

**OKULÖNCESİ EĞİTİM YAPILARINDA DENEYİM MEKÂNLARININ
MİMARİ AÇIDAN İNCELENMESİ**

Ayça KÜÇÜK

Yüksek Lisans Tezi

Mimarlık Anabilim Dalı

Bina Bilgisi Bilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Berna ÜSTÜN

Eskişehir

Eskişehir Teknik Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Eylül 2022

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Ayça KÜÇÜK'ün OKULÖNCESİ EĞİTİM YAPILARINDA DENEYİM MEKÂNLARININ MİMARİ AÇIDAN İNCELENMESİ başlıklı çalışması 07/09/2022 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek “Eskişehir Teknik Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği”nin ilgili maddeleri uyarınca, Mimarlık Anabilim dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

Unvan Adı Soyadı

İmza

Üye

: Prof. Dr. Berna ÜSTÜN

Üye

: Dr. Öğr. Üyesi Elif TATAR

Üye

: Dr. Öğr. Üyesi Hakan ÜNALAN

Prof. Dr. Murat TANIŞLI

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

07/09/2022

DANIşMAN ONAYI

Danişmanlığını yürüttüğüm Yüksek Lisans ęrencisi Ayça KÜÇÜK, OKULÖNCESİ EğİTİM YAPILARINDA DENEYİM MEKÂNLARININ MİMARİ AÇIDAN İNCELENMESİ başlıklı tez çalışmasını tamamlamıştır. Hazırlamış olduğu tez tarafımca incelenmiş ve öğrencinin tez savunma sınavına alınması bilimsel ve etik açıdan uygun grlmştir.

Tez Daniřmanı

Prof. Dr. Berna ÜSTÜN

ÖZET

OKULÖNCESİ EĞİTİM YAPILARINDA DENEYİM MEKÂNLARININ MİMARİ AÇIDAN İNCELENMESİ

Ayça KÜÇÜK

Mimarlık Anabilim Dalı

Bina Bilgisi Bilim Dalı

Eskişehir Teknik Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eylül 2022

Danışman: Prof. Dr. Berna ÜSTÜN

Okulöncesi eğitim programı, çocuğun gelişim süreçlerini en hızlı yaşadığı dönemde bakımı, sosyalleşmesi ve eğitimi hedef alarak, hayata hazırlık ve birey olma yolundaki sürece eşlik eden kurumlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Günümüz yaşantısında okulöncesi eğitime katılım oranları da dikkate alındığında, bu yapılar çocukların en fazla zaman geçirdiği mekânlardan biri haline gelmiştir. Birey ve bireysel öğrenme sürecini önemseyerek eğitim verilen bu alanlarda, her çocuk kendi keşfetme ve deneyimleme sürecini yaşayarak öğrenmekte ve bu şekilde çevresi ile ilişki kurarak kendi yaşam deneyimini oluşturmaktadır. Günümüzde eğitimde oldukça önemli bulunan bir yaklaşım olan yaşayarak öğrenme sürecinin gerçekleştiği bu yapılarda bulunan mekânların farklı mekân deneyimlerine olanak sağlayarak, gelişim ve eğitim süreçlerine katkıda bulunuyor olması da ayrıca önemsenmektedir.

Bu çalışma kapsamında, okulöncesi eğitim yapılarında bulunan deneyim mekânları ülkemiz ve dünya örnekleri ile incelenmiş olup, mimarlık disiplini kapsamında çocukların keşfetme ve deneyimleme süreçlerinin mekânsal karşılıkları aranmış ve deneyim mekânlarının okulöncesi eğitimdeki önemine dikkat çekilmiştir. Seçilen okulöncesi eğitim yapılarında gerçekleştirilen incelemeler sonucunda, okulöncesi eğitim sürecinde mekân deneyiminin ve mekânın öğrenme süreçlerine olabilecek katkıları aktarılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Okulöncesi Eğitim Yapısı, Deneyim, Deneyim Mekânı, Mekânsal Deneyim.

ABSTRACT

AN ARCHITECTURAL EXAMINATION OF EXPERIENCE PLACES IN PRESCHOOL EDUCATIONAL BUILDINGS

Ayça KÜÇÜK

Department of Architecture

Programme in Building Design

Eskişehir Technical University, Institute of Graduate Programs, September 2022

Supervisor: Prof. Dr. Berna ÜSTÜN

Preschool education program emerges as an institution that accompanies the process of preparing for life and becoming an individual by targeting the care, socialization and education of the child in the period when the child's development processes are at their fastest. Considering the participation rates in preschool education in today's life, these buildings have become one of the places where children spend the most time. In these areas, where education is given by giving importance to the individual and the individual learning process, each child learns by experiencing their own discovery and experience process, and in this way, creates their own life experience by establishing a relationship with their environment. It is also important that the spaces in these buildings, where the learning by experience process, which is a very important approach in education today, enable different space experiences and contribute to the development and education processes.

Within the scope of this study, the experience spaces in preschool education buildings were examined with examples from our country and the world, and the spatial equivalents of children's discovery and experience processes within the scope of architecture were sought and attention was drawn to the importance of experience spaces in preschool education. As a result of the examinations carried out in the selected preschool education structures, the possible contributions of space experience and space to the learning processes in the preschool education process were conveyed.

Keywords: Preschool Education Structure, Experience, Experience Space, Spatial Experience.

TEŞEKKÜR

Lisans ve yüksek lisans eğitimim sürecinde, bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşan, süreç boyunca sabırla yol gösteren değerli danışmanım Prof. Dr. Berna ÜSTÜN'e, tez jürimde bulunarak değerli yorumlarıyla çalışmaya katkı sağlayan hocalarım Dr. Öğr. Üyesi Elif TATAR, Dr. Öğr. Üyesi Hakan ÜNALAN ve Dr. Öğr. Üyesi Serdar AYDIN'a teşekkürlerimi sunarım.

Okullarında çalışma yapmamıza olanak tanıyarak, sürece katkı sağlayan saygıdeğer okul yöneticilerimize teşekkür ederim.

Hayatım boyunca tüm kararlarımı destekleyip yanımda olan anne ve babama, fikir ve görüşleriyle çalışmaya katkı sağlayan kardeşim Aybüke ÖNER ve her anımda yanımda olan sevgili eşim Ömer'e sonsuz teşekkürler.

Bu çalışmanın okulöncesi eğitim mekanları ve çocuk deneyimlerine katkı sağlaması dileğiyle...

Ayça KÜÇÜK

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Eskişehir Teknik Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Ayça KÜÇÜK

İÇİNDEKİLER

Sayfa

BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
DANIŞMAN ONAYI	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	v
TEŞEKKÜR	vi
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar DİZİNİ	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xii
GÖRSELLER DİZİNİ	xiii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	xvi
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Çalışmanın Amacı	1
1.2. Çalışmanın Kapsamı.....	2
1.3. Çalışmanın Yöntemi	3
2. OKULÖNCESİ DÖNEMDE ÇOCUK, MEKAN VE DENEYİM	5
2.1. Çocuk Kavramı	5
2.1.1. Erken çocukluk döneminde fiziksel, bilişsel ve sosyal gelişim	6
2.1.1.1. Fiziksel gelişim.....	6
2.1.1.2. Bilişsel Gelişim.....	8
2.1.1.3. Sosyal Gelişim	10
2.2. Çocuk ve Mekân	11
2.2.1. Algı ve çocukta algı gelişimi	11
2.2.2. Mekân ve çocukta mekân kavramı.....	14
2.2.3. Çocukta mekân algısı	17

2.3. Deneyim Kavramı ve Çocukta Mekân Deneyimi.....	20
3. OKULÖNCESİ EĞİTİMDE DENEYİM KAVRAMI VE DENEYİM MEKÂNLARI	24
3.1. Okulöncesi eğitimin tanımı, kapsamı ve önemi.....	24
3.2. Okulöncesi eğitimin tarihçesi ve alternatif eğitim yaklaşımları	27
3.2.1. Froebel eğitim yaklaşımı ve ilk anaokulu.....	28
3.2.2. Rudolf Steiner ve Waldorf eğitim yaklaşımı.....	29
3.2.3. Maria Montessori ve Montessori eğitim yaklaşımı	33
3.2.4. Loris Malaguzzi ve Reggio Emilia yaklaşımı.....	35
3.3. Eğitimde Yaşayarak Öğrenme ve Deneyim Kavramı.....	38
3.3.1. John Dewey’e göre öğrenmede deneyim kavramı.....	41
3.3.2. David Allen Kolb’un deneyimsel öğrenme teorisi	43
3.4. Okulöncesi Eğitim Yapısında Deneyim Mekânları.....	44
3.4.1. Öğrenme mekânları	48
3.4.2. Oyun alanları	52
3.4.3. Uyku ve dinlenme mekânları.....	55
3.4.4. Giriş holü ve sirkülasyon alanları.....	56
3.4.5. Yeme alanları.....	58
3.4.6. Islak hacimler	59
3.4.7. Dış mekânlar	61
4. FARKLI EĞİTİM YAKLAŞIMINA SAHİP OKULÖNCESİ EĞİTİM YAPILARINDA DENEYİM MEKÂNLARININ İNCELENMESİ.....	64
4.1. Yaşam Okulları Anaokulu Deneyim Mekânlarının İncelenmesi.....	65
4.2. Renkli Orman Anaokulu Deneyim Mekânlarının İncelenmesi	69
4.3. Montekid Anaokulu Deneyim Mekânlarının İncelenmesi	74
4.4. Sihirli Bahçe Montessori Okulu Deneyim Mekânlarının İncelenmesi.....	77
4.5. Painiitty Daycare Centre Deneyim Mekânlarının İncelenmesi	82
4.6. YueCheng Courtyard Kindergarten Deneyim Mekânlarının İncelenmesi	87
4.7. Ko Kindergarten Deneyim Mekânlarının İncelenmesi	91
4.8. Chuon Chuon Kim 2 Kindergarten Deneyim Mekânlarının İncelenmesi	95

4.9. Frederiksvej Kindergarten Deneyim Mekânlarının İncelenmesi.....	98
4.10. Kindergarten Schönbühl Deneyim Mekânlarının İncelenmesi	102
4.11. Bölüm Sonu Değerlendirmesi.....	105
5. SONUÇ	110
KAYNAKÇA.....	113
ÖZGEÇMİŞ	



TABLÖLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 2.1. Çocuğun evrimi.....	7
Tablo 2.2. Piaget'e bilişsel gelişimin evreleri	9
Tablo 4.1. Okullara göre deneyim mekânı analiz kriterleri dağılımı.....	106



ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 2.1. Vücut oranlarının gelişimi.....	7
Şekil 2.2. Algısal süreç	12
Şekil 2.3. Çocuk ve mekân kavramını meydana getiren unsurlar	17
Şekil 2.4. (a) Odadaki çocuk alanları, (b) Masanın yan görünüşü, (c) Masanın üst görünüşü.....	22
Şekil 3.1. Geleneksel sınıf düzeni (a), Eklemlenmiş sınıf düzeni (b-c)	34
Şekil 3.2. Dewey'in deneyimsel öğrenme modeli	41
Şekil 3.3. Deneyimsel öğrenme döngüsü	44
Şekil 3.4. Yeni eğitim tasarımının temeli olarak öğrenme piramidi	45
Şekil 3.5. Kurumsal tipolojiden eğitim ortamına geçiş	46
Şekil 3.6. Çocuk, duyu, öğrenme ve mekân ilişkisi şeması.....	48
Şekil 3.7. L şeklinde sınıf.....	49
Şekil 3.8. Oyunu etkileyen faktörler.....	53
Şekil 3.9. (a) Kapıyı hareket ettirerek sağlanan kullanım alanı, (b) köşe olasılıklarını arttırmak.....	54
Şekil 3.10. Uyku alanı mekân ilişkisi	56
Şekil 3.11. Sirkülasyon mekânlarında hızlı – yavaş ve hız kontrolü alanları.....	57
Şekil 3.12. Sirkülasyon alanlarında genişlemeler ve karşılaşma mekânları.....	58
Şekil 3.13. (a) Çocukların erişebileceği mutfak, (b) iki farklı seviyeden ulaşılabilir tezgah, (c) taşınabilir tabure.....	59
Şekil 3.14. Çocukların lavabolardaki boyutları	61
Şekil 4.1. Özel Yaşam Okulları mekânlar arası ilişkiler	67
Şekil 4.2. Renkli Orman Okulları mekânlar arası ilişkiler	71
Şekil 4.3. Montekid Anaokulu mekânlar arası ilişkiler	75
Şekil 4.4. Sihirli Bahçe Montessori Okulu mekânlar arası ilişkiler	79
Şekil 4.5. Painiitty Daycare Centre mekânlar arası ilişkiler.....	84
Şekil 4.6. YueCheng Courtyard Kindergarten mekânlar arası ilişkiler.....	89
Şekil 4.7. Ko Kindergarten mekânlar arası ilişkiler	92
Şekil 4.8. Chuon Chuon Kim 2 Kindergarten mekânlar arası ilişkiler.....	96
Şekil 4.9. Schönbühl Kindergarten mekânlar arası ilişkiler	103

GÖRSELLER DİZİNİ

Sayfa

Görsel 3.1. İlk anaokulu, Friedrich Froebel, Almanya.	28
Görsel 3.2. Froebel blokları ve Froebel bloklarıyla oynayan 9 yaşında bir çocuk	29
Görsel 3.3. (a)Waldorf okulu sınıf formları (b)Waldorf okulu sınıf yerleşimleri (c) İkinci Gottenhaum binası.....	31
Görsel 3.4. Waldorf okulları iç mekân örnekleri	32
Görsel 3.5. Waldorf yaklaşımı eğitim materyalleri.....	33
Görsel 3.6. Montessori eğitim materyalleri.....	35
Görsel 3.7. Diana okul planı (a), farklı mekânlarda birbirleriyle ilişki kuran çocuklar (b), Reggio Emilia atölyesi örneği (c).....	37
Görsel 3.8. Reggio Emilia yaklaşımı eğitim materyali örnekleri.....	38
Görsel 3.9. Dewey Laboratuvar Okulları deneyimsel eğitim mekânları	43
Görsel 3.10. Çocuklar için tasarlanan küçük ölçekli mekânlar.....	51
Görsel 3.11. Maple street anaokulu, Amerika.....	51
Görsel 3.12. Yüksek tavan ve geniş pencerelerin mekâna etkisi	52
Görsel 4.1. Alanya Özel Yaşam Okulları kampüsü	65
Görsel 4.2. Özel Yaşam Okulları Anaokulu ve bahçesi	66
Görsel 4.3. Yaşam Okulları Anaokulu giriş galeri boşluğu, tavanda doğa izleme penceresi ve sınıf formu.....	67
Görsel 4.4. Yaşam Okulları Anaokulu yapı kütesi, pencere ve merdivenler.....	68
Görsel 4.5. Yaşam Okulları Anaokulu öğrenme materyalleri.....	69
Görsel 4.6. Renkli Orman Anaokulu ve okul bahçesi.....	70
Görsel 4.7. Renkli Orman Anaokulu bahçesi.....	70
Görsel 4.8. Renkli Orman Anaokulu grup odası, etkinlik ve uyku alanları.....	72
Görsel 4.9. Renkli Orman Anaokulu yapı malzemeleri	73
Görsel 4.10. Renkli Orman Anaokulu öğrenme materyalleri	73
Görsel 4.11. Montekid Anaokulu	74
Görsel 4.12. Montekid Anaokulu ve bahçesi	75
Görsel 4.13. Montekid anaokulu grup odaları, vestiyer ve ıslak hacimleri	76
Görsel 4.14. Montekid Anaokulu yapı malzemeleri	76
Görsel 4.15. Montekid Anaokulu öğrenme materyalleri	77
Görsel 4.16. Sihirli Bahçe Montessori Anaokulu	78

Görsel 4.17. Sihirli Bahçe Anaokulu yapı kütle, galeri boşluğu ve sirkülasyon alanları.....	79
Görsel 4.18. Sihirli Bahçe Montessori Okulu grup odası görselleri	80
Görsel 4.19. Sihirli Bahçe Montessori Okulu havuz, hol, yemekhane ve bahçe alanı.....	81
Görsel 4.20. Sihirli Bahçe Montessori Okulu malzemeleri	81
Görsel 4.21. Sihirli Bahçe Montessori Okulu öğrenme materyalleri.....	82
Görsel 4.22. Painiity Daycare Centre ve bahçesi	82
Görsel 4.23. Painiity Daycare Centre bahçesi ve çevresi.....	83
Görsel 4.24. Painiity Daycare Centre sirkülasyon alanları ve küp odası	84
Görsel 4.25. Painiity Daycare Centre etkinlik, spor ve uyku alanları.....	85
Görsel 4.26. Painiity Daycare Centre yapı malzemeleri	86
Görsel 4.27. Painiity Daycare Centre öğrenme materyalleri	87
Görsel 4.28. YueCheng Anaokulu	87
Görsel 4.29. YueCheng Courtyard Anaokulu bahçesi	88
Görsel 4.30. YueCheng Courtyard Anaokulu oyun ve öğrenme ortamları.....	89
Görsel 4.31. YueCheng Courtyard Anaokulu yapı malzemeleri	90
Görsel 4.32. Ko Kindergarten bahçesi	91
Görsel 4.33. Ko Kindergarten galeri boşluğu	92
Görsel 4.34. Ko Kindergarten mekânlar arası ilişki ve geçişler	93
Görsel 4.35. Ko Kindergarten mekân içinde mekân oluşumu ve yüzey tasarımları.....	93
Görsel 4.36. Ko Kindergarten yapı malzemeleri ve kullanım biçimleri	94
Görsel 4.37. Chuon Chuon Kim 2 Kindergarten ve bahçesi.....	95
Görsel 4.38. Chuon Chuon Kim 2 Kindergarten sirkülasyon alanları	96
Görsel 4.39. Chuon Chuon Kim 2 Kindergarten oyun ve etkinlik alanları.....	97
Görsel 4.40. Chuon Chuon Kim 2 Kindergarten yapı kütle ve açıklıklar	97
Görsel 4.41. Frederiksvej Kindergarten bahçesi ve dış mekân ilişkileri.....	99
Görsel 4.42. Frederiksvej Kindergarten	99
Görsel 4.43. Frederiksvej Kindergarten kütle ve plan organizasyonu	100
Görsel 4.44. Frederiksvej Kindergarten atrium ve mekân içinde mekân oluşumları	100
Görsel 4.45. Frederiksvej Kindergarten galeri boşluğu ve donatı elemanları.....	102
Görsel 4.46. Kindergarten Schönbühl	102

Görsel 4.47. Kindergarten Schönbühl ve bahçesi	103
Görsel 4.48. Kindergarten Schönbühl oyun odaları ve hol alanı	104
Görsel 4.49. Kindergarten Schönbühl yapı malzemeleri	105



SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

MEB	:	Milli Eğitim Bakanlığı
NAEYC	:	National Association for the Education of Young Children (Ulusal Küçük Çocukların Eğitimi Birliği)
NTL	:	National Training Laboratories (Ulusal Eğitim Laboratuvarı)
PISA	:	Programme for International Student Assessment (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı)
UNICEF	:	United Nations International Children's Emergency Fund (Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu)

YY : Yüzyıl

1. GİRİŞ

Okulöncesi eğitim kavramı, 19. Yy'da kadının çalışma hayatına katılmasıyla birlikte gündeme gelen çocuk bakımı ve eğitimi ihtiyacını karşılamak için ortaya çıkmıştır. Ülkemizde ve dünya genelinde günümüzde okul öncesi eğitimdeki katılım oranlarının çocuğun gelişimi, sosyalleşmesi ve eğitimi hedef alarak oldukça arttığı ifade edilebilir. Özellikle gelişim hızının en yüksek olduğu 0-6 yaş döneminde, çocukların neredeyse evleri kadar fazla zaman geçirdikleri okulöncesi eğitim yapıları, onların hayata hazırlanma ve birey olma yolundaki süreçleri geçirdikleri önemli mekânlar haline gelmiştir.

Çocuklar için öğrenme süreci keşfederek, yaşayarak ve yaparak gerçekleşir. Çevrelerinde bulunan nesneleri, olayları ve mekânları duyuları aracılığıyla keşfedip deneyimleyen çocuk hayata dair bakış açısı oluşturmaya başlar ve bu bakış açısı ilerleyen dönemlerde de yaşamının tamamına yansır. Çocukların evlerinden sonra deneyimlediği ve en çok zaman geçirdikleri farklı mekânlardan biri olan okulöncesi eğitim yapılarında ortam, evlerinden farklı olarak çeşitli etkinliklere, oyunlara, sosyalleşmeye ve her çocuğun kendine özel olan gelişim ve öğrenme süreçlerine katkı sağlayacak farklı potansiyellere sahiptir. Bundan dolayı okulöncesi eğitimin ve deneyimlenen mekânın ilerleyen dönemde çocukların kararlarını, yaşam tarzlarını, eğitime bakış açılarını, yaratıcılıklarını ve tercihlerini etkileyeceği ifade edilmektedir.

Bu çalışma kapsamında, okulöncesi dönemde mekânın deneyimlenmesi ve mekândan öğrenme konularına odaklanılarak, okulöncesi eğitim yapılarındaki deneyim mekânları mimari açıdan incelenmiştir. İnceleme farklı eğitim yaklaşımlarına sahip Türkiye'den ve dünyadan seçilen örnekler üzerinden gerçekleştirilip, mekân deneyiminin yaparak / yaşayarak öğrenme kuramları temel alınarak, çocuğun eğitim ve gelişim süreçlerine olan etkileri yorumlanmaya çalışılmıştır.

1.1. Çalışmanın Amacı

Erken çocukluk dönemi olarak adlandırılan 0-6 yaş dönemi, gelişim süreçlerinin en hızlı yaşandığı ve karakterin ve ilgi alanlarının oluşarak yaşamın temellerinin atıldığı bir dönemdir. Bu dönemde çocuklar mekânı keşfederek ve içinde bulundukları dünyayı deneyimleyerek algılar ve buna bağlı olarak bilgi üretirler. Bu süreçteki deneyimleri ileriki yaşantılarındaki düşünce ve davranış biçimlerini etkiler. Çocuk için çoğunlukla oyunlar aracılığıyla yapılan keşifler; algılama, kavrama, karar verip uygulama ve

yaratıcılık üzerinde etkilidir. Bu etkinin artırılması da, çocuğa farklı deneyimler yaşatıp, duyularına hitap ederek farklı algılar oluşturan çevresel ögeler ve tasarlanmış mekânlarla mümkündür.

Deneyim öznenin mekânı duyuları aracılığıyla algılaması ve keşfetmesi süreci olarak tanımlanabilir. Mekân deneyiminde algı, mekândan gelen uyaranların tüm duyular aracılığıyla algılanması ve deneyime dönüşmesiyle oluşur. Bu bağlamda, farklı duyulara hitap ederek, farklı deneyimleri destekleyen nitelikli tasarlanmış mekânlar, çocuğun fiziksel, bilişsel ve sosyal gelişimini desteklemesinin yanısıra algılama süreci ve yaratıcılığını da etkiler. Okulöncesi dönemde en çok zaman geçirilen mekânlardan olan okulöncesi eğitim yapıları da, çocuk kullanıcının ölçek ve özelliklerine uygun tasarlanmış, bireysel özelliklerini ön plana çıkarabilecek ve farklı deneyimlere olanak sağlayacak, kullanıcı müdahaleleriyle değişip dönüşmeye müsait mekânlar sunmalıdır.

Bu bağlamda çalışmanın amacı, okul öncesi eğitimde çocuğun fiziksel, bilişsel ve sosyal gelişimine katkı sağlayan deneyim mekânlarının alternatif eğitim modellerine sahip Türkiye’den ve dünyadan seçilmiş örneklerle analizini yapmak, mimari tasarım disiplini kapsamında çocukların keşfetme ve deneyimleme süreçlerini de dikkate alarak mekânsal karşılıklarını bulmak ve okul öncesi eğitimdeki önemlerine dikkat çekerek, okulöncesi eğitim yapısı tasarımlarına katkıda bulunmaktır.

1.2. Çalışmanın Kapsamı

Okulöncesi eğitim mekânları, erken çocukluk döneminde en çok zaman geçirilen yerlerden biri olması sebebiyle bireyin yaşamında önemli yer tutmaktadır. Kullanıcı özelliklerine uygun, bireysel özellikleri ön plana çıkarıp farklı deneyimler yaşatabilecek şekilde tasarlanmış okulöncesi eğitim mekânları, öğrenme ve yaşam deneyimi oluşturma konusunda çocuk için gerçek hayatın bir örneği gibidir. Literatürde çocuk, mekân, deneyim, mimarlıkta deneyim söylemleri, bellek mekân ilişkileri, çocukların yer deneyimleri ve çocuklar için oluşturulan oyun ve öğrenme mekânları üzerine çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmayı özgün kılan; çocuktaki mekân algısı ve mekân deneyimi ile eğitimde deneyim kavramlarını odak alan bir bakış açısı ile okulöncesi eğitim yapılarında bulunan deneyim mekânlarının mimari açıdan incelenmiş olmasıdır.

Çalışma kapsamında Türkiye’de alternatif eğitim sistemine sahip okul yapısı olarak tasarlanmış anaokullarından seçilmiş örnekler ile 2018 PISA¹ testi sonucuna göre sıralamada en başarılı ülkeler arasından seçilmiş anaokulları, deneyim mekânları ve tasarım kriterleri açısından değerlendirilecektir.

- Birinci bölümde, tezin amaç, kapsam ve yöntemi açıklanmıştır.
- İkinci bölümde, çocuk ve çocuğun gelişim süreçleri ile algı, mekân ve çocukta mekân algısı kavramları açıklanarak, deneyim kavramı ile çocukta mekân deneyimi aktarılmıştır.
- Üçüncü bölümde, okulöncesi eğitimin tanımı, kapsamı ve önemi ile tarihsel gelişim süreci ile birlikte okulöncesi eğitimde alternatif yaklaşımlar anlatılmıştır. Çalışmada önemli yer tutan deneyim kavramıyla ilişkili olarak eğitimde yaşayarak öğrenme ve deneyim kavramı kuramlar üzerinden açıklanarak, okulöncesi eğitim yapısında bulunan deneyim mekânları incelenmiştir.
- Dördüncü bölümde ise, 2010 sonrasında anaokulu yapısı olarak tasarlanmış Türkiye ve Dünya’dan seçilen anaokulu örneklerindeki mekân tasarımları, erken çocukluk dönemi keşfetme ve deneyimleme yöntemleriyle ilişkilendirilerek, deneyim mekânları özelinde ve mekân tasarım kriterleri doğrultusunda incelenerek değerlendirilmiştir.

1.3. Çalışmanın Yöntemi

Çalışma kapsamında okul öncesi eğitim yapılarında yer alan deneyim mekânları ve tasarım kriterleri ele alınarak, örnekler üzerinden değerlendirilmiştir. Yapılan çalışmada bilimsel araştırma yöntemi olarak nitel ve nicel araştırma yöntemleri bir arada kullanılmış; literatür taraması, alan çalışması ve görüşmelerden yararlanılmıştır. Çalışmanın birinci aşamasını oluşturan literatür taramalarında konuya ilişkin çeşitli kitap, dergi, tez, makale ve internet kaynaklarından yararlanılmıştır. Çalışmanın ikinci aşamasını alan çalışmaları ve gözlemler ile yapılan görüşmelerde alınan öğretmen görüşleri oluşturmuştur.

Çalışmanın kavramsal çerçevesini oluşturan çocuk kavramı, çocukta mekân algısı ve mekân gelişimi konularında okulöncesi dönemde çocuk psikolojisi üzerine çalışmaları olan Jean Piaget’in tespit ve kuramları temel alınırken Cüceloğlu’nun görüşlerine ve

¹ PISA: Uluslararası öğrenci değerlendirme programının kısaltması olup, 15 yaş grubundaki öğrencilere 3 yılda bir matematik, bilim ve okuma-anlama kategorilerinde uygulanan bir sınavdır.

Gestalt teoremlerine yer verilmiştir. Mekân kavramı, çocukta mekân algısı ve mekânın deneyimlenmesi konuları ise, Heidegger, Lefebvre, Piaget ve Tuan'ın görüşleri doğrultusunda şekillendirilip aktarılmıştır. Okul öncesi eğitim yaklaşımları ile ilgili, alternatif eğitim yaklaşımlarının kurucusu sayılan Froebel'in görüşlerine temel olarak yer verilip, okulöncesi eğitim konusunda kendi yöntemlerini ortaya koymuş kuramcılar olan Steiner, Montessori ve Malaguzzi'nin eğitim yaklaşımları aktarılmıştır. Çalışmanın bu aşamadaki ana konusunu oluşturan eğitimde yaşayarak öğrenme ve deneyim kavramı ise; öğrenmede deneyimin öneminden bahseden Dewey ile deneyimsel öğrenme teorisini ortaya koyan Kolb'un görüşleri doğrultusunda açıklanmıştır.

Çalışmanın ikinci aşamasında; okulöncesi eğitim yapısı olarak tasarlanmış ve deneyim mekânı tasarımları anlamında zengin olduğu düşünülen Türkiye'de bulunan özel okullardan 130 tanesi kendi web sayfaları üzerinden incelenerek; 23 anaokulu ile iletişime geçilmiştir. Okullardan gelen dönüşler doğrultusunda alternatif eğitim yaklaşımına sahip, 2010 yılı sonrasında tasarlanmış ve çocuklara farklı mekân deneyimi sunduğu düşünülen Alanya, İzmir ve Ankara'da yer alan 4 okula indirgenerek, alınan etik kurul onayı ile birlikte ziyaret gerçekleştirilmiştir. Bunun yanında, Finlandiya'da 2010 yılı sonrasında tasarlanmış bir okulöncesi eğitim yapısına da alan çalışması yapılarak bu bölümde yer verilmiştir. Bu okulöncesi eğitim yapılarının yanı sıra çalışma kapsamında, eğitimde deneyim ve bu yaklaşımın mekân tasarımına yansımalarını farklı ülkelerdeki tasarımlarla göstermek adına, incelenen 90 anaokulu örneğinden seçilen Çin, Japonya, Danimarka, Vietnam ve Güney Kore'de yer alan 5 anaokuluna yer verilmiştir. Yurtdışından bu yapıların seçilme nedenlerini ise, PISA testi sonuçlarında üst sıralamalarda yer alan ülkelerde bulunması, son 10 yılda tasarlanmış olup güncel yaklaşımları yansıtması ve deneyim mekânı tasarımı konusunda özgün yaklaşıma sahip olması oluşturmuştur. Alan çalışması yapılmış ve internet üzerinden incelenmiş olan anaokulu örnekleri, vaziyet planı ilişkileri, yapı kütlesi ve mekânsal ilişkiler, yapı malzemeleri ve öğrenme materyalleri başlıkları altında incelenip yorumlanarak tezin son bölümü oluşturulmuştur.

2. OKULÖNCESİ DÖNEMDE ÇOCUK, MEKAN VE DENEYİM

Yaşamın temellerinin oluşturulduğu süreç olarak ifade edilebilecek olan çocukluk dönemi 0-6 yaş sürecini kapsayan ve fiziksel, bilişsel ve sosyal gelişimin sağlandığı yıllardır. Her birey bu gelişim süreçlerini içinde bulunduğu mekânda tamamlar. Mekân, bir çocuk için de yetişkin için de duyuları aracılığıyla algılanarak, anlamlı hale gelir. Özellikle çocukluk döneminde oldukça hassas olan duyular, mekândaki uyaranlarla birlikte bulunulan fiziksel çevrenin tanınmasını ve deneyimlenmesini sağlar. Edinilen deneyimler kişinin yetişkinlik döneminde sahip olacağı öğrenme süreçlerini, davranışlarını, aldığı kararları, sosyal ilişkilerini etkiler ve karakterini oluşturur. Çocukluktan yetişkinliğe kadar olan bu süreç mekân içinde devam ettiğinden, mekân ve deneyim kavramlarının yaşantımız üzerinde etkileri olacağı ifade edilebilir. Bu bölüm kapsamında; çocuk kavramı ve çocuğun gelişim süreçleri ile yetişkin ve çocuk için algı, mekân, mekân algısı ve deneyim kavramları aktararak, çocukta mekân deneyiminden bahsedilecektir.

2.1. Çocuk Kavramı

Dünya nüfusunun önemli bir bölümünü oluşturan çocuk kavramı Büyük Türkçe Sözlük'te “küçük yaştaki erkek veya kız (http1)”, Cambridge Sözlüğünde ise “doğum anından yetişkin olana kadar herhangi bir yaştaki kız ve erkek (http2)” olarak tanımlanır. 20 Kasım 1989 tarihinde kabul edilen Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesinin 1. Maddesine göre “Bu sözleşme uyarınca çocuğa uygulanabilecek olan kanuna göre daha erken yaşta reşit olma durumu hariç, on sekiz yaşına kadar her insan çocuk sayılır (UNICEF, 2004, s.5)”. İnsan yaşamının belirli bir dönemine kadar kendine özgü algı, iletişim, davranış ve kendini ifade etme biçimi taşıdığı özel dönem çocukluk dönemi olarak adlandırılabilir. Birçok araştırmacının ifade ettiği gibi gelişim ve büyüme kavramlarını birbirinden ayırırsak, çocuk kavramı aslında kendine has özellikleri ve dünyası olan küçük insanlar olarak da ifade edilebilir (Buluklu, 2015, s.4).

Okul öncesi dönem olarak adlandırılan 0-6 yaş döneminin, gelişimsel açıdan ilk evresi 0-2 yaş olan süt çocukluğu ve oyun evresidir. 3-6 yaş aralığı ise erken çocukluk dönemi olarak adlandırılır. Erken çocukluk döneminde çocuk fiziksel, bilişsel ve sosyal açıdan hızla gelişir ve her anlamda kendine yetebilecek hale gelir (Ekici, Bardak ve Zadeh, 2018, s.51). Bu dönemde çocukların sağlığı, davranışları, öğrenmesi ve çocukla kurulan ilişkiler çocuğun ileriki yaşantısında kişisel olarak tamamlanmasının temelini

oluşturur. Yetişkinlerin erken çocukluk döneminde çocuklara sunacağı eğitim, iletişim ve etkileşim fırsatlarıyla büyümeleri ve topluluk içinde yer edinebilmeleri sağlanır. Bu sebeplerle erken çocukluk dönemi hem gelişim için kritik bir aşama hem de yaşam boyu öğrenmenin başlangıcı kabul edilir (SDSN, 2014, s.39).

2.1.1. Erken çocukluk döneminde fiziksel, bilişsel ve sosyal gelişim

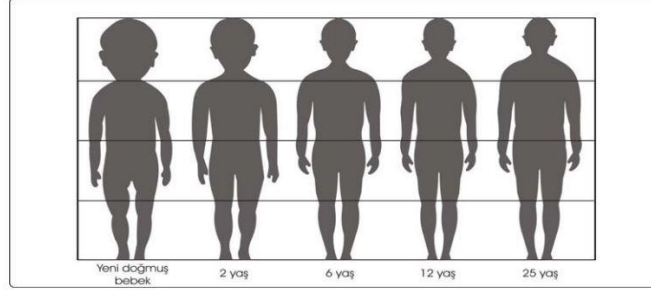
Büyüme kavramı vücudun fiziksel özelliklerindeki artış olarak tanımlanırken, gelişim “insanın anne karnında döllenmeden başlayarak bir ömür boyu devam eden dinamik bir süreç” olarak aktarılır (Barut ve duran, 2017, s.40; Dilci, 2014, s.15). Gelişim süreci büyüme ile birlikte devam eder ve organizmanın her alanında farklı yönlerde gerçekleşir (Dilci, 2014, s.15). Gelişimin sağlıklı gerçekleşebilmesi için insanın belirli dönemlerde belirli davranışları kazanıyor olması beklenir. Bu davranışların kazanıldığı kritik dönem adı verilen bu süreçte ise, çocuğa uygun tutum ve davranışlarda bulunulması ve içinde bulunulan çevre koşullarının doğru hazırlanması çok önemlidir. Çünkü gelişme sadece fiziksel büyüme değil; kişilik, kimlik, ahlak, sosyal sorumluluk ve öğrenme kavramlarını da içeren ve basamak basamak ilerleyen bir süreci ifade eder (Barut ve Duran, 2017, s.42).

Çocuk gelişimi olarak adlandırılan alanda, genel olarak yapılan çalışmaların ana hedefi normal gelişim kalıplarının evrensel olarak belirlenmesi olmuştur ve tekil bir kavram olarak ‘çocuk’ bu çalışmaların odağında yer almıştır. Piaget, Kohlberg ve Erikson gibi önde gelen teorisyenler gelişimin aşamalarını fiziksel, zihinsel, sosyal ve ahlaki olarak detaylandırmış ve evrensel özelliklerini belirlemişlerdir. Günümüzde çocuk gelişiminde evrensel olarak adlandırılan bu aşamaların, kültür, çocukluk ortamı, çocuğa bakım veren kişinin durumu ve çocuğa sunulan materyallerden fazlasıyla etkilendiği bilirse de çalışma kapsamında bu bölüm evrensel olduğu ifade edilen ve ölçüt olarak çalışmalarında batılı toplumları temel alan kuramcıların görüşlerine yer verilerek açıklanacaktır (Woodhead, 2005, s.86).

2.1.1.1. Fiziksel gelişim

Bir bebeğin dünyaya geldiğindeki vücut ölçü ve oranlarına bakıldığında yetişkinlerinkinden daha farklı olduğu gözlenir. Doğum anında vücudun 1/3’ü kadar olan bacaklar, yetişkinlik döneminde 1/2 oranında olacak; yine doğum anında vücudun 1/4’ü oranında olan kafa ölçüsü yetişkinlik döneminde vücudun 1/8’i kadar olacaktır. Bu durum ise, bebeğin doğumunda sahip olduğu belirli kas ve nöronların kapladığı alanın sonradan

kazanılacak becerilerin zamanla vücudun gelişim sürecine yansması ve artması süreci olarak açıklanabilir (Clifford, 2011, s.11) (Şekil 2.1).



Şekil 2.1. Vücut oranlarının gelişimi (Clifford, 2011, s.11)

Fiziksel gelişim çocukluk döneminde bilişsel gelişim ile birlikte ilerler ve bireysel farklılıklar içerse de tüm çocuklarda ortak bir yörüngede gerçekleşir. Bir çocuğun fiziksel gelişimi görme ve işitme gibi duyu organlarının gelişimini, vücut hareketlerini sağlayacak olan kaba ve ince motor becerilerinin gelişimini, kas ve iskelet sistemini kullanma becerilerinin gelişmesini içerir. Fiziksel gelişim bebeklik döneminde başını dik tutabilme yetisi ile başlar, sonrasında ise yuvarlanma, ayakta durabilme, emekleme, yürüme, çatal ve kaşık kullanabilme, ayakkabı bağcıklarını bağlayabilme ve yazı yazabilme yetileriyle devam eder. Yapılan çalışmalar fiziksel gelişimin evreleri olan bu aşamalarda beyinde kullanılan nöral alt yapının da geliştiğini ve ileriki dönemlerdeki bilişsel gelişim ve öğrenme evrelerine katkı sağladığını göstermektedir. Bu motor becerilere sahip olan çocuklar, okula başladıkları dönemde de akademik olarak daha yüksek başarı göstermekte, hem de ince motor beceriye sahip olmayı gerektiren sanat ve beden eğitimi gibi alanlarda daha yeterli olmaktadır (TNA, 2015, s.152).

Tablo 2.1’de çocuğun fiziksel, bilişsel ve davranışsal gelişmesini ve bunların birbirlerine paralel ilerleyişini görebiliriz.

Tablo 2.1. Çocuğun evrimi (Gür ve Zorlu, 2002)

Dönem	Hareket gelişimi	Zihin ve duyu organları
Doğum-2 hafta	Emme refleksi Tonik boyun refleksi	Görme, duyma, koku ve tat alma, göz odaklanma; göz göze gelme; renk

	Babinski refleksi	ayırđına varma; ses şiddetini ve yönünü ayırt etme: koku ve tat ayırđına varma
1 aylık	Çenesini kaldırabilir	
2 aylık	Göğsünü kaldırabilir	
3 aylık	Uzanır, yakalamaya çalışır	
4 aylık	Yardımla oturabilir	Ses çıkarmaya başlar
5 aylık	Kucakta oturabilir	Sesleri tekrar eder
6 aylık	Sandalyesinde oturabilir	(“agu”, “mama” gibi)
7 aylık	Kendi başına oturabilir	
8 aylık	Yardımla ayakta durabilir	
9 aylık	Eşyaya tutunarak ayakta durur	
10 aylık	Emekler, tutunarak yürür	İlk simgesel anlamı olan sözcüğü söyler,
11 aylık	Yürümeye başlar	tek sözcüklü tümceden iki sözcüklü
12 aylık	Kendi kendine ayağa kalkabilir	tümceye geçer (18-24 ay)
13 aylık	Merdiven tırmanabilir	
14 aylık	Tek başına ayakta durabilir	
15 aylık	Uzama gelişme sürekli, yürür	Yetişkinlerin tüm duysal yetenekleri
2-3 yaş	Üç tekerlekli bisiklete binebilir	vardır, beyin yetişkinin %75’ini bulur, dil sürekli gelişir
4-5 yaş	Büyüme sürekli, Dil düzgün olarak gelişir	
6 yaş	İki tekerlekli bisiklete binebilir	
11-13 yaş	Kızlarda fiziksel yapı ve organların gelişmesi başlar, eller ayaklar büyür	
15-18 yaş	Erkeklerde fiziksel yapı ve organların gelişmeleri başlar, eller ayaklar büyür; kızlarda gelişme yavaşlar	
18 yaş	Erkeklerde boy uzaması yavaşlar	

2.1.1.2. Bilişsel Gelişim

Büyük Türkçe Sözlük’te biliş kavramı “canlının bir nesne veya olayın varlığına ilişkin bilgili ve bilinçli duruma gelmesi, vukuf (http3)” olarak tanımlanır. Biliş zihnin içindeki dikkat, algı, bellek, okuma ve yazma gibi süreçleri kapsayan bir terimdir. Bilişsel gelişim ise, bir çocuğun dünyaya geldiğı andan itibaren yetişkinlik sürecine kadar olan dünyayı tanıma, olayları anlama ve anlamlandırma, nesneler ile ilişki kurma ve renk, şekil, doku gibi niteliklerini tanıyıp farklarını ortaya koyma ve tüm bunlardan bir dünya

inşa etmesini sağlayan aktif zihinsel sürece verilen isimdir (Elkind, 1991, s.12; Kol, 2011, s.3).

Jean Piaget'in gelişim teorisi bilişsel gelişim konusunda önde gelen teorilerden biridir. Piaget gelişimin doğuştan gelen biyolojik unsurların devamı olduğunu ve adaptasyon ve organizasyon özellikleri ile aşamalı olarak gelişme kaydederek zihinsel sürecin şekillendiğini söyler. Bu gelişim sürecindeki her aşama, bir sonraki yeni deneyimlere uyum sağlama için temel oluşturur ve Piaget'e göre çocuklar zihinsel olarak olgunlaştıkça her biri birkaç alt aşamaya sahip olan dört ana bilişsel gelişim evresinden geçer. Bunlar duyuşal motor dönem, işlem öncesi dönem, somut işlemler dönemi, soyut işlemler dönemidir (Simatwa, 2010, s.366). Dönemlere uygun gelişim özellikleri Tablo 2.2'de aktarılmıştır.

Tablo 2.2. *Piaget'e bilişsel gelişimin evreleri (Gür ve Zorlu, 2002)*

Dönem	Özellikler
Duyu - hareket Evresi (0-2 yaş)	Mekânsal ilişkilerin algısı bütünleşmeye başlar Nesne kavramı oluşur örneğin bebek kaybolan emziğini arar; bir memeyi farklı amaç için kullanmayı dener süreç/sonuç ilişkisi gelişir
Zihinsel işlem Öncesi Evre (2-5 yaş)	Çocuk 3-4 sözcüklü tümce kurmaya başlar, Algı alanı içinde olmayan nesnelerden söz etmeye başlar, çocukta sınıflandırma (soyutlama/genelleme) başlar
İç görüsel evre (5-8/9 yaş)	6-8 yaşa kadar çocukta miktar ve nitelik ile ilgili kavramlar gelişmez, parça bütün ilişkisi kurulmaz
Somut işlemsel aşama (5-12 yaş)	Kütlenin değişmezliği kavranır, sınıflandırma başlar, çocuk cinsiyetinin değişmezliğini fark eder, hayal ile gerçeğin farkına varır, somut/biçim işlemsel aşamanın kritik yaşı: 8-9
Biçim - işlemsel aşama (12-18 yaş)	12-14 yaş arası başlar ve sürekli gelişir

Piaget'e göre çocuk öğrenmede pasif değil aktif konumdadır. Onları yetişkinlerden ayıran şey bir yetişkin gibi öğrenememesi değil öğrenme biçimidir. Bunun sebebi ise çocukların düşünme özellikleri ve dünyayı anlamlandırma şekilleridir. Çocuğun gelişimini sağlıklı tamamlayabilmesi için de ona hızla öğretmeye çalışmak yerine kendini ve çevresini keşfetmesine olanak tanınması gerekir (Kılıçoğlu, 2017, s.100).

Vygotsky'e göre ise çocukta bilişsel gelişimin yönü dıştan içedir. Çocuk çevre etkenlerin etkisi ile öğrenir ve bunları içselleştirme dönemine girer. Dış çevreden gördüğü davranışları, sonraki dönemde kendi davranışlarına uyarlar ve uygular. Bundan dolayı Vygotsky çevrenin ve dünya ile kurulan etkileşimin çeşitliliğinin önemine vurgu yapar. İçinde bulunulan kültür ve çevre, çocuk-yetişkin ilişkileri, çocukların birbiri ile olan ilişkileri, dil öğrenme, öğretmenin etkisi, nesneler materyaller ve yaşanan olaylar bilişsel gelişime en çok etki eden faktörlerdir. Ayrıca gelişim ve öğrenme sürecinde yetişkinlerden alınan destek ve rehberlik ile çocuklara verilen sorumluluk bilişsel gelişimin doğru yönde ilerlemesini sağlar (Kol, 2011, s.7).

2.1.1.3. Sosyal Gelişim

Sosyal gelişim insanın başka insanlara nasıl davranacağını öğrenme süreci olarak tanımlanabilir. İnsan yaşamının ilk sosyal davranışının, doğumun ilk günlerinde bebeğin annesiyle ilişkisi ve anneye olan bağılılığı olduğu söylenebilir. Bu bağılılık durumu bebeğin temel ihtiyaçlarının karşılanmasını sağlarken, çevreden gelebilecek olumsuz etkilere karşı korunmasını da sağlar. Yaşamının ilk zamanlarını anneye bağlı olarak geçiren bebekler zamanla diğer insanlarla tanışıp ilişkiler kurmaya ve dış çevre ile uyumlanıp anneye eskisi kadar ihtiyaç duymamaya başlar. Yani insanın sosyal gelişim süreci aslında anneye bağlanma ve sonrasında ondan kopma ile başlar (Clifford, 2011, s.57).

Çocuklar büyüdükçe ebeveyn, arkadaş çevresi ve çevresindeki diğer insanların da dâhil olmasıyla çeşitli olaylar yaşamaya ve bu olaylar karşısında davranışlar sergilemeye başlar. Bu dönemde sosyal yaşantı ve olumlu-olumsuz davranış şekillerinin temelini aile içi alınan modeller oluşturur. Ailenin çocuğa sağladığı öğrenme yaşantısı ve sunduğu sosyal model, çocuğun ileriki yaşantısında davranışlarının, sosyal ilişkilerinin ve ahlak anlayışının nasıl olacağını belirler (Clifford, 2011, s.61).

Çocukluk döneminde sosyal gelişim arkadaş edinme süreci ile başlar. Bir çocuğun arkadaş edinmesiyle çocuk, toplum içindeki bir gruba katılmaya başlamış olur ve bu süreç onu bencillikten uzaklaştırır. Birlikte oynadıkları oyunlar sırasında da işbirliği ve rekabet gibi kavramları öğrenir, aynı zamanda kendi istek ve olumsuz durumlarda da hayal kırıklıklarının farkına varır (Acun ve Erten, 1999, s.67).

Vygotsky’e göre aile sahip oldukları kültür mirasını taşıyarak çocuğa aktarır ve çocuğu içinde bulunduğu toplumun bir parçası haline getirir. Doğum anından itibaren çocuk tarihi ve kültürel bir bağlam içinde büyümüş olur ve kendine rehberlik edenler sayesinde davranış geliştirmeyi, soru sormayı, açıklama yapmayı ve problem çözmeyi öğrenir. Bu şekilde de aslında içinde bulunduğu kültürü, ekonomiyi, ahlaki değerleri öğrenirken, toplumun baskın düşünce sistemini de almış olur ve toplumsal önyargılar da bu dönemde gelişir. Toplumun normlarına adapte olan birey, sonrasında bu düşünceleri büyük ölçüde kabul eder ve çok az sorgular (Atak, 2017, s.170).

Piaget’e göre çocuk aktif olarak öğrenme sürecindedir ve içinde bulunduğu toplumu, kuralları ve ilişkileri de aynı dünyayı tanıma süreci gibi etkin olarak yaşar ve sorunlarını çözerek, sahip olduğu kavramlarla karşılaştırarak, yeni kavramlara da uyum sağlayarak sosyalleşir ve toplumsallaşma sürecini tamamlar. Önceden sahip olunan bilgi ve yeni öğrenilen bilgi sürekli etkileşim içindedir ve sosyal gelişim çevre ile etkin ilişki kurma sürecidir ve zamana bağlı olarak gelişir (Atak, 2017, s.171).

2.2. Çocuk ve Mekân

Çocuklar fiziksel ve bilişsel anlamda yetişkinlerden farklı olduğu gibi çevrelerini ve mekânları da yetişkinlerden farklı algılayıp yorumlar. Yetişkinler için mekân algısında görme duyusu ön plandayken, çocuklar mekân hakkında dokunarak, deneyimleyerek, içinde hareket ederek ve tabiki yetişkinler gibi görerek bilgi edinir ve yorumlar. Mekândan edindikleri bilgiler ve yaptıkları yorumlamalar da yine kendi bakış açılarıyla ve kişisel deneyimleriyledir. Mekân kavramından bahsedilecek olan bu bölümde, algı kavramı ve çocukta algı gelişimi, çocukta mekân kavramının gelişimi ve mekân algısı, ile çocuk mekân ilişkileri aktarılacaktır.

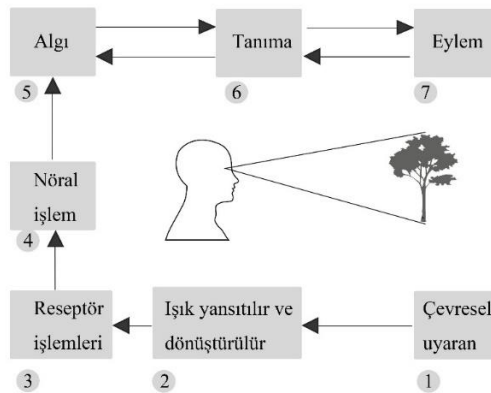
2.2.1. Algı ve çocukta algı gelişimi

Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlüğü’ne göre algı “Bir şeye dikkati yönelterek o şeyin bilincine varma, idrak (http-4)” olarak tanımlanır. Clifford (2011, s. 242) ise algıyı “duyumları yorumlama ve onları anlamlı hale getirme süreci” olarak tanımlar. Duyum ve algı arasındaki farktan bahsetmek gerekirse, öğrenirken ve düşünürken kullandığımız bilgilerin, dış dünyadan alınma sürecinde beynimiz tarafından duyum ve algı olmak üzere iki düzeyde işlendiğini görürüz. Duyum, ilkel düzeyde yaşanan tecrübeleri içerirken; algı ise günlük yaşamımızda hissettiğimiz bu duyumların yorumlanarak kullanılmasıdır. Örnekleyecek olursak ışığın şiddeti, kahvenin sıcaklığı,

iğne battığında hissettiğimiz acı duyumken; tonlar dizisinin melodiye oluşturması, soğuk ve ıslak bir duyumun yağmur olarak yorumlanması ise algı olarak ifade edilir (Clifford, 2011, s.242).

Cüceloğlu (1991, s.99-118) uyarandan gelen sinirsel enerjinin beyinde işlenmesini algılama, ortaya çıkan ürünü ise algı olarak tanımlar. İnsan farklı enerji türlerini barındıran bir çevrede yaşar ve sahip olduğu alıcı organlara gelen bu enerjiler, belirli bir frekansın üzerinde olursa vücut tepki göstererek duyumsama ve algılama sürecini başlatır. Duyu organlarımıza ulaşan uyarıcıların şiddetlerinin birbirinden farklı olması, artması ve azalması kişinin bunları hemen fark etmesini sağlar. Ancak uyarıcının şiddeti aynı kalırsa, duyu organları bir süre sonra uyarana alışır ve duyarsızlaşır. Bu duruma karanlık bir odada yakılan mumun hemen fark edilmesi ya da yemek kokan bir ortama girildiğinde bir süre sonra kokunun hissedilmemeye başlanması örnek olabilir (Cüceloğlu,1991, s.100-101). Mekân algılama şeklimiz de aynı sistem ile açıklanabilir. Bundan dolayı okulöncesi eğitim yapılarında farklı duyulara hitap eden, zengin uyaranlara sahip mekân tasarımlarının çocukların merak ve ilgisini arttırdığı, dikkat sürelerine etki ettiği, oluşturduğu farklı his ve algılarla da gelişim sürecine katkı sağladığı söylenebilir.

Algılama süreci bir uyaranla başlar ve algılama ve tanıma sonucu, vücudumuzun verdiği tepkiler ve harekete geçme ile son bulur. Aşağıda algılama sürecindeki 7 temel adımı görebiliriz (Şekil 2.2).



Şekil 2.2. Algısal süreç (Goldstein, 2019)

Belirli bir anda insan birden fazla duyuma maruz kalsa da, beynimiz çevre uyarımları seçerek algılar. Bu duruma uyarıcının değişkenliği ve şiddetinin büyüklüğü ile alıcının beklentileri, ilgileri ve sahip olduğu kişisel değerler sebep olur. Neyin algılanacağını seçildiği bu süreçte doğuştan gelen yetenekleri bir kenara alırsak, dikkat, hazırlayıcı öğrenme kurulumu, güdü ve içinde bulunulan gelişim dönemi etkilidir. (Cüceloğlu,1991,s.122-138; Clifford, 2011, s.250). Dikkat algı alanımızı odak ve sınırlara ayırır. Net olarak algıladıklarımız odakta, belirsiz farkettilerimiz sınırda yer alırken, farketmediğimiz duyumlarsa gölgelenir ve kaybolur. Ancak diğer duyumların şiddet ve büyüklüğünde değişme, karşıtlık yaratabilecek etkiler, bir uyarıcının sürekli tekrarlanması ve hareket eden nesneler algıda kaymaya ve odağın değişmesine sebep olur. Bunların yanında insan önceki öğrenme yaşantısı, kişisel ilgi alanları ve güdülerinin yönlendirdiği duyumları algılamaya her zaman daha eğilimlidir (Clifford, 2011, s.250).

İnsanın doğum ve doğuma yakın dönemleri ele alındığında bazı algısal kapasitelerin doğuştan getirildiğini, bazılarının da daha geç ortaya çıktığını görürüz. Hareket, karanlık-aydınlık karşıtıllıkları, yüz ve derinlik algılama ile tat ve koku duyularına doğuştan sahip olduğumuza dair araştırmalar mevcuttur. Renk algısı ve görsel dikkat gibi diğer kapasiteler daha geç dönemde ortaya çıkar ve gelişir. Çevre deneyimi de bu gelişimi destekleyen en önemli kıstaslardan biridir. İnsanın büyüdüğü çevre ve bu çevrenin tekrar eden özellikleri görsel sistemimizin nasıl geliştiğini ve buna bağlı olarak görsel algımızı etkiler. Deneyim kavramının sinir sistemini şekillendirdiği ve geliştirdiği de dikkate alınacak olursa, bazı şeyleri algılamadaki yeterliliklerimiz maruz kalma, pratik ve antrenmanlar ile ortaya çıkıp, artırılabilir. Ayrıca kişinin nöron özellikleri de çevre uyarımları ve deneyimlerinden etkilendiğinden, algı sistemi de genelde çevrede bulunana uyumlanacak şekilde gelişir veya dönüşür. Bu durumun da bebeklikten yetişkinliğe algıda meydana gelen iyileşmelerin ve değişimlerin sebebi olduğu ifade edilebilir (Goldstein, 2019, s. 91).

Algılama teorilerinden biri olan Gestalt kuramı görsel algı ile ilişkilidir ve gestalt kuramcılarına göre algılama, insan beyninin örgütlenme eğiliminin ürünüdür. Görme işlevi de aynı şekilde örgütlü bir eylemdir ve bütünlük söz konusudur. İnsanın parçaları değil parçaları arasındaki ilişkiyi görmesi, figür – zemin ilişkisinde bir bütüne dönüşerek algılanmasını sağlar. Neyin figür neyin zemin olacağı o andaki görme duyumuyla ilgilidir. Yine parça bütün ilişkisi kurulması da beynin örgütlenme eğiliminin sonucudur.

Gestalt’da zemin ve figür ilişkisi birbirinin varlığı ile anlamlıdır. Figür algıda odağı, zemin ise çevreyi oluşturur; algılama ise bu veriler arasındaki ilişkinin kurulması sonucu gerçekleşir (İnceoğlu,2011,s.126).

Kurgusalcı yaklaşım, Gestalt’ın göz ardı ettiği bellek kavramının algılama için en önemli nokta olduğunu ifade eder. Uyarıcılardan gelen duyum, bellekte depolanan bilgiler ile seçilerek birleştirilir, işlenir ve algılara dönüşür. Algılama ise tek bir duyu organı ile değil, birden fazla duyunun ortak algılar yaratması ile olur (İnceoğlu,2011,s.129).

Öğrenme kuramına göre ise algılama, kurgusalcı yaklaşımda olduğu gibi deneyimlerle ve mantık – matematik yapılarıyla ilişkilenerken elde edilen ve işlenip yorumlanan bilgi sonucu gerçekleşir. Duyusal kayıtların algıya dönüşmesi süreci kişisel deneyim sonuçlarının bireyler tarafından anlaşılıp, kullanılabilir hale gelmesidir. Kişisel yorumlama ve deneyim sürecine bağlı olan bu kuramda, algının her zaman doğru olmayabileceği, kişisel geçmiş, düşünme biçimi gibi yaşam deneyimlerinin bazı yanlışlar yaptırabileceği de belirtilir (İnceoğlu,2011,s.130).

2.2.2. Mekân ve çocukta mekân kavramı

Geçmişten günümüze kadar birçok düşünür mekân kavramını yorumlamış, farklı disiplinler farklı mekân tanımlamaları yapmıştır. İlkçağ felsefesinin önemli düşünürlerinden olan Platon mekânı herşeyin içine doğduğu, herşeyi içine alan kap olarak tanımlar. Varoluş ancak mekân olduğunda meydana gelir ve mekân içinde nesneleri barındırıp, besler. Aristoteles’e göre ise mekân kuşatılan, hareket halinde olan cismin sınırlarıdır. Mekân boş ve sonsuz değildir, içinde bulundurduğu cisim ile birlikte sınırlanır. Newton ise mekânı mutlak mekân ve görelî mekân olarak ikiye ayırır. Mutlak mekân, hiçbir zaman değişmez ve hareket etmez. Görelî mekân ise kişinin duygularına göre şekil alıp, hareket eder ve mutlak mekânın ölçüsünü belirler. Leibniz ise Newton’un bu kesinlik ifade eden görüşünü reddeder ve mekânın içinde bulundurduğu cisimler ve olaylar ile ilişkili olduğunu ve bu varoluş düzeni sonucu ortaya çıkan bağlantılar olduğunu belirtir (Kahveci, 2017, s.103).

Kartezyen düşünce sisteminde özne ve mekân birbirinden bağımsız iki gerçekliktir. Özne mekânın içinde yer alır ve mekân geometrik bir yayılıma sahiptir. Özne – mekân ayrılığını savunan bu sistemi Heidegger, özne – mekân etkileşimleri ve deneyim

kavramları üzerinden eleştirir. Heidegger'e göre özne mekânın içinde yer alır ve bu birliktelik varoluştan beri ayrılmaz bir bütündür (Bahadır,2014,s.9 ve Hisarlıgil,2008,s.24).

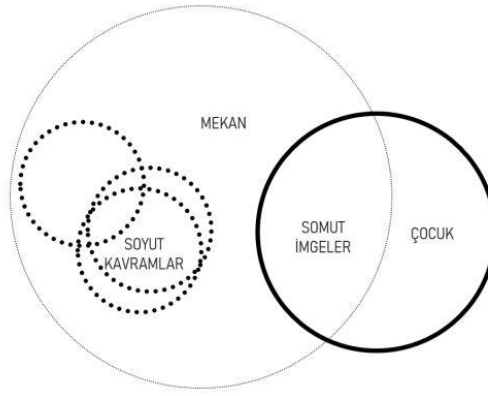
Lefebvre'ye göre ise mekân toplumsal bir üründür ve toplumsal ilişkilerle anlamlıdır. Her toplum kendi mekânını kendi üretim biçimiyle oluşturur, hiçbir mekân kaybolmaz aksine süreç içinde genişleyerek gelişir. Bu noktada dahil olan zaman kavramıyla ise, her mekânın kendi zamanı içinde okunabileceğini söyler. Bu şekilde mekânın katmanlarını, her dönemin yaşantısıyla okuruz. Lefebvre sosyal mekânı, günlük yaşam pratiklerimizi gerçekleştirdiğimiz, yaşadığımız kullanım değeri olan mekân olarak tanımlarken; soyut mekânı ise politik, üzerinde kar ve rant değerlerinin tartışıldığı araç olarak tanımlayarak, kapitalizmin mekân ve kente olan etkisine eleştiri getirir. Ayrıca Lefebvre mekânın üretimini algılanan mekân, tasarlanan mekân ve yaşanan mekân olarak üç gruba ayırarak inceler. Algılanan mekân insanın günlük ve sosyal yaşam pratiklerini içeren somut bir mekândır. Tasarlanan mekân, mekânın zihinsel yorumudur. Mekânın temsili olarak da aktarılabilecek bu mekân, uzmanlar, plancılar tarafından hayal edilip tasarlanan ve kavramsallaştırılan soyut mekândır. Yaşanan mekân ise, görülen ve tasarlanan mekânın birleşimi olup; kişinin gerçek hayatında doğrudan deneyimlediği sosyal mekânı temsil eder. Sonuç olarak Lefebvre mekânı toplumsal girdiler, tarihsel süreç ve etkilendiği politikaları da gözönüne alarak inceler ve tanımlar (Lefebvre,2016).

Mimarlık disiplini içinde mekân tanımlarına bakacak olursak Hasol (2005) mekân tanımını “İnsanı çevreden belli bir ölçüde ayıran ve içinde eylemlerini sürdürmesine elverişli olan boşluk, boşun. Mimari bir mekân yaratmak, geniş anlamdaki doğadan veya peyzaj mekânından insanın kavrayabileceği bir bölümü sınırlamaktır” ifadelerini kullanarak yapar. Gür, (1996, s.34) ise mekânı, insanların ve nesnelerin birbirleri ile ilişkilerini ve bunları saran boşluğun üç boyutlu anlatımı olarak ifade eder. İnsanlar mekânda yaşadığı gibi zamanda da yaşarlar ve zaman içindeki davranışlar mekânı da etkiler. Mekânsal gereksinimler sonucu ortaya çıkan sınırlayıcı ve bölücü öğeler ile renk, ışık ve doku kavramları ise mekânı örgütler (Gür, 1996, s.34). Ayrıca mekân bireyin bulunduğu konuma göre farklı perspektifleri olan ve bireysel algılara göre farklı odakları bulunan bir hacimdir. Büyüklük, yükseklik, geometri, ışık, renk, doku, yön, geçirgenlik, akustik, donatı elemanları ve içinde bulundurduğu kullanıcı gibi zamandan bağımsız bu öğelerin birleşmesidir (Sağiroğlu,2017,s.81). Norberg-Schulz (2001,s.42-43) ise mekânı

antik bir terim olan ‘genius loci’ kavramıyla birlikte sorgular ve insan varlığının mekân ile sürekli ve karşılıklı bir ilişki içinde olduğunu söyler. Hayatın yerde yaşandığını, her yerin kendine özgü bir karakteri olduğunu ve insanın bu çevrenin içinde yer aldığını belirten Norberg-Schulz, mekânın içinde bulunduğu coğrafyanın bileşenleri ile birlikte anlama ulaştığını ve bu öğelerle ayrılmaz bir bütün olduğunu ifade eder (Norberg-Schulz,1982den aktaran Ulubay ve Önal, 2020, s.608).

İnsanın gelişim süreci göz önüne alındığında mekân kavramının, algısal ve imgesel durumlarda meydana gelen değişiklik ve dönüşümlerle birlikte oluşmaya başladığı görülür. Gelişim sürecinin ilerlemesi ile birlikte algılanan mekândan alınan duyular yorumlanıp, analiz sürecinden geçmeye başlar (Çanakçıoğlu, 2012, s.2). Piaget’e göre objenin korunmasının sağlanması yaklaşık 1 yaş civarında, çocuğun gözden kaybettiği bir nesnenin aslında bulunduğu mekânda bir yerde var olduğunu anlamasıyla başlar. Öncesinde düşürdüğü bir topu artık görmediği için var olmadığını düşünen çocuk, bu dönemde düşen topun arkasından giderek, onu aramaya başlar (Altman ve Chamers, 1980’den aktaran Çanakçıoğlu,2012,s.2).

Mekân kavramının içeriği ele alındığında, mekânın soyut ve somut verilerden meydana geldiği görülür. Kişisel deneyimlerle birlikte anlamlı hale gelen soyut veriler, somut verilerin varlığıyla birlikte kullanıcıya ulaşır. Çocuklarda ise gelişim süreciyle paralel ilerleyen soyut verilerin algılanabilme yetisi, zaman ve deneyime bağlı olarak gelişerek mekânın algılanma sürecini gerçekleştirir (Bkz. Şekil 2.4.). Soyut ve somut olarak yapılanabilmiş, duysal veriler içeren mekânlarsa çocuk deneyimlerine ve etkileşime açık hale gelmiş olur. Bu etkileşim ile birlikte mekân ile sağlıklı iletişim kuran çocuğun, mekândan öğrenme süreci başlamış olur. Çocuğun ilişki kurduğu ve aktif olarak sürece katılmış olduğu bu durumda, çocuğun mekândan aldığı bilgiler kalıcı hale gelir ve yaşam boyu öğrenme süreciyle arasında köprü oluşturur (Atacı, 2020, s. 35).



Şekil 2.3. Çocuk ve mekân kavramını meydana getiren unsurlar (Atacı, 2020, s. 35)

Sonuç olarak, kullanıcı olan özne mekân ile ilişki kurduğunda anlamlanıp yer haline gelmekte ve çocuklar bir yaş itibarıyla mekânla ilişki kurup kişisel deneyimlerle birlikte mekân kavramını oluşturmaktadır. Mekâna katılım sağlayarak aynı zamanda deneyimleri aracılığıyla öğrenme sürecini de başlatmış olan çocuk için mekân, tüm bileşenleri ile birlikte çevreyi tanımaya ve öğrenmeye adım attığı yer olarak da ifade edilebilir.

2.2.3. Çocukta mekân algısı

İnsanın çevresini algılaması duyu organlarının kapasitesi, çevre uyaranlar, ilgi alanları ve yaşam deneyimleri gibi birçok değişkene bağlıdır. Mekân algısı da bu değişkenler ve duyularımızı uyuracak mekânsal elemanların yorumlanması ile oluşur. Mekândan alınan uyaranlar, kişisel deneyimlerimiz ile ilişkilenerken, kendi duyu ve duygularımızla birleşir (Gür,1996). Çocukta mekân algısı ise yaklaşık bir yaş civarında objenin korunumunun kavranmasıyla meydana gelir. Piaget'e göre çocukta mekân algısının oluşumu 12 yaşına kadar devam eder. Mekânın tam olarak algılanması, mekânsal eylemin hatırlanması değil, “zihinde canlandırma, oluşturma ve yeniden üretme” kavramlarına bağlı olarak mekânın içselleştirilmesi sürecidir (Akarsu,1984,s.32).

Mekânın çözümlenmesini Piaget “topolojik, projektif mekân ve metrik mekân” kavramları ile açıklar (Akarsu,1984,s.32). Topolojik mekân ilişkileri, çocuğun ilk kavradığı mekânsal ilişkiler olan “yakınlık, kopukluk, düzen, çevreleme ve süreklilik”dir. Henüz 0-2 yaş aralığında olan çocuk nesneler arasındaki ilişkileri tam olarak kavrayabilmiş değildir ve uzaklık, açgibi kavramları çizimlerine yansıtamaz. Bu ilişkiler yaklaşık 4 yaş civarında oturmaya başlar ve 7 yaşına kadar çizimlerine süreklilik

ve düzen kavramları yansıyarak gelişir. 11 yaşında ise çocuk artık farklı mekânları ve içlerindeki objeleri, belirli bir düzende, büyüklük ve uzaklıklarını da yansıtarak çizebilir hale gelir. Projektif mekân ilişkilerinde, çocuk her nesnenin kendi bakış açısına ve perspektifine sahip olduğunu fark etmiş ve bu durumu resimlerine yansıtmaya başlamıştır. Yeni gelişen bu algının çizime yansıma çabası ile ortaya doğru perspektifler çıkmaya bile, üç boyutlu çizim yapma ve gölgeleme çabası mevcuttur. Metrik mekân ilişkilerinde ise bulunduğu gelişim döneminin de yansıması olarak çocuk, kendisinden başka kişilerinde düşüncelerinin olabileceğini ve bu düşüncelerin birbirinden farklı olabileceğini fark eder. Bu durum yaptığı çizimlere de yansır ve tek bir perspektif çizgisine sahip, daha gerçekçi ve birbirleri arasındaki uzaklık, büyüklük ilişkileri daha doğru olan çizimler yapmaya başlar (Çanakçıoğlu, 2012, s.79).

Mekân algısı yetişkin bireylerde dışarıdan aldıkları uyaranları yorumlamalarıyla gerçekleşirken, çocuklarda daha basit düzeydedir. Yetişkin benzer şekilde dış uyaranları çocuk da alabilir ancak bir yetişkin kendisine eşlik edip, detayları gösterdiğinde daha fazla uyaranın farkına varır. Ayrıca mekânı deneyimleyerek mekân hakkında fikir edinen çocuk için, mekân algısındaki görme duyusu kadar dokunma duyusu da önemlidir (Yılmaz, 2010, s. 41 ve Anıktar, 2008, s.29). Bundan dolayı zengin uyaranlara sahip, farklı duyumları alabileceği mekân tasarımları, erken dönemde mekân deneyimi oluşturmak ve çocuğun algı düzeyini geliştirip arttırmak konusunda önemlidir.

Görsel algı, mekânın algılanmasında önde gelen duyumlarımızdan biridir. Mekândaki renk ve ışık kullanımı, hissedilen genişlik ve yüksekliği etkileyen, tavan duvar ve zeminde kullanılan renkler mekân içinde yönlendirici etki yaratır ve mekânın kullanım konforunu değiştirir. Ayrıca mekânda kontrast ve soft renk, saydam ve opak yüzey, ayna ve grafik imaj kullanımları insan mekân arasındaki bağlantıda ve mekânı algılama sürecinde bazen sade, bazen aldatıcı, bazense gerçek bir etki oluşturabilir. Mekânda kullanılan yüzeylerin dokusu ise, insanın eliyle dokunabildiği, hissedebildiği uyaranlara gönderme yapar ve mekânın üç boyut örüntüsünü oluşturur. Kişisel deneyim ve bağlamla ilişkili olan dokunma deneyimi ise, mekâna dair kişisel algının oluşmasını etkiler. Ayrıca mekâna sinmiş olan kokular, sonraki dönemlerde kişinin o mekânı kokusuyla birlikte hatırlamasını sağlar. Yine farklı sesler içeren, çok sessiz ya da akustik etkiye sahip mekânlar çoğu zaman kişiyi geçmiş deneyimlerine götürür. Bütün duyumlarla bir anda algılanan mekân yaşamımızın ilerleyen dönemlerinde, ışıyla, rengiyle,

dokusuyla, kokusuyla, duyularımızla ve duygularımızla bütünleşmiş bir şekilde hafızamızda yer eder (Gezer, 2012).

Yi-Fu Tuan'a göre mekân soyut bir kavramdır ve kişinin yaşam deneyimleri ve mekânı deneyimlemesi ile birlikte tanınıp, anlamlı hale gelir. Fiziksel olarak duyum alınan mekânlar çocuklar için 'yer' haline gelir ve artık o mekân çocuğun 'bahçesidir, ağacıdır', sahip olduğu yer ve şeylerdir. Çocuklarda mekân ile kurulan ilişki bazen sosyal bazen kişisel sebeplerle olabilir ama özellikle belirtmek gerekir ki, bir mekân ile kurulan ilişki bazen bir oyunu bitirecek kadar kısa, bazen mevsim süresi kadar, bazen de yıllarca sürebilir (Rasmussen, 2004).

Çocuklar mekânı deneyimleri aracılığıyla algılar ve kavrar. Erken çocukluk döneminden itibaren mekân ile kurulan bu ilişkiler kişiye özel bir mekân belleği oluşturur. Yapılan araştırmalar çocukluk döneminde mekâna dair hatırlanan ilk anıların 3-4 yaş aralığında olduğunu ve kadınların erkeklere göre biraz daha erken dönemleri hatırladıklarını göstermektedir. Yaşam boyu hatırlanan anılar farklı duygularla karakterize edilse de yapılan araştırmalara göre; içinde bulunulan bağlamla ilişkili olarak hem en olumlu, hem de en olumsuz duyguların çocukluk döneminde olduğu belirlenmiştir (Howes, Siegel ve Brown, 1992). Shin ve Whang yapmış olduğu çalışmada; erken çocukluk döneminde mekân ile olan ilişkiyi ve uzun süreli hafızayı arttırmak için doğal unsurların farklı oyun ve deneyim şekillerini sağlayacak şekilde çevredeki yapılarla ilişkilendirilmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Özellikle karmaşık denebilecek alanlar, çeşitli deneyimler yaşatabileceği için çocukluk dönemi hafızasını etkilemektedir (Shin ve Whang, 2017, s.5).

Birçok yazar çocukluklarının kendine özgü olarak algıladıkları mekânların, hem estetik duygusu hem de tercihlerini etkilediklerini söylemektedir. Henry Adams yazmış olduğu otobiyografisinde (1905) çocukluğundaki duygusal zıtlıkların aşırılığından ve duyarlılıktan bahsetmiştir. Yaz-kış, soğuk-sıcak, kasaba-kır, hapsedme-özgürlük kavramlarını çocukluk döneminde yaşamının geçmiş olduğu iki farklı yer ile ilişkilendirmiş ve kış aylarında yağan kar sonucu oluşan düz ve kasvetli sokaklardan ve ona göre kural ve disiplinin merkezi olan okulundan bahsetmiştir. Diğer şehrinde ise, doğayı her şeyiyle deneyimlediğini, özgürleştiğini, zihninin şekillendiğini belirtmiş ve bunların yetişkinliğinde sahip olduğu fikirleri geliştirmesini sağladığını söylemiştir.

Hampsey ise tüm bu tasvirleri ve aşırılıkları çocukluk dönemindeki zihnin duyarlılığının fazla olması ile ilişkilendirmiştir (Hampsey, 1993, s.252).

Tuan'a göre bir bebeğin mekân ile ilişkisi emekleme hareketi ile başlar. Beşiğinin dışında ya da annesinden uzakta cesur bir kâşif gibi emekleyerek çevrede dolaşır ve bulduğu bütün nesnelere dokunarak, ağzına götürür ve tanımaya çalışır. Yürümeye başlayan bir çocuk ise annesinin çevresinde dolaşarak çevreyi keşfetmeye çalışır. Özellikle dış mekânda yapılan çalışmalar, çocukların annelerine yaklaşıp uzaklaşarak, dış mekânı keşfettiklerini göstermiştir. Zeminde bulunan otlara, taşlara, çöplere dokunma, kenarlara tutunarak zıplama ve engelleri tırmanma eğilimleri vardır. İki – iki buçuk yaşlarında bir çocuk ise, aşağı-yukarı, iç-dış, uzak-yakın, alt-üst, ön-arka gibi mekânsal zıtlıkları ayırt edebilir hale gelmiştir. Küçük çocuklar fiziksel özelliklerinden dolayı dış mekânları kuşbakışı görme şansına pek sahip olmasa da, 5-6 yaşlarındaki bir çocuk hava fotoğraflarından gerçek deneyimde bilmedikleri açı ve görünüşte olsa bile, evleri, yolları, ağaçları büyük oranda doğru bir şekilde okuyabilmektedir. Tuan bu durumun çocukların oyuncaklarını kuş bakışı görüp, oynamalarından kaynaklanabileceğini ifade etmiştir (Tuan,2001,s.19).

2.3. Deneyim Kavramı ve Çocukta Mekân Deneyimi

TDK Büyük Türkçe sözlükte deneyim kavramı “bir kimsenin belli bir sürede veya hayat boyu edindiği bilgilerin tamamı, tecrübe, eksperyans”; Webster’in Uluslararası İngilizce sözlüğünde ise “bireysel yaşamı oluşturan bilinçli olayların toplamı” olarak tanımlanır (http-5; Webster.1959’dan aktaran Erlich,2003,s.1126). Foucault sözlüğüne göre ise, yaşam boyu yapılan analizler kişisel deneyimlerden doğar, deneyim kişinin kendi kendine elde ettiği bir şey olsa bile başka kişiler ve durumlarla kesiştiği anda zenginleşip, dolu dolu olmaya başlar (Revel, 2012, s.48).

Deneyim sözcüğünün İngilizcesi’nin (experience) Latince deneme, kanıt ya da deney anlamına gelen experiante kelimesinden türetildiği anlaşılr. Bununla birlikte Fransızca experience ve İtalyanca esperienza ise bilimsel deney anlamına gelir. Martin Jay “denemek” (expereri) kelimesi ile “tehlike” (periculum) kelimesinin aynı kökten gelmesi sebebiyle deneyim ile tehlike arasında örtük bir ilişki olduğunu ifade eder. Deneyim kelimesi bu ilişki üzerinden okunduğunda; kelimenin anlamını badire atlatmak ve bu badire sonucunda bir şeyler öğrenmiş olarak çıkmak şeklinde ifade eder (Jay,2012, s.28-29).

Tuan'a göre deneyim, kişinin gerçekliğini bildiği ve inşa ettiği, tüm duyularını kapsayan bir terimdir. Deneyim kişinin yaşadıklarından öğrenmesidir, deneyimlemek ise kişinin alışılmadık ve anlaşılması güç olana doğru yola çıkmasıdır. Deneyimler duygu ve düşüncelerden oluşur ve her ikisi de bilmenin yollarıdır. Görmek, çevresel uyarıların ışık aracılığıyla anlamlı bir akışa dönüşmesi sürecidir ve doku, koku, tat gibi diğer duyular da mekân deneyimi süreciyle yakından ilişkilidir ve tüm bu duyular mekâna karakter katar. Ancak mekân deneyimi en çok hareket, görme ve dokunma duyularıyla sağlanır. Tat, koku ve işitme duyuları tek başına nesne ve mekânları algılamamızı sağlayamasa da, görme ve dokunma duyusunun mekânsallaştırıcı etkisiyle birlikte mekân deneyimini zenginleştirir (Tuan, 2001, s.8).

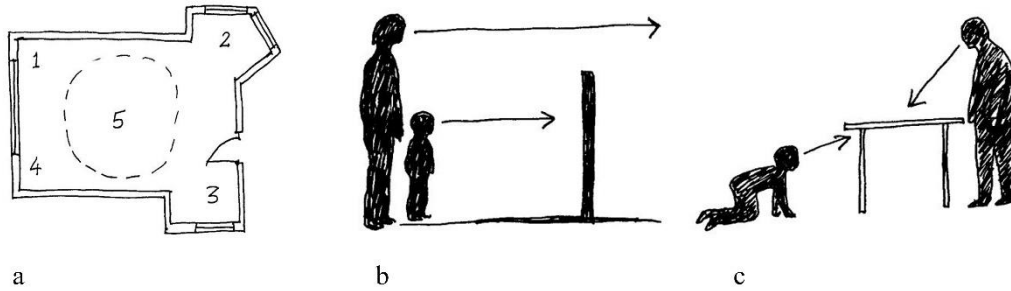
Strawson yapmış olduğu çalışmada deneyimin, deneyim öznesi tarafından gerçekleştirildiği ve deneyimci olmadan deneyim kavramından söz edilemeyeceğinden bahseder. Descartes ise farklı bir bakış açısıyla, öznenin deneyim ve farkındalıklarından oluştuğunu ifade eder. Hume ise uyku gibi deneyimin olmadığı ya da ortadan kaldırıldığı durumlarda; benlik veya özne var olmasına rağmen, hiçbir benlik ya da öznenin bahsedilemeyeceğini savunur (Strawson, 2003, s.284).

Piaget'e göre bilgi birbirine bağlı ilişkiler içinde gelişerek öğrenilir. Algı, eylem ve başkalarıyla iletişim bilgiyi geliştirir, dönüştürür ve pekiştirir. Deneyimle desteklenmeyen bilgi ise soyut kalır ve sürdürülemez. Deneyimler olayların hızlı, derin ve çok yönlü olarak algılanmasını sağlar. Çocuklar ise 6 yaşına kadar sadece deneyimler aracılığıyla öğrenir. Çevrelerini tüm vücutlarını kullanarak, tüm duyularıyla araştırır. Gardner'a göre mantıksal/matematiksel, dilsel, müzikal, mekânsal, bedensel/kinestetik, kendini tanıma ve sosyal olmak üzere yedi farklı zekâ vardır. Çevrenin farklı yönleriyle bu zekâlar desteklenir. Mimarlık ise tam bu noktada biçim ve mekân-dil, armoni, melodi, tempo ve ritim araçlarıyla yer deneyimi ve duyular arasındaki ilişkiyi kurar. Mekân barındırdığı özelliklerle, farklı deneyim katmanları sunarken aynı zamanda çocuk için yaratıcı düşüncüyü destekleyerek, yaşayarak öğrenme olanağı da oluşturur (Day, 2007, s.4).

Mimari deneyim, mekânsal olarak bizi çevreleyen mekânlarla ilgili olduğundan kişisel deneyimlerimizin ön koşullarını belirler. Aynı zamanda kültürel mirasımıza tanıklık ettiği için aidiyet duygusu verir ve yaşadığımız mekânın aslında bizim tarafımızdan tasarlandığı hissettirerek dönüştürülebilir ve değiştirilebilir olduğunu

gösterir. Ayrıca mimari deneyim, duyularımızı çevreye açarak, mekân ve formun anlık olarak deneyimlenmesidir. İç - dış, sert – yumuşak gibi ayrımların farkına varmak algıyı tetiklese bile, duyuların tamamını uyandırmak için görselliğin yanı sıra, mekân deneyimi esnasında ses ve kokulara odaklanmak da farklı algıları harekete geçirir. Bir fırının önünden gelen turta kokusunu almak, ya da bir tünelde saksafon sesi duymak mekânı değiştirmiyor olsa da, farklı bir mekân deneyimi yaşamayı mümkün kılar (Svelle, 2011, s.19).

Çocukların ve yetişkinlerin mekân deneyimleri birbirinden farklıdır. Yetişkin mekânın işlevini bilir ve sonuç odaklıdır; çocuk için mekân deneyimi ise büyük bir duysal keşif alanıdır ve yapacağı şeyler için çocuğa fırsatlar sunar. Örneğin duvar ve korkuluklar yetişkinler için izinsiz girenleri dışarıda tutmak için varken, çocuklara göre çingiraklı çubukları veya zıplayan topları içeride tutmak içindir. Ya da yetişkinler odaları tek bir işlevle adlandırırken, çocuklar için bir oda dört köşe ve bir merkez olmak üzere beş farklı mekândan oluşabilir (Bkz. Şekil 2.4.a). Göz hizaları yetişkinden farklı olduğu için de mekânları ve objeleri farklı ölçekle algılayıp, farklı açılarla görüp deneyimlerler (Bkz. Şekil 2.4.a-b) (Day, 2007, s.5).



Şekil 2.4. (a) Odadaki çocuk alanları, (b) Masanın yan görünüşü, (c) Masanın üst görünüşü (Day, 2007)

Okulöncesi eğitim kurumlarının bir amacı da; tasarımı çocuklara deneyimler aracılığıyla basit ve yaratıcı bir şekilde tanıtmaktır. Evler inşa eden, çizen ve boyayan bir çocuk aslında yaşamın belirli parçalarını pratiğe dökmüş ve bu şekilde, ölçek, alan ve renk duyularını kazanmış olur. Danimarka’da yapılmış olan bir çalışmada tasarlanacak olan çocuk merkezinin planlamasıyla ilgili en iyi tasarım ifadesini bulmak için çocuklar ve farklı disiplinlerden olan katılımcılarla gerçekleştirilen anket çalışmasının sonucunda,

elde edilen form huni olmuştur. Araştırmacı ise ortaya çıkan bu sonucu, bir çocuğun dünyayı okumasındaki çok yönlülüğe benzetmiştir. Çünkü temel bir form olan huni çocuğa göre, dökmek, bağırarak, teleskop ya da büyüteç olarak ya da lamba veya dans eden parmaklar için çadır olarak kullanılabilir (Bergendal, 2011, s.12). Çocukların kendi yaşam deneyimleri ve deneyimlemiş oldukları farklı mekânların düşünme biçimlerini zenginleştirip, yaratıcılık özelliklerini bir yetiştirmeye göre çok yönlü kullanmalarını sağladığı ifade edilebilir.



3. OKULÖNCESİ EĞİTİMDE DENEYİM KAVRAMI VE DENEYİM MEKÂNLARI

Okul öncesi dönem, çocukların gelişim süreçlerini tamamladığı, çevresini keşfetme isteğinin ve öğrenme hızının oldukça yüksek olduğu bir dönemdir. Bu dönemde kazanılan yetiler, yaşanan deneyimler ve alınan eğitim çocuğun sahip olduğu potansiyeli gerçekleştirmesinde etkilidir. Günümüzde, ülkemizde ve dünyada geleneksel eğitim anlayışının aksine, birey ve bireyin ihtiyaçlarını dikkate alan ve zengin uyaranlar, oyunlar ve çeşitli deneyimler aracılığıyla öğrenme sürecini gerçekleştiren yaklaşımlar yaygınlaşmaya başlamıştır. Bu bağlamda bölüm kapsamında; okul öncesi eğitimin tanımı ve tarihçesi, günümüz okulöncesi eğitim sistemini de etkilemekte olan öncü düşüncülerin alternatif eğitim sistemleri, eğitim ve öğrenme sürecinde deneyim kavramı ve eğitimde deneyimi temel alan kuramlar ile okul öncesi eğitim yapısındaki deneyim mekânları ve ilişkileri incelenecektir.

3.1. Okulöncesi eğitimin tanımı, kapsamı ve önemi

Yaşamın temellerinin atıldığı ve öğrenme hızının çok yüksek olduğu okulöncesi dönemde, çocukların keşfetme ve öğrenmeye karşı doğal bir eğilimleri vardır. İnsan için yaşam boyu sürecek olan öğrenme süreci doğumdan itibaren başlar ve çevreyi keşfedip, iletişim kurarak anlamlandırma süreci ile devam eder. Bu dönemde yaşanan olumlu deneyimler, çevre uyaranların zenginliği, sağlıklı bir aile ortamı ve okulöncesi eğitim programıyla çocuğun kendi potansiyelini gerçekleştirmesi ve toplum için üretici bir birey olması hedeflenir (MEB, 2013, s.12; MEB, 2016, s.4). Yaşamın sonraki dönemlerine yansıyacak olan, doğumdan başlayıp 6 yaşına kadar devam eden okul öncesi eğitim sürecine ait Milli Eğitim Bakanlığı ve Poyraz ve Çiftçi'nin yaptığı tanımlara aşağıda yer verilmiştir.

14. Eğitim Şurasında okul öncesi eğitimi, 0-72 ay grubundaki çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun, zengin, uyarıcı ve çevre imkânlarını sağlayan, onların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişmelerini destekleyen, onları toplumun kültürel değerleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren ve ilköğretime hazırlayan, temel eğitim bütünlüğü içerisinde yer alan bir eğitim süreci olarak tanımlanmıştır (MEB,1993'den aktaran Turaşlı,2015,s.2).

Okul öncesi eğitim; doğumdan ilk okulun başlangıcına kadar olan çocukluk yıllarını içine alan, bu yaş çocuklarının bireysel özelliklerini ve gelişimsel düzeylerine uygun zengin uyarıcı çevre imkânlarını sağlayan, onların tüm gelişimlerini toplumun kültürel değerleri ve

özellikleri doğrultusunda en iyi bir biçimde yönlendiren bir eğitim sürecidir (Poyraz ve Çiftçi, 2011, s.19).

Çeşitli tanımlar okul öncesi eğitimin farklı veya ortak özelliklerini ele alıyor olsa da dünya genelinde okul öncesi eğitimin; doğumdan zorunlu eğitim süreci başlayana kadar olan zamanı kapsayan, çocuğun gelişimini destekleyici aynı zamanda bireysel özelliklerine uygun, kendini ifade etmesini ve yaratıcılığını ortaya çıkarıp geliştirmesini sağlayan, belirli bir program kapsamında çeşitli etkinlikler içeren, topluma uyum sağlamasını hedefleyen ve çocuğa bunları yapabilmesine olanak tanıyacak uygun ve uyarıcı bir çevre sağladığı konusunda herkes hemfikirdir. Bu bağlamda okulöncesi eğitim 0-6 yaş dönemindeki çocukların gelişim süreçlerinin yanı sıra, aileleriyle birlikte hizmet sunan kurum kuruluş ve mekânlarla, eğitim veren personeli de kapsar (Biber, 2014, s.28).

Okul öncesi dönem çocuğunun yaşamı beslenme, temizlik, uyku gibi temel ihtiyaçları doğrultusunda şekillenir ve bu ihtiyaçların anında, olması gerektiği şekilde karşılanması kişinin hayata bakışını, insanlara olan güven ve güvensizlik duygusunu oluşturur. Okulöncesi eğitim ise çocuğun toplumsal hayata geçiş döneminde önemli bir adımdır ve yaşına, bireysel özelliklerine ve ihtiyaçlarına göre verilen eğitim çocuğu topluma kazandırır (Güven ve Azkeskin, 2020, s.13). Eğitimin en önemli amaçlarından biri olan çocuğun bulunduğu ortama dengeli bir şekilde uyumunun gerçekleşmesi, ailelerin yetiştirme tarzından kaynaklanabilecek farklılıklardan etkilenmemeleri ve eğitim eşitsizliklerinin ortadan kaldırılması açısından da okulöncesi eğitim önem taşır (Biber, 2014, s.43).

Erken çocukluk eğitimi bilişsel beceriler, okula hazırlık ve sosyal ve duygusal gelişim olmak üzere üç ana başlığa odaklanır. Yapılan çalışmalar IQ seviyesinde meydana gelen yükselmeyi kanıtlıyor olsa da, sonraki dönemlerde öğretmenler için çocukların öz bakım becerilerinin yeterli olması, sosyal ve duygusal gelişmeleri, kendini kontrol etme becerileri, dikkat yetenekleri ve öğrenme hevesleri, bilişsel becerilerinin gelişimi ve gelecek hayattaki başarıları daha önemlidir. Ayrıca çok söz edilmiyor olsa da, okul öncesi kurumlarında çocuğa erken dönemde kaliteli bakım sağlanıyor olması da gelişime ciddi katkı sağlar ve erken çocukluk dönemi eğitiminin önemli hedeflerindendir (Currie, 2001, s.214).

Okul öncesi eğitimde planlanan bir çevrede çocukların kendi yönedikleri aktivitelere katılmalarına izin verilir. Çocukların yaşlarına uygun olan etkinlikler ve

öğrenme ortamları öğretmenler tarafından çocuk gelişimi bilgileriyle planlanıp, aktif keşfetme, deneyimleme ve başkalarıyla iletişim kurma konularında teşvik edilir. Çocukların öğrenme biçiminin doğrudan etkileşim ve karşılaşma yoluyla gerçekleştiği John Dewey, Maria Montessori ve Jean Piaget gibi birçok erken çocukluk dönemi uzmanı tarafından desteklenen bir görüştür. Çocuklara materyal açısından zengin, uygun öğrenme ortamları sunmak, çocuğun aktiviteye kendisinin başlamasını sağlayarak kendi kendine öğrenmesini teşvik eder ve çocukta başarı ve gurur duygusu oluşturur (Bullock, 1990, s.14). Bu durumda da erken çocukluk döneminde uygun ortamda, okul öncesi eğitimcileri tarafından verilen eğitimin önemli olduğu ve çocukların gelişimi, başarısı ve kendine güvenleri konusunda olumlu katkıda bulunduğu söylenebilir.

Okul öncesi eğitim yapısının çocuk için ne anlam ifade ettiği konusunda Yıldız (2003) ‘ın yaptığı çalışmada çocuklara bol aktivite, hareket ve renkli bir ortam sunması açısından, çocukların bu mekânları “çok eğlenceli, çok güzel, arkadaşları ile oyun oynayıp faaliyet yaptıkları” alanlar olarak tanımladıkları, severek ve eğlenerek katılım sağladıkları ifade edilmiştir (Turaşlı, 2015, s. 15). Çocuğa sınırsız oyun ortamı sağlayan çocuk ölçeğine uygun, farklı uyaranlara sahip, çocuğa keşfetme ve deneyimleme olanağı sunan, farklı perspektif algıları olan ve renk kullanımı açısından gelişime ve eğitime uygun, fonksiyonel, estetik, güvenli ve çocuk kimliğini yansıtacak şekilde tasarlanmış okulöncesi eğitim yapıları, sunduğu bu olanaklar doğrultusunda çocuğun gelişimini destekler. Çocuğun görme, dokunma, işitme ve koklama duyularını kullanabileceği düzenlemeler sonucunda mekân deneyimini arttırıp, farklı beceriler edinip deneyim kazanmasını sağlar (Çukur ve Delice, 2011, s. 32). İlerleyen dönemlerde algısına, kişiliğine, estetik beğenilerine yansıyacak olan bu kazanımlar, okul öncesi eğitim yapılarında farklı algı ve gelişim süreçlerini destekleyecek şekilde tasarlandığından, bu mekânlarda alınan okul öncesi eğitimin öneminden bir kez daha söz edebiliriz.

Geçmişe bakıldığında doğal çevrenin çocuk için oyun ve fiziksel aktivite alanı olduğu görülür. Günümüz yaşantısında çocukların doğa ile ilişkileri geçmişe göre büyük oranda kopmuş durumdadır. Aslında yapılandırılmış ve yapılandırılmamış çevreleri deneyimlemek, o mekânlarda zaman geçirip keşfetmek, çocuğun hayal gücü ile öğrenmesini sağlarken, fiziksel, bilişsel ve sosyal gelişimini olumlu etkiler. Çevre çocuk için yaratıcı oyun alanıdır. Moore yapmış olduğu çalışmada oyun ortamlarındaki fiziksel zenginliğin çocukların merak ve yaratıcılığını desteklediğini, Yanes ise karton, kutu,

oyuncak, kum, su gibi materyallerin yanı sıra fiziksel çevrede bulunan doku, form ve yüksekliklerin çocukların algısını geliştirdiğini ifade etmiştir. Azlina ve Zülkiflee ise yapmış oldukları çalışmada, çocukların ekolojik ilişkileri özümsemeleri ve sınırsız oyun fırsatı bulmaları için doğal çevre ve yapılandırılmış dış mekân oyun alanlarının anaokullarında bulunmasının öneminden bahsetmiştir (Azlina ve Zülkiflee, 2012, s. 276).

Günümüz kent yaşamı düşünüldüğünde çocukların hareket, keşfetme ve oyun olanaklarının geçmişe göre kısıtlandığı, kentlerde günden güne betonlaşma oranlarının arttığı ve çocukların apartman dairelerinde daha fazla zaman geçirdiği söylenebilir. Eğitim hayatının başlangıcı sayılabilecek olan okulöncesi eğitim yapıları çocukların doğa ile buluşabileceği, gerekli mekân ve materyallere sahip fırsatlar olarak karşımıza çıkabilir. Mümkün olduğunda doğal içerikli ve yerel malzeme ile tasarlanmış, doğa ile ilişki kurulabilecek açık mekânlara sahip anaokullarının çocuk sağlığı, çevresel deneyim ve farkındalık, bilgi düzeyleri, değer yargıları, fiziksel ve psikolojik gelişim konularında olumlu katkı sağlayacağı ifade edilebilir (Öztürk ve Bayrak, 2017).

3.2. Okulöncesi eğitimin tarihçesi ve alternatif eğitim yaklaşımları

Antik çağda aile, erken çocukluk eğitiminin merkeziydi. Anneleri ya da zengin ailelerde dadıları tarafından yetiştirilen çocuklar, sosyal hayatla tanıştırılıp, ahlaklı olmaları öğretilirdi. Beşik şarkıları, masallar, tanrıların mit ve efsaneleriyle büyüyen çocuklara, atletizm ve askeri eğitimler verilirken, çocukların nasıl yetiştirileceğini düzenleyen hükümler şehir devletlerinin yasalarında yer alırdı. Atina ve Roma'da çocukların öğrenme araçları ve öğretim yardımcıları vardı ve oyun çocuk gelişiminin önemli bir parçasıydı. Çocuklar yaşlarına uygun donanım, mobilya ve cinsiyetleriyle ilgili oyuncaklara sahipti (Lascarides ve Hinitz, 2000, s.3). Yine bu çağlarda Sokrates ve Platon eğitime duydukları ilgiyle, erken dönem çocukluk eğitimin öneminden bahsetmiş ve çocuğun bireysel yeteneklerinin ön plana çıkarılması için yapılması gerekenleri tartışmıştır. Ancak 3 ve 4. Yüzyıllarda Hristiyanlığın etkilerinin artması ve Roma imparatorluğunun çöküşü ile birlikte kilise ve kuralları hakim olmaya başlamış, ortaçağ olarak adlandırılan 13 ve 14. Yüzyıllarda çocuk 6-7 yaşlarına kadar toplumdan uzak tutularak duygu ve düşünceleri önemsizleştirilmiştir. 15 ve 16. Yüzyıllardaki Rönesans ve Dinsel Reform hareketleri ile birlikte, kilisenin gücü azalmış, aileler için yaşam koşulları iyileşip, aile birimi küçülerek çocuk ailenin ilgi odağı haline gelmeye başlamıştır. 17 yüzyılda ise çocuğun erken dönemde eğitim almasının öneminden, eğilim ve

yeteneklerinin teşvik edilmesi gerektiğinden bahsedilmeye başlanmıştır (Köksalan, 2014, s. 76).

18.yy’da Rousseau ‘Emile’ adlı eserinde mevcut eğitimdeki sert ve olumsuz tutumları, çocuğun doğal yeteneklerinin yok edilmesini eleştirmiş; eğitimin çocuğun gelişimine uygun olmasını ve çocuğun hak ve özgürlüklerini savunmuştur. Yaşamın ilk birkaç yılının da gelişim açısından önemli olduğuna vurgu yapmıştır. 19 yy’da ise Pestolozzi, Froebel, Montessori, Piaget gibi düşünür ve eğitimciler erken çocukluk döneminde dair fikir ve düşüncelerini Avrupa’nın çeşitli ülkelerinde açmış oldukları okulöncesi eğitim kurumlarına aktarmışlardır (Köksalan, 2014, s. 78). Çalışmanın bu kısmında, günümüz okulöncesi eğitim sistemine de etki etmiş olan öncü düşünürlerin alternatif eğitim yaklaşımlarından bahsedilecektir.

3.2.1. Froebel eğitim yaklaşımı ve ilk anaokulu

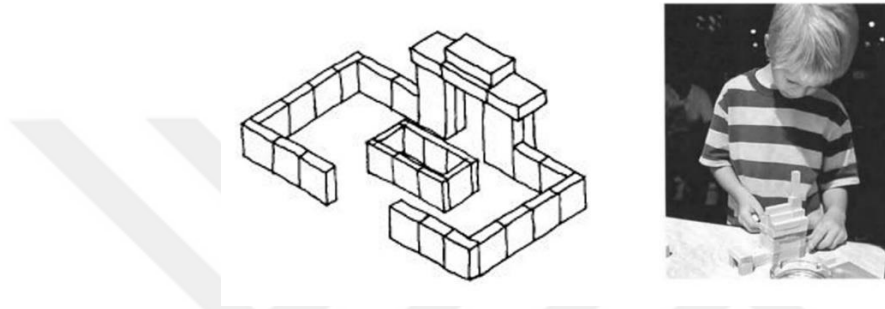
Friedrich Froebel, 19. Yy’da eğitim aracılığıyla toplumda değişimin sağlanabileceğini savunan önde gelen eğitimcilerdendir. Frankfurt okulunda Pestalozzi ile birlikte eğitim verip, onun düşüncelerinden etkilenmiştir ve çocuk merkezli eğitimin en önemli savunucularındandır. Doğduğu ülke olan Almanya’ya döndüğünde ise, 1840 yılında ‘çocuk bahçesi (kindergarten)’ (bkz. Görsel 3.1.) adını verdiği ilk anaokulunu açarak, okulöncesi eğitiminin öncüsü olmuştur (Scott, 2010, s.7; Köksalan, 2014, s. 79).



Görsel 3.1. İlk anaokulu, Friedrich Froebel, Almanya (<http-5>).

Oyunun aylıklık olarak görüldüğü bu dönemlerde, oyunun çocuk eğitimde önemli bir gelişim aşaması olduğu fikrini savunmuş, tasarladığı öğretici geometrik blok

oyuncaklarıyla çocukların kendi yeteneklerini geliştirmesini sağlamıştır (Scott, 2010, s.7; Köksalan, 2014, s. 79). Buna en güzel örneklerden biri çocukluk döneminde annesinin kendisine verdiği Froebel hediyeleriyle oynayan Frank Lloyd Wright'ın bilinçaltının şekil, doku ve forma uyanmasını sağlayan Froebel blok sistemlerinden “inşa edilecek düzgün şekilli akça ağaç blokların dokusu bir daha asla parmaklardan ayrılmaz; form duygu haline gelir ” sözleriyle bahsetmesidir (Dudek, 2007, s.11).



Görsel 3.2. Froebel blokları ve Froebel bloklarıyla oynayan 9 yaşında bir çocuk (Dudek, 2007)

Froebel'in eğitim yaklaşımında oyun, çocuğun rastgele doğasının bir ürünüdür ve doğuştan gelen bu bilgi, uygun bir sistematik süreç eşliğinde organize bir öğrenme sistemine dönüştürülebilir (Dudek, 2007, s.12). Çocuklar yaparak, deneyimleyerek öğrenir; çocuğa iyi bir doğal ortam sunmak ve anlamlı etkinliklerle keşfetme yoluyla öğrenmelerini sağlamak esastır. Bu sistemde çocuklar istediğini yapmakta özgürdür ve kendi paltosunu asmak, evcil hayvan beslemek, bahçe işlerine yardım etmek gibi kendi kendine yapabileceği şeyleri yapmaya özellikle teşvik edilmelidir. Çocuğun merkeze alındığı, doğa ile ilişkili ve oyun odaklı bir sistem olan Froebel'in pedagojisi okullara eğitim vermeye gelen eğitimciler tarafından Avrupa ve Amerika'da yaygınlaştırılarak, günümüz okulöncesi eğitimin temellerini oluşturmuştur (Scott, 2010, s.7; Köksalan, 2014, s. 79).

3.2.2. Rudolf Steiner ve Waldorf eğitim yaklaşımı

Waldorf eğitim sistemi, 20. Yüzyılın başlarında çocukları eğitmenin yeni bir yolu olarak ortaya çıkmıştır. Pedagojinin ana fikri çocuğun gelişimine uygun bir müfredat oluşturmak ve ruh, kalp ve el koordinasyonunu sağlamaktır. Steiner'a göre her çocuk içinde güç, bilgelik ve coşku taşır; eğitimin amacı ise, içlerinde yatan bu duyguları

uyandırıp gizli yeteneklerini ortaya çıkararak, ‘‘hayatlarına amaç ve yön verebilen özgür bireyler yetiştirmektedir’’ (Jolley, 2010, s.8). Steiner öğretmenlere ruhsal ve fiziksel ifadeyi öğretmeye yardımcı olmak için sanat, müzik ve hareket odaklı bir program geliştirmiştir. Çünkü ona göre toplumdaki huzursuzlukların temel sebebi çoğunlukla inanıldığı gibi siyasi ya da ekonomik sorunlar değil, kültürel yoksunluktur (Scott, 2010, s.8). Bu program kapsamında Waldorf pedagojisiyle eğitilen bir çocuğun müzik, dans, tiyatro, resim, edebiyat gibi dalları deneyimlemiş, bu deneyimlerden yaptığı çıkarımlarla kendi yolunda ilerleyen entelektüel ve yaşam boyu öğrenme sevgisini geliştirmiş bireyler olduğu ifade edilir (Nance, 2009, s.13).

İlk Waldorf okulu Almanya Stuttgart’da Waldorf Astoria sigara fabrikası müdürü Emil Molt’un isteğiyle, çalışanların çocukları için 1919’da Rudolf Steiner tarafından kurulmuştur. Kurulan bu sistemde eğitim bütüncül bir yaklaşımla verilir, bundan dolayı sistemde nota ve başarıya bağlı bir sınıflandırma yoktur ve öğrenciler ile öğretmenlerin paylaşarak ve deneyimleyerek birlikte eğitim gördüğü bir sistemdir. Diğer yaklaşımlarda olduğu gibi Waldorf pedagojisinin de temel ilkeleri vardır (Morrison, 2007, s.29).

Antroposophy

Antroposophy, Steiner’in ‘insanın bilgeliğinin incelenmesine’ verdiği isimdir. Steiner’a göre antroposofic düşünce insanın beden ve ruh hakkında yeni bir anlayış kazanmasına izin verebilir ve içsel ruhsal çalışmanın bir yoludur. Öğretmen gerçeğe ve bilgiye kendini adanma yoluyla, öğrencinin güzelliğe ve gerçeğe olan saygısını uyandırır.

Gelişime saygı

Pedagoji tamamen çocukların gelişim süreçlerine ve aşamalarına, öğrenme biçimlerine saygı duymaya dayanır. Çocukların bireysel gelişimi öğretmenlerin müfredatı nasıl uygulayacağını belirler.

Eurythmy

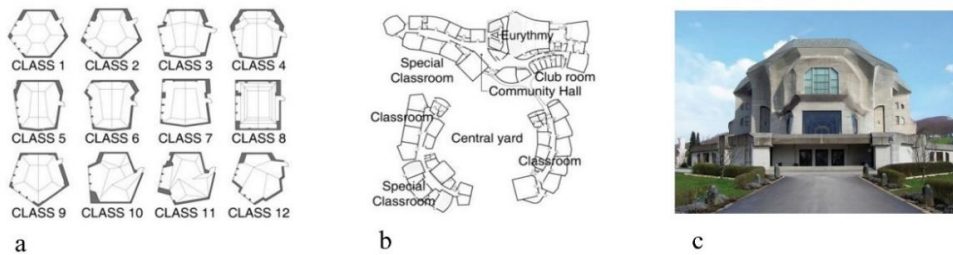
Eurythmy, konuşma ve müziği eylem ve jest yoluyla görünür kılan, çocukların uyum ve denge duygusu geliştirmelerini sağlayan hareket sanatıdır. Ritm bütün ses ve geometrilerin önemli bir bileşenidir. Sistemde çocuklar yeni bir harf veya şekil öğrenirken, vücutlarıyla da benzer şekilleri yorumlayarak yapar ve pekiştirirler.

Hayal gücünü geliştirmek

Müfredatta yer alan halk masalları, efsaneler, masallar aracılığıyla birçok kültürün geleneklerini öğrenir. Bu şekilde çok kültürlülük desteklenirken aynı zamanda yaratıcı düşünce zenginleştirilip, özgür düşünce teşvik edilir.

Waldorf yaklaşımının temelinde çocukların sanat aracılığıyla eğitilmesi vardır. Sanat; yaratıcılığı destekleyen, hayal gücü ve duyguları harekete geçiren, çocuğun beden ve ruhunun bir arada büyümesini sağlayan önemli bir unsurdur (Bassamtabar, 2018, s.14). Öğrenme, hayal gücüne bağlı yaratıcı bir süreçtir ve sanatsal unsurlarla müfredatın her noktası desteklenir. Öğrenme duyular ve fiziksel aktivitelerle gerçekleştiği için, öğretmenlerle birlikte doğadaki unsurlar keşfedilir, sınıflarda oluşturan doğa masalarıyla mevsim geçişlerine vurgular yapılır, çocukların doğal döngüyü fark etmeleri sağlanır. Dersler belirli bir süreyi kapsayan, sanatsal ve entelektüel faaliyetler arasında hareket eden etkileşimli ve canlı bir zamandır (Morrison, 2007, s.32).

Steiner, eğitim yapısının doğa ve çevresiyle uyumlu olması gerektiğine inanır. Kendi tasarlamış olduğu yapılar da bu düşüncesine uygun olacak şekilde oldukça heykelsidir. Dikdörtgen formların insan zihnini doğrusallaştırdığını, dairesel formların daha yüksek ve manevi duyguları uyandırdığını ifade eder. Özellikle okul yapılarında tıpkı çocuğun düşünme ve gelişim süreçleri gibi, küçük yaş grubu sınıflarının ana rahmi gibi dairesel ve kapsayıcı, yaş büyüdükçe daha köşeli hale gelmesi gerektiğini ifade eder (bkz. Görsel 3.2.a). Farklı yaş grubu ve işlevlere hizmet eden bu sınıflar ise merkezi bir etkinlik alanının etrafında yer alır (bkz. Görsel 3.2.b). Her ne kadar mimarlık eğitimi almamış olsa da tasarlamış olduğu Gottenhaum (bkz. Görsel 3.2.c) binası ifade etmiş olduğu tasarım anlayışını yansıtır (Jolley, 2010, s.10; Song ve Jung, 2017, s.27).



Görsel 3.3. (a)Waldorf okulu sınıf formları (b)Waldorf okulu sınıf yerleşimleri (c) İkinci Gottenhaum binası (Song ve Jung, 2017; Jolley, 2010)

Steiner’a göre küçük çocuklar tüm çevrelerini kendi içlerinde yeniden yaratır. Bundan dolayı çocuğun içinde bulunduğu mekânlar önemlidir ve form, renk, doku olarak çocuğun gelişimini desteklemelidir (Bassamtabar, 2018, s.14). Sınıflarda genel olarak Rudolf Steiner’in renk teorisine uygun olarak, Lazure boyama tekniği ile çocukların hayal gücünü geliştirmek için turuncu, sarı, yeşil, mavi, menekşe ve mor renkler uygulanır. Erken yaş gruplarında genel olarak kayısı ve kırmızı tonları uygulanırken, sınıf büyüdükçe kullanılan renkler parlaklaşır. Bu şekilde sınıflar arası kopukluk ortadan kaldırılıp, organik bir bağ oluşturulur ve bu mimari mekânlar her çocuk için yeni bir öğrenme deneyimi olabilir (Song ve Jung, 2017, s.28).



Görsel 3.4. *Waldorf okulları iç mekân örnekleri (Bassamtabar, 2018)*

Waldorf anaokullarında eğitici oyuncaklar ya da oyuncak olarak adlandırılabilen nesneler çok azdır; teknolojinin getirmiş olduğu tahtalar, bilgisayarlar ve donanım ürünleri ise hiçbir zaman bulunmaz ve kullanılmaz. Okul bu haliyle ziyaretçileri üzerinde 19. Yüzyıldan kalma bir etki oluşturur. Okul eğitici oyuncak ve bu teknolojilerin bulunduğu alanlarla değil, anaokulu odaları ve okul çevresiyle anlam kazanır. Çocukların her birinin kendi yolunu bulması beklenir. Bu da yetişkinleri gözlemleyip, onlara yardım etmeleriyle başlar. Kalaslar ve kütükler kullanarak birlikte ev ve köprüler inşa edebilir, yün ve kumaş parçalarıyla kendi oyuncaklarını yapabilirler. Çoğunlukla pamuklu olan bu bezler, doğal bitki renkleriyle boyanabilir ve çocukların elinde her türlü oyuncığa dönüşebilir. Okulda mevcut bulunan oyuncakların ise tam olarak yapılandırılmamış olması istenir. Çocuk oyuncuğu bitirmek için hayal gücünü kullanıp, aktif olacaktır.

Tahteravallı ve salıncak gibi oyuncaklar ise çocuklar için hem sosyalleşme fırsatı, hem de denge kavramını keşfettikleri objelerdir (Schwartz, 2014).



Görsel 3.5. *Waldorf yaklaşımı eğitim materyalleri (Jolley, 2010; Kaya ve Gündüz, 2015; http-7)*

3.2.3. Maria Montessori ve Montessori eğitim yaklaşımı

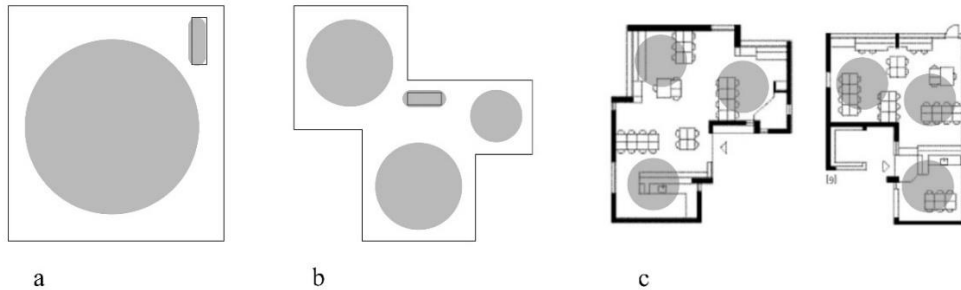
Bir doktor ve antropolog olan Maria Montessori çocukların nasıl öğrendiklerine odaklandığında, yaşa göre tanımlanabilecek farklı gelişim evrelerine sahip olduğunu görmüştür. Çocuğun gelişim düzeyine uygun bir eğitim aldığına, toplumun daha uyumlu olacağına inanan Montessori; Froebel'in çocuk merkezli eğitim yaklaşımını benimsemiş ve çocuğun kendi kendini yönetip, kendi ihtiyaçlarını en iyi kendisinin bildiğini söyleyerek çocuklara içsel benliğini bulurken yardımcı olmak için Montessori eğitim yaklaşımını tasarlamıştır. 1907'de ise Roma'da fakir bir bölgede yer alan konut projesinde “Casa de Bambini (Çocuk Evi)” ismini verdiği çocuk merkezini açarak, çocuklara kendi belirledikleri hızda, becerilerini geliştirmeyi öğretmeye odaklanmıştır (Scott, 2010, s.10).

Montessori yaklaşımında öğrenme ortamının çocuğun gelişim düzeyine uygun olması, soyut kavramların ve pratik becerilerin özümsebilmesi için fiziksel aktiviteler ve çeşitli kavramların tanıtılması için kendi kendini düzelten yaratıcı eğitim materyali kullanımı önemlidir. Öğrenciler 1-2 yaş, 2-6 yaş, 6-12 yaş aralığında gruplara ayrılırlar ve keşif, yönlendirme, düzen, tekrar, soyutlama ve iletişim içeren etkinliklerle öğrenir (Nance, 2009, s.9). Montessori'ye göre çocuklar uygulamalar aracılığıyla kendi kendine öğrenir, deneyim yoluyla dünyayı ve çevreyi anlayıp algılar. Anaokulları çocuk merkezlidir, oyun temelli bir öğrenme felsefesi vardır, çocuk sınıfın bir parçasıdır ve öğrenmek istediği sırayı özgürce seçebilir (Code, 2017, 38).

Montessori yaklaşımında öğrenme ve fiziksel hareket arasında ilişki vardır. Bu ilişki temizlik, atıştırma hazırlama, bitki sulama gibi pratik yaşam becerileriyle

geliştirilir. Çocuklara seçenekler sunulur ve ilgi alanlarına göre seçim yapma fırsatı verilir. Sınıfta demokratik bir öğrenme ortamı vardır, her çocuk istediği şeyi öğrenme hakkına sahiptir, bundan dolayı da ödül sistemi bulunmaz. Çocuklar birlikte çalışarak, birlikte öğrenebilirler, çevre ile doğrudan kurdukları etkileşimle kendi öğrenme deneyimlerini geliştirirler. Öğretmen ve çocuklar arasında saygılı ve demokratik bir ilişki vardır, sınıfların fiziksel organizasyonunu ise konu materyalleriyle belirlenmiş, kütüphane, mutfak, bilim, sanat, pratik yaşam ve duyuşsal alan gibi alanlar oluşturur (Code, 2017, 39).

Montessori sınıfları mekânsal olarak farklı halılarla ve çok sayıda rafla tanımlanan, çocukların seçmiş olduğu materyal ile farklı etkinliğe başlayabileceği, küçük bölümlerden oluşur. Hangi materyalle çalışacağını seçen çocuk, ulaşabileceği yükseklikte yapılmış olan raftan materyali alarak etkinliği gerçekleştirir. Etkinlik tamamlandığında ise materyali yine kendisi ait olduğu rafa yerleştirerek bitirir. Tıpkı bir evin odaları gibi farklı özellik ve büyüklüklere sahip olan bu küçük etkinlik alanları, birleştğinde bir bütün olan sınıf mekânını oluşturur (Hendricks, 2007, s.4). Geleneksel dikdörtgen planlı sınıflarda öğrenciler öğretmene doğru konumlanır ve öğretmen odaklı tek yönlü bilgi aktarımı söz konusudur. Bunun yanında eklemlenmiş alanlardan oluşan planlar; farklı birey ve grupların bir arada, dikkatleri dağılmadan birden fazla etkinlik yapabilecekleri alan sunar. Öğretmen odak olmaktan çıkar, öğretmenin sadece sınıfı kontrol edip her noktasına hakim olabileceği öğrenme merkezleri oluşur (Bkz. Şekil 3.1. a-b-c) (Hertzberger, 2008, s.24).



Şekil 3.1. Geleneksel sınıf düzeni (a), Eklemlenmiş sınıf düzeni (b-c) (Hertzberger, 2008, s.24).

Montessori okullarındaki eğitim materyalleri dokunma, duyma, ses gibi farklı duyulara hitap edecek zenginlikte tasarlanmış özel nesnelerdir. Renk ve doku açısından zengin, nicelik ve ölçek olarak büyüktür. Form ve ilişkiler açısından da, serbest oyunu teşvik eden, çeşitli kompozisyonlar oluşturmaya uygun olan Froebel blokları kullanılır. (Hendricks, 2007, s.5). Eğitim ortamları ise, bir yerden başka bir yere yürüme, tepsi ve sandalye taşıma, misafir karşılama, öz bakım becerilerini öğrenme gibi temel pratik yaşam etkinliklerini desteklemeyi hedefler. Eğitim materyalleri, çocukların duyularına hitap eden renk ve oranlarda çekicidir. Çocukların hata yapıp yapmadıklarını görmek üzerine tasarlanmıştır ve materyallerde o konuya özel tek bir ölçüt sabit tutulur. Bu materyallerin asıl amacı ise, çocukların duyularını eğitmek, gözlem ve görsel ayırt etme güçlerini arttırmak, düşünce, sınıflandırma ve organize etme yetisini geliştirmek ve çocukları okuma ve yazmaya alıştırmaktır. Aşağıdaki görselde duyuşal eğitim materyallerinden olan aynı şekil, doku ve renge sahip pembe kule, farklı yükseklik ve genişlikte on bloktan oluşan kahverengi merdiven, çeşitli boyutlarda deliklere sahip dört farklı ahşap blok ve silindirlere yer verilmiştir (Morrison, 2007, s.9).



Görsel 3.6. Montessori eğitim materyalleri (Morrison, 2007, s.9).

2.3.4. Loris Malaguzzi ve Reggio Emilia yaklaşımı

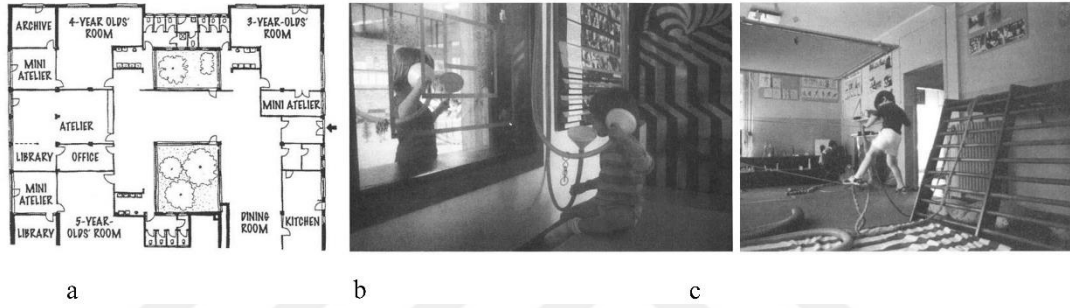
Reggio Emilia eğitim yaklaşımı, İtalya'nın Reggio Emilia kasabasında 1963 yılında bir pedegog olan Loris Malaguzzi danışmanlığında üç aylıktan 6 yaşa kadar olan çocuklarla ilgili uygulamalar yapan bir program olarak hayata geçmiştir. Temelleri yine İtalya'da 1940larda kadın hareketleri olarak kurulan 'Halk Anaokulları'na dayanmaktadır ve program Loris Malaguzzi'nin yenilikçi fikirleri kapsamında gelişerek, uluslararası bir yaklaşım haline gelmiştir (Morrison, 2007, s.22; Scott, 2010, s.12). Bu yaklaşımda çocukların duyulacak sesi olduğu inancı benimsenmiştir. Çocukların kendi eğitim

süreçlerinin aktif katılımcısı olduğu, çocuk merkezli bir sistemdir. Öğretmenlerin rolü ise, çocukların aktif, yapıcı ve yaratıcı öğrenme süreçlerini destekleyip, teşvik etmektir (Scott, 2010, s.12). Scott (2010) katıldığı bir seminer sonrası eğitim yaklaşımını, eğitimin bir hak olduğu ve bu hakkın çocuğun potansiyelini tanımak ile ilişkilendiği, her çocuğun kendi deneyiminin kahramanı olmaya hakkı olduğu, eğitimin sosyal bir faaliyet olup; okulun paylaştığı, keşfettiği, icat ettiği ve katıldığı bir mekân olduğu, çocukların kendi fikir ve bakış açılarını geliştirmelerinin önemli olduğu ve Reggio Emilia yaklaşımının her çocuğu ve ifadelerini görünür kılmayı hedeflediği cümleleriyle özetlemiştir.

Reggio Emilia yaklaşımında çocuklar, aile, öğretmenler, diğer çocuklar, bulundukları çevre ve toplum ile ilişkilenerken öğrenir. Bundan dolayı mekânlar çocukların üçer beşer kişilik küçük gruplar halinde birbirleriyle iletişime geçmelerine olanak sağlayacak şekilde tasarlanır. Her bir çocuğun kendine has onlarca ifade şekli vardır. Çocuklar kendi zaman algıları ve kişisel ritimleri dahilinde, kendilerini hem bireysel olarak hem de toplum içinde farklı şekillerde ifade ederler. Program bu süreçleri kesintiye uğratmaz ve farklı ortamlar oluşturarak desteklemeye özen gösterir. Her merkezin bir bırakma ve teslim alma saati vardır, bu saatler içinde çocuk istediği aktiviteyi özgürce gerçekleştirebilir. Bu aktivite ise genelde, her sabah gerçekleştirilen sabah toplantısında belirlenip gün boyunca sürdürülür. Dışarı çıkma süreci ise belirli zamanlarda toplu olarak gerçekleştirilir. Çocuklar kendi başında düşünüp hareket etmekte özgürdür, ortam toplu çalışma ve diyalog kurmaya uygundur, oyun ise bir çalışma biçimi olup mekân; aynı anda laboratuvar, çalışma odası, sanat atölyesi ve oyun odası ölçütlerini karşılar. Reggio Emilia öğretmenlerine göre kişilik, çevre ile iletişime geçerek gelişir, nesneler aslında nesne değil etkileşime girilecek öznelardır ve mekânlar sürekli değişim ve evrim geçirirler (Morrison, 2007, s.25; Scott, 2010, s.14).

Reggio Emilia eğitimcileri mekândan sosyal etkileşimi, keşfetmeyi ve öğrenmeyi destekleyen bir ‘kap’ olarak bahseder ve bu mekân deneyime, yapıcı öğrenmeye olanak sağlayan uyaranlarla yüklüdür. Eğitim yapıları ‘meydan’ olarak isimlendirilen aydınlık bir merkezi mekân ile çocukları ve ziyaretçileri karşılayarak, herkesi bu mekâna dahil eder. İtalyan şehirlerindeki ana meydanların temsili olan bu alan, her türlü karşılaşmanın, tartışmanın, etkileşimin ve iletişimin yeri olduğu için sınıfları genişletmekten daha fazla işleve sahiptir. Malaguzzi’ye göre meydan içindeki nesneler tarafından kısmen yapılandırılan bir geçittir; çocukların yürümelerine, oyalanmalarına ve gün içindeki akışa

izin verir (Gandini, 1998, s. 164). Atölye adı verilen stüdyo ise, geçmişteki proje ve deneyimlerin kayıtlarını içeren, zengin kaynak ve materyallere sahip mekânlardır. Büyük atölyelerin yanısıra her sınıfta mini atölye adı verilen küçük alanlar kuruludur ve aslında seçilen her türlü materyalin uygulama alanı bir atölye haline gelir. Reggio Emilia eğitimcileri çeşitli medyaların ya da sanatın kullanımını eğitim sürecinin ayrılmaz parçası olarak görürler (Morrison, 2007, s.25). Aşağıdaki görsellerde ise, Diana okul planı (a) , şeffaf bölücü ile ayrılmış farklı mekânlarda birbirleri ile ilişki kuran çocukları (b) ve örnek bir Reggio Emilia atölyesini görmekteyiz (Bkz. Görsel. 3.7.) (Gandini, 1998).



Görsel 3.7. Diana okul planı (a), farklı mekânlarda birbirleriyle ilişki kuran çocuklar (b), Reggio Emilia atölyesi örneği (c) (Gandini, 1998).

Regio Emilia yaklaşımında, çocuklar farklı medya ve materyallerden yararlanarak düşünme ve öğrenme temsilleri oluştururlar. Yapılan çalışmaların belgelenerek saklanması, hem süreci velilere aktarmak hem de gelişimi takip etmek açısından önemlidir. Müfredat, süreç içerisinde öğrenci öğretmen ilişkisiyle ortaya çıkar ve uygulanır. Oluşturulan projeler birkaç gün ile birkaç ay arasında zaman alabilir (Morrison, 2007, s.27). Atölyede her birinin kendine özel kimliği, amacı ve farklı olasılıkları olan materyaller çocuk deneyimlerini ve olasılıkları arttırmak için kullanılır. Tamamı doğal ve kaliteli malzemeden yapılmış olan bu öğrenme materyalleri, değişim ve dönüşüme açık olmasının yanısıra, ihtiyaçlara göre öğretmenler tarafından sürekli güncellenir. Atölyenin ortasında yer alan açık raflarda çocukların kullanması için onlara sunulan tel, çiçek, çubuk, yaprak, ahşap parçalar, metal şeritler ve boncuklar çocuklara hem karmaşayı, hem de tamamlandığında aslında kontrastlardan oluşan ilişki ve uyumu hissettirir. Bunların yanında deneyimi zenginleştirmek amaçlı çok sayıda kâğıt, çeşitli boya kalemleri ve boya malzemeleri, kil ve seramik malzemeler, kumaşlar ve dokuma

malzemeleri de atölyede bulunur. Ayrıca atölyede bulunan bilgisayar, tarayıcı, yazıcı gibi teknolojik materyaller ve dijital yüzeyler aracılığıyla etkinlikler ve deneyimler teknolojik bir altyapı pladormunda da zenginleştirilmeye çalışılır (Schwall, 2005, s. 22) . Aşağıdaki görselde de Reggio Emilia atölyelerinde yer alan çeşitli öğrenme materyallerine yer verilmiştir (Bkz. Görsel 3.8.).



Görsel 3.8. Reggio Emilia yaklaşımı eğitim materyali örnekleri (Schwall, 2005, s. 22)

3.3. Eğitimde Yaşayarak Öğrenme ve Deneyim Kavramı

TDK Büyük Türkçe sözlükte öğrenme, “bilgi edinmek, bellemek, beceri kazanmak ve haber almak”; Cambridge Sözlüğünde ise “ yeni bir konu veya aktivitede bilgi veya beceri kazanmak, davranış şeklinizi değiştirmeniz gerektiğini anlamaya başlamak ve bilmediğiniz gerçeklerin veya bilgilerin size söylenmesi” olarak tanımlanır (http-8 ve http-9). Öğrenme kavramı üzerine çalışma yapmış pek çok eğitim bilimcisi ve teorisyen bulunsa da, öğrenme kavramının tam ve kesin bir tanımını yapmak pek de kolay değildir. John Dewey, Jean Piaget, David Kolb gibi kavram üzerine detaylı araştırmaları bulunan eğitim bilimcilerinin ve teorisyenlerin de araştırmaları incelendiğinde her birinin birbirinden farklı tanımlamalar yaptığı görülür. Çünkü öğrenme kavramı, uzmanların konuyu ele alış ve değerlendirme biçimlerine göre değişir. Bununla birlikte öğrenme kavramının içeriğine yönelik ortak bazı unsurlar mevcuttur. Shuell bu ortak unsurlar üzerinden öğrenme kavramını şöyle birleştirir; “öğrenme davranışta veya belirli bir şekilde davranma kapasitesinde uygulama veya diğer deneyim biçimlerinden kaynaklanan kalıcı değişiktir.” Tam da bu noktada öğrenmede deneyim kavramı ön plana çıkar (Dilci, 2014, s.11). Yaşanan olaylar ve tekrarlar sonucunda insan davranışlarında meydana gelen kalıcı değişimler olarak da tanımlanabilen öğrenme kavramının temelinde, bireyin büyüme ve yetişkinliğe gelme süreci boyunca çevresine

adapte olmasını, ihtiyaçlarını karşılamasını ve sonucunda da yaşamını sürdürebilmesini sağlayan deneyimlerin olduğu ifade edilebilir.

Öğrenme kavramı üzerine yapılan farklı tanımlamalar çeşitli öğrenme teorilerini beraberinde getirir. Öğrenme sürecini açıklayan bu teorilerden söz ederken, aslında bu teorilerin bireylerin öğrenme ihtiyaçları ve bulundukları yüzyılın gerekliliklerine göre dönüştüğünü; hatta temelde öğrenme teorilerinin her geçen gün yeni yaklaşımların da üretilmesine olanak veren canlı bir olgu olduğunu belirtmek gerekir. Bu bağlamda 20. Yüzyıl'ın ilk çeyreğinden 21.yüzyıl'ın başlarına kadar yeni öğrenme teorilerinin geliştirildiği gözlenir. Davranışçılık öğrenme teorisi, bilişselcilik öğrenme teorisi, yapılandırmacı öğrenme teorisi ve deneyimsel öğrenme teorisi olmak üzere dört ana başlıkta toplanan bu teorilerden en yenisi deneyimleyerek öğrenme teorisidir. Bu teoriler her ne kadar öğrenme kavramını birbirinden farklı yönleriyle ele alsalar da temelde birbirlerini tamamlayan içeriklere sahiptir (Özdal, 2021, s. 19).

Davranışçı öğrenme teorisi, Pavlov, Skinner ve Watson gibi bilim insanlarının öncü olduğu kuramdır. Kurama göre öğrenme uyarı ve davranış arasında kurulan bağ ile sağlanır. Temel faktörler uyarıcı, tepki ve bu ikili arasındaki ilişkidir. Teorisyenler bireyin davranışlarında meydana gelen değişiklikler ve uyarıcı faktörlerle ilgilenir. Öğrenmede pekiştirmenin esas olduğunu savunurlar ve dolayısıyla yaparak öğrenmeyi önemserler. Defalarca tekrarlanan bir durum sonucunda davranışta meydana gelen olumlu değişiklik öğrenmeyi beraberinde getirir (Dilci, 2014, s.37). Davranışçı öğrenme teorisinde uyarıcı önemlidir, bundan dolayı da eğitim mekânlarının özellikle öğretmen merkezli örgütlendiği gözlenir, bu durumda da mekân tasarımı önemli ölçüde etkilendir.

Bilişsel öğrenme kuramına göre öğrenme gözlemlenebilen bir süreç değildir. Bu kuramın öncüleri Gestalt Okulu psikologları, Piaget ve Bruner gibi isimlerdir. Onlara göre öğrenme süreci zihinsel ve içsel bir yolculuk olarak değerlendirilir. Algı, anlama, düşünce, duyum ve yaratım kavramları bu kuramın üzerinde durduğu kavramlardır. Öğrencinin bilgiyi nasıl algıladığı, zihninde nasıl konumlandığı sonuçta ise bilginin geri dönütleri ele alınır. Bu kurama göre öğrenci aktif bir katılımcıdır (Özdal, 2021, s. 25).

Yapılandırmacı öğrenme kuramı bilişsel öğrenme kuramı ile yakından ilişkili bir şekilde gelişir. Bu teori insanların öğrenme süreçlerine yönelik gözlem ve araştırmalara

önem verir. Piaget ve Dewey gibi isimler kuramın öncüleri arasındadır. Yapılandırmacı öğrenme teorisi, deneyim kavramını önemser. Öğrenmenin mevcut bilgiler ve deneyimlere bağlı gerçekleştiğini ifade eder. Bilgi, öğrencinin kendi deneyimleri ve algıları doğrultusunda geliştirdiği bir aktör olarak görülür. Öğretici, bu noktada davranışçı öğrenme teorisinde olduğu gibi merkezi etken değildir; yalnızca bazı talimatlar vererek öğrenme sürecini öğrenciye bırakır. Öğrenci; zihinsel keşfetme, sorgulama, ilişkilendirme ve sonuçlandırma süreçleri doğrultusunda elde ettiği deneyimler ile geçmiş bilgilerinin üzerine yenilerini ekler. Bu kuram doğrultusunda birey öğrenme hikâyesini hem kendi geçmişi hem de çevresiyle birlikte var eder (Özdal, 2021, s. 31-37).

Deneyimsel öğrenme kuramı, bireyin öğrenim ve gelişim süreçlerinde deneyimi merkeze alan öğrenme kuramıdır. Kuram, 20. Yüzyıl'ın önde gelen eğitim bilimcilerinden John Dewey, Jean Piaget, Kurt Lewin, William James, Carl Rogers ve David Allen Kolb gibi uzmanların çalışmalarına dayanır. Deneyimsel öğrenme kuramı, söz edilen uzmanların öğrenme sürecinde deneyim kavramını ele alış biçimlerinin bütünsel bir model olarak sunulmasıyla geliştirilir (Kolb ve Kolb, 2005, s. 194). Bu noktada 1984 yılında David Allen Kolb tarafından yayımlanan “Deneyimsel Öğrenme: Öğrenme ve Gelişimin Kaynağı Olarak Deneyim” kitabı günümüzde deneyimsel öğrenme kuramının popüler bir hal almasını sağlamıştır. Deneyimsel öğrenme teorisine göre, katılımcılar aktif konumdadır. Geçmiş bilgiler üzerine inşa edilecek olan yeni bilgiler katılımcıların bireysel deneyimleri doğrultusunda gelişir. Bu noktada uyarıcı yani öğretmenin konumu öğrencilerin sorgulamasını, problem çözmesini, sorumluluk almasını ve yeni deneyimler elde etmesini sağlamaktır. Süreç boyunca başarı ve başarısızlıklar yaşanabilir ancak sonuçta elde edilen bilgi bireyseldir ve gelecekte öğrenilecek bilgilerin temelini oluşturur (Özdal, 2021, s. 46).

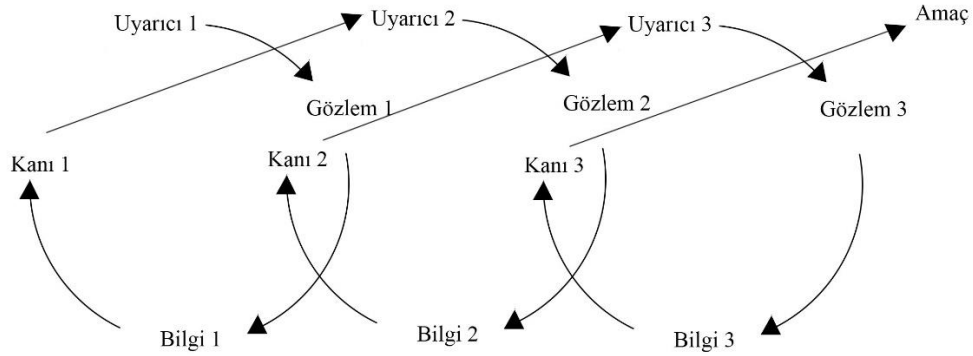
Birbirinden farklı bakış açıları ile geliştirilmiş öğrenme kavramı ve öğrenme teorileri incelendiğinde deneyim kavramının bu araştırmalarda önemli yer tuttuğu gözlenir. Araştırmalar özellikle günümüze yaklaştıkça yaparak, yaşayarak, tecrübe ederek öğrenme gibi kavramı içerisine almış ve en sonunda bütüncül bir model olarak deneyimleyerek öğrenme terosinin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Bu noktada John Dewey ve David Allen Kolb’nu öğrenme sürecinde deneyim kavramını ele alış biçimleri ve geliştirdikleri teoriler detaylı olarak aktarılacaktır.

3.3.1. John Dewey'e göre öğrenmede deneyim kavramı

“Gençler geçmişle nasıl bir tanışıklık içerisinde olmalıdır ki bu tanışıklık yaşanan şimdinin anlaşılması için kullanılabilecek bir araç haline gelsin?”

John Dewey

John Dewey'e göre, öğrenme hayat boyu devam eden ve kişinin içgüdülerinin, ilgi alanlarının, çevresinin ve zihinsel yapısının merkezde olduğu bir süreçtir. Öğrenci geleneksel öğrenim sistemlerinde pasif konumdadır. Dewey ise öğrencinin aktif bir şekilde öğrenme sürecine dâhil olması gerektiğini belirtir. Bundan dolayı da, öğrenme sürecinin bireysel deneyimlerle ilerletilmesi gerektiğini ifade eder. Geleneksel eğitim sürecinde uygulanan yığın ve ezber bilgi sistemini eleştirirken aynı zamanda yaparak öğrenme, tecrübe etme ve deneyim kavramlarının da geleneksel yöntemlerde yetersiz kaldığını belirtir. Bireysel deneyim ve öğrenci aktifliği eğer doğru yönlendirilebilirse ve bilgi ile ilişkilendirilebilirse başarılı bir öğrenim sürecinin sağlanacağını ifade eder (Dewey, 2021, s.19). Dewey'in öğrenim sürecinde, deneyim sonucu elde edilen her bilgi bir diğer bilginin alt yapısını oluşturur. Dewey, öğrencinin yaşayarak aktif bir şekilde öğrendiği; uyarıcı yani öğretmenin ise öğrenciyi doğru deneyimlere yönlendirdiği bir öğrenme sürecini savunur.



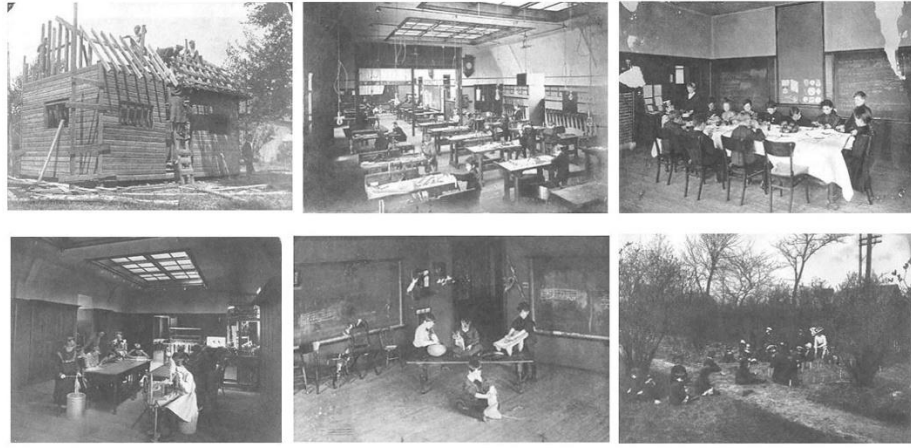
Şekil 3.2. Dewey'in deneyimsel öğrenme modeli (Kolb, 2015, s.34).

Dewey'in öğrenim sisteminde öne çıkan diğer bir önemli unsur da okul, toplum ve birey arasında kurulan ilişkidir. Dewey'e göre okul toplumsal yaşantının küçük bir modeli olmalıdır, birey de bu küçük model içerisinde gündelik yaşantıyı deneyimlemelidir. Bu nedenle, Dewey'in okul modelinde gündelik yaşantıdan kesitler ve hatta belki zorluklar

mevcuttur. Bu şekilde birey; okuldaki öğrenim sürecinde gündelik yaşantıyı aktif bir şekilde deneyimleyerek, toplumsal yaşantıda güçlü bir biçimde var olabilir. Ayrıca uygulanan bu yöntem ile kalıcı öğrenmenin sağlanabilmesi ve bireyin sosyalleşme aşamalarını sağlıklı olarak yaşayabilmesi de hedeflenir (Selvi, Sönmez ve Özüdoğru, 2014, s.32)

Eğitimin sosyal ve demokratik bir süreç olduğunun savunan Dewey'e göre, okullarda sağlanacak ortam önemlidir. Bu nedenle 1896 yılında Chicago Üniversitesinde bir uygulama okulu kurar. Bu okul deneyim, okul, toplum ve birey kavramlarının öne çıktığı bir laboratuvar okuldur. Okulun programında yöntem olarak oyun, araştırma ve sorgulama, doğal çevre araştırması ve bireysel ifade çalışmaları gibi etkinlikler yer alır. Dewey bu etkinliklerin birer uyarıcı olduğunu ve öğrencilerin önceki bilgilerini uyaracak biçimde organize edilmesi gerektiğini belirtir. Böylece birey, hem eski bilgilerinin üzerine yenilerini deneyimleyerek inşa edecek hem de toplumsal hayata hazırlanacaktır (Power, 1982'den aktaran Selvi, Sönmez ve Özüdoğru, 2014, s.26). Bu okul geleneksel okullara kıyasla hem öğrenim sistemi hem de mekânsal anlamda oldukça farklı bir kurguya sahiptir.

Dewey'in okulunda öğrenme mekânları gündelik yaşantının laboratuvarı gibi işler. Birey öğrenme sürecini geçireceği okulda, gerçek yaşamı deneyimler, araştırma yapar ve sorun çözer. Bu kapsamda Chicago'daki Laboratuvar okulun programında yer alan dokuma, yemek pişirme, el sanatları, ağaçlandırma, inşa gibi etkinlikler yer alır. Aynı zamanda öğrendikleri botanik, kimya, fizik, zooloji bilimlerine yönelik bilgiler sayesinde de, diğer etkinlikler esnasında oluşan sorunlarla yüzleşerek çözüm bulurlar (Tanner, 1997, s.84). Aşağıdaki görselde Dewey laboratuvar okullarında çocukların bina inşa ve döşemesine ait prensipleri öğrendiği, ilgilendikleri işlerle ilgili makale yazdıkları, öğle yemeği planlayıp hazırladıkları, kumaş dokuma ve tahıl öğütmeyi öğrendikleri ve botanik eğitimi aldıkları mekânlara yer verilmiştir.

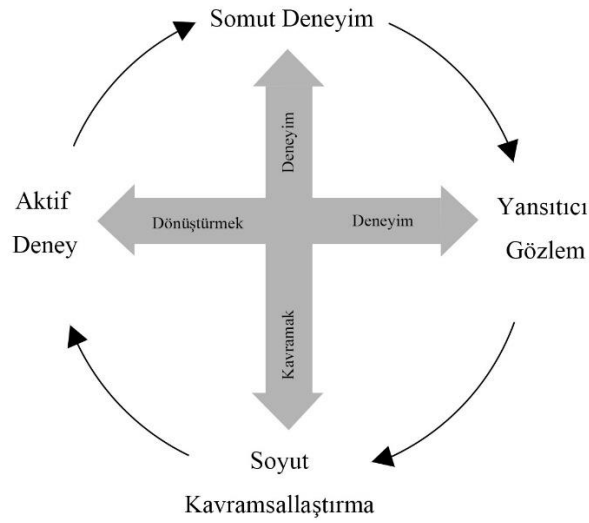


Görsel 3.9. Dewey Laboratuvar Okulları deneyimsel eğitim mekânları (Tanner, 1997, s.202).

Dewey'in öğrencinin deneyimine odaklı öğrenim modeli, sonraki yıllarda deneyimleyerek öğrenme teorisinin de temelini oluşturacak türden bir yaklaşımdır. Bireyin yaparak, yaşayarak deneyimleyerek edindiği bilginin çok daha kalıcı olduğu bu yöntemle tespit edilmiştir. Günümüzde uygulanan eğitim modellerinde dahi kabul gören bu bakış açısı, çeşitli farklılıklar ile birlikte yüzyıla uygun olacak biçimde yeniden şekillendirilmiştir.

3.3.2. David Allen Kolb'un deneyimsel öğrenme teorisi

David A. Kolb öğrenmeyi, deneyimin dönüştürülmesi yoluyla bilginin yaratıldığı süreç olarak tanımlar. Öğrenme sürecinde deneyimin önemine dair çalışmalar farklı teorisyenler tarafında yapılmış olsa bile David A. Kolb deneyimsel öğrenme teorisini ortaya atarak bütüncül bir eğitim modeli sunar. Kolb; Piaget, Levin ve Dewey'in de savunduğu öğrenme sürecinde bireysel aktifliğe ve deneyimlere önem verir ve deneyimsel öğrenme teorisini bu kapsamda oluşturur. Deneyimsel öğrenme teorisine dair amacını ise; bireylerin öğrenme süreçlerini açıklayan bir model oluşturmanın yanı sıra kişisel deneyimlere güvenilmesi ve bu deneyimler sayesinde bireylerin öğrenme becerisi kazanmalarını sağlamak şeklinde açıklar (Kolb, 2015, s.53). Aşağıdaki şekilde Kolb'a göre deneyimsel öğrenme sürecine yer verilmiştir.



Şekil 3.3. Deneyimsel öğrenme döngüsü (Kolb, 2015, s.51).

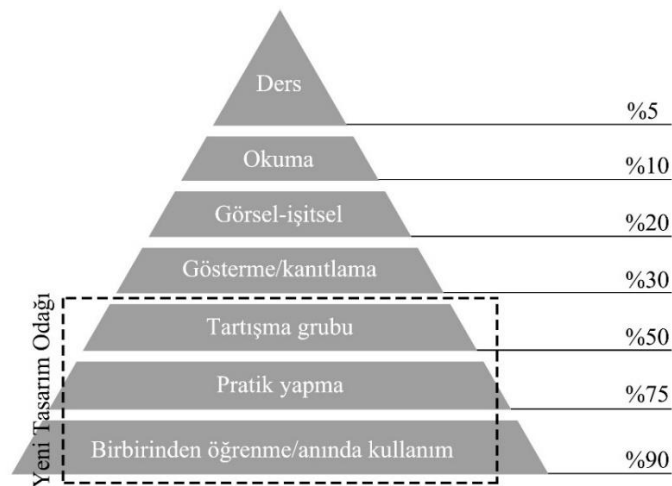
Deneyimsel öğrenme kuramına göre, öğrenme süreci dört aşamalı bir döngüden oluşur. Bu döngü, içerisinde deneyimleri barındırır ve her yeni deneyim bir sonraki deneyimin altyapısını oluşturan uyarıcı bir aktördür. Deneyim ise kişinin bireysel yolculuğu olduğu için, deneyimsel öğrenme süreci bireyin geçmişiyle ve zihniyle ilişkili olarak şekillenir. Kolb deneyimsel öğrenme döngüsünü somut deneyim, yansıtıcı gözlem, soyut kavram ve aktif uygulama (görsel şema) olmak üzere dört aşamada tarifler (Kolb, 2015, s.50). Bu dört aşamaya göre, öğrenme süreci somut deneyim-yaşantı ile başlar. Daha sonra gözlemlleme, veri toplama ile devam eder. İlk iki aşamada edinilen deneyimler doğrultusunda analiz ve kavramsallaştırma aşaması gerçekleşir. Son aşamada ise aktif deneyim sayesinde öğrenme süreci tamamlanacak ve bir sonraki bilginin öğrenilmesi sürecine geçilecektir (Gülpınar, 2002). Bu noktada aslında bireysel tecrübe ve keşfe dayalı olan öğrenme sürecinde; farklı uyaranlara sahip, algıyı destekleyecek şekilde tasarlanmış çevrenin öneminden de bahsetmek gerekir. Çocuğun yaş grubu ve bireysel özellikleri dikkate alınarak tasarlanmış, yeterli uyarana ve farklı duylara hitap edecek niteliklere sahip mekânlar hem içinde bulunan öğrenme sürecini verimli hale getirebileceği, hem de ileriki yaşantıda edinilmiş olan bu bilgilerin kalıcı olmasına olanak vereceğinden söz edilebilir.

3.4. Okulöncesi Eğitim Yapısında Deneyim Mekânları

Okulöncesi dönemde çocukların evlerinden sonra en fazla zaman geçirdikleri mekânlar olan okulöncesi eğitim yapısı tasarımları, çocukların gelişim süreçleri, çevre ile

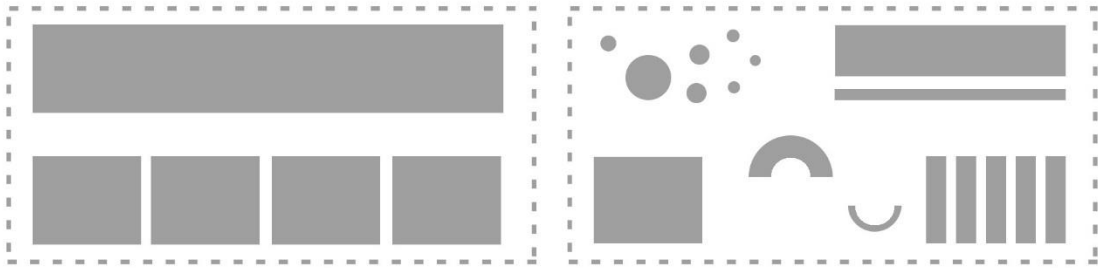
kurdukları ilişkiler, yaratıcılık ve hayal güçleri, ileride alacakları eğitim ve sağlık durumlarına kadar birçok değişken üzerinde etkilidir. Tasarlanan bu mekânlar verilen eğitimin içeriği kadar, çocuğun eğitim sürecini etkilemekte önem taşır. Çocuğun zaman geçirdiği bu alanlar, sadece fonksiyonel olmalarının yanı sıra, çocuğun gelişim ve beklentilerine uygun, iyi bakım alabilecekleri, farklı aktivitelere ve deneyimlere fırsat sağlayan, hayal güçlerini destekleyecek ve aynı zamanda diğer çocuklar ile iletişim kurabilecekleri alanlara sahip olmalıdır.

Yapılmış olan çalışmalar incelendiğinde, öğrenme ortamlarının öğrenci başarısı üzerinde etkisi olduğu gözlemlenmiştir. Kaliteli öğrenme ortamı olarak öğrenciye sunulacak çok işlevli akışkan ve pedagojiyi destekleyen mekânlar çocuğun fiziksel, bilişsel ve sosyal gelişimi üzerinde etkilidir. Çeşitli araştırmacıların ‘üçüncü öğretmen’ olarak adlandırdıkları bu mekânların; alışkanlıklarımızı, inançlarımızı ve değerlerimizi şekillendirerek düşünme, hissetme ve hareket etme şeklimiz üzerinde etkili olduğu konusuna ise Cristopher Day dikkat çeker. Özellikle güncel iç mekân tasarımlarında Ulusal Eğitim Laboratuvarları (NTL)’nin tanımladığı öğrenme piramidi yol gösterici olarak kullanılabilir (Bkz. Şekil 3.5). Piramidin en büyük parçalarını, çocukların eğitim sürecinde aktif rol oynadığı, birbirleriyle buluşup, etkileşimde bulunarak birbirlerinden öğrendikleri ve hatta kendi başlarına öğrendikleri alanlar oluşturur (Shmis, Kotnik ve Ustinova, 2014, s. 42).



Şekil 3.4. Yeni eğitim tasarımının temeli olarak öğrenme piramidi (Shmis, Kotnik ve Ustinova, 2014)

Eğitim mekânları güncel pedagojik yaklaşımları destekleyen, her çocuğun farklı olduğu ve farklı öğrendiğini kabul eden sakin bireysel alanlara; aynı zamanda toplu öğrenmeye ve aktivitelere olanak sağlanayan dinamik grup alanlarına sahip olmalı ve mekânsal öğrenmeyi teşvik etmelidir. Çocukların oynama ve öğrenmelerine katkı sağlayacak, esnek, hareketli, çeşitli ve zengin öğrenme ortamı sunmalıdır. Buna paralel olarak aşağıdaki şekilde kurumsal tipolojiden, eğitim tipolojisine geçiş gösterilmiştir (Shmis, Kotnik ve Ustinova, 2014, s. 42).



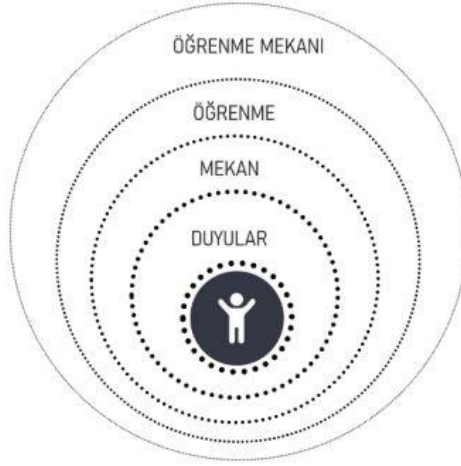
Şekil 3.5. Kurumsal tipolojiden eğitim ortamına geçiş (Shmis, Kotnik ve Ustinova, 2014, s. 42)

Gelişim sürecinde her yaştan özellikleri farklı olduğu gibi mekânsal ihtiyaçları da farklıdır. 1-3 yaş arasındaki çocuklar, yürümeyi öğrendiği andan itibaren kendi alanında hızla hareket ederek tüm etkinliklere katılım sağlar ve genelde 2 öğretmen tarafından kontrol edilirler. Sunulan ortamınsa, güvenli ve teşvik edici olmasının yanısıra yeterince sıcak da hissettirmesi gerekir. Bağımsızlığını yeni kazandığı dönemde olan bu çocuklar için mekânda, kendi kıyafetlerini değiştirebilecekleri, biraz yardımla kendi yemeklerini yiyebilecekleri uygun ölçülerde dolap ve masalar yer almalıdır. İhtiyaç halinde tuvalete ve uykuları geldiğinde uyuyabilecekleri yatak ya da minderlere yakın olmalıdırlar. Bu dönemde çok hızlı hareket etme eğilimde olan çocuk için, yürüme, koşma, atlama, zıplama, merdiven çıkma gibi becerilerini geliştirebileceği alanlar, oyunlarda aktif yer alabilecekleri itip çekmeye uygun tekerlekli oyuncaklar, kesintisiz devam eden sivri köşeleri olmayan mekân ve donatı elemanları bulunmalıdır. İlerleyen dönemlerinde ise blok ve sosyal oyunlarda yer alıp, kendi oyun materyalini seçen çocuk için uygun yükseklikte açık raflarda yer alan oyuncaklar ve öğrenme materyalleri bulunmalıdır. Mekân ise birkaç kişinin bir araya gelmesine olanak vermeli, toplu etkinlikler için dönüşebilir olmalıdır. Yine bu dönemde zıplama, tırmanma gibi aktivitelerin yanısıra

keşif ve etkileşime oldukça izin veren açık mekânlar, su ve kum gibi doğal malzemeler ile oynayabilecekleri alanların kolay ulaşılabilir ve kapalı mekândan bakıldığında görülebilir olması oldukça önemlidir (GSA, 2003, s. 3-5).

3-5 yaş dönemi çocukları ise, küçük ve büyük kas gruplarını kullandığı kelime dağarcığı ve sosyal ilişkilerini geliştirdiği dönemdedir. Bu ilişkileri geliştirecek, aydınlık, geniş alanlara ihtiyaç duyarlar. Ancak bunun yanısıra sessizliğe ve uykuya ihtiyaç duyduklarında kendi başlarına kalabilecekleri özel alanlara da ihtiyaçları vardır. Yine daha küçük yaşlardaki çocuklarla benzer olarak hareket ve fiziksel aktivite alanlarına ihtiyaçlarının yanısıra, sanat becerilerini geliştirebilecekleri, yapboz yapıp blok oyunları oynayabilecekleri, hikâye anlatabilecekleri, bahçede ürün yetiştirebilecekleri alanlara ihtiyaç duyarlar ve açık havada daha fazla zaman geçirip, okul dışı gezilere çıkmak isterler. Okulöncesi eğitim kurumları da bu ihtiyaçlar doğrultusunda tasarlanmalı, çocuklara bireysel ve toplu olarak kullanabilecekleri yeterli keşif, deneyim, hareket ve özgürlük alanı sunmalıdır (GSA, 2003, s. 3-6).

Yaşamı oyunlar aracılığıyla keşfeden çocuk için, deneyim kavramının öğrenme ve öğrenilen bilgilerin sentezlenip hayata dair bakış açısı oluşturma sürecinde oldukça etkili olduğunu belirtebiliriz. Bu süreçte anaokullarında, çocuklara tüm duyuları aracılığıyla, kendi keşfedebilecekleri, benimseyip organize edebilecekleri, güvenli ve teşvik edici ortamlar sunularak kendi deneyimlerini edinmeleri ve dünyayı tanıyıp bakış açısı oluşturmaya çalışılır (Karataç, Kartal ve Kocabaş, 2016, s.3; GSA, 2003). Öncelikle duyularıyla mekânı algılayan çocuk, mekânı tanır ve daha sonra mekândan öğrenmeye başlar. Bu anlamda kullanıcı özelliklerine uygun tasarlanmış mekânın öğretici ve kapsayıcı özelliğinden bahsetmek gerekir. Aşağıda yer alan şekilde ise çocuk, duyu, öğrenme ve mekân ilişkisine yer verilmiştir (Atacı, 2020, s. 32).



Şekil 3.6. Çocuk, duyu, öğrenme ve mekân ilişkisi şeması (Atacı, 2020, s. 32)

Hem mekânsal zenginlik sunan, hem de ihtiyaç duyduğu anda öğretmenin varlığıyla yönlendirilip bilgi edinen aynı zamanda da güvende hisseden çocuğun, gelişim sürecinin en hızlı yaşandığı dönem olan okulöncesi dönemi, anaokullarında sağlıklı bir şekilde tamamlayacağı söylenebilir. Bu kapsamda, bu bölümde okulöncesi eğitim yapılarında bulunan deneyim mekânlarının birbirleri ile olan mekânsal ilişkileri ve tasarım ölçütleri ile bu mekânlardaki çocuk deneyimleri ile ilişkileri incelenecektir.

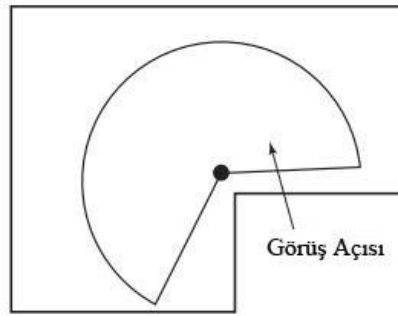
3.4.1. Öğrenme mekânları

Öğrenme eyleminin; her birey için kendine özel olan keşfetme, fark etme ve deneyimleme süreçlerinin sonucunda sentezlediği bilgilerle gerçekleştiği ve yaşam boyu devam ettiğini ifade edebiliriz. Çocukluk dönemi ele alındığında ise, bir çocuğun aslında bulunduğu mekânı ve çevresini sürekli olarak keşfetme halinde olduğunu ve her gün yeni bireyleri fark edip öğrendiği söylenebilir. Bu durumda, içinde bulunmuş olduğu her mekân; keşfetme ve deneyimlemeye olanak sağladığı ve farklı uyaranlara sahip olup yeterince ilgi çekebildiği takdirde çocuk için öğrenme mekânı olarak adlandırılabilir. Bu bölümde; literatürde öğrenme mekânı başlığı altında sınıf, atölye ve etkinlik alanı olarak yer alan birimlerin, ülkemiz ve dünya standartlarına göre belirlenmiş, sahip olması gereken nitelikleri, fiziki özellikleri ve mekânsal ilişkilerinden ve bunların çocuk duyu ve deneyimine olan etkilerinden bahsedilecektir.

MEB 2015 eğitim yapıları asgari tasarım standartları kılavuzunda okulöncesi eğitim yapısında sınıf; çocukların fiziksel, bilişsel ve sosyal gelişimini destekleyecek, drama, resim, müzik gibi etkinliklere ev sahipliği yapıp, bu etkinliklerin materyallerine

kolayca ulaşabildikleri mekân olarak tanımlanır. Yine aynı kılavuza göre sınıflar bulunduğu iklim bölgesine göre bina içinde güney, batı ve doğu yönlerinde; yapı içinde kolay algılanabilecek bir alanda ve zemin katta konumlandırılmalıdır. Anaokulu derslikleri en az 20, en fazla 25 kişilik ve kişi başı en az 2.40 m² olacak şekilde düzenlenmelidir (MEB, 2015, s.63).

NAEYC² kriterlerine göre ise sınıf; her bir çocuk grubunu ve öğretmenlerini içeren mimari olarak tanımlanmış alan olarak ifade edilir. Sınıflar diğer gruplardan kontrollü bir şekilde görsel ve akustik bağlantıyı istenildiği kadar sınırlayacak tam veya kısmi bölmelerle ayrılabilir. Mümkün olduğunca açık ve ferah olmalı, diğer sınıf ya da koridorlarla bağlantılı, denetime ve doğal ışığın girmesine olanak vermelidir. Etkinlikler için gerekli alanların dışında, çocukların ve öğretmenlerin kişisel eşyalarını, müfredat malzemelerini ve sarf malzemelerini saklayacak depolama alanları ile yaş grubuna uygun olarak bebek bakım, temizlik ve depolama alanı da içermelidir. Mimari açıdansa mutlaka yükseltilmiş alanlara, asma kat ya da kot farklarına, sınırsız harekete olanak veren açık bir plana sahip olmalıdır. Sınıf içinde bulunan alanlar küçük ve büyük gruplara hitap edecek şekilde tefriş elemanlarıyla bölünmeli ve bu alanlar farklı etkinlikler için fırsatlar sunmalıdır (GSA, 2003, s. 7-5).



Şekil 3.7. L şeklinde sınıf (Day, 2007, s. 130)

Geleneksel eğitim sisteminde sınıfların genel olarak dikdörtgen formda olduğunu söyleyebiliriz. Ancak yapılan çalışmalar dikdörtgen şekilli sınıflarda özellikle grup çalışmaları esnasında, grupların birbirlerinin alanlarına çok fazla müdahale ettiğini

² NAEYC: Ulusal Küçük Çocukların Eğitimi Birliği olup, Amerika Birleşik Devletleri'nde erken çocukluk programları ve erken çocukluk eğitimcileri için eğitim veren ortaöğretim sonrası kurumlara akreditasyon sunan bir organizasyondur.

göstermiştir. Bunun karşılığında ise kısa ve şişman L şeklinde tasarlanan sınıfların, hem öğretmenlerin öğrenciyi kontrol etmesini kolaylaştırdığı, hem de grup çalışmaları ve farklı etkinlikler için sınıfların daha verimli bir şekilde bölünebildiğini ortaya koymuştur (Bkz. Şekil 3.7.). Psikolojik açıdan bakıldığında ise, özellikle küçük çocuklarda içbükey ve daireye yakın formlarda tasarlanmış mekânların kucaklama ve güvenlik hissi oluşturduğu bilinmektedir. Dikdörtgenler kuralları olan sert formlardır, bunun yanı sıra sınıfta oluşturulan bir oturma çemberi bile grup odaklı olma ve herkesin eşit olduğu hissini verir. Her durumda yararlanılacak olan farklı zemin döşemeleri ise, mekâna atölye, etkinlik alanı ve mutfak gibi farklı işlevler verilmesini; bunun sonucunda da çocukların bu mekânlarda yemek pişirme ve temizlik gibi görevler olarak sorumluluk duygusunu tanımlarını sağlar. Bu şekilde sınıf aslında, hangi görevin kime ait olduğuna birlikte karar verilen sosyal bir ev ortamına dönüşür ve çocuklar toplu yaşanan alanlarda kendilerine verilen görevleri yerine getirme bilinci elde etmiş olurlar (Day, 2007, s. 130).

Scott'a (2010, s. 37) göre sınıf sadece geniş bir boşluk değil, çocukların hareket ettiği, çalıştığı, yemek yediği ve uyuduğu çok amaçlı bir alandır. Bu mekânın bireysel ve grup etkinliklerine olanak sağlayan, kaynaklar açısından zengin ve farklı büyüklüklerde alanlara bölünerek tanımlanmış olması gerekir. Çünkü çok büyük ve çok amaçlı alanlar kafa karışıklığı ve gürültüye sebep olurken, küçük alanlarda endişe ve stresi artırır. Sınıf mekânları aynı zamanda çocuğun dünyasını oluşturduğu ve eğitim alanı olduğu için, dış mekânların özelliklerini taşımalı, yakın ve uzak çevrenin ve evrenin küçük bir taklidi niteliğinde olup bilgiler vermelidir. Ayrıca çocukları yetişkinlerden ayıran en belirgin fark fiziksel olarak küçük olmalarıdır. Bundan dolayı zorluklarla daha kolay başa çıkabileceklerini düşündükleri ve güvende hissettikleri küçük alanlara doğru çekilirler. Büyük hacimleri küçük ölçekli bileşenlere dönüştüren mobilyalar, küpler ve saklanma delikleri çocuklar için bir dünya oluşturur ve zamanlarının çoğunu bu tür alanlarda geçirmek isterler (Bkz. Görsel 3.10.). Bunlardan dolayı sınıf içlerinde çocuk ölçeğine ve fiziksel özelliklerine uygun, bireysel ve grup haline kullanabilecekleri, çocuğun kendi hayal gücüyle farklı işlevlendirip kendi dünyasını kurabileceği, aynı zamanda öğretmenin çocuğu gözlemleyebileceği daha küçük mekânlar tasarlamının öneminden söz edilebilir. Çocuk bu şekilde bireysel alanına sahip olacak, kendini güvende hissedecek aynı zamanda da farklı mekân büyüklüklerini deneyimleme fırsatı bulacaktır.



Görsel 3.10. Çocuklar için tasarlanan küçük ölçekli mekânlar (Scott, 2010, s.62)

Öğrenme mekânları tasarlanırken aslında sınıfta gerçekleştirilen etkinlikler ve yapma biçimleri dikkate alınmalıdır. Genelde eğitim yöntemi olarak tüm sınıfın katılım sağladığı toplu çalışmalar, bireysel çalışmalar, eşli ya da grup çalışmaları yer alır (Edwards, 2005, s.67). Bundan dolayı tasarlanan mekân uygun büyüklükte olmalı, mobilyalar ve tefriş elemanları ise kolay taşınabilir ve dönüşebilir olup istenen mekân büyüklükleri kolayca elde edilebilmelidir. Ayrıca kullanılan donatı elemanları çocuk antropometrisine uygun ve ergonomik olmalı, çocukların zorlanmadan istedikleri eylemi gerçekleştirmesine olanak tanımalıdır. Çocukların çevreyi duyuları aracılığıyla araştırıp, keşfederek öğrenmesi sürecinde çok fazla uyarının bulunması dikkat dağılmasına sebep olacağı için; onların hayal güçlerini ortaya çıkarmasına izin verip yapmakta oldukları aktiviteye odaklanmalarını sağlayacak, aynı zamanda evlerinin uzantısıymış gibi hissettirecek sade, dingin renklerden oluşan ve mümkün olduğunca az donatı elemanının kullanıldığı ortamlar sunulmalıdır (Bkz. Görsel 3.11) (Yanılmaz, Sönmez ve Beşir, 2019, s. 526).



Görsel 3.11. Maple street anaokulu, Amerika (Yanılmaz, Sönmez ve Beşir, 2019, s. 526)

Sınıfta kullanılacak renk seçimi ise, çocukları aşırı uyarıp, heyecanlandırmayacak nötr tonlarda olmalıdır ve zemin döşemeleri açık renk, mümkün olduğunca desensiz tercih edilmelidir. Çocuk kıyafetlerinin yetişkinlere göre daha renkli olduğu ve yaptıkları sanat eserlerinin sınıfta sergilendiği göz önüne alınacak olursa, çok fazla renk kullanımının doğru olmadığı da ifade edilebilir (GSA, 2003, s. 9-2). Sınıf mekânlarının geniş ve ferah hissettirmesi için kullanılan malzeme, renk, ölçek gibi yüksek tavanlar ve pencereler aracılığıyla içeri alınan gün ışığı da oldukça etkili olduğu ifade edilebilir. Her bir köşeye ulaşan gün ışığı sayesinde çocuklar hem mekânın genişliğini ve yükseklik duygusunu algılar, hem de geniş pencereler aracılığıyla dış ve diğer iç mekânlar ile ilişki kurmaları sağlanabilir (Bkz. Görsel 3.12) (Scott, 2010, s.38). Tüm bunlar göz önüne alındığında sınıf mekânlarının; genel olarak farklı yükseklik ve büyüklüklere sahip birimlere bölünmüş olması, çok işlevli ve kolay hareket ettirilebilir donatı elemanlarının kullanılması, farklı aktivite alanları sağlarken bireysel ya da grup halinde zaman geçirilmesine olanak tanınması, zemin ve tavanda çocukların farklı duyularını uyandıracak kitle hareketlerinin olması, mekânın yeterince ışık alıyor olması ve mümkün olduğunca sade renklerin kullanılması gerektiği ifade edilebilir.



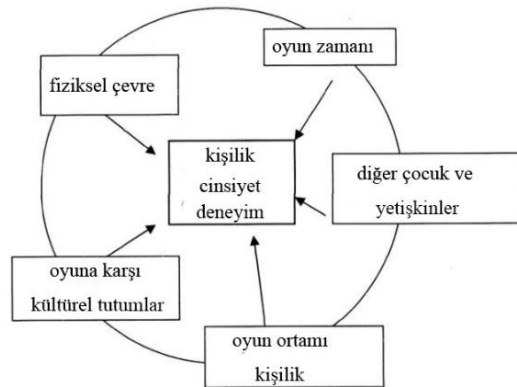
Görsel 3.12. Yüksek tavan ve geniş pencerelerin mekâna etkisi (Scott, 2010, s.38)

3.4.2. Oyun alanları

Oyun kavramı TDK’a göre “yetenek ve zeka geliştirici, belli kuralları olan, iyi vakit geçirmeye yarayan eğlence”, Cambridge sözlüğüne göre ise, “insanların kurallara göre oynadığı, genelde biraz beceri gerektiren eğlenceli aktivite veya spor” olarak tanımlanmıştır (http-10 ve http-11). Suits (1995, s.45) ise oyun oynamayı bir hedef doğrultusunda ancak bu hedefe ulaşmak için etkili araç ve yöntemleri kullanmaksızın, belirli kurallar çerçevesinde yapılan gönüllü eylemler olarak tarif eder. Ona göre oyunu

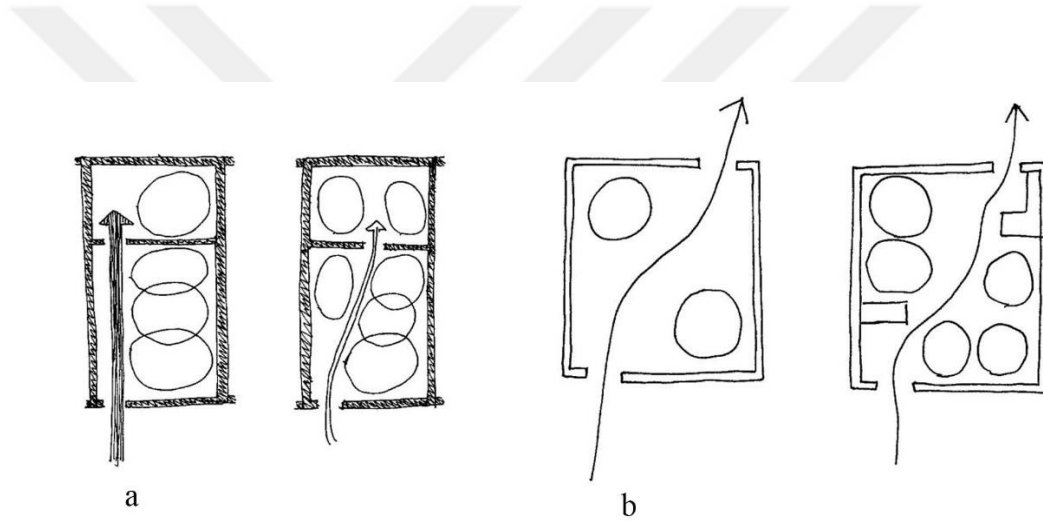
çalışmadan ayıran durum; çalışmadaki amacın belirli hedefe doğru etkili yöntemlerle ilerlenmesi ve hedefe ulaşılmasıyken, oyunu kazanmaya götürecek yöntemlerin kurallarla kısıtlanmış olmasıdır. Oyun oynama kavramını ise kısaca “ gereksiz engelleri yenmek için gönüllü bir girişim” olarak tanımlamıştır. Bengsston ise oyunu “ zihinde ve pratikte sürekli yaratma eylem içeren, sürekli bir olay ” olarak ifade etmiştir (Hendricks, 2011, s.7).

Oyun kavramı aslında hala bilimsel olarak tam kanıtlanıp anlaşılamamış olmasına rağmen, insanın doğum anından getirdiği içsel bir parçası olduğu söylenebilir. Özellikle geçmişte sadece çocuklara ait ve faydasız bir şey olarak görülen oyun oynama eyleminin, günümüzde çocukluktan yetişkinliğe geçiş sürecindeki en iyi eğitim ve öğrenme araçlarından olduğu görülmektedir (Hendricks, 2011, s.7). Engelli ve özel ihtiyaçları olan çocuklar da dâhil olmak üzere oyun tüm çocukların aktif olabildiği, diğer çocuklarla sosyal iletişim kurabilecekleri, meydan okuma ve risk alma gibi yaşam deneyimi fırsatlarına sahip oldukları, gelişim süreçlerini destekleyen bir alandır. Kendi ilgi alanına göre oynayacağı oyunu, zamanı ve mekânı seçen çocuk; kendi kişiliğine, cinsiyetine, deneyimlerine, bulunduğu fiziksel çevreye ve etrafındaki yetişkinlerin etkilerine göre benzersiz oyunlar oynayabilir (Bkz. Şekil 3.8.) (Play England, 2008, s.9 ve Hendricks, 2011, s.11). Farklı çeşitleriyle çocuğun gündelik yaşamında ön plana çıkan oyun, aslında hayatının tamamını kapsayan bir eylemdir ve çocuk için iş olarak kabul edilir. Bundan dolayı çocukların oyun oynarken zaman geçirdikleri özel ve kamusal mekân tasarımlarının günümüzde önem kazandığı ifade edilebilir.



Şekil 3.8. *Oyunu etkileyen faktörler (Hendricks, 2011, s.11)*

Oyun odalarında bulunan kapıların konumu, odada bulunan oyun alanlarının konumlanışını, sirkülasyon alanlarını ve buna bağlı çocukların dikkatini etkiler. Karşılıklı iki kapının sirkülasyon alanı oluşturduğu oyun mekânında çocuk aniden kimin geçeceği merakına kapılır ve kendini güvensiz hissedip dikkati dağılır. Kapılar arasındaki hareket akışı, mekânı mekân olmaktan çıkarır (Bkz. Şekil 3.9 (b)). Yaratıcı oyunun en verimli oynandığı alanlar, aslında sirkülasyon alanlarının dışında kalan korunan bölgelerdir. Bu alanların farklı kişi sayılarına göre fazla organize edilmesi verimli oyun alanlarını ortaya çıkarır (Bkz. Şekil 3.9 (b)). Ayrıca farklı zemin döşemeleri, tavan yükseklikleri, alanı bölen raflar, doku ve renk kullanımı ve aydınlatmalar da mekânın daha iyi tanımlanıp, verimli oyun alanına dönüşmesini sağlar (Day, 2007, s. 127).



Şekil 3.9. (a) Kapıyı hareket ettirerek sağlanan kullanım alanı, (b) köşe olasılıklarını arttırmak (Day, 2007, s. 127)

Çocuklar çevrelerinde bulunan hayata kısıtlı tecrübeleriyle ve becerilerinin izin verdiği ölçüde dahil olmak isterler. Günlük yaşama dair pratikleri oyun alanlarında sağlamak, örneğin oyun alanında mutfak tezgâhına sahip olmaları, deneyim kazanmaları için iyi bir yöntemdir. Ayrıca hayal gücü ve yaratıcılıklarının geniş olduğu bu dönemi desteklemek için, yapı malzemeleri ve blok oyunlarından faydalanılabilir. Bu noktada unutulmaması gereken şey çocukların oyun zamanlarının yetişkin zamanına göre değil, kendi zamanlarına ayarlı olmasıdır. Bir oyunun başlaması ve gelişmesi dakikalar, saatler ve hatta günler sürebileceğinden aslında çocuklar sürekli toplamaları gereken materyallerle oynamayı sevmezler. Fiziksel bir tırmanma aracına benzeyen türdeki süslemeler de yaratıcı oyun ihtiyaçlarını tam olarak karşılamaz (Hendricks, 2011, s.65).

Bu durumda, mekânda sağlanacak farklı zemin, yüzey ve örtü tasarımlarının bir çocuk için yaratıcı oyun başlatıp, sürdürebileceği ve her seferinde farklı işlevlendirebileceği alanlar olduğunu ifade edebiliriz.

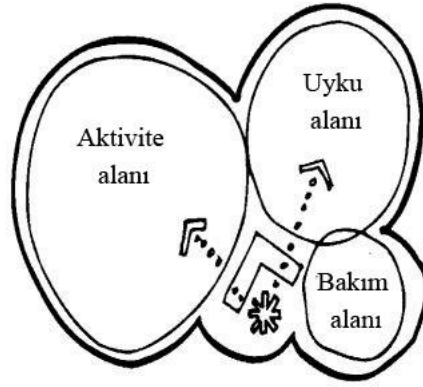
Oyun alanları, çocukların mevcut ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde, en fazla oyun fırsatı sunarak tasarlanmalı ve oyunlar arasında doğal bir akış yakalayacak şekilde ilişkilendirilmelidir. Denge, esneklik gibi fiziksel koordinasyonu geliştirecek zorlayıcı alanlara sahip olurken, aynı zamanda güvenlik standartlarına da uygun olmalıdır. Farklı yaş grubu ve cinsiyetlere özel dengeli bir şekilde dağıtılmış alanlar içermelidir. Ayrıca bir oyun alanında çocuk ne kadar uzun zaman geçiriyorsa, katılım sağlayıp oyunu dönüştürebiliyorsa, mekânın sunduğu oyun olasılığı ne kadar fazlaysa ve çeşitli yaş gruplarına ve grup oyunlarına olanak veriyorsa oyun mekânının nitelikli olduğu söylenebilir (Fanuscu, 1994, s. 148).

Anaokullarında bulunan oyun alanları tasarlanırken, mekân kullanımının aktif olduğu 1-3 yaş ile, 3-6 yaş arası dönemin ihtiyaçları göz önüne alınmalıdır. Çocuğun o dönemdeki hareket çapını oluşturan 50-100 metre ile, 100-200 metre mesafeler ve mekânsal süreklilik hem iç mekânda hem dış mekânda sunulmaya çalışılmalıdır. Farklı şekilleri birleştirip kuleler yapabildikleri küp odaları, şekil, renk ve boyut algısını geliştirebilecekleri renkli sökölüp takılabilir oyuncaklar oyun mekânlarında yer almalıdır. Özellikle bahçelerde yer alan oyun alanlarında yer verilecek su ögesi ve kum havuzları da çocuğun yaratıcılık ve oyun kurma eylemlerinde yapılandırılmamış materyaller olarak önemli bulunmaktadır. Çocukların hayal dünyasını geliştirdiği oyun alanlarının tasarımlarının; ayrıca çocuk ölçeğine uygun, korku ve endişeye sebebiyet vermeyecek, rampa ve merdiven gibi strüktürel çözümlerin çocuk için oyuna dönüştüğü ve bu şekilde yaşam deneyimi de sağlayan, yeterli doğal ışık ve hava alan, dokunarak keşfetmeye uygun alanlara sahip, doğal materyallerden oluşan, farklı formlarda küçük mekânların yer aldığı ve çocukların doğal öğelere erişebilmesi kriterlerini sağlaması gerekir (Çukur ve Delice, 2011, s. 31 ve Öztürk ve Tayılga, 2021, s. 1230).

3.4.3. Uyku ve dinlenme mekânları

Dinlenme ve uyku mekânları, kişisel alan kavramının oluşturulduğu mekânlardır. Çocuk uyku eylemi esnasında kendine ait olan yatak ile ya da yere serilmiş basit bir kilim ile alanı kişiselleştirir ve güvende hisseder. Bu bağlamda uyku odaları, çocukların rahat ve güvenli hissetmelerinin sağlanması gereken mekânlardır (Day, 2007, s. 124).

MEB'in yayımladığı ölçütlere göre uyku ve dinlenme odaları; yapının zemin katında ve yol ya da oyun odası gibi sesli alanlardan uzak bir noktada konumlandırılmalıdır (MEB, 2015, s.63). Bununla birlikte öğretmenlerin uyku odalarına görsel ve işitsel erişilebilirliği uygun olmalıdır (Bkz. Şekil 3.10.) (GSA, 2003, s. 7-5). Uyku odasının havalandırılması ve aydınlatması doğal havalandırma ve gün ışığı ile sağlanmalıdır. Uyku saatlerinde karartıcı sistemler kullanılabilir fakat bu sistemler öğretmenlerin görsel erişilebilirliğini engellememelidir (DHS, 2017, s. 37).



Şekil 3.10. Uyku alanı mekân ilişkisi (GSA, 2003, s. 7-5)

Bağımsız uyku odasının bulunmadığı durumlarda, duvar içlerine yerleştirilmiş karyola sistemleri ya da her çocuğa ait uyku kilimi kullanılabilir. Bu durumda oyun odasının sessiz bir alanı uyku bölümü olarak belirlenebilir. Özellikle yaş grubuna göre çocuğun istediği zaman ulaşabildiği ve kendine ait olan bir uyku alanının bulunması önemlidir (Scott, 2010, s.62). Uyku ve dinlenme alanlarında çocukların uykuya dalmasına yardımcı olacak bir faktör de müziktir. Bu bağlamda mekânda yatıştırıcı renk ve doku kullanımının yanında çocuğun doğa içinde olduğunu hissedeceği seslerle uyuması, onu sakinleştirecek ve doğa ile kurduğu ilişkiyi güçlendirecektir (http-12).

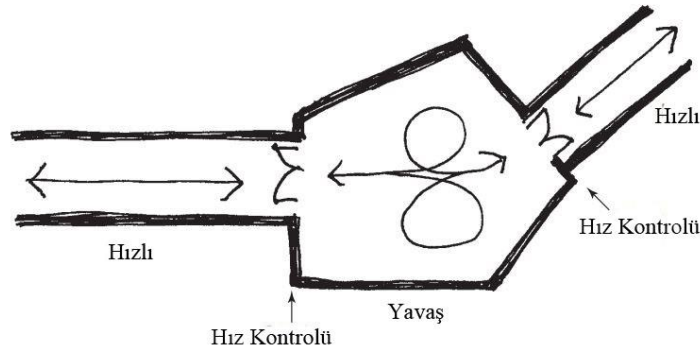
3.4.4. Giriş holü ve sirkülasyon alanları

Okul öncesi eğitim yapılarında giriş holü, öğretmenlerin ebeveynlerin, ziyaretçilerin ve çocukların yapıya girdiği ve ana sirkülasyona bağlantının sağlandığı bir geçiş alanıdır. Bu alanlar hem ebeveyn hem de çocuk için rahat, güvenli ve arkadaşça hissettirmesi gereken alanlardır. Bu özellikler, mekânda kullanılacak malzeme ve mobilyalar aracılığıyla sağlanabilir. Örneğin; giriş kapısı, bireylere tam görüş sağlayacak

biçimde şeffaf kullanılabilir. Bu uygulama sayesinde çocukların, sınıftaki çocukları ya da girişteki insanları görebiliyor olması kaygı düzeyini azaltmaya yardımcı olur. Yine aynı amaçla giriş holündeki resepsiyon masası, çocuğun masa arkasındaki görevliyi rahatlıkla görebileceği ölçekte olmalıdır.

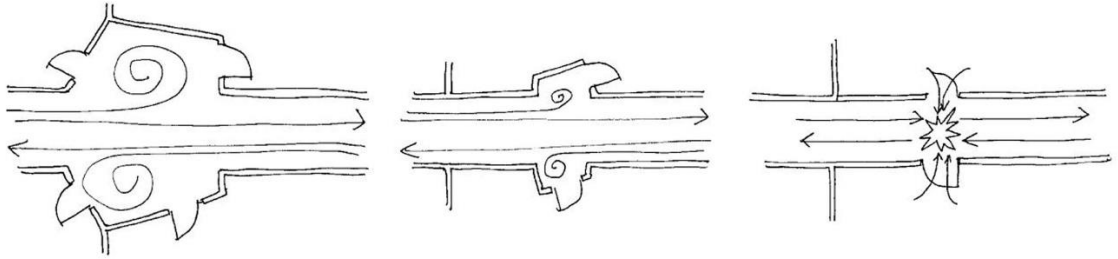
Giriş holü, çocuğun ebeveynleri ile vedalaştığı, öğretmeni ile buluştuğu, ayakkabılarını ve kıyafetlerini değiştirdiği alandır. Bu nedenle mekân, bu eylemlerin rahatça gerçekleştirilebileceği organizasyonda olmalıdır. Binanın ana giriş holü dâhil, bahçe ya da herhangi başka bir dış mekâna açılan giriş holleri, çocukların dış ve iç mekân arasındaki geçişine ortam hazırlamalıdır. Sıcaklık ve ışık farkının yaşanacağı geçiş anında çocuğun bunun farkına varması sağlanmalı ve bu değişime kendini hazırlaması gerekmektedir. Bu kapsamda mekân, bir örtü sistemi ile birlikte yarı açık alan biçiminde organize edilebilir (GSA, 2003, s.7-1).

Ana sirkülasyon alanları, bir yetişkin için yalnızca mekânlar arası bağlantı ya da bir geçiş alanıdır. Ancak çocuklar için bu alanlar kısa süreliğine de olsa özgür oldukları fakat açıklanamaz bir şekilde koşmalarının yasak olduğu mekânlardır. Aslında “koridor” olarak tariflenen mekânlar çocukların farklı mekân boyutlarını deneyimledikleri ve farklı sosyal etkileşimler içine girdikleri alanlardır. Çocuğun uzun ve kesintisiz bir koridora girince gerçekleştirdiği koşma eylemi, daha geniş bir alana ulaştığında yavaşlar. Bu durum mekânın çocuk zihninde yarattığı etkiye bir örnektir (Bkz. Şekil 3.8.). Çocuğun bu koridorlarda koşarken bir diğer arkadaşı ile çarpışması ise onlara buluşma ve etkileşim anı sağlar (Day, 2007, s. 51).



Şekil 3.11. Sirkülasyon mekânlarında hızlı – yavaş ve hız kontrolü alanları (Day, 2007, s. 52)

Sirkülasyon alanlarının sokak gibi düşünülerek düzenlenmesi, yol boyunca duraklamaların ve yeni kapıların bulunması çocuk için yeni sosyal fırsatların yaratılmasını sağlar (Bkz. Şekil 3.9.). Ayrıca bu geçiş alanlarında çocuğun diğer mekânları (bir sınıf, galeri boşluğundaki sergi, ya da dış mekân) görebilmesi yani şeffaflığın sağlanması önemsenir. Bu şeffaflık koridorda çocuğun göz hizasına yerleştirilecek bir pencere ile sağlanabilir. Sirkülasyon alanlarında kullanılan aydınlatma sistemi yapay aydınlatma ise, mümkün olduğunca gizlenmeli ve mümkünse çatı penceresi gibi sistemler ile doğal aydınlatma sağlanmalıdır. Koridor sonunda kullanılacak olan bir pencere, camlı kapı ve çatı penceresi ise çocuğun psikolojik olarak rahatlamasını sağlayacaktır. Sirkülasyon alanlarında oluşacak olan tünel etkisinin azaltılması için simetrik olmayan sınıf girişleri ve zemin dokusunun kullanılması, uyarıcı olmayan renklerin tercih edilmesi önerilir. Ayrıca bu mekânlarda güvenlik amacıyla sivri köşelerden kaçınılmalıdır (GSA, 2003, s.7-1).



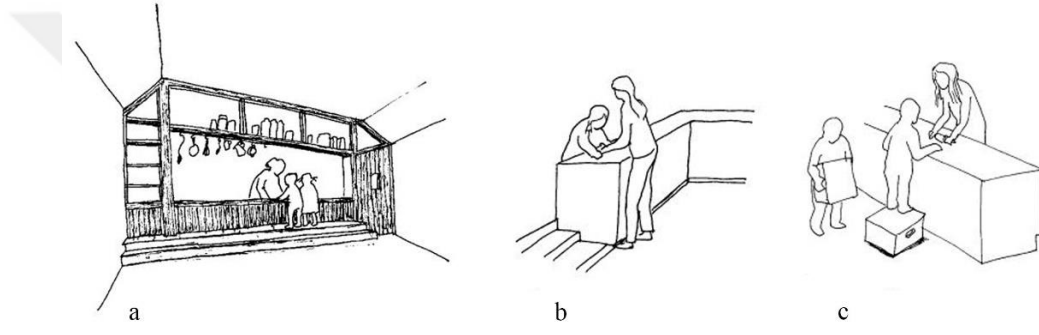
Şekil 3.12. Sirkülasyon alanlarında genişlemeler ve karşılaşma mekânları (Day, 2007, s. 52)

3.4.5. Yeme alanları

Yemek yeme ve yemek pişirme, gündelik yaşantının olmazsa olmaz eylemlerindendir. Okul öncesi eğitim yapılarında bu eylemlerin gerçekleştirildiği mekânlar ise, bireyleri ev ortamında hissettiren ve mutfak becerilerinin kazandırıldığı mekânlar arasında olmalıdır (Scott, 2010, s.78). Yemek alanları, sınıf içerisinde yapılabilecek atıştırma saatlerinin yanında; çocukların ve öğretmenlerin tıpkı aile evindeki gibi küçük gruplar halinde sosyal etkileşim kurabileceği fırsatları oluşturan mekânlardır. Bu nedenle yemek alanı bazen sınıf içerisinde organize edilmiş bir masa ya da ufak bir mutfak nişi olabilirken; bazen de ayrı bir yemek odası olabilir (GSA, 2003, s.7-18). Bağımsız bir yemek odası, yapının merkezi bir noktasında konumlandırılmalı ve

bu mekândan bahçeye direk ulaşım sağlanabilmelidir. Ayrıca mekânda doğal havalandırma ve doğal aydınlatma sağlanmalıdır. (MEB,2015, s. 63)

Yemek alanları çocukların mutfak becerilerini kazanmaları ve sağlıklı beslenmeye yönelik bilgileri kazanabilmeleri bakımından önemli mekânlardır. Bu kapsamda yemek odalarında çocuklar tarafından kolay erişilebilir, güvenli ve kullanışlı mutfak nişleri sağlanmalıdır. Çocuklar bu mekânlarda, sandviç, salata ve öğle öğünlerini hazırlayabilirler ve böylece basit mutfak işlerini öğrenebilirler (Bkz. Şekil 3.10) (Scott, 2010, s.78).



Şekil 3.13. (a) Çocukların erişebileceği mutfak, (b) iki farklı seviyeden ulaşılabilir tezgah, (c) taşınabilir tabure (Day, 2007, s. 191)

Çocukların yemek masaları ve sandalyeleri, çocuk ölçeğine uygun seçilmelidir. Yemek alanı eğer ki öğrenme mekânının içinde bir bölümde konumlandırılmışsa, bu mobilyalar hareketli ve aktivite mobilyasına dönüştürülebilecek şekilde seçilmeli ve yemek alanı doğal ışık alan, bitkilerle ve doğa ile ilişki kurulabilecek bir alanda bulunmalıdır. Ayrıca yemek ve yemek hazırlama alanları günün farklı saatlerinde ya da mevsimlik kullanılan ürüne bağlı olarak farklı kokulara sahiptir. Çocuk öğrenme sürecinde bu mekânlarda ne kadar vakit geçirirse algılayacağı ve deneyimleyeceği kokular ve hisler de o kadar farklı olacaktır. Yemeğin hangi ürünlerden ne şekilde elde edileceğini gözlemlerken aynı zamanda deneyimleyeceği bu kokular, gelecek yaşantısı için hafızasında yer edecektir (Day, 2007, s. 99).

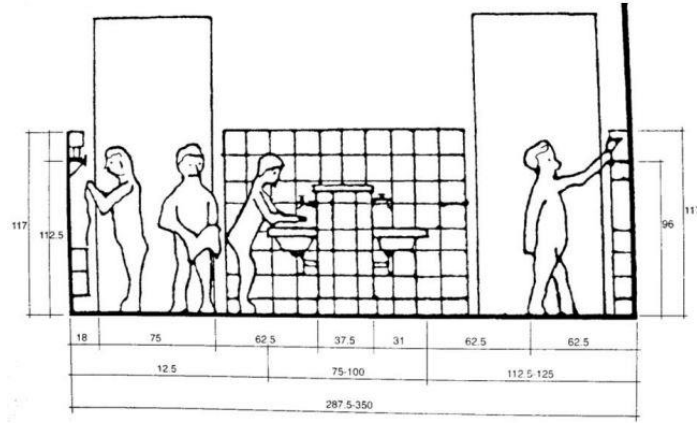
3.4.6. Islak hacimler

Çocukların, oyun ve öğrenme mekânları dışında en çok vakit geçirdikleri alan olarak ıslak hacimler; okul öncesi eğitim mekânlarının öne çıkan ve gerekli

programlarındandır. Çocuklar, bu mekânlarda yalnızca tuvalet ve banyo eğitimi almakla kalmaz; aynı zamanda vücut fonksiyonlarını algılayıp, temizlik kavramının önemi öğrenirler (Scott, 2010, s.78). Su elementi ile kurulan ilişki bağlamında çocuğun deneyim süreci bu mekânlarda gerçekleşirken çocuk, “Su gündelik yaşantıda nerede kullanılır?, Temiz su ve pis su nedir?, Su nereden gelir?” gibi soruların cevaplarını ellerini yıkarken ya da kişisel temizliklerini yaparken öğrenebilir (Day, 2007, s.253).

Milli Eğitim Bakanlığı’nın eğitim yapıları asgari tasarım standartlarına göre ıslak hacimler, çocuğun kolay ulaşım algılayabileceği ve öğretmenin rahat kontrol edebileceği bir alanda konumlandırılmalıdır. Bununla birlikte uluslararası standartlara göre ise, her öğrenme alanında çocuklar için ölçeklendirilmiş sınıfın günlük işleyişine yardımcı olacak ek tuvaletler ve lavabolar tavsiye edilir (MEB,2015, s.69; GSA, 2003, s. 7-14). Tuvalet alanlarının yemek hazırlama ve yeme alanlarından fiziksel olarak ayrı konumlandırılması gerektiği ifade edilirken; özellikle yemek öncesi saatlerde oluşacak yoğunluğu önlemek amacıyla ek el yıkama alanlarının yemek bölümleriyle bağlantılı olarak kullanılabileceği belirtilir. Islak hacimlerin yapılar içerisindeki konumunu etkileyen bir faktör ise havalandırmadır. Bu bölümlerde havalandırma sistemlerine ek olarak mümkün olduğunca doğal havalandırma ve gün ışığı kullanılmalıdır (GSA, 2003, s. 7-14).

Islak hacimler, çocuğun mahremiyet algısının oluşmasına yardımcı olacak mekânlar olduğu için ayırıcı panel ve duvarların ya da kapıların kullanımı önemlidir. Ancak öğretmenin kontrolü ya da çocuğun güvenliği için sağlanacak bazı uygulamalar mevcuttur. Örneğin kapılar içten dışa açılmalı ve kapılarda kilit sistemi olmamalı; duvarlar ise çocukların mahremiyeti ve öğretmenin kontrolünü sağlayacak yükseklikte uygulanmalıdır. Ayrıca tuvalet ve lavabolar, çocuk yüksekliğinde veya çocuğun bir platform ya da basamak yardımıyla ulaşabileceği ölçekte olmalıdır. Bu ölçüler lavabo için 70 cm yükseklik, klozet içinse 30 cm olarak belirlenmiştir (MEB, 2015). Aşağıdaki şekilde ise çocukların ıslak hacim kullanımı sırasında ihtiyaçları olan duruş alanları ve yüksekliklere yer verilmiştir.



Şekil 3.14. Çocukların lavabolardaki boyutları (Gür ve Zorlu, 2002, s. 297)

Islak hacimler, doku ve malzeme açısından seramik ve fayans gibi neme dayanıklı ve kolay temizlenebilir ürünlerden oluşur. Bu ürünler, mekânın akustik bakımından diğer bölümlerden farklılaşmasına neden olur. Aslında çocukların su ile oynamaya meyilli oldukları varsayılırsa, ıslak hacimlerin çocuklar için ilgi çekici mekânlar olduğu düşünülebilir. Ancak söz konusu malzeme kullanımı mekânda yankıya sebep olarak “sertlik” algısı yarattığı için çocukların ilgisini çekmediği ifade edilmektedir (Day, 2007, s.124).

3.4.7. Dış mekânlar

Dış mekândaki oyun alanları ve okul bahçeleri çocukların fiziksel ve bilişsel gelişimlerinin sağlıklı tamamlanabilmesine katkı sağlar. Günümüz eğitim yaklaşımlarında dış mekân ve bahçe alanlarının eğitim ve öğrenme aracı olarak kullanımı, yaparak – yaşayarak öğrenme temelinde etkileşimli öğrenme ortamı sağlayarak, çocukların doğa ile ilişkisinin güçlenmesini, doğal deneyim olanağı ve doğaya yönelik farkındalık kazanmasını sağlamaktadır (Taşçı, Kaya ve Bektaş, 2021, s. 530). Değişen toplum yaşantısı göz önüne alındığında, çocukların açık hava ve doğa ile olan ilişkisinin geçmişe göre azaldığı ve bu ilişkinin eğitimlerine olan katkısının sınırlandığı ifade edilebilir. Ancak çocuklar okulöncesi eğitim yapılarında ve okul bahçelerinde doğa ve açık hava ile ilişki kurma olanağını hala bulabilmektedir. Okulöncesi eğitim yapılarında tasarlanan bahçe alanları, her çocuk için yeterli alan sağlayan, çocukların kaba motor hareketlerini ve fiziksel aktivitelerini arttıracak şekilde tasarlanmış mekânlar olarak karşımıza çıkmaktadır (Dudek, 2007, s.42).

MEB 2015 eğitim yapıları asgari tasarım standartlarına göre anaokullarındaki bahçe oyun alanı, çocukların fiziksel aktivitelerini gerçekleştirip, yeteneklerini keşfedecekleri, özellikle fiziksel gelişime yardımcı olacak mekânlar olarak tanımlanmaktadır. Yine aynı kılavuza göre, bir eğitim alanı arazisinin % 50-65'ini yapay ve doğal çevre elemanları oluşturmalıdır. Açık alan ve peyzaj unsurları tasarlanırken, bölgenin iklimi ve arsanın yönlenmesi dikkate alınmalıdır. Bahçe sürekli güneş alan bir konumda olmalı, oyun ve etkinlik odalarıyla direk ilişkilenebilir. Alan kullanılacak oyun ekipmanları da dikkate alınarak belirlenmeli ve mutlaka ana bahçeden peyzaj elemanlarıyla ayrılmış kum havuzu ve oyun parkı içermelidir (MEB, 2015, s.72). NAEYC kriterlerine göre ise anaokulu bahçesi, her bir merkezin %50 çocuk kapasitesi sayısına göre, çocuk başına 7 m² alan sağlamalıdır. Bahçenin en az %50'sinin gün boyu güneş alması sağlanırken, %25'inin ise doğal peyzaj elemanları ile gölge alan oluşturmaları sağlanmalıdır. Bahçe alanları çocuklar için açık hava etkinlikleri ve doğal ortam ile ilişkilenebilmelerine olanak sağlayıp, çocuklara fırsatlar sunarken, aynı zamanda güvenli olmalıdır .

Çocukların oyun oynama biçimleri dikkate alındığında, okul bahçeleri farklı oyun ve deneyim ortamı sağlayacak biçimde, sadece doğal olarak bırakılmış ve doğaya uygun olarak tasarlanmış alanlar içermelidir. Belirli güvenlik önlemleri dahilinde, çeşitli zorluk düzeylerine sahip, çocuğun risk almasını teşvik edecek nitelikte tasarlanmalıdır. Bu alanlar çocukların sosyal gelişimini ve yaratıcı oyun kurma becerileri geliştirmelerinin yanı sıra, keşfetmelerini, duyularını kullanmalarını, öğrenmelerini ve sorun çözme becerilerini geliştirmelerini sağlamaktadır. Bunlardan dolayı dış mekânlarda çocuklara, sadece koşabilecekleri büyük alanlar, tırmanıp saklanarak oynayabilecekleri ve keşfedecekleri tüneller, patikalar ve tepelikler içeren daha zorlu oyun alanları, kendilerinin müdahale edip dönüştürebileceği, dokunabileceği su ve kum gibi doğal öğeleri içeren alanlar, öğrenebilecekleri sebze bahçeleri ve hayvan barınakları ve tamamen kendi haline bırakılmış doğal öğeler ile büyük ağaçlar içeren alanlar sunulmalıdır (Scott, 2010, s.48; Dudek, 2007, s.42). Açık mekânların çocuklara kendi yönetebildikleri oyun fırsatları sunmasından dolayı, fiziksel çevre ile ilişkilendikleri ve sosyal anlamda diğer çocuklarla iletişime geçtikleri ve yeterince özgür olabildikleri alanlar olduğu ifade edilebilir. Bu şekilde çocuklar doğa ve fiziksel çevrelerini fark eder ve sosyal yaşamın temellerini oluşturmuş olur.

Açık oyun alanlarının tasarımında sert zeminlerin azaltılması ve çocukların çeşitli bitki ve hayvan türleriyle karşılaşmalarının sağlanmasının, bilişsel gelişimi arttırıp, yaratıcı oyun ve empatiyi teşvik ettiği bilinmektedir. Su ve kum gibi doğal elemanlarla oynama fırsatı bulan bir çocuk, aslında kendi oyununu kurup, istediği şekilde yönlendirip yönetir ve içinde yer alır. Bahçe alanında bahçıvanlık işi ile uğraşabilecekleri alan ayırmak çocukların, doğal döngüyü ve ürünün yetiştirme sürecini görüp benzeri olmayan bir öğrenme fırsatı bulmalarını sağlar (Dudek, 2007, s.43). Ekolojinin temel ilkelerini uygulamalı olarak öğrenip, tohumdan ürünün toplanmasına kadar olan tüm süreci gözlemleyen çocuğun, verimli bir öğrenme deneyimi içinde bulunduğu söylenebilir. Çocuk bitki yetiştirirken gözlem yapıp ve müdahalede bulunurken, çevresine ve fiziksel unsurlara dikkat etmeyi, karar almayı ve uygulamayı da öğrenmiş olur.

4. FARKLI EĞİTİM YAKLAŞIMINA SAHİP OKULÖNCESİ EĞİTİM YAPILARINDA DENEYİM MEKÂNLARININ İNCELENMESİ

Deneyim kavramı, kişinin duyularını kullanarak yaşaması, öğrenmesi ve farkına varması olarak tanımlanırken; mekân deneyimi ise duyuları kullanarak mekâna dair bir fikir edinmek olarak tariflenebilir. Çocuklar için deneyim kavramı, bir yetişkine göre öğrenme süreciyle çok daha fazla ilişkilidir. Hayata dair bakış açısını yeni oluşturan bir çocuk, aktif bir şekilde kullandığı tüm duyularıyla bilgi edinecek, daha sonra bu bilgileri yorumlayıp, kendi görüşlerini oluşturacaktır. Erken çocukluk döneminde en fazla zaman geçirilen alanlardan olan okulöncesi eğitim yapılarının da, çocuk deneyimini desteklemesi beklenmektedir. Çalışmanın bu bölümünde okulöncesi eğitim yapılarında bulunan mekânların çocuklar tarafından nasıl deneyimlendiği ve çocuklar için bu yapılarda özel olarak tasarlanan deneyim mekânları incelenecektir.

Farklı eğitim pedagojisine sahip okulöncesi eğitim yapılarının, mekân tasarımlarının da pedagojilerine uygun olarak şekillendiği ve çeşitli farklılıklar gösterdiği görülmektedir. Çalışma kapsamında okulöncesi eğitim yapısı olarak tasarlanmış ve farklı eğitim pedagojisine sahip okullar arasından belirlenen ve alan çalışması yapılmış olan Türkiye'deki 4 okul ve Finlandiya'da yer alan 1 okul ile, PISA testi sonuçlarına göre üst sıralamada yer alan ülkelerden olan Çin, Japonya, Vietnam, Danimarka ve İsviçre'de deneyim mekânı tasarımları açısından zengin olduğu belirlenen 5 adet okul öncesi eğitim yapısında bulunan deneyim mekânları incelenmiştir. Çalışmada Türkiye'de alternatif eğitim sistemine sahip ve dünyada kendi ülkesinin okulöncesi eğitim yaklaşımını uygulayan okullara yer verilmesinin sebebi ise, çocuğu odak alarak eğitimde deneyim kavramlarını önemseyen bu okulların sahip olduğu farklı eğitim yaklaşımlarının, mekâna, mekân tasarımları ve deneyim mekânlarına nasıl yansıdığını da inceleyebilmektir.

Yapılmış olan literatür taraması sonucunda deneyim kavramının mimari tasarıma yansımaları, çevre uyaranların çocukta algı oluşturmaları ve mekâna sağlanan katılım ile ilişkilendirilmiş ve mekân analizinde kullanılacak değerlendirme kriterleri;

- Vaziyet planı ilişkileri
- Yapı kütlesi ve mekânsal ilişkiler
- Yapı malzemeleri
- Öğrenme materyalleri

olarak dört ana başlıkta gruplanmıştır. Bu ana başlıklar altında ise, okullarda bulunan çocukların kullanım deneyimlediği mahaller üzerinden; doğa ile ilişkileri ve bahçe kullanımları, plan düzleminde oyun odaları ve öğrenme mekânlarının birbirleriyle, ortak alanlar ve dış mekânlar ile ilişkileri, mekânlar arasındaki geçişler ve esneklik, yüzey tasarımları, kütle ve perspektif algıları ile kullanılan yapı malzemeleri ve renklerin uyaranlar açısından zenginliği incelenmiştir. Her bir projenin kendine has özellikleri ve mekân deneyimi üzerine etkileri ayrıca aktarılmaya çalışılmıştır. Okulların eğitim yaklaşımları ile ilişkilenen kısımlarda ise, gerçekleştirilen ziyaret esnasında öğretmenlerden alınan bilgilerden faydalanılarak analizler gerçekleştirilmiştir.

4.1. Yaşam Okulları Anaokulu Deneyim Mekânlarının İncelenmesi

Yaşam Okulları Anaokulu, Alanya'nın Oba mahallesinde, şehir sınırının sonlanıp, doğanın başladığı bir alanda kurulmuş olan Waldorf eğitim pedagojisine sahip 12 yıllık bir eğitim kampüsünün içinde yer almaktadır. Okulun amacı her çocuğun potansiyelini gerçekleştirebilecek ortamı onlara sunarak, yaşayarak öğrenme temelli bir sistemle, çocukta öğrenme sevgisi oluşturmak ve bunun yaşam boyu devam etmesini sağlamaktır. Bu bağlamda okul yapısı ve bahçesinde, çocukların bireyselliğini ve bütünlüğünü destekleyip, farklı duyularına hitap edecek eğitim ve öğrenme ortamları oluşturulmuştur.



Görsel 4.1. Alanya Özel Yaşam Okulları kampüsü (<http-13>)

Vaziyet planı ilişkileri;

Anaokulu bölümünün kampüs içinde kendine özel ayrılmış bahçe alanında, çoğunlukla ahşap malzemeden yapılmış oyun ve tırmanma alanları bulunmaktadır. Bahçede yer alan kot farkının özellikle olduğu haliyle korunmasının, çocuklar için tırmanma ve kayma alanına dönüştürüldüğü ve eğimli araziye kendi kendilerine deneyimleyebildikleri görülmektedir. Bahçe genelinde ise kaplama malzemesi tercih

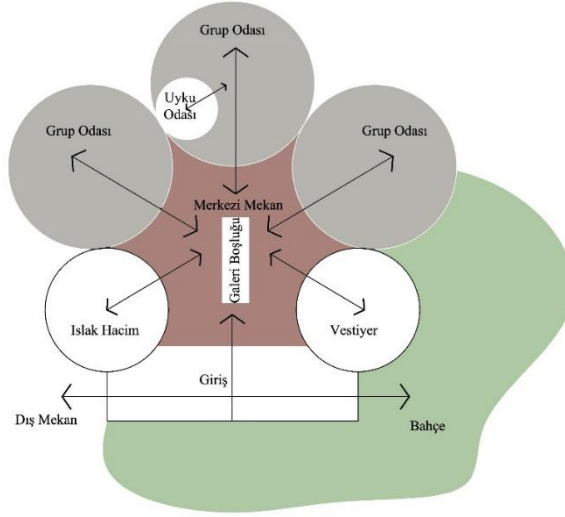
edilmemiş, oluşturulan kum havuzu haricinde doğal çimlerden oluşan alanlar olduğu gibi bırakılarak, çocukların doğa ve toprak, çimen, ağaç, taş gibi doğal malzemeye olan ilişkilerinin güçlenmesi, yaratıcılıklarını geliştirmeleri ve doğal malzemelerden kendi oyuncaklarını yapıp, oyunlarını kurmaları hedeflenmiştir. Alanda yer alan turuncu ağaçlarının varlığı ile, bölgenin iklim özellikleri, mevsim geçişleri ve doğal döngünün fark edilerek takip edilmesine olanak verilmiştir. Ayrıca zaman zaman bahçe dışında yer alan koruluk alana düzenlenen doğa gezileriyle, çocukların yine doğa ile ilişkilerinin artırılması ve çevrelerini tanımaları hedeflenmektedir.



Görsel 4.2. Özel Yaşam Okulları Anaokulu ve bahçesi (Kişisel fotoğraf arşivi, 2022)

Yapı kütlesi ve mekânsal ilişkiler;

Konsept olarak arı peteğinden esinlenerek planlanmış olan iki katlı yapı, merkezi bir mekâna eklemlenmiş grup odalarından oluşmaktadır. Grup odalarının her biri kendi mutfak tezgahını, oyun ve etkinlik dolaplarını, etkinlik masalarını ve oda içinde yer alan bir bölümde uyku alanını barındırmaktadır. Çocuklar Waldorf pedagojisiyle de uyumlu olacak şekilde, mekân içinde istedikleri aktiviteleri gerçekleştirmekte özgürdür. Grup odaları içinde bulundurduğu hareketli masa, sandalye ve açık raf sistemleriyle etkinliklere göre dönüşebilir ve şekil alabilir pozisyonundadır. Grup odalarını birbirine bağlayan merkezi mekân hem oyun ve etkinlik alanının devamı niteliğinde olup, hem de sirkülasyon alanı şeklinde çalışmaktadır. Ayrıca bu merkezi mekâna eklemlenmiş olan kütlede giriş, vestiyer alanı ve ıslak hacimler yer almaktadır.



Şekil 4.1. Özel Yaşam Okulları mekânlar arası ilişkiler (Yazar tarafından üretilmiştir)

Binada, kütlenin biçimlenişinde etkili olan petek konseptinin tüm mekânlara yansması; Waldorf pedagojisiyle de bağlantılı olarak erken dönemde çocuklara sarıp sarmalama ve güvende hissetme etkisi vermektedir. Ayrıca duvar – tavan birleşimlerinde kullanılan pahlı döşemeler de bu hissiyatı güçlendirmiştir. Yine binanın giriş kısmında bulunan galeri boşluğu ve bu galeriye açılan yüksek tavanlı vestiyer alanı, çocukların binada farklı yükseklikleri deneyimlemelerini sağlamaktadır. Merkezi mekânda oluşturulmuş kenarları pahlı dikdörtgen formdaki galeri boşluğu da farklı bir form ve mekân deneyimi sağlarken, asıl tasarlanma amacı olan mevsim geçişlerini ve gökyüzü olaylarını seyredebilme fırsatı ile çocuklara doğal döngüyü, iç mekânda da hissetme olanağı sunmuştur.



Görsel 4.3. Yaşam Okulları Anaokulu giriş galeri boşluğu, tavana doğa izleme penceresi ve sınıf formu (Kişisel fotoğraf arşivi, 2022)

Yapının k t le tasarımıyla birlikte ortaya çıkan farklı formlardaki aralıklar, kütleler arasındaki farklı mesafeler, i  mekân bi imleni i ve galeri boşlukları çocuktaki farklı duyuları uyarmaktadır. Yer yer daralıp genişleyen kütleler arasındaki aralıklar çocuklar için oyun ve saklanma alanları olabilmektedir. Ayrıca i  ve dışta deneyimlenen sivri ve daha geniş açılı köşeler de mekânsal zenginlik sunmaktadır. Ya  grubuna göre binanın üst katının kullanılıyor olması, üst katta yer alan bir sınıfta bulunan asma kat ve merdiven kullanımı ise farklı yükseklik etkilerini hissetmelerini sağlamıştır. Binada kullanılan farklı şekillerdeki pencerelerin, çocukların temel geometrik formları tanımaları açısından etkili olduğu da söylenebilir.



Görsel 4.4. *Yaşam Okulları Anaokulu yapı k tles , pencere ve merdivenler (Kişisel fotoğraf arşivi, 2022)*

Yapı malzemeleri;

Yapı malzemesi olarak holde ve ıslak hacimlerde petek şeklinde seramik zemin kaplaması, grup odalarında ise ahşap lamine parke tercih edilmiştir. Duvarlar ve tavanlarda ise alçı sıva ve boya kullanılmış, pedagojiye uygun olacak şekilde farklı ya  sınıfları pembe ve yavrua zı tonlarında boyanmıştır. Kullanılan aydınlatma elemanları ahşap malzemeden seçilmiş, yine perde olarak pamuklu t l ve kumaşlar tercih edilmiştir.

  renme materyalleri;

Okuldaki tüm öğrenme materyalleri, pedagojinin hedeflediği şekilde tamamen çocuğun yaratıcılığını arttırmaya yönelik yapılandırılmamış doğal malzemelerden oluşmaktadır. Okulda oldukça az oyuncak olduğu gözlemlenmiştir ve bulunan oyuncaklar ise, ahşap malzemeden yapılmış tamamlanmamış arabalar, be ikler, pamuklu kumaştan

dikilmiş ve yüzleri çizilmemiş bez bebeklerdir. Bunların haricinde çocukların oyuncaklarını doğadan kendilerinin bulması ve farklı materyallere farklı işlevler vererek yaratıcılıkları geliştirmeleri beklenmektedir. Her mevsim için düzenlenen doğa masası, çocukların o mevsimde dışarıdan buldukları ağaç, çiçek, kozalak, dal, taş gibi doğal malzemelerle oluşturulmaktadır. Ayrıca çocuk ölçeğine uygun raflarda yer alan sanat malzemelerine çocukların istediği an ulaşip, istedikleri şekilde kullanabilmeleri hedeflenmektedir.



Görsel 4.5. Yaşam Okulları Anaokulu öğrenme materyalleri (Kişisel fotoğraf arşivi, 2022)

4.2. Renkli Orman Anaokulu Deneyim Mekânlarının İncelenmesi

Renkli Orman Anaokulu, İzmir Yakaköy’de yerleşimin sonlandığı bir dağın yamacı ile dere arasında bulunan ve güvenli sınırlarla tanımlanmış bir alana yerleşmiştir. Okulda Reggio Emilia ağırlıklı karma bir eğitim sistemi uygulanmakta ve her çocuğu kendi öğrenme sürecinin merkezine koyan deneyim ve keşfederek öğrenmeyi desteklemektedir. Bu anlamda kendilerinin üçüncü öğretmen olarak ifade ettikleri ortam, doğa ile iç içe ve mümkün olduğunca fazla uyaran kullanılarak düzenlenmeye çalışılmıştır.



Görsel 4.6. Renkli Orman Anaokulu ve okul bahçesi (Kişisel fotoğraf arşivi, 2022)

Vaziyet planı ilişkileri;

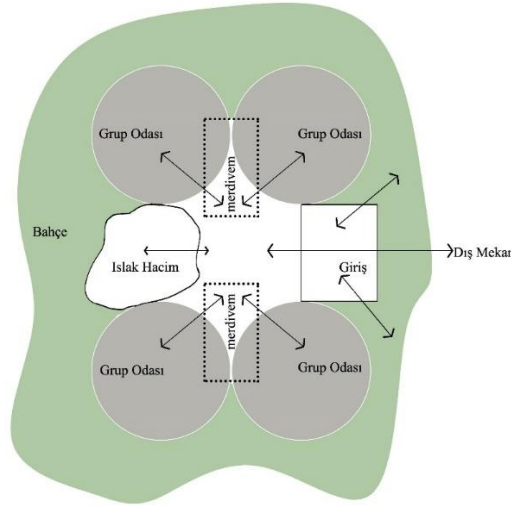
Renkli Orman Anaokulu konumunun dağ yamacı ile dere arasında ve orman içinde olması sebebiyle, çocuklara doğa ile sürekli ilişki kurabilecekleri bir eğitim ortamı sunmaktadır. İklim'e uygun seçilmiş kıyafetlerle çocuklar sürekli doğa gezilerine çıkmakta ve doğada buldukları materyallerle kendi oyunlarını kurmaktadır. Bu şekilde bir laboratuvar gibi doğal yaşama tanık olmaları, doğaya karşı farkındalıklarının artması, doğal deneyimler aracılığıyla doğaya saygılı olmaları ve kendi yaşamları ile doğal döngü arasındaki ilişkinin anlaşılması hedeflenir. Okulun kendi bahçe sınırlarında ise kilit taş döşenerek sınırları tanımlanmış alan dışında, çocukların zaman geçirecekleri kum havuzu, ekip dikebilecekleri sebze yetiştirme alanı, toplanma alanı, lavabolar ve yine doğal materyallerle oluşturulmuş etkinlik noktaları yer alır. Gün sınıf meclisinin toplanıp, hangi iş ve etkinlikleri yapacaklarını konuşup karar vermeleriyle başlar. Meclis toplantılarının ve çeşitli toplu etkinliklerin yapılması için bahçe alanında ağaç kütükleri ve ahşaplardan oluşturulmuş toplanma çemberi kullanılmaktadır. Ayrıca bahçede bulunan kot farkları da, hem çocuklara merdiven kullanımını öğretirken hem de tırmanma duvarlarına dönüşerek etkinlik alanı oluşturmuştur.



Görsel 4.7. Renkli Orman Anaokulu bahçesi (Kişisel fotoğraf arşivi, 2022)

Yapı kütlesi ve mekânsal ilişkiler;

Yapı kütlesi göz önüne alındığında, üç farklı genişlikteki kütlenin geriye doğru üç farklı kota oturarak birbirine eklemelendiği görülmektedir. Binadaki kot ve genişlik farklı özellikle dış cephede farklı yüzeyler oluşturmuş, iç mekânda ise yan ve üst yüzeylere açılan şerit pencereler ve tepe pencereleri ile ışığın mekâna farklı yön ve miktarda girmesi sağlanmıştır. Yapı formuna bakıldığında ise, aslında çocuğun zihninde bulunan ev imgesine benzediği ifade edilebilir. Kullanılan beşik çatı formu iç mekânda da kapatılmamış ve grup odalarından çatı strüktürü görülebilir pozisyonundadır. Bu da çocukların yapı elemanlarını tanıması, strüktür hakkında bilgi edinmesi ve farklı eğimlerde yüzeyleri tanımasını sağlamaktadır. Farklı kotta bulunan her bir kütle içinde ikişer grup odası bulunmakta, bu kütlelerin birbirine bağlandığı noktada ise ıslak hacimler, sirkülasyon alanı, giriş ve vestiyer alanı ile kot farklarını birbirine bağlayan merdivenler yer almaktadır.



Şekil 4.2. Renkli Orman Okulları mekânlar arası ilişkiler (Yazar tarafından üretilmiştir)

Grup odaları tek yöne eğik çatılı, dikdörtgen plan şemasına sahiptir. İçinde barındırdığı farklı etkinlik alanları hareketli mobilyalar ve kumaşlar aracılığıyla bölünmüştür. Çatı formuna uyumlu olacak biçimde açılan farklı genişlikteki pencereler, çocuklara hem dışarıyı gözlem hem de temel geometrik formları tanıma fırsatı

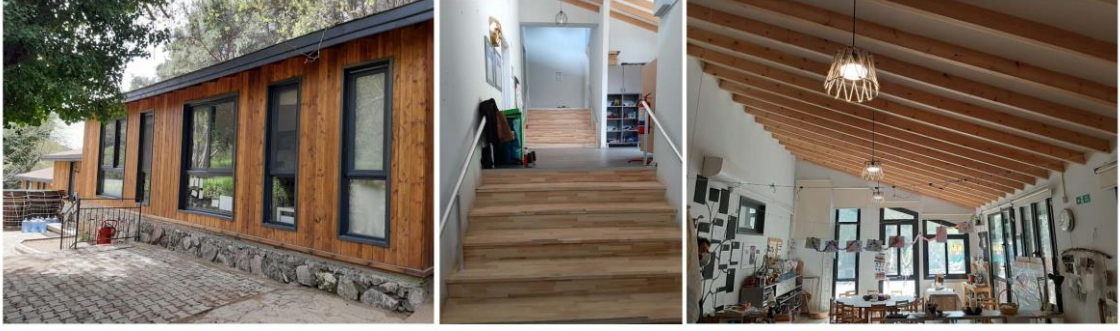
sunmaktadır. Her bir grup odası çocuklar için oyun alanı, etkinlik alanı ve uyku odası olarak kullanılmaktadır. Kullanılan hareketli mobilya ve bölücüler sayesinde sınıfta istenilen ebatta mekânlar elde edilebilir. Grup etkinlikleri ve bireysel zaman geçirebilecekleri küçük, büyük ve dönüşebilir alanlar sınıf içinde bulunmaktadır. Benzer şekilde uyku saatlerinde de kenara toplanan mobilyaların yerini, uyku matları alır. Pencereden geline ışık perdeler aracılığıyla engellenir ve aydınlatma elemanlarıyla loş bir ortam oluşturularak çocukların uykuya geçmesi hedeflenmektedir.



Görsel 4.8. Renkli Orman Anaokulu grup odası, etkinlik ve uyku alanları (Kişisel fotoğraf arşivi, 2022)

Yapı malzemeleri;

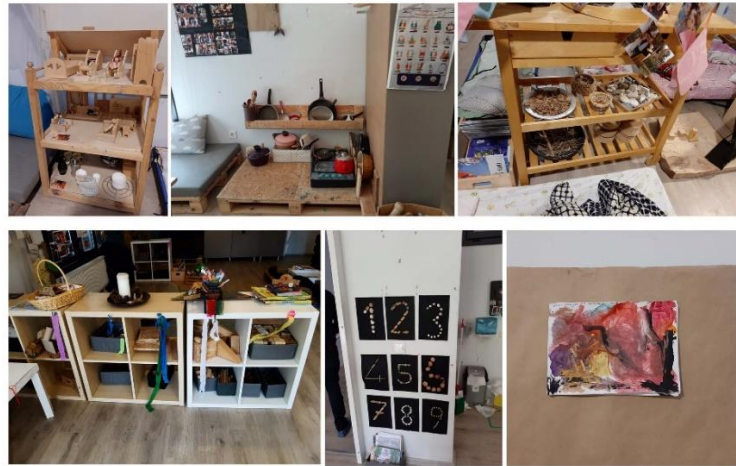
Yapının subasman seviyesinde kullanılan taş temeller dış cephede açıkça görülebilmektedir. Su basman seviyesinin üzeri ise ahşap malzeme ile kaplanıp, pencerelerde gri renkte alüminyum doğrama kullanılmıştır. İç mekânda ise çatı mertekleri doğal ahşaptan bırakılmış, duvarlarda ise açık renk boya tercih edilmiştir. Zemin kaplamaları ıslak hacim ve koridorlarda seramik iken, grup odaları ve merdivenlerin laminant parke kaplandığı görülmektedir. Yapıda kullanılan tüm malzemeler ve çocuklara okul konumunun sunmuş olduğu doğa ilişkisi göz önüne alındığında, kaya, taş, toprak, ahşap gibi doğal materyallere günlük hayatlarından oldukça aşina olan çocukların, bu materyallerin yapıda nasıl kullanıldığını okul binalarında net olarak gözlemleyebildiği ifade edilebilir. Aynı şekilde iç mekânda kullanılan mobilyaların farklı renklerde boyanmış paletler ve ahşaptan yapılmış olması, gerçek hayat için iyi bir materyal tanıma ve kullanım şekline hâkim olma deneyimi olarak yorumlanabilir.



Görsel 4.9. Renkli Orman Anaokulu yapı malzemeleri (Kişisel fotoğraf arşivi, 2022)

Öğrenme materyalleri;

Okulda kullanılmakta olan öğrenme materyallerinin tamamının doğal ve gerçek malzemelerden oluştuğu görülmektedir. Öncelikle okulda oyuncak olmadığı, az miktarda ahşaptan oyuncak araba, sandalye ve ahşap ve kumaş bebek olduğu ifade edilebilir. Temel yaklaşım çocuğun doğadan materyal bulması ve bunları oyun ve etkinlik aracı haline dönüştürmesidir. Bu yaklaşımın sonucu olarak da sınıflarda kozalak, ağaç dalları, farklı büyüklükte taşlar, yapraklar, kuruyemiş kabukları ve rulo kartonları gibi doğal ya da dönüşebilir malzemelerin oyun ve etkinliklerde bolca kullanıldığı gözlemlenmiştir. Yapılandırılmamış ve doğal malzeme kullanımı sonucunda da çocukların doğa ile ilişkilerinin artırılması ve yaratıcılıklarını geliştirmesi hedeflenmektedir. Doğal materyaller dışında çocuklara sunulan farklı kağıtlar, boyalar, sanat malzemeleri ve kumaşlarla da çocuklar istedikleri etkinlikleri gerçekleştirebilmektedir.



Görsel 4.10. Renkli Orman Anaokulu öğrenme materyalleri (Kişisel fotoğraf arşivi, 2022)

4.3. Montekid Anaokulu Deneyim Mekânlarının İncelenmesi

Montekid Anaokulu İzmir'in Sahilevleri mahallesinde, geniş bir bahçe içinde yer alan iki katlı anaokulu olarak tasarlanmış bir yapıda yer almaktadır. Eğitim yaklaşımı olarak Montessori pedagojisini benimseyen bu okulda; her çocuğun kendine özgü olan özellikleri, yine çocuğa göre değişen gelişme ve öğrenme hızıyla birlikte geliştirilip ön plana çıkarılmaya çalışılır. 3-6 yaş grubundaki çocuklara birlikte verilen eğitim ile, çocukların birbirinden öğrenmeleri, sosyalleşmeleri, kolay empati kurmaları ve farklı yaş gruplarındaki bireylerin birbirine karşı daha anlayışlı olabilmeleri amaçlanır.



Görsel 4.11. Montekid Anaokulu (Kişisel fotoğraf arşivi, 2022)

Vaziyet planı ilişkileri;

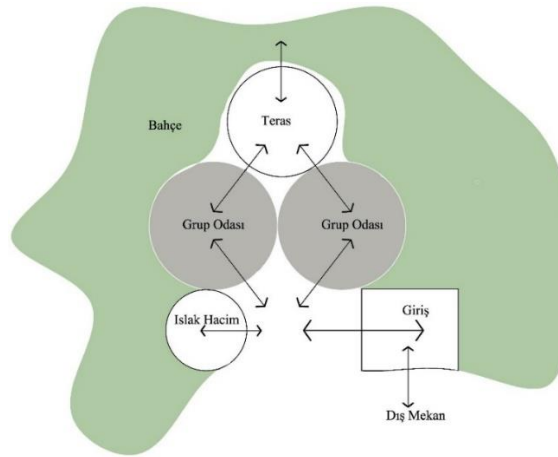
Montekid Anaokulu'nun içinde yer aldığı bahçe zemini; okul yapısını çevreleyecek şekilde geniş çimlendirilmiş alan olarak düzenlenmiştir. İklim şartlarının uygun olduğu günlerde, çocuklar öğleden sonraki etkinlik ve beslenme saatlerini bahçedeki bu alanda değerlendirirler. Arka bahçe bölümünde çimlendirilmiş alanın bittiği noktada, kum zeminden oluşan ahşap malzemeden yapılmış tırmanma ve kayma işlevi olan oyun grubu, çocuklar için hem fiziksel aktivite hem de oyun alanı olarak yer alır. Kum zeminin bittiği yerde başlayan toprak zemin ve ağaçlık alan ise; çocukların doğa ile buluştuğu, ürün yetiştirebildiği, meyve toplayabildikleri, hayvan bakabildikleri alanlar bulunmaktadır. Özellikle bu bölümün çocukların doğal yaşam ile iç içe olup, tarım ve hayvancılığı kendi ölçeklerinde deneyimleyebildikleri alanlar olduğu ifade edilebilir.



Görsel 4.12. Montekid Anaokulu ve bahçesi (Kişisel fotoğraf arşivi, 2022)

Yapı kütlesi ve mekânsal ilişkiler;

Yapıya ulaşım ön bahçede yer alan otopark alanının ardında bulunan yan bahçe kısmında oluşturulmuş giriş verandasından sağlanmaktadır. Giriş holündeki vestiyer ve karşılama alanının ardından gelen koridor etrafında, dikdörtgen formda planlanmış olan grup odaları, ıslak hacimler, ofisler ve yemekhane yer almaktadır. Alt kat ile üst kat bağlantısı merdiven aracılığıyla kurulurken, üst kat planının da benzer şekilde olduğu gözlemlenmiştir. Zemin katın bahçeye bakan sınıflarında bulunan yere kadar inen pencereler ile iç mekân ve bahçe arasındaki görsel ilişki güçlendirilirken, açılabilen bu pencereler aracılığıyla bahçeye çıkış da sağlanmaktadır.



Şekil 4.3. Montekid Anaokulu mekânlar arası ilişkiler (Yazar tarafından üretilmiştir)

Öğrenme ortamı olarak adlandırılabilen grup odaları, dikdörtgen bir mekânın içinde yer alan hareketli raflarla çeşitli bölümlere ayrılarak gruplanmıştır. Farklı

etkinliklerin aynı anda yapılmasına olanak veren bu durum, aynı zamanda çocukların istedikleri materyallerle ayrı ayrı oynayıp, çeşitli çalışmalar ve etkinlikler gerçekleştirmesini de sağlamaktadır. Bina girişinde yer alan vestiyer alanının, çocuk ölçeğinde açık raflar ve askılarla düzenlenmesi çocukların eşyalarını kolayca görüp, ulaşabilmelerini sağlamaktadır. Farklı yaş grubundan çocukları barındıran bu okulda ıslak hacimlerde yer alan lavabolar iki kademede düzenlenerek, her yaş grubundan çocuğun kullanımına uygun hale getirilmiştir. Wc kabinlerinde ise yan bölmelere göre daha alçak kapı kullanılarak, çocukların görüşlerini açıp tedirgin olmamaları sağlanmaya çalışılmıştır.



Görsel 4.13. Montekid anaokulu grup odaları, vestiyer ve ıslak hacimleri (Kişisel fotoğraf arşivi, 2022)

Yapı malzemeleri;

Yapıda kullanılan malzemelere bakıldığında; sınıf zeminlerinde ahşap görünümlü seramik malzeme, uyku odalarında laminat parke ve ıslak hacim ve koridorlarda seramik kaplama kullanılmıştır. Duvarlar genel olarak açık renge boyanmış ve bina içinde tek renk kullanılmıştır. Kapılar, raflar, masa ve sandalyelerde ise ahşap malzeme tercih edilmiştir.



Görsel 4.14. Montekid Anaokulu yapı malzemeleri (Kişisel fotoğraf arşivi, 2022)

Öğrenme materyalleri;

Okuldaki öğrenme mekânları, hareket edebilen ahşaptan yapılmış, açık raf sistemleri ile daha küçük bölümlere ayrılmıştır. Öğrenme materyallerinde ise farklı yaş gruplarına uygun Montessori eğitim materyalleri kullanılmaktadır. Çeşitli küpler, sayma boncukları, farklı biçimdeki ahşap elemanlar, çeşitli çubuklar, sanat malzemeleri, dünyayı tanıtan haritalar ve bayraklar bu açık raflarda yer almaktadır. Kullanılan bu eğitim materyalleri aracılığıyla çocukların oynayarak toplama, çarpma gibi işlemleri öğrenmesi, çevreleri ve dünya hakkında fikir edinmeleri hedeflenir. Bir bakıma çocukların eğitim materyalleriyle oynadıkları oyunlar aracılığıyla okula hazırlandıkları da ifade edilebilir.



Görsel 4.15. Montekid Anaokulu öğrenme materyalleri (Kişisel fotoğraf arşivi, 2022)

4.4. Sihirli Bahçe Montessori Okulu Deneyim Mekânlarının İncelenmesi

Sihirli Bahçe Anaokulu Ankara Birlik mahallesinde, kot farklı olan bir arazi üzerine kurulmuş 2 bodrum kat ve 3 kattan oluşan bir anaokulu yapısı olarak tasarlanmıştır. Uygulanan Montessori pedagojisiyle birlikte, okulda çocukların özgürlüklerini doyasıya yaşamaları ve bu bağlamda tek bir sınıfa bağlı kalmadan okulun her mekânını kullanabilmeleri hedeflenmiştir. Çocuklar haftanın her günü farklılaşan bir program dahilinde, okulda bulunan spor alanları, havuz, bahçe, dans, İngilizce ve müzik gibi aktiviteleri farklı mekânlarda gerçekleştirmektedir.



Görsel 4.16. Sihirli Bahçe Montessori Anaokulu (Kişisel fotoğraf arşivi, 2022)

Vaziyet planı ilişkileri;

Okul yapısı Ankara’da şehrin merkezinde bulunan ayırık nizam yapılaşma koşullarına sahip bir sokakta yer almaktadır. Yapının ön bahçe mesafesi çimlendirilmiş alan ve sert zemin kaplama ile değerlendirilmiş olup, giriş ve karşılama bölümü ve yönetici odası ile ilişkili olarak kullanılmaktadır. Arazide bulunan kot farklı bodrum katların oluşmasını sağlamış olup, binanın arka kısmında bodrum katın üzerinde oluşan teras kısmı bahçe olarak kullanılmaktadır.

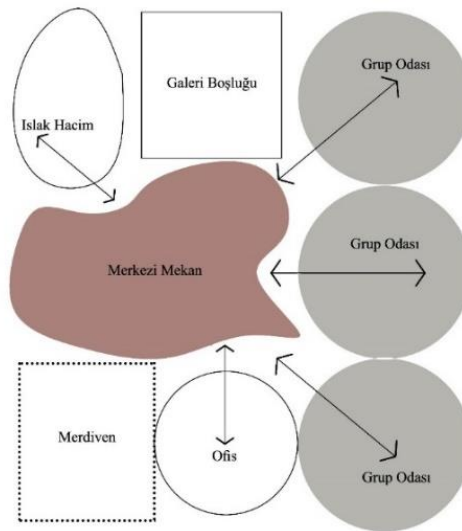
Yapı kütlesi ve mekânsal ilişkiler;

Yapı ilk bakışta silindir, dikdörtgen ve kare gibi temel formları ve beyaz, kırmızı, sarı ve mavi renkleri kullanılarak De Stijl tarzı bir yaklaşımla tasarlanmış ve giriş katta geri çekilmiş kütlesiyle çocukları karşılamaktadır. Giriş katta, vestiyer, yönetici odası, giriş ve karşılama bölümü ve etkinlik sınıfı ve ıslak hacimler yer almaktadır. Bu kattan başlayıp, üst katlarda devam eden galeri boşluğu ise çocuklar için farklı yükseklik deneyimi sunmaktadır. Galeri boşluğundan aşağı sarkan farklı renk ve üçgen formdaki aydınlatma elemanları, çocukların farklı biçimlerini tanımalarında etkili olmaktadır. Merdiven sahanlığında kullanılmış olan yarım daire form binanın dış cephesinden de net bir biçimde okunabilmektedir. Ayrıca merdiven korkuluklarında kullanılmış olan farklı renkteki soyut insan figürleri de, çocuklarda hareket halinde olsalar da uyaran etki yapmaktadır.



Görsel 4.17. Sihirli Bahçe Anaokulu yapı kütesi, galeri boşluğu ve sirkülasyon alanları (Kişisel fotoğraf arşivi, 2022)

Grup odalarının yer aldığı birinci ve ikinci katta devam eden galeri boşluğu etrafında oluşturulan merkezi bir alan hem grup odalarının açılarak devam ettiği, etkinlik ve oyun alanı olarak kullanılmaktadır. Bu şekilde çocukların oyunları kesintiye uğramazken, mekânlar arası geçiş güçlenmiş ve her çocuk istediği mekânı kullanmakta özgür hale gelmiştir. Galeriyi boşluğu etrafında kullanılmış olan dairesel parapetler hem güvenliği sağlamış hem de holde dikdörtgen dışında farklı bir form deneyimi sunmuştur. Yine bulanda yer alan silindirik formundaki kolon da zemin ve duvar renginden farklılaşarak dikkat çekmektedir. Ayrıca merkezi mekân etrafında oluşturulan bir hol ile merdiven, sirkülasyon alanları ve ıslak hacimler birbirinden ayrıştırılmış ama kolay ulaşılabilir pozisyonlardır.



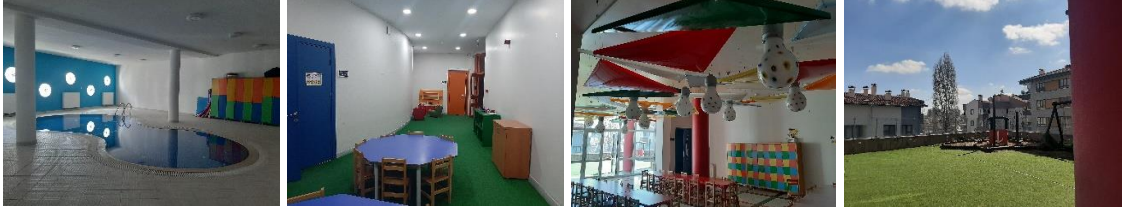
Şekil 4.4. Sihirli Bahçe Montessori Okulu mekânlar arası ilişkiler (Yazar tarafından üretilmiştir; Kişisel fotoğraf arşivi, 2022)

Grup odalarına bakıldığında L formda planlandığı görülmektedir. Sınıf duvarlarını çevreleyen çocuk ölçeğinde açık raflarda, öğrenme materyalleri yer almaktadır. Ayrıca sınıfta yer alan çocuk ölçeğine uygun mutfak tezgâhında gerçek tabak ve bardakların bulunduğu gözlemlenmektedir. Bu şekilde çocuklar gerçek yaşam deneyimi de yaşama fırsatı bulmaktadır. Grup odalarında yer alan ahşap masa ve sandalyeler de çocukların istediği pozisyona hareket edip, mekân kullanımı farklı büyüklüklerde ayarlanabilmektedir. Sınıfların açıldığı ortak alan ve sınıflarda kullanılan büyük pencereler ise mekânı daha ferah hale getirmiştir.



Görsel 4.18. Sihirli Bahçe Montessori Okulu grup odası görselleri (Kişisel fotoğraf arşivi, 2022)

Okulun ikinci bodrum katında yer alan havuz ve spor odası çocuklara farklı fiziksel aktivite yapma olanağı vermektedir. Yine bu katta yer alan konferans salonu ise drama dersleri ve gösteri alanı olarak kullanılmaktadır. Bu mekânlara ulaşımı sağlayan holün dairesel formda planlanmış olması farklı bir yüzey algısı sunmaktadır. Birinci bodrum katta ise, okul bahçesi ile ilişkili olacak şekilde yemekhane ve uyku odaları yer almaktadır. Bahçe olarak kullanılan bölüm ikinci bodrum katın üst döşemesi olup, yapay çim halı ile kaplanmıştır ve plastik malzemeden yapılmış kaydırak, salından gibi oyuncaklar bulunmaktadır. Yemekhane alanı bahçeye bakan pozisyonudadır ve aynı zamanda bahçeye ulaşım da yemekhaneden sağlanmaktadır. Bu alanda bulunan pleksiglas malzemeden yapılmış farklı renklerdeki üçgen aydınlatma elemanlarının ise çocuklara farklı renk ve formları tanıttığı söylenebilir.



Görsel 4.19. Sihirli Bahçe Montessori Okulu havuz, hol, yemekhane ve bahçe alanı (Kişisel fotoğraf arşivi, 2022)

Yapı malzemeleri;

Okuldaki yapı malzemeleri incelendiğinde zeminde ıslak hacim ve yemekhanelerde seramik, oyun ve etkinlik alanlarında ise halıfleks tercih edildiği görülmektedir. Zemin kaplama malzemeleri ana renklerden oluşmuş ve mekâna göre farklılaşırken, duvarlara beyaz boya uygulanmıştır. Kullanılmış olan donatı elemanları ve aydınlatma elemanlarının ise yine ana renklerden oluştuğu görülmektedir. Islak hacimlerde ise yine çocukların duyarına hitap edecek farklı renklerde vitrifiye ve bölücü panellerin kullanıldığı görülmektedir. Etkinlik alanının duvarında yer alan resimde ise mevsimsel döngü anlatılırken, çocukları sanat ve yaratıcılıklarına hitap etmeye çalışıldığı ifade edilebilir.



Görsel 4.20. Sihirli Bahçe Montessori Okulu malzemeleri (Kişisel fotoğraf arşivi, 2022)

Öğrenme materyalleri;

Okulda kullanılan öğrenme materyalleri küçük yaş gruplarına hitap edecek oyuncaklarla başlayıp, daha ileri yaş gruplarına uygun çeşitli oyun ve etkinliklere olanak sağlayan Montessori eğitim materyallerinden oluşmaktadır. Tüm materyallerin çocukların öğrenme ve gelişim süreçlerine uygun olarak sıralandığı görülmektedir ve

çocuklar bu materyallere kolayca ulaşabilmektedir. Ahşaptan yapılmış çeşitli renklerdeki boncuklarla başlayıp, küpler, silindirler, sayma boncukları, insan anatomisi, rakamlar ve harfleri içeren tüm bu materyaller ile çocukların okula hazırlık süreçlerinin de tamamlanmaya çalışıldığı ifade edilebilir.



Görsel 4.21. *Sihirli Bahçe Montessori Okulu öğrenme materyalleri (Kişisel fotoğraf arşivi, 2022)*

4.5. Painiitty Daycare Centre Deneyim Mekânlarının İncelenmesi

Painiitty Daycare Centre Finlandiya'nın Espoo şehrinde yer alan, kuzey yönde cadde yanında, güneyde açılı U formunda yer alan bahçeyi çevreleyen bir yapı olarak tasarlanmıştır. Okulda oyun temelli bir eğitim yaklaşımı uygulanmaktadır ve çocuklara mevsim şartlarına göre gerekli tedbirleri almak şartıyla her gün bahçede ve doğada oyun oynama olanağı sunulmaktadır. Okulun günlük rutinde çeşitli etkinlik saatleri bulunuyor olsa da, genel yaklaşım çocuklara ihtiyaçları olan bireysel zamanı ve mekânı sağlayarak oyun oynayabilmelerini ve kendi istedikleri şekilde günü değerlendirmelerini sağlayabilmektir.



Görsel 4.22. *Painiitty Daycare Centre ve bahçesi (Kişisel fotoğraf arşivi, 2019; <http-14>)*

Vaziyet planı ilişkileri;

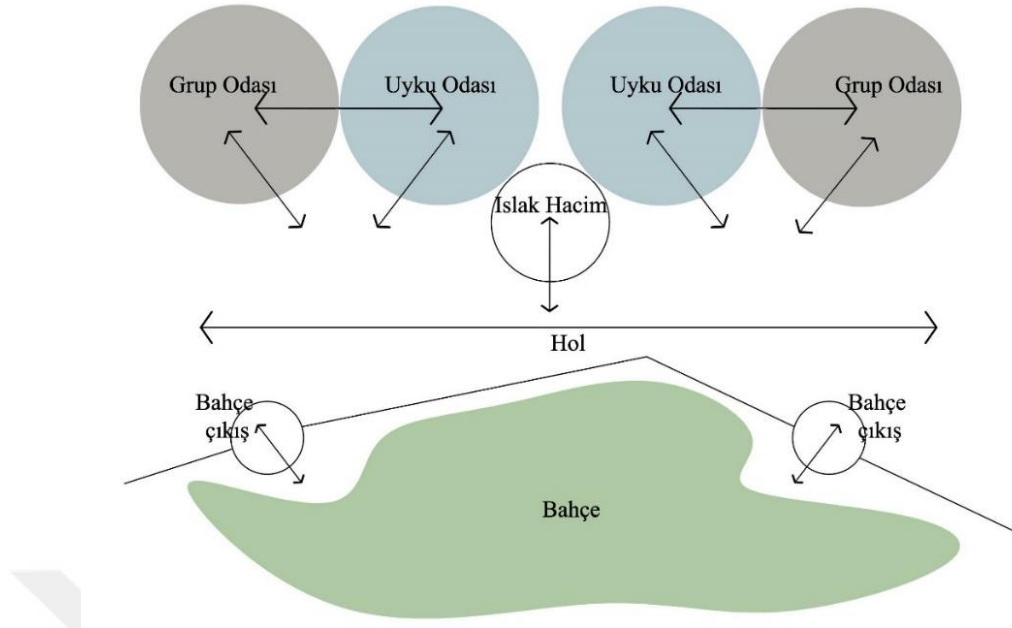
Okulun eğitim yaklaşımına paralel olarak binada bahçe önemli yer tutar ve aslında şehirden ayrılan steril bir oyun alanı oluşturur. Oyun ve etkinlik alanları görsel olarak bahçe ile ilişkilidir ancak bahçeye giriş çıkışlar iklim şartları da dikkate alınarak vestiyer alanı ve çamur odalarından sağlanır. Bahçe iklim şartlarından bağımsız olarak her mevsim kullanılmaktadır, bu durumun da çocukların yaşadıkları bölgeyi, iklimi ve doğal döngüyü farkedip tanımları açısından önemli olduğu ifade edilebilir. Okul bahçesi genel olarak sert zeminden oluşmaktadır. Sert zeminin içinde tanımlanmış alanlarda geniş çiçeklikler de mevcuttur. Çocukların doğa ile ilişkisi ise okul çevresinde bulunan koruluk alanlara yapılan geziler aracılığıyla gerçekleşmektedir.



Görsel 4.23. Painiity Daycare Centre bahçesi ve çevresi (Kişisel fotoğraf arşini, 2019; http-14)

Yapı kütlesi ve mekânsal ilişkiler;

Yapının planı geniş açılı U formunda lineer uzayan bir koridor çevresine yerleştirilmiş grup odaları ve teknik hacimlerden oluşmaktadır. Bina genelinde küçük ve büyük yaş grupları dikkate alınarak bakım alanları ve oyun alanları ayrı bir şekilde konumlandırılmıştır. Her bir grup odası kendi içinde oyun ve etkinlik odası, spor ve dinlenme odası, küp oyunu odası ve sirkülasyon alanları ile ilişkilendirirken, ıslak hacimler bu mahallere yakın bir noktada bulunmaktadır. Sirkülasyon alanlarında oluşturulan kırık form, çocukların koridorlardaki hareket hızlarını kontrol etmelerini sağlarken, aynı zamanda oyun ve sosyalleşme alanlarına dönüşmüştür.



Şekil 4.5. Painiitty Daycare Centre mekânlar arası ilişkiler (Yazar tarafından üretilmiştir)

Oyun ve etkinlik odaları yaş gruplarının ihtiyaçlarına göre yeterli boş alanı da sağlayacak biçimde hareketli mobilyalarla düzenlenmiştir. Oyun odasından geçiş yapılan uyku odasında yataklar dolap içlerinde ranza şeklinde yer almaktadır. Gün içinde kapalı tutulan bu sistem sayesinde bu alan, oyun ve spor alanı kullanılabilir. Ayrıca spor salonu mevcut olan okulda fiziksel aktivite önemsendiği için uyku odalarında da tavandan sarkan tırmanma ve dönme ipleri mevcuttur. Yine bu mekânlara yakın bir konumda bulunan küp odaları, eğitim yaklaşımında oldukça önemsenmektedir. Büyük ve farklı ebat ve renkteki küplerin dizilerek oynanabildiği odalar mevcuttur.



Görsel 4.24. Painiitty Daycare Centre sirkülasyon alanları ve küp odası (kişisel fotoğraf arşivi, 2019)

Küçük yaş gruplarında bu alanların hemen yanlarında bebek bakım alanları ve çamaşırhane bulunurken, büyük yaş grubu sınıfları için bu alanlar sanat odası ve ofislere dönüşmüştür. Plan şeması oldukça akışkan olup, çocukların her türlü mekânı deneyimlemesine, oyunlarının kesintisiz bir biçimde devam etmesine olanak sağlamaktadır.



Görsel 4.25. Painsiity Daycare Centre etkinlik, spor ve uyku alanları (Kişisel fotoğraf arşivi, 2019)

Yapı kütlesi dikkate alındığında iklim şartlarına uygun olacak şekilde korunaklı bir bahçeye sahip olduğu ifade edilebilir. Çocuk ölçeği de dikkate alınarak tek katlı olarak inşa edilen yapının geniş saçaklarıyla bahçe daha da tanımlı hale gelmiştir. Açılı U formda oluşturulan yapı kütlesi çocuklar için farklı açıları görme fırsatıdır. Aynı durum iç mekânlarda da devam etmektedir. Tam dikdörtgen formda olan oyun ve uyku odalarının açıldığı genişleyip daralan sirkülasyon alanı, çocuklara farklı bir mekân algısı yaşatır. Ayrıca farklı büyüklüklerde yapılmış küp odaları, oyun ve uyku odası, sanat atölyesi ve yemekhane gibi alanlar çocukların büyüklük ve genişlik kavramlarını fark etmesini de sağlamaktadır. Yapıda kullanılan pencereler ise tek ve büyük ebatlı olup, gün ışığını maksimum düzeyde içeri almayı hedeflemiştir.

Yapı malzemeleri;

Yapı malzemeleri incelendiğinde cephe tasarımının özellikle renk kullanımı açısından oldukça dikkat çekici olduğu söylenebilir. Yapının yol cephesi ve saçakları renkli metal malzeme ile kaplanırken, bahçeyi çerçeveleyen alt kottaki bölümler ve saçak altlarında ahşap malzeme kullanılmıştır. İç mekânda zeminlerde antibakteriyel polivinil kaplama ve ıslak hacimlerde seramik kaplama uygulanmıştır. Tavanlar akustik panel ile kaplanırken, duvarlarda beyaz boya tercih edilmiştir. Zemin, tavan ve duvar

kaplamalarının renklerinin gri ve beyazdan oluşuyor olması oldukça sade ve yorucu olmayan bir ortam oluşturmuştur. Hareketli donatı elemanları genel anlamda ahşap tonlarında tercih edilmiştir. Mekânda sağlanan renkler ise genelde oyuncaklarda ve sergilenen etkinlik çalışmalarında bulunmaktadır.



Görsel 4.26. Painsiity Daycare Centre yapı malzemeleri (Kişisel fotoğraf arşivi, 2019)

Öğrenme materyalleri;

Okulun eğitim pedagojisinin oyun ağırlıklı olduğu dikkate alındığında, her mekânın çocuklar için geniş oyun alanları ve farklı oyun fırsatları sunduğu görülmektedir. Çeşitlenen mekân büyüklükleri, yapı kütlelerindeki kırılmalar, hareketli donatı elemanlarıyla istenen büyüklüğe gelip kesintisiz oyun ortamı sağlamaktadır. Büyük mekânların açık raf sistemleri ile bölünürken hem farklı sayıda çocuk için oyun ortamı oluşturmakta, hem de oyuncak ve öğrenme materyalleri için ulaşılabilir raflar sağlamaktadır. Öğrenme materyallerinin nitelikleri yaş grubuna göre değişmektedir. Küçük yaş gruplarında renkli oyuncaklar, oyun halıları, zeminde yönlenmeyi sağlayacak el ve ayak izleri ile her bir grup odasında bulunan koni biçimindeki aynalar dikkat çekmektedir. Daha büyük yaş gruplarında ise, çocukların istedikleri kişi sayısı kadar kendilerine oyun kurabilecekleri daha boş, büyük ve sade mekânların sağlandığı, öğrenme materyallerinde ise oyuncakların yerini sanat malzemeleri, kitap ve fiziksel aktiviteyi destekleyen jimnastik alanlarının yer aldığı görülmektedir. Küçük yaş gruplarından büyük yaş gruplarına doğru yapılandırılmış oyun materyallerinin azaltılmasının, çocukların sosyalleşmesini ve yaratıcı oyun kurmalarını desteklemek amacıyla olduğu ifade edilebilir.



Görsel 4.27. *Painiity Daycare Centre öğrenme materyalleri (Kişisel fotoğraf arşivi, 2019)*

4.6. YueCheng Courtyard Kindergarten Deneyim Mekânlarının İncelenmesi

YueCheng Courtyard Anaokulu Pekin’de Siheyuan avlu evlerini çerçeveleyecek şekilde inşa edilen, geçmiş ile gelecek arasında köprü kurarken çocukların rahatça oynaması, öğrenmesi ve ilham almasına olanak sağlamayı amaçlayan bir anaokulu yapısı olarak tasarlanmıştır. Okulda verilen eğitim fiziksel gelişim, sosyal ve duygusal gelişim, bilişsel gelişim, öğrenme becerileri ve sanat ve estetik becerilerin geliştirilmesini hedefler. Eğitim sürecindeki amaç çocukların, kendine güvenen, yaratıcı düşünceye sahip, sağlıklı ve hayata pozitif bakan bireyler haline getirmektir. Tüm bu anlayışın sonucunda, YueCheng Courtyard Anaokulu geniş açık alan ve avlularıyla çocuklara fiziksel aktivite alanı sağlayan, geleneksel konut yapılarıyla bütünleşerek kuşaklar arasında ilişki kuran ve çocuklara karmaşık donanımlar sunmaktan ziyade özgürlük ve sevgi hissi sunan bir yapı olarak tasarlanmıştır.



Görsel 4.28. *YueCheng Anaokulu (http-15)*

Vaziyet planı ilişkileri;

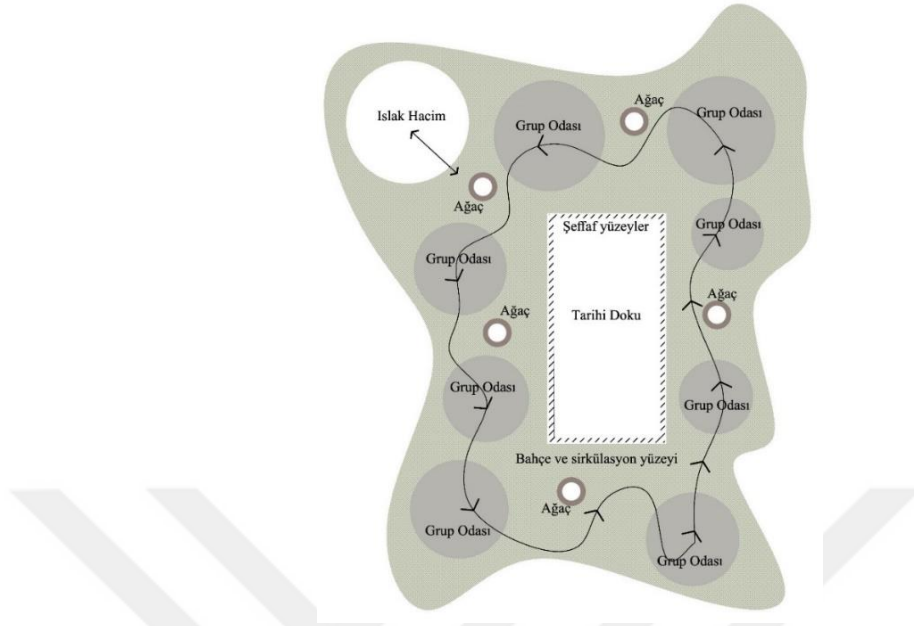
YueCheng Courtyard Anaokulu bahçesi tarihi yapıları ve mevcut ağaçları çevreleyen, alt kotta bulunan avlular ile merdivenler ve kaydıraklar aracılığıyla ilişki kuran dinamik bir yüzey tasarımı olarak ifade edilebilir. Kullanılmış olan canlı renkler ve farklı kotlarda oluşturulan tepecikler doğal bir topoğrafya imajı oluşturmaktadır. Alt katta bulunan avlularda yer alan ağaçlar ve tabii zeminler çocukların doğa ile ilişkisini güçlendirmektedir. Kendileri için tasarlanmış olan esnek, farklı büyüklükte boşluklara ve çeşitli genişliklerde köprülere sahip, alt ve üst kot ile ilişkilenen bahçe alanı çocuklara özgür ve sınırsız oyun olanağı sunmaktadır. Ayrıca yapıda kullanılan şeffaf geniş yüzeyler hem avlulardan gelen gün ışığını içeri almayı sağlamakta, hem de geleneksel yapılar ile görsel ilişki kurmaktadır. Bu anlamda kullanılan renkler, farklı yüzey tasarımları ve modern ile gelenekselin birleştiği bu yapının çocuklara farklı algı ve deneyimler yaşattığı ifade edilebilir.



Görsel 4.29. YueCheng Courtyard Anaokulu bahçesi (<http://15>)

Yapı kütlesi ve mekânsal ilişkiler;

Alt kotta yaşlı ağaçları saracak biçimde oluşturulan avlular, oyun ve öğrenme mekânlarına ışık ve doğal havalandırma sağlamalarının yanısıra iç ve dış mekân arasındaki akışkanlığı da sağlamaktadır. Geniş şeffaf yüzeyler aracılığıyla dış mekânla olan ilişki güçlenmekte, doğal ortam ile görsel bağlantı sağlanmakta hem de oyun ve etkinlikler akıcı bir şekilde dış ortama da taşınabilmektedir. Çocuklara sınırları şeffaf hale getirilerek sağlanan özgürlük duygusu ile daha rahat hareket etmeleri, kendilerini kısıtlanmış hissetmemeleri ve yaratıcı düşüncelerini geliştirip bunları etkinlik ve oyunlara yansıtacakları söylenebilir.



Şekil 4.6. YueCheng Courtyard Kindergarten mekânlar arası ilişkiler (Yazar tarafından üretilmiştir)

Öğrenme ve oyun mekânlarına bakıldığında ise, mekânların genel anlamda geniş boşluklar sağladığı ve çocuk ölçeğinde donatı elemanları, raflar ve bölücüler aracılığıyla da tanımlandığı görülmektedir. Ayrıca yapıda geniş mekânlar ile birlikte daha dar sirkülasyon alanlarının kullanılmış olması mekânsal zenginlik ve farklı oyun fırsatları sunmaktadır. Genel anlamda dairesel formlardan oluşan yüzeyler ise, mekânı akışkan hale getirirken her noktanın kullanılmasını da sağlamaktadır. Aynı zamanda tasarlanmış olan her mekân, çocuklara oyunlarını devam ettirme ve istedikleri biçimde dönüştürme olanağı sunmaktadır.



Görsel 4.30. YueCheng Courtyard Anaokulu oyun ve öğrenme ortamları (<http-15>)

Yapı malzemeleri;

Yapıda kullanılan malzemeler incelendiğinde, bahçedeki yüzey tasarımında bulunan canlı renklerin aksine iç mekânda kullanılan yapı malzemelerinin doğal ahşap rengine ve oldukça sade olduğu ifade edilebilir. Zeminde kullanılan tek renkli antibakteriyel vinil kaplama ve üçgen formdan oluşan ahşap asma tavan tüm mekânlara kesintisiz uygulanmıştır. Bu da oyun ve etkinlik alanlarını sınırsız hale getirerek, çocuklara özgürlük sağlamaktadır. Ayrıca yapıda kullanılan geniş açıklıklar ve boy pencereler ile dış mekân ve doğa ilişkisi güçlendirilmiş, gün ışığının içeri girişi kolaylaştırılmıştır. Bahçe alanında kullanılan taş kaplama, çakıl taşı, toprak ve çim zeminler çocukların doğal malzeme ile tanışmasını ve onlara dokunabilmesini sağlarken, bahçede bulunan ağaçlar ve çeşitli bitki türleri aracılığı ile doğal yaşam hakkında fikir edinmektedirler. Ayrıca yine geniş açıklıklar ve avlular sayesinde mevsimler ve iklim hakkında fikir sahibi olurlar. Aslında yapının içinde kalmış olan geleneksel konutlar ise yine çocukların farklı malzeme, yapı biçimi, yüzey tasarımı ve renkleri görüp tanımasını sağlamakta ve geçmiş ile günümüz arasında köprü kurulmaktadır.



Görsel 4.31. YueCheng Courtyard Anaokulu yapı malzemeleri (<http-15>)

Öğrenme materyalleri;

Kendine güvenen, yaratıcı sağlıklı ve pozitif bireyler yetiştirmeyi hedefleyen okulda çocuklara, kendi yeteneklerini fark etmeleri, etkili iletişim kurabilmeleri ve özgürce oynayarak dünyalarını anlamlandırabilmeleri için geniş alanlar sunulmuştur. Bu yapıda çocuklar, doğa, mekân ve birbirlerinden öğrenip, çeşitli oyunlar kurarak yaratıcılıklarını geliştirmekte ve dünya ile ilişki kurmaktadır. Doğa ile kurulan ilişki yapıda yer alan avlularda sağlanmakta ve bu alanda bulunan ağaç, kum, çakıl gibi doğal malzemeler ve kendi yetiştirdikleri bitkiler ile doğal çevre gözlenip, öğrenilmektedir.

Bunların yanında her çocuğun bireysel özelliklerini keşfedebilmesi içinse, yaş gruplarına göre farklılaşan çocuk ölçeğine uygun açık raflara yerleştirilmiş çeşitli oyuncaklar, sanatsal malzemeler, müzik aletleri ve kitaplar yer almaktadır.

4.7. Ko Kindergarten Deneyim Mekânlarının İncelenmesi

Ko Kindergarten Matsuyama, Japonya’da günümüzde fiziksel aktiviteleri iyice azalmış çocukların fiziksel gelişiminde önemli rol oynayan 36 beden hareketini 14 farklı oyun alanında gerçekleştirebilecekleri ‘Oyunla sağlık kazan’ konseptiyle tasarlanmış olan bir anaokuludur. Bu bağlamda çocuklara sunulan mekânlar koşma, zıplama, tutma, tırmanma gibi fiziksel aktiviteleri desteklerken, mimari anlamda da mekân zenginliği sunduğu ve farklı mekânsal deneyimlere olanak tanıdığı görülmektedir.

Vaziyet planı ilişkileri;

Ko Kindergarten, birbiriyle ilişkili olacak biçimde tasarlanan eğitim yapısı ve bahçesiyle şehir içinde yer almaktadır. Girişleri hem binadan hem de bahçeden ayrı ayrı sağlanabilen bu yapıda, yüksek duvarlarla sınırlandırılmış bahçe alanı yapıyı şehirden ayırırken, çocuklar için güvenli fiziksel aktivite ve oyun alanı sağlamaktadır. Yapı ile bahçe birbiriyle direkt ilişkili olarak tasarlanmış olup, bahçe alanı günün her anında kullanılabilir. Bu mekânda oluşturulmuş olan doğal çimli iki tepecik ise eğitim yaklaşımıyla da ilişkili olarak çocuklara, tırmanma, saklanma gibi farklı oyun olanakları ve fiziksel aktivite alanı sunmaktadır.



Görsel 4.32. Ko Kindergarten bahçesi (<http-16>)

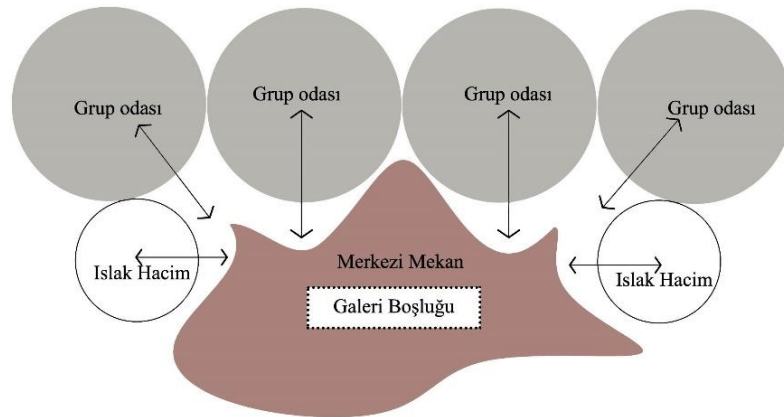
Yapı kütlesi ve mekânsal ilişkiler;

Okul yapısı iki katlı olarak tasarlanmış ve bu katlar geniş bir galeri boşluğu ile birbirine bağlanmıştır. Katların kendi içlerinde ise fiziksel aktivite alanı olarak daha küçük mekânlar; mekânlar ve katlar arası geçişleri sağlayan boşluk ve yüzey tasarımları olduğu görülmektedir.



Görsel 4.33. Ko Kindergarten galeri boşluğu (http-16)

Okulun planı incelendiğinde birbirinden kopuk biçimde ve farklı büyüklüklerde oluşturulmuş olan mekânların holler aracılığıyla birbirine bağlanarak, galeri boşluğuna açıldığı görülmektedir. Bu durum mekânlar arası geçişi kolaylaştırarak, kesintisiz ve esnek bir oyun ve hareket ortamı sunmaktadır.



Şekil 4.7. Ko Kindergarten mekânlar arası ilişkiler (Yazar tarafından üretilmiştir)

Büyük mekânların içinde yatay ve düşey düzlemlerle bölünmüş olan alanlar, labirent etkisi yaratarak aslında çocukların mekânı oluşturan elemanlar ile oynamalarını ve zaman geçirmelerini sağlamaktadır. Bu şekilde farklı mekân deneyimi yaşayan çocuklar, dar-geniş, alçak-yüksek, sert-yumuşak, büyük-küçük gibi kavramlar hakkında bilgi edinmektedir. Ayrıca mekânlar arasındaki geçişleri sağlayan açıklıkların üçgen, dikdörtgen, daire gibi farklı formlarda oluşturulmuş olması, hem temel formlar hakkında fikir edinmelerini, hem de bu formların fonksiyon olarak ne şekilde kullanılacakları hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlamaktadır.



Görsel 4.34. Ko Kindergarten mekânlar arası ilişki ve geçişler (<http-16>)

Vestiyer alanında kullanılmış olan üçgen formda kapılar, çocuklara daha küçük bir mekâna girdiğini hissettirirken zihinlerindeki ev imgesine atıfta bulunur. Ayrıca tasarlanmış olan wc kabinlerinin her biri, çocuklara mekân içinde mekân deneyimi yaşatmaktadır. Oyun alanlarında tasarlanan dairesel geçişler, tırmanma duvarları ve çocuk ölçeğinde pencerelere sahip farklı yüzeyler çocukların herhangi bir oyuncak olmaksızın, sadece mekânsal öğeler ile oynamalarını ve mekânı deneyimlemelerini sağlamaktadır.



Görsel 4.35. Ko Kindergarten mekân içinde mekân oluşumu ve yüzey tasarımları (<http-16>)

Yapı malzemeleri;

Kullanılan yapı malzemeleri incelendiğinde ahşap malzemenin farklı boyut ve renklerde birbirine geçirilerek zemin, duvar ve tavanlarda uygulandığı görülmektedir. Tek bir malzemeyi farklı biçimlerde uygulayarak, sadece dokularla oluşturulan mekânsal farklılık, mekânlar arası geçişlerde dikkat çekici olmaktadır. Tek bir malzemenin kullanımı mekânları esnek ve geçirgen hale getirirken, farklı boyutlarda uygulanmış olması aslında birbirinden ayırarak farklı mekân deneyimi yaşatmaktadır. Ahşap kullanılmayan yüzeylerin ise duvar ve tavanlarda beyaz bırakıldığı görülmektedir. Kullanılmış olan geniş pencereler ve tepe pencereleri aracılığıyla mekâna gün ışığının girişi arttırılırken, kalan aydınlatma sorunu spot aydınlatmalar ile çözümlenmiştir.



Görsel 4.36. Ko Kindergarten yapı malzemeleri ve kullanım biçimleri ([http-16](http://16))

Öğrenme materyalleri;

Okulun eğitim yaklaşımının çocuklar için fiziksel aktivitenin arttırılması olduğu dikkate alındığında, mekân tasarımlarının yanında kullanılmakta olan materyallerin de bu yaklaşımı desteklediği görülmektedir. Çocukların fiziksel gelişimlerini destekleme amacıyla tasarlanmış, hareketi kısıtlamayan büyük mekânlarda bulunan tırmanma duvarları, askılar, merdivenler ve kayma çubukları jimnastik öğrenimi ve spor aktivitelerinde kullanılmaktadır. Ana temayı oluşturan fiziksel aktivitenin yanında programa dahil edilmiş olan İngilizce, sanat, müzik ve okula hazırlık derslerinde ise çocuklara öğrenme materyali olarak; çeşitli kağıt ve boyalar, sanatsal malzemeler, müzik aletleri ve kitaplar sunularak bu konularda da gelişip hayata hazırlanmaları sağlanmaktadır.

4.8. Chuon Chuon Kim 2 Kindergarten Deneyim Mekânlarının İncelenmesi

Chuon Chuon Kim 2 Kindergarten Vietnam'ın District 2 bölgesinde, çocuklar ve yetişkinler arasındaki etkileşimi arttırmak ve teşvik edici öğrenme ortamı oluşturmak için her yaştan insanın keşfetmesine olanak tanıyan bir mekân olarak tasarlanmıştır. Mekân deneyiminin de çocuk büyümenin ve eğitiminin bir parçası olduğunu vurgulayan tasarımcı, okulun hem çocuklar hem de öğretmenler için ilham verici ve kucaklayıcı bir atmosfere sahip olduğunu belirtmektedir.

Vaziyet planı ilişkileri;

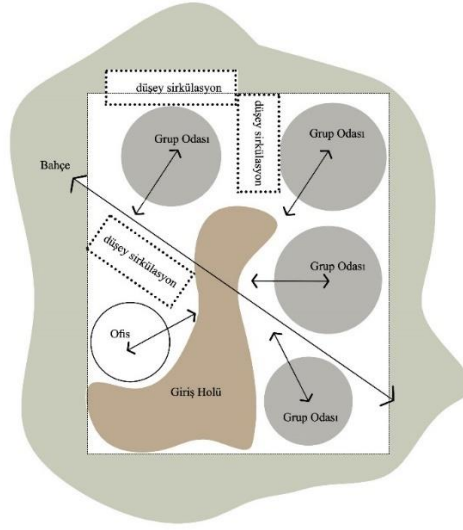
Yerleşim bölgesinin içinde kendi bahçesi oluşturularak tasarlanan okula ulaşım caddeye açılan duvar yüzeyleri arasından gerçekleşmektedir. Zemin kat alanı oldukça şeffaf planlanmış olup, bahçe ile her mekândan ilişki kurabilmektedir. Yapı genelinde kullanılan yatay ve düşey sirkülasyon alanları, rampalar ve köprüler ile şeffaf duvar yüzeyleri bahçe ve dış mekân ile ilişkiyi güçlendirmektedir. Okulun giriş kapısından itibaren labirent gibi bir etki oluşturarak herkesi içeri davet ettiği ve farklı deneyim mekânlarının yanında, merak uyandıran ve her alanı keşfedilebilir bir ortam sunmaktadır.



Görsel 4.37. Chuon Chuon Kim 2 Kindergarten ve bahçesi (<http-17>)

Yapı kütlesi ve mekânsal ilişkiler;

Yapı, çocuklar için farklı mekânsal deneyimler yaşatan, farklı açıklıklara sahip eğlenceli bir çekirdek etrafında düşeyde sıralanmış oyun odaları ve diğer teknik alanlardan oluşmaktadır. Çekirdek düşeyde etkili bir sirkülasyon alanı sağlarken, dikey etkileşimi geliştirmektedir.



Şekil 4.8. Chuon Chuon Kim 2 Kindergarten mekânlar arası ilişkiler (Yazar tarafından üretilmiştir)

Oldukça renkli, farklı açıklıklara sahip, farklı yönlerde perspektifler sunan düşey sirkülasyon alanı çocukların çevreye karşı olan duyarlılığını ve yaratıcılığını arttırmayı hedeflemektedir. Hareketi arttırmayı hedefleyen bu alan, keşfedilip deneyimlenmeyi bekleyen bir çatı bahçesi ile sonuçlanmaktadır.



Görsel 4.38. Chuon Chuon Kim 2 Kindergarten sirkülasyon alanları (<http-17>)

Yüksek bir enerji potansiyeli taşıyan düşey sirkülasyon alanının aksine, oyun ve etkinlik alanları sakinleştirici bir atmosfere sahiptir. Duvar yüzeylerinde ahşap açık raflar ve depolama alanları bulunmaktadır. Mekân içinde oluşturulan kot farkları yine ahşap malzeme ile yapılmıştır. Odalar genel olarak kare ve dikdörtgen formda tasarlanmıştır. Farklı açılarla birleştirilen bu kütleler arasında oluşan üçgen mekânlarsa farklı deneyimler

yaşatmaktadır. Sabit donatı elemanları haricinde mekânda tefriş elemanı olmayıp, geniş oyun alanları bırakılmıştır.



Görsel 4.39. Chuon Chuon Kim 2 Kindergarten oyun ve etkinlik alanları (<http-17>)

Yapı kütlesi incelendiğinde farklı büyüklükteki dikdörtgen mekânların bir lego gibi düşey bir sirkülasyon aksına farklı açılarla yerleştirildiği görülmektedir. Aralarda oluşan negatif alanlar çocuklara farklı açı ve büyüklükteki mekân deneyimi yaşatmaktadır. Kütleleri birbirine bağlayan yatay sirkülasyon alanlarında kullanılan rampalar ve teraslar da kullanılan renkler ve sağladığı farklı perspektiflerle fiziksel hareketi, sosyalleşmeyi ve yaratıcılığı desteklemektedir. Oyun ve etkinlik alanlarında aydınlatma amacıyla kullanılmış olan dikdörtgen pencereler, sirkülasyon alanlarında yerini binayı oluşturan tuğla malzemede oluşturulan açıklıklara bırakmıştır. Yatay ve düşey düzlemde oluşturulan farklı sayıdaki açıklıklardan sızan gün ışığı sirkülasyon alanında yaşanan mekân deneyimini sadece aydınlatmaya bağlı olarak başka bir boyuta taşımıştır.



Görsel 4.40. Chuon Chuon Kim 2 Kindergarten yapı kütlesi ve açıklıklar (<http-17>)

Yapı malzemeleri;

Yapı oluşturan malzemenin kütlenin genelinde tuğla olduğu görülmektedir. Farklı şekillerde ve boşluklu olarak döşenen tuğla, hem yapıda kendine özel bir doku oluşturmuş, hem de döşeme sırasında bırakılan açıklıklarıyla doğal aydınlatma ve havalandırmayı desteklemiştir. Sirkülasyon alanlarında kullanılan canlı renkler ise bu mekânlara ekstra bir hareket katmıştır. Bina kullanılan tuğlanın ve boyaların sıcak tonlarıyla çocukların enerjisine uygun, hareketi ve keşfetmeyi teşvik eden, oyun ve eğlence alanına dönüşmüştür. Oyun odaları ve etkinlik alanları ise oldukça sade bırakılmış olup; zeminlerde ve sabit donatı alanlarında ahşap, duvar ve tavanlarda ise beyaz boya kullanılmıştır.

Öğrenme materyalleri;

Eğitim yaklaşımının temelinde çocukların kendini fark ederek iç huzura ve güce sahip olması olup, bu durum doğa ile kurulan ilişki ve sanat etkinlikleriyle sağlanmaktadır. Bundan dolayı yapıda tasarlanmış her mekân doğa ve dış mekân ile görsel ve fiziksel ilişki içindedir. Dış mekanlar, bahçe, çatı ve çatı bahçesi çocukların hayal dünyalarını geliştirip, kendi hikayelerini yazmalarına teşvik eden mekanlar olarak kullanılmaktadır. Oyun odalarında açık raflarda ahşaptan yapılmış, oyuncaklar, küp ve bloklar, sayma boncukları yer almaktadır. Yaratıcı düşüncenin desteklenebilmesi için de günlük programda sanat etkinlikleri bulunmakta, çocuklar çeşitli kâğıt, kumaş ve yüzeylerde farklı boyalarla hem bireysel hem de grup halinde aktiviteler gerçekleştirmektedir. Bunların yanı sıra belirli zamanlarda gerçekleştirilen yemek pişirme, tiyatro ve drama etkinlikleri ve çeşitli geziler ile de gerçek yaşam hakkında fikir edinmeleri sağlanmaktadır.

4.9. Frederiksvej Kindergarten Deneyim Mekânlarının İncelenmesi

Frederiksvej Anaokulu, Danimarka, Frederiksvej’de bulunmaktadır. Okulun tasarım konsepti oluşturulurken, çocuklar için güvenli, eğlenceli ve ilham verici olmasına özen gösterilmiştir. Çocuğun göz hizasından başlayan; ev içinde ev dinamiğine dayanan ve oyun evi kavramını esas alan bir yapı tasarlanmıştır. Büyük kütlelerin içinde birbirinden farklı büyüklük ve işlev deneyimlerinin yaşanabileceği iç içe geçmiş mekânlar öne çıkarılmıştır. Bu mekânları oluşturulurken amaç çocuğun zihnindeki sadeliği mimariye yansıtmak olduğu için bir çocuk çiziminin saflığı kullanılmıştır. Bu

bağlamda basit çerçeve ve pencere detayları, çatı eğimi ve kütle biçiminde çocukların ev imgesinden esinlenilmiştir.

Vaziyet planı ilişkileri;

Ana konsepti oluşturan kurumsal kreş anlayışından çıkıp, köy ortamı oluşturma çabası; 11 farklı küçük ev kütesinin birbirinden farklı yönlerde birleştirilerek, açık alanlar ve yeşil alanlar ile bağlanmasıyla ortaya çıkmıştır. Kütleler arasındaki oyun alanları, çocukların kendi oyun nişlerini oluşturabilecekleri bireyselleşmiş alanlar ve kış bahçeleri sayesinde; akışkan, sürekli ve şeffaf mekânlar tasarlanmıştır. Çocuk ölçeğinde tasarlanmış ve farklı perspektif ve kütle algılarına sahip, mevsimsel aktivitelere uygun çeşitlendirilmiş bu dış mekânlar çocukların öğrenme süreçlerini ve yaratıcılıklarını desteklemektedir.



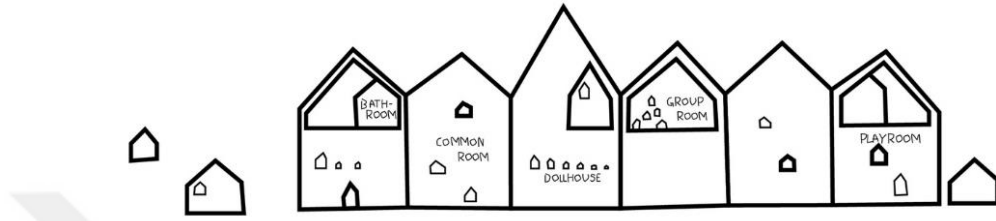
Görsel 4.41. Frederiksvej Kindergarten bahçesi ve dış mekân ilişkileri (<http-18>)

Yapı kütlesi ve mekânsal ilişkiler;



Görsel 4.42. Frederiksvej Kindergarten (<http-18>)

Frederiksvej Anaokulu tasarımı, çocuklar için bireyselleştirilmiş oyun alanları fırsatı sunarken aynı zamanda net bir mekân organizasyonunu da önemser. Farklı katlardan bulunan, oyun odaları, grup odaları, tuvaletler ve yatak odaları atriyumlar ile birbirine bağlanır. Bu sayede çalışanlar, çocuklar ve ebeveynler için küçük toplanma alanları kurgulanmış olur ve sürekli, basit ve güvenli bir bina ortaya konduğu söylenebilir.



Görsel 4.43. *Frederiksvej Kindergarten kütle ve plan organizasyonu (http-18)*

Yapının planına bakıldığında farklı boyutlara sahip evlerin, çeşitli büyüklükte ve katlarda küçük mekânlara bölünerek işlevlendirildiği görülmektedir. Ana bir atrium etrafında farklı büyüklük ve sayılarda oyun odaları oluşturulmuş ve her biri dış mekân ile ilişkilendirilmiştir. Bu kütle tasarımıyla çocuklar farklı yükseklik ve ölçekteki hacimleri tanıyıp, deneyimleme fırsatı bulmaktadırlar. Ayrıca mekân içlerinde oluşturulan daha küçük alanlar, toplu ya da bireysel zaman geçirme olanaklarına sahiptir. Tasarımda en basit anlamda kullanılmış olan çatı formu ise, yalın bir kütle ve farklı form deneyimi sağlamaktadır.



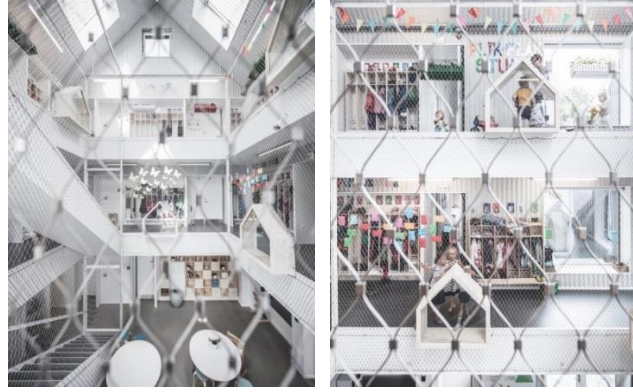
Görsel 4.44. *Frederiksvej Kindergarten atrium ve mekân içinde mekân oluşumları (http-18)*

Yapı malzemeleri;

Yapıda kullanılan malzeme ve renklerin oldukça sade olduğu söylenebilir. Dış cephede siyah ve beyaza boyanmış kenet metal kaplamalar tüm duvar ve çatı yüzeyine birbirinin devamı olacak nitelikte uygulanmış ve çocuk zihnindeki ev imgesinin en basit haline atıfta bulunur biçimdedir. İç mekânda ise duvarlarda genel anlamda beyaz kullanılmış, zeminde gri antibakteriyel vinil zemin kaplamaları bulunmaktadır. Farklı form ve ebatlarda duvar ve çatı yüzeyine açılan pencereler ile gün ışığı içeri alınmaktadır. Kullanılan donatı elemanlarının doğal ahşaptan yapılmış ve duvar yüzeylerinde bulunmaktadır. Okul ortamının genel anlamda aydınlık ve ferah olduğu, galeri boşluğunun mekânı çeşitlendirdiği ve mekânlar arası geçişlerin akışkan bir oyun ortamı sunduğu ve yapı kütlesi dikkate alındığında çocukların bir eve ait olma hissine sahip olduğu görülse de; galeri boşluğunun çevresinde tel ile alınmış olan güvenlik tedbirinin çocukta hissettireceği mekân deneyimi ve duygusal karşılığının tartışmaya açık olduğu ifade edilebilir.

Öğrenme materyalleri;

Eğitim yaklaşımında çocukların fiziksel aktiviteye teşvik edilmesi olan okuldaki mekân tasarımları, tırmanma, zıplama ve koşma olanağı saylayan modüller halinde olup, binanın tamamı oyun ve öğrenme ortamı olarak kullanılmaktadır. Öğrenmenin teşvik edilmesi ve gelişimin desteklenmesi için tasarlanan, merak uyandıran oyun ortamında; çocukların motor gelişimlerini destekleyici hareketli mobilya, masa ve banklar bulunmaktadır. Bu donatı elemanlarının çocuklar tarafından yaratıcı oyunlar sırasında farklı farklı işlevlere dönüşmesi ve oyun ve öğrenme materyali haline gelmesi beklenmektedir. Bunların yanında okulda bulunan öğrenme materyalleri ve oyuncaklar ise duvar boyunca tasarlanmış açık raf sistemlerinde yer almaktadır.



Görsel 4.45. *Frederiksvej Kindergarten galeri boşluğu ve donatı elemanları (http-18)*

4.10. Kindergarten Schönbühl Deneyim Mekânlarının İncelenmesi

Schönbühl Kindergarten İsviçre'nin Aargou kantonundaki Seon ilçesinde yer almaktadır. Yapı dikdörtgen formda tek katlı olarak tasarlanarak tüm mekânların dış mekân ile ilişkili olmaları sağlanmıştır. Dışarıdan bakan içinse da sade ve net bir bakış sunmaktadır.



Görsel 4.46. *Kindergarten Schönbühl (http-19)*

Vaziyet planı ilişkileri;

Yapı arazinin kuzey kısmında yer alan yüksek kottaki kısımda, önündeki karaağaç ağaçlarıyla arasında belirli bir mesafe bırakılarak konumlanmıştır. Binaya ana ulaşım otopark alanından gerçekleşirken, binaya ulaşan iki tane daha kavisli patika yol bulunmaktadır. Yapının ön kısmında ağaçların gölgesinde kalacak şekilde çakıllı bir oyun alanı ve ahşap oyun ekipmanları bulunmaktadır. Kalan kısımlar ise, çimenlik ve çiçekli alanlar olarak bırakılmıştır. Bina konumu ve bahçe düzenlemesi incelendiğinde peyzaj düzenlemelerinin doğal malzeme ile yapıldığı ve bahçe alanına mümkün olduğunca az

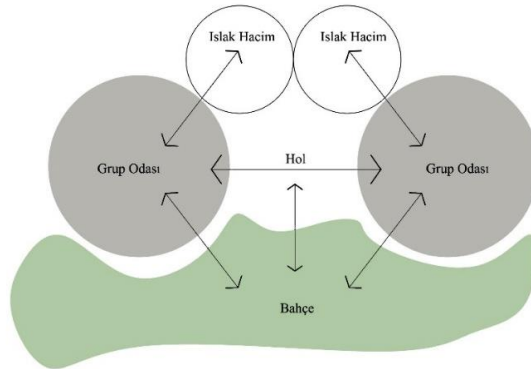
müdahale edilerek çocukların doğa ile ilişkisinin kurulduğu görülmektedir. Okulda çocukların çakıl, toprak, çim, çiçek, ağaç, dal ve yaprak gibi doğal ortam ile rahat ilişki kurabildiği, bireysel ve grup oyunları için oyunu kesintiye uğratmayacak bütüncül dış mekânlara sahip oldukları ifade edilebilir.



Görsel 4.47. Kindergarten Schönbühl ve bahçesi (<http-19>)

Yapı kütlesi ve mekânsal ilişkiler;

Tek katlı ve dikdörtgen formda planlanmış yapı, modüler bir sistem kullanılarak grup odaları ve diğer teknik hacimlere bölünerek net bir mekânsal düzenleme sunmaktadır. Ayrıca kullanılan modüler sistem, planda kolay bölünebilme ve dönüşebilme olanağı da sağlamaktadır. Plan düzleminde mekânların tamamı tek bir hole açılarak birbiriyle ilişkilendirilmiştir. Yapının iki dış kenarında çözümlenen grup odalarının üç cephesinin olması ise, gün ışığından mümkün olduğunca fazla yararlanılmasını sağlamaktadır. Dikdörtgen formun tam ortasında yapılan geri çekme hareketi ise, dış mekânda saçak altında bir oyun alanı oluşturmuş, aynı zamanda diğer alan çözümleri bu yüzeyde yapılmıştır.



Şekil 4.9. Schönbühl Kindergarten mekânlar arası ilişkiler (Yazar tarafından üretilmiştir)

Grup odaları kendi içlerinde sabit ve hareketli donatı elemanları ile farklı büyüklükte mekânlara bölünmüştür. Özellikle hareketli mobilyalarla sağlanmış olan daha küçük alanlar, istenildiğinde tekrar birleştirilebilecek pozisyonlardır. Yapının dış cephesine bakan depolama alanı, devamında çocuklar için çalışma masasına dönüşürken, önünde yer alan pencere dış mekân ile görsel ilişki sağlamaktadır.

Taşıyıcı sistemin tavanda görülüyor olması ve modüler bir sistem ile kurulmuş yapı elemanları, çocuğa bina taşıyıcısı, uzunluk kavramları hakkında bilgi vermektedir. Çatı eğiminin açık bırakılmış olması ise, oyun odası ve hol gibi farklı mekânlarındaki büyüklük farklarından dolayı farklı mekân ve ölçek deneyimi yaşatmaktadır. Oyun odası ve açılmış olduğu holün genişliğindeki farklılık ise, çocuklara farklı mekân büyüklüklerinin yükseklik algısını nasıl değiştirdiğini de hissettirmektedir.



Görsel 4.48. Kindergarten Schönbühl oyun odaları ve hol alanı (<http-19>)

Yapı malzemeleri;

Yapı betonarme bir kaide üzerine kurulmuş ahşap strüktürden imal edilmiştir. Malzemeler kaplanmadan olduğu gibi bırakılmış, dışarıdan gözlenebilir haldedir. İç mekânda da devam eden ahşap duvar yüzeyleri ve çatı taşıyıcıları binada gözlenebilmekte ve strüktür sistemi hakkında bilgi vermektedir. Kullanılan zemin kaplaması ise tüm mekânlarda aynı şekilde uygulandığından mekânlar arası geçişleri güçlendirmektedir. Yapının strüktüründe okunan modül sistem benzer şekilde pencere modüllerinde de okunabilir durumdadır.



Görsel 4.49. Kindergarten Schönbühl yapı malzemeleri (<http-19>)

Öğrenme materyalleri;

Kullanılan öğrenme materyalleri tamamı doğal ahşaptan yapılmış ve duvar yüzeylerinde bulunan farklı yüksekliklerde açık ve kapalı raflarda yer almaktadır. Kullanılan öğrenme materyalleri yine ahşap malzemeden yapılmış oyuncaklar, çeşitli karton ve kâğıt malzemelerle oluşturulmuş ev ve oda maketleri, ağaç ve arabalar, çeşitli ip ve tekstil ürünleri, blok oyunları ve çocukların ulaşabileceği biçimde kutularda gruplanıp açık raflara yerleştirilmiş kâğıt, boya ve sanat malzemelerinden oluşmaktadır. İsteddiği aktiviteyi istediği zamanda yapmasına olanak tanıyan mekân tasarımı sayesinde çocuklar, çeşitli köşelerde oyun oynayabilir, camın önünde yer alan masada resim ve çizimler yapabilir, aynı anda da dış mekânı ve doğayı gözlemleyebilirler.

4.11. Bölüm Sonu Değerlendirmesi

Okulöncesi eğitim yapılarında bulunan deneyim mekânlarının mimari açıdan incelendiği bu bölüm kapsamında, Türkiye’de alternatif eğitim yaklaşımına sahip özel okullardan ve dünyada PISA testi sonuçları baz alınarak belirlenen ülkelerden seçilmiş okulöncesi eğitim yapıları analiz edilmiştir. Bu yapılar vaziyet planı ilişkileri, yapı kütleleri ve mekânsal ilişkiler, yapı malzemeleri ve öğrenme materyalleri başlıkları altında incelenmiş olup, elde edilen bulgular ve okullara göre dağılımları aşağıdaki tabloda aktarılmıştır.

Çalışma kapsamında incelenen örneklerde tespit edilen kriterler, analiz başlıklarına göre aşağıda aktarılmıştır.

- **Vaziyet planı ilişkileri:** Okulöncesi eğitim yapısı için seçilmiş olan konum, çocukların dış mekân ve doğa ile ilişkisini doğrudan etkilemektedir. Şehrin dışında doğa içinde yer alan ya da şehir içinde yer alıp okul bahçesine yürüme mesafesinde doğal öğeler bulunduran bir konumda yer alan okullarda, çocukların her gün doğa ile ilişki kurabildiği görülmüştür. Doğal öğelere uzak sayılabilecek konumda yer alan okullar içinse, okul bahçesinin büyüklüğü ve bahçede tasarlanan alanlar daha önemli hale gelmektedir. Dış mekânda zaman geçirmenin çocuğun gelişim süreçleri açısından önemi göz önüne alındığında; okul bahçesinde sağlanan düzenlenmiş farklı oyunların oynanmasına elverişli, atlama, zıplama, tırmanma gibi fiziksel aktiviteleri destekleyecek mekânlar, meyve bahçesi ve tarım alanı gibi mekânlar, düzenlenmeden bırakılmış çocuğun taş, toprak, ot, çimen, çalı ve çeşitli hayvan türlerini görebileceği, aynı zamanda özgürce koşup hareket edebileceği tabii zeminlerin bulunmasının oldukça önemli olduğu ifade edilebilir. İncelenmiş olan örneklerde de, özellikle alternatif eğitim yaklaşımına sahip okullarda ve eğitim pedagojilerinde, çocukların doğa ile ilişkisini önemseyen ülkelerdeki okulöncesi eğitim yapısı tasarımlarında, doğa deneyiminin sağlanabilmesi için; doğal öğelere yakın konum seçimi, okul bahçelerinde sağlanmış bahçecilik alanları, bahçe ve dış mekân ilişkilerini güçlendirmek içinse, zemin katlarda şeffaf ve akışkan plan şemaları kullanıldığı gözlemlenmiştir.

- **Yapı kütlesi ve mekânsal ilişkiler:** Yapılan alan çalışması ve incelenen örnekler doğrultusunda; çocukların bahçe ile fiziksel ve görsel ilişkisinin binanın kat sayısı ile ilişkili olduğu ifade edilebilir. Tek katlı yapılarda sınıf – bahçe arasındaki ilişkiler doğrudan sağlanabilirken, birden fazla katlı yapılarda bahçe ile çoğunlukla görsel ilişki sağlanabilmektedir. Bunun yanı sıra, çok katlı yapılarda bulunan düşey sirkülasyon alanlarının, daha farklı potansiyellere sahip olabileceği ve çocuklar için eğlence ve oyun alanlarına dönüşüp, üst kotlarda farklı perspektiflerle çevreyi gözlem olanağı sunduğu da görülmektedir.

Okulöncesi yapı tasarımında, mekân kurgusu ve mekânlar arasındaki ilişkilerin çocukların mekânı kullanma biçimini etkilediği görülmüştür. Oyun ve etkinlik alanlarında birbirlerine geçişlerin bulunması, bu geçişlerin sirkülasyon alanlarına bağlandığı noktaların duvar ortalarından sağlanması, sağır yüzeylerin oyun eyleminin sürekliliğini bozmayacak biçimde dikkatle konumlandırılması önemlidir. Bundan dolayı

oyun odalarının daha büyük bir merkezi mekâna açılıyor olması ya da daha dar bir hole açılıyorsa, bu sirkülasyon alanının belirli bölümlerde genişleyerek oyun mekânına dönüşmesi tasarımda önemli kriterlerdendir. Bu şekilde mekânlar arasındaki ilişkilerin iyi kurulduğu tasarımlarda, çocuklara sağır yüzeyler ile kısıtlanmamış kesintisiz oyun ortamları sunulabilmektedir. Ayrıca mekânın dönüşüp farklı etkinliklere ve oyunlara yeterli alan sağlaması da diğer önemli kriterlerden biridir. Neredeyse her okulda kullanılan hareketli mobilyalarla oluşturulan bölümler hem küçük hem de daha geniş alanların oluşmasına imkân tanımakta; bu şekilde çocuklar hem bireysel, hem de grup halinde kullanabilecekleri oyun ve etkinlik alanlarına sahip olabilmektedir.

Bazı anaokullarının tasarımında kullanılan farklı form ve açılardaki kütleler, duvar, döşeme ve taşıyıcı elemanlar farklı duyumlar oluşturarak mekân deneyimine katkı sağlamıştır. Çeşitli form ve biçimleri gören çocuk temel geometrik formları tanıırken, farklı biçimlenen mekânların nasıl hissettirdiğine de aşina hale gelmektedir. Hatta bu aralıklar ve açıklıklar çocuklar için saklanma ve oyun alanlarına da dönüşebilmektedir. Bu alanlarda çocuklar aynı zamanda bazı mekânların daha kurallı hissedip, bazılarının daha esnek, sıcak ve müdahale edilebilir olduğunu deneyimleyebilir. Kütle tasarımı anlamında zengin bakış açısı ve perspektif sunan yapıların, fazla uyarana sahip olduğu için mekân deneyimi anlamında daha etkili olduğu da ifade edilebilir.

Bunların yanında, farklı ülkelerde uygulanmakta olan eğitim yaklaşımlarının mekân tasarımlarına da farklılaşarak yansıdığını ifade etmekte yarar vardır. Eğitim yaklaşımında, erken çocukluk döneminde fiziksel aktivite ve jimnastik gibi sporları önemseyen ülkelerdeki örneklerde, mekânlar arası geçişleri sağlayan yatay ve düşey sirkülasyon alanlarının hareketi teşvik edecek biçimde tasarlandığı, atlama, zıplama, koşma, tırmanma gibi fiziksel aktiviteleri gerçekleştirebilecekleri yüzey tasarımlarının mekâna eklendiği, farklı açılara sahip döşeme yüzeylerinin farklı fiziksel aktivite olanakları oluşturduğu, bunların yanında ise spor ve jimnastik yapmalarını sağlayacak geniş, boş ve uygun zemin malzemesine sahip mekânlar tasarlandığı görülmektedir.

- **Yapı malzemeleri:** Okulöncesi eğitim yapılarında malzeme seçimlerinin genel anlamda oyun ve etkinlik odaları ile sirkülasyon alanlarında kolay temizlemeye uygun laminant parke, masif parke ve antibakteriyel polivinil kaplamadan oluştuğu; ıslak hacimlerde ise seramik malzeme tercih edildiği görülmüştür. Okulların genelinde oyun ve etkinlik alanlarında açık renk duvar boyası kullanılmış olup sade mekânlar elde

edilmiştir. Bazı okullarda ise özellikle belirli bölümlerde kullanılan canlı renklerle çocukların harekete teşvik edildiği görülmüştür. Hayatımızın her noktasında yeri olan yaşadığımız çevredeki malzemelerin çeşitliliği ve kullanım biçimi, okulöncesi dönemde çevresini yeni tanımaya başlayan çocukların çevrelerini tanımaları, hayal gücü ve yaratıcılıkları açısından oldukça önemlidir. Yapıda kullanılan farklı renk ve malzemeler farklı duyular yaratarak mekân deneyimi üzerinde de etkili olmaktadır. İncelenmiş olan örneklerde yer alan, üzerinde herhangi bir kaplama bulunmayıp, ham bırakılmış yapı elemanları ve malzemelerinin, çocukların malzeme ve doku tanımlarını ve bunların yapıda nasıl kullanıldığını şimdiden gözlemlemelerini sağlamaktadır. Özellikle tek bir malzemenin birden fazla yerde, farklı açı ve biçimlerde kullanılmasının bir anda farklı bir mekân deneyimi yaşattığı ve farklı kullanımlarıyla çocukların dikkatini çekeceğinden yaratıcılık üzerinde de oldukça etkili olduğu ifade edilebilir. Bunun yanında ahşap ve metal gibi farklı doku ve sıcaklıklara sahip yapı malzemelerinin kullanımı, erken çocukluk dönemindeki öğrenme süreçlerinde oldukça önemli yeri olan dokunma duyusuna hitap ettiği için; yalnızca görerek değil, dokunarak ya da koklayarak da çocuğun yeni kazanım ve deneyimler edinmesini sağlayacaktır.

Öğrenme materyalleri: Yapılan literatür taraması ve alan çalışması sırasında alınan öğretmen görüşleri eğitimde yarı yapılandırılmış ya da yapılandırılmamış materyal kullanımının önemine dikkat çekmektedir. Alan çalışmasında da, çoğu okulda kullanılan öğrenme materyallerinin yarı yapılandırılmış ya da yapılandırılmamış doğal malzemelerden oluştuğu gözlemlenmiştir. Bu malzemelerin kullanımıyla çocuğun oyun kurarken daha esnek olabilmesi, materyale müdahale ederek farklı biçimlerde kullanabilmesi, bulduğu herhangi bir malzemeyi kendince işlevlendirmesi ya da dönüştürmesi, bu şekilde de yaratıcılarını geliştirmeleri hedeflenmektedir. Çocuklara hazır oyuncaklar sunulmadığı takdirde, onlar kendi yaratıcı oyunlarını geliştirebilecekler ve her türlü malzeme ve gerektiğinde sadece bulundukları mekânlar onlar için oyun, oyun alanı ve öğrenme materyali olacaktır. Çocukların yaşamında en önemli yere sahip olan ve onlar için gerçek yaşamın bir simülasyonu olarak kabul edilecek oyun kavramı göz önüne alındığında; incelenen örneklerin bir kısmında sadece mekânın herhangi bir materyale ihtiyaç duyulmadan oyun alanına dönüştüğü görülmüştür. Bu şekilde çocukların; mekânın tüm olanaklarını kullanarak kurdukları oyunlar aracılığıyla hem birbirlerinden hem de mekândan öğrendikleri ifade edilebilir.

5. SONUÇ

19.Yy'da ortaya çıkıp, günümüzde çocuğun gelişimine ve eğitimine sağladığı katkılarının daha da önem kazandığı okul öncesi eğitimi, ülkemizde ve dünya genelinde yüksek katılım oranları ile verilmeye devam etmektedir. Okul öncesi eğitim yaklaşımı, yıllar içinde çeşitli kuramcılarının görüşleriyle gelişip dönüşerek farklılaşmış olsada, geçmişte ve günümüzde ortak nokta, bireyi ve bireysel öğrenme süreçlerini merkez alıyor olmasıdır. Ortaya atılan ilk eğitim yaklaşımlarında da var olduğu gibi, günümüzde oldukça önem kazanan öğrenmede deneyim kavramı ve deneyimsel öğrenme kuramları okulöncesi eğitime de yansımıştır. Yaşamı ve çevresini oyunlar aracılığıyla keşfedip deneyimleyen çocuk için, farklı deneyimler yaşatan ve kesintisiz oyun ortamı sunan çevrenin fiziksel, bilişsel ve sosyal gelişim aşamalarının tamamlanması sürecinde ciddi rol oynadığı ifade edilmelidir. Bu noktada devreye giren mimarlık disiplini, çocuklara farklı deneyim olanakları sunan fiziksel çevrenin tasarlanmasında önemli yer tutmaktadır. Çalışma kapsamında, okulöncesi eğitim yapısı olarak tasarlanmış alternatif eğitim yaklaşımına sahip Türkiye ve Dünya'dan seçilmiş okulöncesi eğitim yapılarındaki deneyim mekânları mimari tasarım disiplini kapsamında incelenerek, okulöncesi eğitim sürecindeki önemine dikkat çekilerek, yapı tasarımlarına katkı sağlanması hedeflenmiştir.

Okulöncesi eğitim yapısı tasarımında kullanıcı olan çocuk için mekân deneyiminin artması, konum seçimi ile başlamaktadır. Doğa ve doğal öğelere yakın konumda seçilen tasarım alanları, çocukların her gün kolayca doğa ile buluşmalarına olanak tanıyacağı için; çocuğa çevre bilinci kazandırılması, yaşam becerilerinin geliştirilmesi, karar verme, problem çözme, bir grubun parçası olma ve paylaşmayı öğrenme ve motor becerilerin gelişimine katkı sağlanması gibi birçok noktada önemli katkılar sağlamaktadır. Doğa ile ilişki kuran çocuklar; çevrelerini, dünyayı, iklimleri, mevsimleri, bitki ve hayvanları, aslında doğal döngüyü gözlemleyip tanıdığından dış dünyadan kopmadan büyüme fırsatı bulmaktadır. Ayrıca doğada zaman geçiren çocuk, dış ortamdaki doğal materyallerden kendine oyuncak yapabilir, doğayı oyun ortamına dönüştürebilir, dış ortamda karşılaştığı zorluklara çözüm getirebilir hale gelmektedir. Bu etkileşim ile büyümekte olan çocuğun; hem fiziksel ve bilişsel gelişim sürecinde, hem de yaratıcılığının gelişmesinde doğal öğelerin oldukça katkıda bulunduğu ifade edilmelidir.

Okulöncesi eğitim yapısında çocukların en fazla zaman geçirilen yerlerden biri de okul bahçesidir. Bahçe alanında yeterli alan sağlanmalı ve fiziksel aktiviteye olanak

tanıyan çocukların özgürce koşup oynayabileceği alanlar olmalıdır. Bahçenin bir kısmı tasarlanmış oyun alanları olarak çocuklara sunulurken, bir bölümü de tasarlanmadan doğal haliyle bırakılarak çocukların bu ortamda kendi oyunlarını kurlmalarına olanak tanınmalıdır. Ayrıca okul bahçelerinde çocuklar için meyve bahçesi, bostan, kum havuzu, su ögesi gibi farklı alanların düzenlenmesi de oyun kurma süreçleri ve yaşayarak öğrenme süreçlerine olumlu katkılar sağlamaktadır.

Oyun kavramının çocuk için yaşamın kendisi olduğu ve çocukların oyunlar aracılığıyla yaşamı deneyimlediği dikkate alındığında, okulöncesi eğitim yapısında çocuğun oyununa kesintisiz bir şekilde devam edebilmesine olanak tanıyan birbirleri arasında akıcı geçişleri olan esnek mekân tasarımlarına yer vermenin en önemli kriterlerden olduğu ifade edilebilir. Bir çocuğun oyuna başladığı nokta ile bitirdiği nokta arasındaki mesafeyi ve o oyunun ne kadar süreceğini oyunun kurgusuna göre çocuk belirleyeceğinden, mekânın kısıtlama getirmiyor olması önemlidir. Bundan dolayı mekânlar arasında ve sirkülasyon alanlarındaki akıcı geçişler, hatta çoğu zaman sirkülasyon alanlarının çocuk için oyun mekânına dönüşmesi mekân tasarımında önemsenmelidir. Yine bu akıcılığı sağlamak için yatay planlanmış yapılarda bahçe ile kurulan ilişkinin güçlendirmesi, düşeyde ise sirkülasyon alanlarının çocuklar için fiziksel aktivite alanlarına dönüşerek farklı potansiyeller sunması da çocuğun özgür hissetmesini sağlayacağından, yaratıcılığını geliştirmesi anlamında önemlidir.

Okulöncesi eğitim yapıları bir çocuğa evinden farklı olarak, daha fazla uyarana sahip olup, her türlü algısına hitap etmeyi ve farklı mekân deneyimi yaşatmayı sağlayan yapılar olmalıdır. Bu anlamda yapı tasarımında kullanılacak olan farklı geometrik formların bir araya gelişlerindeki potansiyeller, çeşitli geometrik formlara sahip kütleler, kütlelerin birleşme biçimleri, bu mekânlar arasında oluşan aralık ve nişler, çocuklarda birden fazla duyuya hitap ederek, algılama ve yaratıcılıklarını geliştirirken, farklılaşan oyun ortamı da sağlamış olur. Aynı amaçlarla yapıda tasarlanacak galeri boşlukları, mekân içinde oluşturulan mekânlar, farklı mekân yüksekliği kullanımı, küçük ve büyük ölçekli alanlar, farklı yükseklik ve açılara sahip niş, aralık ve köşeler de mekân deneyimini zenginleştirmektedir. Çocukluk dönemindeki mekân deneyimlerinin hafızada yer ederek ilerleyen yaşlarda hatırlandığı göz önüne alındığında, bu dönemde okulöncesi eğitim yapısında yaşanan olumlu mekân deneyimlerinin, en başta eğitime olan bakış açısı,

sonrasında eğitim süreci ile bağlantılı olarak yaratıcılık, akademik başarı, meslek seçimleri ve yaşam tercihlerine kadar pek çok şey üzerinde etkili olduğu ifade edilebilir.

Yapıda kullanılan malzeme ve renk çeşitliliği, yapı strüktürünün okunabilirliği olması, yapı malzemelerinin doğal malzemelerden oluşuyor ve farklı biçimlerde ve konumlarda birden fazla şekilde kullanılıyor olması çocuklar için önemli uyaranlar olduğu söylenebilir. Yapı tasarımında uyaranların artması dikkat çekici olup ilgi uyandıracığından, yapı hakkında bilgiler vererek mekândan öğrenmeyi de sağlamaktadır. Bundan dolayı yapı malzemelerindeki çeşitlilik ve farklı kullanımların da eğitim açısından önemli olduğu söylenebilir.

Dijitalleşen ve her şeyin sanal ortamda bir simülasyonunun yaşanabildiği çağda, okulöncesi eğitim yapılarında çocukları bu tür mekân ve materyallerden biraz uzak tutarak, birey ve bireysel gelişim aşamalarını odak alan bir eğitim yaklaşımı ile kendilerini tanıyıp, bireysel özelliklerini keşfetmek için sağlanacak zaman ve fırsatın oldukça önemli olduğunu ifade edebiliriz. Okulöncesi eğitim yapısında sunulacak deneyim odaklı mekân tasarımları ise, kendi potansiyellerini keşfetme ve farklı olasılıkları görme sürecinde çocuklara eşlik edecektir. Bundan dolayı okulöncesi eğitim yapılarında deneyimi arttırmaya yönelik tasarlanacak mekânların sunacağı; dış dünya ve doğa ile ilişkiler, farklı algı ve perspektifler, çeşitli mekân deneyimleri ve mekân algıları, kesintisiz oyun ortamları ile hem eğitim amaçlı kullanılacağı hem de yaratıcılık ve yaşam tercihleri üzerinde etkili olacağı söylenebilir. Şu sonuç çıkarılabilir ki, bir okul öncesi eğitim yapısındaki deneyim mekânı tasarımları ve bu şekilde çocuklara sunulan farklı potansiyeller, eğitim yaklaşımlarıyla ilişkilendirilerek fiziksel, bilişsel ve sosyal gelişim ile eğitim ve öğrenme süreçlerine olumlu katkılar sağlayarak, çocukları yaşama hazırlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Acun, S. ve Erten, G.B. (1999). *Çocuk gelişimi*. İstanbul: Esin Yayınları.
- Akarsu, F. (1984). Piaget'ye göre çocukta mekân kavramının gelişimi. *Mimarlık*, 22 (9), 31-33.
- Altman, I. ve Chemers M. (1980). *Culture and Environment*. California: Wadsworth Inc.'den aktaran Çanakçıoğlu, N.G. (2012). *Mimarlıkta Malzeme*, (21), 74-82.
- Anıktar, S. (2008). *Çocukların mekân algısının gelişmesinde bilgisayarın etkisinin araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Atacı, S. (2020). Mekân – öğrenme ilişkisinin çocuk müzeleri üzerinden incelenmesi. *Journal of International Museum Education*, 2 (1), 28-53.
- Atak H. (2017). Piaget ve Vygotsky'nin kuramlarında çocukların toplumsallaşma süreci. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 9 (2), 163-176.
- Azlina, W. ve Zulkiflee, A.S. (2012). A pilot study: the impact of outdoor play spaces on kindergarten children. *Social and Behavioral Sciences*, 38, 275-283.
- Bahadır, E. (2014). *Mekân tasarımında kimlik oluşum süreçleri ve yersizleşme kavramının irdelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü.
- Barut, Y. ve Duran, V. (2017). Bilişsel ve dilsel gelişim. A.Arı (Editör), *Eğitim Psikolojisi* içinde (s.39-64). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Bassamtabar, R. (2018). *The enhancement of learning through the design process: renovating The Fort River Elementary School in Amherst, MA*. Yüksek Lisans Tezi. Amherst: University of Massachusetts Amherst, Department of Architecture.
- Bergendal, K. (2011). House history hypotheses. M. Dael, J. Helmer-Petersen, P. Grønbech, P.R. Rasmussen, M.C. Madsen (Editörler), *Architecture and design for children and youth* içinde (s. 12-14). Copenhagen: The Network for Children and Culture.

- Biber, K. (2014). Okul öncesi eğitimin tanımı, kapsamı önemi ve temel ilkeleri. F. Gülaçtı ve S. Tümkiye (Editörler), Erken çocukluk eğitimi içinde (s. 25-76). Ankara: Pegem Akademi.
- Bullock, J.R. (1990). Child-initiated activity: its importance in early childhood education. *Day care and early education*, 18 (2), 14-16.
- Buluklu, Y. Ç. (2015). *Çocuğun konut algısının sözel ve görsel temsiller üzerinden değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Clifford, T.M. (2011). *Psikolojiye giriş*. (Çev: R. Eski ve S. Karakaş). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Code, M. (2017). *Enhancing child-led learning in a montessori environment through biophilic design*. Yüksek Lisans Tezi: University of Manitoba, Department of Interior Design.
- Currie, J. (2001). Early childhood education programs. *Journal of Economic Perspectives*, 15(2), 213-238.
- Cüceloğlu, D. (1991). *İnsan ve davranış*. (2. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi
- Çanakçıoğlu, N.G. (2012). Çocukta mekân algısının gelişimi ve mekânsal imge bakımından malzemenin önemi. *Mimarlıkta Malzeme*, (22), 74-82.
- Çukur, D. ve Delice E.G. (2011). Erken çocukluk döneminde görsel algı gelişimine uygun mekân tasarımı. *Aile ve Toplum*, 7 (24), 25-36.
- Day, C. (2007). *Environment and children: passive lessons from the everyday environment*. (1. Baskı). Oxford: Architectural Press.
- Dewey, J. (2021). *Deneyim ve eğitim*. (Çev: S. Akıllı). Ankara: ODTÜ Yayıncılık
- DHS. (2017). Childcare centre design development recommendations. Philadelphia: Fund for Quality.
- Dilci, T. (2014). *Gelişim psikolojisi*. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- Dilci, T. (2014). *Öğrenme psikolojisi*. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- Dudek, M. (2007). *A design manuel schools and kindergartens*. Berlin: Medialis.

- Edwards, J. (2005). The classroom is a microcosm of the World. M. Dudek (Ed.), *Children's Spaces* içinde (s. 66-101). Oxford: Elsevier.
- Ekici, F.Y., Bardak, M. ve Zadeh M.Y. (2018). Erken çocukluk döneminde STEM. K.A.Kırkıcı ve E. Aydın (Editörler), *Merhaba STEM yenilikçi bir öğretim yaklaşımı* içinde (s. 51-79). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Elkind, D. (1991). Development in early childhood. *Elementary School Guidance & Counseling*, 26 (1), 12-21.
- Erlich, H.S. (2003). Experience-What is it?. *Int J Psychoanal*, 84, 1125-1147.
- Fanuscu, E.M. (1994). Çocuk oyun alanları. *Orman Fakültesi Dergisi*, 44 (1-2), s. 145-153.
- Gandini, L. (1998). Educational and caring spaces. Carolyn E., Lella G. ve George F. (Editörler). *The hundred languages of children, the Reggio Emilia approach-advanced reflections* içinde (s. 161-179). USA: Ablex Publishing Corporation.
- Gezer, H. (2012). Mekân kavrama sürecinde algılama bileşenleri. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (21), 1-10.
- Gülpınar, M.A. (2002). Yaşantısal öğrenme kişisel yaşantının / şimdiki zamanın içinde düşünmek. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 9, 26-34.
- Güven, G. ve Azkeskin K.E. (2020). Erken çocukluk eğitimi ve okulöncesi eğitimi. İ.H. Diken (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi* içinde (s. 2-54). Ankara: Pegem Akademi.
- Gür, Ş. Ö. ve Zorlu, T. (2002). *Çocuk mekânları*. İstanbul: Yapı Endüstri Merkezi Yayınları.
- Hampsey, J.C. (1993). Houses of the mind: the architecture of childhood. *The Antioch Review*, 51 (2), 251-263.
- Hendricks, B.E. (2011). *Designing for play*. (2. Baskı). Burlington: Ashgate Publishing.
- Hendricks, W.H. (2007). Lines drawn between sun and earth. Yüksek Lisans Tezi. Virginia: Virginia Polytechnic Institute and State University, Architecture.

- Hisarlıgil, B.B. (2008). Martin Heidegger’de “mekân” düşüncesi: hermeneutik-fenomenolojik bir yaklaşım. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25, 23-34.
- Howes, M., Siegel, M. ve Brown F., (1992). Early childhood memories: accuracy and affect. *Cognition*, 47, 95-119.
- Jay, M. (2012). *Deneyim şarkıları: evrensel bir tema üzerine modern çeşitlemeler*. (Çev: B.E. Aksoy). İstanbul: Metis Yayınları.
- Jolley, C. S. (2010). *Waldorf architecture: a pedagogy’s relation to design*. Yüksek Lisans Tezi. Ohio: University of Cincinnati, College of Design, Architecture, Art, and Planning
- Kahveci, K. (2017). Varlık – yokluk arasında mekân üzerine bir değerlendirme. *Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 59, 101-108.
- Karataç, T., Kartal, S.E. ve Kocabaş, İ. (2016). Bağımsız anaokullarının fiziki alanlarının yönetimi. *International Journal of Field Education*, 2 (2), 1-19.
- Kaya, D. ve Gündüz, M. (2015). Alternatif eğitim ve toplumsal değişim üzerindeki etkisi: “Waldorf okulları örneği”. *Milli Eğitim*, 205, 5-25.
- Kılıçoğlu, N.A. (2017). Bilişsel ve dilsel gelişim. A.Arı (Editör), *Eğitim Psikolojisi* içinde (s.97-118). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Kol, S. (2011). Erken çocuklukta bilişsel gelişim ve dil gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (21), 1-21.
- Kolb, D.A. (2015). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. (2. Baskı). New Jersey: Pearson Education Inc.
- Kolb, A.Y ve Kolb, D.A. (2005). Learning styles and learning spaces: enhancing experiential learning in higher education. *Academy of Management Learning & Education*, 4 (2), 193-212.
- Köksalan, B. (2014). Okulöncesi eğitimin tarihi gelişimi. F. Gülaçtı ve S. Tümkeya (Editörler), *Erken çocukluk eğitimi* içinde (s. 76-92). Ankara: Pegem.

- Lascarides, V.C. ve Hinitz, B.F. (2000). *History of early childhood education*. New York: Routledge.
- Lefebvre, H. (2016). *Mekânın üretimi*. (Çev: I. Ergüden) İstanbul: Sel Yayıncılık
- MEB. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: MEB Yayınları
- MEB. (2015). *Eğitim yapıları asgari tasarım standartları kılavuzu*. Ankara: MEB Yayınları
- MEB. (2016). *Çocuk gelişimi ve eğitimi okul öncesi eğitim programı*. Ankara: MEB Yayınları
- Morrison, G.S. (2007). *Early childhood education today*. (10. Baskı). New Jersey: Pearson Education Inc.
- Nance, R. (2009). *The importance of early childhood education: roles of play, language, socialization, formation of values*. Indiana: Quest Club Paper
- Norberg-Schulz, C. (2001), Yer kavramı bağlamında eski çevrelerde yapılaşma. (Çev: İdil Üçer), *Mimarlık*, 243(Ocak-Şubat), 42-43.
- Özdal, E. U., (2021). Deneyimsel öğrenme. (1. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Öztürk, A. Ve Bayrak, D. (2017). Anaokullarındaki doğal mekân ve materyallerin çocuk gelişimindeki yeri. *Social Sciences*, 12 (1), 25-36.
- Öztürk, B. ve Tayılga, B. (2021). Anaokulu iç mekân oyun alanlarına yönelik kavramsal yaklaşımlar: iç mimarlık tasarım stüdyosu deneyimi. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication*, 11 (4), s. 1226-1238.
- Play England. (2008). *Design for play: a guide to creating successful play spaces*. Nottingham: Big Lottery Fund.
- Power, E. (1982). *Philosophy of Education*, New Jersey: Prentice-Hall'dan aktaran Selvi, K., Sönmez, B. ve Özüdoğru, F. (2014). John Dewey: okul, toplum ve eğitim. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (Özel Sayı), 25-34.
- Poyraz, H. ve Çiftçi, H.D. (2011). *Okulöncesi eğitiminin ilke ve yöntemleri*. (4. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık

- Rasmussen, K. (2004). Places for children – children’s places. *Childhood*, 11 (2), 155-173.
- Revel, J. (2012), *Foucault Sözlüğü*. (Çev: V. Urhan). İstanbul: Say Yayıncılık
- Sağiroğlu, P.M. (2017). Mimari tasarım eğitimde çoklu zeka kuramından, Lefebvre’nin üçlü mekân diyalektiğine uzanan bir öğrenme deneyimi: mekân oyunları. *Megaron*, 15(4), 78-86.
- Schwall, C. (2005). The atelier environment and materials. Lella G., Lynn H., Louise C. Ve Charles S. (Editörler), *In the spirit of the studio: learning form the atelier of Reggio Emilia* içinde (s. 16-32). New York: Teachers College Press.
- Schwartz, E. (2008). From playing to thinking: how the kindergarten provides a foundation for scientific understanding. *European Journal of Psychotherapy and Counselling*, 10 (2), 137-154.
- Scott, S. (2010). *Architecture for children*. Victoria: Acer Press
- Selvi, K., Sönmez, B. ve Özüdoğru, F. (2014). John Dewey: okul, toplum ve eğitim. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (Özel Sayı), 25-34.
- Shmis, T., Kotnik, J. ve Ustinova, M. (2014). Creating new learning environments: challenges for early childhood development architecture and pedagogy in Russia. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 146, 40-46.
- Shin, J. ve Whang, H. (2017). Physical element of external space in the apartment complex that influences childhood memory. *UIA 2017 Seoul World Architects Congress*, Seoul: UIA 2017.
- Simatwa, E. M. W. (2010). Piaget’s theory of intellectual development and its implication for instructional management at pre secondary school level. *Educational Research and Reviews*, 5 (7), 366-371.
- Strawson, G. (2003). What is the relation between an experience, the subject of the experience, and the content of the experience?. *Philosophical Issues, Philosophy of Mind*, 13, 279-315.
- Suits, B. (1995). *Çekirge: oyun, yaşam ve ütopya*. (Çev: S. Sertabiboğlu). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

- Svelle, A.L. (2011). Architecture and urban space. M. Dael, J. Helmer-Petersen, P. Grønbech, P.R. Rasmussen, M.C. Madsen (Editörler), *Architecture and design for children and youth* içinde (s. 19-21). Copenhagen: The Network for Children and Culture.
- Tanner, L.N. (1997). *Dewey's Laboratory School: Lessons for Today*. New York: Teachers College Press.
- Taşçı, G., Kaya, H.U., Bektaş F.L.Ö. (2021). Eğitimde yeni bir perspektif: bahçe temelli eğitim yaklaşımı. Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9(2), 529-540.
- The National Academies.(2015). Transforming the workforce for children birth through Age 8: a unifying foundation. Washington D.C. : The National Academies Press.
- The Sustainable Development Solutions Network. (2014). *The future of our children: lifelong, multi-generational learning for sustainable development*. New York.
- Tuan, Y. (2001). *Space and place the perspective of experiance*. (8). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Turaşlı, N.K. (2015). Okul öncesi eğitimin tanımı, kapsamı ve önemi. G. Haktanır (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* içinde (s. 1-24). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ulubay, S. ve Önal, F. (2020). Mekân üzerine sorunsallar ve kavrayışlar: fenomenoloji kuramının yirminci yüzyılın mekân anlayışına etkileri. *Megaron*, 15(4), 604-613.
- UNICEF. (2004). *Çocuk haklarına dair sözleşme*, Ankara.
- U.S. General Services Administration. (2003). *Child care centre design guide*. New York: GSA Public Building Service.
- Woodhead, M. (2005). Early childhood development: a question rights. *International Journal of Early Childhood*. 37(3), 79-98.
- Yanılmaz, Z., Sönmez, E ve Ertaş Beşir, Ş. (2019). Okulöncesi eğitim yapılarında ‘aktivite alanlarının’ ergonomik düzenlemeler doğrultusunda tasarlanması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(65), 522-530.

Yılmaz, G. (2010). *Çocukta mekân algısının gelişinde masalın etkisi/önemi*. Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.

İNTERNET KAYNAKLARI

http-1: <https://sozluk.gov.tr/> (Erişim tarihi: 27.03.2022)

http-2: <https://dictionary.cambridge.org/tr/sözlük/ingilizce/child> (Erişim tarihi: 27.03.2022)

http-3: <https://sozluk.gov.tr/> (Erişim tarihi: 27.03.2022)

http-4: <https://sozluk.gov.tr/> (Erişim tarihi: 30.03.2022)

http-5: <https://sozluk.gov.tr/> (Erişim tarihi: 15.04.2022)

http-6: <https://www.froebelweb.org/web7020.html> (Erişim tarihi: 18.04.2022)

http-7: <https://www.waldorfearlyeducation.org/> (Erişim tarihi: 19.04.2022)

http-8: <https://sozluk.gov.tr/> (Erişim tarihi: 12.07.2022)

http-9: <https://dictionary.cambridge.org/tr/sözlük/ingilizce/learning> (Erişim tarihi: 12.07.2022)

http-10: <https://sozluk.gov.tr/> (Erişim tarihi: 23.07.2022)

http-11: <https://dictionary.cambridge.org/tr/sözlük/ingilizce/game> (Erişim tarihi: 23.07.2022)

http-12: <https://childcare.extension.org/creating-safe-and-appropriate-napping-areas-in-child-care/> (Erişim tarihi: 24.07.2022)

http-13: <https://waldorfalanya.org/> (Erişim tarihi: 16.08.2022)

http-14: <https://archello.com/project/painiitty-daycare-centre> (Erişim tarihi: 16.08.2022)

http-15: <https://www.archdaily.com/951734/yuecheng-courtyard-kindergarten-mad-architects> (Erişim tarihi: 07.08.2022)

http-16: <https://www.archdaily.com/923927/ko-kindergarten-hibinosekkei-youji-no-shiro-kids-design-labo> (Erişim tarihi: 07.08.2022)

http-17: <https://www.archdaily.com/894344/chuon-chuon-kim-2-kindergarten-kientruc-o> (Erişim tarihi: 16.08.2022)

http-18: <https://www.archdaily.com/781669/frederiksvej-kindergarten-cobe> (Erişim tarihi: 07.08.2022)

http-19: <https://www.archdaily.com/980712/kindergarten-schonbuhl-dolmus-architekten> (Erişim tarihi: 16.08.2022)



ÖZGEÇMİŞ

ORCID NO: 0000-0001-5837-445X

Adı Soyadı: Ayça KÜÇÜK

Yabancı Dil: İngilizce

Eğitim ve Mesleki Geçmişi:

- **Lisans:** 2013, Anadolu Üniversitesi, Mimarlık ve Tasarım Fakültesi, Mimarlık Bölümü
- **Yüksek Lisans:** 2022, Eskişehir Teknik Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Mimarlık Anabilim Dalı, Bina Bilgisi Bilim Dalı