

**ANAOKULLARINDAKİ GRUP ODALARININ
ÇOCUKLARIN KATILIMIYLA TASARIMI ÜZERİNE BİR
ARAŞTIRMA**

Selin UMay



T.C.
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**ANAOKULLARINDAKİ GRUP ODALARININ ÇOCUKLARIN KATILIMIYLA
TASARIMI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA**

Selin UMay
0000-0003-3403-0446

Doç. Dr. Belkıs Ece ŞAHİN
(Danışman)

YÜKSEK LİSANS TEZİ
MİMARLIK ANABİLİM DALI

BURSA – 2025
Her Hakkı Saklıdır

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

ANAOKULLARINDAKİ GRUP ODALARININ ÇOCUKLARIN KATILIMIYLA TASARIMI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

Selin UMay

Bursa Uludağ Üniversitesi
Fen Bilimleri Enstitüsü
Bina Bilgisi Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Belkıs Ece ŞAHİN

Okulöncesi eğitim dönemi, çocukların sosyal, duygusal, fiziksel ve zihinsel gelişimlerinin en hızlı ilerlediği evredir. Bu dönemde çocuklar kendi kimliklerini keşfeder ve bakış açıları gelişmeye başlar. Bu bağlamda, okulöncesi mekânlarının kalitesi, çocuğun gelişimini doğrudan etkilemektedir. Okulöncesi dönemde fiziksel çevre, çocuğun güvenli hissetmesi, yaratıcı ve öğrenmeye açık olması bakımından son derece önemlidir. Doğru amaçlarla tasarlanmış fiziksel çevre sayesinde çocuğun bilişsel ve motor gelişiminin yanı sıra, sosyal etkileşimleri de olumlu yönde desteklenmiş olmaktadır. Bu nedenle, okulöncesi eğitim mekânlarının çocukların gereksinimlerine cevap veren nitelikte tasarlanmış olması büyük önem arz etmektedir. Çocukların katılımıyla okulöncesi eğitim ortamlarının tasarımına yönelik önemli kazanımlar sağlanabildiği ve bu çalışmaların yeterli düzeyde olmayıp, yaygınlaşması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu bağlamda tezde çocukların anaokullarındaki grup odalarının tasarımına yönelik görüş ve önerilerine ulaşılması amaçlanmıştır. Araştırma için Bursa’da farklı sosyo-kültürel ve ekonomik yapıda ailelerin çocuklarının eğitim aldığı bir bağımsız anaokulu belirlenmiş ve çalışma okulöncesi eğitim genelinde en yüksek sayıda olan 5 yaş grubu çocukların katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Literatür araştırmasıyla tanımlanan tasarım parametreleri kapsamında çocukların bakış açısına ulaşılması için alan çalışmasında sözel ve görsellerle desteklenen bireysel ve grup görüşmelerine, çocukların çizimlerine yer verilmiştir. Çocukların yorumları analiz edilmiş ve grup odalarının tasarımında etkili olan boyut, form, esneklik, doğal ışık alımı, aydınlatma, renk / doku, mobilyalar, özel mekânlar, dış mekânla/diğer mekânlarla ilişki parametrelerine yönelik tanımladıkları kriterlere ulaşılmıştır. Gerçekleştirilen alan çalışması sonucunda, çocukların katılımcı olarak tasarım sürecine dahil olduğu çalışma verilerinin, yapılan literatür araştırması ile ulaşılan verileri destekleyici nitelikte olduğu sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın okulöncesi eğitim mekânlarının tasarımında çocukların katılımının önemi işaret edeceği ve anaokullarında mekânsal olanakların geliştirilmesi açısından katkı sağlayabileceği öngörülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okulöncesi eğitim, anaokulu, katılımcı tasarım, grup odası

2025, ix + 142 sayfa.

ABSTRACT

MSc Thesis

A STUDY ON THE DESIGN OF GROUP ROOMS IN PRESCHOOLS WITH CHILDREN'S PARTICIPATION

Selin UMay

Bursa Uludağ University
Graduate School of Natural and Applied Sciences
Department of Architecture

Supervisor: Doç. Dr. Belkıs Ece ŞAHİN

The preschool education period is the phase in which children's social, emotional, physical, and cognitive development progresses most rapidly. During this stage, children begin to discover their identities and develop their perspectives. In this context, the quality of preschool environments directly affects children's development. The physical environment in early childhood is of great importance in terms of helping children feel safe, fostering creativity, and supporting openness to learning. A physical environment designed with the right intentions not only supports cognitive and motor development but also positively contributes to social interactions. Therefore, it is of great importance that preschool educational spaces are designed in a way that responds to children's needs. It is emphasized that significant gains can be achieved by involving children in the design of preschool learning environments, that current efforts in this area are insufficient, and that such participatory practices should become more widespread. Within this framework, the aim of this thesis is to explore children's opinions and suggestions regarding the design of group rooms in kindergartens. For the research, an independent kindergarten in Bursa, attended by children from families with diverse socio-cultural and economic backgrounds, was selected. The study was conducted with five-year-old children, which represents the largest age group in the context of preschool education. To gain insight into children's perspectives based on the design parameters identified in the literature review, the field study included individual and group interviews supported by verbal and visual materials, as well as children's drawings. Children's comments were analyzed, and their identified criteria regarding dimensions, form, flexibility, natural light, lighting, color / texture, furniture, private spaces, and the relationship with outdoor or other indoor spaces were examined. As a result of the field study, it was concluded that the data obtained from a participatory process involving children supports the findings derived from the literature review. In this regard, it is anticipated that the study will highlight the importance of children's participation in the design of preschool environments and contribute to the enhancement of spatial opportunities in kindergartens.

Key words: Early childhood education, kindergarden, participatory design, group room

2025, ix + 142 pages.

TEŞEKKÜR

Lisans ve yüksek lisans eğitim sürecim boyunca bilgi birikimi, rehberliği ve destekleyici yaklaşımıyla bana ilham veren, her zaman yapıcı geri bildirimleriyle yolumu aydınlatan, öğrencisi olmaktan mutluluk duyduğum değerli danışman hocam Doç. Dr. Belkıs Ece Şahin'e teşekkürlerimi sunarım. Değerli katkıları için Prof. Dr. Tülin Vural Arslan'a, Dr. Öğretim Üyesi Aylin Aras'a, alan çalışmasının yürütülmesindeki destekleri için Bursa Uludağ Üniversitesi Anaokulu yönetimine, anaokulu öğretmenlerine ve çalışmaya değer katan tüm çocuklara teşekkür ederim.

Çalışmam boyunca her zaman yanımda olan, sabrı, sevgisi ve desteğiyle beni her koşulda yüreklendiren sevgili Ömer'e, hayatımın her döneminde olduğu gibi bu çalışmamda da yanımda olan, sevgisi ve güveniyle beni her zaman yüreklendiren aileme gönülden teşekkürlerimi sunarım.

Bu tez, çocukların ihtiyaçlarının önceliklendirildiği, onların seslerinin duyulduğu bir dünya umuduyla, tüm çocuklara ithaf edilmiştir.

Selin UMay
11/06/2025

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET.....	i
ABSTRACT.....	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
SİMGELER ve KISALTMALAR DİZİNİ	vi
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	vii
ÇİZELGELER DİZİNİ	ix
1. GİRİŞ	1
2. KURAMSAL TEMELLER ve KAYNAK ARAŞTIRMASI	4
2.1. Okulöncesi Eğitimin Önemi.....	4
2.2. Okulöncesi Eğitim Sürecinde Fiziksel Çevrenin Önemi	5
2.3. Okulöncesi Eğitim Mekânlarının Tasarımına Yönelik Çalışmalarda Çocukların Katılımı	7
2.4. Anaokullarının Mekânsal Organizasyonu.....	11
2.5. Anaokullarında Grup Odası Tasarımına Yönelik Kriterler.....	14
2.5.1. Boyut	15
2.5.2. Form	15
2.5.3. Esneklik.....	18
2.5.4. Doğal ışık alımı	20
2.5.5. Aydınlatma.....	23
2.5.6. Renk / Doku	25
2.5.7. Mobilyalar	32
2.5.8. Özel mekânlar	35
2.5.9. Dış mekânla / diğer mekânlarla ilişki	37
2.6. Anaokullarında Grup Odası Tasarımlarından Örnekler.....	38
3. MATERYAL ve YÖNTEM.....	49
4. BULGULAR ve TARTIŞMA.....	57
4.1. Grup Görüşmesine Yönelik Değerlendirmeler	57
4.2. Çocukların İlk Çizimlerine Yönelik Değerlendirmeler.....	59
4.3. Görüşme Formuna Dayalı Bireysel Görüşmelere Yönelik Değerlendirmeler.....	72
4.3.1. Boyut açısından yorumların değerlendirilmesi	72
4.3.2. Form açısından yorumların değerlendirilmesi	74
4.3.3. Doğal ışık alımı açısından yorumların değerlendirilmesi	75
4.3.4. Aydınlatma açısından yorumların değerlendirilmesi	78
4.3.5. Renk kullanımı açısından yorumların değerlendirilmesi	80
4.3.6. Mobilyalar açısından yorumların değerlendirilmesi	81
4.3.7. Özel mekânlar açısından yorumların değerlendirilmesi	88
4.3.8. Dış mekânla / diğer mekânlarla ilişki açısından yorumların değerlendirilmesi.....	91
4.3.9. Grup odasının genel niteliğine yönelik yorumların değerlendirilmesi	97
4.4. Çocukların Sunum Sonrasındaki Çizimlerine Yönelik Değerlendirmeler.....	100
4.5. Alan Çalışması Bulgularının Değerlendirmesi	114
4.5.1. Boyut	114
4.5.2. Form	115
4.5.3. Esneklik.....	116
4.5.4. Doğal Işık Alımı.....	116
4.5.5. Aydınlatma.....	117
4.5.6. Renk / Doku	117

4.5.7.Mobilyalar	118
4.5.8.Özel Mekânlar	119
4.5.9.Dış Mekânla / Diğer mekânlarla ilişki	120
5. SONUÇ	121
KAYNAKLAR	132
ÖZGEÇMİŞ	142



SİMGELER ve KISALTMALAR DİZİNİ

Simgeler	Açıklama
m ²	Metrekare
m ³	Metreküp
cm	Santimetre

Kısaltmalar	Açıklama
TÜİK	Türkiye İstatistik Kurumu



ŞEKİLLER DİZİNİ

	Sayfa
Şekil 2.1.	L şeklinde sınıf tasarımı (Dyck, 1994'den aktararak) 17
Şekil 2.6.1.	Fuji Anaokulu, Tokyo.....39
Şekil 2.6.2.	Guastalla Anaokulu, İtalya 40
Şekil 2.6.3.	ORA Anaokulu, Dubai 41
Şekil 2.6.4.	Šmartno Timeshare Anaokulu, Slovenya 42
Şekil 2.6.5.	Raa Anaokulu, İsveç 42
Şekil 2.6.6.	IBOBI Anaokulu, Çin.....43
Şekil 2.6.7.	Kawni Anaokulu, Ürdün.....44
Şekil 2.6.8.	Montessori Anaokulu, Çin.....44
Şekil 2.6.9.	Mi Casita Anaokulu, ABD.....45
Şekil 2.6.10.	Paris Anaokulu, Fransa 45
Şekil 2.6.11.	KN Anaokulu, Japonya.....46
Şekil 2.6.12.	KFB Anaokulu ve Kreş, Japonya.....46
Şekil 4.1.	N.1. (5, kız) 59
Şekil 4.2.	Y.1. (5, kız) 60
Şekil 4.3.	A.2. (5, erkek) 61
Şekil 4.4.	M.2. (5, kız) 62
Şekil 4.5.	S.1. (5, kız).....63
Şekil 4.6.	G.1. (5, kız) 64
Şekil 4.7.	A.3. (5, kız) 65
Şekil 4.8.	N.2. (5, kız) 66
Şekil 4.9.	Y.2. (5, erkek) 67
Şekil 4.10.	E.1. (5, erkek).....68
Şekil 4.11.	Ö.1. (5, erkek) 69
Şekil 4.12.	D.1. (5, erkek) 70
Şekil 4.13.	T.1. (5, erkek).....71
Şekil 4.14.	M.1. (5, erkek) 72
Şekil 4.15.	Görüşme sorularında çocuklara sunulan 1-2-3 numaralı pencere çizimleri.....75
Şekil 4.16.	Geniş, bölünmüş pencere yüzeyine yönelik öneriler 78
Şekil 4.17.	Görüşme sorularında çocuklara sunulan bireysel veya küçük gruplar halinde vakit geçirebilecekleri özel alanlar içeren örnek sınıf çizimi...89
Şekil 4.18.	Görüşme sorularında çocuklara sunulan örnek kapı çizimi 94
Şekil 4.19.	Sınıf kapısına yönelik öneriler 96
Şekil 4.20.	M.4. (5, erkek) 101
Şekil 4.21.	A.2. (5, erkek) 102
Şekil 4.22.	D.1. (5, kız) 103
Şekil 4.23.	M.3. (5, erkek) 104
Şekil 4.24.	Y.2. (5, erkek) 105
Şekil 4.25.	E.1. (5, erkek).....106
Şekil 4.26.	E.2. (5, erkek).....107
Şekil 4.27.	N.1. (5, kız) 108
Şekil 4.28.	T.1. (5, erkek).....109
Şekil 4.29.	S.2. (5, erkek).....110
Şekil 4.30.	A.1. (5, erkek) 111
Şekil 4.31.	K.1. (5, erkek) 112

Şekil 4.32.	S.1. (5, kız).....	113
Şekil 4.33.	N.2. (5, kız)	114



ÇİZELGELER DİZİNİ

		Sayfa
Çizelge 2.1.	Grup odası tasarımına yönelik kriterler	14
Çizelge 3.1.	Alan çalışmasında araştırma süreci	51
Çizelge 3.2.	Görüşme formunda tasarım parametreleriyle ilişkili olarak yer verilen sorular	53
Çizelge 5.1.	Grup odası tasarımında mekânsal organizasyona yönelik çocukların tanımladığı kriterler	126
Çizelge 5.2.	Grup odası tasarımında mekânsal algıya yönelik çocukların tanımladığı kriterler	127
Çizelge 5.3.	Grup odası tasarımında mekânsal elemanlara yönelik çocukların tanımladığı kriterler	129



1. GİRİŞ

Okulöncesi eğitim dönemi, çocukların zihinsel, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimlerinin en hızlı gerçekleştiği ve hayat boyu etkilerini sürdürecektir bir evredir. Bu dönem, çocukların hayata bakış açılarını şekillendirebilecek ve kendi kişisel özelliklerini keşfetmelerine yardımcı olabilecek önemli bir süreçtir (Özdemir, 2019). Okulöncesi eğitim sürecinde fiziksel çevre okulöncesi dönemde çocukların güvenli, yaratıcı ve öğrenmeye açık bir ortamda gelişim göstermesini sağlamaktadır. Uygun tasarlanmış bir ortam ile çocukların bilişsel ve motor becerilerinin yanı sıra sosyal etkileşimleri de desteklenebilir (Güleş ve Erişen, 2013). Bu kapsamda, okulöncesi eğitim kurumlarında, çocuklar için en nitelikli eğitim ortamlarının oluşturulması önem taşımaktadır.

Çocuklar için tasarlanacak mekânların amacına daha iyi hizmet edebilmesi bakımından katılımcı tasarım çalışmalarıyla gereksinimlerin ve beklentilerin öğrenilmesi gerektiği kabul edilmektedir (Alpan, 2015). Günümüzde çocukların zamanlarının büyük bir bölümünü geçirdiği okullarda, gelişimsel gereksinimlerinin ve öğrenme yetilerinin desteklenmesine yönelik olarak katılımcı çalışmalardan yararlanılarak tasarım yapılması gerektiği belirtilmektedir (Babaroğlu, 2018). Bununla birlikte genel olarak katılımcı çalışmalarla tasarlanan okulların sayısının henüz yeterli düzeyde olmadığı belirtilmektedir (Tüzün ve Sarıışık, 2015). Anaokulları özelinde ise bu çalışmaların daha da az sayıda olması eleştirilmekte, katılımcı tasarım çalışmalarının yaygınlaşması beklenmektedir (Dudek, 2012; Clark 2005, Tüzün ve Sarıışık, 2015). Okulöncesi dönemde çocukların, yaşlarına ve becerilerine uygun katılımcı tekniklerin kullanıldığı çeşitli çalışmalarda, anaokulu mekânlarıyla ilişkili deneyimlerini ve önerilerini ifade edebildikleri görülmektedir (Clark, 2005; Hart, 1992; Barut Şimdi ve Türkoğuz, 2024).

Anaokullarındaki grup odaları, çocukların gün içinde farklı etkinliklerini gerçekleştirdikleri ve yoğun olarak kullandıkları mekânlardır (Kotnik, 2011). Bu kapsamda tezde, anaokulu mekânlarının çocukların beklenti ve gereksinimlerine uygun olarak tasarlanabilmesine katkı sağlamak hedefiyle, çocukların gün boyunca en fazla kullandıkları mekân olması ve anaokulunun mekânsal organizasyonun şekillenmesinde etkili olması sebebiyle grup odalarının tasarımına odaklanılmaktadır.

Tezin amacı, çocukların anaokulunda grup odası tasarımını etkileyen konular kapsamında değerlendirmelerini ve önerilerini alarak, grup odası ve ilişkili olarak anaokulu tasarımına ışık tutan önerilerin geliştirilmesidir. Araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır.

- Anaokullarındaki grup odalarının tasarımında önem taşıyan parametreler nelerdir?
- Anaokullarındaki grup odalarında çocukların mekânsal gereksinimleri, tercihleri ve beklentileri nelerdir?
- Anaokullarında 5 yaş grubu çocuklar grup odalarının tasarımına yönelik parametrelerle ilgili değerlendirmelerde ve önerilerde bulunabilir mi?
- Çocukların bakış açısıyla grup odalarının tasarımına yönelik hangi kriterler oluşturulabilir?

Tez kapsamında, 1. Bölümde araştırmanın önemi üzerinde durularak problem belirlenmekte, amacı, kapsamı ve yöntemi ifade edilmektedir. 2. Bölümde grup odalarının tasarımına etki eden temel konular akademik çalışmalar ve dünyadan örnekler üzerinden tanımlanmakta, okulöncesi dönemde çocukların anaokulu mekânlarının tasarımına yönelik düşünce ve önerilerine ulaşmayı sağlayan araştırmalarda yararlanılan katılımcı teknikler incelenmektedir. Bu bölümde yer verilen dünyadan örneklerin seçiminde, belirlenen tasarım parametrelerinin (boyut, form, esneklik, doğal ışık, aydınlatma, renk / doku, mobilyalar, özel mekânlar, dış mekân/diğer mekânlarla ilişki) uygulanış biçimlerinin güçlü bir şekilde yansıtıldığı örnekler tercih edilmiş ve bu parametrelerin mekâna etkisinin doğru aktarılmasına özen gösterilmiştir. Böylece yalnızca kuramsal bilgiye dayalı bir değerlendirme değil, aynı zamanda uygulamada başarıyla yansıtılmış niteliklerin analizine dayalı somut örnekler üzerinden tasarım ilkeleri ortaya konulmuştur. Bu yaklaşım, çocukların gelişimsel gereksinimlerine duyarlı mekânların oluşturulmasına yönelik çıkarımların daha sağlam temellere dayandırılmasına olanak sağlamıştır. 3. Bölümde tezin alan çalışmasının materyali ve yöntemi sunulmaktadır. Alan çalışmasında kullanılan yöntemler hakkında detaylı bir inceleme yapılarak, bu yöntemlerin hangi araştırma sorularını yanıtlamayı amaçladığı ve süreç boyunca kullanılan yöntemlerin

geçerliliği ortaya koyulmaya çalışılmaktadır. 4. Bölümde alan çalışması bulguları ile ulaşılan sonuçlar değerlendirilmektedir. 5. Bölümde literatür araştırması sonucu elde edilen “boyut, form, esneklik, doğal ışık, aydınlatma, renk / doku, mobilyalar, özel mekânlar, dış mekânlar/diğer mekânla ilişkiler” olmak üzere 9 parametre açısından çalışmanın sonuçları açıklanmış ve gelecek çalışmalara yön verebilmek adına önerilerde bulunmaktadır.

Tezde **yöntem** olarak, literatür araştırmasından ve çocukların mekânsal gereksinimlerini ve bu doğrultuda oluşan mekânsal beklentilerini anlamak amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden yararlanılmıştır. Literatür araştırmasına dayalı olarak alan çalışmasına konu olacak temel parametreler tanımlanmış ve bu çerçevede çocukların görüşlerini ifade edebilecekleri yöntem belirlenmiştir.

Tez kapsamında yapılan araştırmanın temel verileri, Bursa Uludağ Üniversitesi Anaokulu 5 yaş grubu çocuklarıyla yapılan çalışmalar sonucunda toplanmıştır. Alan çalışmasında çoklu yöntem tekniği tercih edilmiş ve çocukların gereksinimlerini daha net bir şekilde ortaya koyabilmek için gözlem, bireysel görüşme, grup görüşmesi, resim yapma ve foto-görüşme gibi farklı veri toplama yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Çalışma çocukların rahat hissedebilmesi açısından sınıflarında gerçekleştirilmiştir. Grup görüşmesi ve bireysel görüşme süreçlerinde açık uçlu, görsellere ve çizim yaparak cevap verebilecekleri sorulara yer verilerek yer verilerek onların yaratıcı düşünmeye yönlendirilmesi amaçlanmıştır. Grup görüşmelerinin ardından çocukların çizdiği resimler bireysel görüşmeler ile desteklenerek daha ayrıntılı açıklanmıştır.

2. KURAMSAL TEMELLER ve KAYNAK ARAŞTIRMASI

Okulöncesi eğitimin çocuk gelişimine olan etkileri göz önünde bulundurularak, eğitim ortamlarının çocukların beklenti ve gereksinimlerine uygun şekilde tasarlanması önem taşımaktadır. Bu bölümde anaokullarında grup odalarının tasarımına yönelik bileşenlerin tanımlanabilmesi için öncelikle okulöncesi eğitimin tanımı, eğitim sürecinde fiziksel çevrenin önemi, anaokullarında mekânsal gereksinimler değerlendirilmektedir. Ardından bu mekânların çocukların gereksinimlerine yönelik tasarımı için önemli olan katılım konusu ele alınmakta ve okulöncesi eğitim ortamlarının tasarımında çocukların katılımına olanak veren araştırmalar ve kullanılan yöntemler incelenmektedir.

2.1. Okulöncesi Eğitimin Önemi

Çocuğun doğumundan ilkokula başlayıncaya kadar geçen süre okulöncesi dönem ve bu süreç içindeki eğitsel aktivitelerin tümü okulöncesi eğitim olarak tanımlanmaktadır. Bu dönem çocuğun öğrenme kapasitesinin en yüksek olduğu dönemdir. Çocuk bu dönem süresince hızlı gelişim göstermektedir. Ayrıca okulöncesi, çocuğun en çok ilgiye ve sevgiye ihtiyacı olduğu dönem olarak da değerlendirilmektedir. İlk çocukluk olarak da belirtilen bu dönemin öneminin farkına varıldıkça, okulöncesi eğitim kuruluşları da giderek önem kazanmaktadır (Oktay, 1990).

Okulöncesi eğitimin, kısa vadeli ve uzun vadeli etkileri bulunmaktadır. Bu dönemde sağlanan eğitim bireylerin gelişimi ve başarıları üzerinde önemli kalıcılığa sahiptir. Okulöncesi eğitimde, oyun, etkileşim ve öğrenme deneyimleri aracılığıyla bireylerin, duygusal, zihinsel ve sosyal gelişimlerinin geliştirilmesi sağlanır. Okulöncesi eğitim kısa vadede çocuklarda sosyal becerilerin gelişimi, kelime dağarcıkları ve iletişim becerilerinin gelişimi, öz bakım becerilerinin gelişimi ve okul yaşamına hazırlık gibi birçok etkiye sahiptir. Erken yaşta edinilen beceriler yaşam boyu öğrenmeyi kapsamaktadır. Okulöncesi eğitimin uzun vadede akademik başarıya katkıda bulunma, öz saygı ve öz güven, toplum katkısı, sosyal uyum, yaşam becerileri kazanma gibi konularda birçok olumlu etkisi görülmektedir (Oktay, 1990). Bu dönemde kazanılan temel beceriler, çocukların daha iyi bir başlangıç yapmalarını sağlar ve hayatları boyunca sürekli bir

öğrenme ve gelişen süreçlerin temellerini atar (UNICEF, 2019). Bu nedenle, okulöncesi eğitime erişim ve sonuçları, çocukların başarılı ve mutlu bir geleceğe sahip olmaları için son derece kritiktir.

Okulöncesi eğitimin etkileri toplumsal açıdan değerlendirildiğinde çocukların erken yaşlarda eğitilmesi ile suç ve şiddet olaylarının azalması, toplumun inovasyon ve gelişiminin, toplumsal refahın artması gibi sonuçlara varılabilmektedir (Heckman ve Masterov, 2007). Okulöncesinde eğitim, toplum üyeleri arasında günlük bilinçlenmenin artmasına katkıda bulunmaktadır. Çocukların sağlıklı bir çevrede büyümelerini sağlamakta, aynı zamanda ileriki yaşamlarında daha sorumlu ve toplumsal değerlere önem veren bireylerin yetişmesine yardımcı olmaktadır. Okulöncesi eğitim, farklı sosyoekonomik düzeylere sahip çocuklar arasında eşitsizliğin önlenmesine yardımcı olmakta, grup içi iletişimin öğrenilmesini sağlamakta, bu sayede toplumsal uyumun ve iş birliğinin gelişmesi desteklenmektedir. Böylece çocuklar, farklı kültürlerden gelen yaşlılarıyla iletişimde bulunarak hoşgörülü, anlayışlı ve işbirlikçi bireyler olarak yetişirler (Ertekin Kaya, 2023).

2.2 Okulöncesi Eğitim Sürecinde Fiziksel Çevrenin Önemi

Çocukların dünya anlayışını nasıl inşa ettiğini açıklamaya çalışan yapılandırmacılık teorisi, çevrenin önemine dayanmaktadır. Çocuklarda bilgi dağarcığı, ezberlenen somut parçalardan değil, dünya ile etkileşimler yoluyla sürekli olarak gelişen dinamik bir deneyimdir. Çocuklar yaşadıkları alanlarda edindikleri deneyimler ile önceki bilgilerini birleştirerek yaşam hakkında tecrübe kazanmaktadırlar. Her yeni deneyim çocukların algılarını oluşturmaya, değiştirmesine ve yeniden yorumlamasına izin verir. Çocuklar çevresel etkileşimler yardımıyla kavramsal anlayışlarını sürekli olarak geliştirirler. Bu nedenle, çocukların yaşadığı ortam, hem okul içinde hem okul dışında edindiği bilginin kalitesinde ve derinliğinde belirleyici bir rol oynar. Bu nedenle çocukların içinde yaşadıkları ve öğrenme eylemini gerçekleştirdikleri mekânlar, büyüme ve gelişmelerinde temel bir rol oynamaktadır (Zane, 2015). Okulöncesi eğitimde fiziksel çevre şartlarının nitelikleri, çocukların motor becerilerinin, fiziksel ve duygusal gelişimlerinin, öğrenme kabiliyetlerinin olumlu bir şekilde yönlendirilmesini sağlamaktadır. Fiziksel çevre

standartları belirlenirken temel nokta çocukların gelişimine nasıl katkı sağlanabileceği olmalıdır (Güleş ve Erişen, 2013).

Tarihsel süreçte okulöncesi eğitimde fiziksel çevre ilişkinin önemi eğitim sürecinin gelişimine öncülük eden yaklaşımlarda vurgulanmıştır. Frobel, çocukların eğitiminde çevrenin büyük önem taşıdığını öne sürmüştür. Frobel'in "bahçe" metaforu ile geliştirdiği eğitim ortamında, çocukların doğa ile iç içe, fiziksel çevreyi aktif olarak kullandıkları bir eğitim ortamına sahip olması önemli görülmüştür (Brosterman, 1997). Montessori yaklaşımı; çevre, çocuk ve öğretmen olmak üzere üç ana metot üzerine kurulmuştur. Montessori çevresi çocuk için öğretmen niteliği taşımıştır. Çocuk, çevre ile ilişki kurarak bağımsız öğrenmeyi destekleyen fiziksel bir yapının parçası olmuştur (Oğuz ve Köksal Akyol, 2006). Steiner'in geliştirdiği Waldorf yaklaşımında, eğitimin sanata dönüştürülmesi amaçlanmıştır. Bu yaklaşım, doğaya temas ve fiziksel çevre üzerine kurulmuştur. Çocuğun bilişsel ve duygusal gelişimini desteklemek amacıyla Waldorf sınıflarının doğal ortama en yakın biçimde tasarlanması gerektiği kabul edilmiştir. Waldorf öğretmenleri, çocuğun gelişimini destekleyen rehberler olarak görülmüştür. Çocuğun başarısı sınav ve not sistemi yerine gözlem ve geri bildirimle değerlendirilmiştir (Kotaman, 2009). Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramı, çocukların deneyimleriyle keşfederek çevreyi algıladıklarını ve fiziksel çevrenin bu süreçteki rolünü ortaya koymuştur. Piaget çocukların gelişim düzeylerine uygun eğitim materyalleri ve yöntemleri kullanmanın önemini vurgulamış ve bu bağlamda anlamayı keşfetmek ile eşleştirmiştir (Atak, 2017). Fiziksel çevre çocuğun gelişiminde önemli bir rol oynadığı için İtalyan eğitimci Loris Malaguzzi tarafından Reggio Emilia eğitim yaklaşımında "üçüncü öğretmen" olarak adlandırılmıştır. "Üçüncü öğretmen" ifadesi, çocukların öğrenme deneyimlerinin sadece öğretmen ve aile tarafından değil, aynı zamanda fiziksel çevre tarafından da etkilendiğini vurgulamıştır. Fiziksel çevrede kullanılan malzemelerin ve oluşturulan mekânların estetik açıdan ilginç ve yaratıcı bir biçimde tasarlanarak çocuğu mekâna davet edebilmesi amaçlanmıştır (Zane, 2015; Anonim, 2023). Bu yaklaşımlarda okulöncesi dönemde çocukların gelişimi ve eğitim süreci açısından fiziksel çevrenin önemi görülmektedir.

Fiziksel çevreye verilen değer arttıkça öğretmenlerin çocuklara karşı duyarlılığı da artmaktadır. Fiziksel çevre bireylerin davranışlarını doğrudan etkilemektedir. Örneğin fiziksel çevresi iyi tasarlanmış bir eğitim kurumu, çocukların sosyal etkileşimlerini, motor becerilerini, problem çözme yeteneklerini ve yaratıcılıklarını etkilemektedir. Bunların yanı sıra çocuğun o alana olan olumlu duygularını okuluna, öğretmenlerine ve arkadaşlarına da yansıtmaktadır. Eğitim ortamında iyi tasarlanmış fiziksel çevre, çocuklara güvenli bir ortam sağlamakta, öğrenmeye teşvik etmekte, sosyal etkileşimlerini desteklemekte, duysal deneyimlerini zenginleştirmektedir (Kıldan, 2007). Çocukların rahat, güvenli ve uyarıcı bir fiziksel çevre içinde öğrenmelerini sağlamak, onların gelişimine katkıda bulunmaktadır.

2.3 Okulöncesi Eğitim Mekânlarının Tasarımında Çocukların Katılımı

Yirminci yüzyılda gelişen ve değişen toplum yapısı, insana, insan haklarına verilen değerlerin artmasını, aynı zamanda çocuk hakları kavramının gündeme gelmesini de sağlamıştır. Çocuğa verilen önem arttıkça çocuk haklarıyla ilgili çalışmalar da yapılmaya başlanmıştır. 1959'da Birleşmiş Milletler tarafından yayınlanan "Çocuk Hakları Bildirisi" buna en iyi örneklerden biri olmuştur. Bildiride özellikle çocuğun sağlıklı ve normal biçimde bedensel, zihinsel, ahlaki, manevi ve toplumsal olarak gelişmesinin gerekliliği vurgulanmıştır. Bu fırsatların eğitimin temel amaç ve ilkelerine bağlı olarak tasarlanmış bir okulöncesi eğitim ile çocuklara sağlanacağı kabul edilmektedir. Okulöncesi eğitimle çocukların sosyalleşmeleri için bir ortam hazırlanarak temel eğitim için hazır hale gelmelerini sağlamak amaçlanmaktadır (Ertekin Kaya, 2023). 1989 yılında Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi imzalanmıştır. Bu sözleşmede çocuğun sağlıklı ve güvenli bir ortamda büyüme, eğitim alma, oynama ve gelişme hakkı güvence altına alınmıştır. Bu sözleşme, çocukların yalnızca fiziksel değil, aynı zamanda zihinsel ve duygusal gelişimlerini de destekleyecek koşulların oluşturulmasını, çocukların kendi düşüncelerini ifade etme ve karar süreçlerine katılma haklarının önemini vurgulamayı amaçlamıştır (Birleşmiş Milletler, 1989). Sözleşmenin 12. maddesi, çocuğun kendisini etkileyen her türlü konuda görüşlerini ifade edebilme hakkı olduğunu ve bu görüşlerin, çocuğun yaş ve olgunluk düzeyi göz önünde bulundurularak dikkate alınması gerektiğini belirtmektedir. Bu madde ile çocukların yalnızca hakları korunan bireyler olarak değil,

ayrıca toplumda aktif bireyler olarak da görülmeleri gerektiği vurgulanır. Bu yaklaşım, çocukların karar alma süreçlerine dahil edilmesi, seslerinin duyulması ve fikirlerinin ciddiyetle ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır (Birleşmiş Milletler, 1989). Katılım hakkı, çocukların demokratik bir toplumun etkin üyeleri olarak yetişmelerini destekleyen temel bir haktır. Bu kapsamda, çocukların kendilerini ilgilendiren konularda görüşlerini ifade etmelerini sağlayan katılım hakkına okulöncesi eğitim sürecinden itibaren ulaşabilmesi önem taşımaktadır.

Çocukların tasarım sürecine dahil edilmesi bireysel gelişimlerini desteklerken aynı zamanda mekânın onların gereksinimlerine yönelik şekillenmesinde de rol oynamaktadır. Katılımcı tasarım süreçleri çocukların yaratıcı düşünme, problem çözme, karar verme gibi birçok becerilerinin gelişimini ve mekâna olan aidiyet duygularının da güçlenmesini desteklemektedir. Bu kapsamda öğrencilerin kullandıkları alanların tasarım sürecine katılarak hayata kazandırılmalarının önemi belirtilmektedir. Okulların öğrencilerin gereksinimlerini karşılayacak şekilde tasarlanabilmesi için öğrencilerin bu sürece dahil edilmesinin gerekliliği ifade edilmektedir. Çocukların kendi ortamlarının biçimlendirilmesinde katkıda bulunması çocuk dostu mekân tasarımında oldukça önemli bir etkidir (Hart, 1992).

Çocuklar, farklı yöntem ve tekniklerin kullanıldığı tasarım süreçlerinde aktif rol alarak gereksinimlerini ve önerilerini ortaya koyabilmektedir. Çocukların günlük yaşamlarının ilişkin tercihlerini ve algılarını saptayabilmek için görsel ve sözel yöntemleri birleştirmenin gerekliliği ve etkinliği yaygın olarak kabul edilmektedir (Chen ve Wang, 2018; Pyle, 2013; Sahimi, 2012; Pyle ve Alaca, 2018; Perry ve ark., 2023). Örneğin Avustralya, Yeni Zelanda, Kanada, Hindistan, Porto Riko, Hollanda, Güney Afrika ve Amerika Birleşik Devletleri'ndeki vaka çalışmalarına dayanan, katılımcı tasarıma yönelik rehber olarak kabul edilen bir çalışmada, çeşitli yöntemlerin birleştirilebileceği görülmektedir. Bu kapsamda çizim, fotoğrafçılık, röportaj, anket, tartışma grupları, düşünceleri ve deneyimleri anlamaya odaklanan görüşmeler, tiyatro, haritalama, kolaj, hikaye anlatımı, model yapımı, şehir turları gibi tekniklere yer verilebileceği ifade edilmektedir (Derr ve ark., 2018). Ayrıca okulöncesinde, çocukların katılımında farklı tekniklerin kullanımında çocuklara çeşitli ifade olanaklarının sağlanmasının gerekliliği,

“çocukların yüz dili” tanımı yapılan Reggio Emilia yaklaşımına da dayandırılmaktadır. Reggio Emilia yaklaşımında çocuk, kendini yönetebilen, yetenekli ve becerikli olarak tanımlanmaktadır. Çocuklar edindikleri bilgileri kendi etkileşimlerine göre inşa etmektedir ve fikirlerini başkalarına sergileme yoluyla öğrenmektedirler. Bu yaklaşımının öncüsü olan Malaguzzi bu durumu “çocukların yüz dili” olarak ifade etmektedir. Bu öğrenme sürecinde çocukların kullandıkları yollar, konuşma, yazma, dramatizasyon, şarkı söyleme ve hareketle yapılan etkinlikler olarak tanımlanmaktadır (Aslan, 2005).

Anaokulu mekânlarının tasarımında çocukların katılımı, tasarlanan mekânların çocukların gereksinimlerine uygun, tercihlerini yansıtan mekânlar olması bakımından önemli bir etkiye sahiptir (Clark 2005, Dudek 2012). Ancak okulöncesi dönem öğrenme mekânlarının neredeyse tamamının yetişkinler tarafından tasarlandığı fakat bu mekânlardan hem fizyolojik hem de psikolojik açıdan etkilenen kişilerin çocuklar olduğu ifade edilerek konunun önemine dikkat çekilmektedir. Çocukların, üzerinde çok az veya hiç değişiklik yapma yetkisine sahip olmadıkları mekânlarda zaman geçirmek zorunda kalırken, bu mekânların onların üzerinde değiştirici bir etkiye sahip olduğu vurgulanmaktadır (Perry ve ark., 2023). Bu kapsamda son yıllarda okulöncesi eğitim mekânlarının tasarımında çocukların katılımına verilen önemin arttığı, çocuklara uygun, farklı tekniklerle anaokullarında çeşitli çalışmalar yapıldığı görülmektedir.

Alison Clark, fiziksel çevrenin şekillendirilmesinde çocukların görüşlerinin önemine dikkat çekerek okulöncesi çocukların tasarıma katılımı üzerine önemli çalışmalar yapmıştır. Özellikle okulöncesi dönemde çocukların vakitlerinin büyük bir kısmını geçirdikleri anaokulu tasarımlarında bu gerekliliğin daha fazla önem taşıdığı belirtilmiştir. Bu bağlamda, çocukların fiziksel çevrelerinde algıladıklarına dair görüşlerini belirtmelerini sağlamak için farklı ilgi alanları ve yeteneklerine hitap eden çoklu yöntem modeline dayandırılan Mozaik Yaklaşım ortaya konmuştur. Bu yaklaşımda çocuklar kendi yaşamlarının uzmanı olarak görülmüştür ve çocukların kendilerini ifade etmelerini sağlamak için çeşitli teknikler geliştirilmiştir. Çocuklarla gerçekleştirilen katılımcı tasarım çalışmalarının yer aldığı Mozaik Yaklaşımı’nda gözlem, görüşmeler,

çocuklarla yapılandırılmış görüşmeler, haritalama, turlar, fotoğraflamalar gibi tekniklere yer verilmiştir (Clark, 2005; Bakır ve ark., 2018).

Perry ve ark. (2023), okulöncesi eğitim alan 5 yaş grubu çocuklar ile foto-görüşme, bireysel görüşme ve grup görüşmesi tekniklerine yer vererek gerçekleştirdiği çalışmada, bu yaş grubu çocukların bireysel görüş ve iyi tanımlanmış tercihlere sahip olduğunu, fikirlerini kolaylıkla ifade edebildiklerini, dolayısıyla okulöncesi eğitim ortamlarının olanakları ve tasarımı gibi konularda çocukların fikirlerine önem verilmesi gerektiği sonucuna varmıştır Güneş ve arkadaşları (2016), 4-7 yaş grubu çocukların ideal okulları ile ilgili beklentilerini çizim ve görüşmeler yoluyla ortaya koymalarına olanak sağlamıştır. Perry ve Docket (2005), yaklaşık olarak eşit sayıda kız ve erkekten oluşan 4.5 – 6 yaş grubu arasındaki çocukların okul deneyimleri ve beklentilerini çizim ve görüşmeler yoluyla ifade etmelerini sağlayarak incelemiştir. Bu çalışmalar, okulöncesi dönemde çocukların anaokullarının tasarımına yönelik çalışmalarda, sözel ve görsel olarak düşüncelerini ifade ederek katkı sağlayabildiklerini göstermektedir.

Bu çalışmalara ek olarak, Burke (2005) de benzer biçimde, 3-5 yaş aralığındaki çocukların okul mekânlarını nasıl algıladıklarını ve nasıl bir çevrede bulunmak istediklerini fotoğraf ve çizim yoluyla ifade etmelerine olanak tanımış; çocukların kullanıcı olarak mekân tasarım sürecine katılabilecek yeterlilikte olduklarını ortaya koymuştur.

Son yıllarda okulöncesi eğitim mekânlarının tasarımında çocukların aktif katılımına odaklanan araştırmalar, çocukların yalnızca kullanıcı değil aynı zamanda tasarım sürecinin yaratıcı ortakları olduğunu göstermektedir. Rocca, Donadelli ve Ziliotto (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, Padua'daki bir anaokulunda okul bahçesinin çocukların katılımıyla planlanması süreci ele alınmış; çocukların sürdürülebilirlik ilkeleriyle tanışmasının ve doğayla etkileşim kurarak mekân üretiminin parçası olmalarının eğitsel değeri vurgulanmıştır. Manassakis (2020) ise sınıf organizasyonuna çocukların katılımını incelemiş; çocukların mobilyaların yerleşimi, mekânın işlevsel bölgelere ayrılması ve günlük rutinlerin düzenlenmesi konularında fikir bildirmelerinin, hem öz-yeterlik duygularını hem de mekânsal farkındalıklarını geliştirdiğini ortaya

koymuştur. Benzer şekilde, Bakr, El Sayad ve Thomas (2018), sanal gerçeklik teknolojisini kullanarak çocukların tasarım tercihlerini daha somut yollarla ifade edebilmelerini sağlamış ve bu teknolojinin ocuk katılımı için yenilikçi bir araç sunduğunu ileri surmştr. Bu alışmalar, okulöncesi dönemdeki çocukların eğitim ve yaşam alanlarının tasarımında yalnızca kullanıcı değil, aynı zamanda aktif katılımcı olarak sürece dhil edilmesi gerektiğini vurgulamakta; çizim, fotoğraf, gözlem ve görüşme gibi yöntemlerle çocukların katılımına dayalı veri elde etmenin mümkün ve değerli olduğunu ortaya koymaktadır.

2.4 Anaokullarının Mekânsal Organizasyonu

Anaokullarının çocukları önemseyen ve sosyal gelişimlerini destekleyen yüksek kaliteli eğitim ortamları olarak tasarlanması son derece önemlidir (Dudek, 2000). Kotnik (2011), Anaokulu Mimarisi (Kindergarten Architecture) isimli kitabında kaliteli anaokulu ortamları tasarımının dayandırılması gereken özellikleri tanımlamaktadır. Bu kapsamda temel gereklilikler;

- Personelin ocukların bakımına ve beslenmesine odaklanmasını kolaylaştıracak ortamların yaratılması,
- Tasarımın, personel ve çocuklar arasında güçlü, olumlu ilişkileri teşvik eden özellikler sağlaması,
- Tasarımda ocukların mekânı nasıl kullanacaklarının, ne greceklerinin ve nasıl bir deneyim yaşayacaklarının öngörülerek ölçeklerine uyum sağlanması,
- Tasarımın yerel koşullara (iklim, gelenekler, tasarım tercihleri) yanıt vermesi,
- Grup odalarının ocuk gözetim oranlarına göre önerilen grup büyüklüğünde boyutlandırılması,
- Dayanıklı ve uygun maliyetli malzemeler kullanılması,
- Tasarıma enerji verimliliğinin teşvik edilmesi ve diğer sürdürülebilirlik tasarım özelliklerinin dahil edilmesi,
- Kurumsal bir atmosfer yaratmaktan uzaklaşılarak ev benzeri bir ortam oluşturulması olarak ifade edilmektedir.

Anaokullarındaki mekân organizasyonu, temelde üç alana ayrılarak düzenlenmektedir. Bu bölümler, çocuklar tarafından kullanılan alanlar, personel tarafından kullanılan alanlar ve hizmet alanları olarak tanımlanmaktadır. Çocuklar grup odaları ve ortak alanların yanı sıra dış oyun alanı ve dolaşım yollarını da kullanmaktadırlar. Bazen çocuk alanları, binanın farklı kanatlarında veya farklı katlarında yer alarak yetişkin alanlarından ayrı tutulacak bir tasarım yapılabilir. Anaokulları, çocukların yaşlarına göre gruplara ayrıldığı bölümler halinde yapılandırılmıştır. Bu gruplar genellikle 0-1 yaş arası çocuklar (bebekler), 1-3 yaş arası (küçük çocuklar) ve 3+ yaş arası (okulöncesi çocuklar) olarak sınıflandırılmaktadır. En küçük çocuklar en fazla bakım ve ilgiye ihtiyaç duyan çocuklar oldukları için genellikle 0-1 yaş grupta en az birey sayısına sahip olan yaş grubu olmaktadır. Genel olarak 1-2 yaş grubu 12 çocuğa kadar, 2-3 yaş grubu 14-16 çocuğa kadar ve 4-5 yaş grubu 20-25 çocuğa kadar olan gruplardan oluşmaktadır. Bazı ülkelerde en küçük çocuklar için olan kreşler, yeni yürümeye başlayan çocuklar ve okulöncesi çocuklar için olan tesislerden ayrı tutulmaktadır (Kotnik, 2011).

Anaokullarının, çocukların fiziksel güvenliği açısından tek katlı yapılması önerilmektedir. Binanın bir kattan fazla olması gereken durumlarda, üst katlara göre daha güvenli olan zemin katın, çocukların kullanımına ayrılması uygun bulunmaktadır. Anaokulu, farklı eğitim düzeylerinde eğitim verilen bir okulda bulunduğu, binanın diğer bölümlerden bağımsız tasarlanması gerekmektedir. Çocuklar için güvenli bir ortam oluşturulması en önemli konu olup, örneğin anaokulunda kullanılan yer döşemesinin kaymaz, toz tutmayan, kolay temizlenebilir bir malzemeden seçilmesi ve çocukların güvenliği adına yumuşak bir malzeme kullanılarak tasarlanması, duvar boyalarının nem oluşturmeyen, hava geçirme özelliği bulunan, temizlenen ve kokusu olmayan türde seçilmesi önerilmektedir. Eşyaların çocukların sağlığına zarar vermeyecek boyalarla boyanması, su, gaz ve elektrik tesisatları, prizlerin çocukların erişemeyecekleri alanlarda kalacak şekilde düzenlenmesi gibi çeşitli konular dikkate alınmaktadır (Poyraz ve Dere, 2001; Tok, 2010). Ayrıca sağlık koşullarına ve hitap ettiği yaş grubuna uygun ısınma, aydınlatma, havalandırma ve temizlik koşullarına sahip olması gerekmektedir (Özdemir vd., 2007).

Günümüzde anaokulları müzik, yoga, sanat, evcil hayvan bakımı ve bilgisayar bilimi gibi çeşitli alanları ve etkinlikleri bir araya getirmektedir (Kotnik, 2011). Bu bağlamda çocukların gelişimsel gereksinimlerini destekleyen anaokulu tasarımına yönelik çeşitli tanımlar ortaya koyulmaktadır. Bir çalışmada (Japonya Milli Eğitim, Kültür, Spor, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı Raporu) anaokulu tasarımı için altı parametre tanımlanmaktadır. Bunlar;

- Anaokulu ortamının çocuklar için çeşitlendirilmiş bir yaşam deneyimini destekleyecek şekilde tasarlanması,
- Okul ve çevre arasındaki bağlantıyı güçlendirmek iyileştirmeler yapılması,
- Anaokulundan ilkokula geçişi destekleyen bir tasarım yapılması,
- Çocukların zindeliğini artıracak alanların sağlanması,
- Özel ihtiyaçlar için tasarım ve eğitim olanaklarının sağlanması,
- Sürdürülebilir ve çevresel bir tasarım yapılması (Altunsı, 2018) olarak belirtilmektedir.

Başka bir çalışmada Hamayoun (2021), anaokulu mimari tasarım ve planlama kriterlerini;

- Var olan çevre faktörleri,
- Mekânların şekli ve genişliği,
- Çocuk eserlerinin kullanımı,
- Çevrenin fiziksel unsurlarının (bitkiler, ışık ve su) uyarılması ve işlevlerin esnekliği olarak belirtmektedir.

Bu kapsamda, anaokulları tasarımında mekânların çocukların çeşitlenen etkinlikleri için için uygun alan büyüklüklerine ve biçimlerine sahip olması (boyut, form), çocukların gereksinimlerine uygun kullanım olanakları sağlaması (etkinlikler için uygun mekânlar, özel alanlar), destekleyici bir mekân algısının sağlanması (doğal ışık, aydınlatma, renk, doku) ve çevreye duyarlı bir tasarım yapılmasının önem taşıdığı görülmektedir.

2.5. Anaokullarında Grup Odası Tasarımına Yönelik Kriterler

Anaokulu tasarımında etkili olan konular ve grup odalarının tasarımına yönelik araştırmalar çerçevesinde tezde grup odalarının tasarımında etkili olan bileşenler ortaya koyulmuştur. Bu kapsamda boyut, form, esneklik, dış mekânla/diğer mekânlarla ilişki, grup odasının fiziksel yapısıyla ve işlevsel kullanımıyla ilişkili mekânsal organizasyona yönelik bileşenler olarak tanımlanmıştır. Doğal ışık alımı, aydınlatma, renk / doku çocukların deneyimlediği ortam atmosferine etki eden mekânsal algısıyla ilişkili bileşenler olarak ifade edilmiştir. Mobilyalar ve mekânın parçası olan özel bölümler, grup odasında yer verilen mekânsal elemanlar olarak belirtilmiştir (Çizelge 2.1.). Bu bileşenler, çocukların sadece fiziksel değil aynı zamanda bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerine katkı sağlayan, çok katmanlı bir tasarım anlayışının temel taşlarını oluşturmaktadır. Literatürde de bu unsurların çocuk merkezli tasarım yaklaşımlarında öncelikli olarak ele alındığı ve çocukların mekânı algılama ve kullanma biçimlerine doğrudan etki ettiği sıklıkla vurgulanmaktadır.

Çizelge 2.1. Grup odası tasarımına yönelik kriterler

Grup Odası Tasarımına Yönelik Kriterler	Mekânsal Organizasyon	Boyut
		Form
		Esneklik
		Dış mekânla/diğer mekânlarla ilişki
	Mekânsal Algı	Doğal ışık alımı
		Aydınlatma
		Renk / Doku
	Mekânsal Elemanlar	Mobilyalar
		Özel mekânlar

2.5.1. Boyut

Okulöncesi eğitim mekânlarının rahat hareket etmeye olanak sağlaması, kaza olasılıklarını en aza indirmesi, yapılacak etkinliklerin uygulanmasında kolaylık ve rahatlık sağlayabilmesi, grup faaliyetlerinin yanı sıra bireysel faaliyetlerde kullanılan eşyaların rahat bir şekilde hareket ettirilebilir olmasını mümkün kılmak için oldukça önem taşımaktadır (Özdemir vd., 2007). Bu açıdan grup odalarının tasarımında da hareket edilebilen alan sağlanması gerekmektedir (Fitrynadia vd., 2021). Dolaşım alanı, mobilyalar ve öğrenme merkezleri arasında açık alan sağlamalıdır. Çünkü odalar arasında ve odaların içinde dolaşım alanı yaratmak sosyal etkileşimi önemli ölçüde etkilemektedir. Grup odaları aşırı kalabalık hissi yaratmayacak kadar büyük, malzemelerin ortak kullanımına izin verecek kadar küçük olmalıdır. Böylece çocuklar için tanımlanmış bir oyun alanı oluşturulabilir (Zane, 2015).

Anaokullarında yeterli alanın belirlenmesinde çocuk başına ayrılan alana yönelik olarak ülkeler düzeyinde farklı tanımlar bulunmaktadır. Örneğin; Avustralya'da okulöncesi eğitim mekânlarında çocuk başına düşen sınıf içi alanın en az 3,25 m² olması gerekmektedir. İsviçre'de ise bu alanın 2,5 ila 3 m² arasında olması önerilmektedir. Benzer şekilde, Yeni Zelanda'da çocuk başına düşen minimum iç mekân alanı 2,5 m² olarak belirlenmiştir (Erbil Kaya ve ark., 2020). Türkiye'de ise sınıftaki tavan yüksekliği 3 m'den daha az olacak şekilde tasarlanmışsa, anasınıfında çocuk başına 4, 5 m³ hacim düşecek şekilde ortam oluşturulması, sınıfta çocuk başına düşen brüt alanın en az 2,40 m² olması uygun bulunmaktadır (Poyraz ve Dere, 2001; Tok, 2010; Milli Eğitim Bakanlığı, 2015). Bu ölçütler, çocukların güvenli, sağlıklı ve pedagojik açıdan destekleyici ortamlarda eğitim almaları için gereken temel fiziksel gereklilikleri ortaya koymaktadır.

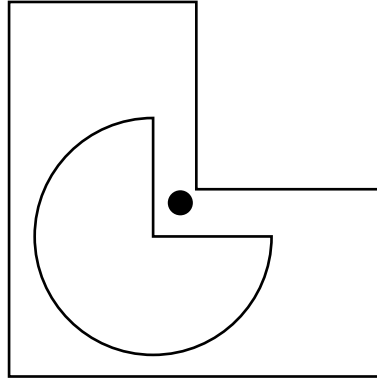
2.5.2. Form

Anaokullarındaki grup odalarının tasarımının, çocukların odada kendilerini rahat ya da rahatsız hissetmelerinde belirleyici bir rol oynadığı belirtilmektedir. Bunda malzemeler, dokular, renk, ışık, mobilyalar, akustik ve ısıtmanın hepsi rol oynasa da mekânın şekli en önemli faktörlerden biridir. Bu durum kısmen oranlarla ilgilidir. Fazla dikey bir yerde

çocuklar kendilerini rahat ya da özgür hissedemeyebilir. Ölçek - nesnelerin kendi boyutumuz ve göz seviyemizle karşılaştırılması - çocuklar ve yetişkinler için farklılık gösterir. Çocukların yüksek tavanlı odalarda korkabildikleri. Çocuk ölçekli alanlarda daha rahat oldukları ifade edilmektedir. İç mekândaki ruh halinin büyük ölçüde mekânsal kaliteyle ilgili olduğu, küçük çocuklar için geniş açılı mekânların onları daha hoş karşıladığı, dar açılı mekânların ise daha agresif bir his uyandırdığı belirtilmektedir (Day, 2007).

Anaokullarında, mekân ve öğrenme arasında bir uyum olması ve grup odalarının formunun, içinde bulunan öğrenme yaklaşımını destekleyecek şekilde tasarlanması gerekmektedir (Zane, 2015). Aktif alanlar, daha büyük hacimli, sessiz alanlar ise daha küçük hacimli ve daha alçak tavanlı tasarlanabilir (Das, 2023). Aktif alanlarda yüksek tavan yükseklikleri kullanılırken, sessiz alanlarda alçak tavanlara yer verilebilir (Kotnik, 2011).

Çocukların gereksinimleri dikkate alınarak mekânların rasyonel ve verimli alanlar içerecek şekilde tasarlanması olması önem taşımaktadır (Day, 2007). Geleneksel olarak sınıflar dikdörtgen şeklinde tasarlanmaktadır. James Dyck, şeklin öğrenme sonuçları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu savunmuştur. Sınıfların tüm grup etkinlikleri için kompakt olması gerektiğini, ancak aynı zamanda çalışma için ayrı alanlar da sunması gerektiğini gözlemlemiştir. Dikdörtgen şeklindeki sınıflar grupları bir arada tutar ancak farklı çalışma gruplarını birbirlerinden ayrı bırakmaktadır. Bu kapsamda L şeklindeki odaların ihtiyacı daha iyi karşıladığı sonucuna varmıştır (Dyck, 1994). Öğretmenin tüm sınıfı görüş alanında tutabilmesi için sınıfın kollarının kısa veya açıları geniş şekilde tasarlanmış olması önerilmektedir (Şekil 2.1).



Şekil 2.1. L şeklinde sınıf tasarımı (Dyck, 1994'den aktarılarak)

Okulöncesi eğitimde grup odaları dik açılı yüzeylerin birleştiği farklı formlarda tasarlanabilmektedir. Buna karşın eğrisel formların bu yaş grubu çocuklar için daha uygun olduğuna yönelik görüşler de bulunmaktadır. İlk olarak Rudolf Steiner tarafından ortaya konmuş olan bu yaklaşımla, dik açılı köşeler yerine, düzlemlerin birbiriyle daha nazik karşılaştığı geniş açılı birleşimler okulöncesi çocuklar için daha uygun olduğu belirtilmektedir (Day, 2007). Ruh hali açısından dikdörtgenlerin çok keskin ortamlar yarattığı, küçük yaş grubu çocuklar için kucaklayıcı bir ortam oluşturmadığı belirtilmektedir. Bu bakışla içbükey planlar daha koruyucu yapıya sahip alanlar oluşturmaktadır. Daire şeklindeki bir tasarım grup odaklı ve eşitlikçi kabul edilmektedir. Daire şeklinde bir oturma düzeni planlandığında sohbet ortamı veya gösteri ortamı gibi farklı amaçlara hizmet eden ortamlardaki tüm bireyler aynı merkezi paylaştığı için sosyal olarak eşit kabul edilmektedir (Dyck, 1994).

Anaokullarında iç mekânların, çocuklar arasında en iyi iletişimi sağlayacak ve personel tarafından denetlenmelerini kolaylaştıracak şekilde tasarlanması da önemlidir. Çocukların yıl boyunca her gün hem planlı hem de spontane olarak bir dizi faaliyette bulunabilmelidir. Gruplar halinde oynayabilmeli veya huzurlu köşelere çekilebilmeli, aynı zamanda kendi başlarına olma seçeneğine de sahip olmalıdırlar. Bebekler emekleyebilecekleri, keşfedebilecekleri ve öğretmenleriyle etkileşime girebilecekleri açık etkinlik alanlarına ihtiyaç duyarlar; yeni yürümeye başlayan çocuklar genellikle gruplar halinde koşarlar; okulöncesi çocuklar daha fazla alana ihtiyaç duyarlar ve daha sofistike etkinliklere katılabilirler. Tüm bu durumların bir anaokulunun grup odalarının

tasarımı yapılırken dikkate alınması gerektiği ifade edilmektedir. Dolayısıyla, bebekler, yeni yürümeye başlayan çocuklar, okulöncesi çocuklar ve karma yaş gruplarına yönelik grup odalarının, alanı kullanan belirli bir grup için tasarlanmış olması gerekmektedir (Kotnik, 2011).

Grup odaları olayların gerçekleştiği, hayal senaryolarının oynandığı yerler olarak düşünüldüğünde, bu mekânların hayal gücünü harekete geçirmesi daha önemli görülebilmektedir. Rafların ve askıların oyuncakları sergilemesi ve kullanıma sunması odanın atmosferini ve oyun yönünü belirlemeye yardımcı olmaktadır. Bu şekilde, küçük değişiklikler bile ortamın karakterini, çocukların orada nasıl hissettiğini, nasıl düşündüklerini ve nasıl davrandıklarını etkileyebilmektedir (Day, 2007).

Grup odalarındaki kullanımı, kapıların konumunu da etkilemektedir. Bir odada iki kapı olmasının çocuklarda güvensizlik hissi yarattığı belirtilmektedir. Bu sebeple dikkatlerinin kolayca dağılabildiği ve oyun için tamamen kendilerini adanmakta zorlanabildikleri ifade edilmektedir. Ayrıca grup odalarında çocuklara farklı köşe olanaklarının yaratılması da önem taşımaktadır. Çok sayıda kapı olan odalarda, hareket akışının korunan köşeleri domine edeceği ve bunun mekânsal olarak köşelerin sağlanmasını engelleyeceği belirtilmektedir. Bu bölümlerin, farklı zemin veya tavan seviyeleri, alanı bölen raflar, tavan kirişleri ile mekânsal tanımları güçlendirilebilmekte, dokular, akustik, renk ve ışıklandırma da etkiyi desteklemektedir (Day, 2007).

2.5.3. Esneklik

Binaların mekânsal düzeni ve organizasyonu esneklikle ilgili kritik faktörler olarak kabul edilir (Heppell vd., 2004). Anaokulu mekânları farklı türdeki birçok faaliyeti destekleyecek şekilde tasarlanabilmelidir (Das, 2023). Her kuruluş değişim ihtiyacıyla karşı karşıyadır ve bir binanın veya odanın çalışma alanı bu tür değişimlere uyum sağlayabilmelidir. Bu nedenle, anaokullarında da farklı mekânsal gereksinimleri karşılayan çeşitli alanlar yaratılması gerektiği belirtilmektedir. Bu alanların, çocukların daha küçük gruplar ve daha büyük gruplar halinde çalışabileceği, başkalarıyla temas ve mahremiyet potansiyeline sahip olacak şekilde düzenlenmesi uygun bulunmaktadır. Grup

odalarının birden fazla kullanım için uygun olması ve çeşitli gereksinimleri karşılamak için değiştirilebilecek ve ayarlanabilecek kadar esnek tasarlanması gerekmektedir (Zane, 2015). Grup odaları çeşitli oyun ve öğrenme alanlarına izin verecek şekilde tasarlanmalıdır. Küçük grupların yanı sıra bireysel aktivitelere de olanak sağlamalı ve aynı zamanda bir grup toplanma alanı da bulundurulmalıdır (Kotnik, 2011).

Öğrenim alanları gibi alanların özelliklerinin kolayca kapatılıp açılabilmesi veya hızlı bir şekilde sistemlerin yeniden oluşturulabilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda modüler alanlar veya geçici olarak birleştirilen alanların kullanımı desteklenmelidir (Mirpadyab vd., 2020). Grup odalarında da gereken esnekliğe izin vermek için, öğrenme merkezi alanları arasında ayırım yapmak üzere çeşitli hareketli mobilyalar (raf üniteleri, oturma alanları, bölmeler veya diğer güvenli ancak benzersiz parçalar) kullanılabilir. Bir başka seçenek olarak, bir alanı diğerinden esnek bir şekilde ayırmak için tavandan asılı armatürler kullanılabileceği veya bölücüler asarak alanın tavandan tabana farklılaştırılabileceği önerilmektedir (Zane, 2015).

Esnek oturma ve esnek öğrenme alanları, sınıf içinde hareketi teşvik etmektedir. Bu hareket alanı sağlanmayıp vücut hareketsiz hale geldiğinde beyin aktivitesi azalmaktadır. Böylece öğrenciler hareketsiz hale gelmekte ve öğrenme gerçekleşmemektedir (Harvey ve Kenyon, 2013; Cole vd., 2021). 21. yüzyıl sınıflarında sınıf içindeki esneklik, öğrencilerin günümüzde yaygın bir uygulama olan işbirlikçi gruplar halinde çalışmasına olanak tanımaktadır. Esnek öğrenme alanları, ihtiyaç duyulduğunda öğrencilerin elleriyle doğal olarak yapılan değiştirilmiş oturma düzenlemelerine dönüştürülebilmektedir (Cole vd., 2021).

Anaokulu mekânlarında esneklik, sadece fiziksel düzenlemelere değil, aynı zamanda pedagojik süreçlere de entegre edilmelidir. Çocukların bireysel öğrenme hızları, dikkat süreleri ve ilgileri farklılık gösterdiğinden, mekânlar bu çeşitliliği destekleyecek şekilde tasarlanmalıdır. Bu doğrultuda, esnek öğrenme alanları öğretmenlerin farklı eğitim stratejilerini uygulamasını kolaylaştırmakta ve çocukların öğrenme ortamlarını kendi ihtiyaçlarına göre uyarlamalarına olanak sağlamaktadır (Wall, 2016). Ayrıca esneklik, sürdürülebilirlik ilkeleriyle birlikte düşünüldüğünde uzun vadeli kullanım avantajı

sağlamaktadır. Eğitim mekânlarının yıllar içinde farklı yaş grupları ya da öğrenme modellerine göre yeniden düzenlenebilmesi, hem ekonomik hem çevresel açıdan sürdürülebilir çözümler sunar. Bu nedenle taşınabilir mobilyalar, katlanabilir duvar sistemleri ve çok amaçlı kullanım sunan açık alanlar önem kazanmaktadır (Clark, 2010; Kowaltowski ve ark., 2009).

Esnek tasarım yaklaşımları çocukların sosyal etkileşimini ve bağımsızlığını artırma potansiyeline de sahiptir. Serbest zaman etkinliklerinde çocukların kendi köşelerini oluşturabilmeleri, mekânla bireysel ilişkilerini güçlendirirken sosyal becerilerini de desteklemektedir. Bu durum, çocukların yalnızca fiziksel değil, duygusal ve sosyal anlamda da mekânla etkileşim kurmasına olanak tanır (Olds, 2001; Fisher, 2005). Buna ek olarak, zemin yüzeylerinin esnek ve çocuk dostu olması, anaokulu mekânlarında konforun ve güvenliğin artırılmasında önemli rol oynar. Yumuşak yüzeyler, halılar, EVA köpükten üretilen zemin kaplamaları ve Japonya kökenli bir malzeme olan tatami gibi ürünler, çocukların fiziksel etkinlikleri sırasında hem güvenlik sağlar hem de mekânsal esnekliğe katkıda bulunur. Bu tür yüzeyler, alanın gerektiğinde oyun, dinlenme ya da bireysel çalışma amacıyla yeniden düzenlenmesine olanak tanır (Sanoff, 2001; Herrington ve Studtmann, 1998). Son olarak, esnek tasarımın dijital teknolojilerle desteklenmesi, çağdaş öğrenme ortamlarının ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Etkileşimli tahtalar, taşınabilir ekranlar ve akıllı cihazlara uygun altyapı gibi dijital olanaklar, sınıf içinde hem bireysel hem de grup bazlı öğrenmeyi desteklemekte ve alanın kullanım senaryolarını çeşitlendirebilmektedir (Imms ve ark., 2016).

2.5.4. Doğal ışık alımı

Grup odalarında hem çocukların hem de o ortamda bulunan yetişkinlerin doğal ışık ihtiyacını karşılamak için güneş ışığına erişim sağlanması, etkileşime giren herkes için sıcak ve davetkar bir ruh hali yaratılması gerekmektedir. Bu durumu doğal güneş ışığı içeren bir odada elde etmek daha kolay olmaktadır (Zane, 2015).

Anaokulundaki grup odalarının gün ışığından en fazla ve iyi bir gölgelendirmeden yararlanacak şekilde konumlandırılması önerilmektedir. Grup odaları, güzel bir manzara,

huzur veya benzeri özel bir değer sunmadığı sürece, 315 ila 45 derece aralığında kuzeye bakmamalıdır. Ancak bu durum, anaokullarının güneşten kaçınacak şekilde konumlandırılması gereken sıcak iklime sahip ülkeler için geçerli değildir (Kotnik, 2011). İnsanlar doğaları gereği aydınlığa doğru çekilmektedirler. İnsanların birçoğu, sadece yapay aydınlatma içeren penceresiz alanlar yerine doğal ışıkla aydınlanan odaları tercih etmektedir. İç mekânda gün ışığı oldukça önemlidir. Yalnızca yapay aydınlatma ile aydınlanan soğuk, karanlık ve kasvetli bir oda yerine; doğal gün ışığından faydalanan sıcak, aydınlık ve davetkar bir oda arasında oldukça önemli bir fark vardır. Mümkünse, insanların doğal ışık ihtiyacını karşılamak için tüm alanlarda ve sınıflarda iç mekân gün ışığı sağlanmalıdır. Bina bunu sağlayabilecek özelliğe sahip değilse, ışık havuzları sağlamaya özellikle dikkat edilmelidir (Zane, 2015).

İç mekânlarda doğal ışığa çok fazla gereksinim duyulmakta, gün ışığının direkt alınması oldukça önemli görülmektedir. Gün ışığı alan mekânlar, çocuğa oyun oynaması için enerji veren, bunun yanı sıra zihinsel olarak da uyanık hissetmesine yardımcı alanlar olarak nitelendirilmektedir. Bununla birlikte, doğrudan güneş almayan gölge alanların ise çocuklar için dinlendirici, güvende hissettiren etkiler de sağlayabildiği ifade edilmektedir (Day, 2007).

Bir objenin formunu görmek için ışık ve gölge gerekmektedir. Farklı ışık yönelimleri gölgeleri değiştirerek gördüklerimizi ve bunun nasıl hissettirdiğini etkilemektedir. Işığın farklı yönlerden alınabilmesi çocuklar için çeşitli açılardan önem taşımaktadır. Solak çocukların sayısı diğer çocuklara oranla daha az olsa da bu çocuklar sağdan gelen ışığa ihtiyaç duymaktadır. Bu durum oturma yerlerini etkileyecek bir faktör olduğu için çalışma alanlarında iki yönden gelen ışık çocukların ortamdan aldığı verimi desteklemektedir. Gün ışığını birkaç yönden alacak şekilde tasarlanan mekânlarda hem ortamdaki kasvet ortadan kaldırılabilen, hem de yaşam kalitesi artırılabilir. Dolayısıyla birden fazla yönden aydınlatılmış odalar tek yönden aydınlatılmış odalara kıyasla çocukların gelişimi açısından daha sağlıklı bulunmaktadır (Day, 2007).

Grup odalarında pencereler, değişen etkinliklere göre mekânın havalandırılmasına, yeterli gün ışığının sağlanmasına ve iç-dış ilişkisinin kurulmasına olanak tanımaktadır. Doğal

aydınlatma ve havalandırma yapılabilmesi, aynı zamanda çocukların bahçeyi gözlemleyebilmesi için pencere büyüklükleri ve sayısını, sınıf büyüklükleri gibi konuları da düşünmeyi gerektirmektedir. Havalandırmada kullanılacak olan pencerelerin, çocukların ulaşamayacağı yükseklikte tasarlanması önerilmektedir. Eğer havalandırma için pencereler aşağı seviyelerde kullanılırsa pencerelerin yukarıya açılması gerekmektedir. Soğuk havalarda kapı pencere açılarak havalandırma yapılıyorsa ortam ısısı azalacağından özellikle grup odalarında hava akışını kısa süreli ve kontrollü sağlayan yöntemler tercih edilmelidir. Mekânın ısısının, havalandırmasının ve aydınlatmasının bu mekânda yapılacak faaliyetlere, havanın durumuna, uygulama süresine bağlı olarak değişebilmesi gerektiği belirtilmektedir. Ortam sıcaklığının, hareket gerektirmeyen (sakin) faaliyetler için 20-21 derece, hareket gerektiren (aktif) faaliyetler için 18 derece olması uygun bulunmaktadır (Poyraz ve Dere, 2001; Tok, 2010).

Pencereler ve ışıklıklarla farklı etkiler oluşturulabilmektedir. Çocukların pencerelerden dışarıyı görebilmesi önemlidir. Bu kapsamda çok küçük çocuklara pencere yüksekliğinde oturabilecekleri güvenli bir alan oluşturulması, yeni yürümeye başlayan çocuklar için dışarı bakmalarını sağlayacak güvenli (yastıklı veya halı kaplı) merdivenler veya tabureler sağlanması, daha büyük yaş grubundaki çocuklar için ise dışarıyı izleyebilecekleri sandalye veya tabureler, kanepe veya grup oturma yerleri tasarlanması önerilmektedir (Zane, 2015). Pencerelerin önemi sadece gün ışığı almak değildir. Bunların yanı sıra gelişimsel ve eğitsel etkileri de vardır. Ancak bazı durumlarda pencereler çocukların dikkatini dağıtıcı etki yaratabilmektedir. Örneğin dışarıda oyun oynayan bir çocuğu görmek veya sürüklenen/uçuşan yaprakları izlemek gibi etkilerin dikkat dağıtıcı olabildiği de belirtilmektedir. Bu kapsamda çatıda oluşturulacak ışık havuzlarının çocuklara dikkat dağıtıcı etki yaratmadan sadece gökyüzünü göstererek gün ışığı almalarını sağlayan bir yönü olduğu da belirtilmektedir (Day, 2007).

Aydınlık bir odayı karartmak kolay olsa da karanlık bir odayı doğal ışık ile aydınlatmak daha zordur. Aydınlik odanın ışığı renkli perdeler, yarım saydam resimler veya pencere önüne yerleştirilecek bitkiler ile kolayca azaltılabilmektedir. Çocukların kullandıkları tüm odalarda gelişimsel gereksinimlerini karşılayabilecek şekilde düzenlenmiş en az bir pencerenin her olması gerekmektedir. Penceresiz tasarlanan grup odaları çocukların doğal

ışıkta faydalanmasını engellemektedir. Bu durum çocuklarda hormonal dengesizlik, duygusal monotonluk, sosyal klostrofobi ve hapis edilmişlik duygusu gibi sorunlar ortaya çıkarmaktadır (Day, 2007).

2.5.5. Aydınlatma

Aydınlatma ortamın atmosferini etkileyerek ve çocukların gelişimi üzerinde önemli bir etki yaratabilmektedir. Yapay aydınlatma da oluşabilecek çeşitli görsel uyaran eksikliklerinin çocuklarda dikkat dağınıklığına sebep olabildiği belirtilmektedir. Aydınlatmadan doğal ışığı destekleyecek şekilde yararlanılması da önemlidir. Sürekli yapay ışığa maruz kalmak çocuklarda stres hormonu, büyüme hormonu ve adrenalin kaynağı seviyelerinin artmasına neden olarak çocukların olumsuz davranışlarını tetikleyerek sağlıklı gelişimini bozmaktadır. Ayrıca, floresan aydınlatmasının yanıp sönmesi hiperaktiviteyi ve epileptik nöbetleri tetikleyebilmektedir (Day, 2007).

Aydınlatmada mekânın kullanıma uygun olarak çeşitlilik sağlanması önem taşımaktadır. Işığın gücü çocukların ruh halini doğrudan etkilemektedir. Parlak ışık eğlence ve sevgi hissini ortaya çıkarırken, yetersiz kullanılan aydınlatmalar ile depresif bir ruh haline sebebiyet vererek duygudurum bozukluğuna neden olabilmektedir. İç mekânda kullanılan ışık dış mekânda kullanılan ışığın yalnızca onda birine tekabül etmektedir. Ne kadar ışığa ihtiyaç olduğu yapılan etkinliğe, kurulan oyuna, değişen iklime göre ayarlanmalıdır (Day, 2007). İç mekânda bazı ışıkları açıp bazı ışıkları kapatarak aydınlatmada farklılık yaratmak odanın atmosferini ve çocukların o alanı nasıl kullandıklarını değiştirebilmektedir. Yapay ışığın oldukça faydalı etkileri vardır. Yapay ışık nesnelere boyut kazandırmak, ruh halini değiştirmek – karanlık mevsimlerde ruh halini pozitif yönde etkilemek – belirli bir alana yönlendirici olmak gibi birçok farklı olumlu etkiye de sahip olmaktadır. Oluşturulmak istenen farklı atmosferleri kısa sürede oluşturup farklı ruh halleri içeren birçok oyun kurmaya yardımcı olmaktadır. Oluşturulan yumuşak aydınlatmalar ile tüm alan aydınlatılabileceği gibi sert spot ışıklarıyla odağı merkeze çekebilmekte yapay ışık ile kolaylıkla sağlanabilmektedir (Day, 2007). Çocuklar için alanlar güvenlik nedeniyle karanlık olmamalı, odalar içinde ve odalar arasında ışık çeşitliliğine dikkat etmek gerekmektedir. Bir odanın daha az kurumsal görünmesini

sağlamak ve kendine özgü doğasına katkıda bulunmak için çeşitli lambalar ve renklendirmeler ile yumuşatma teknikleri kullanılabilir (Zane, 2015). Aydınlatma ortam atmosferini etkilemektedir. Okul ortamında ev havası oluşturabilmek için floresanlar yerine tavandan sarkıtılan lambaların tercih edilmesi gerektiği ifade edilmektedir (Poyraz ve Dere, 2001; Tok, 2010).

Farklı aktiviteler, farklı odalar ve odaların bölümleri farklı atmosferlere ihtiyaç duymaktadır. Tek tip aydınlatma her durum için yeterli koşulu sağlayamamaktadır. Örneğin; el becerisini destekleyici bir çalışma yapılırken büyük pencerelere ihtiyaç duyulacağı gibi bir tiyatro gösterisinde daha karanlık bir ortamın yapay aydınlatmalar ile aydınlatılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Işık; parlaklık, sıcaklık ve dokuya göre değişen mekânlarda atmosferi zenginleştirmede yardımcı bir etken olmaktadır (Day, 2007). Tek tip aydınlatma kullanılarak, odalardaki ışığın mümkün olduğunca düz ve eşit hale getirilerek gün ışığı taklit edilmeye çalışıldığı, ancak bunun gün ışığı gibi eşit bir dağılım sağlamadığı belirtilmektedir. Güneşin sürekli değişen konumuna bağlı olarak bir yerden diğerine değişen ışık varyasyonları söz konusu olmaktadır. Bu bağlamda, sosyal alanlar genellikle ışıkla tanımlandığından, tek tip aydınlatma bir alanın sosyal doğasına zarar verebilmektedir. Dolayısıyla, aydınlatmanın alt kotlarda tutulmasıyla ve çevreleyen bir etki verebilmesiyle mekânın sosyal karakterini güçlendiren ışık havuzlarının yaratılabileceği belirtilmektedir (Zane, 2015). Farklı aydınlatma tasarımları için okulun çatısı kullanılarak ışık havuzları tasarlanabilmektedir. Böylece ışığın yukarıdan inmesiyle aydınlatmanın daha fazla olması ve homojen bir şekilde dağılması için ortam yaratılabilmektedir (Poyraz ve Dere, 2001; Tok, 2010). Işık havuzlarının mekânda desteklenmesi sağlanabilmektedir. Örneğin, ışıklı masalar ve aynalar, çocukları çeken ve odaya karakter katan ışık havuzları oluşturulmasını sağlamaktadır. Düz, baş üstü aydınlatma kullanılmadığında, mekânda bulunan pencereler, lambalar ve yaratıcı ışıklar ile sağlanan ışık havuzları daha iyi değerlendirilebilmektedir. Işık havuzları aracılığıyla küçük alanlar daha davetkar hale getirilebilmektedir. Sınıfın tekdüze ışıklara bağımlı olmadığı bir ışık örtüsü odanın ilgi ve dokusuna katkıda bulunmaktadır. Lambaların, ışıklı masaların ve asılı ışıkların birlikte kullanıldığı alanlarda çeşitli bir ışık dokusu yaratılması amaçlanmaktadır (Zane, 2015). Grup odalarında etkinlikler için uygun aydınlatma düzeyinin sağlanması gerekmektedir. Işık seviyesinin minimum 100 lüks olması, ışığın

renginin ise gün ışığı olarak tercih edilmesi gerektiği belirtilmektedir. Yapay aydınlatmanın direkt değil duvardan yansıtılarak sunulması daha uygun bulunmaktadır (Poyraz ve Dere, 2001; Tok, 2010). Aktif alanlarda güçlü ışık seviyelerine, sessiz alanlarda düşük ışık seviyelerine yer verilmesi önerilmektedir (Kotnik, 2011).

2.5.6. Renk / Doku

Grup odası tasarımında çocukların duyu gelişimlerini destekleyen en önemli çevresel girdilerden biri renk ve dokudur. Bu iki parametre, yalnızca mekânın estetik niteliğini değil, aynı zamanda çocukların duygusal tepkilerini, davranışlarını ve mekânla kurdukları ilişkileri doğrudan etkiler. Renkler, çocukların psikolojik durumlarını, dikkat düzeylerini ve öğrenmeye olan motivasyonlarını şekillendirirken (Day, 2007; Poyraz ve Dere, 2001), dokular ise mekânla fiziksel temas yoluyla gerçekleşen bilişsel ve duygusal farkındalığı artırır. Bu iki unsur birlikte kullanıldığında, çocukların mekânla kurdukları deneyim çok daha çok boyutlu ve derinlikli bir hale gelir (Pallasmaa, 2005; Montessori, 1967).

Örneğin, sıcak renklerle tasarlanmış yumuşak dokulu yüzeyler, çocukta güvenlik ve rahatlık duygusu yaratırken, soğuk tonlar ve sert yüzeyler daha dikkatli, resmi ya da sınırlı bir kullanım biçimini teşvik edebilir (Zane, 2015; Moore, 2002). Bu nedenle sadece renklerin tonu değil, o rengin hangi yüzeyde ve ne tür bir doku ile birlikte sunulduğu da çocuğun o mekâna vereceği tepkide belirleyici olmaktadır. Rengin ve dokunun uyumu çocukların mekânı sahiplenmesini, mekânda daha uzun süre vakit geçirmesini, sosyal etkileşimlerini ve öğrenme süreçlerini olumlu yönde etkileyebilir. Aynı zamanda bu ikili, çocukların hayal gücünü ve oyun potansiyelini doğrudan destekleyen bir altyapı oluşturmaktadır (Olds, 2001).

Renk ve dokunun birlikte ele alınması, yalnızca tasarımsal estetik açısından değil, pedagojik işlevsellik ve duysal bütünlük açısından da gereklidir. Grup odalarının, çocukların dokunsal ve görsel duyularına hitap eden, onlara sıcak, güvenli ve keşfetmeye açık bir atmosfer sunan mekânlar haline gelmesi için renk ve dokunun bir arada bütünsel şekilde değerlendirilmesi gerekmektedir (Pallasmaa, 2005; Olds, 2001; Day, 2007; Zane, 2015).

Renklerin fizyolojik ve psikolojik etkileri bulunmaktadır. Görünen her şey renklidir. Renkler otonom sinir sistemini, kas gerginliğini, kortikal aktiviteyi, enzimatik ve hormonal salgıları etkilemektedir. Renkler değıştikçe kan basıncı, nefes alma hızı, reaksiyon süresi ve göz kırpmalar ölçülebilir bir şekilde farklılık göstermektedir. Ayrıca zihinsel yetenekleri de etkilemektedir. Örneğin kırmızı rengin ağırlık, boyut ve zaman gibi kavramları algılama yeteneğini azalttığı savunulmaktadır (Aydınlı, 1989). Ayrıca renklerin zeka gelişimini ve karakteri etkilediği düşünülmektedir. Duygu durumu açısından renkler farklılık göstermektedir. Ana renkler en doygun, güçlü ve yoğun olanlardır. Ara renklerde ise siyah bulunmaz, bu nedenle saf, temiz bir his verirler. Sıcak renkler yumuşak ve sakin, gözü yormaz. Soğuk renkler ise sade, gri-tonlu, solgun renklerdir. Psikologlara göre sıcak renkler daha aktiftir; görsel, duygusal ve sosyal ilgiyi dışarıya çeker. Soğuk, yumuşak renkler daha pasiftir, konsantrasyonu sağlamaya teşvik eder. Aktif renk tonu - sarılar, turuncular ve kırmızılar - enerji verir, heyecanlandırır; pasif olanlar - maviler ve yeşiller – sakinlik ve sessizlik hissi yaratmaya yardımcı olmaktadır. Bununla bağlantılı olarak renk, fiziksel olarak ne kadar sıcak hissettiğimizi bile etkileyebilir (Day,2007).

Renk gereksinimi çocuklarda dünyayı keşfetmeye başladıkları ilk andan itibaren ortaya çıkmaktadır. Renk, ışık ve maddenin birleştiği yerde bulunur. En önemlisi renklerin bize nasıl hissettirdiğidir. Özellikle çocukların hangi ortamda hangi renklerin oluşturacağı atmosfere ihtiyaç duyacakları çok önemlidir. Bu nedenle, çocuğun zaman geçireceği mekânlarda renklerin doğru bir şekilde kullanılması, çocukların oyun ve öğrenme süreçlerinin olumlu bir şekilde etkilenmesini sağlamaktadır. Renklerin çocuklarda olan etkisinin göz önüne alınarak çocuk mekânlarının renkli, canlı ve güçlü bir atmosfer ortaya çıkaracak şekilde tasarlanması önemli bulunmaktadır (Day, 2007).

Mekânda kullanılan renkler hem olumlu hem olumsuz yönleriyle güçlü bir tasarım ilkesi görevi görmektedir. Rengin doğru kullanımı olumlu ruh halinin ortaya çıkmasına etki ederken aynı zamanda bir alanı tanımlamaktadır. Renkler aşırı güçlü, kafa karıştırıcı ve aşırı uyarıcı durumlar ortaya çıkarıp olumsuz etkiler de yaratabilmektedir (Das, 2023). Bir odanın rengine bağlı olarak sıcak ve rahat veya soğuk ve resmi ortamlar yaratılabilmektedir. Sıcak ve davetkar bir ruh hali yaratmak yüzey renkleri seçimi ile

desteklenebilmektedir (Zane, 2015). 3-6 yaşlarındaki çocuk gruplarının, gelişimlerine bağlı özellikleri dikkate alındığında, faaliyet yapılan grup odalarında; turuncu, mor, sarı renklerin kullanılması ile çocuk gelişiminin olumlu olarak desteklendiği görülmüştür. Ancak temel renklerin yoğun bir şekilde kullanılması olumsuz davranışlar ortaya çıkarabileceği için canlı renklerin yumuşak bir tonla kullanılmasının daha uygun olduğu ifade edilmektedir (Poyraz ve Dere, 2001; Tok, 2010).

Renklerin etkileri dikkate alınarak kullanımına yönelik çeşitli öneriler ifade edilmektedir. Örneğin kapsamlı araştırmaları özetleyen Mahnke (1996), kırmızıları ve turuncuları sıcak, hatta agresif olarak tanımlamaktadır. Buna göre;

- Kırmızı; heyecan verici, teşvik edici, meydan okuyan, aykırı, düşmanca, aktif, ateşli, tutkulu, şiddetli, yoğun,
- Turuncu; misafirperver, neşeli, enerjik, güçlü, coşkuludur.
- Sarı; neşeli, sevinçli, ilham vericidir. Açık sarılar aydınlık bir ruh hali getirir.
- Kahverengi; rahat-pasif, 'topraklayıcı' hissettirir. Ton ve sıcaklık açısından, koyu kahve açık kahve gibi değişimler ortamın daha samimi veya daha kasvetli olmasını sağlar.
- Yeşil; sakin, huzurlu, dingin, sessiz ve canlandırıcıdır.
- Mavi; sakin, huzurlu, yatıştırıcı, hassas, güvenli, rahat; ama aynı zamanda dalgın ve bastırıcıdır.
- Mor; görkemli, ağırbaşlı, aynı zamanda kederli ve mistiktir.
- Siyah; umutsuz, üzgün, uğursuz, mutsuz ama aynı zamanda güçlü, meydan okuyandır.
- Beyaz; genç, saf, temizdir.

Bu tanımlar ışığında Mahnke (1996) tarafından giriş mekânları için turuncu, oyun alanlarını canlandırmak için sarı kullanımı önerilmiştir. Ayrıca, duvar ve zemin renginin aydınlatma düzeyini etkilediği belirtilmektedir (Poyraz ve Dere, 2001; Tok, 2010). Doğal ahşaplar ve parlak renklerle dolu iç mekânların sıcak ve rahat hissettirdiği belirtilmektedir. Genel olarak sarılar, kırmızılar, turuncular ve kahverengiler; maviler, yeşiller ve grilere göre daha sıcak bir his yaratmaktadır. Bir odanın genel hissi, mekânda etkileşimde bulunan herkes için sıcak ve davetkar bir ruh hali yaratmalıdır. Yoğun bir

şekilde doğal güneş ışığı alan odada bunu elde etmek daha kolay olmaktadır, ancak bu durum aydınlatma ve yüzey renkleri seçimiyle de desteklenebilmektedir. Farklı bir aydınlatma, odada kullanılan doğal ahşaplar ve canlı renklerle sıcak bir etkileşim sağlamaktadır (Zane, 2015).

Ton ve yoğunluk, odaların görünür oranlarını da etkilemektedir. Bu açıdan duvarların alt kısımlarında daha koyu, üst kısımlarında daha açık renk kullanılmışsa bu durumun yüksekliği vurguladığı belirtilmektedir. Tam tersine duvarların üst kısımlarında daha koyu - özellikle koyu tavanlarla birlikte -, alt kısımlarında daha açık renk kullanılmışsa odalar daha alçak ve dar hissedilebilmektedir. Beyaz (veya parlak) alanlar koyu alanlardan daha büyük görünmektedir. Bu renklerdeki ortamların, huzurlu ve ferah bir etki verdiği; basitlik, karmaşık desenli yüzeylere oranla daha büyük hissedildiği belirtilmektedir. Az eşyayla döşenmiş, hafif dokularla (el yapımı sıva gibi) yumuşak şekillendirilmiş odaların sakinleştirici etki gösterdiği de ifade edilmektedir (Day, 2007).

Bazı renkler boya ile yüzeye bağlanmaktadır; bazıları ahşap veya tuğla gibi özünde o rengi içermektedir; bazıları ise sadece ışıktan oluşmaktadır. Renk, yüzey dokusu ve ışık birbirini etkilemektedir. Farklı ışık yönlendirmeleri, dokulu yüzeylerde rengi zenginleştirmekte ve gölgeleme yapmaktadır. Renkli ışık, pigmentlerde gördüğümüz rengi değiştirerek spektrumun bazı kısımlarını desteklemekte, azaltmakta veya ortadan kaldırmaktadır. Bu nedenle, mağazalarda bazı müşteriler bir ürün satın almadan önce ürünü mağaza kapısından veya bir pencereden alabilecekleri gün ışığına götürerek gerçek rengini kontrol etmeyi tercih etmektedirler. Renkli camlar, yarı saydam kumaşlar, ampuller ve abajurlar ışığı renklendirmektedir (Day,2007).

Renklerin tercihinde yaşa, gereksinimlere bağlı çeşitlilik bulunduğu da ifade edilmektedir. Renkler ile içsel hareketler, fizyolojik etkiler ve ruh halinin tetiklenmesi arasında güçlü bir uyum olduğu belirtilmektedir. Farklı zamanlar ve koşullar farklı ruh hallerini gerektirdiğinden, bu durum renk kullanımında çeşitliliğe yol açmaktadır. Ancak renk tercihleri zamanla da bağlantılıdır. Örneğin çocukların kırmızı masaları erkenden (sabah ve hafta bazında), sarı, mavi ve yeşili daha sonra tercih ettikleri ortaya

koyulmuştur. Bu durum ruh hali açısından, başlangıçta aktiviteyi artırmayı, daha sonra ruh halini hafifletmeyi ve stresi azaltmayı tercih ettiklerini göstermektedir (Day,2007).

Küçük çocuklar parlak renkleri sevmekte ve içgüdüsel olarak onlarla resim yapmaktadırlar. 1960'larda bazı eğitimciler tarafından çocukların yalnızca ana renkleri tanıdığını düşünülse de, günümüzde bunların aşırı uyarıcı olduğu savunulmaktadır. Oyun dolabı içleri veya kapı çerçeveleri gibi küçük alanlarda güçlü renkler heyecan verici olabildikleri, ancak daha büyük alanlarda, örneğin saatlerce içinde bulunulan odalarda daha yumuşak bir uyarıma ve daha fazla ruh hali dengesine ihtiyaç duyulduğu ifade edilmektedir. Çocukların yaklaşık altı yaşına kadar genellikle açık, sıcak renkleri (kırmızılar, sarılar, turuncular) tercih ettikleri, nedeni ise bu yaşta, duygu ya da düşünce odaklı değil, aktivite odaklı olduklarıyla ilişkili olarak açıklanmaktadır. Erkeklerin kırmızı tercihini kızlara göre daha uzun süre sürdürme eğiliminde oldukları da yine davranışa uygun bir tercih olarak belirtilmektedir. Daha büyük çocuklar maviyi tercih etmektedirler. Kaygılı olmadıkları sürece çocukların ana hatlar dışında çok az siyah kullandıkları ifade edilmektedir. Amerikalı bir yazar ve renk teorisi danışmanı olan Birren tarafından, kırmızının sınırsız yaşam sevgisini gösterdiği fakat aşırı düzeyde kullanıldığında düşmanlık veya sevgi arayışı gibi farklı anlamlara gelebildiği de belirtilmektedir. Turuncu 'hayata ve topluma iyi uyum' gösterirken, sarı çekingenliği göstermektedir. Soğuk renkleri tercih eden çocukların daha tedbirli, daha az aceleci oldukları, mavinin çoğunlukla uyum ve itaati gösterdiğini; yeşilin, dengeli ama duyguların bastırılmasını gösterdiği bilinmektedir. Bu aktif-pasif ilerlemenin yaşla ilgili etkileri de bulunmaktadır. Mavi gece ışıkları, filtreler veya perdeler, bebeklerin uyumasına yardımcı olmaktadır. Daha büyük çocuklar için mavi ortamlar onların bedensel aktivitelerini sakinleştirmekte ve daha kolay konsantre olmalarını sağlamaktadır (Day, 2007).

Steiner'e göre küçük çocuklar renkleri yetişkinlerden farklı şekilde algılamaktadır. Çocuklar yaklaşık yedi yaşına kadar iç dünyalarını en az çevreleri kadar canlı deneyimledikleri için, renkler genellikle ruh hali üzerinde daha güçlü bir etkiye sahip olmaktadır. Bu yaklaşımda örneğin, pembe renk anaokullarında sıcak ve güvenli bir ortam hissi yaratırken, rengin tersine çevrilmesi sakinlik hissinin ortadan kalkmasına

sebebiyet verebilmektedir. Çocuklar her zaman aynı ortama ihtiyaç duymamaktadırlar. Sürekli farklı şeyler yaparlar: araştırır, macera yaşar, hayal kurar, yaratır ve yok eder; geri çekilir, surat asar, koşar, sohbet eder, iş birliği yapar ve kavga ederler. Durum ve etkinlikleri dengelemek veya iyileştirmek için duygu yerlerine ihtiyaçları vardır: daha koyu ve daha açık, daha sıcak ve daha serin, daha aktif ve daha hayali mekânlar gibi. Farklı yaşlar, farklı zamanlar, farklı mevsimler ve farklı hava koşulları birbirinden çeşitli etkinlikleri ortaya çıkarmaktadır. Genel atmosfer iklim ve özellikle yaşa yanıt vermelidir. Oda atmosferleri sabit olmak zorunda değildir. Askılar, kirişler ve raylar dramatik bir duygu değişikliği sağlamaktadır. Renkli kumaş, kağıt, bitki ve aydınlatma, renk, ışık ve mekânı kasvetli bir ortam ruhundan dinamik bir ortam ruhuna dönüştürebilir. Masaların altındaki tüneller veya kumaşla örtülü raflar arasındaki geçişler farklı duygu odalarını birbirine bağlayabilir. Renkli perdeler, yarı saydam kumaşlar ve ışığı yansıtan yüzeylerdeki kumaşlar, masalar, pencere kenarları ve ışık rafları basit ve etkili duygu değiştiricilerdir. Çoklu katmanlar, renk ve karanlığın ihtiyaca göre değişmesine izin vermekte, daha parlak ve daha sıcak ortamlar oyun zamanları için, daha koyu ve daha mavi ortamlar dinlenme zamanları için kullanılabilir. Bu tür basit tasarımlar, mekân-duygu ihtiyaçlarını desteklemede renklerin çocuklar için ne anlama geldiğinin bir ifadesi olarak nitelendirilmektedir (Day, 2007).

Hem renk hem de doku çocuklar üzerinde büyük bir etki yaratmaktadır. Soğuk renkler sakinleştirici bir etkiye sahip olma eğilimindeyken, sıcak renkler sıcaklık ve heyecan yaratmaktadır. Canlı renkler koridorlarda ve grup odalarında tek bir duvara uygulanabilir, ancak çocuklarda aşırı uyarılmış ve aşırı heyecanlı davranışlara neden olabileceğinden kullanımda aşırıya kaçılmamalıdır. Canlı renkler motor aktivitelerini teşvik etmek için ve bol ışıkla kullanılabilir. Çocuklar üzerinde sakinleştirici bir etki yaratmak için ise yumuşak renklerden yararlanılabilir. Aktif alanlarda parlak renklerin, sakin alanlarda yumuşak renklerin kullanımı önerilmektedir. Ana renklerden, özellikle de kırmızı ve turuncudan kaçınılması gerektiği belirtilmektedir. Çocukların giysileri ve oyuncakları genellikle çok renkli olduğundan, zamanlarının çoğunu geçirdikleri alanlarda az renk kullanmak daha iyi olabilmektedir. Karmaşık desenlerden de kaçınmak önemlidir. Renkler, çocuk alanları ile personel alanları veya uyku alanları ile aktivite alanları gibi alanları birbirinden ayırmak için kullanılabilir (Kotnik, 2011).

Mekân tasarımı dokunsal algı, özellikle erken çocukluk dönemindeki bireyler için kritik bir öneme sahiptir. Doku, yalnızca yüzeyin fiziksel özelliklerini değil, aynı zamanda bu yüzeyin insan üzerindeki algısal ve duygusal etkilerini de kapsar. Özellikle 3-6 yaş aralığındaki çocuklar çevreyi algılamakla görsel kadar dokunsal verilerden de beslenir. Bu nedenle grup odalarında kullanılan yüzeylerin dokusu, çocukların mekânı nasıl deneyimlediği, mekânla nasıl ilişki kurduğu üzerinde belirleyicidir. Pürüzlü, yumuşak, sert ya da kaygan yüzeylerin her biri çocukta farklı bir duyuş ve davranış biçimi oluşturur (Pallasmaa, 2005). Doku aracılığıyla çocuk mekânla bedensel ve zihinsel bir etkileşim kurar; bu etkileşim çocukta aidiyet hissini pekiştirirken, mekânın güvenli, sıcak veya mesafeli gibi niteliklere sahip olup olmadığını da belirler.

Çocuk gelişimi açısından düşünüldüğünde, farklı dokularla karşılaşmak duygusal gelişimi desteklemekte; çocukların ince motor becerilerinin, el-göz koordinasyonunun ve çevreye yönelik farkındalığının gelişimine katkı sağlamaktadır (Ayvaz Tuncel ve Özkan, 2020). Montessori yaklaşımında çocukların dokunsal farkındalıklarını artırmak amacıyla çeşitli yüzey materyalleriyle doğrudan deneyim yaşamaları teşvik edilir; bu durum, çocuğun öğrenmeyi yalnızca zihinsel bir süreç olarak değil, bedensel olarak da içselleştirmesini sağlar (Montessori, 1967). Bu bağlamda, grup odalarında yalnızca görsel olarak estetik yüzeyler değil, aynı zamanda çocukların keşfetmesine ve temas kurmasına olanak sağlayan malzeme türlerine yer verilmesi önemlidir. Örneğin ahşap yüzeylerin sıcak, doğal ve güvenli hissettirmesi; metalin daha soğuk ve mesafeli bir duyum oluşturmaya çocukların davranışsal eğilimlerini etkileyebilmektedir (Day, 2007).

Doku seçiminde aşırı pürüzlü veya tehlikeli olabilecek yüzeylerden kaçınılmalı; bunun yerine çocukların güvenli şekilde etkileşim kurabileceği, kolay temizlenebilir ama yapay hissettirmeyen malzemeler tercih edilmelidir. Mekânda kullanılan dokular aynı zamanda görsel doku etkisi yaratarak algıda zenginlik sağlayabilir. Örneğin tekstil ürünlerinde, yer kaplamalarında ya da mobilyalarda kullanılan yüzey dokuları mekânın sıcaklığını, samimiyetini ve oyun potansiyelini artırabilir (Olds, 2001). Doku, sadece dokunma duygusunu değil, aynı zamanda mekânın genel atmosferini, akustik düzenini ve ışıkla olan ilişkisini de etkileyen çok katmanlı bir tasarım aracıdır. Özellikle yumuşak yüzeyler

mekânın akustik konforunu artırırken, çocukların mekân içinde daha sakin ve rahat hissetmelerini sağlayabilir (Moore, 2002).

Sonuç olarak, anaokulu grup odalarında kullanılan doku öğeleri, çocukların fiziksel güvenliğini sağlamakla birlikte duygusal ve bilişsel gelişimlerine de katkı sağlayacak şekilde seçilmeli; doğrudan dokunmaya teşvik eden, çeşitli duyuşal deneyimler sunan ve pedagojik amaçlara hizmet eden özellikler taşınmalıdır. Duyuşal bütünlük açısından zengin dokunsal çevreler, çocukların hem öğrenme süreçlerini desteklemekte hem de mekânla kurdukları ilişkiyi olumlu yönde güçlendirmektedir.

2.5.7. Mobilyalar

Anaokulu mobilyaları, çeşitli özelliklere sahip olabilmekte ve bu özellikler genellikle anaokulunun mekânsal işlevlerine göre belirlenmektedir. Anaokulları, doğal alanlar, el işi alanları, dil alanları, bilim alanları, kitap okuma alanları, sanat alanları, müzik alanları, yapısal etkinlik alanları ve sosyal etkinlik alanları gibi işlevsel mekânları içermektedir. Bu yüzden her mekânın ihtiyacı olan mobilyalar mevcut alanın kullanım amacına göre şekillenmektedir (Xie vd., 2024). Mobilyalar, dramatik oyunlar, sanat, müzik ve bilim gibi sınıf alanlar için tanımlayıcı olabilmektedir. Bu mobilyalar özgün olduğunda, doğru boyutlandırıldığında ve uygun şekilde yerleştirildiğinde, çocukların oyun kalitesi ve derinliği artmaktadır. Çevredeki farklı dokular, görsel ilgi ve derinlik sunmaktadır. Böylece çocuklar benzersiz dokunsal deneyimler yaşayabilmektedir (Das, 2023).

Grup odalarının ve çocuklara yönelik diğer alanların, farklı yaş gruplarına ve öğrenme programlarına göre ayarlanabilmeleri için esnek bir tasarıma sahip olması gerektiği ifade edilmektedir. Bu açıdan çok fonksiyonlu ve taşınabilir, esnek mobilyalar seçilmesi önem taşımaktadır. Grup odalarını destekleyici hareketli mobilyaların tercih edilmesi uygun bulunmaktadır (Kotnik, 2011). Mobilyalar, birbiri ile uyumlu renklerde olmalı ve aynı zamanda kolay temizlenebilmelidir. Okulöncesi eğitim ortamında bulunan eşyaların, çocukların gelişimsel düzeylerine ve yaşlarına uygun seçilmiş olması gerekir. Bu eşyalar, çocukların sağlığına tehdit oluşturmamalı, standartlara uygun seçilmeli, tüm köşeler keskin kenarlar, sivri köşeler olmaksızın pürüzsüz ve yuvarlak olmalıdır. Çocukların

bulunacağı ortamlarda ağır ve uzun mobilyaların güvenlik nedeniyle duvara veya zemine sabitlenmesi gerekmektedir (Kotnik, 2011; Poyraz ve Dere, 2001; Tok, 2010). Grup odasının tasarımı, oda içindeki kapılar, pencereler gibi sabit unsurlarla birlikte, sandalyeler, masalar, dolaplar vb. mobilyaların çocukların boyutlarına göre ayarlanmış olması gerekmektedir. Çocuk boyutundaki mobilyalar sınıf esnekliğine yardımcı olmakta ve eğitimcilerin farklı sınıf ihtiyaçlarını karşılamak için öğrenme alanlarını şekillendirmesine olanak tanımaktadır (Kotnik, 2011).

Grup odası mobilyaları temelde,

- Masa ve sandalyeler, katlanır yataklar ve diğer uyku ekipmanları,
- Oyuncaklar, kitaplar ve çocukların kişisel eşyaları için bölmeli özel alanlar,
- Alan şekillendirme elemanları (raflar, alanları ayırmak için bölmeler) ilan panoları, yazı tahtaları, aynalar vb.,
- Öğretmenler için bir masa ve sandalye,
- Öğretim materyalleri için depolama alanı olarak sınıflandırılabilir (Kotnik, 2011).

Mobilya düzenlemeleri, yaş gruplarına veya belirli faaliyetlere ve öğrenme yöntemlerine uyum sağlayacak şekilde esnek olmalı ve çocukların kendi başlarına kalabilecekleri köşeler bulunmalıdır. Yaş grubuna bağlı olarak, bir grup odasında oyun alanı, depolama alanı, bez değiştirme alanı, tuvalet ve el yıkama alanı, uyku, beslenme ve yemek hazırlama alanları bulunmalıdır. Grup odalarında alanları ayırmak için kullanılan mobilya unsurları, personelin tüm odayı denetlemesine izin verecek şekilde tasarlanabilmelidir (Kotnik, 2011). Okulöncesi eğitim mekânlarını planlarken güvenlik en önemli basamak olup, faaliyetlerin güvenli bir şekilde izlenmesi gerekmektedir (Zane, 2015).

Oturma elemanlarıyla, grup odalarında farklı kullanım olanaklarının sunulabileceği belirtilmektedir. Genellikle evde çocukların sevdikleri bir kanepe veya sandalyeleri bulunduğu, fakat okullardaki oturma düzeninin genellikle dinlendirici veya bireysel olmadığı ifade edilmektedir. Bu bağlamda grup odalarında çocuklara tek başına, çiftler halinde, küçük gruplar halinde ve büyük gruplar halinde oturma gereksinimlerini karşılayacak alanların tasarlanması önerilmektedir. Bunun için bireysel sandalyelerden

rahat koltuklara kadar değişen oturma elemanlarının kullanılabileceği belirtilmektedir (Zane, 2015).

Oturma olanaklarının arttırılabilmesi de önemlidir. Bir binanın her santimetresinin bir oturma alanı olma potansiyeline sahip olduğu, arzu edilen konfor ve samimiyet seviyelerinin, sunulan farklı oturma düzenleri ile belirlenebileceği ifade edilmektedir. Bu açıdan en kamusal olandan (dış mekân ve giriş) en özel olana (özel zaman geçirmek için tekil noktalar) kadar bir oturma alanı sürekliliği arzu edilmektedir. Okul genelinde, koridorlarda ve her grup odasında eksiksiz bir oturma alanı çeşitliliğinin sunulması gerektiği belirtilmektedir. Oturma alanlarında, tek başına, çiftler halinde, küçük gruplar halinde veya büyük bir grup içinde oturma gereksinimleri karşılanabilmelidir. Bu yönde grup odalarında küçük bireysel sandalyeler, rahat koltuklar, kanepeler, küçük sandalye grupları, grup masaları veya kilimlere kadar tüm olanakların sağlanmış olması önemli görölmektedir (Zane, 2015).

Mobilyaların, çocukların gereksinimlerine ve tercihlerine uyum sağlayan formlar sunabilmesi gerektiği belirtilmektedir (Xie vd., 2024). Çocukların ruh halleri ve kişilikleri, oturmayı tercih ettikleri sandalyelere yansıyabilmektedir. İster büyük rahat sandalyeler, ister tabureler ya da sallanan sandalyeler olsun, her bir sandalye türü herhangi bir zamanda farklı bir ruh halini ya da ihtiyacı karşılamaktadır. Bu bağlamda, büyük, küçük, eski, yeni, yumuşak, sert, sallanan, kollu, kolsuz, hasır, ahşap ve kumaş gibi çeşitli malzemelerden yapılmış sandalyeler tasarımda farklılık yaratılmasına yardımcı olabilmektedir. Çeşitli oturma seçenekleri sunmak, erken çocukluk döneminde yaşanacak zengin bir deneyime katkıda bulunmaktadır. Buna karşın çoğu zaman, anaokullarındaki sandalye seçeneklerinin tek tip, ahşap veya sert plastik olduğuna dikkat çekilerek, ruh haline uygun oturma tercihlerinde bulunabilmenin öneminin göz ardı edildiği ifade edilmektedir. Farklı oturma olanakları sunulduğunda bir çocuğun, öğretmenin, aile üyesinin veya ziyaretçinin deneyimi zenginleşmekte ve birçok farklı türde sosyal etkileşime olanak tanımaktadır. Halı kaplı merdivenler, pencere önü geniş denizlikler, ahşap kütükler bir odaya karakter ve ilgi katabilecek şekilde tasarlanmış oturma örnekleridir. Çocukların birden fazla yerde ve birden fazla seviyede oturup etkinlikleri izleme ihtiyacının farkında olunmalıdır. Güvenliği göz önünde

bulundururken, çocukların birlikte oturabilmeleri için farklı genişliklerde farklı tip yerler tasarlanmalıdır. Örneğin; merdiven oturakları, yerde veya sandalyede oturmanın aksine benzersiz ve çekici bir bakış açısı ve deneyim sağlamaktadır. Pencere yakınındaki merdivenler, oturmak veya ayakta durmak için cazip bir bakış açısı sağlamaktadır (Zane, 2015).

Anaokullarında alanın görsel görünümü, kullanılan mobilyalar, mobilya boyutları, mobilya renkleri dikkate alınmalıdır (Fitrynadia vd., 2021). Araştırmalarda, mobilya tasarımının bir öğrenme ortamında nasıl bir etki yarattığı ve çocukların öğrenme ilgisi ile motivasyonunu artırmada ne ölçüde başarılı olduğu tartışılmaktadır (Tarmawan vd., 2021; Xie vd., 2024; Poyraz ve Dere, 2001; Tok, 2010). Dokunma duyusu bilişsel gelişimde çok önemli bir rol oynamaktadır. Özellikle bebekler ve küçük çocuklar olmak üzere çocukları uyarmak için alçak yüzeyler çeşitli dokularla kaplanmalıdır. Yumuşak dokuların, rahat ve sessiz davranışları teşvik etmek için sessiz alanlarda ve uyku alanlarında, sert dokuların ise geniş aktivite alanlarında kullanılması daha uygundur (Kotnik, 2011).

2.5.8. Özel mekânlar

Grup odaları, sınıftaki tüm çocukların rahatça toplanabileceği yerlerdir. Grup odaları arkadaşlık, işbirliği ve eğlenceyi teşvik eden alanlar olarak hizmet etmektedir. Grup üyeliği ve bağlantısı kritik öneme sahip olsa da, insanlar yalnız kalabilecekleri alanlara ve fırsatlara gereksinim duymaktadır. Kişiye özel, kişiselleştirilmiş bir alan sağlamak, her çocuğun grubun önemli bir üyesi olduğu aynı zamanda kendi alanını ve kişisel bölgesini kişiselleştirme fırsatına sahip olduğu mesajını vermektedir. Bu nedenle, grubun her üyesi için kişisel bir yer ayrılması önemlidir (Zane, 2015).

Çocuğa kendine ait montunu, ceketini, ayakkabılarını ve kişisel eşyalarını koyabileceği, kendi alanını oluşturup kişiselleştirebileceği bireysel alanların sağlanmalıdır. Bu alan aynı zamanda çocuğun bireyselliğini kendi seçtiği öğelerle sergilemesine de olanak tanımalıdır. Aile fotoğrafları, en sevdiği sanat projeleri, sevdiği oyuncaklar ve dekoratif unsurlar çocuğun kendisine ait diyebileceği o küçük alan üzerinde sahiplenme duygusunu

geliştirmektedir (Zane, 2015). Çocukların kendilerine ait bir alan hissetmelerini sağlayacak bu bölmelere grup odalarının içinde yer verilirse, grup odaları çocukların duygusal ve psikolojik ihtiyaçlarına hitap ederken, aynı zamanda öğrenmeye teşvik edici olumlu duygusal tepkiler yaratan ortamlara dönüşebilmektedir (Kotnik, 2011).

Vestiyer/giyisilik çocukların dış mekân kıyafetlerini ve kişisel eşyalarını sakladıkları yerdir. Her grup odası kendi depolama alanına sahip olabilir veya tüm çocuk grupları için tek bir merkezi depolama alanı adası olarak tasarlanabilir. Bebekler ve küçük çocuklar için depolama alanında bir bez değiştirme alanı ve lavabo bulunmalıdır. Her çocuğun en az 200 mm (8 inç) uzunluğunda bir saklama alanı olmalıdır. Bu alanlar çocukların kendi bölümlerini açık bir şekilde işaretleyebilecekleri veya kendilerine ait kilitli dolapları olacak şekilde tasarlanmalıdır (Kotnik, 2011).

Çocuklar küçük, mağara benzeri oyun alanlarını karşı konulmaz bulmaktadır. Tıpkı doğuştan gelen bir içgüdü ile bebeklerin kundaklanmaktan ve yakın tutulmaktan hoşlanmaları gibi, küçük çocuklar da kendi boyutlarında bir alanda olmaya ihtiyaç duymaktadır. Bu nedenle, çocukların bu ihtiyacını karşılayan alanlar tasarlamak onlar için keyif verici bir alan yaratılmasına olanak sağlamaktadır. Merdiven altları, tezgah altları, çatı katları ve masalar gibi doğal alanlar bu amaçla kullanılabilir (Zane, 2015).

Bunlara ek olarak önceden tahmin edilmemiş kullanımlar için özel olarak tasarlanmış alanlara da ihtiyaç duyulmaktadır. Çıkıntılar ve sahanlıklardan derin pencere pervazlarına kadar girintili nişler ve yarı tanımlanmış yerler bu amaca hizmet edebilmektedir. Perdeli dolaplar, mobilyaların arkası ve merdiven altı gibi alanlar, çocukların hayal gücünü destekleyen ve kolayca dönüştürülebilir mekânlar olarak değerlendirilebilmektedir. Bu tür alanlar, merak uyandıran, çocuk boyutlarına uygun özellikleriyle etkili oyun alanları oluşturabilmektedir. Böylece bu alanlar, çocukların özgürce keşif yapmalarını, oyun yoluyla kendilerini ifade etmelerini ve sosyal becerilerini geliştirmelerini sağlayan ideal mekânlar haline gelmektedir (Day, 2007).

Okulöncesi eğitim ortamlarında, faaliyetlerin güvenli bir şekilde izlenmesi gerekliliği ile bir çocuğun küçük alanlara olan özlemini birleştirilmesi de mümkün olmaktadır. Grup

odalarında uygun yerler bularak çocuğun küçük bir alanda oynama ihtiyacını yaratıcı bir şekilde karşılanabilmektedir. Bu alanlar, tüllü kumaşlar, dar kumaş şeritleri veya boncuk gibi malzemelerden tasarlanmış ayırıcılarla yaratılabilmektedir. Bu tür alanlar, yetişkin gözetimini engellemeden mağara gibi hayal edilmekte, çeşitli oyunlara izin verebilmektedir. Mağara benzeri bu alanın bir tarafının açık bırakılması da gözetim kolaylığı sağlamaktadır (Zane, 2015).

2.5.9. Dış mekânla / diğer mekânlarla ilişki

Okulöncesi eğitim mekânlarında grup odaları çocukların hem oyun hem etkinlik gibi temel faaliyetlerini gerçekleştirdikleri alanlardır. Bu alanların dış mekânla ilişki kurabilecek şekilde tasarlanması onların farklı deneyimler yaşamalarına olanak tanımaktadır (Olds, 2001). Anasınıflarında iç ve dış mekânlar arasında akıcı bir bağlantı sağlanması çocuklarda mekân algısının gelişmesi için oldukça önemli görülmektedir (Moore, 1986).

Anaokulunda çocukları grup odalarından kendilerinin kullanımına sunulan açık alanlara kolaylıkla ulaşabilmelidir. Ayrıca grup odaları, çocukların okulun diğer bölümlerine (yemekhane, wc, bahçe gibi) geçişleri kolay olacak şekilde tasarlanmalıdır (Poyraz ve Dere, 2001; Tok, 2010). Okulöncesi öğrenme ortamlarında ilgi, güvenlik ve kontrol için görsel ilişkilerin desteklenmesi de önem taşımaktadır. Bu açıdan koridorlardan grup odalarının içine kadar görüşün sağlanabilmesi, oyun odaları ile koridorlar arasında görsel sürekliliğin oluşturulabilmesi uygun bulunmaktadır (Dudek, 2012).

Grup odalarının fiziksel çevredeki doğal unsurlarla ilişkili olabilmesi önemli görülmektedir. Çocukların doğa ile etkileşime girdikçe çevresini koruma rolünü daha kolay üstlenecekleri belirtilmektedir. Çocukların duyuşal unsurlarla etkileşime girmesinin, gözlem becerilerini ve ince motor yeteneklerini geliştirdiği ifade edilmektedir (Das, 2023). Grup odası ile doğrudan ilişkili tasarlanan teraslar ile dış mekân ile olan bağlantı kuvvetlendirilebilmektedir. Teraslar çocuklar için açık havada vakit geçirme imkanı sağlarken aynı zamanda dış mekân kullanım sürekliliğini de desteklemektedir. Montessori yaklaşımında da bahsedildiği gibi çocuklara serbest seçim alanı sunarak

bağımsızlıklarını destekleyici alanlar sağlamak için teraslar kullanılabilir (Montessori, 1967).

Dış mekânla görsel bağ kurmayı sağlayan pencereler, doğal aydınlatmaya yardımcı olurken aynı zamanda doğa olaylarını, mevsimsel farklılıkları gözlemlemeye ve zaman algılarının gelişmesine de olanak sağlamaktadır. Çocuklar bu sayede dış dünya ile temas kurabilmekte ve dikkat gelişimi açısından da olumlu etkilenmektedir (Mahnke, 1996). İç ve dış mekânlar arasında oluşturulan geçiş bölgeleri çocukların merak duygusunu tetikleyerek öğrenmeye teşvik edici mekânlar haline gelmektedir (Curtis ve O'Hagan, 2007). Grup odalarının dış mekânlara yönelimli tasarlanması, çocuklarda öğrenme sürecini destekleyici etki göstererek çevresini keşfetme arzusu yaratmaktadır (Moore, 1986). Grup odalarının, dış mekânla doğrudan ilişkili olacak şekilde tasarlanması, özellikle tasarımsal bağlantılar aracılığıyla iç mekândan açık alana geçişin sağlanmasıyla, çocukların dış mekânı aktif bir öğrenme ve oyun alanı olarak kullanmalarını desteklemektedir (Kotnik, 2011).

2.6. Anaokullarında Grup Odası Tasarımlarından Örnekler

Anaokulu tasarımında yalnızca mobilya açısından farklılaşan değil, aynı zamanda bina mimarisinin de etkisiyle çeşitli ortamlar sunabilen mekânların oluşturulması büyük önem arz etmektedir. Phillips ve Scrinzi (2013), erken çocukluk eğitiminde uygun ortamların, çocukların öğrenme ve gelişim süreçlerini desteklemedeki kritik rolünü ele almaktadır. Bu bağlamda, iyi tasarlanmış fiziksel alanların çocukların öğrenme deneyimlerini zenginleştirdiği ve bağımsız oyun fırsatlarını artırdığı belirtilmektedir. Anaokulu tasarımları incelendiğinde grup odalarının tasarımında önem taşıyan mimari niteliklerle ilişkili çözümlere yer verilen örneklerle karşılaşılmaktadır. Tez kapsamında farklı ülkelerde son yıllarda tasarlanmış okulöncesi eğitim mekânları incelenmiş, grup odası tasarımına etki eden boyut, form, esneklik, doğal ışık, aydınlatma, renk / doku, mobilya, özel mekânlar, dış mekânla ilişki gibi parametreleri etkili şekilde yansıtan örnekler seçilerek bu bölümde açıklanmıştır. Bu sayede, mimari özelliklerin çocukların mekânsal deneyimi üzerindeki etkisi somut biçimde ortaya konulabilmiştir.

Fuji Anaokulu tasarımı **boyut** parametresini önemseyerek çocukların serbest hareket edebileceği bir öğrenme ortamı yaratmak amacıyla çocuk başına yaklaşık 4,2 m²'lik bir iç mekân alanı sunacak şekilde tasarlanmıştır. Açık planlı bir mimari anlayış benimsenerek tasarlanan bu anasınıfında, çocukların mekânda özgürce dolaşabilmesi, koşabilmesi ve oyun yoluyla öğrenmesi desteklenmektedir. Bu yaklaşım ile hem bireysel hem de grup etkinliklerinin gerçekleşmesine olanak tanınırken, aynı zamanda mekânsal kısıtlamaların yaratabileceği stres faktörlerinin de azaltılması amaçlanmıştır. Yapılan çalışmalarda mekânsal açıklığın çocuk gelişimi üzerindeki olumlu etkileri bulunduğu göz önüne alınarak, bu tasarım yaklaşımıyla çocukların hem fiziksel hem de zihinsel gelişiminin desteklenmesinin amaçlandığı ifade edilmektedir (Anonim, 2015a). Esneklik açısından, mekân düzeni ve mobilyalarla sağlanan bir tasarım örneği Fuji Anaokulu'nda yer almaktadır. Açık plan düzeninin tercih edildiği anaokulunda, sınıflar arasındaki ayrımlar, çocukların taşıyıp, hareket ettirebileceği nitelikte kutular olarak tasarlanmış mobilyalar aracılığıyla sağlanmaktadır (Şekil 2.6.1). Bu mimari stratejiyle, esnek ve uyarlanabilir öğrenme alanları sunarak, çocukların sosyal etkileşimlerini ve hareket özgürlüklerinin artırılmasının amaçlandığı belirtilmektedir (Anonim., 2017a).



Şekil 2.6.1. Fuji Anaokulu, Tokyo (Anonim, 2017c, 2017d)

Grup odalarının tasarımında, **form** olarak dik açılı, eğrisel biçimlere yer verilebildiği görülebilmektedir. Guastalla'daki anaokulunun, iç mekânın biçimi, organizasyonu, malzeme seçimi, ışık, renkler, sesler, dokunsal çağrışımlarla ilgili tüm duyuşsal algılar ve çocuğun gelişimine yönelik pedagojik ve eğitsel gereklilikler dikkate alınarak tasarlandığı belirtilmektedir. Bu mimari yaklaşım, çocuklar arasındaki sosyal etkileşimleri ve mekânlar arası geçişleri teşvik ederek, öğrenme ortamlarını daha dinamik

hale getirmeyi amaçlamaktadır. Bu yönde sınıflar aralarında görsel bağlantı sağlamak amacıyla cam yüzeyler kullanılmıştır (Anonim, 2015b). Grup odalarının planda temelde dik açılı yüzeylerle tanımlandığı, bununla birlikte kısmen duvar ve döşeme zemin yüzeylerinde eğrisel yüzeylere yer verildiği görülmektedir (Şekil 2.6.2). Yapının dış mekânla doğrudan bağlantılı olması, cephede oluşturulan cam yüzeyler sayesinde çocukların yapı dışındaki dünya ile de duyuşsal ilişki kurmasını sağlamaktadır. Grup odaları ile diğer mekânlar arasındaki ilişkiler, şeffaf elemanlar ve bağlantılı diğer mekânları izlemeye olanak tanıyan niş gibi oturma düzenlemeleriyle desteklenerek, çocuklarda merak duygusunu uyandıracak biçimde tasarlanmıştır (Anonim, 2015b).



Şekil 2.6.2. Guastalla Anaokulu, İtalya (Anonim, 2015c, 2015d)

Form açısından eğrisel yüzeylerin kullanımının tercih edildiği bir örnek olarak ORA Anaokulu gösterilebilir. Tasarımda, dik açılı odalar inşa etmek çok daha kolay olsa da çocukların eğrileri sert açılardan çok daha rahatlatıcı bulunduğunu gösteren araştırmaların dikkate alındığı ve bu kapsamda parametrik tasarım yaklaşımından yararlanıldığı ifade edilmektedir. Grup odaları, farklı öğretim ve öğrenme stillerine uyum sağlayabilecek şekilde esnek, uyarlanabilir ve dayanıklı mobilyalarla donatılmıştır. Kitap okumaya yönelik olarak tasarlanan yumuşak minderli alanlar, kullanılan farklı mobilya türlerine örnek teşkil etmektedir. Ayrıca, çocukların büyük ya da küçük gruplar hâlinde bir araya gelebileceği esnek topluluk alanlarının da tasarlandığı görülmektedir (Anonim, 2018).



Şekil 2.6.3. ORA Anaokulu, Dubai (Anonim, 2025e, 2025f)

Šmartno Timeshare Anaokulu, etkileşimi, akran öğrenimini ve kendi kendine öğrenmeyi teşvik etmek için **esneklik** ilkesi çerçevesinde tasarlanmıştır. Gardıroplar, koridorlar ve merdivenler gibi az kullanılan alanları grup odalarıyla birlikte tek bir öğrenme manzarasında birleştiren açık bir kat planı üzerinde tasarlandığı ifade edilmektedir. Grup odalarının tamamen camlı iç duvarlarının açılması 700 m²'ye kadar sınırsız oyun alanı yarattığı belirtilmektedir (Anonim, 2015e).

Šmartno Timeshare Anaokulu tasarımında oyun odalarının, mekânların, çocukların ve aktivitelerin kolayca birleştirilebilmesi için sürgülü kapılarla birbirine bağlandığı, çoğu mobilyanın tekerlekli olduğu, bu sayede hızlı ve etkili değişikliklere ve farklı mekânsal yapılandırmalara olanak tanınmasının sağlanabildiği belirtilmektedir (Anonim, 2015f). Ayrıca tasarlanmış tematik köşeler, kara tahtalar, farklı türde ekipmanlara erişim gibi olanaklar çocukları aktif olmaya, keşfetmeye teşvik edici olarak ifade edilmektedir (Anonim, 2015e).



Şekil 2.6.4. Šmartno Timeshare Anaokulu, Slovenya (Anonim, 2015g, 2015h)

Doğal ışık alımı açısından olanakların çeşitlendirildiği bir tasarım Raa Anaokulu'nda görülmektedir. Raa Anaokulu, sınıfların çatıdan doğal ışık almasını sağlayan mimari yapısıyla dikkat çekmektedir. Bu tasarım yaklaşımı, çocukların öğrenme ortamlarında daha doğal ve aydınlık bir atmosfer yaratmayı, bu sayede onların psikolojik ve bilişsel gelişimlerine olumlu katkılar sunmayı hedeflemektedir. Cephedeki ve çatıdaki büyük pencerelerle deniz ve çevredeki manzarayla yakın bir temas oluşturulmasının ve yıl boyunca ideal gün ışığı koşullarının sağlanmasının amaçlandığı belirtilmektedir (Anonim, 2019).



Şekil 2.6.5. Raa, Anaokulu, İsveç (Anonim, 2019a, 2019b)

Grup odalarında **aydınlatmada**, tek tip olmayan tasarımlarla yer verildiği görülmektedir. Çin'de tasarlanmış olan IBOBI Anaokulu farklı aydınlatma elemanlarının bir arada

kullanıldığı örneklerden biri olarak değerlendirilebilmektedir. IBOBI Anaokulu’nda doğal ışık ile maksimum aydınlatma sağlanması hedeflendiği ifade edilmiş olsa da farklı ışık kaynaklarıyla zenginleştirilmiş bir ortam oluşturulmak istendiği belirtilmektedir. Bu sayede, çocukların öğrenme ve oyun aktiviteleri için uygun, aydınlık ve ferah alanlar oluşturulduğunu da söylemek mümkündür (Anonim, 2016a; Anonim, 2016b).



Şekil 2.6.6. IBOBI Anaokulu, Shenzhen, Çin (Anonim, 2016c, 2016d)

Renk kullanımı açısından, grup odalarında yumuşak, açık renk tonlarının tercih edildiği ve canlı renklere sınırlı düzeyde yer verildiği çözümlerle karşılaşmaktadır. Ürdün’de yer alan Kawni Anaokulu, renk kullanımının çocukların gelişimsel süreçlerine etkisi göz önünde bulundurularak tasarlanmış örnek bir erken çocukluk eğitim yapısıdır. Tasarımda mavi, yeşil ve sarı gibi açık renk tonları insan gelişiminin temel yönlerini sembolize edecek biçimde düşünülerek tasarıma dahil edilmiştir. Örneğin; mavi (ay) zihni temsil ederek sakinliği ve odaklanmayı teşvik ettiği, yeşilin (toprak) vücudu temsil ederek dengeyi ve doğayla bağlantıyı teşvik ettiği, sarının (güneş) ise ruhu yansıtarak neşeyi ve canlılığı teşvik ettiği dikkate alınarak tasarlandığı ifade edilmiştir. Oyun odasında sınırlı düzeyde yer verilen canlı renklere ise enerjik niteliği nedeniyle coşku ve yaratıcılığı temsil eden turuncu rengin kullanıldığı belirtilmektedir. Bununla birlikte, Kawni Anaokulu’nda sadece renk değil, yüzey dokuları da çocukların mekânsal deneyimi göz önünde bulundurularak dikkatle seçilmiştir. Ahşap gibi doğal malzemelerin sıcak ve tanıdık hissi, çocukların mekânda kendilerini güvende ve rahat hissetmelerine katkı sağlamaktadır. Ayrıca, duvarlarda tercih edilen pürüzsüz yüzeylerle birlikte belirli

bölgelerde yer alan hafif dokulu panellerin hem akustik hem de duyuşsal konforu artırdığı ifade edilmektedir (Anonim, 2025).



Şekil 2.6.7. Kawni Anaokulu, Ürdün (Anonim, 2025a, 2025b)

Grup odalarında **mobilyalar** açısından çocukların farklı tercihlerine cevap verebilen çeşitlilikte, ev duygusu verebilecek, sandalye, minder, halı gibi gibi farklı elemanlara yer verilebildiği görülmektedir. Örneğin Pekin Montessori Anaokulu'nda sınıfın tasarımının basit bir ev olarak hissedilmesine önem verildiği ifade edilmektedir (Anonim, 2017).



Şekil 2.6.8. Montessori Anaokulu, Çin (Anonim, 2017e)

Başka bir örnek olarak Mi Casita Anaokulu'nun “*evden uzakta bir ev*” olma misyonuyla şekillendiği ifade edilmektedir. Hareketli mobilyalar sayesinde anaokulunun bir sanatçı tarafından organize edilen performanslar da dahil olmak üzere özel etkinlikler için yeniden yapılandırılmasına olanak tanındığı belirtilmektedir. (Anonim, 2021).



Şekil 2.6.9. Mi Casita Anaokulu, ABD (Anonim, 2021a)

Grup odalarında çocuklar için **özel mekânlar** düzenlenmesine bir örnek Paris’te bulunan bir anaokulu tasarımında görülmektedir. Paris'te yer alan anaokulu, çocukların oyun ve öğrenme aktivitelerini teşvik etmek amacıyla geniş pencere niş detayları kullanılarak tasarlanmıştır. Bu tasarım yaklaşımıyla, çeşitli oyun alanları ve öğrenme köşeleri oluşturulmasının amaçlandığı ifade edilmektedir (Anonim, 2012).



Şekil 2.6.10. Paris Anaokulu, Fransa (Anonim, 2012a)

Grup odalarında **dış mekânla ilişkinin**, sınıf önünde oluşturulan teraslarla desteklendiği bir tasarım KN Anaokulu’nda yer almaktadır. Anaokulunda, tam açılır cephe tasarımı ile çocukların doğa ile doğrudan etkileşim kurmasına olanak tanıyan bir eğitim ortamı sağlanmaktadır (Şekil 2.6.10). Bu çözümün, çocukların çevre bilincini artırmak, öğrenme

sürecinde doğanın aktif bir rol oynamasını sağlamak açısından önemli görüldüğü belirtilmektedir (Anonim, 2024a).



Şekil 2.6.11. KN Anaokulu, Japonya (Anonim, 2024c)

Grup odasıyla dış mekân ilişkisinin kurulmasına verilen önemle tasarlanmış başka bir örnek KFB kreş ve anaokulunda görülebilmektedir. Sınıflar ile avlu arasında kullanılan cam yüzeyli bağlantılar sayesinde esnek ve uyarlanabilir öğrenme alanları sunan bir ortamın oluşturulması amaçlanmıştır. Bu tasarımla, hava, su ve toprak gibi doğal elementlerin öğrenme ortamına dahil edilmesine olanak tanıyarak çocukların çevresel farkındalıklarını ve doğa ile etkileşimlerini artırılmasının hedeflendiği belirtilmektedir (Anonim, 2024b).



Şekil 2.6.12. KFB Anaokulu ve Kreş, Japonya (Anonim, 2024d, 2024e)

Tez kapsamında incelenen araştırmalara ve tasarım örneklerine dayalı olarak grup odalarının tasarımında önemli olduğu tanımlanan form, boyut, esneklik, renk /doku, doğal

ışık alımı, aydınlatma, mobilya, özel alanlar ve dış mekânla/diğer mekânlarla ilişki gibi tasarım kriterlerinin, çocukların mekân kullanımını doğrudan etkileyen bileşenler olduğu ifade edilebilmektedir.

Grup odalarında çocuklara geniş hareket alanı sunulmasının ve grup odalarındaki fiziksel engellerin azaltılmasının, çocuklara sunulacak etkinliklerin çeşitliliğin ve etkinliklerin uygun koşullarda yürütülmesinin sağlanabilmesi açısından önemli tasarım kararlarından biri olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, mekânın boyut parametresi çocukların özgürce hareket edebilmesini ve oyun yoluyla öğrenme süreçlerini destekleyici bir ortamın oluşmasında da kritik bir rol oynamaktadır.

Mekân formunun dik açılı yüzeylerle tanımlanabileceği gibi eğrisel yüzeylerle düzenlenmesinin ya da zenginleştirilmesinin de tercih edilebilir olduğu görülmektedir. Bu sayede, grup odalarında çocukların mekân algısını güçlendirebilen, işlevsel ve konforlu kullanım alanları sağlanabilmektedir.

Esnek olarak tasarlanan grup odaları, çocukların bireysel farklılıklarına, grup dinamiklerine ve çeşitli öğrenme senaryolarına uyum sağlayabilmekte; aynı zamanda mekânın daha etkili ve yaratıcı biçimde kullanılmasına olanak tanıyabilmektedir.

Mekânın doğal ışık alma potansiyeli ve aydınlatma çeşitliliği de çocukların çevreyle kurdukları ilişkiyi olumlu yönde etkileyen unsurlardandır. Doğal ışığın etkin biçimde kullanılması, yapay aydınlatmalarla desteklendiğinde hem oyun hem de öğrenme süreçlerini destekleyici bir etki yaratabilmektedir.

Grup odalarında renklerin kullanımında çocukların ruh hâlini dengelemek ve dikkatlerini toplamak amacıyla yumuşak tonların temel alındığı; canlı renklerin ise sınırlı düzeyde kullanılmasına önem verildiği ve kullanıldığı görülmektedir. Grup odalarında dokusal çeşitlilik, zeminde halı, ahşap gibi farklı dokulu yüzeylerle, duvarlarda boya, ahşap gibi çeşitli dokularla, yumuşak ya da sert yüzeyli farklı mobilyalarla sağlanabilmektedir. Bu bağlamda renklerin ve çeşitli dokuların etkisiyle tasarımlarda, öğrenmeyi destekleyici bir atmosfer oluşturulabilmektedir.

Esnek ve hareketli mobilyalar aracılığıyla çocuklara seçim yapma özgürlüğü tanınmakta, bu olanak sayesinde düzenleme becerilerinin ve bağımsızlık duygularının pekiştirilebilmesi sağlanabilmektedir. Minder, halı, niş ve koltuk gibi farklı oturma elemanlarına yer verilmesi sayesinde hem bireysel hem de grup etkinliklerini destekleyen çeşitli mekânsal çözümler sunulabilmektedir.

Çocukların bireysel gereksinimlerine, yalnız ya da birkaç arkadaşıyla beraber olmayı tercih ettiğinde oyun alanları bulabilmesine cevap verebilmek için önemli bir tasarım parametresi de özel mekân kullanımına yer verilmesidir. Bu alanlar, çocuklara aidiyet hissi kazandırabilmekte ve güven duygularının gelişmesine katkı sağlayabilmektedir.

Dış mekânla kurulan ilişkiler, çocukların doğayla etkileşimlerini artırarak hem fiziksel gelişimlerini hem de çevresel farkındalıklarını desteklemektedir. Tam açılır cepheler, teraslar, çatı pencereleri ve ışık havuzları gibi tasarım öğeleri aracılığıyla çocukların duysal deneyimleri zenginleştirilebilmekte; böylece dış mekânla, doğayla temas öğrenme sürecine katkı sağlayan bir olanak olarak grup odalarının tasarımına entegre edilebilmektedir.

Tüm bu bulgular doğrultusunda, okulöncesi eğitim mekânlarının tasarımında pedagojik işlevlerin fiziksel çevreyle uyumlu biçimde desteklenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır. Bu sayede, grup odalarının gerçekleştirilecek etkinlikler için daha elverişli, ferah ve uyarıcı öğrenme ortamları olarak tasarlanabilmesi mümkün olabilir.

3. MATERYAL VE YÖNTEM

Grup odası tasarımına yönelik parametreler literatür araştırmasına dayalı olarak belirlenmiştir. Bu parametreler kapsamında çocukların düşünce ve önerilerine ulaşılmasında nitel araştırma yöntemlerinden yararlanılmıştır. Alan çalışması, Bursa Uludağ Üniversitesi Anaokulu'nda, 5 yaş grubundaki çocukların katılımıyla, gerçekleştirilmiştir. Çeşitli yöntemler kullanılarak gerçekleştirilen alan çalışması sonucunda çocukların parametreler ile ilişkili yorumları değerlendirilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın örgün eğitim istatistiklerine bakıldığında yapılan açıklamaya göre; 1992 yılında yüzde 5,1 olan ve 1992-2002 yılları arasında sadece yüzde 11,5'e yükseltebilen okulöncesi eğitim okullaşma oranı, yapılan çalışmalar doğrultusunda 2021-2022 öğretim yılında yüzde 81,6 olurken 2022-2023 öğretim yılında yüzde 85,0 oranına artmış, 2023-2024 eğitim öğretim yılında 5 yaşta (brüt) yüzde 95,44'e ulaşmıştır (Anonim, 2024f; TÜİK, 2024). Bu kapsamda alan çalışmasında çalışma grubunun yaş aralığı, okulöncesi eğitim genelinde en yüksek sayıda olan yaş grubu 5 yaş sınıfı olarak belirlenmiştir. Çalışmada çocukların grup odalarıyla ilişkili düşünce ve önerilerini detaylı olarak ifade etmelerine olanak tanımak için farklı tekniklere yer verilerek araştırma bir grup odasını kullanan 22 çocuğun katılımıyla sınırlandırılmıştır.

Literatür araştırmasında, bu yaş grubuyla gerçekleştirilen katılımcı çalışma süreçleri incelenmiş, çeşitli çalışmalarda çocukların kullanıcı oldukları mekânlara yönelik gereksinimlerini ve önerilerini ifade edebildikleri, görüşme, resim yapma, fotoğraf üzerine yorum yapma gibi farklı görsel ve sözel tekniklerden yararlanılabildiği görülmüştür.

Çocuklarla yapılan araştırmalarda, onların gelişimsel özelliklerine, ifade biçimlerine ve bilişsel kapasitelerine uygun yöntemlerin kullanılması büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda, gözlem, görüşme, foto-görüşme, bireysel görüşme, grup görüşmesi ve resim çalışması gibi yöntemler, çocukların kendilerini sözlü, görsel ve davranışsal yollarla ifade etmelerine olanak tanıyarak onların seslerini araştırma sürecine dahil etme konusunda etkili araçlar sunmaktadır (Christensen ve James, 2008; Punch, 2002). Özellikle resim

alışmaları ve foto-görüşme gibi görsel yöntemler, küçük yaştaki çocukların soyut düşünme veya detaylı anlatım konusundaki sınırlılıklarını aşmalarına yardımcı olurken, aynı zamanda katılımcı süreci çocuklar açısından daha eğlenceli ve anlamlı kılmaktadır (Einarsdottir, 2007; Darbyshire ve ark., 2005). Gözlem tekniği, çocukların doğal ortamlarında sergiledikleri davranışların incelenmesini sağlarken, bireysel ve grup görüşmeleri, çocukların sosyal ilişkiler, mekânsal tercihler ve ihtiyaçlarına ilişkin doğrudan bilgi elde etmeyi mümkün kılar (Clark, 2005). Bu nedenle çocuklarla yapılan niteliksel araştırmalarda, tek bir yöntemle bağlı kalmak yerine, onların çeşitli ifade biçimlerini tanıyan ve destekleyen çoklu yöntem kullanımı önerilmektedir. Bu yaklaşım, hem çocukların araştırma sürecine aktif katılımını güçlendirmekte hem de elde edilen verilerin zenginliğini artırmaktadır (Greene ve Hogan, 2005).

Bu bağlamda tezde, anaokulu çocuklarının grup odalarına yönelik düşüncelerini öğrenebilmek amacıyla, bu yaş grubu çocuklar için kullanımı uygun bulunan gözlem, görüşme, foto-görüşme, bireysel görüşme, grup görüşmesi, resim çalışması gibi farklı tekniklere yer verilmiş, çoklu yöntem kullanımından yararlanılmıştır.

Çocuklara birden fazla cevabı olan sorular yöneltilerek onları yaratıcı sorgulamaya teşvik edip, farklı düşünceler duymanın onları yeni yorumlar üretip beyin fırtınası yapmaya teşvik ettiği belirtilmektedir (Yıldız ve şener, 2007; Üstündağ, 2009). Bu bağlamda çocuklarla hem bireysel görüşmeler, hem de grup görüşmeleri yapılmıştır. Clark (2010), görüşmelerde çocuğun kendisini rahat hissetmesi için çocuğa bilindik gelen bir ortamın tercih edilmesinin gerektiğini düşünmektedir. Çocukların hareket edip oynayabildikleri ortamda yapılan görüşmelerde onların hareketlerini gözlemleyerek davranışlarını yorumlamanın mümkün olduğunu, çocuklardan bazılarının grup görüşmelerinde daha etkin olurken bazılarının bireysel görüşmelerde daha etkin rol oynadığını vurgulamıştır. Ayrıca Clark'a (2010) göre çocuklara sorulan soruların ardından "Bana anlatır mısın?" ifadesine yer verildiğinde daha detaylı cevaplar alınması mümkün olmaktadır.

Çalışma yönteminin belirlenmesinde ve alan çalışması sorularının hazırlanmasında literatür araştırmasından ve incelenen örneklerden yararlanılmıştır. Bireysel görüşmeler için, açık uçlu sorulara ek olarak örnek olarak çizilmiş görseller ve tercih unsurları bir

araya getirilerek bir görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşmelerde çocuklara yöneltilen açık uçlu soruların ardından “Bana anlatır mısın?” ifadesine yer verilmeye özen gösterilmiştir. Çocuklarla yapılan bireysel görüşmeler de grup görüşmeleri de çocuklara bilindik gelen ortak mekânlarda veya grup odalarında gerçekleştirilmiştir. Sınıf dışındaki ortak alanlarda yürütülen bireysel görüşmeler, çocukların birbirlerinin yanıtlarından etkilenmelerini önlemek amacıyla tercih edilmiştir. Bu yöntem, çocukların kendi düşüncelerini özgürce ifade edebilmelerine olanak tanımayı hedeflemiştir.

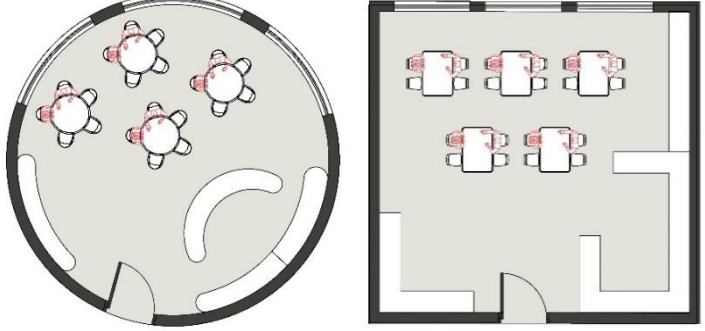
Bu kapsamda alan çalışmasında, hazırlık süreciyle başlayan, çocuklarla tanışma ve çocukların katılımıyla devam eden bir araştırma süreci kurgulanmıştır. Araştırmaya çocukların katılımı, grup görüşmesi, çocukların çizimleri ve çizimlerine yönelik bireysel görüşmeler, görüşme formuna dayalı bireysel görüşmeler, çocuklara yapılan sunum ve grup görüşmesi olmak üzere farklı yöntemler birlikte kullanılarak sağlanmıştır (Çizelge 3.1.).

Çizelge 3.1. Alan çalışmasında araştırma süreci

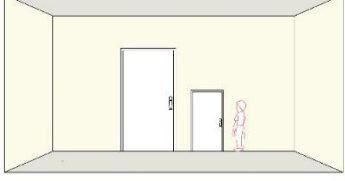
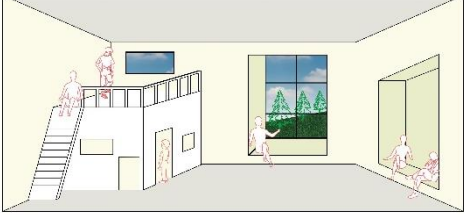
Aşamalar / günler	Çalışma / kullanılan yöntemler
Hazırlık Aşaması	Grup ve bireysel görüşme formlarının hazırlanması
	Üniversite’den etik kurul ve İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli izinlerin alınması
1. Aşama / 1. Gün	Çocuklarla tanışma ve sohbet
	Grup görüşmesi yapılması
2. Aşama / 1. Gün	Çocukların hayal ettikleri sınıfa dair çizim yapmaları
	Çocuklarla çizimlerine yönelik bireysel görüşmeler
3. Aşama / 2. Gün	Görüşme formuna dayalı bireysel görüşmelerin yapılması
4. Aşama / 3. Gün	Çocuklara örnek grup odası tasarımlarının sunulması
	Sunum sonrası çocuklarla grup görüşmesi yapılması
5. Aşama / 3. Gün	Çocukların sunum sonrası hayalindeki sınıfa yönelik tekrar çizim yapmaları
	Çocuklarla ikinci çizimlerine ilişkin bireysel görüşmelerin yapılması

Görüşme formunda yer verilen sorular tezin kuramsal kısmında tanımlanan tasarım parametreleri hakkında çocukların düşüncelerine ve önerilerine ulaşabilmek amacıyla düzenlenmiştir. Bu kapsamda oluşturulan sorular aşağıdaki tabloda ifade edilmiştir (Çizelge 3.2.). Esneklik parametresiyle ilişkili çıkarımlara çocukların boyut-form-mobilyalar ve genel kullanımla ilgili sorulara verecekleri cevaplardan, çizimlerinden ve grup görüşmesindeki anlatımlarından ulaşılabileceği öngörülmüştür. Benzer şekilde, görüşme formunda doğrudan doku parametresine yönelik özel bir soruya yer verilmemiş, bu konuya ilişkin değerlendirmelere çocukların çizimlerinde, mekânı tanımlarken kullandıkları kavramlarda ve grup görüşmeleri esnasındaki duysal odaklı anlatımlarında yer verebilecekleri düşünülmüştür. Görüşme formundaki son iki soruya (grup odasında yapılmak istenenler ve değiştirilmesi önerilenlerle ilgili sorular), çocukların tasarım parametreleri dışında dikkat çekebilecekleri konuların var olup olmadığını görebilmek amacıyla yer verilmiştir.

Çizelge 3.2. Görüşme formunda tasarım parametreleriyle ilişkili olarak yer verilen sorular

Tasarım parametresi	Sorular
Boyut	Sınıfın küçük mü, normal mi, büyük mü? Neden biraz anlatır mısın?
Form	Sınıfların biçimi sence önemli mi? Sen seçsen hangisini isterdin? Neden biraz anlatır mısın? 
Doğal ışık	- Sınıfta pencereden dışarı baktığında neler görmek isterdin? - Bu sınıflardaki pencerelerden hangisi / hangileri sence daha güzel? Neden biraz anlatır mısın?  - Sen nasıl pencereler hayal ederdin? Çizerek gösterir misin? (Aşağıdaki görsel üzerine çizmesi beklenmiştir.) 
Aydınlatma	Sınıftaki lambalar güzel mi? Daha farklı nasıl lambalar olsun isterdin?
Renk	Sınıfının duvarlarının renklerini beğeniyor musun? (Beğenmiyorsa: Nasıl olmasını isterdin?)

Çizelge 3.2. Görüşme formunda tasarım parametreleriyle ilişkili olarak yer verilen sorular (devam)

Mobilyalar	- Sınıfta masalarla ilgili rahatsız olduğun şeyler var mı? Varsa nedenini anlatır mısın? - Sınıfta sandalyelerle ilgili rahatsız olduğun şeyler var mı? Varsa nedenini anlatır mısın? - Sınıfta oturmak için neler olsun isterdin? - Çocukların kullanacağı resimdeki gibi bir kapının sınıfında olmasını ister miydin?  - Sen nasıl bir kapı hayal ederdin? Çizerek gösterir misin? (Aşağıdaki görsel üzerine çizmesi beklenmiştir.)  - Sınıfta eşyalarını koyabileceğin dolaplar var mı? Yoksa nasıl olsun isterdin?
Özel mekânlar	- Sınıfta yalnız başına ya da bir, iki arkadaşınla birlikte oyun oynayabildiğin yerler var mı? - Sınıfta resimdeki gibi küçük alanlar olmasını ister miydin? Orada neler yapardın? 
Dış mekânla / diğer mekânlarla ilişki	Sınıftan bahçeye çıkabilmek ister miydin?

İlk aşamadaki grup görüşmesi, sınıf ortamında çocukların grup odalarındaki olumlu ve olumsuz yönleri düşünmelerini, yeni fikirler geliştirmelerini teşvik etmek amacıyla, beyin fırtınası yaparak sürece hazırlandıkları bir çalışma olarak düşünülmüştür. Ardından bu sürecin ikinci aşamasına geçilmiş, sınıf ortamında çocukların “hayalindeki sınıf” hakkındaki düşüncelerini yansıtan resim çalışmasına geçilmiştir. Bu çalışmaya çocuklara farklı grup odası tasarımlarından örnekler gösterilmeden başlanmış, hayal ettikleri unsurların tezde tanımlanan tasarım parametreleriyle ilişkili olabilecek detaylara yer verip vermediklerinin görülmesi amaçlanmıştır. Resim yapma etkinliğinin ardından her çocukla bireysel görüşmeler gerçekleştirilerek yaptığı resim hakkındaki düşünceleri dinlenmiştir. Bu iki çalışma aynı gün yapılmıştır.

Görüşme formunda yer alan görsellerin yönlendirici olabileceği düşünülerek, bireysel görüşmeler çizim çalışmasından sonra yapılmıştır. Görüşme formuna dayalı bireysel görüşmeler (üçüncü aşama) resim etkinliğinden sonraki haftada bir günde tamamlanmıştır. Bir sonraki hafta, çocuklara yapılan sunum ve grup görüşmesinin ardından (dördüncü aşama), çocukların çizimleri ve anlatımları (beşinci aşama) aynı gün içinde gerçekleştirilmiştir. Çocuklara görüşmedeki soruları destekleyici örnek anasınıfı görselleri gösterilmiş ve bu görseller üzerinden bireysel yapılan görüşmeleri destekleyici sorularla beyin fırtınası yapılmıştır. Bu çalışmayla çocukların kullandıkları grup odalarından farklı tasarlanmış örnekleri görebilmesiyle, hayal güçlerinin tetiklenebileceği öngörülmüştür. Sunumda tezde tanımlanan tasarım parametreleriyle ilişkili detaylar içeren grup odası örnekleri çocuklara gösterilmiştir. Örnekler üzerinden yapılan tartışma sonrasında çocuklardan “hayalindeki sınıf” hakkında düşüncelerini yansıtan çizimler yapmaları istenmiştir. Çizilen resimlerin detayları her çocuk ile bireysel görüşülerek dinlenmiştir. Nitel araştırma yöntemine dayalı olarak kurgulanmış alan çalışmasında ulaşılan verilerin analizinde, betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır (Creswell, 2014). Bu kapsamda çocukların yorumları önceden belirlenmiş temalar olarak tanımlı olan tasarım parametreleri altında değerlendirilmiştir. Veri toplama sürecinde çocuklarla gerçekleştirilen görüşmeler sesli olarak kaydedilmiş, bu kayıtlar daha sonra yazılı hale getirilerek analiz edilmiştir. Böylece çocukların ifadeleri, yalnızca içerik açısından değil, aynı zamanda vurgu, tonlama ve duygusal ifadeler gibi sözel olmayan unsurlar da dikkate alınarak daha bütüncül bir şekilde değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sürecinde,

çocukların ifadeleri ilgili parametre ile örtüşme derecesine göre yorumlanmıştır. Veriler analiz edilirken çocukların ifade tarzları, kullandıkları kelimeler, vurguladıkları mekânsal deneyimler ve duygusal tepkileri dikkate alınarak yorumların bağlamsal tutarlılığı gözetilmiştir.

Alan çalışması için Bursa Uludağ Üniversitesi Fen ve Mühendislik Bilimleri Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'ndan ve Bursa İl Milli Müdürlüğü'nden onay alınmıştır. Alan çalışması sürecinde, çocuklarla çalışmanın gerektirdiği etik kurallar öncülüğünde velilerden yazılı izin alınmış, çocukların mahremiyeti korunmuş ve çalışma süreci onların rahat hissedeceği şekilde yürütülmüştür. Çalışma öncesinde, çocuklara araştırmanın amacı anlatılmış ve istedikleri zaman çalışmadan çekilme, cevap vermeme hakları olduğu bilgisi verilmiştir.

4. BULGULAR VE TARTIŞMA

4.1. Grup Görüşmesine Yönelik Değerlendirmeler

Alan çalışmasının ilk aşamasında yer verilen grup görüşmesi çocuklarla grupça soru cevap şeklinde bir görüşme ortamının oluşmasına olanak yaratmış ve çocukların grup odası tasarımı üzerine düşünmelerini sağlamıştır. Bu süreçte çocukların konuya olan ilgilerinin yüksek olduğu gözlenmiştir.

Çocuklar “Sınıfınız sizce güzel mi? Neden?” sorusuna “evet” cevabını vermiş, sevme nedenlerini serbest resim yaptıkları, oyun oynadıkları, etkinlik yaptıkları için cevaplarıyla açıklamıştır. Ardından “Sınıfta sevmediğiniz yer var mı?” sorusuna, bir önceki soruyla bağlantılı olarak “yok” cevabı verilebileceği düşünülse de, bu sorunun çocukları grup odalarındaki olumsuz yönleri düşünmeye yönlendirebildiği görülmüştür. Çocuklardan “Var, etkinlikler.”, “Bebek oyuncakları ile mutfak oyuncaklarını hiç sevmem.” gibi cevaplar alınmıştır. Çocukların sevmeme nedenleri olarak öncelikle akıllarına gelenler, sevmedikleri etkinliklerle ya da oyuncaklarla ilişkili olmuştur.

Bu cevapların sonrasında, çocukları mekâna yönelik düşünmeye yönlendirebilmek için destekleyici bir soru yöneltmesi gerekli görülmüş ve “eşyalardan sevmedikleriniz var mı?” sorusu sorulmuştur. Bu soru çocukların hem mobilyaları hem de sınıfın mekânsal olanaklarını düşünebilmesine olanak vermiştir. Çocukların sınıftaki bir dolap ya da kapının konumu gibi mekânsal unsurlar hakkında yorum yapabildikleri görülmüştür. Çocuklar sevmedikleri bir mobilya olarak “mesela şu dolap” diyerek sınıftaki büyük dolabı göstermişlerdir. Kapının yerini beğenmeyen öğrencilerden kapı ile ilgili yorumlar alınmıştır. “Kapının yeri değişseydi, zaten iyi açılmıyor, geçen gün açma yerine kafamı çarptım.” cevabı alınmıştır. Bu cevaptan sonra tüm sınıf evet kapı diyerek arkadaşını onaylamıştır.

Sınıfınızda etkinlik yaparken, oyun oynarken sizi rahatsız eden şeyler var mı? sorusuna çocuklardan “Sandalyeler yumuşak olsun, minderli olsun.” “Etkinlik yaparken hep belim ağrıyor çünkü bunlar çok sert.” cevapları alınmıştır. Dolapları böyle beğeniyor musunuz

diye sorulduğunda ise genellikle beğenildiğinin ve sadece birkaç öğrencinin küçük dolaplar istediği bulgularına varılmıştır.

Sınıfınıza sığabiliyor musunuz, büyüklüğü sizce yeterli mi? sorusu yöneltildiğinde, öncelikle evet cevabı alınmıştır. Bu cevabın ardından öğretmenleri kullanım sürecinde yaşadıkları sorunlar olduğuna dikkat çekmiştir. Öğretmenleri, sığmıyoruz koşmaya alanınız var mı? Daha büyük bir sınıf istemez miydik? diye yorum yaptığında çocuklar öğretmenlerini onaylamıştır. Bu yorumlar, sınıfın çocukların daha aktif olabilmesi açısından farklı etkinlikler yapabilmek için yeterli alan sağlayamadığını göstermiştir.

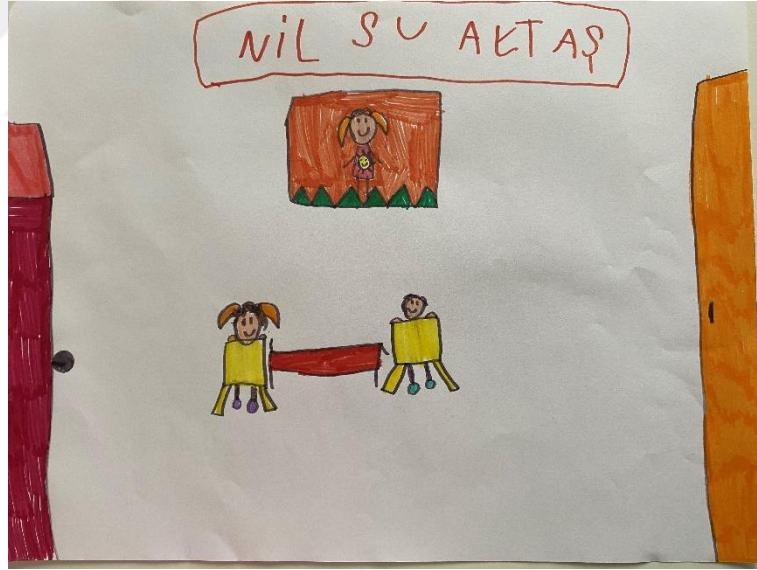
Sınıfınızın daha güzel bir yer olması için değiştirmek istediğiniz şeyler var mı? Değişince nasıl olsun isterdiniz? Sorusuna ise, çocuklardan “Masalar kalkabilseydi koşardık, kayardık.”, “Dolabın altı açılsaydı.”, “Dolabın altına oyuncaklar kaçıyor, orası yere kadar olsaydı oyuncaklar hiç kaçmazdı.” cevapları alınmıştır. Bu cevaplarda çocukların grup odalarında aktif eylemlerde bulunabilecekleri alanlara sahip olmak istedikleri, mobilyaların çok amaçlı kullanımını hem alan kullanımını sağlamak hem de işlevsel olma açısından yararlı buldukları görülmüştür.

Çocuklardan alınan cevapların benzerlik içerdiğini görülmüştür. Bu bağlamda çocukların yorumlarındaki ortak düşünceler çıkarılmaya çalışılmıştır. Çocukların yorumlarına dayalı olarak aşağıda belirtilen kriterler ifade edilebilmektedir.

- Grup odasının çocukların aktif eylemler yapabileceği boyutta olabilmesi
- Grup odasının değişebilen, esnek bir kullanım alanının sağlanabilmesi
- Grup odasında kullanılan mobilyalarda çeşitli formlar sağlanabilmesi
- Grup odasında kapıların kullanıma engel oluşturmayan konumlarda açılabilmesi
- Grup odasının çocukların tercihlerine cevap verebilen (kız, erkek çocukların ilgileri) çeşitlilikte oyun donatıları içerebilmesi
- Sandalyelerin yumuşak oturma yüzeyleriyle rahat olabilmesi
- Dolapların çocukların ölçeğine uygun olabilmesi
- Mobilyalarda işlevselliğin artırılabilmesi (Dolaplarda depolama olanaklarının artırılması, mobilyaların kullanılmayan alanlar oluşturmaması)

4.2. Çocukların İlk Çizimlerine Yönelik Değerlendirmeler

Çocuklar hayal ettiği sınıfın resmini çizmiş ve bireysel olarak tasarımlarını anlatabilmiştir. Çizim sırasında çocukların ilgili oldukları gözlenmiştir. Sınıf ortamında yapılan bu çalışmada çocukların çizimlerinde birbirinden etkilenmedikleri, yalnızca birkaç çocuğun çizimlerinde benzerlikler olduğu ancak genel olarak bireysel fikirlerin ortaya koyulduğu görülmüştür. Çocuklar çizimlerinde, tezde grup odalarının tasarımında önem taşıyan parametrelerle ilişkili tasarımlar önermiştir. Bu tasarımlarda çocukların kullandıkları grup odalarında var olmayan özellikler yer almıştır. Dolayısıyla çocukları yönlendirici olabileceği öngörülerek çizimden önce yer verilmeyen görüşme formundaki sorularla karşılaşmadan önce ve farklı grup odası örneklerini görmeden hayal ettikleri ortamı tanımlayan anlatımlarda bulunabildikleri görülmüştür. Çocukların çizimlere yönelik anlatımları kapsamında, grup odalarının tasarımına yönelik kriterler tanımlanabilmektedir.

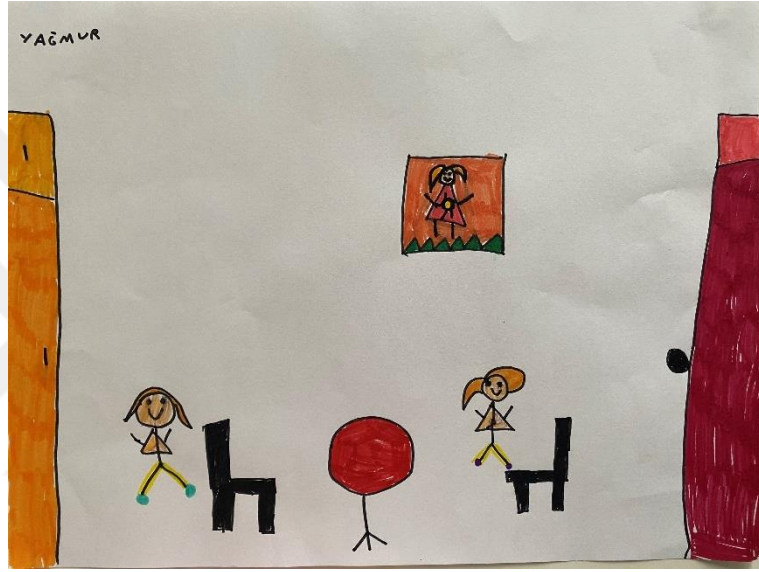


Şekil 4.1. N.1. (5, kız)

“Sınıfın kapısı bahçede olsun isterdim. Pencereilerin olduğu yerde kapı olmasını isterdim. Masamız daha uzun olsun isterdim çünkü etkinlikte daha çok şey sığmasını isterdim. Sandalyelerin ayakları böyle olsun (dışa kıvrımlı daha asimetrik formda bir çizim yapmış) isterdim çünkü şekilleri böyle daha güzel. Televizyon çizdim. Sinema ve mısır etkinliğini seviyorum. Işık ve pencereler olmasın hep sinema etkinliği yapalım.”

Çizimle ilişkili bu yoruma dayalı olarak grup odası tasarımıyla ilişkili aşağıda belirtilen kriterler ifade edilebilmektedir.

- Grup odasından bahçeye çıkılabilir kapılar olması
- Masaların etkinlikler için geniş çalışma alanları sağlayabilmesi
- Farklı formlarda sandalyelerle görsel açıdan ilgi çekici etki sağlanabilmesi
- Grup odasının etkinliklere uygun (tv, projeksiyon ile film izleme vb.) olarak karartılabilir olması

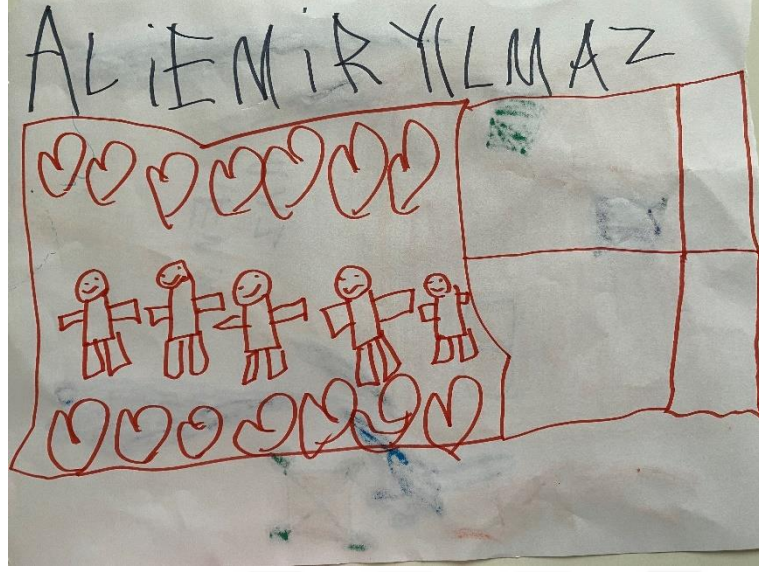


Şekil 4.2. Y.1. (5, kız)

“Pencerelerin yerinde kapı olsun. Pencereler olmasın. Televizyon olsun, ışık olmasın televizyondan bir şeyler izleyelim. Bunlar çocuklar, bu da masa, masa yuvarlak olsun böyle daha iyi, sandalyeler böyle aynı kalsın.”

Çizimle ilişkili bu yoruma dayalı olarak grup odası tasarımıyla ilişkili aşağıda belirtilen kriterler ifade edilebilmektedir.

- Grup odasından bahçeye çıkılabilir kapılar olması
- Farklı formlarda masalarla görsel açıdan ilgi çekici etki sağlanabilmesi



Şekil 4.3. A.2. (5, erkek)

“Okulun çatısında balonlar var, pencereleri ve kapısı var, bunlar oyuncaklar. Sınıfın içinde en sevdiğim beş arkadaşım olsun, burada bir oyuncak dolabı aynı şimdiki dolap gibi, duvarlarda kalpler yapışık olsun her yerde kalpli kağıtlar olsun.”

Çizimle ilişkili bu yoruma dayalı olarak grup odası tasarımıyla ilişkili aşağıda belirtilen kriterler ifade edilebilmektedir.

- Grup odasında duvar yüzeylerinde grafiklerle görsel açıdan olumlu etki sağlanabilmesi
- Oyun materyalleri için bir mekân (depo) sağlanabilmesi
- Grup odasında tavan tasarımıyla görsel açıdan olumlu etki sağlanabilmesi



Şekil 4.4. M.2. (5, kız)

“Yumuşak koltuk isterdim. Güneş şeklinde ışıklar olsun. Burası halı yeşil çim gibi, üstünde de yapay çiçekler olacak böyle. Bir de iki tane dolap çizdim, küçük, buraya kendi eşyalarımı koyacağım. Bu da klima ama normal klima değil, bu sınıftakinden farklı.”

Çizimle ilişkili bu yoruma dayalı olarak grup odası tasarımıyla ilişkili aşağıda belirtilen kriterler ifade edilebilmektedir.

- Sandalyeler dışında yumuşak ve rahat oturma olanağı sağlanabilmesi
- Aydınlatma elemanlarında doğadan ilham alan farklı formlara yer verilebilmesi
- Çocukların özel eşyaları için dolaplar bulunabilmesi
- Grup odasına doğal/doğal nitelikleri çağrıştıran unsurlarla estetik açıdan olumlu etki verilebilmesi
- Grup odasında estetik açıdan olumlu etki sağlayan donatılara yer verilebilmesi



Şekil 4.5. S.1. (5, kız)

“Bunlar çocuklar, bu dolap aynı, bu kapı üstünde pencere var, bulutlar gözükecek. Kapının yanında dolaplar var. Masalar katlanıp küçülsün, biz açalım etkinlikte. Sandalyeler böyle olsun (ayaklarına tekerlek çizmiş), böyle daha kolay çekilir. Bulut ve güneş ışıklar oldun isterdim, bu kadar.”

Çizimle ilişkili bu yoruma dayalı olarak grup odası tasarımıyla ilişkili aşağıda belirtilen kriterler ifade edilebilmektedir.

- Grup odasından gökyüzünü görebilmeye olanak veren yükseklikte pencereler sağlanabilmesi
- Sandalyelerin kolay çekilebilir olması için tekerlekli olabilmesi
- Masaların katlanabilir olması
- Mobilyaların çocuk tarafından manipüle edilebilir olması (Katlanır masa)
- Aydınlatma elemanlarında doğadan ilham alan farklı formlara yer verilebilmesi

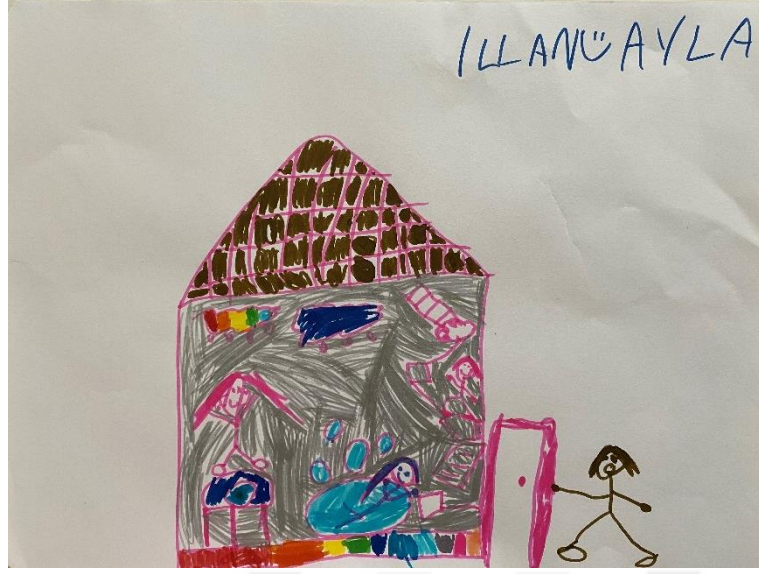


Şekil 4.6. G.1. (5, kız)

“Bu ben, böyle bir sürü ışık olsun, yerde havuz olsun sınıfta, bunlar arkadaşlarım, bu da dolap eşyalarımı koymak için. Masa duvara yapışıyor.”

Çizimle ilişkili bu yoruma dayalı olarak grup odası tasarımıyla ilişkili aşağıda belirtilen kriterler ifade edilebilmektedir.

- Aydınlatmada çeşitlilik sağlanabilmesi
- Grup odasında estetik açıdan olumlu etki veren doğal unsurlara yer verilebilmesi
- Çocukların özel eşyaları için dolaplar bulunabilmesi
- Mobilyaların çocuk tarafından manipüle edilebilir olması (Katlanır masa)

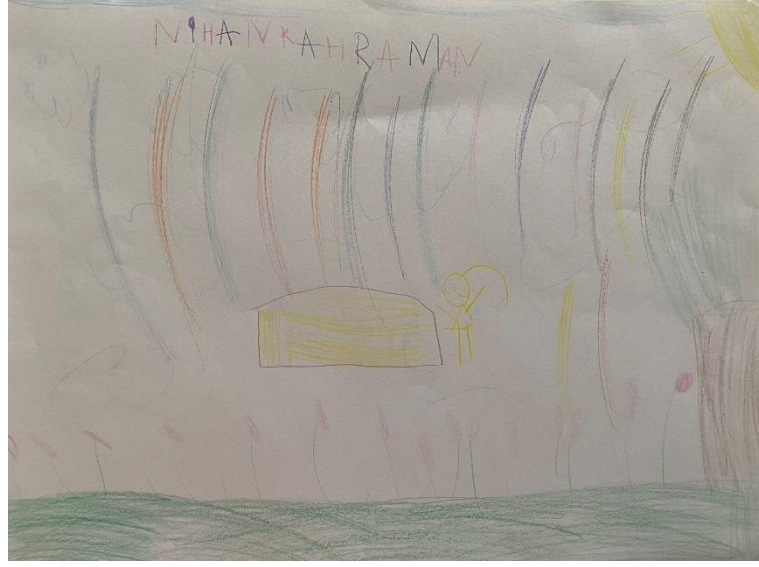


Şekil 4.7. A.3. (5, kız)

“Renk renk halı isterdim gökkuşağı gibi, içerde trambolin olsun zıplayalım. Işıklar bulut şeklinde, bu gökkuşağı ışık bu mavi. Sınıfta havuz olsun, arkadaşlarımla yüzelim. Kenardan bir merdiven çatıya çıkıyor, burası karanlık pencere yok, ben birkaç tane arkadaşım ile çıkıp bazen burada oyun oynarım. Ama bütün arkadaşlarımla değil bazılarıyla buraya çıkabilirim oyun oynamaya.”

Çizimle ilişkili bu yoruma dayalı olarak grup odası tasarımıyla ilişkili aşağıda belirtilen kriterler ifade edilebilmektedir.

- Renkli donatılarla ortama görsel açıdan olumlu etki sağlanabilmesi
- Grup odasının çocukların aktif eylemler yapabileceği boyutta olabilmesi
- Aydınlatmaların renklerinde çeşitlilik sağlanabilmesi
- Ortak alandan kot farkıyla ayrılan, birkaç çocuk tarafından kullanılabilir boyutta, özel bir oyun mekânı sağlanabilmesi

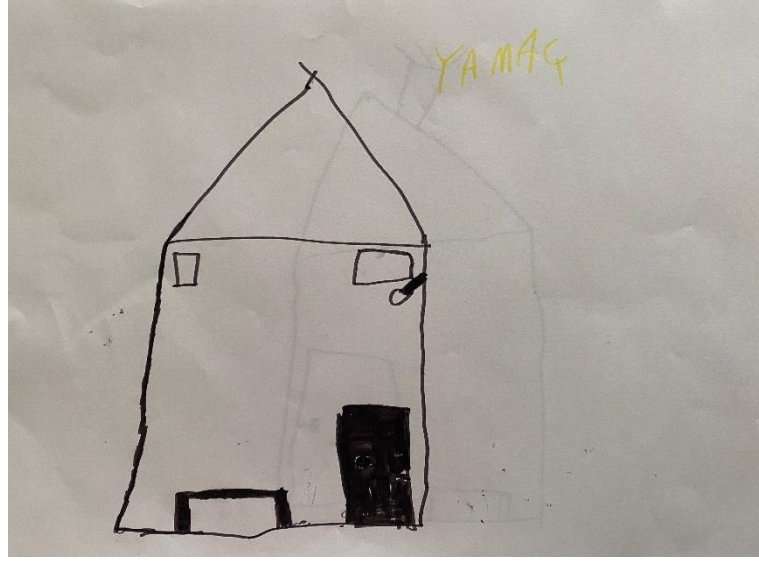


Şekil 4.8. N.2. (5, kız)

“Bu benim, masa böyle uzun, yerde çiçekler var, renkli ışıklar var renk renk, dışarıda ağaç var, halı çimen gibi yeşil, bu kadar.”

Çizimle ilişkili bu yoruma dayalı olarak grup odası tasarımıyla ilişkili aşağıda belirtilen kriterler ifade edilebilmektedir.

- Geniş masa yüzeylerinin sağlanabilmesi
- Grup odasına doğal ve doğal nitelikleri çağrıştıran unsurlarla estetik açıdan olumlu etki verilebilmesi (doğal çiçekler, çimen gibi görünen halı)
- Aydınlatmaların renklerinde çeşitlilik sağlanabilmesi

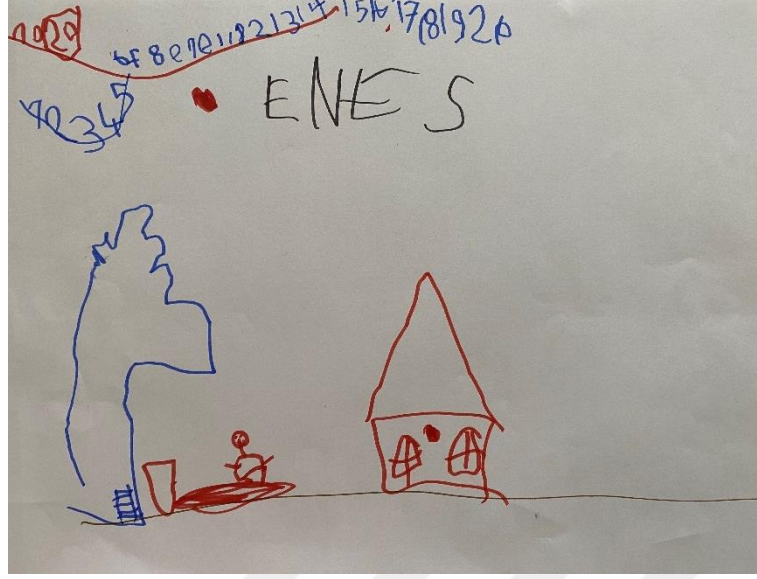


Şekil 4.9. Y.2. (5, erkek)

“Pencereler burada yukarda, aşağı kadar olmasın, çünkü böyle isterdim, sadece bulutlar gözüksün. Bu da uzun oturmak için, bütün arkadaşlarım sığacak kadar uzun ama, herkes yan yana sığacak. Bu dolap, bunu böyle çizmek istedim böyle çizdim.”

Çizimle ilişkili bu yoruma dayalı olarak grup odası tasarımıyla ilişkili aşağıda belirtilen kriterler ifade edilebilmektedir.

- Grup odasından gökyüzünü görebilmeye olanak veren yükseklikte pencereler sağlanabilmesi
- Grup olarak kullanılabilir nitelikte oturma elemanı sağlanabilmesi



Şekil 4.10. E.1. (5, erkek)

“Bu okul, bu da sınıf. Duvarda böyle sayılar olsun, biz buradan çalışacağız. Bu dolap çok büyük yukarıya kadar ama burada merdiven olacak biz istediğimizi alıp koymak için çıkabileceğiz çok kolay olacak. Yani çocuklar çıkabilecek. Bu da dolabın içine girip çıkıyor küçük dolap, kalem kutularımız oyun hamurlarımız bunun içinde, yanımıza çekebiliyoruz, hem bunu dolabın içine takınca bana bir sürü koşmaya yer kalıyor. Bu benim bak yerde de koşuyorum kayıyorum burada. Çünkü bu dolap çekilince burası büyüyor koşulabiliyor.”

Çizimle ilişkili bu yoruma dayalı olarak grup odası tasarımıyla ilişkili aşağıda belirtilen kriterler ifade edilebilmektedir.

- Grup odasında duvar yüzeylerinde grafiklerle görsel açıdan olumlu etki sağlanabilmesi
- Grup odasında üst kotta kullanım alanı için olanak sağlanabilmesi (merdivenle ulaşılabilir)
- Mobilyaların işlevsel olması (eşyaların depolanması için taşınabilir mobilyalar)
- Mobilyaların çocuk tarafından manipüle edilebilir olması
- Grup odasının değişebilen, esnek bir kullanım alanı sağlaması
- Grup odasının çocukların aktif eylemler yapabileceği boyutta olabilmesi

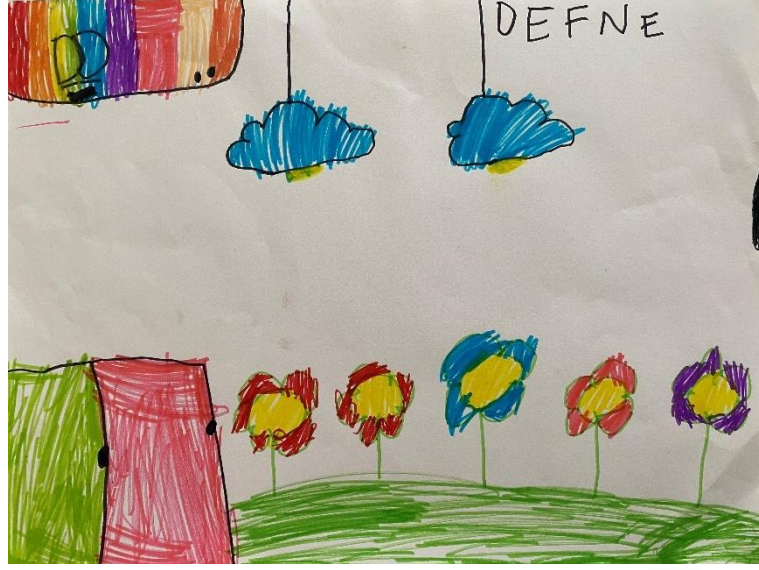


Şekil 4.11. Ö.1. (5, erkek)

“Burası kristal makinesi, bu da paradoks, okula gelince buraya kristalini koyacaksın, duvarda kostümler asılı, buradaki kristale göre kostüm var, onu giyeceksin.”

Çizimle ilişkili bu yoruma dayalı olarak grup odası tasarımıyla ilişkili aşağıda belirtilen kriterler ifade edilebilmektedir.

- Duvar yüzeylerinde oyun materyalleri için depolama olanaklarının sağlanabilmesi



Şekil 4.12. D.1. (5, kız)

“Bu klima, dışı gökkuşağı. Işıklar bulut gibi altında da ışık var. Bu yeşil olan halı, üstünde de yapay çiçekler var, çimen gibi gözüküyor halı sınıfın içinde yani. Bunlarda dolaplar buradaki dolaplar gibi ama bunun renklisi olsun.”

Çizimle ilişkili bu yoruma dayalı olarak grup odası tasarımıyla ilişkili aşağıda belirtilen kriterler ifade edilebilmektedir.

- Mekânsal donatıların estetik olarak ortama katkı sağlayabilmesi
- Mobilyaların renkli olması (renkli dolaplar)
- Grup odasına doğal nitelikleri çağrıştıran unsurlarla estetik açıdan olumlu etki verilebilmesi (çimen gibi görünen halı, yapma çiçekler)
- Mobilyalarda renklilik sağlanması (renkli dolaplar)



Şekil 4.13. T.1. (5, erkek)

“Pencereler böyle aşağıda olsun yere yakın, diğerleri aynı kalabilir. Birde masamız uzun olsun o kadar, dolaplar aynı kalsın. Bu televizyon, bu da dolap. Bu aslında bir harita, yolunu bulman için. Bunlar yol, bunlar trafik ışıkları. Bu bizim ev. Bu da okula gelirken gördüğüm tarla.”

Çizimle ilişkili bu yoruma dayalı olarak grup odası tasarımıyla ilişkili aşağıda belirtilen kriterler ifade edilebilmektedir.

- Düşük parapetli/zemin seviyesine yakın pencereler sağlanması
- Geniş masa yüzeyleri sağlanması



Şekil 4.14. M.1. (5, erkek)

“Burası Sonic kostüm odası. Üsttekiler eşyalar. Yeşil olan şelale. Bu düğmeler de su kesilmesin diye. Okula gelince bu kostümlerden giyiyorsun.”

Çizimle ilişkili bu yoruma dayalı olarak grup odası tasarımıyla ilişkili aşağıda belirtilen kriterler ifade edilebilmektedir.

- Oyun materyalleri için bir mekân (depo) sağlanabilmesi

4.3. Görüşme Formuna Dayalı Bireysel Görüşmelere Yönelik Değerlendirmeler

4.3.1. Boyut açısından yorumların değerlendirilmesi

Grup odasının boyutunu nasıl değerlendirdiklerini öğrenmeye yönelik ilk soruya çocukların çoğu “büyük”, neredeyse yarısı ise “normal” veya “küçük” cevabını vermiştir. Büyük cevabını veren çocukların bu soruya kullanım alanlarının yeterliliğiyle ilişki kurarak, istediklerini yapabildiklerini, rahat hareket edebildiklerini, oyun oynama ve arkadaşları ile vakit geçirme konusunda yeterli olduğunu belirterek cevap verebildikleri görülmüştür. Küçük cevabını veren çocukların sınıfın fiziksel kapasitesinin yetersiz olduğunu, kalabalıktan kaynaklı hareket özgürlüğünün kısıtlandığını, eşya ve oyun alanlarının yetersiz kaldığını vurguladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Normal yanıtı veren

çocukların ise genellikle sınıfın mekânsal büyüklüğünü sorgulamadan, öznel bir algıya dayalı açıklamalar yaptığı görülmüştür.

S.1.: “Büyük. Çünkü çok alan oluyor.” (kız)

A.1.: “Büyük. Çünkü arkadaşlarımla çok güzel vakit geçiriyorum.” (erkek)

M.1.: “Normal. Bana öyle geliyor.” (erkek)

A.2.: “Küçük. Çünkü herkes birbirine çarpıyor.” (erkek)

Y.1.: “Küçük. Çünkü daha çok eşya olabilirdi. Büyük olmasını isterdim.” (kız)

N.1.: “Bence büyük. Çünkü etrafta daha çok alan var.” (kız)

T.1.: “Büyük. Bilmiyorum ki.” (erkek)

Y.2.: “Küçük birazcık.” (erkek)

Ö.1.: “Orta. Bilmiyorum, yani sanırım şu duvar olduğu için.” (erkek)

S.2.: “Orta boy. Bilmiyorum.” (erkek)

M.2.: “Normal. Bilmiyorum.” (kız)

G.1.: “Normal. Çünkü çok güzel.” (kız)

A.2.: “Küçük, büyük olmasını isterdim. Çünkü orada bir sürü oyun oynayabilirdik.”

M.3.: “Büyük. Çünkü bilgisayar şeyleri olabilir.” (erkek)

E.1.: “Büyük. Çünkü duvarlarından dolayı, büyük yapmışlar.” (erkek)

M.4.: “Orta. Çünkü çok çocuk yok.” (erkek)

K.1.: “Bana çok büyük geliyor. Çünkü artık o kadar alıştım ki, eskiden hep küçük geliyordu.” (erkek)

Grup odasının büyüklüğünün genel olarak normal ve küçük bulunmasıyla birlikte, ilk grup görüşmesindeki eleştiriler, aktif hareket ederken duyulan rahatsızlıklar ve daha çok oyun oynanabilir olması için daha büyük bir alan olmasının istenmesine yönelik yorumlar dikkate alınarak mevcut büyüklüğün yeterli olmadığı ifade edilebilir. Bu bağlamda 32 m²’lik ortamda bir çocuk için 1.45 m²’lik alan çocuklar tarafından yeterli görülmeyen bir büyüklük olabilmektedir. Çocukların değerlendirmeleri dikkate alındığında aşağıda belirtilen kriterler tanımlanabilmektedir.

- Grup odasının çocukların aktif eylemler yapabileceği boyutta olabilmesi
- Grup odasında bir çocuk için yeterli büyüklükte alanın sağlanabilmesi

4.3.2. Form açısından yorumların değerlendirilmesi

Çocukların grup odalarında eğrisel ya da dik açılı formların kullanımına yönelik tercihleri sorgulandığında iki tür şematik çizim örneği içeren soruda, büyük bir kısmının “kare” biçiminde sınıfı tercih ettiği, geri kalan önemli bir kısmın ise “dairesele” biçimdeki sınıfı daha kullanışlı bulduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. “Kare” biçimi tercih eden çocuklar mevcut sınıf düzenlerinin bu form ile uyumlu olduğunu, daha fazla alan sunduğunu, sınıftaki mevcut eşyalar ile daha uyumlu olduğunu ifade etmişlerdir. “Yuvarlak” biçimi tercih edenler ise bu biçimin estetik açıdan daha güzel olduğunu, mekânsal kullanımı farklılaştırarak sınıfın daha ilgi çekici bir ortam sunacağını, oyun oynama bakımından daha eğlenceli bir ortam oluşturabileceğini düşündüklerini gösteren yorumlarda bulunmuşlardır. Bu bulgulara dayanarak çocukların mekânsal algılarının, bireysel deneyimlerine ve mekân kullanım olanaklarına göre şekillendiği sonucuna ulaşmak mümkündür.

S.1.: “Evet. Kareyi seçerdim. Alanımız daha büyük olurdu. Hem resim çizebilirdik hem de daha büyük oyunlar oynayabilirdik.” (kız)

A.1.: “Önemli değil. Yuvarlağı seçerdim. Daha orada güzel vakit geçirirdim. Daha çok oyun oynardım. Daha rahat oynardım. Daha çok oyun oynamaya vaktim olurdu.” (erkek)

M.1.: “Galiba, bilmiyorum. Yuvarlak. Yer kaplamazdı.” (erkek)

A.2.: “Evet. Yuvarlak olanı. Çünkü böyle her tarafta oyuncak olurdu. (erkek)

Y.1.: “Hayır. Kare olan, çünkü masalarımız öyle.” (kız)

N.1.: “Önemli. Kare, çünkü daha çok yerler var..” (kız)

T.1.: “Önemli. Ama ben en çok bunu sevdim (kare formdakini gösteriyor). Bizim sınıfımız böyle.” (erkek)

Y.2.: “Önemli. Yuvarlak. Öylesine. (erkek)

Ö.1.: “Hayır. Kare, çünkü daha büyük, geniş, yani sınıfımıza benziyor, ondan.” (erkek)

S.2.: “Evet. Kare. Bu yuvarlaktan daha büyük ondan dolayı tabii ki de bu.” (erkek)

M.2.: “Hayır. Yuvarlak.” (kız)

G.1.: “Değil. Kare, çünkü güzel.” (kız)

A.3.: “Hayır, önemli değil. Kare, çünkü kare daha büyük olur.” (kız)

M.3.: “Değil. Yuvarlak. Çünkü masalar güzel.” (erkek)

E.1.: “Değil. Kare. Çünkü diğerinde her şey yuvarlak. Yani sınıflar normalde kare olur.” (erkek)

M.4.: “Önemli. Çünkü yoksa hiçbir şey sığmaz. Yuvarlağı seçerim. Çünkü yuvarlak olunca daha güzel olabilirdi. Öyle olsaydı çok güzel olur, en zengin okula benzerdi.” (erkek)

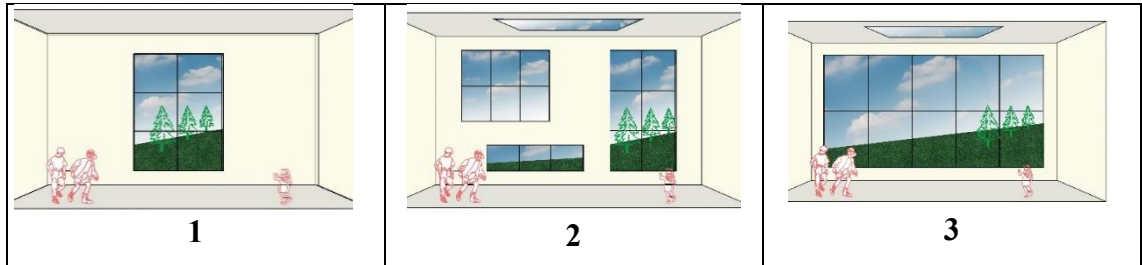
K.1.: “Önemli değil. Kareyi seçerim. Çünkü kareyi çok severim.” (erkek)

Çocukların yorumları grup odalarında dik açılı ve eğrisel form seçeneklerini de benzer düzeyde tercih edebilir olduklarını göstermektedir.

- Grup odalarında dik açılı formların mobilyalarla uyum sağlayarak alan kullanımını arttırmak açısından işlevsel görülebilmesi
- Grup odalarında eğrisel formların eğlenceli ve çekici bir ortam atmosferi sağlayabilir olarak görülebilmesi

4.3.3. Doğal ışık alımı açısından yorumların değerlendirilmesi

Görüşmelerde çocuklara doğal ışık alımına olanak veren pencereler hakkındaki tercihlerini değerlendirebilmek için hazırlanmış 3 farklı görsel (Şekil 4.15), yorum yapabilmelerine olanak sağlamıştır. Çocuklar bu görsellerden istediklerini tercih edebilmiş ve neden tercih ettiğini anlatabilmiştir.



Şekil 4.15. Görüşme sorularında çocuklara sunulan 1-2-3 numaralı pencere çizimleri

Çocukların pencere tercihlerini ifade ederken dış mekânla ilişki kurabilme, görsel zenginlik ve gün ışığından faydalanma, camların büyük ve çok sayıda olması gibi kriterlere değindikleri görülmüştür. Çocukların çoğunluğu 3 numaralı görseli daha işlevsel bulmuştur, bu açıdan tercihlerinin pencerenin büyüklüğü ve sayısı ile doğru orantılı olarak arttığı sonucu çıkarılabilmektedir. 2 numarayı seçen bazı çocuklar ise hayvanları gözlemleyebilme, bireysel gözlem imkanı gibi sebeplerle bu pencere tipine yöneldiğini belirtmiştir. Bunlara ek olarak yapılan görüşmeler sırasında 2 ve 3 numaralı görsellerde bulunan tavan pencerelerinin çocukların oldukça ilgisini çektiği, o pencereden farklı doğa öğelerini (örneğin; kuşlar, bulutlar) gözlemleme fikrinin onları heyecanlandırıldığı görülmüştür. Elde edilen bulgular doğrultusunda çocukların pencere tercihlerinde işlevsellik ve çevresel etkileşim olanaklarının belirleyici olduğu çıkarımı yapılabilmektedir.

Görüşme verileri incelendiğinde hiçbir çocuğun 1 numaralı görseli tercih etmediği sonucuna ulaşılmaktadır. Bu çıkarım, çocukların bu konudaki değerlendirmelerinde pencerenin sayısı, büyüklüğü, konumu ve sınıfa sağladığı ışık miktarı gibi kriterlere verdikleri önemi göstermektedir. Çocukların diğer örneklerde yaptıkları açıklamalar dikkate alındığında duvar yüzeyinde tek ve daha küçük bir pencere yüzeyi bulunan 1 numaralı görselin, bu nedenle tercih edilmediği görüşüne ulaşılmıştır. 1 numaralı görselde 2 ve 3 numaralı görsellere oranla daha az pencere alanı olduğu için, çocukların bunu tercih etmemesinde grup odasında dış mekânla olan görsel ilişkinin kısıtlı olduğunu düşünmelerinin etkili olduğu söylenebilmektedir. Ayrıca, bazı çocukların pencereyi "görme", "dışarıyı izleme", "hayvanları ve doğayı fark edebilme" gibi işlevlerle ilişkilendirdikleri göz önünde bulundurulduğunda, 1 numaralı görselin bu beklentileri yeterince karşılamadığı yorumu yapılabilmektedir.

S.1.: “2 ve 3. Çünkü bir sürü pencere var.” (kız)

A.1.: “3. Çünkü buradan daha güzel gözüktü.” (erkek)

M.1.: “2 ve 3. İkisi de güzel görünüyor. Tavanında yok ki bunu istemem.” (erkek)

A.2.: “3. Çünkü çok büyük ve çok geniş oluyor. 1 2 3 4 5 6 7 pencere.” (erkek)

Y.1.: “2. Çünkü herkes başka bir camdan bakabilirdi.” (kız)

N.1.: “3. Çünkü daha çok cam var, görebiliyorsun daha çok.” (kız)

T.1.: “2. Alttan köpek ve kedilere bakmak için.” (erkek)

Y.2.: “3. Çünkü camları tavana kadar görebiliyorsun.” (erkek)

Ö.1.: “3. Çünkü güzel, camları geniş, geniş bir sınıf, tavanda da cam var, ondan.” (erkek)

S.2.: “3. Çünkü daha çok büyük. Neden bir cam tavan isterdim? Çünkü orada kuşları görürdüm, bulutları görürdüm, ondan.” (erkek)

M.2.: “3. Canım istedi. Çiçek şeklinde pencere isterdim.” (kız)

G.1.: “2. Çünkü çok güzeldi.” (kız)

A.3.: “3. Çünkü bunun penceresi daha çok ve daha büyük alanlı.” (kız)

M.3.: “3. Çünkü her yeri görebiliyorsun.” (erkek)

E.1.: “3. Pencere ve camı büyük. Böyle her şeyi görebiliyorsun.” (erkek)

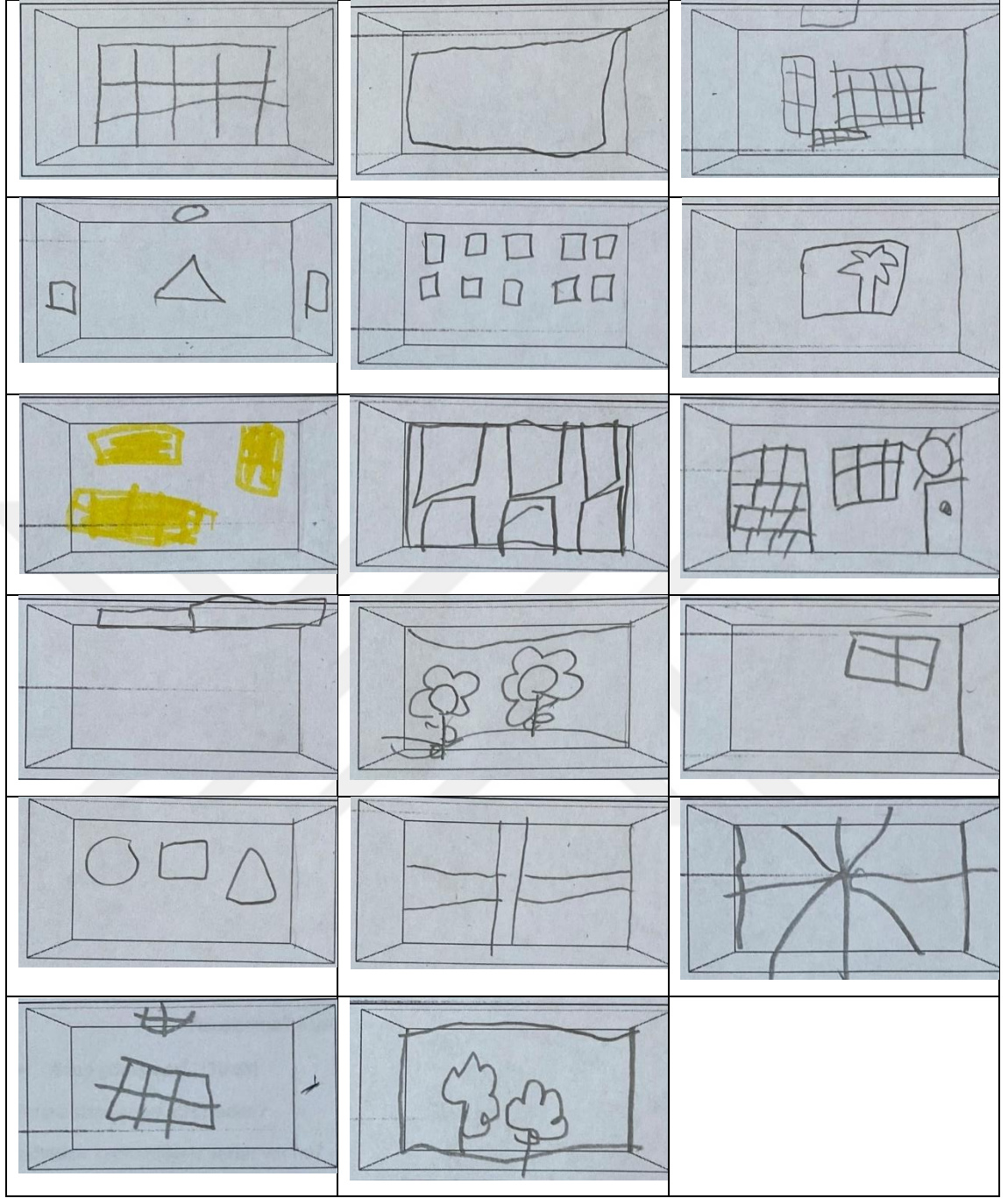
M.4.: “3. Çünkü öyle daha havalı olur.” (erkek)

K.1.: “3. Çünkü kare ile dikdörtgeni çok severim.” (erkek)

Çocukların görseller hakkındaki yorumları çerçevesinde grup odalarında pencerelerin tasarımıyla ilişkili aşağıdaki kriterler tanımlanabilmektedir.

- Çocukların çevreyi gözlemleyebilmesi için zemin seviyesinde, çocuk ölçeğine uygun pencereler sağlanabilmesi
- Çocukların gökyüzünü ve canlıları görebilmesi için tavan pencereleri sağlanabilmesi
- Grup odalarında dış mekânla aranan etkileşimi güçlendirmek için geniş cam yüzeylerine sahip pencerelere yer verilebilmesi
- Çocukların tercihlerine yönelik çeşitlilik sağlamak için farklı konumlarda ve formlarda pencereler sağlanabilmesi

Çocukların sözel ifadelerinden sonra grup odası için kendi pencere yüzeylerini tasarlamaları için verilen görsel üzerinde de benzer düşünceleri yansıtan önerileri, çizimleriyle ifade edebildikleri de görülmüştür (Şekil 4.16).



Şekil 4.16. Geniş, bölünmüş pencere yüzeyine yönelik öneriler

4.3.4. Aydınlatma açısından yorumların değerlendirilmesi

Grup odasında aydınlatma konusuna yönelik bireysel görüşlerde çocukların önemli bir kısmı mevcut lambaları “güzel” bulduklarını belirtmiş, fakat bu olumlu görüşlerin çoğunluğu farklı öneriler ile birlikte ifade edilmiştir. Yanıtların dikkatle incelenmesi

sonucunda, çocukların neredeyse yarısının lambaların biçimi, rengi, boyutu ya da temasıyla ilgili değişiklik beklentisi içinde oldukları sonucuna ulaşılabilir. Yuvarlak, sarkan ya da bulut, güneş, kedi, kalp gibi tematik lamba formlarına yönelik öneriler, çocukların aydınlatma elemanlarını sadece işlevsel açıdan değil, aynı zamanda duygusal ve estetik açıdan da değerlendirdiklerini göstermektedir. Bu bulgular, çocukların görsel algılarının yanı sıra, tanıdık nesnelerle kurdukları ilişkilerin tasarım tercihlerini etkileyebileceği sonucunu da ortaya çıkarmıştır. Alınan yanıtlarda ışığın renginin de eleştirildiği görülmektedir. Bu eleştiri doğrultusunda çocukların aydınlatmayı yalnızca bir görsel unsur olarak değil, aynı zamanda mekânın ruhuna katkı sunan bir bileşen olarak da değerlendirdikleri görülmüştür.

S.1.: “Değil. Kenarlarda bulut ve güneş olurdu. Onların içinde de ışıklar olurdu.”(kız)

A.1.: “Evet.”(erkek)

M.1.: “Hayır. Kedili lamba isterdim.”(erkek)

A.2.: “Evet. Biraz büyük olmasını isterdim.” (erkek)

Y.1.: “Değil. Evdeki gibi olsun, asılı sarkan lambalar altında ışık var. Buradaki kare, evde ki yuvarlak.”(kız)

N.1.: “Güzel.”(kız)

T.1.: “Güzel.”(erkek)

Y.2.: “Güzel. Ama yuvarlak olsun isterdim.”(erkek)

Ö.1.: “Kötü. Aşağı doğru sarkık kare lamba olabilirdi.”(erkek)

S.2.: “Güzel.” (erkek)

M.2.: “Değil. Yuvarlak isterdim.”(kız)

G.1.: “Güzel. Yuvarlak şeklinde.”(kız)

A.3.: “Aslında daha detaylı olsaymış daha güzel olurmuş. Yuvarlak olsaydı.”(kız)

M.3.: “Yuvarlak olsa daha iyi.” (erkek)

E.1.: “Güzel. Işığı biraz daha beyaz olsaydı daha güzeldi.”(erkek)

M.4.: “Güzel ama yuvarlak olsaydı daha güzel olurdu.”(erkek)

K.1.: “Güzel ama daha farklı lamba olsa kalpli isterim.” (erkek)

Çocukların yorumları ışığında grup odalarında aydınlatma tasarımıyla ilişkili aşağıdaki kriterler tanımlanabilmektedir.

- Aydınlatma elemanlarında doğadan ilham alan farklı formlara yer verilebilmesi
- Aydınlatma elemanlarında küre benzeri formların kullanılabilmesi
- Aydınlatmalarda sarkıt türlerin kullanılabilmesi
- Aydınlatma renginde çeşitlilik sağlanabilmesi

4.3.5.Renk / doku kullanımı açısından yorumların değerlendirilmesi

Grup odalarında duvar rengine ilişkin sorulan soru doğrultusunda alınan cevaplar incelendiğinde, çoğunluğun mevcut rengi olumlu olarak değerlendirdiği fakat neredeyse yarısının renklerde değişiklik yapılması yönünde önerilerde bulundukları görülmüştür. Bu bağlamda pembe, kırmızı, mavi gibi net renk tercihlerinin yanı sıra, gökkuşağı renkleri ya da çift renkli kombinasyonlar gibi yaratıcı öneriler de dile getirilmiştir. Gökkuşağı renkleri, Barbie teması gibi figüratif öğeler çocukların mekânın estetik özelliklerine dair yaratıcı fikirler geliştirebildiklerinin örneği olarak değerlendirilebilmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda çocukların bakış açısına göre açık renklerin grup odası için uygun görüldüğü, bununla birlikte ortamda daha dikkat çekici, daha renkli ve hayal gücünü harekete geçiren tonlara da yer verilmesinin uygun bulunabildiği sonucu çıkarılabilmektedir. Okulöncesi eğitim ortamları tasarımında çocukların grup odasını öğrenme alanı dışında kişisel zevk ve duygusal aidiyet geliştirebilecekleri bir çevre olarak görebileceklerini de göz önünde bulundurmak gerekmektedir. Çocukların duygusal bağ kurdukları grup odasında ortamı daha kişisel ve ilgi çekici tasarlama arzusu bulundurdıkları, duvarları yalnızca bir arka plan olarak değil aynı zamanda oyun, hayal ve aidiyet duygularını tetikleyen bir tasarım ögesi olarak gördükleri söylenebilmektedir.

S.1.: “Hayır. Pembe isterdim.” (kız)

A.1.: “Güzel” (erkek)

M.1.: “Biraz daha açık beyaz olsa güzel olurdu. Biraz daha açık olsaydı.” (erkek)

A.2.: “Beğeniyorum ama turuncu ve kırmızı olsun isterdim.” (erkek)

Y.1.: “Evet. Ama Barbie’li olsun isterdim.” (kız)

N.1.: “Beğenmiyorum. Ben pembe istiyorum.” (kız)

T.1.: “Beğeniyorum, ama altın olmasını daha da beğenirdim.”

(erkek)

Y.2.: “Beğenmiyorum. Kırmızı.”(erkek)

Ö.1.: “Beğenmiyorum. Mavi.”(erkek)

S.2.: “Güzel.” (erkek)

M.2.: “Hayır. Pembe.”(kız)

G.1.: “Evet, çok güzel.”(kız)

A.3.: “Beğeniyorum ama daha renkli olsaymış daha güzel olurmuş. Gökkuşağındaki bütün renkler olaydı daha güzel olurdu.” (kız)

M.3.: “Mavi olsa daha iyi.”(erkek)

E.1.: “Güzel.” (erkek)

M.4.: “Güzel değil. Çünkü beyaz hiçbir renk değil. Kırmızı olsun isterdim.” (erkek)

K.1.: “Beğeniyorum. Ama ben şimdi öğretmen oldum ya mesela nasıl yapardım duvarları biliyor musun? İkili yapardım. Birazı pembe, birazı mavi yapardım.” (erkek)

Çocukların yorumları kapsamında grup odalarında renk kullanımı açısından tasarıma yönelik aşağıdaki kriterler tanımlanabilmektedir.

- Grup odasında açık renklerin tercih edilebilmesi
- Grup odasında açık renklerle birlikte canlı renkli etkiler sağlanabilmesi

4.3.6.Mobilyalar açısından yorumların değerlendirilmesi

Bireysel görüşmeler sırasında çocuklara yöneltilen sınıftaki masaların kullanımına dair değerlendirme sorusuna alınan yanıtlarda çocukların büyük bir kısmının mevcut masaları sınıf ortamına uygun buldukları görülmüştür. Fakat, çocukların bir kısmı çeşitli gerekçelerle memnuniyetsizliklerini dile getirmiştir. Bu memnuniyetsizlikler incelendiğinde çocukların masaların oyun alanını daraltması, fazla yer kaplaması, yerleşim nedeniyle hareket özgürlüğünü kısıtlaması, formla ilişkili (kare yerine yuvarlak masaya yönelim) ve görsel özelliklere dair eleştiriler (tek renkli ya da parlak masa yüzeyleri) yaptıkları sonucu çıkarılmıştır. Masaların çok geniş olduğunu bazen ise çok

yer kaplaması sebebiyle paylaşımlı etkinlikleri zorlaştırdığını ifade eden çocuklar olmuştur. Çocukların çizimlerine yönelik anlatımlarında geniş masa yüzeylerini istediği görülmüştür. Dolayısıyla burada büyük masalar arasında rahat hareket edemediklerine yönelik anlatımlarda bulunmalarının aslında sınıf büyüklüğünün aktif hareket etmek açısından yeterli alan sağlamadığı yönündeki eleştirilerle ilişkili olduğu ifade edilebilmektedir. Masa gibi ortak kullanıma hizmet eden mobilyaların grup çalışmalarına olanak sağlayacak biçimde tasarlanmasının sosyal gelişim üzerinde önemli bir etkisi olduğu düşünülmektedir (Olds, 2001). Özellikle çocuk ölçeğine uygun, çok amaçlı ve modüler masa çözümleri hem bireysel hem de grup çalışmalarını destekleyici bir çözüm sunmaktadır. Bu çıkarımlar göz önüne alındığında, çocukların kullanımına uygun mobilyalar tasarlanırken, mobilyaların işlevsel gereksinimlerine ek olarak estetik ve ergonomik gereksinimlerinin de göz önünde bulundurulması gerektiğini desteklemektedir.

S.1.: “Çünkü oyun oynayamıyoruz hiç alan olmuyor.” (kız)

A.1.: “Rahat” (erkek)

M.1.: “Var. Masalar hep çok yer kaplıyor. Sonra yer kaplayınca da sıkışıyoruz.” (erkek)

A.2.: “Çok geniş ama biraz altları boyalı çok kötü o yüzden beğenmiyorum.” (erkek)

Y.1.: “Hayır, rahat.” (kız)

N.1.: “Yok.” (kız)

T.1.: “Yok.” (erkek)

Y.2.: “Yok.” (erkek)

Ö.1.: “Evet. Rahatsız ediyor böyle kare olmasından hoşlanmıyorum, yuvarlak olsun istiyorum.” (erkek)

S.2.: “Hayır.” (erkek)

M.2.: “Yok.” (kız)

G.1.: “Yok.” (kız)

A.3.: “Evet. Sadece tek renk olması ve çok parlak.” (kız)

M.3.: “Yok.” (erkek)

E.1.: “Yok. Ama masanın kapiya yakın olmasını istemezdim. Masaların birleşik olması kötü görünüyor.” (erkek)

M.4.: “*Var. Böyle geldiğimde görmeden çarpıyorum. Karnım ağrıyor o zaman.*”
(erkek)

K.1.: “*Yok*” (erkek)

Çocukların yorumları ışığında masaların tasarımıyla, kullanımıyla ilişkili olarak aşağıda belirtilen kriterler ifade edilebilmektedir.

- Masaların aralarında rahat dolaşım alanları bırakarak, oyun alanlarına engel oluşturmayan şekilde konumlandırılabilmesi
- Masaların grup odasının girişe ve dolaşıma engel olmayacak bir konumda bulundurulabilmesi
- Masalarda dairesel formların kullanılabilmesi
- Masalarda renkli etkiler sağlanabilmesi, parlaklık nedeniyle kullanımda rahatsızlık oluşturulmaması
- Masaların yeterli genişliğinin olması
- Tüm masaların birleştirilmesinin eleştirilebilir olması

Bireysel görüşmeler sırasında çocuklara yöneltilen “Sınıfta sandalyelerle ilgili rahatsız olduğun şeyler var mı?” sorusuna verilen cevaplar değerlendirildiğinde, çocukların yaklaşık yarısının mevcut sandalyelerden çeşitli açılardan memnuniyetsizlik duydukları sonucuna ulaşılmaktadır. Rahatsız olduğunu dile getiren çocukların genellikle sandalye oturaklarının sertliği, sırt desteğinin yetersizliği, renk ve temizlik konusundaki istekleri bakımından yorum yaptığı görülmüştür. Bu yorumlar çocukların fiziksel konforun yanı sıra estetik ve hijyen koşullarını da önemsediklerini göstermektedir. Özellikle yumuşak yapılara olan istekleri çocukların konfor arayışına dair açık bir gösterge olarak yorumlanabilmektedir. Bunula birlikte sandalyelere yönelik geliştirilen “tekerlekli sandalye tasarımı” gibi öneriler dikkate alındığında, bu yorumların çocukların mekânda aradıkları işlevsellik için kullanımda esneklik sağlayan mobilya tasarımları önerebildiklerine işaret ettiği söylenebilmektedir. Ayrıca bu önerilerin çocukların yaratıcı düşünme biçimlerini yansıttığı da söylenebilmektedir. Çocukların oturma elemanlarına öğrenme ve oyun ortamlarının bir parçası olarak anlam yükledikleri de dikkat çekmektedir. Eğitim ortamlarında kullanılan mobilyaların çocukların gelişim düzeylerine uygun olması gerekmektedir. Aksi takdirde çocuklarda dikkat dağınıklığı, öğrenme ve

motivasyonda düşüş gibi çeşitli sorunlar yaşanabileceği çalışmalarla desteklenmiştir (Barrett, Davies, Zhang, & Barrett, 2015). Bu çalışmada da çocukların kullanım gereksinimleri kapsamında eleştiriler yapabildikleri ve tasarım önerileri geliştirilebildikleri görülmüştür.

S.1.: “Rahat değil, çünkü erkekler hep sınıfta koşturuyor. Mesela arkadaşın sana bir şey söyleyecek arkalarında tekerlekler var. Geri ittiğinde gidiyor. O zaman rahat olurdu.” (kız)

A.1.: “Rahat.” (erkek)

M.1.: “Var. Yumuşak olmasını isterdim.” (erkek)

A.2.: “Var. Şunlar biraz sert olmasınlar isterdim.” (erkek)

Y.1.: “Arkasında yastık olsun. Bir de çok rahat olsun, peluş.” (kız)

N.1.: “Yok. Sandalyeler de rahat.” (kız)

T.1.: “Yok.” (erkek)

Y.2.: “Var. Sarı olmasını değil, kırmızı olmasını bir de mavi olmasını istiyorum.” (erkek)

Ö.1.: “ Var. Bazı sandalyeler pis oluyor bazıları temiz.” (erkek)

S.2.: “Hayır. Okulumun her şeyi güzel ki.” (erkek)

M.2.: “Var. Sandalyelerin oturağı çok sert oluyor.” (kız)

G.1.: “Yok.” (kız)

A.3.: “Var. Yaslandığımda sırtım rahatsız oluyor. Çünkü çok sert.” (kız)

M.3.: “Yok.” (erkek)

E.1.: “Yok. Onlar beni rahatsız etmiyor. Onlar iyi.” (erkek)

M.4.: “Yok. Ama bunları kırmızı olsun isterdim.” (erkek)

K.1.: “Yok. Çok rahat.” (erkek)

Çocukların yorumları dikkate alınarak sandalyelerin tasarımıyla ilgili aşağıda tanımlan kriterlere ulaşılabilmektedir.

- Sandalyelerin sert yüzeyli olmaması, yumuşak oturma ve yaslanma olanağı sağlayabilmesi
- Çocukların birbirleriyle etkileşimlerini destekleyebilmesi açısından tekerlekleri olan sandalyelerin tercih edilebilmesi
- Sandalyelerde canlı renklerin kullanılabilmesi

Çocuklara sınıfta oturma elemanı olarak neler isteyeceği konusunda yöneltilen soruya alınan cevaplar değerlendirildiğinde, çocukların önemli bir kısmının daha yumuşak, daha büyük ve daha konforlu oturma elemanları istedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Verilen cevapların genelinde “koltuk”, “pamuk koltuğu”, “minderli sandalye” ya da “yumuşak şeyler” gibi ifadelerin sıklıkla kullanılmış olması, çocukların temel önceliklerinden birinin fiziksel konfor olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Bazı çocuklar mekânın kalabalıklığı ve alan yetersizliği sebebiyle mevcut düzenin korunması gerektiğini savunmuştur. Bu farklılıklar çocukların hem bireysel konforu hem de mekânsal işlevselliği birlikte önemsediklerini göstermektedir. Ayrıca “sandalye dönsün” veya “üçgen tabure olsun” gibi yaratıcı tasarım önerilerinde bulunan çocukların, oturma elemanlarını yalnızca işlevsel bir araç olarak değerlendirmeyip aynı zamanda oyun ve hayal dünyalarına katkı sunan birer araç olarak da değerlendirdiklerini göstermektedir. Bunların yanı sıra mevcut sandalyelerin renkleriyle ilgili adalet duygusuna dayanan taleplerde bulunulması, çocukların sosyal ilişkilerle fiziksel mekân arasında anlamlı bağlar kurduklarını düşündürmektedir. Bu bağlamda çocukların oturma elemanlarına ilişkin yorumları, hem fiziksel konfora hem de sosyal uyuma duyarlı kullanıcı profili olarak yorumlanabilmektedir.

S.1.: “Koltuklar.” (kız)

A.1.: “Sandalye, büyük olmasını isterdim.” (erkek)

M.1.: “Sandalyeler aynı renk olsaydı, renk kavgası olmazdı.” (erkek)

A.2.: “Yumuşak şeyler isterdim.” (erkek)

Y.1.: “Koltuk.” (kız)

N.1.: “Oturak, daha yumuşak.” (kız)

T.1.: “Böyle iyi.” (erkek)

Y.2.: “Büyük, yumuşak sandalyeler.” (erkek)

Ö.1.: “Tabure. Üçgen bir tabure, yumuşak koltuk gibi bir tabure olsun.” (erkek)

S.2.: “Bunu bilmiyorum.” (erkek)

M.2.: “Sadece sandalyelerin dönmesini isterdim. Tekerlekli.” (kız)

G.1.: “İstemem.” (kız)

A.3.: “Minderden yapılı sandalye.” (kız)

M.3.: “Koltuk gibi.” (erkek)

E.1.: “İstemezdim. Başka bir şey olsa şimdikilere yer kalmaz. Öyle sıkışırız.”
(erkek)

M.4.: “Büyük sandalyeler isterdim. Masalar büyük olsun sandalyeler de büyük olsun isterdim. Orta boy isterdim.” (erkek)

K.1.: “Pamuk koltuğu isterdim.” (erkek)

Çocukların yorumları dikkate alınarak, grup odalarında sandalyeler dışında yer verilebilecek olan oturma elemanlarının kullanımına, tasarımına yönelik aşağıdaki kriterler ifade edilebilmektedir. Bu soruda da çocukların sandalyelerle ilgili önerilerini de ifade ettikleri görülmüştür.

- Sandalyelerden daha yumuşak, daha büyük ve daha konforlu oturma elemanlarının sağlanabilmesi
- Arkalığı olmayan farklı formlarda taburelerin kullanılabilmesi
- Sandalyelerin çocukların hareketliliğine uygun olabilmesi (Dönebilir olma)
- Sandalyelerin çocuklar arasında paylaşımında sorun oluşturabileceği düşünülerek aynı renk kullanımının tercih edilebilmesi

Çocuklara grup odalarında kişisel eşyalarını koyabilecekleri kendilerine ait bir dolap olup olmadığı sorulduğunda çoğunluk dolapları olmadığını fakat böyle bir dolap olmasını istediğini belirtmiştir. Grup odalarında bulunacak böyle bir dolap için tasarım önerilerinde bulunan çocuklar “kare”, “yuvarlak”, “şifreli kutular”, “çekmeceli dolaplar”, “rafları olan dolaplar” veya “çizgi filmlerdeki gibi kare kare dolaplar” gibi ifadelerle özgün ve detaylı açıklamalarda bulunmuşlardır. Sonuçlar değerlendirildiğinde büyük bir bölümün dolap talebinde bulunmuş olmasını, çocukların dolapları depolama alanı olarak görmesinin yanı sıra düzen kurma, kişisel eşya kontrolü ve mahremiyet gibi gereksinimlerle ilişkilendirdikleri sonucuna ulaşmak mümkündür. Hart (1992), çocukların kendi eşyalarını saklayabilecekleri alanlara sahip olmalarının mekânla olan ilişkilerini güçlendirdiğini vurgulamaktadır. Ayrıca bazı çocukların, sınıf dışındaki mekânlarda –örneğin ayakkabılık alanlarında veya çıkış saatinde kullanılan dolaplarda– benzer işlevleri yerine getirdiklerini ifade etmeleri, onların mekânsal belleğe ve deneyime dayalı bir karşılaştırma yapabildiklerinin önemli bir göstergesidir.

S.1.: “Yok. Evet isterdim. Kare dolap isterdim.” (kız)

A.1.: “Var.” (erkek)

M.1.: “Yok öyle. Şöyle büyük geniş olsun isterdim.” (erkek)

A.2.: “Evet.” (erkek)

Y.1.: “Hayır. Olmasını isterdim.” (kız)

N.1.: “Yok. Hani bazı çizgi filmlerde böyle kare kare dolaplar oluyor, onlardan isterdim.” (kız)

T.1.: “Yok. İstemem.” (erkek)

Y.2.: “Yok. Yuvarlak ve sarı.” (erkek)

Ö.1.: “Yok. Mesela ilkokuldakiler yapıyor ya hani, çekmeceli, beslenme çantası falan koyulan şeyler. Onlar gibi isterdim.” (erkek)

S.2.: “Ayakkabılarımı koyduğum dolap var, sınıfta yok. Ama isterdim sınıfta olmasını. Ayakkabılarımı koyduğum dolap güzel mesela.” (erkek)

M.2.: “Yok. Böyle kocaman bir dikdörtgen şeklinde olabilir.” (kız)

G.1.: “Yok. İsterdim, kare şeklinde.” (kız)

A.3.: “Yok. Ya dışarıya ya da sınıfın içinde bir yere koyuyoruz. Bir masanın üstünde bir tane kutu olsaymış, şifreli. Onun içine oyuncaklarımızı koyardık.” (kız)

M.3.: “Yok. Mavili bir tane dolap ama bizde yok.” (erkek)

E.1.: “Yok. Şeyde var, eve giderken (girişten bahsediyor), ama ona da ayakkabılarımızı koyuyoruz. Şöyle kare ve kapısı olan isterdim..” (erkek)

M.4.: “Yok. Ama masaya koyabiliyorum. Olsun isterim. Rafları olan bir dolap.” (erkek)

K.1.: “Var. Yani burada yokta hani bizim çıkma saatimiz var ya orada dolaplarımız var.” (erkek)

Çocukların grup odalarındaki bu yorumları değerlendirildiğinde dolapların tasarımına yönelik aşağıda tanımlanan kriterler ifade edilebilmektedir.

- Grup odalarında çocuklara kişisel eşyalarını, oyuncaklarını koyabilecekleri dolapların sağlanabilmesi
- Çocukların özel eşya, oyuncak dolaplarının kapaklı, çekmeceli, açık raf düzeninde olabilmesi
- Farklı formlarda ve renklerde özel depolama alanlarının tasarlanabilmesi

4.3.7.Özel mekânlar açısından yorumların değerlendirilmesi

Görüşmeler sırasında çocukların bireysel ya da küçük gruplar halinde oyun oynayabilecekleri alanlara dair deneyimlerine ilişkin yanıtlar incelendiğinde mevcut mekânsal düzenlemenin bu duruma elverişsiz olduğu gözlemlenmektedir. Görüşmeye katılan çocukların büyük bir kısmı bu tür bir alana sahip olmadıklarını ifade etmiş, bazıları ise yalnızca masalarda oyun oynayabildiklerini veya yalnızca okul bahçesinde serbest oyun oynama fırsatı bulabildiklerini dile getirmiştir. Bu durum, çocukların sınıf içindeki hareket özgürlüklerinin kısıtlı olduğunu işaret etmektedir. Sınıf içindeki alanın çocukların oyun kurma biçimlerini ve oyunlardaki davranışlarını doğrudan etkilediği bilinmektedir (Maxwell, 2007). Araştırmalarda da belirtildiği üzere, çocukların kendilerine ait oyunlar kurabilecekleri alanlara sahip olmaları, onların yaratıcılıklarını ve sosyal etkileşimlerini doğrudan etkilemektedir (Curtis & Carter, 2003). Çocukların mekân hakkında yaptıkları gözlemler fiziksel çevreyi değerlendirebilmelerine ek olarak çocuk mekânları tasarımında da aktif bir rol oynayabileceklerinin işaretidir. Bu bulgular, sınıf mekânlarının yalnızca öğrenme mekânları olarak değil, çocuk merkezli mekânlar olarak düşünülüp tasarlanması gerektiğini göstermektedir. Bu bağlamda çocuk mekânlarının onların sosyal, bilişsel ve duygusal gelişimlerini destekleyici biçimde tasarlanması gerektiği çeşitli çalışmalarda da vurgulanmıştır (Moore, 1986; Ginsburg, 2007). Oyun temelli öğrenme ortamlarında fiziksel alanların çocukların hayal gücünü destekleyici tasarlanması onların gelişimi açısından oldukça önemli görülmektedir. Çocukların bireysel görüşmeler sırasında oyun alanlarına yönelik vermiş olduğu yanıtlar onların düşünme becerilerinin gelişmiş olduğunun ve kendi yaşam alanları hakkında fikir sahibi olduklarının da bir göstergesi olarak değerlendirilebilmektedir.

S.1.: “Yok.” (kız)

A.1.: “Var.” (erkek)

M.1.: “O kadar yok ama şu kadar geniş isterdim. (Kollarını iki yana açıp büyüklük gösteriyor.)” (erkek)

A.2.: “Evet.” (erkek)

Y.1.: “Yok.” (kız)

N.1.: “Var.” (kız)

T.1.: “Yok.” (erkek)

Y.2.: “Yok.” (erkek)

Ö.1.: “Var.” (erkek)

S.2.: “Bilmiyorum ki.” (erkek)

M.2.: “Yok.” (kız)

G.1.: “Yok.” (kız)

A.3.: “Yok. Sadece masada oynuyoruz. Yerde de oynayamıyoruz.” (kız)

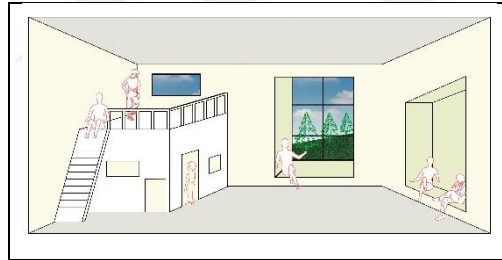
M.3.: “Yok. Sadece okuldaki bahçe var.” (erkek)

E.1.: “Yok. Masalarda oynuyoruz. Az kişi yerde oynayabiliyor.” (erkek)

M.4.: “Yok.” (erkek)

K.1.: “Yok.” (erkek)

Grup odası ortamında bireysel veya küçük gruplar halinde vakit geçirebilecekleri özel alanlar içeren bir görsel tasarımı üzerine sunularak değerlendirilmeye çalışılmıştır. Şekil 4.17.’de ki görsel gösterilerek “Sınıfında böyle küçük alanlar olmasını ister miydin? Orada neler yapardın?” sorusu yöneltilmiştir.



Şekil 4.17. Görüşme sorularında çocuklara sunulan bireysel veya küçük gruplar halinde vakit geçirebilecekleri özel alanlar içeren örnek sınıf çizimi

Görüşme sırasında alınan yanıtlar incelendiğinde çocukların tamamının bu tür alanlara olumlu yaklaştığı gözlemlenmiştir. Bazı çocukların bu alanları sohbet etmek, resim çizmek, kar izlemek gibi dingin deneyimler yaşamak için kullanmak istediği, diğer çocukların ise saklambaç oynamak, kaydıraktan kayıp çadıra ulaşmak gibi daha hareketli aktiviteler deneyimlemek için kullanmak istediği görülmektedir. Bu alanların çocukların hayal gücünü desteklediği ve hayal gücüne dayalı oyunlar kurmaya teşvik ettiği; “parkurlarla birleşen bir oyun yatağı”, “evim gibi”, “iki katlı ev”, “şövalyecilik oyunu”, “şakacıktan televizyona çıkmak” gibi farklı senaryo önerileriyle ortaya koyulmuştur. Bu

senaryo önerilerinde çocukların yalnızca mevcut mekânla sınırlı kalmadığı, kendi hayal dünyalarıyla mekânı yeniden kurguladıkları göz önüne serilmektedir. Vygotsky'nin kuramına göre hayal gücü ile kurgulanan oyunlar, bilişsel gelişimin ve sembolik düşünme becerilerinin temelini oluşturmaktadır (Vygotsky, 2004). Dolayısıyla grup odalarının tasarımında mikro ölçekli alanlar tasarlanması çocukların bireysel kimlik ve sosyal paylaşım öğretilerinin gelişimini destekleyen önemli bir faktör olacaktır.

S.1.: “Evet. Orada bütün oyuncakları alırdık. Öyle bir köşeye dizedik. Oyun oynardık. Pencerenin önünde kağıt alırdım kalem alırdım orada resim çizerdim.”
(kız)

A.1.: “İsterdim. Oyun oynardım. Saklambaç oynardım.” (erkek)

M.1.: “Küçük alan olursa sığmazdık. 3 arkadaşlık olursa iyi olur. Oyun oynardık.”
(erkek)

A.2.: “Evet. Oyunlar oynardık. Sohbet ederdik.” (erkek)

Y.1.: “Evet. Sohbet ederdim, oyun oynardım.” (kız)

N.1.: “İsterdim. Orada kaydırdıktan kayardım, sonra çadırın içine girerdim.” (kız)

T.1.: “Evet, hepsini istiyorum. Çadır olmasını isterim, orada oyun oynarım, basketbol oynarım.” (erkek)

Y.2.: “Evet. Oynardım.” (erkek)

Ö.1.: “Evet. Oyun oynardım. Evim gibi burası ev olurdu.” (erkek)

S.2.: “Çok isterdim, çok isterdim, çok isterdim, çok isterdim! Mustafa'yla oyun oynarım. İki katlı evi seviyorum. Çünkü merdiven çıkmayı seviyorum.” (erkek)

M.2.: “İsterdim. Oyun oynardım.” (kız)

G.1.: “İsterdim. Oynardık.” (kız)

A.3.: “Evet. Ama daha düzenli bir şeyler. Orada yatağın üstüne çıkabilen bir tane parkur isterdim. Böyle parkuru geçip sonrada yatağa ulaşabilirdin. Oradan da kaydırdıktan kayardım.” (kız)

M.3.: “Evet. Karları izlerdim. Oynardım. Şövalyecilik oynardım. Burası bizim takım olurdu burası düşmanların takımı olurdu.” (erkek)

E.1.: “İsterdim. Oynardım.”
(erkek)

M.4.: “Evet, isterdim. Benimle aynı boy yerler olsun isterdim. Oyun oynardım. Sohbet ederdik.” (*erkek*)

K.1.: “Evet, isterdim. Şakacıktan televizyona çıkardık arkadaşım. Sonra yüksek yere çıkıp, mısır alıp oradan televizyona bakardık.” (*erkek*)

Çocukların yorumları değerlendirildiğinde özel mekânların tasarımına yönelik aşağıda tanımlanan kriterler ifade edilebilmektedir.

- Grup odalarında çocukların boylarıyla uyumlu olabilecek nitelikte özel mekânlar tasarlanabilmesi
- Özel mekânlardan dış mekânı izleyebilme, grup odasını gözlemleyebilme olanağının sağlanması
- Özel mekânların merdivenle çıkılabilir şekilde üst kotta tasarlanabilmesi
- Özel mekâna erişimin eğlenceli bir oyunun parçası olarak düşünülerek tasarlanabilmesi (kaydırakla bağlantı vb.)
- Özel mekân için çocukların resim yapmak, hayali oyunlar oynamak, dinlenmek gibi amaçlar için kullanabileceği birkaç çocuk için kullanılabilir bir alan oluşturulabilmesi

4.3.8. Dış mekânla / diğer mekânlarla ilişki açısından yorumların değerlendirilmesi

Çocukların tamamı “Sınıftan bahçeye çıkabilmek ister miydin?” sorusuna olumlu yanıt vermişlerdir. Bu cevapları çocukların mekânsal dolaşım özgürlüğüne önem verdiklerinin bir göstergesi olarak değerlendirebilmek mümkündür. “İki katlı ev var orada, ağaç ev. Yerden iki kat yukarı çıkıyorsun mesela, o iyiydi.” ifadesi, dış mekân faktörünün oyunla fiziksel çevre arasında kurulan olumlu deneyimi işaret ettiğinin göstergesidir. Çocukların doğayla iç içe olma istekleri, erken çocukluk döneminde gelişimsel refahlarının bir parçası olarak yorumlanmaktadır (Fjørtoft, 2004). Çocukların bir kısmı bahçeyle olan bağlantının “sınıfın içinde bulunan kapı” aracılığıyla gerçekleşmesini vurgulamışlardır. Bu durum, çocukların mevcut mekândaki fiziksel sınırların bilincinde olduğunu ve bu sınırların aşılabilmesini arzuladıklarını göstermektedir. Çocukların bağımsız hareket edebilme ve özgürlük arzuları, açık havaya duydukları ilgiyi arttırır yönde değerlendirilebilir. Tüm bu sonuçlar değerlendirildiğinde, okul mimarisinde doğrudan

bahçeye açılan kapılar gibi unsurlara yer verilmesi, sadece işlevsellik yönünden değil çocukların psiko-sosyal gelişimi açısından da oldukça kritik bir etken olarak düşünülebilir.

S.1.: “Evet.” (*kız*)

A.1.: “İsterdim” (*erkek*)

M.1.: “Evet. Kapı olsun isterdim. Çıkması daha kolay olurdu.” (*erkek*)

A.2.: “Evet.” (*erkek*)

Y.1.: “Evet.” (*erkek*)

N.1.: “Evet.” (*kız*)

T.1.: “İsterim” (*erkek*)

Y.2.: “Evet.” (*erkek*)

Ö.1.: “Evet.” (*erkek*)

S.2.: “Evet, çok isterdim. Zaten iki katlı ev var orada, ağaç ev. Yerden iki kat yukarı çıkıyorsun mesela, o iyiydi.” (*erkek*)

M.2.: “Evet.” (*kız*)

G.1.: “İsterdim.” (*kız*)

A.3.: “Evet.” (*kız*)

M.3.: “Evet” (*erkek*)

E.1.: “Evet, çok çıkmak isterdim.” (*erkek*)

M.4.: “İsterim. Şu camlar olmasa, yan da kapı olsa, oradan bahçeye çıkabilsek.” (*erkek*)

K.1.: “İsterim.” (*erkek*)

Çocukların sınıf penceresinden dış mekânla kurduğu ilişkide görmek istediği öğeler incelendiğinde çoğunluğun ağaç, çiçek, çimen, gökyüzü gibi doğa unsurlarına yönelik yanıtlar vererek doğayla iç içe olma isteği ile şekillendiğini, geri kalan önemli bir kısmın ise kedi, köpek, tilki, sincap, kuş gibi hayvanları barındıran yanıtlar vererek görmek istekleri öğelerin canlılarla daha yakın bir etkileşim kurma arzusu ile şekillendiğini gözlemlemek mümkündür. Bunların dışında bazı çocukların ev, araba, insan gibi sosyal ve kentsel unsurlara dayanan yanıtlar verdikleri gözlemlenmiştir. Elde edilen veriler,

çocukların doğa ve canlılar ile etkileşim kurma isteğinin yüksek olduğunu, bunların yanı sıra sosyal ve kentsel unsurlarında bu algıyı etkileyebileceği sonucuna ulaşılmaktadır.

S.1.: “Güzel hayvanlar, köpek, kedi görmek isterdim.” (kız)

A.1.: “Kar, arabalar ve insan görmek isterdim.” (erkek)

M.1.: “Bilmiyorum ki, tilki.” (erkek)

A.2.: “Tilki ve kedi.” (erkek)

Y.1.: “Ağaç, çiçek, park.” (kız)

N.1.: “Ağaç ve kediler.” (kız)

T.1.: “Kedi, köpek.” (erkek)

Y.2.: “Çiçekler.” (erkek)

Ö.1.: “Evimi.” (erkek)

S.2.: “Doğanın anlamları, doğayla ilgili, doğayı korumakla ilgili şeyler.” (erkek)

M.2.: “Kuş.” (kız)

G.1.: “Çimenleri, gökyüzünü.” (kız)

A.3.: “Havuz görmek isterdim. Bir sürü hayvan görmek isterdim.” (kız)

M.3.: “Ağaçta sincap, kartal.” (erkek)

E.1.: “Ağaçlar, bulutlar, çimenler.” (erkek)

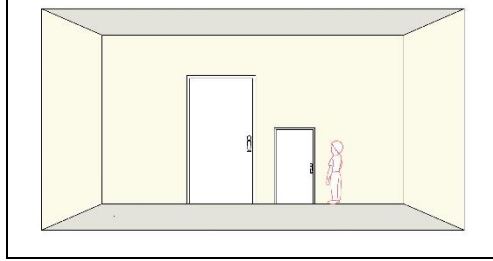
M.4.: “Ağaçlar görmek isterim. Arkadaşlarımla sincaplara yemek vermek isterdim.” (erkek)

K.1.: “Park isterim.” (erkek)

Çocukların yorumları grup odalarının tasarımında dış mekânla kurulacak ilişkinin önemini göstermektedir. Bu kapsamda grup odası tasarımında dış mekânla ilişki açısından aşağıdaki kriterler tanımlanabilmektedir.

- Grup odasından dış mekâna direkt çıkış verilebilmesi
- Grup odasının dış mekânda doğal (ağaçlar, çimenler, su, ögesi vb.) ve canlılarla iletişim kurulabilir (Sincaplar, kuşlar, kediler, köpekler vb.) niteliklere sahip bir bahçeye açılabilir olması

Grup odasının diğer mekânlarla ilişkisinde etkili olan kapılarla ilişkili olarak, çocuk ve yetişkin boyutlu kapı görselleri üzerine çocuklar yorum yapabilmış ve hayal ettikleri kapıyı çizebilecekleri görsel üzerinde öneriler geliştirebilmiştir (Şekil 4.18).



Şekil 4.18. Görüşme sorularında çocuklara sunulan örnek kapı çizimi

Bireysel görüşmelerde çocukların grup odasında çocuk ölçeğinde bir kapı tasarlanmasıyla ilgili yorumlarını öğrenmeye yönelik soruya çocukların büyük bir kısmı olumlu cevap verirken yalnızca iki çocuk böyle bir tasarım istemeyeceğini dile getirmiştir. Olumsuz cevap veren çocuklar daha geniş, iki kanatlı ya da hem çocuk hem yetişkin kullanımına uygun kapılar talep ederek sınıfın erişilebilirliğine dair işlevsel öneriler ortaya koymuşlardır. Bu farklılıklar, çocukların mekânsal öğeleri hem kişisel deneyimlerine göre hem de toplumsal bağlamda değerlendirdikleri düşüncesini desteklemektedir. Olumlu yanıt veren çocuklar ise çocuk ölçeğine uygun kapıların sınıflarında bulunmasını istediklerini dile getirmişlerdir. Çocukların vakit geçirdiği mekânlarda doğrudan etkileşim kurabileceği, erişebileceği ve algılayabileceği öğeler tasarlamanın, onların mekânla kurduğu ilişkileri derinleştirdiği, çevresel farkındalıklarını arttırdığı kanıtlanmıştır (Moore, 1986; Dudek, 2005). Çocuklardan alınan cevaplar değerlendirildiğinde tercihlerini kendilerine ait, ulaşılabilir, hayal gücüne hizmet eden farklı deneyimler yaşama arzusuyla şekillendirdikleri sonucu çıkarılabilmektedir. Örneğin; kapı tasarımlarında küçük cam bölmeler, sembolik unsurlar içeren (yıldız, kartopu, üçgen, dağ şekli gibi) kendilerine özel tanımlamalar yapmışlardır. Bu sonuçlar da çocukların fiziksel çevreye kişisel anlamlar yüklediklerini göstermektedir. Ayrıca bazı çocukların kapı tasarımında “önce camdan bakarsın, sonra açarsın” gibi mekânsal deneyimi kurgulayan senaryolar üretmiş olması, onların gözlem yapma, anlamlandırma ve öneri geliştirme becerilerinin bir yansıması olarak değerlendirilebilmektedir. Okulöncesi eğitim ortamlarında görsel sürekliliğin sağlanmasının önemi

düşünüldüğünde, çocukların kapılarda şeffaflık önermesinin de bu tanımla uyumlu olduğu görülmüştür.

S.1.: “Evet. (Çizdiği kapı çocuk ölçeğindeymiş.)” (kız)

A.1.: “İsterdim. (Çizdiği kapı çocuk ölçeğindeymiş.)” (erkek)

M.1.: “Yok, istemezdim. Şöyle ikili kapı isterdim. Geniş bir kapı. (İki kanatlı üzerinde penceresi olan geniş bir kapı çizdi.)” (erkek)

A.2.: “Evet. (Çocuk ölçeğinde kapı çizdiğini söyledi.)” (erkek)

Y.1.: “Evet.” (kız)

N.1.: “Hayır.” (kız)

T.1.: “Evet.” (erkek)

Y.2.: “Evet. (Kapının üstüne iki tane küçük cam bölüm çizdiğini söyledi.)” (erkek)

Ö.1.: “Evet.” (erkek)

S.2.: “Hayır. Birisi düşerse öğretmen de küçük kapıdan giremez diye istemezdim. (Üstünde yıldız olan bir kapı hayal ediyormuş.)” (erkek)

M.2.: “Evet. Şöyle bir kartopu gibi bir kapı.” (kız)

G.1.: “Evet.” (kız)

A.3.: “Böyle değil ama daha detaylı olsaymış, Böyle yuvarlak olsaymış. (Yuvarlak büyük kapı, kare de küçük kapı.)” (kız)

M.3.: “Yok, istemezdim.” (erkek)

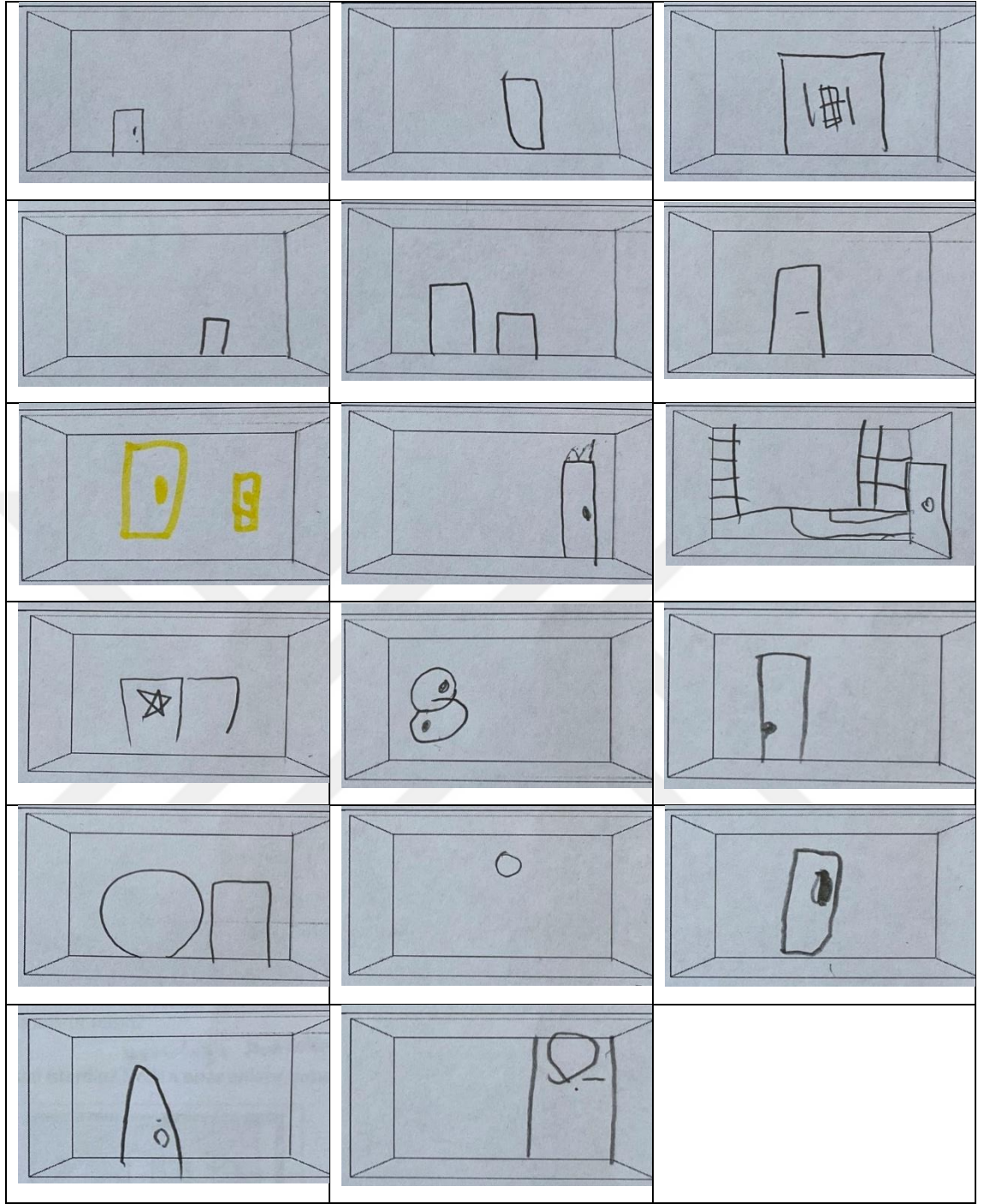
E.1.: “Evet. (Çizimi tamamlayınca çocuklarında çıkabileceği dedi.)” (erkek)

M.4.: “Bizde girebilelim, büyüklerde girebilsin diye büyüğü seçerdim. (Çizdiği kapı içinde, üçgen şeklinde komik bir kapı, sanki dağ şeklinde bir kapı diye sözlü eklemeler yaptı.)” (erkek)

K.1.: “Evet. (Çizdiği kapı içinde, şimdi burada bir kapı var, bu da çok büyük bir cam. Önce camdan bakıyorsun, sonra kapıyı açıyorsun diye sözlü eklemeler yaptı.)” (erkek)

Çocukların yorumları dikkate alınarak grup odalarında kapıların tasarımıyla ilişkili aşağıdaki kriterler ifade edilebilmektedir.

- Grup odalarında kapılarda şeffaf yüzeylerin sağlanabilmesi
- Grup odalarındaki kapıların eğrisel, doğrusal biçimlerle tasarlanabilmesi
- Grup odalarında çocuk ölçeğinde ek kapıların tercih edilebilmesi



Şekil 4.19. Sınıf kapısına yönelik öneriler

4.3.9. Grup odasının genel niteliğine yönelik yorumların değerlendirilmesi

Bireysel görüşmelerde son olarak tasarım parametreleriyle ilişkili sorularda söz edilmeyen konular olup olmadığını görebilmek açısından, çocuklara grup odalarında neler yapmak istedikleri ve değiştirmek istedikleri sorulmuştur. Bu sorulara verilen cevapların da tasarım parametrelerinde ifade edilen konularla benzerlik göstermesi, tezde tanımlanan parametrelerin grup odası tasarımında çocuklar açısından taşıdığı önemi göstermiştir.

Yapılan bireysel görüşmelerde, çocukların sınıf ortamında yapmak istediklerine ilişkin cevapları değerlendirildiğinde, çocuk katılımlı tasarım yaklaşımının önemi ortaya çıkmaktadır. Çocukların birçoğu sınıf içinde rahatça oyun oynayabilme, resim çizme, arkadaşlarıyla ve dış mekânla etkileşim kurma isteklerini dile getirmişlerdir. Yanıtlar çocukların yalnızca planlanmış etkinliklere değil, serbest zamanlarını özgürce değerlendirebilecekleri mekânlara olan ihtiyaçlarını da ortaya koymaktadır. Ayrıca, “Işıklar kapalı olunca tavanda parlayan yıldızlar isterdim” yanıtı, çocukların sınıf ortamında duyuşal deneyimlere açık olduğu ve hayal güçlerini tetikleyen unsurlara yer verilmesi gerektiğini göstermektedir. Bu tür tasarım öğeleri çocukların mekânsal aidiyetlerini güçlendirirken, yaratıcı düşünceler geliştirmelerine katkı sağlamaktadır (Clark & Moss, 2011). Grup odaları öğrenmeye hizmet ederken aynı zamanda keşif, dinlenme ve sosyal etkileşim için çok işlevli alanlar sunarak, çocukların taleplerine doğrudan cevap verebilmelidir.

S.1.: “Oyun oynamak, resim çizmek, dışardan kedileri alıp sevmek isterdim.”

(kız)

A.1.: “Ders yapmak isterdim. Metehan’la oyun oynamak isterdim.” (erkek)

M.1.: “Geniş bir kapı, birde şuradan yukarıya çıkan bir kat olsun isterdim.”

(erkek)

A.2.: “Etkinlikler ve oyuncaklar.” (erkek)

Y.1.: “Hiç kahvaltı yapmak istemezdim. Çok uzun süre oyun oynamak isterdim.”

(kız)

N.1.: “Sınıfta oyun oynamak isterdim, çizgi film izlemek isterdim.” (kız)

Y.2.: “Bahçeye çıkmak isterdim”. (erkek)

Ö.1.: “Oyun oynamak, resim çizmek, oyuncaklarla oynamak.” (erkek)

S.2.: “Parçacık oynamak isterdim. Benim en sevdiğim oyun parçacık zaten. Sabaha kadar parçacık oynamak istiyorum. Mustafa’yla çok güzel parçacık oynuyoruz.” (erkek)

M.2.: “Işıklar kapalı olunca tavanda parlayan yıldızlar isterdim.” (kız)

G.1.: “Oyun oynamak, resim yapmak, etkinlik yapmak.” (kız)

A.3.: “Oyun alanında oyun oynamak isterdim. Normal oyuncaklar da oynamak isterdim.” (kız)

M.3.: “Enes’le oynardım.” (erkek)

E.1.: “Etkinlik yapardım, bahçeye çıkardım, oyun oynardım.” (erkek)

M.4.: “Parçacık oynamak isterdim. Parçacıkla ben çok iyi oyuncaklar yapıyorum. Motosiklet yapıyorum. Masadaki oyunla (zeka oyunu) oynamak isterdim.” (erkek)

K.1.: “Sürekli ders yapmak isterim. Ders yapmayı çok seviyorum. Başka da kuş etkinliği yapmak isterim.” (erkek)

Çocuklara grup odasında rahatsız olduğu, değiştirmek istediği şeyler olup olmadığı sorulduğunda bazı fiziksel unsurları, eşyaların biçimsel özelliklerini, teknolojik donanım ve araç gereçlerin eksikliğini eleştirmişlerdir. Evdeki deneyimlerini sınıf ortamıyla karşılaştırıp taleplerde bulundukları cevaplar, sınıf içerisindeki sosyal etkileşim araçlarını eleştirip farklı taleplerde bulundukları cevaplar, çocukların fiziksel çevreye dair gözlemlerinin ve önerilerinin dikkate alınarak çocuk dostu tasarımların desteklenmesi gerektiğini göstermektedir. Genellikle çocukların sabit yapısal unsurları değiştirmek istediklerini söylemek mümkündür. Bunların yanı sıra, “Arkadaşlarım sırasını beklemiyorlar. Hepsi birden geliyorlar. Bana yer kalmıyor.” gibi bir ifade fiziksel alanların sosyal kullanım düzenlemelerinin de tasarım sürecinde dikkate alınması gerektiğini ortaya koyan cevaplardan biri olmuştur. Özellikle sınıf donatılarının kullanımı sırasında çocuklar arasında eşitsizlik ve çatışmalara sebebiyet vermesi, mekân organizasyonunun kurgulanmasının önemini ortaya koymaktadır (Woolner, 2010).

- S.1.:** “Var. Dolaplar, o böyle çok alan kaplıyor, hiç oyun oynayamıyoruz.” (*kız*)
- A.1.:** “Yok.” (*erkek*)
- M.1.:** “Televizyon daha büyük olsaydı iyi olurdu. Bilgisayar da bizim evde monster diye bilgisayar var abimin, ondan olsun isterdim. Güçlü çünkü.” (*erkek*)
- A.2.:** “Koltukları, masaları, lambaları, bir de oyuncakları.” (*erkek*)
- Y.1.:** “Sandalyeleri, koltuk gibi olsun bizim oturduklarımız.” (*kız*)
- N.1.:** “Masaları, yuvarlak olsun isterdim.” (*kız*)
- Y.2.:** “Camı, yuvarlak cam isterdim.” (*erkek*)
- Ö.1.:** “Alanı büyüttüm. Oyun kısmı yapardım. Sandalyeleri, masaları, duvarları falan değiştirebilirdim. Camları da.” (*erkek*)
- S.2.:** “Fotoğraf makinesi isterdim. Resim çekerdim. Bilmiyorum.” (*erkek*)
- M.2.:** “Dolabı değiştirmek isterdim. Kare şeklinde, küçük isterdim.” (*kız*)
- G.1.:** “Yok. Masaları değiştirmek isterdim.” (*kız*)
- A.3.:** “Oyun alanımı değiştirmek isterdim. Oyun alanımı hem tramboline, hem de yüzme havuzuna çevirmek isterdim.” (*kız*)
- M.3.:** “Camların hepsini büyük yapardım. (Pimapen kısmını gösterip bunlar olmadan yapardım dedi.) Biraz sandalyeleri uzatırdım.” (*erkek*)
- E.1.:** “Böyle iyi.” (*erkek*)
- M.4.:** “Masaların sert olması. Sınıfımız güzel olsun isterdim.” (*erkek*)
- K.1.:** “Bir tek bizim o mor koltuklar var küçük. Arkadaşlarım sırasını beklemiyorlar. Hepsi birden geliyorlar. Bana yer kalmıyor.” (*erkek*)

Bireysel görüşme soruları genel olarak değerlendirildiğinde, çocukların taleplerinin hayal gücü ile mekân arasında doğrudan bir ilişki kurduğu söylenebilir. Çocukların dile getirdiği ihtiyaçlara yönelik hayallerindeki mekânı onlara sağlamak, hem pedagojik hem de tasarım bakımından bütüncül bir yaklaşımı işaret etmektedir (Mayall, 2002; Hart, 1992).

Sınıf ortamında bulunan sabit ve değişmez donatılar yerine, esnek, çok işlevli, çocuk ölçeğine uygun donatılar tercih edilmelidir. Bu bağlamda Reggio Emilia yaklaşımının savunduğu gibi çocukların öğrenme ve oyun deneyimlerinin onlar üzerinde olumlu etkiler

bırakması ve gelişimlerini olumlu yönde desteklemesi için mekânın “üçüncü öğretmen” olarak görülmesi son derece önemlidir. Çocukların yaratıcı mekânlar talep etmeleri, çocuk mekânlarının yalnızca yetişkinler tarafında değil, asıl kullanıcısı olan çocuklar tarafında da desteklenerek tasarlanması gerektiği sonucuna ortaya koymaktadır. Çocukların mekânları kendi ihtiyaçlarına yönelik tasarlama eğilimleri, onların katılımcı bireyler olarak tasarıma dahil edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Christensen & James, 2008).

4.4. Çocukların Sunum Sonrasındaki Çizimlerine Yönelik Değerlendirmeler

İkinci çizim çalışmasında, çocuklara örnek grup odası tasarımlarının gösterildiği sunum sırasında görsellerin çocukların dikkatini çektiği ve yoğun ilgi uyandırdığı gözlemlenmiştir. Çocuklar, sunum esnasında gösterilen örnekleri dikkatle incelemiş, yöneltilen sorular doğrultusunda düşüncelerini ifade etmiş ve arkadaşlarıyla etkileşime geçerek “Sence de öyle değil mi?”, “Bu okul 100 puan”, “Bu okul 3 puan”, “Ben bu okulu seçiyorum” gibi ifadelerle aktif katılım sergilemiştir. Sunum sırasında gerçekleşen sohbet niteliğindeki grup görüşmesinde, çocuklar bu tür tasarımları ilgi çekici, eğlenceli ya da kendi dünyalarıyla ilişkili bulduklarına dair çeşitli yorumlarda bulunmuştur. Ardından çocuklar hayal ettikleri sınıfın resmini çizip bireysel olarak düşüncelerini anlatmıştır. Çocukların örnekler görmeden yaptıkları ilk çizimleri ve anlatımlarıyla karşılaştırıldığında, grup odası tasarımında önemli konulara işaret eden yorumlarda bulunabilme açısından sonuçların benzer olduğu görülmüştür. Bu etkinlikte sadece birkaç detayın görsellerden etkilenecek yorumlanmış olabileceği (renkli cam, pencere nişi önerisi) düşünülmüştür. Bu bağlamda örneklerin görülmesinin çocukları yönlendirmeyeceği, sadece esinlenme için destekleyici olabileceği kanısına varılmıştır.

Bununla birlikte bireysel görüşmelerdeki soruların da çocukları grup odalarındaki mekânsal olanakları düşünmeye teşvik edebildiği, görüşme formunda karşılaştıkları bazı unsurlara (çocuk ve yetişkin için ayrı kapı önerisi gibi) hayal ettikleri grup odası önerilerinde yer verebildikleri görülmüştür. Ancak genel olarak çocuklar gördükleri örneklerle benzeyen öneriler çizmeye çalışmamış ve ilk çizimlerinde olduğu gibi kendi hayal dünyalarını yansıtan öneriler ifade edebilmiştir.



Şekil 4.20. M.4. (5, erkek)

“Düğmeye basınca bahçeye çıkıyorsun. Merdivenden çıkınca çatıda yemek yiyebiliyorsun ve burada ampullerini tamir edebiliyorlar. Yemek yediğin yerde bir tane daha düğme var ona basınca ışık yana doğru geliyor. Hem buradan ampullere bakım da yaptırabiliyorlar. Bu yuvarlaklar masa. Ortadaki büyükler cam. Hem büyük hem normal cam var. Şu köşede de (sağ alt köşeyi gösteriyor.) oturmuş insan, hep beraber sohbet ediyorlar. Televizyon var. Birde sınıfta çeşme ve ocak var.”

Çizimle ilişkili bu yoruma dayalı olarak grup odası tasarımıyla ilişkili aşağıda belirtilen kriterler ifade edilebilmektedir.

- Grup odasında üst kotta bir kullanım alanı sağlanabilmesi
- Farklı boyutlarda, formlarda pencereler tasarlanabilmesi
- Grup odasında bir mutfak bölümü düzenlenebilmesi
- Aydınlatmaların çocuklar tarafından kontrol edilebilir olabilmesi
- Grup odasının çocukların isteklerine göre değişebilir unsurlar sunabilmesi
- Masalarda dairesel formların kullanılabilmesi



Şekil 4.21. A.2. (5,erkek)

“Buradaki duvarlar da kalpli. Yuvarlak gülen yüzlü masa yaptım. Bu oturak, bu koltuk. Kenarda iki tane asansörler var. Lamba böyle kalpli, sarkık. Şu üsttekiler duman çıkartan şeyler (bacayı tarif ediyor.) Üstte de çocuklar bir şeyleri açıp kapatabiliyorlar, ışıkları falan.”

Çizimle ilişkili bu yoruma dayalı olarak grup odası tasarımıyla ilişkili aşağıda belirtilen kriterler ifade edilebilmektedir.

- Aydınlatmaların çocuklar tarafından kontrol edilebilir olabilmesi
- Aydınlatmalarda farklı formlarda çeşitlilik sağlanabilmesi
- Grup odasında üst kotta bir kullanım alanı sağlanabilmesi
- Oturma elemanlarında çeşitlilik sağlanabilmesi
- Grup odasında çocukların manipüle edebildiği olanakların sağlanabilmesi

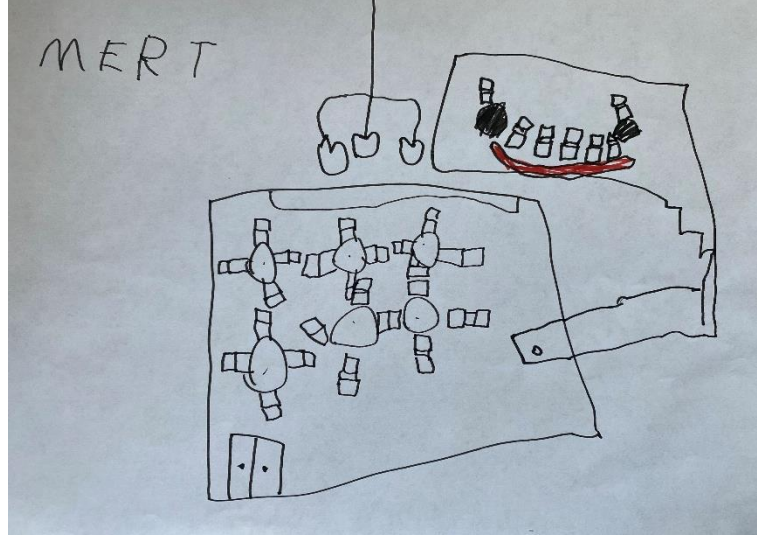


Şekil 4.22. D.1. (5, kız)

“Burada etkinlik yapıyoruz. Burası üst kat. Merdivenden buraya çıkıp dinlenebiliyoruz. Buradan bakabiliyoruz aşağıya. Bunlar lambalar. Gökkuşağı gibi renkli olan yerde dinlenebiliyorsun, işte burası üst kat. Bunlar pencereler. Bu ikisi de yumuşak koltuk.”

Çizimle ilişkili bu yoruma dayalı olarak grup odası tasarımıyla ilişkili aşağıda belirtilen kriterler ifade edilebilmektedir.

- Grup odasında üst kotta özel bir kullanım alanı (oyun, dinlenme amaçlı) sağlanabilmesi (merdivenle ulaşılabilir)
- Grup odasında renklerin kullanımıyla bölümler tanımlanabilmesi
- Yumuşak oturma elemanları (koltuk) sağlanabilmesi



Şekil 4.23. M.3. (5, erkek)

“Burası gülen yüzlü bir okul (Sağ üst köşedeki çizimini gösteriyor). Buranın masası burası, kare masalı. Diğer okulda yuvarlak okul. Üstünün camları açık (Tavan). Bu alttaki dolap. Buradan kapıdan giriyorsun diğer okula geliyorsun. Şu okula giden yer merdiven ama şurası çok dar. Üstteki de ı ışık.”

Çizimle ilişkili bu yoruma dayalı olarak grup odası tasarımıyla ilişkili aşağıda belirtilen kriterler ifade edilebilmektedir.

- Grup odalarının eğrisel ya da dik açılı formlarda tasarlanabilmesi
- Masalarda dik açılı formların kullanılabilmesi
- Grup odasında tavanda pencere sağlanabilmesi



Şekil 4.24. Y.2. (5, erkek)

“Ben böyle şekilli lamba yaptım buraya. Bunlarda camları (gri ve turuncu boyadıkları). Üstte de pencere var (sol üst). Bunlar masa (sağ altta yan yana dört tane olan), yanındaki balkon. Buraya da yıldız yaptım bir tane. Şu da kapısı üstündeki de süsü. Yanındaki de küçük kapı. En üstteki de ışık.”

Çizimle ilişkili bu yoruma dayalı olarak grup odası tasarımıyla ilişkili aşağıda belirtilen kriterler ifade edilebilmektedir.

- Farklı formlarda aydınlatmalar sağlanabilmesi
- Farklı formlarda, renkli camlı pencereler sağlanabilmesi
- Grup odasından dış mekânda kullanım alanına ulaşılabilmesi
- Grup odasına çocuk ve yetişkin ölçülerine uygun iki farklı kapıyla giriş yapılabilmesi



Şekil 4.25. E.1. (5, erkek)

“Bu masa, bu da koltuk, üstündeki minder. Çocukların açabildiği kapı, büyüklerin açabildiği kapı (sol köşedeki çizim). Bunlar 10-20-30-40-50-60-70-80-90-100 yazısı. Bu saat. Bu bayrak. Lamba, lamba. Bu telefon, çocukların annesini arıyor. Bu da cam büyük bir cam. Yani aslında şöyle, sadece canım öyle yapmak istedi.”

Çizimle ilişkili bu yoruma dayalı olarak grup odası tasarımıyla ilişkili aşağıda belirtilen kriterler ifade edilebilmektedir.

- Yumuşak oturma elemanları (koltuk, minder) sağlanabilmesi
- Grup odasına çocuk ve yetişkin ölçülerine uygun iki farklı kapıyla giriş yapılabilmesi
- Grup odasında geniş yüzeyli pencere tasarlanabilmesi
- Duvar yüzeylerinde öğretici etkinlikler için grafiklere yer verilebilmesi
- Grup odasında saat bulunabilmesi



Şekil 4.26. E.2. (5, erkek)

“Tavşan var. Burada cam var basınca bahçeye açılıyor (sol kenardaki çizim). Burada balkon yaptım. Burasına çıkılabilir, böyle bir yer yaptım. Ağaç var. Kapı var. Şöyle ışıklar var. Saat var, saati çizemedim de. Altında kitaplar var. Bu da yangın tüpü, bu ve bu da halı (yangın tüpünü altında mavi çizmiş, üst kata da çizmiş). Burada da telefon, çocuklar annelerini arayabiliyor.”

Çizimle ilişkili bu yoruma dayalı olarak grup odası tasarımıyla ilişkili aşağıda belirtilen kriterler ifade edilebilmektedir.

- Grup odasında dış mekâna direkt çıkış verilebilmesi
- Grup odasının mekânsal bileşenlerinin çocuk tarafından manipüle edilebilmesi



Şekil 4.27. N.1. (5, kız)

“Bu ben bu da abim. Bu da televizyon. Dışarı açılan kapı. Bu lamba, sarkan, kalpli. Bu yuvarlak masa. Bunlar da sandalye, ayakları böyle uzun.”

Çizimle ilişkili bu yoruma dayalı olarak grup odası tasarımıyla ilişkili aşağıda belirtilen kriterler ifade edilebilmektedir.

- Grup odasında dış mekâna direkt çıkış verilebilmesi
- Aydınlatmalarda farklı formlarda çeşitlilik sağlanabilmesi
- Masalarda dairesel formların kullanılabilmesi
- Oturma elemanlarında çeşitlilik sağlanabilmesi (yüksek oturmalar)



Şekil 4.28. T.1. (5, erkek)

“Burada iki dolap ev var. Buradan çocuklar üstüne çıkıyor. Bir tane çocuk düşüyor. Dengesini kaybetti. Burada da gemi var gemiye biniyorlar böyle. Burada da bir küvet var. Burada da bahçe var. Burada da açılıp kapanan çatı var.”

Çizimle ilişkili bu yoruma dayalı olarak grup odası tasarımıyla ilişkili aşağıda belirtilen kriterler ifade edilebilmektedir.

- Grup odasında üst kotta özel bir kullanım alanı sağlanabilmesi (merdivenle ulaşılabilir)
- Grup odasının mekânsal bileşenlerinin çocuk tarafından manipüle edilebilmesi



Şekil 4.29. S.2. (5, erkek)

“Bunlar süs (yıldızlar). Bunlar da renkli ışık. Bu da üç katlı ev. 1-2-3. Bu merdiven. Sarper yazan da benim dolabım. Kapı biri küçük biri büyük. Yanındaki de kaydırak.”

Çizimle ilişkili bu yoruma dayalı olarak grup odası tasarımıyla ilişkili aşağıda belirtilen kriterler ifade edilebilmektedir.

- Grup odasında çocuklara özel dolapların işaretlenebilir olması
- Aydınlatma renklerinde çeşitlilik sağlanabilmesi
- Grup odasında üst kotta özel bir kullanım alanı sağlanabilmesi
- Grup odasına çocuk ve yetişkin ölçülerine uygun iki farklı kapıyla giriş yapılabilmesi



Şekil 4.30. A.1. (5, erkek)

“Bu televizyon bu da fişi. Bu da bir kapı, okulun kapısı. Bu da ışık. Bunlarda sandalye ve masa. Bunlarda oyuncak dolabı (alttaki üç kutu). O da oynayan çocuk, arkasındaki yuvarlakta halı. Buradaki de yıkanıyor (sol taraftaki çocuk çizimi). Bu da şey havalandırma alttaki de çöp.”

Çizimle ilişkili bu yoruma dayalı olarak grup odası tasarımıyla ilişkili aşağıda belirtilen kriterler ifade edilebilmektedir.

- Yumuşak zemin kaplamalarına yer verilebilmesi (halı)
- Grup odasından dış mekânda kullanım alanına ulaşılabilmesi
- Masalarda dairesel formların kullanılabilmesi



Şekil 4.31. K.1. (5, erkek)

“Bunlar lamba, sarkan. Bu masa ve sandalyeleri. Bu da halı (ortadaki renkli). Bu da televizyon. Bunların hepsi de cam. Aslında tavanda da yetmedi diye buraya çizdim. Neden böyle yaptım? Çünkü yer kalmadı.”

Çizimle ilişkili bu yoruma dayalı olarak grup odası tasarımıyla ilişkili aşağıda belirtilen kriterler ifade edilebilmektedir.

- Aydınlatmalarda farklı formlarda çeşitlilik sağlanabilmesi
- Grup odalarında tavanda pencere sağlanabilmesi



Şekil 4.32. S.1. (5, kız)

“Farklı farklı ışıklar var. Bu dolap içinde oyuncaklar var, kitaplar var. Bu da televizyon. Bu öğretmenim, bu ben. Yerde yuvarlak halı var. Üstünde masa ve sandalyeler. Bir de böyle pencerenin önünde oturma yeri var. Orada kitap okuyorlar.”

Çizimle ilişkili bu yoruma dayalı olarak grup odası tasarımıyla ilişkili aşağıda belirtilen kriterler ifade edilebilmektedir.

- Aydınlatmalarda farklı formlarda çeşitlilik sağlanabilmesi
- Özel alanlar olarak pencerelerde nişler tasarlanabilmesi
- Yumuşak zemin kaplamalarına yer verilebilmesi (halı)



Şekil 4.33. N.2. (5, kız)

Bu kapı, diğerleri pencereler. Yuvarlak olan masa. Birde saat yaptım. Bu kadar.

Çizimle ilişkili bu yoruma dayalı olarak grup odası tasarımıyla ilişkili aşağıda belirtilen kriterler ifade edilebilmektedir.

- Masalarda dairesel formların kullanılabilmesi
- Grup odasında saat bulunabilmesi

4.5. Alan Çalışması Bulgularının Değerlendirmesi

4.5.1.Boyut

Anaokullarında boyut kavramının çocukların sınıf içi deneyimine doğrudan etki ettiğini söylemek mümkündür. Yapılan alan çalışması çocukların sınıfın hem fiziksel hem de işlevsel açıdan yeterli olmasına önem verdiğini vurgulamaktadır. Çocuklar mekânın büyüklüğünü sınıf çalışması, kitap okuma, resim yapma gibi sabit alanlarda yapılan etkinlikler için genel olarak yeterli bulmuşlardır. Fakat hareketli bir oyun oynamak istediklerinde birbirilerine çarptıklarını, sıkıştıklarını, sınıfları küçük olduğu için az eşya sığdığını belirterek aslında oyun mekânlarının oynamak istedikleri tüm oyunlar için yeterli özellikleri sağlamadığını ifade etmişlerdir.

Çocukların neredeyse yarısı mevcut sınıf büyüklüklerinin normal veya küçük olarak tanımlamış, alan daha büyük olursa daha fazla verim alabileceklerini ifade etmişlerdir. Çocuk mekânlarında geniş alanların, çocukların özgürce oyun oynayabilmeleri, farklı aktiviteler yapabilmeleri açısından önemli olduğu sonucuna varılabilmektedir. Bunlara ek olarak, yapılan soru cevaplar sonucu grup odalarında kullandıkları dolapları çok büyük ve hareketsiz buldukları, çocuk ölçeğine daha uygun boyutlarda ve hareket ettirilebilir dolaplar istediklerini saptamak mümkündür. Bu açıdan mobilya tasarımının da çocuklar için grup odasının büyüklüğünün yeterli olması ve mekânın verimli kullanılabilmesi açısından çocuklar tarafından değerlendirilen konular arasında yer almıştır.

Bu bağlamda çocukların küçük alanlarda daha sakin aktiviteler gerçekleştirmesi mümkün olabilirken, daha sosyal etkileşimli daha dinamik etkinlikler için daha geniş alanlara ihtiyaç duydukları, mobilyalarda ise çocuk ölçeğinde mobilyalara ihtiyaç duydukları sonucu çıkarılabilmektedir. Dolayısıyla grup odasında yeterli büyüklüğün sağlanabilmesinin mobilyaların niteliğiyle de ilişkili olduğu söylenebilmektedir.

4.5.2.Form

Çocukların mekâna olan algısını form ile etkilemek mümkündür. Form, sınıf içi farklı kullanım alanlarının şekillenmesine olanak tanıyarak sosyal etkileşim alanlarını belirleyen bir sınırlayıcı görevi de sağlayabilmelidir. Yapılan çalışma dikkate alındığında genellikle mevcut sınıfını beğendiğini belirten çocuklar, şu an ki sınıflarında ki gibi kare formu tercih etmişlerdir. Kare form ile daha çok alana sahip olabileceklerini, mevcut sınıfından dolayı bunu tercih edeceğini düşünenlerin yanı sıra sınıfı yuvarlak forma sahip olursa sınıfa daha fazla hakim olabileceğini, görüş alanının tamamında oyuncaklar olabileceğini, oyun mekânlarını daha rahat kullanabileceğini, yuvarlak formun daha güzel gözüktüğünü belirten çocuklar da olmuştur. Ayrıca iç mekân mobilyalarında (masa, lamba vs.) çocukların çoğunluğu yuvarlak formda olmasını istediklerini sorulan sorularda ve yaptıkları çizimlerde ortaya koymuşlardır.

Yapılan çalışmanın geneline bakıldığında kare bir mekânın yuvarlak formdaki bir mekândan daha büyük alan sunacağını düşünmeleri, gerek çizimlerinde gerek

anlatımlarında sınıfı kare form tercih edip, sınıf içerisindeki mobilyaların formunu yuvarlak formda daha çok beğendiklerini ortaya koymak mümkün olabilir. Çocuklardan alınan yanıtlara bakıldığında sınıfın formunun yalnızca görsel açıdan değil, aynı zamanda farklı etkinlik türlerini gerçekleştirebilmek içinde oldukça önemli olduğu sonucuna varılabilmektedir.

4.5.3.Esneklik

Grup odası farklı aktiviteleri mümkün kılabilmek için çok yönlü kullanılabilir olmalıdır. Çocuklar da grup odalarının esnek bir yapıda olmasını tercih etmektedir. Çocukların mekânda mobilyalarda açılıp kapanabilir olma, hareket edebilir olma, çıkarılıp takılabilir olma gibi özellikler istediklerini ortaya koymak mümkün olabilir. Çocuklar oyun, serbest etkinlik, resim çizme, kitap okuma, dinlenme, bireysel etkinlikler ve grup çalışmaları gibi farklı türdeki gereksinimlere karşı cevap veren bir grup odası arzu etmektedirler. Ayrıca çizimlerinde sınıflarını genellikle iki katlı tarif ettikleri görülmektedir. Bunun hem özel alana hem de sınıfta farklı amaçlarına cevap verebilecek oyun, dinlenme, çevreyi gözlemle gibi esnek bir alana duydukları gereksinimi gösterdiği ifade edilebilir. Ayrıca, masa sandalye bulunan etkinlik alanı ile daha serbest oyunlara olanak sağlayan ve daha yumuşak elemanlar içeren oyun alanını birbirinden ayırdıkları çıkarımı yapılabilmektedir. Alınan cevaplar ve yapılan çizimlere yönelik anlatımları doğrultusunda çocukların sınıfın tek bir amaca değil, birçok farklı amaca hizmet etmesini istediği sonucuna ulaşmak mümkün olabilmektedir.

4.5.4.Doğal Işık Alımı

Yapılan alan çalışması bulguları incelendiğinde çocukların doğal ışık alımını oldukça fazla talep ettikleri görülmektedir. Çocukların doğal ışık alımı konusunda pencerelerin daha büyük olması, tavanda pencere bulunması, sınıf kapısında pencere bulunması gibi özellikler istediklerini söylemek mümkündür. Çocuklar genellikle pencereden dışarıyı görmeyi, çimenleri, çiçekleri, hayvanları seyredebilmeyi, tavandan gökyüzünü görebilmeyi istediklerini belirtmişlerdir. Bu bağlamda çocukların dış mekân ile ilişki kurabilecekleri sayıca fazla ve büyük pencereler istedikleri, doğal ışığın bolca girdiği bir

ortam istedikleri sonucu ortaya konmaktadır. Fakat bunların yanı sıra bazı çocuklar çizimlerini anlatırken sınıfta pencere istemediklerini, karanlıkta yaptıkları etkinlikleri daha çok sevdiklerini belirtmişlerdir. Sınıf öğretmeni bazen perdeleri açtığında çocukların çok ışık gelmesinden rahatsız olup, öğretmenden perdeleri kapatmasını istediklerini belirtmiştir. Tüm bunlar dikkate alındığında çocukların farklı etkinlikler için aydınlık ve karanlık farklı alanlara ihtiyaç duydukları sonucu çıkarılabilmektedir.

4.5.5.Aydınlatma

Sınıfın atmosferini etkileyen diğer bir faktör ise aydınlatmadır. Yapılan çizimlerde aydınlatma konusunda çocukların genellikle renkli ışıklar istediği, aydınlatma elemanlarını ise daha yuvarlak formlarda, doğadan ilham alarak güneş, bulut, gökkuşağı gibi yuvarlak formlarda hayal ettikleri görülmektedir. Ayrıca bazı çocuklar sabit aydınlatmalar yerine sarkan aydınlatma elemanları tercih ettiklerini özellikle belirtmişlerdir.

Bireysel görüşmelerde ise çocukların çoğunluğu yuvarlak aydınlatma elemanı görmek istediklerini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda çocukların farklı renklerde ışık verebilen, daha hareketli ve yuvarlak formlarda aydınlatma elemanları istediklerini ortaya koymak mümkün olmaktadır. Ayrıca çocukların cevapları incelendiğinde onlar için aydınlatmanın sadece işlevsel açıdan değil, estetik açıdan da önemli olduğu görülmektedir.

4.5.6.Renk / Doku

Grup odası ortamında kullanılan renkler, çocukların sınıf içindeki duygu durumlarını ve sınıf içi etkinliklerini doğrudan etkileyebilmektedir. Çocukların grup odalarında çeşitli renkleri bir arada tercih ettikleri görülmektedir. Çocukların bir kısmı grup odalarının rengi konusunda turuncu, sarı, kırmızı gibi daha enerjik ve güçlü renkler tercih ederken, bir kısmı da pembe, mavi, beyaz gibi daha sakin ve yatıştırıcı renkler tercih etmiştir.

Çizimlerinde ise mobilyalarda daha çok mor, yeşil, kırmızı, mavi renkleri kullanmışlardır. Lambalar, halı, küçük oyuncak dolaplarını genellikle çok renkli (gökkuşağı gibi şeklinde

ifade ederek) boyamışlardır. Sınıftaki görüşmeler sırasında davranışları daha sakin gözlemlenen çocukların mavi, yeşil, mor gibi daha pasif renkler seçtiğini, daha hareketli çocukların ise kırmızı, turuncu, sarı gibi daha aktif renkler seçtiğini söylemek mümkündür. Bazı çocuklar yapılan görüşmelerde mobilyaların tek renk olmasından rahatsız olduklarını, birden fazla renk seçeneğine sahip farklı mobilyalar arzuladıklarını ifade ederken, bazıları ise mobilyaların tek renk olmasını eğer tek renk olursa çocuklar arasında tartışma çıkmayacağını belirtmiştir. Bu bağlamda, renk faktörünün çocuklar için sınıfta yalnızca görsel bir etki olmadığı aynı zamanda psikolojik bir etki de yarattığı sonucu çıkarılabilmektedir.

Benzer şekilde, çocukların sınıf içi yüzey ve mobilyalarda tercih ettikleri dokular da önemli bir rol oynamaktadır. Bazı çocuklar yumuşak dokulu sandalye, koltuk veya minder gibi yüzeylerin sınıf ortamında daha rahat hissettirdiğini ifade ederken, bazıları ise sert yüzeylerin oyun etkinlikleri sırasında daha kullanışlı ve düzenli bir ortam sunduğunu düşündüren açıklamalar belirtmiştir. Çocukların yerde oturmak, dinlenmek için zeminde halı, minder istemeleri, rahatlık istedikleri durumlarda yumuşak dokular tercih ettiklerini göstermektedir. Çocukların yorumları arasında “masaların parlak olmasından rahatsız olunabileceği” gibi bir ifadenin de bulunması, çocukların dokusal etkileri grup odası kullanımında işlevsel olarak değerlendirebildiğini düşündürmektedir. Özellikle çizimlerde ve bireysel görüşmelerde, çocukların bazı mekânsal unsurları “duvar yüzeylerinde grafiklerle etkinlik alanı”, “pamuk koltuğu”, “yumuşak koltuk”, ya da “peluşlu” olarak tanımlamaları, doku farkındalığının da çocukların mekânsal deneyiminde belirleyici olduğunu göstermektedir.

4.5.7.Mobilyalar

Mobilya tasarımı çocukların sınıf içindeki konforunu ve sınıf içi etkinliklerini doğrudan etkilemektedir. Alan çalışmasında çocukların mobilyalara yönelik taleplerinin çoğunlukla işlevsellik ve konfor üzerine olduğu çıkarımı yapılabilmektedir. Birçok çocuk yumuşak bir oturma elemanı olması istediğini dile getirmiştir. Çocuklar rahat ve işlevsel mobilyalara ihtiyaç duymaktadır. Alan çalışması bulgularında çocukların mobilya konusunda katlanabilen, üst üste yığılabilen, çıkarılıp takılabilen, tekerlekli, kolay

taşınabilen, çocuk ölçeğinde, yumuşak ve rahat özellikteki mobilyaları tercih ettiklerini söylemek mümkün olmaktadır.

Çocuklarla yapılan bireysel görüşmeler doğrultusunda sınıftaki mobilyalar sabit olduğu için, oyun anında kendilerine alan açmanın pek mümkün olmadığı, bazen mobilyalara çarpıp zarar gördükleri, çoğunlukla masalarda oyun oynamak zorunda kaldıkları çıkarımları yapılabilmektedir. Mobilyaların esnek olması, farklı ihtiyaçlara cevap verebilmesi için önemli görülmektedir. Böylece çocukların sınıfta farklı aktiviteler için farklı düzenlemeler yapmasına olanak tanınmasının önemine değinilmektedir.

Alan çalışması geneline bakıldığında çocukların rahat oturma alanları, uygun boyutlardaki mobilyalar ve esnek oturma düzenleri talep ettikleri, fiziksel rahatlıklarının yanında sosyal etkileşimlerini de destekleyen bir yapı olmasının önemli olduğu sonucuna varılmaktadır.

4.5.8.Özel Mekânlar

Çocuklar sınıfta farklı türde etkinlikler yapabilmek için özel alanlara ihtiyaç duyduklarını belirtmektedir. Yapılan görüşme sonuçlarına göre çocuklar etkinlik alanları, oyun alanları, dinlenme alanları, bireysel alanlar gibi ihtiyaçlarına yönelik özel mekânlara ihtiyaç duymaktadır. Bu özel alanlar sayesinde çocuklar farklı sosyal etkileşimlerde bulunabilir, bireysel vakit geçirebilir veya grup halinde işbirliği yapabileceği etkinliklere ortam sağlanabilir. Özel mekânlar ile çocukların fiziksel ve duygusal ihtiyaçlarını karşılamak içinde oldukça önemlidir. Çocukların verdiği cevaplara bakılarak bu özel mekânların hem bireysel hem de grup aktivitelerini gerçekleştirebilecekleri, sosyal ve duygusal gelişimlerine destek olan alanlar olarak tasarlanması gerektiği sonucuna ulaşmak mümkündür.

Çocukların kendilerine ait, hatta bazılarının üzerinde ismi yazılı şekilde çizdiği dolaplar ve çocuk ölçeğinde kapı istekleri dikkate alındığında, aslında kendilerine ait alanları önemsedikleri, yalnızca çocukların kullanabileceği alanların gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Çocukların büyük bir kısmı sadece kendilerine ait, özel bir dolap istediğini

belirtirken bazı çocukların buna ek olarak rafı, çekmeceli, şifreli dolaplar istemeleri aslında sınıf ortamında kendilerine ait özelleştirilmiş alan ihtiyaçları olduğu düşüncesini de ortaya çıkarmaktadır.

4.5.9.Dış Mekânla / Diğer mekânlarla ilişki

Grup odası ile dış mekân ilişkisi, çocukların dış mekânla olan ilişkilerini güçlendirir. Alan çalışması incelendiğinde çocukların sınıftan bahçeye çıkabilecekleri ve doğayla iç içe bir grup odası ortamı istedikleri sonucunu çıkarmak mümkündür. Pencereleri daha fazla sayıda ve daha büyük formlarda istemeleri, ayrıca tavanda da ışık havuzları istiyor olmaları, sınıfın daha geniş ve ferah bir alana sahip olmasını istediklerine yorumlanabilirken; pencereden baktıklarında dışarıda hayvanlar ve doğa ile ilişkili şeyler görmek istemeleri, doğa ve gökyüzü ile ilişki kurabilmeyi arzuladıklarını işaret edebilmektedir.

Bazı çocukların sınıflarında trambolin, havuz, tavanda yıldızlar, halının üstünde yapay çiçekler, aydınlatmalarda bulut ve güneş figürleri, gökkuşağı renkleri, bahçeye açılan cam, balkon gibi çeşitli istekleri onların sınıfları dışında farklı aktiviteler için farklı mekânlar kullanmasının önemini göstermektedir. Ayrıca sınıfın bahçe ve diğer mekânlarla ilişkili olması çocukların aktiviteler arası geçişini kolaylaştırırken mekân algılarının gelişimine de katkı sağlayacaktır.

5. SONUÇ

Bu çalışma kapsamında anaokullarındaki grup odalarının kullanımını etkileyen tasarıma yönelik kriterler mekân organizasyonu, mekânsal algı ve mekânsal elemanlar çerçevesinde ele alınarak çocukların grup odasındaki beklenti ve önerileri ortaya koyulmuştur. Bu mekânların çocukların gereksinim ve algılarına göre tasarlanması çocukların hem gelişimlerine hem de öğrenme süreçlerine olumlu katkı sağlamaktadır (Dudek, 2005).

Bulgular bölümünde literatür araştırması bulgularıyla ortaya konan parametreler üzerinden, alan çalışmasından elde edilen veriler doğrultusunda çocukların mekâna dair ihtiyaçları ve beklentileri 9 ana başlık üzerinden değerlendirilmiştir. Literatür araştırması sonucunda grup odalarının tasarımı “boyut, form, esneklik, doğal ışık, aydınlatma, renk/doku, mobilyalar, özel mekânlar, dış mekânlar/diğer mekânla ilişkiler” parametreleri üzerinden incelenmiştir. Çocukların eğitim ortamlarının onların gelişimini destekleyici biçimde olanaklar sunması için yapılabilecek tasarımlar üzerinde durulmaya çalışılmıştır. Yapılan çalışmalarda çocukların mekânsal beklentilerinin yönlendirme sonucu değişebileceğinin mümkün olduğu gözlemlenmiştir. Bu bağlamda, mekânların kullanıcıya daha doğru hizmet eden alanlara dönüşebilmesi için tasarımda katılımcı bir yaklaşımın gerekliliği ortaya koyulmuştur.

Araştırma kapsayıcılık açısından Bursa’da farklı sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarının eğitim aldığı bir anaokulunun grup odasında yapılmıştır. Bu bağlamda çalışma süreci değerlendirildiğinde çocuklar arasında ilgi, istek, görüşmelerdeki diyaloglar, kavrayış, kendini ifade etme gibi konular açısından belirgin farklılıklar görülmemiştir. Kız ve erkek çocuklarının da çalışma sürecindeki etkinliği ve becerileri benzer olmuş, tüm çocuklar grup çalışmasına katılım, iletişim kurma biçimleri ve ifade etme becerileri açısından benzer düzeyde performans sergilemiştir. Genel olarak çocukların mekânsal beklentilerinde benzerlikler gözlemlenmiş olmakla birlikte, kız çocuklarının renk ve tema tercihlerinde belirli eğilimlerin öne çıktığı görülmüştür. Özellikle bazı kız çocuklarının tercihlerinde gökkuşağı renkleri, pembe tonları ve Barbie temalı figüratif öğelerin yer aldığı gözlemlenmiştir.

Grup odalarının boyutları, çocukların hareket özgürlüklerini kısıtlamayan, özgürce oyun oynayıp etkinlik yapabilecekleri, akranlarıyla rahatça etkileşim kurabilecekleri şekilde tasarlanmalıdır. Alan yeterliliğinde ki algının doğrudan deneyim ile şekillendiğini söylemek mümkündür.

Mekânın ve mekân içinde kullanılan mobilyaların formu, çocukların o mekânı nasıl deneyimleyeceğini belirlemektedir. Büyük ve sert mobilyaların rahatsız edici bulunması, mekân içindeki eşyaların konumuna yönelik eleştiriler, çocuk ölçeğinde olması istenen mobilyalar; tasarım sırasında çocuk ergonomisinin göz önünde bulundurulması gerektiğini göstermektedir.

Esneklik çocukların mekânı kullanırken en çok önem verdikleri noktalardan biri olmaktadır. Fonksiyonel, değişip dönüşebilen mobilyaların tercih edilmesiyle grup odası tasarımının farklı etkinliklere hizmet edebilir hale getirilmesi oldukça önem arz etmektedir. Farklı yaş gruplarının birbiriyle oynamasına olanak tanımak için esnek ve çok amaçlı ortak alanlar tasarlanması mümkündür. Mekân düzenlemesinin esnekliğine dikkat edilmelidir. Çeşitli hareketli mobilyalar, raf üniteleri, oturma alanları, bölmeler gibi değiştirilebilir ve güvenli parçalar kullanılmalıdır (Zane, 2015).

Doğal ışık, çocukların psikolojik ve fiziksel sağlığı üzerinde olumlu etkiler göstermektedir. Sınıfın doğal ışık alması ile sınıf daha ferah ve daha dinamik bir hale gelerek çocukların sınıf içinde daha rahat ve huzurlu hissetmelerine olanak tanımaktadır. Grup odası tasarımında geniş pencere açıklıkları, çocukların görüş alanındaki pencere yerleşimleri, tavan pencereleri gibi dış mekân ile daha fazla etkileşim kurulup daha fazla gün ışığına maruz kalınması gibi etkenler göz önünde bulundurulmalıdır. Doğal ışık ile iç mekân etkileşiminin desteklenmesi, çocukların öğrenme süreçlerini olumlu yönde etkileyen bir tasarım kriteri olarak değerlendirilebilmektedir.

Aydınlatma sadece fonksiyonel olmamalı aynı zamanda çocukların o ortamdaki rahatlığını sağlayabilmelidir. Göz yormayan, yumuşak ışıklar tercih edilmeli ve sınıf içi deneyimleri olumlu yönde etkileyebilmelidir. Yumuşak ışıklar ve doğru yerleştirilmiş lambalar ile daha konforlu ve etkinliklere daha kolay odaklanmayı sağlayan ortamlar

oluşturulabilmesi mümkündür. Alan çalışmasında özellikle bazı çocukların daha loş ortamda yapılan aktiviteleri sevdiğini belirtmesi, etkinlik alanlarına göre değişken ışık seviyelerine olanak tanınmasının önemini ortaya koymuştur. Farklı ışık seviyeleri içeren kademeli aydınlatma sistemleri mekânsal konforu arttıran önemli bir strateji olarak değerlendirilebilmektedir.

Renk çocukların mekân algısını şekillendiren bir diğer unsurdur. Mekânın kullanım amacına yönelik renk seçimi ile çocukların gelişimsel süreçleri desteklenebilmektedir. Doğru ve dengeli bir renk seçimi ile çocukların mekânda daha olumlu bir deneyim yaşaması mümkün kılınabilir. Renklerin çocuklar üzerindeki etkisi değerlendirildiğinde, canlı renklerin çocuklara enerji verirken, daha pastel tonların onları sakinleştirdiği görülmektedir. Bu sebeple çocukların oyun alanlarının ve etkinlik alanlarının birbirinden ayrı tasarlanıp farklı renkler tercih edilmesinin, çocukların o anki aktiviteye odaklanabilmesi adına oldukça önemli olduğu söylenebilmektedir. Aynı şekilde bu alanlarda kullanılan aydınlatma elemanlarının ışık renkleri de mekânı destekleyici bir şekilde olmalıdır. Bununla birlikte, mekânın çocuklar üzerindeki algısal etkisini yalnızca renk değil, yüzey dokuları da şekillendirmektedir. Zemin, duvar ve mobilya yüzeylerinde kullanılan doku çeşitliliği, çocukların mekânla fiziksel ve duygusal etkileşimini artırmaktadır. Özellikle doğal dokulara sahip malzemeler -örneğin ahşap ya da yumuşak tekstil yüzeyler- çocuklarda hem güven hissini hem de dokunsal farkındalığı güçlendirmektedir. Etkinlik alanlarında daha sade ve yumuşak dokular tercih edilirken, oyun alanlarında çeşitli doku deneyimleri sunmak, çocukların duyuşal gelişimine katkı sağlayabilmektedir.

Mobilyalar çocukların yaptığı aktivite sırasında en yüksek verimi alabilmeleri için oldukça önemlidir. Ergonomik mobilyalar sayesinde çocukların fiziksel konforu artırılırken, daha sağlıklı bir öğrenme ortamı oluşturulmasına da destek olunabilmektedir. Yapılan alan çalışmasında oturma elemanlarının sert bulunması, ergonomik tasarıma duyulan ihtiyacın başlıca bir göstergesidir.

Özel mekânlar, çocuklara kendilerine ait bir alan hissini benimsetmek için oldukça önemli iken aynı zamanda bireysel etkinlikler gerçekleştirebileceği veya küçük gruplar

halinde vakit geçirebileceği alanlar ile de desteklenerek çocukların farklı ihtiyaçlarını karşılamadır. Özellikle sessiz ve rahatlatıcı mekânların, çocukların duygusal gelişim süreçlerini olumlu yönde desteklediği bilinmektedir (Veilleux, 2017).

Çocukların mekânsal farkındalıklarını geliştirmek ve onlara hareket özgürlüğü sunmak için grup odalarından dış mekân ve diğer mekânlarla ilişki kurmalarına fırsat tanınmalıdır. Grup odalarının farklı mekânlarla ilişkili tasarlanması çocukların mekânsal deneyimlerini zenginleştirmelerini sağlayıcı bir unsur olarak önemli görülmektedir.

Bu bulgular dikkate alındığında, çocuk merkezli bir yaklaşım ile yapılacak bir tasarımın, ölçek, boyut, denge, oran-orantı, uygunluk gibi temel tasarım ilkelerinin öncülüğünde tasarlanması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Çocuk mekânları tasarlanırken tasarımın katılımcı süreçle desteklenmesi, çocukların mekân içindeki deneyimlerini ve gelişimlerini olumlu yönde etkileyecektir.

Çalışma kapsamında çocuklarla yapılan grup görüşmesinde öncelikle konu üzerinde beyin fırtınası yaparak yeni fikirler ortaya atmalarına öncülük edilmiş ve bu süreç sorular ile desteklenerek çocuklara konu ile ilgili hakimiyet kazandırılmıştır. Yapılan beyin fırtınasının ardından çocukların çizdikleri resimlerde daha çok mevcut sınıflarına benzer sınıflar ve mevcut sınıflarında kullandıkları mobilyaları resmettikleri görülmüştür. Bu sebeple çocuklarda tasarım fikirlerinin oluşması için beyin fırtınasındaki grup görüşmesinin görsellerle desteklenmesi düşünülebilir.

Bireysel görüşme sürecinin görseller ile desteklenmesi çocukların ilgisini çekmiş ve bu durumun görsellerin bulunduğu sorular üzerinde sohbet süresinin uzamasında etkili olduğu gözlemlenmiştir. Bunlara ek olarak bireysel görüşme sorularının bazılarında çocuklardan soru ile ilgili çizim yaparak soruyu cevaplama istemek çocukların konuya odaklanmasını arttırmış ve soruya verecekleri cevapları detaylandırmaları için yol gösterici olduğu görülmüştür. Bu bağlamda çocukların katılımcı olduğu tasarım yaklaşımlarında hayal güçlerini yansıtabilmek için resim yapmalarının etkili bir yöntem olduğu önerisi dikkate alınmalıdır. Görüşmeler sırasında çocukların sözel olarak ifade

edemediği bazı fikirleri “Bunu çizebilir miyim?” ifadesiyle çizime dökmek istemeleri bu öneriyi destekleyici bir örnektir.

nerileri sonlandırırken, çocuklar ile yürütülen katılımcı tasarım çalışmalarında her ne kadar çocukların odağını sağlamak zorlayıcı bir süreç olsa da, yapılan çalışmanın çocukların hayal gücü ile birleşmesi sonucunda daha kapsamlı ve anlamlı mekânsal çözümler üretilebileceğini vurgulamak doğru olacaktır. Bu alışma 5 yaş grubu çocukların mekân algılarını ifade etme konusunda ve mevcut çevreleriyle ilgili değerlendirmeler yapabilme konusunda son derece başarılı çıktılar alındığını göstermektedir. Örneğin; ocuklar hareket alanlarının genişletilmesi, mobilyaların konumu ve boyutu, doğal ışık kullanımı, renk tercihleri, mobilya ergonomisi gibi konularda yaratıcı fikirler sunarak, grup odalarının çocukların ihtiyaçlarını karşılayacak biçimde nasıl tasarlanabileceğine zgn fikirler geliştirmişlerdir. Çocukların bakış açısıyla grup odalarının tasarımına yönelik kriterlere ulaşılabildiği görülmüştür. Bu kriterler izelge 5.1’de bir arada ifade edilmiştir. Bu bağlamda, çocuklar ile yürütülen katılımcı tasarım çalışmalarının, eğitimciler ve tasarımcılar için önemli rehber niteliği taşıdığı sonucuna varmak mümkündür.

Çizelge 5.1. Grup odası tasarımında mekânsal organizasyona yönelik çocukların tanımladığı kriterler

Tasarım parametresi	Çocuklar tarafından tanımlanan tasarım kriterleri
Boyut	• Grup odasının çocukların aktif eylemler yapabileceği boyutta olabilmesi • Grup odasında bir çocuk için yeterli büyüklükte alanın sağlanabilmesi • Farklı boyutlarda pencereler tasarlanabilmesi • Mobilyalar çocukların ölçeğine uygun olabilmesi
Form	• Grup odalarının eğrisel ya da dik açılı formlarda tasarlanabilmesi • Grup odalarında dik açılı formların mobilyalarla uyum sağlayarak alan kullanımını arttırmak açısından işlevsel görülebilmesi • Grup odalarında eğrisel formların eğlenceli ve çekici bir ortam atmosferi sağlayabilir olarak görülebilmesi • Grup odasında kullanılan aydınlatma ve mobilyalarda çeşitli formlar sağlanabilmesi • Farklı formlarda pencereler tasarlanabilmesi Grup odasında tavan tasarımıyla görsel açıdan olumlu etki sağlanabilmesi
Esneklik	• Grup odasının değişebilen, esnek bir kullanım alanının sağlanabilmesi • Aydınlatmaların çocuklar tarafından kontrol edilebilir olabilmesi • Grup odasının mekânsal bileşenlerinin çocuk tarafından manipüle edilebilmesi Fonksiyonel, değişip dönüşebilen mobilyaların tercih edilebilmesi

Çizelge 5.1. Grup odası tasarımında mekânsal organizasyona yönelik çocukların tanımladığı kriterler (devam)

Dış mekânla / diğer mekânlarla ilişki	- Grup odasında kapıların kullanıma engel oluşturmeyen konumlarda açılabilmesi - Grup odasından bahçeye çıkılabilir kapılar olması - Grup odasının dış mekânda doğa (ağaçlar, çimenler, su, ögesi vb.) ve canlılarla iletişim kurulabilir (Sincaplar, kuşlar, kediler, köpekler vb.) niteliklere sahip bir bahçeye açılabilir olması - Grup odalarında kapılarda şeffaf yüzeylerin sağlanabilmesi - Grup odalarında çocuk ölçeğinde ek kapıların tercih edilebilmesi Grup odasına çocuk ve yetişkin ölçülerine uygun iki farklı kapıyla giriş yapılabilmesi
---------------------------------------	--

Çizelge 5.2. Grup odası tasarımında mekânsal algıya yönelik çocukların tanımladığı kriterler

Tasarım parametresi	Çocuklar tarafından tanımlanan tasarım kriterleri
Doğal Işık	- Grup odasında geniş yüzeyli pencere tasarlanabilmesi - Grup odasında tavanda pencere sağlanabilmesi - Grup odasının etkinliklere uygun (tv, projeksiyon ile film izleme vb.) olarak karartılabilir olması - Grup odasından gökyüzünü görebilmeye olanak veren yükseklikte pencereler sağlanabilmesi Çocukların çevreyi gözlemleyebilmesi için düşük parapetli/ zemin seviyesinde, çocuk ölçeğine uygun pencereler sağlanabilmesi

Çizelge 5.2. Grup odası tasarımında mekânsal algıya yönelik çocukların tanımladığı kriterler (devam)

Aydınlatma	• Aydınlatmalarda farklı formlarda çeşitlilik sağlanabilmesi • Aydınlatmaların renklerinde çeşitlilik sağlanabilmesi • Aydınlatma elemanlarında doğadan ilham alan farklı formlara yer verilebilmesi • Grup odasının etkinliklere uygun (tv, projeksiyon ile film izleme vb.) olarak karartılabilir olması • Aydınlatma elemanlarında küre benzeri formların kullanılabilmesi • Aydınlatmalarda sarkıt türlerin kullanılabilmesi • Aydınlatmaların çocuklar tarafından kontrol edilebilir olabilmesi
Renk / Doku	• Grup odasında renklerin kullanımıyla bölümler tanımlanabilmesi • Grup odasında açık renklerin tercih edilebilmesi • Grup odasında açık renklerle birlikte canlı renkli etkiler sağlanabilmesi • Renkli donatılarla ortama görsel açıdan olumlu etki sağlanabilmesi • Grup odasında duvar yüzeylerinde grafiklerle görsel açıdan olumlu etki sağlanabilmesi • Mekânsal donatıların estetik olarak ortama katkı sağlayabilmesi • Mobilyalarda renklilik sağlanması • Yumuşak dokuların zeminde, oturma elemanlarında kullanılabilmesi • Dokuların mekânın / mobilyaların kullanım amacına uygun olabilmesi (parlak olmayan masa, yumuşak zemin kaplaması vb.) • Duvar yüzeylerinin tasarımında renk/doku farklılıkları sağlanabilmesi (öğretici grafikler, sayılar vb.)

Çizelge 5.3. Grup odası tasarımında mekânsal elemanlara yönelik çocukların tanımladığı kriterler

Tasarım parametresi	Çocuklar tarafından tanımlanan tasarım kriterleri
Mobilyalar	• Sandalyelerin yumuşak oturma yüzeyleriyle rahat olabilmesi • Dolapların çocukların ölçeğine uygun olabilmesi • Mobilyalarda işlevselliğin artırılabilmesi (Dolaplarda depolama olanaklarının artırılması, mobilyaların kullanılmayan alanlar oluşturmaması) • Mobilyaların çocuk tarafından manipüle edilebilmesi (katlanır masalar) • Grup odasında oyuncaklar için yeterli dolaplar bulunabilmesi • Sandalyeler dışında yumuşak ve rahat oturma olanağı sağlanabilmesi • Çocukların özel eşyaları için dolaplar bulunabilmesi • Grup olarak kullanılabilir nitelikte oturma elemanı sağlanabilmesi • Oyun materyalleri için bir mekân (depo) sağlanabilmesi • Masalarda dairesel formların kullanılabilmesi • Masaların yeterli genişliğinin olması • Sandalyelerde canlı renklerin kullanılabilmesi • Arkalığı olmayan farklı formlarda taburelerin kullanılabilmesi • Sandalyelerin çocukların hareketliliğine uygun olabilmesi (Dönebilir olma) • Sandalyelerin çocuklar arasında paylaşımında sorun oluşturabileceği düşünülerek aynı renk kullanımının tercih edilebilmesi • Yumuşak zemin kaplamalarına yer verilebilmesi (halı) • Grup odalarındaki kapıların eğrisel, doğrusal biçimlerle tasarlanabilmesi

Çizelge 5.3. Grup odası tasarımında mekânsal elemanlara yönelik çocukların tanımladığı kriterler (devam)

Özel mekânlar	• Grup odasında üst kotta özel bir kullanım alanı sağlanabilmesi • Çocukların özel eşyaları için dolaplar bulunabilmesi • Grup odalarında çocukların boylarıyla uyumlu olabilecek nitelikte özel mekânlar tasarlanabilmesi • Özel mekânlardan dış mekânı izleyebilme, grup odasını gözlemleyebilme olanağının sağlanması • Özel mekânların merdivenle çıkılabilir şekilde üst kotta tasarlanabilmesi • Özel mekâna erişimin eğlenceli bir oyunun parçası olarak düşünülerek tasarlanabilmesi (kaydırakla bağlantı vb.) • Özel mekân için çocukların resim yapmak, hayali oyunlar oynamak, dinlenmek gibi amaçlar için kullanabileceği birkaç çocuk için kullanılabilir bir alan oluşturulabilmesi
---------------	---

Gelecekte gerçekleştirilecek çalışmalarda, katılımcı tasarım yöntemlerinin kullanımı teşvik edilmeli ve tasarım süreçlerinde çocukların aktif rol aldığı atölye ve proje çalışmalarının yaygınlaştırılması düşünülmelidir. Ayrıca çocukların mekân algısı üzerine daha kapsamlı analizler yapabilmek adına maket, fotoğraf yorumlama, oyun temelli araştırma, hikaye anlatımı gibi yaratıcı ve interaktif yöntemlerin kullanımı değerlendirilmelidir. Katılımcı tasarım süreci çocuklarda çevre ile kurdukları bağı sağlamlaştırarak mekânları daha etkin bir şekilde kullanabilmelerine imkan sağlamaktadır. Son olarak, çocuk odaklı mekân tasarımına yönelik mimarlık, eğitim bilimleri ve psikoloji alanlarının ortak çalışmaları desteklenmeli, araştırmacılar disiplinler arası iş birliklerine teşvik edilmelidir. Çocuklara yönelik mekânlar tasarlanırken, bu mekânların çocuklar üzerindeki psikolojik, fizyolojik, pedagojik tüm etkileri değerlendirilmelidir. Buna ek olarak, grup odalarının tasarımında sürdürülebilir yaklaşımlar, doğa ile etkileşimli biyofilik tasarımlar ve her çocuğa eşit erişim sağlayan evrensel tasarım ilkeleri altında yeni modeller geliştirilmesi gelecek çalışmaların

oluşturulmasında öneri olarak değerlendirilebilir. Geliştirilecek bu yeni modeller aracılığıyla çocuklara daha sağlıklı ve güvenli gelişme ortamları sunulmasına önemli katkılar sağlanabileceği düşünölmektedir.



KAYNAKLAR

Alpan, A. (2015). *Mekân Sahipliliği için Mekânı Çocuklarla Birlikte Üretmek: Eskişehir Odunpazarı için Bir Model Önerisi*, *İdealkent*, 6(17), 202–251.

Altounsı, S. S. (2018). *Kindergarden Design and Enhancement: A Case Study in Libya* (Yüksek lisans tezi, Çankaya Üniversitesi).

Anonim. (n.d.). *Çevrenin Çocuk Üzerine Etkisi*. Retrieved November 9, 2023, from <https://kidolog.com/blog/cevrenin-cocuk-uzerine-etkisi-reggio-emilia/> (Erişim Tarihi: 09.11.2023).

Anonim, 2015a. TED Konuşması: Takaharu Tezuka Tokyo'nun En Yeni Açık Hava Anaokulu Üzerine" 18 Ekim 2015 from <https://www.archdaily.com/775479/ted-talk-takaharu-tezuka-on-toykos-newest-open-air-kindergarten> (Erişim Tarihi: 11.04.2025).

Anonim, 2015b. *Guastalla Anaokulu / Mario Cucinella Architects, Reggio Emilia*, from <https://www.archdaily.com/775276/nido-dinfanzia-a-guastalla-mario-cucinella-architects> (Erişim Tarihi: 08.10.2024).

Anonim, 2015c. https://images.adsttc.com/media/images/561d/73e8/e58e/ce0d/5a00/0418/slideshow/_MRM8588_copia.jpg?1444770760 (Erişim Tarihi: 08.10.2024).

Anonim, 2015d https://freight.cargo.site/w/1000/i/3d3b92ac0c6d73c5c1c8bc0a2333b6e1ba3a798294802a491d1581c0a17d3f22/guarderia_1.jpg (Erişim Tarihi: 08.10.2024).

Anonim, 2015e. *Šmartno Anaokulu / Arhitektura Jure Kotnik* from <https://www.archdaily.com/777438/smartno-timeshare-kindergarten-arhitektura-jure-kotnik> (Erişim Tarihi: 16.04.2025).

Anonim, 2015f. *Šmartno Anaokulu / Arhitektura Jure Kotnik* from <https://www.arch2o.com/smartno-timeshare-kindergarten-arhitektura-jure-kotnik/> (Erişim Tarihi: 16.04.2025)

Anonim, 2015g. https://images.adsttc.com/media/images/564d/43b7/e58e/ce8c/4200/02bd/slideshow/_DSC2298.jpg?1447904177, https://images.adsttc.com/media/images/564d/4396/e58e/ce4d/7300/02cc/slideshow/_DSC2253.jpg?1447904144 (Erişim Tarihi: 16.04.2025)

Anonim, 2015h. https://images.adsttc.com/media/images/564d/43a1/e58e/ce8c/4200/02bc/slideshow/_DSC2272.jpg?1447904156 (Erişim Tarihi: 16.04.2025)

Anonim, 2016a. IBOBI Anaokulu Shenzhen, Çin / VMDPE from <https://www.archdaily.com/783916/ibobi-kindergartenvmdpe> (Erişim Tarihi: 11.04.2025).

Anonim, 2016b. IBOBI Anaokulu Shenzhen, Çin / VMDPE from <https://www.architonic.com/en/project/vmdpe-design-ibobi-kindergarten/20026648> (Erişim Tarihi: 11.04.2025).

Anonim, 2016c. [https://images.adsttc.com/media/images/56e9/11e3/e58e/cea2/e200/032a/slideshow/interior_\(6\).jpg?1458115005](https://images.adsttc.com/media/images/56e9/11e3/e58e/cea2/e200/032a/slideshow/interior_(6).jpg?1458115005) (Erişim Tarihi: 11.04.2025).

Anonim, 2016d. [https://images.adsttc.com/media/images/56e9/129d/e58e/cea2/e200/032d/slideshow/interior_\(7\).jpg?1458115193](https://images.adsttc.com/media/images/56e9/129d/e58e/cea2/e200/032d/slideshow/interior_(7).jpg?1458115193) (Erişim Tarihi: 11.04.2025).

Anonim, 2012. Paris Anaokulu, Eva Samuel Architects, Fransa , from <https://www.archdaily.com/244133/kindergarten-in-paris-eva-samuel-architect-urbanist-associates> (Erişim Tarihi: 08.10.2024).

Anonim, 2012a. <https://images.adsttc.com/media/images/5018/6afd/28ba/0d33/a800/0c49/slideshow/stringio.jpg?1414293721>

Anonim, 2011. Kindergarten Kekec / Arhitektura Jure Kotnik, Slovenya, from <https://www.archdaily.com/117812/kindergarten-kekec-arhitektura-jure-kotnik> (Erişim Tarihi: 29.11.2024)

Anonim, 2017a. Fuji Kindergarten / Tezuka Architects, Tokyo, from https://www.archdaily.com/880027/tezuka-architects-fuji-kindergarten-wins-2017-moriyama-raic-international-prize?ad_source=search&ad_medium=projects_tab&ad_source=search&ad_medium=search_result_all (Erişim Tarihi: 29.11.2024)

Anonim, 2017b. Pekin Montessori Anaokulu from <https://www.architonic.com/en/project/arka-design-montessori-kindergarten-beijing/20026647> (Erişim Tarihi: 09.04.2025)

Anonim, 2017c. https://images.adsttc.com/media/images/59c2/8cbb/b22e/3819/e700/00a4/slideshow/Fuji_Kindergarten_5.jpg?1505922229 (Erişim Tarihi: 29.11.2024)

Anonim, 2017d. https://images.adsttc.com/media/images/59c2/8cd3/b22e/3819/e700/00a5/slideshow/Fuji_Kindergarten_6.jpg?1505922251 (Erişim Tarihi: 29.11.2024)

Anonim, 2017e. <https://image.architonic.com/prj2-1/20026647/arka-design-montessori-kindergarten-beijing-architonic-4-classroom-space-bj-kdg-10-arcit18.jpg> (Erişim Tarihi: 09.04.2025)

Anonim, 2019. *Raa Anaokulu / Dorte Mandrup Arkitekter, İsveç*, from <https://www.archdaily.com/570507/raa-day-care-center-dorte-mandrup-arkitekter> (Erişim Tarihi: 08.10.2024)

Anonim, 2019a. https://www.archdaily.com/570507/raa-day-care-center-dorte-mandrup-arkitekter/546fcd71e58ece2295000041-56_018_raa_forskola_078_h-jpg (Erişim Tarihi: 08.10.2024)

Anonim, 2019b. https://images.adsttc.com/media/images/546f/cd8d/e58e/ce20/5e00/0052/slideshow/56_018_Raa_Forskola_083_H.jpg?1416613239 (Erişim Tarihi: 08.10.2024)

Anonim, 2021. Mi Casita Anaokulu from <https://www.arkitera.com/haber/evden-uzakta-bir-ev-misyonuyla-sekillenen-kres/> (Erişim Tarihi: 17.04.2025)

Anonim, 2021a. <https://images.adsttc.com/media/images/5ea0/ca30/b357/654b/5d00/0003/slideshow/FI.jpg?1587595772> (Erişim Tarihi: 17.04.2025)

Anonim, 2024a. *KN Anaokulu / Hibinosekkei + Youji no Shiro + Kids Design Labo Architects*, Japonya, from https://www.archdaily.com/1014086/kn-kindergarten-hibinosekkei-plus-youji-no-shiro-plus-kids-designlabo?ad_source=search&ad_medium=projects_tab. (Erişim Tarihi: 29.11.2024)

Anonim, 2024b. *KFB Anaokulu ve Kreş / Hibinosekkei + Youji no Shiro Architects*, Japonya, from https://www.archdaily.com/1016468/kfb-kindergarten-and-nursery-hibinosekkei-plus-youji-no-shiro?ad_source=search&ad_medium=projects_tab. (Erişim Tarihi: 29.11.2024)

Anonim, 2024c. https://images.adsttc.com/media/images/65e6/1e08/d898/3c46/b758/f703/slideshow/kn-kindergarten-hibinosekkei-plus-youji-no-shiro-plus-kids-design-labo_6.jpg?1709579820 (Erişim Tarihi: 29.11.2024)

Anonim, 2024d. https://images.adsttc.com/media/images/663e/3d56/8da3/9917/36d4/99f8/slideshow/kfb-kindergarten-and-nursery-hibinosekkei-plus-youji-no-shiro_1.jpg?1715354982 (Erişim Tarihi: 29.11.2024)

Anonim, 2024e. https://images.adsttc.com/media/images/663e/3d59/8da3/9917/36d4/99fe/slideshow/kfb-kindergarten-and-nursery-hibinosekkei-plus-youji-no-shiro_11.jpg?1715355017 (Erişim Tarihi: 29.11.2024)

Anonim, 2024f. <https://yogm.meb.gov.tr/bakan-tekin-5-yasta-okullasma-oranini-yuzde-9544e-ulastirdik/haber/35642/tr> (Erişim Tarihi: 11.02.2025)

Anonim, 2025. Kawni Early Care Center / Paradigm Design House from <https://www.archdaily.com/1026664/kawni-early-care-center-paradigm-design-house> (Erişim tarihi 15.04.2025).

Anonim, 2025a. https://images.adsttc.com/media/images/67a6/7a6b/088f/c406/8247/fdac/slideshow/kawni-early-care-center-paradigm-design-house_8.jpg?1738963577 (Erişim tarihi 15.04.2025).

Anonim, 2025b. https://images.adsttc.com/media/images/67a6/7a6c/088f/c406/8247/fdad/slideshow/kawni-early-care-center-paradigm-design-house_7.jpg?1738963581 (Erişim tarihi 15.04.2025).

Aslan, A. G. D. (2005). Okulöncesi eğitimde Reggio Emilia yaklaşımı. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14(1), 75-84.

Atak, H. (2017). Piaget ve Vygotsky'nin Kuramlarında Çocukların Toplumsallaşma Süreci. *Psikiyatride Guncel Yaklasimlar - Current Approaches in Psychiatry*, 9(2), 163–163.

Aydınlı, S. (1989). *Temel tasarım ders notları, İTÜ Mimarlık Fak.*

Babaroğlu, A. (2018). Eğitim Ortamları Açısından Okulöncesi Eğitim Kurumları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1313–1330.

Bakal, H., & Erten Bilgiç, D. (2023). Eğitim Yapıları İç Mekân Tasarımı ve Bilişsel Gelişim İlişkisi. *Yaşam Dergisi Journal of Architecture and Life*, 8(1), 113–131.

Bakr, A. F., el Sayad, Z. T., & Thomas, S. M. S. (2018). Virtual reality as a tool for children's participation in kindergarten design process. *Alexandria Engineering Journal*, 57(4), 3851–3861.

Baloğlu, Y. B. (2020). *Flexible Learning Spaces: Insights From Use Patterns In Public Primary Schools*.

Barrett, P., Davies, F., Zhang, Y., & Barrett, L. (2015). The impact of classroom design on pupils' learning: Final results of a holistic, multi-level analysis. *Building and Environment*, 89, 118–133.

Barut Şimdi, H., & Türkoğuz, S. (2024). Tasarım Bakış Açısıyla Öğrenci Çizimlerinden Okul Mimarisi Algısı Perception Of School Architecture From Student Drawings From A Design Perspective. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 13, 60.

Birleşmiş Milletler. (1989). *Çocuk Haklarına Dair Sözleşme* from <https://www.unicef.org/turkiye/%C3%A7ocuk-haklar%C4%B1na-dair-s%C3%B6zle%C5%9Fme> (Erişim Tarihi: 17.04.2025)

Burke, C. (2005). *“Play in focus”: Children researching their own spaces and places for play*. *Children, Youth and Environments*, 15(1), 27–53. Burke, C. (2005). *“Play in focus”: Children researching their own spaces and places for play*. *Children, Youth and Environments*, 15(1), 27–53.

Brosterman, N. (1997). *Inventing Kindergarten*. Harry N. Abrams.

Cadwell, L. (2011). Reggio Emilia Yöntemiyle Harika Çocuklar Yetiştirmek. çev: Akman, A., Topaç, Y. Kaknüs Yayıncılık, İstanbul.

Chen, H., & Wang, X. (2018). Children's evaluation of the physical environment quality in kindergarten: A case study from China. *International Journal of Early Childhood*, 50, 175-192.

Chiwakittikul, P., 2021. KPIS Kindergarten / Please Feel Invited Architects, Tayland, from <https://www.baanlaesuan.com/223221/design/design-update/places/kpis> (Erişim Tarihi: 08.10.2024).

Christensen, P., & James, A. (2008). *Research with children: Perspectives and practices* (2nd ed.). Routledge.

Clark, A. (2005). Talking and Listening to Children. In M. Dudek (Ed.). *Children's Spaces*, Architectural Press, 1–13.

Clark, A. (2005). Listening to and involving young children: A review of research and practice. *Early Child Development and Care*, 175(6), 489–505.

Clark, A., & Moss, P. (2011). *Listening to young children: The mosaic approach* (2nd ed.). National Children's Bureau.

Clark, H. (2010). *Designing and learning environments for personalisation: A case study*. Innovations Unit

Cole, K., Schroeder, K., Bataineh, M., & Al-Bataineh, A. (2021). Flexible Seating Impact on Classroom Environment. In *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology* (Vol. 20, Issue 2).

Creswell, J. W. (2014). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Curtis, D., & Carter, M. (2003). *Designs for living and learning: Transforming early childhood environments*. Redleaf Press.

Curtis, A., & O'Hagan, B. (2007). *Care and education in early childhood*. Routledge.

Darbyshire, P., MacDougall, C., & Schiller, W. (2005). Multiple methods in qualitative research with children: More insight or just more? *Qualitative Research*, 5(4), 417–436.

Das, S. (n.d.). *Presentation On The Interior Design Requirements of A Kindergarten*. Retrieved November 14, 2023.

Day, C., & Midjber, A. (2007). *Environment and Children*. Architectural Press.

Derr, V., Chawla, L., & Mintzer, M. (2018). *Placemaking with children and youth*. New Village Press. <https://nyupress.org/9781613321003/placemaking-with-children-and-youth/> (Erişim Tarihi: 28.03.2025)

Dudek, M. (2000). *Kindergarten Architecture: Space For The Imagination*.

Dudek, M. (2005). *Children's Space*. Architectural Press.

- Dyck, J. A. (1994). The Case for the L-Shaped Classroom. *Principal*, 41–45.
- Einarsdottir, J. (2007). Research with children: Methodological and ethical challenges. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 197–211.
- Erbil Kaya, Ö. M., Türkkent, E., Özer, M., Ertan, N. C., Özer, O., & Yüksel Aykanat, Y. B. (2020). Okulöncesi eğitim ortamları standartlarının karşılaştırılması: Türkiye, Singapur, Avustralya, Yeni Zelanda ve İsviçre örneği. *Kastamonu Education Journal*, 28(6), 2227–2242.
- Ertekin Kaya, M. N. (2023). *Okulöncesi Müzik Eğitiminde Kodaly Yaklaşımı Temelli Bir Müzik Öğretim Programı Tasarısı*.
- Fisher, K. (2005). Research into identifying effective learning environments. In OECD (Ed.), *Evaluating Quality in Educational Facilities* (pp. 257–270). OECD Publishing.
- Fitrynadia, M. S., Izudinshah, A. W., & Zainal, A. A. (2021). Space planning of classroom kindergarten: A case study of KEMAS kindergartens in Batu Pahat, Johor, Malaysia. *IOP Conference Series: Materials Science and Engineering*.
- Fjørtoft, I. (2004). Landscape as playscape: The effects of natural environments on children's play and motor development. *Children, Youth and Environments*, 14(2), 21–44.
- Ginsburg, K. R. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*, 119(1), 182–191.
- Greene, S., & Hogan, D. (Eds.). (2005). *Researching children's experience: Approaches and methods*. SAGE.
- Güleş, F., & Erişen, Y. (2013). Okulöncesi Eğitimde Fiziksel Çevre Standartlarını Belirleme: Paydaş Görüşlerine Dayalı Bir Analiz. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sayı: 30*, 129–138.
- Güneş, G., & Çakıcı Güneş, G., & Akman, B. (2016) Children's Drawings and Descriptions of their Ideal Schools: A Case Study from Turkey. *International Journal of Progressive Education*, Volume 12 Number 3
- Hamayoun, H. (2021). Kindergarten Architectural Designing or Planning Principles. *European Journal of Agricultural and Rural Education (EJARE)*, 2(10).
- Hart, R. (1992). Children's Participation: From Tokenism To Citizenship. *UNICEF International Child Development Centre No:4*.
- Harvey, E. J., & Kenyon, M. C. (2013). Classroom Seating Considerations for 21st Century Students and Faculty. In *Journal of Learning Spaces* (Vol. 2, Issue 1).

Heckman, J. J., & Masterov, D. v. (2007). The productivity argument for investing in young children. *Review of Agricultural Economics*, 29(3), 446–493.

Heppell, S., Chapman, C., Millwood, R., Constable, M., & Furness, J. (2004). 21st Century Schools: Learning Environments of the Future. *London: England: Council for Architecture and the Built Environment (CABE)*, 1–35.

Herrington, S., & Studtmann, K. (1998). Landscape interventions: New directions for the design of children's outdoor play environments. *Landscape and Urban Planning*, 42(2-4), 191–205.

Imms, W., Cleveland, B., & Fisher, K. (2016). *Evaluating Learning Environments: Snapshots of Emerging Issues, Methods and Knowledge*. Sense Publishers.

Perry B., & Dockett S. (2005). Children's drawings: experiences and expectations of school. *International Journal of Equity and Innovation in Early Childhood (IJEIEC)*. (Vol. 3, Issue 2), 77-89.

Punch, S. (2002). Research with children: The same or different from research with adults? *Childhood*, 9(3), 321–341.

Pyle, A. (2013). Engaging young children in research through photo elicitation. *Early Child Development and Care*, 183(11), 1544-1558.

Pyle, A., & Alaca, B. (2018). Kindergarten children's perspectives on play and learning. *Early Child Development and Care*, 188(8), 1063-1075.

Kıldan, A. O. (2007). Okulöncesi Eğitim Ortamları. *Kastamonu Eğitim Dergisi Cilt:15 No:2*, 501–510.

Kotaman, H. (2009, June). Rudolf Steiner Ve Waldorf Okulu. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 174–194.

Kotnik, J. (2011). *Kindergarden Architecture*.

Kowaltowski, D. C. C. K., Bianchi, G., & Deliberador, M. S. (2009). Methods for evaluating school building design: An overview. *Building and Environment*, 44(5), 929–938.

Kyttä, M. (2004). The extent of children's independent mobility and the number of actualized affordances as criteria for child-friendly environments. *Journal of Environmental Psychology*, 24(2), 179–198.

Mahnke, F. H. (1996). *Color, environment, and human response: An interdisciplinary understanding of color and its use as a beneficial element in the design of the architectural environment*.

- Manassakis, E. S. (2020). Children's participation in the organisation of a kindergarten classroom. *Journal of Early Childhood Research*, 18(1), 18–28.
- Mayall, B. (2002). Towards a sociology for childhood: Thinking from children's lives. Open University Press.
- Maxwell, L. E. (2007). Competency in child care settings: The role of the physical environment. *Environment and Behavior*, 39(2), 229–245.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2015). *Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standartları Kılavuzu*. Ankara: MEB İnşaat ve Emlak Dairesi Başkanlığı.
- Mirpadyab, S. K., Kanani, S., Rezaeinezhad, S., & Khalili, A. (2020). The Study of the Characteristics of Flexibility in the Design of Educational Spaces. *American Journal of Art and Design*, 5(3), 71.
- Montessori, M. (1967). *The Discovery of the Child*. Ballantine Books.
- Moore, G. T. (1986). Effects of the spatial definition of behavior settings on children's behavior: A quasi-experimental field study. *Journal of Environmental Psychology*, 6(3), 205–231.
- Moore, G. T. (2002). The Children's Physical Environment Rating Scale (CPERS). *Children, Youth and Environments*, 12(2), 1–23.
- Oğuz, V., & Köksal Akyol, A. (2006). *Çocuk Eğitiminde Montessori Yaklaşımı*. 15(1), 243–256.
- Oktay, A. (n.d.). Türkiye'de Okulöncesi Eğitim. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 151–160.
- Olds, A. R. (2001). Child care design guide. McGraw-Hill.
- Özdemir, S. (2019). 60-72 Aylık Çocukların Bilişsel, Sosyal- Duygusal ve Özbakım Yeterliklerinin Çeş. *Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi*, 557–575.
- Özdemir, S., Bacanlı, H., & Sözer, M. (2007). Türkiye'de Okulöncesi Eğitim ve İlköğretim Sistemi Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri. In *Türk Eğitim Derneği* (p. 393).
- Phillips, E. C., & Scrinzi, A. (2013). *Basics of developmentally appropriate practice: An introduction for teachers of kindergartners*. National Association for the Education of Young Children.
- Pallasmaa, J. (2005). The eyes of the skin: Architecture and the senses. John Wiley & Sons.

- Poyraz, H., & Dere, H. (2001). Okulöncesi Eğitimin İlke ve Yöntemleri. In *Okulöncesi Eğitimin İlke ve Yöntemleri* (pp. 19–21). Anı Yayıncılık.
- Rasmussen, K. (2004). Places for children – children’s places. *Childhood*, 11(2), 155–173.
- Sanoff, H. (2001). *School Building Assessment Methods*. National Clearinghouse for Educational Facilities.
- Sahimi, N. N. (2012). Preschool children preferences on their school environment. *Procedia-social and behavioral sciences*, 42, 55-62.
- Şenalp, Ş., & Çınar, K. (2022). Çocuk Dostu Okulöncesi Eğitim Yapılarında Aranan Mimari Tasarım Kriterleri. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Konya Sanat Dergisi*, 48–70.
- Sevgi, S. (2022). *Bir oyun ve öğrenme laboratuvarı olarak şehir: Bursa örneği* (Doktora tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi)
- Shmis, T., Kotnik, J., & Ustinova, M. (2014). Creating New Learning Environments: Challenges for Early Childhood Development Architecture and Pedagogy in Russia. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 146, 40–46.
- Tarmawan, I., Fauzi, W. L., Mardiana, D., & Widiyanti, W. (2021). Furniture Design as a Means to Support Children’s Learning Interest and Motivation. In 57 | *International Journal of Design* (Vol. 1).
- Tavşan, F., & Yanılmaz, Z. (2019). Eğitim Yapılarında Sürdürülebilir Yaklaşımlar. *Sanat ve Tasarım Dergisi*, 359–383.
- Tok, E. (2010). Okulöncesi Eğitime Giriş. In G. Uyanık (Ed.), *Okulöncesi Eğitime Giriş*. Pegem Akademi.
- TÜİK, (2024). Türkiye İstatistik Kurumu, İstatistiklerle Çocuk, 2023. Sayı 53679. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=İstatistiklerle-Cocuk-2023-53679> Erişim Tarihi: 11.02.2025)
- Tüzün, I., & Sarıışık, Y. (2015). *Türkiye’de Okullarda Çocuk Katılımı Durum Analizi*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- UNICEF. (2019). *A World Ready to Learn: Prioritizing Quality Early Childhood Education*.
- Veilleux, C. M. (2017). The Implementation of a Silence Area into the Environment and How it Impacts the Social-Emotional Behavior of the Students, University of Wisconsin.

Vygotsky, L. S. (2004). Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42(1), 7–97.

Wall, K. (2016). Understanding the impact of design on learning. In M. Fisher, C. Higgs, & D. Swann (Eds.), *Designing for Children's Rights* (pp. 115–130). Routledge.

Woolner, P. (2010). *The Design of Learning Spaces*. Continuum International Publishing.

Xie, X., Zhu, J., Ding, S., & Chen, J. (2024). AHP and GCA Combined Approach to Green Design Evaluation of Kindergarten Furniture. *Sustainability (Switzerland)*, 16(1).

Zane, L. M. (2015). *Pedagogy and Space*. Redleaf Press.

Zane, R. (2015). The Power of Color in Learning Environments. *Educational Facility Planner*, 49(1), 22–27.

Zhang, H., 2020. *NUBO Kindergarten / PAL Design*, Avustralya, from https://www.archdaily.com/872595/nubo-pal-design?ad_source=search&ad_medium=projects_tab. (Erişim tarihi: 29.11.2024)