

İSTANBUL TEKNİK ÜNİVERSİTESİ ★ FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**ÇOCUKLARA YÖNELİK YAPILI ÇEVRE EĞİTİMİ:
BURSA İÇİN KATILIMCI BİR MODEL**

DOKTORA TEZİ

Seblâ ARIN

Mimarlık Anabilim Dalı

Mimari Tasarım Programı

EYLÜL 2015

İSTANBUL TEKNİK ÜNİVERSİTESİ ★ FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**ÇOCUKLARA YÖNELİK YAPILI ÇEVRE EĞİTİMİ:
BURSA İÇİN KATILIMCI BİR MODEL**

DOKTORA TEZİ

**Seblâ ARIN
(502092055)**

Mimarlık Anabilim Dalı

Mimari Tasarım Programı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Ahsen ÖZSOY

EYLÜL 2015

İTÜ, Fen Bilimleri Enstitüsü'nün 502092055 numaralı Doktora Öğrencisi Seblâ ARIN, ilgili yönetmeliklerin belirlediği gerekli tüm şartları yerine getirdikten sonra hazırladığı “ÇOCUKLARA YÖNELİK YAPILI ÇEVRE EĞİTİMİ: BURSA İÇİN KATILIMCI BİR MODEL” başlıklı tezini aşağıda imzaları olan jüri önünde başarı ile sunmuştur.

Tez Danışmanı : **Prof. Dr. Ahsen ÖZSOY**
İstanbul Teknik Üniversitesi

Jüri Üyeleri : **Prof. Dr. Gülçin PULAT GÖKMEN**
İstanbul Teknik Üniversitesi

Doç. Dr. Elmira Ayşe GÜR
İstanbul Teknik Üniversitesi

Prof. Dr. Nur ESİN
Okan Üniversitesi

Prof. Dr. Neslihan DOSTOĞLU
İstanbul Kültür Üniversitesi

Teslim Tarihi : **25 Haziran 2015**
Savunma Tarihi : **08 Eylül 2015**

Bilgeliğiyle yoluma daima ışık tutacak olan Babam'a,

ÖNSÖZ

Bu çalışmayı hazırlarken engin bilgi ve deneyimiyle bana yol gösteren, incelikli kişiliğiyle kendimi özel hissetmemi sağlayan, akademik yaşantım boyunca varlığıyla daima güven veren kıymetli hocam Prof. Dr. Ahsen Özsoy'a;

Tez izleme ve savunma jürilerimde yaptıkları yorum ve katkılarla çalışmamı zenginleştiren, ufkumu açan Prof. Dr. Gülçin Pulat Gökmen, Prof. Dr. Nur Esin, Prof. Dr. Neslihan Dostoğlu ve Doç. Dr. Elmira Ayşe Gür'e;

Her ikimiz için çok zor bir zamanda başladığım doktora eğitimim boyunca gösterdiği sabır, anlayış ve desteği için Sevgili Annem Dilek Arın'a;

Manevi varlığını daima yanımda hissettiğim, bilgiye, eğitime, okumaya duyduğu heyecanla bana her zaman güç ve ilham veren Canım Babam Kâzım Arın'a;

İki kent arasında mekik dokuyarak geçirdiğim doktora sürecinde bana İstanbul'da da bir evim ve kardeşim olduğunu hissettiren arkadaşım Cemre Yakasız'a;

En stresli zamanlarımda kendileri de benzer sıkıntılarla uğraşmalarına rağmen, beni dinleyip sakinleştirerek yoluma devam etmemi sağlayan arkadaşlarım Sedef Nur Cankurt ve Nevin Dönmez'e;

Ne zaman tıkanıldığımı hissetsem önüme yeni pencereler açarak bana farklı bakış açıları kazandıran, moral veren can dostlarıma;

Tezimin alan çalışmasını oluşturan ve bu konuda gerçekleştirilen işler arasında çok özel bir yere sahip olduğunu düşündüğüm Oyun Engel Tanımaz Projesi (OETP) ile beni buluşturan Sayın Nuray Adal'a;

OETP sürecinin gerçekleşmesinde sağladıkları maddi, lojistik ve diğer her türlü katkı için Nilüfer Kent Konseyi'ne; ama en çok da projeye olan inancı ve sakınmadığı emeği için proje koordinatörü Sevgili Özlem Polat'a;

Bu ekibin bir araya gelmesini sağlayan proje paydaşı tüm kurum ve kuruluşlara;

OETP eğitimleri sırasında bilgi ve birikimlerini bizlerle ve katılımcı çocuklarla paylaşan tüm eğitmen ve akademisyenlere; özellikle de duyduğu heyecanı tüm ekibe yayan Sevgili Beyhan Tuncer'e;

OETP tasarım eğitimi boyunca yürüttüğümüz stüdyo çalışmalarında beni yalnız bırakmayan, desteğini esirgemeyen Yrd. Doç. Dr. Gül Sayan Atanur'a;

OETP'nin gerçek bir kentlilik ve katılım projesine dönüşebilmesini sağlayan katkı ve destekleri nedeniyle Nilüfer Belediyesi'ne;

OETP'nin en kıymetli bileşenleri olan, azim ve kararlılıkla aylar süren çalışma boyunca tüm haftasonlarını bu projeye ayıran, heyecanları, açık fikirlilikleri ve yaratıcılıkları ile projeyi zenginleştiren, geleceğe dair ümidimi kuvvetlendiren ve hayatımın en besleyici deneyimlerinden birini yaşamamı sağlayan projenin katılımcısı tüm genç yol arkadaşlarıma;

sonsuz teşekkürlerimle.

Bu çalışmanın çok daha sağlıklı ve yaşanılabilir yapılı çevreler oluşturma yolunda bir adım olabilmesi ümidiyle.

Eylül 2015

Seblâ ARIN
(Yüksek Mimar)

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖNSÖZ.....	vii
İÇİNDEKİLER	ix
KISALTMALAR	xiii
ÇİZELGE LİSTESİ.....	xv
ŞEKİL LİSTESİ.....	xvii
ÖZET.....	xxi
SUMMARY	xxiii
1. GİRİŞ	1
2. ÇALIŞMANIN AMACI, KAPSAMI VE VARSAYIMLAR.....	5
2.1 Çalışmanın Amacı ve Kapsamı	5
2.2 Çalışmanın Metodolojisi	6
2.3 Varsayımlar	9
3. ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİM KURAMLARI	11
3.1 Çocuk ve Gelişim	11
3.2 Çağdaş Eğitim Kuramları:.....	15
3.2.1 Friedrich Froebel	15
3.2.2 Rudolf Steiner (Waldorf yöntemi)	18
3.2.3 John Dewey	20
3.2.4 Maria Montessori	22
3.2.5 Loris Malaguzzi (Reggio Emilia yöntemi)	24
3.3 Çocuğun Gelişiminde Sanat, Tasarım & Çevre Eğitiminin Önemi	29
3.4 Bölüm Değerlendirmesi	33
4. MİMARİ TASARIMDA KATILIM	35
4.1 Çocuk ve Genç Katılımı	45
4.2 Kapsayıcı Mimarlık	57
4.3 Bölüm Değerlendirmesi	62
5. YAPILI ÇEVRE EĞİTİMİ.....	65
5.1 Yapılı Çevre Eğitimi Tanımı	65
5.2 Yapılı Çevre Eğitiminin Kapsamı	73
5.3 Yapılı Çevre Eğitimi Yaklaşımları.....	76
5.4 Yapılı Çevre Eğitimi Uygulamaları	81
5.4.1 Uluslararası platformda gerçekleştirilen yapılı çevre eğitimi uygulamaları	82
5.4.1.1 School zone institute	82
5.4.1.2 Cube – “box city” projesi	83
5.4.1.3 “Co-op city” projesi	84
5.4.1.4 Arkki	85
5.4.1.5 Awa (architecture workshop association)	86
5.4.1.6 Shaping space	87
5.4.1.7 Learning by design	89

5.4.1.8 Jujend architektur stadt.....	90
5.4.1.9 Arquikids.....	91
5.4.1.10 Stone opera.....	92
5.4.1.11 Arquitectives	93
5.4.1.12 Itojuku (architecture school for children).....	94
5.4.1.13 Ooperai.....	95
5.4.2 Ulusal platformda gerçekleştirilen yapı çevre eğitimi uygulamaları	97
5.4.2.1 “Çocuk ve mimarlık” programı.....	97
5.4.2.2 Çekül – “kentler çocuklarıdır” programı.....	98
5.4.2.3 “Tasarım eğitimi programının türk kültürüne adaptasyonu” projesi	99
5.4.2.4 Çocukların limyrası	100
5.4.2.5 “Yerden yüksek” çocuklarla mimarlık atölyesi	102
5.4.3 Yapılı çevre eğitimi ile ilgili iletişim ağları ve diğer kaynaklar	103
5.4.3.1 A+den.....	104
5.4.3.2 Playce	105
5.4.3.3 Architecture: it’s elementary!.....	105
5.4.3.4 Bink	106
5.4.3.5 Designingwithchildren.net	107
5.5 Bölüm Değerlendirmesi.....	108
6. ALAN ÇALIŞMASI: BİR YAPILI ÇEVRE EĞİTİMİ MODELİ OLARAK	
“OYUN ENGEL TANIMAZ PROJESİ”	111
6.1 OETP’nin Amacı, Kapsamı ve Yöntemi	112
6.2 OETP Eğitim Programı	115
6.2.1 Kuramsal çalışmalar	119
6.2.1.1 Yaratıcı drama ve tanışma.....	120
6.2.1.2 İnsan, çocuk ve engelli hakları	121
6.2.1.3 Proje nasıl oluşturulur	123
6.2.1.4 Kamusal alanın kullanımı.....	125
6.2.1.5 Sürdürülebilirlik, çevre, ekoloji	127
6.2.1.6 Çocuk, oyun, mekân ilişkisi	128
6.2.1.7 Yapılı çevre ve mimarlıkta geri dönüşüm	130
6.2.1.8 Mimarlık ve beden ilişkisi.....	133
6.2.1.9 Kent kavramı, yerel yönetimler ve katılım.....	134
6.2.1.10 Mimari tasarımda uygulama süreçleri.....	136
6.2.1.11 Proje inceleme gezisi.....	138
6.2.2 Temel tasarım çalışmaları	140
6.2.2.1 Temel mimari bilgisi	141
6.2.2.2 Temel tasarım bilgisi	145
6.2.2.3 Mimari anlatım teknikleri.....	150
6.2.3 Analiz ve ön tasarım çalışmaları	154
6.2.3.1 Arazi gezisi.....	155
6.2.3.2 Serbest kürsü	160
6.2.3.3 Proje altlığının hazırlanması.....	163
6.2.3.4 “Yerden yüksek çocuklar ile mimarlık” atölyesi	166
6.2.4 Oyun parkı tasarımı.....	168
6.2.4.1 Oyun parkı ve oyun araçları tasarımı	169
6.2.4.2 Maket çalışması.....	180
6.2.4.3 Ara değerlendirme.....	182
6.2.4.4 Projenin yeniden değerlendirilmesi.....	186
6.2.4.5 Oyun parkı tasarımının geliştirilmesi	188

6.2.5 OETP oyun parkı final tasarımı	196
6.2.6 OETP eğitim programı değerlendirmesi	203
6.3 OETP Eğitim Programı Final Sunumu.....	206
6.4 OETP Eğitim Safhası Sonrası Gelişmeler.....	207
6.5 OETP Genel Değerlendirme	211
7. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	219
KAYNAKLAR	227
EKLER.....	239
ÖZGEÇMİŞ.....	283

KISALTMALAR

ACE	: Architects' Council of Europe
AIA	: American Institute of Architects
BAOB	: Bursa Akademik Odalar Birliği
BEE	: Built Environment Education
ÇEK	: Çağdaş Eğitim Kooperatifi
ÇEKÜL	: Çevre ve Kültür Değerlerini Koruma ve Tanıtma Vakfı
GWB	: Game Without Barriers
NEFR	: National Foundation for Educational Research
NKK	: Nilüfer Kent Konseyi
OETP	: Oyun Engel Tanımaz Projesi
RIAI	: Royal Institute of Architects of Ireland
TMMOB	: Türk Mühendis ve Mimar Odaları Birliği
TÜİK	: Türkiye İstatistik Kurumu
UNESCO	: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UIA	: International Union of Architects
UNICEF	: United Nations International Children's Emergency Fund

ÇİZELGE LİSTESİ

Sayfa

Çizelge 4.1 : Karar Alma Süreçlerinde Vatandaş Katılımının Yarar ve Zararları.....	37
Çizelge 5.1 : Yurtdışı yapılı çevre eğitimi uygulaması-Örnek:1.....	82
Çizelge 5.2 : Yurtdışı yapılı çevre eğitimi uygulaması-Örnek:2.....	83
Çizelge 5.3 : Yurtdışı yapılı çevre eğitimi uygulaması-Örnek:3.....	84
Çizelge 5.4 : Yurtdışı yapılı çevre eğitimi uygulaması-Örnek:4.....	85
Çizelge 5.5 : Yurtdışı yapılı çevre eğitimi uygulaması-Örnek:5.....	86
Çizelge 5.6 : Yurtdışı yapılı çevre eğitimi uygulaması-Örnek:6.....	87
Çizelge 5.7 : Yurtdışı yapılı çevre eğitimi uygulaması-Örnek:7.....	89
Çizelge 5.8 : Yurtdışı yapılı çevre eğitimi uygulaması-Örnek:8.....	90
Çizelge 5.9 : Yurtdışı yapılı çevre eğitimi uygulaması-Örnek:9.....	91
Çizelge 5.10 : Yurtdışı yapılı çevre eğitimi uygulaması-Örnek:10.....	92
Çizelge 5.11 : Yurtdışı yapılı çevre eğitimi uygulaması-Örnek:11.....	93
Çizelge 5.12 : Yurtdışı yapılı çevre eğitimi uygulaması-Örnek:12.....	94
Çizelge 5.13 : Yurtdışı yapılı çevre eğitimi uygulaması-Örnek:13.....	95
Çizelge 5.14 : Yurtiçi yapılı çevre eğitimi uygulaması-Örnek:1.....	97
Çizelge 5.15 : Yurtiçi yapılı çevre eğitimi uygulaması-Örnek:2.....	98
Çizelge 5.16 : Yurtiçi yapılı çevre eğitimi uygulaması-Örnek:3.....	99
Çizelge 5.17 : Yurtiçi yapılı çevre eğitimi uygulaması-Örnek:4.....	101
Çizelge 5.18 : Yurtiçi yapılı çevre eğitimi uygulaması-Örnek:5.....	102
Çizelge 5.19 : Yapılı çevre eğitimi iletişim ağları-Örnek:1.....	104
Çizelge 5.20 : Yapılı çevre eğitimi iletişim ağları-Örnek:2.....	105
Çizelge 5.21 : Yapılı çevre eğitimi iletişim ağları-Örnek:3.....	105
Çizelge 5.22 : Yapılı çevre eğitimi iletişim ağları-Örnek:4.....	106
Çizelge 5.23 : Yapılı çevre eğitimi iletişim ağları-Örnek:5.....	107
Çizelge 6.1 : OETP Eğitim Programı.....	118
Çizelge 6.2 : OETP 1. Hafta Çalışması.....	120
Çizelge 6.3 : OETP 2. Hafta Çalışması.....	122
Çizelge 6.4 : OETP 3. Hafta Çalışması.....	123
Çizelge 6.5 : OETP 4. Hafta Çalışması.....	125
Çizelge 6.6 : OETP 5. Hafta Çalışması.....	127
Çizelge 6.7 : OETP 6. Hafta Çalışması.....	129
Çizelge 6.8 : OETP 7. Hafta Çalışması.....	131
Çizelge 6.9 : OETP 8. Hafta Çalışması.....	133
Çizelge 6.10 : OETP 9. Hafta Çalışması.....	135
Çizelge 6.11 : OETP 10. Hafta Çalışması.....	137
Çizelge 6.12 : OETP 11. Hafta Çalışması.....	139
Çizelge 6.13 : OETP 12. Hafta Çalışması.....	141
Çizelge 6.14 : OETP 13. Hafta Çalışması.....	146
Çizelge 6.15 : OETP 14. Hafta Çalışması.....	150
Çizelge 6.16 : OETP 15. Hafta Çalışması.....	155
Çizelge 6.17 : OETP 16. Hafta Çalışması.....	160

Çizelge 6.18 : OETP 17/18. Hafta Çalışması.....	164
Çizelge 6.19 : OETP 19. Hafta Çalışması.....	166
Çizelge 6.20 : OETP 20/21. Hafta Çalışması.....	169
Çizelge 6.21 : OETP 22. Hafta Çalışması.....	180
Çizelge 6.22 : OETP 23. Hafta Çalışması.....	182
Çizelge 6.23 : OETP 24. Hafta Çalışması.....	186
Çizelge 6.24 : OETP 25/26/27/28. Hafta Çalışması.....	189
Çizelge 6.25 : OETP eğitim programı sonrası gelişmeler.....	208

ŞEKİL LİSTESİ

Sayfa

Şekil 3.1 : Froebel Okulları	17
Şekil 3.2 : Froebel Kindergarten Okulları	17
Şekil 3.3 : Waldorf Okulları	19
Şekil 3.4 : Montessori Yöntemi'nde eğitim.....	22
Şekil 3.5 : Montessori Yöntemi'nde eğitim araçları.....	24
Şekil 3.6 : Reggio Emilia Yöntemi	26
Şekil 4.1 : Arnstein'in Katılım Merdiveni	41
Şekil 4.2 : Hart'ın "Çocuk Katılımı" Merdiveni.....	49
Şekil 5.1 : "Yapılı Çevre Eğitiminde Kesişen Alanlar"	70
Şekil 5.2 : "Design Education" programı uygulamaları	83
Şekil 5.3 : CUBE – Kutu Kent etkinliği	84
Şekil 5.4 : Arkki 20. Yıl Sergisi – Helsinki	86
Şekil 5.5 : AWA atölye çalışmaları	87
Şekil 5.6 : "Shaping Space" aktiviteleri	88
Şekil 5.7 : "Learning by Design" atölye çalışmaları	89
Şekil 5.8 : JAS atölye çalışmaları	90
Şekil 5.9 : "Arquikids" atölye çalışmaları	91
Şekil 5.10 : Stone Opera atölye çalışmaları	92
Şekil 5.11 : Arquitectives atölye çalışmaları	94
Şekil 5.12 : ITOjuku atölye çalışmaları	95
Şekil 5.13 : OOperai atölye çalışmaları	96
Şekil 5.14 : TMMOB Mimarlar Odası Ankara Şubesi "Çocuk ve Mimarlık" atölye çalışmaları	98
Şekil 5.15 : ÇEKÜL – "Kentler Çocuklarıdır" etkinlikleri	99
Şekil 5.16 : "Çocuk ve Mimarlık" atölye çalışmaları	100
Şekil 5.17 : Çocukların Limyrası atölye çalışmaları	101
Şekil 5.18 : "Yerden Yüksek" atölye çalışmaları.....	102
Şekil 6.1 : "Engel Grupları ve İletişim" sunumu.....	119
Şekil 6.2 : Yaratıcı drama çalışmaları.....	121
Şekil 6.3 : OETP 2. Hafta seminer ortamı.....	122
Şekil 6.4 : OETP 3. Hafta çalışma ortamı ve proje tasarım çalışmaları.....	124
Şekil 6.5 : Oyun parkı tasarımı örnekleri.....	124
Şekil 6.6 : OETP 1. Dönem – 4. Hafta seminer ortamı ve grup müzik çalışması....	126
Şekil 6.7 : OETP 5. Hafta seminer ortamı.....	128
Şekil 6.8 : OETP 6. Hafta seminer ortamı ve istasyon çalışması.....	130
Şekil 6.9 : İstasyon çalışması ürünleri.....	130
Şekil 6.10 : OETP 7. Hafta seminer ortamı.....	132
Şekil 6.11 : OETP 8. Hafta Seminer ortamı.....	134
Şekil 6.12 : OETP 9. Hafta seminer ortamı.....	135
Şekil 6.13 : OETP 10. Hafta seminer ortamı.....	138

Şekil 6.14 : Eskişehir Sazova Parkı ve Bilim Merkezi Gezisi.....	139
Şekil 6.15 : OETP 2. Dönem Eğitimi Bilgilendirme Toplantısı.....	140
Şekil 6.16 : YogArch ve kil çalışmaları.....	143
Şekil 6.17 : Kil çalışması örnekleri.....	143
Şekil 6.18 : Harita ve Nokta / Çizgi Çalışmaları.....	147
Şekil 6.19 : Harita, Ölçek, Nokta ve Çizgi Çalışmaları Örnekleri.....	148
Şekil 6.20 : Mimari ifade teknikleri çalışması.....	151
Şekil 6.21 : Plan-Kesit-Görünüş çalışması (teknik çizim ile/oyun hamuru ile dokunma duyusuna bağlı olarak plan, kesit, görünüş oluşturma).....	152
Şekil 6.22 : Kroki çizimi örnekleri (şematik çizim ile kroki oluşturma / oyun hamuru ile dokunma duyusuna bağlı olarak kroki oluşturma).....	152
Şekil 6.23 : Hayal Odam çalışması.....	153
Şekil 6.24 : Arazi inceleme gezisi ve grup çalışma ortamı.....	156
Şekil 6.25 : Kabartmalı kroki.....	157
Şekil 6.26 : Yapılan eskiz ve ihtiyaç programı çalışmalarından örnekler.....	158
Şekil 6.27 : Serbest kürsü konuşmaları.....	161
Şekil 6.28 : 1/50 ölçekli model ağaç ve arazi maketi yapımı.....	164
Şekil 6.29 : 1/50 ölçekli vaziyet planı ve arazi maketi parçaları.....	165
Şekil 6.30 : “Yerden Yüksek” atölye ortamı.....	168
Şekil 6.31 : “Yerden Yüksek” atölye ürünleri.....	168
Şekil 6.32 : Eylem-eğlence ilişkisi listesi.....	171
Şekil 6.33 : OETP 20/21. Hafta atölye ortamı.....	172
Şekil 6.34 : Oyun parkı tasarımı çalışma örnekleri.....	172
Şekil 6.35 : Oyun aracı tasarımı örnekleri.....	173
Şekil 6.36 : “Baba Göbeği” maketi.....	174
Şekil 6.37 : Ağaçlar arası ağlar ve kaydıraklı trambolin.....	174
Şekil 6.38 : Çarklı haciyatmaz ve oturma bankları tasarımı.....	175
Şekil 6.39 : Elma Şekerleri grubu oyun araçları tasarımları.....	176
Şekil 6.40 : Noktasal oyun parkı tasarımı örnekleri.....	177
Şekil 6.41 : Bölgesel oyun parkı tasarımı örnekleri.....	178
Şekil 6.42 : Çizgisel oyun parkı tasarımı örnekleri.....	178
Şekil 6.43 : Arazi maketi yapım çalışmaları	181
Şekil 6.44 : Arazi maketi.....	181
Şekil 6.45 : Ara değerlendirme katılımcı sunumları ve jüri yorumları.....	183
Şekil 6.46 : OETP 24. Hafta çalışma ortamı.....	187
Şekil 6.47 : Oyun parkında bulunması istenen tasarım unsurlarının listesi	188
Şekil 6.48 : Oyun parkı proje yerleşimi taslak çalışması.....	190
Şekil 6.49 : OETP 25/26/27/28. Hafta atölye çalışmaları.....	190
Şekil 6.50 : Oyun parkı projesi tasarım eskizleri.....	191
Şekil 6.51 : Oyun parkı final maketi.....	191
Şekil 6.52 : Oyun araçları ve park donatıları çizimleri.....	192
Şekil 6.53 : Oyun aracı tasarımları.....	193
Şekil 6.54 : Zemin satrancı tasarım çalışmaları.....	194
Şekil 6.55 : Labirent tasarım çalışmaları.....	194
Şekil 6.56 : OETP oyun parkı final tasarımı.....	198
Şekil 6.57 : OETP halka açık final sunumu.....	206
Şekil 6.58 : OETP oyun parkı temel atma töreni.....	211
Şekil 6.59 : OETP paydaşlarının proje sürecine katılım şeması.....	213
Şekil E.1 : OETP ara değerlendirme - Pafta No : 1.....	248
Şekil E.2 : OETP ara değerlendirme - Pafta No : 2.....	249

Şekil E.3 : OETP ara değerlendirme - Pafta No : 3.....	250
Şekil E.4 : OETP ara değerlendirme - Pafta No : 4.....	251
Şekil E.5 : OETP ara değerlendirme - Pafta No : 5.....	252
Şekil E.6 : OETP ara değerlendirme - Pafta No : 6.....	253
Şekil E.7 : OETP ara değerlendirme - Pafta No : 7.....	254
Şekil E.8 : OETP ara değerlendirme - Pafta No : 8.....	255
Şekil E.9 : OETP ara değerlendirme - Pafta No : 9.....	256
Şekil E.10 : OETP ara değerlendirme - Pafta No : 10.....	257
Şekil E.11 : OETP ara değerlendirme - Pafta No : 11.....	258
Şekil G.1 : OETP oyun parkı tasarımı final sunumu - Pafta No : 1.....	262
Şekil G.2 : OETP oyun parkı tasarımı final sunumu - Pafta No : 2.....	263
Şekil H.1 : OETP oyun parkı uygulama projesi / vaziyet planı.....	264
Şekil I.1 : OETP oyun parkı uygulama projesi vaziyet planı	265
Şekil I.2 : OETP oyun parkı uygulama projesi kesitleri.....	265
Şekil I.3 : OETP oyun parkı uygulama projesi planı.....	265
Şekil J.1 : 28.10.2013 / Sabah Marmara Eki.....	266
Şekil J.2 : 28.10.2013 / Bursa Hayat.....	266
Şekil J.3 : 28.10.2013 / Bursa Hakimiyet.....	266
Şekil J.4 : 28.10.2013 / Kent Gazetesi.....	267
Şekil J.5 : 01.11.2013 / Milliyet Bursa.....	267
Şekil J.6 : 28.10.2013 / Yeni Dönem.....	267
Şekil J.7 : 29.10.2013 / Hürriyet Bursa.....	268
Şekil J.8 : 04.05.2014 / Olay Gazetesi.....	268
Şekil J.9 : 04.05.2014 / Bursa Hakimiyet.....	269
Şekil J.10 : 05.05.2014 / Yeni Dönem.....	269
Şekil J.11 : 05.05.2014 / Yeni Marmara.....	270
Şekil J.12 : 05.05.2014 / A Gazete.....	270
Şekil J.13 : 05.05.2014 / Hürriyet Bursa.....	271
Şekil J.14 : 06.05.2014 / Gazete Bursa.....	272
Şekil J.15 : 07.05.2014 / Önce Vatan.....	273
Şekil J.16 : 13.06.2014 / Bursa Haber.....	273
Şekil J.17 : 13.06.2014 / Bursa'da Meydan.....	274
Şekil J.18 : 13.06.2014 / Yeni Dönem.....	275
Şekil J.19 : 13.06.2014 / Bursa Kent.....	275
Şekil J.20 : 13.06.2014 / Bursa Hayat.....	276
Şekil J.21 : 13.06.2014 / Bursa Hakimiyet.....	276
Şekil J.22 : 17.06.2014 / Gazete Bursa.....	277
Şekil J.23 : 13.10.2014 / Bursa Hakimiyet.....	278
Şekil J.24 : 13.10.2014 / Olay Gazetesi.....	278
Şekil J.25 : 22.04.2015 / Milliyet İnternet.....	279
Şekil J.26 : 23.04.2015 / Bursa Hayat.....	280
Şekil J.27 : 23.04.2015 / Bursa Kent.....	280
Şekil J.28 : 23.04.2015 / Haber Tavşanlı Gazetesi.....	281
Şekil J.29 : 23.04.2015 / Bursa'da Meydan.....	282
Şekil J.30 : 24.04.2015 / A Gazete.....	282

ÇOCUKLARA YÖNELİK YAPILI ÇEVRE EĞİTİMİ: BURSA İÇİN KATILIMCI BİR MODEL

ÖZET

“Çocuklara Yönelik Yapılı Çevre Eğitimi: Bursa İçin Katılımcı Bir Model” başlıklı bu tez çalışmasının temel amacı mimarlığın eğitsel potansiyelini kullanarak çocukların yapılı çevreleri ile ilgili farkındalıklarını arttıracak bir model oluşturmaktır. Bunun yanı sıra uygulamayla iç içe geçmiş bir yapılı çevre eğitimi modelinin aktif yurttaş kimliğinin oluşumunda etkili olacağı savunulmaktadır. Bu tür bir eğitim platformu bireyin yaşam çevresinin oluşumunda sahip olduğu sorumluluğu yerine getirebilmek için gereksinim duyduğu ortamı da sağlayacaktır.

Toplumu oluşturan bireylerin erken yaştan itibaren alacakları yapılı çevre eğitimi, kentlilik bilincinin oluşturulmasında etkilidir. Belli bir bilinç düzeyine erişmiş kentli/kullanıcı/yurttaş profili yaşam çevrelerinin niteliğinin artmasını da beraberinde getirecektir.

Günümüzde birçok alanda temsili sistemlerin dönüşerek katılımcı sistemlere doğru evrildikleri gözlemlenmektedir. Tasarım alanında da kullanıcının sürece dahil edildiği katılımcı yaklaşımların önemi gün geçtikçe daha fazla anlaşılmaktadır. Bununla beraber kullanıcının yeterince bilgi sahibi olmamasına rağmen katılım göstermesi beklenen projelerin tam anlamıyla başarı elde edemediği, genellikle göstermelik girişimler olarak kaldığı gözlemlenmektedir. Bu anlamda, özellikle kentsel tasarım konusunda farklı yöntemler kullanılarak vatandaş katılımı ile üretilen projelerin başarıya ulaşabilmesi için yapılı çevre eğitiminin yaygınlaştırılmasının önemi son derece açıktır.

Bu çalışmada kapsamlı bir yapılı çevre eğitiminin üç temel konuda olumlu etkiler oluşturacağı varsayımının değerlendirilmesi düşünülmüştür:

1. kentlilik bilincinin oluşturulması
2. katılımcı süreçlerin içselleştirilmesi
3. yapılı çevrenin oluşumunda çocuk ve gençlerin aktif biçimde söz sahibi olması

Tez çalışmasının temel yaklaşımı öncelikle konunun kavramsal altyapısını ortaya koymak olmuştur. Bu anlamda ele alınan ana başlıklar “eğitim kuramı”, “katılım”, “yapılı çevre” olarak belirlenmiş ve bu kavramların kesişim noktaları değerlendirilmiştir. Bu kuramsal incelemenin ardından, alan çalışması olarak uygulanan “yapılı çevre eğitimi” modelinin metodolojik yapısı ve uygulama aşamaları detaylı biçimde irdelenmiştir.

“Çocuk Gelişimi ve Eğitim Kuramları” başlığı altında çocuk eğitimi ve gelişiminde öncülük eden çağdaş eğitim sistemleri ve bu sistemlerin içinde kullanılan yöntemler

ele alınmıştır. Bu bağlamda çağdaş eğitim sistemlerinin beslendiği kaynaklar, hedefleri, birbirleriyle benzeşen ve çelişen yönleri vurgulanmıştır.

Katılım süreçleri, mimari tasarımda kullanıcı katılımının etkileri, kentsel planlama faaliyetlerinde yurttaş katılımı konuları tez kapsamında irdelenen bir diğer başlığı oluşturur. Katılım kavramının genel çerçevesinin çizilmesinin ardından çocuk ve genç katılımının yasal dayanakları, uygulama yöntemleri ele alınmıştır.

Yapılı çevre eğitiminin tanımı ve kapsamının belirlenmesinin ardından ulusal ve uluslararası platformlarda gerçekleştirilen farklı uygulama örnekleri kronolojik olarak incelenmiştir. Bu araştırma, alan çalışması bölümünde ele alınacak modelin geliştirilmesinde katkı sağlamanın yanı sıra, bu alanda yapılan çalışmaları bir araya toplayarak belgelemiştir.

Literatür araştırmasının ardından, tezin alan çalışmasını oluşturan OETP (Oyun Engel Tanıma Projesi) detaylı olarak incelenmiştir. Bursa'nın Nilüfer ilçesinde hayata geçirilen ve birçok farklı paydaşın bir araya geldiği OETP'nin eğitim programı tez çalışması kapsamında araştırmacı tarafından oluşturulmuş ve yürütücülüğü gerçekleştirilmiştir. Yaklaşık sekiz ay boyunca haftalık buluşmalar şeklinde düzenli olarak sürdürülen eğitim programının tüm detayları; program içerisinde takip edilen izlek, üretilen işler, katılımcıların yorumları, eğitsel hedefler ve elde edilen sonuçların değerlendirilmesi bu kapsamda ele alınmıştır. Eğitim programı sonunda elde edilen ve tasarımı tamamıyla katılımcılara ait olan oyun parkı projesinin detayları da alan çalışması incelemesinin bir parçası olarak yer almaktadır.

Sonuç olarak; “yapılı çevre eğitimi” bireyin sosyal yaşamda aktif bir katılımcı kimliği ile var olabilmesinin, kentsel tasarım kararlarında pay sahibi olabilmesinin şartlarından biridir. Vatandaşın yalnızca temsil edilen rakamlardan ibaret bir meta olmaktan sıyrılıp kendi yaşam koşullarının şekillenmesinde sorumluluk alabilen bireylere dönüşmesi katılımcı vatandaş kimliğinin gelişmesi ile mümkün olmaktadır. Ancak hayata geçirilen örnekler incelendiğinde katılımcılığın çoğu zaman yalnızca söylem üretmeye indirildiği gözlemlenmektedir. Katılımcı anlayışın sürdürülebilirliği ve başarısı somut bir ürün ortaya çıkarmak adına çaba gösterilmesi ile mümkün olabilir. Sağlıklı ve nitelikli yaşam çevrelerinin oluşturulabilmesi için gerek yönetim kadroları gerekse yönetilen bireyler tarafından bu hiyerarşinin ötesine geçilip ortak paylaşım ve üretim platformları yaratılmalıdır. Aksi takdirde “katılımcılık” anlayışı bir kandırmaca olmanın ötesine geçemeyecektir. Bireyin böylesine sorumluluk yüklendiği bir sistemde doğru uygulamaların yapılabilmesi, bilgi ve eğitimin yaygınlaştırılması ile mümkündür. Tüm toplumu ilgilendiren kararların alınma süreçlerinde pay sahibi olacak “vatandaş” kimliğinin inşası yapılı çevre eğitiminin temelinde yatan ihtiyacı oluşturmaktadır. Söz konusu kimliğin oluşumu gelişimsel bir süreci gerektirmekte, dolayısıyla anlık eylemler yerine uzun bir zaman dilimine yayılan, erken yaşta başlayıp yaşam boyu süreklilik arz eden bir kurguyu beraberinde getirmektedir. “Katılımcı vatandaş” kimliğinin dayatmacı bir anlayışla dikte edilmesi mümkün değildir. Tamamıyla gönüllülük esasına dayanır. Bu nedenle aktif yurttaş bilincinin gelişmesi, bireyin çocuk yaştan itibaren kendini bu yönde geliştirebileceği ortamların sunulması ile mümkün olacaktır. Bu anlamda çocuklara yönelik yapılı çevre eğitimi giderek kalabalıklaşan günümüz kentlerinde yaşam kalitesini üst düzeye taşıyabilmek ve kentlilik kültürünü yaygınlaştırabilmek adına kaçınılmaz bir gerekliliktir.

CHILDREN-ORIENTED BUILT ENVIRONMENT EDUCATION: A PARTICIPATORY MODEL FOR BURSA

SUMMARY

The main subject of this dissertation titled “Children-Oriented Built Environment Education: A Participatory Model For Bursa” is to construct a model for raising children’s awareness on built environment by using the educational potential of architecture. Besides, it is defended that a built environment education model intertwining with practice would be influential on formation of active citizen identity. Such kind of an educational platform would provide the environment that is required by the individual to discharge his/her responsibility on constructing the living environment.

The built environment education supplied at an early age for the citizens making up the society is very influential in constructing the urban conscious. The urban dweller/user/citizen profile with adequate conscious level would accompany high-qualified living environments.

Nowadays representational systems are transforming and evolving into participatory systems in many different fields. In the design field, importance of participatory approaches in which participants are included in the process is more distinguished day by day. Nevertheless, the projects in which the user is expected to participate without having sufficient knowledge seems to fail and remain as facile attempts. In this respect, the importance of extending built environment education is obvious in order to increase the success of citizen participation projects, especially in urban design subject.

This study evaluates the hypothesis that an extensive built environment education would make a positive impact on three main topics:

1. constructing urban conscious
2. internalizing participatory processes
3. making children and young people have an active role in shaping built environment

In the context of this dissertation, first of all the conceptual foundation of the subject is introduced. In this respect, the main topics of interest are determined as “educational theory”, “participation”, “built environment education” and the junction points of these themes are evaluated. Following the theoretical framework, the methodological structure and implementation phases of the “built environment education” model are examined as the case study.

The contemporary educational systems leading child education & development field and the methods used in these systems are considered under the title of “Educational Theories”. In this context, the sources, objectives, similar and conflicting aspects of

these educational systems are stated. This literature review is used in developing the educational model of the case-study realized in the context of the dissertation.

The participatory process, the influence of user participation in architectural design and the citizen participation in urban design constitute altogether another topic observed under this dissertation. After figuring the general frame of the concept of “participation”, the legal reference and methods of children and young participation is observed. A successful built environment education model ought to be shaped both as a medium for creating awareness on environmental issues and also a direct way of participating in environmental design. Providing a proper environmental education and including children and youth in urban decision making process which is generally assumed as a “grown-up subject” is also important for letting children gain their self-confidence which is important also for their social development.

Built environment education aims to raise consciousness on environmental issues and motivate children and youth to take active roles as responsible public figures. Different models of built environment education programs are being arranged all over the world by many institutions such as Chamber of Architects, NGO’s, municipalities, universities, museums and art institutions, private initiatives. Following the establishment of definition and content of built environment education, some national and international educational practices are examined chronologically. This research created a documentation of field studies, besides contributing in development of the model in the case-study of the dissertation.

Following the literature review, GWB (Game Without Barriers) Project, which constitutes the case-study of the dissertation, is examined in detail. The project is implemented in Bursa – Nilüfer District with the participation of various shareholders. The educational program is constructed and executed by the researcher in the context of this dissertation. Whole details about the educational program longed for approximately eight months carried on as weekly meetings are discussed. These details cover the educational schedule, products, reviews of the participants, educational goals and evaluation of the outcomes. The details of playground project designed by the participants as an outcome of the educational program are also involved as a part of the case-study. At the end of the educational phase, the participants of the PWB project gained a tendency to see themselves, the users of a public space, as some of the main actors in the constituting process of the built environment. As mentioned in the chapters above, this project aimed to raise public awareness on citizenship and urban dwelling. Therefore by constituting common life awareness, PWB achieved its goal of raising consciousness about its “right to the city”. Making children demand their needs, present solutions for these needs, see themselves as actors in the solution process of urban problems, criticize and offer their contribution to urban life might be regarded as the most important gains of the project.

As a conclusion, it might be claimed that “built environment education” is essential for the individual in order to act as an active participant in the social life and take a part in urban design decisions. Eluding from being only a number that is represented and becoming an individual who is responsible from the formation of his/her living conditions is only possible through the development of participant-citizen identity. But when the former examples are reviewed, It is obvious that participation is

generally degraded just into producing a discourse. The success and sustainability of participatory approach require the effort for producing a concrete output. In order to obtain healthy and qualified living environments both the governing forces and the governed individuals should break this hierarchy and create common sharing and producing platforms. Otherwise “participatory” approach wouldn’t be able to go further than mere tokenism. In such kind of a system where the individual incurs responsibility, the knowledge and education should be extended in order to succeed in accurate practices. The basic requirement that lies beneath the built environment education is to construct a “citizen” identity who will take a role in decision-making processes, which effects the whole society. This identity requires a developing process; therefore implies a construction spanning over time, which starts at an early age and continues, rather than being limited to instant actions. It is not possible to dictate “participatory citizen” identity by an enforcing understanding. It is totally voluntary. Consequently, in order to develop active citizen consciousness, each individual should be provided environments that let him/her improve his/her self in this field until childhood. The benefits of built environment education observed in context of this study are not limited only to children. As far as children are the best way to reach a wider populace starting from their family and neighborhood, the knowledge provided in these educational programs will rapidly spread out among the society. Built environment education is important for all members of the urban society not for designing the urban environment according to their taste but for noticing the difference between qualified and unqualified environments and being able to use their civic rights to live in a qualified built environment. Regarding the outcomes of PWB, it might be predicted that if there would be a chance to maintain this project with larger groups, the urban culture could be widely disseminated. In this case, with a more conscious urban community, it would be possible to retrieve a more qualified and sustainable built environment from which all citizens and institutions would benefit.

1. GİRİŞ

“Çocuklarımıza yapabileceğimiz en büyük kötülük onları çirkinliğin normal olduğuna inandırmaktır”

René Dubos

İnsanın barındığı, çalıştığı, ürettiği kısacası yaşadığı hiçbir ortam mimarlık olmadan düşünülemez. Dünya nüfusunun yarıdan fazlasının şehirlerde yaşayacağını öngörüldüğü 21. yüzyılda mimarlığın ve yapıli çevrenin önemi daha da belirginleşmektedir. Günümüzde içinde yaşadığımız kentlere ve yapıli çevreye ait tüm sorunların sorumlusu olarak mimarlık sektörünün çalışanları gösterilmektedir. Oysaki mimarlık toplumsal bir üretimdir ve süreklilik arz etmektedir. Mimarlığın sürdürülebilirliğı için bütüncül yaklaşımlar gerekmektedir. Popülist düşünce akımlarının mimari çevreyi tek tipleştirdiğı, genel-geçer, dönemsel estetik yargıların günümüz bilişim teknolojileri yoluyla hızla yaygınlaştığı bir ortamda nitelikli mimarinin ayırt edilebilmesi ve yaygınlaştırılması tüm toplumun sorumluluğundadır. Bu nedenle mimarlık bilgisinin sadece mimarlara özel kalmasının oldukça ağır bedelleri bulunmaktadır. Bilinçsizce, yap-bozcu bir zihniyetle alınan mimari kararlar, yapıli çevre adına geri dönülemez sonuçlara yol açmaktadır. Dünya nüfusunun giderek çoğaldığı, bununla beraber yeryüzü kaynaklarının giderek azaldığı bir çağda hammadde ve enerji kaynaklarının israf edilmemesi küresel bir sorumluluktur. Toplumun tarihini, kültürünü ve yaşam dokusunu oluşturan mimari mirasın korunması sadece profesyonel meslek kuruluşlarının değil, toplumun tüm fertlerinin görevidir. Bu nedenle toplumda yaygın bir mimari farkındalığın oluşmaması ve bunu sağlayacak eğitsel ortamın hazırlanmaması, kentlerin ve yapıli çevrenin geleceğı açısından ciddi bir problemdir.

Kentsel mekânın oluşumunda çok sayıda farklı disiplin ve paydaş etkili olmaktadır. Yerel yönetim mekanizmaları, sivil toplum örgütleri, şehir plancıları, mimarlar, peyzaj mimarları ve daha birçok profesyonel kentsel tasarım projelerinde görev almaktayken, pratikte kentsel yapıli çevreyi şekillendiren, dönüştüren en önemli

faktör olan kullanıcılar çoğu zaman tasarım sürecinin dışında bırakılmaktadırlar. Özellikle de katılım anlamında dezavantajlı gruplar arasında sayabileceğimiz çocuklar kentsel tasarım süreçlerinde kendilerini temsil edebilecekleri, talep ve ihtiyaçlarını doğrudan dile getirebilecekleri bir platform bulamamaktadırlar. Oysa ortak yaşam kültürünün simgesi olan kent, özünde her bireyin kendi yaşam alanını etkileyen karar süreçlerine dahil olabildiği bir ortamdır. Harvey (2013), kentlinin kentsel mekânı kendi ihtiyaçları doğrultusunda yeniden şekillendirebilmesini “kent hakkı” olarak tanımlamaktadır. Ancak bu, özel bir zümreye tanınan bireysel bir hak değil, kentli olma ortak paydasından doğan toplumsal bir haktır. Burada bireyin kişisel çıkarları değil, kamunun ortak yararı gözetilmektedir.

Yüksek öğrenim öncesi mevcut eğitim sisteminin en önemli eksikliği mimarlık kavramını adeta gündelik yaşamla hiç ilgisi yokmuşçasına dışsallaştırmasıdır. Profesyonel anlamda meslek eğitimi almadığı sürece, bir bireyin mevcut eğitim sistemi içinde mimarlık hakkında bilgi sahibi olması neredeyse imkânsız durumdadır. Oysaki mimarlık mesleğinin ve mimarlık ürününün uygulanabilirliği sadece mimarların ve sektördeki diğer profesyonellerin inisiyatifinde değildir. Mimarlığın üretiminde birçok farklı aktör sürece dahil olmaktadır. Kullanıcılar, işverenler, yükleniciler, kanun koyucular, belediyeler, sivil toplum kuruluşları bu aktörlerden bazılarıdır. Dolayısıyla nitelikli bir yapıyı çevrenin oluşturulması, karar mekanizmalarında yer alan tüm aktörlerin belli bilinç düzeyinde olmasıyla gerçekleşebilir. Bu nedenle mimarlığın üretimine dahil olan tüm bireylerin, yani toplumun tamamının mimarlık kavramı ile ilgili bilgi sahibi olması büyük önem taşır. Bu durum, mimarlık eğitimin toplumun geneline yayılması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. İnsanın görsel algısının belli yaş dilimleri arasında olgunlaşması ve bu dönemlerden sonra algı düzeylerinde anlamlı değişikliklerin meydana gelememesi, söz konusu mimarlık eğitiminin erken yaşlarda verilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Batırbaygil (2001) de nitelikli bir mimarlığın oluşturulabilmesi için “eldekilerin”, yani mimar ve mimar adaylarının eğitimi kadar, hatta daha çok “dışardakilerin” eğitiminin büyük önem taşıdığını savunmaktadır. Benzer biçimde Magliocco (2003) da, mimarlık eğitiminin şart olmadığını, ancak “mimarlık” yapabilmek için toplumun eğitilmesi gerektiğini ileri sürmektedir. Bu yaklaşımlar göstermektedir ki, tüm fertlerin belli bir kentsel bilince sahip olmadıkları toplumlarda gerçek anlamda mimarlık yapabilmek mümkün olmamaktadır. Mimarlık

ürünü talep üzerine oluşturulmaktadır. Bu ürünün niteliğinin arttırılabilmesi, talebi yapan kişilerin ne istediklerinin bilincinde olmasına bağlıdır.

Henüz küçük yaşlarda mimarlık ve tasarım kaynaklı bir eğitim almak, sağladığı toplumsal faydanın yanı sıra bireyin kişisel gelişimine ve eğitimine de katkı sağlamaktadır. Sahip olduğu eğitsel potansiyel sayesinde mimarlık üzerine kurgulanan bir eğitim programı; soyut düşünme, görsel verileri dönüştürebilme, disiplinler arasında köprü kurabilme gibi yetenekleri de geliştirmektedir.

Avrupa Mimarlar Konseyi (ACE) 2004 yılında “21. Yüzyıl İçin 21 Önemli Mesaj” başlıklı bir bildiri yayınlamıştır. 21. yüzyılın eşiğinde nitelikli bir mimarlık ortamı elde edebilmenin koşullarının sıralandığı metnin özellikle 4. maddesi oldukça ilgi çekicidir: *“Genel olarak toplum ve özel olarak vatandaşlar, mimarlık hizmetleri için hem işveren hem de sonuç ürünün kullanıcısı durumundadırlar. Kamusal politikaların her düzeyde, toplum içinde yapıların ve kamusal mekânların kalitesine değer veren bir kültürel yapı oluşturmaya çalışması gereklidir. Bunun ötesinde, mimari değerleri anlamaya yönelik farkındalığın ve yeteneğin eğitim sürecinde mümkün olduğunca erken aşılması, anaokulundan başlayıp formel eğitimin tüm aşamalarında sürdürülmesi önemlidir.”*

Kullanıcının kendi yapılı çevresi hakkında söz söyleyebilmesi haklar bağlamında da ele alınması gereken bir durumdur. Demokratik toplumlarda, kişinin kendisini ilgilendiren her tür sürece katılım sağlayabilmesi gerekmektedir. İncedayı (2002), katılımı “demokratikleşmeye giden yolun ilk adımı” olarak tanımlamaktadır. Katılım, demokrasi düşüncesinin ve demokratikleşme sürecinin olmazsa olmazlarından. Zira demokrasi belli bir zümreye ayrıcalık tanımak yerine mümkün olduğunca geniş bir tabanın karar alma mekanizmalarına dahil olmasını hedeflemektedir. Ancak dolaylı olarak toplumun tüm fertlerinin yaşamını etkileyecek yapılı çevrenin oluşturulmasında katılım sağlayabilmek için belli bir bilinç düzeyine ve bilgi birikimine sahip olma gerekliliği kaçınılmazdır. Farklı bakış açılarına saygı göstermek demokratik yaşamın en önemli şartıdır. Öte yandan kentin geçmişini ve geleceğini etkileyecek geri dönülemez tasarım kararları almak da kentlilik bilincinden yoksun bireylere emanet edilebilecek bir sorumluluk değildir. Bu nedenle toplumsal hayatın farklı kademelerinde yer alacak bireylerin farkındalıklarını arttırabilmek için mimarlık olgusunun bir biçimde yüksek öğrenim öncesi eğitim sistemi içine dahil edilebilmesi gerekmektedir.

Kentlilik bilinci oluşturacak bir mimarlık eğitiminin erken yaşta başlatılması çocuk hakları bağlamında da ele alınmalıdır. Toplum içerisinde genellikle çocuklar adına yetişkinler karar vermektedir. Türkiye gibi genç nüfusun yoğun olduğu bir lkede böyle bir temsiliyet eşitlik anlamında tartişmaya açıktır. Çocukların içinde yaşadıkları yapılı evre hakkında söz sahibi olabilmeleri ve bu sözü söyleyebilecek altyapıyı oluşturacak eğitimi alabilmeleri demokratik haklarının uzantısıdır.

Yukarıda sözü edilen nedenlerle yapılı evre ile ilgili toplumsal bilincin oluşmasına yardımcı olacak bir mimarlık eğitimi modeli oluşturmak ve bu eğitimin somut sonuçlarını tespit etmek büyük önem taşımaktadır.

Bu alışma kapsamında öncelikle ağdaş eğitim kuramları ve disiplinler arası bir birleştirici olarak mekân temelli yapılı evre eğitiminin çocuk eğitimindeki önemi irdelenmektedir. Çocuk ve gençlerin katılım süreçlerine dahil olarak toplumsal hayatın aktif bir parçası haline gelmesinin yöntemleri ve etkileri üzerinde durulmaktadır. Yapılı evre eğitiminin tanımının ve kapsamının belirlenmesinin ardından ulusal ve uluslararası uygulama örnekleri incelenmektedir. Bütün bu araştırmaların ışığında oluşturulan, çocuğun kentsel yaşama katılımını ne çıkaran bir yapılı evre eğitimi modelinin uygulama aşamaları detaylı olarak alan çalışması kısmında ele alınmaktadır.

2. ÇALIŞMANIN AMACI, KAPSAMI VE VARSAYIMLAR

“Çözümlerin bir paydaşı olarak çocuklar, kentsel değişimin öncüleridir.

UNICEF – Çocuk Dostu Kentler (2004)

2.1 Çalışmanın Amacı ve Kapsamı

Mimarlık eğitimi sahip olduğu disiplinler arası nitelik nedeniyle, çocuk merkezli deneysel eğitim sistemleriyle uyum sağlamaktadır. Bu çalışma ile mimarlığın eğitsel potansiyelini kullanarak çocukların yapıli çevreleriyle ilgili farkındalıklarını arttıracak bir model oluşturmak hedeflenmektedir. Bu yöntemlerle mevcut müfredat programları arasında nasıl paralellik kurulabileceğinin saptanması, çocuklar için kullanılabilecek yapıli çevre eğitimi çalışmalarının kurgulanıp uygulanması ve böyle bir eğitim programının çocukların çevresel farkındalığını ne oranda etkilediğinin tespit edilmesi tezin amacını oluşturmaktadır.

Çalışma, dört ana bölümden oluşmaktadır. Giriş ve Amaç, Kapsam, Yöntem bölümlerini izleyen 3. Bölüm; çocuk eğitimi ve gelişiminde öncülük eden çağdaş eğitim kuramlarını irdelemektedir. Bu bölümde özellikle 19. yy. sonundan itibaren yaygınlaşan bilinçli ve sağlıklı bireyler yetiştirmeye yönelik eğitim sistemleri ve bunların yapıları ele alınmaktadır.

4. Bölüm; katılım, katılım süreçleri, mimari tasarımda kullanıcı katılımının etkileri üzerine odaklanmaktadır. Kentsel planlama faaliyetlerinde kullanıcı katılımı, özellikle de genç ve çocuk katılımının genellikle göz ardı edildiği gerçeğinden hareketle, gerçek anlamda çocuk katılımının sağlanabilmesi için uygulanması gereken esaslar bu bölümde tartışılmaktadır.

5. Bölümde “Yapılı Çevre Eğitimi”nin tanımı ve kapsamı belirlenmekte, farklı yapıli çevre eğitimi yaklaşımları incelenmektedir. Bu bölümün devamında uluslararası ve ulusal platformlarda “Çocuklarla Yapılı Çevre Eğitimi” konusunda gerçekleştirilen

uygulamalar incelenmektedir. Bu kapsamda özellikle 1970’lerden sonra hayata geçirilen programların içerikleri, Türkiye’deki kısıtlı sayıdaki örnekler ve farklı platformlarda yapıli çevre eğitime ilişkin oluşturulan iletişim ağıları detaylarıyla ele alınmaktadır.

6. Bölümde ise önceki dört bölümde elde edilen veriler doğrultusunda geliştirilen alan çalışması yer alacaktır. “Yapılı Çevre Eğitimi” için geliştirilen model ve uygulama süreci tüm ayrıntılarıyla irdelenirken; hazırlanan programlar, katılımcıların çalışmalarından örnekler, yapılan anketler ve katılımcıların kişisel yorumları oluşturulan eğitim modelinin tüm yönleriyle aktarılabilmesi ve katılımcıların bakış açılarının yansıtılabilmesi adına detaylı biçimde değerlendirilmektedir.

7. Bölümde ortaya konulan model ve varsayımlar değerlendirilmekte, öneriler sunulmakta, çalışmanın sonuçları tartışılmaktadır.

Alan çalışmasına ait çalışma föyleri, anket örnekleri, sunum paftalarının görselleri ve bu çalışma ile ilgili basılı medyada yer alan haber kupürleri tezin sonunda Ekler Bölümü’nde yer almaktadır.

2.2 Çalışmanın Metodolojisi

“Yapılı Çevre Eğitimi”nin tüm yönleriyle irdeleneceğı bu araştırma kapsamında ilk olarak çağdaş eğitim teorileri incelenmektedir. Günümüz eğitim sisteminin geliştirilmesinde etkili olan öncü kuramcıların yaklaşımlarını ele alan bu bölümde çağdaş eğitim teorileri üzerine bir literatür taramasına yer verilmiştir. Yapılan bu incelemeler sonucunda çocuğun bir birey olarak kimliğini kazanmasına yönelik geliştirilen eğitim sistemlerinin ortak paydaları tespit edilmiştir. Bu sayede tezin alan çalışmasını oluşturan eğitim modelinin kurgusunda yer verilen atölye çalışmalarının pedagojik çerçevesinin doğru biçimde belirlenmesi hedeflenmiştir.

“Yapılı Çevre Eğitimi” sahip olduğı geniş içerik nedeniyle farklı perspektiflerden incelenmeyi gerektirmektedir. Yapılı çevrenin gündelik yaşamla, toplumsal yapıyla ve kamusal alanla olan ilişkisi eğitim kurgusunda geleneksel yöntemlerin yanı sıra interaktif öğrenme süreçlerinin deneyimlendiğı bir sistemin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle yalnızca pedagojik boyutuyla değil; bireyin kendi yaşam çevresinin şekillendirilmesine katılım hakkı, kamusal alanın oluşumunda kullanıcının etkisi, çocuk ve gençlerin katılım süreçlerine dahil edilmesi boyutlarıyla da ele

alınmalıdır. Oluşturulacak modelin kurgusuna katkı sağlaması amacıyla eğitim kuramlarının incelenmesinin ardından katılım kuramları ele alınmıştır. “Vatandaş katılımı” kavramının ortaya çıkışı ve kapsamının incelenmesinin ardından, genç ve çocuk boyutunda katılımın gerektirdiği özel durumlar irdelenmiştir. Bu amaçla genç katılımıyla ilgilenen araştırmacıların çalışmaları üzerine bir literatür taraması gerçekleştirilmiş, bunun yanı sıra haklar bağlamında çocuk ve gençleri konu alan uluslararası sözleşme ve bildirgeler değerlendirilmiştir. Katılımın herhangi bir sınıf veya grubun üstünlüğünü reddeden, toplumu var eden her bireye herhangi bir farklılık gözetilmeksizin eşit söz hakkı tanıyan niteliği göz önünde bulundurularak katılım kuramları üzerine yapılan araştırma “kapsayıcı mimarlık” kavramı ile desteklenmiştir. Alan çalışmasında seçilen hedef kitlenin herhangi bir fiziksel fark gözetilmeksizin belli yaş aralığında yer alan çocukları içermesi, öte yandan yapılı çevrenin oluşumunda evrensel tasarım ilkelerinin benimsenmesinin önemi “kapsayıcı mimarlık” üzerine yapılan araştırmaların ve uygulama esaslarının tez araştırmasının bu noktada irdelenmesini gerektirmektedir.

“Yapılı Çevre” ve “Yapılı Çevre Eğitimi” ile ilgili yapılan literatür araştırması sonucunda kuramsal altyapının oluşturulmasının ardından ulusal ve uluslararası uygulama örneklerine yer verilmiştir. Bu örneklerin içeriklerine dair araştırma; oluşturdukları yayınlar, akademik makaleler, kendi web siteleri, ortak iletişim ağları üzerinden yapılan tanıtımların taranması ve tez süreci boyunca araştırmacının katıldığı konuyla ilgili konferanslarda yapılan sunumların incelenerek bir araya getirilmesi ile oluşturulmuştur. Elde edilen bilgiler belli bir sistematik içerisinde kurgulanmıştır. Bu sistemde incelenen her uygulamanın adı, uygulama yeri (ülke/şehir), uygulandığı zaman dilimi, hedef kitlesi (yaş aralığı), uygulamanın amaç ve kapsamı sistematik olarak sunulmaktadır. İncelenen tüm uygulama örnekleri üç ana başlık altında gruplandırılmıştır. Yurtdışında farklı coğrafyalarda hayata geçirilen projeler, Türkiye’de gerçekleştirilen projeler ve son olarak web üzerinde kurulan iletişim ağları (yazılı ve görsel kaynaklar, yapılı çevre üzerine çalışan kurum, kuruluş ve bireyleri bir araya getiren platformlar) araştırma içinde yer verilen grupları oluşturmaktadır. Gruplar içindeki örnekler kronolojik sıralama ile ele alınmaktadır. Bu tür bir haritalama çalışması bu alanda yapılan çalışmaları ve birbirleriyle etkileşimlerini daha okunur hale getirmeyi hedeflemektedir.

Yapılan tüm literatür ve haritalama çalışmalarının ardından araştırma kapsamında bir alan çalışması hayata geçirilmiştir. Araştırmacı çok paydaşlı bir organizasyonun ürünü olan bu çalışmada eğitim programının koordinatörlüğünü ve tasarım eğitimi programının yürütücülüğünü üstlenmiş, bunun yanı sıra gözlemci olarak eğitim çalışmaları sırasında elde edilen verilerin arşivlenmesini ve değerlendirilmesini gerçekleştirmiştir. Söz konusu çalışma Nilüfer Belediyesi, Nilüfer Kent Konseyi, farklı eğitim kurumlarından öğretmenler ve Sivil Toplum Kuruluşları temsilcilerinin ortaklığı ile hayata geçirilmiştir. Bu proje, “Yapılı Çevre Eğitimi”nin hem eğitsel boyutunu, hem de vatandaşın kentsel karar mekanizmalarına katılım boyutunu hayata geçirmeye yönelik olması nedeniyle dikkat çekicidir. Proje kapsamında öncelikle belli sayıda ve yaş aralığında bir grup katılımcıya uzun soluklu bir yapılı çevre eğitimi verilmesi, bu eğitim sürecinin yan ürünü olarak kentsel yerleşim alanı içerisinde belirlenmiş bir alan için potansiyel kullanıcıları (proje katılımcıları) tarafından tasarlanmış bir oyun parkı projesi geliştirilmesi hedeflenmektedir. Tasarlanan bu projenin uygulama projesine dönüştürülmesi ve sonucunda inşa edilmesi yolu ile verilen yapılı çevre eğitiminin somut bir ürün ortaya koyması projenin özgün taraflarından biridir. Eğitim takvimi yaklaşık sekiz ay süren projenin ön hazırlık ve uygulama süreçleri çok daha uzun bir zaman dilimini kapsamaktadır. Tez çalışması kapsamında özellikle eğitim planının kurgulanması ve uygulanması süreçleri ele alınmaktadır. Araştırmacının en önemli katkısı bu süreçlerde gerçekleşmiştir. Ancak projenin katılım boyutu göz önünde bulundurularak eğitim safhasının tamamlanmasının ardından diğer proje paydaşı kurumların yoğun inisiyatifi ile sürdürülen, eğitim safhasında elde edilen oyun parkı projesinin uygulamaya dönüştürülme sürecinde araştırmacının gözlemci pozisyonunda kalmaya özen gösterdiği gelişmelere de kronolojik olarak yer verilmektedir.

Tez çalışması kapsamında ağırlıklı olarak ele alınan bölüm “Oyun Engel Tanımaz” Projesinin eğitim programının kurgusu ve bu bağlamda üretilen çalışmalardır. Projenin eğitim sürecinde izlenen metodoloji detaylı biçimde tezin 6. Bölümünde ele alınmaktadır. Bu yöntemi özetlemek gerekirse eğitim programı yirmi sekiz haftalık bir bütünden oluşmaktadır. Kendi içinde iki dönem ve dört ana bölüme ayrılan program kapsamında her hafta düzenli olarak cumartesi günleri ortalama dört saatlik atölye çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmalar esnasında farklı teknikler kullanılarak gerekli veriler toplanmıştır. Fotoğraf ve video kayıtları, katılımcılarla

birebir görüşmeler, yapılan gözlemler sonucu tutulan notlar, katılımcılara uygulanan periyodik anket çalışmaları, katılımcıların oluşturduğu çizim ve maket çalışmaları kullanılan teknikler arasında sayılabilir. Eğitim programı boyunca sürdürülen tüm çalışmalar içeriklerine göre ana bölümlere ayrılarak detaylı biçimde irdelenmiştir. Haftalık çalışmalar okuyucunun rahatlıkla takip edebilmesini sağlamak adına belli başlıklar altında aktarılmıştır. Titiz bir arşiv çalışması sonucunda biriktirilen belgeler arasından programın işleyişini ve yapısını en iyi biçimde yansıtacağına inanılan örneklerle gerek tez metni içerisinde gerekse ekler bölümünde yer verilmiştir.

İlk dönem eğitimi kuramsal altyapıyı oluşturmaya yönelik kurgulanmıştır. İkinci dönemin ilk haftalarında tasarım eğitime ilişkin temel egzersizlere yer verilmiş olup, ilerleyen haftalarda eğitim çalışmasının bir yan ürünü olarak elde edilmesi hedeflenen oyun parkı projesinin gerçek bir arsa için tasarlanıp burada inşa edilmesi öngörülmüştür. Katılımcı bir yerel yönetim politikası izleyen Nilüfer Belediyesi, bu anlayışı somutlaştıracak bir adım olarak gördüğü proje için mülkiyeti Belediye'ye ait olan bir arsayı projede kullanılmak üzere tahsis etmiştir. Nilüfer Belediyesi ayrıca projenin eğitim safhasının tamamlanmasının ardından başlayan park projesinin yerinde uygulanması sürecinin teknik ve maddi yükümlülüğünü de üstlenmiştir. Araştırmacı eğitim safhasının ardından gelen bu süreçte gözlemci rolünün yanı sıra gerek görüldüğü noktalarda eğitim sürecinin tamamına eşlik eden bir yürütücü olarak uygulamacı ekiplerle proje katılımcısı çocuklar arasında aracı olma pozisyonunu da üstlenmiştir. Bu süreçte başta Nilüfer Kent Konseyi adına Proje Koordinatörü ve diğer paydaş kurum ve kuruluşların yetkilileri de pay sahibidirler. Bu dönemde gerçekleştirilen tüm çalışmalar; kişisel görüşmeler, yerinde gözlemler, video ve fotoğraf çekimleriyle belgelenmiştir.

2.3 Varsayımlar

Bu araştırmada toplumu oluşturan ve demokratik katılım süreçlerinde yer alarak yaşam çevremizin şekillenmesinde söz sahibi olan her bireyin küçük yaştan itibaren yapılı çevre eğitimi almasının, kentsel yapılı çevrenin kalitesinin yükseltilmesi konusunda önemli bir rol oynayacağı ve aynı zamanda toplumun yaşam kalitesinin yükseltilmesini sağlayacağı hipotezi savunulmaktadır.

Bu çalışmada, kapsamlı bir yapılı çevre eğitiminin;

1. Kentlilik bilincinin oluşturulmasında ve mekân kullanım biçimlerinin gelişiminde
2. Katılımcı süreçlerin içselleştirilmesinde
3. Yapılı çevrenin oluşumunda çocuk ve gençlerin aktif biçimde söz sahibi olmasında

olumlu etkiler oluşturacağı varsayımından hareket edilmektedir.

3. ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİM KURAMLARI

“Dünyayı değiştirmek için kullanabileceğiniz en güçlü silah eğitimidir”.

Nelson Mandela

Çocukluk evresi bireyin toplumsal yaşama uyum sağlayabilmek için gerekli donanımı kazandığı, bu esnada edindiği deneyimlerle bir birey olarak kimliğini oluşturduğu evredir. Bu dönemde çeşitli fiziksel ve zihinsel gelişmeler belli aşamalar halinde gerçekleşir. Bu gelişim evreleri ve bunları etkileyen etmenler çeşitli kuramcılar tarafından sistematize edilmeye çalışılmıştır. Bu sayede daha sağlıklı ve etkili bir eğitim sürecini kurgulayabilmek için gerekli ön bilginin oluşturulması hedeflenmiştir. Söz konusu gelişim evrelerinin hangilerinin değişmez olduğu, hangilerinin belli koşullar altında değişebildiği, eğitmenin ve eğitim sisteminin hangi alanlarda ne ölçüde etkili olabildiği eğitim kuramlarının biçimlenişini etkileyen temel unsurlardır.

Bu bölümde ilk olarak farklı kuramcılarının çocuk gelişimini nasıl irdeledikleri ele alınacaktır. Çağdaş eğitim kuramları ve bunların çocuğun gelişim evreleriyle nasıl bir etkileşim kurduğu bu bölüm kapsamında değerlendirilecek ikinci ana başlıktır.

3.1 Çocuk ve Gelişim

Çocuğun fiziksel, zihinsel ve bilişsel gelişiminin aşamaları birbirleriyle etkileşim halinde evrilmektedir. Birçok araştırmacı gelişimi çeşitli evreler halinde incelemektedir. Bu evreler temel bazı değişim özelliklerine göre yapılanmaktadır.

Çocuk gelişimi ile ilgili önemli araştırmacılardan biri Jean Piaget’dir. Piaget (1947) çocuğun farklı kavramlarla ilgili zihinsel gelişiminin farklı evrelerde değişim gösterdiğini savunur. Çocuğun duygusal, algısal ve bilişsel gelişmelerini farklı süreçlerde ele almıştır. Duyusal gelişme, çocuğun tüm duyu organlarının kendi özel işlevlerini yerine getirmeye başlamasıyla tamamlanır. Algısal gelişme doğuştan gelen

kalıplara sonradan eklenen verilerle gerçekleşir. Hem duyularla hem de akılla ilgilidir. Bilişsel gelişme ise topolojik ilişkilerin yani objelerin dünyayla ve birbirleriyle olan ilişkilerinin kavranmasıyla ilgilidir.

Piaget ve Inhelder'a (1967) göre çocuğun zihinsel gelişiminin evreleri şu şekilde sınıflandırılabilir:

- Duyusal Devinimsel Dönem (0-2 yaş): Bu evrede çocuk önce bedenini sonra nesneleri kavrar.
- İşlem Öncesi Dönem (2-6 yaş): Bu evrede tasarımlama gelişmiş, mantıksal düşünme gelişmemiştir.
- Somut işlemler Dönemi (6-11 yaş): Bu evrede tersine çevrilebilirlik, korunum gibi kavramlar kazanılmış, dış dünya ile baş edebilme yeteneği gelişmiştir. Eylemler fiziksel gerçekliğe bağlıdır.
- Soyut İşlemler Dönemi (11 yaş-ergenliğin sonu): Bu evrede ise somut gerçeklik ve öznel yorumlar ayırt edilebilir.

Çocuğun zihninde oluşturduklarını ifade edebilmesi de farklı düzeylerde gerçekleşir.

- 3-6 yaş arası: Bütünü oluşturan parçalar arasındaki ilişkiler gelişigüzel kurulur.
- 5-8 yaş arası: Öklit ve perspektif ilişkiler çok ilkeldir ancak daha evrensel ve doğal bir anlatım kazanmıştır.
- 8-9 yaş arası: Çizimlerde uzaklık ve perspektif kavramları görülür.

Piaget, belirli bir eğitim programının sınırlarını çizmemiş veya sabit bir içerik oluşturmamıştır. Ancak çocuğun kendi spontane keşifleriyle nesneleri tanıyabileceğini savunmuştur (Elkind, 2001). Bu anlamda çocuğun bireysel deneyimlerinin eğitimde en önemli kaynak olduğunu vurgulamaktadır. Piaget (1973) 'ye göre bireysel çaba ve araştırmayla elde edilen bilgi çok daha kalıcı olacaktır.

Bu konuda çalışmalarını gerçekleştiren bir diğer araştırmacı olan Krampen'e göre ise çocuğun gelişme evreleri şu şekildedir (Gür, Özbilen, Ertürk, 1989):

- 3/4-7 yaş arası: Duyusal-motor zekâ evresinden somut zihinsel işlemler evresine geçiş evresidir.

- 7-12 yaş arası: Zihinsel gerçekçilik evresi olarak tanımlanabilir. Bu evrede çocuğun mantıksal yetenekleri belli oranda gelişir.
- 13-14 yaş: Mantıksal işlemlerin tam anlamıyla gerçekleştirilebildiği evredir.

Çocuk gelişimi teorilerinde önde gelen isimlerden bir diğeri de konstrüktivist bir anlayışa sahip olan Vygotsky'dir. Vygotsky, kuramını 20. yüzyılın başlarındaki Rus kültürü ve biliminin köklerine dayandırmıştır. Bu nedenle o dönemde etkili olan Rus Sembolizmi'nin izlerini taşır. Vygotsky'ye göre kişilik gelişimi yetiştirilme biçimi ile doğrudan ilişkilidir. Dolayısıyla farklı tarihsel dönemlerde farklı psikolojik gelişim biçimleri bulunmaktadır. Kişinin yaşamındaki sosyal değişimler kişiliğini de etkiler. Sosyal paylaşım içinde bulunduğu diğer kişiler bireyin gelişiminde etkilidir. Kişinin yaklaşımı konuyu nasıl içselleştirdiğini etkiler. Çocuğun kültürel mirasla ilgili değerleri sindirmesi sosyal çevrede diğer insanlarla yapacağı işbirliği sonucu gerçekleşir. Bu esaslardan da anlaşılabilir gibi Vygotsky, kolektif aklın çocuğun kişisel gelişimi üzerinde etki sahibi olduğunu savunmaktadır. Eğitsel sürecin parçalarını çocuk, sosyal ortam ve eğitmen olarak tanımlar. Piaget psikolojik gelişimi eğitimden tamamen ayrı tutarken, Vygotsky psikolojik gelişimin eğitim yoluyla gerçekleştiğini savunmaktadır (Davydov, 1995).

McLeod (2007), Vygotsky'nin eğitim teorisinin Piaget'den belirli noktalarda ayrıştığını belirtmektedir. Piaget daha evrensel, genel-geçer bir algıdan söz ederken Vygotsky, kültürü önemli bir belirleyici olarak kabul etmektedir ve sosyal faktörlerin bilişsel gelişimde önemli yer tuttuğunu savunmaktadır. Bunun yanı sıra çocuğun bilişsel gelişiminde dilin önemli bir yeri olduğunu ileri sürmektedir. Vygotsky dili kullanan, kendiyle konuşan (private speech) çocukların konuşmayanlara nazaran sosyal olarak daha yetenekli olduğunu iddia eder. Dil yeteneği bu sayede içselleştirilerek düşüncenin oluşmasını sağlamaktadır.

Cole ve Wertsch (1996) bireysel psikoloji kaynaklı ve sosyal kaynaklı olmak üzere iki farklı kutup olduklarına dair genel kanının aksine Piaget ve Vygotsky'nin yaklaşımlarının birbirlerinin düşünce biçiminden birtakım izler taşıdığını savunmaktadır. Vygotsky ve Piaget'ye göre birey ve toplum ilişkisi bağlantısal olmak zorundadır. Ancak Vygotsky'nin teorisinde sosyal etkileşim çok daha güçlü ifade edilmektedir. Toplum kültürel mirasın taşıyıcısıdır ve bu olmadan zihnin gelişimi mümkün değildir. Toplumun diğer fertleri ve ebeveynler yeni gelen için

gelişimsel bir niş açarlar. Piaget'ye göre anlamak keşfetmekten gelir. Vygotsky'ye göre ise anlamak sosyal kaynaklıdır. Bir diğer eğitim bilimci Dewey (2011) ise kişisel deneyimin sadece bireyin kendisi ile ilgili içsel ve bedensel bir süreç olmadığını savunur. Hiç kimse toplumdan izole bir biçimde yaşamaz. Bu nedenle sosyal yönü göz ardı etmemek gerekir.

Vygotsky “More Knowledgable Other” (MKO/Daha Bilgili Kimse) olarak adlandırdığı deneyim ve bilgi sahibi bir yol göstericinin önemini vurgulamaktadır. Burada yaş farkı önemini kaybetmektedir, önemli olan o belirli konudaki bilgi dağarcığıdır. Bu durumda söz konusu yol gösterici bir şahıs olmak zorunda da değildir. Örneğin internet de MKO olarak kabul edilebilir. Vygotsky'ye göre çocuk bazı şeyleri kendi kendine deneyimleyerek öğrenebilir. Ancak bazı konularda bir yol göstericiye ihtiyaç duymaktadır. Aksi takdirde zaman ve enerji kaybı meydana gelmektedir. Ancak burada eğitmenin (yol göstericinin) sınırları çok önemlidir. Fazlasıyla yönlendirici olmak negatif sonuçlar verebilir. Eğitmen öğrenme ve keşfetme adına ortaya çıkan tartışmaları tolere edebilmeli; çocuğu düşünmeye teşvik eden bir yardımcı konumunu korumalıdır (Vygotsky, 1978). Bununla beraber Piaget ise bireyin her koşulda kendi kendine keşfederek öğrenmesini savunmaktadır.

Vygotsky (1978) oluşturulacak eğitim modellerinin çağın gerektirdiği niteliklerle çocuğu donatmayı hedeflemesi gerektiğini savunur ve bunu şu şekilde belirtir: *“Pedagoji, düne göre değil, çocuğun gelişiminin yarınına göre şekillendirilmelidir.”*

Çocuğun zihinsel gelişiminin ve çevre algısının hangi yaş aralıklarında nasıl farklılaştığının ortaya konulması, yapılı çevre eğitim modelinin doğru biçimlendirilmesi açısından gereklidir. Bireyin çevresini nasıl algıladığı, biriktirdiği verileri nasıl bilgiye dönüştürdüğü önem taşımaktadır. Her zihin için geçerli olabilecek ortak koşullar söz konusu olmakla birlikte sosyal bir varlık olan insanı içinde var olduğu toplumun kültürel koşullarından bağımsız düşünebilmek olası değildir. Dolayısıyla eğitim modellerini oluştururken her yaş grubunun sahip olabileceği zihinsel yetilerin yanı sıra, içinde bulunulan toplumun ve yapılı çevrenin sunduğu koşulların doğru biçimde değerlendirilmesi ve modele veri sağlaması dikkate alınmalıdır.

Morin (2010), öğretim içinde farklı disiplinler yoluyla insan doğasının karmaşık birliğinin bütünüyle parçalandığını ve bu nedenle günümüzde insan varlığının ne

ifade ettiğini öğretmenın olanaksızlaştığını savunmaktadır. Dünyayı nesneler ve özneler dünyası olarak ikiye ayırmaya çalışan paradigmanın kökenleri Descartes’a dayanmaktadır. Mimarlık eğitimi bu ikiliği yıkmak için kullanılabilir. Morin’e göre uzmanlaşmış bilgi özel bir soyutlama biçimidir. Parçaların bütünle olan ilişkisini, çok boyutluluğunu bozar. Buradan yola çıkarak denilebilir ki söz konusu soyutlaşmayı ortadan kaldırabilmek için bireylerin tek bir alanda uzmanlaşmasının, daha doğrusu sadece uzmanlık alanlarında bilgi sahibi olmasının önüne geçilmelidir. Mimarlık sadece mesleki eğitim olarak görülmemelidir. Morin bu uzmanlaşma eğilimini demokrasinin çelişkisi olarak görür. Demokrasilerde “uzmanlar” yurttaşları çok karmaşık oldukları bahanesiyle bazı kararlardan uzak tutmaya çalışabilirler. Bu durum yurttaşın yetkilerini zayıflatma, çeşitliliği tehdit etme ve yurttaşlık kimliğine zarar verme eğilimidir. Bu da gerilemeyi beraberinde getirir. Aşırı uzmanlaşma bilginin bölümlendirilmesi ile parçalara ayrılmasının sakıncalarını ortaya çıkarır. Bilginin giderek sadece uzmanların ulaşabileceği biçimde kapalılaştığı ortamlarda, yurttaş bilgi edinme hakkını kaybetmektedir. Bu ise demokrasinin özü ile çelişmektedir.

3.2 Çağdaş Eğitim Kuramları:

Çocuğu eğitimin odak noktasına yerleştiren, çocuğu bir birey olarak kabul eden çağdaş eğitim yöntemleri çocuğu eğitim hayatı içinde daha aktif bir pozisyona yerleştirmektedir. Çocuğun minyatür yetişkinler olarak kabul edilip yetişkinler tarafından yönlendirilmesini esas alan klasik eğitim sistemlerinin aksine çağdaş eğitim tekniklerinde çocuğun yaratıcılığını kullanması ve inisiyatif alması teşvik edilmektedir. Bu bölümde incelenen tüm eğitim kuramcıları, eğitimin öğretilcek konulara değil, çocuğun kendisine odaklanması gerektiğini savunmaktadır.

3.2.1 Friedrich Froebel

Çağdaş eğitim yaklaşımlarının ilk öncülerinden olan Friedrich Froebel 1782-1852 tarihleri arasında yaşamıştır. Alman pedagog, dünyada “anaokulu”nun kurucusu olarak tanınmaktadır (Şekil 3.1). Annesinin kaybıyla birlikte zorlu bir çocukluk dönemi geçiren Froebel, bir süre matematik ve mimarlık eğitimi aldıktan sonra meslek hayatında çocuk eğitimi üzerine odaklanmıştır (Sniegowski, 1994). Jean-Jacques Rousseau’nun 1762’de yazdığı “Emilé ya da Çocuk Eğitimi Üzerine” adlı

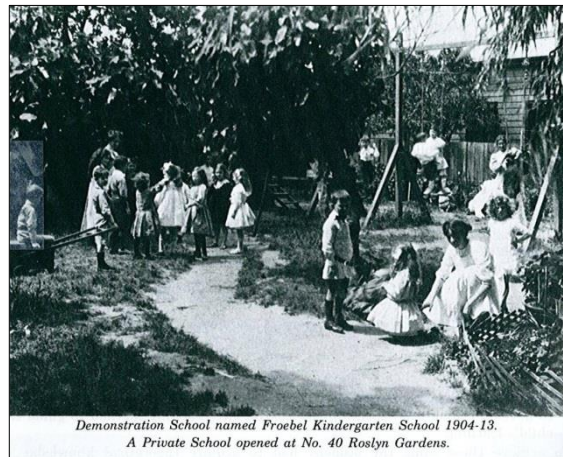
kitabından etkilenen Froebel, gerçek eğitimin çocukta yaratıcılığı beslemesi gerektiğini savunmaktadır. Froebel'in düşüncelerinden etkilendiği bir diğer isim ise çocuk eğitiminde duyuların kullanılması üzerine uzmanlaşan İsviçreli pedagog Johann Heinrich Pestalozzi'dir (Feldman, Benjamin, 2006). Pestalozzi'nin oyunu eğitsel bir yöntem olarak tanımladığı eğitim felsefesi birçok çağdaş eğitim kuramcısı için öncül bir anlayış olarak kabul edilmektedir. Klasik ezberci eğitim anlayışının etkin olduğu bir dönemde çocuk merkezli eğitimi savunan Froebel, zamanı için oldukça radikal bir eğitimcidir. Pestalozzi gibi Froebel de oyunun pedagojik açıdan çocuk eğitiminde önemli bir yeri olduğunu savunmaktadır. Oyunu keşfetme ve öğrenmeyi teşvik eden bir araç olarak görmektedir (Scott, 2010). Froebel'in eğitim yönteminde çocuklara motor yeteneklerini geliştirmeye yönelik bazı oyun araçları ve aktiviteler verilmektedir. Bu araç ve aktiviteler taklit etme ve verilen komutları, kuralları takip edebilme yeteneklerini geliştirmeye yöneliktir. Froebel'e göre taklit, yaratıcılığın önemli bir boyutudur. Bu söz konusu araçlar çocuğun birlik, uyum gibi soyut kavramları da öğrenmesini sağlamaktadır (Elkind, 2001). Yapıtlarıyla bir döneme damgasını vurmuş olan Mimar Frank Lloyd Wright da okul öncesi eğitimini Froebel anaokulunda almıştır. Yazdığı otobiyografisinde burada aldığı oyun esaslı eğitimin ve kullanılan eğitim materyallerinin renk ve tasarım konularındaki algısının gelişiminde büyük pay sahibi olduğunu belirtmektedir. Bu oyuncaklar/araçlar, zaman zaman özgür bir kompozisyon oluşturmayı güçleştirse de ritim, düzen, oran-orantı, bütüncül kompozisyon gibi kavramların içselleştirilmesi adına etkili olmaktadır (Kaufmann, 1981). Froebel'e göre oyun, çocuğun yaradılışı itibarıyla içinde var olan potansiyeli ortaya çıkarabilmesi için en etkili ve saf araçtır. Öğretmenin en önemli sorumluluğu böylesi bir oyun ortamını oluşturabilmektir.

Froebel, eğitimde doğal çevrenin ve çocuğun çevreyle doğrudan ilişki kurabilmesinin önemini vurgulamaktadır (Şekil 3.2). Öncüsü olduğu anaokulu, orijinal adıyla "kindergarten", oluşumunun kelime anlamı "çocuk bahçesi"ne karşılık gelmektedir. Kurulan oluşumu adlandırmak için bu terimin seçilmesi tesadüfi değildir. Froebel, çocuğun doğal çevreyle kurması gereken ilişkiyi vurgulamaktadır. Bu ilişkinin amacı her şeyin kökenindeki özü kavramaya yönelik farkındalığını geliştirmektir. Doğanın içinde, doğayla doğrudan ilişki kurarak gerçekleştirilen alıştırmalar çocuğun birçok olguyu kolaylıkla kavrayabilmesini sağlamaktadır.

Froebel, 17. yüzyılın önemli düşünürlerinden Locke'un insan zihnini bir "tabula rasa" olarak tanımlama anlayışına karşı çıkmaktadır. Froebel'e göre bir çocuk dünyaya geldiğinde zihni zaman içerisinde istenilen biçimi alacak bir kil parçası değildir. Bunun aksine Froebel çocuğu toprağa ekilen ve zaman içerisinde kendi doğasını gözler önüne serecek olan bir tohum gibi kabul etmektedir. Bununla beraber çocuğun gelişimi için tamamıyla kendi haline bırakılması yeterli değildir. Bunun için gerekli eğitim ortamının oluşturulması gerekmektedir. Çocuk ancak bu sayede kendi içinde var olan potansiyeli geliştirerek olgunluğa eristirebilir. Eğitimin genel yapısı ve öğretmenin konumu olabildiğince pasif olmalı, koruyucu ve gözlemci niteliğini korumalı; hiçbir şekilde kuralcı, kategorik veya müdahaleci olmamalıdır. Eğitimin amacı çocuğa bilgiyi aktarmak değil, zaten içinde var olan yetenekleri açığa çıkarmaktır (Sniegoski, 1994).



Şekil 3.1 : Froebel Okulları (Url-1).



Şekil 3.2 : Froebel Kindergarten Okulları (Url-2).

3.2.2 Rudolf Steiner (Waldorf yöntemi)

Dünyada Waldorf Okulları olarak tanınan (Şekil 3.3) ve özellikle okul öncesi eğitimde çığır açan bu yaklaşımın kurucusu Rudolf Steiner (1861-1925)'dir. Steiner, I. Dünya Savaşı'nın hemen sonrasında 1919'da Almanya'da Waldorf Astoria sigara fabrikasının çalışanlarının çocuklarının devam edebileceği bir okul kurması için davet edilir. Amaç barış içinde yaşayabilecek bir toplumu oluşturacak fertleri yetiştirmektir (Edwards, 2002). Bu yaklaşım biçimi hayati önem taşır. Çünkü yıkıcı bir savaşın ardından görülmüştür ki sağlam bir toplumun temellerini atmak için bireyler daha çocukluklarından itibaren yetiştirilmelidir. Waldorf eğitiminde temel ilke öğrencilerin kendi görgülerini ve dünyadaki yerlerini anlamaya yönelik bir anlayış biçimi geliştirmelerini sağlamaktır. İnsanlar öncelikle belirli bir milletin üyesi değil, dünya vatandaşlarıdır (Bayhan ve Bencik, 2008). Bu ilkeyi destekler nitelikte Waldorf okulları, her ırk ve kökenden çocuğa herhangi bir sınav veya ön elemeye tabi olmaksızın açıktır. Bu anlamda kapsayıcı bir niteliğe sahiptir ve herhangi bir dış kontrolden muaftır (Edwards, 2002). Barışçıl bir toplum yaratmanın özünde de bu bilinçte fertler yaratmak yatar. Waldorf yaklaşımında, çocuğun kendi deneyimleriyle öğrendiği konu arasında bağ kurabilmesi amaçlanır. Böyle bir öğrenme biçiminin bilginin daha kalıcı olmasını sağladığına inanılır. Kullanılan teknikler arasında fiziksel ve sanatsal aktiviteler, drama, resim, hikâye etkinlikleri bulunur. Öğrenme mekânının da eğitim kalitesini etkilediğinin savunulduğu Waldorf Okullarında suni ve teknolojik malzeme ve araçlar kullanılmaz. Çocuklar tahta bloklar, ipek, yün, taş, çam kozalakları gibi doğal materyallerle etkinliklerini gerçekleştirirler. Oyuncakların basit ve doğal olması çocuğun hayal gücünü daha aktif hale getirmekte ve böylece yaratıcı akıl için daha iyi bir zemin hazırlamaktadır (Berk, 1994). Waldorf yaklaşımında öğrenim süreci, üniversite öncesi bilgi aktarımından ibaret olarak görülmemektedir. Tersine, çocuğun insan olarak içsel özgürlüğünü geliştirdiği bir dönemdir. Bu süreç aynı zamanda kendi iç dünyasını keşfetmesini de kapsar. Bu nedenle Steiner (1919)'a göre iyi bir eğitmen çocuğa karşı otorite kurma güdüsünü frenleyebilmelidir.



Şekil 3.3 : Waldorf Okulları (Url-3).

Steiner (1919), sanat ve tasarım eğitiminin çocuğun gelişimini ileri düzeyde etkilediğini vurgular. Bu nedenle kendi eğitim sistemi içinde bu disiplinlere geniş yer vermiştir. Ancak bu sayede çocuğun soyut düşünce yapısı geliştirilebilir. Bu disiplinler arası eğitim anlayışı çocuğun 14-15 yaşına geldiğinde toplumun kolektif yaşamına ayak uydurup yaşadığı dünyaya aidiyet hissi geliştirebilmesini sağlar.

Çocuk yedi yaşına değin taklit ederek ve yaparak öğrenmektedir. Hayal gücünü kullandığı oyunlar çocuğun fiziksel, entelektüel ve duygusal gelişimini destekler (Edwards, 2002).

Waldorf Metodunda öğretmen, sürecin işlemesi için çeşitli teknikler sunan bir gözlemci niteliğindedir. Bireyselliğin gelişmesine imkân tanır. Özgürlüğe dayanan bir pedagojik yaklaşımdır (Stoltz ve Weger, 2012). Öğretmen okul öncesi eğitiminde daha pasif bir rol üstlenirken ilk ve orta öğretimde daha didaktik ve yönlendiricidir (Edwards, 2002).

Steiner (1927), çocuğun sadece beyniyle değil aynı zamanda kalbi ve ruhuyla katılacağı bir eğitim sistemi olan “antropozofi”nin yaratıcısıdır. Antropozofi, insanoğlunun gerçek doğasını araştıran bilimdir (Edwards, 2002). Steiner, insanı fiziksel yönüyle beraber manevi tarafıyla da bütün olarak gören bir eğitim anlayışına sahiptir. Bu pedagojik anlayış çocuğun ihtiyaçlarına odaklıdır ve onu fiziksel ve ruhsal taraflarıyla bir bütün olarak görür (Geçer, 2010). Waldorf eğitim sistemi çocuğun bedensel ve zihinsel gelişiminin yanı sıra spiritüel gelişimini de önemser. Steiner (1909) çocuğun fiziksel bedeninin yanı sıra eterik ve astral birer bedeni olduğunu kabul eder. İnsan ruh, tin ve bedenden oluşan bir bütündür ve bu nedenle

iyi bir eğitim; düşünme, isteme ve hissetme arasındaki dengeyi kurmalıdır. İnsan varlığının görünen katmanı olan fiziksel beden, insanın duyuşsal olarak algılanabilen kısmıdır. Fiziksel bedenin üst aşaması eterik bedendir. Steiner, varlığın bu kısmını yaşam bedeni olarak adlandırır. Eterik bedende fiziksel özellikleri oluşturan güçlerin bilgisi taşınır. Astral beden “ruh”, “ruhsal beden” veya “dilekler ve istekler bedeni” olarak adlandırılır. İstenilen nesnelere ulaşmak için azim ve bilinç sağlayan astral bedendir (Geçer, 2010). Fiziksel beden doğum anına kadar annenin bedeniyle korunmaktadır. Eterik beden yedi yaşına dek eterik zarfla, astral beden ise ergenliğe dek astral zarfla koruma altındadır. Bu dönüm noktalarına dek aldığı eğitim, edindiği deneyimler çocuğun yaşamının geri kalanının şekillenmesini büyük ölçüde etkiler. Söz konusu koruyucu zarflar ortadan kalktıktan sonra çocuk o döneme kadar topladığı veriler ışığında kendi benliğini oluşturur. Bu dönemden sonra çocuğun karakterinde köklü bir değişim olması mümkün değildir. Sanatın eterik bedenin oluşumunda önemli bir yeri vardır. Örneğin müzik eğitimi çocuğun dünyanın ve çevresinin ritmini anlayabilmesini sağlar. Müzik bilgisinden tamamıyla mahrum olursa dünyanın varoluşunu algılamakta güçlük çeker. Çocuk eğitimi sanatın hiçbir kolundan (heykel, mimarlık, tasarım, renk harmonisi, vs...) mahrum bırakılmamalıdır. Bu da ancak eğitmenin gerçek bir sanatsal duyarlılığa sahip olmasıyla mümkün olacaktır.

3.2.3 John Dewey

Bu bölüm kapsamında incelenen bir diğer önemli eğitim kuramcısı ise Dewey (1859-1952)'dir. Dewey, kendinden sonra gelen çok sayıda öncü eğitimciyi de etkileyerek çağdaş eğitim kuramının gelişimine büyük katkı sağlamıştır. Dewey'e göre eğitim, hem birey olarak öğrenci için, hem de toplum için amaçlarına ulaşmak adına deneyim temeline dayalı olmak zorundadır. Bilgi ancak doğrudan deneyim ve oyun esaslı olduğunda kalıcı hale getirilebilir (Feldman, Benjamin, 2006). Ancak deneyimin ne olduğu, eğitici deneyim ile eğitici olmayan veya yanlış yönde eğitici olan deneyim birbirinden ayırt edilebilmelidir. Eğitimcilerin birincil sorumluluğu, sadece gerçek deneyimin çevresel koşulların etkisiyle şekillendiği genel prensibinden haberdar olmak değil, aynı zamanda hangi çevrelerin büyümeye yol açan deneyimlerin elde edilmesine yardımcı olduğunu somut bir şekilde anlamaktır.

Dewey (1916), “Demokrasi ve Eğitim” adlı kitabında Froebel’in çocuğun içten gelen, doğal kapasitesini vurgulayan anlayışının modern eğitim teorisinde bir çıkış açtığını ve bu düşüncenin yaygınlaşmasını sağladığını belirtir. Ancak Dewey’ye göre Froebel’in mevcut potansiyeli ortaya çıkarma anlayışı; gelişimin ve büyümenin, öğrenme sürecinin önemini bir bakıma göz ardı etmektedir. Bu durum Dewey’nin deneyim odaklı eğitim anlayışı ile çatışır. Dewey, Froebel’in varolanı ortaya çıkarmaya yönelik tasarladığı oyun/eğitim araçlarının iddia edildiği gibi yaratıcılığı güçlendirmek yerine bastırdığını ileri sürer. Bu iddia, önceki bölümlerde yer verilen Kaufmann (1981)’nin “söz konusu oyuncaklar/araçların, zaman zaman özgür bir kompozisyon oluşturmayı güçleştirdiği” tespitiyle de örtüşmektedir. Dewey, bu araçların belli bir düzenin dışarıdan çocuğa dikte edilmesi için kullanıldığını, yaratıcılığa yer bırakılmadığını savunmaktadır. Birçok araştırmacı Dewey’nin Froebelci anlayışa getirdiği eleştirilerin, çağdaş eğitim kuramını tutuculuktan çıkarıp büyük ölçüde özgürleştirdiğini savunmaktadır (Brehony, 1997).

Dewey demokrasinin bir yönetim biçimi olmanın ötesinde iletişim odaklı deneyime dayanan ortak bir yaşam kültürü olduğunu savunmaktadır. Çocuğun zihinsel, sosyal, fiziksel gelişiminin, araştırmacı ve katılımcı kimliğini besleyen deneyimler yaratılarak gerçekleştirilebileceğini savunmaktadır. Bu deneyimlerin öğrenme edimine dönüşebilmesi için söz konusu deneyimin sonuçlarla veya ilişkili olduğu bilgi ve fikirlerle birleştirilmesi gerekmektedir. Devamlılık, etkileşim ve bağlam deneyimi bilgiye dönüştüren önemli etmenlerdir (Hedeen, 2005).

Brehony (1997)’ye göre özellikle 20. yüzyıl başında Avrupa’daki eğitim sisteminin oluşumunda etkili olan Dewey, eğitim programını kurgularken üretim mekanizmalarının, sosyal yapılanmanın ve işgücünün teknik dağılımının toplumun tüm fertleri tarafından algılanabilmesini hedeflemiştir. Teknik ve sosyal üretim mekanizmalarının doğru biçimde anlaşılabilmesi vatandaşın sosyal hayata özgür ve aktif biçimde katılabilmesini sağlayacak en etkili araçtır.

Dewey, eğitimle ilgili olarak üç temel prensip üzerinde durmuştur:

- Okulun temel görevi çocuğun ortak sosyal yaşamda işbirliği ve yardımlaşmanın önemini kavramasıdır.

- Eğitsel faaliyetin temeli dış kaynaklı aktarım yöntemlerinin, araçların, sunum tekniklerinin kullanılması değil; çocuğun içgüdüsel davranış ve aktiviteleridir.
- Bu temel davranış ve aktiviteler çocuğun toplumsal yapı içinde üretken bir rol alabileceği olgunluğa erişebilmesi için düzenlenir ve yönlendirilir (Findlay, 1906).

3.2.4 Maria Montessori

Erken çocukluk dönemi eğitim yaklaşımları arasında dünyaca bilinen ve büyük başarı kazanan tekniklerden bir diğeri Montessori Yöntemi'dir. İtalya'nın ilk kadın tıp hekimi Maria Montessori (1870-1952) tarafından geliştirilmiştir. Zihinsel engelli çocuklarla çalışmalar yapan Montessori, o zamana dek eğitilemez olarak nitelendirilen bu çocuklar için özel eğitim metotları geliştirir. Bu eğitim sonrasında devlet okulu sınavlarına giren bu çocuklardan bazıları İtalya ortalamasından daha yüksek sonuçlar alınca, Montessori genel eğitim sistemindeki aksaklıklar üzerine düşünmeye başlar. 1906'da "Casa dei Bambini" (okul öncesi eğitim kurumları) projesini geliştirir (Şekil 3.4). 1930'larda İtalyan faşist rejimi tarafından dışlanınca çalışmalarını yurtdışında (İspanya, İngiltere, Hollanda, Hindistan) sürdürür. Bir eğitim kuramcısı olarak Rousseau, Pestalozzi, Seguin ve Itard'ın düşüncelerinden etkilenmiştir (Edwards, 2002).



Şekil 3.4 : Montessori Yöntemi'nde eğitim (Url-4).

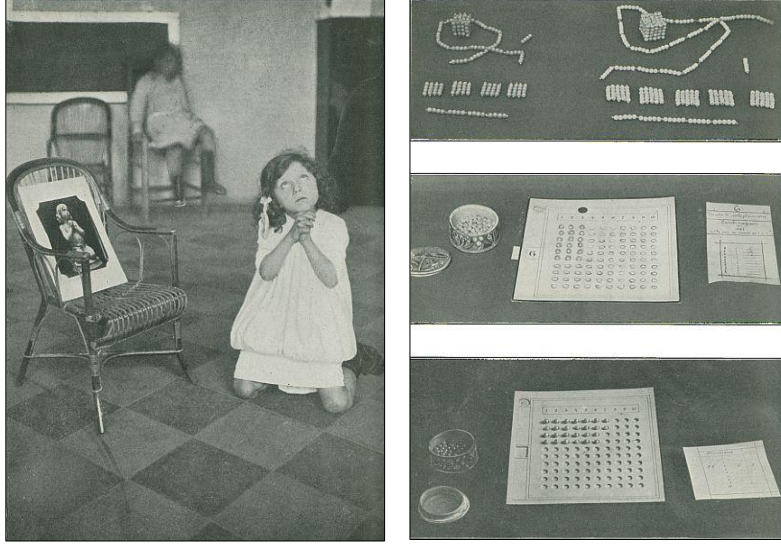
Montessori, çocuk gelişiminin aşamalarını altı yıllık süreçler olarak tanımlamıştır. Montessori Yöntemi dört gelişimsel süreçten bahsetmektedir (Scott, 2010):

- 0-6 yaş / Soğurgan Akıl: Çevre, kültür ve dille ilgili her türlü bilginin emildiği dönemdir.

- 6-12 yaş / Mantıksal Akıl: soyut düşünce ve hayal gücünün etkin olduğu dönemdir. Problem çözme yetisinin gelişimi, sosyal ilişkilerin kurulması, estetik ve kültürel bilginin oluşturulması bu dönemde gerçekleştirilmektedir.
- 12-18 yaş / Hümanist Akıl: Toplumun bütününün sorgulanıp ve düşünüldüğü dönemdir. Adalet duygusu bu dönemde olgunlaşır.
- 18-24 yaş / Uzman Akıl: Kişinin toplum içinde kendi rolüne odaklandığı dönemdir.

Montessori, bugün hala kullanılmakta olan bazı sınıf içi materyalleri tasarlamıştır (Şekil 3.5). Bu materyaller hem çocuğun gelişimine katkı sağlamakta hem de eğitmenin çocuklar üzerinde gözlem yapabilmesi için araç olmaktadır. Çocuklar diledikleri zaman sınıf içerisindeki bu malzemeleri özgür bir biçimde kullanabilmektedirler. Çocuğun, belli amaçlar için tasarlanmış bu malzemeleri doğru ve beklenen biçimde kullanıp kullanamadığı öğretmen tarafından gözlemlenir (Gandini, 2011). Çocuğun sınıf içindeki hareketliliği, dilediği materyali istediği zaman alıp kullanabilmesi, sınıf içinde diğer öğrencilerle etkileşime geçmesi eğitimi sekteye uğratacak etmenler olarak değil, aksine doğru yönlendirilirse eğitim sürecini besleyecek ve hızlandıracak eylemler olarak görülmektedir. Montessori (1912), *“Öğretmenin görevi çocuğun hareketsizlikle iyiliği, hareketlilikle kötülüğü birbirine karıştırmamasını sağlamaktır”* demektedir. Montessori yönteminde öğretmen, çocuklar bireysel veya küçük gruplar halinde çalıştığı esnada dikkat çekmeyen bir yönetici pozisyonundadır. (Edwards, 2002). Eğitmenin başarısı, çocukların sınıfta kendisi yokmuş gibi çalışmasıyla ölçülmektedir. Bu yöntemin dikkat çekici bir diğer özelliği sınıfların farklı yaş gruplarından öğrencilerden oluşmasıdır. Bu sayede çocuklar birbirlerinin deneyimlerinden de beslenme şansı bulmaktadırlar (Süslü, 2014). Montessori eğitiminde grup çalışması oldukça önemlidir. Konvansiyonel didaktik eğitim biçimleri yerine, sınıf içinde küçük gruplarla yapılan eğitim çalışmaları çok daha kalıcı ve başarılı sonuçlar vermektedir.

Montessori yönteminde eğitim mekânı/çevresi özel olarak hazırlanır. Eğitimin niteliği adına mekânın önceden belirlenmiş bazı koşulları sağlaması gerekmektedir (Gandini, 2011).



Şekil 3.5 : Montessori Yöntemi'nde eğitim araçları (Url-5).

Montessori yöntemi çocuğun içsel yapılanmasına yardımcı olur. Çocuğun kendi kendisini yönetebileceği, kendisi için en iyiyi bileceği esasına dayanır. Montessori Yöntemi ile eğitilen çocuklardan daha geniş bir perspektiften dünyayı keşfetmeleri ve akılcı problem çözümleri üretmeleri, grup çalışmasına eğilim göstermeleri, hayal gücü ve estetik yönlerini geliştirmeleri beklenir.

3.2.5 Loris Malaguzzi (Reggio Emilia yöntemi)

Loris Malaguzzi (1920-1994) önderliğinde geliştirilen Reggio Emilia Yöntemi, adını Kuzey İtalya'da bir şehirden almaktadır. Bu kentte yaşayan eğitimciler, ebeveynler ve çocuklar organize olarak II. Dünya Savaşı sonrasında toplumu yeniden inşa etmek üzere bir eğitim sistemi şekillendirmişlerdir. Bu yöntem yukarıda sözü edilen diğerleri kadar formel değildir ancak bir kentin sivil inisiyatifinin eğitim sistemi üzerindeki etkilerini göstermesi açısından önemli bir örnektir. Reggio Emilia yönteminde aile ve çevre eğitimin önemli birer bileşeni halindedir. Bu yöntemin dayandığı temel ilke, çocuğun kaliteli bir eğitim alabilmesi için çevresel etmenlerin tamamının işbirliği içinde çalışmasıdır. Ebeveynlerin de aktif olarak eğitime katkı sağlaması beklenmektedir.

Malaguzzi; Dewey, Piaget, Vyogotsky, Hawkins, Gardner ve Bruner'in çalışmalarından etkilenmiş bir sosyal konstrüktivisttir. Bu isimlerin bazılarının Reggio Emilia Yöntemi'ndeki etkileri doğrudan gözlemlenebilmektedir. Bu anlamda yöntemin sosyo-kültürel konstrüktivist öğrenmeye dayalı altyapısını Vyogotsky'den; sanatın bir deneyim aracı olarak kullanılmasını Dewey'den esinlendiği söylenebilir.

(Cutcher, 2013). Bu yöntemde çocuklar kendi eğitimlerinde aktif katılımcılar olarak görülürler. Eğitmenin görevi bu aktif, yapıcı, yaratıcı öğretim sürecinde çocuğun sesinin duyulmasını sağlamaktır. Çocuklar fikirlerini ve hislerini çeşitli yöntemlerle (çizim, resim, heykel, drama, gölge oyunu, müzik, vs...) dile getirmeye yönlendirilirler. Çocuk doğduğu andan itibaren merak duyusuyla donatılmıştır. Bu merak çocuğun öğrenebilmesinin temelini oluşturur. Her çocuk; yetenekli, yaratıcı, yeterli, düşünen ve öğrenen özgün bir bireydir. Malaguzzi'ye göre eğitim sosyal ilişkiler yoluyla gerçekleşebilir. Bu fikirden yola çıkan Reggio Emilia Yöntemi çocukların birbirleri, aileleri, öğretmenleri, toplum ve çevre ile ilişkilerini destekler ve aktive eder (Edwards, 2002). Bu yöntemde çocuk, ailesiyle birlikte yakın çevresinin şekillenmesinde etkili olan, hak sahibi aktif bir vatandaş olarak kabul edilir. Eğitimin verildiği fiziksel mekân da her türlü ilişkiye ve iletişime imkân tanıyacak nitelikte tasarlanır (Gandini, 1993). Çevre, Reggio Emilia Yöntemi'nde sınıfta bulunan iki eğitmenden sonra üçüncü öğretmen niteliğini taşır. Malaguzzi, çocuğun kendisini ifade edebilmek için “yüz farklı dil”i olduğunu savunur. Çocuk bu “dil”ler sayesinde kendini ifade eder, iletişim kurar ve öğrenir. Söz konusu diller; konuşma, hareket etme, çizme, boyama, heykel, kolaj, gölge oyunu, drama, müzik, vs... gibi bir çok farklı eylemi kapsamaktadır. Bunların her biri etkin eğitimi sağlamak adına kullanılabilecek araçlardır. Bu araçlar çocuğun dışavurumcu, iletişimsel, sembolik, bilişsel, etik, metaforik, mantıksal ve ilişkisel olarak adlandırılabilen tüm ifade yollarını kullanabilmesine imkân tanımaktadır. Reggio Emilia Yöntemi'nde ucu açık bir malzeme zenginliği bulunmaktadır (Şekil 3.6). Çocuğun bu malzemelerle olan deneyimi gözlemlenir ve belgelenir (Gandini, 2011). Malzeme zenginliği benzer biçimde eğitimin içeriğine de yansımaktadır. Reggio Emilia Yöntemi'nde disiplinler arası bir paylaşım ortamı yaratılarak profesyonellerin kendi uzmanlık alanlarını farklı alanlarla harmanlayarak sınırları zorlayan bütüncül bir eğitsel strüktür oluşturmaları teşvik edilmektedir. Bu çeşitlilik sayesinde çocuğun eleştirel düşünme, estetik farkındalık, yaratıcılık, ortak çalışma ve araştırma yetilerinin gelişmesi hedeflenmektedir.

Reggio Emilia yönteminde eğitmen, eğitim ve gözlem arasında denge sağlamakla yükümlüdür. Belirli amaçları ve hipotezleri ortaya koyar ve bunun için gerekli hazırlıkları yerine getirir. Çocuğun yaptığı her şeyi, çok yönlendirici olmadan, dinler, inceler ve arşivler (Rinaldi, 2001).



Şekil 3.6 : Reggio Emilia Yöntemi (Url-6).

Temel prensip olarak, eğitmen çocuğun aradığı cevapları kendi başına keşfetmesini teşvik eder. Çok gerekli olmadıkça çocuğun bireysel deneyim sürecine müdahale etmez. Sınıfta öğretmenin yanı sıra görsel sanatlar konusunda uzman kişiler yardımcı olarak bulunur. Bunlar “atelierista” olarak adlandırılırlar ve çocuğun kendini ifade etmek için kullanacağı “dil”leri kullanabilmeleri için gerekli araç ve sembol sistemlerini kullanmaları konusunda yardımcı olurlar. Bunu yaparken kimi zaman çocukların arasına karışıp bir grup üyesi olarak çalışır, kimi zaman ise dışarıdan bir gözlemci olarak kalırlar. Bu atölyeler sırasında çok sayıda malzeme ve araç kullanılır. Bunlar hiçbir zaman müfredatın dışında kalan destek elemanları olarak görülmezler. Aksine tüm bu malzeme ve aktiviteler bilişsel eğitim sürecinin ayrılmaz, bütüncül parçalarıdır (Gandini, 1993). Reggio Emilia yönteminde tüm aktiviteler bütüncül bir eğitim anlayışı ile ele alınırlar. Matematik, fen, edebiyat, sosyal bilimler gibi ayrı ayrı alanlar bulunmaz. Eğitim çocuğun keşfetmeye yönelik sorular sormasını teşvik eder. Eğitimin gerek açık gerekse kapalı alanlarda devam ettiği bu yöntem içerisinde öğretmen provokatör, kolaylaştırıcı, partner kimlikleriyle eşitlikçi bir konumdadır (Stegelin, 2003). Öğretmenin görevi yetişkinler dünyasında var olan bilgiyi çocuklara aktarmaktan çok daha fazlasını kapsamaktadır. Çünkü çocuklar kendilerine ait bir kültüre sahiptirler ve bu kültürü üretirken ve yapılandırırken toplumun kültürel yapısının gelişmesine de katkı sağlamaktadırlar (Kayran, 2012).

Reggio Emilia yönteminde iletişim ve düşüncelerin paylaşımı, bilgiye anlam katan ve farklı perspektiflerin anlaşılmasına imkân tanıyan olgulardır. Bu nedenle tartışma, fikir ayrılığı, çatışma sosyal paylaşımın sonucu olarak bilginin inşa edilebilmesinin

araçlarıdır. Bu araçlar birçok kültürde göz ardı edilmekte ve bunlardan kaçınılmaktadır. Oysaki Reggio Emilia’da çatışma arzu edilen ve desteklenen bir olgudur. Malaguzzi’ye göre çatışma anında bir bilişsel gelişime yol açmasa bile zaman içerisinde etkisini gösterecektir (Hewett, 2001).

Belgeleme ve arşivleme Reggio Emilia yönteminde büyük önem taşır. Çocuğun düşünme ve öğrenme sürecinde yaptığı tüm aktiviteler ve bunların sonucunda ortaya çıkan ürünler düzenli biçimde ve farklı yöntemlerle belgelenir. Bu yöntemler aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Çocuğun yaptığı işlerin farklı aşamalarından örnekler
- Çocuğun yaptığı aktiviteden anladıklarını öğretmenine aktarmak için yazdığı anlatılar
- Eğitim mekânında bulunan yetişkinlerin gözlem ve yorumları
- Çalışma sırasında çekilen fotoğraflar
- Ses ve görüntü kayıtları
- Öğretmenlerin sistematik gözlem ve raporları
- Portfolyolar
- Fanzinler (Bersani ve Jarjoura, 2002)

Bu belgeleme çalışmaları sayesinde hem çocuğun gelişimi kayıt altına alınır, hem de çocuk gerek duyduğunda geriye dönerek yapılan aktiviteleri yeniden inceleme şansı bulabilir. Bu yöntemde uzun soluklu proje ve aktivitelere yer verildiği için bu geri dönüşler ve arşivin düzgün tutulması sistemin işleyişi açısından çok önemlidir.

Reggio Emilia yönteminde öğrenme; sarmal, iç içe geçmiş bir süreç olarak kabul edilir. Bu süreç duygular, kelimeler ve faaliyetler arasında bağ kurmayı kapsar. Eğitim sistemi olarak sabit bir program, müfredat bulunmaz. Uygulanması gereken değişmez prosedürler olmaması, bu yöntemin farklı kültürlerle uyarlanmasını kolaylaştırmaktadır (Hewett, 2001).

Yukarıda sözü edilen tüm eğitim yaklaşımları, çocuğun toplum içerisinde bir birey olarak varlığının kabul edilmesi, içsel potansiyelinin ortaya çıkarılması esasına dayanmaktadır. Bu amaçla olabildiğince özgürlükçü, deneysel teknikler kullanılmakta; farklı disiplinlerin sahip olduğu eğitsel potansiyellerin yönetime kazandırılmasına çaba gösterilmektedir. Bu anlamda mimarlık disiplini de deneysel eğitim sistemleri için zengin bir kaynaktır.

Yukarıda incelenen çocuk eğitimi kuramlarının işaret ettiği ortak noktalardan bir tanesi çocuğun fiziksel, sosyal, duygusal ve bilişsel gelişiminde oyun ve oyun mekânının fiziksel niteliklerinin etkisidir. Oyun, erken yaşlardan itibaren çocuğun kendini ifade edebilmesi, hayalgücünü geliştirmesi ve sosyal anlamda etkin bir birey kimliği kazanabilmesi için önemli bir araçtır. Bu nedenle çocuk eğitimi ile ilgilenen tüm kuramcılar çocuğun gelişimini destekleyecek oyun araçları önerileri sunmuş; oyun mekânına dair optimum nitelikleri tanımlamışlardır. Oyun, çocuğun eğlenmesinin yanı sıra, kendi potansiyelini keşfetmesini, etkileşim içinde bulunduğu fiziksel ve sosyal çevreyi tanımasını sağlamaktadır. Çocuktaki mevcut potansiyelin ortaya konabilmesi için oyun mekânının niteliği oldukça önemlidir. Zengin mekânsal nitelikler içeren bir oyun alanı çocuğun fiziksel çevreden edindiği deneyimi üst seviyelere taşımaktadır. Sanoff (1995), çocukların hayalgüçlerinin ve yaratıcılıklarının gelişebilmesi adına çeşitli aktivitelere kolaylıkla ulaşılabilecek, iyi düzenlenmiş bir oyun alanı ihtiyacını vurgulamaktadır. Şener (2001), farklı araştırmacıların oyun alanlarının niteliğine dair yaklaşımlarını derlediği çalışmasında geleneksel oyun bahçelerinden duyulan memnuniyetsizliği dile getirerek çağdaş oyun alanlarının geleneksel oyun bahçelerinden farklı olarak alternatif mekânlar sunması gerektiğini savunmaktadır. Bu tür alternatif mekânlar çocuğun fiziksel gelişimini desteklemekle kalmayacak, bütüncül bir gelişim göstermesini sağlayacaktır. Hart (1993), açık hava oyun alanlarının fiziksel gelişimin yanı sıra, çocuğun bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimini de doğrudan etkilediğini ileri sürmektedir. Shepard (1997)'a göre fiziksel aktiviteler yolu ile beyne giden kan akışı hızlanmakta ve bu da bilişsel gelişimi tetiklemektedir. Bunun yanı sıra açık hava aktiviteleri sırasında kendi limitlerini zorlayan çocuğun kendine güven duygusu da buna bağlı olarak artmaktadır (Ellis, 1973).

Tüm bu nedenlerle yukarıda incelenen eğitim kuramları ışığında biçimlendirilecek bir eğitim modeli kurgulanırken oyun olgusuna özellikle önem verilmesi gerekmektedir. Bu, gerek oyunun eğitsel potansiyelinden yararlanmak, gerekse katılımcılar arasında sosyal paylaşım ortamı yaratmak biçiminde değerlendirilebilir. Eğitimin gerçekleştirileceği fiziksel mekânın çocuğa ihtiyaç duyduğu oyun alanı gereksinimlerini sunması önemli bir gerekliliktir. Bu anlamda eğitim programının oyunla bütünleşebilmesi, çocuğun yeni oyun potansiyellerini keşfetmesine imkân tanınması eğitimin niteliğini arttıracak unsurlar arasındadır. Çocuklar için yapı

çevre eğitimi modeli oluşturulurken uygulama örneğinin bir oyun alanı üzerinden biçimlendirilmesi katılımcıların doğrudan kendi ilgi alanları ve deneyimleri üzerinden üretim yapabilmeleri avantajını getirecektir. Bu sayede belli yaş aralığında bulunan katılımcılar, yapılı çevrenin tasarım boyutunu bireysel kullanıcı deneyimleriyle birleştirebilme imkânı bulabileceklerdir. Bu çerçevede şekillenen bir yapılı çevre eğitimi modeli çocuğun fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimine büyük ölçüde katkı sağlayabilir.

3.3 Çocuğun Gelişiminde Sanat, Tasarım & Çevre Eğitiminin Önemi

Çocuğun dünyayı tüm soyut ve somut öğeleriyle birlikte algılayabilmesi için sağlam bir temele sahip olması gerekir. Bu nedenle yetişme çağında olabildiğince farklı disiplinlerle beslenmesi gerekmektedir. Bu durum onun farkındalığını arttıracığı gibi, kendisini keşfetmesini, kendi yaşam projesini gerçekleştirmesini ve bilinçli bir birey olarak topluma faydalı olmasını, farklılık yaratmasını sağlayacaktır.

Knight (2010)'a göre çocuğun mevcut görsel kültürü eleştirebilecek altyapıya sahip olabilmesi için yaygın modernist ideolojinin ötesine geçebilen bir görsel eğitim sistemine ihtiyaç vardır. Çocuk, görsel kültürü disiplinler arası metotlarla ilişkilendiren profesyonel dünyaya ayak uydurabilen bir eğitime ihtiyaç duymaktadır. Böylelikle gündelik hayatta karşılarına çıkan sayısız imgeyi, kodu, söylemi yorumlayabilecek düzeye ulaşır. Çocuğun tasarım ürününün ardında yatan anlamı yorumlayabilmesi için, düşüncelerin farklı disiplinlerde nasıl ürüne dönüştüğünü, hangi süreçlerden geçtiğini, kültürün bunları nasıl dönüştürdüğünü öğrenmesi gerekir. Eğitim sisteminin çocuğa bu kavrayışı kazandırabilmesi gereklidir. Dolayısıyla çocuk için sanat/tasarım eğitimi programları biçimlendirilirken klasikleşmiş ifade tekniklerinin yanı sıra bugüne ait yeni medya aktörlerinin, ifade araçlarının müfredata dahil edilmesi gerekmektedir. Ancak bu sayede çocuk çağdaş kültürü pasif biçimde dışarıdan gözlemlemek yerine, üretimin içine dahil olarak deneyimleyebilir.

Swift ve Steers (1999) sanat eğitiminin farklılık, çoğulluk ve bağımsız düşünce gibi üç ana temele dayandırılması gerektiğini savunur. Swift (1999) sanatın bireyselliğin ve deneyselliğin en rahat kullanılabildiği disiplin olduğunu belirtir. Bu nedenle çocuk kendini toplumun bir ferdi olarak biçimlendirdiği ilk yetişme çağında bu disiplinin sunduğu imkânlara ihtiyaç duymaktadır.

Bazı eğitimciler, öğretim programlarının yıllar içinde yazılı olarak birçok değişiklik gösterdiğini ancak gerek modernist düşüncenin yaratıcılık ve bireysellik ideasının gerekse postmodernitenin çok seslilik felsefesinin kağıt üzerinde kaldığını, öğretim metotlarında köklü bir değişikliğe yol açmadıklarını savunurlar (Swift, 1999). Oysaki sanatın biçim değiştirdiği, ortaya çıkan ürün için harcanan el emeğindense düşünsel alt yapının, ürünün altında yatan fikrin önem kazandığı çağımızda sanat eğitimin araçları ve içeriği de biçim değiştirmelidir. Klasik yöntemler yeni düşünce biçimlerini ve kavramlarını görselleştirmek konusunda yeterli olamamaktadırlar. Bu nedenle farklı üretim biçimleri üzerinden bir eğitim sistemi oluşturulmalıdır. Mimarlık temelli bir eğitim modeli de bunun için bir yöntem olabilir. Mimarlık, soyut ve somut öğeleri bir arada içeren bir disiplindir. Mimarlık eğitimi yaratıcılığın gelişimini esas aldığı için çocuğun görsel eğitimini destekleme potansiyeline sahiptir.

Yürekli (2003), mimarlık eğitiminin amaçlarını şöyle özetler:

- Düşünebilen insan yetiştirmek: Toplumun gelecekteki ihtiyaçlarını bugünden yorumlayıp, toplumu yönlendirebilecek, topluma dıştan bakabilme yeteneğine sahip bireyler yetiştirmek.
- Mimarlık mesleğini yapabilecek düzeyde insan yetiştirmek: Belli bir düşünsel duruş, problem çözme yeteneği, yaratıcı bir bakış açısı ve ifade yeteneğine sahip bireyler yetiştirmek.
- Koordinasyon ve aracılık yeteneği kazandırmak: Mimarın problem çözme yönteminin dayandığı bu temel esasların içselleştirilmesini sağlamak.
- Takım çalışmasına uyum sağlayabilme yetisi kazandırmak: Farklı bakış açlarına saygı duyan, her bireyin takım çalışmasına katkısını anlayan ve önemseyen, beraber çalışma planlaması yapabilen, birlikte fikir üretebilen bireyler yetiştirmek.

Mimarlık eğitiminin özünü oluşturan nitelikler (empati kurma yeteneği, yaratıcılık, koordinasyon yetisi, takım çalışmasına yatkınlık) bu mesleği yapmayacak bile olsa, kişinin hayat pratiği içerisinde kendisine avantaj sağlayacak özelliklerdir. Bu nedenle mimarlık kaynaklı eğitsel faaliyetler çocuğun entelektüel ve duygusal gelişiminde iyi bir araç olabilme potansiyeline sahiptir.

Günümüzde önemi giderek artan kavramlardan bir tanesi de çevre bilincidir. Yapılı çevre kavramının küçük yaşta öğrenilmesi kentlilik bilincinin oluşturulabilmesi için

gereklidir. Bu konuyla ilgili çalışmalar yapan araştırmacılar “Mekân Temelli Eğitim”in, çevre kavramını disiplinler arası birleştirici bir köprü olarak kullandığını tespit etmişlerdir. Yapılan istatistiki çalışmalar “Mekân Temelli Eğitim” programının sürdürüldüğü okullarda öğrencilerin edebiyat, matematik, fen ve sosyal dallardaki derslerde daha yüksek başarı elde ettiğini göstermektedir (Chawla ve Escalante, 2010).

“Mekân Temelli Eğitim” çalışmalarında yer alan çocuklar edindikleri kazanımları gündelik yaşantılarına aktararak yerel çevrelerinin gelişimi ve şekillenmesi ile ilgili daha bilinçli ve katılımcı olmaktadır. Böylelikle toplumsal dönüşüme katkıda bulunmaktalar; sorumluluk bilinçleri, aidiyet duyguları, problem çözme yetileri, mekânsal duyarlılıkları artmaktadır (Barratt ve Hacking, 2011).

Çevre bilinci ile birlikte önem kazanan bir diğer kavram sürdürülebilirliktir. Ancak sürdürülebilir çevre anlayışının gerçekleştirilebilmesi için gerekli yasal düzenlemelerin hayata geçirilmesinde toplum içerisindeki tüm aktörlerin “yapılı çevre” konusunda eğitim alması büyük önem taşımaktadır. Bu bilinci oluşturabilmek adına hayata geçirilen bir proje olan R.A.V.E (Raising Awareness of Values of Space Through The Process of Education) 1 Mart 2005 – 31 Aralık 2007 tarihleri arasında Avrupa Birliği desteğiyle beş katılımcı ülkede (Yunanistan, İtalya, Polonya, Slovenya, Karadağ) yürütülmüştür (Mitrovič ve Rihar, 2007). Projenin amacı ilk ve orta dereceli okullarda mekânla ilişkili konuların eğitim süreci içine nasıl katılabileceğini araştırmaktır. Mekâna ilişkin kavramların bir eğitim aracına dönüştüğü bu modelin belirli hedefleri bulunmaktadır. Mevcut eğitim sisteminde mekânla ilişkili konuların tespit edilmesine yönelik bir metodoloji geliştirmek, sürdürülebilirlik ve mekânla ilgili değerlerin formel ve enformel eğitim ile aktarılabilmesi bir “mekânsal eğitim stratejisi” geliştirmek, mekân kavramıyla ilgili farkındalık yaratmak adına hangi eğitim araçlarının kullanılabileceğine yönelik çalışmalar yapmak ve öğretmenler için bunlara ilişkin seminerler düzenlemek, bunların müfredatla uyumuna ilişkin stratejiler geliştirip eğitim ile ilgili otoriteleri bu stratejiler hakkında bilgilendirmek ve hayata geçirilmelerini sağlamak bu hedefler arasında sayılabilir. Bu proje kapsamında Slovenya’da “Vič-Ljubljana Ortaokulu”nda yapılan bir pilot çalışma sonucunda elde edilen veriler ışığında orta öğretim müfredatında ne gibi değişiklikler yapılması gerektiği saptanmıştır. Bu araştırmaya göre yapılı çevre ve sürdürülebilirlik ile ilgili farkındalık eksikliğinin yol

açacağı sonuçların göz ardı edilmesinin bedelinin çok ağır olacağı tespit edilmiştir. Alınacak yanlış kararlar, şimdiki ve gelecek nesillerin yaşam kalitesini ciddi biçimde düşürecektir. Yapılı çevre ile ilgili bilincin henüz ilk ve orta öğretim çağında oluşturulması, bu farkındalık sayesinde toplumun geleceğini şekillendiren “mekân”la ilgili karar ve eylemlerin ortaya koyulabilmesi adına büyük önem taşımaktadır (Kovač ve Kovač, 2011).

Zande (2010) küçük yaştan itibaren verilen ve toplumun genelinde yaygınlaştırılan tasarım eğitiminin ülke ekonomisine sağlayacağı katkıları vurgulamaktadır. 21. yüzyılda ekonomik alanda fark yaratabilmenin yolu inovasyon ve yaratıcılık konularında öncü olmaktan geçmektedir. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda, küreselleşen dünya düzeninde öne çıkabilmenin ancak tasarım olgusunun ilk-orta öğretim düzeyinde topluma yayılması ile mümkün olduğu sonucuna varılabilir. Günümüzde tasarım eğitiminin sadece mesleki sınırlar içerisinde kalmaması gerekliliğinin bir diğer nedeni de yeni teknolojilerin aracıyı (profesyonel bir tasarımcı) ortadan kaldırarak kişinin kendine özel tasarımları (web sitesi, kıyafet, mobilya, araba) kendi ihtiyaçlarına göre oluşturabilmesine imkân tanınmasıdır. Bu nedenle müfredatın bir parçası olarak düşünülen tasarım eğitimi “Bir ihtiyacı karşılayacak tasarım nasıl yapılabilir?”, “Hangi etmenler göz önünde bulundurulmalıdır?” sorularına cevap vermeye yönelik olmalıdır. Zande (2010) ülkelerin tasarım kültürünü yaygınlaştırmaya yönelik attıkları adımların faydalarını çeşitli örneklerle belgelemiştir. Bu örneklerin ortak özelliği tasarım konusunda bilinçli bir toplum oluşturma estetik faydayla sınırlı kalmadığını, doğrudan toplumların ekonomik dönüşümünü hızlandırdığını ortaya koymalarıdır. Bu kapsamda aşağıdaki örnekler oldukça çarpıcı rakamları ortaya çıkarmaktadır.

- Finlandiya 2005’te tasarım yılı etkinlikleri kapsamında tasarım araştırması ve eğitimine 40.9 milyon \$ ayırmış ve bu yatırım onları 2007 yılında küresel inovasyonda dünya dördüncülüğüne, rekabetçilikte ise ikinciliğine taşımıştır.
- Kore 1961’de dünyanın en fakir beş ülkesinden biri iken ilerleyen süreçte diğer birçok ülkenin ancak ikiyüz yıllık bir süreçte kaydettiği ölçekte bir gelişme kaydedip güçlü bir ekonomi halini almıştır. Bu durum tasarım firmalarının artışı, tasarımın rekabetin merkezine yerleştirilmesine, arzu uyandıran tasarım ürünlerinin üretilmesine bağlanmaktadır.

- İngiltere'deki sanat okulları dünyanın en iyi moda, ürün, grafik ve tekstil tasarımcılarını yetiştirmekle ünlüdürler. Çünkü İngiltere'de Endüstri Devrimi'nden bu yana ilk ve orta öğretim yaş grubuna tasarım eğitimi verilmektedir. Sanat ve tasarım dersleri müfredatın içinde 9. sınıfa kadar zorunlu, 10-12. sınıfta seçmeli ders olarak bulunmaktadır. İngiltere Tasarım Konseyi'nin ekonomik rekabet adına tasarıma şirket politikalarında büyük yer veren yirmi üç firma ile yaptığı bir araştırma göstermektedir ki bu firmaların borsadaki değeri söz konusu yaklaşım farklılığı sayesinde %200 oranında artmıştır.

Bu bölümde sözü edilen tüm çalışma ve araştırmaları değerlendirecek olursak, görsel kültürün giderek önem kazandığı günümüzde sanat eğitiminin kullandığı araçların ve içeriğinin biçim değiştirdiğini görürüz. Tasarım, sanat eğitiminin kaçınılmaz bir parçası halini almıştır. Çağdaş eğitim modellerinde sanat eğitiminin okul müfredatlarının içine nasıl dahil edilebileceği sorgulanmaktadır. Yeni eğitim programlarının nasıl olması gerektiği üzerine yapılan çalışmalarda ortaya çıkan kavramlar şöyle sıralanabilir:

- Yaratıcılık
- İnovasyon
- Deneysellik
- Üç boyutlu düşünebilme
- Görsel hafızayı geliştirme
- Farklı ifade teknikleri kullanabilme
- Farklı disiplinleri birleştirebilme
- Bilimsel, deneysel verileri sanatla kaynaştırabilme

Tüm bu veriler mimarlık ve çevre kavramlarının günümüz eğitim programlarında vazgeçilemez bir yere sahip olduğunu göstermektedir.

3.4 Bölüm Değerlendirmesi

Bu bölüm kapsamında çocuk gelişimi ve eğitimine dair farklı kuramlar incelenmiştir. Bu anlamda çocuğun fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal anlamda bütüncül gelişimi için gerekli olan yaklaşım biçimleri, eğitim araçları, mekânsal nitelikler irdelenmiş; bir eğitim modeli kurgulanırken nelere dikkat edilmesi gerektiği tespit edilmiştir.

Çocuğun bağımsız bir birey olarak kendini ifade edebilmesi, özgüven geliştirebilmesi için eğitmenin eğitim sürecindeki yaklaşımı önemlidir. Bunun yanı sıra çocuğun yaratıcılığını ve kişisel potansiyelini ortaya çıkaran araçların seçilmesi, disiplinlerarası etkileşim sayesinde çok yönlü eğitim programlarının kurgulanması çocuğun gelişimini olumlu yönde etkilemektedir. Eğitim modelleri oluşturulurken kapsamı kadar, işleyişin belgelenmesi ve bu amaçla seçilen araçlar da modelin sürdürülebilirliği adına önem taşımaktadır. Bu bölümde incelenen bir diğer konu da “oyun”, “tasarım” ve “yapılı çevre” olgularının çocuğun eğitimindeki etkileri olmuştur. Bu kavramlar eğitsel faydalarının yanı sıra bireyin yaşantısı boyunca ihtiyaç duyacağı kültürel, bilişsel ve sosyal yetkinliğine de katkı sağlamaktadır. Tez araştırması kapsamında şekillendirilen alan çalışması kurgulanırken bu bölümde incelenen eğitim yaklaşımları, öne çıkardıkları kavramlar, kullanılan yöntemler dikkate alınmıştır.

4. MİMARİ TASARIMDA KATILIM

“Vatandaş Katılımı” fikri tıpkı ıspanak yemeye benzer: prensipte hiç kimse karşı çıkamaz çünkü faydalıdır. Yönetilen grupların yönetime katılımı, teoride, demokrasinin köşe taşıdır.”

Sherry Arnstein (1969)

1950’lerden itibaren vatandaşın yönetim mekanizmalarına katılımı ile ilgili programlar giderek yaygınlaşmaya başlamıştır. Bunun temel nedeni kentlinin/vatandaşın aktif kullanıcılar haline gelmesinin yönetim süreçlerini daha demokratik ve etkili kılma potansiyeli olmuştur (Irvin ve Stansbury, 2004). 1960-1970’lerde katılım söyleminin geldiği nokta dönemin sosyal ve kültürel niteliğiyle paralellik taşımaktadır. Siyasi bağlamda yerelin ve öznel koşulların önem kazandığı söz konusu dönemde yerel çevreyle ilgili kararların alınması sürecinde kullanıcının fikirleri yapılı çevrede belirleyici bir unsur olarak önem kazanmıştır.

“Kullanıcı/vatandaş katılımı” kavramı gerek siyaset gerekse tasarım platformunda modernite eleştirisi ile beraber yerini almıştır. Modern düşünce mimarı/planlamacıyı didaktik, kuralcı ve buyurgan bir konuma yerleştirirken “toplumun çıkarı” adına “doğru” kararları alma yetkisini de söz konusu uzman kişilere tanımaktadır. Bu düşünce zaman içinde kullanıcıyı göz ardı etmiş ve tasarım sürecinde standartlara indirgenen soyut bir olguya dönüştürmüştür. Bu durum kuralların kim tarafından, neye ve kime göre tasarlandığı tartışmasını beraberinde getirmiştir. 1960’ların sonları ve 1970’lerde sürdürülen sosyal haklar ve sosyal demokrasi mücadeleleri “toplum çıkarı” ve “doğruluk” kavramlarının kullanıcının/toplumun doğrudan katkısı olmaksızın gerçekleştirilemeyeceğini açık biçimde ortaya koymuştur. Lee (2006), katılımcı tasarım anlayışının inovasyon, işbirliği, özgürleşme ve motivasyon boyutuyla karar alma mercileri ile hakkında karar alınan kitleleri bir araya getirdiğini vurgulamaktadır. Katılım düşüncesinin günümüzde giderek popülerlik kazanması, küresel anlamda içinde bulunan siyasi konjonktür nedeniyle insanların formel siyasete ve geleneksel siyasi yöntemlere inancını kaybetmesi ve bunun yerine birey

olarak kendi gücünün etkinliğini doğrudan gözlemleyebildiği katılım projelerinde var olma arzusuna bağlanabilir (Brodie, Cowling, Nissen, 2009).

Katılım süreçleri toplumun başkalaşmasını, dönüşmesini ve daha kuvvetli sosyal bağların oluşmasını da sağlamaktadır. Alınan kararlarda yalnızca yönetimin değil kullanıcı kararlarının da etkili olması daha geniş bir tabana yayılarak, sağlıklı ve kapsayıcı kararların alınmasını sağlamaktadır. Bu durum günümüzde giderek yaygınlaşan, “ortak/işbirlikçi yönetim” modeli olarak tanımlanabilecek “yönetişim” anlayışı ile örtüşmektedir. Karar alma süreçlerine vatandaş katılımını sağlamak, dayatmacı bir yönetim biçimi yerine kentlinin de yönetime dahil olabildiği, tabanın kendine sunulan hizmetin niteliğini/kapsamını belirleyebildiği bir yönetim modeli ile mümkün olmaktadır. Bu sayede kullanıcı pasif tüketici konumuna indirgenmekten kurtulup aktif/üretken bir kimlik kazanmaktadır. Dolayısıyla kentli, kendi kentinin biçimlenmesinde sorumluluk almaya teşvik edilmekte, bu sayede aidiyet duygusu gelişmektedir. Bu yöntem uzman kadrolarla kullanıcının/vatandaşın bir araya getirilmesini ve bireyin kendini ilgilendiren kararların oluşumunda pay sahibi olabilmesini sağlamaktadır (Habraken, 1998). Bununla beraber devlet, vatandaş yerel boyutta kendi yaşantısını etkileyen kararlara doğrudan dahil ederek demokratik hesap verebilirliği arttırmayı, kamu hizmetlerini iyileştirmeyi ve sosyal adalete katkıda bulunmayı da hedeflemektedir (Brodie, Cowling, Nissen, 2009). Tekeli (2012)’ye göre yönetim modelinin temsili demokrasiden en büyük farklılığı, bu modelin gereksindiği yurttaşın, haklarını aradığı kadar kendi yaşamının yönlendirilmesinde sorumluluk yüklenebilecek kapasitede olmasıdır. Bu anlamda yönetim siyasal ve ekonomik gücün daha yaygın dağılımının yaşama geçirilmesi olarak tanımlanabilir. Çift taraflı sorumluluk gerektiren bu yönetim biçiminde iletişimsel rasyonellik, desantralizasyon, demokratiklik, açıklık, çoğulculuk gibi kavramlar ön plana çıkmaktadır. Alınan kararlar, ilgililere en yakın yerde üretilmektedir. Dolayısıyla bu kararlardan etkilenecek olan bireyler, kararın alım sürecine dahil olma hakkına sahiptirler. Daha da önemlisi taşın altına elini koyarak, bu kararların alınmasında ve hayata geçirilmesinde üzerlerine düşen sorumluluğu taşıma durumundadırlar. Bu süreç toplumun gelişmesine de yol açan bir tür “uygulamalı demokrasi eğitimi” niteliği taşır. Temsili demokrasinin getirdiği pasif yurttaş modelinin aksine; katılımcı demokrasi kendi yaşam projesini ancak kendisinin gerçekleştirebileceğine inanan aktif yurttaş modelini ileri sürmektedir. Tekeli (2011)’nin “dayanışma hakları” olarak tanımladığı ve insan hakları

çerçevesinde incelenmesi gerektiğini vurguladığı bu haklar; çevre hakları, toplumsal ve kültürel self-determinasyon (kendi kaderini belirleme) ve insanlığın ortak varlığından faydalanmayı kapsamaktadır. Bu gruba giren kentli haklarının en önemli özelliği gerçekleştirilmesi için toplumda yaşayanların ortak çabalarını gerektirmesidir. Bu anlamda toplumda kolektif bir katılım bilincinin yerleşmesi önem taşımaktadır.

Çizelge 4.1: Karar Alma Süreçlerinde Vatandaş Katılımının Yarar ve Zararları (Irvin ve Stansbury, 2004).

	KARAR ALMA SÜRECİ		SONUÇ ÜRÜN	
	YARARLAR	ZARARLAR	YARARLAR	ZARARLAR
VATANDAŞ	* Eğitim * Yönetimi ikna etme ve aydınlatma imkânı * Aktif vatandaş kimliği kazanma	* Zaman kaybı * (Alınan kararlar yönetim tarafından göz ardı edilirse) gereksiz yere emek kaybı	* Tıkanıklıkların aşılması ve sonuca ulaşılması * Yönetimde söz sahibi olma * Daha sağlıklı politika ve yürütme kararlarının üretilmesi	* (Karşıt çıkar grupları tarafından yönlendirilirse) daha kötü yönetim kararlarının alınması
YÖNETİM	* Eğitim * Vatandaşın ikna etme ve güven inşa etme * Stratejik ittifaklar oluşturma * Alınan kararların meşrulaştırılması	* Zaman kaybı * Yüksek maliyet * (Vatandaşların kararları göz ardı edilirse) yönetime karşı öfke ve muhalefet oluşması	* Tıkanıklıkların aşılması ve sonuca ulaşılması * Anlaşmazlıklardan kaynaklanan dava giderlerinin ortadan kaldırılması * Daha sağlıklı politika ve yürütme kararlarının üretilmesi	* Karar alma kontrolünün yitirilmesi * Politik açıdan reddedilemediği için daha kötü kararların alınması * Vatandaşın gelen taleplere fon yaratmak için mevcut projelerin yürütülmesi için ayrılan bütçelerin kısılması

Irvin ve Stansbury (2004) yerel yönetim kararlarına vatandaş katılımını, iki taraf için de olumlu ve olumsuz yönleriyle değerlendirmiştir (Çizelge 4.1). Bu süreç doğru biçimde değerlendirilebilirse her iki taraf için de yararlı sonuçlar vermektedir. Ancak beklentilerin doğru biçimde belirlenmesi, her iki tarafın da katılım süreçlerine gerçek anlamda inanması ve hayata geçirilebilmesi için çaba göstermesi gerekmektedir. Aksi takdirde amaçlananın tam tersine yıpratıcı ve mevcut durumu olumsuz yönde etkileyebilecek sonuçların ortaya çıkması kaçınılmazdır. Öncelikle yönetimin güç paylaşımına samimi biçimde gönüllü olması, sürecin başarıya ulaşması adına önem taşımaktadır. Katılım süreçleri sonucunda vatandaşlar tarafından alınan kararlar uygulamaya geçirilmezse, bu toplumda kendi fikrinin önemsenmediği, “oyalandıkları” algısını oluşturacak ve yönetime karşı güven kaybını beraberinde

getirecektir. Ancak bununla beraber katılım mekanizmalarının homojen biçimde toplumun geneline yayılması gerekmektedir. Aksi takdirde alınan kararların meşrulaştırılabilmesi ve olabildiğince büyük bir çoğunluğun fikrini yansıtmaması amacını taşıyan katılım süreçleri, yönetim erkini belli bir gruptan alıp başka bir gruba devretmek riskini taşımaktadır. Bu nedenle kentsel tasarım projelerinde katılımın sağlıklı sonuçlar verebilmesi belli şartlara bağlıdır. Irvin ve Stansbury (2004)'e göre ideal katılım koşulları aşağıdaki gibi sıralanmaktadır:

- Vatandaşın tüm toplumun yararını gözetmek adına gönüllü olması
- Katılımcıların rahatlıkla toplantı mekânlarına ulaşabilmesi
- Katılımcıların bu süreçlere dahil olabilmek için maddi fedakarlıklarda bulunmasına gerek olmaması
- Katılımcı grubun farklı profillerdeki vatandaşlardan meydana gelmesi
- Üzerinde çalışılan konunun üst düzey bir teknik yetkinlik gerektirmemesi

Bu koşulların sağlanabildiği en etkin yapılar Kent Konseyleri ve Mahalle Komiteleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Kentli ve kullanıcı katılımının gerçekleştirilebileceği platformlar sunan bu yapılar toplumun ortak yaşama dair kararlarda refleks geliştirebilmesi ve temsiliyetlerinin görünür ve organize bir güç haline gelebilmesi adına son derece önemlidir. Baba (2010), yerel oluşumların, 1992 yılında gerçekleştirilen Birleşmiş Milletler Konferansının ürünü olan “Yerel Gündem 21” bildirisi ile küresel bağlamda sürdürülebilir toplum bilincinin kaynağı olarak gösterildiğini vurgulamaktadır.

Sanoff (2008), 1990 yılında kurulan IAP2'yi (Uluslararası Toplumsal Katılım Birliği) tüm dünyada kamu yararını etkileyen bireyler, yönetim mekanizmaları, kurumlar ve diğer oluşumlar arasında katılım uygulamalarını desteklemek ve gelişmesini sağlamak amacıyla kurulmuş bir birlik olarak tanımlamaktadır. IAP2 (2006)'nin vatandaş katılımı konusunda hazırladığı başvuru kitapçığında pek çok farklı teknikten yararlanılabileceği belirtilmektedir. Bunlar arasında en yaygın olarak kullanılanları şu şekilde sıralanabilir:

- Vatandaş memnuniyet anketleri (web tabanlı, yüz yüze, telefon ile...)
- İlan ve afişler
- Periyodik el ilanları ve broşürler
- Televizyon programları
- İnternet sayfaları

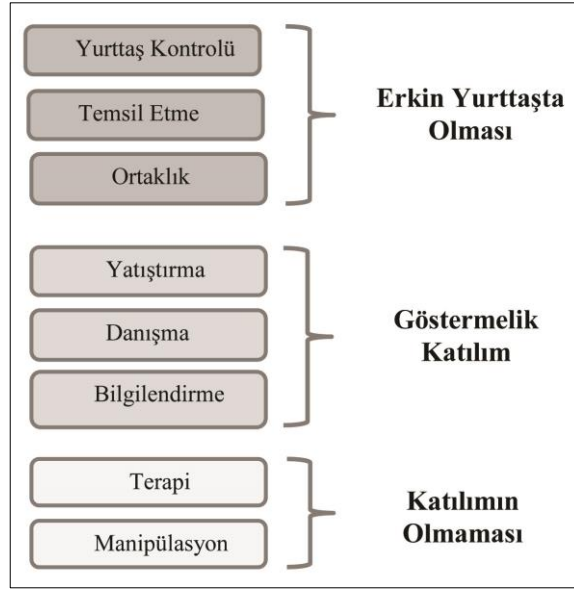
- Brifingler
- Odak gruplarının oluşturulması
- Fuarlar, toplu etkinlikler
- Düzenli e-posta bültenleri
- Bilgilendirme istasyonları
- Çağrı merkezleri
- Basın bültenleri
- Gelişim raporları
- Teknik raporlar
- Vatandaş toplantıları
- Serbest kürsü buluşmaları
- Forumlar
- Periyodik buluşmalar
- Uzmanların katılımı ile gerçekleştirilen paneller
- Sempozyumlar
- Eğitim çalışmaları
- Arazi / mahal gezileri
- “Charette”ler
- Tasarım atölyeleri
- Çalıştaylar
- Vatandaş jürileri
- Çalışma grupları

Yapılacak çalışmanın gereklilikleri ve kapsamı düşünülerek bu yöntemler arasından en etkilileri seçilerek katılım projesinin çerçevesi oluşturulabilir. Bu yöntemler tek başına veya gruplar halinde uygulamaya geçirilebilmektedir.

Katılım söz konusu olduğunda esas olan vatandaşın kendi yaşantısını etkileyen kararlarda söz sahibi olabilmesi ve katkısının alınan nihai kararı etkileyebilmesidir. Katılımcıların bu süreçte nasıl dahil olabilecekleri ve katkılarının sonucu nasıl etkileyebileceği konusunda detaylı biçimde bilgilendirilmesi gerekmektedir. Bu görev demokratik bir yönetim anlayışını benimseyen idari kadroların sorumluluğundadır. Katılım, pasiften aktife hatta interaktife yayılan geniş bir perspektifte pek çok farklı biçimde gerçekleştirilebilmektedir. İnsanları eylem gerektiren konularda uyarmayı, gelişim süreçlerinde aktif biçimde yer almaya teşvik

etmeyi ve bu sayede farklı paydaşlar arasında diyalog oluşturarak vatandaşın karar alma süreçlerinde etkin hale gelmesini hedeflemektedir (Lund, 2007). Sanoff (2000) katılımcı tasarım anlayışının yapıllı çevrelerin yaratılması ve sürdürülmesi konularında geleneksel yaklaşımların değıştirilmesi anlamına geldiğini vurgulamaktadır. Katılım sistemleri güçlendikçe ve toplumun daha geniş bir kesimi bu süreçlere dahil oldukça demokratik değerler ön plana çıkmakta ve toplumun yönetime duyduğu güven kuvvetlenmektedir. Katılımın diğeri bir faydası bireyin kendini toplumun bir parçası olarak hissedebilmesi, aidiyet duygusunun güçlenmesi yönündedir. Kentsel tasarım söz konusu olduğunda kullanıcı ile işbirliği içerisinde çalışan mimar ve şehir plancıları King (1983) tarafından ortak-tasarımcı olarak tanımlanmaktadır. Bu tür tasarım süreçleri sosyal etkileşimi arttırmakta, doğrudan paylaşıma imkân tanıyarak toplum duygusunun oluşmasını sağlamaktadır. Vatandaş katılımı ile toplumun kent yönetimiyle ilgili kararlar konusunda doğrudan bilgilendirilmesi, kentsel politikalar konusunda vatandaşın fikrinin alınması ve kentlinin çözüm sürecine dahil edilmesi ile kente dair problemlerin en doğru biçimde çözülebilmesi hedeflenmektedir (Creighton, 1994). Katılım, sonuç ürününden çok sürecin önem kazandığı, üretici değil kullanıcı odaklı bir olgudur. Sonuçları derhal tespit edilemese de uzun vadede geleceğe dair daha kalıcı ve kaliteli sonuçlar alınmasını sağlar. Bunu gerçekleştirirken toplumda demokrasi kültürünün yaygınlaşmasını ve kullanıcı kitlesinin süreç içerisinde edindiği eğitim doğrultusunda gelişimini sağlar. Bu boyutuyla kısa vadeli değil, geleceğe yönelik bir yatırım niteliği taşımaktadır (Granath, 2001).

Arnstein (1969) “katılım” konusunun istisnasız herkes tarafından yararlı bir olgu olarak değerlendirilmesine karşın, uygulama konusunda çekinceyle yaklaşılmasını eleştirel bir gözle değerlendirmektedir. Toplumun bütününe yakından ilgilendiren konularda vatandaşa söz hakkı verilmesi demokrasinin en doğrudan uygulanma biçimi olarak önem taşımaktadır. Ancak bu katılım süreçlerinin organizasyonunun sağlamlasının güçlükleri, halkı katılıma teşvik etmenin ve “nitelikli”, bilinçli katılım sağlamanın güçlüğü ve kimi zaman katılım süreçleri sonucunda alınan kararların iktidarın çıkarları ile çatışması gerçek anlamda sağlıklı katılım projeleri gerçekleştirilebilmesi önünde engel teşkil etmektedir.



Şekil 4.1: Arnstein'in Katılım Merdiveni (1969).

Arnstein (1969), oluşturduğu merdiven modelinde katılımı üç ana yaklaşım biçimi içinde sekiz basamakta sınıflandırmıştır. Buna göre katılımın olmaması durumunda temel hedef insanları planlama ve yönetim programlarına dahil etmek değil iktidarın katılımcıları “eğitmesine” veya “tedavi etmesine” imkân tanımaktır. Bu grup altında gerçekleştirilen çalışmalar “Manipülasyon” ve “Terapi” başlıkları altında sınıflandırılabilir.

Bir diğer yaklaşım biçimi “Göstermelik Katılım” olarak adlandırılabilir. Bu tür yapılarda devamlılık söz konusu değildir, bir güç ortaya çıkmaz ve statükonun değişmesi sağlanamaz. Katılım varmışçasına bir ilüzyon yaratılır. Bu grup altındaki sınıflar “Bilgilendirme”, “Danışma” ve “Yatıştırma”dır.

Vatandaş katılımının en üst düzeyde yaşandığı örnekler ise “Erkin Yurttaşı Olması” (Citizen Control) kategorisinde incelenebilir. Bu yaklaşım biçimlerinde yok sayılan kitlelerin söz hakkı kazanmaları, karar mekanizmalarında yer almaları ve yönetici iradenin bir parçası haline gelmeleri söz konusudur. Bu sayede “hiç kimse”ler, hedef kurumların kendi fikirlerini, öngörülerini ve ihtiyaçlarını dikkate almasını sağlayacak güce sahip “biri”lerine dönüşürler. “Ortaklık”, “Temsil Etme” ve “Yurttaş Kontrolü” katılımın en yüksek düzeyde yaşandığı bu kategori altındaki sınıfları oluşturur.

Arnstein'in yaptığı sınıflamaya göre yukarıda sözü edilen yaklaşım biçimlerinin farklılıklarını doğru biçimde kavrayabilmek adına bunları daha detaylı olarak irdelemek gerekmektedir.

1.Manipölasyon: Burada gerçek bir bilgilendirmeden söz edilemez. Göstermelik eylem grupları oluşturulur. Bu örneklerde katılım sağladığı söylenen kişilerin herhangi bir yetkisi bulunmamaktadır. İmza kampanyaları bu yaklaşım biçimine örnek gösterilebilir.

2. Terapi: Burada vatandaş hastalık sahibi, tedavi edilmesi gereken bireyler olarak görülür. Bir tür ikna mekanizması işler. Ön kabul olarak toplumun hastalıklı bir düşünce yapısına sahip olduğu fikri vardır. Otoritelerce kabul gören fikirler topluma dayatılmaya çalışılır.

3. Bilgilendirme: Tek yöne doğru işleyen bir bilgilendirme kanalı söz konusudur. Tartışmaya, geri dönüş almaya yer vermeyen bir mekanizmadır. Vatandaşlar çoğunlukla “kendi iyilikleri için” tasarlanmış bir projeden belli bir aşamadan sonra haberdar olmakta, dolayısıyla müdahale etme şansı bulamamaktadırlar. Basın, posterler, billboardlar vs... bu bilgilendirme kanalları arasında sayılabilir.

4. Danışma: Anket ve mahalle toplantısı gibi etkinlikler bu başlık altında incelenebilir. Arnstein bunları “katılıma katılmak” olarak nitelendirmekte ve genel olarak “vitrin dekoru katılım” olarak adlandırmaktadır. Bu tür çalışmalarda vatandaşlar hala “öteki” olarak kalmaktadırlar. Yapılan anketler çoğu zaman sadece kağıt üzerinde kalan cevaplardan ibaret kalmakta, katılımcılara alternatif sunulmadan ne talep ettiklerinin sorulması yarar sağlamamaktadır.

5. Yatıştırma: Burada vatandaş kendi fikirlerini beyan edip tavsiyelerini sunabilmektedir ancak bunları uygulayıp uygulamama yetkisi tamamen iktidarı elde tutan mekanizmalardadır. Dolayısıyla sunulan önerilerin ne kadarının uygulanabileceği, katılımcı grupların kendilerini doğru biçimde ifade edebilmek için aldıkları teknik yardıma ve kendi önceliklerinin uygulanması için baskı uygulayabilecek ölçekte organize olup olmadıklarına bağlıdır. Zira vatandaşlar çoğu zaman hakları ve iktidar mekanizmalarının işleyişi konusunda yeterince bilgili değildirler. Dolayısıyla bu tür çalışmalar genellikle iktidarın organlarının katılanların bir şekilde kendilerini ifade etmesine izin verip, onları dinleyip daha sonra yine kendi projelerini hayata geçirmesi şeklinde gelişmektedir.

6. Ortaklık: Bu tür çalışmalarda ise bir güç paylaşımı bulunmaktadır. Vatandaşın sunulan önerileri veto etme hakkı korunmaktadır.

7. Temsil Etme: Vatandaş baskın güç konumuna geçer.

8.Yurttaş Kontrolü: Kontrol tamamen vatandaşın elindedir. Koşulları o belirler ve nasıl değişebileceğine o karar verir. İktidar mekanizmaları toplumun aldığı ortak karar doğrultusunda uygulamaya geçmekle sorumludur. Ancak erkin tamamıyla belli bir toplumsal gruba verildiği (zira toplumun tüm fertlerinin sürece dahil olduğu bir doğrudan demokrasi yönteminin nüfus yoğunluğu gibi nedenlerle çağımızda işleyebilmesi olası gözükmemektedir) bu yöntem bazı eleştiriler almaktadır. Geniş ölçekte düşünüldüğünde bu durum, ayrımcılığa yol açabileceği, yeni güç odaklarının oluşmasına neden olabileceği, çok daha masraflı ve daha etkisiz olabileceği riski nedeniyle eleştirilmektedir.

Lee (2006), katılımcı tasarım anlayışını Lefebvre'nin soyut/somut mekân ikilemi üzerinden ele almaktadır. Buna göre katılım “soyut mekânın kullanıcıları için” tasarım yapmaktan, “somut mekânın kullanıcıları ile birlikte tasarım yapmaya doğru evrimleşmektedir. Burada tarif edilen somut mekân, yaşanan, deneyimlenen mekândır. Soyut mekân ise uzmanlar (mimarlar, plancılar) tarafından soyutlanan, yorumlanan, uzmanın tasarım metasına dönüşen mekân olarak tanımlanabilir. Lee (2006)'ye göre kullanıcının tasarım sürecine katılımı farklı aşamalarda gerçekleşmektedir. Bunlardan ilkinde izafi bir kullanıcı bulunmaktadır ve tasarımcı bu kullanıcının gereksindiğini varsaydığı ihtiyaçlar üzerinden mekânı kurgular. İkinci aşamada kullanıcı ve tasarımcı bir araya gelirler. Tasarımcı kullanıcının ihtiyaçlarını dinler ve bunları yorumlayarak kendince bir biçimsel gramere dönüştürür. Üçüncü aşamada ise kullanıcı ve tasarımcı oluşturdukları işbirliği doğrultusunda ortak bir tasarım ürünü ortaya çıkarırlar. Burada kullanıcının somut olarak tasarım sürecine katılımı söz konusudur. Burada sözü edilen aşamalar arasında en sağlıklı model kullanıcının doğrudan tasarım sürecine katkı koyabildiği üçüncü aşamadır. İkinci aşamada sözü edilen katılım modelinde tasarımcının bireysel algısı ön plana çıkmaktadır. Oysaki gözlem ve bireysel algı öznel bir yaklaşımı beraberinde getirmekte ve söz konusu tasarım probleminin doğrudan dile getirilmesine engel olmaktadır.

Randen (1985)'e göre katılımcı tasarım anlayışı yalnızca kullanıcı-tasarımcı işbirliğinden ibaret değildir. Bir katılım projesinin işleyebilmesi için tüm aktörler ortak bir çalışma içerisinde bir araya gelebilmelidir. Bu aktörler yapıları çevrenin tasarım, uygulama ve kullanım süreçlerinde yer alan tüm bileşenleri kapsamaktadır. Bu bileşenler arasında kullanıcı/kentli, yatırımcı, müşteri, finansör, tasarımcı/mimar,

kent plancısı, danışmanlar, sivil toplum kuruluşları, yerel ve merkezi yönetimler bulunmaktadır.

Miessen (2013), “Katılım Kabusu” adlı kitabında katılımın mevcut durumda ancak içeriden dışarıya doğru uygulanabildiğini vurgulamaktadır. Yani ancak iktidar ve erk sahibi izin verirse ve elinde bulundurduğu gücü paylaşmak isterse kullanıcı/vatandaş katılımı mümkün olabilmektedir. Oysaki böylesi bir tepeden inme katılım mekanizması katılım düşüncesinin felsefesiyle uygun düşmemektedir. İktidar, katılımın hangi konularda ve hangi boyutta kalabileceğini önceden saptamakta ve ancak bu sınırlar içerisinde kalırsa katılımın gerçekleştirilebileceği ortamı sunmaktadır. Dolayısıyla bu güdümlü hal bir tür siyasi meşruiyet kazanma yolunda kullanılmaktadır. İktidar sahipleri katılımı kimi zaman sorumluluğu üzerlerinden atabilecekleri bir araç olarak kullanmaktadırlar. Miessen’e göre bu sahte mutabakat gerçek bir dönüşüm süreci olmak yerine kestirme bir teskin etme yöntemine dönüşmektedir.

“Katılım” kavramı demokratikleşme yolunda önemli bir olgu olmakla birlikte eğer gerekli şartlar ve ortam sağlanamazsa amacına ulaşması mümkün olmamaktadır. Bu noktada katılımın çoğunluğun, kullanıcının karar mekanizmalarında etkin hale gelebilmesi mi yoksa iktidarın yani yaptırım gücünün el değiştirmesi mi olduğu sorgulanmalıdır. “Bugünün mega strüktürleri olan kentlerde her koşulda katılım sağlanabilir mi?” “Antik Yunan forumlarında olduğu gibi her “vatandaş”ın söz sahibi olabileceği bir katılım bugünün dev kent ölçeğinde mümkün mü?” Bu soruların beraberinde getirdiği ölçek sorunsalı katılım olgusunun kapsamının ve uygulama alanının bugünün kentsel koşulları içerisinde yeniden tanımlanması zorunluluğunu doğurmaktadır. Nitekim Antik Yunan demokrasisinde de “vatandaşlık” günümüz çerçevesinden baktığımızda tam anlamıyla demokratik bir olgu değildir. Sadece belirli ve seçkin bir zümre bu sığa sahip olabilmektedir. Bir diğr yönüyle koşulsuz şartsız her bireyin kentsel kararlarda söz sahibi olması, yapılı çevreyi dönüştürüp biçimlendirecek kararları başka herhangi bir mekanizmaya gerek duyulmaksızın yönlendirebilmesi daima olumlu sonuçlar vermeyecektir. Bu noktada “vatandaş”ın bu tür kararlara alabilecek bilinç ve bilgi donanımına sahip olması önemlidir.

4.1 Çocuk ve Genç Katılımı

Doğrudan kendi yaşantılarını etkilemesine rağmen çocuklar yapıları çevrenin şekillenmesinde genellikle söz sahibi değildirler. Çocuklar adına yetişkinlerin karar vermesi, birçok alanda olduğu gibi yapıları çevrenin oluşturulmasında da hâkim bir tutumdur. Oysaki bireyin yaşı, cinsiyeti, kökeni ne olursa olsun kendi yaşam çevresinin şekillenmesinde söz sahibi olabilmesi hakları bağlamında ele alınması gereken bir konudur. Bu nedenle kente dair, çocukları ilgilendiren kararların alınması sürecine çocukların da katılımının sağlanması gerekmektedir. Çocuk katılımı için gerekli platformların oluşturulması toplumsal bir sorumluluktur.

Çocuk Hakları ile ilgili söylemler oluşturulurken önceleri yalnızca çocuğun refahı ve korunması üzerine odaklanılmaktaydı. “Çocuk Katılımı” kavramı ilk olarak 1989’daki Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi’nde yer bulabilmiştir. Ancak “hakları” ibaresinin bildirgede yer alması bile oldukça sancılı bir süreç sonunda gerçekleşmiş, o dönemde bildirgeyi imzalayan birçok devlet bu kavramın geçtiği 12. maddeye şerh koymuştur (Skivenes ve Strandbu, 2006). Söz konusu madde Bildirge’de şu şekilde yer almaktadır:

- Madde:12
1. Taraf Devletler, görüşlerini oluşturma yeteneğine sahip çocuğun kendini ilgilendiren her konuda görüşlerini serbestçe ifade etme hakkını bu görüşlere çocuğun yaşı ve olgunluk derecesine uygun olarak, gereken özen gösterilmek suretiyle tanırlar.
 2. Bu amaçla, çocuğu etkileyen herhangi bir adli veya idari kovuşturmada çocuğun ya doğrudan doğruya veya bir temsilci ya da uygun bir makam yoluyla dinlenilmesi fırsatı, ulusal yasanın usule ilişkin kurallarına uygun olarak çocuğa, özellikle sağlanacaktır. (UNICEF, 1989)

Çocuk katılımı konusunda geliştirilen yaklaşımlardan biri çocuğu “bekleme sürecindeki vatandaş” olarak görme eğilimidir. Buradaki kritik nokta çocuğu doğrudan “vatandaş” veya “birey” olarak değil; “potansiyel vatandaş”/“potansiyel birey” olarak kabul etme durumudur. Bu anlayışa göre çocuk gelecekte sahip olacağı “yetkin vatandaş” kimliğine erişmeden önce bir prova niteliğinde yetişkinlerin belirlediği sınırlar içerisinde katılım projelerine dahil olmaktadır. Mevcut kanunlar ve mevzuat çocuğun kentsel mekanda kontrolünü ve güvenliğini sağlamaya

yöneliktir. Özellikle ataerkil toplumlarda oldukça yaygın olan korumacı anlayışın bir uzantısı olan bu yaklaşım çocuğun gerçek potansiyelinin kullanılmadığı, süreçte “dekoratif” bir unsur olarak bulunduğu yanıltıcı bir katılım mekanizması olarak tanımlanabilir. Bu katılım türünü Türkiye için daha anlaşılır biçimde “23 Nisan Katılımcılığı” olarak tanımlayabiliriz. Çocuğun göstermelik olarak her tür yetkiyle donatıldığı ancak uygulamaya dönük olarak herhangi bir yaptırımının bulunmadığı, katılım sürecinin o güne ait birkaç fotoğraf karesinden ibaret kaldığı, çocuğun katkısıyla ortaya çıkan somut bir ürünün bulunmadığı 23 Nisan törenleri çocuğun toplum içindeki “katılımcı vatandaş” kimliğini pekiştirmek yerine çocuğu görsel bir figüre indirgeyerek toplum genelinde çocuk katılımıyla ilgili yanlış bir algı oluşmasına neden olmaktadır. Hart (1994), katılımı ilgili yapılan araştırmaların büyük bir bölümünde çocukların gerçek anlamda etkin hale gelmesine izin verilmediğini, bu süreci yetişkinlerin manipüle ettiğini ileri sürmektedir. Bu bağlamda çocuklar yetişkinlerin kendilerine bellettiklerini medya ve diğer iletişim kanallarında tekrarlayarak toplumsal ilgiyi çekebilecek araçlar olarak kullanılabilmektedirler. Alparone ve Rissotto (2001) da katılım kavramının yeni, açık, demokratik bir siyasi vizyonu simgelemesi nedeniyle zaman zaman ideolojik kaygılarla ele alındığını vurgulamaktadırlar. Yönetici pozisyonunda bulunanlar, kendi imajlarını sağlamlaştırmak adına çocuk katılımı projelerini manipülatif bir araç olarak kullanabilmektedirler. Bu nedenle çocuk ve genç katılımı projelerinin gerçek anlamda gençlerin ihtiyaçlarına cevap verip vermediği, projenin etkinliğinin değerlendirilebilmesi adına önemli bir etmendir.

Sutton ve Kemp (2002) çocukların kültürel bilginin üretiminde yetişkinlerin ayak izlerini takip eden “çıraklar” değil; kendi ortak kültürlerinin üreticisi olan bireyler olduklarını vurgulamaktadırlar. Bu nedenle üretim süreçlerinden izole edilmeleri yoluyla kendi yaşam çevrelerinin üretiminde söz sahibi olmalarının engellenmesi sosyal eşitlik adına da sorun teşkil etmektedir. Çocuğun, yalnızca “daha parlak bir gelecek” kurabilmek için şimdiden yetiştirilmesi gerektiğini ileri sürerek çocuk katılımını geleceğe ilişkin bir hazırlık sürecine indirgemek çocuğunun bugüne ait yapıya ilişkin katkısını göz ardı etmek anlamına gelmektedir.

Knowles-Yanez (2005), çocuğun toplumsal karar süreçlerine dahil edilmesinin; genç aktivizmi, kamusal katılım, çocuk hakları, deneysel eğitim ve sürdürülebilirlik kavramları ile birlikte düşünülmesi gerektiğini savunur. Çocukları planlama sürecine

katmanın yararları arasında katılan bireyin kişisel ve entelektüel gelişimine sağladığı katkı, eğitim ortamında yaratılan sinerji ve yaratılan fikirlerin gerçeğe dönüştürülmesi için harcanan çaba ve toplumsal gelişimin oluşacağı bir alan ortaya çıkarma gibi faktörler sıralanabilir. Kjørholt (2002), katılımcı yaklaşımın faydalı sosyalleşme ortamları yaratarak, gençleri kötü alışkanlıklardan uzak tutmak için bir yöntem olarak da kullanılabileceğini savunmaktadır. Enerjisini ve yaratıcı potansiyelini bu tür bir projeye yönlendiren çocuk ve gençler, ortaya koydukları emeğin dikkate alınıp sosyal yaşamın dönüşümünde etkin bir figür olabildiklerinin bilincine vararak söz konusu kötü alışkanlıklardan uzak tutulabilmektedirler. Bu tür alışkanlıkların gelişiminde en önemli unsurlardan biri aidiyet duygusunun eksikliğidir. Bireysel kimliğin gelişiminde yerel bir topluluğa ait olmak oldukça belirleyici bir etmendir. Kaybolmuşluk duygusundan türeyen boşluk hissi bireyi farklı yönelimlere itmektedir. Oysaki çocuğun yerel yapılı çevrenin oluşumunda katılım projeleri kanalıyla etkin hale gelmesi sağlanabilirse, bu durum gerek projenin niteliğini ve sürdürülebilirliğini arttıracak, gerekse çocuğun mekanla kurduğu aidiyeti üst seviyelere taşıyacaktır.

Knowles-Yanez (2005) kent planlamasında çocuk katılımıyla ilgili akademik, pratik, eğitsel ve çocuk hakları bağlamlarında dört farklı yaklaşımdan bahsetmektedir. Akademik ve pratik yaklaşıma göre çocuk katılımı gerçek bir doğrulama sağladığı için önemlidir. Eğitsel yaklaşım, mevcut eğitim sistemine yeni bilgi ve deneyimler kattığı için planlamada çocuk katılımını önemser. Haklar anlamında katılım yaklaşımı ise insan haklarının uzantısı olarak kendilerine etkileyen bir süreç çocukların katılımının şart olduğu tezinden yola çıkar.

Çocuk katılımıyla ilgili yapılan akademik nitelikli çalışmalar arasında 1970’lerde Kevin Lynch’in yürüttüğü “Growing up in Cities” projesi ve bunun devamı niteliğinde ‘90’larda Louise Chawla’nın liderliğindeki “Growing up in an Urbanising World” projeleri sayılabilir. Lynch (1977) ve ekibi UNESCO sponsorluğunda gerçekleştirilen araştırma projesi kapsamında, Arjantin, Avusturalya, Meksika ve Polonya’da gençlerin mekânı ve çevrelerini nasıl algılayıp, kullandıklarını incelemiştir. Araştırmadan elde edilen veriler göstermektedir ki, kent bir eğitim aracı olarak kullanılıp okullarda deneysel eğitimin önü açılabilirse çocukların öznel ilgi alanlarını ortaya çıkararak, standart kalıplar içerisinde kalmalarının önüne geçilebilmesi sağlanacaktır. Bu çalışmanın amacı çocuğun mekân algısının gündelik

hayatına nasıl yansıdığını ve bunun toplumun ekonomik gelişimindeki etkilerini incelemektir. Bu çalışmanın yapılmasının en önemli nedeni şehir plancıları, tasarımcılar ve çevre ile ilgili idarecilerin çocukların ihtiyaçlarını daha açık bir biçimde kavramalarını sağlamaktır. Lynch, çocukların toplumun dönüştürülebilmesi için çok önemli bir kaynak olduğunu savunmaktadır. Yapılan bu çalışmalar sonucunda çocuğun mekânsal çevresinin iyileştirilmesi, bunun doğurduğu sonuçların da sosyal politikalar ve çevre politikalarına, ekonomik büyümeye katkılarının ortaya konulabilmesi hedeflenmektedir.

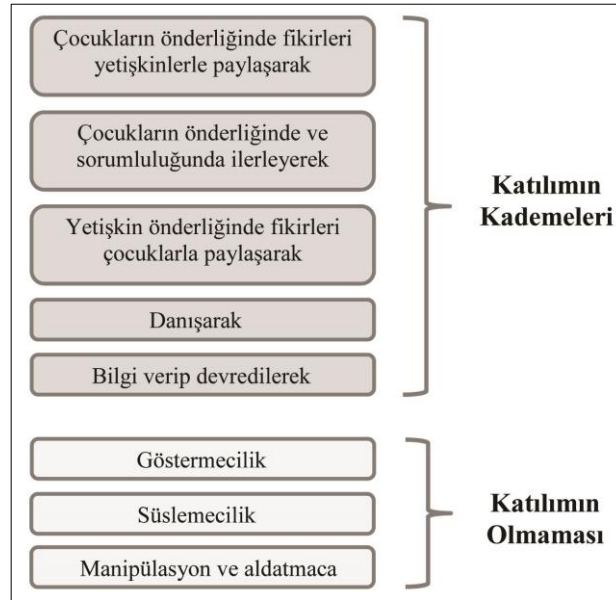
“Growing up in an Urbanising World” Projesi Kevin Lynch’in yürütücülüğünü sürdürdüğü “Growing Up in Cities” (GUIC) projesinin 1990’lardaki izdüşümü olarak görülebilir. Araştırma alanı Lynch’in araştırmasında yer alan dört bölgeye yapılan ilavelerle sekiz bölgeye çıkarılmıştır. Bu projenin üç temel amacı bulunmaktadır:

- 10-15 yaş aralığındaki düşük gelir grubuna mensup gençlerin kent mekânıyla ilgili deneyim ve düşüncelerini, karşılaştırmalı uluslararası bilgi aktarımı sağlayacak biçimde toplamak; bu sayede söz konusu gençler için çağdaş kentsel kaynaklar ve risk alanlarının değerlendirmesini yapmak. Farklı coğrafi ve kültürel topluluklarda çocukların ne gibi benzer/farklı yaklaşımlar sergilediğini incelemek.
- Çocuklar ve gençlerle birlikte katılımcı şehir planlama, tasarım ve toplumsal gelişim projeleri yapabilmek için araştırma esaslı modeller üretmek. Gençlerin yaşam kalitelerini doğrudan etkileyen kent politikaları ve kentsel tasarımların oluşmasında etkin biçimde söz sahibi olmasını sağlamak.
- Yirmi beş yıl öncesine ait 1970’lerdeki proje alanlarını yeniden ziyaret ederek o günkü ve bugünkü kentsel durumların tespitini ve karşılaştırmasını yapmak.

Seçilen tüm araştırma bölgelerinde (kuzey/güney fark etmeksizin) uluslararası anlaşmalar ile idarecilerin çocuklarla ilgili gerçek uygulamaları arasında ciddi farklar olduğu ortaya konulmuştur. Bu projenin amacı aradaki boşluğu gerçek aktivist eylemlerle araştırmaları pratiğe dönüştürerek kapatmaktır. Yapılan araştırma sonucunda çocukların da katılımcı olarak içinde bulundukları projenin doğasını ve amacını anladıktan sonra toplumsal dönüşüm için çok daha gerçekçi ve yaratıcı öneriler sunabildikleri ortaya çıkarılmıştır (Chawla, 2002).

Driskell (2002), çocuk ve gençlerin katılımıyla ilgili olarak en fazla karşılaşılan karşıt görüşün “yetişkinlerin de bir zamanlar çocuk olduğu ve bu nedenle rahatlıkla onlar adına karar verebilecekleri” düşüncesi olduğunu belirtir. Oysaki zaman içinde “çocuk/genç olma” durumu değişime uğramaktadır. Gelişen ve gündelik yaşama eklenen yeni iletişim kanalları çevreyle kurulan ilişkinin biçimini farklılaştırmaktadır. Hiçbir yetişkin içinde bulunulan zaman diliminde çocuk/genç olmayı, o günün çocuklarından ve gençlerinden daha iyi bilemez. Bu nedenle demokratik yaklaşım, yetişkinlerin katılım projelerinde baskıcı, yönlendirici bir tutum sergilemeleri yerine kolaylaştırıcı ve yardımcı olmalarını gerektirmektedir.

Hart (1997)’ın Arnstein’in modelinden devşirerek oluşturduğu çocuk katılımı merdiveni, katılımcının etkinliğine göre farklı derecelerden oluşmaktadır.



Şekil 4.2: Hart’ın “Çocuk Katılımı” Merdiveni (1997).

Bunlar en alt düzey katılımdan en üst düzey katılıma doğru şu şekilde sıralanırlar:

- Manipülasyon ve aldatmaca
- Süslemecilik
- Göstermecilik
- Bilgi verip devredilerek
- Danışarak
- Yetişkin önderliğinde fikirleri çocuklarla paylaşarak
- Çocukların önderliğinde ve sorumluluğunda ilerleyerek
- Çocukların önderliğinde fikirleri yetişkinlerle paylaşarak

Chawla (2001)'ya göre, çocukların katılımı farklı platformlarda gerçekleşebilir. Önemli olan anlamlı katılım sağlamaktır. Çocuğun bireysel ve sosyal hayatını etkileyecek konularda aktif biçimde yer alması önemlidir. Katılım süreci çocuğun pasifize edildiği değil, onun ilgi alanları, amaçları, yeterlilikleri ile şekillendirdiği bir süreç olmalıdır. Etkin bir katılım projesi belli niteliklere sahip olmalıdır. Şeffaf olmalı, çocuğun katılımı kendi iradesiyle gerçekleşmeli, kendi fikirlerini sunmaya teşvik edilmeli, tüm süreci nedenleriyle kavrayabilmesi sağlanmalı, aktivitenin strüktürünün belirlenmesinde söz sahibi olmalı, kendi katılımının, çabasının, üretiminin sonucunu açık ve net bir biçimde görebilmelidir.

Frank (2006)'a göre, genç katılımını arttırmanın yolu bu projelerin “kazan-kazan-kazan” ilkesiyle gerçekleştirilmesidir. Bu projeler hem doğrudan gençleri ilgilendirmeli, planlamacılar için etkileyici olmalı ayrıca topluma tezat düşmemelidirler. Proje yürütücüsü olan planlamacılar fazla didaktik ve fazla talepkâr olmak yerine daha açık fikirli olmalı, gençlerle daha rahat diyalog kurabilmelidirler.

Chawla (2001), çocuk katılımının yararlarını farklı toplumsal ölçeklerde değerlendirmektedir. Çocuk açısından bakıldığında kendilik (bireylik) bilincinin oluşması, kendine güven duygusunun artması, “öteki” kavramının anlaşılması, farklılıklara saygı duyma olgusunun gelişmesi, eşitlik/adalet duygusunun gelişmesi, ömür boyu sürecek bir katılım olgusunun oluşması, yeni sosyal ağlar kurulması, yeni yetenekler gelişmesi/keşfedilmesi ve tüm bu süreç boyunca gerçekleştirilen etkinliklerden duyulan keyif başlıca getiriler olarak sıralanabilir. Çocuklara hizmet veren organizasyonlar ise kurumsal kimliklerini inşa ederken bu tür katılım faaliyetleri sayesinde çocukların önceliklerine duyarlı, inovatif bir program oluşturabilme ve katılımcı süreçlere ortak olma imkânı bulacaklardır. Son olarak en geniş perspektifte toplumun geneli açısından bakıldığında da çocuk katılımının son derece etkin faydaları gözlemlenmektedir. Çocuk hakları konusunda toplumsal eğitimin hayata geçirilmesi, çocuklar için toplumda pozitif bir davranış yapısının gelişmesi, sosyal kapitalin gelişimi ve hayat standartlarının yükselmesi bu faydalar arasında sayılabilir.

Çocuk katılımının tatminkâr ölçekte gerçekleştirilememesinin nedeni, çocuğun hak sahibi bir vatandaş olarak görülmemesidir. Katılımı haklar bağlamında ele alan yaklaşımlar 1989 Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi, 1992 Rio de Janerio Dünya Zirvesi, 1994 Bolonya Çocuk Manifestosu, 1996 İstanbul Kent Zirvesi

(Habitat & Çocuk Hakları) gibi uluslararası girişimlerde alınan kararları kaynak göstermektedirler.

1989 Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesinin bazı maddeleri kentsel planlama ve gelişmeyle doğrudan ilişkilidir (Freeman ve Tranter, 2011).

Madde 3: Çocuklar adına alınan kararlarda onların menfaatleri gözetilmelidir.

Madde 12: Çocuğun kendini ifade edebilme hakkı vardır.

Madde 15: Çocuğun başkalarıyla ortak paylaşımlarda bulunabilme hakkı vardır.

Madde 17: Çocuğun bilgiye ulaşabilme hakkı vardır.

Madde 29: Çocuğun kişisel gelişim ve sorumlu vatandaşlık adına eğitim alabilme hakkı vardır.

Madde 31: Çocuğun kültürel hayata ve sanatsal aktivitelere katılabilme hakkı vardır.

UNICEF (2004)'in hazırladığı “Çocuk Dostu Kentler” Bildirgesi, çocuk dostu bir kentte her genç vatandaşın; kentle ilgili alınacak kararlarda etkili hale gelmesini, kentle ilgili düşüncelerini dile getirebilecekleri ortamların oluşturulmasını, toplumda ve sosyal hayatta katılım sağlayabilmelerini ve farklılıkları göz önünde bulundurulmaksızın her tür kentsel hizmete erişebilmelerini garanti altına almaktadır. Bir kentin “çocuk dostu” sayılabilmesi için çocuğun her tür fiziksel ve sosyal ihtiyacına cevap verebilmesi gerekmektedir. Gökmen (2013), “çocuk dostu şehir hareketi”nin çocukların ve gençlerin gereksinimlerini yansıtmak ve tanıtmak üzere, yapılı çevreyi iyileştirmek için oluşturulan uygulanabilir yöntemleri desteklediğini vurgulamaktadır. Bu yöntemler arasında öne çıkanlar; tasarımda çocukların ve gençlerin katılımı, uygulanabilir sonuçların paylaşılması ve teşvik edilmesi, yerel yönetime ve bununla ilişkili planlama ilkelerine çocukların ve gençlerin erişebilirliğinin sağlanması olarak sıralanabilir. 1994 yılında Bolonya’da gerçekleştirilen Çocuk Kongresinde, “çocuk dostu” kentlerin gereklilikleri çocukların gözünden değerlendirilmiştir. Üç gün boyunca süren etkinliğe İtalya’nın dört bir yanındaki yüz farklı ilk ve orta öğretim okulundan üç yüz kadar çocuk katılmıştır. Çocukların yanı sıra öğretmenler, planlamacılar, yöneticiler gibi yetişkinlerin de katılımıyla gerçekleştirilen kongrenin sonunda “Kentlerimizi Nasıl Geri Kazanırız?” başlıklı bir çocuk manifestosu yayınlanmıştır. Söz konusu manifestonun en dikkat çekici maddeleri şu şekilde sıralanmaktadır:

- Kentlerin içi de dahil olmak üzere doğayla doğrudan ilişki kurmak istiyoruz. Oynamak, tırmanmak, kulübeler yapmak, dinlemek, gözlemlemek, anlamak istiyoruz.
- Eski oyun araçlarıyla donatılmış değil; değiştirebileceğimiz, dönüştürebileceğimiz oyun alanları istiyoruz.
- Kentsel mekânda olabildiğince çok doğal eleman görmek istiyoruz.
- Geleceğimize karar verebilmek için fikirlerimizi dile getirebileceğimiz Çocuk Meclisleri istiyoruz.
- Kentin yöneticileri ile düzenli olarak görüşmek, bilgilendirilmek ve dinlenilmek istiyoruz (Francis ve Lorenzo, 2006).

Çocuk katılımının sağlanması temsili demokrasi sistemlerini dönüştürülerek katılımcı demokrasi sistemlerinin oluşturulabilmesi için önemli bir adımdır. Çocuklar olabilecek en erken yaştan itibaren doğal çevreyle ilgili farkındalık sağlayacak çalışmalar içinde bulunabilme şansına sahip olmalıdırlar (Hart, 1997). Ayrıca çocuk katılımı, bu konularda çocuk aracılığıyla katlanarak büyüyen kitlelere ulaşabilme imkânı sağlar.

Demokratik vatandaşlık bilincinin bir uzantısı olarak çocuk katılımı aile ölçeğinde başlayıp okula taşınır, oradan da yerel ve ulusal ölçekte karar alma süreçlerine dahil olmaya kadar uzanır. Bu katılım mekanizmaları yoluyla çocuk, farklılıklara saygı göstermeyi, bireysel ve toplumsal düzeyde temsiliyet sağlamayı öğrenir. Çocuğa erken yaşlardan itibaren sesini duyurabilme imkânı tanınması uzun vadede aktif bir vatandaş kimliği kazanabilmesi yönünde katkı sağlar. Bu sayede çocuk, onsekiz yaşında ani bir güç edinmek yerine daha kalıcı ve sağlıklı bir demokrasi kültürü kazanma ve deneyimleme imkânı bulur (Lansdown, 2011).

Kentsel planlama ve tasarımda çocuk katılımının sağlanması, katılımıda “kullanıcı” kavramının gelişmesi ile birlikte gündeme gelmiştir. Kentsel tasarımın yalnızca siyasi ve teknik bir kavram olma boyutuyla değil, sosyo-kültürel bir süreç olarak algılanması sonucunda toplumsal yaşamın önemli bileşenlerinden olan çocuklar da bu süreçlere daha etkin olarak dahil olma imkânı bulmuştur (Francis ve Lorenzo, 2006). Planlama süreçlerinde genç katılımı üzerine 2010-2011 yılları arasında gerçekleştirilen bir araştırma projesi olan Ecorys’in Final Raporu’nda katılım sürecinin danışma ve fikir almadan farklılık gösterdiği vurgulanmaktadır. Çünkü çocukların bir konudaki fikirlerinin büyükler tarafından alındığı ve yine büyükler

tarafından temsil edildikleri durumlar çocukların demokratik haklarının ihlaline girmektedir. Bu durum, çocukların karar alma süreçlerinde eşit bireyler olarak yer almalarının önüne geçmekte ve sadece basit bir bilgi toplama eylemine dönüşmektedir (Day, Sutton ve Jenkins, 2011).

Bu raporda mevcut çocuk katılımı bakış açıları ve bunların aksaklıkları üç başlık altında toplanmıştır:

- Gelişmeci Bakış: Çocuklar bilişsel gelişmelerinin erken safhalarında oldukları için kendileriyle ilgili doğru kararlar alabilme yetisine sahip değildirler. Yetişkinler onlar adına daha sağlıklı karar alabilirler.
- Yasal Bakış: Çocuklar siyasi haklara ve sorumluluklara sahip olmadıkları için yarım vatandaş sayılırlar.
- Romantik Bakış: Çocuklar estetik ve yaratıcılık anlamında yetişkinlerden farklı bir konuma sahiptirler.

Yine aynı raporda çocuk katılımının karşısındaki toplumsal engeller şöyle sıralanmaktadır:

- Rekabetçi ve ticari başarı odaklı toplumsal yapının oluşturduğu güç dinamikleri
- Kısa vadede kâr gütmeye amacı
- Toplumdaki çocuk rolünün sınırları
- Çocukların mekânsal ihtiyaçlarına dair profesyonel farkındalık düzeyinin düşük olması
- Çocukların katılım konusundaki yetenek ve arzularının hafife alınması
- Katılım konusunda farklı çıkarların söz konusu olması
- Katılım mekanizmalarının düşük kalitede olması

Çocuğun zihinsel olgunlaşmasında sosyal yaşamla tanıştığı ve birey olarak kendini ifade etme imkânı bulduğu yakın çevresinin büyük etkisi bulunmaktadır. Çocuk, kendi yakın çevresi ölçeğinde ilk defa kentsel üretim süreçlerine dahil olur. Olumlu sosyo-mekânsal kesişmeler çocuğun sorumluluk sahibi bir vatandaş olarak olgunlaşmasında, sivil inisiyatifin bir parçası olarak katılımcı kimliğinin gelişiminde önemlidir (Sutton ve Kemp, 2002). Çocukları erken yaşta yaşam çevrelerinin planlanmasına dahil etmek, onların davranışsal kapasitelerinin gelişimine katkı sağlamaktadır (De Winter, 1997).

Skivenes ve Strandbau (2006)'ya göre çocuk katılımı projeleri söz konusu olduğunda süreç boyunca dikkat edilmesi gereken dört ana konu bulunmaktadır:

- Çocukların kendi görüşlerini oluşturabilecekleri ortamın hazırlanması
- Karar alma süreçlerinde çocukların kendi görüşlerini dile getirebilecekleri ortamın oluşturulması
- Çocukların ortaya attığı parametrelerin ciddi anlamda dikkate alınması ve karar süreçlerinde yer bulması
- Çocukların karar alma süreçlerinin ardından elde edilen sonuçlar ve bunların getirdiği farklılıklar hakkında kapsamlı biçimde bilgilendirilmesi

Çocuk katılımı projelerinin doğru biçimde işleyebilmesi ve tatminkâr bir sonuca ulaşabilmesi için doğru dil ve iletişim yöntemlerinin kullanılması önemlidir. Çocuk ve yetişkin arasında çift taraflı olarak gerçekleşebilecek yanlış anlaşılmalara yer vermemek adına iletişim kurarken çocuğun yaşı, olgunluğu, entelektüel kapasitesi dikkate alınmalıdır. Çocuğun yalnızca kullandığı kelimeler değil, yüz ifadesi, jest ve mimikleri, ses tonu gibi tüm veriler dikkate alınmalıdır (Skivenes ve Strandbau, 2006). Katılım projesinde yer alan yetişkinlerin donanım ve deneyimleri bu sürecin verimli olmasında büyük pay sahibidir. Bu anlamda bir vatandaşlık hakkı olarak çocuğa tanınan katılım hakkının anlamlı bir gerçekliğe erişebilmesi gerekli düzenlemelerin hayata geçirilmesine bağlıdır. Bunun gerçek bir demokratik hak olarak uygulanabilmesi mümkün olduğunca çok sayıda çocuğun, geniş bir yaş spektrumunda katılım projelerine dahil edilebilmesi ile mümkündür. Bu da katılım projesinin paydaşları olarak farklı yaş gruplarından bireyleri eşit ve etkin biçimde katılıma dahil edebilme yetisine bağlıdır.

Kjørholt (2002), çocuk katılımı projelerinin temel olarak dört farklı prensip üzerine inşa edildiklerini ileri sürmektedir: Çocuğu hak sahibi bir birey olarak görmek, çocuğu geleceğin vatandaşı olarak görmek, çocuğu bir kaynak olarak görmek ve çocuğu tehlike altında/korunması gereken insanlar olarak görmek.

Francis ve Lorenzo (2006), kentsel tasarımda çocuk katılımında yedi farklı yaklaşım olduğunu savunmaktadırlar. Romantik yaklaşıma göre çocuk fütürist bir tasarımcı olarak görülür. Bu düşünce biçimi çocukların kendi geleceklerini tasarlamasına dayanır. Savunmacı yaklaşıma göre çocukların hakları yetişkinler tarafından gözetilerek, çocuklar için yetişkinler tarafından tasarım yapılır. İhtiyaç odaklı

yaklaşım, çocuklar için bir sosyal araştırma projesi olarak tanımlanabilir. Bu araştırma odaklı yaklaşım çocukların ihtiyaçlarını belirlemek ve bu ihtiyaçları yapılacak tasarımlara yansıtmak üzerine odaklanmaktadır. Öğrenme yaklaşımı çocukların yapılı çevre eğitimi üzerinden kentsel tasarıma katılmalarını hedeflemektedir. Bu yaklaşım kapsamında mimarlar gibi profesyoneller çocuklara mimarlık ve yapılı çevre hakkında bilgi aktarımında bulunmaktadırlar. Katılım süreci sonunda elde edilen somut ürünler kadar oluşan eğitsel kazanım da büyük önem taşımaktadır. Hak odaklı yaklaşımda çocuklar bir vatandaş olarak korunması gereken haklara sahip bireyler olarak kabul edilmektedirler. Bu çerçevede çocuklar kentsel planlamada ve kentsel karar alma süreçlerinde söz hakkına sahiptirler. Bu yaklaşım çocukların çevresel ihtiyaçlarından çok çevre üzerindeki haklarına odaklanmaktadır. Kurumsallaşma yaklaşımı çocukları birer yetişkin olarak görmektedir. Bu kapsamda yetişkinler ve yöneticiler tarafından belirlenen kurumsal sınırlar çerçevesinde çocuklar tarafından tasarım yapılmaktadır. Son olarak ileriye dönük yaklaşımda ise vizyon sahibi bir katılım süreci söz konusudur. Buna göre kentsel tasarım çocuklar için değil, çocuklar tarafından değil, çocuklar ile birlikte gerçekleştirilmektedir. Çocuklar ve yetişkinler araştırma, katılım ve eylem süreçlerinde bir arada hareket ederler. Bu süreçlerde çocuklar aktif birer katılımcı olarak yer almaktadır ancak tasarımcı ve planlamacılar da bir o kadar önemli rol sahibidirler. Sözü geçen tüm bu yaklaşımlar arasında çocukların planlama sürecine en bütünlüyci ve etkili biçimde katılımını sağlayan ileriye dönük yaklaşımdır. Bu anlayışla ortaya çıkan tasarımlar çocuklar da dahil olmak üzere tüm vatandaşların ihtiyaçlarını tatminkar biçimde karşılayan mekanlar sunmaktadır.

Lansdown (2011)'a göre bir çocuk katılımı projesi belirli koşulları sağlamalıdır. Öncelikle şeffaf ve bilgilendirici bir yapıya sahip olmalıdır. Tüm paydaşların ve katılımcıların görev ve sorumlulukları, projenin amacı tüm açıklığı ile ortaya konmalıdır. Katılımcı çocuklar projeye tamamıyla gönüllülük esasına uygun biçimde katılım sağlamalıdır. Arzu ettikleri zaman projeden çekilme hakları bulunmalıdır. Tüm süreç boyunca çocukların fikir ve önerilerini dile getirebilecekleri ortamlar yaratılmalı ve bu fikirlere gerekli önem verilmelidir. Çocuk dostu çalışma ortamları ve yöntemleri kullanılmalıdır. Her tür ayrımcılıktan uzak, kapsayıcı bir anlayış çerçevesinde gerçekleştirilmelidir. Eğitimle desteklenmeli, projeye katkı koyan tüm yetişkinler çocuklarla iletişim kurma konusunda bilgilendirilmelidirler. Güvenlik

önlemleri alınmalı, gerek çalışma ortamı gerekse izlenilen yöntemler her tür riskten arındırılmalıdır. Projenin devamında ortaya çıkan sonuçlar takip edilmeli mutlak surette sürecin değerlendirmesi yapılmalıdır. Bu değerlendirme sürecine çocukların da dahil edilmesi önemlidir. Katılımcı çocukların yaptıkları çalışmanın sonuçlarından ve harcadıkları emeğin karşılığında haberdar olması katılım projesinin amacına ulaşması adına gereklidir.

Bu bölüm kapsamında sözü edilen araştırmalar ve uluslararası anlaşmalarla tespit edilen çocuk katılımı yaklaşımlarının kuramsal içeriği ile yönetici kadroların mevcut uygulamaları arasında büyük bir farklılık bulunmaktadır. Bu farklılığın ortadan kaldırılabilmesi ve katılım projelerinden beklenen verimin alınabilmesi çocuk ve gençlerin toplumun önemli bir kesimini oluşturan sosyal aktörler olduğu gerçeğinin tüm idari kadrolar tarafından benimsenmesine bağlıdır (Skelton, 2007). Bu çerçevede çocuğun katılım göstereceği konu hakkında kapsamlı olarak bilgilendirilmesi, gerekli eğitimin sağlanması, sahip olduğu potansiyelin doğru biçimde değerlendirilmesi, söz konusu proje için harcadığı emeğin karşılığını bulabilmesi; katılımın yalnızca başka amaçlara hizmet edecek bir reklam projesi olarak değil, eyleme dönüşebilecek gerçek ihtiyaçları karşılamaya yönelik bir proje olarak algılanması ve uygulanması gerekmektedir. Ancak bu sayede “çocuk katılımı” kavramının toplumsal hayatta sürdürülebilirliğinin sağlanması mümkün olacaktır.

Çocuk ve genç katılımı projelerinin biçimlenmesinde ve kurgulanmasında pay sahibi olan ve bu süreçleri organize eden yetişkinlerin süreç boyunca tam olarak hangi noktada duracaklarını iyi tespit etmeleri gerekmektedir. Miessen (2013), işbirliğine dayalı her türlü yapıda, ağda ya da kurumda çatışmaların aşılabilmesi ve uygulamaya geçilebilmesi adına son kerte bir kişinin sorumluluk alması gerekliliğini vurgulamaktadır. Bu görüş pratik gereksinimler açısından doğruluk payı taşımaktadır. Ancak söz konusu sorumluluk katılımcı grubun fikirlerinin uygulanabileceği koşulları oluşturmaktan çıkıp, sorumluluk sahibi kişinin kendi fikirlerini dayatmasına doğru yönlendiğinde katılımcı anlayışın doğasıyla çelişen bir durum söz konusu olmaktadır. Çocuk ve gençlerle yapılan çalışmalarda organizasyonu yapan yetişkinlerin didaktik bir tavır takınarak gereğinden fazla yönlendirici olma tuzağına düşmesi sık karşılaşılan bir durumdur. Bu anlamda genç ve çocuk katılımı projelerinde yer alan yetişkinlerin bu konuda gerekli donanıma

sahip olması ve katılımcılık anlayışının esaslarını gerçek anlamda özümsemesi son derece önemlidir.

4.2 Kapsayıcı Mimarlık

Yapılı çevre eğitimi, yapılı çevrenin farklı gereksinimlere sahip tüm kullanıcıların ihtiyaçları göz önünde bulundurularak şekillendirilmesi bilincini oluşturmalıdır. “Herkes için tasarım”, “evrensel tasarım”, “kapsayıcı tasarım” gibi farklı terimlerle tanımlanan bu anlayış yapılı çevrenin mümkün olan en geniş kullanıcı perspektifine uygun olarak tasarlanması, farklı mekânsal gereksinimlere sahip olan bireylerin eşit biçimde tasarlanan mekândan faydalanabilmesi amacını taşımaktadır. Bu anlamda tüm bu farklı niteliklere sahip bireylerin kentsel mekânın oluşumunda etkin hale gelebilmesi, kullanıcı katılımı anlayışının demokratik yapısının gereğidir. Bu çeşitliliğin gerektirdiği koşulların ortaya konabilmesi adına “kapsayıcı mimarlık” kavramı bu tez araştırması kapsamında katılım başlığı altında incelenmektedir.

“Herkes için tasarım”, “evrensel tasarım”, “kapsayıcı tasarım” terimleriyle tanımlanan tasarım anlayışı temel prensipleri açısından “erişilebilir/ulaşılabilir mimarlık”tan ayrılmaktadır. Erişilebilir mimarlık bir yapının engelli bireyler tarafından da kullanılabilmesine imkân verecek alternatif çözümler içermesine işaret etmektedir. 1950’lerden itibaren uygulanmaya başlayan “erişilebilir mimarlık” anlayışı, engelli bireylerin yapılı çevre kullanımlarını kolaylaştırmakla birlikte, ayrıştırıcı bir nitelik taşımaktadır. Buna göre, engelli bireyler yapı içerisinde ancak kendileri için ayrılmış aksları ve bölgeleri kullanabilmektedirler. Oysaki “evrensel tasarım”, diğer adıyla “kapsayıcı tasarım” anlayışı tasarım yoluyla eşitlik ve sosyal adalet sağlamayı hedeflemektedir (Ostroff, 2001). Lid (2014)’e göre “evrensel tasarım”, “erişilebilir mimarlık” anlayışından farklı olarak özel ihtiyaçları olan belirli bir gruba odaklanmak yerine, değişik niteliklerde bireylerden oluşan geniş bir kullanıcı grubunun ihtiyaçlarına cevap vermeyi hedeflemektedir. “Evrensel Tasarım” terimi ilk olarak 1980’li yıllarda R. L. Mace tarafından kullanılmıştır. Bu kavram, her yaş, yetenek ve boyuttaki insanları ve tüm binaları hedeflemektedir (Mace, 1990). Buna göre evrensel tasarım anlayışı ile oluşturulan ürünler tüm kullanıcıların yararlanmasına olanak sağlamalı ve sonuçta dezavantajlı grupları damgalamamalıdır (Dostoğlu, Şahin, Taneli, 2009). Sözü geçen dezavantajlı gruplar, engelliler, geçici olarak engelli durumda bulunanlar, yaşlılar, hamileler, bebek arabalıları, çocuklar,

fazla şişman, çok uzun veya çok kısa kişiler, yük taşıyanları kapsamaktadır. Özetlemek gerekirse farklı düzeylerde hareketliliği kısıtlanmış tüm bireyler bu gruba dahil edilebilir (Gümüş, 2009). “Kapsayıcı mimarlık” anlayışına göre yapıları çevrelerin ve ürünlerin tasarımı yapılırken farklı bedensel niteliklere sahip bireylerin tüm yaşamları boyunca, herhangi bir adaptasyona gerek duymadan kullanabilmeleri göz önünde bulundurulmalıdır. Bu sayede hem ayrıştırıcı bir yaklaşımın önüne geçilecek, hem de söz konusu mekanın veya ürünün sürdürülebilirliği arttırılacaktır (Heylighen, 2008).

Erkılıç (2012), insan hakları, demokrasi, özgürlük, sosyal adalet konularında yürütülen çalışmaların “evrensel tasarım” kavramının yaygınlaşmasında etkili olduğunu belirtmektedir. “Kapsayıcı tasarım” anlayışında herhangi bir kullanıcı grubunun baskın hale gelmesi değil, üretilen mekânın farklı sınıfları bir araya getirerek, hepsinin ihtiyaçlarına aynı anda cevap verilebilmesi önem kazanmaktadır. Tüm bireylerin farklılıklarıyla birlikte bir arada bulunabilmelerinin sağlanması; eşit imkân ve haklara sahip olmalarının garanti edilmesi gerekmektedir. Lee ve Cassim (2009), “inovasyonun demokratikleşmesi” olarak adlandırılan ve kullanıcının kendi ihtiyaçlarına uygun tasarımlar ortaya çıkarılabilmesi için birincil yönlendirici olduğu katılımcı bir yaklaşımın, “evrensel tasarım” için önemini vurgulamaktadırlar. Bu anlamda “kapsayıcı mimarlık”, katılımcı bir yaklaşımla ele alındığında piyasa koşullarının değil, insan/kullanıcı ihtiyaçlarının belirlediği bir tasarım anlayışına dönüşmektedir.

Engelli bireylerin toplum içinde görünmez hale gelmeleri ya da kendi içlerinde özelleşerek kapalı bir yaşam modeli geliştirmeleri değil; kaynaştırma programları sayesinde gerek eğitim, gerekse sosyal hayatta kent yaşantısının bir parçası haline gelebilmeleri, buna imkân tanıyacak fiziksel ortamların/olanakların oluşturulabilmesi son derece önemlidir. True ve Türel (2013), toplumların gelişmişlik düzeyinin engelli bireylerinin toplumsal yaşama katılım oranıyla doğrudan orantılı olduğunu ve bu katılımın gerçekleşebilmesi için öncelikle yapıları çevreye engelsiz erişimin sağlanması gerektiğini savunmaktadırlar. Bu nitelikteki yapıları çevreler ise dezavantajlı grupların kendi istek ve ihtiyaçlarını dile getirerek tasarım süreçlerini yönlendirebilecekleri katılım ortamlarının yaratılması ile oluşturulabilir. UNESCO Salamanca Bildirgesi’nde (1994) belirtildiği üzere, engelli bireylerin toplum içinde var olabilmesi ve engelsiz bireylerin ayrımcı davranış biçimlerinin önüne

geçilebilmesi ancak kaynaştırma eğitimi ile mümkün olabilir. Ancak bu kaynaştırmanın yalnızca formel eğitim ortamında değil, gündelik yaşamın her anında etkin kılınması gerekir. Engelli bireylerin erken çocukluk döneminden itibaren ait oldukları doğal çevrede toplumun diğer fertleriyle birlikte yer alabilmesi hem sahip oldukları haklar gereği hem de eğitsel katkısından ötürü önemlidir. Kaynaştırma eğitimi yalnızca engelli bireyler açısından değil, engelsiz bireylerin de toplumsal yapının çeşitliliğini algılayabilmeleri konusunda yarar sağlamaktadır. Eğitimin birincil amacı bireyin gündelik yaşamında gereksindiği bilgiyi oluşturmalarını sağlamak; araştırma, sosyalleşme ve iletişim kurma ihtiyacını gidermektir. Bununla birlikte toplumun bir parçası olma olgusunun vurgulanması ve çocuğa aktarılması eğitimin bir diğer hedefidir. Bu hedefler toplumsal yaşam içerisinde yer alan tüm bireyleri herhangi bir ayrıma bakılmaksızın kapsamaktadır. Dolayısıyla oluşturulacak ortak eğitim sisteminin, toplumdaki çeşitliliği ortaya çıkaracak biçimde kurgulanması gerekmektedir (Vakil, Freeman, Swim, 2003).

RIBA (2009), “evrensel tasarım” anlayışıyla oluşturulan mekânların yalnızca fonksiyonel olarak değil psikolojik etkileri ile de kapsayıcı olması gerekliliğini vurgular. Aksi halde “evrensel tasarım” sadece engelli rampası tasarlamaya indirgenen bir anlayışa dönüşmektedir. Dezavantajlı bireylerin kendilerini sosyal anlamda toplumun bir parçası olarak hissedebilmeleri sadece engellilere özel tasarım yapma kaygısı ile değil, genele uygun tasarlanmış ürünlerin olabilecek en fazla sayıda bireye uygun ve ulaşılabilir olması ile mümkün kılınacaktır.

Fletcher (2006) evrensel tasarıma uygun bir mekânın kapsayıcı, tüm ihtiyaçlara cevap veren, esnek, uygun, konforlu, engel oluşturmeyen, gerçekçi, okunabilir bir tasarım anlayışına sahip olması gerekliliğini vurgulamaktadır. Bu sayede toplum içindeki tüm bireyler kendilerini güvende hissedecek, farklı kullanıcılar mekânı farklı biçimlerde kullanabilme imkânı bulacaklar, yaş, cinsiyet, fiziksel özellikler, etnisite farklılıklarından bağımsız olarak toplumun tüm kesimleri herhangi bir dışlanmaya maruz kalmadan mekânı rahatlıkla benimseyebileceklerdir.

The Center for Universal Design (Evrensel Tasarım Merkezi) “evrensel tasarım” anlayışını yedi temel ilke çerçevesinde açıklamaktadır. Bu ilkeler şu şekilde sıralanmaktadır:

1. Eşitlikçi Kullanım: Tasarım, farklı yeterliliklere sahip bireyler tarafından kullanılabilir olmalıdır. Farklı kullanıcılar için tasarımda eşit şartlar sağlanmalıdır. Kullanıcılar arasında ayırım olmadan, herhangi bir etiketlemeye maruz bırakılmadan, güvenlik ve mahremiyet koşulları tüm kullanıcılar için sağlanarak, tamamının hoşuna gidecek nitelikte bir tasarım ortaya çıkarılmalıdır.
2. Kullanımda Esneklik: Tasarım, farklı bireysel tercih ve yetkinlikleri kapsamalıdır. Farklı kullanım biçimlerine imkân tanımalı, kullanıcının yaptığı hataları, algı hızındaki farklılıkları tolere edebilmelidir.
3. Basit ve Sezgisel Kullanım: Tasarım, kullanıcının tecrübe, bilgi, dil becerisi ve anlık odaklanma düzeyinden bağımsız olarak kolay anlaşılabilir olmalı, karmaşıklıktan uzak, kullanıcının beklentilerine ve sezgisel kullanıma uygun olmalıdır.
4. Algılanabilir Bilgi: Tasarımın okunabilirliği en üst düzeyde olmalıdır. Ürüne özgü unsurlar herhangi bir yanlış algıya mahal vermeyecek biçimde, kullanıcıya kolay açıklanabilir nitelikte farklılaştırılmış olmalıdır.
5. Hata için Tolerans: Tasarım, kaza veya istenmeyen davranışlar sonucu ortaya çıkabilecek tehlikeli ve kötü sonuçları en aza indirmelidir.
6. Düşük Fiziksel Güç Gereksinimi: Tasarım, en az çaba ile rahat ve uygun biçimde kullanılabilir olmalıdır. Kullanıcı, vücudunu doğal konumunda kullanarak tasarım ürününü kullanabilmelidir.
7. Yaklaşım ve Kullanım İçin Uygun Boyut ve Mekân: Kullanıcının vücut ölçüleri, duruş pozisyonu ve hareketliliğinden bağımsız olarak, yaklaşma, uzanabilme, elle kullanım ve genel kullanım için uygun boyut ve alan sağlanmış olmalıdır. Gerek oturan, gerekse ayaktaki kullanıcılar için önemli kullanım öğelerine engelsiz bakış açısı sağlanmalı, her iki durumda da tasarımı oluşturan parçalara ulaşılabilmelidir (TCUD, 1997).

“Evrensel tasarım” yapıları çevrenin tasarımında mümkün olan en geniş kullanıcı perspektifine ulaşmayı hedeflemekte, bu nedenle yaşamın her evresinde insan beceri ve gereksinimlerini bilme, anlama ve bunları göz önüne almayı gerektirmektedir (Hacıhasanoğlu, 2003). Hall ve Imrie (1999) benzer biçimde çevre, mekân ve ürünlerin tasarımlarının sadece belirli bir bakış açısından değerlendirilmesinin evrensel tasarım adına yeterli olmadığını savunmaktadırlar. Bu zenginliği

sağlayabilmek adına katılımcı bir tasarım anlayışı kullanılabilir. Bir başka deyişle “evrensel tasarım”, farklı bedensel niteliklerde bireylerin doğrudan tasarım sürecine katılabilmesi ve deneyimleriyle tasarımı şekillendirebilmesi anlamında da kapsayıcılığı gerektirmektedir. Heylighen (2008), sürdürülebilir ve kapsayıcı çevrelerin geliştirilmesi için gerekli bilginin oluşumunda mimarın rolünü vurgularken, kullanıcının deneyimine dayalı bilginin gerekliliğini de belirtmektedir. Gündelik yaşam dinamiklerine dayalı pratik bilgilerin tasarım sürecine girdi sağlaması “kapsayıcı tasarım” anlayışının hedefine ulaşabilmesi açısından önemlidir. Gözlemci konumundayken farkedilemeyen bazı ihtiyaçlar, ancak bireysel deneyimlerin paylaşımı ile tasarıma aktarılabilir. Dolayısıyla dezavantajlı grupların katılımcı tasarım süreçlerine dahil olabilmesi, kullanıcının gerçek ihtiyaçlarını ortaya koymak adına büyük yarar sağlamaktadır. Sanoff (2000), katılımcı tasarım anlayışının en etkin biçimde hayata geçirilmesi için, katılımcıların yalnızca fikirlerini dile getirmek veya mevcut çözümler arasından seçim yapmak yerine aktif biçimde tasarım sürecine katılmalarının ve bu yaklaşımın tasarım ekibi tarafından da desteklenmesinin önemini vurgulamaktadır. Luck (2000), engelli bireylerin yapısal çevre ile ilgili en büyük şikayetlerinin tasarım sürecinde kendi fikirlerinin alınmaması olduğunu vurgulamaktadır. Luck’a göre yerel yönetimler, gerçekleştirdikleri çalışmaların meşruiyetini sağlamak adına danışma kurullarına başvurmaktadır; ancak bu mekanizmalar çoğu zaman göstermelik çalışmalar düzeyinde kalmaktadır. Bu görüş, Arnstein’in katılım merdiveninde “danışma” türü katılım yaklaşımına alt sıralarda yer vermesi ile de örtüşmektedir. Bu nedenle “kapsayıcı mimarlık” anlamında başarılı ürünler ortaya çıkarabilmenin yolu, engelli bireylerin daha aktif katılım sağlayabileceği yaklaşımların geliştirilmesinden geçmektedir. Burada önemli olan farklı bedensel yeterliliklere sahip bireylerin yalnızca ergonomik değil, sosyal ihtiyaçlarının da karşılanmasıdır. Katılım projelerinin temel hedefi, toplumun tüm katmanlarını kapsayarak sosyal bütünleşmeyi ve bireylerin toplumsal aidiyet duygularının gelişmesini sağlamaktır.

Mekânsal kullanımda dezavantajlı gruplar arasında sayılan çocukların tasarım sürecine katılmaları büyük önem taşımaktadır. Zira çocuklar tasarım kararlarının yetişkinler tarafından alındığı bir dünyada, kendilerini doğrudan ilgilendiren bir kentsel mekânın tasarım sürecinde dahi rahatlıkla ötekileştirilebilmektedirler. Bu durum esas itibarıyla kullanılmayan, ölü mekânların üretimine neden olmaktadır.

Kullanıcı kitlesinin büyük bir bölümünü çocukların oluşturduğu mekânların yalnızca yetişkin inisiyatifi ile oluşturulması, kısıtlı ve sıradan tasarımların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Söz konusu engelli çocuklar olduğunda bu dışlanma daha da artmaktadır. Bu nedenle kullanıcı/vatandaş katılımı projeleri şekillendirilirken hedef kitlenin, toplumu oluşturan tüm kesimleri herhangi bir ayırım gözetilmeksizin kapsaması ve sürecin her bireyin katkı koyabileceği biçimde kurgulanması önemlidir. Katılımcı tasarım anlayışı, mimari ürünün kullanıcı için değil, kullanıcı ile birlikte tasarlanması esasına dayanmaktadır. Çocuk/genç/engelli katılımıyla oluşturulan mimari ve kentsel tasarım projelerinde katılımcıların yalnızca fikri alınan, danışılan bireyler olmanın ötesine geçip, projelendirme sürecine doğrudan dahil olabilmeleri gerekmektedir. Tez kapsamında ele alınan yapılı çevre eğitimi söz konusu olduğunda, yapılı çevrenin tüm kullanıcı ve bileşenlerinin bir arada yer alması, farkındalık yaratmak açısından önemlidir. Ortak eğitim ve üretim ortamı içerisinde engelli ve engelsiz bireylerin bir arada bulunması her iki taraf için de olumlu etkiler oluşturmaktadır. Ortak yaşam ve tasarım kültürünün gelişmesi, üretilen yapılı çevre bileşenlerinin, getirilen önerilerin kullanılabilirliğini arttıracaktır. Engelli bireyler ise, aldıkları eğitim doğrultusunda kendi ihtiyaçları için doğrudan tasarım yapma şansı bulacaklardır. Hacıhasanoğlu (2003), erişilebilirlikte eşitlik kavramını *“engelsiz bir bireyin mekanı kullanırken edindiği tüm deneyimin engelli bir birey tarafından da elde edilebilmesi”* olarak ifade etmektedir. Tezin alan çalışmasında ele alınan oyun parkı tasarımı söz konusu olduğunda engelli çocukların izole edilerek, onlara ayrı oyun birimleri yapılması değil, onların da diğer tüm kullanıcılar gibi parkın tamamındaki deneyime ortak olabilmeleri önem kazanmaktadır. Böylece farklı engel gruplarına mensup çocuklar tasarım sürecine katılarak fikirlerini dile getirme, tasarımlarına yansıtma imkânı bulacaklardır. Bununla beraber tasarım sürecine dahil olan katılımcıların çeşitliliği “evrensel tasarım” ihtiyaçlarının açık biçimde ortaya konmasını sağlayarak, yukarıda belirtildiği gibi ortaya çıkan sonuç ürünün kullanılabilirliğini arttıracaktır.

4.3 Bölüm Değerlendirmesi

Bu bölümde mimari tasarımda kullanıcı katılımının yöntemleri ve etkileri ele alınmıştır. Kullanıcıyı tasarımın odağına yerleştiren katılımcı yaklaşım, bireyin yakın çevresinin şekillenmesinde, kendi yaşantısını etkileyen kentsel kararlarda nasıl pay

sahibi olabileceğini araştırmaktadır. “Katılımcı tasarım” yaklaşımında önemli olan belli bir grubun değil, özellikle sesini duyurma imkanı bulamayan kesimlerin kendilerini ifade edebilecekleri ortamları oluşturabilmektir. Bu anlamda kentsel yaşamın önemli birer parçası olan ancak çoğunlukla göz ardı edilen çocukların ve engelli bireylerin katılımı daha fazla önem kazanmaktadır. Bu nedenle tez çalışmasının 4. Bölümünde “Çocuk ve Genç Katılımı” ve “Kapsayıcı Mimarlık” konuları ayrı birer başlık altında incelenmiştir. Kuramsal olarak yararlı ve eşitlikçi bir yaklaşım olarak görülen “katılımcı tasarım”ın uygulamadaki zayıflıkları ve bunları gidermek için yapılması gerekenler de bu bölüm altında ele alınmıştır. Tez araştırması kapsamında kurgulanan alan çalışması bir yapılı çevre eğitimi modeli oluşturmanın yanı sıra çocuklar için bir “kentsel tasarıma katılım projesi” olma hedefini de taşımaktadır. Bu nedenle modelin kurgulanmasında ve sonrasında uygulama aşamalarının hayata geçirilmesinde katılımcılık anlayışının özümsemi ve paydaşların bu çerçevede bir araya getirilmesi önem taşımaktadır. Bu bölüm kapsamında incelenen literatür çalışması, alan çalışmasının şekillendirilmesinde etkili olmuştur.

5. YAPILI ÇEVRE EĞİTİMİ

*“Gökyüzünü deldik, gökdelenlerle kapladık.
Peki daha nereye kadar inşa edeceğiz?
Yukarıda hiç yer kalmayana kadar mı?
Biliyorum çok yol aldık.
Her geçen gün daha da geliyor, değişiyoruz.
Peki ama şimdi çocuklar nerede oyun oynayacak?”*

Cat Stevens

Bu bölümde “Yapılı Çevre Eğitimi”nin tanımı ve kapsamı irdelenecek ve bu konuda geliştirilen yaklaşımlar ele alınacaktır. Yapılı çevrenin bileşenlerinin doğru biçimde tespit edilmesi kapsamlı bir eğitim modelinin oluşturulabilmesi adına önemlidir. Bu anlamda yapılı çevre eğitiminin kapsamına ilişkin araştırmalar, tezin alan çalışmasında yer verilecek olan eğitim modelinin içeriğinin belirlenmesinde faydalı olacaktır.

5.1 Yapılı Çevre Eğitimi Tanımı

Yapılı çevre en geniş anlamıyla insan eliyle oluşturulmuş yaşam alanlarını tanımlayan bir kavramdır. İnsan yaşayışlarının gerektirdiği mekânsal ihtiyaçları karşılamak amacıyla doğal çevreye yapılan her tür müdahale yapılı çevreyi oluşturan öğeler arasında yer alır. Yapılı çevre doğrudan insan davranışlarıyla bağıntılı olması nedeniyle disiplinler arası bir etkileşim sonucu ortaya çıkmaktadır. Mimarlık, peyzaj mimarlığı, kentsel planlama, sanat gibi tasarım disiplinleri; antropoloji, sosyoloji, psikoloji, ekonomi gibi beşeri bilimler yapılı çevrenin oluşumunda etkili olmaktadır. Tüm bu disiplinlerin ve uzmanlık alanlarının yanı sıra kullanıcının doğrudan müdahalesi yapılı çevrenin oluşumunda büyük pay sahibi olmaktadır. Bunun yanında birey gündelik yaşantısı içerisinde yapılı çevre bileşenlerinden doğrudan etkilenmektedir. Bu bileşenler kişinin gerek fiziksel, gerekse psikolojik gelişiminin biçimlenmesinde belirleyici olmaktadır. Bu faktörler göz önünde bulundurulduğunda olabildiğince geniş kapsamlı, içerik olarak ilişkili olduğu tüm disiplinleri barındıracak çeşitlilikte ve hedef kitlesi yapılı çevrenin oluşumunda pay sahibi olan

tüm bireyleri yani toplumun genelini kapsayan bir yapıli çevre eğitimi sisteminin gerekliliği tüm açıklılııyla ortaya çıkmaktadır.

Yapılı çevre eğitimi ile ilgili gelişmeler bir önceki bölümde incelenen katılım kuramı ile paralellik izlemektedir. İçinde bulunulan sosyal ve siyasi konjonktür, yeni kavramların, ihtiyaçların ve ilgi alanlarının sosyal platformda paylaşılmasına neden olmuştur. 1970’lerde hemen her disiplinde etkisini gösteren çok seslilik ve disiplinler arası etkileşim yapıli çevre eğitiminde de etkisini göstermiştir. Bu dönemde gerek sanatsal gerekse bilimsel edim yöntemleri değişime uğramış, etkileşimsel sistemler her alanda uygulanmaya başlamıştır. Birçok meslek insanı profesyonel kimliğini başka disiplinlerle olan ilişkisi üzerinden tanımlamaya başlamış, bu durum ilginç ara kesitlerin oluşmasına ortam yaratmıştır. İnterdisipliner çalışmaların yoğunlaşması önceki paragraflarda açıklanan birçok farklı alanı kapsayan yapıli çevre eğitimi modellerinin gelişmesini de hızlandırmıştır. Bununla beraber “ekoloji” üzerine yapılan çalışmaların artan bir ivme ile çoğalmasıyla birlikte, insanın doğayla olan ilişkisi, insan eliyle şekillenen yapıli çevrenin nitelikleri, bireyin çevre ve doğal kaynakların doğru biçimde kullanılması ve korunması konularındaki sorumlulukları tartışılmaya başlamıştır. 1970’lerdeki sosyal dönüşüm, bireyin sahip olduğu vatandaşlık hakları, yerel politikaların önem kazanması ve vatandaşın yerel politikaların belirlenmesinde etkin bir figür haline gelmesi “katılımcı demokrasi” anlamında da yapıli çevre eğitime yeni bir açılım kazandırmıştır. Sosyal politikaların gelişmesi ile beraber kullanıcının mimari ve kentsel mekânın oluşumunda çok daha etkin bir figür halini alması, onun da bu tasarım süreçlerinde yer alması gerekliliğini doğurmuştur. Dolayısıyla kullanıcının bu kritik kararlara ortak olma durumu, kullanıcı nezdinde çevresel farkındalık ve bilgi ihtiyacını doğurmuş; yapıli çevre eğitimi nitelikli kentsel mekânların ve yaşam çevrelerinin oluşumu adına kaçınılmaz bir gereklilik halini almıştır.

Çevresel eğitimin temeli 1975 yılında Belgrat’ta yapılan “Çevresel Eğitim Konferansı” ve 1977’deki “Tiflis Hükümetlerarası Çevresel Eğitim Konferansı”nda atılmıştır. Bu iki konferansın sonunda yayınlanan bildirilerin ortak olarak odaklandıkları konu her bireyin gerekli bilgi, yetenek, farkındalık ile donatılarak çevreye karşı saygılı bir duruş oluşturabilme hakkıdır. Çevresel eğitimin amacı öğrencileri demokratik toplumun bir parçası olan aktif vatandaşlara dönüştürmektir (Otero ve Mira, 2003).

UNESCO'nun düzenlediği, Belgrat'ta yapılan on günlük bir çalıştay sonucunda oluşturulan 1975 tarihli Belgrat Sözleşmesi'ne göre çevresel eğitimin amacı çevreyle ilgili problemlerin farkında olan ve bunların çözümü, yenilerinin ise ortaya çıkmaması için bireysel ve kolektif olarak çalışma isteği, bilgisi ve yetisine sahip bir dünya toplumu oluşturabilmektir. Bu sözleşmeye göre çevresel eğitimin altı ana hedefi bulunmaktadır:

1. Bireylerin ve sivil toplum kuruluşlarının çevresel problemler konusundaki farkındalığını arttırmak.
2. Bireylerin ve sivil toplum kuruluşlarının çevresel problemler, bu problemlerin oluşumu ve çözümünde bireylerin rolü hakkındaki bilgisini arttırmak.
3. Bireylere ve sivil toplum kuruluşlarına çevresel problemlerin çözümü için aktif katılım gösterme bilincini kazandırmak.
4. Bu problemlerin çözümü için gerekli donanımı sağlamak.
5. Bireylerin ve sivil toplum kuruluşlarının çevresel ölçütleri ekolojik, politik, ekonomik, sosyal, estetik ve eğitsel boyutlarıyla değerlendirebilmesini sağlamak.
6. Bireylerin ve sivil toplum kuruluşlarının çevresel bir sorun karşısında çözüme yönelik nasıl bir duruş sergilemesi gerektiği bilincini oluşturmak (UNESCO, 1975).

Çevresel eğitimin hedef kitlesi toplumun genelidir. Bu tanım hem formel eğitim sektörünü (ilk ve orta dereceli okullar, yüksekokullar, öğretmenler, öğrenciler), hem de enformel eğitim sektörünü (genç ve yetişkinler, bireyler, sivil toplum kuruluşları, aileler, çalışanlar, karar alıcılar) kapsamaktadır.

14-26 Ekim 1977 tarihleri arasında UNESCO öncülüğünde gerçekleştirilen konferansın ardından yayınlanan Tiflis Bildirgesi ulusal, bölgesel ve uluslararası ölçekte çevresel eğitimin amaçlarını belirlemektedir. Buna göre çevresel eğitim:

1. Doğal kaynakların insani ihtiyaçları karşılama noktasında nasıl daha verimli kullanılabileceğini göstermeli,
2. Çevresel problemlerin doğru biçimde algılanıp, bunların çözümü için akılcı yöntemler geliştirilmesini sağlamalı,

3. Bireylerin ve toplumların doğal ve yapılı çevrenin biyolojik, fiziksel, sosyal, ekonomik, kültürel etmenlerden oluşan karmaşık yapısını kavrayabilmesini sağlamalı,
4. Ülkeler ve bölgeler arası çevresel konularda sorumluluk ve dayanışma anlayışının geliştirilmesine ön ayak olmalı,
5. Sosyo-ekonomik büyüme ile çevresel gelişim arasındaki bağların anlaşılmasını sağlamalı,
6. Çevresel sorunlara karşı geliştirilen yaklaşımları oluşturmak için gerekli donanım ve bilgiyi sağlamalı,
7. Gerçek yaşamla eğitsel süreçler arasında yakın bağların kurulabileceği disiplinler arası, kapsamlı bir yaklaşım geliştirilmesine yardımcı olmalı,
8. Her yaş ve sosyo-kültürel, sosyo-ekonomik gruba erişebilmeli,
9. Doğal ve yapılı çevreyle gerek gündelik yaşamlarında gerekse mesleki gereklilikler nedeniyle bir araya gelen farklı grupları, farklı içerikler doğrultusunda buluşturmalı,
10. Kanunlar, düzenlemeler, kontrol mekanizmaları, yönetim kararları ile uyum içinde olmalıdır (UNESCO, 1977).

Tüm bu etmenler üzerinden Tiflis Bildirgesi'nde ele alınan çevresel eğitim modelinin farkındalık, bilgi, yaklaşım, yeterlilik ve katılım gibi ana başlıklara odaklandığı söylenebilir.

Günümüzde uygulanmaya devam eden yapılı çevre eğitimi modellerinin belkemiğini oluşturan bu iki bildirme çevrenin doğal, yapılı, teknolojik, sosyal, ekonomik, politik, kültürel, tarihi, etik ve estetik bir bütün olduğunu vurgulamaktadır. Bu nedenle çevre eğitimi hayat boyu devam eden süreklilikte, disiplinler arası, yerel, ulusal ve uluslararası bakış açılarını bir araya getiren, mevcut ve potansiyel çevresel faktörlere odaklanan bir yapıda olmalıdır. Bu eğitim faaliyetleri doğal ve yapılı çevrenin gelişimiyle doğrudan ilişki içerisinde olmalı, gerçek yaşamdan beslenmeli ve hatta gündelik yaşam alışkanlıklarını ve mekânsal nitelikleri değiştirebilecek kapsamda olmalıdır. Bu anlamda çevresel eğitim katılım mekanizmalarından ayrı düşünülemez. Bireysel deneyimin önem kazandığı çevre eğitimi programlarında “öğrenci”, katılımcı kimliğini ön plana çıkararak eğitim programının şekillenmesinde pay sahibi olma imkânı bulabilmelidir. Yapılı çevrenin şekillenmesinde kullanıcı/kentli katılımını sağlayabilmek kullanıcısı tarafından benimsenen daha sağlıklı yaşam

Çevreleri oluşturulabilmesinin yanı sıra, kentlinin yerel yönetimin işleyişinin bir parçası haline gelmesini sağlayarak demokrasi kültürünü güçlendirmektedir.

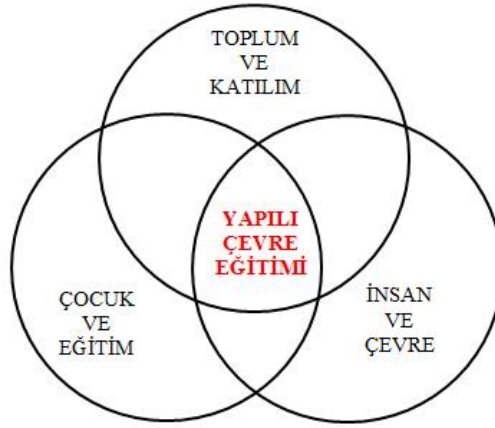
2007 yılında NEFR (National Foundation for Educational Research) yapılı evre eğitiminin gerekliliği ve sağladıkları konusunda bir araştırma yapmıştır (Uttke, 2012). Buna göre:

- Yapılı çevrede arazi kullanımı, aidiyet, kural ve düzenlemeleri; bu konulardaki haklar ve sorumluluklar üzerine bilginin oluşturulması,
- Sunum ve tartışma yeteneğinin geliştirilmesi,
- Gençlerin politik karar mekanizmalarında yer alması,

“Yapılı evre Eğitimi” programlarının getirileri arasında sayılmaktadır.

Söz konusu karar mekanizmalarında yer alabilmek, bilgi ağı olarak nitelendirilen günümüzde ancak gerekli donanıma sahip olmakla mümkündür. Kentsel tasarım kararlarında genellikle göz ardı edilen bir grup olarak gençlerin yapılı çevreyi şekillendiren tasarım kararlarına katılım sağlayabilmesi yapılı evre eğitimi yolu ile mümkün olabilir.

Yapılı evre eğitimi gerek kapsamı, gerekse yöntemi nedeniyle toplumsal birçok faktörü bir araya getirmektedir. Çevresel duyarlılık yaratmak, farklı araçları kullanarak eğitsel içeriği zenginleştirmek, konvansiyonel eğitim müfredatı içerisinde eksik kalan alanları tamamlamak ve kişinin toplumsal yaşam içerisinde aktif bir vatandaş olarak var olmasını, kendi yaşantısını etkileyen kararlarda katılımcı bir kimlik edinmesini sağlamak yapılı evre eğitiminin temel hedefleri arasında yer almaktadır. evre, eğitim ve katılım olarak üç ana başlıkta toplayabileceğimiz bu hedeflerin keşişiminde yapılı evre eğitimi bulunmaktadır. Bishop, Adams ve Keen (1992), “toplum ve katılım”, “ocuk ve eğitim”, “insan ve evre” ilişkileri içerisinde tanımladıkları yapılı evre eğitiminin düşünsel şemasını bir küme diyagramı ile ifade etmişlerdir (şekil 5.1).



Şekil 5.1 : “Yapılı Çevre Eğitiminde Kesişen Alanlar”
(Bishop, Adams, Keen, 1992).

Bu noktada vurgulanması gereken en önemli unsurlardan biri yapılı çevre eğitiminin gönüllülük esasına dayanması gerekliliğidir. Daha önce de belirtildiği gibi vatandaş katılımıyla doğrudan ilişki olan bu süreçlerde bireyin ne zaman ve neye katılacağına kararının da bizzat kendisi tarafından alınması son derece önemlidir. Yapılı çevre eğitiminin kapsamı kadar biçimi de belli değerlerin aktarılabilmesi adına önem taşımaktadır. Bu nedenle demokrasi kültürünün yaygınlaştırılabilmesi adına verilen eğitimin, demokratik yaşam kültürünün bir uzantısı olarak, her bireye yaşam çevresini biçimlendirebileceği ortamı sunması; bununla beraber eğitimin bireye eleştirel bir bakış açısı getirebilmesi gerekmektedir. Aksi takdirde bireyler şartlanmış ve fikirleri istenilen doğrultuya yönlendirilebilen metalara dönüştürülebilirler. Oysaki özgürlükçü bir eğitim anlayışı, bireyin çevresindeki problemlere karşı çözüm üretebilen sosyal bir varlığa dönüşmesini hedeflemektedir. Yapılı çevre eğitiminin esas amacı, bireyin herhangi bir yönlendirme olmaksızın ortaya çıkan çevresel bir problem karşısında eylem oluşturma bilincine erişmesidir. Bu anlamda eğitim sürecinin başlı başına eylemsel bir nitelik taşıması bu bilincin oluşmasında katkı sağlayacaktır. Söz konusu eğitim programı çerçevesinde öğrenci/katılımcı da yapılacak işin kapsamına ve yöntemine karar verilmesinde etki sahibi olabilir ve yapılması planlanan “iş” doğrudan bir problemi çözmeye yönelikse bu eğitim süreci bir “eylem” olarak nitelendirilebilir (Jensen ve Schnack, 1997).

Richard Rogers (1992), insanoğlunun kurtuluşunun toplumun çevreyle ilgili davranış biçimlerini değiştirmesine bağlı olduğunu belirtmiştir. Rogers’a göre bu değişim dönemin kültürel alışkanlıklarının, uğraşlarının, ilgi alanlarının dışı vurumu olan mimarlığı anlamaya çalışmak ve öğrenmekle mümkün olabilir. Yapılı çevreyi

öğrenmek yalnızca bir gereksinim değil aynı zamanda keyifli bir eylemdir. Yapılı çevreyi oluşturan tüm unsurlar ve etkileyen tüm disiplinler doğrudan ve çok kuvvetli bir biçimde insan yaşantısını da biçimlendirmektedir. Yapılı çevrenin gelişimi ile oluşan kent, insanların bir araya geldiği, sosyalleştiği entelektüel bir paylaşım alanı olarak önem taşımaktadır. Bu anlamda yapılı çevre eğitimi yalnızca tasarım ve teknoloji bilgisinin aktarımı için değil, birçok farklı sosyal ve teknik bilginin aktarımı ve paylaşımı için kullanılabilecek büyük bir potansiyele sahip bir eğitim aracıdır. Lefebvre (2013), kentin entelektüel bir paylaşım alanı olarak öneminin moderniteyle birlikte ihmal edildiğini belirtmektedir. Lefebvre'e göre kent ve sokak bir buluşma mekânıdır. Kentin bir yatakhaneye indirgenmesi varoluşun anlamsız bir tarzda işlevsizleştirilmesidir. Kentin buluşma mekânları ortadan kaldırıldığında, bir başka deyişle kentlilerin sosyalleşmesine imkân tanınmadığında, kentin sahip olduğu bilgilendirici, sembolik ve oyun işlevleri hayat bulamaz. Kentin tam anlamıyla işlerliğine kavuşabilmesi, bu sayede sosyal kaynaşmanın sağlanabilmesi, yapılı çevre eğitimi aracılığıyla söz konusu tüm bu işlevlerin kentli tarafından özümsemesi ile mümkün olacaktır.

Sakai (2006), mimari tasarım eğitiminin çevre bilincinin toplumda yaygınlaşmasını sağladığı gibi, gençler için inovatif bir eğitim aracı olduğunu vurgulamaktadır. Gençler için mimari tasarım eğitimi; “yapılı çevre” kavramının anlaşılır hale getirilmesini, deneyime dayalı aktivitelerle katılımcıların mimari tasarım sürecini tecrübe etmelerini, yaratıcılık ve problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesini, kamusal alanın tasarımında vatandaş katılımı ile ilgili farkındalık yaratılmasını ve son olarak genç nesile mimarlık mesleğini tanıtmayı hedeflemektedir.

Sutton ve Kemp (2002), katılımcı yaklaşımla uygulamaya geçirilebilen yapılı çevre eğitiminin çocuğun yaratıcı düşünme yeteneğinin, estetik yargısının, sosyal eşitsizlikler hakkındaki farkındalığının, bireyler arası iletişim becerisinin ve değişimi tasarlayabilme yetisinin gelişiminde yararlı olduğunu vurgulamaktadır. Yapılı çevre ile ilgili eğitim çalışmaları sonucunda elde edilen ürünün kentsel mekânda uygulamaya geçirilmesi sonucunda çocuklar yetişkinlerin yapılı çevre üzerindeki hakimiyetini dengeleme fırsatını da bulabilmektedirler. Zira çocuğun sosyal hayatını biçimlendiren aktiviteleri gerçekleştirdiği mekânların neredeyse tamamı yetişkinler tarafından alınan kararlar doğrultusunda şekillendirilmektedir. Bu nedenle çocuklar çoğu zaman kendi zihinlerinde geliştirdikleri eylem şemalarına uygun mekânlar

bulamamakta; bunun yerine yetişkinlerin önceliklerine odaklanan mekânlarda, yetişkinler tarafından tasarlanmış aktiviteleri gerçekleştirmek durumunda kalmaktadırlar.

Dael (2011), Danimarka’da gerçekleştirilmekte olan “Çocuk ve Mimarlık” çalışmalarının temel çıkış noktalarını tanımlarken, bir yandan yapılı çevre eğitiminin çerçevesini de çizmektedir. Araştırmacıya göre, çocukların erken yaşlarda mimarlığın ve tasarımın çıkış noktalarının neden ve nasılını anlaması ve bu kavramların tarihçelerini öğrenmeleri büyük önem taşımaktadır. Yapılı çevre konusunda kendi sorumluluklarını sahiplenebilmeleri adına çocukların ve gençlerin mimarlık ve tasarımın gündelik yaşamın doğal bir parçası olduğunu anlayabilmeleri gerekmektedir. Mimarlık ve tasarımla aktif olarak ilgilenmek çocuklara çevreleriyle ilişkilerinde sahip olmaları gereken yaratıcılığı kazandıracak, bu sayede inovatif ve yaratıcı bir toplum profilinin hayata geçirilmesine imkân tanıyacaktır.

Yapılı çevre eğitimi, çevre ve mekân algısının oluşması kadar aidiyet duygusunun güçlendirilmesi anlamında da son derece önemlidir. Mekân (yer) odaklı eğitim programları yapılı, doğal ve sosyal çevreyle ilgili bilinç yaratmak adına belirli bir fiziksel mekân üzerinden araştırma ve uygulamaya yönelik çalışmaları kapsamaktadır. Bu tür çalışmaların birincil hedefi “mekânsal duyarlılık” yaratmak olmasa bile eğitimin yapısı gereği bir yan ürün olarak böylesi bir duyarlılık oluşur (Kudryavtsev, Stedman, Krasny, 2012).

Kentsel tasarım ve yapılı çevre eğitimi programları katılan çocukları kentle ilgili kabulleri yeniden sorgulamaya teşvik etmektedir. Bu sayede bazı sosyal problemlerin çözümlenmesine ve yeni bakış açıları kazandırılmasına katkı sağlamaktadır. Toplumun basmakalıp değer yargılarının yeniden eleştirel bir gözle değerlendirilmesi; çocuk ve gençlerin karar alma süreçlerine dahil olabilmesinin de yolunu açmaktadır (Dipak ve Lindgren, 2000).

Yapılı çevre eğitimi sahip olduğu zengin içerik sayesinde yalnızca yapılı çevreyle ilgili farkındalık yaratmakla kalmayıp görsel kültür ve yaratıcılık anlamında katılımcılarını besleyen, haklar bağlamında farkındalık oluşturan bir niteliğe sahiptir. Bu anlamda maddesel üretimden düşünsel üretime doğru yönelen “bilgi toplumları”nın gereksinim duyduğu bilinçli, kendini düşünsel anlamda geliştirmiş,

farkındalık sahibi, yeniliğe açık, toplumsal yapının oluşumunda irade sahibi olabilecek bireylerin gelişimi için eşsiz bir potansiyel sunmaktadır.

5.2 Yapılı Çevre Eğitiminin Kapsamı

Uttke (2012), “yapılı çevre eğitimi” ve “mimarlık eğitimi”nin genelde pek fazla ayırım yapılmadan aynı şeyi ifade etmek üzere kullanılan iki terim olduğunu vurgular. Uygulamada ise yapılı çevre eğitimi daha geniş bir perspektife sahiptir ve farklı disiplinlerden gelen (planlamacı, tasarımcı, sanatçı, eğitimci) eğitimcileri bünyesinde barındırmaktadır. Yapılı çevre eğitimi, kentsel planlama ve mimarlığın birçok konusuna temas etmektedir. (Örneğin: ekonomi, ekoloji, sosyal faktörler, kültürel miras, modernite, çağdaş formlar ve malzemeler...). Sutton ve Kemp (2002)’e göre böylesi bir çeşitlilik çocuğun eğitim ve eğitim kaynakları konusunda çok daha açık fikirli olmasını da beraberinde getirmektedir. Bu anlamda olabildiğince fazla disiplini bir araya getirecek bir eğitim sisteminin oluşturulması önceki bölümlerde tarif edilen yapılı çevrede yaşama bilinci ve farkındalığının oluşturulabilmesi adına çok daha fazla anlam içermektedir. Zira söz konusu eğitim, meslek insanlarının yetişmesinde bir tür hazırlık görevi üstlenecek bir lisans öncesi eğitim programı olarak düşünülmemelidir. Yapılı çevre eğitimi, kullanıcının beğenisini ve bilinç düzeyini olgunlaştırarak meslek insanlarının profesyonel eylem alanlarında daha özgür ve nitelikli çalışmalar ortaya çıkarmasını sağlayacaktır. Yapılı çevre sadece meslek insanlarının tercihleri doğrultusunda şekillenmemektedir. Daha önceki bölümlerde de değinildiği üzere oluşturulacak çevrelerin kullanıcısı ve hedef kitlesi olan vatandaşlar, bu projelerin hayata geçirilmesi için gerekli olan yasal ortamı hazırlayan kanun koyucular, uygulanması için gerekli şartları ve kaynakları sağlayan yürütme organları, toplumun çıkarlarını gözeterek ortak faydaya uygunluğunu denetleyen ve buna göre tavır alan STK’lar yapılı çevrenin oluşmasında en az tasarımcılar kadar pay sahibidirler. Bununla beraber yapılı çevreyi oluşturan unsurlardan çok az bir bölümü profesyonellerin kararları ve tasarımlarıyla ortaya çıkmaktadır. Birçok unsur ise toplumun genelini ilgilendirmesine rağmen kişilerin bireysel inisiyatifleri ile şekillenmektedir. Her iki durumda da yapılı çevrenin sürdürülebilirliği kullanıcıların içinde bulundukları çevreyi oluşturan tüm unsurları benimsemesi ve daha nitelikli yaşam çevrelerinin oluşturulabilmesi için üzerlerine düşen sorumlulukların farkında olmaları ile mümkün kılınabilmektedir.

Tüm bu etmenler göz önünde bulundurulduğunda yapıli çevre eğitiminin geniş bir hedef kitleye hitap etmesi ve yapıli çevrenin oluşumunda etki sahibi olan tüm disiplinleri kapsamalı gerektiğı ortaya çıkmaktadır.

Yapılı çevrenin öneminin anlaşılması ve insan yaşayışlarına ortam sağlayan alanların giderek daha büyük bir bölümünün insan eliyle oluşturulmuş çevrelerle belirlenmesi gerçeğı yapıli çevre ile ilgili olarak toplumu oluşturan tüm bireylerin bilinçlenmesi gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Bu amaçla özellikle 1970'lerden itibaren tüm dünyada çeşitli organizasyonlar bir takım bilinçlendirme çalışmaları ve bunun önemli bir parçası olarak da eğitim programları kurgulamaktadırlar. Yapılı çevre eğitiminin hitap ettiğı kitlenin genişliğı göz önünde bulundurulursa tek bir modelin tüm yaş gruplarına aynı biçimde uygulanamayacağı açık biçimde ortaya çıkmaktadır. Yürütölen uygulamalar belirli yaş grupları için onların ilgilerini çekecek, eğitici yönünün yanı sıra eğlenceli bir aktivite ile edindikleri bilgiyi daha kalıcı hale getirecek programlar olarak kurgulanmaktadır. Yapılı çevreyi ilgilendiren konu yelpazesinin genişliğı nedeniyle her program belirli temaları ön plana çıkaran bir içerik oluşturmaktadır. Bu programların kapsamının belirlenmesinde etkili olan bir diğör faktör de uygulama süresi olmaktadır. Çalışmaların uygulama süreleri günlük, haftalık, birkaç aylık veya yıllık olmak üzere çeşitlilik göstermektedir. Uygulama süresi arttıkça programın değindiğı konular, beslendiğı disiplinler zenginleşmektedir. Daha kısa süreli programlar ise tek bir konuya odaklanıp vurucu bir etki oluşturmayı amaçlamaktadırlar. Çalışmalar sırasında seçilen yöntemler katılımcıların yaş gruplarının el verdiğı beceri düzeylerine göre belirlenmektedir. Yapılı çevre içinde barındırdığı tüm bireyleri herhangi bir yaş aralığı gözetmeksizin doğrudan ilgilendirmektedir. Bu nedenle bu konuyla ilgili bilgilendirme çalışmaları yediden yetmişe tüm bireyleri göz önünde bulundurmalıdır. Ancak diğör birçok konuda olduğu gibi yapıli çevre ile ilgili farkındalık yaratmanın yolu olabildiğince erken yaştan itibaren bireyleri gerekli bilgi birikimi ile donatmaktan geçmektedir. Bu nedenle yapıli çevre eğitimi programları genel olarak çocuk ve gençleri hedefleyerek şekillenmektedir. Bu sayede bir birey olarak kimliklerini biçimlendirme sürecinde bedensel varlıklarını devam ettirdikleri çevrelerin oluşumu ve devamlılığındaki konumlarını doğru biçimde kavramalarının sağlanabilmesi hedeflenmektedir.

Genel olarak eğitim konusunda kaydettiğı reformlarla örnek bir model oluşturan Finlandiya yapıli çevre eğitimi konusunda da kapsamlı program ve uygulamalarla

öncü bir ülke olma niteliğini korumaktadır. Finlandiya Hükümeti 1998’de “Mimarlık Programı”, 2005’te ise “Tasarım Programı” politikalarını oluşturmuş ve bu programların okullara girmesini sağlamıştır. Bunun amacı inovatif ve yaratıcı bir ülke kimliği oluşturmak olarak tarif edilmiştir. Bu yaklaşım sayesinde tasarım ve mimarlık Finlandiya’nın dünya ölçeğinde farklılık yarattığı başlıca iki alan haline almıştır. Pohjakallio (2007)’nin vurguladığı gibi 1990’larda sanatsal aktiviteler ekoloji, Gestalt sanat terapisi ve deneysel öğrenme tekniklerinden ilham almaktadır. 1994’te “çevresel estetik” sanat müfredatının dört ana tematik bileşeninden biri olarak kabul edilmiştir. Sanat temelli çevresel eğitimde sanat amaç ya da içerik olarak değil eğitim sürecinin parçası olarak görülmektedir. Sanat, diğer gündelik aktivitelerden farklı olarak, oyunun, interaktivitenin ve hayal gücünün ön planda olduğu bir düzlemdir ve sanatın bu niteliğinden faydalanılmaya çalışılmaktadır. Finlandiya’da günümüzde geçerli olan (2005’te yürürlüğe giren) sanat eğitimi müfredatında ise dört temel alan bulunmaktadır:

- Görsel ifade ve düşünce,
- Sanat ve kültürel bilgi,
- Çevresel estetik, mimarlık ve tasarım,
- Medya ve görsel iletişim.

Bu kavramlar formel eğitim sistemi içerisinde yer almasının yanı sıra enformel eğitim kurumlarında da ön plana çıkmaktadır.

Stern, Powell ve Hill (2014), yaptıkları araştırma kapsamında seksen altı adet çevre eğitimi programını incelemiş ve bunun sonucunda çevre eğitimi programlarını olumlu yönde etkileyen bileşenleri şu şekilde sıralamışlardır:

- Gerçek yaşama dair çevresel problemlerle aktif ve deneyimsel bir ilişki kurabilmek,
- Gerçek bir mekândan yola çıkan konu/proje temelli, araştırma odaklı programlar geliştirmek,
- Öğrenci merkezli ve katılımcıların yetkilendirildiği bir eğitim modeli geliştirmek,
- Sosyal katılım ve işbirliğine dayalı grup çalışmasına ve farklı yaş gruplarının bir arada çalışabilmesine imkân tanımak,

- Eğitmenlerin ve projede yer alan yetişkinlerin çevresel okur-yazarlık kazandırmak adına birer rol model oluşturması,
- Eğitmenin/yürütücünün niteliği ve iletişim teknikleri: Rahat, kendine güvenli, konuya hâkim, dürüst bir tutum izlemesi ve etkili konuşma yeteneği,
- Üzerinde çalışılan konunun önemini vurgulamak. Öğrencilerin bu bilinci kazanmalarını sağlamak,
- Katılımcıların alışma konusuyla kendi aralarında bağ kurmalarını sağlamak. Toplumu ve gündelik yaşamı ilgilendiren problemlere odaklanmak,
- Eğitim programının çevresel bir problemin tüm aşamalarını ve yönlerini kapsaması ve bu sayede bütüncül bir deneyim kazandırması,
- Eğitim deneyiminin ön hazırlık ve sonuçlarının takip edilmesi süreçlerini de kapsaması (Öğrencilerin de bu süreçler hakkında bilgi sahibi olabilmesi).

Yukarıda ele alınan nitelikleri barındıran bir eğitim programı, öğrencinin bilgi, farkındalık, yetenek, ilgi, eğilim ve davranışlarında olumlu yönde değişiklikler meydana gelmesini sağlamaktadır.

Frank (2005) ise başarılı bir yapılı evre eğitimi programının deneyerek öğrenmeye imkân tanıyan, katılımcıya somut ve duyumsal deneyimler kazandıran, uygulamaya dönük, grup çalışmasına imkân tanıyan çalışmalardan oluşması gerektiğini vurgulamaktadır. Bununla beraber eğitmenin istekliliği ve deneyimi de yapılan eğitimin niteliğini doğrudan etkilemektedir.

5.3 Yapılı evre Eğitimi Yaklaşımları

Günümüzde birçok ocuk kapalı ortamlarda, evlerinde genellikle yalnız olarak vakitlerini geçirmektedir. Çok daha kurumsal, programlı, medya araçları (TV, bilgisayar, internet vs.) üzerinden bilgi bombardımanı altında kaldıkları, yaş gruplarının keskin biçimde birbirinden izole edildiği ortamlarda bulunmaktadır. Çoğu zaman entelektüel açıdan gelişme imkânı bulmakla birlikte doğal ve yapılı çevreyle doğrudan ilişkiye geçerek deneyimleme imkânından mahrum bırakılmaktadırlar. Bu anlamda kentsel mekânda bağımsızca hareket etme yeterliliklerini, isteklerini ve haklarını büyük ölçüde yitirmiş oldukları söylenebilir (Francis, Lorenzo, 2006).

UIA, 2002 yılında yürütmekte olduğu Yapılı Çevre Eğitimi (BEE/ Built Environment Education) programıyla ilgili bir rapor yayınlamıştır (Peck, 2002). Bu program, şehir planlama, mimarlık, peyzaj tasarımı, tarihi mirasın ve doğal çevrenin korunması ile ilgili konularda bilinç yaratılmasını hedeflemektedir. Bu çalışmalar katılımcıları, yapılı ve doğal çevre ile ilgili konularda bilinçli olarak inisiyatif almaya teşvik etmektedir. Bu amaçla 2-18 yaş arası için farklı programlar tasarlanmıştır. Bu kapsamda okullarda gönüllü mimarlar aracılığıyla profesyonel bilgi çocuklara aktarılmaktadır. Bu çalışmalarda, etkinliğin yapılacağı okulların seçiminde gönüllülük esası göz önünde bulundurulmaktadır. Programın zorunlu olarak dayatıldığı örnekler göstermektedir ki, okul yönetiminin ve öğretmen kadrosunun desteği alınmadığı durumlarda başarı sağlanamamaktadır. Tasarlanan çalışmaların çocuğun kendi gündelik yaşantısıyla veya dış dünyanın gerçek yaşam pratikleriyle bağlantı kurabilecek nitelikte olmasına önem verilmektedir. Bu eğitimler gönüllü mimarlar tarafından doğrudan verilebildiği gibi, yine mimarlar tarafından eğitilmiş öğretmenler aracılığıyla da çocuklara aktarılabilmektedir. Öğretmenlere verilecek eğitim mimarlık gündemi, güncel yaşam alanlarının problemleri, klasik sanat eğitimi tekniklerinin (resim, heykel, sanat tarihi...) mimarlık ve çevre ile ilgili temalarla birleştirilebileceği yöntemleri içermektedir. Yapılı çevre eğitimi bir çevresel tasarım sürecine de dönüştürülebilme potansiyeline sahiptir. Yapılan araştırmalar çocukların 4-6 yaş aralığından itibaren yetişkinlerle beraber bir tasarım ortağı olarak çalışabileceğini ortaya koymaktadır. Burada önemli olan çocukların kendi fikir ve ihtiyaçlarını ortaya koyabilecekleri doğru yöntemlerin seçilebilmesidir. Bu doğrultuda oluşturulan ortaklıklar sonucunda yenilikçi ve yaratıcı ürünler ortaya çıkarmak mümkün olmaktadır (Farber ve diğerleri, 2002).

İçinde bulunduğumuz çağda gençlerin bilgiye erişim yöntemleri, sosyalleşme biçimleri, eğlenmek, oynamak için kullandıkları araçlar bilişim teknolojilerinden yoğun biçimde etkilenmektedir. 1980-2000 yılları arasında dünyaya gelen Y Jenerasyonu için cep telefonu ve internet gündelik yaşamlarının ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Y Jenerasyonunu dijital okuryazar, dış dünyayla teknoloji aracılığıyla bağlantı kuran, dinleyerek değil yaparak öğrenmeyi tercih eden, sosyal iletişimi güçlendiren faaliyetlerde bulunan, takım çalışmasına yatkın, kesinliği muğlaklığa tercih eden, aksiyona eğilimli, görsel malzemeyi (video, grafik) ve kinestetik öğrenmeyi metin esaslı eğitime tercih eden bir grup olarak

tanımlanmaktadır (D’Souza, 2011). 2000 yılı sonrasında doğan nesil ise Z kuşağı, dijital çağ/teknoloji çağı kuşağı veya internet kuşağı olarak adlandırılmaktadır. Bu jenerasyona dahil olan bireylerin ortak özelliği doğdukları andan itibaren teknolojik ortamda var olmaları, bu nedenle teknoloji ve dijital dünyayı bir arzu nesnesi, lüks bir tüketim aracı olarak değil yaşam standartlarının doğal bir uzantısı olarak görmeleridir (Tamdoğan, 2013). Bu neslin eğitim teknolojilerinden yararlanma biçimleri ve bilgiyi içselleştirme yöntemleri de önceki nesillerden farklılık göstermekte, dijital teknolojiler bu alanda da yoğun biçimde kullanılmaktadır. Bu nedenle özellikle internet kuşağını hedef alan bazı yapıli çevre eğitimi programları sanal dünyayı bir eğitim aracı olarak kullanmaktadır.

Sanal dünyanın eğitim programlarına uyarlanması konusunda çalışmalar yapan araştırmacılar, çalışmalarını genel olarak Vygotsky’nin teorileri üzerine temellendirmektedirler. Etengoff (2011)’a göre internet, 21. yüzyılda Vygotsky’nin kültürel araçların kullanımı teorisinin teknolojiye uyarlanmasının uzantısı olarak popüler bir platform halini almıştır. Örneğin “Second Life” (sanal dünya) sanal bir oyun alanı olarak tanımlanabilmektedir. İnteraktif sanal öğrenme çevreleri, mikro-dünyalar çocuğun bilişsel gelişimini, hayal gücünü, aidiyet duygusunu ve deneyimlerini arttırmaktadır. Ergenler için “Second Life” sanal mekânları disiplinler arası eğitsel bir araç olarak da görülebilmektedir. Böylesi bir aracın yapıli çevre eğitimine sağladığı katkı, sanal mimari, topografik temalar ve şehir planlama prensiplerinin incelenebileceği, toplu taşıma ve popülasyon yoğunluğu arasındaki ilişkilerin kavranabileceği bir ortam yaratmak olarak karşımıza çıkmaktadır. Doğru bir kullanımla sanal dünya gençlerin kişisel gelişimini, kentsel planlama ve çevre hakkındaki farkındalıklarını arttırabilecekleri bir ara yüze dönüşebilme potansiyeline sahiptir. Ancak bunun dozuna dikkat edilmelidir, çünkü yapılan araştırmalar göstermektedir ki fazlaca sanal dünyada vakit geçiren gençlerin akademik başarılarında ve fiziksel sağlıklarında düşüşe rastlanmaktadır. Sanal dünya gençlerin fiziksel dünya ile bağlarını kesmeyecek düzeyde kalmalı, bir bağımlılığa dönüşmek yerine geniş imkânlar sunan bir etkileşim aracına dönüştürülebilmelidir (Etengoff, 2011).

“Sanal gerçeklik” interaktif, bilgisayar tabanlı üç boyutlu ortamlar olarak özetlenebilir. Bunlara aynı zamanda “sanal çevre” adı da verilmektedir. “Karma gerçeklik” ise sanal gerçekliğin gerçek üç boyutlu sahnede uygulanması ile ortaya

çıkan, “çoğaltılmış gerçeklik” olarak da adlandırılan, gerçek ve sanal bir araya getiren, gerçek zamanda, interaktif ve üç boyutlu bir ortamdır. Son dönemde “çoğaltılmış gerçeklik”i kullanan sanal öğrenme ortamları tüm dünyada yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu ortamın özelliği olan interaktivite öğrencileri aktif öğrenmeye yönlendirmektedir. Bu interaktif deneyim ortamı öğrenciye çeşitli kontrol imkânları tanımaktadır. Bu ortam üç boyutluluk niteliğinden dolayı kullanıcıya fiziksel yeteneklerini de kullanma imkânı tanımaktadır. Kıyafet gibi giyilebilen bilgisayar sistemleri bu öğrenme sürecinin daha da mobil hale gelmesini sağlamakta, çocuklar oyun oynarken öğrenme imkânı bulmaktadırlar. Bu sayede ezberci öğretim sistemlerinin yerini bireysel deneyime ve deneyerek içselleştirmeye imkân tanıyan öğrenme sistemleri almaktadır (Pan ve diğerleri, 2006). “Second Life” gibi sanal gerçeklik ortamları kullanıcılarının fiziksel görünümünü kendilerinin tasarlayabileceği ve sürekli olarak kontrol sahibi olabilecekleri bir ortam yaratmalarını sağlamaktadır. Sahip oldukları açık uçluluk ve interaktivite potansiyelinden dolayı sanal gerçeklik ortamları pedagojik olarak deneysel öğrenme için iyi bir araç olma niteliğine sahiptir. D’Souza (2011) bu durumu Dewey ve Piaget’nin düşüncelerine dayandırır. Sanal gerçeklik ortamları kullanıcıya güvenli olarak denemek, olasılıkları deneyimlemek ve içlerinden uygun olan bilgiyi seçmek imkânını ve fiziksel dünyada başarılması mümkün olmayan olanakları tanımaktadırlar. Bu tür ara yüzler yarattıkları sanal gerçeklik çevresi ile kullanıcıya fiziksel katılım imkânı vererek, kinestetik yeteneklerinin artmasını sağlamaktadırlar. Bunun yanı sıra belli bir noktada inisiyatifi kullanıcıya bırakarak mantıksal yeteneklerini geliştirme imkânı da vermektedirler. Ancak sanal gerçeklik ortamında gerçekleştirilen eğitim programlarının birtakım negatif etkileri de bulunmaktadır. Örneğin bu çalışmaların içsel zekâ ve sözel yetenekler açısından olumsuz etkileri gözlenmiştir. Kullanıcı programlama dilinin öngördüğü kalıplara göre tasarımlarını yapmak durumundadır. Bu doğrultuda bireyin yaratıcı zekâsını kullanabilmesi için çok fazla ortam oluşamamaktadır. Bu nedenle içsel zekâ olumsuz etkilenmektedir. Ayrıca görsellik üzerine yoğun olarak çalışılmakta, sözel artikülasyona gerek duyulmamaktadır. Bu durum da sözel yeteneklerin gerilemesine sebebiyet vermektedir. Bu bağlamda gerçek dünyanın ve sanal gerçeklik ortamlarının farklı deneyimlere imkân tanıdığını vurgulayan Roussos ve diğerleri (1997), uygulamada her iki ortamda verilecek eğitimin birbirleriyle eşzamanlı ve paralel olarak yürütülmesinin eğitsel yararı maksimize edeceğini savunmaktadırlar.

Ott ve Pozzi (2011), teknoloji ile desteklenen öğrenme modellerinin bir diğer uygulama alanı olarak “kültürel miras eğitimi” programlarını göstermektedir. Dijital teknolojilerin sağladığı imkânlar sayesinde kültürel miras ile ilgili olgular hem bütünsel hem de minimal detaylarıyla incelenebilmektedir. Çok farklı ölçekler ve birbirleri arasındaki geçişler rahatlıkla gözlenebilmekte, bu olguların sunumu da çok daha dinamik ve interaktif biçimde gerçekleştirilebilmektedir. Kullanıcı doğrudan boyutu, detayın ölçeğini ve bakış açısını belirleyebilmektedir. Bir mimari yapı hem mevcut konumda, hem de orijinal bağlamında (objektif verilere dayanarak sanal ortamda rekonstrükte edildiği biçimde) izlenebilmektedir. Sanal gerçeklik ortamları öğrencilere, sadece resimlerine bakmak ya da haklarında yazılanları okumak yerine arkeolojik alanları (diğer kültürel miras yapılarını) doğrudan deneyimleme, içlerinde gezebilme şansı vermektedir. Eğitimin tek merkezinin okullar olduğu inanişinin ortadan kalktığı günümüzde eğitsel deneyimlerin (özellikle de kültürel mirasla ilgili olanların) farklı mekânlarda gerçekleştirilmesi ve öğrencinin de doğrudan yaşayarak deneyimleme imkânı bulması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu durum son dönemde eğitim sektöründe geniş yer bulan enformel eğitim konseptinin bir yansımasıdır. Ayrıca kültürel olgular ait oldukları mekândan bağımsız olarak tek bir ulusa değil tüm insanlığa ait olarak kabul edilmelidirler. Bu nedenle kültürel mirasla ilgili verilecek eğitim fiziksel bağlara mahkûm edilmemelidir. Bu konuyla ilgili eğitsel faaliyetler geniş bir erişilebilirliğe sahip, disiplinler arası ve çok uluslu kültüre uygun nitelikte olmalıdır.

Etkili bir yapıllı çevre eğitimi modelinde eğitimin kapsamı ve kullanılan yöntemler/araçlar kadar bunu organize eden kurum ve paydaşların yaklaşımı, katılımcıların amaç ve beklentileri, katılımcıların ait oldukları çevre ve ortam koşulları da etkili olmaktadır. Eğitim programının geliştirilme ve uygulama süreçlerinde çeşitli paydaşların bulunması ve bunların koordinasyon içinde çalışması önemlidir. Tüm paydaşların sorumlulukları net bir biçimde belirlenmeli, aralarında sağlıklı iletişim kanalları kurulmalı ve her bir paydaş proje içinde bulunduğu konumu (yani karar-verici değil danışman pozisyonunda bulunduğunu) özümsemiş olmalıdır. Proje kapsamında birçok paydaşın bulunması ve bunların farklı sektörlerden gelmesi bazı sorunlara neden olabilir. Her biri kendi disiplini çerçevesinde bu projeden farklı sonuç beklentileri içerisinde olabilirler. Dolayısıyla bu paydaşlar arasında meydana gelebilecek çatışmaları ortadan kaldırmak amacıyla projenin farklı aşamalarında

paydaşların da belirli eğitimlere tabi tutulması ve tartışma ortamı oluşturulması gerekmektedir. Etkili bir yapıli çevre eğitimi programı katılımcıları çevresel sorunlar hakkında duyarlı olmaya, bu sorunlar karşısında bireysel ve sosyal sorumluluk duymaya teşvik etmelidir. Yapılı çevre eğitiminin toplumsal anlamda hedeflediğı noktaya ulaşılabilmesi mevcut eğitim sistemlerine ne oranda entegre edilebildiğı ile de bağıntılıdır. Yapılı çevre eğitimi modelinden maksimum fayda sağlayabilmek adına eğitimin çerçevesi somut çevresel problemlerle ilişkilendirilmeli, olabildiğince geniş bir kitleye ulaşmalı ve katılımcıların programın şekillenmesinde etkili olmasına imkân tanınmalıdır. Böyle bir programın dengeli ve hassas bir içeriğe sahip olması, farklı perspektifleri ve disiplinler arası yaklaşımları kapsaması önemli bir gerekliliktir. Yapılı çevre eğitimi geniş bir kitleye hitap eden, uzun soluklu, toplumsal bir proje olarak düşünölmelidir. Bu nedenle her eğitim projesinin tamamlanmasının ardından doğru araçlarla değerlendirilebilmesi, sonraki modellerin doğru biçimde biçimlendirilebilmesi adına son derece önemlidir (Athman ve Monroe, 2001).

5.4 Yapılı Çevre Eğitimi Uygulamaları

Çocuk ve Mimarlık Programları birçok ölkede çeşitli kanallar vasıtasıyla uzun yıllardır sürdürölmektedir. Bu eğitim programları arasında mimarlık birliklerinin gönüllü mimarlar aracılığıyla verdiğı kısa ve uzun süreli eğitimler, sivil toplum örgütlerinin düzenlediğı çalışmalar, belediyelerin organize ettiğı programlar, üniversite ortaklı yürütölen projeler, çeşitli müze ve sanat kurumlarının sürdürdüğü programlar, özel kurum ve kişilerce düzenlenen atölye çalışmaları sayılabilir. Bu bölüm kapsamında yurtdışından ve Türkiye’den farklı yapıli çevre eğitimi uygulama örnekleri belli bir sistematik içerisinde incelenecektir. Buna göre uygulamanın ismi, yapıldığı yer, hangi tarihten beri yapılmaya devam ettiğı, hedef kitlenin yaş grubu bilgilerini içeren bir etiket altında bu uygulama içerisinde yapılan çalışmaların niteliğı, kapsamı ve amacı açıklanacaktır. Eğitimci ve katılımcıların fiziksel olarak bir arada bulunduğı örneklerin yanı sıra internet ortamında oluşturulan iletişim ağıları ve eğitim programları da benzer bir düzen içerisinde irdelenecektir. Seçilen örneklerin farklı coğrafyalarda ve kültürel ortamlarda gerçekleştirilen çalışmaları bir araya getirmesine ve değişik yaklaşım biçimlerini ortaya çıkarmasına özen gösterilmiştir. Bu örnekler kendi başlıkları altında uygulamaya geçiriliş tarihlerine

göre kronolojik olarak düzenlenmişlerdir. Bu örneklerin toplu biçimde incelenmesinin bir sonraki bölümde ele alınacak olan alan çalışması için oluşturulan eğitim modeline veri sağlaması öngörülmektedir.

5.4.1 Uluslararası platformda gerçekleştirilen yapıli çevre eğitimi uygulamaları

Bu başlık altında dünyanın farklı bölgelerinde uygulanmış olan ve uygulanmaya devam eden belli başlı yapıli çevre eğitimi çalışmaları kronolojik bir sıra ile ele alınmaktadır. Bu örneklerin bir arada incelenmesi eğitim modellerinin birbirleriyle etkileşimini anlayabilmek adına önem taşımaktadır. Okuyucunun incelenen örnekler arasında yapacağı karşılaştırmayı kolaylaştırabilmek adına bu uygulamalar isim yer, tarih ve hedef kitle bilgilerinin yer aldığı etiketler altında amaç ve kapsamlarına ilişkin açıklamalara yer verilecek biçimde incelenmektedir.

5.4.1.1 School zone institute

Tüm dünyada hayata geçirilen “Çocuk ve Mimarlık” çalışmalarını yaygınlaştırmayı hedefleyen bu organizasyon (Çizelge 5.1) aynı zamanda “A&C Design Education” programının da sponsorluğunu sürdürmektedir. New Mexico Üniversitesi Mimarlık Fakültesi bünyesindeki Çevre Eğitimi Enstitüsü’nden Prof. Anne Taylor tarafından tasarlanan ve halen yürütölmekte olan “Design Education” programı bu alandaki sayılı örneklerden biridir (Sakai, 2006).

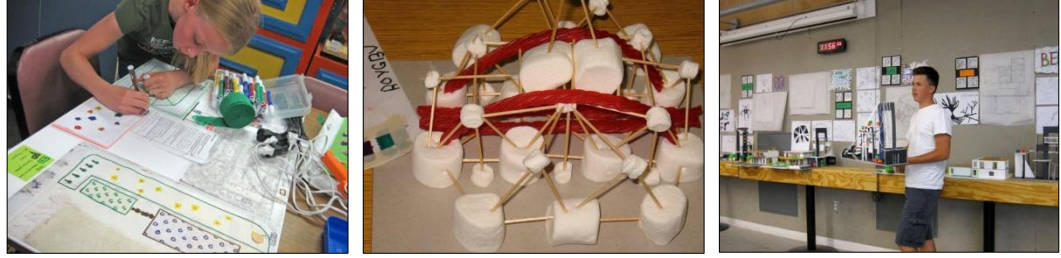
Çizelge 5.1 : Uluslararası ortamda yapıli çevre eğitimi uygulaması-Örnek:1.

Program Adı	School Zone Institute	Uygulama Yeri	ABD
Hedef Kitle	4-18 yaş	Başlangıç Tarihi	1980

School Zone Institute farklı kulvarlarda çalışmalarını sürdürmektedir. Bu çalışmalar şu şekilde sıralanabilir:

1. Öğretmen, öğrenci ve yetişkinler için “mimari tasarım stüdyosu”nu model alan tasarım ve estetik odaklı bir eğitim programı oluşturmak; bu kapsamda fen, matematik, teknoloji, mühendislik, sanat ve mimarlık disiplinlerini bir araya getirmek
2. Okulların fiziksel çevrelerinin belirlenmesi için bir araştırma-geliştirme merkezi olarak çalışmak

3. Eğitim ve araştırma amaçlı elde edilen bilgilerin toplandığı bir bilgi havuzu oluşturmak. Tasarım eğitimi ile ilgili program, rapor, inceleme, makale, kitap gibi kaynakların basımını gerçekleştirmek.



Şekil 5.2 : “Design Education” programı uygulamaları (Url-21).

Temelleri Anne Taylor ve George Vlastos tarafından atılan tasarım eğitimi programı disiplinler arası etkileşimin önem kazandığı bir eğitim anlayışına sahiptir. Bu programın temel hedefleri arasında yaratıcılığı teşvik etmek, katılımcıların görsel yeteneklerini geliştirmek, doğal ve yapılı çevreyle ilgili farkındalığı arttırmak bulunmaktadır. Bu amaçla kapsamlı bir eğitim programı ve materyalleri tasarlanmıştır. Bu çerçevede yaz kampları ve farklı zaman aralıklarında gerçekleştirilen çeşitli atölye programları yürütülmektedir (Şekil 5.2). Farklı yaş gruplarından çocuklar için düzenlenen programların yanı sıra öğretmenler ve ebeveynler için düzenlenen atölyeler de bulunmaktadır. Bu sayede daha geniş kitlelere ulaşılması hedeflenmektedir (Url-21). Programın Türkiye’ye uyarlanan versiyonu Ankara’da uygulanmakta olup, ilerleyen bölümlerde incelenecektir.

5.4.1.2 Cube – “box city” projesi

1968 yılında Ginny ve Dean Graves tarafından başlatılan, yapılı çevre ile ilgili kavramların öğretilmesini amaçlayan “Box City” (kutu kent) eğitim programı; 1983 yılında CUBE’ın (yapılı çevreyi anlama merkezi) kurulması ile birlikte bugünkü şeklini almıştır (Çizelge 5.2).

Çizelge 5.2 : Uluslararası ortamda yapılı çevre eğitimi uygulaması-Örnek:2.

Program Adı	CUBE - “Box City” Projesi	Uygulama Yeri	ABD
Hedef Kitle	6-12 yaş	Başlangıç Tarihi	1983

Ödüllü bir program olan “Box City” deneyimsel metotlarla toplumsal farkındalık yaratmaya yöneliktir. Bu program, bir sınıf veya okulun öğrencilerinin, yaşadıkları

kentin bir bölgesinin ölçekli bir modelini grup çalışması ile oluşturmaya esasına dayanmaktadır (Şekil 5.3). Oluşturulacak projenin ölçeğine göre 6-10 günlük programlar halinde gerçekleştirilmektedir. Eğitimli bir ekibin gözetmenliğinde sınıf öğretmenlerinin de desteğiyle yürütülen bir projedir. Alt programları arasında tasarım yarışmaları, rehberli kent turları, atölye çalışmaları bulunmaktadır.



Şekil 5.3 : CUBE – Kutu Kent etkinliği (Url-7).

CUBE’ın hedefleri arasında çocukların yapılı çevre ile ilgili değerleri öğrenmeleri, problem çözme ve sosyal yeteneklerini arttırmaları ve kendi yaşam çevreleriyle ilgili sorumluluk duygularının gelişmesi gibi faktörler sayılabilir. CUBE bu amaçla yalnızca çocukların değil öğretmenlerin eğitimiyle ilgili çalışmalar da yürütmektedir. Bu sayede çok daha fazla sayıda çocuğa ulaşabilmektedir. CUBE’la yapılan işbirliği çalışmaları ve basılı materyaller sayesinde, program tüm dünyada birçok ülkede uygulanabilmektedir (Url-7).

5.4.1.3 “Co-op city” projesi

Katılımcıların grup çalışması ile tüm bir kenti inşa etmelerine dayanan, “Ulusal Matematik Öğretmenleri Konseyi” tarafından onaylanan bir programdır (Çizelge 5.3).

Çizelge 5.3 : Uluslararası ortamda çevre eğitimi uygulaması-Örnek:3.

Program Adı	“Co-op City” Projesi	Uygulama Yeri	İngiltere
Hedef Kitle	10-18 yaş arası çocuk ve gençler	Başlangıç Tarihi	1992

Matematik ile mimarlığın kesişiminde bir eğitim programıdır. Kesirler, ondalık sayılar, ölçü-ölçek kavramları, geometri, problem çözme gibi matematiksel

kavramların ve yöntemlerin, yapılı çevre ve mimarlık aracılığıyla öğretildiği pratiğe dayalı bir eğitim projesidir. Her yıl yaklaşık iki yüz kadar öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilen projede katılımcılar bireysel ve grup çalışmaları ile bir kent tasarlayarak bunun ölçekli maketini inşa ederler. Tasarım çalışmaları sırasında yapılı çevreyle ilgili kavramlar da sorgulanmaktadır. Bilgisayar destekli tasarım programları ve maket yapım tekniklerinin kullanıldığı çalışmalarda katılımcıların, matematik müfredatında yer alan konuların somut uygulama alanlarını keşfederek, öğrendiklerini pekiştirmeleri hedeflenmektedir. Mimarlığın disiplinler arası potansiyelinin kullanıldığı bir eğitim uygulaması örneğidir. Bu kapsamda üretilmiş sınıf içi çalışmalarına dair ders notları programın yaygın biçimde uygulanmasına imkân tanımaktadır (Url-17).

5.4.1.4 Arkki

ARKKI, Finlandiya’da çocuklar için özel mimarlık eğitimi programına sahip bir sanat okuludur (Çizelge 5.4).

Çizelge 5.4 : Uluslararası ortamda yapılı çevre eğitimi uygulaması-Örnek:4.

Program Adı	ARKKI	Uygulama Yeri	Finlandiya
Hedef Kitle	4-19 yaş	Başlangıç Tarihi	1993

4-19 yaşları arasındaki çocuklara yönelik farklı niteliklerde kurslar ve atölye programları düzenlemektedir. Bu kapsamda yılda yaklaşık 1000 öğrenciye eğitim verilmektedir. ARKKI’nin başlıca amacı çocuk ile yapılı çevre arasında bireysel bir ilişkinin kurulmasını sağlamaktır. Bu amaçla algılama, değerlendirme, anlama, kavramsallaştırma ve değer verme gibi kavramlar öğretilmektedir. Daha önceki bölümlerde değinildiği üzere, Finlandiya tasarım ve mimarlık eğitimine yüksek öğrenim öncesi eğitim müfredatında geniş yer veren öncü ülkelerden biridir.

Her yaş grubu için özel olarak uygulanan sürekli eğitim programlarının yanı sıra kısa süreli, dönemlik eğitim çalışmaları da uygulanmaktadır (Şekil 5.4). ARKKI bünyesinde üç temel yaş grubu için farklı eğitim yaklaşımları izlenmektedir. 4-6 yaş arası çocuklar için oyun ağırlıklı, hayalgücüne dayanan, farklı malzemelerle maket yapım yöntemlerini kullanan programlar yürütülmektedir. Bu programlar, çocukların doğal ve yapılı çevreyle tanışmalarını sağlayan mekân, ışık-gölge, renk, biçim, malzeme, oran, ölçek, doluluk-boşluk, zaman, hareket gibi temel kavramları ön plana

çıkarmak şekilde tasarlanmışlardır. 7-14 yaş arası çocukların katıldıkları çalışmalarda ekoloji ve sürdürülebilirlik gibi kavramlar farklı bakış açılarından tartişılmaktadır. Bunun yanı sıra kültürel tarih, tasarım gelenekleri, kentsel planlama, mimarlık hakkındaki soyut kavramlar bu yaş grubuyla sürdürülen etkinliklerin ana temasını oluşturmaktadır. 14-19 yaş grubuyla ise farklı ölçeklerde tasarım problemlerinin tartişıldığı stüdyo etkinliklerinin yanı sıra mimarlık tarihi, çağdaş mimarlık ve mimarlık kültürü odaklı kuramsal çalışmalara da yer verilmektedir.



şekil 5.4 : Arkki 20. Yıl Sergisi – Helsinki (kişisel arşiv).

Bir tasarım okulu olarak ARKKI’nin temel hedefi farklı aktivitelerle çocuk ve gençlere farkındalık kazandırarak ilerleyen zamanlarda hangi mesleği edinirlerse edinsinler yapılı çevrenin gelişiminde pay sahibi olabilecekleri katılımcı bir kimlik geliştirmelerini sağlamaktır (Url-15).

ARKKI, gerçekteşirdiği eğitim çalışmalarının yanı sıra düzenlediği konferanslarla bu alanda çalışan araştırmacıları bir araya getirmektedir.

5.4.1.5 Awa (architecture workshop association)

Bir dönem RIBA’nın eğitim koordinatörlüğünü de üstlenen Nigel Frost tarafından kurulan bir organizasyondur (Çizelge 5.5). İngiltere’de okullar ve müzelerle ortak yürütölen bir mimarlık eğitimi programıdır.

Çizelge 5.5 : Uluslararası ortamda yapılı çevre eğitimi uygulaması-Örnek:5.

Program Adı	AWA (Architecture Workshop Association)	Uygulama Yeri	İngiltere
Hedef Kitle	7-19 yaş	Başlangıç Tarihi	1996

İlk ve orta öğretimden başlayarak yükseköğrenime kadar genişleyen bir yelpazede farklı yaş gruplarından öğrenciler için, çeşitli ölçeklerde, farklı temalarla atölye çalışmaları düzenlemektedir. Gerçekteşirilen aktiviteler basit malzemelerle (balsa

çıtalar, ipler vs...) mimari strüktürler, tanınan binaların ölçekli modellerinin yapılmasına dayanır (Şekil 5.5).



Şekil 5.5 : AWA atölye çalışmaları (Url-14).

Atölye süreleri gerçekleştirilen projenin ölçeğine göre farklılık göstermektedir. Üretilen strüktürlerin büyüklüğü nedeni ile spor salonları, yemekhaneler gibi büyük boş alanlarda uygulanan çalışmalar, sanat ve mimarlık tarihi, matematik gibi farklı disiplinleri bir araya getirme niteliği taşımaktadır. Bu atölyeler esnasında yapılı çevre ile ilgili prensipler tartışılmakta; katılımcılar görselleştirme, tasarlama, ölçme, analiz etme gibi eylemleri uygulamaya dönük aktiviteler aracılığıyla deneyimleme imkânı bulmaktadırlar. Gerçek dünyanın “yaparak öğrenme” prensibiyle aktarıldığı bu eğitim programı, katılımcıların bir grupla birlikte çalışma pratiğinin artmasını da sağlamaktadır. Mimari strüktürlerin büyük ölçekli maketlerinin inşa edildiği atölye çalışmalarının yanı sıra AWA bünyesinde yapılı çevre kültürünü yaygınlaştırmaya yönelik yaz okulları da organize edilmektedir (Url-14).

5.4.1.6 Shaping space

RIAI tarafından oluşturulan bu program, 15-16 yaş grubu hedef alınarak tasarlanmış olan, ancak daha küçük veya büyük yaş gruplarından öğrencilere de uyarlanabilecek bir sistemdir (Çizelge 5.6).

Çizelge 5.6 : Uluslararası ortamda yapılı çevre eğitimi uygulaması-Örnek:6.

Program Adı	Shaping Space	Uygulama Yeri	İrlanda
Hedef Kitle	15-16 yaş grubu	Başlangıç Tarihi	1997

Program tasarım alıştırmaları, eskiz, resim, plan ve modeller, saha gezileri, anket ve seminerleri içerir. Katılımcılar disiplinler arası çalışmalarla fotoğraf, film, şiir, müzik, yazı, mobilya, bilimsel, sosyal veya ekonomik raporlar üretme, kamuya açık

sunumlar ve tartışmalar yapma şansı bulurlar. Ders planları, alıştırmalar, proje ve ödevlerden oluşan program çerçevesinde hazırlanan “Shaping Space” adlı kitap, mimarlar ve öğretmenler tarafından hazırlanmış ve 1997 yılında yayınlanmıştır. Bu kaynak kitap tarih, coğrafya, sanat, matematik, müzik, fen, yabancı dil, edebiyat ev ekonomi, bilgisayar ve medya çalışmalarıyla doğrudan bağ kurabilecek alıştırmalardan oluşmaktadır (Brennan ve McNicholl, 1997). Nitelikli mimarlık ve yaşam çevrelerinin ancak donanımlı bir toplumla mümkün olabileceği bilinci ve vatandaşların kendi yapılı çevrelerinin oluşumunda nasıl etkili olabileceklerini bilme hakkının tanınması gerekliliği RIAI’nın bu programı oluşturmasına neden olan temel çıkış noktalarıdır.



Şekil 5.6 : “Shaping Space” aktiviteleri (Url-31).

Program, İrlanda eğitim sisteminde yer alan orta öğretimden liseye geçiş yılı olan “Transition Year” eğitimine devam eden öğrencilere yönelik olarak tasarlanmıştır. Bu eğitim yılının, öğrencilerin bu döneme değin formel eğitim çerçevesinde edinemedikleri bilgileri öğrendikleri, farklı disiplinlerle tanıştıkları bir süreç olması planlanmıştır. Mimarlık, sahip olduğu geniş içerik yelpazesi ve disiplinler arası niteliği sebebiyle bu geçiş yılının eğitim felsefesi ile örtüşmektedir. Programın tüm ülkede yaygınlaştırılabilmesi adına çocuklar için düzenlenen aktivitelerin (Şekil 5.6) yanında öğretmenler için de eğitim programları düzenlenmektedir. Program kapsamında yürütülen atölyelerin detaylı açıklamalarının bulunduğu RIAI tarafından yayınlanan kaynak kitap sınıf ortamında bu uygulamaların gerçekleştirilebilmesini sağlamaktadır. Katılımcılar program kapsamında kendi evleri ve yakın çevrelerinden başlayarak mimarlık ve yapılı çevreyle ilgili sosyal, çevresel, teknik ve estetik meseleleri sorgulamaktadırlar. Programın temel hedefi gençlerin “nitelikli mimarlık” algısına sahip olabilmeleri ve yapılı çevrenin kalitesinin gelişiminde kullanıcının önemiyle ilgili farkındalık geliştirmeleridir (Url-31).

5.4.1.7 Learning by design

“Learning by Design” 1999’da Boston Mimarlar Odası altında kurulan, çalışmalarına 2009’dan beri kendi bünyesinde devam eden kâr amacı gütmeyen bir kuruluştur (Çizelge 5.7).

Çizelge 5.7 : Uluslararası ortamda yapıli çevre eğitimi uygulaması-Örnek:7.

Program Adı	Learning by Design	Uygulama Yeri	Massachusetts/ABD
Hedef Kitle	4-18 yaş	Başlangıç Tarihi	1999

Kurulduğu günden bu yana 20.000’den fazla öğrenci, öğretmen ve mimarı bir araya getirmiştir. Çocuklara mimarlıkla ilgili fikirlerini dile getirebilme ve uygulamaya geçirme olanağı tanır. Her yaş grubu için, farklı uzunluklarda, değişik temalara sahip programlardan oluşmaktadır (Url-12).



Şekil 5.7 : “Learning by Design” atölye çalışmaları (Url-12).

Çocukların bireysel katılım sağladığı atölyelerin yanı sıra aile etkinlikleri kapsamında ebeveynleriyle birlikte katıldıkları çalışmalar da yapılmaktadır (Şekil 5.7). Mimarlar ve tasarım sektöründe çalışan diğer profesyoneller tarafından yürütülen bu atölye çalışmaları yolu ile kullanıcının/vatandaşın yapıli çevre hakkındaki farkındalığının artırılması, katılımcı tasarım anlayışının yaygınlaştırılması hedeflenmektedir. Bu sayede mimarlık disiplininin kentsel yaşam kalitesinin artırılmasındaki etkisinin anlaşılacağı ve yaratılan toplumsal bilincin uzun vadede kentsel tasarım politikalarının şekillenmesinde olumlu etkiler oluşturacağı öngörülmektedir. Farkındalık yaratarak kentsel yaşam kalitesini artırma hedefi, programın yaygınlaşarak daha geniş kitlelere erişmesini gerektirmektedir. Bu amaçla farklı platformlarda program kapsamındaki atölyeleri gerçekleştirebilmeleri için öğretmen ve mimarlara yönelik eğitim programları da gerçekleştirilmektedir.

Oluşturulan eğitim modeli içerisinde yer alan farklı eğitim yöntemleri ve atölye programları bu eğitim kapsamında katılımcılara aktarılmaktadır. Sahip olduğu yapı itibarıyla “Learning by Design” programı yapılı çevre eğitiminin vatandaş katılımını sağlamak adına bir araç olarak kullanıldığı örnekler arasında sıralanabilir (Url-23).

5.4.1.8 Jujend architektur stadt

“Jugend Architektur Stadt” yapılı çevre eğitimi ve çocuk katılımı üzerine çalışmalarını 2005 yılından beri sürdürmektedir (Çizelge 5.8).

Çizelge 5.8 : Uluslararası ortamda yapılı çevre eğitimi uygulaması-Örnek:8.

Program Adı	Jugend Architektur Stadt	Uygulama Yeri	Almanya
Hedef Kitle	6-18 yaş	Başlangıç Tarihi	2005

JAS, çeşitli kuruluşlarla ortaklaşa düzenlediği etkinliklerle her yıl yüzlerce çocuk ve gence yapılı çevre eğitimi vermektedir. Bu etkinlikler (Şekil 5.8), mekâna ilişkin estetik, teknik, işlevsel konuları incelemeyi ve çocukların yeteneklerini geliştirerek kendi tasarımlarını oluşturmalarını sağlamayı hedeflemektedir. JAS’ın işbirliği yaptığı kurumlar arasında okullar, belediyeler, üniversiteler ve bazı özel kuruluşlar bulunmaktadır. Eğitimler mimar, peyzaj mimarı, şehir planlamacısı, pedagog gibi farklı alanlardan profesyoneller tarafından yürütülmektedir. Gerçekleştirilen eğitim çalışmasının konusuna, hedef kitlesine ve katılımcı sayısına göre uygulama yöntemleri geliştirilmektedir.



Şekil 5.8 : JAS atölye çalışmaları (Url-32).

JAS bünyesinde gerçekleştirilen çalışmalarda gerçek planlama projelerini yapılı çevre eğitimi ve kullanıcı katılımı ile kaynaştırma yaklaşımı izlenmektedir. Almanya’da mevcut eğilim mahallelerin, kentlerin, kamusal alanın ve binaların sürdürülebilirlik anlayışı çerçevesinde eğitimle ve katılımı ile ilişkilendirilmesi yönündedir. Kamusal alandaki katılımcı tasarımın amacı oyuna, eğlenceye, sanata, müziğe, spora kısacası doğrudan kullanıcının ihtiyaçlarına yönelik yaratıcı mekân

çözümlemeleri oluşturmaktır (Uttke, 2012). Projelerin hayata geçirilmesi için çeşitli sponsor kurumlarla işbirliği yapılmaktadır. Söz konusu projelerin iki temel hedefi bulunmaktadır. Bunlardan birincisi çocukların yapılı çevrenin oluşumunda sorumluluklarının farkına varması; ikincisi ise çocukların kendi mekânsal ihtiyaçlarını yetkin biçimde dile getirebilecekleri koşulları sağlamaktır. Çocuklar için gerçekleştirilen atölye çalışmalarının yanı sıra öğretmenler için eğitim programları, uzmanlar ve kullanıcıları bir araya getirerek katılımcı tasarıma ortam sağlayan buluşmalar düzenlemektedir. JAS bu anlamda yapılı çevre eğitime dair bir “forum” olma niteliğini de taşımaktadır (Url-32).

5.4.1.9 Arquikids

Katılımcı çocukların tüm duyularını kullanarak mimarlığı deneyimlemesi felsefesi ile oluşturulmuş bir yapılı çevre eğitimi programıdır (Çizelge 5.9).

Çizelge 5.9 : Uluslararası ortamda yapılı çevre eğitimi uygulaması-Örnek:9.

Program Adı	Arquikids	Uygulama Yeri	Barcelona/ İspanya
Hedef Kitle	6-14 yaş	Başlangıç Tarihi	2008

Arquikids bünyesinde hayata geçirilen tüm aktiviteler “deneyerek öğrenme” prensibini öne çıkarmaktadır. Eğitim programı, çocukların yapılı çevrenin geleceğini belirleyeceği düşüncesinden yola çıkarak, kenti, mimarlığı ve yapılı çevreyi eleştirel biçimde analiz edebilecekleri, farklı perspektiflerden değerlendirme yetisi kazanabilecekleri etkinliklerden oluşmaktadır. Yürütülen atölye çalışmalarının odağında yaratıcı ve eleştirel düşünciyi teşvik eden bir anlayış bulunmaktadır.



Şekil 5.9 : “Arquikids” atölye çalışmaları (Url-13).

Kurgulanan atölye çalışmalarında farklı yöntemler ve ifade teknikleri kullanılmaktadır (Şekil 5.9). Çizimler, eskizler, harita çalışmaları, hikaye yazımı, maketler, sunum ve sergiler etkinlikler kapsamında gerçekleştirilmektedir. Bu çalışmalar katılımcıların yapılı çevre farkındalığını arttırdığı gibi, iletişim

yeteneklerinin gelişmesini de sağlamaktadır. Kültürel diyalogu arttırmak adına farklı ülkelerde benzer çalışmalar yürüten kuruluşlarla ortak çalışmalar da sürdürülmektedir. Bu sayede katılımcılar farklı ülkelerde geçerli olan mimari yaklaşımları tanıma ve deneyimleme imkânı bulmaktadırlar. Hayata geçirilen tüm etkinliklerde “oyun”, dünyayı keşfetmenin ve öğrenmenin doğal bir yöntemi olarak kullanılmaktadır. Kurgulanan aktivitelerde “oyun”un metodolojik bir yaklaşım biçimi olarak seçilmesi, çocukların içgüdüsel hayal güçlerini rahatlıkla su yüzüne çıkarmalarını sağlamaktadır (Url-13).

5.4.1.10 Stone opera

Eğlenceli ve interaktif mimarlık atölyeleri, belgeseller, film gösterimleri, tasarım çalışmaları yoluyla bireylerin yapıli çevreyle ilişkilerini güçlendirmeyi hedefleyen bir organizasyondur (Çizelge 5.10).

Çizelge 5.10 : Uluslararası ortamda yapıli çevre eğitimi uygulaması-Örnek:10.

Program Adı	Stone Opera	Uygulama Yeri	Glasgow / İskoçya
Hedef Kitle	6 yaş ve üstü	Başlangıç Tarihi	2009

Öğrenciler, yetişkinler, siyasetçiler, yükleniciler, tasarımcıları kapsayan geniş bir hedef kitleleri bulunmaktadır. Mimarlıkla oyunu birleştirerek toplumun mimarlığa ve yapıli çevreye olan ilgisini arttırmayı amaçlamaktadırlar.



Şekil 5.10 : Stone Opera atölye çalışmaları (Url-22).

Normal koşullarda korku ve tereddüt yaratabilecek birçok konu oyun yoluyla çok daha kolay biçimde öğrenilebilir, deneyimlenebilir hale getirilmektedir. Stone Opera, insanların yaşadıkları mekânların oluşum ve kullanım süreçlerine ait bilgilerini arttırmayı ve farkındalık yaratmayı hedeflemektedir. Bunun, mevcut mekânların kullanımını ve yeniden canlandırılmasını iyileştireceğini savunmaktadırlar. Eğitim ekibi mimarlık eğitimi, toplumsal danışmanlık ve mimari tasarım konularında uzmanlaşmış mimarlardan oluşmaktadır. Yürütülen eğitim programının kapsamına

ve gerekliliğine göre, mimarlık öğrencilerinden de yardım alınmaktadır. Bu kapsamda ilk-orta ve yükseköğretim için farklı niteliklerde eğitim programları bulunmaktadır. Yürütülen atölyelerin büyük bölümünde ölçekli maketler veya 1/1 ölçekli strüktürler oluşturulmaktadır (Şekil 5.10). Her atölye programı katılımcıların yaş grubu, sayısı ve bağlamına göre şekillendirilmektedir. Bu atölyelerde kullanılmak üzere tasarladıkları eğitim materyalleri de bulunmaktadır. Mimarlık odaklı atölye programları sayesinde insanlar kendi yaşam çevrelerinin şekillenmesinde söz sahibi olmakta ve böylece çevrelerine duydukları aidiyet duygusu güçlenmektedir. Bu yaklaşım geleceğe dönük sürdürülebilir çevrelerin oluşmasını sağlamaktadır (Url-22).

5.4.1.11 Arquitectives

Arquitectives, çocuklara farklı bir dünya görüşü kazandırmayı, yaratıcılıklarını ve eleştirel düşünme yetilerini geliştirmeyi hedefleyen bir yapıli çevre eğitimi oluşumudur (Çizelge 5.11).

Çizelge 5.11 : Uluslararası ortamda yapıli çevre eğitimi uygulaması-Örnek:11.

Program Adı	Arquitectives	Uygulama Yeri	Mallorca/İspanya
Hedef Kitle	6-15 yaş	Başlangıç Tarihi	2009

Mimarlık ve kent kültürünün tanıtıldığı etkinlikler düzenleyerek katılımcıların grup çalışması ve organizasyon yeteneklerinin gelişmesine, sivil inisiyatifin önemini kavramalarına, çevreyle ve diğer kullanıcılarla bağ kurup birey olarak sorumluluklarının farkına varmalarına katkı sağlamayı hedeflemektedir. Çalışmaların tamamında “yaparak öğrenme” yöntemi kullanılmaktadır. Bu aktiviteler arasında okullar için yıllık programlar; farklı kent ve ülkelerdeki kurumlarla ortaklaşa yapılan ve kültürel alışveriş ortamı sunan değişim programları; “kentsel safari” adı verilen, katılımcıların kentsel dokuyu ve kültürel mirası kavramalarına yönelik rehber eşliğinde gerçekleştirilen turlar; farklı zaman aralıkları için tasarlanan atölye çalışmaları bulunmaktadır.



Şekil 5.11 : Arquitectives atölye çalışmaları (Url-36).

EMaC, Arquitectives bünyesinde tasarlanan bir eğitim programıdır. Çeşitli uygulama yöntemlerini kullanarak, kullanıcıların mimarlık ve yapıyı çevreye ilişkin konularla doğal ve sosyal çevre, matematik, fizik, dilbilim gibi disiplinler arasında ilişki kurmalarını hedeflemektedir. Program kapsamında düzenlenen aktiviteler (Şekil 5.11) öğrencilerin bedenlerini, zihinlerini ve hayal güçlerini uyarmaya yöneliktir. Bu çalışmalar aracılığıyla katılımcıların yeni bir kent okuması yapmaları, kenti oluşturan bileşenlerin nasıl şekillendiğini algılamaları sağlanmaktadır. EMaC, Mallorca’da bulunan bazı ilk ve orta dereceli okullarda uygulanmaktadır. Bu sayede daha geniş bir kitleye ulaşması mümkün olmaktadır. Programın temel hedefleri; aktif vatandaşlık bilincini ve çevresel farkındalığı yaygınlaştırmak, yapıyı çevre ile ilgili değerleri ve kavramları aktarmak, mimarlık kültürünü tanıtmak ve çocukları kendi yaşam çevrelerini keşfetmeye teşvik etmek olarak sıralanmaktadır (Url-36).

5.4.1.12 Itojuku (architecture school for children)

Toyo Ito Mimarlık Müzesi’nin uzantısı olarak kurulan “ITOjuku Çocuklar İçin Mimarlık Okulu”, çocuklara okul sonrası eğitim veren bir tür etüt merkezidir (Çizelge 5.12).

Çizelge 5.12 : Uluslararası ortamda yapıyı çevre eğitimi uygulaması-Örnek:12.

Program Adı	ITOjuku (Architecture School for Children-Toyo İto)	Uygulama Yeri	Japonya
Hedef Kitle	6-18 yaş	Başlangıç Tarihi	2011

Japonya’da ilk ve orta öğretime devam eden çocukların okul saati sonrasında müzik, resim gibi alanlarda eğitim aldıkları etüt merkezlerine gitmeleri yaygın bir uygulamadır. Bununla beraber Batı’da farklı örnekleri olmasına rağmen Japonya’da bu amaca hizmet eden bir mimarlık eğitimi merkezi bulunmaması böyle bir girişimin Toyo Ito Vakfı tarafından hayata geçirilmesine neden olmuştur. Bu amaçla kurulan

okulda gelecekte mimarlık mesleğini seçmeyi hedefleyen öğrencilere mimarlık disiplininin kapsamını ve ilgi alanlarını tanıtan bir eğitim programı uygulanmaktadır. Uzun bir uygulama sürecine yayılan bu eğitim programı mimarlık felsefesinin özünü ve mimarlığın güncel ihtiyaçlarını tartışmayı hedeflemektedir. Bunun yanı sıra daha kısa süreli ve daha geniş bir katılımcı kitlesini hedefleyen aktivitelerle mimarlık ve yapılı çevre bilincinin yaygınlaştırılması hedeflenmektedir (Url-25).



Şekil 5.12 : ITOjuku atölye çalışmaları (Url-25).

Toyo Ito, çocuklar için bir mimarlık okulu kurma nedenini şöyle açıklamaktadır: *“Çocukların mimarlıkla erken yaşta bağ kurmaları onlar için son derece önemlidir. Çocukların hayalgüçlerine hiçbir sınır koymadan mimarlık üzerine özgürce düşünebilmelerini, bunu yaparken ellerini ve beyinleri koordinasyon içinde kullanabilmelerini istiyorum. Bu sayede mimarlığın daha nitelikli bir toplumsal yapı oluşturabilmek için nasıl kullanılabileceğini anlamaları mümkün olabilir.”* (Url-24).

ITOjuku’da birçok farklı mimarlık atölyesi düzenlenmektedir (Şekil 5.12). Bunlar arasında kentsel planlama, strüktürel maket yapımı gibi birçok farklı uygulama örneği bulunmaktadır. Bu sayede çocukların erken yaşta mimarlıkla tanışmaları; bu eğitimlere katılan çocuklar aracılığıyla onların ailelerine ve yakın çevrelerine ulaşarak mimari farkındalığın yaygınlaştırılması amaçlanmaktadır.

5.4.1.13 Ooperai

OOperai, özellikle gelir durumu düşük kesimlerde 6-12 yaş arası çocukların mimarlık odaklı eğitim programlarına erişebilmelerini hedefleyen Panama merkezli bir kuruluştur (Çizelge 5.13).

Çizelge 5.13 : Uluslararası ortamda yapılı çevre eğitimi uygulaması-Örnek:13.

Program Adı	OOperai	Uygulama Yeri	Panama
Hedef Kitle	6-12 yaş	Başlangıç Tarihi	2011

Panama'nın farklı bölgelerinde gerçekleştirdikleri atölyelerin yanı sıra Hindistan, Finlandiya, İtalya gibi ülkelerle de ortak eğitim çalışmaları yürütmektedir.

Artan nüfusla birlikte kırsal ve kentsel alanda düşük gelir grubunun yaşadığı bölgelerde yapılı çevredeki yaşam kalitesinin düşmesi bu tür bir eğitim programı oluşturulmasının temel nedeni olarak açıklanmaktadır. Bu sayede erken yaşta, özellikle de çevresel etmenlerin niteliğinin düşük olduğu bölgelerde yaşayan çocukların farkındalıklarını arttırarak, uzun vadede toplumsal bilincin geliştirilmesi amaçlanmaktadır.



Şekil 5.13 : OOperai atölye çalışmaları (Url-26).

Kurgulanan atölye programları (Şekil 5.13) genel olarak kent tipolojileri üzerine odaklanmıştır. Kentsel bileşenler, bu bileşenlerin kentsel yapıyı nasıl dönüştürdüğü/başkalaştırdığı gibi konuların karşılaştırmalı olarak tartışıldığı atölyeler düzenlenmektedir. Farklı coğrafyalarda ve kentlerde yaşayan çocukların fiziksel ve dijital ortamda bir araya gelerek yürüttüğü ortak çalışmalar kültürel alış veriş de beraberinde getirmektedir (Url-26).

Bu bölümde incelenen, uluslararası platformda hayata geçirilen yapılı çevre eğitimi programlarının ortak özellikleri; uzun yıllar boyunca sürdürülerek kurumsal kimlik kazanmaları, sivil toplum kuruluşları ve meslek odaları tarafından desteklenmeleri, ilk ve orta dereceli okullarda formel eğitim programlarıyla paralel uygulanan etkinliklere dönüştürülmeleri olarak sıralanabilir. Bu sayede yapılı çevre eğitimi programlarının daha geniş bir kitleye ulaşabilmesi, ulusal eğitim müfredatlarıyla birleştirilmesi sonucunda bütüncül bir eğitim politikasının geliştirilmesi sağlanmaktadır. Tüm bu etmenler yapılı çevreyle ilgili kavram ve değerlerin toplumsal boyutta tanınırlığını arttırmaktadır. Bu tanınırlık ise kullanıcının/vatandaşın kendi yaşam çevresinin biçimleniş konusunda inisiyatif almasını teşvik etmektedir.

5.4.2 Ulusal platformda gerçekleştirilen yapıli çevre eğitimi uygulamaları

Türkiye’de örneğini gördüğümüz yapıli çevre eğitimi uygulamalarının başlangıcı dünyadaki örneklerinden biraz daha yakın bir geçmişe dayanmaktadır. Özellikle 1996 yılında İstanbul’da gerçekleştirilen Habitat Zirvesi’nin ana başlıklarından birinin “Yapılı Çevre Eğitimi”ne ayrılması, Türkiye’de bu konu ile ilgili yapılan çalışmaların ivme kazanmasına neden olmuştur. Bu bölümde incelenen örneklerin gerek birbirleriyle gerekse bir önceki bölümde yer alan uluslararası örneklerle karşılaştırılabilmesi adına benzer bir belgeleme yöntemi seçilmiştir. Ele alınan uygulamaların her birinin amaç ve kapsamı; isim yer, tarih ve hedef kitle bilgilerinin yer aldığı etiketler altında irdelenmektedir.

5.4.2.1 “Çocuk ve mimarlık” programı

TMMOB Mimarlar Odası Ankara Şubesi’nin 2002 yılından itibaren sürdürmekte olduğu bir çalışmadır (Çizelge 5.14).

Çizelge 5.14 : Ulusal ortamda yapıli çevre eğitimi uygulaması-Örnek:1

Program Adı	“Çocuk ve Mimarlık” Programı	Uygulama Yeri	Ankara / Türkiye
Hedef Kitle	6-18 yaş	Başlangıç Tarihi	2002

UIA’nin 2002 yılındaki “Kaynak Olarak Mimarlık” teması; “Çocuk ve Mimarlık” konulu çalışmanın yapısını da belirlemiştir. Öne çıkan konular arasında yaşanabilir kentler, çevre duyarlılığı, mimarlık, katılım, demokrasi, çocuk katılımı, kent bilinci, tasarım, mimarlık ve toplum bulunmaktadır. Mimarlar Odası da bu kavramlar üzerinden “Yapılı Çevre Eğitim Rehberi”ni biçimlendirmiştir. Bu amaçla yürütölen çalışmalar kavramsal çerçeve ve uygulama alanı açılarından çeşitlilik içermektedir. “1000 Mimar 1000 Okulda” çalışması gönüllü mimarların seçilen pilot okullarda yürüttükleri kısa ve uzun vadeli atölye programlarından oluşur. Yapılan çalışmalar sırasında ÇOKAUM’un (Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi) eğitim desteğine başvurulmuştur (Bayraktar ve diğ., 2009).

Çok sayıda profesyonel gönüllü tarafından ilk ve orta öğretim okullarındaki çocuklara çevre duyarlılığını aşılama amacıyla gerçekleştirilen atölyeler içerikleri bakımından geniş bir çeşitlilik göstermektedir. Yapılan atölye çalışmaları çevre kültürünün deneyimlenmesini ve demokratik katılımın yaygınlaştırılmasını

hedeflemektedir. Gerçekleştirilen atölye çalışmaları arasında kentsel ölçekte maket çalışmaları, resim ve kil atölyeleri, meslek tanıtımı eğitimleri bulunmaktadır (Şekil 5.14).



Şekil 5.14 : TMMOB Mimarlar Odası Ankara Şubesi “Çocuk ve Mimarlık” atölye çalışmaları (Url-37).

Bu etkinlikler sırasında yapılan aktiviteler ve sonuç ürünler kayıt altına alınarak, konuyla ilgili geniş bir arşiv oluşturulması sağlanmıştır. Bu arşivin bir bölümü “Çocuk ve Mimarlık-Toplumsal Bir Eğitim Modeli” (Bayraktar ve diğ., 2009) adlı kitapta bir araya getirilmiştir.

5.4.2.2 Çekül – “kentler çocuklarıdır” programı

Anadolu’nun farklı kentlerinde uygulanan “Kentler Çocuklarıdır” Programı, ÇEKÜL Vakfı’nın 1998 yılından beri yürüttüğü “7 Bölge 7 Kent” projesinin bir parçasıdır (Çizelge 5.15).

Çizelge 5.15 : Ulusal ortamda yapıli çevre eğitimi uygulaması-Örnek:2.

Program Adı	ÇEKÜL - “Kentler Çocuklarıdır” Programı	Uygulama Yeri	Türkiye
Hedef Kitle	13 yaş grubu	Başlangıç Tarihi	2003

Bu program bir kültürel miras eğitim çalışması olarak tanımlanabilir. Program, öğrencilerin yaşadıkları kentin kültürel zenginliğinin farkına varmalarını, doğal ve kültürel mirasın korunmasına ilişkin bilgi ve duyarlılık kazanmalarını, kültürel kimlik duygusu, korumacılık ve kentlilik bilinci geliştirmelerini amaçlamaktadır. Programda kentin mimari, coğrafi, arkeolojik özellikleri ve yaşam kültürüyle ilgili bilgi aktaran sunuşların ve alan gezilerinin yanı sıra etkileşimli eğitim ortamı yaratan sorgulayıcı, düşündürücü, öğrencilerin katılımını destekleyen uygulamalar yer almaktadır (Şekil 5.15). UNESCO’nun desteğiyle uygulanan proje kapsamında her

kentte yılda onbeşer kültür elçisi yetiştirilmektedir. Hedef kitlesi 13 yaş grubu olan bu proje kapsamında eğitim alan katılımcılar, yaşadıkları kenti daha iyi tanıyan, kültürel değerlerin farkına varmış, somut ve somut olmayan mirasına sahip çıkan kültür elçileri olarak kentlerini temsil etmektedirler.



Şekil 5.15 : ÇEKÜL – “Kentler Çocuklarındır” etkinlikleri (Url-29).

Çocuk ve gençlerin kentlilik bilinci kazanmalarını hedefleyen bu projede özgün ve katılımcı bir eğitim yöntemi benimsenmiştir. Katılımcılar yeni bilgiler edinirken, yaratıcı etkinliklere de katılarak “yerinde” ve “yaparak” öğrenmektedirler. Eğitim uygulamaları boyunca, ÇEKÜL eğitimcilerinin önderliğinde gerçekleştirilen yerel uzmanların bilgilendirici sunumlarının yanı sıra seramik, maket, resim gibi etkinlikler ile çocukların yaşadıkları kenti görerek ve hissederek tanımasını için müzelere, ören yerlerine ve el sanatları atölyelerine geziler düzenlenmekte; çocuklar yaşadıkları kentin yaşam kültürü hakkında bilgi almaktadırlar. 2008 yılından itibaren yeni bir işbirliği ile “ETİ ÇEKÜL Kültür Elçileri” adını alan proje korumacılık bilincinin yaygınlaşmasına katkı sağlamaktadır (Url-29).

5.4.2.3 “Tasarım eğitimi programının türk kültürüne adaptasyonu” projesi

Taylor ve Vlastos tarafından 1980’lerde tasarlanan ve önceki bölümde uluslararası örnekler arasında incelenen “Design Education” programının Türkiye’ye uyarlanması içeren TÜBİTAK destekli proje (Çizelge 5.16), çocukların geleceğin mimari çevresini belirleyecek bireyler olacağı kabulünden yola çıkarak onların tasarım yeteneklerini arttırmayı hedeflemektedir.

Çizelge 5.16 : Ulusal ortamda yapıli çevre eğitimi uygulaması-Örnek:3.

Program Adı	“Tasarım Eğitimi Programının Türk Kültürüne Adaptasyonu” Projesi	Uygulama Yeri	Ankara/Türkiye
Hedef Kitle	6-11 yaş	Başlangıç Tarihi	2010

Yaklaşık otuz yıldır Amerika’da uygulanmakta olan bu sistem çocukların, öğretmenlerin, ebeveynlerin ve okul yöneticilerinin mimari bilgi ve yeteneklerini geliştirerek kendi okul çevrelerinin tasarımında katılımcı rol oynamalarını hedeflemektedir. Bu araştırmanın bir diğer hedefi yaşadıkları çevre ile ilgili bilgi ve eğitim sahibi olan, farkındalıkları arttırılan çocukların yapıli çevrenin oluşumunda ne denli katılımcı olabileceklerinin ortaya konmasıdır (Acer ve Gözen, 2012).



Şekil 5.16 : “Çocuk ve Mimarlık” atölye çalışmaları (Url-30).

Proje katılımcısı çocukların kendi içinde bulundukları mekânı, yaşadıkları kenti tanıyan ve sorgulayan kentlilik bilincine hakim, yaratıcı ve eleştirel düşünebilen, mekân algısı, duyarlılıkları gelişmiş, estetik beğeni düzeyi yüksek bireyler haline gelecekleri ön görülmektedir. Program kapsamında gerçekleştirilen atölyelerde (Şekil 5.16) parça-bütün, doluluk-boşluk, nokta, çizgi, hacim, ölçek, oran, taşıyıcı sistem gibi tasarıma ve mimarlığa ait kavramlar sorgulanmaktadır. Yazı, resim, çizgi, boya, maket, oyun, ses, beden, müzik, ritim gibi farklı yöntem ve araçların kullanıldığı çalışmalar aracılığı ile çocukların kendi yaşantılarına ve yaşam çevrelerine farklı perspektiflerden bakabilmeleri hedeflenmektedir. Yapılan etkinlikler temalarına ve katılımcıların yaş grubuna göre şekillendirilmektedir (Url-30). Yapılan atölye çalışmalarından elde edilen veriler ve etkinliklere dair uygulama föyleri 2013 yılında yayınlanan bir kitapta bir araya getirilmiştir. Program, katılımcıların yapıli çevre eğitimi yolu ile sosyal gelişimlerine de fayda sağlamayı hedeflemektedir. Getirileri arasında problem çözme, yaratıcı düşünme, grup etkileşimi ile iletişim becerilerinin gelişimi ve özgüven kazanımı bulunmaktadır (Acer ve Gözen, 2013).

5.4.2.4 Çocukların limyrası

2011 yılından yılından beri her yaz düzenli olarak sürdürülmekte olan “Çocukların Limyrası” projesi bir tür kültürel miras eğitimi programı olarak tanımlanabilir (Çizelge 5.17).

Çizelge 5.17 : Ulusal ortamda yapıli çevre eğitimi uygulaması-Örnek:4.

Program Adı	“Çocukların Limyrası”	Uygulama Yeri	Türkiye
Hedef Kitle	6-13 yaş	Başlangıç Tarihi	2011

Temel olarak, 1969 yılından beri bölgede sürdürölmekte olan arkeolojik kazının sonuçlarının Saklı Su köyünün ilköğretim çağındaki çocuklarına oyun, tiyatro ve görsel malzemelerle anlatılmasını hedeflemektedir. Uzun yıllar kazı ekibinde yer almış olan Doç Dr. Zeynep Kuban öncülüğünde sürdürölen proje kapsamında tiyatro, maket, ses, ritim, dans ve renk atölyeleri hayata geçirilmektedir (Şekil 5.17). Bu çalışmalar kazı sezonuyla eş zamanlı biçimde, İTÜ Mimarlık Faköltesi öğrencilerinin katkılarıyla ve çeşitli kuruluş ve kişilerin mali desteğiyle gerçekleştirilmektedir. Her yıl Eylül ayı başında yapılan atölye çalışmalarının sonucunda elde edilen ürünler, dönem sonunda katılımcıların ailelerine ve bölgede yaşayan, konuyla ilgilenen herkese sergilenmektedir (Url-28). Program kapsamında gerçekleştirilen atölyelerin yanı sıra arkeolojik kazının nasıl yapıldığı, kazı alanının işleyişi, buradan çıkarılan buluntuların tarihsel değeri ve önemi hakkında bilgi verilmektedir. Buna paralel olarak kazılarda elde edilen buluntuların sergilendiği civar kentlerdeki müzelere de ziyaretler düzenlenmektedir.

Bölge halkı, arkeolojik alan hakkında yeterince bilgi sahibi olmadığı için bölgeyle ilgili bir aidiyet duygusu geliştirememiştir. Bunun yanı sıra yapılan istimlaklar nedeni ile arkeolojik kazıya karşı tepki duyulmaktadır. Bu durum kazı sezonu dışında alanın bakımsız kalmasına, hatta bir takım kaçakçılık vakalarına maruz kalmasına neden olmaktadır.



Şekil 5.17 : Çocukların Limyrası atölye çalışmaları (Url-28).

Yapılan eğitim çalışmaları sayesinde burada yaşayan halkın bölgeyle ilişki kurması ve antik kenti sahiplenmesi amaçlanmaktadır. Kazı ekibinin böylesi bir diyalogu yetişkinlerle gerçekleştirebilmesi mümkün olmadığı için, bölgede yaşayan ilköğretim

öğrencileri hedef kitle olarak belirlenmiştir. Bu sayede hem katılımcılar aracılığıyla ailelerine ve yakın çevrelerine de ulaşabilmek, hem de uzun vadede kültürel miras bilincine sahip bir toplumsal yapı oluşturabilmek mümkün olacaktır. Bu anlamda “Çocukların Limyrası” koruma bilincinin yaygınlaştırılmasına yönelik bir projedir (Url-27).

5.4.2.5 “Yerden yüksek” çocuklarla mimarlık atölyesi

İTÜ Mimarlık Fakültesi öğrencileri tarafından kurulmuş olan “Yerden Yüksek” Topluluğu (Çizelge 5.18), çocuklarla mimarlık etkinlikleri düzenlemektedir.

Çizelge 5.18 : Ulusal ortamda yapılı çevre eğitimi uygulaması-Örnek:5.

Program Adı	“Yerden Yüksek” Çocuklarla Mimarlık Atölyesi	Uygulama Yeri	İstanbul/Türkiye
Hedef Kitle	6-14 yaş	Başlangıç Tarihi	2013

Birçok farklı şehirde gerçekleştirilen etkinliklerde mimarlık disiplininin ilişkili olduğu kavramlar sorgulanmaktadır. Etkinliğin strüktürü katılımcılara, mekâna, gerçekleştirildiği kente göre şekillendirilmektedir. Bu çalışmalar ile katılımcıların mekânsal deneyimler kazanmaları, yapılı çevrelerini farklı açılardan değerlendirebilmeleri hedeflenmektedir.



Şekil 5.18 : “Yerden Yüksek” atölye çalışmaları (Url-33).

“Yerden Yüksek” Topluluğu, mekânın sadece elle tutulan, içinde yaşanan somut öğelerle değil, aynı zamanda ses, koku, doku gibi öğelerden oluşabileceğini, birbirinden farklı medyalar arası geçişler olabileceğini savunmaktadır. Bu anlayışla gerçekleştirilen atölye çalışmaları (Şekil 5.18) ile çocukların keşfedilmeyi bekleyen potansiyellerinin ve sınırsız hayal güçlerinin ortaya çıkarılması hedeflenmektedir. Mimarlık kültürünü yaygınlaştırmaya dair yapılan bu etkinlikler yolu ile, çocuklar ileriki yaşlarında hangi meslek grubunda olurlarsa olsunlar mimarlık etiği ve disiplini

ile yetişmiş olacaktırlar. Kullanıcının böyle bir bilgi ile donatılmış olması yaşam çevresinin kalitesini doğrudan etkileyecek bir unsurdur. Topluluğun üyeleri çocuklarla birlikte gerçekleştirilen tasarımı sorgulamaya dair çalışmaların yürütücüler için de mesleki anlamda besleyici bir deneyim olduğunu savunmaktadırlar. Çocukların genel-geçer kabullerden uzak cesur yaklaşımları, meslek insanlarının düşünsel pratiğini geliştirmek adına potansiyel barındırmaktadır. Bu anlamda “Yerden Yüksek” Topluluğu çocuklarla birlikte gerçekleştirilen mimarlık etkinliklerinin çok yönlü kazanımlar sunduğunu savunmaktadır (Url-33).

Bu bölümde ulusal platformda hayata geçirilen yapılı çevre eğitimi uygulamaları incelenmiştir. Ülkemizde bu konuyla ilgili çalışmaların gerçekleştirilmesi, uluslararası örneklerle karşılaştırıldığında, çok daha yakın bir geçmişe dayanmaktadır. Bu anlamda yapılan uygulamaların henüz tam anlamıyla kurumsal bir nitelik kazandığı söylenemez. Söz konusu etkinlikler, bir takım istisnalar haricinde, genellikle bireysel girişimlerle hayata geçirilen çalışmalardan oluşmaktadır. Bu durum, yapılan uygulamaların süreklilik arz etmesini güçleştirmektedir. Yapılı çevre ve tasarımla ilgili konuların ilk ve orta dereceli milli eğitim politikası içerisinde hakettiği yeri bulamaması, yapılı çevre eğitimi programlarının yaygınlaştırılabilmesi önünde bir diğer engeldir. Ancak kısıtlı imkânlarla hayata geçirilen mevcut uygulamalardan elde edilen olumlu sonuçlar bu alanda gerçekleştirilecek çalışmalar için örnek teşkil etmektedir. Tek bir kanaldan yürütülen çalışmaların yanısıra; formel ve enformel eğitim kurumlarının, sivil toplum örgütlerinin ortak girişimleriyle biçimlendirilecek eğitim çalışmalarının pilot bölgelerde uygulamaya geçirilmesi ve sonuçlarının tespit edilmesi, “yapılı çevre eğitimi”nin ulusal düzeyde yaygınlaşmasını sağlayacaktır. Böylece bu çalışmalardan elde edilen toplumsal fayda katlanarak büyüyecektir.

5.4.3 Yapılı çevre eğitimi ile ilgili iletişim ağları ve diğer kaynaklar

Yapılı çevre uygulamalarının bir diğer boyutunu da bu çalışmaları yürüten kurum, kuruluş ve bireyler arasında iletişimi güçlendiren, bilgi alış verişine imkân tanıyan platformlar oluşturmaktadır. Araştırmacılar ve öğretmenler bu iletişim ağları sayesinde tüm dünyada yapılan uygulamaları bir arada inceleyebilme imkânı bulmakta, kendi deneyimlerini de bu kanallar üzerinden paylaşabilmektedir. Bu örneklerden bazılarında bir ülkede gerçekleştirilen tüm yapılı çevre eğitimi uygulamaları ortak bir

platformda sunulmaktadır. Bu tür yapılar, söz konusu ülkenin bu konuyla ilgili geliştirdiği politikanın kapsamlı biçimde değerlendirilebilmesine olanak vermektedir. Bu tür iletişim ağlarının yanı sıra yüz yüze eğitim vermeyen, ancak eğitmenler ve bu konuyla ilgilenen tüm araştırmacılar için çeşitli eğitim materyallerini bir araya getiren bazı programlar da bu başlık altında değerlendirilmiştir. Bu başlık altında incelenen örnekler bu bölüm kapsamında önceki başlıklarda kullanılan aynı yöntemle aktarılmaktadır. İncelenen iletişim ağlarının her birinin amaç ve kapsamı; isim, yer, tarih ve hedef kitle bilgilerinin yer aldığı etiketler altında açıklanmıştır.

5.4.3.1 A+den

A+DEN, Amerikan Mimarlık Derneği (AAF) ve Chicago Mimarlık Birliği (CAF) ortaklığı ile kurulmuş bir iletişim ağıdır (Çizelge 5.19).

Çizelge 5.19 : Yapılı çevre eğitimi iletişim ağları-Örnek:1.

Program Adı	A+DEN	Uygulama Yeri	ABD
Hedef Kitle	6-12 yaş	Başlangıç Tarihi	2004

Mimarlık ve tasarım alanlarında inovasyonu destekleyen bir eğitim politikasına sahiptir. Bu çerçevede gerek çocuklar gerek öğretmenler için mimarlık ve yapılı çevre eğitimi programları düzenlenmektedir. Mimarlığın disiplinlerarası yapısının matematik, fen, sosyal bilimler, dil, görsel sanatlar gibi farklı akademik alanların eğitimine katkı sağlayacağı öngörüsüyle oluşturulan atölyeleri kapsamaktadır. Bu anlamda yalnızca yapılı çevre bilincini yaygınlaştırma hedefiyle değil, mimarlığın eğitsel potansiyelini en etkin biçimde kullanma iddiasıyla oluşturulmuştur. Yapılı çevre eğitiminin bir diğer getirisinin katılımcı vatandaş profilinin gelişimine katkı sağlayacağı inancıyla, kentsel ve kırsal yaşam çevrelerinin biçimlenmesinde kullanıcının etkisi bu oluşumun sorguladığı konulardan bir diğeridir. A+DEN, organize ettiği eğitim çalışmalarının yanı sıra bu konuda çalışan araştırmacıları bir araya getiren sempozyumlar düzenlemektedir. Düzenlenen atölyeler tasarım, yapılı çevreyi oluşturan unsurlar, kültürel miras ve korumayı da içeren geniş bir konu yelpazesine sahiptir. A+DEN üyesi araştırmacılar ve kurumları gerçekleştirdiği etkinliklerle her ülke çapında çok sayıda çocuk ve öğretmene ulaşmaktadır (Url-11).

5.4.3.2 Playce

PLAYCE, gençlerin yapılı çevre ile ilgili ilişkilerini inceleyen profesyonelleri bir araya getiren uluslararası bir iletişim ağıdır (Çizelge 5.20).

Çizelge 5.20 : Yapılı çevre eğitimi iletişim ağları-Örnek:2.

Program Adı	PLAYCE	Uygulama Yeri	İnternet veri tabanı
Hedef Kitle	6 yaş ve üstü	Başlangıç Tarihi	2004

Finlandiya’da yapılı çevre eğitimi üzerine düzenlenen “Soundings” Konferansı’nın katılımcıları tarafından kurulmuş ve zaman içinde daha geniş bir kitleye ulaşmıştır. Ondört farklı ülkeden üyeleri bulunan bu iletişim ağı, üye ülkelerde hayata geçirilen yapılı çevre eğitimi etkinliklerini bir araya getirmektedir. Bu organizasyonun temel hedefleri; yaşam çevreleriyle ilgili farkındalığı arttırmak, mimarlık ve yapılı çevre eğitimi tanıtmak, tasarım, mimarlık, çevre ve eğitim alanlarında çalışan profesyonelleri bir araya getirecek bir iletişim ağı oluşturmak ve üyeler arasında fikir alışverişi sağlayacak bir platform sağlamak olarak sayılabilir. Bu amaçla atölye çalışmaları, seminerler, konferanslar düzenlemekte, konuyla ilgili yayınların ve eğitsel malzemelerin üretimini gerçekleştirmektedir.

PLAYCE üyelerinin gerçekleştirdiği atölye çalışmaları ile hem yürütücülerin profesyonel yeteneklerinin gelişmesi, hem de mimarlık eğitiminin kalitesinin artırılması hedeflenmektedir (Url-34).

5.4.3.3 Architecture: it’s elementary!

“Architecture: It’s Elementary!”, AIA (American Institute of Architects) ve MAF (Michigan Architecture Foundation) ortaklığı ile hazırlanan web tabanlı bir eğitim programıdır (Çizelge 5.21).

Çizelge 5.21 : Yapılı çevre eğitimi iletişim ağları-Örnek:3.

Program Adı	“Architecture: It’s Elementary!”	Uygulama Yeri	ABD
Hedef Kitle	6-12 yaş grubu	Başlangıç Tarihi	2006

Yerel mimarlar tarafından desteklenen program, her eğitim yılı için değişik niteliklerde öğretmenler tarafından kullanılmaya yönelik on farklı ders programını

kapsar. Ders programlarının özelliği mimarlığı farklı disiplinlerle buluşturmasıdır. Mimarlık ve yapı çevre; sanat, sosyal bilimler, dil, tarih, fen ve matematik müfredatlarıyla birleştirilerek ders programlarının formatı ve içeriği belirlenmiştir. Tasarlanan etkinliklerin farklı yöntemler kullanarak çocukların kentlerle ve yapı çevreyle bedensel ve zihinsel bağlar kurmasını sağlaması hedeflenmektedir. Bu amaçla katılımcıların hayalgüçlerini uyaracak, onları keşfetmeye teşvik edecek inceleme, araştırma ve tasarlama odaklı aktiviteler kurgulanmıştır. Tüm ders planlarına web sitesi üzerinden ulaşılabilir. Bu sayede ilköğretim okullarında sınıf ortamında öğretmenler tarafından uygulanabilmektedir. Belli konu başlıkları altında toplanan aktiviteler yaş gruplarına göre farklı eğitim materyalleri ile desteklenmektedir. Bunun dışında gerekli etkinliklerde programın kurucusu olan mimarlık birliklerinin üyeleri de yapılan çalışmalara profesyonel destek vermekte ve bazı çalışmalarda yürütücü olarak yer almaktadırlar. “Architecture: It’s elementary!” kapsamında oluşturulan yapı çevre eğitimi uygulamaları okul müfredatlarıyla uyumlu biçimde kurgulanmıştır ve gerekli durumlarda farklı uyarlamalara imkân tanımaktadır (Url-9). Yapı çevre eğitimi ile ilgilenen tüm kişi ve kuruluşların yararlanabileceği eğitsel kaynakları bir araya getiren ve profesyonel destek sunan bu sistem, meslek odalarının yapı çevrede yaşam kalitesini artırma misyonu ve sorumluluğu çerçevesinde şekillendirilmiş bir örnektir.

5.4.3.4 Bink

BINK, Avusturya’da gerçekleştirilen, hedefi mimarlık, planlama, strüktürel mühendislik kültürünü çocuk ve gençlere aktarmaya yönelik olan yapı çevre eğitimi programlarını bir araya getiren bir topluluktur (Çizelge 5.22).

Çizelge 5.22 : Yapı çevre eğitimi iletişim ağları-Örnek:4.

Program Adı	BINK	Uygulama Yeri	Avusturya
Hedef Kitle	6 yaş ve üstü	Başlangıç Tarihi	2010

Yerel inisiyatiflerin bulunduğu bir ağ niteliğindedir. Bireysel katılımcılar arasındaki paylaşımı güçlendiren bu ağ, çocuk ve gençler için yapı çevre eğitimi hakkındaki farkındalığı arttırarak enformel aktivite programlarının paylaşılabilirdiği bir platforma dönüşmüştür. Hedef kitlesi çocuklar, yapı çevre eğitimi veren topluluklar, kurumlar, üniversiteler, bireysel teşebbüsler ve eğitimden oluşmaktadır.

Toplum içinde her birey, tasarlanmış bir mekânda yaşaması nedeniyle potansiyel olarak yapılı çevrenin şekillenmesinde etkili olmaktadır. Bu konuda alacakları eğitim kendi sorumluluklarının farkına varmalarını sağlayacaktır.

Sanatsal uğraşlar arasında günlük yaşantımızı en doğrudan etkileyeni mimarlık olmasına rağmen, çok az insan çevresini bilinçli biçimde algılayabilmektedir. Çok daha azı ise iyi tasarımın insanın refahı için ne denli önemli olduğunu; kültürel kimliğin özünü oluşturduğunun bilincindedir. Bu nedenle yapılı çevrenin nasıl şekillendiğinin anlaşılabilmesi için kapsamlı bir eğitim verilmesi gerekmektedir.

Mimarlık birçok farklı disiplinin içinde var olmasına rağmen, okulda verilen derslerin bir parçası haline gelebilmesi ders öğretmeninin ilgisine ve yeterli doküman bulabilmesine bağlıdır. Bu paylaşım platformu bu tür bilginin ulaşılabilir hale gelmesini hedeflemektedir. Biten projelere ait belgeler ve değerlendirmeler, eğitim materyalleri ve fikirleri, eğitim programlarına ait takvimler organizasyonun internet sitesinde yer almaktadır. Deneyimlerin paylaşılabilmesi için bir forum da aktif olarak kullanılmaktadır. Sitede farklı eğitim programlarının içerikleri detaylı biçimde anlatılmaktadır. Bu kapsamda programların konuları, hitap ettiği yaş grubu, katılımcı sayısı, atölye süresi, kapsamı, yöntemi ve amacı açıklanmaktadır (Url-20).

5.4.3.5 Designingwithchildren.net

2014 yılından beri aktif olan “designingwithchildren.net” adlı internet sitesinin (Çizelge 5.23) hedef kitlesi yapılı çevre eğitimi ile ilgilenen gençleri ve eğitimcileri kapsamaktadır.

Çizelge 5.23 : Yapılı çevre eğitimi iletişim ağları-Örnek:5.

Program Adı	designingwithchildren.net	Uygulama Yeri	İnternet veri tabanı
Hedef Kitle	6 yaş ve üstü	Başlangıç Tarihi	2014

Bu iletişim ağı, tasarım sürecinde ve genel olarak yapılı çevrede çocuk kültürünün, hayal gücünün, kapasitesinin etkileriyle ilgilenen herkesi bir araya getirmeyi ve paylaşım ortamı yaratmayı amaçlamaktadır. Veri tabanında yer alan tüm projeler profesyonel tasarımcılar ve çocukların ortak çalışması sonucu ortaya çıkan mekânsal tasarımları kapsamaktadır. Bu sahada yürütülen programların tanıtıldığı sitede 2000 yılından beri hayata geçirilen örnekler yer almaktadır. Projelerin konu sınırlaması

olmadan yetişkin-çocuk etkileşimi ile oluşturulması, bu veri tabanında yer alması için temel kriter olarak kabul edilmektedir. Bu kapsamda tanıtılan projeler hakkındaki bilgilerin derlenmesinde mevcut yayınlar ve internet sitelerinin taranması, yürütücülerle doğrudan görüşme yapılması gibi yöntemler izlenmektedir.

Söz konusu projeler incelenirken yapılan mekânsal tasarımın türü, projenin hangi ülke/şehirden hayata geçirildiği, katılan çocukların yaş aralığı, katılımcı sayısı, çocukların projenin hangi aşamalarında sürece dahil olduğu gibi başlıklar irdelenmektedir (Url-35).

Yapılı çevre eğitimi konusunda yapılan çalışmaların küresel anlamda bir araya getirildiği iletişim platformları, birçok farklı örneği bir araya getirerek önemli bir paylaşım ortamı yaratmaktadır. Yapılı çevre birtakım küresel, genel-geçer doğrulara sahip olmakla beraber, yerel nitelikler de taşımaktadır. Bu bölümde incelenen iletişim ağları örnekleri, farklı coğrafyalarda ve kültürel ortamlarda hayata geçirilen örneklerin benzeşen ve farklılaşan yönlerinin, kullanılan değişik yöntemlerin incelenmesini kolaylaştırmaktadır. Bu anlamda, söz konusu ağlarda yer almak eğitim programlarının tanınırlığını arttırmakta, benzer konularda çalışma yapan kişi ve kurumlar arasında işbirliği projeleri geliştirilebilmesi için ortam yaratmaktadır. Sınırların giderek yokolduğu ve “dünya vatandaşı” olabilmenin önem kazandığı çağımızda, yapılı çevre eğitiminin bireysellikten çıkarak toplumsal düzeye ulaşması kadar; yerellikten çıkıp küresel boyutta yaygınlaşması da gerekmektedir.

5.5 Bölüm Değerlendirmesi

Bu bölüm kapsamında farklı coğrafyalarda gerçekleştirilen yapılı çevre eğitimi örnekleri kronolojik olarak incelenmiştir. Ele alınan örnekler, içinde bulundukları koşulların gerektirdiği bazı öznel niteliklere sahip olmakla birlikte, bir takım ortak noktalarda buluşmaktadırlar. Buna göre:

1. Sürdürülebilir, nitelikli yaşam çevrelerinin oluşumu yapılı çevre konusunda toplumsal farkındalık yaratılması ile mümkündür. Uzun vadede bu hedefin gerçekleştirilebilmesi erken yaştan itibaren sağlanacak yapılı çevre eğitimi programlarıyla mümkün olmaktadır.

2. Çocuklar için düzenlenen eğitim programları, onların aracılığı ile aileleri ve yakın çevrelerine de ulaşarak daha geniş kitlelere erişmeyi mümkün kılmaktadır.
3. Mimarlık disiplini zengin içeriği nedeni ile geniş bir eğitsel potansiyele sahiptir. Çocuklar için düzenlenen eğitim programları yapılı çevre bilincini oluşturanın yanı sıra ilk ve orta öğretim eğitim müfredatlarında yer alan birçok farklı alan dersinin aktarılabilmesi için bir araç olarak kullanılabilmektedir.
4. Yapılı çevre eğitimi programları katılımcıların yaratıcılık, deneysellik, üç boyutlu düşünebilme, görsel hafızayı geliştirme, farklı ifade teknikleri kullanabilme, disiplinler arası ilişki kurabilme becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır. Bunun yanı sıra sosyal iletişim kurma ve kendini ifade etme yeteneklerini geliştirebilmeleri için ortam sunmaktadır.
5. Yapılı çevre eğitimi programları bireylerin erken yaştan itibaren aktif vatandaş kimliği kazanmalarını teşvik etmektedir. Bu tür eğitim programları kentsel tasarımda vatandaş/çocuk katılımı projelerine dönüştürülme potansiyeline sahiptir. Bu sayede kentlinin yaşam çevresinin biçimlenişinde doğrudan söz sahibi olması sağlanmaktadır.

Tüm bu etmenler göz önünde bulundurulduğunda enformel bir eğitim sistemi olarak yapılı çevre eğitimi modellerinin yaygınlaştırılması; formel eğitimi destekleyerek aktif vatandaşlık bilincinin yerleşmesi, kentlilik kültürünün gelişmesi ve nitelikli yaşam çevrelerinin oluşturulması adına önem taşımaktadır.

6. ALAN ÇALIŞMASI: BİR YAPILI ÇEVRE EĞİTİMİ MODELİ OLARAK “OYUN ENGEL TANIMAZ PROJESİ”

“Çocuklar düşünülmeden yapıldıysa orası yetişkin vatandaşlar için de uygun değildir, o zaman zaten iyi bir kent değildir.”

Aldo van Eyck

Tezin alan çalışması kapsamında önceki bölümlerde ele alınan kuramsal araştırmaların ışığında çocuklara yönelik bir yapılı çevre eğitimi programı kurgulanmıştır. Bu program “Oyun Engel Tanımaz Projesi” (OETP) nin eğitim planını oluşturmaktadır. OETP, Bursa’nın Nilüfer ilçesinde hayata geçirilen, Nilüfer Kent Konseyi tarafından koordine edilen, çok sayıda paydaş kurum ve kuruluşu bünyesinde barındıran bir projedir. Bu paydaşlar Nilüfer Belediyesi, Nilüfer Kent Konseyi (NKK), Nilüfer İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, Bursa Orhangazi Üniversitesi (BOU), Bursa Teknik Üniversitesi (BTU), İstanbul Teknik Üniversitesi (İTÜ), Uludağ Üniversitesi (UÜ), TMMOB Mimarlar Odası Bursa Şubesi, TMMOB Peyzaj Mimarları Odası Bursa İl Temsilciliği ve ÇEK 3 Mart Azizoğlu İlköğretim Okulu olarak sıralanmaktadır.

Projenin koordinatörlüğünün NKK tarafından yürütülmesi “kent konseyi” kimliğinin yapılı çevre eğitimi hedefiyle örtüşmesi nedeni ile de önem kazanmaktadır. Önceki bölümlerde değinildiği gibi yapılı çevre eğitimi bireylerin kendi yaşam çevrelerinin oluşturulması süreçlerinde katkı koymalarını, sorumluluk almalarını ve bu süreçlerin işleyiş mekanizmaları hakkında farkındalık kazanmalarını hedeflemektedir. 2009 yılında 5393 sayılı Belediye Yasası’nın 76. maddesi uyarınca Yerel Gündem-21’in dönüştürülmesi sonucunda kurulan NKK, yerellik ilkesi çerçevesinde katılımcılığı, demokrasiyi, uzlaşma kültürünü geliştirmeyi; samimi, şeffaf ve esnek bir zeminde hareket etmeyi ilke edinmiştir (Url-18). Kentin kimliğine ilişkin tarihi, kültürel, doğal değerlere sahip çıkan; kentin yaşam kalitesini geliştiren; çevreye duyarlı, sivil toplumun gelişmesine ve kurumsallaşmasına öncülük eden vizyonu Kent Konseyi

oluşumu “yapılı çevre eğitimi” ile vurgulanan “bilinçli kentli” kimliği ile büyük ölçüde bağdaşmaktadır. Bu anlamda proje paydaşları arasında NKK’nin proje koordinatörlüğünü üstlenmesi, sivil inisiyatifin teşvik edildiği böylesi bir eğitim modeli için uygun bir platform oluşturmaktadır. Çok sayıda paydaşın ortak bir hedef doğrultusunda bir araya gelerek projeye katkı koyması, yapılı çevre eğitimi ile oluşturulmaya çalışılan çok sesli, eşitlikçi entelektüel ortamla örtüşmektedir. Kentin sivil toplum kuruluşlarının ve akademik ortamının projeye gösterdiği ilgi oluşturulan eğitim programının sürdürülebilirliğini sağlamak ve yaygın bir modele dönüştürebilmek açısından önemli bir potansiyele sahiptir.

Araştırmacının bu proje içerisindeki konumu OETP’nin eğitim modelinin oluşturulması, oluşturulan programın yürütücülüğünün yapılması, katılımcıların gerçekleştirdikleri çalışmaların izlenmesi ve değerlendirilmesi şeklinde tanımlanabilir.

6.1 OETP’nin Amacı, Kapsamı ve Yöntemi

OETP, katılımcılarının kentlilik bilincine sahip bireyler olmasını hedefleyen, uzun vadede her yaş grubundan vatandaşın faydalanabileceği bir kentlilik okuluna dönüşme potansiyeline sahip bir projedir. Yapılı çevrenin nasıl oluştuğu, sahip olduğu nitelikler, ilişkili olduğu disiplinler, kentlinin yapılı çevrenin oluşumunda ne ölçüde pay sahibi olduğu proje kapsamında ele alınmaktadır. Ancak bu yönüyle bir mesleki eğitim programı ile karıştırılmamalıdır. OETP, katılımcılarının kentsel mekânın oluşum süreçlerinde bilinçli biçimde katkı koyabilecek bilgi ve birikime sahip olmasını hedeflemektedir. Bu katılım kültürünün yerleştirilmesi hem nitelikli kentsel mekânların oluşturulabilmesine, hem de üretilen mekânların sürdürülebilmesine katkı sağlayacaktır. Bireyler kendi yaşam çevreleriyle ilgili alınan kararlarda söz sahibi olma ve tasarım süreçlerinde yer alma şansı bulduklarında bu mekânları daha fazla benimsemeleri ve bunlarla ilgili sorumluluk olarak korumaları mümkün olacaktır. OETP yalnızca yapılı çevreyi oluşturan unsurlara yönelik bir eğitim projesi olmakla kalmayıp; çocuk ve gençlerin kentin yerel yönetim süreçlerine katıldıkları, kullanıcıları oldukları kentsel mekan tasarımına ilişkin kararlara dahil olabilme imkânı buldukları, demokratik yaşam kültürünün ve katılımcı kentli kimliğinin desteklendiği kolektif bir üretim platformu niteliği taşımaktadır. Projenin hedeflerinden biri de sürdürülen yapılı çevre eğitimi

sonucunda katılımcıların engelli ve engelsiz çocukların birlikte kullanabileceği bir oyun parkı tasarımı oluşturmalarıdır. Bu amaçla katılımcıların bu kullanıcı çeşitliliğini destekleyecek nitelikte olmasına özen gösterilmiştir. Bu kolektif eğitim ve üretim süreci sonunda katılımcı çocukların ortak yaşam kültürünü deneyimleme, sosyal bağlar kurma anlamında da tecrübe edinecekleri ön görülmektedir. Geliştirilen oyun parkı projesinin teknik altyapısının uzman ekipler tarafından oluşturulması ve kent içerisinde projeye ayrılan bir arsa üzerinde inşa edilmesi projenin uygulamaya dönük safhasını oluşturmaktadır. Uzun soluklu bir eğitim programı sonunda elde edilen projenin yapısal anlamda hayata geçirilmesi projede yer alan çocukların katılım mekanizmalarına olan inançlarını kuvvetlendirecek ve verilen eğitimin pekişmesini sağlayacaktır.

Proje paydaşlarının çeşitlilik göstermesi ve yerel yönetimin bu paydaşlardan biri olması projenin uygulanabilirliğini sağlamaktadır. Söz konusu oyun parkı projesinin gerçekleştirileceği arsa eğitim sürecinin başlangıcında Nilüfer Belediyesi tarafından OETP'ye tahsis edilmiş olup, yapılan protokollerde Belediye'nin uygulama sürecine yönelik teknik ve maddi yükümlülüğü üstlendiği belirtilmiştir.

Bu çalışma sonucunda özgün değerlere sahip faydalı bir eğitim modeli geliştirilmesi ve farklı disiplinlerin katkılarıyla zenginleşerek uzun vadede sürekliliği olan ve toplumsal fayda sağlayan bir kentlilik okuluna temel oluşturulması hedeflenmektedir. Çarpık kentleşmenin önemli bir problem halini aldığı ülkemizde kentlilik bilincinin gelişmesi ve mimari süreçlere kentlinin katılımı konusunda ciddi bir toplumsal farkındalık eksikliği gözlemlenmektedir. Toplumun yapıtaşı olan genç bireylerin aldıkları eğitim doğrultusunda mimari duyarlılıklarının artması beklenmektedir. Geliştirilecek nitelikli eğitim modelinin sürdürülebilir bir programa dönüştürülmesi ile birlikte özel ve kamu kurumlarının desteğiyle uygulama alanı bulması; kentsel süreçlere her yaştan katılımın mümkün kılınmasını ve kaliteli yaşam çevrelerinin oluşmasını sağlayacaktır. Yapılacak çalışma, uzun vadede yaygın bir yapıyı çevre bilinci oluşturma potansiyeli ile toplumsal önem taşımaktadır.

OETP kapsamında toplam otuz engelli ve engelsiz öğrenciye eğitim verilmiş olup, yirmi dört engelsiz ve altı engelliden oluşan 8-14 yaş arası ilköğretim çağı öğrencilerinin projenin içinde birlikte yer alması sağlanmıştır. Projede yer alacak katılımcılar, İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilk ve ortaöğretim okullarına devam eden öğrenciler arasından gönüllülük esasına göre seçilmiştir. Projeye katılan

engelli öğrenciler Nilüfer Belediyesi'ne bağlı Bizim Ev Engelliler Sosyal Yaşam Destek Merkezi aracılığıyla tespit edilmiştir. Ancak ilerleyen süreçte katılımcılar arasından projeden ayrılan ve onların yerine gelen öğrenciler olduğu gibi, projenin gönüllülük esasına dayanması ve hafta sonları sürdürülmesinden kaynaklı olarak devamsızlıklar da meydana gelmiştir. Haftalık eğitimler ortalama 20-25 kişilik bir öğrenci grubuyla gerçekleştirilmiştir. Engelli öğrenciler arasından da ancak üç tanesi ikinci dönem boyunca çalışmalara devam edebilmişlerdir. Katılımcı öğrencilerin hemen hemen tamamı oyun parkı projesinin gerçekleştirileceği arsanın bulunduğu mahallede ikamet etmekte veya bu bölgede yer alan okullara devam etmektedirler. İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nün belirlediği okullar proje arsasına yakınlık kriterine göre seçilmiştir.

Bu tez kapsamında gerçekleştirilen alan çalışmasının odaklandığı OETP eğitim programı ilköğretim müfredatına paralel olacak biçimde iki dönem olarak kurgulanmıştır. Düzenli olarak her hafta cumartesi günleri 13:00-17:00 saatleri arasında gerçekleştirilen atölyeler birbirini izleyen ve destekleyen bir dizgeyle ele alınmıştır. İlk dönem programı yapıları çevreyi oluşturan öğelerin anlaşılmasına yönelik kuramsal bilginin aktarılacağı seminerler biçiminde kurgulanmıştır. Seminerlerin gerçekleştirileceği mekânlar proje paydaşlarından Nilüfer Kent Konseyi ve Mimarlar Odası Bursa Şubesi tarafından sağlanmıştır. Seminerlerin her biri konunun uzmanları tarafından verilmiş olup, bu uzmanlar genellikle proje paydaşı kurumların üyelerinden oluşmaktadır. Bunlar dışındaki konukların giderleri ve seminerler boyunca gerekli olan sarf malzemelerinin temini Nilüfer Kent Konseyi tarafından sağlanmıştır. Eğitim programının ilk dönemi boyunca gerçekleştirilen seminerlerde araştırmacı programın ana başlıklarını belirlemiş, 7 ve 10. Haftalardaki seminerlerde sunum yapmış, diğer haftalarda ise genel olarak gözlemci pozisyonunu korumuştur. Araştırmacı, her seminer boyunca katılımcı çocukların tepkilerini gözlemlemiş, yapılan çalışmaları fotoğraflamış ve video kayıtları olarak çalışmanın arşivini oluşturmuştur. Tüm bu kayıtların deşifre edilmesi sonucunda haftalık çalışma içerikleri alan çalışması bölümünde yazına aktarılmıştır. İki dönem olarak kurgulanan eğitim programının arasında gününbirlik bir Eskişehir gezisi yapılmış olup bu gezide katılımcıların farklı park düzenlemelerini yerinde gözlemlemeleri hedeflenmiştir. Araştırmacı bu safhada da katılımcıların mekâna yaklaşımlarını

gözlemlemiş ve fotoğraflarla çalışmanın arşivlenmesini sağlamıştır. Bu gezi Nilüfer Kent Konseyi tarafından organize edilmiş ve desteklenmiştir.

Alan çalışmasının ikinci dönemi tasarım eğitiminin verildiği aşama olarak kurgulanmıştır. Bu bölümde araştırmacı eğitmen ve yol gösterici rolünü üstlenmiştir. Bu dönem yapılan çalışmalarda gerekli mekânın organizasyonu Nilüfer Kent Konseyi tarafından sağlanmıştır. Yapılan atölye çalışmaları birbirini takip eden bir sürecin basamakları olarak kurgulanmıştır. Her çalışmanın başlangıcında araştırmacı yapılacak çalışma ile ilgili kısa bir kuramsal bilgi vermiştir. Bu anlatım dijital ortamda hazırlanan bir sunum eşliğinde yapılmıştır. Her aşamada çalışmayı desteklemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan bir föy dağıtılmıştır. Araştırmacı yapılan çalışmalar sırasında çok fazla yönlendirici olmadan katılımcıların kendi fikirlerini ifade etmesine ortam hazırlamış, ancak takıldıkları noktalarda onlara yardımcı olmuştur. Atölye sürecinin ve bu atölyelerde elde edilen ürünlerin arşivlenmesine yönelik olarak fotoğraf ve video çekimleri gerçekleştirmiş, katılımcılarla kurulan diyalog ortamında onların projeye yaklaşım biçimlerini tespit etmeye yönelik çalışmalarını sürdürmüştür. Haftalık çalışmalar sonunda formatı araştırmacı tarafından belirlenen bir anket uygulanarak katılımcıların yapılan çalışmalarla ilgili düşünceleri kayıt altına alınmıştır. Yapılan etkinlikler için gereken tüm kırtasiye ürünleri Nilüfer Kent Konseyi desteğiyle sağlanmıştır. Eldeki tüm görsel ve yazılı materyaller çözümlenmiş, toplanan tüm veriler tez araştırması kapsamında değerlendirilmiş, analiz edilmiş ve bir araya getirilerek yazına dönüştürülmüştür.

Yapılan çalışmalar sonucunda toplanan tüm görsel ve yazılı ürünler, anket çalışmaları, ses kayıtları ve katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmelerin çözümlemeleri eğitim programının kronolojik anlatım şemasında gösterilmiştir.

6.2 OETP Eğitim Programı

Bu eğitim programı sonucunda katılımcı çocukların yapıları çevre ile ilgili farkındalıklarının arttırılması hedeflenmektedir. İlköğretim okullarının eğitim ve öğretim yılı takvimine paralel olarak iki dönem şeklinde tasarlanan program kapsamında ilk dönem eğitimi kuramsal, ikinci dönem eğitimi ise uygulama ağırlıklı tasarlanmıştır. İlk dönem verilecek eğitim yapıları çevre konusunda farkındalık sahibi bir birey olma yolunda gerekli olan tüm kuramsal altyapıyı aktarabilecek çeşitlilikte

kurgulanmıştır. Bu alt yapının ikinci dönem verilecek tasarım eğitimi için de katkı sağlayacağı öngörülmektedir. İkinci dönem verilecek olan eğitim bir tasarım stüdyosu niteliğindedir.

Tez kapsamında eğitim programı ile ilgili detaylı açıklamalar yapılırken iki dönemden oluşan bu programın dört ana bölüm altında incelenmesi, yapılan uygulamaların karakteristik özelliklerine göre gruplandırılması hedeflenmiştir. Buna göre ilk dönem çalışmaları yukarıda da belirtildiği üzere eğitim programının kuramsal altyapısının katılımcılara aktarılmasını hedeflemektedir. İkinci dönem birbirini izleyen üç aşamadan oluşmaktadır: Temel Tasarım Çalışmaları, Analiz ve Ön Tasarım Çalışmaları, Oyun Parkı Tasarımı. Bu kapsamda gerçekleştirilen tüm çalışmalar sırasıyla haftalara bağlı olarak anlatılmıştır. Yapılan her çalışmanın gerçekleştirildiği tarih, eğitim programı içerisinde yer aldığı dönem ve bölüm, çalışmanın konusu, süresi, gerçekleştirildiği mekân, çalışmanın yürütücülüğünü yapan eğitmen/ler, çalışmanın amacı, kapsamı, kullanılan malzemeler ve araştırmacının her çalışma ile ilgili değerlendirmesi standart bir format içerisinde aktarılmaktadır. İkinci dönem tasarım eğitimi çalışmalarının açıklandığı bölümlerde yukarıdaki başlıkların yanı sıra çalışma esnasında katılımcıların dikkat etmesi gereken hususlar, çalışma sonrası elde edilen ürünler ve yapılan haftalık anketlerden derlenen katılımcı yorumlarına da yer verilmiştir.

İlk dönem on bir haftadan oluşmakta, bunun ilk on haftası belirlenen konu başlıkları hakkında uzmanların verdiği seminerlerden oluşmaktadır. Bu oturumlar her hafta cumartesi günleri 13:00-17:00 saatleri arasında gerçekleştirilmiştir. Her haftanın programı seminer konusunun gerektirdiği biçimde düzenlenmekle birlikte ana hatlarıyla akış programı iki farklı oturumda gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların konsantrasyonunu canlı tutabilmek adına oturumların maksimum 60 dakika sürmesine özen gösterilmiş, oturum aralarında 30-45 dakikalık oyun ve yemek molası verilmiştir. Seminer sonunda gerçekleştirilen tartışma bölümünde katılımcıların konuyla ilgili merak ettiklerini sorabilmelerine imkân tanınmıştır. Katılımcıların mümkün olabildiğince interaktif olmalarına, sunumlar sırasında da soru-cevaplarla konuya dahil edilmelerine özen gösterilmiştir. Sunumlar dışında seminer başlıklarının uygun olması halinde farklı aktivitelere de yer verilerek katılımcılar için daha keyifli bir ortam yaratılması hedeflenmiştir. Dönem boyunca yapılan çalışmalar video ve fotoğraf çekimleri ile kayıt altına alınmıştır.

İkinci dönem birbirini destekleyen üç farklı bölümden oluşmaktadır. Onyedili haftalık tasarım eğitimi süreci birbirini takip eden adımlar biçiminde kurgulanmıştır. Her hafta cumartesi günleri 13:00-17:00 saatleri arasında gerçekleştirilen eğitimler kendi içerisinde bölümler halinde düzenlenmiş ve her hafta izlenmesi planlanan program akışını içeren bir föy (EK-B) oturum başında öğrencilere dağıtılmıştır. Buna göre ilk olarak o günün aktivitesi ile ilgili yaklaşık 30 dakikalık bir sunum yapılması, bir önceki hafta ile ilgili bir değerlendirme formu (EK-C) doldurulması, 75 dakikalık bir oturum ve bunun ardından 45 dakikalık oyun ve yemek molası, ardından 90 dakikalık ikinci çalışma bölümünün gerçekleştirilmesi şeklinde bir akış izlenmiştir. Bu akış düzeninde içeriğe ve programın ilerleyen haftalarında ortaya çıkan ihtiyaçlara göre bazı düzenlemeler yapılmıştır. Her hafta öğrencilere dağıtılan föyde yapılacak çalışmanın içeriği, hedeflenen kazanımlar, katılımcılar için dikkat edilmesi gereken hususlar ve önemli noktalar ile kullanılacak malzemeler detaylı olarak açıklanmıştır. Oturumlar sırasında katılımcıların grup içinde kendini ifade etmesine yönelik soru-cevap kısmının yanı sıra masa başı kritikleri biçiminde eğitmenle birebir değerlendirme/tartışma ortamı da yaratılmıştır. Haftalık yapılan aktivitenin niteliğine göre grup ve/veya bireysel çalışmalara yer verilmiştir. Yapılan anketler ve bir kaç haftada bir ders sırasında yapılan serbest kürsü konuşmaları ile katılımcıların programın işleyişi hakkındaki görüşleri alınarak, programın daha etkili hale getirilebilmesi için gerekli değişiklikler hızlı biçimde uygulamaya geçirilmiştir. Dersler sırasında yapılan görüşmeler gerek tutulan notlar, gerekse video ve fotoğraf çekimleri ile kayıt altına alınmıştır.

Bu bölüm kapsamında aşağıdaki çizelgede (Çizelge 6.1) haftalık aktiviteler ve konu başlıkları verilen OETP eğitim programı dört bölüm halinde incelenmektedir. Her bölüm, yapılan çalışmaların kapsamlarıyla çerçevesi çizilen ve eğitsel bütünü destekleyen farklı hedef alanlarına göre belirlenmiştir. Haftalık aktivitelerin tamamı kendi bölüm başlıkları altında kronolojik olarak incelenmektedir. Bu açıklamalar, araştırmacının yaptığı gözlemler, video kayıtlarının çözümlenmesi sonucu elde edilen veriler ve katılımcılarla yapılan kişisel görüşmelere dayanmaktadır. Eğitim programı kapsamında haftalık çalışmaların künyesi şeklinde düzenlenen tabloda çalışmanın tarihi, konusu, uygulama süresi, gerçekleştirildiği mekân, eğitmen/ler ve kullanılan yardımcı malzemeler görülmektedir. Tabloda yer alan bilgilerin yanı sıra çalışmanın amacı, kapsamı ve araştırmacının değerlendirmesi detaylı biçimde

aktarılmaktadır. Programının ikinci döneminde yer alan tasarım odaklı çalışmaların açıklandığı kısımlarda ise yukarıda belirtilen veriler dışında katılımcıların dikkat etmesi gerekenler, aktivite sonucu elde edilen ürünler ve katılımcı yorumlarına da yer verilmiştir.

Çizelge 6.1 : OETP Eğitim Programı.

1. DÖNEM	KURAMSAL ÇALIŞMALAR	1. HAFTA	Yaratıcı Drama ve Tanışma
		2. HAFTA	İnsan, Çocuk ve Engelli Hakları
		3. HAFTA	Proje Nasıl Oluşturulur?
		4. HAFTA	Kamusal Alanın Kullanımı
		5. HAFTA	Sürdürülebilirlik, Çevre ve Ekoloji
		6. HAFTA	“Oyun”un Evrimi
		7. HAFTA	Yapılı Çevre / Geri Dönüşüm
		8. HAFTA	Beden ve Mimarlık
		9. HAFTA	Kentsel Planlama ve Kentsel Yönetim
		10. HAFTA	Mimarlık /Meslek Odaları/Peyzaj Mimarlığı
		11. HAFTA	Eskişehir / GEZİ
2. DÖNEM	TEMEL TASARIM ÇALIŞMALARI	12. HAFTA	Mimarlık Nedir? / YogArch
		13. HAFTA	Temel Tasarım
		14. HAFTA	Mimari Tasarım
	ANALİZ VE ÖN TASARIM ÇALIŞMALARI	15. HAFTA	Arazi Gezisi
		16. HAFTA	Serbest Kürsü
		17. HAFTA	Vaziyet Planı ve Maketi
		18. HAFTA	Bitkilerle Tanışalım / Maket Yapımı
		19. HAFTA	WORKSHOP: Kentsel Deneyim
	OYUN PARKI TASARIMI	20. HAFTA	Oyun Parkı Tasarımı
		21. HAFTA	Oyun Parkı Tasarımı
		22. HAFTA	Maket Yapımı
		23. HAFTA	Ara Değerlendirme
		24. HAFTA	Öz Eleştiri / Jüri Yorumlarının Tartışılması
		25. HAFTA	Oyun Parkı Tasarımı
		26. HAFTA	Oyun Parkı Tasarımı
		27. HAFTA	Oyun Parkı Tasarımı
		28. HAFTA	Oyun Parkı Tasarımı

Eğitim programı boyunca yukarıdaki bölümde de belirtildiği üzere engelli ve engelsiz çocukların bir arada çalışmaları ve ortak bir paydada birleşmeleri amaçlanmıştır. Projede yer alan katılımcıların birçoğu daha önce bu tür bir karma program içerisinde bulunmamıştır. Eğitim programının sağlıklı ilerleyebilmesi için katılımcılar arasında doğru bir iletişim dilinin oluşturulabilmesi önemlidir. Bu nedenle eğitim programının uygulanmasına geçilmeden hemen önce 09.10.2013 tarihinde NKK Toplantı Salonu’nda Nilüfer Belediyesi Engelliler Hizmet Birimi’nden Psikolog Gülşah Toy tarafından proje katılımcısı engelsiz çocuklar ve aileleri için “Engel Grupları ve İletişim” başlıklı bir sunum yapılmış (Şekil 6.1), katılımcılara evrensel tasarım ilkeleri, engel gruplarının özellikleri, toplumsal farkındalık adına neler yapılabileceği konularında bilgi verilmiştir.



Şekil 6.1 : “Engel Grupları ve İletişim” sunumu (kişisel arşiv).

6.2.1 Kuramsal çalışmalar

İlk dönem için kurgulanan eğitim programı kuramsal ağırlıklı sunum ve çalışmaları kapsamaktadır. Kentlilik bilinci yaratması amacıyla oluşturulan kuramsal eğitim programı hazırlanırken, kentin kendi kullanacakları bir parçasının tasarımına katkı koyması beklenen katılımcıların hangi disiplinler hakkında bilgi sahibi olmaları gerektiği irdelenmiş, bu konular ana başlıklar altında toplanmış, uzmanlık gerektiren konularda hangi eğitimcilerin desteğine başvurulacağı tespit edilmiştir. Bu seminerlerin içeriği belirlenirken ilköğretim seviyesine uygun kaynaklar taranmış, ayrıca eğitim yöntemlerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma da yapılmıştır. Seminerler boyunca konuların gerektirdiği biçimde dijital ortamda hazırlanmış sunumlar, video gösterimleri, müzik dinletileri, fiziksel aktiviteler gerçekleştirilmiştir.

Kentlilik, kentte yaşama ve kentsel tasarıma katılım bilinci oluşturmaya yönelik bu program kapsamında:

- İnsan hakları, çocuk hakları, engelli hakları
- Kent, kentlilik, kent hakkı, kamusal alan
- Çevre, ekoloji, sürdürülebilirlik
- Oyun kavramı, oyun ve mekân ilişkisi
- Oyun araçları tasarımı ve kapsayıcı tasarım esasları
- Ekip çalışması, çoklu karar mekanizmaları
- Yapılı çevreler ve şekillenme süreçleri
- Beden ve mekân
- Mimarlık bilgisi, mimarlığın araçları

konularında eğitim ve atölye çalışmaları yapılmış ve bu eğitimler için konunun uzmanı olan kişilerden destek alınmıştır.

Eğitim programının 1. Dönemi kapsamında gerçekleştirilen çalışmaların tamamı kronolojik olarak aşağıda incelenmektedir.

6.2.1.1 Yaratıcı drama ve tanışma

Çalışmanın Amacı: 1. Dönemin ilk haftasında gerçekleştirilen “Yaratıcı Drama Çalışması”nın (Çizelge 6.2) amacı proje süresince uzun süre bir arada çalışacak olan grubun çeşitli oyunlarla birbirleriyle tanışması ve grup içerisinde bir sinerji yakalanmasıdır. Farklı yaş gruplarından, sosyal çevrelerden ve okullardan gelen otuz öğrencinin yapılan eğlenceli, oyun odaklı alıştırma ve takım ruhunu yakalamaları, projeye sıcak bağlar kurmaları hedeflenmiştir.

Çizelge 6.2 : OETP 1. Hafta Çalışması.

Konu	Yaratıcı Drama Çalışması ve Tanışma	Tarih	26.10.2013
Eğitmenler	Şehnaz Sungurtekin Nimet Haşıl Korkmaz	Süre	4 saat
Yardımcı Malzemeler	Müzik teybi, top	Yer	Yüzüncüyıl Mahalle Muhtarlığı Çok Amaçlı Salonu

Çalışmanın Kapsamı: Gerçekleştirilen çalışma kapsamında grubun birbirini tanımasına yönelik yaratıcı drama egzersizleri yapılmıştır. Yapılan egzersizler; kendini tanıma, bireylerarası ve gruplar arası iletişim ve etkileşim, duyu ve duygu çalışmaları gibi temalar altında toplanabilir (Şekil 6.2). Bu amaçla yapılan aktiviteler aşağıdaki gibidir:

- Müzikle birlikte dans edip, müzik durunca selamlaşma.
- Bir topu birbirlerine atarak adlarını öğrenmeye çalışma.
- Kendi adını ve karşısındaki kişinin adını söyleyip yer değiştirme.
- Gruplar oluşturma ve grup üyelerinin birbirleri hakkındaki bilgilerini pekiştirme.
- Hayatlarında en mutlu oldukları anı düşünüp, grup halinde bir fotoğraf karesi olarak bu anı canlandırma.

Yapılan alıştırma ve oyunlarda liderlik yapan eğitmenin yanı sıra yardımcı eğitmenler de çocukların çalışmaya odaklanmaları ve organize olabilmeleri için yardımcı olmuşlardır. Alıştırma ve oyun boyunca kullanılan müzik parçaları katılımcıların dinamizminin korunmasında etkili olmuştur. Bunun yanı sıra özellikle grup

alışmasına yönelik alıştırmalarda top gibi oyun araçları iletişim amaçlı kullanılmıştır.

Yapılan alıştırmalar yalnızca birbirini tanımayan grup elemanlarını yakınlaştırmakla kalmayıp, engelli ve engelsiz çocukların bir arada oyunlar oynayıp, keyifli vakit geçirebileceğini ortaya koymaya yöneliktir.



Şekil 6.2 : Yaratıcı drama çalışmaları (kişisel arşiv).

Değerlendirme: Yapılan alıştırmalar sırasında keyifli zaman geçiren öğrenciler, bilmedikleri bir konu hakkında önceden tanımadıkları bir grupta uzun soluklu bir çalışmaya başlamanın gerginliğini atmışlardır. Katılımcılar, yapılan egzersizlerle birbirlerini tanıma, birbirlerinin hakkında bilgi edinme fırsatı bulmuşlardır. Bu durum, grubun ileriye dönük motivasyonunu da olumlu yönde etkilemiştir.

6.2.1.2 İnsan, çocuk ve engelli hakları

Çalışmanın Amacı: OETP, çocukların kentsel tasarım kararlarına dahil olabilmesini sağlamak adına gerçekleştirilen bir projedir. Kendi yaşam çevresini biçimlendiren konular hakkında bilgi sahibi olmak ve bu kararlarda söz sahibi olabilmek önceki bölümlerde değinildiği üzere “Çocuk Hakları” kapsamında çeşitli sözleşmeler ve bildirgelerle tanınmış bir haktır. Bununla beraber sosyal yaşama katılmak, açık kamusal alanlardan eşit biçimde yararlanabilmek herhangi bir yaş ve fiziksel fark gözetilmeksizin “Engelli Hakları” tarafından güvence altına alınmaktadır. Engelli ve engelsiz çocukların bir arada oynayabilecekleri bir oyun parkı projesinin kullanıcıları olacak bireyler, yani engelli ve engelsiz çocuklar tarafından tasarlanmasını hedefleyen OETP, bu anlamda gerek “Çocuk Hakları”, gerekse “Engelli Hakları” ile yakından ilişkilidir. Projenin en başından itibaren, katılımcıların bu konular hakkında bilgilendirilmeleri, kanunlarla güvence altına alınmış hakları konusunda farkındalık geliştirebilmeleri önemlidir. Bu hafta gerçekleştirilen seminer ile (Çizelge 6.3) tüm katılımcıların içinde bulundukları projenin yasal ve sosyal çerçevesini doğru biçimde algılayabilmeleri hedeflenmiştir.

Çizelge 6.3 : OETP 2. Hafta Çalışması.

Konu	İnsan Hakları, Çocuk Hakları	Tarih	02.11.2013
Eğitmenler	Hatice Çağlar Özteke	Süre	4 saat
Yardımcı Malzemeler	Projeksiyon, Bilgisayar Projeksiyon, Bilgisayar	Yer	BAOB Mimarlar Odası Bursa Şubesi Toplantı Salonu

Çalışmanın Kapsamı: Bu seminerde ilk olarak insan haklarının tanımı yapılmış; tüm insanların hiçbir fark gözetilmeksizin sahip olduğu, eşit, özgür ve onurlu yaşama hakkı başta olmak üzere, sahip oldukları tüm hakların insan hakları olarak tanımlandığı açıklanmıştır. “Haklar” kavramının temel tanımının yapılmasının ardından gündelik yaşamda kullanılan yaşama, özgürlük, barınma, eşitlik, eğitim, çalışma, sağlık, yerleşme ve seyahat özgürlüğü gibi haklar ve içeriklerinden bahsedilmiştir. Ayrıca haklar kavramının yalnızca insan hakları çerçevesinde incelenmesinin yeterli olmadığı, “engelli hakları”, “çocuk hakları”, “kadın hakları” gibi özelleştirmelerin gereklilikleri üzerinde durulmuştur. Tüm bu bilgiler eğitmenin hazırladığı dijital bir sunumla desteklenmiş, çalışma boyunca çocukların konuya katılımını teşvik etmek amacıyla soru-cevap yöntemi izlenmiştir. Yapılan sunum, konunun kavranmasına yönelik çeşitli interaktif oyunlarla desteklenmiştir (Şekil 6.3).



Şekil 6.3 : OETP 2. Hafta seminer ortamı (kişisel arşiv).

Değerlendirme: Yapılan bu çalışma haklar konusunun herhangi bir ayrım olmaksızın toplum içinde var olan tüm bireylere eşit biçimde tanınması gerekliliğini ortaya koymuş ve katılımcıların bu konudaki farkındalığını arttırmıştır. Bununla birlikte eşitlik kavramının yaş, fiziksel yetiler gibi farklılıkları gözetmeksizin her bireye aynı ortamı sunmak değil, bireylerin tüm bu farklılıklarına rağmen sosyal çevreden eşit biçimde faydalanabilecekleri ortam koşullarına sahip olması ile ilgili olduğu ifade edilmiştir. Çalışma boyunca yer verilen kısa oyunlar grup elemanlarının kaynaşmasını, seminer konusunun doğru ve kolay biçimde algılanmasını, katılımcıların konsantrasyonunun uzun süre korunabilmesini sağlamıştır.

6.2.1.3 Proje nasıl oluşturulur

Çalışmanın Amacı: OETP kullanıcı katılımını öne çıkarmayı hedefleyen bir eğitim ve kentsel açık alana yönelik tasarım ve uygulama projesi niteliğindedir. Çok yönlü bu proje bünyesinde birçok bileşen, paydaş ve katılımcıyı barındırmaktadır. Bu denli geniş kapsamlı bir proje olması nedeniyle detaylı ve incelikli bir kurgu gerektirmektedir. Eğitim programının katılımcıların gereksinim duyacağı tüm bilgiyi kapsamaması, haftalık programların birbirini takip eder ve destekler nitelikte düzenlenmesi, eğitim programının uygulamasının aksamaması adına gereksinim duyulacak malzeme ve mekan ihtiyaçlarının önceden programlanması, katılımcıların lojistik ihtiyaçlarının koordine edilmesi eğitim sürecinde dikkate alınması gereken bazı projelendirme kalemleridir. Ayrıca projenin geneline yönelik olarak, proje kapsamında bir araya gelecek paydaşların belirlenmesi ve aralarında iletişim kurularak işbölümü planlamasının yapılması, yapılacak tasarımın uygulamaya dönük olması nedeniyle eğitim programı öncesi ve sonrasında uygulama süreci için gerekli olan düzenlemelerin yapılması, bunlar için beşeri ve maddi kaynakların bulunması, tüm bunların gerçekleşeceği zaman çizelgelerinin oluşturulması projenin sağlıklı ilerleyebilmesi adına dikkat edilmesi gereken unsurlardır. Katılımcıların yaptıkları çalışmanın ne ölçüde bir organizasyon yapısı içinde gerçekleştirildiğini ve bu yapı içerisinde kendi konumlarını ve görevlerini kavrayabilmeleri adına bu hafta yapılan çalışmanın (Çizelge 6.4) içeriği belirlenmiştir. Seminer sonunda katılımcıların sosyal sorumluluk projelerinin organizasyon yapısını ve hayata geçirilebilmeleri için gerekli olan etmenleri tanımaları hedeflenmiştir.

Çizelge 6.4 : OETP 3. Hafta Çalışması.

Konu	Proje Nasıl Oluşturulur?	Tarih	09.11.2013
Eğitmenler	Şehnaz Baltacı Göktalay	Süre	4 saat
Yardımcı Malzemeler	Projeksiyon, bilgisayar, resim kağıdı, renkli boya kalemleri	Yer	Bizim Ev Engelliler Sosyal Yaşam Destek Merkezi Eğitim Salonu

Çalışmanın Kapsamı: Bu çalışma kapsamında bir sosyal sorumluluk projesi hazırlamanın detayları ve aşamaları katılımcılara aktarılmıştır. Bu amaçla ilk olarak “proje”nin genel tanımı yapılmıştır. Bir sosyal sorumluluk projesi kapsamında göz önünde bulundurulması gereken zamanlama, bütçe, hedef ve kaynak kullanımına dair esaslar, dikkat edilmesi gereken detaylar ayrıntılı olarak tanımlanmıştır.

Bir proje sürecinin gerektirdiği aşamaların irdelendiği seminerin ardından çocuklar seminer kapsamında öğrendikleri bilgileri kullanarak, hayal ettikleri bir oyun parkını tasarlamışlardır (Şekil 6.4). Tasarım problemini tanımlamak için seminer kapsamında gördükleri örneklerden esinlenerek projenin amacı, içeriği, hedef kitlesi, kapsamı ve programını belirlemeye çalışmışlardır. Oyun parkı tasarımında ve sonrasında uygulama sürecinde ortaya çıkacak durumları öngörerek tasarımlarını bu yönde geliştirmeye çalışmışlardır. Bu çalışma sırasında katılımcılarla farklı çalışma yöntemleri izlenmiştir. Katılımcıların büyük bir bölümü kendilerine verilen çalışma kitinde yer alan renkli kalem ve defterleri kullanarak tasarımlarını çizime dönüştürmüşlerdir (Şekil 6.5). Engelli katılımcılardan bazıları tasarımlarını sözlü anlatımla ifade etmeyi tercih etmiş, bunların yazıya dökülmesinde eğitimci yardımcı olmuştur. Bunun yanı sıra yazılı anlatımlarda Braille alfabesi ile oluşturulan kabartma yazı yöntemi de kullanılmıştır.



Şekil 6.4 : OETP 3. Hafta çalışma ortamı ve proje tasarım çalışmaları (kişisel arşiv).



Şekil 6.5 : Oyun parkı tasarımı örnekleri (kişisel arşiv).

Değerlendirme: Seminer sonunda katılımcılar ne denli kapsamlı bir organizasyonun içerisinde yer aldıklarını daha açık biçimde fark etmişlerdir. Projenin bütünü göz önünde bulundurulduğunda, henüz çok başlarındayken çalışmanın kapsamı ve aşamaları hakkında bilgilendirilen katılımcılar, süreç boyunca takip edilecek adımları ve yapacakları aktivitenin bütüne olan etkisini kavramışlardır. Bu hafta yapılan atölye kapsamında katılımcılar hayallerindeki park tasarımını kağıda dökmüşlerdir. Proje süresince verilen eğitimler doğrultusunda detaylı olarak bir oyun parkı projesi üzerinde bireysel ve grup çalışmaları gerçekleştirilmesi planlanmaktadır. Ancak bu

hafta yaptıkları aktivitede katılımcılar henüz herhangi bir tasarım eğitimi almadan hayal ettikleri oyun parkının niteliklerini ifade etmişlerdir. Böylece tasarım eğitimi boyunca hangi noktalara hassasiyet göstereceklerini, ne tür tasarımsal özellikleri projelerine yansıtmak istediklerini belirleme ve planlama imkânı bulmuşlardır.

6.2.1.4 Kamusal alanın kullanımı

Çalışmanın Amacı: OETP, oyun parkı tasarımını hedefleyen bir proje olarak kamusal alan kavramıyla doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle nitelikli bir kamusal alanın sahip olması gereken özellikler, kamusal alanın oluşumunda kullanıcının etkisi ve sorumluluğu projenin katılımcıları tarafından doğru biçimde özümzenmelidir. Bu çalışma (Çizelge 6.5) ile bireyin toplum içerisinde var olabilmesi için gerekli olan sosyal paylaşım alanlarının özelliklerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Çizelge 6.5 : OETP 4. Hafta Çalışması.

Konu	Kamusal Alanın Kullanımı	Tarih	16.11.2013
Eğitmenler	Yeşim Kösten Gülhis Duygun Murat Bizel	Süre	4 saat
Yardımcı Malzemeler	Projeksiyon, bilgisayar, çeşitli müzik aletleri	Yer	BAOB Mimarlar Odası Bursa Şb. Toplantı Sal.

Çalışmanın Kapsamı: Bu hafta gerçekleştirilen çalışma süresince farklı eğitmenler tarafından üç farklı sunum gerçekleştirilmiştir. Bu sunumlardan ilkinde kamusal alanın kullanılması konusu irdelenmiştir. Kamusal alanın geçirdiği dönüşüm, “kişiye ait alan”dan “topluma ait alan”a geçiş süreçleri üzerinde durulmuştur. Bunun yanı sıra kamusal alanının dönüşümünü etkileyen bir faktör olarak 20. yüzyılda yoğunlaşan kente göçün kişinin aidiyet duygusunda yol açtığı bozulmaya değinilmiştir. Günümüzde toplumu oluşturan fertlerin hangi ortamlarda bir araya geldiğinin sorgulandığı seminerde, bir simülasyon alanı olan alış-veriş merkezlerinin kullanım şekli, kamusal alan kavramının neresinde durduğu konuları da tartışılmıştır. Katılımcı çocukların da dahil olduğu bu tartışmada AVM’ler bünyesinde yer alan çocuk mekânlarının bir oyun alanı olarak kabul edilip edilemeyeceği konusu sorgulanmıştır. İkinci aşamada farklı oyun alanlarına ilişkin örnekler incelenmiştir. Bu örnekler arasında geleneksel oyun alanları, çağdaş oyun alanları, tematik oyun alanları, macera oyun alanları, ekolojik oyun alanları bulunmaktadır. Bu hafta gerçekleştirilen çalışmanın son aşamasında ise müziğin toplumu bir araya getiren bir

araç olarak oyun parklarında kullanılması konusu işlenmiştir. Müzik istasyonları sayesinde müzik aletlerinin yeniden yorumlanıp çocuk oyun parklarında oyun araçlarına entegre edilebilmesi, hatta oyun aracının kendisine dönüşmesinden bahsedilmiştir. Çeşitli perküsyon aletleri katılımcı çocuklara dağıtılarak bir orkestra oluşturulmuş ve grubun bir arada doğaçlama bir ritim atölyesi yapması üzerine kurulu bir egzersiz gerçekleştirilmiştir (Şekil 6.6).



Şekil 6.6 : OETP 1. Dönem – 4. Hafta seminer ortamı ve grup müzik çalışması (kişisel arşiv).

Değerlendirme: Bu hafta gerçekleştirilen çalışmalar ile katılımcılar kent yapısının önemli bir bölümünü oluşturan kamusal alanların tasarım kriterleri hakkında bilgi sahibi olmuşlardır. Gerçekleştirecekleri oyun parkı tasarımı sırasında neleri göz önünde bulundurmaları gerektiğini sorgulayan katılımcılar, sunumların ikinci aşamasında yer alan örnekler ile oyun parkı tasarımında hayata geçirilen farklı uygulamaları incelemişlerdir. Bu sayede kendi imkânları doğrultusunda yakın çevrelerinde kullandıkları oyun alanlarının yanı sıra farklı oyun araçlarını da irdelemişlerdir. Bunlar, projenin farklı aşamalarında gerçekleştirecekleri çalışmalar için kendilerine örnek teşkil edecektir. Yapılan müzik atölyesi park alanının farklı duyuları uyarmak adına nasıl biçimlendirilebileceğine esin kaynağı olmuştur. Yapılan çalışmanın tüm katılımcıları kapsayan interaktif bir aktiviteye dönüşmesi, bu haftaki eğitimin kuramsal ağırlığını hafifleterek katılımcıların çalışmaya odaklanmasını sağlamıştır. Öte yandan bu interaktif paylaşım ortamı OETP ile hedeflenen farklı fiziksel niteliklere sahip bireyleri bir araya getirebilen bir oyun mekânı yaratma hedefi ile de örtüşmektedir. Bu sayede katılımcılar ortak oyun ortamının alışlagelen yöntemler dışında nasıl oluşturulabileceğini de sorgulamışlardır.

6.2.1.5 Sürdürülebilirlik, çevre, ekoloji

Çalışmanın Amacı: OETP oyun parkı projesinin uygulanması için tahsis edilen arsa önceki yıllarda ağaçlandırması yapılarak imar planı üzerinde park alanı olarak ayrılmıştır. Katılımcıların, yaptıkları tasarımın bu bölgedeki doğal ve yapılı çevreye olan etkisini, bunun arsanın yer aldığı mahallede yaşayan insanların hayatına ve devamında kentsel yaşama olan etkilerini sorgulamaları ve alacakları tasarım kararlarını bu bilinçle belirlemeleri gerekmektedir. Bu doğrultuda eğitim programı içerisinde yer verilmesi kararlaştırılan “Çevre/Ekoloji/Tasarım” konulu seminerin (Çizelge 6.6), doğal çevreye insan eliyle gerçekleştirilen müdahalelerin etkilerini tasarımlarını oluştururken öngörebilmelerini sağlaması hedeflenmektedir. Katılımcıların bu farkındalığı elde edebilmesi, aldıkları tasarım kararlarının sorumluluğunu üstlenebilmeleri adına önemlidir.

Çizelge 6.6 : OETP 5. Hafta Çalışması.

Konu	Sürdürülebilirlik, Çevre, Ekoloji	Tarih	23.11.2013
Eğitmenler	Ömer Madra	Süre	4 saat
Yardımcı Malzemeler	Sözlü sunum	Yer	BAOB Mimarlar Odası Bursa Şubesi Toplantı Salonu

Çalışmanın Kapsamı: Bu seminerde küresel ısınma, ekoloji ve sürdürülebilirlik kavramlarının içeriklerinden ve günümüzde bulundukları noktadan bahsedilmiş, bu konularla ilgili çarpıcı bilgiler aktarılmıştır (Şekil 6.7). Çevrenin insanoğlunun sözde ihtiyaçlarını gidermek adına dönüştürülmesi ve tahrip edilmesinin ne gibi sonuçlar doğurduğu somut örnekler üzerinden açıklanmış; insanların gıda ihtiyacını karşılama amacıyla kullanılan tarım ilaçlarının etkisi ve ormansızlaşma ile küresel ısınma arasındaki bağlantılar açıklanmıştır. Çevre ve ekoloji ile ilgili meseleler hakkında toplumsal farkındalık oluşturmak konusunda medyanın gücü; bu gücün olumlu ve olumsuz anlamda nasıl kullanılabildiği örnekler üzerinden irdelenmiştir. Seminer kapsamında ele alınan çevre konularında olumlu gelişmeler elde edebilmek için sivil inisiyatif ve örgütlenmenin gerekliliği, sivil bireylerin yerel mekanizmaların parçası haline gelmesinin önemi vurgulanmıştır.



Şekil 6.7 : OETP 5. Hafta seminer ortamı (kişisel arşiv).

Değerlendirme: Yapılan bu çalışma sonucunda katılımcılar doğal çevreye yapılacak müdahalelerin ne denli ciddi sonuçlar verebileceğini fark etmişlerdir. Ekolojik anlamda dünyanın içinde bulunduğu nokta ve mevcut tüketim alışkanlıklarının sürdürülmesi sonucunda ortaya çıkacak sonuçların masaya yatırıldığı tartışmalar oldukça karanlık bir portre ortaya çıkarmış; ancak bu karanlık portre tüm katılımcıların (gerek proje katılımcıları, gerekse kamuya açık bu etkinliğe dışarıdan katılım sağlayan dinleyicilerin) doğal dengenin korunabilmesi için üzerlerine düşen sorumlulukların farkına varmasında etkili olmuştur. Proje katılımcıları gerek bir kullanıcı olarak, gerekse gerçekleştirecekleri projenin tasarımcısı olarak hayata geçirdikleri eylemlerin ve aldıkları kararların ne denli kritik öneme sahip olduğunu kavramışlardır. Yalnızca OETP özelinde değil, gündelik yaşam alışkanlıklarını düzenleme ve bunların sonuçlarını değerlendirme anlamında da etkili bir seminer olmuştur. OETP üst ölçekte bir kentlilik okulu olma ve kentsel yaşam kültürünü yaygınlaştırma hedeflerine sahip bir projedir. Dolayısıyla bu çalışma yapıli çevrede kentli bireyin sorumluluklarını irdelemek adına da etkili olmuştur.

6.2.1.6 Çocuk, oyun, mekân ilişkisi

Çalışmanın Amacı: OETP kapsamında yapılan eğitim çalışmaları sonucunda katılımcıların tasarladığı bir oyun parkı projesi elde edilmesi hedeflenmiştir. Bu oyun parkının mevcut parkların bir tekrarı olmak yerine özgün nitelikler taşıması arzu edilmektedir. Dolayısıyla katılımcılar, sıradan oyun araçlarını kullanmak yerine bugünün açık alan oyun ihtiyaçlarını karşılayan tasarımlar yapmak yönünde teşvik edilmektedir. Bununla beraber günümüzde yaygınlaşan teknolojik oyun araçlarının kullanımı, eğitim politikalarının bir uzantısı olarak öğrencilerin okul dışında kalan boş vakitlerinin büyük bölümünü sınavlara hazırlanmak için geçiriyor olması açık alan oyun alışkanlıklarının giderek unutulmasına neden olmaktadır. Bu hafta yapılan çalışma (Çizelge 6.7) kapsamında açık alandaki oyun potansiyellerinin irdelenmesi,

farklı yaş gruplarından, farklı fiziksel özelliklere sahip olan çocukların kendi açık alan oyun ihtiyaçlarını sorgulamaları amaçlanmıştır.

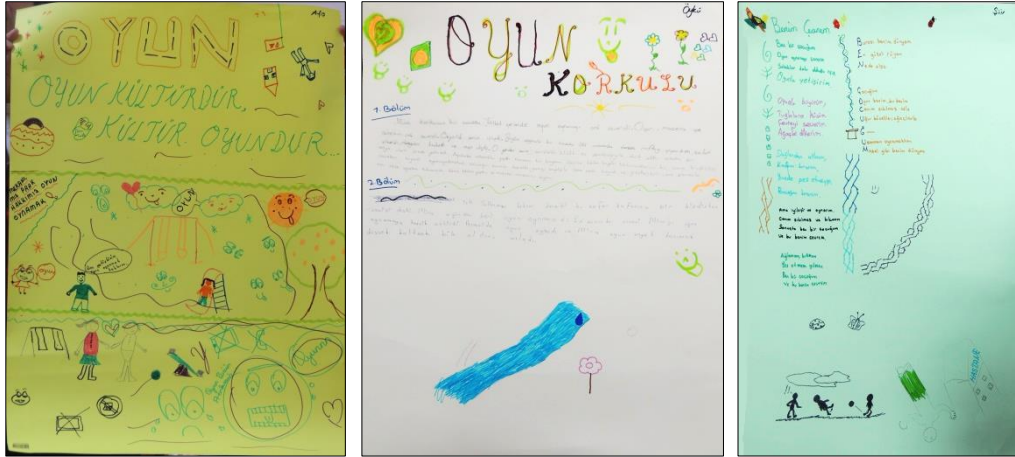
Çizelge 6.7 : OETP 6. Hafta Çalışması.

Konu	Çocuklarda Oyun / Çocuk – Oyun - Mekân	Tarih	30.11.2013
Eğitmenler	Nimet Haşıl Korkmaz Selen Durak	Süre	4 saat
Yardımcı Malzemeler	Projeksiyon, Bilgisayar	Yer	Nilüfer Dernekler Yerleşkesi Toplantı Salonu

Çalışmanın Kapsamı: OETP eğitim programının altıncı haftasında gerçekleştirilen sunumların ilkinde oyun tarihi, en eski oyunlar ve oyuncaklar, geleneksel sokak oyunları (beştaş, uçurtma, vs...) gibi konulardan söz edilmiştir. Bunların yanı sıra çocukların yeni oyun alışkanlıkları, oyunun iç ve dış mekânla ilişkisi, yaşam alışkanlıklarının değişimi ile oyun kavramının dönüşümü gibi konular da tartışmaya açılmıştır. İkinci bölümde gerçekleştirilen sunumda oyunun çocuk için öneminden bahsedilmiş, çocukluk döneminde nitelikli oyun oynama fırsatı bulan çocukların yaratıcılık, problem çözme, sağlıklı sosyal ilişkiler kurma konularında daha başarılı ve fiziksel açıdan daha sağlıklı oldukları vurgulanmıştır. Bu amaçla oluşturulan çocuk oyun alanları ve bu alanlarda kullanılan oyun araçlarının tasarım ilkeleri üzerinde durulmuştur. Farklı ülkelerden ilginç oyun alanı ve oyun aracı tasarımı örneklerine yer verilmiş; “çocuk ve yetişkinler açısından oyun mekânlarının oyuna etkisi”ni anlatan öykü, şiir, slogan ve afiş oluşturmaya yönelik bir istasyon çalışması yapılmıştır (Şekil 6.8). Bu çalışma kapsamında katılımcı çocuklar dört farklı gruba ayrılmış, her grup yukarıda açıklanan tema doğrultusunda yine yukarıda adı geçen anlatım tekniklerinden birini kullanarak çalışmalarını oluşturmaya başlamıştır. Örneğin bir grup bu konuyla ilgili bir öykü, diğeri şiir yazmaya başlamış, diğer bir grup sloganlarını oluştururken son grup afiş tasarımı üzerinde çalışmıştır. Belirlenen süre sonunda üzerinde çalışılan paftalar gruplar arasında el değiştirmiş, her bir grup farklı bir anlatım tekniği üzerinde çalışmaya devam etmiştir. Çalışmanın sonunda her grup dört farklı anlatım tekniğiyle de çalışmış ve dört farklı grubun çalışmalarını barındıran kolektif paftalar oluşturulmuştur (Şekil 6.9). Bu sayede farklı anlatım yöntemleriyle elde edilen bu paftalar projede yer alan tüm grup elemanlarının fikirlerini bir araya getirmiştir.



Şekil 6.8 : OETP 6. Hafta seminer ortamı ve istasyon çalışması (kişisel arşiv).



Şekil 6.9 : İstasyon çalışması ürünleri (kişisel arşiv).

Değerlendirme: Bu çalışma sonucunda katılımcılar farklı oyun deneyimlerini paylaşma ve birbirlerinin farklı oyun ihtiyaçlarını dinleme şansı bulmuşlardır. Sunumlarda gösterilen örnekler daha önce deneyimlemedikleri oyun türleri hakkında ufuk açıcı olmuştur.

Katılımcılar oyun ihtiyaçlarını karşılayacak mekânların niteliklerini, bu alanların kullanıcı kitlelerini de sorgulamaya başlamışlardır. Oyun alışkanlıkları ve ihtiyaçlarının nasıl mekânsal__tasarımlara dönüştürülebileceğinin katılımcılar tarafından irdelenmeye başlanması bu hafta yapılan çalışmanın en önemli kazanımı olmuştur. Ortaya atılan fikirlerin bir araya toplanması, belgelenmesi ve sınırlı bir zaman dilimi içerisinde çalışma alışkanlığının oluşturulması açısından istasyon çalışması da yararlı olmuştur.

6.2.1.7 Yapılı çevre ve mimarlıkta geri dönüşüm

Çalışmanın Amacı: Yapılı çevre ile ilgili bir proje tasarımı hayata geçirilirken, projede yer alan tasarım elemanlarının, onları oluşturan yapı malzemelerinin doğal yaşam döngüsüne nasıl etki edeceğinin bilinmesi ve kullanılacak malzemelerin bu bilinçle seçilmesi önemlidir. OETP sonunda elde edilecek oyun parkı tasarımının

kentsel mekânda hayata geçirilecek olması yapılan tasarımların uygulamaya dönük sorumluluğunu arttırmaktadır. Bu nedenle katılımcıların hayal ettikleri oyun alanlarını ve araçlarını tasarıma dönüştürürken uzun vadede kullanılan malzemelerin yaşam kalitesine nasıl etki edeceğini de düşünmeleri öngörülmüş ve bu hafta gerçekleştirilen seminerlerin (Çizelge 6.8) katkısıyla katılımcıların proje kapsamında oluşturacakları tasarımlarda çevre ve geri dönüşümle ilgili gerekli hassasiyeti tasarım kararlarına yansıtabilmeleri hedeflenmiştir.

Çizelge 6.8 : OETP 7. Hafta Çalışması.

Konu	Yapılı Çevre ve Mimarlıkta Geri Dönüşüm Geri Kazanım ve Atık Yönetimi	Tarih	07.12.2013
Eğitmenler	Sebla Arın Gül Aydın (Çevre Müh.)	Süre	4 saat
Yardımcı Malzemeler	Projeksiyon, Bilgisayar	Yer	Nilüfer Dernekler Yerleşkesi Toplantı Salonu

Çalışmanın Kapsamı: Bu seminerde ilk olarak “yapılı çevre”nin tanımı yapılmıştır. İnsan eliyle yaratılmış, insan yaşamının devamı için gerekli olan mekânların, yapıların tamamının yapılı çevre olarak adlandırılabilceği, yapılı çevrenin yaşamak, çalışmak, oynamak gibi tüm faaliyetler için ortam hazırladığı belirtilmiş, yapılı çevreyi oluşturan unsurlar sınıflandırılmıştır. Bunların yanı sıra şehir plancıları, mimarlar, peyzaj mimarları, mühendisler, yükleniciler, kanun koyucular, belediyeler, sivil toplum kuruluşları ve kullanıcılar gibi yapılı çevreyi şekillendiren çeşitli aktörlerden bahsedilmiştir. Yapılı çevrenin ilişkili olduğu ekonomi, hukuk, politika, işletme, tasarım, teknoloji, çevresel sürdürülebilirlik, toplum sağlığı gibi konular üzerinde tartışılmıştır. Seminere katılan öğrencilerin, yapılı çevrelerini değerlendirirken bilinçli bir yaklaşım sergileyebilmeleri adına dikkat etmeleri gereken hususlara da yer verilmiş, nitelikli bir yapılı çevreyi ayırt edebilmek için hangi kriterlerin göz önünde bulundurulması gerektiği irdelenmiştir. Seminere ayrıca sürdürülebilirlik kavramının içeriği ve sürdürülebilir mimarlık için kullanıcıların üstüne düşen görevlere de değinilmiştir.



Şekil 6.10 : OETP 7. Hafta seminer ortamı (kişisel arşiv).

Seminerin devamında geri dönüşüm süreçleri ve mimarlıkta geri dönüşümlü malzeme kullanımı konularına değinilmiştir. Ayrıca projenin konusu da göz önünde bulundurularak, oyun parkı tasarımında geri dönüşümlü malzemenin nasıl kullanılabileceğine dair örnekler sunulmuştur. İkinci bölümde ise kent içinde üretilen atıkların hangi süreçlerden geçerek geri kazanıldığı, bireylerin bu süreçlere katkı sağlayabilmek için nelere dikkat etmesi gerektiği hakkında bilgi verilmiştir (Şekil 6.10). Kentlilerin yaşam çevrelerinde karşılaştıkları kirlilik türleri (gürültü, hava, su, görüntü ve toprak kirliliği gibi) ve bunlara karşı alınabilecek önlemler katılımcılarla birlikte tartışmaya açılmıştır.

Değerlendirme: Bu hafta gerçekleştirilen çalışma kapsamında katılımcılar mimari tasarımda geri dönüşüm ve sürdürülebilir tasarıma dair önemli esasları irdelemişlerdir. Gündelik yaşamlarında evlerinde, okullarında daha sürdürülebilir bir çevre oluşturmak adına neler yaptıklarını, yapabileceklerini tartışarak kentsel çevrenin sağlıklı biçimde şekillenmesinde bireysel sorumluluklarını sorgulamışlardır. Eğitmenlerle birlikte gerçekleştirilen soru-cevap, tartışma bölümlerinde sunumlarda yer verilen konularla ilgili toplumsal duyarlılığı arttırmak adına bireysel olarak ne gibi katkılar sağlayabilecekleri üzerine fikir alışverişinde bulunmuşlardır. Bu farkındalık, OETP'nin hedeflediği kentlilik bilincinin oluşturulması amacıyla örtüşmektedir. Sunumlar içerisinde yer verilen geri dönüşümlü yapı malzemelerinin kentsel mekânda kullanımına dair örnekler, katılımcıların kendi tasarımlarında geri dönüşümlü malzemelere ne biçimde yer verebileceklerini sorgulamalarına ve bu konuyla ilgili ilk tasarım kararlarını oluşturmalarına katkı sağlamıştır. Sunumlar öncesinde yapılan anket çalışması (EK-A) ile katılımcıların mevcut bilgi ve deneyimleri doğrultusunda “yapılı çevre” kavramı hakkında ne düşündükleri tespit edilmiştir. Toplanan veriler, hem uygulama eğitiminin çerçevesini belirlemek, hem de proje bitiminde katılımcıların eğitim öncesi ve sonrası “yapılı çevre” algılarının karşılaştırmasının yapılabilmesi adına yararlı olmuştur.

6.2.1.8 Mimarlık ve beden ilişkisi

Çalışmanın Amacı: OETP eğitim programı sonunda elde edilmesi hedeflenen oyun parkı içerisinde yer alacak tüm oyun araçları ve mekânsal organizasyonların tasarımlarının doğrudan katılımcılar tarafından gerçekleştirilmesi planlanmaktadır. Hareketle beslenen ve farklı devinim potansiyellerinden yola çıkarak oluşturulan bir açık hava oyun mekânı tasarlanacak olması katılımcıların beden ve mimarlık arasındaki ilişkileri ve farklı devinim biçimlerini yeterince analiz etmelerini gerektirmektedir. Bu hafta gerçekleştirilen sunumlar (Çizelge 6.9) ile tüm katılımcıların yukarıda sözü edilen kavramları ve kendi bedensel potansiyellerini yeniden sorgulamaları hedeflenmiştir.

Çizelge 6.9 : OETP 8. Hafta Çalışması.

Konu	“Mimarlık ve Beden” “Hareket Nedir?”	Tarih	21.12.2013
Eğitmenler	Gündüz Kuzugüdenlioğlu (Mimar) Ayhanım Sun (Bale ve Eurhythmics Eğitmeni)	Süre	4 saat
Yardımcı Malzemeler	Projeksiyon, Bilgisayar	Yer	BAOB Mimarlar Odası Bursa Şubesi Toplantı Salonu

Çalışmanın Kapsamı: Bu hafta gerçekleştirilen seminerin “Mimarlık ve Beden” konulu ilk bölümünde mimari yapı ve beden arasındaki ortak noktalar, benzerlikler üzerinde durulmuş ve mimari bir yapı ile insan bedeninin strüktürel esasları karşılaştırılmıştır (Şekil 6.11). Bu sayede mimari dengenin prensipleri beden üzerinden açıklanmıştır. Mimari varlıkların (duran nesnelerin) da hareket eden varlıklar gibi bir öz dengeye sahip olduğu vurgulanmıştır. Binaların ayakta kalmasını sağlayan iskelet sistemi (taşıyıcı sistem) ile insanın iskelet sistemi karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır. İnsan bedeninin ağırlık merkezi ve bu merkezin fiziksel dengeye etkisi ile yapının ağırlık merkezi ve bu merkezin sağladığı statik denge konuları karşılaştırılmıştır. Bunun yanı sıra engellilerin kenti kullanımı, farklı bedensel niteliklerde kişilerin mekânı kullanımı, mimarlığın bu mekânsal nitelikleri oluşturma konusundaki etkisi irdelenmiştir. Sunum kapsamında ele alınan bir diğer nokta da insanın yapılı çevresiyle kurduğu ilişki ve yapılı çevrenin insanı, insanın yaşayışını ve duruşunu nasıl etkilediği olmuştur.



Şekil 6.11 : OETP 8. Hafta seminer ortamı (kişisel arşiv).

Seminerin ikinci bölümünde ise hareket/devinim kavramları üzerinde durulmuştur. Devinim makro ölçekten mikro ölçeğe kadar geniş bir perspektifte ele alınmıştır. Gezegenler ve onların evrendeki hareketleri, canlıların yaşamlarını sürdürebilmek için gerçekleştirdiği hareketler (nefes alma, yemek yeme, büyüme, konuşma, vs...) gibi eylemler irdelenmiştir. İnsanın bilincini devreye sokarak hareketlerini nasıl kurguladığı da seminer kapsamında ele alınan bir diğer başlık olmuştur.

Değerlendirme: Bu hafta katılımcılar yapıların dengeli biçimde ayakta durmasını sağlayan taşıyıcı sistemleri, insan bedeninin mekân içerisinde nasıl hareket ettiğini, mekânın fiziksel nitelikleri ile hareket ergonomisi arasındaki ilişkileri sorgulama imkânı bulmuşlardır. Yapılan bu çalışmalar katılımcıların tasarımlarını oluştururken dikkat etmeleri gereken strüktürel esasları, buldukları yeni oyun potansiyellerini hayata geçirebilecekleri mekânsal donanımları kurgulamalarına yardımcı olmuştur.

6.2.1.9 Kent kavramı, yerel yönetimler ve katılım

Çalışmanın Amacı: Kentsel bir kamusal alan için kullanıcı katılımıyla bir tasarım oluşturulmasına yönelik bir proje olan OETP'nin temel hedefi kentlilik bilinci oluşturmaktır. Bireyin kentli bir kullanıcı, vatandaş olarak kentsel tasarım ve karar alma süreçlerine nasıl katılabileceğini bilmesi, bunun yollarını keşfetmesi bu anlamda önem taşımaktadır. Bu hafta Şehir Plancısı ve NKK Kolaylaştırıcısı olan konuk eğitmen tarafından gerçekleştirilen sunum (Çizelge 6.10) ile söz konusu bilgilerin katılımcılara aktarılması ve bir kentli olarak sahip oldukları hak ve sorumlulukları hayata geçirebilmeleri için gerekli mekanizmaları nasıl işletebileceklerinin açıklanması hedeflenmektedir.

Çizelge 6.10 : OETP 9. Hafta Çalışması.

Konu	Kent Kavramı, Yerel Yönetimler, Katılım	Tarih	28.12.2013
Eğitmenler	İkbal Polat (Şehir Plancısı)	Süre	4 saat
Yardımcı Malzemeler	Projeksiyon, Bilgisayar	Yer	Nilüfer Dernekler Yerleşkesi Toplantı Salonu

Çalışmanın Kapsamı: Bu seminer kapsamında yerleşik hayata geçiş, kentlerin gelişimi, yerel yönetimlerin oluşumu, görevleri ve halkın yerel yönetimlere katılımı konuları ele alınmıştır. İlk olarak Andrew Marr'ın “Büyük Dünya Tarihi” Belgeselinin 1. Bölümünden bir parça izletilip bunun üzerine katılımcı çocuklarla birlikte tartışılmıştır. “Hayatta Kalmak” isimli bu bölümde, Afrika'daki ilk zamanlardan başlayarak insanoğlunun göçebe atalarının dünyaya yayılışı, yerleşik hayata geçerek ilk çiftçilere ve ilk şehir halkına dönüşmelerinin aşamaları ele alınmaktadır (Şekil 6.12).

Seminerin devamında Bursa kentinin kuruluşu ve gelişim aşamalarından söz edilmiştir. Bursa örneği üzerinden kent planlarının oluşumu, hangi kriterlerin göz önünde bulundurulduğu, ne gibi kentsel alt yapı çalışmalarına gereksinim duyulduğu anlatılmıştır. Seminerin son bölümünde belediyelerin kent yaşamı içindeki düzenleyici rolü ve görevleri anlatılmış, kentlinin kendi yaşam çevresinin şekillenmesinde etkili olabilmesi için belediyelerin işleyişine ne biçimde katkı koyabileceği tartışılmıştır. Sonrasında çocukların katılımı ile, kent içindeki gündelik yaşamları sırasında karşılaştıkları sorunları hangi kanallar aracılığıyla çözüme ulaştırabilecekleri, çözüm süreçlerine ne ölçüde dahil olabilecekleri üzerine bir beyin fırtınası gerçekleştirilmiştir.



Şekil 6.12 : OETP 9. Hafta seminer ortamı (kişisel arşiv).

Değerlendirme: Projenin paydaşlarından biri olan ve koordinatörlüğünü de üstlenen kent konseyi yapısı sivil inisiyatifin yerel yönetimde söz sahibi olabilmesinin yollarından biridir. Bu yapının çatısı altında yer alan çocuk/genç/kadın meclisleri,

Çalışma grupları, mahalle komiteleri kentlinin söz hakkı edindiğı kanallar arasında sayılabilir. Kullanıcı katılımını arttırmayı hedefleyen tüm bu yapılar OETP ile de organik bir bağ içermektedir. NKK'nin proje koordinatörü olması, proje arsasının İhsaniye Mahalle Komitesi onayıyla projeye tahsis edilmesi, katılımcıların NKK Çocuk Meclisi üyesi olması gibi etmenler bu bağı açıkça ortaya koymaktadır. Bu anlamda katılımcı çocukların içinde bulundukları yapıyı tanımaları, yapıyı çevrenin oluşumunda bir vatandaş olarak ne gibi haklara sahip olduklarını sorgulamaları bu haftaki çalışmanın en önemli kazanımı olarak değerlendirilebilir. Yapılan sunumun ardından çocuklar kendi okullarında ve yakın çevrelerinde karşılaştıkları problemler için yukarıda sözü edilen kanallar vasıtasıyla nasıl çözümler bulabileceklerini sorgulamışlardır. Bu durum seminerde verilen bilginin hızlı biçimde pratiğe dönüştürüldüğünü ortaya koymak adına önem taşımaktadır.

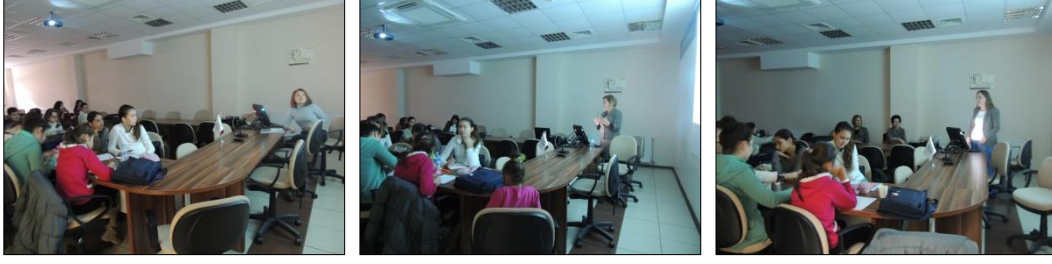
6.2.1.10 Mimari tasarımda uygulama süreçleri

Çalışmanın Amacı: Kuramsal eğitimin son bölümünü oluşturan bu çalışma kapsamında (Çizelge 6.11) üç farklı sunum yapılarak bir mimari tasarımın uygulamaya geçirilmesi süreci, meslek odalarının mesleki örgütlenme adına önemi ve işlevi, kentsel mekânda yeşil alan kullanımı konularının katılımcılara aktarılması planlanmaktadır. İkinci dönem gerçekleştirilecek olan tasarım eğitimi süresince oluşturacakları projenin hangi aşamalardan geçeceği, tasarımlarını tamamladıktan sonra projenin hayata geçirilebilmesi için hangi uzmanların ve ekiplerin katkı sağlaması gerektiği gibi konuların açıklanması hedeflenmektedir. Bu sayede katılımcılar projelendirme sürecini daha bilinçli biçimde hayata geçirme imkânı bulacaklardır. Sürdürülebilirlik, ekoloji ve çevre kavramlarının irdelendiği başlık altında belirtildiği gibi, oyun parkının önceden kısmi ağaçlandırılması yapılmış bir arsa için tasarlanması planlanmaktadır. Mevcut bir yeşil dokunun bulunması ve tasarlanacak alanın kamusal bir açık alan olması nedeni ile katılımcıların kentte ve özel olarak oyun mekânlarında yeşil alanın kullanımı ile ilgili farkındalık geliştirmesi son derece önemlidir. Yapılan sunumların bu farkındalığı oluşturacak nitelikte düzenlenmesi bu hafta gerçekleştirilen kuramsal eğitimin bir diğer hedefidir.

Çizelge 6.11 : OETP 10. Hafta Çalışması.

Konu	“Mimari Tasarım ve Uygulama Süreci” “Mimarlar Odası Yetki ve Sorumlulukları” “Yeşil Alan Tasarımı”	Tarih	04.01.2014
Eğitmenler	Sebla Arın Nuray Adal Gül Sayan Atanur	Süre	4 saat
Yardımcı Malzemeler	Projeksiyon, Bilgisayar	Yer	Nilüfer Dernekler Yerleşkesi Toplantı Salonu

Çalışmanın Kapsamı: Seminerin ilk bölümünde mimari tasarım ve uygulama süreci aşamaları sırasıyla anlatılmıştır (Şekil 6.13). Bir yapının tasarımına başlanmasından, kullanıcının hizmetine girmesine kadar geçen süreçte kimlerin, nasıl katkı sağladığı, kullanılan araç ve yöntemlerin neler olduğu irdelenmiştir. Yer seçimi ve arsa analizinin ardından, kullanıcı profilinin ve buna uygun ihtiyaç programının belirlenmesi, bu programa uygun tasarımın oluşturulması ve bu tasarımı aktarmak için kullanılacak ifade teknikleri anlatılmıştır. Şantiye alanındaki hazırlık süreci, şantiyede görev alan tüm aktörler arasındaki iletişim yöntemleri, inşaatın ilerleme aşamaları ve binayı oluşturan yapı elemanlarının uygulama adımları, inşaatta kullanılan yardımcı ekipmanlar, tesisat sistemleri ayrıntılı olarak görseller eşliğinde anlatılmıştır. Sunumun hazırlanmasında “Çocuklar İçin Şantiye Günlüğü” (Toyka, Regös, Ossenkop, 2010) adlı kitaptan yararlanılmıştır. İkinci bölümde ilk olarak Mimarlar Odası’nın kısa tarihçesi anlatılmıştır. Bu kapsamda Ahi Teşkilatından Meslek Odalarına geçiş süreci, Meslek Odalarının kamusal görevi, kamu yararını öne çıkartma misyonu üzerinde durulmuştur. Mimarlar Odası’nın görev ve sorumlulukları, rutin çalışma düzeni, işleyişi, kendi içindeki görev paylaşımları, toplumsal rolü ve bir sivil toplum kuruluşu olarak işlevi üzerine bilgi verilmiştir. Üçüncü bölümde ise yeşil alanın tarım amaçlı olarak insan eliyle şekillendirilmesi çabalarından günümüze geçirdiği süreç anlatılmıştır. Peyzaj mimarlığı tarihçesine kısa bir bakışın ardından bir sonraki dönem yapılacak çalışmaya örnek teşkil etmesi amacıyla oyun parkı tasarımı örnekleri incelenmiştir.



Şekil 6.13: OETP 10. Hafta seminer ortamı (kişisel arşiv).

Değerlendirme: Bu aşamada tamamlanan kuramsal eğitimler ile tasarım eğitimi boyunca katılımcıların gereksinim duyacağı altyapının oluşturulması hedeflenmiştir. Yapılan sunumların ardından çocuklarla yapılan sözlü değerlendirme bu hedefin büyük ölçüde gerçekleştirildiğini göstermektedir. Genel anlamda dönem boyunca, özelde ise bu hafta yapılan sunumları ve bunların kendilerine ne kazandırdığını değerlendirmeleri istendiğinde katılımcılar şu yorumları yapmışlardır:

“Bu eğitim çalışmalarını hayal gücümün gelişmesini sağladı” (Şevval, 10).

“Sunumlar çok ilginçti. Hayalgücüme katkı sağladığını düşünüyorum.” (Atakan, 14).

“Bu eğitim döneminden önce ev hanımıyım da, şimdi mimar oldum gibi hissediyorum.” (Yağmur, 11).

OETP yalnızca çocuk katılımıyla oyun parkı tasarımı oluşturmayı hedefleyen bir proje değildir. OETP’nin üst hedefi çocuklar ve onların vasıtasıyla aileleri ve yakın çevrelerine ulaşan, bu sayede giderek yaygınlaşan, kentlilik ve tasarım kültürü oluşturmaya yönelik bir eğitim projesi oluşturmaktır. Verilen eğitimlerin tasarım sürecini destekler nitelikte olmasının yanı sıra kentlilik bilincini oluşturmaya katkı sağlayabilmesi de ayrıca önemlidir. Bu anlamda yapılan seminerlerin geniş bir perspektife sahip olması, kentlilik kültürü ve tasarım disiplinleri adına farklı konulara temas etmesi hedeflenen amaca ulaşılmasını desteklemektedir.

6.2.1.11 Proje inceleme gezisi

Çalışmanın Amacı: Yoğun geçen kuramsal eğitim döneminin ardından oyun parkının tasarım çalışmalarının gerçekleştirileceği ikinci döneme başlamadan önce Eskişehir Sazova Bilim, Sanat ve Kültür Parkına katılımcılarla birlikte bir gezi yapılmıştır (Çizelge 6.12). İlk dönemin bitiminde düzenlenen bu gezide farklı oyun mekânları incelenerek oyun parkı tasarımında önemli olabilecek özelliklerin yerinde gözlemlenmesi hedeflenmiştir. Önceki dönem boyunca edinilen kuramsal bilgilerin

gerçek mekân çözümlerine nasıl yansıdığının incelenmesi bu çalışmanın temel amacıdır.

Çizelge 6.12 : OETP 11. Hafta Çalışması.

Konu	Proje İnceleme Gezi	Tarih	18.01.2014
Eğitmenler	Sebla Arın	Süre	Günübirlik Gezi
Yardımcı Malzemeler	—	Yer	Eskişehir Sazova Bilim, Sanat ve Kültür Parkı

Çalışmanın Kapsamı: Bu sayede projede yer alan çocukların eğlenceli bir gün geçirmesi, grup çalışmasına ağırlık verilecek olan tasarım eğitimi öncesinde grup içinde bir sinerji oluşturulması, farklı oyun parkı örnekleri ve oyun araçlarının denenerek incelenmesi hedeflenmiştir. Yapılan gezide oyun parklarının yalnızca standart oyun araçlarından oluşmak zorunda olmadığı, farklı araçların küçük dokunuşlarla oyuna dönüştürülebildiği görülmüştür. Gezi boyunca su parkı gezilmiş, oyun araçları denenmiş, masal şatosu ve çeşitli tema parkları gezilmiş, oyun treniyle kısa bir tur yapılmış, Bilim Müzesi'nde çeşitli aygıtlar denenmiş, üç boyutlu bir film izlenmiştir (Şekil 6.14). Kendi çevrelerinde sürekli karşılaştıkları örneklerden farklı özelliklere sahip olmaları nedeniyle incelen bazı oyun araçlarının, ilerleyen aşamalarda katılımcıların kendi oyun parkı tasarımlarını yaparken oldukça etkili olduğu gözlemlenmiştir.



Şekil 6.14 : Eskişehir Sazova Parkı ve Bilim Merkezi Gezisi (kişisel arşiv).

Değerlendirme: Yapılan gezi sırasında katılımcılar farklı niteliklere sahip oyun mekânlarını deneyimleme olanağı bulmuşlardır. Bu gözlemler, oyun kavramının sorgulanabilirliğini ve açık uçluluğunu ortaya çıkarmıştır. Katılımcıların bu gezi sırasında denedikleri bazı oyun araçları kendi tasarımları için de esin kaynağı olmuş; bu oyun araçlarının bir park bütününde ele alınması mekânsal boyutun sorgulanmasını da beraberinde getirmiştir. Kuramsal ve pratik eğitime odaklanan iki dönem arasındaki yaklaşık bir buçuk aylık ara içerisinde gerçekleştirilen bu gezi, katılımcıların hem keyifli vakit geçirmelerini, oyun deneyimlerini

zenginleştirmelerini sağlamış hem de projeden uzaklaşmalarını önleyerek motivasyonlarını canlı tutmuştur.

6.2.2 Temel tasarım çalışmaları

Bu bölüm eğitim programının ikinci döneminde yer alan tasarım çalışmalarının ilk aşamasını oluşturmaktadır. Bu bölümde yer alan çalışmalar genel anlamıyla tasarım kavramının ve tasarımla ilgili görsel ilkelerin aktarılmasını hedeflemektedir. Mimari yapıların strüktürel esasları, mekân kavramı, ölçü-ölçek, denge, ritim vb. temel tasarım kavramları ve mimari tasarımı ifade etmeye yönelik teknikler üzerine yapılan çalışmalar bu bölümün ana yapısını oluşturmaktadır. Yapılan aktivitelerin katılımcıların el becerilerinin gelişmesinde faydalı olacağı öngörülmektedir.

OETP ile elde edilmesi planlanan oyun parkı tasarımının eğitim programının ikinci döneminde yer alan uygulamaya dönük çalışmalar süresince gelişerek oluşturulması planlanmıştır. Haftalık programda yer alan tüm eğitimler bu gelişim sürecini destekler nitelikte ve birbirini takip edecek biçimde kurgulanmıştır. İkinci dönemde gerçekleştirilen çalışmalar uygulamaya dönük olmaları nedeniyle ilk dönemde yer alan kuramsal eğitim yapısından farklılıklar içermektedir. Yapılacak çalışmaların gelişimsel bir süreç izlemesi katılımcıların devamlılığını gerektirmektedir. Bu nedenle hem uygulanacak eğitim programının yapısını, haftalık çalışma konularını ve düzenini tanıtmak, hem de süreç boyunca katılımcıların devamlılığının önemini vurgulamak üzere eğitim çalışmalarına başlamadan önce (12.02.2014 tarihinde NKK Toplantı Salonu'nda) katılımcı çocuklar ve velilerine yönelik olarak bir tanıtım toplantısı düzenlenmiştir (Şekil 6.15).



Şekil 6.15 : OETP 2. Dönem Eğitimi Bilgilendirme Toplantısı (kişisel arşiv).

Bu toplantıda tüm döneme ait eğitim programı katılımcılara dağıtılmış ve yapılacak çalışmaların içeriği, planlanan işleyiş araştırmacı tarafından detaylı olarak anlatılmıştır. Katılımcılar ve velilerinin konuyla ilgili soruları cevaplandırılmıştır. Bu durum tüm sürecin şeffaflık ilkesi çerçevesinde ilerlemesi adına önem taşımaktadır.

Tez çalışmasının bu bölümünde ayrıntılı olarak açıklanan uygulama eğitimi süresince her hafta oturuma başlamadan önce katılımcılara çalışmanın içeriğini ve bu kapsamda nelere dikkat etmeleri gerektiğini açıklayan bir f6y (EK-B) dağıtılmıştır. Yapılan anketlerle (EK-C) katılımcıların içerik ve yöntem ile ilgili görüşleri alınmıştır. Tüm çalışmalar video kaydı ve fotoğraf çekimleri ile belgelenmiştir. Bu bölümde yer alan haftalık aktivitelerin yazıya aktarımında dağıtılan f6ylerde yer alan “Çalışma Sırasında Katılımcıların Dikkat Etmesi Gerekenler”e yer verilmektedir. Anketlere gelen cevaplardan derlenen “Katılımcı Yorumları” ve görsel arşivde kayıt altına alınan “Çalışma Sonucu Elde Edilen Ürünler” başlıkları da uygulama çalışmalarının sonuçlarını açıkça ortaya koymak üzere bu bölümde yer almaktadır. “Katılımcı Yorumları” kısmında yer alan cümleler, çocukların ifade ettiği biçimde, herhangi bir düzeltme yapılmadan kullanılmıştır.

6.2.2.1 Temel mimari bilgisi

Çalışmanın Amacı: OETP’nin uygulamaya dönük ikinci dönem eğitiminin ilk haftasında gerçekleştirilen çalışmalar (Çizelge 6.13) ile çocukların mimarlığın temel kavramları ve park tasarımında dikkat edilmesi gereken öğeler hakkında bilgi sahibi olması hedeflenmiştir. Eğitim programı sonunda elde edilecek oyun parkı tasarımında çeşitli oyun araçları ve mekânsal birimler yer alacaktır. Adı geçen tüm mekânsal strüktürler proje katılımcıları tarafından tasarlanacaktır. Bu nedenle tasarımlarını gerçekleştirmeden önce bu tasarımların hayata geçirilmesi için gerekli olan yapısal esaslar hakkında bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Bu çalışma ile mimari elemanların taşıyıcı sistemleri ve çalışma prensiplerinin anlaşılması, temel yapısal prensiplerin uygulamaya geçirilmesi, bu esaslara uygun mekânsal bir tasarım oluşturulması ve tasarlanan objenin modele dönüştürülebilmesi için gerekli el becerisinin kazandırılması hedeflenmiştir.

Çizelge 6.13 : OETP 12. Hafta Çalışması.

Konu	Temel Mimarlık Bilgisi	Tarih	15.02.2014
Eğitmenler	Selen Durak Sebla Arın	Süre	4 saat
Yardımcı Malzemeler	Projeksiyon, Bilgisayar, Pano, Kıl, Kürdan, Çöp Şiş, Misina	Yer	Ataevler Elizi Atölyesi

Çalışma Sırasında Katılımcıların Dikkat Etmesi Gerekenler:

- Yapılan sunumda dönem boyu üzerinde çalışılacak proje konusu olan oyun parkları üzerine çeşitli örnekler gösterilecektir. Bu nedenle burada anlatılan farklı çözümler dikkatle incelenmelidir.
- Bir mimari yapının taşıyıcı sistemi ile insan bedeninin taşıyıcı sistemi arasında birçok benzerlikler bulunmaktadır. Bu nedenle binaların çalışma prensiplerini daha iyi kavrayabilmek için YogArch atölyesinde yapılan her harekette katılımcılar kendi bedenlerinde oluşan farklılıkları dikkatle gözlemlemelidirler.
- Her barınak/ev, içinde yaşayacak olan canlının en üst düzeyde rahat edebilmesi için tasarlanmalıdır. Bu nedenle kil atölyesinde tasarlanacak barınağı kullanacak canlının tüm özellikleri dikkatle belirlenmeli, kilden yapılan barınak modeli canlının ergonomisine uygun olmalıdır.
- Mimari yapıların taşıyıcılığı, kendi kendine ayakta durması önemlidir. Bu nedenle kilden barınak modelini yaparken önceki çalışmada beden üzerinde denenilen çalışma prensipleri göz önünde bulundurulmalıdır.
- Mimarlıkta zaman kullanımı önemlidir. Bu nedenle tüm çalışmalarını belirlenen süre içinde tamamlamaya özen gösterilmelidir.

Çalışmanın Kapsamı: Bu hafta yapılan çalışmanın ilk kısmında mimarlığın kısa tarihçesi ile ilgili bilgi verildikten sonra, bir oyun parkı tasarımında dikkat edilmesi gereken kriterler örneklerle anlatılmıştır. Bu sayede öğrencilerin yurtiçi ve yurtdışında uygulaması yapılan farklı örneklerden haberdar olması, bir bakıma tasarım çalışmalarına geçmeden önce literatür taraması yapmaları sağlanmıştır.

İkinci bölümde ise “YogArch - Beden ve Mimarlık” atölyesi yapılmıştır. Kurgusu araştırmacıya ait olan bu çalışmada mimari yapı elemanları ve sistemleri insan bedenini kullanarak taklit edilmiştir. Bir binanın sahip olduğu yapı elemanları, asanalar (yoga duruşları) kullanılarak tek tek ya da küçük gruplar halinde canlandırılmıştır. Bir başka deyişle bu mimari yapı elemanları, insan vücudu kullanılarak yeniden hayata geçirilmiştir. Tüm hareketler belli bir akış içerisinde birbirini takip edecek biçimde düzenlenmiştir (EK-D). Yapılan her hareket mimari bir elemana karşılık gelmektedir. Her hareket yapılmadan önce canlandırılacak yapı elemanı ile ilgili bir ön bilgi verilmiş, bunu yaparken çeşitli görsel materyallerden yararlanılmıştır.



Şekil 6.16 : YogArch ve kil çalışmaları (kişisel arşiv).

YogArch çalışması ile mimari elemanların çalışma prensiplerini kendi bedenleri üzerinde deneyimledikten sonra, kil atölyesinde katılımcılardan bir yaratık hayal etmeleri, bu yaratığın tüm yaşamsal aktivitelerini kurgulamaları ve daha sonra buna uygun bir yaşam alanı kurgulamaları istenmiştir (Şekil 6.16). Bu doğrultuda kürdan, kil, gibi malzemelerle tüm katılımcılar birer barınak maketi yapmışlardır. Bu çalışmayı yaparken bir önceki aşamada öğrenilen yapıların strüktürel esaslarını kullanmışlardır.

Çalışma Sonucu Elde Edilen Ürünler: Çalışma sonucunda farklı mekânsal problemlere, farklı kullanıcı ihtiyaçlarına çözüm sunan mekân tasarımları ve bu tasarımlara ait kilden üretilen maketler oluşturulmuştur (Şekil 6.17).



Şekil 6.17 : Kil çalışması örnekleri (kişisel arşiv).

Katılımcı Yorumları:

“Yaptığımız bu çalışma sayesinde insan bedeni ile mimari yapıların ne kadar benzer olduğunu anladım, öğrendim.” (Sinan, 11).

YogArch atölyesi çocukların mimari elemanların yapısal esaslarını kolaylıkla kavramalarını amaçlayan bir çalışmadır. Her an için ulaşılabilir olan, üzerinde rahatlıkla denemeler yapabilecekleri, yapısal esasları deneme yanılma yoluyla test edebilecekleri bir araç olarak insan bedenini (kendi bedenlerini) bir enstrüman olarak kullanma deneyimi yaşamışlardır. Yapılardaki taşıyıcılık prensipleri insan bedeniyle benzerlikler göstermektedir. İnsan bedeninin de mükemmel bir yapısal bütünlüğü bulunmaktadır. YogArch programı bu benzerlikten yola çıkarak bu yapısal esasların çok daha hızlı ve kolay biçimde kavranmasını ve bu bilginin kalıcılığını sağlamayı hedeflemiştir. Programa katılan çocukların yorumları bu amacı desteklemektedir.

“...Bu çalışmanın çok kalıcı olduğunu düşünüyorum.” (Kevser, 13).

“Yaptığımız bu çalışma sayesinde binaların nasıl ayakta durduğunu öğrendim / anladım.” (Yağmur, 10).

“Yaptığımız bu çalışma sayesinde yapıların ayakta durma mantığını anladım.” (Zafer, 13).

“Yaptığımız bu çalışma sayesinde bir binanın nasıl dik bir şekilde durabileceğini daha iyi anladım.” (Burcu, 11).

“Egzersizler sayesinde binaların hangi konumda nasıl durduğunu öğrendim ve eğer gelecekte bir mimar olursam bunların bana çok yardımcı olacağını düşünüyorum.” (Sümeyye, 14).

“Çalışmanın en sevdiğim kısmı kolon girişlerin önemini oyun ile öğrenmem oldu.” (Arda, 8).

Çalışmanın ikinci bölümünde çocuklardan bedensel özelliklerini, yaşamsal ihtiyaçlarını kendi belirleyecekleri bir canlı için bir ev/barınak tasarımları ve bunu kil ile modellemeleri istenmiştir. Bu çalışma ile her ihtiyacın belirli mimari mekânlara/mekânsal özelliklere ihtiyaç duydukları/duyacakları ve bir mekân tasarlarken kullanıcının öznel nitelikleri ve ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulması gerekliliğinin anlaşılması hedeflenmektedir. Katılımcıların yorumları, bunun hayata geçirilebildiğini destekler niteliktedir.

“Yaptığımız bu çalışma sayesinde her canlının farklı bir yaşama şekli olduğunu anladım/öğrendim.” (Zeynep, 12).

“Yaptığımız bu çalışma sayesinde her canlının özelliklerine göre yuvasının da ona bağlı olduğunu anladım/öğrendim.” (Duygu, 12).

“Yaptığımız bu çalışma sayesinde evlerin yani yaşam alanındaki yapıların canlıya göre tasarlandığını ve çok iyi bir planı olduğunu anladım/öğrendim.” (Sezer,13).

“Yaptığımız bu çalışma sayesinde “evlere insan bulmak” değil; “insana ev bulmak” gerektiğini öğrendim/anladım.” (Ceyda,13).

Değerlendirme: Çalışma, fiziksel kısmı bir tür eğitici oyun olduğundan uzun bir aradan sonra bir araya gelen grubun kaynaşmasını da hızlandırmıştır. Engelli öğrencilerin katılımı zaman zaman kısıtlı kalmakla beraber, çoğunlukla gruba uyum sağladıkları gözlemlenmiştir. Çalışma mekânının fiziksel nitelikleri (zeminin halıyla kaplanması, yeterli boş alanın bulunmaması) bazı aksaklıklara sebep olsa da genel itibarıyla amacına ulaşan bir atölye olmuştur. Katılımcıların kendi bedenleriyle strüktürel esasları denemeleri, sonuçlarını test etmeleri; taşıyıcılık prensiplerinin daha kolay ve hızlı biçimde kavranabilmesini sağlamıştır. Tamamlayıcı nitelikte yapılan kil atölyesinde ilk çalışmanın etkileri rahatlıkla gözlemlenebilmiştir. Yaş farkı gözetmeksizin katılımcıların tamamı yaptıkları mekânsal tasarımlarda mimari yapısal elemanları bilinçli bir biçimde kullanmışlardır. Ortaya çıkan ürünler, çocukların tasarımlarını anlatırken kullandıkları tanımlamalar bu bulguyu desteklemektedir. Bu iki atölyenin arka arkaya yapılması oldukça olumlu sonuçlar vermiştir. Öğrenilen kavramların somut bir mekânsal tasarıma dönüştürülmesi bilginin pekiştirilmesini sağlamıştır.

6.2.2.2 Temel tasarım bilgisi

Çalışmanın Amacı: Bu çalışma (Çizelge 6.14) sonucunda, katılımcıların doluluk-boşluk, nokta-çizgi-düzlem gibi kavramların mekânsal niteliklerini; gerçek ölçüleri bilinen figürlerin, farklı ölçeklerdeki ifade biçimlerini, oran ve orantı ilişkilerini kavraması hedeflenmektedir.

Çalışmada Katılımcıların Dikkat Etmesi Gerekenler:

- Doluluk-Boşluk çalışmasında kullanılacak olan haritalar proje arsasının da bulunduğu İhsaniye Mahallesi'ne aittir. Çalışma sırasında yerleşim planını incelemeye, projenin gerçekleştirileceği yakın çevreyi algılamaya önem verilmelidir.

- Ölçü ve ölçek kavramları mimari çalışmalar için önemlidir. Tasarlanan yapıların kullanıcının ölçülerine uygun olması bedensel konfor (rahatlık) için kaçınılmazdır. Bu nedenle ölçü nedir, nasıl tespit edilir konularına önem verilmelidir.
- Mimari çalışmalar farklı ölçeklerde çizim ve maketlerle ifade edilirler. Bunlar yapılması tasarlanan yapıların belli oranda küçültülen kopyalarıdır. Yapılan tasarımları doğru olarak diğer insanlara aktarabilmek için ölçek kavramı en iyi biçimde anlaşılmalıdır.
- Nokta-çizgi-düzlem çalışmasını yaparken çivi, raptiye, iğne gibi malzemeler kullanılacaktır. Bunlar sivri uçlu malzemeler olduğu için çalışırken dikkatli olunmalıdır.
- Mimarlıkta zaman kullanımı önemlidir. Bu nedenle tüm çalışmalarını belirlenen süre içinde tamamlamaya özen gösterilmelidir.

Çizelge 6.14 : OETP 13. Hafta Çalışması.

Konu	Temel Tasarım Bilgisi	Tarih	22.02.2014
Eğitmenler	Sebla Arın Gül Sayan Atanur	Süre	4 saat
Yardımcı Malzemeler	A4 boyutunda İhsaniye Mahallesi yol haritası (5x30 adet), renkli keçeli kalem, 25x25 cm. ebatlarında 30 adet siyah strafor levha, çivi, raptiye, toplu iğne, fosforlu renklerde yün ip, farklı renklerde elektrik kablosu, yan keski	Yer	Nilüfer Dernekler Yerleşkesi Toplantı Salonu

Çalışmanın Kapsamı: Bu hafta gerçekleştirilen çalışmalar kapsamında temel tasarımda etkili olan kavramlar ele alınmıştır (Şekil 6.18). İlk olarak, bir mimari tasarımı oluştururken kullanılacak doluluk-boşluk, nokta-çizgi, düzlem, ölçü-ölçek gibi temel tasarım kavramlarının içerikleri ve mimari ürüne yansımaları çeşitli görsellerin desteği ile anlatılmıştır. Doluluk-boşluk (harita oyunu) çalışmasında katılımcılar renkli keçeli kalemlerle dönem boyu üzerinde çalışacakları proje arsasının da içinde bulunduğu İhsaniye Mahallesi'nin yol haritası üzerindeki mevcut yol izlerinden istediklerinin içini doldurarak tanımlı bir nesne/hayvan/bitki çizimi oluşturmuşlardır. Bu sayede hem doluluk-boşluk kavramları üzerinde çalışmış, hem de proje arsalarının bulunduğu bölgeyle ilişki kurmaya başlamışlardır. Bu aktivitede bir grup çocuğun haritayı çok daha küçük ölçekte, noktasal olarak algılayabildiği,

diğer bir grubun ise daha geniş bir bakış açısı geliştirebildiği gözlemlenmiştir. Bu alıştırmaya hem hayal gücünü geliştiren hem de mimari ifade yöntemleriyle/araçlarıyla kurulan ilişkiyi artırır niteliktedir (Şekil 6.19).

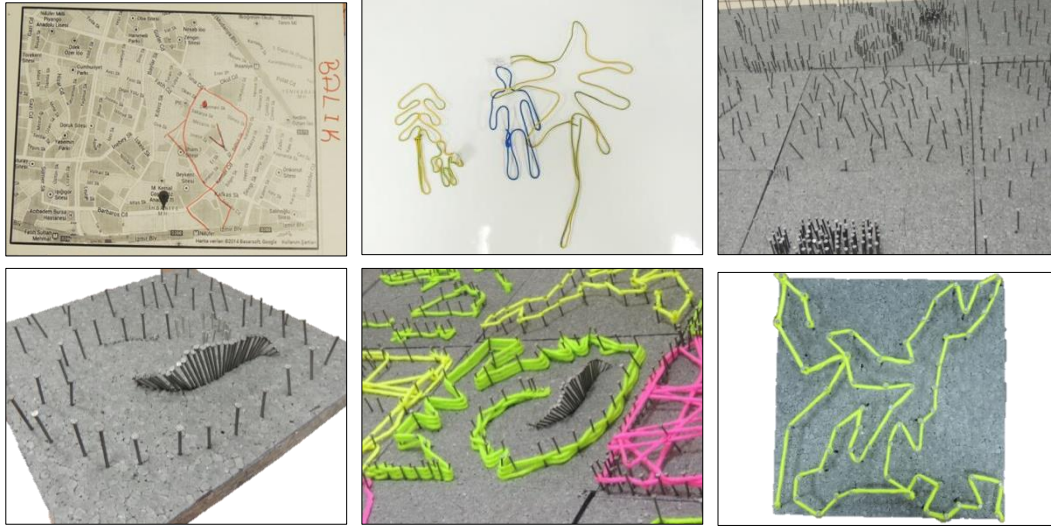


Şekil 6.18 : Harita ve Nokta / Çizgi Çalışmaları (kişisel arşiv).

Nokta-çizgi-düzlem çalışmasında katılımcılar 25x25 cm. boyutundaki strafor levhalar üzerine çivilerle noktasal kompozisyonlar oluşturmuşlardır. Bir sonraki aşamada ise bu noktalar arasına gerdikleri iplerle oluşturulan çizgisel elemanlar sayesinde sınır, iç-dış gibi yorumlanabilecek mekânsal kompozisyonlar oluşturmuşlardır (Şekil 6.19). Bu kompozisyonların bazıları belirli kalıpların dışına çıkamazken, bazı çalışmalarda nitelikli soyut ifade örneklerine, aynı malzemenin geniş çeşitlilikte kullanım biçimlerine rastlanmıştır. Bireysel alıştırmalar son aşamada bütüncül bir kompozisyona dönüştürülmüş, bu sayede yapılan çalışmanın bir bütünün parçası olarak nasıl değerlendirilebileceği katılımcılar tarafından deneyimlenmiştir. Bu durum daha sonra yapılacak oyun parkı tasarımında kendilerini ve yaptıkları çalışmayı tasarım grubunun bir parçası olarak nasıl konumlandırabileceklerine dair bir ön fikir oluşturmalarını sağlamıştır.

Ölçü-ölçek alıştırmalarında ise dönem boyunca proje kapsamında yapacakları işlerde ölçekli çizim ve maketler üzerinde çalışacak olan katılımcılar farklı ölçeklerde insan ve ağaç modelleri oluşturmuşlardır (Şekil 6.19). Bu çalışma ile hem oran algısı geliştirilmiş, hem de dönem boyunca sıklıkla kullanılacak olan bir ifade tekniği olarak maket çalışmalarına başlangıç yapılmıştır.

Çalışma Sonucu Elde Edilen Ürünler: Çalışma sonucunda çivi ve iplerle oluşturulan bireysel nokta-çizgi çalışmalarının bir araya getirilmesi ile ortaya çıkan bir pano; farklı ölçeklerde telden yapılmış ağaç ve insan maketleri elde edilmiştir.



Şekil 6.19 : Harita, Ölçek, Nokta ve Çizgi çalışmaları örnekleri (kişisel arşiv).

Katılımcı Yorumları: Doluluk-boşluk çalışması OETP oyun parkı tasarımının yapılacağı arsanın bulunduğu İhsaniye Mahallesi haritası üzerinde yollar için ayrılan kısımları renkli kalemlerle doldurarak (belli bölümleri) obje-hayvan-canlı figürleri ortaya çıkarmak üzerine kurulu bir alıştırma. Bu sayede katılımcıların görsel hafızalarını kuvvetlendirmek, doluluk-boşluk kavramlarını ve bu kavramların mekân yaratmak konusundaki etkilerini ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır.

“Çalışmanın en sevdiğim kısmı haritadan canlı-cansız varlıklar çıkarmak oldu. Çünkü yaratıcılığı seviyorum.” (Deniz,11).

“Çalışmanın en sevdiğim kısmı harita üstüne çizimler yaptığımız kısım oldu. Çünkü çok eğlenceli ve yaratıcıydı.” (Burcu, 11).

Yapılan yorumlar çocukların “harita” çalışmasından keyif aldığını ve bu çalışmanın onları yaratıcı düşünmeye sevk ettiğini göstermektedir.

Nokta-çizgi çalışması, görsel bir kompozisyon oluştururken (mekânsal kompozisyon da buna dahil edilebilir) temel geometrilerin dengeli bir biçimde nasıl kullanılabileceğine dair bir alıştırma. Bu basit geometrik elemanların, bir bütüne nasıl dönüşebileceği algısını yaratmak çalışmanın ana hedefini oluşturmaktadır.

“Yaptığımız bu çalışma sayesinde noktalardan ve çizgilerden birçok şey yapabileceğimizi anladım.” (Kevser, 13).

“Yaptığımız bu çalışma sayesinde bir straforun üzerindeki çivilerin bir tabloya, sanat eserine dönüşebileceğini anladım.” (Şevval,10).

Ölçü-ölçek çalışması çocukların bu kavramları somutlaştırabilmesini hedeflemektedir. Katılımcıların yaşları çeşitlilik göstermektedir ve bir bölümü (özellikle sekiz yaş grubu) bu kavramlarla ilk defa karşılaşmışlardır. Daha üst yaş grubu çocuklar için ise söz konusu kavramlar bu çalışmaya kadar yalnızca soyut matematiksel ifadeler olma düzeyinde kalmıştır. Bu nedenle tüm katılımcıların, OETP boyunca gerçekleştirdikleri tasarım çalışmalarında kendileri için oldukça yararlı bir aktivite gerçekleştirmiş oldukları söylenebilir.

“Bu çalışmanın projemizin tasarımında büyüklük ve küçüklük konusunda yardımcı olacağını düşünüyorum.” (Sevim Eda, 8).

“Bu çalışma sayesinde ölçeklerin birbirleriyle ilişkisini anladım.” (Selin, 12).

“Bu çalışmanın projemizin tasarımında maket çalışırken nasıl ölçü ölçeğemiz konusunda yardımcı olacağını düşünüyorum.” (Burcu,11).

Ölçü-ölçek alıştırması renkli elektrik telleriyle farklı ölçeklerde ağaç ve insan modelleri yapmak üzere kurgulanmıştır. Ancak seçilen malzemenin özelliklerinin çocukları zorladığı yapılan yorumlardan anlaşılmaktadır.

“Çalışmanın en zorlandığım kısmı ölçeklendirme oldu. Çünkü tel bükmek zordu.” (Zafer,13).

“Çalışmanın en zorlandığım kısmı ölçü-ölçek oldu. Çünkü kabloları şekil vermek çok zordu.” (Sümeyye, 14).

“Çalışmanın en zorlandığım kısmı teller oldu. Çünkü ellerimi acıttıyordu.” (Duru, 8).

Değerlendirme: Temel tasarım eğitimi kapsamında gerçekleştirilen alıştırma proje arsasına ve temasına da referans vererek katılımcıların başlangıç aşamasından itibaren tasarım sürecine adapte olmalarını sağlamıştır. Kısa süreli ve önceden tanımlanmış alıştırma, grubun dinamizmini ayakta tutma konusunda yararlı olmuştur. Bununla beraber katılımcıların yaşları ve psiko-motor becerileri farklılık göstermektedir. Ölçü-ölçek çalışmasında malzemenin niteliğinden kaynaklanan güçlükler aynı alıştırma esnasında farklı yaş grupları için değişik özelliklerde malzeme kullanımı gerektiğini göstermiştir. Genel anlamıyla çalışma temel geometrik formların mekânsal potansiyellerinin araştırılması, ölçek kavramının pekiştirilmesi anlamında gelecek çalışmalara katkı sağlayacak niteliktedir.

6.2.2.3 Mimari anlatım teknikleri

Çalışmanın Amacı: OETP tasarım eğitimi süresince katılımcıların bir oyun parkı ve içindeki oyun araçlarını tasarlamaları planlanmıştır. Hayal ettikleri tasarımları diğer katılımcılarla paylaşabilmek ve düşüncelerini aktarabilmek için bu süreçte çeşitli mimari temsil araçlarını kullanmaları gerekmektedir. Üç boyutlu maket çalışmaları ve iki boyutlu çizimler bu temsil yöntemlerinden bazılarıdır. Bu hafta yapılan çalışma (Çizelge 6.15) kapsamında katılımcıların söz konusu ifade tekniklerini öğrenmeleri, herhangi bir nesnenin plan, kesit ve görünüşünü çizibilme yetisi kazanmaları, kentin iki farklı noktası arasındaki bir rotanın krokisini çizibilmeleri, yaptıkları bir mekânsal tasarımı ölçekli olarak çizibilmeleri ve farklı ölçeklerdeki mekânsal algılarının geliştirilmesi hedeflenmektedir.

Çizelge 6.15 : OETP 14. Hafta Çalışması.

Konu	Kroki – Plan – Görünüş – Kesit	Tarih	01.03.2014
Eğitmenler	Sebla Arın	Süre	4 saat
Yardımcı Malzemeler	A4-A3 kağıt, keçeli kalem, cetvel, makas, elma, kivi, portakal, biber, kırmızı lahana, kağıt bardak, kurşun kalem, renkli boyalar, cetvel, makas	Yer	Nilüfer Dernekler Yerleşkesi Toplantı Salonu

Çalışmada Katılımcıların Dikkat Etmesi Gerekenler:

- Krokiyi çizerken günlük olarak kullanılan rota dikkatle zihinde canlandırılmalı, bu rota üstünde bulunan her şey sırasıyla ve birbirine göre konumları göz önünde bulundurularak yerleştirilmelidir.
- Plan-kesit-görünüş alıştırması yapılırken çizimi yapılan nesneler istenilen bakış açısından tüm detaylarıyla incelenmeli, her üç çizimin birbiriyle aynı ölçekte olmasına özen gösterilmelidir.
- Mimarlıkta zaman kullanımı önemlidir. Bu nedenle tüm çalışmaları belirlenen süre içinde tamamlamaya özen gösterilmelidir.

Çalışmanın Kapsamı: Bu çalışmada katılımcılar tasarımlarını doğru biçimde aktarabilmek adına temel mimari anlatım teknikleri olan plan, görünüş ve kesit çizimi prensiplerini öğrenmişlerdir. İlk olarak katılımcılara farklı teknik ve ölçeklerde yapılan çizimlerin özellikleri, kroki ve planın farklılıkları, eskiz, ölçekli plan-kesit-görünüş çizimleri görsel örneklerle birlikte anlatılmıştır. Daha sonra her

öğrenci A4 ebatlı bir kağıda epür düzlem içerisinde, seçilen bir meyve, sebze veya objenin plan, kesit ve görünüşlerini çizmiştir. İkinci etapta ise katılımcılar A3 ebatlı bir kağıda günlük rutinleri içerisinde sürekli kullandıkları bir rotayı, evlerinden okula gitmek için izledikleri güzergahın krokisini çizmişlerdir. Geçtikleri yollar, kullandıkları araçlar, yolları üzerinde bulunan önemli binalar, parklar, trafik ışık ve işaretleri, vs... kısacası dikkatlerini çeken her şeyi bu krokiye işlemişlerdir. Görme engelli bir öğrenci ile ise aynı çalışmalar oyun hamuru ile şekillendirme ve betimleme yöntemleriyle yapılmıştır (Şekil 6.20). Dokunsal algısı ve yön hafızası oldukça kuvvetli olan katılımcının olabildiğince detaylı ve oranlı bir ifade tekniğine sahip olduğu gözlemlenmiştir.



Şekil 6.20 : Mimari ifade teknikleri çalışması (kişisel arşiv).

Son etapta ise katılımcılardan geometrik biçimini kendilerinin belirleyeceği 50 m^3 büyüklüğünde 1/20 ölçeğinde bir odanın planını çizmeleri istenmiştir. Odayı oluşturan tüm mimari unsurların (pencere, kapı, mobilyalar) ölçülerinin ve biçimlerinin tasarımı katılımcıya ait olmalıdır. Bu oda, içinde var olmayı arzu edecekleri, tüm hayallerini gerçekleştirebilecekleri sadece kendilerine ait bir oda olarak tanımlanmıştır.

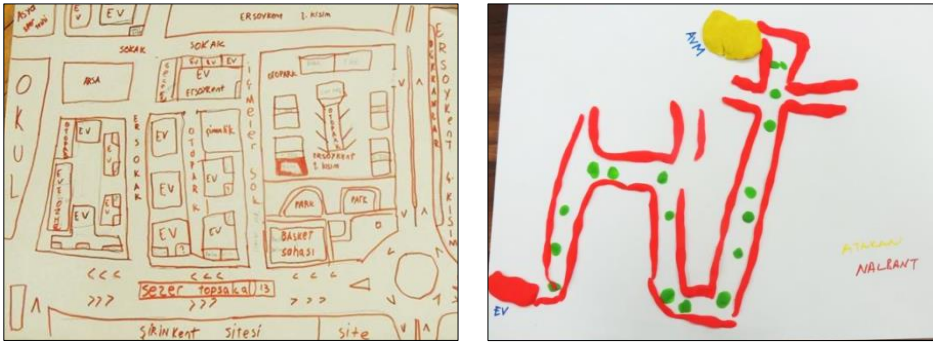
Çalışma Sonucu Elde Edilen Ürünler: Yapılan üç farklı alıştırmadan elde edilen ürünler aşağıda bulunmaktadır. Bir objenin teknik resimlerinin (plan, görünüş ve kesit) çiziminin yapıldığı alıştırma katılımcıların mevcut bir objeyi farklı bakış açılarından kağıda geçirebilme pratiğini kazanmalarına yöneliktir (Şekil 6.21). Alıştırma için seçilen objelerin küçük ebatlı olması, öğrencilerin bu nesne üzerindeki hakimiyetini arttırmıştır. Bu sayede ortaya çıkan işlerin neredeyse tamamı oldukça nitelikli çizimlerden oluşmaktadır. Kağıt üzerinde yerleştirilen tüm çizimlerin birbirleriyle orantılı olması çalışmanın olumlu sonuçları arasındadır. Görme engelli bir katılımcı tarafından oyun hamuru kullanılarak dokunma duyusuna bağlı olarak gerçekleştirilen çalışma oldukça nitelikli detaylar içermektedir. Bir kağıt bardağın temsilini oluşturan çalışmada nesnenin giderek daralan daire kesitli formu tüm

aktarım yönlerinde doğru biçimde ifade edilmiştir. Görünüş ve kesitteki taban hizası ve formundaki farklılığın işlenmesi de ifadenin doğruluğunu pekiştiren bir detaydır (Şekil 6.21).



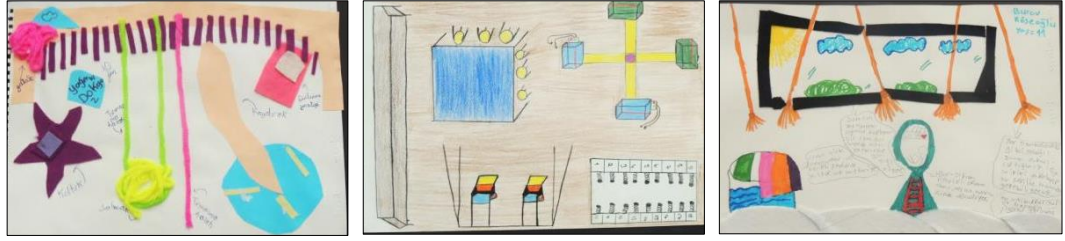
Şekil 6.21 : Plan-Kesit-Görünüş çalışması (teknik çizim ile/oyun hamuru ile dokunma duyusuna bağlı olarak plan, kesit, görünüş oluşturma) (kişisel arşiv).

Kroki çalışması katılımcıların yakın çevreleriyle ilgili farkındalığını ortaya koymaktadır (Şekil 6.22). Oluşturulan krokilerin niteliği katılımcıların yaşları kadar, çevresel algı düzeyleriyle de doğrudan ilişkilidir. Oldukça detaylı ve oranlı kroki çalışmalarının yanı sıra yeterince çevresel veri barındırmayan örnekler de bulunmaktadır. Çevresel algının oluşumunda çocuğun söz konusu mekânlar arasında kullandığı ulaşım yöntemi de etkili olmaktadır. Katılımcılarla yapılan görüşmelerde okul ve evi arasındaki mesafenin kısalığı nedeniyle ulaşımını yaya olarak gerçekleştiren bireylerin çevresel farkındalığının çok daha üst düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bununla beraber servis kullanan ancak göreceli olarak daha kısa mesafe kateden çocukların çevresel hafızasının da uzun mesafe katedenlere oranla daha gelişmiş olduğu ortaya çıkmaktadır.



Şekil 6.22 : Kroki çizimi örnekleri (şematik çizim ile kroki oluşturma / oyun hamuru ile dokunma duyusuna bağlı olarak kroki oluşturma) (kişisel arşiv).

“Hayal Odam” çalışmasında ifade tekniği serbest bırakılmıştır. Kimi çalışmalarda kolaj tekniği tercih edilirken kimilerinde farklı malzemelerle boyama tekniği kullanıldığı; katılımcıların ifade tekniklerinin yoğunlukla iki boyutlu olduğunu görülmüştür. Üçüncü boyutu da içeren perspektif niteliği taşıyan çalışmalar bulunmakla beraber genel olarak mekânı plan düzleminde değerlendirdikleri, mekânın hacimsel boyutunu çok fazla değerlendiremedikleri dikkati çekmektedir. Bir diğer dikkat çekici ortak nokta iç mekân dış mekân öğelerini bir araya getirerek kişiye özel bir oyun ve eğlence alanı oluşturma eğilimidir. Yapılan çalışmalarda ölçek çok fazla dikkate alınmamış; ancak kendi içinde oranlı olmasına özen gösterilmiştir (Şekil 6.23).



Şekil 6.23 : Hayal Odam çalışması (kişisel arşiv).

Katılımcı Yorumları: Bu çalışmada çocukların tasarımlarını ortak bir dil doğrultusunda nasıl aktarabileceği üzerinde durulmuştur. Bu amaçla öncelikle çocuklardan okuldan eve gittikleri güzergâhın ölçeksiz bir krokisini oluşturmaları ve bu yol üzerindeki belli başlı nirengi noktalarını çizdikleri harita üzerinde işaretlemeleri istenmiştir. Bu çalışma çocuğun yakın çevresini ne kadar dikkatli incelediğini sorgulatmayı ve yapıları çevreleri ile ilgili duyarlılıklarını arttırmayı hedeflemektedir. Çocukların yakın çevrelerini, her gün geçtikleri güzergâhı hatırlamakta güçlük çektikleri yaptıkları yorumlardan anlaşılmaktadır.

“Çalışmanın en zor kısmı evden okula oldu. Çünkü hatırlayamadım.” (Şevval, 10).

“Çalışmanın en zorlandığım kısmı evin krokisini çizmek oldu. Çünkü evin her yönünü çizmek biraz zordu.” (Selin, 12).

Ayrıca bu kroki çalışmasının çocukları yakın yapıları çevreleriyle daha farklı bir ilişki kurmaya yönlendirdiği de anlaşılmaktadır.

“Çalışmanın en sevdiğim kısmı kroki çizimi oldu. Çünkü evden okula gitmeme yardımcı oldu.” (Derin, 8).

Bununla beraber bireylerin farklı fiziksel niteliklerinin farklı algı biçimlerini (duyarlılığı) de beraberinde getirdiği gözlemlenmektedir. Görme engelli katılımcının gerek sözlü betimlemede dile getirdiği detaylar gerekse oyun hamuruyla oluşturduğu krokinin niteliği oldukça dikkat çekicidir (Şekil 7.21).

“Çalışmanın en sevdiğim kısmı kroki çizimi oldu. Çünkü kolay yapılan bir çalışmaydı.” (Atakan, 14).

Aynı katılımcı, diğer bir çalışma olan plan-kesit-görünüş egzersizinde kendini yeterli görmezken, dokunsal algısının hassasiyeti sayesinde oldukça detaylı ve başarılı bir çalışma ortaya çıkardığı tespit edilmiştir.

“Çalışmanın en zor kısmı kesit çizimi oldu. Çünkü çizemedim.” (Atakan, 14).

Plan-kesit-görünüş çalışmasının bir meyve, sebze, nesne üzerinden yapılması bu kavramların daha kolay anlaşılmasını ve eğlenceli hale gelmesini sağlamıştır.

“Çalışmanın en sevdiğim kısmı (plan-kesit-görünüş çalışması) meyve yedik ve meyveyi çizdik. Çünkü eğlenceliydi.” (İrem, 13).

Genel olarak ise bu çalışmanın en keyifli ve eğlenceli bulunan kısmı çocuklardan hayal odalarını çizmelerinin istendiği kısım olmuştur. Bu alıştırmaya hayal güçlerini harekete geçirmiş; daha önce ifade edemedikleri arzu ve isteklerini ortaya çıkarmalarını sağlamıştır.

Değerlendirme: Bu hafta gerçekleştirilen tüm aktiviteler katılımcıların mimari ifade tekniklerini kullanmalarına yöneliktir. Bu çalışmalar aracılığıyla gündelik yaşamlarında içinde bulundukları yapıyı çevreyi nasıl kağıda dökebileceklerini deneyimlemişlerdir. Bir objenin veya mimari ürünün en anlamlı biçimde nasıl ifade edilebileceğini, farklı yönlerden bakılarak üç boyuttan iki boyuta nasıl indirgenebileceğini kavrayan çocuklar plan, kesit ve görünüş çizimleri yapmışlardır. Tüm bu çalışmalar sonucunda elde edilen bilgi OETP’nin ilerleyen aşamalarında oyun parkı tasarımına geçildiğinde katılımcıların hayal ettikleri tasarımları kağıda dökebilmesine, fikirlerini başkalarıyla paylaşabilmelerini sağlamıştır.

6.2.3 Analiz ve ön tasarım çalışmaları

Tasarım eğitiminin ikinci aşamasını oluşturan bu bölümde oyun parkı tasarımına geçmeden önce gerçekleştirilmesi gereken analiz ve ön hazırlık çalışmalarına yer verilmiştir. Bu çalışmaların katılımcıların çevresel ve mimari tasarım sürecini

başından itibaren tüm aşamaları ile deneyimlemelerini sağlaması öngörülmektedir. Mekânsal tasarıma geçilmeden önce projenin şekillenmesi için gerekli verilerin elde edildiği bu aşamada kullanıcı ve yer analizleri, işlev şeması oluşturulması, arazi maketi ve vaziyet planı gibi ön hazırlıkların tamamlanması hedeflenmiştir.

6.2.3.1 Arazi gezisi

Çalışmanın Amacı: Bu çalışmalar (Çizelge 6.16) sonucunda, katılımcıların ölçüm ve yerinde tespit tekniklerini öğrenmeleri, bir yerin çevresiyle olan ilişkisini analiz edebilmeleri, çevrelerinde gördükleri mimari ve doğal dokuya ait tespitleri eskize aktarma tekniklerini geliştirmeleri, kullanıcı ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak belirli bir işlevin gerektirdiği mekânsal gereklilikleri öngörebilmeleri, grup çalışması içerisinde kendi fikirlerini dile getirmenin yanı sıra başkalarının fikirlerini dinlemeyi öğrenmeleri hedeflenmektedir.

Çizelge 6.16 : OETP 15. Hafta Çalışması.

Konu	Arazi Gezisi	Tarih	08.03.2014
Eğitmenler	Sebla Arın	Süre	4 saat
Yardımcı Malzemeler	A4 arazi krokisi, keçeli kalem, eskiz defteri, fotoğraf makinası, şerit metre	Yer	Park Alanı / Nilüfer Dernekler Yerleşkesi Toplantı Salonu

Çalışmada Katılımcıların Dikkat Etmesi Gerekenler:

- Proje arsasının bütün özellikleri dikkatle incelenip, not edilmeli, fotoğrafları çekilmelidir.
- Arsada bulunan ağaçlar, bitki örtüsü krokiye işaretlenmelidir.
- Arsanın ebatları dikkatle ölçülmeli, sağlaması yapılmalıdır. Bunun için adımlama yöntemi, metreyle ölçüm gibi teknikler kullanılabilir.
- Arsanın çevresinde neler olduğu dikkatle incelenmeli ve not edilmelidir. (Okullar, evler, yollar, vs...)
- Yakın çevrede bulunan potansiyel kullanıcılarla konuşup, talepleri, ihtiyaçları öğrenilmelidir.
- İhtiyaç programı oluşturulurken, bir oyun parkında neler olması gerektiği tüm ayrıntılarıyla düşünülüp not edilmelidir.

Çalışmanın Kapsamı: İlk olarak OETP oyun parkının inşa edilebilmesi için Belediye tarafından tahsis edilmiş olan alana bir gezi yapılmıştır. Bu sayede katılımcıların arsayı gerçek anlamda deneyimleyerek projeye adapte olmaları ve

projenin “gerçek”liğini kavrayabilmeleri sağlanmıştır. Çocuklar park alanının çevresiyle ilişkisini, topografyasını, bitki örtüsünü, büyüklüğünü incelemiş, yerinde ölçüm yapıp bunları krokiye işlemişlerdir. Bu sayede mimari proje tasarım sürecinin her aşamasını tecrübe etmeleri sağlanmıştır. Arsa içinde yer alan mevcut ağaçlar ve bu bitki örtüsünün sahip olduğu potansiyel arsanın fiziki özelliklerinin incelenmesi yolu ile gösterilmek istenmiştir. Her katılımcıya arsanın sınırlarının belirtildiği bir kroki verilmiştir. Çocuklar çeşitli ölçüm yöntemleriyle (adımlama, metreyle ölçme, vs...) arsanın ölçülerini tespit ederek bu krokilere işlemişlerdir. Bunun yanı sıra arsada bulunan ağaçlar, kalıcı bitkiler, giriş-çıkış aksları, yollar da kroki üzerinde işaretlenmiş; arazideki mevcut verilerin tespit edilmesi ve fotoğraflarla belgelenmesinin ardından, park alanının çevresiyle olan ilişkisi incelenmiştir.



Şekil 6.24 : Arazi inceleme gezisi ve grup çalışma ortamı (kişisel arşiv).

Arazi analizinin tamamlanmasının ardından kapalı çalışma mekânına geçilmiş, “ihtiyaç programı”nın ne olduğu, nasıl oluşturulacağı üzerine tartışılmış ve tüm katılımcılar park için uygun gördükleri ihtiyaç programını hazırlamışlardır (Şekil 6.24).

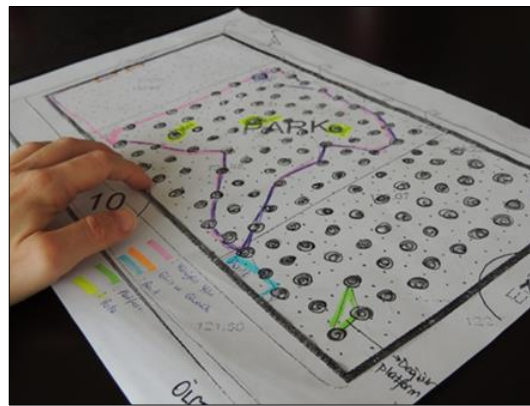
İhtiyaç programı oluşturulurken kullanıcı kitlesi ve kullanıcı taleplerinin tespit yöntemleri tartışılmıştır. Katılımcıların genel eğilimi olabildiğince geniş bir kitleye hitap edebilmek doğrultusundadır. Park alanında bulunması istenen araçlar ve bunların nitelikleri konusunda alınan kararlar aşağıda sıralanmaktadır:

- Eğlence ve dinlenme öğelerini bir arada barındırmaları,
- Farklı yaş gruplarına yönelik birimler oluşturulması,
- Hayvanlara yönelik bölümler (kuş yuvaları gibi) oluşturulması,
- Spor araçlarına yer verilmesi,
- Oturma alanları oluşturulması,
- Herkesin dilediğini yapabileceği, zorlayıcı olmayan, kimsenin özgürlüğünü kısıtlamayan mekanlar oluşturulması,

- Her açıdan dönüştürülebilir bir park olması, geri dönüşüme yönelik birimler barındırması; parkın bütünüyle dönüştürülebilir olması ve oyun araçlarının zaman zaman değiştirilebilir nitelikte olması,
- Çöp kutularının kullanımının arttırılabilmesi için ilginç hale getirilmesi (örneğin çöp kutularının ucuna kaydırak eklenmesi ve atıkların buradan atılması),
- Suyla çalışan oyuncaklara yer verilmesi,
- Grup oyununa imkân veren, ağaçlarla uyumlu oyuncakların tasarlanması.

Bu alıştırma ile katılımcı çocukların tasarımlarını yapacakları alanı iyice tanımaları, kendi bedenleriyle oranlayarak yapacakları tasarımın ölçeğini kavrayabilmeleri, proje sonunda tanımlı bir alan için somut bir tasarım ortaya koymaları gerektiği gerçeğinin farkında olmaları, mimari proje tasarım sürecinin tüm aşamalarını takip edebilmeleri hedeflenmiştir.

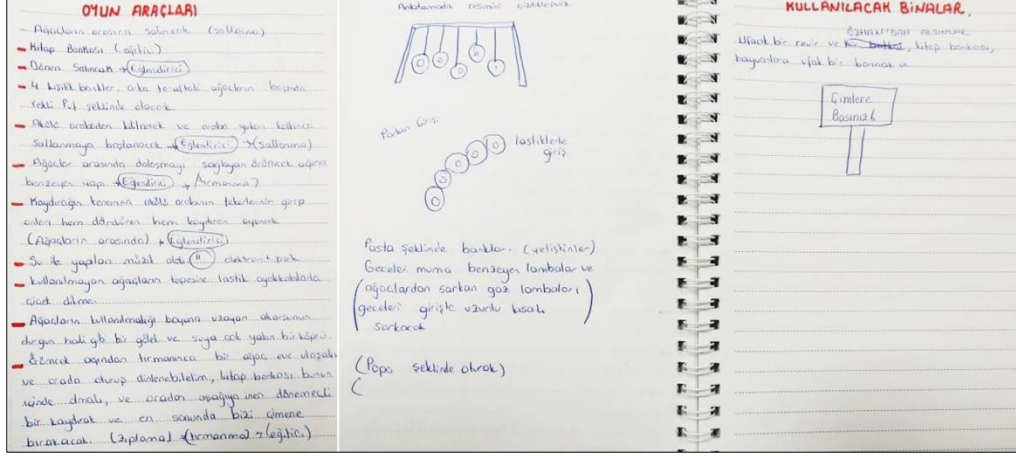
Görme engelli bir katılımcı ile bu çalışma yapılırken, diğer öğrencilere verilen krokinin bir benzeri kabartmalı olarak hazırlanmıştır. A3 formatında hazırlanan krokide bulunan sınır ve yol çizgileri, ağaçları ifade eden noktalar bu hatlar üzerine damlatılan yapıştırıcının dondurulması yöntemiyle kabartılı hale getirilmiştir (Şekil 6.25). Bu sayede katılımcı dokunarak plan şemasını algılayabilme imkânı bulmuştur. Katılımcı, ölçme yöntemi olarak da adımlama tekniğini kullanmıştır. Daha sonraki haftalarda atölyede yapılan oyun parkı ve oyun araçları tasarımı çalışmalarında da oluşturulan bu kabartmalı kroki kullanılmıştır.



Şekil 6.25 : Kabartmalı kroki (kişisel arşiv).

Çalışma Sonucu Elde Edilen Ürünler: İhtiyaç programını oluşturabilmek adına katılımcılar gruplar halinde çalışmışlardır. Kendi aralarında tartışma ve beyin fırtınası yöntemi ile parkta bulunması gereken araçlara ve bunların taşınması gereken niteliklere karar vermişlerdir (Şekil 6.26). Bu programı oluştururken aldıkları

kararların uygulanabilirliğini de sorguladıkları görülmektedir. Örneğin alınan ilk tasarım kararları arasında park içerisinde bir bakkal bulunması fikri bulunmakta iken, yapılan tartışmalar sonucunda yakın çevrede bulunan marketin bu ihtiyacı karşılayabileceği anlaşılmış ve park alanında böyle bir satış alanına yer verilmemesi kararlaştırılmıştır.



Şekil 6.26 : Yapılan eskiz ve ihtiyaç programı çalışmalarından örnekler (kişisel arşiv).

Katılımcı Yorumları: Projenin ilerlemesini geciktirmemek adına arazi gezisi önceden planlanan tarihte gerçekleştirilmiştir. Ancak bu tarihte havanın yağmurlu olması katılımcılar arasında farklı yorumlara neden olmuştur.

“Çalışmanın en sevdiğim kısmı araziye ölçmek oldu. Çünkü açık havadaydık ve ayaklarımız ıslandı.” (Deniz, 11).

“Çalışmanın en zorlandığım kısmı metre ile çevreyi ölçmek oldu. Çünkü zemin çok çamurluydu.” (Ceyda, 13).

Yapılan yorumların yerin deneyimlenmesi, somut bir mekân olarak proje arsasının algılanması adına arazi gezisi çalışmasının yararlı olduğunu göstermektedir.

“Yaptığımız bu çalışma sayesinde arazinin ne kadar büyüklükte bir yer olduğunu öğrendim ve neler yapabileceğimi anladım.” (Ahmetcan, 13).

“Yaptığımız bu çalışma sayesinde doğal yollarla park yapmayı öğrendim. Bu çalışmanın projemizin tasarımında bir şeye zarar vermeden park yapma konusunda yardımcı olacağını düşünüyorum.” (Sezer, 13).

“Bu çalışmanın projemizin tasarımında araziye gördüğümüz için tasarımlarımızı da ona göre yapmamız konusunda yardımcı olacağını düşünüyorum.” (Kevser, 13).

“Yaptığımız bu çalışma sayesinde arazinin nerelerine ne gibi şeylerin (yapıların) uygun olacağını anladım.” (Umut Deniz, 12).

“Yaptığımız bu çalışma sayesinde parkta kullanacağımız araçların nasıl sınıflandırılacağını, arazimizi nasıl kullanacağımızı, ölçülerini ve nasıl farklı bir park yapacağımızı, neler kullanacağımızı... öğrendim.” (Duygu, 12).

Değerlendirme: Katılımcıların, projenin hayali bir yer için değil, gerçek bir arsa için tasarlandığını, bu arsanın birçoğunun günlük yaşantısı içinde dahil olduğu bir bölgede yer aldığını kavramaları önem taşımaktadır. Bu nedenle yapılan arazi gezisi katılımcıların projenin gerçekliğini kavrayabilmeleri adına oldukça yararlı olmuştur. Arazi gezisinin yapıldığı gün yağış nedeniyle ölçümler sırasında güçlükler yaşanmasına rağmen, katılımcıların bir bölümü bunu keyifli bir macera olarak nitelendirmiştir. Bir kısmı ise bu “güç” koşullardan şikayetçi olmuştur. Ancak bu deneyim de tasarlanan parkın bir açık alan olduğu, hava koşullarından ve hava koşullarının bitki örtüsü üzerinde bıraktığı değişikliklerden doğrudan etkilendiği algısının oluşması açısından yararlı olmuştur. Özellikle tekerlekli sandalye kullanan ortopedik engelli öğrenciler, yağışlı havanın etkisiyle çim zeminde hareket etme konusunda güçlük yaşamışlardır. Ancak bu durum, tüm katılımcılar açısından oyun parkının evrensel tasarım prensiplerine uygun olabilmesi için, yani tüm bireylerin kullanımına imkân tanıyabilmesi için tasarımda dikkat edilmesi gereken unsurları ortaya çıkarmıştır. İhtiyaç programı oluşturulurken alınan tasarım kararları katılımcıların kuramsal eğitim sırasında vurgulanan temaları özümlediklerini ve tasarımlarına yansıtmayı istediklerini ispatlar niteliktedir. Farklı fiziksel yeterliliklere sahip bireylere farklı yaş gruplarına uygun oyun alan ve araçları tasarlanması planlanarak, çocuk/engelli hakları konusunda özenli bir anlayış ortaya konulmuştur. Tasarlanan park alanında yalnızca evcil hayvanlara değil, alanda varlığını sürdüren diğer hayvanlara (kuşlar, vs...) uygun alanlara yer verilmesi kararı, katılımcıların yalnızca insan hakları konusunda değil hayvan hakları konusunda da farkındalık sahibi olduklarını göstermektedir. Geri dönüşümlü malzeme kullanımı ve mevcut bitki örtüsünün korunması konusundaki hassasiyet ekoloji ve çevre bilincinin göstergesidir. Bunun yanı sıra daha önce dijital ortamda yapılan sunumlarda yer verilen ve gezilerde incelenen örneklerin tasarım çeşitliliğini zenginleştirdiği gözlemlenmiştir.

6.2.3.2 Serbest kürsü

Çalışmanın Amacı: Bu çalışma (Çizelge 6.17) sonucunda, katılımcıların toplum önünde kendilerini ifade etme yeteneklerinin geliştirilmesi, önceden verilen bir konuda araştırma yapıp bunu toplum önünde sunma becerisi edinmeleri ve farklı niteliklere sahip bireylerin bir grup içerisinde uyumlu ve üretken biçimde çalışabilmesi hedeflenmektedir.

Çizelge 6.17 : OETP 16. Hafta Çalışması.

Konu	Serbest Kürsü	Tarih	15.03.2014
Eğitmenler	Sebla Arın Gül Sayan Atanur	Süre	4 saat
Yardımcı Malzemeler	Bu çalışmada özel bir malzeme gereksinimi bulunmamaktadır.	Yer	BAOB Mimarlar Odası Bursa Şubesi Toplantı Salonu

Çalışmada Katılımcıların Dikkat Etmesi Gerekenler:

- Bir tasarım projesine başlarken toplumsal ve kişisel hedeflerin açıklıkla oluşturulabilmesi çok önemlidir. Bu nedenle üzerinde çalışılan proje tüm yönleriyle benimsenmelidir.
- Proje hedefleri belirlenirken kişilerin kendilerini sözel olarak ifade edebilmeleri, tüm ekibin ortak bir amaç belirleyebilmesi için çok önemlidir. Bu nedenle verilen süre içerisinde kişilerin kendilerini en iyi ve açık biçimde ifade etmeleri gerekmektedir.
- Bu bir takım çalışması olduğu için kişilerin kendi fikirlerini doğru ifade etmeleri kadar, diğer katılımcıların fikirlerini de dikkatle dinlemeleri ve anlamaya çalışmaları önemlidir.
- Bir proje hazırlanırken bu konuyla ilgili farklı örnekleri incelemek, projede olması istenilen veya istenmeyen noktaların tespit edilebilmesi için çok yararlıdır. Bu nedenle gösterilen örnekler dikkatle incelenmeli, yapılan araştırmalar takım arkadaşları arasında paylaşılmalıdır.
- Çalışma grupları oluşturulurken grup üyelerinin projeye farklı bakış açıları kazandırabilecek kişilerden oluşmasının projenin zenginleşmesine katkı sağlayacağı unutulmamalıdır.

Çalışmanın Kapsamı: Proje kapsamında hedeflenen amaca uygun bir tasarım ortaya çıkarılabilmesi için, tüm katılımcıların projeyi doğru biçimde özümsemesi ve bu projeye ilgili hedeflerini saptaması önem taşımaktadır. Bu amaçla herkesin kendi

düşüncelerini ifade edebileceği bir serbest kürsü ortamı yaratılmıştır. Tüm katılımcılar ve proje paydaşları serbest kürsüde kendilerine ayrılan süre içerisinde projenin amacı, toplumsal/kentsel faydaları, bireysel gelişimlerine katkıları ve proje kapsamındaki bireysel hedefleri hakkındaki yorumlarını dile getirmişlerdir (Şekil 6.27). Oyun parkı tasarımına başlamadan önce yapılan bu aktivite tüm katılımcıların tasarım kararlarını ve hedeflerini netleştirmelerini, grup çalışmasıyla şekillenmesi planlanan tasarım hakkında diğer katılımcıların yaklaşımlarını öğrenmelerini sağlamıştır. Bunun yanı sıra çocuklar toplum önünde, belli bir hedef doğrultusunda kendilerini ifade ederek projenin yan amaçlarından biri olan kişisel gelişimlerine katkı sağlamışlardır.



Şekil 6.27 : Serbest kürsü konuşmaları (kişisel arşiv).

Katılımcı Yorumları: Bu çalışmada projenin tüm katılımcıları ve paydaşları projeden beklentilerini, hedeflerini dile getirmiştir. Bu sayede tüm ekibin birbirlerinin fikirlerinden haberdar olması, kendi fikirlerini belli bir sisteme oturtmaları sağlanmıştır. Bu projenin bir takım çalışması olduğu ve tüm katılımcıların emeğiyle, ortak bir aklın ürünü olarak ortaya çıkacağının anlaşılması serbest kürsünün temel hedefidir ve katılımcıların yorumları çalışmanın amacına ulaştığını göstermektedir.

“Yaptığımız bu çalışma sayesinde projede neden bulunduğumuzu daha iyi kavradım. Buna nasıl fayda sağlanacağını daha da iyi kavradım.” (Duygu, 12).

“Yaptığımız bu çalışma sayesinde projede arkadaşlarımda neler düşündüğünü öğrendim. Çalışmanın en sevdiğim kısmı arkadaşlarımda dinlemek oldu. Çünkü onların proje hakkında ne düşündüğünü merak ediyordum.” (Ahmetcan, 13).

“Bu çalışmanın projemizin tasarımında fikirlerimizi birleştirip bir proje hazırlamak konusunda yardımcı olacağını düşünüyorum.” (İdil, 10).

“Parkta kullananların istediği olsun diye buradayız.” (Umut Deniz, 12).

Projenin bir diğer önemi engelli bireylerin toplum içinde tanınırlığının ve katılımının arttırılması, ortak yaşam kültürünün geliştirilmesidir. Engelli bireylerin doğrudan kendi yaşam çevrelerinin oluşumunda söz sahibi olabilmesi gerekmektedir. Serbest kürsü sırasında yapılan yorumlar projenin bu farkındalığı oluşturmak adına yararını ortaya koymaktadır.

“Bu projede çalışırken engelli arkadaşlarımızın aslında hiçbir engeli olmadığını, var zannettiklerimizi aşabileceğimizi anlıyorum.” (Ahmetcan, 13).

“Mevcut durumda engelliler yalnızca engelli parklarında oynayabiliyorlar. Oysaki burada yapılacak tasarım sonucunda engelliler normal parklarda da oynayabilir.” (Deniz, 11).

“Engelliler için daha fazla oyuncak olsun. Şimdi yeterince olmadığı için sıra beklemek zorunda kalıyoruz.” (Esra, 14).

Bu aktivitenin projeye sağladığı yararın yanı sıra katılımcı çocukların özgüven kazanması ve toplum önünde kendilerini ifade etme konusunda da yarar sağladığı tespit edilmiştir.

“Yaptığımız bu çalışma sayesinde artık bir toplumun karşısında cesaretle konuşabilirim.” (Şevval, 10).

“Engeli hiçbir biçimde tanımıyoruz. Hayal gücümüzün önünde de bir engel tanımıyoruz. Bu projenin güzel yanı kendimizi özgür hissetmemiz ve haklarımızı fark etmemiz. Kısıtlama olmaması. Ne zaman istersek konuşabilmemiz, istediğimizi yapabilmemiz. Bu bana özgüven kazandırıyor.” (Yağmur, 10).

Değerlendirme: Bu hafta yapılan serbest kürsü oturumu yukarıda yer verilen katılımcı yorumlarından da anlaşılacağı üzere projeye katkı sağlayan tüm bireylerin birbirlerinin görüşleri hakkında bilgi sahibi olmasını sağlamıştır. Bu sayede bireysel çalışmalar sırasında yaşanması olası kopuklukların önüne geçilmesi hedeflenmiştir. Bu paylaşım ortamı projenin şeffaflığını sağlayabilmek açısından önem taşımaktadır. Bu hafta gerçekleştirilmesi planlanan bir diğer hedef, projenin devamında bir arada çalışacak grupların oluşturulmasıdır. Proje arsasının büyüklüğü tek bir kişinin tüm

alan üzerinde hâkimiyet kurmasını güçleştirmektedir. Öte yandan katılımcılar yaş ve diğer özellikler bakımından farklılıklar taşımaktadırlar. Bu nedenlerle tasarım çalışmalarının gruplar halinde yürütülmesi; bu grupların toplam katılımcı sayısı içerisindeki oranları göz önünde bulundurularak farklı özelliklere sahip birer bireyden oluşturulması planlanmıştır. Bu sayede grup içerisindeki çeşitliliğin arttırılması ve her farklı yaklaşım biçimine yer verilmesi öngörülmektedir. Altışar kişilik beş grubun oluşturulmasının ardından ortaya çıkan projelerin topluca değerlendirilmesi ve olumlu bulunan unsurların bir araya getirilerek ortak bir tasarım oluşturulması planlanmaktadır. Bu karma çalışma düzeninin eğitsel anlamda yararlı olacağı önceki bölümlerde incelenen eğitim kuramlarının da desteklediği bir öngörüdür. Ancak çalışma gruplarının yukarıda açıklanan biçimde ve çeşitlilikte oluşturulmak istenmesi katılımcılar arasında ciddi bir olumsuz görüş ile karşılanmıştır. Proje katılımcıları bu noktada kendi alışık oldukları arkadaşlarıyla gruplaşma arzusunda olduklarını dile getirmişlerdir. Farklı bir grup kombinasyonunun getireceği fikir zenginliği eğitmenler tarafından ifade edilmesine rağmen çocuklar kararlarında ısrarcı olmuşlardır. Bir çocuk/genç katılımı projesi olan OETP gönüllülük esasına dayanmakta ve katılımcıların düşüncelerinin projeyi şekillendirme adına en önemli unsur olduğunu benimsemektedir. Bu nedenle birkaç hafta boyunca karşılıklı değerlendirilen çalışma grubu oluşturma sorunu katılımcıların tercihini destekleyen biçimde çözümlenmiştir. Sonuç olarak kesin bir grup belirlemeden doğaçlama bir çalışma modeli oluşturulması, her hafta oluşan ihtiyaca göre bireysel veya grup çalışmalarının sürdürülmesine karar verilmiştir.

6.2.3.3 Proje altlığının hazırlanması

Çalışmanın Amacı: Bu çalışmalar (Çizelge 6.18) sonucunda, katılımcıların yerinde tespit çalışmalarını ve eskizleri ölçekli çizimlere dönüştürebilme becerisi kazanmaları, üç boyutlu düşünebilmeleri, atık malzemelerden maket oluşturarak soyut düşünme yeteneğini geliştirmeleri, ölçekli çalışma alışkanlığı edinmeleri hedeflenmektedir. Bu çalışmanın katılımcıların el becerilerini geliştirmelerine de katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

Katılımcıların oyun parkı arazisinin mevcut yapısının büyük bir bölümünü oluşturan bitki örtüsü ve kendi oluşturacakları peyzaj tasarımında kullanabilecekleri bitkiler hakkında bilgi edinmeleri ikinci hafta yapılan çalışmanın temel hedefidir.

Çizelge 6.18 : OETP 17/18. Hafta Çalışması.

Konu	Vaziyet Planı - Maket - Bitkilerle tanışma	Tarih	22.03.2014 29.03.2014
Eğitmenler	Sebla Arın Gül Sayan Atanur	Süre	4 + 4 saat
Yardımcı Malzemeler	50*70 resim kağıdı, fon kartonu, keçeli kalem, pastel kalem, makas, yapıştırıcı, yün, keçe, kumaş, çöp şiş, oluklu mukavva, strafor, tutkal, gri mukavva, çift taraflı bant	Yer	Nilüfer Dernekler Yerleşkesi Toplantı Salonu

Çalışmanın Kapsamı: Bu çalışma kapsamında oluşturulacak oyun parkının ölçülerinin kolaylıkla kavranabilmesi ve tüm katılımcıların üzerinde rahatlıkla çalışabilmesi adına üç boyutlu çalışmaya imkân tanıyacak bir arazi maketinin proje tasarım sürecinin en başında oluşturulması amaçlanmıştır. Bu nedenle ilk olarak vaziyet planı, arazi maketi ve maket yapım tekniklerini açıklayan görsel bir sunum yapılmıştır. Dönem boyunca yürütülen çalışmalar için altlık niteliğindeki 1/50 ölçekli arazi maketinin tüm grup tarafından oluşturulmasına başlanmıştır. Arazinin ¾'ü ağaçlarla kaplıdır ve yaklaşık 140 adet ağaç bulunmaktadır. Bir grup katılımcı mevcut atık malzemeler (tel, çöp şiş, keçe parçaları, yünler, fon kartonları) ile ölçekli ağaç modelleri hazırlamıştır. Diğer bir grup arazi maketinin altlığını meydana getirecek parçaların şablonlarını oluşturmaya başlamıştır (Şekil 6.28). Bu çalışma ile katılımcılar maket yapım teknikleri, ölçü-ölçek kavramı ve soyutlama üzerine kendilerini geliştirme imkânı bulmuşlardır.



Şekil 6.28 : 1/50 ölçekli model ağaç ve arazi maketi yapımı (kişisel arşiv).

İkinci hafta yürütülen çalışmanın ilk bölümünde gerçekleştirilen sunumda bitkilerin peyzaj mimarlığında kullanım prensipleri açıklanmıştır. Bu kapsamda bitki görselleri üzerinden bitkilerin ölçüleri, formları, renkleri, iklimsel gereksinimleri göz önüne alınarak nasıl kullanılabilecekleri anlatılmıştır. Katılımcılar çevrelerinde gördükleri bitkileri tarif etmiş, bunların adları ve kullanım yerleri konusunda sorular

yöneltmişlerdir. Böylece oyun parkının tasarımında mevcut floranın değerlendirilme yöntemleri ve kullanılabilecek ilave bitki türleri hakkındaki temel kararlarını oluşturmaya başlamışlardır. Çalışmanın devamında önceki hafta başlanan arazi maketinin yapımına devam edilmiştir. Eksik kalan ağaç maketlerinin tamamlanmasının ardından izohips eğrilerine uygun olarak arazinin topografik katmanları oluşturulmuş, böylece maket altlığının parçaları birer birer ortaya çıkarılmıştır. Bu amaçla kotlu haritanın üzerindeki kot ölçüleri birleştirilerek eş yükselti eğrileri oluşturulmuştur. Bu parçaların bir araya getirilmesi ile arazi zeminini oluşturacak maket altlığı meydana getirilmiştir.

Çalışmada Katılımcıların Dikkat Etmesi Gerekenler:

- Vaziyet Planını oluştururken yerinde toplanan tüm verilerin plana işlenmesine dikkat edilmelidir.
- Vaziyet planında ve maketinde yapılan her şeyin ölçeğe uygun olmasına dikkat edilmelidir.
- Vaziyet maketini yaparken atık malzemelerden faydalanmaya önem verilmelidir. Bunun için her katılımcı kendine bir atık kutusu yapıp, burada maket malzemesi biriktirmelidir. Bu malzemeler sonraki aşamalarda proje maketi için de kullanılabilir.

Çalışma Sonucu Elde Edilen Ürünler: İki hafta boyunca sürdürülen çalışmaların sonucunda maket altlığını oluşturacak parçalar topografik eğrilere uygun biçimde oluşturulmuştur (Şekil 6.29). Ölçekli ağaç modelleri tamamlanmıştır. Bu unsurların ilerleyen haftalarda bir araya getirilerek arazi maketinin tamamlanması hedeflenmiştir.



Şekil 6.29 : 1/50 ölçekli vaziyet planı ve arazi maketi parçaları (kişisel arşiv).

Katılımcı Yorumları: Yapılan maket çalışmasının tasarım süreci boyunca bir altlık oluşturması, katılımcıların gerçek bir arazi için tasarım yaptıklarının bilincinde

olarak çalışmalarını sürdürmeleri hedeflenmektedir. Yapılan anket yorumları genel olarak bu hedefin algılandığını göstermektedir. Yorumlardan biri bu durumu özetler:

“Bu çalışmanın projemizin tasarımında kolaylık sağlayacağını düşünüyorum. Çünkü ona bakıp yaparız.” (Taha Tahsin, 13).

Değerlendirme: Bu çalışma sonucunda arazinin ölçekli bir modeli oyun aracı tasarımlarına geçilmeden önce oluşturulmaya başlanmıştır. Maketin tamamlanmasının ardından arazinin ve ağaçların oranlarını somut biçimde algılayan katılımcılar tasarımlarını yaparken oyun alan ve araçlarının arazi üzerindeki yerleşimlerini, birbirleri ile olan ilişkilerini deneme şansı bulmuşlardır.

6.2.3.4 “Yerden yüksek çocuklar ile mimarlık” atölyesi

Çalışmanın Amacı: Bu çalışma (Çizelge 6.19) ile katılımcıların kentlilik bilincinin oluşturulmasına ilişkin farklı yaklaşımları ve eğitim tekniklerini deneyimlemeleri hedeflenmektedir. OETP tasarım eğitimi boyunca katılımcılar kent içindeki bir alanda tasarladıkları oyun parkı projesini ardışık bir düzen içinde geliştirmektedirler. Bu noktada katılımcıların eğitimin odağını oluşturan konudan biraz uzaklaşıp kent olgusuna farklı bir perspektiften bakmalarının ufuk açıcı bir alıştırmaya olacağı düşünülmektedir. Bu sayede çocukların oluşturdukları tasarımın bütüncül kent imajı içindeki konumu ve işlevini daha kapsamlı olarak algılayabilmeleri hedeflenmektedir.

Çizelge 6.19 : OETP 19. Hafta Çalışması.

Konu	“Yerden Yüksek Çocuklar ile Mimarlık” Atölyesi	Tarih	05.04.2014
Eğitmenler	“Yerden Yüksek Çocuklar ile Mimarlık” Topluluğu	Süre	8 saat
Yardımcı Malzemeler	Aydınger, keçeli kalem, makas, yapıştırıcı, kil, çöp şiş, pipetler, vs...	Yer	NKK Toplantı Salonu, Koza Han, BUTTİM Fuar Alanı

Çalışmanın Kapsamı: 26. Bursa Uluslararası Yapı ve Yaşam Fuarı kapsamında TMMOB Mimarlar Odası Bursa Şubesi ve NKK ortak organizasyonu ile “Yerden Yüksek Çocuklar ile Mimarlık” Topluluğunun gerçekleştirdiği atölye çalışmasında verilen çizimler üzerinden hikayeler kurgulanmış, kent dokusunu algılayabilmek adına Koza Han’da küçük bir tur yapılmış ve son aşamada kil çamuru ve pipetlerle üç boyutlu ütöpik maketler yapılmıştır (Şekil 6.30).

“Yerden Yüksek Çocuklar ile Mimarlık” Topluluğu yapılan çalışmayı kendi Facebook sayfasında şöyle dile getirmiştir (Url-8):

“Çocuklarla yaptığımız çalışmalar farklı konulardaki atölyeler ile devam ediyor. Bu kez çantamızdan eksik etmediğimiz aydingerlere mitolojik karakterler, uzuvlar ve ayrıntılar bastırdık ve yola koyulduk. Çocukların bu görsellerden öyküler oluşturmalarını, dinlettiğimiz seslerle bağlantı kurmalarını, Bursa’yı hep beraber turlayarak kentte gördüklerini geleceğe taşımalarını istedik.

Bunun için Nilüfer Kent Konseyi’nin çalışma alanını kullandık ve Oyun Engel Tanımaz grubundaki çocuklarla çalıştık. Baktık ki aydingerleri elimizden de düşürmüyoruz, bunları üst üste koyup oluşan katmanlı öyküyü çamurla temsil edelim dedik. Öyküdeki karakterler, araçlar, mekânlar, sahneler kille yoğrulmuş üç boyutlu tasarımları ortaya çıkardı ve bunlar arasında körüklü pipetlerle ilişkiler kurularak daha zengin formlar ortaya çıkmaya başladı.

Çocukların bazıları öyküdeki Medusa’nın yılanlı başını kille pipetlere sardı;

Bazısı Dali’nin bıyığını devam ettirdi;

Bazısı su pokemonu skörtlü yangın söndürme timi yaptı ve poke topundan evler yaptı;

Bazısı nar görselini gelecekteki yaşam senaryolarına uyarladı;

Bazısı kaset görselini insana dönüştürdü;

Bazısı öyküsündeki şiddet unsuru olan tabancayı kilden yaptı ve farklı bir gözle bakıldığında tabancayı eşeğe benzeterek başka bir arkadaşının yaptığı dünyanın patlayan parçalarından Nasreddin Hoca yapıp tabancayı eşek üstüne ters bindirdi;

Bazısı mezar taşına R.I.P kazıyıp üzerine kilden çiçek bırakırken bazıları sadece yuvarladı, içli köfte, insan, pipetten demet, kale, kaplumbağa ve envai türlü şeyler yaparak başka malzemeler karıştırdı.

Yapılanların taşıyabildiğimiz bir kısmını TÜYAP’taki Yapı Yaşam Fuarı’nda sergiledik. Fuarın sonuna denk geldiğinden, çok fazla fuar katılımcısı dahil olamasa da olumlu tepkiler aldık.”



Şekil 6.30 : “Yerden Yüksek” atölye ortamı (Url-8).

Çalışma Sonucu Elde Edilen Ürünler: Tüm gün süren ve farklı etaplardan oluşan atölye programı boyunca farklı ifade teknikleriyle oluşturulmuş iki ve üç boyutlu ürünler elde edilmiştir. Katılımcılar gerçekleştirdikleri bu çalışmalarla farklı temalar üzerinden kentle ilgili algılarını görselleştirmişlerdir (Şekil 6.31).



Şekil 6.31 : “Yerden Yüksek” atölye ürünleri (Url-8).

Değerlendirme: Bu hafta gerçekleştirilen atölye çalışması kapsamında katılımcılar kentin çeşitli bölgelerini farklı perspektiflerden değerlendirme şansı bulmuşlardır. Kente ve kentliye dair çeşitli öyküler kurgulayıp bu öyküleri mekânsal bir senaryo haline getirmiş, oluşturdukları senaryoyu görsel ifade tekniklerini kullanarak modellemişlerdir. Böylesi bir tasarım deneyiminin projenin ilerleyen aşamalarında mekânsal kurgularını oluştururken ve yeni oyun araçları tasarlarken yöntem olarak ufuk açıcı olacağı düşünülmektedir.

6.2.4 Oyun parkı tasarımı

Mekânsal tasarıma geçilen ve tasarım eğitiminin son aşamasını oluşturan bu bölümde gerçekleştirilen çalışmalar bir mimari tasarım eğitimi stüdyosuna benzer biçimde yürütülmüştür. Kimi zaman bireysel, kimi zaman gruplar halinde çalışan katılımcılar projelerini oluşturmuş ve her hafta yapılan kritikler doğrultusunda tasarımlarını geliştirmişlerdir. Stüdyoda, herkesin katkı koyabileceği bir tartışma ortamı yaratılmasına özen gösterilmiştir. Bu sayede katılımcılar çok sesli bir ortamda, takım çalışması sonucunda ortak bir tasarım projesi ortaya çıkarma sürecini deneyimlemişlerdir. Çalışma aralarında verilen molalarda açık ve kapalı alanda bir arada oyunlar oynarken yaptıkları tasarım çalışmasını adeta bir davranışsal etüt

alışmasına dönüştürmüşlerdir. Ne tür ortamlarda, hangi eylemlerle oynamaktan keyif duyduklarını kendileri ve takım arkadaşları üzerinde deneyerek bunları tasarımlarına yansıtmaya çalışmışlardır. Yapılan alışmalar sonucunda oluşturulana projeyi ifade edebilmek adına 1/50 ölçekli bir proje maketi grubun ortak çalışması sonucunda oluşturulmuştur.

6.2.4.1 Oyun parkı ve oyun araçları tasarımı

Çalışmanın Amacı: Bu alışma (izelge 6.20) sonucunda, katılımcıların belirli aktiviteler için standartların dışına çıkan yeni çözümler oluşturabilmeleri, basit detaylar üretebilmeleri, temel düzeyde malzeme-işlev ilişkisi kurabilmeleri hedeflenmektedir. Bunun yanı sıra katılımcıların parçaları oluşturulmuş bir tasarımı bir bütün haline getirebilmeleri, mikro ölçekten makro ölçeğe uzanan bir bakış geliştirebilmeleri, detaya ve genele ait anlatım tekniklerini bir bütüne dönüştürebilmeleri amaçlanmaktadır.

Çizelge 6.20 : OETP 20/21. Hafta alışmaları.

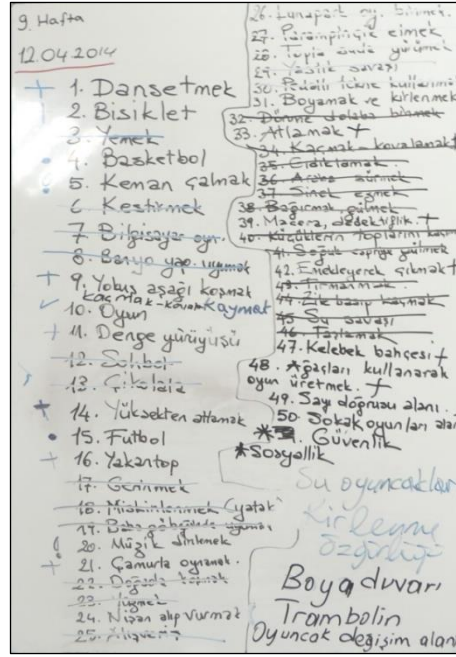
Konu	Oyun Parkı ve Oyun Araçları Tasarımı	Tarih	12.04.2014 19.04.2014
Eğitmenler	Sebla Arın	Süre	4+4 saat
Yardımcı Malzemeler	50*70 resim kartonu, boya kalemleri, cetvel, elik cetvel, makas, yapıştırıcı, renkli fon kartonları, oyun hamuru, maket için çeşitli atık malzemeler, maket bıçağı, mukavva...	Yer	Nilüfer Dernekler Yerleşkesi Toplantı Salonu

Çalışmada Katılımcıların Dikkat Etmesi Gerekenler:

- Grup çalışmasında grubun tüm üyelerinin tasarıma katılması önemlidir.
- Grup içindeki arkadaşların, eğitmenlerin eleştirileri göz önünde bulundurularak proje geliştirilmeli, iyileştirilmelidir.
- Parkın bölümleri tasarlanırken kullanıcıların beden ölçüleri, boyları göz önünde bulundurulmalıdır.
- Parkın her birimi tüm kullanıcıların erişimi ve kullanımı için uygun olmalıdır.
- Oyun alanlarının yanı sıra diğer ihtiyaç alanları (WC gibi) da tasarıma dahil edilmelidir.
- Giriş-çıkışların yerleşimine ve çevreyle olan ilişkiye önem verilmelidir.

- Çizimlerin projeyi ifade etme noktasında yetersiz kaldığı durumlarda kolaj yöntemi kullanılabilir.
- Oyun araçlarını tasarlarken hangi eyleme, harekete uygun olduğu dikkatle düşünülmelidir.
- İhtiyaç programında yer alan tüm işlevlerin karşılanıp karşılanmadığına dikkat edilmelidir.
- Oyuncakları tasarlarken işlev ve ölçek uyumuna dikkat edilmelidir. Yani kullanım biçimi ile onu kullanacak kişinin bedensel ölçüleri birbirine uygun olmalıdır.
- Gündelik hayatta farklı amaçlarla kullandığımız malzemelerin nasıl oyun araçlarına dönüştürülebileceği üzerinde düşünülmelidir.
- Parkın sadece oyun araçlarından oluşmadığı, sınır duvarları, kent mobilyaları (banklar, çöp kutuları vs..) gibi birimlerin parkın oluşturulabilmesi için önemli olduğunun farkında olunmalıdır. Tüm diğer tasarım nesnelerinin de eğlenceli ürünlere dönüşebileceği unutulmamalıdır.
- Mimarlıkta zaman kullanımı önemlidir. Bu nedenle tüm çalışmaları belirlenen süre içinde tamamlamaya özen gösterilmelidir.

Çalışmanın Kapsamı: Bu çalışmada katılımcılar ilk olarak eylem-eğlence ilişkisini sorgulamışlardır. Hangi eylemden, hareketten en çok eğlendiklerini, bu eylemi nerede, nasıl bir yerde yapmaktan en çok keyif aldıklarını tartışmışlardır. Böylece eğlence alışkanlıklarını sorgulayarak yeni oyun potansiyellerini keşfetmeleri hedeflenmiştir. Yapılan beyin fırtınasında katılımcılar gerçekleştirirken eğlendikleri eylemleri şu şekilde sıralamışlardır: dans etmek, bisiklete binmek, yemek yemek, basketbol oynamak, keman çalmak, kestirmek, bilgisayar oynamak, yokuş aşağı koşmak, oyun oynamak, denge yürüyüşü yapmak, sohbet etmek, çikolata yemek, yüksekten atlamak, futbol oynamak, yakartop oynamak, gerinmek, miskinlenmek, baba göbeğinde uyumak, müzik dinlemek, satranç oynamak, seksek oynamak, ağaçları kullanarak oyunlar oynamak, doğada koşmak, çamurla oynamak, yürümek, nişan alıp vurmak, alış-veriş yapmak, lunaparkta oynamak, parça pinçik etmek, topun içinde suda yürümek, yastık savaşı yapmak, tekne kullanmak, boyamak, kirlenmek, havuza atlamak, atlamak, kaçmak/kovalamak, zıplamak, araç sürmek, sinek avlamak, bağırarak, şaka yapmak/gülmek, piknik yapmak, macera oyunları oynamak, emeklemek, tırmanmak, su savaşı yapmak, zile basıp kaçmak, kelebeklerle koşmak (Şekil 6.32).



Şekil 6.32 : Eylem-eğlence ilişkisi listesi (kişisel arşiv).

Katılımcıların yaparken en çok eğlendikleri eylemleri sıralamalarının ardından bunlardan hangilerinin park alanı için uygun olacağı, hangilerinin öznel, hangilerinin daha geniş bir kitleye hitap eder nitelikte olduğu, bunları gerçekleştirecek ortamın mekânsal özellikleri tartışılmıştır. Yapılan tartışmalar sonunda tasarlanması hedeflenen oyun parkı içerisinde hangi eylem alanlarının bulunacağına karar verilmiştir. Öne çıkan bu eylemlerin oyun araçlarının tasarımı için esin kaynağı olabileceği düşünülmektedir.

Çalışmanın devamında katılımcılar bir önceki bölümde yaptıkları alıştırmadan yola çıkarak içinde olmaktan keyif alacakları bir parkın, bu park içinde bulunmasını isteyecekleri oyun araçları ve oyun mekânlarının tasarımını yapmışlar, bunu yaparken kolaj, çizim, maket gibi teknikleri kullanmışlardır.

Bu çalışma ile belli bir amaç doğrultusunda tasarım yaparken bir fikrin somut bir tasarım ürününe dönüştürülmesinin yöntemlerini araştırmış, farklı teknikleri kullanarak kendilerini en doğru nasıl ifade edebileceklerini sorgulamışlardır (Şekil 6.33).

Bu çalışmada mevcut arazi için en uygun olacak oyun araçlarının tasarlanması hedeflenmiştir. “Arsanın özellikleri (tek uzun kenardaki eğim, sık ağaç dokusunun bulunması, belli bir bölümde bulunan düz arazi) oyun araçlarının tasarımını nasıl etkiler?”, “Oyun araçları tasarlanırken engelli ve engelsiz çocukların bir arada

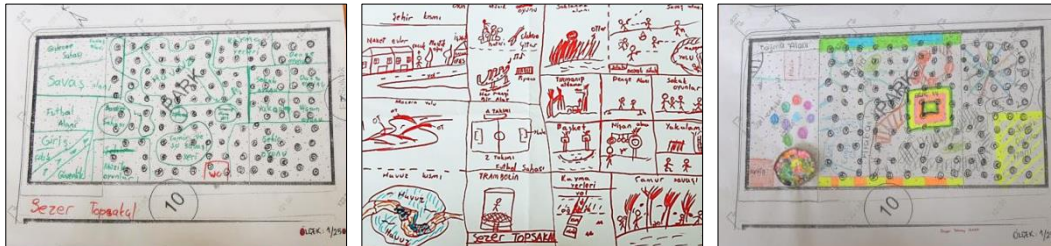
kullanabileceği ortamlar nasıl oluşturulabilir?” konularının sorgulanması özellikle teşvik edilmiştir.



Şekil 6.33 : OETP 20/21. Hafta atölye ortamı (kişisel arşiv).

İkinci haftada ise katılımcılar, önceki hafta yola çıktıkları prensiplere dayanarak oyun aracı tasarımlarına devam etmişlerdir. Bu amaçla farklı oyun araçları ve oyun parkı tasarımı örnekleri incelenmiş ve sunulan örnekler çalışmaya katılan tüm çocuklarla birlikte analiz edilmiştir. Örneklerde yer alan parkların kullanım şemaları, kurgulanabilecek yeni oyun biçimleri üzerine tartışılmıştır. Daha önceki haftalarda grup elemanlarının bireysel ve ortak çalışmaları sonucunda ortaya çıkan ürünler bir araya getirilmiş, oyun araçlarının plan, kesit, görünüşleri oluşturulmuştur. Tasarım sürecinde masa başı kritikleri ile fikirlerini geliştirmeleri, ortaya attıkları yeni oyun olanaklarının özgünlüğünü sorgulamaları, oluşturdukları tasarım için en uygun malzeme seçimini yapabilmeleri konularında yardımcı olunmuştur. Arsanın özelliklerinin projeye nasıl katılabileceği konusu da sorgulanmıştır. Öğrenciler yaptıkları tasarımları ifade edebilmek için çizim ve kolajların yanı sıra gerekli görülen bölümlerin detay maketlerini de yapmışlardır.

Çalışma Sonucu Elde Edilen Ürünler: İki hafta boyunca devam eden çalışmalarda oyun parkının planına ve oyun araçlarının tasarımına ait çalışmalar yapılmıştır. Katılımcıların bir kısmı bu çalışmaları küçük gruplar halinde, diğer kısmı ise bireysel yapmayı tercih etmişlerdir. Sonuç olarak çeşitli plan ve konsept çizimlerinin yanı sıra oyun elemanlarına ait maketler elde edilmiştir (Şekil 6.34 – Şekil 6.35).



Şekil 6.34 : Oyun parkı tasarımı çalışma örnekleri (kişisel arşiv).



Şekil 6.35 : Oyun aracı tasarımı örnekleri (kişisel arşiv).

İki hafta boyunca devam eden atölye boyunca oyun parkı tasarımına dair birçok farklı fikir ortaya çıkmıştır. Bu tasarım fikirlerinin bazıları aşağıda anlatılmaktadır.

“Sayı doğrusu, sek sek, satranç oyunlarını her biri farklı katmanlarda yer alacak biçimde üst üste katlanan platformlar olarak tasarlayabiliriz. İsteyen istediği platformu çekerek kullanabilir. Bu, park alanında yer kaybını önlememize yardımcı olabilir. Farklı gerilimlerde deve derisinden (davul malzemesinden) bir yürüyüş parkuru yapılabilir. Görme engelliler baston ile vurarak ses çıkarırlar. Yüzey farklı gerginliklerden oluşacağı için yürüdükçe farklı sesler çıkacaktır. Bu da yürüyüşü eğlenceli hale getirir. Farklı boylardaki ağaçlara potalar takılabilir. Dolayısıyla farklı uzunluklardaki bireyler kendilerine uygun potada basketbol oynayabilirler. Görme engellilerin de oynayabilmesi için potalara sensör takılarak potaların yerlerinin algılanması sağlanabilir. Sensörlerin sesleri birbirine karışmayacak şekilde takılmasına dikkat edilmeli. Sensörler potaların üzerindeki bir düğmeyle açılıp kapatılabilir olmalı. Parkın girişinde engelliler için park alanının tanıtımı yapılabilir. Bir mobil uygulama geliştirilebilir. Burada parkın körcül tanımlaması yapılabilir. Park girişinde dağıtılması için mp3 ler hazırlanabilir.” (Atakan, 14).

“Ağaçlara tırmanıp aralarındaki “Baba Göbeği” isimli oyuncağa atlayabiliriz. Bu, rengârenk parçalardan oluşan, yumuşak, su yatağı veya armut koltuk gibi bir oyuncak.” (Şekil 6.36). *“Zıplama ve yatma eylemlerini bütünleştirici parkurlar oluşturabiliriz. Mesela bir tür trambolin tasarlayabiliriz. Bunların altı saman gibi yumuşak bir malzeme ile doldurulur. Bazıları zıplamak, bazıları yatmak için kullanılır. Bunlar oyun adalarını oluşturur. Her adanın bir ismi olur ve bu adalar birbirine bağlanır. Takımadalar gibi...”* (Yağmur, 10).



Şekil 6.36 : “Baba Göbeği” maketi (kişisel arşiv).

“Ağaçların arasına gerilecek farklı renklerde ağlar (koşup tırmanmak için) oluşturabiliriz (Şekil 6.37). Bu ağlar dört ağacın arasına (ağaçlar köşelerde kalacak biçimde) yerleştirilebilir. Belki üst kısımları da ağ ile kapatılabilir. Ağaçlardan ağların üstüne atlayabiliriz veya içinden ağa tırmanabiliriz. Bunun dışında ağaçların üzerine yerleştirilen trambolinler yapılabilir. Ya da kaydırakla bütünleşen trambolinler (Şekil 6.37). Merdivenle kaydırığa çıkar, oradan kayıp tramboline düşer ve burada zıplarız. Eğer kaydırığı arsanın eğimli yerine yerleştirirsek araziyle bütünleşir merdivene gerek kalmaz.” (Şevval, 10).



Şekil 6.37 : Ağaçlar arası ağlar ve kaydıraklı trambolin (kişisel arşiv).

“Çimenlik bölümde engebeli bir alan oluşturulabilir. Buraya küçük çocuklar tırmanır. Engelliler alttan gelirler buraya. Böylece aynı seviyeye gelmiş olurlar. Burada taş-kağıt-makas oyunu gibi beraber oynayabilecekleri oyunları oynarlar. Hacıyatmaz gibi bir oyuncak tasarlayabiliriz. İki parçadan oluşan bu oyuncak çarklı bir sistemden oluşur. Biri hareket edince diğeri de eder (Şekil 6.38). Bir ağaç ev yapılıp kitap bankası olarak kullanılabilir. Burada kitap takası ve sessiz okuma yapılır. Pasta şeklinde üç katlı bir bank düşünüyorum (Şekil 6.38). Bunun alt katında çocuğu olmayanlar, üst katlarda çocuğunu gözlemek isteyenler oturabilir. Bir kayma alanı oluşturabiliriz. Ancak buradaki kaydıraklara merdivenle değil, tırmanma

duvarı ile çıkılır. Sokak oyunları için bir alan ve hayvan bahçeleri oluşturulabilir.” (Duygu, 11).



Şekil 6.38 : Çarklı hacıyatmaz ve oturma bankları tasarımı (kişisel arşiv).

“Engelsiz çocukların kullandığı oyuncaklar rampalarla birleştirilebilir. Bu sayede engelliler de bu araçları veya hemen yanındaki aynı oyunu oynayabilecekleri araçları kullanabilirler. Örneğin kaydırakların yanına rampalar yapılabilir. Bunların eğimi kaydıraklar kadar dik olmaz böylece tekerlekli sandalyedekiler buradan kayar. Rampaların yan kısımları her ihtimale karşı süngerle kaplanmalı. Zıplama platformlarının yanına rampalar konabilir. Engelli çocuklar bu rampadan çıkar ve tekerlekli sandalyelerini bu özel bir kabine yerleştirirler. Bu kabin hızla yukarı aşağı hareket eder ve zıplıyormuş gibi hissedebilirler.” (İrem, 13).

“Eğimli bölümde tüneller yapılabilir. Bunların üstünde ışık alması için delikler yapılır. Bu delikler şeffaf renkli bir malzeme ile kapatılır. Bir de hazine avı oyunu tasarlayabiliriz. Hazine olarak kolay bozulmayacak şekerlemeler özel kaplar içinde toprak altına gömülür. Bunların üzerine işaretler konur. Bu işaretler ancak yağmur yağınca görünür. O zaman çocuklar kazıp bunları alırlar.” (Deniz, 11).

“Bir çamur havuzu yapabiliriz. Bu havuzun içinde zıplama yerleri de olur. Ama parkın içinde bir de çamaşırhane olur. Çocuklar kıyafetleri kirlenince buraya verir, temiz kıyafet giyer. Kendilerininki temizlenince de buradan alırlar.” (Derin, 8).

“Saklambaç alanına büyük heykeller yerleştirilebilir. Bu heykeller saklanmak için kullanılabilir. “Ağaç ve Ben” odaları oluşturabiliriz. Açık alandaki bu odaların dört duvarı bulunur. Üstü açık. Duvarlardan biri tırmanma duvarı. Diğer duvarlar bitkilerden oluşur (labirent gibi). Her odanın merkezinde bir ağaç bulunur. İsteyen bu sessiz yerde yatıp kafasını dinler.” (Tahsin, 13).

“Bir macera parkuru, içinde de bir gizlenme sahası oluşturulabilir. Bu sahada sazlar ve bitkilerle saklanma alanları oluşturulabilir. Güvenlik kısmında çamur oyunu için

mont dağıtılabilir. Park içinde tasarlanacak WC arka taraftaki eğimli kısmın içine gizlenip gömülebilir. Üstü de çim kaplanır.” (Sezer, 13).



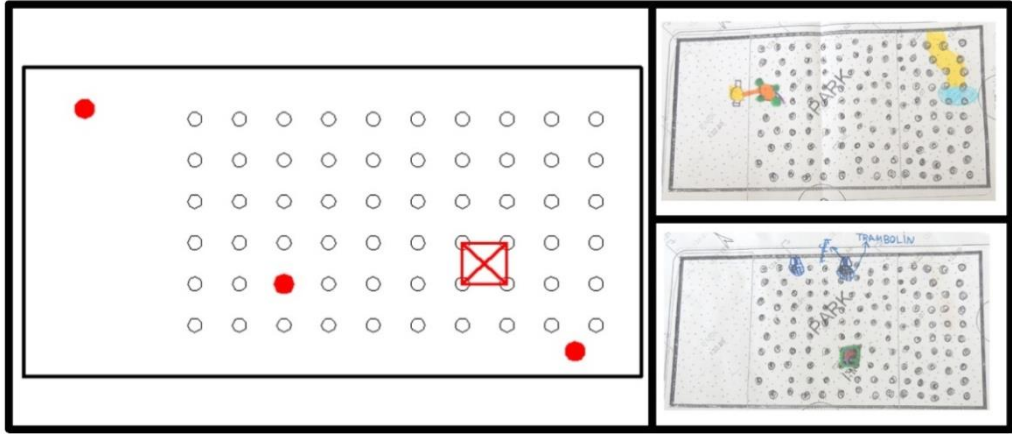
Şekil 6.39 : Elma Şekerleri grubu oyun araçları tasarımları (kişisel arşiv).

Park içinde farklı işlevleri olan oyun araçları ve alanları oluşturulabilir. Bu oyuncaklar engelli ve engelsiz çocukların birlikte oynayabileceği gibi tasarlanır. Bu oyuncaklardan ilki zıplama aleti. Engelsiz, duyma engelli, yürüme engelli, zihinsel engelli çocuklar kullanabilir. Bildiğimiz şekilde bir koltuğun altına yay yerleştirilmesi ile oluşturulan, emniyet kemeri olan bir oyuncak. Bir diğeri ayak labirentidir. Yerde, ayak yüksekliğinde olan, görme engelli, konuşma engelli, yürüme engelli, engelsiz, zihinsel engelli çocuklar kullanabilir. Bu oyun aracı kullanıcının dizlerinin hizasındadır ve içine girince çıkışı bulmaya çalışırsınız. Aralıkları tekerlekli sandalyenin de geçebileceği biçimde ayarlanır. Görme engelliler de rehber eşliğinde kullanabilir. Tünelli dağcık isimli diğer oyuncak bir tepenin üzerine tırmanmak için fileler, inmek için kaydırak yerleştirilerek oluşturulur. Macera yaşamayı seven çocuklar için dağın içine bir tünel ve tüneli aydınlatmak için üzerinde çeşitli pencereler vardır. Bir diğer oyuncak ise küçük dağcıklardan seksektir. Minik minik dağcıklar düzensiz ama sık bir şekilde dizilip üzerlerinden zıplanabilir. Bu aleti konuşma engelliler, engelsizler, zihinsel engelliler kullanabilir (Şekil 6.39).” (Elma Şekerleri [Kevser, 13; Sümeyye, 14; Ceyda,13]).

“Dev bir satranç yapılabilir. Bunun kareleri 50*50 cm. ölçülerinde olabilir. Su oyunlarına yer verilebilir. Bir macera yolu üzerinde farklı oyun alanları bulunabilir ve her oyuncağa uğrayan bir yürüyüş yolu ile tüm oyun alanları birbirine bağlanabilir. Kelebek alanı oluşturulabilir. Çeşitli yöntemlerle kelekler buraya çekilir, isteyenler burada keleklerle vakit geçirip resim yapabilirler.” (Zafer, 13).

İki hafta boyunca sürdürülen oyun parkı ve oyun araçları tasarımı atölyeleri boyunca katılımcılar kimi zaman bireysel kimi zaman grup çalışmaları yaparak tasarımlarını geliştirmişlerdir. Tasarımlarının uygulanabilir ve herkesçe kullanılabilir hale gelmesi için neler yapılabileceği üzerine tartışarak projelerini ilerletmişlerdir. Projelendirme süresince toplumda hakim olan oyun algısını, oyunun önünde engel teşkil eden durumları da sorgulamışlardır. Bu doğrultuda elde ettikleri verileri tasarımlarına yansıtmayı denemişlerdir.

Katılımcıların tasarımları incelendiğinde oyun parkı planının oluşumunda üç farklı yaklaşım olduğu gözlemlenmiştir. Bunlardan ilki lokal ve küçük ölçekli oyun aracı dağılımlarının yapıldığı noktasal planlardır (Şekil 6.40). Bu örneklerde tek bir oyun aracının tasarımı üzerine odaklanıldığı, park içerisindeki mekânsal bütünlüğün çok fazla göz önünde bulundurulmadığı gözlemlenmektedir. Daha çok tek bir aracın tasarım problemlerinin çözülmesi üzerinde durulmuştur.



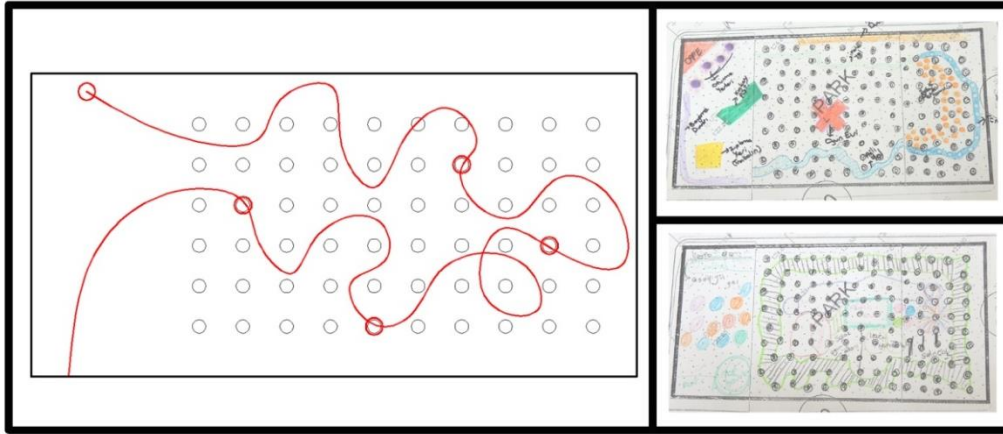
Şekil 6.40 : Noktasal oyun parkı tasarımı örnekleri (kişisel arşiv).

Oyun parkı planının oluşumunda izlenen bir başka yaklaşım ise alanı bölgelere ayırarak her bölgenin nasıl işlevlendirileceğini tasarlamak şeklindedir (Şekil 6.41). Bu örneklerde park alanı geometrik bir grid sistemi ile bölünür. Parkta yer alması istenen işlevler gerektirdikleri alan doğrultusunda farklı büyüklüklerdeki bu bölümlere dağıtılır. Bazı örneklerde bu bölümler arasında herhangi bir ilişki bulunmazken bazılarında söz konusu bölümlerin birbirleriyle ilişkilendirilerek bağlandığı görülmektedir.



Şekil 6.41 : Bölgesel oyun parkı tasarımı örnekleri (kişisel arşiv).

Oyun parkı planının oluşumunda izlenen üçüncü yaklaşım biçimi ise farklı oyun adaları oluşturup bunları bir rota üzerinde birleştirme yöntemidir (Şekil 6.42). Bu örneklerde oyun adaları ve bu adaların işlevleri kadar bunları birleştiren rotanın niteliği, oyun potansiyeli de araştırılmıştır. Bu örneklerde daha bütüncül bir oyun arayışının söz konusu olduğu gözlemlenmektedir.



Şekil 6.42 : Çizgisel oyun parkı tasarımı örnekleri (kişisel arşiv).

Katılımcı Yorumları:

“Yaptığımız bu çalışma sayesinde oyun parkımı nasıl değerlendireceğimi, oyun araçlarını nasıl yerleştireceğimi ve parkımda nelere yer vereceğimi öğrendim/anladım.” (Duygu, 12).

“Yaptığımız bu çalışma sayesinde parkın ölçeğinde neler yapacağımızı anladım.” (İrem, 13).

Değerlendirme: Oyun araç ve alanlarının tasarımı için ilk hafta yapılan eylem-eğlence ilişkisinin sorgulandığı bölüm çocukların mevcut alışkanlıklarının dışına

ıkarak yeni oyun potansiyellerini araştırdıkları bir alıştırma dır. Bu nedenle ilk aşamada fikirlerine sınır koymadan ve çok fazla yönlendirmeden çocukları olabildiğince zgr bırakmak gerekmektedir. Bazı ocukların vurma, kırma benzeri şiddet öğelerinin ön plana çıktığı eğlence-eylem eşleştirmelerini tercih ettikleri gözlemlenmektedir. Bu durumda bu tür eylemlerin bir başkasına zarar vermeden oyunun içine nasıl eklemlendirilebileceği tartışılmalıdır.

Katılımcıların oyun alanı tasarımında vurguladıkları en önemli problem güvenlik sorunudur. Ailelerinin sokakların güvenliğinden endişe etmeleri nedeniyle açık havada gerçekleştirebilecekleri eylemlere kısıtlama getirdiklerini, bu nedenle bilgisayar oyunlarına ynlendiklerini ifade etmektedirler. Kendileri açık havada oynamak istese bile oynayacak arkadaş bulamamaları, yaşıtlarının genellikle diğital oyunlara ilgi duyması da benzer bir problem olarak vurgulanmaktadır. Katılımcıların ailelerinin yaklaşımlarından dolayı eksikliğini hissettiklerini belirttikleri ve park alanında bulunmasını fikir birliği ile istedikleri bir unsur da kirlenebilme özgürlüğüdür. Tasarladıkları parkın istedikleri gibi kirlenebildikleri, çekinmeden oynayabildikleri bir oyun alanı olması tüm çocukların ortak isteği olarak ortaya çıkmaktadır. Bu anlamda üretilen tasarımların genelinde bu iki unsura hassasiyet gösterildiği fark edilmektedir. Yetişkinlerin vakit geçirebileceği, çocuklarını gzleyebileceği ancak oyunlarını engellemeyecekleri alanlar oluşturma fikri birçok tasarımda bulunmaktadır. Bunun yanı sıra “kirlenmek güzeldir” alanları olarak tanımladıkları, çamur havuzları, su savaşı alanları, macera parkurlarından oluşan alanlar birçok tasarımda yerini almıştır. Bununla beraber kirlenmeye karşı önlem alabilmek adına park alanında bir amaşırhane oluşturmak veya koruyucu kıyafetlerin ödünç alınabileceği birimler tasarlamak gibi yöntemlerin kullanıldığı da gözlemlenmektedir.

Bu tür ardışık çalışmalarda, yani önceki haftanın ardılı biçiminde sürdürülen atölyelerde başlıca problem katılımcıların devamsızlık sorunudur. Bu durum çalışmanın srekliiliğine engel olmaktadır.

Tüm bunların yanı sıra proje boyunca farklı oyun parkı örneklerinin incelenmesi kritik bir dengeyi gerektirmektedir. Katılımcıların kafalarındaki park ve oyun imajı genel olarak yakın çevrelerinde gördükleri örneklerle sınırlı kalmaktadır. Dolayısıyla farklı yaklaşımlar barındıran örneklerin incelenmesi ufuk açma anlamında yararlıdır. Ancak bu denge doğru biçimde kurulamazsa çocuklar için fazla yönlendirici hale

gelmektedir. Bunun yanı sıra katılımcıların fikirleri tartışılırken manipülatif müdahalelerin yapılması çocuklar tarafından kendi tasarımlarının beğenilmemesi, yetersiz bulunması şeklinde algılanabilir. Oyun oynama biçimlerinin zaman içinde değişebileceği, bu nedenle çocukların kendi arzu ve fikirleriyle mekânı şekillendirmesinin önemi unutulmamalıdır.

6.2.4.2 Maket çalışması

Çalışmanın Amacı: Bu çalışma (Çizelge 6.21) kapsamında bir sonraki hafta yapılacak olan ara değerlendirme öncesinde projenin jüri üyelerine doğru biçimde aktarılabilmesi için maket ve çizimlerin tamamlanması amaçlanmaktadır.

Çizelge 6.21 : OETP 22. Hafta Çalışması.

Konu	Maket	Tarih	26.04.2014
Eğitmenler	Sebla Arın Gül Sayan Atanur	Süre	6 saat
Yardımcı Malzemeler	50*70 fon kartonu, cetvel, çelik cetvel, makas, yapıştırıcı, çim tozu, maket için çeşitli atık malzemeler, maket bıçağı, bant, mukavva...	Yer	Nilüfer Dernekler Yerleşkesi Toplantı Salonu

Çalışmada Katılımcıların Dikkat Etmesi Gerekenler:

- Maket üzerinde yapılan her şeyin ölçeğe uygun olmasına dikkat edilmelidir.
- Maket arsanın mevcut durumunu tüm detaylarıyla gösterecek biçimde oluşturulmalıdır.
- Daha önce büyük bir kısmı tamamlanan, maketi oluşturacak bölümlerin tamamı ölçeğine ve ölçülerine uygun biçimde bir araya getirilmelidir.

Çalışmanın Kapsamı: Ara değerlendirme öncesi son hazırlık haftasında arazi maketinin son kısımları üzerinde çalışılmış, önceden hazırlanan tüm parçalar bir araya getirilmiştir. Çim tozunun uygulanması ve yolları oluşturan renkli fon kartonundan yapılan kısımların yerleştirilmesi ile zemin tamamlanmıştır (Şekil 6.43). Önceden hazırlanan ağaç modelleri arazi üzerindeki konumlarına yerleştirilmişlerdir.



Şekil 6.43 : Arazi maketi yapım çalışmaları (kişisel arşiv).

Katılımcılar tasarımlarını ifade eden son çizimleri bu hafta yürütülen atölye kapsamında tamamlamışlardır. Katılımcıların arazi maketi yapımı sırasında grup çalışmasını oldukça uyumlu biçimde gerçekleştirdikleri, ancak oyun araç ve alanlarının tasarımı için bireysel çalışmayı tercih ettikleri gözlemlenmiştir.

Çalışma Sonucu Elde Edilen Ürünler: Bu hafta yapılan atölye sonunda park tasarımının gerçekleştirileceği arsanın 1/50 ölçekli arazi maketi tamamlanmıştır (Şekil 6.44). Bunun yansira katılımcılar önceki iki hafta boyunca sürdürdükleri oyun araç ve alanlarıyla ilgili tasarımlarının eksik kısımlarını da tamamlayarak pafta düzenine sokulması için teslim etmişlerdir.



Şekil 6.44 : Arazi maketi (kişisel arşiv).

Katılımcı Yorumları: Oyun araçları tasarımına geçilmesi için ara verilen maket çalışması bu hafta tamamlanmıştır. Jüri öncesi bu çalışmanın tamamlanması yapılan tasarımların maket üzerindeki konumları ve ilişkileri ile anlatılabilmesi ve bu sayede jürinin projeyi daha iyi algılayabilmesi adına önem taşımaktadır. Çalışmaya katılan çocuklar (özellikle belirtilmiş olmamasına karşın) bu durumun bilincinde olduklarını doldurdıkları ankette ifade etmişlerdir.

“Bu çalışmanın projemizin tasarımında jürilerin beğenmesi konusunda yardımcı olacağını düşünüyorum.” (Sevim Eda, 8).

“Bu çalışmanın projemizin tasarımında tasarımı daha rahat oluşturabilmemiz konusunda yardımcı olacağını düşünüyorum.” (Atakan, 14).

“Bu çalışmanın projemizin tasarımında küçük boyutta görmek konusunda yardımcı olacağını düşünüyorum.” (Deniz,11).

“Bu çalışmanın projemizin tasarımında yerleşim konusunda yardımcı olacağını düşünüyorum.” (Zafer, 13).

Değerlendirme: Bu haftaki çalışma çeşitli maket yapım tekniklerinin ve yapılı çevrenin görsel temsil yöntemlerinin öğrenilmesi adına yararlı olmuştur. Bunun yanı sıra hazırlanan maketin ertesi hafta gerçekleştirilecek ara değerlendirme öncesinde mutlaka tamamlanması gerekmektedir. Bu nedenle yapılan çalışma tanımlı bir sürede ortak bir iş çıkarma disiplini edinmek, işbölümü yapmak ve zamanı iyi kullanma becerisi kazandırmak için yararlı olmuştur.

6.2.4.3 Ara değerlendirme

Çalışmanın Amacı: Bu çalışma (Çizelge 6.22) sonucunda, katılımcıların oluşturdukları tasarımı sözlü olarak ifade edebilme ve yaptıkları tasarımı toplum önünde savunabilme becerisi kazanmaları, kendilerine tanınan kısıtlı süre içerisinde kendilerini ifade edebilmeleri ve zamanı doğru biçimde kullanabilme yetisi kazanmaları, farklı bakış açılarını dinleme ve değerlendirme deneyimi edinmeleri hedeflenmektedir.

Çizelge 6.22 : OETP 23.Hafta Çalışması.

Konu	Ara Değerlendirme	Tarih	26.04.2014
Eğitmenler	Sebla Arın Gül Sayan Atanur	Süre	4 saat
Yardımcı Malzemeler	Projeksiyon, sunum panoları	Yer	Nilüfer Dernekler Yerleşkesi Toplantı Salonu

Çalışmada Katılımcıların Dikkat Etmesi Gerekenler:

- Mimari bir tasarımı zihninizde hayal edebilmek kadar, hayalimizi doğru biçimde karşımızdaki kişilere anlatabilmek de önemlidir. Bu nedenle grup projesi tüm detayları ile anlatılmalı ve dinleyicilerin zihninde canlanması sağlanmalıdır.
- Gruplar projelerini anlatırken, tasarıma katkı koyan her katılımcının fikrinin dile getirilmesine özen gösterilmelidir.
- Projeleri dinleyenlerin yorumları dikkatle dinlenmeli ve ilerleyen aşamalarda projeyi daha iyi hale getirebilmek için bu fikirlerden yararlanılmalıdır.

- Proje sunumunun ayrılan sürede tamamlanabilmesi gerekmektedir. Bu nedenle zamanı verimli kullanmaya dikkat edilmelidir.
- Diğer grupların sunumları ve onlara yapılan yorumlar da dikkatle dinlenmelidir. Bu sayede aynı proje için farklı bakış açıları ve çözümler de öğrenilebilir.

Çalışmanın Kapsamı: OETP tasarım eğitiminde bu aşamaya kadar gerçekleştirilen tüm çalışmaların bir araya getirilerek toplu biçimde değerlendirilmesi ve bundan sonraki haftalarda izlenecek yol haritasının çizilebilmesi için bir ara değerlendirme yapılması planlanmıştır. Tasarım stüdyosu eğitiminde gelenekselleşmiş bir yöntem olan jüri değerlendirmesi, katılımcıların projeleri hakkında farklı bakış açılarını dinleyebilmelerine imkân tanımaktadır. Değerlendirme öncesinde jüriye projenin kapsamı ve bu aşamaya kadar yapılan çalışmalar konusunda kısaca bilgi verilmiştir. Bunun ardından proje sunumlarına geçilmiştir.

Ara değerlendirme hazırlığında, önceki haftalarda toplanan tüm çizimler, oyun araçlarının maket fotoğrafları, katılımcıların yazdıkları senaryolar ve tanımlamalar, masa başı kritiklerinde alınan notlar, çocukların esinlendikleri ve tarif ettikleri araçlar ve tasarım öğelerinin görsel malzemeleri bir araya getirilerek sunum paftaları (EK-E) araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.



Şekil 6.45 : Ara değerlendirme katılımcı sunumları ve jüri yorumları (kişisel arşiv).

Proje kapsamında katkı koyan tüm paydaş kurumların temsilcilerinden oluşan jüri, katılımcıların oluşturduğu önerileri değerlendirmişlerdir. Tüm projeler, detaylarıyla önceden hazırlanan sunum paftaları ve hazırlanan arazi maketi üzerinden tasarımları oluşturan çocuklar tarafından anlatılmıştır (Şekil 6.45). Bu kapsamda projede yer alan oyun mekânlarının tasarım prensipleri, parkı tamamlayan diğer yapım elemanları anlatılmıştır. Jüri üyeleri tasarımlarla ilgili yorumlarını yapmışlar ve projelerin kendilerine göre geliştirilmesi gereken yönlerini ifade etmişlerdir. Sunumu yapılan tüm projelerin ortak noktalarından bir tanesi park alanında mevcut olan ve makette özellikle vurgulanan ağaçların tamamen korunması olmuştur. Ayrıca çeşitli betimleme ve adaptasyon teknikleri yardımıyla oyun aracı tasarımlarının farklı engel gruplarından çocuklar tarafından kullanılabilir hale getirilmesi yaklaşımı birçok projede dikkat çekici bir öge olarak karşımıza çıkmaktadır.

Çalışma Sonucu Elde Edilen Ürünler: Ara değerlendirme oturumunda yapılan çevrenin oluşumunda etkili olan farklı meslek gruplarına mensup profesyonellerin proje ile ilgili yorumları alınmıştır. Bu sayede katılımcı çocuklar, proje boyunca birlikte çalıştıkları öğretmenler dışındaki kişilerden de tasarımları hakkında yorum alma imkânı bulmuşlardır. Katılımcılar projelerini savunurken gelen eleştirileri cevaplayarak bir yandan tasarımlarını daha açık biçimde ifade etmiş, varsa eksik kalmış detaylar üzerinde fikir geliştirmişlerdir.

Jüri, projelerin geliştirilmesi adına yaptığı yorumlarda bazı başlıklar üzerinde durmuştur:

- Bazı projelerde çok sayıda farklı oyun alanının sığdırılmaya çalışılması kalabalık bir etki bırakmaktadır. Bunun yerine oyun alanları azaltılıp yeşil alana daha fazla yer verilebilir.
- Engellilerin tüm oyuncaklara erişimi için gerekli düzenlemelerin ve değişikliklerin yapılması gerekmektedir.
- Ağaçların oyun aracı olarak kullanılmaması ve oyun elemanlarının doğrudan ağaçların üzerine yerleştirilmemesi mevcut bitki örtüsünün korunabilmesi açısından önem taşımaktadır.
- Oyun araçlarının tasarımında kullanılan malzemelerin niteliğine özen gösterilmelidir.

Katılımcı Yorumları: Eğitim sürecinin bu aşamasında çocukların projelerini eğitimdenler dışındaki kişilerin görüşüne açmaları ve ortaya çıkan yapıcı eleştirilerin projenin gelişimine katkı sağlaması hedeflenmiştir. Bu doğrultuda projenin paydaşı olan kuruluşlardan temsilciler ve projenin uygulamasını hayata geçirecek olan belediye bünyesindeki yetkililer jüri üyesi olarak davet edilmiştir. Bu sayede proje paydaşlarının da sürece dahil edilmesi sağlanmaya çalışılmıştır.

Yapılan yorumlar özellikle teknik anlamda çocukların projelerini geliştirebilmeleri adına katkı sağlamış, bununla birlikte tasarımlarını uzman bir topluluğa sunan çocukların, oluşturdukları tasarımları tutarlı biçimde ifade ederek eleştiriye açma konusunda kendilerini geliştirmelerini sağlamıştır.

“Yaptığımız bu çalışma sayesinde oyuncaklarımızı yaparken malzeme seçiminin çok önemli olduğunu, oyuncakların yaş gruplarına göre tasarlanması gerektiğini ve aynı zamanda parkımızı nasıl daha iyi değerlendirebileceğimizi anladım/öğrendim.” (Duygu, 12).

“Yaptığımız bu çalışma sayesinde kendime güvenim arttı.” (Kevser, 13).

Ancak katılımcıların jüri hakkında yaptıkları yorumlar, jüri üyelerinin eleştirirken takındıkları tavrın, çocuklara karşı yaklaşımlarının büyük önem taşıdığını göstermektedir. Bazı durumlarda çocuklar istemeden de olsa bir rekabet ortamı içine çekilebilmektedir. Bu nedenle jürinin pedagojik yaklaşımı önem taşımaktadır. Aksi takdirde çocukların projeleri ile kurduğu bağ zedelenmektedir.

“Yaptığımız bu çalışma sayesinde jürilerin çok acımasız olduğunu öğrendim.” (Damlanur, 12).

“Yaptığımız bu çalışma sayesinde hayatım boyunca ilk kez bu kadar heyecanlanabileceğimi öğrendim.” (Şevval, 10).

“Çalışmanın en zorlandığım kısmı anlatmaktı. Çünkü çok utandım.” (Damlanur, 12).

“Çalışmanın en zorlandığım kısmı jürileri ikna etmek oldu. Çünkü acımasızlar.” (İrem, 13).

“Çalışmanın en zorlandığım kısmı sunum oldu. Çünkü jürilerden bazıları kötü kötü bakıyordu.” (Deniz, 11).

Değerlendirme: Bu çalışmanın sonucunda, katılımcılar oluşturdukları tasarımı sözlü olarak ifade edebilme ve yaptıkları tasarımı toplum önünde savunabilme, farklı bakış açılarını dinleme ve değerlendirme deneyimi edinmişlerdir.

Yapılan yorumlar ve yaratılan tartışma ortamı tasarımların geliştirilebilmesi adına yararlı olmuştur. Projede hangi öğelerin ön plana çıkması ve tasarım çalışmasının bundan sonraki aşamalarında ne gibi unsurlara dikkat edilmesi gerektiğinin belirlenmesi adına bu değerlendirme büyük önem taşımaktadır. Yapılan çalışmaların farklı yönleriyle sorgulanması, katılımcıların projenin ciddiyetini ve önemini kavramaları doğrultusunda da etkili olmuştur.

Ancak yapılan eleştiriler projenin uygulanabilirliğini arttırmaya yönelik olmakla birlikte, asıl amaç çocukların arzu ve ihtiyaçlarını dile getirip, hayal güçleri ile birleştirdikleri tasarımlar ortaya çıkarmalarını teşvik etmek yönünde olmalıdır. Eleştiriler yapılırken söz konusu grubun profesyonel olarak mimarlıkla uğraşan bireyler veya mesleki eğitim öğrencileri olmadığı, bir katılım projesinde gönüllü olarak yer alan 8-14 yaş grubu çocuklar olduğu gerçeği göz ardı edilmemelidir. Yapılan eleştirilerin niteliği kadar üslubu da çocukların projeye bağlılığını ve katılımını etkilemektedir.

6.2.4.4 Projenin yeniden değerlendirilmesi

Çalışmanın Amacı: Bu çalışma (Çizelge 6.23) sonucunda, katılımcıların kolektif çalışma bilinci kazanmaları, bir önceki hafta yapılan değerlendirmenin ardından projenin öne çıkan unsurlarını tespit ederek grubun ortak projesi olarak sunulması planlanan tasarımın ana taşlarını belirlemeleri hedeflenmiştir.

Çizelge 6.23 : OETP 24. Hafta Çalışması.

Konu	Projenin Yeniden Değerlendirilmesi	Tarih	10.05.2014
Eğitmenler	Gül Sayan Atanur	Süre	3 saat
Yardımcı Malzemeler	Bu çalışmada özel bir malzeme gereksinimi bulunmamaktadır.	Yer	NKK Toplantı Salonu

Çalışmada Katılımcıların Dikkat Etmesi Gerekenler:

- Bir mimari projeyi oluşturmak kadar, ortaya çıkan tasarımı ihtiyaçlara uygun biçimde yeniden düzenleyebilmek de önemlidir. Bu nedenle gruplar önceki hafta

yapılan sunumlarda getirilen yorumlara göre tasarımlarını yeniden gözden geçirmelidir.

- Projenin kullanılabilir bir oyun parkına dönüşebilmesi için eksik görülen kısımlar tamamlanmalıdır.
- Tüm projelerde en kullanışlı, en farklı ve en beğenilen kısımlar grupların tamamının ortak kararı ile bir araya getirilerek anlamlı bir bütün ortaya çıkarılmalıdır.

Çalışmanın Kapsamı: İlk olarak önceki hafta gerçekleştirilen ara değerlendirme sunumları gözden geçirilmiştir. Projelerin olumlu ve olumsuz yönde eleştirilen bölümleri tespit edilmiş ve her proje için yapılan değerlendirmeler bir arada sunulmuştur. Tüm katılımcılar söz alarak yapılan değerlendirmelere göre ortak tasarımla oluşturulması hedeflenen oyun parkı projesinin içeriğine dair kararlar alınmıştır. (Şekil 6.46). Bunu yaparken seçilen parçaların, oyuncakların oyun parkına katacağı artılar göz önünde bulundurulmuştur.



Şekil 6.46 : OETP 24. Hafta çalışma ortamı (kişisel arşiv).

Çalışma Sonucu Elde Edilen Ürünler: Önceki hafta yapılan değerlendirmenin gözden geçirilmesinin ardından, bu yorumlar da göz önünde bulundurularak parkta bulunmasının gerekli olduğu düşünülen oyun araç ve alanları belirlenmiştir. Bu amaçla oluşturulan projeler içinden olumlu bulunan parçaların seçildiği bir liste oluşturulmuştur (Şekil 6.47). Bu listenin ortak oyun parkı tasarımı için bir ön taslak olması beklenmektedir.

Değerlendirme: Bu çalışma ile final ürünün bireysel bir tasarım değil, katılımcı bir tasarım süreci sonunda ortaya çıkarılacak ortak bir ürün olacağı bilinci pekiştirilmiştir. Bu ortak aklın oluşabilmesi için gerekli tartışma ve paylaşma ortamının hayata geçirilmesi sağlanmıştır.

Selin	Duyguşim
- Boyama duvarı	- Hayvan parkı
- İpli yol	- Kuş evi
- Oyun evi	- Sırtık ve yenilik kap
	- oyuncak bankası ve kitap bankası
2. Zafar	- tırmanma - örümcek
- Kelebek alanı	- Yağmur
- eğimli yer tüneli	- baba göbeği
- jeodizik kubbe	
- tırmanma göbeği	Tahsin
Elma Pakerleri	- ağaç ve ben odaları
- tırmanma yüzeyi	
- aykır labirenti	Deniz
Deniz	hazine arı
- Baba göbeği	
- Anne kucak	
Atakan	
- Pota	
- yer seçimi	

Şekil 6.47 : Oyun parkında bulunması istenen tasarım unsurlarının listesi (kişisel arşiv).

6.2.4.5 Oyun parkı tasarımının geliştirilmesi

Çalışmanın Amacı: Oyun parkı tasarımının geliştirilmesi aşaması birbirini takip eden dört haftalık bir çalışma bütünü (Çizelge 6.24) olarak kurgulanmıştır. Önceki haftalarda yapılan çalışmalar ve ara değerlendirme sonrasında alınan yorumlar doğrultusunda ortak bir çalışmanın ürünü olarak oyun parkı tasarımının son biçiminin verilmesi amaçlanmaktadır. Bu çalışma sonucunda, katılımcıların kolektif çalışma bilinci kazanmaları, üç boyutlu düşünme, maket ile çalışma, zihninde canlandırdığı tasarımı çeşitli anlatım teknikleriyle ifade edebilme becerilerini pekiştirmeleri hedeflenmektedir. Bunun yanı sıra park alanında kullanılabilecek bitkilerin incelenmesi, yapılı çevrede yer alan doğal peyzaj elemanlarının niteliklerinin, kullanım biçimlerinin öğrenilmesi çalışmanın bir diğer amacıdır. Dört hafta boyunca devam eden çalışmalar sonucunda, katılımcıların mimari bir projeyi ifade edecek her türlü (görsel, sözlü, yazılı, çizim, kolaj, maket, vs...) materyali hazırlama ve bunları bir bütün haline getirme becerisini kazanmaları hedeflenmektedir.

Çalışmada Katılımcıların Dikkat Etmesi Gerekenler:

- Bir mimari projeyi oluşturmak kadar, ortaya çıkan tasarımı ihtiyaçlara uygun biçimde yeniden düzenleyebilmek de önemlidir. Bu nedenle gruplar önceki hafta yapılan değerlendirmelere göre tasarımlarını yeniden gözden geçirmelidir.

- Projenin kullanılabilir bir oyun parkına dönüşebilmesi için eksik görülen kısımlar tamamlanmalıdır.
- Tüm projelerde en kullanışlı, en farklı ve grupların tamamının ortak kararı ile en beğenilen kısımlar bir araya getirilerek anlamlı bir bütün proje ortaya çıkarılmalıdır.
- Önceki haftalarda bir araya getirilmeye başlanan proje ile ilgili tüm detaylar oluşturulmalıdır.
- Çizimler ve maketler yeniden düzenlenirken işbölümü yapılmalıdır.
- Yapılan fidanlık gezisi sırasında tanıtılan bitkiler dikkatle incelenmeli, oyun parkının hangi bölümlerinde hangi bitkilerin kullanılabileceğine dair fikir oluşturulmalıdır. Bu amaçla fidanlıkta bulunan uzmanlara sorular yöneltilerek tasarımı oluşturacak önemli unsurlardan biri olan bitkiler hakkında detaylı bilgi edinilebilir.
- Final sunumunda projeyi en iyi biçimde ifade edebilmek için neler yapılması gerektiği üzerine düşünülmelidir.

Çizelge 6.24 : OETP 25/26/27/28. Hafta Çalışmaları.

Konu	Oyun Parkı Tasarımının Geliştirilmesi	Tarih	17.05.2014 24.05.2014 31.05.2014 07.06.2014
Eğitmenler	Sebla Arın Gül Sayan Atanur	Süre	4+6+4+4 saat
Yardımcı Malzemeler	50*70 resim kartonu, boya kalemleri, cetvel, çelik cetvel, makas, yapıştırıcı, renkli fon kartonları, oyun hamuru, maket için çeşitli atık malzemeler, maket bıçağı, mukavva...	Yer	NKK Toplantı Salonu Abelia Çiçekçilik

Çalışmanın Kapsamı: Dört haftalık bütünleşik atölye programının ilk haftasında önceki hafta parka yerleştirilmesine karar verilen oyun araçlarının ve park donatılarının arazideki konumlarına grupça yapılan fikir alışverişi ile maket üzerinde karar verilmiştir (Şekil 6.48). Bu oyun araçlarının park içindeki konumları, adetleri, birbirleriyle bağlantıları tartışılmıştır. Parkta bulunması planlanan bölümlerin işlevsel hale getirilmesi için yapılması gerekenler, malzeme seçimleri konuşulan başlıklar arasındadır. Bu fikir paylaşımları ışığında parkın yerleşimiyle ilgili verilen kararlar

arazi maketi üzerine simgesel olarak işlenmiş, tasarlanması planlanan birimler işbölümü yapılarak gruplara dağıtılmıştır.



Şekil 6.48 : Proje yerleşimi taslak çalışması (kişisel arşiv).

OETP oyun parkının öne çıkan unsurlarından birinin sahip olduğu yeşil doku olması, projenin başından itibaren grubun ortak kararı olarak belirginleşmiştir. Buradan yola çıkarak, mevcut bitki örtüsüne zarar vermeden bu dokunun nasıl zenginleştirilebileceği ve istenilen doğayla bütünleşik oyun alanlarını oluşturabilmek için kullanılabilecek bitkileri belirlemek amacıyla tasarım geliştirme çalışmasının ikinci haftasında bir fidanlık ziyareti yapılmıştır (Şekil 6.49). Burada katılımcılar ilgilerini çeken tüm bitkilerle ilgili bilgi sahibi olma imkânı bulmuşlardır.



Şekil 6.49 : OETP 25/26/27/28. Hafta atölye çalışmaları (kişisel arşiv).

Atölye mekânı olan NKK toplantı salonuna döndükten sonra verilen arada açık havada, doğanın sunduğu imkânlarla oyunlar oynanmıştır (Şekil 6.49). Bu etkinliğin özellikle oyun parkında topografyanın ve doğal dokunun kullanımı konusunda farkındalık yarattığı daha sonrasında yapılan çalışmalarda alınan tasarım kararlarında rahatlıkla gözlemlenmiştir. Ardından bir önceki hafta oluşturulan gruplar bir araya gelerek tasarlayacakları oyun araçları ve park donatılarının ölçekli çizimleri ile maketlerini yapmaya başlamışlardır (Şekil 6.50). Bu aşamada öğrenciler tasarımlarını ve oluşturdukları maketleri detaylandırmışlardır. Bu amaçla yapılan masa başı kritiklerinde katılımcılara teknik konularda destek verilmiştir. İlerleyen haftalarda katılımcılar OETP oyun parkı tasarımı ile ilgili son hazırlıklarını

tamamlamışlardır. Oyun aletlerinin ölçekli maketleri, arsa üzerinde yapılan topografik düzenlemeler, bağlayıcı yolların ölçekli maketleri hazırlanıp arsa maketi üzerine yerleştirilmiştir. Hayal edilen oyun alanlarının, alternatif mekânların tamamı üç boyutlu olarak görselleştirilmiş ve sunuma hazır hale getirilmiştir. Maketin tamamlanmasının ardından makette yer alan tüm oyun araç ve alanlarının tasarımına dair çizimler, örnek fotoğraflar, tasarım kararlarını içeren açıklamalar toplanarak bir araya getirilmiş ve araştırmacı tarafından sunum paftaları hazırlanmıştır (EK-G).

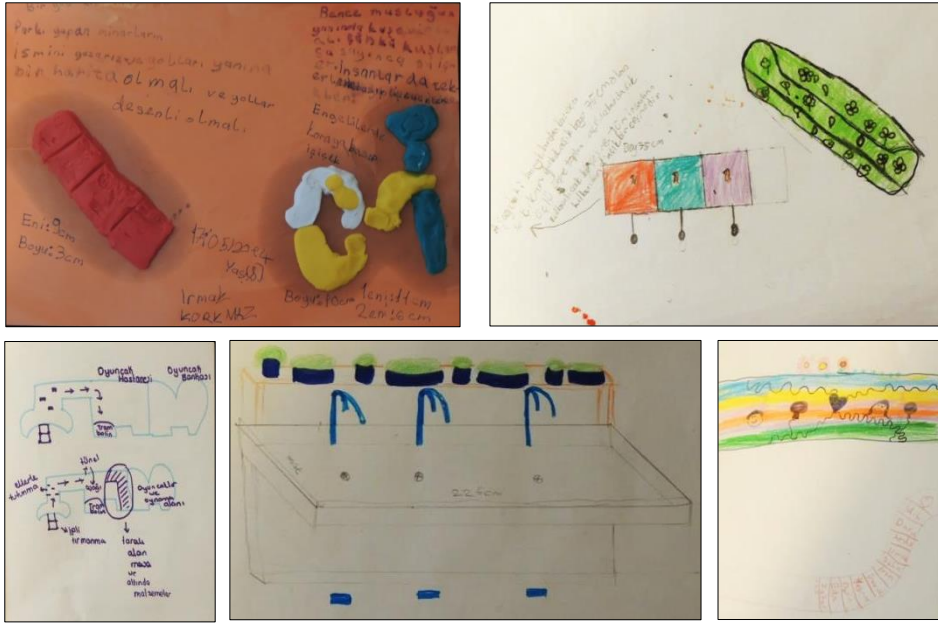


Şekil 6.50 : Oyun parkı projesi tasarım eskizleri (kişisel arşiv).

Çalışma Sonucu Elde Edilen Ürünler: Dört hafta boyunca devam eden çalışmalar süresince park alanında bulunması kesinleşen oyun araçları katılımcıların ortak kararıyla belirlenmiştir. Bunların ölçekli maketleri hazırlanmıştır. Arazi maketi üzerinde gerekli düzenlemelerin yapılmasının ardından hazırlanan oyun araçları modelleri de maket üzerindeki konumlarına yerleştirilmişlerdir. Birbirini takip eden çalışmaların sonunda 1/50 ölçekli proje maketi (Şekil 6.51) ve tasarlanan birimlere dair çizimler (Şekil 6.52) elde edilmiştir.



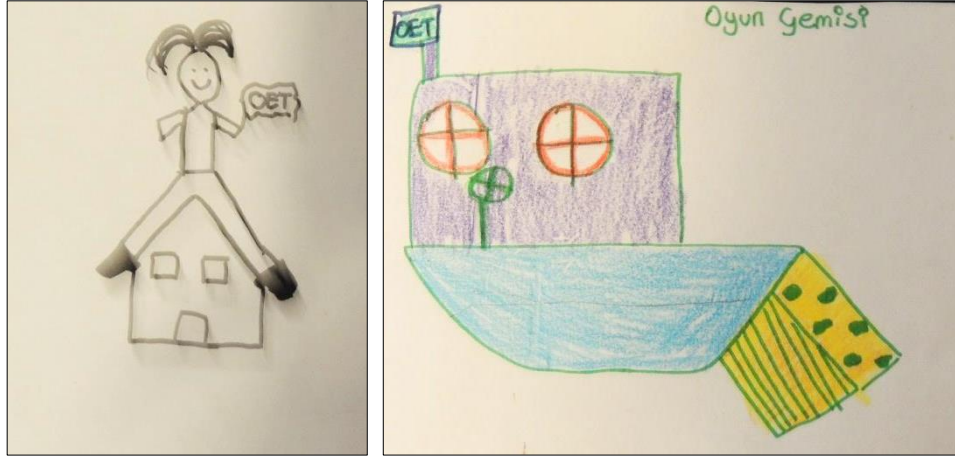
Şekil 6.51 : Oyun parkı final maketi (kişisel arşiv).



Şekil 6.52 : Oyun araçları ve park donatıları çizimleri (kişisel arşiv).

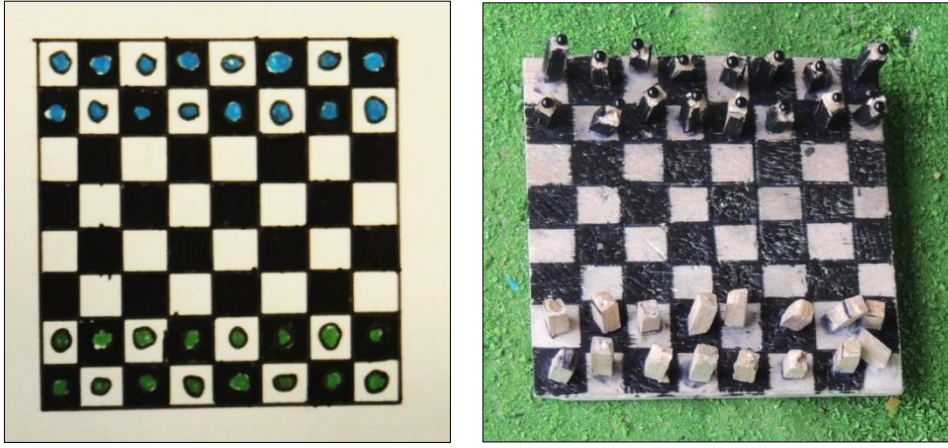
Atölye programı boyunca devam eden masa başı kritiklerinde, toplu olarak yapılan beyin fırtınası çalışmalarında oyun parkı tasarımıyla ilgili belli noktaların önem kazandığı gözlemlenmiştir. Parkın giriş bölümünün tasarımında katılımcıların iz bırakma isteği ön plana çıkmaktadır. Bu parkın tasarımında aktif olarak yer aldıklarını gösteren bir izin (el izi, isim, mask, heykel vs...) kalıcı olarak parkın girişinde bulunan bir yüzeyde yer alması birçok katılımcının ortak talebidir. Bunun yanı sıra giriş kapısının yakınında oyun araçlarının konumunu belirten bir harita bulunması ve buna bağlı olarak sesli betimleme yapılması, görme engelliler için bilgilendirme sistemi oluşturulması, yürüyüş yollarının tekerlekli sandalye için de uygun olması, salıncak gibi oyuncakların bağlayıcı parkurlar üzerine dağıtılması gibi fikirler ön plana çıkmaktadır.

Bazı tasarım çalışmalarında bir objeyi veya insanı biçimsel olarak taklit etme eğilimi gözlemlenmiştir. Örneğin çatısı insan biçiminde bir oyun evi, gemi biçiminde oyun aracı gibi şekilci bir anlayışın yansımaları ortaya çıkmaktadır (Şekil 6.53). Bu gibi durumlarda tasarım biçimini çok fazla yönlendirmekten kaçınarak, katılımcının söz konusu işlevin veya oyunun nasıl bir alana ihtiyaç duyduğunu ve bu eylemin sahip olduğu mekânsal potansiyelleri sorgulaması, herhangi bir biçimi doğrudan taklit etmek yerine özgün, alışlagelmemiş bir tasarım dili oluşturulması teşvik edilmiştir.



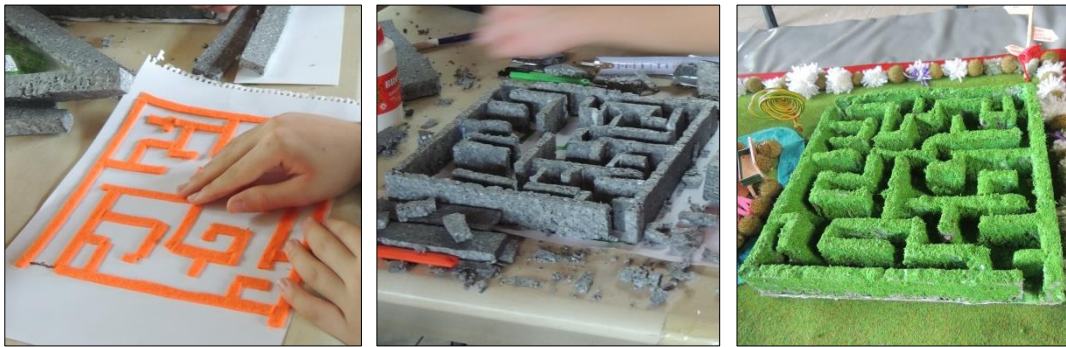
Şekil 6.53 : Oyun aracı tasarımları (kişisel arşiv).

Oyun parkı içinde yer almasına karar verilen zemin satrancı, uygulamaya dönük problemlerine dair üzerinde en çok düşünülen tasarımlardan biridir (Şekil 6.54). Açık havada konumlanan ve farklı yaşlardaki çocukların kullanımına uygun olması gereken satrancın malzeme seçimi çözülmeye çalışılan sorunlardan biridir. Bunun yanı sıra satrancın görme engelliler için de uygun olabilmesi, bu anlamda tahtayı ve oyun taşlarını oluşturan malzemelerin bu duruma uygun seçilmesi tasarım problemlerinden bir diğeridir. Bu problemlere zemin satrancı tasarımı üzerine çalışan katılımcılar tarafından çeşitli çözüm önerileri sunulmuştur. Satranç tahtasının zeminini oluşturan siyah ve beyaz kareler arasındaki farklılığı yaratabilmek ve bunun görme engelliler tarafından da algılanabilmesi için kuru ve ıslak zeminlerin kullanılması önerilerden biridir. Ancak bu ıslaklığı sürekli olarak sağlamanın ve oyunu böyle bir zeminde oynamanın güçlüğü nedeniyle farklı dokularda (pürüzlü, düz, sert-yumuşak) yüzeyler kullanma önerileri daha kullanışlı bulunmuştur. Satranç taşlarında da bu ayrımı sağlayabilmek için benzer biçimde doku farklılıklarının bir arada kullanılması tercih edilmiştir. Satranç taşlarının boyutları, hareket mekanizmaları, kaybolmalarının önlenmesi için alınması gereken güvenlik önlemleri bu oyun aracının tasarımı kapsamında çözülmeye çalışılan diğer konulardır. Taşların ince metalden mıknatıslı olarak yapılıp dokulu metal zemin üzerinde hareket ettirilmesi; hafifliğini sağlamak için mukavvadan, geri dönüşümlü ambalaj kutularından veya ince plastik malzemeden yapılması; kullanılmadığında dev bir kumbara içinde saklanıp, bunun anahtarının parkın güvenliğinden sorumlu kişide bulunması sunulan çözüm önerileri arasında yer almaktadır. Satrancın boyutunun farklı yaş ve engel gruplarından çocukların kullanımı için uygun olması da tartışılan konular arasındadır.



Şekil 6.54 : Zemin satrancı tasarım çalışmaları (kişisel arşiv).

Park alanında yer alması planlanan labirentin tasarımında biçimi, konumu, ölçüleri, malzemesi çözüm aranan başlıca tasarım problemleri arasında sayılabilir (Şekil 6.55). Labirentin parkın kuzeybatı girişinin alt kısmında bulunan düz alanda yer alması, 14*14 m. boyutlarında olması, duvarları arasındaki boşluğun iki kişinin yan yana geçebilmesine ve tekerlekli sandalye kullanan birinin içinde ilerleyebilmesine olanak sağlayacak genişlikte (100 cm.) olmasına karar verilmiştir. Labirentin boyunun altı yaşında bir çocuğun boyunu geçmeyecek yükseklikte olması istenmektedir. Duvarları oluşturacak malzeme seçimi buna göre yapılmıştır. İlk etapta şimşir kullanılması planlanmış olsa da bu bitkinin maliyetinin yüksek olması ve boyunun alçak olması gibi nedenlerle başka bir alternatif arayışına geçilmiştir. Yaprak dökmeyen, uzayabilen kokulu bitkiler kullanılmasının hem görsel kamuflejin sağlanabilmesi, hem de koku duyusunun da yön bulmak için kullanılabilmesi açısından uygun olacağı kararlaştırılmıştır. Kararların tamamı, tasarımı yapan grup üyeleri tarafından bireysel deneyimlerine ve yaptıkları ölçümlere dayanarak fikir birliği ile alınmıştır.



Şekil 6.55 : Labirent tasarımı çalışmaları (kişisel arşiv).

Sokak oyunlarının (körebe, saklambaç, yakalambaç, yerden yüksek, kapak oyunu) rahatlıkla oynanabileceği boş bir alan bırakmak, parkın farklı noktalarında ziyaretçilerin yararlanabileceği çeşmeler yapmak, bu çeşmelerin üst bölümlerinde kuşların su içebilmesi için küçük havuzlar oluşturmak, farklı yaş gruplarından çocukların kullanımını sağlayabilmek için farklı yükseklikte musluklar kullanmak, çamur alanının yerleşimini bu çeşmelerden birinin yakınında yapmak, evcil hayvanlar için su ve yem istasyonları oluşturmak alınan kararlar arasında sayılabilir. Park içinde yer alması istenen ağaç evlerin farklı işlevlere hizmet etmesi öngörülmüştür. Bazılarının oyun evleri olarak, bazılarının oyuncak hastanesi, kitap veya oyuncak bankası olarak kullanılması planlanmıştır. Katlı ağaç evlerin engelliler tarafından da kullanılabilmesi için üst kata çıkan rampalar oluşturulması, bu rampanın da bir oyun alanına dönüştürülmesi ve bu sayede bir arada oynanabilmesi hedeflenmiştir.

Park alanı içerisinde bir jeodezik kubbe bulunması katılımcılar tarafından arzu edilmektedir. Bunun iç hacminin oyuncak bankası, oyun istasyonu, standart oyun araçlarının toplandığı bir bölge olarak kullanılması gibi öneriler ileri sürülmüştür. Dış yüzeyinin ağla kaplanarak tırmanma oyunu için kullanılması ancak zeminin yumuşak bir malzeme ile kaplanarak düşülmesi halinde çok fazla sorun yaşanmaması getirilen öneriler arasında sayılabilir.

Park alanıyla ilgili olarak tartışmaya açılan problemlerden bir diğeri de giriş veya girişlerin nerede olacağı, sınır elemanlarının nasıl oluşturulacağıdır. Parkın kuzeybatı kenarı bir okul yapısının karşısında yer almaktadır. Bölgedeki çocuk trafiğinin bu yönde yoğun olmasından dolayı ana girişin de burada yer alması uygun görülmüştür. Ancak parkın dört taraftan apartmanlarla çevrili olması nedeniyle diğer yönlerde de ikincil girişler yapılması yararlı bulunmuştur. Bu sayede kullanıcılar parka erişmek için çok fazla mesafe kat etmek zorunda kalmayacaklardır. Parkın farklı yaşlardaki çocuklar tarafından kullanılacak olması çevresinde bir güvenlik bariyerinin oluşturulmasını gerekli kılmaktadır. Ancak katılımcılar daha önce kullandıkları/inceledikleri örnekleri göz önünde bulundurarak bu amaçla yapılacak olan ayırıcının fazla ayırıcı bir eleman (çit, duvar, vs...) olmamasını istemektedirler. Bu nedenle sınırlayıcı olarak bir bitki duvarı oluşturulması, bunun sarmaşık, alev çalısı gibi bitkilerden meydana gelmesi düşünülmüştür. Farklı bitkilerden oluşan bu duvar, altlarına yerleştirilen bilgi tabelaları sayesinde çeşitli bitki türlerinin tanınmasını da sağlayacaktır. Bu bitkilerin arasına yer yer, çeşmelere yakın

konumlarda meyve ağaçları ekilerek oynarken acıkan çocukların bunlardan yararlanması da düşünülmüştür.

Değerlendirme: Katılımcıların genel olarak tasarladıkları her ürünü park alanına sığdırmayı arzu ettikleri gözlemlenmiştir. Bu nedenle duru bir tasarım dilinin gerekliliği, akla gelen her oyun aracının yerleştirilmesinden önce yaratıcılığı ön plana çıkaran esnek, potansiyel sahibi mekânlar oluşturulmasının önemini vurgulamak gerekmektedir. Oyun parkı projesi tüm katılımcıların kolektif çalışması sonucunda ortaya çıkmaktadır. Bu süreçte katılımcılar kimi zaman bireysel kimi zaman ise gruplar halinde çalışmalarını gerçekleştirmişlerdir. Alınan ortak kararlar doğrultusunda ortaya çıkan bazı tasarım ürünleri projeye dahil edilirken, diğer bir bölümü ise edilmemiştir. Projeye dahil edilmeyen ürünler bir diğeriyle entegre edilmiş veya bu ürünün gelişiminde pay sahibi olmuştur. Bazı durumlarda benzer niteliklere sahip ürünlerden birini tercih etme gerekliliği doğmuştur. Projenin uygulamaya dönük yönü göz önünde bulundurulduğunda gerçekleştirilmesi teknik anlamda mümkün olmayan ürünlere final tasarımında yer verilmemiştir. Bu kararların alınmasında grubun ortak fikri ön plana çıkmıştır. Bu anlamda final tasarımının grubun ortak çalışmasının ürünü olduğu, bireysel çalışmaların bu ortak tasarımı güçlendirmek açısından önemli olduğu proje sürecinde birçok kez dile getirilmiştir. Ancak OETP'nin gönüllülük esasına dayanması nedeniyle katılımcıların projedeki sürekliliklerinde zaman zaman kesintiler meydana gelmiştir. Bunun yanı sıra rekabetçi eğitim sisteminin de etkisi ile bazı katılımcıların bireysel çalışmalarının projeye dahil edilmesi konusunda daha fazla hassasiyet gösterdiği de gözlemlenmiştir. Bununla beraber genel anlamda uyumlu bir projelendirme sürecinin kotarıldığı ifade edilebilir. Projenin son haftalarında havanın da güzelleşmesi ile kapalı mekândaki konsantrasyonu sağlayabilmek, stüdyonun işleyişini kesintisiz sürdürebilmek oldukça güç hale gelmiştir. Bu durumda sık aralıklarla açık havada oyun molaları verilmiştir. Tasarım konusunun bir oyun parkı olması, molaların proje gelişimine katkı sağlayan bir alıştırmaya dönüşmesini sağlamıştır.

6.2.5 OETP oyun parkı final tasarımı

OETP Oyun Parkı, Nilüfer İlçesi İhsaniye Mahallesi sınırları içinde bulunan yaklaşık ¾'ü sık ağaçlarla kaplı yaklaşık dört buçuk dönümlük bir arsa için OETP katılımcıları tarafından tasarlanmıştır. Yukarıdaki bölümlerde gelişim aşamaları detaylı olarak anlatılan süreçte parkı oluşturacak tüm eleman ve donatılar katılımcılar

tarafından tasarlanmıştır. Birçok ürünün tasarlandığı çalışmanın son haftalarında park alanında mutlaka bulunması istenen tasarımlar katılımcıların ortak kararıyla belirlenmiştir. Süreç içerisinde evrimleşerek geliştirilen oyun parkı tasarımının son şekli bu bölüm kapsamında açıklanmaktadır.

Tasarım sürecinde mevcut doğal yapıyı korumak, standart oyun araçlarına bağlı kalmak yerine farklı oyun senaryolarına imkânlar tanıyacak alanlar oluşturmak, doğanın sunduğu oyun olanaklarını kullanmak, engelli-engelsiz, çocuk-yetişkin herkesin içinde bulunmaktan keyif duyacağı bir park oluşturmak esas alınmıştır. Tasarım çalışması sürecinde farklı oyun alanlarından örnekler sunulmakla birlikte, park alanındaki oyun bölgelerinin bölümlenmesi ve düzenlenmesi hakkında yönlendirme yapılmaması özellikle tercih edilmiştir. Katılımcıların kendi ihtiyaç ve beğenilerini temel alarak oyun parkı tasarımını oluşturmaları hedeflenmiştir. Ancak katılımcıların içgüdüsel olarak ortaya çıkardıkları tasarımın çocuğun bütüncül gelişimini destekleyecek tüm oyun bölgelerini kapsadığı gözlemlenmiştir.

Katılımcılar tarafından tasarlanan park projesini oluşturan unsurlar dört ana başlık altında incelenebilir. Bu başlıklar; oyun aracı olarak yeryüzü, park alanı donatıları, kapalı alan, park alanındaki oyuncaklar olarak sıralanmaktadır. Aşağıda yer alan bölümde bu başlıklar altında yer alan birimler irdelenecektir. Söz konusu birimler Şekil 6.56'da yer alan oyun parkı maketi üst görünüş fotoğrafı üzerinde numaralandırılmıştır. Açıklamalarda da bu numaralandırma sistemi kullanılmaktadır.

Park Alanı Donatıları:

1. Giriş: Parkın ana girişi kuzeybatı yönündedir. Ancak bunun dışında güneybatı ve güneydoğu yönlerinde de birer giriş kapısı bulunmaktadır. Bu kapılar sarmaşıklar ve kokulu çiçeklerle çevrelenecek biçimde tasarlanmıştır. Giriş kapılarının yanına parkın neresinde bulunduğunu, park alanı içindeki oyun alanlarının yerlerini gösteren kabartmalı haritalar yerleştirilmiştir.
2. Tabelalar: Her oyun aracının yanında onun nasıl kullanıldığını açıklayan yazılar bulunmaktadır. Tabelalarda kabartma yazıya (Braille Alfabesi) da yer verilmiştir. Bunun dışında sesli betimleme ile bu oyun araçları hakkında bilgi alınabilmektedir. Parkın değişik yerlerinde kullanılan bitkiler için de benzer tanımlama tabelaları kullanılmaktadır.



Şekil 6.56 : OETP oyun parkı final tasarımı (kişisel arşiv).

3. Yollar: Parkın içindeki tüm oyun alanlarını dolaşan kavisli bir yol bulunmaktadır. Bu yolun tekerlekli sandalye ile de rahatlıkla kullanılabilen renkli bir malzemeden yapılması planlanmaktadır. Yol dışında kalan alan çimen olarak bırakılacaktır. Bu yol, oluşturulan doku farklılığı sayesinde beyaz bastonla kullanıma da uygun niteliktedir. Yolun bazı noktalarında köprü gibi üstünden geçen tırmanma ağları bulunmaktadır. Böylece yolun kendisi de bir oyun aracına dönüşmektedir.
4. Sınır Elemanları: Parkın etrafı trafiğe açık yollarla çevrili olduğundan, içeride oynayan çocukların güvenliğini sağlayabilmek için park alanını kaldırımdan ayıracak sınırlayıcılar oluşturulmuştur. Bunu yaparken parkın doğal görüntüsünü bozmamak için alev çalısı, lavanta, biberiye gibi bitkiler kullanılmıştır. Bu bitkilerin bazıları kokulu olduğu için duyu labirentinde olduğu gibi aynı zamanda kokuyla oluşturulan bir sınır teşkil etmektedirler.

Kapalı Alan:

5. OETP Merkezi: Parkın eğimli olan kuzeydoğu yönüne dayanan merkezde etkinlik salonu, WC ve büfe bulunmaktadır. Arsadaki kot farkından yararlanılarak tek katlı yapının bir bölümü eğimin içine gömülecek biçimde tasarlanmıştır. Eğimli yeşil çatı sayesinde parkın çimenlik zeminine uyumlu bir görüntü elde edilmiştir. Ön kısmındaki sürgülü cam kapılar açıldığında iyi havalarda etkinliklerin hem açık hem kapalı alanı kullanarak gerçekleştirilmesine imkân tanınmaktadır..

Oyun Aracı Olarak Yeryüzü:

6. Tüneller: Park alanının üst kısmında yer alan eğimli bölümde tasarlanan tünellerde, doğaya yapılacak küçük müdahalelerle farklı oyun alanları oluşturmak amaçlanmıştır. Tünellerin üzeri tamamıyla çimle kaplanıp mevcut zeminle uyum sağlanacaktır. Tünellerin çapı tekerlekli sandalye ile de geçilmesine imkân tanıyacak genişliktedir.
7. Tepecikler: Sadece toprak yüzeyini şekillendirerek düz alanda oluşturulan üzeri çimen kaplı tepecikler, boş bir çayırda özgürce oynama ve eğlenme imkânı tanımaktadır. Kullanıcılar bu tepeciklere tırmanıp üzerlerinden yuvarlanabilmektedir. Tepeciklerin bazılarının üzerinde bulunan ağlar tırmanmayı kolaylaştırmaktadır.

8. Duyu Labirenti: İnsan boyunu aşmayan farklı kokulu bitkilerden oluşan bu labirent, koku duyusunu harekete geçirmektedir. Labirente girdikten sonra bitkilerin kokularındaki değişimi takip ederek çıkışa ulaşmak mümkün olmaktadır. Labirent içindeki yolların genişliği tekerlekli sandalye kullanımı için de uygun olarak tasarlanmıştır.
9. Kirlenmek Güzeldir Alanı/Çamur Havuzu: Bu bölüm eğlenceli bir çamur oyun alanı olarak tasarlanmıştır. İstenirse park alanındaki büfeden burada kullanmak için naylon koruyucu giysiler tedarik edilebilmektedir. Bu alan çevresinden özel bitkilerle ayrılmakta, böylece parkın geri kalanının çamurla kirlenmesi önlenmektedir. Çamur havuzunun yanındaki çeşme temizlenmek veya su savaşı yapmak için kullanılabilir. Bu çeşme farklı yüksekliklerde musluklara sahip olduğu için farklı yaş gruplarına mensup ve farklı fiziksel özelliklere sahip çocukların kullanımı için uygun niteliktedir. Çeşme duvarının üzerinde bulunan sığ havuz kuşların su içmesi ve yıkanması için yerleştirilmiştir.
10. Hidrolofon: Çamur alanının hemen yanındaki bu müzik aleti su basıncı ve farklı uzunluktaki boruların kullanımıyla değişik sesler çıkartma prensibi ile çalışmaktadır.

Park Alanındaki Oyuncaklar:

11. Satranç: Ağaçlık bölümün bitimine dev bir zemin satrançı yerleştirilmesi planlanmıştır. Hem damalı zemin tahtası hem de satranç taşları farklı renklerinin yanı sıra dokularındaki farklılıklarla da birbirinden ayrılmaktadır. Bu sayede görme engelli kullanıcıların da rahatlıkla oynayabileceği bir oyun aracı oluşturulmaktadır. Arsadaki doğal eğime yerleştirilen ahşap oturma tahtaları isteyenlere satranç oyununu izleyebilecekleri bir alan sunmaktadır.
12. Tırmanma Duvarları: Eğimli bölümde yapılan tünellerin arasında yer alması planlanan ters V şeklindeki tırmanma duvarlarının bir yüzeyinde tutunma yerleri, diğer yüzeyinde ise düğümlü halatlar bulunmaktadır. İsteyenler tünelden çıktıktan sonra bu duvarları kullanacak, isteyenlerse tünelin içinden geçen yürüme yolunu takip edeceklerdir.
13. Trambolinler: Güneybatı girişine yakın bir noktada bulunan trambolinler farklı gerginliklere sahiptir. Bu sayede değişik yüksekliklere zıplayabilmeyi mümkün kılmaktadırlar.

14. Tünelli Dağcık: Bu oyuncak üzerinde tırmanmak için ağlar, inmek için kaydırak olan, içinde bir tünel ve yüzeyinde tüneli aydınlatmak için çeşitli pencereler bulunan bir tepeden oluşmaktadır.
15. Jeodezik Kubbe: Parkın tam orta noktasında yer alan jeodezik kubbe, içinde farklı oyun araçları barındırmaktadır. Parkın doğal yapısına uyması için jeodezik kubbeyi oluşturan yapı elemanlarının kalın bambu çubuklardan üretilmesi önerilmiştir. Kubbenin iç ve dış yüzeyinde yer alan ağlar tırmanma yüzeyleri oluşturmaktadır. İç bölümde engelli ve engelsiz çocukların birlikte kullanabileceği salıncaklar, kaydıraklar, kendi etrafında dönen oyuncaklar bulunmaktadır.
16. Baba Göbeği: Parkın birkaç noktasında yer alması planlanan bu oyuncak iki ağacın arasına yerleşecek ve içi yumuşak bir malzeme ile doldurulacak biçimde tasarlanmıştır. Bu niteliği nedeniyle “Baba Göbeği” adını alması düşünülmüştür. Üstüne yatmak, üzerinde zıplamak ya da ağaçtan üzerine atlamak amacıyla kullanılabilme potansiyeline sahiptir. Yanına yerleştiği ağacın gövdesine tırmanmaya yardımcı olacak çubuk formunda basamaklar yerleştirilmesi öngörülmüştür. Baba göbeğinin üzerinde ortopedik engelli kullanıcıların geçebilmesi için bir köprü yerleştirilmesi düşünülmüştür.
17. Ağaç Evler: Yoğun ağaçlıklı bir arsada yer alan parkın içinde bazı noktalarda ağaç evler tasarlanmıştır. Bunların her biri bir oyun istasyonu ve seyir terası olarak işlevlendirilmiştir. Bunlara merdivenle çıkılabildiği gibi yürüyüş yoluna birleşen bir ahşap rampa yardımıyla da çıkılması planlanmıştır. Bazılarında bulunan makara sistemi sayesinde tekerlekli sandalye kullanıcılarının özel bir kabin içerisinde üst kata ulaşabilecekleri düşünülmüştür. Ağaç evlerinin altında ise tasarlanan bazı oyuncakların yerleştirilmesi planlanmıştır. Örneğin hacıyatmaz adı verilen, çarkla birbirine bağlanan iki yarım küreden oluşan oyuncak bunlardan biridir. Oyunağı oluşturan yarım kürelerden biri hareket edince diğeri de etmekte ve zıt yönlerde dönmektedirler.
18. Oyuncak Bankası ve Hastanesi: Parka gelen çocukların kullanmadıkları oyuncaklarını bırakabilecekleri oyuncak bankası, isteyen çocukların burada biriken oyuncakları alabilmesine olanak vermektedir. Oyuncak Hastanesi’nde ise çeşitli aletler ve yedek parçalar bulunmaktadır. Oyunağı bozulan çocuklar buraya gelip arkadaşlarından da yardım alarak oyuncaklarını tamir

edebileceklerdir. Bu alan bir tür paylaşım ve yardımlaşma ortamı yaratmaya yönelik olarak tasarlanmıştır.

19. Hamaklar: OETP oyun parkında standart parklarda bulunan oyuncaklara pek fazla yer verilmemiştir. Ancak ağaçlarla dolu bir alan olduğu için bazı ağaçların arasına hamaklar yerleştirilmiştir. Bu sayede kullanıcılar ağaçların gölgesinde sallanma veya yatarak dinlenme imkânı bulacaklardır.

Kuramsal olarak açık hava oyun alanının tasarımı çocuğun gelişimini destekleyecek farklı aktivite alanlarını kapsamalıdır. Frost (1992), bu aktivite alanlarını fonksiyonel, yapıcı ve sembolik olarak sınıflandırmaktadır. Tüm bu farklı oyun alanları bir araya geldiklerinde çocuğun bilişsel, duyuşsal, fiziksel ve sosyal gelişimini destekler nitelikte bir bütün oluşturmaktadırlar. Şener (2001), oyun alanı planlamasında göz önünde bulundurulması gereken bölgeleri şu şekilde sıralamaktadır: macera oyun bölgesi, büyük kas geliştirme bölgesi , dramatik oyun bölgesi, fantezi oyun bölgesi, açık alan oyun bölgesi, manipülatif oyun bölgesi, kişisel oyun bölgesi ve doğa oyun bölgesi.

Yukarıdaki bölümde de belirtildiği üzere tasarım sürecinde prensip olarak katılımcıların tamamıyla özgür bırakılması hedeflenmiş, bu nedenle söz konusu oyun bölgelerinin tasarımı ile ilgili bir yönlendirme yapılmamıştır. Ancak ortaya çıkan tasarımı oluşturan öğelerin, sözü edilen oyun bölgeleriyle eşleştiği gözlemlenmiştir. Buna göre;

- kirlenmek güzeldir alanı ve çamur havuzu, macera oyun bölgesi kapsamında,
- tırmanma duvarları, trambolinler ve tünelli dağcık, büyük kas geliştirme bölgesi kapsamında,
- duyu labirenti, manipülatif oyun bölgesi kapsamında,
- jeodezik kubbe, açık alan oyun bölgesi kapsamında,
- ağaç evler, kişisel oyun bölgesi kapsamında,
- tüneller ve tepcikler, doğa oyun bölgesi kapsamında incelenebilir.

Bu anlamda OETP Parkının çocuğun gelişimsel ihtiyaçlarının birinci elden tasarıma dönüştürüldüğü; farklı aktivite alanlarını ve oyun bölgelerini bünyesinde barındıran nitelikli bir mekânsal potansiyele sahip olduğu söylenebilir.

6.2.6 OETP eğitim programı değerlendirmesi

Eğitim programının özellikle tasarım eğitime yönelik ikinci dönemi boyunca katılımcılardan çalışmalarla ilgili anketler doldurmaları istenmiştir. Bu sayede çalışmanın farklı aşamalarında yapılı çevre ile ilgili meselelere yaklaşımlarının ne olduğu, algılarının ne ölçüde farklılaştığı tespit edilmeye çalışılmıştır.

Çalışmanın başında gerçekleştirilen anketten (EK-A) elde edilen verilere göre eğitim öncesinde:

- OETP katılımcılarının büyük bölümünün yapılı çevrenin oluşumunda sadece mesleki eğitim almış bireylerin (mimar, inşaat mühendisi, müteahhit) etkili olduğunu düşündükleri görülmektedir. Bu ankete katılan 27 kişiden sadece 3 tanesi yapılı çevrenin oluşumunda kentte yaşayan diğer insanların etkisinden bahsetmiştir.
- 27 katılımcı arasından 12 kişi gündelik yaşamları içinde yer aldıkları mahalle, okul, oyun parkı gibi mekanların sıkıcı olduğunu düşünmektedir.
- 27 katılımcı arasından 15 tanesi, kentlerini en iyi tanımladığını düşündükleri yerleri belirtmeleri istendiğinde kendi sınırlı çevrelerinden örnekler vermişlerdir. (Ör: evleri, mahalleleri, gün içinde bulundukları yerler)

Bu cevaplar katılımcıların yapılı çevrenin oluşumunda kullanıcının etkisinin farkında olmadıklarını göstermektedir. Katılımcılar yetişkinlerin tasarladığı çocuk mekânlarının sıkıcılığından şikayet etmişlerdir. Ancak bununla beraber kullanıcının/vatandaşın kentsel tasarım süreçlerine katılım göstermesi gibi yaklaşımlarla ilgili bilgi sahibi olmadıkları görülmektedir. Yapılı çevreyle ilgili gözlemlenen bu sınırlı algı, kentsel farkındalığın artırılması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Elde edilen veriler doğrultusunda, oluşturulan eğitim programının katılımcıların kentli kimlikleri nedeniyle sahip oldukları hak ve sorumluluklar hakkındaki farkındalıklarını arttırmasına önem verilmiştir.

Eğitim safhasının sonunda uygulanan anket çalışmasında (EK-F) katılımcılara “OETP oyun parkı tasarımına en baştan başlasan ve tek başına olsan nasıl bir park yapardın?” sorusu yöneltilmiştir. Çoğu katılımcı oluşturulan park projesinin ortak bir çalışmanın ürünü olduğunu ve farklı bakış açılarını barındıran olabildiğince zengin bir içeriğe sahip olduğunu belirterek projenin geldiği noktadan memnuniyetlerini dile getirmişlerdir.

“Aynısını yapardım...” (Sevim Eda, 8).

“Yapamazdım. Biz burada birlik halinde çalışıyoruz...” (Ahmetcan, 13).

“Yaptığım parkın şu anda yaptığımız gibi olmayacağı; daha kötü ve kişisel bir park olacağını düşünüyorum.” (Zafer, 13).

“Kesinlikle benzer bir park yapardım. Harika bir proje çıkartıyoruz.” (Yağmur, 10).

Bununla birlikte tek başına bir proje gerçekleştirildiğinde kendine ait izler bırakma arzusu gözlenmektedir.

“Aynısını yapardım ama savaş alanı eklerdim...” (Sezer, 13).

“Ben kendi fikirlerimden yararlanırdım. Değişik, tatlı, güzel ve eğlenceli fikirler.” (Şevval, 10).

“Biraz kişisel bir park olurdu. Biraz benzerdi ama aynı olmazdı.” (Selin, 12).

Ankette sorulan sorulara verilen cevaplar OETP oyun parkının tasarım sürecinde katılımcıların en fazla zorlandıkları konunun proje arsasında yer alan ağaçların yoğun dokusu olduğunu göstermektedir. Ancak bu algının gerçek nedeni verilen diğer cevaplardan anlaşılabilmektedir. 23. haftada gerçekleştirilen ara değerlendirme çalışmasında bazı jüri üyelerinin ağaçların oyun aracı olarak kullanılamayacağı yönünde yaptıkları eleştiriler, katılımcıların ağaçların proje içindeki konumu ve kullanımı hakkında kafa karışıklığı yaşamasına neden olmuştur.

“...Sınırsız param olsa ilk olarak ağaçları başka yerlere taşırdım.” (Ceyda,13).

“... O ağaçlar yerine meyve ağaçları yerleştiririm.” (Sümeyye, 14).

“...5-6 ağacı başka bir yere diktiririm.” (Kevser, 13).

“...bazı ağaçların yerini değiştirirdim. Çünkü daha çok boş alana sahip olmak isterim.” (Sinan, 12).

“...Ağaçlardan daha çok yararlanırdım. Çünkü çivi çakılamadığı ve ip bağlanamadığı için çok gereksiz duruyor.” (Sezer, 13).

““Ağaçlara oyuncak yapmayın!” cümlesini takmaz ve ağaçların tepesine trambolin koyardım. Parkımı daha az ağacın olduğu bir yere yapardım.” (Duygu Selinay, 12).

Yukarıdaki yorumlara bakılarak yetişkinlerin çocukların tasarımlarını eleştirirken çok daha hassas ve açık olması gerektiği söylenebilir. Tüm eleştiriler herhangi bir belirsizliğe yer vermeyecek biçimde dile getirilmelidir. Gerçek bir arsada proje tasarlamının incelikleri hakkında aydınlatıcı bilgiler verilirken, çocukların yaratıcılığını kısıtlamamaya özen gösterilmelidir. Yapıcı bir yaklaşım (örneğin yapılan uygulama yanı sıra bunun alternatifini gösterecek nitelikte eleştiriler) çocukların tasarım sürecinde yollarını bulmasına daha fazla katkı sağlayacaktır.

Bunların yanı sıra özellikle engelli katılımcılar parkın engelliler tarafından kullanımıyla ilgili daha farklı fikirler de dile getirmişlerdir.

“...Yolları kavisli değil, daha düz yapabilirdim. Kavisli yollarda tekerlekli sandalyedekiler zorlanabilir. Kuşların su içtiği bölümü bizim içtiğimiz bölümden uzağa yapardım. Çünkü bazı insanlar kuşlardan korkar ve bu yüzden çeşmeleri kullanamayabilirler.” (Atakan, 14 [görme engelli]).

“Tekerlekli sandalyede olan biri için çimenlere yatabileceği bir düzenek olmasını isterdim. Böylece arkadaşlarımla daha çok şey paylaşabilirdim.” (Aleyna, 13 [ortopedik engelli]).

Bu yorumlar engelli katılımcıların, önceki deneyimlerinden yola çıkarak parktaki bazı bölümlerin ortak kullanım için uygun olmayabileceğine dair endişeleri olduğunu ortaya koymaktadır. Oyun parkında evrensel tasarım anlayışının daha etkin uygulanabilmesi için tasarım aşamasında engelli öğrencilerin çok daha aktif biçimde yer almaları ve öngördükleri sorunları diğer katılımcılarla da paylaşarak oyun parkı projesinin gelişimine katkı sunmaları teşvik edilmelidir. Bu bakış açısı diğer katılımcılar tarafından da desteklenmektedir.

“En öncelikle engellilerle bütünleşen bir park yapardım. Zaten devamı gelir.” (Damlanur, 12).

Eğitim safhasının sonunda uygulanan anket çalışmasında katılımcılara yöneltilen bir diğer soru “OETP boyunca yapılan çalışmalardan en çok beğendiğin hangisiydi?” sorusudur. Genel olarak katılımcılar proje kapsamında yapılan tüm çalışmalardan keyif aldıklarını belirtirken, büyük çoğunluğun en sevdiği çalışma oyun araçlarını tasarlayıp, maketlerini yaptıkları bölüm olmuştur. Öğrendiklerini somut bir ürüne

dönüştürmek, tüm katılımcılar tarafından hayal güçlerini gerçeğe dönüştürdükleri, eğlenceli bir aktivite olarak tanımlanmıştır.

OETP eğitim safhasının sonunda katılımcılar kendilerini kentsel mekânın kullanıcıları olarak yapıli çevrenin oluşmasında pay sahibi olan önemli aktörler olarak görmeye başlamışlardır. Tez araştırmasının önceki bölümlerinde belirtildiği gibi bu proje, vatandaşlık ve kentlilik hakkındaki kamusal farkındalığı arttırmayı hedeflemiştir. Bu nedenle OETP, ortak yaşam algısını kuvvetlendirmesi ve “kent hakkı” bilincini oluşturması sayesinde hedefine büyük ölçüde ulaşmıştır. Çocukların kendi taleplerini dile getirebilmeleri, bu ihtiyaçlara uygun çözümleri sunmaları, kendilerini kentsel mekânla ilgili problemlerin çözümünde etkili birer aktör olarak görmeleri, kamusal yaşamla ilgili eleştirilerini dile getirip bunların iyileştirilebilmesi için katkılarını ortaya koymaları OETP’nin en önemli kazanımları olarak gösterilebilir.

6.3 OETP Eğitim Programı Final Sunumu

On yedi haftalık ikinci dönem çalışması sonucunda Nilüfer Belediyesi’nin tahsis ettiği alanda uygulaması yapılacak oyun parkı için katılımcı öğrenciler tarafından bir proje tasarlanmış ve bu önerinin 1/50 ölçekli maketi hazırlanmıştır. Oyun alanında bulunması planlanan tüm oyun araçları, donatı alanları, topografik düzenlemelerin detaylı açıklamalarının bulunduğu sunum paftaları (EK-G) katılımcılardan toplanan verilerin bir araya getirilmesi ile araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Maket ve proje sunum paftalarının yanı sıra OETP’nin haftalık çalışmalarını belgeleyen panolar ve katılımcıların oyun hakkında yazdığı slogan cümlelerin yer aldığı pankartlardan oluşan bir sergi düzenlenmiştir (Şekil 6.57).



Şekil 6.57 : OETP halka açık final sunumu (kişisel arşiv).

OETP katılımcılarının ortak çalışması sonucunda ortaya çıkan oyun parkı projesinin tanıtımı halka açık bu sergiyle 11.06.2014 tarihinde Nilüfer Üç Fidan Parkı’nda gerçekleştirilmiştir. Proje paydaşı tüm kurum ve kuruluşların temsilcileri, tüm proje

katılımcısı çocuklar ve ailelerinin hazır bulunduğu akşamda oyun parkının gerçek tasarımcısı olan çocuklara katkıları nedeniyle birer plaket verilmiştir.

6.4 OETP Eğitim Safhası Sonrası Gelişmeler

Araştırmacının alan çalışmasında ele aldığı OETP'nin eğitim sürecinin sonrasında ortak bir çalışma sonucu ortaya çıkarılan oyun parkı projesinin paydaşların katkıları ile hayata geçirilecek olması projenin özgün bir yönünü oluşturmaktadır. Bu tür eğitim programları genel olarak tasarım çalışmasının ötesine geçememekte, bu durum yapıllı çevre eğitimi modelinin katılımcılık yönünü eksik bırakmaktadır. Programa iştirak eden bireylerin yerel yönetime ve kentsel tasarım süreçlerine katılımı ilgili bilgi edinmelerinin yanı sıra, bir parçası olarak bunu doğrudan deneyimlemeleri, bu süreçlerin işleyişine olan inançlarını arttıracak ve yaygınlaşması adına çaba göstermelerini sağlayacaktır. Bu anlamda oyun parkı projesinin elde edildiği eğitim programının detaylı olarak belgelenmesinin ardından uygulamaya dönük süreç içinde gerçekleşen aşamalar bu bölümde aktarılacaktır.

Proje arsasının bulunduğu ilçe belediyesinin proje paydaşlarından olması uygulama sürecinin işleyişini kolaylaştırmıştır. OETP oyun parkı projesinin tanıtımının yapıldığı final akşamının ardından projenin uygulama süreci başlamıştır. Bu bölüm kapsamında parkın uygulamasına yönelik çalışmalar Çizelge 6.25'de belirtildiği biçimde kronolojik olarak aktarılmaktadır.

Final sunumunun yapılmasından yaklaşık bir ay kadar sonra gerçekleştirilen toplantıda projenin uygulamaya geçirilmesinde izlenecek yöntem ve adımlar belirlenmiş; OETP katılımcıları tarafından alınan tasarım kararlarına sadık kalınarak uygulama projesinin nasıl oluşturulabileceği tartışılmıştır. Buna istinaden yaz dönemi boyunca sık aralıklarla bir araya gelinerek tasarım detaylarının belirlenmesi kararlaştırılmıştır.

Bu karar doğrultusunda ikinci toplantıda uygulama projesinin çizimini yapacak olan ekibe maket ve görsel malzemeler eşliğinde katılımcı çocuklar tarafından hazırlanan oyun parkı projesinin sunumu yapılmıştır. Bu sunumun ardından Ağustos ayı içerisinde avan projelerin oluşturulması ve teknik ekibin yeniden toplanması; ilerleyen süreçte uygulamayı yapacak firmalarla bir araya gelerek detay projelerin oluşturulması kararlaştırılmıştır.

Çizelge 6.25 : OETP eğitim programı sonrası gelişmeler

Toplantı No	Tarih	Yer	Katılımcılar	Kapsam
1	16.07.2014	NKK Toplantı Salonu	Paydaş kurum temsilcileri ve Nilüfer Belediyesi'nin ilgili müdürlüklerinin yetkilileri	Projenin uygulama sürecinin işleyişinin belirlenmesi
2	21.07.2014	NKK Toplantı Salonu	Paydaş kurum temsilcileri ve Nilüfer Belediyesi'nin ilgili müdürlüklerinin yetkilileri	Teknik ekibe oyun parkı projesinin tanıtılması
3	19.08.2014	Nilüfer Belediyesi Hizmet Binası	Teknik ekip ve eğitim programı yürütücüleri	Uygulama projesindeki teknik sorunların tartışılması
4	20.08.2014	OETP Park Alanı	Nilüfer Belediyesi Park ve Bahçeler Müdürlüğü temsilcileri ve eğitim programı yürütücüleri	Mevcut bitki örtüsü tespit ve rölöve çalışması
5	25.09.2014	Nilüfer Belediyesi Alaaddinbey Ek Hizmet Binası	Nilüfer Belediyesi Park ve Bahçeler Müdürlüğü temsilcisi- Peyzaj Mimarı ve eğitim programı yürütücüleri	Uygulama projesindeki detay çözümlerin tartışılması
6	11.10.2014	PBD Üretim Merkezi	Paydaş kurum temsilcileri, Belediye'nin ilgili birimlerinden yetkililer ve OETP katılımcıları	Uygulama projesinin katılımcılara sunumu ve oyun araçları üretim detaylarının tartışılması
7	01.11.2014	NKK Toplantı Salonu	OETP katılımcıları ve eğitim programı yürütücüleri	Katılımcıların uygulama projesini değerlendirmesi
8	02.02.2015	Nilüfer Belediyesi Hizmet Binası	Paydaş kurum temsilcileri ve Nilüfer Belediyesi'nin ilgili müdürlüklerinin yetkilileri	OETP kapalı alan uygulama projesinin paydaşlara sunumu
9	28.02.2015	NKK Toplantı Salonu	OETP katılımcıları, NKK Çocuk Meclisi üyeleri ve eğitim programı yürütücüleri	Revize edilen OETP kapalı alan projesinin katılımcılara sunumu
10	27.03.2015	Nilüfer Belediyesi Hizmet Karavanı	Nilüfer Belediye Başkanı Mustafa Bozbey, paydaş kurum temsilcileri ve Nilüfer Belediyesi'nin ilgili müdürlüklerinin yetkilileri	Projenin uygulama sürecinin ilerleyişi ile ilgili Belediye Başkanı ile görüşme
11	11.04.2015	NKK Toplantı Salonu	OETP katılımcıları, NKK Çocuk Meclisi üyeleri ve eğitim programı yürütücüleri	Proje katılımcılarının uygulama sürecinin ilerleyişi hakkında bilgilendirilmesi
12	22.04.2015	OETP Park Alanı	Kamuya açık etkinlik	OETP oyun parkı temel atma töreni

Üçüncü toplantıda teknik ekip bir araya gelerek projedeki uygulamaya dönük problemler üzerine çözüm bulmaya çalışmıştır. Bu toplantıda tartışılan konu başlıkları arasında park içinde yürüme yolu olarak kullanılan zeminin tekerlekli sandalye ile de rahatlıkla kullanılabilmesi için uygun malzeme seçimi, labirentin engelli kullanımı için teknik olarak uygun hale getirilmesi, zemin satrancının ölçü ve malzeme seçimleri, jeodezik kubbenin uygulaması için firma araştırması yapılması sayılabilir.

Uygulamaya dönük detayların belirlenmesinin ardından, OETP park arazisinde ağaç tespiti ve rölöve çalışmaları yapılmıştır. Bu kapsamda arazide bulunan ağaçların cinsleri, park alanı içerisindeki konumları net olarak tespit edilmiştir. Uygulama projesi oluşturulurken OETP katılımcılarının oluşturduğu tasarımın bu ölçülerle karşılaştırılıp uyarlanması planlanmıştır.

Arazi ölçümü ve mevcut durumun tespit çalışmasının tamamlanmasının ardından Park ve Bahçeler Müdürlüğü bünyesinde uygulama projesinin çizimleri oluşturulmaya başlamıştır. OETP eğitim programının stüdyo yürütücüleri ve uygulama projesinin çiziminden sorumlu olan peyzaj mimarının biraraya geldiği toplantıda projenin detayları hakkında görüşülmüştür. Proje maketinden net olarak anlaşılamayan bölümler, katılımcılardan alınan bilgilere, eğitim sürecinde toplanan dokümanlara bağlı kalınarak açıklanmıştır. Bu doğrultuda oyun parkının uygulama projesi netleştirilmiştir (EK-H).

Uygulama projesi çizimlerinin tamamlanmasının ardından, açık alan oyun araçları üretimi yapan bir firma katılımcı çocuklarla birlikte ziyaret edilmiştir. Bu gezi sırasında Nilüfer Belediyesi Park ve Bahçeler Müdürlüğü tarafından hazırlanan uygulama projesi de katılımcı çocuklara sunulmuştur. Bu sayede proje katılımcısı çocukların uygulama aşamalarına da dahil olması hedeflenmektedir. Çocuklar, uygulama projesi ve kendi tasarımları arasındaki farklılıkları, beklentilerini dile getirmişlerdir. Uygulama ekibi ve firma yetkilileri çocuklardan gelen talepleri uygulanabilirlik, güvenlik, malzeme uygunluğu gibi kriterlere göre değerlendirmişlerdir. Uygulama açısından problem taşıyan oyun araçları için teknik ekipler tarafından alternatif öneriler sunulmuştur.

Bu sunumu takiben birkaç hafta içerisinde OETP katılımcısı çocuklar ve tasarım eğitimi yürütücüleri yeniden bir araya gelmişler ve uygulama projesini değerlendirmişlerdir. Böylece uygulamaya yönelik çözüm önerilerinin katılımcıların beklentilerini ne ölçüde karşıladığının tespit edilmesi hedeflenmiştir.

Nilüfer Belediyesi bünyesinde sürdürülen peyzaj projesi ile ilgili çalışmalara paralel olarak, oyun parkı içinde yer alması planlanan kapalı alanın (OETP Merkezi) uygulama projesi çalışmaları da proje paydaşlarından olan Mimarlar Odası Bursa Şubesi tarafından üstlenilmiştir. Katılımcılar tarafından tasarlanan alanın ilerleyen dönemlerde NKK Çocuk Meclisi'nin aktiviteleri, eğitim programları için kullanılması hedeflenmektedir. Düzenlenen toplantı kapsamında, Mimarlar Odası temsilcisi tarafından kapalı alan için hazırlanan ön projenin sunumu gerçekleştirilmiştir. Uygulama projesinde OETP Merkezi'nin alanı genişletilip 250 m²'ye çıkarılmış; çok amaçlı salon, WC birimlerinin yanı sıra kafe ve oyuncak hastanesi işlevleri de bu kapalı alana aktarılmıştır. Ancak mevzuatta söz konusu park alanı içerisinde bu büyüklükte bir kapalı alan oluşturulamayacağının belirtilmesi üzerine mekânın yeniden küçültülmesi kararlaştırılmıştır. Sahiplendirilemeyen yapılarda yaşanan vandalizm problemi nedeniyle kafenin işletmesinde sorun yaşanacağı tespit edilmiş; WC'nin yalnızca kapalı alanı kullanmaya gelen kişilere mi yoksa park kullanıcılarının tamamına mı açık olması gerektiği, bu alanın bakımıyla ilgili yaşanacak sorunlar tartışılmıştır. Tüm bu görüşler doğrultusunda OETP Merkezi'nin uygulama projesinin revize edilmesi kararlaştırılmıştır.

Paydaşlarla yapılan toplantı sonrasında proje katılımcısı çocukların biraraya geldiği buluşmada, revize edilmesine karar verilen oyun parkı içerisinde yer alacak kapalı alanın uygulama projesinin son şeklinin sunumu gerçekleştirilmiştir. Çocuklar, binanın yapısı ve parkta fonksiyonların dağılımı ile ilgili fikirlerini dile getirmişlerdir. Binanın uygulama çözümlerine çocukların da katılımını sağlayabilmek adına yapının opak duvarlarının ve eğimli araziye dayanan istinat duvarının çizimlerinin çocuklara dağıtılması ve toplantıya gelemeyen proje katılımcıları için OETP Facebook sayfası (Url-19) üzerinden paylaşılması kararlaştırılmıştır. Çocukların bu duvarlarla ilgili tasarım (resim/renk/desen) önerilerini paylaşılan taslak çizimler üzerinde geliştirerek grup içerisinde paylaşımlarına, ortak yapılacak bir değerlendirmenin ardından en beğenilen tasarımların uygulamaya geçirilmesine karar verilmiştir.

Uygulama projelerinin tamamlanmasının ardından, Nilüfer Belediye Başkanı Mustafa Bozbey'le yapılan toplantıda kendisine projenin ilerleyişi ile ilgili bilgi verilmiştir. Projenin uygulama sürecinde içine girdiği duraksama hali ve bunun katılımcı çocukların motivasyonunu negatif yönde etkilemesi üzerinde durulmuştur. Bu noktada projenin somut anlamda uygulamaya geçirilebilmesi için neler yapılması

gerektiği tartışılmıştır. Sonuç olarak sürecin hızlandırılmasına ve bu doğrultuda 22.04.2015 tarihinde tüm paydaş kurumlar ve proje katılımcısı çocuklar eşliğinde bir temel atma töreni yapılmasına karar verilmiştir.

İnşaatin başlaması ile ilgili kararın alınmasının ardından, OETP katılımcılarını bu konu hakkında bilgilendirmek amacıyla bir buluşma gerçekleştirilmiştir. Çocuklardan, sürece nasıl katkı koyabilecekleri konusundaki fikirleri alınmıştır. Bu doğrultuda katılımcılar bir “uygulama güncesi” oluşturulması önerisi getirmişlerdir. Okulu, evi park alanına yakın olan çocukların periyodik olarak yapılan çalışmaları arşivlemesi, fotoğraflar çekmesi, notlar alması ve tüm bu çalışmalar için işbölümü yapılması kararlaştırılmıştır. Bu işleyişin organizasyonu çocuklara bırakılmış, ortak paylaşımlar için OETP Facebook sayfasının (Url-19) kullanılması planlanmıştır.

22.04.2015 tarihinde gerçekleştirilen temel atma töreni ile projenin uygulama aşaması resmen başlatılmıştır (Şekil 6.58). Bu amaçla tüm proje paydaşları, proje katılımcısı çocuklar, mahalle halkı ve diğer konukların katıldığı törende ilk olarak oyun parkının kuzeydoğu köşesinde bulunan kapalı alanın (OETP Merkezi) (EK-I) temeli atılmıştır. Yaklaşık 125 m² büyüklüğündeki bu kapalı alanın, oyun parkı projesi tamamlandığında NKK Çocuk Meclisi tarafından toplantı ve etkinlik alanı olarak kullanılması planlanmaktadır.



Şekil 6.58 : OETP oyun parkı temel atma töreni (kişisel arşiv).

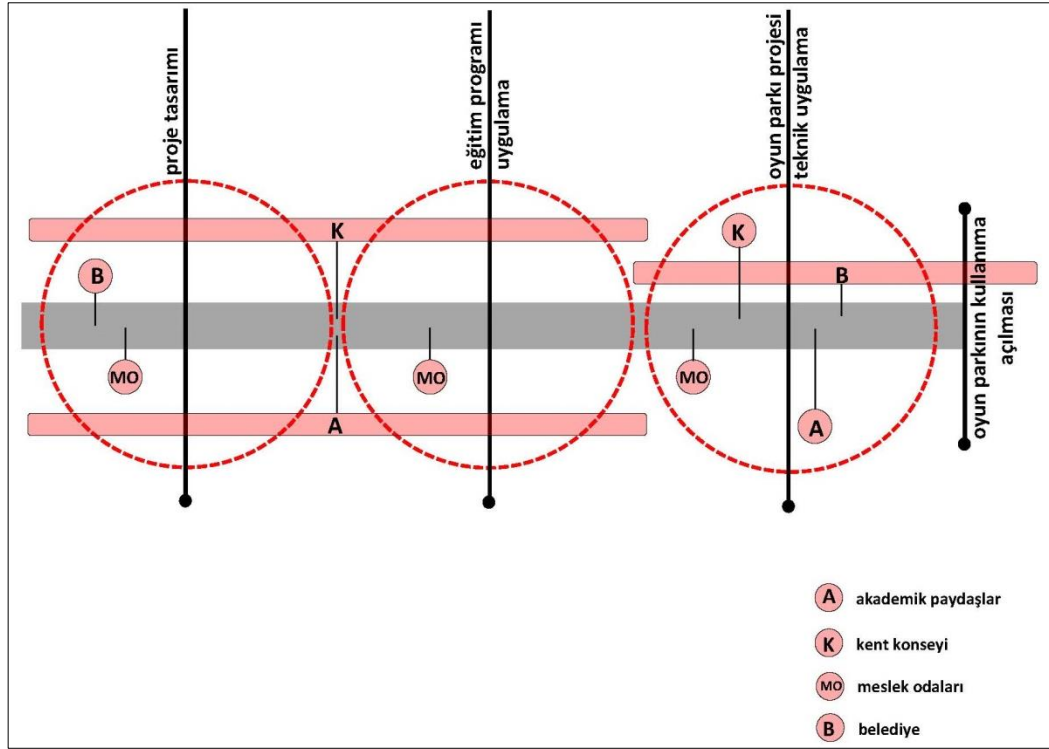
Park inşaatının bir yıllık bir süreç içerisinde tamamlanması, bu süre zarfında periyodik buluşmalarla katılımcı çocukların projenin farklı uygulama aşamalarına tanıklık etmesi hedeflenmiştir. Bu doğrultuda 23.04.2016 tarihinde oyun parkının kullanıma açılması öngörülmektedir.

6.5 OETP Genel Değerlendirme

OETP’nin benzerlerinden en büyük farklılığı eğitim sürecinin uzun soluklu bir bütün olarak ele alınması ve bu sürecin sonunda ortaya çıkarılan ürünün kentsel mekânda uygulamaya geçirilmesidir. Ülkemizde özellikle son on yıldır yapıli çevre eğitimi ile

ilgili projeler birçok farklı kurum ve kuruluş bünyesinde gerçekleştirilmektedir. Ancak bu çalışmaların büyük bir bölümü kısa vadeli atölye çalışmaları olarak biçimlendirilmektedir. Tamamıyla çocukların tasarımıyla uygulamaya yönelik bir projenin ortaya çıkması, OETP'nin kentsel katılım süreçlerine çocukları somut olarak dahil eden özgün bir örnek olmasını sağlamıştır. Proje paydaşlarının çeşitlilik göstermesi ve yerel yönetimin paydaşlardan biri olması ortaya çıkan tasarımın uygulamaya geçirilebilmesini kolaylaştırmıştır.

OETP ile oluşturulan model, yapıli çevre eğitimi ve çocukların / kullanıcının kentsel tasarım süreçlerine katılımını birleştirmektedir. Kentin sosyal yapısını oluşturan farklı bileşenler proje paydaşı olarak bu kapsamda bir araya gelmişlerdir. Projenin temel yapı taşı olan katılımcıların (çocukların) yanı sıra, kent kimliğini oluşturan diğer bileşenlerin (akademik çevre, meslek odaları, kent konseyi, belediye) de ortak bir platformda buluşması projenin katılımcı yönünü güçlendirmekte ve işlerliğini arttırmaktadır. Tüm paydaşlar kendi yetki, sorumluluk ve bilgileri dahilinde proje sürecine hangi aşamalarda destek verebileceklerini projenin başlangıcında imzalanan protokol kapsamında belirtmişlerdir. Buna bağılı olarak tüm paydaşlar, bu sosyal sorumluluk projesinin tasarlanmasından, proje çerçevesinde ortaya çıkarılan kentsel mekân tasarımının hayata geçirilerek kullanıma sunulmasına dek uzanan proje sürecine farklı aşamalarda katkı koymuşlardır (Şekil 6.59). Paydaşların sayısının artması kimi zaman iletişim ve iş tanımları ile ilgili sorunların çıkmasına ve buna bağılı olarak sürecin yavaşlamasına neden olmuştur. Ancak bu çeşitlilik katılımcı tasarım anlayışının vazgeçilmez unsurlarından biridir. Söz konusu aksaklıkları asgari düzeye çekebilmek ve sürecin optimum düzeyde işleyebilmesini sağlamak için paydaşların katılımıyla periyodik buluşmalar düzenlenmiştir. Bu buluşmalarda sürecin geldiğı konum değerlendirilmiş, ileriye dönük yapılması gereken uygulamalar planlanmıştır. Tez kapsamında ağırlıklı olarak eğitim programı uygulamasının ele alındığı modelin teknik uygulamasının 23.04.2016 tarihinde tamamlanarak kullanıma açılması planlanmaktadır. Bu aşamadan sonra süreç, oluşturulan kentsel mekânın sürdürülebilirliğinin sağlanması yolunda devam edecektir. Bu anlamda katılımcı ve paydaşların sorumluluğı da süreklilik taşımaktadır. Tüm paydaş ve katılımcıların ortak çalışması sonucunda ortaya çıkarılan model, kentsel tasarımda kullanıcı katılımı ve kentlilik bilincinin yaygınlaştırılması konusunda özgün bir niteliğe sahiptir.



Şekil 6.59 : OETP paydaşlarının proje sürecine katılım şeması

Yapılı çevre ile ilgili eğitim programları, yerel yönetimin yapılı çevrenin tasarımında kullanıcı/vatandaş katılımını sağlamak adına yararlanabilecekleri bir yöntem olarak kabul edilebilir. Katılımın sadece sözde kalmayıp somut üretimin gerçekleştirildiği bir sürece dönüştürülmesi kentin yapı taşı olan kentlinin fikirlerinin gerçekten değerli olduğunun kanıtıdır. Bu tür projeler vatandaşın kentini sahiplenmesini de sağlamaktadır. OETP kapsamında doğrudan temsiliyet anlamında dezavantajlı gruplar arasında sayabileceğimiz çocuklar ve engelli bireyler kendi fikirlerini dile getirme, kentsel tasarım sürecine katkı koyma şansı bulmuşlardır. Yetişkin bireylerin farklı platformlarda seslerini duyurma şansını daha fazla bulabildikleri göz önünde bulundurulduğunda, projenin vatandaş katılımını çok daha geniş bir kitleye açtığı, sesini duyurma konusunda güçlük yaşayan bireylere bu imkânı verdiği ortaya çıkmaktadır.

Söz konusu oyun parkı projesinin gerçekleştirileceği arsa eğitim sürecinin başlangıcında Nilüfer Belediyesi tarafından OETP'ne tahsis edilmiş olup, yapılan protokollerde Belediye'nin uygulama sürecine yönelik teknik ve maddi yükümlülüğü üstlendiği belirtilmiştir. Bu sayede katılımcılar projenin başlangıcından itibaren yapacakları tasarımla kentsel yapılı çevrenin şekillenmesinde pay sahibi olmanın bilinç ve sorumluluğunu taşımışlardır. Uzun soluklu bir proje olması nedeniyle

katılımcıların harcadıkları emeğin boşa gitmeyeceğini bilmeleri motivasyonlarını koruyabilmek adına önem taşımaktadır. Ekim 2013-Haziran 2014 tarihleri arasında gerçekleştirilen yoğun eğitim programının ardından uygulama sürecinde zaman zaman durağan dönemler yaşanması ve uygulamanın planlanandan yavaş ilerlemesi katılımcıların motivasyonlarında düşüşe neden olsa da 22.04.2015 tarihinde yapılan temel atma töreniyle beraber inşaatın fiili olarak başlaması yeniden olumlu bir ortam oluşmasını sağlamıştır.

Projenin hedeflerinden biri de engelli bireylerin kendi mekânsal ihtiyaçlarını rahatlıkla dile getirip, aldıkları eğitim doğrultusunda bu problemlere çözüm geliştirebilmelerini sağlamaktır. Projenin özü engelli ve engelsiz çocukların bir arada oynayabilecekleri bir oyun parkı tasarımının kullanıcıları tarafından yapılmasına dayanmaktadır. Bu anlamda eşitlikçi bir temsiliyet sağlayabilmek adına proje katılımcıları belirlenirken toplam otuz katılımcıdan altısının farklı engel gruplarına mensup bireylerden oluşması kararlaştırılmıştır (TUİK verilerine göre ülke nüfusunun %12.29'u engelli bireylerden oluşmaktadır (Url-10)). Gönüllülük esasıyla başladıkları bu projede bazı sağlık problemlerinden dolayı bu katılımcıların bir kısmı devamlılık gösterememiştir. Bununla beraber zaman zaman engelli öğrencilerin bazılarının fikirlerini dile getirmek konusunda çekingen davrandıkları da gözlemlenmiştir. Ancak projenin uzun bir zaman dilimine yayılması bu süre zarfında engelli bireylerin kendi yaşam çevresinin problemlerini belirlemeleri ve tasarım perspektifinden çözüm önerileri oluşturmaları adına birçok kıymetli verinin toplanmasına imkan tanımıştır. Bu süreçte tasarım odaklı bir eğitim programının takip edilmesi engelli bireylerin farklı ifade teknikleri oluşturmalarını ve bu amaçla özel materyallerin kullanılmasını gerektirmiştir. Vatandaş katılımı çerçevesinden bakıldığında “engelsiz oyun parkı” projesinin engelli bireyler adına değil, engelli bireyler tarafından geliştirilmesi önem taşımaktadır. Bu noktada tamamıyla engelli bireylerin katılımıyla gerçekleştirilecek bir tasarım eğitimi programı başlı başına bir araştırma konusudur. Öte yandan OETP engelli ve engelsiz çocukların birarada oynayabileceği bir oyun parkı tasarımı elde etmeyi hedeflemektedir. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda karma bir katılımcı profilinin oluşturulması ve buradaki oranın gerçek nüfus dağılım oranına yakınlık göstermesi projenin hedefiyle örtüşmektedir.

Uslu ve Shakouri (2012), engelli ve engelsiz çocukların birlikte aynı oyun alanında oyun oynamalarının, çeşitliliğin anlamını, paylaşmayı, empati ve iletişim kurmayı öğrenebilmeleri adına yarar sağlayacağını belirtmektedirler. Bu nedenle çocuk oyun alanlarında tüm farklı yetilere ve fiziksel özelliklere sahip çocukların aynı alanda oynayabilmesine imkan tanıyacak uygulamaların toplumsal kaynaşma açısından önemli olduğunu savunmaktadırlar. Bu bağlamda bir katılım projesi olarak OETP, yalnızca engelli bireylerin kendilerini temsil edebilmelerine olanak tanımakla kalmayıp, toplumsal farkındalığın artırılmasına da fırsat vermiştir.

Bir yanıyla yapıli çevre eğitimi, bir yanıyla da vatandaş katılımı projesi olan bu modelde eğitmenin/yetişkinin konumu ve yönlendiriciliğinin düzeyi oldukça önemlidir. Böylesi bir projenin amacı sonucu zaten belli olan bir tasarım projesini çocuk eliyle hayata geçirerek bir katılım yanılsaması yaratmak değil; gerçek anlamda çocuk yaratıcılığından, özgün fikir ve ihtiyaçlardan doğan tasarım önerilerinin hayata geçirilmesine olanak sağlamaktır. Eğitmenin ve diğer yetişkinlerin fazla müdahaleci olmadan, sunulan fikrin tam anlamıyla hayata geçirilebilmesine yönelik katkı koyabilmesi gerekir. Bu anlamda velilerin mümkün olduğunca atölye ortamında bulunmaması çocukların özgürce tasarım yapabilmeleri adına önem taşımaktadır. Aksi takdirde yardım etme maksatlı da olsa velilerin çocukların tasarımlarına müdahale ettikleri gözlemlenmiştir. Bununla beraber optimum verim sağlayabilmek adına bu tür bir çalışmada eğitmen başına sekiz ila on öğrenci düşmelidir. Özellikle küçük yaş gruplarıyla çalışırken bu ihtiyaç artış göstermektedir.

Değişik sosyal ve kültürel çevrelerden gelen, farklı bedensel niteliklere sahip olan katılımcıları bir araya getiren uzun soluklu bu eğitim projesi çocukların sosyal gelişimlerine de büyük katkı sağlamıştır. Benzer hedefleri olan, ancak daha kısa dönemler için kurgulanan programlarda her katılımcı kendini eşit oranda ifade etme şansı bulamazken; OETP benzeri uzun soluklu bir proje kapsamında katılımcılar kendilerini rahatlıkla ifade edebilecekleri, fikirlerini ortaya koyabilecekleri ortamı bulabilmektedirler. Gündelik yaşamlarında veya okul hayatlarında üzerinde konuşma imkânı bulamadıkları kente, çevreye, insan yaşamına dair birçok konu bu eğitim programı kapsamında masaya yatırılmış ve katılımcılar bu konular hakkında tartışmışlardır. Süreç boyunca yapılan gözlemler, başlarda konuşmak, kendini ifade etmek noktasında çekingen davranan katılımcıların dahi zaman içerisinde kendilerini

çok daha rahat ifade eder hale geldiklerini, sosyal yönlerinin de yapılı çevreye dair bilgi birikimlerine paralel olarak arttığını işaret etmektedir.

OETP eğitim programının ikinci bölümünü oluşturan ve araştırmacının yürütücülüğünü gerçekleştirdiği tasarım eğitimi boyunca yapılan haftalık çalışmaların etkilerini ölçmek amacıyla katılımcılardan her hafta bir önceki haftanın çalışmasıyla ilgili bir anket (EK-C) cevaplandırmaları istenmiştir. Önceki bölümlerde açıklandığı gibi program birbirini takip eden ancak farklı temalara odaklanan, farklı eğitim yöntemlerinin kullanıldığı aktivitelerden oluşmaktadır. Gerek yapılan çalışmanın arşivini oluşturmak ve katılımcıların bunlardan ne ölçüde yarar sağladığını tespit etmek, gerekse ileride yapılacak çalışmalara ışık tutabilmek, programın iyileştirilebilmesi için ne gibi önlemler alınması gerektiğini belirlemek adına anket çalışmaları büyük önem taşımaktadır. Ancak programın uzun soluklu olması ve bu anketlerin rutin bir hal alması özellikle yaşları küçük olan katılımcıların eğitim programının sonlarına doğru bu anketleri cevaplandırmak konusunda isteksiz davranmalarına neden olmuştur. Akademik çalışmalarda katılımcıların birinci ağızdan dile getirdikleri veriler objektifliği sağlayabilmek adına büyük önem taşımaktadır. Anket çalışmalarının yetersiz kaldığı durumlarda araştırmacı yaptığı gözlemleri ve katılımcılarla birebir yaptığı görüşmeleri de bu tür verileri elde etmek için kullanmıştır. Proje arşivinin oluşturulması adına fotoğraf ve video kayıtları gerçekleştirilmiştir. Böylesine kapsamlı ve uzun soluklu bir çalışmada arşivin titizlikle oluşturulması geri dönüşlerin, geçmişe yönelik değerlendirmelerin yapılabilmesine imkân tanımaktadır.

Haftalık çalışmaların birbirinin ardılı olduğu böylesi bir eğitim programında eğitim mekânının niteliği ve sürekliliği önem taşımaktadır. Atölyelerin sonunda ortaya çıkan ürünlerin uzun süreli olarak saklanabilmesi, mekân değişikliklerinden dolayı zarar görmemesi önemlidir. OETP'nin kuramsal eğitim bölümünde ve tasarım eğitiminin ilk haftalarında farklı eğitim mekânları kullanılmıştır. Oyun parkı tasarımına geçilmesi ile birlikte NKK Toplantı Salonu eğitimin yerleşik mekânı olarak kullanılmaya başlanmıştır. Bu sayede malzeme ve atölye ürünlerinin büyük ölçüde yıpranmadan korunabilmesi de sağlanmıştır. Söz konusu mekânın çalışma aralarında çocuklara açık alanda oynama imkânı tanınması proje konusunun gelişimini olumlu yönde etkilemiştir.

OETP'nin başlangıcından itibaren katılımcıların yalnızca eğitim sürecinde değil, uygulama sürecinde de katkı sağlamaları ve projenin her aşamasından bilgi sahibi olmaları hedeflenmiştir. Bu amaçla oyun parkı tasarımının tamamlanmasını takiben uygulamanın farklı kademelerini yüklenen paydaşlar arasında gerçekleştirilen toplantılar yapılmış, burada alınan kararlar katılımcı çocuklarla düzenlenen buluşmalarda kendilerine aktarılmıştır. Bu buluşmalar yalnızca bilgilendirmek için değil, katılımcıların projenin ilerleyişi ile ilgili fikirlerini almak amacıyla gerçekleştirilmişlerdir. Nitekim, katılımcılar projenin ilerleyişi içerisinde kendi tasarımları ile çelişen taraflar tespit ettiklerinde bunlarla ilgili eleştirilerini dile getirmiş, yetkili birimler bu doğrultuda gerekli düzeltmeleri hayata geçirmişlerdir. Böylesi bir geri besleme, karşılıklı müzakere yöntemi projenin işleyişini bir miktar yavaşlatmakla birlikte, gerçek bir katılım projesi olarak tanımlanabilmesinin en önemli şartlarından biridir. Yukarıda açıklandığı gibi bu tür gecikmeler zaman zaman katılımcıların hevesinin kırılmasına neden olabilmektedir. Eğitim programının tamamlanmasının ardından başlayan uygulama süreci boyunca düzenlenen buluşmalara proje katılımcısı çocuklardan giderek daha az sayıda kişinin rağbet etmesi bu motivasyon kaybının kanıtlarından biridir. Ancak söz konusu durumu yalnızca işleyişin yavaşlamasına bağlamamak gerekir. Katılımcıların yaşlarının 8-14 arasında değişmesi, geçen zaman zarfında eğitim hayatları içerisinde farklı süreçlere girmeleri sorumluluklarının artmasına, farklı programlara zaman ayırmaları zorunluluğunun doğmasına neden olmuştur. Ancak yukarıda da belirtildiği gibi uygulamanın fiilen başlaması ile yapılan buluşmalara katılımın yeniden ivme kazandığı söylenebilir.

OETP, bir yapıllı çevre eğitimi programı olmanın yanı sıra aynı zamanda bir vatandaş katılımı projesi olması nedeniyle yazılı basında da ilgi görmüştür. Programın gelişimi süresince farklı aşamalarında basında yer alan haberlerin bir kısmı, tezin sonundaki Ekler bölümünde paylaşılmıştır (EK-J).

7. SONUÇ VE ÖNERİLER

*“Çocuklar yaş çimento gibidir;
Üzerlerine düşen herşey iz bırakır.”*

Dr. Haim Ginott

“Çocuklara Yönelik Yapılı Çevre Eğitimi: Bursa İçin Katılımcı Bir Model” başlıklı tez çalışması; tasarım/mezan/mimarlık kültürünün toplumun daha geniş bir kesimi tarafından erişilebilir hale gelmesinin, yaşam kalitesine ne gibi katkıları sağlayacağını araştırılmasını amaçlamıştır. Tezin çatısı oluşturulurken üç ana başlık üzerinde durulmuştur. Konunun kuramsal çerçevesini oluşturan kavramların incelenmesi, “yapılı çevre eğitimi”nin gelişimi, yöntemleri ve farklı uygulama yöntemlerinin araştırılması ve son olarak önceki bölümlerde edinilen bilgilerin ışığında bir “yapılı çevre eğitimi” programının kurgulanıp alan çalışması kapsamında uygulamaya geçirilmesi tezin odaklandığı ana başlıkları oluşturmaktadır.

Yapılı çevre, yaşam alanları sunmak adına insan eliyle oluşturulan tüm çevresel unsurları kapsamaktadır. Bu nedenle toplumun bir parçası olan her birey yapılı çevrenin şekillenmesinde doğrudan etkili olmaktadır. Mesleki pratik düzeyinde üretim sürecine katılmasa bile, bireyin sahip olduğu mekânsal ihtiyaçlar ve kendi inisiyatifinde bulunan bazı tasarım kararları yapılı çevrenin niteliğini ve sürdürülebilirliğini belirlemektedir. Kentlilik ve mimarlık kültürünün yaygınlaştırılması yapılı çevre ile ilgili değerlerin anlaşılmasını mümkün kılacaktır. Kullanıcının yapılı çevre hakkındaki bilgisi arttıkça kurduğu aidiyet de güçlenecek ve sorumluluk almaya başlayacaktır. Kişinin, içinde var olduğu yaşam çevresini tamamiyle üst bir akıl tarafından sunulan profesyonel bir eylem alanı olarak görmek yerine, ortak akıl tarafından şekillendirilen bir paylaşım alanı olduğunu kavraması önemlidir. Birey, ancak bu sayede yapılı çevrenin gerçek bir bileşeni haline alacaktır. Yukarıda sayılan tüm bu sebeplerle yapılı çevre eğitiminin herhangi bir ayrıcalık gözetilmeksizin, toplumu oluşturan tüm bireylere ulaştırılabilmesi gerekmektedir. Ancak “yapılı çevre” ile ilgili farkındalığın bir yaşam alışkanlığına

dönüştürülebilmesi, söz konusu eğitimin olabildiğince erken yaşta başlamasını gerektirmektedir. Bu nedenle tez çalışmasının kuramsal çerçevesi oluşturulurken çocuk gelişimi, çağdaş eğitim yöntemleri, yapıli çevre eğitimi için uygun yaş aralığı konuları tezin 3. Bölümünde ele alınmıştır. Buradan yola çıkılarak tasarım eğitiminin ve yapıli çevre farkındalığının çocuğun gelişiminde ne gibi etkileri olduğı tespit edilmiştir. Bu kapsamda incelenen ve günümüzde hala kullanılmakta olan eğitim kuramları farklı yöntemler kullanmakla birlikte, ortak bir noktada buluşmaktadırlar. Yaratıcı, sorumluluk sahibi, kendi kendine yetebilen, üretken bireyler yetiştirebilmek için tasarım/mimarlık/çevre kavramları eğitim programının içinde mutlaka yerini bulmalı, hatta bir eğitim aracı olarak kullanılmalılardır.

Çalışmanın kuramsal boyutu bir başka kavramı ön plana çıkarmaktadır: Katılım. Tezin 4. Bölümü “katılım”ın farklı boyutlarının incelenmesine ayrılmıştır. “Katılım” ve “yapılı çevre” birbirleriyle doğrudan bağlantılı iki olgudur. Vatandaşın, içinde yaşadığı toplumun bir parçası olduğunu, yaşam çevresiyle kurduğu aidiyet bağıını en açık biçimde ortaya koyabilmesinin yolu, yapıli çevrenin biçimlenmesine katkı koyması ve katılım sağlamasından geçmektedir. Bu nedenle toplumu oluşturan tüm bireyler ortak yaşam kültürüne katkı koyma hakkına sahiptir. Bu bölüm kapsamında katılım kuramı farklı boyutlarıyla irdelenmiştir. Genel anlamda vatandaş katılımının yanı sıra, çocuk ve genç katılımı, engelli bireylerin katılımı bu bölümde ele alınmış; bu hakları güvence altına alan uluslararası sözleşmeler incelenmiştir. Katılım kuramının vurguladığı toplumsal yapının çeşitliliğı, alan çalışmasının hedef kitlesinin seçiminde etkili olmuştur. Yapılı çevre eğitimi kentli olmanın bir uzantısı olan “kent hakkı”nın uygulamaya geçirilebilmesini mümkün kılmaktadır. Bu kavram, belirli bir zümreye ait mimarlık üretme hakkının ve kentsel kurgunun yalnızca erk sahipleri tarafından belirlenmesinin dışında ikinci bir üretim biçimini ifade etmektedir. Bu ortak üretim ve yaşam biçimi, kullanıcının sürece dahil olduğı, tepeden inme çözümlerin dayatılması yerine yerel mekanizmaların güçlendiğı bir yöntemi işaret etmektedir. Söz konusu çoğulcu anlayış daha demokratik bir kimliğe sahip olmakla beraber, kente dair geri dönüşü olamayacak kararların alınması zorunluluğunu da beraberinde getirmektedir. Zira bireyin gerek kendisi, gerek kenti paylaştığı diğere vatandaşlar, gerekse doğal ve yapıli çevrenin niteliğı adına fikir yürütebilecek yetkinlikte olması gerekmektedir. Bu durum iki temel ihtiyacı ortaya koymaktadır: Çevresel sorumluluk bilincinin yerleşmesini sağlayacak erken yaşta başlayan yapıli

evre eğitimi modellerinin geliştirilmesi ve bu modellerin katılım projelerine dönüştürülebilmesi.

Yapılı evre eğitiminin öneminin anlaşılması ile beraber bu konuyla ilgili yrtlen projelerin sayısı da artmaktadır. Tezin 5. Bölümünde uluslararası ve ulusal platformlarda hayata geçirilen uygulama örnekleri incelenmiştir. Yapılan çalışmaların kronolojik olarak belgelendiği bu bölüm; incelenen örneklerin birbirleriyle karşılaştırılabilmesini, farklı uygulama yöntemlerinin avantaj ve dezavantajlarının tespit edilebilmesini mümkün kılmıştır. Yapılan incelemeler sonucunda elde edilen veriler tez çalışması kapsamında uygulamaya geçirilen programın kurgulanmasında katkı sağlamıştır. Tasarlanan programın mevcut uygulamalardaki boşlukları tamamlaması hedeflenmiştir. İncelenen uygulamaların büyük bir bölümünde bir takım eksiklikler gözlenmektedir. Söz konusu yapılı evre eğitimi projeleri genellikle tek seferlik etkinlikler olarak organize edilmekte, bu nedenle bütünleşik bir etki uyandıramamakta ve genele yayılamamaktadır. Bu programların, katılım projelerine dönüşmemesi, dönüşse bile ocuk katılımı projelerinin göstermelik kalması ve yeterince ciddiye alınmaması bir diğer problem olarak karşımıza çıkmaktadır. Oysaki herhangi bir ayırım gözetilmeksizin kentlinin/ kullanıcının/vatandaşın kentsel söylemler üretebilmesi ve katılım projelerinin uygulamaya geçirilebilmesini sağlayacak g sahiplerinin ve yetkili kadroların bu anlayışın gerekliliğine inanmaları önem taşımaktadır. Tüm bu eksiklik ve gerekliliklerin tespit edilmesi, daha etkin bir yapılı evre eğitimi modelinin geliştirilmesi ihtiyaını ortaya koymaktadır.

Buradan yola çıkarak denilebilir ki; bir yapılı evre eğitimi modelinin ve bu modelin bir ocuk katılımı projesine dönüşme potansiyelinin bilimsel bir araştırma çerçevesinde incelenmesi önemli bir gerekliliktir. Akademik araştırmaların pratik uygulamalardan ayrı düşmemesi, kuramsal bilginin kentsel pratik içerisinde nasıl kullanılabileceği, akademinin sivil toplum örgütleri ve yerel yönetimlerle işbirliği çerçevesinde projeler üretmesi, üniversitelerin kentlinin yaşam kalitesini arttıracak uygulamalar içinde bulunması tez kapsamında hayata geçirilen alan çalışmasının üzerinde durduğu noktalardır.

Oyun Engel Tanıamaz Projesi (OETP) adı altında hayata geçirilen yapılı evre eğitimi modeli oluşturulurken tezin 3. Bölümünde incelenen eğitim kuramları ve yöntemlerinden de yararlanılmıştır. Deneyim odaklı, yaparak öğrenmeye dayanan

eğitim anlayışı, kurgulanan eğitim programının metodolojik yaklaşımını oluşturmaktadır. Yapılı çevre eğitiminin potansiyel faydaları formel eğitim programlarını destekleyerek bütüncül bir eğitim politikasının oluşturulmasını sağlamaktadır. Bu nedenle enformel eğitimin yalnızca boş vakitleri değerlendirme aktivitesine indirgenmemesi, toplumsal ve bireysel fayda sağlayacak biçimde şekillendirilmesi gerekmektedir. Uzun soluklu bir proje olan OETP eğitim programı kurgulanırken yukarıda belirtilen unsurların yanı sıra tezin beş ve altıncı bölümlerinde detaylı olarak incelenen yapılı çevre eğitimi modellerinin izlediği yöntemler, odaklandığı konular, sahip olduğu potansiyeller de göz önünde bulundurulmuştur.

Yapılı çevre eğitiminin bireyin gelişimine katkıları şu şekilde sıralanabilir:

- Nitelikli yaşam çevrelerinin oluşturulması ve kent kültürünün yaygınlaştırılması
- Katılımcı ve aktif vatandaşlık bilincinin yerleştirilmesi
- Vatandaşın kent hakkına sahip çıkması
- Disiplinler arası bir etkileşim alanı olmasının getirdiği eğitsel potansiyelinden yararlanarak formel eğitimi destekleyen enformel bir platform oluşturması
- Katılımcıların sosyal gelişimine katkı sağlaması, iletişim yeteneklerinin gelişmesi, özgüven kazanmaları, toplumun içinde birey olma, sorumluluk sahibi olma, empati kurma yetilerinin gelişmesi
- Mesleki gelişime katkı sağlaması, meslek eğitimi öncesinde genel kültür kazandırması

Tezin 4. Bölümünde ele alınan “Çocuk Katılımı” kuramında (Hart, 1997) vurgulandığı üzere yapılı çevrenin şekillenmesinde çocuğun pay sahibi olabilmesi yalnızca fikirlerinin alınması ile mümkün olamamaktadır. Gerçekçi bir katılım projesinin oluşturulabilmesi, çocukların doğrudan kendi projelerini kurgulayabilme imkânına sahip olmasını gerektirir. Engelli/engelsiz tüm çocukların bu imkânlara sahip olması ve yapılı çevre eğitiminin erişilebilirliğinin artırılması katılımcı bir toplumsal modelin oluşturulmasına zemin sağlayacaktır. Kentin/toplumun önemli bir bileşeni olarak çocuk ve gençlerin kendi yaşam çevrelerinin biçimlenmesinde pay sahibi olabilme hakkı ve bu doğrultuda gerekli yetkinliğe erişebilmek adına eğitim alma hakkı uluslararası düzeyde tanınan sözleşmeler ile güvence altına alınmıştır (UNESCO, 1975; UNESCO, 1977; UNESCO, 1994; UNICEF, 1989; UNICEF,

2004). Tüm bu etmenlerin yanı sıra çocuk aracılığıyla aileleri ve yakın çevrelerini kapsayan geniş kitlelere ulaşabilme potansiyeli, yapılı çevre eğitiminin toplumsal faydaları arasında sayılabilir.

Tezin 6. Bölümünde tüm işleyişi detaylı biçimde irdelenen OETP, çok sayıda paydaşın katkılarıyla hayata geçirilmiştir. Buradan elde edilen veriler ve deneyimin kullanılması ile projenin uzun vadede kalıcı bir kentlilik okuluna dönüştürülmesi hedeflenmektedir. OETP sonunda katılımcıların oluşturduğu oyun parkı projesi incelendiğinde, katılımcı çocukların da sürekli bir eğitim programını desteklediği görülmektedir. Belediye ve tüm paydaş kurumların desteğine rağmen uzun soluklu ve devamlılık arz eden bir eğitim için kullanılabilecek mekân eksikliği katılımcıları kendi projelerinde böyle bir kapalı alan tasarımı oluşturmaya yönlendirmiştir. Katılımcıların istekliliği projenin büyük ölçüde amacına ulaştığının kanıtıdır. Bunun yanı sıra somut bir ihtiyaç üzerine kurgulanması ve kentsel yaşamla ilişkilendirilmesi OETP'nin yalnızca boş vakitleri değerlendirmek için katılım gösterilen bir aktivite olmaktan sıyrılıp, yapılı çevre hakkında farkındalık yaratan bir projeye dönüşmesini sağlamıştır. OETP kapsamında katılımcı çocukların kendi taleplerini dile getirebilmeleri, bu ihtiyaçlara uygun çözümleri sunmaları, kendilerini kentsel mekânla ilgili problemlerin çözümünde etkili birer aktör olarak görmeleri, kamusal yaşamla ilgili eleştirilerini dile getirip bunların iyileştirilebilmesi için katkılarını ortaya koymaları projenin en büyük kazanımları olarak gösterilebilir. Bu projenin benzerlerinden en önemli farklılığı tasarım kararları tamamıyla katılımcı çocuklar tarafından alınan bir oyun parkı projesinin inşa çalışmalarının yerel yönetimin desteğiyle başlamış olması ve kısa sürede tamamlanmasının hedeflenmesidir. Bu sayede parkı kullanma potansiyeline sahip farklı yaş gruplarından engelli/engelsiz çocuklar bir araya gelerek kentle ilgili talep ve isteklerini dile getirme imkânı bulmuş ve bu taleplerin doğru biçimde hayata geçirilebilmesi adına uzun soluklu bir eğitim projesine katılım sağlamışlardır. Böylece hem kendi fikirlerini tasarıma dönüştürmüş, hem de kendi akranlarını temsil etme sorumluluğunu üstlenmişlerdir.

Bu çalışmada, üç varsayım değerlendirilmiştir. Kapsamlı bir yapılı çevre eğitimi;

1. Kentlilik bilincinin oluşturulmasında etkili olmaktadır. Yapılı çevre farkındalığının yaygınlaştırılması yolu ile doğal ve yapılı kültürel mirasın korunması adına kullanıcının üzerine düşen sorumlulukların ayırdına varması sağlanmaktadır. Yaşam çevrelerinin niteliğinin arttırılması, mimarlık adına

sürdürülebilir projeler üretilmesi bilinçli bir kullanıcı profilinin gelişimiyle mümkün olmaktadır.

2. Katılımcı süreçlerin içselleştirilmesine katkı sağlamaktadır. Bireyin yapıli çevrenin şekillenmesinde ne ölçüde etkili olabileceğı ve bunun yöntemleri ortaya konularak aktif vatandaşlık anlayışı güçlendirilmektedir. Yerel yönetim mekanizmalarında vatandaşın konumu, bireyin bu anlamda kendini doğrudan ifade edebilmesinin yöntemleri yapıli çevre eğitimi kapsamında açıkça ortaya konulmaktadır. Bu projeler, yerel yönetimler tarafından desteklenerek uygulamaya geçirildiğinde gerek katılımcıların, gerekse haberdar olan diğeri vatandaşların katılımcı süreçlere duydukları inanç kuvvetlenmektedir. Bu sayede her geçen gün katılımcı süreçlere dahil olan aktif vatandaş sayısı artmaktadır. Bu kültürün yaygınlaşması, vatandaş katılımı projelerinin kapsam ve sayı olarak geliştirilmesine; yerel yönetimler tarafından desteklenip, teşvik edilmesine bağlıdır.
3. Yapılı çevrenin oluşumunda çocuk ve gençlerin aktif biçimde söz sahibi olması için bir araç olarak kullanılabilir. Çocuk ve genç katılımının, göstermelik bir imaj geliştirme girişimi olmaktan sıyrılıp gerçek bir katılım projesine dönüştürülmesi oldukça kritik bir konudur. Gerçek bir çocuk ve genç katılımı projesinden bahsedildiğinde geliştirilen projenin yetişkinler tarafından çok fazla yönlendirme yapılmadan ortaya çıkması veya oluşturulan projenin yine yetişkin müdahalesiyle tamamıyla farklılaştırılıp özgün niteliğinin yitirilmemesi gerekmektedir. Kentsel tasarıma, kullanıcı sıfatıyla çocuk ve genç bakış açısının kazandırılabilmesi tarif edilen çerçevede gerçekleştirilen bir katılım projesi ile mümkün olabilmektedir. Bu anlamda proje katılımcısı olan çocukların yapıli çevreye ait değerler hakkında bilgi sahibi olabilecekleri eğitim programlarına dahil olmaları ve hayalgüçlerini burada edindikleri bilgilerle harmanlayarak kendi projelerini tasarlamaları; seslerini daha etkin biçimde duyurabilmelerini sağlamaktadır.

Çocuklar için kurgulanan bir yapıli çevre eğitimi programının temel katkısı ortaya çıkan ürünün niteliğinden çok, eğitim süreci ve bu sürecin katılımcılar üzerinde bıraktığı etkilerdir. Bu anlamda çocuğun bir birey olarak kentsel yaşam içerisinde kendini ifade edebileceğı bir niş bulması ve kullanıcıyı kentsel çevreyi dönüştüren, şekillendiren etmenlerden biri olarak tanımlayabilmesi; süreç boyunca yapılan

etkinlikler yolu ile sosyal gelişimine katkı sağlaması ve mekânı kavrayışında, buna paralel olarak da mekânı kullanma biçiminde farklılıklar oluşması yapılı çevre eğitimi modelinin başarısını ortaya koymaktadır. Böylesi bir eğitim çalışmasının anlık sonuçlarından çok, zaman içerisinde etkilerinin daha açık biçimde hissedileceği, katılımcıların yakın çevrelerini de kapsayarak toplumsal fayda boyutuna ulaşan uzun vadedeki sonuçları önem kazanmaktadır.

Sonuç olarak, yapılı çevrenin tüm etmenleri ile incelendiği ve sürdürülen işbirliği çalışmaları vasıtasıyla katılım yönüyle de beslenen eğitim programlarının kurumsallaşması, eğitim kalitesinin artırılıp asgari standartların oluşturulmasını sağlayacaktır. Mimarlık eylemi yalnızca meslek insanlarının eğitilmesi ile icra edilemeyecek kadar karmaşık bir işleyişe sahiptir. Mimarlık ürününün oluşturulmasında sadece meslek insanları değil kullanıcılar, işverenler, yükleniciler, kanun koyucular, belediyeler, sivil toplum kuruluşları ve daha birçok farklı aktör sürece dahil olmaktadır. Bu anlamda kent, ortak bir üretim alanı olarak tanımlanmaktadır. Dolayısıyla nitelikli bir yapılı çevrenin oluşturulması, karar mekanizmalarında yer alan tüm aktörlerin belli bilinç düzeyine ulaşmasıyla gerçekleşebilir. Mimarlığın üretimine dahil olan tüm fertlerin, yani toplumun tamamının mimarlık kavramı ile ilgili bilgi sahibi olması büyük önem taşımaktadır. Bu durum mimarlık eğitiminin toplumun geneline yayılması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Bu konuda İnceoğlu ve İnceoğlu (2004) toplumsal bir farkındalık ihtiyacına vurgu yapmaktadırlar: *“İyi binaların sadece iyi mimarlarla gerçekleşmeyeceği, bunun için iyi nitelikleri ayırt edebilen iyi kullanıcıların da gerektiği gerçeği gibi; nitelikli, sağlıklı, kimlikli kentlerin de kent kültürü olan kentlilerle oluşabileceğini unutmamak gerekiyor.”* Yapılı çevreye ait değerlerin toplumun tüm kesimleri tarafından benimsenmesi, kentlerin yaşam kalitesinin artırılması için kaçınılmaz bir gerekliliktir. Mimarlık bilincine sahip bir kullanıcı/vatandaş profili “iyi” ve “nitelikli” mimarlığın en önemli bileşenidir.

Bu araştırmada, alan çalışması kapsamında ele alınan yapılı çevre eğitimi modeli detaylı olarak irdelenmiştir. Ancak oluşturulan model sonucunda ortaya konulan tasarımın uygulamaya geçirilmesi, ve ortaya çıkan oyun parkının mekânsal niteliklerinin gerek katılımcılar, gerekse diğer kullanıcılar tarafından değerlendirilmesi kısa vadede ayrı bir araştırma konusunu teşkil etmektedir. Uzun vadede ise program katılımcılarının mekânsal farkındalıklarının, katılımcı birer

aktör olarak sosyal hayattaki duruşlarının dönüşümünün; bu durumun bireysel gelişimlerine, yakın çevrelerine ve toplumsal yaşantıya yansımalarının tespit edilmesinin araştırılmasının ilginç sonuçlar verebileceği öngörülmektedir.

KAYNAKLAR

- ACE.** (2004). *21. Yüzyıl İçin 21 Önemli Mesaj*. Erişim: 17 Aralık 2012, <http://www.mimarlarodasi.org.tr/index.cfm?sayfa=belge&sub=detail&bid=2&mid=2&recid=10516>
- Acer, D. ve Gözen, G.** (2012). Measuring the architectural skills of children aged 6-11, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 2225-2231.
- Acer, D. ve Gözen, G.** (2013). *Çocuk ve Mimarlık: Çocuklar İçin Mimari Tasarım Öğretim Programı*. Ankara : Anı Yay.
- Alparone, F. R. ve Rissotto, A.** (2001). Children's citizenship and participation models: participation in planning urban spaces and children's councils, *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 11, 421-434.
- Arnstein, S.R.** (1969). A ladder of citizen participation, *Journal of the American Institute of Planners*, 35 (4), 216-224.
- Athman, J.A. ve Monroe, M.C.** (2001). *Elements of Effective Environmental Education Programs*, Erişim : 13 Kasım 2014, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED463936.pdf>
- Baba, E. C.** (2010). Tasarım sürecinde katılımcı yaklaşımlara dair bir değerlendirme, istanbul levent bölgesinde alan çalışması, *Tasarım+Kuram Dergisi*, 9/10, 21-53.
- Barratt R. ve Hacking, E. B.** (2011). Place based education and practise: observations from the field, *Children, Youth & Environments*, 21 (1), 1-13.
- Batırbaygil, H.** (2001). Mimarlık ve eğitime alternatif bir bakış, *Mimarist*, 1, 81-85.
- Bayhan, P. ve Bencik, S.** (2008). Erken çocukluk dönemi programlarından waldorf yaklaşımına genel bir bakış, *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, Erişim : 05 Şubat 2014, http://www.ide.konya.edu.tr/egtfakdergi/Sayilar/sayi%2026/26_02_EFD-2008-008.pdf

- Bayraktar, N., Binbir B., Candan, T. K., Hürol, Y., Şahin Ö., Poursani E. T.** (2009). “Çocuk ve Mimarlık” *Toplumsal Bir Eğitim Modeli*. Ankara : TMMOB Mimarlar Odası Ankara Şubesi Yay.
- Berk, E.L.** (1994). *Child Development*. Boston, USA : Allyn & Bacon Publishing.
- Bersani, C. ve Jarjoura, R. H.** (2002). Developing a Sense of “We” in Parent/Teacher Relationships. Vu, V., Stremmel, A., Hill, L. (ed.), *Teaching and Learning: Collaborative Exploration of the Reggio Emilia Approach* içinde, ss: 66-82. Ohio, USA : Columbus.
- Bishop, J., Adams, E., Keen, J.** (1992). Children, environment and education: personal views of urban environmental education in Britain. *Children’s Environments*, 9 (1), 80-109.
- Brehony, K. J.** (1997). An “Undeniable” and “disastrous” influence? Dewey and English education (1895-1939), *Oxford Review of Education*, 23 (4), 427-446.
- Brennan M. ve McNicholl A.** (1997). *Shaping Space: Architecture in the Transition Year*. İrlanda : RIAI Pub.
- Brodie, E., Cowling, E., Nissen, N.** (2009). *Katılımı Anlamak: Bir Literatür Taraması*. Erişim : 10 Eylül 2014, <http://www.sp.gov.tr/upload/Sayfa/47/files/katilimi-anlamak-web.pdf>
- Chawla, L.** (2001). Evaluating children’s participation: seeking areas of consensus, *PLA Notes*, 42, 9-13.
- Chawla, L. (Ed.).** (2002). *Growing Up in an Urbanising World*. London : Earthscan Publishing.
- Chawla, L. ve Escalante, M.** (2010). Student Gains From Place-Based Education, *Children Youth and Environments Center for Research and Design Fact Sheet #2*, University of Colorado at Denver and Health Sciences Center, Erişim : 03 Mart 2013, www.ucdenver.edu/cye
- Cole, M. ve Wertsch, J. V.** (1996). Beyond the individual-social antimony in discussions of Piaget and Vygotsky, *Human Development*, 39, 250-256.
- Creighton, J.L.** (1994). *Involving Citizens in Community Decisions Making: A Guidebook, Program for Community Problem Solving*. Washington DC: USA.
- Cutcher, A.** (2013). Art spoken here: Reggio Emilia for the big kids, *iJADE*, 32 (3), 318-330.

- Dael, M.** (2011). *Architecture and Design for Children and Youth*. The Network for Children & Culture, Copenhagen.
- Davydov, V. V.** (1995). The influence of L. S. Vygotsky on education theory, research and practice, *Educational Researcher*, 24 (3), 12-21.
- Day L., Sutton L., Jenkins S.** (2011). *A Final Report to Ecorys Research Programme 2010-2011: Children and Young People's Participation in Planning and Regeneration*, UK.
- De Winter, M.** (1997). *Children as Follow Citizens: Participation and Commitment*. Abington: Radcliffe Medical Press.
- Dewey, J.** (2011). *Deneyim ve Eğitim*. Ankara : ODTÜ Yayıncılık.
- Dewey, J.** (1916). *Democracy and education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York : Macmillan Company Press.
- Dipak, L. ve Lindgren, K.** (2000). Learning by Urban Studies: A Project by Secondary School Students in Stockholm. *Proceedings from the InSEA 30th World Congress-Cultures and Transitions*, Eisternwick : Australian Institute of Art Education, 21-26 Eylül 1999.
- Dostoğlu, N., Şahin, E., Taneli, Y.** (2009). Evrensel tasarım: tanımlar, hedefler, ilkeler, *Mimarlık*, 347, 23-27.
- Drisskell, D.** (2002). *Creating Better Cities with Children & Youth*. UK : Unesco Publishing & Earthscan Publishing.
- D'Souza, N.** (2011). Understanding design skills of the generation Y: Exploration through the VR-Kids Project, *Design Studies*, 32, 180-209.
- Edwards, C.P.** (2002). Three approaches from europe: waldorf, montessori and reggio emilia, *ECRP*, 4 (1), Erişim : 03 Mart 2013, <http://ecrp.uiuc.edu/v4n1/edwards.html>
- Elkind, D.** (2001). Early Childhood Education: Developmental or Academic, Erişim: 02 Şubat 2015, http://media.hoover.org/sites/default/files/documents/ednext20012unabridged_elkind.pdf
- Ellis, M.** (1973). *Why People Play*. NJ : Englewood Cliffs Prentice Hall Pub. Co.
- Erkılıç, M.** (2012). Inclusive schools and urban space diversity: universal design strategies in use, *METU JFA*, 29 (1), 193-206.
- Etengoff, C.** (2011). Playing with pixels: youth, identity, and virtual play spaces, *Childhoods Today*, 5 (2), Erişim: 02 Mart 2013, https://www.academia.edu/3623187/Playing_with_Pixels_Youth_Iden_and_Virtual_Play_Spaces

- Farber, A. ve diğeri.** (2002). How Young Can Our Design Partners Be?. Binder, T., Gregory, J., Wagner, I. (eds.), *PDC 02 Proceedings of the Participatory Design Conference* içinde. İsveç: Malmö.
- Feldman, D. H. ve Benjamin, A.C.** (2006). Creativity and Education: An American Retrospective, *Cambridge Journal of Education*, 36 (3), 319-336.
- Findlay, J.J.** (1906). *The School and the Child*. London: Blackie Pub.
- Fletcher, H.** (2006). *The Principles of Inclusive Design (They Include You)*. CABE (Commission for the Built Environment). Erişim: 01 Kasım 2014, <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20110118095356/http://www.cabe.org.uk/files/the-principles-of-inclusive-design.pdf>
- Francis, M. ve Lorenzo, R.** (2006). Children and City Design: Proactive Process and the “Renewal” of Childhood. Spencer, C., Blades, M. (eds.), *Children and Their Environments: Learning, Using and Designing Spaces* (ss:217-237). Londra: Cambridge University Press.
- Frank, A.** (2005). What Do Students Value in Built Environment Education?, *CEBE Transactions*, 2 (3), 21-29.
- Frank, I. K.** (2006). The Potential of Youth Participation in Planning, *Journal of Planning Literature*, 20 (4), 351-371.
- Freeman, C. ve Tranter, P.** (2011). *Children and Their Urban Environment: Changing Worlds*. London & Washington: Earthscan Pub.
- Frost, J.L.** (1992). *Play and Playscapes*. New York: Delmar Publishers Inc.
- Gandini, L.** (1993). Fundamentals of the Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education. *Young Children*, 49 (1), 4-8.
- Gandini, L.** (2011). Play and The Hundred Languages of Children, *American Journal of Play*, 4 (1), 1-18.
- Geçer, B.A.** (2010). *Rudolf Steiner’in Mimariye Bakışı*, Erişim: 20 Aralık 2014, <http://www.egitimsanatidostlari.org/rudolf-steiner%E2%80%99in-mimariye-bakisi>
- Gökmen, H. S.** (2013). Çocuk Dostu Kent Üzerine Stratejiler. *TMMOB 2. İzmir Kent Sempozyumu Bildiri Kitabı*, (ss:821-829). TMMOB Mimarlar Odası İzmir Şubesi, 28-30 Kasım.
- Granath, J.A.** (2001). *Architecture – Participation of Users in Design Activities*, Erişim: 08 Aralık 2014, <http://www.design4change.com/LinkedDocuments/Architecture%2020Participation%20of%20users%20in%20design%20activities.pdf>

- Gümüş, D.Ç.** (2009). Tasarımda Önemli Bir Kesim: Özürlüler - İngiltere, Japonya ve Türkiye’de Özürlülük ve Erişilebilirlik, *Mimarlık*, 347, 36-39.
- Gür, Ş.Ö., Özbilen, A., Ertürk, S.** (1989). *Çevresel Psikolojide Çocuk*. Trabzon: KTÜ Yay.
- Habraken, J.N.** (1998). *The Structure of the Ordinary, Form and Control in the Built Environment*. Cambridge: MIT Press.
- Hacıhasanoğlu, I.** (2003). Evrensel Tasarım, *Tasarım Kuram*, 3, 93-101.
- Hall, P. ve Imrie, R.** (1999). Architectural Practises and Disabling Design in the Built Environment, *Environment and Planning B: Planning and Design*, 26, 406-425.
- Hart, C.H.** (ed.). (1993). *Children on Playgrounds: Research Perspectives and Applications*. Albany: State University of New York Press.
- Hart, R.A.** (1994). Children’s Role in Primary Environmental Care, *Childhood*, 2 (1/2), 92-102.
- Hart, R. A.** (1997). *Children’s Participation: The Theory and Practise of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care*. London: Earthscan Publishing.
- Harvey, D.** (2013). *Asi Şehirler – Şehir Hakkında Kentsel Devrime Doğru*. İstanbul: Metis Yay.
- Hedeen, T.** (2005). Dialogue and Democracy, Community and Capacity: Lessons for Conflict Resolution Education from Montessori, Dewey and Freire, *Conflict Resolution Quarterly*, 23 (2), 185-202.
- Hewett, V. M.** (2001). Examining the Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education, *Early Childhood Education Journal*, 29 (2), 95-100.
- IAP2.** (2006). Public Participation Toolbox. Erişim: 12 Mart 2015, <http://www.iap2.org/?page=163&hhSearchTerms=%22participation+and+toolbox%22>
- Irvin, R.A. ve Stansbury, J.** (2004). Citizen Participation in Decision-Making: Is it Worth the Effort?, *Public Administration Review*, 64 (1), 55-65.
- İncedayı, D.** (2002). Çevre ve Katılım, İncedayı, D. (ed.), *Çevre Tümdür* içinde (ss: 107-129). Ankara: Bağlam Yay.
- İnceoğlu M. ve İnceoğlu N.** (2004). *Mimarlıkta Söylem, Kuram ve Uygulama*. İstanbul: Tasarım Yayın Grubu Yay.
- Jensen, B.B. ve Schnack, K.** (1997). The Action Competence Approach in Environmental Education, *Environmental Education Research*, 3 (2), 163-178.

- Kaufmann, E.** (1981). "Form Became Feeling," a New View of Froebel and Wright, *JSAH*, 40 (2), 130-133, Erişim: 08 Aralık 2014, <http://www.jstor.org/stable/989726>
- Kayran, E.** (2012). Öğrenme Mucizesi: Reggio Emilia Yaklaşımı, Çoluk Çocuk, Mart 2012, 9-11
- King, S.** (1983). *Co-Design: A Process of Design Participation*. New York: Van Nostrand Reinhold Pub.
- Kjørholt, A.T.** (2002). Small is Powerfull: Discourses on 'Children and Participation' in Norway, *Childhood*, 9 (1), 63-82.
- Knight, L.** (2010). Why a Child Needs a Critical Eye and Why the Classroom is Central in Developing It, *JADE*, 29 (3), 236-243.
- Knowles-Yanez, K. L.** (2005). Children's Participation in Planning Processes. *Journal of Planning Literature*, 20:3, ss: 3-14
- Kovač M. Š. ve Kovač M.** (2011). Authentic Learning Environments for Teaching and Learning Sustainable Development in the Built Environment, *International Journal of Education and Information Technologies*, 1 (5), 42-50.
- Kudryavtsev, A., Stedman, R.C., Krasny, M.E.** (2012). Sense of Place in Environmental Education, *Environmental Education Research*, 18 (2), 229-250.
- Lansdown, G.** (2011). *Every Child's Right To Be Heard: A Resource Guide on the UN Committee on the Rights of the Child* (General Comment No:12). UK: Save The Children Fund.
- Lee, Y.** (2006). Design Participation Tactics: Redefining User Participation in Design. Design Research Society International Conference in Lisbon Proceedings. Erişim: 08 Aralık 2014, http://www.iade.pt/drs2006/wonderground/proceedings/fullpapers/DRS2006_0174.pdf
- Lee,Y. ve Cassim, J.** (2009). How the Inclusive Design Process Enables Social Inclusion. *International Association of Societies of Design Research (IASDR) Prooeedings*. Erişim: 12 Mayıs 2015, https://www.academia.edu/3409410/How_the_inclusive_design_process_enables_social_inclusion
- Lefebvre, H.** (2013). *Kentsel Devrim*. İstanbul: Sel Yayıncılık.
- Lid, I. M.** (2014). Universal Design and Disability: An Interdisciplinary Perspective, *Disability and Rehabilitation*, 36 (16), 1344-1349.

- Luck, R.** (2000). Does “Inclusive Design” Require an Inclusive Design Process?. Scrivener S. A. R., Ball, L. J., Woodcock, A. (eds.). *Collaborative Design* içinde (ss: 71-79). London: Springer.
- Lund, R.** (2007). At the Interface of Development studies and Child Research: Rethinking and Participation, *Children’s Geographies*, 5 (1-2), 131-148
- Lynch, K.** (ed.). (1977). *Growing Up in Cities*. Cambridge, MA : MIT Press.
- Mace, R.** (1990). *Definitions: Accesible, Adaptable and Universal Design*. Raleigh: NC University The Center for Universal Design.
- Magliocco, A.** (2003). Education in Architecture. University role into architectural-environmental education: parallel experiences of didactic workshop. Harder, E. (ed.), *EAAE Transaction on architectural education N°15 Writings in architectural education* içinde, (ss: 207-217). EAAE prize 2001-02. Copenhagen: Royal Danish Academy of Fine Arts, School of Architecture.
- McLeod, S. A.** (2007). Vygotsky. Erişim: 12 Nisan 2013, <http://www.simplypsychology.org/vygotsky.html#sthash.xrcXJUeo.dpbs>
- Miessen, M.** (2013). *Katılım Kabusu*. İstanbul : Metis Yayınları.
- Mitrovič, P.D ve Rihar, J.** (2007). *R.A.V.E. Space Project Final Report : Raising Awareness of Values of Space Through the Education Process*, Ljubljana: Ministry of the Environment and Spatial Planning Pub. Erişim: 15 Eylül 2013, <http://www.arhiv.mop.gov.si>
- Montessori, M.** (1912). *The Montessori Method*. New York: Stokes.
- Morin, E.** (2010). *Geleceğin Eğitimi İçin Gerekli Yedi Bilgi*. İstanbul : İstanbul Bilgi Üniversitesi Yay.
- Ostroff, E.** (2001). Universal design: the new paradigm. Preiser, W.F.E., Ostroff, E. (eds.). *Universal design handbook* içinde (ss:1.3-1.12). New York: McGraw-Hill.
- Otero M.D.L. ve Mira R.G.** (2003). Action Competence in Environmental Education, Mira R.G., Cameselle J.M.S., Martinez J.R. (ed), *Culture, Environmental Action and Sustainability* içinde (ss:71-84). Germany: Hogrefe & Huber Pub.
- Ott, M. ve Pozzi, F.** (2011). Towards a new era for cultural heritage education: Discussing the role of ICT, *Computers in Human Behavior*, 27, 1365-1371.
- Pan, Z. ve diğerleri.** (2006), Virtual Reality and Mixed Reality for Virtual Learning Environments, *Computers & Graphics*, 30, 20-28.

- Peck, M.** (Dir.). (2002). *UIA Built Environment Guidelines*, UIA International Work Programme “Architecture and Children (Built Environment Education).
- Piaget, J.** (1947 (2010)). *Çocuğun Gözüyle Dünya*. Ankara: Dost Kitabevi.
- Piaget, J. ve Inhelder, B.** (1967). *The Child's Conception of Space*. New York: The Norton Library.
- Piaget, J.** (1973). *To Understand is to Invent: The Future of Education*. New York: Grossman Pub.
- Pohjakallio, P.** (2007). Mapping Environmental Education Approaches in Finnish Art Education, *InSEA Conference*, Heidelberg.
- Randen, A.** (1985). An Overall Strategy for Participation as in Action as in the Netherlands, *Proceedings of the International Design Participation Conference – Design Coalition Team*. Eindhoven: TU/e, 22-24 Nisan.
- RIBA.** (2009). *Inclusive Design: creating a user's world*, Tutor learning notes-pdf versiyonu. Erişim: 01 Kasım 2014, <http://www.architecture.com/Files/RIBAHoldings/PolicyAndInternationalRelations/Policy/Inclusive%20Design/Tutor%20Learning%20Notes%20RIBA%20Inclusive%20Desi.pdf>
- Rinaldi, C.** (2001). The Pedagogy of Listening; The Listening Perspective From Environmental Education in Reggio Emilia, *Innovations in Early Education: The International Reggio Exchange*, 8(4), 1-4.
- Rogers, R.** (1992). Presentation by Sir Richard Rogers. Frost, N. (ed.). *The Report of The International Conference for Built Environment Education in Schools / 13-15.04.1992*. UK: Building Experiences Trust Pub.
- Roussos M. ve diğerleri.** (1997). The NICE Project: Narrative, Immersive, Constructionist /Collaborative Environments for Learning in Virtual Reality. *Proceedings of ED-MEDIA / ED-TELECOM* (ss: 917-922).
- Sakai, A.** (2006). Global Movement Influences Architecture Design Education for Youth, *ACSA News*, 36 (2), 44-45.
- Sanoff, H.** (1995). *Creating Environments For Young Children*. Ohio, Mansfield: Bookmasters Inc.
- Sanoff, H.** (2000). *Community Participation Methods in Design and Planning*. New York: Wiley.
- Sanoff, H.** (2008). Multiple Views of Participatory Design, *IJAR*, 2 (1), 57-69.
- Scott, S.** (2010). *Architecture For Children*. Victoria, Australia: ACER Press.

- Shepard, R.** (1997). Curricular physical activity and academic performance, *Pediatric Exercise Science*, 9, 113-126.
- Skelton, T.** (2007). Children, Young People: UNICEF and Participation, *Children's Geographies*, 5 (1-2), 165-181.
- Skivenes, M. ve Strandbau, A.** (2006). A Child Perspective and Children's Participation, *Children, Youth and Environments*, 16 (2), 10-27.
- Sniegowski, S. J.** (1994). *Froebel and Early Childhood Education in America*, Erişim: 08 Aralık 2014, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED385386.pdf>
- Stegelin, D.A.** (2003). Application of Reggio Emilia Approach to Early Childhood Science Curriculum, *Early Childhood Education Journal*, 30 (3), 163-169.
- Steiner, R.** (1909). *The Education of the Child in the Light of Anthroposophy*, Erişim: 08 Aralık 2014, http://wn.rsarchive.org/Articles/EduChild/EduChi_index.html
- Steiner, R.** (1919). *An Introduction to Waldorf Education*, Erişim: 08 Aralık 2014, http://wn.rsarchive.org/Articles/IntWal_index.html
- Steiner, R.** (1927). *A Lecture on Pedagogy, The Anthroposophical Quarterly*, Erişim: 08 Aralık 2014, http://wn.rsarchive.org/Articles/LecPed_index.html
- Stern, M.J., Powell, R.B., Hill, D.** (2014). Environmental Education Program Evaluation in the New Millenium: What Do We Measure & What Have We Learned?, *Environmental Education Research*, 20 (5), 581-611.
- Stoltz, T. ve Weger, U.** (2012). Piaget and Steiner: Science and Art in the Process of Formation, *RoSE*, 3 (1), 134-145.
- Sutton, S.E. ve Kemp, S.P.** (2002). Children as Partners in Neighborhood Placemaking: Lessons from Intergenerational Design Charettes, *Journal of Environmental Psychology*, 22, 171-189.
- Süslü, N.E.K.** (2014). *Çocuk Eğitiminde Çocuk Dili*. İstanbul: Hayy Kitap.
- Swift, J.** (1999). Institutional Art Education: Curriculum, Teacher and Learner, *JADE*, 18 (1), 99-106.
- Swift, J. ve Steers, J.** (1999). A Manifesto for Art in Schools, *JADE*, 18 (1), 7-13.
- Şener, E.A.** (2001). *Okul Öncesi Çocuk Eğitim Merkezleri İçin Değişebilir/ Dönüşebilir/ Esnek Bir "Fiziksel Çevre Modeli"* (Doktora tezi). İTÜ, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Tamdoğan, A. (2013). 2000 Yılı Sonrası Doğmuş İnternet Çağı Çocukları; “Z Kuşağı Çocukları”, *Genç Haber Dergisi* içinde (Dr.Ulaş Mehmet Çamsarı ile röportaj), 1, 26-28.

TCUD (The Center for Universal Design). (1997). *Principles of Universal Design*. NC State University. Erişim: 02 Ekim 2013, <http://www.ncsu.edu/project/design-projects/udi/center-for-universal-design/the-principles-of-universal-design>

Tekeli, İ. (2011). *Kent, Kentli Hakları, Kentleşme ve Kentsel Dönüşüm*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

Tekeli, İ. (2012). *Türkiye İçin STK'lar ve Katılımcı Demokrasi Yazıları*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

Toyka., R., Regös, F. B., Ossenkop H. (2010). *Çocuklar İçin Şantiye Günlüğü*. İstanbul: YEM Yayın.

True, E.M. ve Türel, H.S. (2013). Yapılı Çevrelerin Fiziksel Engelliler Yönüyle Kullanılabilirliği: İzmir Kent Örneği, *Artium*, 1 (1), 1-16.

UNESCO. (1975). *The International Workshop On Environmental Education Final Report*. Erişim : 08 Haziran 2013, <http://unesdoc.unesco.org/images/0002/000276/027608EB.pdf>

UNESCO. (1977). *Intergovernmental Conference on Environmental Education Final Report*. Erişim : 08 Haziran 2013, http://www.gdrc.org/uem/ee/EE-Tbilisi_1977.pdf

UNESCO. (1994). *Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Erişim : 08 Haziran 2013, http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

UNICEF. (1989). *Çocuk Haklarına Dair Sözleşme*. Erişim : 08 Haziran 2013, http://www.cocukhaklari.gov.tr/condocs/mevzuat/cocuk_haklari_sozl_esmesi.pdf

UNICEF. (2004). *Building Child Friendly Cities A Framework for Action*. Florence: UNICEF Innocenti, International Secretariat for Child Friendly Cities, Erişim: 15 Eylül 2013, <http://www.unicef.de/blob/23352/ad5bb58279edc5326ee6df29d5357933/-building-child-friendly-cities---a-framework-for-action--data.pdf>

Url-1 <<http://www.froebelgifts.com/history.htm>>, erişim tarihi 01.03.2015.

Url-2 <<https://www.ku.com.au/about/history.aspx>>, erişim tarihi 01.03.2015.

Url-3 <<http://regenerationeducation.org/educational-philosophy/why-waldorf/waldorf-history>>, erişim tarihi 06.03.2015.

- Url-4** <<http://montessoriglenned.org/wp-content/uploads/2010/11/url.jpg>>, erişim tarihi 06.03.2015.
- Url-5** <<http://www.hellenicaworld.com/LX/Literature/MariaMontessori/en/ElementaryMaterials.html>>, erişim tarihi 06.03.2015.
- Url-6** <http://reggiobchildrenfoundation.org/?page_id=1085&lang=en>, erişim tarihi 06.03.2015.
- Url-7** <www.cubekc.org>, erişim tarihi 23.10.2013.
- Url-8** <<https://www.facebook.com/yerdenyuksektref=ts>>, erişim tarihi 14.05.2014.
- Url-9** <http://www.k5architecture.org/Download_chpt.htm>, erişim tarihi 25.01.2013.
- Url-10** <http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1017>, erişim tarihi 23.05.2015.
- Url-11** <www.adenweb.org>, erişim tarihi 14.12.2013.
- Url-12** <lbdma.wordpress.com/childrens-design-workshops>, erişim tarihi 01.09.2013.
- Url-13** <<http://arquikids.com/en/>>, erişim tarihi 25.01.2015.
- Url-14** <www.architectureworkshops.org>, erişim tarihi 10.12.2012.
- Url-15** <www.arkki.net>, erişim tarihi 15.10.2012.
- Url-16** <www.awa.ndo.co.uk>, erişim tarihi 18.02.2012.
- Url-17** <www.co-opcity.com>, erişim tarihi 23.10.2013.
- Url-18** <http://www.niluferkentkonseyi.org/images/nkk_calisma_yonergesi.pdf>, erişim tarihi 20.04.2015.
- Url-19** <<https://www.facebook.com/pages/Oyun-Engel-Tan%C4%B1maz/255442587947087>>, erişim tarihi 30.05.2015.
- Url-20** <<http://www.bink.at/en/>>, erişim tarihi 18.09.2014.
- Url-21** <<http://architectureandchildren.com/>>, erişim tarihi 04.06.2015.
- Url-22** <<http://stone-opera.com/>>, erişim tarihi 04.06.2015.
- Url-23** <<http://www.lbdma.org/>>, erişim tarihi 02.03.2015.
- Url-24** <<http://www.studiointernational.com/index.php/toyo-ito>>, erişim tarihi 06.06.2015.
- Url-25** <<http://itojuku.or.jp/about/english>>, erişim tarihi 06.06.2015.

- Url-26** <<http://www.ooperai.com/>>, erişim tarihi 10.02.2015.
- Url-27** <[http://www.arkitera.com/soylesi/index/detay/harabeden-daha-fazlasi--cocuklarin-limyrasi/508 /](http://www.arkitera.com/soylesi/index/detay/harabeden-daha-fazlasi--cocuklarin-limyrasi/508/)>, erişim tarihi 28.01.2013.
- Url-28** <<http://cocuklarinlimyrasi.tumblr.com/>>, erişim tarihi 28.05.2015.
- Url-29** <<http://www.cekulvakfi.org.tr/proje/kulturel-miras-egitim-programi>>, erişim tarihi 23.10.2013.
- Url-30** <<http://www.cocukvemimarlik.org/tr>>, erişim tarihi 23.10.2013.
- Url-31** <http://www.riai.ie/education/architecture_young_people/downloads/>, erişim tarihi 03.04.2013.
- Url-32** <<http://www.jugend-architektur-stadt.de/index.php/english>>, erişim tarihi 07.06.2015.
- Url-33** <<https://yerdenyuksekoofficial.wordpress.com>>, erişim tarihi 07.06.2015.
- Url-34** <<http://www.playce.org/>>, erişim tarihi 28.05.2014.
- Url-35** <<http://designingwithchildren.net/>>, erişim tarihi 04.04.2015.
- Url-36** <<http://www.arquitectives.com/en/>>, erişim tarihi 12.05.2015.
- Url-37** <<http://www.mimarlarodasiankara.org/index.php?Did=8>>, erişim tarihi 30.05.2015.
- Uslu, A. ve Shakouri, N.** (2012). Engelli Çocuklara Dost Oyun Alanı ve Dış Mekan Tasarımı, *Erciyes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 28 (5), 367-374.
- Uttke, A.** (2012). Towards the Future Design and Development of Cities with Built Environment Education: Experiences of scale, methods and Outcomes, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 45, 3-13.
- Vakil, S., Freeman, R., Swim, T.J.** (2003). The Reggio Emilia Approach and Inclusive Early Childhood Programs, *Early Childhood Education Journal*, 30 (3), 187-192.
- Vygotsky, L.S.** (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge : Harvard University Press.
- Yürekli, İ.** (2003). *Mimari Tasarım Eğitiminde Oyun* (Doktora tezi). İTÜ, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Zande, R. V.** (2010). Teaching Design Educationfor Cultural, Pedagogical and Economic Aims, *Studies in Art Education*, 51 (3), 248-261.

EKLER

- EK A :** OETP 2. Dönem Eğitimi Öncesi Durum Tespit Anketi
- EK B :** OETP Haftalık Çalışma Föyleri Örneği
- EK C :** OETP 2. Dönem Eğitimi Haftalık Değerlendirme Anketi
- EK D :** “YogArch” Workshop Program Şeması
- EK E :** OETP Ara Değerlendirme Sunum Paftaları
- EK F :** OETP 2. Dönem Eğitimi Sonrası Değerlendirme Anketi
- EK G :** OETP Oyun Parkı Tasarımı Final Sunum Paftaları
- EK H :** OETP Oyun Parkı Peyzaj Planı Uygulama Projesi
- EK I :** OETP Oyun Parkı Kapalı Alan Uygulama Projesi
- EK J :** OETP hakkında yayınlanmış haberlerin gazete kupürleri

EK A OETP 2. Dönem Eğitimi Öncesi Durum Tespit Anketi

OYUN ENGEL TANIMAZ
"YAPILI ÇEVRE NEDİR?" ÇALIŞMASI
SEMİNER ÖNCESİ DEĞERLENDİRME ANKETİ

07.12.2013

ANKETE KATILAN ÖĞRENCİNİN

Adı, Soyadı:

Yaşı:

Sınıfı:

SORULAR:

1. Sizce mimarlar ne iş yapar?
2. Sizce "yapılı çevre" (inşa edilmiş çevre) ne demektir?
3. "Yapılı çevre"nin oluşmasında kimler etkili olur? Bunun için nasıl bir eğitim almak gerekir?
4. Sizce tasarlamak nedir? Açıklayabilir misiniz?
5. Sizce çevremizdeki binaların / yerlerin iyi tasarlanmış olması önemli midir? Neden?
6. Gündelik yaşantınızda bulunduğunuz yerlerden sizi en çok rahatsız eden hangisi? Neden? (Kendinizi güvende hissetmediğiniz, orada bulunmaktan hoşlanmadığınız)
7. Orada bulunmaktan en çok hoşlandığınız yer neresi? Neden?
8. Hangi kentleri (şehirleri) gördünüz?

9. Sizce en "yaşanabilir" kent hangisi? Neden?

10. Kent deyince aklınıza gelen 3 şeyi yazın.

1. 2. 3.

11. Yaşadığınız kentin en önemli 3 problemi nedir? Sizce bu problemler nasıl çözülebilir ?

1. 2. 3.

12. Yaşadığınız kentle ilgili en sevdiğiniz 3 şey nedir?

1. 2. 3.

13. Yaşadığınız evle ilgili en sevdiğiniz 3 şey nedir?

1. 2. 3.

14. Yaşadığınız evle ilgili değiştirmek istediğiniz 3 şey nedir? Neden?

1. 2. 3.

15. Mahallenizle ilgili en sevdiğiniz 3 şey nedir?

1. 2. 3.

16. Mahallenizle ilgili değiştirmek istediğiniz 3 şey nedir? Neden?

1. 2. 3.

17. Okulunuzun binasıyla ilgili en sevdiğiniz 3 şey nedir?

1. 2. 3.

18. Okulunuzun binasıyla ilgili değiştirmek istediğiniz 3 şey nedir? Neden?

1. 2. 3.

19. Bursa'yı en iyi anlattığını düşündüğünüz 3 adet yer / bina yazın.

1. 2. 3.

-----BİTTİ-----

-----😊 TEŞEKKÜRLER 😊-----

EK B OETP Haftalık Çalışma Föyleri Örneği

OYUN ENGEL TANIMAZ YAPILI ÇEVRE EĞİTİMİ HAFTALIK PROGRAMI		
19.04.2014		OYUN PARKI VE OYUN ARAÇLARI TASARIMI
AKTİVİTELER	Konu Anlatımı (30 dk.)	Bu çalışma öncesinde park alanlarında geri dönüşümlü malzeme kullanımı, oyun araçlarının oluşturulmasında geri dönüşümlü malzemelerin yeri, tema parkları (ÖR: müzik parkları, su parkları) örneklerle anlatılır.
	Tasarım Çalışması (150 dk.)	Bu çalışmada önceki hafta oluşturulan işlev şemaları ölçekli çizimlere dönüştürülür, oyun araçları tasarlanır ve eskizleri yapılır (çizim, kolaj, oyun hamurundan modellerle). Oyun araçlarının ihtiyaç programıyla uyumu tartışılır. Hangi oyun / bedensel aktivite ihtiyaçları var ve bunları karşılamak için nasıl oyuncaklar tasarlanabilir? Park mekanını oluşturan tüm öğeler tasarımın bir parçası olarak ele alınır (Duvar, giriş kapısı, yollar, vs...). Her bir yapı elemanının tasarımında işlevinin, kullanım biçiminin, konumunun gerektirdiği biçimde hangi malzemelerin kullanılabileceği sorgulanır. Park alanı, birimlere ayrılarak grup içerisindeki tüm bireylerin parkın belirli bölümlerini ve belli fonksiyonlara hizmet veren birimlerini tasarlaması sağlanır. Tasarım çalışmasında çizim, kolaj ve maket gibi teknikler kullanılabilir. Tasarımlar yapılırken ölçekli olarak düşünülür, tüm çizimler ve maketler, detayların gerektirdiği biçimde farklı ölçeklerde ele alınır.
		
	Katılımcılar İçin Püf Noktaları	- Oyun araçlarını tasarlarken hangi eyleme, harekete uygun olduğu dikkatle düşünülmeli. - İhtiyaç programında yer alan tüm işlevlerin karşılanıp karşılanmadığına dikkat edilmeli. - Oyuncakları tasarlarken işlev ve ölçek uyumuna dikkat edilmeli. Yani kullanım biçimi ile onu kullanacak kişinin bedensel ölçüleri birbirine uygun olmalı. - Günlük hayatta farklı amaçlarla kullandığımız malzemelerin nasıl oyun araçlarına dönüştürülebileceği üzerinde düşünülmeli. - Parkin sadece oyun araçlarından oluşmadığı, sınır duvarları, kent mobilyaları (banklar, çöp kutuları vs...) gibi birimlerin parkın oluşturulabilmesi için son derece önemli olduğunun farkında olunmalı. Tüm diğer tasarım nesnelerinin de eğlenceli ürünlere dönüşebileceği unutulmamalı. - Tasarımlar yapılırken grup arkadaşlarımızla uyum içinde olmaya özen gösterilmeli. - Mimarlıkta zaman kullanımı son derece önemlidir. Bu nedenle tüm çalışmaları belirlenen süre içinde tamamlamaya özen gösterilmeli.
	Hedeflenen Kazanımlar	Bu çalışmalar sonucunda, katılımcıların belirli aktiviteler için standartların dışına çıkan yeni çözümler oluşturabilmesi, basit detaylar üretebilmesi, temel düzeyde malzeme işlev ilişkisi kurabilmesi ve tasarımda işbölümü yaparak grup çalışmasının bir parçası olabilmesi hedeflenmektedir.
	Malzemeler	50*70 resim kartonu, boya kalemleri, cetvel, çelik cetvel, makas, yapıştırıcı, renkli fon kartonları, oyun hamuru, maket için çeşitli atık malzemeler, maket bıçağı, mukavva...

EK C OETP 2. Dönem Eğitimi Haftalık Değerlendirme Anketi



Merhaba;

Benim adım Yaşım.....

Geçen hafta (15.02.2014) OET'de Mimarlık Bilgisi çalışması yaptık.

Bu çalışmada
.....
..... yaptık.

Yaptığımız bu çalışma sayesinde
.....
..... anladım / öğrendim.

Bu çalışmanın projemizin tasarımında
.....
..... konusunda yardımcı olacağını düşünüyorum.

Çalışmanın en sevdiğim kısmı
.....
..... oldu.

Haftaya görüşmek üzere...

EK D “YogArch” Workshop Program Şeması

YOG ARCH		PROGRAM ŞEMASI			
1	kolon			tadasana mountain pose	mimarinin en önemli unsurlarından olan kolonu, insan bedeninin doğal duruşu ile temsil edebiliriz. kolonun yapıyı taşıması gibi, omurga insan bedenini taşır.
2	balkon			vrikshasana tree pose	Dizimizi kırarak diğer bacağımızdan aldığımız destekle dengemizi kurduğumuz ağaç pozu, binanın taşıyıcılarından aldığı destekle taşınan balkon sistemi ile benzerlik gösterir.
3	sivri kemer			ardha kati yana esneme	bedenimiz yana doğru esneterek, kolumuzu başımızın üzerinden uzatarak oluşturduğumuz bu poz, iki kişi birleşerek gerçekleştirdiğimizde, ortaçağ mimarisinin en önemli görsel unsurlarından olan sivri kemeri oluşturmuş oluruz.
4	uçan payanda			arkaya doğru esneme dağ pozu güneşe selamdan alınan pozlar	iki kişinin birarada gerçekleştireceği bu kombinasyon, özellikle ortaçağ yapılarında karşılaştığımız bu taşıyıcı elemanı görselleştirmek için kullanılabilir.
5	kemer			arkaya doğru esneme	iki kişinin sırtları birbirine dönük vaziyette arkaya doğru esneyerek oluşturdukları bu kombinasyon, mimarinin en eski ve en çok kullanılan formlarından biri olan kemeri görselleştirir.
6	kubbe			arkaya doğru esneme	min. 6 kişilik bir grubun sırtları birbirine dönük olacak şekilde arkaya doğru esneyerek oluşturdukları bu kombinasyon mimaride genellikle dairesel formlu yapılarda örtü elemanı olarak kullanılan kubbe formunu oluşturmak için kullanılır.
7	destekli kubbe			arkaya doğru esneme balasana / child pose	özellikle geniş açıklıkta örtün kubbelerde dairesel forma yandan verilen destekler kubbenin taşıyıcılığını artırır. kubbeyi oluşturan her kişinin ayaklarından verilen desteklerde, kişilerin bu formda daha uzun süre kalmasını sağlayarak, destek elemanlarının önemini kavranmasını sağlar. benzer bir kombinasyon, kubbe formunu oluşturacak kişilerin öne eğilme hareketi ile bu formu alması ile de gerçekleştirilebilir.
8	kolon & giriş			yana doğru bacak kaldırma	iki kişinin yana doğru bacaklarını kaldırıp, elleriyle diğerinin bacağından tutarak destek oldukları bu pozisyon, binaların kolon-kiriş bağlantılarını görselleştiren iyi bir örnektir. Bacaklarını birbirlerinin gövdelerine daha da yaklaştırarak aradaki mesafeyi azalttıklarında daha rahat ayakta durduklarını göreceklər ve böylece kolon açıklıklarının taşıyıcılığı etkisi ve giriş mesafesindeki artışın dayanıklılığı ne yönde etkilendiği rahatça anlaşılır.
9	konsol çıkma			ardha chandrasana half moon pose	kişinin tek bacak ve kolundan destek alarak diğer bacağına 90° açıyla kaldırdığı bu poz, binalardaki konsol çıkma mantığını, yükün hangi elemana taşıtıldığını anlamada açıklayıcı olur.
10	merkezi taşıyıcı mantar bina			virabhadrasana III warior III	kişinin tek bacağından destek alarak diğer bacağına ve kollarını 90° açıyla kaldırdığı bu poz, merkezi bir kolonun taşıdığı mantar binaların konstrüksiyonunu ve taşıyıcı sistemini açıklamakta etkilidir.
11	tünel			adho mukha shvanasana downward facing dog	grubun her üyesinin "terse bakan köpek" pozundayken birbirlerinin ardışık hizalandıkları bu kombinasyon, tünel strüktürünün, yaratılan boşluğun oluşturulma prensibinin anlaşılmasını sağlar.

12	kemer			ustrasana camel pose	İki kişinin sırtları birbirine dönük olacak biçimde oluşturdukları bu kombinasyon, kemer formunu anlatan bir başka gösterim biçimidir. "Deve duruşu" tek kişi ile uygulandığında "uçan payanda" formunu da temsil eden iyi bir örnek olarak kabul edilebilir.
13	gergi sistemi			navasana boat pose	İkili olarak gerçekleştirilen "boat pose"da çiftlerin kollarında yaratılan gergi kuvveti, mimari yapılarda asma-germe sistemlerin işleyiş prensibini açıklar.
14	açılıp kapanan köprü			bacak indirip kaldırma hareketi	Kişinin bacağına yukarı aşağı indirip kaldırması hareketi, açılıp kapanır köprülerde, belli bir mesnet noktasına dayanarak gerçekleştirilen açıp kapama prensibinin insan vücudu üzerinden anlaşılmasını sağlar.
15	burkulma kuvveti			ardha matsyendrasana half spinal twist	Taşıyıcı strüktürlerin konstrüktif esaslar ve doğal kuvvetler nedeniyle maruz kaldığı burkulma kuvveti ve bu kuvvete karşın gösterdiği esneklik ve dayanım farklılıkları, farklı esnekliğe sahip kişilerin bilgi durumunun çeşitli aşamalarını uygulamaları üzerinden anlatılır.
16	köprü			setu bandhasana bridge pose	Kişinin bacaklarından ve omzundan aldığı destekle bedeniyle yay formu çizdiği bu poz, iki noktadan aldığı destekle geniş bir açıklığı geçen köprü formunun anlaşılmasını sağlar.
17	köprü 2			sirsasetu bandhasana bridge on the head	Kişinin bacaklarından ve kafasından aldığı destekle bedeniyle yay formu çizdiği bu poz, iki noktadan aldığı destekle geniş bir açıklığı geçen köprü formunun anlaşılmasını sağlayan bir diğer harekettir.
18	masa			table pose	Adını günlük yaşamının vazgeçilmez objelerinden biri olan "masa"dan alan bu poz, masanın dört ayak üzerinde durma prensibini açıklayan bir pozisyonudur.
19	sandalye			utkatasana chair pose	Adını günlük yaşamının vazgeçilmez objelerinden bir diğeri olan "sandalye"den alan bu poz, adını taşıdığı objenin konstrüktif esaslarının insan bedeni ile anlaşılmasını sağlar.
20	kolon			salamba sarvangasana supported shoulderstand	Mimarinin en önemli unsurlarından olan kolonu, bu kez de bedeni omuzlardan alınan destek ile omurga üzerinde lineer bir pozisyon- da tutan "omuz duruşu" ile temsil ediyor ve insan omurgasının beden yükünü taşımadaki önemini bir kez daha vurguluyoruz.
21	fil ayak			viparita karani	Genellikle duvar desteği alınarak bacakların omurgaya tam olarak 90° açı yaparak oluşturduğu bu poz, 4 kişilik bir grupta yapıldığında dev bir kolon olan "fil ayak" adı verilen taşıyıcı elemanı temsil eder. "fil ayak" genellikle camiler gibi geniş açıklıkların büyük çaplı bir kubbe ile örtüldüğü yapılarda, bu oldukça ağır örtü elemanının taşıtılabilmesi için kullanılan strüktürel bir elemandır. Mantiğin kavranabilmesi için tek kişi bu pozu yaparken ayak tabanlarına belli bir yük taşıtılır, grup olarak yapıldığında ayakların tamamına taşıtılan yük artırılır ve böylelikle bu mimari elemanın taşıyıcılık prensibi açıklanmış olur.
22	taşıyıcı sistemi ayakta tutan gergi yükünün ortadan kalkması			savasana corpse pose	bedenin gerginliklerinden arındırılıp, tamamen gevşetilerek bırakılması esasına dayanan bu poz, omurganın taşıyıcı fonksiyonu ortadan kalktığında insan bedeninin daha fazla ayakta kalamayacağını gösterir. Bu nedenle adı "ceset pozu"dur. nasıl ki omurga işlevini yitirdiğinde insan vücudu fiziksel bütünlüğünü koruyamıyorsa, mimari bir yapıda da iskelet sistemi yani taşıyıcı sistem hasar alıp, bütünlüğünü kaybederse bina daha fazla ayakta kalamaz ve yıkılır, depremler gibi doğal afetler nedeniyle taşıyıcı sistemleri zedelenen binaların yıkılmalarının nedeni de budur.

EK E OETP Ara Değerlendirme Sunum Paftaları

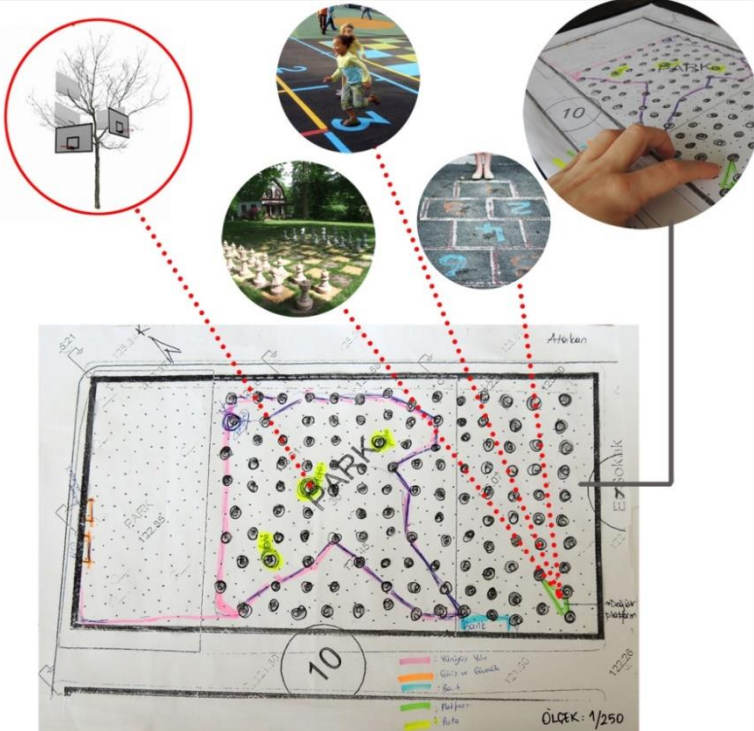
OYUN ENGEL TANIMAZ

platform: üç tabaka halinde bir platform kullanılabilir. bu platformun içerisinde
1. sayı doğrusu (matematiği sevdirmek için çeşitli zorlukları olan bir platform)
2. sek sek
3. satranç takımı bulunabilir. (satranç kareleri adım atılabilir büyüklükte olacak. üzerinde hareket edebileceğiz. taşlar gerçek boyutlarından daha büyük ve ilgi çekici olacak.) bu platformda oynamak istediğimiz katmanı çekerek en üste getirip oyunumuzu oynayabiliriz. bu bize yer tasarrufu sağlar.

bank: oturma banklarına merdiven ile çıkılabilecek. yani biraz yüksekte olacak. aynı zamanda çevresinde tekerlekli sandalye ile girilebilir bir alan olacak. yani herkes aynı seviyede oturacak. bankın yüksekte olma sebebi bankın altının farklı amaçlar için kullanılabilmesidir.

yürüyüş yolu (ritimli): parkın içerisini gezdiren bir yürüyüş yolu olacak. yürüyüş yolu bastığımızda farklı sesler çıkaran bir malzemeyle kaplanacak. böylece yürürken çıkardığımız ritmik sesler yürüyüşü daha eğlenceli hale getirecek. engelli - engelsiz herkesin kullanabileceği bir oyuncak olacak.

ağaçlardaki potalar: farklı boylardaki ağaçlara potalar takılacak. dolayısıyla farklı uzunluklardaki bireyler kendilerine uygun potada basketbol oynayabilecek. görme engellilerin de oynayabilmesi için potalara sensör takarak potaların yerlerinin algılanması sağlanabilir. sensörlerin sesleri birbirine karışmayacak şekilde takılmasına dikkat edilmeli. sensörler potaların üzerindeki bir düğmeyle açılıp kapatılabilir olmalı.



parkın girişinde engelliler için park alanının tanıtımı yapılabilir. bir mobil uygulama geliştirilebilir. burada parkın körcül tanımlaması yapılabilir. park girişinde dağıtılması için mp3 ler hazırlanabilir.

oyun engel tanıma

ziplama

basketbol

duyma

müzik yapma

hissetme

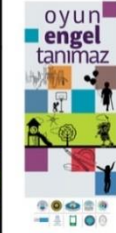
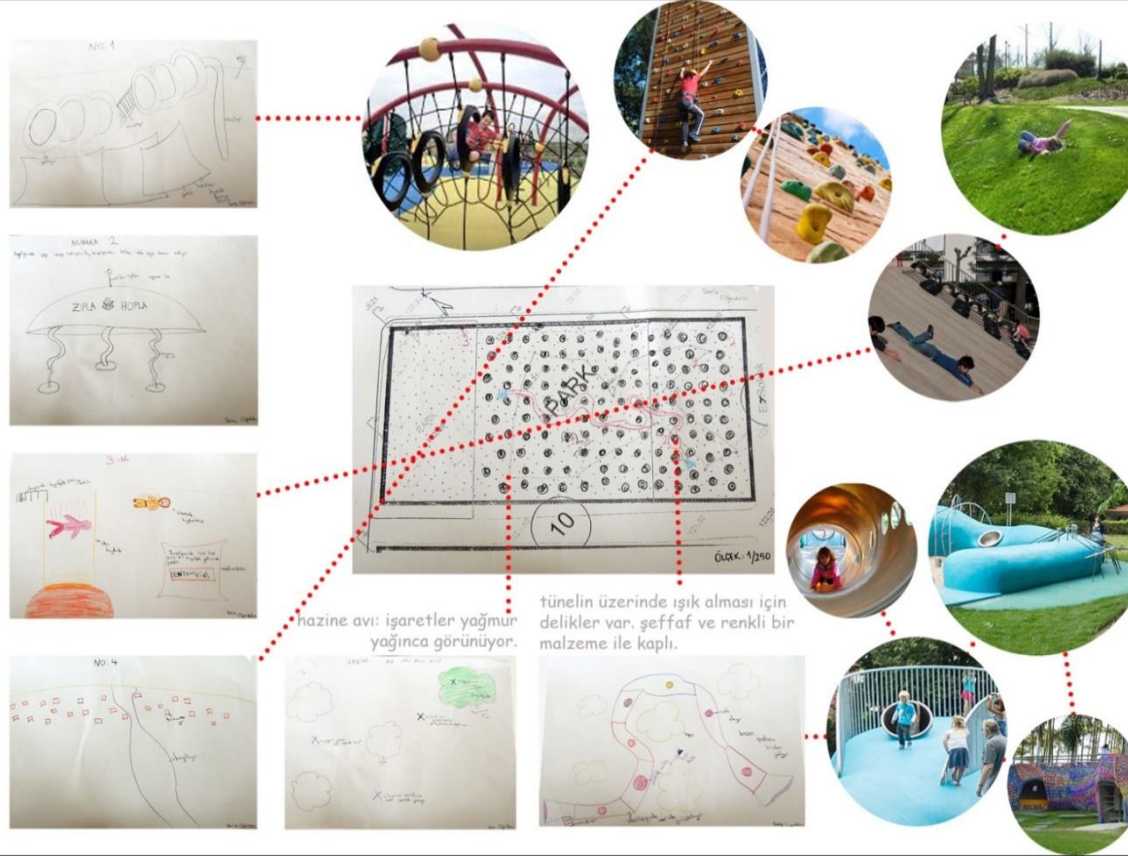
atakan nalbant

park ve oyun araçları tasarımı | ara değerlendirme | 03.05.2014

atakan nalbant

Şekil E.1 : OETP ara değerlendirme - Pafta No : 1

OYUN ENGEL TANIMAZ



ziplama
sürünme
yuvarlanma
kayma
macera
yürüyüşü
asılarak
ilerleme
sarkma

park ve oyun araçları tasarımı | ara değerlendirme | 03.05.2014

deniz çiğerdelen

Şekil E.2 : OETP ara değerlendirme - Pafta No : 2

OYUN ENGEL TANIMAZ

1. **baba göbeği (baba göbişi):** baba bir mekanizma. babayla istediğinizde konuşabiliyorsunuz. babanın büyük göbeğinde isterseniz zıplayabiliyorsunuz.

2. **trambolin (zıplama şeyi):** burdaki trambolin küçük çocuklar için uygun. ve bu trambolinde zıplanılıyor.

3. **anne kucacı (anne koynu):** isteyen herkes anneye sarılabiliyor. anneye sarıldığında sana istediğin bir oyuncak veriyor.

4. **çamaşırhane:** çamur havuzundan önce özel çamur kıyafetini giyiyoruz. çamur havuzu için gerekli.

5. **davullu yol:** bir ayakla vuruyoruz bir yer ayağımızla yürüyoruz. yürüdükçe davul sesi çıkartıyor.

6. **yürüyüş yolu (ayak düzleştirici):** burada renkli toparın olduğu yerden geçiyoruz. ve ayağımız düzleşir.

7. **büyükler için tırmanma yeri:** büyük çocuklar engelli yerlerden tırmanıyorlar.

8. **macera tüneli:** vagonla tünelden geçiyoruz.

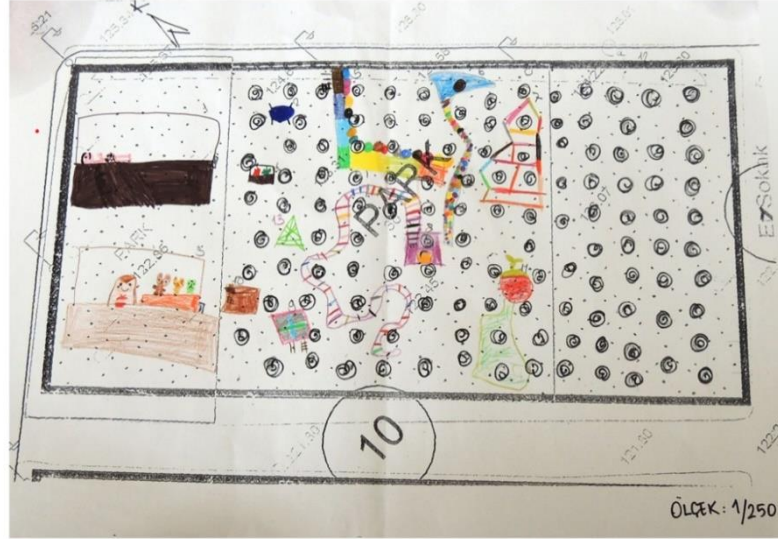
9. **büyükler için trambolin.**

10. **çamur havuzu:** özel kıyafetlerle eğlendiğimiz bir çamur havuzu.

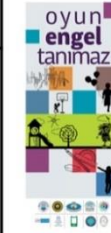
11. **çilek evi:** minyatür bir ev. içinde çilek var.

12. **çayır:** boş bir alan. burada koşup, yatıyorlar.

13. **küçükler için tırmanma yeri:** küçükler burada tırmanıyor.



park ve oyun araçları tasarımı | ara değerlendirme | 03.05.2014



zıplama

tırmanma

engelli yürüyüş

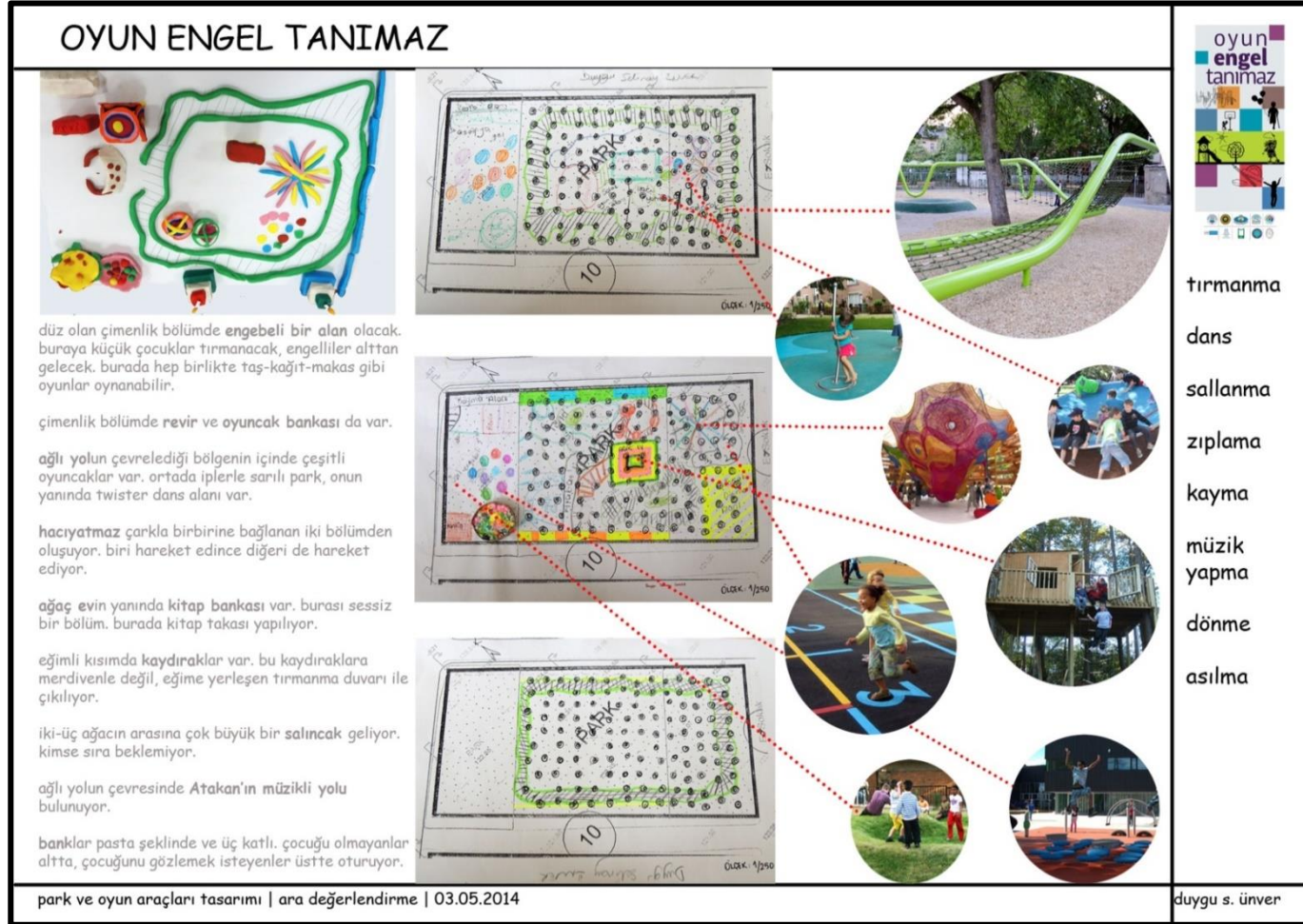
çamur oyunu

koşma

yuvarlanma

derin ö. şenay

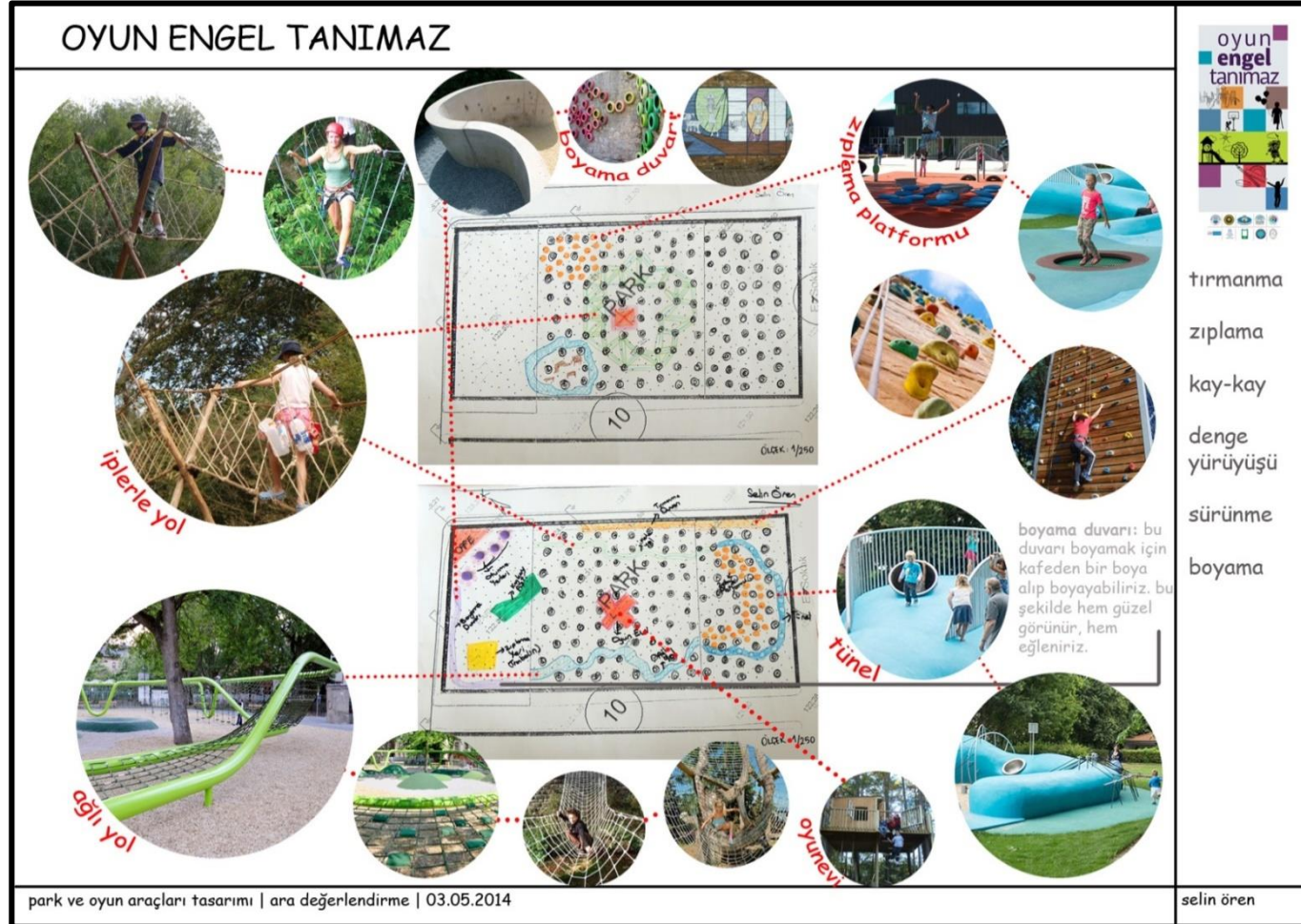
Şekil E.3 : OETP ara değerlendirme - Pafta No : 3



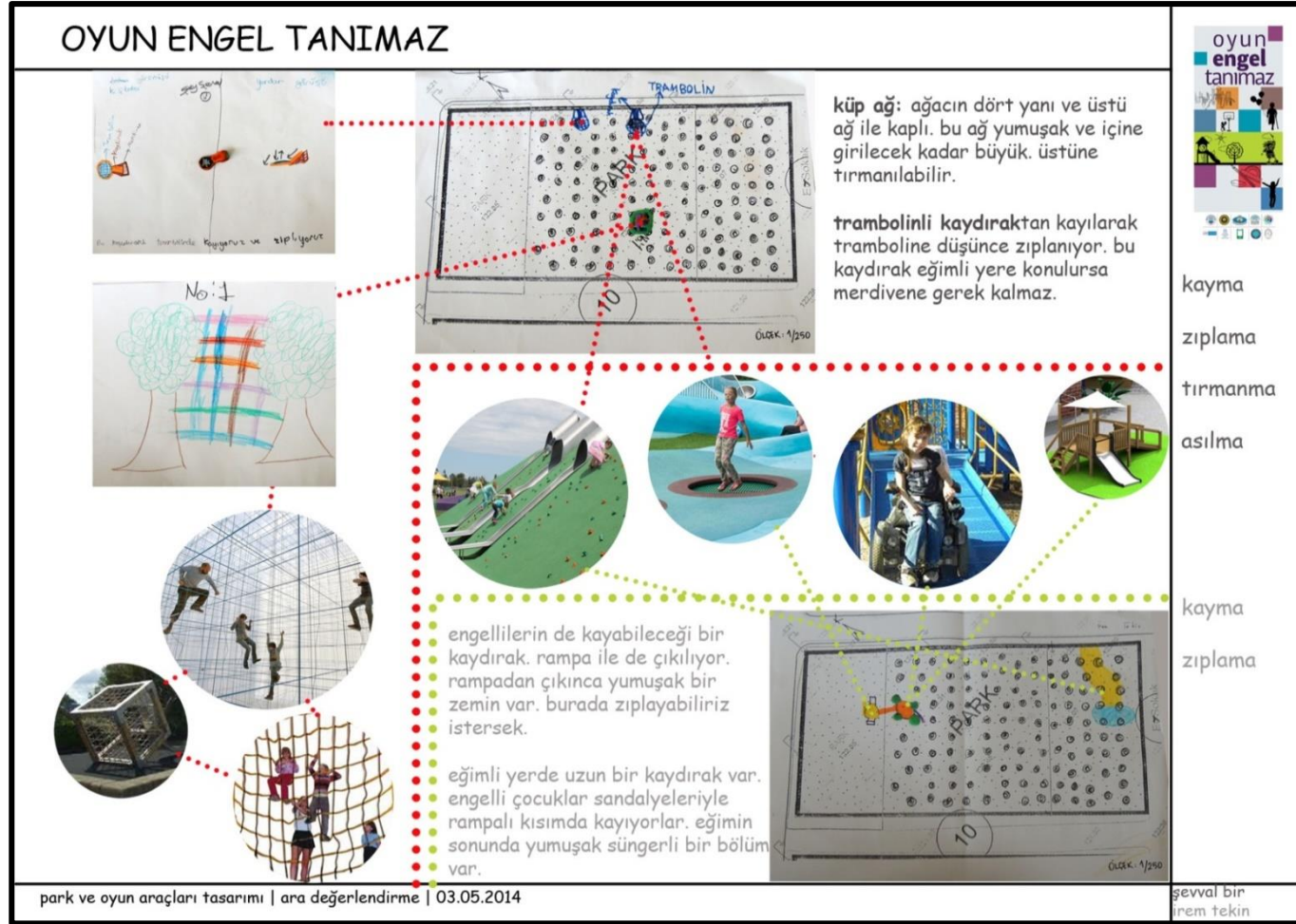
Şekil E.4 : OETP ara değerlendirme - Pafta No : 4

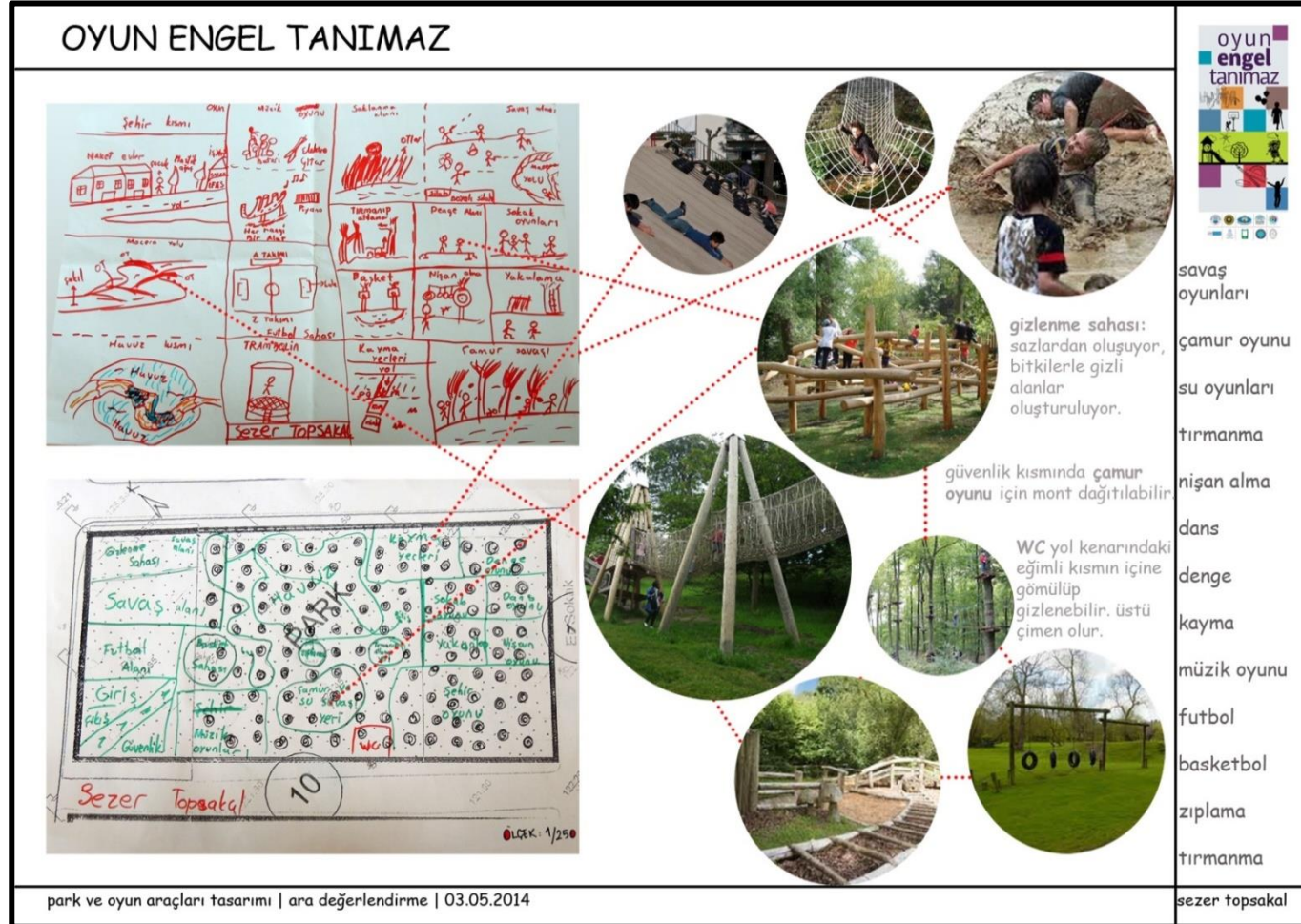
OYUN ENGEL TANIMAZ		
	 tırmanma yüzeyi	  
		  
ziplama aleti: engelsiz, duyma engelli, yürüme engelli, zihinsel engelli çocuklar kullanabilir. bildiğimiz şekilde bir koltuk altında yay olan, emniyet kemeri olan bir oyuncak. ayak labirenti: yerde, ayak yüksekliğinde olan, görme engelli, konuşma engelli, yürüme engelli, engelsiz, zihinsel engelli çocuklar kullanabilir. ayaklarının hizasında olan ve çıkışı bulmaya çalışan bir oyun aracı. tünelli dağcık: büyük bir dağın üzerinde tırmanmak için fileler olan, inmek için kaydırak olan ve içinde macera yaşamayı seven çocuklar için dağın içine bir tünel ve tüneli aydınlatmak için çeşitli pencereler. küçük dağcıklardan seksek: minik minik dağcıklar düzensiz ama sık bir şekilde dizilip üzerlerinden zıplanıyor. bu aleti konuşma engelliler, engelsizler, zihinsel engelliler kullanabilir.		
park ve oyun araçları tasarımı ara değerlendirme 03.05.2014	*kevser aydın sümeyye aydın ceyda üzümöğlu	ziplama yön bulma tırmanma kayma sürünme dinleme müzik yapma su ile oynama
elma şekerleri*		

Şekil E.5 : OETP ara değerlendirme - Pafta No : 5

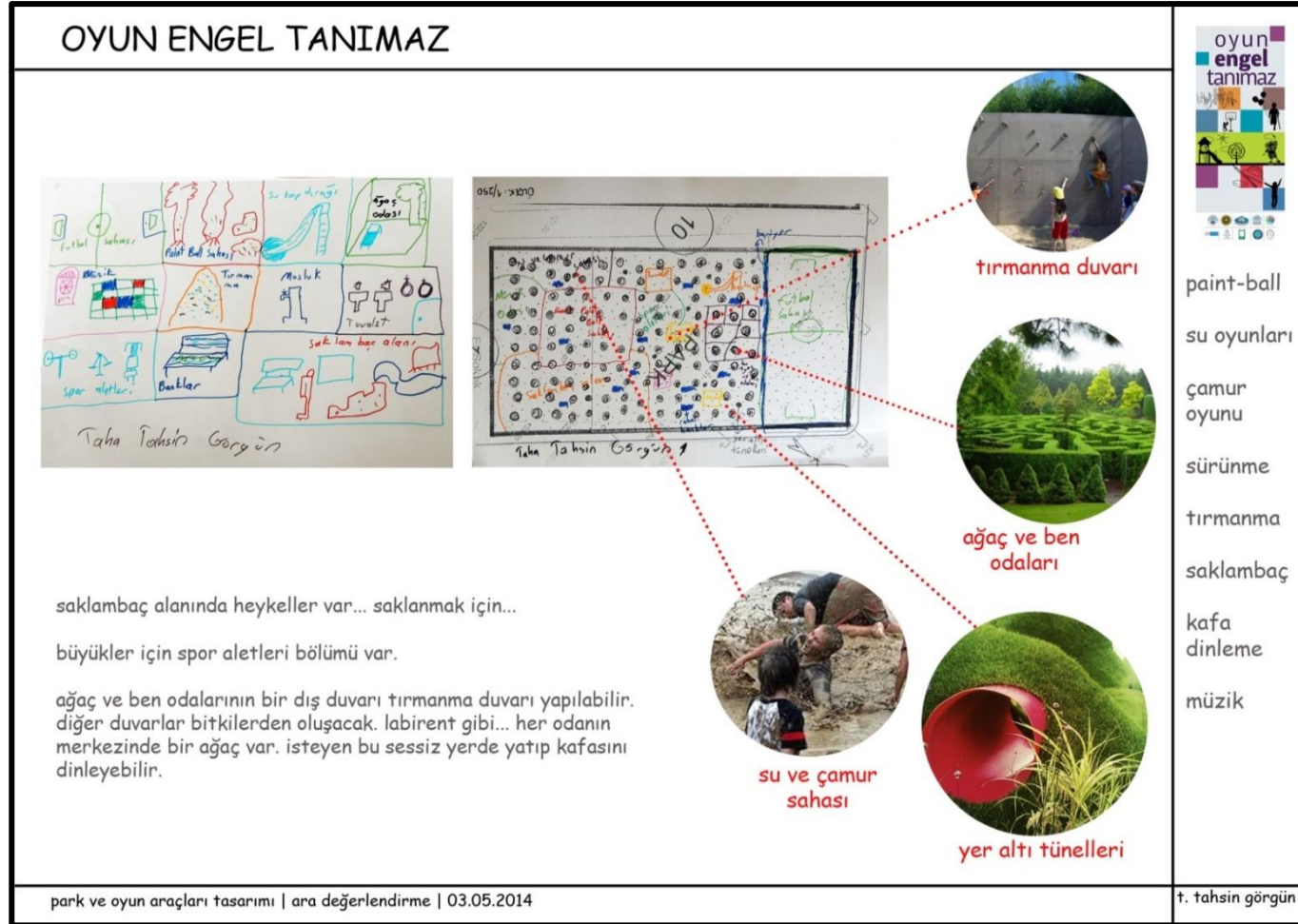


Şekil E.6 : OETP ara değerlendirme - Pafta No : 6



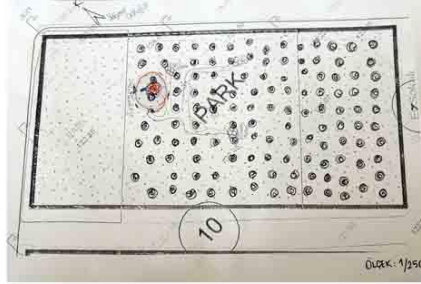


Şekil E.8 : OETP ara değerlendirme - Pafta No : 8

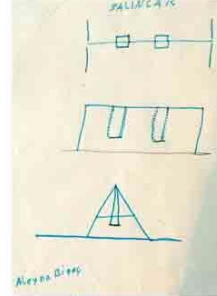
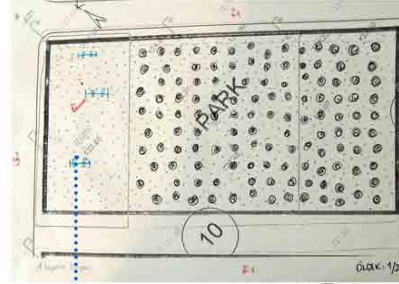
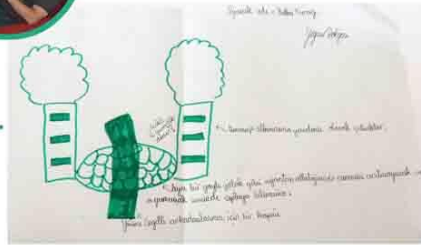


Şekil E.9 : OETP ara değerlendirme - Pafta No : 9

OYUN ENGEL TANIMAZ



baba göbeği: yumuşak bir tepelik. iki ağacın arasına yerleşiyor. bazen üstüne yatıp dinleniyoruz, bazen üstüne gerilen trampolinde zıplıyoruz, altında saman gibi yumuşak bir malzeme var. ağaçtan atladığınızda canınız acımıyor. tırmanmak için ağaçta yardımcı olacak çubuklar var. park baba göbeği adalarından oluşuyor, her adanın bir adı var. bu adalar bir parkurla birleşiyor. yürüme engelli arkadaşlarımız için baba göbeğinin üstünde bir köprü var.



tırmanma

atlama

yatma

zıplama

yürüyüş

sallanma

kayma

yagmur dokgoz
aleyna bigeç

park ve oyun araçları tasarımı | ara değerlendirme | 03.05.2014

Şekil E.10 : OETP ara değerlendirme - Pafta No : 10



su oyunları
su ve müzik
yürüyüş
tırmanma
sürünme
gözlem
ziplama
çamur
oyunları
kayma
satranç
top oyunları

zafer d. budak

258

EK F OETP 2. Dönem Eğitimi Sonrası Değerlendirme Anketi

OYUN ENGEL TANIMAZ



ADIM:

YAŞIM:

* AÇIK VEYA KAPALI ALANDA KENDİNE AİT BİR OYUN ODASI HAYAL EDİP ÇİZER MİSİN?

OYUN ENGEL TANIMAZ



ADIM:

* "OYUN ENGEL TANIMAZ" PARKININ TASARIMINA EN BAŞTAN BAŞLASAN VE TEK BAŞINA OLSAN, NASIL BİR PARK YAPARDIN?

YAŞIM:

* "OYUN ENGEL TANIMAZ" PROJESİ BOYUNCA YAPILAN TASARIM ÇALIŞMA VE EĞİTİMLERİ ARASINDA EN ÇOK BEĞENDİĞİN HANGİSİYDİ? NEDEN?



OYUN ENGEL TANIMAZ



ADIM:YAŞIM:

1- SENCE KENT NEDİR?

2- SENCE DOĞA NEDİR?

3- SENCE KENTTE DOĞA VAR MIDIR?

4- VARSA NERDEDİR?

EK G OETP Oyun Parkı Tasarımı Final Sunum Paftaları

"OYUN ENGEL TANIMAZ" PROJESİ | OYUN PARKI TASARIMI | FİNAL SUNUMU | 11.06.2014

1 2

OYUN ARACI OLARAK YERYÜZÜ

TÜNELLER

Park alanının üst kısmında yer alan eğimli bölümde tasarlanan tünellerde, doğaya yapılacak küçük müdahalelerle farklı oyun alanları oluşturmak amaçlanmıştır. Tünellerin üzeri tamamen çimle kaplanıp mevcut zeminle uyum sağlayacaktır. Tünellerin çapı tekerlekli sandalye ile de geçilmesine imkan tanıyacak genişliktedir.

TEPECİKLER

Sadece toprak yüzeyini şekillendirilerek düz alanda oluşturulan üzeri çimen kaplı tepecikler, boş bir çayırda özgürce oynama ve eğlenme imkanı tanıyor. Bu tepeciklere tırmanabilir, üzerlerinden yuvarlanabilirsiniz. Tepeciklerin bazılarının üzerinde bulunan ağlar tırmanmayı kolaylaştırıyor.

DUYU LABİRENTİ

İnsan boyunu aşmayan farklı kokulu bitkilerden oluşan bu labirent, koku duyusunu harekete geçiriyor. Labirente girdikten sonra bitkilerin kokularındaki değişimi takip ederek çıkışı ulaşıyorsunuz. Labirent içindeki yolların genişliği tekerlekli sandalye kullanımı için de uygun olarak tasarlandı.

PARK ALANI DONATILARI

GİRİŞ

Parkin ana girişi kuzeybatı yönünde. Ama bunun dışında güneybatı ve güneydoğu yönlerinde de birer giriş kapısı bulunuyor. Bu kapılar sarmaşık lar ve kokulu çiçeklerle çevreleniyor. Giriş kapılarının yanında parkin neresinde bulunduğumuzu, park alanı içindeki oyun alanlarının yerlerini gösteren, aynı zamanda kabartmalı olan bir harita bulunuyor.

TABELALAR

Her oyun aracının yanında onun nasıl kullanıldığını açıklayan yazılar var. Tabelalarda kabartma yazı (Braille Alfabeti) de bulunuyor. Bunun dışında sesli betimleme ile de bu oyun araçları hakkında bilgi alabiliyorsunuz. Parkin değişik yerlerinde kullanılan bitkiler için de benzer tanımlama tabelaları kullanılıyor.

YOLLAR

Parkin içindeki tüm oyun alanlarını dolaşan kavşekli bir yol bulunuyor. Bu yol tekerlekli sandalyenin de üzerinde rahatlıkla ilerleyebileceği özellikte, renkli bir malzemeden yapılacak. Yol dışında kalan alan çimen olarak bırakılacak. Bu yol oluşturulan doku farklılığı sayesinde beyaz bastonla kullanıma da uygun. Yolun bazı noktalarında köprü gibi üstünden geçen tırmanma ağılları bulunuyor. Böylece yolun kendisi de bir oyun aracı oluyor.

KİRLENMEK GÜZELDİR ALANI

Çamur Havuzu: Son derece eğlenceli bir çamur oyun alanı. İstenirse park alanındaki büfeden burada kullanmak için naylon koruyucu giysiler alınabilir. Bu alan çevresinden özel bitkilerle ayrılıyor. Böylece parkin geri kalanının çamurla kirlenmesini önliyoruz. Çamur havuzunun yanındaki çeşmede istersek temizlenebilir, istersek su savaşları yapabiliriz. Bu çeşme farklı yüksekliklerde musluklara sahip olduğu için farklı yaş gruplarında ve farklı fiziksel özelliklere sahip çocukların kullanımı için uygun. Çeşme duvarının üzerinde bulunan süzgeç kuşların su içmesi ve yıkılması için konuldu.

SİNİR ELEMANLARI

Parkin etrafı trafiğe açık yollarla çevrili olduğundan, içeride oynayan çocukların güvenliğini sağlayabilmek için park alanını kaldırımdan ayıracak sınırlayıcılar oluşturduk. Bunu yaparken parkin doğal görüntüsünü bozmamak için alev çalısı, lavanta, biberiye gibi bitkiler kullandık. Bu bitkilerin bazıları kokulu olduğu için duyu labirentinde olduğu gibi kokuyla da sınır oluşturmuş olduk.

Hidrolofon:

Çamur alanının hemen yanındaki bu müzik aletinde su basıncıyla farklı uzunluktaki borulardan farklı sesler çıkartılabilir.

Şekil G.1 : OETP oyun parkı tasarımı final sunumu - Pafta No : 1



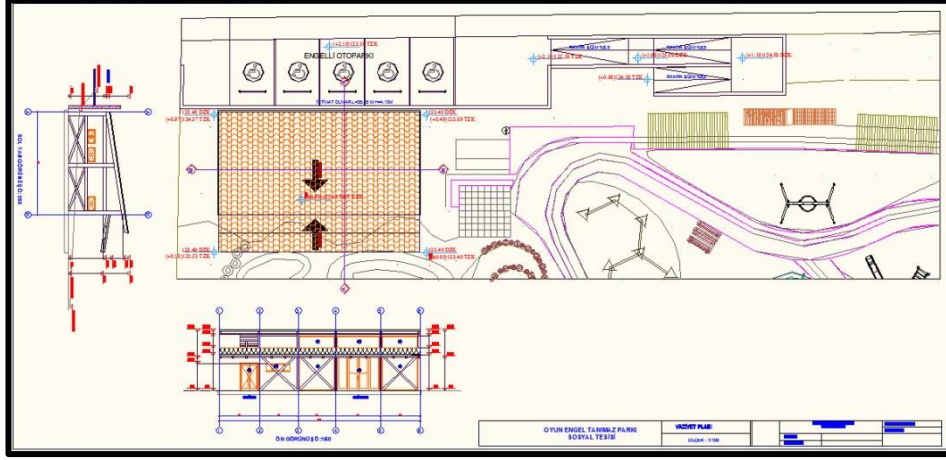
Şekil G.2 : OETP oyun parkı tasarımı final sunumu - Pafta No : 2

EK H OETP Oyun Parkı Peyzaj Planı Uygulama Projesi

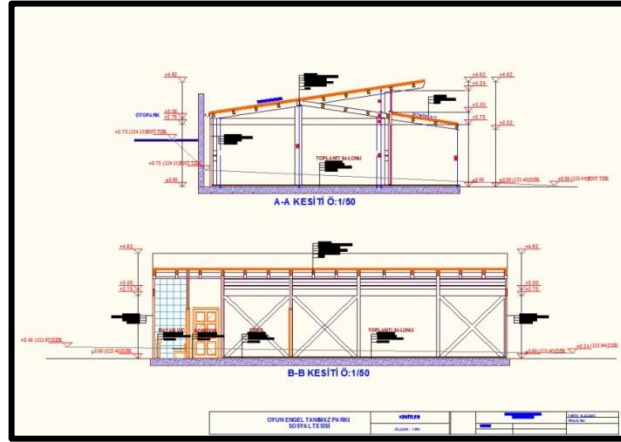


Şekil H.1 : OETP oyun parkı uygulama projesi / vaziyet planı

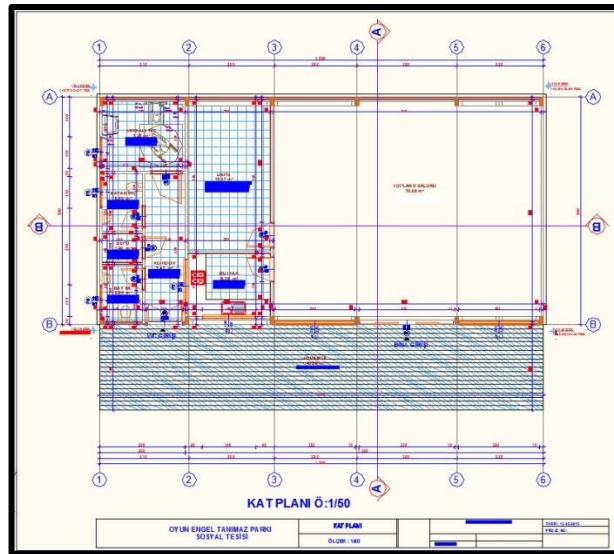
EK I OETP Oyun Parkı Kapalı Alan Uygulama Projesi



Şekil I.1 : OETP oyun parkı uygulama projesi vaziyet planı



Şekil I.2 : OETP oyun parkı uygulama projesi kesitleri



Şekil I.3 : OETP oyun parkı uygulama projesi planı



Şekil J.1 : 28.10.2013 / Sabah Marmara Eki



Şekil J.2 : 28.10.2013 / Bursa Hayat



Nilüfer Belediyesi çocuk parklarında engellerin kaldırılması için 'Oyun engel tanımaz' projesini hayata geçiriyor.

Oyun engel tanımaz projesinin tanıtım toplantısı Yüzüncü Yıl Muhtarlığı Mahalle Komitesi Salonu'nda yapıldı. Engellilerin de kolayca oynayabilecekleri parkların oluşturulmasında 6'sı engelli toplamda 30 çocuğa proje kapsamında verilecek eğitimler sonucunda bireysel ve toplumsal hak, özgürlük ve sorumlulukları anlatılacak. Projeyle ilgili konuşan Başkan Mustafa Bozbey, "2014 yılında bütün parklarımızda bir revize, ilave ya da bazı kısımlarının düzenlenmesi gibi bir durum ortaya çıkacak. İşte bu noktada çocuklarımızın bir parkta gerçekleştireceği model diğer parklarımızda da o durumu dikkate alarak uygulama yapacağız. Bu da hakikaten o parklarımızdan tüm çocuklarımızın yararlanma imkânını da ortaya koymuş olacak" dedi.

Şekil J.3 :
28.10.2013 / Bursa
Hakimiyet

Nilüfer'de 'oyun engel tanımaz'



Nilüfer Belediyesi çocuk parklarında engellerin kaldırılması için 'Oyun engel tanımaz' projesini hayata geçiriyor. Projenin tanıtım toplantısı Yüzüncü Yıl Muhtarlığı Mahalle Komitesi Salonu'nda yapıldı. Engellilerin de kolayca oynayabilecekleri parkların oluşturulmasında 6'sı engelli toplamda 30 çocuğa proje kapsamında verilecek eğitimler sonucunda bireysel ve toplumsal hak, özgürlük ve sorumlulukları anlatılacak. Projeye ilgili konuşan Nilüfer Belediye Başkanı Mustafa Bozbey, "200'ün üzerindeki parka her yıl yeni parklar ilave ediyoruz. Eskilerini de yeniliyoruz. 2014 yılında bütün parklarımızda bir

revize, ilave ya da bazı kısımlarının düzenlenmesi gibi bir durum ortaya çıkacak. İşte bu noktada çocuklarımızın bir parkta gerçekleştireceği modelle diğer parklarımızda da o durumu dikkate alarak uygulama yapacağız. Bu da hakikaten o parklarımızdan tüm çocuklarımızın yararlanma imkânını da ortaya koymuş olacak" dedi. Projenin Türkiye çapında yaygınlaşması gerektiğinin altını çizen Bozbey, "Bizler yıllardır belediye olarak bir parkı tasarlarlarken normal insanların yararlanabileceği türde bir park tasarlıyorduk. Ama şimdi çocukların tasarlayacağı parklar yapacağız" şeklinde konuştu.

Şekil J.4 : 28.10.2013 / Kent Gazetesi

Oyun parklarını çocuklar tasarlayacak

Nilüfer Belediyesi çocuk parklarındaki engellerin kaldırılması için "oyun engel tanımaz" projesini hayata geçiriyor.

Nilüfer Belediyesi, Kent Konseyi, İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, Bursa Orhan Gazi Üniversitesi, Bursa Teknik Üniversitesi, İstanbul Teknik Üniversitesi, Uludağ Üniversitesi Mimarlar Odası Bursa Şubesi, Peyzaj Mimarları Odası Bursa İl Temsilciliği ve ÇEK 3 Mart Azizoglu İlköğretim Okulu işbirliğiyle geliştirilen projede, çocuklar kendi oyun alanlarını tasarlayacak. Nilüfer Belediyesi Engelliler Hizmet Birimi Bizim Ev, Vahide Aktuğ, Canaydın, Cavit Çağlar ortaokullarından ve Nilüfer Kent Konseyi Çocuk Meclisi'nden belirlenen 6'sı engelli 30 öğrenci, mimarlık, kentleşme, oyun, insan hakları ve tasarım dersleri olarak çocuk parkı tasarlayacaklar.



PROJE MODEL OLACAK...

"Oyun Engel Tanımaz" projesinin Yüzüncü Yıl Mahalle Muhtarlığı Mahalle Komitesi Salonu'ndaki tanıtım toplantısında konuşan Nilüfer Belediye Başkanı Mustafa Bozbey 2014 yılını park ve bahçeler yılı ilan ettiklerini belirterek,

"200'ün üzerindeki parka her yıl 12-13 park ilave ediyoruz. Eskilerini de yeniliyoruz. 2014 yılında bütün parklarımızda bir revize, ilave ya da bazı kısımlarının düzenlenmesi gibi bir durum ortaya çıkacak. İşte bu noktada çocuklarımızın

bir parkta gerçekleştireceği model diğer parklarımızda da o modeli dikkate alarak uygulama yapacağız. Bu da hakikaten o parklarımızdan tüm çocuklarımızın yararlanma imkânını da ortaya koymuş olacak" dedi.

Şekil J.5 : 01.11.2013 / Milliyet Bursa

'Oyun Engel Tanımaz'

NİLÜFER Belediyesi çocuk parklarında engellerin kaldırılması için "Oyun engel tanımaz" projesini hayata geçiriyor. Kentin sosyal alanlarının kullanımı ve sahipliği konusunda toplumda farkındalık yaratmak amacıyla hazırlanan projenin tanıtım toplantısı Yüzüncü Yıl Mahalle Muhtarlığı Mahalle Komitesi Salonu'nda yapıldı. Nilüfer Belediyesi, Nilüfer İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, Bursa Orhan Gazi Üniversitesi, Bursa Teknik Üniversitesi, İstanbul Teknik Üniversitesi, Uludağ Üniversitesi TMMOB Mimarlar Odası Bursa Şubesi, TMMOB Peyzaj Mimarları Odası Bursa İl Temsilciliği işbirliğiyle geliştirilen projede, çocuklar kendi oyun alanlarını tasarlayacak.



Şekil J.6 : 28.10.2013 / Yeni Dönem

NİLÜFER'de artık oyuna engel yok

Nilüfer'de "Oyun Engel Tanımaz" projesinin tanıtım toplantısı yapıldı. Projeye göre, çocuklar kendi oyun alanlarını tasarlayacak. Proje kapsamında 30 öğrenci eğitim alacak.



Çalışmalar BAŞLADI

Yüzüncü Yıl Mahalle Muhtarlığı Mahalle Komite Salonu'nda gerçekleştirilen toplantıya Nilüfer Belediye Başkanı Mustafa Bozbey'in yanı sıra Nilüfer Kent Konseyi Başkanı Atıhan Öge, ÇEK 3 Mart Azizoglu İlköğretim Okul Müdürü Ayla Okumuş, Orhangazi Üniversitesi Yüksek Mimar Sebla Arın, Bursa Teknik Üniversitesi öğretim görevlisi Gül Atanur, Uludağ Üniversitesi öğretim görevlisi Nimet Hasal Korkmaz, TMMOB Mimarlar Odası Bursa Şubesi Başkanı Nizamettin Kaya, öğrenciler ve aileleri katıldı. Toplantının ardından çocuklar birbirleriyle tanışarak çalışmalara başladılar.

NİLÜFER Belediyesi çocuk parklarında engellerin kaldırılması için "Oyun engel tanımaz" projesini hayata geçiriyor. Kentin sosyal alanlarının kullanımını ve sahipliği konusunda toplumdaki farkındalık yaratmak amacıyla hazırlanan "Oyun Engel Tanımaz" projesinin tanıtım toplantısı Yüzüncü Yıl Mahalle Muhtarlığı Mahalle Komitesi Salonu'nda yapıldı.

DERS ALIYORLAR

Nilüfer Belediyesi, Nilüfer Kent Konseyi, Nilüfer İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, Bursa Orhan Gazi Üniversitesi, Bursa Teknik Üniversitesi, İstanbul Teknik Üniversitesi, Uludağ Üniversitesi TMMOB Mimarlar Odası Bursa Şubesi, TMMOB Peyzaj Mimarları Odası Bursa İl Temsilciliği ve ÇEK 3 Mart Azizoglu İlköğretim Okulu işbirliğiyle geliştirilen projede, çocuklar kendi oyun alanlarını tasarlayacak. Engellilerin de kolayca oynayabilecekleri parkların oluşturulmasında 6'sı engelli toplamda 30 çocuğa

proje kapsamında verilecek eğitimler sonucunda bireysel ve toplumsal hak, özgürlük ve sorumlulukları anlatılacak. Nilüfer Belediyesi Engelliler Hizmet Birimi Bizim Ev, Vahide Aktuğ, Canaydın, Cavit Çağlar Ortaokullarından ve Nilüfer Kent Konseyi Çocuk Meclisi'nden belirlenen öğrenciler, mimarlık, kentleşme, oyun, insan hakları ve tasarım dersleri olarak çocuk parkı tasarlayacaklar.

2014 REVİZE YILI OLACAK

Projenin açılış konuşmasında konuşan Başkan Bozbey 2014 yılını park ve bahçeler yılı ilan ettiklerini belirterek, "İkiyüzün üzerindeki parka her yıl on iki, on üç tane park ilave ediyoruz. Eskilerini de yeniliyoruz. 2014 yılında bütün parklarımızda bir revize, ilave ya da bazı kısımlarının düzenlenmesi gibi bir durum ortaya çıkacak. İşte bu noktada çocuklarımızın bir parkta gerçekleştireceği model diğer parklarımızda da o modeli dikte olarak uygulama yapacağız" dedi.

Şekil J.7 : 29.10.2013 / Hürriyet Bursa

Bu çocuklardan umut büyük: Çocuk Parkı projesi yaptılar

Nilüfer Belediyesi ve Nilüfer Kent Konseyi çok değişik bir

projeye imza atıyor. Proje, İhsaniye'deki bir çocuk parkının oyun alanı olarak çocuklar tarafından projelendirilmesini öngörüyor.

Oyun Engel Tanımaz sloganıyla park ve



oyun alanlarının engelli çocukların da yararlanabilecekleri şekilde tasarlandığı yarışmaya 13 proje katıldı.

Dün toplanan jüride biz de yer aldık. Birbirinden ilginç projeleri dinlerken çocuklardan çok etkilendik ve umutlandık.

Aileleri, öğretmenleri ve yarışma için proje eğitimi verenleri kutluyoruz.

Şekil J.8 : 04.05.2014 / Olay Gazetesi

Projenin mimarı çocuklar olacak

Nilüfer Belediyesi öncülüğünde hayata geçirilen "Oyun Engel Tanımaz" projesinde sona yaklaşıldı. Nilüfer Belediyesi, Nilüfer Kent Konseyi, Nilüfer İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, Bursa Orhangazi Üniversitesi, Bursa Teknik Üniversitesi, İstanbul Teknik Üniversitesi, Uludağ Üniversitesi, TMMOB Mimarlar Odası Bursa Şubesi, TMMOB Peyzaj Mimarları Odası Bursa İl Temsilciliği ve ÇEK 3 Mart Azizoglu İlköğretim Okulu işbirliğiyle geliştirilen projede, engellilerin de kolayca oynayabilecekleri parkların oluşturulması için, altısı engelli toplam 30 çocuğa eğitim verildi. Nilüfer Belediyesi Engelliler Hizmet Birimi Bizim Ev, Vahide Aktuğ, Canaydın, Cavit Çağlar ortaokullarından ve Nilüfer Kent Konseyi Çocuk Meclisi'nden belirlenen öğrenci-

ler, mimarlık, şehirleşme, oyun, insan hakları ve tasarım dersleri alarak çocuk parkı tasarladı.

'HAYALLERİMİZE YER VERDİK'

Nilüfer Belediyesi Dernekler Yerleşkesi'nde düzenlenen toplantıda Orhangazi Üniversitesi Yüksek Mimar Sebla Arın, proje hakkında teknik bilgiler verirken, tasarım aşamasında görev alan öğrenciler de projeyi tanıttı. Projede sadece park yapmak değil, çevredeki herkesin yararlanabileceği bir dünya oluşturmak için adım attıklarını ifade eden çocuklar, "Neler istediğimizi düşündük ve hayal ettik. Proje-



Nilüfer Belediyesi Dernekler Yerleşkesi'nde düzenlenen toplantıda çocuklar, tasarladıkları park hakkında bilgi verdi.

de hayallerimize yer verdik. Çok güzel bir çalışma ortaya çıktı" dedi. İhsaniye Mahallesi'nde yapılması planlanan parkın final sunumu haziran ayı başında yapılacak. Final sunumunda son şeklini alacak olan projenin sonbaharda temelini atılması planlanıyor.

Şekil J.9 : 04.05.2014 / Bursa Hakimiyet



Nilüfer Belediyesi, Nilüfer Kent Konseyi, Nilüfer İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, BOÜ, BTÜ, İTÜ, UÜ, TMMOB Mimarlar Odası Bursa Şubesi, TMMOB Peyzaj Mimarları Odası Bursa İl Temsilciliği ve ÇEK 3 Mart Azizoglu İlköğretim Okulu işbirliğiyle geliştirilen projede, çocuklar kendi oyun alanlarını tasarlıyor.

OYUN ENGEL TANIMADI!

Nilüfer Belediyesi'nin çocuk parklarında engellerin kaldırılmasını amaçlayan 'Oyun engel tanımaz' projesinde çocuklar kendi oyun alanlarını tasarladı.

Kentin sosyal alanlarının kullanımı ve sahipliği konusunda toplumda farkındalık yaratmak amacıyla Nilüfer Belediyesi öncülüğünde hayata geçirilen 'Oyun Engel Tanımaz' projesinde sona yaklaşıldı. Bizim Ev, Vahide Aktuğ, Canaydın, Cavit Çağlar ortaokullarından ve Nilüfer Kent Konseyi Çocuk Meclisi'nden belirlenen öğrenciler, mimarlık, kentleşme, oyun, insan hakları ve tasarım dersleri alarak çocuk parkı tasarladı. Nilüfer Belediyesi Dernekler Yerleşkesi'nde düzenlenen ve projenin paydaşlarının katıldığı toplantıda Bursa Orhangazi Üniversitesi (BOÜ) Yüksek Mimar Sebla Arın, proje hakkında teknik bilgiler verdi, tasarım aşamasında görev alan öğrenciler ise projeyi tanıttı.

TASARIMLARINI ANLATILAR

Engellilerin de kolayca oynayabilecekleri parkların oluşturulmasında 6'sı engelli toplamda 30 çocuğa proje kapsamında verilen eğitimler sonucunda bireysel ve toplumsal hak, özgürlük ve sorumlulukları anlatıldı. Projede sadece park yapmak değil, çevredeki herkesin yararlanabileceği bir dünya oluşturmak için adım attıklarını dile getiren çocuklar, "Neler istediğimizi düşündük ve hayal ettik. Projede hayallerimize yer verdik. Çok güzel bir çalışma ortaya çıktı" dedi. İhsaniye Mahallesi'nde yapılması planlanan parkın final sunumu Haziran'da yapılacak ve sunumda son şeklini alacak olan projenin sonbaharda temeli atılacak. (Haber Merkezi)

Şekil J.10 : 05.05.2014 / Yeni Dönem



Nilüfer'de oyuna engel yok

● Melek GENÇ

Nilüfer Belediyesi öncülüğünde hayata geçirilen "Oyun Engel Tanımayaz" projesinde sona yaklaşıldı.

Nilüfer Belediyesi, Nilüfer Kent Konseyi, Nilüfer İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, Bursa Orhan Gazi Üniversitesi, Bursa Teknik Üniversitesi, İstanbul Teknik Üniversitesi, Uludağ Üniversitesi TMMOB Mimarlar Odası Bursa Şubesi, TMMOB Peyzaj Mimarları Odası Bursa İl Temsilciliği ve ÇEK 3 Mart Azizoglu İlköğretim Okulu işbirliğiyle geliştirilen projede, çocuklar kendi oyun alanlarını tasarlıyor. Engellilerin de kolayca oynayabilecekleri parkların oluşturulmasında, altısı engelli toplam 30 çocuğa eğitim verildi.

Nilüfer Belediyesi Engelliler Hizmet Birimi Bizim Ev, Vahide Aktuğ, Canaydın, Cavit Çağlar ortaokullarından ve Nilüfer Kent Konseyi Çocuk Meclisi'nden belirlenen öğrenciler, mimarlık, şehirleşme, oyun, insan hakları ve tasarım dersleri alarak çocuk parkı tasarladı.



Nilüfer Belediyesi Dernekler Yerleşkesi'nde düzenlenen toplantıya projenin paydaşlarından temsilciler ve jüri üyeleri de katıldı. Orhangazi Üniversitesi'nden Yüksek Mimar Sebla Arın, toplantıya katılanlara proje hakkında teknik bilgiler verirken, tasarım aşamasında görev alan öğrenciler de projeyi tanıttı.

Projede sadece park yapmak değil, çevredeki herkesin yararlanabileceği bir dünya oluşturmak için adım atıldığını ifade eden çocuklar, "Neler istediğimizi düşündük ve hayal ettik. Projede hayallerimize yer verdik. Çok güzel bir çalışma ortaya çıktı" dedi. İhsaniye Mahallesi'nde yapılması planlanan parkın final sunumu haziran ayı başında yapılacak. Final sunumunda son şeklini alacak olan projenin sonbaharda temelinin atılması planlanıyor.



Oyun engel tanımayacak



Nilüfer Belediyesi öncülüğünde hayata geçirilen "Oyun Engel Tanımayaz" projesinde sona yaklaşıldı.

Nilüfer Belediyesi, Nilüfer Kent Konseyi, Nilüfer İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, Bursa Orhan Gazi Üniversitesi, Bursa Teknik Üniversitesi, İstanbul Teknik Üniversitesi, Uludağ Üniversitesi TMMOB Mimarlar Odası Bursa Şubesi, TMMOB Peyzaj Mimarları Odası Bursa İl Temsilciliği ve ÇEK 3 Mart Azizoglu İlköğretim Okulu işbirliğiyle geliştirilen projede, çocuklar kendi oyun alanlarını tasarlıyor. Engellilerin de kolayca oynayabilecekleri parkların oluşturulmasında, altısı engelli toplam 30 çocuğa eğitim verildi.

ÇOCUK PARKI TASARLANDI

Nilüfer Belediyesi Engelliler Hizmet Birimi Bizim Ev, Vahide Aktuğ, Canaydın, Cavit Çağlar ortaokullarından ve Nilüfer Kent Konseyi Çocuk Meclisi'nden belirlenen öğrenciler, mimarlık, şehirleşme, oyun, in-

san hakları ve tasarım dersleri alarak çocuk parkı tasarladı.

Nilüfer Belediyesi Dernekler Yerleşkesi'nde düzenlenen toplantıya projenin paydaşlarından temsilciler ve jüri üyeleri de katıldı. Orhangazi Üniversitesi Yüksek Mimar Sebla Arın, toplantıya katılanlara proje hakkında teknik bilgiler verirken, tasarım aşamasında görev alan öğrenciler de projeyi tanıttı.

ÇOK GÜZEL ÇALIŞMA

Projede sadece park yapmak değil, çevredeki herkesin yararlanabileceği bir dünya oluşturmak için adım atıldığını ifade eden çocuklar, "Neler istediğimizi düşündük ve hayal ettik. Projede hayallerimize yer verdik. Çok güzel bir çalışma ortaya çıktı" dedi. İhsaniye Mahallesi'nde yapılması planlanan parkın final sunumu haziran ayı başında yapılacak. Final sunumunda son şeklini alacak olan projenin sonbaharda temelinin atılması planlanıyor.

Şekil J.11 : 05.05.2014 /
Yeni Marmara

Şekil J.12 : 05.05.2014 / A Gazete



Çocuklar kendi oyun PARKINI TASARLADI

Nilüfer Belediyesi öncülüğünde hayata geçirilen "Oyun Engel Tanımaz" projesi kapsamında çocuklar, aldıkları dersler sonrası çocuk parkı tasarladılar. Parkın, sonbaharda temelini atılması planlanıyor.

NİLÜFER Belediyesi, Nilüfer Kent Konseyi, Nilüfer İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, Bursa Orhan Gazi Üniversitesi, Bursa Teknik Üniversitesi, İstanbul Teknik Üniversitesi, Uludağ Üniversitesi, Mimarlar Odası Bursa Şubesi, Peyzaj Mimarları Odası Bursa İl Temsilciliği ve ÇEK 3 Mart Azizoglu İlköğretim Okulu işbirliğiyle geliştirilen projede, çocuklar kendi oyun alanlarını tasarlıyor. Engellilerin de kolayca oynayabilecekleri parkların oluşturulmasında 6'sı engelli toplamda 30 çocuğa proje kapsamında verilen eğitimler sonucunda bireysel ve toplumsal hak, özgürlük ve sorumlulukları anlatıldı. Nilüfer Belediyesi Engelliler Hizmet Birimi Bizim Ev, Vahide Aktuğ, Canaydın, Cavit Çağlar Ortaokulları

ile Nilüfer Kent Konseyi Çocuk Meclisi'nden belirlenen öğrenciler, mimarlık, kentleşme, oyun, insan hakları ve tasarım dersleri olarak çocuk parkı tasarladı.

PROJELERİNİ ANLATTILAR

Nilüfer Belediyesi Dernekler Yerleşkesi'nde düzenlenen parkın sunum toplantısına, projenin paydaşlarından temsilciler ve jüri üyeleri de katıldı. Orhangazi Üniversitesi Yüksek Mimar Sebla Arın toplantının başında katılımcılara proje hakkında teknik bilgiler verirken, tasarım aşamasında görev alan öğrenciler de projeyi tanıttı. Çocuklar, rojede sadece park yapmak değil, çevredeki herkesin yararlanabileceği bir dünya oluşturmak için adım attıklarını ifade etti.

Şekil J.13 : 05.05.2014 /Hürriyet Bursa

Nilüfer'de oyun engel tanımayacak

Nilüfer Belediyesi öncülüğünde hayata geçirilen "Oyun Engel Tanımaz" projesinde sona yaklaşıldı. Engellilerin de kolayca oynayabilecekleri parkların oluşturulmasında altısı engelli toplamda 30 çocuğa proje kapsamında verilen eğitimler sonucunda bireysel ve toplumsal hak, özgürlük ve sorumlulukları anlatıldı.

9



Nilüfer'de oyun engel tanımayacak

Nilüfer Belediyesi öncülüğünde hayata geçirilen "Oyun Engel Tanımaz" projesinde sona yaklaşıldı.

Nilüfer Belediyesi, Nilüfer Kent Konseyi, Nilüfer İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, Bursa Orhan Gazi Üniversitesi, Bursa Teknik Üniversitesi, İstanbul Teknik Üniversitesi, Uludağ Üniversitesi TMMOB Mimarlar Odası Bursa Şubesi, TMMOB Peyzaj Mimarları Odası Bursa İl Temsilciliği ve ÇEK 3 Mart Azizoglu İlköğretim Okulu işbirliğiyle geliştirilen projede, çocuklar kendi oyun alanlarını tasarlıyor. Engellilerin de kolayca oynayabilecekleri parkların oluşturulmasında altısı engelli toplamda 30 çocuğa proje kapsamında verilen eğitimler sonucunda bireysel ve toplumsal hak, özgürlük ve sorumlulukları anlatıldı. Nilüfer Belediyesi Engelliler Hizmet Birimi Bizim Ev, Vahide Aktaş, Canaydın, Cavit Çağlar Ortaokullarından ve Nilüfer Kent Konseyi Çocuk Meclisi'nden belirlenen öğrenciler, mimarlık, kentleşme, oyun, insan hakları ve tasarım dersleri olarak çocuk parkı tasarladı.



cuk parkı tasarladı.

Nilüfer Belediyesi Dernekler Yerköşesi'nde düzenlenen toplantıya projenin paydaşlarından temsilciler ve jüri üyeleri de katıldı. Orhangazi Üniversitesi Yüksek Mimar Sebla Arın toplantının başında katılımcılara projede hakkında teknik bilgiler verirken, tasarım aşamasında görev alan öğrenciler de projeyi tanıttı.

Projede sadece park yapmak değil, çevredeki herkesin yararlanabileceği bir dünya oluşturmak için adım attıklarını ifade eden çocuklar, "Neler istediğimizi düşündük ve hayal ettik. Projede hayallerimize yer verdik. Çok güzel bir çalışma ortaya çıktı" dedi.

Şekil J.14 : 06.05.2014 / Gazete Bursa

Nilüfer'de oyun engel tanımayacak



MUSTAFA
YILDIZ

BURSA/VHA- Nilüfer Belediyesi öncülüğünde hayata geçirilen "Oyun Engel Tanımaz" projesinde sona yaklaşıldı.

Nilüfer Belediyesi, Nilüfer Kent Konseyi, Nilüfer İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, Bursa Orhan Gazi Üniversitesi, Bursa Teknik Üniversitesi, İstanbul Teknik Üniversitesi, Uludağ Üniversitesi TMMOB Mimarlar Odası Bursa Şubesi, TMMOB Peyzaj Mimarları Odası Bursa İl Temsilciliği ve ÇEK 3 Mart Azizoglu İlköğretim Okulu işbirliğiyle geliştirilen projede, çocuklar kendi oyun alanlarını tasarlıyor. Engellilerin de kolayca oynayabilecekleri parkların oluşturulmasında altısı engelli toplamda 30 çocuğa proje kapsamında verilen eğitimler sonunda bireysel ve toplumsal hak, özgürlük ve sorumlulukları anlatıldı. Nilüfer Belediyesi Engelliler Hizmet Birimi Bizim Ev, Vahide Aktuğ, Canaydın, Cavit Çağlar Ortaokullarından ve Nilüfer Kent Konseyi Çocuk Meclisi'nden belirlenen öğrenciler, mimarlık, kentleşme, oyun, insan hakları ve tasarım dersleri olarak çocuk parkı tasarladı. Nilüfer Belediyesi Dernekler Yerleşkesi'nde düzenlenen toplantıya projenin paydaşlarından temsilciler ve jüri üyeleri de



katıldı. Orhangazi Üniversitesi Yüksek Mimar Sebla Arın toplantının başında katılımcılara proje hakkında teknik bilgiler verirken, tasarım aşamasında görev alan öğrenciler de projeyi tanıttı. Projede sadece park yapmak değil, çevredeki herkesin yararlanabileceği bir dünya oluşturmak için adım attıklarını ifade eden çocuklar, "Neler istediğimizi düşündük ve hayal ettik. Projede hayallerimize yer verdik. Çok güzel bir çalışma ortaya çıktı" dedi.

İhsaniye Mahallesi'nde yapılması planlanan parkın final sunumu Haziran Ayı başında yapılacak. Final sunumunda son şeklini alacak olan projenin sonbaharda temelinin atılması planlanıyor.

Şekil J.15 : 07.05.2014 / Önce Vatan

"Oyun Engel Tanımaz" projesiyle çocuk parklarında engellerin kaldırılmasını hedefleyen Nilüferli çocuklar, projenin final sunumunda bir araya geldi.

Engellilerin de kolayca oynayabilecekleri parkların oluşturulmasında altısı engelli toplam 32 çocuğa eğitim verildi. Nilüfer Belediyesi Engelliler Hizmet Birimi Bizim Ev, Vahide Aktuğ, Canaydın, Cavit Çağlar ortaokullarından ve Nilüfer Kent Konseyi Çocuk Meclisi'nden belirlenen öğrenciler, mimarlık, şehirleşme, oyun, insan hakları ve tasarım dersleri olarak kendi çocuk parklarını tasarladı.

Projenin final sunumuna katılan Nilüfer Belediye Başkanı Mustafa Bozbey, projenin mimarı çocuklarla birlikte "Oyun Engel Tanımaz Çocuk Parkı Maket'i" ni inceledi. Çocukların hayal dünyasıyla geliştirdikleri engelsiz çocuk parkı projesi hakkında açıklamaya yapan Başkan Bozbey, çocukların karar sürecine dahil olmalarından gurur duyduğunu belirtti.

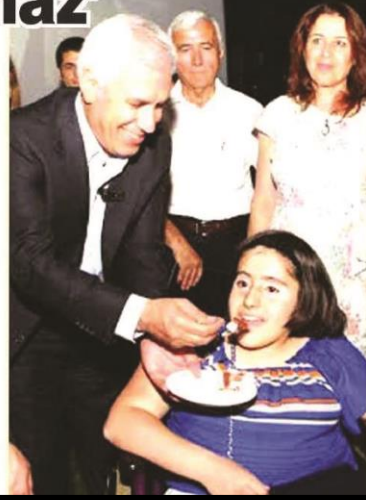
Bozbey, çocuklar tarafından geliştirilen projeyi Vahide Aktuğ İlköğretim Okulu'nun karşısında bulunan parka uygulamak istediklerini söyleyerek çocuklardan projenin takipçisi olmalarını istedi.

Şekil J.16 : 13.06.2014 / Bursa Haber

'Oyun Engel Tanımaz'

"Oyun Engel Tanımaz" projesiyle çocuk parklarında engellerin kaldırılmasını hedefleyen Nilüferli çocuklar, projenin final sunumunda bir araya geldi. Engellilerin de kolayca oynayabilecekleri

parkların oluşturulmasında altısı engelli toplamda 32 çocuğa proje kapsamında verilen eğitimler sonucunda bireysel ve toplumsal hak, özgürlük ve sorumlulukları anlatıldı. **2'DE**



'OYUN ENGEL TANIMAZ' PROJESİ TAMAMLANDI

"Oyun Engel Tanımaz" projesiyle çocuk parklarında engellerin kaldırılmasını hedefleyen Nilüferli çocuklar, projenin final sunumunda bir araya geldi.

Nilüfer Belediyesi, Nilüfer Kent Konseyi, Nilüfer İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, Bursa Orhan Gazi Üniversitesi, Bursa Teknik Üniversitesi, İstanbul Teknik Üniversitesi, Uludağ Üniversitesi TMMOB Mimarlar Odası Bursa Şubesi, TMMOB Peyzaj Mimarlar Odası Bursa II Temsilciliği ve ÇEK 3 Mart Azizoglu İlköğretim Okulu işbirliğiyle geliştirilen "Oyun Engel Tanımaz" projesinde kendi oyun alanlarını tasarlayan çocuklar projenin final sunumunu gerçekleştirdi. Engellilerin de kolayca oynayabilecekleri parkların oluşturulmasında altısı engelli toplamda 32 çocuğa proje kapsamında verilen eğitimler sonucunda bireysel ve toplumsal hak, özgürlük ve sorumlulukları anlatıldı. Nilüfer Belediyesi Engelliler Hizmet Birimi Bizim Ev, Vahide Aktuğ, Canaydın, Cavit Çağlar Ortaokullarından ve Nilüfer Kent Konseyi Çocuk Meclisi'nden belirlenen öğrenciler, mimarlık, kentleşme, oyun, insan hakkı ve tasarım dersleri alarak kendi çocuk parklarını tasarladı. Oyun Engel Tanımaz projesinin final sunumuna katılan Nilüfer Belediye Başkanı Mustafa Bozbey, projenin mimarı çocuklarla birlikte "Oyun Engel Tanımaz"



Çocuk Parkı Maketi" ni inceledi. Çocukların hayal dünyasıyla geliştirdikleri engelsiz çocuk parkı projesi hakkında açıklamada yapan Başkan Bozbey, çocukların kent yönetiminde karar sürecine dahil olmalarından gurur duyduğunu belirtti. Mustafa Bozbey, çocuklar tarafından geliştirilen projeyi Vahide Aktuğ İlköğretim okulunun karşısında bulunan parka uygulamak istediklerini söyleyerek çocuklardan projenin takipçisi olmalarını istedi. Kentleşim alanlarında çocukların katılımının sağlanması amacıyla 1 Ekim 2013 tarihinde başlayan projenin maket haline getirilerek final sunumunun yapıldığı et-



kinlikte çocuklar da Başkan Mustafa Bozbey'den Oyun Engel Tanımaz Çocuk Parkı'nın 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı'nda açılmasını istedi. Türkiye'de örneği bulunmayan projenin final sunumunda projenin altına imza atan minik dahilere plaket verildi. Nilüfer Belediye Başkanı Mustafa Bozbey de çocuklarının başarısını kutlayarak pasta kesti. 3 Fidan Gençlik Parkı'nda düzenlenen final sunumuna çocukların ailelerinin yanı sıra Nilüfer Kent Konseyi Başkanı Sazı Çavuşoğlu, NKK Genel Sekreteri Elvan Atay, TMMOB Peyzaj Mimarlar Odası Bursa II Temsilcisi Neda Yörük, TMMOB Mimarlar Odası Bursa Şubesi Temsilcisi Nuray Adal, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Doç.Dr. Nimet Haşıl Korkmaz, Öğretim Görevlisi Hatice Çağlar, Bursa Orhangazi Üniversitesi Mimarlık ve Tasarım Fakültesi Öğretim Görevlisi Sebla Arın, Bursa Teknik Üniversitesi Doğa Bilimleri, Mimarlık ve Mühendislik Fakültesi Öğretim Üyesi Doç.Dr. Gül Atanur, Nilüfer Belediyesi Meclis Üyeleri ve çok sayıda davetli katılarak öğrencilerin hevescanına ortak oldu.

Şekil J.17 : 13.06.2014 / Bursa'da Meydan



Şekil J.18 : 13.06.2014 / Yeni Dönem



Şekil J.19 : 13.06.2014 / Bursa Kent

Oyun engel tanımaz

Ece TEMOÇİN

“OYUN Engel Tanımaz” projesiyle çocuk parklarında engellerin kaldırılmasını hedefleyen Nilüfer’li çocuklar, projenin final sunumunda bir araya geldi. Nilüfer Belediyesi

Engelliler Hizmet Birimi Bizim Ev, Vahide Aktuğ, Canaydın, Cavit Çağlar ortaokullarından ve Nilüfer Kent Konseyi Çocuk Meclisi’nden belirlenen öğrenciler, mimarlık, şehirleşme, oyun, insan hakları ve tasarım dersleri olarak kendi çocuk parklarını tasarladı. Projenin final sunumuna katılan Nilüfer Belediye Başkanı Mustafa Bozbey, “Oyun Engel Tanımaz Çocuk Parkı Maketi” ni inceledi.



Çocukların hayal dünyasıyla geliştirdikleri engelsiz çocuk parkı projesi hakkında açıklama yapan Başkan Bozbey, çocukların karar sürecine dahil olmalarından gurur duyduğunu belirtti. Bozbey, çocuklar tarafından geliştirilen projeyi Vahide Aktuğ İlköğretim Okulu’nun karşısında bulunan parka uygulamak istediklerini söyleyerek çocuklardan projenin takipçisi olmalarını istedi.

Şekil J.20 : 13.06.2014 / Bursa Hayat

Çocuklar engelsiz parklar tasarladı



Nilüfer Belediye Başkanı Mustafa Bozbey, çocuklarla birlikte “Oyun Engel Tanımaz Çocuk Parkı Maketi” ni inceledi.

“Nilüfer Belediyesi, Nilüfer Kent Konseyi, Nilüfer İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, Bursa Orhangazi Üniversitesi, Bursa Teknik Üniversitesi, İstanbul Teknik Üniversitesi, Uludağ Üniversitesi TMMOB Mimarlar Odası Bursa Şubesi, TMMOB Peyzaj Mimarları Odası Bursa İl Temsilciliği ve ÇEK 3 Mart Azizoglu İlköğretim Okulu işbirliğiyle geliştirilen “Oyun Engel Tanımaz” projesi çerçevesinde mimarlık, şehirleşme, oyun, insan hakları ve tasarım dersleri olarak kendi parklarını tasarlayan çocuklar, projenin final sunumunda bir araya geldi. Programa katılan Nilüfer Belediye Başkanı Mustafa Bozbey, projenin mimarı çocuklarla birlikte “Oyun Engel Tanımaz Çocuk Parkı Maketi” ni inceledi. Çocukların karar sürecine dahil

olmalarından gurur duyduğunu belirten Başkan Bozbey, çocuklar tarafından geliştirilen projeyi Vahide Aktuğ İlköğretim Okulu’nun karşısında bulunan parka uygulamak istediklerini söyleyerek çocuklardan projenin takipçisi olmalarını istedi.

ONLARIN DA BİR İSTEĞİ VAR

1 Ekim 2013’te başlayan projenin maket haline getirilerek final sunumunun yapıldığı etkinlikte çocuklar da Başkan Mustafa Bozbey’den Oyun Engel Tanımaz Çocuk Parkı’nın 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı’nda açılmasını istedi. Türkiye’de örneği bulunmayan projenin final sunumunda projenin altına imza atan miniklere plaket verildi.

Şekil J.21 : 13.06.2014 / Bursa Hakimiyet



“Oyun Engel Tanımaz” projesi tamamlandı

“Oyun Engel Tanımaz” projesiyle çocuk parklarında engellerin kaldırılmasını hedefleyen Nilüferli çocuklar, projenin final sunumunda bir araya geldi. Engellilerin de kolayca oynayabilecekleri parkların oluşturulmasında altısı engelli toplamda 32 çocuğa proje kapsamında verilen eğitimler sonucunda bireysel ve toplumsal hak, özgürlük ve sorumlulukları anlatıldı.

4



Nilüfer’de Oyun Engel Tanımaz PROJESİ TAMAMLANDI

“Oyun Engel Tanımaz” projesiyle çocuk parklarında engellerin kaldırılmasını hedefleyen Nilüferli çocuklar, projenin final sunumunda bir araya geldi.

Nilüfer Belediyesi, Nilüfer Kent Konseyi, Nilüfer İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, Bursa Orhan Gazi Üniversitesi, Bursa Teknik Üniversitesi, İstanbul Teknik Üniversitesi, Uludağ Üniversitesi TMMOB Mimarlar Odası Bursa Şubesi, TMMOB Peyzaj Mimarları Odası Bursa İl Temsilciliği ve ÇEK 3 Mart Azizoglu İlköğretim Okulu işbirliğiyle geliştirilen “Oyun Engel Tanımaz” projesinde kendi oyun alanlarını tasarlayan çocuklar projenin final sunumunu gerçekleştirdi.

Engellilerin de kolayca oynaya-

bilecekleri parkların oluşturulmasında altısı engelli toplamda 32 çocuğa proje kapsamında verilen eğitimler sonucunda bireysel ve toplumsal hak, özgürlük ve sorumlulukları anlatıldı. Nilüfer Belediyesi Engelliler Hizmet Birimi Bizim Ev, Vahide Aktuğ, Canaydın, Cavit Çağlar Ortaokullarından ve Nilüfer Kent Konseyi Çocuk Meclisi’nden belirlenen öğrenciler, mimarlık, kentleşme, oyun, insan hakları ve tasarım dersleri alarak kendi çocuk parklarını tasarladı.

Oyun Engel Tanımaz projesinin final sunumuna katılan Nilüfer Belediye Başkanı Mustafa Bozbey, projenin mimarı çocuklarla birlikte “Oyun Engel Tanımaz Çocuk Parkı Maketi” ni inceledi.

Şekil J.22 : 17.06.2014 / Gazete Bursa

Çocuklara özel proje 'Oyun Engel Tanımaz'

Nilüfer Belediyesi, Kent Konseyi, çeşitli üniversiteler ve peyzaj mimarlarının işbirliğiyle geliştirilen 'Oyun Engel Tanımaz' projesinde kendi oyun alanlarını tasarlayan çocuklar projeye son şeklini veriyor.

BURSA'nın merkez Nilüfer İlçesi'nde Oyun Engel Tanımaz projesiyle çocuk parklarında engellilerin kaldırılmasını hedefleyen çocuklar, proje toplantısında bir araya gelerek detayları görüştü. Nilüfer Belediyesi, Nilüfer Kent Konseyi, Nilüfer İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, Bursa Orhangazi Üniversitesi, Bursa Teknik Üniversitesi, İstanbul Teknik Üniversitesi, Uludağ Üniversitesi, TMMOB Mimarlar Odası Bursa Şubesi, TMMOB Peyzaj Mimarları Odası Bursa İl Temsilciliği ve ÇEK 3 Mart Azizoglu İlköğretim Okulu işbirliğiyle geliştirilen Oyun Engel Tanımaz projesinde kendi oyun alanlarını tasarlayan çocuklar projeye son şeklini veriyor.

32 ÇOCUK ÇALIŞIYOR

Engellilerin de kolayca oynayabilecekleri parkların oluşturulmasında Nilüfer Çocuk Meclisi üyesi olan altısı engelli toplamda 32 çocuk proje kapsamında çalışmalama devam ediyor. Parkın peyzaj düzenlenmesi ve oyun grubu imalatları son olarak gözden geçiren çocuklar bu konuda Kayapa Sanayi Bölgesi'nde faaliyet gösteren uzman bir firmadan bilgi aldı. Park içerisinde yer alacak olan santraç alanı, hareketli ve sabit oyun grupları, çim tepelikleri, kum ve çamur havuzlarının detayları hakkında görüş ve öneriler dile getirdi. Toplantıya Nilüfer Kent Konseyi ve firma yetkililerinin yanı sıra Nilüfer Belediyesi Başkan Danışmanı Dr. Sibel Özer de katıldı. Vahide Aktuğ İlköğretim Okulu'nun karşısında yapılması planlanan parkın 2015 yılında hayata geçirilmesi planlanıyor.

■ BURSA, (DHA)



Şekil J.23 : 13.10.2014 / Bursa Hakimiyet



Engellilere özel park yapacaklar

Oyun Engel Tanımaz projesiyle çocuk parklarında engellilerin kaldırılmasını hedefleyen Nilüferli çocuklar, proje toplantısında bir araya gelerek detayları görüştü.

Nilüfer Belediyesi, Nilüfer Kent Konseyi, Nilüfer İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, Bursa Orhan Gazi Üniversitesi, Bursa Teknik Üniversitesi, İstanbul Teknik Üniversitesi, Uludağ Üniversitesi TMMOB Mi-

marlar Odası Bursa Şubesi, TMMOB Peyzaj Mimarları Odası Bursa İl Temsilciliği ve ÇEK 3 Mart Azizoglu İlköğretim Okulu işbirliğiyle geliştirilen Oyun Engel Tanımaz projesinde kendi oyun alanlarını tasarlayan çocuklar projeye son şeklini veriyor.

Vahide Aktuğ İlköğretim Okulu'nun karşısında yapılması planlanan parkın 2015 yılında hayata geçirilmesi planlanıyor.

Şekil J.24 : 13.10.2014 / Olay Gazetesi

‘OYUN ENGEL TANIMAZ PARKI’NIN TEMELLERİ ATILDI



IHA

Nilüfer Belediyesi ve Kent Konseyi koordinatörlüğünde 30 çocuğun tasarladığı 'Oyun Engel Tanımaz Parkı'nın temeli törenle atıldı. Nilüfer'in örnek projesi olan park çocukların ortak oyun alanı olacak. Nilüfer Belediyesi Türkiye'ye örnek bir projeyi daha hayata geçirmek üzere ilk adımı attı. Nilüfer Belediyesi, Nilüfer Kent Konseyi, Nilüfer İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, Bursa Orhan Gazi Üniversitesi, Bursa Teknik Üniversitesi, İstanbul Teknik Üniversitesi, Uludağ Üniversitesi TMMOB Mimarlar Odası Bursa Şubesi, TMMOB Peyzaj Mimarları Odası Bursa İl Temsilciliği ve ÇEK Özel 3 Mart Azizoğlu İlköğretim Okulu işbirliğiyle geliştirilen 'Oyun Engel Tanımaz Projesi'nde kendi oyun alanlarını tasarlayan çocukların projesinin temeli atıldı. Engellilerin de kolayca oynayabilecekleri alanların oluşturulması için Nilüfer Kent Konseyi Çocuk Meclisi üyesi olan ve 6'sı engelli toplamda 30 çocuk ortak çalışmayla projeyi tasarladı. İhsaniye Mahallesi'nde hayata geçirilecek projenin temeli törenle atıldı. Törene Nilüfer Belediye Başkanı Mustafa Bozbey, Başkan Yardımcıları, meclis üyeleri, idari müdürler, proje paydaşları, öğrenciler ve bölge halkı katıldı. Mahalle Muhtarı Selami Cengiz'in açılış konuşmalarının ardından Başkan Mustafa Bozbey söz aldı. Nilüfer'in farkını ortaya koyan bir projeyi daha hayata geçirmenin mutluluğunu yaşadıklarını kaydeden Başkan Mustafa Bozbey, "Biz vatandaşın karar süreçlerine katılımını sadece sandıktan sandığa, seçim süreçlerinde ele almıyoruz. Belediyemizin yönetim süreçlerini, vatandaşın katılımını esas alacak şekilde oluşturuyoruz. Bir hizmetin sonunda çıkan ürüne "gel katıl" demiyoruz, o fikrin, hizmetin oluşum aşamasında "birlikte tasarlayalım" istiyoruz. İşte "Oyun Engel Tanımaz" projemiz de bu bakış açımızın bir ürünü. Çocuklarımız, gençlerimiz, akademisyenlerimiz, meslek odaları bir araya geldiler ve nasıl bir park istediklerini atölye çalışmalarıyla ve eğitimlerle de desteklenen bir sürecin sonunda somutlaştırdılar. Yıllarca büyükler yaptı, onlara 'alın oynayın' dedik. Bu sefer onlar oynayacakları yeri kendileri yaptılar. bugün de işte bu sürecin sonunda planlanan parkımızın temelini atıyoruz. Bu park, kolektif çalışmanın, demokrasinin bir ürünü. Alanında Türkiye'de tek olacak ve Nilüfer'in örnek gösterilen "ilk"leri arasında yerini alacak" dedi.

6'sı engelli 30 öğrencinin aldıkları eğitim sonucunda parkı tasarladığını belirten Başkan Mustafa Bozbey, "Engelli çocuklar ve arkadaşlarının bir arada oynayabilecekleri bir çocuk parkı için maket oluşturdular. Bu projeye çocuklarımız şehrin, mahallenin tasarımında aktif rol oynayarak, kendi park alanlarını kendileri tasarladılar. Parkımızda yer alacak detayları inceleyince inanın insanın yeniden çocuk olası geliyor. Özgürce kirlenebilecekleri çamur havuzundan, yer satrancına, gönüllerince boyayabilecekleri duvara, yer satrancına, oyun evlerine, kendilerinin tasarladığı "baba göbeği"ne kadar pek çok unsuru barındırıyor. 4 bin 700 metrekarelik bu alanda yok" diye kaydetti.

Nilüfer Kent Konseyi Çocuk Meclisi Başkanı Karya S. Kaymaz da, çalışmalar hakkında bilgi vererek, "Bizler için çocuk katılımı bir hak. Katılım demek sadece çocuklara görüşlerinin sorulması değildir. Onları dinlemek, karar mekanizmaları içerisine katmaktır. Bu proje katılımı ve son derece demokratik şekilde yapılan oluşumla tasarlandı. Çocukların tüm hayalleri gerçek oldu" diye konuştu.

TMMOB Mimarlar Odası Bursa Şubesi Başkanı Can Şimşek, "Uzun soluklu katılımcı projenin hayata geçirilmesi Türkiye'ye örnek bir çalışmadır" dedi. Törende Nilüfer Kent Konseyi Başkanı Şazi Çavuşoğlu, Uludağ Üniversitesi adına Hülya Kartal, Bursa Teknik Üniversitesi'nden Gül Atanur, ÇEK 3 Mart Azizoğlu İlköğretim Okulu adına Beyhan Tuncer, TMMOB Peyzaj Mimarları Odası Bursa İl Temsilciliği adına Necla Yörüklü de proje hakkında görüşlerini dile getirdi.

Konuşmaların ardından Başkan Bozbey ve öğrenciler butona basarak projenin temeline ilk harcı attı.

ÖRNEK PROJE

4 bin 700 metrekare alana sahip proje kapsamında yapılan park Türkiye'de örnek olacak. Parka, 125 metrekare büyüklüğünde çocukların çalışmalarını yürütecekleri çok amaçlı salon, oyun gruplarına ulaşacakları engellilere uygun tasarlanmış yol sirkülasyonu, çocuklar için tasarlanmış park mobilyaları, tekerlekli sandalye geçişine de uygun tasarlanmış bitkisel labirent, engelli ve engelsiz çocukların birlikte oynayabilecekleri oyun grupları, yer satrancı, kum ve çamur havuzları, oyun evleri, boyama duvarı ve çocukların kendi tasarımları olan 'baba göbeği' oyun grubu veriliyor.

Şekil J.25 : 22.04.2015 / Milliyet İnternet



Nilüfer'e 'Oyun Engel Tanımaz Parkı'

NİLÜFER Belediyesi ve Nilüfer Kent Konseyi koordinatörlüğünde 30 çocuğun tasarladığı 'Oyun Engel Tanımaz Parkı'nın temeli törenle atıldı. Nilüfer Belediye Başkanı Mustafa Bozbey, Nilüfer'in örnek projesi olan parkı, tüm çocukların ortak oyun alanı olacağını söyledi.

Şekil J.26 : 23.04.2015 / Bursa Hayat



Bu parkta oyuna engel yok

Nilüfer Belediyesi, Nilüfer Kent Konseyi, Nilüfer İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, Bursa Orhan Gazi Üniversitesi, Bursa Teknik Üniversitesi, İstanbul Teknik Üniversitesi, Uludağ Üniversitesi TMMOB Mimarlar Odası Bursa Şubesi, TMMOB Peyzaj Mimarları Odası Bursa İl Temsilciliği ve ÇEK Özel 3 Mart Azizoğlu İlköğretim Okulu işbirliğiyle geliştirilen 'Oyun Engel Tanımaz Projesi'nde kendi oyun alanlarını tasarlayan çocukların projesinin temelini atarak bir ilke adını yazdırdı. Engellilerin de kolayca oynayabilecekleri alanların oluşturulması için Nilüfer Kent Konseyi Çocuk Meclisi üyesi olan ve 6'sı engelli toplamda 30 çocuk ortak çalışmayla projeyi tasarladı. İhsaniye Mahallesi'nde hayata geçirilecek projenin temeli törenle atıldı. Törene Nilüfer Belediye Başkanı Mustafa Bozbey, Başkan Yardımcıları, meclis üyeleri, idari müdürler, proje paydaşları, öğrenciler ve bölge halkı katıldı. Başkan Bozbey, "Engelli çocuklar ve arkadaşlarının bir arada oynayabilecekleri bir çocuk parkı

için maket oluşturdular. Bu projeye çocuklarımız şehrin, mahallenin tasarımında aktif rol oynayarak, kendi park alanlarını kendileri tasarladılar" diye kaydetti.

ÖRNEK PROJE

4 bin 700 metrekare alana sahip proje kapsamında yapılan park Türkiye'de örnek olacak. Parkta, 125 metrekare büyüklüğünde çocukların çalışmalarını yürütecekleri çok amaçlı salon, oyun gruplarına ulaşacakları engellilere uygun tasarlanmış yol sirkülasyonu, çocuklar için tasarlanmış park mobilyaları, tekerlekli sandalye geçişine de uygun tasarlanmış bitkisel labirent, engelli ve engelsiz çocukların birlikte oynayabilecekleri oyun grupları, yer santrancı, kum ve çamur havuzları, oyun evleri, boyama duvarı ve çocukların kendi tasarımları olan 'baba göbeği' oyun grubu yer alıyor. (İHA)

Şekil J.27 : 23.04.2015 / Bursa Kent

OYUN ENGEL TANIMAZ PARKI'NIN TEMELLERİ ATILDI

Nilüfer Belediyesi ve Kent Konseyi koordinatörlüğünde 30 çocuğun tasarladığı 'Oyun Engel Tanımaz Parkı'nın temeli törenle atıldı. Nilüfer'in örnek projesi olan park çocukların ortak oyun alanı olacak.

Nilüfer Belediyesi Türkiye'ye örnek bir projeyi daha hayata geçirmek üzere ilk adımı attı. Nilüfer Belediyesi, Nilüfer Kent Konseyi, Nilüfer İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, Bursa Orhan Gazi Üniversitesi, Bursa Teknik Üniversitesi, İstanbul Teknik Üniversitesi, Uludağ Üniversitesi TMMOB Mimarlar



Odası Bursa Şubesi, TMMOB Peyzaj Mimarları Odası Bursa İl Temsilciliği ve ÇEK Özel 3 Mart Azizoğlu İlköğretim Okulu işbirliğiyle geliştirilen 'Oyun Engel Tanımaz Projesi'nde kendi oyun alanlarını tasarlayan çocukların projesinin temeli atıldı.

Engellilerin de kolayca oynayabilecekleri alanların oluşturulması için Nilüfer Kent Konseyi Çocuk Meclisi üyesi olan ve 6'sı engelli toplamda 30 çocuk ortak çalışmayla projeyi tasarladı. İhsaniye Mahallesi'nde hayata geçirilecek projenin temeli törenle atıldı. Törene Nilüfer Belediye Başkanı Mustafa Bozbey, Başkan Yardımcıları, meclis üyeleri, idari müdürler, proje paydaşları, öğrenciler ve bölge halkı katıldı.

Mahalle Muhtarı Selami Cengiz'in açılış konuşmalarının ardından Başkan Mustafa Bozbey söz aldı. Nilüfer'in farkını ortaya koyan bir projeyi daha hayata geçirmenin mutluluğunu yaşadıklarını kaydeden Başkan Mustafa Bozbey, "Biz vatandaşın karar süreçlerine katılımını sadece sandıktan sandığa, seçim süreçlerinde ele almıyoruz. Belediyemizin yönetim süreçlerini, vatandaşın katılımını esas alacak şekilde oluşturuyoruz. Bir hizmetin sonunda çıkan ürüne "gel katıl" demiyoruz, o fikrin, hizmetin oluşum aşamasında "birlikte tasarlayalım" istiyoruz. İşte "Oyun Engel Tanımaz" projemiz de bu bakış açımızın bir ürünü. Çocuklarımız, gençlerimiz, akademisyenlerimiz, meslek odaları bir araya geldiler ve nasıl bir park istediklerini atölye çalışmalarıyla ve eğitimlerle de desteklenen bir sürecin sonunda somutlaştırdılar. Yıllarca büyükler yaptı, onlara 'alın oynayın' dedik. Bu sefer onlar oynayacakları yeri kendileri yaptılar. Bugün de işte bu sürecin sonunda planlanan parkımızın temelini atıyoruz. Bu park, kolektif çalışmanın, demokrasinin bir ürünü. Alanında Türkiye'de tek olacak ve Nilüfer'in örnek gösterilen "ilk"leri arasında yerini alacak" dedi.

6'sı engelli 30 öğrencinin aldıkları eğitim sonucunda parkı tasarladığını belirten Başkan Mustafa

Bozbey, "Engelli çocuklar ve arkadaşlarının bir arada oynayabilecekleri bir çocuk parkı için maket oluşturdular. Bu projeye çocuklarımız şehrin, mahallenin tasarımında aktif rol oynayarak, kendi park alanlarını kendileri tasarladılar. Parkımızda yer alacak detayları inceleyince inanım insanın yeniden çocuk olası geliyor. Özgürce kirlenebilecekleri çamur havuzundan, yer satrancına, gönüllerince boyayabilecekleri duvara, yer satrancına, oyun evlerine, kendilerinin tasarladığı "baba göbeği"ne kadar pek çok unsuru barındırıyor. 4 bin 700 metrekairelik bu alanda yok yok" diye kaydetti.

Nilüfer Kent Konseyi Çocuk Meclisi Başkanı Karya S. Kaymaz da, çalışmalarını hakkında bilgi vererek, "Bizler için çocuk katılımı bir hakktır. Katılım demek sadece çocuklara görüşlerinin sorulması değildir. Onları dinlemek, karar mekanizmaları içerisine katmaktır. Bu proje katılımı ve son derece demokratik şekilde yapılan oluşumla tasarlandı. Çocukların tüm hayalleri gerçek oldu" diye konuştu.

TMMOB Mimarlar Odası Bursa Şubesi Başkanı Can Şimşek, "Uzun soluklu katılımcı projenin hayata geçirilmesi Türkiye'ye örnek bir çalışmadır" dedi. Törene Nilüfer Kent Konseyi Başkanı Şazi Çavuşoğlu, Uludağ Üniversitesi adına Hülya Kartal, Bursa Teknik Üniver-



sitesi'nden Gül Atanur, ÇEK 3 Mart Azizoğlu İlköğretim Okulu adına Beyhan Tuncer, TMMOB Peyzaj Mimarları Odası Bursa İl Temsilciliği adına Necla Yörüklü de proje hakkında görüşlerini dile getirdi.

Konuşmaların ardından Başkan Bozbey ve öğrenciler butona basarak projenin temelini ilk harcı attı.

ÖRNEK PROJE

4 bin 700 metrekaire alana sahip proje kapsamında yapılan park Türkiye'de örnek olacak. Parka, 125 metrekaire büyüklüğünde çocukların çalışmalarını yürütecekleri çok amaçlı salon, oyun gruplarına ulaşacakları engellilere uygun tasarlanmış yol sirkülasyonu, çocuklar için tasarlanmış park mobilyaları, tekerlekli sandalye geçişine de uygun tasarlanmış bitkisel labirent, engelli ve engelsiz çocukların birlikte oynayabilecekleri oyun grupları, yer santrancı, kum ve çamur havuzları, oyun evleri, boyama duvarı ve çocukların kendi tasarımları olan 'baba göbeği' oyun grubu yer alıyor.

ÇOCUKLAR TASARLADI, NİLÜFER BELEDİYESİ HAYATA GEÇİRDİ

Oyun Engel Tanımaz Parkı

Nilüfer Belediyesi ve Kent Konseyi koordinatörlüğünde 30 çocuğun tasarladığı 'Oyun Engel Tanımaz Parkı'nın temeli törenle atıldı. Nilüfer'in örnek projesi olan park çocukların ortak oyun alanı olacak.

Nilüfer Belediyesi Türkiye'ye örnek bir projeyi daha hayata geçirmek üzere ilk adımı attı. Nilüfer Belediyesi, Nilüfer Kent Konseyi, Nilüfer İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, Bursa Orhan Gazi Üniversitesi, Bursa Teknik Üniversitesi, İstanbul Teknik Üniversitesi, Uludağ Üniversitesi TMMOB Mimarlar Odası Bursa Şubesi, TMMOB Peyzaj Mimarlar Odası Bursa İl Temsilciliği ve ÇEK Özel 3 Mart Azizoglu İlköğretim Okulu işbirliğiyle geliştirilen 'Oyun Engel Tanımaz Projesi'nde kendi oyun alanlarını tasarlayan çocukların projesinin temeli atıldı.

ENGELLİLERE ENGEL YOK

Engellilerin de kolayca oynayabilecekleri alanların oluşturulması için Nilüfer

Kent Konseyi Çocuk Meclisi üyesi olan ve 6'sı engelli toplamda 30 çocuk ortak çalışmayla projeyi tasarladı. İhsaniye Mahallesi'nde hayata geçirilecek projenin temeli törenle atıldı. Törene Nilüfer Belediye Başkanı Mustafa Bozbey, Başkan Yardımcıları, meclis üyeleri, idari müdürler, proje paydaşları, öğrenciler ve bölge halkı katıldı.

TÜRKİYE'DE TEK OLACAK

Mahalle Muhtarı Selami Gengiz'in açılış konuşmalarının ardından Başkan Mustafa Bozbey söz aldı. Nilüfer'in farkını ortaya koyan bir projeyi daha hayata geçirmenin mutluluğunu yaşadıklarını kaydeden Başkan Mustafa Bozbey, "Biz vatandaşın karar süreçlerine katılımını sadece sandıktan sandığa, seçim süreçlerinde ele almıyoruz.

Belediyemizin yönetim süreçlerini, vatandaş katılımını esas alacak şekilde oluşturuyoruz. Bir hizmetin sonunda çıkan ürüne "gel katıl" demiyoruz, o fikrin, hizmetin oluşum aşamasında "birlikte tasarlayalım" istiyoruz. İşte "Oyun Engel Tanımaz" projesimiz de bu bakış açımızın bir ürünü. Çocuklarımız, gençlerimiz, akademisyenlerimiz, meslek odaları bir araya geldiler ve nasıl bir park istediklerini atölye çalışmalarıyla ve eğitimlerle de desteklenen bir sürecin sonunda somutlaştırdılar. Yıllarca büyükler yaptı, onlara "alın oynayın" dedik. Bu sefer onlar oynayacakları yeri kendileri yaptılar. Bugün de işte bu sürecin sonunda planlanan parkımızın temelini atıyoruz. Bu park, kolektif çalışmanın, demokrasinin bir ürünü. Alanında Türkiye'de tek olacak ve Nilüfer'in örnek gösterilen "ilk"leri arasında yerini alacak" dedi.

PARKTA YOK YOK

6'sı engelli 30 öğrencinin aldıkları eğitim sonucunda parkı tasarladığını belirten Başkan Mustafa Bozbey, "Engelli çocuklar ve arkadaşlarının bir arada oynayabilecekleri bir çocuk parkı için maket oluşturduklar. Bu projeyle çocuklarımız şehrin, mahallenin tasarımında aktif rol oynayarak, kendi park alanlarını kendileri tasarladılar. Parkımızda yer alacak detayları inceleyince inanın insanın yeniden çocuk olası geliyor. Özgürce kirlenebilecekleri çamur havuzundan, yer satrancına, gönüllerince boyayabilecekleri duvara, yer sat-

rancına, oyun evlerine, kendilerinin tasarladığı "baba göbeği"ne kadar pek çok unsuru barındırıyor. 4 bin 700 metrekarelik bu alanda yok yok" diye kaydetti.

ÇOCUK KATILIMI HAKTIR

Nilüfer Kent Konseyi Çocuk Meclisi Başkanı Kaya S. Kaymaz da, çalışmalar hakkında bilgi vererek, "Bizler için çocuk katılımı bir haktır. Katılım demek sadece çocuklara görüşlerinin sorulması değildir. Onları dinlemek, karar mekanizmaları içine katmaktır. Bu proje katılımı ve son derece demokratik şekilde yapılan oluşumla tasarlandı. Çocukların tüm hayalleri gerçek oldu" diye konuştu. Konuşmaların ardından Başkan Bozbey ve öğrenciler butona basarak projenin temelini ilk harcı attı.

ÖRNEK PROJE

4 bin 700 metrekare alana sahip proje kapsamında yapılan park Türkiye'de örnek olacak. Parka, 125 metrekare büyüklüğünde çocukların çalışmalarını yürütecekleri çok amaçlı salon, oyun gruplarına ulaşacakları engellilere uygun tasarlanmış yol sirkülasyonu, çocuklar için tasarlanmış park mobilyaları, tekerlekli sandalye geçişine de uygun tasarlanmış bitkisel labirent, engelli ve engelsiz çocukların birlikte oynayabilecekleri oyun grupları, yer satrancı, kum ve çamur havuzları, oyun evleri, boyama duvarı ve çocukların kendi tasarımları olan "baba göbeği" oyun grubu yer alıyor.

Enver Fatih TIKIR (İHA)



Şekil J.29 : 23.04.2015 / Bursa'da Meydan



Oyun engel tanımaz

Nilüfer Belediyesi Türkiye'ye örnek bir projeyi daha hayata geçirmek üzere ilk adımı attı. Nilüfer Belediyesi, Nilüfer Kent Konseyi, Nilüfer İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, Bursa Orhan Gazi Üniversitesi, Bursa Teknik Üniversitesi, İstanbul Teknik Üniversitesi, Uludağ Üniversitesi TMMOB Mimarlar Odası Bursa Şubesi, TMMOB Peyzaj Mimarlar Odası Bursa İl Temsilciliği ve ÇEK Özel 3 Mart Azizoglu İlköğretim Okulu işbirliğiyle geliştirilen 'Oyun Engel Tanımaz Projesi'nde kendi oyun alanlarını tasarlayan çocukların projesinin temeli atıldı. Engellilerin de kolayca oynayabilecekleri alanların oluşturulması için Nilüfer Kent Konseyi Çocuk Meclisi üyesi olan ve 6'sı engelli toplamda 30 çocuk ortak çalışmayla projeyi tasarladı. İhsaniye Mahallesi'nde hayata geçirilecek projenin temeli törenle atıldı. Törene Nilüfer Belediye Başkanı Mustafa Bozbey, Başkan Yardımcıları, meclis üyeleri, idari müdürler, proje paydaşları, öğrenciler ve bölge halkı katıldı.

Şekil J.30 : 24.04.2015 / A Gazete

ÖZGEÇMİŞ



Ad Soyad : Seblâ ARIN
Doğum Yeri ve Tarihi : Bursa / 1979
E-Posta : seblaarin@gmail.com

ÖĞRENİM DURUMU:

- **Lisans** : 2001, İstanbul Teknik Üniversitesi, Mimarlık Fakültesi Mimarlık Bölümü
- **Yükseklisans** : 2003, İstanbul Teknik Üniversitesi, Mimarlık Ana Bilim Dalı, Bina Bilgisi Programı

MESLEKİ DENEYİM

.... – 2013: Bursa Orhangazi Üniversitesi Mimarlık ve Tasarım Fakültesi Mimarlık Bölümü (Öğretim Görevlisi)
2013 – 2012: Bursa Orhangazi Üniversitesi Mimarlık ve Tasarım Fakültesi Mimarlık Bölümü (Araştırma Görevlisi)
2012 - 2004: Nihal Özen İçmimarlık / Yüksek Mimar (Proje Sorumlusu)

WORKSHOPLAR

2015: Çocukİstanbul / Studio X Çocuk Atölyeleri (Yürütücü)
“*Bedenim Bina Olsa*”
2015: TOBB ETÜ Mimarlık Fakültesi Mimarlık ve Tasarım Kültürü Kulübü (Yürütücü)
“*Beden ve Mimarlık*”
2014: ODTÜ Mimarlık Fakültesi (Yürütücü)
“*Body As Structure*”

- 2014: ARKKİ School of Architecture For Children & Youth
Creating The Future 2.0 International Conference On Architecture Education,
Helsinki (Katılımcı)
“How to Design a Workshop” by Niina Hummelin
- 2013-2014: “Oyun Engel Tanımaz” – Kentlilik Atölyesi
(8 aylık düzenli eğitim programı) (Eğitim Koordinatörü / Yürütücü)
- 2013: Nilüfer Kent konseyi Çocuk Meclisi (Yürütücü)
“Kostüm Binalar”
- 2010: Santral İstanbul – Çocuk Atölyeleri (Yürütücü)
“Kostüm Binalar”
- 2009: Santral İstanbul – Çocuk Atölyeleri (Yürütücü)
“Müze İnşa Edelim: Enerji Müzesi Küçük Mimarların Elinde Yeniden Hayat
Buluyor”
- 2009: 15. Uluslararası Eskişehir Festivali / Çocuk Etkinlikleri
“Oyunlarla Mimarlık Atölyesi” (3 gün) - (Yürütücü)
- 2007: 13. Uluslararası Eskişehir Festivali / Çocuk Etkinlikleri
“Resim Atölyesi” (3 gün) - (Yürütücü)

TEZDEN TÜRETİLEN YAYINLAR

Atanur, G.S., **Arın, S.** (2015). Kent Konseyleri ve Kentsel Tasarım Kararlarına Vatandaş Katılımı: Nilüfer Kent Konseyi Örneği. Keskin, E.B., Tosun, E.K. (ed.). *II. Ulusal Kent Konseyleri Sempozyumu*, 10-11 Nisan 2015. Bursa, Bursa Kent Konseyi Bilimsel Yayınlar Dizisi-2, ss:395-408, ISBN: 978-605-9947-02-2

Arın, S., Özsoy, A. (2014). Pre-Undergraduate Built Environment Education & Participation. *International Conference Unspoken Issues in Architectural Education*, 3-4 April 2014. Eastern Mediterranean University, Faculty of Architecture: Famagusta, North Cyprus, ss:55-63, ISBN:978-975-8401-91-8

Arın, S. (2014). Built Environment Education For Children Through Architectural Environments. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. V:143. 3rd Cyprus International Conference On Educational Research CYICER-2014, 30 Jan.-1 Feb. 2014. Near East University: Lefkoşe, ss: 35-39, DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.07.353

Arın, S. (2013). Sağlıklı Kentsel Çevreler İçin Toplumsal Eğitim ve Katılım Üzerine. *Çevre-Tasarım Kongresi 2013*. (12-13 Aralık 2013). Uludağ Üniversitesi: Bursa. Bildiri Kitabı, ss:175-182, ISBN:978-605-85548-0-1

Arın, S. (2013). Architectural Education For Children; A Case Study: Experiencing Architecture By Yoga. *International Workshop COAC Barcelona 2013 - Jornadas Cientificas COAC Barcelona 2013*. 29-31 May 2013. Universitat Politècnica de Catalunya: Barcelona, ISBN:978-84-695-9424-7
(<http://www.pa.upc.edu/Varis/altres/arqs/congresos/international-workshop-coac-barcelona-2013-jornadas-cientificas-coac-barcelona-2013/comunicaciones-isbn-in-process/Sebla%20Arin.docx/view>)