İSTANBUL TEKNİK ÜNİVERSİTESİ ★ LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

ÇOCUKLARDA SINIR ALGISI ÜZERİNDEN GÜNDELİK MEKANLARIN KEŞFİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Elif ÖZ YILMAZ

Mimarlık Anabilim Dalı

Mimari Tasarım Programı

OCAK 2021

İSTANBUL TEKNİK ÜNİVERSİTESİ ★ LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

ÇOCUKLARDA SINIR ALGISI ÜZERİNDEN GÜNDELİK MEKANLARIN KEŞFİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Elif ÖZ YILMAZ
(502171006)

Mimarlık Anabilim Dalı

Mimari Tasarım Programı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Elmira Ayşe GÜR

OCAK 2021

İTÜ, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü'nün 502171006 numaralı Yüksek Lisans Öğrencisi Elif ÖZ YILMAZ, ilgili yönetmeliklerin belirlediği gerekli tüm şartları yerine getirdikten sonra hazırladığı "ÇOCUKLARDA SINIR ALGISI ÜZERİNDEN GÜNDELİK MEKANLARIN KEŞFİ" başlıklı tezini aşağıda imzaları olan jüri önünde başarı ile sunmuştur.

Tez Danışmanı : **Prof. Dr. Elmira Ayşe GÜR** .....
İstanbul Teknik Üniversitesi

Jüri Üyeleri : **Prof. Dr. Elmira Ayşe GÜR** .....
İstanbul Teknik Üniversitesi

Prof. Dr. Fatma Ahsen ÖZSOY .....
Işık Üniversitesi

Doç. Dr. Mehmet Emin ŞALGAMCIOĞLU .....
İstanbul Teknik Üniversitesi

Teslim Tarihi : 29 Aralık 2020
Savunma Tarihi : 21 Ocak 2021

Sevgili Aileme,

ÖNSÖZ

Tez çalışmamda yapıcı eleştiri ve değerlendirmeleriyle çalışmalarıma yön veren, süreç boyunca ilgisini, anlayışını ve desteğini esirgemeyen tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Elmira Ayşe GÜR'e teşekkür ederim. Tezimin olgunlaşması için değerli vaktini ve yapıcı yorumlarını esirgemeyen sevgili jüri üyeleri Prof. Dr. Ahsen Özsoy ve Doç. Dr. Mehmet Emin Şalgamcıoğlu'na tezime sağladıkları katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Alan çalışmamı tamamlamamda emeği geçen Silahtarağa Ortaokul'u yöneticilerine, resim öğretmeni Petek Öztürk'e ve araştırmamda büyük katkıları olan sevgili öğrencilere teşekkür ederim.

Hayatım boyunca her türlü desteği sağlayan, çalışmalarıma inanan, güvenen canım annem ve babama, yoğun çalışma saatlerimde hep yanımda olan, benimle sabahlayan sevgili eşime, her zaman yanımda hissettiğim, heyecanımı dengeleyen sevgili abime çok teşekkür ederim.

Son olarak çalışmam boyunca moral ve motivasyon kaynağım olan güzel arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Aralık 2020

Elif Öz Yılmaz
(Mimar)

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖNSÖZ ..... **vii**
İÇİNDEKİLER ..... **ix**
KISALTMALAR ..... **xi**
ŞEKİL LİSTESİ ..... **xiii**
ÖZET ..... **xvii**
SUMMARY ..... **xix**
1. GİRİŞ **1**
1.1 Araştırmanın Amacı 3
1.2 Araştırmanın Kapsamı 3
1.3 Araştırmanın Yöntemi 4
2. ÇOCUĞUN FİZİKSEL, SOSYAL, BİLİŞSEL GELİŞİMİ VE MEKAN ALGISI **7**
2.1 Çocuğun Gelişim Süreci 7
2.1.1 Çocuğun fiziksel gelişimi 8
2.1.2 Çocuğun sosyo-duygusal gelişimi 10
2.1.3 Çocuğun bilişsel gelişimi 12
2.2 Çocukta Algılama Süreci ve Mekan Kavramının Gelişimi 16
2.2.1 Çocukta algı, davranış, biliş süreci 17
2.2.2 Çocukta bilişsel haritalama süreci 19
2.2.3 Çocuğun mekan algısı ve mekan kavramının gelişimi 20
2.2.3.1 Topolojik mekan ilişkileri 24
2.2.3.2 Projektif mekan ilişkileri 25
2.2.3.3 Metrik mekan ilişkileri 25
2.2.3.4 İmgesel mekan ilişkileri 26
2.2.4 Çocuğun mekan temsilleri 27
2.2.5 Çocuğun yer tercihleri ve gündelik mekan imajları 29
2.2.5.1 Çocukta ev imajı 32
2.2.5.2 Çocukta okul imajı 34
2.2.5.3 Çocuğun sokak ve mahalle gibi yakın çevresine ait imajlar 35
2.3 Bölüm Sonucu 37
3. SINIR, SINIR-MEKAN VE SINIR-İNSAN İLİŞKİSİ ÜZERİNDEN ÇOCUĞUN MEKANA BAKIŞI **39**
3.1 Sınır Kavramı ve Sınır Tanımları 39
3.2 Sınır Türleri ve Sınırı Oluşturan Etmenler 40
3.2.1 Sınır mekan ilişkisine: görünen / fiziksel sınırlar üzerinden bakmak 43
3.2.1.1 Doğal sınırlar 45
3.2.1.2 Yapay sınırlar 46
3.2.2 Sınır insan ilişkisine: görünmeyen / psiko-sosyal sınırlar üzerinden bakmak 51

3.2.2.1 Egemenlik ve egemenlik alanı 53
3.2.2.2 Kişisel alan ve kişiselleştirilmiş mekan kavramı 54
3.2.2.3 Mahremiyet 57
3.2.2.4 Psiko-sosyal alan davranışı 60
3.3 Çocuğun Sınırla Kurduğu İlişki Üzerinden Mekana Bakmak 62
3.4 Bölüm Sonucu 68
4. ÇOCUKLARIN SINIR ALGISI ÜZERİNDEN EYÜP'TE GÜNDELİK MEKAN OKUMALARI 69
4.1 Alan Çalışmasının Yöntemi 69
4.2 Eyüp Bölgesinin Tarihsel Gelişim Süreci, Genel Nitelikleri ve İstanbul'daki Konumu 71
4.3 Sınırlar Üzerinden Kent Parçasına Bakmak: Silahtarağa Ortaokulu ve Yakın Çevresinin Mekansal Özelliklerinin İncelenmesi 74
4.4 Anket Bulgularının Değerlendirilmesi 81
4.4.1 Çocukların sınır tanımına ilişkin bulgular 81
4.4.2 Çocukların psikolojik sınır tanımına ilişkin bulgular 88
4.4.3 Çocuğun evinin ve odasının sınırlarına ilişkin bulgular 93
4.4.4 Çocuğun sokağının sınırlarına ilişkin bulgular 101
4.4.5 Çocuk için okulun sınırlarına ilişkin bulgular 108
4.4.6 Çocuk için mahallenin sınırlarına ilişkin bulgular 115
4.5 Çocukların Bilişsel Haritalama ve Resim Çalışmaları Üzerinden Mekansal Parametrelerle Sınırların İncelenmesi 122
4.6 Bulguların Genel Değerlendirilmesi 133
5. SONUÇ VE ÖNERİLER 139
KAYNAKLAR 145
EKLER 153
ÖZGEÇMİŞ 177

KISALTMALAR

T.D.K. **:** Türk Dil Kurumu

İ.O. **:** İlköğretim Okulu

ŞEKİL LİSTESİ

Sayfa

Şekil 2.1 : Çocuğun fiziksel, sosyal ve bilişsel gelişim aşamaları **8**
Şekil 2.2 : Çocuğun mekanla kurduğu iletişim süreci **18**
Şekil 2.3 : İnsan yapılı çevre ilişkisi. **19**
Şekil 2.4 : Çocukta mekan kavramının gelişimi (Piaget, 1967'den geliştirilmiştir). **22**
Şekil 2.5 : Çevrenin ve şeklin algılanması **24**
Şekil 2.6 : Kevin Lynch'in imgesel mekan parametreleri. **27**
Şekil 2.7 : Mekansal imajın oluşum aşamaları (Kahvecioğlu, 1998'den geliştirilmiştir). **31**
Şekil 2.8 : Ev merkezli çevrenin tasviri (Örer, 2002'den geliştirilmiştir). **33**
Şekil 3.1 : Sınırın sınıflandırılması ve sınır türleri (Ataol, 2013'den geliştirilmiştir)**42**
Şekil 3.2 : Everest tepesi (Url-2). **45**
Şekil 3.3 : Brezilya Bolivya sınırı (Url-3). **46**
Şekil 3.4 : Çin Seddi (Url-4). **48**
Şekil 3.5 : Geçmişten günümüze Berlin duvarı (Url-5, Url-6). **49**
Şekil 3.6 : Çevresel deneyim alanları (Moore, Young, 1978). **51**
Şekil 3.7 : Kawloon Walled City (Url-7, Url-8). **52**
Şekil 3.8 : Kişisel alan ve çevresiyle ilişkisi (Stea, 1970'den geliştirilmiştir). **56**
Şekil 3.9 : Mahremiyetin dinamik modeli (Altman, 1975'den geliştirilmiştir)..... **57**
Şekil 3.10 : Psiko-sosyal alan türleri (Ünlü, 1998'den geliştirilmiştir). **61**
Şekil 3.11 : Fiziksel sınırlar ve çocuğun sınırlarla etkileşimi. **63**
Şekil 3.12 : Çocuğun gündelik mekanlarında ön görülen fiziksel sınırlar. **66**
Şekil 4.1 : Eyüp ve çevresine genel bakış (Url-9). **71**
Şekil 4.2 : Silahtarağa Ortaokulu'nun Eyüp ve İstanbul'daki konumu ve çevresi. ... **74**
Şekil 4.3 : Silahtarağa Ortaokulu'nun giriş kapısının önünden çekilmiş fotoğrafı. .. **75**
Şekil 4.4 : Silahtarağa ve yakın çevresinde yaşayan öğrencilerin sokakları ve öngörülen sınırlar. **76**
Şekil 4.5 : │11│numaralı görsele ait kesit. **77**
Şekil 4.6 : │4,6,13│numaralı görsellerdeki gibi alanın genel niteliklerini barındıran kesitlerden biri. **78**
Şekil 4.7 : Alandaki uyarıları temsil eden kesitler. **79**
Şekil 4.8 : Silahtarağa Ortaokulu çevresinde yapılan alan çalışmalarından elde edilen kesitler. **80**
Şekil 4.9 : Çocuklar için sınır bulgularının sınıflandırılması. **82**
Şekil 4.10 : Sınır tanımını açıklamak ve örneklendirmek için çocukların verdikleri cevaplar. **85**
Şekil 4.11 : Çocuklar için sınır bulgularında öne çıkan tanım ve örnekler. **86**
Şekil 4.12 : Çocuklar için sınır bulgularında vurgulanan, altı çizilen noktalar. **87**
Şekil 4.13 : Çocukların psikolojik sınır tanımı bulgularının sınıflandırılması. **88**
Şekil 4.14 : Çocukların psikolojik sınır tanımları ve açıklamaları. **90**
Şekil 4.15 : Çocukların psikolojik sınır tanım ve açıklamalarında öne çıkan yerler. **91**

Şekil 4.16 : Çocukların psikolojik sınır tanım ve açıklamalarında vurgulanan, altı çizilen noktalar. **92**
Şekil 4.17 : Çocukların evlerinin sınırlarının sınıflandırılması. **93**
Şekil 4.18 : Çocukların odalarının sınırlarının sınıflandırılması. **96**
Şekil 4.19 : Çocukların evlerinin ve odalarının sınırları. **98**
Şekil 4.20 : Çocukların evlerinin ve odalarının sınırlarında öne çıkan ifadeler. **99**
Şekil 4.21 : Çocukların evlerinin ve odalarının sınırlarında dikkat çeken ve vurgulanan noktalar. **100**
Şekil 4.22 : Çocukların sokaklarının sınırları. **101**
Şekil 4.23 : Çocukların sokakta zaman geçirirken rahatsız olduğu şeyler ya da durumlar. **103**
Şekil 4.24 : Sokağın sınırları, çocuğun sokağında zaman geçirdiği yerler ve sokağında zaman geçirirken rahatsız olduğu durumlar. **105**
Şekil 4.25 : Sokağın sınırları, çocuğun sokağında zaman geçirdiği yerler ve sokağında zaman geçirirken rahatsız olduğu durumlarda öne çıkan anlatımlar. **106**
Şekil 4.26 : Sokağın sınırları, çocuğun sokağında zaman geçirdiği yerler ve sokağında zaman geçirirken rahatsız olduğu durumlarda vurgulanmak istenen yerler. **107**
Şekil 4.27 : Çocuk için okulun sınırları. **108**
Şekil 4.28 : Çocuk için okulun sınırları ve okulda sınırlandırıldığını düşündüğü durumlar. **112**
Şekil 4.29 : Çocuk için okulun sınırları ve okulda sınırlandırıldığını düşündüğü durumlarda öne çıkan ifadeler. **113**
Şekil 4.30 : Çocuk için okulun sınırları ve okulda sınırlandırıldığını düşündüğü durumlarda vurgulanan ifade ve tanımlar. **114**
Şekil 4.31 : Çocuk için mahallenin sınırları. **115**
Şekil 4.32 : Çocuklar için güvenli bir yerde olması gerekenler. **118**
Şekil 4.33 : Çocuk için mahallesinin sınırlarının ve mahallede gidebileceği yerlerin bilgilerinin haritalanması. **119**
Şekil 4.34 : Çocuk için mahallesinin sınırlarının ve mahallede gidebileceği yerlerin bilgilerinin haritalanmasında öne çıkan cevaplar. **120**
Şekil 4.35 : Çocuk için mahallesinin sınırlarının ve mahallede gidebileceği yerlerin bilgilerinin haritalanmasında vurgulanan ifadeler. **121**
Şekil 4.36 : Haritalarda bireysel farklılıklar (Ünlü, 1998'den geliştirilmiştir.). **123**
Şekil 4.37 : Topolojik mekan parametreleri gösteren çocuk çizimleri (11 yaş erkek-11yaş kız). **124**
Şekil 4.38 : Projektif mekan parametrelerinin kız ve erkek öğrencilerin resimlerinde değerlendirilmesi. **125**
Şekil 4.39 : Projektif mekan parametreleri gösteren çocuk çizimleri (11 yaş erkek - 12 yaş kız). **126**
Şekil 4.40 : Metrik mekan özelliklerinden 'korunum' parametresini gösteren çocuk çizimleri (11 yaş erkek - 11 yaş kız). **126**
Şekil 4.41 : Metrik mekan özelliklerinden 'blok' parametresini gösteren çocuk çizimleri (11 yaş erkek - 12 yaş kız). **127**
Şekil 4.42 : Metrik mekan parametrelerinin kız ve erkek öğrencilerin resimlerinde değerlendirilmesi. **128**
Şekil 4.43 : İmajinatif mekan parametreleri gösteren çocuk çizimlerinin analiz edilmesi. **129**

Şekil 4.44 : İmajinatif mekan parametrelerinin kız ve erkek öğrencilerin resimlerinde değerlendirilmesi **130**
Şekil 4.45 : Çocuk resimlerindeki sınır vurguları. **132**
Şekil 4.46 : Çocuk için sınır kavramı. **135**
Şekil 4.47 : Okula servisle giden çocukların kentsel imajları. **137**

ÇOCUKLARDA SINIR ALGISI ÜZERİNDEN GÜNDELİK MEKANLARIN KEŞFİ

ÖZET

Çocuğun kent yaşamındaki yeri ve önemi, kentle kurduğu ilişkiler pek çok araştırmanın konusu olmuştur. İstanbul gibi bir metropolde, çocuğun belli bir yaşa kadar deneyimlediği, çevresini oluşturan, sosyal ve fiziksel gelişiminde etkili olan mekanların sınırlı olduğu düşünülmektedir. Gündelik hayatında ilk olarak eviyle ilişki kuran çocuk, zaman içinde evinin dışını, varsa bahçesini, evinin yakınındaki bir bakkalı ya da parkı, yani yaşadığı mahalleyi de tanımaya, kente dahil olmaya başlar. Okul çağındaki çocuk okuluyla evi arasında geçtiği yolları, bağlantıları, çevresinde gördüğü yerleri hafızasına kaydeder. Bununla birlikte çevresinde gördüğü ya da maruz kaldığı sınırları da kaydetmeye başlar. Sınır sadece çevredeki fiziksel izlerden ibaret değil, sosyo-mekansal alanlar oluşturan yaşam üzerinde belirleyiciliği olan izlerdir. Çocuğun mekanı ilişkiler aracılığıyla analiz edebilmesi ve tanımlayabilmesi sayesinde çevresel yetkinliğinin artması mekansal farkındalığının oluşmasını sağlar. Mekanı, hareketleri aracılığıyla deneyimlemeye açık olan çocuk, çevresini hızla öğrenmekte ve çevresel verileri biriktirmektedir. Bu çalışmanın amacı, çocukların gündelik hayatlarında kullandıkları mekanlardaki kayıtların tespit edilmesi ve kent yaşamında karşılaştıkları sınırlardan nasıl etkilediklerini saptamaya çalışmaktır.

İlk bölümde, çalışmanın amacı, kapsamı ve yönteminden bahsedildikten sonra, ikinci bölümde çocuğun gelişim aşamaları olan; fiziksel, sosyo-duygusal ve bilişsel gelişimine ait literatür araştırmasına yer verilmiştir. Çocuk gelişimi üzerine Piaget, Vygotsky, Bruner, Santrock gibi araştırmacıların farklı gelişim kuramlarına yönelik çalışmaları olmasına rağmen, gelişimin bir sıra ve düzen içinde gerçekleştiğini, fiziksel çevre faktörünün çocuğun gelişimi üzerindeki etkisi yönünde ortak kanıları vardır. Çocuğun yetişkin topluma geçişine kadar zihinsel ve fiziksel olarak gelişme süreçleri ayrı düşünülemez. Bu kapsamda çocuğun algı, davranış, biliş süreçleri ve çocuğun mekan algısı üzerinde durulmuştur. Mekan algısı kavramı ve çocukta mekan kavramının gelişimi irdelenerek, çocuğun mekanı nasıl analiz ettiği topolojik, projektif, metrik ve imajinatif mekansal ilişkiler aracılığıyla açıklanmaya çalışılmıştır. Bu ilişkiler çocuğun gündelik mekanları üzerinden nasıl bir imaj oluşturduğuna ve bu mekanlardan nasıl temsiller ürettiğine dair bilgileri barındırmaktadır. Çocuğun gündelik mekanları olarak zamanın çoğunu geçirdiği ev, sokak, okul ve mahalle imajı üzerinde durulmuştur.

Üçüncü bölümde sınır kavramının tanımına ve sınır türlerine ait literatür araştırılması aktarılmıştır. Sınır sadece mekanı belirleyen fiziksel bir iz ya da yüzeyden ibaret değil; sosyo-mekansal alanlar oluşturan, yaşamımız üzerinde belirleyiciliği olan bir kavram olarak ele alınmış ve sınırın mekanla ve insanla olan ilişkileri üzerinde durulmuştur. Sınırın mekanla olan ilişkisi; görünen, fiziksel çevre üzerinden tariflenmektedir. Sınırın insanla olan ilişkisi; görünmeyen, psiko-sosyal sınırlar üzerinden egemenlik ve egemenlik alanı, kişisel alan ve kişisel mekan kavramı,

mahremiyet ve psiko-sosyal alan davranışı alt başlıkları ile incelenmiştir. Sınır oluşumuna neden olan etmenler ile birlikte sınırın mekanla ve insanla ilişkisi sorgulanarak, çocuğun sınır algısı ve mekanla kurduğu ilişki üzerinde durulmuştur.

Çalışmanın dördüncü bölümde öncelikle araştırma alanına ait bilgiler aktarılmıştır. Araştırma alanı olarak çocuğun çevresini rahatça deneyimleyebileceği bir kent parçasının daha uygun olduğu düşünülerek Eyüp Bölgesindeki Silahtarağa Ortaokulu seçilmiştir. Silahtarağa Ortaokulu öğrencileri genellikle bu bölgede yaşayan çocukların eğitim gördüğü bir okul olması, 11 yaş ve üzerindeki ortaokul öğrencileriyle çalışılmak istenmesi sebebiyle tercih edilmiştir. Bu yaş grubu (11-12-13 yaş) zihinsel gelişimin son dönemi olan soyut işlemler aşamasındadır. Somut gerçeklerle sınırlı kalmayarak, problemlerin çözümü için değişkenler arasında ilişkiler kurabilir ve bunları test ederek sistemli bir şekilde sonuca ulaşabilirler. Bu nedenle Silahtarağa Ortaokulu'ndaki 57 kız, 33 erkek toplam 90 öğrenciyle anket, resim ve bilişsel haritalama çalışmalarından yararlanılarak "çocukların gündelik mekanlarının sınırlarının neler olduğu, bu sınırların ne kadarının farkında oldukları ve nasıl etkilendikleri" sorgulanmıştır. Yapılan anketler ve resimler üzerinden alanda yapılan gözlem ve belgeleme çalışmaları tekrarlanmıştır. Çocukların bilişsel haritalamalarındaki sınırlar, ankete verdikleri cevaplarla ve kent mekanıyla çok katmanlı olarak okunmaya çalışılmıştır. Alanda yapılan gözlem ve belgelemeler üzerinden sınırlar tespit edilmeye çalışılmıştır. Çocukların okula giderken kullandıkları yollar üzerinde karşılaştıkları fiziksel ve psikolojik sınırlar keşfedilmeye çalışılmıştır.

Anahtar sözcükler: *çocuk, sınır kavramı, çocuğun mekan algısı, çocuğun gündelik mekanları, çocuğun sınırla ilişkisi.*

DISCOVERY OF EVERYDAY LIFE SPACES THROUGH BOUNDARY PERCEPTION IN CHILDREN

SUMMARY

The place and importance of the child in urban life and the relationships he establishes with the city have been the subject of many studies. In a metropolis like Istanbul, the spaces used by children up to a certain age are limited. These spaces are thought to create the child's environment and have an impact on the child's social and physical development. The child first establishes a relationship with his home in his daily life. As he grows over time, he begins to get to know and explore the outside of his house, his garden, if any, a grocery store or park near his house, that is, the neighborhood he lives in. The school-age child records the paths he passes between his school and his home, the connections, and the places he sees around him. The increase in environmental competence of the child thanks to the ability to analyze and define the space through relationships, provides spatial awareness. The child, who is open to experiencing the space through his movements, quickly learns his environment and records environmental data by collecting it. The aim of this study is to determine the records in the places that children use in their daily lives and to determine how they affect the boundaries they encounter in urban life.

In the first part, after mentioning the purpose, scope and method of the study, in the second part, the developmental stages of the child; Literature research on physical, socio-emotional and cognitive development is included. Although researchers such as Piaget, Vygotsky, Bruner and Santrock have studies on different developmental theories on child development, there is a common opinion that development takes place in a sequence and order, and that the physical environment factor affects the development of the child. The mental and physical development processes of the child until the transition to adult society cannot be considered separately. In this context, the perception, behavior, cognition processes of the child and the child's perception of place are emphasized. By examining the concept of space perception and the development of the concept of space in the child, it has been tried to explain how the child analyzes space through topological, projective, metric and imaginative spatial relations. These relationships contain information about how the child creates an image through his daily spaces and how he produces representations from these spaces. The image of the house, street, school and neighborhood where the child spends most of his time as his daily places has been emphasized.

In the third chapter, the definition of boundary and literature review of boundary types are explained. Boundary is not just a physical trace or surface that defines the space; It is considered as a concept that creates socio-spatial areas and has a determination on our lives, and the relations of the border with space and people are emphasized. The relationship of the border with space; ıt is described in terms of the visible, physical environment. The relationship of the border with the human; The concept of sovereignty and domination over invisible psycho-social boundaries, the concept of personal space and personal space, privacy and psycho-social space behavior are examined under sub-headings. By questioning the factors that cause

border formation, the relation of the border with space and people, the child's perception of the border and the relationship he establishes with the city and space are emphasized.

In the fourth part of the study, first of all, the information about the research field was given. As the research area, Silahtarağa Secondary School in Eyüp Region was chosen considering that a part of the city where the child can easily experience his / her environment is more suitable. The students of Silahtarağa Secondary School were preferred because it is a school where children living in this region receive education and they want to work with middle school students aged 11 and over. This age group (11-12-13 years) is at the stage of abstract processes, which is the last period of mental development. Not limited to concrete facts, for the solution of problems; They can establish relationships between variables and reach results systematically by testing them. For this reason, 90 students in Silahtarağa Secondary School were questioned by using questionnaire, drawing and mapping methods, "what are the limits of children's daily spaces, how much they are aware of these limits and how they are affected". Observation and documentation studies in the field were repeated through the surveys and pictures. The limits in children's cognitive mapping were tried to be read in multiple layers with their answers to the questionnaire and the urban space. Physical boundaries were tried to be determined through the observations and documentation made in the field. The physical and psychological boundaries that children encounter on the routes they use while going to school have been tried to be discovered. The findings obtained from the studies were evaluated and concluded.

Keywords: *child, concept of boundary, child's perception of space, child's everyday spaces, child's relationship with boundary.*

1. GİRİŞ

Sınırlar mekanı oluşturan fiziksel izler ve yüzeyler olmalarının yanısıra, sosyal, kültürel kurgularla şekillenen insanları ayırmak ve birleştirmek için kullanılan ögelerdir. Sosyo-mekansal alanlar oluşturarak insan eyleminin sahnesi olan mekana, çevreye, toplumsal koşullara ve yaşantıya dair izler taşımaktadır. Sınır ögeleri fiziksel olarak görünür olarak karşımıza çıkabileceği gibi gözle görülmeyen şekillerde ifade edilen kurallar olarak da var olmaktadır.

Simmel'in (1997) sınırı, sınırsız olma durumu üzerinden tanımlamasından hareketle; sınırların diyalektik ara kesitler olduğu yorumu yapılabilir. Sınırlar bütünün farklı alanlarını ayırma işlevi olan ama aynı zamanda bir taraftakinin diğerleriyle karşılaşıp, etkileşimde bulunduğu buluşma noktalarıdır.

Peki mekanı oluşturan, çevreye ve topluma dair izler taşıyan sınırlar mekanın kullanıcıları olan çocuklar tarafından nasıl algılanır? Çocukların sınır algısı ve tanımları üzerinden gündelik mekanların yeniden keşfi mümkün müdür?

İstanbul gibi bir metropolde, çocukların belli bir yaşa kadar kente ait sürekli kullandığı mekanlar sınırlıdır. Bu mekanlar çocuğun çevresini oluşturur ve özellikleri çocuğun gelişimi üzerinde etkilidir. Çocukların çevresini tanımaya başladığı ve ilk etkileşim kurduğu mekan evidir. Çocuk için okula başlayana kadar zihninde oluşturduğu referans sisteminin merkezidir. Çevresiyle olan bağını çoğunlukla evinin penceresinden dış dünyayı izleyerek kurar. Büyüdükçe, evinin dışını, bahçesini, evinin yakınındaki bir camiyi, bakkalı, parkı, yani yaşadığı mahalleyi kavramaya başlar. Okul çağına gelmesiyle birlikte okulla evi arasındaki yolları, bağlantıları tanımaya başlar. Keşfettiği her yeni mekanın, başka bir mekanın alt kümesi olduğunu fark etmesiyle birlikte daha büyük ölçekten çevreye bakmaya ve belirlediği yeni bir referans sistemiyle çevresini zihnine kayıt etmeye devam eder.

Piaget'e göre çocuklarda mekansal algının gelişimi çocuk ve çevre arasında doğal bir karşılıklı etkileşim ve denge kurma sürecidir. Fiziksel çevre ve sosyal çevre bir bütün olarak çocuğun gelişimini etkiler ve çocuğun bilişsel gelişimi açısından da önemlidir.

Piaget'e göre; çevrenin insan zihninde oluşturduğu kurgu, çocukluktan itibaren çeşitli kademelerle gelişir. Çocuğun mekanı, her biri farklı etkinliği içeren ayrı ayrı mekanların toplamından oluşmaktadır. (Nasar,1980).

Piaget (1967), sınır yaklaşımıyla çok yakından ilgili olarak, topolojik açıdan daha genel bir şemayla mekanı açıklamaya çalışmaktadır. Çocuğun mekanı özne merkezli olup, dışardakilere ulaşma söz konusudur. Ayırma ve konumlandırma söz konusudur. Çocuğun dünyası büyüklerinkinden farklı değildir. Bu ilk ilişkiler, bu mekanlara düzen getiren topolojik türden ilişkilerdir, form ve ölçü değişmezliğinden önce geliştirilmişledir. Düzende bir toplanma ve yakınlık ilişkisi vardır. Bu sınırların oluşumunun temelindeki ilişkileri bize tanımlar ve anlaşılmasına yardımcı olur.

Çocuğun, mekanı ilişkiler aracılığıyla analiz edebilmesi ve tanımlayabilmesi sayesinde çevresel yetkinliğinin artması, çocukta güven ve bağımsızlık duygularını geliştirerek mekansal farkındalığının oluşmasını sağlar. Mekanı, bedeninin hareketi ve özgürlüğü aracılığıyla deneyimlemeye açık olan çocuk, çevresini keşfetmeye ve tanımaya başlar. Mekanla kurduğu ilişkiler aracılığıyla da sınırları yaşadığı çevreden zaman içinde deneyimleyerek öğrenir ve bunu davranışlara dönüştürmeye başlar.

Çevre ve davranış kuramı, insan ve davranışları arasındaki ilişkinin en önemli faktörü olan çevreyi mekansal bileşenlerinin yanı sıra psikolojik, sosyal ve kültürel bileşenleri ile birlikte inceleyen bir araştırma alanıdır. İnsanın çocukluktan itibaren yetiştiği çevreden edindiği bilgiler aracılığıyla biçimlenen algısal süreçler ve bu süreçler sonucunda oluşan zihinsel şemalar, insanın farklı davranış şekilleri ortaya koymasına yol açan bilişsel haritalar geliştirmesine yol açar. Bireyin dünyaya geldiği anda başlayan bilişsel gelişim süreci çevresel algıyla tetiklenen, daha sonra toplanan algının, zihinde bilgiyi dönüştürerek depolaması ve bilişsel şemalar oluşturması ile devam eden bir öğrenme mekanizmasıdır. Bu mekanizma aracılığıyla bilişsel gelişimin çocuktaki mekan kavrayışının oluşumu üzerindeki etkilerinin ve sınır algısının çocuğun yaşadığı yakın çevresi üzerinden okunabileceği düşünülmektedir.

Bu verilerden hareketle çocuklardaki sınır algısının çocukların kullandıkları gündelik mekanlar üzerinden nasıl okunacağı, çocuk için sınır ve psikolojik sınır tanımlarının neler olduğu, çocukların çevrelerindeki sınırlarının ne kadarının farkında olduğu, kent mekanında çocuk için algılanan fiziksel ve psikolojik sınırlar sorgulanmaktadır. Çocuğun yaşadığı mekanlar ve olayların sınır oluşturmasına neden olup olmadığı,

neden olan etmenlerin neler olduğu (aile, güvenlik, kent kurgusu, trafik, mahremiyet vb.) tartışılmak istenenen konulardır.

1.1 Araştırmanın Amacı

Çalışmanın amacı; çocukta gelişim, algı, biliş, davranış, mekan algısı kavramlarını kuramsal bir çerçeve olarak belirleyerek, çocuğun sınır algısı üzerinden çocuğun gündelik mekanlarına dair okumalar yapmaktır. Çocuğun yetiştiği yakın çevresinin, içinde bulunduğu kentsel dokunun niteliğinin ve elbette yaşadığı sosyal bileşenlerin farklılığı çocuğun algısını zenginleştirmektedir. Bu çeşitliliğin beraberinde getirdiği sınır durumlarının etkilerinin çocuğun algısında ve yaşantısında ne tür farklılıklar yarattığı sorgulanmaktadır.

İstanbul, yaşadığı dönüşümlerle günden güne sınırları keskinleşen ve birbirine değmeyen bir kent haline dönüşmektedir. Bu şehirde yaşayan, büyüyen çocuklar bu sınırlardan nasıl etkilenmektedirler? Çocukların çevrelerindeki sınırlarının ne kadarının farkında oldukları sorgulanarak, bunların mekansal ve psikolojik izdüşümlerinin tespitinin yapılması ve her gün deneyimledikleri gündelik mekanlar üzerinden görüp saptayabildikleri fiziksel sınırların yanında, psikolojik olarak görünmeyen sınırların neler olduğunun ortaya konması hedeflenmektedir.

1.2 Araştırmanın Kapsamı

Tez çalışması beş ana bölümden oluşmakta ve çocukların sınır algısını fiziksel kent mekanı bağlamından elde edilen veriler üzerinden, çocukların mekansal algısı ve temsilleri aracılığıyla tespit etmeye çalışmaktadır.

Çalışmanın ikinci bölümü çocuğun gelişim sürecine ve gelişim sürecinde mekanı nasıl algıladığına, gündelik mekanlarının neler olduğuna odaklanmaktadır. Algı, davranış, biliş süreçleri , mekan kavramının ilişkiler aracılığıyla ve çocuk gelişimiyle olan bağlantısı aktarılmıştır. Mekandaki topolojik, projektif, metrik, imgesel ilişkiler aracılığıyla çevredeki uyaranların saptanması amaçlanmaktadır.

Üçüncü bölümde sınır kavramı, sınır türleri, sınırı oluşturan etmenlerle ilgili detaylı olarak literatür araştırmasına yer verilmiştir. Sınırın mekanla ve insanla kurduğu ilişkiler, sınır elemanları ve mekanda temsil ettiği sınır durumları tartışılmıştır. Bu araştırmalar bağlamında çocuğun sınırla kurduğu ilişki üzerinden mekana, sınır

elemanlarına ve yaşanan çevredeki fiziksel ve psikolojik sınırlara bakılması hedeflenmektedir.

Dördüncü bölümde İstanbul'un Eyüp ilçesinde bulunan Silahtarağa Ortaokul'u öğrencileriyle yapılan alan çalışması yer almaktadır. Bölgeye ait gözlemler, çalışmanın amacına yönelik çocuklara yaptırılan resim, anket, bilişsel haritalar aracılığıyla yaşadıkları mekanlardaki sınırlar keşfedilmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgular tezin kavramsal alt yapısıyla tartışılarak değerlendirilmiştir.

Çalışmanın son bölümü olan beşinci bölümünde ise kuramsal altyapı ile alan çalışması verileri çakıştırılarak, genel değerlendirmelere, tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

1.3 Araştırma Yöntemi

Çocukluk döneminin gelişim aşamaları ve bilişsel gelişim göz önünde bulundurularak, Piaget'in soyut işlemler olarak tanımladığı dönem olan 11 yaş ve sonrası, çocukların dünyayı kavramak ve anlamak için en aktif olduğu yaşlardır. Bu yaş grubu çocuklarla çalışmak, tez kapsamında yapılacak olan gözlem, anket, resim ve bilişsel haritalama gibi araştırma yöntemlerinin kullanılabilmesi için daha uygun bulunmuştur. Bu dönemdeki çocuklar, kendini benmerkezci durumdan çıkartarak, nesnelerin ve mekanların kendinden bağımsız olarak birbirleriyle olan ilişkilerini algılayabilir ve soyut detayları fark etmeye ve ifade etmeye başlar.

Araştırma alanı olarak, çocuğun çevresini deneyimleyebildiği mekansal, sosyal ve kültürel çeşitliliği ile katmanlı bir kent araştırması sunan bir bölgenin seçilmesinin daha uygun olacağı düşüncesi ile geçirdiği değişim ve dönüşümlerle sınır durumlarını ve elemanlarını bünyesinde barındıran bir kent parçası olması nedeniyle Eyüp bölgesi tercih edilmiştir. Bölgede çalışmaları yürütebilmek için seçilen Silahtarağa Ortaokulu ve yakın çevresi katmanlı kent dokusu, Haliç ile kurduğu kıyı ilişkisi ve yakın çevresinde bulunan zengin çevresel referansların varlığı sebebiyle seçilmiştir. Silahtarağa Ortaokulu genellikle bu bölgede yaşayan öğrencilerin eğitim gördüğü bir okul olması, 11 yaş ve üzeri yaşlardaki çocuklarla çalışılmak istenmesi sebebiyle seçilmiştir.

Öncelikle alanda gözlemler yapılmış, okul ve yakın çevresi incelenmiştir. Yaşanan Covid-19 salgını ve yasaklar nedeniyle çocuklarla yüz yüze iletişim kurulamamış

ancak resim öğretmenleri aracılığıyla, 57 kız, 33 erkek toplam 90 öğrenciye anket, haritalama ve resim çalışmaları sırasıyla yaptırılmıştır. İlk olarak "Çevremizdeki Sınırlar" anketi yaptırılarak çocukların sınır hakkında neler düşündüğü, nasıl algıladıkları ve mekanla nasıl ilişkilendirdikleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Anketler belirlenen ortak anahtar sözcükler ve başlıklar üzerinden değerlendirilmiştir. Sonrasında, evden okula nasıl gittiklerini anlatan bir kroki çizmeleri ve bu kroki üzerinde karşılaştıkları sınırları farklı bir renkle belirtmeleri istenmiştir. Elde edilen bilişsel haritalar ile çoçukların ankete verdikleri cevaplar üst üste düşürülerek incelenmiştir. Son olarak "Yaşadığınız çevrenin (mahallenizin, sokağınızın, evinizin, vb.) sınırlarını anlatan bir resim yapınız." çalışmasıyla, çocukların mekan parametrelerinin ne kadarını kullanarak sınırları ifade ettikleri yorumlanmaya çalışılmıştır. Çocukların mekansal sınır elemanlarını ya da durumlarını nasıl algıladıkları ve ne kadarının farkında oldukları ve nasıl temsil ettikleri saptanmış ve yorumlanmıştır. Anket, gözlem ve resim çalışmalarından elde edilen veriler birbirleriyle çakıştırılarak çocuğun gündelik mekanlarındaki sınırlar deşifre edilmeye çalışılmıştır.

2. ÇOCUĞUN FİZİKSEL, SOSYAL, BİLİŞSEL GELİŞİMİ VE MEKAN ALGISI

İnsanın sürekli değişim ve gelişim gösterdiği doğum ile ergenlik arasındaki çocukluk dönemi üzerine yapılan araştırmalarda çocuğun fiziksel, sosyal ve bilişsel gelişimi ayrı düşünülemez. Özellikle çocuğun bilişsel gelişimi çevreyle doğrudan ilişkilidir. Çocuk duyuları aracılığıyla çevreyle etkileşime girer. Çevreden aldığı uyarıları zihinsel işlemlerden geçirerek davranış olarak adlandırılan tepkiyi ortaya çıkarır. Çocuğun algısı ve mekanla kurduğu ilişki yetişkinlerden farklıdır. Bu süreçleri açıklamak için Piaget, Vygotsky, Bruner, Santrock gibi kuramcılar yürüttükleri çalışmalar sonucunda gelişimin belirli bir sıra içerinde gerçekleştiğini, genetik, sosyal, kültürel, ekonomik etkilerin yanı sıra çocuğun büyüdüğü çevrenin çocuğun bilişsel gelişimi üzerinde etkisi olduğu ortak kanısına varmıştır. Çocuğun gelişim aşamalarını her çocukta farklı sürelerde tamamlanabilir, ancak her çocuk bu aşamalardan geçmektedir.

Araştırmanın bu bölümünde, çocuğun fiziksel, sosyal, bilişsel gelişim aşamalarına ve literatürdeki önemine yer verilmiştir. Çocuktaki algılama süreci ve mekan kavramının gelişimi mekansal ilişkiler üzerinden açıklanmaya çalışılmıştır.

2.1 Çocuğun Gelişim Süreci

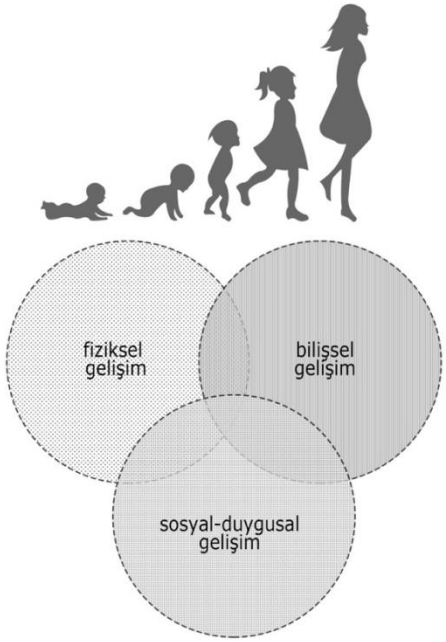
Büyüme ve gelişme birbirine karıştıralan ancak farklı kavramlardır. Boy, kilo gibi bedendeki yapısal artış büyümeyi ifade ederken nicel değişimlerin yanındaki nitel değişimler gelişmeyi ifade etmektedir. Gelişme sadece ölçülerle açıklanamayan karmaşık bir olgudur. Gelişim sürekli bir ilerlemeyi gerektirir ve her gelişim evresi bir sonraki adımı etkilemektedir (Yavuzer, 2000).

Çocuğun anne karnında başlayan gelişim evreleri, farklı aşamalardan oluşan süreçlerle yaşam boyu devam etmektedir. Dünyayı anlamlandırmak ve öğrenmek yeni doğan çocuğun en önemli sorunudur. Çocuğun öğrenmesi gereken sayısız şey vardır (Senemoğlu,2009). Özellikle çocukluk dönemi biyolojik ve bilişsel olarak

gelişimin önemli bir sürecini oluşturmaktadır. Çocuğun gelişim sürecinde biyolojik etkiler kadar çevresel, fiziksel ve sosyal değişkenlerin de önemi büyüktür.

Çocuğun yetişkin topluma geçişine kadar zihinsel ve fiziksel olarak gelişme süreci ayrı düşünülemez. Çocuk gelişimi üzerine Piaget, Vygotsky, Bruner, Santrock gibi kuramcıların farklı gelişim kuramlarına yönelik çalışmaları olmasına rağmen, gelişimin bir sıra ve düzen içinde gerçekleştiği ve fiziksel çevrenin çocuk gelişimi üzerinde etkisi olduğu ortak görüşüne sahiptirler.

Santrock'a göre insan yaşamı üç ana gelişim sürecinden oluşmaktadır. Bu süreçler fiziksel, bilişsel ve sosyal-duygusal gelişim süreçleridir. Pek çok durumda fiziksel, bilişsel ve sosyal-duygusal gelişim süreçleri iki yönlüdür. Bu süreçler ayrı ayrı incelense de birbirine bağlı bir zihin ve beden okuması olarak düşünülmelidir (Santrock, 1996) (Şekil 2.1).



Şekil 2.1 : Çocuğun fiziksel, sosyal ve bilişsel gelişim aşamaları

2.1.1 Çocuğun fiziksel gelişimi

Çocuğun fiziksel gelişimi; zihinsel, sosyo-duygusal ve algısal gelişim aşamalarına geçmeden kazanacağı becerilerin yaşandığı dönem olması açısından çok önemlidir. Çocukta özellikle ilk yıllarda fiziksel gelişim; sinir sistemi, beyin ve kas gelişimi, duyu ve reflekslerin şekillenmesi açısından etkin rol oynar.

Çocuğun gelişimini bütün olarak kavrayabilmek için fizyolojik gelişimi anlamak önemlidir. Fiziksel gelişim çocuğun davranışını da etkilemektedir. Bedensel gelişim yetkinliğine göre çocuğun hareketleri ve davranışları kısıtlanabilmektedir. Çocukların fiziksel gelişimi çocuktan çocuğa farklı olsa da ortak dönemsel süreçlerden oluşmaktadır (Yavuzer, 2000).

Santrock fiziksel gelişim sürecini, ebeveynlerden alınan genler, beyin gelişimi, boy ve kilo artışı, motor becerilerin gelişimi, ergenlikte hormonal değişiliklerin yaşanması gibi biyolojik süreçlerin yaşandığı dönem olarak açıklamaktadır (Santrock, 1996).

Senemoğlu'na göre gelişim çok yönlü ve karmaşık bir süreç olduğu için bu sürecin iyi tanımlanması gerekmektedir. Psikologlar gelişimi kendi içinde ilişkili olan ve bütünlük taşıyan dönemlere ayırmışlardır. Çocuğun gelişimi genel olarak yakın yaş aralıklarına karşılık gelen sürelerle tanımlanmaktadır. Fiziksel gelişim çocukta beden ve motor becerilerinin etkileşimli olarak gelişiminden oluşan süreçtir. Bu dönemde fiziksel olarak boy ve hacim artışının yanında, vücut sistemlerinin gelişimi, zihin ve kas koordinasyonu gelişimi de görülmektedir (Senemoğlu, 2009).

Doğum öncesi dönem, hamilelik boyunca geçirilen dokuz aylık süreçtir. Yaşam sürecindeki en hızlı gelişimin görüldüğü evredir. Duyu organlarının, sinir sisteminin, iskelet ve kas sistemlerinin oluştuğu; reflekslerin, davranış biçiminin kazanıldığı; tek hücrenin davranışsal yeteneklerle tamamlanmış bir organizmaya dönüştüğü süreçtir (Senemoğlu, 2009).

Bebeklik, doğumdan itibaren 18-24 aylık olana kadar gelişim dönemidir. Yetişkinlere aşırı bağımlılık dönemidir. Çünkü yeni doğan bebek vücudunu kontrol edecek güçte değildir. Bebeklik dönemi, bebek için fiziksel eylemleri koordine etme, konuşma, taklit etme, başkalarından öğrenme gibi çok sayıda yeteneğin kazanıldığı dönemdir (Santrock, 1996).

Erken çocukluk dönemi, bebeklik döneminin sonundan yaklaşık 5 veya 6 yaşına kadar uzanan gelişim dönemidir. Bu döneme okul öncesi yılları da denir. Bu süreçte küçük çocuklar kendi kendine yeterli olmayı ve kendine bakmayı öğrenirler. Bu dönemde etkinlik düzeyleri çok yüksektir. İlgilerini çeken bir etkinlik içinde olmadan uzun süre hareketsiz duramazlar; koşmak, atlamak, zıplamak, tırmanmak ihtiyacındadırlar. Bu dönemde çocuklar lastikler, tırmanma araçları, denge tahtaları

gibi iyi tasarlanmış alet ve etkinliklerle denge ve koordinasyon yeteneklerini geliştirirler (Slavin, 1989; Gibson ve Chandler, 1988; Gallahve, 1982, akt. Senemoğlu, 2009). Oyun oynayarak ve etkinlik içinde geçirilen bu dönem yoğun olarak becerilerin geliştiği, akranlarıyla iletişim kurmaya başlandıkları, okula hazır hale geldikleri dönemdir. Birinci sınıf, genellikle bu sürenin sonunu belirtir (Santrock, 1996).

Okul dönemi, çocuklarda 6 ile 12 yaş arasındaki ilkokul dönemini kapsamaktadır. Bu dönemde çocuklar okuma, yazma ve aritmetik temel becerileri kazanmaktadırlar. Daha büyük bir dünyaya ve kültüre maruz kalırlar (Santrock, 1996). Çocuk daha karmaşık fiziksel hareketleri yerine getirebilir. Cinsiyetler arasında büyüme farklılıkları görülür; kızların bu dönemdeki boy ve ağırlık artışları erkeklere göre daha fazladır (Senemoğlu, 2009).

Ergenlik yaklaşık 12 ile 18 yaş arasındaki, çocukluktan erişkinliğe geçiş dönemidir. Ergenlik hızlı fiziksel değişimlerin; boy ve kilo artışlarının, vücut hatlarında şekillenmelerin, hormonal değişikliklerin, ses kalınlaşmasının, cinsel özelliklerde belirginleşmelerin yaşandığı dönemdir (Santrock, 1996).

Gelişim yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Gebelikten ergenliğe kadar meydana gelen gelişim dönemleri fiziksel, bilişsel ve sosyo-duygusal süreçlerin etkileşimi ile meydana gelir.

2.1.2 Çocuğun sosyo-duygusal gelişimi

Sosyo-duygusal gelişim, bireyin diğer bireylerle olan ilişkilerindeki duygu ve değişiklikleri içermektedir. Bir bebeğin annesine dokunuşu, oyun oynayan çocuğun arkadaşına saldırması gibi davranışlarla açıklanabilir (Santrock, 1996).

Erikson'a göre (1963) ilk yıllar çocuğun kişiliğinin yapılanmasında çok önemlidir. İlk yıllarda temellenen sosyo-duygusal gelişimi çocuğun sonraki yıllardaki gelişimi için son derece önemlidir. Erikson'un güven-güvensizlik kuramına göre, çocuğun güven duygusunu kazanması annesiyle olan ilişkisine ve bakım sürecine bağlıdır. Annesi tarafından önemsenen, sevilen, bakılan bebek güven duygusu kazanırken; bakımı yetersiz, tutarsız olan bebek çevresine karşı güvensiz ve kuşku içinde olur. Güven yada güvensizlik sorunu sadece ilk yıllarda yaşanabilecek bir durum değildir, gelişimin her evresinde ortaya çıkabilir (Erikson, 1963).

Çocuğun sosyo-duygusal gelişiminde 2-6 yaş arasındaki dönem, anneye olan bağımlılık davranışından uzaklaştığı, ancak başı sıkıştığında ilk olarak annesini yardıma çağırdığı dönemdir. Bu dönemde kazanılan bedensel gelişim ve dil gelişimi sayesinde çocuk daha bağımsız olarak hareket etmek ister. Örneğin; giyeceği kıyafeti kendisi seçmek ister, merdivenden destek almadan çıkmaya çalışır, parkta kendisine müdahele edilmeden oynamak ister. Bu dönem ebeveynler için denge kurulması gereken bir dönemdir. Çocuğun hem çok kısıtlanmadan özgürlük alanını yaratmasını sağlamak hem de tamamen başıboş bırakmadan kontrol etmek gerçekleştirilmesi zor bir görevdir (Cüceloğlu, 1991).

Oyun davranışlarının geliştiği bu dönemde çocuk oyun kurmaya başlar. Önceki gelişim evresine nazaran çocuğun oyununu başka bir çocuğun oyununa karışmadan kendi halinde oynadığı ya da birlikte oynadıkları oyunlarda iş birliği kurmaya başladığı görülür. Oyun içinde farklı görevler ve roller üstlenirler. Örneğin; biri anne olurken diğeri bebek olabilir (Holmberg, 1980). Çocukların bu evrede birbirinden ve oyundan öğrenmeleri, iş birliği yaparak ilişkiler kurmaları aynı zamanda da bağımsızlık duygularıyla benliklerini ortaya koymaya başlamaları en önemli gelişim aşamalarından birinde olduklarının göstergesidir. Bu dönemlerinde desteklenen çocuğun güven duygularının yüksek olduğunu, daha iyi ilişkiler kurabildiğini, okula başlamak için hazır hale geldiğini söylemek mümkündür.

6-12 yaş arasında okula gitmeye hazır hale gelen çocuğun zihinsel ve sosyal becerilere sahip olması beklenir. Erikson'a göre ilk yıllarda kazanılan güven duygusu çocuğun okulda öğrenme aşamalarına daha rahat dahil olmasını ve başarılı olmasını sağlar. Bilişsel gelişimi hız kazanan bu dönemdeki çocuğun sosyal ilişkilerinde süreklilik ve tutarlılık görülür. Okul öncesinde cinsiyet ayrımı yapmayan çocuklar bu dönemde hemcinsleriyle oynamayı tercih ederler ve arkadaşlık ilişkileri gittikçe önem kazanır (Cüceloğlu, 1991).

Ergenlik döneminde bağımsızlık ve kimlik arayışı, aileden uzakta ve akranlarla zaman geçirme isteğindeki artış, düşüncelerdeki soyut ve idealist tavırlar bu dönemin önemli farklarındandır (Santrock, 1996).

2.1.3 Çocuğun bilişsel gelişimi

Bilişsel gelişim, çocuğun dünyayı anlama, kavrama ve öğrenmesini sağlayan zihinsel faaliyetlerdeki gelişimdir. Algı ve bilişim süreçlerinin birbirinden ayırılmasında oldukça zorluk çekilmektedir. Algı çevresel bilginin nasıl toplandığını ve elde edildiğini, bilişim bilginin nasıl düzenlendiğini içermektedir. Bilişim çok fazla algısal zenginliğe sahip olmakla birlikte bilgiyi algıya oranla daha fazla ayrıştırır ve basitleştirir (Ünlü,1978).

Çocuğun bilişsel gelişimi sosyal ve fiziksel çevrenin birlikte çalışan tüm elemanlarından etkilenmektedir. Çocuk fiziksel çevreyi keşfetme, deneyimleme ortamı olarak kullanarak aktif bir etkileşim içine girer. Çocuğun algısal ve mekansal gelişimini bu dinamik eylem dizeleri ve geri beslemeler oluşturur (Moore, 1987, akt. Şener, 2001).

Piaget, Bruner ve Vygotsky çocuğun dünyayı nasıl algıladığını belirlemek için çalışmalar yapmışlardır. Piaget'e göre çocuğun bilişsel gelişimi; kalıtım ve çevrenin etkileşimi olan biyolojik ilkelere dayanmaktadır. Bu ilkeler; olgunlaşma, yaşantı, uyum, örgütleme ve dengelemedir. Dünyaya gelen bebeğin kalıtımsal özellikleri ve refleksleri sayesinde çevresiyle etkileşimde bulunmasıyla *yaşantı* kurulur. Refleksler bebek *olgunlaştıkça* yerini bilinçli daha kompleks hareket ve davranışlara bırakır. Bilişsel gelişim olgunlaşma ve yaşantı kazanma arasındaki sürekli etkileşimin ürünüdür. Piaget dünyayı anlama ve öğrenme sürecini bir *denge kurma* yani *uyum* süreci olarak görür. Her bir uyum hareketi *örgütlenmiş* bir sistemin davranışın parçasıdır (Senemoğlu, 2009). Canlının bilişsel fonksiyonlarını belirli bir uyum ve organizasyon içinde yerine getirmesi, çevresiyle daha iyi bir denge kurması gelişim sürecinde büyük önem taşır.

Piaget'in gelişim kuramında açıklanması önem taşıyan *şema* kavramı; çevreyi anlamlandırma sürecinde gelen yeni bilginin yerleştirildiği çerçevedir. Bruner'in bilişsel gelişimi incelemesi Piaget ile benzerlikler göstermektedir. İkisi de bilgiyi kodlama, işaretleme, depolama ve sıralama aşamalarına önem vermiştir ancak Bruner bilişsel gelişimin çocuktaki dil kazanımıyla bağlantılı olduğu ve geliştiği üzerinde durmaktadır. Başta uyaranların etkisinde olan çocuk dil hakimiyetiyle çevresini kontrol etmeye başlar. Bilginin işlenmesi ve depolanması çocuğun bilişsel gelişimi ile doğrudan ilişki içindedir. Dil öğrenimiyle dünyayı anlamlandıran, kendisini ve

çevresini sorgulayan çocuk iletişim kurmaya başlar. Bruner'e göre bilişsel gelişim için öğretici-öğrenici ilişkisi önemlidir. Çocuk ailesinden, öğretmenlerinden yaşadığı sosyal çevreden öğrenmelidir. Bu noktada Vygotsky'nin kuramıyla benzerlik taşır (Senemoğlu, 2009).

Lev Vygotsky (1986) çocuğun bilişsel gelişiminin sosyal çevresiyle ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Çocuk yaşadığı sosyal çevreden yaşantısına dair fikirleri, becerileri, dünyaya dair anlamlandırmaları öğrenmektedir. Bilişsel gelişimin temelini insan ve kültür arasındaki ilişkiye dayandırmaktadır. Çocuğun psikolojik süreçleri sosyal çevresi tarafından, etkileşim halinde olduğu aynı kültürü paylaştığı yetişkinler tarafından şekillendirilebilir. Çocuğun karmaşık olaylar karşısında, olayları anlayabilmesi ve süreci yönetebilmesi için yetişkinlerin desteğine ihtiyacı vardır.

Piaget'e göre gelişim, bebeğin içgüdüleri aracılığıyla gerçekleştirdiği yalın davranışların, sonrasında şemalar aracılığıyla somut eylemlere dönüşmesi ve zaman içinde soyut düşünmeyle beraber düşünce ve davranış örüntüsünü geliştiren oluşumdur (Akarsu, 1984).

Piaget, bilişsel gelişimi farklı nitelikler taşıyan dört temel evreye ayırmıştır. Bunlar sırasıyla; (1.) duyusal-motor dönem (0-2 yaş) , (2.) işlem öncesi dönem (2-7 yaş), (3.) somut işlemler dönemi, (4.) soyut işlemler dönemi (11- ergenliğin sonlarına kadar) dir.

Piaget'e göre bu dönemler arasında hiyerarşik ve sıralı bir ilişki vardır; çocuk bir dönemde kazanması gereken şema ve biliş yapılarını kazanarak diğer döneme geçmektedir. Ancak kültürden kültüre gelişim dönemlerine girme ve tamamlama yaşları değişiklik gösterebilir.

Duyusal-motor dönemi ve işlem öncesi dönem çocukta duyuların ve algının baskın olduğu; somut işlemler ve soyut işlemler dönemi ise çocuğun belirli bir bağımsızlık kazanarak düşünebilme yeteneğinin ön plana çıktığı dönemdir. İlk iki dönemdeki aktif davranışlarla ve duyularla kurulan yaşantı, sonrasında zihinsel işlemlerle kurulur (Akarsu, 1984).

1) Duyusal-motor dönem

Piaget'e göre bu dönem adını bebeğin dünyayla iletişiminde kullandığı duyu ve motor becerilerinden alır. 0-2 yaş arasındaki bebek dokunma gibi basit duyusal verilerle ve emme, tutma refleksleriyle tanımaya çalışır. Basit hareketler aracılığıyla

temel süreçlerine yenilerini ekleyerek bilişsel sistemini geliştirmeye başlar (Cüceloğlu, 1991, s.348).

Bilişsel gelişimin aşamalarından biri çocuk için nesne değişmezliğidir. Bebek için nesneler ancak kendi görsel alanları içinde oldukları sürece var olmaktadır. Nesne ortadan kaldırıldığında ya da saklandığında onun yok olduğunu düşünür. Elindeki çıngırağın on dakika önce oynadığı oyuncak olduğunu anlayamaz (Cüceloğlu, 1991, s.349).

Bebek, kendini nesnelerden ayırmaya başladığında şemaları aracılığıyla bedenini ve çevresini tanımaya başlar. Bebeklerin ilk tepkilerinin önce kendi bedeni üzerinden olması bu dönemin ben merkezliliğini açıklamaktadır (Piaget, 1967). Daha sonrasında çevresindeki nesneleri ağzına götürerek tanımaya çalışır. Örneğin; çıngırağını ağzına götürüp bundan hoşlanmayabilir. Bu durumda şemalarını değiştirmeye başlar ve eline tekrar çıngrağı verildiğinde ağzına götürmek yerine sallar. Çevresiyle etkileşimi sonucu kazandığı bilişsel yaşantı, bebeğin refleks davranışlardan amaçlı davranışlara geçtiğini, basit problemleri çözmeye başladığını gösterir. Örneğin ; beş aylık bebeğin gözünün önünde bir nesne saklandığında bebek onun yok olduğunu düşünürken; sekiz aylık bebek nesneyi aramayı sürdürür. Çünkü onun yok olmadığını öğrenir ve bunu anladığında bebeğin artık belleğini kullandığı, nesneyi zihninde tutacak semboller ile kodlamaya başladığı görülür. Zihinde sembolleştirerek resmetmesi duyusal-motor dönemdeki bebeğin bilişsel gelişimi için önemli bir adımdır (Piaget,1954).

2) İşlem öncesi dönem

2-7 yaş aralığını kapsayan bu dönemde çocuk dünyayı kelimelerle ve görüntülerle temsil etmeye başlar. Bu kelimeler ve görüntüler artan sembolik düşünceyi ve onun ardında yatan zihinsel süreci yansıtır (Santrock, 1996).

Bu dönemde çocukların dil gelişimi çok hızlıdır ancak geliştirdikleri kavramlar ve kullandıkları semboller kendilerine özgüdür. Piaget bu dönemde çocukların var olmayan olay, kişi, nesne ile kendilerine özgü sembolik oyunlar ürettiğini; tahta bir sopayı at, cetveli tabanca olarak kullandıklarını söylemiştir (Piaget, 1967). Yani duyusal bilgiyi fiziksel eylemin ötesine taşıyarak, dünyayı kelimeler, görüntüler ve çizimlerle temsil ederler. Bu sadece bilişsel gelişim için değil, sosyal gelişimleri için de çok önemlidir. Bu dönemde çocuklar için sınır kendi hayal güçleridir.

Bu dönemdeki çocuk duyusal-motor dönemindeki kadar baskın olmamasına rağmen hala benmerkezcidir. Dünyasını kendi gözünden görür, kendisini başkasının yerine koyamaz (Hart ve Moore, 1973).

İşlem öncesi dönemde çocuk objeleri tek yönlü olarak; rengine biçimine göre sınıflandırabilir. Ancak nesnelerin farkını ayırt edemezler; yeşil üçgen ve yeşil kareyi aynı sınıfa dahil ederler (Senemoğlu, 2009).

Çevresini taklit yoluyla anlamaya ve öğrenmeye başlayan çocuk, duyusal-motor dönemini de temel alarak dünya gerçekçiliğine düşünce olarak tam adapte olamamasına rağmen okula başlamak için gerekli bilişsel ve algısal süreçlere sahiptir.

3) Somut işlemler dönemi

Çocuğun 7 ile 11 yaş aralığını kapsayan bu dönem ilkokul dönemidir. Piaget'e göre bu dönemde çocuk için gelişim dönemi hem bilişsel hemde fiziksel olarak önceki dönemlere göre oldukça hızlıdır. Çocuk bu dönemde fiziksel sınırları aşmakta zorlanmaz. Dış dünyada okul aracılığıyla daha fazla zaman geçirmeye başlar (İnanç, Bilgin, Atıcı, 2007).

İşlem öncesi dönemden somut işlemlere geçen çocuk; renk, biçim gibi nesnelerin dış özelliklerinin etkisinden kurtulup kitle, hacim, sayı gibi iç özelliklerini kavrayabilecek hale gelmektedir. Piaget'e göre bu dönemdeki çocuk diğer insanların gözüyle bakabilmeyi öğrenmekte ve sosyal ilişkilerinde yeni bir aşama kaydetmektedir. Çocuk dış dünyadaki nesnelerin yerine zihninde geliştirdiği sembollerle işlemler yapabilmektedir (Cüceloğlu, 1991, s.355).

Somut işlemler döneminde çocukların sınıflandırma yetenekleri üst düzeydedir. Bir grup nesnenin başka grubun alt grubu olabileceğini anlayabilirler. Örneğin taşıtları; kamyon, araba vb. gibi gruplayabilir, bunları da benzinle çalışan, mazotla çalışan araçlar olarak alt gruplara ayırabilir. Nesneleri miktar, uzunluk, ağırlık gibi belirli özelliklerine göre sınıflandırarak, fiziksel yapılarındaki ya da mekan içindeki değişimleri rahatça anlayabilecek zihinsel yeterliliktedir. Örneğin; kısa ve geniş kaptaki suyla, uzun ve ince kaptaki suyun miktarlarının aynı olduğunu anlayabilir. Algılananın ötesindeki gerçeği görerek tepkide bulunabilir. Somut dönemdeki kendilerini bir başkasının yerine koyabilirler ancak düşünme süreçleri çocuk

tarafından gözlenebilen gerçek olaylarla sınırlıdır. Somut ve karmaşık problemleri çözebilirken, soyut problemleri çözmekte zorlanırlar (Senemoğlu, 2009).

4) Soyut işlemler dönemi

Zihinsel gelişmenin son dönemi olan soyut işlemler döneminde somut gerçeklerle buna ilişkin soyut düşünceler birbirinden ayırt edilebilir. Somut gerçeklerle sınırlı kalmazlar. Problemlerinin çözümü için; değişkenler arasında ilişkiler kurarlar ve bunları test ederek sistemli bir şekilde sonuca ulaşırlar. Tümevarım ve tümdengelim yöntemlerinin ikisini de kullanabilirler (Senemoğlu, 2009).

Ergenlik dönemi olarak da adlandırılan bu dönemdeki çocuk soyut kavramları anlayarak; çeşitli fikirlerle, siyasetle, felsefeyle, toplum yapısıyla ilgilenmeye başlar. Değer ve inanç sistemini yapılandırmaya başlarlar. Piaget'e göre içinde yaşadıkları sosyal çevre gelişimleri için önemlidir. Bu dönemdeki çocuk semboller düzeyinden bir adım ileri giderek düşünce düzeyine ulaşmaktadır. Bir sorun karşısında hipotezler geliştirip hipotezleri teker teker deneyebilir. Zihinsel olgunluğa erişmiş olan çocuğun içinde yaşadığı çevrenin bunu açığa çıkaracak talepte bulunması gerekmektedir (Piaget, 1967).

Analiz etme, soyut ilişkiler kurma, eleştirel düşünme, çevrelerine karşı mekansal yorumlarda bulunabilme bu dönemdeki çocukların öne çıkan özellikleridir. Keşfettikleri, tartışabildikleri, yorumlayabildikleri üzerinden mekansal algılarını ve çevreyle kurdukları ilişkileri anlamak çok önemlidir.

2.2 Çocukta Algılama Süreci ve Mekan Kavramının Gelişimi

Bireyin mekanla olan karşılaşması ve algısı, dünyaya geldiği ilk andan itibaren başlayan, uyaranlarla tetiklenen, zihinde bilgiye dönüşerek depolanan uzun süreçlerin toplamıdır. Çevre ve birey arasında algı, duyu ve davranışlar aracılığıyla karşılıklı etkileşim ve şekillenme süreci yaşanır. Çocuğun çevreyle olan ilişkisi fiziksel, sosyal ve zihinsel gelişim süreçleriyle doğrudan bağlantılıdır. Çocukların algısı, çevreyi kullanma şekilleri ve mekana bakışı yetişkinlerden farklılık göstermektedir. Çocukların ihtiyaçlarını, isteklerini, yaşadıkları çevreden beklentilerini algılamak ve onların gelişim süreçlerini destekleyecek çevrelerde bulunmalarını sağlamak çok önemlidir. Çocuğun yaşadığı mekanı nasıl algıladığı, bu

çevreyle nasıl ilişki kurduğu, zihninde nasıl canladırdığı çocuğun yaşadığı çevreyi anlamak ve analiz etmek için öncelikli olarak sorgulanması gereken konulardır.

2.2.1 Çocukta algı, davranış, biliş süreci

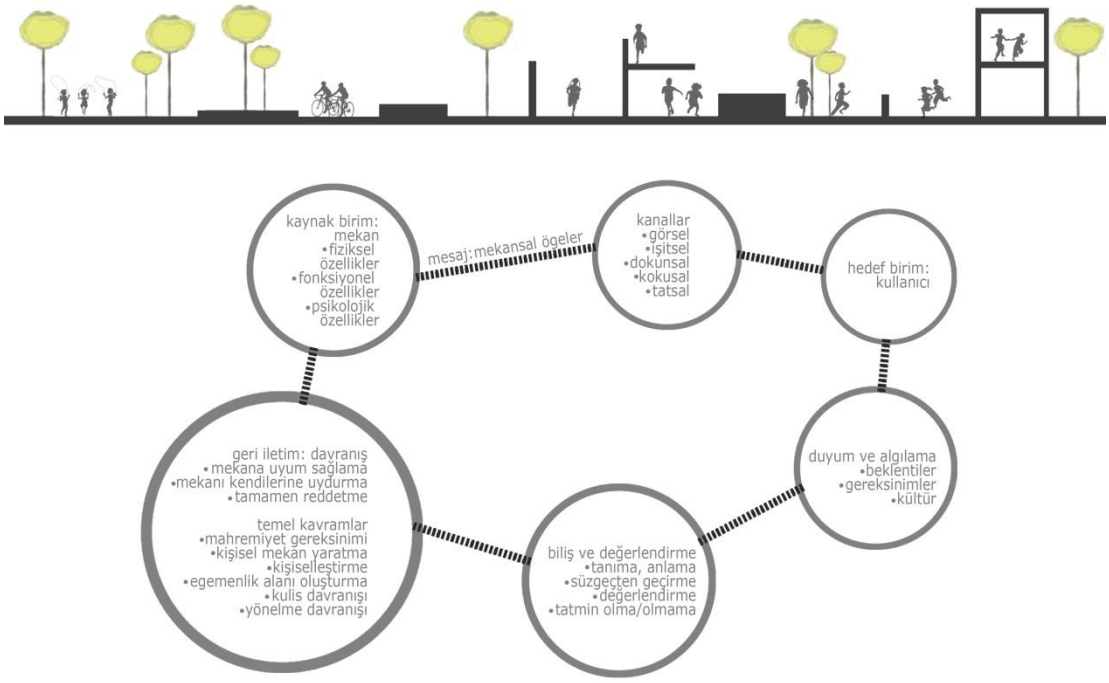
Duyu, duyu organları tarafından getirilen işlenmemiş bilgiye denir. Algı ise, gelen bilgiyi işleyerek belirli bir organizasyona sokma işlemdir (Cüceloğlu, 1991).

İnsan algı, biliş ve davranış mekanizmasıdır. Mekanizma algı ile başlar. Algı, duyular yoluyla çevreden bilgi edinme; bilişim, yorumlama, belleğe gönderme yapma, duyumsama; davranış, amaç ve güdüler doğrultusunda organizmanın tepkiler yoluyla çevreye yanıt vermesi eylemidir. Davranış, canlının çevreyle etkileşimi sonucunda, içinde bulunduğu koşullara göre verdiği tepki ya da eylemdir (Gür, 1996).

Porteous, algı sürecini şu şekilde açıklar; gelen uyarıların duyular yardımıyla organizma tarafından algılanmasıyla bilgi edinilir. Beyne iletilen uyarılar, deneyimler aracılığla yorumlanır. Algılanan şey eğer beyin tarafından tanınıyor ve kavranıyorsa biliş olur (Porteous 1977; akt. Gür, 1996).

Ponty algının dünyası duyularımız ve gündelik yaşamımızla önümüzde açılan dünya gibi görünse de, ona erişebilmek için sadece duyularımızı kullanmamızın yeterli olmadığını, zaman, çaba ve kültürün de işin içine girdiğini ifade eder (Ponty, 1948).

Duyularımız, içinde bulunduğumuz çevre ve gündelik hayatımız katmanlaşarak algımızı oluşturur. Cüceloğlu'na göre alıcı hücrelerin çevredeki fiziksel enerjileri yakalayarak sinirsel enerjiye çevirmesi sonucunda duyu oluşur. Bu enerjinin beyinde işlenmesi sonucunda ise algısal ürün oluşur. Bu işleme algılama, ortaya çıkan ürüne de algı denir. Algılama anında beyin; beklentilerini, kültürel etkenleri hesaba katar ve gelen duyuların bazılarını ihmal edip bazılarını güçlendirerek anlamlandırabilir (Cüceloğlu, 1991).



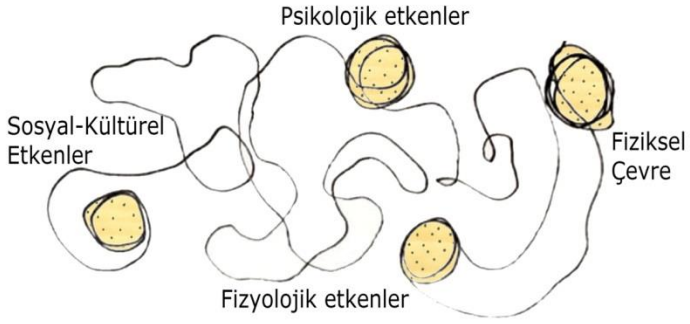
Şekil 2.2 : Çocuğun mekanla kurduğu iletişim süreci

Mekanın kullanıcısıyla buluştuğu anda başlayan insan-mekan iletişim süreci Şekil 2.2'de aktarılmıştır. Uyarının organizma tarafından algılanmasıyla iletişim süreci başlar. Algılanan şeyin beyne iletilmesiyle, beyin önceki deneyimlerinden de yararlanarak nesneyi yorumlar. Algılanan şey uyumlandırılıp kavrandığında biliş olur. İlk uyarıya tepki verilir ve bu tepki geri iletilir, önceden bilinen bir imgeye gönderme yapılarak gerçekleşir ve bunun sonucunda davranış ortaya çıkar (Günal, Esin, 2007).

Çocuğun algılama süreci doğumla başlar ve zaman içinde gelişir. Çocuk da yetişkinler gibi maruz kaldığı uyaranlar ve bilgi akışı aracılığıyla algılamaya başlar. Çocuğun mekansal algısı kendi varlığının farkına varması ile başlar. Çocuğun kendi bedenini, hareketini, fiziksel çevredeki yerini algılaması, çocuğun yetki alanını yaratmakta ve mekanı algılamasını sağlamaktadır (Cüceloğlu, 2015).

Çocuklarda algı ve bilişsel gelişim aşamalarının birbiriyle bağlantılı olduğu düşünülmektedir. Bilişsel gelişimi hızlanan çocuk, yaş ve bulunduğu çevre gibi faktörlere de bağlı olarak çevresini algılar (Piaget, Inhelder, 1967). Çocuğun mekansal algısında; sosyal-kültürel etkenler, fizyolojik etkenler, psikolojik etkenler

kadar fiziksel çevrenin özelliklerinin ve bu kavramsal ilişkiler arasındaki organik bağın etkisi vardır (Şekil 2.3).



Şekil 2.3 : İnsan yapılı çevre ilişkisi

2.2.2 Çocuğun bilişsel haritalama süreci

Çevrede bulunan imgeler insanın davranışını ve eylemlerini etkiler. Karşılaşılan uyaranların çeşitliliği çevrenin daha kolay anlaşılabilmesine olanak sağlar. Bu uyarı ve yanıt ilişkisi sonucunda bilişsel haritalar ortaya çıkar (Ünlü, 1978). Fiziksel çevredeki bilgiyi edindikleri, kodladıkları, depoladıkları, hatırladıkları ve çözdükleri süreç bilişsel haritalama sürecidir (Moore ve Golledge, 1976). İnsanların gündelik hayatları ve davranışları için önemli bir konu olan bilişsel haritalar aslında gerçeğin zihindeki bir modeli; replikasının temsilidir. Bilişsel haritalar zihinde toplanan kentlerin, mahallelerin ve binaların imgelerinin toplamıdır (Ünlü, 1978).

Bilişsel haritalar konu-nesne ikileminde ele alınabilir ve temel olarak kişisel özellikler, etnik köken, meslek, gelir ve eğitim gibi öznel değişkenlerle tartışılırlar. Bu durumda şema kavramı, esas olarak organizmanın yapılı çevredeki yetkinliğinden ve deneyiminden türetilen değişkenlerle bağlantılıdır. Organizmanın bilişsel gelişiminin tüm seviyelerinde olduğu gibi, çocuklarla ilgili konular bilişsel çalışmalarda benzersiz bir yer tutar. Çocukların kendileri ya da çevre üzerindeki sınırlı deneyime sahip olması bu durumun nedeni olarak açıklanabilir. Ayrıca, çocukların bilişselliği, çevresel bilişin gelişim sürecinde de ilk adım olarak kabul edilebilir. Çocuklar için yer öğrenimi özel bir öğrenme durumudur. Stea ve Blaut'un önerdiği gibi (1973), öğrenme sürecinde altı aşama vardır. İlk olarak, öğrenme sürecini başlatmak için bir uyaran veya uyaran kompleksi olmalıdır. İkinci aşamada, çocuk bulunduğu ortamı, çevreyi öğrenmeye başlar. Üçüncü aşama, çocuğun

deneyimlerini kodladığı, sakladığı ve birleştirdiği bilişsel süreçle ilgilidir. Dördüncü aşama, uyaranlara verilen öğrenilmiş yanıttır, beşinci aşama davranışın pekiştirilmesi, altıncı aşama öğrenme sürecinin sonuçlarını veren öğrenme kriterlerinin son aşamasıdır (akt; Ünlü, Çakır, 2002).

Bu düşüncelerin bir sonucu olarak, çocukların çizimleri sadece içsel zihinsel süreçlerle ilgili değildir, aynı zamanda çocuğun yakın çevresinin temsilini ifade eder. Bu nedenle kentin farklı bölgelerinde yaşayan çocuklar tarafından yapılan zihinsel haritalar birbirinden farklı zenginlikte katmanlar içermektedir.

2.2.3 Çocukta mekan algısı ve mekan kavramının gelişimi

Mekan, canlıların hareket edebildiği, eylemde bulunduğu üç boyutlu hacimsel ve kütlesel değişikler yaratılarak oluşturulan varlık kavramı olarak tanımlanmaktadır. Schulz mimari mekanı, insanların fizyolojik, psikolojik ve toplumsal gereksinimlerini karşılayan uzay parçası olarak tanımlar (Aydınlı, 1986).

Mekan, yer, işaret ve koordinatlar sistemiyle ifade edilen bir noktadır. Bir diğer açıdan ise bir nicelik, kullanılan yüzey ve hacimdir. Birinci tanımda mekan bir yayılım olarak görülen, koordinatlar sistemi ile ifade edilen insan etkinliği dışında bir alandır. İkinci tanımda ise mekan homojen değildir. Birey tarafından algılanan, bireyden dışa doğru genişleyen, duygu ve anlam yüklü çevre olarak ifade edilir (Bilgin, 1984).

Gür'e göre mekan göstergelerden oluşan, konuşulan bir dil gibi kullanıcısı tarafından algılanan, bilgi ileten mimari bir göstergedir (Gür, 2000, s.31). Kullanıcının mekandaki göstergeleri okuyarak belirli davranışlarda ve etkinlikte bulunarak mekanı deneyimlediği düşünülmektedir.

Durmaksızın dokunduğu, tattığı, kokladığı ve gözlemlediği her şeyi kullanarak çevresini keşfeden çocuk mekanı duyuları aracılığıyla organik bir evren olarak tanımlar (Barre, 1979).

Mekan kavramı konusunda Piaget'in de kayda değer araştırmaları mevcuttur. Piaget, zihinsel ve mekansal gelişimi ilişkili olarak açıklamıştır (Şekil 2.4). Bilişsel gelişimin ilk aşamasında olan 0-2 yaş aralığındaki bebeğin yakın çevresiyle ilişkisinin ben-merkezli olduğunu ifade etmiştir. Bu aşamada bebek çevresini "ben"e göre algılar (Pulaski, 1971; akt. Ünlü, Çakır, 2002).

Bebekte mekan algısı yaklaşık bir yaşlarının sonunda obje korunumunun farkına varmasıyla başlamaktadır. Çocuk biri tarafından saklanan bir objenin başta yok olduğunu düşünüp onu aramaktan vazgeçmektedir. Zihinsel gelişimi ilerledikçe objenin aslında yok olmadığının farkına vardığı, nesneler arasındaki ilişkiyi algılamaya başladığı düşünülmektedir. (Altman, Chemers, 1980).

Çocuk 2-7 yaş arasındaki dönemde çevresini semboller kulanarak ifade etmeye başlar. Bu dönemdeki mekansal ilişkiler sezgiseldir ve bu dönemde çocuklar karmaşık mekansal ilişkilerin zihinsel görüntülerini oluşturmakta zorlanırlar.



Şekil 2.4 : Çocukta mekan kavramının gelişimi (Piaget, 1967'den geliştirilmiştir.)

Piaget (1967) algı ve zeka arasında ayırım yapmaktadır. Dolayısıyla mekan konusunu da algısal ve zihinsel mekan olarak ayırır. Piaget'e göre "Nesnenin bilgisine sahip olmak eğer nesneyi yeniden oluşturmak (reconstruct) demekse bu bilginin biçimsel (figuratif) ve işlemsel (operative) iki yönünün olması gerekir." şeklindedir (akt; Akarsu, 1984, s.31). Biçimsel yön duyularla ve algıyla, işlemsel yön nesne üzerinden girişilen eylem ve işlemlerle ilgilidir. Piaget'e göre algısal mekan niteliği ön planda tutar ve tersine çevirebilirlik özelliğinden yoksundur. Zihinsel mekan, işlemsel düşünebilme evresinin öncesine ve sonrasına gelecek şekilde *duyu-devinimsel mekan* ve *yeniden-canlandırılan* mekan aşamalarını içerir. Yeniden canlandırılan mekan kavramı yaklaşık iki yaşın sonlarında başlar ve on iki yaşlarında işlemsel düşünmenin yer aldığı somut işlemler döneminde yetkin bir halde kullanılır (Akarsu, 1984, s.32).

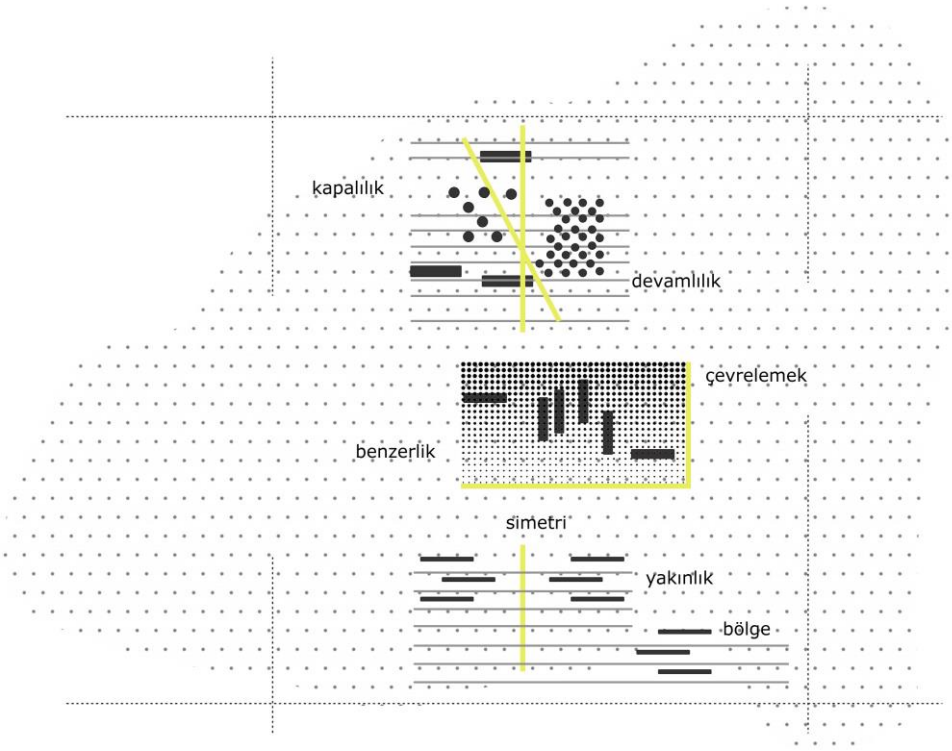
Çocukların mekansal algılarına yönelik çalışmalarda üç tür ilişkiden söz edilmektedir. Piaget ve Inhelder'in çalışmalarından elde edilen ilişkilerden ilki olan topolojik mekan kavramı komşuluk, kopukluk, çevrelemek gibi niteliksel ilişkiler ile temellendirilmektedir. İkinci ilişki olan projektif mekan kavramının temelini düz çizgi oluşturur; şekillerin benzerliği perspektif görünüş ya da bu görünüşün dönüşümleri sağlar. Üçüncü kavram ise metrik mekan kavramıdır. Temelde şekillerin eşdeğerliği matematiksel eşitlikle, referans sisteminin gelişmesi ve uzaklık kavramıyla açıklanmaktadır. Piaget ve Inhelder'e göre topolojik ilişkiler mekan kavramının temelini oluşturur. Projektif ve metrik yapılar, topolojik yapıların üstüne kurulur (Çakır, 1997). Çocuğun çevre ile etkileşimde bulunması sonucunda eylemleri, sırasıyla devinimsel hareketlere, içselleştirilmiş eylemlere ve son olarak işlemsel eylemlere dönüşür.

Mekansal kavramlar yalnızca algı düzeyinde kalmamakta, zihinsel olarak gelişimin de sonucunda kazanılmaktadır. Çocukta mekan gelişimini açıklayabilmek için Piaget'in mekansal çalışmalarına, Lynch'in "Kent İmgesi" adlı kitabındaki aktardığı "imajinatif mekan ilişkileri" eklenmektedir. Siegel ve White'ın araştırmaları da dikkate alınarak büyük ölçekli mekanın tek seferde algılanmasının zor olması nedeniyle, farklı süreçler öngörülerek çocuğun bu dönemdeki mekan algısı açıklanmaya çalışılmıştır.

2.2.3.1 Topolojik mekan ilişkileri

Bebek erken yaşlarda kendini çevreden ayıramaz. Gelen uyaranlara pasif tepkiler verebilir. Çocuğun yakın çevresi ile ilişkisi ben merkezlidir ve çoçuk çevresini kendine göre algılar. Bu durum çocuğun öncelikle tamamen kendi bedenine göre tanımlanmış eksenleri veya düzlemleri kullanarak fiziksel ortama yöneldiği anlamına gelir. Çocuğun vücut hareketleri mekan hakkında bilgi verir. Mekanın temsili, çocuğun yere veya nesneye göre hareketinden bağımsız düşünülemez (Hart, Moore, 1973, s. 275).

Topolojik mekan ilişkileri, nesneler arasındaki nitel ilişkilerle ilgilidir. Henüz ölçme yeteneğine sahip olmayan çocuk nesneler arasındaki uzaklık ilişkisini sezgisel olarak ortaya koyar. Topolojik mekan aşamasında tanınan ve çizilen şekiller; açıklık, kapalılık, yakınlık, uzaklık ile ifade edilen ve yuvarlama gibi basit topolojik ilişkilere dayanan şekillerdir (Şekil 2.5). Bir formun kontürünü adım adım takip etmek, çevrelemek, ayırmak gibi eylemlerin, olası en basit koordinasyonlarını ifade etmektedir (Piaget, Inhelder, 1967). Özetle, topolojik mekan yakınlık, kopukluk, sıra-düzen, devamlılık gibi belirli niteliksel ilişkiler aracılığıyla mekanın ifade edilmesidir (Ünlü, Çakır, 2002, s.235).



Şekil 2.5 : Çevrenin ve şeklin algılanması

Topolojik mekan ilişkilerine sahip bir çocuğun çiziminde ne anlatmak istediği yetişkinler tarafından algılanabilir. Genellikle düz çizgilerle yapılmış bir resimle karşılaşılmakta, nesneler arasında orantılı ve düzenli bir ilişki bulunmakta ve perspektif ifadeler yer almamaktadır.

2.2.3.2 Projektif mekan ilişkileri

Projektif mekan ilişkileri, çocuğun çevresini objeler ve mekanlar arasındaki ilişkiye göre algılmasıyla ilişkilidir. Nesnenin içinde yer aldığı mekandaki diğer nesneler ile ilişkilerinin kavranmasıyla başlar. Bu aşamada çocuğun mekansal organizasyon yeteneği oluşmaya başlamıştır (Hart, Moore, 1973).

Sabit bir bakış noktasına göre ilişki kurma yani perspektif kullanımı bu aşamada yer alır. Projektif mekan; görünen çizgiler ve bunların geometrik olarak konumlandırılması ile ilişkilidir. Mekan, düz ve paralel çizgiler, geometrik formlar ve perspektif aracılığıyla ifade edilirler (Piaget, Inhelder, 1967).

Akarsu'ya göre projektif mekan kavramının gelişimi üç aşamada özetlenebilir. Çocuğun algısal faaliyetleri zaman içinde gelişerek, yeniden canlandırmalar yoluyla uzaklığın değişkenliğinden kaynaklanan çarpıtmalara rağmen perspektif ilişkileri kurma yetkinliğine sahip olur. Şekil ve boyutun değişmezliği kazanımlarıyla perspektif koordinasyon ve bakış noktalarını tersine çevirebilme yetkinliğini kazanılır. Var olan topolojik ilişkilere perspektifin dahil olması mekansal anlamı ve zenginliği arttırır. Ancak projektif mekan bir nesnenin farklı perspektifleri ile sınırlıdır (Akarsu, 1984).

Özetle, projektif mekan özelliklerine sahip bir çocuk nesneleri kendine özgü bir perspektif düzene oturtabilir. Nesnelerde bir takım hata ve çarpıtmalar, nesnelerin kendi referans noktaları içinde perspektif ilişkilerle çizilmeye çalışılması gibi durumlarla karşılaşılabilmektedir. Topolojik ilişkiler mekanda çocuğun nesneleri mekandan izole bir şekilde temsiline dayanırken, projektif ilişkiler mekandaki nesnelerin diğer nesnelerle koordinasyonu ifade etmektedir.

2.2.3.3 Metrik mekan ilişkileri

Metrik mekan aşamasında çocuk mekana ait detayları algılayarak, çevreden aldığı bilgiyi nasıl organize edeceğini öğrenir. Çocukta benmerkezcilikten uzak bir referans sisteminin varlığından söz edilebilir. Bu dönemde çocuklar artık mekansal

nesneleri ve yerleri bulmak için sadece kendilerini değil, ev, okul gibi bir takım sabit coğrafi setleri de referans noktası olarak kullanabilirler (Piaget, Inhelder, 1967).

Çocuğun uzunluk, uzaklık, yüzey ve hacim gibi ölçülebilir mekan kavramlarının geliştiği, nesneler arasındaki karmaşık ilişkileri çözebildiği dönemdir. Piaget'in psikolojiye kazandırdığı kavramlardan biri olan 'korunum' yüzey alanının ya da uzaklığın, bakış açısı değişse bile değişmeyeceğini niceliğin 'korunacağını' ifade ettiği kavramdır. Çocuk mekandaki objelerin büyüklük ve birbirine uzaklığını ilişkilerini koruyacağını, ancak refarans noktasına göre temsil edilme biçimlerinin farklı olacağını kavrar. Somut işlemler döneminin yeteneklerinden biri olan korunum işlemsel düşünebilmenin de göstergesidir. Somut işlem döneminde kazanılan bir diğer özellik olan tersine çevirebilme özelliği sayesinde, soyut işlem dönemine geçen çocuk hacmin korunumunu da idrak edebilir. Örneğin; iki bardaktaki eşit miktarda suyun üçüncü bir bardağa aktarıldığında, bardakların uzunlukları faklı olsa dahi suyun eşit miktarda olduğunu söyleyebilir (Hart, Moore, 1973).

2.2.3.4 İmgesel mekan ilişkileri

Çocukların mekansal algılarını anlayabilmek için geniş ölçekli alanlar üzerinden de mekanın incelenmesi gerekmektedir. Piaget, daha küçük ölçekli mekanlar üzerinden teoriler üretmiştir. Siegel ve White (1975) büyük ve küçük ölçekli mekanlar arasında ayrım olduğunu belirterek, büyük ölçekli çevrelerin temsillerini geliştirilmesi için çalışmalarda bulunmuşlardır. Büyük ölçekli mekanların tek seferde görülemeyeceğini, farklı bakış açılarına ve gözleme ihtiyaç duyulduğunu belirtmişlerdir (Biel, 1896). Siegel ve White (1975) büyük ölçekli çevrenin temsilinde dört aşamalı bir süreç öngörmüşlerdir. İlk olarak çocuk çevresindeki yer işaretlerini (landmark) fark eder ve hatırlar. İkinci aşamada bu noktayı hatırlayıp referans alarak eylemlerini gerçekleştirir. Üçüncü aşamada belirli yer işaretleri ve yönler birbiriyle bağlantılı olarak kümelenmeye başlar. Kümelerin kendi içindeki ilişkileri temsil edilebilirken, kümeler arasındaki ilişki tam olarak doğru temsil edilemeyebilir. Son aşamada çocuk çevresindeki referanslardan haraketle mekansal temsil üretebilir (Biel, 1986).

Kevin Lynch, "Image of the City" adlı kitabında kenti mekana ait imgesel özelliklere göre "yollar, kenarlar, bölgeler, düğümler, işaretler" olarak beş ana başlık etrafında sınıflandırmıştır (Şekil 2.6). Lynch, Boston, Los Angeles, Jersey gibi Amerikan

şehirlerinde yaptığı araştırmalar sonucunda, fiziksel unsurlardan yola çıkarak insanın zihninde şehirleri canlandırırken bu ögeleri kullandığını tespit etmiştir.



Şekil 2.6 : Kevin Lynch'in imgesel mekan parametreleri (Lynch, 1960)

Yollar, insanın hareket halindeyken kenti deneyimlemesini ve bu sayade diğer ögelerle ilişkisini kurmasını sağlar. İmgesel olarak baskın olan yollar, kullanıcısının alışkanlık ve olanaklarına bağlı olarak kullandıkları; sokak, yaya yolları, toplu taşıma alanları, demir yolları, su kanalları gibi süreklilik gösteren elemanlardır. Kenarlar, doğrusal ögelerdir. Bölgeler arasında sınır işlevi görerek yer yer geçişlere de izin vererek bölgeleri birbirinden ayırır. Kıyılar, duvarlar, demir yolları kenarlara örnek verilebilir. Bölgeler, kentin bölümlerini oluşturur. Kullanıcının psikolojik olarak alana girdiğini hissedeceği, karakteristik özelliklere sahip alanlardır. Düğümler, sembolik değer taşıyan ve etkisi mekana yayılan kentsel odak noktalarıdır. Kavşaklar, meydanlar gibi bölgenin faaliyet merkezini oluşturan kesişim noktalarıdır. İşaretler, kent içinde referans alınan kolaylıkla farkedilen fiziksel oluşumlardır. Kuleler, kubbeler, yüksek tepeler, dağlar, binalar gibi bölgenin tanımlanmasına katkı sağlayan referans noktalarıdır (Lynch, 1960).

Piaget, Siegel, White, Lynch gibi araştırmacıların mekansal ilişkilere yönelik çalışmaları çocukların mekansal algılarını anlayabilmek için son derece önemlidir. Çocuğun kullandığı mekan parametreleri, çocuğun mekanı ve kenti nasıl algıladığı hakkında fikir sahibi olunmasına yardımcı olur.

2.2.4 Çocuğun mekan temsilleri

Mekanın inşası, algısal düzeyden başlar ve temsili olanda devam eder. Dolayısıyla algısal düzeyden temsil düzeyine geçişin incelenmesi mekansal algının incelenmesi için ön hazırlıktır.

Piaget ve Inhelder (1967) mekansal temsili (spatial representation) "mekanın, hareketin, sembolik ve içselleştirilmiş yansımaları" şeklinde tanımlamış ve "şema"

(schema) kavramını kullanmışlardır. Shemyakin (1962) mekansal temsili "mekanın insan zihnindeki yansımaları, bir alanın zihinsel planı" olarak tanımlamıştır. Laurendeau ve Pinard (1970) mekanı "bir objenin zihinde yeniden üretimi" şeklinde tanımlamaktadır (Hart, Moore, 1973).

Shemyakin, çocukların mekansal temsillerinin çocuğun hareketi üzerinden temellendiğini ve şekillendiğini aktarmıştır. Hareketten beslenen mekansal rotaların bir araya gelmesiyle mekan çocuğun zihninde canlanır. Nesnelerin birbirine ve içinde bulunan kişiye göre mekansal yerleşiminin zihindeki planıdır (Shemyakin, 1962; akt. Hart, Moore, 1973).

Çocuğun mekansal formu ve günlük hayatının geçtiği fiziksel çevrenin ilişkilerini nasıl öğrendiğine ve bu anlayışta bir düzen veya sıra olup olmadığı sorusuna, Werner ve Piaget'in araştırmaları üzerinden cevap vermek mümkündür. Mekan kavramı ne doğuştan gelmektedir, ne de öğrenilmiştir. Çevre tarafından etkileşimle bir dizi hiyerarşik düzen içinde ve zamanla ortaya çıkmaktadır (Hart, Moore, 1973).

Çocukta ilk olarak sezgisel mekan anlayışı ortaya çıkmaktadır. Cassier, Werner ve Piaget, mekan anlayışının, gerçeklerin öğrenilmesinden ya da sadece birikiminden daha fazlası olduğunu açıkça ortaya koymuştur. Piaget, mekana ait bilginin sadece birikim meselesi olmadığını dört ve on yaşları arasında çocukların yaşadıkları bölge hakkında çok fazla bilgi topladıklarını, aynı zamanda sahip oldukları resmi koordine ettiklerini yani çocuğun gelişiminin çok daha karmaşık bir süreç olduğunu ifade etmiştir (Piaget, 1967). Piaget, bu gelişim aşamalarını ve mekan temsilleriyle ilişkilerini sırasıyla şöyle açıklamaktadır:

Duyusal-motor gelişim döneminde, bebek belirli bir hareket alanında hareket eder. Çevreye yönelimi tamamen benmerkezcidir ve topografik temsili yoktur. Mekanı, eylemleri ve izlenimleri aracılığıyla deneyimleyerek şemalara aktarması ve içselleştirilmesi sayesinde, çocuğun ilk görüntüleri veya alanın ikonik gösterimleri gelişir. Bu gelişim yeni bir döneme, preoperasyonel sürece, temsili mekanın başlangıcına yol açar. Bu dönemde, çoğu topolojik ilişki kurulur ve projektif ve öklid ilişkileri kurulmaya başlanır. Çocukta benmerkezci yönelimden, tanıdık yerlere odaklanmış sabit bir referans sistemine doğru geçiş gözlenir. Çocuk artık rotalarını temsil etmeye başladığı için sadece bir hareket alanında faaliyet göstermemekte ve çevresindeki canlıları, nesneleri, bunlar arasındaki ilişkileri koordine etmektedir.

Kentsel mekanların bölümlerinin (örneğin; rotaların, yerlerin, bariyerlerin) farklılaşmış ancak koordinasyonsuz gösterimine, okul başlarında somut operasyonların başlaması ile başlanır. Çocuk bu dönemde düz çizgi, paralel çizgi, orantılı aralıklar ve açılar arasındaki ilişkileri anlayabilir ve koordineli bir bütün halinde gruplandırabilir. Hatta perspektifi koordine edebilir ve bir öklid referans sistemi kurabilir. Bunların her ikisi de büyük ölçekli çevreyi anlaması açısından çok önemlidir. Çocuğun bireysel rota haritalaması kapsamlı bir topografik gösterime dönüşmeye başlamaktadır (Piaget, 1960).

Son olarak, soyut operasyonlar döneminde çocuk, sadece mekanda hareket etmekle kalmaz aynı zamanda somut nesneler ve mekansal ilişkileri zihninde yeniden canlandırabilir. Dolayısıyla uzunluk, uzaklık, alan ve hacim kavramları hem somut hem de soyut olarak çocuğun zihninde inşaa edilebilir (Hart, Moore, 1973).

Bebeklikten erken ergenliğe kadar çocuk çevreyi öğrenir, manipüle eder ve deneyimini günlük yaşamında faaliyetlerine ve kararlarına yansıtır (Kuller, 1992; Thorbjorn, 1992; akt. Ünlü, Çakır, 2002) Özetle çocuğun mekandaki farklı pozisyonları, rotaları, hareket modellerini ve kendisini ilişkilendirmek için bir çerçeve veya referans sistemi kullanarak mekanı temsil ettiği düşünülebilir.

2.2.5 Çocuğun yer tecihleri ve gündelik mekan imajları

Gündelik hayat, içerisinde yaşamsal döngülerin barındığı heyecanlı, tekdüze olmaktan uzak bir anlar toplamıdır. Çocukların öğrenme istekleri, keşfetme dürtüleri onların gündelik yaşamlarını tekdüze olmaktan çıkarmakta ve yeni karşılaşma zeminleri sağlamaktadır.

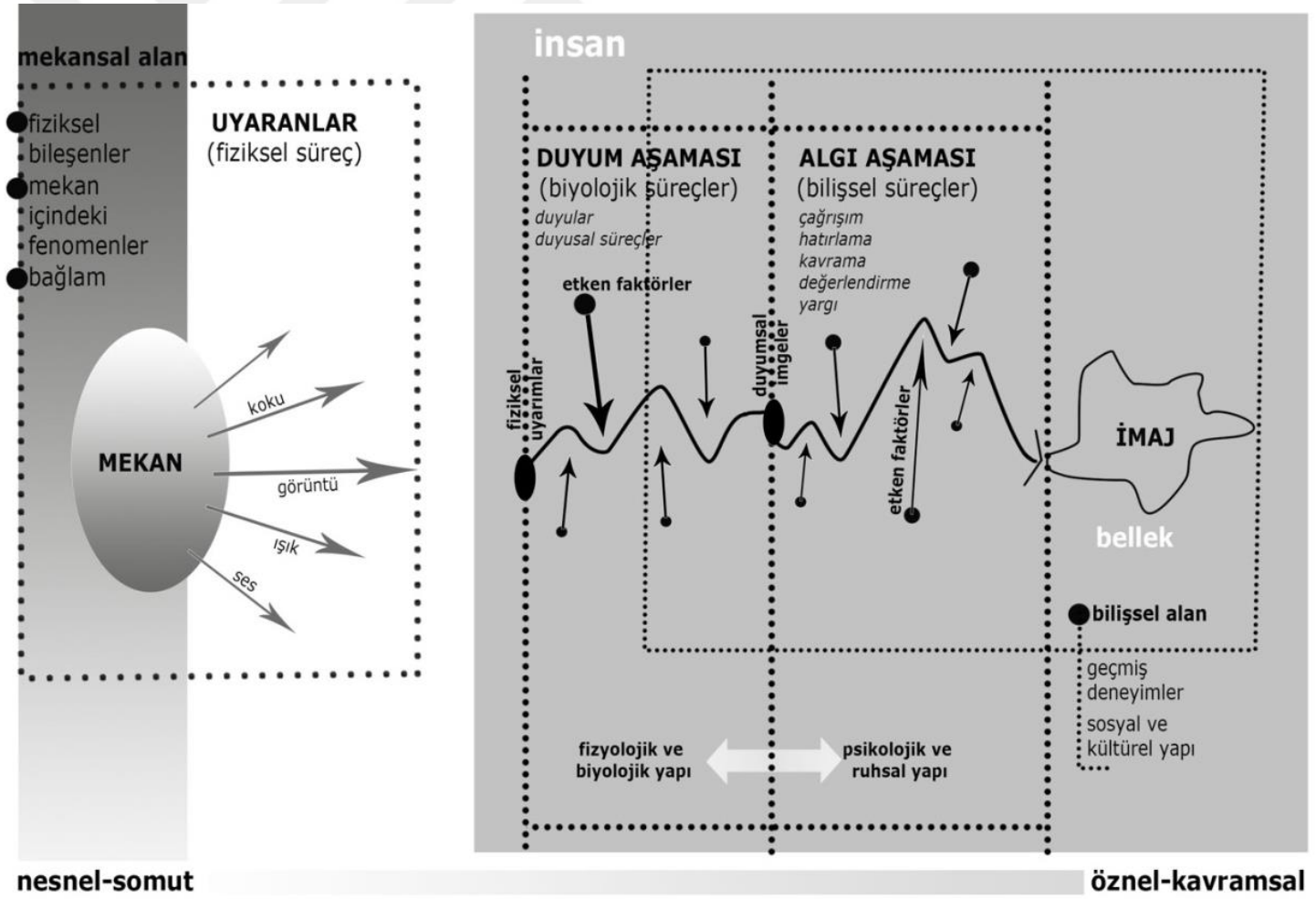
Yer tercihi çalışmaları terimi, çocukların günlük çevrelerinde en sevdikleri (önemli, sevilen, değerli) veya hoş olmayan (hoşlanılmayan) yerleri tanımladıkları çalışmaları ifade eder. Hart (1979) ve Moore (1986) gibi mekan kullanımı ile ilgili araştırma yapan araştırmacılar, çocuğun yerle güçlü bağlar kurduğunu ifade etmiştir. Çocuk için bu yerler; gizlilik, kontrol ve güvenlik hisleri sağlamaktadır. Yalnız kalma ve sosyal baskılardan kaçma ihtiyacı bu yerlerin saklanmasının önemli bir nedenidir. 1980'lerin sonunda, 4 ile 12 yaşındaki çocuklar hakkında toplanan veriler, açık hava ortamlarının çocuklar için bu yerlerde geçirilen gerçek zamandan beklenenden daha fazla duygusal öneme sahip olduğunu ve bunun gibi belirli özel yerlerin saklanma veya gözetleme yerleri çocuklara yasak olsa bile, onları çekmek için duygusal öneme

sahiptir (R. Hart, 1979; Moore ve Young, 1978). Çocukların, tercih ettiği yerlerde takılmak, birbirleriyle konuşmak ya da oyunlar oynamak gibi alışkanlıkları, çocukların alışılmış etkinlikleridir (Korpela, 2002).

Çocuğun çevreyi kendisine göre düzenlemesi, fiziksel çevrenin, kişiselleştirilmiş duyguların ve deneyimlerin düzenleme sürecinin önemli bir parçası olabileceğini göstermektedir. Lynch'e (1960) göre insan, çevredeki bileşenleri, beklentileri doğrultusunda seçer, zihninde organize eder, anlamlandırır ve böylece o çevreye ait bir imaj edinir. Lynch'in çevre imajı kavramı yapılan pek çok araştırmaya öncü olmuştur. Neisser (1977) imajı, bir yerin uyandırdığı çağrışımlar olarak tanımlayarak çevrenin kullanımı, bağlamı, değerleri hakkında bilgi verdiğini belirtmiştir.

Piaget'e göre mekansal imajlar çocukluktan itibaren oluşmaya başlar. Başlangıçta zihninde imaj olmayan çocuk çevresini tanıdıkça zihninde bir takım imgeler oluşmaya başlar. Bilgi birikimi ve deneyimle zenginleşen imgeler, anlam kazanarak mekansal imaj haline gelir (Piaget, Inhelder, 1967).

Mekansal imaj; kişi ve mekan arasındaki algısal ilişkiden kaynaklanan bir çok faktörün etkisi ile oluşan, çok katmanlı bir yapıdır (Şekil 2.7). İmaj, nitel ve nicel katmanların bir bileşkesi olmakla beraber, tüm bileşenlerin üstünde bir anlam taşır. Mekanla kurulan ilişkiler sonucu oluşan imaj, yaşamsal boyut kazanarak katmanlaşır (Kahvecioğlu, 1998).



Şekil 2.7 : Mekansal imajın oluşum aşamaları (Kahvecioğlu, 1998'den geliştirilmiştir)

Gündelik yaşamın mekanı olan kenti anlayabilmek için onu somut bir nesne olarak değil, kullanıcısıyla yaşayan canlı bir organizma gibi düşünmek gerekir. Kent, gündelik hayata ev sahipliği yapan çok sayıda farklı kullanıcıya sahip bir deneyim mekanıdır. Bireyin belleğinde bilgi ve deneyimleri sonucunda ürettiği kent imajı, yaşadığı çevre, koşullar ve yaşantısıyla bağlantılı olarak değişir ve zenginleşir.

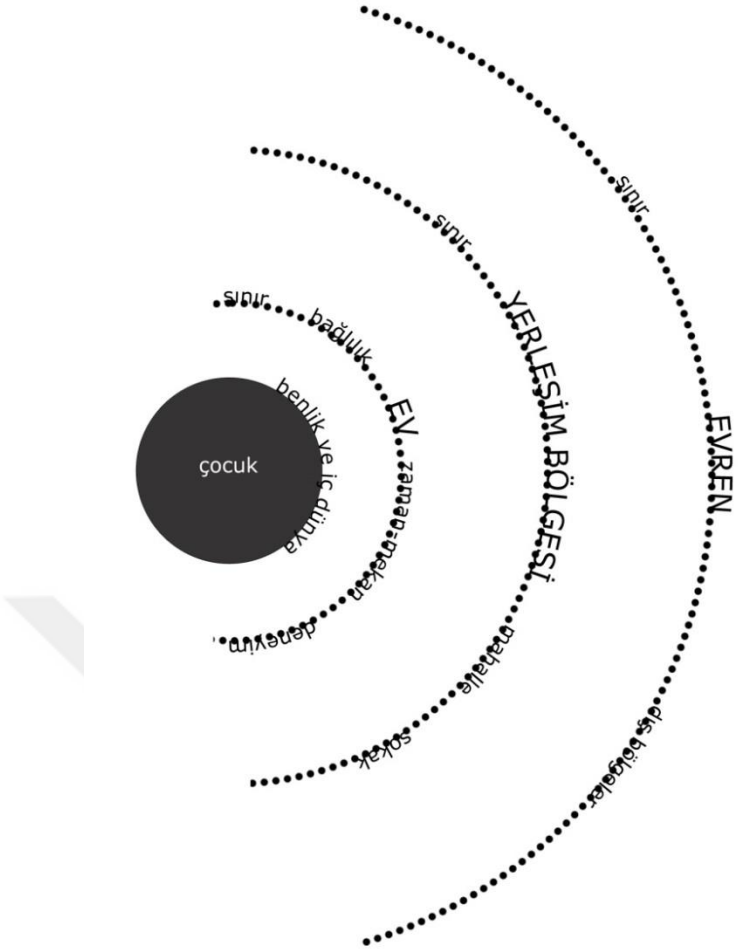
Kent çocuk için sonsuz bir keşif alanı olabilme potansiyeline sahiptir. Çocuk, etrafta koşan, zıplayan, ağaca tırmanan, çeşitli oyunlarla keşfeden, kent imajına ait bir parçadır. Mahalle, sokak, okul, oyun alanları, ev çocuk için keşfetme potansiyeli yüksek mekanlardır. Çocuk, diğer kullanıcılarla bu mekanlar aracılığıyla iletişim kurar. Ancak günümüzde çocuğun bu mekanlara erişimi ve diğer kullanıcılarla etkileşimi sınırlandırılmıştır. Doğal çevrenin yitirilmesi ve yapılı çevrenin baskın olması, çocuğun yaşamının büyük kısmını kapalı çevrelerde geçirmesine neden olmaktadır. Çocuğun gündelik yaşam mekanları olarak sık kullandığı bu mekanlar incelenerek, çocuğun gündelik yaşamına ait imajların ortaya çıkarılması ve bu mekanların kullanım durumunun farklılaşmasının nedenleri araştırılmak istenmektedir.

2.2.5.1 Çocukta ev imajı

Bachelard "Mekanın Poetikası" adlı kitabında evi, dünyadaki köşemiz ve ilk evrenimiz olarak tanımlamaktadır. Ev en kişisel anılarımız içine yerleşebileceği evrensel bir kozmostur. (Bachelard, 1996).

Biel, evin çevrenin temsilinde bilişsel organizasyon yapısı içinde diğer yer işaretlerinden farklı olarak çocuğun zihninde merkezi bir referans noktası olarak işaretlendiğini ifade etmiştir (Biel, 1986).

Rand, çocuklarda ev kavramının gelişmesine ilişkin olarak yaptığı araştırmalarında çocuk resimlerini kullanılmıştır. Beş yaşındaki çocuklar için ev ailenin bir arada yaşadığı, karışık objeler ve olaylar toplamıdır. Sekiz, dokuz yaşlarındaki çocuk, evdeki yetişkin davranışlarının farkında olma ve taklit etme eğilimindedir. On bir, on iki yaşlarında ise çocuk sembolik bilginin oluşmasıyla, evin ve ailenin sosyo-uzamsal düzenini; bahçe duvarlarının sembolik önemini anlama, mahremiyete saygı gösterme gibi anlamaya başlar (İmamoğlu, 1979).



Şekil 2.8 : Ev merkezli çevrenin tasviri (Örer, 2002'den geliştirilmiş).

Çocuğun dünya ile bağını kurduğu, bilgi ve deneyimlerini kazanmaya başladığı ilk mekan evidir. Ev, çocuk için hayatın merkezindedir. Çocuğun fiziksel çevreyle karşılıklı etkileşiminin temellerini attığı, aidiyet kurduğu ilk mekandır. Başta fiziksel açıdan ön planda olan ev sonrasında yaşamın zaman içindeki izlerini toplayan çok katmanlı bir sığınak halini alır. (Şekil 2.8)

Ev çocuğun çevresiyle iletişim kurmaya başladığı, penceresinden kuşları, iklimleri, insanları izleyerek öğrenmeye ve gelişmeye başladığı yerdir. Evin bulunduğu yer, çevreyle olan entegrasyonu, güvenli ve sağlıklı bir çevre imkanı sunması çocuk için çok önemlidir. Sokağa erişimi, yeşil alanlarla bütünleşmiş olabilme durumu, gözlemlenebilen, kontrol edilebilen mahalle kurgusu çocuğun bağımsızlığını zedelemeden güvenle zaman geçirmesini sağlar.

2.2.5.2 Çocukta okul imajı

Günümüzde ebeveylerin çalışma hayatı, kent yaşamı gibi nedenlerle çocuklar çok küçük yaşlardan itibaren günlerinin büyük bir bölümünü okulda geçirmektedir. Çocuğun yaşama ilk adım atışı, ebeveynlerin varlığından uzak bireysel farkındalığının hissedildiği okul mekanlarında gerçekleşmektedir. Okul yapıları çocukların yaşamı boyunca taşıdığı, içselleştirdiği imgeler bütününü oluşturmaktadır. Çocuklara en verimli zamanlarını geçirmeleri için sunulan okul yapıları renksiz, tek tip, en temel donatılardan yoksun mekanlar olarak karşılarına çıkmaktadır (Civaroğlu, 2004).

Okulun çocuğa kuramsal olarak, düşünme, eleştirme, akıl yürütmeye yönelik çocuğa özgü bir düşünme modeli kurmayı öğretmesi amaçlanmaktadır. Böyle bir eğitimle çocuk kendisine verilen bilgiyi değerlendirip, yorumlayabilecektir. Fakat ne yazık ki Türkiye'deki eğitim sisteminde böyle bir eğitim modeli uygulanmamaktadır. Eğitim kurumlarının bilgi aktarma şekli sıkça tartışılan bir konudur. Eğitimin standartlığı tartışması Türkiye standart mekansal üretime dönüşen okullar üzerinden de sürmektedir (Civaroğlu, 2004). Maliyeti düşürmek, malzeme ve yapım koşullarını kolaylaştırmak için üretilen farklı coğrafyalar ya da koşullar için bile tek tip olarak üretilen okul yapıları düşündürücüdür.

Çocukların toplumsal örgütlenme içinde yer aldığı ilk mekan olan okullar genellikle soğuk, otoriter yapılar olarak var olmaktadır. Okul yapısı tüm kentin kimliğinin oluşmasında, kentsel imajda bir nirengi noktası olması gerekirken; tip proje yapılanmaları sonucunda kentlerin kimliksizleşmesini de beraberinde getirmektedir. Bu durumun kentsel bütünlük içindeki durumundan daha da önemlisi çocuğun psikolojisinde yarattığı etkidir. Beton dökülmüş açık alanlar, uygun olmayan malzeme ve donatı kullanımı, doğrudan araç yollarına açılan bahçe kapıları gibi bir çok nedenden dolayı okul mekanları yetersiz kalmaktadır (Civaroğlu, 2004).

Mekanda yaratılan sakatlıklar üzerinden fiziksel güvenlik sorunlarını oluşturmak ve bunun üzerine korkular inşa etmek, bu korkularla çocukları biçimlendirmek hatalıdır. Aksine çocuğun yeteneklerini ve reflekslerini özgürce geliştireceği yaşam mekanlarına ihtiyaç vardır (Gürsel, 2004).

Okul yapısının içindeki temel bileşenlerden, öğrenme eyleminin mekanı olarak düzenlenen sınıf, öğrenci davranışlarının da belirleyicisidir. Sınıf fiziksel düzeni sağladıktan sonra, öğretmen ve öğrencinin rollerini belirleyen, davranışları düzenleyen mekansal bir kurgudur. Türkiye'de organize edilen sınıflara bakıldığında belirli sınırlarla karılaşılmaktadır. Sınıfta yer alan öğrenme metaryelleri, sınıftaki oturma düzeni, sınıfın tek düze renklerle boyanması, doğadan kopuk dört duvar arasında yer alması çocuğun yaratıcılığına ve öğrenme sürecine olumsuz etki etmektedir (Düzgün Birer, 2004)

Sınıf toplumsal bir çevredir. Çocuklar, sınıftaki iletişim kalıpları ve insan ilişkileri, kurallar ve fiziksel koşullar gibi belirleyicilerin etkisi altındadır (Açıkgöz, 2003).

Yapılan araştırmalarda okul öncesinden başlayarak ortaokul sonuna dayanan mekansal algı çalışmalarında önemli çevresel verilerin varlığı mekansal algısı az gelişmiş çocuklarda bile tespit edilmiştir (Moore ve Wong, 1997). Çevresel faktörlerin çocukların algısına doğrudan etkisi düşünüldüğünde, izole okul ortamının çocukların özgürlüklerini, mekansal algı ve gelişimlerini sınırlandırmaktadır. Okul yapılarının izole olması ve geçirgenliğe izin vermemesi çocuklarda davranış bozukluklarını tetiklemektedir (Şener, 2006).

Okulu, kent bütünlüğü içindeki kurgusuyla, sınıflarıyla, eğitim sistemiyle, öğretmenleri, yöneticileri ve öğrencileri ile bir bütün olarak düşünüldüğünde çocuğun zihnindeki imajda yeri çok önemlidir.

2.2.5.3 Çocuğun sokak ve mahalle gibi yakın çevresine ait imajlar

Çocuğun yaşadığı çevre çocuğun fiziksel gelişimi kadar psikolojik gelişimi üzerinde de etkilidir. Çocuğun bağımsızca sokağa çıkabildiği keşfedebildiği, sosyal hayata karışabildiği ve deneyim kazanabildiği çevre çocuk için çok önemlidir. Kısıtlandığı, çevresine hakim olamadığı; güvenlik, trafik gibi engellerle karşılaştığı çevrede içe kapalı, bilgisayar ve televizyona bağımlı yaşayan çocuklar hem fiziksel, hem psikolojik olarak sınırlandırılmıştır.

Mekansal algıda sokak evden sonra gelen ikinci mekandır. Sokak anlamın var olduğu yerdir. Sokak farklı yapılandırmalara sahip olsa da; farklı kültürlerin ürettikleri farklı sokak örüntüleri değişmeyen simgesel kodlara sahiptir. Bu nedenle sokağı anlamak onun simgeselliğini ve onu oluşturan kodların çözümlenmesi ile olanaklıdır. Bu

çerçevede anlam salt simgesel değil, işlevsel bir içeriğe de sahiptir ve sokak bu işlevselliğe yanıt veren kentsel mekandır (Barlas,2005).

Barlas ideal bir sokak biçimi tanımlamasa da genel geçer bir sokak tanımına varmaktadır. Sokak, iki boyutlu değil, üç boyutlu algılanabilen hacimselliğe sahip bir mekan olması nedeniyle sadece bir yüzeyden ibaret değil, onu oluşturan çevre kitleleri ve bunlara erişimi denetleyen ara mekanların toplamı olarak değerlendirilmelidir. Sokak bir geçiş mekanı değil, giriş çıkışı sınırlandırılmış mekansal elemanlar arasında ilişkisellik sağlayan doğrusal bir mekandır. Sokak doğrudan etkileşimin ara yüzüdür. Barlas, sokağı toplumsallaşma pratiğinin sahnesi olarak görmektedir. Sokağın yaya hareketine olanak sağlama durumu sokağı çok işlevli bir hale getirerek kullanım durumunu tetikler. Günümüz koşulları çerçevesinde sokaklarda yürümek, yapıları yeniden üretir. Ancak modern şehircilik hareketleri ve yaşanan dönüşümler sokakta yaşanan mekansal anlam kaybının en önemli nedenleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Otomobilin kent mekanı için baskın bir unsur haline dönüşmesi sokağın odaksallığını ve yaya kullanımını ortadan kaldırmaktadır (Barlas,2005).

Jacobs'a göre şehir sokakları ve kaldırımlar anlam kaybına uğramaktadır. Eskiden çocuklar kendi sokaklarında, kaldırımlarında, evebeynlerinin, komşularının gözetimi altında kamusal kaldırım hayatınının sürdüğü mahallelerde yaşamaktaydı. Günümüzde yaşanan yenileme ve dönüşümler çocukları sokaktan koparıp blokların arasında belirli kapalı oyun alanlarına hapis hale getirmektedir. Mahalle halkının gönüllü olarak sorumluluk aldığı çocukları denetlediği mahalle yaşantısı dönüşümler sonucu sadece yapısal kayba değil, yaşayanların kaybına da yol açmaktadır. Bu da beraberinde güvenli olmaktan uzak, yabancı korkusu yaşanan bir çevreyi getirmektedir (Jacobs, 1961).

Kentin tasarım ve planlama süreçlerinde çocuk eksenli çalışmaların çocuklar soyutlanmadan yürütülmesi çocuğun çevresiyle kurduğu ilişki ve deneyimlerin aktarımı açısından çok önemlidir. Böylece çevre bilincine sahip, duyarlı ve sorgulayan bireyler olarak gelişimlerini tamamlayacaklardır.

Yaşantımızın odağında yer alan kentlerde çocuklar da birer kent üyesi olarak yaşanan olumsuz koşullardan payına düşeni almaktadır. Kentlerin sadece fiziksel yapılanma

olmaması nedeniyle çocuklara sunulan kent yaşamının sosyal yanı da kentle birlikte ele alınmalıdır.

Çocuğun çevresini tanıması, yaşadığı yerle ilişki kurması için çocuğun gündelik hayata dahil olması gerekmektedir. Okula yürüyerek gidemeyen zamanının çoğunu trafikte geçiren çocuk kendi yaşam alanı içerinde nerede olduğunu bilemeyen, mahallesini, sokağını buradaki sosyal yapılanmayı, ilişkileri kavrayamayan bireyler haline gelmektedir.

Yapılan araştırmalar sonucunda gündelik hayatta çocukların boş vakitlerinin sınırlı olduğu ve bu zamanları durgun aktivitelerle geçirdiklerini ortaya konurken özellikle ilkokul seviyesindeki çocuğun ev, okul ve organize edilmiş aktiviteler arasında zaman geçirdiği, kendisine zamanın kalmadığı, sosyalleşemediği vurgulanmaktadır. Arkadaşların ve sokak oyunlarının yani bedensel aktivitenin yerini kapalı ortamlarda bilgisayar oyunları ya da ekran karşısında geçirilen zamanlar almaktadır. Fiziksel aktivitenin azlığı obezite gibi sağlık problemlerine neden olmakta bunun yanında psikolojik etkileri de tespit edilen çözülmesi gereken bir sorun olarak öne çıkmaktadır (Holt ve diğ., 2008, Francis ve Lorenzo, 2002, Johnston, 2008; akt. Erman, O., 2014).

Avrupa'da çocukların okula araçla gitmesi yaşam çevresi ile çocuğun ilişkisi bakımından sorgulanarak, çocukların okula yaya olarak ulaşımını sağlayacak bir yöntem geliştirilmiştir. "Walking School Bus" yürüyen okul otobüsü ya da yürüyen servis projesi çocukların okula yürüyerek gitmelerini hedeflemektedir (Tandoğan, 2004). Böylece çocuklar kent mekanını deneyimleyebilmekte kendi yaşıtlarıyla ilişki kurmakta ve aynı zamanda güvenli bir şekilde yolculuk yapabilmektedir.

2.3 Bölüm Sonucu

Bu bölümde çocuğun gelişimi, mekan algısı ve çevreyle kurduğu ilişkiler üzerinden kuramsal tartışmalara yer verilmiştir. Çocuğun algılama süreci, bu süreçteki algı, biliş, davranış, bilişsel harita kavramları ve bu kavramların nasıl ortaya çıktıkları, sürecin doğal bir parçası olarak başta ele alınan konular arasındadır. Çocuğun mekansal algısına ve çocukta mekan kavramının gelişimine altlık olmuştur. Mekan kavramı ve mekanın ilişkiler aracılığıyla analizi için, Piaget'in ve Lynch'in mekansal parametre konuları tezin teorik kapsamında ön planda tutulmuştur. Bu kavramsal

tartışmalar üzerinden çocuğun gündelik mekanlarına, yer tercihlerine ve bu mekanlara ait imajlarına değinilmiştir. Çocuğun ilk mekanı olan ev imajından başlayarak, çocuğun sokağı, okulu ve mahallesi gibi deneyimleyebildiği yakın çevresindeki mekanların temsilleri ve çocuğun algısındaki yeri üzerinde durulmuştur. İzleyen bölümde, çocuğun sınırlarla olan ilişkisi, sınırların çocuk tarafından nasıl algıladığı ve nasıl tepki gösterdiğini kavramak amacıyla sınır kavramına, sınır türlerine, sınırın mekan ve insanla olan ilişkisine yer verilmiştir.

3. SINIR, SINIR-MEKAN, SINIR-İNSAN İLİŞKİSİ ÜZERİNDEN ÇOCUĞUN MEKANA BAKIŞI

Bu bölümde sınır kavramının anlamı, sınırı oluşturan etkenler ve bileşenlerin neler olduğu ortaya konularak, sınır kavramı literatür üzerinden elde edilen verilerle açıklanarak, sınırın mekanla olan ilişkisi ve sınırın insanla olan ilişkisi sorgulanarak sınır türleri açılımı yapılmaya çalışılacaktır. Sınırların fiziksel ve psikolojik olarak etkileri ve bu etkilerin çocuktaki karşılıkları, çocuğun sınıra karşı aldığı pozisyonlar bu başlık altında detaylı kavramsal araştırmalar üzerinden aktarılacaktır.

3.1 Sınır Kavramı ve Sınır Tanımları

Sınır, Türkçe sözlük anlamıyla iki komşu devleti birbirinden ayıran çizgiye, huduta denmektedir. Komşu olan il, ilçe, köy yada toprakları birbirinden ayrıran çizgidir (Url-1). Bir şeyin yayılabileceği, genişleyebileceği son çizgidir. Sınır bir limiti ifade etmektedir.

Sınır, coğrafya, kimya, felsefe gibi pek çok farklı araştırma alanında kullanılmakta ve tanımlanmaktadır. Sınır çok yönlü bir kavramdır. Tüm tanımların ortak noktası ise sınırın bir sonu, limiti tanımlamasıdır.

Hançerlioğlu'na göre, evrendeki değişimin ve dönüşümün bir sonu ve sınırı yoktur. Sınır, fiziksel mekanda ölçüyü ifade eder ve her şeyin bir sınırı vardır. Tüm nesneler ve olgular belirli nitelik ve nicelik taşırlar, yani belirli nitelik ve niceliklerle sınırlanmıştır. Örneğin, evin içindeki bir odadan başka bir odaya geçildiğinde sınırlanan alanın işlevi değişmekte ve başka bir mekan ifade etmektedir (Hançerlioğlu, 2012, s.89).

Spinoza'ya göre tanımlamak sınırlamaktır. Bir çiçeğin renginin kırmızı olduğunu söylemek onu diğer tüm renklere karşı sınırlamaktır. Renginin yeşil olduğunu söylerken mavi ya da yeşil olmadığını belirtmiş olmaktayız. Yani sınır, sınırsızı da beraberinde gerektirmektedir (Hançerlioğlu, 2012, s.127).

Aydınlı'ya göre sınır, denetlenen bir hat olmak yerine, ilişkilerin yaşandığı, iç içe geçmelerin, üst üste binmelerin, yeni anlamların üretildiği bir alandır. Sınır, bilginin, anlamın, algının bir taraftan öteki tarafa sızmasına izin verir. Dolayısıyla sınır geçirgen ve muğlaktır (Aydınlı, 2012).

Sınır ve sınırlamak, belirlemek ve tanımlamak anlamlarını da içerir. Yani sınır sadece olumsuz anlamda kullanılmaz. Sınırlar, korunmayı, dışla kurulan ilişkileri ve hayatın sınırlarını tanımlayarak insan deneyiminin her aşamasında var olur (Uçar, 2005).

Sınır farklı iki alanı ayırma işlevi olan önemli bir kavramdır. Ancak sınırın asıl önemi farklı alanlar arasındaki diyalektik ilişkileri kurmak yani ayırandan çok ilişkilerin yaşandığı dinamik ara kesitlerdir. Yani sınır bir buluşma noktası, farklılıkların kesişim alanı olarak yorumlanabilir.

Simmel'e göre sınırlama eylemi, sınırların konumladığı mekandaki işlevleri yerine getirmesi için yapılan eylemlerdir. Sınır, hem sosyolojik bir mekansallık hem de mekansal bir sosyolojik kendiliktir (Simmel, 1997).

Sınır, sadece mekanı belirleyen fiziksel bir iz ya da yüzeyden ibaret değildir, sosyo-mekansal alanlar oluşturan, yaşamımız üzerinde belirleyiciliği olan önemli bir kavramdır. Sınırlar insan eyleminin sahnesi olan mekanı oluştururken, mekana yani çevreye dair bilgileri barındırır, toplumsal koşullara ve yaşama dair izler taşır (Lefebvre, 1974).

3.2 Sınır Türleri ve Sınırı Oluşturan Etmenler

Sınırlar, insanları ayıran veya onları bir arada tutmak için çevreleyen, fiziksel, kültürel, sosyal kurguların şekillendirdiği çevre içerisinde varlığını sürdürmekte olan, ilişkilerini düzenleyen ögelerdir. Günümüzde bu ögeler fiziksel şekillenmeler gösterebilirken; tamamen soyut, gözle görülmeyen şekillerde de ifadesini bulabilen, kurallarla belirlenen bir hal almaktadır (Erş, 2016).

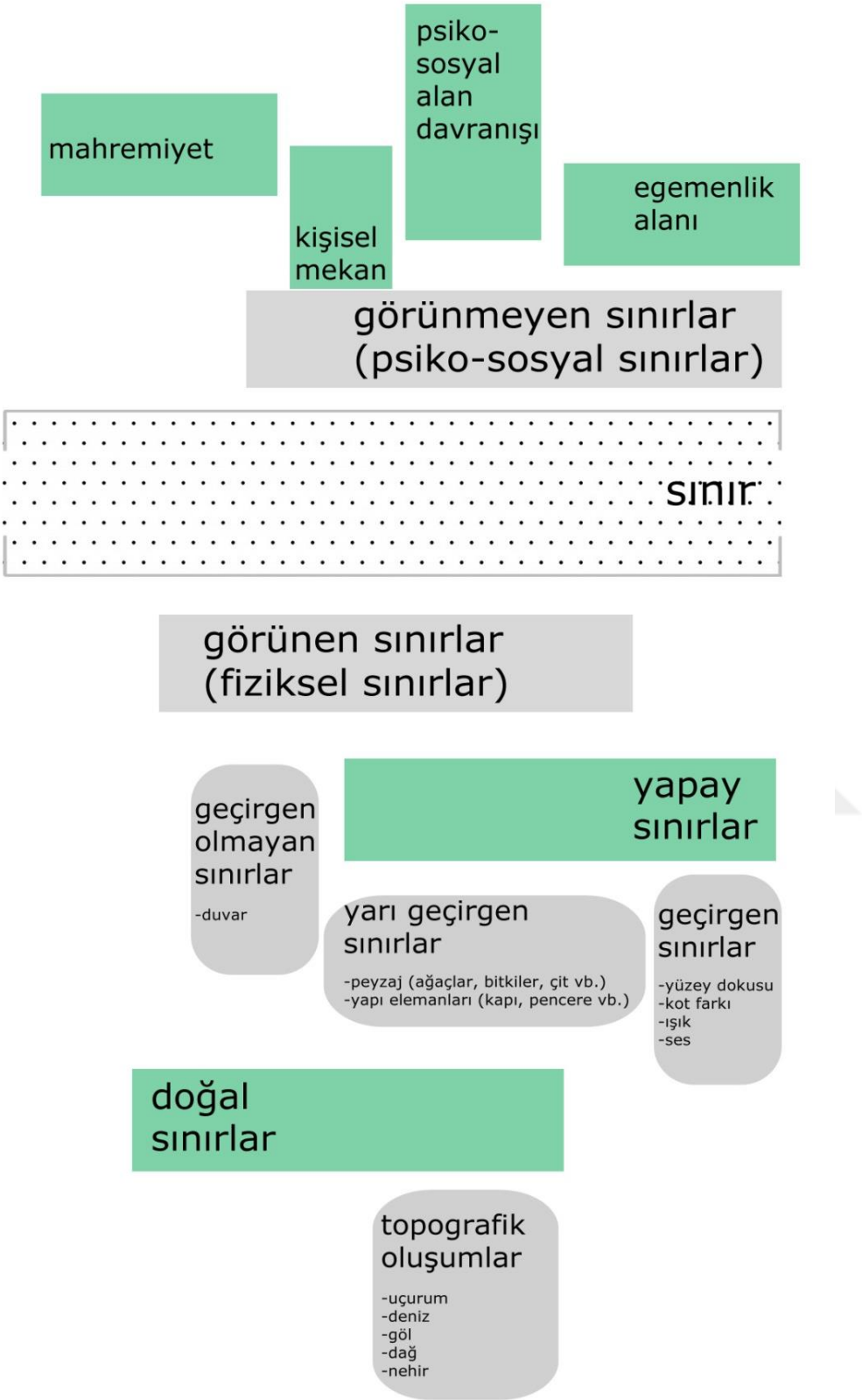
Kent mekanının sınırları, doğal sınırlar olabileceği gibi işlevsel olarak erişilemeyen mekanlar da olabilir. Sınırlamada var olan ögeler, sınırlanan mekan kadar önemlidir. Sınırlanan bölgenin mahremiyetinden kamusallığına kadar farklı anlamlar taşırlar. Dış mekanlar, doğal, siyasi, yapısal sınırlarla var olurken iç mekanlarda sınırlamanın amacı mahremiyet, bireyin konforu, gizlilik sağlamaktır (Gür, 1986).

İnsanlar yaşadıkları yerin fiziksel özelliklerine göre yaşam biçimlerini şekillendirirler. Yaşadıkları mekanda sosyal ve kültürel yaşantılarını barındıran ortak bir dile sahiptirler. Yaşam biçimlerine göre mekanda oluşturdukları duvarlar, avlular, meydanlar gibi sosyal arayüzler sınırları oluşturmaktadır (Özbek, 2010).

Sokak üzerinde bulunan duvarlar, sınır belirleyen diğer ögeler (çitler, demir korkuluklar, vb.) sınırları geçirgen ya da yarı geçirgen olmasına olanak veren diğer elemanlar (kapı, pencere boşlukları, camlar, vb.) bir ayrıştırma ve dahil etme görevi görür.

Sınırlar, çevreleriyle ilişkiye açık aktif çizgilerdir. İnsan eyleminin mekana yansımasının izleri sınırlar aracılığıyla takip edilebilir. İnsanların sınırlama eylemini gerçekleştirdiği çevre, fiziksel ve psiko-sosyal çevre olarak iki grupta incelenmektedir. Fiziksel çevrede sınırlar, barınma, güvenlik gibi ihtayaçların karşılanması için oluşturulan görünür olan sınırlardır. Psiko-sosyal çevrede sınırlar, insan eylemi sonucunda oluşan, fiziksel elemanlarla temsil edilen sınırların zıttına görünmeyen fakat hissedilen sınırlardır (Ataol, 2013).

Şekil 3.1'de sınırlar, görünen ve görünmeyen sınırlar olarak iki gruba ayrılmıştır. Görünen sınırlar 'doğal sınırlar' ve 'yapay sınırlar' olarak; görünmeyen sınırlar 'mahremiyet, kişisel mekan, egemenlik alanı ve psiko-sosyal alan' olarak alt başlıklarda incelenmiştir.



Şekil 3.1 : Sınırın sınıflandırılması ve sınır türleri (Ataol, 2013, s.17'den geliştirilmiştir).

3.2.1 Sınır mekan ilişkisine: görünen / fiziksel sınırlar üzerinden bakmak

Canlı kendini koruma amacıyla içgüdüsel olarak kendisini çevreden ayırır. Yapı ise canlıyı içine alan, onu evrensel boşluktan ayıran bir boşluk parçasıdır. Bunun amacı, canlının içinde güvende hissettiği bir veya birkaç yönden sınırlandırılmış, içe dönük özel bir boşluk yaratma ihtiyacıdır. Böylece "mekan" diye adlandırılan, içinde yaşanan, nitelikleriyle ve ilişkileriyle birlikte var olan bu özel boşluk ortaya çıkar. Yapı mekanı, sınırlanan boşlukla, sınırlayan ögelerin ortak oluşturduğu bir olgudur. Sadece hacmi ya da sınırlarıyla bir mekanı tanımlamak mümkün değildir (Kuban, 1984).

Aydınlı'ya göre mekan oluşturmak için onu mutlak sınırlarla ve engellerle ayırmış olmaya gerek yoktur. Bu özelliği onu salt hacim olmaktan ayırmaktadır. Sınırlama eylemi, fiziksel ve duyusal ögeler kullanılarak oluşturulabilir. Mekanı sınırlayan öge, hareketi önleyen sabit bir öge olabileceği gibi zeminde kullanılan doku ve renk farklılığı ile duyularla algılanabilecek biçimde de oluşturulabilir (Aydınlı, 1986).

Mekanı oluşturan bileşenler, mekansal örgütlenmede etkin rollere sahiptir. Mekanın bileşenleri; sınırlayıcı, belirleyici, yönlendirici, odaklayıcı, ayırıcı, birleştirici gibi farklı roller üstlenmektedir (Gür, 1986). Mekan bileşenleri olarak, duvar, döşeme, kolon, kiriş, merdiven, çatı, kapı, pencere, mekan ögeleri ise koltuk, masa, sandalye, aydınlatma elemanları gibi donatı ve eşyalar sayılabilmektedir. Çoğunlukla mekanda belirleyici ve sınırlayıcı roller üstlenmektedirler. Örneğin; halı, mekan içinde katı bir sınırlayıcıdır. Mekandaki donatılar, halının sınırlarına bağlı olarak yer edinmektedirler (Özdemir, 1994).

Mekanın içinde bulunan nesneler, mekan içinde sahip olduğu sınırlar aracılığıyla tanımlanabilir. Mekan algısı ve sınırlar bu nesnelerin ne olduğu, nerede konumlandığına ilişkin bilgileri de barındırır. Konum ve sınır bilgisi, algı ve hareketimiz hakkında çevreyle baş etme konusunda ipuçları sunmaktadır. Masanın üzerindeki bir kahve kupasını elimize aldığımızda, elimiz belirli bir şekil alarak o nesneyi kavramamızı sağlamaktadır. Fiziksel eylemlere algıların aracılık etmesi sayesinde mekan içerisinde neyin nerede olduğu, formu, sınırları gibi bilgiler açığa çıkmaya başlamaktadır (Groh, 2014).

Lefebvre "Production of Space" adlı kitabında mekanın ham maddesini, sınırlandırılmış doğa olduğunu ve mekandaki ilişkilerin sınırlar tarafından

oluşturulduğunu belirtir. Her sosyal mekan belirlenmiş tanımlı ilişkiler düzenini yansıtır. Mekan, bir yandan homojen bir eylem alanıdır, öte yandan imgeler, işaretler ve semboller kümesidir. Bir taraftan sınırsızken, diğer taraftan komşuluklarla, yakınlıklarla, duyumsal mesafe ve sınırlarla doludur. İçi ve dışı birbirinden ayırır ancak geçirimlidir (Lefebvre, 1974).

Bruno Zevi'nin düşüncesindeki mekan imgesi, ikamet edenlerin hareket ve eylemleriyle canlanmaktadır. Her yapının sadece dışarısı değil, bir de içerisi vardır. Dolayısıyla mimari mekan, toplumsal eylemde araç olan iç-dış ilişkisiyle tanımlanabilir (Lefebvre, 1974).

Sınır söz konusu olduğunda ve kapalılığı tanımladığında, orayı bir yer haline dönüştürmesi durumunda iç ve dıştan söz etmek mümkündür. Böylece sınır iç ve dış arasındaki ilişkiyi de yaratır. Bu da beraberinde girişi ve çıkışı yani hareket ve yönlenmeyi getirir (Uçar, 2005).

Kent, onu oluşturan parçalardan ve onlar arasındaki ilişkilerden oluşsa da bütüncül olarak algılanır. Bu bütünde yollar bölgeleri hazırlar ve çeşitli düğüm noktalarını birbirine bağlar. Düğüm noktaları yolları birleştirir ve sınırlarını belirler. Kenarlar bölgelerin sınırlarını belirler, işaret ögeleri ise bölgelerin merkezini gösterir. Canlı bir kent imajını ortaya çıkaran bu ögelerin bütüncüllüğüdür (Lynch, 2010). Bu algının bozulması kentteki sınırların daha derin hissedilmesine ve ayrışmaya yol açmaktadır.

Birbirinden tamamen farklı özellikteki iki bölge yan yana yer alıyorsa aralarındaki sınır görsel olarak dikkat çekmektedir. Ancak yan yana benzer özellikteki bölgeleri birbirinden ayırabilmek, "içerisi-dışarısı" hissini verebilmek için sınırın her iki taraf için ayırt edilebilir olması gerekmektedir. Görsel ya da hareketli bir geçiş sağladığı takdirde sınır bir engelden çok iki bölgenin ilişkisini sağlayan bir hat görevi görmektedir (Lynch, 2010).

İnsanlar bulundukları mekan içinde kendilerini güvende hissetmek için sınırlayıcı ögeler kullanırlar. Çok fazla etkinliği bir arada barındıran mekanlarda sınır zorunluluk haline gelmiştir. Mekanı oluşturan bileşen ve ögeler birden fazla görev üstlenerek bir araya gelmektedir (Özdemir,1984, akt.Gür, 1986)

Görünen sınırlar, mekanda fiziksel ögeler ile tanımlanan sınırlardır. Fiziksel çevrede doğal süreçlerle oluşan sınırlar ve insan eliyle oluşturulan yapay sınırlar bulunmaktadır.

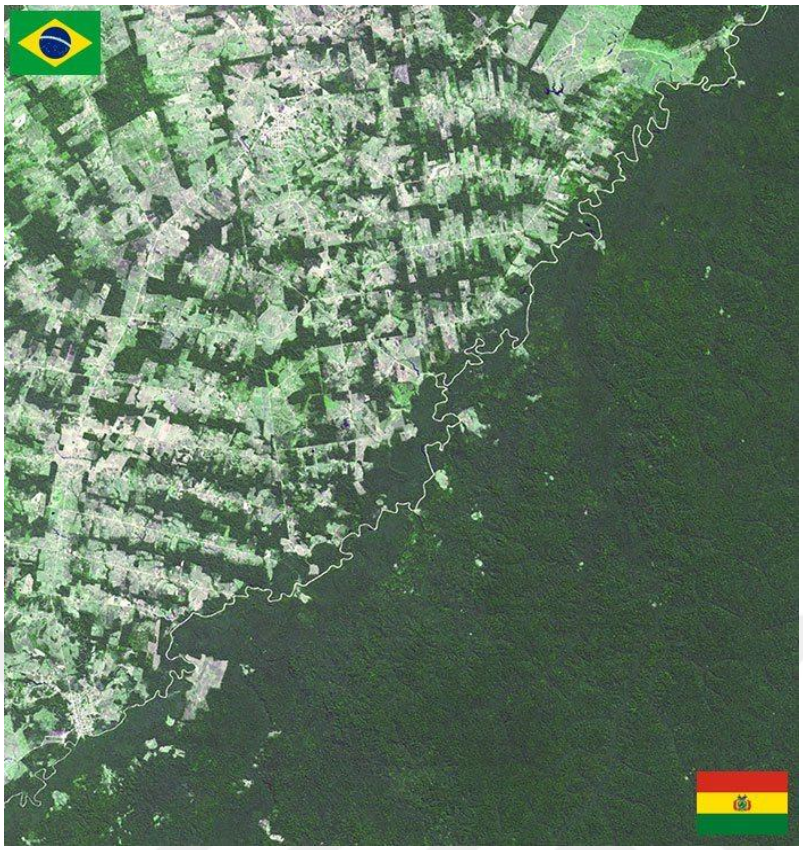
3.2.1.1 Doğal sınırlar

Topolojik oluşumlar, doğal süreçlerden meydana gelen, insan ve mekanı sınırlayan ögelerdir. Uçurum, nehir, deniz, dağ gibi doğal oluşumlar doğal sınırlara örnek verilebilir. Dağlar, denizler ya da nehirler ülke sınırlarında belirleyici olabilirler. Konumları ve ölçekleri bakımından etkileri farklılık göstermektedir (Ataol, 2013).



Şekil 3.2 : Everest tepesi (Url-2)

Çin ve Nepal sınırı dünyanın en yüksek dağı olan Everest'in ayırdığı bir sınırdır. (Şekil 3.2) Arjantin ve Brezilya arasında Igauzu Nehri ve Şelaleleri sınırı oluşturmaktadır. Şekil 3.3'te Brezilya açık yeşil, Bolivya koyu yeşil renkle gösterilmiştir. Doğal bir nehirle ayrılan ülkelerde ormancılık kanunları ve faaliyetleri sınırı daha da görünür kılmaktadır. Arjantin, Paraguay ve Brezilya arasında kesişim olan Igauzu ve Parana nehirleri de doğal sınırlara örnek verilebilir. Bu örneklerden de anlaşıldığı üzere doğal oluşumlar ve topoğrafya kendiliğinden sınır oluşturabilir.



Şekil 3.3 : Breziya Bolivya sınırı (Url-3)

Doğal olarak ortaya çıkan sınır ögeleri, insan yaşamında mekanı bölen, ayıran birer unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Örneğin; denizler etrafındaki konut yerleşimleri, yalılar kıyı ile ilişkiyi yeniden düzenlemektedir. Bu ilişkide kent ve deniz arasındaki katı sınırı iskeleler ara mekan oluşturarak denize olan uzantıları ile kurmaktadır. Aynı etki iki yakayı ayıran köprüler için söylenebilir. Hem ayıran, sınırlandıran hem de bağlayan ve birbiriyle ilişkiye sokan bir pozisyondadır (Ataol, 2013).

3.2.1.2 Yapay sınırlar

Güvenlik ihtiyacından kaynaklanan sınırlama, ayırma, engelleme ve alanını tanımlama amaçlı insan eliyle oluşturulmuş sınırlardır. Yapay sınırlar bireyin çevresiyle iletişimine bağlı olarak esnekliğini düzenlediği bir mekanizma olarak var olmaktadır. Çevresel uyarılara ve ilişkilere göre geçirgenlikleri ve esneklikleri gerekli mahremiyet ihtiyacına göre düzenlenmektedir. Geçirgenliklerine göre yapay sınırlar; geçirgen olmayan, yarı geçirgen ve geçirgen sınırlar olmak üzere üçe ayrılır (Ataol, 2013).

- **Geçirgen olmayan sınırlar**

Çevresel faktörler, toplumsal hayat, güvenlik ve mahremiyet ihtiyacı gibi nedenlerle ortaya çıkan kültürel etkilere göre çeşitlilik gösteren sınırladır. Bu farklılıklar mimari eylemin tanımlayıcı ögesi olan duvarlar üzerinden okunabilmektedir.

Leguin "Mülksüzler" adlı kitabında duvarı "Bir duvar vardı. Önemli görünmüyordu. *Kesilmemiş taşlardan örülmüş, kabaca sıvanmıştı; erişkin biri üzerinden uzanıp bakabilirdi, bir çocuk bile üzerine tırmanabilirdi. Yolla kesiştiği yerde bir kapısı yoktu; orada yerin geometrisine indirgeniyordu: bir çizgiye, bir sınır düşüncesine."* şeklinde tasvir etmektedir. İç ve dışın nereden baktığınıza bağlı olarak değiştiği, iki yüzü, iki anlam barındıran bir duvar tanımlamaktadır (Leguin,1974, s.9).

Duvarın anlamı, formdan çok sınır fonksiyonundan gelmektedir. Mekandaki sınırlayıcı ögeler gizlilik derecelerine göre farklılaşmaktadır. En çok kullanılan sınır ögelerinden biri duvardır. Bu ögenin kullanım amacı; görsel, dokunsal, işitsel ve ısısal gizlilik sağlamaktır. Genellikle çevre ile mekanı tam olarak ayırmak için kullanılır. Farklı toplumları, kültürleri, gelenekleri, ülkeleri dışarıdan gelecek saldırılara karşı korumak için yapılan surlar duvarların öncüsüdür (Ataol, 2013). Çin Seddi dünyanın en uzun savunma duvarına örnek verilebilir. Yüksek ve geçirimsiz olarak inşaa edilen duvar uzun savaşlardan sonra saldırılara karşı korunmak amacıyla yapılmıştır. Sur duvarı tanımlama, güvenlik, savunma, sınır gibi pek çok anlamı barındırmaktadır (Şekil 3.4).

Duvar, tek başına yatayda ve düşeyde ayırıcı olarak görev üstlenir. Yüksekliğine, uzunluğuna göre çevreyle olan ilişkileri düzenleme görevine bağlı olarak geçirimlilik derecesi belirlenebilir. Tekil duvar ögeleri, istenmeyen eylemlere karşı diğer taraftakinin etkilenmesini önlemek, görsel kontrolün sağlanması gibi kısmi ayırma eylemlerine hizmet eder. Duvarların birleşimleri, sağladığı bakış açıları, tamamen kapalı olma durumları ya da belirli açılarla konumlandırılmaları farklı etkiler yaratır. Oluşturulan belirli açılar, yönlendirmeyi, her yönden kapalı olma durumunu, iç-dış varlığını ifade eder.



Şekil 3.4 : Çin Seddi (Url-4)

Kentin içinde yer alan duvarlar, güvenlik kadar korku da yaratırlar. Bu durum duvarın bileşenlerinden çok edindiği sosyal role bağlıdır. Newyork'daki Armony duvarının oldukça kalın ve güçlü bir cephane duvarı olmasına rağmen evsizlerin barınak olarak kullanmaya başlamasından sonra korumadan çok korku ve sınır algısı yarattığı düşünülmektedir. Bu nedenle duvarlar güvenlik duygusu kadar korkuya da sebep olurlar (Marcuse, 1997).

Soğuk savaş döneminin kentsel mekan üzerindeki en ilginç fiziki izdüşümlerinden biri Berlin Duvarı'dır. Doğu Almanya ile Batı Almanya'yı ayırmak için inşa edilen 46 kilometre uzunluğuna sahip duvar Batı dünyası tarafından "Utanç Duvarı" olarak anılmaktadır. İki Berlin arasında geçişleri önlemek amacıyla öncelikle yasal düzenlemeler ve tel örgüler yapılmış, bunlar yeterli görülmeyince duvar yapımına başlanmıştır. İlk yapılan duvar kaçışlara engel olamayınca duvar yükseltilmiş, ardından mayınlı alanları gözcü kuleleri ile güçlendirilmiştir. Duvarın ana işlevi kent parçaları arasındaki sürekliliği ortadan kaldırarak hem ideolojik hem mekansal ayrışma görevi görmektir. 28 yıl boyunca varlığını sürdüren Berlin Duvarı'nın 1990'da yıkımına başlanmış, fiziksel olarak erişimin sürekliliğindeki engel ortadan kaldırılmıştır. Duvarın parçaları sanat festivalinde çeşitli ülkelerden gelen sanatçılar tarafından resim tuvaline dönüştürülmüştür (Çimen, 2015). Berlin duvarı yıllar içinde

yaşadığı değişimlerle sosyal rolünde ve sembolik anlamında, fiziksel ve psikolojik sınır ögesi olması durumunda büyük bir kırılma yaşamıştır (Şekil 3.5).



Şekil 3.5 : Geçmişten günümüze Berlin duvarı (Url-5, Url-6)

Duvar, mekansal bir ayırıcı olması yönüyle fiziksel varlığı ile ön planda olmasının yanı sıra kentle kurduğu ilişkiler ile farklı anlam katmanlarına sahiptir. Duvarların oluşmasında, kültürel ve çevresel faktörlerin yanı sıra toplumsal hayatın, bireyin yaşantısının, çevreyle kurduğu ilişkinin de etkisi büyüktür.

- **Yarı geçirgen sınırlar**

Mekan içi boş sınırlı bir dışşallıktır. Mekanda her şeyin bir yeri ve konumu vardır. Zemin, duvarlar ve tavan arasındaki boşluk olarak tanımlansa da mekandaki faaliyetlerin nedenini içermek gibi daha derin bir anlam taşır (Meiss, 1994). Bu boşluğun mekan olabilmesi için boşluğun içine ulaşılabilir olması gerekmektedir. Sınırlar, diyalektik ilişkilerin varlığını sürdüren yerleri var eder. Duvarlar, kapılar, pencereler savunma, kapalılık işlevinin yanında açılma ve mekanı yaratma işlevi de görürler. Kapı, duvarın yarattığı sınırda bir kırılmadır. Kapalı olsa bile geçiş için izni barındırmasından dolayı yarı geçirgen bir sınırdır. Fiziksel olarak içerisi ve dışarısı arasında bir geçiş ögesidir.

Kapı, sınırlı bir mekandaki hareketin de temsilcisidir. İç-dış arasındaki giriş çıkışı sağlayabilir. Açılıp kapanabilir, birleştirip ayırabilir. Mekanla diyalektik bir ilişki içindedir. Hem açık hem kapalıdır. Açılma hali, bir yerin çevreyle ilişki kurma durumu yani yaşanabilirliğidir. Eşik, basamaklar, bahçe kapıları, kapılar, pencereler, saçaklar sınırın geçirimliliğini ayarlayarak dönüşümün düzenleyicisi olarak çalışırlar (Norberg-Schulz, 1971).

Pencere, insan hayatının işareti, dışarıya bakılmasına izin veren binanın gözüdür. Pencere, dış dünyaya açılan bir giriş, görüş, iç ve dış arasında eklemlenme sağlayan minimal bir açıklık ve mekansal kayıttır. Bir şeyden ayırma ya da bağlanma hissini oluşturduğu gibi odaklanacak yönü de belirler. Aynı zamanda duvarın yapısal devamlılığında bir sızıntı yeridir. Mimaride temel bir unsur olan pencere, sadece binanın görünüşünde belirleyici bir özellik değil, aynı zamanda bina sakinlerinin parçası oldukları yeri görmesini, duymasını ve hissetmesini sağlayan aracıdır (Meiss, 1994).

Kamusal alanlarda kullanılan çitler, bitkiler, gergiler, tel örgüler üzerinden aşılabilecek boyutta olmalarına ve görsel, işitsel, kokusal sınırlama getirmemelerine rağmen, toplumsal bir engeli ve uyarıyı simgelerler. Mekansal öge ve bileşenler temel görevi dışında başka belirleyici görevlere de sahiptirler (Gür, 1986).

Gür'e göre (1986) amaç yalnızca istenilen gizliliği sağlamaksa camlar, bankolar, perdeler ve bazı donatılar kullanılarak bu sınırlandırma yapılabilir. Camlar, görsel sınırlama olmadan kokusal, dokunsal, ısısal gizliliği sağlamaktadır. Perdeler de istenen ölçüde sınır yaratıp istenen ölçüde görselliğe izin veren bir diğer sınır ve mahremiyet ögesidir.

İnsanın önce çevreden ayırma sonrasında da çevreyle ilişki kurma durumu için sınır ögelerini kullanması gerekmektedir. Bu ögeler aracılığıyla ve duyusal çeşitlilik içinde iletilen mesaj önemlidir. Bireyler aldıkları mesajlara yanıt oluşturarak özel alanlarını şekillendirmektedir. Mekan oluşturma amacıyla katı sınırlara geçirgenlik kazandıran kapı, pencere, bitkiler, çitler, gergiler, yüzeyler vb. ögeler çevreden alınan mesajların yorumlanması sonucunda ortaya çıkmaktadır.

- **Geçirgen sınırlar**

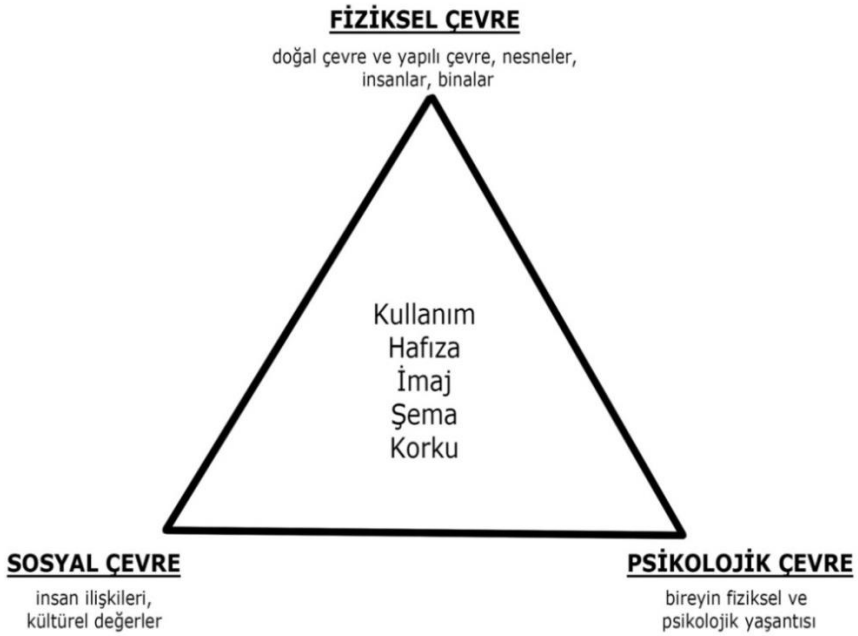
Geçirgen sınırlar, istendiğinde dışarıdan mekana geçişin gerçekleşebileceği sınırlardır. Daha sembolik anlam taşıyan çevresel stresin düşük olduğu alanları tanımlamak için kullanılır (Ataol, 2013).

Gür'e göre (1986) mekanda sınır aydınlatma ile de sağlanabilir. Mekan içindeki malzemenin dokusu, rengi, biçimi ile mekansal sınırlar çizilebilir. Örneğin cadde üzerinden girişi olan konutun birkaç basamakla kendini caddeden koparması farklı bir kotla oluşturduğu sembolik bir sınırdır. Bu tip veriler istenilen mahremiyeti sağlamak için gereklidir.

Stres yoğunluğu fazla olan çevrelerde yani güvenlik kaygısı yüksek olan kamusal alandan özel alana doğru; bitkiler, çitler, duvarlar, demir kafesler, teller gibi yumuşaktan serte doğru sınır ögeleri kullanılmaktadır. Stres yoğunluğu düşük alanlarda kaldırımdan ya da sokaktan birkaç basamak ile ayrılan bahçe ve kamusal alan geçişini görmek mümkündür. Sınırların geçirgenlik düzeyini çevreden gelen mesajlar şekillendirmektedir.

3.2.2 Sınır insan ilişkisine: görünmeyen / psiko-sosyal sınırlar üzerinden bakmak

İnsan yaşadığı çevreyi tanımlama ve sınırlama ihtiyacı duyar. Çünkü tanımlı olan yani bilinen alan güvenli olduğu için korku ve stres yaratmaz. Bu nedenle de insan sınır davranışını çevreye bağlı olarak zaman içinde geliştirmiş, çözümler üretmiştir. Sınır davranışı sadece fiziksel çevre kaynaklı değil, sosyal, kültürel ve psikolojik çevre kaynaklıdır (Şekil 3.6).



Şekil 3.6: Çevresel deneyim alanları (Moore, Young, 1978).

Birey, kendi benliğini belirli bir güvenli alana alarak egemenlik alanı oluşturmaktadır. Bireyin psiko-sosyal alan davranışı ve egemenlik alanı mahremiyet kaynaklı ve çok boyutlu bir kavramdır. Mahremiyet, kültürle şekillenen görünmeyen sınırlar oluşturan bir eylemdir. Psiko-sosyal alan, kalkan gibi vücudu saran, nefes alma, yaşama alanı oluşturan hayali bir çember, kontrol alanıdır. Bu çember, kültürel

ve sosyal hayata bağlı olarak görünmez sınırlar oluşturarak insan ilişkilerini düzenler.

Görünmez sınırlar, bireyin yarattığı özel alanı korumak için gereklidir. Sadece bireyler için değil, topluluk halinde yaşayan insan gruplarının da görünmez olarak oluşturdukları sınırlar vardır. Bireylerin gruplaşması toplumsal yaşamın doğal bir sonucudur. Tanıdığı insanlarla bir arada olma durumu, kendini koruma isteğini ve dolayısıyla çevresel stresi azalmaktadır. Gruplaşmanın toplumsal iletişimi kolaylaştırma yönünün olumlu olmasına rağmen, mekansal ve sosyal ayrıma yol açması istenmeyen bir sonucudur. Prichett'e (1964) göre siyahi grupların yoğun olarak yaşadığı Harlem ile sınır oluşturan 96. Cadde, Berlin duvarı gibidir. Fiziksel olarak görünür bir engel bulunmamasına rağmen bölge ayrışma nedeniyle keskin sınırlarla bölünmüş gibidir.

Kowloon Walled City, Hong Kong'da bulunan, duvar şehir olarak adlandırılan ve yıkılana kadar elli bin kişinin bir arada yaşadığı yerleşim yeri olarak bilinmektedir. Kentlilerin kitleler halinde yaşadığı, İkinci Dünya Savaşı sırasında hızla nüfüs alan şehir taş duvarlar arasında farklı bir yaşam sunar. Dört büyük kapıdan girilip çıkılan kapılardaki "girilmez" ve "çıkılmaz" yazılarının duvarlara ve kapılara farklı bir anlam yüklediği, psikolojik sınırların gözle görülür hale geldiği bir durumdur. Kent polisin bile girmekte zorlandığı bir suç alanına dönüşen kentte fiziksel olarak duvarların ve girişlerin yüklediği anlam, yaşayanlarla psikolojik sınır durumunu daha da baskın hale getirmiştir (Şekil 3.7).



Şekil 3.7: Kawloon Walled City (Url-7, Url-8)

Egemenlik alanı, kişisel alan, mahremiyet, psiko-sosyal alan davranışı bu kavramların mekanla kurduğu ilişkilerin insanın sınırla olan ilişkisini açıklamak için

önemli başlıklar olduğu düşünülmektedir. İnsanın güvenlik, kimlik ve referans çerçevesini oluşturma gibi temel ihtiyaçlarını karşılamaları sebebiyle detaylı olarak açıklanmaya çalışılacaktır.

3.2.2.1 Egemenlik ve egemenlik alanı

Altman'a göre egemenlik, kişi ve toplum arasındaki sınırı düzenleyen mekanizmadır. Egemenlik, bir grubun ya da kişinin aidiyetini belli eden bir yer olabildiği gibi, öte yandan mahremiyeti ve sosyal ilişkileri düzenleyen bir iletişim biçimidir (Altman, 1975).

Egemenlik alanı ise bir organizmanın karakteristik olarak bir alan üzerinde hak iddia etmesi ve onu kendi türünün üyelerine karşı savunması olarak tanımlanır. Egemenliğin temeli, bireyler arasında korunması gereken mesafeyi belirleyen sınırlardır (Hall,1966). Egemenlik alanı ve egemenlik kavramı sınırlarla doğrudan ilişkilidir.

Sommer "Personal Space" adlı kitabında egemenliği kişi için ait olma durumu olarak tanımlar. Bireyin mekansal olarak nereye ait olduğunu bildiği toplumsal bir örgütlenme biçimidir. Egemenlik alanı ise sahibi tarafıdan belirlenmiş ve savunulan alandır. Egemenlik alanı ve egemenlik alanının içgüdüsel olarak savunulması hayvanlar için önemli bir davranıştır. Bazı kuşlar çiftleşme mevsimi boyunca diğerlerini uzak tutmak için şarkıları kullanır, geyikler burun deliklerinin yakınındaki bir bezden kokulu bir madde salgılar, kurtlar yaşadıkları bölgenin çevresine idrar yaparak kendi alanını işaretler. Hayvanlar bir bölgeyi, yiyecek, barınma, avcılardan korunma vb. ihtiyaçlarına göre kullanıp şekillendirebilir. Hayvanların yaşam bölgelerinin, genellikle yiyecek yetersiz olduğunda genişlediği ve yiyecek bol olduğunda daraldığı tespit edilmiştir. İnsanlarda iç güdüsel egemenlik fikri kabul edilmese de insanların sahiplendiği alanlarda benzer savunma davranışları gösterdiği tespit edilmiştir. Bu nedenle insanlar için de belirli bir alanın hizmet ettiği işlevler anlaşıldığında, ne kadar güçlü bir şekilde savunulacağı ve kullanılması muhtemel savunma taktikleri anlaşılabilir (Sommer, 1969).

İnsanın merkezinde bulunduğu çevrenin etrafını sardığı sınırlandırılmış alan egemenlik alanıdır. İnsanın egemenlik sınırı, izinsiz girilmesine izin vermediği, sosyal ve kültürel değerlerle belirlenmiş karmaşık bir mekanizmadır. Egemenlik alanının her zaman fiziksel sınırlarla ifade edilmesine gerek yoktur. Ancak insan

güvenlik ve denetleme iç güdüsüyle duvar, çit, malzeme, renk gibi ögelerle fiziksel ya da psikolojik sınırını belirler. Egemenlik alanı, sahiplenmeyle simgelenen kişi veya grubun sorumluğunda olan mekan parçasıdır. Bir toplumdaki ilişkilerin tanımlarını oluşturan ve denetimini sağlayan egemenlik sınır davranışıdır. Bu sınırların oluşmasında statülerin rolü vardır. Örneğin; bir ailede çocuğun kullanacağı alanlar ebeveynlerin kararına bağlıyken, çocuk odası kullanımı çocuğun kararlarına bağlıdır ancak denetimi ebeveynlerindedir. Çocukların özel alanına izinsizce girip çıkma durumu aile içinde gerginlik yaratmaktadır (Gür, 1996). Çocuk egemenlik alanına müdahele edilmesinden ve özgürlüğünün kısıtlanmasından rahatsız olmaktadır.

Egemenlik özetle, kişinin güvenlik ve aidiyet ihtiyacının bir yerin kişiselleştirimesi aracılığıyla karşılanmasıdır. Kişinin sembolik ya da fiziksel sınırlarla belirli bir referans çerçevesi oluşturmasını sağlar. Sahibi tarafından kişiselleştirilen ve savunulan alan egemenlik alanıdır.

3.2.2.2 Kişisel alan ve kişiselleştirilmiş mekan kavramı

Kişisel mekan kavramı çevre-davranış alanına Sommer'in "Personal Space" adlı kitabıyla girmiştir. Sommer'e göre, görünmez sınırların yerini öğrenmenin en iyi yolu biri şikayet edene kadar yürümeye devam etmektir. Kişisel alan, bir kişinin vücudunu çevreleyen, davetsiz misafirlerin gelemeyeceği, görünmez sınırları olan bir alanı ifade eder. Sommer kişisel mekanı, bir kişinin çevresini saran görünmez sınırlarla çevrili alan olarak tanımlamaktadır. Schopenhauser'in kirpi hikayesinde bahsettiği gibi kirpiler ısınmak için bir aradadır ancak birbirlerine dikenleri batmayacak mesafededir. Kişisel mekan her yöne eşit uzaklıkta olmak zorunda değildir. Nefes alınabilen küçük bir kabuğa, sabun köpüğüne benzetilebilir (Sommer, 1969).

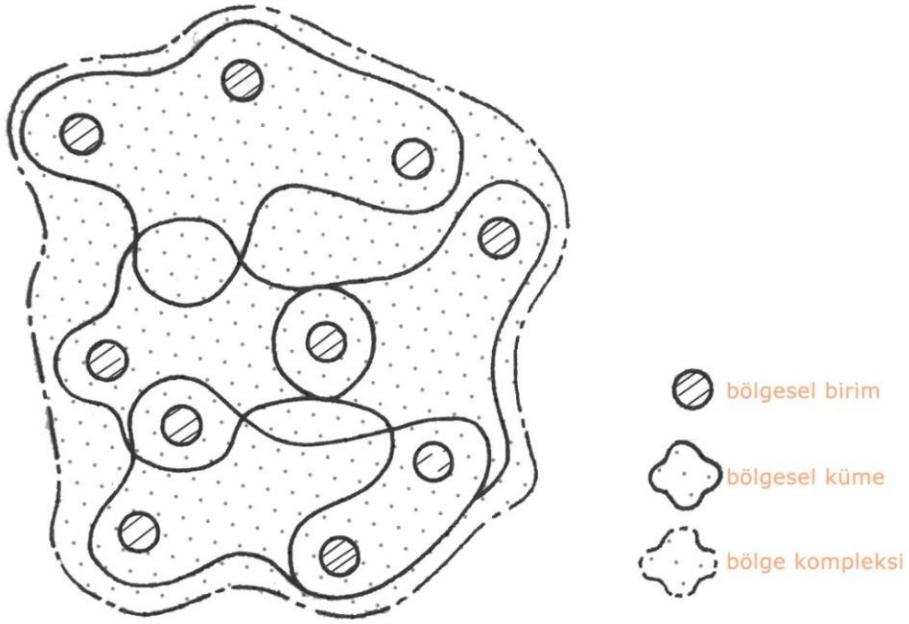
Bazı insanlar, insan vücudu etrafında karakteristik bir aura gördüklerini iddia etseler de somut olarak bunu gösteremezler. Kişisel alan ile bireysel mesafe veya tür üyelerinin karakteristik aralığı arasında önemli bir benzerlik vardır. Bireysel mesafenin ihlali yani kişisel alanın istilası, toplumun beklentilerinin ihlalidir (Sommer, 1969).

Hall kişisel alan için 'sabun köpüğü' betimlemesi yapmıştır. Hayvanları konu alan çalışmasında hayvanların diğer hayvanlarla arasında mekansallaşmaya hizmet eden

düzensiz şekillenmelerde köpük ve balon serileriyle çevrili olduğunu, bazı türler birbirine temas etmezken, bazı türlerin çok yakın temas halinde olduğunu ifade etmiştir. Bu durum farklı kültürdeki insanların mekansal davranışlarına da benzetilebilir (Hall, 1966).

Canlıları çevreleyen özel bir alandan bahsetmek mümkündür. Bu alanın sınırları diğer canlılar tarafından aşıldığında hoşnutsuzluk durumları ortaya çıkar. Öte yandan birbirlerinin alanına girmeye cesaret edemezler. Hall'ün betimlediği sabun köpüğü kişisel mekanın sınırlarını belirler ve canlıların hareketlerini buna göre düzenlemesini sağlar (Ünlü, 1998).

Mekan belirli bir alanda eylemde bulunan canlıların davranışlarıyla da tanımlanır. Mekandaki hareketi, görsel ve işitsel uyaranların alımını kısıtlamak amacıyla yapılan fiziksel bariyerler, belirli hacimler aracılığıyla bireysel ve kolektif bölgeler yaratmaktadır. Şekil 3.8'de Hall (1966) merkezinde bireyi ve kültürü barındıran kişisel alanı bölgesel birim (territorial unit) olarak tanımlamıştır. Küçük daireler ile gösterilen birimin sakini, başka birimin topraklarında bulunan (ancak sahip olmayan) oturandan ve ara sıra gelen ziyaretçiden ayırt edilmektedir. Bu bölgelerde yaşayanlar kendi alanlarını koruma davranışı gösterirler. Bölgesel birimleri ziyaret eden insanların onlara ulaşmak için izledikleri yollar ve kapsadığı alanlar bölgesel kümelenme (territorial cluster) olarak tanımlanmıştır. Bu kümedeki her bireyin kendi kümesi de vardır. Orijinal kümeden ve diğerlerinden oluşan küme genel anlamda bölgesel bir kompleks (territorial complex) olarak adlandırılır. Bazı bölgesel kümelenmeler, yalnızca bölgesel birimlere ait kümeler iken, bazı bölgesel kümeler kolektif bölgelerdir. Birimde yaşayan bireyin etkileşimde bulunduğu kişileri belirlemek, kümenin boyutunu, şeklini ve sınırını belirlemektir. Bireyin, kümelenme tarafından temsil edilen mekanın bir zihinsel haritasına veya çevresel görüntüsüne sahip olduğu söylenebilir (Hall, 1966; akt. Stea, 1970).



Şekil 3.8: Kişisel alan ve çevresiyle ilişkisi (Stea, 1970'den geliştirilmiştir.)

Lynch (1960) şehirlerin kavramsal biçimini araştırırken kullanılanlara benzer teknikleri kullanarak, birimlerin, kümelerin ve komplekslerin algılanan doğasını ve bunları birbirine bağlayan yolları belirlemektedir. Bölgenin tanımlayıcı özelliklerini anlamak, bölgede meydana gelen davranışı ve davranıştaki değişikliklerin, bölgede değişikliklere yol açmasını anlamakla eşdeğerdir (Lynch, 1960).

Bölgelerin savunulması, görünür sınırlara ve işaretlere dayanır, ancak sınırları görünmeyen kişisel alanın savunulması bir jest, duruş ve başkalarına açık bir anlam taşıyan bir yer seçme meselesidir. Pek çok durumda, kişisel alanın savunulması, alan kullanımı ve mülkiyet haklarıyla ilgili temel soruları içeren bir sürecin (mahremiyetin savunması) parçası olarak görülür. Tüm canlılar için davetsiz misafirlere karşı savunulamayacak bir alan, özel bir bölge olarak kabul edilmez (Sommer, 1969).

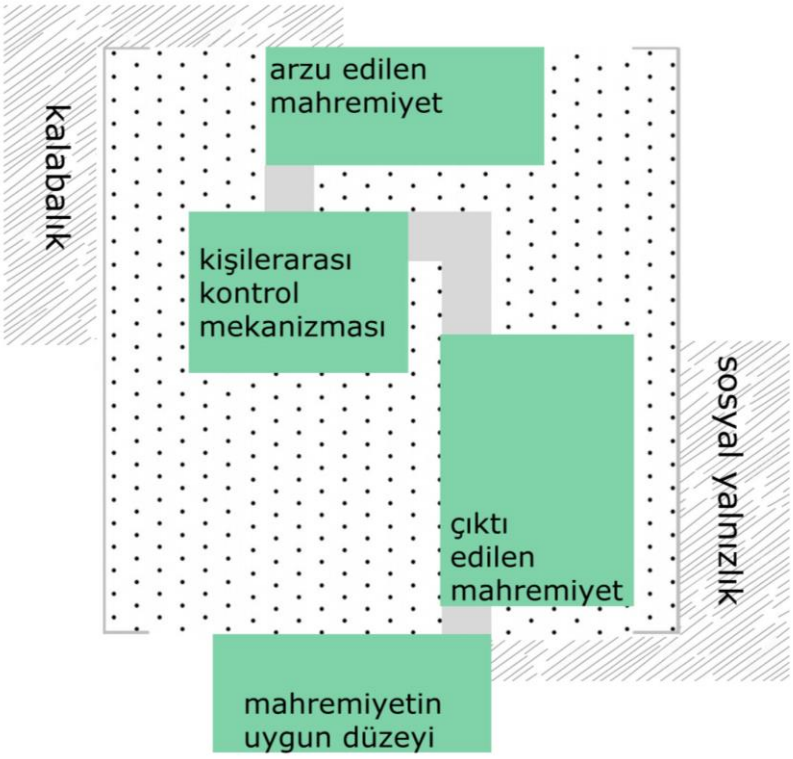
Kişisel mekan, mimari tasarım sürecinde önemli bir belirleyicidir. Bu kavram bir standart ya da ölçme birimi olmamasına rağmen mekanda çeşitlilik, esneklik ve kişiselleşme konularında önemli rol oynamaktadır. Mekanın monotonluğunu kırarak sosyal etkileşimi güçlendirir (Ünlü, 1998).

3.2.2.3 Mahremiyet

Mahremiyet, kişiler arasındaki mekansal, zamansal, anlamsal etkileşimin düzenlenmesini sağlayan diyalektik bir sınır-kontrol sürecidir. Sosyal etkileşimi sınırladığı gibi bazen bireylerin etkileşimini de tetikler. Mahremiyet, insanlar, gruplar, bireyler arasındaki temasları ve ilişkileri düzenleme mekanizmasıdır (Ünlü, 1998).

Mahremiyet, kişisel mekan, egemenlik alanı ve psiko-sosyal alan davranışı gibi diğer sosyo-davranışsal kavramlarla bağlantılıdır. Bu kavramların biri diğerini tamamlar ve ayrı düşünülemezler. Mahremiyet kişiler arası etkileşimin işlerliği, kişişel kimlik, rollerin ve stratejilerin oluşmasında kontrol ve düzenleme mekanizmasıdır (Altman, 1975).

Altman'ın oluşturduğu Şekil 3.9'daki mahremiyetin dinamik modelinden hareketle Ünlü, arzu edilen mahremiyet ve elde edilen mahremiyet dengedeyse çevresel sistemin istenen düzeyde olduğunu ifade etmiştir. Eğer arzu edilen mahremiyet ihtiyacı daha fazlaysa sosyal kopmalar yaşanır. Etkileşimin arttırılması için gerekli mekanizmaların devreye sokulmasına ihtiyaç duyulur. Bu mekanizmaların çalışma alanı kamusal mekanlardır. (Ünlü, 1998).



Şekil 3.9 : Mahremiyetin Dinamik Modeli (Altman, 1975'den geliştirilmiştir).

Westin mahremiyeti bir kişinin gözlemden uzak olması yani yalnızlık konumunda bulunması ve buna karşıt olarak kalabalık içinde gözden kaybolma şeklinde iki tezat durum olarak tanımlar. İlk durumda istenmeyen hareket ve müdahaleye karşı psikolojik sınır oluşturulurken, diğerinde kamusallık içinde yalnızlaşma, görünür olma ama tanınmama durumu yaratılmıştır (Westin, 1970).

Sommer, üniversite kütüphanesinin halka açık okuma alanlarında okuyucuların mahremiyetini araştırmak için bir dizi gözlem, anket ve deneysel çalışma yapmıştır. Yaptığı araştırmalarda kütüphaneye gelen ilk okuyucuların ayrı masalardaki bitiş sandalyelerine yöneldiğini, doğrudan karşısındaki bir kişinin yanındaki koltuklara veya karşısındaki koltuklara, yüksek yoğunluklu zamanlar dışında oturmadığını gözlemlemiştir. Bireysel kullanıcılar, ceket, çanta, kitap gibi kişisel eşyalarını kullanarak, oturma alanlarını yani kendi bölgelerini çeşitli şekillerde işaretlemişlerdir. Birçok kütüphane kullanıcısı için vazgeçilmez olan mahremiyet duygusudur; başkalarını rahatsız etmeden veya rahatsız edilmeden çalışabilmektir. Anket çalışmaları, üniversite öğrencilerinin yaklaşık yarısının kitaplara kıyasla geniş halka açık okuma alanlarını tercih ettiğini göstermiştir. Genellikle bildirilen dikkat dağınıklığının çoğunun sebebi, havalandırma, aydınlatma, vb. gibi çevresel, fiziksel özelliklerden ziyade insan kaynaklıdır (Sommer, 1969).

Kentler, kırsal alanlar bireysel ve grup eylemlerinin sergilendiği, mahremiyetin farklı örüntülerini ortaya koyan, farklı eylemleri yaratan, sınırlandıran, koşullandıran alanlardır. Bazı kültürlerde mahremiyet yaşam biçimine, bölgelere ve döngülere göre farklı görünümlerde ortaya çıkar. Açıklık-kapalılık, geçirgenlik, erişilebilirlik kavramları kültürel yaşam biçimleri arasında mahremiyet, kişisel alan ve psiko-sosyal alan davranışı açısından anahtar kelimelerdir.

Mahremiyet etkileşimini düzenleyen ve kontrol eden mekanizmalar;

-kurallar, hiyerarşiler,

-geri çekilme, kişiselliğin kamusal sahipliğe dönüşmesi gibi psikolojik anlamlar,

-davranışsal bulgular,

-eylemlerin şekillenmesi,

-fiziksel ya da mekansal ayrılma,

-duvarlar, kapılar, pencereler, perdeler, kilitler gibi fiziksel düzenekler

şeklinde maddelerle listelenebilir (Ünlü, 1998).

Rapaport (1969,1977) çevrede, aile, din, kadının rolü gibi kültüre özgü belirleyici elemanların çıktısı olarak mahremiyeti araştırmıştır. Brezilya'da ormanlık bir alanda yaşayan bir kabileyi araştırmıştır. Kabile üyeleri uzun çatılı, aileler tarafından paylaşılan konutlarda yaşamaktadır. Toplu yaşanan yaşam modellerinde mahremiyet kişisel mekanın zarar görüp görmediği durumların karışımıdır. Yaşanan çevre mahremiyetin gizli görünümlerine göre oluşturulmuştur. Yaşayanlar, diğerlerinin gizli mekanlarını ve yollarını mahrem olarak görürler. Bahsedilen ilkel toplumda benzer yaşam biçimlerine rağmen kabile üyelerinin mekanlarda çevresel ayrım için uyguladıkları davranış biçimleri önemli bir konudur. Mahremiyet için düşük sesle konuşmak, duyuşsal anlatımı öne çıkaran sözsüz vücut davranışı aynı çatı altında yaşanan mahremiyetin farklı bir anlatımıdır. Farklı kültürlerde de mahremiyet, sembolik vücut duruşu ve yarı sözel davranışlarla ifade edilebilen bir mekanizmadır. Java kültürlerinin konutları küçük ve duvarları kamıştandır. Konutlar ön bahçeye herhangi bir ayırıcı olmadan doğrudan yönlendirilmiştir. Mekansal savunma fizikselden çok psikolojiktir (Ünlü, 1998).

Her canlının aynı temel ve kişisel ihtiyaçlara sahip olmasına rağmen aile büyüklüğü, ailenin yaşam şekli, sosyo-ekonomik durum, kişisel değerler, tutumlar özetle mahremiyet gerekliliği farklıdır. Özellikle kalabalık yapıya sahip olan ailelerde bireysel zaman ve mekan kullanımına yönelik olarak mahremiyet gereksinimi artar. Mahremiyet kavramı, karmaşık ve değişken bir olgudur ve birçok yönü içerir (Kira, 1970).

Mahremiyet, modern kültürlerde sosyal değişim ve ekonomik koşullarla değişen bir olgudur. Gecekondu konutları ya da küçük mekanlarda yaşayan kalabalık aile bireylerinin üst üste düşen eylemleri neyi, ne zaman, nasıl yapacaklarının biçimini belirlemektedir. Düşük gelirli mekansal çözümlerde giyinme, soyunma, tv izleme, banyo tuvalet kullanımı görsel ve işitsel mahremiyetinin olmamasından dolayı büyük zorluk yaratır (Ünlü, 1998).

Mahremiyet ihtiyacı mimaride farklı sınır ögeleriyle ifade edilebilir. Mekansal ayrılmanın perdeyle sağlanması, bahçe çevresinin yeşil peyzaj ögeleriyle kaplanması, yatak odası penceresinin yeri ve oranları, kapılar, çitler, istinat duvarları, kişisel alanın çiğnenmemesi için yapılmış işaretler fiziksel sınırla oluşturulmuş mimari

görünümlerin sonuçlarıdır. Konutun sembolik anlamı ile birlikte ev hanımlarının ön kapıda durarak iç mekanla görsel ve işitsel iletişimi kesmesi, geçiş ve erişilebilirlik durumunu engellemesi mahremiyetten kaynaklı psikolojik bir sınır davranışının sonucudur (Ünlü, 1998).

3.2.2.4 Psiko-sosyal alan davranışı

Psiko-sosyal alan kavramı, bir kişi veya grubun kullandığı, sınırları tanımlı, savunulan, kendine özgü bir koruma alanıdır. Bir mekanın kişiselleşmesi o mekana sembolik bir kimlik sağlar. Bu mekandaki nesnelerin düzenlenmesi ve sahip olma davranışı gibi soyut ve somut işaretlemeler ve sınırlar aracılığıyla çevreye mesaj verilir (Pastalan, 1970).

Psiko-sosyal alan, egemenlik alanı ve kişisel alan kavramları birbirileri üzerinden tanımlandığı için aralarında kesin çizgilerle ayrım yapmak mümkün değildir. Psiko-sosyal alan kişiselleştirmeyle işaretlenen alandır, o işaretleme durumu egemenlik sınırına vurgu yapmaktadır (Ataol, 2013).

Psiko-sosyal alan davranışı bir mekanın veya nesnenin, bir grup veya bir kişi tarafından sahiplenilerek kişiselleştirilmesini veya işaretlenmesini içeren bir sınır düzenleme mekanizmasıdır. Psiko-sosyal alan davranışı sadece mahremiyet ihtiyacı olarak algılanmamalıdır. Sosyal iletişim ve sınır düzenleme mekanizması olarak da çalışmaktadır (Altman, 1975).

Bu tanımlara göre psiko-sosyal alanın, mekan ya da fiziksel kalıbın bileşenleri olarak düşünülen temel nitelikleri vardır;

-bir mekana sahipliği,

-belirli bir alanın işaretlenmesi ya da kişiselleştirilmesi,

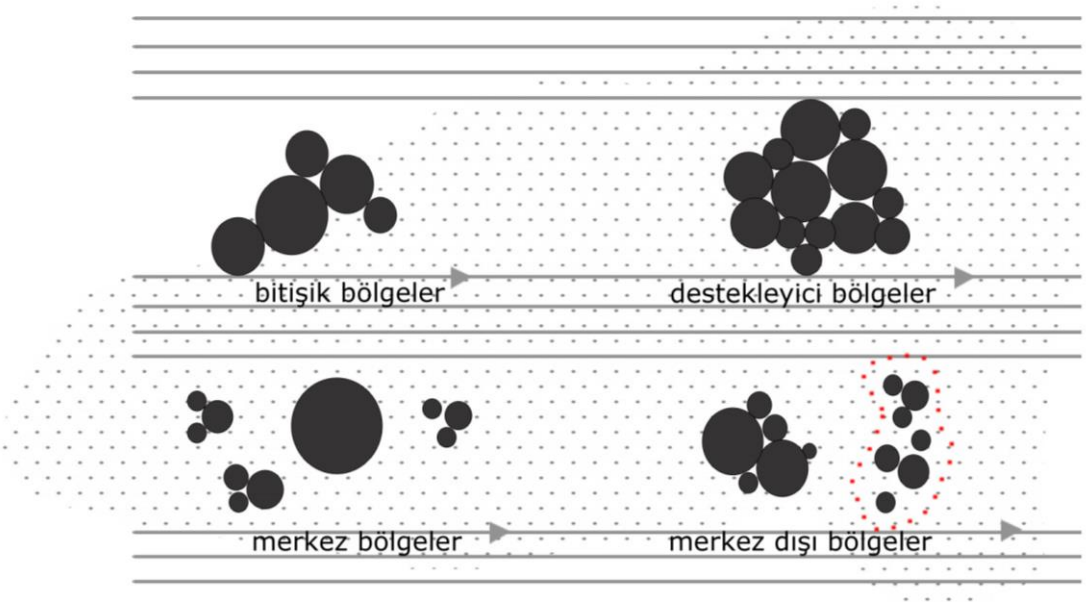
-müdahalelere karşı kişisel mekanı savunma hakkı,

-temel ihtiyaçlardan bilişsel ve estetik hoşnutluğun sağlanmasına kadar pekçok işlev şeklinde sıralanabilir (Ünlü, 1998).

Psiko-sosyal alana ilişkin insan ve hayvan davranışı arasında önemli benzerlikler vardır. Hayvanlar dışkı, iz ve koku bırakma, dövüş ve fizyolojik anlamlarla psiko-sosyal alanlarını işaretlerken; insanlar biyolojik ve kültürel temellerine dayanarak

fiziksel engeller ve semboller kullanarak psiko-sosyal alanlarını oluştururlar (Ünlü, 1998).

El Sharkawy (1979) Şekil 3.10'da görüldüğü gibi (1) bitişik psiko-sosyal alanlar, (2) merkezi psiko-sosyal alanlar, (3) merkez dışındaki psiko-sosyal alanlar, (4) destekleyici psiko-sosyal alanlar olmak üzere dört tip psiko-sosyal alan önermiştir. Bitişik psiko-sosyal alanlar "sabun köpüğü" anlatımı ile ifade edilebilir. Yaklaşıma dayalı olarak kişisel mekan durumları ortaya çıkar. Merkezi alanlar ise yoğun kişisel alan niteliği taşıyan ve savunması zorunlu alanlardır. Konut ve öğrenci odası merkezi psiko-sosyal alana örnek verilebilir. Destekleyici psiko-sosyal alanlar özel mekandan başlayarak, yarı özel ve yarı genel bölgeleri kapsayan, bir arada kulanılan ve mekanın kullanıcısı olan bireyler tarafından iyi tanınan alanlardır. Yurtlarda yaşayan kişilerin ortak kullanım alanları, konut yerleşiminin yüzme havuzu ön bahçeleri, köşe dükkanlar, konutun önündeki kaldırımlar destekleyici psiko-sosyal alana örneklerdir. Merkez dışı psiko-sosyal alanlar kişiselleşmemiştir. Ancak kamusal psiko-sosyal alanlar fiziksel mekan içinde algıları etkileyerek kültürel bir ortam yaratır (Ünlü, 1998).



Şekil 3.10 : Psiko-sosyal alan türleri (Ünlü, 1998'den geliştirilmiştir).

Çekirdek aile konutları mahremiyet, özgünlük ve çevrelerindeki sınır sembolleriyle psiko-sosyal alan işaretlemesi için iyi bir örnektir. Psiko-sosyal alanlar farklı algılarla kimlik kazanırlar. İnsanlar psiko-sosyal alanın içinde ya da dışında olma durumuna

göre sembolik anlamlar yaratarak, algılarını mekansal düzenlemelere taşırlar. İnsanın yakın çevresi kişiyle anlam kazanmaktadır (Ünlü, 1998).

Metropolde farklı çıkarlara sahip pek çok insan bir arada yaşamak ve ilişkilerini son derece karmaşık bir organizma içinde bütünleştirmek zorundadır. Büyük kentlerde yaşayan insanlar kendilerini korumak için toplumsal bakımdan olumsuz karşılanan "mesafelilik" davranışı sergiler. Metropol hayatındaki üstünkörü temaslar, gelip geçicilik durumu bireyi mesafeli olmaya zorlar. Bu mesafe bireye kişisel özgürlük alanı sağlar. Birey, çevresinde tanımadığı kişilere karşı başlangıçta çizdiği katı sınırları, karşılıklı ilişkiler ve bağlantılarla yumuşatır. Kişi yaşadığı çevreye ne denli hakimse, başkalarıyla ilişkileri ne kadar sınırlanmışsa, o çevredeki hayat tarzını, faaliyetleri, bakış açısını gözlemleyerek sınırlarını aşması o kadar kolay olacaktır. İnsanın sınırları, bedeninin ve dolaysız olarak etkinlikte bulunduğu alanın sınırlarından ibaret değildir. İnsanın erimi, zaman ve mekan içinde yol açtığı etkilerin toplamından oluşur. Kent için de aynı şeyi söylemek mümkündür. Kentin asıl genişliği ve varoluşu bu toplamlardan oluşur (Simmel, 2011, s.100).

Bireyin emniyet duygusu azaldığında kendini savunma davranışı artmaktadır. Savunma, fiziksel ve sosyal etkenlere karşı oluşan doğal bir tepkidir. Belirli bölgelerin orada yaşayanlar tarafından kendi psiko-sosyal alanı olarak algılanması ve savunulması, kendilerini emniyette ve iyi hissetme ihtiyacındadır.

3.3 Çocuğun Sınırla Kurduğu İlişki Üzerinden Mekana Bakmak

İnsanın mekana ilgisinin varoluşsal kökleri vardır. Çevresindeki hayati ilişkileri kavrama, olaylar ve eylemler dünyasına anlam ve düzen getirme ihtiyacından kaynaklanmaktadır. Schulz, mekanı algısal şemaların göreceli olarak kararlı bir sistemi veya çevrenin "imajı" olarak tanımlamaktadır (Schulz, 1971). Sınırların nasıl oluştuğu, insanın nasıl algıladığına ve bu imajı nasıl yarattığına bağlıdır. Özellikle Piaget'in ve Lynch'ın çalışmaları, bilişsel haritalar (şemalar) sınırları algılamada önemlidir.

Piaget (1967) çocuğun çevresel imajını sınır yaklaşımıyla, çocuğun mekanının özne merkezli olup, dışarıdakilere ulaşma durumunun söz konusu olduğu şeklinde açıklamıştır. Çocuğun her bir mekanı ayrı aktivite merkezli olup ayrı mekanların toplamıdır. Çocuğun mekanındaki ayırma ve konumlandırma ilişkileri var olup, bu

ilişkiler mekanları düzenleyen topolojik ilişkilerdir (Şekil 3.11). Topolojideki kesin mesafeler, açılar ve alanlar yerine; yakınlık, ayırma, ardışıklık, kapalılık, devamlılık gibi ilişkiler önemlidir.



Şekil 3.11 : Fiziksel sınırlar ve çocuğun sınırlarla etkileşimi

Piaget'e göre, bir nesne ardışık yer değiştirmeleri boyunca sabit bir mekansal forma sahip olan ve zaman içinde ortaya çıkan, bir öge oluşturan, algısal imgeler sistemidir. Yapılandırılmış bir dünya fikrinin çocuklukta yavaş yavaş geliştiğini ve zorunlu olarak gelişmekte olan bir dizi mekansal kavramdan oluştuğunu gösterir. Piaget, süreci genellikle "korunma" ile karakterize eder. En temel deneyim, nesnelerin kalıcı olmasıdır. Nesneler ortadan kaybolabilir ve tekrar geri dönebilir. Anlık algının hareketli görüntülerinin altında kalıcı nesnelerin oluşturulmasıdır. Bu, ilk olarak çocuğun fark etmeyi, yani dünyayı bir benzerlikler sistemi olarak inşa etmeyi öğrendiği, ikinci olarak, tanınan şeyleri belirli yerlere bağlayarak onları daha kapsamlı bir bütünlük, bir alan içine yerleştirdiği anlamına gelir. Çocuk kaybolan nesneleri bulmak için özel aramalar yapmadığı, onları görmediğinde mekandaki yer değiştirmelerini anlayamadığı sürece, nesne korunmasından henüz söz edilememektedir. Zaman içinde çocuk, sabit ve hareketli nesneler arasında ayrım yapmayı ve sabit olanı hareketli nesne için referans çerçevesi olarak kullanmayı öğrenir. Piaget, evrenin özneden bağımsız olarak mekan ve zamana yerleştirilen nedensel ilişkilerle birbirine bağlanan kalıcı nesneler bütünü halinde inşa edildiği sonucuna varmaktadır. Dolayısıyla mekan, çocuk ile çevre arasında algılanan etkileşimin ürünüdür (Piaget, 1960).

Çocuğun dünyası özne merkezlidir. Fiziksel ve algısal gelişimi düşünüldüğünde bir çocuğun çevreye erişme durumu sınırlıdır ve çocuğun çevresel imajı belirli sabit unsurlardan oluşur. Piaget, bebeğin mekanının, tek bir faaliyete odaklanan ayrı bir mekan olarak tanımlanabileceğini gösterir. Bu mekanlara düzen getiren ilk ilişkiler topolojik türdendir, biçim ve boyut sabitliğinden önce kurulur. Bu ilk ilişkiler yakınlık, ayrılık, ardıllık, kapanma (iç-dış) ve süreklilik gibi ilişkilere dayanır

(Piaget, Inhelder, 1960). Çocuğun başlangıçtaki şemaları nesnelere bağlıdır. Elde edilen en temel düzen yakınlık ilişkisine dayanır. Bu birikim, zamanla süreklilik ve sınırlama ile karakterize edilen daha yapısal bütünlere dönüşür (Wertheimer,1938; akt. Schulz, 1971). Temel şemaların, merkezlerin veya yerlerin, yakınlık; yönlerin veya yolların, süreklilik; alanların veya bölgelerin, çevreleme oluşturulmasından kaynaklandığını söylenebilir. Kendini yönlendirmek için, çocuğun her şeyden önce bu tür ilişkileri kavraması gerektiği düşülmektedir.

Çocuğun ilk referans noktaları ev ve ev çevresine bağlıdır. Çocuk sınırları çok yavaş geçebilir. Bollnow, on iki yaşındaki oğluna çevresi hakkında bir şeyler söyleyebilir mi diye sorduğunda, "O zaman evden başlamak istiyorum, çünkü oradan diğer yerlere giderim" yanıtını almıştır. Mekanda bir varlık olarak konum kazandığı nokta, mekanda "kaldığı" ve "yaşadığı" noktadır. O halde merkez, en başından beri bilineni temsil ettiği söylenebilir (Bollnow,1963; akt. Schulz, 1971).

Büyüme sırasında çocuğun eylemleri farklılaşır ve çoğalır. Tüm merkezler, belirli faaliyetlerin gerçekleştiği veya akraba ve arkadaşların evleri gibi sosyal etkileşimin gerçekleştiği eylem mekanlarıdır. Bu mekanlar sınırlıdır, insan tarafından yaratılmış ve onun özel amacı için düzenlenmiştir. Eylemler, belirli yerlerle ilgili olarak anlamlıdır ve yerin karakteriyle renklenir. Yerler, anlamlı olayları deneyimlediğimiz hedefler veya odaklardır, aynı zamanda kendimizi yönlendirdiğimiz ve çevreyi ele geçirdiğimiz çıkış noktalarıdır. Bu ele geçirme, bulmayı beklediğimiz veya sürpriz bir şekilde bulmayı umduğumuz yerlerle de ilgilidir (Bollnow, 1963)

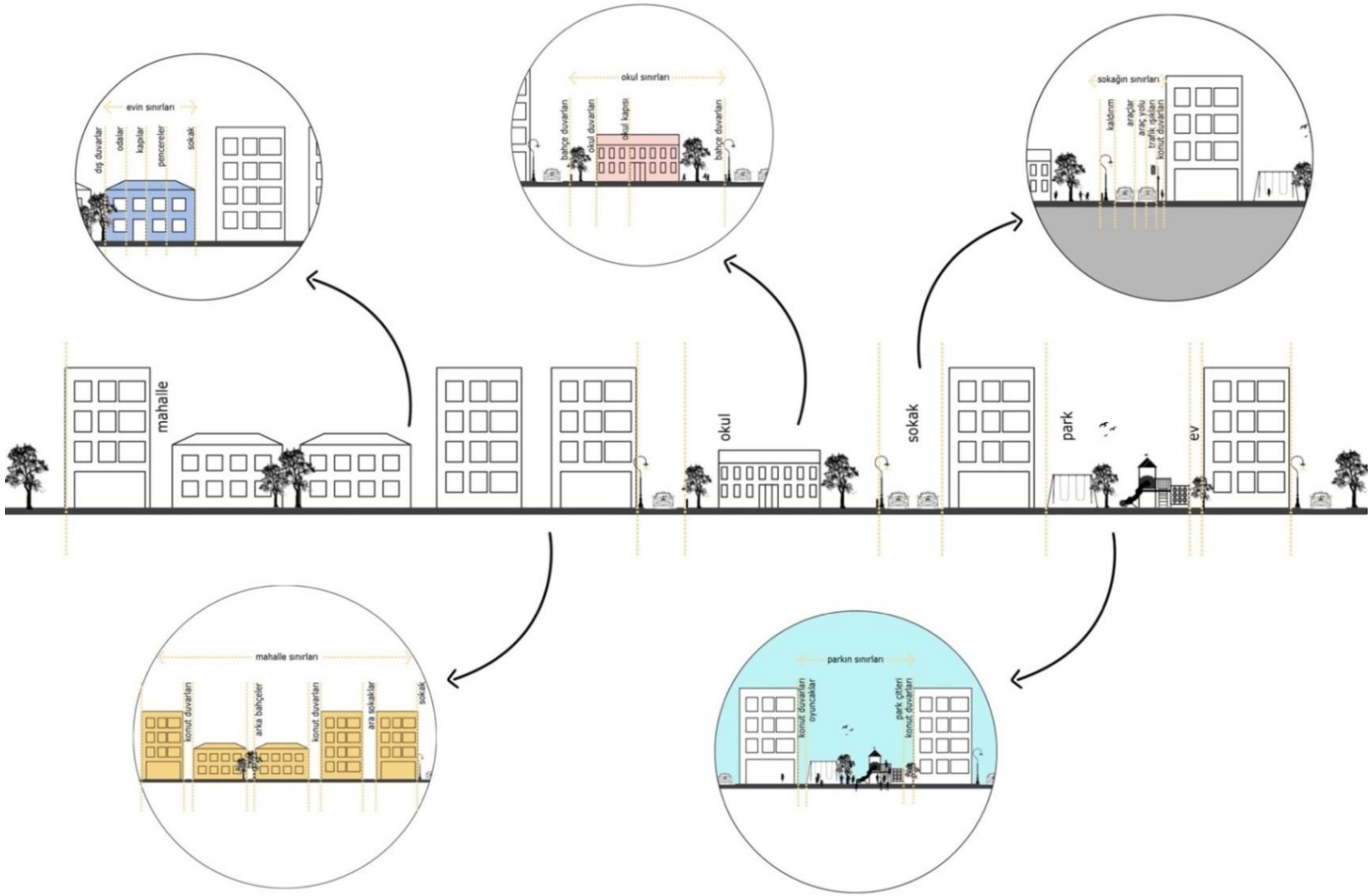
Çocukların hareket etme, keşfetme ve oyun oynama ihtiyaçları gelişimleri için çok önemlidir. Pines (1973) keşfeden, tırmanan, hareket eden çocuğun dış mekandaki algısal ve sosyal gelişimlerinin daha iyi olduğunu vurgulamaktadır (Pines,1973; akt. Şener, 2001).

Gündelik hayat ritüelleri içinde çocuğun karşılaştığı ve deneyimlediği mekanlar belirli fiziksel sınırlar üzerinden keşfedilebilir. Çocuk, çevresinde mekana ait izleri, heyecanlı olayları, yaşanan günlük akışı ve tekrarları zihnine kaydeder. Her gün yürüdüğü okul yolunu, kaldırımı, sokağı, yaya geçidini, inip çıktığı yokuşu, yanından geçtiği bahçe ve bina duvarlarını, merdivenleri, basamak sayısını, ağaçları kısaca mekana ve zamana ait parçaları zihnine kodlamaktadir. Şekil 3.12'de görüldüğü gibi gündelik hayatta çocuğun zaman geçirdiği mekanların sınırları aktarılmaktadır.

Mekanın çocuk davranışına olan etkilerine aileler üzerinden bakmak da mümkündür. Sağlıklı koşullar altında, konfor koşulları dikkate alınarak kendileri için hazırlanmış uygun ortamlar ve aile yaşantısı çocuk gelişiminde önemli rol oynamaktadır (Şener, 2006).

Aile, çocuğun yaşamındaki ilk sosyal deneyimlerini edindiği kurumdur. Çocuğun kavramlarını seçerek çocuktaki kişisel ve sosyal davranış sürecini yönetmektedir. Çocuğun aile yapısı, sosyo-ekonomik düzeyi, kültürel düzeyi çocuğun gelişimi üzerinde etkilidir (Yavuzer, 2000).

Bir anne, çocuğunu yetiştirirken çocukta kendi ihtiyaçlarını ve beraberinde getirdiği mahremiyet ihtiyacını yeniden üretir. Çocuk, ona müdahale edilemeyen, kendi zamanını, kendi hayatını planlama özgürlüğüne sahip olacağı mekanlara ihtiyaç duyar.



Şekil 3.12 : Çocuğun gündelik mekanlarında öngörülen fiziksel sınırlar

Çocuklar için mahremiyetin duygusal anlamı ve mahremiyete erişmesi oldukça önemlidir. Kalabalık evlerde veya gündüz bakım evlerinde olduğu gibi çocukların mahremiyet gereksinimlerini ihlal etmek, kalabalık süresine ve bireysel özelliklere bağlı olarak ya psikolojik olarak geri çekilme ya da saldırganlıkla sonuçlanabilmektedir (Maxwell, 1996, akt.Korpela, 2002).

Modernleşme ile birlikte geleneksel yaşam mekanlarının yitirilmesi, avlu ve bahçelerin yok olması, sokak dokusundaki farklılıklarının ortadan kalkması günümüzde şehirlerdeki monotonluğun ve mekanikliğin hakim olmasının açıklamasıdır (Öymen-Özak ve Pulat-Gökmen, 2009).

Mekansal aidiyet, çocukluk döneminde deneyimlerle şekillenen, mekanda hissedilen, pozitif ve sıcak duygularla ilişkilidir ve oldukça önemlidir. Bireyin mekana dair aklında kalan yönlerin neler olduğu üzerine yapılan çalışmada, 7-12 yaşlarına ait dönemdeki çocukların, çocukluğunun geçtiği ev üzerinden yapılan değerlendirmede daha çok veri toplandığı, mekanla ilgili ilk deneyimlerini sonraki yaşamına taşıdığı ortaya çıkmıştır (Öymen-Özak ve Pulat-Gökmen, 2009).

Sınırların niteliği ve varoluş şekilleri çocuğun kent yaşamıyla kurduğu ilişkiyi de şekillendirmektedir. Güvenlik, aile kaygısı gibi çeşitli gerekçeler nedeniyle oluşturulan katı sınırların ne kadarının gerekli olduğunun sorgulanmaması, çocukların gündelik hayatını geçirdiği alanların kentten izole olmasına ve çocukların yaşadığı çevreden kopmasına neden olmaktadır.

Kente erişim ve kent sakinleriyle iletişim her yaş grubundan kullanıcının hakkıdır. Erişilebilirlik ve iletişim kullanılan mekanları ve sosyal yaşantıyı etkileyen konulardır. Kentsel tasarım sorunlarından, trafik yoğunluğundan ya da bunun gibi engellerden dolayı kent hayatına dahil olamayan çocuklar kendi alanları içerinde sıkışıp kalmaktadırlar. Bu durum çocuğun yaşadığı çevreyi tanıyamamasını ve ilişki kuramamasını beraberinde getirmektedir. Kente kısıtlı sürelerle ya da belirli mekanlarda katılabilen çocuklar için kentsel mekandaki sınırlar engellere dönüşmektedir.

Çocuğun kent yaşamına dahil olmaya çalışırken karşılaştığı zeminler arası kot farkları, yükselen kaldırımlar, bahçe duvarları, arka bahçelerin ve ara sokakların tekinsizliği gibi fiziksel ve psikolojik sınırlayıcılar çocuğu kentten koparmakta ve eve hapsetmektedir. Küçük çocuklar, annelerinin sesini duyamayacakları, onun

erişiminden uzak olan yani sosyal güvenlik mesafesi dışına çıkamazlar (Hall, 1966). Çocuklar, ailelerin kentsel kaygıları nedeniyle odasının, evinin, sokağının ya da varsa bahçesinin belirli bir alanı içinde hareket imkanı kısıtlanmış bireylere dönüştürmektedir.

3.4 Bölüm Sonucu

Sınır kavramı sadece fiziksel boyutlarıyla mekana dair bir bakış olarak değil, insan-çevre ilişkileri boyutuyla da açılmaya çalışılmıştır. Sınır kavramı felsefede, psikolojide, coğrafyada, mimarlıkta farklı disiplinlerde farklı karşılıklar ve tanımlar bulmaktadır. Sınırın nasıl oluştuğu, nasıl algılandığı, mekanla ve insanla nasıl ilişki kurduğu kavramsal tartışmalar üzerinden aktarılmıştır. Sınır mekan ilişkisine kentsel mekanlar, mekan örgütlenmesindeki elemanlar ve bu elemanların geçirgenlik durumları üzerinden fiziksel sınırlar aracılığıyla bakılmıştır. Sınır insan ilişkisine ise egemenlik ve egemenlik alanı, kişisel alan, mahremiyet ve psiko-sosyal alan davranışı başlıkları üzerinden bakılmıştır.

Sınırların niteliği çocuğun mekanla olan ilişkisini, algısını, davranışını da şekillendirmektedir. Bu bölümde çocukların gündelik hayatta kullandıkları mekanlar üzerinden fiziksel ve psikolojik sınırlar sorgulanmıştır. Çocuğun sınırı nasıl algıladığı ve kent yaşamında nasıl sınırlarla karşılaştığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Sonraki bölümde çocukların yaşadıkları mekan üzerinden sınır algılarını ortaya çıkarmaya yönelik yapılan alan çalışmasına yer verilmektedir.

4. ÇOCUKLARIN SINIR ALGISI ÜZERİNDEN EYÜP'TE GÜNDELİK MEKAN OKUMALARI

Çocuk ve mekan kavramı, çocuğun algısal gelişimi ve çevreye ait verilerin bilişsel haritalarla kaydedilmesine yönelik açıklamalara önceki bölümlerde yer verilmiştir. Sınır kavramı, sınır türleri ve sınırın mekanla ve insanla ilişkisi kuramsal çerçevede tartışılmıştır. Çocuğun yaşadığı, zamanının çoğunu geçirdiği kent parçası içinde çevresiyle kurduğu ilişki ve sınırların ne kadarının farkında olduğu, sınırlara nasıl tepki gösterdiğinin saptanması amaçlanmaktadır. Bu nedenle alan çalışması için İstanbul'un Eyüp ilçesindeki Silahtarağa Ortaokulu öğrencileriyle yaşadıkları çevre seçilmiştir.

Eyüp, çok katmanlı mekan okumasının zemini olma potansiyelini barındırmaktadır. Sosyal ve kültürel çeşitliliği, yaşadığı değişim ve dönüşümlerin getirmiş olduğu heterojen toplum yapısı, sınırlara fiziksel ve psikolojik yönden bakabilmeyi sağlaması açısından çalışma alanı olarak seçilmiştir. Alanda yapılan gözlemler ve deneyimleme süreci üzerinden, öğrencilere anket, haritalama ve resim çalışmaları yaptırılmıştır. Yapılan bu çalışmaların bulguları değerlendirilerek, çocukların karşılaştıkları sınırlar; mahalle, sokak, okul, ev gibi gündelik mekanları üzerinden sorgulanmıştır.

4.1 Alan Çalışmasının Yöntemi

Alan çalışması için seçilen Eyüp bölgesi kentsel niteliği ve kültürel zenginliğiyle heterojen bir kent dokusu sunmaktadır. Sınır, hem mekansal hem sosyal bir oluşumdur. Çevresel verilerin, toplumsal ilişkilerin çeşitliliği kent parçasındaki fiziksel ve psikolojik sınırların keşfine yönelik araştırmalara altlık oluşturması açısından güçlü bulunduğundan bölge tercih edilmiştir. Çalışma çocukların gündelik yaşamlarına, çevreleriyle, sokağıyla, mahallesiyle ilişki kurma durumlarına ve bu deneyim anlarında biriktirdiği sınırlara odaklanmaktadır. Piaget'in soyut işlemler dönemi olarak tanımladığı çocuğun dünyayı kavramak için en aktif oldukları yaş grubu olan bu dönem tercih edilmiştir.

Çalışmanın yapıldığı dönem tüm dünyada Covid-19 salgının yaşandığı ve etkilerinin yoğun olarak hissedildiği sokağa çıkma yasaklarının, kısıtlamaların hayatımıza girdiği dönem olması bakımından kritiktir. Dönemin getirileri sonucu çocuklara

doğrudan hatta yapılacak çalışmaları iletmek mümkün olamamıştır. Yapılması düşünülen çalışmalar için öğrencilere derslerini yürüttükleri uzaktan eğitim sırasında ulaşabilme imkanı bölgede bulunan Silahtağa Ortaokul'u resim öğretmeni aracılığıyla olmuştur.

Çalışmalar, 11 yaş ve üzerindeki 90 ortaokul öğrencisi ile seçkisiz olarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın amacı, soyut işlemler dönemini temsil eden 11 yaş ve üzeri yaşlardaki çocukların sınır algısında etkili olan mimari parametreleri belirlemek ve çocoğun mekan algısındaki topolojik, metrik, projektif ve imgesel mekan ilişkilerini saptamaktır. Çevrelerindeki sınırların, mahallelerinde, sokaklarında, okullarında, evlerinde fiziksel ve psikolojik karşılıklarının neler olduğu sorgulanarak belirtilen mekansal ilişkilerin sınırlarla olan dinamik ilişkilerine yanıt aranmaya çalışılmıştır. Bu yaş grubu çocukların seçiminde, kente aktif katılım sağlayabilmesi, mekanların kendinden bağımsız ilişkilerini ve soyut detayları fark edebilme yetkinliği önemli bulunmuştur.

Çocuğun gündelik hayatında onu saran sınırların ne kadarının farkında olduğu ve bu farkındalığın fiziksel mekandaki izleri açığa çıkarılmak istendiği için çalışmanın ilk aşamasında okul ve yakın çevresine ait gözlemler yapılmış ve fotoğraflar çekilmiştir. Silahtarağa Ortaokulu ve çevresi kentsel nitelikleri üzerinden analiz edilmeye çalışılmıştır. Çocukların yapacağı çalışmanın ilki anket çalışmasıdır. Çocukların ilk defa sınırla ilgili sorularla karşılaştıkları düşünüldüğünden önce soruları düşünüp sınırı sorgulaması ve anlamaya çalışması istenmiştir. Yaptırılan çalışmasın ikinci aşamasında bilişsel haritalama ve resim çalışmaları yaptırılmış ve resim öğretmeniyle görüşülerek çocuklara aktarılacak olan bilgiler iletilmiştir. Çocuklara yaptırılan bilişsel haritalama çalışmasında, çocuğun okula nasıl gittiğini aktarması istenmiştir. Ankette önce evlerinden okullarına nasıl gittiklerini sözel olarak ifade eden çocuklar, daha sonra çizerek karşılaştıkları sınırları aktarmışlardır. Bilişsel haritalama yönteminden sonra yaşadıkları çevrenin psikolojik ve fiziksel sınırlarını anlatan bir resimle farklı sınır durumlarıyla karşılaşan çocuğun özgürce fikrini aktarması beklenmiştir. Yapılan çalışmalar değerlendirilirken, tekrar alana gidilerek öğrencilerin yaşadıkları mahalle ve sokaklar üzerinden gözlemler yapılarak ikinci bir okuma katmanıyla sınır durumları ve anket verileri süzülmüştür.

4.2 Eyüp Bölgesinin Tarihsel Gelişim Süreci ,Genel Nitelikleri ve İstanbuldaki Konumu

Eyüp, İstanbul'da Haliç'in güney kıyısında bulunan dini, iktisadi, sosyal, kültürel çeşitliliği bünyesinde barındıran, farklı grupların karşılaştığı ve bu farklılıklar arasında dengelerin kurulduğu bir toplumsal yaşantının mekanıdır. Bölge, yıllar içerisinde çok fazla değişim ve dönüşüm yaşamış heterojen bir toplum yapılanmasına sahiptir (Şekil 4.1).

Eyüp'ün tarihsel gelişim sürecinde öncelikle Bizans dönemindeki konumunun zengin ve yoğun bitki örtüsüyle kaplı olması sebebiyle av sahası ve sayfiye yeri olarak kullanıldığı, aynı zamanda çevredeki dini yapılardan dolayı şifa merkezi olarak da kullanıldığı bilinmektedir (Yenen, Akın, Yakar, 2000).



Şekil 4.1: Eyüp ve çevresine bakış (Url-9)

15 ve 16. yüzyıllarda İstanbul'un fethiyle Osmanlı Devleti topraklarına katılan Eyüp'ün manevi sembolizmi ve dini rolü, Hz. Muhammed'in sahabelerinden Ebu Eyyub'a (Eyüp Sultan) ait olduğu düşünülen mezarın bulunması ve bu mezar üzerine Fatih tarafından türbenin ve İstanbul'un ilk Sultan camii ve külliyesinin inşa ettirilmesiyle güçlenir. Peygambere ait kutsal emanetlerin Eyüp'e taşınması ile günümüzdeki Eyüp yerleşiminin çekirdeği külliye çevresinde şekillenmiş, Bursa'dan gelen göçmenler ve yörükler çevresinde iskan etmiştir. İstanbul'un besin ihtiyacı

buradaki tarla ve meralardan sağlanmıştır. Eyüp'ün Osmanlı döneminde devletin halkla ilişkiye girdiği yer olması bakımından ideolojik önemi büyüktür. Osmanlı Devleti'nin simgesel törenlerini ve kutlamalarını; tahta oturma, bağlılık yemini, kılıç kuşanma törenleri, sünnet, doğum ve zafer kutlamalarını Eyüp'te yapması bölgeyi odak haline getirmiş ve gelişmesini etkilemiştir (Yenen, Akın, Yakar, 2000).

17.ve 18. yüzyıllarda Eyüp, Anadolu'dan gelen göçmenlerin özellikle de bekar ve yasal yollardan geçimini sağlamayan marjinallerin yaşamak için tercih ettiği yer olmuştur. Bunun sonucunda Eyüp'te gecekondulaşmanın ilk işaretleri görülmeye başlamıştır. Suriçindeki semtlerin önemli bir bölümünü yok eden yangınlar sonucu sakinlerin sur dışını seçmesinin de bunda rolü olmuştur (Yenen, Akın, Yakar, 2000).

Osmanlı Devleti'nde Lale Devri olarak adlandırılan kültürel etkinliklerin yoğunlaştığı bu dönemde, kentin dışa doğru büyümesinin de etkisiyle Haliç'in sonlandığı yerde Kağıthane ve Eyüp mesireleri ve bunların kıyıda sonlandığı sahil sarayları ün yapmıştır. Bu dönemde Eyüp, Haliç boyunca güneye doğru günümüzdeki Haliç ve Eyüp Sultan arasındaki bölgede genişlemiştir. 1630'larda Evliya Çelebi'nin tasvirlerinden, Defterdar Camii'ne kadar olan düzlükte Çömlekçiler Mahallesi'nde bağlı-bahçeli, kat kat hoş manzaralı 1000 kadar evin ve birçok konak ve bostanın var olduğu anlaşılmıştır. Evliya Çelebi'ye göre bu mahallede üç yüz dükkanlı çarşıdan başka iki yüz elli çanak çömlek dükkanı bulunmaktaydı. Evliya Çelebi ve Kömürcüyan'ın verdikleri bilgilere göre, atölyelerde; çanak-çömlek, testi, yağ, bal, şarap ve su kapları, oyuncak imalatı yapılmaktaydı. Kömürcüyan, Eyüp'ü bahçe ve bostanları, şehzade ve sultan hanımlara ait konakları, saraya kar getiren özellikleriyle tasvir etmiştir (Yenen, Akın, Yakar, 2000).

19.yüzyılda yapılan İstanbul tasvirlerinden Eyüp'e gitmek için en kısa yolun Ayvansaray Kapısı'ndan başladığı, bu yol üzerinde bir sıra mezarlık ve civardaki çiçek bahçelerinde yetiştirilen çiçeklerin satıldığı Gül Pazarı ile karşılaşıldığı, daha sonra dikkati çeken ilk yapının Şah Sultan Türbesi olduğu, hemen karşısında Esma Sultan'ın Metruk Saray'ının ve hemen ilerisinde büyük ulema ve devlet adamlarınn yattığı bakımsız, yarı harap bir çok mezarın bulunduğu anlaşılmaktadır.

Eyüp'ün topoğrafik olarak engebeli bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Merkezden ve kıyıdan içeriye doğru gidildikçe, kıyıya dik uzanan vadiler arasında

Haliç'e doğru eşsiz panoramik manzaraya sahip tepeler ortaya çıkmaktadır. 1880'de Fransız Pierre Loti adına Haliç ve çevresinin manzarasına bakan tepede kurulan kahve, Eyüp'ün ziyaret edilmesi ve tanınmasında önemli yer edinmiştir. Bu dönemdeki asıl gelişme Eyüp'te yaşanan sanayileşme hareketleridir. Silahtarağa'da ülkenin ilk enerji santralinin kurulması, Haliç'de Feshane, İplikhane, Defterdar Yünlü Fabrikası ve diğer sanayi ve depoların yoğunlaşması Eyüp'te sanayi çalışanlarının yerleşme dokusunu ortaya çıkarmıştır (Yenen, Akın, Yakar, 2000).

Cumhuriyet'in ilk dönemlerinde İstanbul'un kent planlaması için farklı ülkelerden Batılı uzmanlar getirilmiş, geliştirilen plan ve önerilerin çoğunda hepsi Haliç'i sanayi alanı olarak görmüştür. Geniş ölçüde uygulanan Prost Planı (1936) ile Haliç kıyılarına sanayi bölgelerinin tesisleri, bunun yanı sıra Rami yöresinde ızgara sistemle oluşturulmuş yeni yerleşme alanına Balkan göçmenlerinin yerleştirilmesiyle Eyüp sanayiyle iç içe girerek kuzeybatıya doğru genişlemiştir. Güvenlik sebebiyle Kutsal Emanelerin Topkapı Saray'ına taşınmasıyla Eyüp artık bir ziyaretgah, seyir ve mesire yeri değil, imalathaneler, işçi mahalleri, orta sınıf konutları ve mezarlıklardan oluşan bir semttir (Yenen, Akın, Yakar, 2000).

1950'lere kadar dinsel kimliğiyle öne çıkan su kenarı yerleşmesi olan Eyüp, 1950'lerden sonra İstanbul'un gelişimine parallel olarak hızlı bir dönüşüm sürecine girmiştir. 1957'de Prost planından hareketle Rami Kışla Caddesi kuvvetli bir bağlantı yolu haline getirilerek, Yeni Yol diye adlandırılan bir yolla Eyüp Sultan Camii'ne bağlanmıştır. Tarihi merkeze saplanan bu bulvarın (Eyüp Bulvarı) açılması Cami-i Kebir Caddesi üzerindeki dükkanların yıkılmasına, Oyuncakçılar Çarşısı'nın ortadan kalkmasına yol açmıştır. Kat Mülkiyet Yasasıyla yoğun konut talebine maruz kalan Eyüp bölgesinde eski dokuyu saran kaçak yapılaşmalarla geleneksel doku zarar görmüştür (Yenen, Akın, Yakar, 2000).

Günümüzde Eyüp bölgesi merkezinde cami, külliye ve meskenlerden Karadeniz'e kadar sınırı olan yaklaşık yarım milyon nüfusa sahip bir ilçedir. Dolayısıyla ilçenin imkanları da sorunları da eskiyle kıyaslandığında artmıştır. 20. Yüzyılla birlikte sanayinin getirdiği nüfusun problemlerinden dolayı Eyüp semti kimliğine yeni sayfalar eklemek zorunda kalmıştır. Şehircilik uygulamaları, alınan idari ve ideolojik kararlar toplum hafızasında yer alan mekanların değişime uğramasına neden olmuştur. Bugün Eyüp yetersiz yeşil alanları, efektif kullanılmayan sahil şeridi ve su yolu ile göze çarpmaktadır.

4.3 Sınırlar Üzerinden Kent Parçasına Bakmak: Silahtarağa Ortaokulu ve Yakın Çevresinin Mekansal Özelliklerinin İncelenmesi

Silahtarağa Mahallesi, Eyüp ilçesine bağlı, kuzeyinde Sakarya mahallesi, güneyinde Eyüp Merkez, batısında Pazariçi mahalleleri, doğusunda Haliç bulunan bir yerleşim yeridir (Şekil 4.2).



Şekil 4.2: Silahtarağa Ortaokulu'nun Eyüp ve İstanbul'daki konumu ve çevresi

Osmanlı Devleti'nin ilk enerji santrali olan Silahtarağa Termik Elektrik Santraline ev sahipliği yapmaktadır. Silahtarağa Santrali Haliç'in karaya çekildiği yerde Alibey ve Kağıthane derelerinin birleşimindeki alanda, Tarihi Fil Köprünün yanında yer almaktadır. Osmanlı Döneminde santralden elde edilen elektrik tramvaylara ve Dolmabahçe Sarayına elektrik sağlamak için kullanılmıştır. Günümüzde Santral

İstanbul olarak anılan yapı, 2007 yılında güçlendirilerek İstanbul Bilgi Üniversitesi yerleşkesi içinde müze olarak hizmete açılmıştır (Şener ve Şener, 2015).

Alan çalışması için çocuğun çevresini deneyimleyebildiği kentsel alanlar araştırılmış, Eyüp bölgesindeki Silahtarağa Ortaokulu yürütülecek çalışma için uygun bulunmuştur. Çocukların eğitim gördükleri okul çevresi yakınında ikamet ettikleri ve gündelik hayatlarında yakın çevreleriyle etkileşim halinde oldukları tespit edilmiştir.



Şekil 4.3 : Silahtarağa Ortaokulu'nun giriş kapısının önünden çekilmiş fotoğrafı

Silahtarağa Ortaokulu, Sakarya mahallesi sınırları içinde yer almaktadır. Okulun Sakarya Mahallesi ve Silahtarağa Mahallesi arasındaki kesişimde yer alması sebebiyle bu mahalelerin öğrencilerine eğitim vermektedir. Silahtarağa Okulunda hem ilkokul hem ortaokul öğrencileri aynı bina içinde eğitim öğretim faaliyetlerini sürdürmektedir. Silahtarağa Ortaokulu, MEB'nın tip projelerinden olan, yapının dış kabuğu ve iç organizasyonu tekrar eden birimlerden oluşan, geleneksel yapım sistemiyle oluşturulmuş bir yapıdır. Ortaokul için öğrenci girişi, 1.Eser Sokak üzerinden, pazar alanının yanından verilmiştir (Şekil 4.3). Ortaokul bünyesinde 19 sınıf, 614 öğrenci bulunmaktadır. Okulun Covid-19 salgınıyla kapalı olmasından dolayı okul binasının içine girilememiştir, ancak daha öncesinde gerçekleştirilen ziyaret sırasında okul binasının içi ve sınıfları hakkında bilgi edinilmiştir.

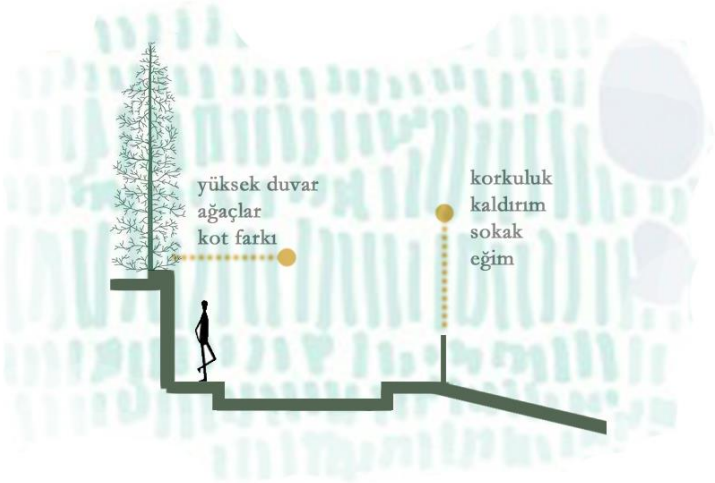


Şekil 4.4 : Silahtarağa ve yakın çevresinde yaşayan öğrencilerin sokakları ve öngörülen sınırlar

Sınır ögelerini tespit etmek amacıyla, okul başlangıç noktası olarak belirlenmiş ve yakın çevresinde gözlemler yapılmıştır. Karşılaşılan sınır ögeleri ve sınır durumları fotoğraflarla belgelenmiş ve bunlar üzerinden sınır kesitleri alınmıştır.

Alana yapılan gözlem sırasında okul çevresinden çekilen Şekil 4.4'de yer alan │1, 2, 3│ile işaretli görsellerdeki fotoğraflarda okulu çevreleyen sınır ögelerine yer verilmiştir. Okul dışa kapalı, geçirgen olmayan dış örüntülere sahiptir. Bahçe duvarları, okulun içiyle dışı arasındaki bağlantıyı ve görsel iletişimi tamamen koparmaya yönelik duvar, panel ve tellerle çevrilidir.

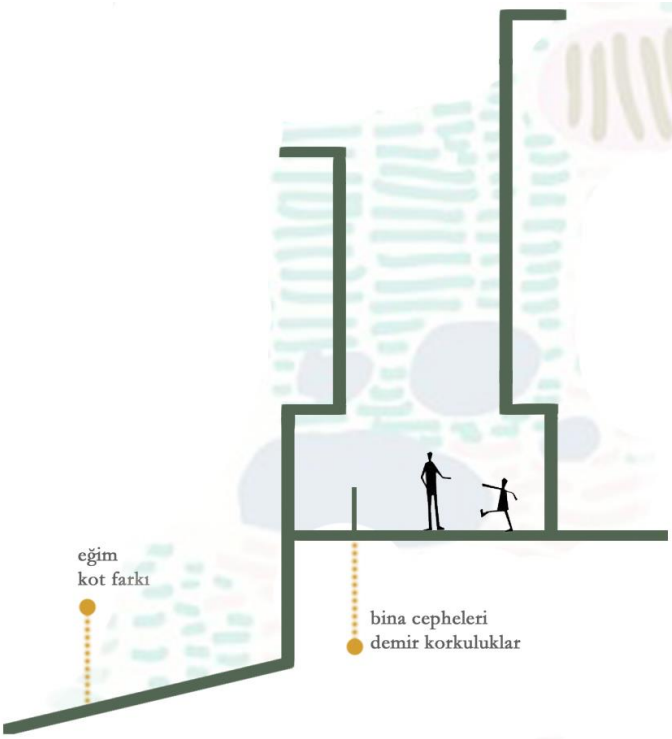
Okulun yer aldığı Karadeniz Caddesinden, öğrencilerin yaşadığı Alibeyköy Caddesi'ne doğru bir kesit alınmıştır. Alanda eğim farkının oldukça fazla olduğu, yapıların yaşadığı değişim ve dönüşümler sonucunda bu eğime yerleşmesindeki sorunlu alanlar ortaya çıkan yüksek set duvarları belgelenmeye çalışılmıştır. Özellikle Şekil 4.4'de │9,10│numaralı görsellerde adete kuyulaşan istinat duvarlarının varlığı dikkat çekmektedir. │12│numaralı görseldeki duvar sokağa merdivenle bağlanarak ilişki kurmaktadır. │11│numaralı görsel hem geçirgen olmayan duvarla, hem de duvarın üzerindeki sette yer alan ağaçlarla sınır oluşturmaktadır. Geçirgen olmayan duvar ve yarı geçirgen peyzajla eğimin yarattığı kot farkıyla iç mekanda bulunan eğitim yapısı dış mekanlardan koparılmıştır. Burada Silahtarağa okulundan farklı olarak olumlu bulunan istenen mahremiyetin panel ve dikenli teller yerine peyzajla sağlanmış olmasıdır (Şekil4.5).



Şekil 4.5 : │11│numaralı görsele ait kesit

| 5 | numaralı görseldeki duvar aracılığıyla geçirimsiz olarak manzaraya yapılan sınırlandırma durumu sorgulanmıştır. Duvara uzanan sokak | 6 | numaralı görseldeki eğimin fazla olduğu bir sokaktır. Güvenlik kaygısıyla yapıldığı düşünülen duvarın bu kadar katı olması ve insan boyunu aşması manzarayla bakan kişi arasındaki ilişkiyi tamamen koparması düşündürücüdür.

| 4,6,13 | numaralı görsellerde yokuşların, merdivenlerin, korkulukların ve bina duvarlarının yarattığı sınıra değinilmiştir. Bölgenin dönüşen ve dönüşmekte olan dokusuna ait izler bu görseller üzerinden okunabilmektedir (Şekil 4.6).



Şekil 4.6 : | 4,6,13 | numaralı görsellerdeki gibi alanın genel niteliklerini barındıran kesitlerden biri

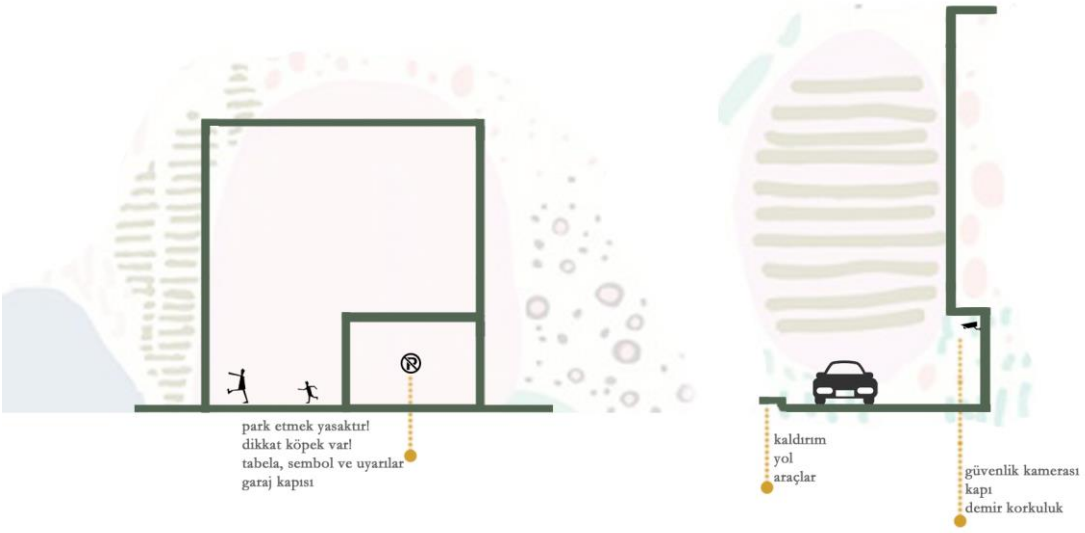
| 14 | numaralı görseldeki bahçe duvarının çocuklar için bir oyun aracına dönüşmesi ve sınırların aşılması anına tanıklık edilmesi bakımından önemlidir. Bahçe kapısı açık olmasına rağmen çocuk kot farkları arasındaki ilişkileri kullarak o duvarın üzerinden atlamayı tercih etmiştir.

| 7 | Silahtarağa Caddesi üzerinden Pazar alanına ve okula bakışla çekilen fotoğraftaki teller yarı geçirgendir. Görsel iletişime izin veren ama oraya girmeyi engelleyen yarı geçirgen sınırlar olarak belgelenmiştir. | 17 | numaralı görselde de sokakla binayı ayırmak için kullanılan demir parmaklılar, kot farkı ve önündeki

bitkiler yarı geçirgen sınırlara örnek verilebilir. ⎪18⎪numaralı görselde plastik kasalardan inşa edilen duvar, iş yerinin arkasında bulunan eşyaların gizliliğini sağlamak için oluşturulmuş farklı bir sınır elemanı olarak fotoğraflanmıştır.

⎪8⎪numaralı görseldeki yere çizilen araba park yeri geçirgen bir sınır işareti bulgusu olarak eklenen sınırlardandır. Sınır sadece yerdeki bir çizgi, doku ya a renkle de oluşturulabilir. Bu görselde yer alan sokağın sonundaki kot farkından ortaya çıkan sarmaşıklı duvar görsel ilişkiye izin veren yarı geçirimli bir duvar olarak ele alınabilir.

⎪15⎪numaralı görselde yer alan kapı üzerindeki "Park Etmek Yasaktır!" levhası, başka sokaklarda karşılaşılan "Dikkat Köpek Var!" gibi uyarı ve yasaklar için kullanılan sembolik sınır işaretlerine de yer verilmiştir. Ayrıca ⎪16⎪numaralı görseldeki kamera gibi alanda çokça kameraya da rastlanmıştır (Şekil 4.7).



Şekil 4.7 : Alandaki uyarıları temsil eden kesitler

Şekil 4.8 alandan elde edilmiş kayıtlar ve fotoğraflar üzerinden okul çevresine ait kesitleri elde etmek için hazırlanmıştır. Şekil 4.5, Şekil 4.6, Şekil 4.7'deki görseller Şekil 4.8'den çekilmiştir.



Şekil 4.8: Silahtarağa Ortaokulu çevresinde yapılan alan çalışmalarından elde edilen kesitler

4.4 Anket Bulgularının Değerlendirilmesi

Çocuklara "Çevremizdeki Sınırlar" başlıklı 16 sorudan oluşan bir anket yaptırılmıştır.Yaşanan Covid-19 salgını ve beraberinde getirdiği yasaklar çocuklarla doğrudan iletişim kurulmasına engel olmuştur, ancak okuldaki resim öğretmeni aracılığıyla online eğitim derslerinde çocuklara yaptırılacak anket çalışmaları ve anket soruları açıklanmıştır.

Yaptırılan anket çalışması, resim ve haritalama çalışmalarından önce yaptırılmıştır. Çocukların yaşadıkları kentte gündelik hayatlarında sınırla karşılaşma durumları olsa da doğrudan sınır kavramına tanımlarına ve kullandıkları mekanların sınırlarına yönelik sorularla karşılaştıkları düşünülmemektedir. Resimlerden önce sorularla bunların sorgulanması amaçlanmaktadır. Anket çalışmasını açıklaması için öğretmenlere sorularla ve konuyla ilgi ön bilgiler verilmesindeki ve öğrencilere aktarmalarını istemedeki amaç da budur. Anket çalışması daha küçük bir grupla ön çalışma amaçlı yapılmıştır. 11 yaşın soyut işlemlerin başladığı yaş olması açısından çok önemli olması ve yaş grubu olarak seçilmesi burada kesinleşmiştir. Yapılan ön çalışma tüm ortaokul öğrencilerine verildiğinde 5. Sınıf öğrencilerinin anlamakta çok zorluk çektiği, öğretmenlerine sürekli sorular sorduğu ortaya çıkmıştır. Ön çalışmadan hareketle, anket çalışması 11 yaş ve üstündeki çocuklarla gerçekleştirilmiştir.

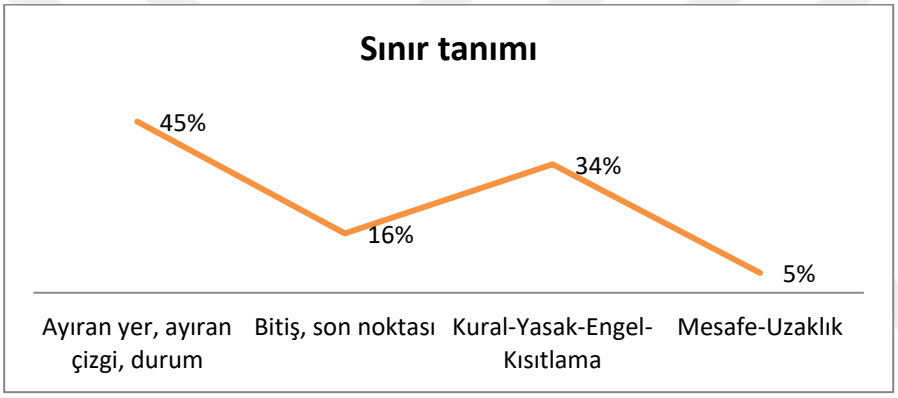
Ankette, sınır kavramının ne olduğu ve çocukların her gün kullandıkları gündelik mekanlarındaki sınırların neler olduğu sorgulanmıştır. Çocuklardan sınır ve psikolojik sınırın tanımı ve örneklerle açıklamaları istenmiştir. Ardından gündelik mekanlarının neler olduğu ve bunlar üzerinden evinin, odasının, sokağının, okulunun, mahallesinin sınırlarının neler olduğu sorgulanmıştır. Ekte yer alan anketteki sorulardan hareketlerle, belirli başlıklar belirlenmiş o başlıklar detaylı olarak analiz edilmiştir (Ek.1).

4.4.1 Çocukların sınır tanımlarına ilişkin bulgular

Sınır kavramına, tanımlarına tezin üçüncü bölümünde detaylı olarak yer verilmiştir. Bu tanımlar üzerinden sınır, TDK tanımına göre "İki komşu devleti birbirinden **ayıran çizgi**, **hudut"**, "Komşu olan il, ilçe, köy ya da toprakları birbirinden **ayıran çizgi**", "Bir şeyin yayılabileceği, genişleyebileceği **son çizgi**", "**limit"** olarak ifade

edilmiştir. Spinoza'nın sınırlamayı tanımlama olarak ifade etmesinden ve Simmel'in sınır tanımı üzerinden sınırın buluşma noktası olması yorumundan hareketle anket çalışması analiz edilmeye çalışılmıştır.

Yapılan anket çalışmasında çocukların sınır tanımı ve sınır için verdikleri cevaplar dört başlıkta gruplanmıştır (Şekil 4.9). Öğrencilerin %45'inin tanımlarından sınırı "ayıran yer, ayıran çizgi, ayıran durum" olarak tanımladığı analiz edilmiştir. İki devleti, ülke topraklarını, mahalleleri birbirinden ayıran çizgi, bir bölgeyi bir bölgeden ayıran yer, iki farklı şeyi ayıran şey gibi verilen cevapları örneklemek mümkündür. Simmel'in sınırın buluşma noktası tanımının aksine öğrenciler sınırı daha çok ayırma anlamında kullanmaktadır.



Şekil 4.9: Çocuklar için sınır bulgularının sınıflandırılması

Öğrencilerin %16'sı sınırı başlangıç, bitiş ya da son nokta, uç nokta olarak tanımlamaktadır. Aşılmaması gereken nokta, bir şeyin sona erdiği nokta ya da çizgi, bir noktadan başlayıp belli bir yerde bitmek gibi tanımlarla örneklenebilir. Sınırın ayıran çizgi, hudut ve son çizgi anlamları TDK'da yer verilen ilk karşılaşılan anlamlarıdır. Ortaokul düzeyindeki çocuklara öğretilen ya da karşılaştıkları ilk tanımların bunlar olduğu düşünülmektedir.

Sınırı öğrencilerin %34'ü kısıtlama, yasaklar, kurallar ve engeller olarak tanımlamaktadır. Ailelerinin onlara koyduğu yasaklara, çevrelerinden öğrendikleri kısıtlamalara yaptıkları tanımlarda ve örneklerde yer vermişlerdir. Özgürlüğün sınırları, izledikleri filmlerdeki yaş sınırı, oyun oynamalarının süre sınırı, bir kişinin başka bir kişiye ait alana girememesi yani kişisel alan sınırları gibi sınırı engelleyici durumlarla ifade etmişlerdir. Çocukların verdikleri cevaplardan sınırı sadece fiziksel değil aynı zamanda psikolojik olarak da algıladıkları anlaşılmaktadır.

Sınırı uzaklık olarak ifade eden %5'lik bir öğrenci grubu vardır. Mekandaki objelerle ya da öznelerle arasındaki uzaklık olarak ifade etmesi, seçilen yaş grubunun mekanda kendini konumlandırması, çevresiyle kurduğu ilişkileri uzaklık üzerinden tanımlaması mekansal parametrelerin kullanıldığının önemli bir sonucudur. "Sınır, belirli bir mesafe arasında kısıtlanmış bölge, kapıyla aramdaki sınır, annemle aramdaki sınır, ilişkilerde mesafeli ve dengeli olmak" şeklinde tanım ve örneklerle açıklanmıştır.

Çocukların "Sınır nedir? Örneklerle açıklayınız." sorusuna verdikleri cevaplar Şekil 4.10'da haritalanmıştır. Verdikleri cevaplar üzerine, ikinci bir okuma katmanı eklenerek öne çıkan ve farklılaşan cevaplar Şekil 4.11'da ifade edilmiştir. Şekil 4.12 ise elde edilen cevaplarda vurgulanmak istenen ifadeleri, tanımları, örnekleri göstermektedir.

Bir çocuk "Sınırı aşıyorsun dikkat et!" ifadesiyle uyarı anlamı vererek diyalog üzerinden örneklemiştir. Aynı çocuk sınırın il, ülke sınırı gibi anlamlarda kullanılmasıyla ilgili örnekler de vermiştir. Bu yaş grubundaki çocukların sınırı hem fiziksel hem psikolojik algıladığı tanımlar ve örnekler üzerinden anlaşılmaktadır.

Başka bir öğrenci "doğru parçasının bir ucundan diğer ucu" yanıtıyla derslerde öğrendiği ya da ezberlediği haliyle sınır tanımını yapmıştır. İlk öğrenilen ya da ezberlenen anlamalar dışında çocukların sorgulayarak ortaya çıkardıkları düşülen cevapları oldukça ilgi çekicidir.

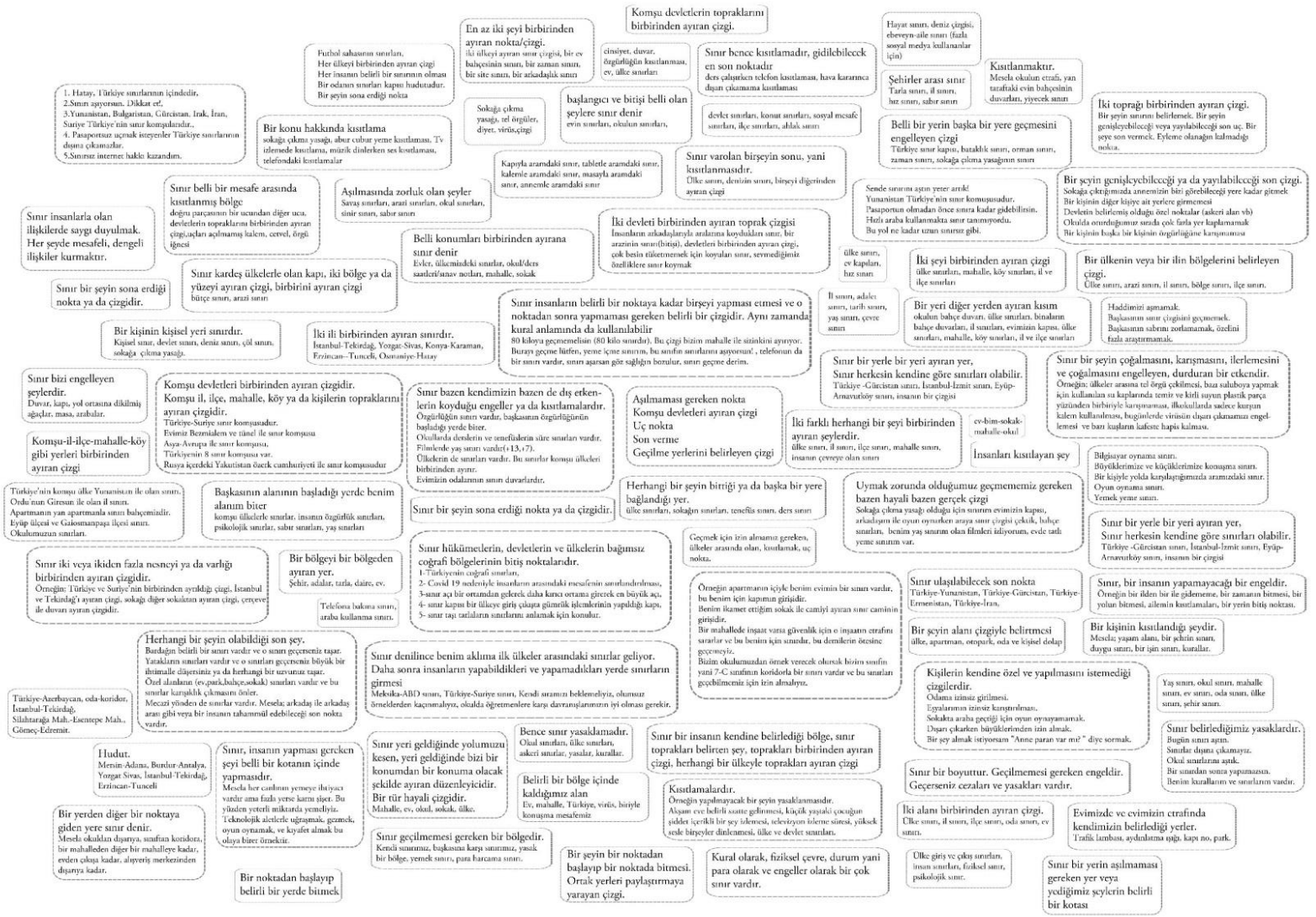
Bir öğrenci sınırı "bir şeyin çoğalmasını, karışmasını, ilerlemesini engelleyen, durduran etken" olarak açıklamış ve "ülkeler arasına tel örgü çekilmesi, suluboya yapmak için kullanılan bazı su kaplarında temiz ve kirli suyun plastik parça yüzünden birbiriyle karışmaması, ilkokullarda sadece kurşun kalem kullanılması, bugünlerde virüsün dışarı çıkmamızı engellemesi ve bazı kuşların kafeste hapis kalması" gibi örneklerle farklı bakışlar üzerinden açıklamıştır.

Süre kısıtlaması, yaş kısıtlaması konusunda da "filmlerin yaş sınırı, tenefüs ve derslerin süre sınırı, akşam eve dönülmesi gereken saat sınırı" gibi çokça örnekleme vardır.

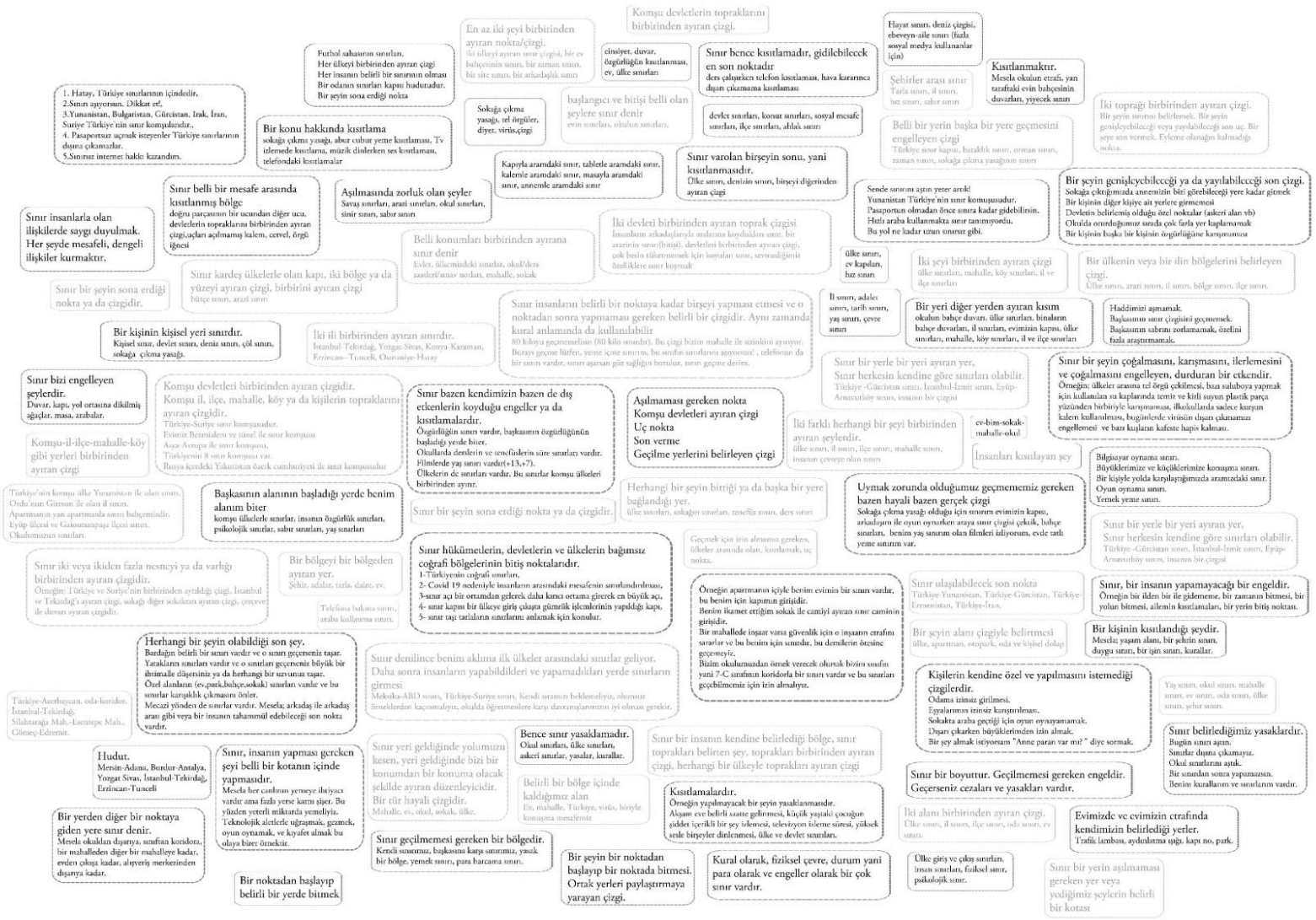
Ebeveyn-aile sınırı, cinsiyet sınırı, özgürlüğün kısıtlanması, sokağa çıktığımızda annemizin bizi görebileceği yere kadar gitmek gibi örnekler çocukların yaşadıkları

çevrede aileleri tarafından güvenlik kaygısıyla çocuklarının davranış ve hareketlerini gözlemledikleri ve kurallar yoluyla çocukları kısıtladıkları görülmektedir.

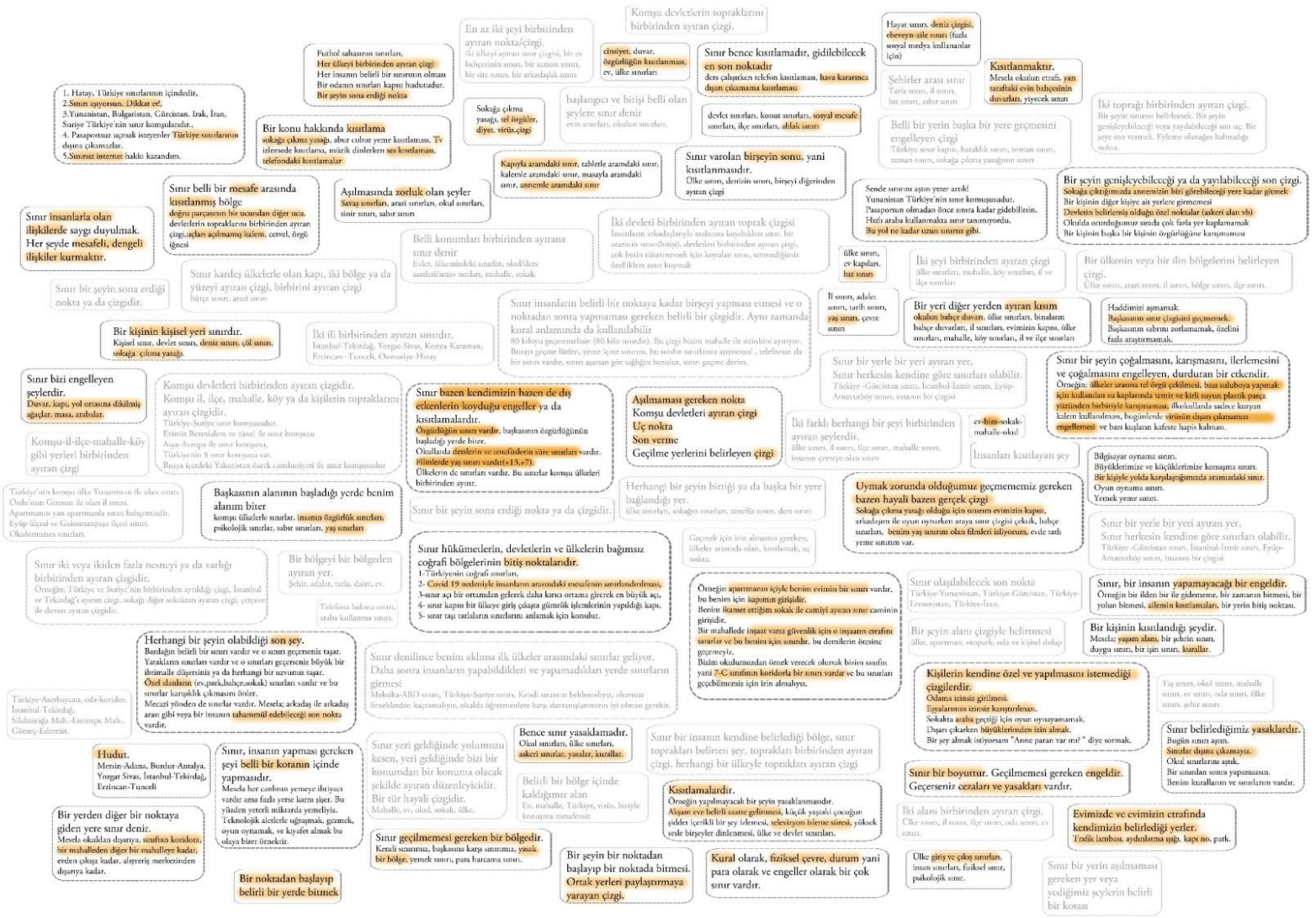
Anket çalışmasının Covid-19 salgını sırasında yapılmasının sınıra verilen cevaplara yansıması “sokağa çıkma yasağı”, “virüs”, “Covid-19 nedeniyle insanların arasındaki mesafenin sınırlandırılması” şeklinde ortaya çıkmaktadır.



Şekil 4.10: Sınır tanımını açıklamak ve örneklendirmek için çocukların verdikleri cevaplar (Ek D)



Şekil 4.11: Çocuklar için sınır bulgularında öne çıkan tanım ve örnekler (Ek D)

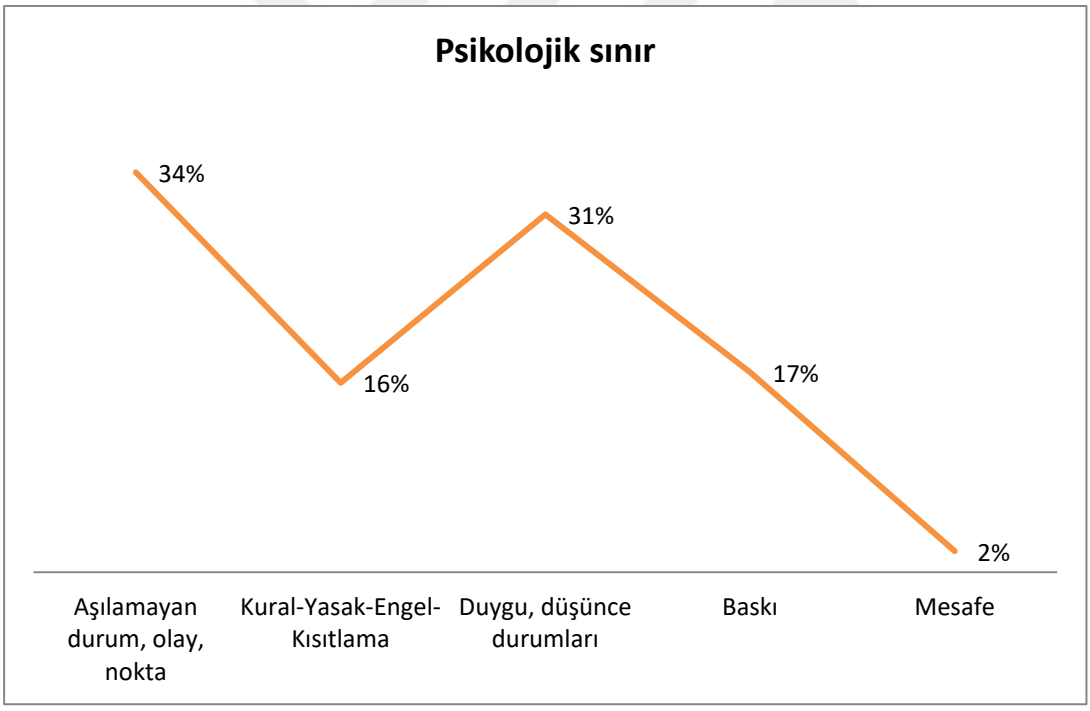


Şekil 4.12 : Çocuklar için sınır bulgularında vurgulanan, altı çizilen noktalar (Ek D)

4.4.2 Çocukların psikolojik sınır tanımlarına ilişkin bulgular

Sınır davranışı, sadece fiziksel çevre kaynaklı değildir, sosyal, kültürel, psikolojik bileşenlerin toplamıdır. Canlı kendini güvende hissetmek için ve özel alanını korumak için kendini görünmez sınırlarla çevreler. Topluluk içinde yaşayan birey ya da gruplar toplumsal yaşamın doğal bir sonucu olarak tanıdığı insanlarla bir arada olarak kendini koruma eğilimindedir.

Yapılan anket çalışmasında çocukların psikolojik sınır tanımı ve açıklamak için verdikleri örnekler beş grupta toplanmıştır (Şekil 4.13). Psikolojik sınırı anlamakta ve açıklamakta biraz daha zorlandıkları görülmüştür. Öğrencilerin %34'ünün açıklamalarından psikolojik sınırı "aşılamayan durum, olay, psikolojide aşılamayan nokta" şeklinde tanımladığı görülmüştür. Psikolojik sınır, zihinlerinde oluşturdukları ve aşamayacaklarını düşündükleri olaylar veya durumlar, katlanabildikleri yükler, insanın dayanabilme gücü şeklinde yorumlanmıştır.



Şekil 4.13: Çocukların psikolojik sınır tanımı bulgularının sınıflandırılması

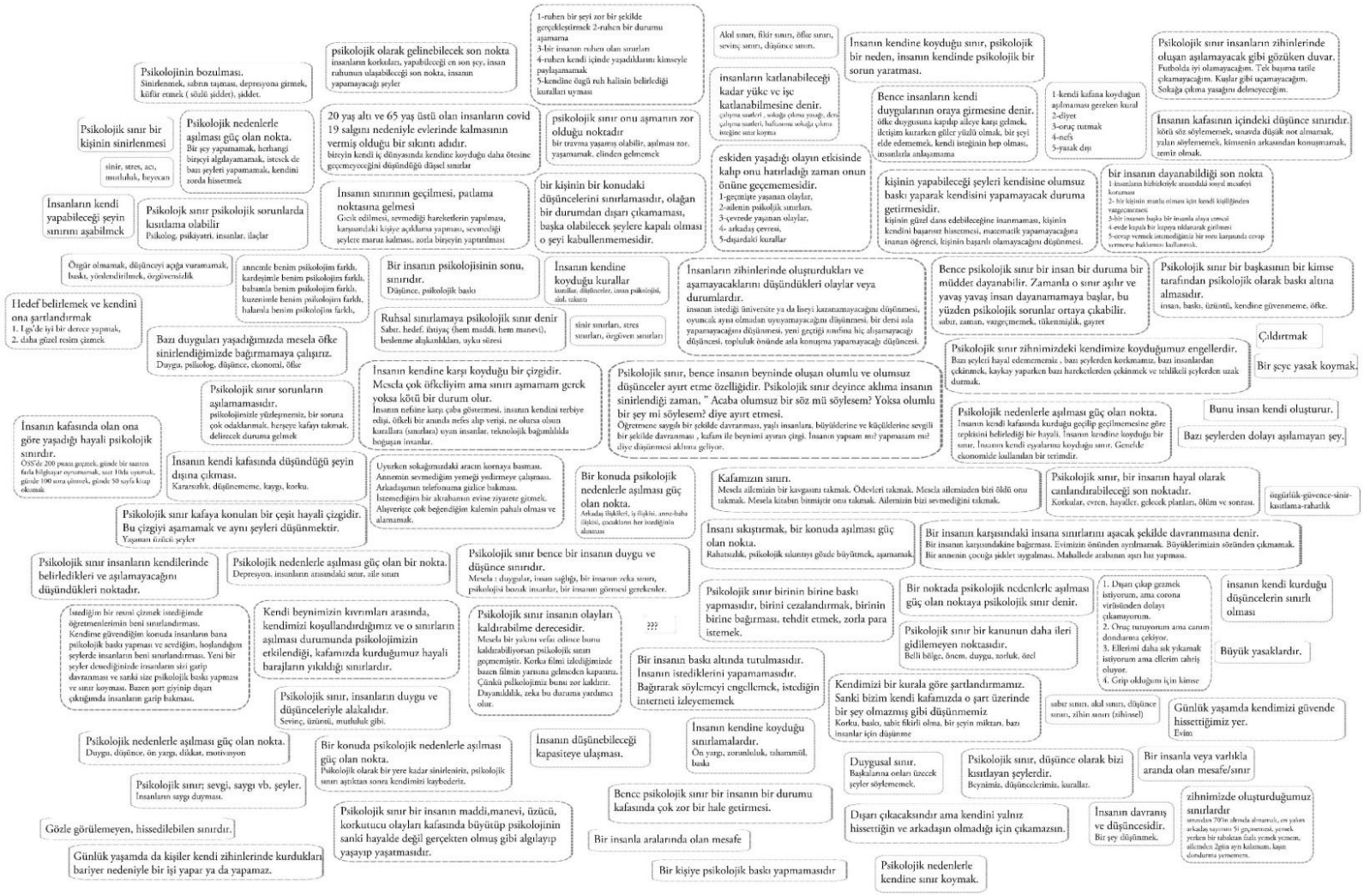
Psikolojik sınır, öğrencilerin %16'sı tarafından kural, yasak, engel, kısıtlama olarak algılanmaktadır. Ailelerinin onlara koyduğu kurallar, çevrelerindeki yasaklar ve kısıtlamalar, psikolojik olarak gördükleri engeller olarak ifade edilmiştir. Anketten edinilen bilgilerde "Hafta sonu sokağa çıkma isteğine yasak koymaktır.", "Büyük

yasaklardır.", "20 yaş altı ve 65 yaş üstü olan insanların Covid-19 salgını nedeniyle evlerinde kalmasının vermiş olduğu bir sıkıntı adıdır.", "Bireyin kendi iç dünyasında kendine koyduğu daha ötesine geçemeyeceğini düşündüğü düşsel sınırlardır." gibi tanımlarla karşılaşılmıştır.

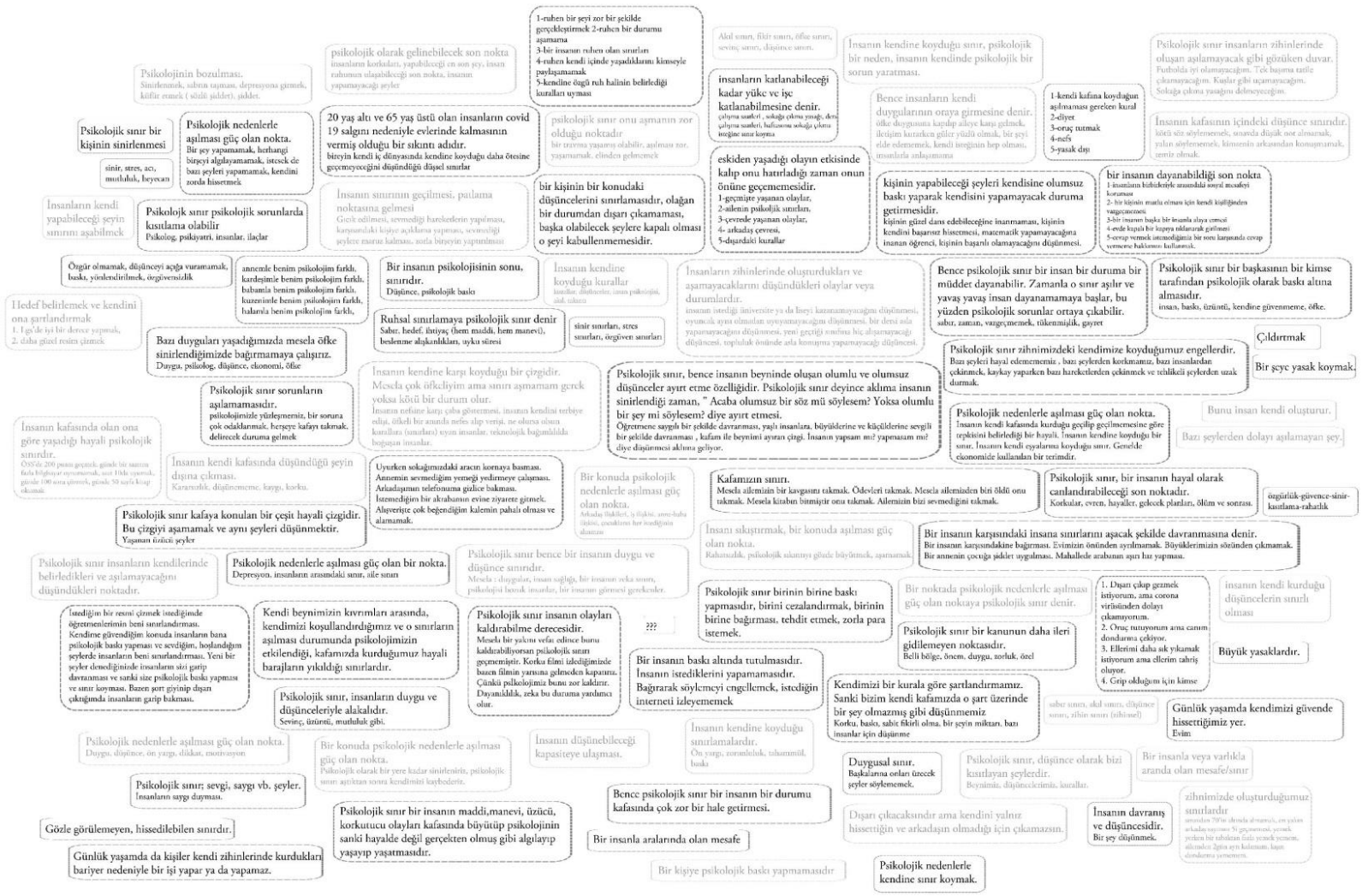
Çocukların %31'i psikolojik sınırı "duygu, düşünce durumları" aracılığıyla ifade etmiştir. Psikolojik sınır için çocukların cevapları "Psikolojik sınır bir kişinin sinirlenmesidir.", "İnsanın kafasının içindeki düşünce sınırıdır.", "Psikolojik sınır, bence insanın beyninde oluşan olumlu ve olumsuz düşünceleri ayırt etme özelliğidir. Psikolojik sınır dendiğinde aklıma insanın sinirlendiği zaman, acaba olumsuz bir söz mü söylesem, yoksa olumlu bir şey mi söylesem, diye düşünmesidir." şeklinde örneklenebilir. Psikolojik sınırı açıklamak için verdikleri örneklerde tanımlardan daha fazla değişen duygu, psikoloji durumlarına yer verdikleri görülmektedir. Üzüntü, öfke, kaygı, korku, sinirlenmek, yaşanan üzücü şeyler, depresyon, özgürlük, güvence, rahatlık, ön yargı, sevinç, mutluluk gibi örnekler ile açıklamışlardır.

Psikolojik sınırı açıklarken çocukların %17'si doğrudan "baskı" diyerek ya da bunu örneklemelerle ifade etmiştir. Çocukların bu soruya cevapları "Psikolojik sınır bir başkasının bir kimse tarafından psikolojik olarak baskı altına almasıdır.", "Bir insanın baskı altında tutulmasıdır.", "İnsanın istediklerini yapamamasıdır.", "İstediğim bir resmi çizmek istediğimde öğretmenlerimin beni sınırlandırması, kendime güvendiğim konuda insanların bana psikolojik baskı yapması ve sevdiğim, hoşlandığım şeylerde insanların beni sınırlandırması, yeni bir şeyler denediğinizde insanların size garip davranması ve sanki size psikolojik baskı yapması ve sınır koyması, bazen şort giyinip dışarı çıktığımda insanların garip bakması." şeklinde aktarılmıştır.

Çocukların %2'si psikolojik sınırı, bir insanla veya varlıkla arasındaki "mesafe" olarak tanımlamıştır. Çocukların psikolojik sınır tanımı yapmakta zorlandıkları, örnekler ya da durumlar üzerinden açıklamalar yaparak açıkladıkları gözlemlenmiştir. Verilen cevaplar üzerinden Şekil 4.14'de çocukların tanımları ve örnekler doğrudan aktarılmış, Şekil 4.15'de öne çıkan ve farklılaşan tanımlar, Şekil 4.16'da dikkat çekilmek istenen ifade, tanım ve örnekler farklı bir renkle vurgulanarak haritalamalar yapılmıştır.



Şekil 4.14: Çocukların psikolojik sınır tanımları ve açıklamaları (Ek E)



Şekil 4.15: Çocukların psikolojik sınır tanım ve açıklamalarında öne çıkan yerler (Ek E)

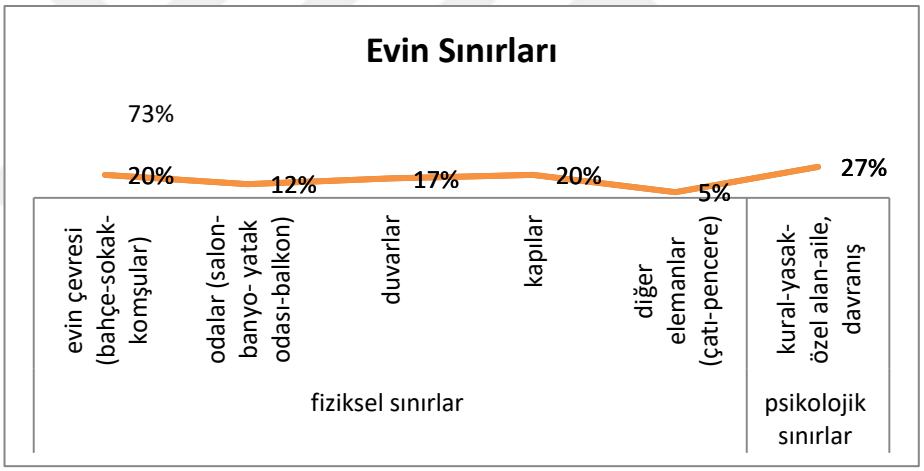


Şekil 4.16: Çocukların psikolojik sınır tanım ve açıklamalarında vurgulanan, altı çizilen noktalar (Ek E)

4.4.3 Çocuğun evinin ve odasının sınırlarına ilişkin bulgular

Ev, çocuğun çevresiyle iletişiminde tanıştığı ilk mekandır. Gelişiminin önemli aşamalarını evde tamamlayan çocuğun çevresine dair ilk kayıtları evi üzerinden gerçekleşmektedir. Penceresinden kuşları, insanları, çevresini izleyerek öğrenmeye başlayan çocuk için evinin bulunduğu çevre çok önemlidir. Sokağa, mahaleye, okula erişimi, yeşil alanların varlığı, çocuğun yaşadığı çevreyle kuracağı ilişkiyi güçlendirir ve çevresini tanımasını sağlar.

Günümüzde çocuğun çevreye erişimi, sokağında, mahallesinde zaman geçirme durumları kısıtlıdır. Çocuklar zamanlarının çoğunu evde geçirmektedir. Evdeki fiziksel ve psikolojik sınırlar bu bölümde ele alınmıştır. Şekil 4.17'de görüldüğü üzere, çocukların %73'ü evlerinin sınırlarını fiziksel sınırlarla anlatırken; %27'si psikolojik sınırlar ile açıklamıştır. Fiziksel ve psikolojik sınırlar da farklı alt başlıklar üzerinden incelenmektedir.



Şekil 4.17 : Çocukların evlerinin sınırlarının sınıflandırılması

Çocukların %20'si evin sınırlarını dış çevresiyle, sokaklarla, bahçesiyle, komşularıyla tanımlamıştır. Bir çocuk, 5 katlı binanın 4. katında oturduğunu ve çevresindeki binaların ve evlerin evinin sınırı olduğunu komşuları aracılığıyla aktarmıştır. Çevresindeki yapılar ve komşular aracılığıyla yapılan tanımlarda başka çocukların verdikleri cevaplar "gecekondu ile sokak arasında", "oturduğumuz apartmanın çevresi kadar", "Apartmanımızın her katında 3 daire var. Sağ tarafta 20 nolu, sol tarafta 21 nolu daire var. Bizim bulunduğumuz 19 nolu daire ikisinin ortasında yer alıyor.", "Evimizin sınırları tapumuzda bellidir. Sınırları sağ tarafta Mehmet amcalar, sol tarafta Merve ablaların apartmanı ve arkamızdaki bahçeden

ibarettir.", "Apartman kapısı ve sokağı ayıran çizgi.", "bahçe", "Bezmialem Vakıf Üniversitesi ve Silahtarağa tüneli arasında" şeklindedir. Sadece kendi sokağı ve binalarla evinin dış sınırlarını anlattıkları gibi daha geniş bir ölçekten üniversite, tünel gibi çevresel veriler aracılığıyla da tanımlamışlardır. Dairelere verilen isimleri sınır olarak ifade etmeleri, arada olma hali üzerinden sınırları tanımlamaları vurgulu ifadeler olarak bulunmuş ve aktarılmıştır.

Çocuklar evin sınırlarını açıklarken evin konumu ve çevresiyle olan ilişkisi dışında, evin içindeki bileşenleri de kullanmışlardır. Çocukların %12'si evin sınırlarını odalarla anlatmıştır. Evin sınırları çocuklar tarafından "Bir yatak odası, bir çocuk odası, iki banyo, bir mutfak, bir salon, iki balkon", "odalar", "salon, banyo, mutfak", "Evimin sınırları odaların duvarlarından kapıya kadar olan alanı onu dışındaki şeylerle ayıran şey." şeklinde açıklanmıştır.

Duvarlar, geçirgen olmayan fiziksel sınırlarda da aktarıldığı gibi en çok kullanılan sınır ögelerindendir. Görsel, dokunsal, işitsel gizlilik sağlama amaçları ve form özelliklerinin yanı sıra sınır fonksiyonuyla anlam kazanmaktadır. Çocukların %17'si evin sınırlarını duvarlar ile tanımlamaktadır.

Meiss'e (1994) göre kapı, duvarın yarattığı sınırda bir kırılma, geçiş ögesini temsil etmektedir. İç ve dış arasındaki geçişe izin veren yarı geçirgen sınır bir ögesidir. Çocukların %20'si kapıları evin sınırlarını ifade etmek için kullanmıştır. Odaların kapısı, dış kapı, iç kapı, çelik kapı, evin kapısı, apartmana giriş kapısı, kapının dışı ya da dışındakiler, sokak kapısının içerisi gibi kapıyı eşik anlamında, geçişin ve iç-dış ilişkisinin temsilcisi olarak kullanmışlardır. Kapının mekanla kurduğu diyalektik ilişki bu tanımlar üzerinden okunabilmektedir.

Verilen cevapların %5'i pencere, çatı, eşyalar gibi diğer sınır elemanlarıdır. Bir öğrenci çatıyı, bir öğrenci eşyaları, üç öğrenci pencereyi evin sınırlayıcısı olarak belirtmiştir. Öğrencilerden birinin cevabı "Evimin sınırları, birbirini bağlayan duvarların, kapının ve pencerenin birleşimidir." şeklinde pencereyi diğer sınır elemanlarıyla destekleyerek tanımlamıştır.

Pencere dış dünyaya açılan evin gözü ve mekansal bir kayıttır. Geçirgen bir sınır olması pencerenin çocuklar tarafından sınır olarak algılanmama durumunu yaratmış olabilir. Çocukların verdikleri cevaplar üzerinden sınırı daha katı ve engelleyici olarak gördükleri anlaşılmaktadır.

Evde yetişkinler tarafından konulan kurallar çocukları sınırlandırmaktadır. Sınırları öğrenen çocuk kendi sınırlarını koymaktadır. Psikolojik sınır başlığının altında "kural, yasak, aile, özel alan" alt başlığı açılmıştır. Çocukların %27'si evin sınırlarını aileleri tarafından konulan yasaklar ve kurallar olarak algılamaktadır. Onlar da kendi sınırlarını kendi özel alanları için koymakta ve izinsiz özel alanlarına girilmemesi gerektiğini ve bunun kendi sınırları olduğunu açıklamışlardır. Bir çocuğun evin kurallarını anlatan cevabı "Sabah 7'de kalkılması, 8'de akşam yemeği yenmesi, 10'da yatılması, cumartesi temizlik günüdür" şeklindedir. Başka bir çocuğun cevabı ise evinde sınırların olmadığı ve uyku saati dışında gayet rahat oldukları yönündedir. Televizyon izleme saatleri, telefonla oynama süreleri de evin sınırları için kurallara eklenmiştir. Bir başka öğrenci "Belirli saatler kuralı bozulmaz. Kötü alışkanlıklar eve giremez. Aile bağı kuvvetli olmak zorundadır." şeklinde açıklayarak evdeki kuralları ve zaman kullanımı konusunu bir arada aktarmıştır.

Bir çocuğun cevabı "Binanın içi ile evimin giriş kapısının eşiği benim evimin sınırlarının başlangıç noktasıdır. Başlangıç sınırından itibaren evim benim özel alanımdır." evin özel alanı olma halini fiziksel ve psikolojik sınırlar üzerinden aktarma hali önemli bulunmuştur. Başka bir öğrenci evinin sınırlarının duvarlar olduğunu ama en büyük sınırın aile olduğunu ifade etmiştir. Anketler analiz edildiğinde ortaya çıkan kural ve yasakların çoğunun aile tarafından koyulduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Çocuk sınırları ailesinden öğrenmektedir, bu da çocuğun yaşamında davranışlarını, kişiliğini şekillendirmektedir.

Çocukların evinin ve varsa odasının sınırlarına ankette verdikleri cevapların her biri önemli ve değerli bulunduğundan Şekil 4.19'da bu cevaplar görünürlüğü arttırmak amacıyla doğrudan aktarılmış, Şekil 4.20'de farklılaşan ve sınıflandırmada kullanılan cevaplar üzerinden vurgulananlar haritalanmaya çalışılmıştır. Şekil 4.21'de farklı renklerle kelimeler ve cümleler üzerinden vurgulara yer verilmiştir, çocukların cevapları titizlikle aktarılmaya çalışılmıştır.

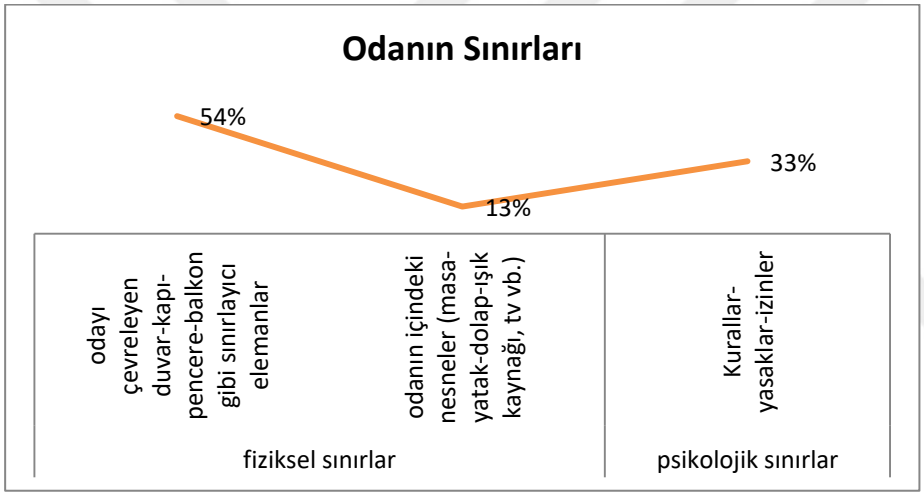
Çocuklar odalarının sınırlarını, odayı çevreleyen sınırlayıcı elemanlar ve odanın içindeki obje ve nesneler olarak fiziksel sınırlar üzerinden; kurallar, yasaklar ve izinler gibi psikolojik sınırlar üzerinden aktarmıştır (Şekil 4.18).

Odayı çevreleyen duvar, kapı, pencere, balkon gibi sınırlayıcı elemanlar çocukların %54'ü tarafından belirtilmiştir. "Odanın başındaki kapıdan, odanın sonundaki duvar

ve yanlardaki duvarlar", "üç duvar, bir kapı, bir de balkon", "odamızın sınırı giriş yeridir", "kapımız ile evin koridoru", "odamın kapısının dışı" doğrudan kapı, duvar, pencere ile sınırlarını anlatan öğrencilerin ifadeleri aktarılmıştır.

Odanın sınırlarını çevresindeki odanın duvarları ve odanın konumuyla anlatan çocuklar, "Salon, yatak odası ve koridor arasında kalan kısımdır.", "Sağ tarafında kiler, sol tarafında salondan ibarettir.", "Odamın sınırları adım attığımda, şuan odamdayım diyebildiğim yere kadar olan bölümdür." şeklinde tanımlamıştır.

Sınırın ayıran çizgi olma tanımından hareketle kesişen alanları bir çocuk "Odamın sınırları, odamı ve koridoru ayıran çizgi, masamı ve parkeyi ayıran çizgi, masamı ve odamın kapısını ayıran çizgi, yatağımı ve yatağımın altındaki yavru yatağı ayıran çizgi, halı ve parkeyi ayıran çizgi odamın sınırlarıdır." olarak ifade etmiştir.



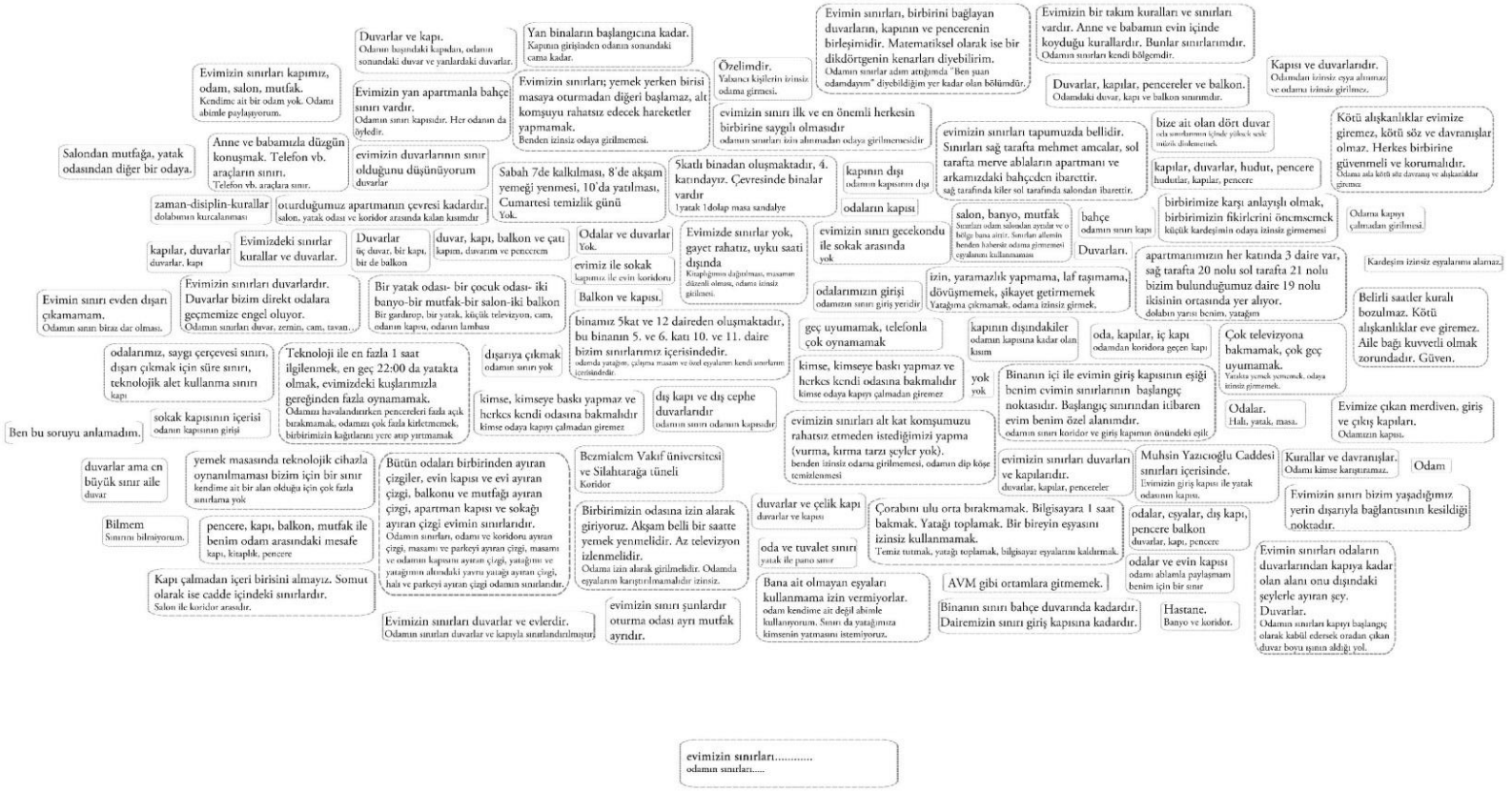
Şekil 4.18: Çocukların odalarının sınırlarının sınıflandırılması

Gür'e göre (1986) mekan içindeki sınır, mekandaki malzemenin rengiyle, dokusuyla, biçimi ile de sağlanabilir. Kullanılan aydınlatma elemanları aracılığıyla istenen mahremiyet sembolik olarak ifade edilebililir. Odanın sınırlarında belirlenen diğer alt başlık odada bulunan masa, yatak, dolap, ışık kaynağı gibi nesne ve objeler başlığıdır. Çocukların %13'ü odanın içindeki fiziksel nesneler üzerinden sınırları tanımlamıştır. "1 yatak, 1 dolap, masa, sandalye", "bir gardrop, bir yatak, küçük televizyon, cam, odanın kapısı, odanın lambası", "Odamda yatağım, çalışma masam ve özel eşyalarım kendi sınırlarım içerisindedir.", "halı, yatak, masa" gibi öğrenci cevapları örnek olarak verilebilir. Bir öğrenci odasını abisiyle kullandığı için "dolabın yarısı ve yatağım" şeklinde ifade ederek dolapları üzerinden aralarındaki

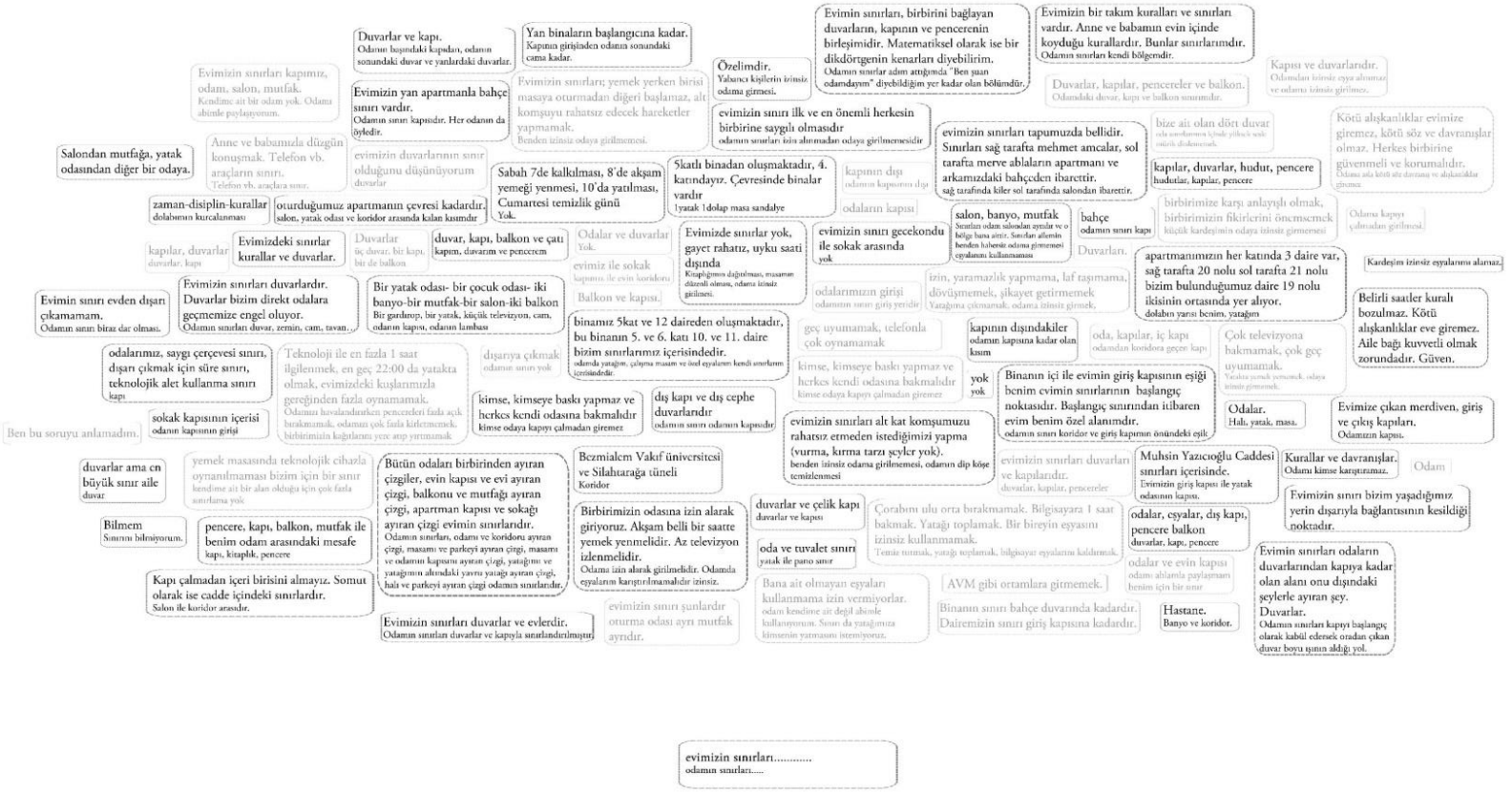
sınır durumunun kesişimini anlatmıştır. Birkaç öğrenci doğrudan odalarını kardeşiyle paylaşmanın onlar için sınır olduğunu ifade etmiştir.

Çocukların %33'ü odanın sınırlarını, odada koydukları kurallar, yasaklar, izinler üzerinden tanımlamaktadır. Ailenin evde koyduğu sınırlar gibi çocuk odası için de koyduğu sınırlar vardır. Farklı öğrencilere ait şu cevaplar üzerinden; "Odamızı havalandırırken pencereleri fazla açık bırakmamak, odamızı çok fazla kirletmemek, birbirimizin kağıtlarını yere atıp yırtmamak.", "Odamı temiz tutmak, yatağı toplamak, bilgisayar eşyalarını kaldırmak.", "Odama asla kötü söz, davranış ve alışkanlıklar giremez." şeklinde özetlenebilir. Çocuğun odası, çocuğun evdeki kişisel alanıdır, ancak aile çocuğa ait özel bir alan tanımlasa da aslında kural koyan ve denetleyen rolünü üstlenmektedir. Çocuk için özel alan olan odanın aslında yarı özerk olduğu söylenebilir.

Çocuk, ailesinin evde koyduğu kural ve yasakları kendi odası üzerinden taklit etmektedir. Çocuk, ona konulan sınırlar karşılığında kendi sınırlarını çizmekte ve kendi kurallarını koymaktadır. Çocukların çoğu bu soruya yanıt olarak ailesinin koyduğu kurallar yerine, kendi koyduğu kuralları vermiştir. Evdeki anne, baba, kardeş ya da yabancıların odalarına kapıyı çalmadan ya da izinsiz giremeyeceğini, eşyalarını, dolabını, masasını izinsiz karıştıramayacağını ya da odasından eşya alamayacağını, yatağına oturamayacağını belirtmiştir.



Şekil 4.19: Çocukların evlerinin ve odalarının sınırları (Ek F)



Şekil 4.20: Çocukların evlerinin ve odalarının sınırlarında öne çıkan ifadeler (Ek F)



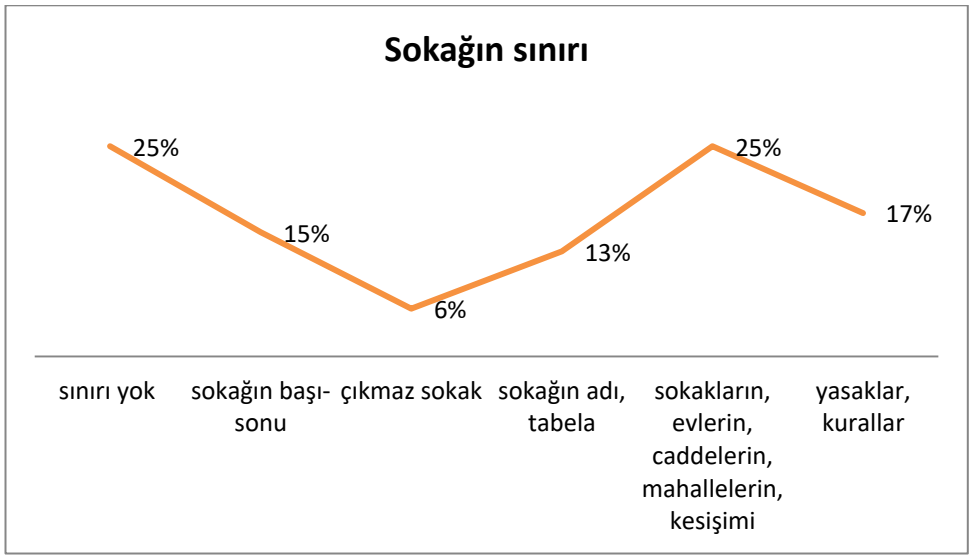
Şekil 4.21: Çocukların evlerinin ve odalarının sınırlarında dikkat çeken ve vurgulanan noktalar (Ek F)

4.4.4 Çocuğun sokağının sınırlarına ilişkin bulgular

Sokak, evden sonra gelen, anlamın var olduğu ikinci mekandır. Barlas'a göre (2005) sokak mekansal olarak ne kadar farklı yapılandırmalara, farklı örüntülere sahip olursa olsun değişmeyen simgesel kodlara sahiptir. Sokak, giriş çıkışı sınırlandırılmış, kent mekanındaki elemanlar arasında ilişki sağlayan geçiş, karşılaşma, buluşma mekanıdır. Toplumsallaşma pratiğinin sahnesi, etkileşimin ara yüzüdür.

Sokak, çocuğun evinden sonra deneyimlediği ve toplumsal hayatın parçası olduğu ilk kamusal mekandır. Sokak, salt bir geçiş işlevinden ziyade iletişim kurulan, çevreye dahil olunan, keşfetmeye açık bir mekan olması sebebiyle çok önemlidir.

Çocukların ankette sokağın sınırına yönelik verdikleri cevaplar Şekil 4.22'de görüldüğü üzere altı başlıkta toplanmıştır. Burada şaşırtıcı olan sonuçlardan biri çocukların %25'inin sokağın sınırlarının olmadığını düşünmesi, bu soruya anlamadım, bilmiyorum şeklinde cevap vermesi ya da cevapsız bırakmasıdır. Sokağın sınırlarının ne olduğu daha önce düşündükleri ya da karşılaştıkları bir soru olmadığı için zorlandıkları düşünülmektedir. Çocukların yaşadıkları sokağın adını bildikleri, sokağın yakın çevresini tarifledikleri, bu anket sorusunun destekleyici sorularından anlaşılmaktadır. Ankete katılan çocuklardan 3'ü hariç 87 öğrenci yaşadığı sokağın adını yazabilmiş ve sokak hakkında bilgi verebilmiştir.



Şekil 4.22: Çocukların sokaklarının sınırları

Çocukların %15'i sokağın sınırını, sokağın başı ve sonu, başlangıç ve bitişi olarak tanımlamaktadır. Çocukların cevapları "Sokağın sonunda evler bulunur, sokağımızın başı caddeye bağlıdır. Sokağımızın yanları evlerle doludur.", "Sokağın başı ve sonu sınırdır.", "Giriş ve çıkışları o sokağın sınırıdır." şeklinde aktarılabilir. Çocukların bu soruya verdikleri tüm cevaplar Şekil 4.24'de mevcuttur.

Çocukların %6'sı sokağın sınırını çıkmaz sokaklarla açıklamışlardır. Çıkmaz sokağı, tek yönlü girişi olması ve sokağın diğer tarafının duvarlarla ya da evlerle kapalı olması yönüyle açıklamışlardır.

"Sokağın sınırı sokağın adıdır, o sokaktaki tabeladır" şeklinde yanıtlayan %13'lük öğrenci bir grubu bulunmaktadır. Spinoza'nın "tanımlamak sınırlamaktır" tanımından hareketle, çocuklar tarafından sokağın adı ile bu anlatımın yapılabilmesi dikkat çekicidir. "Sokağımın sınırı, benim yaşadığım sokak ve mahalle ismi karşı sokakla aynı değil.", "Bu sınır tabelalarla ayrılmıştır.", "Mimar Sinan Caddesi ve Alibeyköy Caddesi arasında kalan Hicret Sokak'tır.", "Sokağın sınırlarını isimler belirler.", "Bana göre sokağın sınırı vardır. Örneğin benim evimin olduğu sokak Nar Tanesi Sokak ama alt sokağımız Kanaat Sokak, bence bu iki sokağı ayıran hayali bir sınır var." şeklinde öğrencilerin cevapları aktarılmıştır.

Çocukların %25'i sokağın sınırlarını çevresel verilere dayalı olarak; sokaklar, evler, caddeler, mahalleler ile kesişimleri üzerinden açıklamıştır. Başka sokaklarla olan kesişimi, kaldırımlar, araba geçen caddeler ve binalar olarak tanımlamışlardır.

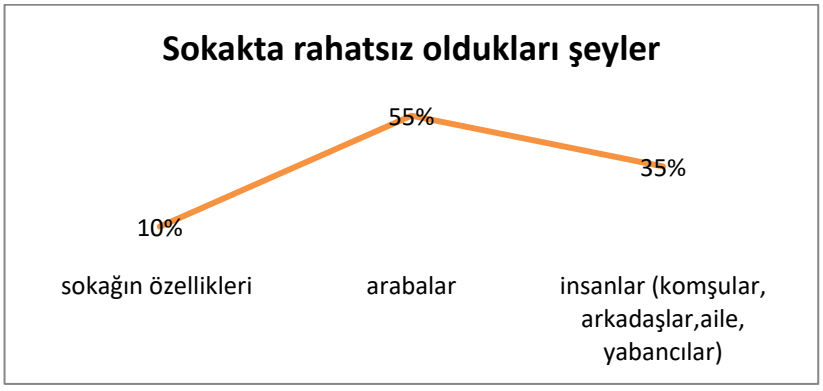
Çocukların %17'si yasaklar ve kurallar üzerinden sokağın sınırlarını tanımlamaktadır. Aile tarafından güvenlik nedeniyle konulan kurallar sınır olarak ifade edilmiştir. "Ailemizin gözünün önünden ayrılmamak, sokak içerisinden çıkmamak.", "Sokağa 12 veya 1 de çıkıp, akşam 6 veya 7 de içeri girmek." ailenin belirlediği mesafe ve süre sınırlarına örnek verilebilir. Sokakta yaşayanlar tarafından oluşturulan kurallar "Çöplerimizi belirlenen sınırın dışına atmamak, sokakta komşularımızın rahatsız olacağı derecede bağırmamak, arabaları park ederken park sınırının dışına çıkmamak.", "Yerlere çöp atmamak, sokakta bağırarak konuşmamak.", "Benim için iki sokak ileride ya da geride oyun oynamak, başkasının kapısının önünde oynamamak, gürültü yapmamak sınırdır." şeklinde örneklenmektedir. Başkalarını rahatsız etmemek ve yapılı çevrede bir arada yaşamak

çocukların zaman içinde öğrendikleri toplumsal yaşam kurallardır. Yaşanan salgın nedeniyle sokağa çıkma yasağı da verilen cevaplar arasındadır.

Jacobs'a göre, çocukları koruma faktörü şehirlerde çocuk yetiştirmenin olumsuz taraflarındandır. Çocukları birbirlerinden, kötü niyetli yetişkinlerden korumaya çalışırken sokakların uygun olmadığı kanısı ile, kapalı oyun sahalarınının, demir parmaklıklı ve çitlerle çevrili parkların içine hapsetmek daha büyük problemleri beraberinde getirmektedir. Canlı şehir kaldırımlarının ve sokakların çocuk oyunları için oldukça olumlu yönleri vardır ve bu çocuğun korunması kadar önemlidir. Gündelik hayatta çocuklar şehir hayatının kurallarını şehir sokaklarında ve kaldırımlarda sıradan yetişkinlerden öğrenirler (Jacobs, 1961).

Günümüzde kent hayatı, Jacobs'un sokaklarından ve kaldırımlarından uzak bir hayata evrilmektedir. Arabaların, kent yaşamının ve sokakların en baskın unsuru hale gelmesi, yakın çevredeki insanlara yabancılaşmak, çocuğun sokaktaki rolünü kısıtlamaktadır.

Çocuklara sokaklarında oyun oynayıp oynamadıkları sorulduğunda %39'u sokakta oynadığını, %61'i sokakta oynamadığını söylemiştir. Sokakta oynayanlar oynadıkları yerleri; sokağın tam ortasında, evimin tam önünde, kaldırımda, sokağın bitimine yakın hafif açık alanda, kapının önünde, güvenli olan bir yerde, merdivenlerde, sokağın ortasında, arabaların ve yolun içinde şeklinde tariflemiştir. Bir öğrenci sokağın ortasında oynadıklarını ama çok araba geçerse karşı komşularının bahçesinde ya da caminin avlusunda oynadıklarını belirtmiştir.



Şekil 4.23: Çocukların sokakta zaman geçirirken rahatsız olduğu şeyler ya da durumlar

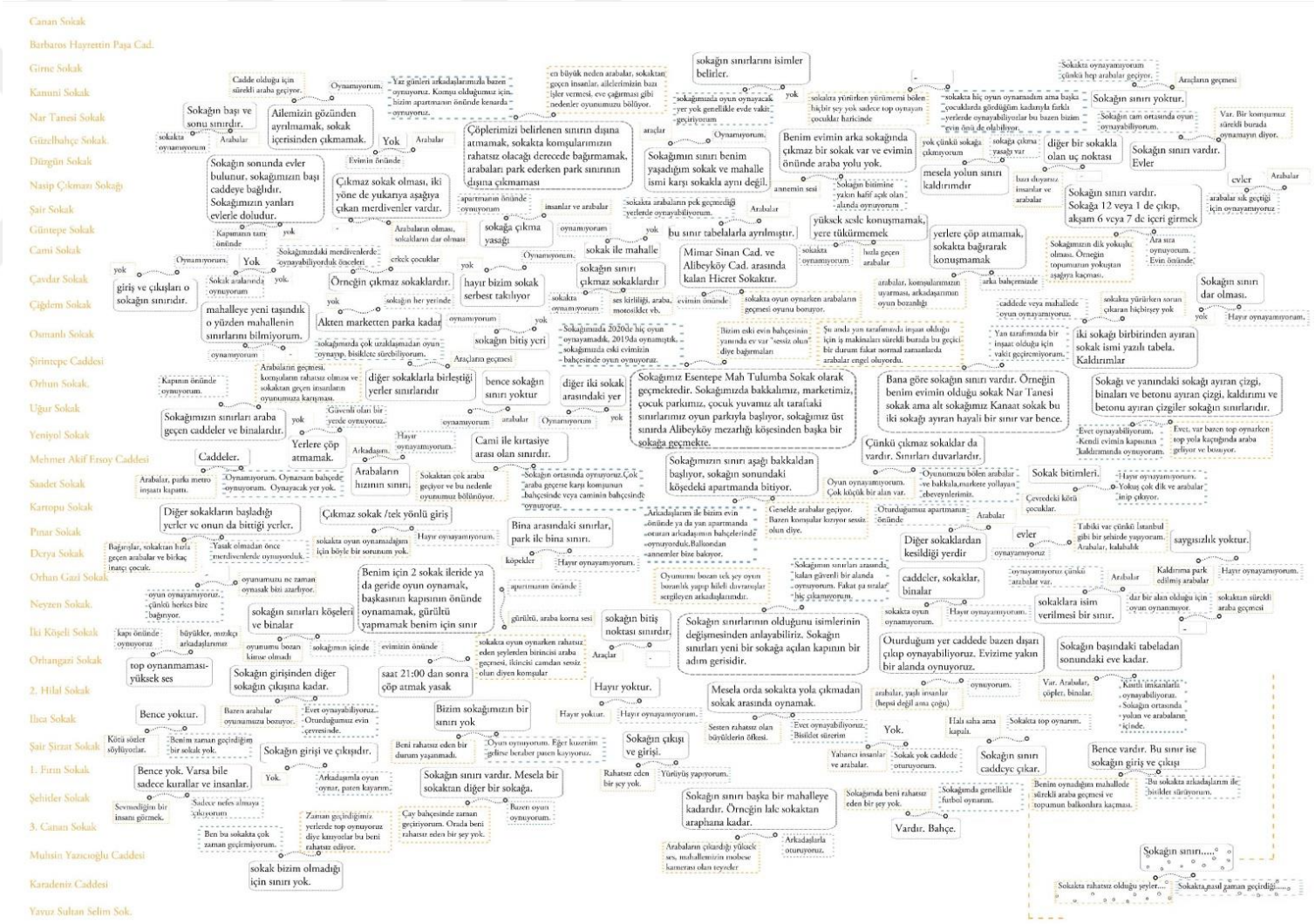
Çocuklara sokakta oyun oynarken ya da zaman geçirirken rahatsız oldukları şeyler ya da durumlar sorulduğunda çocukların %55'i arabalar, %35'i insanlar, %10'u sokağın özellikleri şeklinde cevap vermiştir (Şekil 4.23).

Sokakta oyun oynarken araçların geçmesi, arabaların hızı, arabaların sokaklarda park halinde olması ve oyun oynayacak yer bırakmaması çocukların en çok verdiği cevaplardır. Sokakta oyun oynamayan çocukların bile yürüken arabalardan rahatsız olduğunu ifade etmesi çok önemlidir. Arabanın yaşam alanlarını bu denli işgal etmesi çokça tartışılan bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

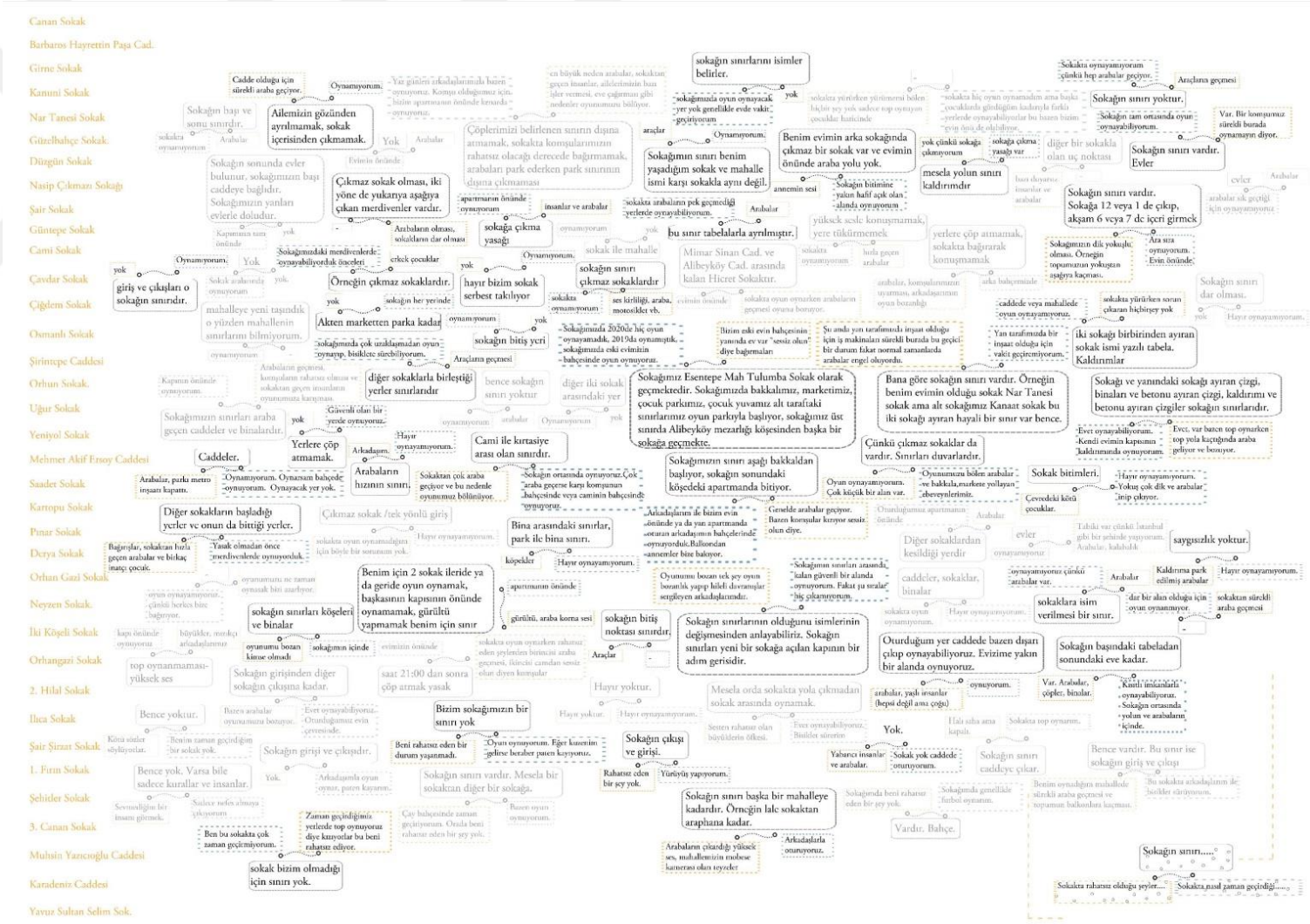
Çocukların sokakta rahatsız oldukları diğer başlık insanlardır. Komşularının oyun oynadıkları alanlara karışması, gürültü yapmamalarını söylemeleri, anne babalarının oyun oynarken onlara seslenmeleri, erkek çocuklar, büyükler, mızıkçı arkadaşlar, yaşlı insanlar, mahallenin mobese kamerası teyzeleri, sokaktan geçen bazı duyarsız ya da yabancı insanların varlığı, kalabalık gibi farklı kullanıcılar hakkındaki rahatsızlıklarını aktarmışlardır. Bu cevaplardan "yabancı insanlar" cevabını sadece bir çocuk vermiştir. Diğer çocuklar genellikle tanıdığı komşularından, arkadaşlarından, ailesinden oyunlarını bozduğu ya da durdurduğu için rahatsız olduklarını dile getirmişlerdir. "Mahallenin mobese kamerası teyzeleri" ifadesi hala sokakta komşuluk ilişkilerinin olduğu ve çocukların büyükler tarafında gözetim altında oyun oynayabildiği durumunu göstermektedir.

Sokağın özellikleri başlığı altında çocuğun sokağında oyununu bozan şeylerin; sokağın dik yokuşlu olması, topları yokuştan kaçtığı için oyunlarının bozulması, sokakların dar olması, sokağında inşaat olması, sokakta gürültü olması, sokak etrafında bulunan evlerin balkonlarına ve bahçelerine toplarının kaçması gibi açıklamalar yapılmıştır.

Çocukların sokaklarının sınırları, sokaklarının adları, sokakta zaman geçirme durumları ve sokakta rahatsız oldukları durumlara verdikleri cevaplar Şekil 4.24'de aktarılmıştır. Şekil 4.25'de öne çıkan anlatımlar daha baskın olarak temsil edilmeye çalışılmış, Şekil 4.26'da altı çizilen yerler vurgulanmıştır.



Şekil 4.24: Sokağın sınırları, çocuğun sokağında zaman geçirdiği yerler ve sokağında zaman geçirirken rahatsız olduğu durumlar (Ek G)



Şekil 4.25: Sokağın sınırları, çocuğun sokağında zaman geçirdiği yerler ve sokağında zaman geçirirken rahatsız olduğu durumlarda öne çıkan anlatımlar (Ek G)



Şekil 4.26: Sokağın sınırları, çocuğun sokağında zaman geçirdiği yerler ve sokağında zaman geçirirken rahatsız olduğu durumlarda vurgulanmak istenen yerler (Ek G)

4.4.5 Çocuk için okulun sınırlarına ilişkin bulgular

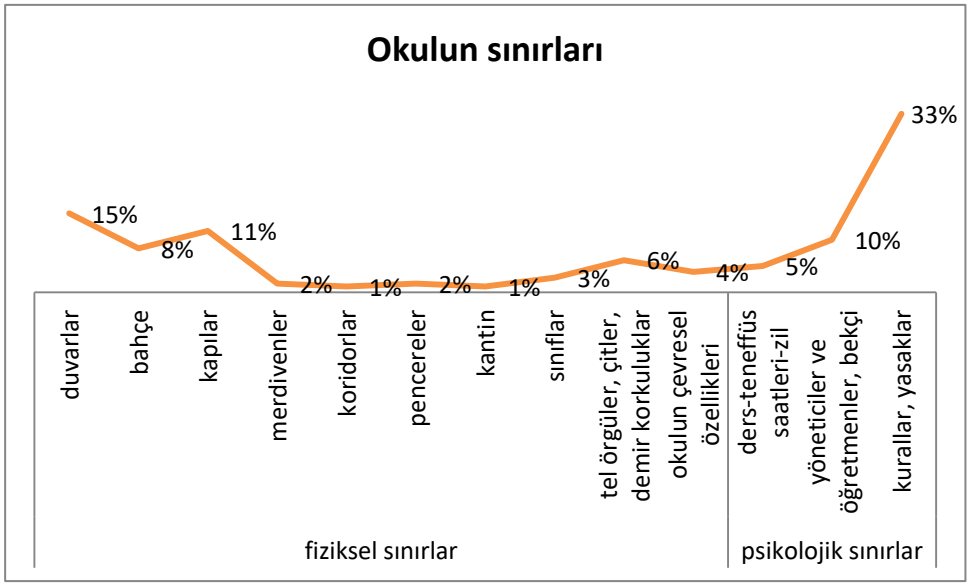
Okul, çocuğun evinden sonra en çok zaman geçirdiği mekandır. Mimariyle birlikte düşünüldüğünde okul yapısı toplumların eğitim anlayışlarını, dünya görüşlerini yansıtan mikrokozmik modellerdir (Öymen Gür ve Zorlu, 2002).

Okul binalarının izole olması ve geçirgenliğe izin vermemesi, dışa tamamen kapalı olması, tel örgülerle ve yüksek duvarlarla çevrelenmesi çocukların mekansal algı ve gelişimlerini, özgürlüklerini sınırlandırmaktadır.

Yaya ulaşım mesafesini aşan, uzun saatlerini servislerle yollarda geçirerek okuluna ulaşan çocuklar, kent mekanına dahil olmakta ve kenti bütün olarak algılamakta güçlük çekmektedir (Civaroğlu, 2004).

Çocuklara ankette okula nasıl gittikleri sorulduğunda, %62'si yürüyerek, %38'i servisle veya araçla gittiğini söylemiştir. Çocukların çoğu kentsel mekana doğrudan dahil olabilmektedir. Arabada yolculuk eden çocukların, araç hızı da hesaba katıldığında camdan gördüğü mekanlar daha kısıtlı ve muğlaktır.

Çocuklara okulun sınırlarının ve okulda onları kısıtlayan durumların neler olduğu sorusuna verdikleri cevaplar Şekil 4.27'de görülmektedir. Çocukların %48'si psikolojik sınırlar üzerinden, %52'si fiziksel sınırlar üzerinden açıklamıştır.



Şekil 4.27: Çocuk için okulun sınırları

Çocukların %15'i okuldaki sınırlayıcıların duvarlar olduğunu söylemiştir. Okul bahçesinin duvarları, okul binasının duvarları, sınıf duvarları, jiletli duvarın dışı

olarak okul sınırlarını tanımlamışlardır. Okul bahçesindeki duvarların üzerinde tel örgüler yer almaktadır. Jiletli duvarın dışı diyerek duvarın üzerinde bulunan sınırlayıcılara dikkat çektiği düşünülmektedir. Silahtarağa Ortaokulu'nun bahçe duvarı okulu tamamen izole etmeye yöneliktir. Görsel iletişime izin vermeyecek kadar yüksek, kapalı ve katıdır. Öğrencilerden biri, duvarların yüksek olmasını sınırlayan durum olarak açıklamıştır.

Çocukların %8'i bahçeyi sınır olarak görmektedir. Bahçe ile okul sınırı, bahçenin sonuna kadar şeklinde açıklamışlardır. Okulun sınırlarını okul binasının dışıyla ve kesiştiği mekan ile ifade etmektedirler. Ayrıca okul saatleri içinde okul bahçesinin dışına çıkmaları yasak olduğu için de bahçe sınır olarak görülmektedir.

Okulun sınırlarını kapılarla açıklayan öğrenciler %11'lik bir gruptur. Okulun giriş çıkışları, sınıfın girişleri, okulun demir kapısı, yan sınıfın kapısı, kapı eşiği, ilkokula geçiş kapısı, bahçe kapısı, okulun dış kapısı gibi tanımlamalarla okul sınırlarını ifade etmişlerdir.

Çocukların %2'si merdivenleri, %1'i koridorları, %2'si pencereleri, %1'i kantini, %3'ü sınıfları sınır olarak göstermektedir. Çocukların ankete verdikleri cevaplarda birden fazla sınır unsurunu yazdıkları görülmektedir. Bu elemanlar ya da mekanlar genellikle oradaki sınır ögeleriyle birlikte yazılmıştır. Daha az öğrenci tarafından değinilmesine rağmen önemli bulunmuştur.

Çocukların %6'sı tel örgü, demir korkuluklar ve çitleri yazmışlardır. Bir öğrenci, okulun etrafı tel örgülerle kapatıldığı için okul giriş-çıkış saatleri arasında sınıftan ve bahçeden dışarı çıkamadıklarını ifade etmiştir. Bir başka çocuk, okulun etrafını saran demirler, dikenler ve büyük demir kapı şeklinde açıklamıştır. Dikkat çeken diğer bir tanım da giriş çıkışın yasak olması, duvarların yüksek ve tel örgülü olmasıdır.

Okulun çevresindeki caddeler, yapılar, binalar, dükkanlar çocukların %4'ü tarafından okul sınırlarını anlatmak için kullanılmıştır. Yapılan tanımlardan bazıları, "Okul dört duvar arasındadır, sağında ilkokul, solunda ekmekçi, önünde market vardır.", "dar olması ve cadde üstü olması", "sol taraf otopark, sağ taraf Morgül Fırın", "Okulum Eser Sokak, Türbe Caddesi ve Karadeniz Caddesi sınırları içinde kalan bölgededir.", "Okulumuzun yan yukarı sınırı ilkokulun yan tarafındaki caddedir, ön tarafında ise oto yıkamacı ve pazar yeri vardır, arka tarafı ara sokaktır." şeklinde aktarılmıştır.

Okuldaki psikolojik sınırlardan okul zili, ders ve teneffüs saatleri çocukların %5'i tarafından yazılmıştır. Çocuklar ders saatlerinin çok uzun olup teneffüslerin kısa olmasını, oyun oynarken ders zilinin çalmasını okulda onları sınırlayan durumlara cevap olarak yazmışlardır.

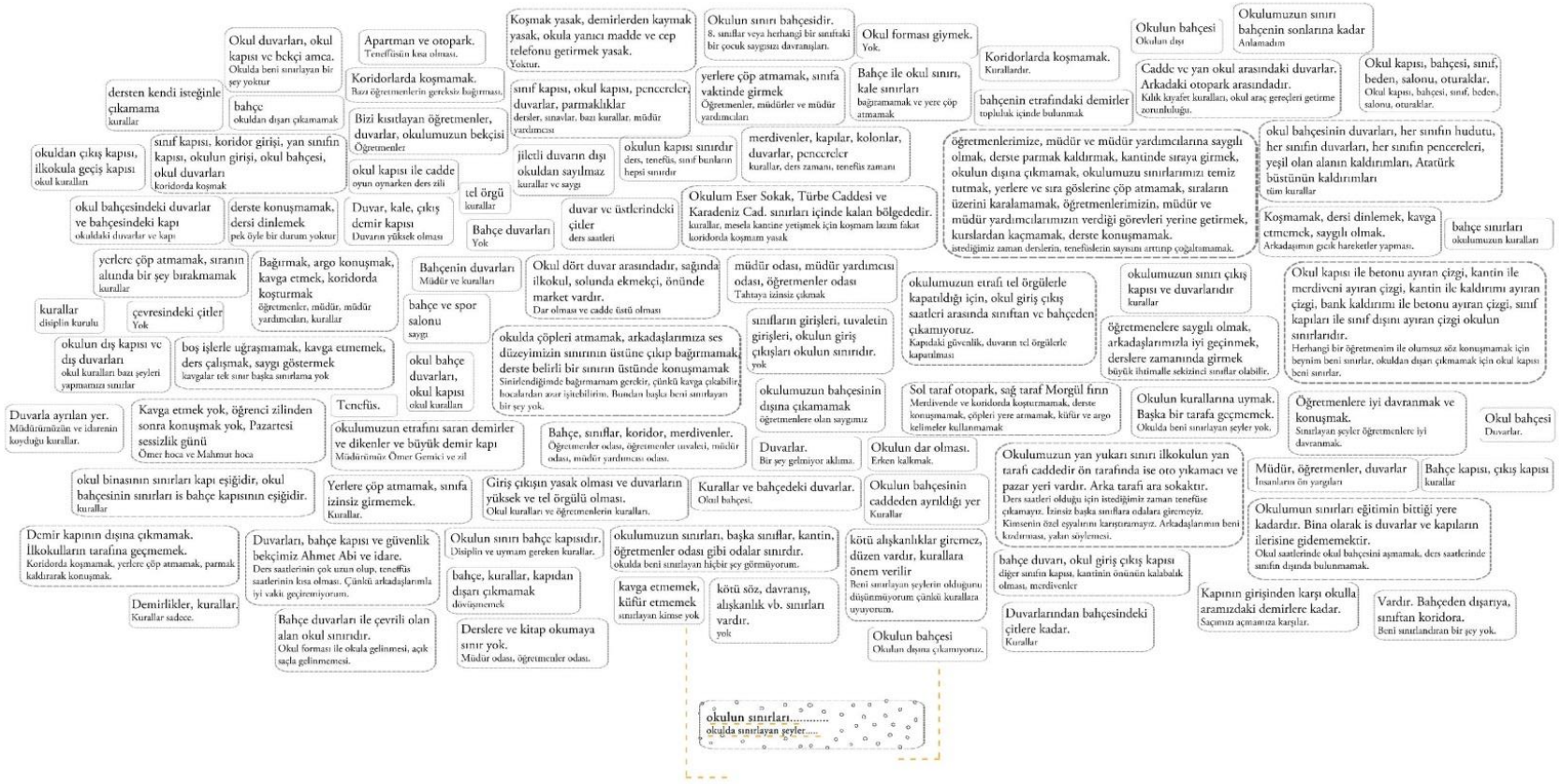
Öğretmenler, müdür ve müdür yardımcısı, okul bekçisi, üst sınıflardaki öğrenciler çocukların %10'u tarafından sınır olarak görülmektedir. Doğrudan öğretmenlerin, müdürün adını ya da ünvanını yazan öğrencilerin yanı sıra öğretmenler odası, öğretmenler tuvaleti, müdür odası, müdür yardımcısı odası şeklinde oda ve tuvaletlerin o kişilere ait özel alan olma durumuyla da fiziksel sınırlar üzerinden açıklayanlar olmuştur.

Çocukların %33'ü okuldaki kuralların ve yasakların onları sınırladığını ifade etmektedir. Okulda sınırlandıklarını düşündükleri kuralları; müdürün kuralları, dersteki kurallar, koridorlarda koşmamak, çöpleri yere atmamak, derste konuşmamak, dersi dinlemek, tahtaya izinsiz çıkmamak, kavga etmemek, boş işlerle uğraşmamak, ders çalışmak, topluluk içinde bulunmak, saygı göstermek, disiplin ve uymam gereken kurallar, dersten kendi isteğinle çıkamamak şeklinde açıklamışlardır.

Bir öğrencinin neredeyse tüm okul kurallarını "Öğretmenlerimize, müdür ve müdür yardımcılarına saygılı olmak, derste parmak kaldırmak, kantinde sıraya girmek, okulun dışına çıkmamak, okulumuzu, sıralarımızı temiz tutmak, yerlere ve sıra gözlerine çöp atmamak, sıraların üzerini karalamamak, öğretmenlerimizin, müdür ve müdür yardımcılarımızın verdiği görevleri yerine getirmek, kurslardan kaçmamak, derste konuşmamak!"şeklinde özetlediği cevabı dikkat çekmektedir.

İki çocuğun açıklamaları "Mesela kantine yetişmek için koşmam lazım ama koşmam yasak.", "Öğrenci zilinden sonra konuşmamak, pazartesi sessizlik günü" okuldaki kuralların sorgulanması gerektiğini düşündürtmektedir. Ortaokul seviyesindeki bir çocuğun enerjisini atabilmesi için hareket etmeye ihtiyacı vardır. Çocukların koşup oynaması, özgürce hareket etmesi, düşündüklerini fikirlerini ifade etmesi çok önemlidir. Kurallar düzeni sağlamak için gerekli olduğu kadar, gereğinden fazla kural konması öğrenci psikolojisi üzerinde olumsuz etki yaratmaktadır. Çocuklar, kuralları özellikle olumsuz gördükleri durumları, yasakları sınır olarak algılamaktadır.

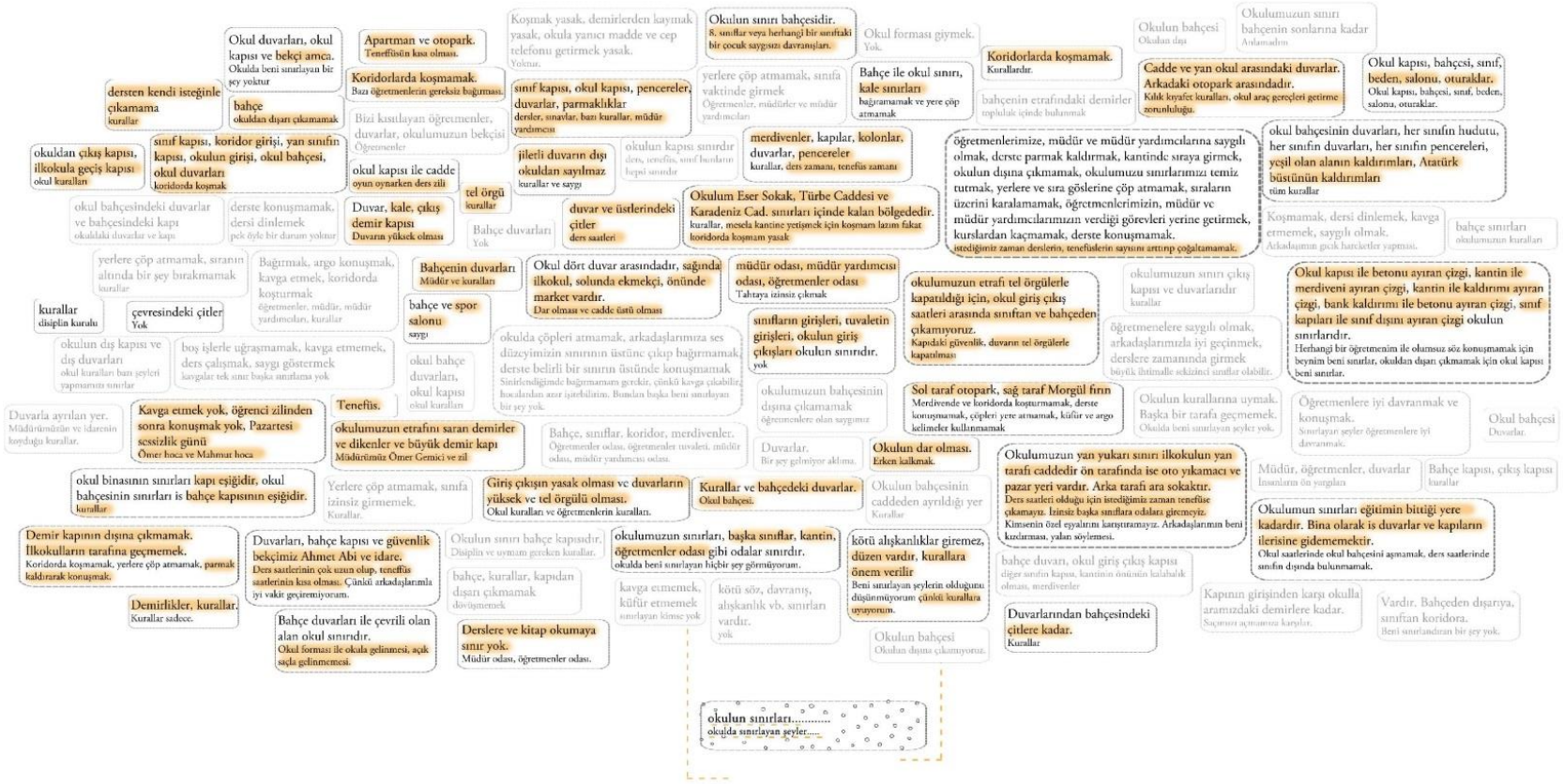
Çocuk için okulun sınırları ve okulda kendilerini sınırlandırdığını düşündükleri durumlar Şekil 4.28'de öğrenci cevapları üzerinden aktarılmaya çalışılmıştır. Şekil 4.29 öne çıkan, farklılaşan başlıkları belirlemede kullanılan açıklama ve tanımları ifade etmek amacıyla hazırlanmıştır. Şekil 4.30'da ise altı çizilmek istenen, vurgulanan cümle ve kelimeler haritalanmıştır.



Şekil 4.28: Çocuk için okulun sınırları ve okulda sınırlandırıldığını düşündüğü durumlar (Ek H)



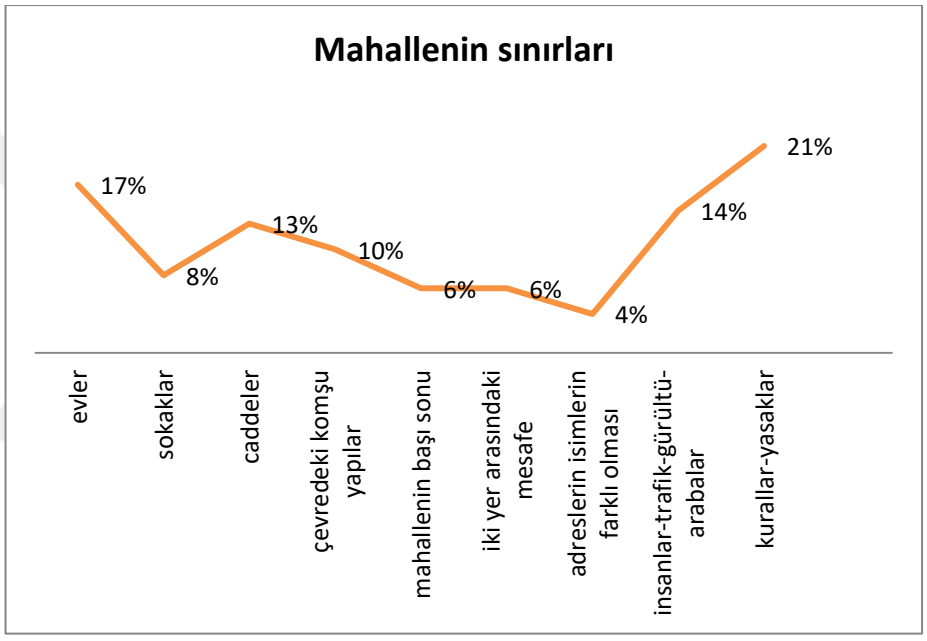
Şekil 4.29: Çocuk için okulun sınırları ve okulda sınırlandırıldığını düşündüğü durumlarda öne çıkan ifadeler (Ek H)



Şekil 4.30: Çocuk için okulun sınırları ve okulda sınırlandırıldığını düşündüğü durumlarda vurgulanan ifade ve tanımlar (Ek H)

4.4.6 Çocuk için mahallenin sınırlarına ilişkin bulgular

Çocukların çevrelerindeki sınırların ne kadarının farkında olduklarını anlamak için yapılan anket çalışmasının bir sorusu "Mahallenin sınırları nelerdir" dir. Çocuğun mahallesi hakkında ne kadar bilgisi olduğunu anlamaya yönelik olarak sorulmuştur. Çocukların mahallede tek başına zaman geçirip geçiremediği, zaman geçirmek için mahallede nereye gidebildikleri sorgulanmıştır. Çocuğun ailesinin mahellede tek başına dolaşmasına izin verip vermediği, mahallenin güvenli olup olmadığı ulaşılmaya çalışılan diğer bilgilerdir. Mahallenin sınırlarınının neler olduğu sorusuna çocukların verdiği cevaplar Şekil 4.31'deki gibi sınıflandırılmıştır.



Şekil 4.31: Çocuk için mahallenin sınırları

Mahallenin sınırları sorusunun ilk başlığı olan "evler" çocuklar tarafından binalar, apartmanlar, gecekondular, kendi evleri şeklinde detaylandırılmıştır. Çocukların %17'si evler başlığının altında yer almaktadır.

Çocukların %8'si sokaklar başlığı altındaki gruba dahil edilmiştir. Çıkmaz sokaklar, sokağın bitiş noktası, yollar cevaplarını vermişlerdir. Bir öğrenci "Yollardır, çünkü mahallemizi biraz geçince araba yolu çıkıyor, yoldan da başka bir mahalleye geçiliyor." cevabını vererek mahalle deneyimine ait daha fazla detay aktarmıştır.

Cadde başlığı altındaki cevabı öğrencilerin %13'ü vermiştir. Caddenin başı-sonu, ana cadde, cadde ve tünel, cadde trafiği, ana cadde ve trafik ışıkları farklı öğrenciler tarafından aktarılan bilgilerdir.

Çocukların %10'u mahallenin komşularıyla, çevresindeki mahallelerle olan sınırını anlatmıştır. İki farklı öğrenciye ait cevaplar "Bizim mahalleden caminin olduğu mahalleye kadar", "Esentepe mahallesinde oturuyorum. Yukarı doğru caddeye çıkınca Yıldız Tabya Okulu'ndan itibaren Yıldız Tabya Mahallesine ait. Dedemler orada oturuyor, aşağı inince Alibeyköy sınırı var." şeklindedir. Bu yaştaki çocukların Lynch'in kent parametrelerine sahip olması ve daha üst ölçekten bakabilmesi, çevresini algılaması ve tanıması çok önemlidir.

Sınırın başlangıç ve bitiş anlamında kullanılmasından yola çıkarak öğrencilerin %6'sı sınırı mahallenin başı ve sonu olarak ifade etmiştir. Çocukların %6'sı mahallenin sınırlarını iki yer arasındaki mesafe ile açıklamaktadır. "Kristal Unlu Mamülleri ile nalbur arası", "evden parka kadar olan alan", "Bezmialem Hastanesi ile pastanenin arasında kalan alan", "Karşımızdaki bakkaldan üç yan binaya kadarki mesafe benim için sınırdır.", "Diğer mahalle ile arasında kalan mesafe" gibi cevaplar vermişlerdir. Çocukların kendileri için belirli bölgeleri ya da alanları işaretledikleri ve mahallenin sınırlarını bu mesafelere ya da işaretlemelere göre kaydettikleri anlaşılmaktadır.

Çocukların yüzde %4'ü mahallenin sınırlarını, mahalle isimlerinin farklı olması, her mahallede farklı bir tabela olması ya da herkesin kendine ait adresinin olması ile açıklamıştır.

Mahallede sınır olarak çocukların %14'ü insanları, araçları, trafiği ve gürültüyü belirtmiştir. Oyun oynarken onlara karışan teyzeler, tehlikeli insanların sokağa girmesi, arabaların çok yoğun olarak geçmesi, arabaların hız sınırı, trafik ışıkları, mahallenin kalabalık ve gürültülü olması verilen cevaplardır.

Mahalledeki kurallar ve yasaklar çocukların %21'i tarafından mahallenin sınırları olarak tanımlanmıştır. Mahalle sakinlerini rahatsız etmemek, mahallede çok ses çıkarmamak, karşılıklı iletişimin iyi olması, yerlere çöp atmamak, sokakta bağırarak konuşmamak, herkesin birbirine saygılı olması, yaşlılara yardım etmek şeklinde mahalle yaşantısında öğrendikleri kuralları aktarmışlardır. Sosyal hayatın, komşuluk ilişkilerinin çocuklar tarafından yaşanarak öğrenilen parçası olması yönüyle mahalle kavramı çok önemlidir. Çocukların kendilerini bir yere ait hissetmesini ve o yere karşı sorumlu olma duygularını, bağlılıklarını geliştirmektedir.

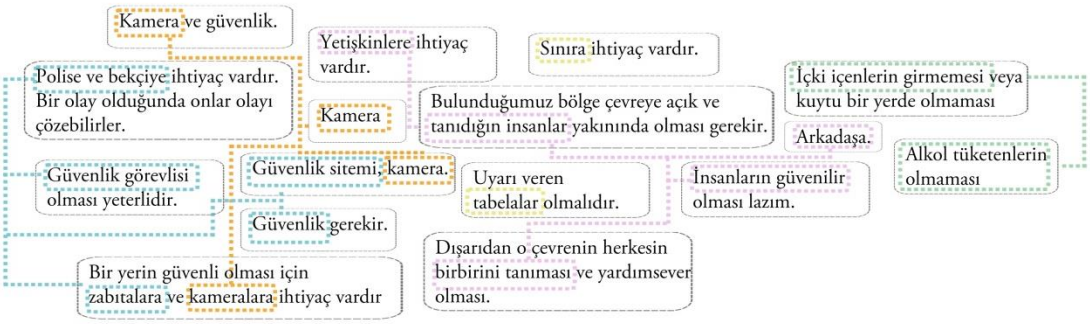
Ankette sorulan sorulara verilen cevapların tümü Şekil. 4.33'de mevcuttur. Şekil 4.34 öne çıkan cevapları, Şekil 4.35 ise özellikle vurgulanmak istenen ifadeleri göstermektedir.

Çocuklara ankette sorulan mahallenin sınırlarının neler olduğu sorusunu alt sorularla açmak için, mahallede tek başına dolaşıp dolaşamadıkları, ailelerinin izin verip vermediği ve nedeni sorulmuştur. Çocukların %39'unun ailesi mahallede tek başına dolaşmasına izin vermemektedir. Çocukların %61'i ailelerinin izin verdiğini söylemiştir, ancak açıklama kısmında bazen, kontrollü bir şekilde, arkadaşlarım varsa, beni görebileceği yere kadar, uzaklaşmadan şeklinde açıklamalar yapmışlardır. Aileler çocuklarını korumak için belirli sınırlar koymaktadır.

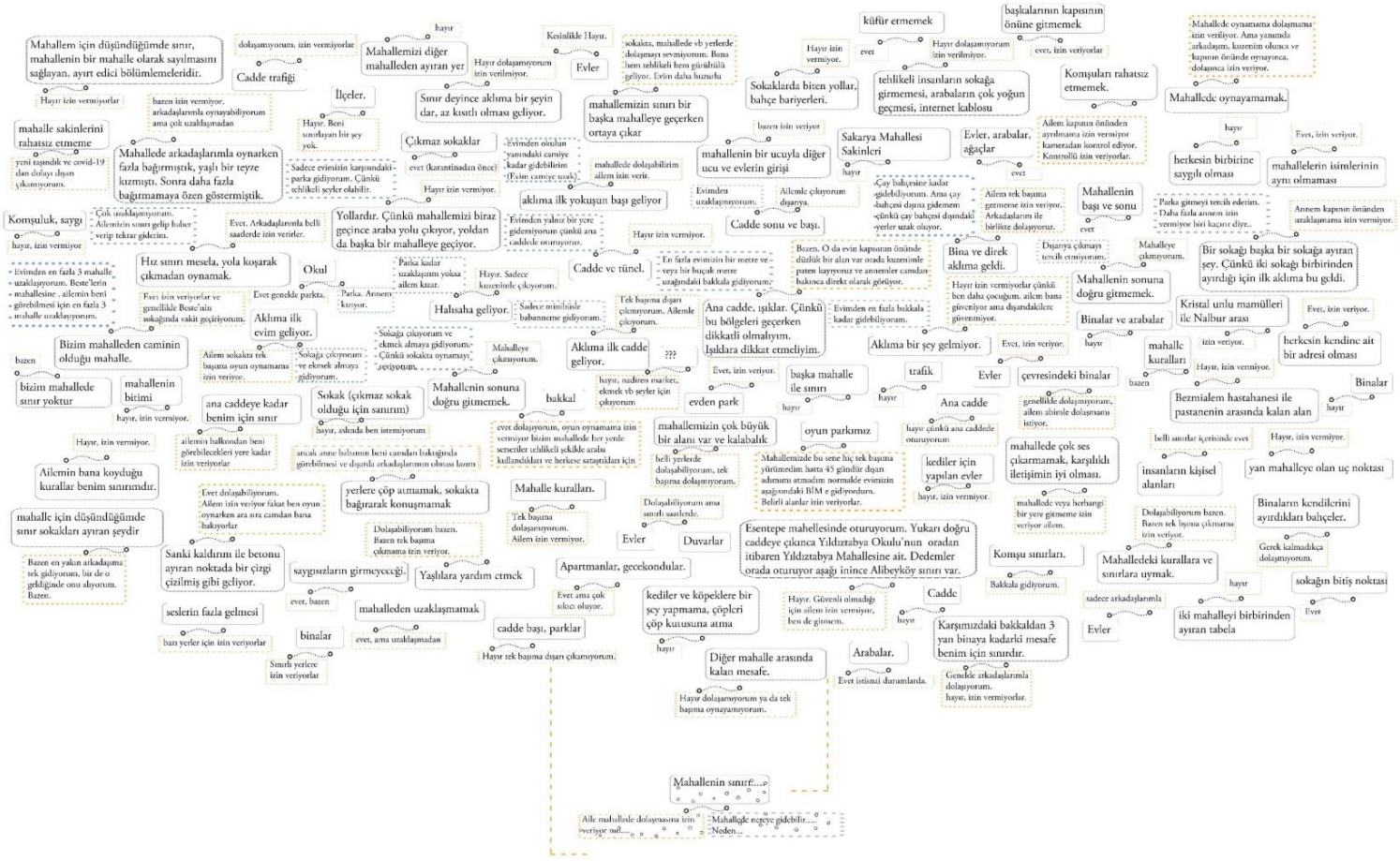
Çocukların verdiği cevaplardan dikkat çekici olan bazı cevaplar şöyledir; "Güvenli olmadığı için ailem izin vermiyor, ben de gitmem.", "Ailem kapının önünden ayrılmama izin vermiyor, kameradan kontrol ediyor.", "Sadece evimizin karşısındaki parka gidiyorum, çünkü tehlikeli şeyler olabilir.", "En fazla evimizin bir metre ve veya bir buçuk metre uzağındaki bakkala gidiyorum.", "Evin kapısının önünde düzlük bir alan var orada kuzenimle paten kayıyoruz ve annemler camdan bakınca direkt olarak görüyor.", "Çay bahçesine kadar gidebiliyorum, ama çay bahçesi dışına gidemem, çünkü çay bahçesi dışındaki yerler uzak oluyor.", "Hayır, izin vermiyorlar, çünkü ben daha çocuğum, ailem bana güveniyor ama dışarıdakilere güvenmiyor. Evimden en fazla bakkala kadar gidebiliyorum.", "Evimden okulun yanındaki camiye kadar gidebilirim. (Evim camiye uzak)". Çocukların cevaplarından anlaşıldığı üzere aileler çocuklarını gözetimi altında tutabileceği hatta görebileceği alanlar içinde zaman geçirmelerine izin vermektedir. Onlara belirli sınırlar çizmekte, varlıklarını hissettirmektedir. Çocuk, dışarıda tehlikeli insanların olduğunu, uzaklaşmaması gerektiğini, ailesinin onu kameradan, camdan ya da balkondan görebileceği sınırların içinde olması gerektiğini öğrenmiştir.

Çocukların bu soruya verdikleri cevaplardan yola çıkılarak çocukların güvenli yer hakkında ne düşündükleri merak edilmiştir. Salgın nedeniyle öğrencilere ulaşılmakta zorluk çekildiğinden bu soruya 17 öğrenci cevap vermiştir. Çocukların 6'sı bir yerin güvenli olması için polis, bekçi, güvenlik görevlisine ihtiyaç olduğunu söylemiştir. Çocukların 5'i tanıdık, güvenilir insanlara, yetişkinlere, arkadaşların olması gerektiği cevabını vermiştir. Çocukların 4'ü kameralar, 1'i uyarıcı tabelalar cevabını vererek, güvenlik sistemleri ya da işaretlerin olmasına ihtiyaç olduğunu düşünmektedir.

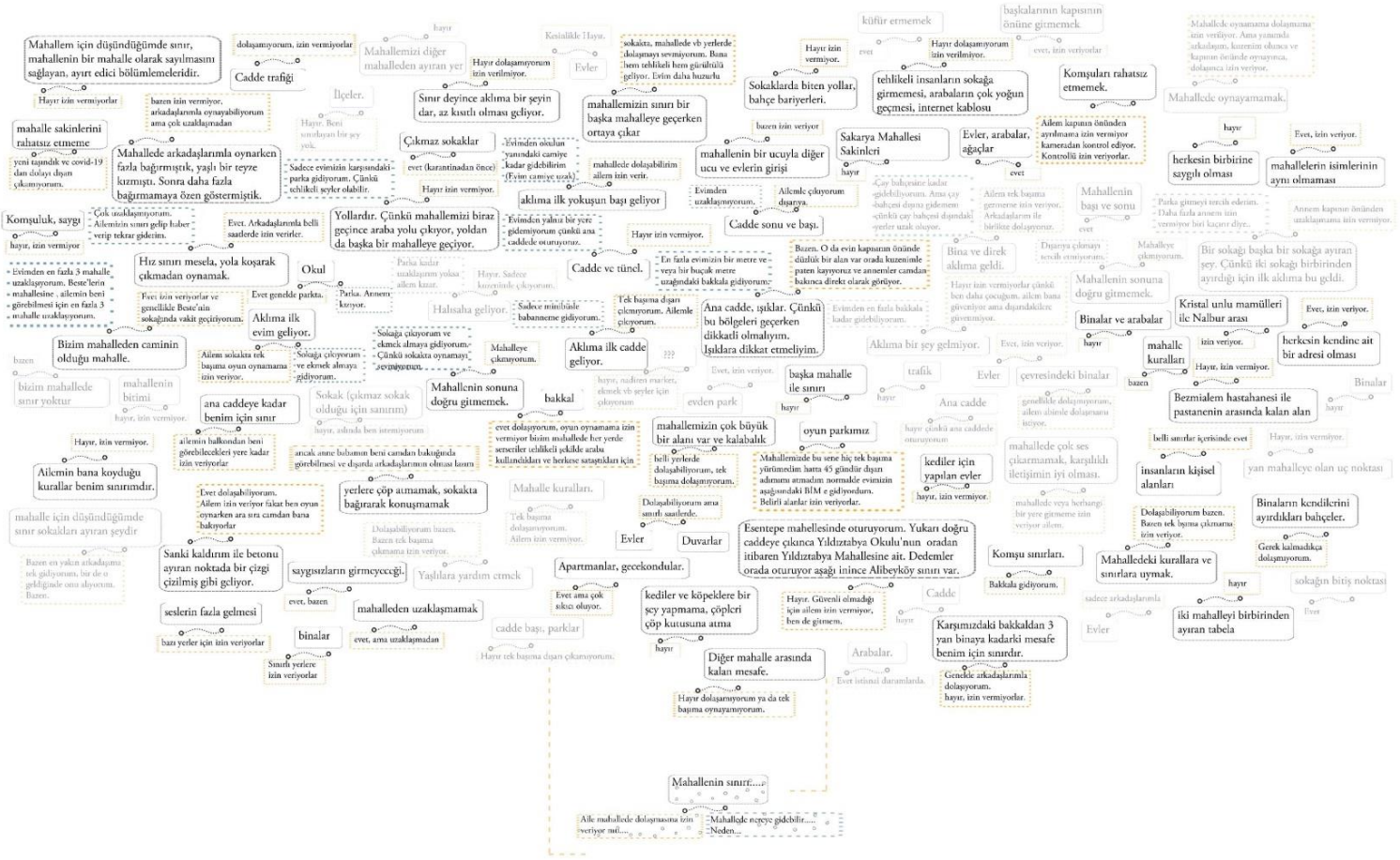
Çocukların 2'si tehlikeli insanların olmaması ve bulunduğu yerin tenha olmaması gerektiğini ifade etmiştir. Bu cevaplar Şekil 4.32'de aktarılmaya ve ilişkili olanlar gruplanmaya çalışılmıştır.



Şekil 4.32: Çocuklar için güvenli bir yerde olması gerekenler

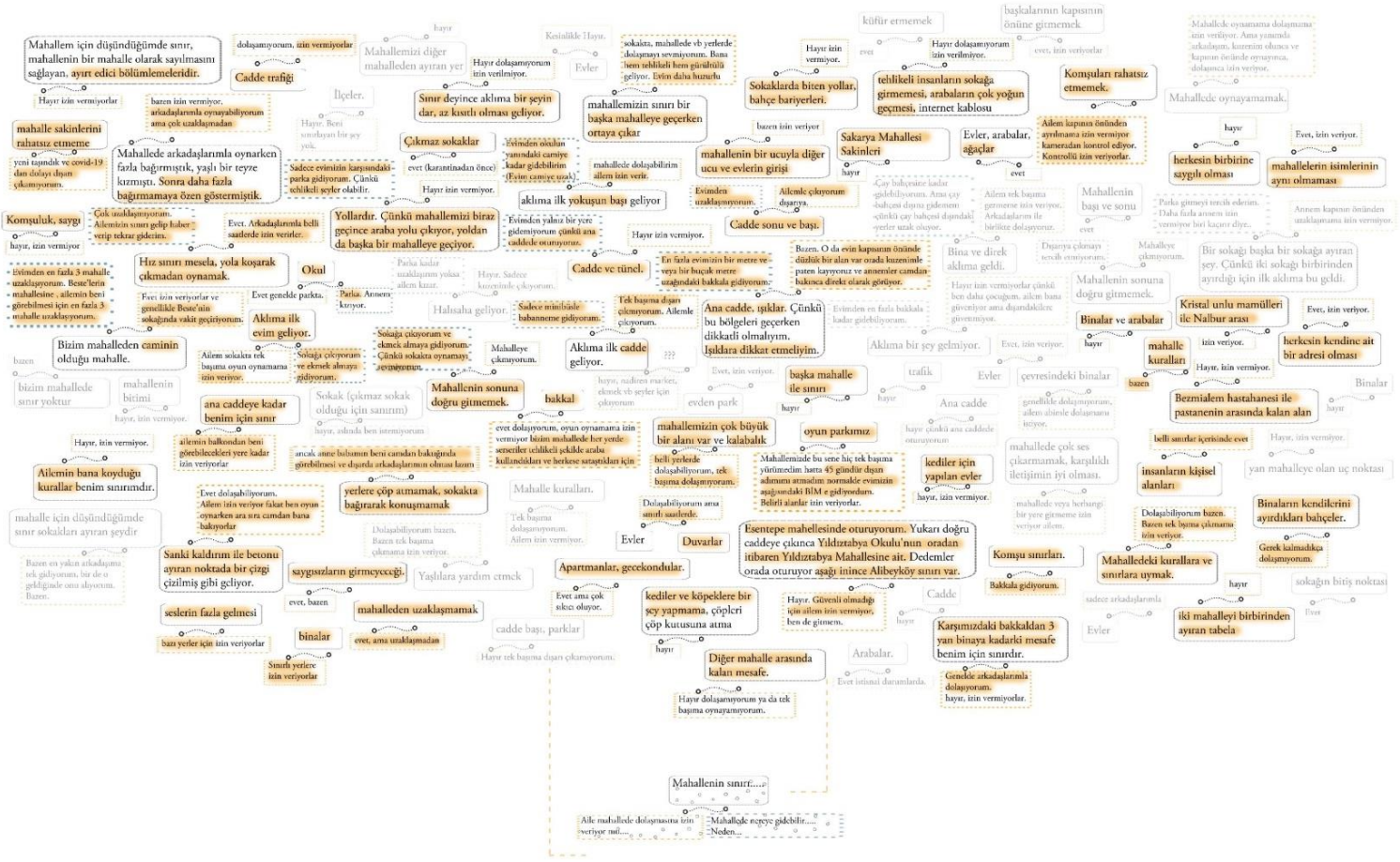


Şekil 4.33: Çocuk için mahallesinin sınırlarının ve mahallede gidebileceği yerlerin bilgilerinin haritalanması (Ek I)



Şekil 4.34: Çocuk için mahallesinin sınırlarının ve mahallede gidebileceği yerlerin bilgilerinin haritalanmasında öne çıkan cevaplar

(Ek I)



Şekil 4.35: Çocuk için mahallesinin sınırlarının ve mahallede gidebileceği yerlerin bilgilerinin haritalanmasında vurgulanan ifadeler

(Ek I)

4.5 Çocukların Bilişsel Haritalama ve Resim Çalışmaları Üzerinden Mekansal Parametrelerle Sınırların İncelemesi

Çalışma, Silahtarağa Ortaokulu'nun 11 yaş ve üzerindeki, 57 kız, 33 erkek toplam 90 öğrencisinin katılımıyla gerçekleşmiştir. Çocuklardan anket çalışmasından sonra haritalama ve resim çalışması yapmaları istenmiştir. Çocuklardan istenen haritalama çalışması şöyledir;

1) Evinizden çıkıp okula nasıl gittiğinizi anlatan bir resim çiziniz. Bu resmi bir kroki gibi düşünebilirsiniz.
2) Bu resmi iki aşamalı olarak düşünebilirsiniz;

   -İlk aşamada evden okula gidiş rotanızı kurşun kalemle çizin.

   -Ardından başka bir renkle bu resmin üzerine karşınıza çıkan sınırları ekleyin. (Yani evden okula giderken sizce sınır olan şeyler neler bunları düşünün ve resminize ekleyin.)

Çocuklardan yaşadıkları çevrenin (mahallenin, sokağın, evin, parkın, vb.) sınırlarını anlatan bir resim yapmaları ve bu resimde onları sınırlayan fiziksel ve psikolojik sınırlar nelerse onları çizmeleri istenmiştir.

Çocukların çevresel algı düzeylerini değerlendirebilmek için haritalamalarda ve resimlerde mekansal parametreler aranmıştır. Topolojik, projektif, metrik ve imajinatif mekan parametrelerinin var olup olmaması üzerinden sınırlar değerlendirilmeye ve okunmaya çalışılmıştır.

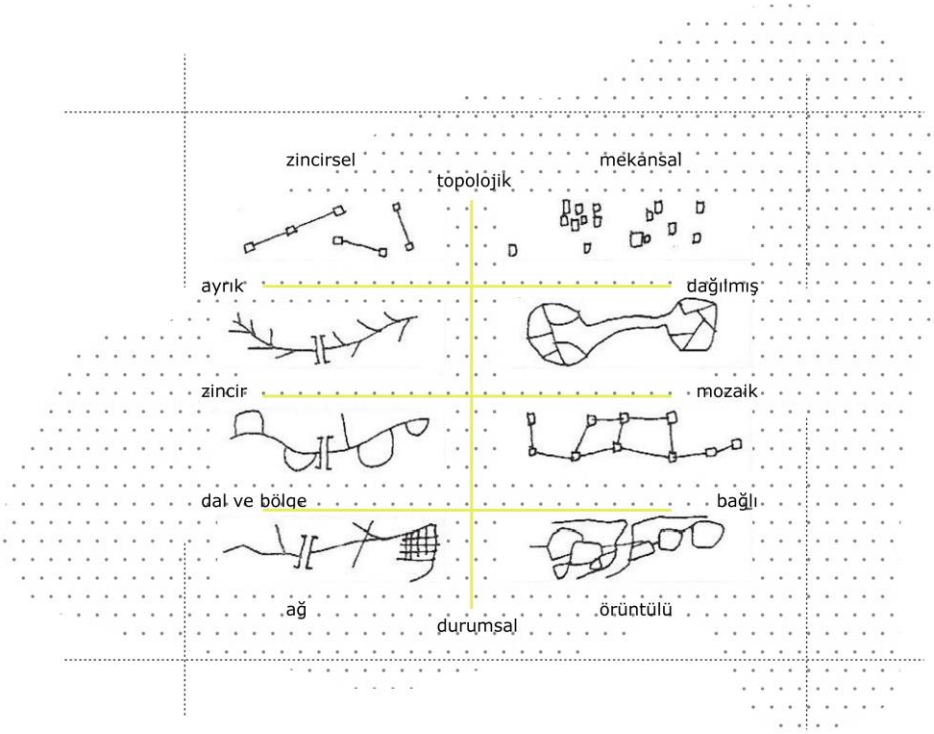
Resim ve haritalamalar topolojik mekan parametreleri için; yakınlık, kopukluk, sıra-düzen, süreklilik ve çevreleme durumlarına, projektif mekan parameterleri için; düz çizgi, paralel çizgi ve perspektif ilişkilerine, metrik mekan parametreleri için korunum ve blok ilişkisine, imajinatif mekan parametreleri için; bölge, kenar, yol, düğüm ve işaret temsillerine göre değerlendirilmiştir.

Topolojik mekan özelliklerini taşıyan bir resim genellikle yetişkinler tarafından anlaşılabilmektedir. Resimde genellikle düz çizgiler kullanılır ve perspektif ifadeler yer almaz. Çocuk resminde kullandığı nesneleri belirli bir düzen içinde aktarır.

Çocuğun 7 yaşına ulaşmasıyla birlikte çocukta yakınlık, kopukluk, düzen algıları oluşmaya başlar ve topolojik ilişkiler kurulur. 7 yaşından sonra çocuk belirli bir

düzen içinde, nesnelerin bulunduğu düzlemleri kendi perspektif düzeninde aktarmaya başlar. Nesneler sabit referans noktalarına sahip olmayabilir.

Metrik mekan özellikleri, çocukta 10 yaşından itibaren ortaya çıkması beklenen korunum ve blok ifadelerinin arandığı yetkinliktir. Korunum, çizilen bir nesnenin uzaktaki parçasının daha küçük gösterilebilmesi, blok ise bir nesneyi üç boyutlu aktarabilme yetkinliğidir.



Şekil 4.36: Haritalarda bireysel farklılıklar (Ünlü, 1998'den geliştirilmiştir.)

Ünlü'ye göre çevreden gelen uyarıya karşı yanıt oluşturma sürecinde bireylerin yaş, cinsiyet, ikamet ettikleri yer ve çalıştıkları iş, bir yerde oturma süresi, kullandıkları ulaşım türlerine göre bilişsel haritalar farklılık gösterebilir. Bu yaklaşımlar ve bilişsel haritalardaki farklılıklar;

-bazı insanların çizimlerinde yolların baskın olarak gösterilmesi,

-bazı insanların önce sınırları çizip, sonra haritaları doldurması,

-bazıları öncelikle tekrarlanan sistemi çizip, sonrasında içlerini doldurma,

-bazıları önce bölgeleri çizip, sonra onları birleştirme,

-bazı insanlar kesişim alanlarını çizip, sonra yakın çevrelerini doldurma,

yoluyla incelenebilir (Ünlü, 1998) (Şekil 4.36).

Gür'e göre imajinatif mekan özellikleri iç mekanlar için düşünüldüğünde;

-Bölgeler; oda ve bahçelere,

-Düğümler; mutfak, giriş holü, oturma odası gibi alanlara,

-Yollar; merdiven ve koridorlara,

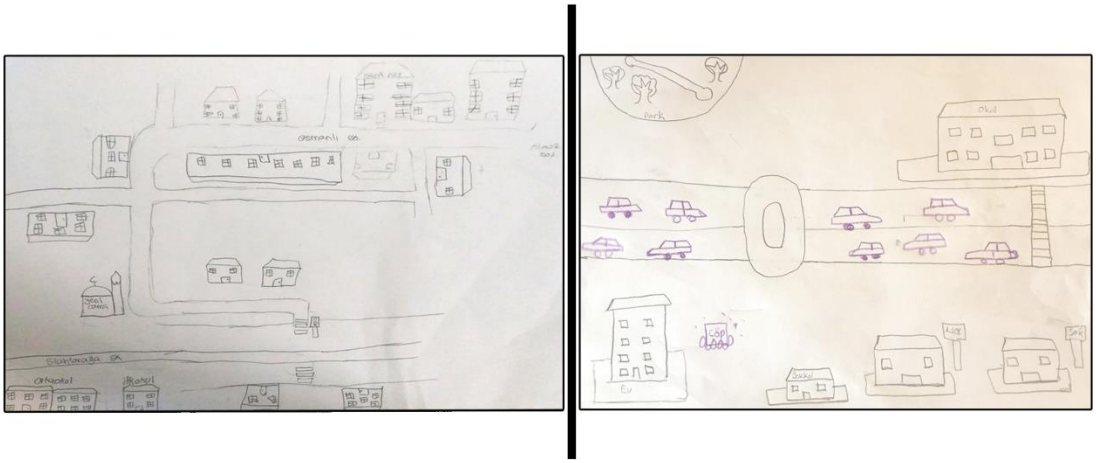
-Kenarlar (sınırlar); duvar, çit, parmaklık, gibi elemanlara,

-İşaretler; ağaç, kafe gibi zihinde kodlanmış tanımlı nesne veya yerlere karşılık geleceği düşünülebilir.

Piaget'e göre, 11 yaş ve sonrasında çocuğun zihninde kodlanan veriler geri çağırılabilir. Çocuk gerçeğe çok yakın perspektif ile temsil etme ve bilişsel haritalarla aktarma yetkinliğine sahip olabilir. Bu özellikler çocuğun metrik mekan özelliklerini kazandığını da ifade etmektedir. Çocukların resim ve haritalama çalışmaları mekan parametrelerine göre sırasıyla incelenmiştir.

-Topolojik mekan ilişkilerine ait bulgular

Resim ve haritalama çalışmaları değerlendirildiğinde çalışma grubundaki çocuklar 11 yaş ve üzerinde bulunduğundan haritalama ve resim çalışmalarının tamamında topolojik mekan ilişkileri saptanmıştır. Bu nedenle topolojik ilişkilere yönelik detaylı analizlere yer verilmeyecektir. Şekil 4.37'de 11 yaşındaki kız ve erkek öğrenciye ait topolojik mekan parametrelerini taşıyan çizimler aktarılmıştır.



Şekil 4.37: Topolojik mekan parametreleri gösteren çocuk çizimleri (11 yaş erkek-11yaş kız)

-Projektif mekan ilişkilerine ait bulgular

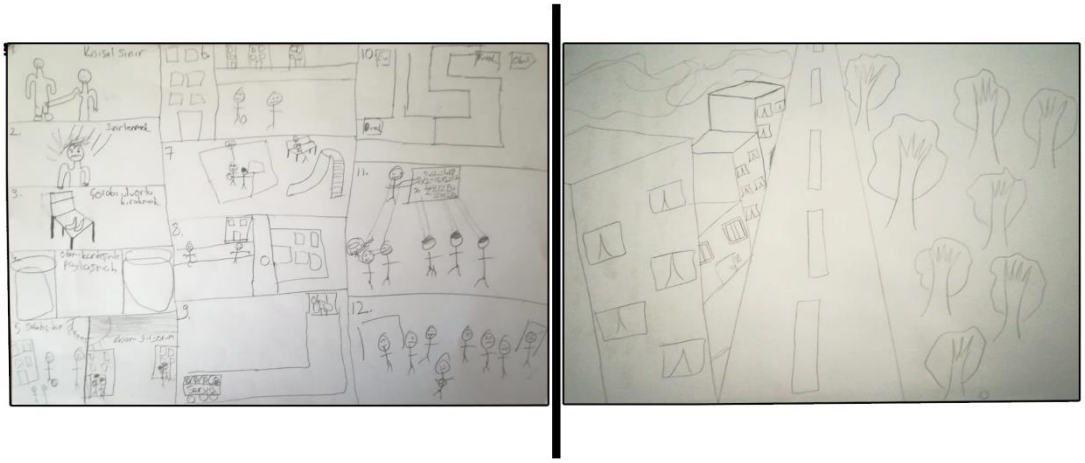
Projektif mekan parametreleri olarak belirlenen düz çizgi, paralel çizgi ve perspektif yapılan resim çalışmalarında analiz edilmiştir. Projektif mekan özelliklerinden düz ve paralel çizgiler çizme yetkinliği, somut işlemleri bitiren çocuklardan beklenen bir sonuç olarak tüm çizimlerde görülmüştür. Ancak perspektif özelliği beklenen sonucun altındadır. Kızların %39'u erkeklerin %36'sının çizimlerinde perpektif ifadelere rastlanmıştır (Şekil 4.38).

Projektif Mekan İlişkileri

		Öğrenci Sayıları	Parametrik Özellik Var	%
Kızlar	Düz çizgi	57	57	% 100
	Paralel çizgi	57	57	% 100
	Perspektif	57	22	% 39
Erkekler	Düz çizgi	33	33	% 100
	Paralel çizgi	33	33	% 100
	Perspektif	33	12	% 36
Toplam	Düz çizgi	90	90	% 100
	Paralel çizgi	90	90	% 100
	Perspektif	90	34	% 38

Şekil 4.38: Projektif mekan parametrelerinin kız ve erkek öğrencilerin resimlerinde değerlendirilmesi

Şekil 4.39'da görülen resimlerin ilkinde erkek çocuğun 16 numara ile belirttiği kutucuk içinde, tahtaya ve öğretmenlerine olan konumu perspektif ile ifade ederken, resmin bütününde düz ve paralel çizgileri kullanma yetkinliği de algılanmaktadır. Sağdaki resimi yapan kız öğrencinin de sokağı ve evleri perspektif düzen içinde aktardığı görülmektedir.



Şekil 4.39: Projektif mekan parametreleri gösteren çocuk çizimleri (11 yaş erkek - 12 yaş kız)

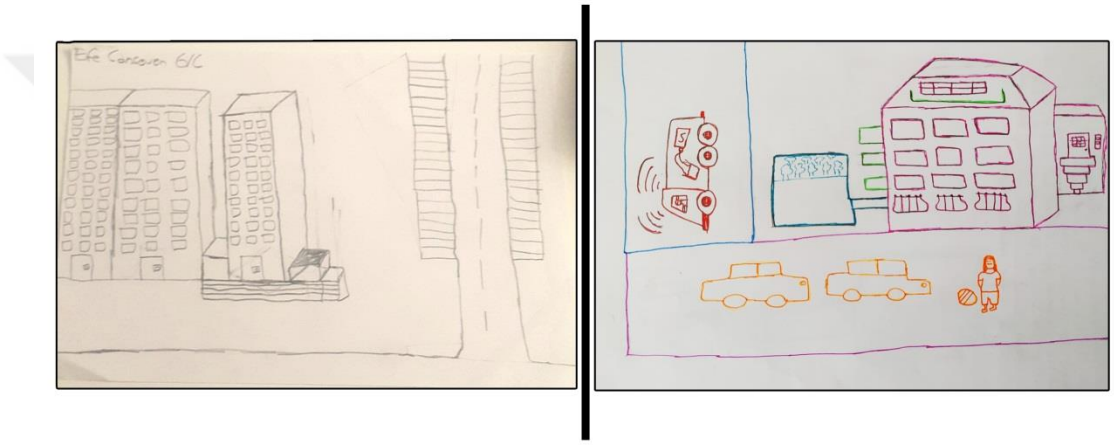
-Metrik mekan ilişkilerine ait bulgular

Metrik mekan özellikleri korunum ve blok parametreleriyle değerlendirilmiştir. Korunum parametresi, sabit bir bakış açısıyla bakan çocuğun uzağında bulunan nesneleri gerçek boyutları korunduğu halde resimde daha küçük temsil etmesidir. Şekli 4.40'daki soldaki erkek öğrenciye ait çizimde resmin alt düzleminde bulunan ağaçların diğer ağaçlardan hatta evlerden büyük çizilmesi resimde korunum parametresinin varlığına işaret etmektedir. Sağdaki resimde de resmin alt düzlemine yakın bir yerden bakış açısıyla çizildiği, yolun altındaki yolun üstündeki evlerden daha büyük ifade edildiği görülmektedir.



Şekil 4.40: Metrik mekan özelliklerinden 'korunum' parametresini gösteren çocuk çizimleri (11 yaş erkek - 11 yaş kız)

Blok parametresi, bir nesnenin üç boyutuyla birlikte düşünülerek perspektif düzen içinde aktarılabilme yetkinliğini olarak tanımlanabilir. Genellikle çocuklarda 10 yaştan itibaren blok ve korunum özelliklerinin ortaya çıkması beklenmektedir. Şekil 4.41'de aktarılan çizimlerin ikisinde de konut blokları üçüncü boyutlarıyla temsil edilmeye çalışılmıştır. Yapılan çalışmalar arasında resmin tamamının üç boyutlu temsiller üzerinde aktarıldığı çalışmaya rastlanmamaktadır. Öğrencilere ait diğer çalışmalara bakıldığında da genellikle benzer bir anlatım diliyle karşılaşılmaktadır. Evler baskın olarak bu şekilde temsil edilmekle birlikte başka çizimlerde parklar, bahçeler, bazı eşyalar da üç boyutlu olarak aktarılmıştır.



Şekil 4.41: Metrik mekan özelliklerinden 'blok' parametresini gösteren çocuk çizimleri (11 yaş erkek - 12 yaş kız)

Çocukların çalışmalarında blok ve korunum parametrelerini bir arada bulunduran çizim sayısı oldukça azdır. Korunum özelliği, kız çocukların çizimlerinin %51'inde, erkek çocuklarının çizimlerinin %45'inde görülmektedir. Blok parametresi yani üç boyutlu aktarma yetkinliği, kız çocuklarının resimlerinin %30'unda, erkek çocuklarının resimlerinin %15'inde saptanmıştır. Çalışmaya katılan çocukların %20'sinin çizimlerinde blok ve korunum parametrelerinin birlikte yer aldığı ve metrik mekan özelliği taşıdığı söylenebilir. Metrik mekan özelliklerini gösteren çizim sayısı, somut işlemler dönemini tamamlayıp soyut işlemler döneminde olan çocuklar için beklenenin altında bir orandır (Şekil 4.42).

Metrik Mekan İlişkileri

		Öğrenci Sayıları	Parametrik Özellik Var	%
Kızlar	Korunum	57	29	% 51
	Blok	57	17	% 30
Erkekler	Korunum	33	15	% 45
	Blok	33	5	% 15
Toplam	Korunum	90	44	% 49
	Blok	90	22	% 24

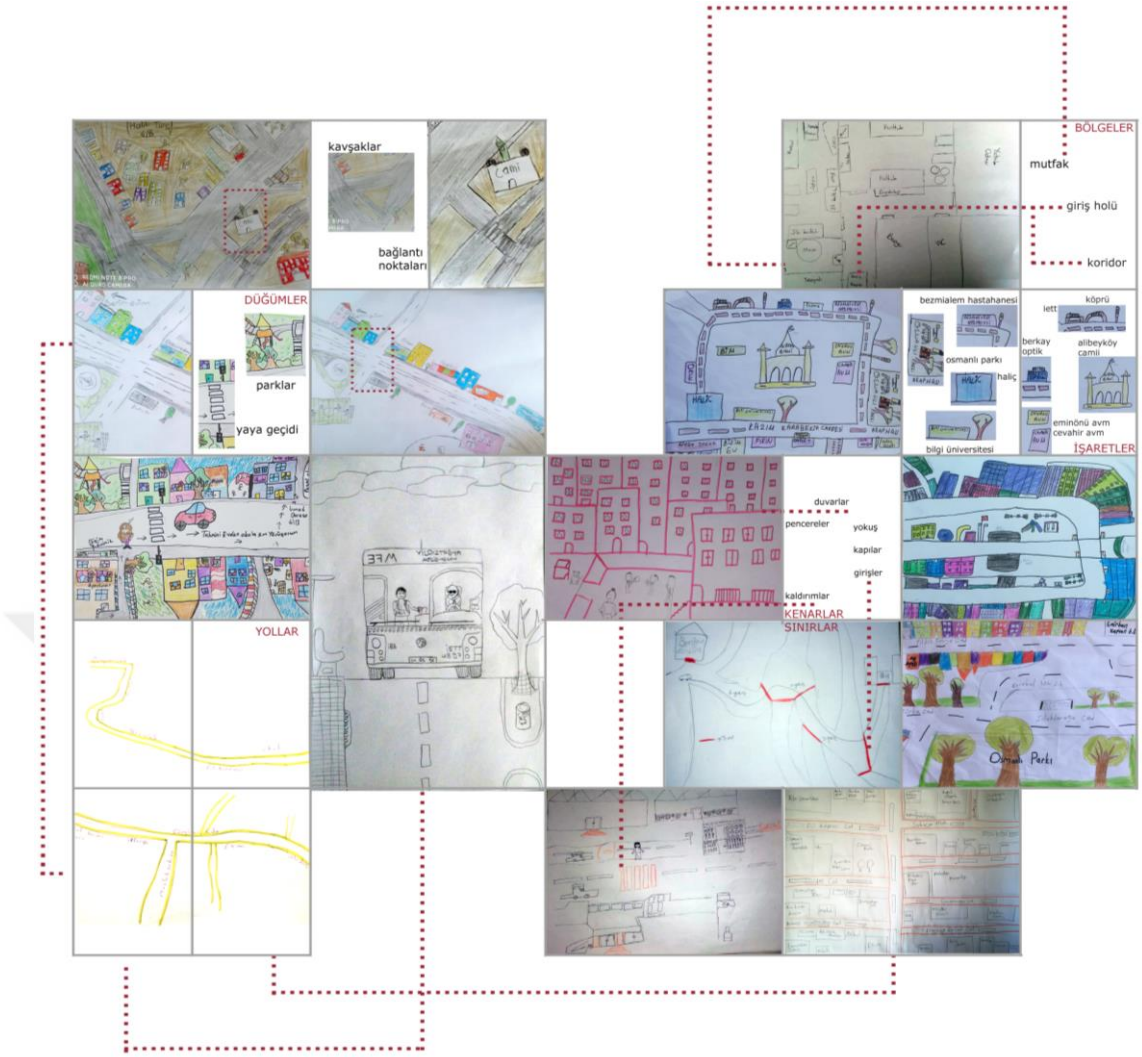
Şekil 4.42: Metrik mekan parametrelerinin kız ve erkek öğrencilerin resimlerinde değerlendirilmesi

-İmgesel (İmajinatif) mekan ilişkilerine ait bulgular

İmgesel mekan parametreleri; bölgeler, yollar, kenarlar (sınırlar), düğümler ve işaretler olmak üzere beş başlık altında değerlendirilmiştir. Çocuklardan istenen haritalama ve resim çalışmaları daha üst ölçekten bakmayı gerektirmektedir. Çocuğun evden çıkıp okula nasıl gittiğini anlatırken eğer yürüyerek gidiyorsa çevresine dair deneyimlediği mekanların bilgisini yaptığı resim ile aktarması beklenmektedir. Bu çalışmaya katılan öğrencilerin %62'si okula yürüyerek gitmektedir. Yapılan haritalamalardan da anlaşılabildiği üzere çocukların kente ait birikimleri, çevrelerindeki mekanların ve kentsel bileşenlerin farkında olma durumları oldukça iyidir (Şekil 4.43).

Bölge parametresi, kız çocukların resimlerinin %81'inde erkek çocukların resimlerinin %85'inde belirtilmiştir. Yapılan resimlerde çocuklar genellikle yaşadıkları evi, evin çevresindeki komşularını, sokağını çizerek bölge parametresini aktarmışlardır.

Yol ve kenar parametresinin, cinsiyet değişkenine göre yüzdelik oranlara bakıldığında kızların %95'inin erkeklerin %94'ünün çizimlerinde yer almaktadır. Çocuklar evden okula gitme rotalarını çizdikleri için çoğu bu çizimi yaparken önce evini çizip işaretlemiş, sonra geçtiği yolları ve yollar üzerindeki binaları çizerek çeşitli detaylara yer vermiştir.



Şekil 4.43: İmajinatif mekan parametreleri gösteren çocuk çizimlerinin analiz edilmesi

Düğüm parametresi, kız çocukların %49'unun, erkek öğrencilerin %52'sinin çizimlerinde yer almaktadır. Düğüm noktaları kent mekanın kullanım biçiminin yoğun olduğu bir meydan, cadde köşesi, kavşak gibi basit odak noktaları olabileceği gibi iç mekanlarda giriş, mutfak gibi ortak alanlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Analiz edilen çalışmalarda düğüm parametresiyle diğer parametrelerden daha az karşılaşılmıştır.

İşaret parametresi, kız çocukların %100'ünün, erkek çocukların %91'inin resimlerinde yer almaktadır. Öğrenciler yaptıkları haritalamalarda evden okula gidiş rotalarını aktardıkları için hepsi evini ve okulu işaretlemiş hatta çoğu yazıyla da yazmıştır. Ayrıca ev ve okul dışında, evin yakınındaki bakkal, market, fırın, manav gibi dükkanlar, okulun yakınındaki pazar yeri, otobüs durağı, İHE büfesi, Morgül

Fırın'a işaret parametresi olarak yer verilmiştir. Bunlar dışında çocukların çizimlerinde Haliç, Bilgi Üniversitesi, Bezmialem Hastanesi, Bezmialem Vakıf Üniversitesi, Osmanlı parkı, Alibeyköy Camii, Alibeyköy mezarlığı, Alibeyköy Mısır Heykeli, Realkom Tekstil, Silatarağa Tüneli, Silahtarağa Yeni Cami, Şerefiye Camii, Esentepe parkı, Esentepe İ.O. gibi güçlü referans noktaları da yer almaktadır (Şekil 4.44).

İmajinatif Mekan İlişkileri

		Öğrenci Sayıları	Parametrik Özellik Var	%
Kızlar	Bölgeler	57	46	% 81
	Yollar	57	54	% 95
	Kenarlar	57	54	% 95
	Düğümler	57	28	% 49
	İşaretler	57	57	% 100
Erkekler	Bölgeler	33	28	% 85
	Yollar	33	31	% 94
	Kenarlar	33	31	% 94
	Düğümler	33	19	% 58
	İşaretler	33	30	% 91
Toplam	Bölgeler	90	74	% 82
	Yollar	90	85	% 94
	Kenarlar	90	85	% 94
	Düğümler	90	47	% 52
	İşaretler	90	87	% 97

Şekil 4.44: İmajinatif mekan parametrelerinin kız ve erkek öğrencilerin resimlerinde değerlendirilmesi

Bu değerlendirmeler üzerinden bölgede yaşayan çocukların bilişsel haritalarının imajinatif mekan parametrelerinin zengin olduğu düşünülmektedir. Yaşadıkları çevrenin ve okul çevresinin çeşitliliğe sahip olması, referans olarak belirgin işaretler barındırması ve çocukların yürüyerek okullarına ulaşabilmeleri çevrelerine dair daha fazla detaya sahip olmalarını sağlamaktadır.

-Çocukların resimlerindeki fiziksel ve psikolojik sınırların incelenmesine ilişkin bulgular

Çocuklardan istenen resim çalışması, yaşadıkları çevrenin fiziksel ve psikolojik sınırlarını anlatan bir resim yapmalarıdır. İmajinatif mekan ilişkilerindeki kenar

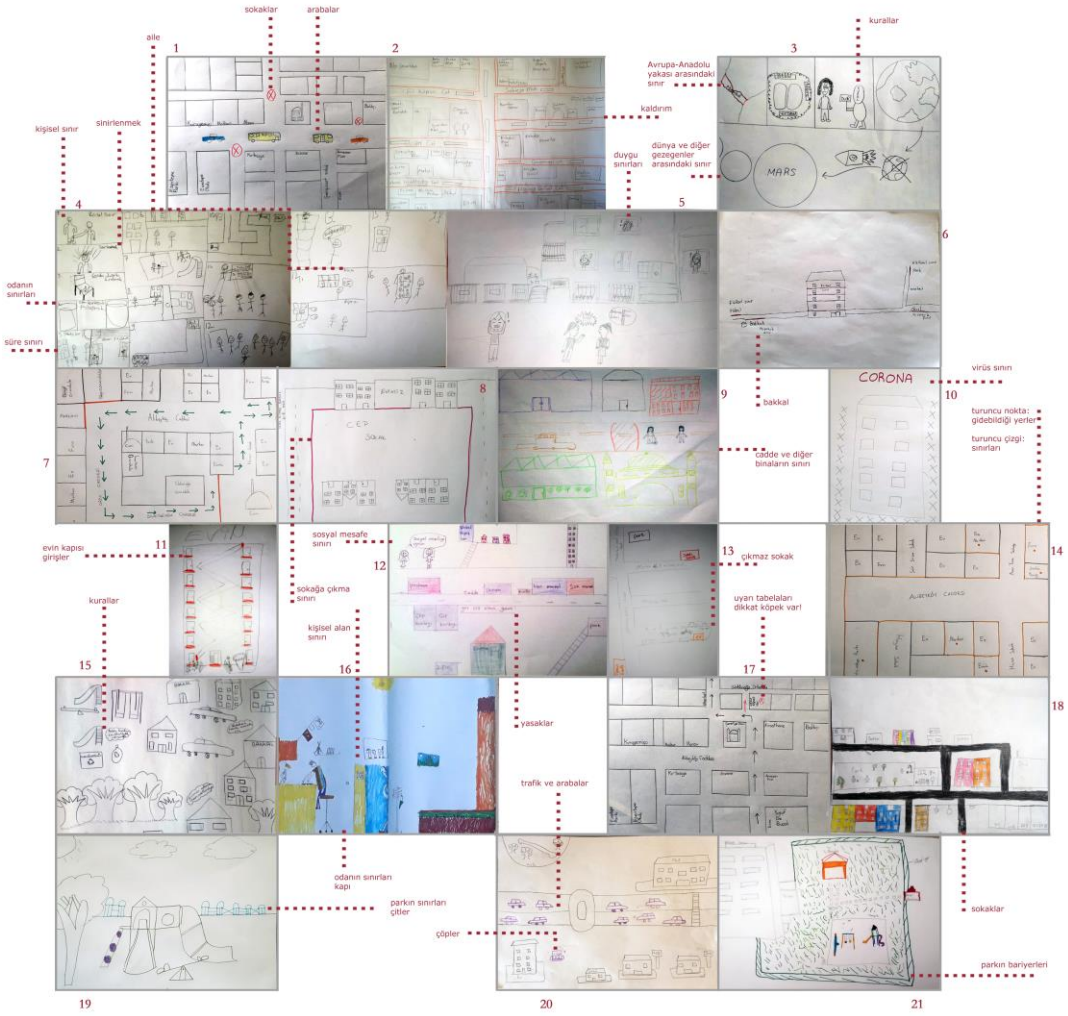
parametresi sınır parametresi olarak ele alınmaktadır. Ancak tez kapsamında psikolojik sınır kavramı üzerinde durulmuş, yapılan anket çalışmasında da yer verilmiştir. Çocukların özel olarak belirttikleri fiziksel ve psikolojik sınır durumlarına bu başlık altında detaylı olarak yer verilmeye çalışılacaktır.

Anket çalışmasında sınır kavramı ve tanımları, çocuğun sınıra bakışı, sınırla ilişkisi ve çevresindeki sınırlara karşı aldığı pozisyonlar sorgulanmıştır. Çocuğun gündelik mekanlarındaki fiziksel ve psikolojik sınırlar deşifre edilmeye çalışılmıştır.

Şekil 4.45'de dikkat çeken sınır işaretlemeleri üzerinden çocukların resim çalışmalarında bir seçki oluşturulmuştur. Anket çalışmasında değindikleri sınırları resimlerine de aktardıkları görülmektedir. Sınır tanımlarından sınırın il ve ilçeleri ayıran bir çizgi olması yorumundan │3│numaralı resmi yapan çocuğun İstanbul içinde iki yaka arasındaki sınırı çizdiği görülmektedir. Aynı resimde Dünya'nın diğer gezegenlerle olan sınırına ve kuralların yarattığı sınırla insanın karşılaşmasına yer verilmiştir. Bu resimde bütüncül olarak kent yaşantısındaki mekanların ele alınmadığı ancak tekil ifadelerle çizim üzerinden fiziksel ve psikolojik sınır tanımının karşılığının aktarıldığı söylenebilir.

│4│numaralı çizim kendi içinde sınırı mekanlara ve durumlara göre sınıflandırmıştır. Sınır tanımlarında anketle üst üste düşürüldüğünde bir çok tanımı ve ifadeyi barındırmaktadır. Yapılan resimin ankette sorulan tüm sınırlara ait cevapları temsil etmeye çalışıldığı düşülmektedir. Evin sınırı çorabı ulu orta bırakmamak, odanın sınırı odayı paylaşmak, okulun sınırı okulda sınıfta bulundukları an ve ders yapılması gibi açıklanabilir. Resimde duygu sınırı, cinsiyet sınırı, aile gibi psikolojik sınırlara referans veren ifadeler de barınmaktadır. Bu çizim bu sebeplerden dolayı çok zengin bulunmuştur.

│1│numaralı resimde gidilemeyen sokaklar belirtilmiş, ana caddeden geçen arabalar fiziksel sınır olarak eklenmiştir. │2│numaralı görsel bölgelere ve kenarlara iyi bir örnektir. İki boyutlu temsil üzerinden bina sınırları, yollar ve kaldırımlar turuncu bir renkle işaretlenmiştir. Farklı bir renkle sınırları belirtebilirsiniz şeklindeki açıklamadan dolayı bu iki görselde farklı renk kullanıldığı düşünülmektedir.



Şekil 4.45: Çocuk resimlerindeki sınır vurguları

Yaşanan Covid-19 salgınının beraberinde getirdiği yasaklar, sosyal mesafe kuralları da sınırlara dahil edilmiştir. Bir öğrenci |8| cep sokak çizerek, bir öğrenci |10| evinin dışını çarpılarla belirterek dışarı çıkamadıklarını ifade etmiştir. |12| numaralı görselde "sosyal mesafeye uyalım" şeklinde bir diyalog aktarılmıştır.

|19,21| numaralı görsellerde parkın sınırlarını çitler ve bariyerlerle işaretleyen çocukların çizimleri yer almaktadır. |15| numaralı görselde parktaki kurallar yazılmış ve parkta oyun oynayan çocuklar dışarı çıkmamalı şeklinde belirtilmiştir.

Evlerin girişleri, apartmanın kapısı |11| numaralı görselde kırmızıyla işaretlenerek sınırı ifade ettiği belirtilmiştir. |16| numaralı görselde ise çocuk kişisel alanını çizmiş ve kapıyı sınır olarak temsil etmiştir. Kapıdan bakan kişinin vücudu dışarıda çizilmiştir. Kişisel alanına ait detaylara yer vermiştir.

│14│numaralı görselde turuncuyla çizilen çizgiler sınırları ifade etmektedir. Turuncu minik noktalarla sembolize edilen Bim, market, ev, Yıldız Tabya parkı, otobüs durağı, fırın gidebileceği yerlerdir. Öğrenci bunu anlatmak istediğini ayrıca yaptığı resmin arkasına not düşmüştür.

│17│numaralı görselde "Dikkat köpek var" tabelası ve o sokağa gidemeyeceğini kırmızı ok çizerek ve eve çarpı koyarak göstermesi çocuğun tehlikeli olan durumlara sınır olarak gördüğünü ifade etmektedir.

Çocukların fiziksel ve pikolojik sınırları ifade etme şekilleri ve sınır olarak gördükler şeyler farklıdır. Bu nedenle Şekil 4.44'te bir kolaj gibi yan yana verilmiş ve bir arada yorumlanmak istenmiştir.

4.6. Bulguların Genel Değerlendirmeleri

Alan çalışması için çalışmaların yürütüldüğü Eyüp Silahtarağa bölgesi ve yakın çevresi hem yapıları hem yaşayanlarıyla değerlendirildiğinde heterojen yapılaşmaya sahip bir bölgedir. Bölgede hala süregelen inşaat faaliyetleri ve dönüşüm izleri mevcuttur. Dönüşümlerin beraberinde getirdiği ölçeksiz inşaa faaliyetleri ve yol açtığı çevresel sorunlar belirgin olarak varlıklarını hissettirmekte ve sınırları keskinleştirmektedir. Bölgenin suya kıyısı olması, eğimle beraber kazandığı kentsel silüete ve Eyüp manzarasına hakimiyeti, çeşitliliğe sahip kentsel dokusu yani çok fazla uyaranın bir arada olması önemli niteliklerindendir.

Çalışmaya katılan Silahtarağa Ortaokulu öğrencileri 11 yaş ve üzerindeki öğrencilerden oluşmaktadır. Piaget'in somut işlemler döneminden soyut işlemler dönemine geçiş olarak belirlediği yaş olması itibariyle bu yaş grubunun çevreleri hakkında daha fazla bilgi ve bilişsel kayıt sahibi olduğu öngörülmektedir. Bu yaş grubundaki çocukların fiziksel haraketleri kısıtlı olmadığı için evine, evinin yakın çevresindeki içindeki kentsel dokuya ve çevresindeki sınırlara hakim olabileceği düşülmektedir. Çalışmaya katılan çocukların çoğu okula yürüyerek gitmektedir. Çalışmalara katılan çocukların ailelelerin sosyo-ekonomik düzeylerinin çok iyi olmadığı ve sosyo-ekonomik durumlarının yakınlık gösterdiği bilgisi edinilmiştir.

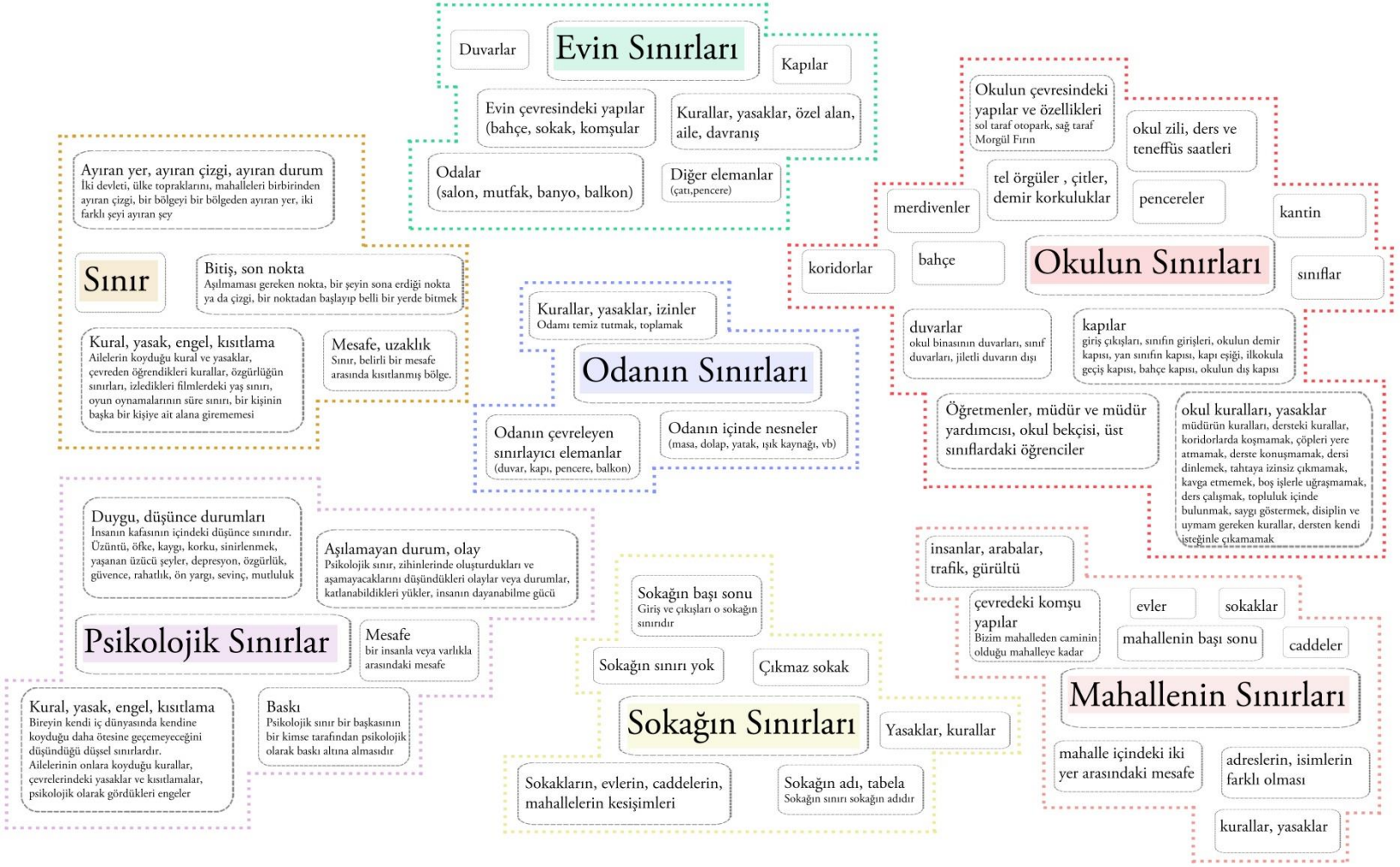
Yapılan çalışmayla çocuğun farklı ölçeklerdeki mekanı algısına ve sınır algısına yönelik belirlenen haritalamalar üzerinden süzülmüş kodlara ulaşılmıştır. Şekil 4.46 anket sonuçlarından elde edilen başlık ve bulguların sınıflandırılmasını ve öz kodlara

ulaşılmasını temsil etmektedir. Çocukların fiziksel sınırları daha rahat tespit ettiği ve yorumlar yaptığı, psikolojik sınırlar için düşündüklerinde zorlandıkları görülmektedir. Psikolojik sınır genellikle kural, yasak, engel, kısıtlama ve bunların yarattığı olumsuz durumlar ya da rahatsızlık duyulan şeyler şeklinde yorumlanmıştır. Ancak sınırlar olmasaydı nasıl bir çevrede yaşadıkları sorulduğunda çocukların %79'u düzensiz, kötü, herkesin istediğini yapabildiği karışık bir çevre olurdu o yüzden sınırlar olmalı şeklinde yanıt vermişlerdir. Özel hayat ve mahremiyetin, özgürlüklerinin zarar görmesi olarak açıklamışlardır. %21'i ise sınırlar olmasa daha iyi bir çevrede yaşayacaklarını ifade etmişlerdir. Bu cevabı veren öğrenciler sınırların olmadığı çevreyi herkesin anlayışlı olduğu, kimsenin birbirine karışmadığı, yeşil, arabaların otoparklara çekildiği, güvenli ve çocukların kendine ait yerleri olduğu bir çevre olarak tasvir etmişlerdir.

Okulun sınırlarının oldukça detaylı bir şekilde aktarılması dikkat çekmektedir. Çocuğun zamanının çoğunu geçirdiği okul içinde fiziksel sınırların varlığı kadar psikolojik sınırların yoğunluğunu hissetmektedir. Okul içinde hareket özgürlüklerinin kısıtlı olması hatta bahçe alanın betonla kaplı olması ve çocukların jiletli duvar olarak tasvir ettikleri üzerinde panel ve tel örgüler bulunan bahçe duvarlarının sınır olarak görülmesi beklenen bir sonuçtur.

Sokağın sınırının olmadığını söyleyen sayıca fazla bir grup sokağın eskisi kadar kullanılmadığı aynı zamanda kafalarındaki belirli tanımlarla uyuşmaması da bu cevabın sebebi olarak söylenebilir. Çalışmanın Covid-19 döneminde yapılmasının bir sonucu olarak da sokağa çıkma yasakları sokağın sınırı olarak elde edilen önemli bulgulardandır.

Yapılan anket ve resim çalışmaları üst üste düşürüldüğünde çocukların sınırlar hakkında ankete verdikleri cevaplarla resim çalışmasındaki çizim ve temsillerinin örtüştüğü görülmektedir.



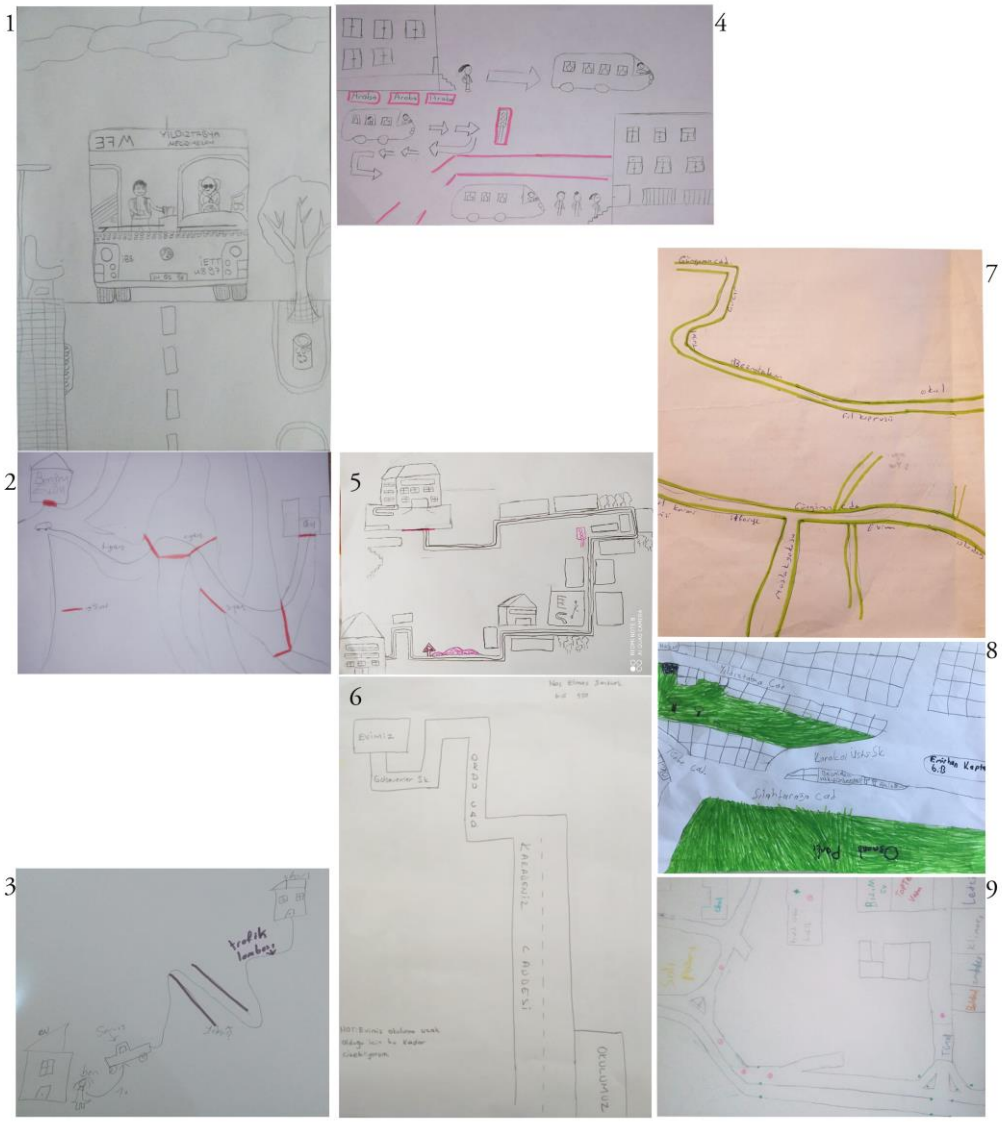
Şekil 4.46: Çocuk için sınır kavramı

Çocukların resim çalışmasında genellikle evlerinin dışındaki çevreye odaklandıkları saptanmıştır. Bunun dışında farklı olarak üç öğrencinin evlerinin planlarını, bir öğrenci odasının kesitini çizerek sınırları ifade ettiği görülmektedir. Çocuklar çizdikleri resimlerde özellikle bilişsel haritalarında genellikle evlerini referans noktası olarak işaretlemişlerdir. Resim çalışmalarında öğrencilerin çoğu fiziksel sınırlara ait temsilleri ve tespitlerini aktarmıştır. Psikolojik sınırlara ait temsiller genellikle yazılarak ifade edilmiştir. Oda kesiti çizen çocuğun çiziminde kişisel alanına girmeye çalışan kişinin yüz ifadesi ve hareketleri aktarılarak alanın çocuğa ait olduğu giren kişinin izinsiz girme durumu temsil edilmiştir. X (çarpı) işareti ya da uyarı tabelaları da psikolojik sınırları anlatmak için kullanılan ifadelerdir. Çocuk onun için gireceği sokakta bir tehdit algılıyorsa evi ya da sokağı çarpı işaretiyle anlatmaya çalışmıştır. Ayrıca evin dışına çok sayıda X (çarpı) işareti konarak Corona yazan çizimler de vardır. Salgın sürecine ait yasaklar ve sınırları bu resim üzerinden okumak mümkündür.

Resimler için yapılan değerlendirmelerde kız ve erkek çocukların imajinatif özelliklerinin çok yakın olduğu, kentsel imajda özellikle işaret parametresine ait verilerin detaylı olarak temsil edilmesi ve aktarılması çok önemlidir. Çocukların okula yürüyerek gitmeleri, sokaklarında zaman geçirmeleri mahallelerine ait bilişsel haritalamalarında ortaya çıkan önemli bir belirleyicidir. Servisle giden öğrencilerin evin önünden kalkan servisi çizip, sonra bir anda okulu çizdikleri tespit edilmiştir. Şekil 4.47'de ⎪1⎪ numaralı görsel çocuğun kullandığı otobüsün detaylarını aktarmakta ancak çocuğun yolculuğu ve kent deneyimi hakkında fikir vermemektedir. Bu görsellerde ortak olarak gösterilen sınır ifadesi yollar ve trafik ışığıdır. Servisle ya da araçla yolculuk yapan çocuğun hareketinin kesintiye uğrama ya da durma anlarını algılanması ve bu durumları işaretlerle, trafikle, araçlarla sınır olarak aktarması bu durumun sonucudur.

⎪9⎪numaralı görselde de yeşil artı; trafik ışıkları, pembe yuvarlak; trafiği gösteren semboller olarak resimde lejantla belirtilmiştir. Bu resimde dikkati çeken çocuğun evinin yakınındaki binaların tek tek neler olduğunu belirtmesi ama yolun devamında tünelden sonra okula kadar hiçbir binanın belirtilmemesidir. Çocuğun yakın çevresinde yürüyerek deneyimlediği mekanların daha belirgin, araç içinde zaman geçirirken karşılatığı mekanların daha muğlak olduğu düşünülmektedir.

Yokuşlar sınır ifadesi olarak |2,3| numaralı görsellerde belirgin olarak işaretlenmiştir. Doğrusal hareketin yönünde ve hızında değişime neden olması ve alanın oldukça eğimli olması yokuşların sınır olarak gösterilmesini açıklamaktadır. Tüm temsillerde yol ifadesine yer verilmiştir. İsimleri bilinen sokak ve cadde adları da yazılmıştır. Okula yürüyerek giden çocukların çizimleriyle karşılaştırıldığında araçla gidilen yol üzerinde yapılı çevreye ait daha az kentsel veriye rastlanmaktadır.



Şekil 4.47: Okula servisle giden çocukların kentsel imajları

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

De Certeau (2008), yürümeyi mekansallaştırıcı, mekan kurucu bir eylem olarak tanımlar. Yürürken karşılaştığımız yapıların konumlandırılışı, yönlendirme görevi görerek mekanı şekillendirir. Sınırları anlayabilmek, çok katmanlı bir okuma analizi gerektirir.

Sınırlamada var olan ya da kullanılan engeller, sınırladıkları bölgenin mahremiyetinden kamusallığına kadar bir dizi anlam taşıyan, sınırladıkları bölge kadar önemli ögelerdir. Dış mekanlar, doğal, yapısal, siyasi sınırlarla var olurken; iç mekanlarda sınırlamanın amacı insan konforu ve mahremiyeti sağlamaktır (Gür, 1996).

Çevrenin çocuğun gelişimi üzerindeki etkisi çocuk eksenli çalışmalarda sıkça değinilen bir konudur. Çocuk kendisine çizilen sınırlar içinde çevresini tanımaya ve gelişmeye başlar. Araştırmadan elde edilen bulgular süzülerek belirli kodlar üzerinden hariatalamalar yapıldığında, çocukların sınırı ilk olarak öğrendikleri şehir, ülke, il, mahalle sınırı gibi algıladıkları, ayıran çizgi-nokta, bitiş noktası gibi düşündükleri tespit edilmiştir. Ancak sınır kavramı özellikle psikolojik sınır başlığı altındaki bulgulardan hareketle genellikle çocuklar tarafından olumsuz algılandığı düşünülmektedir. Çocuk psikolojik sınırı kurallar, engeller, yasaklar, baskı, psikolojik duygu durumundaki olumsuz durum ve değişikliklerle açıklamaktadır. Aşamadıkları olaylar, özgürlüklerinin kısıtlanması, izledikleri filmlerin yaş sınırı, oyunlarının süre sınırları, ailelerinin koyduğu yasaklar çocuklar için önemli sınır vurgularını temsil etmektedir.

İlk yıllarda ev içerisinde ailesiyle sınırlı bir mekan içerinde sosyal çevreye dahil olan çocuk okul çağına gelmesiyle daha büyük bir coğrafi alanı tanımaya ve yeni ilişkiler kurarak yaşadığı kentin bir parçası içinde şekillenmeye başlar. Okul, çocukların ilişkilerinde kent yaşamının ölçek olarak küçültülmüş, gündelik hayatın sahnesi olarak düşünülebilir. Okulda sınıflar, komşuluk ilişkilerinin öğrenildiği mekanlardır. Koridorlar, sınıfların sokağı gibi buluşma, sosyalleşme mekanları olarak hizmet eden kamusal alanlarıdır. Okul kurgusu bu ilişkilere ev sahipliği yapması bakımından çok önemlidir.

Okulun çocuklara sorgulama, eleştirme, aldığı bilgiyi yorumlama öğretileri kazandırması ve bunun yanında yetiştirdiği bireylerin özgür düşünebilen,

düşündüğünü ifade edebilen kişiler olma misyonunu edindirmesi gerekmektedir. Betonla kaplı bahçede oyun oynaması beklenen çocuğun bahçeyi sınır olarak görmesi çok da şaşırtıcı bir sonuç değildir. Okul binalarının tek tip kurgusu üzerinden çocukların yeterli alana, zamana ve mekana sahip olamaması üstüne bir de çevrelendikleri yüksek duvarlar ve tel örgüler içinde sınırları daha baskın olarak hissetmeleri çok büyük bir sorundur. Mekanda var olan aksaklıklar üzerinden güvenlik kaygılarıyla çocuğun yeteneklerinin ve hareketlerinin kısıtlanması sorunları, sorunlarla çoğaltmaktan öteye gidemeyen bir çözüm arayışıdır.

Hammond (2011) yaptığı bir araştırmada oyundan sonra sınıfına dönen çocukların deşarj olup, sakinleştkileri için daha iyi davranışlar içinde olduğunu ifade etmektedir. Çocukların sınır gördükleri bir diğer durum teneffüs saatinin kısa, ders saatinin uzun olmasıdır. Özgür hissettikleri ve yaşıtlarıyla oyun oynayıp zaman geçirdikleri saatler okul ziliyle bölünmektedir. Teneffüs süresi boyunca koşmalarının yasak olması çocukluğun doğasına aykırı bir durum olarak çoğu öğrenci tarafından sınır olarak örneklenmiştir. Çok fazla kural ve yasak olması bunların sorgulanmaması, çocuğun fikrini açıkça ifade edememesi, toplumsal yaşamının ön hazırlığı olan okul yapısının hem mekansal olarak hem de kullanıcılarıyla çokça tartışılması gerektiğini düşündürmektedir.

Kentsel yaşamın getirdiklerinin çocuk üzerinde çeşitli izlere dönüştüğünü zaman içerisinde gözlemlemek mümkündür. Günümüzde çocuklar kentsel yapılaşma ve çevre koşulları nedeniyle daha sınırlı alanlara hapis olmak durumunda kalmaktadırlar. Çocuğun tek başına parka gidebilmesi, sokağında zaman geçirmesi, yürüyerek okuluna gidebilme durumları dış etkenlerden dolayı mümkün olmamaya başlamaktadır. Ebeveynlerin çocuğun gündelik hayatı üzerinde güvenlik kaygıları nedeniyle çocukların özgürlüklerini elinden almaları, kente yabancı, içine dönük bireylerin yetişmesine sebep olmaktadır. Fiziksel aktiviteleri tanımlanmış olan çocuklar, evlerinde televizyon ve bilgisayar karşısında daha çok zaman geçirmekte daha az hareket etmektedir. Hatta aileleri tarafından boş vakitleri planlanmaktadır. Palmer oyununun hayatın akışı içinde teklifsiz, yetişkin kontrolünden bağımsız ve özgür olması gerektiğini ifade etmektedir (Palmer, 2006; akt. Erman, O. 2014). Çocuğun kendi yaşamı üzerinde söz sahibi olma durumunu göz ardı ederek özgürlüğünü kısıtlamak, gündelik hayatın sıradan akışı içerisinde olayların planlara ve organizasyonlara dönüşmesi çocuğun doğasına aykırıdır. Ancak günümüzde boş

vakitler ebeveynler tarafından planlanan çeşitli kurslarla ve aktivitelerle doldurulan bir çocukluk algısı söz konusudur.

Ailelerin çocuklarının doğrudan ya da dolaylı olarak kişisel alanlarında, oyun alanlarında yani zaman geçirdikleri mekanlarda çocuğunun her hareketini, davranışını izleyen kontrol eden olarak var olması çocukların büyük bir çoğunluğunun ailesini sınır olarak göstermesini açıklamaktadır. Araştırmada elde edilen bulgulardan hareketle çocukların ailelerinin baskılarını yoğun olarak hissettikleri, tek başına dışarıda olma fikrinin tehlikeli olduğu, dışarıda zaman geçirirken ailelerinin görüş sınırının dışına çıkamadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Çocuklar evin sınırları sorulduğunda duvarlardan daha çok ebeveynlerini sınır olarak göstermektedir.

Ebeveynlerin korku ve kaygı durumları çocukları içe kapalı hale getirmektedir. Risk alamayan çocuklar hayata karşı daha savunmasız hale gelmektedir. Yabancılarla konuşmaması tembihlenen çocuk, acil bir durum karşısında kimseden yardım istemeyerek kendini daha zor bir durum içinde bulabilmektedir. Sürekli izlenme ve kontrol edilme durumu yetişkinleri ne kadar rahatsız ediyorsa çocukları da o kadar rahatsız etmektedir.

Çocuklara göre bir yerin güvenli olması için güvenlik sistemleri, kamera, polis, aile ya da tanıdık bireyler gerekmektedir. Çocuk kapısının önünde oynarken bile ailesi onu kameradan kontrol etmektedir. Sokağın, mahallenin, insanların tehlike olarak görülmesi çocuğun kente bakışına ve algısına zarar verebilir. Kent yaşamına katılma korkularını arttırıp çevreyle, toplumla etkileşimlerini azaltmaktadır. Bu durum iç mekana sıkışan hatta kendi içine kapanan bir çocukluk algısı yaratma tehlikesi demektir.

Günümüzde kentsel alanlara erişim ve diğer kullanıcılarıyla etkileşim sınırlı hale gelmiş durumdadır. Araçlar tarafından işgal edilen sokaklar tehlikeli geçiş mekanları haline gelmektedir. Jacobs'un (1961) çeşitliliğin azaldığı, kaldırımların ve sokakların sosyalleşmek için kullanıldığı alanlar neredeyse yok denecek kadar azdır söylemi yerini bulmaktadır. Çocuklar sokağın sınırlarının neler olduğuna cevap vermekte zorlanmışlardır. Sokakta gerektiği kadar zaman geçirememeleri, sokağın daha çok arabalara ait ve insanlar için daha çok geçiş mekanına dönüşmesi bu durumun nedenleri olarak görülmektedir. Çocuklar yapılan çalışmada sınırların

olmadığı çevreyi, yemyeşil, sokakların onlara ait olduğu arabaların otoparklarda olduğu bir çevre şeklinde tanımlamaktadır.

Oyun alanları demir parmaklıklarla çevrelenerek iç dış bütünlüğü koparılmakta ve çocuğun esarette olduğu hissini oluşturan mekanlar çoğalmaktadır. Oyun oynama çocuğu içine çeken, özgür, motive edici, hareketli bir eylemdir. Ancak demir parmaklıklar çocuğun dışarı çıkması kadar dışarıdaki yabancıların içeri girmesi korkusunu bir arada yaşatan, oyunu içine hapseden sınırlardır. Araştırmadaki çizimlerde özellikle parkın demir çitleri sınır olarak çizilmiş ve dışarıya çıkmanın yasak olma durumu yazılarak vurgulanmıştır.

Dokusu, niteliği zarar gören kentsel mekanlarda çocuğun çitlerle çevrili bahçelerde, oyun parklarında olması onları korumaya çalışırken başka sorunları da beraberinde getirmektedir. Evinin yakınındaki bakkala, markete, arkadaşına gidemeyen çocuk bunları yapması gerektiğinde daha büyük problemlerle karşılaşmaktadır. Okuluna servisle giden ve zamanını arabada geçiren çocuğun kent mekanına ait kayıtları azalmakta, kent imajları muğlaklaşmaktadır.

Okula yürüyerek giden çocukların çevrelerinde işaretledikleri referans noktaları mekansal algılarını geliştirmekte ve kent mekanına olan aidiyet duygusunu arttırmaktadır. Okula araçla giden çocukların kent imajlarında trafik ışıkları, trafik gibi bir takım çizimler ve yazılar mevcuttur. Evinin kapısının önünden bir anda okul kapısının önünde olma haliyle karşı karşıya kalınan çizimler mevcuttur. Çocuğun aradaki diğer mekanlarına ait imajları oluşamamaktadır. Ayrıca kente dahil olan çocuklar karşılaştığı sorunlara çözüm üretme yetisi de kazanmaktadır. Bir çocuk çiziminde okul yolu üzerinde köpek olan bir evi işaretlemiştir. O sokaktan okula gitmek daha kısa olmasına rağmen çocuk başka bir sokaktan giderek kendine yeni bir rota oluşturmuştur. Kent mekanında karşılaştığı küçük sorulara çözüm getirmek onu ilerde karşılaşacağı durumlara da hazırlamaktadır.

Okula yürüyerek giden çocukların kentsel imajlarının daha zengin olduğu, çevredeki yerlerin adlarını bildiklerini, ne kadar uzaklıkta olduklarını ifade ettikleri daha fazla detay aktarabildikleri ortaya çıkmıştır. Servisle giden çocuklar evinin yakın çevresine ait verileri daha detaylı aktarabilirken yolculuk sürecinde tünel gibi dikkatlerini çeken yapıları belirtmiştir. Yolculuk süresince geçilen mekanlarda yol ve trafiğe ait veriler dışındaki işaretler muğlaktır.

Çalışmanın Covid-19 salgın sürecinde yapılması çocuğun sınırlarına farklı eklentiler yapmasını sağlamıştır. Virüs, sokağa çıkma yasağı, 20 yaş altı ve 65 yaş üstü için belirli saatlerde dışarı bulunabilme durumu, sosyal mesafe kuralları çocuk için yeni sınırlar olarak aktarılmıştır. Çizilen resimlerde ve aktarılan yazılı anlatımlarda evinin çevresini kırmızıyla işaretleyip corona yazan çalışma, parkta sosyal mesafeye uyalım yazısıyla kuralları ve sınırları belirten başka bir çocuk resmi Covid-19 salgını araştırmaya ön görülmeyen sonuçlar olarak katkı sunmaktadır.

Çalışmaya katılan çocukların sosyo-ekonomik durumlarından dolayı kente daha aktif olarak katıldıkları düşünülmektedir. Çocukların resim çalışmaları ve bilişsel haritalama süreçleri yaşadıkları kent mekanının çeşitliliğinin ve canlılığının farkında olduklarını göstermektedir. Çalışmaya katılan kız ve erkek çocukların kent imajlarında çevreye ait detaylı veriler saptanmıştır. Konuyla ilgili yapılan başka araştırmalarda kız çocukların genellikle evin yakın çevresine ait imajlara sahip olduğu, erkeklerin daha geniş ölçekteki yerlere ait imajlarının olduğu yönündedir. Bu çalışma doğrultusunda kız ve erkek çocukları arasında böyle bir ayrım görülmemiştir.

Çocuğun kent mekanı içindeki yaşamı çok önemli bir toplumsallaşma sürecidir. Bu nedenle çocuğun bu süreci kent katılımcısı olarak, çevresini tanıyarak ve deneyimleyerek geçirmesi çok önemlidir. Çocukların sınırlara ait pek çok kaydı bulunmaktadır. Çocuk kente katıldığı andan itibaren bu kayıtları biriktirmektedir. Çocukların güvenlik için kendi iç dünyalarına, duvarlar ve çitler ardındaki oyun ve yaşam alanlarına çekilmeleri, zamanlarının çoğunu geçirdikleri okul yapılarının kurallarının çocukların özgürlüklerine uygun olmaması ve yasaklarla dolu bir dünyada hapis olma hisleri çocukları kentten yaşadıkları mekandan koparmaktadır.

Çocuklar bir yerin güvenli bir yer olması için nelere ihtiyaç olduğu sorusuna kamera, polis, bekçi, güvenlik sistemleri, tanıdık insanlar şeklinde cevaplar vermiştir. Çocukların güvenlik, yabancı tanımları burada ortaya çıkmaktadır. Araştırmanın bu yönü daha kapsamlı ele alınabilir. Çocuklarla birebir kurulan iletişimler aracılığıyla kent mekanında güvenli ve kendilerini daha rahat hissettikleri mekanın özelliklerinin neler olabileceği sorgulanabilir.

Covid-19 salgını nedeniyle yapılan çalışmalar yüz yüze yapılamamıştır. Bu çalışma için çocuklarla görüşülerek çalışmalar yapılması ve atölyeler yürütülmesi araştırmayı zenginleştirebilir.

Bu çalışmayla sınır kavramının soyut işlemler dönemindeki çocuklar için ne ifade ettiği, sınırı nasıl algıladıkları ve tanımladıkları, gündelik mekanlarının sınırlarını nasıl belirledikleri gözlem, anket, bilişsel haritala ve resim çalışmaları aracılığıyla ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Kent mekanının sınırları derinleşmekte, güvenlik ve korku gibi faktörlerden dolayı kent mekanı ve elemanları geçirimliliğini kaybetmektedir. Çocuk kenti deneyimlerken bu sınırlarla karşılaşmakta ve bu izler üzerinden okumaktadır. Mekanların sınırlarının gerekli olduğu kadar sınır geçirimlilik derecesinin kontrolsüzce artması çocuğu kent mekanından koparıp yüksek duvarların arasında olmaya itmektedir. Çocuğun kent mekanından kopmaması için tasarlanan mekanların çocuk için ne ifade ettiğini anlamak ve sorgulamak çok önemlidir. Araştırma sonucunda elde edilen seyreltilmiş analiz ve değerlendirmeler çocuğun farklı ölçeklerdeki mekan ve sınır algısına yönelik farklı perspektifler sunmaktadır.

6. KAYNAKLAR

Açıkgöz, K., Ü. (2003). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları , s. 145.

Akarsu, F. (1984). Piaget'ye Göre Çocukta Mekan Kavramının Gelişimi. *Mimarlık*, 84/9, s. 31-33.

Altman, I. (1975). *The Environment and Social Behaviour*. California: Brooks/Cole.

Altman, I., Chemers M. (1980). Culture and Environment. *Environmental Cognition and Perception*, Wadsworth Inc., pp. 43-71.

Aydınlı, S. (2012). Aylak-Muğlak Kent Deneyimleri (Artun, N., Ojalvo, R., der.). içinde *Arzu Mimarlığı: Mimarlığı Düşünmek ve Düşlemek*, İstanbul: İletişim Yayınları.

Arendt, H. (2000). *İnsanlık Durumu.* (B. S. Şener, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.

Barlas, A. (2005). *Urban Streets and Urban Rituals*. Ankara: ODTÜ Mimarlık Fakültesi Yayınları.

Barre, F. (1979). Çocuk ve Mekan ya da Yitirilmiş Kent (L"Architecture D"Aujourd"hui, Eylül sayısından çeviri, M. Güvenç, Çev.). *Mimarlık*, 84/9, s. 15-17.

Bash, L., Zezlina-Phillips, E. (2006). İdentity, boundary and schooling: perspectives on the experinces and perceptions of refugee children. *Intercultural Education*, Vol. 17/1, March, pp. 113-128.

Biel, A. (1986). Children's Spatial Knowledge of Their Home Environment. *Children's Environments Quarterly*, 3/4, pp. 2-7.

Bilgin, N. (1984). Çocuk(lar) ve Mekan(lar). *Mimarlık,* 84/9, s. 18-22.

Birol, G. (2009). Çocuk Dostu Kent Neresidir?. *Megaron*, Balıkesir, Mimarlar Odası Balıkesir Şubesi Dergisi, s. 10-13.

Birik, M., Yeler-Minsolmaz, G., Erşen-Eyüpoğlu, A., Gündoğdu, M. (2015). Sınırlar özgürleştirir mi? Bir mimarlık fakültesi temel tasarım atölyesi deneyimi. *9. Uluslararası Sinan Sempozyumu*, 21-22 Nisan, Edirne, s. 345-352.

Ciravoğlu, A. (2004a). Ana ve İlköğretim Okulları Örneklerine Bir Bakış, Yaşamının İlk Adımlarının Tanıkları. *Mimarist*, 2004/1, s. 69-71.

Ciravoğlu, A. (2004b). Çocuk Mekanlarını Tasarlamak: Ana ve İlköğretim Okulları. *Mimarist*, 2004/1, s. 38-39.

Colomina, B. (2011). *Mahremiyet ve Kamusallık* (A. U. Kılıç, Çev.). İstanbul: Metis Yayınları

Çalışkan, O. (2006) Sokağı Anlamak ya da Toplumsal Ben'in Yeniden Keşfi: Kentsel Sokaklar ve Kentsel Ritüeller. *Planlama*, 2006/2, Ankara, s.163-168.

Çakır, H. (1997). Çocukların algılamasında etkili olan parametrelerin belirlenmesi. İTÜ, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Çakırer-Özservet, Y. (2015). Kentli Çocukların Hayali Sokakları: Beyoğlu Sütlüce-Örnektepe Bölgesi. *I. Uluslarası Kent Araştırmaları Kongresi Bildiriler Kitabı*, Eskişehir: İdealkent Yayınları, s. 1146-1159.

Çanakçıoğlu, N. G. (2011). İstanbul'da Farklı Sosyal Grupların Yerleştiği Çevrelerde Yaşayan Çocukların Algısal Süreçlerinin Bilişsel Haritalar Yöntemiyle İrdelenmesi. İTÜ,Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Çimen, D. (2015). 'Berlin Duvarı Gerçekten Yıkıldı Mı?'. *Mimarlık,* 2015/ 381, İstanbul.

Çukur, D. (2003). Türkiye'de Bir Öteki Olarak Çocuk ve Kent Planlamada Temsil Sorunsalı. Dokuz Eylül Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, İzmir.

Cüceloğlu, D. (2015). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

De Certeau, M. (2008). *Gündelik Hayatın Keşfi.* Ankara: Dost Kitapevi Yayınları.

Dedeoğlu, E. (2008). Çağdaş Metropolde Görünmeyen Sınırlar Ve Kamusal Alanın Yitimi. İTÜ, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Dervis, P., Gündoğan S. (2019). *İstanbul95 Okumaları: Şehirde Oyun*. (Melahat B., Çev.) İstanbul: Superpool Yayınları.

Dirik, İ., E. (2009). Ara kesitler Üzerinden Sınır Ve Arayüz Kavramlarının Kentsel Ve Mimari Ögelerlerle İrdelenmesi. İ.T.Ü., Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Dripps, R. D. (1997). *The First House: Myth, Paradigm and The Task of Architecture.* London : The MIT Press, pp. 47-65.

Dirks, J., & Neisser, U. (1977). Memory for objects in real scenes: The development of recognition and recall. *Journal of Experimental Child Psychology,* 23(2), pp. 315–328.

Dudek, M. (2005). *Children's spaces*. Amsterdam: Elsevier.

Düzgün Birer, E. (2004). İlköğretimde Sınıf Düzeninin Mimari-Psikoloji Etkileşimi. *Mimarist,* 2004/1, s. 77-79.

El- Sharkawy, H. (1979). Territoriality: A model for Design, unpublished doctoral dissertation, University of Pennsylvania.

Erş, S. (2017). Mimarlığı Tanımlayan Kavram: Sınır. *Düşün-ü-yorum*, Sınır Özel Sayısı, Yaz 2016, s. 68-71.

Erikson, E. H. (1993). *Childhood and Society*. WW Norton & Company.

Erman, O. (2014). Kent Yaşamında Çocuk. *Çocuk ve Mimarlık,* Güney Mimarlık, Sayı 16, Ağustos 2014, s. 9-13.

Florenski P. (2001). *Tersten Perspektif* (Y. Tükel, Çev.). İstanbul: MetisYayınları.

Gezer, H. (2008). Mekan ve Mekanın Algılanması. *Mimarlıkta Malzeme*, 7, İstanbul: TMMOB Mimarlar Odası Yayını, s. 33-42.

Gibson, J. J. (1979). *The Ecologial Approach to Visual Perception*. USA: Houghton Mifflin Company.

Gökmen, H., S. (2009). I. Çocuk, Kent, Çevre ve Mimarlık Ulusal Buluşması'ndan Akılda Kalanlar. *Çocuk ve Mimarlık*, Ege Mimarlık, İzmir, Nisan 2019, s. 10-13.

Gökmen, H., S. (2013). Çocuk Dostu Kent Üzerine Stratejiler. *PTMMO 2. İzmir Kent Sempozyumu*, İzmir, 28-30 Kasım, s. 821-829.

Gür, Ö. Ş. (1996). *Mekan Örgütlenmesi*. İstanbul: Birsen Yayınevi.

Gür, Ö. Ş. (2000). *Konut Kültürü.* İstanbul: YEM Yayınları.

Gür-Şener, E. (2001). A Changeable/ Transformable/ Flexible "Physical Environment Model" For Child Development Center. Unpublished Doctoral Thesis, Institute of Science and Technology, Istanbul Technical University.

Gür, E., Yüksel Dülgeroğlu, Y., Yıldız D. (2014). *İstanbul'da Konut (binbir çeşit*). İstanbul: İTÜ Vakfı Yayınları.

Gür, Ş., Özbilen, A., ve Ertürk, S. (1989). Çevresel Psikolojide Çocuk–İlkokul Öğrencilerinin Okul Çevresine Bilişsel Değerlendirmelerinin Tasarım Kararlarına Etkisi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Mühendislik Mimarlık Fakültesi, Genel Yayın (148).

Gürsel, Y. (2004). Çocuk-Oyun-Mekan. *Mimarist*, 2004/1, s. 40-45.

Günal, B., Esin, N. (2007). İnsan – Mekan İletişim Modeli Bağlamında Konutta Psiko-Sosyal Kalitenin İrdelenmesi. *İtü dergisi/a*, 6/1, 19-30.

Groh, M. J. (2014). *Mekan Yaratmak* (G. Koca, Çev.). İstanbul: Metis Yayınları.

Habraken, N., J. (1998), *The Structure of the Ordinary, Form and Control in The Built Environment*. New York: MIT Press

Hall, E. (1966). *The Hidden Dimension*. New York: Doubleday.

Hart, R. A., Moore, G. T. (1973). The Development of Spacial Cognition: A Review. *In Image and Environments*, M. Downs and D. Stea (ed.) Aldine Publishing Co., pp. 27-49

Hançerlioğlu, O. (2012). *Felsefe Sözlüğü*. İstanbul: Remzi Kitapevi.

Hammond, D. (2011). Herşey Bir Oyun Alanıyla Başlar. *Şehirde Oyun, İstanbul 95 Okumaları,* Derviş, P., Gündoğan S. (ed.) Superpoolorg yayınları, İstanbul, 2019, s. 154-166.

Holmberg, M.C. (1980). The Development of Social Interchange Patterns from 12 to 42 Months. *Child Development*, 51, pp. 448-456.

Ittelson, W.H. (1970). The Constancies in Perceptual Theory (Proshansky, H.M., Ittelson, W.H., Rivlin, L.G., ed.), *Environmental Psychology: Man and His Physical Setting*. Holt, Rinehart and Winston, Inc: USA, pp. 112-120.

İnanç, B. Y., Bilgin, M.,Atıcı, M. K. (2007). *Gelişim Psikolojisi: Çocuk ve Ergen Gelişimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

İmamoğlu, O. (1979). Konutlara İlişkin Beğeni ve Tercihler (M. Pultar, ed.). *Çevre, Yapı ve Tasarım,* Ankara:Çevre ve Mimarlık Bilimleri Derneği Yayınları, s. 321-345.

Jacob, J. (1970). The Uses of Sidewalks: Assimilating Chidren, Proshansky, Ittelson, and Rivlin (der.), *Environmental Psychology: Man and His Physical Setting*, New York: Holt, Rinehart and Winston, pp. 382,386.

Jacobs, J. (1961). *Büyük Amerikan Şehirlerinin Yaşamı ve Ölümü* (B.Doğan, Çev.). İstanbul: Metis Yayınları.

Özservet-Çakırer, Y. (2015). Kent ve Çocuk. *İdeal Kent,* Sayı 17 (Özel Sayı), Eylül 2015.

Kahvecioğlu, H. L. (1998). Mimarlıkta İmaj: Mekansal İmajın Oluşumu ve Yapısı Üzerine Bir Model, İ.T.Ü. Mimarlık Fakültesi, Doktora Tezi.

Kira, A. (1970). Privacy and the Bathroom, Individual Needs in the Organization of the Environment. Proshansky, Ittelson, and Rivlin (der.), *Environmental Psychology: Man and His Physical Setting*, New York: Holt, Rinehart and Winston, 269-275.

Korpela, K. (2002). Children's environment. In R. B. Bechtel, & A. Churchman (Eds.), *Handbook of Environmental Psychology*. New York: John Wiley & Sons, pp. 363-373.

Koç, F. (1999). Çocuk ve Mekan, Yüksek Lisans Tezi, İ.T.Ü. Fen Bilimleri Enstitüsü.

Kuban, D. (1984). *Mimarlık Kavramları*. İstanbul: Çevre Yayınları.

Leguin, K. U. (1974). *Mülksüzler*. (L. Mollamustafaoğlu, Çev.). İstanbul: Metis Yayınları.

Lefebvre, H. (1968). *Şehir Hakkı* (I. Ergüden, Çev.). İstanbul: Sel Yayınları.

Lefebvre, H. (1974). *The Production of Space*, Oxford: Blackwell.

Lefebvre, H. (1998). *Modern Dünyada Gündelik Hayat* (I. Gürbüz, Çev.). İstanbul: Metis Yayınları.

Lefebvre, H. (2017). *Ritimanaliz: Mekan, Zaman ve Gündelik Hayat* (Çev. A. Lucie Batur). İstanbul: Sel Yayınları.

Lewis, O. (1970). Privacy and Crowding in Poverty. Proshansky, Ittelson, and Rivlin (der.), *Environmental Psychology: Man and His Physical Setting*, New York: Holt, Rinehart and Winston, pp. 267-269.

Lynch, K. (2010). *Kent İmgesi,* (İ. Başaran, Çev.). İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.

Marcuse, P. (1997). *"Walls of Fear", Architecture of Fears* (der. Nan Elin). New York: Princeton Architectural Press.

May, R. (2015). *Yaratma Cesareti* (A. Oysal, Çev.). İstanbul: Metis Yayınları.

Meiss, P. (1994). *Elements of Architecture: From Form To Place*. London:E &FN Spon.

Moore, R. C., ve Wong, H. H. (1997). Natural Learning: The Life of an Environmental Schoolyard, Creating Environments for Rediscovering Nature's Way of Teaching: ERIC.

Mumcu-Uçar, Ö. (2005). Sınır Kavramına Mekansal Bir Yaklaşım: Ankara Bahçelievler Yerleşiminde Sınırlara Bağlı Bir Analiz, İTÜ, Doktora Tezi.

Nasar, J.L. (1980). Influence of familiarity on responses to visual qualities of neighborhoods. *Perceptual and Motor Skills*, 51(2), 635–642.

Neisser, U. (1977). *Cognition, Reality, Principle and Implications of Cognitive Psychology*. San Francisco: Freman Press.

Norberg-Schulz, C. (1971). *Existance, Space and Architecture*. New York: Prager.

Örer, G. (2002). Konut-Kimlik Ev Modeli ve Modelin Bir Örnek Olarak İstanbul Kenti'nde Uygulanması. İ.T.Ü. Mimarlık Fakültesi, Doktora Tezi, İstanbul.

Öymen-Özak, N. ve Pulat-Gökmen, G. (2009). Bellek ve mekan ilişkisi üzerine bir model önerisi. *İTÜ Dergisi /A,* Mimarlık, planlama, tasarım, Sayı:8, Cilt:2, s.145-155.

Öymen Gür, Ş., ve Zorlu, T. (2002). *Çocuk Mekanları*. İstanbul: YEM Yayınları.

Özbek, M. Ö. (2010). Geleneksel ve Modern Yerleşmeler Bağlamında, Mekan Olgusu ve Barındırdıkları Kültürel Altyapılar. *IAPS - CSBE Network Kültür ve Mekan Toplantıları Ulusal Sempozyum 1: Kent, Kültür, Konut*, s.116.

Özdemir, İ. (1994). Mimari Mekanın Değerlendirimesinde Mekan Örgütlenmesi Kavramı: Konutta Yaşama Mekanları. Doktora Tezi, K.T.Ü. Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Özger, E. (2019). Tarihi Bir Mekanda Değişim Sancısı, Eyüp[1] ve Değişenler, TESAD derneği.

Pastalan, L. A. (1970). Privacy as an Expression of Human Territoriality. (Pastalan, L. A., and Carson, D. H., eds.). *Spatial Behavior of Older People*, University of Michigan Press, pp. 88-101.

Piaget, J. (1964) Part 1: Cognitive Development in Children: Piaget development and learning. *Journal of Research in Science Teaching*, vol.2/3, 176-186.

Piaget, J. (2010). *Çocuğun Gözüyle Dünya* (İ. Yerguz, Çev.). İstanbul: Dost Kitapevi Yayınları.

Piaget, J., Inhelder, B., Szeminska, A. (1960). *The Child's Conception of Geometry*. New York: Basic Books. Inc., Publishers.

Piaget, J., Inhelder, B. (1954). Ç*ocuk Psikolojisi* (O. Türkay, Çev.). 3. Baskı, 2019, İstanbul: Pinhan yayınları.

Piaget, J., Inhelder, B. (1967). *The Child's Conception of Space*. Routledge: New York Publications.

Pallasmaa, J. (2011). *Tenin Gözleri* (A. U. Kılıç, Çev.). İstanbul: YEM Yayınları.

Ponty, M. (1948). *Algılanan Dünya* (Ö. Aygün, Çev.). İstanbul: Metis Yayınları.

Selçuk, S., Sorguç, A. (2016). Sınırlanmıştan Sınıra: Sınırdan Arayüze: Sayısaldan Fiziksele. *Mimarlık Dergisi*, s.338.

Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Pegem Akademi.

Siegel, A. W., White, S. H. (1975). The development of spatial representations of large-scale environments. In H.W. Reese (Ed.), *Advances in child development and behavior*, Vol. 10. New York: Academic Press.

Simmel, G. (1997). *The Metropolis and Mental Life, in Rethinking Architecture*. Leach, N. (Ed.), London and New York: Routledges, pp. 63-76.

Simmel, G. (2009). *Bireysellik ve Kültür* (T. Birkan, Çev.). İstanbul: Metis yayınları, s. 149-155.

Simmel, G. (2011). *Modern Kültürde Çatışma* (T. Bora, U. Özmakas, N. Kalaycı, E. Gen, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.

Sivri, H. (1993). Fiziksel mekânsal çevrenin çocuk davranışlarına ve gelişimine etkileri çocuk için oluşturulacak çevrelerde tasarım verilerinin saptanması. Dokuz Eylül Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi, İzmir.

Sommer, R. (1969). *Personel Space*. The Behavioral Basis of Design, N.J: Prentice Hall, EnglewoodCliffs.

Sommer, R. (1970). The Ecology of Privacy. Proshansky, Ittelson, and Rivlin (der.), *Environmental Psychology: Man and His Physical Setting*, New York: Holt, Rinehart and Winston, 256-267.

Stea, D. (1970). Space, Territory and Human Movements. Proshansky, Ittelson, and Rivlin (der.), *Environmental Psychology: Man and His Physical Setting*, New York: Holt, Rinehart and Winston, 37-42.

Şahin, K. (1984). Çocuğun "Yasaklı" Mekanı Üzerine Notlar. *Mimarlık*, 84/97, s. 23-27.

Şener, E. (2001). Okul Öncesi Çocuk Eğitim Merkezleri için Değişebilir / Dönüşebilir /Esnek Bir Fiziksel Çevre Modeli. İ.T.Ü. Mimarlık Fakültesi, Doktora Tezi, İstanbul.

Şener, T. (2006). The Children and Architecture Project in Turkey. *Children Youth and Environments*, 16(2), pp.191-206.

Şener, S., Şener, K., C. (2015). Fil Köprünün Yapısal Özellikleri. *V. Tarihi Eserlerin Güçlendirilmesi ve Geleceğe Güvenle Devredilmesi Sempozyumu*, Erzurum, V.2, 1-2 Ekim, s. 127-141.

Tandoğan, O. (2014). Çocuk İçin Daha Yaşanılır Bir Kentsel Mekan: Dünyada Gerçekleştirilen Uygulamalar. *Megaron*, Yıldız Teknik Üniversitesi Mimarlık Fakültesi, 9(1):19-33.

Tümer, G. (1984). Nasıl Bir Evde Oturmak İstersiniz Çocuklar. *Mimarlık*, 84(9), s. 36-39.

Uçar, Ö., M. (2005). Sınır Kavramına Mekansal Bir Yaklaşım: Bahçelievler Örneği. İstanbul Teknik Üniveritesi, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Ünlü, A., Çakır, H. (2002). A Study on Perception of Primary School Children in Home Evironment. *Journal of Architectural and Planning Research*, 19:3, pp. 231-246.

Ünlü, A. (1998). *Çevresel Tasarımda İlk Kavramlar*. İstanbul: İTÜ Mimarlık Fakültesi Baskı Atölyesi.

Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language.* (Newly revised and edited by Alex Kozulin), Massachusetts: The Massachusetts Institute of Technology.

Yavuzer, H. (2000). Çocuk Psikolojisi. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yenen, Z., Akın, O. ve Yakar, H. (2000). *Eyüp Dönüşüm Sürecinde Sosyal Ekonomik-Mekansal Yapı*. İstanbul: Eyüp Belediyesi Kültür Yayınları.

Yılmaz, A. (2014). Cumhuriyet'ten Gündoğdu'ya: Yer'in Belleği ve Değişen Protesto Pratikleri. *Dosya 33*, TMMOB Mimarlar Odası Ankara Şubesi, sayı:1, s.52-59.

İnternet Kaynakları:

Url-1 < http://www.tdk.gov.tr > Sınır, erişim: 12.08.2020
Url-2 < https://onedio.com/haber/dunyadaki-en-ilgi-cekici-22-ulke-siniri-269561 > erişim: 23.10.2020
Url-3 < https://onedio.com/haber/dunyadaki-en-ilgi-cekici-22-ulke-siniri-269561 > erişim: 23.10.2020
Url-4 <https://blog.obilet.com/dunyanin-en-etkileyici-duvarlari/> erişim: 23.10.2020
Url-5 < https://yolculukgunlukleri.wordpress.com/2019/01/26/brandeburg-tor/ > erişim: 23.10.2020
Url-6 < https://blog.obilet.com/dunyanin-en-etkileyici-duvarlari/>erişim: 23.10.2020
Url-7 < https://geekyapar.com/haber/inanilmaz-duvar-sehir-kowloon/ > erişim: 03.12.20202
Url-8 < https://v3.arkitera.com/h60742-kotu-bir-ruya-kowloon-walled-city.html > erişim: 03.12.2020
Url-9 <https://www.tesadernegi.org/tarihi-bir-mekanda-degisim-sancisi-eyup1-ve-degisenler.html?0c86f0&0c86f0> erişim 15.10.2020

EKLER

EK A: Anket

EK B: Bilişsel Haritalama

EK C: Resim Çalışması

EK D: Çocuğun sınır tanımına ilişkin haritalamalar

EK E: Çocuğun psikolojik sınır tanımına ilişkin haritalamalar

EK F: Çocuğun evinin ve odasının sınırlarına ilişkin haritalamalar

EK G: Çocuğun sokağının sınırlarına ilişkin haritalamalar

EK H: Çocuğun okulunun sınırlarına ilişkin haritalamalar

EK I: Çocuğun mahallesinin sınırlarına ilişkin haritalamalar

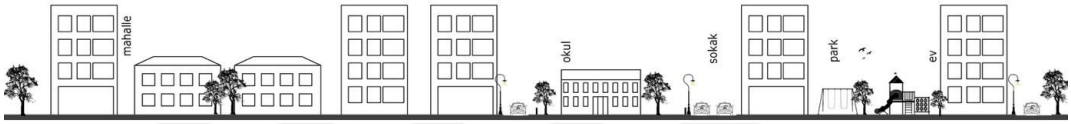
EK A
ANKET

ÇEVREMİZDEKİ SINIRLAR

Ad, Soyad: **Yaş-Sınıf:**

Öncelikle bu anket sadece sizin ne düşündüğünüz ile ilgilidir. Lütfen hazır (internetten alınmış) tanımları kullanmayınız ve bu sorular size ne ifade ediyorsa sadece onu yazınız. Sizin cevaplarınız çok daha değerli ne düşünüyorsanız onu yazmanız yeterli.

Bu anketin amacı sizin günlük hayatınızda kullandığınız mekanlarda (mahalle, okul, ev, vb.) sınır olarak gördüğünüz fiziksel, mekansal, psikolojik sınırları analiz etmektir.



1) Sınır nedir? Örneklerle açıklayabilir misiniz. (En az 5 örnekle)

2) Psikolojik sınır nedir? Psikoloji sınır denince aklınıza gelen 5 şeyi yazar mısınız?

3) Evinizin sınırları nelerdir?

4) Evinizde kendinize ait bir odanız var mı? Varsa odanızın sınırları nelerdir?

5) Kişisel alan nedir? Sizin kendinize ait bir kişisel alanınız var mı?

6) Kişisel alanınıza dışarıdan biri girebilir mi? Giremezse neden giremediğini girebilirse ne yapması gerektiğini yazar mısınız?

7) Sokağın sınırı var mıdır? Eğer varsa sokağın sınırları nelerdir açıklar mısınız?

8) Sokağınızın (kendi evinizin bulunduğu sokak ya da sizin zaman geçirdiğiniz bir sokak) adını yazar mısınız? Bu sokakta neler yapıyorsunuz?

9) Sokakta yada sizin zaman geçirmek için tercih ettiğiniz yerde, sizi rahatsız eden şeyler neler?

10) Okula nasıl gidiyorsunuz? (tek başıma-ailemle-yürüyerek-araçla-…)

11) Gözlerinizi kapattığınızı düşünüp evden çıkıp okula gidiş yolunuzu tarif edebilir misiniz? Bunu sırayla yazar mısınız.

(Örneğin evin kapısından çıktım, asansöre bindim, …Yeniçeri sokağına çıktım, sokakta ilerledim ve Şen manavın köşesinden sağa döndüm, …….., okul kapısından girdim, …, gibi)

12) Okulunuzun sınırları nelerdir?

13) Okulunuzda sizi sınırladığını düşündüğünüz şeyler ya da durumlar nelerdir?

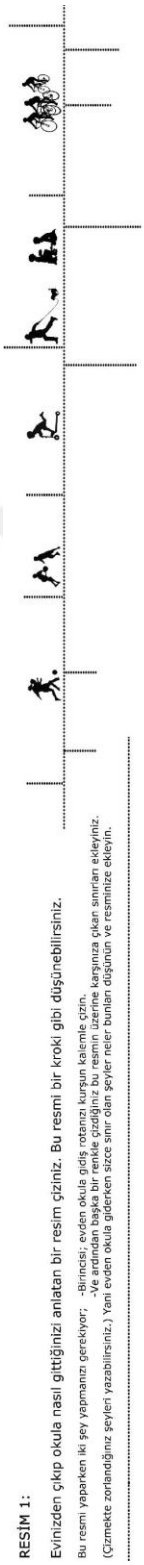
14) Mahalleniz için düşündüğünüzde sınır denince aklınıza ilk ne/neresi geliyor?

15) Mahallenizde tek başınıza dolaşabiliyor musunuz? Aileniz tek başınıza dolaşmanıza, oynamanıza izin veriyor mu?

16) Sizi sınırladığını düşündüğünüz şeyleri ya da durumları yazar mısınız? Bunlara nasıl tepki gösteriyorsunuz?

17) Çevremizdeki fiziksel ve psikolojik sınırlar olmasa nasıl bir çevrede yaşardık? Size göre sınırlar nasıl olmalı?

EK B
BİLİŞSEL HARİTALAMA



RESİM 1:

Evinizden çıkıp okula nasıl gittiğinizi anlatan bir resim çiziniz. Bu resmi bir kroki gibi düşünebilirsiniz.

Bu resmi yaparken iki şey yapmanızı gerekiyor; -Birincisi; evden okula gidiş rotanızı kurşun kalemle çizin.
-Ve ardından başka bir renkle çizdiğiniz bu resmin üzerine karşınıza çıkan sınırları ekleyiniz.
(Çizmekte zorlandığınız şeyleri yazabilirsiniz.) Yani evden okula giderken sizce sınır olan şeyler neler bunları düşünün ve resminize ekleyin.

EK C
RESİM

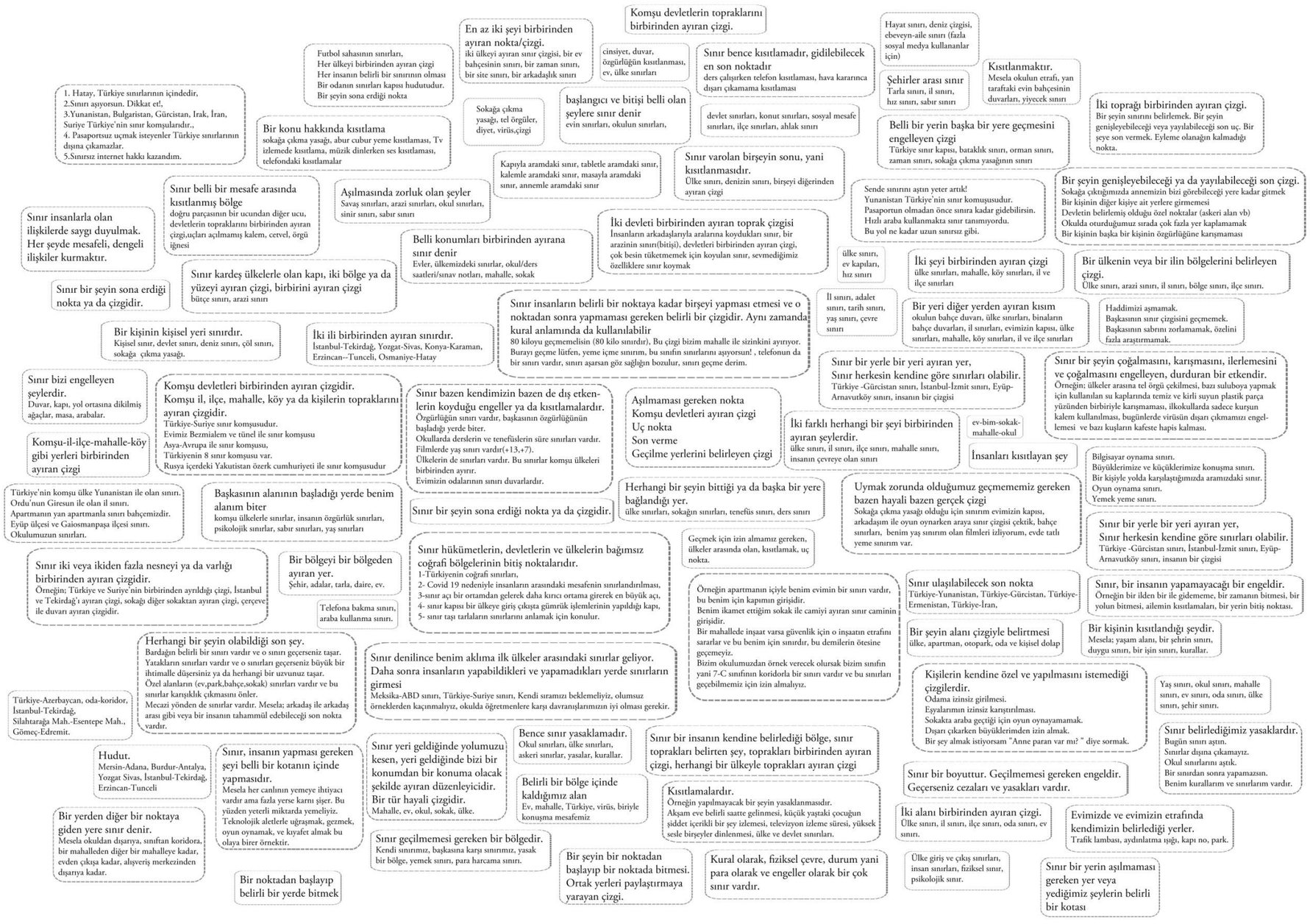
RESİM 2

Yaşadığınız çevrenin (mahalleniz, sokağınız, evinizin, parkın... vb) sınırlarını anlatan bir resim yapar mısınız?
Yaptığınız bu resimde sizi sınırlayan fiziksel ve psikolojik sınırlar nelerse onları çiziniz. Bu resimde daha çok detaya ve anlatıma yer vermeniz iyi olur.

(Resim yaptığınız kağıdın arkasına bu resimde ne anlatmak istediğinizi kısaca açıklar mısınız.)

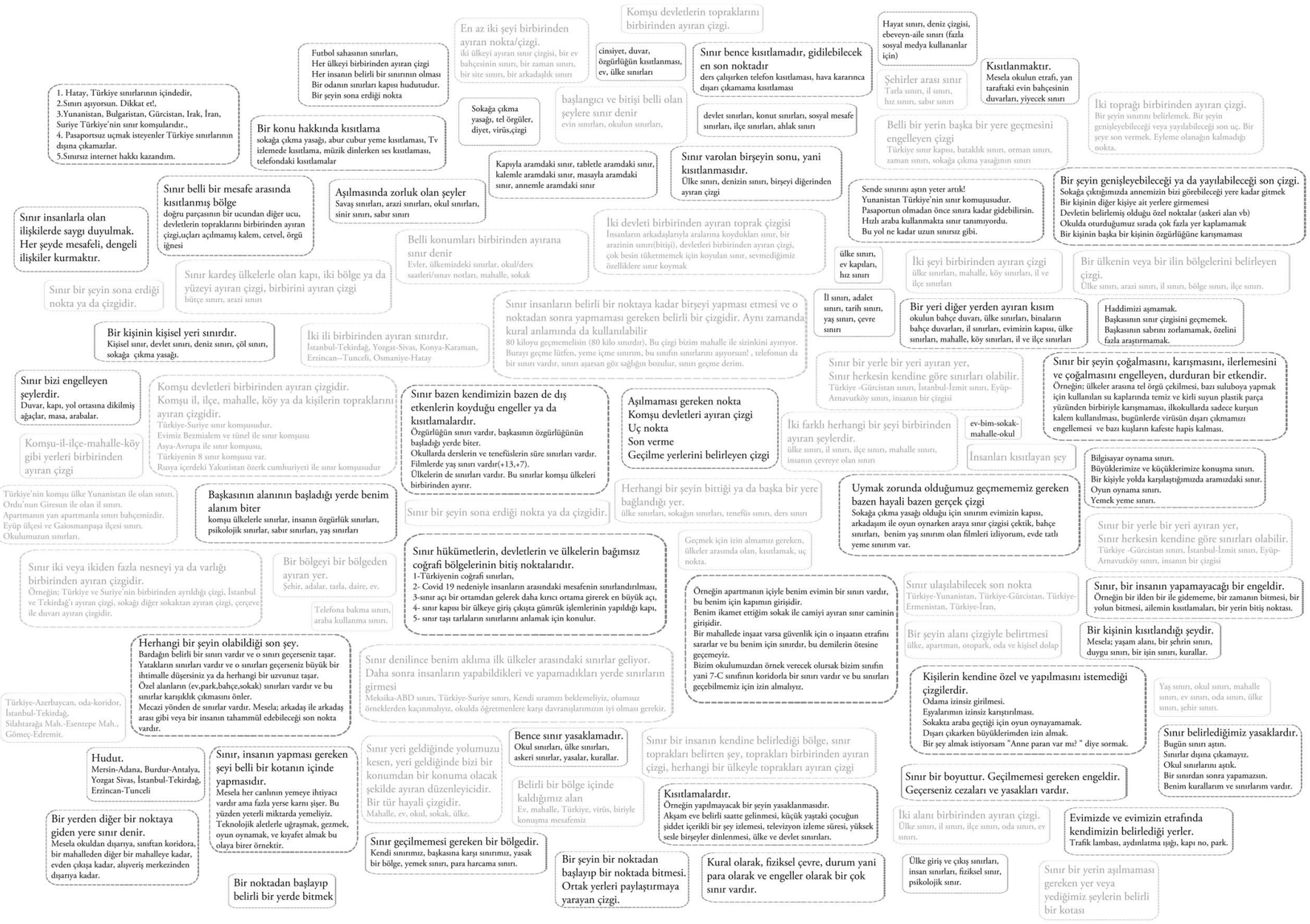
EK D

Sınır Haritalması-1



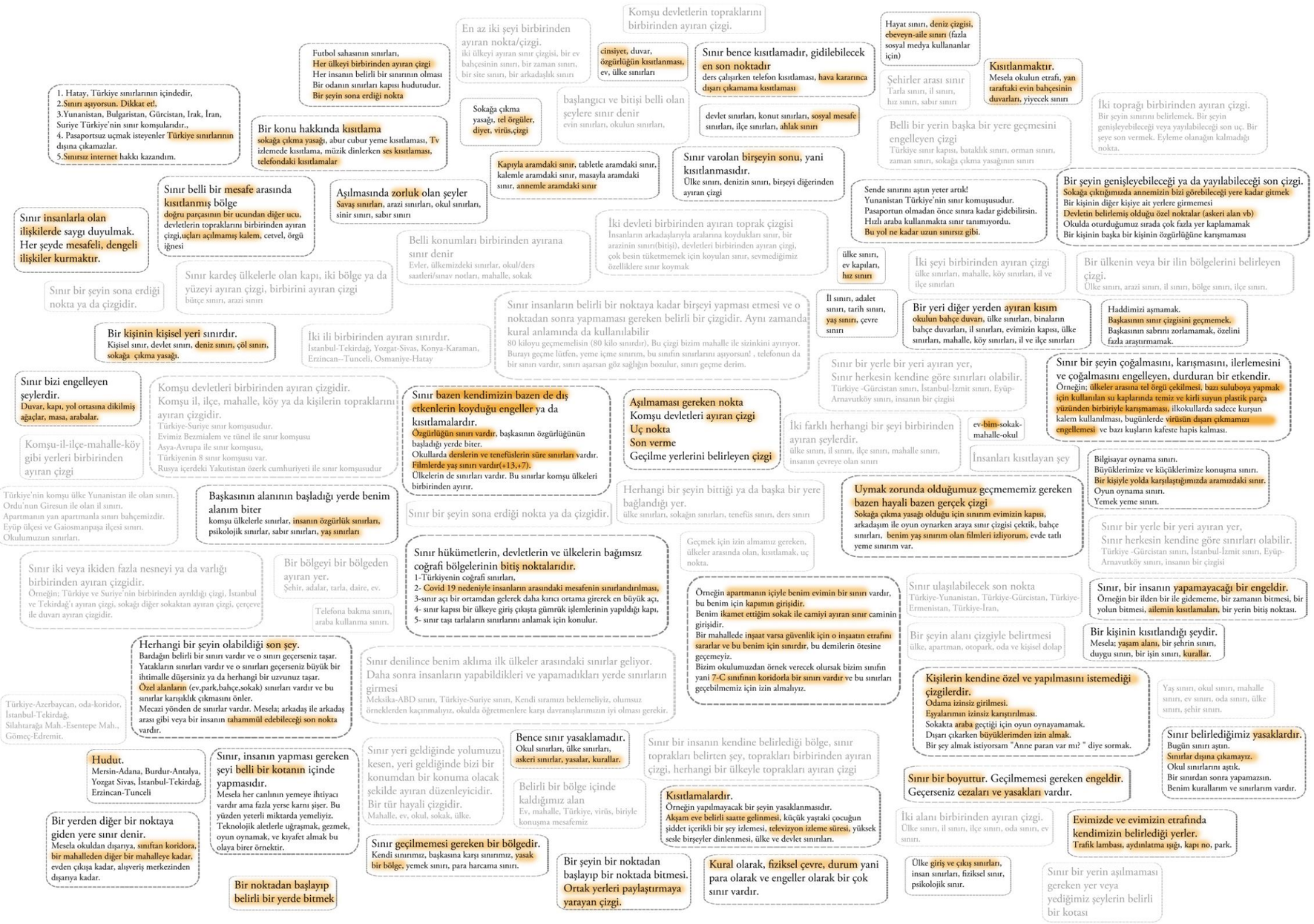
EK D

Sınır Haritalması-2



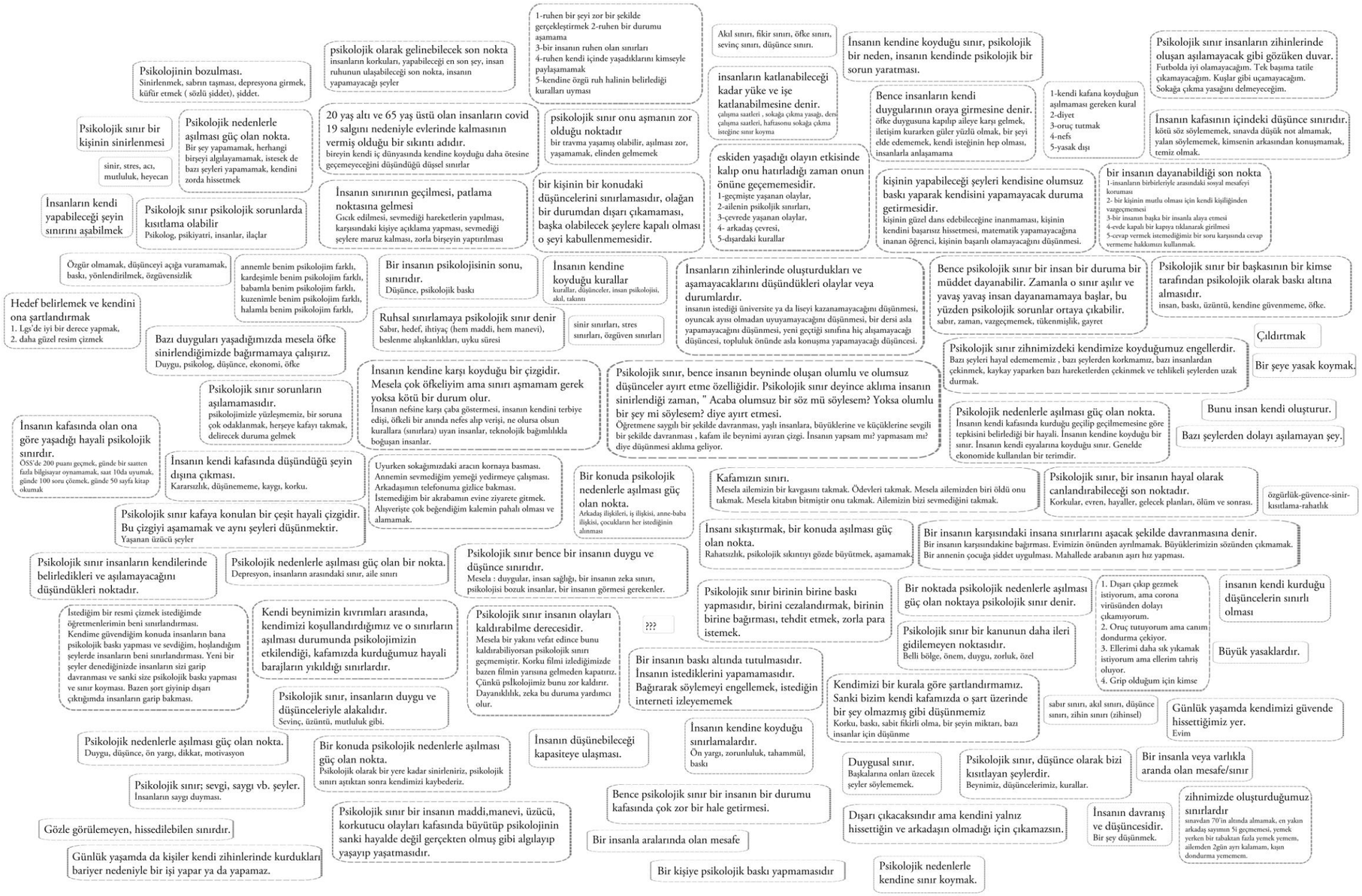
EK D

Sınır Haritalması-3



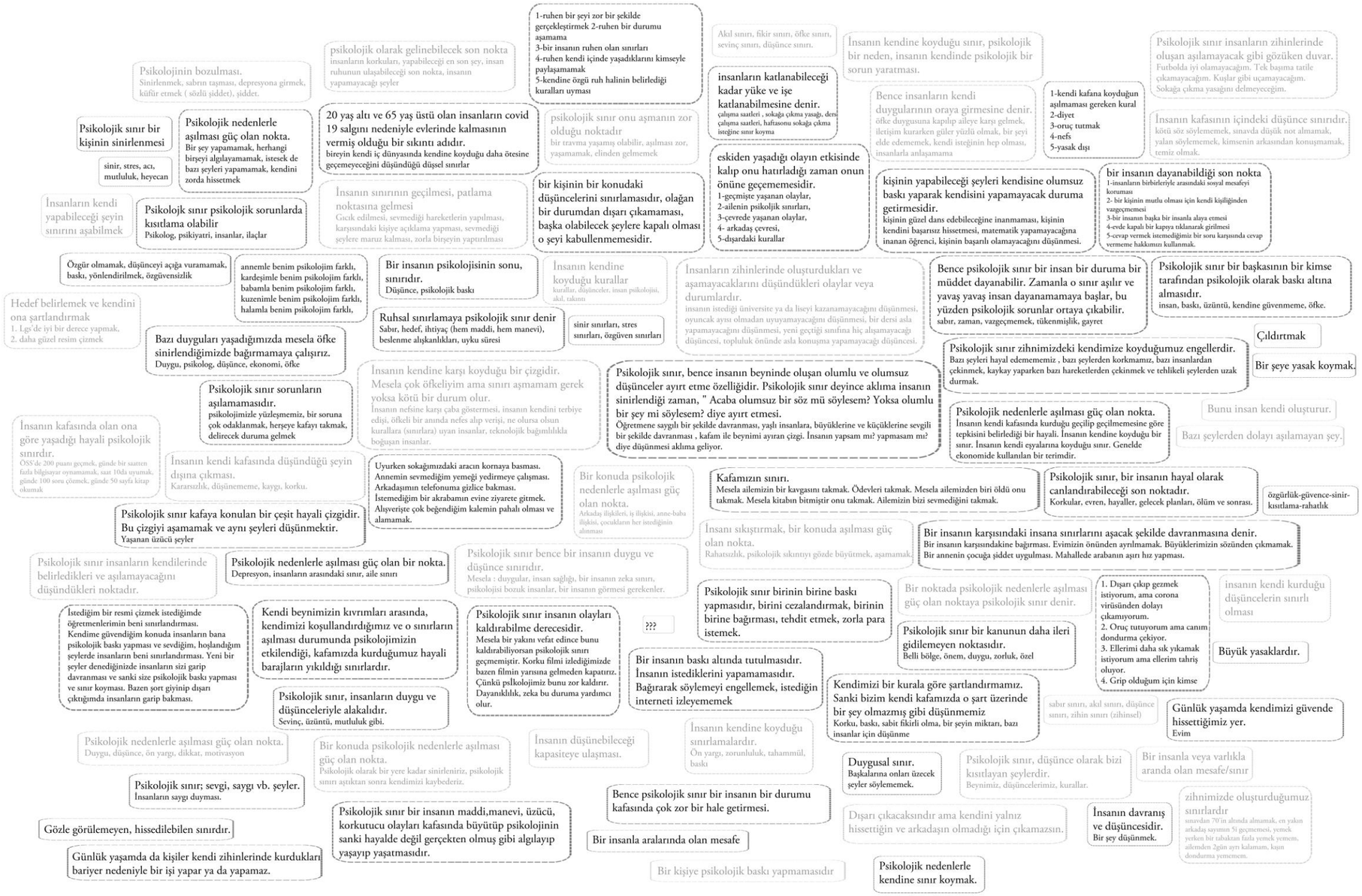
EK E

Psikolojik Sınır Haritalaması-1



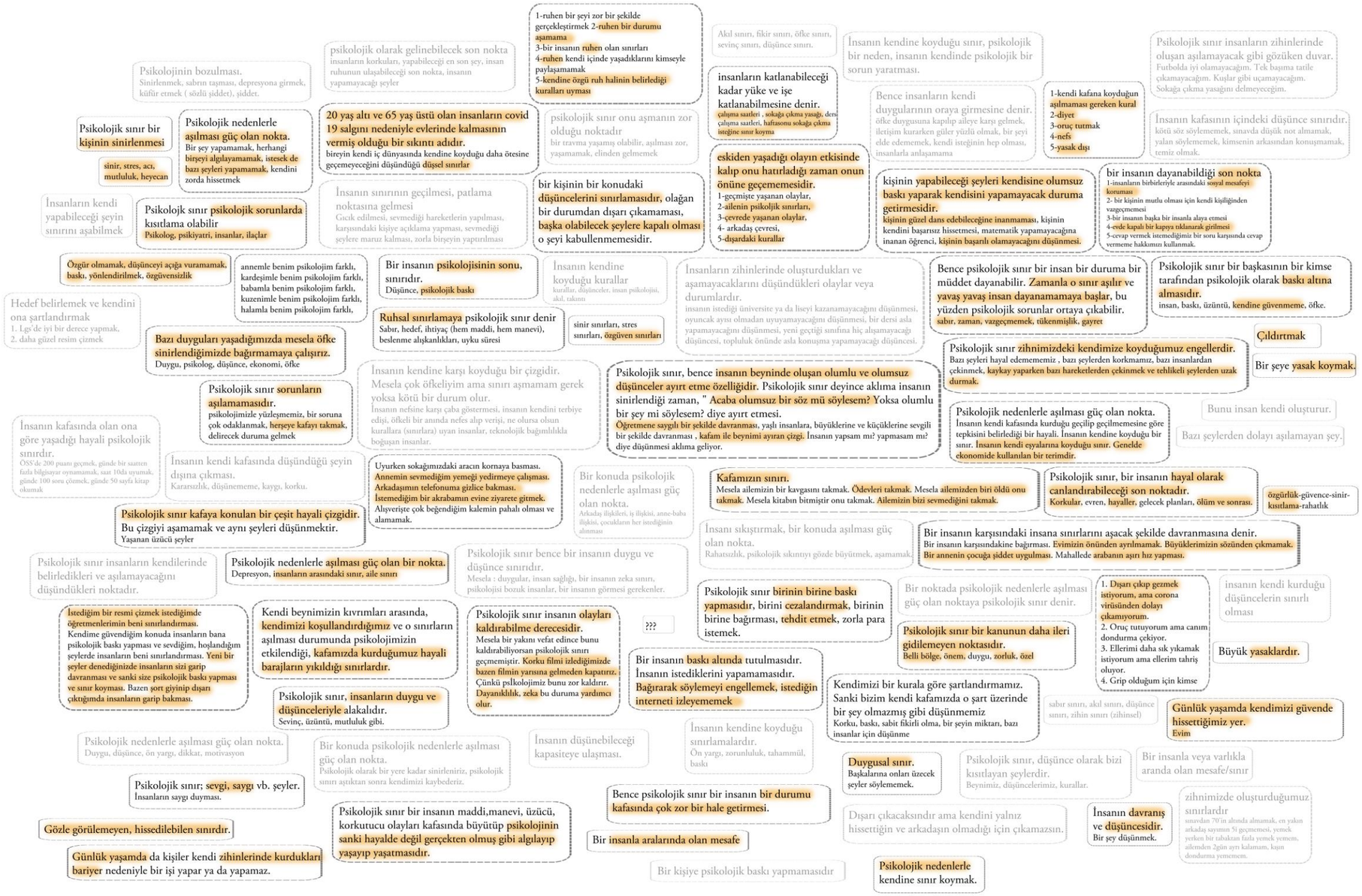
EK E

Psikolojik Sınır Haritalaması-2



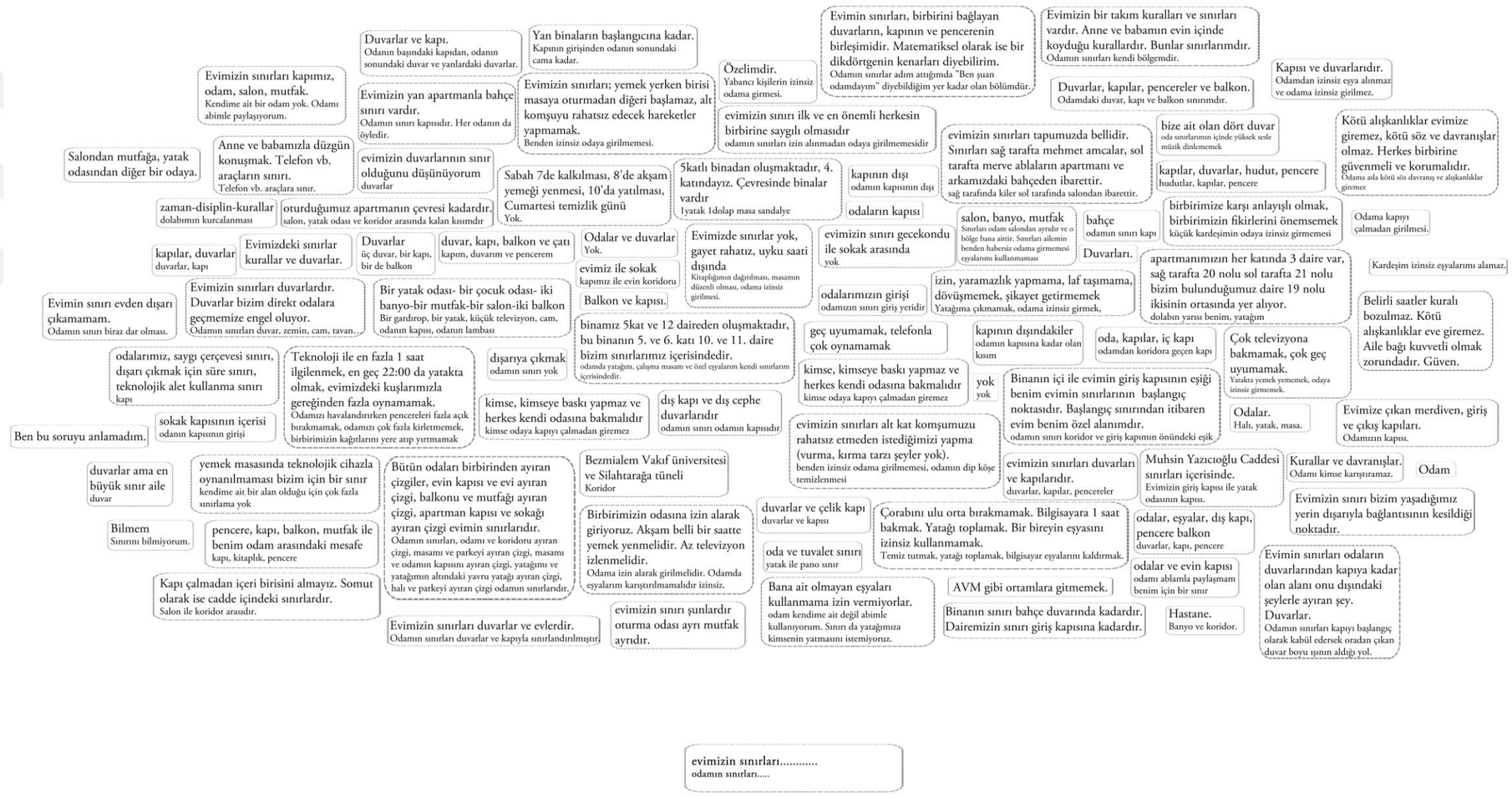
EK E

Psikolojik Sınır Harilaması-3



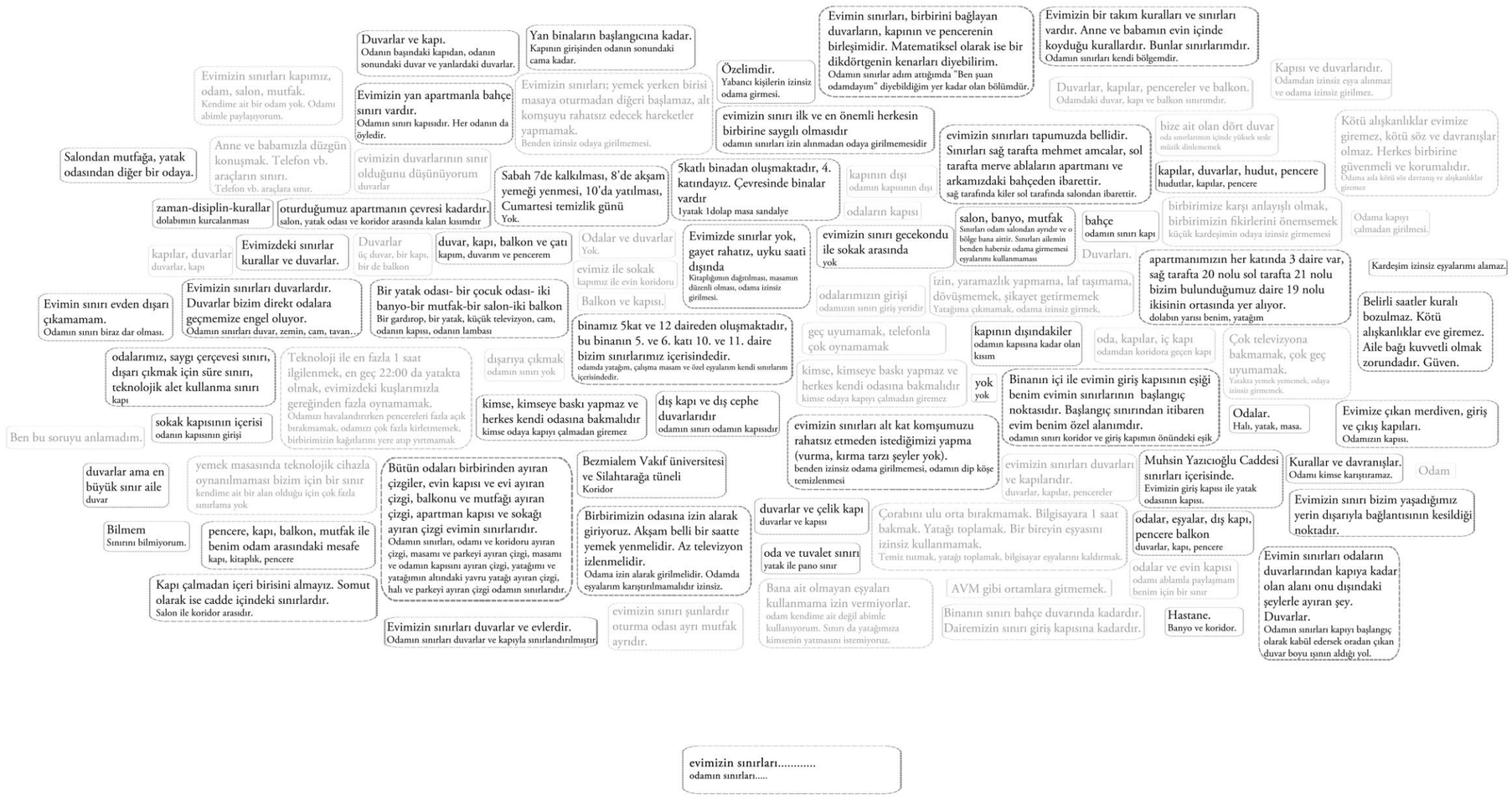
EK F

Evin Sınır Haritalması-1



EK F

Evin Sınır Haritalması-2



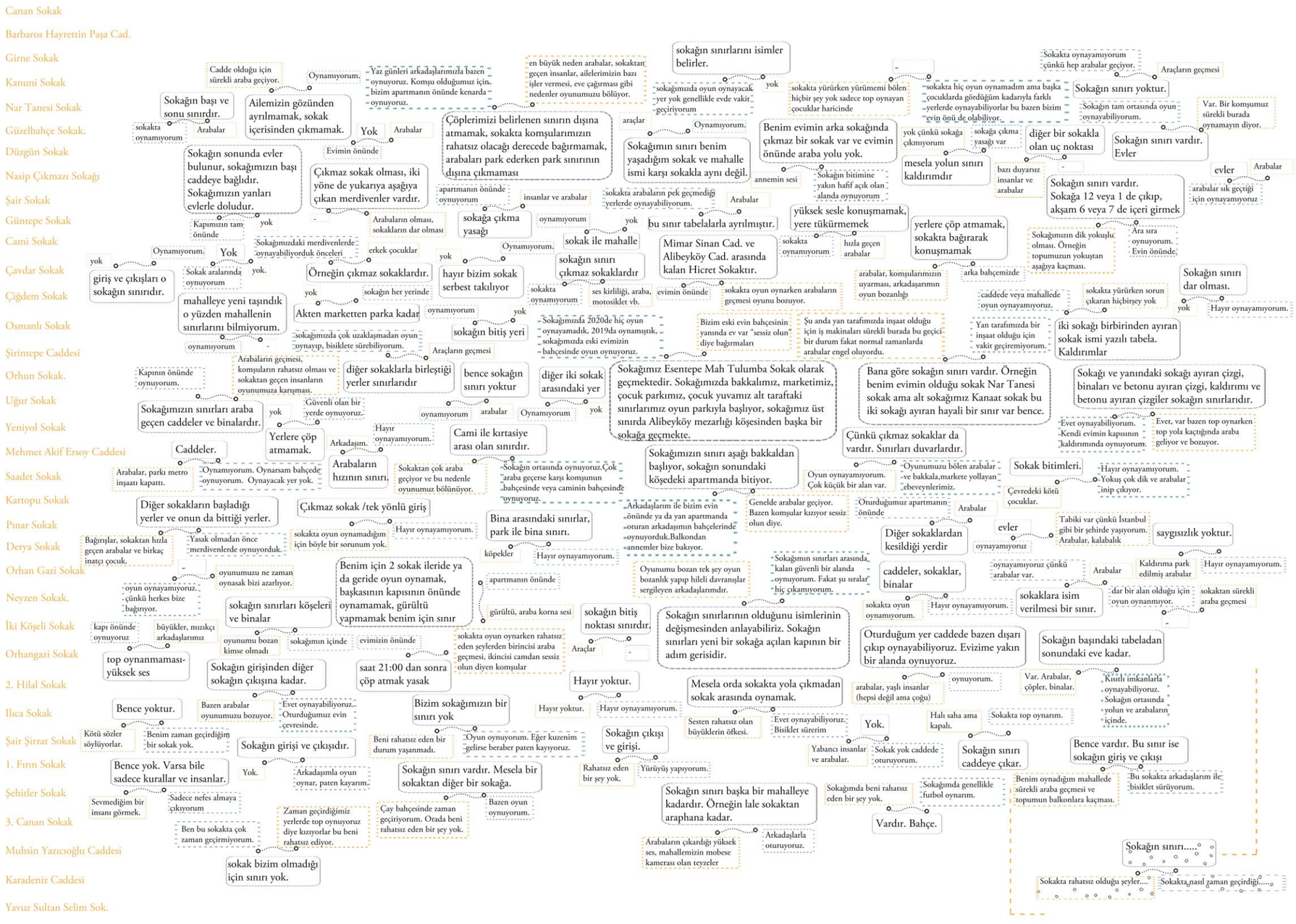
EK F

Evin Sınır Haritalması-3



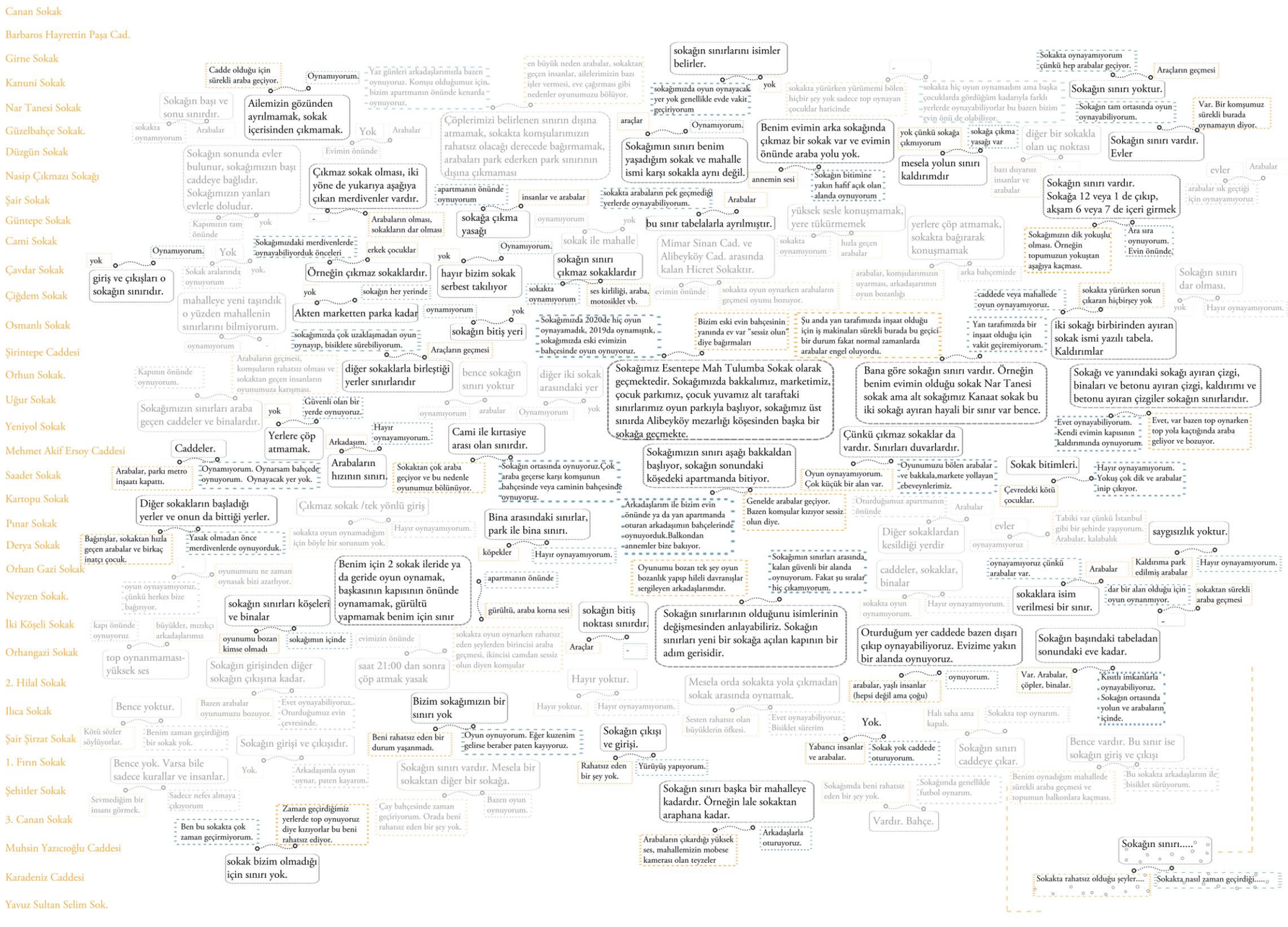
EK G

Sokağın sınır haritalaması-1



EK G

Sokağın sınır haritalaması-2



EK G

Sokağın sınır haritalaması-3



EK H

Okulun sınır haritalaması-1



EK H

Okulun sınır haritalaması-2



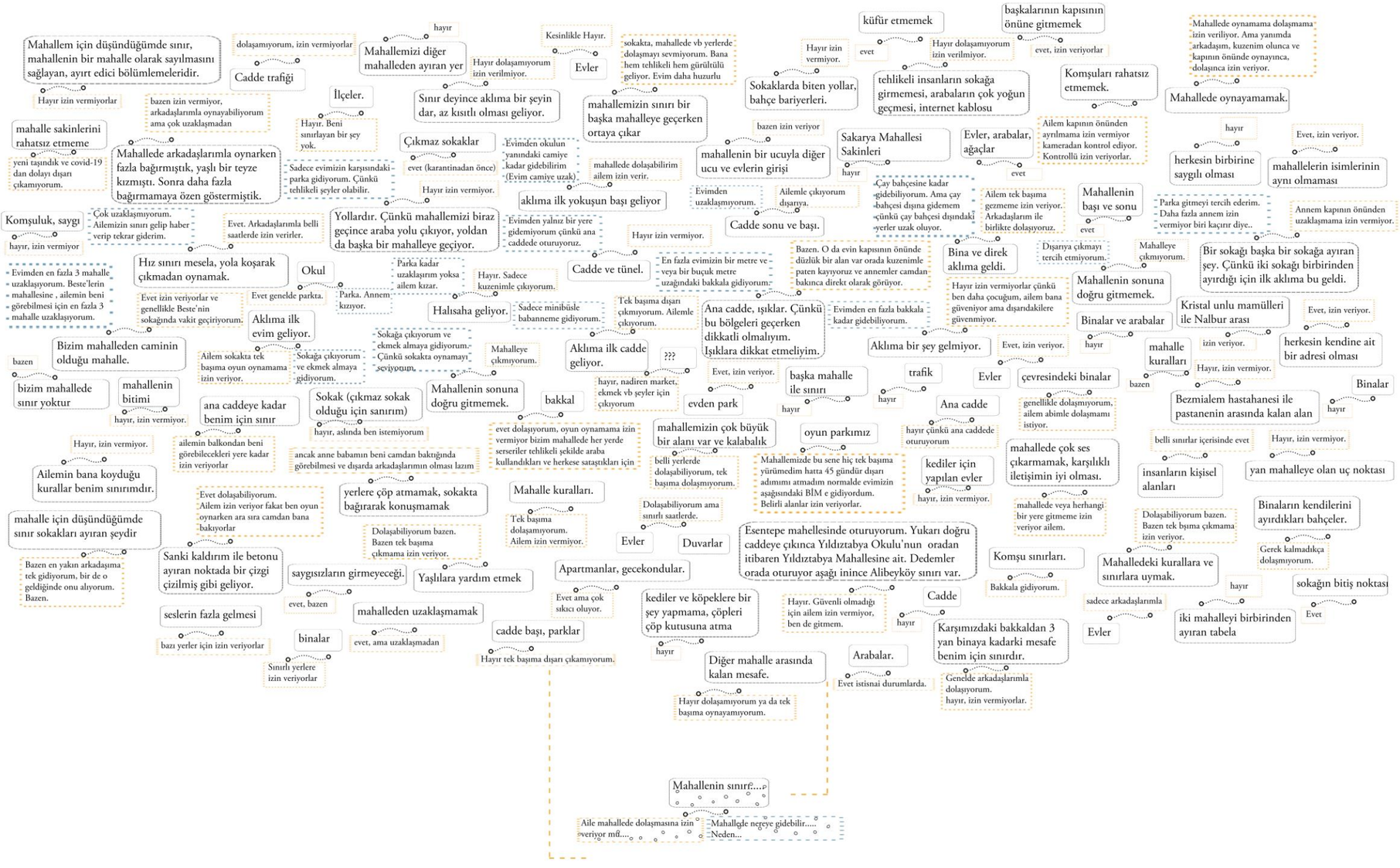
EK H3

Okulun sınır haritalaması-3



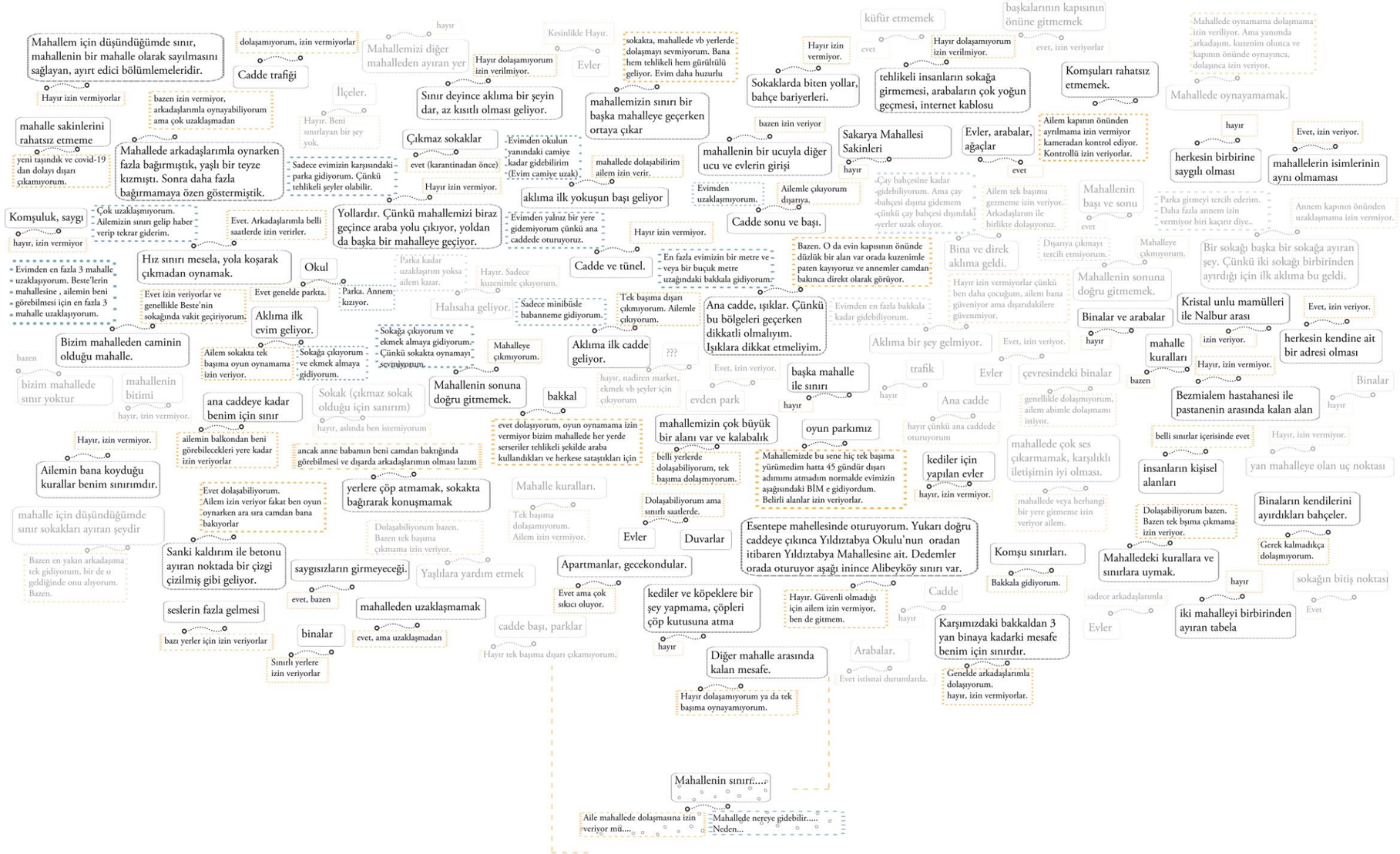
EK I

Mahallenin sınır haritalaması-1



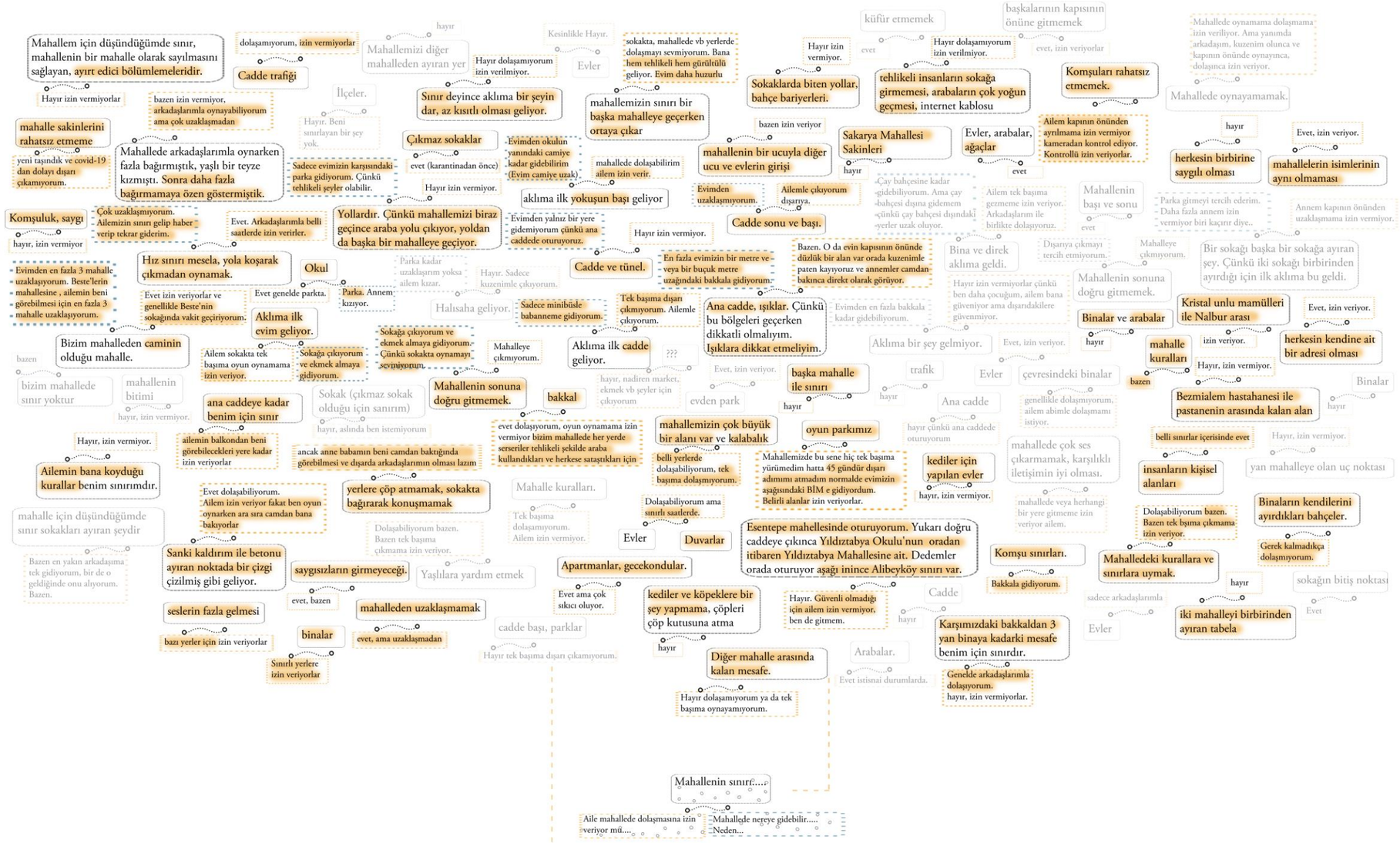
EK I

Mahallenin sınır haritalaması-2



EK I

Mahallenin sınır haritalaması-3



ÖZGEÇMİŞ



Ad-Soyadı **:ELİF ÖZ YILMAZ**

Doğum Tarihi ve Yeri **: 01.01.1992 / AYDIN**

E-posta **:** elifozmsgsu@gmail.com & oze17@itu.edu.tr

ÖĞRENİM DURUMU:

- **Lisans** **:** 2016, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Mimarlık Bölümü

MESLEKİ DENEYİM VE ÖDÜLLER:

- 2016-2019 yılları arasında İki Design Mimarlık Ofisinde çalışmıştır.
- 2019 yılından itibaren İstanbul Teknik Üniversitesi Mimarlık Anabilimdalı Mimari Tasarım Programı bünyesinde araştırma görevlisi olarak çalışmaktadır.

TEZ SÜRECİNDE YAPILAN DİĞER ÇALIŞMALAR:

• Öz Yılmaz E., Kumsar, B. G., Zafer, S., 2019. Dramatik Bedenler Atölyesi (atölye yürütücüsü), Bauhaus 100. Yılında Tasarım Festivali, 22-24 Kasım 2019, Yıldız Teknik Üniversitesi Mimarlık Fakültesi, İstanbul.

• Öz Yılmaz E., Kumsar, B. G., 2019. Nezih Eldem'i Hatırla(t)mak, Mimarlık, 410, İstanbul.