

**İSTANBUL TEKNİK ÜNİVERSİTESİ ★ FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EV KAVRAMI VE ÇOCUKLARDA KONUT  
ÇEVRESİNİN ALGILANMASI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ  
Özge ÖZTÜRK**

**Anabilim Dalı : Mimarlık**

**Programı : Mimari Tasarım**

**HAZİRAN 2009**





**İSTANBUL TEKNİK ÜNİVERSİTESİ ★ FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EV KAVRAMI VE ÇOCUKLARDA  
KONUT ÇEVRESİNİN ALGILANMASI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ  
Özge ÖZTÜRK  
(502051046)**

**Tezin Enstitüye Verildiği Tarih : 04 Mayıs 2009**

**Tezin Savunulduğu Tarih : 02 Haziran 2009**

**Tez Danışmanı : Prof. Dr. Alper ÜNLÜ (İTÜ)**

**Diğer Jüri Üyeleri : Prof. Dr. Nur ESİN (İTÜ)**

**Diğer Jüri Üyeleri : Prof. Dr. Handan TÜRKOĞLU (İTÜ)**

**HAZİRAN 2009**



## ÖNSÖZ

Bu çalışmanın ortaya çıkışında bana yol gösteren ve süreç boyunca desteğini benden esirgemeyen tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Alper Ünlü'ye teşekkür ederim. Çalışmada emeği geçen tüm kişi ve kurumlara, Ferudun Tümer Anaokulu ve Adem Yavuz İlköğretim Okulu idareci ve öğrencilerine gösterdikleri ilgiden dolayı, en önemlisi de her zaman yanımda olan ve beni destekleyen sevgili aileme, özellikle ağabeyim Erkin'e sonsuz teşekkürler.

Mayıs 2009

Özge ÖZTÜRK

Mimar



## İÇİNDEKİLER

**Sayfa**

ÖNSÖZ.....	iii
İÇİNDEKİLER .....	v
ŞEKİL LİSTESİ.....	vii
RESİM LİSTESİ .....	ix
ÇİZELGE LİSTESİ.....	xi
ÖZET.....	xiii
SUMMARY .....	xv
<b>1. GİRİŞ .....</b>	<b>1</b>
1.1 Giriş ve Çalışmanın Amacı .....	1
<b>2. ALGI .....</b>	<b>3</b>
2.1 Algı Bilişim Davranış .....	3
2.1.1 Algı .....	3
2.1.2 Bilişim.....	4
2.1.3 Davranış .....	4
2.1.4 İnsanda algılama mekanizması .....	6
2.2 Algı Teorileri.....	8
2.2.1 Gestalt psikolojisi .....	8
2.2.2 İşlemsellik teorisi .....	9
2.2.3 Piaget'nin algı teorisi .....	10
2.2.4 Algının ekolojik teorisi .....	12
2.2.5 Algının kültürel teorisi .....	13
2.3 Bölüm Sonucu.....	14
<b>3. ÇOCUK VE GELİŞİM.....</b>	<b>15</b>
3.1 Çocuk.....	15
3.2 Çocuğun Gelişim Süreci .....	15
3.3 Piaget'nin Bilişsel Gelişim Teorisi .....	16
3.3.1 Duygusal-devinimsel dönem .....	18
3.3.2 İşlem öncesi dönem .....	20
3.3.3 Somut işlemler dönemi .....	23
3.3.4 Soyut işlemler dönemi .....	24
3.4 Çocuğun Sosyo-Duygusal Gelişimi.....	24
3.5 Bölüm Sonucu.....	27
<b>4. EV KAVRAMI VE ÇOCUKLARDAKİ YANSIMASI.....</b>	<b>29</b>
4.1 Çevre.....	29
4.2 Çocuk ve Çevre.....	30
4.3 Mekan Algısı .....	32
4.3.1 Mekanın sınırları.....	32
4.3.2 Mekansal uyarım.....	33
4.4 Çocukta Mekan Kavramı ve Gelişimi.....	34
4.5 Ev Merkezli Çevre .....	38
4.6 Ev İmajı.....	39

4.7 Çocukta Ev İmaji.....	40
4.8 Ev Bağlılığı.....	42
4.9 Çocukta Ev Bağlılığı.....	44
4.10 Bölüm Sonucu.....	45
<b>5. ÇOCUKLARDA KONUT ÇEVRESİNİN ALGILANMASINA YÖNELİK ALAN ÇALIŞMASI.....</b>	<b>47</b>
5.1 Alan Çalışmasının Amacı.....	47
5.2 Alan Çalışmasının Yöntemi.....	47
5.3 Dağılım Tabloları.....	50
5.3.1 Oluşturulan deney şemalarında birimlerin yerleşimlerinin değerlendirilmesi.....	51
5.3.2 Oluşturulan deney düzeneklerinin imaj parametrelerinin değerlendirilmesi.....	60
5.4 Alan Çalışmasının Değerlendirilmesi.....	70
<b>6. SONUÇLAR.....</b>	<b>73</b>
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>75</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>81</b>

## ŞEKİL LİSTESİ

	<b><u>Sayfa</u></b>
Şekil 2.1 : Algı, bilişim ve davranış mekanizması olarak insan.....	6
Şekil 2.2 : İletişim süreci.....	7
Şekil 2.3 : Eleanor J. Gibson'a göre insan davranışlarının temel süreçleri içinde şemaların yeri.....	11
Şekil 2.4 : Neisser'in algısal döngüsü.....	12
Şekil 4.1 : Çocuğun çevre ile olan etkileşimini tanımlayan çevresel bir model.....	31
Şekil 4.2 : Çocuğun algısında zihinsel ve mekansal ilişki.....	35
Şekil 4.3 : Ev merkezli çevre.....	38
Şekil 4.4 : İsrail'in ev temelli gereksinimler piramidi.....	43



## RESİM LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
<b>Resim 5.1</b> :Deney şablonunda kullanılan zemin ve zemin üzerinde, birimlerin konumlarının değerlendirildiği bölgeler.....	49
<b>Resim 5.2</b> : Deney şablonunda kullanılan birimler.....	50



## ÇİZELGE LİSTESİ

	<b><u>Sayfa</u></b>
<b>Çizelge 5.1</b> :Deneklerin cinsiyete göre dağılımı.....	50
<b>Çizelge 5.2</b> :Deneklerin ailelerinin sosyo-ekonomik durumuna göre dağılımı.....	50
<b>Çizelge 5.3</b> :Seçilen ev tipinin genel dağılımı.....	51
<b>Çizelge 5.4</b> :Seçilen ev tipinin cinsiyete göre dağılımı.....	51
<b>Çizelge 5.5</b> :Seçilen ev tipinin sosyo-ekonomik gelir düzeyine göre dağılımı.....	52
<b>Çizelge 5.6</b> :Oluşturulan şemalarda konutun merkeze göre konumunun genel dağılımı.....	52
<b>Çizelge 5.7</b> :Oluşturulan şemalarda okulun merkeze göre konumunun genel dağılımı.....	53
<b>Çizelge 5.8</b> :Oluşturulan şemalarda yeşil alanların merkeze göre konumunun genel dağılımı.....	53
<b>Çizelge 5.9</b> :Oluşturulan şemalarda alışveriş merkezinin merkeze göre konumunun genel dağılımı.....	54
<b>Çizelge 5.10</b> :Oluşturulan şemalarda konutun merkeze göre konumunun cinsiyete göre dağılımı.....	54
<b>Çizelge 5.11</b> :Oluşturulan şemalarda okulun merkeze göre konumunun cinsiyete göre dağılımı.....	55
<b>Çizelge 5.12</b> :Oluşturulan şemalarda yeşil alanın merkeze göre konumunun cinsiyete göre dağılımı.....	55
<b>Çizelge 5.13</b> :Oluşturulan şemalarda alışveriş merkezinin merkeze göre konumunun cinsiyete göre dağılımı.....	55
<b>Çizelge 5.14</b> :Oluşturulan şemalarda konutun merkeze göre konumunun sosyo-ekonomik gelir düzeyine göre dağılımı.....	56
<b>Çizelge 5.15</b> :Oluşturulan şemalarda okulun merkeze göre konumunun sosyo-ekonomik gelir düzeyine göre dağılımı.....	56
<b>Çizelge 5.16</b> :Oluşturulan şemalarda yeşil alanın merkeze göre konumunun sosyo-ekonomik gelir düzeyine göre dağılımı.....	57
<b>Çizelge 5.17</b> :Oluşturulan şemalarda alışveriş merkezinin merkeze göre konumunun sosyo-ekonomik gelir düzeyine göre dağılımı.....	57
<b>Çizelge 5.18</b> :Oluşturulan şemalarda birimlerin merkeze göre konumlarının dağılımları.....	58
<b>Çizelge 5.19</b> :Oluşturulan şemalarda birimlerin uzaklıklarının genel dağılımı.....	59

<b>Çizelge 5.20</b>	:Oluşturulan şemalarda birimlerin uzaklıklarının cinsiyete göre dağılımı .....	59
<b>Çizelge 5.21</b>	:Oluşturulan şemalarda birimlerin uzaklıklarının sosyo-ekonomik gelir düzeyine göre dağılımı .....	60
<b>Çizelge 5.22</b>	:Oluşturulan şemanın evin konumuna göre yerleşim şeması tipinin genel dağılımı .....	60
<b>Çizelge 5.23</b>	:Oluşturulan şemanın evin konumuna göre yerleşim şeması tipinin cinsiyete göre dağılımı .....	61
<b>Çizelge 5.24</b>	:Oluşturulan şemanın evin konumuna göre yerleşim şeması tipinin sosyo-ekonomik gelir düzeyine göre dağılımı .....	61
<b>Çizelge 5.25</b>	:Oluşturulan şemada gözlemlenen topolojik özelliklerin genel dağılımı .....	62
<b>Çizelge 5.26</b>	:Oluşturulan şemada gözlemlenen topolojik özelliklerin cinsiyete göre dağılımı .....	62
<b>Çizelge 5.27</b>	:Oluşturulan şemada gözlemlenen topolojik özelliklerin sosyo-ekonomik gelir düzeyine göre dağılımı .....	63
<b>Çizelge 5.28</b>	:Oluşturulan şemalarda gözlemlenen topolojik özelliklerden yakınlık parametresinin dağılımı .....	63
<b>Çizelge 5.29</b>	:Oluşturulan şemalarda gözlemlenen topolojik özelliklerden kopukluk parametresinin dağılımı .....	64
<b>Çizelge 5.30</b>	:luşturulan şemalarda gözlemlenen topolojik özelliklerden sıra-düzen parametresinin dağılımı .....	65
<b>Çizelge 5.31</b>	:Oluşturulan şemalarda gözlemlenen topolojik özelliklerden çevreleme parametresinin dağılımı .....	65
<b>Çizelge 5.32</b>	:Oluşturulan şemalarda gözlemlenen topolojik özelliklerden devamlılık parametresinin dağılımı .....	66
<b>Çizelge 5.33A</b>	: Deneyde temel alınan değişkenlerin chi-kare testi değerlendirme sonuçları .....	66
<b>Çizelge 5.33B</b>	: Deneyde temel alınan değişkenlerin chi-kare testi değerlendirme sonuçları .....	67
<b>Çizelge 5.34</b>	:Seçilen ev tiplerinin, sosyo ekonomik durum parametresine bağlı olarak ortaya çıkan sayısal verileri .....	67
<b>Çizelge 5.35</b>	:Evin tipi ile sosyo ekonomik durum değişkenlerinin Chi-kare test sonuçları .....	68
<b>Çizelge 5.36</b>	:Yakınlık kavramının, cinsiyet parametresine bağlı olarak ortaya çıkan sayısal verileri .....	68
<b>Çizelge 5.37</b>	:Yakınlık kavramı ile cinsiyet parametrelerinin chi-kare test sonuçları .....	69
<b>Çizelge 5.38</b>	:Devamlılık kavramının, sosyo-ekonomik düzey parametresine bağlı olarak ortaya çıkan sayısal verileri .....	69
<b>Çizelge 5.39</b>	:Devamlılık kavramı ile sosyo-ekonomik düzey parametrelerinin chi-kare test sonuçları .....	70

## EV KAVRAMI VE ÇOCUKLARDA KONUT ÇEVRESİNİN ALGILANMASI

### ÖZET

Bu çalışmada, çocuklardaki ev imajı ve yakın çevrelerini algılamalarında evin yeri irdelenmiştir. Ev, çocuklar için hayata dair ilk tecrübelerini kazandıkları, bir bakıma dış dünyaya adım atmadan önce zihinsel olarak hazırlandıkları, sadece bir konut değil aynı zamanda gönülden bağlandıkları bir simgedir. Bu simgeyi iyice anlayabilmek için insan-çevre etkileşiminin kaynağı olan algı, bilişim ve davranış kavramlarını incelemek gerekmektedir.

İkinci bölümde algı, bilişim ve davranış kavramları ele alınmakta ve birçok araştırmacının, algı mekanizmasını çözümlenmek amacı ile pek çok çalışmanın neticesinde olgunlaşmış algı teorileri işlenmektedir. Bölüm çerçevesinde, algılamanın sadece duyu organları ile gerçekleşen, çevresel uyarıları toplayan fizyolojik bir sistem değil, aynı zamanda kişiye has bir seçicilik ve yanlısamları da kapsayan bir işlemler bütünü olduğu vurgulanmaktadır. Algı diğer bir taraftan bilişim ve davranışın da kaynağını oluşturur. Bilişim, algılama neticesinde alınan verinin zihinde yorumlanması, bireyin öğrenmesi faaliyetidir. Davranış ise uyaranlara karşı verilen tepkidir. Bu üç faaliyetin oluşturduğu mekanizma bireyin sosyal ve fiziksel çevresi ile olan karşılıklı etkileşimini düzenler. Ancak bu mekanizmanın olgunlaşması ve kişiye has bir hal alması, çocukluk dönemi boyunca gerçekleşen zihinsel gelişimin ve sosyal ilişkilerin çerçevesinde olur. Bu bölümde anlatılan tüm algı teorileri farklı çıkış noktalarından algı mekanizmasını açıklamalarına karşın, genel itibarı ile birbirlerini tamamlamaktadırlar.

Çocukların çevrelerini algılaması, zihinsel ve bilişsel gelişimlerine paralel olarak olgunlaşması dolayısı ile çocukların gelişim aşamaları da oldukça önemlidir. Üçüncü bölümde çocuklar ve gelişim süreçleri incelenmektedir. Aynı zamanda çocuk psikolojisi alanında en önemli çalışmalara imza atmış olan Piaget'nin "Bilişsel Gelişim Teorisi", çocuk gelişiminin daha iyi anlaşılabilmesi açısından ele alınmıştır. Çocuk hayatının ilk anlarından itibaren gelişimi an ve an yaşar. Gelişimlerinin her evresinde ise çevrelerinde yeni ve farklı olguları keşfederler. Sonuç olarak, çocukların, gelişim süresi boyunca yetişkinlerden birçok konuda oldukça farklı olduğu görülmektedir. Onu değerlendirirken yetişkin insanlarla kıyaslamak yerine kendi bilişsel düzeyinde değerlendirmek gerekmektedir.

Dördüncü bölüm çerçevesinde çocukların ve yetişkinlerin çevre ile etkileşimleri, ev merkezli çevre, ev imajı ve ev bağlılığı kavramları ele alınmıştır. Bu bağlamda çocuğun, okul dönemine kadar gelişiminin ağırlıklı olarak gerçekleştiği mekanın ev ve yakın çevresi olduğu ortaya konmuştur. Birçok şeyin ilk defa yaşandığı ev, kişinin gelecekteki özgün profilini oluşturacak olan, olumlu ve olumsuz tecrübelerin arka planını oluşturmaktadır. Ev kavramı, çocuklar için önemli olduğu kadar yetişkinler için de oldukça değerlidir. Sadece fiziksel bir barınaktan öte, psikolojik tatminlerini sağladıkları, kendilerini rahat hissettikleri, duygusal bağlar oluşturdıkları, özerk

yaşam alanlarıdır. İnsanların hayatlarının merkezine yerleştirdikleri ev kavramı, onlar için aynı zamanda da bir referans noktasıdır.

Son olarak beşinci bölümde, bu kısma kadar anlatılan teorik bilgiler bir alan çalışması ile sınanmıştır. Çalışma iki ayrı anaokulunda yirmi dokuz kız, otuz erkek olmak üzere toplam elli dokuz çocuk ile birlikte yapılmıştır. Çalışmada altı yaş grubunun bilişsel gelişim düzeyi ve mekan algısı göz önüne alınmış olup önceden hazırlanmış standart bir şablon aracılığı ile konut ve yakın çevre kavramlarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Ortaya çıkan şemalarda temsili birimlerin, onlardan seçmeleri istenen ev ile mekansal ilişkileri, bunun yanında topolojik mekan kriterleri belirlenmiş ve bulguların, cinsiyete ve sosyo-ekonomik düzeye göre dağılımları ortaya konmuştur.

## **‘HOME’ AS A CONCEPT AND THE HOME SURROUNDING ENVIRONMENT PERCEPTION OF CHILDREN**

### **SUMMARY**

The purpose of this study is to understand home image and the close surrounding perception of children. Home is a concept for children that they gain the early experiences of their lives and the place that they prepare their minds for outer environment. It is not just a dwelling, also a symbol that is attached emotionally. For completely understanding the means of the home as a symbol, perception, cognition and behavior of human being, that the source of the human-environment attraction, have to be analyzed.

At the second section, perception, cognition and behavior concepts are analyzed and various studies for analyzing the perception mechanism of human, that are performed by many social scientists are examined. Perception is not just a physiological event that collects stimuli from outer world by five basic senses. It includes a personal selectivity and many illusions. Also it is the beginning of cognition and behavior. Cognition means mental realization of a stimulus after any perception process. And behavior is a reaction for stimuli of a human. These three activities form a mechanism and that mechanism coordinates the attraction between human and its social and physical environment. However, the personal character of the mechanism comes from the uniqueness of mental development process and childhood relations in earlier years of life. At this section, various perception theories are explained. Even each of them points different characteristic of perception mechanism, actually they complete each other.

Environmental perception of a child improves parallel to the mental and cognitive development of him/her. At the third section, child, their psychology and development process are analyzed. For understanding the development process of a child, “Cognitive Development Theory” of Piaget, who examined the most important child psychology studies, has explained in that section. A child starts to develop himself/herself from the beginning of his/her life and the process continues day by day. In each stage of development period, they realize many new and different phenomenons of the world. As a result, an adult and a child, who is in the process of mental development, are different. While judging a child, criteria have to be based on him/her mental level.

In the fourth section of the study, environment interaction, home based environment, home image and home attachment concepts are presented. In context, it is pointed out that until the school period, development of a child is actualized at home and its close surrounding. Home act as a host for the new experiences and knowledge of a child that they form the unique personal profile of a human in the future. Concurrently, home concept is extremely important and deserving object for a mature person same as a child. It means beyond physical dwelling; human beings gain psychological satisfaction, create emotional attachment, feel complacent and

self governing at home, which makes it as a center of their lives, and a reference point.

Finally, at the fifth section, the theoretical base of the thesis is examined with a case study. The study has been made in two different preschools with twenty-nine female and thirty male students. In this experimental study, the aim is to evaluate the concepts of home and its close surrounding through a template considering the six years old children's cognitive development level and space perception. With the schemes put forward by the children, the spatial relations between the home type they chose and the other urban building figures and also topological criterias of space were defined. The results were evaluated through gender and socio-economical level differences.

# 1. GİRİŞ

## 1.1 Giriş ve Çalışmanın Amacı

Çevresel psikolojide, insanın çevresini nasıl algıladığı, çevre ile arasındaki ilişki ve etkileşim gibi konular, uzun süredir birçok araştırmacının dikkatini yönelttiği alanlar olmuştur.

Ev kavramı ve beraberinde getirdiği sorunlar ve açılımlar da çevresel psikolojinin önemli konularından biridir. Ev, kişi için, öncelikle bir korunak, yanı sıra duygusal ve psikolojik bir çevreleyicidir. Kişinin dünyasının merkezinde ev vardır. Çocuklar için de durum farklı değildir. Onlar, dünyayı evin içerisinden tanımaya başlarlar. Gelişim süreci ile paralel olarak da, dış dünyaya açılır, yeni çevreler ile etkileşime girerler. Bundan sonra evin, onlar için anlamı da değişmeye, gelişmeye başlar.

Tezin temelini oluşturan bu kavramsal çerçeve, özünde disiplinler arası niteliktedir. Çevresel psikoloji, sosyoloji, pedagoji gibi disiplinler ile birlikte, mimarlık da bu çerçevenin önemli bir noktasındadır. İnsan, çocukluğunda ve tüm yaşamı boyunca çevresi ile karşılıklı etkileşim halindedir. İnsan çevreyi değiştirir, oluşturur, oluşan bu çevre de gerek çocuğun gelişimsel sürecinde, gerekse insanın yaşamsal alanında büyük etkiye sahiptir. Mimarlığın temel gayesi, bu ilişkinin sağlıklı başlaması ve yürümesi olmalıdır.

Bu doğrultuda, tezin irdelemeyi amaçladığı üç konu vardır: Kişi ve çocuklarda,

1. çevre algısında evin konumu,
2. ev imajının oluşumu,
3. ev ile bağlılık ilişkisi.

Saptanan bu amaçların incelenebilmesi doğrultusunda, girişten sonra gelen ikinci bölümde, algı, bilişim ve davranış ilişkisi çerçevesinde kuramsal yaklaşımlar üzerinde durulacaktır. Üçüncü bölümde, çocuğun zihinsel, sosyo-davranışsal ve algısal gelişim sürecinin incelenmesinin faydalı olacağı düşünülmüştür. Ardından

gelen son bölümde, amaç doğrultusunda belirlediğimiz tüm kavramlar, sırası ile ele alınacaktır.

## 2. ALGI

### 2.1 Algı-Bilişim-Davranış

İnsan bir algı, bilişim ve davranış mekanizmasıdır. Algı, duygular yoluyla çevreden bilgi edinme eylemi; bilişim, yorumlama, belleğe gönderme yapma, duyumsama eylemi; davranış, amaç ve güdüler doğrultusunda algılara organizmanın devinimi ve diğer tepkileri yoluyla yanıt vermesi eylemidir (Gür, 1996).

#### 2.1.1. Algı

Algı; psikoloji ve bilişimi inceleyen bilimlerde duyuşal bilginin alınması, yorumlanması, seçilmesi ve düzenlenmesi anlamına gelir (Encyclopedia of Psychology). Çevreden bilgi edinme yoluyla oluşan algı, bireyin bu bilgileri uygun ve doğru bir şekilde eyleme dönüştürmesine, onların yorumlanmasına ve değerlendirmesine yardım etmektedir

Porteous (1977) algı mekanizmasını şöyle açıklar;

1. Çevrelenen organizmanın çevresinden gelen uyarı (stimulus), organizma tarafından algılanır. En dar anlamında algı, bir uyarının varlığından duyuşal yoluyla bilgi sahibi olmaktır.
2. Algılanan şey (percept) beyne iletilir. Beyin tarafından algılanmak (apperception) bir nesneyi eski deneyimler yoluyla yorumlamak demektir,
3. Algılanan şey uyumlandırılıp kavrandığında bilişim oluşur, organizmanın tanıdığı bir şey haline gelir.
4. İlk uyarıya bir tepki gösterilirse bu, önceden bilinen bir imgeye gönderme yapılarak gerçekleştirilmiştir (Gür, 1996).

Çevreden duyuşal bilginin alınması ve işlenmesine ilişkin bir çalışma alanını oluşturan algı psikolojisi, insan-çevre ilişkilerinin incelenmesinde önemli bir yer tutmaktadır. İnsanın mimari çevre ile ilişkisi, çevresel bileşenlerin ifade aracı olan biçimi ile insana gönderdiği mesajlar doğrultusunda bunların algı yoluyla insan tarafından duyumsanması ile gerçekleşmektedir.

Algı, çevresel psikologlar tarafından, sinir sisteminin bir tepkisi olarak da ifade edilmekte ve “uyarım-tepki” ilişkisi kapsamında ele alınmaktadır. Bu nedenle karmaşık bir süreç olan algılama, gerek yer aldığı çevresel sistemin bilgi kaynağı, gerekse eylem için bir alan olarak açıklanabilmektedir. Algılanan nesne hakkındaki düşünme tarzımız, davranışların merkezini oluşturmaktadır (Aydınlı, 1986).

### **2.1.2 Bilişim**

İnsan ve çevreyi birbirine bağlayan mekanizmaların açıklanmasında algılama ve bilişim süreci çok önemlidir. Bilişim (cognition) insanın, kendisini ve çevresini anlama/yorumlama ve öğrenme eylemlerini gerçekleştirmesini sağlayan zihinsel etkinlikleri gösteren bir kavramdır. Algıya oranla bilişim, çok daha zihinsel bir nitelik taşır. Bilişim, daha çok algısal zenginliğe sahip olmakla birlikte bilgiyi algıya göre daha uzun süre zihinsel işlemlere tabi tutarak daha fazla ayırıştırır ve basitleştirir. Algı bire bir insan etkileşimlerini de içeren dolaysız duyumsamayı içerir. Buna karşın bilişim, dolaylı insan algılamaları ile doludur. Algısal ve bilişsel süreçler arasındaki temel farklılık, yeryüzünün algılanması ile daha net anlaşılabilir; yeryüzünün bilişsel olarak küresel olduğunun farkındalığına varılmış olmasına rağmen algısal düzeyde onu düz olarak görmemiz, bu farklılığa bir örnek olarak verilebilir (Ünlü, 1998).

Bilişim konusu ile ilgili birçok görüş vardır. Bir tanesine göre, kalıtsal belirleyicilik, bilişim kavramında önemli bir ilkedir. Bir diğer görüş ise bilişimi, tanıma/anlama sürecinden insana arta kalan tortu olarak görür. Yorumlama ve değerlendirme, tanıma ve anlama aşamasını izler. Anlama ve kavrama, zihindeki nesnelere evrenine bir tür düzen getirmektedir (Örer, 2002).

İnsan bilimine göre, yerlerin oluşumunda bilişimin payı oldukça büyüktür. İnsan, çevresini her şeyden önce kişisel etkinlikleri ve toplumsal ortamda üstlendiği roller ile algılar (Gür, 1996).

### **2.1.3 Davranış**

Davranış, bir varlığın ya da sistemin çevre veya içinde bulunduğu koşullara göre, tepkisi ve eylemidir. İnsanlar için ise davranış, çevrelerinden gelen uyarılar ve

algılanan bu uyarılar karşısında gösterdikleri tepkidir. İnsan kimliğini oluşturan en önemli etken toplumdaki diğer bireyler ile ilişkisidir. İnsan, toplum ve çevresi arasındaki devamlı etkileşim, davranışın temel kaynağıdır (Gür, 1996).

İnsan davranışı, kültür, tutumlar, duygular, değerler, etikler, otorite, uyum, inanç, baskı ve genetik yapısı tarafından etkilenen ve bunları sergileyen insanların davranışlarının toplamıdır. Algılara karşı verilen bir yanıt, bir tepkidir (Örer, 2002)İnsan davranışlarını temel olarak iki sınıfta incelemek mümkündür. Birincisi, uyarım ardından gelen direkt tepki olarak gerçekleşen davranışlardır ve özgür seçim bazlı değildirler. Dengeleme, homeostatik, refleks, içgüdü ve bir kısım güdüler de bu tür davranışlardır. Ağırlıklı olarak, otonom sinir sistemi kaynaklı oluşurlar ve bu tür davranışlarda herhangi bir istenç etkin değildir. Çünkü bunlar sinir sistemi tarafından oluşturulan otomatik tepkilerdir ve bireysellik taşımayan davranış biçimleridir. İkinci tür davranışlar ise uyarımın zihinde incelenmesi sonucu oluşan tepkisel türde davranışlardır. Bunlar, alınan uyarıcılara organizmanın yorumunu katarak tepki veren, uyarıların zihinde işleme tabi tutulmasından sonra oluşan davranışlardır.

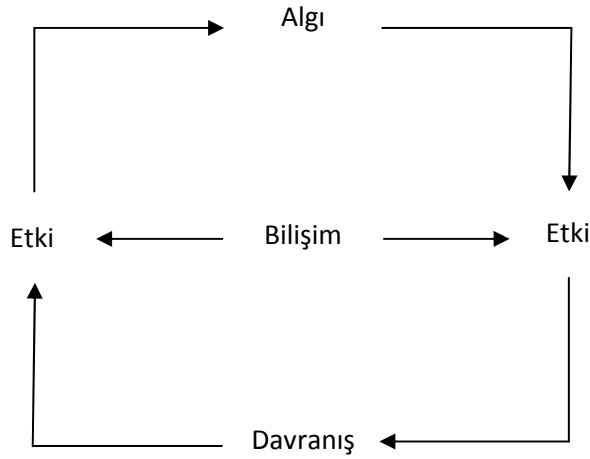
Bir davranış akışı içerisinde birden fazla etkinlik bulunabilir, davranış başka alt düzey birimlerine bölünebilir. Örneğin; sabah kalkıp işe gitme davranışı bir çok alt etkinlikten oluşur; uyanma, kalkma, tuvalete gitme, yüz yıkama, kahvaltı yapma v.b. gibi... İnsanın yetiştiği veya bulunduğu çevre ve toplum dolayısı ile oluşan bu davranış örüntüsünün kişiselliğinden ötürü bireye bağlı olarak alt etkinliklerin sırası değişebilir, kimi etkinlikler hiç olmayabilir veya ilaveler olabilir (Koç, 1999).

Bireyin çevre ile iletişimde en önemli öge davranışlarıdır. Doğumdan itibaren oluşmaya ve olgunlaşmaya başlayan davranış kalıpları sayesinde insan, diğer insanlar ile ilişkiye girer, diğer yandan bu kalıplara uygun mekanlar ve düzenler yaratmak için çalışır. Birey kişisel kimliği ile çevre kimliğini ortak noktalarda buluşturabilmek adına doğal ve yapay çevrelerle sürekli etkileşim halindedir. İnsanların yaşamlarını sürdürebilecekleri çevreler, mekanlar ve sistemler yaratmak için çıkış noktaları bu kimlikler arası iletişimdir (Örer, 2002).

#### 2.1.4 İnsanda algılama mekanizması

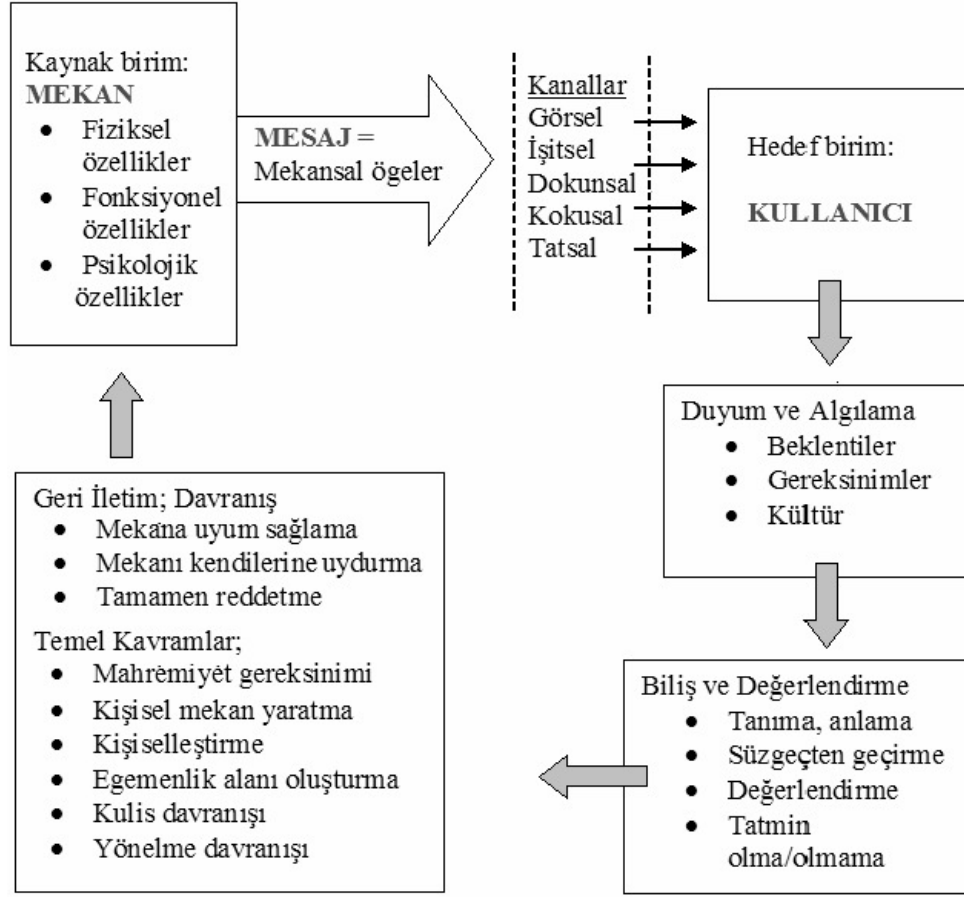
İletişim, en basit ifade ile karşılıklı mesaj alışverişi; bir insan ile diğer bir insan, insan ile bir topluluk, insan ile mekân, insan ile çevre, toplum ile çevre arasında gerçekleşen bir alışveriştir (Günel, Esin, 2007).

Bir iletişim sürecinde, organizmanın çevresinden gelen uyarı, organizma tarafından algılanır. Algı, bir uyarının varlığından duyular yoluyla bilgi sahibi olmaktır. Algılanan şey beyne iletilir. Beyin tarafından algılanmak, bir nesneyi eski deneyimler yoluyla yorumlamaktır. Algılanan şey uyumlandırılıp kavrandığında bilişim olur. İlk uyarıya bir davranışsal tepki verilir. Bu tepki geri iletidir ve önceden bilinen bir imgeye gönderme yapılarak gerçekleşir (Günel, Esin, 2007) (Şekil 2.1)



Şekil 2.1 Algı, bilişim ve davranış mekanizması olarak insan (Örer , 2002).

Algı ve bilişimin incelenmesindeki en önemli sebep ise dış uyaranlar karşısında genel ve kişisel davranış kalıplarını ortaya koyabilmektir. Bu sayede bir insanın ya da toplumun psikolojik düzeyde mekanlar ile olan ilişkisi daha rahat çözümlenebilmesi mümkündür. İnsanlar bir mekan ile karşılaştıkları ilk andan itibaren iletişim haline geçerler, karşılıklı olarak etkileşim süreci içerisine girerler. Bu süreç insanda duyumla beraber algılama, bilişim süzgecinden geçirme ve değerlendirme gibi zihinsel işlemlerin ertesinde bir tepki oluşturma şeklinde gerçekleşir ve davranışı doğurur (Gür, 1996) (Şekil 2.2)



**Şekil 2.2** İletişim süreci (Günal, Esin, 2007)

Tasarımcı-kullanıcı iletişim sürecinde kullanıcı; mekanla ilk karşılaştığı anda iletişim başlayacak, duyumla beraber algılama, bilişim süzgecinden geçirme ve değerlendirme gibi zihinsel işlemler sonucu bir tepki verecektir. Geri ileti olan bu tepki, sözlü veya sözsüz ifadeler ya da davranış biçiminde gerçekleşir. Kullanıcının sergilediği bu davranışları yorumlayarak mekanın tasarımcısına iletilecek veriler elde edilir. Bilişim ve değerlendirme aşamasında, kullanıcı, tatmin ya da tatminsizlik gibi bir değerlendirme yapacaktır. Kullanıcı, fiziksel mekanı kontrol edebilmek, kendi gereksinimlerine özgü kılmak, beğeni ve isteklerini gerçekleştirmek için bir davranışa yönelecektir. Bu davranış, örnek mekan olarak konutu ele aldığımızda, ona uyum sağlamak, iç ve dış yapılanmasını değiştirmek ya da başka bir konuta taşınmak şeklinde gerçekleşecektir. Buradaki davranışlar, duygusal tatminin davranışsal etkileri olarak karşımıza çıkmaktadır (Priemus, 1986).

## 2.2 Algı Teorileri

Günümüze değin algıya ilişkin, deney ve tecrübelerden yola çıkılarak, herbiri insanın niçin algıladığını anlama, algılama mekanizmalarını açıklama ve tanımlama amacıyla çeşitli teoriler oluşturulmuştur. İnsan-çevre disiplini çerçevesinde yapılan algı tanımlamalarındaki benzerliklere karşın, yapısal çevrenin çözümlenmesinde algıya ilişkin kuramsal yaklaşımlarda da farklılaşmalar söz konusudur (Ünlü, 1998).

Algı teorileri temel olarak iki görüş çerçevesinde incelenmektedir;

- *Nativist teoriler:* Bu başlık altındaki teoriler, algının doğuştan insanda var olduğunu öngörür, içsel düşünce ve duyumsamalardan kaynaklanan zihinsel oluşumlar üzerine yoğunlaşırlar. Nativist yaklaşım Piaget'nin (1955) çalışmaları ışığında birincil kavramlarını oluşturmuştur.
- *Görgül teoriler:* Duyuşsal deneyimin elde edilmesi üzerine yoğunlaşırlar. Bu görüşü savunan teoriler duyuşsal verinin nasıl elde edildiğini ve zihne yerleştiğini açıklamaya çalışırlar.

Bu iki görüş ışığında gelişen algı teorileri toplum bilimci ve psikologlar tarafından değerlendirilmiş, olgunlaştırılmışlardır. Gestalt kuramı bu yüz yılın ilk yarısında önemli bir rol oynarken, bilgi alış verişine dayanan, ekolojik ve kültüre bağlı kuramlarda yirminci yüz yılın ikinci yarısında daha çok güncellik kazanmışlardır.

### 2.2.1 Gestalt psikolojisi

Almanca 'biçim' anlamına gelen Gestalt sözcüğü, algı psikolojisinde "Aralarında dinamik bağlar olan parçaların oluşturduğu anlamlı bir bütün" şeklinde yorumlanmaktadır (Aydınlı, 1986). Gestalt psikolojisi temel olarak insanın çevre ile ilişkisini, insanın aldığı duyumları ve zihinde işlenişini incelerken noktasal bir bakış açısı yerine bütünsel yaklaşmayı öngörür (Schroeder, 2007).

Algıya yönelik çalışmalar Gestalt psikolojisinde uyarı-nesne ilişkisine dayalı ilk tanımlamalarla başlamıştır. Bu kuramda algı sinir sisteminin tek üniter ve ani bir yanıtı olarak ele alınmaktadır. Çalışmalar Gestalt algı teorisinin şekil ve nesne algılanması ile geliştiğini gösterir (Ünlü, 1998).

Gestaltçılara göre bir bütüne anlam veren, onu oluşturan parçalar değil, parçaların ne biçimde bir araya geldikleridir. Gestalt yaklaşımı, çevreden bilgi almanın kavrama yoluyla olduğunu kabul etmekte ve kavramayı “amaç ve araçlar arasındaki mantıklı bağların anlaşılması olarak” tanımlamaktadır. Bir örnek vermek gerekirse; bir melodiyi sadece oluşturan notaların teker teker incelenmesi ile genel hakkında bir yargıya varmak çok zordur. Melodi duyusal olarak tecrübe edildiğinde tüm notaların birbirileri ile olan uyumunu fark etmek çok daha kolaydır (Schroeder, 2007).

Davranışları algılayabilmek için sadece kişi hakkında bilgi (geçmiş, deneyimi, tutum ve yeteneği) sahibi olmanın yeterli olmadığı, içinde bulunduğu durumu bilmenin de gerekli olduğu savunulmaktadır.

### 2.2.2 İşlemsellik teorisi

İşlemsellik kuramı algıdaki deneyimin rolü üzerine odaklanmaktadır. İşlemsellik (transaction) kavramı etkileşimsellikten (interaction) farklıdır. Bir anlamda çevresel davranış olarak algı, çevre ile organizma arasındaki ilişkilerin bir sonucu olduğu gibi tek parametre olarak ilişkiden etkilenen çevre ve organizmadaki değişikliklerin de bir sonucudur (Ünlü,1998) Denklem olarak;

$$D=f(C, İ, Cxİ)$$

Burada;

D: Davranış

Ç: Çevre

İ: İnsan

Çxİ: Çevre ile insan arasındaki etkileşimdir.

Bu denkleme göre, etkenlerden birinin değişimi, organizmanın davranışsal değişim göstermesini sağlamaktadır. Ittelson’a göre çevre, birey ve ilişkide rol oynayan etmenler, bu ilişkide somut olarak ayrıştırılamazlar. Teorideki işlem kelimesi, öncelikli olarak bütün parçaların etkin katılımı anlamına gelmektedir. Ayrıca her bir parça kendi öz varlığına sahip olduğu gibi, her bir katılım sonucunda parçalar kısmen değişikliğe uğrayabilir veya kendi öz kimliklerinde değişimler olabilir (Ünlü, 1998).

İşlemsellik teorisi oluşturulurken, algı süreci için bazı ön kabuller yapılmıştır;

- Algı, çok yönlü bir kavramdır.
- Algı, edilgin bir süreçten çok etkin bir süreçtir.
- Algı, algılayan ve algılanan gibi kavramlara ayrılarak açıklanamaz.
- Algı, uyarı ve yanıtlarla, bir anlamda koşullandırılmış olarak açıklanamaz.
- İnsan ve çevre ilişkisi dinamik bir süreçtir.
- Çevrenin imajında gözlemci geçmiş deneyimlere bağlı kaldığı gibi o andaki etkilere de bağlıdır.
- Geçmiş deneyimler kişinin o anda bulunduğu ortamdaki gereksinimlerini belirler.
- Algı, beklentilere ön görünüm tarafından yöneltilir.

### 2.2.3 Piaget'nin algı teorisi

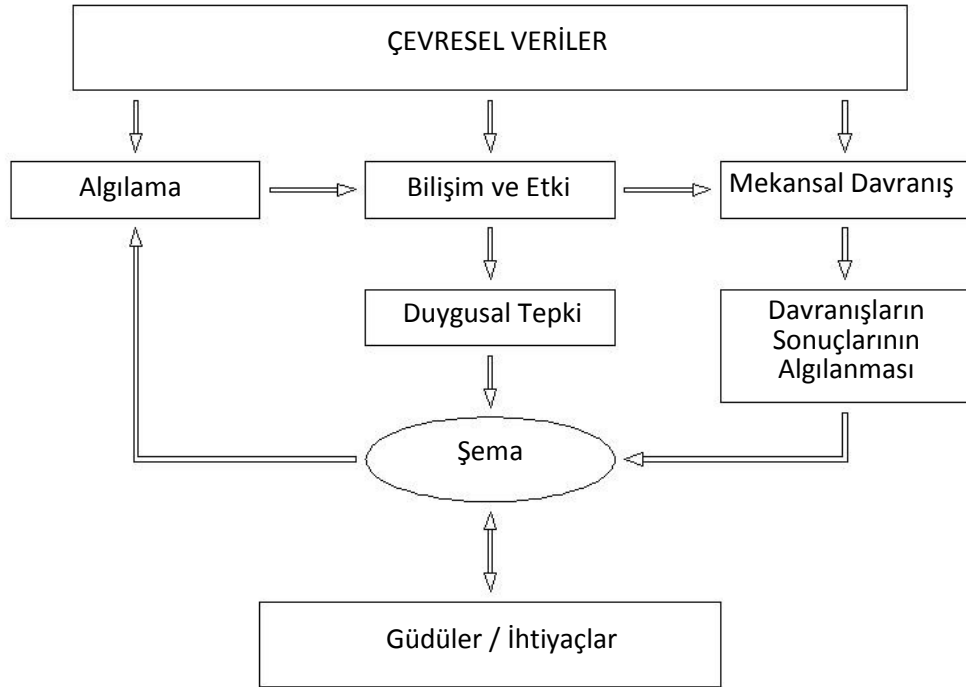
Piaget (1955), algının varoluş ile birlikte geldiğini varsaydığı kurama göre algı teorisi ve algısal aktivite olarak iki önemli kavramı birbirinden ayırmıştır. Hızlı, çabuk ve ani ilk etkinin ilk anda elde edilmesi algıyı, deneyimi, yargıyı ve çarpık olan ilk etkinin düzeltilmesini algısal aktivite olarak tanımlayan Piaget, bu her iki kavramın da bir dizi rastlantı içeren algısal süreç içerisinde geliştiğini söyler. İlk kavram içerisinde algıda oluşan deformasyonları açıklar. Piaget (1955), görsel algılama esnasında zorlandığı öğeler üzerinde odaklanır ve bu da algıda yanılsamalara yol açar. Ancak bu hatalı algılama, gözün birden fazla noktada odaklanmaya başlaması ile düzeltilir.

Piaget'nin teorisinde bir husus farklı merkezlenme kabulüdür. Algılama esnasında belirli noktalara odaklanmak hatalara yol açar. Birden fazla odaklanma düzeltmeyi, düzenlemeyi ve denge durumunu sağlar. Piaget'ye göre cisimler boşlukta her zaman aynı algılanmazlar. Bunun sebebi normal şartların değişmesi ile nesnenin ilk etkisinin de değişmesidir (Aydınlı, 1986).

Algı ile zeka birbirinden bağımsız gelişme gösterir; zeka devamlı gelişir, oysa ki algının gelişimi sürekli değildir ama algı, zekanın yapısı ile zenginleşir. Algı, zeka yapısında daha az kararlı ve güvenilirdir. Algı tanımlanmamış çevrenin mesajlarını iletir ama zeka onları deşifre eder (Piaget, 1955).

Piaget'nin teorisindeki en önemli kavramlardan biri şema kavramıdır. Piaget'ye göre şemalar, bebekliğin ilk aylarında zihinde oluşmaya başlarlar. Bunlar, insanların çevresini ve koşulları analiz etmek, uyum sağlamak için kullandıkları kalıplardır. Şemaların en önemli özelliği bireyin gelişimi, toplumsal ve çevresel etkileşim süreçlerindeki değişimlere paralel olarak uyarlanabilir oluşudur.

Gibson'a göre şemalar, insanın çevre ile ilişkisini, davranışını etkileyen süreçlere kılavuzluk eder. Bu yaklaşım çerçevesinde şemalar kısmen öğrenilir kısmen ise doğuştan gelir. Şemalar algı ve bilişim arasındaki ilişkiyi şekillendirmenin yanı sıra, duygusal tepki ve mekansal davranışı da yönlendirir (Şekil 2.3) (Lang, 1987).



**Şekil 2.3** Eleanor J. Gibson'a göre insan davranışlarının temel süreçleri içinde şemaların yeri (Lang, 1987).

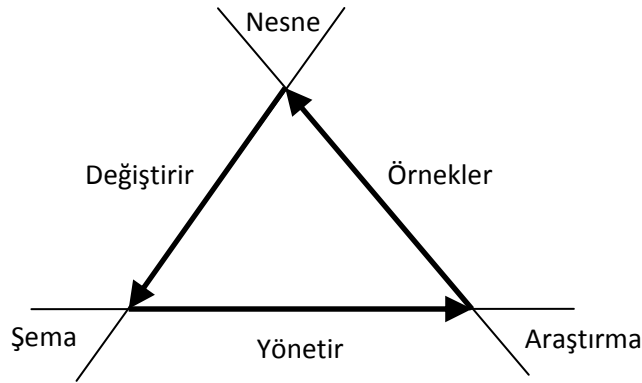
Piaget, “Algı bilginin kaynağı değildir, çünkü bilgi bir bütün olarak davranışın etkin şemasından türer” söylevi ile şemaların bilgi edinmedeki önemine dikkat çeker. Bilgi için asıl gerekli olan zihinsel faaliyetlerdir. Bu süreç içerisinde algı bir bağlayıcı olarak işler ve bu bağlayıcı, kararlı ve yerel ilişkiyi bir taraftaki davranışlarla diğer bir taraftaki objeler ya da olaylar arasında kurar.

Piaget, 1930'lardan itibaren etkili olan Gestalt psikolojisinin bazı kabullerini reddeder. Gestalt'ın görüşlerini savunanlar analizlerini, düzenlemenin, ayırt etmenin ve algısal değişmezlik kanunlarının üzerinden yaparlar. Fakat Piaget yaptığı çalışmalar sonucunda tüm bu niteliklerin, insan hayatının ilk dönemi olan duyusal-devinimsel dönemde oluştuğunu savunur.

#### 2.2.4 Algının ekolojik teorisi

Bu kurama göre, insanlar gözlerini, başlarını ve bedenlerini kullanarak çevredeki ince ayrıntıları algılayarak çevreyi araştırır, en ince ayrıntılar yakalayabilir ve en geniş bağlantıları çözümlerler. Bu kuram görgül bir yapı içerisinde oluşturulmuş olmasına karşın, Gestalt'ın kuramındaki eşbütünsellik ve deneyimdeki işlemsellik olgusu ile çelişir. Algısal sistemler olarak duyumsamadaki kanallar yerine, duyu organlarını kabul eder. Algısal sistemler temelde yönelme, işitme, dokunma, tad alma, koku ve görsel sistemler olarak ele alınır (Ünlü, 1998).

Bu yaklaşımda algı ve deneyim ilişkisi Neisser'in kuramsal çalışmaları sonucunda yapmış olduğu algı tanımındaki gibidir. Neisser algısal döngüyü üç aşamalı olarak yorumlar (Şekil 2.3).



Şekil 2.4 Neisser'in algısal döngüsü (Çakır, 1997).

Tek başına deneyim de algı gibi karmaşık ve geri beslemeli bir süreci açıklamaya yetmez. Algıların şartlı olduğunu, insanın görüşlerini olgunlaştıramadığını düşünmek, insanı küçümsemek olur. Diğer yandan insanın oluşumuna ve gelişimine katkıda bulunan toplumsal çevre koşullarını yok saymak, insanın aktif ve etki almayan çok güçlü bir doğal yapıya sahip olduğunu düşünmek de insanı abartmak olur. Kaldı ki gözlemlerimiz dehalar dışında kalan insanların kişilik ve davranış

özelliklerinin doğaya olduğu kadar sembolik sistemlere de bağlı olduğunu kanıtlamaktır (Gür, 1996).

### 2.2.5 Algının kültürel teorisi

Rapoport'un algı tanımlaması dışsal organizmik etkenlere, bir bakıma kültürel niteliklere dayanır. Kültürün tipik bir dünya görüşü olduğunu savunan Rapoport, bu dünya görüşünün evreni algılamadaki rolünü vurgular.

Kültürel farklılıkların kısmen bilişsel şekilleri kısmen de paylaşılan sosyo-kültürel normlara bağlı olduğunu savunur. Buna göre çevresel deneyim paylaşılan norm ve değerlerin doğal bir sonucudur. Algı burada kişisellikten çok, sosyal bir sistemin parçasıdır. Bu tanımlamada algı, algılayanın potansiyel uyarıyı etkin uyarı durumuna dönüştürdüğü ve duyuşsal mesajların algılayanın nitelikleri, motivasyonu, bilgisi ve farzetmeleri ile etkileşime girdiği dinamik bir süreçtir (Ünlü, 1998).

Rapoport algıyı iki şekilde ele alır;

- *Kişimerkezcil yaklaşım:* İnsanların çevreyi nasıl hissettiklerini, duyuşsal niteliği ve çevre hoşnutluğunu nasıl değerlendirdikleri ile ilgili olarak, öznel tarafa doğru yönelmiş olan algıdır.
- *Dışmerkezcil yaklaşım:* Etkileşimin nesnelleşmesini sağlayan, algının nesnel niteliklerini kapsar.

Algı, doğasında altı duyumu içerir. Algının bu çoklu doğası, insanların çoklu duyuşsal sistemine bağlıdır. Bununla birlikte her duyuşsal sistem, kültürel etkenlerden kaynaklanan insan ile çevresi arasındaki özel bir ilişkidir. Çevreyi algılama, altı duyum dediğimiz görsel, işitsel, dokunma, koku alma, hava hareketi ve ısısız duyuşlarımızın bileşimi ile belirlenmekte, anlamlandırma ise sadece algılanan olgu ile ilişkiye, eylem türüne ve duyuşlarımızımıza göre değil aynı zamanda kültür bileşenine göre de değişmektedir. Farklı kültürlerde mekanların kullanım biçimleri, mekanda kişisel temaslar, formal mekan kalıpları, kişiler arasındaki uzaklıklar ve kişisel mekanda farklı olmaktadır (Çakır, 1997).

### **2.3 Bölüm Sonucu**

İnsanoğlu için algı, duyu organları vasıtasıyla çevreden bir nevi bilgi toplama işlemidir. Toplanan ham bilgi beyinde işlenerek bilişimi oluşturur. Dışarıdan alınan bilgilere verilen yanıt ise davranıştır.

Algı, bilişim ve davranışın başlangıç noktasıdır ve insanın çevresiyle karşılıklı etkileşiminin kaynağıdır. Toplum bilimci ve psikologlar, insanı daha iyi anlayabilmek ve çözümleyebilmek için algı sürecini konu alan birçok çalışma yapmışlardır. Bu çalışmaların neticesinde ortaya konan yaklaşımlar, nativist ve görgül olmak üzere iki temel grup oluşturmuşlardır.

### **3. ÇOCUK VE GELİŞİM**

#### **3.1 Çocuk**

İnsanın ergenlik döneminden önceki yaşam biçimi çocuk olarak adlandırılmaktadır. Doğumdan itibaren gün geçtikçe değişen ve kendisini geliştiren çocuk, kavramsal olarak gelişme dönemlerine ayrılarak incelenmelidir (İnanç, Bilgin, Atıcı, 2007). Ancak bu dönemlere dair somut sınırları ve kesin şartları belirlemek zordur ve sonuçlarda yanlışlığa sebep olabilir.

Çocukların fiziksel ve zihinsel gelişim süreçlerindeki, sosyal ve çevresel etmenler ve bu etmenlerdeki değişimler, çocuğun çevreyi algılama biçimini ve algılama şekillerini belirler (Kail, 2003).

Çocuk algılama ve dışa vurum bakımından yetişkinlere nazaran çok farklıdır. Çocuktaki zihinsel işleyişin ve gelişimin daha anlaşılabilir hale gelmesi için Sigmund Freud, Erik Erikson, Marguerite Mahler, Jean Piaget gibi ünlü düşünür ve psikanalistler çok önemli çalışmalara imza atmışlar, yeni fikir ve çalışmalar için ilham kaynağı olmuşlardır.

#### **3.2 Çocuğun Gelişim Süreci**

Büyüme ve gelişme kavramları her ne kadar birbirine yakın görülse de veya tümü ile karıştırılsa da özünde birbirinden çok farklı olgulardır. Yapısal artışı dile getiren büyüme kavramı, çocuğun bedeninde gerçekleşen, ağırlık ya da boy gibi, sayısal değişikliklerin ifadesidir. Ancak çocuk, sadece fiziksel olarak büyümekle kalmaz, sinir sistemi ve kas lifleri ilk etapta büyük bir hızla oluşur, aynı zamanda onun beyni, iç organlarının yapı ve büyüklükleri ve hormonal aktivitelerinde de değişimler olur. Beynin gelişimi sonucu, çocukta giderek artan bir öğrenme, anımsama ve muhakeme yeteneği oluşur. Böylelikle fiziksel büyümeye koşut olarak, çocuk zihinsel olarak da gelişir. Beyin aktivitelerindeki artış ile birlikte, gelişme kavramı, büyüme kavramının aksine sadece değişikliklerin niceliğine bağlı parametreleri içermez, niceliğin yanında niteliğini de vurgular. Gelişme kavramı, düzenli, uyumlu ve sürekli bir

ilerlemeyi dile getirmektedir. Gelişim, ileriye dönük olup, aile, çevre, okul ve toplumsal etmenlerle doğrudan etkileşim içindedir, aynı zamanda değişiklikler arasında belirgin bir ilişkiyi de kapsar (Öz, 1997). Kısaca gelişim, sadece sayısal ölçümlerle açıklanamayan, birçok yapı ve işlevi bütünleştiren karmaşık bir olgudur. Bu bütünleşme nedeniyle, gelişimin her evresi kendinden bir sonraki evreyi doğrudan etkiler.

Piaget'ye (1955) göre gelişim, çevresel ve kalıtsal faktörlerin etkisi altında, gerek en basit organizma gerekse insan gibi karmaşık davranışlar sergileyen canlılarda birtakım süreçler öğrenmenin temelini oluşturur. Öğrenme, çevreye uyum, davranış, bilişim, algı ve öteki zihinsel faaliyetlere ilişkin deneyimler gibi süreçlerin organizasyonudur.

Öğrenme için santral sinir sistemindeki tüm yapıların işlevi gerekir, bilginin depolanmasında ve kullanılabilmesinde aktif rol alan (öğrenme ve bellek), beyindir. Beynin tüm yapısı bu işlev için çalışır. Bazı bölgeler bilginin gerekli yerlere dağılımında ve sonra seçilmesinde özel görev almıştır. Örneğin frontal bölgede daha soyut, parietal ve temporal bölgelerde duyuşal ve motor yetenekler, oksipitalde ise görsel bilgiler alınıp, depolanıp, kullanılmaktadır (Gaddes, 1984).

### **3.3 Piaget'nin Bilişsel Gelişim Teorisi**

Bireyin çevresindeki dünyayı anlama ve öğrenmesini sağlayan aktif zihinsel faaliyetlerdeki gelişime bilişsel gelişim adı verilmektedir. Bilişsel gelişim; bebeklikten yetişkinliğe kadar, bireyin çevreyi, dünyayı anlama yollarının daha karmaşık ve etkili hale gelmesi sürecidir (Erden, Akman, 2001).

Bilişsel gelişimi, biyolojik ilkelerle paralellik içinde açıklayan Piaget'nin bakış açısına göre çocuk, sadece çevresinden gelen iletileri alan dünyanın pasif alıcısı değil, bilgiyi kazanmada aktif bir role sahiptir. Ayrıca, değişik yaşlardaki çocukların ve yetişkinlerin algı, anlayış ve tepkileri birbirlerine göre büyük farklılıklar göstermektedir. Piaget bu farklılığın nedenlerini incelemiş ve bireyin dünyayı anlamasını sağlayan bilişsel süreçleri açıklamaya çalışmıştır (Senemoğlu, 2007).

Piaget, bilişsel gelişimi etkileyen ilkeleri şöyle belirlemektedir;

- Olgunlaşma
- Yaşantı
- Uyum
- Örgütlenme
- Dengeleme

Piaget'nin bilişsel gelişim kuramını daha iyi anlayabilmek için kuramın temel kavramları aşağıda açıklanmıştır;

Zeka; organizmanın çevreye etkin bir şekilde uyum sağlamasına yardım eder; gerek organizma, gerekse çevre sürekli değiştiğinden, bu ikisi arasındaki zekice etkileşimler de değişmek zorundadır. Zekice etkinlik, var olan her durumda, organizmanın en iyi koşullarda yaşamasını sağlamaya yöneliktir.

Şema; bireyi çevresindeki dünyayı anlamak için geliştirdiği bir sistemdir. Çevresindeki problemleri anlama, çözme, dünyayla baş etme yolları olarak düşünülebilir. Şema yeni gelen bilginin yerleştirileceği bir çerçevedir. Bilişsel yapılar ya da şema yoluyla birey çevresine uyum sağlar ve çevreyi organize eder (Kail, 2003). Şemalarla ilgili önemli bir nokta, sürekli olarak olgunlaşma ve yaşantı kazanma yoluyla değişmeye uğrayıp yeniden organize edilebilir olmalarıdır.

Bebeğin doğduğundaki ilk şemaları refleksif etkinliklerdir. Bunlar; emme, yakalama vb. çok basit şemalardır. Bebeklikten yetişkinliğe doğru şemalar, olgunlaşma, yaşantı kazanma, uyum ve örgütlenme yoluyla sürekli olarak değişir, gelişirler (Beart, 1969).

Uyum; İnsanlar hayatları boyunca değişmez bazı biyolojik işlevlere sahiptirler. Uyum da bu değişmez işlevlerden biridir (Çakır, 1997). Uyum, yaşam boyunca devam eder. Bilişsel gelişim açısından olduğu kadar fiziksel ve psikososyal gelişim açısından da sürekli olarak çevreye uyum sağlanmak durumundadır.

Piaget'ye göre uyumun iki yönü vardır. Bunlar, özümleme ve düzenlemedir.

Özümleme, bireyin, kendisinde var olan şemalarla çevresine uyumunu sağlayan bilişsel bir süreçtir. Diğer bir deyişle; çocuğun karşılaştığı yeni bir olayı, fikri, objeyi, kendisinde daha önceden var olan bilişsel yapı içine alması ve çevresine, kendisinde var olan bilişsel yapılarla tepkide bulunmasıdır.

Düzenleme, mevcut şemayı yeni durumlara, objelere, olaylara göre yeniden biçimlendirme, şekillendirme sürecine karşılık gelen kavramdır. Her yaşam, özümleme ve düzenleme öğelerini içermektedir. Eğer mevcut bilişsel yapılar, yeni durumlara cevap vermek için uygun ise özümleme yapılır. Yeterli değilse, mevcut bilişsel yapılar yeniden düzenlenir. Bu yeniden düzenleme kabaca, öğrenmeye eşdeğer görülmektedir. Yeniden düzenleme olmadan tek başına özümleme ile öğrenme ve dolayısıyla da gelişme mümkün değildir.

*Dengeleme:* Piaget'ye göre, bilişsel gelişimin temelindeki itici güç, dengeleme kavramında yatmaktadır. Ona göre, tüm organizmalar, doğuştan, kendileri ve başkalarıyla uyumlu ilişkiler kurmalarını sağlayacak özelliklere sahiptirler. Yani organizmanın tüm donanımı, en yüksek uyumunu sağlamaya yöneliktir. Dengeleme de bu içsel eğilimi, yaşantılarla organize edici bir süreçtir (Senemoğlu, 2007).

Çocuk, çevresi ile karşılıklı etkileşimine paralel olarak bilişsel yapıları oluşturmaya başlar. Gelişim evrelerinde, yalın davranışlar daha sonra şemalar vasıtası ile düzenli ve örgün eylemlere dönüşür. Çocuğun somut ve aktif eylemlerin, zamanla içsel, diğer canlıların yaşantıları ile harmanlanan ve tersine-çevrilebilen özellik taşıyan soyut eylemlere, yani işlemsel düşünmeye dönüştüğü kabul edilmektedir (Çakır, 1997) Piaget'ye göre bilişsel gelişim, birbirini izleyen dört dönem içinde ortaya çıkmaktadır. Dönemler ilerledikçe, çocukların kavrama ve problem çözme yeteneklerinde niteliksel gelişmeler gözlenmektedir. Bu dört dönem aşağıdaki gibi sıralanmıştır;

1. Duygusal-Devinimsel dönem (0-2 Yaş)
2. İşlem öncesi dönem (2-7 Yaş)
3. Somut işlemler dönemi (7-11 Yaş)
4. Soyut işlemler dönemi (11- Ergenliğin sonuna dek)

### **3.3.1 Duygusal-devinimsel dönem**

Duygusal-devinimsel dönem, genel itibari ile 0-2 yaş aralığı olarak nitelendirilen, yeni doğanların dış dünyadan gelen etkilere karşı tepkiler geliştirmeye başlaması ile sembolik hareketler ve kelimelerle kendisini ve çevresini anlatmaya çalıştığı zaman arasında kalan, zihinsel gelişimin ilk dönemidir. Esas olarak duygusal-devinimsel dönemin önemi, çocukların bilişsel gelişiminin başarısının temelde bu dönemle

doğrudan ilişkili oluşudur (Beard, 1969). Gelişimin bu ilk evresinde, çocuklar için temel amaç öncelikli olarak el, kol, bacak gibi uzuvlarına hükmedebilmek, vücut mekaniğini arzuladığı gibi yönetebilmektir. Bu periyodun son aşamasında ise çevresindeki insanların ve objelerin kendi varlığından bağımsız, kendi dahil her şeyin ayrı birer varlık olduğunu fark etmeye başlar.

Çocuklar bu dönemde dış uyaranlara karşı devinimsel tepkilerde bulunmaktadır. Çocukların çevre ile karşılıklı etkileşiminden itibaren, yeni doğanlara ait devinimsel tepkiler günden güne, örgütlenme ve uyum sağlama işlevleri vasıtası ile yapısal olarak değişim geçirir ve böylece doğuştan var olmayan ilk şemalar oluşmaya başlar. Yeni doğanlar, önceleri çevrelerindeki nesnelere varlıklarını kendi duyum ve tepkilerinden ayırt edemezler (İnanç, Bilgin, Atıcı 2007). Duygusal-devinimsel döneme has bir benmerkezciliğin belirtileri olarak, devamlı nesne kavramının henüz kazanılmamış olması ve bebeklerin ilk tepkilerinin çoğunlukla kendi bedenlerine yönelik olması gösterilmektedir. Benmerkezciliğin gerek fizyolojik olgunlaşma, gerekse çevre üzerinde girilen tekrarlı eylemlerle kazanılan deneyimler sonucunda yenilenmesi ile devamlı nesne şemasının yaklaşık olarak on sekizinci ayda kurulduğu saptanmıştır (Piaget, 1955). Yani bebek önce, bedenini nesnelere ayırt edebilmekte, daha sonra da nesnelere kendi duyum ve tepkilerinden ayırt edebilmektedir. O anda mevcut olmayan nesne ya da durumların içsel olarak canlandırılması, yani tasarımlama işlevinin kazanılması ile de duygusal-devinimsel dönemi tamamlamaktadır.

Piaget, bebeğin uzamsal yeterliliklerini keşfetme ve dünyayı anlamaya başlamasına dair bu süreci altı basamakta incelemiştir (Beard, 1969) (Pulasky, 1980);

1. *İlk basamak, refleks şemaları aşaması (the reflex scheme stage)*. Doğumu takip eden ilk bir ayda bebekte gelişim öncelikli olarak temel refleksler ve basit şemalar oluşturma şeklindedir.
2. *İkinci basamak, ilk devinimsel reaksiyonlar evresi (primary circular reaction phase)*. Doğumdan sonraki birinci ay ile dördüncü ay arasında kalan, alışkanlıkların oluşmaya ve gelişmeye başladığı dönem olarak tanımlanır.
3. *Üçüncü basamak, İkinci devinimsel reaksiyonlar evresi (the secondary circular reactions)*. Bebeğin gelişiminde dördüncü ve sekizinci ay arasında kalan, el-göz koordinasyonunun geliştiği evredir. El-göz koordinasyonundaki

gelişim bebeğin dördüncü ayından itibaren, aktivite alanlarını genişletmelerine imkan sağlar.

4. *Dördüncü basamak, İkincil şemaların koordinasyonu (Co-ordination of secondary schemas)*. Bebeğin gelişiminde sekizinci ve onikinci ay arasında kalan, ikincil tepkilerin eşgüdümünün olduğu evre olarak kabul edilir. Bebekler artık bu dönem içerisinde amaca yönelik hareket etmeye ve şemalar aracılığıyla basit sorunları çözümlenmeye başlarlar.

5. *Beşinci basamak, Üçüncü devinimsel reaksiyonlar evresi (tertiary circular reaction phase)*. Bebeğin gelişiminde on ikinci ve on sekizinci ay arasında kalan evredir. Bu dönemde bebekler, nesnelere varlıklarını ve değışmezliklerini daha iyi kavramaya başlarlar. Bu aşamada bebek, dördüncü evrede basitçe geliştirdiği sonuçlama ve hedefe ulaşma yöntemlerini, deneme yanılma yolunu etkin bir şekilde kullanmaya başlayarak daha yaratıcı ve karmaşık yöntemler geliştirir.

6. *Altıncı basamak, Zihinsel kombinasyonlar vasıtasıyla yeni anlamlar keşfetme evresi (The invention of new means through mental combinations)*. Bebeğin gelişiminde on sekizinci ve yirmi dördüncü ay arasında kalan, duygusal-devinimsel dönemin son evresidir. Bu dönemde bebek, zihninde oluşan, dış dünyasına ait şekilleri, imgeleri ve sembolleri betimleyebilmeye başlar. Aynı zamanda çocuk, yakın çevresinde bulunmayan nesnelere betimlemek için soyut sembollerden de yararlanmayı öğrenir.

Bu periyodun sonunda çocuk artık kendi vücudunu, diğer insanlarınkine benzeyen bir obje olarak görmeye başlar. Aynı zamanda mekansal, zamansal ve tesadüfi olgular sayesinde kendisini boşlukta bir yere yerleştirirken, sadece sebepleri ya da sadece sonuçları göz önüne almaz, o güne kadar keşfettiği ilişkilerin tümünün ışığında bunu gerçekleştirir. Çocuğun dünyası artık, birbiri ile ilişkili objelerin oluşturduğu, elle tutulur, gözle görülür bir evrendir ve kendini de bu evrenin içinde kapasite sahibi bir öge olarak görür (Beard, 1969).

### **3.3.2 İşlem öncesi dönem**

Çocuklar için işlem öncesi dönem, duygusal-devinimsel ve zihinsel aktivite yoğunlaştığı, somut işlem dönemi yani başka bir deyişle okul dönemi arasında kalan geçişin sağlandığı, yaklaşık olarak çocukların iki ila yedi yaşları arasında karşılık

gelen dönemdir. Bu dönem içerisinde çocuklar kelimelerin ya da zihinsel imajların sembolik kavramlarını öğrenmeye ve de kullanmaya başlarlar (İnanç, Bilgin, Atıcı 2007). Çocuk bu dönemde; bir kavramı anlatmak için farklı kelimeleri kullanabilme, resim çizme veya yorumlayabilme, oyun oynama alanını geliştirme, sembolik obje ya da inşaa temelli oyunlar oynayabilme ve daha sonraları okumayı ve yazmayı öğrenebilme gibi zihinsel aktivitelerde belirgin bir aşama kaydetmesine rağmen hala kavramları zihninde doğru şekilde oluşturmayı başaramaz (Beard, 1969).

Piaget'ye (1955) göre bir önceki periyotta oluşturulan şemalar artık bu dönemde daha çok yönlü ve kompleks bir hale dönüşmeye başlar. Objelerin renk ve biçim gibi duyumladığı özelliklerini artık bilişsel gelişiminin bu evresinde kavramaya başlar ve çeşitli başlıklar altında çocuk tarafından sınıflandırılır.

Piaget bu periyodu iki alt döneme ayırmıştır;

1. *Kavram Öncesi Dönem*: Bu dönem çocuklarda iki ile dört yaşları arası olarak kabul edilir. Bu dönem içerisinde çocukların dilsel yetenekleri ve sembol oluşturma becerileri çok hızla gelişir. Dil kullanımı ve oluşturdukları semboller hala kendilerine hastır (Pulasky,1980). Bu dönem içerisinde çocuklar karmaşık kavramları ve ilişkileri hala tam olarak anlayabilecek potansiyele erişmemişlerdir.

Kavram öncesi dönem içerisinde çocuklar ben merkezlidirler. Çevrelerini sadece kendi gözledikleri gibi düşünür, kendilerini diğer bir kişinin yerine koyamaz, onların bakış açısından dünyayı göremez ve kendilerini eleştiremezler (Beard, 1969).

Çocuk artık bu döneme girmesinden itibaren önemli bir gerçeğin farkına varır; bir nesne uzamsal olarak yer değiştirse de hala kendi devamlılığını koruyabilir. Bir nesneyi duyumlamamasına rağmen onun var olduğunu bilir, istediği objeyi arar (Piaget, 1955).

Zihninde semboller oluşturmaya başlayan çocuk artık davranışlarında sadece fiziksel olguların ötesine geçer. Zihninde oluşan sembolik işlev sayesinde artık eski tecrübelerini içinde bulunduğu duruma uygulayabilir. Bu sayede çocuk oyunlarına çeşitlilik getirebilir ve hayal gücü kavramı ortaya çıkar. Oyunları sırasında çeşitli nesnelere, başka olguları temsil eden semboller olarak kullanmaya başlar (Beard, 1969). Örneğin; dikdörtgenler prizması

şeklinde bir kutuyu araba, halıdaki desenleri ise yol olarak kullanarak kendine bir oyun kurgulayabilir. Bu seviyede çocuk giderek artan bir şekilde çevresinin ve kişisel eylemlerinin soyut betimlemelerini denemeye başlar. Ancak hala düşünce yapısı olgunluktan uzaktır.

Bu dönemin içerisindeki çocuklar, sınıflandırma yaparken objelerin yalnızca bir özelliğini kullanırlar; sadece renk ya da biçim gibi. Kullandıkları mantığın yüzeyselliği ve değişkenliğinden dolayı, sadece bir özelliğin farklı olduğu durumlarda bu farkı göremeyebilirler (Pulasky, 1980). Örneğin; aynı renkteki iki farklı objeyi aynı grup içerisinde sınıflandırabilirler.

2. *Sezgisel Dönem*: Çocuklar için dört ile yedi yaş arasındaki zamanı kapsayan, işlem öncesi periyodun ikinci alt dönemi olarak kabul edilen aşamadır. Akıl yürütmelerinde ve problem çözmede, bu dönem içerisindeki çocuklar, sezgisel olarak hareket ederler. Hızla gelişmeye devam eden dil, yaşamları boyunca edindikleri tecrübeler doğrultusunda kazanılan davranışların sembolleştirilmesine daha geniş bir açılım getirir (Beard, 1969). Kavram öncesi döneme göre daha kompleks düşünceler, derin hayal gücü ve kavramsallaştırma yeteneği gelişir.

Hala sınıflandırma yetenekleri tam olarak gelişmemiştir, üst düzeyde sınıflandırma yapamazlar. Nesnelere arasında ilişkileri de tam olarak göremedikleri için bütün ve bütünü parçaları arasındaki bağlantıları da çözümleyemezler. Nesnelere arasında bir bağlantı kurmak için kullandıkları yöntem mantıksal ya da ilişkisel değil ancak algısal benzerliklerden yola çıkarak kurdukları bağıdır (Öz, 1997). Nesnelere tüm özelliklerini değil de, en dikkat çekici yönüne odaklanarak diğer niteliklerini göz ardı ederler.

Piaget'e göre, tersine çevirme, düşünmenin önemli bir yönüdür ve korunumun başlangıç noktasıdır. Korunum ilkesine göre herhangi bir nesne ya da nesne grubunun fiziksel biçimi ya da mekandaki konumu değiştiğinde, nesnelere miktar, sayı, alan, hacim vb. özellikleri değişmez (Beard, 1969). Bu dönem boyunca, korunum ilkesi çerçevesindeki durumlar çocuklar tarafından kavranamaz. Nicelik gibi soyut bir kavramı çözümlene potansiyelleri de nesnelere yalnızca algısal özellikleri ile sınırlıdır (Erden,

Akman, 2001). Çocuk, işlem öncesi dönemde değişime uğramış durumu eski haline getirebilecek işlemi yapabilecek potansiyele daha kavuşmamıştır.

Bu dönemin sonlarına doğru çocuklar artık, basit matematiksel işlemleri yapabilir, düşüncelerini düzgün bir şekilde uzun cümleler kurarak ifade edebilirler. Doğru birçok cümleyi anlayabilir ve dil bilgisi kurallarına uygun olarak konuşabilirler (Pulasky, 1980).

### **3.3.3 Somut işlemler dönemi**

Çocuklar için yedi ile on iki yaş arasındaki zamanı kapsayan somut işlemler dönemi, o güne kadar gelişiminin büyük bölümünü geçirdiği evden, dış dünya ile tanıştığı okula başladığı dönemdir. Piaget'nin bu dönem için işaret ettiği en önemli nokta şudur; gelişim süreci artık işlem öncesi döneme nazaran oldukça hızlanmıştır ve zihin, fiziksel sınırları inanılmaz bir hızla aşar hale gelmiştir. Çocuk, düşüncesinde zamanı ve mekanı, içinde bulunduğu farklı bir şekilde tasvir edebilir, bir nevi film gibi ileri ve geri sarabilir (İnanç, Bilgin, Atıcı 2007). Örneğin; çocuk aradığı bir nesneyi her yere bakarak değil, en son bıraktığı ya da genel olarak objeyi daha önce bulunduğu yerde arar. Ancak çocuğun düşünceleri ve zihninde tasarladıkları hala kişisel, somut tecrübeleri ile sınırlıdır, soyut fikirlere daha açık değildir.

Piaget, yaptığı bir deneyde bu dönem içindeki bir çocukla işlem öncesi dönemdeki bir çocuk arasındaki temel farkı ortaya koymuştur. Deneye göre çocuğa boylarına göre eşlemesi için çubuklar vermiştir. Sezgisel dönemin son zamanlarındaki çocuk uygun eşleştirmeleri yapmış ancak bu, dakikalar almıştır. Aynı deney daha sonra tekrar edildiğinde ise çocuk birkaç saniye içinde başarıya ulaşmıştır. Bu kadar süratli bir şekilde başarıya ulaşabilmesindeki en önemli etken problemi önce zihninde çözebilmesidir. Bu da iki dönem arasındaki farkı açık bir şekilde ortaya koyar, artık çocuk mantıksal çözümler ve değişik açılardan ilişkilendirmeler yapabilmektedir. Nesnelere sadece görüntüleri itibari ile değil, mantıksal olarak ele alır (Beard, 1969).

Somut işlem dönemindeki çocuk algıya dayalı değişimlere rağmen niceliğin değişmeden kaldığı fikrini, yani korunum ilkesini kavrar. Yine bu dönemde işlemleri ters olarak düşünebilir. Bütün ve parçalarını ilişkilendirme yeteneği de düşünme potansiyelinde gerçekleşen ilerleme ile paralel bir gelişim gösterir.

### **3.3.4 Soyut işlemler dönemi**

Soyut işlemler dönemi, çocuklarda, on bir yaşından ergenliğin sonuna kadar olan dönemdir. Piaget'nin bilişsel gelişimin son periyodu olarak tanımladığı bu dönem, insan beyninin somut sınırlardan kurtulduğu, fizyolojik olarak belirgin değişikliklere uğradığı, ergenliğin başından sonuna kadar olan zamanı kapsar. Bu dönemin en belirgin özelliklerinden biri; bireyin, olasılık boyutunu da zihninde açarak, içerisinde bulunduğu gerçekliğin tüm olasılıklardan yalnızca biri olduğunu kavrayışıdır (Pulasky, 1980).

Bu dönemdeki düşünce her şeyin ötesinde önerme niteliği taşır. Yani genç birey karşılaştığı ham bilgileri düzenlenmiş ifadelerde veya önermelerde kullanır ve sonra onlar arasında bağlar geliştirir. Soyut işlem düzeyindeki birey belirli bir sorunu çözmek için kombinasyonel analiz kullanabilmektedir. Kombinasyonel analizlerden ve basitleştirici kurallardan faydalanma yeteneği matematiksel düşüncenin alt yapısını biçimlendirir ve üst matematiksel usamlamanın kavranması için kesin bir ön adımdır (Beard, 1969).

Soyut düşünmeye başlamış olan genç bireyin kullandığı düşünme biçimi artık neredeyse erişkinler gibidir. Tümevarım ve tümdengelim gibi akıl yürütme yöntemlerinin her ikisini de kullanabilecek ve soyut kavramları tamamiyle anlayabilecek potansiyele erişmiştir. Siyaset, toplumsal yapı ve felsefe gibi alanlardan etkilenerek, kendilerine yeni açılımlar sağlarlar ve çeşitli değerler, inançlar ve idealler oluştururlar.

### **3.4 Çocuğun sosyo-duygusal gelişimi**

Çocuğun sosyal ve duygusal gelişimi duyu, hareket ve bilişsel gelişimine paralel bir şekilde devam eder ve değişik aşamalardan geçerek onun sosyalleşmesine olanak sağlar (Cüceloğlu, 1998). Erikson (1984) insanın sosyalleşme sürecini, "İnsanın Sekiz Evresi" olarak adlandırdığı kuramı ile açıklar. Bu kuramı için geliştirdiği yapıyı, deneysel çalışmalar yaparak değil, toplumun her kesiminden çocuk ve gençlerle gerçekleştirdiği, birçok psikoterapinin ardından ulaştığı verilere dayanarak formülize etmiştir. Erikson, "İnsanın Sekiz Çağı" (1984) adlı eserinde bahsettiği evreleri, benliğin o evre süresince bulunduğu, bir sonraki evreye geçmek için tatmin

edici bir şekilde çözümlenmesi gereken, özgün psikososyal bunalım (psychosocial crisis) çerçevesinde oluşturmuş ve adlandırılmıştır;

1. *Güven ya da güvensizlik:* Kronolojik olarak, insanın hayatının ilk veya ikinci yılını kapsayan aşamadır. İyi bakılan, beslenen, kollanan bebekte korunma, güven ve basitçe huzur kavramları gelişir. İyi bakılmayan bebek ise kendini güvensiz ve korumasız hisseden bir yapı içerisine girer (Erikson, 1984).

2. *Özerklik ya da utanç:* Erikson'a (1984) göre, bu ikinci bunalım çocukluğun ilk dönemini kapsar, yaklaşık olarak bir buçuk-iki ila üç buçuk-dört yaşları arasında kalan zaman dilimidir. İyi bakım altındaki çocuklar bu dönemi kendilerine güvenli bir şekilde tamamlarlar, yeni keşifleri ile eğlenirler, utançtan ziyade gurur duyarlar. Fakat çocuklar bu dönemin ilk zamanlarında şüpheli, huysuz, inatçı ve çok şey isteyen bir yapıdadırlar. Tüm bunları aşabilmeleri için olumlu ve öğretici yaklaşımlar çok önemlidir.

3. *Girişimcilik ya da suçluluk:* Oyun çağındaki çocukların içerisinde buldukları dönem olarak tanımlanabilir. Bu dönem süresince sağlıklı bir gelişim için, hayal gücünü ve zihinsel yeteneklerini kullanabilecekleri her tür oyunu oynamalı, diğer çocuklarla işbirliği içerisinde olmalı, yeri geldiğinde liderlik etmelidir. Bu dönemde çevrenin tutumu çok önemlidir, baskılı, engelleyici ve suçlayıcı olduğu sürece çocukta merak etme, yarışmadan hoşlanma, amaçta ısrar etme ve başarmaktan zevk alma duyguları sağlıklı gelişemez (Erikson, 1984). Sonuç itibarıyla ileride telafisi çok zor olan suçluluk duygusu gelişebilir.

4. *Beceri ya da aşağılık duygusu:* Bu dönem içerisinde çocuk tek başına bir şeyler yapamayacağını sezerek başkaları ile işbirliği kurmaktan ve birlikte çalışmaktan haz almaya başlar. Aynı zamanda bu yaş grubundaki çocuğun dünyasına artık araç ve gereçler girmeye başlar, bazı şeyleri parçalarına ayırarak tekrar birleştirmeye çalışır. Çocuk, artık ortaya çıkardığı şeylerle başkaları tarafından tanınmak ister (Erikson, 1984). Başarılarından gurur ve zevk alma duygusu gelişmiştir, aldığı ters tepkilerde ise kendini aşağılık ve yetersiz hissedebilir.

5. *Ego kimliği ya da rol karmaşası:* Bu dönem, çocukların artık yetişkin bireylere dönüşmeye başladığı geçiş periyodudur. Çocuk için toplumdaki yerini, mesleki konumunu ve cinsel kimliğini tanımaya, yerine oturtmaya çalıştığı bir dönemdir ve bu duruma kimlik bunalımı denir. Kimlik bunalımı ve kimlik karmaşası birbirinden farklı kavramlardır (Erikson, 1984). Kimlik karmaşası, aşırı taşkınlık, anti sosyal davranışlar şeklinde ortaya çıkabilir, kimilerinde ise bu durum, uzun zaman devam edebilir.

6. *Yakın ilişkiler ya da soyutlanma:* Bu dönemde artık birey, oluşturmuş olduğu kimliğini başkalarının kimliği ile birleştirebilecek durumdadır ve bunun sonucunda artık yakın ilişkiler kurabilir. Yakınlaşma kavramı, bireyin somut birleşmeler içerisinde bulunma, özveride bulunabilme ve ödünler verebilmesidir (Erikson, 1984). Kimlik karmaşasından henüz çıkamamış kişiler açısından, yalnızlık duygusunun gelişmesi problemi vardır.

7. *Üretkenlik ya da kısırlık:* Üretkenlik kavramından, yeni bir kuşağı oluşturma ve ona rehberlik etme anlaşılır. Benliğin en önemli işlevi üretme, yaratma ve üretilen, yaratılan şeylere sevgi ile bağlanmadır, aksi takdirde kısırlık, verimsizlik, durağanlık ve benliğin yoksullaşmasıdır (Erikson, 1984).

8. *Ego bütünleşimi ya da umutsuzluk:* Benlik bütünlüğü, olumlu olumsuz, acı tatlı yönleri ile bir bütündür, yaşamın olduğu gibi kabullenilişidir, geleceğin korku ve endişe ile karşılanmamasıdır. Kişi, sonucu belli olan gelecekteki yani ölümden korkmaz. Benlik bütünlüğü duygusundan yoksun olan kişi, yaşamını yeni baştan yaşama özlemi duyar ve ölümden korkar. Eğer daha önceki evreler sağlıklı yaşanmışsa, kişi yaşlılığı ve ölümü de yaşamın doğal bir parçası olarak görür ve huzurludur. Bu dönemin tehlikesi, umut yitimi ve ölüm korkusudur (Erikson, 1984).

### 3.5 Bölüm Sonucu

Çocuklar ve yetişkinler arasındaki en büyük fark fiziki değil zihinseldir; algı, anlayış ve tepkilerinde büyük farklar vardır. Çocuk, zihinsel gelişim sürecinin sonucunda yetişkin bir birey haline gelir. Gelişimi boyunca çocuk, belirli aşamalar içeren bir süreçten geçer. Bu sürecin her bir aşamasında ise çocuk, dış dünyayı farklı bir gözle görür, farklı anlamlar çıkarır.

Çocuklarda gelişim sürecini daha iyi anlayabilmek için Freud, Erikson, Mahler gibi birçok ünlü psikanalist değişik yaklaşımlar ortaya koymuşlardır. Ancak bu alanda yapılan en ünlü teori, Jean Piaget'nin kurguladığı, bilişsel gelişim teorisidir. Bu teori, bilişsel gelişimi dört temel aşamada incelemektedir.

Bilişsel gelişimin belli bir aşamasındaki çocuk, diğer bir aşamadakine göre çevresini çok daha farklı hisseder. İlk dönemlerinde çevrelerini anlayabilmek için kullandıkları basit mekanizmalar, çocuk zihinsel olarak olgunlaştıkça daha karmaşık yöntemlere dönüşür.



## 4. EV KAVRAMI VE ÇOCUKLARDAKİ YANSIMASI

### 4.1 Çevre

Rapoport (1977), çevreyi en geniş anlamda, incelenmekte olan organizma, grup veya sistemin dışındaki herhangi bir koşul veya etki olarak tanımlar. Çevresel psikoloji ise, insanları ve “yer”leri, insanların bu yerlerle ilişkili olarak gerçekleştirdikleri algılamaları, geliştirdikleri davranışları ve deneyimlerini ele alır. Bu bağlamda çevre kavramı, dünyada var olan sosyal yapılar, doğal ve yapay yeryüzü şekilleri, bilgi alış veriş ve uyum gibi birbirleri ile sistematik olarak ilişkili ve sıkı bir etkileşim içerisindeki öğelerin çatısı konumundadır (Proshansky, 1974).

Her an gözün görebileceğinden, kulağın duyabileceğinden fazlası, keşfedilmeyi bekleyen bir sahne, bir manzara vardır. Hiçbir şeyin tek başına algılanması mümkün değildir; çevresi ile kendisini doğuran olaylar zinciriyle, geçmiş yaşantıların anısı ile ilintili olarak algılanır. Çoğu kez kenti algılamamız süreklilik göstermez, kısmi olur ve dikkatimizi çeken başka uyaranlara karşı yönelimler gösterir (Lynch, 1975).

Karmaşık bir sistem olan çevre, insanı etkileyen faktörlerin çokluğu, karmaşıklığı, değişkenliği ve çeşitliliği ile özellik kazanmaktadır (Aydınlı, 1986). Çevre-davranış araştırmacıları, çevreyi oluşturan yapıları birçok model bağlamında bileşenlerine ayırmışlar ve çeşitli sınıflandırmalar yapmışlardır. Ancak tüm bu sınıflandırmalar birbiri ile çok uzak veya ilgisiz değildir. Sınıflandırma hangi etmenlere dayalı olarak yapılmış olursa olsun, aynı bütünün parçalarını oluşturmaktadır.

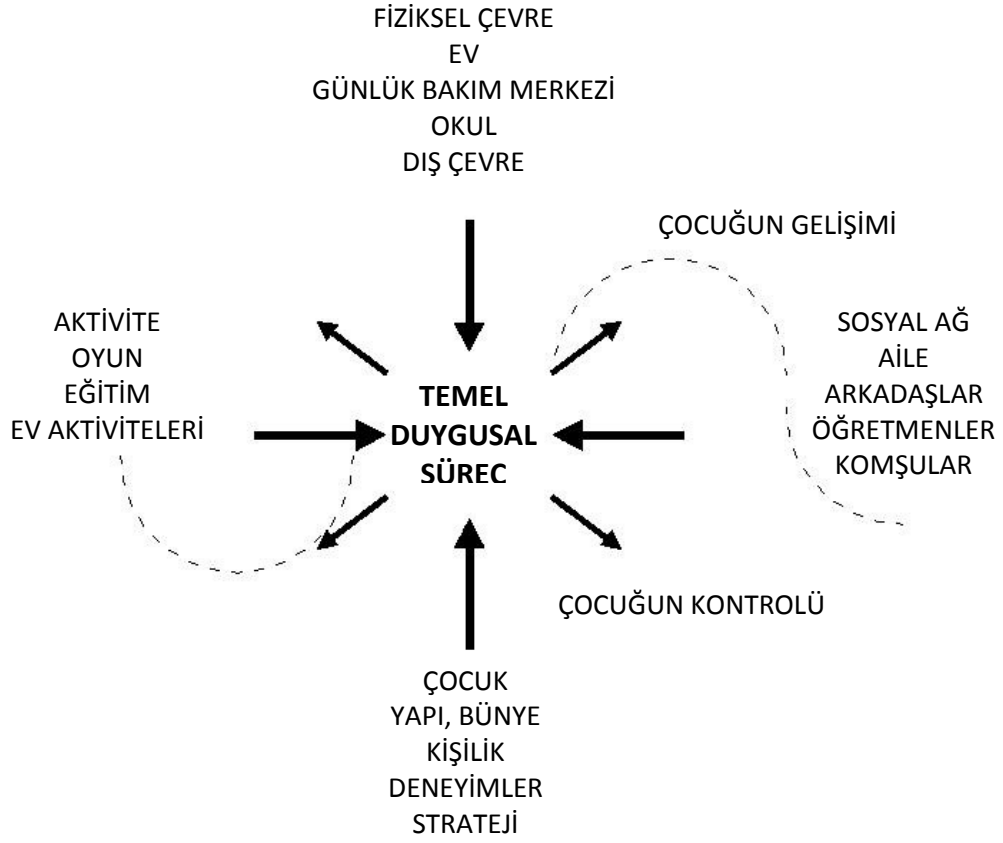
Çevresel elemanlar, fiziksel ve psiko-sosyal çevre olarak iki ana başlık altında gruplandırılabilir. Fiziksel çevre; sadece nesnel özellikleri konu alan olgular için kullanılır, doğal ve yapısal çevre olarak iki gruba ayrılır. Psiko-sosyal çevre ise; canlıların duyuşsal tepkilerini, birbirleri ile olan iletişimlerini, içerisinde buldukları sosyal sistemleri ve kültürel birikimleri ele alır, sosyal ve kültürel çevre alt başlıkları içerisinde değerlendirilir (Lang, 1987).

Çevre ve davranış arasındaki ilişki; kişi, grup ve kültür ile ilgili süreçler sonucunda oluşmaktadır. Bütün bunlar sadece çevrenin insan üzerinde doğrudan etkisi değil, aynı zamanda algılama, bilişim süreçlerinin de sonucudur (Turgut, 1990).

Çevre davranış çalışmaları eylem kökenli, problem odaklı olduğu için özel karşılaştırma, teorilerin arasındaki değer ve varsayımların açık ve izlenebilir olması gerekmektedir. Çevre davranış çalışmalarındaki temel prensip; günlük olağan deneyimleri, eylem ve olayların geçtiği fiziksel çevrelerde inceleyerek teori ve araştırmaları ortaya koymaktır (Turgut, 1990).

#### **4.2 Çocuk ve Çevre**

Çocuklardaki gelişim süreci, çevre ve kalıtım arasındaki sürekli ve karşılıklı etkileşim ile birlikte şekillenir. Anne babadan genetik olarak aktarılan kalıtsal özellikler kısaca biyolojik ön yatkınlıklar olarak tanımlanabilir, fakat çocukların gelişim dönemi süresince ön yatkınlıklar çevresel etkiler altında basitçe bireyin kişilik ve tepki eğilimini oluşturur (Erden, Akman, 2001). Buna göre insan gelişimine yön veren iki temel süreç söz konusudur. Bunlardan birincisi, genotip ikincisi, fenotiptir. Genotip, anne-babadan kalıtım yoluyla gelen tüm özellikler, fenotip ise aile, çevre, okul ve toplum gibi farklı sosyal bağlamlarda toplumsal ilişkiler yoluyla edinilen gözlenebilir tüm kişisel özelliklerdir. Bugün kalıtım ve çevresel etkileşimin, birbirinden ayrılmaz bir bütünlük taşıdığı görüşü kabul edilmektedir.



**Şekil 4.1** Çocuğun çevre ile olan etkileşimini tanımlayan çevresel bir model (Çakır, 1997)

Şekil 4.1’de irdelenen etkileşim çocuğun duyguları olarak tanımlanan dört ana bileşen tarafından oluşturulur. Temel duygusal süreç olarak adlandırılan bu karmaşık etkileşim sürecinin öğeleri aşağıda sıralandığı gibidir (Çakır, 1997);

1. Faal olma: Çevresinde olan ya da oluşturduğu organizasyonların parçası olma arzusu.
2. Uyma: Etkileşimde olduğu rol-modelleri taklit etme.
3. Değerlendirme: Dışarıdan algıladığı etkilere karşı olumlu ya da olumsuz duygular oluşturma.
4. Kontrol: Duruma hakim olma isteği.

### 4.3 Mekan Algısı

Canlıların hareket edebileceği ve/veya eylemde bulunabileceği, çevresel elemanların bir araya gelmesi veya üç boyutlu kütleli değişiklikler yaratılarak oluşturulan varlık kavramı, mekan olarak tanımlanır (Aydınlı, 1986). Canlının psikolojik durumunu sağlaması ve sürdürmesi için, içinde bulunduğu mekanı bütün boyutları ile algılaması ve algısı sonucu elde ettiği verileri yorumlaması gerekmektedir (Doruk, 1973).

Mekanın örgüsünü kuran zihinsel süreçlerin farklılıkları, mekanı algılamakla ilgili bir çok parametreyi de beraberinde getirir. İnsanın mekanı algılama süreci, önce duyu organlarının uyarıları ve imgeleri toplaması ile başlar. Bilgi toplama esnasında, duyu organlarının fiziksel kapasitelerindeki kişiden kişiye görülen farklılıklar, mekanın algılanmasında çeşitliliğe yol açar. Sürecin devamında, birey mekanı fiziksel olarak dıştan içe, bütünden detaya doğru kavramaya çalışır, bilgi toplayıp, çıkarımlar yapmaya yönelir (Gezer, 2008).

Mekanı algılamada zihinsel sürecin içinde duygular ve o duygulara gönderme yapan anılar vardır. Bir insan mekanı algımlarken oraya ait biriktirdiğimiz bilgiler tazelenmiş olur. Yeni bir mekan birey için her ne kadar ilk kez karşılaştığı bir yer de olsa, ön yargıları vardır. Daha sonra kişiye yakın gelen uyaranlar ile kendisini ilişkilendirir. Aslında insanın mekan algılaması sırasında seçtiği unsurlar, onun; kültürel ve sosyal yapısının, psikolojik durumunun bir göstergesidir. Fark etme yeteneği sadece dikkat ile ilgili değil, fark edebileceği şeyleri görebilmesi ile ilgilidir (Gezer, 2008).

#### 4.3.1 Mekanın sınırları

Mekan, bir bakıma, bir yer, bir işaret noktası, bir adrestir, koordinat sistemi ile ifade edilen bir noktadır. Bir diğer açıdan, bir nicelik, kullanılan bir yüzey ya da hacimdir, tüketilen ve kullanılan bir sermayedir. Birincisinde mekan, insan etkinliğinin dışındadır, çeşitli öğeler içeren bir alandır, diğerinde ise birey ve grubun nesnel, algılanan çevresidir (Bilgin, 1984).

Mekan konusunda iki anlayıştan söz edilir. İlki mekanı bir yayılım olarak gören, koordinatlar sistemi ile ifade etmeye çalışan anlayıştır. Diğerisi ise ben-merkezcil mekan anlayışıdır. Bireyden itibaren dışa doğru genişleyen tabakalardan oluşur ve öğeler merkeze olan yakınlığına göre, içten dışa doğru, önem sırasıyla dizilir. Bu anlayışta mekan kişinin duygusal birikimleri ile yüklüdür (Bilgin, 1984).

Bir mekanı oluşturmak için mutlak sınırlarla onun her yönden kesin engellerle ayrılmış olması gerekmez. Bu özelliği ile, onu bir hacimden ayıran en önemli fark bu noktada ortaya çıkmaktadır. Mekandaki sınırlama, hareketi önleyici sabit öğeler şeklinde fiziksel olabileceği gibi başka duyularla algılanabilecek biçimde olabilir ve oluşturulabilir. Örnek vermek gerekirse; mekanı sınırlayan öğe sadece zemindeki bir doku ya da farklı bir renk gibi görsel de olabilir (Aydınlı, 1986). En önemli nokta mekanın fiziksel ya da duyuşsal sınırlarının algılanabilir olmasıdır. Görme duyusu kaynaklı algı, mekan göz önünde bulundurulduğunda her ne kadar ağırlıklı olarak ele alınsa ve diğer duyumsamalar ihmal edilse dahi, aslında algı tüm duyulardan farklı oranlarda etkilenir. Algılamamanın, çeşitli duyuların birleşiminden oluştuğunu ve mekan algısının da tüm duyuların etkisi altında oluştuğunu göz önünde bulundurmamak gerekir (Gür, 1996).

#### **4.3.2 Mekansal uyarım**

Canlılar çevrelerini, duyumladıkları dış faktörleri algıya dönüştürerek tanırlar ve aynı zamanda zihinsel ve duygusal olarak da etkilenirler. Algı bir uyarıcı nedeni ile oluştuğundan dolayı mekansal uyarılar bir çok parametreye sahiptirler. Duyu organlarımızla ortaya çıkan, zihinsel bir olgu olan olaylar, işitme duyusuna ait akustik, dokunma duyusuna ait haptik, görme duyusuna ait optik konularla ilgilidir (Doruk, 1973).

Görsel tasarım, görsel tatminle işlevsel tatmini birlikte sağladığı sürece, kullanıcı o mekan içerisinde her türlü psikolojik ve fizyolojik gereksinimlerini karşılamış olmaktadır. Tasarımın hedef ve amaçlarını oluşturan bu yaklaşım; tasarım kavramının, ilişkilerinin ve ilkelerinin çok iyi bilinmesini gerektirmektedir (Aydınlı, 1986).

Mekani oluşturan bileşenler mekansal örgütlenmede çok farklı roller üstlenmekte, mekanın birikmiş etkisi üzerinde son derece etkin olmaktadır. Mekanın bileşenleri genel çerçevede sınırlayıcı, belirleyici, yönlendirici, odaklayıcı, ayırıcı, birleştirici ve bunun gibi roller üstlenirler (Gür, 1996).

Renk-ışık, doku, form gibi mekansal uyarım elemanları görsel algılamamanın temelini oluşturur ve mekan, sabit ve hareketli pek çok uyarım elemanına sahiptir. Kamusal, yarı-kamusal, yarı özel ve özel mekanlarda yaşamının büyük bir kısmını geçirme

durumunda olan insanın davranışı bu uyarım elemanlarının sadece formu değil, ışığı, rengi, dokusu birlikteliğinde şekillenir, yönlenir. Mekansal uyarım elemanlarından olan form, renk ve ışık, bütün halinde mekanın niteliğini oluştururken aynı zamanda kişiye nerede olduğunun bilincinde olmasını sağlayacak birer ipucu görevi üstlenmektedir (Başkaya, Dinç, Aybar, Karakaşlı, 2003).

Mekan bileşenlerinin ifade aracı olan renk, doku, ışık ve formun insana gönderdiği etkiler ve bu etkilerin zihinde işlenmesi sonucunda oluşan algı ve yol açtığı duygusal reaksiyonlar insanın mekan ile olan ilişkisi olarak görülebilir.

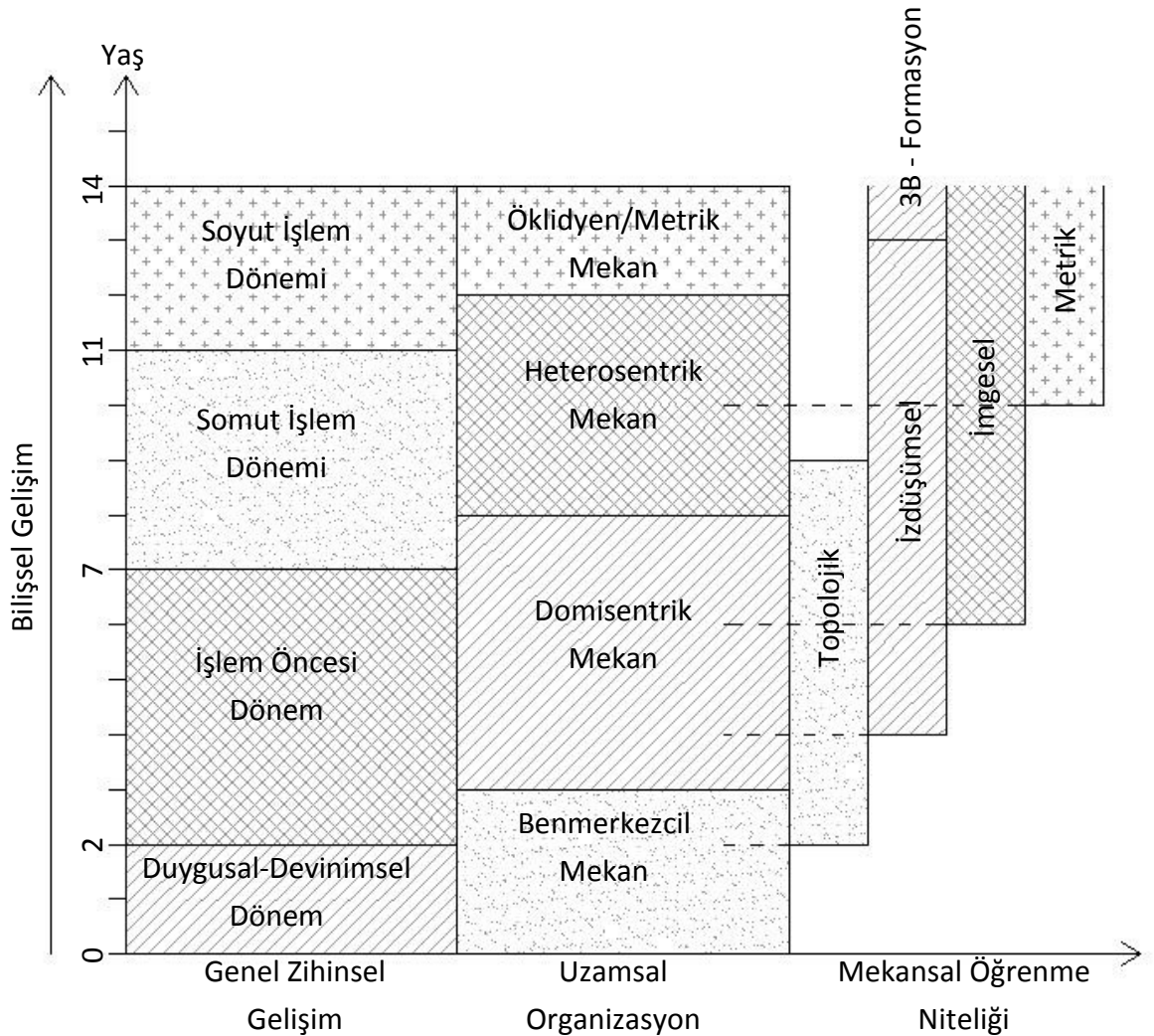
#### **4.4 Çocukta Mekan Kavramı ve Gelişimi**

Mekan kavramı konusunda ayırım, algısal ve zihinsel mekan olarak yapılmaktadır. Piaget'nin ele aldığı haliyle mekan kavramının aksine mekansal algı, daima görece niteliğini korur, algısal yapılarda bulunmayan tersine çevrilebilirlik özelliğinden yoksun olduğu için ise hiç bir zaman belirli sistematik çarpıtmadan tümüyle arındırılamaz. Zihinsel mekan ise, işlemsel düşünme evresinin öncesinde ve sonrasında bulunan, sırası ile duygusal-devinimsel mekan ve yeniden canlandırılan mekandır. Duygusal devinimsel mekan, tecrübe edilmiş, düzenlenmiş, eylem ya da davranış düzeyinde dengelenmiştir. Yeniden canlandırılan mekan ise simgesel ve içselleştirilmiş bir eylemdir, bir diğer deyişle zihinde canlandırma, oluşturma ve yeniden üretmedir. Bu süreç yaklaşık iki yaşlarında başlar, on iki yaşlarında yetkin bir biçime girer (Akarsu, 1984).

Çocuk ve çevre arasındaki etkileşim üç aşamada özetlenebilir. Birinci aşama çocuklarda zihinsel gelişim sürecinin başlangıç safhası ile ilişkilidir. Bu aşamada, çocuk yakın çevresi ile ilişkisinde temel olarak ben merkezlidir, yakın çevresini kendisine göre planlar ve düzenler. İkinci aşamada, çocuk çevresini geometrik olarak algılar ve objeler ile mekanlar arasındaki bağlantıları bulmaya çalışır. Bu safha, çocuk için mekansal organizasyon yeteneğinin oluşmaya başladığı aşama olarak kabul edilir. Üçüncü ve son aşamada artık çocuk tüm detayları algılayabilir duruma gelmiştir ve çevreden aldığı bilgiyi nasıl organize edebileceğini öğrenir (Ünlü, Çakır, 2002) (Hart, Moore, 1973)

Piaget, yaptığı çalışmalar sonucunda çocukların çevre ile ilişkilerinde üç tür mekan söz konusu olduğunu söyler. Bunlar metrik (euclidian), izdüşümsel (projective) ve topolojik mekanlardır (Çakır, 1997).

Metrik mekan, temel uzaklık kavramına dayanır; şekillerin eşdeğerliğinin matematiksel eşitliklerle açıklandığı kavramdır. İzdüşümsel mekan; görünen çizgiler, kombinasyonları ve bunların geometrik olarak yapılmış tanımlarını içerir. Bu kavram çerçevesinde mekanın, perspektif, paralellik durumu ve diğer geometrik şekiller yardımı ile form ve şeması tanımlanır. Topolojik mekan ise yakınlık, kopukluk, çevrelemek, sıra ve devamlılığı gibi belli bir biçimin içerisinde var olan niteliksel ilişkiler çerçevesinde mekanın tanımlanmasıdır. Piaget'ye göre topolojik ilişkiler, mekanın temel konseptini çözümlemedeki öncelikli öğedir (Ünlü, Çakır, 2002).



**Şekil 4.2** Çocuğun algısında zihinsel ve mekansal ilişki (Ünlü, Çakır, 2002) (Hart, Moore, 1973)

Mekan kavramı işlem öncesi dönemde, çocuğun eylemlerine oldukça bağlıdır. Mekanda ilişkilendirme yaparken sadece topolojik özellikleri kullanır. Ardından izdüşümsel nitelikleri de göz önünde bulundurmaya başlar. Kısa bir zaman sonra ise metrik nitelikleri de ilişkilendirmek için kullanmaya başlar. Ancak bu konsepti tüm öğeleri ile kullanması daha sonra gerçekleşir (Beard, 1969).

Piaget ve Inhelder, yaptığı deneyler ve çalışmaların sonucunda çocukların farklı dönemlerdeki mekansal ilişkilerini ortaya koymuşlardır. Bulgular göstermiştir ki çocuklar, duygusal-devinimsel dönemlerinin sonuna doğru zihinlerinde tasvirler yapabilmektedirler; ancak topolojik özellikleri ayırt edemezler. İşlem öncesi dönem içerisinde artık çevrelerini topolojik olarak çözümlenmeye başlarlar, temel topolojik kavramları en uygun şekilde kullanırlar (Hart, Moore, 1973). Bu kavramların oluşması ile birlikte çocuk artık sezgisel mekanın boyutlarını belirler (Çakır 1997).

İlk etapta duygusal-devinimsel olarak gelişen algısal aktivitelerin yanı sıra izdüşümsel mekan kavramının oluşmaya başlaması ile birlikte çocuklarda perspektif koordinasyonu gelişir ve objelerin çeşitli açılardan görünüşleri arasında bağlantılar kurabilirler. İzdüşüm kavramı gelişmekte olan çocuk için düz bir çizgi hala topolojiktir ancak çocuk bakış açısına ya da gözlemde bulunduğu noktaya göre çizgiyi değerlendirir (Hart, Moore, 1973).

Çocuğun mekansal gelişiminde son aşama, uzunluk, uzaklık, yüzey ve hacim gibi korunumların olduğu, ölçülebilir mekan kavramına ulaştığı, metrik mekandır. Bu süreç içerisindeki çocuk, objeler arasındaki karmaşık ilişkileri çevrenin koordine referans sistemi yardımı ile basitleştirir. Somut işlem dönemi içerisinde ters işlem yapabilme yeteneğinin gelişmesi ile çocuk, herhangi bir nesnede transformasyon gerçekleşmesine rağmen niceliğin değişmediğini keşfeder. Hacmin korunumunu idrak edebilmesi ise ancak soyut işlem dönemine geçişi ile birlikte gerçekleşir (Hart, Moore, 1973).

Özet olarak Piaget, mekansal kavramların gelişimi ile ilgili olarak yaptığı çalışmalar çerçevesinde, üç önemli sonuca varmıştır;

1. Çocuğun eylemleri çevre ile etkileşerek, önceleri devinimsel hareketlere, ardından içselleştirilmiş eylemlere ve son olarak da işlemsel eylemlere dönüşmektedir.

2. Her ne kadar mekansal kavramlar, zaten yaşantı süresince mevcut olan bir veri gibi düşünülse de, yalnızca algı düzeyinde kalmamakta, zihinsel olarak da evrimleşmenin neticesinde kazanılmaktadır.

3. Çocukta mekan kavramı sırası ile önce topolojik mekana, ardından izdüşümsel mekana ve son olarak da metrik mekana dair ilişkiler olarak ortaya çıkmakta, zihinsel gelişime paralel olarak mantıksal bir gelişim izlemektedir (Akarsu, 1984).

Siegel ve White, Acredolo, Hazen ve Evans gibi araştırmacılar bir noktada Piaget'ye karşı gelmişlerdir (Biel, 1896). Bu araştırmacılar küçük ölçekli mekan ve büyük ölçekli çevre arasında ayırım olduğunu belirtmişlerdir. Büyük ölçekli çevre bir seferde görülemez, plan şeması birçok farklı noktadan yapılan gözlemlerin sonucunda oluşur. Siegel ve White, büyük ölçekli çevrenin temsilinde dört aşamadan oluşan bir gelişimsel süreç önermişlerdir. İlk önce çocuk, nirengi noktalarını (landmark) fark eder ve hatırlar. İkinci aşamada nirengi noktası bir kere temsil edildiğinde, çocuğun eylemleri bu noktaya referansla gerçekleşir. Bu doğrultuda belli başlı nirengi noktaları ve deneyimlenmiş yönler birbiri ile bağlantılanmış olur. Üçüncü olarak nirengi noktaları ve yönler, kısmi olarak kümeler halinde koordine olur. Her küme içerisindeki ilişkiler tam doğru olarak temsil edilebilirken kümeler arasında doğru ilişkilerden bahsedilemeyebilir. Son aşamada, çocuk objektif bir referans çerçevesi oluşturduğunda entegre bir mekansal temsil mümkün olmuş olur (Biel, 1986).

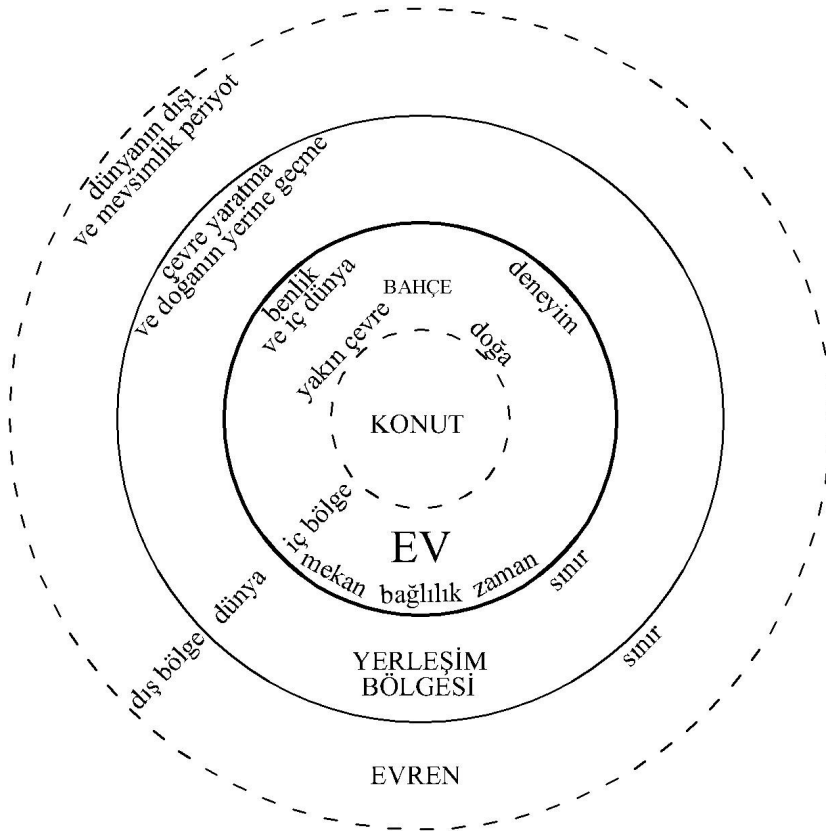
İmamoğlu, Rand'ın, yaptığı çalışmalar doğrultusunda çocuklarda ev kavramının gelişmesine ilişkin dönemsel aşamalar ortaya koyduğunu belirtmiştir. Buna göre beş yaşlarındaki çocuklar için ev, ailenin ortak yaşamının yer aldığı karışık bir objeler ve olaylar toplamıdır. Sekiz dokuz yaşlarındaki çocuklar, ev ile ilgili yetişkin davranışlarının daha çok farkında olmaya ve uygun davranışları taklit etmeye başlarlar. On bir on iki yaşlarında ise çocukta sembolik bilgiler oluşur, çocuk evin ve ailenin sosyo-uzamsal düzenini anlamaya başlar (İmamoğlu, 1979). İmamoğlu, bu çalışmayı Rand'ın, çocukların çizimlerine bakarak oluşturduğunu söyleyerek, bu önerilen dönemsel aşamaların tam olarak kanıtlanamadığını da belirtmiştir (1979).

#### 4.5 Ev Merkezli Çevre

Bachelard'a (1996) göre ev bizim dünyadaki köşemizdir. İlk evrenimiz, kelimenin tam anlamı ile gerçek bir kozmostur. Porteous (1977) da evin belirli bir alanı tanımlayan bir çekirdek, tercih edilmiş bir uzam, sabitlenmiş bir referans noktası olduğunu belirtir.

Bir çevrenin bilişsel organizasyonunda temel olarak bireyler kendi deneyimleri doğrultusunda, hareket etme ve yönelimle ilişkili olarak bir dayanak noktası seçerler. Ev de bizim için en tanıdık obje olduğundan, yakın çevre içerisindeki eylemler için bir başlangıç noktası niteliği taşır (Biel, 1986).

Konutun fiziksel niteliğine, ona yüklediğimiz anlamlar, bağlılığı pekiştiren deneyimler ve yaşanmışlıklar ilave olduğunda o artık ev olur ve bizim çevre algılayışımızda merkez halini alır. Yakın çevre de bir dış kabukta, hem fiziksel, hem sosyo-duygusal anlamda evimizi çevreler. Bundan sonra da bölgesellik, kültür, ulusallık gibi değerlerle, dışa doğru çevresel etkileşimimiz genişler. En dışarıda da bunların tümünü kapsayan evren tarafından sarmalanırız. (Şekil 4.2)



Şekil 4.3 Ev merkezli çevre (Örer, 2002).

#### 4.6 Ev İmajı

Kahvecioğlu (1998) mekansal imaj ile ilgili şu hipotezi ön görmüştür: “Mekansal imaj; kişi, mekan ve aralarındaki algısal ilişkiden kaynaklanan, bir çok faktörün etkisi ile çok boyutlu, bir başka deyişle çok katmanlı bir yapı gösterir. Bu boyut veya katmanların nitelik ve nicelikleri, etken faktörlerin varlığına ve etkileme güçlerine bağlı olarak değişir. İmaj, bütün bu katmanların bir bileşkesi olmakla beraber oluşan bütün bileşenlerin üstünde bir anlam ifade eder. Katmanların yapılanması, etken faktörlere bağlı olduğundan, bu faktörlerdeki değişimler mekansal imajın yapısını da değiştirir. Özetle mekansal imaj; bağlı olduğu etkenlerin bir fonksiyonu olarak dinamik bir yapı gösteren çok katmanlı bir bütünlüğe sahiptir.”

Burada bahsedilen katman olgusu; niteliği ve niceliği değişken olan, imajın geliştikçe derinleşen bir yapıya ulaştığını ifade eder.

Lawrence da (1987) benzer şekilde ev kavramını üç farklı anlam katmanında ilişkilendirmiştir;

1. Uzamsal ve zamansal boyutlar, formel yapıları ve malzeme özelliklerini, coğrafi ölçek ve zaman periyotlarına karşıt olarak içerir.
2. Toplumsal boyutlar, politik ve sosyo-ekonomik etmenleri içerir.
3. Deneysel katmanlar, bağlılık, kendileme, kimlik, sosyal statü ve her bireyin ya da ev halkının yerleşim biyografisine bağlı değerleri içerir.

Bu üç boyutsal katmanın farklı düzeydeki ilişkileri, ev kavramının göreceli ve öznel niteliğini vurgulamaktadır (Lawrence, 1987).

Kahvecioğlu (1998) mekansal imajın ilk katmanlarının daha çok fiziksel bileşenler üzerine kurgulandığından bahseder. Ev söz konusu olduğunda da bu ilk katmanlar konutun, fiziki mekan olarak varlığını temsil eder. Israel'in (2003) bahsettiği en temel ihtiyacımız olan barınma gereksiniminin karşılanması da bu fiziksel katmana karşılık gelir.

Mekan ile fiziksel ilişkinin kurulması ile birlikte gelişen imaj daha sonra yaşamsal boyutlar üzerine kurgulanmaya başlar. Yani ilk imajı oluşturan duysal kaynaklı katmanlar zamanla yerlerini yaşamsal boyut üzerine kurgulanan katmanlara bırakırlar. Bu geçiş sürecinde ilk katmanlar önemlerini kaybedip silikleşirken

mekanın tanınan ve algılanan yeni boyutları ile birlikte yeni katmanlar gelişir (Kahvecioğlu, 1998).

Korunma içgüdüğü ile bir konuta yerleştikten sonra onu bir “ev”e dönüştürmek de mümkün olur. Bu aşamada konut yaşamsal boyutlar katılarak anlamı olan bir kalıba dönüşür, fiziksel yapısının ötesinde bir “sembol” haline gelir (Israel, 2003).

Sembol kendi görsel gerçekliğine sahip olmasına rağmen arkasında gizli, derin ve sadece kısmen zihinsel bir anlamı olan temellerini arketipte temsil eder. Arketip, Jung’un terminolojisinde, evrensel ya da kolektif bilinçaltını, bireysel bilinçaltına ilave olarak, kişinin belli başlı temel ve zamansız ruhsal enerji nodlarını biriktirdiği ilkel geçmişine bağlar. En temel arketip olarak da Cooper (1974), özbenlik kavramını mutlak bir bileşen olarak ifade eder. Kişi kendine yakın ve anlamlı olan, görülebilen ve tanımlı fiziksel form ve sembolleri öncelikli olarak kavrar. Özbenliği ilk ve en bilinçli olarak temsil eden form olan beden ise bu özbenliğin görünüşteki bir belirteci ve çevreleyicisidir. Daha az bilişsel bir düzeyde ise, kişi için ev, bu temel içsel bütünlüğün özde temsil edilemez olan bir imajını sembolize etmiş olur (Cooper,1974).

Özbenlik, evrensel ve neredeyse kişinin kendi kadar köklü bir arketip ise ev de bu sembolik formun evrensel yansımasıdır. Ev imajını oluşturan katmanlar her ne kadar öznel ve değişebilir olsa dahi özde bu sembolik anlamın evrensel niteliğinden dolayı değişmesi zordur (Cooper, 1974).

#### **4.7 Çocukta Ev İmajı**

Çocuğun evreni, her şeyden önce organik bir evren ve içerisinde yaşadığı mekan da duygularının tümünün birlikte tanımlandığı bir yerdir. Ona sağlananın çok ötesinde bir simgesellik ve karmaşıklık aradığını, çıkmaya inmeye, tırmanmaya, mevsimleri algılamaya, sıcaklığı ve soğukluğu tanımaya, ışığa ve gölgeye ve hepsinden önemlisi ilerleyen zamanın bıraktığı izlere ihtiyacı olduğu bilinmektedir (Barre, 1984).

Çocuklukta başlıca etkinlik büyüme ve gelişmedir, yani zamanı biriktirmektir, zaman ise yavaşça bilgi, deneyim ve tarihe dönüşür. Biriktirilen zamanın simgesi ve muhafazası ise evdir. Çocuğun dünya ile ilişkisi evde kurulur. Çocuk, akıp giden zamanda birbirini izleyen kuşakların mekanda bıraktığı izler aracılığı ile yakınlık ve aidiyetin zamansallığını duyabilmelidir (Akarsu, 1984).

Isreal (2003), Edith Cobb'un, kitabında bireyin yerin ruhunu geliştirmesinde çocuk gelişiminin erken evrelerine dikkat çektiğini belirtir. Ona göre Cobb, özellikle "latency" dönemi dediği, çocuğun beş-altı yaşlarından on iki yaşına kadar geçen süreçte, dünya hakkında derin imgeler oluşturmaya başladığını, evrenle ilgili müthiş bir ilgisinin olduğunu ve tüm dünyayı bir tür algılar tiyatrosu görmeyi arzuladığını belirtir.

Genellikle ocuğun büyük ölçekte evre bilgisinin, çocuğun evre ile etkileşim yönü ve derecesi ile ilişkili olduğu kabul edilir (Biel, 1986). Fakat belirli bir döneme kadar çocuğun evre ile ilişkisi büyük ölçüde ev ile kısıtlı kalmaktadır. Çocuğun bilincini kazanmaya başladığı yer evidir. Belli bir yaşa kadar zamanının çoğunu evde geçiriyor oluşundan dolayı ev onun için hayat tecbelerini oluşturduğu bir sahnedir. ocuk olgunlaştığı evin dış mekanı, bahçe, daha sonra yakın evresi, Őehir, bölge ve dünya ile ilişki kurmaya başlar.

Ev imajı konusunda bahsedilen katmanların çocuklar için de aynı düzenle oluştuğu ve birebir geçerli olduğu söylenemez. İlk aşamada ocuk için doğduğu, büyüdüğü yerin psikolojik önemi gelişmekte, yuva duygusunu sosyo-duygusal anlamda kendine katmaktadır. Gelişim sürecinin sonraki aşamalarında fiziksel katmanlar ocuk için önem kazanmaya, beğeni ve tercihler oluşmaya başlar.

İmamoğlu (1979), ev imajının fiziksel katmanlarına ilişkin ocuk ve yetişkinlerle bir takım çalışmalar yapmıştır. Çalışmadaki bulgular, genel olarak geleneksel konutların ağdaş olanlardan, ağaçlı görünüşlerin ağaçsız olanlardan daha çok beğenildiğini ortaya koymuştur. Çocuklar, çok katlı apartmanları tek katlı evlere oranla daha güzel bulmuş, yetişkinler ise bunun tam tersi sonucunu ortaya koymuşlardır. Bu bulgular, yetişkin ve çocuklar arasında, zihinlerinde oluşturdukları ev imajının fiziksel katmanlarının farklılaştığını destekler niteliktedir.

Bunun dışında İmamoğlu, alışmasında, Fulton'un araştırmasına da değinerek çocuklardaki ev imgesini bir başka açıdan ortaya koymuştur. Fulton'un çalışmasında, çocukların çoğunluğunun, 'ideal ev' olarak Őehir dışında, bahçe içinde, müstakil bir ev istedikleri belirtilmiştir. İskoçya'da yapılan bu çalışmadaki bulgular, sosyo-ekonomik düzeye ve ev ardalanına göre değişme göstermemiştir. Burada, ocukların ev tanımlarında iki tür yönelim görülmüştür; birincisi ev, 'içinde oturlan, yemek yenen ve uyku uyunan yer' olarak işlevsel nitelikte betimlenmekte, ikincisi ise 'bir

bina', 'dört duvar ve çatısı olan bir kare' olarak fiziki formu ile tanımlanmaktadır. Yani çocuğun ev tanımı, bu çalışmaya göre müstakil ev tipine daha çok uymaktadır (İmamoğlu,1979).

#### **4.8 Ev Bağlılığı**

Israel (2003); Bachelard, Jung ve Cooper Marcus'un, ev ve insanın büyüme sürecinin ilişkili olduğunu önerdiklerini söyler. Bu, özbenlik-yer ilişkisinde derin-duygusal bir anlamı işaret eder.

Ev imajı konusunda bahsi geçen ilk katmanları oluşturan fiziksel nitelikler, kavramsal olarak konutu temsil eder. Yaşanmışlıkların birikimi ile birlikte bu kavram, kişi için ev olgusuna dönüşmeye başlar. Burada zamansal boyut da işin içine katılmış olur. Bu yaşanmışlık ve deneyimlerin katıldığı sosyo-duygusal ve psikolojik süreç, ev bağlılığının oluşumunu gerçekleştirir.

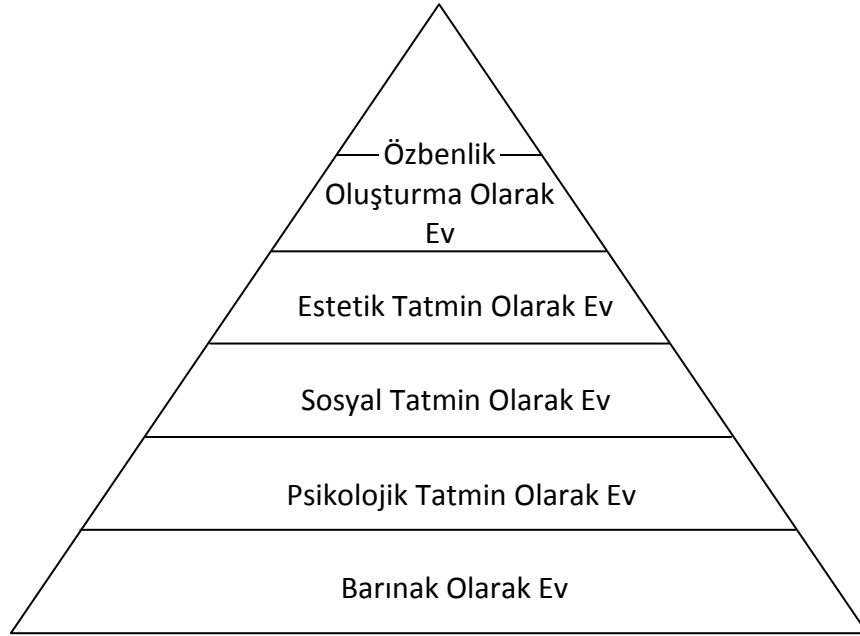
Çevresel psikologlar, sosyologlar, araştırmacılar, zaman içerisinde yer bağlılığı kavramına ilişkin birçok çalışma yapmışlardır. Fakat çoğunlukla özelde bu yerin niteliği belirtilmemiş, tanımlanmış mekanlar üzerinden yürütülmemiş ya da daha kentsel ölçekli, kamusal alanlara yönelik çalışmalar yapılmıştır (Hidalgo, Hernandez, 2001).

Hidalgo ve Hernandez "Place attachment" (2001) adlı yayınlarında bu kavramla ilgili olarak geniş bir literatür çalışması ortaya koymuşlardır. Yayında, Kasarda ve Janowitz'in yaptıkları bir araştırmada üç değişik seviyede (ev, toplum, bölge) yer bağlılığını incelerken deneklere sordukları sorularda ölçek olarak "evinde hissetmek" duygu kriterini kullanmışlardır ve onlara bu çerçevede sorular yöneltilmişlerdir. Günlük yaşamda da "kendini evinde hissetmek" nitelemesi belli bir temsiliyeti içerir. Ev dışındaki mekanlar için de kullanılan bu ifade, duygusal yakınlaşmaya, yani bir bağlılığa işaret eder.

İnsanlar, yerler ile etkin bağlar kurarlar. Bu, kısmen bir tatmin, yanı sıra bir değerlendirme fakat en fazla da orada geçirdiği süreye, sosyal ve yerel ağlar içinde konumlanışı gibi objektif kriterlere bağlı kimlik kavramı ile ilgilidir. Burada bağlılık olgusu objektif kriterlere dayalı, ölçülebilir bir nitelik olarak görülmektedir (Moore, 2000). Bağlılık yaklaşımı, ev mekanları ile kurulan bağların kendilerinden çok insanın evleri ile geliştirdikleri ilişkisel bir süreci belirtir.

Bachelard'ın 'Mekanında Poetikası'nda bahsettiği ve daha sonra Cooper'ın vurguladığı ev ve ev olmayan (house, nonhouse) nitelendirmesi, belirttiklerine göre onlar için coğrafik mekanın temel ayrımını oluşturmaktadır. Konut hem bir uzamı içerir, onu çevreler (konutun içi) hem de bunun dışarısında kalan tüm uzamı hariç tutar. J. Moore da, Case'in ev kavramının yolculuklara çıkıldığında, yani yokluğunda anlam kazandığını ifade ettiğini belirtir.

Maslow'un teorisine göre bilinçli ya da değil her birey, özbenliğini oluşturma dürtüsüne sahiptir. Fakat bu ancak, onun gereksinimler piramidinde öngördüğü ihtiyaçların tatmin olmasından sonra gerçekleşebilir. Israel (2003) bu hiyerarşik yapıyı ev/çevre terminolojisine uyarlamıştır (Şekil 4.3).



Şekil 4.4 Israel'in (2003) ev temelli gereksinimler piramidi.

Bu modele göre ev temelinde özbenliğini oluşturma yani bir kimlik ortaya koyma aşamasına gelene kadar evsel gereksinimlerimizin tatmininin sağlanması gerekmektedir:

*Barınak olarak ev:* Kişinin güvenlik ve korunma gereksinimlerini içeren temel psikolojik ihtiyaçlarını karşılayacak yapı olarak ev.

*Psikolojik tatmin olarak ev:* Kişinin kendini ifade etmesi, sevgi ve bağlılık duygularını paylaşma gereksinimini karşılayacak bir alan olarak ev.

*Sosyal tatmin olarak ev:* Kişinin özel yaşam, bağımsızlık ve özgürlüğünü

sağlarken bir yandan toplumun bir parçası olarak da itibar kazanma gereksinimini karşılayacak olan yer.

*Estetik tatmin olarak ev:* Kişinin güzelliğin zevkini deneyimleyebileceği bir yer.

Bu gereksinimler tatmin oldukça yani piramitte yukarı doğru çıktıkça bireyin eve bağlılık düzeyi de gelişir. Kendi özbenliğini oluşturmasıyla ev, onun kendini ifade aracı, kimliği haline gelir.

#### **4.9 Çocukta Ev Bağlılığı**

Çevre, tanınmaya ve deneyimlenmeye başladıkça çocuğun dünyasının bir parçası haline gelir. Fakat tüm bu süreç boyunca evi, ilk bilincinin olduğu güvenli bir çatı ve köklerini saldıği bir yerdir. Bundan böyle içe dönük bir kutu değil; deneyimlenen, kendisinin, ailesinin, güvenliğinin sembolüdür (Cooper, 1974). Çocuk, hayatının ilk evrelerinde içerisinde zaten bulunduğu yerin tam niteliğini kavrayamaz, dış dünya ile etkileşim içerisinde olmaya başladıkça ev bağlılığı kavramı oluşmaya başlar.

Küçük çocukların ev dışarısındaki eylem mesafesini belirleyen temel faktör, aile kısıtlamalarıdır. Daha büyük alanları keşfetme özgürlüğüne ulaşması ile birlikte oyun alanlarının konumu ve arkadaş çevresi yakın çevre kullanımında önem kazanmaya başlar (Biel, 1986).

Loise Chawla (1992) yer bağlılığının çocuklar için dört formu olduğundan bahseder;

1. *Düşkünlük:* Aile, sevgi, güvenlik ile birleşmiş, “Burası benim dünyadaki evimdir” duygusunu oluşturan bağlılığın en ortak formudur.
2. *Üstünlük (Transcendence):* Unutulamayan yaşam varlığı olarak beş duyuyu uyaran, coşku veren, sakinlik ya da huşu hislerini veren hatırlanan yerler.
3. *Çelişki:* Bağlılıkta, acı ve keyif bir arada yaşandığı zamanlarda vardır.
4. *İdealize etme:* Ulusal, dinsel ve ırkçı bir takım söylemlerden arandırılmış yerdir (Israel,2003).

#### 4.10 Bölüm Sonucu

Bu bölümde, ev kavramının genel çevre içindeki konumu ve önemi tanımlanmak istendiğinden, öncelikle çevre ve mekanın algılanışından bahsedilmiş, ardından ev merkezli çevre, ev imajı ve ev bağlılığı kavramları anlatılmıştır.

Çevreyi, kişiyi tanımlayan, onu sarmalayan, fiziksel, sosyo-duygusal, psikolojik tüm yönleri kapsayan bir nevi atmosfer olarak tanımladığımızda ev, en içsel, kişiye has çevre olarak nitelendirilebilir. Çocuğun çevresinden bahsederken ise, daha içe dönük, sosyo-duygusal ve psikolojik yönleri daha da ağır basan bir yapıdan bahsedebiliriz. Çocuğun fiziksel çevre ile karşılıklı etkileşimi ise gelişim süreci içinde artış gösteren bir eğilimdedir.

Ev bizim için çevre ve mekan kavrayışımızda daima bir nirengi ve referans noktası görevi görür. Benmerkezcil dönemi aşmaya başlayan çocuk için de bu geçerlidir. Sonuçta fiziksel niteliğine, kültürel ya da sosyo-ekonomik etkenlere ve yaşa bağlı olmaksızın ev, hayatımızın merkezindedir. Bu evrensel, değişmez bir yapıdır.

Halbuki kişilerde ev imajı, öznel, değişken katmanlardan oluşur. Bizim için ilk önce ev, yapısal nitelikleri ile fiziksel açıdan ön plandadır, daha sonraları ise yaşamışlıkların birikimi ile bir nevi sığınak halini alır. Eve bağlılık da bu aşamada ortaya çıkar. Ev, uzak olduğunda bize asıl değerini kavratır.



## **5.0 ÇOCUKLARDA KONUT ÇEVRESİNİN ALGILANMASINA YÖNELİK ALAN ÇALIŞMASI**

Çocuğun konut çevresi ve ev algısı ile ilgili kavramlar, önceki bölümlerde anlatılmıştır. Bu bölümde ise çocuğun zihinsel şemasında evinin ve çevresinin konumlanması saptanmaya çalışılacaktır.

### **5.1 Alan Çalışmasının Amacı**

Bu çalışma iki-altı yaş işlem öncesi dönem grubunu temsilen, aynı zamanda ev merkezli çevre algısının gelişmeye başladığı, altı yaş grubu çocukları üzerinde yapılmıştır. Burada amaç çocukların ev algılarının, genel çevre algıları içerisinde ne şekilde konumlandığını ölçmektir. Bunun yanında bu yaş grubu çocuklarda gelişmiş olduğunu belirttiğimiz topolojik mekan algısına dair ilişkiler ve kullanımlar da alan çalışmasında incelenmek istenmiştir. Elde edilen bulgularla cinsiyete dayalı ve sosyo-ekonomik gelir düzeyine bağlı bir saptama da yapılmak istenmektedir.

### **5.2 Alan Çalışmasının Yöntemi**

Çalışma, iki anaokulunda yapılmıştır. Bunlardan bir tanesi orta sosyo-ekonomik gelir düzeyine sahip grubu temsilen Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Acıbadem Ferudun Tümer Anaokulu'dur. Çalışmaya bu okuldan on beş kız ve on beş erkek öğrenci katılmışken, düşük sosyo-ekonomik gelir düzeyine sahip grubu temsilen Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Gebze Adem Yavuz İlköğretim Okulu'ndan çalışmaya altı yaş grubu anaokulundan on dört kız on beş erkek öğrenci katılmıştır. Her iki grup çocuk da okulun yakın çevresinde yaşamaktadır.

Bu çalışmada esas olarak bir nevi bilişsel haritalama yapılmak istenmiştir. Bunun için çocukların resim çizerek kendilerini ifade etme zorlukları göz önüne alındığından, aynı zamanda daha standardize ve kendi içlerinde karşılaştırma olanağı sunacak veriler elde edilebileceği düşünülmüş ve bir deney şablonu hazırlanmıştır. Bu şablon birim karelere bölümlendirilmiş bir zemin ve çocuğun yakın çevresinde bulunabilecek belli başlı mimari öğeleri barındıran hareketli birimlerden

oluşmaktadır. Bu birimler, öncelikle konutu temsilen tek katlı evler, dört beş katlı apartmanlar ve çok katlı konut blokları, daha sonra okul, hastane, alışveriş merkezi ve yeşil alanları gibi işlevsel kentsel öğeleri temsil etmektedir.

Çocuklardan istenen, yaşamak istedikleri çevreyi bu şablon vasıtası ile oluşturmalarıdır. Her çocuğun aynı süre sınırlaması içerisinde oluşturduğu düzenek, son halinde fotoğraflanarak değerlendirmeye alınmıştır.

Deneyde temel alınan özneye bağlı değişkenler; cinsiyet ve sosyo-ekonomik durumdur. Bunun karşılığında nesnel değişkenler, seçilen evin tipi, oluşturulan şemanın metrik ifadeleri ile topolojik özellikleri olmuştur.

Çocukların üzerinde şemalarını oluşturacakları zemin, on iki yatay on iki düşey birim kareden oluşan toplamda kırk cm.lik kenarları olan bir karedir (Resim 5.1). Bu zemin, içten dışa doğru üç bölgeye ayrılmıştır. Burada amaç, onların ev merkezli çevre algısının oluşup oluşmadığını değerlendirebilmektir. Ev, okul, yeşil alan, alışveriş merkezi birimlerinin bu bölgelerden hangisine yerleştirildiği ve bunların merkezilik değerleri belirlenmiştir.

Çocuklardan, yaşamak için seçmelerini istediğimiz ev, önemli parametrelerden biridir. Onlara sunulan üç seçenektan bir tanesi tek katlı müstakil konut, ikincisi günümüzde şehirlerimizde merkezi alanlarda en çok rastlanan, dört beş katlı apartman tipi konut, üçüncüsü ise, şehrin daha çok çeperlerine doğru görülen, daha yüksek katlı blok tipi konutlardır (Resim 5.2).

Seçilecek olan konut tiplerini ifade eden bloklar, diğer birimlerden ayırtılmak amacıyla kırmızı renge boyanarak farklılaştırılmışlardır.

Dikkate alınan ikinci önemli birim ise, anaokulu yaşamları ile ev-okul ilişkisinin başlaması ile çevre algılarında okulun yerini değerlendirmek amacı ile okul olmuştur (Resim 5.2).

Yeşil alan birimleri birbirine eşdeğer ölçülerde olmak üzere dört adettir (Resim 5.2). Burada çocukların yeşil alanla bağları ve kullanımları değerlendirilmek istenmiştir.

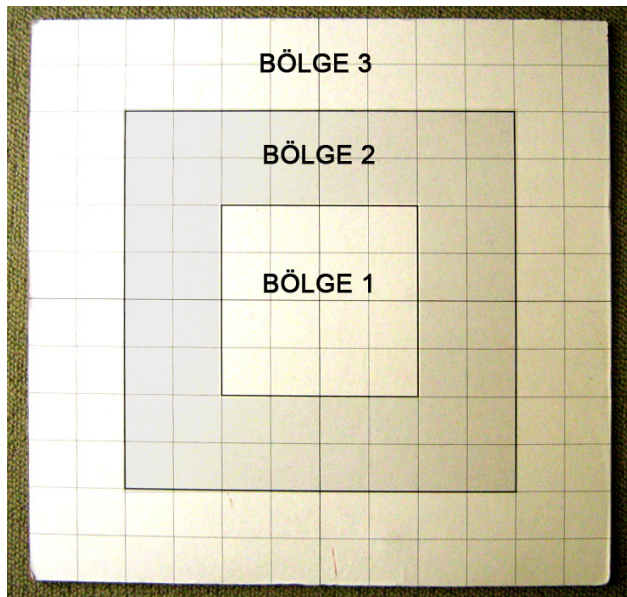
Çalışmada alışveriş merkezi birimi de kullanılmıştır (Resim 5.2). Burada da amaç, kentsel çevrede iri kütleleri ile yer alan ve gündelik yaşamlarımızda adeta bir eğlence ve tüketim merkezi simgesi haline alan alışveriş merkezlerinin çocukların çevre algısındaki yerini belirlemektir.

Bunlar dışında bir hastane ve seçilecek olan evlerin eşdeğeri, komşuluk ilişkilerini temsil eden tek katlı müstakil, dört beş katlı apartman ve çok katlı bloklardan oluşan diğer konut birimleri de çocuklardan zemine yerleştirmeleri beklenen birimler olmuştur (Resim 5.2).

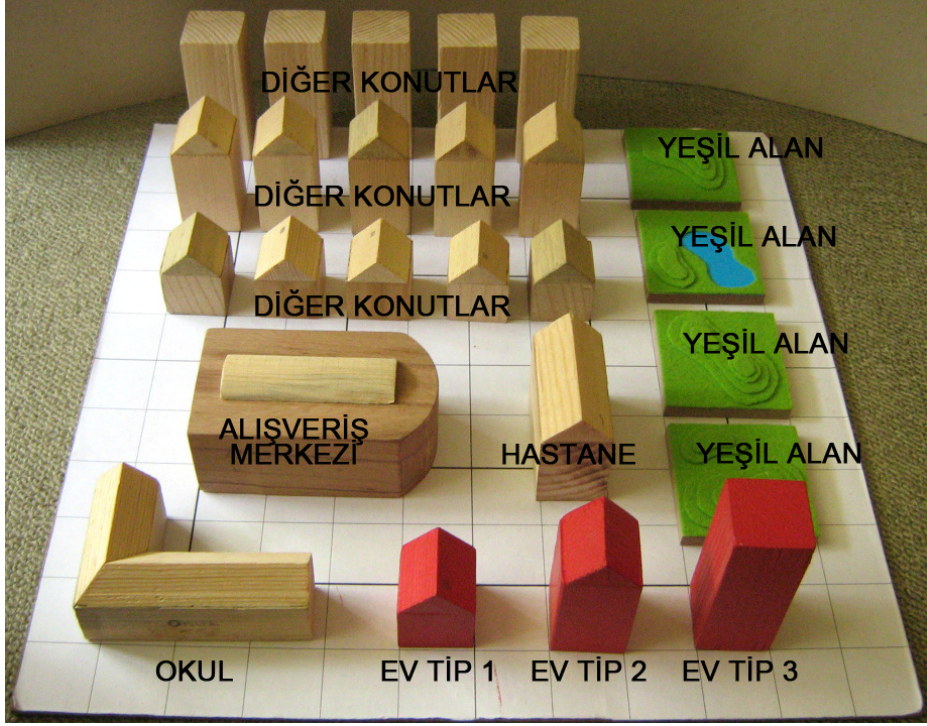
Her deneyden önce her çocukla tek tek konuşulmuş, ev olarak seçecekleri konut birimlerinin neleri temsil ettiği anlatılmış, diğer tüm birimler hakkında bilgi verilmiştir. Üç dakika içinde çalışmalarını tamamlamaları istenmiştir. Ancak, tamamlayamayanlar için ek süre de verilmiştir. Çocuklar, verilen bütün birimleri kullanmaya zorlanmamış olup, diledikleri yoğunlukta, kendi seçimleri ile bir çevre örnekleme oluşturmaları sağlanmıştır.

Değerlendirmeye alınan topolojik nitelikler yakınlık, kopukluk, sıra-düzen, çevreleme, devamlılık olmuştur. Yakınlık ve kopukluk, binaların bitişik olma ve ayrışık olma durumuna göre birbirinin tersi iki niteliğe karşılık gelir. Sıra-düzen ve devamlılık, binaların belli bir düzen içerisinde dizilimini ve bu düzenin devamlılığını ifade eder. Çevreleme de, birimlerin bir kapalılık oluşturup oluşturumama durumuna göre karar verilmiştir.

Bunların dışında, oluşturulan şemalar, evin, çevresindeki birimlerle olan biraradalık durumuna, yani yoğun bir alanda bulunma durumuna ya da diğer birimlerden kopuk, ayrık bulunma durumuna göre 'bütünleşik' ya da 'ayrışık' olmak üzere iki farklı tipolojiye ayrılmıştır.



**Resim 5.1** Deney şablonunda kullanılan zemin ve zemin üzerinde, birimlerin konumlarının değerlendirildiği bölgeler.



**Resim 5.2** Deney şablonunda kullanılan birimler

### 5.3 Dağılım Tabloları

Bu çalışma çerçevesinde mevcut veriler ve yapılan değerlendirmeler çizelgeler halinde sunulmuştur. Yapılan inceleme ve değerlendirmeler, temel olarak çocukların, cinsiyet ve sosyo ekonomik durumları ele alınarak analiz edilmiştir. Çizelge 5.1’de çocukların cinsiyetlerine göre dağılımı, Çizelge 5.2’de ise sosyo-ekonomik durumlara göre dağılımı verilmiştir. Değerlendirmenin daha sağlıklı olması açısından denek sayıları birbirine çok yakın seçilmiştir.

**Çizelge 5.1** Deneklerin cinsiyete göre dağılımı

Cinsiyet	Kişi Adedi
<b>Kız</b>	30
<b>Erkek</b>	29

**Çizelge 5.2** Deneklerin ailelerinin sosyo-ekonomik durumuna göre dağılımı

Sosyo-Ekonomik Durum	Kişi Adedi
<b>Orta</b>	30
<b>Düşük</b>	29

### 5.3.1 Oluşturulan deney şemalarında birimlerin yerleşimlerinin değerlendirilmesi

Deneyin ilk aşamasında yönerge olarak çocuklara, yaşamak istedikleri konut tipi sorulmuş ve kendilerinden deney düzeneğinde, mevcut olan üç tip konuttan birini seçmeleri ve zemine yerleştirmeleri istenmiştir.

**Çizelge 5.3** Seçilen ev tipinin genel dağılımı

	<b>Kişi</b>	<b>%</b>
<b>Tek Katlı Müstakil</b>	8	13,56
<b>Apartman</b>	25	42,37
<b>Yüksek Katlı</b>	26	44,07

Çizelge 5.3’de çocukların seçtikleri konut tipi gösterilmiştir. Çizelgede de görüldüğü gibi çocuklar düşük bir oranda tek katlı müstakil bir evi tercih etmiş, buna karşılık apartman tipi konutları ve yüksek katlı konutları birbirine oldukça yakın bir oranda tercih etmişlerdir.

**Çizelge 5.4** Seçilen ev tipinin cinsiyete göre dağılımı

	<b>Kız</b>		<b>Erkek</b>	
	<b>Kişi</b>	<b>%</b>	<b>Kişi</b>	<b>%</b>
<b>Tek Katlı Müstakil</b>	5	17,24	3	10
<b>Apartman</b>	15	51,72	10	33,33
<b>Yüksek Katlı</b>	9	31,03	17	56,66

Çizelge 5.4’de görüldüğü gibi seçilen konut tipi, cinsiyet parametresine göre incelendiğinde kızların ve erkeklerin tercihlerindeki farklılık ortadadır. Tek katlı müstakil evler yönündeki talep hemen hemen değişmemesine rağmen, apartman ve çok katlı konut tipinde belirgin bir fark söz konusudur. Kızların yaklaşık olarak yarısı apartman tipini seçerken, erkeklerin yarısından fazlası seçimlerini yüksek katlı blok tipi yönünde yapmışlardır.

Veriler, çocukların yaşadıkları çevrenin sosyo-ekonomik durumuna göre düzenlendiğinde oluşan dağılım Çizelge 5.5’de gösterilmiştir.

**Çizelge 5.5** Seçilen ev tipinin sosyo-ekonomik gelir düzeyine göre dağılımı

	Orta		Düşük	
	Kişi	%	Kişi	%
<b>Tek Katlı Müstakil</b>	3	10	4	13,79
<b>Apartman</b>	17	56,66	8	27,58
<b>Yüksek Katlı</b>	10	33,33	17	58,62

Tek katlı müstakil evler için oran yine genel oranla pek farklı olmamasına karşın, apartman ve yüksek katlı konut tiplerinde görülen farklılık belirgindir. Orta gelir düzeyine sahip grup çocukları apartman tipini daha çok tercih etmelerine rağmen, düşük sosyo-ekonomik çevrede yetişmekte olan çocuklar, yüksek katlı blok tipi konutları seçmişlerdir.

Bu çalışmada bir diğer önemli veri de taban alanının kullanımı ile ilgilidir. İncelemeyi kolaylaştırmak açısından, taban üç bölgeye ayrılmıştır. Bu bölgeler merkezden dışarı doğru birden üçe kadar numaralandırılmıştır (Resim 1). Değerlendirme yapabilmek ve genel eğilimi ölçebilmek için ağırlıklandırma methodu kullanılarak analiz yapılmıştır. Bu çalışma için öncelikle Ek B.1 ve Ek B.2’de görüleceği gibi nirengi noktası niteliği taşıyabilecek konut, okul, yeşil alan ve alışveriş merkezlerinin bulunduğu bölgeler her bir çocuk için tespit edilmiştir. Daha sonra her bir objeye bulunduğu bölge ile ilişkili bir katsayı değeri atanmıştır. Bölge 1’ de ise üç, Bölge 2’de ise iki, Bölge 3’te ise bir katsayısı ile çarpılmıştır. Objeye kullanılmamış ise sıfır değeri verilmiştir. Daha sonra herbir objenin almış olduğu değerler toplandıktan sonra çocuk sayısına bölünmesi neticesinde ortalama bir değer elde edilmiştir. Bu değer objenin genel anlamda tabandaki yerine işaret etmektedir. Ortalama değer üçe yaklaştıkça, objenin merkeze doğru, sıfıra yaklaştıkça ise tabanın dış sınırına doğru yer aldığı anlaşılmalıdır. Çizelge 5.6’dan çizelge 5.18’e kadar bu hesaplama tekniği kullanılarak yapılan değerlendirmede elde edilen sonuçlar sunulmuştur.

**Çizelge 5.6** Oluşturulan şemalarda konutun merkeze göre konumunun genel dağılımı

Ev		Kişi
		n = 59
	Bölge 1	22
	Bölge 2	24
	Bölge 3	13
	Kullanım dışı	0

	<b>Ortalama Değer</b>	<b>2,15</b>
--	-----------------------	-------------

Yukarıdaki çizelgeye göre genel değerlendirmede ev en çok 2. bölgeye yerleştirilmiştir, ancak buna yakın bir sayıda da birinci yani merkez bölgeye yerleştirilmiştir.

**Çizelge 5.7** Oluşturulan şemalarda okulun merkeze göre konumunun genel dağılımı

		<b>Kişi</b> n = 59
<b>Okul</b>	Bölge 1	13
	Bölge 2	23
	Bölge 3	22
	Kullanım dışı	1
	<b>Ortalama Değer</b>	<b>1,81</b>

Yukarıdaki çizelgeye göre genel değerlendirmede okul en çok 2. bölgeye yerleştirilmiştir, ancak buna yakın bir oranda da üçüncü bölgeye yerleştirilmiştir.

Deney düzeneğinde konut, okul, alışveriş merkezi yalnızca tek obje ile temsil edilirken, yeşil alanlar kullanım değerlerine dikkat etmek, ve şemanın bütününde bir düzen oluşturma imkanını sağlamak açısından dört ayrı birim halinde sunulmuştur. Bu nedenle diğer objelerle karşılaştırabilmek için de her bir çocuğun yerleştirdiği yeşil alan birimleri için aynı hesaplama yöntemi kullanılarak ortalama bölgesel değeri tespit edilmiş, hesaplamalar analizlerde de bu ortalama değerlerle yapılmıştır.

**Çizelge 5.8** Oluşturulan şemalarda yeşil alanların merkeze göre konumunun genel dağılımı

		<b>Kişi</b> n = 59
<b>Yeşil Alan</b>	Bölge 1	7
	Bölge 2	32
	Bölge 3	17
	Kullanım dışı	3
	<b>Ortalama Değer</b>	<b>1,73</b>

Yukarıdaki çizelgeye göre yeşil alan en çok 2. bölgeye yerleştirilmiş olup, 3 kişi tarafından oluşturulan şemada hiç yeşil alan kullanılmamıştır.

**Çizelge 5.9** Oluşturulan şemalarda alışveriş merkezinin merkeze göre konumunun genel dağılımı

		Kişi n = 59
<b>Alışveriş Merkezi</b>	Bölge 1	7
	Bölge 2	28
	Bölge 3	18
	Kullanım dışı	6
	<b>Ortalama Değer</b>	<b>1,61</b>

Yukarıdaki çizelgeye göre alışveriş merkezi en çok 2. bölgeye yerleştirilmiştir. 6 kişi tarafından, alışveriş merkezi oluşturulan şemada hiç yer almamıştır.

Tüm sonuçlar incelendiğinde görülmektedir ki, çocuklar genel itibari ile konutları merkeze daha yakın, ardından sırası ile okul, yeşil alan ve alışveriş merkezlerini tabanın merkezinden uzağa doğru yerleştirme eğilimi göstermektedirler.

**Çizelge 5.10** Oluşturulan şemalarda konutun merkeze göre konumunun cinsiyete göre dağılımı

		Kız n = 29	Erkek n = 30
<b>Ev</b>	Bölge 1	11	11
	Bölge 2	11	13
	Bölge 3	7	6
	Kullanım dışı	0	0
	<b>Ortalama Değer</b>	<b>2,14</b>	<b>2,17</b>

Yukarıdaki çizelgeye göre kızlar evlerini eşit sayıda birinci ve ikinci bölgeye yerleştirmişlerdir. Erkekler ise ikinci bölgeyi daha çok tercih etmişlerdir. İki grupta da üçüncü yani en dış bölgeye yerleştirilen konut sayısı en azdır.

**Çizelge 5.11** Oluşturulan şemalarda okulun merkeze göre konumunun cinsiyete göre dağılımı

		<b>Kız</b> n = 29	<b>Erkek</b> n = 30
<b>Okul</b>	Bölge 1	8	5
	Bölge 2	8	15
	Bölge 3	12	10
	Kullanım dışı	1	0
	<b>Ortalama Değer</b>	<b>1,79</b>	<b>1,83</b>

Yukarıdaki çizelgeye göre kızlar okul birimlerini daha çok üçüncü bölgeye yerleştirmeyi tercih ederlerken, erkekler daha çok ikinci bölgeyi tercih etmişlerdir. Birinci bölgeye koyulan okul sayısında ise kızlar daha fazladır.

**Çizelge 5.12** Oluşturulan şemalarda yeşil alanın merkeze göre konumunun cinsiyete göre dağılımı

		<b>Kız</b> n = 29	<b>Erkek</b> n = 30
<b>Yeşil Alan</b>	Bölge 1	4	3
	Bölge 2	17	15
	Bölge 3	8	9
	Kullanım dışı	0	3
	<b>Ortalama Değer</b>	<b>1,86</b>	<b>1,6</b>

Yukarıdaki çizelgeye göre yeşil alan kullanımında iki grupta da ikinci bölge daha fazla tercih edilmiştir. Kızlarla erkekler arasında, yerleşim bakımından dengeli bir dağılım görülmektedir.

**Çizelge 5.13** Oluşturulan şemalarda alışveriş merkezinin merkeze göre konumunun cinsiyete göre dağılımı

		<b>Kız</b> n = 29	<b>Erkek</b> n = 30
<b>Alışveriş Merkezi</b>	Bölge 1	4	3
	Bölge 2	15	13
	Bölge 3	8	10
	Kullanım dışı	2	4
	<b>Ortalama Değer</b>	<b>1,72</b>	<b>1,5</b>

Yukarıdaki çizelgeye göre kızlar ve erkekler alışveriş merkezi yerleşimi konusunda dengeli bir dağılım göstermişler ve iki grup da ikinci bölgeyi daha fazla kullanmıştır. Aşağıda, çizelge 5.14, 5.15, 5.16, 5.17’de bölgesel verilerin sosyo-ekonomik gelir düzeyine göre dağılımları verilmiştir:

**Çizelge 5.14** Oluşturulan şemalarda konutun merkeze göre konumunun sosyo-ekonomik gelir düzeyine göre dağılımı

		<b>Orta</b> n = 30	<b>Düşük</b> n = 29
<b>Ev</b>	Bölge 1	12	10
	Bölge 2	13	11
	Bölge 3	5	8
	Kullanım dışı	0	0
	<b>Ortalama Değer</b>	<b>2,23</b>	<b>2,07</b>

Yukarıdaki çizelgeye göre iki grupta da konut için en çok tercih edilen, ikinci bölge olmasına rağmen, birinci bölge ile çok yakın bir sonuç çıkmaktadır. Burada konut biriminin merkezilik değerinin sosyo-ekonomik düzey açısından çok belirgin bir fark içermediği görülmüştür.

**Çizelge 5.15** Oluşturulan şemalarda okulun merkeze göre konumunun sosyo-ekonomik gelir düzeyine göre dağılımı

		<b>Orta</b> n = 30	<b>Düşük</b> n = 29
<b>Okul</b>	Bölge 1	4	9
	Bölge 2	13	10
	Bölge 3	13	9
	Kullanım dışı	0	1
	<b>Ortalama Değer</b>	<b>1,7</b>	<b>1,93</b>

Yukarıdaki çizelgeye göre okulun merkezilik değeri hesaplanırken orta sosyo-ekonomik düzey grubunda ikinci ve üçüncü bölgeler eşit ve en çok tercih edilen bölgeler olurken, düşük sosyo-ekonomik grupta en çok ikinci bölge tercih edilmesine rağmen birinci ve üçüncü bölgeler de birbirine eşit ve ikinci bölgeye çok yakın bir değerde çıktığı görülmektedir.

**Çizelge 5.16** Oluşturulan şemalarda yeşil alanın merkeze göre konumunun sosyo-ekonomik gelir düzeyine göre dağılımı

		<b>Orta</b> n = 30	<b>Düşük</b> n = 29
<b>Yeşil Alan</b>	Bölge 1	3	4
	Bölge 2	16	16
	Bölge 3	11	6
	Kullanım dışı	0	3
	<b>Ortalama Değer</b>	<b>1,73</b>	<b>1,72</b>

Yukarıdaki çizelgeye göre iki grupta da yeşil alan eşit oranda ve en çok ikinci bölgeye yerleştirilmişler. Bunu üçüncü bölge takip etmektedir.

**Çizelge 5.17** Oluşturulan şemalarda alışveriş merkezinin merkeze göre konumunun sosyo-ekonomik gelir düzeyine göre dağılımı

		<b>Orta</b> n = 30	<b>Düşük</b> n = 29
<b>Alışveriş Merkezi</b>	Bölge 1	6	1
	Bölge 2	15	13
	Bölge 3	9	9
	Kullanım dışı	0	6
	<b>Ortalama Değer</b>	<b>1,9</b>	<b>1,3</b>

Yukarıdaki çizelgeye göre alışveriş merkezinin orta sosyo-ekonomik düzey grubunda merkezilik değeri daha fazladır. Düşük sosyo-ekonomik düzey grubunda ise alışveriş merkezinin kullanılmama sayısı dikkat çekicidir.

Çizelge 5.17’de, birimlerin merkeze göre konumlarının kuvvet değerleri tek bir çizelge altında toplanıp, değişkenlere göre elde edilen değerler karşılaştırılmıştır.

**Çizelge 5.18** Oluşturulan şemalarda birimlerin merkeze göre konumlarının dağılımları

	Tümü	Cinsiyet		Sosyo-Ekonomik Durum	
		Kız	Erkek	Orta	Düşük
<b>Ev</b>	2,15	2,14	2,17	2,23	2,07
<b>Okul</b>	1,81	1,79	1,83	1,7	1,93
<b>A.V.M</b>	1,61	1,72	1,5	1,9	1,3
<b>Yeşil Alan</b>	1,73	1,86	1,6	1,73	1,72

Yukarıdaki çizelgeye göre, genel değerlendirmede en merkezi konumda bulunan birim 2,15 değeriyle ev olmuştur. Ortalama konumu 1. bölgede yani merkezde çıkan tek birim de evdir. Bunu takiben sırasıyla okul, yeşil alan ve alışveriş merkezi birimlerinin üçü de 2. bölgede çıkmışlardır. Cinsiyet parametresini göz önüne aldığımızda her iki grupta da ev 1. bölgede ve en merkezi konumda çıkmıştır. Kızlarda sıralamayı yeşil alan, okul ve alışveriş merkezi takip ederken, erkeklerde sıralama okul, yeşil alan ve alışveriş merkezi olmuştur. Ele aldığımız diğer değişken olan sosyo-ekonomik düzey farklılığını değerlendirdiğimizde de, yine iki grupta da evin 1. bölgede ve en merkezi konumda olduğu ortaya çıkmıştır. Orta düzey grubunda sıralama alışveriş merkezi, yeşil alan ve okul olarak devam ederken düşük düzey grupta okul, yeşil alan ve alışveriş merkezi olarak oluşmuştur.

Bu çalışmanın şablon üzerinde, hareketli standart objelerle yapılmasının bir avantajı da, çocuğun oluşturmuş olduğu çevre örnekleminde mekanların birbiri ile olan uzaklığını standart birimlerle ifade edebilmektir. Bu sayede çocukların oluşturduğu çevreler ve içerdiği objeler, ilişkilendirilebilir, bir diğer taraftan da diğer çocuklarla kıyaslanabilir ve genel eğilim incelenebilir olmuştur.

Objeler arasındaki mesafenin ölçülmesi için evrensel birimler yerine, kendi içerisinde değerlendirmeyi kolaylaştırmak açısından, zeminin olduğu karelerin birinin kenarının uzunluğu birim olarak seçilmiş ve sonuçlar da bu 'birim' üzerinden değerlendirilmiştirlerdir. Ek-A ve Ek-B'de gösterilen her bir deneğin oluşturduğu şemadaki belirli objeler arasındaki uzaklıklar birim cinsinden verilmiştir. Bazı denekler, kimi objeleri tabana yerleştirmemeyi tercih ettiği için ortalama uzaklık elde edilirken kullanılmayan objeler hesaplama dahil edilmemişlerdir.

Çizelge 5.19’da genel, Çizelge 5.20’de cinsiyete göre, Çizelge 5.21’de sosyo-ekonomik duruma göre yapılan değerlendirme sonuçları gösterilmiştir.

**Çizelge 5.19** Oluşturulan şemalarda birimlerin uzaklıklarının genel dağılımı

	<b>Ortalama Uzaklık (birim)</b>
<b>Ev – Okul</b> (n = 58)	4,89
<b>Ev – Yeşil Alan</b> (n = 56)	5,23
<b>Ev- Alışveriş Merkezi</b> (n = 56)	5,41

Yukarıdaki çizelgeye göre ev ile en yakın mesafede olan birim okul olmuştur. Deney grubunun hayatlarına yeni katılmış olan okul kavramının, onların çevresel algısında belli bir yer edinmiş olduğundan bahsedilebilir. Okulun ardından yeşil alan, çocukların evlerine yakın konumlandıkları birimler olurken, alışveriş merkezleri bunlara göre uzak mesafede kalmışlardır.

**Çizelge 5.20** Oluşturulan şemalarda birimlerin uzaklıklarının cinsiyete göre dağılımı

		<b>Ortalama Uzaklık (birim)</b>
<b>Ev – Okul</b>	<b>Kız</b> (n = 28)	4,86
	<b>Erkek</b> (n = 30)	4,92
<b>Ev – Yeşil Alan</b>	<b>Kız</b> (n = 29)	5,08
	<b>Erkek</b> (n = 27)	5,40
<b>Ev- Alışveriş Merkezi</b>	<b>Kız</b> (n = 29)	6,12
	<b>Erkek</b> (n = 27)	5,60

Cinsiyet değişkeni hesaba katıldığında, yukarıdaki çizelgeye göre, kızlarla erkekler arasında farklar görülse de ev ile ilişki açısından yakından uzağa doğru okul, yeşil alan ve alışveriş merkezi sıralaması değişme göstermemiştir. Okul ve yeşil alanın kızlarda eve daha yakın bir konuma yerleştirildiği görülürken, alışveriş merkezinin erkeklerde daha yakına yerleştirildiği görülmektedir.

**Çizelge 5.21** Oluşturulan şemalarda birimlerin uzaklıklarının sosyo-ekonomik gelir düzeyine göre dağılımı

		<b>Ortalama Uzaklık (birim)</b>
<b>Ev – Okul</b>	<b>Orta</b> (n = 30)	5,11
	<b>Düşük</b> (n = 28)	4,65
<b>Ev – Yeşil Alan</b>	<b>Orta</b> (n = 30)	5,57
	<b>Düşük</b> (n = 26)	4,84
<b>Ev- Alışveriş Merkezi</b>	<b>Orta</b> (n = 30)	5,58
	<b>Düşük</b> (n = 26)	5,30

Yukarıdaki çizelgeye göre sosyo-ekonomik düzey hesaba katıldığında eve en yakın birim okul, onu takip eden yeşil alan ve ardından alışveriş merkezi sıralaması değişmemiştir. Ancak her üç durumda da düşük sosyo-ekonomik düzey grubunun tercihlerinin, orta düzey grubuna oranla eve daha yakın olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak cinsiyet farkı, ev-okul, ev-yeşil alan ve ev-alışveriş merkezi aralarındaki uzaklık ilişkisini çok fazla etkilememektedir. Ancak sosyo-ekonomik düzey arasındaki farklılık, açıkça görülmektedir ki kurguladıkları çevre profilinde değişiklikler yaratmaktadır.

### **5.3.2 Oluşturulan deney düzeneklerinin imaj parametrelerinin değerlendirilmesi**

Yapılan çalışmada şemalar evin diğer birimlerle olan ilişkisine göre, bütünleşik yada ayrışık olmak üzere iki tipte değerlendirilmiştir ve sonuçlar çizelge 5.22’de genel toplam dikkate alınarak sunulmuştur. Çizelge 5.23’de bu değerlendirme cinsiyet farkı, Çizelge 5.24’te ise sosyo-ekonomik durum göz önüne alınarak elde edilen sonuçlar görülmektedir.

**Çizelge 5.22** Oluşturulan şemanın evin konumuna göre yerleşim şeması tipinin genel dağılımı

	<b>Kişi</b>	
	<b>Kişi</b>	<b>%</b>
<b>Bütünleşik</b>	41	70,0
<b>Ayrışık</b>	18	30,0

Yukarıdaki çizelgeye göre çocukların çoğunluğu evlerini diğer binalarla bütünleşik bir yapıda konumlandırmayı tercih etmişlerdir. Buna karşın daha izole, ayrışık bir yerleşim yapan çocukların sayısı da azımsanmayacak ölçüdedir. Aslında tüm şemalar genel yerleşim düzenleri açısından incelendiklerinde, ortaya birbirinden farklı, çeşitli bakış açıları çıkmaktadır.

**Çizelge 5.23** Oluşturulan şemanın evin konumuna göre yerleşim şeması tipinin cinsiyete göre dağılımı

	<b>Kız</b>		<b>Erkek</b>	
	<b>Kişi</b>	<b>%</b>	<b>Kişi</b>	<b>%</b>
<b>Bütünleşik</b>	19	65,5	22	73,3
<b>Ayrışık</b>	10	34,5	8	26,7

Yukarıdaki çizelgeye göre erkek çocuklarda daha fazla oranda bütünleşik şema tipinin açığa çıktığı görülmektedir.

**Çizelge 5.24** Oluşturulan şemanın evin konumuna göre yerleşim şeması tipinin sosyo-ekonomik gelir düzeyine göre dağılımı

	<b>Orta</b>		<b>Düşük</b>	
	<b>Kişi</b>	<b>%</b>	<b>Kişi</b>	<b>%</b>
<b>Bütünleşik</b>	21	70	20	69
<b>Ayrışık</b>	9	30	9	31

Yukarıdaki çizelgeye göre sosyo-ekonomik durum değişkeni, çocukların şema tiplerinde herhangi bir ayrışmaya yol açmamıştır. Sonuçların iki grupta da eşit çıktığı görülmektedir.

Çizelge 5.25, 5.26, 5.27’de şemalarda gözlemlenen topolojik özellikler, kullanım oranlarına göre belirtilmiştir. Çizelgeler oluşturulurken bir şemada, beş topolojik özellikten hangilerinin var olduğu belirlenip değerlendirmeye alınmıştır.

**Çizelge 5.25** Oluşturulan şemada gözlemlenen topolojik özelliklerin genel dağılımı

	<b>Tümü</b>
	Kişi
<b>Yakınlık</b>	27
<b>Kopukluk</b>	18
<b>Sıra-Düzen</b>	31
<b>Çevreleme</b>	8
<b>Devamlılık</b>	12

Deneklerin oluşturduğu şemaların tümüne bakıldığında en fazla görülen topolojik özellik, sıra-düzen ve yakınlık olmuştur. Bunun yanında devamlılık ve çevreleme en az kullanılan niteliklerdir.

**Çizelge 5.26** Oluşturulan şemada gözlemlenen topolojik özelliklerin cinsiyete göre dağılımı

	Kız	Erkek
	<b>Kişi</b>	<b>Kişi</b>
<b>Yakınlık</b>	18	10
<b>Kopukluk</b>	7	11
<b>Sıra-Düzen</b>	15	16
<b>Çevreleme</b>	3	5
<b>Devamlılık</b>	6	6

Topolojik özellikler, cinsiyet göz önüne alındığında özellikle yakınlık kavramının kullanımında büyük fark görülmüştür. Kızlarda en çok yakınlık kavramı ön planda iken erkeklerde sıra-düzen kavramı öne çıkmış, iki grupta da çevreleme en az gözlemlenen nitelik olmuştur.

**Çizelge 5.27** Oluşturulan şemada gözlemlenen topolojik özelliklerin sosyo-ekonomik gelir düzeyine göre dağılımı

	Orta	Düşük
	Kişi	Kişi
<b>Yakınlık</b>	15	12
<b>Kopukluk</b>	9	9
<b>Sıra-Düzen</b>	18	13
<b>Çevreleme</b>	3	5
<b>Devamlılık</b>	10	2

Sosyo-ekonomik düzey temel alınarak yapılan değerlendirmede devamlılık ve sıra düzen kavramlarının kullanımında büyük fark görülmüştür. Her iki sosyo-ekonomik düzeydeki çocuklarda sıra-düzen ve yakınlık kavramları en fazla karşılaşılan nitelikler olmuştur. Ancak düşük sosyo-ekonomik çevrede yaşayan çocuklarda topolojik özelliklerin genel olarak kullanımının daha az olduğu sayısal veriler değerlendirildiğinde görülmüştür.

Çizelge 5.28, 5.29, .5.30, 5.31, 5.32’de şemalarda gözlemlenen topolojik özelliklerin dağılımları gösterilmiştir. Çizelgeler oluşturulurken bir parametrenin genel dağılımı, cinsiyet farklılığına ve sosyo-ekonomik düzey farklılığı değişkenlerine göre oranları gösterilmiştir.

**Çizelge 5.28** Oluşturulan şemalarda gözlemlenen topolojik özelliklerden yakınlık parametresinin dağılımı

YAKINLIK	Tümü		Cinsiyet				Sosyo-Ekonomik Durum			
			Kız		Erkek		Orta		Düşük	
	Kişi n=59	%	Kişi n=29	%	Kişi n=30	%	Kişi n=30	%	Kişi n:29	%
var	27	46	18	62	10	33	15	50	12	41
yok	32	64	11	38	20	67	15	50	17	69

Yukarıdaki çizelgeye göre, yakınlık parametresi, oluşturulan şemaların %46’sında gözlemlenmiştir. Cinsiyet değişkeni göz önüne alındığında, kızların %62 oranıyla,

erkekler göre daha fazla bu parametreyi kullandığı görülmektedir. Sosyo-ekonomik seviye değişkeni göz önüne alındığında ise orta seviye grubunun yarısının, düşük seviye grubunun ise %41'inin bu parametreyi kullandığı görülmektedir. Buna göre cinsiyet değişkeninin bu parametrede sosyo-ekonomik seviye değişkenine göre daha belirgin bir etken olduğu söylenebilir.

**Çizelge 5.29** Oluşturulan şemalarda gözlemlenen topolojik özelliklerden kopukluk parametresinin dağılımı

KOPUKLUK	Tümü		Cinsiyet				Sosyo-Ekonomik Durum			
			Kız		Erkek		Orta		Düşük	
	Kişi n=59	%	Kişi n=29	%	Kişi n=30	%	Kişi n=30	%	Kişi n:29	%
var	18	31	7	24	11	37	9	30	9	31
yok	41	69	22	76	19	63	21	70	21	69

Yukarıdaki çizelgeye göre, kopukluk parametresi, oluşturulan şemaların %31'inde gözlemlenmiştir. Cinsiyet değişkeni göz önüne alındığında, kızların %24 oranında, erkeklerin ise % 37 oranında bu parametreyi kullandığı görülmektedir. Sosyo-ekonomik seviye değişkeni göz önüne alındığında ise orta seviye grubunun %30'unun, düşük seviye grubunun ise %31'inin bu parametreyi kullandığı görülmektedir. İki durumda da dengeli bir dağılım oluşmuştur. Buna göre her iki değişkenin de, parametrenin kullanımında belirgin bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

**Çizelge 5.30** Oluşturulan şemalarda gözlemlenen topolojik özelliklerden sıra-düzen parametresinin dağılımı

SIRA-DÜZEN	Tümü		Cinsiyet				Sosyo-Ekonomik Durum			
			Kız		Erkek		Orta		Düşük	
	Kişi n=59	%	Kişi n=29	%	Kişi n=30	%	Kişi n=30	%	Kişi n:29	%
var	31	53	15	52	16	53	18	60	13	45
yok	28	47	14	48	14	47	12	40	16	55

Yukarıdaki çizelgeye göre, sıra-düzen parametresi, oluşturulan şemaların %53'ünde gözlemlenmiştir. Cinsiyet değişkeni göz önüne alındığında, kızların %52 oranında, erkeklerin ise % 53 oranında, dengeli bir şekilde bu parametreyi kullandığı görülmektedir. Sosyo-ekonomik seviye değişkeni göz önüne alındığında ise orta seviye grubunun %60'ının, düşük seviye grubunun ise %45'inin bu parametreyi kullandığı görülmektedir. Buna göre sosyo-ekonomik seviye değişkeninin bu parametrede cinsiyet değişkenine göre daha belirgin bir etken olduğu söylenebilir.

**Çizelge 5.31** Oluşturulan şemalarda gözlemlenen topolojik özelliklerden çevreleme parametresinin dağılımı

ÇEVRELEME	Tümü		Cinsiyet				Sosyo-Ekonomik Durum			
			Kız		Erkek		Orta		Düşük	
	Kişi n=59	%	Kişi n=29	%	Kişi n=30	%	Kişi n=30	%	Kişi n:29	%
var	8	14	3	10	5	17	3	10	5	17
yok	51	86	26	90	15	83	26	90	15	83

Yukarıdaki çizelgeye göre, çevreleme parametresi, oluşturulan şemaların %14'ünde gözlemlenmiştir. Cinsiyet değişkeni göz önüne alındığında, kızların %10 oranında, erkeklerin ise % 17 oranında bu parametreyi kullandığı görülmektedir. Sosyo-ekonomik seviye değişkeni göz önüne alındığında ise orta seviye grubunun %10'unun, düşük seviye grubunun ise %17'sinin bu parametreyi kullandığı

görülmektedir. İki durumda da dengeli bir dağılım oluşmuştur. Buna göre her iki değişkenin de, parametrenin kullanımında ufak bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

**Çizelge 5.32** Oluşturulan şemalarda gözlemlenen topolojik özelliklerden devamlılık parametresinin dağılımı

DEVAMLILIK	Tümü		Cinsiyet				Sosyo-Ekonomik Durum			
			Kız		Erkek		Orta		Düşük	
	Kişi n=59	%	Kişi n=29	%	Kişi n=30	%	Kişi n=30	%	Kişi n:29	%
var	12	20	6	21	6	20	10	33	2	7
yok	47	80	23	79	24	80	20	67	27	93

Yukarıdaki çizelgeye göre, devamlılık parametresi, oluşturulan şemaların %20'sinde gözlemlenmiştir. Cinsiyet değişkeni göz önüne alındığında, kızların %21 oranında, erkeklerin ise % 20 oranında, dengeli bir şekilde bu parametreyi kullandığı görülmektedir. Sosyo-ekonomik seviye değişkeni göz önüne alındığında ise orta seviye grubunun %33'ünün, düşük seviye grubunun ise %7'sinin bu parametreyi kullandığı görülmektedir. Buna göre sosyo-ekonomik seviye değişkeninin bu parametrede cinsiyet değişkenine göre daha belirgin bir etken olduğu söylenebilir.

Yapılan çalışmanın değişkenlerinin etkinliğini sağlıklı değerlendirilebilmesi için, veriler, SPSS programına aktarılarak, veriler incelenmiştir. Elde edilen bulgular, tek bir çizelgede toplanıp, değerlendirilmiştir (Çizelge 5.33).

**Çizelge 5.33A** Deneyde temel alınan değişkenlerin chi-kare testi değerlendirme sonuçları

Nesnel Değişkenler / Özel Değişkenler	evin tipi	evin yeri	okulun yeri	ev-okul uzaklık	ev-yeşil uzaklık	yeşil alanın yeri	ev-avm uzaklık	avm yeri
cinsiyet	$x^2=3,946$ $p=0,139$	$x^2=0,227$ $p=0,893$	$x^2=3,989$ $p=0,263$	$x^2=0,849$ $p=0,654$	$x^2=0,423$ $p=0,809$	$x^2=3,311$ $p=0,346$	$x^2=1,051$ $p=0,591$	$x^2=1,179$ $p=0,758$
S. E. Durum	$x^2=5,686$ $p=0,058$	$x^2=1,024$ $p=0,599$	$x^2=4,026$ $p=0,259$	$x^2=1,240$ $p=0,538$	$x^2=5,259$ $p=0,072$	$x^2=4,598$ $p=0,204$	$x^2=1,426$ $p=0,490$	$x^2=6,180$ $p=0,103$

**Çizelge 5.33B** Deneyde temel alınan değişkenlerin chi-kare testi değerlendirme sonuçları (devam)

Nesnel Değişkenler / Öznel Değişkenler	şema tipi	yakınlık	kopukluk	sıra- düzen	çevreleme	devamlılık
cinsiyet	$x^2=0,425$ $p=0,514$	<u><math>x^2=3,799</math></u> <u><math>p=0,051</math></u>	$x^2=1,092$ $p=0,296$	$x^2=0,015$ $p=0,902$	$x^2=0,503$ $p=0,478$	$x^2=0,004$ $p=0,948$
S. E. Durum	$x^2=0,007$ $p=0,931$	$x^2=0,442$ $p=0,506$	$x^2=0,007$ $p=0,931$	$x^2=1,361$ $p=0,243$	$x^2=0,660$ $p=0,417$	<u><math>x^2=6,361</math></u> <u><math>p=0,012</math></u>

Yukarıda, spss tablolarından elde edilen bulgular değerlendirilirken,  $x^2 > 3,841$  ve  $p < 0,05$  olduğu durumlar, cinsiyet veya sosyo-ekonomik durum parametrelerinin, elde edilen verilerde etkin olduğu durumları gösterir. Buna göre; sonuçlardan üç tanesinin anlamlı bir karşılık içerdiği görülmektedir:

- 1- Seçilen evin tipinin sosyo-ekonomik durum değişkeni ile ilişki göstermesi
- 2- Topolojik özelliklerden yakınlık kavramının cinsiyet değişkeni ile ilişki göstermesi
- 3- Topolojik özelliklerden devamlılık kavramının sosyo-ekonomik durum değişkeni ile ilişki göstermesi

Ev tipi ve sosyo ekonomik düzey parametrelerinin ele alınması ile alınan veriler Çizelge 5.33’de, bunların chi-kare testleri sonuçları Çizelge 5.34’te verilmiştir.

**Çizelge 5.34** Seçilen ev tiplerinin, sosyo ekonomik durum parametresine bağlı olarak ortaya çıkan sayısal verileri

		Evin tipi			Total
		1	2	3	1
S.E.durum	Orta	4	17	9	30
	Düşük	4	8	17	29
Total		8	25	26	59

**Çizelge 5.35** Evin tipi ile sosyo ekonomik durum değişkenlerinin Chi-kare test sonuçları

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,686(a)	2	,058
Likelihood Ratio	5,799	2	,055
Linear-by-Linear Association	2,379	1	,123
N of Valid Cases	59		

Yapılan chi-kare testi ve yukarıdaki değerlere göre seçilen ev tipinin, çocukların oluşturdukları şemalarda, sosyo-ekonomik düzeyle ilişkili bir parametre olduğu ortaya çıkmıştır. Orta düzey grubundan 17 tane çocuğun çoğunluğu sağlayarak 2. tip, yani apartman tarzı konutu kendilerine ev olarak seçtiği görülürken, düşük düzey grubundan yine 17 tane çocuğun çok katlı, site tarzı konutu kendine ev olarak seçtiği görülmüştür. Buna karşın eşit oranla iki gruptan da 4'er tane çocuk tek katlı müstakil konut tarzını en az sayıda seçmiştir.

Bu sonucu değerlendirirken, orta düzey grubun çoğunlukla sahip oldukları apartman tarzı konut yaşamından memnuniyet duydukları, buna karşın düşük düzey grubun, çok katlı, yüksek, site tarzı konut yaşamını bir nevi statü göstergesi olarak gördükleri, çevrelerinde çokça gördükleri müstakil ya da gecekondudan devşirme apartman tarzı yapılaşmadan memnun olmadıkları düşünülebilir.

Chi-kare testleriyle ortaya çıkan, değerlendirmeye uygun bir diğer durum olan, cinsiyet parametresi ile topolojik özelliklerden yakınlık kavramının etkileşimi ile ortaya çıkan sayısal veriler Çizelge 5.35'te, elde edilen chi-kare test sonuçları Çizelge 5.36'da gösterilmiştir.

**Çizelge 5.36** Yakınlık kavramının, cinsiyet parametresine bağlı olarak ortaya çıkan sayısal verileri

		yakınlık		Total
		1,00 (var)	2,00 (yok)	1,00
cinsiyet	1,00 (kız)	17	12	29
	2,00 (erkek)	10	20	30
Total		27	32	59

**Çizelge 5.37** Yakınlık kavramı ile cinsiyet parametrelerinin chi-kare test sonuçları

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	3,799(b)	1	,051		
Continuity Correction(a)	2,848	1	,091		
Likelihood Ratio	3,840	1	,050		
Fisher's Exact Test				,069	,045
Linear-by-Linear Association	3,735	1	,053		
N of Valid Cases	59				

Yapılan chi-kare testi ve yukarıdaki değerlere göre topolojik özelliklerden ‘yakınlık’ kavramının, çocukların oluşturdukları şemalarda, cinsiyet farklılığıyla çokça ilişkili bir parametre olduğu ortaya çıkmıştır. 29 kızdan 17sinin oluşturduğu şemada bu parametre görülmüş, 12 tanesinde görülmemiştir. 30 erkekte ise 10 tanesinin oluşturduğu şemada bu parametre görülürken, 20 tanesinde görülmemiştir. Bu bağıntının temelinde yatan etkenlerin sosyolojik ve psikolojik olduğu söylenebilir. Toplumumuzda kız çocuklarının yetiştirilme tarzları ile erkeklerinkinin farklılığı bu bağıntıyı oluşturmuş olabilir. Kız çocukların daha çok yakınlık, destek ihtiyacı, yalnızlıktan çekinme durumu olduğunu, erkek çocukların ise daha bağımsız ve bireysel yetiştirilmesinin yansımalarının ortaya çıktığını söyleyebiliriz.

Son olarak, değerlendirmeye uygun diğer durum olan, sosyo-ekonomik durum parametresi ile topolojik özelliklerden devamlılık kavramının etkileşimi ile ortaya çıkan sayısal veriler Çizelge 5.37’te, elde edilen chi-kare test sonuçları Çizelge 5.38’de gösterilmiştir.

**Çizelge 5.38** Devamlılık kavramının, sosyo-ekonomik düzey parametresine bağlı olarak ortaya çıkan sayısal verileri

		Devamlılık		Total
		1,00 (var)	2,00(yok)	1,00
S_E_durum	1,00(orta)	10	20	30
	2,00(düşük)	2	27	29
Total		12	47	59

**Çizelge 5.39** Devamlılık kavramı ile sosyo-ekonomik düzey parametrelerinin chi-kare test sonuçları

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	6,361(b)	1	,012		
Continuity Correction(a)	4,834	1	,028		
Likelihood Ratio	6,852	1	,009		
Fisher's Exact Test				,021	,012
Linear-by-Linear Association	6,253	1	,012		
N of Valid Cases	59				

Yapılan chi-kare testi ve yukarıdaki değerlere göre topolojik özelliklerden 'devamlılık' kavramının, çocukların oluşturdukları şemalarda, sosyo-ekonomik düzey farklılığıyla çokça ilişkili bir parametre olduğu ortaya çıkmıştır. Orta düzey grubu çocukların 10 tanesinin oluşturduğu şemada bu kavramın varlığı gözlemlenirken, düşük sosyo-ekonomik düzey grubu çocukların yalnızca 2 tanesinde bu kavramın varlığı gözlemlenmiştir.

#### 5.4 Alan Çalışmasının Değerlendirilmesi

Yapılan çalışmada, her ne kadar çocuklardan yaşamak istedikleri çevreyi tasvir etmeleri istense de, elde edilen sonuçları yaşadıkları çevreden bağımsız düşünmemek gerekmektedir. Sosyo-ekonomik durumu düşük grup olarak belirtilen, Gebze'de bir mahallede, yetersiz kentsel kalitedeki bir alanda yaşayan çocuklarda gelişen çevre algısı ile orta gelir seviyesine sahip grubun yaşadığı diğer bölgedeki çocuklarda gelişen çevre algısı ve yaşam tarzı farklılaşmaktadır ve bu fark sonuçlara yansımıştır. Bunun dışında cinsiyet değişkeninin, çoğu durumda çok belirgin farklılıklara yol açmadığı görülmüştür. Burada, deney örneğimiz olan altı yaş grubunun dahil olduğu işlem öncesi evre çocuklarının uzamsal algı yönünden, cinsiyet farklılıklarının en az olduğu dönemde olmaları önem kazanmaktadır. Bunun yansımaları sonuçlarda da görülmüştür. Hem sosyo-ekonomik düzey açısından, hem de cinsiyet değişkeni açısından en az tercih edilen konut tipinin tek katlı müstakil ev olması, yetişkinlerde görülen, sembolik anlamı da olan, kendilerine ait müstakil evde daha izole bir yaşam isteğinin çocuklarda olmadığını gösterir. Bu, yaşamakta oldukları apartman yoğunluklu çevre ile ilişkilendirilebilir. Algıları bu yönde gelişen

çocuklarda, aksi yönde çok fazla bir tercih olmamıştır. Buna karşın erkek çocuklarda daha fazla, yüksek katlı bloklarda yaşama isteği gözlemlenmiştir.

Yaklaşık üç yaşlarından sekiz yaşlarının sonuna kadar çocuklarda domisentrik, yani ev merkezli çevre algısının geliştiği, Bölüm 4.4'te belirtilmişti. Yapılan alan çalışmasının önemli amaçlarından biri, bu önergeyi sorgulamaktır. Alınan sonuçlarda görüldü ki, gerçekten de ev, diğer binalara oranla en fazla merkezi konuma yerleştirilen birim olmuştur. Kızlarda bunu yeşil alan, okul ve alışveriş merkezi takip ederken, erkeklerde okul, yeşil alan ve alışveriş merkezi sıralaması oluşmuştur. Orta sosyo-ekonomik gelir düzey grubundaki çocuklarda evden sonra ikinci sırada alışveriş merkezi ve bunu takiben neredeyse eşit oranda okul ve yeşil alan gelmekte, düşük sosyo-ekonomik gelir düzeyindeki çocuklarda evi, okul ve yeşil alan takip ederken, alışveriş merkezinin diğer gruba oranla farklı bir sonuçla son sırada olduğu görülmüştür. Bu da yine mevcut yaşam tarzları ve buldukları çevre ile ilişkilendirilebilir. Orta sosyo-ekonomik düzey grubunun mevcut yerleşim bölgelerinin çok yakınında büyük bir alışveriş merkezinin bulunmasının da, sonuçlardaki farklılaşmaya etkisinin olduğu düşünülmektedir.

Anaokulu ile birlikte ev merkezli çevreye okul yaşamı etkisinin ilave olması ile, ev-okul ilişkisi şemalarda önem kazanmıştır. Yeşil alan ihtiyacı ile kıyaslandığında okul ile daha yakın ilişkide olunmak istendiği ortaya çıkmıştır. Bunun yanında kızlarda yeşil alan isteğinin erkeklere oranla daha fazla olduğu görülmektedir. Fakat bunun yanında, hem iki cinsiyet grubu, hem de iki sosyo-ekonomik grup tarafından alışveriş merkezi-ev ilişkisi, yeşil alanla kıyaslandığında daha uzak kalmıştır.

Oluşturulan şemalar imaj parametrelerine göre değerlendirildiğinde, sentaktik açıdan çocukların çoğunluğunun evlerini diğer binalarla bütünleşik bir biçimde konumlandığı görülmüştür. Bu tercihin aslında farklı anlam katmanlarını içerdiği düşünülebilir. Bir yandan çocuk evini hayal ederken belirli bir kentsel doku ile bir arada düşünmekte, bu da sağlıklı bir kentsel yaşam kurgusuna işaret etmektedir. Diğer yandan bu durum çocukta, mekan algısı değerlendirilmesi açısından topolojik özelliklerin göstergesi sayılabilir. Başka bir anlam katmanı da daha psikolojik ve çocuğun iç dünyasına yönelik bir değerlendirme olabilir ki bu da, ancak kendi uzmanlık alanında değerlendirilebilecek bir konudur. Cinsiyet değişkeni göz önüne alındığında öne çıkan, erkeklerin şemalarında daha fazla oranda bütünleşik bir kurgu

olduğunun görülmesi, genel toplum düzenimiz ve yaşları itibari ile erkek çocukların daha dışa dönük bir yaşama sahip olmaları ile ilişkilendirilebilir.

## 6.0 SONUÇLAR

“Ev Kavramı ve Çocuklarda Konut Çevresinin Algılanması” adı altında, altı bölümden oluşan bu çalışmada öncelikle çocuklarda mekan algılayışı ortaya koyulmuş, bu kavram ev ile yakın çevresi bağlamında incelenmiş, son bölümde yapılan alan çalışması ile sonuçlara ulaşılmıştır.

İkinci bölümde anlatılan algı, bilişim ve davranış sistemi ile insanın gündelik yaşamında çevresel verileri bütüncül bir mekanizma ile değerlendirdiği ve bunun davranışlarının temel kaynağı olduğu belirtilmiştir. Henüz sosyal, duygusal ve psikolojik gelişimini sürdürmekte olan çocuklarda bu algı sistemi temelinde erişkinlerle benzerlik gösterebilir, bilişsel olarak biraz daha farklıdır. Çocukların gün geçtikçe olgunlaşan düşünsel yetkinlikleri, gelişim süreci boyunca birbirini takip eden aşamalardan geçer. Çocuk her aşamada gittikçe daha karmaşık bir mekanizmaya sahip olmaya başlayarak, çevresini daha bütüncül bir yapı olarak algılamaya yaklaşır.

Alan çalışmasına konu olan altı yaş çocuğunun mekansal algısı ben merkezci, ev merkezli algıya dönüşmüştür. Bu döneme kadar çocukların çevre ile ilişkileri büyük ölçüde ev ile kısıtlı iken, okul çağının başlaması, yeni arkadaşlıklar kurması ve yeni yaşam çevreleri oluşturması ile dış dünya ile bağlantılı olmaya başlar. Ev merkezli algı sistemi ve ev bağlılığı gibi kavramlar, daha baskın bir hal almaya başlar.

Yapılan alan çalışmasında da ev merkezli çevre kavramı temel çıkış noktasını oluşturmuştur. Alınan sonuçlar bu dönem çocuklarında bu doğrultuda bir algı sisteminin oluştuğunu doğrular niteliktedir. Üstelik bu sonuç, cinsiyet ve ya sosyo-ekonomik düzey değişkenlerine göre bir farklılık da göstermemiştir. Çocuk bilişsel haritasında evini hayatının merkezine yakın görmektedir. Ev, çocuk için bir nevi referans noktası görevi görmektedir. Okul, yeşil alan, alışveriş merkezi gibi diğer kentsel elemanlar konumlandırılırken cinsiyet ve sosyo-ekonomik düzey değişkenlerinin sonuçları etkilediği görülmüştür.

Veriler değerlendirilirken, ev ile diğer kentsel öğeler arasındaki uzaklık parametresi göz önüne alındığında, okulun diğer objelere göre eve daha yakın olduğu görülmektedir. Varılan sonuçlar, çocuk için, sosyal ve kültürel anlamda gelişiminin önemli bir kısmını oluşturan bu iki öğe arasındaki açık ilişkinin, diğer kentsel öğelerin bir adım önünde olduğunu ortaya koymaktadır. Çocukların daha az vakit

geçirdikleri ancak, fiziksel faaliyetlerinin daha ön planda olduğu yeşil alanlar, genel olarak okulun ardından gelmektedir. Ve çoğunlukla, büyük, gösterişli ve çocuk için çeşitli değişik öğeyi barındıran alışveriş merkezleri, yapılan çalışmada ev ile arasındaki uzaklık en fazla olan kentsel öğe olmuştur. Çocukların gelişimi için çok önemli bir yere sahip olan park ve bahçelerin, kentsel planlamada çok daha fazla önemsenmesi gereken bir konu olduğu bu sonuçla desteklenir niteliktedir. Çocuklar alışveriş merkezinden daha çok yeşil alanlarla yakın ilişki içerisinde olmayı tercih etmektedirler.

Bölüm 4.4'te anlatıldığı gibi, çocuklarda duyuşal-devinimsel dönemin hemen ardından, topolojik mekan algısı oluşmaya başlar. Topolojik ilişkiler mekanı çözümlenmedeki en temel öğedir. Deneye konu olan altı yaş grubu çocuklarda, topolojik ilişkilerin kavramsal olarak yerleşmiş olduğu kabul edilmektedir. Deney sonuçlarına bakıldığında da yakınlık, kopukluk, sıra-düzen, çevreleme ve devamlılık kavramlarının bazılarının çok yoğun, bazılarının ise daha düşük bir oranda kullanımına rastlansa da, genel olarak bu öğelerin benimsendiği görülmüştür.

Kızların ve erkeklerin oluşturduğu şemalarda farklı topolojik öğeler öne çıkmaktadır. Buna karşın bu öğelerin kullanım yoğunluğunda cinsiyete göre dengeli bir dağılım gözlenmekte iken, diğer taraftan sosyo-ekonomik düzey değişkeni hesaba katıldığında bu dağılımda bir miktar farklılık göstermiştir. Kentsel çevre kalitesi daha yetersiz çevrede büyüyen çocuklarda, sayıca daha az topolojik özelliğın kullanımı gözlenmiştir. Buradan, bu çocukların mekansal algılarının gelişme sürecinde diğer gruba göre yetersiz kaldığı izlenimi edinilmektedir. Bu da kentsel yaşam kalitesinin çocukların gelişim sürecindeki etkisini ortaya koyan bir sonuçtur.

Günümüz şehircilik anlayışında büyük ölçüde, yetişkin ve engelsiz bireylerin kullanımına yönelik düzenlemeler hakimdir. Ancak yetişkin bireyler olana kadar çeşitli evrelerden geçerek gelişen ve büyüyen çocukların kentsel alanlardaki ihtiyaçları ve istekleri de göz önüne alınmak durumundadır. Özellikle ev ve yakın çevresini kapsayan konut bölgelerinde çocukların da toplumun bir parçası olduğu kabul edilmeli ve çocukların da bu tasarım sürecine katılmaları sağlanmalıdır.

## KAYNAKÇA

- AKARSU, F.**, 1984: Piaget'ye Göre Çocukta Mekan Kavramının Gelişim, Mimarlık, 84/9, 31-33
- ALTMAN, I.**, 1976: Some Perspectives on The Study of Man-Environment Phenomena, H. M. Proshansky, W. H. Ittelson, G. Rivlin (ed.), Environmental Psychology-People and Their Physical Setting, (s:27-37), Holt, Rinehart and Winston
- AYDINLI, S.**, 1986: Mekansal Değerlendirmede Algısal Yargılara Dayalı Bir Model, İ.T.Ü. Mimarlık Fakültesi, Doktora Tezi, İstanbul
- AYDINLI, S.**, 1993: Mimarlıkta Estetik Değerler, İ.T.Ü. Mimarlık Fakültesi Baskı Atölyesi, İstanbul
- BACHELARD, G.**, 1996: Mekanın Poetikası, A. Derman (çev.), Kesit Yayıncılık, İstanbul
- BARRE, F.**, 1984: Çocuk ve Mekan ya da Yitirilmiş Kent, Mimarlık, 84/9, 15-17
- BAŞKAYA, A., DİNÇ, P., AYBAR, U., KARAKAŞLI, M.**, 2003: Mekansal İmaj Üzerine Bir Deneme: Gazi Üniversitesi Mühendislik Mimarlık Fakültesi Eğitim Bloğu Giriş Holü, Gazi Üniversitesi Mühendislik ve Mimarlık Fakültesi Dergisi, 18/2, 79-94
- BEARD, R. M.**, 1969: An Outline of Piaget's Developmental Psychology for Students and Teachers, Routledge&Kegan Paul, London
- BEAUX, D.**, 1976, Haziran 21-25: Attempt at Making an Overall Description of the Environment-Physical Background, Activities and Psychological Factors – As a Basic For Evaluating Background Housing Schemes, P. Korosec-Serfaty (ed.), Proceedings of the Third International Architectural Psychology Conference at Louis Pasteur University , Strasbourg
- BIEL, A.**, 1986: Children's Spatial Knowledge of Their Home Environment, Children's Environments Quarterly, 3/4, 2-7
- BİLGİN, F.**, 1984: Kent Mekanında Çocuk, Çocuklar için Bir Mekan: Serüven Alanı, Mimarlık, 84/9, 28-30

- BİLGİN, N.**, 1984: Çocuk(lar) ve Mekan(lar), Mimarlık, 84/9, 18-22
- CHAWLA, L.**, 2002: Growing Up in an Urbanising World, Unesco Publishing
- CHOMBART DE LAUWE, M. J.**, 1976, Haziran 21-25: Appropriation of Space by Children as a Socialization Process, P. Korosec-Serfaty (ed.), Proceedings of the Third International Architectural Psychology Conference at Louis Pasteur University , Strausbourg
- COOPER, C.**, 1974: The House as a Symbol of the Self, J. Lang, J. Burnette, W. Moleski, D. Vachon (ed.), Designing for Human Behaviour : Architecture and the Behavioral Sciences, 435-448, Dowden, Hutchinson&Ross, Inc, Pennsylvania
- CÜCELOĞLU, D.**, 1998: İnsan ve Davranışı: Psikolojinin Temel Kavramları, Remzi Kitabevi, İstanbul
- ÇAKIN, Ş.**, 1988: Mimari Tasarım, İnsan, Toplum ve Çevre İlişkileri, İstanbul
- ÇAKIR, H.**, 1997: Çocukların Algılanmasında Etkili Olan Mimari Parametrelerin Belirlenmesi, İ.T.Ü. Mimarlık Fakültesi, Y. Lisans Tezi, İstanbul
- DORUK, B.**, 1973: Mimari Tasarıma Giriş Programı Üzerine Bir Araştırma, Doçentlik Tezi, İ.T.Ü. Mimarlık Fakültesi Baskı Atölyesi, İstanbul
- ERDEN, M., AKMAN Y.**, 2001: Gelişim ve öğrenme, Arkadaş Yayınevi, Ankara
- ERIKSON, E. H.**, 1984: İnsanın Sekiz Çağı, T. B. Üstün, V. Şar (çev.), Birey ve Toplum Yayınları, Ankara
- GADDES, W.**, 1984: Learning Disabilites and Brain Funtions: A Neuro-Psychological Approach, books.google.com
- GEZER, H.**, 2008, Kış: Mekan ve Mekanın Algılanması, Mimarlıkta Malzeme, 7, 33-42
- GRUISE, M.**, 1976, Haziran 21-25: Structuration of the Three Dimensional Space and Perception of the Form by the Young Children From Four to Five Years, P. Korosec-Serfaty (ed.), Proceedings of the Third International Architectural Psychology Conference at Louis Pasteur University , Strausbourg
- GÜNAL, B., ESİN, N.**, 2007, Mayıs: İnsan – Mekân iletişim modeli bağlamında konutta psikososyal kalitenin irdelenmesi, İ.T.Ü. Dergisi/a: Mimarlık, Planlama, Tasarım, 6, 19-37
- GÜR, Ş. Ö.**, 1996: Mekan Örgütlenmesi, Birsen Yayınevi, İstanbul

- GÜR, Ş. Ö., ZORLU, T.,** 2002: Çocuk Mekanları, Yapı Endüstri Merkezi Yayınları, İstanbul
- HART, R. A., MOORE, G. T.,** 1973: The Development of Spatial Cognition: A Review, in Image and Environments, M. Downs and D. Stea (ed.), Aldine Publishing Co., 27-49
- HIDALGO, M. C., HERNANDEZ B.,** 2001: Place Attachment: Conceptual and Empirical Question, , Journal of Environmental Psychology, 21, 273-281
- ISRAEL, T.,** 2003: Some Place Like Home: Using Design Psychology to Create Ideal Places, Wiley-Academy, Chichester
- İMAMOĞLU, O.,** 1979: Konutlara İlişkin Beğeni ve Tercihler, M. Pultar (ed.), Çevre, Yapı ve Tasarım, 321-345, Çevre ve Mimarlık Bilimleri Derneği Yayınları, Ankara
- İNANÇ, B. Y., BİLGİN, M., ATICI, M. K.,** 2007, Ağustos: Gelişim Psikolojisi: Çocuk ve Ergen Gelişimi, Pegem A Yayıncılık, Ankara
- JUNG, C. G.,** 1953: Psychological Types, Princeton University Press, New Jersey
- KAHVECİOĞLU, H. L.,** 1998: Mimarlıkta İmaj: Mekansal İmajın Oluşumu ve Yapısı Üzerine Bir Model, İ.T.Ü. Mimarlık Fakültesi, Doktora Tezi, İstanbul
- KAIL, R. V.,** 2003: Advances in Child Development and Behavior: Advances in Child Development and Behavior, Academic Press, California
- KENT, S.,** 1991, Temmuz: Partioning Space, Cross-cultural Factors, Influencing Domestic Spatial Segmentation, Environment and Behavior, Vol:23, 4, 438-473
- KOÇ, F.,** 1999: Çocuk ve Mekan, İ.T.Ü. Mimarlık Fakültesi, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul
- LANCASTER, B. P.,** 2006, Mayıs: Person-Environment Congruence and The Identity Development of Young Adults: Converging Two Theories Of Career Development, Texas A&M University, Doktora tezi, Texas
- LANG, J.,** 1987: Creating Architectural Theory, Van Nostrad Reinhold Com., New York
- LAWRENCE, R. J.,** 1987: Housing, Dwelling and Homes, Design Theory, Research and Practice, John Wiley & Sons, Chichester
- LYNCH, K.,** 1975: The Image of the City, MIT Press, Boston

- MOORE, J.**, 2000: Placing Home in Context, , Journal of Environmental Psychology, 20, 207-217
- ONUR, B.**, 2000: Gelişim Psikolojisi: Yetişkinlik, Yaşlılık, Ölüm, İmge Kitapevi, Ankara
- ÖRER, G.**, 2002: Konut-Kimlik Ev Modeli ve Modelin Bir Örnek Olarak İstanbul Kenti'nde Uygulanması, İ.T.Ü. Mimarlık Fakültesi Doktora Tezi, İstanbul
- ÖZ, İ.**, 1997: Çocuğun gelişim dönemleri, Kök Yayınları, Ankara
- PIAGET, J.**, 1955: The Child's Construction of Reality, Routledge&Kegan Paul, London
- PORTEOUS, J. D.**, 1977: Design with people, Environment and Behavior 3, 2, 206-223
- PRIEMUS, H.**, 1986: Housing as a social adaptation process: A conceptual scheme, Environment and Behaviour, 18.1, 31-52.
- PROSHANSKY, H. M.**, 1974: Environmental Psychology and The Design Professions, J. Lang, J. Burnette, W. Moleski, D. Vachon (ed.), Designing for Human Behaviour : Architecture and the Behavioral Sciences, 72-80, Dowden, Hutchinson&Ross, Inc, Pennsylvania
- PULASKY, M. A. S.**, 1980: Understanding Piaget: An Introduction to Children's Cognitive Development, Harper & Row, New York
- RAPOPORT, A.**, 1977: Human Aspects of Urban Form, Pergamon Press, Oxford
- RAPOPORT, A.**, 1982: The Meaning of The Built Environment: A Non-Verbal Communications Approach, Sage, Beverly Hills
- REEKIE, R. F.**, 1976: Design in the Built Environment, Edward-Arnold Publishers Inc., Londra
- SCHROEDER, H. W.**, 2007, Ağustos 6: Place Experience, Gestalt, and The Human-Nature Relationship, Journal of Environmental Psychology, 27, 293-309
- SENEMOĞLU, N.**, 2007: Gelişim Öğrenme Ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya, Gönül Yayıncılık, Ankara
- ŞAHİN, K.**, 1984: Çocuğun "Yasaklı" Mekanı Üzerine Notlar, Mimarlık, 84/9, 24-27

**TURGUT, H.,** 1990: Kültür-Davran-Mekan Etkileşiminin Saptanmasında Kullanılabilecek Bir Yöntem, İ.T.. Mimarlık Fakültesi Doktora Tezi, İstanbul

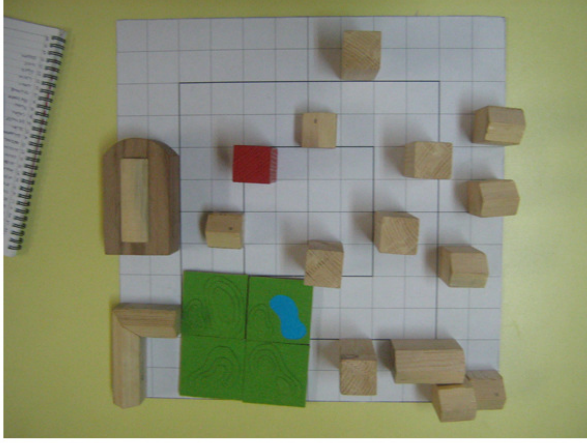
**Url-1** <<http://www.psychology.org>>, alındığı tarih 29.11.2008

**ÜNLÜ, A.,** 1998: Çevresel Tasarımda İlk Kavramlar, İ.T.. Mimarlık Fakültesi Baskı Atölyesi, İstanbul

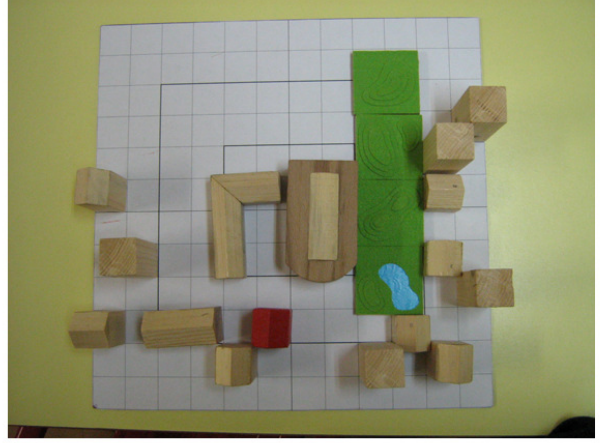
**ÜNLÜ, A., ÇAKIR, H.,** 2002, Sonbahar: A Study on Perception of Primary School Children in Home Environment, Journal of Architectural and Planning Research, 19/3, 231-246



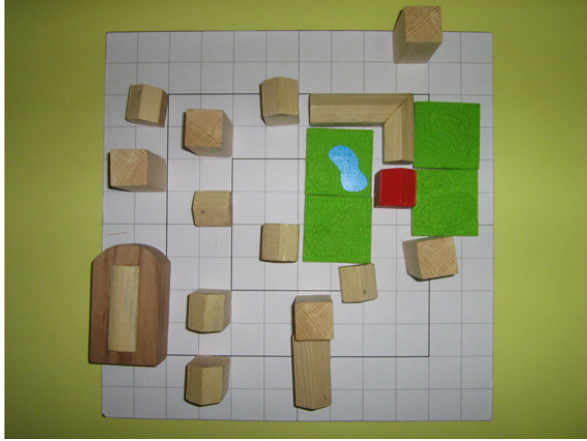
**EK A.1:** Acıbadem Ferudun Tümer Anaokulu öğrencileri tarafından oluşturulan şemalar



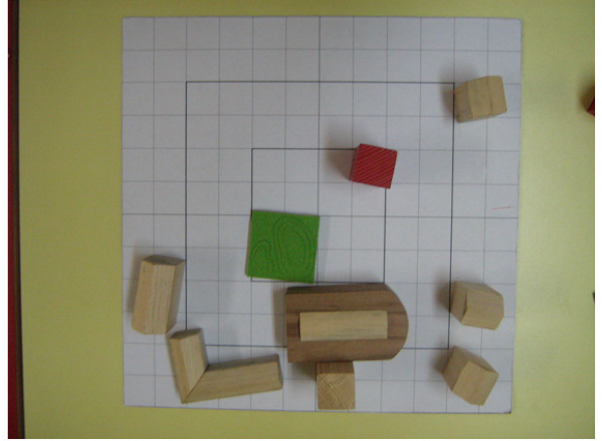
**Resim A.1** Ardiñç Pamuk



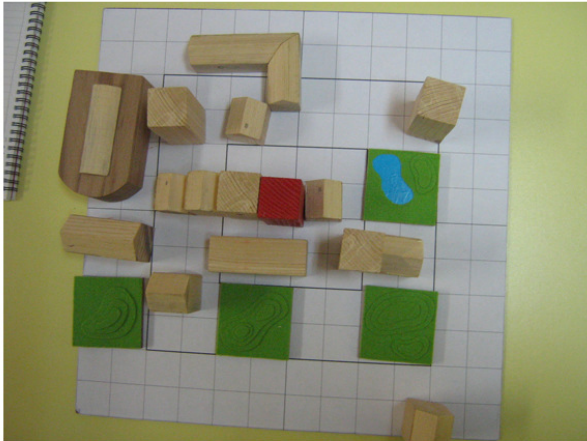
**Resim A.2** Azra Mina Varol



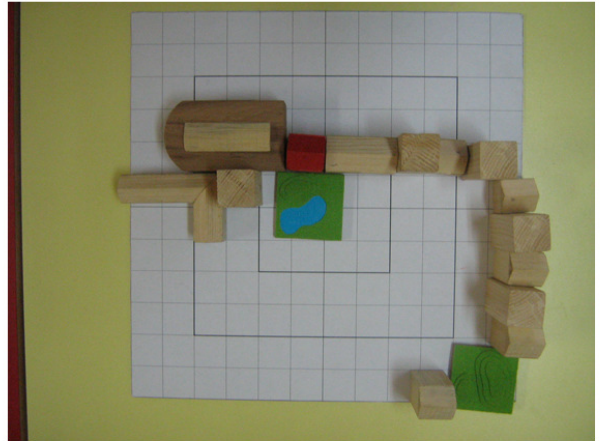
**Resim A.3** Bahattin Altunay



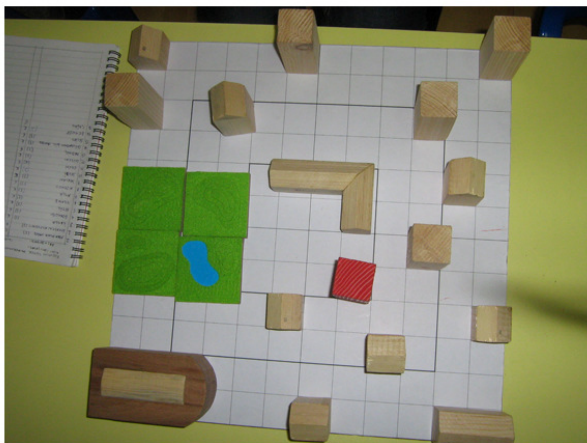
**Resim A.4** Bartu Ilgaz



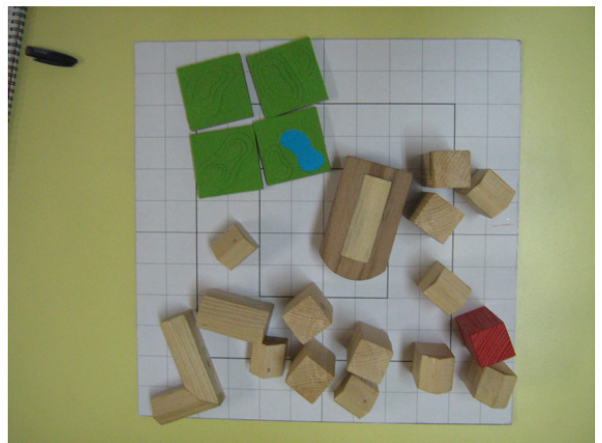
**Resim A.5** Betül Ayça Akçay



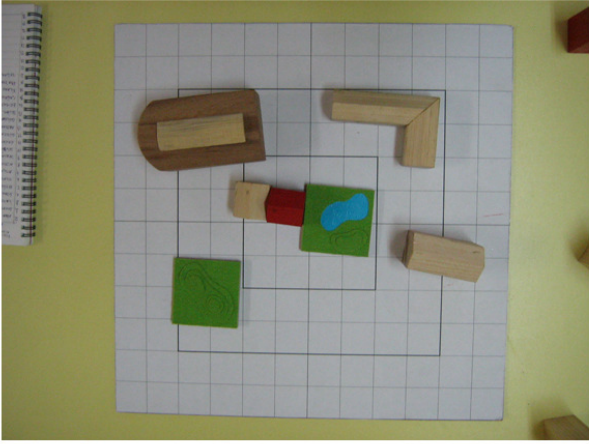
**Resim A.6** Busenaz Keçeci



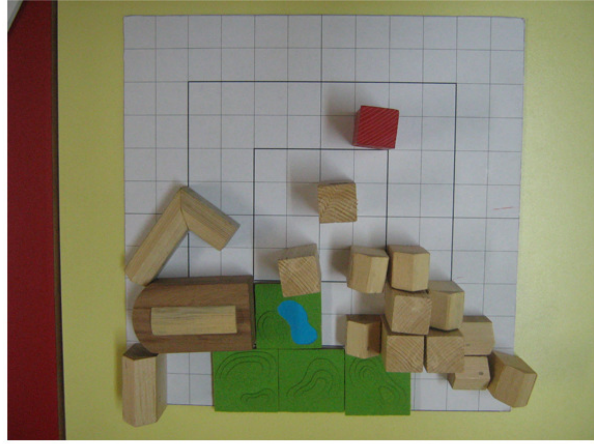
**Resim A.7** Çağın Çamlıdağ



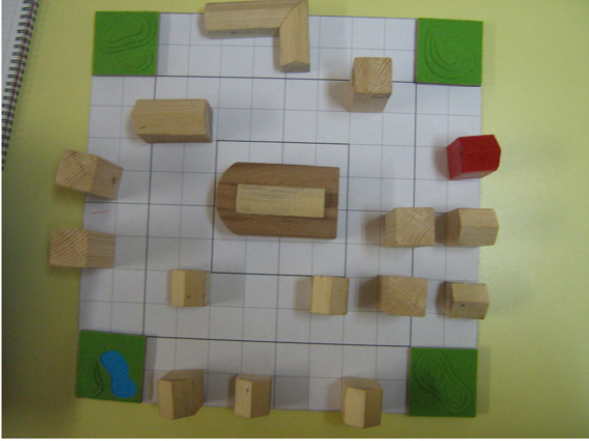
**Resim A.8** Dilan Akkuş



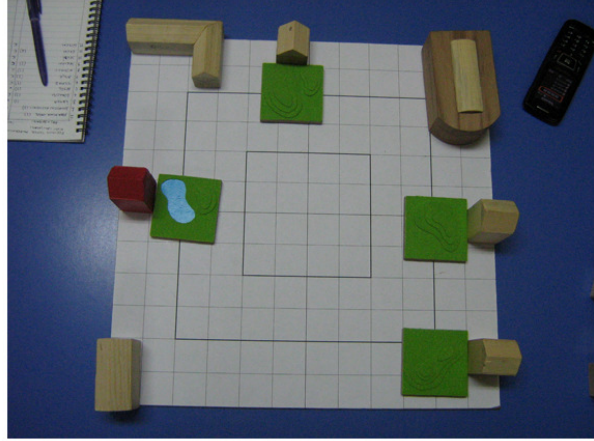
**Resim A.9** Doğa Yağmur Şenol



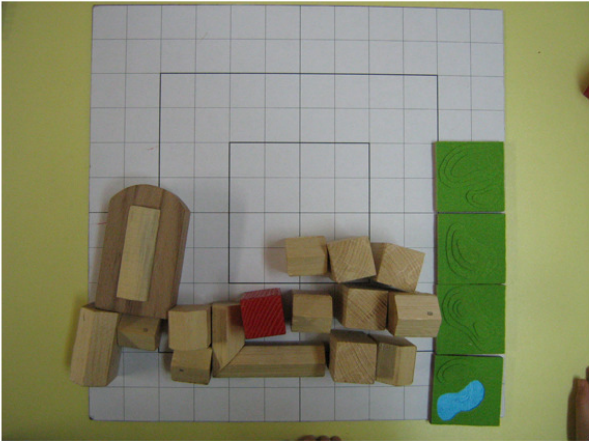
**Resim A.10** Ece Yıldız



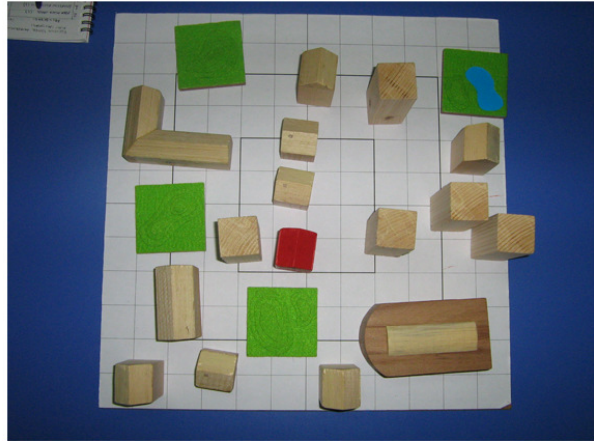
**Resim A.11** Elif Ayça Bertan



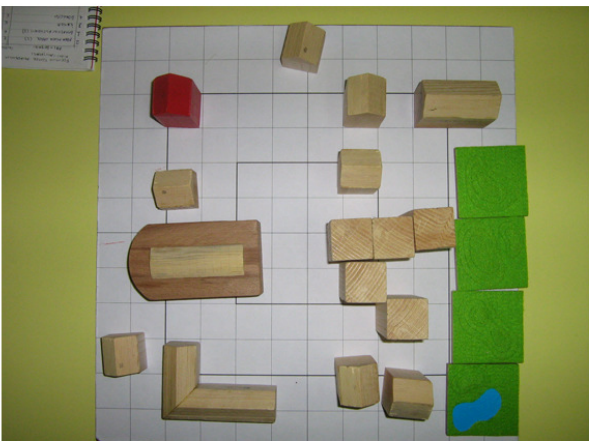
**Resim A.12** Gizem Babayiğit



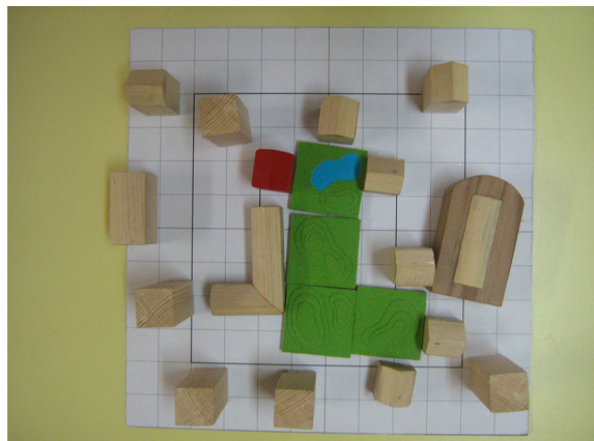
**Resim A.13** Görkem Kılıçkaya



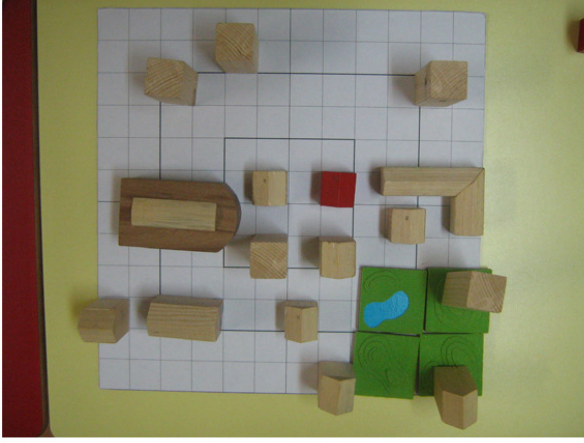
**Resim A.14** Güldem İrmak



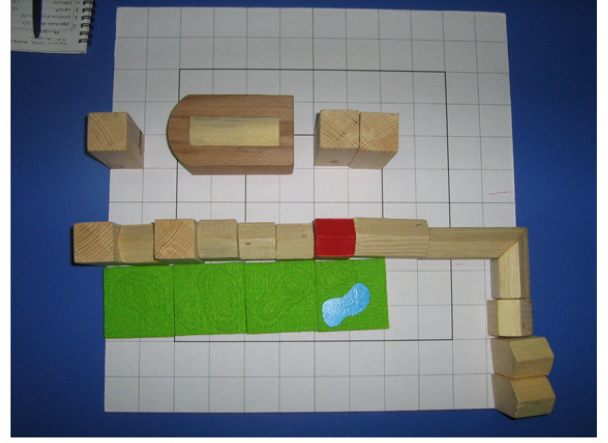
**Resim A.15** İlayda Saygın



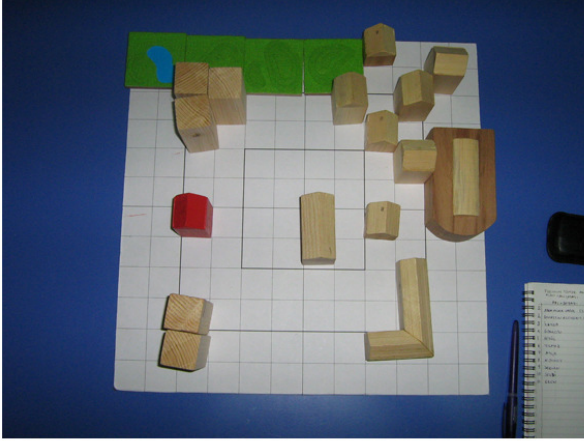
**Resim A.16** İldem Demir



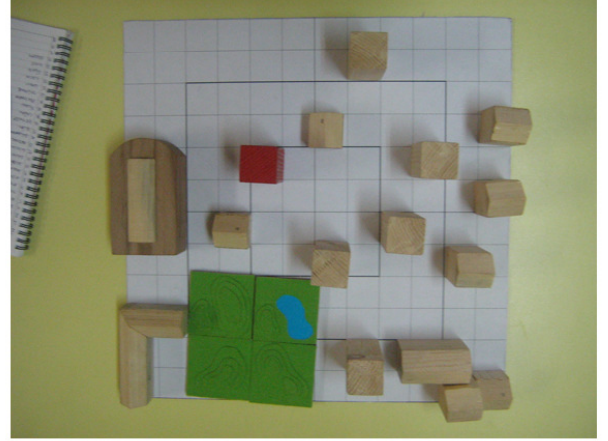
**Resim A.17** İlkay Sebilci



**Resim A.18** Kadir Selim Şanlıoğlu



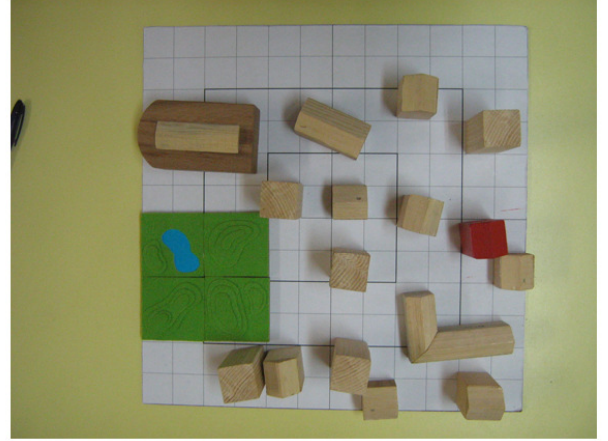
**Resim A.19** Kemal Eren Sivrikaya



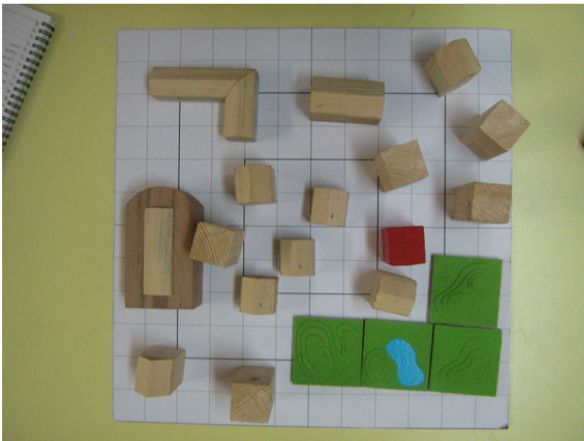
**Resim A.20** Kerem Aydın



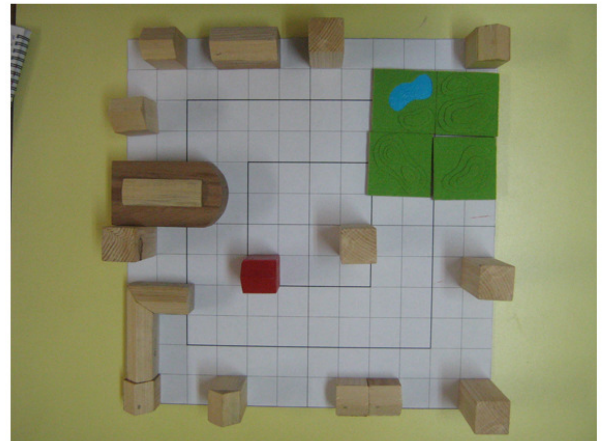
**Resim A.21** Mehmet Emre Bolat



**Resim A.22** Mustafa Yiğitgüzel



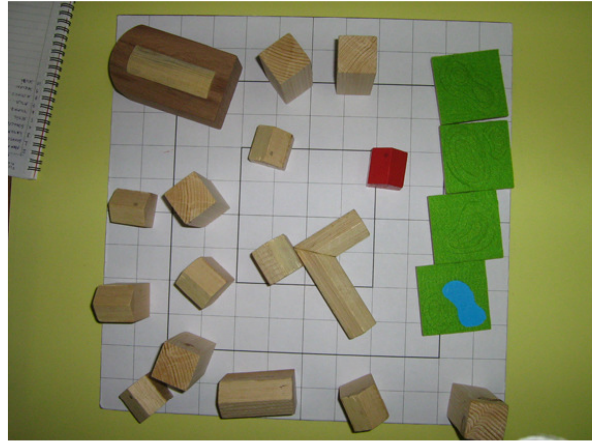
**Resim A.23** Münevver Sude Koç



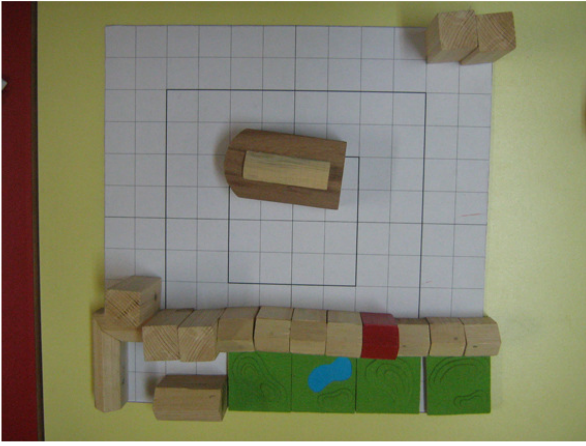
**Resim A.24** Oğuz Şükrü Temizyürek



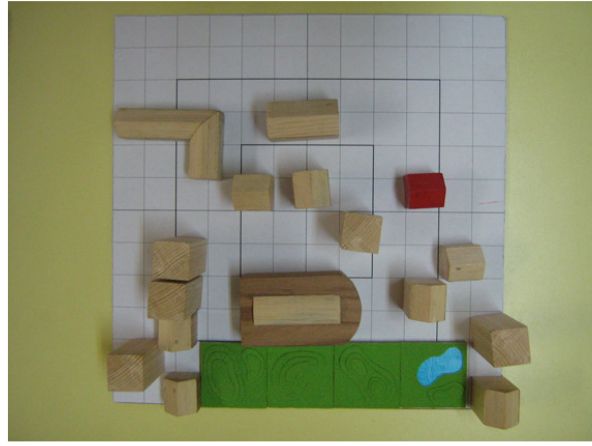
**Resim A.25** Sercan Yıldız



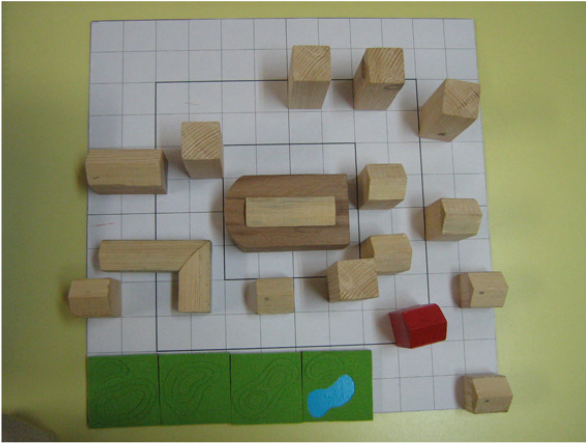
**Resim A.26** Sevde Katra



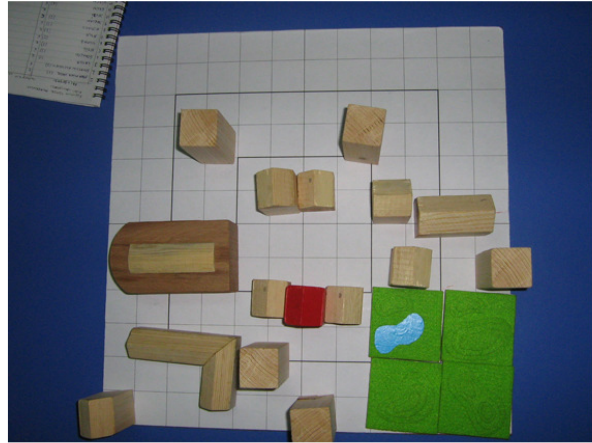
**Resim A.27** Sıla Belenli



**Resim A.28** Umut Alper Meşe

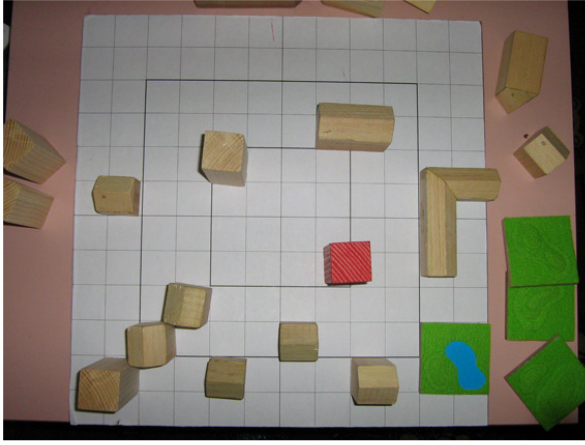


**Resim A.29** Yılmaz Can Dolar

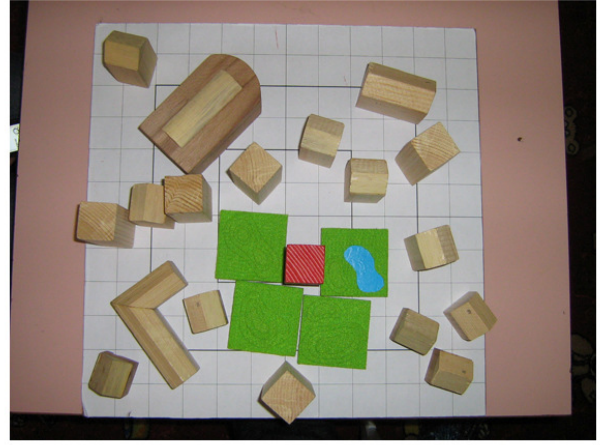


**Resim A.30** Zeynep Naz Yıldırım

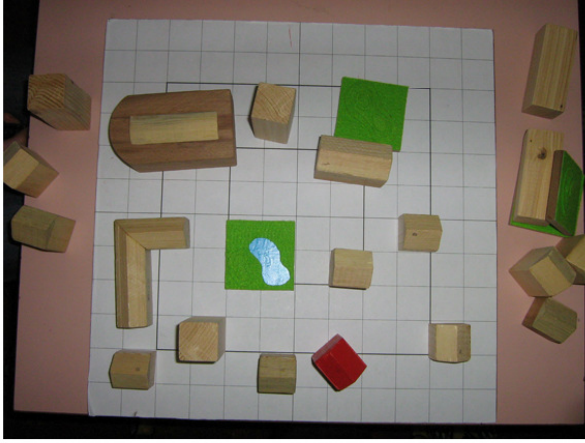
**EK A.2:** Gebze Adem Yavuz İlköğretim Okulu öğrencileri tarafından oluşturulan şemalar



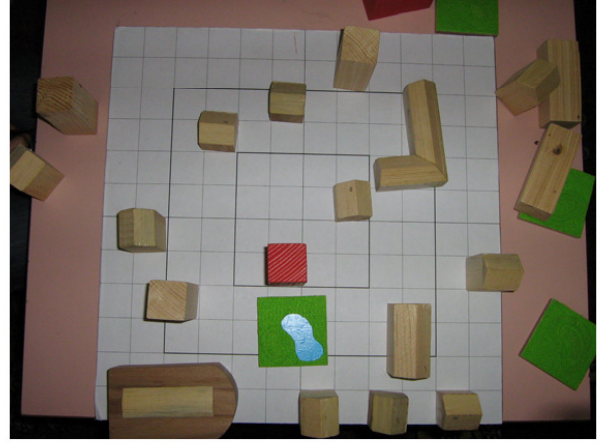
**Resim A.31** Abdullah Gündüzlü



**Resim A.32** Sefa Tolga Ağlayan



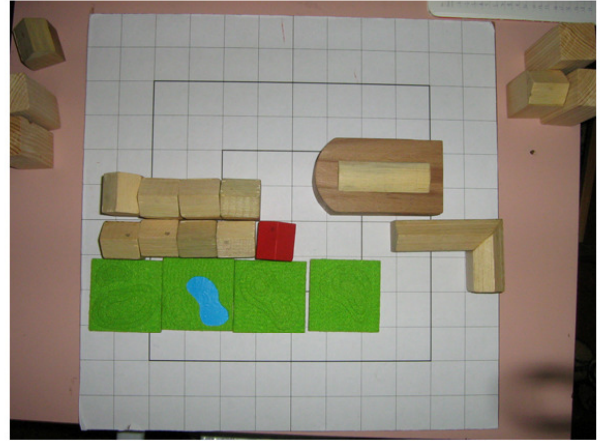
**Resim A.33** Sude Emoce



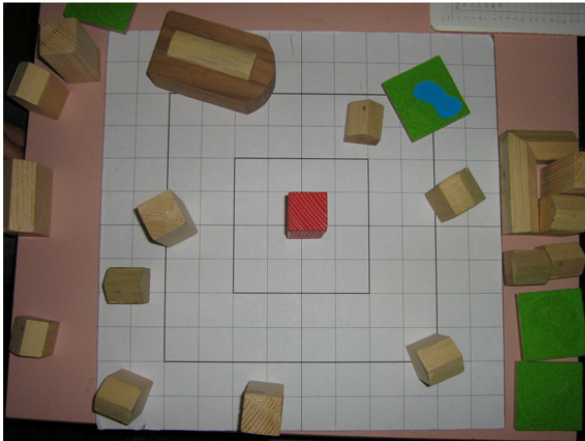
**Resim A.34** Sumeyye Nur



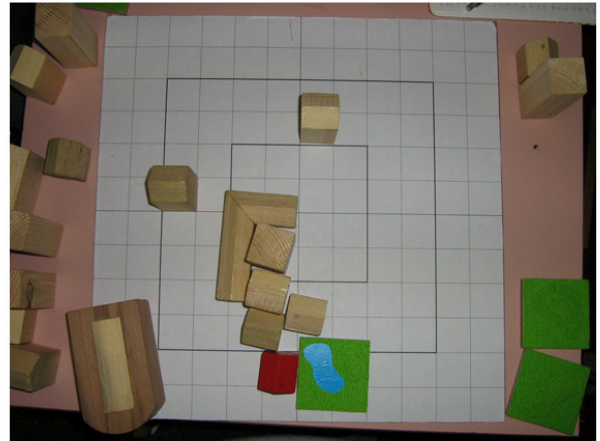
**Resim A.35** Edanur Aslan



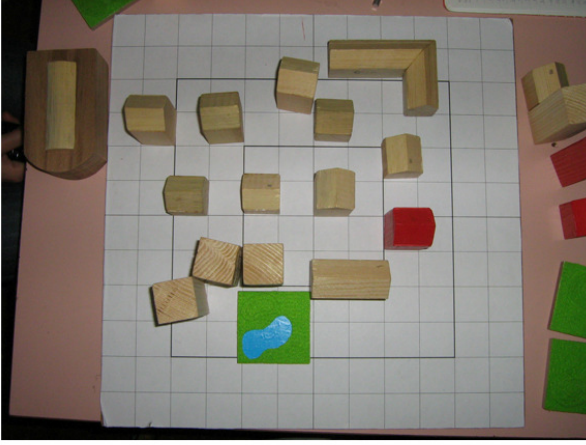
**Resim A.36** Bircan Selvi



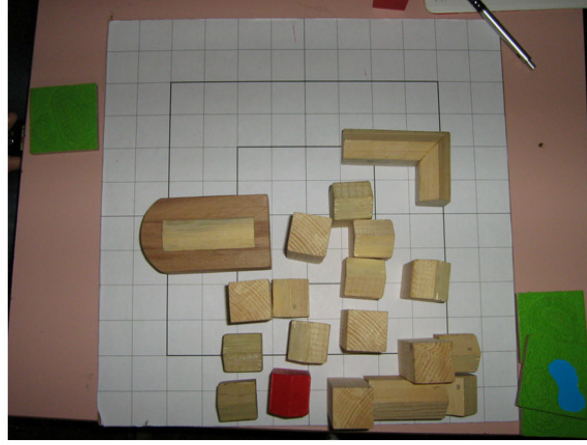
**Resim A.37** Betül Sena Marmara



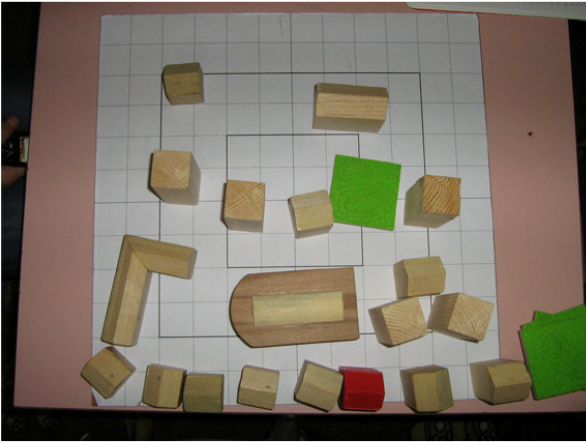
**Resim A.38** Aleyna Ertem



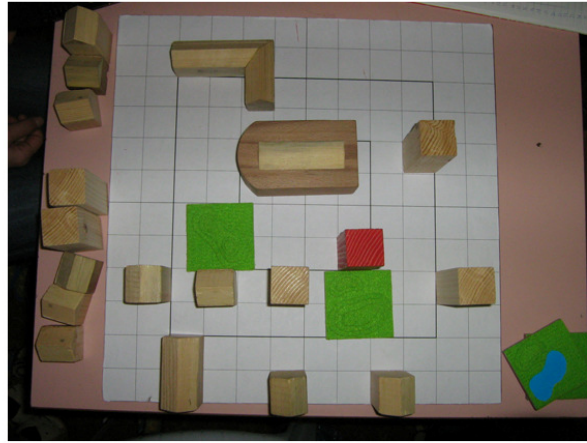
**Resim A.39** Şamil Usanmaz



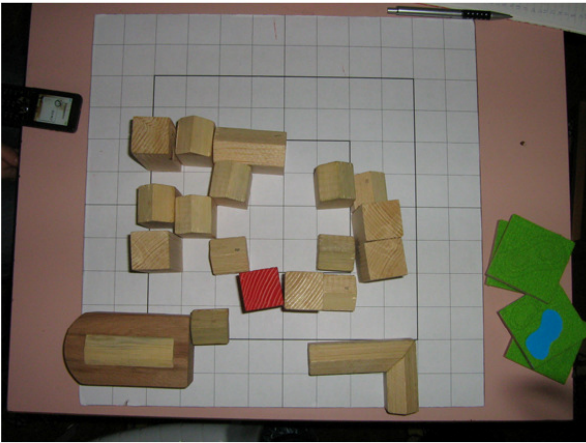
**Resim A.40** Ahmet Can Bildir



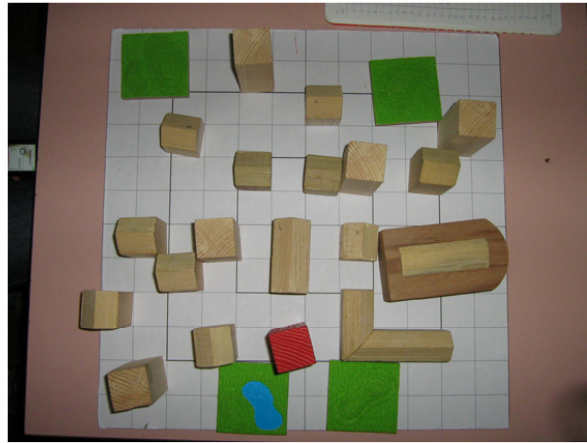
**Resim A.41** Umut Bülbul



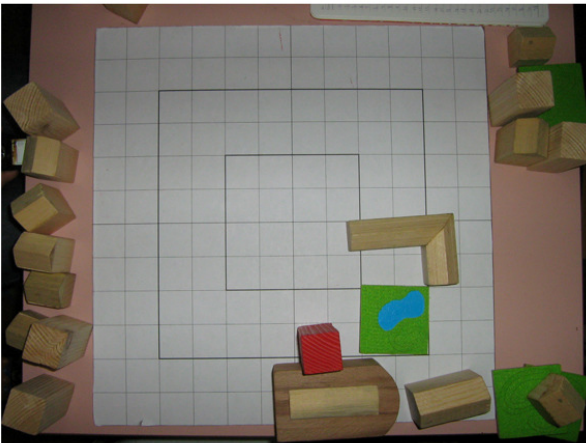
**Resim A.42** Birkan Çelebi



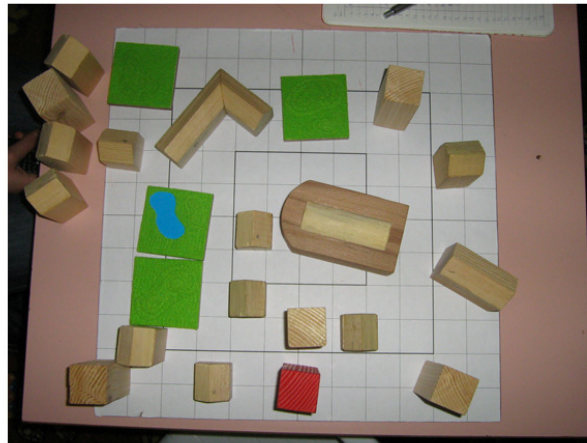
**Resim A.43** Umut Akka



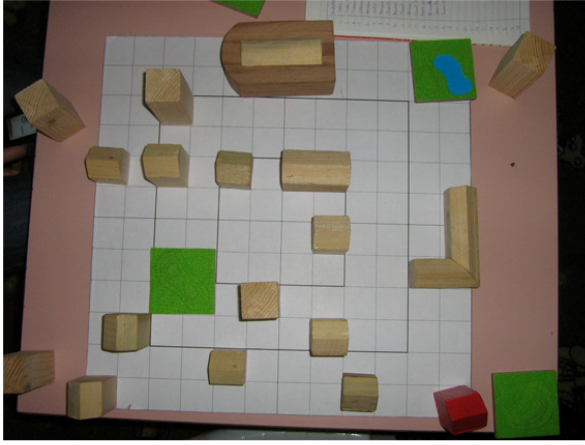
**Resim A.44** Berat Necmettin Karakaş



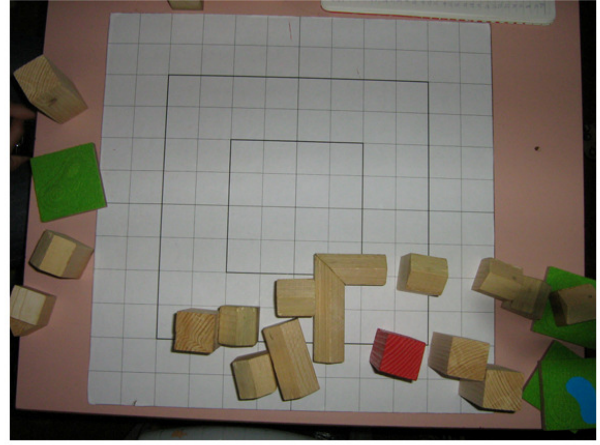
**Resim A.45** Enes Muçe



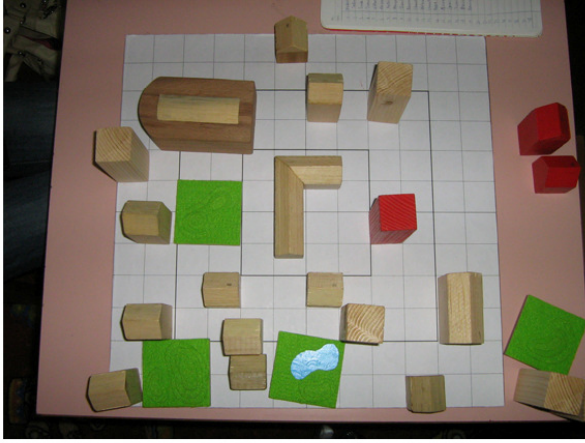
**Resim A.46** Ömer Taştan



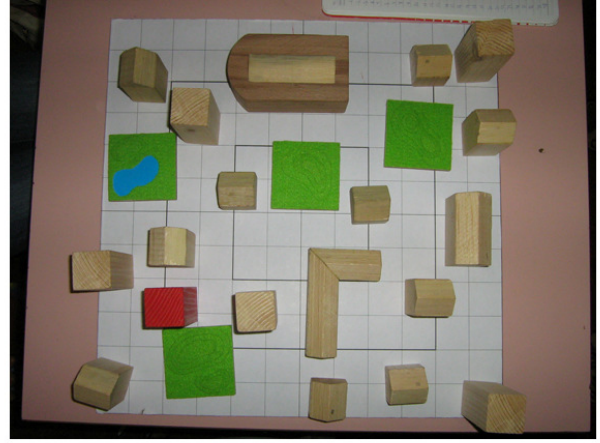
Resim A.47 Tuba Kerez



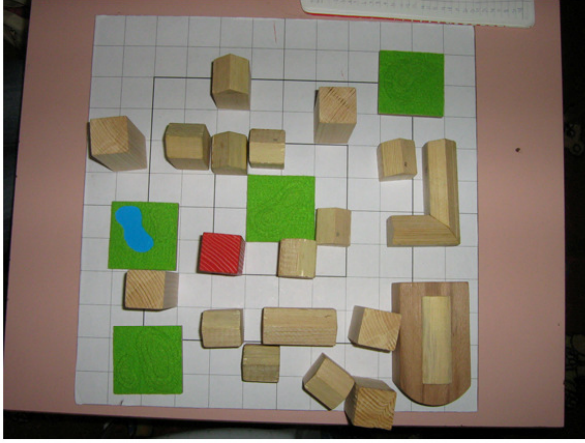
Resim A.48 Barış Yak



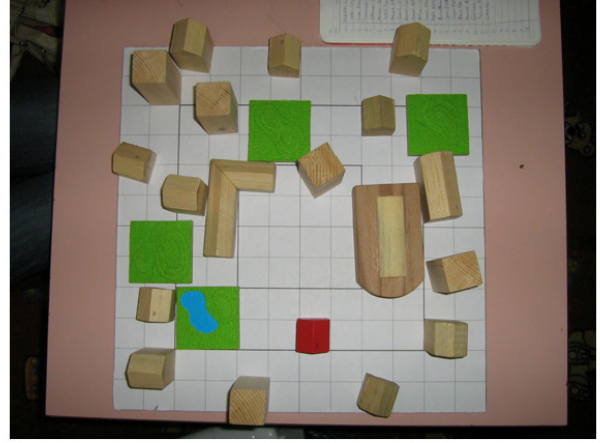
Resim A.49 Murat Aksoy



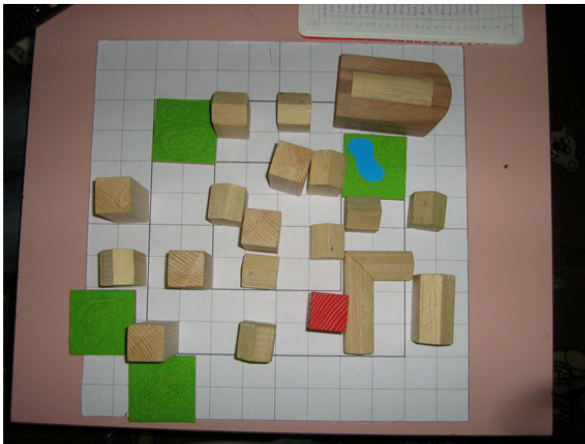
Resim A.50 Görkem Balaban



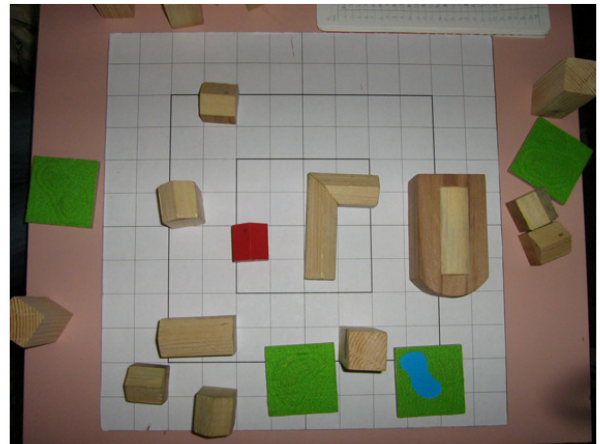
Resim A.51 Selçuk Kahya



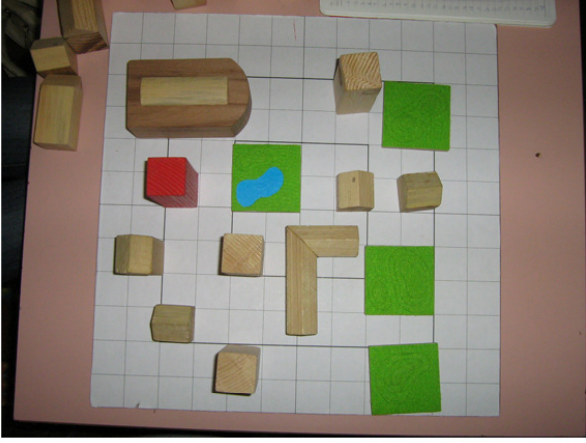
Resim A.52 Emre Can Bektaş



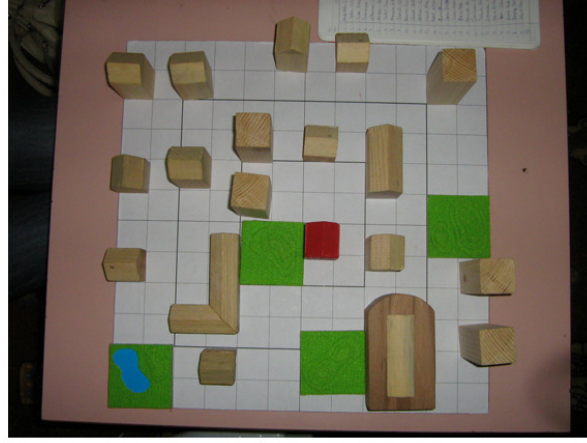
Resim A.53 Azra Körbudak



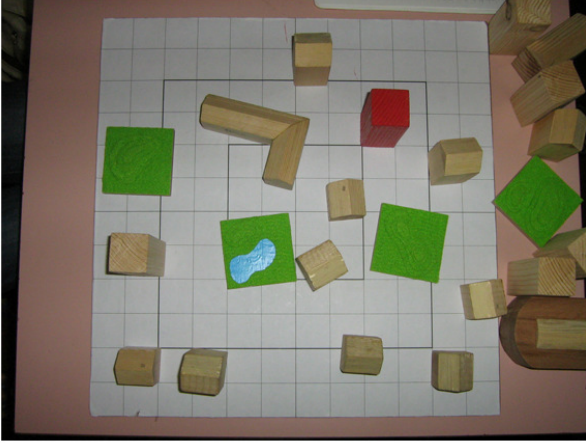
Resim A.54 İrem Lamba



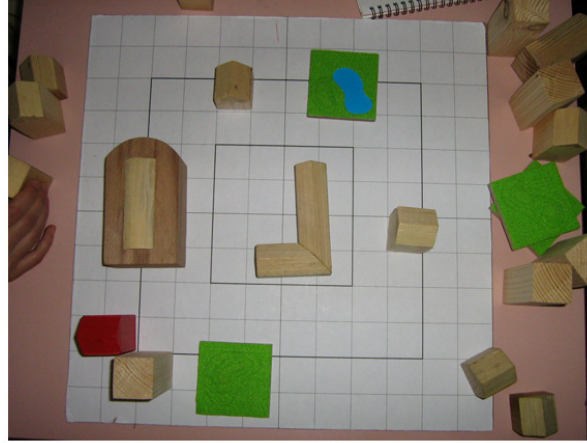
**Resim A.55** Esmâ Sude Aslan



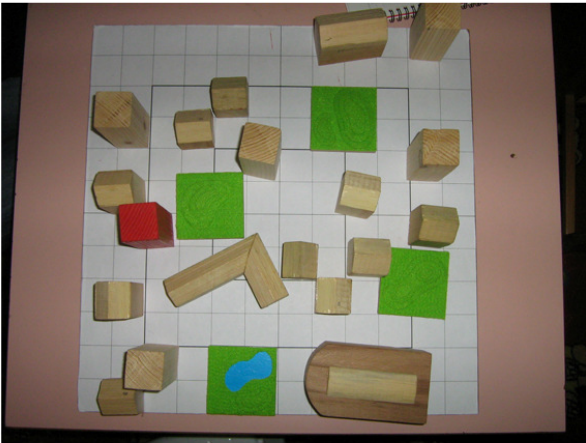
**Resim A.56** Zeynep Ceren



**Resim A.57** Umut Bülbül



**Resim A.58** Melek Topçu



**Resim A.59** İlknur Slem

**EK B**

**Çizelge B.1** Acıbadem Ferudun Tümer Anaokulu deney grubu veri tablosu

*KONUM/İÇTEN DIŞA DOĞRU ZONE 1, ZONE 2, ZONE 3															
**EVİN TİPİ/ TEK KATLI=TİP 1, APARTMAN(ÇATILI)=TİP 2, APARTMAN(ÇATISIZ)=TİP3										TOPOLOJİK ÖZELLİKLER					
SIRA	CİNSİYET	EVİN YERİ*	EVİN TİPİ**	OKULUN YERİ	EV-OKUL MESAFE	EV-YEŞİL MESAFE	YEŞİL ALANIN YERİ	EV-AVM MESAFE	AVM	ŞEMA TİPİ	yakınlık	kopukluk	sıra düzen	kapatma	süreklilik
1	E	2	2	2	5,9	5,7	2	2,94	2	bütünleşik	x		x	x	x
2	K	2	2	1	3,6	5,8	2	3,71	1	bütünleşik	x		x		x
3	E	2	2	2	2,3	1,7	2	8,51	3	bütünleşik	x		x		
4	E	1	3	3	7,7	3,5	1	3,02	2	ayrışık		x			
5	K	1	3	3	4,2	4,3	2	5,37	3	bütünleşik	x		x		x
6	K	1	2	3	4	5,1	2	2,57	2	bütünleşik	x		x	x	x
7	E	1	3	1	3	5,5	2	6,86	3	bütünleşik		x	x		
8	K	3	3	3	9	9,5	2	4,87	1	bütünleşik	x				
9	K	1	1	2	4,2	1,6	1	3,31	2	bütünleşik	x				
10	K	2	3	3	6,6	7,6	3	7,74	2	ayrışık	x	x	x		
11	K	3	2	3	7,2	8,4	3	5,77	1	ayrışık			x		x
12	K	3	2	3	5	7	2	11,14	3	ayrışık	x		x	x	
13	E	2	3	2	1,3	6	3	4,00	3	bütünleşik	x	x	x		x
14	K	1	2	2	5	5	2	4,90	2	bütünleşik					
15	K	2	2	3	8,2	10,3	3	4,37	2	ayrışık		x	x		
16	K	1	2	1	2,9	3,3	1	6,30	2	bütünleşik	x		x		
17	E	1	1	3	3,3	5,2	2	5,26	2	bütünleşik			x		
18	E	1	2	3	4,5	3	2	4,26	1	bütünleşik	x		x		x
19	E	2	2	2	7,8	5,6	3	8,76	3	ayrışık		x	x		x
20	E	1	3	3	6,8	5,5	2	3,63	3	bütünleşik					
21	E	3	3	2	4,5	9,2	3	6,38	2	bütünleşik					
22	E	3	2	2	3,2	8,6	2	9,09	2	bütünleşik					
23	K	2	2	2	7,2	2,9	2	6,91	2	bütünleşik	x				
24	E	1	2	3	3,1	7,1	2	3,86	3	ayrışık		x	x		
25	E	1	3	2	2,9	6,6	3	4,46	3	bütünleşik			x		x
26	K	2	1	1	3,2	2,6	3	6,83	2	ayrışık					
27	K	2	2	3	8,1	1,8	3	5,74	1	bütünleşik	x	x	x		x
28	E	2	1	2	7,6	8,8	3	5,23	2	ayrışık		x			
29	E	2	2	2	7,4	5,7	3	5,09	1	bütünleşik					
30	K	2	2	2	3,7	4,3	2	4,09	2	bütünleşik	x				

**Çizelge B.2** Gebze Adem Yavuz İlköğretim Okulu deney grubu veri tablosu

*KONUM/ İÇTEN DIŞA DOĞRU ZONE 1, ZONE 2, ZONE 3															
**EVİN TİPİ/ TEK KATLI=TİP 1, APARTMAN(ÇATILI)=TİP 2, APARTMAN(ÇATISIZ)=TİP3											TOPOLOJİK ÖZELLİKLER				
SIRA	CİNSİYET	EVİN YERİ*	EVİN TİPİ**	OKULUN YERİ	EV-OKUL MESAFE	EV-YEŞİL MESAFE	YEŞİL ALANIN YERİ	EV-AVM MESAFE	AVM	ŞEMA TİPİ	yakınlık	kopukluk	sıra düzen	kapatma	süreklilik
1	E	1	3	3	3,4	4,3	3		y	ayrışık		x			
2	E	1	3	2	4,8	1,8	1	5,49	2	bütünleşik	x				
3	K	3	2	3	6,5	5,6	1	8,29	2	bütünleşik					
4	K	1	3	2	5,3	2,1	2	5,41	3	bütünleşik					
5	K	1	2	3	3,2	2,7	1	3,91	3	bütünleşik	x				
6	K	1	1	3	5,3	2	2	3,56	2	bütünleşik	x		x		x
7	K	1	3	y	y	5,1	2	5,30	3	ayrışık		x		x	
8	K	3	1	1	4,1	1,6	3	4,44	3	bütünleşik			x		
9	E	2	2	3	4,7	4,6	2	0,00	y	bütünleşik			x		
10	E	3	2	2	7,6	y	y	5,08	2	bütünleşik			x		
11	E	3	2	3	7,2	5,8	1	2,99	2	bütünleşik	x		x		x
12	E	1	3	1	6,8	2,9	2	3,39	1	bütünleşik	x		x		
13	E	2	3	3	4,2	y	y	4,20	3	bütünleşik			x	x	
14	E	2	3	2	2,8	5,6	3	5,06	2	bütünleşik					
15	E	2	3	2	4,3	2,4	2	1,45	3	bütünleşik	x	x			
16	E	3	3	2	8,6	9,4	2	5,01	1	ayrışık					
17	K	3	2	3	4,9	10,1	2	12,18	3	ayrışık		x	x		
18	E	3	3	2	2,4	y	y	0,00	y	bütünleşik	x	x	x	x	
19	E	2	3	1	3	6,3	3	6,89	2	ayrışık		x		x	
20	E	2	3	1	4,7	4,8	2	7,78	2	bütünleşik					
21	E	1	3	3	6,5	4,1	2	6,01	3	bütünleşik	x		x		
22	E	2	1	1	5,2	6	2	3,94	2	ayrışık		x		x	
23	K	2	3	2	1,5	4,7	2	7,16	3	bütünleşik	x		x		
24	K	1	1	1	2,6	5,6	3	5,98	2	ayrışık		x			
25	K	2	3	1	4,6	6,5	2	2,70	2	bütünleşik			x		
26	K	1	2	2	3,8	4,3	2	4,53	2	bütünleşik	x		x		
27	K	2	3	2	3,4	5,3	2	0,00	y	ayrışık					
28	K	3	2	1	6,2	6,7	3	3,80	2	ayrışık	x	x			
29	K	2	3	1	2,7	5,6	2	8,26	3	bütünleşik	x				

## **ÖZGEÇMİŞ**

**Ad Soyad:** Özge ÖZTÜRK

**Doğum Yeri ve Tarihi:** Bursa, 1982

**Lise Eğitimi:** M. P. Anadolu Lisesi, Bursa (1993-2000)

**Lisans Üniversitesi:** Yeditepe Üniversitesi, Mimarlık Bölümü, İstanbul (2000-2004)

**E-posta adresi:** ozgeztrk@gmail.com