

**MEKAN ALGISI KAPSAMINDA ÇOCUKTA GÜVEN VE
AİDİYET DUYGUSUNUN YARATICILIĞA ETKİLERİ**

MELİS YENTUR

19 14 01 112

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mimarlık Anabilim Dalı

Mimarlık Yüksek Lisans Programı

Danışman: Doç. Dr. Türkan UZUN

İstanbul

T.C. Maltepe Üniversitesi

Eğitim Enstitüsü

Haziran, 2022

MEKAN ALGISI KAPSAMINDA ÇOCUKTA GÜVEN VE AİDİYET DUYGUSUNUN YARATICILIĞA ETKİLERİ

MELİS YENTUR

19 14 01 112

Orcid No: 000-0002-2390-4331

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mimarlık Anabilim Dalı

Mimarlık Yüksek Lisans Programı

Danışman: Doç. Dr. Türkan UZUN

İstanbul

T.C. Maltepe Üniversitesi

Eğitim Enstitüsü

Haziran, 2022



JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19.01.2021 tarihli “*Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge*” ile bildirilen 6689 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.



ETİK İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI

Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19.01.2021 tarihli “Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge” ile bildirilen 6689 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.



TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde, değerli birikimini benimle paylaşan, bana kıymetli zamanını ayırıp sabırla ve büyük bir ilgiyle bana yararlı olabilmek için elinden geleni sunan, yanına çekinmeden gidebildiğim, güler yüzünü ve samimiyetini benden hiçbir zaman esirgemeyen ve mesleki hayatımda bana verdiği bilgilerden ömür boyu faydalanacağımı düşündüğüm kıymetli danışman hocam ünvanını hakkıyla yerine getiren Doç. Dr. Türkan UZUN'a teşekkürü bir borç biliyor ve şükranlarımı sunuyorum. Jüri üyeleri; Dr. Hülya COŞKUN ve Dr. Hülya SOYDAŞ ÇAKIR' a tezin olgunlaşma sürecine verdikleri katkıdan ötürü sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Ve son olarak çalışmamda desteğini ve bana olan güvenini esirgemeyen beni bu günlere sevgi ve saygı kelimelerinin anlamlarını öğreterek getiren bu hayattaki en büyük şansım olan annem Türkan YENTUR'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

İç Mimar

Melis YENTUR

Şubat,2022

ÖZ

MEKAN ALGISI KAPSAMINDA ÇOCUKTA GÜVEN VE AİDİYET DUYGUSUNUN YARATICILIĞA ETKİLERİ

Melis YENTUR
Yüksek Lisans Tezi
Mimarlık Anabilim Dalı Adı
Mimarlık Yüksek Lisans Programı
Danışman: Doç. Dr. Türkan UZUN
Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, 2022

Araştırmanın temel konusu ve kapsamı gereğince, mimarlık disiplininin diğer disiplinler ile beraber düşünülmesi gerektiğine karar verilmiştir. Bu sebeple tezin altyapısı sosyoloji, psikoloji ve felsefe gibi disiplinlerin de katkısıyla oluşturulmaktadır. Bu çalışmada, “mekân ve algı” terimleri, merkezini çocuk olarak ele alınmaktadır. Mimarlık ve pedagojik disiplinler arasında mekân, güven ve aidiyet kavramları arasında bir ilişki kurulmaktadır. Çocukta mekân algısının ve gelişim sürecinin değerlendirilmesi sırasında, çocuğun anaokulu mekânları ile güven, aidiyet ve yaratıcılık arasında kurduğu ilişkisi değerlendirilecektir. Tez kapsamında seçilecek olan kurum ve kuruluşlar arasındaki algısal farklılığı ortaya çıkarmayı amaçlayan bir çalışmadır. Tek başına bir anlam ifade eden mekanın nasıl algılandığı aktarımına bağlıdır. Mekanın niceliksel olarak ölçülebilen fiziksel değişkenleri ile niteliksel olarak ölçülebilen algısal değişkenleri arasındaki iletişim sisteminin kurulmasıdır. Bu çalışmada, tasarlanan anaokulları ile çocuklar üzerinde ne şekilde etkiler kurabileceği irdelenerek, bu etkilerin nasıl ve hangi yollarla oluşturulabileceğinin saptanılması amaçlanmıştır. Sonuç olarak bu çalışma mekanın algısına çocukta oluşan güven ve aidiyet duygusuna mekanın aktarımının önemini, nedenleri ve sonuçları ile birlikte ortaya koymaktadır.

Anahtar Sözcükler: Algı, Mekan Algısı, Çocuk Mekanları, Aidiyet

ABSTRACT

THE EFFECTS OF TRUST AND BELONGING IN CHILDREN ON CREATIVITY WITHIN THE SCOPE OF PERCEPTION OF SPACE

Melis YENTUR

Master Thesis

Department of Architecture

Architecture Programme

Advisor: Doç. Dr. Türkan UZUN

Maltepe University Graduate Education Institute, 2022

In accordance with the main subject and scope of the thesis, it was decided that the discipline of architecture should be considered together with other disciplines. For this reason, the infrastructure of the thesis is formed with the contribution of disciplines such as sociology, psychology and philosophy.

In this study, the terms “space and perception” are handled as the child as their center. A relationship is established between the concepts of space, trust and belonging between architecture and pedagogical disciplines. During the evaluation of the space perception and development process of the child, the relationship that the child establishes between kindergarten spaces and trust, belonging and creativity will be evaluated. It is a study that aims to reveal the perceptual difference between the institutions and organizations to be selected within the scope of the thesis.

How the space, which has a meaning on its own, is perceived depends on its transmission. It is the establishment of a communication system between the quantitatively measurable physical variables and the qualitatively measurable perceptual variables. In this study, it is aimed to determine how and in what ways these effects can be created by examining how the designed kindergartens can affect children.

As a result, this study reveals the importance of transferring the space to the perception of space, trust and sense of belonging in the child, together with its causes and consequences.

Keywords: Perception, Space Perception, Children's Spaces, Belonging.

İÇİNDEKİLER

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ETİK İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI	iii
TEŞEKKÜR	iv
ÖZ.....	v
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ	x
ÖZGEÇMİŞ	xv
BÖLÜM 1. GİRİŞ	1
1.1. Çalışmanın Amacı.....	1
1.2. Çalışmanın Kapsamı	2
1.3. Araştırmada Kullanılacak Yöntemler	2
BÖLÜM 2. ÇOCUK VE GELİŞİMİ.....	4
2.1. Çocukluk evresi	4
2.2.Çocukluk Kavramı ve Tarihçesi.....	5
2.3.Çocuk Gelişimine Kuramsal Yaklaşımlar	6
2.3.1.Piaget’e Göre Çocukta Gelişim Aşamaları	7
BÖLÜM 3. OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE FARKLI EĞİTİM YAKLAŞIMLARI 11	
3.1. Montessori Yaklaşımı	11
3.2. Regio Emilia Yaklaşımı	12
3.3. Waldorf Yaklaşımı.....	14
BÖLÜM 4. ALGI KAVRAMI VE ALGILAMA	17
4.1. Mekansal Algı.....	19
4.2. Algı Kuramları	20
4.2.1. Piaget’in Algı Kuramı	23
4.2.2. Gestalt’ın Algı Kuramı	23
4.2.3. Bilgi – İşlem Kuramı.....	25
BÖLÜM 5. MEKAN	26
5.1. Mekan Kavramı ve Algısı.....	27
5.2. Çocuk – Mekan İlişkisi	29
5.3. Çocuğun Mekan Algısı.....	33
5.3.1. Çocukta Gerçek Mekan Algısı	36
5.3.2. Çocukta Sanal Mekan Algısı.....	39
BÖLÜM 6. AİDİYET VE GÜVEN	41
6.1. Mekan ve Aidiyet	41
6.2. Güven	43
6.2.1. Güven Ortamı ve Oluşumu	46
6.6.2. Güven Türleri	46

6.2.2.1. Hesaba Dayalı Güven	47
6.2.2.2. Bilgiye Dayalı Güven	48
6.2.2.3. Özdeşleşmeye Dayalı Güven.....	48
6.3. McAllister’a Göre Güvenin Sınıflandırılması	48
6.3.1. Bilişsel Temelli Güven.....	48
6.3.2. Duygusal Temelli Güven	49
BÖLÜM 7. SEÇİLMİŞ ANAOKULLARININ MEKÂN ALGISİ KAPSAMINDA İNCELENMESİ.....	50
7.1.Montessori Yaklaşımlı Eğitim Veren Okullar.....	51
7.1.1. Avusturya Ducklake’deki Anaokulu	51
7.1.2. İngiltere Montpelier Kreşi	55
7.1.3. Güney Afrika’daki Silindokuhle Anaokulu	61
7.1.4. Almanya’daki Neuötting Montessori Okulu	63
7.1.5. ABD’deki WeGrow Okulu.....	65
7.1.6. İtalya’daki Niederolang Anaokulu	67
7.1.7. İstanbul Çekmeköy Özel Sezin Okulu	71
7.1.8. İstanbul Maltepe Mini Renk Anaokulu	74
7.1.9. İstanbul Kadıköy Özel İzci Anaokulu	75
7.1.10. İstanbul Ataşehir Piramit Anaokulu	79
7.2.Regio Emilia Yaklaşımlı Eğitim Veren Okullar.....	84
7.2.1. Yeni Zelanda Reggio Bambini Anaokulu	84
7.2.2. İtalya’daki Diana Okulu	87
7.2.3. Ataşehir Neşe Erberk Anaokulu.....	89
7.3.Waldorf Yaklaşımlı Eğitim Veren Okullar	91
7.3.1. ABD’deki New Amsterdam Okulu	91
7.3.2. Fransa’daki Roches de Condrieu Anaokulu.....	94
7.3.3. Antalya Waldorf Alanya Özel Yaşam Okulları	98
7.3.4. Finlandiya Merkezli Helsinki Uluslararası Okulları	100
BÖLÜM 8. BULGULAR VE YORUMLAR	104
BÖLÜM 9. SONUÇ	109
KAYNAKÇA.....	112
İNTERNET KAYNAKLARI.....	120

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Kronolojik Sıra ile Verilen Güven Tanımları (Polat, 2009: 3-6).....	44
Tablo 2. Helsinki Uluslararası Okulları’nın Standart Müfredata Göre Eğitime Yaklaşımı	101
Tablo 3. İncelenen örneklerin eğitim türleri yönünden değerlendirilmesi.....	104
Tablo 4. İncelenen örneklerin güven türleri yönünden değerlendirilmesi	105
Tablo 5. İncelenen örneklerin yapısal özellikler yönünden değerlendirilmesi	106
Tablo 6. İncelenen örneklerin tasarım özellikleri yönünden değerlendirilmesi.....	107
Tablo 7. İncelenen örneklerin coğrafi özellikler yönünden değerlendirilmesi	108

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.Bireyin hayatında çocukluk dönemini ifade eden şema (James, 2001)	5
Şekil 2.Piaget'nin Öğrenme ve Bilişsel Gelişim Modeli (Kolb,1984:25).....	9
Şekil 3.Montessori Yaklaşımı Tablosu.....	12
Şekil 4.Reggio Emilia Yaklaşımı Tablosu	14
Şekil 5.Waldorf Yaklaşımı Tablosu	16
Şekil 6.Algılama Aşamaları (Cohen,2001).....	19
Şekil 7.Algı Kuramları (Cüceloğlu, 2009)	20
Şekil 8.Gestalt Kuramı	24
Şekil 9.Mekan Kavramı ve Algısal Yaklaşım Aşamaları.....	28
Şekil 10.Algısal Döngü (Neisser, 1991'den aktaran Kirazoğlu, 2012).....	29
Şekil 11.Çocukların Mekan Algısının Gelişimi (Yılmaz, 2005).....	38
Şekil 12.Mekan ve Aidiyet Kavramlarının Süperpoze Hali	43
Şekil 13. Güven Oluşum Aşamaları (Lewicki ve Bunker, 1996:119).....	47
Şekil 14.Ducklake Anaokulu'na ait uydu fotoğrafı.....	51
Şekil 15.Ducklake Anaokulunun Cephe Görüntüsü (URL-1).....	52
Şekil 16.Ducklake Anaokulu'ndaki iç mekanlar-1 (URL-2).....	53
Şekil 17.Ducklake Anaokulu'ndaki iç mekanlar-2 (URL-3).....	54
Şekil 18.Ducklake Anaokulu'ndaki iç mekanlar-3 (URL-4).....	55
Şekil 19.Montpelier Kreşi'ne ait uydu fotoğrafı	56
Şekil 20.Montpelier Kreşi'nin giriş cephesi-1 (URL-5).....	56

Şekil 21. Montpellier Kreşi'nin giriş cephesi-2 (URL-6).....	57
Şekil 22. Montpellier Kreşi'nin mevcut konut tarafına bakan cephesi-1 (URL-7)	57
Şekil 23. Montpellier Kreşi'nin mevcut konut tarafına bakan cephesi-2 (URL-8)	58
Şekil 24. Montpellier Kreşi'nin iç mekanı-1 (URL-9)	59
Şekil 25. Montpellier Kreşi'nin iç mekanı-2 (URL-10)	60
Şekil 26. Montpellier Kreşi'nin iç mekanı-3 (URL-11)	60
Şekil 27. Silindokuhle Anaokulu'na ait uydu fotoğrafı.....	61
Şekil 28. Silindokuhle Anaokulu'na yapımına ait fotoğraf -1(URL-12).....	62
Şekil 29. Silindokuhle Anaokulu'na yapımına ait fotoğraf -2(URL-12).....	62
Şekil 30. Silindokuhle Anaokulu'na yapımına ait fotoğraf -3(URL-12).....	63
Şekil 31. Neuötting Montessori Okulu'na ait uydu fotoğrafı	63
Şekil 32. Neuötting Montessori Anaokulu'na ait dış mekan görseli(URL-13).....	64
Şekil 33. Neuötting Montessori Anaokulu'na ait iç mekan görselleri -1(URL-14)	65
Şekil 34. Neuötting Montessori Anaokulu'na ait iç mekan görselleri -2(URL-15)	65
Şekil 35. WeGrow Okulu'na ait uydu fotoğrafı	66
Şekil 36. WeGrow Okulu'na ait dikey bahçe ve sera alanı(URL-16)	66
Şekil 37. WeGrow Okulu'na ait iç mekan görseli(URL-16).....	67
Şekil 38. Niederolang Anaokulu'na ait uydu fotoğrafı	68
Şekil 39. Niederolang Anaokulu'nun otoyol ile ilişkisi(URL-17)	68
Şekil 40. Niederolang Anaokulu'nun dış mekan görselleri-1(URL-17)	69
Şekil 41. Niederolang Anaokulu'nun dış mekan görselleri-2(URL-17)	69

Şekil 42. Niederolang Anaokulu’nun iç mekan görselleri-1(URL-17)	70
Şekil 43 Niederolang Anaokulu’nun iç mekan görselleri-2(URL-17)	70
Şekil 44. Özel Sezin Okulu’na ait uydu fotoğrafı	71
Şekil 45. Özel Sezin Okulu’nda yapılan anasınıfı etkinlikleri (URL-18)	72
Şekil 46. Özel Sezin Okulu’nda uygulanan açık çatı (URL-19)	72
Şekil 47. Özel Sezin Okulu’nun pilot uygulaması olan Açık Çatı’nın katılımcı tasarım süreci -1 (URL-19).....	73
Şekil 48. Özel Sezin Okulu’nun pilot uygulaması olan Açık Çatı’nın katılımcı tasarım süreci -2 (URL-19).....	73
Şekil 49. Mini Renk Anaokulu’na ait uydu fotoğrafı	74
Şekil 50. Mini Renk Anaokulu’nun iç mekan görünüşleri -1 (URL-20).....	74
Şekil 51. Mini Renk Anaokulu’nun iç mekan görünüşleri -2 (URL-20).....	75
Şekil 52. Özel İzci Anaokulu’na ait uydu fotoğrafı.....	76
Şekil 53. Özel İzci Anaokulu’nun iç mekan görünüşleri (URL-21).....	76
Şekil 54. Özel İzci Anaokulu’nun iç mekan görünüşleri -1 (URL-21)	77
Şekil 55. Özel İzci Anaokulu’nun iç mekan görünüşleri -2 (URL-21)	77
Şekil 56. Özel İzci Anaokulu’nun dış görünüşü(M.Yentur Arşiv,2019).....	78
Şekil 57. Piramit Anaokulu’na ait uydu fotoğrafı	79
Şekil 58. Piramit Anaokulu’nun dış görünüşü(M.Yentur Arşiv,2022)	79
Şekil 59. Piramit Anaokulu’nda tırmanma duvarı(M.Yentur Arşiv,2022).....	80
Şekil 60. Piramit Anaokulu’nun iç mekan görselleri(M.Yentur Arşiv,2022)	81

Şekil 61. Piramit Anaokulu’nun çocuklar tarafında ekim yapılan serası(M.Yentur Arşiv,2022)	82
Şekil 62. Piramit Anaokulu’nun çocuk etkinlik alanı (M.Yentur Arşiv,2022)	83
Şekil 63. Piramit Anaokulu’nun iç mekan görseli (M.Yentur Arşiv,2022)	83
Şekil 64. Reggio Bambini Anaokulu’na ait uydu fotoğrafı.....	84
Şekil 65. Reggio Bambini Anaokulu’nın dış mekan oyun alanı (URL-22)	85
Şekil 66. Reggio Bambini Anaokulu’nın dış görünüşü (URL-23).....	85
Şekil 67. Reggio Bambini Anaokulu’nın iç mekanı (URL-24).....	86
Şekil 68. Diana Okulu’na ait uydu fotoğrafı	87
Şekil 69. Diana Okulu’na iç mekan görselleri -1(URL-25)	87
Şekil 70. Diana Okulu’na iç mekan görselleri -2(URL-25)	88
Şekil 71. Diana Okulu’na iç mekan görselleri -3(URL-25)	88
Şekil 72. Diana Okulu’na iç mekan görselleri -4(URL-25)	88
Şekil 73. Ataşehir Neşe Erberk Anaokulu’na ait uydu fotoğrafı.....	89
Şekil 74. Ataşehir Neşe Erberk Anaokulu’nun genel görünüşü (M.Yentur Arşiv,2022)	89
Şekil 75. Ataşehir Neşe Erberk Anaokulu’nun iç mekan görünüşleri -1 (URL-26)	90
Şekil 76. Ataşehir Neşe Erberk Anaokulu’nun iç mekan görünüşleri -2 (URL-26)	91
Şekil 77. New Amsterdam Okul’una ait uydu fotoğrafı.....	92
Şekil 78. New Amsterdam Okul’una ait iç mekan görselleri-1(URL-27).....	92
Şekil 79. New Amsterdam Okul’una ait iç mekan görselleri-2(URL-27).....	93
Şekil 80. New Amsterdam Okul’una ait iç mekan görselleri-3(URL-27).....	93

Şekil 81. New Amsterdam Okul’una ait dış mekan görseli(URL-27)	94
Şekil 82. Roches de Condrieu Anaokulu’na ait uydu fotoğrafı.....	94
Şekil 83. Roches de Condrieu Anaokulu’na ait iç mekan görselleri-1(URL-28).....	95
Şekil 84. Roches de Condrieu Anaokulu’na ait iç mekan görselleri-2(URL-28).....	96
Şekil 85. Roches de Condrieu Anaokulu’na ait dış mekan görselleri-1(URL-28).....	96
Şekil 86. Roches de Condrieu Anaokulu’na ait dış mekan görselleri-2(URL-28).....	97
Şekil 87. Roches de Condrieu Anaokulu’na ait dış mekan görselleri-3(URL-28).....	97
Şekil 88. Antalya Waldorf Alanya Özel Yaşam Okulu’na ait uydu fotoğrafı.....	98
Şekil 89. Antalya Waldorf Alanya Özel Yaşam Okulu’na iç mekan görselleri-1(URL-29)	99
Şekil 90. Antalya Waldorf Alanya Özel Yaşam Okulu’na iç mekan görselleri-2(URL-29)	99
Şekil 91. Antalya Waldorf Alanya Özel Yaşam Okulu’na dış mekan görselleri(URL-29)	100
Şekil 92. Helsinki Uluslararası Okulları’na ait uydu fotoğrafı.....	101
Şekil 93. Helsinki Uluslararası Okulları’na ait iç mekan görselleri-1(URL-30).....	102
Şekil 94. Helsinki Uluslararası Okulları’na ait iç mekan görselleri-2(URL-30).....	102
Şekil 95. Helsinki Uluslararası Okulları’na ait iç mekan görselleri-3(URL-30).....	103

ÖZGEÇMİŞ

Melis YENTUR

Mimarlık Anabilim Dalı

Eğitim

<i>Derece</i>	<i>Yıl</i>	<i>Üniversite, Enstitü, Anabilim/Anasanat Dalı</i>
Yüksek Lisans	2022	Maltepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Mimarlık Anabilim Dalı
Lisans	2011	Okan Üniversitesi, Sanat, Tasarım ve Mimarlık Fakültesi İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı
Lise	2002	Zühtüpaşa Etüt ve Beslenme Pansiyonlu İlköğretim Okulu

İş/İstihdam

<i>Yıl</i>	<i>Firma / Görev</i>
2021-.....	GYİ-İFM İstanbul Finans Merkezi / Dizayn Ofis Mimarı
2017- 2019	Seven İnşaat / İnce İşler Saha Sorumlusu
2014- 2017	Koç Yapı İnşaat / İnce İşler Saha Sorumlusu
2013- 2014	BLK Mimarlık / Dizayn Ofis Mimarı
2012- 2013	Kalem İnşaat / İnce İşler Saha Mimarı
2011- 2012	Zqan Constraction (Azerbaycan) / Dizayn Ofis Mimarı

Alınan Eğitimler

<i>Yıl</i>	<i>Eğitim</i>
2010	Ozmutas School of English
2008	Dilko İngilizce Kursu

Mesleki Birlik/Dernek Üyelikleri

<i>Yıl</i>	<i>Kurum</i>
2020	Üye: UCİM (Uluslararası Çocuk İstismarı ile Mücadele Derneği)
2019	Üye: AFAD Gönüllüsü
2011	Üye: İç Mimarlar Odası

BÖLÜM 1. GİRİŞ

1.1. Çalışmanın Amacı

Tez çalışmasının amacı gereği, mimarlık prensibinin diğer prensiplerle birlikte düşünülmesi gerektiği kanısına varılmıştır. Bu nedenle tezin altlığı sosyoloji, psikoloji ve felsefe gibi prensiplerin katkısıyla harmanlanmaktadır.

Çocuk, geleceğin yetişkin bir bireyi olmasının yanı sıra, aslında eksiksiz bir bireydir. Çocuk, fiziksel, sosyal, bilişsel ve psikolojik açıdan gereğinden fazla hızlı bir gelişim gösterebilmektedir. Önceleri oldukça az olan algılama düzeyi zamanla; cinsiyeti, yaşı, içinde bulunmuş olduğu çevre ve genetik özellikler gibi faktörlerin etkisi ile çocuk, farklılaşmak ve algı düzeyi de duruşunu belirlemektedir.

Algı, genel olarak benimsenmesi ve değerlendirilmesi açısından soyut olan bir kavram olarak görülmektedir. Çocuğun algısal düzeyde kendini ifade etmesi oldukça zordur. Mimarlığın konusu olan mekânın çocuk tarafından algılanması ise; çocuk merkezci yapılacak olan tasarımlar, çocuğun mekânsal algı düzeyini ve gelişimini göstermesi açısından önem teşkil etmektedir.

Bu araştırmada, “mekân ve algı” terimleri, çocuğu merkez olarak ele alınmaktadır. Mimarlık ve psikoloji disiplinleri arasında mekân, güven ve aidiyet üzerinden bir ilişki kurulmaktadır. Çocukta mekân algısının ve gelişim sürecinin değerlendirilmesi sırasında, çocuğun anaokulu mekânları ile güven, aidiyet ve yaratıcılık arasında kurduğu ilişkisi değerlendirilecektir. Tez kapsamında seçilecek olan kurum ve kuruluşlar arasındaki algısal farklılığı ortaya çıkarmayı amaçlayan bir çalışmadır.

Aslında tek başına bir anlam ifade eden mekanın nasıl algılandığı yansıtılmasına bağlıdır. Mekan nicelik olarak ölçülebilen fiziki değişkenleriyle birlikte nitelik olarak ölçülebilen algısal değişkenleri arasındaki ilişki sisteminin kurulmasıdır. Bu çalışmada, tasarlanan anaokulları ile çocuklar üzerinde ne şekilde etkiler kurabileceği araştırılarak, bu etkilerin nasıl ve hangi yollarla oluşturulabileceğinin saptanılması amaçlanmıştır.

Farklı biçim, renk, malzeme, doku ve ışık düzenlemeleriyle oluşturulmuş anaokulu örnekleri verilerek, her birinin nasıl birbirlerinden farklı etkiler vurgulanmak istenmektedir.

Tez kapsamında değişen, gelişen ve çelişen tasarıma bağlı olarak mekan algısı kavramı irdelenecektir. Ancak bahsedildiği gibi mekan profili anaokulları olduğu için farklı kavramsal algılar oluşabileceğinden dolayı incelenmiş olan kullanıcı profili çocuklar olarak ele alınmıştır. Çocukların özellikle ergenliğe gelmeden önceki evrelerinde sürekli olarak çevresi ile iletişim halinde olduğu ele alınırsa bu çocuklardaki mekânsal algının yetişkin bireylere oranla çok daha farklı ve değişken sonuçlara ulaşacağı bir gerçektir.

Sonuç olarak bu çalışmanın amacı; mekanın algısına çocukta oluşan güven ve aidiyet duygusuna mekanın aktarımının önemini, nedenleri ve sonuçları ile birlikte ortaya koymaktır.

1.2. Çalışmanın Kapsamı

Tez kapsamında işlem öncesi öğrenme dönemi olan 2-7 yaş aralığındaki çocuklarla yapılan alan çalışmasını temellendirmek için algı psikolojisi, çocuk gelişimi ve psikolojisi, mekan algısı, çocukta güven ve aidiyet duygusu alanlarında literatür taramaları gerçekleştirilecektir. Alan çalışmasının planlanması sürecinde, denek grubun algılarıyla yola çıkılacak; algı kuramları doğrultusunda çocuğun algısal-bilişsel gelişimine bakılacaktır. Gerçek mekan kavramları incelenerek çocukta gerçek mekan algıları araştırılacaktır. Çocuğun mekanla olan etkileşimi, Piaget'in ve çağdaşlarının kuramları ilkelerine göre sorgulanacaktır. Algıya bağlı değişkenlerin kritik edilmesiyle, mekanın algıya etkisinin somut örneklerle ortaya konması ve tasarım bağlamında etkisinin tespiti konusu kapsamıdır.

1.3. Araştırmada Kullanılacak Yöntemler

Tez kapsamında izlenecek yöntemler; alan taraması yapılacak, literatür taraması yapılacak ve saha çalışması yapılacaktır ancak günümüz koşulları sebebi ile covid-19 salgını göz önünde olduğundan saha çalışması yapılamamıştır.

Literatür taraması; basılı ve online alanlardaki tez konusu ile ilişkin tüm makaleler, tezler, kitaplar, anket çalışmaları, eğitim ve sağlık birimlerince yürütölmüş test ve deneyler incelenecektir. Kendi kişisel çalışmalarımda bulduğum ve deneyimlediğim çocuk mekanlarının inceleme kapsamını geliştirerek teze veri oluşturulacaktır. Teze konu olan, çocuk oyun mekanlarındaki algıya etki eden parametreler incelenecek, kategorize edilecek, tablolastırılacak ve görüşme sonuçlarında elde edilen veriler modele sayısal veri olarak işlenecektir. Teze konu olan başlıklarla ilgili alanlarda çalışmalar yapılarak toplanan verilerin yerel ve evrensel bir durum tespitine, çözüm önerilerine yol açacak doğrultuda çalışmalar yapılacaktır.

Tezin konusu kapsamında geliştirilecek izlem – gözlem, fotoğraflama – belgeleme şeklinde kategorize edilerek veriler toplanacaktır. Toplanan bu veriler tezin ana gövdesinde değerlendirilerek sonuca ulaşılacaktır. Gözlem için seçilen çocuk oyun evleri, yuvalar teze veri oluşturacaktır.

BÖLÜM 2. ÇOCUK VE GELİŞİMİ

2.1. Çocukluk evresi

Çocuk gelişimi, doğumdan ergenlik döneminin sonuna kadar insanlarda meydana gelen biyolojik, psikolojik ve duygusal değişiklikleri içerir. Çocukluk; erken çocukluk, orta çocukluk, geç çocukluk (ergenlik öncesi) ve ergenlik olmak üzere 4 evreye ayrılır. Erken çocukluk tipik olarak bebeklikten 6 yaşına kadar değişir. Bu dönemde gelişim önemlidir, çünkü ilk kelimeler, emeklemeyi öğrenme ve yürümeyi öğrenme gibi hayatın dönüm noktalarının çoğu bu zaman diliminde gerçekleşir. Orta çocukluk veya 6-8 yaşlarının bir çocuğun hayatındaki en önemli yıllar olduğuna dair spekülasyonlar var. Ergenlik, tipik olarak yaklaşık 15 yaşında başlayan ve yasal yetişkinliğe kadar uzanan bir yaşam aşamasıdır. Gelişim sürecinde, bireysel insan bağımlılıktan artan özerkliğe doğru ilerler. Öngörülebilir ve sürekliliği olan bir süreçtir, ancak her çocuk için benzersiz bir seyri vardır. Aynı hızda ilerlemez ve her aşama önceki gelişim deneyimlerinden etkilenir. Doğum öncesi yaşamdaki genetik faktörler ve olaylar gelişimsel değişiklikleri güçlü bir şekilde etkileyebileceğinden, genetik ve doğum öncesi gelişim genellikle çocuk gelişimi çalışmasının bir parçasını oluşturur. İlgili terimler, yaşam boyu gelişime atıfta bulunan gelişim psikolojisini ve çocukların bakımıyla ilgili tıp dalı olan pediatriyi içermektedir.

Gelişimsel değişim, olgunlaşma olarak bilinen genetik olarak kontrol edilen süreçlerin bir sonucu olarak veya çevresel faktörler ve öğrenmenin bir sonucu olarak ortaya çıkabilir, ancak en yaygın olarak ikisi arasındaki etkileşimi içerir. Aynı zamanda insan doğasının ve insanın çevreden öğrenme yeteneğinin bir sonucu olarak da ortaya çıkabilir.

Bir çocuğun gelişiminde çeşitli dönem tanımları vardır, çünkü her dönem, başlangıç ve bitiş açısından bireysel farklılıklar içeren bir sürekliliktir. Yaşa bağlı bazı gelişim dönemleri ve tanımlanmış aralıklar örnekleri şunları içerir: yenidoğan (0-4 hafta arası); bebek (4 hafta – 1 yaş); yürümeye başlayan çocuk (12 ay-24 ay); okul öncesi (2-5 yaş); okul çağındaki çocuk (6-14 yaş arası); ergen (15-24 yaş).

Geçmişten günümüze çocukluk ile ilgili incelemeleri Allison James 3 temel belirleyici özellik ile sınıflandırmıştır.

-

2.2.Çocukluk Kavramı ve Tarihçesi

5

James (2001:36) tarafından çocukluk; “Bir yönden paylaşılan bir deneyim, çocukları günlük eylemlerinde ‘biz’ olarak birleştiren ve yetişkinler tarafından ‘onlar’ olarak belirleyen bir ayrı ve ayırıcı kuşaklararası mekan” şeklinde tanımlanmaktadır.

Çocukluk tarihinin evreleri 3 başlık altında toplanmaktadır:

1-Geleneksel çocukluk dönemi: Çocukluk tarihinin en karanlık ve bilinmeyenlerle dolu zamanı olan bu dönem ile ilgili yapılmış az sayıda çocukluk tarihi araştırmaları ve sonucunda elde edilen bilgiler yer almaktadır. Sözel bilgilerin ağırlıkta olduğu bu çağlarda, çocuk ve yetişkin bireyler pek çok yönden birbirine benzerlikler göstermektedir.

2-Modern çocukluk dönemi: Yazılı iletişime dayalı bilgiyle biçimlenen çocukluğa uygun bir tanımlamadır.

3- Post Modern çocukluk dönemi: Bu dönemin ayırt edici özelliği, farklılıkların ve farkındalıkların öne çıkmasına zemin hazırlamasıdır (Şirin, 2007, 16).

2.3.Çocuk Gelişimine Kuramsal Yaklaşımlar

Yapısal artışı dile getiren “Büyüme”, bedende gerçekleşen (kilo artışı, boy uzaması gibi) sayısal (nicel) değişiklikleri içermektedir. Çocuklar, sadece fiziki olarak gelişmekle kalmaz, aynı zamanda onun beyin, iç organ yapılarının ve bu iç organlarının büyüklüğünde de farklılıklar oluşmaktadır. Beyin gelişimi sonucu, çocuklarda giderek artan bir anımsana, öğrenme ve muhakeme yeteneği oluşmaktadır. Böylelikle fiziksel büyümeye eş olarak, çocuk zihinsel olarak da gelişmektedir. Buna göre gelişme fizyolojisi değişikliğin miktarından ziyade kalitesine yani nitelik olarak içeriğine bakmaktadır. Gelişme sözcük olarak, uyum, düzen ve sürekliliği olan kademe kademe artan bir ilerlemeyi dile getirmektedir. Bu gelişim sürekli geleceğe doğru olup, değişiklikler arasındaki net bir izlenimi de içine alır (Yavuzer, 2010, s.16).

“Çocuk” gelişimine ilişkin beş temel kriter (Yavuzer, 1999) tarafından aşağıdaki gibi belirtilmiştir:

- Gelişim dinamiklidir.
- Gelişim özellikleri kalıtsal niteliklerin bir sonucudur.
- Gelişim bireysel ve özel bir süreçtir.

- Gelişim denge için gereklidir.
- Gelişim ard arda gelen adımların yer aldığı organize bir süreçtir. (Yavuzer,1999, s.28-29).

Çocuk gelişiminin yalnızca fiziksel özellikler bakımından ele alınması gelişimsel süreçlerin sınırlı bir biçimde değerlendirilmesi anlamına gelmektedir. Genel anlamda, çocuk gelişimi normal gelişim çerçevesinde tüm çocuklar için aynı yolları içerir. Bununla birlikte, gelişim süreci içerisindeki aşamalar aynı olsa dahi, gelişimin zamanı ve hızı aynı olmayabilir. Bu yüzden gelişimsel özelliklerin bireysel ve dinamik yönünü dikkate almak gereklidir (Yavuzer, 1999, s.27-28).

Çocukların dünyaya gelmesiyle beraber, doğumdan sonraki evrede ilk gelişimi başlar. Çocuk hali hazır dünyaya gelmiş olduğu toplum çerçevesinde yaşamını sürmeye devam ederken fiziki ve sosyo-kültürel çevresinde bu dünyaya gelmiş olan çocuğun gelişmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Bee ve Boyd, (2009); göre ise "çoğu pedagoji uzmanı, çocuğun gelişmesi aslında tüm kapsamıyla kalıtsal ve çevresel ilişkilerin bir tanımı olarak tamamlandığını söylüyor" (Bee ve Boyd., çev., 2009).

2.3.1.Piaget'e Göre Çocukta Gelişim Aşamaları

Piaget' nin çocukluk evreleri gelişimi açıklarken çevre faktörü, toplumsal transfer deneyimleridir. Toplumsal aktarım kabaca çocukların diğer bireylerden kavramış ve ya öğrenmiş olduğu bilgiler topluluğu olarak açıklanabilir. Piaget' nin yaşayarak ve deneyimlemek olarak aktarmayı istediği, çocukların evrende kendi tercihleri kapsamında ortaya çıkacak sonuçları görmek anlamındadır (Bee ve Boyd, 2009, s.316-317). Piaget kendi anlayışını kuran ve etrafına uyum sağlayan çocukların kendi gelişimi esnasında etkili bir faktör olduğunu söylemektedir. Piaget'in çocuklardaki gelişim safhaları ilerleyerek son olan en olgun süreç ergenlik sürecine varırlar.

Piaget, çocukluğun gelişim evrelerini dört ayrı kademedede inceler;

- Duyusal-Edimsel Öğrenme Aşaması (0-2 yaş)
- İşlem Öncesi Öğrenme Aşaması (2-7 yaş)
- Somut İşlemsel Öğrenme Aşaması (7-11 yaş)
- Soyut İşlemsel Öğrenme Aşaması (11-15 yaş)

Duyusal- Edimsel Öğrenme Aşaması (0-2 yaş)

Duyuların eş güdümlene dönemidir. Bu dönemde çocuklar form ve renk olarak algıladığı herhangi bir nesneyi tutmaya-yakalamaya çaba sarf ederken irade dışı gibi duran hareketler yaparlar. Bu aşamada çocukların elleri ve gözleri koordineli çalışmamaktadır. Beyin eşya ile el ilişkisi arasındaki yer-yön ve mesafe koordinasyonunu tam olarak yapamaz. Bu dönemde mekana dayalı bağlantıları algılamak çocuklar için zordur. Mekan dayalı bağlantılar ancak altıncı aydan sonra entegrasyon oluşmaktadır (Gür ve Zorlu, 2002).

Dönemin ortalarında çocuk gözü önündeki bir nesneyi, örneğin; oynadığı topu gösterebilir. Onunla ilgili davranışlar sergileyebilir. Top saklandığında, örneğin iki kapaktan birinin altına konulduğunda ve çocuğa 'Top nerede?' diye sorulduğunda, kapağı açıp topu bulabilir. Çocuğun bu davranışı gösterebilmesi için zihninde 'top' fikrinin anlam kazanması ve hatta topun saklandığı yerle ilgili düşüncesinin oluşması gerekir.

İşlem Öncesi Öğrenme Aşaması (2-7 yaş)

"Piaget' ye göre 2 ila 6 yaşlar arasında görülen işlem öncesi öğrenme aşamasında çocuk, objeleri içsel olarak temsil eden zihinsel imgeleri kullanabilir. Piaget bu çocukların hala benîçinci olduğunu, katı bir fikir yapısına sahip olduğunu ve genellikle dış görünüşe bağlı olduklarını düşünür" (Bee ve Boyd., s.368-369, çev., 2009).

Zihinsel işlem öncesi öğrenme aşamasında hareket ve duyu eşgüdümü sağlanmış, dili gelişmiş, iki üç sözcüklü cümce kurmaya başlamıştır. Ayrıştırma yoluyla soyutlama ve sınıflama başlar, biliş gelişmektedir. Çocuk birey bundan sonra algı kapsamı alanında bulunmayan objelerden söz etmeye başlar. Ama bütünü oluşturan parçalar arasındaki ilişkiler bu evrede henüz geliş güzel kurulmaktadır. Algısal düzeyde edinilen bilgiler biliş düzeyinde yeterince korunamaz (Gür ve Zorlu, 2002)

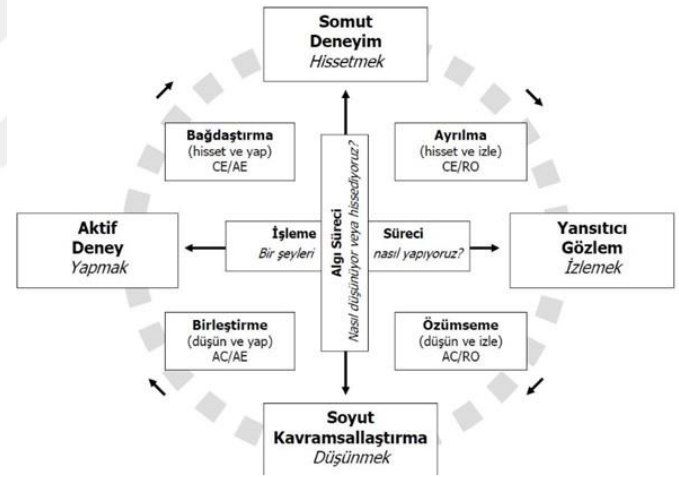
Somut İşlemsel Öğrenme Aşaması (7-11 yaş)

Somut işlemler dönemi 7-11 yaşlarını kapsar. Bu dönemde çocuklar büyüklük, hacim, uzay, kütleli ağırlık, sayı ve zaman konularında ilkel ve akılla bir mantık yürütmeye başlamaktadır. Somut nesnelere kavramsal işlemler uygulayabilecek duruma

gelecektir. Nesneleri belli özellikleriyle sınıflayabileceklerdir. Değişmezlik ilkesine ulaşan çocuklar, artık nesneleri algısal olarak tanımaktan çıkmış, kavramsal olarak tanımaya başlamış demektir. Bunun yanında, tümdengelim yöntemiyle de akıl yürütebilmektedir. Gene de bu yaş dönemi için çocuklar somut gerçekliğe bağlıdır.

Somut (maddi) işlemsem döneminin niteliklerini şu şekilde sıralamaktadır:

- Objelerin yüzeysel özelliklerine bakmak yerine, mantıksal çıkarımlar yapmak olağandır.
- Sayısal imgeleri hızlı bir şekilde gelişmeye başlar.
- Odaklanma, tersine dönebilirlik ve korunumla ilgili sınırlılıklar giderilir.
- Sıralandırma ve sınıflandırma becerisi gelişmeye başlar.
- Beniçinciliğin yerine daha sosyal davranışların yerleştiği gözlemkenmektedir (Selçuk, 2005, s.93).



Şekil 2. Piaget'in Öğrenme ve Bilişsel Gelişim Modeli (Kolb, 1984:25)

Soyut İşlemsel Öğrenme Aşaması (11-15 yaş)

Bu dönem ergenlik dönemini de içine alarak, on sekiz yaşlarına kadar uzamaktadır. Bu dönemde, somut işlemler dönemi geçilmiş, soyut işlemler dönemine varılmıştır. Dolayısıyla nesnelerin belirgin özelliklerini kullanarak bunlarla çeşitli işlemler yapabilecek düzeye git gide ulaşacaklardır. Bu dönemde çocuklar, çeşitli varsayımlar, olasılıklar geliştirir, çeşitli seçenekler üzerinde düşünebilirler. Mantıksal düşünce yönünden tümevarımın akabinde tümdengelim kullanabilir duruma

gelecektirler. Piaget somut işlemlerden, soyut işlemler aşamasına ulaşabilme sürecine büyük ölçüde nörofizyolojik değişikliklerle, toplumsal kültürel etkenlere bağlamaktadır. Bu süre aynı zamanda, ergenin yetişkin gibi düşünmeye başladığı bir dönem anlamına gelmektedir. İçinde bulunduğu zamanın ötesinde, gerçek dünyanın ötesinde düşünebilmekte, yeni simgelerle ve yeni kavramlarla yeni düşünce biçimleri oluşturabilmektedir.

Soyut (teorik) işlemsel dönemin başlıca niteliklerini şöyle sıralamıştır;

- Obje ve olaylar göz önünde olmadığı halde soyut düşünebilirler.
- Varsayımlar aracılığı ile düşünürler.
- Analiz, sentez ve değerlendirme düzeyinde soyutlamalar yapılabilir.
- Soyut problemler sistematik olarak sınanabilir.
- Ortaya çıkan sonuçlar hakkında genellemeler yapılabilir (Selçuk, 2005, s.95).

"Piaget 'ye göre 4. dönem olan formel işlemler dönemi, on iki yaşından itibaren ortaya çıkmasıyla birlikte en farklı özelliği, temel işlemlerin, gerçek objelerle birlikte, düşünce ve olasılıkla da uygulanabilmesi, sistematik problem çözme ve hipotetik tümden gelim düşüncesinin ortaya çıkmasıdır" (Bee ve Boyd., s.369, çev., 2009).

BÖLÜM 3. OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE FARKLI EĞİTİM YAKLAŞIMLARI

3.1. Montessori Yaklaşımı

Montessori Yaklaşımı 1907’lü yılların başlarında İtalya’nın ilk kadın doktoru Maria Montessori tarafından İtalya’da geliştirilmiştir. Maria Montessori çocukların bir bütünlük içinde, özgürlük ve disiplinle eğitilmesi gerektiğini belirtmiştir. Eğitimde çocuğun özgürlüğü esas almıştır. Maria Montessori tarafından geliştirilen eğitim materyalleri ile gerçekleştirilmektedir. Bu materyaller çocuğun hatasını kendi kendine bulabilmesini sağlamaktadır. Yapılan hatanın çocuğun gelişimi ile ilişkilendirildiği eğitim sürecinde çocuğun gelişiminin yeterli düzeye ulaştığında, hatasını kendi başına fark edeceği ve hatasını kendi kendine düzelteceği düşünülmektedir (Sanoff, 1995). “Kendim yapabilmem için bana yardım et” ilkesi doğrultusunda çocukların kendi kendine, yaparak öğrenmelerini sağlamaktadır (Feez, 2010). Bu bağlamda tasarlanan eğitim ortamında yer alan materyaller çocukların öğrenmeye hazır olma durumlarına göre basitten karmaşığa doğru düzenlenmektedir.

Çocuğun yaratıcı öğrenme için alt yapı oluşturmaya yardımcı olacak dikkatle planlanmış, güdüleyici bir ortam sağlamak bir Montessori sınıfının temel amacıdır. Seldin (1996), bu amaçlara uygun Montessori sınıfının hedeflerini şu şekilde belirtmiştir:

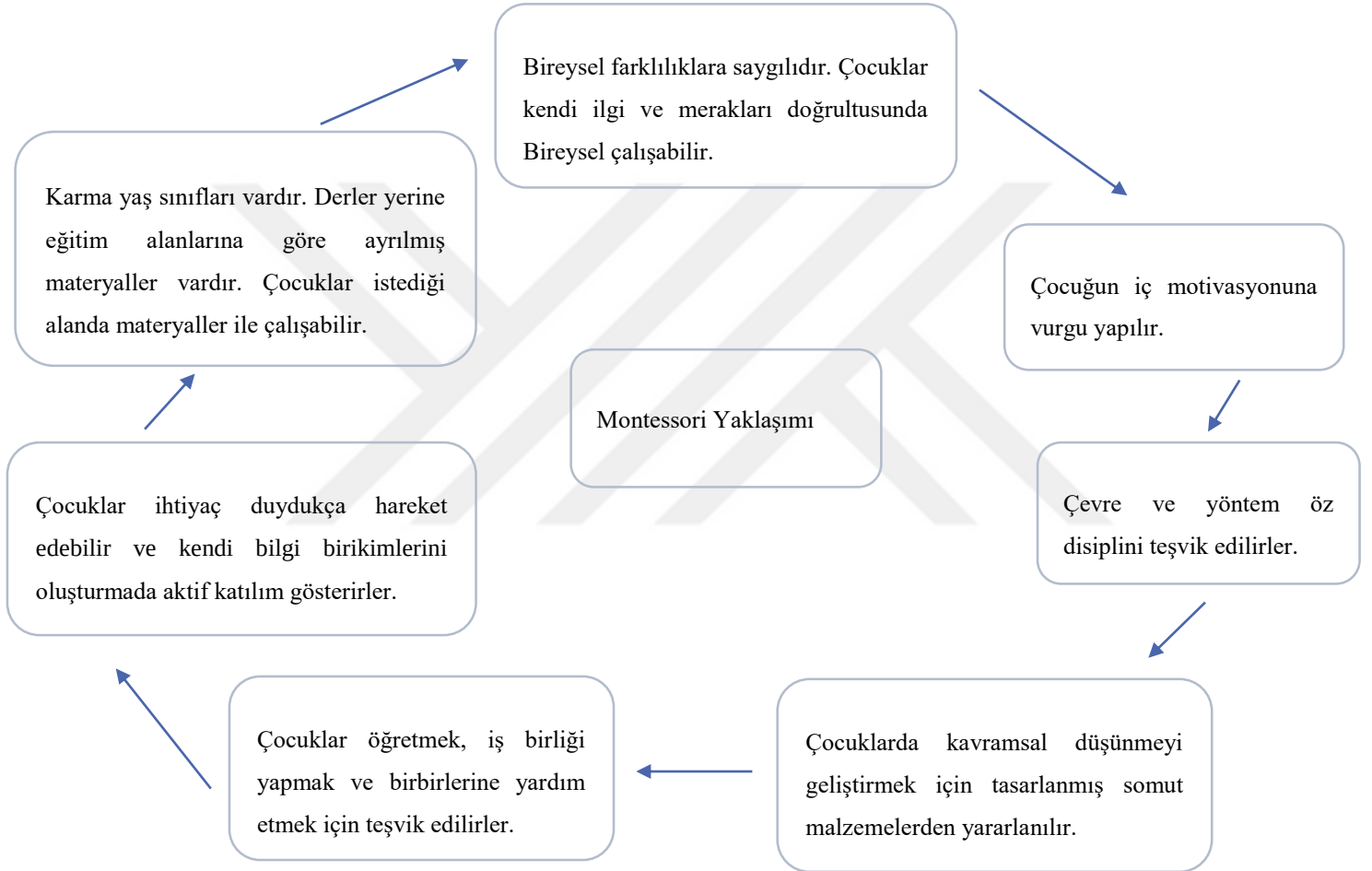
Her çocuğun özgüven sahibi olmasına rehberlik etmek: Montessori eğitim ortamındaki çalışmaların amacı çocuğu bir işi kendi kendine yapabileceğine inandıracak özgüveni kazanmasını sağlamaktır.

Her çocuğun konsantrasyonunu geliştirmesine yardımcı olmak: Birtakım “emici zihin” tecrübeleriyle, çocuğun ilgi alanları ve alışkanlıkları oluşmakta böylece konsantrasyon becerisi artmaktadır.

Meraka özendirmek: Çocuğa zengin öğrenme fırsatları oluşturma yanında nesnelerin özelliklerini, boyutlarını ve hacimlerini keşfetmek için ortamlar sunarak merak duygusu geliştirilmekte ve kalıcı öğrenme için elzem bir adım atılmaktadır.

Karar verme ve öz-kontrol geliştirme: Çocuk eğitim ortamında ilgi çekici materyallerle baş başa bırakılarak ve çocuğun kendi ihtiyaçlarına yönelik öğrenme faaliyetlerini seçip, çalışmayı kendi başına yapması amaçlanmaktadır.

Çocuğa güvenlik duygusunu ve düzenli ortamı sağlamak: Çocuğun güvenlik ihtiyacı ancak doğru düzenlenmiş ve zenginleştirilmiş bir çevrede doyurulmaktadır (akt. Bülğür, 2018)



Şekil 3.Montessori Yaklaşımı Tablosu

3.2. Regio Emilia Yaklaşımı

Reggio Emilia Eğitim Yaklaşımı, ismini İtalya'nın dört milyonluk nüfusuyla en zengin ve en gelişmiş bölgesine sahip kuzey kesiminde yer alan bir kasabadan almıştır. Bu kasaba aynı zamanda ülkenin en gelişmiş bölgelerinde biridir (Aslan, 2005). Bu eğitim yaklaşımı Reggio Emilia şehrinde bulunan "Loris Malaguzzi" adında bir eğitimci

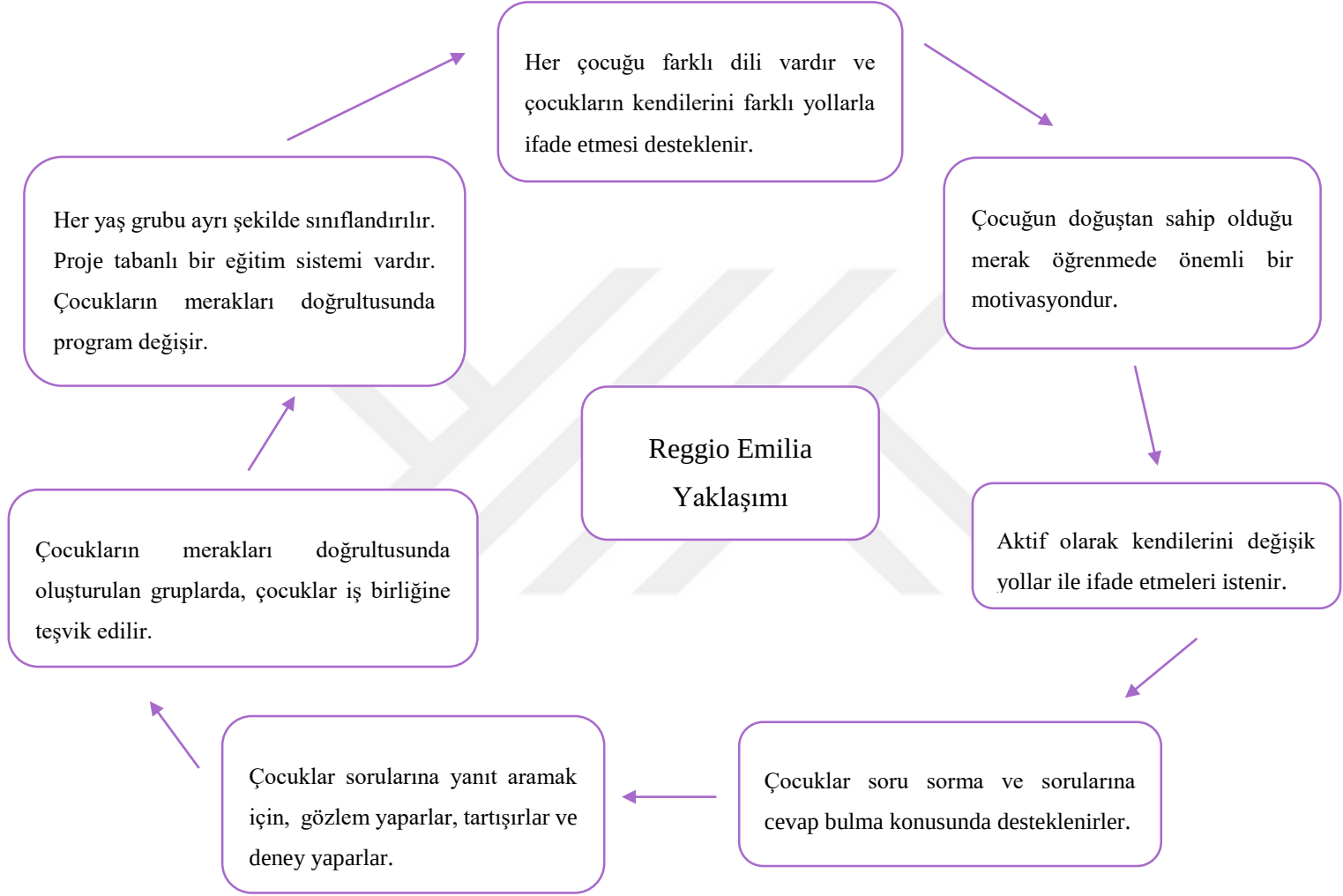
tarafından destek görmüş ve bu bölgede yaşayan bireylerin katılımıyla okul öncesi eğitim merkezlerinde oluşum göstermiştir.

İlk Reggio Emilia yaklaşımli Okulu, bu bölgede yaşayan bireylerin desteğiyle açılmıştır. Bu anlamda Reggio Emilia Yaklaşımı yalnızca kuramlarının değil, bunula birlikte Reggio Emilia kasabasında halkın hayallerinin ve çabalarının sonucu ortaya çıkmıştır (Arseven, 2014).

Reggio Emilia yaklaşımında toplumu meydana getiren bireyler eğitimde fiili olarak katılım göstermişlerdir. Anaokullarında yapının inşaatında çocuk bireylerin alacakları bu Reggio Emilia yaklaşımli eğitimin belirlenmesine kadar oldukça kapsamlı bir yelpazede halkın katılımıyla gerçekleşmiştir. Reggio Emilia yaklaşımli eğitimin diğer eğitimlerden ayıran en büyük özelliği ise tarihsel, kültürel ve siyasal temel yapısı nedeniyle okulun etik ve siyasal yapılandırmalarda en önemli toplumsal mekan olarak kabul edilmektedir.

Reggio Emilia yaklaşımli eğitime göre, çocuk bireylerin gelişimini olumlunun aksi yönünde etkileyen bir etkenle karşı karşıya gelmesidir. Bu etken, çocuk bireyler kapsamında algılanması zor ama yetişkin bireyler yönünden özümseven, yeni olmayan ve sert kuralları özümsemiş klasik eğitim yöntemleri ve davranış duvarlarından meydana gelmektedir. Bu sebeple, çocuk bireyin halkın içinde yeni gelişen kültürel değerleri ve sembolleri öğrenmesi için destek olunmasının gerekliliği inancına ulaşılmıştır. Sözü edilen destek alındıktan sonra, çocuk bireyin gelişmesine engel olabilecek geleneksel bakış açılarından meydana gelen bu etkenin aşılabileceği ön görölmektedir. Bu yüzden Reggio Emilia yaklaşımli eğitimin baş unsuru, çocuk bireyin karşılaştığı bu etkenin üzerinden gelen, kendisine yeterli gelen ve aynı zamanda karşısına çıkan engellerle baş edebilen bireyler ortaya çıkması hususunda yardımcı olmaktır (Aslan, 2005). Temel ve Dere ise (1999), Reggio Emilia yaklaşımli eğitimin temel gayesi, çocuk bireylere gerçekten var olan tecrübeler sunarak yeni buluşlar, araştırmalar yapmalarına meydan vermesi olarak tanımlamışlardır. Öğrenme aşamasında çocuk bireyler, sırayla araştırma, üretme ve varsayımlarını teste tabi tutma aşamalarından geçmektedirler. Böyle hür bir alanda çocuk bireyler bireysel, grupça veya aileleriyle kazandığı tecrübeler doğrultusunda anlamak ve öğrenmek yoluyla bilmedikleri şeyleri öğrenirler, gözlemlerini kullanarak edindikleri bilgileri düzenlemek adına delillerden faydalanırlar. Bu sürede doğa ile

etkileşimde bulunarak tecrübe kazanırlar (Temel, 2005). Bu yüzden Reggio Emilia yaklaşımli eğitimde çocuk bireyin gelişmesine genetik, yapıcı, ekolojik ve toplum odaklı bir bakış açısı hakimdir (Ekinci ve Hamurcu, 2004).



Şekil 4.Reggio Emilia Yaklaşımı Tablosu

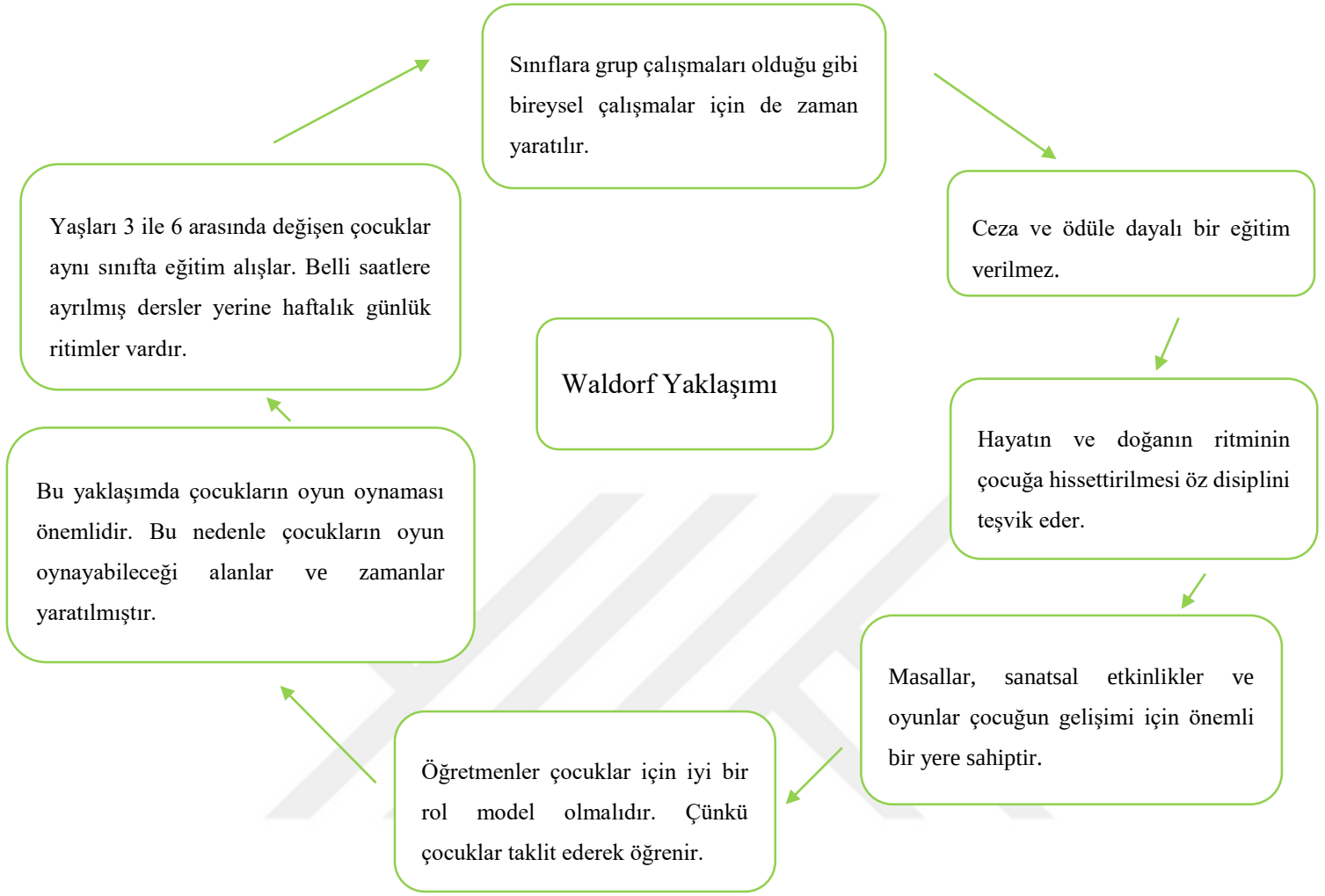
3.3. Waldorf Yaklaşımı

R. Steiner 1919 yıllarında Stuttgart'ta Astoria sigara fabrikası çalışanları için düzenlenen seminerde oradaki çalışanların ve çalışanların çocuklarına dair yaptığı konuşmasında eğitimin çocukları endüstriyel topluma hazırlamada araç olarak görülmemesi gerektiğini söylemiştir. Bireylerdeki doğal yeteneğin eğitim ile gelişebileceği, bireyin kişisel yeteneklerinin eğitimle dışa vurulup, desteklenmesi olarak tanımlamaktadır. Fabrikanın sahibi bu fikirlerinde esinlenerek R.Steiner'den bir okul

yapmasını/kurmasını istemiştir (Edwards, 2002). Böylelikle ilk Waldorf okulu Almanya’da R.Steiner sayesinde açılmıştır. R.Steiner, “anthroposophy” (antropozofi) adını vermiş olduğu felsefede insan bilimi, insanın doğaya hakim olmak düşüncesi arasında ince bir çizgi olduğuna göstererek insanın aklı, ruhu ve bedeninin bütün olarak eğitilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.. Böylelikle Waldorf yaklaşımli eğitimde çocuğun “aklı, kalbi ve elleri” eksiksiz olarak ele alınmaktadır (Morrison, 2007). Böylelikle çocukların duygusal, ahlaki, sosyal, fiziksel ve zihinsel yönlerden bütünsel şekilde eğitilerek çok farklı yönlü gelişmesi amaçlanmıştır. Waldorf yaklaşımli eğitimde müzik aracılığıyla yapılan “eurythmy” (ritmik hareket) dansı ezgilerin ve düşüncelerin bedensel hareketle ortaya çıkması olarak anlamlandırılır. “Eurythmy” (ritmik hareket) öncülüğünde çocuklar yaşam güçleri ve bedenleri arasında bir uyum yakalamaktadırlar.

Waldorf yaklaşımli eğitimde çocuklara tabiat ve tarihsel yaklaşımlara ait değerler aşılanmaktadır. Hikayelerle, efsanelerle, masallarla vb. araç olarak kullanılarak çocukların çevre duyarlılığı arttırılıp, hayal güçlerini zenginleştirilmesi hedeflenmiştir. (SWSF, 2014). Böylelikle çocuklara yaratıcılık ve özgürlükçü düşünme becerileri empoze edilmektedir. Çevre ile iç içe olma durumu ve çevredeki doğal canlıları tanımanın üstünde duran Waldorf yaklaşımli eğitiminde çocuklar eğitim ortamındaki hayvan barınaklarındaki canlılarla temas ederek, çevrelerindeki ormanlarda ağaçlara tırmanarak, oynayarak öğrenirler. Waldorf yaklaşımli eğitimde, eğitimciler çocukların içindeki öğrenme duygusunu dışarı vurmalarına yardım etmekle görevlidirler (Edwards, 2002; SWSF, 2014).

R.Steiner, herhangi bir mimariye dair eğitim almamış olmasına karşın bina tasarımı yapmıştır. Steiner yapmış olduğu tasarımlarda ise tabiatın ilkelerinden ilham almıştır. “Goetheanum” adını verdiği -Tinsel Bilim Okulu- yapıları doğal mimarinin emsal teşkil eden yapılarından biridir. R.Steiner’in mimari tasarımındaki bu davranışı Waldorf yaklaşımli eğitim veren yerler içinde geçerlidir. Çocukların doğayı tanınmasında tüm duyu organını kullandıklarına işaret eden R.Steiner, yaptığı eğitim binalarında kullanılan malzemelerin, dokuların, formların, renklerin bir bütün olarak önemini vurgulamaktadır. Organik malzemelerin kullanılmasının en temel unsur olduğu Waldorf yaklaşımli eğitim mekanlarında formu çocuğun gelişimiyle aynı orantılı şekilde oluşturmaktadır.



Şekil 5. Waldorf Yaklaşımı Tablosu

BÖLÜM 4. ALGI KAVRAMI VE ALGILAMA

Algı kavramı yıllar içinde entelektüel değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Bu çalışmada ortaya çıkan düşünceler arasında Hume'un eseri yer almaktadır. Bir filozof olan Hume'a göre, insan düşüncesi sınırsızdır. İnsan vücudunun bir gezegenle sınırlı olmasına rağmen, zihnin anında evrenin en uzak ve en uzak bölgesinde dolaşabileceğini söyledi (Stump & Fieser, 2003). Ayrıca insan zihninin içeriğinin tamamının duyular ve deneyimler tarafından bize verilen malzemelere indirgenebileceğini söyledi ve bunlara somut algı adını vermiştir.

Hume'a göre zihnin algıları iki şekilde oluşur. Bunlar izlenimler ve fikirlerdir. Bu iki algı biçimi, zihnin toplam içeriğini oluşturur. İzlenim ve fikir arasındaki farkın yalnızca canlılık derecesi olduğu belirtilmiştir. Orijinal algının bir izlenim olduğunu, yani işittiğimizde, gördüğümüzde, hissettiğimizde, sevdiğimiz, nefret ettiğimizde, arzuladığımızda veya istediğimizde gerçekleştiğini belirtmiştir. Hume'a göre, "bu izlenimler "canlıdır" ve onlara sahip olduğumuzda nettir. Bu izlenimler üzerine düşünüldüğünde, onlar hakkında fikirlerimiz olur ve bu fikirler orijinal izlenimler kadar canlı ve anlık değildir (Stump & Fieser, 2003: 269). Daha az canlı ve anlık olan ise algının fikir boyutu olarak tanımlanır.

Merleau-Ponty, insan zihninin bedenden ayrı olduğunu söyleyen düalistlerin ve dünyanın olduğu gibi alındığını söyleyen realistlerin görüşlerine karşı bir biçimde insan vücudunun algısal doğasının duyusal verileri oluşturduğunu ve şekillendirdiğini ileri sürmüştür (Stump & Fieser, 2003).

Perreault ve McCarthy'ye (2005) göre algı, çevremizdeki dünyadan bilgiyi nasıl topladığımız ve yorumladığımızdır. Sürekli olarak çevremizden bilgi toplayıp yorumladığımız için algılamanın bir eylem değil bir süreç olduğunu söylemek doğru olur. Hawkins, Best ve Coney (2004) algıyı maruz kalma, dikkat ve yorumlama olarak tanımlar. Algının bu açıklaması, her adımda onu üç aşamalı bir sürece indirmeye çalışır.

Jobber (2004: 123), süreçteki önemli unsurları belirlemeye çalışarak kendi algısal süreç tanımını yapmıştır. Ona göre, "algı, insanların duyusal uyarıları dünyanın anlamlı bir resmine dönüştürmek için seçtiği, düzenlediği ve yorumladığı karmaşık bir süreçtir."

Önceki tanımlar göz önünde bulundurulduğunda, bilginin seçilmesini veya toplanmasını ve yorumlanmasını yapan kişilerin önemini de vurgulamış olsa da, Jobber'ın tanımı, kendisinin "dış uyaranlar" olarak tanımladığı bilginin kendisinin oynadığı rolü kristalize etmektedir. Toplanan bilgilere uyaran olarak atıfta bulunarak, diğer tanımların ona yüklediği pasif rolün aksine bilginin algıdaki aktif rolüne vurgu yapmaktadır. Ayrıca duyuşal uyaranların yorumlanmasının bir sonucu olarak dünyanın resmini oluşturmaktan da bahsetmektedir.

Toplanan bilgilere duyuşal bilgi olarak da atıfta bulunan bir diğer bilim adamı da Santrock (2003)'dür. Kendisinin tanımına göre algı "anlam vermek için duyuşal bilgileri düzenleme ve yorumlama süreci" olarak tanımlanmıştır. Algı, dış dünyadan gelen bilgileri içşel olarak temsil etme aracı olarak işlev görür. Bu nedenle, algısal sürece dahil olan belirli bireyin kişisel yaratımıdır.

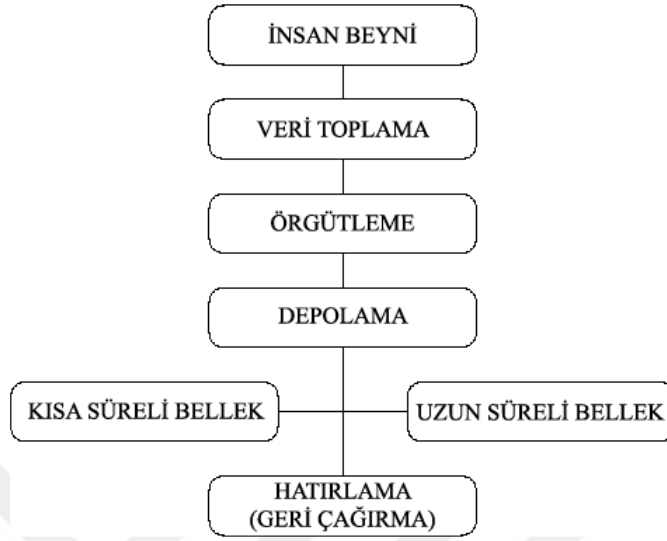
Perreault ve McCarthy (2005), insanların sürekli olarak uyaranlar tarafından bombardımana tutulduklarını belirtmektedir, fakat yine de hiçbir şey duymayabilir veya görmeyebilirler. Bunun, insanların aşğıdaki seçici süreçleri uyguladıkları için gerçekleştiğini ileri sürmektedirler:

1. Seçici maruziyet: İnsanların gözleri ve zihinleri, yalnızca kendilerini ilgilendiren bilgileri arar ve fark eder. Yüzlerce bilgiyi atlamak mümkündür, çünkü bunlar bir kişi için özel bir öneme sahip değildir ve yine de, görünüşte belirsiz olana, kişinin ilgi alanına hitap ettiği için dikkat edilir. Cohen ve arkadaşlarına (2001) göre, bir kişinin gördüğü ve duyduğu şey seçici olma eğilimindedir ve büyük ölçüde kişinin algısı tarafından şekillendirilen çarpıtmalar içerir. Başka bir deyişle, bir kişi ihtiyaç duyduğu veya algılamayı beklediği şeyi algılar.

2. Seçici dikkat: Bu ekleme Folarin (1998) tarafından yapılmıştır. Ona göre seçici dikkat, beynin mesajları gözlerin görebileceğı kadar hızlı yorumlayamadığı için yorumladığı bilgiyi seçmesi anlamına gelir. Bu nedenle kişi dikkat ettiği bilgileri seçer.

3. Seçici algı: Algısal sürecin bu aşamasında, insanlar önceden öğrenilmiş tutum ve inançlarla çelişen fikirleri, mesajları ve bilgileri gözden geçirir veya değiştirir.

4. Seçici akılda tutma: Bu en önemli aşamada, insanlar yalnızca seçtikleri veya hatırlamak istedikleri şeyi hatırlarlar.



Şekil 6. Algılama Aşamaları (Cohen, 2001)

4.1. Mekansal Algı

Mekan kavramını açıklamak ve parametreleriyle ele almak, sanallık, sanal gerçeklik ve sanal mekan kavramını açıklamak, algılama-kavramlaştırma ilişkisine, çocukta mekan algısının gelişmesine ve mekan kavramının oluşumuna bakmak gerekmektedir.

Algısal gelişim dönemleri incelenen çocukların mekanla kurdukları ilişkiler de algısal yollarla gerçekleşmektedir. Çocuklar, doğuştan itibaren mekanla ilişki içindedir ve bu ilişki çocuğun fiziksel, sosyal, duygusal ve toplumsal gelişimine yön verir. Çocuğun mekanla kurduğu ilişkinin belirleyicileri vardır ve yaşlara göre farklılıklar göstermektedir.

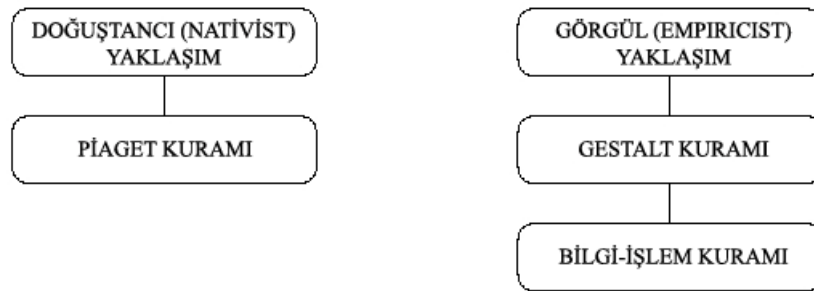
Mekan sürekli olarak varlığımızı sarıp sarmalar. Mekansal hacim boyunca hareket eder, biçim ve nesneleri görür, sesleri duyar, esintiyi hisseder ve bahçede açan çiçeklerin kokusunu alırız. Mekan, ahşap ve taş gibi maddesel bir özdür. Ancak, doğası gereği biçimsizdir. Onun görsel biçimi, boyutları, ölçeği ve ışık kalitesi toplam biçimin elemanları tarafından tanımlanan sınırlarına bağlıdır. Mekan, kavranıp çevrelendikçe ve bir kalıba sokulup biçimsel elemanlar tarafından düzenlendikçe mimarlık varlık kazanır.

Mimari algı erken dönem çocukları için daha çok görsel algılardan oluşur. Renk, aktivite olanağı tırmanma duvarları gibi...Öte yandan içgüdüsel algı parametrelerinde en önemlisi güven ve aidiyettir. Yalnızlaşmadan çocuğun kendini mekana dahil edebilen aidiyet duygusunun yerinde ve tam olması gerekir.

Örneğin; rüyadaki bir elma bizim için sadece bir meyve olarak algılanabilir. Ancak başkası için deneyimlerinin çıkarımıyla korku duygusu uyandırabilir. Bunun yanında mekan algısında, herkese göre meydana gelen algı bütünü düşündüğümüzde genel bir mekan tanımından bahsedemeyiz. Mekan algılanan, tasarlanan ve yaşanan mekan olarak tanımlanabilir. Mekan içinde yaşayan kullanıcıları fizyolojik, psikolojik ve toplumsal gereksinimlerini karşılayan bir uzay parçası, bir boşluk olarak da tanımlanabilir.

4.2. Algı Kuramları

Her algılama olayı, gelen duyuşal verilere dayanılarak, dış dünya hakkında kurulan bir kuramdır. Bu kuram denemeye açık, geçici bir kuramdır. Daha sonradan gelen duyuşal verilerle ya daha kuvvetlenir ya da zayıflayarak yerini başka geçici bir kurama bırakır. Her birey kuramını kendi deneyimleri ve yaşantısı çerçevesinde kurar. Bu özelliğinden dolayı temelde algı, son derece öznel bir süreçtir. Bireyin yaratmış olduğu her şey kendi algısal süreçlerinden geçerek oluşur (Cüceloğlu, 2009).



Şekil 7. Algı Kuramları (Cüceloğlu, 2009)

Gibson'ın ilk çalışmalarından, algının canlıların eylemlerinde zorunlu bir özelliği olduğunu savunan, eylemde algı olarak bilinen ekolojik bir algı anlayışı türetilmiştir. Algı olmadan eylemin kılavuzsuz olacağını ve eylem olmadan algının hiçbir amaca hizmet

etmeyeceğini varsayılmaktadır. Bu durumda, algı ve hareket ayrılmaz bütündür. Canlılık hem algı hem de hareket gerektirir.

Ernst von Glasersfeld gibi filozoflar tarafından benimsenen yapısalcı görüş, algı ve eylemin dış uyarana göre ayarlanmasını, tam olarak "varlığı" oluşturan şey olarak görür ve bu nedenle değişmez olmadığını iddia eder (Hurley, 2002) Glasersfeld, değişmezi, üzerinde çalışılacak bir hedef ve pragmatik bir gereklilik olarak görür. Glasersfeld bunu, bir organizma tarafından arzulanan veya korkulan şeyin zaman geçtikçe asla değişmeyeceği şeklinde tanımlar. Bu sosyal inşacı teori böylece gerekli bir evrimsel düzenlemeye izin verir (Glaserfeld, 1995).

Jerry Fodor gibi birçok filozof, algının amacının bilgi olduğunu belirtir. Bununla birlikte, evrimsel psikologlar, algının birincil amacının eyleme rehberlik etmek olduğuna inanırlar. Diğer nesnelere olan mesafeleri bilmemize yardımcı olmak için değil, mekanda hareket etmemize yardımcı olmak için derinlik algısının önemli olduğunu belirtmişlerdir. Evrimsel psikologlar, yengeçlerden insanlara kadar değişen canlıların görme duyusunu tehlikeden kaçınmak için kullandıklarını öne sürerek, görmenin temel olarak bilgi sağlamak için değil, eylemi yönlendirmek için olduğunu öne sürerler. Nöropsikologlar, algı sistemlerinin hayvanların aktivitelerinin özellikleri boyunca geliştiğini göstermiştir. Bu, yarasaların ve solucanların, örneğin insanlardan daha farklı işitsel ve görsel uyarınları algılayabildiğini açıklamaktadır. Duyu organlarını inşa etmek ve sürdürmek metabolik olarak zahmetli bir süreçtir. Beynin yarısından fazlası duyuusal bilgiyi işlemeye ayrılmıştır ve beyin kendisi metabolik kaynaklarının kabaca dörtte birini bu işlev için kullanılır (Gaulin & McBurney, 2003).

Algı ve duyum üzerine çalışan bilim adamları, uzun zamandır insan duyularını uyarlamalar olarak anladılar. Derinlik algısı, her biri fiziksel dünyanın düzenliliğine dayanan yarım düzineden fazla görsel ipucunun işlenmesinden oluşur. Görme duyusu, bol olan ve nesnelerden geçmeyen dar elektromanyetik enerji aralığına tepki verecek şekilde gelişmiştir. Ses dalgaları, daha büyük hayvanların daha düşük frekanslı sesler çıkarması ve duyması ve daha küçük hayvanların daha yüksek frekanslı sesler yapması ve duyması ile nesnelerin kaynakları ve uzaklıkları hakkında faydalı bilgiler sağlamaktadır. Tat ve koku, evrimsel adaptasyon ortamında çevredeki kimyasallara tepki için gereklidir. Dokunma duyusu aslında basınç, ısı, soğuk, gıdıklama ve ağrı gibi birçok

duyudur. Ağrı nahoş olmakla birlikte uyum sağlayıcıdır. Duyular için önemli bir adaptasyon, organizmanın geçici olarak duyulara az ya da çok duyarlı hale geldiği mekan değiştirmesidir. Örneğin, kişinin gözleri ortam ışığının loş veya parlak olmasına otomatik olarak uyum sağlar. Farklı organizmaların duyuusal yetenekleri, ekolokasyon yapan yarasaların ve yarasaların çıkardığı seslere tepki vermek üzere evrimleşen güvelerin işitmesinde olduğu gibi, zaman içerisinde ve maruziyete göre gelişmektedir (Gaulin & McBurney, 2003).

Evrimsel psikologlar, algının modülerlik ilkesini, belirli algılama görevlerini yerine getiren özel mekanizmalarla gösterdiğini iddia ederler. Örneğin, beynin belirli bir bölümü hasar gören kişilerde, yüzleri tanıyamama (prosopagnozi) gibi işlev sorunları görülebilmektedir (Gaulin & McBurney, 2003).

Kapalı döngü algısı modeline göre, bilginin çevre ve beyin boyunca sürekli döngüler halinde aktığı dinamik motor-duyuusal kapalı döngü sürecini önerir.

Anne Treisman'ın Özellik Bütünleştirme Teorisi mekandaki fiziksel konum, hareket, renk ve şekil gibi bir uyarının özelliklerinin, bu özelliklerin her birinin korteksin ayrı alanlarını harekete geçirmesine rağmen tek bir algı oluşturmak için nasıl birleştirildiğini açıklamaya çalışır. Kuram, bunu, ön dikkatli ve odaklanmış dikkat aşamalarını içeren iki parçalı bir algı sistemi aracılığıyla açıklar (Treisman & Gelade, 1980; Goldstein, 2010).

Algının ön dikkat aşaması büyük ölçüde bilinçsizdir ve bir nesneyi belirli renk, geometrik şekil, hareket, derinlik, bireysel çizgiler ve diğerleri gibi temel özelliklerine ayırarak analiz eder (Goldstein, 2015).

Dikkat öncesi aşamada tanımlanan bağlantısız özellikler, kişinin odaklanmış dikkat aşamasında normalde gördüğü nesnelerde birleştirilir. Odaklanmış dikkat aşaması, ağırlıklı olarak algıdaki dikkat fikrine dayanır ve özellikleri, belirli uzamsal konumlardaki belirli nesnelere 'bağlar' (Goldstein, 2015).

4.2.1. Piaget'in Algı Kuramı

Piaget, çocuk ve yetişkin bilişsel yetenekleri arasındaki niteliksel farklılıkları ele almakta ve algıya yönelik değişimlerin zaten var olan yapılar üzerinden inşa edildiğini savunmaktadır. Buna konaklama adını vermiştir (accommodation)

Konaklama, Lefrancois (1995) tarafından "çevresel talepler karşısında bir faaliyetin veya yeteneğin değiştirilmesi" olarak tanımlanmaktadır. Diğer bir boyut olan asimilasyon ise "nesnelerin özelliklerini etkinliklere dahil etme işlemi" olarak tanımlanmaktadır (s.329-330).

Diğer bir süreç ise çevreden bilgi işlemenin daha etkili yollarıyla sonuçlanan Dengeleme olarak adlandırılır. Lefrancois, bu dengeleme sürecini "insanlar özümseme (eski öğrendiklerini kullanarak) ve uyum sağlama (davranışı değiştirme; yeni şeyler öğrenme) arasında bir dengeyi nasıl sürdürdükleri" olarak tanımlar (s.335). Bu denge durumu bilişsel gelişimde çok önemlidir. Piaget teorisine göre, çocukların her aşamada ilerlemeleri, sırayla uyum sağlamaları/asimile olmaları ve 'dengesizliğin' (bilişsel çatışma) zorluklarını sahip oldukları beceriler aracılığıyla karşılamaları gereklidir.

Bu modelde, 'Organizasyon' olarak adlandırılan aşama, insan bilişinin yapılarını tanımlamak için Uyum seviyesinin yanında yer alır. Bundan Piaget, onu "düşünce süreci" olarak tanımlamak için "İşlem" kavramını kullanır. Lefrancois,1995:342) Burada Piaget, çocuğun hiyerarşik ve niceliksel olarak farklı aşamalardan geçerek, her biri bir öncekini temel alarak, giderek daha karmaşık bir dizi "şema"ya ya da bilgilere doğru ilerlediğini öne sürmektedir. Bir şema ise "bilişsel yapının bir birimi bir fikir ya da bir kavram" (s.345).

4.2.2. Gestalt'ın Algı Kuramı

Gestalt teorisyenlerine göre, farklı form ve şekiller arasında ayırım yapma yeteneğimiz, birtakım ilkeleri izleyerek gerçekleşir. Algının gerçek dünyayla tam olarak eşleştiğinden oldukça emin olursa da bu her zaman böyle değildir. Algılar, algısal hipotezlere dayanmaktadır. Bunlar, duyuşsal bilgileri yorumlarken yapılan bilgi içerikli tahminlerdir. Bu hipotezler, kişilik, deneyim ve beklentiler dahil olmak üzere bir dizi faktör tarafından şekillendirilir. Algısal kümeyi oluşturmak için bu hipotezler kullanılır.

Örneğin, araştırmalar, öncesinde açıklaması yapılması halinde, kişilerin karmaşık belirsiz figürlere dair taraflı bir yorum ürettiğini göstermiştir (Goolkasian & Woodbury, 2010).

Algıya yönelik Gestalt ilkesi, süreklilik (veya iyi devamlılık) ve kapanış yasasıdır. Süreklilik yasası, pürüzlü, kesik çizgilerden ziyade sürekli, düzgün akan çizgileri algılamamızın daha olası olduğunu öne sürüyor. Kapatma ilkesi, algılarımızı bir dizi parçadan ziyade tam nesneler halinde organize ettiğimizi belirtmektedir.

Gestalt kuramına göre bir bütüne anlam veren onu oluşturan parçalar değil, parçaların hangi şekilde bir araya geldiğidir.



Şekil 8. *Gestalt Kuramı*

Yakınlık: Parçaların birlikte gruplanması birbirine yakınlıklarına bağlıdır.

Benzerlik: Birbirlerine bir şekilde benzeyen öğeler grup olma eğilimi gösterirler.

Devamlılık: Aynı yönde giden birimlerin birbiriyle ilişkili, birlikte gruplanarak algılanmasıdır.

Tamamlama: Kısmen duyumlanan nesnelerin zihinde eksikleri tamamlayıp bütün olarak algılanmasıdır.

Mekana ait bileşenlerin oluşturduğu farklı özellikler bireyin duyumsal yapısı ile etkileşime girdiğinde algısal sürecin bilişsel ve zihinsel süreçleri başlar. Mekanda yer alan sesler ve bu seslerin çeşitliliği, düzeyleri, dokular, renkler, kokular, yüzeylerin

konumu, fiziksel özellikler çok sayıda duyum ile adlandırıldığında birey bunları kendi değerlendirme süzgecinden geçirerek birtakım yargılara erişir ve mekanı algılar.

4.2.3. Bilgi – İşlem Kuramı

Bilgi-işlem kuramı, algıdaki deneyimin rolü üzerinde durmaktadır; yani görgül bir yaklaşımdır. Bireyin içinde bulunduğu gerçeklikler, anlık değerlendirmeler daha ön plandadır (Koç, 1999) Algısal ekoloji yaklaşımı, uyarının eksikliği varsayımını ve algının duyumlara dayalı olduğu fikrini reddeden James J. Gibson tarafından literatüre kazandırılmıştır. Bunun yerine Gibson, algısal sistemlere gerçekte hangi bilgilerin dahil olduğunu incelemiştir. Kuramı, ortamdaki optik düzende sabit, sınırsız ve kalıcı uyarın-bilginin varlığını varsayar ve görsel sistemin bu bilgiyi keşfedip tespit edebileceğini varsayar. Bu kuram, duyuya dayalı değil, bilgiye (somut) dayalıdır (Gibson, 2002).

BÖLÜM 5. MEKAN

Norberg-Schulz'a göre uzamsal deneyim, "çevredeki yönelim ve eylem için gerekli olan yalnızca düşünce ve algı boyutu değil, insan varoluşunun bir boyutudur". (1971, s.9) Dünyamız fenomenlerden oluşur ve fenomenler arasındaki en kalıcı ilişkiler bir nesne oluşturur. Algıda yer alan psikolojik ve bilişsel süreçler aracılığıyla bize tezahür eden nesnelere kendimizi yönlendirerek hayatta kalırız.

"İnsan eylemlerinin çoğu, bir anlamda, nesnelerinin uzamsal ilişkilere göre dağıtıldığı bir uzamsal karakter içerir." (Benedikt, 1991, s.125) Ama mekanda dağılmış olan bu şeyler/nesneler aslında mekana ve mekansal deneyime izin verir. İnsan nesnelere yönelir...(ve) farklı nesnelere bilişsel veya duyuşsal yönelimi, kendisi ve çevresi arasında dinamik bir denge kurmayı sağlar" Schulz, 1971, s.9)

"Evren, öznenin bağımsız ve nesnel mekan ve zamana yerleştirilmiş nedensel ilişkilerle birbirine bağlı kalıcı nesnelerin bir toplamı olarak inşa edilmiştir. Böyle bir evren, bütünün bir parçası olarak organizmanın bulunduğu bir mekandır (Piaget, 1955, s.351-352).

Mekân boşluktur ve bu boşluk onun özüdür, bir binayı ya da bir manzarayı faydalı kılan mekanıdır (Thiel, 1961, s.35) Nesnelerin sağladığı uyaranlar aracılığıyla mekanın farkına varırız ve buna göre mekân algımız bu şeyler tarafından kurulur. Mekanların hepsi form niteliğine sahiptir. Ancak, "mekan doğası gereği biçimsizdir. Görsel biçimi, ışığın kalitesi, boyutları ve ölçeği, biçim öğeleriyle tanımlanan sınırlarına tamamen bağlıdır." (Ching, 1979, s.108).

Mekanın öğelerini şu şekilde sınıflandırabiliriz;

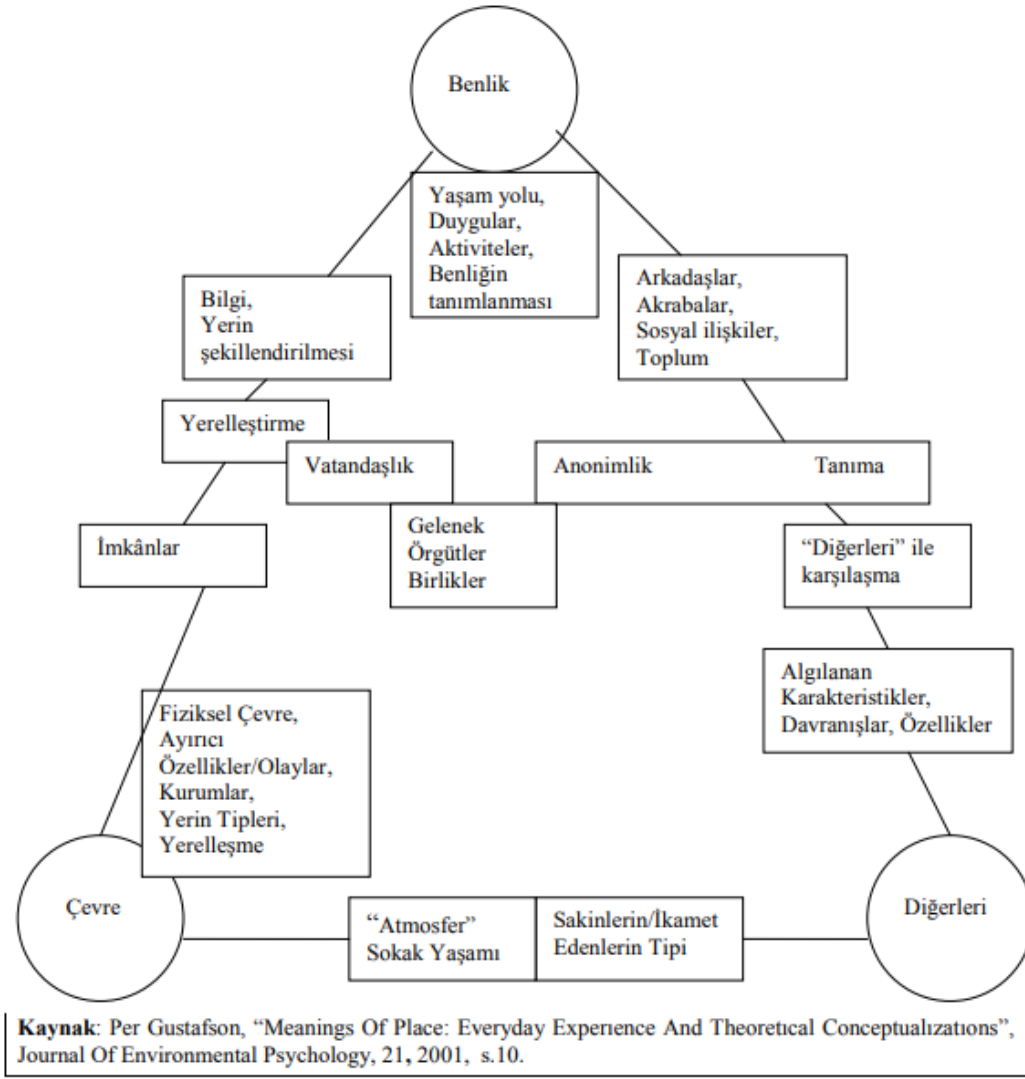
- Maddesel özellikler :
Katı öğeler – çeperler, kullanıcılar, donatım.
Katı olmayan öğeler – ışık, ses, ısı.
- Konumlarına göre : Yatay bileşen, Düşey bileşen, Eğik bileşen, Hareketli Öge.
- İşlev ve ilişkilerine göre: Ayırıcı öğeler, İlişki kurucu öğeler, İşaret oluşturan öğeler.

5.1. Mekan Kavramı ve Algısı

Mekan, Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlüğünde, yer, bulunulan yer, boşluk olarak tanımlanmaktadır. - Mekân a priori bir biçimdir ve dış gerçekliğimizi bilmemiz için önemlidir. Mekanda, üzerinde hareket ettiğimiz nesnelerin şeklini, büyüklüğünü ve aralarındaki ilişkileri belirleriz (Kant 2000 [1781]). Biçim olarak mekan kendi bedenimizin hareket ettiği ve nesnelerin yerleştirildiği kapsamı a priori olarak yapılandırır. Kişinin kendi bedeninin hareketi, nesnelerin taşınması ve taşınması, bir yere demirleme olarak, bir yer varsayar, bir mekanda durma kadar yer değiştirme dinamiğini mümkün kılan bir boşlukta bir özgürlük. Ama aynı zamanda bir hareket enerjisine, bir uzay bilincindeki bir rezerv kadar sınırsız bir boşluk çizgisine (Moutsopoulos 1968), risksiz ve makul sınırlar içinde bir davranışta hesaplanmış bir yoğunluğa yol açan bir alanı da varsayarlar.

Mekandaki eylemler, taşıma ve kaçınma, taşıma ve dönüştürme veya yakalama hareketlerinde ulaşılabilecek nihai konumun bir tahminini gerektirir. Nesneye olan uzaklığın tahmini ve ona ulaşmak için gerçekleştirilen hareketin yönü, eylemde deneyimle oluşturulan uzamsal değişimlere dayanır (Paillard 1974). Mekanda nesneler sadece kendi özelliklerinin okunmasıyla algılanmaz, onlara uygulanan eylemlerle anlam kazanırlar (Piaget 1964). Şeylerin maddi gerçekliğinin algılanması, onların "konularıyla" ilgilidir. Gerçek nesnelerin mekanında bir eylemin sonucu sembolize edilmiş nesneler üzerinde yeniden yapılandırılır (Piaget ve Inhelder 1972 [1947]). Bu anlamda eylemden kaynaklanan, bizim için dolaysız algı alanımızın ötesinde nesnelerin varoluş ilkesi, bir biçimin üretimidir (Pellegrino 1994).

Her etkileyici mimarlık deneyimi çok duyulu bir deneyimdir; göz, kulak, burun, ten, dil, iskelet ve kasın her birinin, mekan, madde ve ölçekle ilgili niteliklerin ölçülmesinde eşit payı vardır. Mimarlık salt görme ya da klasik beş duyu yerine, birbiriyle etkileşen ve kaynaşan birçok duyusal deneyim içerir. İnsanın yaptığı ve sahip olduğu neredeyse her şeyin mekan deneyimi ile ilgili olduğu tartışmasız bir gerçektir (Soydaş Çakış, H. & Belir, Ö. 2018).

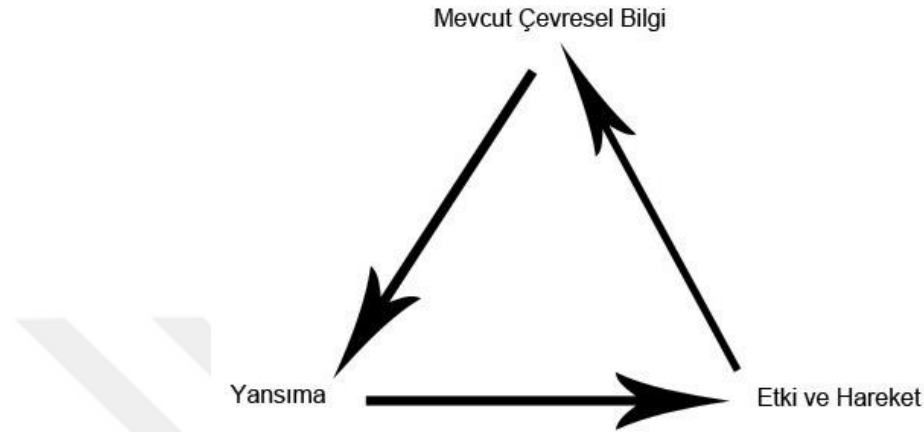


Şekil 9. Mekan Kavramı ve Algısal Yaklaşım Aşamaları

Kişinin kendi bedeninin konumunun yanı sıra, bir yerçekimi referans çerçevesinin değişmezliği de emrindedir; ulaşılacak bir nesne hakkında toplanan bilgi, bir değişmezliğin algılanabilir ve kullanılabilir olduğunu varsayar. Motivasyonel değişmezler ve görsel değişmezler, kendi beden konumunun ve bedenle ilişkili olarak dış nesnelerin lokalizasyonunun eklemelenmesinde rol oynar. Bu değişmezlerin inşasında, yerçekimi ve görsel lokalizasyon sistemi, iç modellerde sabitlenir ve hareket biçimlerinin ve algı biçimlerinin jeneratörleri gibi işlev görür.

Neisser (1976) algının bağlamdan ve önceki tecrübelerden etkilenen bir süreç olduğunu belirtmektedir. Bu durumda bilişsel yapının, önceki yaşantıların arşivlenen belleği süzgeçten geçirerek, yeni bilgileri önceki bilgilerle eşleştirmeye çalıştığını ve bu

sürecin analiz-sentez kuramı olarak tanımlamaktadır. Bu kuram, algı da bilişsel süreç olarak da adlandırılmaktadır. Buradan mekan algısı için şunlar söylenebilir ki, mekanın algılanması, sadece o anlık görsel algılanma sonucu oluşan bellek değil, kişinin önceki yaşamışlıklarının da dahil edilerek ilişkilendiği bir süreç olarak görülmelidir.



Şekil 10. Algısal Döngü (Neisser, 1991'den aktaran Kirazoğlu, 2012).

5.2. Çocuk – Mekan İlişkisi

Özellikle okul öncesi eğitimi almamış çocuklar için okul, aileden en uzun süre zarfı olarak ayrılılan süredir. Yeni okula başlamış olan çocuklar bu yüzden ya ailesinden bir birey ile okula gitmek isterler ya da okula hiç gitmek istemezler (Sarp, 1995: 148)". Sarp'ın da bahsettiği, çocuğun okula karşı olumsuz bakışı anneden veya aileden ayrılma, yani evinden ayrı kalmak ile ilişkilendirilir. Okul bir çocuğun dünyaya gelmesinden başlayarak doğal çevresi olan evinden, yuvasından farklı olarak tanıştığı okul öncesi eğitim (anaokulu, kreş, vb.) mekanlarından sonraki ilk çevredir. Çocuklar, tıpkı kendisi gibi anaokulunda bulunan akranlarından oluşan yeni bir sosyal çevre ile tanışır. Bu durum, çocuklar için çoğu zaman uyum sağlaması güç bir sosyal çevre değişikliği anlamına gelmektedir.

Ekolojik psikologun kurucusu Barker, mimarlığın fiziksel yönleri ile fiziksel-davranış istasyonlarının davranışları arasında, onları aynı kavramlarla ifade eden belirli bir ilişki olduğuna inanmaktadır (Mortazavi, 1988), (Young, 1990). Tüm canlılarda ve çevrede etkilenme ve etkilenme yasasına göre çevreden ödün verme eğilimi mevcuttur, bu nedenle çocuk yaşadığı çevreyle uzlaşmaya çalışır. Çocuk önce iç sistemi ve zekası ile çevresini uzlaştırmaya çalışır, ancak bunun hiçbir zaman mümkün olmadığı ve çocuk

önceki yaşantılarına uygun olmayan sorun ve durumlarla karşılaştığı için yeni deneyimlere uyum sağlamaya çalışır (Moghadam, 1987). . Piaget'e göre, bir çocuğun belirli bir yaşta sahip olduğu zihinsel yetenekler, farklı duygusal davranışlar göstermelerini sağlar. Aslında, çocuğun büyümesi ile öğrenmesi arasında doğrudan bir ilişki vardır. Piaget, çocuğun zihinsel gelişimine yardımcı olan dört faktörü şöyle sıralar:

1. Öğrenme motivasyonu olan duygular;
2. Çocuğun fiziksel gelişimi ve anlama kapasitesinin artması
3. Çocuğun kendi kendine öğrenmeyi sağladığı deneyimler
4. Özellikle ebeveynler, öğretmenler ve oyun arkadaşları gibi başkalarıyla sosyal değişim veya etkili etkileşim kurabilme

Çocuklara öğretmek, onlarla çalışmak ve hatta onları sevmek, farklı yaşlardaki büyüme aşamalarını, duygusal, psikolojik ve sosyal ihtiyaçlarını bilmek ve bilmek esastır ve çocukların dünyasını ve ihtiyaçlarını tam olarak tanıyarak, güvenli ve zengin bir ortamda doğru eğitim ile ihtiyaçları karşılanabilir. Bu nedenle çocukların psikolojik özellikleri, çizimlerinden yola çıkarak, renklerin çocuklar üzerindeki etkisi ve onlara ait mekanları tasarlamadaki uygulamaları ve günümüz kentlerinde çocukların yaşam ortamları incelenmeye çalışılmıştır.

Günümüzde mimarlıkta en önemli konu mimari mekanın kimliği ve kullanıcılar tarafından anlaşılmasıdır. Bu amaca ulaşmak için çevrenin tanımlanması, yeniden tanıtılması ve mesajlarının alınması gerekmektedir. Bunu yapmak için, nesnelliklerin gerçekleştirilebileceği alanı deneyimlemek ve bunları öncelikli olarak düşüncelerle karşılaştırmak ve biçimlendirmek gibi farklı yollar vardır. Öznellik, anlaşılan iç teorilerdir, nesnellik anlaşılabilir fenomenler bağımsız olarak var olur. Aslında nesnellik rüyalarda mevcuttur ve etkinleştirici ve öngörülebilir yollarla bir bakışa dönüştürülmediği sürece gerçekler üzerinde çok az etkisi vardır. Öte yandan, öznellik her şeyin gerçeğidir ve hayaller ve kurgular birlikte onu destekleyebilir. Mimari mekanlarda ve deneysel ve geometrik mekanlardan oluşan iki yatakta çoğu insan nesnelliği kolayca algılar (Falamaki, 2002). Piaget'e göre çocuk, temel resimlerle ilişkili olarak zihinsel resim

oluşturma ve geliştirme yoluyla çevreyi belirli bir özellik ile anlayabilir. En önemli özellikler şunlardır:

1. Çocuğun bir şeyleri algılaması belirsiz ve popülerdir ve hızlı bir uyaran olmadığı sürece herhangi bir kontrol olmaksızın kabul edilir;

2. Çocuğun duygu algısı yavaştır çünkü doğal motivasyona ve dış etkenlerin hızına bağlıdır.

3. İlk başta, ocuk görünümlere güvenmez, bu da geçmiş deneyimlerini daha az kullandığı anlamına gelir;

4. ocuk kurgu ve gerçekleri karıştırır, örneğin bir şey gördüklerine inanırlar ama yalan söylemezler;

5. Çocuğun algısı, başta yer ve zamanla oldukça sınırlıdır ve büyümekte olan çocuklarda çevresel ve kültürel faktörler üzerinde etkilidir (Shoarinejad, 1993).

Farklı yaş gruplarındaki çocukların psikolojik özelliklerini çizgi ve renk, mekan ve biçim tanımlamaları yoluyla anlamak, tasarımcının ruhlarını tanımasına ve bu kitleyle iletişim kurmaya ve onlar için alan yaratmaya çalışmasına yardımcı olur. Çevresel bir grafikte, izleyici ile görsel bir iletişim oluşturmak için grafik tasarımcının haberci olması gerekir; çevreyi tanıtmaya yönelik hedeflenen mesaj. Ancak mesaj ve uygulanabilirliği davanın yönlerinden biridir. Bir diğer yn ise estetik yönler ve çevreyi güzel ve ideal hale getirme çabalarıdır. Bu nedenle grafiksel biçim, sembol ve işaretlerle izleyiciye bir mesaj iletmenin yanı sıra, izleyiciyi farklı formatlarda etkileyebilmekte, süsleyerek ortamı değiştirebilmekte, duygusal, psikolojik ve güzellik yönleri değişmiş ve kalıcı olacaktır.

Estetik açıdan, uygun ve çekici peyzaj alanları oluşturmak, insanlarda ıştırıp ve depresyonu önleyebilir. Bu bağlamda, kamusal alanlarda boya kullanımı ve güzel bir resim ve koordinasyon ile renkler arasındaki zamanında ve ölçülü kontrast dikkat çekicidir ve izleyicide bir huzur ve neşe duygusu yaratır. Çocuklarda bu etkiler giderek daha önemli hale gelmektedir. Öte yandan, çocukların resimlerini analiz ederek yapılan psikolojik araştırmalarda, çocuğun renk kullanımı, çiçekler ve çocukların hayal gücü arasındaki bağlantı, renk kullanımını geliştirme olasılığı ve herhangi bir renk ve

kombinasyonun sembolik yönleri ile ilgili değerli sonuçlar çocukların resimlerinde renklerin kullanımıyla elde edilmiştir (Shaterian, 2008). Cisimlerin renkleri ise üzerlerinden yansıyan ışınları kırmaları, ışınları içlerine almaları veya ışınları geçirmeleriyle oluşur. Bir cisme ait renk, o cismin üzerine gelen ışınlardan bazı dalga boylarının emilmesiyle belirir. Örnek olarak, sarı olarak algılanan bir cismin, bu şekilde algılanmasının nedeni kendisine gelen ışının içindeki mavi dalga boylarını emmesindendir. Bazı cisimlerde ışık tekrardan yayılır, bu durumda cisimde bir "yüzey rengi", bir de "iç renk" oluşur. Yüzey rengiyle iç renk birbirini tamamlayan renklerdir. Yüzeyinde tüm dalga boylarını emerek herhangi bir yansıtma yapmayan cisimler "siyah" olarak, ışınları hiç emmeden geri gönderen cisimler de "beyaz" olarak görünür.

Her ne kadar bir rengi izlemenin zevki insan estetiğinin doğası gereğidir. Ancak yanlarında dururken bir tablonun rengine nadiren tepki verir. Çünkü bir sanat eserinin değeri, içinde kullanılan farklı renkler arasındaki uyum ve kasıtlı kontrastta daha fazladır. Bu, duyulacak farklı sesleri, pürüzsüz veya tiz tonu birleştiren müzik olgusuna benzer. Çocuklara özel mekan tasarımcıları, renkleri ve çocuklar üzerindeki etkilerini tanıma konusunda değerli ve önemli sonuçlara kayıtsız kalamazlar (Alaghbandrad, 2002).

Çocuklarda, özellikle 3-6 yaş arası olanlarda renklere yoğun ilgi söz konusudur, ancak 7-9 yaşlarında formlara dikkat eder ve bu ilgi 9 yaşında en üst düzeye çıkar. Çocuk büyüdükçe doğaya ve biçime olan eğilimi artar. Ancak bir ankette, ilkokul öncesi çocukların yaklaşık yüzde 10'u, forma renklere hakim olma eğiliminde olduklarını göstermiştir. IQ açısından renklerden daha fazla bir formun üstesinden gelen çocuklar, iddia edilen renk gruplarından daha zekidir. Ancak bazı teorisyenler, yaratıcılık ve yaratıcılığın iddia edilen renk gruplarında daha fazla olduğuna inanıyor. Gösterilen renklerle ilgili olarak çocuklarla ilgili belgeler üzerinde yapılan araştırmalarda, turuncu, ardından kırmızı ve pembe, 3 ila 6 yaş arasındaki çocukların en sevdiği renklerdir. Alshler'e göre, renklerin çocuğun yaşam heyecanı ile ilişkisinin farkındalığı ve bilgisi ile uygulanmasının, kırmızı rengin çocuklar için üstün bir renk olduğu ve çocukların genel olarak duygularına göre hareket ettiği sonucuna varılmıştır. Yaşlandıkça ve duygularını kontrol edebildikçe soğuk renklere ilgi duymaya başlarlar. Araştırmalar, kırmızı rengin iki zıt özelliğe sahip olduğunu göstermiştir. Bunlardan birincisi sevgi ve sevmek duygusu,

ikincisi ise bir saldırganlık duygusu uyandırıyor çünkü kırmızı renkler çok yoğun duygularla yakından ilişkilidir.

5.3. Çocuğun Mekan Algısı

Çanakçıoğlu, (2012) algılama sürecini, bireyin çevredeki uyaranlardan duyuları etkisiyle elde ettiği bilgiyi yine duyuları aracılığıyla ayırt ederek beyine iletme işlemidir yani çevresi ve vücudu arasındaki ilişkilerin bir ürünü olan aynı zamanda çevre ve organizmanın her birinin üzerindeki değişikliklerin de bir sonucu olarak tanımlamaktadır.

Çocuklar onları algılamaya çalışırken mekanı doğrudan deneyimler ve hatta çevreyi sembolize etmeye çalışırlar. Bu semboller ve davranışlarının tüm faaliyetleri ve eylemleri, mümkün olan en iyi durumu elde etmeye yardımcı olur. Çocuklar sembollerini oyunlarında ve çizimlerinde en iyi şekilde gösterirler, diğer bir deyişle çocuk oyunu onların dünyaya dokunma, hissetme, kontrol etme ve ona aşına olma çabalarıdır (Behroozfar, 2001).

Oyunların önemi göz önüne alındığında, oyun alanı çocuğun tüm gelişim, fiziksel büyüme, bilişsel, sosyal ve duygusal alanlardaki ihtiyaçlarını karşılamalıdır. Basit bir tasnifle her yaş grubunda çocuğun oyun çeşitliliğine yönelik ihtiyaç ve istekleri şu şekilde sınıflandırılabilir:

6-8 yaş arası çocuklar: Bu dönemde çocuklar, fiziksel becerilerini düzenlemeye ve geliştirmeye yardımcı olan tam hareketlilik ve yüksek fiziksel aktiviteler için güçlü bir istek duyarlar.

6-8 yaş arası çocuklar: Bu yaşlarda ergenlik çağına yaklaşılarak denetimsiz gruplara ayrılırlar ve daha küçük yaştaki çocuklar takım halinde ve spor müsabakaları yaparak güçlerini, kararlılıklarını ve fiziksel uyumlarını artırma veya gösterme eğilimindedirler. Bir yandan psikolojik algı alanından oyunlar üç kategoriye ve sınıfa ayrılır: eğitim veya beceri oyunları, sembolik oyunlar ve düzenli oyunlar (Piaget ve Inhelder, 1992). Tasarımcılar ayrıca çocuk oyunlarını çeşitli fiziksel aktivite ve ihtiyaçlar ve uygulama ortamları açısından aşağıdaki gruplarda sınıflandırır:

- a) Zıplama, koşma, bisiklete binme, emekleme, tırmanma, süzülme gibi fiziksel etkinliği yüksek oyunlar;
- b) Kum, bitki, çimen, su, kum ve kil ile oynama gibi yenilikçi oyunlar;
- c) Dokunsal, görsel, ses ve koku deneyimleri gibi sezgisel oyunlar;
- d) Yalnızlık ve sessizlik içinde oynanan oyunlar: Sosyal oyun alanları bireysel oyunlardan ayırdır.

Çocuk ve mekan algısı kapsamında önemli çalışmalarıyla bilinen psikolog Jean Piaget, çocuğun mekan anlamı sürecinde uyum mekanizmasının bir sonucunda ortaya çıktığı tartışma konusu olmuştur. Bu sürecin tam anlamıyla gelişim evreleriyle yaş grupları ile pek alakalı olmadığını, bu süreçte beynin hala gelişmeye elverişli belirli kalıpları izlediğini söylemiştir. Piaget ve arkadaşları, çocuğun doğumdan ergenliğe kadar olan gelişimini incelemişlerdir ve bazı kavramlarla algıların doğuştan itibaren kazanıldığını belirlemişlerdir (Çukur ve Güller Delice, 2011).

Piaget'e göre algı durağan faaliyetler sonucu çocuğun zihninde oluşan kavramlar ve topolojik mekan ilişkileri, en ilkel haliyle zihinde temsili olarak inşa edilmeye başlar. Çocuğun ilk algıladığı mekansal ilişkiler yakınlık, kopukluk, düzen, çevreleme ve süreklilik olarak sıralanabilir (Piaget, Inhelder, 1964).

Piaget'nin çocuğun ilk kavradığı mekansal ilişkiler olarak ortaya attığı düzen, yakınlık, kopukluk, çevreleme gibi kavramlar Çukur ve Güller Delice (2011) 'nin mekan ilişkilerinin algılanması ile ilgili benzerlikleri bulunmaktadır. Mekan ilişkilerinin algılanması sürecini, nesnelerin birbirlerine olan uzaklıkları, mevkileri, yerleşimlerinin fark edilmesi süreci olarak lanse edilmektedir. Çocuğun da mekan kavramı ile ilgili ilk algıladığı şeylerin bu doğrultuda olduğu saptanmaktadır.

Çocuğun mekansal algısı, bir çocuğun dünyayı nasıl gördüğü ve anladığıdır. Algıları tanımanın amacı, çocuğun duygu algılarını güçlendirmenin bir yolunu bulmak ve çocuğu büyütme ve geliştirmek için alan ve çevrenin kalitesini iyileştirmekten geçer. Çocuğun yaratıcılığını teşvik edecek mekanlar önemlidir. Mekansal ilişkileri keşfetmek üzerinde Piaget, ilişkilere “Spontan Geometri” terimini kullanmıştır. Bir bebeğin öncelikle mekansal ilişkilerden veya farklı şekillerden kesin bir algısı yoktur. Çocuk, büyümesi ve çevreyle etkileşimiyle birlikte farklı geometrik şeylere aşina olur ve onları

simüle eder. Geometriyi kategorize ederken, üç ana kategoriye ayrılır: şekiller ve açılardan bahseden iklimsel geometri; yarı saydamlık geometrisi ve perspektif konuları hakkındadır ve son olarak topolojik geometri yakınlık ve entegrasyon kavramları hakkındadır. Piaget, basit bir deney yoluyla, çocukların keşiflerinin ters kronolojik sırasına göre geometrik kavramlar geliştirdiğini bulmuştur (Mahdizadeh, 2006). Çocukların topolojik geometri kavramlarına hakim olduklarında, yarı saydamlık ve iklimsel geometri dahil olmak üzere geometrinin ana kavramlarını anlayabildiklerini bulmuştur. Küçük yaşlardaki çocuklar, mekansal benmerkezcilik sebebiyle aynı alana veya mekana ait farklı bakış açılarını ayırt etmekte güçlük çekerler. Piaget tesadüfen bu olgunun çocuğun uzamsal perspektifinin ilk özelliği olduğunu bulmuştur. Küçük yaşlarda da çocuğun hayal gücünde zaman içinde yer kavramı vardır.

Çocukta mekana aidiyet ihtiyacı temel bir ihtiyaçtır ve her yaşta görülür. Çeşitli araçların içinde bulunduğu ve evde veya okulda farklı ilgi çekici mekanlar, onlara sahip olmaya çalışmalarından kaynaklanmaktadır. Her yaştan çocuk, mekanın bir parçası olma çabasıyla evde veya okuldadır. Her çocuk kendi odasını arar veya bir mekan benimser. Okullarda birçok çocuk kendi alanlarına sahip olmadığı için mutsuz hissetmektedir. Çocuklar, daha küçük ve daha samimi alanları tercih ederler. Oyun alanı çeşitli ve özelliklerle dolu olduğunda, çocuk için kendi alanının kapsamını belirlemek daha kolaydır.

Çocuk odasında aydınlatma, sıcaklık, renk, güvenlik ve hijyen dahil tüm durumlara dikkat ve kontrol edilmelidir. Bu nedenle sağlık ve çevre hususlarını dikkate alan açıdan elverişli bir ortam yaratmak gereklidir. Belirtildiği gibi, genel olarak çoğu çocuk çevre ile duyuları aracılığıyla iletişim kurar. Büyümenin ilk yıllarında, çocuğun bilişsel gelişiminin iki ana aracı görsel ve dokunsal duyulardır. Bu yıllarda çocuğun sürekli olarak bunlarla uğraştığı ışık, renk ve ses özelliklerindeki değişimler, görsel-işitsel çeşitlilik ve çok önemlidir (Mahdizadeh, 2006). Çocuğa büyümesi ve gelişmesiyle yeni alanlar tanımlanır. Mekanın oyun alanı, çocuğun yaratıcılığının ve hayal gücünün gelişmesinde en önemli ve gerekli unsurdur. Çocuğun oyunla, yaşam deneyimlerini öğrendiği söylenebilir. Çocuklar için ortamlar tasarlanırken onların ihtiyaçları dikkatle düşünülmelidir. Örneğin, çocukların gündüz ve gece çok farklı ihtiyaçları söz konusu olmaktadır.

Gece bulundukları ve zaman geçirdikleri mekan, onlara huzur ve güvenlik duygusu verirken, günlük yaşamlarında geçirdikleri mekan ise çeşitlilik ve heyecanla dolu olmalı ve onlara farklı beceriler kazandırmalıdır. Çocuklar için tasarlanan tüm mekanlarda renk ve ışık önemli rol oynamaktadır. Bu iki faktör iyi kullanıldığında onlara sakin, arkadaş canlısı ve aynı zamanda dinamik ve eğlenceli bir ortam sağlayabilir. Genel olarak çocuklar için bir mekan tasarımında en temel ve önemli ilke, onların ihtiyaç ve ilgilerini dikkate alarak standartları belirlemektir. Çocuk için mükemmel bir mekan, çocuklara sessiz, sevgi dolu ve sağlıklı bir yaşam sağlama çabalarını garanti edebilir.

5.3.1. Çocukta Gerçek Mekan Algısı

Bebeklik döneminden itibaren uzamsal farkındalığın gelişimi devam etmektedir. Başlangıç olarak, bir bebeğin dünyası etrafındaki alanla sınırlıdır. Yavaş yavaş, bebek ulaşabileceği nesneleri keşfeder ve 'yakın', 'uzak', 'yukarı', 'aşağı', 'büyük' ve 'küçük' gibi kavramlar geliştirmeye başlar. İlk başta bu kavramlar kişinin kendine göredir - "Uzanır ama dokunamaz" veya "Dokunabilir ama eline sığmaz". Çocuk hareket etme becerisi kazandıkça dünyası genişler ve 'burası', 'orada', 'içeride', 'dışarıda', 'etrafında', 'altında' ve 'üstte' gibi yeni mekânsal fikirler ve yön algıları oluşur. Sonunda bu kavramlar dil ile bağlantılıdır ve çeşitli durumlara uygulanmak üzere rafine ve net hale gelir.

Piaget ve Inhelder (1967) tarafından yapılan araştırmalar, erken dönem mekânsal kavramların doğaları gereği topolojik olduğunu ileri sürmektedir. Bu temel topolojik fikirler çok genel ve kapsayıcıdır ve bu nedenle bir bebeğe uzamsal dünyası hakkında daha ayrıntılı ve karmaşık algılarla rafine edilebilecek çok geniş bir anlayış verir. Bu algılar, çeşitli geometri türlerinin özellikleri aracılığıyla tanımlanabilir. Piaget ve Inhelder tarafından toplanan gözlemler, onları mekânsal düşüncede dört gelişim aşaması olduğunu göstermiştir:

Duyu-motor Aşaması: 0-2 yaşta başlar. Bebekler, boyut gibi nesnelerin bazı temel özelliklerini topolojik bir şekilde fark edebilir. Örneğin, bir bebek annesinin gözlerinin yüz şeklinin içinde olduğunu fark eder. İlk başta, nesnelerin uzaydaki konumu bebeğin kendi bedeniyle ilişkili olarak görülür. Daha sonra bebek hareket etmeye başladığında, her bir nesnenin uzaydaki konumu çevresine atıfta bulunur. Örneğin, bir top ilk olarak 'elinin içinde' olabilir ve daha sonra 'masanın altında' olabilir. Piaget ve Inholder'a göre

evre algıları, sadece nesneleri değil, anne veya babanın odaya girmesi gibi olayları da içermektedir.

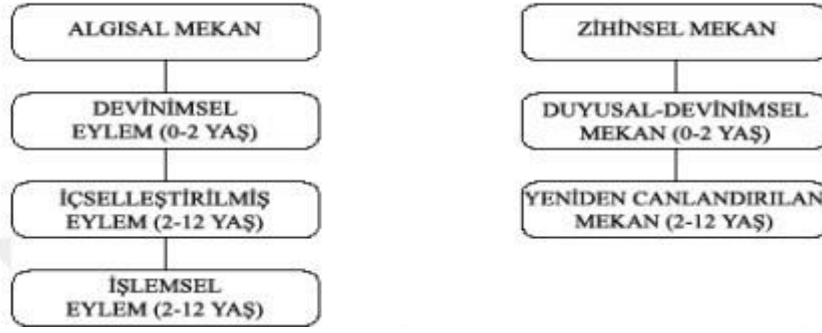
Dört temel topolojik kavram aşağıdaki gibidir:

- Yakınlık: Bir nesnenin veya olayın diğer herhangi bir nesne veya olaya göreli yakınlığı.
- Sıralama: Boyut, renk veya diğer bazı niteliklere göre nesnelerin veya olayların (zaman içinde) sırasıdır. Örneğin, üç oyuncak bir beşik üzerinde, bir bebeğin onları tanınması için yeterince uzun bir çizgide asılıysa, oyuncakların sırasının değişip değişmediğini fark edecektir.
- Ayırt Etme: Diğer nesneler veya olaylar arasında gelen bir nesne, olay veya 'boşluk'. Aynı zamanda nesneler ve nesnelerin parçaları arasında ayırım yapmayı da içerir.
- Sürdürme: İçerisi, dışarısı ve arası fikirleri içeren diğer nesneler veya olaylarla çevrili bir nesne veya olaylar tarafından sürdürülebilir.

Diğer yandan, basit kapalı eğri fikri de önemlidir ve çok küçük çocukların daire, kare ve üçgen gibi şekilleri, özellikle de kendi şekillerini çizdiklerinde neden temelde aynı şekil olarak algıladıklarını açıklamaya yardımcı olmaktadır.

İşlem Öncesi Aşama: 2-7 yaşta başlar ve çocuklar, çizim ve modelleme yoluyla mekansal özellikleri temsil etmeye başlarlar. Topolojik düşünceleri çizimlerinde belirgindir. Örneğin, beş yaşındaki bir ocuk tarafından yapılan aşağıdaki bir ördek çiziminde, gökyüzü ve yer ayrı nesneler olarak temsil edilir - ufkun kavranması yoktur. Her iki göz de başın bir tarafına çizilir, çünkü ocuk için önemli olan, kafa şeklinin içinde (içeride) olmalarıdır (McNally, s.29). Bu yaşta tipik olduğu gibi, ocuk henüz Projektif Geometri ile tanımlanabilecek ve ördeğin diğer tarafını hayal etmesine izin verecek düşünme türüne sahip değildir.

Mekan algısının gelişimine yönelik Piaget, ocuğun davranışlarının evre ile etkileşim sağlamasıyla, devinimsel, ieselleştirilmiş ve işlemsel eylemlere dönüşmektedir (Tablo 3). Mekansal kavramlar da söz konusu farklı eylem türlerini barındıran bir algı mekanizmasını gerektirmektedir. Tablo 3'te, çocukların mekan algısının gelişimindeki aşamalara yer verilmiştir:



Şekil 11.Çocukların Mekan Algısının Gelişimi (Yılmaz, 2005)

Somut İşlem Aşaması 7-12 yaş arası başlar. Yavaş yavaş, yaklaşık 4 ila 9 yaşları arasında, çocuk nesneleri farklı bakış açılarından algılamaya ve temsil etmeye başlar ve perspektif fikirlerini içerir. Özelliklerin veya nesnelerin birbiriyle ilişkili olarak yerleştirilmesi ve dikey ve yatay ilişkilerin dikkate alınması, çocuğun dünyayı görme biçiminin bir parçası haline gelir. Bu tür fikirler, *Projektif Geometri* adı verilen geometri türüne ait olarak sınıflandırılabilir. 7 yaşındaki bir çocuğun yaptığı 'Futbol Oynayan Köpekler' çiziminde bu tür bir düşüncenin örneği bulunmaktadır. Köpeklerin neden tek gözü olduğu sorulduğunda, "Diğeri diğer tarafta ama göremiyorum" cevabını verdi. Her köpeğe çizilen bacak sayısı sorulduğunda, soldaki köpeklerin tüm bacaklarını görebilmemiz için koştuğunu, ancak sağdaki köpeğin hareketsiz durduğunu ve iki bacağın görünmediğini söylemiştir.

Bu dönemde, çocuk ayrıca düz ve eğri çizgiler, belirli şekiller (kareler ve daireler gibi), uzunluk ve kenar sayısı ve açılar arasında ayırım yapmak gibi *Öklid Geometrisi* ile ilişkili fikirleri kullanmaya başlar. Bu 'ölçüm' kavramları, çocukların çizimlerinde nesneleri ve nesnenin parçalarını göreceli orantıya getirmelerine olanak tanır.

Yatay ve dikey düzlemlerin koordinasyonunun gelişimi, aşağıdaki çizim dizisinde gösterilmektedir (McNally s.45-46). 4-10 yaş aralığındaki çocuklardan masanın üzerine eğik bir kavanoza sıvı çizimleri, bir yamaca insan veya ağaç çizimleri istendi. Yapılan çizimler, basitçe kavanozun içinde gösterilen sıvı ve tepenin çevrelediği insanlar ile *Topolojik düşünce* olduğunu göstermiştir. Yavaş yavaş, mekânsal düşünme olgunlaştıkça, dikey ve yatayın koordinasyonu da sağlanabilmektedir.

Soyut İşlemsel Eylem Aşaması: 12-18 yaşta başlar. Geometrik kavramların anlaşılması, karmaşık biçimsel düzlem geometri sistemleri kullanılabilene kadar gelişmeye devam etmektedir. Piaget ve Inhelder (1967), geometri türleri tarafından tanımlanan algı gelişiminin sıralı (yani Topolojik, Projektif, Öklid) olduğunu öne sürerken, diğer araştırmacılar, tüm geometrik düşünme türlerinin zaman içinde gelişmeye devam ettiğine ve giderek daha fazla bütünleştiğine inanmaktadır.

Bazı durumlar ve nitelikler çevresel faktörlerin uygun şekilde yönetilmesine dahil olur. Örneğin algısal psikoloji çalışmalarından biri olan “gestalt ilkeleri” bu organizasyonun algılanmasında bazı kuralları (şekil-zemin, kapatma, süreklilik, benzerlik, yakınlık) ortaya çıkarmıştır. Bu ilkelerin algılayıcı ile algılanan arasındaki iletişimde önemli bir rol oynadığı tespit edilmiştir (Rock ve Palmer, 1990). Bu kurallarla çevresel algı kısmen çözülebilir. Çevresel algı, çocuklarda zihinsel gelişim dönemleri ile değerlendirilebilir.

5.3.2. Çocukta Sanal Mekan Algısı

Çocukların gerçek mekanla kurduğu iletişim, daha doğduğu andan itibaren başlamakta ve yaşa bağlı gelişim göstermektedir. Beş duyu organının yanında, içselleştirilmiş deneyimler çocukların mekan algısında etkin rol oynamaktadır.

Çocuk gelişiminde ve çocukların mekan algısının gelişmesinde oyunun büyük önemi vardır. Oyun, çocuğu, çocuğun kişiliğinin sosyal bağlamının büyümesine götürür. Grup oyunlarında sosyal konulara ve yasal kurallara uymalıdırlar. Çeşitli oyunların çocuğun duygusal gelişimi üzerinde farklı etkileri vardır. Aksiyon oyunlarında çocuklar kendini geliştirmeyi, kendini tatmin etmeyi, özsaygıyı, kuralları kabul etmeyi, macera duygusunu, sanatı, sabrı, farkındalığı ve öz kontrolü öğrenir. Kendiliğinden oyunlar, bir özgürlük duygusu, güç, bireysel hakların savunulması, çocuklarda saldırganlıklarının artmasını önler ve yapısal oyunlar çocuklara doğruluk ve dayanıklılık kazandırır. Bu nedenle oyun alanlarının iyi tasarımı ve iyi planlanması, çocuklara çeşitli hedeflere ulaşmak için çeşitli olanaklar yaratır (Piaget ve Inhelder, 1992).

Çocukların kabiliyeti ve yetkinlikleri üç ila altı yaş olarak tanımlanan erken çocukluk döneminde çarpıcı biçimde gelişmektedir (Copple & Bredekamp, 2009). Okul öncesi dönemde çocuklar birden fazla temel beceri ve işlev geliştirir (Zwicker ve Harris,

2009). Okul öncesi çocuklar, oyun oynamak ve çevrelerini keşfetmek için çok zaman harcarlar. Oyun etkinlikleri, görsel algı ve ince motor becerilerin önemli ölçüde entegrasyonunu ve yürütülmesini gerektirir (Zwicker ve Harris, 2009). Görsel algı, görsel dikkat, görsel arama, görsel ayırt etme, görsel hafıza ve görsel bilişsel işlevi içeren görme ve biliş sürecidir; bunlar faaliyetlerin planlanmasına ve yürütülmesine yardımcı olmaktadır (Case-Smith & O'Brien, 2010). İnce motor beceriler ise bir nesneye ulaşma, kavrama, nesneleri manipüle etme ve araçları kullanmayı içeren el becerisi becerilerini ifade eder (Case-Smith ve O'Brien, 2010).

Tablet ve bilgisayar yazılımlarının popülaritesi, okul öncesi çocukların artık tablet kullanıcıları haline gelmesiyle birlikte son yıllarda artmıştır, (Costello, 2012). Önceki çalışmalar, teknoloji ürünlerinin eğitime uygulanmasının çocukların motivasyonunu ve öğrenmeye katılımlarını artırabileceğini göstermiştir (Schmid, Miodrag ve DiFrancesco, 2008; Zevenbergen ve Logan, 2008). Sanal mekan algısının oluşmasına olanak tanıyacak teknoloji okuryazarlığı, yapıcı bilgiyi, problem çözme ve dili geliştirmektedir (Swaminathan ve Wright, 2003; Vernadakis, Avgerinos ve Tsitskari, 2005). Ancak bazı araştırmacılar çocukların öğrenmesinde teknoloji ürünlerini kullanmanın faydalarını tartışmıştır (Couse ve Chen, 2010). Örneğin, teknoloji ürünleriyle öğrenme, çocukları geleneksel öğrenmenin gerçek zamanlı sunduğu yöntem ve imkanlardan mahrum bırakabilir (Couse ve Chen, 2010).

Sanal mekan algısının önemli bir aracı olarak değerlendirilebilen ve çocukların dijital oyunlar oynayabildiği tableti kullanırken gözler dinamik ekrana odaklanır ve görsel algı ile dokunsal duyular hızla bütünleşir (Johnson, 2012). Araştırmalar, bilgisayar oyunlarının sağladığı görsel uyaranların görsel ayrımcılığı, görsel tarama hızını ve seçici dikkati artırdığını göstermiştir (Green ve Bavelier, 2007; Spence ve Feng, 2010). Son zamanlarda, bilgisayar oyunu eğitiminin görsel ve uzamsal algı üzerindeki etkilerine ilişkin iki meta-analiz, video oyunları oynamanın olumlu etkileri olduğunu göstermektedir (Powers, Brooks, Aldrich, Palladino ve Alfieri, 2013; Stanmore, Stubbs, Vancampfort, de Bruin, & Fırat, 2017). Ancak bu uygulamaların sağladığı kolaylık ve eğlence nedeniyle kullanıcılar bilinçsizce tabletlerini kullanarak geçirdikleri süreyi uzatabilmektedir. Hızlı sahne değişiklikleri ve çok sayıda ışık uyaranına maruz kalmak oküler kasları yorabilir ve görsel takip kabiliyetini azaltabilir (Lin & Wang, 2008).

BÖLÜM 6. AİDİYET VE GÜVEN

Aidiyet çoğunlukla tanımlamaya gerek duyulmaksızın kimlik kavramıyla eşdeğer anlamda kullanılmaktadır (Youkhana, 2015:12; Antonsich, 2010:644). Kimlikten kastedilen ise genellikle ulusal veya etnik kimlik ya da vatandaşlıktır (Antonsich, 2010:645).

Pek çok teorisyen, sosyal bağlar oluşturma ve sürdürme gibi sosyal ilişkiler için insan dürtüsünün, hayatta kalmak için uyarlanabilir ve çok önemli olan doğuştan gelen bir eğilimi yansıttığını öne sürdü (Ainsworth, 1989; Barash, 1977; Baumeister & Leary, 1995; Buss, 1990; Moreland, 1987). Aslında, kişilerarası bağlar oluşturmada başarısız olmanın fiziksel ve ruh sağlığına yönelik yansımaları vardır (Baumeister & Leary, 1995). Olumlu, yakın bağlar oluşturmak için ait olma ihtiyacı ifadesini seçilmiştir. Bu kavramın ele alındığı çalışmalar, geniş çapta alıntılanmıştır ve bu nedenle ait olma ihtiyacı terimi, ilişki kurma arzusu için genel bir terim olarak kullanılmıştır. Tabii ki, olumlu ilişkilere sahip olmak, böylece genel anlamda ait olma ihtiyacını tatmin etmek, ancak yine de tam olarak kabul edildiğini hissetmemek mümkündür. Örneğin, olumlu sosyal ilişkilere yönelik genel bir ihtiyacın karşılanması - örneğin, kardeş ilişkileri veya akran ilişkileri öznel aidiyet deneyimini garanti etmeyebilir.

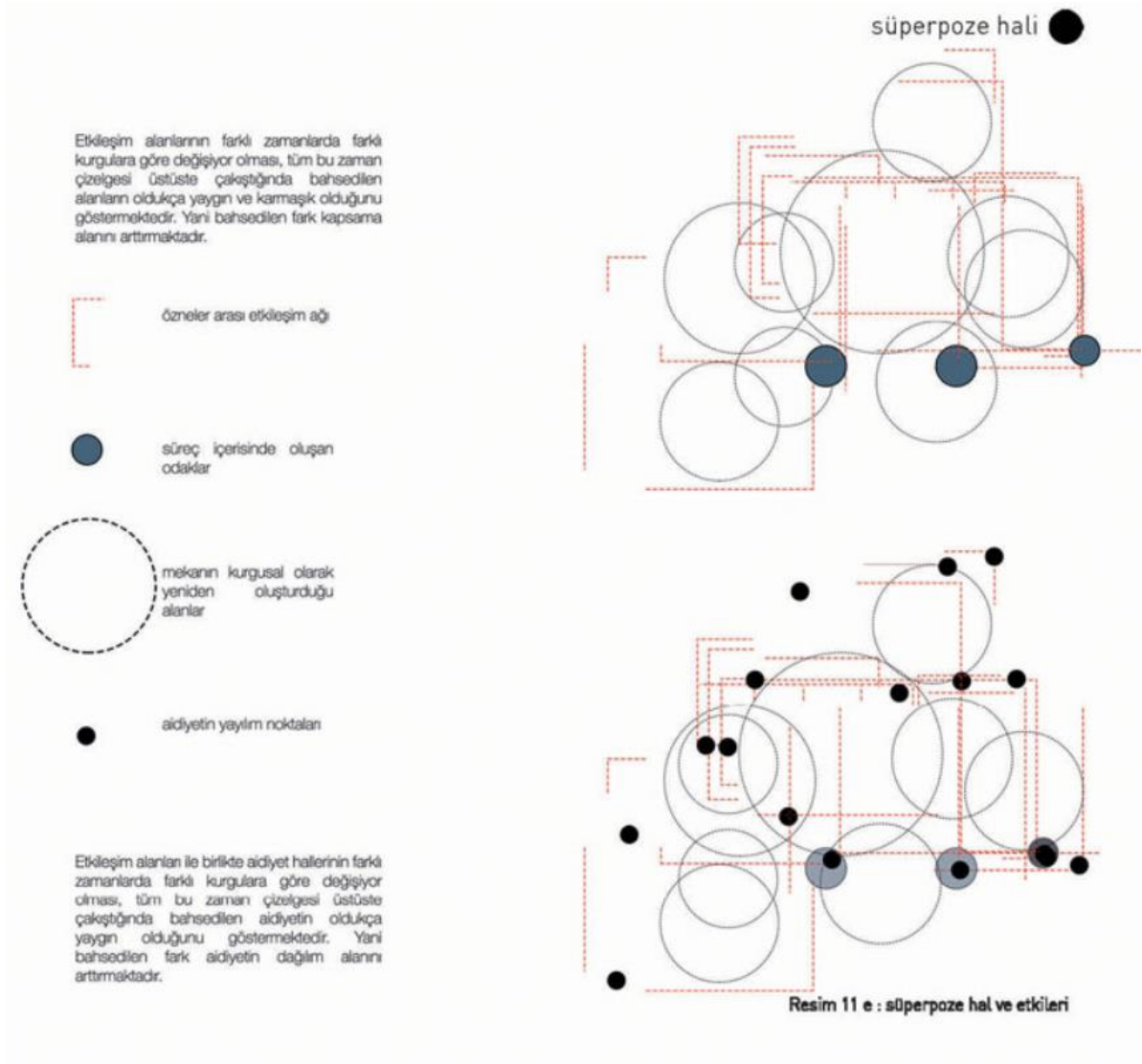
6.1. Mekan ve Aidiyet

Mekan; tamamen farklı disiplinler tarafından incelenmiş çok yönlü bir kavramdır ve tartışma konusudur. Foucault'a (1999) göre bilgi ayrıca bir alandır. Konu alan içinde bulunur ve nesnelerle ilgili kendi ağzından konuşur. Da Vinci (1974, s. 34) görüşü ile uyumlu olarak, "mekan ruhsal bir niteliğe sahiptir." Harvey (2003), alanı nesneler arasındaki ilişkilerin bir toplamı olarak görür ve buna göreli alan adını verir. Lefebvre (2014) alanı üçlü bir diyalektik üzerinden tanımlar: algılanan, oluşturulan ve yaşanan alan. Bu üçlü diyalektik sürekli olarak birbirine dönüşür ve alan üretir. Ruhsal sosyal ve fiziksel alan olmak üzere 3 çeşit mekanın bir araya gelmesinden bahsetmek mümkündür. Bu üç boyut, alanın sürekli değişmesi ve akışı ile mümkündür. Mekan anlık olarak sürekli hareket halinde olan, nesneleri ve özneli içeren bir oluşumdur.

Mekanda aidiyet, fiziksel çevreden ziyade o çevrede oluşan güçlü sosyal ilişkilerle zamanla oluşan bir yer bileşendir (Jorgensen ve Stedman 2001, 234). Bir mekanda anlamlı sosyal ilişkiler varsa, anlamlı paylaşılan deneyimler de vardır. Mesch ve Manor (1998, 504) komşuluk ve dostluk ilişkileri ne kadar güçlüyse aidiyetin de o kadar güçlü olduğunu kanıtlamaktadır. Hidalgo ve Hernandez (2001, 279) bu argümanı doğrular ve aktif sosyal ilişkiye sahip bireylerin ev, mahalle ve şehir gibi üç fiziksel ölçekte de bağlanma derecesi fiziksel ve sosyal boyutlara göre farklılaşsa bile güçlü bir yere sahip olduklarını belirtmişlerdir. Mahalle sakinleri üzerinden ele alınan bu kavramlar, mekanı şekillendiren ve biçimlendiren kolektif grupların ürettiği toplumsallık üzerinden tartışılmaktadır.

Harris ve meslektaşları (1996), toplumsal mekanın ya da toplumsallığın ortaya mekanda ortaya çıkmasının diğerlerinden bir adım önde ele almaktadır. Birey veya grup, kendini ait hissettiği yerleri korur ve şekillendirir. Bu şekillenme, toplum zevkleri, alışkanlıklar ve atılımlar aracılığıyla gerçekleşir. İnsanlar kendilerini yansıtan ve temsil eden yerlere katkı sağlayarak, oluşturdukları yerlere bağlılık hissederler ve kendilerini o yerin bir parçası olarak görürler (Harris, 1996). Paralel olarak o yerde kendilerini güvende ve rahat hissederler, orayı korurlar ve anlam verirler (Brown, 2003; Hidalgo & Hernandez, 2001; McAndrew, 1998; Hay, 1998).

Antonsich de (2010), aidiyetin mekansal boyutuna dikkat çekenler arasında yer almaktadır. Ona göre ise mekan aidiyeti evinde hissetmek duygusuyla iniltidir. Dolayısıyla ona göre, ait olmak demek, bir kişinin kendisini evindeymiş gibi hissedebileceği bir yer anlamına gelmektedir (Antonsich, 2010:646). Antonisch'in vurguladığı mekansal referans maddi bir imge olabileceği gibi öyle olmak zorunda da değildir.



Şekil 12. Mekan ve Aidiyet Kavramlarının Süperpoze Hali

6.2. Güven

Sosyolojik bir yapı olarak güven, insanların iyi niyet, savunuculuk ve yeterlilik (ve/veya iyi sonuç) beklentilerini ifade etmektedir. Bu itibarla, güven geleceğe yöneliktir. Geçmiş deneyimler ve diğer bilgi biçimleri, bir başkasına duyulan mevcut güvenin derecesini etkilese de güveni ölçmek, güvenen kişinin, güvenilen kişinin davranışı hakkındaki inançlarını ölçmeyi gerektirmektedir (Cook, 2001). Güveni test ederken, güveni etkileyebilecek diğer inançlardan (özellikle geçmiş deneyimlerden büyük ölçüde etkilenenlerden) ayırmak zor olabilir. Örneğin, bireyin bütünlüğü, dürüstlüğü veya gizliliğe bağlılığı hakkındaki algıların ölçümü, gerçek güveni, güveni etkileyen davranışlar veya özellikler hakkındaki inançları yansıtabilir (Mollering, 2001).

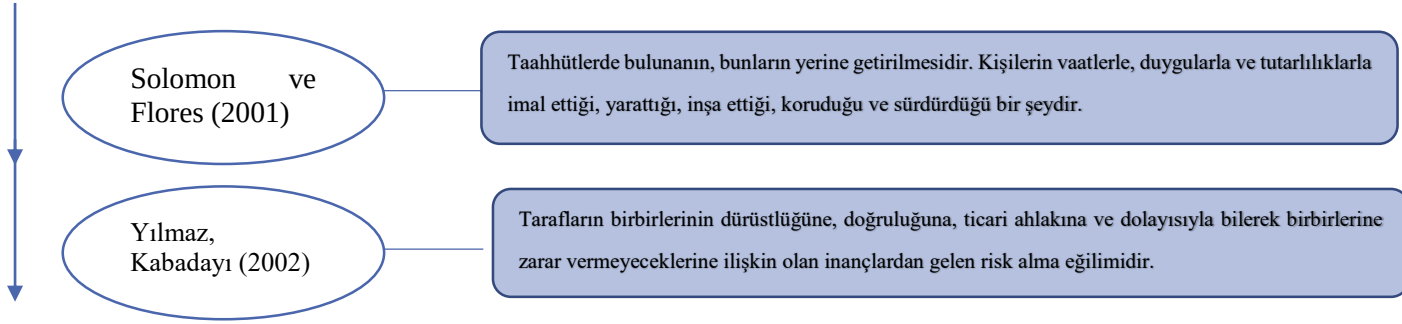
İkincisi, güven farklı biçimler alır. Beklenti veya varsayımsal güven, bir hastanın ilk karşılaşmaya getirdiği yatkınlığı ifade ederken, deneyimsel güven, güvenilen kişinin zaman içinde bilgisi ile gelişir ve özdeşleşme temelli güven, paylaşılan değerler duygusuna dayanmaktadır (Keating ve ark., 2002) Ayrıca, beklentiye dayalı güven, önceki deneyimler, başkalarından ikinci el bilgiler veya genel güvenme eğilimleri yoluyla genel olarak güvenden büyük ölçüde etkilenebilir (O'Malley ve Forrest, 2002)

Üçüncüsü, bir ilişkide güven (veya güvensizlik) oluşabilmektedir. Algılar, inançlar ve beklentiler güvenilen kişiye yöneliktir ve yalnızca kişinin bu ilişki yoluyla gerçekleşmesini umduğu sonuçlar değildir. Algılanan motivasyonlardan ziyade beklenen sonuçlara odaklanmak cazip gelse de, niyet, karakter veya değerlerin değerlendirilmesinin güvenilen taraflar için güvenilenlerin kararlarının sonuçların dan daha önemli olduğuna dair kanıtlar vardır (Ruppel & Harrington, 2000).

Tablo 1.Kronolojik Sıra ile Verilen Güven Tanımları (Polat, 2009: 3-6)

Deutsch (1958)	Bireyin, gelecekte olayların akışının belirsiz olduğu durumlar ve olayın sonucunun diğerlerin tutumuna bağlı olduğu sıkıntılı durumlarda bile olayların sonucu ile ilgili iyimser beklentidir. Kişinin bir başkasının varlığından endişe etmek yerine, bu kişide istediği şeyleri bulacağına dair inançtır.
Griffin (1967)	Bireyin, riskli bir durumda arzulanan amacı başarmak için bir nesnenin herhangi bir özelliğine veya bir olayın ortaya çıkacağına ya da bir kişinin beklenen şekilde davranacağına ilişkin inancıdır.
Gabarro,(1978; Akt. Neveu, 2004)	İki kişi arasında var olan açıklığa, karşıdaki kişinin kötü niyetli ya da keyfi davranamayacağına tersine iyi niyetle davranacağı beklentisine dayalı olarak bu kişinin davranışlarının tahmin edilebilir olacağının beklentisidir.
Meeker (1983)	Bir tarafın diğer taraftan ortak tutum beklentisidir. Güvenen bireyin, diğerlerinden yardım ve işbirliği yapma davranışı beklentisidir.
Lewis ve Weigert (1985 Akt; Neveu 2004)	Bir objeye ister güçlü duygularla (duygusal güven), isterse mantıksal nedenlerle (bilişsel) ya da bu ikisinin kombinezonuyla gitgide artan yönelmiş istekliliktir.





6.2.1. Güven Ortamı ve Oluşumu

Bir bireyin öz kendisine olan güveni, gene kendisinin güven duygusunun oluşmasındaki ilk şarttır. (K. Yılmaz, 2006). Naif bir olguya sahip olan güven hissi(Adams ve Wiswell, 2007), yalnız başına olgunlaşan bir duygu değil, minimum iki bireyin eş zamanlı çabası ile ortaya çıkan oluşumdur. (Polat, 2007; Polat, 2009).

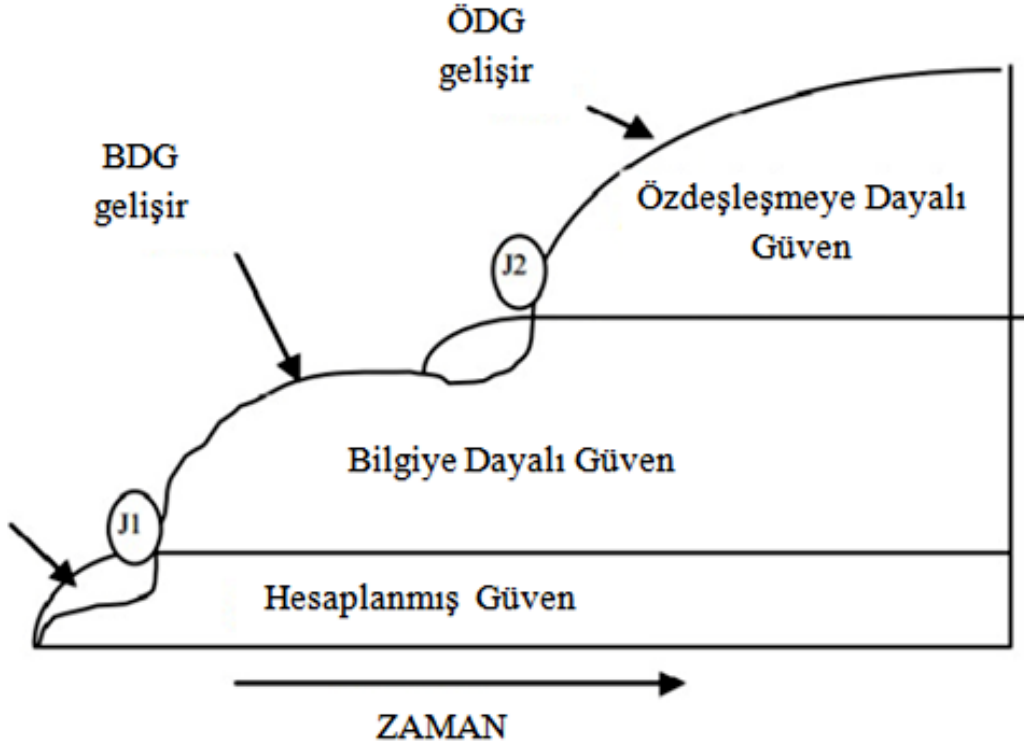
Güvenilir olabilmenin ise belli şartlarını şöyle açıklamaktadır: Yalan söylememek, doğru söz sahibi olmak, vermiş olduğu söz vaat her ne var ise onların gereğini yapmak, dürüst davranmak, sorumluluklarını bilip yerine getirmek, beklentileri saydam bir şekilde tartıp karşılamak (Eroğlu, 2015). Solomon ve Flores (2001) ise bireyin karşısındaki başka bir bireye güven duymasında, bazı etnik veya kültür köklerine göre farklı ‘‘Güven Süzgeçleri’’ adını koyduğu işinin, yaşının, cinsiyetinin, neredeyse giyim kuşam tarzının gibi bazı etkenlerin değerlendirme esnasında ölçek olarak kullanıldığı düşünülmektedir (Polat, 2007: 48).

6.6.2. Güven Türleri

Güven kavramı, farklı alanlarda birçok araştırmacı tarafından farklı güven türlerinin olduğu anlatılmıştır. Ama en çok konu anlatımlarına dahil olan güven türlerine aşağıdaki gibidir.

Shapiro, Sheppard, Cheraskin’a göre güven kavramının gruplara göre ayrılması, güven birbiri ardına gelen üç temel taştan oluşmaktadır. Her bir taş ondan önceki taşın üzerine çıkmaya dayalı olarak gerçekleşmektedir. Bu güven taşları, hesaplanmış güven, bilgiye dayalı güven ve özdeşleşmeye dayalı güven olarak sınıflandırılmaktadır. Bu kategorizelendirme şeklinde, kişilerin geçmiş yaşam döngüleri yok sayılarak oluşan

ilişkilerin yeniden başlaması olarak kabul görür (Kalemci Tüzün, 2007). Her bir aşamanın oluşum süreçleri ise şekil 3'te gösterilmektedir.



Şekil 13. Güven Oluşum Aşamaları (Lewicki ve Bunker, 1996:119)

6.2.2.1. Hesaba Dayalı Güven

Karşılıklı ilişkilerde, davranışların sonuçlarının çıkarların mantıksal değerlendirmeleri ve maliyet değerlendirmelerine tabi tutularak ortaya çıkan güven türüdür (Kalemci Tüzün, 2007; Smith, 2000).

Hesaba dayalı güven türüne aynı zamanda tehdide dayalı güven de denilebilmektedir. Ama Kartal (2010)'a göre bunlar birbirinden tamamen farklı olup hesaba dayalı güvende kar-yarar gütmeye amacı varken, tehdide dayalı güvende ise böyle bir durum kesinlikle söz konusu değildir. Birey, karşı taraftaki bireyin davranışlarında tutarsızlık olmasından ürktüğü için mecburen güven duymak zorunda kalır (Erçek, 2018; Lewicki ve Bunker, 1996).

6.2.2.2. Bilgiye Dayalı Güven

Bilgiye dayalı güven kategorisinde bireyler karşısındaki bireylerin özlerindeki bazı veya hassas noktaları bilmeleri halinde, bu hassas noktalara tutunarak bazı varsayımlarda bulunarak, karşı tarafa güvenip güvenmeme hususunda bir yargıya varmaktadır (Freund, 2014; Karakuş, 2019; Pars, 2017; Uzbilek, 2006; Yıldırım, 2018). Güveni inşa etmek, kurulacak ilişkilerin süreçteki yansımalarından çok sahip olunan özelliklerin bireyde oluşturduğu duygulara göre gerçekleşir (Kalemci Tüzün, 2007; Kovancı, 2019). Bu güven kategorisinde, bilgilerin sağlıklı bir şekilde elde edilmesi için düzenli ve etkili bir iletişime ihtiyaç vardır (Polat, 2009).

6.2.2.3. Özdeşleşmeye Dayalı Güven

Özdeşleşmeye dayalı güven; bir bireyin, başka bireylerin karakteristik yapısı ile özümseceği derecede karşı tarafın yaşanmışlıklarına dahil olma, bireyin bu yolla kendi kimliğini tanıması ve tanımlaması sürecidir. (<https://www.kursunkalem.com>, 2021). Özdeşleşmeye dayalı güvende, karşıdaki kişinin hislerini algılama, mevcut durumlar için benzer tepkiler ortaya koyma ve empati kurarak yaklaşımlarda bulunma gibi davranışlar söz konusudur (Pars, 2017; Yücel, 2006).

Özdeşleşmeye dayalı güven ortamında bireyler, karşısındaki bireylerin davranışları doğrultusunda kontrol ihtiyacı hissetmezler ve bireyler arasında koşul ve şart aramaksızın ortaya çıkan duygu ise iki taraflı bir bağlıdır (Polat, 2009; Yıldırım, 2018). Aynı zamanda özdeşleşmeye dayalı güvende birey, karşısındaki bireyin nihai tavrını ve arzusunu anlayarak bireyler arasında ikili bir bağın ortaya çıkma durumudur (Artuks, 2009; Karakuş, 2019).

6.3. McAllister’a Göre Güvenin Sınıflandırılması

6.3.1. Bilişsel Temelli Güven

Bu güven türü, rasyonel değerlendirmeler sonucunda oluşup, tutarlı nedenlere dayanmaktadır (Kaplan, 2011). Bilişsel temelli güven türünde bireyin, karşısındaki bireyin alan-konu yeterlilik düzeyi, sorumluluklarını yerine getirme düzeyi, öncesindeki yaşanmış-yaşatmış olduğu davranışlar, sözler ve davranışlarına sadık olması gibi

özelliklerini kendi mantık çerçevesinden geçirmek şartıyla, güvenilecek bireyler hakkındaki bir tüme varma söz konusudur (Freund, 2014; Kovancı, 2019).

6.3.2. Duygusal Temelli Güven

Kişiler arası duygusal ilişkiler etkileşimi ile ortaya çıkan güven türlerinden biridir (Yıldırım, 2018). Karşısındaki kişiye olan ilgilen kaynaklı ve onun menfaatlerini düşünüp endişelenmeye dayalıdır (Kaplan, 2011; Şevik, 2012). Bireyler arası ilişkiler, başladıktan belli bir süre sonra duyguların dâhil olmasıyla özel ve derin yapıya dönüşebilmektedir. Bu durumun etkisiyle bilişsel temel ile oluşan güven duyguları yerini duygusal temelli güvene terketmiştir (Demircan ve Ceylan, 2003; Yıldırım, 2018). Uzun süreler boyunca birlikte hem iş hayatını hem de özel hayatını paylaşarak birlikte zaman geçiren ve ortak zevklere sahip bireyler için duygusal temelli güvenden bahsedilebilmektedir (Kartal, 2010; Şevik, 2012).

BÖLÜM 7. SEÇİLMİŞ ANAOKULLARININ MEKÂN ALGISİ KAPSAMINDA İNCELENMESİ

Amaç; bu bölümde her kıta/coğrafyadan birer anaokulu örnekleri seçilmiş olup, kendi içerisinde sosyo-ekonomik, sosyo-kültürel, iklimsel, topografik açıdan, mekânsal açıdan, eğitim sistemi ve kullanılan eğitim yöntemleri yansıtılıp, tatlılaştırılıp kendi içerisinde homojen bir dağılımla incelenmesi hedeflenmiştir.

Yukarıda belirtilen kriterler kapsamında incelenecek anaokulları;

- Avusturya Ducklake'deki Anaokulu – Montessori Yaklaşımı
- İngiltere Montpelier Kreşi – Montessori Yaklaşımı
- Güney Afrika'daki Silindokuhle Anaokulu – Montessori Yaklaşımı
- Almanya'daki Neuötting Montessori Okulu – Montessori Yaklaşımı
- ABD'deki WeGrow Okulu – Montessori Yaklaşımı
- İtalya'daki Niederolang Anaokulu – Montessori Yaklaşımı
- İstanbul Çekmeköy Özel Sezin Okulu – Montessori Yaklaşımı
- İstanbul Maltepe Mini Renk Anaokulu – Montessori Yaklaşımı
- İstanbul Kadıköy Özel İzci Anaokulu – Montessori Yaklaşımı
- İstanbul Ataşehir Piramit Anaokulu – Montessori Yaklaşımı
- Yeni Zellanda Reggio Bambini Anaokulu – Regio Emilia Yaklaşımı
- İtalya'daki Diana Okulu – Regio Emilia Yaklaşımı
- İstanbul Ataşehir Neşe Erberk Anaokulu – Regio Emilia Yaklaşımı
- ABD'deki New Amsterdam Okulu – Waldorf Yaklaşımı
- Fransa'daki Roches de Condriev Anaokulu- Waldorf Yaklaşımı
- Antalya Waldorf Alanya Özel Yaşam Okulları- Waldorf Yaklaşımı
- Finlandiya Merkezli Helsinki Uluslararası Okulları –Finlandiya Yaklaşımı

7.1.Montessori Yaklaşımlı Eğitim Veren Okullar

Montessori Yaklaşımı	Bireysel farklılıklara saygılıdır. Çocuklar kendi ilgi ve merakları doğrultusunda Bireysel çalışabilir.	Karma yaş sınıfları vardır. Derler yerine eğitim alanlarına göre ayrılmış materyaller vardır. Çocuklar istediği alanda materyaller ile çalışabilir.	Çocuklar ihtiyaç duydukça hareket edebilir ve kendi bilgi birikimlerini oluşturmada aktif katılım gösterirler.	Çocuklar öğretmek, iş birliği yapmak ve birbirlerine yardım etmek için teşvik edilirler.	Çocuklarda kavramsal düşünmeyi geliştirmek için tasarlanmış somut malzemelerden yararlanılır.	Çevre ve yöntem öz disiplini teşvik edilirler.
-----------------------------	---	---	--	--	---	--

7.1.1. Avusturya Ducklake'deki Anaokulu

Ducklake'de serpm konut yerleşiminin içinde yer alan modüler sistem kullanılarak yapılmış olup 25 yıllık bir binanın yanına yerleştirilmiş bu anaokulu Bernardo Bader Mimarlık tarafından dizaynı yapılmış olup, 2017 yılında faaliyete geçirilmiştir.



Şekil 14.Ducklake Anaokulu'na ait uydu fotoğrafı

Bu tasarımın temel düşüncesi anaokulunun kendi içinde doğal bir yeşil alan gibi lanse edilmesidir. Bu anlamda tüm derslikler bağımsız birer ev gibi değerlendirilmiş ve çevresindeki sıralı ev dokusunu saran geniş bir çerçeve gibi kurulmuştur.



Şekil 15.*Ducklake Anaokulunun Cephe Görüntüsü (URL-1)*

Cephede uygulanan tasarım doku sayesinde dolu boş ilişkisi ortaya koyulmaktadır.

Tasarımda doğal malzeme kullanımına yer verilmiştir. Dış cephelerde, iç mekanlarda duvar-boya malzemeleri, tavan malzemeleri ve zemin malzemeleri doğal renkli ahşap malzeme kullanımına yer verilmiştir. İç mekanlar için düşünülüp uygulanmış olan doğal ahşap malzemeleri doğrultusunda akustik bir tasarım sağlanmıştır. Anaokulunun tasarımında tabii havalandırma ve tabii aydınlatma kullanımına yer verilmiştir. İç mekanları birbirinden ayıran cam yüzeyler sayesinde sınıflara giren gün ışığı mekanın tamamına yayılmaktadır.



Şekil 16.*Ducklake Anaokulu'ndaki iç mekanlar-1 (URL-2)*

Tasarım, çocuklarda merak ve keşfetme duygusu uyandıran özelliklere sahiptir. Her sınıf kendine has bir renk ile diğer sınıflardan ayrılmıştır. Doğrusal bir tasarım alanı üzerinde sıralanan sınıflarda kullanılan cam malzemeler özelinde iç mekan ve dış mekan arasında etkileşim sağlanmıştır.



Şekil 17.*Ducklake Anaokulu'ndaki iç mekanlar-2 (URL-3)*

Kullanılan malzemeler ve mobilyalar çocukların fiziki ebatlarına uygun ölçülerdedirler. Masa tablaları, masalar, raflar ve sandalyeler tüm çocukların ulaşabilecekleri ölçülere göre tasarlanmıştır. Sınıflarda bulunan mutfak bölümünde gerçek mutfak malzemelerinin kullanılmasından dolayı çocuklar bu malzemeleri gerçek hayattaki kullanım amacına göre nasıl kullanılacağını öğrenme şansına sahiptirler. Gerek tekil gerekse toplu halde çalışmalarına zemin hazırlayan bu düzenleme çocukların karar vermesi ve seçim yapma alternatifi sağlanmaktadır. Natural ürünler kullanılarak tasarımı yapılan bu iç mekanların tüm yüzeyleri doğal ve pastel renk tonlarından oluşmaktadır.

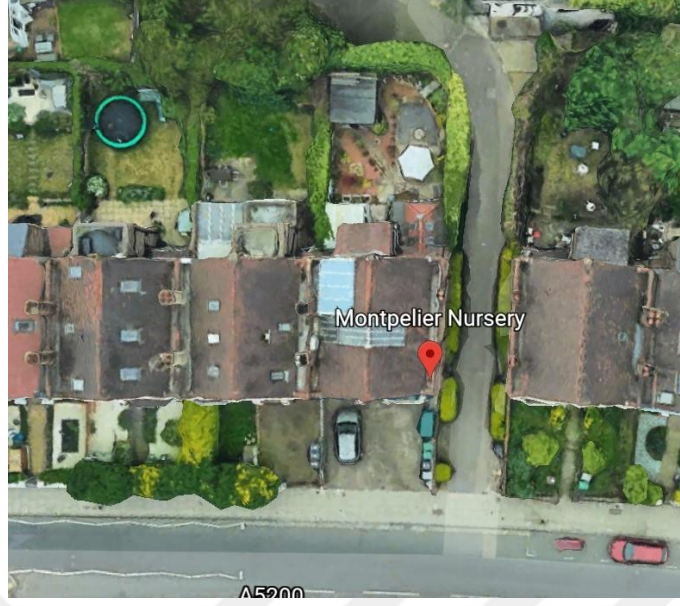


Şekil 18.*Ducklake Anaokulu'ndaki iç mekanlar-3 (URL-4)*

Okulun eğitim sürecinde çocukların kendi tercihlerini kullanarak karar vermelerini, özgürce hareket edip oyun oynadıkları, ilgi alanlarına göre paylaşımlarda bulundukları ve ihtiyaç duydukları şeylere göre gerekli düzenlemeleri yapmaları gerek tekil gerekse toplu halde hareket etmelerini sağlayan insani özellikler; sosyallik, bireysellik ve özgürleşme olarak belirlenmiştir.

7.1.2. İngiltere Montpelier Kreşi

Montpelier kreşindeki oyun oynama alanının hemen yanında bulunan geçmiş dönemlerden kalma kurma atıl bir ev içerisinde aktif olarak işleyen bu kreşin yerine yapılan bu yeni yapı Ay Mimarlık tarafından tasarımı yapılmış olarak 2012 yılında eğitime başlamıştır. Yeni kreşin tasarım ve yapılma süreci bölgede yaşayan halkın ve çocuklarının katılmasıyla gerçekleştirilmiştir.



Şekil 19. *Montpellier Kreşi'ne ait uydu fotoğrafı*

Tasarımda yeşil çatı uygulaması yapılmış. Organik ışık (aydınlatma) ve organik hava sirkülasyon malzemelerinde yararlanılmıştır.

Eğitim süreci ailelerin katılımı ile desteklenmektedir. Tasarlanan bu kreşin girişi ile mevcutta yer alan park girişi birleştirilmiş olup ikili tasarım girişi oluşturulmuştur. Bu anlamda yapının sahip olduğu alan çevre halkı ile de paylaşılmaktadır. Girişin üzerine konumlandırılan veranda ile kreşe ait oyun alanı mekânsal olarak tanımlanmıştır.



Şekil 20. *Montpellier Kreşi'nin giriş cephesi-1 (URL-5)*



Şekil 21. *Montpelier Kreşi'nin giriş cephesi-2 (URL-6)*

Yapının mevcut konutların tarafını gören cephesinde yer alan panjur sayesinde kreşin diğer mahaller ile ilişkisi dilenen zamanda kesilip tekrar kurulabilmektedir. Bu tasarım sayesinde kreşin komşu olduğu konutlar ile ilişkisini kontrol altında tutmasını sağlamaktadır. Bu nedenle kreşin tasarımının değişken ve dönüşken bir yapıya sahip olduğu da söyleyebiliriz.



Şekil 22. *Montpelier Kreşi'nin mevcut konut tarafına bakan cephesi-1 (URL-7)*

Uygulanan tasarımda çocuklarda merak duygusunu canlı tutmak amaçlanmıştır.



Şekil 23.Montpelier Kreşi'nin mevcut konut tarafına bakan cephesi-2 (URL-8)

Tasarımda iç ve dış mekanların ilişkisi kapsamında kullanılan materyaller ve görseller sayesinde çocuklar ve çevre tarafından merak ve keşfetme duygusu uyandırılmaktadır. Kullanılan malzemeler ve ahşap ürünler çocukların fiziki ebatlarına uygun ölçülerdedirler. Masalar, sandalyeler ve mekan içinde paravan olarak kullanılan kitaplık gibi ürünlerin çocuklar tarafından ulaşımı kolay ebatlarda üretilmiştir. Bu sayede çocukların hareket özgürlüğü sınırlanmamaktadır. Gerek tekil gerekse toplu halde çalışmalarına izin veren bu tasarımsal yaklaşım çocukların kendi kararlarını kendileri vermeleri ve istedikleri seçimleri yapma şansı tanımaktadır. İç mekan malzeme ve materyallerinde organik renk ve organik ahşap malzemeler kullanılmıştır (Şekil 25).



Şekil 24. *Montpelier Kreşi'nin iç mekanı-1 (URL-9)*

Anaokulunun camları doğal aydınlatmadan faydalanılmak üzere tasarlanmıştır.



Şekil 25.Montpelier Kreşi'nin iç mekanı-2 (URL-10)

Tasarımda mekan aydınlatması doğal aydınlatmanın yanı sıra yapay aydınlatma ile desteklenmektedir.



Şekil 26.Montpelier Kreşi'nin iç mekanı-3 (URL-11)

Kreşin eğitim-öğretim süresi zarfında çocuklara kendi iradeleri ile kendilerini özgürce ifade etme özgürlüğü tanınmış olup, diledikleri şekilde hareket etmeleri ve kendilerini geliştirmeleri kapsamında gerek tekil gerekse grup olarak çalışmaları yapmaları öğütlenmiştir. Kreşin kendine özel mottosu; ‘özgür ol, sosyal ol ve bireysel ol’dur.

7.1.3. Güney Afrika’daki Silindokuhle Anaokulu

Fransız bir tasarımcı grup olan Collectif Saga tarafından dizaynı ve inşaatı 2017 yılında tamamlanmış olup, yoğun bir şekilde büyüyen Port Elizabeth adındaki bir kentte gecekondu binalarının olduğu alanda konumlanmıştır. Okulun dizaynında okul öncesi çocuk bireylerin pedagojik gereksinimleri yaşam şartları, bulunduğu yerleşkenin sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel durumları tasarım açısından önemle irdelenmiştir. Okulun tasarımı yerleşik mimarinin modern bir dönüşümüdür.



Şekil 27.*Silindokuhle Anaokulu’na ait uydu fotoğrafı*

Okulun yapım ve dizayn süreci yaklaşık 3 ayda çevrede yaşayan halkın destekleriyle hayata geçirilmiştir.



Şekil 28. Silindokuhle Anaokulu'na yapımına ait fotoğraf -1(URL-12)

Silindokuhle anaokulunda önemsenen eğitim ve öğretim benimsenen tabiat ile birlikte ve çevre biliminin önemsendiği anaokulunun yapısal durumunda ve sürdürülebilirliğine yadsıtılmaktadır. Okulun dizaynında organik materyallerden yararlanılmaktadır. Anaokulu tasarımında güneş enerji sisteminden faydalanılmış olup, iç mekan dizaynı kapsamında doğal bir havalandırma ve aydınlatma sağlanmıştır.



Şekil 29. Silindokuhle Anaokulu'na yapımına ait fotoğraf -2(URL-12)



Şekil 30.*Silindokuhle Anaokulu'na yapımına ait fotoğraf -3(URL-12)*

Anaokulun özümsemiş olduğu pedagoji kapsamında eğitim öğretim süresinde çocuk bireylerin hür benliklerini kullanmaları, diledikleri gibi hareket özgürlüğüne sahip olmaları gerek tekil gerekse grupça çalışıp oynayabilecekleri alan sunulmaktadır. Aynı zamanda okulun kendi bünyesinde üretmiş oldukları ürünlerin kullanılması ve satışa çıkartılması çocuk bireyler tarafından gerçekleştirilen bu eylem onlara üretken olma, sosyal açıdan sorumluluk aşılama olarak entegre edilmektedir.

7.1.4. Almanya'daki Neuötting Montessori Okulu

Lisanslı bir Montessori yaklaşımli okul olarak kurulan Neuötting Montessori Okulu şehir merkezinin batı yerleşkesinde tarım ve hayvan çiftliklerinin bulunduğu bölgede konumlandırılmıştır.



Şekil 31.*Neuötting Montessori Okulu'na ait uydu fotoğrafı*

Dizaynında doğal ağaç kullanımını prensip edinmişlerdir. Okulun cephe kısmı ve bahçe kısmında ağırlıklı olarak yatay renkli ağaç malzemelerden faydalanmışlardır. Okulun cephe yüzeylerinde yer alan geniş ebatlı camlar sayelerinde natural aydınlatma ve natural havalandırmadan yararlanmışlardır.



Şekil 32. *Neuötting Montessori Anaokulu'na ait dış mekan görseli(URL-13)*

Anaokulunun dizaynında Montessori yaklaşımına göre özümsemiş bir öğretim – eğitim anlayışına göre tasarım yapılmıştır. Anaokulunun pedagojik yaklaşımı doğrultusunda doğallık – gerçeklik değerleri esas alınmıştır. Sınıflarda ve ortak kullanım alanlarında yer alan tüm mahallerde çocuk bireylerin boy kilo erişebilirlik ölçütleri göz önüne alınarak tasarım meydana gelmektedir. Yemek masaları, oyun masaları, sandalyeler ve tuvalet kullanımı birçok öge çocukların erişim kolayları doğrultusunda dizayn edilmiştir. Bu dizayn sayesinde çocuk bireylerin harekette serbest ve özgürlüğü sağlanmaktadır.



Şekil 33. *Neuötting Montessori Anaokulu'na ait iç mekan görselleri -1(URL-14)*



Şekil 34. *Neuötting Montessori Anaokulu'na ait iç mekan görselleri -2(URL-15)*

7.1.5. ABD'deki WeGrow Okulu

Lisanslı bir Montessori yaklaşımli okul olan WeGrow Okulu şehrin merkezinde konumlanan diğer konutların arasında bulunmaktadır. Bu okul doğrultusunda verilen eğitimde zinde, mutlu ve duyarlı bireyler yetiştirmek amaç edinilmiştir.



Şekil 35. WeGrow Okulu'na ait uydu fotoğrafı

Bu anaokulunda çocuk bireylerin yaratıcı yönleri, merak duygularını farklı yönlerde kullanıp toplumun iyiye gitmesi yönünde evrilmesinde yardımcı olmak benimsenmiştir.

Yapılan bu aktivite çeşitlilikleri ileride seçecekleri meslek dallarına binaen etrafındaki inşalar ile iş birliği içinde çalışmalarını sağlamak amaçlarından bazılarıdır.



Şekil 36. WeGrow Okulu'na ait dikey bahçe ve sera alanı(URL-16)

Anaokulu bahçesinde çocukların üretim ve merak duygularını geliştirmek adına sera kurulumu yapıp, kendileri tarafından ekilip, büyütülüp, toplanması işlemleri sağlanmaktadır. Üretilen bu ürünler çocukların özgüven ve diğer bireyler ile iletişime geçilerek bu yöndeki yetilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Anaokulunun dizaynında natural materyaller kullanılması hedeflenmiştir. Anaokulunda ortak mahallerde yer yer bölücü ekipmanlar yer almaktadır. Bu ekipmanlar sayesinde çocuklar gerek tekil gerekse çoğul olarak kullanabilmektedirler.

Anaokulu içerisinde yer alan tüm mahallerde çocuk bireylerin boy kilo erişebilirlik ölçütleri göz önüne alınarak tasarım meydana gelmektedir. Yemek masaları, oyun masaları, sandalyeler ve tuvalet kullanımı birçok öge çocukların erişim kolayları doğrultusunda dizayn edilmiştir. Bu materyallerin rengi pastel ağırlıklı olup cinsiyetçi renklerden kaçınılmaktadır.



Şekil 37. *WeGrow Okulu'na ait iç mekan görseli(URL-16)*

7.1.6. İtalya'daki Niederolang Anaokulu

Mimar Feld72 tarafından planlanan bu yapı 2016 yılında tamamlanmış olup Valdaora'da şehir merkezi içinde yer alan çarpık bir alanda tarihi bir kilisenin tam karşısında konumlandırılmıştır.



Şekil 38.*Niederolang Anaokulu'na ait uydu fotoğrafı*

Yer aldığı bölgenin coğrafi ve topografik nitelikleri göre şekil alan doğal ağaç malzemelerden etrafındaki sınırları belirleyen tabiat ve şehir dokusu modern mimarlık ile bütünleşerek anaokulunun bahçe kısmı ve oyun alanı meydana getirilmiştir.



Şekil 39.*Niederolang Anaokulu'nun otoyol ile ilişkisi(URL-17)*



Şekil 40. Niederolang Anaokulu'nun dış mekan görselleri-1(URL-17)



Şekil 41. Niederolang Anaokulu'nun dış mekan görselleri-2(URL-17)



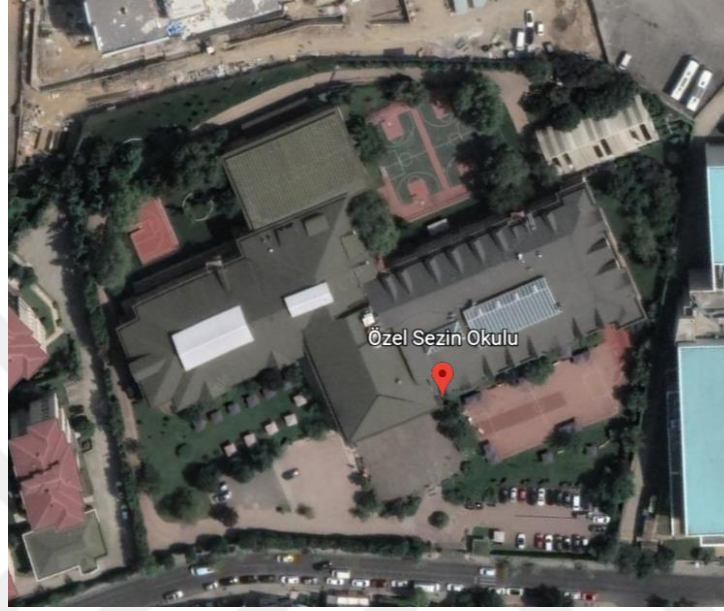
Şekil 42.Niederolang Anaokulu'nun iç mekan görselleri-1(URL-17)



Şekil 43.Niederolang Anaokulu'nun iç mekan görselleri-2(URL-17)

7.1.7. İstanbul Çekmeköy Özel Sezin Okulu

Özel Sezin okulu içerisinde anaokulu, ilköğretim ve lise eğitimlerinin de bulunduğu bu okulun yerleşkesi Çekmeköy’de şehir merkezinin içinde konumlandırılmıştır.



Şekil 44.Özel Sezin Okulu'na ait uydu fotoğrafı

Sezin okulları, eğitim öğretim sürecini velilerin fiili olarak kendilerine eşlik etmesi ile devam ettirilmektedir. Böylelikle veliler çocuklarının gelişimini ve eğitimini yakından gözlemlemektedirler. Doğaya verilen sevgi ve saygı çerçevesinde çocuklara hayvanat bahçelerine götürmekten ziyade onları hayvan barınaklarına götürüp sahiplenme duygusunu da aşılamaktadırlar.

Okulun anaokulu bölümü içerisinde yer alan tüm mahallerde çocuk bireylerin boy kilo erişebilirlik ölçütleri göz önüne alınarak tasarım meydana gelmektedir. Yemek masaları, oyun masaları, sandalyeler ve tuvalet kullanımı birçok öge çocukların erişim kolayları doğrultusunda dizayn edilmiştir. Bu dizayn sayesinde çocuk bireylerin hareket özgürlüğü sağlanmıştır. Çocukların okulda tekil ve çoğul olarak oynayıp üretebilecekleri kendi özgür iradeleriyle seçim yapıp karar verebilme yeteneklerini desteklemektedirler.



Şekil 45. Özel Sezin Okulu'nda yapılan anasınıfı etkinlikleri (URL-18)

Okulun dizaynında çevreye duyarlı ve saygılı aynı zamanda geri dönüştürülebilir materyaller seçilmesi büyük önem taşımaktadır. Anaokulun dizaynında natural aydınlatma ve natural havalandırmadan yararlanılmış olup sınıfların aydınlatması yapay aydınlatma armatürleri ile destek verilmiştir.

Anaokulunun bahçesinde yer alan ısı sıcaklığını belirli cihazlar sayesinde enerji tasarrufuna dönüştüren ekipmanlar mevcuttur. Bu okulda açık çatı uygulaması değişip dönüşebilir formu ile bir tasarım yapılmıştır. Çocukların fiziki ebatlarına uygun olacak şekilde parçadan tüme, tümde parçalara ayrılabilen farklı fonksiyonlarda mobilyalar tasarlanmıştır. Bu sayede çocukların keşif ve merak duygusu devalı olarak canlı tutulmaktadır.



Şekil 46. Özel Sezin Okulu'nda uygulanan açık çatı (URL-19)

Okulun dizaynı kapsamında bünyesinde çok sayıda pedagog, mimar, mühendis, sosyal çalışmacı, öğretmenler, danışmanlar ve öğrencilerin destekleriyle oluşturulmuştur.



Şekil 47. Özel Sezin Okulu'nun pilot uygulaması olan Açık Çatı'nın katılımcı tasarım süreci -1 (URL-19)

Anaokulunda eğitim öğretim serüveni boyunca çocukların serbestçe hareket etmeleri kendi hür iradeleriyle seçim yapabilmeleri, ihtiyaç ve ilgi duydukları konu ve materyaller ile bireysel veya grup halinde vakit geçirmeleri amaçlanmıştır.



Şekil 48. Özel Sezin Okulu'nun pilot uygulaması olan Açık Çatı'nın katılımcı tasarım süreci -2 (URL-19)

7.1.8. İstanbul Maltepe Mini Renk Anaokulu

Eğitimci, yönetici ve uzman psikologlardan oluşan ekiple 2011 yılında eğitimde şeffaflığı, çok yönlülüğü, öğrencide eğitim eşitliğini, öğretmenler ise meslek sevgisini, uzmanlığı ve eğitimini en ön planda tutarak ‘Mini Renk Anaokulları’ nı kurmuştur.



Şekil 49. Mini Renk Anaokulu'na ait uydu fotoğrafı

Mini Renk Anaokullarında, mobilyalar çocuklar için tasarlanmış olup, mobilyalar yerlerine sabitlenmiştir. Tüm keskin kenarlar ve köşeler koruma bantları ile korunaklı hale getirilmiştir.



Şekil 50. Mini Renk Anaokulu'nun iç mekan görüntüleri -1 (URL-20)

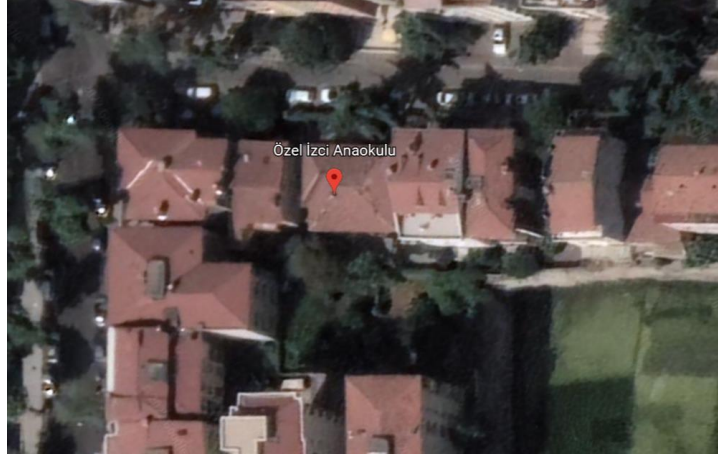
Kablolar çocukların erişemeyeceği şekilde planlanmış olup, tüm prizlerimiz güvenlik kilitlidir. Tüm kapılar ve dolaplar sıkışmayı önlemek için stoperler ile donatılmıştır. Merdivenlerde kaydırmaz bant kullanılmış olup, merdiven korkulukları çocuk boyuna uygun olarak tasarlanmış ve merdiven korkuluğu fileler ile güvenilir hale getirilmiştir. Sınıf içi düzen, öğretmenlerin tüm çocukları görsel ve sesli olarak kolayca koordine edebileceği şekilde tasarlanmıştır.



Şekil 51.Mini Renk Anaokulu'nun iç mekan görüntüleri -2 (URL-20)

7.1.9. İstanbul Kadıköy Özel İzci Anaokulu

Okul öncesi eğitim sembolü olan en yaygın eğitim olarak bilinen Montessori yaklaşımli eğitim bu okulun eğitim yöntemidir.1900lü yıllardan bu yana en çok eğitim uygulamasında yer alan bu model, şehrimizde ilk üç okuldan biri olan Özel İzci anaokulunda 1999 yıllarından itibaren uygulanmaktadır.



Şekil 52.Özel İzci Anaokulu'na ait uydu fotoğrafı



Şekil 53.Özel İzci Anaokulu'nun iç mekan görünüşleri (URL-21)

Anaokulun dizaynında natural aydınlatma ve natural havalandırmadan yararlanılmış olup sınıfların aydınlatması yapay aydınlatma armatürleri ile destek verilmiştir. Anaokulunun tüm mahallerinde çocuk bireylerin boy kilo erişebilirlik ölçütleri göz önüne alınarak tasarım meydana gelmektedir. Yemek masaları, oyun masaları, sandalyeler ve tuvalet kullanımı birçok öge çocukların erişim kolayları doğrultusunda dizayn edilmiştir. Bu dizayn sayesinde çocuk bireylerin hareket özgürlüğü sağlanmıştır.



Şekil 54. Özel İzci Anaokulu'nun iç mekan görünüşleri -1 (URL-21)



Şekil 55. Özel İzci Anaokulu'nun iç mekan görünüşleri -2 (URL-21)

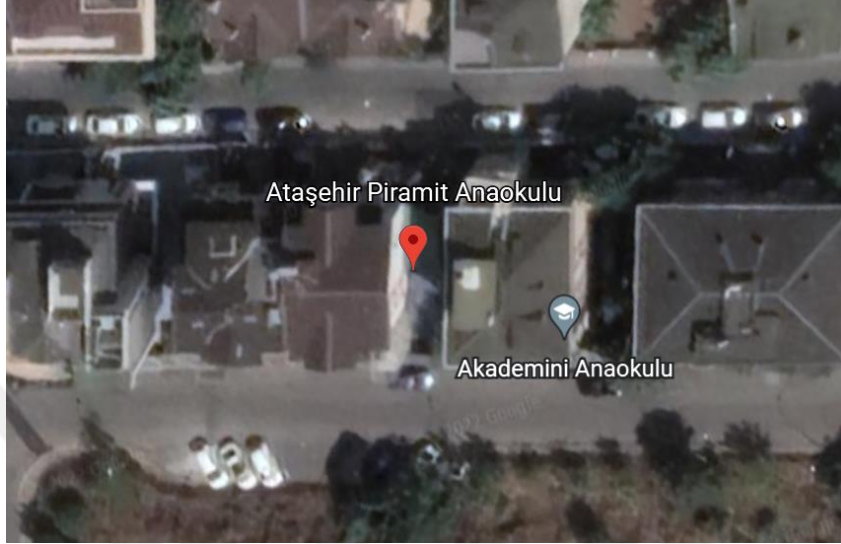


Şekil 56. Özel İzci Anaokulu'nun dış görünüşü(M.Yentur Arşiv,2019)

Çocukların bireysel veya grup olarak vakit geçirebilecekleri kendi ölçeklerine uygun açık hava oyun alanları da oluşturulmuştur.

7.1.10. İstanbul Ataşehir Piramit Anaokulu

Piramit anaokulu İstanbul'un Ataşehir ilçesinde yer almaktadır. Bir dizi sıralı binaların arası faaliyet göstermektedir.



Şekil 57. Piramit Anaokulu'na ait uydu fotoğrafı

Piramit Anaokulu, farklı kişilik özelliklerine, ilgi- yetenek ve farklı öğrenim yapılarına sahip çocukları, her çocuğun bireysel potansiyeline göre, özgüvenini kaybetmeden kendi hedeflerine ulaşabilmesi üzerine bir eğitim anlayışından yola çıkarak hareket etmektedir.



Şekil 58. Piramit Anaokulu'nun dış görünüşü(M.Yentur Arşiv,2022)



Şekil 59.*Piramit Anaokulu'nda tırmanma duvarı(M.Yentur Arşiv,2022)*

Okulun eğitim yaklaşımı Montessori eğitim yaklaşımıdır. Okulun müdürü Zeynep hanım ile yaptığım sözlü görüşmede; çok yönlü bir eğitim benimsedikleri ve çocukların yaşayarak – deneyimleyerek öğrenmeleri gerektiği aktardı. Aynı zamanda çocukları hep aktif tuttuklarını eğitimleri esnasında tüm duyu organlarına hitap ve çoklu zeka kurumu üzerinde durduklarını sözlerine ekledi.

Anaokulu içerisinde kullandıkları tüm materyaller çocuk ölçeğine sahip olmakla birlikte çocukların güvenlikleri göz önünde bulundurularak tüm malzemeleri köşeleri oval kesim olarak kullanılmıştır. Yaratıcı ve merak duygularını geliştirmek için tırmanma duvarı, grup ve bireysel çalışmaya yönelik faaliyet alanları oluşturulmuştur.



Şekil 60.*Piramit Anaokulu'nun iç mekan görselleri(M.Yentur Arşiv,2022)*

Eğitim yaklaşımına istinaden müdiremiz çocukların yeteneklerini geliştirmek adına çaba sarf ettiklerini yapılan eğitimlerde çocukların yaratıcılıklarını ön planda tuttuklarını söylemektedir. Eğitim yaklaşımları sayelerinde çocukların dikkat süreleri ve konsantrasyonlarının arttığını, materyaller aracılığıyla kavramları öğrenirken aynı zamanda motor becerileri desteklenerek el-yüz koordinasyonları gelişiyor. Buda çocuklarda mekana olan güven ve aidiyet duygusunu oluşturup yaratıcı tarafını besliyor.



Şekil 61. *Piramit Anaokulu'nun çocuklar tarafında ekim yapılan serası (M.Yentur Arşiv,2022)*

Çocuklara yaratıcı olma, özgür olma duygusunun yanı sıra üretme duygusunu da oluşturmak adına çocukların ekimini ve sulamasını yapmış olduğu bir sera oluşturulmuş. Zeynep hanım bu serada çocukların kendi ürettikleri meyveleri toplayıp, tüketmeleri çocukların keşfetme merak duygularını tetiklediğini dile getirmektedir.



Şekil 62.Piramit Anaokulu'nun çocuk etkinlik alanı (M.Yentur Arşiv,2022)



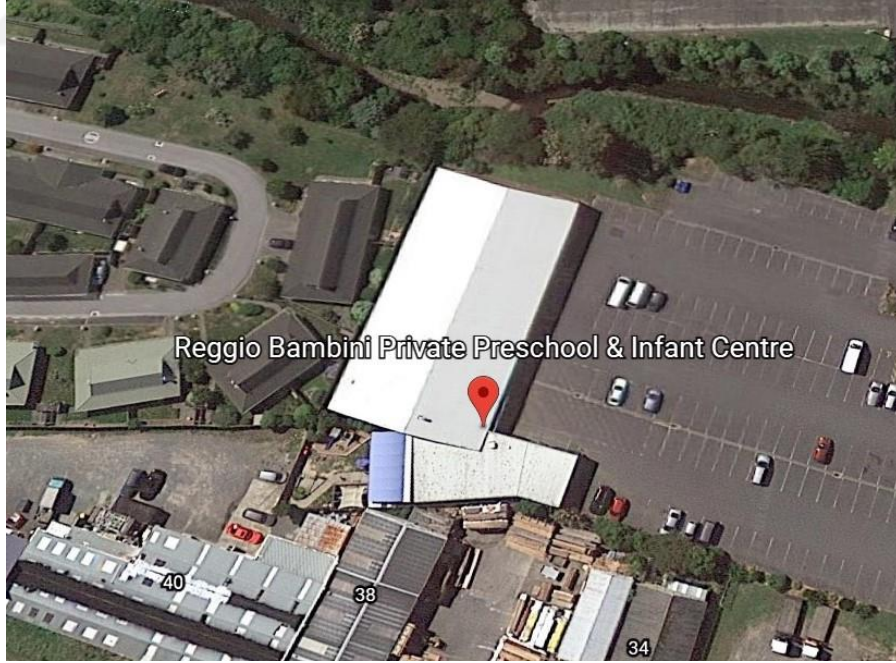
Şekil 63.Piramit Anaokulu'nun iç mekan görseli (M.Yentur Arşiv,2022)

7.2.Regio Emilia Yaklaşımlı Eğitim Veren Okullar

Regio Emilia Yaklaşımı	Her çocuğu farklı dili vardır ve çocukların kendilerini farklı yollarla ifade etmesi desteklenir.	Her yaş grubu ayrı şekilde sınıflandırılır. Proje tabanlı bir eğitim sistemi vardır. Çocukların merakları doğrultusunda program değişir.	Çocukların merakları doğrultusunda oluşturulan gruplarda, çocuklar iş birliğine teşvik edilir.	Çocuklar sorularına yanıt aramak için, gözlem yaparlar, tartışır ve deney yaparlar.	Çocuklar soru sorma ve sorularına cevap bulma konusunda desteklenirler.	Çocuğun doğuştan sahip olduğu merak öğrenmede önemli bir motivasyondur.
-------------------------------	---	--	--	---	---	---

7.2.1. Yeni Zelanda Reggio Bambini Anaokulu

Resmi lisansa sahip Reggio Emilia okullarından biri olan Reggio Bambini Anaokulu otoban ve demiryoluyla sınırlandırılmış bir ticaret alanında bulunmaktadır (Bkz. Şekil 16). Anaokulu büyük bir alışveriş merkezinin otoparkında yer almaktadır.



Şekil 64.Reggio Bambini Anaokulu'na ait uydu fotoğrafı

Yapı zamanla farklı renk ve malzemeler kullanılarak değişiklikler göstermiştir. Okul binasının komşu binaların mimari yapısından kaynaklı sınırları belirgin bir iç bahçe mahali oluşmuş olup bu mahal çocukların oyun alanı olarak kullanılmaktadır.



Şekil 65.Reggio Bambini Anaokulu'nun dış mekan oyun alanı (URL-22)



Şekil 66.Reggio Bambini Anaokulu'nun dış görünüşü (URL-23)



Şekil 67. *Reggio Bambini Anaokulu'nun iç mekanı (URL-24)*

Okulun içindeki kullanım alanı her ne kadar kullanıma elverişsiz ve yetersiz olsa da Reggio Emilia yaklaşımına göre düzenlenmiştir. Sınıflarda farklı alanlara ait düzenlenmiş beceri istasyonları mevcuttur. Gerek tekil gerekse toplu etkinlik çalışmasına zemin hazırlayan eğitim çerçevesi sayesinde çocuklar tekil olarak kimseyi rahatsız etmeden, etrafına saygı ve sevgi çerçevesinde hareket etmeyi öğrenmektedirler. Kullanılan malzemeler ve mobilyalar çocuk profiline uygun bir biçimde tasarlanmıştır.

Resmi lisansa sahip bir anaokulu olmasına rağmen gerek fiziki imkan yetersizliğinden gerekse toplum içerisindeki sosyo-kültürel konumu bakımından anaokulun genel durumunun ne yazık ki kötü olduğu izlenmektedir. Ancak okulun benimsediği misyona göre eğitim-öğretim neticesinde çocukların kendi kararlarını kendilerinin vermeleri, anaokulu içerisinde rahatça ve özgürce hareket etmelerini, ilgi duydukları alanlara ve mevcut ihtiyaçlarına göre kullanım sağlamalarını, tekil ve toplu çalışmalar yapmalarını sağlayan bu özellikler; özgürleşme, sosyalleşme ve bireyselleşme olarak belirlenmiştir.

7.2.2. İtalya'daki Diana Okulu

Lisanslı bir Reggio Emilia yaklaşımı anaokulu olan Diana Okulu yaklaşık 1970'li yıllarda kurulmuştur. Bu okul, Reggio Emilia adında İtalya'nın bir kasabasında yer alan yeşillik içindeki bir parkın içinde bulunmaktadır.



Şekil 68. Diana Okulu'na ait uydu fotoğrafı

Okul içerisinde yer alan tüm mahallerde çocuk bireylerin boy kilo erişebilirlik ölçütleri göz önüne alınarak tasarım meydana gelmektedir. Yemek masaları, oyun masaları, sandalyeler ve tuvalet kullanımı birçok öge çocukların erişim kolayları doğrultusunda dizayn edilmiştir. Bu dizayn sayesinde çocuk bireylerin hareket özgürlüğü sağlanmıştır.

Çocukların okulda tekil ve çoğul olarak oynayıp üretebilecekleri kendi özgür iradeleriyle seçim yapıp karar verebilme yeteneklerini desteklemektedirler.



Şekil 69. Diana Okulu'na iç mekan görselleri -1(URL-25)



Şekil 70. Diana Okulu'na iç mekan görselleri -2(URL-25)



Şekil 71. Diana Okulu'na iç mekan görselleri -3(URL-25)



Şekil 72. Diana Okulu'na iç mekan görselleri -4(URL-25)

7.2.3. Ataşehir Neşe Erberk Anaokulu

Neşe Erberk Anaokulları eğitim kapsamında Reggio Emilia Yaklaşımlı eğitim veren okullardan verilebilecek en büyük örnektir. Bu okul Ataşehir’de şehir merkezinde konut yapılarının arasında yer almaktadır. Anaokulunda özümşenen en temel özellik ise haftasonu yapılan aktivitelerdir. Bunlar, doğum günü, etkinlik bölükleri, eğitici - öğretici film izleme gibi organizasyonları ile öğretmen, veliler ve çocuklar arasındaki etkileşimin artırılması hedeflenmiştir. Bu sayede eğitime velilerinde katkı sağladığı gözlenmektedir.



Şekil 73. Ataşehir Neşe Erberk Anaokulu'na ait uydu fotoğrafı



Şekil 74. Ataşehir Neşe Erberk Anaokulu'nun genel görünüşü (M.Yentur Arşiv,2022)

Anaokulun dizaynında natural aydınlatma ve natural havalandırmadan yararlanmış olup sınıfların aydınlatması yapay aydınlatma armatürleri ile destek verilmiştir. Anaokulunun tüm mahallerinde çocuk bireylerin boy kilo erişebilirlik ölçütleri göz önüne alınarak tasarım meydana gelmektedir. Yemek masaları, oyun masaları, sandalyeler ve tuvalet kullanımı birçok öge çocukların erişim kolayları doğrultusunda dizayn edilmiştir. Bu dizayn sayesinde çocuk bireylerin hareket özgürlüğü sağlanmıştır.



Şekil 75. *Ataşehir Neşe Erberk Anaokulu'nun iç mekan görünüşleri -1 (URL-26)*



Şekil 76. *Ataşehir Neşe Erberk Anaokulu'nun iç mekan görünüşleri -2 (URL-26)*

Çocukların okulda tekil ve çoğul olarak oynayıp üretebilecekleri kendi özgür iradeleriyle seçim yapıp karar verebilme yeteneklerini desteklemektedirler. Sınıflarda, etkinliklerde kullanılan resim bayrak vb. balon, yazı, figür gibi materyaller ile süslenmektedir.

7.3.Waldorf Yaklaşımlı Eğitim Veren Okullar

Waldorf Yaklaşımı	Sınıflara grup çalışmaları olduğu gibi bireysel çalışmalar için de zaman yaratılır.	Bu yaklaşımda çocukların oyun oynaması önemlidir. Bu nedenle çocukların oyun oynayabileceği alanlar ve zamanlar yaratılmıştır.	Öğretmenler çocuklar için iyi bir rol model olmalıdır. Çünkü çocuklar taklit ederek öğrenir.	Masallar, sanatsal etkinlikler ve oyunlar çocuğun gelişimi için önemli bir yere sahiptir.	Hayatın ve doğanın ritminin çocuğa hissettirilmesi öz disiplini teşvik eder.	Ceza ve ödüle dayalı bir eğitim verilmez.
--------------------------	---	--	--	---	--	---

7.3.1. ABD'deki New Amsterdam Okulu

Viraline Architects aracılığıyla planlanan yapı 2006 yılında bitirilmiştir.



Şekil 77.*New Amsterdam Okul’una ait uydu fotoğrafı*

“Gelecek burada başlıyor” prensibine ait bu anaokulun hedefi hayata bakışı pozitif, zinde, kendinden emin ve sürdürülebilir bir yarınlar ortaya çıkartacak kuşaklar yetiştirmektir. Anaokulda özümseven doğa eğitimi doğrultusunda barınaklara, seralara, kırsal oyun alanlarına çevre gezileri düzenleyerek çocuk bireylere doğa duygusunu benimsetmektir.



Şekil 78.*New Amsterdam Okul’una ait iç mekan görselleri-1(URL-27)*

Dizaynda natural aydınlatma yapay aydınlatma ile harmanlanmaktadır. Sınıflarda natural hava sisteminden faydalanılmaktadır. Okul binasının giriş kısmında yatay ağaç materyallerle çit çekilerek dış etkenlerden kendini soyutlamıştır.



Şekil 79.*New Amsterdam Okul'una ait iç mekan görselleri-2(URL-27)*



Şekil 80.*New Amsterdam Okul'una ait iç mekan görselleri-3(URL-27)*

Sınıflar farklı aktivitelerin yapılabilceği ortak bir mahale açılmaktadır. Okulun oyun ve iç mekan odalarının dizaynı Waldorf yaklaşımına göre tasarlanmıştır. Sınıflardaki duvarlar birbirlerine 90°den farklı açılarda olacak şekilde dizayn edilmiştir. Natural malzemeler seçilerek dizayn edilen iç mekan ve iç donatılar natürel ve cinsiyetsiz bir renk tonlarına sahiptir.



Şekil 81. *New Amsterdam Okul'una ait dış mekan görseli(URL-27)*

7.3.2. Fransa'daki Roches de Condrieu Anaokulu

Brenas Doucerain Mimarlık tarafından dizaynı ve yapımı 2018 yıllarında tamamlanmış olup, okulun şehir merkezinde etrafında yakın yapıların bulunduğu bir inşai dizilimde bulunmaktadır.



Şekil 82. *Roches de Condrieu Anaokulu'na ait uydu fotoğrafı*

Roches de Condrieu Anaokulu L şeklinde konumlanan ilkokul ile aynı parselde yer almaktadır. Okulun dizaynında doğal-organik ürün ve malzemelerden yararlanılmıştır. Anaokulunda iç mekan dizaynı kapsamında natural bir havalandırma ve aydınlatma sağlanmıştır. Dış mekan tasarımında bulunan kentin yöresel bir toprak malzemesi olarak adlandırılan -rammed earth- ürününden faydalanılmıştır. Mevcut mimari tasarımına uygun dolu-boş ilişkisi malzeme ve materyal seçimi konusunda fikir edinme kapsamında çağdaş bir tasarım yorumlamasından faydalanmaktadır.



Şekil 83.*Roches de Condrieu Anaokulu'na ait iç mekan görselleri-1(URL-28)*



Şekil 84.*Roches de Condrieu Anaokulu'na ait iç mekan görselleri-2(URL-28)*



Şekil 85.*Roches de Condrieu Anaokulu'na ait dış mekan görselleri-1(URL-28)*



Şekil 86. Roches de Condrieu Anaokulu'na ait dış mekan görselleri-2(URL-28)

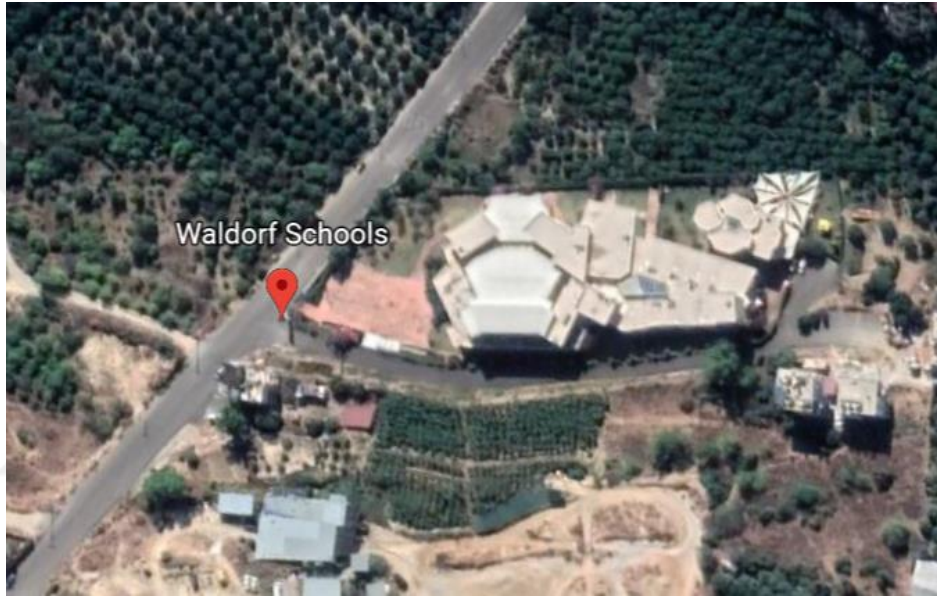


Şekil 87. Roches de Condrieu Anaokulu'na ait dış mekan görselleri-3(URL-28)

Yukarıda yer alan görsellerde çocuklara iç-dış ilişki ve kapalı – açık ilişkiler uygulamalı olarak gösterilmesi amaçlanmış olup yapılan bu tasarım çocuklarda merak, keşfetme ve yaratıcılık duyguları canlı tutulmak istemiştir.

7.3.3. Antalya Waldorf Alanya Özel Yaşam Okulları

12 yıllık tam bir eğitim müfredatı sunan Waldorf Okulları, dünya da 61 Ülkede, 1066 okulu ve 2.000 civarı Anaokulu mevcuttur. Alanya Waldorf Okulu ile birlikte Türkiye de 62.nci ülke olarak dünya listesinde yerini almıştır.



Şekil 88. *Antalya Waldorf Alanya Özel Yaşam Okulu'na ait uydu fotoğrafı*

Waldorf Okulları çocukların gelişimlerine değer vermenin yanı sıra çocukları hayata hazırlamayı da ilke edinmiştir. Doğaya, canlılara, insanlara, farklı kültürlerle saygılı, aile bağları güçlü, özgüveni tam, sosyal, çevresiyle uyumlu, kendisiyle barışık, üretken, barışçıl, vizyon sahibi ve en az iki yabancı dil bilen dünya insanı yetiştirmeyi hedefler. Eğitimin dışında hiçbir şekilde ticari, siyasi, ideolojik, din veya herhangi bir misyon amacı olmamaktadır. Ezberden uzak, yaşayarak öğrenmeye dayanan bu okullardaki amaç öğrencinin bilgiyi özümsemesi, kavraması, sebep ve sonucun bir bütüncül olarak algılaması üzerine kuruludur



Şekil 89. *Antalya Waldorf Alanya Özel Yaşam Okulu'na iç mekan görselleri-1(URL-29)*



Şekil 90. *Antalya Waldorf Alanya Özel Yaşam Okulu'na iç mekan görselleri-2(URL-29)*

Kullanılan malzemeler ve ahşap ürünler çocukların fiziki ebatlarına uygun ölçülerdedirler. Masalar, sandalyeler ve mekan içinde paravan olarak kullanılan kitaplık gibi ürünlerin çocuklar tarafından ulaşımı kolay ebatlarda üretilmiştir. Bu sayede çocukların hareket özgürlüğü sınırlanmamaktadır. Gerek tekil gerekse toplu halde

alışmalarına izin veren bu tasarımsal yaklaşım çocukların kendi kararlarını kendileri vermeleri ve istedikleri seçimleri yapma şansı tanımaktadır. İç mekan malzeme ve materyallerinde organik renk ve organik ahşap malzemeler kullanılmıştır (şekil 25).



şekil 91. *Antalya Waldorf Alanya zel Yaşam Okulu'na dış mekan görselleri(URL-29)*

7.3.4. Finlandiya Merkezli Helsinki Uluslararası Okulları

Bu okul, eğitiminde Finlandiya eğitim modelini dünyaya sunmak için Helsinki niversitesi'nin destekleriyle ortaya çıkmıştır. Eğitimin ve öğrenmenin herkesin

ulaşılabileceği ve serbest olması benimsenen bu okul Finlandiya'nın okul öncesi çocuk bireylerin eğitimde sahip olacakları normların küresel ölçeğe aktarmayı hedeflemektedir.



Şekil 92. Helsinki Uluslararası Okulları'na ait uydu fotoğrafı

Tablo 2. Helsinki Uluslararası Okulları'nın Standart Müfredata Göre Eğitime Yaklaşımı

Müfredata Göre	Daha Az	Müfredata Göre	Daha Fazla
Sınav ve Test	✓	Çocuk bakış açısı	✓
Yarış içinde olma durumu	✓	Yaratıcılık ve oyun	✓
Zorunluluk	✓	Keşif	✓
Sınıflandırma	✓	Cesaretlendirme	✓
Okullaşma	✓	Sosyo-duygusal beceri	✓

Farklı kültürlerle ait evirilebilen geniş bir eğitim programı, öğretmenlerin eğitim düzeyleri, eğitim verecekleri mahallerin dizaynı, eğitim ve öğretimdeki materyal seçimleri – kullanımı vb. konular kapsamında anaokullarının sahip olduğu kriterler içinde yer almaktadır. Bu anaokullarında verilen eğitimde içinde doğa çevre bilinci çocuklara aşılanmaktadır.

Anaokulu tasarımında natural ürünlerin kullanımı amaçlanmıştır. Sınıflar ve ortak mahallerdeki duvar ve zemin düzleminde kullanılan organik ahşap materyaller ile akustik

bir mekan konforu sağlanmak istenmiştir. Anaokulunda iç mekan dizaynı kapsamında natural bir havalandırma ve aydınlatma sağlanmıştır. Sınıflarda ve ortak mahallerde kullanılan mobilyalar çocuk bireylerin ölççekleri doğrultusunda dizayn edilmiştir.



Şekil 93.*Helsinki Uluslararası Okulları'na ait iç mekan görselleri-1(URL-30)*

Okul içerisinde yer alan tüm mahallerde çocuk bireylerin boy kilo erişebilirlik ölçütleri göz önüne alınarak tasarım meydana gelmektedir. Yemek masaları, oyun masaları, sandalyeler ve tuvalet kullanımı birçok öge çocukların erişim kolayları doğrultusunda dizayn edilmiştir.



Şekil 94.*Helsinki Uluslararası Okulları'na ait iç mekan görselleri-2(URL-30)*



Şekil 95.*Helsinki Uluslararası Okulları'na ait iç mekan görselleri-3(URL-30)*

Yukarıdaki görsellerden yola çıkarak okulda kullanılan tüm ekipmanların doğal malzemelerden ve çocukların ergonomik olarak kullanabileceği ölçülerde yapıldığı görülmektedir.

BÖLÜM 8. BULGULAR VE YORUMLAR

Dünya genelindeki okul öncesi eğitim veren kurumlara örnekler; eğitim yaklaşımları bakımından, yapısal özellikleri bakımından, tasarımsal özellikleri bakımında, sosyokültürel özellikleri bakımından değerlendirilmiştir.

Değerlendirilen anaokullarının eğitim yaklaşımları yönünden ve verilen güven türleriyle ortaya çıkan sonucun çocuk birey odaklı olması ve sürdürülebilir açıdan bir eğitim sunmalarıdır. (Tablo 3-4).

Tablo 3.İncelenen örneklerin eğitim türleri yönünden değerlendirilmesi

EĞİTİM YAKLAŞIMLARI YÖNÜNDEN DEĞERLENDİRME			Montessori Yaklaşımı	Reggio Emilia Yaklaşımı	Waldorf Yaklaşımı	Finlandiya Eğitim
No	Ülke	Okul Adı				
1	Avusturya	Ducklake Anaokulu				
2	İngiltere	Montpelier Kreşi				
3	Güney Afrika	Silindokuhle Anaokulu				
4	Almanya	Neuötting Montessori Okulu				
5	ABD	WeGrow Okulu				
6	İtalya	Niederolang Anaokulu				
7	Türkiye	Çekmeköy Özel Sezin Okulu				
8	Türkiye	Maltepe Mini Renk Anaokulu				
9	Türkiye	Kadıköy Özel İzci Anaokulu				
10	Türkiye	Ataşehir Piramit Anaokulu				
11	Yeni Zelanda	Reggio Bambini Anaokulu				
12	İtalya	Diana Okulu				
13	Türkiye	Ataşehir Neşe Erberk Anaokulu				
14	ABD	New Amsterdam Okulu				
15	Fransa	Roches de Condrieu Anaokulu				
16	Türkiye	Alanya Woldarf Yaşam Okulları				
17	Finlandiya	Helsinki Uluslararası Okulu				

Eğitim yaklaşımları yönünden (algı, güven kapsamında) yapılan değerlendirmede; yaklaşım veya eğitim modelleri tablolar halinde belirlenmiştir.

Tablo 4.İncelenen örneklerin güven türleri yönünden değerlendirilmesi

GÜVEN TÜRLERİ YÖNÜNDEN DEĞERLENDİRME			Hesaba Dayalı Güven	Bilgiye Dayalı Güven	Özdeşleşmeye Dayalı Güven
No	Ülke	Okul Adı			
1	Avusturya	Ducklake Anaokulu			
2	İngiltere	Montpelier Kreşi			
3	Güney Afrika	Silindokuhle Anaokulu			
4	Almanya	Neuötting Montessori Okulu			
5	ABD	WeGrow Okulu			
6	İtalya	Niederolang Anaokulu			
7	Türkiye	Çekmeköy Özel Sezin Okulu			
8	Türkiye	Maltepe Mini Renk Anaokulu			
9	Türkiye	Kadıköy Özel İzci Anaokulu			
10	Türkiye	Ataşehir Piramit Anaokulu			
11	Yeni Zelanda	Reggio Bambini Anaokulu			
12	İtalya	Diana Okulu			
13	Türkiye	Ataşehir Neşe Erberk Anaokulu			
14	ABD	New Amsterdam Okulu			
15	Fransa	Roches de Condrieu Anaokulu			
16	Türkiye	Alanya Woldarf Yaşam Okulları			
17	Finlandiya	Helsinki Uluslararası Okulu			

Yukarıdaki tabloda hesaba dayalı güven duygusunun boş olmasındaki sebep, eğitim sistemlerindeki hiçbir yaklaşım veya sistem herhangi bir ticari amaç gütmeyip tamamıyla çocuk odaklı olmasının sebebidir.

Yapısal ve materyal özellikler yönünden yapılan değerlendirmede; doğal malzeme kullanımı ve geri dönüştürülebilir malzeme kullanımı, güneş enerjisi teknolojisinden yararlanma, natural havalandırma, natural aydınlatmanın karşılaştırmalı olarak değerlendirmesi yapılmıştır. İncelenen örneklerin yapısal yönden ortak özellikleri; doğal malzeme ve geri dönüştürülmüş malzeme kullanılması, doğal aydınlatma ve doğal havalandırmadan yararlanılması ve enerji korunumunu sağlayan mekanik sistemlerden faydalanılmasıdır (Tablo 5).

Tablo 5.İncelenen örneklerin yapısal özellikler yönünden değerlendirilmesi

YAPISAL ÖZELLİKLER YÖNÜNDEN DEĞERLENDİRME			Doğal Malzeme	Güneş Enerjisi	Doğal Havalandırma	Doğal Aydınlatma
No	Ülke	Okul Adı				
1	Avusturya	Ducklake Anaokulu				
2	İngiltere	Montpelier Kreşi				
3	Güney Afrika	Silindokuhle Anaokulu				
4	Almanya	Neuötting Montessori Okulu				
5	ABD	WeGrow Okulu				
6	İtalya	Niederolang Anaokulu				
7	Türkiye	Çekmeköy Özel Sezin Okulu				
8	Türkiye	Maltepe Mini Renk Anaokulu				
9	Türkiye	Kadıköy Özel İzci Anaokulu				
10	Türkiye	Ataşehir Piramit Anaokulu				
11	Yeni Zelanda	Reggio Bambini Anaokulu				
12	İtalya	Diana Okulu				
13	Türkiye	Ataşehir Neşe Erberk Anaokulu				
14	ABD	New Amsterdam Okulu				
15	Fransa	Roches de Condrieu Anaokulu				
16	Türkiye	Alanya Woldarf Yaşam Okulları				
17	Finlandiya	Helsinki Uluslararası Okulu				

Tasarım özellikleri yönünden yapılan değerlendirmede; tasarım sürecine ve yapım sürecine katılım, değişip dönüşebilir planlama, çocuk ölçeğine uyum, merak ve keşfetme duygusu uyandırma, benimsenen pedagojiye göre özelleştirme durumları ele alınmıştır.

İncelenen örneklerin tasarım yönünden ortak özellikleri; değişip dönüşebilir planlamanın yapılması, eğitim ortamının çocuk ölçeğine uygun bir şekilde tasarlanması, çocuklarda merak ve keşfetme duygusu uyandırması ve benimsenen pedagojiye göre özelleşmesidir. (Tablo 6)

Tablo 6.İncelenen örneklerin tasarım özellikleri yönünden değerlendirilmesi

TASARIM ÖZELLİKLER YÖNÜNDEN DEĞERLENDİRME			Değişip Dönüşebilir Planlama	Çocuk Ölçeğine Uygunluk	Merak ve Keşfetme Duygusu Uyandırma	Doğal Renk ve Dokudan Faydalanma
No	Ülke	Okul Adı				
1	Avusturya	Ducklake Anaokulu				
2	İngiltere	Montpelier Kreşi				
3	Güney Afrika	Silindokuhle Anaokulu				
4	Almanya	Neuötting Montessori Okulu				
5	ABD	WeGrow Okulu				
6	İtalya	Niederolang Anaokulu				
7	Türkiye	Çekmeköy Özel Sezin Okulu				
8	Türkiye	Maltepe Mini Renk Anaokulu				
9	Türkiye	Kadıköy Özel İzci Anaokulu				
10	Türkiye	Ataşehir Piramit Anaokulu				
11	Yeni Zelanda	Reggio Bambini Anaokulu				
12	İtalya	Diana Okulu				
13	Türkiye	Ataşehir Neşe Erberk Anaokulu				
14	ABD	New Amsterdam Okulu				
15	Fransa	Roches de Condrieu Anaokulu				
16	Türkiye	Alanya Woldarf Yaşam Okulları				
17	Finlandiya	Helsinki Uluslararası Okulu				

Coğrafi özellikler yönünden yapılan incelemede özgürlük, üreticilik, paylaşım, iş birliği, sosyalleşme ve bireyselleşme durumları ele alınmıştır. Bu anlamda;

- Özgürlük: Çocukların hür benliğini kullanarak karar vermesi, rahatça hareket edebilmesi, çocuğun ilgi alanlarına ve gereksinimlerine göre çeşitli düzenlemeler yapmasını,
- İş birliği: Profesyonel yaşamla ve oyun arkadaşları ile kurulan iş birliklerini,
- Sosyalleşme: Grup etkinlikleri sayesinde iletişim becerilerinin gelişimini, yardımlaşmayı ve saygı- sevgi duymayı öğrenmeyi,
- Paylaşım: Sahip olunan imkanların etrafındaki bireyler ile paylaşımını,
- Bireyselleşme: Tekil çalışma sonucunda kendi kendine bir şeyler yaparak veya üretmek öğrenmeyi ve bağımsız bir birey olmayı ifade etmektedir.

İncelenen örneklerin beşeri yönden ortak özellikleri; özgürlük, sosyalleşme ve bireyselleşmedir. İngiltere ve Yeni Zelanda’da imkanlar çevre halkı ile de paylaşılmaktadır. İngiltere’de eğitim sürecinde profesyonel yaşamla iş birlikleri kurulmaktadır (Tablo 7).

Tablo 7.İncelenen örneklerin coğrafi özellikler yönünden değerlendirilmesi

COĞRAFİ ÖZELLİKLER YÖNÜNDEN DEĞERLENDİRME			Özgürlük	Paylaşım	İş Birliği	Sosyalleşme	Bireyselleşme
No	Ülke	Okul Adı					
1	Avusturya	Ducklake Anaokulu					
2	İngiltere	Montpelier Kreşi					
3	Güney Afrika	Silindokuhle Anaokulu					
4	Almanya	Neuötting Montessori Okulu					
5	ABD	WeGrow Okulu					
6	İtalya	Niederolang Anaokulu					
7	Türkiye	Çekmeköy Özel Sezin Okulu					
8	Türkiye	Maltepe Mini Renk Anaokulu					
9	Türkiye	Kadıköy Özel İzci Anaokulu					
10	Türkiye	Ataşehir Piramit Anaokulu					
11	Yeni Zelanda	Reggio Bambini Anaokulu					
12	İtalya	Diana Okulu					
13	Türkiye	Ataşehir Neşe Erberk Anaokulu					
14	ABD	New Amsterdam Okulu					
15	Fransa	Roches de Condrieu Anaokulu					
16	Türkiye	Alanya Woldarf Yaşam Okulları					
17	Finlandiya	Helsinki Uluslararası Okulu					

Yukarıda yer alan tabloda aslında çocukların tarım ile uğraşmalarının kendi üretimlerini yapmaları ve bunları hayata geçirme şekilleri karşılaştırılmak amaçlanmıştır. Bahsi geçen okulların büyük bir kısmında kendilerinin çocuklarla oluşturduğu sera ve bahçeler mevcut. Bundaki amaç çocukların üretim ve gelişim yönünü kuvvetlendirmektir.

BÖLÜM 9. SONUÇ

Günümüzde çocuk eğitimi alanında artık sınavların, testlerin, yarış halinde olma durumunun giderek azaldığı gözlenmektedir. Geride bırakılan bu sistemlerin yerini çocuğa odaklanan bireysel sistemler almaktadır. Sürecin gerçekleştirilmesinde eşitlik, serbestlik, özgürlük, keşfetme duygusu ve bedensel beceri eğitimlerine yönlendiren unsurlar olarak sıralanmaktadır. Bu çalışma kapsamında elde edilen tüm bilgiler ve yapılan tespitler sonrasında çıkarılan sonuca göre okul öncesi eğitim sürecinin eşitlik, erişilebilirlik ve sürdürülebilirlik olmak üzere üç ana unsur üzerine temellendirilmesi gerektiği düşünülmektedir;

- Eşitlik: Her çocuk için eşit ve adil bir sistem oluşturulmasını yani tüm çocukların eşit nitelik ve niceliğe sahip eğitim imkanlarına sahip olmasını,
- Erişilebilirlik: Eğitimin ulaşılabilir ve ücretsiz olması, dünya geneline eşit oranda yayılmasını,
- Sürdürülebilirlik: Sürecin geri bildirimle bağlı olarak devamlılık halinde yenilenmesini ve geliştirilmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Piaget'e göre çocuğun zihinsel gelişimi dört aşamadan oluşur. Bunlar, 0-2 yaş arası duyu-motor dönem; 2-7 yıl arası, işlem öncesi dönem; 7-11 yaş arası somut işletme dönemi ve 11-14 yaş arası resmi işletme dönemi (Pulaski, 1971). Bu çalışma kapsamında ortaokul dönemine denk gelen erken ergenlik dönemi (10-14) ele alınmıştır. Bu aralıkta bilgi, kelimeler ve kavramlar aracılığıyla elde edilir ve çocuk, deneyime dayalı somut düşüncelerden ziyade düşünmeye ve yorumlamaya başlar (Pulaski, 1971). Resmi işlem dönemi sürecinde, çocuğun zihni dış etkilere daha net bir süreçten geçer. Böylece fiziksel kondisyonla birlikte çocuk çevreyi daha bilinçli algılamaya başlar. Bu dönemde çocuğun zihninde sayı, zaman, uzay, boyut, korunum, hacim, uzaklık gibi kavramlar yerleşmeye başlar. Sınıflandırma, tasnif etme gibi gruplamalar ile çocuk organize olabilir ve bir sistem kurma becerisi gelişir (Yavuzer, 2003). Aslında sosyo-fiziksel ortamda birlikte çalışan tüm unsurlar bilişsel gelişimi etkiler (Şener, 2001). Bu bağlamda çocukların algılarını etkileyen tüm çevresel faktörlerin algısal ve bilişsel gelişim süreci üzerinde etkileri vardır. Seçilen yaş grubundaki çocuklar için bu gelişim sürecinin uzamsal tepkileri de önemlidir. Çocuğun mekânsal algısı, çocuğun kendi varlığının farkında olması ve kendisi ile mekân arasındaki bağlantı ile şekillenir (Dewey, 2004). Bu

gelişimin öncü koşulu, çocuğun kendi vücut bölümlerini, duruşlarını ve hareketlerini ve fiziksel konumunu algılamasıdır. Hemen ardından çocuk hareket hissi kazanır ve bu dönemde kendi hareket alanını oluşturmaya başlar (Cüceloğlu, 2009). Bu noktaya kadar ev ortamı, çocuğun çevreyi keşfetmesini ve öğrenme sürecini gerçekleştirmesini sağlayan mekanlardan biridir. Ancak çocuğun mekansal algısı bu döneme kadar şekillenmeye devam eder. Bununla birlikte, algısal gelişim sadece evle değil, okulla da yakından ilişkilidir.

Okullar tüm dünyada olduğu gibi belirli bir amaca yönelik ve belirli bir kullanıcı grubuna hitap eden yapılardır. Okulun fiziksel yönleri arasında kapalı veya açık planlı sınıflar, toplantı salonları, laboratuvarlar ve oyun alanları bulunmaktadır. Okulların mimari ve mekânsal farklılıkları toplumun siyasi, teknolojik ve sosyal gelişimini yansıtmaktadır. İnsan davranışları ile mekansal görüşler arasındaki etkileşim, binaların uzun süreli ve etkin kullanımı ile ilgilidir (Ünlü, 1998). David ve Weinstein (1987), yapıyı çevrenin çocuk gelişimini hem doğrudan hem de sembolik olarak etkilediğini iddia etmektedir. Çocuğun en çok zaman geçirdiği yer olan okul sahibi olma ve okulla iletişim, mekan algısının gelişmesine katkı sağlar. Bu etkileşimin karşılıklı yarar olduğu kadar kullanıcı ile bina arasındaki bağlantı olduğu da düşünülmektedir.

Yapılan bu çalışma doğrultusunda elde edilen bilgiler eşliğinde okul öncesi eğitim sürecine ait öğrenme şemasının keşfetme (merak etme), deneyimleme ve geri bildirim olmak üzere üç aşamadan oluştuğu görülmüştür. Deneyimleyerek öğrenmenin çıkış noktasının çocukta keşfetme duygusunun uyandırılması olduğu ön görülmüştür. Keşif duygusunun oluşturulması hem doğada hazır bulunan doğal düzen aracılığıyla hem de mimari etkenler penceresinde tasarlanmış eğitim ortamları yaratıcılıklarını tetiklemektedir. Bu anlamda tasarlanan eğitim ortamlarının farklı karakterleri bir arada bulundurması tasarım sürecini destekleyen bir unsur haline gelmiştir. Zeminlerde ve tavanlarda yapılan kot farklılıkları, malzeme seçiminde yapılan cins, renk ve doku farklılıkları, yüzeylerin ve iç mekân malzemelerinin formlarında yapılan değişiklikler gibi faktörlerle eğitim ortamı beslenirken çocuğun mekanla kurduğu ilişki de beslenmektedir. Bu durumla birlikte, okul binalarının çevreye uyumlu, erişimi kolay ve kontrollü, iç ve dış esnekliğe sahip, ergonomik, sağlık koşullarına uygun, kullanıcı kimliğine ve aidiyet duygusuna sahip bir yapıda olması beklenmektedir (Karabey ve

Akay, 2004). Buna göre eğitim yapılarının iyi tasarlanmış okullar olduğu ve öğrenciler üzerinde okulu benimseme, aidiyet duygusu ve mekânın kolay algılanması gibi olumlu etkileri olduğu düşünülmektedir (Türel, 2017). Okul binasının ve sınıf ortamının fiziksel kalitesinin çocuğun gelişimini, üretkenliğini ve başarılarını doğrudan etkilediği düşünülmektedir (Evans, 2004). Araştırmalara göre bireylerin sosyo-ekonomik durumu da okul başarısını ve psikolojik sağlığını önemli ölçüde etkilemektedir (Morgan, 1977).

Tasarımlar, dolayısıyla mimarlar tarafından oluşturulan mekanlar, toplumda yaşayan her bireyin kullanımına olanak sağlamalıdır. İnsan hakları ve fırsat eşitliği prensibinden hareketle, toplumun her bireyi, toplumun tüm kaynaklarından eşit olarak yararlanabilme hakkına sahiptir ve bu hak her bireyin bağımsız, üretken ve zevkli bir yaşam biçimine ulaşabilmesi olarak da düşünülebilir.

Çocuğun çevresel ihtiyaçlarına önem verilmeden tasarım yapılması mimarlar ve tasarımcıları alternatif standart ölçütler üretmeye itmiştir. Clark yetişkin çevresine alternatif olarak tasarımcıların çocuk gözünden ve daha çok çocuğa yönelik bir mimarlığın ortaya çıkması gerektiğini savunmaktadır (Clark,2005).

Çocukların kendi yaşam alanları ile ilgili bakış açılarının anlaşılması gerekliliği çocuk ihtiyaçlarının doğru tespit edilmesi bakımından önemli bulunmaktadır. Çocuğun tasarım sürecine katılımcı olması için çeşitli sözel ve görsel yöntemlerin geliştirilmesi gerekliliği vurgulanmaktadır. Çocukların gelişim süreçlerinde onlara destek vermek ve onların ihtiyaçlarına yönelik doğru bulgulara erişmek için çocuk katılımı sağlanması gerektiği belirtilmektedir (Şahin ve Dostoğlu,2014).

Mimari biçimlenmenin özellikle oyun alanlarında aidiyet, özgüven ve yaratıcılık bağlamında bilinçaltı ve bilinç üstü düzeylerde etkili olduğu örneklerle belirlenmiştir.

Mimari tasarım parametrelerinin neredeyse tümünde yani; renk, ışık, doku, malzeme çevre, iklim, doğal ortam, doğal ya da suni yaşam koşullarında kaçınılmaz döngü ve değerler olduğu, tasarım döngüsü içerisinde değişimler olarak hesaba katılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Adams, S. H. and Wiswell, A. K. (2007). *Dimensionality Of Organizational Trust*. Paper Presented at The International Research Conference in The Americas Of The Academy Of Human Resource Development, Indianapolis.
- Antonsich, M. (2010). —Searching for belonging—An analytical framework. *Geography Compass*, 4(6), 644-659.
- Artuksı, E. (2009). *İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Okulun Örgütsel Güven Düzeyine İlişkin Algıları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Aydınlı, S., (1993), “Mimarlıkta Estetik Değerler”, İTÜ Mimarlık Fakültesi Baskı Atölyesi, İstanbul.
- Bee, H. & Boyd, D. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi*. (1.Basım). (O, Gündüz, Çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Case-Smith, J., & O'Brien, J. C. (2010). *Occupational therapy for children* (6th ed.). St. Louis: Mosby.
- Clark, A.(2005) *Talking and Listening to Children*,(ed. Mark Dudek) Children's Spaces, Elsevier Architectural Press, Oxford.
- Cohen, A.R. et al. (2001). *Effective Behavior in Organizations: Cases, Concepts and Student Experiences*. New York: McGraw-Hill Companies Inc.
- Cook KS, editor. (2001). *Trust in Society*. New York: Russell Sage Foundation; 2001.
- Costello, S. (2012). What are tablets sales all time? <http://ipod.about.com/od/tabletsmodelsandterms/f/tablets-sales-to-date.htm> adresinden alınmıştır.
- Couse, L. J., & Chen, D. W. (2010). A tablet computer for young children? Exploring its viability for early childhood education. *Journal of Research on Technology in Education*, 43(1), 75–98.
- Cüceloğlu, D. (2009). *İnsan ve davranış: Psikolojinin temel kavramları*. (18.Basım), İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Çakır, H. (1997). *Çocukların algılamasında etkili olan mimari parametrelerin belirlenmesi*. Doktora Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Çanakçıoğlu, G. (2012). *Çocukta Mekan Algısının Gelişimi ve Mekansal İmge Zenginliği Bakımından Malzemenin Önemi*. *Mimarlıkta Malzeme*, 2012 (2), 1-8.

- Çukur, D., Güller Delice, E., (2011). Erken Çocukluk Döneminde Görsel Algı Gelişimine Uygun Mekan Tasarımı. *Aile ve Toplum*, 7(24), 25-36.
- Demircan, N. ve Ceylan, A. (2003). Örgütsel Güven Kavramı: Nedenleri ve Sonuçlar. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İ.İ.B.F Dergisi*, 10 (2), 139–150.
- Elkind, D. (2001). Değişen dünyada çocuk yetiştirme ve eğitim (E. Gül Kapçı, Çev.). Onur, B. (Ed.), 3. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi içinde (15-25). Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.
- Erçek, M. K. (2018). *Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Güvenliğine İlişkin Algılarının Örgütsel Güven ve Mesleki Bağlılıkları Üzerindeki Etkisi (Diyarbakır İli Örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Eroğlu, F. (2015). *Zorunlu Yer Değişikliği (Rotasyon) Yapan Eğitim Yöneticilerinin Örgütsel Güven Algıları Üzerine Bir İnceleme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Folarin, B. (2005). *Theories of Mass Communication: An Introductory Text*. Ibadan: Bakinfol Publications.
- Foucault, M. (1999). *Bilginin Arkeolojisi*. (V. Urhan, Çev.) İstanbul: Birey Yayıncılık.
- Foucault, M.. (1969). *L'arché ologie du savoir*. Paris: Gallimard.
- Freund, R. (2014). *Determining The Effects Of Employee Trust On Organizational Commitment*. Unpublished doctoral dissertation, Pepperdine University, California.
- Gaulin, S.J. C. & McBurney, D.H. (2003). *Evolutionary Psychology*. Prentice Hall. 2003.
- Gibson, J. J. (2002). "A Theory of Direct Visual Perception". In: Alva Noë/Evan Thompson (Eds.), *Vision and Mind. Selected Readings in the Philosophy of Perception*, Cambridge, MIT Press, pp. 77–89.
- Glaserfeld, E.(1995), *Radical Constructivism: A Way of Knowing and Learning*, London: RoutledgeFalmer; Poerksen, Bernhard (ed.) (2004), *The Certainty of Uncertainty: Dialogues Introducing Constructivism*, Exeter: Imprint Academic; Wright. Edmond (2005). *Narrative, Perception, Language, and Faith*, Basingstoke: Palgrave Macmillan
- Goldstein, E. Bruce (2010). *Sensation and Perception* (8th ed.). Belmont, CA: Cengage Learning. pp. 144–146.

- Green, C. S., & Bavelier, D. (2007). Action-video-game experience alters the spatial resolution of vision. *Psychological Science*, 18(1), 88–94.
- Gür, Ş. Ö. ve Zorlu. T. (2002). Çocuk mekânları. (1.Basım). İstanbul: Yapı Endüstri Merkezi Yayınları.
- Harris, P. B., Brown, B. B., & Werner, C. M., (1996). Privacy regulation and place attachment: Predicting attachments to a student family housing facility. *Journal of Environmental Psychology*, 16, 287–301
- Harvey, D. (2003). Sosyal Adalet ve Şehir. (M. Moralı, Çev.) İstanbul: Metis Yayınları.
- Hay, R., (1998). Sense of Place in Developmental Context. *Journal of Environmental Psychology* 18, 5-29.
- Hidalgo, M. C., Hernandez, B., (2001), Place attachment: Conceptual and empirical questions. *Journal of environmental psychology*, 21(3), 273-281.
- James, A. (2001). 'Yeni' çocukluk sosyolojisinde sorunlar, yaklaşımlar ve pratikler (E. Gül Kapçı, Çev.). Onur, B. (Ed.), 3. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi içinde. Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.
- Jobber, J. (2004). Principles and Practice of Marketing (41h ed). U.K: McGraw-Hill Companies Inc.
- Johnson, G. M. (2012). Learning, development, and home digital media use among 6 to 8 years old children. *Problems of Psychology in the 21st Century*, 1, 5–16.
- Jorgensen, B.S., Stedman R.C., (2001). Sense of place as an attitude: lakeshore owners attitude toward their properties. *Journal of Environmental Psychology*, Vol.21, pp. 233-248.
- Kalemci Tüzün, İ. (2007). Güven, Örgütsel Güven ve Örgütsel Güven Modelleri. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2007(2), 93-118.
- Kant, Emmanuel. (2000) [1781]. Critique of pure reason. London: Dover.
- Kaplan, M. S. (2011). Öğretmenlerin İş Yerinde Yalnızlık Duygularının Okullardaki Örgütsel Güven Düzeyi ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Karakuş, B. (2019). *Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Güven Hakkındaki Algıları ve Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Kartal, S. E. (2010). *Genel Liseler ile Mesleki Ve Teknik Liselerdeki Öğretmenlerin Örgütsel Güven Düzeylerinin Karşılaştırılması (Elazığ İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Keating, N. L., Green, D. C., Kao, A. C., Gazmararian, J. A., Wu, V. Y., & Cleary, P. D. (2002). How are patients' specific ambulatory care experiences related to trust, satisfaction, and considering changing physicians?. *Journal of general internal medicine*, 17(1), 29–39. <https://doi.org/10.1046/j.1525-1497.2002.10209.x>
- Koç, F., (1999), “Çocuk ve Mekan”, Yüksek Lisans Tezi, İTÜ, İstanbul
- Kovancı, M. (2019). *İlkokul Öğretmenlerinin Örgütsel Güven Algıları ile Örgütlerine Yabancılaşmaları Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Kök, A.N. (2002). “Çocuk Mahkemeleri Mevzuatı ve Adli Tıp”, II. Ulusal Çocuk ve Suç Sempozyumu Bildiriler, Ankara: Türkiye’de Çocuklara yeniden Özgürlük Vakfı.
- Lang, J. (1987). *Creating architectural theory, the role of behavioral sciences in enviromental design*. New York: Van Nostrand Reinhold
- Lefebvre, H. (2014). Eserin Amacı. H. Lefebvre içinde, *Mekanın Üretimi* (I. Ergüden, Çev., s. 34, 42-46). İstanbul: Sel Yayıncılık.
- Lewicki, R. J. ve Bunker B.B. (1996). Developing and Maintaining Trust in Work Relationships. *Trust in Organizations: Frontiers of Theory and Research*, 114-140.
- Lin, C. Y., & Wang, J. N. (2008) Computer vision syndrome. *Chinese Journal of Occupational Medicine*, 15(4), 301–308.
- Mesch, G. S., & Manor, O., (1998). Social ties, environmental perception, and local attachment. *Environment and behavior*, 30(4), 504-519
- Mollering G. (2001). The nature of trust: from Georg Simmel to a theory of expectation, interpretation and suspension. *Sociology*. 35, 403–20
- Morgan, C., (1977), “Psikolojiye Giriş”, Meteksan Yayınları, Ankara

- O'Malley, A. S., & Forrest, C. B. (2002). Beyond the examination room: primary care performance and the patient-physician relationship for low-income women. *Journal of general internal medicine*, 17(1), 66–74. <https://doi.org/10.1046/j.1525-1497.2002.10338.x>
- Öktem, D. (2012). “Türkiye’deki Çocuk Adalet Sisteminin Yönetimi ve Yaş Ayrımcılığına İlişkin Paradigmanın İncelenmesi”, Türkiye’de Çocuk Adalet Sisteminin Yönetimi, İHOP, Ankara: Uluslararası Çocuk Merkezi Yayınları.
- Pars, M. Ş. (2017). *Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Güç Kaynakları İle Öğretmenlerin Örgütsel Güven Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Perrealt, Jr. E. & McCarthy, J. (2005) *Basic Marketing: A Global Managerial Approach*. New York: McGraw- Hill Companies Inc.
- Piaget, J. (1955). *The language and thought of the child*. Cleveland, Ohio: World Publishing.
- Piaget, J., Inhelder, B. (1967). *The Child's Conception of Space*. New York: W. W. Norton Company Inc.
- Polat, S. (2007). *Ortaöğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet Algıları, Örgütsel Güven Düzeyleri ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Polat, S. (2009). *Eğitim Örgütleri İçin Sosyal Sermaye: Örgütsel Güven*. Ankara: Pegem Akademi.
- Powers, K. L., Brooks, P. J., Aldrich, N. J., Palladino, M. A., & Alfieri, L. (2013). Effects of video-game play on information processing: A meta-analytic investigation. *Psychonomic Bulletin & Review*, 20(6), 1055–1079.
- Pulaski, M. A. S. (1971). *Understanding Piaget: an introduction to children's cognitive development*. (1st ed.) New York: Harper & Row. Chicago
- Ruppel C.P, & Harrington S.J. (2000). The relationship of communication, ethical work climate, and trust to commitment and innovation. *J Bus Ethics*. 25, 313–28.
- Santrock, J.W. (2003). *Psychology 7*. USA: McGraw-Hill Companies Inc., 2003
- Sarp, N. (1995). Öğretmenlerin İlkokula Başlayan Çocuklarda Gözledikleri Sorunlar Ve Bu Sorunlara Yaklaşımları *Kriz Dergisi* 3

- Schmid, R. F., Miodrag, N., & DiFrancesco, N. (2008). A human-computer partnership: The tutor/child/computer triangle promoting the acquisition of early literacy skills. *Journal of Research on Technology in Education*, 41(1), 63–84.
- Schulz, C. N., (1971). *Existence Space and Architecture*, Praeger Publishers Inc. New York
- Selçuk, Z. (2005). *Gelişim ve öğrenme*. (13. Basım). Nobel basım evi.
- Sicakkan, H. G., & Lithman, Y. (2005). —Politics of Identity, Modes of Belonging and Citizenship: An Overview of Conceptual and Theoretical Challenges. In H. G. Sicakkan & Y. Lithman (Eds.), *Changing the Basis of Citizenship in the Modern State. Political Theory and the Politics of Diversity*. Lewiston, Queenston, Lampeter: The Edwin Mellen Press.
- Smith, P. A. (2000). *Organizational Health Of High Schools And Dimensions Of Faculty Trust*. Doctoral Dissertation, The Ohio State University, Ohio.
- Solomon, R. C.ve Floreres, F. (2001). *Güven Yaratmak*, İstanbul: Bzd Yayın
- Soydaş Çakır., & Belir. Ö. (2018). *Evrensel Tasarıma Farklı Bakışlar*. (1.Basım). Nobel basım evi.
- Spence, I., & Feng, J. (2010). Video games and spatial cognition. *Review of General Psychology*, 14(2), 92–104.
- Stanmore, E., Stubbs, B., Vancampfort, D., de Bruin, E. D. & Firth, J. (2017). The effect of active video games on cognitive functioning in clinical and non-clinical populations: A meta-analysis of randomized controlled trials. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 78, 34–43.
- Swaminathan, S., & Wright, J. L. (2003). Education technology in the early and primary years. In J. P. Isenberg, & M. R. Jalongo (Eds), *Major trends and issues in early childhood education: Challenges, controversies, and insights* (2nd ed., pp. 136–149). New York, NY: Teachers College Press.
- Şahin, B.ve Dostoğlu, N. (2014). Erken Çocukluk Döneminde Çocukların Araştırma Süresine Katılımı. *Journal of International Social Research*, 7 (35).
- Şevik, M. K. (2012). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Stilleri İle Öğretmenlerin Örgütsel Güven Algıları Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şirin, M.R. (2007). *Masal atlası* (2. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.

- TDK. (2019). *Türk Dil Kurumu Sözlükleri*. 2019 tarihinde <https://sozluk.gov.tr> adresinden alındı.
- Treisman, A. & Gelade, G. (1980). "A Feature-Integration Theory of Attention" (PDF). *Cognitive Psychology*. 12 (1): 97–136. doi:10.1016/0010-0285(80)90005-5
- Uslu, O. ve Ardiç, K. (2013). Güç Mesafesi Örgütsel Güveni Etkiler mi? *Afyon Kocatepe Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15(2), 313-338.
- Uzbilek, A. (2006). *Örgütlerde Oluşan Sosyal İlişkilerin Örgütsel Güvenin Alt Boyutlarına Etkileri: Başkent Üniversitesi Örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Başkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ünsal, P. (2004). Örgütlerde Güven Algısı. *Kişisel Gelişimde Çağdaş Yönelimler Sempozyumu Bildiriler Kitabı, Ankara Eğitim ve Doktrin Komutanlığı*, 225-237.
- Vernadakis, N., Avgerinos, A., & Tsitskari, E. (2005). The use of computer assisted instruction in preschool education: Making teaching meaningful. *Early Childhood Education Journal*, 33(2), 99–104.
- Vitruvius, 1998. "Mimarlık Üzerine On Kitap", (çev: Güven, S) YEM Yayınevi, İstanbul
- Von Meiss, P., 1990. "Elements of Architecture: From Form to Place", Van Nostrand Reinhold Pub: New York
- Yavuzer, H. (1986). Ana-baba ve çocuk ailede çocuk eğitimi. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (1999). Çocuk psikolojisi (25. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2010). Doğum öncesinden ergenlik sonuna: Çocuk psikolojisi. (32. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, E. Ş. (2018). *İşletmelerde Örgüt Kültürü, Örgütsel Güven ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki: Hatay İlinde Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Yılmaz, K. (2006). Güven Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 69-80.
- Youkhana, E., (2015). —A Conceptual Shift in Studies of Belonging and the Politics of Belonging|| Social Inclusion (ISSN: 2183-2803), Volume 3, Issue 4, Pages 10-24
- Yücel, P. Z. (2006). *Örgütsel Güven ve İş Tatmini İlişkisi ve Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul

Zwicker, J. G., & Harris, S. R. (2009). A reflection on motor learning theory in pediatric occupational therapy practice. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 76(1), 29–37.



İNTERNET KAYNAKLARI

URL-1:<https://www.archdaily.com/873544/kindergarden-at-the-ducklake-bernardo-bader-architekten/593f7bd7e58ece96bd0003ab-kindergarden-at-the-ducklake-bernardo-bader-architekten-image>

URL-2:https://www.archdaily.com/873544/kindergarden-at-the-ducklake-bernardo-bader-architekten/593f7b77e58ece118500010b-kindergarden-at-the-ducklake-bernardo-bader-architekten-image?next_project=no

URL-3:https://www.archdaily.com/873544/kindergarden-at-the-ducklake-bernardo-bader-architekten/593f7b58e58ece118500010a-kindergarden-at-the-ducklake-bernardo-bader-architekten-image?next_project=no

URL-4:https://www.archdaily.com/873544/kindergarden-at-the-ducklake-bernardo-bader-architekten/593f7b62e58ece96bd0003a8-kindergarden-at-the-ducklake-bernardo-bader-architekten-image?next_project=no

URL-5:<https://www.archdaily.com/430388/montpelier-community-nursery-ay-architects/5238e030e8e44eef79000210-montpelier-community-nursery-ay-architects-photo>

URL-6:https://www.archdaily.com/430388/montpelier-community-nursery-ay-architects/5238e019e8e44e24570001ed-montpelier-community-nursery-ay-architects-photo?next_project=no

URL-7:https://www.archdaily.com/430388/montpelier-community-nursery-ay-architects/5238e078e8e44e24570001f1-montpelier-community-nursery-ay-architects-photo?next_project=no

URL-8:https://www.archdaily.com/430388/montpelier-community-nursery-ay-architects/5238e07ee8e44eeea100022a-montpelier-community-nursery-ay-architects-photo?next_project=no

URL-9:https://www.archdaily.com/430388/montpelier-community-nursery-ay-architects/5238e0bde8e44e24570001f2-montpelier-community-nursery-ay-architects-photo?next_project=no

URL-10:https://www.archdaily.com/430388/montpelier-community-nursery-ay-architects/5238e0c4e8e44e4e100022b-montpelier-community-nursery-ay-architects-photo?next_project=no

URL-11:https://www.archdaily.com/430388/montpelier-community-nursery-ay-architects/5238e0e2e8e44e24570001f3-montpelier-community-nursery-ay-architects-photo?next_project=no

URL-12:<http://www.collectifsaga.com/fr/silindokuhle-preschool/>

URL-13: <https://www.montessori-neuoetting.de/typo3temp/pics/5cfc184139.jpg>

URL-14:https://www.detail.de/en/de_en/article/raise-the-curtain-montessori-school-in-neuoetting-31929/

URL-15: <https://www.solfl.com/>

URL-16: https://www.archdaily.com/904957/wegrow-big?ad_medium=gallery

URL-17: <http://www.feld72.at/en/kindergarten-niederolang/>

URL-18: <https://www.sezin.k12.tr/tr/>

URL-19: <https://www.atolye.io/tr/proje/ozel-sezin-okulu-acik-cati/>

URL-20: <https://www.minirenk.com.tr/>

URL-21: <http://izcianaokulu.k12.tr/r-3-binamiz.html>

URL-22: <http://www.reggiobambini.nz/page/403097>

URL-23: <http://www.reggiobambini.nz/>

URL-24: <http://www.reggiobambini.nz/page/403097>

URL-25:https://www.girareggio.it/ita/index.html#diana_ha

URL-26: <http://www.neseerberkegitimkurumlari.com/anaokulu/atasehir/>

URL-27:<https://www.viraline.com/#/new-amsterdam/>

URL-28:<https://www.brenasdoucerain-architectes.com/Ecole-maternelle>

URL-29: <https://waldorfalanya.org/index.php/anaokulu-resim-galerisi/>

URL-30:<https://www.heischools.com/>

