibi etkinliklerle ilk hızlı gelişimi göstermiştir. Kanada ve ABD'de ulusal psikoloji dernekleri 1974 ve 1978'de kurdukları özel ilgi grupları ve pek çok İngilizce dergi, çevre ile davranış arasındaki ilişkileri incelemeye yönelmiştir. (Morval, çeviri, 1985:3)

Teknik başarıların ve bunların yaşam kalitesi üstündeki etkilerinin gözlemi, mimarları son on yıl boyunca insan bilimlerine giderek daha çok açık kılmıştır. Çevre psikolojisi, mekan düzenleyiciler ile sosyal psikologlar arası etkileşimden yararlanarak doğabilmiştir (Morval, çeviri, 1985:7).

Morval'ın anlatımından anlaşılacağı üzere, çevre psikolojisinin çıkış noktası için psikoloji bilimi ve mimarlık arasındaki etkileşim bir başlangıç olarak gösterilebilir. Bu alanların ikisini de ilgilendiren bir konu olması çevre psikolojisi alanının, farklı alanların ve yaklaşımların beslediği bir disiplinler arası alan olma özelliğini öne çıkarmaktadır.

“Çevresel davranış ilişkilerini çalışma konusu edinmiş olanları da içeren geniş çeşitlilikte birçok alandan araştırmacı, her geçen gün artarak, insan eylemlerindeki bağlamın rolüne vurgu getirmektedir (Wapner, Demick, derleme, 2002: 3)”. Belirtildiği üzere çevre-davranış ilişkileri disiplinler arası düzeyde günden güne artan bir ilgi görmekte, araştırılmakta ve gözlemlenmektedir. Böylece insan eylemlerinin anlaşılabilmesi için, çevrenin okunması anlaşılması gerekliliğinin ortaya çıktığı söylenebilir.

Ittelson ve arkadaşlarına göre, eğer nesne varsa, zorunlu olarak özne de vardır. Fakat çevrenin öznesi olunamaz, sadece katılan olunabilir. Çünkü, kendi ve kendi-değil arası ayırım olanaksızdır; çevre bizi bütünüyle kapsadığından, insan ile yaşam çerçevesi arasındaki çeşitli uzlaşmaları incelemek gerekir (Morval, çeviri, 1985: 3). Belirtildiği üzere, çevre insanlardan bağımsız olarak var olan bir yapı olmasına karşın, insanla etkileşimde bulunan bir yapıya da sahiptir. Bu etkileşimler gözlemlenerek çevre-insan ilişkilerinin anlaşılacağı vurgulanmıştır.

Öymen Gür ve Zorlu (2002: 19) 'da belirtildiği üzere çevre ve mekan öğeleri insan belleğinde fon değil esas teşkil ederler. Buradan çıkarılacağı gibi, insan-çevre ilişkisinde çevre sadece bir arka fon gibi etkisiz ve geri planda olmayıp, aksine, merkez olma özelliğinde ve etkin role sahip, belirleyici nitelikte olduğu söylenebilir.

Çevre ve insanın girdiği etkileşimde insanın yapısı ile ilgili önemli öğelerden biri “bellek” ‘tir. “Bellek, kısaca yaşantılar yoluyla edinilen deneyim birikimi olarak tanımlanabilir (Aydın, 2005: 163)”. Bireyin duyuları aracılığıyla kavradığı çevrenin kendisinde oluşan karşılığı olarak da yorumlanabilir. Cambridge felsefe sözlüğü; belleğin, şu andan oluştuğunu, geçmişte yaşanan bir durum veya olayın bellek için gerekliliğini ve belleğin her ikisinin de bulunduğu içsel ve nedensel ilişkileri içerdiğinden bahseder (Cambridge Dictionary, 1995'ten Aktaran: Özak, Gökmen, 2009: 148). Nalçakan (2014), mekansal ilişkiler ve arakesitler yaklaşımında hem insanların birbirleriyle hem de mekansal ilişkilerin bütüncül bakış açısıyla ele almanın gerekliliğini ve ara kesitlerin anlaşılmasının önemini vurgular (Nalçakan, 2014. İç Mekan Tasarımında Süreklilik ders notları).

Fiziksel çevrenin insan belleğindeki kalıcılığı konusunda yapılmış çalışmalar yine de pek fazla değildir; Cooper-Markus (1978), Helphand(1978), Hester (1979), Hester-O'Donnell (1987) ve Ladd (1977) mimarlık öğrencilerinin çevresel otobiyografilerini değerlendirmişlerdir. Lukashock ve Lynch (1956) kent sakinleri ile görüşmeler yapmış; Cobb otobiyografilerini değerlendirmiştir (1969) (Öymen Gür ve Zorlu, 2002: 19).

Çevre-insan ilişkilerinde bellek bağlamında ele alınması gereken önemli bir boyut da mekansal anılardır. Mekanla insanın bağ kurmasını ve belleğinde canlı kalmasını sağlayan, o çevrenin yaşanmışlıkları, kişide bıraktığı anılardır denebilir. Kişi, bir yeri kendisinin o yerdeki yaşanmış anıları sayesinde belleğinde tutar.

Nalçakan (2015), mekansal anıların bir şehrin kişiler üzerinde bıraktığı etkinin fark edilmesinde, hatırlanmasında büyük önemi olduğunu, Eskişehir kent merkezinde özel bir düğüm noktası olma niteliğinde bir mekanı ele aldığı makalesinde şöyle ifade etmiştir:

İçine girmeden canlılığının tam algılanamadığı ama içine girince kırk kat yabancı da olsanız kendinizi yabancı hissetmeyeceğiniz bir “yer” di. Pek çok çok Eskişehirli gibi ben de çarşığı işim olmasa da kestirme olarak kullanmaktan çok keyif alırdım. ...Sonraki yıllarda İstanbul’da Eskişehirli olduğumu öğrenenlerden Eskişehir’e gelip gidenler bana Çukur Çarşı’yı sorunca çok şaşırmıştım. Demek ki burası sadece benim değil ona yolu düşenlerin de anılarında yer etmeyi başarmıştı (Nalçakan, 2015: 1357)

Nalçakan (2015), bu anlatımında görülen, insan-mekan ilişkisinde kişisel mekan kavramı görülmektedir. Kentsel bir mekana kişi farklı anlamlar yükleyebilmekte, böylelikle kişide o mekana ilişkin aidiyet hissi oluşmaktadır. Örnekteki gibi bazı mekanlar birçok kişi için aidiyet hissi uyandırmakta, özelleşmektedir.

Çevre psikolojisi üzerine yukarıda verilen bilgilerden anlaşılacağı üzere, çevre-insan ilişkileri kolaylıkla deney ortamı kurularak gözlemlenebilen, ölçülebilen bir çalışma alanı değildir. Aynı zamanda birden fazla disiplini ilgilendiren yapısı nedeniyle araştırmaların henüz yeterli düzeyde yoğunlaşmadığı görülmektedir. Ancak kent mekanı, çevre-insan ilişkilerinin gözlemlenebileceği yerlerdir. Bu bağlamda, *kentte imge* kavramı, kentlerin kişiler üzerindeki etkileri ve bu etkileşimin açığa çıkardıkları yoluyla kent mekanının insandaki yansımalarını anlama sürecinde sıkça karşılaşılan bir kavramdır.

5.2.1 Kentte İmge Kavramı

Lynch (1973), şehirler ve imge kavramıyla ilgili şunları söylemiştir: “Metropolitan bölge, süratle oluşturulan yeni bir işlevsel birimdir ve bu birim de kendisini yansıtan bir imge taşımak zorundadır (Lynch, çeviri, 2010: 14)”. Yine Lynch’in aktarımıyla Suzanne Langer, mimarlık üzerine şu kısa cümle ile çevrede imge kavramını özetlemektedir: “Mimarlık, bütün bir çevrenin görünür kılınmış biçimidir (Langer, aktaran: Lynch, çeviri, 2010: 14)”.

Lynch’e göre çevresel imgeler, gözlemci ve çevresi arasında işleyen iki yönlü bir süreçtir. Çevre, farklılıklar ve ilişkiler ortaya koyar. Gözlemci ise uyum kabiliyeti ve kendi amaçları doğrultusunda gördüklerini seçer, düzenler ve anlamlandırır. Bu şekilde oluşturulan imge, görüleni sınırlandırır ve vurgulanmak isteneni vurgularken imgenin kendisi de sürekli etkileşim içinde bulunan çevrenin süzülen algısal girdilerine karşı test edilir. Böylece verili bir gerçekliğin imgesi değişik gözlemciler arasında oldukça farklılaşabilir (Lynch, çeviri, 2010: 7).

Lang (1987)'e göre, insanların mekansal davranışları içinde buldukları çevrenin yapısı barındırdığı imgelere bağlıdır. Yapılı çevre, insanların binalar, semtler ve şehirlerde yönünü bulmasını kolaylaştırmada rol oynar. Bazı binalarda ve şehirlerde yön bulmak kolayken, bazılarında ise çok daha zordur. Kişinin kendini bulunduğu çevreye adapte edebilmesi, hem sosyal hem fiziksel olarak kendini güvende hissedebilmesi için gerekli en büyük etkidir (Lang, 1987: 135-136).

Çevresel imge, Lynch (1973)'e göre iç bileşene ayrılmaktadır. Bunlar, *kimlik, yapı ve anlam*dır. İmge önce bir nesnenin tanımlanmasını, diğer şeylerden ayrışıp bir varlık olarak kabul edilmesi yani onun kimliğini açığa çıkarmaktadır. İmgenin, nesnenin gözlemciyle ve diğer nesnelere uzamsal veya dokusal ilişkisini içermesini yapı olarak tanımlamış ve son olarak, imge gözlemci için işlevsel ya da duygusal olarak bir anlam içermelidir demiştir. İçeriğinin fiziksel unsurlardan yola çıkılarak oluşturulmuş olduğunu belirterek kent imgesi kavramını beş başlık altında incelemiştir. Bunlar; *yollar, sınırlar/kenarlar, bölgeler, düğüm/odak noktaları ve işaret öğeleridir*. Yolları, gözlemcilerin alışkanlık ve olanaklarına bağlı olarak bazen kullandıkları alanlar olarak ifade etmiştir. Kenarları, gözlemciler tarafından ulaşım aksları gibi kullanılmayan doğrusal öğeler olarak tanımlamıştır. Bölgeler, Lynch'in tanımına göre, iki boyutlu algılanan alanlardır ve kentin orta ve/veya büyük ölçekli bölümlerini oluşturmaktadır. Düğüm/odak noktaları, gözlemcinin kente girebilmesini sağlayan, stratejik noktalar olup, bir noktadan diğerine yol alırken kullandığı örneğin kavşaklar gibi yoğun odak noktalarıdır. Son olarak işaret öğeleri, bir diğer noktasal referans kaynağını oluşturmada ancak harici öğeler olduklarından gözlemci bu oluşumların içine giremez, bunlar çoğunlukla kolay tanımlanabilen örneğin, bir bina, bir işaret levhası ya da bir dağ gibi fiziksel oluşumlardır (Lynch, çeviri, 2010: 8-9).

Çevre ve insan, insan ve mekan çalışma alanlarında bilişsel harita kavramına sıkça rastlanmaktadır. Bilişsel harita, bireye gündelik ya da kavramsal uzamsal çevrelerinde bulunan fenomenlerin göreceli yerleri ve nitelikleri ile ilgili bilgiyi edinme, kodlama,

saklama, hatırlama ve çözmeye için yardımcı olan bir çeşit zihinsel simgedir. Bu kavram 1948 yılında Edward Tolman tarafından ileri sürülmüştür.⁹

Lang (1987), bilişsel haritalar ile ilgili olarak, şehir strüktürlerinin, semtlerin ve yapıların bilişsel haritalarının, gerçeğin kopyaları değil, gerçeğin modelleri olduğunu belirtmiştir (Lang, 1987: 136).

5.3 Çocuğun Mekan Algısı

Çanakçıoğlu, (2012: 1) algılama sürecini, kişinin çevredeki uyaranlardan duyuları aracılığıyla elde ettiği bilgiyi yine duyuları yoluyla ayırt ederek beyne iletme işlemi, yani, çevre ile organizma arasındaki ilişkilerin bir ürünü ve aynı zamanda çevre ve organizmanın her birinin üzerindeki değişikliklerin de bir sonucu olarak tanımlar.

Aydın (2004)'a göre algı kısaca, duyu organları yoluyla alınan uyaranların organizmanın beklenti, gereksinim ve dikkat süreçlerinin kılavuzluğunda yorumlanma ve anlamlandırılma süreçleri olarak tanımlanabilmektedir.

Çocuk ve mekan algısı konusunda önemli çalışmalarıyla bilinen psikolog Jean Piaget, çocuğun mekanı anlama sürecinin uyum mekanizmalarının sonucu olduğunu tartışmıştır. Bunun tamamıyla gelişim evreleri (yaş grupları) ile ilgili olmadığını, bu sürecin halen beynin gelişimine dayalı belirli kalıpları takip ettiğini söylemiştir. Piaget ve arkadaşları, çocuğun doğumdan ergenliğe kadar olan bilişsel (bilgi, dünyayı öğrenmeyi ve anlamayı içeren zihinsel faaliyetlerdir ve algılama, bellek, muhakeme, düşünme, kavrama süreçlerini kapsamaktadır) gelişimini incelemişler ve bazı kavramlarla algıların doğuştan itibaren kazanıldığını belirlemişlerdir (Yavuzer, 2003'ten aktaran: Çukur ve Güller Delice, 2011, 27).

Piaget'ye göre algı ve devinimsel faaliyetler sonucu çocuğun zihninde oluşan kavramlar ve topolojik mekan ilişkileri, en ilkel haliyle zihinde temsili olarak inşa edilmeye başlar.

⁹ <http://psc.dss.ucdavis.edu/sommerb/sommerdemo/mapping/cogmap.htm> (Erişim Tarihi: 21.02.2016)

Çocuğun ilk kavradığı mekansal ilişkiler yakınlık (proximity), kopukluk (separation), düzen (order), çevreleme (surrounding) ve süreklilik (contunuity) olarak sıralanabilir (Piaget, Inhelder, 1964).

Mekan ilişkilerinin algılanması, iki ya da daha fazla objenin kendisiyle ve birbiriyle olan ilişkilerini algılama olarak tanımlanmaktadır. Objelerin birbirlerine olan uzaklıklarının, açılarının, birbirinin içinde, üstünde, yanında olma gibi ilişkilerinin farkedilmesidir (Çukur ve Güller Delice, 2011: 30).

Piaget'nin çocuğun ilk kavradığı mekansal ilişkiler olarak ortaya attığı yakınlık, kopukluk, düzen, çevreleme gibi kavramlar Çukur ve Güller Delice (2011) 'nin mekansal ilişkilerinin algılanması ile ilgili anlatımıyla benzerlikler barındırmaktadır. Mekan ilişkilerinin algılanması sürecini, objelerin birbirine olan uzaklıkları, konumları, yerleşimlerinin fark edilmesi süreci olarak anlatılmaktadır. Çocuğun da mekana ilişkin ilk kavradığı ilişkilerin bu yönde olduğu görülmektedir.

Nalçakan (2015) Eskişehir Çukur Çarşı'yı konu aldığı makalesinde mekanda ölçek kavramının çocuk algısındaki önemine değinmiştir.

Çukur Çarşı'nın içinde bulunduğu yarımada ise diğerine göre daha içe dönük, kendine has özellikleri olan bir yerdi. Buraya çocukluğumda farklı, yetişkinliğimde farklı anlamlar yüklediğimi hatırlıyorum. Burası her yaşında benim için sanki bir çadır tiyatrosuydu. Çarşı, yıllar içinde göz hizam yükseldikçe perspektifi genişleyen, anlamları çeşitlenen adeta sihirli bir dünyaydı (Nalçakan, M. 2015: 1357).

Nalçakan, kendi çocukluğundan yetişkinlik dönemine dek aynı mekana ilişkin gözlemlerini ve mekansal deneyimini aktardığı anlatımında, çocuk ölçeğinin değişkenliğinin mekansal algısındaki önemini vurgulamaktadır. Çocuk ile mekansal ilişkisi tıpkı bu anlatımda olduğu gibi değişken, bireyin geçirdiği gelişim süreçleriyle birlikte dönüşen bir yapıdadır.

Algılama, tüm duyuların etkileşimi ile gerçekleşir, ancak görsel algılama diğer algılar içinde en etkili ve en güçlü olanıdır. Algi yeteneği üzerinde çalışan araştırmacılar, bebeklik döneminde en çok görsel ve işitsel algının etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bebekler yaşamın ilk yılı içinde öğrenmelerinin % 98'ini görsel algıyla sağlarlar (Ataman, 2004'ten aktaran, Çukur ve Güller Delice, 2011: 28).

Görsel algılama, duyularımızdan biri olan görme yetimiz ile edindiğimiz bilgi edinme sürecini oluşturmaktadır. Çevremizdeki oluşumlar, etrafı saran yapı, görme süreci ile insan tarafından algılanır ve anlam karşılığı bulur. Kısacası mekana ilişkin algının oluşmasında en etkin duyunun, görme duyusu olduğu söylenebilmektedir.

Nalçakan (2015), yine Çukur Çarşı adındaki mekanda kendi çocukluğuna ilişkin anılarını şu şekilde dile getirmektedir:

Devamlı değişen ışık oyunları hem avluya farklı bir hava verir, hem de çarşının daha bir içe dönük algılanmasını sağlardı. Burası üst kottan merdivenle, alt kottan küçük ve mütevazı bir köprüyle iki koldan şehre bağlanırdı. Havanın erken karardığı telaşlı kış akşamlarında, her daim ıslak yerlerde yansıyan, ağaçların dalları arasına gerilen tellerde sallanan kocaman ampullerin ışığı çarşıya daha farklı ve kendine özgü bir hava verirdi (Nalçakan, 2015: 1359).

Nalçakan'ın bu aktarımında, farklı kotlardaki mekanların, bu mekanların birbiriyle bağlantılarının, aynı zamanda da mekanın barındırdığı görsel öğelerin çocuk algısında yer bulması yoğun biçimde görülmektedir. Objelerin birbirine olan uzaklıkları, konumları, yerleşimlerinin fark edilmesi süreci olarak Çukur ve Güller Delice (2011) 'nin tariflediği mekansal ilişkilendirmelerin çocuk belleğinde güçlü karşılıklar bulduğunu destekleyen bu anlatım, bu karşılıkların yıllar sonra hatırlanması aktarılması yoluyla yaşamaya devam ettiğini, hatta kişilerin en güçlü anılarını oluşturarak kalıcı hale geldiğini göstermektedir.

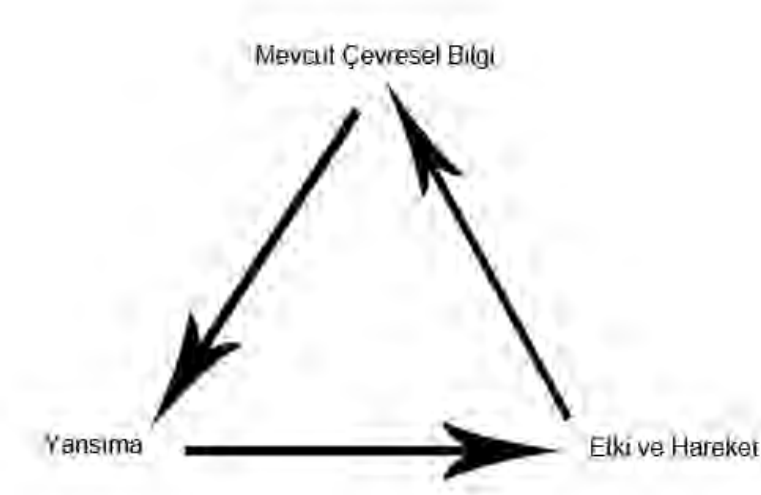
Çocukta mekân algısı süreci ise yaklaşık 1 yaşında, çocuğun etrafındaki nesnelerin ona görünmese dahi var olmaya devam ettiğini anlamasıyla birlikte başlar. Öncesinde, yuvarlanan bir topun gözden kaybolduğunda peşine düşmeyen bir çocuk, sonrasında top gözdenkaybolsa dahi, topun var olmaya devam ettiğini bilerek, peşinden emekler. Piaget, bu aşamayı obje korunumunun kavranması şeklinde tanımlamaktadır (Altman, Chemers, 1980. Aktaran: Çanakçıoğlu, 2012: 2).

Piaget tarafından “obje korunumunun kavranması” biçiminde tanımlanan çocukta mekan algısı sürecindeki bu farkındalık, çocuğun mekanla kurduğu ilişkilere ilişkin önemli bir veri oluşturmaktadır. Çocuk bu farkındalığı sayesinde mekanın da görünmeyen ancak var olan uzantılarını kavrayabilir, bu mekanlardaki yakınlık, kopukluk, düzen, çevreleme gibi kavramlar arasındaki ilişkileri bu çerçevede kurabilmekte olduğu anlaşılmaktadır.

Çocuklar ilk olarak kendilerinin buldukları yerdeki konumlarını farkeder, daha sonra yakın çevrelerindeki nesnelere kendileri arasındaki ilişkileri, uzaklıkları, boyutları görsel algılama yoluyla değerlendirmeyi öğrenirler. Mekan ilişkilerinin algılanması şekil-zemin ayırımını içermektedir. Şekil-zemin ayırımında bütün dikkatin verildiği şekil ve belirli olmayan zemin bulunurken, mekan ilişkilerinin algılanmasında, birbiriyle ilişkili olan ve aynı oranda dikkat gerektiren bölümler bulunmaktadır (Reinartz ve Reinartz, 1975).

Aydın (2004: 157-158) 'a göre, organizma algılama sürecinde şekil ve zemin arasında bir seçim yapar. Şekli, organizmanın üzerinde odaklandığı şey olarak, zemini de bu şeklin arka planında kaldığı için dikkat edilmeyen ve algı alanına girmeyen boyut olarak tanımlar. Örnek olarak bir sayfanın boş kısımları zemin, yazılar şekil olarak algılandığında herhangi farklı bir durumda neyin şekil neyin zemin olacağı kararı bakış açısına bağlı olarak değişebilmekte olduğunu ifade etmiştir. (Aydın, 2004: 157-158) Ancak mekan ilişkilerinin algılanmasında ise tam olarak şekil-zemin ayırımı gibi bir ayırım yapılamayacağı durumlar da olabileceği, birbiriyle ilişkili, aynı ölçüde dikkat gerektiren bölümler olabileceği vurgulanmaktadır.

Çocuğun mekan algısında birbiriyle ilişkili ve algılanması sürecinde eşit oranda dikkat gerektiren mekan oluşumlarının algılanabilmesinde “algıda bütünlük” kavramı açıklayıcı olmaktadır. Bu kavram Gestalt psikologları tarafından geliştirilmiştir. “Gestalt psikologlarına göre organizma dış uyarımları kümelendirirken, yaşantısal deneyimleriyle edindiği bilgilerle bütünleştirir. İnsanlar dünyayı bir bütün olarak algırlar. Esasen Gestalt ekolüne göre parça, bütün içinde anlamlıdır. (Aydın, 2004: 158)”. Buradan anlaşılacağı gibi, algılama süreçlerinde bir örgütlenme söz konusudur. Birey çevresini algırlarken uyarımları kümeleme, kendi deneyimleriyle yorumlama ve bunların hepsini bir bütünlük içinde görme eğiliminde olduğu açıklanmaktadır. Aydın, (2004: 158) algının her durumda bir örgütlenme işlemi olduğunu söyler ancak örgütlenme işleminde, algılanan duyumların yapılandırılması ve yorumlanmasında bir dizi değişkenin bulunduğunu ifade eder. Söz konusu değişkenlerin, yakınlık, (proximity) benzerlik (similarity) aykırılık, (contrast) devamlılık (contiguity) yalınlık, (simplicity) şekil-zemin ilişkisi, (figure-ground perception) gibi farklı niteliklerden oluştuğunu söyler ve bu değişkenler grubunun aynı zamanda Gestaltçılar tarafından Pragnanz Yasası'nın temel kavramları olarak kabul gördüğünü belirtir.



Şema 5: Algısal Döngü.

Kaynak: Neisser, 1991'den aktaran Kirazoğlu, 2012.

Neisser (1976) algının bağlamdan ve önceki deneyimlerden etkilenen bir süreç olduğunu belirtir. Bu durumda bilişsel yapının, öncelikle ön yaşantıların kümelenildiği belleği tarayarak, yeni bilgiyi onlarla ilişkilendirmeye çalıştığını ve bu sürece "analiz-sentez" kuramı denildiğini ifade eder. Bu oluşum, algıda bilişsel süreçler olarak adlandırılmaktadır. Buradan mekan algısı için söylenebilir ki, mekanın algılanması, sadece o anlık görsel algılama sonucu oluşan bilgi değil, bireyin önceki yaşantılarının da dahil olarak ilişkilendiği bir bütün süreç olarak görülmelidir.

Çocuğun çevreyi algılaması sürecinde mekansal anılar, etkili olan başka bir etmen olarak görülmektedir. Çocuk herhangi bir çevrede farklı bir deneyimde bulunmuşsa, çocuğun bilişsel algı süreci içerisinde çevre, kendisinde taşıdığı ve söz konusu deneyim eylemi ile ilişkilenen uyarıcı nitelikteki verileriyle çocuğun algısında kalıcı hale gelebilmektedir.

Çevre ve mekan öğelerinin en etkili olanları mutlaka her gün kullanılanlar değildir. Örneğin, büyükanne ve anneannelerin evleri anılardaki en önemli mekanlardır. Çocuğun kendi kendine gittiği değil de götürüldüğü yerler onda daha çok etki bırakmaktadır. Yalnız kaldıkları ve diğer çocuklarla beraber oldukları yerler de diğer önemli yerlerdir (Öymen Gür ve Zorlu, 2002: 19).

Anlaşıldığı üzere, çocuk için rutin dışı ve farklı olan yaşantılar, çocuğun mekanı anlama ve algılama sürecinde daha etkili rol oynamaktadır. Bu yaşantılar daha sonra o mekana ilişkin deneyimleri oluşturup çocuğun belleğinde kalıcı hale gelmektedir.

Anısal elemanların % 44'ünü dış mekan, % 22'sini iç mekan öğeleri oluşturmaktadır. Deneğin büyüdüğü yer dışında en çok tekrarlanan yerler deniz kıyıları (% 63) ve parklar (% 50)'dir. Çocuklar tarafından çizilen resimlerin % 97'sinde, sözlü anlatımlarının % 44'ünde doğal elemanların var olması doğanın bellekteki imlemine işaret etmektedir (Öymen Gür ve Zorlu, 2002: 19).

Nalçakan (2015) 'a göre, çocuğun mekan algısı, zaman boyutunun işin içine katıldığı, çocuğun göz hizasının zaman içinde değişmesiyle, ölçek kavramının da önem kazandığı bir süreç olarak değerlendirilmelidir (Nalçakan, 2015. özel görüşme.)

5.4 Bölüm Değerlendirmesi

Çocuk ve mekan ilişkisinin anlaşılmasında, psikoloji ile mimarlık ve iç mimarlık alanlarının ortak çalışma alanı olan çevre psikolojisi, kavramsal çerçeve oluşturması için ele alınmıştır. Çünkü bu ilişkide çocuk *etkilenen*, çevre de *etkileyen* olarak karşılıklı etkileşim halindedir. Çocuk ve ilkökul mekanları ilişkisinin konu alındığı bu tez çalışmasında çevre psikolojisi literatürü, çalışmayı bu anlamda desteklemesi açısından önemli görülmüştür. Günümüzde çocuk da bir kentlidir ve okulların bulunduğu yerleşkeler çoğunlukla kent dokusu içinde bulunmaktadır. Bu karşılıklı ilişkiler ağında mekan algısı, çocuk özelinde bir alt başlıkta ele alınmıştır. Mekanın çocuktaki karşılıklarını anlamak için çocuğun mekan algısı konusuna da bölüm içerisinde yer verilmiştir.

6. ALAN ÇALIŞMASI: MEKAN ALGISINI ANLAMAYA YÖNELİK İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNE YAPTIRILAN RESİMLERİN ÇÖZÜMLEME VE DEĞERLENDİRMESİ

6.1 Çalışmanın Yöntemi, Okulların Seçilme Ölçütleri, Özellikleri ve Okullara İlişkin Gözlemler

Bu tez çalışması kapsamında ilkokul mekanları ve çocuk ilişkisi ele alındığı, çocuğun okul mekanıyla kurduğu ilişki ve onun algısındaki yeri araştırıldığı için, bir alan çalışması ile bu ilişkileri doğrudan gözleme gereksinimi duyulmuştur. Çocukların okullarına ilişkin algılama süreçleri sonucu zihinlerinde oluşan imgeler, bunları aktarma ve resmedebilmeleri gözlemlenmek istenmiştir. Çocukların okulları, kendi derslikleri, okullarının bahçeleri ve okul yakın çevresi ile kurdukları bağ çalışmanın içeriği açısından önemli görülmüştür.

Alan çalışmasında yöntem olarak, çocuklara yöneltilen, önceden belirlenmiş sorularla okul mekanlarına yönelik resimler yapmaları istenmiştir. Çocuklara resim yaptırma yoluyla okul mekanı-çocuk ilişkileri, çocuk belleğindeki okul mekanı, kendi okullarıyla kurdukları bağlar ve zihinlerindeki okul kavramı görülmeye çalışılmıştır. Resimlerin çözümlenmesinde uzman (psikolog) desteği tercih edilmemiştir, çünkü çözümlenmelerin belirli mekansal kavramlar üzerinden, tasarımcı bakış açısı ile olması amaçlanmıştır. Bu alandaki mevcut çalışmalarda, çocuk resimlerinin çözümlenmesine yönelik çok sınırlı sayıda örneğe rastlanmıştır. Gözlem için ikinci ve üçüncü sınıflar arasından, her okuldan bir adet sınıf seçilmiştir. İkinci ve üçüncü sınıfların tercih edilme sebebi, yapılan okumalardan çıkarılan sonuçlara göre, yaratıcılık düzeylerinin bir üst sınıfa göre daha canlı olabileceği, birinci sınıfların henüz okul mekanıyla çok yeni tanışmış olmaları ve adaptasyon sürecinin başında olmalarıdır. Çalışma için önceden seçilmiş olan ilkokulların idarecileriyle görüşülmüş, çalışmanın çocukların görsel sanatlar dersinde yapılması için bir çalışma takvimi belirlenmiştir. Dört farklı ilkokuldan toplam

dört sınıfla yapılan çalışmalar, her biriyle tek ders saatinde ve aynı hafta içinde gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla çocuklardan şu konularda resim yapmaları istenmiştir;

- 1- Okulunuz ve çevresini çiziniz.
- 2- Kendi sınıfınızı ve okulunuzu kuş bakışı çiziniz.
- 3- Hayalinizdeki okulu resmediniz.

İlkokulların seçilme ölçütleri, buldukları fiziksel ve sosyo kültürel çevre farklılıkları olmuştur. Her bir ilkokul, yerleşkesi bakımından şehrin farklı konumlarında, farklı kentsel dokularında yer almaktadır.

Okullardan birincisi Mustafa Kemal İlkokulu, Anadolu Üniversitesi Yunus Emre Kampüsü yerleşkesinde, kampüsteki lojmanlarının bulunduğu ayrıca akademik yapılarla da ilişkili bir konumdadır. Bu okula şehir merkezinden erişim için en yakın giriş, kampüs ana giriş kapısıdır. Çalışma yapılan sınıftaki öğrenciler, sadece babası çalışan ve anne-baba ikisinin de çalışıyor olduğu, orta ve yüksek eğitim düzeyindeki aileler olarak genellenebilecek bir profildedir. Okula servisle ya da özel araçlarla gelmekte olduklarını, birkaçı da ebeveynleriyle birlikte yürüyerek ulaşım sağlamakta olduğunu belirtmiştir. Öğrenciler genel olarak çalışma konusuna ilgi göstermiş, istekli bir tavırla resimler yapmışlardır.



Görsel 15. Mustafa Kemal İlkokulu.

Kaynak: Kişisel Fotoğraf Arşivi.

İkinci okul, Adalet İlkokulu'dur. Bu ilkokul, tam olarak kent merkezi olarak tanımlanabilecek, şehrin eski dönemlerinden bu yana kent merkezi konumunda olan bir noktadadır. Kentsel bir mekan olarak tarihi ve kültürel sürekliliği olan bir bölge olmasının yanında, Adalet İlkokulu tüm Eskişehirliilerin bildiği, birçoğunun mezunu olduğu yaklaşık altmış yılı aşkın süredir ilkokul işlevini sürdüren çok eski bir okuldur. Bulunduğu nokta, dar sokakların çevrelediği, şehrin önemli caddelerine yakındır. Çalışma yapılan sınıftaki öğrenciler, sadece babası çalışan ve anne-baba ikisinin de çalışıyor olduğu, orta ve yüksek eğitim düzeyindeki karma yapıdaki aileler olarak genellenebilir. Öğrenciler genel olarak çalışma konusuna ilgi göstermiş, istekli bir tavırla resimler yapmışlardır.



Görsel 16. Adalet İlkokulu

Kaynak: Kişisel Fotoğraf Arşivi.

Çalışmanın yapıldığı üçüncü okul olan TED Eskişehir Koleji, şehir merkezinden yaklaşık 10 km uzaklıkta, yakın çevresinde yerleşim bölgeleri olmayan bir konumdadır. Birçok yapıyı barındıran kompleks bir yerleşke görünümündedir. Eğitim binaları (anaokul, ilkokul, lise), bunların açık-kapalı sosyal mekanlarından oluşan geniş bir alandadır. Okula ait web sayfasında okul şu şekilde tanıtılmaktadır:

TED Eskişehir Koleji'ni bir eğitim yerleşkesi olarak ayrıcalıklı kılan, eğitimin yaşamın simülasyonu, okulun ise kentin simülasyonu olduğu noktasından yola çıkarak, farklı yaş gruplarına göre mekansal bölümlenmeleri ile işlevsel paketlemelerin iyi ilişkilendirilerek kurgulanmasıdır. 40.000 m²'lik bir arazi üzerinde 30.000 m² kapalı alan. Okullar (Bağımsız anaokulu, ilkokul, ortaokul, lise). Sosyal merkez. Kapalı spor salonu. Yarı olimpik yüzme havuzu, performans salonları, sergi alanları atölye çalışmaları, şenlik gibi sosyal etkinliklerin yapılabileceği alanları 5.000 m²'den fazla açık bahçe ve oyun alanları 1703 öğrenci kapasitesi ile grup çalışmaları yapabilme, bilgiye tek başına ulaşabilme, yapıcı, yaratıcı, araştırmacı, hızlı ve verimli olabilme, yetenek ve ilgilerinin farkına varabilme, kendini özgürce ifade edebilme, çevre bilinci geliştirme gibi becerilerin kazandırılmasında mekansal desteği sağlar.¹⁰



Görsel 17. TED Eskişehir Koleji.

Kaynak: <http://www.tedeskisehir.k12.tr/sayfa.php?id=255> Erişim Tarihi: 10.05.2016

Çocukların tamamı bu okula servisle ya da ebeveynleri tarafından özel araçlarla gelmekte ve gitmektedir. Alınan bilgilere göre çalışma yapılan sınıftaki çocukların ebeveynleri orta ve yüksek eğitim ve yüksek gelir düzeyine sahip ailelerdir. Sınıfta bazı çocuklar çalışmaya karşı çok istekli olmasına karşın, bir grup çocuğun çok ilgili görünmemesi dikkat çekmiştir.

¹⁰ <http://www.tedeskisehir.k12.tr/sayfa.php?id=255>

Dördüncü okul olan Aziz Bolel İlkokulu, Eskişehir kent merkezine uzak olan bir yerleşim bölgesinde bulunmaktadır. Orhangazi mahallesinde, tamamıyla konut dokusundan oluşan sokaklardan erişimin sağlandığı okulda, çalışma yapılan öğrencilerin neredeyse tamamının sadece babası çalışmakta, gelir düzeyi bakımından orta ya da düşük düzeyde aileler oldukları bilgisine ulaşılmıştır. Buradaki çocuklar okula yürüyerek, ebeveyni ile birlikte gelmektedir. Çocuklar çalışmaya istekli ve ilgili yaklaşmışlardır.



Görsel 18. Aziz Bolel İlkokulu.


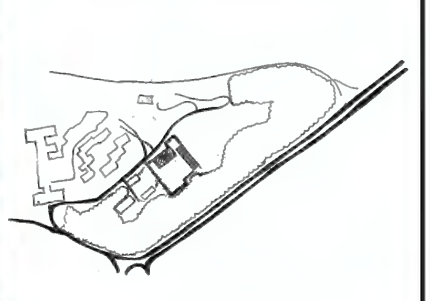




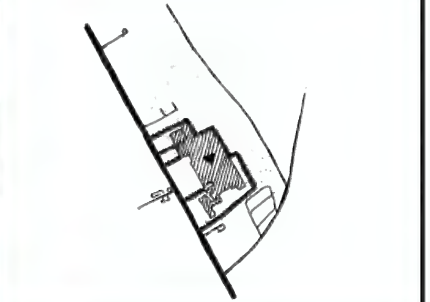

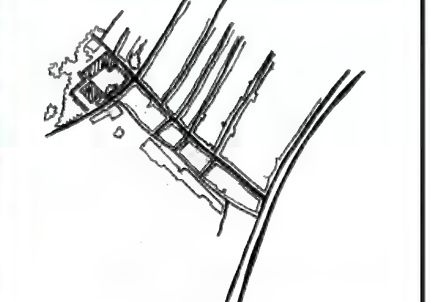
Kaynak: Kişisel Fotoğraf Arşivi.

Okulların Mekansal Analiz Tabloları

İlkokullara ilişkin mekansal analizleri içeren tablolar oluşturulmuştur. Bu tablolarda okulların ve çevrelerinin anlatıldığı özgün fotoğraf ve eskizler kullanılmış, taşıdıkları mekansal değerler anlatılmaya çalışılmıştır. Aşağıda tez kapsamında özel olarak oluşturulmuş bu tablolar bulunmaktadır. Tabloların konu sıralaması şu şekildedir:


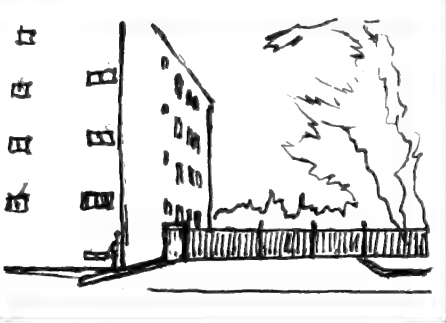

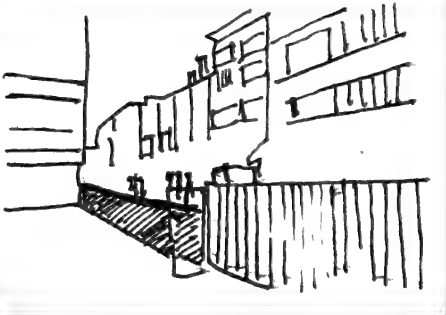




- Şehirde buldukları konumlar
- Bahçe (yerleşke) girişleri
- Okul bina girişleri
- İç mekan girişleri
- Sınıflar (derslikler)
- Yakın çevre

Tablo 2. Şehirde Buldukları Konuma Göre İlkokullar.


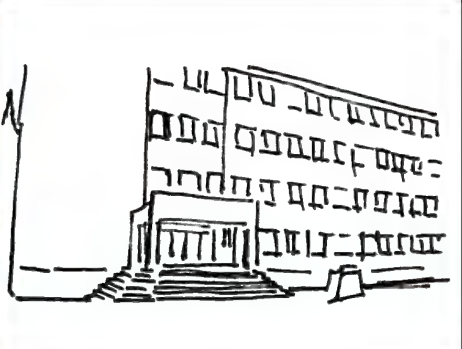

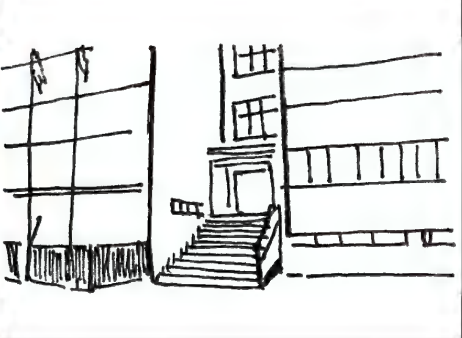




Şehirde Buldukları Konuma Göre İlkokullar			
<p>Mustafa Kemal İlkokulu. Yunus Emre Kampüsü, Eskişehir. Kampüs yerleşkesi içinde yer almaktadır.</p>			
<p>Adalet İlkokulu. Arifiye Mahallesi, Eskişehir. Kent merkezinde yer almaktadır.</p>			
<p>TED Eskişehir Koleji. Zincirlikuyu Mahallesi, Eskişehir. Okul yerleşkesi şehir merkezinden uzaktır.</p>			
<p>Aziz Boale İlkokulu. Orhangazi Mahallesi, Eskişehir. Kent merkezinden uzak bir mahallededir.</p>			

Kaynak: Tablo 1.'de kullanılan şema gösterimlerinin oluşturulmasında Lynch (1973)'in Kent İmgesi kitabından faydalanılmıştır.


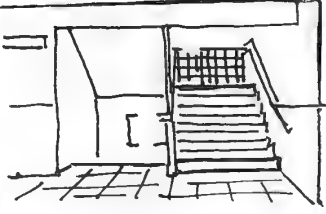
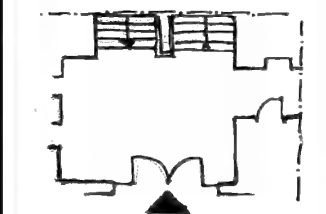

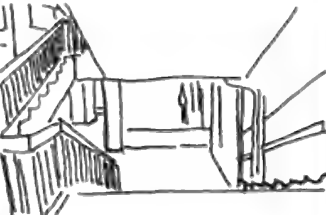
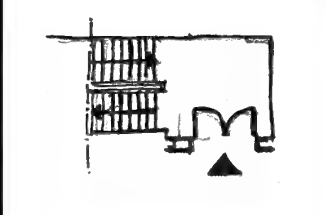
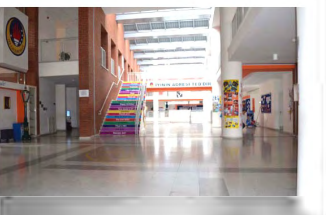



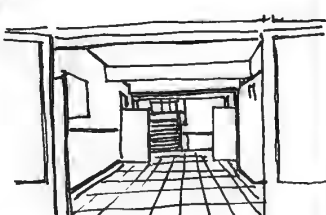
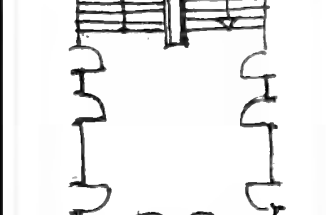
Tablo 3. Bahçe (Yerleşke) Girişleri

Bahçe (Yerleşke) Girişleri			
Mustafa Kemal İlkokulu. Yunus Emre Kampüsü, Eskişehir.			Giriş, ağaçlık alan ve okul binasının bitişindedir.
Adalet İlkokulu. Arifiye Mahallesi, Eskişehir.			Yakın çevreyi yoğun konut ve işyeri binaları oluşturmaktadır.
TED Eskişehir Koleji. Zincirlikuyu Mahallesi, Eskişehir.			Yakın çevreyi boş alanların ve yerleşke sınırlarının tanımladığı bir giriştir.
Aziz Bolel İlkokulu. Orhangazi Mahallesi, Eskişehir.			Yüksek bir sokağın sonunda konumlanmıştır.

Tablo 4. Okul Binası Girişleri


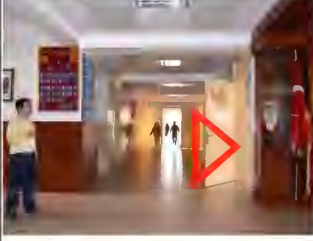
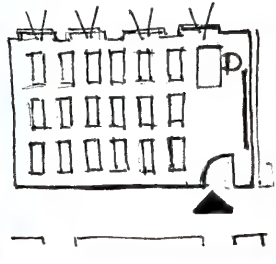

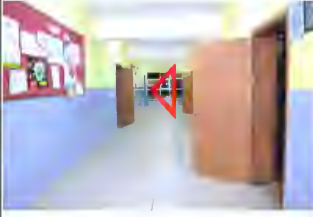



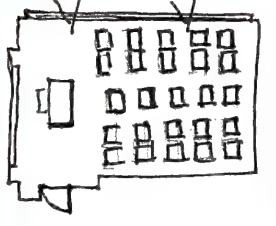


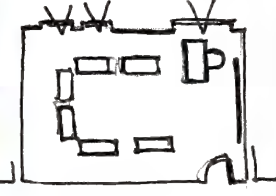
Okul Binası Girişleri			
Mustafa Kemal İlkokulu. Yunus Emre Kampüsü, Eskişehir.			Okul bahçesine hakim ve tanımlıdır.
Adalet İlkokulu. Arifiye Mahallesi, Eskişehir.			Okul bahçesine hakim konumda ancak sıkışık bir yapıdadır.
TED Eskişehir Koleji. Zincirlikuyu Mahallesi, Eskişehir.			Otoparkla ilişkilidir, okul bahçesine açılmaz, tanımlıdır.
Aziz Bolel İlkokulu. Orhangazi Mahallesi, Eskişehir.			Bahçeye hakim ve tanımlıdır.

Tablo 5. İç Mekan Girişleri






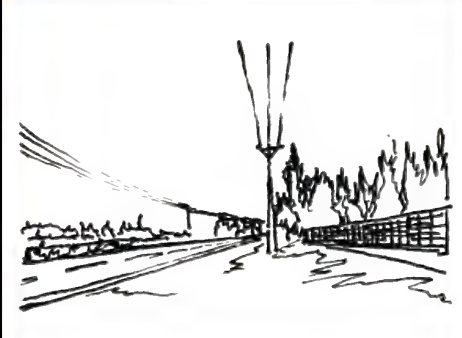


İç Mekan Girişleri			
Mustafa Kemal İlkokulu. Yunus Emre Kampüsü, Eskişehir.			
Adalet İlkokulu. Arifiye Mahallesi, Eskişehir.			
TED Eskişehir Koleji. Zincirlikuyu Mahallesi, Eskişehir.			
Aziz Boale İlkokulu. Orhangazi Mahallesi, Eskişehir.			

Krokiler ölçek gözetilmeksizin eklenmiştir.

Tablo 6. Sınıflar (Derslikler)

Sınıflar			
Mustafa Kemal İlkokulu. Yunus Emre Kampüsü, Eskişehir.			
Adalet İlkokulu. Arifiye Mahallesi, Eskişehir.			
TED Eskişehir Koleji. Zincirlikuyu Mahallesi, Eskişehir.			
Aziz Boale İlkokulu. Orhangazi Mahallesi, Eskişehir.			
Sınıf içi	Sınıfa Yaklaşım	Plan Krokisi	Krokilerde yalnızca öğretmen masası, tahtanın yeri, sıralar, pencereler ve kapının yeri gösterilmiştir. Temel mobilya yerleşimleri ve çocukların sınıf içi oturma düzeninin gösterilmesi amaçlanmıştır.

Tablo 7. Yakın Çevre

Yakın çevre		
<p>Mustafa Kemal İlkokulu. Yunus Emre Kampüsü, Eskişehir.</p> 		<p>Yakın çevreyi tanımlı bir kampüs dokusu oluşturur.</p>
<p>Adalet İlkokulu. Arifiye Mahallesi, Eskişehir.</p> 		<p>Yakın çevreyi yoğun bir kent merkezi dokusu oluşturur.</p>
<p>TED Eskişehir Koleji. Zincirlikuyu Mahallesi, Eskişehir.</p> 		<p>Yakın çevre geniş boşluk alanlardan oluşmaktadır.</p>
<p>Aziz Boale İlkokulu. Orhangazi Mahallesi, Eskişehir.</p> 		<p>Yakın çevreyi, konut dokusu oluşturur.</p>

6.2 Çocuk Resimleri Üzerine Yapılan Çözümlemeler

6.2.1 “Okulunuz ve Çevresi”

Sınıftaki çocuklardan resmetmeleri beklenen ilk çalışmanın konusu “Okulunuz ve çevresi” idi. Çalışmaya katılan sınıflardaki çocuklara ait resimler çözümlenirken bazı ortak kavramlar görülmüştür. Bu kavramlar: *ölçek/oran*, *sınır*, *deneyim/etkileşim*, *bütüncül algı (konumlandırma)* ve *gökyüzü algısı* olarak adlandırılmış ve aşağıda açıklanmıştır.

Ele alınmış kavramlardan, *ölçek/oran*, çocukların çizmiş olduğu resimlerdeki okul binasının bahçeyle, çevresindeki binalara ve çevresindeki boşluk ile oranı ve bunların birbirlerine göre baskınlık, büyüklüğü yani ölçekleridir.

Sınır, ilk resim çalışmasında bahçenin sınırları (bahçenin başlangıcı, bitişi, komşu yapılarla ayrımı) olarak karşılaşılan bir kavramdır. Ancak bu çalışmanın her noktasında önemli bir kavram olarak karşılaşılan sınır kavramı, sadece bahçe alanını belirleyen duvarlar olarak kullanılmamaktadır. Sınır, kavram olarak çok geniş anlamları olan, mimari ve iç mimari alanlarında sadece mekanı bitiren eleman değil, aynı zamanda ilişkiler kuran, farklı bakış açıları yaratan bir kavram olması bakımından önemlidir. Mumcu Uçar (2005), sınır kavramından şöyle bahseder:

Sınır kavramının ne olduğunu ve neyi kapsadığını anlamak, onu mekansal anlamda ele almak için önemlidir. İlk başta akla gelen sınırın olumsuz bir yapıda, sınırlaması, engellemesi olsa da, sınır bunun ötesinde, tanımlamak, belirlemek ve ilişki kurmak gibi açılımlara sahiptir (Mumcu Uçar, 2005: 14).

Deneyim/etkileşim olarak karşılaşılan kavram, çocuğun yaşantısal farklılıklarından doğan, belleğinde yer bulmuş, mekanı hafızasına almasını sağlayan yaşantısal anıları ve bu yaşantıların sürekliliği olarak görülmüştür. Çocuğun resminde gösterdiği, özelliklerini çizerek yansıttığı mekanlar, genellikle çocuğun oraya ait yaşantıları/deneyimleri olması nedeniyle resminde yer bulmaktadır. Çocuğun herhangi bir mekana ilişkin bir deneyimi yoksa, resminde o mekan genellikle yer almamaktadır. Bu durum, mekansal deneyim kavramı olarak kendini göstermektedir. Kısacası çocuğun mekanla girdiği etkileşim, çocukta o mekana ilişkin karşılıklar bulmaktadır denebilir.

Bütüncül algı (konumlandırma) olarak karşılaşılan kavram, okul binası ile bahçesinin çocuk tarafından birlikte doğru algılanabilmesidir. Bahçenin girişinin hangi yönde olduğunun, bina girişinin bahçenin hangi kenarında olduğunun ya da bunun gibi yön ilişkilerinin resimlerde doğru konumlandırılmasıdır.

Son olarak da *gökyüzü algısı*, çocukların resimlerindeki doluluk-boşluk, mekanların algılanışında büyüklük ve baskınlık bakımından gökyüzü ile kurulan oran ilişkisi, bir kavram olarak resimler üzerine yapılan değerlendirmelerde öne çıkmaktadır. Nalçakan (2014), Heidegger'e göndermede bulunarak açıkladığı gökyüzü, yeryüzünü saran bir üst örtüdür (Nalçakan, 2014. İç Mekan ve Çevre Tasarımında Süreklilik ders notları). Bu bakımdan gökyüzü, mekansal ilişkilerde yapısal bir eleman olarak görülmesi gereken bir öğedir. Gökyüzü, çocukların resimlerinin bazılarında ağırlığı fazlayken, kimilerinde ise hiç belirtilmemiştir.

6.2.1.1 Okullar Özelinde Değerlendirmeler

Çalışmanın yapıldığı birinci ilkokuldan başlanarak sırasıyla dört ilkokuldan örnek resimler üzerinden aşağıda bu kavramlara değinilecektir.

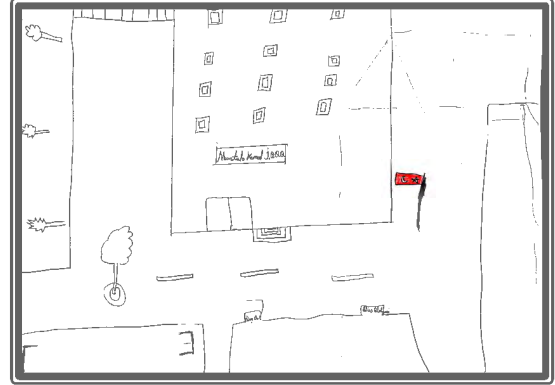
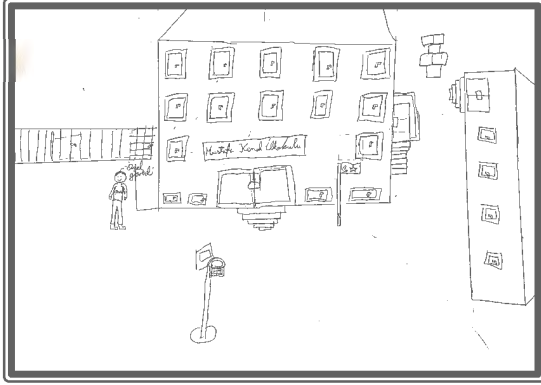
Mustafa Kemal İlkokulu

3-A sınıfında genel olarak okul ve çevresini anlattıkları resimlerde, göze çarpan özellikler şöyledir:

- a. Ölçek/oran bakımından çocukların çoğunluğu, bina-bahçe ilişkisini gerçeğe yakın yansıtmıştır.
- b. Bahçeyi ifade ederken sınır kavramı otuz dört çocuğun yirmi altısında gözlemlenmiştir. Diğer okullara göre bahçe sınırının en sık görüldüğü okul olduğu söylenebilmektedir. Mekan adlarını üzerlerine yazarak anlatma resimlerde görülmektedir.
- c. Çevresel veri kullanımı yoğundur. Etkinlik alanlarını çocukların büyük bir kısmının detaylı olarak belirlemiş olması dikkat çekicidir.
- d. Etkinlik alanları, giriş-çıkışlar, bina ilişkileri ve bunların bahçedeki konumlarının doğru algılanmış ve konumlandırılmış olması göze çarpmaktadır.

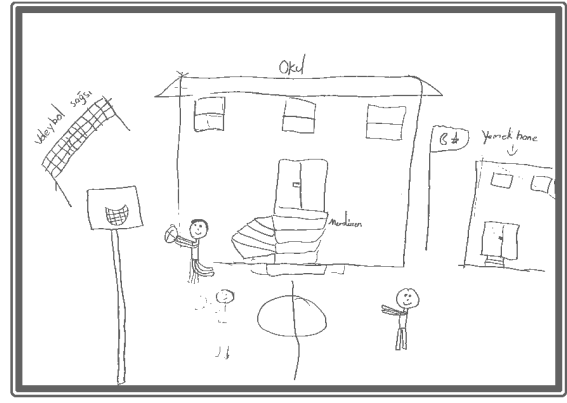
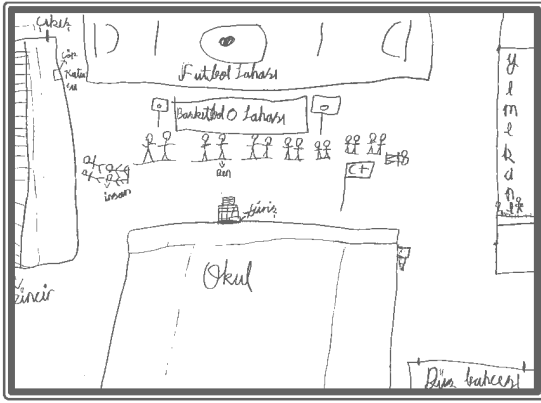
e. Gökyüzü, otuz dört çocuktan sadece altısının resminde vurgulanmış, çocukların yarısından fazlası okul, bahçe ve çevre ilişkilerini kroki biçiminde anlatmıştır.

Aşağıda çocuklara ait üzerine çözümlenmeler yapılan resimlerden örnekler bulunmaktadır: (Çocuklara ait resimlerin tamamına Ekler bölümünden ulaşılabilir.)



Görsel 19. "Okulunuz ve Çevresi". Mustafa Kemal İlkokulu.

Kaynak: Alan Çalışması. (Sol: Yağmur Duy, Sağ: Elif Çakılıkaya)



Görsel 20. "Okulunuz ve Çevresi". Mustafa Kemal İlkokulu.

Kaynak: Alan Çalışması. (Sol: Özgür Bodurlar, Sağ: Zeynep Özkoçak)

Adalet İlkokulu

3-C sınıfındaki çocukların okul ve çevresini anlattıkları resimlerde, gözlemlenen özellikler şöyledir:

a. Ölçek/oran bakımından okul binalarının, bahçeye ve çevredeki binalara olan

ilişkinini gerçeğe yakın yansıtmışlardır. Yakın çevredeki sıkışık yapılaşmayı temsil eden yüksek bina çizimleri, okul binasına eş ya da daha baskın olarak çizilmiştir.

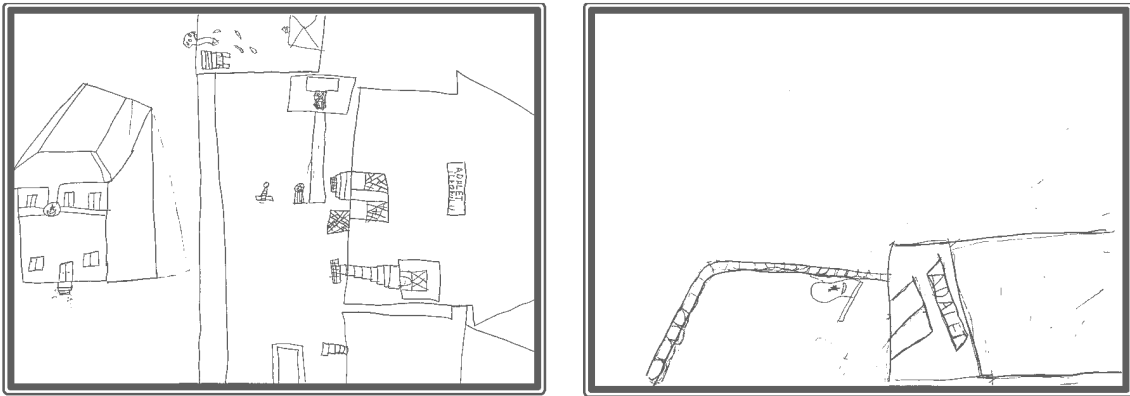
b. Sınır kavramı resimlerin yarısından çoğunda yoğun olarak vurgulanmamıştır. Bahçe genellikle mekansal olarak tanımsız kalmıştır. Bu durum yakın çevredeki karmaşık yoğun bina dokusunun mekan algısını olumsuz etkilediğini düşündürmektedir.

c. Mekansal deneyim anlamında, bahçedeki tek etkinlik olanağı olan spor alanları (basketbol sahası, oyun çizgileri, vb.) çocukların yarısından fazlası tarafından aktarılmıştır. Ancak genel olarak çevresel veri zenginliğinin olmadığı, çevre ile iletişim kurulamadığı gözlemlenmektedir, çevreye ilişkin veriler çok az olmakla beraber bunlar yakındaki apartman binalarının ya da kamu yapılarının tasvirleridir.

d. Bahçe ve okul binasının giriş-çıkışları, okul binasının bahçeyle ilişkisi bazılarında gerçeğe yakın konumlandırılabilmiştir. Ancak küçük bir kısmında açık-kapalı mekanların konumlarının tam algılanamadığı izlenmektedir.

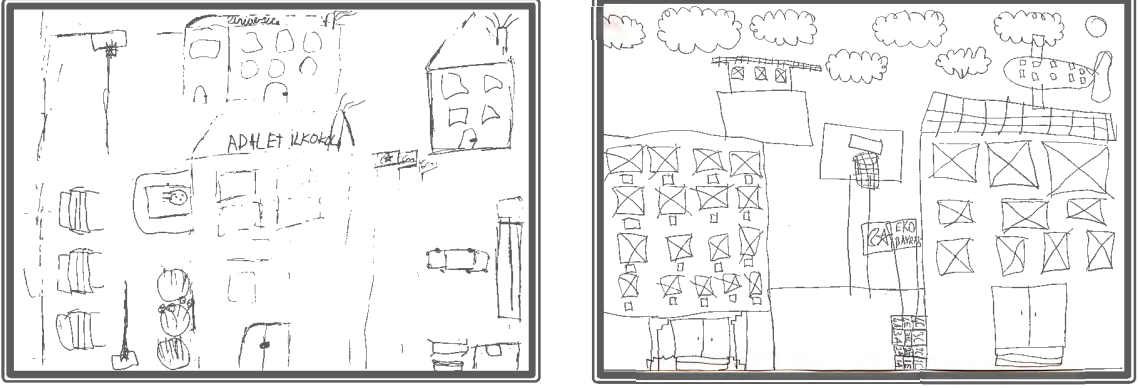
e. Gökyüzü anlatımı yalnızca üç öğrencide vurguludur. Bu durum, yakın çevreyi oluşturan yoğun yapı kütlelerinin, çocuklarda gökyüzü algısının oluşmasını engelliyor olabileceğini düşündürmektedir.

Aşağıda Adalet İlkokulu 3-C sınıfındaki çocuklara ait üzerine çözümlenmeler yapılan resimlerden örnekler bulunmaktadır:



Görsel 21. “Okulunuz ve Çevresi”. Adalet İlkokulu.

Kaynak: Alan Çalışması. (Sol: Şevval Sorulmaz, Sağ: Oğuzhan Kaya)



Görsel 22. “Okulunuz ve Çevresi”. Adalet İlkokulu.

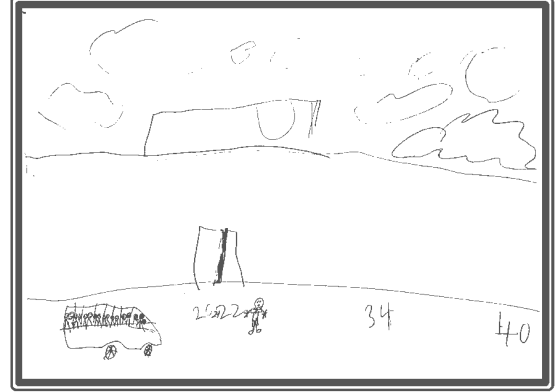
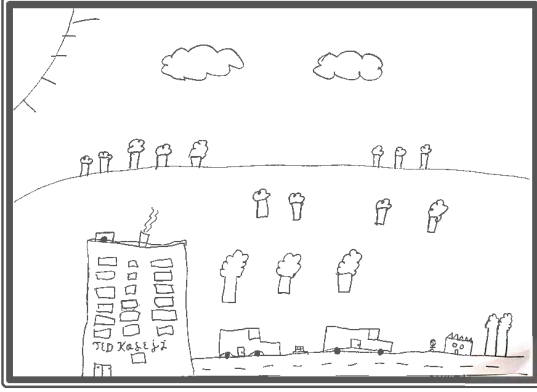
Kaynak: Alan Çalışması. (Sol: Ufuk Emre Akçay, Sağ: Süeda Güneş)

TED Eskişehir Koleji

2-C sınıfındaki çocukların okul ve çevresini anlattıkları resimlerde, gözlemlenen özellikler şöyledir:

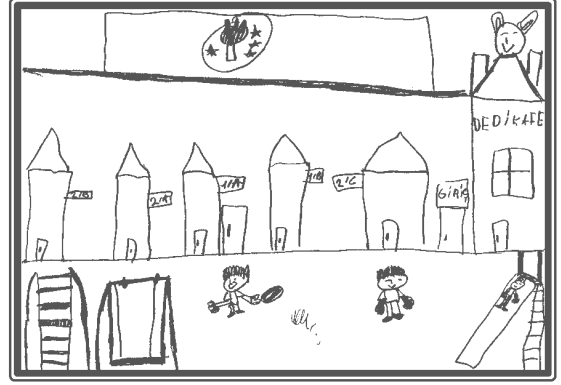
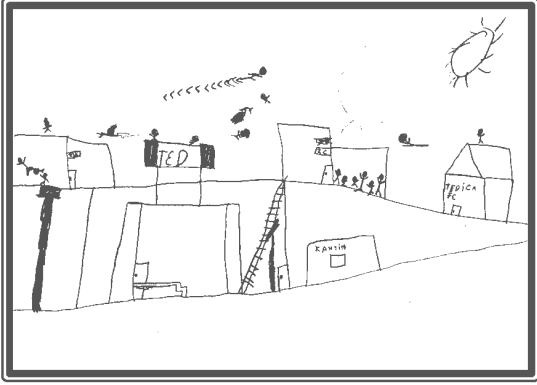
- a. Ölçek/oran bakımından; okulun yatayda yayılan, iç içe girişik bina kütlelerinden oluşan yapısı çok az öğrenci tarafından yansıtılmıştır. Ancak yoğun olarak yatayda kurulan bu ilişkiler bir kaç çocuk tarafından kesit anlatımıyla resmedilmiştir.
- b. Sınır kavramı resimlerin yarısından fazlasında baskın olarak gözlemlenmemiştir, bahçe mekanları genellikle herhangi bir sınırla tanımlanmamıştır.
- c. Mekansal deneyim açısından; okulun açık/kapalı alanlarındaki yoğun sosyal etkileşime olanak veren mekanlar resimlerin tamamına yakınında tariflenmiştir.
- d. Bu okuldaki bina yapısı diğer okullardakine göre çok daha karmaşık olduğundan, çocukların anlatımında genellikle gerçektekine uygun mekansal ilişki anlatımları gözlemlenmemiştir.
- e. Gökyüzü anlatımının yoğun ve baskın kullanımı sıklıkla gözlemlenmiştir. Bu yerleşkenin yakın çevresinin geniş boşluk ve düzlüklerle tanımlı olması bunun en güçlü nedeni olarak görülmüştür. Hatta kimi çizimlerde bina olarak bir okul bulunmamaktadır.

Aşağıda TED Eskişehir Koleji 2-C sınıfındaki çocuklara ait üzerine çözümlenmeler yapılan resimlerden örnekler bulunmaktadır. Görsel 23.’teki resimlerde gökyüzü vurgusu dikkat çekicidir.



Görsel 23. “Okulunuz ve Çevresi”. TED Eskişehir Koleji.

Kaynak: Alan Çalışması. (Sol: Kaan Erakman, Sağ: Barbaros Türkkan)



Görsel 24. “Okulunuz ve Çevresi”. TED Eskişehir Koleji.

Kaynak: Alan Çalışması. (Sol: Rıza Eren Aksoylu, Sağ: Mert Karagöz)

Aziz Bolel İlkokulu

2-A sınıftaki çocukların okul ve çevresini anlattıkları resimlerde, gözlemlenen özellikler şöyledir:

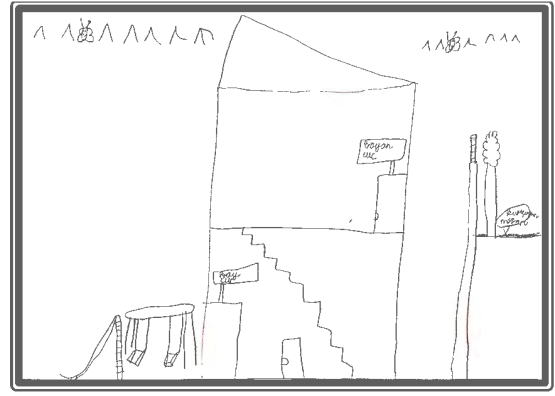
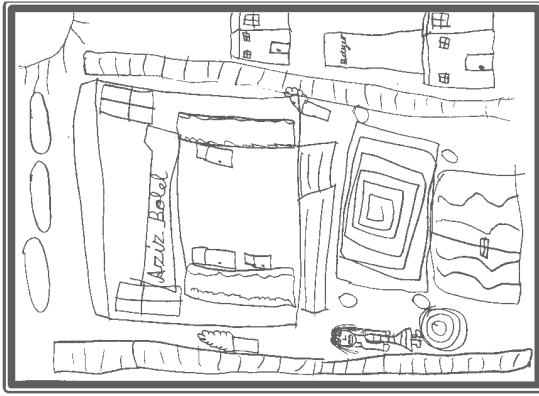
- Okul binaları (bir ana bir yan binadan oluşmakta) bahçe ile olan ölçek/oran ilişkisi resimlerin yarısında gerçeğe yakındır, yarısında ise abartılı büyüklükte okul binası anlatımları vardır.
- Bahçe tanımlanırken sınır kavramı kullanımı bu okuldaki on üç kişilik bu sınıfta sadece dört çocukta belirgin olarak gözlemlenmiştir.
- Mekansal deneyimleri ifade eden detayların sıklıkla kullanıldığı gözlemlenmiştir. Okulun girişinin sokağın sonunu oluşturan dik bir yokuşla sağlanması

çocukların yaşadığı bir mekansal deneyim olarak birçoğunun resminde yer bulmuştur.

d. Bahçe-bina ilişkileri çoğunluk tarafından doğru konumlandırılmıştır.

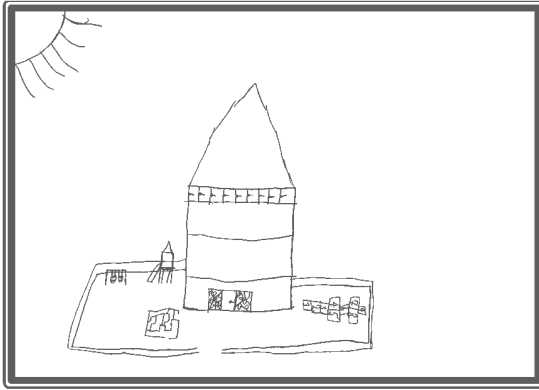
e. Gökyüzü on iki öğrenciden dokuzu tarafından vurgulanmıştır.

Aşağıda Aziz Bolel İlkokulu 2-A sınıfındaki çocuklara ait üzerine çözümlenmeler yapılan resimlerden örnekler bulunmaktadır:



Görsel 25. "Okulunuz ve Çevresi". Aziz Bolel İlkokulu.

Kaynak: Alan Çalışması. (Sol: Emine Ecrin Akalın, Sağ: Ahmet Efe Söğüt)



Görsel 26. "Okulunuz ve Çevresi". Aziz Bolel İlkokulu.

Kaynak: Alan Çalışması. (Sol: Eylül Ağdemir, Sağ: Özkan Yılmaz)

Görsel 25. te sağdaki resimde, çocuklardan biri kesit anlatımıyla okulu ve çevresini betimlemiştir. Sınır kavramı Görsel 25.'te ve Görsel 26. soldaki resimlerde güçlüdür.

6.2.2 “Kendi Sınıfınızın (ve Okulunuzun) Üstten Görünüşü”

İkinci çalışma olan çalışmada çocuklara kendi sınıfınız ve hatırladığınız kadarıyla sınıfınızla birlikte okulunuzun üstten görünüşünü çizmeleri söylenmiştir. Bunu yaparken yakın binanın dışında kalan yakın çevreye ilişkin eklemeler yapıp yapmayacakları merak edilmiştir. Bu konu ile amaçlanan, çocukların kendi sınıflarının iç mekan kullanımıyla ilgili ve okul içindeki konumuna ilişkin algılama düzeylerini gözlemlemek olmuştur. Elbette ikinci ve üçüncü sınıf düzeyindeki (7-8 yaş aralığı) çocukların plan düzleminde kusursuz bir çizim yapmaları beklenmemektedir ancak, kuşbakışı olarak sınıfın mekansal kullanımı ve mobilya yerleşimine ilişkin belleğinde hangi mekansal imgenin ne kadar kaldığı gözlemlenmek istenmiştir. Ayrıca dört okulda da üçüncü sınıflar kuşbakışı terimini ve kroki çizmeyi ders içerikleri gereği öğrenmiş durumda olup, ikinci sınıflar krokiyi henüz derste işlememiş olsalar da kuşbakışı terimine yabancı olmadıkları, konuya ilişkin fikir sahibi oldukları gözlemlenmiştir. Resimler incelenirken göz önünde bulundurulmuş kavramlar ilk çalışma konusundakilerle benzerlik göstermektedir. *Ölçek/oran, sınır, mekansal deneyim, bütüncül algı (konumlandırma)* kavramları çerçevesinde çocuk resimleri incelenmiştir.

6.2.2.1 Okullar Özelinde Değerlendirmeler

Mustafa Kemal İlkokulu

3-A sınıfındaki çocuklara ait resimlerde gözlemlenen özellikler şöyledir:

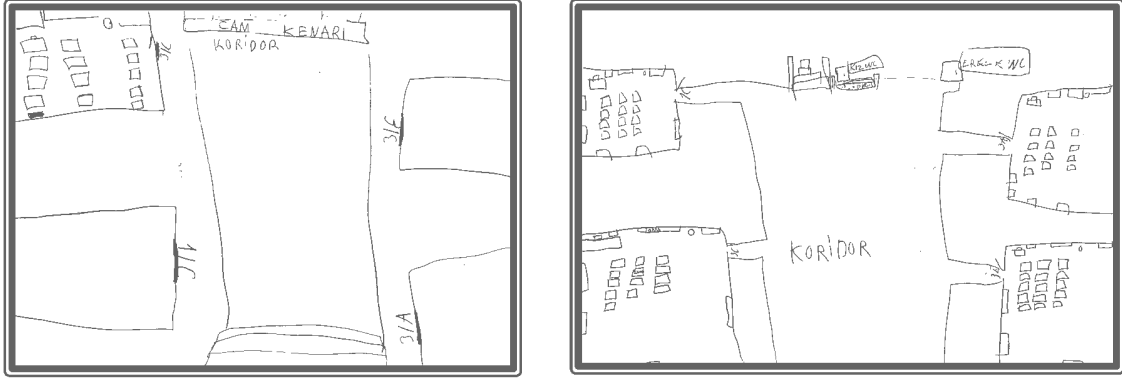
- a. Ölçek/oran bakımından sınıf krokilerinin yarısından fazlası gerçeğe yakındır. Mobilyalar ve yerleri, gerçeğe benzerlik göstermektedir.
- b. Sınıflar genellikle sınırlandırılmıştır, kapı, pencere gibi sınır tanımlayan elemanların yerleri, çizimlerin tamamına yakınında gösterilmiştir.
- c. Çocukların sınıf içerisindeki mobilyalarla görsel ya da işlevsel olarak ilişki kurmuş olduğu gözlemlenmektedir. Resimlerin yarısından fazlasında sınıf içi mobilya yerleşimleri gerçekteki gibi çizilmiş olduğu görülmektedir. Sıraların düzeni, tahtanın yeri resimlerin neredeyse tamamında görülmektedir.
- d. Sınıfın bulunduğu kat planı ilişkileri birçoğunda doğru kurulamamış olsa da bazı çocuklar buldukları kattaki birimleri gerçekte olduğuna çok yakın biçimde konumlandırabilmişlerdir.

Aşağıda çocuklara ait üzerine çözümlenmeler yapılan resimlerden örnekler

kurmuş olduğu gözlemlenmektedir. Resimlerin büyük çoğunluğunda sınıf içi mobilya yerleşimleri gerçeğe yakın çizilmiş olduğu. Sıraların düzeni, tahtanın, öğretmenin masasının, pencerelerin yerleri genellikle gösterilmiştir. Çok az sayıda çocuk çiziminde kendi oturduğu sırayı işaretlemiştir, bu durum sınıfta *kişisel alan vurgusu* olarak değerlendirilebilir.

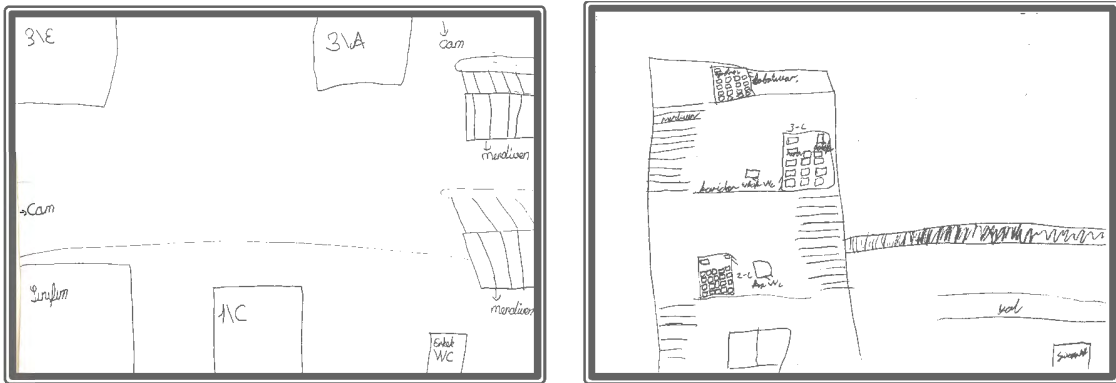
d. Plan düzleminde sınıf içi yerleşimlerde gerçeğe yakın gösterimler görülmekte ancak kat planı ile ilişki yarısından fazlasında kurulamamış olduğu gözlemlenmiştir.

Aşağıda çocuklara ait üzerine çözümlenmeler yapılan resimlerden örnekler bulunmaktadır. Görsel 29. gerçek plan şemasına yakın çizimlerdir.



Görsel 29. "Kendi Sınıfınızın (ve Okulunuzun) Üstten Görünüşü". Adalet İlkokulu.

Kaynak: Alan Çalışması. (Sol: Süeda Güneş, Sağ: Gökçe Doruklu)



Görsel 30. "Kendi Sınıfınızın (ve Okulunuzun) Üstten Görünüşü". Adalet İlkokulu.

Kaynak: Alan Çalışması. (Sol: Zehra Yağmur Mergan, Sağ: Egemen Çalışkan)

TED Eskişehir Koleji

2-C sınıftaki çocuklara ait resimlerde gözlemlenen özellikler şöyledir:

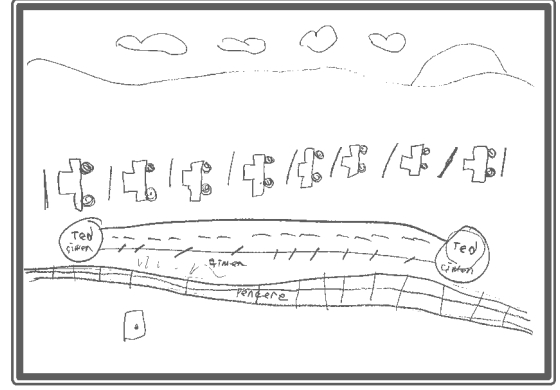
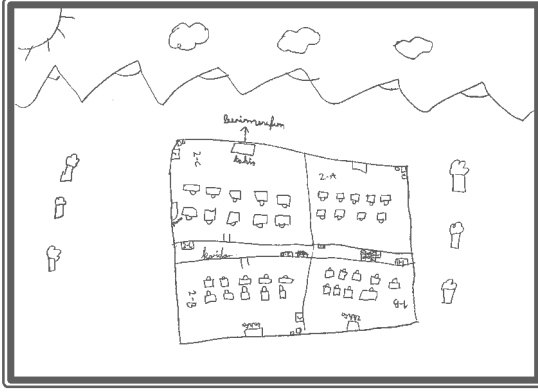
- Ölçek/oran bakımından sınıf krokileri yarısında gerçeğe yakın, diğer yarısında değildir. Mobilyalar ve yerleri yaklaşık yarısında resimlerde gerçektekine yakın çizilmiştir.
- Sınıflar ve diğer birimler genellikle sınırlandırılmıştır, kapı, pencere gibi sınır belirten elemanlar çoğunda görülmektedir.
- Sınıf içerisindeki mobilyalar çocukların yaklaşık yarısının çiziminde yer alırken diğerlerinde yer almamaktadır. Mobilya yerleşimleri gerçeğe yakın çizilmiş olduğu görülmektedir. Sıraların düzeni, tahtanın, öğretmen masasının yeri genellikle gösterilmiştir.
- Bu okuldaki çocukların daha önce de bahsedildiği üzere, okulun yatayda yayılan karmaşık yapısı ve büyük hacimlere sahip oluşu nedeniyle sınıflarını plan düzleminde çevresiyle ilişkilendirmeleri diğer okuldaki çocuklara göre daha zordur. Yakın çevre (sınıf sınırlarının dışı) ile ilişki kurulması, resimlerde sıklıkla gözlemlenmiştir. Özellikle bahçedeki servis aracı park yerlerinin gösterilmiş olması dikkat çekicidir.

Aşağıda üzerine çözümlenmeler yapılmış olan çocuklara ait resimlerden örnekler bulunmaktadır:



Görsel 31. "Kendi Sınıfınızın (ve Okulunuzun) Üstten Görünüşü". TED Eskişehir Koleji.

Kaynak: Alan Çalışması. (Sol: Mine Görenek, Sağ: Çınar Sarıtaş)



Görsel 32. "Kendi Sınıfınızın (ve Okulunuzun) Üstten Görünüşü". TED Eskişehir Koleji.

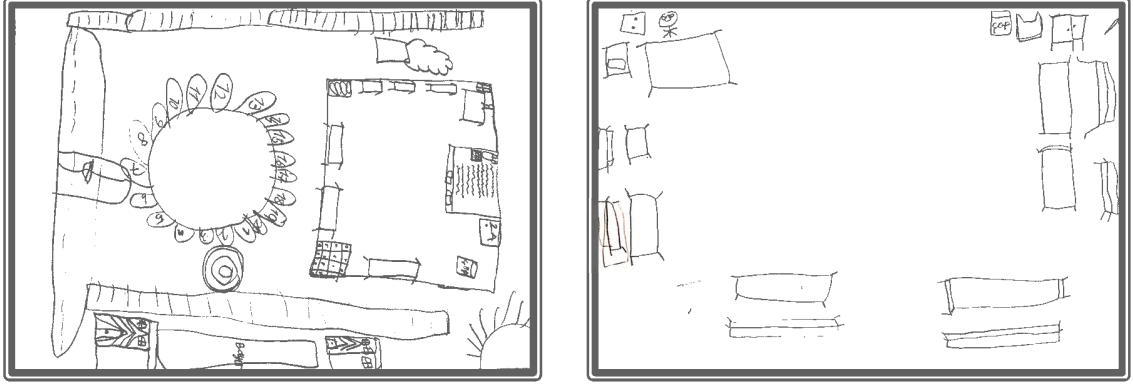
Kaynak: Alan Çalışması. (Sol: Kaan Erakman, Sağ: Can Benli)

Aziz Bolel İlkokulu

2-A sınıfındaki çocuklara ait resimlerde gözlemlenen özellikler şöyledir:

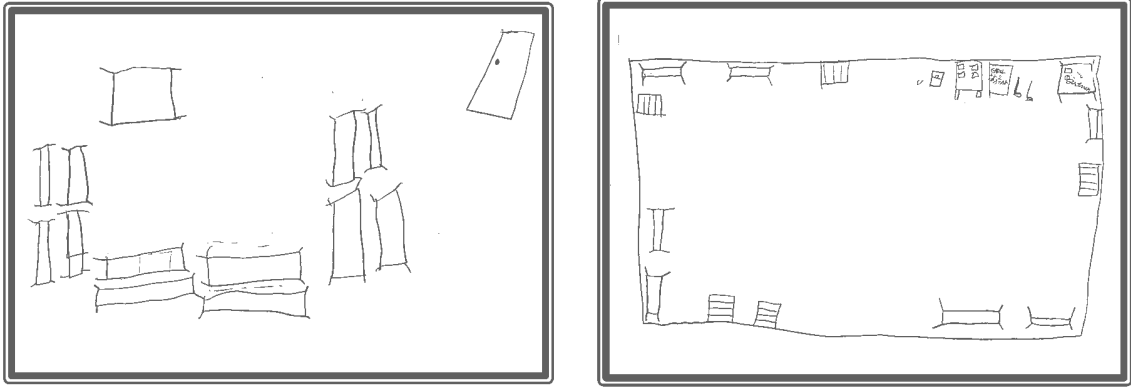
- Ölçek/oran bakımından; çocukların oluşturduğu krokilerin yaklaşık yarısı gerçeğe yakın, yarısı uzaktır ve tam algılanamamıştır.
- Sınır tanımlayan duvar, kapı, pencere gibi elemanlar çoğunda görülmekle beraber bir kısmında hiç yoktur.
- Bu okulun rassal olarak şekillenmiş bir mahalle dokusunun içindeki konumu, bazı çocukların çizimlerinde karşılık bulmuş, iç mekan ile çevre arasında bağ kurulmuş ve bazı çevresel öğeler krokiye eklenmiştir. Örneğin çevredeki yoğun konut dokusu, okul bahçesiyle ilişkilendirilip o dokunun bahçeyi saran yapısı krokide yansıtılmıştır. Ancak bu veri bu sınıftaki çocuklardan çok azında bulunmaktadır.
- Mekansal algıda bütünlük bakımından; birkaç çocuğun bahçeye ilişkin verileri sınıf krokisine eklediği görülmektedir, veriler bahçe iç mekan ile ilişkilendirilmiştir. Ancak çocukların büyük çoğunluğu, sınıfını tekil algılayıp bulunduğu kapalı alanla ilişkisiz olarak, içe dönük, sınıfı yalnızca içindeki mobilyalarıyla anlatmıştır.

Aşağıda üzerine çözümlenmeler yapılmış olan çocuklara ait resimlerden örnekler bulunmaktadır:



Görsel 33. “Kendi Sınıfınızın (ve Okulunuzun) Üstten Görünüşü”. Aziz Bolel İlkokulu.

Kaynak: Alan Çalışması. (Sol: Emine Ecrin Akalın, Sağ: Ümmü Gülsüm Demirhan)



Görsel 34. “Kendi Sınıfınızın (ve Okulunuzun) Üstten Görünüşü”. Aziz Bolel İlkokulu.

Kaynak: Alan Çalışması. (Sol: Özkan Yılmaz, Sağ: Berfin Nehir Angün)

6.2.3 “Hayalinizdeki Okul”

Üçüncü ve son çalışma olan “Hayalinizdeki Okul” konulu resimler üzerinde, şu kavramlar çerçevesinde çıkarımlar ve yorumlamalar yapılmıştır: ilk olarak *Okulun bina olarak ağırlığı*. Bu kavram, çocuk resimleri incelenirken her bir çocuğun okulu temsilen çizdiği kapalı hacim olarak okul yapısının kağıttaki baskınlık düzeyini ifade edilmektedir. Bazı çocuklar bina olarak okulu merkeze koymuş ve çok baskın göstermiş, kimileri ise kapalı bir mekan olarak okul yapısını ya çok küçük çizmiş ya da herhangi bir yapıya hiç yer vermemiştir. *Hayali öge/kahraman kullanımı*, birçok çocuğun resminde yoğun olarak gözlemlenmiş olup, günümüzde teknoloji ve dijital medyanın çocuğun günlük yaşantısının içinde olduğunu göstermektedir. *Deneyim ve*

sosyal etkileşim gereksinimi, çocukların resimlerde anlattıkları etkinlik, oyun faaliyetlerine yönelik mekanlarda görülmektedir. *Sınır kavramı* ile, çocukların çizmiş olduğu mekansal anlatımlarda birtakım elemanlar ya da sadece çizgi ile ifade ettikleri bir kavram olarak bu çalışmada da karşılaşılmaktadır. Hayallerindeki okullar, bazı çocukların resimlerinde son derece gerçek dünyaya ve yaşantıya uygun olarak, normal okul yapısı görünümünde olup, bazılarında ise hayali kahramanlar, hikayeler ya da mekanlar anlatımlarıyla sıradan, bilindik okul formunun dışında ifade edilmiştir. Bu bakımdan çocukların hayali okul anlatımları temel olarak gerçeğe yakın ve tamamen hayali olmak üzere ikiye ayrılabilir ancak üçüncü bir grupta da form olarak okul yapılarının gerçekçi kullanılmış ancak hayali kahraman ya da öğelerle zenginleştirilmiş olan resimler incelenebilmektedir.

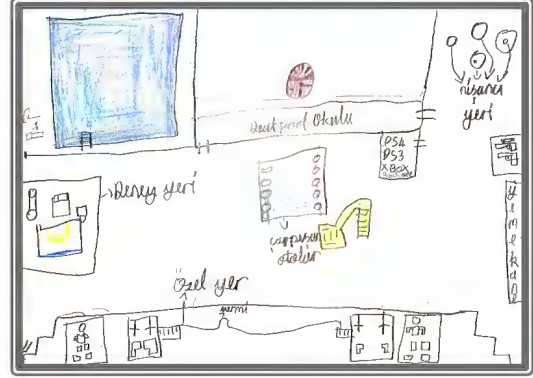
6.2.3.1 Okullar Özelinde Değerlendirmeler

Mustafa Kemal İlkokulu

3-A sınıfındaki çocuklara ait resimlerde gözlemlenen özellikler şöyledir:

- a. Bu sınıftaki resimlerde bina formunda okulun kağıttaki baskınlığı çok sık görülmemiştir. Bu okuldaki çocuklar resimlerinde genellikle etkinlik/oyun alanlarına yoğun vurgu getirmiştir.
- b. Resim yapan otuz üç çocuğun on altısı gerçekteki okuluna çok benzer, gerçekçi nitelikte okul anlatımları yapmıştır. Hayali öğeleri daha yoğun kullanarak hayalindeki okulu anlatan çocuklar yaklaşık olarak sınıfın yarısı kadardır.
- c. Deneyim ve sosyal etkileşim gereksinimi çok sık gözlemlenmektedir, genellikle etkinlik alanları kağıt üzerinde büyük yer kaplamaktadır.
- d. Sınır kavramı gerçeğe uygun okul anlatımı yapan çocukların çizimlerinde bina ya da bahçeyi tanımlamak için kullanılmış olup, ağırlıklı olarak hayali öğelerle okulu anlatanlarda sınır kavramına yoğun biçimde rastlanılmamaktadır.

Aşağıda üzerine çözümlenmeler yapılmış olan çocuklara ait resimlerden örnekler bulunmaktadır. Görsel 35. gerçekçi anlatımların olduğu, sonraki iki görsel, hayali öğe kullanımı yoğun olan örneklerdir.



Görsel 35. "Hayalinizdeki Okul". Mustafa Kemal İlkokulu.

Kaynak: Alan Çalışması. (Sol: Pelin Şengül, Sağ: Özgür Bodurlar)



Görsel 36. "Hayalinizdeki Okul". Mustafa Kemal İlkokulu.

Kaynak: Alan Çalışması. (Sol: Ömer Yiğit Bayar, Sağ: Oğuzhan Gevrek)

Adalet İlkokulu

3-C sınıfındaki çocuklara ait resimlerde gözlemlenen özellikler şöyledir:

- Okulun bina olarak vurgulanmasına, kağıt üzerinde fazla yer kaplamasına çizimlerin çoğunda rastlanmıştır.
- Yirmi beş adet resimden on beşinde çocuklar, okul mekanını form olarak gerçekteki okuluna yakın tanımlamıştır. Okulu gerçekçi yapıda çizenler oran olarak daha fazladır.
- Genel olarak çevre ile ilgili veriler ve etkinlik mekanı anlatıları diğer okullardaki çocukların resimlerinde olduğundan daha az olduğu gözlemlenmiştir.
- Çoğunluğu gerçekçi formda okul betimlemesi yaptığı için genellikle sınır kavramı resimlerde bulunmaktadır.



Görsel 39. “Hayalinizdeki Okul”. Adalet İlkokulu.

Kaynak: Alan Çalışması. (Sol: Süeda Güneş, Sağ: Zehra Yağmur Morgan)

TED Eskişehir Koleji

2-C sınıfındaki çocuklara ait resimlerde gözlemlenen özellikler şöyledir:

- Gerçekçi okul anlatımının daha az görüldüğü bu sınıfta dolayısıyla, bina formunda okulun baskın ve büyük olduğu anlatımlara diğer okullara göre daha az rastlanmıştır.
- Bu okuldaki yirmi üç adet resimden, yalnızca yedi adeti gerçekçi ya da gerçeğe uygun okul formu çizmiş olup, büyük çoğunluğu hayali öğeler, video oyunları ve teknolojinin etkisindeki gerçeğe uzak okul anlatımlarında bulunmuştur.
- Deneyim mekanları, etkinlik, oyun ve sosyal etkileşim gereksinimine genel olarak önem verildiği gözlemlenmiştir. Diğer okullardan farklı olarak şiddet içerikli oyun ya da kahramanlardan daha fazla etkilenmiş oldukları izlenimi alınmaktadır.
- Sınır kavramının yoğun hissedildiği örnekler diğer okullara göre daha azdır.

Aşağıda üzerine çözümlenmeler yapılmış olan çocuklara ait resimlerden örnekler bulunmaktadır. 40. nolu görselde mevcutta gerçekçi okul binası tasviri olan ancak bir takım sıradışı eklerle anlatılan okul mekanları bulunmaktadır. Görsel 41., 42., ve 43. deki öğrencilerin resimlerinde ise bilindik okul yapısı formunun dışına çıkmıştır. Bu durum ayrıca, farklı disiplinler açısından çocukların yaratıcılık düzeylerine ilişkin bir veri oluşturabilir.



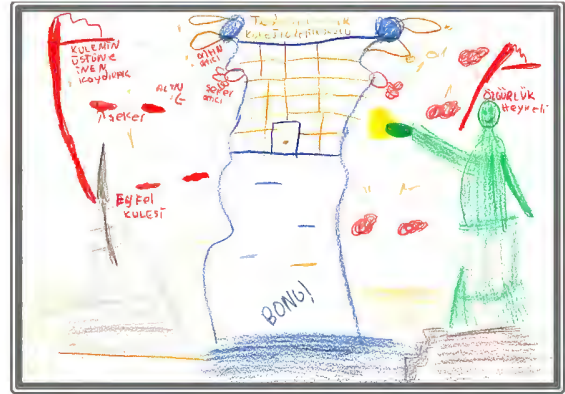
Görsel 40. "Hayalinizdeki Okul". TED Eskişehir Koleji.

Kaynak: Alan Çalışması. (Sol: Kaan Erakman, Sağ: Rüzgar Tolga)



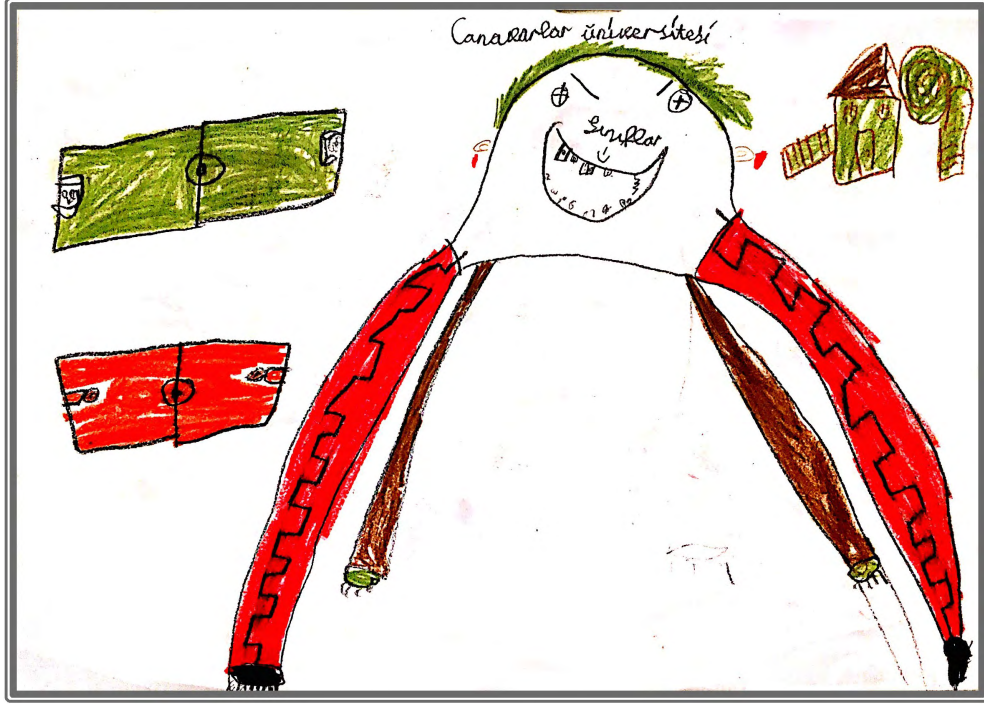
Görsel 41. "Hayalinizdeki Okul". TED Eskişehir Koleji.

Kaynak: Alan Çalışması. (Sol: Barbaros Türkkkan, Sağ: Koray Türeyen)



Görsel 42. "Hayalinizdeki Okul". TED Eskişehir Koleji.

Kaynak: Alan Çalışması. (Sol: Mert Karagöz, Sağ: Can Benli)



Görsel 43. "Hayalinizdeki Okul". TED Eskişehir Koleji.

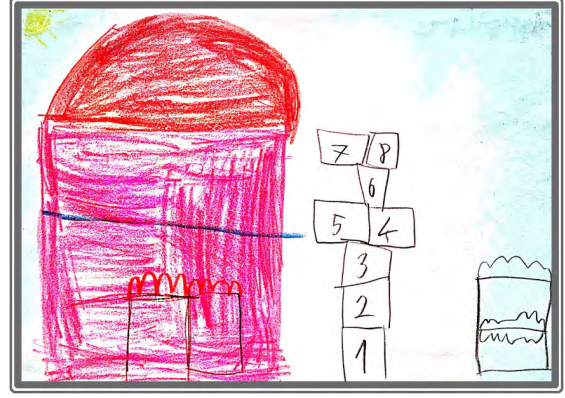
Kaynak: Alan Çalışması. (Ege Bingöl)

Aziz Bolel İlkokulu

2-A sınıfındaki çocuklara ait resimlerde gözlemlenen özellikler şöyledir:

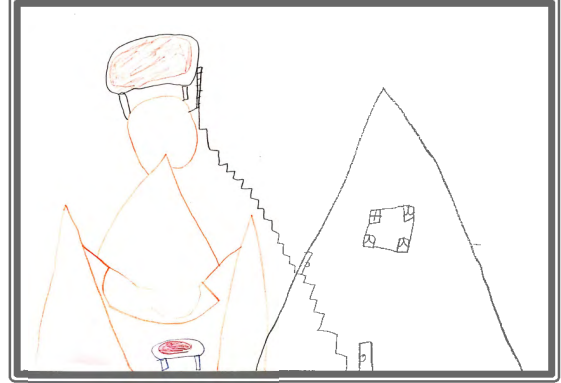
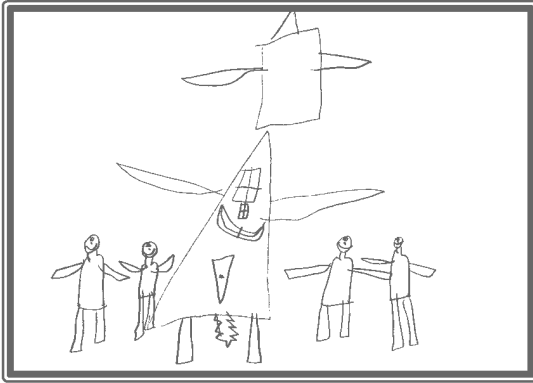
- Çevresel veri kullanımı çok az olması nedeniyle bina olarak okul anlatımları baskın, kağıda hakim durumdadır.
- Sınıftaki on iki çocuktan yalnızca üçü hayali öge kullanımı ile okulu anlatmıştır. Sınıfın büyük çoğunluğu gerçekçi okul formlarıyla hayallerindeki okulu anlatmışlardır. Hayali öge kullanımının en az olduğu okuldur.
- Etkinlik ve oyun alanları anlatımları resimlerde yer bulmuştur ancak, çeşitlilik oldukça azdır.
- Sınır kavramı resimlerin tamamına yakınında vurgulanmamıştır.

Aşağıda üzerine çözümlenmeler yapılmış resimlerden örnekler bulunmaktadır. Görsel 44. ve 46. gerçeğe yakın okul anlatımları yapan çocukların resimlerinden örneklerdir, 45. görselde ise hayali elemanlar, hayali formlar çok yoğun olmasa da bulunduğu gözlemlenmektedir. Gözlemlere göre ilgili disiplinlerce, bu okuldaki çocukların yaratıcılık ve hayal gücü yeteneklerinin daha az olduğu değerlendirilebilir.



Görsel 44. "Hayalinizdeki Okul". Aziz Bolel İlkokulu.

Kaynak: Alan Çalışması. (Sol: Ümmü Gülsüm Demirhan, Sağ: Ayşegül Aras)



Görsel 45. "Hayalinizdeki Okul". Aziz Bolel İlkokulu.

Kaynak: Alan Çalışması. (Sol: Özkan Yılmaz, Sağ: Ahmet Efe Söğüt)



Görsel 46. "Hayalinizdeki Okul". Aziz Bolel İlkokulu.

Kaynak: Alan Çalışması (Reyhan Yaprak)

6.3 Okullara İlişkin Mekansal Ölçütler

Yerinde yapılan gözlemler ve çocuk resimleri incelemesinden sonra dört farklı ilkokulun belirli mekansal kavramlar çerçevesinde farklı değerlere sahip olduğu anlaşılmıştır. Aşağıda oluşturulmuş olan tablolarda, ilkokulların belirlenen mekansal değer ölçütlerine göre taşıdıkları özellikler, çalışmanın yapıldığı her ilkokul için açıklanmıştır.

Tablo 8. Mekansal Değer Ölçütlerine Göre İlkokullar

	Mustafa Kemal İlkokulu
Çevre verilerinin Okunurluğu	Çevre verileri tanımlı, yollar, sınırlar net ve belirgindir.
Okula Yaklaşım / Giriş / Tanınırlık	Giriş sınırlarla belirlenmiş düzenli çevrede bulunan tanımlı bir yol üzerinde, okunur ve tanımlıdır.
Mekansal Deneyim Çeşitliliği	Düş bahçesi, kum saha, yemekhane gibi sosyal alanlara ve oyun alanlarına yer verilmiş ve hepsi kolay erişilebilir biçimde bahçe sınırlarını belirleyen biçimde kenarlarda konumlandırılmış.
Bahçenin Mekansal Deneyime Katılımı	Bahçe okuldaki sosyal yaşamın yoğun olarak geçtiği mekandır. Merkezdedir ve çeperleri farklı deneyim mekanları ile çevrilidir.

	Adalet İlkokulu
Çevre verilerinin Okunurluğu	Karmaşık bir çevrededir. Yakın çevresi, anayol ve ona bağlanan yoğun, sıkışık sokaklardan ve apartmanlardan oluşan bir dokuda bulunmaktadır.
Okula Yaklaşım / Giriş / Tanınırlık	Giriş, bulunulan karmaşık çevre yapısı içerisinde olsa da tanımlı ve sokak cephesi üzerindedir.
Mekansal Deneyim Çeşitliliği	Okul iç mekanı ve bahçesinde bireysel veya sosyal etkileşim mekanları çok azdır.
Bahçenin Mekansal Deneyime Katılımı	Bahçe, spor ile ilgili kısıtlı alanlar dışında etkinlik için düzenlenmiş özel deneyim mekanları bakımından zayıftır. Şehir içi bina ve sokak örgüsünün içinde sıkışmış bir görünümüdür. Okula geliş-gidişte tüm sirkülasyonun üzerinden geçtiği merkezi bir konumdadır.

	TED Eskişehir Koleji
Çevre verilerinin Okunurluğu	Okul binasını çevreleyen dışı ilişkin mekansal veri çok azdır.
Okula Yaklaşım / Giriş / Tanınırlık	Giriş tanımlı, bahçe sınırlarında kontrollü (güvenlik birimi ile) bir araç girişi vardır. (Yerleşim yeri dışı olmasından dolayı sadece araçların kullandığı bir giriştir.)
Mekansal Deneyim Çeşitliliği	Mekansal deneyim çeşitliliği yoğun olup, hem açık hem kapalı mekanlarında sosyal etkileşime açık birbirine akan mekanlar mevcuttur. Ancak yakın çevre bu anlamda bir zenginlik sunmamaktadır.
Bahçenin Mekansal Deneyime Katılımı	Belirli ve sınırlı cephelerden bahçe kullanımları vardır, açık alanların en yoğun kullanıldığı alan öğrenci servisleri ve özel araçlar için otopark işlevindedir.

	Aziz Boale İlkokulu
Çevre verilerinin Okunurluğu	Öğrencinin yalnızca etkileşime geçtiği (okula erişimi sağlayan sokaklar) kısım ile sınırlı olarak algılanmaktadır.
Okula Yaklaşım / Giriş / Tanınırlık	Bahçe girişi tanımlıdır. Bulunduğu yerleşim yerinin daha gelişigüzel yapılanmış oluşu, tanınırlığı azaltıcı etkide olabilmektedir.
Mekansal Deneyim Çeşitliliği	Mekansal deneyim çeşitliliği bakımından özellikle okul iç mekanı diğer okullara göre zayıftır. Ancak yakın çevre mekansal deneyim bakımından bazı özelliklere sahiptir. Okula yaklaşımın bir yokuş ile sağlanması gibi.
Bahçenin Mekansal Deneyime Katılımı	Yalnızca belirli spor ve oyunlar için tanımlanmış alanları barındırmaktadır. Okula geliş-gidişte tüm sirkülasyonun üzerinden geçtiği, merkezi bir konumdadır.

Tablolarda kullanılan *çevre verilerinin okunurluğu* ölçütü Lynch (1973)'in *Kent İmgesi* adlı eserindeki ilgili okumalardan yararlanarak oluşturulmuştur. *Okunaklılık* kavramından Lynch (1973) şöyle bahsetmiştir:

Gerçekten de belirgin ve okunaklı bir çevre, güven vermenin yanı sıra deneyimin derinliğini ve yoğunluğunu artıran bir etkiye sahiptir. Modern kent ortamında görsel karmaşadan kaçabilmek mümkün olmasa da, günlük faaliyetler daha yaşayan bir ortamda gerçekleşirse yeni anlamlar kazanabilir. Kent zaten potansiyel olarak, karmaşık bir toplumun güçlü bir sembolüdür. Görsel olarak da öne çıkarsa, anlamı daha da güçlenebilir (Lynch, çeviri, 2010: 5).

Lynch, okunur çevrenin deneyimin yoğunluğunu artırdığına ve güven verici olduğuna dikkat çekmektedir.

Diğer mekansal ölçütler yapılan gözlemler ve çocuk resimlerinin incelenmesi sonucu varılan mekansal tespitler aracılığıyla ortaya çıkmıştır. Aynı sınıftaki birçok çocuğun resminde ortak olarak vurgulanmış bir mekansal özellik, o özelliğe ilişkin bir mekansal ölçütü belirlemiştir. Örneğin, “Okulunuz ve Çevresi” çalışmasında çoğu çocuk bahçe girişini vurgulamış, bu durum “Okula yaklaşım / giriş / tanınırlık” ölçütünü oluşturmuştur.

6.4 Bölüm Değerlendirmesi

Bu bölümde, alan çalışmasında çocuklardan istenen resimlerden ilki olan, “Okulunuz ve Çevresi”, tez çalışmasının konusunu oluşturan *okul mekanları* tanımıyla doğrudan ilişkilenen, bütüncül bir gözlem olanağı sunan önemli bir aşamadır. Çalışmada en yoğun olarak bu aşamasındaki resimler aracılığıyla çocukların okullarıyla kurdukları iç ve dış mekan ilişkileri, bu ilişkilerin onların algılarındaki yansımaları hakkında gözlem yapma şansı yakalanmıştır. Öte yandan, çocukların taşıdığı bireysel farklılıklar, yapılan bu çalışmada doğal olarak önemli bir belirleyici olmuştur. Unutulmamalıdır ki, aynı okuldaki çocukların tamamının aynı algı düzeyine sahip olması beklenemez. Nitekim, her biri farklı resimler kurgulamış ve resimlerinde birbirlerinden farklı kavramlara vurgu getirmişlerdir. Yapılan çözümlenmelerde, bir sınıfta belirli kavramlar çerçevesinde çocukların yoğunlaştığı gözlemlenmiştir. Çocukların sayıları bakımından, o sınıf içerisinde belirli oranlar oluşmuş, çıkan çoğunluğa göre genellemeler yapılmış ya da çocukların önemli bir bölümünün vurguladığı kavramlara dikkat çekilmiştir.

Alan çalışmasındaki okulların mekansal özelliklerine göre belirlenen değerlendirme ölçütlerinden ilki olan “çevre verilerinin okunurluğu”na göre, kampüs içerisinde bulunan Mustafa Kemal İlkokulu’nun daha tanımlı ve mekansal çeşitlilik bakımından daha zengin bir çevrede olması bakımından bu ölçüt için nitelikli bir okul yerleşkesi olduğu söylenebilir. Yakın çevresinin belirgin sınırlarla tanımlanmış, daha planlı bir

çevrede olması, okul yapısına yaklaşım esnasında çevresel verilerin daha kolay okunur olmasını sağlamaktadır. Dolayısıyla bu durum, çevreyi çocuğun belleğinde kalıcı hale getirmekte ve çocuğun o bölgeye ilişkin mekansal farkındalığı artırmaktadır.

İkinci çalışma ile daha çok çocukların yön duygusu ile mekansal verileri doğru konumlandırabilme durumları gözlemlenmek istenmiştir. Özellikle sınıf iç mekanına ilişkin, işleyiş, sirkülasyon, oturma düzeni vb. çocuklar tarafından ne kadarının anımsandığı gözlemlenmek istenmiştir. Sınıfın giriş yönü, pencerelerin yeri, sınıf girişinin okuldaki sirkülasyonu sağlayan koridorlarla ilişkisi çocuklar tarafından değişken miktarlarda anımsanabildiği ve çizilebildiği görülmüştür. Çocukların önemli bir bölümü gerçeğe daha yakın veriler anımsayarak, bunları kağıda aktarabilirken, yine önemli bir bölümü ise bu anlamda herhangi bir aktarım yapamamış olduğu veya çok zayıf ya da hatalı aktarımlar yapmış olduğu gözlemlenmiştir.

Üçüncü çalışmada ise değerlendirmeye çocukların bireysel yaratıcılık ve hayal gücü düzeyleri katılmış, bu resimlerde hayallerindeki okula ilişkin mekansal özellikler gözlemlenmek istenmiştir. Bu çalışmanın sonucunda çocukların üç gruba ayrıldıkları söylenebilmektedir: birincisi, hayalindeki okul gerçeğe okulunun aynısı olanlar, ikinci grup, resimlerinde gerçeğe uygun yapıları birtakım hayali ya da masalsi eklemelerle zenginleştirenler, son grup ise okulu tamamıyla alışıldık okul yapısının dışında, farklı bir mekan olarak düşleyenlerdir.

Sonuç olarak bu alan çalışması ile tez çalışması kapsamında varılmaya çalışılan okul mekanı ve çocuk ilişkisi doğrudan gözlemlenme olanağı bulmuştur. Çocukların mekanı algılama süreçlerinin somut bir çıktısı olma özelliği taşıyan resimler, çalışmanın literatür zeminini desteklemekte ve çalışmaya yön vermektedir. Çocukların yaptıkları resimler tasarımcı gözüyle tez çalışmasında işlenmiş olan çıkarım ve tespitlere olanak sağlamıştır.

7. SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Mekan ile çocuk ilişkisi ile giriş yapılan bu tez çalışmasında, gelişim psikolojisi incelenmiş, çocuğun sürekli değişen ve gelişen bir kullanıcı olması okul mekanı ile ilişkilendirilmiş, ilköğretimin çocuk hayatındaki yeri incelenmiştir. Yenilikçi eğitim-öğretim yöntemleri ve bunların mekana yansımaları önemsenmiştir. Amaçlanan, bu farklı yaklaşımların çocuğa bakış açısını anlayabilmek ve bu sayede çocuğun okul mekanındaki rolünü daha iyi kavrayabilmektir. Çocuk ve okul mekanı ilişkisi ve mekan algı süreçlerinin çocuk gelişimine etkisi problem olarak belirlendiği için, çevresel psikoloji ve çevre-insan etkileşimi çalışmayı her aşamada desteklemektedir. Çevrenin insan üzerine etkileri bağlamında, çocuk-okul ilişkisi kapsamlı olarak anlaşılması gereken bir konudur.

Gözlem ve tespitlerle çalışmaya destek sağlamak amacıyla gerçekleştirilen alan çalışmasıyla, farklı kentsel dokulardaki ilkokullardan çocukların yaptığı resimler ile okul mekanlarına ilişkin öne çıkan mekansal kavram ve ölçütler belirlenmiştir. Tez bütününde yapılan çalışmalar sonrası aşağıdaki sonuçlara varılmıştır:

- 1- Çocuklar çevrelerinin farkındadırlar.
- 2- Çevre çocuğun mekan algısında ve fiziksel, bilişsel ve sosyal gelişiminde öğretici nitelik taşımaktadır.
- 3- Okul yapıları buldukları çevrenin fiziksel, sosyal, kültürel yapısından bağımsız olarak var olamazlar.
- 4- Okul mekanlarının çocuklar üzerinde, yetişkin bireyler olduklarında devam eden olumlu ya da olumsuz etkileri vardır.

Tez bütününde yapılan çalışmalar sonrası ilkokul mekanlarına ilişkin aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Okul yapıları tek başlarına ele alınarak tasarlanmamalı, çevresel verileriyle birlikte değerlendirilmelidir. Çevredeki sosyal yaşam, fiziksel koşullar, mekansal veriler, insan faktörü vb. çocuğun yaşayacağı deneyimler açısından çok önemlidir.
- “Yaşayan çevreler” ilkokulların bulunduğu çevrenin sürekli kullanılması, orada fiziksel ve sosyal hareketliliğin olması anlamındadır. Gündüz-akşam, haftaiçi-haftasonu, günün farklı saatlerinde kullanılıyor olması o çevreyi yaşayan bir çevre haline getirir. Yaşayan çevrelerde bulunan okullar çevresi ile iletişim halindedir ve çocuk da o çevreyle iletişime girer.
- İlkokullar, belirli tek bir mesleki disiplin ile değil birçok farklı bakış açısının birleştiği disiplinlerarası bir ele alış ile tasarlanmalı ve inşa edilmelidir.
- Mekanın “oyuncu kimliği” çocuğun kendini gerçekleştirebilmesi açısından çok önemlidir. Mekan, çocuğun merak ve keşfetme duygularını öne çıkarmalı, çocuğun kendini gerçekleştirebilmesine olanak tanımalı, ayrıca değiştirilebilir özellikler taşıyarak esnek yapıda olmalıdır.
- Çocukların okullarının yakın çevre ve bahçelerinde doğa ile iletişime, yeşil alanlara daha fazla gereksinimleri vardır. Okul mekanları, insanla doğa arasında mesafe koyan düşey bağlantılar yerine yatayda ilişkilerle kurgulanabilir. Özellikle tip okul projelerinde görülen çok katlılık, tasarımcılar tarafından yıllardır eleştirilen bir özelliktir.

İlkokullarda mekan tasarım disiplini açısından konu özelleştirildiğinde birtakım mimari öğeler çalışma konusu açısından öne çıkmaktadır:

- *Merdiven*, yapısal bir mimari öğe olmasının yanında güçlü bir tasarım öğesi de olan merdiven, çocukların belleklerinde güçlü karşılıkları olan, mekan algısında önemli etkilere sahip bir elemandır. Merdivenin çocuk algısına olumlu ve olumsuz etkilerinden söz etmek gereklidir. Merdiven çocuğun hayal dünyasının gelişimi üzerinde olumlu etkilere sahip olabilirken, formu, yüksekliği, boyutu ve mekandaki konumu ile çocuğu ürküten bir yanı da vardır.
- *Girişler*; hem okul binası girişleri hem de bahçe girişleri, çocuklar tarafından yoğun olarak algılanmış, resimlerde de gösterilmiş yapıların önemli bölümlerindedir. Girişin kişiyi bir mekana alır, karşılama yapar ve o mekana

ilişkin önemli bir ilk izlenim oluşturur.

- *Sınıf içi düzeni*, öğretmen-öğrenci etkileşiminin niteliğini belirleyen oturma şekli, sınıftaki mobilya ve donatı yerleşimidir. Aziz Bolel İlkokulu en esnek ve değiştirilebilir özellikteki sınıf düzenine rastlanan okuldur. Bilinen sınıf içi sıra düzeninin dışında farklı bir oturma planına sahiptir. Okul, bina, bahçe ve bulunduğu mahalle ile insan ölçeğine yakın, büyük mesafe ya da boşluklar barındırmayan, ilişkilerin yoğun olduğu bir yapıdadır. Paylaşım kavramı bu okulda öne çıkmaktadır. Okulun öğrencileri yakın çevreyi oluşturan mahalle sakinlerinden olduğu için, veliler diğer okullara göre daha sık okula gidip gelmekte burada daha fazla zaman geçirmektedirler. Okul yapısı mahalle dokusuyla iç içe ve ilişkidir. Bu ilişkilerin yakınlığı öğretmen, idareci, veli arasındaki ilişkilerde de görülmektedir.
- *Bahçe*, genellikle en fazla sosyal etkileşim ve etkinliğin gerçekleştiği mekandır. Kapalı hacimlere göre daha fazla sosyal etkinlik ve deneyime olanak sağlar. Çocuk resimlerinin büyük kısmında bahçe vurgulanmış, burada yapılan etkinlikler ve sosyal eylemler öne çıkarılmıştır.
- *Çevrenin*, çocukların mekan algıları üzerinde yoğun etkisi bulunur. Çocukların ilkokul mekanları ile bütüncül bir biçimde kavradığı ve deneyimlediği yerlerdir. Mekanı algılama sürecinde en az kapalı hacimler ve okul sınırları içerisindeki mekanlar kadar etkindir. Özel okul/kolej yapıları sıklıkla kent dokularından kopuk, verisiz, tanımsız, geniş boşlukların olduğu çevrelerde konumlanmaktadır. Bu okullara giden çocuklar adeta yalıtılmış bir ortam olan okulundan, okul servisleri ya da özel araçlar ile alınarak başka bir yalıtılmış ortama, yani evine götürülmektedir. Bu durumda çocuk daha pasif, daha edilgen bir yapıda günlük yaşamını geçirmekte, okulu ve çevresine ilişkin çok fazla deneyim şansı yakalayamamaktadır.

“Hayalinizdeki Okul” konulu resimlere ilişkin olarak aşağıdaki çıkarımlarda bulunmak mümkündür:

- Çocukların hayal gücü ve yaratıcılık düzeyleri, o güne dek görme ve deneyimleme düzeyleri ölçüsünde gelişmiştir. Bu noktada ailenin maddi olanakları, içinde bulunulan kültürel çevre gibi etmenler öne çıkmaktadır.

- Çocukların yarısına yakınının okul mekanı hayalinin, kendi okulunun aynısı olduğu görülmüştür. Okul mekanının sadece kendi yaşadığı, bilinen bina formunda olması gerektiğini ya da olabileceğini düşünmektedir.
- Kişisel deneyim ve kişisel yaratıcılık düzeyi etkisiyle çalışmaya katılan çocukların diğer yarısı okulu farklı biçim ve formlarda hayal etmiş, hayali öğeler eklemiş ya da bilinen okul yapısının dışında okul mekanları betimlemiştir.

Bu tez çalışmasında, çocuğun gelişiminde önemli bir yaş aralığını oluşturan ilköğretim döneminde mekanın, gelişim üzerinde doğrudan ve farklı boyutlarda etkili olduğu, mekanın kendisinin çocukla iletişime geçen, öğretici olma niteliği öne çıkmıştır. Çünkü, çocuk bilişsel gelişim sürecinde kendisi bilgiyi edinirken, ona mekansal deneyimler yaşatarak öğrenmesini sağlayan yapı, çocuğu saran *çevredir*.

Açık, kapalı, iç, dış, sokak, cadde, bahçe dahil olmak üzere tüm bu mekansal tanımlar birbirleriyle ilişkili bir yapıda çocuğun yaşamında yer almakta, deneyim ve öğrenme sürecine katılmaktadır. Çocuğun gelişim ve öğrenmesi, yalnızca duvarlarla sınırlandırılmış kapalı mekanlarda gerçekleşmez. Sınıfının penceresinden gördükleri, üzerinden ulaştığı okuluna giden yol, akranlarıyla oynadığı oyunlara alan tanımlayan bahçe, bahçenin sınırlarını oluşturan diğer yapılar, okulunun yakınındaki bir kütüphanede karıştırdığı sayfalar ya da yakın çevrede gezdiği bir müze veya bir sergi de çocuğun gelişim ve öğrenme süreçlerinde önemli bir etken olan *deneyimleri* kazandıran çevreyi oluşturmaktadır.

Tasarımcılar (mimar, iç mimar, endüstriyel tasarımcı), eğitimciler, pedagoğ ve psikologlar, yenilikçi eğitim yöntemleri üzerine araştırma yapan her alandan araştırmacılar ve gönüllüler tarafından çevre ve çocuk ilişkileri, çevrenin çocuk üzerindeki etkileri doğru anlaşılmalıdır. Bu ilişkiler, çocuklara yönelik tasarladıkları ve üzerinde çalıştıkları her konuda belirleyicidir. Ayrıca çocuklara eğitim-öğretim işlevli mekanlar kazandırma adına girilen tasarım süreçlerinde, yukarıda adı geçen alanlardan kişi ve uzmanların bir arada ve etkileşimli olarak çalışması, daha kapsayıcı, esnek ve amaca uygun mekanlar oluşması açısından önemlidir.

Bir diğer yönüyle, okul yapıları çocukların zamanlarının büyük bir bölümünün geçtiği mekanlar olarak, çocuğu şekillendirmekte, onun gelecek yaşantısında bireysel ve toplumsal anlamda, davranış, düşünce ve yaşama katılma biçimlerini etkilemektedir. Birçok tasarımcı, yazar, siyasetçi ya da alanlarında tanınan kimsenin biyografileri incelendiğinde, yaşamları ve çalışmalarında aldıkları karar ve tutumların geçmiş yaşantıları, çocuklukları ve insanı biçimlendiren yapı olan çevre etkileri bulunmaktadır.

Sonuç olarak çocukların ilkokul mekanlarında yaşadığı deneyimler, hem kendi yaşamları, hem de içinde yaşamakta oldukları topluma verecekleri katkıları yönünden değerlendirilmeli, konuyla ilgili kimselerde, özellikle de tasarım alanlarında tez bütününde benimsenen bütüncül bakış açısı ile konu üzerinde farkındalık oluşmalıdır.

EKLER

EK -1. Çocuk Resimleri Üzerine Yorum ve Çözümleme Tabloları

Mustafa Kemal İlkokulu 3-A Sınıfı
Yunus Emre Kampüsü / Eskişehir
İ.Çizim: Okulumuz ve Çevresi

	Okul Binası ve Giriş	Etkinlik/Oyun Alanları	Bahçe Sınırı	Gökyüzü Vurgusu	Açıklama
1- Zeynep Karadayı	X	X	X		
2- İlayda Uslu	X			X	Doğal çevre vurgusu (ağaç)
3- Furkan Enes Küley		X	X		
4- Arda Asaman		X		X	Doğal çevre vurgusu (ağaç)
5- Zeynep Akkoç	X	X	X		
6- Berke Egemen Balcı	X	X			
7- Zeynep Özkoçak	X	X			
8- Özgür Bodurlar	X	X	X		
9- Sena Türe		X	X		Doğal çevre vurgusu (ağaç)
10- Deniz Öz		X	X		
11- Utku Altuğ	X	X	X		Yakın çevredeki yol var
12- Beyza Kılıçaslan	X	X		X	
13- Ege Pınar	X	X		X	
14- Ömercan Duman	X	X	X		Yakın çevre verileri var
15- Oğuzhan Gevrek	X	X		X	
16- Pelin Şengül	X	X	X	X	Yakın çevredeki yol var
17- Ceylin Yürüksöy	X	X	X		
18- Fuat Kerem Uzunöz	X	X	X		
19- İpek Tepe	X	X	X		
20- Umur Kaya	X	X	X		
21- Mete Halaç	X	X	X		
22- Dilara Kozan	X	X	X		Yakın çevre verileri var
23- Cenk İrşi	X	X	X		
24- Emir Tünel	X	X	X		
25- Duru Şarlar	X	X	X		
26- Elifnaz Değirmenkaya	X	X	X		
27- Ömer Ege Demir	X	X			
28- Ömer Yiğit Bayar	X	X	X		
29- İpek Üreyen	X	X	X		Doğal çevre vurgusu (ağaç)
30- Yağmur Konca	X	X	X		
31- Mustafa Emre Göktepe	X	X	X		
32- Elif Çakalkaya	X	X	X		Doğal çevre vurgusu (ağaç)
33- Yağmur Duy	X	X	X		

Adalet İlkokulu 3-C Sınıfı
 Odunpazarı / Eskişehir
 1.Çizim: Okulumuz ve Çevresi

	Okul Binası ve Giriş	Etkinlik/Oyun Alanları	Bahçe Sınırı	Gökyüzü Vurgusu	Açıklama
1- Harun Bozdağ	X				Çevresel veri var (komşu bina)
2- Ayşe Şevval Gümtiş	X				
3- Büşra Dönertaş	X				
4- Emir Demirel	X				
5- Erin Ünsal	X	X			
6- Sinem Doğan	X				
7- Ceylinaz Sönmez	X	X			
8- Talha Aksoy	X	X			
9- Ali Berk Baysal	X	X			
10- Janset Sönmez	X				
11- Sahranur Gürel	X				Çevresel veri var (yol)
12- Zehra Yağmur Mergan	X	X			
13- Efekan Uzun	X		X		
14- Begüm Sarıkaya	X	X			
15- Işıl Berra Demir	X	X	X		
16- Egemen Çalışkan	X	X			
17- Süeda Güneş	X	X	X	X	Çevresel veri var (komşu bina)
18- Zeynep Güler	X	X			Çevresel veri var (komşu bina)
19- Elifnaz Kara	X				
20- Ufuk Emre Akçay	X	X			Çevresel veri var (bina, araç)
21- Gülcan Alkan	X		X		Çevresel veri gerçekçi değil
22- Oğuzhan Kaya	X				
23- Gökçe Koruklu	X	X	X	X	
24- Şevval Sorulmaz	X	X	X		Çevresel veri var (komşu bina)
25- Semih Cengiz	X			X	

Ted Eskişehir Koleji 2-C Sınıfı
Söğütözü / Eskişehir
1.Çizim: Okulumuz ve Çevresi

	Okul Binası ve Giriş	Etkinlik/Oyun Alanları	Bahçe Sınırı	Gökyüzü Vurgusu	Açıklama
1- Yılmaz Özer	X	X		X	
2- Ada İpek Erben	X	X		X	Çevresel veri var. (dağlar)
3- Doğa Günaydın	X			X	
4- Bengül Gündüz	X			X	Çevresel veri (servis aracı)
5- Katre Besler	X			X	Doğal çevre vurgusu
6- Çağan Aksoylu		X			Çevresel veri (servis araçları)
7- Ece Çetin	X	X		X	okulun logosu
8- Eylül Ece Yalçın	X			X	
9- Mine Görenek	X	X		X	
10- İlhan Umur Ölgü	X			X	Doğal çevre vurgusu
11- Demir Küpeli	X				Çevresel veri (servis araçları)
12- Ege Bingöl	X	X			
13- Hakan Sırmacı	X				
14- Mert Karagöz	X	X			Okul binasının yatay yapısı
15- Koray Türeyen	X				Okul binasına eklemeler, çevresel veri (araç park yerleri)
16- Efe Hoşsunruk	X				Çevresel veri(araç park yerleri)
17- Rıza Eren Aksoylu	X	X		X	Okul binasının yatay yapısı
18- Barbaros Türkkkan				X	Çevre verileri (servis araçları ve çocuklar, yol)
19- Kaan Erakman				X	boşluklar, servis araçları, yol
20- Rüzgar Tolga Kavas		X	X		Doğal çevre vurgusu, okulun logosu
21- Çınar Sarıtaş	X	X		X	Okul binasının yatay yapısı, doğal çevre vurgusu
22- Batuhan Kabağaç	X			X	Okul yalnızca logo ile tanımlanmış
23- Can Benli	X				Çevresel veri (kaldırımlar, dağlar, logo, araç park yerleri)

Aziz Bolel İlkokulu 2-A Sınıfı
Orhangazi / Eskişehir
1.Çizim: Okulunuz ve Çevresi

	Okul Binası ve Giriş	Etkinlik/Oyun Alanları	Bahçe Sınırı	Gökyüzü Vurgusu	Açıklama
1- Osman Karataş	X			X	
2- Ayşegül Aras	X	X			
3- Utku Demir	X	X		X	Sosyal vurgu (çocuklar)
4- Emine Ercin Akalın	X	X	X		Çevresel veri (yokuş, komutlar)
5- Gülsüm Demirhan	X	X		X	Çevresel veri (yokuş, komutlar)
6- Eylül Ağdemir	X	X	X	X	
7- Özkan Yılmaz	X	X			
8- Cengiz Mermer	X			X	
9- Berfin Nehir Angün	X			X	Doğal çevre ve sosyal vurgu
10- Elif Gündoğan		X		X	Doğal çevre ve sosyal vurgu
11- Ahmet Efe Söğüt	X	X	X	X	Ena kesit görünüş olarak çizilmiş, kişisel anı
12- Reyhan Yaprak	X	X	X	X	Sosyal vurgu, bahçe cephesinin yükseklik ilişkileri gösterilmiş

Mustafa Kemal İlkokulu 3-A Sınıfı
Yunus Emre Kampüsü / Eskişehir
2.Çizim: Kendi Sınıfımız (ve Okulumuzun) Üstten Görünüşü

	Yön/Konum (Gerçeğe Yakınlık)	Ölçek/Oran (Gerçeğe Yakınlık)	Sınıf İçi Yerleşimi (Gerçeğe Yakınlık)
1- Zeynep Karadayı	Zayıf	Zayıf	Delay az
2- Ali Yiğit Yılmaz	-	-	-
3- Arda Aşaman	İyi	İyi	Zayıf
4- Zeynep Akkoç	İyi	İyi	İyi
5- Berke Egemen Balcı	İyi	İyi	İyi
6- Zeynep Özkocak	İyi	İyi	İyi
7- Özgür Bodurlar	İyi	Zayıf	-
8- Sena Töre	İyi	İyi	İyi
9- Deniz Öz	İyi	İyi	İyi
10- Utku Altuğ	İyi	Zayıf	İyi
11- Ege Pınar	Zayıf	-	-
12- Beyza Kılıçaslan	Zayıf	Zayıf	-
13- Ege Pınar	Zayıf	Zayıf	Zayıf
14- Ömercan Duman	Zayıf	Zayıf	Zayıf
15- Oğuzhan Gevrek	Zayıf	Zayıf	Zayıf
16- Pelin Sengül	Zayıf	Zayıf	İyi
17- Ceylin Yürüksoy	İyi	Orta	İyi
18- Fuat Kerem Uzunöz	Zayıf	Zayıf	İyi
19- İpek Tepe	İyi	İyi	İyi
20- Umur Kaya	İyi	Orta	İyi
21- Mete Halaç	İyi	İyi	İyi
22- Dilara Kozan*	Zayıf	Zayıf	İyi
23- Cenk İrşi	İyi	İyi	İyi
24- Emir Tünel	İyi	İyi	İyi
25- Duru Şarlar	Zayıf	Orta	İyi
26- Elifnaz Demirçimenkaya	Zayıf	Orta	İyi
27- Ömer Ege Demir	Orta	İyi	İyi
28- Ömer Yiğit Bayar	İyi	İyi	İyi
29- İpek Üreyen	İyi	İyi	İyi
30- Yağmur Könce	Zayıf	Zayıf	-
31- Mustafa Emre Göktepe	İyi	İyi	İyi
32- Elif Çakalkaya	İyi	İyi	İyi
33- Yağmur Duy	İyi	Orta	-

Adalet İlkokulu 3-C Sınıfı

Odunpazarı / Eskişehir

2.Çizim: Kendi Sınıfınız (ve Okulunuzun) Üstiten Görünüşü

	Yön/Konum (Gerçeğe Yakınlık)	Ölçek/Oran (Gerçeğe Yakınlık)	Sınıf İçi Yerleşimi (Gerçeğe Yakınlık)
1- Harun Bozdağ	Zayıf	Zayıf	-
2- Ayşe Şevval Gümüüş	Orta	Orta	Orta
3- Büşra Dönertaş	İyi	İyi	İyi
4- Emir Demirel	Zayıf	Zayıf	-
5- Ecrin Ünsal	Zayıf	Zayıf	-
6- Sitem Doğan	Zayıf	Zayıf	-
7- Ceylınnaz Sönmez	İyi	Orta	-
8- Talha Aksoy	-	-	Orta
9- Ali Berk Baysal	-	Orta	İyi
10- Janset Sönmez	Zayıf	Orta	Orta
11- Sahranur Gürel	-	Zayıf	Zayıf
12- Zehra Yağmur Mergan	Zayıf	Zayıf	Zayıf
13- Efehan Uzun	İyi	İyi	İyi
14- Begüm Sarıkaya	Zayıf	Zayıf	İyi
15- Işıl Berra Demir	Zayıf	Zayıf	-
16- Egemen Çalışkan	Zayıf	Orta	-
17- Süeda Güneş	İyi	İyi	İyi
18- Zeynep Güller	Zayıf	Zayıf	-
19- Elifnaz Kara	İyi	İyi	-
20- Ufuk Emre Akçay	İyi	Zayıf	İyi
21- Güllcan Alkan	Zayıf	Zayıf	İyi
22- Oğuzhan Kaya	Zayıf	Zayıf	-
23- Gökçe Koruklu	İyi	İyi	İyi
24- Şevval Sorulmaz	Orta	Orta	-
25- Semih Cengiz	Zayıf	Zayıf	Orta

Ted Eskişehir Koleji 2-C Sınıfı
Söğütözü / Eskişehir
2.Çizim: *Kendi Sınıfınız (ve Okulumuzun) Üstten Görünüşü*

Yön/Konum (Gerçeğe Yakınlık)	Ölçek/Oran (Gerçeğe Yakınlık)	Sınıf İçi Yerleşimi (Gerçeğe Yakınlık)
1- Can Benli	Orta	Orta
2- Ada İpek Erben	Zayıf	Zayıf
3- Doğa Günaydın	Zayıf	Zayıf
4- Bengü Gündüz	Orta	Orta
5- Katre Bestler	Zayıf	Zayıf
6- Çağan Aksoylu	Zayıf	Orta
7- Ece Çetin	Zayıf	İyi
8- Eylül Ece Yalçın	Zayıf	Zayıf
9- Mİne Görenek	Orta	İyi
10- İlhan Umut Ölgü	Orta	Orta
11- Demir Küpeli	Zayıf	Zayıf
12- Ege Bingöl	Zayıf	İyi
13- Hakan Sırmacı	Zayıf	Zayıf
14- Mert Karagöz	Orta	-
15- Koray Türeyen	İyi	İyi
16- Efe Hoşsunruk	Zayıf	Orta
17- Rıza Eren Aksoylu	Zayıf	Orta
18- Barbaros Türkkan	Zayıf	Zayıf
19- Kaan Erakman	Orta	Orta
20- Rüzgar Tolga Kavas	Zayıf	Zayıf
21- Çınar Sarıtaş	İyi	İyi
22- Batuhan Kabağaç	Orta	Orta

Aziz Bole İlkokulu 2-A Sınıfı
Orhangazi / Eskişehir
2.Çizim: Kendi Sınıfımız (ve Okulumuzun) Üstten Görünüşü

	Yön/Konum (Gerçeğe Yakınlık)	Ölçek/Oran (Gerçeğe Yakınlık)	Sınıf İçi Yerleşimi (Gerçeğe Yakınlık)
1- Ayşegül Aras	Zayıf	Orta	İyi
2- Utku Demir	Zayıf	İyi	İyi
3- Emine Ercin Akalın	Orta	Orta	İyi
4- Gülsüm Demirhan	Zayıf	Orta	İyi
5- Eylül Ağdemir	Zayıf	Orta	İyi
6- Özkan Yılmaz	Zayıf	Zayıf	Zayıf
7- Cengiz Mermer	Zayıf	Zayıf	Zayıf
8- Berfin Nehir Angün	Zayıf	Zayıf	Orta
9- Elif Gündoğan	Zayıf	Orta	İyi
10- Ahmet Efe Söğüt	Zayıf	Zayıf	Zayıf
11- Reyhan Yaprak	Orta	İyi	Orta

Mustafa Kemal İlkokulu 3-A Sınıfı
Yunus Emre Kampüsü / Eskişehir
3.Çizim: Hayalindeki Okul

	Okul Yapısı Baskın	Sosyal Etkileşim/ Deneyim Vurgusu	Gerçeğe Yakın	Hayali Öge Kullanımı	Açıklama:
1- Zeynep Karadayı				X	Bina formülü okul yok
2- İlayda Uslu			X		
3- Furkan Enes Kılıç		X		X	Video oyunların etkisi
4- Arda Aşaman	X			X	
5- Zeynep Akkoç		X		X	
6- Berke Egemen Balcı		X	X		
7- Zeynep Özkocak	X			X	
8- Özgür Bodurlar	X	X	X	X	
9- Sena Töre			X		
10- Deniz Öz		X		X	Okul yapısı yok
11- Utku Altuğ			X	X	
12- Ege Pınar			X		
13- Beyza Kılıçaslan				X	Sınır vurgusu yok
14- Ömer Can Duman		X	X		Kesit görünüş dili kullanılmış
15- Oguzhan Gevrek				X	Şiddet içerikli figürler
16- Pelin Şengül	X		X		
17- Ceylin Yürüksoy		X		X	Sınır kavramı yok
18- Fuat Kerem Uzunöz		X		X	
19- İpek Tepe				X	
20- Umur Kaya		X	X	X	
21- Mete Halaç	X			X	
22- Dilara Kozan			X	X	Sınır vurgusu yok
23- Cenker İrşi		X		X	Sınır vurgusu yok
24- Emir Tünel	X		X		
25- Duru Şarlar		X	X		Sınır vurgusu yok
26- Elifnaz Dögürmenkaya		X	X		Sınır vurgusu yok
27- Ömer Ege Demir	X			X	
28- Ömer Yiğit Bayar			X	X	Sınır vurgusu yok
29- İpek Üreyen	X		X		
30- Yağmur Konca		X	X		
31- Mustafa Emre Göktepe		X		X	Şiddet içerikli kahramanlar
32- Elif Çalkaya	X	X	X		
33- Yağmur Duy		X	X		

Adalet İlkokulu 3-C Sınıfı
Oduzpazarı / Eskişehir
3.Çizim: Hayalindeki Okul

	Okul Yapısı Baskın	Sosyal Etkileşim/ Deneyim Vurgusu	Gerçeğe Yakın	Hayali Öge Kullanımı	Açıklama:
1- Harun Bozdağ	X		X		Renk kullanımı yoğun, sınır yok
2- Ayşe Şeval Gümüş	X	X	X		
3- Büşra Dönertaş				X	Renk kullanımı yoğun
4- Emir Demirel		X			Deneyim vurgusu yoğun
5- Erin Ünsal		X	X		
6- Sinem Doğan		X		X	Cinsiyet farkına göre kullanım delayları
7- Ceylinnaz Sönmez		X		X	
8- Talha Aksoy	X		X		Gökyüzü baskın
9- Ali Berk Baysal	X	X	X		mekanlar üzerine "otel, avm" yazılmış
10- Janset Sönmez			X		Gökyüzü baskın, doğa vurgusu
11- Sahranur Gürel			X		Yetersiz anlatım
12- Zehra Yağmur Mergan		X		X	Yapı olarak okul formu yok
13- Efehan Uzun	X	X	X		
14- Begüm Sarıkaya	X			X	
15- Işıl Berra Demir	X			X	
16- Egemen Çalışkan		X		X	Renk kullanımı yoğun
17- Süeda Güneş		X	X		Renk kullanımı yoğun
18- Zeynep Güler	X		X		Renk kullanımı yoğun
19- Elifnaz Kara		X		X	
20- Ufuk Emre Akçay				X	Su öğesi yoğun
21- Gülcan Alkan	X		X		
22- Oguzhan Kaya	X		X		
23- Gökçe Koruklu		X	X		
24- Şeval Sorulmaz		X	X		Sınır kavramı var, çevre verisi az
25- Semih Cengiz	X		X		

Ted Eskişehir Koleji 2-C Sınıfı
Söğütözü / Eskişehir
3.Çizim: Hayalindeki Okul

	Okul Yapısı Baskın	Sosyal Etkileşim/ Deneyim Vurgusu	Gerçeğe Yakın	Hayali Öge Kullanımı	Açıklama:
1- Yılmaz Özer					Veri yok
2- Ada İpek Erben	X		X		Renk kullanımı yoğun
3- Doga Günaydın	X			X	
4- Bengü Gündüz	X	X	X		
5- Katre Besler	X			X	
6- Çagan Aksoylu		X		X	Dijital, teknolojik eklemeler. Kesit anlatımı
7- Ece Cefin		X	X	X	Okul gerçekçi ancak uyuyor
8- Eylül Ece Yağın	X			X	
9- Mine Görenek	X		X		
10- İlhan Umur Ölgü				X	Şiddet içerikli figür kullanımı
11- Demir Küpeli			X		
12- Ege Bingöl		X		X	Gerçekçi öğeler eklenmiş (ağaç, çim, gökyüzü)
13- Hakan Sırmacı				X	Şiddet içerikli sahne betimlemeleri
14- Mert Karagöz				X	Şiddet içerikli sahne betimlemeleri
15- Koray Türeyyen	X			X	
16- Efe Hoşsumruk		X	X		
17- Rıza Eren Aksoylu		X			
18- Barbaros Türkkan		X		X	Dijital, teknolojik eklemeler. Kesit anlatımı
19- Kaan Erakman		X	X		
20- Rüzgar Tolga Kavas		X		X	Otel işlevi eklenmiş (yazı ile)
21- Cınar Sarıtaş		X		X	
22- Batuhan Kabağaç		X		X	Şiddet içeren öge kullanımı
23- Can Benli				X	Sembol yapı (heykel, şehir sembolü) eklemeleri

Aziz Bole İlkokulu 2-A Sınıfı
Orhangazi / Eskişehir
3.Çizim: Hayalindeki Okul

	Okul Yapısı Baskın	Sosyal Etkileşim/ Deneyim Vurgusu	Gerçeğe Yakın	Hayali Öge Kullanımı	Açıklama:
1- Osman Karataş				X	Yapı olarak okul yok
2- Aysegül Aras	X	X	X		
3- Utku Demir	X	X	X		
4- Emine Ferin Akalin	X	X	X		Sınır kavramı var
5- Ümmü Gülsüm Demirhan	X	X	X		
6- Eylül Ağdemir	X	X	X		
7- Özkan Yılmaz				X	
8- Cengiz Mermer	X		X		
9- Berfin Nehir Angün	X		X		Sınır kavramı var
10- Elif Gündoğan			X		
11- Ahmet Efe Söğüt		X		X	
12- Reyhan Yaprak		X	X		Sosyal etkileşim vurgusu

EK -2. Eskişehir Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü İzin Belgesi



T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 85089708-604-E.12036524
Konu : Okul Çalışmaları

23.11.2015

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

Eskişehir Anadolu Üniversitesi Genel Sekreterliği'nin, 19.11.2015 tarih 9287 sayılı yazısında; Mimarlık ve Tasarım Fakültesi İç Mimarlık Bölümü Arş. Gör. Özlem KURT'un Yüksek Lisans tezi kapsamında 1-4 Aralık 2015 tarihleri arasında ekte belirtilen okullarda çalışma yapmak için izin istenildiği belirtilmektedir.

Arş. Gör. Özlem KURT'un Yüksek Lisans tezi kapsamında 1-4 Aralık 2015 tarihleri arasında ekte belirtilen okullarda; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, denetimleri ilgili okul, ilçe millî eğitim müdürlükleri tarafından gerçekleştirilmek üzere, ders saatlerini aksatmayacak şekilde çalışma yapmasında Müdürlüğümüzce bir sakınca bulunmamaktadır.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde takdirlerinize arz ederim.

Özden AKKAYA
Müdür Yardımcısı

OLUR
.../11/2015

Necmi ÖZEN
İl Millî Eğitim Müdürü

EK
1-Yazı (3 sayfa)

KAYNAKÇA

Kitaplar

Acun, S., Erten G.B. (1999). *Çocuk Gelişimi*. İstanbul: Esin Yayınevi.

Atabay, S., (2014).Mekan ve Mimarinin Eğitimde Başarıya Etkisi. *Vitra Çağdaş Mimarlık Dizisi 3: Eğitim Yapıları*. (Ed. B. Binat, N. Şık). İstanbul: Vitra Çağdaş Mimarlık Dizisi.

Aydın, A. (2005). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Ankara: Tekağaç Eylül Yayınları.

Bozdayı, M. (2004). *İç Mekan ve İnsan*. Ankara: Repron.

Bee, H., Boyd, D. (2009). *Çocuk Gelişim Psikolojisi*. (Çev: O. Gündüz) İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Can, G. (2009). Gelişimin Doğası. *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim*. (Ed: E. Ceyhan). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları. 1-24.

Can, G. (2011). Gelişimin Doğası. *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim-I*. (Ed: E. Ceyhan). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları. 3-24.

Göregenli, M. (2010). *Çevre Psikolojisi*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

İnanç Yazgan, B., Bilgin, M., Kılıç Atıcı, M. (2010). *Gelişim Psikolojisi: Çocuk ve Ergen Gelişimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Köksal Akyol, A. (2015). Bilişsel Gelişim. *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi* (Ed: A. Ulusoy). Ankara: Anı Yayıncılık, ss. 43-66.

Lang, J. (1987). *Creating Architectural Theory: The Role of the Behavioral Sciences in Environmental Design*. New York: Van Nostrand Reinhold Library of Congress Catalog.

Lynch, K. (2010). *Kent İmgesi*. (Çev. İ. Başaran). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Maslow, A. H. (1943). *A Theory of Human Motivation*. Psychological Review.

Maviş, İ. (2009). Okul Öncesinde Dil ve Konuşma Gelişimi. *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim*. (Ed: E. Ceyhan). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları. 239-263.

Miller, P. H., (2008). *Gelişim Psikolojisi Kuramları*. (Çev: Z. Gültekin). Ankara: İmge Kitabevi.

Morval, J. (1985). *Çevre Psikolojisine Giriş*. (Çev: N. Bilgin). İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.

Neisser, U. (1991). *Two Perceptually Given Aspects of the Self and Their Development*. Developmental Review. 11, 197–209.

Neisser, U. (1976). *Cognition and Reality: Principles and Implications of Cognitive Psychology*. San Francisco: Freeman. 147. 1976

Öymen Gür, Ş., Zorlu, T. (2002). *Çocuk Mekanları*. İstanbul: YEM.

Pehlivan, H. (2014). *Oyun ve Öğrenme*. (4. Baskı) Ankara: Anı Yayıncılık.

Piaget, J., Inhelder, B. (1967). *The Child's Conception of Space*. New York: W. W. Norton Company Inc.

Şişman, M. (2012). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Topses, G. (2003). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Ed. Willett, R., Robinson, M., Marsh, J. (2009). *Play, Creativity and Digital Cultures*. New York: Taylor & Francis.

Wapner, S., Demick, J. (2002). The Increasing Contexts of Context in the Study of Environmental Behavior Relations. *Handbook of Environmental Psychology*. (Ed: R.B. Bechtel, A. Churchman). New York: John Wiley & Sons, Inc., ss. 3

Wardle, F. (2009). *Approaches to Early Childhood and Elementary Education*. New York: Nova Science Publishers, Inc.

Ed. Ulusoy, A., Ulusoy, A., Güngör Aytar, A., Köksal Akyol, G., Subaşı, G., Bağcıoğlu Ünver, G., Koç Erdamar. (2015). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Yavuzer, H. (2003). *Çocuk Psikolojisi*. (25. Baskı) İstanbul: Remzi Kitabevi.

Basılı Süreli Yayınlar

Dündaralp, B. (2014). “Başka Bir Okul Mümkün”e İnanmak. *Ege Mimarlık*, Mart 2014. 86-87: 62-65

Diğer Basılı Kaynaklar

Çakırer Özservet, Y. (2015). Kentli Çocukların Hayali Sokakları: Beyoğlu Sütluçe-Örnektepe Bölgesi. *I. Uluslararası Kent Araştırmaları Kongresi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Matbaası. 1146-1159

Nalçakan, M. (2015). Mekansal İlişkiler ve Arakesitler Üzerinden İç Mimarlık ve Mimarlık. *İÇLEK I. Ulusal İç Mimarlık Lisansüstü Eğitim Kongresi*. İstanbul: İTÜ Yayınları. 111-116

Nalçakan, M., Geçimli, M., Süvari, A. (2015). Eskişehir’de Kaybettiklerimiz-Çukur Çarşı. *I. Uluslararası Kent Araştırmaları Kongresi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Matbaası.1348-1367

E-kaynaklar

Aslan, D., (2005). Okul Öncesi Eğitimde Reggio Emilia Yaklaşımı. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 75-84. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/cusosbil/article/view/5000001024/5000001715> (Erişim Tarihi: 04.05.2016)

Anđelić, S., Ćekerevac, Z., Dragović, N., (2012). The Impact of Information Technologies on Preschool Child Development. *Croatian Journal of Education*, 16(1), 259-287. <https://lib.metu.edu.tr/tr> (ODTÜ Kütüphanesi veritabanlarından erişilmiştir.) (Erişim Tarihi: 11.03.2016)

Bayhan, B., (2015). Çocukların Mimarlığa İhtiyacı Var. *Arkitera*. (Erişim Tarihi: 01.05.2016)

Çanakçıoğlu, G. (2012). Çocukta Mekan Algısının Gelişimi ve Mekansal İmge Zenginliği Bakımından Malzemenin Önemi. *Mimarlıkta Malzeme*, 2012 (2), 1-8. <http://www.montessori.org.tr/wp-content/uploads/2012/11/arastrma-Canakcoglu.pdf> (Erişim Tarihi: 15.02.2015)

Çukur, D., Güller Delice, E., (2011). Erken Çocukluk Döneminde Görsel Algı Gelişimine Uygun Mekan Tasarımı. *Aile ve Toplum*, 7(24), 25-36. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/spcd/article/viewFile/5000107851/5000100561> (Erişim Tarihi: 17.02.2016)

İşçibaşı, Y., (2011). Bilgisayar, internet ve video oyunları arasında çocuklar. *Selçuk İletişim*, 7(1), 122-130. <http://uvt.ulakbim.gov.tr/uvt/index> (Erişim Tarihi: 07.04.2016)

Koçyiğit, S., Kayılı, G. Montessori Eğitimi Alan ve Almayan Anaokulu Öğrencilerinin Sosyal Becerilerinin Karşılaştırılması. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 511-516. <http://dergisosyalbil.selcuk.edu.tr/susbed/article/view/383/365> (Erişim Tarihi: 01.06.2015).

McPake, J., Plowman, L., Stephen, C. (2013). Pre-School Children Creating and Communicating with Digital Technologies in the Home. *British Journal of Educational Technology*, 44(3), 421-431. (doi:10.1111/j.1467-8535.2012.01323.x ODTÜ Kütüphanesi veritabanlarından erişilmiştir.) (Erişim Tarihi: 11.03.2016)

Tandoğan, O. (2014). Çocuk İçin Daha Yaşanılır Bir Kentsel Mekan: Dünyada Gerçekleştirilen Uygulamalar. *Megaron*, 9(1), 19-33. <http://www.journalagent.com/megaron/pdfs/MEGARON43534ARTICLETANDOGA.pdf>. (Erişim Tarihi: 08.03.2016)

Palaiologou, I. (2014). Children under five and digital technologies: implications for early years pedagogy. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(1), 5–24. <http://dx.doi.org/10.1080/1350293X.2014.929876> (Erişim Tarihi: 11.03.2016)

Johnson, G.,M., Pupilampu, K.,P. (2008). Internet Use During Childhood and the Ecological Techno-subsystem. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 34(1), 19-28. (ODTÜ Kütüphanesi veritabanlarından erişilmiştir.) (Erişim Tarihi: 11.03.2016)

Plowman, L. (2015). Rethinking context: Digital technologies and children's everyday lives. *Children Geographies*, 14(2), 190-202. <http://dx.doi.org/10.1080/14733285.2015.1127326> (Erişim Tarihi: 11.03.2016)

Rogulj, E. (2014). Influence of the New Media on Children's Play. *Croatian Journal of Education*. 16(1), 267-277. (ODTÜ Kütüphanesi veritabanlarından erişilmiştir.) (Erişim Tarihi: 11.03.2016)

Sarp, N. (1995). Öğretmenlerin İlkokula Başlayan Çocuklarda Gözledikleri Sorunlar Ve Bu Sorunlara Yaklaşımları *Kriz*, 3(1), 129-132.

Tezler

Kirazoğlu, F. (2012). Fiziksel Çevre - Çocuk İlişkileri, Açık Oyun Mekanları ve Çocuk Dostu Çevre Kriterleri Üzerine Bir Değerlendirme; Bakırköy Ve Beylikdüzü Örnekleri. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Teknik Üniversitesi.

Korkmaz, E. (2013). Okullarda Demokratik Eğitim Ortamının Gerçekleşmesine Yönelik Öğretmen Algıları. Doktora Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi.

Mumcu Uçar, Ö. (2005). Sınır Kavramına Mekansal Bir Yaklaşım: Ankara Bahçelievler Yerleşiminde Sınırlara Bağlı Bir Analiz. Doktora Tezi. İstanbul: İstanbul Teknik Üniversitesi.

Diğer

Konuşmacı: Burcu Uçaray, *BBOM Ankara Bilgilendirme Toplantısı* gözlem ve notları. (Ankara: 27 Aralık, 2014).

BBOM Bodrum Mutlu Keçi İlkokulu (Özel Yahşi İlkokulu) ziyareti notları ve yerinde gözlem. (Bodrum, Muğla: 11 Aralık, 2016).

Prof. Dr. Meral Nalçakan *Tasarım Atölyesi I-II* ders notları. (2013-2014 Güz-Bahar).

Prof. Dr. Meral Nalçakan *İç Mekan ve Çevre Tasarımında Süreklilik* ders notları. (2013-2014 Bahar).