



T.C.

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ  
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**OKULÖNCESİ EĞİTİM SÜRECİNDE ÇOCUKLARIN TASARIMA KATILIMI:  
BAĞIMSIZ ATÖLYE MODELİ**

**B. Ece ŞAHİN**

Prof. Dr. Neslihan DOSTOĞLU  
( Danışman )

DOKTORA TEZİ  
MİMARLIK ANABİLİM DALI

BURSA – 2011

Her Hakkı Saklıdır

## TEZ ONAYI

B. Ece ŞAHİN tarafından hazırlanan “OKULÖNCESİ EĞİTİM SÜRECİNDE ÇOCUKLARIN TASARIMA KATILIMI: BAĞIMSIZ ATÖLYE MODELİ” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / ~~oy çokluğu~~ ile Uludağ Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Mimarlık Anabilim Dalı’nda **DOKTORA TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Neslihan DOSTOĞLU

**Başkan :** Prof. Dr. Neslihan DOSTOĞLU

İstanbul Kültür Üniversitesi, Mimarlık Fakültesi,  
Mimarlık Anabilim Dalı



İmza

**Üye :** Prof. Dr. Nur ESİN

İstanbul Okan Üniversitesi, Mimarlık Fakültesi,  
Mimarlık Anabilim Dalı



İmza

**Üye :** Prof. Dr. Handan Asude BAŞAL

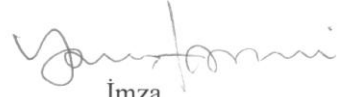
Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,  
Okulöncesi Eğitim Anabilim Dalı



İmza

**Üye :** Doç. Dr. Yavuz TANELİ

Uludağ Üniversitesi, Müh.-Mimarlık Fakültesi,  
Mimarlık Anabilim Dalı



İmza

**Üye :** Yrd. Doç. Dr. Hikmet Gökmen

Dokuz Eylül Üniversitesi, Mimarlık Fakültesi,  
Mimarlık Anabilim Dalı



İmza

**Yukarıdaki sonucu onaylarım**

**Prof. Dr. Kadri ARSLAN**  
**Enstitü Müdürü**

/ / 2011

**U.Ü. Fen Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;**

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- ve bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversite veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

**beyan ederim.**

28/ 10/ 2011

 İmza

B. Ece ŞAHİN

## ÖZET

Doktora Tezi

### OKULÖNCESİ EĞİTİM SÜRECİNDE ÇOCUKLARIN TASARIMA KATILIMI: BAĞIMSIZ ATÖLYE MODELİ

**B. Ece ŞAHİN**

Uludağ Üniversitesi  
Fen Bilimleri Enstitüsü  
Mimarlık Anabilim Dalı

**Danışman:** Prof. Dr. Neslihan DOSTOĞLU

Erken çocukluk yılları, gelişimin temellerinin atıldığı bir süreç olarak tanımlanabilir. 0-6 yaş süreci bir bireyin ilerleyen yıllarda yaşamını etkileyecek temel özelliklerin büyük bir oranda şekillendiği bir dönemdir. Bu açıdan çocukların farklı alanlarda gelişimini sağlayacak olan yeni deneyimlerle karşılaşması önem taşımaktadır ve çocuklara sağlanan kaliteli okulöncesi eğitiminin önemi bu noktada çok büyüktür. Eğitim sürecinde karşılaştıkları her yeni deneyim, çocuklar için öğrenme kaynağıdır. Okulöncesi eğitim toplumsal ilerlemenin ilk koşulu olarak kabul edilmesine karşın, günümüzde dünyada ve Türkiye’de eğitim olanaklarının henüz istenilen düzeye ulaşamaması önemli bir eksikliklerdir. Aslında bu sorun tüm eğitim ortamları için geçerlidir. Kullanıcı gereksinimlerini karşılayan başarılı tasarıma ulaşabilmek amacıyla son yıllarda özellikle ilköğretim ve liselerde eğitimsel olanakların iyileştirilmesini sağlamak için doğru yöntemin tasarıma katılım çalışmaları olduğu belirtilmektedir. Öğrencilerin tasarıma katıldığı çalışmalarla, çocuklara yaşamak istedikleri ortamı şekillendirebilmesi için bir fırsat sunulmaktadır. Bu süreç çocuk için düşünme, yapma ve sonuçlarını görme aşamalarından oluşan öğretici bir deneyimdir. Ancak küçük ölçekli kamusal yapılar olan anaokullarında mekansal koşulların geliştirilmesine yönelik olarak bu çalışmalar uygulanamamakta, dolayısıyla çocuklar yaşadıkları mekanı kendi gereksinimleri doğrultusunda değiştirebilmeleri için bir olanakla karşılaşmamaktadır. Bu çalışmada tasarıma katılım deneyimini okulöncesi eğitim sürecindeki çocuklara da ulaştırılabilmesi amacıyla yeni bir yorum getirilmiştir. Farklı kullanım alternatiflerine sahip bir eğitim ortamının sunulması aracılığıyla, çocuklara kendi gereksinimlerine uygun seçimler yapma olanağının yaratılabileceği ve böylece tasarıma katılım deneyiminde yaşanan gelişimsel katkılara farklı bir yolla ulaşılabilceği düşünülmektedir. Bu niteliğe sahip yeni eğitim mekanı, hem değişebilirlik seçeneklerinin çok boyutlu olarak düzenlenebilmesi, hem de tüm çocukların gelişimlerini destekleyecek farklı eğitim olanaklarından yararlanabilmesi için bağımsız birimler olarak düşünülmüştür. Kentin farklı konumlarında yer alan, farklı işlevlere sahip ve farklı çocukların kullanabildiği yeni eğitim ortamları bağımsız atölye olarak adlandırılmıştır. Gerçekleştirilen alan çalışması sonucunda da önerilmekte olan bağımsız atölye modelinin öngördüğü kazanımların geçerliliğini ortaya koyan sonuçlara ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Erken çocukluk gelişimi, okulöncesi eğitim, anaokulu, katılımcı tasarım, değişebilirlik

**2011, ix + 305 sayfa.**

## ABSTRACT

PhD Thesis

### PARTICIPATION OF CHILDREN IN DESIGN DURING PRESCHOOL EDUCATION: AN INDEPENDENT ATELIER MODEL

**B. Ece ŞAHİN**

Uludağ University  
Graduate School of Natural and Applied Sciences  
Department of Architecture

**Advisor:** Prof. Dr. Neslihan DOSTOĞLU

Early childhood years may be defined as a period during which the foundations of development are established. The period of 0-6 age is such a period when the basic characteristics of an individual, which will affect his/her future life in great deal, are shaped. In this context, it is important for children to have new experiences which will enable them to develop in different areas and the provision of high quality pre-school education for children is very significant. Each new experience that the children face in the period of education is a source of learning for them. Although pre-school education is considered to be the first condition of social progress, the failure of education possibilities to reach the desired level in the world and in Turkey at present is emphasized as a significant deficiency. Actually this problem is valid for all education environments. It is emphasized that studies of participation in design are the correct method for improving the educational means particularly in primary and high schools in recent years for achieving a successful design which meets user requirements. Through studies where students participate in design, children are offered the opportunity to shape the environment where they desire to live. This process is a didactic experience for the child, composed of stages of thinking, performing and seeing the consequences. However in the nursery schools which are small sized public buildings, studies for improving spatial conditions cannot be consequently implemented, children have no possibility to change the environment they live in, according to their own requirements. In this study, a new interpretation was introduced with the aim of enabling nursery school children with the ability to participate in design as well. It is argued that the possibility of making selections in accordance with their own requirements may be created by means of offering an educational environment with different usage alternatives, and thus developmental contributions experienced in the process of participating in design may be provided in a different way. The new education space with this condition is proposed in this thesis as independent units with aim in order for arranging multidimensional modification alternatives and for benefiting from different education means that will support the development of all children. The new education environments located in different areas of the city, which have different functions and which are available for different children have been named as independent ateliers. At the end of the field study, results that reveal the validity of the gains anticipated by the independent atelier model have been.

**Key Words:** Early childhood development, preschool education, kindergarten, participatory design, changeability

**2011, ix + 305 page.**

## TEŞEKKÜR

Lisans, yüksek lisans ve doktora eğitim sürecinde öğrencisi olmaktan mutluluk duyduğum değerli hocam Prof. Dr. Neslihan Dostoğlu'na, doktora tez çalışmam sürecinde bana verdiği destek ve katkılarından dolayı saygılarımı ve teşekkürlerimi sunarım. Değerli yorum ve önerileriyle, çalışmamın gelişiminde bana yol gösteren ve yardımcı olan Prof. Dr. Nur Esin'e ve Prof. Dr. Handan Asude Başal'a onları tanıyabilmekten mutluluk duyduğumu ifade etmek isterim. Bu süreçte bana destek olan ve danıştığım Mimarlık Bölümündeki tüm hocalarıma ve çok sevdiğim arkadaşlarıma; Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nde bana zaman ayırarak yardımcı olan tüm yetkililere; okulöncesi eğitim ortamlarında çalışma sürecinde tanıştığım ve her konuda yardıma açık olan tüm idarecilere, öğretmenlere ve çalışmaya sevgilerini katan tüm çocuklara çok teşekkür ederim.

Çalışma sürecinde göstermiş oldukları anlayış, yardım ve desteklerinden dolayı en başta sevgili eşim Onur Şahin olmak üzere, mutluluk kaynağı olan oğlumuz Ege'ye ve aileme sonsuz teşekkür ederim.

B. Ece ŞAHİN  
28 / 10 / 2011

## İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	i
ABSTRACT.....	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	vii
ÇİZELGELER DİZİNİ.....	viii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Çalışmanın Amacı .....	2
1.2. Kapsam.....	3
1.3. Yöntem.....	4
2. KURAMSAL TEMELLER.....	9
2.1. Çocuk Gelişimi Açısından Tasarıma Katılımın Önemi.....	9
2.1.1. Çocukların tasarıma katılımı çalışmalarının genel kapsamı.....	10
2.1.2. Eğitim ortamlarının geliştirilmesi yönünde çocukların tasarıma katılımı.....	12
2.1.3. Okulöncesi eğitim sürecinde tasarıma katılım deneyimiyle karşılaşmak.....	15
2.2. Okulöncesi Eğitimde Olanaklar.....	19
2.2.1. Okulöncesi eğitimde program ve fiziksel olanaklar açısından farklılıklar.....	20
2.2.2. Okulöncesi eğitimde olanakların iyileştirilmesinin önündeki engeller.....	22
3. PROBLEMİN TANIMI VE BAĞIMSIZ ATÖLYE MODELİ.....	26
3.1. Bağımsız Atölyenin Özgün Niteliği.....	31
3.1.1. Kullanıcıya değişebilirlik seçeneği sunan farklı uygulamalar.....	31
3.1.2. Eğitim ortamlarında yenilik arayışları.....	36
3.2. Bağımsız Atölye Modelinin Geçerliliği.....	51
3.2.1. Okulöncesi eğitim sürecini etkileyen kuram ve yaklaşımlarla ilişkiler.....	51
3.2.2. Okulöncesi eğitimin amaçları ve öğretim yöntemleriyle ilişkiler.....	75
3.2.3. 21. yüzyılın değerleri ile ilişkiler.....	77
3.3. Bağımsız Atölye Modelinin Öngördüğü Kazanımlar .....	81
3.3.1. Bağımsız atölyenin çocuklar açısından yararı.....	81
3.3.2. Bağımsız atölyenin tasarım alanına katkısı.....	90
3.3.3. Bağımsız atölyenin öğretmenler açısından katkısı.....	91
3.3.4. Bağımsız atölyenin kentli açısından katkısı.....	92
4. BAĞIMSIZ ATÖLYE MODELİ İÇİN PARAMETRELER.....	94
4.1. Değişebilirlik.....	98

4.1.1. Renk değişimleri.....	101
4.1.2. Doğal ışık değişimleri.....	111
4.1.3. Yapay ışık değişimleri.....	115
4.1.4. Doluluk-boşluk oranında değişim.....	118
4.1.5. Isıtma, soğutma ve havalandırmada değişimler.....	120
4.1.6. Biçimsel değişimler.....	122
4.1.7. Doku değişimleri.....	126
4.1.8. Mobilya değişimleri.....	127
4.1.9. Seslerle değişim.....	131
4.2. İşlev.....	134
4.3. Konum.....	144
4.4. Kullanım.....	146
4.5. Ulaşım.....	146
4.6. Esneklik.....	148
4.7. Boyut.....	149
4.8. Malzeme.....	151
4.9. Güvenlik.....	157
4.10. Üretim.....	158
4.11. Finans ve İşletim.....	159
4.12. Sürdürülebilirlik.....	160
5. ALAN ÇALIŞMASI YÖNTEMLERİNİN BELİRLENMESİ.....	171
5.1. Erken Çocukluk Araştırmalarında Önem Taşıyan Konular.....	171
5.2. Erken Çocukluk Araştırmalarında Kullanılan Yöntemler.....	176
5.3. Alan Çalışmasında Yöntemlerin Kullanımı.....	185
6. ALAN ÇALIŞMASI BULGULARI.....	201
6.1. Değişebilirlik.....	201
6.1.1. Foto-görüşme.....	201
6.1.2. Film izleme ve beyin fırtınası.....	213
6.1.3. Çocukların resimleri ve bireysel anlatımlar.....	218
6.1.4. Bilgisayar oyunu ve bireysel görüşmeler.....	238
6.2. İşlev.....	240
6.2.1. Çiftlik atölyesi.....	241
6.2.2. Bilim ve doğa atölyesi.....	244



6.2.3. Gıda yetiştirme ve mutfak atölyesi.....	246
6.2.4. Drama atölyesi.....	247
6.2.5. Müzik ve dans atölyesi.....	248
6.2.6. Sanat atölyesi.....	249
6.2.7. Teknoloji atölyesi .....	250
6.2.8. Sağlıklı yaşam atölyesi.....	251
6.2.9. Ahşap oyuncak atölyesi.....	253
6.3. Konum.....	253
6.4. Kullanım.....	255
6.5. Ulaşım.....	259
6.6. Boyut.....	263
6.7. Üretim, finans ve işletim.....	266
7. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	271
KAYNAKLAR.....	293
EK.....	304
ÖZGEÇMİŞ .....	305

## ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 3.1. Spin Doctor.....	32
Şekil 3.2. “Pushing Envelope” Doluluk-boşluk, biçim değişimleri.....	33
Şekil 3.3. “GucklHupf-Mobile Lookout” Doluluk-boşluk, biçim değişimleri.....	33
Şekil 3.4. “Markies” doluluk-boşluk, biçim değişimler.....	34
Şekil 3.5. “Erika Man Elementary School” mobilya tasarımıyla değişim.....	34
Şekil 3.6. “Cafeteria TU Berlin” yapay ışık, mobilya değişimleri.....	35
Şekil 3.7. “Rue des Suisses” doluluk-boşluk değişimleri.....	36
Şekil 3.8. İki sınıflık bir okulda uygulanmış bir açık plan örneği.....	39
Şekil 3.9. Esnek ve katılımcı okul modeli önerisi.....	40
Şekil 3.10. Küçük Öğrenme Topluluğu (SLC) “Djidi Djidi Aboriginal School”.....	41
Şekil 3.11. Öğrenme Stüdyosu Örneği.....	42
Şekil 3.12. “Geleceğin Sınıfları” projesinden bir örnek.....	43
Şekil 3.13. “Cutting-edge cardboard” adını taşıyan öğrenme stüdyosu .....	44
Şekil 3.14. Öğrenme suitinin düzenlenmesi.....	44
Şekil 3.15. Öğrenme suitinde mobilya temelli model.....	45
Şekil 3.16. Danışma temelli planlama.....	46
Şekil 3.17. Mobil ekoloji laboratuvarı “Eco- Lab” .....	46
Şekil 3.18. Mobil eğitim merkezi.....	47
Şekil 3.19. Taşınabilir sınıf “Trailer Tricks” .....	48
Şekil 3.20. Mobil Anaokulu.....	48
Şekil 3.21. Orman Anaokulu için kapalı bir mekan.....	50
Şekil 3.22. Imperial Hotel ve Froebel materyalleri.....	55
Şekil 3.23. Uffculme Open-air School.....	64
Şekil 4.1. Reggio Emilia Anaokullarından görünüm.....	95
Şekil 4.2. Eğitim ortamının gereksinimleri.....	96
Şekil 4.3. Renk çarkı.....	103
Şekil 4.4. Sınıf ve ideal ışık alımı için oranlar .....	112
Şekil 4.5. Waldorf Anaokulu.....	123
Şekil 4.6. Dolabın açılan arkasının yazı masası olarak kullanılması .....	130
Şekil 4.7. Çevreyle bütünleşme olanağı.....	138
Şekil 4.8. Spor amaçlı kullanılacak bir mekan önerisi.....	143
Şekil 4.9. Köşeler yaratma .....	148
Şekil 4.10. Malzeme ve etkileşim.....	156
Şekil 4.11. Ön ısıtma ve soğutma sağlayan kanal sisteminin grafik anlatımı.....	163
Şekil 4.12. The Weetabix School tasarımında önem verilen konseptin ifadesi.....	164
Şekil 4.13. Enerji kullanımı için farklı örnekler.....	167
Şekil 4.14. Farklı sistemlerin bütünlüğü.....	169
Şekil 4.15. Suyun etkin kullanımına ilişkin bir grafik anlatım.....	169
Şekil 5.1. Yapısal boyutta değişebilirlik için bir örnek.....	192
Şekil 5.2. Değişebilirlik teması taşıyan farklı tasarımlar.....	192

Şekil 5.3. Değişebilirlik teması taşıyan farklı tasarımlar .....	193
Şekil 5.4. Son yıllarda oyuncaklarda kullanılan değişebilirlik teması .....	194
Şekil 5.5. Görüşme formunda kullanılan görseller .....	195
Şekil 5.6. Filmden kareler .....	198
Şekil 5.7. Çalışmada kullanılan bilgisayar oyunundan bir görünüm .....	200
Şekil 6.1. Miray (2) .....	220
Şekil 6.2. Orhun (1) .....	221
Şekil 6.3. Ekin (1) .....	221
Şekil 6.4. Ekin (1) .....	222
Şekil 6.5. Sude (1) .....	222
Şekil 6.6. Recep Taha (2) .....	223
Şekil 6.7. Simay (2) .....	223
Şekil 6.8. Minel Sude (1) .....	224
Şekil 6.9. İsmail Emir (2) .....	224
Şekil 6.10. Zeynep Naz (1) .....	225
Şekil 6.11. Berkay (2) .....	225
Şekil 6.12. Hatice (2) .....	226
Şekil 6.13. Zeynep Naz (1) .....	226
Şekil 6.14. Sude (3) .....	227
Şekil 6.15. Melih (3) .....	227
Şekil 6.16. Oğuz (3) .....	228
Şekil 6.17. M. Kağan (1) .....	228
Şekil 6.18. Yağız (1) .....	229
Şekil 6.19. M. Kağan (1) .....	229
Şekil 6.20. Didar (1) .....	230
Şekil 6.21. Gülse (3) .....	230
Şekil 6.22. Batuhan (1) .....	231
Şekil 6.23. Merve (3) .....	231
Şekil 6.24. Duru (2) .....	232
Şekil 6.25. Arhan (1) .....	232
Şekil 6.26. Murat (2) .....	233
Şekil 6.27. Nejdet Alp (2) .....	234
Şekil 6.28. Nehir (2) .....	234
Şekil 6.29. Sude Naz (3) .....	235
Şekil 6.30. Yiğit (3) .....	235
Şekil 6.31. Yağmur (3) .....	236
Şekil 6.32. Faruk Emre (3) .....	236
Şekil 6.33. Emirhan (2) .....	237
Şekil 6.34. Prefabrik anasınıfı projesi .....	268
Şekil 7.1. Değişebilirlik niteliğinde farklı arayışlardan bir örnek .....	288

## ÇİZELGELER DİZİNİ

	Sayfa
Çizelge 3.1. Rousseau'nun düşünceleri ve bağımsız atölye modeli ilişkisi.....	52
Çizelge 3.2. Pestalozzi'nin düşünceleri ve bağımsız atölye modeli ilişkisi.....	53
Çizelge 3.3. Froebel'in düşünceleri ve bağımsız atölye modeli ilişkisi.....	57
Çizelge 3.4. Dewey'in düşünceleri ve bağımsız atölye modeli ilişkisi.....	58
Çizelge 3.5. Maria Montessori'in düşünceleri ve bağımsız atölye modeli ilişkisi...	60
Çizelge 3.6. Steiner'in düşünceleri ve bağımsız atölye modeli ilişkisi.....	62
Çizelge 3.7. Mac Millan'ın düşünceleri ve bağımsız atölye modeli ilişkisi.....	63
Çizelge 3.8. Susan Isaac'ın düşünceleri ve bağımsız atölye modeli ilişkisi.....	65
Çizelge 3.9. Piaget'in düşünceleri ve bağımsız atölye modeli ilişkisi.....	67
Çizelge 3.10. Vygotsky'nin düşünceleri ve bağımsız atölye modeli ilişkisi .....	67
Çizelge 3.11. Freud'un Yapısal Kişilik Kuramı ve bağımsız atölye modeli ilişkisi..	68
Çizelge 3.12. Erikson'un Psikososyal Kişilik Kuramı ve bağımsız atölye modeli ilişkisi .....	69
Çizelge 3.13. Sosyal Öğrenme Kuramı ve bağımsız atölye modeli ilişkisi.....	71
Çizelge 3.14. Çoklu Zeka Kuramı ve bağımsız atölye modeli ilişkisi.....	72
Çizelge 3.15. Reggio Emilia Yaklaşımı ve bağımsız atölye modeli ilişkisi.....	73
Çizelge 3.16. High /Scope Yaklaşımı ve bağımsız atölye modeli ilişkisi.....	74
Çizelge 3.17. Okulöncesi eğitimin evrensel amaçlarıyla ilişkiler.....	75
Çizelge 3.18. Türkiye'de okulöncesi eğitimin amaçlarıyla ilişkiler.....	76
Çizelge 3.19. Türkiye'de okulöncesi eğitim programının temel özellikleri arasında ilişkiler.....	76
Çizelge 3.20. Oyun yoluyla öğrenme ve bağımsız atölye ilişkisi.....	76
Çizelge 3.21. Farklı öğrenme-öğretim yöntemleri ve bağımsız atölye ilişkisi.....	77
Çizelge 3.22. 21. yüzyılın değerleri ve bağımsız atölye ilişkisi.....	80
Çizelge 4.1. Atölyeler için önerilen işlevler için konum önerileri.....	145
Çizelge 4.2. Alan gereksinimi ve grup büyüklükleri.....	150
Çizelge 5.1. Parametreler ve yöntemler.....	186
Çizelge 5.2. İşlev, konum, boyut, kullanım ve ulaşım parametreleri için sorular....	196
Çizelge 6.1. En az alan gereksinimi.....	265
Çizelge 7.1. Değişebilirlik kapsamındaki temalar ve önemli bulguların ilişkisi.....	278

## 1. GİRİŞ

Erken çocukluk dönemi bireyin yaşamında hızlı değişim ve gelişimlerin yaşandığı bir süreçtir. Bu süreçte çocuğun gelişiminin desteklenmesi kısa ve uzun dönemde görülen faydalarıyla, toplumsal ilerlemenin ilk koşulu olarak da görülmektedir. Okulöncesi eğitim sürecinin çocuk gelişimi üzerinde önemli oranda etkili olduğu çeşitli çalışmalarda ortaya konulmuştur. Örneğin Avrupa’da yürütülmüş olan “EPPE 3-11, The Effective Pre-school and Primary Education” (Etkin Okulöncesi ve İlköğretim) adını taşıyan projede, Amerika’da “NICHD, National Institute of Child Health and Human Development” (Çocuk Sağlığı ve İnsan Gelişimi Ulusal Kurumu) tarafından gerçekleştirilen geniş ölçekli çalışmada, okulöncesi eğitimle çocukların sosyal, bilişsel, davranışsal ve kişilik gelişimlerinde olumlu ilerlemeler sağlandığı belirtilmektedir (Sylva ve Roberts 2010). Erken çocukluk yıllarında, çocuğun zamanın büyük bir bölümü geçirmesine bağlı olarak gelişimi üzerinde büyük oranda etkisi olduğu kabul edilen bir ortam anaokullarıdır ve “okulöncesi eğitimin gelişimsel açıdan çocuğun yaşamını bütünüyle etkileyecek güçte olduğu” kabul edilmektedir (Alkan ve Kurt 2007). Okulöncesi eğitim ortamlarında çocuklara sunulan olanaklar bu kapsamda büyük önem taşımaktadır. Eğitimsel olanakların geliştirilmesi açısından benimsenmesi gerekenin kullanıcı gereksinimleriyle ilişki kurmak olduğu kabul edilmektedir ve bu açıdan tasarıma katılım çalışmalarının gerekliliği vurgulanmaktadır. İlköğretim ve liseler kapsamında çocuklara yaşamak istedikleri ortamı şekillendirebilme olanağı sağlayan çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Belirli bir dönemde, belirli bir grup çocuğun böyle bir çalışmaya katılma olasılığı bulunduğu ifade edilebilir. Okulöncesi eğitim kapsamında ise, anaokulu yapılarının ölçek olarak diğer eğitim kurumlarından farklılığı nedeniyle tasarıma katılım çalışmalarına yer verilemediği görülmektedir. Dolayısıyla, çocuklara düşünme, yapma, sonuçlarını görme ve deneyimleme olanağı sağlayan, çok yönlü beceriler kazandırdığı belirtilen katılımcı tasarım süreçlerinin tüm çocukların ulaşabildiği bir deneyim olmadığı ifade edilebilir.

Tez kapsamında, çocukların tasarıma katılım deneyimiyle tanışması konusuna farklı bir bakışla yaklaşılmaktadır. Tasarıma katılım aracılığıyla çocukların yaşadığı düşünme, uygulama ve sonuçlarını deneyimleme sürecinin farklı bir yolla sağlanabileceği kabul edilmektedir ve tasarımın katılımcı olmasını sağlayabilmek için gereken kriterler

sorgulanmaktadır. Tasarıma katılım, bir mekanın kullanım sürecinde kullanıcı gereksinimler doğrultusunda değişebilen bir yapıda tasarlanması yoluyla da sağlanabilir görüşüyle yeni bir bakışla yorumlanmaktadır.

Bu yorumdan yola çıkarak, tasarıma katılım deneyimiyle bütün çocukları tanıştırmak için bağımsız bir eğitim mekanı bu çalışmada çözüm olarak öngörülmektedir. Bu sayede, hem tasarıma katılım deneyimiyle, hem de bağımsız eğitim ortamının kullanımıyla oluşacak gelişimsel katkılardan yararlanabilmenin olanaklı olacağı kabul edilmektedir. Tasarımcının öngöreceği çeşitli kullanım seçenekleriyle yeni eğitim ortamının kullanım sürecinde, ortam atmosferinde çeşitlilik sağlayacak farklı deneyimler üreteceği savunulmaktadır. Çalışmada tanımlanan eğitim mekanı bağımsız atölye olarak adlandırılmaktadır. Tez kapsamında, çocukların her yönden gelişimlerini destekleyeceği düşünülen bağımsız mekanın elde edilebilmesi için, değerlendirilmesi gereken parametreler araştırılmaktadır.

### **1.1. Çalışmanın Amacı**

Bu çalışmada, bir eğitim ortamının kullanıcı istek ve gereksinimlerine cevap verebilme doğrultusunda farklı kullanım seçenekleri sunacak şekilde tasarlandığı takdirde tasarıma katılım sürecinin sürekli deneyimlenebildiği ve tasarım deneyiminin çocuk tarafından içselleştirilebileceği bir yer haline getirilebileceği yönünde bir düşünce kabul edilmektedir. Bu kapsamda, çalışmadaki temel arayış, okulöncesi eğitim sürecinde çocuk gelişimini destekleyecek mekansal değişim seçeneklerini tasarımcılara tanıtabilmek ve mekanın kullanım sürecinde okulöncesi eğitime destek perspektifinde taşıyacağı rolü tanımlayabilmektir. Çalışmanın amacı, kullanım sürecinde değişim seçenekleri sunarak tüm çocukların karşılaşma olanağı bulamadığı tasarıma katılım deneyimiyle onları tanıştıracak, bağımsız atölye olarak adlandırılan yeni eğitim ortamını tanımlayan parametreleri belirlemek ve bu sorgulamayı yaparken okulöncesi eğitim ve çocuk gelişimi açısından önemi belirtilen diğer temel problemler çerçevesinde bir çözüm önerebilmek şeklinde ifade edilebilir.

Çalışmada literatür araştırmasıyla saptanan parametreler ve alan çalışmasından elde edilen bilgiler arasında ilişkiler kurularak, modelin parametrelerinin kesinleşeceği kabul

edilmiştir. Tez kapsamında sunulan parametreler, bağımsız atölye oluşumu sürecinde göz önünde bulundurulması gereken kriterler olarak düşünülmektedir.

## **1.2. Kapsam**

Bağımsız atölyelerin, tasarımcıların öngördüğü kullanım seçenekleriyle farklı fiziksel deneyimler üreterek her çocuğa tasarımla etkileşim kurma, tasarımı kendi istek ve gereksinimi doğrultusunda değiştirebilme hakkı sağlayarak, çocuk gelişimi açısından katkıları dile getirilen tasarıma katılım deneyimini tüm çocuklara ulaştırabileceği düşünülmektedir. Bu çerçevede okulöncesi eğitim kurumlarından fiziksel olarak bağımsız, sosyal olarak ilişkili yeni bir model geliştirilmeye çalışılmıştır. Çalışmada öngörülen temel amaca ulaşabilmek ve var olduğu savunulan problemlere cevap verebilmek için, farklı nitelikteki eğitim ortamlarından fiziksel olarak bağımsız birimler, okulöncesi dönemde çocukların kendi eğitim kurumları dışında başka çocuklarla birlikte ortak olarak kullanabilecekleri “atölyeler” olarak düşünülmüştür.

Çalışma kapsamında 1. Bölüm’de çalışma konusu kısaca açıklanmakta ve amaç, kapsam ve yöntem tanımlanmaktadır. 2. Bölüm’de tez çalışmasında saptanan problemlerin belirlenmesindeki kuramsal çerçeveyi oluşturan iki temel konu olarak tasarıma katılım çalışmalarının çocuk gelişimi açısından önemi ve okulöncesi eğitimdeki olanaklar değerlendirilmektedir. Tasarıma katılımın çocuk gelişimi açısından neden önem taşıdığı ve bu çerçevede okulöncesi eğitim ortamlarında tasarıma katılım çalışmalarlarıyla olan ilişki düzeyi ortaya konulmakta ve modelin karşılaması gereken eğitimsel katkıların neler olması gerektiği düşünülerek okulöncesi eğitimde olanaklar incelenmektedir. 3. Bölüm’de hem eğitimsel olanaklar, hem de tasarımla etkileşim kurma olanağı açısından yapılan değerlendirmeler ışığında problem tariflenmekte ve bu kapsamda bağımsız atölye modeli önerisi ortaya konulmaktadır. Öncelikle modelin özgünlüğünü ortaya koyabilmek amacıyla kullanıcıya değişebilirlik seçeneği sunan farklı uygulamalar ve eğitim ortamlarında yenilik arayışları değerlendirilmektedir. Sonrasında bağımsız atölye modeliyle önerilen niteliklerin bir açıdan doğruluğunu sınavabilme düşüncesiyle, gelişimsel açıdan önem taşıyan kuram ve yaklaşımlarla ilişkiler, okulöncesi eğitimin amaçları ve öğretim yöntemleriyle ilişkiler ve 21. yüzyılın değerleriyle olan ilişkiler kapsamında parametre olarak saptanan temel konulara karşılık gelebilecek düşünceler ortaya konulmaya çalışılmaktadır. Son olarak modelin

öngördüğü kazanımların neler olabileceği, bu kazanımların hangi boyutlarda oluşacağı sorgulanmakta ve genel olarak çocuklar, eğitimciler, tasarımcılar ve kentli açısından bağımsız atölye modelinin sağlayacağı olumlu etkiler tanımlanmaktadır. 4. Bölümde bağımsız atölye modelini tanımlayan parametreler belirlenmekte ve “değişebilirlik, işlev, konum, kullanım, ulaşım, esneklik, boyut, malzeme, güvenlik, üretim, finans ve işletim, sürdürülebilirlik” olmak üzere 12 temel parametre açıklanmaktadır. Değişebilirlik, bağımsız atölyelere özgün nitelik kazandıracak olan bir parametre olarak detaylı bir şekilde irdelenmekte ve tasarımcıların hangi yönlerde değişebilirlik seçeneklerini aramaları gerektiği araştırılmaktadır. Bu kapsamda değişebilirlik parametresinin alt parametreleri “renk, doğal ışık, yapay ışık, doluluk-boşluk, ısıtma-soğutma-havalandırma, doku, ses, mobilya ve biçimsel değişimler” olarak kategorize edilmektedir. 5. Bölüm’de alan çalışmasında seçilen yöntemlerin geçerliliğini ortaya koyabilmek açısından erken çocukluk araştırmalarında kullanılan yöntemler konusunda detaylı bir inceleme yapılmakta, alan çalışmasında kullanılan farklı yöntemler, çalışmanın kapsamı tanımlanmakta ve çalışma kapsamında parametreler bazında hangi yöntemlerden yararlandığı, hangi sorulara cevap arandığı açıklanmaktadır. 6. Bölüm’de, alan çalışmasında ulaşılan bulgular kapsamında saptanan temalar ve değerlendirmeler sunulmaktadır. 7. Bölüm’de çalışmanın sonuçları açıklanmakta ve gelecek çalışmalara yön verebilmek amacıyla öneriler ortaya konulmaktadır.

### **1.3. Yöntem**

Bağımsız atölye modelini tanımlayan parametrelerin belirlenebilmesinde, literatür araştırması ve 20. yüzyılın son çeyreğinde etkili bir veri toplama yöntemi olarak kabul edilen nitel araştırma yöntemlerinden yararlanılmıştır. Parametreler, literatür araştırmasıyla ortaya koyulmuştur ve farklı okullarda çeşitli yöntemlerle gerçekleştirilen alan çalışması aracılığıyla öngörülen parametrelerin geçerliği değerlendirilmiştir.

Nitel araştırmalarda, çalışma bulgularının doğruluğunu desteklemek açısından önerilen bir yol araştırmada üçgenleme olarak nitelendirilmektedir (Holmes 2005). Bu açıdan çalışmada yalnızca çocuklardan görüş alınmamış, seçilen çocukların velileriyle ve eğitim mekanını paylaştıkları, onları tanıyan ve düşünce yapıları hakkında konuşabilme yetkinliğine sahip olan öğretmenleriyle de görüşülmüştür. Ulaşılan yorumların işaret ettiği ortak temalar analiz edilmeye çalışılmıştır. Çalışmada atölyelerin elde edilmesi



sürecine yönelik olarak öngörülen parametrelerin değerlendirilebilmesi için, Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nde iki ayrı görüşme gerçekleştirilmiştir.

Çocuk merkezli olarak kurgulanan çalışmada, çocuklara farklı ifade kanalları açtığı düşünülerek, çoklu-yöntem kullanımı benimsenmiştir. Bu kapsamda çocuklarla iletişim kurulan süreçte foto-görüşme, görüşme, film izleme ve beyin fırtınası, resim çalışması ve bireysel görüşme, bilgisayar oyunu ve bireysel görüşme olmak üzere çeşitli yöntemler kullanılmıştır. Veliler ve öğretmenlerle yapılan çalışmada ise foto-görüşme ve görüşme yöntemi kullanılmıştır.

Literatür araştırmasıyla saptanan parametrelere ilişkin düşünceleri öğrenmek ve düşünülmemiş başka bilgilere de ulaşabilmek amacıyla, açıklama ve ayrıntılı konuşmayı teşvik ederek keşfe yönelik görülen, farklı bireylerden sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi elde etmeyi sağlayacak açık uçlu sorulardan oluşan, yapılandırılmamış görüşme formu (Yıldırım ve Şimşek 2004) kullanılması bu çalışma için uygun görülmüştür.

Açık uçlu soruların tercih edilmesindeki önemli bir başka neden, okulöncesi dönemde tek bir cevabı bulunmayan açık uçlu soruların, çocukları farklı düşünmeye yönlendiren yaratıcı sorgulama ya da beyin fırtınası olarak tanımlanan bir süreci tariflemesidir. Çocuklara birçok cevabı olan soruların yöneltmesi yaratıcı sorgulama için gerekli görüldüğü ve çocukların farklı düşünceleri duymasının, yeni yorumlarda bulunabilmelerini, yani beyin fırtınası yapılmasını sağladığı belirtilmektedir (Yıldız ve Şener 2007, Üstündağ 2009). Bu açıdan çocuklarla hem bireysel olarak, hem de grup içerisinde farklı fikirleri duyabilecekleri bir şekilde görüşülmüştür.

Açık uçlu soruların hazırlanmasında, Yıldız ve Şener (2007)'in Lopes (2002), P. Rein ve Rein'den (2000) aktardığı, yaratıcı sorgulama ve beyin fırtınası olarak tanımlanan soru kategorilerinden ve Clark (2010) tarafından 5 yaş altı çocuklarla gerçekleştirilmiş görüşmelere ilişkin değerlendirmelerden yararlanılmıştır. Yöntemlerin uygulanması sürecinde, Clark'ın (2010) ilk çalışmasından itibaren kendi deneyimleri ışığında ortaya koyduğu öneriler dikkate alınmıştır. Clark, görüşmelerde farklı bir ortam yerine çocuğa bildik gelen bir yerin tercih edilmesinin çocuğun kendini rahat hissetmesi açısından gerekli olduğunu, çocuklarla hareket edip oynayabildikleri bir ortamda görüşüldüğünde

onların davranışlarını gözlemlemenin mümkün olabildiğini, dil kullanımıyla ilgili problemlerin önüne geçebilmek için (çocuklara neden kreşe geldiklerini sorduğunda tümünün nasıl kreşe geldiklerini anlatmasını buna bir örnek olarak göstermektedir) öncelikle bir pilot çalışma yapılarak soruların denenmesi gerektiğini, çocukların detaylı bilgi verdiği soruların “ bana anlatır mısın” ifadesine yer verdikleri olduklarını, bazı çocukların sadece karşılıklı konuşulduğunda bazılarının ise grup dışında konuşmak istemedikleri doğrultusunda görüşmenin birebir ya da grup olarak gerçekleştirilmesi açısından esnekliğin düşünülmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Clark’ın (2010) çalışmaları incelendiğinde “kreşte arkadaşlarıyla birlikte nereye gitmek isterdin, tek başına kreşte olsan nereye gitmek isterdin, okulda en sevdiğin yer neresi, evin ve okulun arasında büyük bir fark var mı, okulda sevmediğin bir yer var mı, okulda yorgun hissettiğinde nereye gitmek isterdin” gibi çeşitli açık uçlu sorulara yer verdiği görülmüştür ve alan çalışmasında da kullanılacak sorularda da gereksiz ifadelerden sakınılmasına dikkat edilmiştir.

Çalışmadaki yöntemlerin belirlenmesi, soruların hazırlanması ve çalışma sürecinin düzenlenmesinde incelenen örneklerden ve önerilerden yararlanılmıştır. Açık uçlu sorular yönetilmiş ve çocuklarla hem bireysel hem de grup içinde görüşmeler aracılığıyla iletişim kurulmuş ve onlara kendilerine tanıdık gelen sınıflarda ve kullandıkları ortak mekanlarda görüşülmüştür. Soruların doğruluğunu sınavabilmek için bir pilot çalışma uygulanmıştır. Çocukların düşüncelerini anlatmalarını sağlayacağı belirtilen, “bana anlatır mısın” ifadesinin kullanılmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca sözel olarak bir soruya cevap veremeyen çocuğa daha fazla açıklama yapabilmesi için ipuçları verilmesi gerektiği önerisi de uygulanmıştır. Alan çalışması öncesinde yapılan pilot çalışmada, çocukların konuyla ilgili yorumlar yapabilme becerilerini ve öngörülen çalışmanın geçerliliğini sınavabilmek amaçlanmıştır. Bursa’da sosyo-kültürel ve ekonomik açıdan farklılık taşıyan Nilüfer ve Yıldırım ilçesinde iki bağımsız anaokulunda çalışma yapılmış, öğrenciler, öğretmenler, velilerle görüşülmüştür.

Bireysel olarak yapılan görüşmelerde, görsel ve tercih unsurlarını bir araya getiren görüşme formunun hazırlanmasında Sanoff’un (1991) bir tasarıma katılım yöntemi olarak kullandığı “foto-görüşme” tekniğinden esinlenilmiştir. Bilgisayar oyunu

sürecinde, resim çalışması sonrasında da yine bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bunlar dışında açık uçlu sorulardan oluşan bireysel görüşmeler de yapılmıştır.

Grup görüşmesi, film izleme ardından yapılan beyin fırtınası olarak yorumlanmıştır. Clark'ın da belirttiği üzere, beyin fırtınası ve grup görüşmesinde bazı çocukların çekimsiz kalabileceği varsayılmıştır ve bu açıdan, okulöncesi öğretmenlerinden alınan görüşler ışığında, çocukların ilgi ve beğenilerini resimlerine yansıtmak istedikleri yargısı doğrultusunda, bu çalışma süreci sonrasında resim yapma etkinliğine yer verilmiştir. Burada çocukların resimlerin değerlendirilebilmesi için her çocukla bireysel olarak görüşülerek resim hakkındaki düşünceleri öğrenilmiştir. Ayrıca bağımsız atölyelerin çocuğu okul dışına çıkararak bir oluşum olması nedeniyle, çocukların okul gezilerinde ve ulaşım sürecindeki davranışları gözlemlenmiş ve bu süreçlerdeki tutumları değerlendirilmiştir.

Okulöncesi eğitim, eğitim sürecindeki ilk adımdır ve yaşamın ilk altı yılı içinde, gelişim alanlarının büyük bir bölümünün tamamlandığı ifade edilmektedir. Örneğin yapılan araştırmalar sonucunda bilişsel gelişimin %50'sinin 4 yaşına, %80'inin 8 yaşına kadar tamamlandığı ve 0-6 yaş sürecinde alınan eğitimin okul başarısı üzerinde %33 oranında etkili olduğu saptanmıştır (Kartal 2008). Tez çalışmasında bu konunun ele alınmasında, okulöncesi yılların gelişimsel açıdan önemini ve okulöncesi eğitimin çocuk gelişimini desteklediğini ortaya koyan çalışmaların incelenmesi etkili olmuştur. Okulöncesi eğitimde olanakların geliştirilmesi dünya genelinde önemsenmektedir. Ülkemizde de, okulöncesi eğitime son yıllarda büyük bir önem verilmektedir, ancak ihtiyaca cevap veren bir düzeye henüz ulaşamamıştır. Okulöncesi eğitimin 2013-2014 öğretim yılında 60-72 aylık çocuklar için zorunlu hale getirilmesini sağlayabilmek amaçlanmakta ve bu kapsamda bir pilot uygulama gerçekleştirilmektedir. Bu konu 2. Bölüm'de açıklanmaktadır. Tez kapsamında, okulöncesi eğitim sürecini ve çocuk gelişimini destekleyecek yeni bir eğitim ortamının araştırılmasına bu kapsamda yönelinmiştir.

Alan çalışmasında, çalışma grubu, Türkiye'de okulöncesi eğitim verilen öğrenci sayısının incelenmesi sonucunda belirlenmiştir. Ülkemizde okulöncesi eğitim resmi ve özel kurumlarda sürdürülmektedir. Öğrenci sayısına bakıldığında, resmi kurumlarda öğrenci sayısı oranının oldukça yüksek olduğu görülmektedir. 2009-2010 yılı itibariyle

resmi anaokulu ve anasınıflı kurum sayısı 23.472, öğrenci sayısı 876.226 olarak, özel anaokulu ve anasınıflı kurum sayısı 1.508, öğrenci sayısı ise 51.476 olarak belirtilmiştir ([http://ooegm.meb.gov.tr/istatistik/Okul\\_onesi\\_sayilari\\_genel.pdf](http://ooegm.meb.gov.tr/istatistik/Okul_onesi_sayilari_genel.pdf), 2011). Okulöncesi eğitim yönetmeliğinde, anaokulları 36-72 ay çocuklarının eğitimi amacıyla açılan okullar, anasınıfları ise 60-72 ay çocuklarının eğitimi amacıyla örgün eğitim kurumları bünyesinde açılan sınıflar olarak tanımlanmıştır ([http://ooegm.meb.gov.tr/mevzuat/yonetmelik\\_29\\_08\\_09\\_degisiklik\\_tum.pdf](http://ooegm.meb.gov.tr/mevzuat/yonetmelik_29_08_09_degisiklik_tum.pdf),2011).

Resmi kurumlar genelinde okulöncesi eğitimin yaygın olduğu yaş grubu, ilköğretim öncesindeki 60-72 aylık çocuklardan oluşmaktadır. 2009-2010 yılı kapsamında, 2006 doğumlu çocukların toplam sayısı 50.805, 2004 yılı doğumlu çocukların sayısı ise 728.817 olarak saptanmıştır ([http://ooegm.meb.gov.tr/istatistik/okul\\_onesi\\_illere\\_gore\\_sayilar.pdf](http://ooegm.meb.gov.tr/istatistik/okul_onesi_illere_gore_sayilar.pdf), 2011).

Okulöncesi eğitim alan 60-72 aylık çocukların eğitim aldığı kurumların başında ilköğretim okullarının bünyesindeki anasınıfları gelmektedir. TÜBİTAK tarafından hazırlanmış bir raporda 2003-2004 yılında resmi bağımsız anaokullarında 42.264 öğrencinin eğitim aldığı, ilköğretim kapsamındaki anasınıflarında ise 265.826 öğrenciye eğitim verilmiş olduğu görülmektedir ([http://www.tubitak.gov.tr/tubitak\\_content\\_files/vizyon2023/eik/EK1.pdf](http://www.tubitak.gov.tr/tubitak_content_files/vizyon2023/eik/EK1.pdf), 2011).

Okulöncesi eğitim alan çocuk sayısının ilköğretim okulları bünyesindeki anasınıflarında yüksek olmasına karşın, bu sistemin doğru bir yaklaşım olmadığı da belirtilmektedir. Okulöncesi eğitimin ilköğretimden bağımsız, amacı için tasarlanmış bir yapıda verilmesinin doğru bir yaklaşım olduğu vurgulanmaktadır. Alan çalışmasında çalışma grubunun belirlenmesi, bu bilgiler ışığında mümkün olmuştur. Çalışmada çocukların gelişimlerini destekleyecek bir eğitim ortamı tanımlanmaya çalışılmış ve bu açıdan çocukların görece daha nitelikli bir eğitim alabildikleri bir ortamda bulunarak, bu eğitim sürecinin değerlendirilebilmesi gerektiği düşünülmüş ve çalışmanın resmi bağımsız anaokullarında gerçekleştirilmesi gerektiği kabul edilmiştir. Yaş grubunun seçiminde ise, okulöncesi eğitim geneli ve bağımsız anaokulları kapsamında en yüksek sayıda öğrencinin dahil olduğu yaş grubu aralığı seçilmiş, 60-72 ay aralığında olan ve anaokullarında 6 yaş sınıfı olarak tanımlanan çocuklarla çalışılmıştır.

## **2. KURAMSAL TEMELLER**

Tez çalışması kapsamında önerilmekte olan bağımsız atölye modeli, tasarıma katılım deneyiminin çocuk gelişimi açısından taşıdığı önemin ve okulöncesi eğitim sürecindeki olanakların değerlendirilmesi kapsamında ortaya koyulmaktadır. Çalışmada belirlenen problemler ve model önerisi tanımlanmadan önce, bu bölümde çalışmanın kuramsal temellerini oluşturan değerlendirmeler sunulmaktadır.

### **2.1. Çocuk Gelişimi Açısından Tasarıma Katılımın Önemi**

Çocuğun ilişki kurduğu fiziksel ve sosyal çevrenin niteliği gelişimsel açıdan önem taşımaktadır. İnsan gelişimi, kalıtsal özelliklerin çevre koşullarıyla etkileşimi sonucunda belirlenmektedir. Bireyin içinde bulunduğu bağlam yani sosyal ve fiziksel çevresi fiziksel, bilişsel, psiko-sosyal gelişimi etkilemekte ve davranışı şekillendirmektedir (Aydın 1997). Çocuklarda deneyimlerin zihinsel gelişim üzerindeki etkisi ve bilginin süregelen deneyimlerle yapılandırıldığı, Piaget'in bilişsel gelişim kuramında açıklanmaktadır. Piaget, çocuğun duyularıyla keşfederek dünyayı algıladığı yönündeki bakış açısını ortaya koymuş ve çocuk gelişimde fiziksel çevrenin önemi, yıllar içinde farklı düşüncelerle desteklenmiştir (Piaget 2004, Worthnam 2003). Konstrüktivist olarak tanımlanan bu anlayışa, Vygotsky'nin öncülüğüyle sosyal ilişkilerin gelişimsel değerine dönük görüşler eklenmiştir. Çocuğun ulaştığı sosyal bağlamın önemi, fiziksel ve sosyal etkileşimlerin öğrenme için gerekliliği, çocuğun etkileşim kurarak, paylaşılan deneyimlerden öğrenmesi gibi düşünceler zaman içinde kabul edilmiştir.

Eğitim ortamları çocukların hem fiziksel hem de sosyal çevre deneyimlerinin gelişebildiği çevreler olarak düşünülebilir. Eğitim mekanının sahip olduğu fiziksel çevre koşulları en az sosyal çevre kadar önemlidir ve kullanıcıların yaşamını etkileyen temel faktörlerden biridir. Sosyal ilişkilerin gerçekleşebilmesi için gereken platformların oluşumu fiziksel çevre koşulları aracılığıyla sağlanabildiği gibi engellenebilmektedir. Okullardaki mevcut fiziksel olanaklar yeni öğrenme yaklaşımlarına, temel kullanıcı gereksinimlerine cevap verebilmek amacıyla geliştirilmeye çalışılmaktadır. Bu açıdan benimsenen bir yöntem, tasarıma katılım çalışmalarıdır. Tasarıma katılım çalışmaları

kapsamında gerçekleşen süreçlerin çocuklar açısından bir öğrenme deneyimi oluşturduğu düşünülmektedir.

Bu bölümde, tez kapsamında tasarıma katılım düşüncesi açısından getirilen yeni yorum yapılmadan önce, tasarıma katılım felsefesine verilen önemi tanımlayabilmek amacıyla çalışma süreçlerinin kapsamı ve çocuklar için önemi ortaya konulmaya çalışılmıştır. Fiziksel çevre koşullarını kullanıcı gereksinimlerine uygun hale getirebilmeyi amaçlayan katılım süreçlerinin, okulöncesi eğitim kapsamındaki varlığı sorgulanarak, tasarıma katılım deneyimiyle okulöncesi çocukların ilişkisi hakkında bir değerlendirme ortaya konulmuştur.

### **2.1.1. Çocukların tasarıma katılımı çalışmalarının genel kapsamı**

Katılım, çocukların kendilerini ilgilendiren konularda, kararlar, etkinlikler ve süreçler üzerinde söz sahibi olması olarak tanımlanmaktadır (Şener 2005). 1989 yılında kabul edilen Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde ilk kez “çocukların konuşma ve kendi yaşamlarını ilgilendirecek karar alma süreçlerine katılım özgürlüklerinin olduğu” kabul edilmiştir. Sözleşme, tarihte en geniş ölçekte kabul gören insan hakları belgesidir. Birleşmiş Milletler üyesi iki ülke dışında 191 ülke tarafından onaylanan sözleşmede, çocuk haklarına yön veren temel ilkeler “Ayrımcı gözetmeme, çocuğun yararının gözetilmesi, yaşama ve gelişme, katılım” olarak tanımlanmış ve katılım “çocukların kendileriyle ilgili konularda görüşlerini dile getirme hakkı” olarak açıklanmıştır (www.unicef.org, 2009).

“Çocukların Katılımı ve Katkısı” ya da “Çocuk Perspektifi” konsepti çocuk araştırmaları, politik programlar ve pratik pedagojik faaliyetler içerisinde, 1990'lardan itibaren giderek önem kazanmıştır. Katılımın temelinde, çocukların “tercihleri, ilgileri, bakış açıları olan ve bunları ifade edebilmesi gereken bireyler” olarak kabul edilmesi gerektiği düşüncesi yer almaktadır (Skivenes ve Strandbu 2006). Çocukların planlama ve tasarıma katılımları konusundaki çalışmaların başlangıcı ise daha eski olup, ilk uygulamalar 1960'larda başlamıştır. Bu tarihten itibaren yaklaşık otuz yıllık bir süreçte çeşitli çalışmalar gerçekleştirilmiş, fakat her dönemin kendi kimlik, kuram ve yöntemine sahip oluşu nedeniyle dönemler arasında kopukluklar oluşmuştur (Francis ve Lorenzo 2002).

Genel olarak çocukların neyi arzu edeceğine ilişkin yargıların çocukların dışındaki kişiler örneğin ebeveynler, öğretmenler, politikacılar, toplum tarafından belirleniyor olması, yetişkinlerin en doğruyu görebildiği ve çocukların yetişkinlerin belirlediği bu ilkeleri kabul etmesinin beklenmesi yönündeki düşünce biçimi bu anlayış içerisinde eleştirilmektedir (Cobb ve Ark. 2005). Hart'a (1992) göre çocuklar, "toplumun en çok fotoğrafı çekilen ancak en az dinlenen" üyeleridir.

Günümüzde, kentlerde çocukluğun yapısının büyük bir değişim geçirdiği ifade edilmektedir. Pek çok çocuğun günlük yaşamları üzerinde kontrolü kaybettiği, çocukların, yetişkinlerin planladığı eylemleri gerçekleştirmek için onların denetiminde farklı ortamlarda yer aldığı, zamanlarının çoğunu yapılandırılmış ve kontrollü mekanlarda geçirmekte oldukları vurgulanmaktadır. Çocukların büyük zamanını geçirdiği kullanım alanlarının başında ise okullar ve okulöncesi kurumlar gelmektedir (Francis ve Lorenzo 2002, Kytta 2003). Oyun alanları daha düzenli ve daha az macera unsurları içerir hale gelmiştir. Ayrıca çocukların bu alanları da yetişkin denetiminden uzak olarak kullanmadığı belirtilmektedir. Çocukların, dış dünyayı nerdeyse otomobillerin arkasında güvenli koltuklarında otururken keşfetmeye çalıştıkları ifade edilmektedir (Kytta 2003). Çocukluk sürecinde etkili olduğu belirtilen değişimler nedeniyle günümüzde çocukların katılımının gerekliliğinin öneminin arttığı belirtilmektedir.

Çocukların tasarıma katılımı çalışmaları sonrasında, planlama, çevresel eğitim ve çocuklarla ilgili araştırmalar açısından önemli verilere ulaşıldığı ve bu çalışmalarda genel olarak çocukların yaşadığı çevreye ilişkin sorunların farkında oldukları ifade edilmektedir (Gökmen 2008). Bu kapsamda, fiziksel çevre ile ilgili düzenlemeler yapılırken çocukların kendilerini ilgilendiren konularda söz sahibi olmasının, çocukların yaşadıkları çevreye sahip çıkma olasılıklarını yükselteceği açıktır. Çocukların çalışma sürecinde kendilerini projenin yaratıcısı olarak görebilmesinin, çalışma arzularını arttırırken, sahiplenme duygusunu da oluşturduğu gözlenmektedir (Şener 2006). Günümüzde çocuklar için oluşturulan sınıf, oyun alanları, spor parkları, okul sonrası programları gibi, katılımlarının olması gereken projelerde, çocuk katılımı çok fazla görülmemektedir. Oysa çocuklar için mekanlar tasarlarlarken, çocukların bakış açısını öğrenmek çok önemlidir (Şener 2005).

Çocukların tasarıma katılım çalışmaları daha çok kentsel bağlamda yaygınlaşmış, bu süreçte kent planlamasına ve tasarıma katılım oldukça ilgi duyulan bir konu haline gelmiştir. UNICEF gibi uluslararası organizasyonlar, çocukların katılımını desteklemek için en iyi yolu kentleri daha arkadaş ve sürdürülebilir hale getirmek olarak görmüştür. UNICEF “Çocuk Dostu Kentler (Child-Friendly Cities)”, UNESCO “Kentlerde Büyüme (Growing-up Cities)” bu alandaki önemli projelerdir. Örneğin, Amerika ve İtalya’da bazı kentlerde, çocukların fikirleri planlara ve politikalara yansıtılmıştır (Francis ve Lorenzo 2002).

### **2.1.2. Eğitim ortamlarının geliştirilmesi yönünde çocukların tasarıma katılımı**

Fiziksel çevre çocuğun deneyimlerini biçimlendirmektedir ve günümüzde çocukların büyük bir çoğunluğu için deneyimlerinin şekillendiği önemli bir ortam okuldur (Koralek ve Ark.2005). Kent ölçeği dışında, tasarıma katılım çalışmalarına, çocukların zamanlarının büyük bölümünü geçirdiği okul ortamlarının niteliğinin geliştirilmesine yönelik olarak da önem verilmektedir. Günümüzde çocukların daha kurumsallaşmış olarak yaşadıkları, buna bağlı olarak, kullandıkları mekanların düzenlenmesinde ve yönetiminde yer almasını sağlamanın bir gereklilik olduğu belirtilmektedir (Francis ve Lorenzo 2002).

Eğitim ortamlarının geliştirilmesi açısından kapsamlı çalışmalardan biri İngiltere’de gerçekleştirilmektedir. Ülkede, okul binaları, ekipmanları ve oyun alanlarının yetersizliği karşısında son yıllarda bir geliştirme çabası görülmekte, katılıma önem verilmektedir. Modern eğitimin parçası olan bilgi değişimi ilkesiyle hareket edilmekte ve tasarım sürecinde mimarlar, eğitimciler ve öğrencilerin ortaklığıyla bilgi boşluğu kapatılmaya çalışılmaktadır (Dudek 2002). 2000-2001 eğitim yılında başlayan “Joinupdesignforschools” projesi, inşa edilmiş çevre, giyim, iletişim, ürün tasarımı olmak üzere 4 ayrı tasarım disiplininden tasarımcılar ile öğrencileri buluşturmaktadır. Ortaklık fikri projenin kalbi olup, projenin ana amaçları, öğrencilerin okullarında neyi değiştirmek istediğini tanımlamak, tasarım süreciyle bunun pratiğinin nasıl gerçekleşebileceğini gösterebilmek ve herhangi bir yerde uygulanabilecek bir model elde etmek, İngiliz tasarım endüstrisinin deneyiminden ve uzmanlığından okullarının yararlanmasını sağlamak olarak ifade edilmektedir. Proje kapsamında 2005 yılı



itibariyle 54 tasarım firması, 150 bireysel tasarımcı, 100 okulda ve 700 öğrenciyle direkt ilişki kurulmuş, 10.000 çocuk sürecin içerisinde bu etkileşime dahil olmuştur (Sorrel ve Sorrel 2005). Bu çalışmanın çok farklı okullarda yapılabileceği ifade edilmekle birlikte, uygulama kırsal ve kentsel alandaki ilköğretim okulları ve liselerde yürütülmektedir. Tasarımcılar, okullardan seçilen 20 öğrenci ve lider bir öğretmenden oluşan gruplarla çalışmakta, süreçte sunulan ürünler okuldaki diğer öğrenciler, öğretmenler ve idarecilere sunularak görüşler değerlendirilmektedir. Proje süreci, profesyonel tasarımcıların müşteri ile olan diyalogu referans gösterilerek, “öğrencilerin müşteri olarak görülmesi ve tasarım danışmanlarının onlar için çalışması” olarak ifade edilmektedir. Çocuğun müşteri oluşuyla çocuklara özgü yeni yaklaşımların geliştirilmesi denenmektedir.

Çalışma süreci dört aşamadan oluşmaktadır. “Sorgulama” sürecinde öğrenciler problemi tanımlamaktadır. “Fikir” olarak tanımlanan aşamada, çocuklardan neyi değiştirmek istediklerini tasarımcılara detaylı bir çalışmayla açıklayıcı olarak ifade etmeleri beklenmektedir. “Sohbetler”, en temel bölüm olan müşteri tasarımcı etkileşim sürecidir. “Konsept” olarak tanımlanan aşamada, tasarımcıların final tasarım fikrini öğrencilere (müşteri grubu) sunumu ve bu öneri kabul gördükten sonra - bazen öğrencilerle birlikte tekrar üzerinde çalışılması gerekmektedir - öğretmenlere ve yöneticilere sunulması gerçekleştirilmektedir. Çocukların müşteri olarak görülmesinde, en başta çocuklara nasıl iyi müşteri olacakları ve tasarımcılara çocuk müşteriyle olan diyaloglarında dikkat etmeleri gerekenler anlatılmaktadır. Tasarımcılara ise, çocuğu yetişkin bir müşteri gibi görerek ilgilenmeleri, eğitim konusundaki bilgisine saygı duymaları, problemleri konusunda iyi dinleyici olmaları, dilini değiştirmeye hazırlanmaları (jargondan kaçınma), öğretmen olmadıklarını ancak çocukların onlardan öğrendiğini bilmeleri, süreci sadece farklı bir iş olarak değil, yaşamları değiştirebilecek bir çalışma olduğu mantığıyla değerlendirmeleri gerektiği anlatılmaktadır.

Eğitim ortamlarının niteliğini geliştirmek için daha küçük ölçekli çalışmalar da yapılmaktadır. Örneğin, İngiltere Sheffield bölgesinde, okul alanlarının peyzajına yönelik yürütülmüş bir araştırma projesi çalışmasında, iki lisede gerçekleştirilmiş katılım süreçlerinde tasarım kararları, okul kullanıcıları, toplum ve peyzaj mimarının bir araya gelişiyle oluşturulmuştur. Bu çalışmada tasarım sürecine kullanıcıların

katılımında “fikir, konsept ve detay” olmak üzere üç önemli aşama bulunduğu ifade edilmiştir. Tasarım fikir aşaması, kullanıcıların gereksinimleri, algıları ve tutumlarına ilişkin bilgi sağlama aşaması ve kullanıcı katımlı tasarımı farklılaştıran bilginin elde edildiği süreç olarak tanımlanmıştır. Bu aşamada bilişsel haritalar, davranış haritaları, gözlem, anket, ideal okulun çizimi, en sevilen ve sevilmeyen yerin çizilmesi, tasarımcı ve öğrencilerin okul içinde birlikte dolaşarak tartışması, yapılandırılmış tartışmalar, sohbet, paragraf tamamlama, tanımlayıcı yazı yazma gibi çok sayıda teknik kullanılabileceği belirtilmiştir. Tasarım konsept aşaması, konsept planın çözümüne ilişkin tasarımcı ve kullanıcı arasında döngüsel bilgi akışının gerçekleştiği, iki boyutlu ve üç boyutlu tekniklerin kullanılabildiği süreç olarak tanımlanmıştır. Tasarım detay aşaması ise, tasarıma ilişkin detayların oluşturulduğu, döşeme kaplamasının türü, oturma birimleri, bitkilendirme gibi detaylı bilgilerin elde edilmesinin amaçlandığı çalışmaları içermektedir (Sheat ve Beer 1989).

Tasarıma katılım kapsamında eğitim boyutunda Amerika Birleşik Devletleri’nde ilk çalışmalar 1970’lerden itibaren gelişmiştir. 1970’lerin ortalarında ilk olarak Chicago’da gerçekleştirilmiş olan Mimarlık Çalıştayları (Architecture Workshops), çocuklar ve ebeveynlerinin katıldığı etkinlikler olarak zaman içinde yaygınlaşmıştır. 1970 ve 1980’lerde bu çalışmalar devam ederken mimarlık çözümün değil sorunun parçası olarak görüldüğü için çocuklar yine niteliksiz ortamlarda büyümeye devam etmiştir. Mimarlık ve eğitim alanında çalışmalar 1980’lerde başlamış, 1985 yılında RIBA (Royal Institute of British Architects) tarafından ilk kapsamlı bir proje olarak “Architects in Schools” projesi başlatılmıştır (Koralek ve Mitchell 2005). Projede, ilköğretim okulları (4-5 yaş ile 11 yaş ) ve liseler (12 ile 18 yaş) kapsamında farklı yaş gruplarıyla çalışılmaktadır. Programın oluşturulma nedeni, inşa edilmiş çevreyi, mimarlığı anlamak ve bu farkındalığın gelişimini desteklemek olarak tanımlanmaktadır (<http://www.aiaw.org>, 2009).

Ülkemizde ise, özellikle son yıllarda çocukların ve gençlerin katılımı konusuna büyük bir ilgi duyulmakta ve çeşitli çalışmalar gerçekleştirilmektedir. 2002 yılından itibaren Mimarlar Odası ve Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma Merkezi (ÇOKAUM) ortaklığıyla kapsamlı bir çalışma yürütülmektedir. “Çocuk ve Mimarlık Projesi” gerçek bir katılım çalışması olarak tanımlanmaktadır. Projede, 7 ile 12 yaş arası çocuklarla

çalışılmıştır ve çalışma iki kapsamda ele alınmıştır. “1000 Mimar 1000 Okulda” Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim okullarda gerçekleştirilmiştir. “Atölyeler, Buluşmalar, Etkinlikler” olarak tanımlanan diğer çalışma alanında, çeşitli temalar belirlenerek okul dışı ortamlarda çalışılmıştır (Candan 2008, Şener 2006). 2003 yılı Ekim ayından itibaren gerçekleştirilen “1000 Mimar 1000 Okulda” çalışmasında mimarlarla çocuklar okullarda buluşmuştur. Mimarlık, mimarlık kültürü, kentlilik bilincinden söz edilmiş, çocukların beklentileri, hayalleri, istekleri ve şikayetleri öğrenilmiş, tartışılarak çözümler üretilmiştir (Şener 2005). 2008-2013 yılları kapsamında, çocuk ve mimarlık projesinin ikinci beş yıllık plan ve programı oluşturulmuştur. Çocuk ve Mimarlık Projesi’nin hedefleri arasında ilköğretim okulları ve ortaöğretim kurumlarında gerçekleştirilen “1000 Mimar 1000 Okulda” çalışmalarına, farklı bir yaratıcılığa sahip oldukları düşünülen okulöncesi yaş gruplarının dahil edilmesi de yer almıştır (Candan 2008). Ancak henüz okulöncesi dönem kapsamında bir çalışma yapılmamıştır. Türkiye’de çocukların katılımı konusuna büyük ilgi gösterilmekle birlikte, çalışmaların Avrupa ülkeleriyle karşılaştırıldığında daha geride olduğu ifade edilmektedir. Bu açıdan kurumların, sivil organizasyonların, üniversitelerin ve araştırma merkezlerinin içinde yer aldığı araştırma çalışmalarının arttırılmasına ve bu sayede çocukların katılım düzeylerinin geliştirilmesine gereksinim duyulduğu vurgulanmaktadır (Şener 2006).

### **2.1.3. Okulöncesi eğitim sürecinde tasarıma katılım deneyimiyle karşılaşmak**

Çocukların öğrenmesinde, fiziksel çevreleriyle kurdukları etkileşimler, günlük yaşamları içinde yer alan insanlar kadar önemlidir (Maxwell 2007). Çocukların çevreye olan duyarlılıkları erken yaşlarda ortaya çıkmaktadır. Örneğin, anaokulu öğrencilerinin, kırsal ve kentsel ortamda ekolojik farkındalığının resimler gösterilerek test edildiği bir çalışmada, 3-5 yaş grubu erkek ve kız çocukların doğru tanımlamalar yapabildiği görülmüştür (Cohen ve Horm-Wingerd 1993, Gür ve Zorlu 2002).

Erken çocukluk yılları insan hayatında belirleyiciliği olan ve hızlı gelişimlerin görüldüğü önemli bir dönemdir. Bu dönemde yaşanan gelişim sürecinin etkisi büyük oranda ileriki yıllara yansımaktadır. 0-6 yaş sürecinde, bedensel, zihinsel ve sosyal gelişimdeki ilerleme en büyük hıza sahiptir. Kişilik oluşumu, sosyal duyarlılık, yaratıcı zeka ilk olarak bu dönemde şekillenmeye başlamaktadır. Öğrenmenin % 60-70’inin

okulöncesi yıllarda kazanıldığı bilinmektedir (Başal 1998, Poyraz ve Dere 2001). Bu süreçte kazanılan deneyimlerin, bireysel gelişimin temellerini oluşturduğu söylenebilir. Çocukların dünyayı duyuları aracılığıyla keşfettiği ve duyuşal keşiflerin gelişimsel açıdan önemi vurgulanmaktadır (Nicholson 2005, Day 2007). Çocuklar, doğası gereği aktif algılayıcıdır, keşfetmek için motivasyona sahiptir, çevrenin çocuklara sunduğu bol miktarda kompleks bilgi onları uyarmakta, harekete geçirmektedir (Read ve Ark.1999). Çevreyle etkileşim kurabilmek, erken çocukluk döneminde çocuğun öğrenmesindeki en önemli konulardan biridir ve fiziksel çevrenin öğrenme için olanak sağlaması gerekmektedir (Maxwell 2007).

Okulöncesi eğitim çocukların, sınırlı bir ev ortamından ayrılıp, daha geniş bir sosyal çevre içinde yer aldığı süreçtir. Nitelikli okul öncesi eğitim, çocuğun zihinsel, sosyal, fiziksel, duygusal gelişimine katkı sağlamaktadır (Cirhinlioğlu 2001). Okulöncesi eğitim ortamlarında fiziksel çevrenin çocukların davranışı üzerinde önemli etkisi olduğu kabul edilmektedir (Read ve Ark. 1999). Küçük çocukların, çevrelerinde çeşitlilik taşıyan objeler ve materyallerle etkileşim kurmasının gerekliliği farklı çalışmalarda ortaya konulmuştur. Çevrenin belirli bir düzeyde karmaşık olması, çeşitlilik taşıması beklenmektedir. Oyuncakların ve oyun materyallerinin çeşitliliği, renklerde farklılık, mekanın biçimi, zemin düzeyinde/tavan yüksekliğinde değişim, dokular, zemin kaplaması, ışık düzeyi ve sınıf olanakları fiziksel çevrenin bu açıdan ele alınması gereken özellikleri olarak belirtilmektedir (Maxwell 2007). Erken çocukluk döneminde dış mekan oyun alanlarının niteliğiyle ilgili olarak yürütölmüş tüm çalışmalarda, bu alanların çocukların beden sağlığı, zihin gelişimi ve sosyal zekası üzerinde olumlu katkısı olduğu ortaya konulmuştur (Herrington 2008). Nitelikli bir okulöncesi eğitim ortamının çocukların gelişimini destekleyen ideal koşullar oluşturduğu söylenebilir.

Fiziksel çevrenin erken çocukluk yılları ve okulöncesi eğitim açısından sahip olduğu önem bilinmekle birlikte ne yazık ki bu eğitim ortamlardaki fiziksel koşullar istenilen düzeye taşınabilmiş değildir. Mekansal koşulları kullanıcı gereksinimlerine cevap verebilecek bir niteliğe kavuşturmak için diğere eğitim ortamlarında benimsenen yöntemin, tasarıma katılım çalışmalarından yararlanmak olduğu görölmektedir. Bu açıdan okulöncesi eğitim özelinde bir inceleme yapıldığında, konunun karşılığının bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Konuyla ilgili literatür incelendiğinde, okulöncesi eğitim sürecinde, eğitim ortamlarının niteliğini geliştirecek katılım çalışmalarının gerekliliğine ve bu deneyimin gelişimsel açıdan önemine karşın bu çalışmaların genel olarak ilköğretim okulları ve liselerde gerçekleştirilmekte olduğu görülmektedir. Dudek, okulöncesi eğitim ortamlarında genel olarak katılım deneyiminden uzak kalındığından söz etmektedir. Eğitim ortamlarında yürütülen katılım çalışmalarının daha büyük ölçekli kamu yapıları kapsamında gerçekleştiği belirtilmektedir. Yeni yapılan ve mevcut okulöncesi eğitim yapılarının genelde diğer kamusal yapıların çoğuyla karşılaştırıldığında küçük ölçekli olduğu ve kalite açısından daha geride yer alan küçük ölçekli bu yapıların, bütçelerinin de küçük olması nedeniyle bu durumun genelde tasarım sürecinde kullanıcıya danışma olanağını engellediği ifade edilmektedir (Dudek 2005). Tasarıma katılım çalışmalarında okulöncesi eğitim ortamlarına ulaşılmıyor olmakla birlikte erken çocukluk yıllarında çocukların kendi fiziksel çevrelerine yönelik tercih ve öneriler geliştirebildikleri farklı görüşlerce ifade edilmektedir.

Gerçekten de okulöncesi dönemde çocukların kendilerini ifade edebileceği yöntemler kullanıldığı takdirde katılım çalışmaları gerçekleştirilebilir. Hart, yetişkinlerin, çocukların yaşamlarını anlamaya yönelik çaba göstermesinden sonra, çocukların katılım için büyük istek duyduğunu ifade etmektedir. Yine aynı çalışmada, çocuklarla olan görüşmelerden genelde doğru bilgi alınmayacağı gibi bir inanış olduğu belirtilirken bunun, çocukların hafızalarının zayıf olduğunun düşünülmesi, görüşmeyi yapanı mutlu etmek için hep doğru şeyler söylemeye çalışacaklarına inanılması gibi nedenlerle açıklandığı ifade edilmektedir. Hart, beş yaşındaki bir çocuğun, bilgi ondan spontan olarak istendiğinde ve konu onunla ilgili olduğunda doğru bilgi verdiğini belirtmektedir. Çocukların yetişkinlerle aynı iletişim becerisine sahip olmadığı ve iletişim kurmak için daha hassas olunması ve onların konuşma becerilerini geliştiren, onları bu süreçte istekli kılacak yeni metotlar kullanılması gerektiğini vurgulamaktadır (Hart 1992).

Clark'a (2005) göre, okulöncesi dönemde çocuklar kendi yaşamlarının uzmanıdır ve onların sesini duymak önemlidir. Bu dönemde katılım çalışmalarında "Mozaik Yaklaşım" olarak tanımladığı birden fazla yönetime yer verdiği bir yaklaşım önermiştir. Önerdiği araçlar, okulöncesi eğitim merkezinde gözlem, birebir ya da grup görüşmeleri,

kamera kullanımı (çocukların önemli gördükleri şeylerin fotoğrafını çekmesi), alandaki geziler, harita hazırlama, yöneticiler ve ebeveynlerle görüşmelerdir. Ona göre katılım yöntemlerinin küçük çocuklarla kullanımı, farklı iletişim yolları açmakta, farklı metodolojilerin kullanımı ise çocukların kendi bakış açıları ve deneyimlerini ifade edebilecekleri farklı olanaklar sunarak çocukların yaşamlarını anlamamızı kolaylaştırmaktadır. Clark (2005), tasarım sürecinde katılımın gerekliliğine ilişkin olarak, gerçek kullanıcının kim olduğu sorusunun sorulması gerektiğini belirtirken, 5 yaş altındaki çocuklar için geleneksel katılım yöntemleriyle birlikte (gözlem, görüşme gibi) yeni katılımcı yöntemlerin de araştırılması gerektiğini belirtmektedir (Clark 2005).

Tasarıma katılım çalışmalarının, çocuklara çevresel öğrenme deneyimi, sosyal beceri ve sosyal sorumluluk gelişimi, toplumsal ve politik kimlik gelişimi açısından katkı sağladığı belirtilmektedir (Hart 1992). Katılımcı tasarım sürecinin, kullanıcıların gereksinimlerini ve arzu ettiklerini açıkça öğrenebilmeyi, geleneksel tasarım yöntemlerinden daha yaratıcı sonuçlar elde edilmesini sağlayabildiği de belirtilmektedir. Tasarıma katılım, çocuklara bakış açılarına ve fikirlerine önem verildiğini gösteren bir süreç olarak da değerli görülmektedir (Sheat ve Beer 1989).

Tasarıma katılım süreçleri çocuklar açısından yeni bir öğrenme kaynağı olarak önemsenmektedir. Örneğin “Joinupdesignforschool” çalışmaları kapsamında işleyişin daima merkezinde olan konunun çocuğa yaşam becerilerinin kazandırılması olduğu belirtilmektedir. Tasarıma katılım sürecinin öğrencilere kazandırdığı beceriler, bireysel, düşünme ve çalışma becerileri olmak üzere üç düzeyde tanımlanmıştır. “Bireysel beceriler” bireysel farkındalık, yeni fikirlere açıklık, organizasyon, motivasyon ve sorumluluk; “düşünme becerileri” yaratıcılık, problem çözme, pratiklik, mekansal farkındalık, finansal farkındalık, estetik yargılar, gözlem ve değerlendirme; “çalışma becerileri” takım çalışması, ortaklık, organizasyon, yurttaşlık, iletişim olarak tanımlanmış ve çalışmada kazanılan önemli bir beceri ise kendine güven olarak belirtilmiştir. Projede bütün öğrencilerin aynı becerileri doğal olarak eşit oranda kazanmasının beklenmediği ifade edilirken, önemli görülenin tüm öğrencilerle temas kurulması olduğu vurgulanmıştır. Çocuklar tarafından da bu süreç yaşamlarını değiştiren bir deneyim olarak tanımlanmıştır (Sorrel ve Sorrel 2005).

Tasarıma katılım deneyimiyle çocuklara yaşadıkları mekanları kendi gereksinimleri doğrultusunda değiştirebilmeleri için bir olanak sağlandığı söylenebilir. Bu çalışmalar, çocukların kullanım alanlarını kendi tercihleri doğrultusunda şekillendirmeleri için sunulan bir fırsat olarak da görülebilir. Tasarıma katılım süreci içerisinde, çocukların düşünmesi, düşündüğünü ifade edebilmesi beklenmekte, kendi istediği ürünün gerçekleştirildiğini gören ve kullanan çocuklar için bu deneyim çocuk gelişimini farklı açılardan destekleyen bir süreç oluşturmaktadır. Jilk'e göre, öğrenme pasif olmayan, aktif yaratıcı bir eylemdir ve öğrenme ortamı bu davranışın önünde bir engel haline getirilmemelidir. Ona göre, fazlasıyla tasarlanmış ve bitmiş ortamlar öğrenciye aktif rol bırakmayarak öğrenmeyi engellemektedir ve bir mekan, çocukların kendi çevrelerini özgürce yaratma olanağı sağlaması yönüyle yaratıcılığı zenginleştirebilir. Jilk, bu bakış açısıyla, önceden tanımlanmış ortamlarda olası öğrenme deneyimlerinin kısıtlandığını ve yaratıcılığın gelişiminin minimize edildiğini öne sürmektedir (Jilk 2005).

Tez çalışması kapsamında tasarıma katılım süreci aslında kullanıcıların tasarımla etkileşim kurduğu çalışmalar olarak yorumlanmış ve çocuğun tercihinin açık olarak bir mekanın kullanımında farklı olanakların sunulması, tasarıma katılım sürecinin çocuklar için gelişimsel açıdan taşıdığı katkıların kazanılabileceği bir deneyimin elde edilmesini sağlayan yeni bir yöntem olarak değerlendirilmiştir. Atölyelerde tasarımla etkileşim kurulmasını sağlayacak olan parametre değişebilirlik olarak tanımlanmış ve alan çalışmasında farklı yöntemler kullanılarak bu parametrenin önemi sorgulanmıştır.

## **2.2. Okulöncesi Eğitimde Olanaklar**

Katılım çalışmalarıyla eğitim ortamlarının niteliği geliştirilmeye çalışılsa da, genel olarak tüm eğitim kurumlarının bu çalışmalardan yararlanmadığı, okulöncesi eğitim kurumlarının hem küçük ölçekli yapılanmalar olmaları, hem de pek çok ülkede yaşanmakta olan ekonomik yetersizlikler nedeniyle arzu edilen niteliğe henüz ulaşamadığı görülmektedir. Bununla birlikte son yıllarda dünyada ve ülkemizde okulöncesi eğitime yüksek düzeyde ilgi duyulmaktadır. Bir başka deyişle, okulöncesi eğitimin yararlarının farkına varılmıştır. Yüksek kalitede erken çocukluk dönemi programlarının uzun dönemde pozitif etkilerinin olduğunun görülmesi, kadının daha fazla çalışma alanında yer almaya başlaması, uluslararası rekabet, alt gelir grubunun

çocuklarının da okula ve yaşama daha iyi başlamasının arzu edilmesi gibi konular okulöncesi eğitime duyulan ilginin nedenleri olarak tanımlanmaktadır (Wortham 2003).

Okulöncesi eğitim kurumlarında eğitimin niteliğini belirleyen faktörler çeşitlilik taşımaktadır. Bu kriterler çeşitli çalışmalarda “öğretmen ve bakıcıların niteliği, kurumda uygulanan program ve fiziksel ortam (Cirhinlioğlu 2001); “fiziksel ortam, grup büyüklüğü, bakıcı-çocuk oranı, günlük etkinlikler, yetişkinler ve çocuklar arasındaki etkileşim, öğretmen niteliği, ebeveynlerle ilişki kurma, lisans ve akreditasyon” (Berk 2003); “deneyimli ve iyi eğitilmiş öğretmenler, uygun grup büyüklükleri, güvenli ve duyarlı fiziksel çevre” (Maxwell 2007) gibi başlıklarla tanımlanmaktadır. Bu belirlemelerin varlığına karşın, çok sayıda örneğin de standart dışı olduğu belirtilmektedir. Kısacası, yurtdışında ve ülkemizde, genel olarak okulöncesi eğitimde yer alan kurumların niteliği, standartlar ve programlar açısından büyük bir çeşitlilik bulunmaktadır.

### **2.2.1. Okulöncesi eğitimde program ve fiziksel olanaklar açısından farklılıklar**

Okulöncesi eğitimde yurtdışında ve Türkiye’de kurumsal sistemin çok sayıda bileşeni olduğu görülmektedir. İtalya’daki sistemde “Nursery / Children School” (3-6 yaş), “The Day Nursery” (0-3 yaş), “Play / Drop-in Centers” (Stregatti: 6 yaşa kadar genç annelerin serbest zaman isteğiyle çocuklarını bıraktığı kurumlar); Danimarka’da “Creches” (0-3 yaş), “Public Kindergartens” (3-6 yaş) ve genelde anaokulunun parçası olan, okul çağı çocuklar için yeni yaş entegrasyonunun olduğu kurumlar (0-6 yaş / 0-14 yaş); İngiltere’de “Day Nurseries” (olanakları zayıf çocuklar için) , “Nursery Schools”, “Pre-Schools Play Groups”, “Private Nurseries”, “Reception Classes”; ABD’de genelde ilköğretim okulu içerisindeki anasınıfları, özel yarı zamanlı oyun grupları ile “Nursery Schools” ve “Community Day Care Centers” olarak tanımlanan kurumlar; Fransa’da kamusal olan “Ecoles Maternelles” ve özel olan “Jardins D’enfants” adını taşıyan kurumlar ile “Creches”, “Children Centers” (farklı yaş grupları için) olarak tanımlanan çeşitli oluşumlar yer almaktadır (Dudek 2000). Genel olarak, çeşitlilik gösteren bu kurumlarda eşit olanakların sağlanamamakta ve olanakların eksikliği eğitim programı etkinliklerini sınırlandırmaktadır (Dudek 2002).



Türkiye’de okulöncesi kurumlar ilk olarak 1908 yılından önce bazı şehirlerde ve sonrasında İstanbul’da “Özel Ana Mektepleri” tanımıyla yer almış, Balkan Savaşlarından sonra ise “resmi ana mekteplerinin” açılması yaygınlaşmıştır. 1914 yılında “Çocuk Bahçesi” olarak adlandırılan “mekteplerin” açılması kararlaştırılmış. 1915 yılında “Ana Mektepler Nizamnamesi” düzenlenmiştir. Cumhuriyet döneminde ilk olarak 1949 yılında okul öncesi eğitim konusu ele alınmıştır. 1962 yılında Anaokulları ve Anasınıfları yönetmeliği hazırlanmış, okul öncesi eğitimi 3-6 yaş çocukların eğitimi olarak tanımlanmıştır (Oktay 2001). 1923-24 yılları arasında Türkiye’de 38 ilde, 80 anaokulu yer almıştır (Poyraz ve Dere 2001). 1996 yılında tamamlanan okulöncesi eğitim programında, 0-3 yaş kreş veya ev programı, 4-5 yaş anaokulu programı, 6 yaş anasınıfı programı içinde değerlendirilmiştir (Oktay 2001). Halen en yaygın olarak okulöncesi eğitimin ilköğretim okulları bünyesindeki anasınıflarında verildiği belirtilmektedir (Ural ve Ramazan 2007).

Günümüzde Türkiye’de, kurum temelli eğitimde Milli Eğitim Bakanlığı’na ve Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumuna (SHÇEK) bağlı organizasyonlar yer almaktadır. Özel ya da resmi “Bağımsız Anaokulları” (3-6 yaş), özel ya da resmi “Anasınıfları” (5-6 yaş) Milli Eğitim Bakanlığı’na, “Gündüz Bakımevi, Kreş, Yuva, Çocuk Kulübü, Çocukevi” gibi çeşitlilik gösteren kurumlar SHÇEK’na bağlı olarak faaliyet göstermektedir. Genel olarak okulöncesi eğitim veren bu kurumlarda “yönetim, amaç, program, öğretmen/eğitici ve donanım” açısından farklılıklar bulunduğu ve bunun kalite standardını yakalamayı engellediği belirtilmektedir (Ural ve Ramazan 2007). Eyüboğlu’na göre, ülkemizde çeşitlilik taşıyan kurumlarda “ortak program, ortak standart, standart yükseltme çalışmaları ve denetim birliği” açısından önemli eksiklikler görülmektedir (Eyüboğlu 2007).

Eğitim ortamları arasında amacına uygun olarak tasarlanmış örnekler ile birlikte, çocukların gereksinim duyduğu nitelikleri karşılamaktan uzak olan çözümler de görülmektedir. Aslında, nitelikli çözümlere ulaşmak için, standartlara uymanın, başarılı tasarıma ulaşmanın garantisi olarak da görülmemesi gerekir. Jilk’e göre, politika, gelenekler ve standartlar, yaratıcılığın ve keşfin önünde engel oluşturmaktadır. Ayrıca, standartların tüm soruları cevapladığını düşünmek yanlıştır ve sorgusuz kabuller öğrenme olanaklarının gelişimine engel oluşturmaktadır (Jilk 2005). Dudedek, çocuklar

için gereken başarılı tasarımı “çocuğun keşfetmesine, gelişmesine ve öğrenmesine olanak sağlayan tasarım” olarak tanımlamaktadır (Dudek 2000).

Fiziksel nitelikle ilişkili standartlara bakıldığında ülkeler arasında bazı farklılıklar bulunduğu da görülmektedir. Alan gereksinimi ülkelere göre değişmektedir. İtalya’da çocuk başına düşen gerekli alan 3-6 yaş için en az 7.5 m<sup>2</sup>, 3 yaş altı için 10 m<sup>2</sup> olarak belirtilmekte; Danimarka’da en az alan 2 m<sup>2</sup>; Japonya’da alanın değerli olması nedeniyle iç mekanda 1.98 m<sup>2</sup>, dış mekanda 3.3 m<sup>2</sup> olarak boyutlar sınırlandırılmakta; İngiltere’de iç mekanda en az 2,3 m<sup>2</sup> şartı aranmakta; ABD’de ise iç mekan için en az 3.25 m<sup>2</sup>, dış mekan için ise 6.97 m<sup>2</sup> olarak bir çocuk için gereken alan boyutu tanımlanmaktadır (Dudek 2000). Türkiye’de ise, alan gereksinimi yine farklılaşmakta, oyun odalarında bir çocuk için en az 1.5 m<sup>2</sup>’nin yeterli olacağından söz edilmektedir (Poyraz ve Dere 2001). Bu kapsamda, ülkemizdeki yeterli alan miktarının oldukça düşük tutulduğu söylenebilir. Ülkelerin ekonomik gelişim düzeyi, arazi olanakları gibi farklı nedenlerle en az alana ilişkin bir çeşitlilikle karşılaşılmaktadır.

### **2.2.2. Okulöncesi eğitimde olanakların iyileştirilmesinin önündeki engeller**

Okulöncesi eğitimde, 3-6 yaş arası okullaşma oranı çeşitli ülkeler arasında farklılık göstermekte, ülkemiz bu açıdan oldukça geride kalmaktadır. Örneğin okulöncesi eğitimden yararlanma oranı Almanya’nın doğusunda %96, batısında %73, Belçika’da %95, Fransa’da neredeyse %100’ dür (Oktay 2001). Fransa, okulöncesi eğitimin en uzun süredir verilmekte olduğu bir ülkedir ve erken çocukluk eğitiminin gelişiminde ailelerin taleplerinin, kadının çalışma hayatında aktif rol almasının, çocuğun gelişimi ve eğitimi kapsamındaki yaklaşımların etkili olduğu ifade edilmektedir. Okulöncesi eğitim Fransa’da çocukların okul yaşamında başarılı olmasını etkileyen en önemli faktörlerden biri olarak kabul edilmiş, 1989 yılında çıkarılmış bir kanunla anaokulları ve ilkokullardaki eğitim süreci ilköğretim olarak tanımlanmıştır (Kartal 2008). Fransa’da zorunlu okula başlama yaşı 6 olmakla birlikte, beş yaşındaki çocukların % 100’ü okula gitmektedir (Haktanır 2005). Türkiye’de okulöncesi eğitimdeki okullaşma oranları, 1990-1994 yılları arasını kapsayan, 6. Beş Yıllık Kalkınma Planında %11.5, 2001-2005 yılları arasını kapsayan 8. Beş Yıllık Kalkınma Planında ise %25 olarak belirtilmiştir (Derman ve Başal 2010). Ülkemizde, son yıllarda okulöncesi eğitimin çocukların gelişimleri ve ilerleyen yıllardaki eğitim süreçleri

üzerinde büyük bir önem taşıdığı vurgulanmakta ve toplumda bu konuda bir farkındalık yaratılmaya çalışılmaktadır. Bu kapsamda gerçekleştirilmekte olan en önemli projelerden biri, halen pilot uygulama olarak devam eden okulöncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınması çalışmalarıdır.

Türkiye’de zorunlu eğitim, 6-14 yaş çocukların eğitimini kapsamakta ve bu süreç ilköğretim olarak tanımlanmaktadır. Bu dönemde okullaşma oranı Türkiye İstatistik Kurumu verilerine bakıldığında 2008-2009 yılı için %96.5’dir (<http://www.tuik.gov.tr/Gosterge.do?id=3642&metod=IlgiliGosterge>,2011). Okulöncesi eğitimin zorunlu hale getirilmesi projesiyle ilk olarak, 60-72 aylık çocukların eğitim olanağı alabilmesi amaçlanmakta ve bu yaş grubu için okullaşma oranını yükseltmek hedeflenmektedir. Okulöncesi eğitimin yaygınlaştırılmasıyla ilgili çabalar yer almakla birlikte, ülkemizde “ekonomik yetersizlikler” ve “çocuk sayısının yüksek oluşu” nedeniyle istenilen amaca ulaşamadığı ifade edilmektedir (Ural ve Ramazan 2007). Oktay’a göre, Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde eğitime ayrılan bütçe payı sınırlıdır ve eğitimin yenileşme, toplumsal değişme için bir araç olarak düşünülmesi gerektiğinin yeterince farkına varılmamaktadır (Oktay 2001).

Türkiye’de okulöncesi eğitim, en büyük oranda ilköğretim okulları kapsamında düzenlenen anasınıfları kapsamında verilmektedir. Öğrenci sayılarına ilişkin bilgiler 1. Bölümde sunulmuştur. Okulöncesi eğitim kapsamında en büyük paya sahip olmasına karşın, tercih edilen bu sistemde eğitim olanakları açısından yetersiz kaldığına ilişkin çeşitli görüşler ortaya koyulmaktadır. İlköğretim kapsamında açılan anasınıflarının, 60-72 aylık çocuklarına eğitim verilmekle sınırlandırılmasının okulöncesi eğitim alması gereken 36-72 aylık çocukların bu eğitim sürecinden uzak kalmasına neden olduğu, bu kurumlarda nitelikli öğretmen sıkıntısı yaşandığı, okullardaki fiziki alanların nitelik ve nicelik olarak yetersiz kaldığı ve anasınıflarındaki fiziksel olanakların okulöncesi gelişim dönemindeki çocuğun gereksinimlerini karşılamaktan uzak olduğu ifade edilmektedir. Bu kapsamda, okulöncesi eğitimin ilköğretimden bağımsız olan, yalnızca okulöncesi eğitime ayrılmış özel binalarda verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Derman ve Başal 2010).

Okulöncesi eğitim verilen resmi bağımsız anaokullarında, anasınıflarına oranla oldukça zengin bir öğrenme ortamı sağlanmaktadır. Ancak yine de bazı eksiklikler ve farklılıklar görülmektedir. Okulöncesi eğitim sınıflarında kullanılan materyallerin ve donatıların yetersiz olduğu ifade edilmektedir (Derman ve Başal 2010). Okulöncesi eğitime olan talebin yüksek olması karşısında kayıtlarda öncelik 60-72 aylık yaş gruplarına tanınmakta, daha az sayıda 48-60 aylık çocukların kayıtları yapılabilmektedir. Bina ve bahçe olanakları kapsamında da bağımsız anaokulları arasında farklılıklar görülmektedir. Bazı yapılar okulöncesi eğitim için tasarlanmış, bazıları ise mevcut bir yapının dönüştürülmesi yoluyla okulöncesi eğitime tahsis edilmiştir. Bu açıdan bazı resmi bağımsız anaokullarında resim, teknoloji sınıfı gibi mekanlar ayrılabilirdiği, bazılarında ise sınıflar dışında çocukların kullanabildikleri özel mekanların düzenlenemediği görülmektedir. Sınıf boyutlarında, bahçe büyüklüklerinde ve düzenlenmesinde farklılıklar bulunduğu göze çarpmaktadır. Genel olarak ilköğretim okullarının bünyesinde yer alan anasınıfları için özel bir bahçe düzenlenememekte, çocuklar zamanlarını daha çok tek bir sınıf içerisinde geçirmektedir.

Okulöncesi eğitimde kalite açısından, ekonomik yetersizliklerin neden olduğu olumsuzluklar sadece ülkemize özgü değildir. Dudek (2000) İngiltere'deki mevcut sistemin yetersizliğini, ekonomik nedenlerle uzun yıllarca benimsenmiş olan hatalı gördüğü stratejiye bağlamaktadır. Amacı için tasarlanmış okulöncesi eğitim yapıları inşa edilmesi yerine, 3-5 yaş grubu için mevcut ilköğretim okullarında sınıfların adapte edilmesi anlayışı gereken kalitenin sağlanamamasının nedeni olarak görülmektedir (Dudek 2000). Örneğin Amerika'da anaokullarının mevcut ilköğretim okulları bünyesine entegre edildiği sistem nedeniyle, Froebel'in "kindergarten" felsefesiyle tanımladığı bahçe kullanımıyla sağlanabilecek kazanımların ihmal edilmiş olması eleştirilmektedir (Garrick 2009). İngiltere'de, Amerika'da uzun yıllar uygulanan bu anlayış günümüzde ülkemizde benimsenmektedir. Ekonomik nedenler yeni yapı inşa etmeyi engellemekte, eğitim ortamının sağlanması için, mevcut ilköğretim okullarının içerisinde anasınıfı olarak bir sınıf ayrılması, ya da bir sınıfın bile ayrılamayacağı yoğunluktaki okullarda, okul bahçesine sadece ihtiyacı karşılama amacıyla ek bir sınıfın yapımı uygun görülmektedir.

Okulöncesi eğitimde kalitenin önemi ifade edilmekte, kaliteli programlara devam eden çocukların ileri okul başarısıyla olan ilişkisi çeşitli çalışmalarla ortaya konulmaktadır. Kaliteli okulöncesi eğitim talebine karşın, dünyada ve ülkemizde kurumlar arasında program ve fiziksel olanaklar açısından farklılıklar bulunmakta; ekonomik koşullar nedeniyle okulöncesi eğitimde olanaklar henüz istenilen düzeye ulaşamamaktadır. Wortham, genel olarak bu eğitim ortamlarının çoğunun zayıf ya da yetersiz oluşunu üzüntü verici olarak tanımlamaktadır. Ebeveynlerin, yüksek kalitede bakım merkezlerine ekonomik açıdan yeterli olmadıkları durumlarda, daha az pahalı olan ancak kalitesi genelde düşük olan seçeneği tercih etmek zorunda kaldıklarını da belirtmektedir (Wortham 2003). Ebeveynlerin bu zorunlu seçim yapma durumu, ülkemizde de yaşanmaktadır.

Dünyada genel olarak 1980'lerde eğitime ayrılan kaynaklarda azalma eğilimi yaşandığı, 1990'lı yıllarda ise artışın görülmeye başladığı belirtilmektedir. Bu değişimde, 1990'larda "hayat boyu öğrenme" kavramının önem kazanması rol oynamış, farklı ülkelerde eğitim sisteminde yeniden yapılandırma çabalarına, yeni yasal düzenlemelere gereklilik duyulmasına neden olmuştur. Eğitimde, sanayi toplumunun değerlerinden "bilgi toplumunun değer ve ilkelerine göre biçimlenme" yönünde bir dönüşüm amaçlanmıştır. Hayat boyu öğrenmenin amacına ulaşabilmesi için, kişisel gelişme (aktif öğrenme, daha fazla seçenek sunumu, öğrenme konularında bireyin ilgi ve gereksinimleri), toplumsal bütünleşme (demokrasi açısından fırsatların herkese ulaşması) ve ekonomik büyüme olarak üç temel strateji önerilmektedir. Bu yaklaşımın temel hedefleri arasında, yaşamın ilk yıllarının öğrenmenin sürekli hale gelmesinde önem taşıdığı kabul edilerek, bu süreçte yaşanan olumsuzlukların etkisinin sürekli hale geldiği kabulüyle "yüksek kalitede erken çocukluk eğitime ulaşımın yaygınlaştırılması", hayat boyu öğrenmenin özü ve alt yapısı olarak önemli görülmektedir (Anonim 2009).

Tasarıma katılım ve okulöncesi eğitim kapsamında bu bölümde yapılan incelemeler sonucunda ulaşılan yargılar, çocuk gelişimi açısından tasarıma katılım çalışmalarının taşıdığı öneme rağmen, okulöncesi eğitim sürecinde çocukların genel olarak bu çalışmalarla karşılaşma olanağı bulamadıklarının ve okulöncesi eğitimde çocuklar sunulan olanaklarda eşitlik sağlanamadığının görülmesi olarak özetlenebilir.

### 3. PROBLEMİN TANIMI VE BAĞIMSIZ ATÖLYE MODELİ

Tasarıma katılım çalışmalarıyla çocuklara yaşamlarında önemli yeri olan mekanları kendi istekleri doğrultusunda değiştirebilme fırsatının sunulduğu söylenebilir. Ancak ne yazık ki, 2. Bölüm’de açıklandığı üzere bütün çocuklar bu deneyimle karşılaşmamakta ve yaşadıkları eğitim ortamını kendi istekleri doğrultusunda şekillendirebilme olanağı bulamamaktadır. Özellikle de bireyin yaratıcı yönden üst düzey bir kapasiteye sahip olduğu vurgulanan okulöncesi yıllarda çocuklar böyle bir deneyimden uzak kalmaktadır.

Çocuğun tasarımıyla etkileşim kurduğu, bir okulda gerçekleşen katılım sürecinin aslında sürekliliği olmayan bir deneyim olduğu düşünülebilir. Bir yıla, bir döneme özgü bir etkinliğin sadece o süreçte bulunan çocuklar açısından farklı kazanımlar oluşturacağı kabul edilebilir. Bu çerçeveden bakarak, tez çalışması kapsamında katılım çalışmalarını öğrencilere tek seferlik bir deneyim sunulduğu ve gelişim üzerinde önemli katkıları olan bu deneyimin aslında sadece belirli bir dönemde belirli bir grup çocuğun yaşayabildiği bir süreç olduğu biçiminde yeni bir yorum getirilmektedir. Bu yorum farklı varsayımlar çerçevesinde değerlendirilmiştir;

Bir okulun niteliğini geliştirmeye yönelik gerçekleştirilen katılım projesinin aynı okulda süreç içinde tekrarlanmasına gereksinim duyulmayabilir. Bu durumda katılım deneyimi yalnızca o kullanıcı grubuna tanınan bir hak olacaktır. Bu durumun, katılım felsefesinin temelindeki “demokratik” tutumla çeliştiği düşünülmektedir. Bir diğer varsayım, katılım çalışmaları kapsamında tasarım süreci içinde yer alan çocukların, her zaman tasarım ürününün hayata geçirildiğini görememe olasılığının bulunabileceğidir. Dolayısıyla katılım çalışması sürecinde tasarlama ya da yaratma sürecinin bir parçası olarak mekansal değişim öneren çocuğun, yarattığı ürünü deneyimleyebilmesi her zaman olanaklı olmayabilir. Bu varsayımlar doğrultusunda tez kapsamında farklı bir alternatif olarak tasarıma katılım süreci deneyiminin sürekliliği nasıl kurgulanabilir yönünde bir sorgulamaya gidilmiştir.

Okulöncesi eğitim ortamlarında tasarıma katılımın önemi tanımlanmaktadır. Ancak, katılım çalışmalarının yaygınlaşmasında, bu kurumların görece daha küçük kamusal yapılar olarak tanımlandığı gerçeği göz önünde bulundurulduğunda; çalışmanın temelindeki problemin bu alanda daha fazla önem kazandığı düşünülmüştür. Okulöncesi

dönemde çocukların, tasarıma katılım deneyiminden diğer çocuklar kadar yararlanamadığı ve “yaşam becerilerini” geliştirecek olan bu etkinlikten genel olarak yoksun kaldıkları yargısına varılmıştır. Çalışma kapsamında, mimari bakış açısıyla bu probleme nasıl yaklaşılabilir sorusu sorulmuştur. Çözüm önerisi olarak getirilmesi kurgulanan model bu düşünce yapısıyla ortaya konulmuştur.

Okulöncesi eğitim ortamlarındaki olanakların kurumlar ve ülkeler düzeyinde değişkenlik gösterdiği görülmektedir. Geleceğin temellerinin atıldığı bu ortamlarda belirtilen yetersizliklerin en kısa sürede çözülmesinin önemszenmesi gerektiği açıktır. Bu kapsamda, katılım deneyimi açısından yapılan sorgulamaya, çocukların gereksinim duyduğu eğitim mekanına ulaşma düşüncesine kısa sürede ve günümüzün ekonomik, politik, sosyo kültürel koşullarını göz ardı etmeden tahsis edebilme boyutu da eklenmiştir.

Günümüz kentlerinde çocukluğun değişen yapısı düşünüldüğünde, çocukların dış mekan kullanımlarının sınırlı hale gelmesi, çoğunun zamanının büyük bir kısmını bakım merkezinde veya evde geçirmesi gerçeğiyle bağlantılı olarak farklı çocuklar arasında kurulan sosyal etkileşim seçeneklerinin daraldığı düşünülmüştür. Bu yargı katılım deneyimini sürekli kılacak çözüm aynı zamanda çocuklar arasında bir iletişim aracı işlevi taşıyabilir mi sorusunu doğurmuştur.

Bu çalışmada okulöncesi eğitime hizmet edecek bağımsız atölye modeli önerilmektedir. Tezde, çocukları tasarlama eylemiyle tanıştırmak amacıyla, katılım çalışmalarına yeni bir yorum getirilmekte ve tasarımcının mekan farklı kullanım alternatifleri içerecek şekilde tasarlamasıyla, çocuklara kendi kullanım kombinasyonlarını üretebilme olanağı sağlanacağı ve bunun bir tasarıma katılım deneyimi olarak düşünülebileceği savunulmaktadır. Bağımsız atölye modeline tasarıma katılım perspektifinde önerilen bu nitelik parametrelerin tanımlandığı bölümde “değişebilirlik” olarak ifade edilmekte ve kapsamı tanımlanmaktadır. Değişebilirlik özelliğinin, bağımsız atölyelerin var olduğu sürece, her yeni gelen kullanıcı için farklı mekansal deneyimler üretebilmesine ve tüm kullanıcılara tasarımla etkileşim kurma olanağı vereceğine inanılmaktadır. Bu yapıların değişebilirlik niteliğiyle, çocukların gereksinimlerine göre şekillenebilme olanağını sağlayarak çocuklara fiziksel çevrenin kendi istekleri doğrultusunda değişebilir

olduğunu gösterecek ve mimarının yaşayan bir olgu olduğunu anlatacak ortamlar oluşturacağı düşünülmektedir.

Bağımsız atölyelerin sahip olacağı değişebilirlik özelliğiyle, kullanım sürecinde mekansal niteliğin çocuklar ve öğretmenleri tarafından değiştirilebildiği bir mimari ürün olarak, çocuklara ve aslında tüm kullanıcılarına farklı bir açıdan tasarıma katılım deneyimi yaşatacağı düşünülmektedir. Bunu sağlamak için, bağımsız bir oluşuma neden gereksinim duyulduğu; yani neden yeni bir anaokulu ya da anaokulunda bir mekanın belirtilen düşünceye olanak verecek şekilde düzenlenmesi yönünde bir seçeneğin benimsenmediği konusuna açıklık getirebilmek açısından, bağımsız bir mekansal oluşuma yönlendiren etmenler aşağıda sunulmaktadır.

- Çocukların yaşadıkları ortamı kendi düşünce ve gereksinimleri doğrultusunda değiştirip, dönüştürme gücünü onlara tanıyan bir mekanın tahsis edilmesi boyutunda; kendi başına var olan bir yapısallığın sağladığı olanaklar ile mevcut bir yapıya bağlı olma durumu sorgulanmış, temelde iki yoruma varılmıştır:

1. Çocukların katılım sürecini sürekli deneyimleyebilecekleri bir ortamın oluşturulması kapsamında, bağımsız bir birimde değişebilirlik seçeneklerini genişletebilmenin daha fazla olanaklı hale geleceği savunulmaktadır. Yapının ölçeği büyüdükçe ve içerdiği işlevler çoğaldıkça yapı boyutunun doğal olarak büyümesi ve mekansal ilişkilerin önem kazanmasıyla, bu durumun çok yönlü (yapı kabuğu ve iç mekan kullanımı) olarak çocuğun mekansal değişim yaratma seçeneklerini daha kısıtlı hale getireceği düşünülmüştür.

2. Ölçek ve çocuk ilişkisi açısından, bağımsız birimin ölçek olarak bir anaokulu yapısı ölçeğine göre küçük olacağı kabulüyle; çocuklarda daha bütüncül bir mekansal algının ( iç / dış ilişkisi, yapısalılık nerede başlıyor / nerede bitiyor vb.) oluşabileceği ve bu durumun aidiyet, sahiplenme açısından önemli kazanımlar sağlayabileceğine inanılmıştır. Ölçek yapı ilişkisini sorgularken anaokullarında çocukların aktivite alanlarında tanımlanan örnek etkinlik köşelerinin genel olarak çocukların en sevdiği ortamlar olduğunun görülmesi durumu da, bir veri olarak yorumlanmıştır.



- Dünyada ve ülkemizde okulöncesi eğitim kurumlarında ekonomik engeller nedeniyle kalite birliğinin sağlanamaması ve değişimin uzun vadede gerçekleşebilir olarak tanımlanması boyutunda; değişen eğitim gereksinimlerine cevap verebilecek, farklı sosyo-kültürel, ekonomik bağlamlarda yetişen çocukların erişebildiği nitelikli bir eğitim ortamının arzı konusunda bağımsız mekanlar olarak tasarlanmış atölyeler doğru bir çözüm olarak düşünülmektedir. Genel ekonomik koşullar göz önüne alındığında, mevcut yapılanmanın ideal olanla yer değişiminin uzun bir süreç alabileceği düşünülerek, hayat boyu öğrenmenin temellerinin olduğu bu süreçte çocukların kayıplarını bir an önce giderecek ortamlara ulaşmanın önemi üzerinde durulmuştur. Eğitim süreci eksikliklerinin kapatılması, yeni kazanımlar sağlayarak kayıpları engelleyebilmek açısından bağımsız atölyelerin hayata geçirilmesi daha gerçekleşebilir bir çözüm seçeneği olarak kabul edilmiştir.
- Hayat boyu öğrenmenin üç temel stratejisinden biri olarak görülen toplumsal bütünleşme düşüncesi doğrultusunda ise, önerilen eğitim ortamlarından bağımsız, ancak paylaşım ile kullanılan bir atölye mekanıyla, farklı çocukların erişimine olanak tanıyarak, diğerlerinin farkında olmanın ve bu yolla demokrasi bilincinin oluşumunun desteklenebileceği savunulmuştur. Burada, bağımsız atölyeyi değişebilirlik özelliği kapsamında şekillendiren ve kullanan bir grup çocuğun, bu mekana tekrar geldiğinde farklı bir mekansal düzenlemeyle karşılaşabileceği ve bu sayede mekanını başkalarının kullandığını bilincine varma, onların düşüncelerinin daha farklı olduğunu görme gibi demokrasi eğitimi açısından önemli bulunan farklı kazanımların da sağlanabileceği varsayılmıştır.
- Günümüz kent yaşamının getirdiği sosyal ve fiziksel çevreyle kurulan ilişkilerdeki kopukluklar düşünülerek, bağımsız atölyelerin farklı konumlarda, farklı zamanlarda, farklı kişilerle bir araya gelmek için olanak sağlayacağına inanılmıştır. Okulöncesi dönemde gelişimsel açıdan önemi bilinen deneyimlerde çeşitlilik kapsamında, çocukların deneyimlerini zenginleştirebilmek açısından eğitim ortamı dışında farklı ortamları eğitime katabilmeyi sağlayan alan gezilerinin önemi düşünülmüştür. Bu açıdan bağımsız atölyelere ulaşım sürecinin ve atölye çevresi kullanımının çocukların yaşadıkları kentle, fiziksel çevreyle ve diğer çocuklarla

etkileşim kurduğu ve farklı deneyimler elde edebileceği bir gezi olarak kabul edilebileceği öngörülmüştür.

- Modelin işleyişi paylaşma ve ortaklık ilkesi çerçevesinde kurgulanmıştır. Kentsel yaşamın yarattığı kopukluk karşısında ilişkilere önem verilen bu öngörüyle, anaokulu ve anasınıflarında okulöncesi eğitim alan çocuklar için, aynı kalitede eğitim olanağından yararlanılan ortak bir platformun oluşturulmasına yönelik bir adım atılabileceği savunulmuştur. Oluşturulacak alternatif mekan sayesinde okulöncesi eğitim kurumlarında gereksinim duyulan ve gelecekte duyulabilecek alternatif öğrenme ortamlarının da tahsis edilebileceği düşünülmüştür.

Bu yargılar doğrultusunda, çözüm önerisi olarak sunulan bağımsız atölyelerin, kullanım tercihlerine göre şekillenebilme olanağı sağlayacak nitelikte düzenlenmesiyle okulöncesi dönemde tüm çocuklara tasarlama ve yaratma olgusunu tanıttık, bu açıdan tasarıma katılım deneyimiyle oluşan kazanımlardan bütün çocukların yararlanabilmesini sağlayacak bir ortam oluşturabileceği öngörülmektedir.

Değişebilirlik niteliğinin temelde atölyeyi kullanan çocuklara ve öğretmenlere, düşünme, uygulama ve sonucunu görme süreçlerini yaşatarak, tasarımla etkileşim kurulan bir deneyim kazandıracığı ve bu açıdan eğitim ortamının tasarıma katılım deneyimini sürekli yaşatacak bir mekan olabileceği kabul edilmektedir. Bağımsız birimde çocuklar yeni bir etkinlik için gereken mekansal organizasyonun nasıl olması gerektiğini düşünebilecek, önerilen seçeneklerden seçme, uygulama ve sonucu test etme durumunu yaşayabilecektir. Çocuklar ve öğretmenler tasarımcının sunduğu değişebilirlik seçeneklerinden istediklerini uygulayabilme ve oluşan mekansal etkiyi deneyimleyebilme olanağına sahip olabilecektir. Bu kapsamda, atölye tasarımında en önemli koşul tasarımcının değişebilirlik sağlayan bir yapısal arayışı içinde bulunarak farklı kullanım alternatiflerini içeren bir çözüm önerisi getirebilmesidir.

Okulöncesi eğitim sürecinde çocuklar çeşitli materyaller kullanarak farklı objeler üretirken kendilerini çeşitli kanallarla ifade etmekte ve bu ürünler sergilenmektedir. Bağımsız atölyelerin tasarımında kullanım seçeneklerinin, hem iç mekan hem de yapı kabuğu açısından ele alınması gerekmektedir. Bağımsız olma durumu buna olanak tanımaktadır. Bu sayede atölyeler hem iç hem de dış mekandan algılanabilecek renk,

doluluk-boşluk, ışık gibi değişimlerinin sergilendiği yaşayan kent objeleri ve hatta belki birer kent oyuncakları gibi görülebilir. Değişebilirlik taşıyan bu farklı yapısallık kentli tarafından da algılanarak deneyimlenebilecektir. Bu açıdan oluşumun okulöncesi eğitim sürecindeki çocukların üretip sergilediği farklı bir ürün olarak da görülebileceği düşünülebilir.

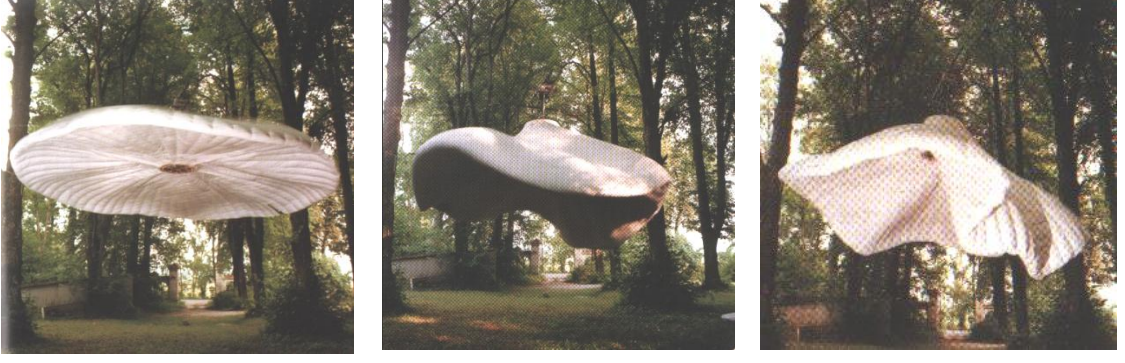
### **3.1. Bağımsız Atölyenin Özgün Niteliği**

Bağımsız atölye modelinin özgünlüğünü tanımlayabilmek amacıyla kullanıcıya değişebilirlik seçeneği sunan farklı uygulamalar ve eğitim ortamlarındaki yenilik arayışları incelenmiştir. Yapılan bu değerlendirmeler, bağımsız atölyenin özgün bir nitelik taşıyacağını göstermiştir.

#### **3.1.1. Kullanıcıya değişebilirlik seçeneği sunan farklı uygulamalar**

Değişebilirlik temasının her tasarımcının zihninde farklı çağrışımlar oluşturacağı düşünülebilir. Her zihin kendi seçeneklerini yaratacaktır. Bu anlamda seçeneklerin genişliğini görebilmek ve böylelikle değişebilirlik parametresinin gelişimini destekleyebilmek açısından örneklerin incelenmesi yararlı olacaktır.

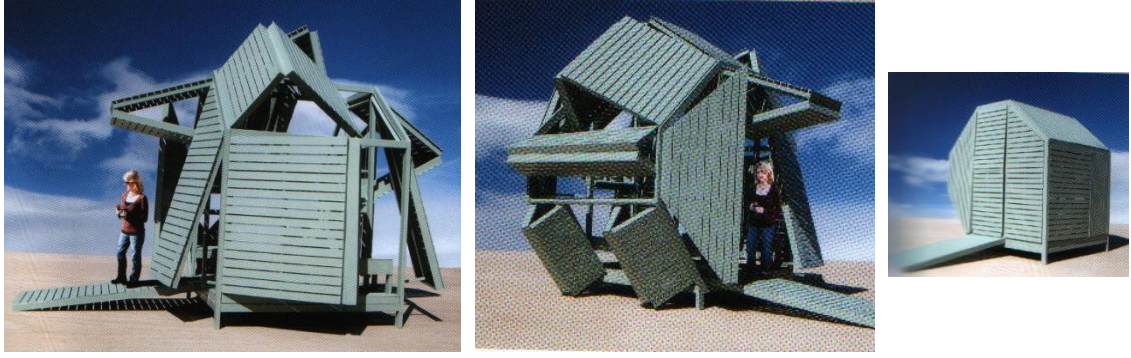
Tasarımcının, kullanımda seçenekler oluşan bir yapısallık önerebileceğini gösteren bir örnek olarak Dominik Baumüller tarafından tasarlanmış bir üst örtü incelenebilir (Şekil 3.1). Üst örtü sabit ve değişmez bir forma sahip olarak düşünülmemiştir. Tasarım 6 metre çapında, dönme hızı verilerek var olan ve rüzgarın etkisiyle formu sürekli değişen bir prototip üst örtü olarak tanımlanmıştır (Richardson 2007). Tasarım ürünü, tasarımcının öngördüğü temel prensipler çerçevesinde çalışsa da, başka bir gücün etkisiyle önceden tanımlanamayacak yeni görünümler kazanarak sürekli farklılaşabilmektedir. Bu açıdan tezin önerdiği yaklaşımla ilişki kurulabilir. Bu örnekte tasarımcı, tasarımın değişebilme niteliğini rüzgara bırakmış ve rüzgarın etkisiyle farklı formların yaratılabildiği bir esneklikte tasarımı ele almıştır. Bağımsız atölyelerde ise, öngörülen bu tarz bir esneklik olup, rüzgara tanınan değiştirme olanağını, atölyelerdeki mekansal niteliğe yansıtılabilmek ve çocuklar ile diğer kullanıcılara sağlayabilmek olarak yorumlanabilir.



Şekil 3.1. Spin Doctor (Richardson 2007)

Bu bölümde tasarımcının önceden tanımladığı alternatif kullanım olanaklarının düşünüldüğü farklı kombinasyonlara ve değişen mekansal atmosferler yaratılabilmesine olanak veren mimari örneklerin varlığı, tasarım modeli için yol gösterici olabileceği düşünülmüş ve araştırılmıştır. Bu anlayışla tasarlanmış farklı ürünlerle karşılaşmıştır.

Örneğin mimar ve sanatçı Michael Jantzen, tasarımlarında mimari bir origami yaratabilme düşüncesine yer vermektedir (Şekil 3.2). Bu yaklaşımını pavyon, açık hava stüdyosu gibi tasarımlarında kullanmaktadır ve mekanları oluşturan kutular şaşırtıcı biçimde kapanıp açılabilme özelliği taşımaktadır. “Pushing Envelope” adını taşıyan tasarımda kutunun, sadece açılıp kapanması yerine, çok sayıda ara aşama oluşturarak, kullanıcıların ilgisini çekmeyi ve onlarla etkileşim kurmayı amaçlamıştır (Richardson 2009). Tez kapsamında değişebilirlik özelliğini bir tasarım parametresi olarak tanımlayabilmek ve boyutlarını öngörebilmek amaçlanmaktadır. Değişim öngörülebilecek seçeneklerin neler olabileceğini tanımlamaya yönelik, tasarım parametresinin belirlenmeye çalışıldığı araştırma, 4. Bölümde yer almaktadır. Bu çalışma öncesinde örnekler incelenirken değişim seçeneklerinin sınıflandırılması yönünde bir yaklaşım benimsenmiştir. Dolayısıyla örnekteki değişebilirlik “doluluk-boşluk ve biçim değişimleri” olarak nitelendirilebilir.



Şekil 3.2. “Pushing Envelope” Doluluk-boşluk, biçim değişimleri (Richardson 2009)

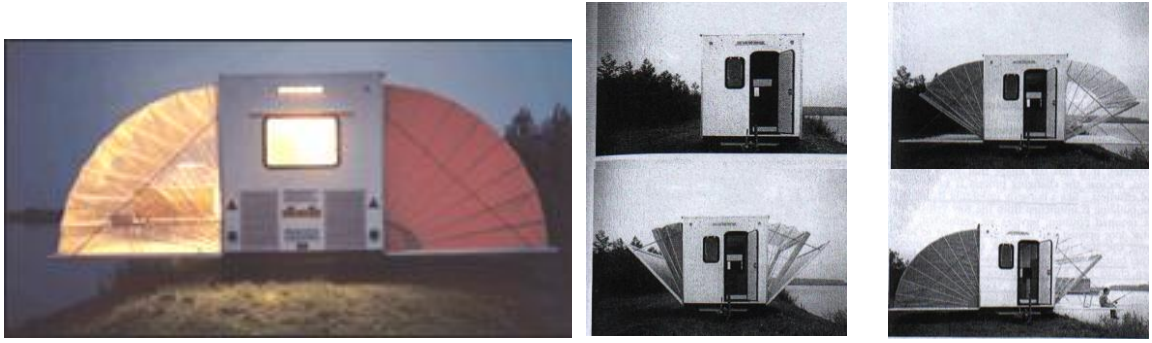
Avusturya, Mondsee’de Hans Peter Wörndl tarafından tasarlanmış bir yapı, değişebilme özelliğine örnek olarak gösterilebilir. “GucklHupf-Mobile Lookout” olarak adlandırılan tasarımın neredeyse tamamında hareketli ahşap paneller kullanılmıştır (Şekil 3.3). Yapının tasarımında “mobil ev” ve “hareketli mobilya” ilkelerine ulaşmanın amaçlandığı belirtilmiştir. Bölgesel bir festivalin parçası şeklinde düşünülerek uygulanmış olan yapının, mimarlık ve heykel arasında bir yerde durduğu ifade edilmiştir. 24 m<sup>2</sup>’lik alana sahip basit ahşap bir küp olarak görülebilen yapıda, kayar paneller aracılığıyla kullanıcılar kendi gereksinimleri doğrultusunda bakış açısı yaratabilmekte ve ışığı kontrol edip, değiştirebilmeleriyle yapı farklı görünümler kazanabilmektedir (Richardson 2007). Bu tasarımda değişebilirlik niteliğinin yine “doluluk-boşluk ve biçim değişimleri” aracılığıyla kazandırıldığı söylenebilir.



Şekil 3.3. “GucklHupf-Mobile Lookout” Doluluk-boşluk, biçim değişimleri (Richardson 2007)

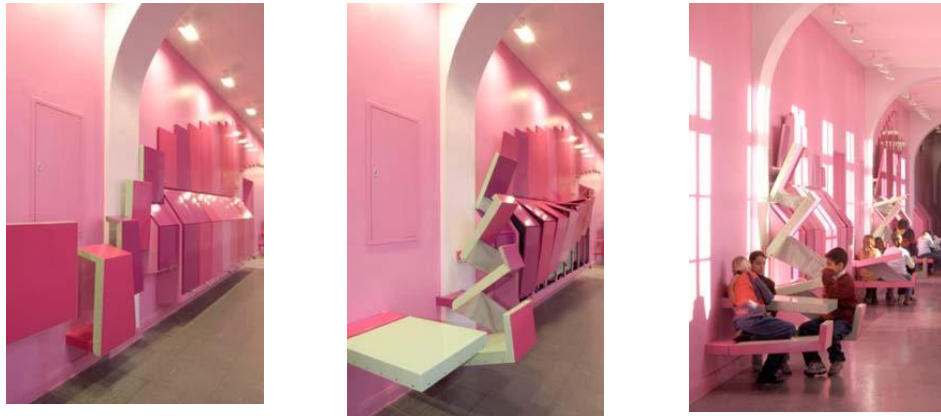
Değişebilirlik açısından özgün tasarımıyla ödül alan bir başka örnek olarak mobil konut tasarımı “Markies” gösterilebilir (Şekil 3.4). Mobil konutun tasarım ve uygulama süreci 1986-1995 yılları içerisinde gerçekleştirilmiştir. Konut, mobil ve statik olmak üzere iki belirgin forma sahiptir. Mekanın değişim süreci, bir kelebeğin kanatlarını açmasına

benzetilmekte olup, değişim seçeneği bir düğmeyle kullanıcının kontrolüne sunulmuştur. Burada yenilikçi bir teknoloji değil, sadece kaliteli bir konsept bulunmaktadır. Hem iyi bir tasarım, hem de iyi bir ürün olarak yorumlanmış olan obje, 1996 yılında Rotterdam Tasarım Ödülünü kazanmış, ulusal ve uluslararası basının büyük ilgisini çekmiştir (Kronenburg 2003). Bu örnekteki değişebilirlik yine “doluluk-boşluk ve biçim değişimi” olarak adlandırılabilir.



Şekil 3.4. “Markies” doluluk-boşluk, biçim değişimleri  
(<http://cache.thephoenix.com>,2010; Kronenburg 2003)

Değişebilirlik niteliği açısından daha küçük ölçekli bir tasarım örneğinin, “Erika Man Elementary School” adını taşıyan okulun Susan Hoffman Architects tarafından yapılmış olan yeniden düzenlenmesi içerisinde yer aldığı söylenebilir (Şekil 3.5). Yeni düzenlemeyle okulun ikinci katında küçük çocukların grup olarak çalışma, okuma ve tartışma için kullanabilecekleri, farklı kullanım alternatifleri içeren bir çözüme yer verilmiştir ([http://www.baupiloten.com/en/Main\\_projekte.htm](http://www.baupiloten.com/en/Main_projekte.htm)). Tasarım, mobilyalarla sağlanacak değişebilirlik için bir örnek olarak görülebilir.



Şekil 3.5. “Erika Man Elementary School” mobilya tasarımıyla değişim  
([http://www.baupiloten.com/en/Main\\_projekte.htm](http://www.baupiloten.com/en/Main_projekte.htm), 2010)

Değişebilirlik niteliğinin sergilendiği bir başka uygulamaya “Cafeteria TU Berlin” adını taşıyan mekanın tasarımında rastlanmaktadır. Projesi, önceki örnekteki tasarım grubuna ait olan bu mekanda, mevsimlere göre rengin yarattığı psikolojik etkilerden yararlanma düşüncesi benimsenmiştir. Bu amaçla yapay ışık kullanılarak, aydınlatma renginde değişim seçenekleri yaratılmıştır. Dış ortam soğudukça iç mekanın sıcak renkler almasına olanak verilmiş, hava sıcaklığının yükseldiği sıcak aylarda ise ortamın sıcaklık duygusu yaratacak soğuk renklerle aydınlatılması düşünülmüştür (Şekil 3.6). Ayrıca, mobilyalarda da mevsimlere göre farklı kullanım olanakları düşünülmüş ve elemanların farklı tercihlerde kullanılabilmesi sağlanmıştır ([http://www.baupiloten.com/en/projekte/cafeteria/Main\\_cafeteria.htm](http://www.baupiloten.com/en/projekte/cafeteria/Main_cafeteria.htm), 2010). Bu çözüm aydınlatma ve mobilyalar aracılığıyla değişebilirliğin sağlanmasına bir örnek olarak gösterilebilir.



Kış atmosferi



Yaz atmosferi



İlkbahar atmosferi



Mobilyaların kullanım seçenekleri

Şekil 3.6. “Cafeteria TU Berlin” yapay ışık, mobilya değişimleri ([http://www.baupiloten.com/en/projekte/cafeteria/Main\\_cafeteria.htm](http://www.baupiloten.com/en/projekte/cafeteria/Main_cafeteria.htm), 2010)

Değişebilirlik özelliğiyle yapının kent içinde değişen görünümüyle farklı uyarılar iletmesi yönünde bir uygulama olarak Jacques Herzog ve and Pierre de Meuron tasarımı “Rue des Suisses” konut bloğunun cephesi örnek gösterilebilir (Şekil 3.7). Projede, kullanılan çift cidardan oluşan cephe anlayışıyla, kullanıcı tercihlerine cevap verebilmek için kullanımda alternatif sağlanmıştır. Her konutta tercihe göre değişebilen ikinci cephenin kullanım biçimiyle oluşan farklı etkiler, bir yapı kabuğu tasarımıyla kentli için de değişen anlamlar yaratılabileceği yönünde bir örnek olarak yorumlanabilir. Konut bloğunun cephesinde metal, cam, beton ve ahşap birlikte kullanılmıştır ve kullanım tercihleriyle birlikte dışarıdan algılanacak olan materyaller de değişim göstermektedir.



Şekil 3.7. “Rue des Suisses” doluluk-boşluk değişimleri  
(<http://tylerapolich.files.wordpress.com/2009/08/rue-de-suisse.jpg>, 2010,  
<http://tylerapolich.files.wordpress.com/2009/08/rue-de-suisse-window-detail.jpg>,  
2010)

### 3.1.2. Eğitim ortamlarında yenilik arayışları

Yeni öğrenme yaklaşımlarında pek çok eğitimcinin çocukların en iyi nasıl öğrenebileceği konusunda çalıştığı ve bunu sağlayan koşulları tanımladığı görülmektedir. En iyi öğrenme biçiminin;

- Farklı yaş gruplarıyla birlikte,
- Farklı insanlardan (takım çalışması, işbirliğiyle öğrenme),
- Farklı yerlerde (tüm toplumu öğrenme çevresi olarak kullanarak),
- Farklı şeyler öğrenerek (ayrıt etme),
- Farklı yollarla (proje temelli) ve
- Farklı zamanlarda (blok zaman kullanımı)



aracılığıyla gerçekleşeceği belirtilmektedir. Yeni öğrenme değerleri dizisi doğrultusunda oluşturulmuş yeni mekansal düzenlemelere, yeni modellere gereksinim duyulduğu ifade edilmektedir (Lackney 2009a, Prakash ve Fielding 2007).

Geleneksel öğretim yöntemlerinde öğretmenin lineer yapıda bir sınıfta öğrencilere bilgi aktardığı bir düzen bulunmaktadır. Bu sisteme hitap eden okul yapısı “Ford Modeli” olarak tanımlanmakta ve bu bir sınıfın en basit tasarımı olarak görülmektedir. Uzun bir koridora sınıfların takılmasıyla çözülen bu tür organizasyonlar ve günün, ders süresi olan 45 dakikalık periyotlara ayrıldığı eğitim anlayışı içinde, çocukların bir sınıftan diğerine kısa sürede geçişine olanak veren bir çözüm olarak uygun görülmüştür. Dolayısıyla bu sistem için farklı bir mekansal arayışa yönelmeye gereksinim duyulmamıştır (Lacney 2009a, Prakash ve Fielding 2007). Günümüzde okulların pek çoğu bu sisteme sahiptir. 21. yüzyılın okulu için ise, bu yapısalılık yani 20. yüzyılın çift yönden yüklenmiş koridor sistemi geçerli olamaz. Prakash ve Fielding (2007), sınıfları eğitim felsefesinin en görünür sembolü olarak tanımlarken, sınıf tasarımı konusunun önemini vurgulamak için geleceğin okul tasarımından söz edilen her çalışmada mutlaka yer verilmesi gereken bir konu olarak ifade etmektedir.

Yeni eğitim anlayışıyla okul tasarımlarında, öğrencilerin bireysel olarak da çalışabilecekleri ve öğrenmelerini kendilerinin yönlendirebileceği bir mekansallık aranmaktadır. Lackney’in (2009) Wolff’dan (2001) aktardığına göre, çocukların işbirliği içinde çalışabileceği yeni mekanlar için gereken çevresel biçimler değişebilir alan büyüklükleri oluşturarak çeşitli öğrenme aktivitelerini aynı mekanda gerçekleştirilmesi mantığıyla sağlanabilecektir (Lackney 2009a). Bu kapsamda, esneklik taşıyan tasarımların yeni eğitim ortamı tasarımlarında önemli bir kriter oluşturduğu söylenebilir.

1920-1930’lar eğitimde “ilerleme dönemi” (progressive era) olarak tanımlanmıştır. Bu dönemde, eğitimciler ve psikologlar tarafından, okulöncesi ve ilköğretimde öğretim yöntemleri üzerine öneriler getirilmiş; daha çocuk merkezli ve anlamlı bir eğitimi savunan çalışmalar ortaya konulmuştur (Wortham 2003). Okullarda, öğrencilerin kendi gerçek potansiyelini ortaya koyabilmesi için öğretimde toplumsallıkla bağlantı kurulması ve işbirliği; zenginleştirilen eğitim programı ile gerçek dünyanın çeşitliliğini yansıtabilmek ve farklı işlevlerin varlığı gibi konular sorgulanmıştır (Dudek 2002).

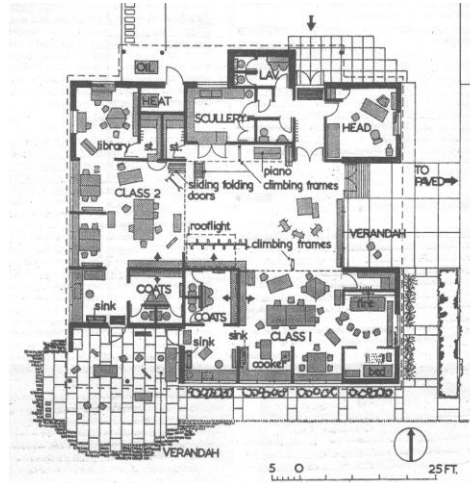
1930 ile 1940'larda ise Dewey'in geleneksel eğitime karşı "İlerlemeci Eğitim" olarak tanımladığı yeni eğitim yaklaşımı önem kazanmıştır (Wortham 2003). Bu yaklaşımın temelinde, bireyselliğin ifadesi ve geliştirilmesi, hareket serbestliği, deneyimler yoluyla öğrenme, becerilerin doğrudan ilişki kurarak geliştirilmesi, uzak gelecek için hazırlık yapmak yerine günümüz hayatının sunduğu fırsatlardan en iyi şekilde yararlanma ve değişen dünya ile tanışık olma düşünceleri yer almaktadır (Dewey 2007).

Günümüz okullarında, geleneksel düzende öğrencilerin oturarak öğretmenlerini dinlediği sistemin tam tersi olarak, öğretmenle öğrencinin etkileşim kurarak, iç ve dış mekanda farklı öğrenme aktivitelerine katılımının sağlanabilmesi istenmektedir. Bu nedenle esneklik önemli bir kriterdir. Modern eğitimde bilgi akışının "proje yöntemi, bağımsız öğrenme, duyuşal yöntemler olarak alan çalışmaları, rol-oyunları, senaryo yöntemleri, work-shoplar" gibi farklı yollarla gerçekleşebileceği görüşü benimsenmektedir. Bu tarz yaratıcı, açık öğrenme formlarının kullanılmasının farklı mekansal koşullar ve donanımları zorunlu hale getirdiği de vurgulanmaktadır (Walden 2009). Okulöncesi eğitim perspektifinden baktığımızda, eğitim sürecinin tümüyle söz edilen yöntemleri içerdiği görülmektedir ve bu açıdan mekansal koşulların çok büyük bir önemi bulunmaktadır.

Modern eğitim yaklaşımlarının hayata geçirilebilmesinde önemli olan bir koşul, eğitim sürecindeki farklı gereksinimlere cevap verebilecek fiziksel ortamın sağlanabilmesidir. Çeşitli kaynaklarda eğitimsel açıdan gelişimi amaçlayan yeni yaklaşımlarla paralel olarak fiziksel ortam arayışının da bugün ve gelecekte devam edeceğinden söz edilmektedir (Lackney 2009a, Prakash ve Fielding 2007, Walden 2009). Tez kapsamında okulöncesi eğitime destek olacağı öngörülen yeni bir eğitim ortamı tanımlanmaya çalışılmaktadır. Dolayısıyla moderne eğitim anlayışı içerisindeki farklı yaklaşımların incelenmesi gerekli görülmüştür. Bu bölümde literatürde yer alan güncel eğitim ortamı arayışları araştırılmış, "Açık Sınıf, Öğrenme Stüdyosu, Öğrenme Suii, Küçük Öğrenme Toplulukları, Danışma Modeli" gibi mekansal arayışlar ve "Mobil-Taşınabilir Çözümler, Orman Anaokulları" gibi farklı ve özel uygulamalarla karşılaşılmıştır.

- **Açık plan okul tasarımı / açık sınıf**

Açık planlı okul tasarımı, geleneksel eğitime karşı oluşturulan yeni arayışların ilk örneklerinden biri olarak görülebilir. Bu plan sistemi, Amerikan eğitimcileri tarafından, 1960'ların ortasında ABD'deki geleneksel eğitimin eleştirilmesi ve İngiltere'deki informal eğitim anlayışının benimsenmeye başlamasıyla doğmuştur. Açık eğitim anlayışıyla çocuklara daha fazla eğitimsel olanaklar sunmak, kendi çalışmalarını yönlendirmelerini sağlayarak özgürlük ve özerklik tanımak, öğretmenin daha az rehberlik etmesi ve öğrencinin kendi sorumluluğunun desteklenmesi gibi konular dikkate alınmıştır. Bu kapsamda açık plan okul tasarımı geliştirilmiştir. 1950'lerden 1970'lerin başına kadar, çok sayıda okulun tasarımında bu konseptte yer verilmiştir. Bu okullarda, büyük, açık, esnek mekanlarda, takım çalışması, küçük grup ve bireysel çalışmalara olanak sağlanmıştır. Bu çözümler kullanıldıkça eleştiriler de doğmuştur. Eğitimciler en çok, görsel açıdan dikkat dağılması ve gürültüden şikayet etmiş, ancak eleştiriler aslında, daha önemli bir hatadan da kaynaklanmıştır. Süreçte, öğretmenlere gereken öğretim bilgisi kazandırılmamış, geleneksel yöntemler kullanılmaya devam edilmiştir. Açık sınıf tasarımının hatalı bulunması, açık eğitimin aslında yeterince anlaşılmasından kaynaklanmıştır (Lackney 2009b). Aşağıdaki şekilde (3.8) açık plan sisteminin uygulanma biçimine ilişkin bir örnek görülmektedir.



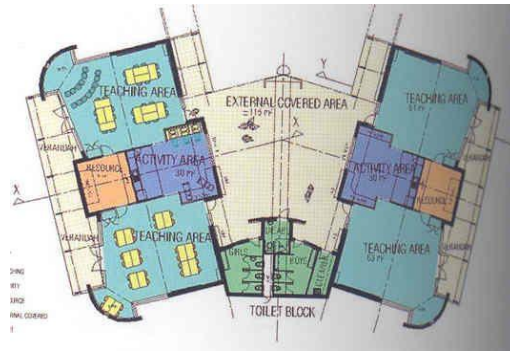
Şekil 3.8. İki sınıflık bir okulda uygulmuş bir açık plan örneği (Dudek 2002)

Açık sınıf esnek bir kullanıma işaret etmektedir. Çeşitli çalışmalarda eğitim ortamlarında esnek çözümlere yer verilmesi gerektiği doğrultusunda önerilere rastlanmaktadır. Örneğin, Jilk (2005) çocukların eğitim ortamlarında fiziksel çevre



öğrencinin eğitim alabildiği bloklar birer sosyal ilişki grubu olarak görülmüş ve “öğrenme toplulukları” olarak düzenlenmiştir. Okul planları ve mimarlar tarafından gerçekleştirilen çeşitli okul tasarımlarında bireyselleşmenin desteklendiği, kendi başına öğrenmeye olanak veren, değişken ve esnek boyutlandırılmış alanlar, sahiplenme ve sorumluluk oluşturan bireysel çalışma alanları, öğretmenlerin takım çalışması ve işbirliğini güçlendirecek materyalleri hazırlama ve görüşme için kullandığı alanlara yer verilmiştir. İşbirliğiyle öğrenmeye uygun fonksiyonel mekanlar tasarlanmış ve okullarda sunum alanları, galeriler, stüdyolar, teknoloji ulaşımı, yaratıcı düşünmeyi ve problem çözmeyi destekleyen çeşitli sosyalleşme alanları gibi mekanlar oluşturulmuştur. Okulların kendi olanakları dışında, çevresinde bulunan işlevlerle bağlantı kurulması yoluyla, öğrenmede diğer olanaklardan da yararlanılması konusuna önem verilmiştir (Lackney 2009b).

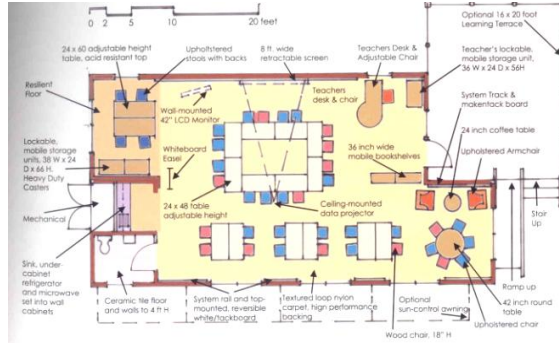
Günümüzde büyük okul kampüslerinde çoğunlukla, büyük okulu kendi kampüslerinde daha küçük topluluklara dönüştürmek amacıyla küçük öğrenme toplulukları (SLC) yaratılmaya çalışıldığı belirtilmektedir. Ayrıca, küçük öğrenme topluluğu (SLC) modeli anlayışıyla, büyük okul kampüslerindeki uygulamalar dışında, öğrenme stüdyolarının, bazı ortak mekanlarla birlikte kullanımıyla, kendi içinde küçük öğrenme toplulukları yaratılması da sağlanmaktadır. Bu düzenlemeler, öğrenme stüdyoları temellidir. Bu yaklaşıma bir örnek olarak “Djidi Djidi Aboriginal School” gösterilebilir (Şekil 3.10). Küçük Öğrenme Topluluğu (SLC) küçük grup odaları, kafe ve proje alanıyla bağlanan öğrenme stüdyolarından oluşan basit bir organizasyon şemasına sahiptir. Bu anlayıştaki temel fikir, küçük gruplamalar yaparak herkesin herkesi tanınmasını sağlamak olarak tanımlanmaktadır (Prakash ve Fielding 2007).



Şekil 3.10. Küçük öğrenme topluluğu (SLC) “Djidi Djidi Aboriginal School” (Prakash ve Fielding 2007)

- **Öğrenme stüdyosu**

Öğrenme stüdyosu teriminin genel olarak L-biçimli sınıfları tanımlamak için kullanıldığı belirtilmektedir. Bu düşünceye uygun olarak ilk öğrenme stüdyosu örneklerinden biri, 1940 yılında İllionis'te yapılmış olan Crow Island School'daki L-biçimli sınıflardır. Bu sınıfların öğrenme stüdyosuna dönüştürülmesi, bu yaklaşımın ilk uygulamalarından biri olmuştur. Farklı bölgeler ve esnek öğrenme zonları oluşturularak, farklı öğrenme biçimlerine cevap verebilecek bir mekanın elde edilmesi, öğrenme stüdyosu düşüncesinde temel alınmıştır (Prakash ve Fielding 2007, Lacney 2009a). Şekilde farklı grup çalışmalarına olanak veren bir öğrenme stüdyosu örneği görülmekte, stüdyoda tuvalet, mutfak nişi, mekanik niş gibi servis bölümleri ve dış mekan çalışmaları için bir teras yer almaktadır (Şekil 3.11).



Şekil 3.11. Öğrenme stüdyosu örneği (Prakash ve Fielding 2007)

Öğrenme stüdyosuna bir örnek olarak, 2002 yılında İngiltere'de “doğa ve teknoloji” temaları doğrultusunda, 27 yeni pilot okulda tamamlanmış “Geleceğin Sınıfları” (Classrooms of Future) projesi kapsamında elde edilen bağımsız sınıflar gösterilebilir. “Future System” adını taşıyan tasarım firması tarafından 2005 yılında bağımsız bir sınıf “Mobile Classroom” olarak adlandırılmıştır. Eğrisel bir kabuk formuna sahip sınıfta, balsa ağacından oluşan bir strüktür ve fiberglas üst örtü kaplaması kullanılmıştır. Stüdyonun diğer örnekte olduğu gibi kendi tuvaleti ve bağımsız ısıtma sistemi bulunmaktadır (Chiles 2005, Kronenburg 2007).

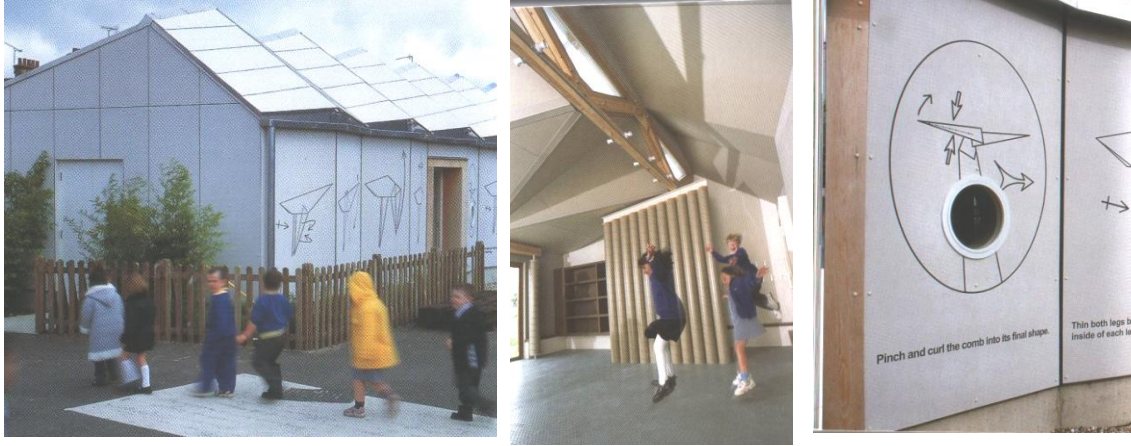
“Geleceğin Sınıfları” yaklaşımında, çocukların rahat hissetmesi ve kendi yollarıyla öğrenmelerine olanak tanınması hedeflenmiştir. Bu uygulamaya iki ayrı okulun bahçesinde yer verilmiştir. Sınıfların önünde geniş bir teras oluşturulmuş ve iç mekan

alanı 30 öğrenci için 100 m2 olarak ayrılmıştır. Bu boyut, genel olarak sınıflarda bir öğrenciye sunulan alan miktarından fazladır. Yapı kabuğunun üst yüzünün öğrencilere farklı bir sergileme yüzeyi oluşturabilmesi de amaçlanmıştır (Şekil 3.12). Öğrencilere sanat çalışmalarını sergileme olanağı tanıyarak, çocukların yeni ortamlarına ilişkin sahiplenme duygusu kazanabileceği düşünülmüştür (Mostaedi 2006).



Şekil 3.12. “Geleceğin Sınıfları” projesinden bir örnek (www.future-systems.com,2010; www.techniker.co.uk,2010)

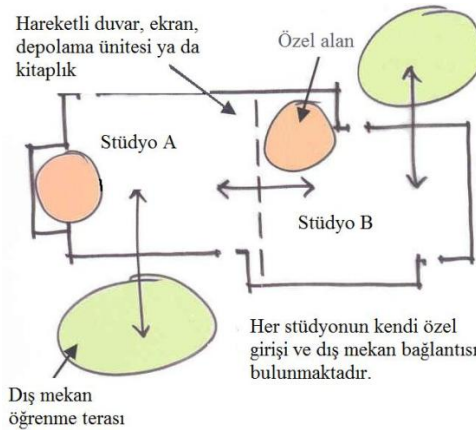
Bir başka öğrenme stüdyosu örneği olarak, İngiltere, Essex’de 2000 yılında tasarımını Cottrel & Vermullen Architecture’a ait olan ve “Cutting-edge Cardboard” adını taşıyan bağımsız eğitim mekanı gösterilebilir. Yaklaşık 90 m2 alana sahip olan sınıfın bir okul odası gereksinimini karşılayan esnek bir alan olması amaçlanmıştır. Strüktür olarak kağıt tüpler ve cephe kaplaması olarak kompozit panel sistemi olan “cardboard” kullanılmıştır (Şekil 3.13). Kağıdın yapı malzemesi olarak değerlendirilmesi, çocuklara sürdürülebilirlik açısından bir bilinç kazandırabilmek açısından tercih edilmiştir. Çocukların kullanılacak materyali biriktirerek, inşa sürecinde de katılımcı olmasının sağlanmasıyla hem sürdürülebilirlik açısından bilgi sahibi olmaları, hem de sahiplenme ve gurur duygusu kazanmaları hedeflenmiş, sürecin sonunda istenilen amaca ulaşıldığı ifade edilmiştir (Richardson 2008).



Şekil 3.13. “Cutting-edge cardboard” adını taşıyan öğrenme stüdyosu (Richardson 2008)

- **Öğrenme suiti**

Öğrenme stüdyolarının birleşimiyle oluşturulan eğitim ortamı, “öğrenme suiti” olarak tanımlanmaktadır. İki öğrenme stüdyosu, bir öğrenme suiti olarak tasarlanabilmektedir (Prakash ve Fielding 2007). Öğrenme stüdyolarının, öğrenme suiti olarak birleştirilmesiyle, öğrenme ve öğretme seçeneklerinin genişletilebildiği ifade edilmektedir. Bu modelin, takım olarak öğretme olanağı sağlarken, istenildiği takdirde stüdyo dışında kalarak çalışmayı da mümkün kılması seçenekler sunmak açısından olumlu görülmektedir (Lacney 2009a). Aşağıdaki grafiksel anlatımda, iki öğrenme stüdyosunun birleştiği bir öğrenme suiti düzenlemesi görülmektedir. İki stüdyo arasında hareketli duvar, ekran, dolap gibi ayırıcıların kullanılabileceği ifade edilmiştir. İstenildiğinde tek mekan olabilen suitte, her stüdyonun kendi girişi ve terası bulunmaktadır (Şekil 3.14).

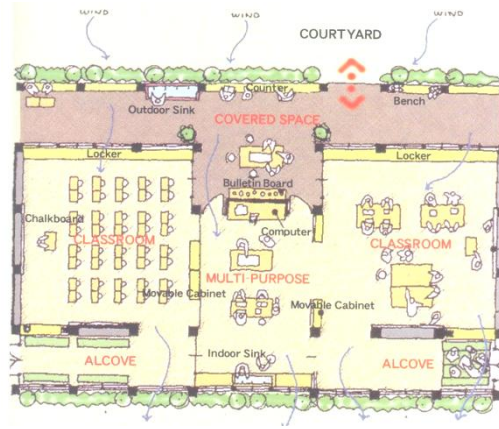


Şekil 3.14. Öğrenme suitinin düzenlenmesi (Prakash ve Fielding 2007’den aktarılarak)



Öğrenme stüdyoları arasındaki ayırım hareketli duvarlar ve mobilyaların kullanımlarıyla sağlanabilmekte ve bu açıdan farklı tercihlerin uygulandığı örnekler bulunmaktadır. Örneğin, Japonya’da yer alan Tajumi Junior High School’da, sınıfların akıcı olması ve her gün kolayca değişebilir olması amacıyla hareketli mobilyalar tercih edilmiştir (Şekil 3.15). Başka bir örnek East Side High School’da ise hareketli duvarlar kullanılmıştır. Tajumi’de hareket edebilir mobilyalar, öğrenme suitinin daha arkadaşça bir yer olarak deneyimlenmesini sağlamakta, hareket edebilir duvar ise, iki stüdyo arasındaki ayrımı daha rijid kılmaktadır.

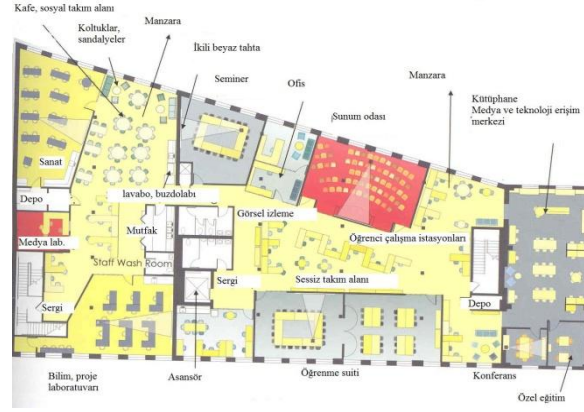
Mobilya temelli modelin daha esnek olması nedeniyle, genel olarak iki stüdyoda öğretmenlerin daha yakın ilişki içinde çalıştığı durumlarda tercih edildiği ifade edilmektedir. Hareketli duvar kullanıldığında ise, ayırıcı duvarla akustik ayırım yapılabildiği ve farklı çalışma süreçlerinde sorun yaşanmadığı belirtilmektedir. Bu şekilde çocukların, aile içindeki günlük konuşmalarındaki ses düzeyini kullandıkları, iki ayrı ortam olduğu için, çok farklı öğrenme aktivitelerine de yer verilebildiğinden söz edilmektedir (Prakash ve Fielding 2007).



Şekil 3.15. Öğrenme suitinde mobilya temelli model “Tajumi Junior High School” (Prakash ve Fielding 2007)

- **Danışma modeli**

Danışma temelli plan (Advisory Model) sınıf ve öğrenme stüdyosu kavramlarının birleşimiyle şekillenmektedir. Danışma modelinde sınıflar ve grup odaları bir grup çocuğun öğrenim gördüğü ortamlar olarak düzenlenmektedir. Aşağıdaki örnekte (Şekil 3.16) sınıflar ve grup odaları ile öğrenme suiti kullanılarak oluşturulmuş danışma modeli bir okul tasarımı görülmektedir (Prakash ve Fielding 2007).



Şekil 3.16. Danışma temelli planlama (Prakash ve Fielding 2007'den aktarılarak)

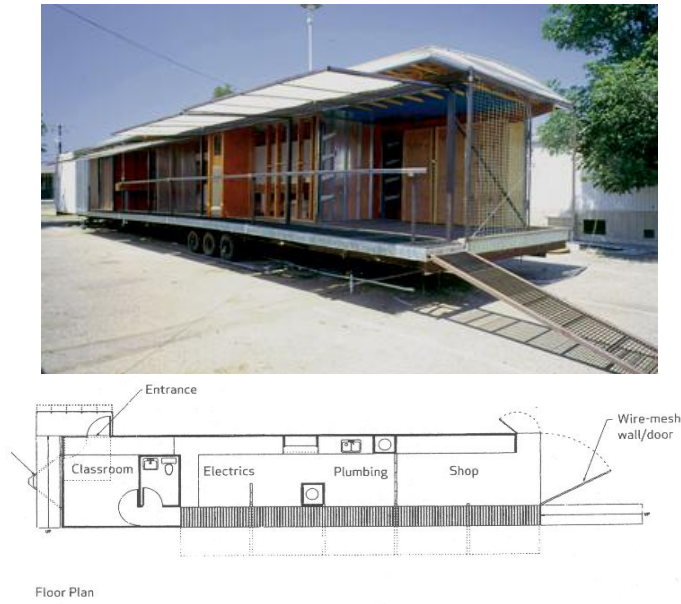
- **Mobil ve taşınabilir çözümler**

Öğrenme stüdyosunun tekil ve küçük ölçekli yapısının farklı bir açıdan ele alındığı uygulamalar olarak, eğitim ortamının mobil olarak tasarlandığı çözümler örnek gösterilebilir. “Eco-Lab” adını taşıyan ekoloji laboratuvarı bu kapsamda gerçekleştirilmiş bir uygulamadır (Şekil 3.17). Mimar Jenifer Siegal’ın tasarım ofisi “Office for Mobil Design (OMD)” tarafından oluşturulan Eco-lab, Los Angeles, Kaliforniya’da multimedya programlarıyla çevrenin önemini ve sürdürülebilirliğini anlatan, geridönüşümlü materyallerin kullanıldığı mobil bir sınıf tasarımıdır (Kronenburg 2003). Sınıf, farklı okulları ziyaret etmekte ve çocukların büyük ilgisini çekmektedir. Bu durum, tasarımcısı Siegal tarafından da vurgulanmaktadır. Mobil sınıfın okul bahçesine gelişiyle ve sınıfın giriş yolu açılıp kullanılmaya başladıktan hemen sonra, çocuklarla etkileşim, keşif ve eğlence için bir yer halini aldığı ifade edilmektedir (Siegal 2002).



Şekil 3.17. Mobil ekoloji laboratuvarı “Eco- Lab” (www.symposiumc6.org., 2010; www.architectureweek.com,2010)

Mobil çözümler, farklı gruplara aynı olanağı taşıyabilmek açısından tercih edilmektedir. “Portable Construction Training Center-PCTC” olarak adlandırılan eğitim merkezi de bu düşünceyle, düşük gelirli grupların kendi konutlarını edinmesini sağlayabilmek amacıyla hizmet veren bir birim olarak düzenlenmiştir (Şekil 3.18). Mobil sınıf bina yapım tekniklerinin anlatıldığı bir merkez olarak faaliyet göstermektedir. Yapının aynı zamanda bir örnek teşkil etmesi düşüncesiyle tümüyle geridönüşümlü materyaller kullanılmıştır (Kronenburg 2003).



Şekil 3.18. Mobil eğitim merkezi (Kronenburg 2007, [www.symposiumc6.com](http://www.symposiumc6.com), 2010)

Geleceğin Sınıfları (Classrooms of Future) projesi kapsamında üretilen bir başka çözümde, sınıf ya da bir öğrenme suiti olarak da tanımlanabilecek eğitim mekanı için taşınabilir bir yapısal tercih edilmiştir. “Trailer Tricks” adını taşıyan tasarım, Gollifer Langston Architects tarafından Londra’da gerçekleştirilmiştir (Şekil 3.19). Sınıf 2.5 m x 4.5 m boyutlarında taşınabilir bir ürün olarak düşünülmüş, bu özelliği ve genel görünümü itibarıyla kapsüle benzetilmiş ve eğitim alanının, bir yüzeyden açılarak genişleyebilmesine olanak sağlanmıştır (Richardson 2009).



Şekil 3.19. Taşınabilir sınıf “Trailer Tricks” (Richardson 2009)

Bir eğitim mekanını mobil olarak düzenleyerek, farklı grupların bu olanaktan yararlanmasını sağlamak ve bu çözümün ekonomik açıdan getirdiği kolaylık nedeniyle tercih edildiği bir uygulama ülkemizde de gerçekleştirilmiştir (Şekil 4.20). Okulöncesi eğitim olanağından düşük gelir grubu ailelerin çocuklarının yararlanabilmesini sağlayabilmek kapsamında, bir otobüsün sınıfa dönüştürüldüğü bir uygulama gerçekleştirilmiştir. “Mobil Anaokulu” Türkiye’de sosyo-ekonomik yetersizlikleri olan çocuklara okul öncesi eğitimden yararlanma olanağı ulaştırmanın amaçlandığı, 2004-2005 döneminde Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü, Valilikler, Belediye Başkanlıkları ve üniversiteler arasında protokollerle başlatılan bir çalışmadır. Aynı yıl 831, 2005-2006 döneminde ise 12 mobil anaokulunda 927 öğrenci eğitim almıştır (İnanlı 2007).



Şekil 3.20. Mobil Anaokulu (www.ooegm.meb.gov.tr/13projeler\_mobil\_okul.asp,2010)

- **Orman anaokulları**

Okulöncesi eğitim sürecinde son yıllarda önemli görülen bir eğitim olanağı orman anaokullarıdır. Bu sistemde çocukların doğayla iç içe yaşayarak, deneyimlerden

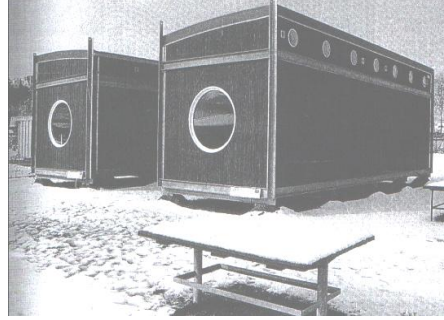
öğrenmelerini sağlamak hedeflenmektedir. Orman anaokullarıyla, çocukların doğal çevreyi deneyimleyerek bilgi sahibi olması ve çevresel farkındalıklarını arttırmak açısından yıl boyunca zamanlarının büyük bir bölümünü dış mekanlarda geçirmelerini sağlamak amaçlanmaktadır. Bu oluşumlar doğa ya da orman anaokulları olarak tanımlanmaktadır.

Orman anaokulu yaklaşımı 1950'lerde İskandinavya'da doğmuştur. Bu tarihlerde Danimarka'da gerçekleştirilen ilk uygulamada, okulöncesi eğitim ortamında çocukların doğayla ilişki içinde gelişimlerini sağlamaya yönelik çeşitli etkinliklere yer verilmiştir. Orman Anaokulu yaklaşımında yeşil alana ulaşabilmek, çocukların öğrenmesi için gereken yararları sağlamak açısından yeterli görülmemekte, çocukların mutlaka doğal çevreyle iletişim kurabilmesi gerektiği kabul edilmektedir. İskandinav ülkelerindeki sert iklimsel koşullarda, kötü hava olmadığı, kötü giyim olduğu kabul edilmektedir ve anaokulu öğrencilerinin -15 C de bile dışarıda oynamasına olanak verilmektedir (Knight 2010).

Orman anaokulu kapsamında çocukların en az 6 hafta doğal çevre deneyimleriyle karşılaşabilmesi sağlanmaktadır. Bu en az kullanımın ilk kez orman anaokuluna katılan 3-4 yaş grupları için ideal olduğu düşünülmektedir. Ortamın çocukların alışık olmadığı bir yer olması şartı aranmakta, çocukların belirli ölçüde risk alabilmesi gerektiği kabul edilmekte, öğrenme oyun temelli ve olabildiğince çocuk önderliğinde ve yöneticiliğinde gerçekleşmekte ve eğitim süreci eğitilmiş bir orman anaokulu lideri kontrolü altında yürütülmektedir. Ofsted (Office for Standards in Education, Children's Services and Skills) tarafından bu deneyimin çocuk gelişimi üzerinde sihirli bir katkısı bulunduğu belirtilmiştir. Bu organizasyon çeşitli ülkelerde uygulanmaktadır. Örneğin İngiltere'de "All Saints Primary School" tarafından, her sınıfın 5 hafta boyunca okulun yakınında bulunan ormanlık alanı 2 saat için kullanmaları sağlanmaktadır. Knight'a (2010) göre 19. yüzyılda çocuklar için risk oluşturan kentlerdeki sağlık problemlerinin yerini bugün, çocuklarda görülen obezite, davranış problemleri ve zayıf sosyal yetenekler almıştır. Orman anaokulunun bu olumsuzlukları giderebileceğine inanılmaktadır. Erken çocukluk yıllarında bu uygulamaya katılan çocukların motivasyon ve konsantrasyon düzeylerinin arttığı ortaya konulmuştur. Çocuk önderliğinde ve yöneticiliğinde uygulanan aktiviteler aracılığıyla çocukların kendilerine güven duyguları gelişmekte ve

grup çalışmalarıyla sosyalleşebilmeleri sağlanmaktadır. Orman anaokulunun kazanım alanları “Forest School Evaluation Project: A Study in Wales” kapsamında “güven, sosyal beceriler, dil ve iletişim, motivasyon ve konsantrasyon, fiziksel beceriler, bilgi ve öğrenme, yeni perspektifler ve dalga etkisi” olarak kategorize edilmiştir (Knight 2010).

Aşağıda Danimarka'nın kırsal alanlarına yerleştirilmek üzere tasarlanmış ve “Forest Kindergarten” olarak adlandırılan bir orman anaokuluna ait kapalı mekan örneği görülmektedir (Şekil 3.21). Bu bölüm çocukların okuldan geldiklerinde kullanabilecekleri bir modüler ünite olarak tasarlanmıştır. Bu konsept içerisinde çocuklar ana bakım merkezinden ayrılıp doğayı keşfetmek için geziler yapmakta, burada günlerini geçirmektedir (Dudek 2002).



Şekil 3.21. Orman Anaokulu için kapalı bir mekan (Dudek 2002)

Literatür incelendiğinde modern eğitim anlayışının takipçisi olarak eğitim ortamlarında da farklı arayışların yer aldığı görülmektedir. Tez kapsamında incelenen kaynaklarda bağımsız eğitim mekanları, okulöncesi eğitim için kullanılan bu tarz çözümlerin varlığı ve bu çözümlerdeki yapısallığın ele alınış biçimi araştırılmıştır. Çalışmada önerilen konseptle tümüyle sahip bir örnek görülmemiştir.

İncelenen örnekler değerlendirildiğinde, açık planlı uygulamalar, öğrenme stüdyosu ve öğrenme suitlerinde genel olarak esnekliğin bir tasarım kriteri olarak önem taşıdığı, eğitim olanaklarını genişletme düşüncesiyle yeni denemeler olarak okul dışında kullanılan bağımsız çözümlerin gerçekleştirildiği görülmektedir. Tez çalışmasında önerilen bağımsız atölye modelinin, örnekler arasındaki yeri değerlendirildiğinde, modelin kullanıcılara yapı kabuğunu da kullanarak değişebilirlik seçenekleri sunabilmesi, okulöncesi eğitime hizmet etmesi, farklı işlevler önermesi yönüyle diğer örneklerden farklılaştığı söylenebilir. Bağımsız atölyeler bir öğrenme stüdyosu olarak

da düşünülebilir, ancak bununla birlikte atölyelerin “değişebilirlik, kullanım, konum ve işlev” tanımlarıyla farklı kazanımlar sağlayarak mevcut uygulamalar arasında özgünlük taşıyacağı düşünülmektedir.

### **3.2. Bağımsız Atölye Modelinin Geçerliliği**

Bağımsız atölye modelinde önerilmekte olan fiziksel ve sosyal oluşumun geçerliliğini görebilmek ve çalışmada doğru adımlar atıldığını ortaya koyabilmek amacıyla, okulöncesi eğitim süreci ve yaşadığımız yüzyılın değerleri ile önerilen modelim ilişkisi sorgulanmıştır. İncelenen örnekler kapsamında yapılan karşılaştırmalarla modelde öngörülen kazanımlarının geçerliliğinin desteklenebileceği düşünülmektedir.

#### **3.2.1. Okulöncesi eğitim sürecini etkileyen kuram ve yaklaşımlarla ilişkiler**

Okulöncesi yılların farklı bir gelişim dönemi olduğuna ilişkin ilk bilgiler Antik Yunan’da yer almıştır. Antik Yunan düşünürlerinden Plato, bireysel farklılıkları ve her çocuğun yeteneklerini keşfetmek için yapılması gerekenleri tartışarak çocuğun erken dönemde eğitiminin önemine değinmiştir. 17. yüzyıldan sonra çocukluk dönemine ilişkin önemli görüşler ortaya konulmaya başlamıştır (Poyraz ve Dere 2001, Oktay 2001). 17. yüzyılda Comenius, organize edilen çocuk bakımının öneminden söz etmiş, eğitimin erken çocuklukta başladığına ve yaşam boyu devam ettiğine, bütüncül öğrenme yaklaşımı içerisinde duyuşal deneyimlerin önemine işaret etmiştir (Dudek 2000, Pound 2006). John Locke (1632-1704) çevre şartlarının insan gelişiminde önemli rol oynadığını ve iyi bir çevrenin çocuğa bilgi ve deneyim kazandıracağını vurgulamıştır (Oktay 2001).

Okulöncesi eğitimde tarihsel sürecin uzun ve karmaşık olduğu, eğitim süreçlerini şekillendiren kuramsal yaklaşımların geçmişten bu güne birbirine eklenerek geliştiği ifade edilmektedir. Çocukların nasıl geliştiği ve öğrendiğine ilişkin farklı kuramların bulunduğu ve tek bir kuramda çocuğun tüm gelişim yönlerinin tam olarak açıklanmadığı, her kuramda farklı bir yol izlendiği belirtilmektedir (Dudek 2000, Worthnam 2003). Tez kapsamında yapılan literatür incelemesinde de bu kuramlardan, bağımsız atölye tasarım parametrelerindeki öngörülerle ilişki kurulabileceği düşünülen yaklaşımlar seçilmiş ve bu çerçevede bir değerlendirmenin sunulması amaçlanmıştır.

Dolayısıyla incelenen kuramlar daha kapsamlı bulgular içerse de, bağımsız atölye modeliyle ilişkili olacağı düşünülen boyutlarda karşılaştırmalar ele alınmıştır.

Bu kapsamda ilk olarak 18. yüzyılda Rousseau'nun düşünceleri irdelenmiştir. Rousseau'nun engelleme ve kısıtlamalar olmadan çocuğun gelişimine izin verilmesi gerektiği vurgusu üzerinde düşünüldüğünde (Wortham 2003), bağımsız atölye tasarımında en önemli parametre olan değişebilirlik niteliğinin, çocuklara yaşadığı mekanı değiştirebilme özgürlüğü sağladığı yönünde bir yorum yapılmıştır. Burada, tasarım yoluyla çocuğa sunulan esneklik, değiştirebilme özgürlüğü olarak düşünülebilir. Rousseau'nun düşüncelerinde, sanayileşme sürecinde yaşanan kentsel problemlere bağlı olarak çocukların kötü koşullardan uzaklaşması amacıyla kente karşı duruş ve doğaya verilen önem yer almıştır (Dudek 2000). Çocuk gelişimi açısından çocukların doğal çevreyle ilişki kurması, bugün de önemini belki de daha fazla korumaktadır. Kentlerin plansız gelişimiyle ihmal edilen ortak dış mekanların eksikliği, bilgisayarın, televizyonun çocukların iç mekanda geçirdikleri süreyi arttırması, motorlu araçların yoğunluğuyla oluşan güvenlik riskleri, ebeveynlerin aşırı korumacı tutumları gibi nedenlerle çocukların dış mekan kullanımının sınırlı hale geldiği vurgulanmakta ve çocuk ile doğal çevre ilişkisi önemle üzerinde durulan bir konu olmayı sürdürmektedir (Dowling 2010, Elliott 2010). Bu kapsamda, bağımsız atölyelerin çocukları okul dışına güvenle çıkararak işleyişle ve farklı konumlarda bulunabilme seçeneklerinin sağlanmasıyla çocukların doğal çevre deneyimleriyle karşılaşması boyutunda farklı kazanımlar sağlanacağı ifade edilebilir (Çizelge 3.1).

Çizelge 3.1. Rousseau'nun düşünceleri ve bağımsız atölye modeli ilişkisi

<b>İlişki kurulabileceği düşünülen konular</b>	<b>Bağımsız Atölye</b>
Engelleme ve kısıtlamalar olmadan çocuğun gelişimine izin verilmesi	Mekanın değişebilen niteliğiyle oluşan esneklik
Doğayla ilişki	Konum seçenekleri

19. yüzyılda, günümüzün modern eğitim anlayışının temelini oluşturan fikirler ürettiği ifade edilen bir kuramcı Pestalozzi'dir. Pestalozzi'nin, tüm Avrupa'da ün kazandığı belirtilen Yverdon'da kurduğu enstitüde doğa, sağlık ve okul arasında kurduğu ilişkide, eğitimde pratiğin önemi, eşit olanaklardan zengin ve fakir, kız, erkek tüm çocukların yararlanması gibi pek çok düşüncüyü ortaya koyduğu vurgulanmaktadır. Çocuk



gelişiminde sosyal etkileşimlerin önemi ve çocukların aktif ilgi ve işbirliği için cesaretlendirilmesi gerektiği kabul edilmiştir. Okulda Avrupa'nın farklı yerlerinden gelen 250 öğrenciye aynı anda eğitim olanağı sağlanmıştır ve eğitim sürecinde öğrencilerin temiz hava almasına, doğru beslenmesine önem verilmiş, sabah 6'da başlayan eğitim süresince günde 10 derslik bir planlamayla yüzme, uzun yürüyüşler gibi farklı etkinliklere de yer verilmiştir (Pound 2006). Pestalozzi'nin eğitim sürecinde savunduğu görüşler arasında çocuklara verilen çok sayıda materyal aracılığıyla, çocukların kendi aktivitelerini yaratıcı ve ekspresyonist bir tavırla gerçekleştirmeleri yönünde teşvik edilmeleri gerektiği de yer almıştır (Dudek 2000). Pestalozzi sınıfında, somuttan soyuta doğru bir öğrenme eğilimiyle, obje dersleri (object lessons) olarak ifade edilen el becerilerine yönelik materyallerin çocuğa sunulduğu çalışmalarla çocukların form, dil ve sayılarla ilgili ilk öğrenmeleri geliştirilmeye çalışılmıştır. Pestalozzi'nin etkinlikler ve materyaller geliştirerek, çocukların somuttan soyuta doğru öğrenmesini sağlama düşüncesiyle bir ilki gerçekleştirdiği ifade edilmektedir (Krogh ve Slentz 2011).

Tez çalışmasında önerilen bağımsız atölye modelinde sağlanması gerektiği ifade edilen değişebilirlik niteliğinin, çocuklara seçenekler sunan bir çevre oluşturacağı ifade edilebilir. Bu anlamda mekanın farklı seçenekler taşıyan, çocuğun istediği etkiyi yaratabilmesine olanak tanıyan bir materyal olarak görülebileceği düşünülmektedir. Ayrıca, atölyelerin ortak kullanımıyla deneyimlerin paylaşımı ve iletişim için, çocukların okul dışına çıkarılması yönüyle çocuk sağlığı açısından belirtilen kazanımlar sağlanabilir (Çizelge 3.2).

Çizelge 3.2. Pestalozzi'nin düşünceleri ve bağımsız atölye modeli ilişkisi

<b>İlişki kurulabileceği düşünülen konular</b>	<b>Bağımsız Atölye</b>
Doğayla ilişki	Atölyelerin doğal ortamlarda konumlanabilmesi
Çocuklara verilen çok sayıda materyal aracılığıyla, kendi aktivitelerini gerçekleştirmeleri yönünde teşvik edilmeleri	Çocuklara mekan atmosferini değiştirecek seçeneklerin sağlanması ve çocukların farklı etkiler yaratabilmesi
Bir materyalden öğrenme kaynağı olarak yararlanma düşüncesi	Mekanda değişebilen unsurlarla oluşabileceği beklenen farklı algısal öğrenmeler
Sosyal etkileşimlerin önemi, eğitimde eşitlik	Ortak kullanım

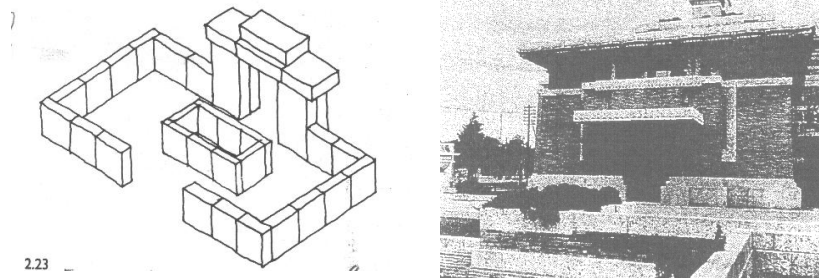
Friedrick Froebel, 19. yüzyılın ikinci yarısında en etkili eğitimsel kuramın yaratıcısı olarak nitelendirilmektedir. Froebel yaklaşımının 19. yüzyılın sonlarında ve 20. yüzyılın neredeyse ortasına kadar dünyada gelişen bir fenomen haline geldiği ifade edilmektedir (Dudek 2000). Froebel, Yverdon'da 1808-1810 yılları arasında eğitime katılmış ve Pestalozzi'nin çalışmalarından etkilenmiştir (Krough ve Slentz 2011). Günümüzde sıkça kullanılan bir terim olan "yaparak öğrenmenin", Froebel'in Pestalozzi'nin düşüncelerinden etkilenmesiyle doğduğu da belirtilmektedir. Eğitim felsefesinde çocuklara bir şeyi göstererek ya da anlatarak öğretmeyi kapsayan formal eğitim düşüncesi yerine, çocukların yaparak öğrenmeleri konusunda desteklenmeleri gerektiğini görüşü ortaya konulmuştur (Pound 2006).

Froebel eğitiminde doğayla ilişki konusuna önem verilmiş ve eğitime bakış doğayla iletişim ve uyum çerçevesinde değerlendirilmiştir (Dudek 2000). Sınıflar okul odası olmaktan çok çocuklar için bir bahçe olarak görülmüş ve anaokulu "kindergarten" olarak adlandırılmıştır (Wortham 2002). Oyun ve dış mekan kullanımı Froebel anaokulunda çok önemlidir. 1 ile 7 yaş arasındaki çocuklar bahçeyi kullanmaları için cesaretlendirilmiş, doğadan ve dış mekanlardan hoşlanmaları sağlanmaya çalışılmış, doğa yürüyüşlerine önem verilmiştir (Pound 2006). Bahçe Froebel'in eğitimsel çalışmalarının merkezinde yer almış, çocuğun doğayla uyum içinde yetişmesi için her çocuğa bir bahçe verilmesi istenmiş, hem bireysel, hem de toplumsal bahçeler düzenlenmiştir. Çocukların bitkileri ve vahşi yaşamı gözlemlemesinin altında yatan düşünce, çocukların duyuşal farkındalıklarını beslemek olarak değerlendirilmiştir (Garrick 2009). Grup oyunlarının çocuklarda bütünü bir parçası olma hissi uyandırdığı vurgulanmış ve dışarıda oynanan oyunların yaratıcılık ve sağlık açısından olumlu etkileri olduğu kabul edilmiştir (Krough ve Slentz 2011).

Yaratıcı gelişimde disiplin karşısında oyunun önemi ortaya konulmuş ve Froebel tarafından ilk kez oyun temelli eğitim ve bu açıdan temel formları kullandığı bir oyun sistemi tasarlanmıştır. Oyun önemli bir eğitimsel araç olarak kabul edilmiş, çocuğun keşfetmesi ve bir şey yapmak için cesaretlendirilmesi konusuna önem verilmiştir (Pound 2006). Bu kapsamda Froebel tarafından, çocukların yaşına uygun, duyuşal mesajlar iletebilecek özel eğitimsel materyaller geliştirilmiştir. Eğitimsel materyaller

hediyeler (gifts) ve uğraşlar (occupations) olmak üzere iki gruba ayrılmıştır (Krough ve Slentz 2011). Hediyeler, 500 parçadan oluşan ve geometrik özellikleri ve boyutlarına göre 1-2-3, 4-6 olarak gruplara ayrılan oyun ve inşa materyalleridir (Pound 2006). İlk iki grup materyal (1-2), bebeklerin duyularını ve kaslarını uyarabilmek amacıyla, annelerinin yardımıyla kullanabilmesi için tasarlanmıştır. Sallanan topun kullanımıyla, hem top formu hem de hareket etme özelliğiyle, bebeğin özgürlük, uyum ya da bütünlük gibi duygular sezinelebileceği öngörülmüştür. Froebel, küçük çocukların oynadıkları oyunların arkasındaki sembolizmi anlayabildiğine inanmış ve rijid strüktürlerin bu gelişime olanak tanımadığı görüşünü benimsemiştir. Toplu üretilen oyuncaklar yerine ince detaylarla zenginleştirilmiş, özel olarak tasarlanmış eğitici materyallerin kullanılması gerektiğini savunmuştur (Krough ve Slentz 2011).

Eğitimsel anlamda bir ilk olarak değerlendirilen bu materyaller, çocukların farklı formlar oluşturmasına, çocuğun mevcudu değiştirerek değişik kombinasyonlarla yeni formlar üretebilmesine olanak tanımaktadır (Pound 2006). Çocuğun tercihiyle bazen bir köprü, bazen de bir kule yapabilmesine olanak tanıyan bu materyallerin, çocukların gelişimleri üzerinde önemli etkiler yarattığı ifade edilmektedir. Bloklarla oynayan çocuğun kısa bir oyun süresinde bir bina yapabilmesinin ona daha çok “güven” kazandırdığı ve çocukların gözlerinin onlar farkında olmadan bu formlara alışmasıyla, ”form”, “oran”, ”uyum” duygularının geliştiği ifade edilmektedir. 20. yüzyılın önemli mimar, mühendis ve sanatçılarından (örneğin Buckminster Fuller, Frank Lloyd Wright, Le Corbusier, Kandisky gibi) Froebel eğitimi aldıkları anaokullarından yetiştiği ve belirtilen materyallerin, onların geometrik ve strüktürel yaklaşımlarında ilham kaynakları oluşturdukları düşünülmektedir (Dudek 2000, Koralek ve Mitchell 2005). Aşağıdaki şekilde (3.22) F. L. Wright’ın tasarımlarındaki organizasyonun Froebel materyalleriyle olan ilişkisi açısından bir örnek görülmektedir.



Şekil 3.22. Imperial Hotel ve Froebel materyalleri (Dudek 2000)

Bağımsız atölye tasarım modelinde önerilmekte olan değişebilirlik parametresiyle, mekanın mevcut bir niteliğinin farklı bir niteliğe dönüşümüne olanak tanınması açısından, çocuklara seçim yapabilme özelliği sunan yapıyla Froebel'in bloklarının sunduğu farklı biçimleri yaratabilme olanağı arasında bir benzerlik kurulabilir. Çocukların değişebilirlik özelliği taşıyan tasarımlar aracılığıyla, mekan atmosferini değiştiren seçimler yapabilmeleri, duyularını farkında olmadan uyanan bu ortam içerisinde, süreci bir oyun etkinliği olarak da nitelendirebilecekleri düşünülebilir. Özellikle, daha önce değişebilir örnekleriyle karşılaşmadıkları mekansal elemanların bile (örneğin bir masanın duvar yüzeyinin bir parçası olabilmesi gibi) kendi isteğiyle değiştiğini ve bunu kendisinin yapabildiğini görmesi, çocukta “her şeyi yapabilme becerisine sahip olduğu yönünde bir düşüncenin” uyanmasında da etkili olabilir. Bu durumun başarıma hazzıyla birlikte oluşacak güven duygusu gelişimini de destekleyebileceğinden söz edilebilir.

Değişimle oluşan farklı durumları gözlemlene olanağı ise, forma ilişkin daha önce belirtilen algıları geliştiren bir durum olarak görülebilir. Bu kapsamda, içinde yaşanılan bir yerin deneyimlenmesiyle daha farklı bir farkındalık düzeyine ulaşılabileceği de savunulabilir. Çocuklarda, fiziksel koşulların statik olmayıp, değişebilirlik taşıdığına ilişkin bir algının oluşabilmesi de beklenebilir. Böylelikle, bir şeyin tek bir çözümü olmadığını anlatan bir tasarımın, yaratıcı düşünce yapısının gelişimiyle önemli bağlar kuracağı da öngörülebilir (Çizelge 3.3).

20. yüzyılda, genel olarak eğitimde bir yön değişimi yaşanmaya başladığı ve okullarda okuma-yazma, fen matematik gibi konuların önemi üzerine gelişmiş olan eğitimdeki konseptin 20. yüzyılda öğrenmenin öneminin vurgulanması yönünde değişmeye başladığı ifade edilmektedir. Erken çocukluk eğitimine de, Amerikalı psikologların ve eğitimcilerin görüşlerinin yansımaya başladığı ve aynı zamanda Avrupa temelli yaklaşımların da etkisinin sürdüğü belirtilmektedir. 20. yüzyıldaki pek çok yaklaşım ve yenilikte Pestolozzi, Froebel, Rousseau ile 18. ve 19. yüzyıldaki diğer düşüncelerin etkisi görülmektedir (Wortham 2002).

Çizelge 3.3. Froebel’in düşünceleri ve bağımsız atölye modeli ilişkisi

<b>İlişki kurulabileceği düşünülen konular</b>	<b>Bağımsız Atölye</b>
Doğayla iletişim	Konum seçenekleri
Yaratıcı gelişimde oyunun önemi	Çocuklara oyun etkinliğine benzer bir çalışmayla mekanı şekillendirmeleri için olanak sağlanması
Bloklarla oynayan çocuğun kısa bir oyun süresinde bir bina yapabilmesinin ona daha çok “güven” kazandırması ve “form”, “proporsiyon”, “uyum” duygularının gelişmesi	Mekanı şekillendirebilme olanağıyla oluşması beklenen güven ve çocukların içinde yaşadığı ortamdaki değişimleri deneyimlemesiyle bu süreçte daha farklı boyutta gelişmesi beklenebilecek mekansal farkındalık
Froebel’in materyalleriyle edinilen deneyimlerin, 20.yüzyılın mimar, mühendis ve sanatçıların yaşamlarında etkilerinin görülmesi, yaparak öğrenmenin önemi	Mekanın atmosferini değiştirerek farklı etkilerin oluştuğunu deneyimleyen çocukların, yaparak öğrenmesi ve bu deneyimlerin ileriki yıllarda yansımalarının görülebilme beklentisi
Çocukların keşfetmek, bir şey yapmak için cesaretlendirilmesi	Değişebilirlik seçeneklerinin çocuklara sunumu

20. yüzyılda, modern eğitim anlayışının temellerini oluşturan ve Froebel’in düşüncelerini yorumlayan önemli bir isim John Dewey’dir. Yaparak öğrenme, çocuk ve toplum ilişkisi bağlamında çocuğun aktif olduğu modern eğitim anlayışının gelişiminde önemli düşünceler ortaya koyan Dewey tarafından, okulun toplumun küçük bir parçası haline geldiği takdirde, bireysel çocuğa toplumun bir üyesi olduğunu hissettirebileceği savunulmuştur (Krough ve Slentz 2011). Deneysel Okulda (Experimental School), öğrencilerin kendi gerçek potansiyelini ortaya koyabilmesi için öğretimde toplumsallıkla bağlantı kurulması ve işbirliğinin önemi kabul edilmiş, zenginleştirilen eğitim programı ile farklı işlevlerin varlığı aracılığıyla gerçek dünyanın çeşitliliğini yansıtılabilmenin olanaklı hale getirilebileceği düşünülmüştür. Anaokulları bu açıdan “embriyonik toplumsal yaşam” ortamı olarak yorumlanmıştır (Dudek 2002).

Sosyal etkileşimlerin öğrenme için gerekliliği, çocukların kendi ilgi alanlarını geliştirebilmeleri gerektiği, aktiviteler ve deneyimlere katılımın onların dünyayı anlamalarında katkı sağlayacağı kabul edilmiştir (Pound 2006). Sosyal gelişimde yine farklı yaş grupları arasındaki ilişkiye önem verilmiştir. Froebel’in materyalleri Dewey’in deneysel okulunda da kullanılmış, ancak burada Froebel’in irdelediği spiritüellik, bütünlük gibi konseptlere yer verilmemiş, bu materyaller çocukların özgürce

kullanımına sunulmuştur. Kış süresinde bu materyallerle çocukların farklı mobilyalar, yaşam alanları düzenlemesine, bahar aylarında ise kent içi uzun yürüyüşlere, doğa çalışmalarına ve dış mekan oyunlarına ağırlık verilmiştir (Krough ve Slentz 2011). Bu yorumlar ışığında bağımsız atölye oluşumuyla sosyal etkileşim seçeneklerinin genişletilmesi ve çocuğun yaşadığı deneyimlerden öğrenebilmesi kapsamında önemli katkılar elde edilebileceği savunulabilir (Çizelge 3.4).

Çizelge 3.4. Dewey'in düşünceleri ve bağımsız atölye modeli ilişkisi

<b>İlişki kurulabileceği düşünülen konular</b>	<b>Bağımsız Atölye</b>
Sosyal etkileşimlerin ve toplumla olan iletişimin önemi	Atölyelerin farklı konumlarda yer alması, farklı kullanıcılar arasında iletişim olanağı yaratılması
Farklı deneyimlerle yaşayarak öğrenme	Atölyelerde özelleşmiş işlevler için gereken koşulların sağlanması ve mekanı değiştirme sürecinde oluşan etkileri deneyimleme olanağı
Anaokullarının toplumsal yaşamın en küçük nüvesi olarak değerlendirilmesi	Bağımsız, ortak kullanılan yeni oluşumla, eğitim ortamında toplumla ve çevreyle olan ilişki olanaklarının genişletilebilmesi

20. yüzyılda okulöncesi eğitime damgasını vuran bir kuram Maria Montessori tarafından geliştirilmiştir. Montessori, zeka geriliğine ve duygusal problemlere sahip olan özel eğitime muhtaç çocuklar için geliştirdiği yaklaşımıyla, süreç içinde genele hitap eden ve okulöncesi eğitimde önemi günümüzde de kabul edilen yeni bir perspektif kazandırmıştır. 1907 yılında Roma'nın çöküntü bölgesinde "Casa dei Bambini" ya da "Children's House" olarak adlandırdığı projesi içerisinde Froebel'in kullandığı materyallerin benzerlerinden yararlanmış ve çocukların davranışlarını gözlemlemiştir. Çocukların bu bloklarla oynayarak bir kule yapmayı bir bebekle, topla ya da trenle oyuna tercih ettiğini görmüş ve çalışmanın sonuçlarından etkilenmiştir. Montessori tarafından, çocukların bu sayede çekingenlikten uzaklaştıkları, sosyalleşmeye istekli, iletişimci ve neşeli hale geldikleri saptanmıştır. Bu çalışmanın sonuçları 1912 yılında "Montessori Yöntemi" adını taşıyan kitabında yayımlanmıştır. Montessori okulunda çocuğu yaşamındaki tüm yönler, yemeklerden odaların yerleşimine kadar her şey tanımlanmıştır (Pound 2006).

Montessori materyalleri ve mobilyaları, çocuğun seçim yaparak, bağımsız, bireysel ya da birlikte kullanımına olanak vermek için tasarlanmıştır. Çocuğa sağlanan hareket

özgürlüğü ve tercih ettiği materyallerle çocuklarda öz-yönetimin geliştirilebileceği ve demokrasinin desteklenebileceği savunulmuş (Krough ve Slentz 2011), bu kapsamda çocuğun taşıyıp hareket ettirebileceği hafiflikte mobilyalar, ölçeğine uygun mobilyaların kullanımına yer verilmiştir (Dudek 2000). Öğrenmenin hareket ederek gerçekleşebileceği kabul edilmiş, bu açıdan özellikle ellerin hareket edebilmesi zihinsel gelişim açısından dikkate alınmıştır. Öğrenmede öncelikle çocuğun ilgi göstermesi gerektiği üzerinde durulmuş ve çocuklara çevre aracılığıyla eğitimsel olanaklar sağlanmasına önem verilmiştir. Duyuların öğrenme açısından önemi kabul edilmiş, doğanın duyuların gelişimi için değerlendirilmesi gerektiğine inanılmıştır. Montessori sınıfında, karşılıklı ilişkileri desteklemek için farklı yaşlardan çocukların birlikteliğine yer verilmiştir. Yetişkinin gözlemci olduğu ortamda çocuğun özgürleşeceğine inanılmıştır. Yaklaşımın günümüz eğitim programlarına kazandırdığı öğrenme ilkelerinin, çevreye, bireyselliğe ve toplumdaki diğerlerine karşı farkındalık olduğu belirtilmektedir (Pound 2006).

Bağımsız atölye tasarım modelinde öngörülen tasarım parametreleri ve yaklaşım arasındaki ilişkiler değerlendirildiğinde, öncelikle çocuklara farklı seçenekler sunmak boyutunda bir bağlantıdan söz edilebilir. Mekanın farklı kullanım alternatifleri içermesini öngören değişebilirlik özelliği, çocuklara seçim alternatifleri sunması ve değiştirme eylemini, çocuğun kendi başına gerçekleştirebilmesine bağlı olarak, Montessori anlayışı içerisinde çocuğa tanınan özgürlük düşüncesiyle örtüşen bir öneri olarak değerlendirilmektedir. Toplumla kurulan ilişki açısından ise, farklı ortamlarda farklı kişilerle birlikte olabilmenin, toplumda diğerlerine karşı bir farkındalığın sağlanmasında etkili olabileceği düşünülmektedir. Karşılıklı ilişkilerin desteklenmesi açısından yine kullanım parametresinin katkıları öngörülebilir (Çizelge 3.5).

1930 ile 1940'lar Dewey'in görüşlerinin ve çocuk merkezli yaklaşımın benimsendiği yıllardır (Wortham 2002). 1930'larda Modernist mimarlar tarafından çocuğun toplum içinde artan önemini ve kindergarten idealini yansıtmaya çalışan projeler üretilmiştir. Yapıların mimarisinde rasyonellik ve yenilik getiren bir ruh arayışı ortaya konulmaya çalışılmıştır (Dudek 2000). Ancak, bu örneklerin sayısının, anaokulu mimarisinden söz edilebilecek kadar çok olmadığı belirtilmektedir. İkinci Dünya Savaşı sonrasında ise çok sayıda başarılı eğitimci ve mimarın Avrupa'dan ayrılmış olduğu ve savaş

sonrasında genel olarak gereksinimi karşılamaya yönelik düşük kaliteli mimari uygulamaların gerçekleştirildiği ifade edilmektedir (Dudek 2000, Dudek 2002).

Çizelge 3.5. Maria Montessori'in düşünceleri ve bağımsız atölye modeli ilişkisi

<b>İlişki kurulabileceği düşünülen konular</b>	<b>Bağımsız Atölye</b>
Özgürlük	Atölyelerde değişebilirlik niteliğiyle, çocuklara kendi tercihlerine göre özgürce hareket edebilme olanağı tanınması
Çevreye verilen büyük önem	Atölyelerin farklı çevrelerde konumlanmasıyla oluşan deneyimlerdeki çeşitlilik, atölyenin sahip olduğu mekansal niteliğin çocukların gereksinimlerine cevap verebilmek için tasarlanması
Çocuğun seçim yapabildiği ve tercihini kendisinin gerçekleştirebildiği bir düzenlemenin sunulması	Çocuğun fiziksel performansına uygun mekansal değişim seçeneklerinin sunumu
Bloklarla oyun sürecinde yeni durumların deneyimlenmesi arayışı ve memnun ediciliği	Değişimin yaşayarak deneyimlenmesiyle, hedeflenen psikolojik etkinin güçlenebileceği varsayımı
Farklı çocukların birlikteliği	Aynı yaş grubu içinde de olsa, farklı çocuklarla iletişimin desteklenmesi
Duyuların öğrenme açısından önemi	Değişebilirlik ile oluşan mekansal deneyimlerdeki çeşitlilik ve konum, işlev farklılıkları aracılığıyla ulaşılabilecek duyuşal keşifler

Rudolf Steiner, çocuk gelişimi ve duyularla kurulan ilişkinin önemi konusunda 20. yüzyıl boyunca anaokulu düşüncesinde etkili olmuş bir kuramcıdır. Steiner, düşüncelerini ilk olarak çok farklı bir ortamda, 1919 yılında 1. Dünya Savaşı'ndan çok kısa bir süre sonra Almanya'da Waldorf-Astoria Sigara Fabrikası çalışanları için düzenlenen eğitim semineri kapsamında ifade etmiştir. Çalışanlar ve çocukları için yaptığı açıklamalarda eğitimin yalnızca endüstriyel topluma hazırlanmak için bir araç olarak görülmemesi gerektiği düşüncesi yer almış, eğitimin daha çok doğal yetenekleri geliştirmek ve bireysel kişilikleri ortaya çıkarmak için değerlendirilmesi gerektiği yönündeki düşüncelerini ortaya koymuştur. Fabrika sahibi bu düşüncelerden etkilenmiş ve Steiner'den bir okul kurmasını talep etmiştir. 1919 yılında istenen okul açılmış, ardından bu okulların sayısında hızlı bir artış görülmüştür. Almanya'dan sonra birkaç yıl içinde Hollanda'da, Büyük Britanya'da okullar açılmış, 1928 yılında Birleşik Devletlerde ilk Waldorf Okulu kurulmuştur. 2010 yılı itibarıyla açılan Waldorf



okullularının sayısı dünya genelinde 950'ye ulaşmıştır (Krough ve Slentz 2011). Steiner'in felsefesinde (anthroposophy) insan gelişimi ruhun bir yolculuğu olarak görülmüş, bu süreçte kişinin yapabilirliğini sağlayan anahtarın spiritüellik olduğuna inanılmıştır. Steiner de gelişimde, Piaget tarafından ifade edilen aşamalara benzer bir kategorizasyon kabul etmiş, çocuk gelişimindeki ilk aşamayı 0-7 yaş olarak tanımlamıştır. Bu aşamadaki çocukların, taklit ederek, empati duyarak ve yaparak öğrendikleri bir süreçte oldukları ifade edilmiştir. Hala şekillenmeye açık olduğu belirtilen organizmanın fiziksel dokunuşlar, bedensel hareketler, aydınlık, karanlık, renk, uyum, uyumsuzluk gibi her tür uyarandan etkilenebileceği düşünülerek, bu yaş grubunun eğitiminde akademik amaçlardan uzaklaşılması ve çeşitli sanat aktivitelerine<sup>1</sup> yer verilmesi gerektiği kabul edilmiştir (Krough ve Slentz 2011).

Steiner'in yaratmaya çalıştığı eğitimin çocukların düşüncelerine açıklık getiren, hislerine duyarlı ve duyuları güçlendiren bir amaç taşıdığı belirtilmektedir. Tüm çocukların hem sanat hem de bilimsel deneyimlerle tanışması amaçlanmış ve düşünme, hissetme ve isteklilik konusunda bir dengenin aranması gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca bireysel ve sosyal gelişimin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Öğrenmede informal yollar kabul edilmiş, programda yaratıcılık ve pratik etkinlikler birleştirilmiş, anlamlı yaşam deneyimlerine önem verilmiştir. Örneğin, matematiğin yemek hazırlarken öğrenilebileceği öngörülmüştür. Anaokullarında eğitimsel bir ilke olarak ritim konusuna değer verilmiş, günlük, haftalık ve yıllık süreçte deneyimlerdeki sürekliliğin, çocuklara tahminde bulunabilme ve bununla birlikte gelişen güven duygusu kazandırmada rolü bulunduğu düşünülmüştür (Pound 2006). Fiziksel çevre niteliği bu sistemdeki en önemli bileşenlerden biri olarak görülmüş, her gelişim döneminde çocuklarının yapısına uygun çevre koşulları önerilmiştir. Okulöncesi dönem için renk, ışık oyunları ve eğrisel formların kullanımıyla çocukların duyularını besleyen, eğlenceli bir ortamın yaratılması gerektiği savunulmuştur.

Duyularla kurulan uyumlu ilişkiyi önemseyen Steiner tarafından, tamamlanmamış bir ifade veren bir mimari formun dinamizm ve doğallık sağladığı kabul edilmiş ve bunun aslında organik gelişim imajıyla da örtüştüğü düşünülmüştür (Dudek 2000). Belirtilen

---

<sup>1</sup> Steiner tarafından okulöncesi eğitimde kullanılması için geliştirilen özel bir sanat etkiliği "eurythmy" olarak tanımlanmıştır. Etkinlikte ritim, hareket, dil ve müzik unsurları birlikte kullanılmıştır (Krough ve Slentz 2011)

açılardan bakıldığında, değişebilirlik niteliğiyle statik ve bitmişlikten söz edilemeyecek bir yapısallığın sağlanacağı söylenebilir. Tasarımın her an değişebilir olmasının sunduğu bitmemişlik ve dinamizm, Steiner'in düşünceleriyle de ilişkilendirilebilir. Bir fiziksel koşulun çocuğun isteği doğrultusunda değişebilirliğiyle, duyuyla kurulacak farklı ve uyumlu etkileşimlere olanak tanınabileceği düşünülebilir. Eğitim sürecinde aranan pratik etkinlikler ve anlamlı yaşam deneyimlerinin önemi kapsamında ise, bağımsız atölyelerdeki işlev seçeneklerinin, farklı konumlarda ve farklı kişilerle ilişki kurma olanağının önemi ifade edilebilir. Atölye kullanım süreçlerinin belirli bir organizasyon doğrultusunda süreklilik içinde gerçekleşecek olmasıyla, çocukların kentle, çevreyle kurulacak ilişkilerindeki sistematize işleyişi kavrayabilecekleri düşünülebilir. Bu açıdan ritim boyutunda ifade edilen güven duygusu kazanımı da desteklenecektir (Çizelge 3.6).

Çizelge 3.6. Steiner'in düşünceleri ve bağımsız atölye modeli ilişkisi

<b>İlişki kurulabileceği düşünülen konular</b>	<b>Bağımsız Atölye</b>
Zihinsel gelişimde duyuyla kurulan uyumlu ilişkinin önemi	Değişebilirlik niteliğiyle oluşacak farklı atmosferler içersinde duyuyla kurulan ilişki seçeneklerinin arttırılması
Tamamlanmamış bir ifadeye veren yapısallığın getirdiği dinamizm ve doğallığın organik gelişim imajının sunumu olarak görülmesi	Mekansal etkinin her an değişebilir olmasının sunduğu bitmemişlik ve dinamizm
Yaratıcılığa ve pratik etkilere verilen önem, tüm çocukların bu deneyimden yararlanması	Atölyelerin farklı etkinlikler için özelleşmesi ve ortak kullanım

Okulöncesi dönemde çocukların doğal çevre deneyimlerine önem verildiği görülmektedir. Çocukların sağlığı açısından doğayla ilişkinin önemini ortaya koyan bir isim de Margaret Mac Millan'dır. Millan, kız kardeşi Rachel ile birlikte çalışmış, Froebel düşüncesinden etkilenerek çocukların zihinsel gelişimleri için fiziksel ve duysal yönden refah sağlanması gerektiğine inanmıştır (Garrick 2009). Margaret Mac Millan, 1911 yılında 6 ile 14 yaş arasındaki çocukların tüberküloz tehlikesini engellemek açısından oluşturduğu, yılın 9 ayı boyunca geceleri açık havada uyunan açık hava kampının olumlu etkilerinin görülmesiyle, 1914 yılında 29 çocuk için (Deptford Nursey Camp) ilk açık hava bebek kampını düzenlemiştir (Pound 2006).

Sonrasında 1917 yılında 100 çocuğa eğitim verilen Rachel Mac Millan Anaokulu kurulmuştur. Okulda en önem verilen konu dış mekanda bulunmak olarak değerlendirilmiştir. Londra'nın güneyindeki çöküntü bölgesinde, sağlıksız koşullarda yaşayan, çalışan aile çocukları için kurulan ve 5 yaş altı çocuklara eğitim verilen okulda, bahçe hem çocuklar için hem de fakir bölge toplumu için eğitimsel bir araç olarak yorumlanmıştır. Bu mekan toplumu izleyebilmek, memnuniyet sağlamak ve çocuklara olduğu kadar ebeveynlere de eğitimsel deneyimler sunabilmek için tasarlanmıştır. Bahçe farklı bölümlere ayrılmıştır. Çeşitli ağaçlar ve çalılardan oluşan gölgelikler, duysal deneyimler için bitki bahçeleri, çocukların yemekleri için kullanılan sebze bahçeleri, çiçek yetiştirme bahçesi, tırmanma ekipmanları, kum alan ve tepe olmak üzere çocukların hem doğayı, hem de üretilmiş objeleri keşfetmesine olanak verilmek istenmiştir (Garrick 2009). Kötü havalarda bile çocukların temiz hava alması ve dış mekandan yararlanması için sınıfların önünde verandalar düzenlenmiştir. Çocukların her yaşta farklı büyüklükte bir alan gereksinimi olduğu kabul edilmiş, erken çocuklukta bu talebin geniş bir alan olduğu ifade edilmiş ve çocuklara hareket etmek, koşmak, bir şeyler bulmak için böyle bir alan sağlanması gerektiği düşünülmüştür. Çocukların kendini iyi hissetmesi için banyo yapmasına, temiz hava almasına, açık alanlara özgürce ulaşımına, egzersize, iyi beslenmesine önem verilmiştir. Zihinsel ve bedensel gelişim için serbest aktivitenin önemi vurgulanmış ve bu özgürlük için gereken ortam dış mekanda kabul edilmiştir (Pound 2006). Yaklaşımda yer alan doğayla ilişki ve çocuklara hareket serbestliği sağlama kapsamında düşüncelerinin bağımsız atölye modeliyle ilişkisi kurulabilir (Çizelge 3.7).

Çizelge 3.7. Mac Millan'ın düşünceleri ve bağımsız atölye modeli ilişkisi

<b>İlişki kurulabileceği düşünülen konular</b>	<b>Bağımsız Atölye</b>
Doğal çevre deneyimlerinin zihinsel ve bedensel gelişim açısından değeri	Doğal ortamda yer alan atölyelerin kullanımı, atölye işlevinin doğal çevreyle olan ilişkisi
Çocuğun özgürce hareket edebilmesi	Mekansal etkinin her an değişebilir olmasının getireceği esneklik ve dış mekanda ilişki seçenekleriyle oluşacak özgürlük

Sağlık açısından toplumu tehdit ettiği düşünülen tüberküloz tehlikesine karşı eğitim ortamının yapısal olarak kullanılarak bir çözüm arama düşüncesi okulöncesi eğitim özeli

dışından bakıldığında ilk kez 1904 yılında Almanya’da ortaya konulmuştur. Açık hava okulu (Open-air School) olarak adlandırılan bu yaklaşımda sınıfa çevreyle bütünleşebilme olanağı kazandırılmıştır. Örneğin 1911 yılında Birmingham’da uygulanan Uffculme Open-Air school adını taşıyan bir okul incelediğinde, rahatsız olan 80 çocuğun eğitim alması için tasarlanan okulda sınıfların doğayla bütünleşebilmesi için mimariden yararlanıldığı görülmektedir (Chatelet 2008). Aşağıdaki şekilde (3.23) okuldaki sınıflardan biri görülmektedir. Bu uygulamadaki sınıf çözümü, bir eğitim yapısında aranabilecek esnekliğe ilişkin düşüncenin, 20. yüzyılın başında da farklı bir açıdan kullanılan bir konsept olduğuna ilişkin bir örnek olarak da görülebilir. Sınıfın üç yönden çevreye açılabilmesi, bağımsız atölyelerde sağlanabilecek değişebilirlik seçeneklerinin kapsamı içerisinde o dönemin teknolojisiyle uygulanmış özel bir örnek olarak yorumlanabilir.



Şekil 3.23. Uffculme Open-air school (Chatelet 2008)

Doğal çevre ve çocuğa verilen özgürlük kapsamında irdelenebilecek bir kuramcı, Özgür Okul (Free School) düşüncesinin sahibi Susan Isaacs'tir. 1. Dünya Savaşı sonrasında Isaacs tarafından çocukların doğal çevreyle olan ilişkisinin gerekliliği, çocukların serbest ve kısıtlanmadan davranabilmesi, kısıtlamalar yerine özgürlüğün önemi vurgulanmıştır (Dudek 2002). Cambridge’de 1924 yılında açılan okulu “Malting House School” adını taşımaktadır. Yaşları 2 ile 8 arasındaki çocukların eğitim aldığı okulda, alışılmışın dışında bir özgürlük anlayışı, dış mekanın kullanımıyla çocuklara sunulan keşfetme olanaklarıyla birlikte ortaya konulmuştur. Bahçe ve dış mekandaki oluşumlar öğrenmenin ana eksenini olarak kabul edilmiştir. Dış mekan farklı düşünceleri uyaran

zenginleştirilmiş bir kaynak olarak tasarlanmıştır. Ateş yakmak için alanlara, inşa alanında tuğlalara, taşınabilir ağırlıklarla hareketlendirilebilen tahterevalliler gibi düzenlemelere; yılan, ipekböceği, salamander gibi farklı hayvanlara; çeşitli bitki ve meyve ağaçlarına bahçe içinde yer verilmiştir. Çocukların dış mekanda sınırlandırılmamış deneyimler aracılığıyla biyolojik ve spiritüel konseptleri düşünmelerinin sağlanabileceği kabul edilmiştir (Garrick 2009). Susan Isaac'ın görüşleriyle bağlantı kurulabileceği düşünülen konular Çizelge 3.8'de yer almaktadır.

Çizelge 3.8. Susan Isaac'ın düşünceleri ve bağımsız atölye modeli ilişkisi

<b>İlişki kurulabileceği düşünülen konular</b>	<b>Bağımsız Atölye</b>
Zihinsel gelişimde duyuşsal uyarıların önemi	Değişebilirlik seçenekleriyle iç mekana kazandırılacak olan uyarılardaki çeşitlilik, konum seçenekleriyle oluşacak farklı deneyim olanakları
Kısıtlamalar yerine özgürlüğe verilen önem	Çocuklara tanınan değiştirebilme özgürlüğüyle sağlanan esneklik
Sınırlandırılmayan doğal çevre deneyimleri	Atölyelerin çocukları doğal çevreyle buluşturması

Erken çocukluk yıllarında çocukların doğal çevreyle ilişki kurması önemli bir gereksinimdir. Kentsel yaşamın getirdiği doğadan uzaklaşma karşısında, bu ilişkiyi sağlamak konusunda okullara büyük bir sorumluluk düştüğü düşünülmektedir. Garrick (2009), Londra'da yayımlanan üçüncü Çocuk Raporu'nda günümüzde de çok sayıda çocuğun yoksulluk içinde yaşadığını ve yoksullukla bağlantılı olarak gelişen çocuk sağlığındaki olumsuzluklar nedeniyle çocukların zihinsel sağlığının da olumsuz etkilendiğinin vurgulandığına değinerek, dış mekan kullanımına uygulayıcılar tarafından hem çocukların sağlığını ve duyuşsal gelişimlerini desteklemek, hem de aile ve toplum yaşamının kalitesinin geliştirilmesi için önem verilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Dowling'e (2010) göre ise, dış mekan kullanımı bireysel gelişim için bir cennettir; bugünün toplumunda küçük çocuklar dış mekan deneyimlerinden yoksun kalmakta ve dış mekanda risk olarak küçük bedenlerini geliştirecek fiziksel egzersizlerle karşılaşmamaktadır. Bu açıdan eğitim kurumlarının büyük bir sorumluluğu olduğunu belirtmektedir (Dowling 2010). Bağımsız atölye modelinde bazı atölyelerin işlevlerine uygun olarak doğal çevre içinde yer alması gerektiği düşünülmektedir ve

organizasyonun bu yönden duyulan eksikliğin giderilmesinde önemli bir destek sağlayacağına inanılmaktadır.

20. yüzyılın ikinci yarısında, bireyin ileri yıllardaki gelişimi ve öğrenmesi açısından yeni bir grup psikolog ve eğitimcinin çalışmalarıyla okulöncesi döneme ilişkin düşüncelere odaklanılmıştır. Yaşamın ilk beş yılının en hızlı gelişim periyodu olduğu ve ilerleyen gelişim süreci üzerindeki önemi (Benjamin Bloom - 1964) ortaya konulmuştur. 1960 ve 1970'lerden itibaren, erken çocukluk eğitimi programları yayılmaya başlamış ve giderek gelişmiştir. 1970'lerde okullarda yeni modeller ve öğretme stratejileri keşfedilmeye başlamış (açık sınıf, sınıflarda öğrenme merkezi, bireyselleşmiş rehber eğitim, yetenek temelli eğitim gibi), süreç yenilik ve deney dönemi olarak nitelendirilmiştir (Wortham 2002).

1960'lar ve 1970'ler süresince gelişimsel psikoloji alanında Jean Piaget tarafından 1963 yılında ortaya konulan Bilişsel Gelişim Kuramı önemli bir yere sahiptir. Çocukların farklı yaşlarda farklı anlama düzeylerine sahip olduğunu, gelişimde çocuğun aktif rolü bulunduğu gösteren ve “konstrüktivizm” olarak tanımlanan bu yaklaşımda, çocukların bilgiyi çevreyle aktif etkileşim kurarak, süregelen deneyimlerle yapılandığı ve deneyimlerin zihinsel gelişim üzerindeki etkisi, vurgulanan konular arasında yer almıştır (Wortham 2002). Piaget, çocukların çevreyle etkileşim kurarak kendi zekasını yapılandıracağına inanmıştır. Bu kuramın ışığında öğrenmenin eylemle desteklenmesi, çocukların düşüncelerini geliştirebilmek için aktif olarak materyallerle ve gerçek dünyayla ilişkili deneyimlerde bulunması gerektiği, çocukların kendi öğrenmesini yönetebilmesine olanak verilmesi, bu açıdan açık uçlu etkinliklerden yararlanılması gerektiği gibi düşünceler kabul edilmiştir (Pound 2006). Piaget'in bu görüşleriyle bağımsız atölyenin kullanımı arasında deneyimlerin zenginliği ve çocuğa aktif davranış biçiminin sunulması yönünde bir bağlantı kurulabilir. Piaget çocuk gelişimini “duyusal, işlem öncesi, somut ve soyut işlemler” olmak üzere dört gelişim aşamasına ayırmıştır. 2 ile 6 yaş arası işlem öncesi olarak tanımlanmıştır ve bu dönemdeki gelişimsel özelliklerden biri, çocuğun çevresini beceriyle kullanmayı öğrendiği bir süreçte olduğudur. Bağımsız atölyelerin, değişebilirlik niteliğiyle çocuğa çevresiyle farklı boyutlarda kullanabilme becerisini sağlayacağı ifade edilebilir (Çizelge 3.9).

Çizelge 3. 9. Piaget’in düşünceleri ve bağımsız atölye modeli ilişkisi

<b>İlişki kurulabileceği düşünülen konular</b>	<b>Bağımsız Atölye</b>
Farklı deneyimlerle karşılaşmanın zihinsel gelişim açısından gerekliliği	Konum, işlev, değişebilirlik seçenekleriyle oluşacak yeni deneyimler
Öğrenmede çocuğun sahip olması gereken aktif rol, bilginin çevreyle aktif etkileşim kurarak yapılandırılması, çocuğa verilen özgürlük	Değişebilirlik niteliğiyle çocuğa sunulan özgürlük ve aktiflik Ortak kullanım ve konum, işlev çeşitliliğiyle etkileşim kurulacak çevresel seçeneklerin genişlemesi

Konstrüktivist bakış açısı içinde değerlendirilen ve bu kapsamda getirdiği sosyal bakış açısıyla “sosyal konstrüktivist” olarak nitelendirilen bir kuramcı Lev Vygotsky’dir. Vygotsky tarafından, Piaget’in fiziksel çevreyle kurulan etkileşim odaklı zihinsel gelişim sürecine, sosyal etkileşimlerin öğrenme için gerekliliği boyutu eklenmiştir (Krough ve Slentz 2011). Bu kapsamda öğrenme açısından sosyal bağlamın önemine dikkat çekilmiştir. Sosyal ve bilişsel gelişimin birlikte çalıştığı ifade edilmiş, Piaget’in düşüncesindeki bilginin bireysel deneyimlerle kazanıldığı yargısı karşısında, aile, toplum ve diğer çocuklardan oluşan sosyal çevrenin bu süreçteki rolü vurgulanmıştır (Pound 2006). Bu düşünceler bağımsız atölye modelinin ortak kullanımla oluşacak olan sosyal yönüyle ilişkilendirilmiştir (Çizelge 3.10).

Çizelge 3.10. Vygotsky’nin düşünceleri ve bağımsız atölye modeli ilişkisi

<b>İlişki kurulabileceği düşünülen konular</b>	<b>Bağımsız Atölye</b>
Fiziksel ve sosyal etkileşimlerin öğrenme için gerekliliği, çocuğun etkileşim kurarak, paylaşılan deneyimlerden öğrenmesi	Değişebilirlik seçeneklerinin uygulandığı mekanın aynı zamanda kullanım parametresiyle sahip olacağı sosyal etkileşim seçenekleri sunan yapısı
Çocuğun ulaştığı sosyal bağlamın önemi (aile, okul, toplum, kültür )	Konum, kullanım, işlev seçenekleriyle çocuğun ulaştığı sosyal bağlamın genişlemesi

0-6 yaş süreci bireyin ileriki yıllarında belirleyici olan kişilik özelliklerinin şekillenmeye başladığı önemli bir gelişim dönemidir ve bu kapsamda Freud ve Erikson tarafından ortaya konulan kişilik kuramları incelenmiştir. Freud’un, daha önce ortaya koyduğu Topoğrafik Kişilik Kuramı’nda gördüğü eksikleri geliştirilmesiyle tanımlanan kişilik kuramı “Yapısal Kişilik Kuramı” olarak adlandırılmıştır. Bu modele göre, kişilik, İd, Ego ve Süper Ego olmak üzere, birbiriyle etkileşen ve bireyin davranışını

yönlendiren üç sistemden oluşmaktadır. İd, kişiliğin ilkel yönü olarak tanımlanmış ve bireyin içsel dürtülerinin engel kabul edilmeden doyurulması arzusuna sahip boyutu olarak nitelendirilmiştir. Bebeklik döneminde İd'in egemen olduğu ifade edilmiştir. Yaşamın ilk yıllarından itibaren, zamanla İd'den ayrılarak oluşan Ego ve Süper Ego şekillenmeye başlamaktadır. Büyüyen çocuğun bazı istekleri çevresindeki kişilerce sınırlandırılmaya başladıktan sonra gerçeklik ilkesine göre oluşan Ego'nun şekillendiği ifade edilmiştir. Ego "akıl yürütme, problem çözme ve karar verme" olarak kategorize edilen üst düzeydeki zihinsel işlevlere sahiptir. Süper ego ise kişiliğin ahlaki yönü olarak nitelendirilmiş, çocuğun anne ve babasından, gelenek ve göreneklerden özümledikleriyle şekillenmektedir. Sağlıklı bir kişilik yapısı için Ego'nun denetiminin gerekli olduğu belirtilmektedir (Can 2006). Bağımsız atölye kullanım süreciyle, kişilik kuramının ilişkisini değerlendirdiğimizde, bireyin kişiliğinde dengeleyici olarak önem taşıyan ve "akıl yürütme, problem çözme ve karar verme" işlevlerinin desteklenmesi açısından, atölyelerdeki değişebilirlik seçeneklerinin kullanımıyla bir katkı sağlanabileceği ifade edilebilir. Mekanı kullanan çocuğun gereksinim duyduğu yeni ortamı şekillendirebilme sürecinde bu düşünsel aşamalardan yararlanması gerekecektir. Bu açıdan, atölye kullanım sürecinde Ego'ya atfedilen işlevler için yeni bir deneyim alanının oluşturulacağı düşünülebilir. Ayrıca Süper Ego gelişiminde de, çocuğun ulaştığı sosyal bağlamın genişlemesiyle, kişiliğin ahlaki yönünün de desteklenebileceği öngörülebilir (Çizelge 3.11).

Çizelge 3.11. Freud'un Yapısal Kişilik Kuramı ve bağımsız atölye modeli ilişkisi

<b>İlişki kurulabileceği düşünülen konular</b>	<b>Bağımsız Atölye</b>
Ego'nun sahip olduğu akıl yürütme, problem çözme ve karar verme işlevleri	Değişebilirlik seçeneğini uygulayan çocuğun zihninde oluşacak düşünsel aşamalar
Süper ego için gereken özümsemeler	Ortak kullanımla sağlanacak genişleyen sosyal bağlam, yani yeni ilişkiler ağı içerisinde farklı durumları deneyimleme olanağı

Erik Erikson tarafından ortaya konulan kişilik kuramı "Psikososyal Kişilik Kuramı" olarak adlandırılmıştır. Kuramda, kişiliğin oluşumunda biyolojik etkenler dışında, toplumsal faktörlerin etkisinin bulunduğu vurgulanmış (Can 2006), benlik gelişiminde



büyük oranda sosyal bağlam (aile, okul vb.) ve çevresel etkilerle birlikte oluşan bireysel etkileşimlerin etkili olduğu düşüncesi ortaya konulmuştur (Wortham 2002).

Erikson, kişilik özelliklerinin oluşumunda “epigenetik ilke” olarak tanımlanan bir yaklaşımla, biyolojik temelli gelişim dönemleri ortaya konulmuş, kişilik özelliklerinin biyolojik temelli kurallara uygun olarak ortaya çıkabileceğini ifade etmiştir. 8 aşamaya ayrılmış olan psikososyal gelişim dönemleri arasında, okulöncesi dönem 3. Aşama ve “girişkenliğe karşı suçluluk” dönemi olarak adlandırılmıştır. Bu yıllarda kazanılabilecek olumlu ya da olumsuz kişilik özellikleri “başkalarının haklarına saygılı olarak, belirli amaçlarla girişimler başlatabilmek, sorumluluk almaya istekli olmak ya da yapmak istediklerinin yanlış olduğuna inanıp suçluluk duygusu geliştirmek” olarak ifade edilmiştir. Bu konuda yapılabilecek yardım, temel sosyal öge olan anne ve babalar ile okulöncesi öğretmenlerinin çocuklara “kendi kararlarına dayalı anlamlı seçimler yapabilmelerine olanak veren alternatifler üretmesi” ve çocukların kendi başlattığı eylemlerden dolayı eleştirilmemesi ve cezalandırılmaması olarak açıklanabilmektedir (Can 2006). Bu yorumlar ışığında, bağımsız atölye kullanım sürecinde öğretmenlerin, çocuklara mekanı yeni bir etkinliğe hazırlama sorumluluğunu vermesiyle, çocuklar için okulöncesi eğitim sürecinde seçim yapabilecekleri yeni bir alternatifin de sağlanabileceği düşünülebilir (Çizelge 3.12).

Çizelge 3.12. Erikson’un Psikososyal Kişilik Kuramı ve bağımsız atölye modeli ilişkisi

<b>İlişki kurulabileceği düşünülen konular</b>	<b>Bağımsız Atölye</b>
Çocukların kendi kararları doğrultusunda seçimler yapabilmesi ve sorumluluk alması	Eğitim ortamını yeni bir etkinliğe uygun hale getirme sorumluluğu
Sosyal bağlamın ve çevresel etkilerle birlikte oluşan bireysel etkileşimlerin önemi	Farklı konumda yer alan, değişik uzmanların görev aldığı çeşitli işlevler sunan atölyelerde sosyal etkileşim alanının genişlemesi

Çocuğun öğrenme sürecinde gözlem ve taklidin etkisi bulunmaktadır. Öğrenmenin doğasında taklit ve gözlemin rolü olduğu ve çocuğun diğer çocuğu gözlemlemesinin öneminin vurgulandığı kuram “Sosyal Gelişim Kuramı” olarak bilinmektedir ve kuramla anılan isim Albert Bandura’dır (Wortham 2002). Kuramdaki temel konu, bireyin başkalarını gözlemleyerek öğrenmesidir. Öğrenme ortamındaki etkileşimlerin gerekliliğini savunan bu yaklaşımda, öğrenme etkinliğinde, öğrenenin modeli taklit

edebilme becerisinin rolü olduğu ifade edilmektedir ve taklit sonucu verilen olumlu pekiştirecin yani ödülün bu konudaki isteğin oluşumunda etken olduğu ifade edilmektedir. Kuramda, en önemli öge model olarak belirtilmiştir. Modelin gözlemlenmesiyle öğrenilebilecek davranışlar arasında çevrenin ve nesnelerin nasıl kullanılacağına ilişkin öğrenmeler de yer almaktadır.

Sosyal öğrenme kuramında ele alınan temel kavramlardan biri “öz-yeterlik” tir. Bu kavram, bireyin gerçekleştirmesi gereken performans karşısında kendi kapasitesini karşılaştırması ve harekete geçmesi olarak açıklanabilmektedir. Öz-yeterliği yüksek olan kişilerin başarmak için kendine güven duyduğu, karmaşık olaylarla baş edebildiği, öz-yeterliğin düşük olduğu bireylerde ise ilk başarısızlıktan sonra tekrar denemekten kaçınma eğilimi görüldüğü belirtilmektedir. Öz-yeterlik geliştirilmesi için bireyin doğrudan kendisinin gerçekleştirdiği yaşantıların, dolaylı yaşantı olarak tanımlanan kendine benzer kişiler tarafından gerçekleştirilen davranışlardan yapılan çıkarımların ve sözel ikna ile psikolojik durumun etkili olduğu ifade edilmektedir. Başarılı olmanın, gelecekte de yapılacak işlerde başarılı olma duygusu uyandırmayı sağladığı ve böylece öz-yeterliğin temelini oluşturduğu ifade edilmektedir. Çocukların biraz kapasitesinin zorlanmasıyla, sonucunda başarı sağlanabiliyorsa, bu sayede öz-yeterliğin gelişebileceği de vurgulanmaktadır. Çocuklara yaşantılar boyutunda destekleyici olabilmek için, kendi kendine öğrenme fırsatı tanınması, yapamama korkusunun aşamalı olarak azaltılması, işi kolaydan zora parçalara ayırmanın yararlı olacağı belirtilmektedir. Ayrıca kişi yapabileceğine inandırılmalı, rahatlatılmalıdır (Korkmaz 2006).

Belirtilen düşüncelerle, bağımsız atölyelerin kullanımıyla oluşabilecek kazanımlar değerlendirildiğinde, mekanı değiştirme eyleminin çocuğa verilen bir sorumluluk olarak öncelikle öz-yeterliğin gelişimi için yeni bir olanak oluşturabileceği öngörülebilir. Bu süreçte öğretmen, ilk uygulamayı gösteren bir model olabilir. Sonrasında çocukların değiştirme eylemini birlikte yapma sürecinde birbirinden gözlem yoluyla da etkilenmeleri ve kendilerine verilen görevi başarıyla tamamlayabilmeleri sağlanabilir (Çizelge 3.13).

Çizelge 3.13. Sosyal Öğrenme Kuramı ve bağımsız atölye modeli ilişkisi

<b>İlişki kurulabileceği düşünülen konular</b>	<b>Bağımsız Atölye</b>
Model alma	Çocukların farklı çocuklar, öğretmenler ve uzmanlarla buluşmasıyla farklı modellerle karşılaşabilmesi olanağı
Öz-yeterlik	Eğitim ortamının yeni bir etkinliğe uygun hale getirilmesinde çocuğa başarması için sunulacak kolaydan zora değişen değişim deneyimleri ve başarının takdir edilmesi

Bireylerin sahip olduğu becerilerin farklılığı ve farklı öğrenmelerin önemini tanımlayan bir yaklaşım Howard Gardner'ın çoklu zeka kuramıdır. Gardner, 1983 yılındaki ilk çalışmasında, insanlarda aynı derecede güçlü olması gerekmeyen yedi zekanın bulunduğunu belirtmiştir. Dilsel / Sözel, Mantıksal / Matematiksel, Bedensel / Kinestetik, Mekansal / Görsel, Müzikal / Ritmik, Kişilerarası / Sosyal Zeka ve İçsel Zeka olarak tanımlanan bu alanlara daha sonraki yıllarda sekizinci zeka olan Doğacı Zeka'yı eklemiştir. Son olarak dokuzuncu zeka kapsamında "Varoluşsal Zeka" değerlendirilmekte olup, halen araştırılmaktadır (Pound 2006).

Gardner'ın kuramı eğitim alanında kabul görmüş ve eğitim sürecine ilişkin yeni bir bakış açısı doğmuştur. Sınıfların beceri temelli olarak grup çalışmaları için kullanılmasıyla, yeteneklerin tanınabileceği ve öğrencilerin edinmesi beklenen bilgi ve becerilerin arttırılabileceği kabul edilmiştir. Gardner'ın kuramıyla, eğitimcilerin, geleneksel öğrenme ve öğretme yöntemlerinden ayrılarak, sınıflarda pek çok yeni arayışa yöneldikleri ifade edilmektedir (Gardner 2004, Prakash ve Fielding 2007, Taylor 2009). Gardner tarafından, yaratıcılık ve zeka aynı şey olarak görülmemiş ve insanların bir ya da iki alanda baskın yetenek sergileyebileceği ve tümüyle yaratıcı olmanın mümkün olmadığı ifade edilmiştir. Bu yaklaşımın pratikte uygulanması için çok sayıda akademisyenle birlikte yürütülen "Project Zero" ya da "Project Spektrum" adını taşıyan uzun süreli çalışmalarda, her çocuğun sahip olduğu farklı becerilere ilişkin sergilediği belirgin bir profile ya da çoklu zekaya sahip olduğu kabul edilerek, eğitim ortamlarının zengin duyuşsal materyallerle ve aktivitelerle zenginleştirilmesi gerektiği ortaya konulmuştur (Pound 2006). Project Zero çalışmaları içerisinde, sanatın bilişsel yönden incelenmesi ve çocukların görsel sanatlardaki öğrenmeleri konusundaki çalışmalar en çok önem verilen konulardır (Krough ve Slentz 2011).

Gardner’ın kuramı çocuğun tüm yönlerde gelişimine destek olma boyutunda eğitim sürecine yansımaktadır ve okulöncesi eğitim ortamında bilişsel, hareket ve sosyal yönden gelişim olduğu kadar sanat deneyimlerinin olması gerektiği kabul edilmektedir (Wortham 2002). Kuramın farklı zeka alanlarının gelişimi için gerekli gördüğü etkinliklerin atölyelerin işlevsel çeşitliliğiyle sağlanabilmesi amaçlanmaktadır (Çizelge 3.14).

Çizelge 3.14. Çoklu Zeka Kuramı ve bağımsız atölye modeli ilişkisi

<b>İlişki kurulabileceği düşünülen konular</b>	<b>Bağımsız Atölye</b>
Farklı zeka alanlarıyla ilişki	Farklı etkinliklerin gerçekleştirilebileceği, farklı çocukları bir araya getiren, mekansal etkinin farklılaşabildiği eğitim ortamının elde edilmesi

Gardner’ın yaklaşımında etkilendiği ve öngörülerine karşılık gelen niteliklere sahip bir okulöncesi eğitim yaklaşımı “Reggio Emilia” adını taşımaktadır. Daha önce belirtilen Project Zero projesi kapsamında İtalya’daki Reggio Emilia anaokulları öğrencileriyle çeşitli çalışmalar gerçekleştirilmektedir. İlk Reggio Emilia anaokulu, İkinci Dünya Savaşı sonrasında, Kuzey İtalya’da Parma yakınlarında yer alan Regggo Emilia kentinde, bir grup ebeveynin kendi okulunu açma isteğiyle doğmuştur. Bu süreçte öğretmen Loris Malaguzzi önderliğinde gelişen çalışmalarda, bizzat ebeveynler tarafından sağlanan destekle ilk eğitim ortamı elde edilmiştir. Bundan sonraki yeni merkez, kent fonuyla 1963 yılında sağlanmıştır. Malaguzzi eğitim yaklaşımını, Dewey, Piaget, Vygotsky ve Erikson’un çalışmalarının üzerine temellendirmiştir (Pound 2006).

Reggio anaokullarında tüm çocukların bir potansiyele sahip olduğu kabul edilmektedir. Çocuk başkahraman, güçlü ve kabiliyetli olarak görülür. Çocuk işbirlikçidir; çocuğun izole olmasını engellemek için diğer çocuklarla, öğretmenle, aileyle ve toplumla ilişkisine önem verilmektedir. Çocuk iletişimcidir tanımıyla sembolik sunumlarla zihinsel gelişimini arttırmak ve çocukların iletişim düzeylerini, sembolik becerilerini ve yaratıcılıklarını arttırmak için boyama, inşa etme, hareket, heykel, gölge oyunu, kolaj, dramatik oyun, müzik gibi sanatsal çalışmalara yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Çevre üçüncü öğretmen olarak tanımlanmaktadır ve mekanın iletişimi ve ilişkileri desteklemek için tasarlanması gerektiği savunulmaktadır. Bu kapsamda, sınıflar, Stüdyo

(Atelier) olarak düzenlenmektedir ve bu mekanın en büyük amacının, çocukların çalışmalarını sergilemek olduğu ifade edilmektedir. Atölyelerde, iç, dış ilişkisinin sağlanması önemsenmektedir. Öğretmenin bir partner ve rehber olduğu düşünülmektedir. Öğrenme sürecinde kentle ilişki kurulmasının, kentte yapılan gezilerin gerekliliği kabul edilmektedir (Cadwell 2003, Wortham 2002). Reggio Emilia anaokullarında, yaratıcı stüdyo mekanları çocukların kendilerini ifade edebildikleri uyarlanabilir konteynırlara benzetilmekte, iç mekanın çocukların aktivitelerine ve fikirlerine göre şekillenmesi gerektiğine inanılmaktadır (Koralek ve Mitchell 2005). Bu yaklaşımda çocuğun kendini ifade etmesine verilen önem ve çevreyle olan ilişki kapsamında bağımsız atölye oluşumuyla öngörülen kazanımların karşılığı görülebilmektedir (Çizelge 3.15).

Çizelge 3.15. Reggio Emilia Yaklaşımı ve bağımsız atölye modeli ilişkisi

<b>İlişki kurulabileceği düşünülen konular</b>	<b>Bağımsız Atölye</b>
Çocukların kendilerini farklı yollarla ifade etmesine olanak veren atölyeler	Farklı etkinlikler için özelleşen bağımsız atölyelerle tüm çocuklara sunulan kendini ifade etme olanağı
Yaratıcı etkinlikler	Değişebilirlik niteliğiyle mekanın da bir sunum aracı haline gelebilmesi
Çocuğun izole olmaması, mekanın iletişimi ve ilişkileri desteklemek için tasarlanması	Ortak kullanım önerisi ve farklı konumlarda bulunabilme olanağı
Kentle ilişki	Ulaşım süreci deneyimleri, çocuğu okul dışına çıkarmaya yönelik sistem
Öğretmenin partner ve rehber olması	Öğretmenin mekansal etkinin değiştirilmesindeki rolü
İç mekanın çocukların aktivitelerine ve fikirlerine göre şekillenmesi	Çocukların düşüncelerine göre farklı kullanım alternatifleri sunan mekansal oluşum

Okulöncesi eğitim yaklaşımları içerisinde çocukların seçim yapması konusuna verilen önemin kapsamlı olarak ele alındığı görülen bir uygulama “High/Scope” yaklaşımıdır ve son olarak bu örnek üzerinden bir incelemeyle bağımsız atölye modeliyle oluşabileceği düşünülen kazanımlar arasında bir karşılaştırma yapılmıştır. Programın temelinde etkin öğrenmeye verilen önem yer almaktadır ve bu amaçla çocuğa çeşitli materyaller sağlanması, bu materyallerin tüm duyularca özgür olarak incelenebilmesi gerektiği kabul edilmektedir. Çocuğun kendi kararıyla materyali seçebilmesine ve istediği yönde kullanabilmesine olanak sağlanması gerektiğine inanılmaktadır.

Öğretmenden, çocukların eylemlerine ilişkin düşüncelerini sağlamada yardımcı olması, rehber ve gözlemci olması beklenmektedir (Kartal 2008). Öğrenme çevresinin düzenlenmesinde, çocuklara karar verme ve seçim yapma olanağı sağlayacak uygun materyallerin kullanılmasına dikkat edilmektedir. Çocuğun arzusuna büyük önem verilen bu yaklaşımda, deneyimlerin ve fikirlerin sunumu için mimari çeşitlikle sağlanacak fonksiyonelliğin gerekli olduğu düşünülmektedir (Dudek 2000). Aktif öğrenme sürecinde, “planla- yap- gözden geçir” olarak tanımlanan bakış açısına yer verilmekte ve çocuklara aktivitelerini de planlama hakkı tanınmakta ve motivasyonları sağlanmaya çalışılarak bağımsız davranış biçimi geliştirilmeye çalışılmaktadır (Wortham 2002). Yaklaşımın bağımsız atölye açısından en önemli olduğu yönü, çocuğun tercihine verilen önemdir (Çizelge 3.16).

Çizelge 3.16. High /Scope Yaklaşımı ve bağımsız atölye modeli ilişkisi

<b>İlişki kurulabileceği düşünülen konular</b>	<b>Bağımsız Atölye</b>
Çocuğun kendi kararıyla materyali seçebilmesi ve istediği yönde kullanabilmesi	Mekandaki materyaller dışında mekanı oluşturan tüm bileşenlerin çocuğun tercihi ve kararıyla kullanılabilir bir niteliğe sahip olması
Çocuğun arzusuna verilen önem	Çocuğun arzusuna verilen önemin somut yeni bir göstergesi
Planla- yap- gözden geçir süreci	Değiştirme eylemindeki karar verme, uygulama ve sonuçlarını hemen görme olanağı
Mimarlıkta fonksiyonellik arayışı	Kullanım tercihe göre çocuğun beceri düzeyine uygun olarak değişebilen esnek eğitim ortamının elde edilmesi
Öğretmenin gözlemci ve rehber rolü	Değiştirme sürecini yaşayan çocukları gözlemleyerek çocukları tanıma ve çocuğun gerekli noktalarda yetiştiren destek almasıyla bağımsız davranış için motivasyon kazandırılabilmesi

1980’lerde eğitim sürecinde daha geleneksel öğretme yöntemlerine dönüş yaşandığı ve temel becerilerin kazanımı üzerinde durulurken, başarının standart testlerle ölçümü yönünde bir düşüncenin benimsendiği ifade edilmektedir. Bu süreçte tüm gün anaokullarına ilgi doğmuş, bu kurumlardaki amaç da yine, temel beceriler kazandırarak çocuğu ilkokula hazırlamak olarak görülmüş ve eğitim sürecinde standartlaşmış testler kullanılmıştır. Ancak, bu sürece erken dönem eğitimi uzmanları tarafından büyük tepki

gösterilmiş ve 20. yüzyılın sonuna doğru gelişime uygun eğitim programı tanımı ortaya çıkmıştır. Eğitimde oyunun rolü, farklı arka planı olan ve farklı becerileri olan çocuklar için eksiklikleri karşılama, tüm çocukların okulöncesi eğitim alması, erken çocukluk dönemi eğitim ortamlarına ulaşamayan çocuklar için eksikliği gidermek gibi konular önem kazanmıştır (Wortham 2002). 1980 sonrasında sosyal gereksinimlerin keşfi ile birlikte anaokulu mimarisinde de gelişmeler görülmüştür (Dudek 2002).

### 3.2.2. Okulöncesi eğitimin amaçları ve öğretim yöntemleriyle ilişkiler

Bağımsız atölye modelinde önerilen yaklaşımın, okulöncesi eğitimdeki amaçlar ve öğretim yöntemleri kapsamındaki yeri sorgulanmıştır. Okulöncesi eğitim sürecinde kullanılan “oyun yoluyla öğrenme, birbirlerine öğretme, gösteri-demonstrasyon yoluyla öğrenme ve öğretim, işbirliğine dayalı öğrenme ve öğretim, alan gezileri ve araştırmaları yöntemi” olarak ifade edilen yöntemler, bağımsız atölye modeliyle sağlanabilecek kazanımların değerlendirilmesi kapsamında incelenmiştir. Eğitim amaçları ve öğretim yöntemleri arasından, yaklaşımla ilgili olduğu düşünülen ifadeler seçilmiş ve bulgular çizelgeler halinde sunulmuştur (Çizelge 3.17, 3.18, 3.19, 3.20, 3.21).

Çizelge 3.17. Okulöncesi eğitimin evrensel amaçlarıyla ilişkiler

<b>Amaçlar (Oktay 2007)</b>	<b>Bağımsız Atölye</b>
<b>Toplumsal amaçlar</b> Yaşlılarla birlikte olmanın sağlanması	Farklı sosyo-kültürel yapıya sahip yaşlılarla birlikte olmanın sağlanması
Her çocuğa eşit olanakların sağlanması ve onların bireysel gelişimlerine katkı sağlanması	Ekonomik yetersizlikler nedeniyle yaşanan eşitsizlik açısından destek sağlama
<b>Eğitici Amaçlar</b> Çocuğun duyu organlarının eğitimi	Yapı aracılığıyla değişebilirlik niteliğiyle kurulan çok yönlü etkileşim ve farklı işlevlerin sunumu
Çocukta çevre bilinci ve duyarlılığının artması	Konum seçenekleriyle oluşacak doğal çevre deneyimleri
<b>Gelişimsel Amaçlar</b> Çocuğun gelişim düzeyi, hızı ve özelliklerine uygun yaşam deneyimlerinin sağlanması	Çocuğun performansına uygun değişebilirlik seçeneklerinin sunumu

Çizelge 3.18. Türkiye’de okulöncesi eğitimin amaçlarıyla ilişkiler

<b>Amaçlar</b> (Oktay 2007)	<b>Bağımsız Atölye</b>
Toplumsal amaçlar: Koşulları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetişme ortamı hazırlama	Koşulları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar ve diğer çocuklar için ortak bir eğitim ortamı hazırlama
Eğitici Amaçlar: Hayal güçlerinin gelişimi, yaratıcı yollarla düşünce ve duygularını anlatabilme, iletişim kurabilme becerilerinin kazandırılması	Mekânı şekillendirme ve farklı etkinliklere katılma deneyimleriyle hayal gücünün, yaratıcılığın, ifade becerisinin gelişimi
Gelişimsel Amaçlar: Bedensel, zihinsel, duygusal, sosyal gelişim ve iyi alışkanlıklar kazanmalarını sağlama	Mekânı değiştirme etkinliğinde tüm duyularla kurulacak temas ve ortak kullanımla oluşan sosyalleşme

Çizelge 3.19. Türkiye’de okulöncesi eğitim programının temel özellikleri arasında ilişkiler

<b>Eğitim programının özellikleri</b> (Gürkan 2007)	<b>Bağımsız Atölye</b>
Yaratıcılığın ön planda tutulması	Yaratıcılığın kapsamının genişlemesi
Çocuğun özgürce deneyimler kazanabilmesine olanak tanıyan ortamlara önem verilmesi	Yeni deneyimler: mekansal etkiyi değiştirebilme, farklı ortamlarda bulunabilme
Problem çözme ve oyun yöntemlerini öne çıkarılması	Yeni bir etkinlik için gereken mekânın elde edilmesinin çocuk için bir problem çözme süreci olacağı ve bu etkinliğin oyun olarak da görülebilmesi
Günlük yaşam deneyimlerinin ve yakın çevre olanaklarının eğitim amaçlı kullanımının teşvik edilmesi	Bağımsız mekânın farklı konumlarda bulunabilmesiyle çeşitli yeni deneyimler kazanılması

Çizelge 3.20. Oyun yoluyla öğrenme ve bağımsız atölye ilişkisi

<b>Oyun yoluyla öğrenme</b> (Toğrul 2007)	<b>Bağımsız Atölye</b>	
	<b>Değişebilirlik</b> Çocuğun yaşadığı mekânı şekillendirebilmesiyle öngörülen katkılar	<b>İşlevler</b>
Dramatizasyon		•
Sanat ve yaratıcılık	•	•
Müzik, dans, hareket	•	•
Matematik, fen, bilim		•
Edebiyat, okuma-yazma hazırlık		•
Yapı-inşa, blok	•	•
Büyük motor-kas	•	•
Öz-bakım, ince motor-kas	•	•



Çizelge 3.21. Farklı öğrenme-öğretim yöntemleri ve bağımsız atölye ilişkisi

<b>Öğrenme-öğretim yöntemi</b> (Toğrul 2007)	<b>Bağımsız Atölye</b>
Birbirlerine Öğretme: Evde, okulda, sokakta olmak üzere çocukların her an birbirlerinden bir şey öğrenmesi ve bunu sağlayacak ortam gereksinimi	Diğer çocukların önerdiği değişim seçeneklerini görme ve onların yaptıklarından öğrenme;  Ortak kullanımla gerçekleşen ortak etkinlikler
Gösteri –Demonstrasyon Yoluyla Öğrenme-Öğretim: Sözlü anlatımın görsel olarak desteklenmesiyle, öğrenmeyi kolaylaştırma	Mekanı değiştirerek, gölge, ışık, renk, vb. değişimleri görerek, yaşayarak algılama;  Atölye işlevleri için gereken teknik altyapıya sahip ortak mekanın sağlanması
İşbirliğine Dayalı Öğrenme-Öğretim: Bir grup çocuğun bir amaç doğrultusunda bir etkinliği gerçekleştirdikleri öğrenme yöntemi	Grup olarak kararlar alarak, kullanım alanını değiştirebilme;  Ortak kullanımla, farklı çocuklarla işbirliği yapma olanağı
Alan Gezileri ve Araştırmaları: Öğrenmenin okul ve öğretmenle sınırlı kalmaması, doğal öğrenme laboratuvarı olarak farklı deneyimlerden yararlanabilme	- Her biri farklı bir tasarımcının ürünü olabilecek bağımsız atölyelerde, farklı mekansal koşulların deneyimlenmesi  - Bağımsız atölyelere ulaşım sürecinde kazanılacak deneyimler  - Bağımsız atölyelerin farklı konumlarda bulunma durumuna bağlı olarak farklı ortamların keşfi için olanak sağlaması ( doğal çevre / kentsel doku )

### 3.2.3. 21. yüzyılın değerleri ile ilişkiler

Geçmiş dönemlerde, okulöncesi eğitim kuramları arasındaki etkileşimlerle oluşan kabullerin günümüzde de etkileri devam etmektedir. Okulöncesi eğitim çerçevesinde uygulanan farklı programlar arasındaki ortak nokta çocukların başarılı olabilmesi için kaliteli programa duyulan büyük gereksinimdir (Wortham 2002). Okulöncesi eğitim

yaygınlaşmaktadır ve yaşam boyu öğrenmenin temellerinin atıldığı bu süreçte sağlanan eğitimsel olanaklardaki kalite konusu önemli görülmektedir.

21. yüzyıl “enformatik yüzyıl” olarak tanımlanmakta, bilim ve teknolojiadaki gelişmelerin, eğitimin amacı ve okulların işleyişi üzerindeki etkileri de irdelenmektedir. Kurumların öğrenme kapasitesini genişletmek amaçlanmakta, her kurumun öğrenen bir organizasyon olması gerektiği konusunda çalışmalar yapılmaktadır (Özden 2002). Bu bağlamda öğrenen okul, öğrencilerin aktif olduğu, öğretmeye değil öğrenmeye önem verilen, işbirliği ve takım halinde öğrenmenin teşvik edildiği bir ortam olarak tanımlanmaktadır (Töremen 2003). Gelecekte öğrenen okulun yerini öğrenme ağlarına bırakacağı da düşünülmektedir. Bu sayede öğretmen, öğrenci, ebeveyn, eğitim ile yaşam, okul ile topluluk arasındaki ayrımların bulanıklaşacağına da inanılmaktadır (Tekeli 2003).

21. yüzyıl için önem verilen bir kavram küreselleşmedir. Bu kapsamda, farklı kültür ve coğrafyalarda başarılı olabilecek insanı yetiştirmenin gerekliliği ortaya konulmaktadır. Bunu sağlayabilmek için öğrenme ortamı olarak tüm çevrenin kullanılmasını kabul eden yeni bir okul tanımının gerekli olduğu ifade edilmektedir. Hayat boyu eğitim anlayışının benimsenebilmesi için, bilginin yalnızca okullarda öğretmen tarafından sağlanamayacağı inancının kazandırılması, bunun için araç ve yöntemlerin geleneksel yöntemlerden farklı olması gerektiği vurgulanmaktadır. Çok kanallı eğitim için okul, bilgi kazanılan tek mekan olarak kabul edilmemektedir (Oktay 2001).

Öğretme yerine, öğrenme ve öğrenen merkezli eğitim benimsenmektedir. Aktif öğrenmeye ve öğrenme sürecinde yaparak, yaşayarak öğrenmeye önem verilmesi, öğrencinin araştırma, gözlem, yorumlama ve uygulama becerilerine sahip olarak yetişebilmesi, öğrenmeyi okulun sınırları dışına taşıyabilme becerisine sahip olabilmesi gerekli görülmektedir (Oktay 2001). 21. yüzyılda farklılıklara ve kişilik haklarına saygının öğrenilmesi çerçevesinde önemi vurgulanan bir başka konu demokrasi eğitimidir. Demokrasinin, yaşam değeri haline gelmesini sağlamanın gerekliliği (Çağlar 2001) ve ben bilincinden biz bilincine ulaşmanın değeri vurgulanmaktadır (Aydın 2001).

Eğitim perspektifinde ulaşabilirliğe 3nem verilmektedir. Bilgiye ulaşabilme 3zg3rl3đ3 açısından hiçbir kısıtlama kabul edilmemektedir. Bu kapsamda, çocukların birbirinden 3đrenmesini temel alan sosyal modellerde, okullarda çocukların giremediği hiçbir mekanın olmaması gerektiği ve binanın t3m b3l3mlerinin, t3m çocuklara açık olması gerektiği de belirtilmektedir (Dudek 2002).

Yetenek geliştirme, 21. y3zyılda başarılı olacak bireylerin yetiştirilmesinde 3nemi belirtilen bir başka konudur. Bireylerin “iletişim, işbirliği, araştırma, sağlıklı yaşama, 3retim ve t3k3tim yeterliği” kazanabilmelerinin 3nemi ifade edilmektedir (ağlar 2001). Bu bağlamda, bireylerde aranan “d3ř3nsel, kişisel ve sosyal” 3zelliklere de aıklılık getirilmektedir. Bir bireyin d3ř3nsel açıdan “analiz sentez, yaratıcılık, problem 3zme, yapıcı eleştiri geliştirebilme” gibi becerilere, kişisel açıdan “kendine g3venen, kendini motive edebilen” bir yapıya, sosyal açıdan ise “olumlu iletişim kurabilme, işbirliğine yatkın” olma gibi becerilere sahip olması gerektiği belirtilmektedir (Aydın 2001).

Yaratıcılık, d3ř3nsel 3zellikler açısından en çok 3nem verilen konudur. Yaratıcılığın desteklenmesi için, çocuğun doğuştan getirdiği bir yetenek olan yaratıcılığın ortaya çıkması ve gelişmesi için uygun ortamlarda yer alması (Oktay 2007) ve çocuğa beklenen davranışlara ve becerilere ulaşmada 3zg3n yollar deneme şansı sağlanması gerektiği ifade edilmektedir (Toğrul 2007). Bu bilgiler işiğında bağımsız at3lye oluşumuyla sağlanabilecek kazanımlar arasındaki ilişki sorgulandığında, pek çok y3nden destek sağlanabileceği d3ř3n3lmektedir ve ulaşılan yargılar izelge 3.22’de sunulmaktadır.

Çizelge 3.22. 21. yüzyılın değerleri ve bağımsız atölye ilişkisi

<b>İlişki kurulabileceği düşünülen konular</b>	<b>Bağımsız Atölye</b>
Kurumların öğrenme kapasitesini genişletmek	- Yeni bir eğitim ortamı olanağının sunumu - Ortak kullanımla herkes için öğrenme deneyimleri sağlayabilme ve çevrenin bu deneyimin parçası haline gelebilmesi - Okul dışında farklı bir öğrenme seçeneği sunumuyla okul-yaşam-toplum arasındaki sınırların kesinliğinin dışına çıkma
Öğrenme ortamı olarak tüm çevrenin kullanılması	Öğrenme ortamının etkileşime verdiği önem
Hayat boyu eğitim bilinci ve geleneksel yöntemlerden farklı yeni olanakların sunumu	Çocuğun deneyimlerinden öğrenmesi
Çok kanallı eğitim ve okulun bilgi kazanılan tek mekan olmaması	Bağımsız atölyelerde konum, kullanım, değişebilirlik seçenekleriyle oluşan farklı öğrenmeler
Aktif öğrenme ve öğrenme sürecinde yaparak yaşayarak öğrenmenin önemi	Yaşadıkları mekanı değiştirme sürecinde ve konum, işlev seçenekleriyle oluşacak yaşayarak öğrenme olanakları
Demokrasi bilinci ve ben bilincinden biz bilincine ulaşma	Kullanım biçimiyle, diğer çocukların farkında olma, ortak etkinlik süreçlerindeki paylaşımlar ve değiştirme eyleminin birlikte gerçekleştirilen bir takım çalışması olabilmesi
Yetenek Geliştirme: iletişim, işbirliği, araştırma, sağlıklı yaşama, üretim ve tüketim yeterliliği	Mekansal etkiyi değiştirme sürecinde oluşabilecek işbirliği ve iletişim, ortak kullanım sürecindeki sosyal süreçler ve çocukları üretim ve tüketim süreciyle tanıştıracak atölye işlevleri
Bireylerde aranan düşünsel özellikler	Değiştirme eylemi sürecinde oluşacak düşünme karar verme, uygulama ve sonucunu görme deneyiminin bu açıdan yaratıcı bir etkinlik olarak düşünülebileceği ve atölyelerde farklı yetenekleri destekleyen işlevlerle tanışma olanağı
Bireylerde aranan kişisel özellikler	Yaşadığı mekanı kendi düşünceleriyle değiştiren çocuklarda oluşacak başarıya duygusu, öz-yeterlik gelişimi ve bir başka deneyim için motivasyon
Bireylerde aranan sosyal özellikler	Mekanı değiştirme sürecinin diğer çocuklarla ve yetişkinlerle paylaşımıyla kurulacak farklı iletişim süreçleri ve ortak kullanımla oluşan yeni olanaklar
Yaratıcılığa verilen önem	Farklı duyularla ilişki kurulan , değişebilir nitelikteki mekanda yaratıcılığın gelişebileceği yargısı ve çocuğun farklı işlevlerle ve farklı ortamlarda bulunabilme olanağı
Ulaşılabilirliğe verilen önem	Tüm çocukların kullanımına açık eğitim ortamının elde edilmesi

### **3.3. Bağımsız Atölye Modelinin Öngördüğü Kazanımlar**

Bağımsız atölyelerin başta kullanıcıları olan çocuklar ve eğitimciler olmak üzere tasarımcılar ve kentli için kazanımlar sağlayacağı öngörülmektedir. Bağımsız atölye modeliyle, çocukların okul dışında bir eğitim ortamını paylaşması, farklı aktivitelere, farklı kişilerle birlikte katılmasının sağlanmasıyla, modern eğitimde aranan çocukların farklı öğrenme ortamlarında, farklı zamanlarda, farklı kişilerden farklı şeyler öğrenmelerini amaçlayan model arayışlarına bir cevap verileceği de düşünülmektedir.

#### **3.3.1. Bağımsız atölyenin çocuklar açısından yararı**

Bağımsız atölyelerin, çocukların zihinsel, fiziksel, sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyeceğine inanılmaktadır. Atölyelerin, gereksinimler doğrultusunda değişebilirlik taşıması, farklı konumlarda bulunması ve farklı kullanım alternatifleri sağlamasıyla, okulöncesi eğitim sürecinde çocukların gelişimini farklı açılardan destekleyeceği düşünülmektedir. Öngörülen katkılar aşağıda tanımlanmaya çalışılmıştır.

- **Duyusal gelişim ve yaratıcılık**

Duyusal keşifler, çocuk gelişimi için büyük önem taşımaktadır. Duyuların, beynin besini olarak düşünülebileceği de belirtilmektedir. Çocuklar yetişkinlerden farklı olarak duyularıyla ilişki kurarak çevrelerini anlamaya çalışmaktadır ve bu durum onların doğal olarak daha yaratıcı olmalarının nedeni olarak ifade edilmektedir. Duyusal olarak zengin çevrelerin, çocuklara yeni deneyim ve deneyler, hayal gücü ve olanaklar sağladığı, mekanların sadece görsel olarak düşünülemeyecek çeşitli mesajlar ilettiği belirtilmektedir (Day 2007). Objeler sadece görülmez, aynı zamanda hissedilir, kokusu, lezzeti alınır ve iştilir. Tüm duyularımız bu sürece katılmaktadır ve tüm duyusal tepkiler, bütüncül olarak beyinde işlendikten sonra algı sağlanmaktadır. Mimari nitelikler, duyuları farklı yollardan aktive etmektedir. Algılama sadece gözle ilgili bir konu değildir. Bir binayı, ya da mekanı algılamanın en az görsel ve kinestetik duyuların kombinasyonu ile mümkün olabileceği tanımlanmaktadır. Farklı yaşlarda insanlar, mimariyi farklı güçlerde duyusal uyarılar olarak deneyimlemekte ve hissetmektedir (Walden 2009). Çocukların bilişsel ve duygusal gelişimleri ve çevresinin karmaşıklığı arasında önemli bir ilişki bulunduğu ortaya konulmuştur. Uyarıcı bir çevrenin, çocukları

duygusal ve zihinsel deneyimler için motive etmesi bu bağlantıların sonuçlarından biri olarak kabul edilmektedir (Meerwein ve Rodeck 2007).

Beyin araştırmalarıyla farklı duyu merkezlerinin gelişiminin uyarımla sağlandığını ortaya konulmuştur. Bunun için “çevreyle aktif etkileşim kurmak” gerekmektedir. Çevrenin ne kadar ”ilginç, memnun edici ve anlamlı” olarak algılandığına bağlı olarak, bir çevreyle etkileşim kurmanın talep edildiği ifade edilmektedir (Walden 2009). Day, mimarlığın duyuları besleyerek, toplumun inşa edilmesinde önemli bir rol taşıması gerektiğini belirtmektedir. Duyusal beslenme kavramı, Steiner’in Waldorf Okulu düşüncesinin de temelinde yer almıştır (Day 2007). Waldorf okullarının tasarımında, temel amaçlardan biri tüm duyuların gelişimidir. Daha önce ifade edildiği gibi, burada sadece algının görsel boyutu değil bütüncül olarak bize ulaşan tüm mesajlar düşünülerek, duyu beslenme renk düzeni ile birlikte koku alma, dokunma gibi açılardan da değerlendirilmiştir (Walden 2009).

Bir ortamda değişmeyen tekdüzelik ve uyarıların monotonluğunun özellikle görsel açıdan dikkati zayıflattığı ifade edilmektedir. Duyularla ilişkin düşünmenin temeli olduğunu belirten Day, zengin duyu deneyimlerin, çocukların kavramları algılamasına, anlamları hissetmesine yardım ettiğini ve bu şekilde düşünmenin canlı tutulduğunu vurgulamaktadır. Çoklu algılama ile ulaşılan bilgilerin bir şeyin temelini, ruhunu ortaya çıkardığı, algımızın çok boyutlu hale getirilmesiyle, farkında olmadığımız yaratıcı kanallarımızın açılmasının sağlanacağı ifade edilmektedir. Yetişkinliğe hazırlanmak için, çocukluk döneminde duyu beslenmenin mutlaka gerekli olduğu, bunun gerçekleşmediği durumların üzüntü verici olduğu vurgulanmaktadır. Tasarım alanında bu anlamda yapılması gereken, bilinçli tasarım olarak nitelendirilmektedir. Day’a göre, farklı yaşlarda çocuklar için, tasarlanan yapıların atmosferinin de farklılaşması gerekmektedir (Day 2007).

Taylor (2009), öğrenme kapasitesinin çevreyle direkt ilişkili olduğunu ve çevrenin çocukların duyularını uyarması gerektiğini vurgulamaktadır. Bunun için çocuklara farklı materyallerle eğlenceli ilişkiler ve deneyimler sağlanması önem taşımaktadır. Walden’a (2009) göre, geleceğin okulunda mekanlar çekici tasarımlar sağlayarak çocukların duyu ilişki kurabilmesine olanak verebilmeli, work-shop benzeri etkinliklere olanak

tanıyan ortamlarda değişen materyallerle, bireysel araştırmalar ve keşifler gerçekleştirilebilmelidir (Walden 2009).

Yaratıcılık “bilinenlerden yeni bir Şey ortaya çıkarma, yeni, özgün bir senteze varma, bir takım sorunlara yeni çözüm yolları bulma, daha önceden kurulmamış ilişkiler kurma, böylece yeni bir düşünce Őeması içinde, yeni yaşantı, fikir ve ürünler ortaya koyma” olarak tanımlanabilmektedir (Argun 2004). Bu becerilerin gelişimine, bilgi çağını yaşadığımız günümüzdeki yenilikler ve hızlı değişimlerin gelecekte de artarak devam edeceği öngörülerek önem verilmektedir (Robinson 2008, Üstündağ 2009, Oktay 2007). Vizyon sahibi, meraklı, sorgulayan, gözlem yapan, sorun ve eksikliklere duyarlı, yardımlaşmaya açık, ayrıntılardan hoşlanan, esnek gibi nitelikleri tanımlanan (Yanık 2007) yaratıcı bireylerin varlığı toplumun gelişmesi ve geleceği için gerekli görülmektedir.

Bu açıdan, bireylerin sahip olduğu yaratıcı düşüncenin erken yaşlarda ortaya çıkarılması ve geliştirilmesi gerektiği kabul edilmektedir. Gardner (2007), yaratıcı bakış açısı için eğitimde seçenekler sağlanması nın önemini ifade ederken, okulöncesi dönem çocuklarını, çok fazla çabaya gerek kalmadan yaratıcı bakış açısını kolayca benimseyebilecek bir yaş grubu olarak tanımlamakta ve bunu beş yaşındaki bir çocuğun zihni yaratıcı güçler için doruk noktasındadır ifadesiyle vurgulamaktadır. Zeka ve yaratıcılığın çocukta doğuştan varolan yetenekler olduğu ve okulöncesi eğitimde “uygun evre Őartlarıyla ve eğitimle” bu yeteneklerin keşfedilerek gelişmelerinin destekleneceği ifade edilmektedir (Argun 2004, Turla 2007, Üstündağ 2009, Kasap 2008, Toğrul 2007, Oktay 2007).

Daha önce de belirtildiği gibi, uyaranlar yaratıcılığın ortaya çıkmasında önemli rol oynamakta; bu kapsamda çocuğun karşılaştığı uyaranların sayısı ve çeşitliliği, yaratıcılığın gelişimi için gerekli bulunmaktadır (Üstündağ 2009). Piaget’in bilişsel gelişim kuramı deneyimlerin zihinsel gelişim üzerinde etkisi ve bilginin süregelen deneyimlerle yapılandırıldığı anlayışını içermektedir (Piaget 2004). 0-6 yaş arasında, dokunma, işitme, koku alma, tat alma ve görme duyusuna yönelik malzeme ve oyunlarla, çocuklarda çeşitli algısal deneyimler sağlanarak, algının güçlendirileceği ve bu sayede yaratıcılığının arttırılabileceği belirtilmektedir (Turla 2007). Küçük yaşlarda,

çocukların neredeyse %60 oranında görsel ve dokunsal deneyimler aracılığıyla öğrendiği de ifade edilmektedir (Isbell ve Betty 2001).

Bu kapsamda bağımsız atölyelerin, değişebilirlik seçenekleriyle mekansal atmosferinde hissedilen farklı uyaranlar üretmesi, hem farklı konumlarda, hem de farklı amaçlar için kullanılmasının getireceği deneyim zenginliğiyle çocukları tekdüzelikten uzaklaştıracağı, dikkat ve motivasyonu arttıracığı, yeni deneyimlerle karşılaşma olanağı sağlayacağı; yapısallığın ve ortam değişikliğinin getireceği ilgi çekicilikle fiziksel ve sosyal etkileşimler için bir olanak yaratacağı düşünülmektedir. Bu açıdan atölyelerin çocukların duyuşal gelişim ve yaratıcılıklarını arttıracacağı savunulmaktadır.

- **Fiziksel çevre ilişkisini güçlendirmek**

Bağımsız atölyelerin kullanımıyla çocukların, kente ve yapısal niteliklere ilişkin farkındalıklarının ve fiziksel çevreyle kurulan etkileşimlerinin artırılabilceğı, mimarının kullanıcı merkezli (evrensel tasarım), değişen, yaşayan bir olgu olarak hissedilmesinin sağlanabileceğı düşünülmektedir. Atölyeler, kent içinde farklı konumlarda yer alacaktır ve bu sayede kentin farklı bölgelerinde yaşamlarını sürdüren çocukların, yaya ya da araçla atölyelere ulaşım sürecinde karşılaştıkları yeni çevreleri ve yaşadıkları kentte daha önce hiç görmediğı farklı yerleri deneyimleme olanağı bulacakları öngörülmektedir.

Atölye kullanımları sürecinde ise, kendi kullanım gereksinimlerine göre mekanın atmosferini belirleyebilmeleri sayesinde mimarının statik ve değişmez bir olgu olmayıp, onların gereksinimlerini temel aldığı hissetmeleri sağlanabilir. Bu açıdan fiziksel ortam atmosferinin renk, biçim, ışık gibi farklı açılardan değişimiyle, yeni duyuşal deneyimler edinilmesinin algıyı güçlendireceğı savunulmaktadır.

Atölyelerin farklı konumlarda bulunması, çocuklara farklı çevresel deneyimlerle karşılaşma olanağı da sağlayacaktır. Reggio Emilia anaokullarında “çevre üçüncü öğretmen” olarak görülmektedir. Bu yaklaşımda, fiziksel çevrenin önemi, sessiz bir eğitim programı ve bir eğitim bilimi olarak da ifade edilerek vurgulanmaktadır. Fiziksel çevrenin öğrencilerin ve öğretmenlerin davranışlarını ve öğrenmelerini derinden etkilediğı, geleceğe yönelik olarak çocuklara çevresel mesajlar ve sorumluluk



kazandırmak için çevreyi anlamının, okumanın önem taşıdığı belirtilmektedir (Taylor 2009).

Okulöncesi yıllarda, çocukların küçük yaşta çevre bilinci kazanmasına, genel tanımıyla “çevresel eğitim” konusuna önem verilmektedir. Çevresel eğitim, 1970’lerden beri ilgi duyulan bir kavramdır ve son yıllarda yaşanabilir bir gelecek için, eğitimin temel bir bileşeni olarak önemli görülmektedir. Aslında doğaya ve çevreye ilişkin bilgi, aile ya da medyadan daha çok okulda kazanılmaktadır. Çocukların erken yaşlarda çevreyle yoğun ilişki kurduğunda, ilerleyen yıllarda doğal yaşam kaynaklarının korunması ve sürdürülmesine ilişkin sorumluluk taşır hale gelecekleri vurgulanmaktadır. Walden (2009), okullarda bu konuya yer verilmesini olumlu görmekle birlikte, teoriden pratiğe doğru daha çok yol alınması ve okulların bu açıdan çevresel davranış eğitimi için daha fazla seçenek sunması gerektiğini ifade etmektedir. Günümüzde okullarda, çevresel koruma konusuyla öğrencilerin ilk olarak takım projeleri ve proje haftalarında karşılaştığı belirtilmekte, bu çalışmaların yeterli olmadığı, çocukları motive edebilmek için daha fazla pratik yapılması gerektiği belirtilmektedir (Walden 2009).

Çevresel eğitimin son dönemde karşılığı olarak “sürdürülebilirlik için eğitim” anlayışı benimsenmeye başlamıştır. Sürdürülebilirlik için eğitim genel kapsamıyla çevre içinde, çevre hakkında ve çevre için eğitim olarak üç kategoriye ayrılarak açıklanabilmektedir. Çevre içinde ifadesi altında, doğa çalışmalarıyla dış mekanların keşfedilmesi, doğal materyallerle oyun yoluyla çocukların doğaya dokunmasını sağlayarak onlarda merak, empati ve doğa sevgisinin uyandırılması gibi konular bulunmaktadır. Çevre hakkında eğitim boyutunda doğal sistemlerin, doğal yaşamın önemi, doğa ve insan arasındaki bağlantıların algılanmasını sağlamak yer almaktadır. Çevre için eğitim temelinde ise, değişim için gereken sosyal eylemin oluşumu için yapılması gerekenler tariflenmektedir (Davis 2010).

Çocuklarda çevresel duyarlılık oluşturacak olan yaklaşımların amacına ulaşabilmesi için yalnızca teorik düzeyde kalınmaması ve pratik yapılabilecek farklı seçeneklerle çocukların karşılaşabilmesinin gerekliliği görülmektedir. Bu açıdan, bağımsız atölyelerin tasarımında ele alınmakta olan işlev ve konum seçenekleriyle, teoriden pratiğe uzanacak yeni deneyimlerin oluşuma destek sağlanabileceği düşünülmektedir.

- **Fiziksel aktiviteye destek**

Günümüzde çocukları ilgilendiren önemli bir sağlık sorunu, hareketsizlikle de desteklenerek artan obezitedir. Son yıllarda, güvenlik endişesi, trafik gibi nedenlerle çocukların dış mekanlardan uzaklaştığı, yaşanabilir bir kent olarak tanımlanan Siena’da bile çocukların %70’inden fazlasının okullarına yürüyerek gidemediği belirtilmektedir (Francis ve Lorenzo 2002). Yoğun olarak iç mekan yaşantısının, aynı zamanda hafif bir jet-lag etkisi yarattığı, gece zayıf bir uyku gerçekleştiğinde, gün boyu yarım uyanıklık hali ortaya çıktığı belirtilmektedir (Day 2007). Çocuklar, geçmiş dönemlere göre daha az hareket etmekte, dış mekan aktiviteleri daha sınırlı hale gelmektedir. Bağımsız atölyelerin kullanımıyla, çocuklarda fiziksel aktivitenin iki açıdan desteklenebileceği düşünülmektedir. İlk etki, okulları dışında farklı ortamlara ulaşım sürecinde yaya ve araçla oluşan fiziksel performanstır. Atölyenin konumuna bağlı olarak, etkinliklerin iç ve dış mekanda sürdürülebilme fırsatının bu etkiyi arttıracığı söylenebilir. Fiziksel performans açısından yarar sağlayacak olan diğer etki, mekanı değiştirme eylemlerinin fiziksel performans gerektireceğidir. Hareketli duvarları kullanmak, mobilyaların konumunu ve kullanım biçimini değiştirmek, istenildiğinde mekanı farklı bölümlere ayırabilmeye ya da bütünleştirmeye olanak verecek yüzeyleri hareket ettirebilmek gibi eylemlerle çocukların motor gelişimleri desteklenebilir.

Fiziksel aktivitenin zihinsel etkinlikle de önemli bir ilişkisi bulunmaktadır. Hareketin, kan dolaşımı, solunum, uyanıklık ve enfeksiyona karşı direnç için gerekliliği ve bir şeylerle olan ilişkinin değişmesiyle oluşan duyuşal değişimlerin beynimizi canlı ya da uyanık tuttuğu belirtilmektedir. Day, hareketi zihinsel gelişimin temeli, hareketsizliği ise sıkıntının ana nedeni olarak tanımlarken, çocukların hareket etmekten hoşlanmasına ve hareketin eğitimsel bir gereksinim olmasına karşın günümüzde çocukların çoğunun 500 metre bile yürümediğini belirterek, günümüz çocuklarının içinde bulunduğu hareketsizlik tehlikesini vurgulamaktadır (Day 2007).

Çocuk sağlığı için gereken güneş ışığının alınmasında, gün ışığı alımının yeterince sağlandığından emin olmak için en iyi yolun okullarda onların dış mekana direkt ulaşımalarını tüm yıl boyunca sağlayabilmek olduğu ifade edilmektedir (Olds 2001). Bağımsız atölyelerin, çocukların okul dışına çıkarılmasını ve dış mekana direkt ilişki

kurulabilmesini sağlayacak olması, hareket ve gün ışığı açısından çocukların gereksinimlerini karşılama yönünde destekleyici bir kullanım olarak görülebilir.

- **Sosyal iletişimin geliştirilmesi**

Eğitim alanında ilk olarak Lev Vygotsky'nin düşünceleriyle, “aile, okul, toplum, kültür” olmak üzere çocuğun ulaştığı sosyal bağlamın, yani sosyal etkileşimin önemi, fiziksel ve sosyal etkileşimlerin öğrenme için gerekliliği ve çocuğun etkileşim kurarak, paylaşılan deneyimlerden öğrenmesi konusuna dikkat çekilmiştir (Worthnam 2002). Atölyelerin kullanımındaki paylaşma ilkesi, çocukların farklı çocuklarla ve farklı öğretmenlerle, öğretmenlerin de farklı çocuklarla ve uzmanlarla karşılaşmalarına olanak sağlayacaktır. Bununla birlikte, kentin yeni bir parçası olacak bu ortamlardaki aktivitelerin kentli tarafından da izlenebilmesiyle, yeni paylaşımların oluşacağı da düşünülmektedir. Örneğin bir drama atölyesinde, doluluk-boşluk değişimleriyle mekanın çevresine açılımı tercih edildiğinde, bir etkinliğin çevreden farklı kişilerin izlemesine olanak tanıyabileceği düşünülebilir. Bu sayede çocukların sosyal etkileşim alanları daha da genişleyecektir.

Okulların yalnızca çocukların okul saatlerinde kullandığı bir yer olmayıp, serbest zamanlarını da geçirdiği bir ortam haline gelmesi gerekir. Okulun aynı zamanda toplumsal bir mekan olması ve mekanlar arasındaki ilişkilerin bu gereksinime katkı sağlaması beklenmektedir (Walden 2009). Bu açıdan atölyelerin, okul saatleri dışında, belki hafta sonu da kullanımıyla, farklı sosyalleşme olanaklarının da sağlanabileceği, böylelikle toplumsal bir mekanın elde edilebileceği de düşünülebilir.

- **Demokrasi eğitimi**

Demokrasi eğitiminin daha çok yaşam deneyimleriyle desteklenebilecek çok yönlü bir öğrenme süreci olduğu belirtilmektedir. Okulöncesi dönemde çocukların farklılıklara ilişkin iyi ve kötü yargılara varabildikleri ifade edilmektedir. Bu süreçte demokrasi eğitiminin kapsamı içerisinde “kendine, ailesine, öğretmenlerine ve başkalarına saygı” kavramlarının yer aldığı, çocukların “sorumluluk ve görev bilinci” değerlerini öğrenmesi ve bu kapsamda “dayanışma, birlikte çalışma, iletişim kurma, problem çözme, neden-sonuç ilişkilerini anlama gibi becerilerin gelişimiyle istenilen kazanımlara ulaşılması gibi amaçların yer aldığı görülmektedir (Ersoy 2008). Bağımsız

atölyelerin farklı çocuklar tarafından ortak kullanımı ve farklı alanlarda bulunabilmesi özelliğiyle çocukların farklılığı tanımalarını ve çevrelerine saygı duymalarını destekleyeceği düşünülmektedir.

Atölyelerdeki değişebilirlik özelliğinin, çocuklara sorumluluk kazandıran bir unsur olacağına da inanılmaktadır. Çocukların, kullandığı mekanlarla kurduğu ilişkinin sahiplenme sağladığı yönündeki düşünceler bu yargıyı desteklemektedir. Örneğin, Walden, öğrencilere sınıflarını tasarlamak ve dekore etmek için üst düzeyde sorumluluk verilmesi gerektiğini belirtmektedir. Çocukların mekanı biçimlendirmesine izin vererek, onların eğitim ortamıyla yakın ilişki kurmasının sağlanacağını ifade etmekte, bu şekilde vandalizmin de en etkili olarak önlenebileceğini savunmaktadır (Walden 2009).

Dış mekan oyun alanları için oyuncaklar tasarlayan “Kompan” firmasının tasarımcısının yorumu da bu yargıyı desteklemektedir. Tasarımcı, bir mekanın kullanıcılar tarafından değiştirildiği sürece sahiplenme duygusu oluşturacağını belirtilmektedir. Bu açıdan çocukların hareket ettirebildikleri disklerden oluşan bir oyuncak tasarımını örnek göstermektedir. Oyun alanına gelen çocukların elemanın parçalarının bıraktığı yükseklikte kalmadığını görmesiyle, diğerlerinin farkına varmasını amaçladığını ve oyuncacı kendi tercihiyle değiştirdiğinde çocuklarda sahiplenme duygusunun da oluştuğunu tanımlamaktadır (Laris 2005). Atölyelerin paylaşım ile kullanımı bu düşünceyle paralellik taşımaktadır. Atölyelere gelen ve kullanan çocuklar, mekana geldiklerinde kendi kullanım tercihlerinin dışında gerçekleştirilmiş yeni düzenlemelerle karşılaşabilecektir. Farklı çocuklara ait sergilenen ürünleri görme olanakları da oluşacaktır. Bu kapsamda çocuklarda paylaşım, başkalarının haklarına saygı duymaya örneğin mekanı başka arkadaşlarının kullanımı için temiz bırakmaya, başkalarının bakış açılarının farklılığına ve onların tercihlerinin farklı olabileceği gibi demokrasi eğitimi açısından önemi vurgulanan pek çok farklı konuya ilişkin farkındalığın oluşabileceği düşünülebilir.

- **Farklı öğrenmelerin desteklenmesi**

Yeni öğrenme yaklaşımları içerisinde, öğrenme yollarının tek olmadığı vurgusuyla karşılaşılmaktadır. Örneğin, Prakash ve Fielding (2007) aralarında “bağımsız çalışma, doğal öğrenme, sosyal ve duygusal öğrenme, sanat temelli öğrenme, inşa ederek

öğrenme” gibi farklı seçeneklerin yer aldığı toplam 18 tür öğrenme biçimi tanımlamaktadır. Bu listedeki tüm öğrenmelerin tek bir çatı altında toplanmasının gerekli olmadığını belirtmekle birlikte, bu çeşitliliğe cevap verecek yeni öğrenme ortamlarının araştırılması gerektiğini ifade etmektedir (Prakash ve Fielding 2007).

Erken çocukluk yıllarında çocukların farklı aktivitelerle karşılaşması zihinsel gelişim için büyük bir önem taşımaktadır. Çocuklara sunulan farklı aktivitelerin, farklı öğrenme alanlarıyla ilişki kurarak çocukların beyninde çeşitli bölümlerin uyarılmasını sağladığı belirtilmektedir. Örneğin, bir yemek hazırlamak bu yaşlarda çocuklar için pek çok öğrenmeyi içeren bir deneyimdir. Çocukların yumurtaları alırken onları sayması matematiksel, diğer çocuklarla ne konacağını konuşması dil açısından, yıkama sırasında lavabodaki suyun değişimlerini gözlemlenebilmesi bilimsel açıdan öğrenmeler olarak tanımlanmaktadır (Isbell ve Betty 2001). Bu açıdan, bağımsız atölyelerde işlev olarak tanımlanan farklı etkinliklerin, çocuklara kendi okullarının olanağıyla sağlanamayan farklı öğrenme alanlarında destek olacağı düşünülmektedir.

Gardner’ın Çoklu Zeka Kuramı’nın okullarda uygulanmasıyla, çocukların ilgilerinin ne yönde olduğunu anlayabilmeyi ve zeka alanlarını güçlendirme fırsatının doğacağı belirtilmektedir. Bu açıdan, örneğin geleneksel sınıf ortamında bir şeyi öğrenmekte zorlanan bir öğrencinin ( bilişsel zekasını kullanarak), aynı şeyi performans aracılığıyla ( bedensel-kinestetik / toplumsal / müzikal zeka) öğrenebilmesinin mümkün olabileceği belirtilmektedir (Prakash ve Fielding 2007). Her çocuğun etkin öğrenmesinde farklı yollar olduğu düşünülmektedir ve bu açıdan bağımsız atölyelerin sunacağı işlevsel çeşitliliğin yeteneklerin keşfi ve gelişimi açısından yararlı olacağı düşünülmektedir.

Taylor (2009), kuramın eğitim sürecine yansıtılmasında, okul mimarisinde zeka alanlarına ilişkin mekansal karşılıkların sağlanması gerektiğini belirtmektedir. Örneğin, sözel/dilsel zeka için, her okulda tiyatro, multimedya iletişim merkezleri; bedensel/kinestetik zeka için sağlıklı bedensel gelişime hizmet edecek mekanlar ve spor alanları, dans stüdyoları; toplumsal zeka için farklı yerleştirilebilen, hareketli mobilyalar, takım çalışması alanları, bireysel masalar yerine büyük yatay çalışma yüzeyleri, iç ve dış mekanda buluşma alanları, konferans salonları; müzikal/ritmik zeka için akustik, müzik pratiği odaları gibi ortamlar sağlanması gerektiğini ifade etmektedir (Taylor 2009). Bu

açından değerlendirildiğinde, atölyelerin ortak kullanımıyla oluşacak sosyal etkileşim olanağının, takım çalışmalarının, çocukların tanışacağı pek çok yeni etkinliğin, mekanın sağlayacağı esneklik ile birlikte düşünüldüğünde çoklu zeka kuramı açısından aranan mekansal niteliklerle yakın bir ilişkisi bulunduğu ifade edilebilir.

Yeni eğitim ortamlarının tanıtıldığı bölümde öğrenme stüdyosu olarak tanımlanan sınıfların, geleneksel sınıfa göre çoklu zeka açısından da üstün olduğu belirtilmektedir (Prakash ve Fielding 2007). Okulöncesi eğitim sürecinde, eğitimin desteğiyle çocukların farklı zeka alanlarındaki potansiyelinin yaş ve gelişim düzeylerinde uygun bir şekilde gelişmesi için olanağın yaratılması amaçlardan biri olarak belirtilmektedir (Karadağ 2009). Farklı zeka alanlarının gelişimi ve çocukların yeteneklerinin keşfedilmesi için, mimari ve işlevsel karşılığın, ekonomik engeller sebebiyle her okulöncesi eğitim ortamında sağlanabilmesinin mümkün olamadığı görülmektedir. Bu konu okulöncesi eğitimde olanaklar bölümünde detaylı olarak açıklanmıştır. Bu açıdan bağımsız yapıda hizmet verecek atölyelerin, çok sayıda çocuğun kullanımına açık ortak mekanlar şeklinde düşünülmesi doğru bir karar olarak görülmektedir.

### **3.3.2. Bağımsız atölyenin tasarım alanına katkısı**

Bağımsız atölyelerin farklı tasarımcılar tarafından gerçekleştirilmesi öngörülebilir ve böyle bir durumda her atölye ayrı bir tasarımcının konuya yaklaşımıyla şekillenecek özgün denemeler olacaktır. Bu sistemde atölyelerin tasarım süreçlerinin tasarım alanında yeniliği ve üreticiliği destekleyeceği düşünülmektedir. Bağımsız atölye tasarım ve uygulama süreçlerinin, farklı malzeme kullanımları, detay arayışları ve tasarım deneyimlerini içereceği ve kullanım süreci gözlemlerine olanak vereceği öngörülmektedir. Bağımsız atölyelerde tasarımcıların “değişebilirlik” parametresine kendi yorumları doğrultusunda farklı boyutlarda bakabilmeklerine geniş çapta olanak vermek amacıyla yapım sistemi olarak, değişen gereksinimlere cevap verebilecek esnekliği sağlayacak çözümler olarak taşınabilir mimarlık, mobil mimarlık gibi endüstriyel yapım sistemlerin araştırılması önerilmiştir. Bu konuya ilişkin değerlendirme, tasarım parametrelerinin incelendiği 4. Bölüm’de “üretim ve finans” başlığı altında yapılmıştır. Burada öngörülmekte olan yargılardan biri, yeni sistemlerin denenmesinin, mimaride yeni malzeme arayışları ve özgün detay çözümleri gerektireceğidir. Buna ek olarak 4. Bölüm’de sürdürülebilirlik parametresi kapsamında

sürdürülebilir yapım konusunda atölyelerde değerlendirilebilecek konulara ışık tutulmaya çalışılmıştır. Belirtilen uygulamaların denenebilmesi açısından atölyelerin kendi başına var olan küçük mekanlar olmasının kolaylık sağlayacağı düşünüldüğünde, atölye tasarımlarının sürdürülebilir tasarım konusunda da deneyim ve bilinç kazanılabilecek bir platform oluşturacağı öngörülmektedir.

Tasarımcıların, mimari ürünlerin kullanım süreci deneyimlerinden de anahtar bulgular elde edebileceği düşünülmektedir. Bu süreçte çocukların davranışlarının incelenebileceği yeni bir ortam kazanılacak ve bu kapsamda tasarım sürecine yön verecek yeni bulgulara ulaşabilmek mümkün olabilecektir. Farklı üretim tekniklerinin, özel detayların kullanımı, büyük bir yapı için maliyet nedeniyle olanaklı görülmezken, bağımsız atölyelerin görece küçük mekanlar olmasıyla yeni detayların ve farklı mimari konseptlerin denenebilmesi gerçekdışı görülmemektedir. Bu sayede, tasarımcıların farklı uzmanlık alanlarıyla işbirliği içine girerek, yeni düşüncelerle tanışma ve kendini geliştirme olanağı kazanabileceğine inanılmaktadır.

### **3.3.3. Bağımsız atölyenin öğretmenler açısından katkısı**

Bağımsız atölyede mekansal özelliklerin değişimi ortam atmosferini etkileyeceği için, çocuklar dışında öğretmenlerin de bilişsel, duygusal, fiziksel açıdan ortamın olumlu niteliğinden etkileneceği düşünülebilir. Ayrıca, mekanın değişiminin çocukların davranışı üzerinde etkisini gözlemleyebilme olanağıyla, öğretmenlerin fiziksel çevrenin bir öğrenme aracı olarak kullanılması yönünde yeni bilgiler kazanacağı söylenebilir. Okulöncesi eğitimde görev alan öğretmenlerin eğitim süreçlerinin benzer nitelikte olmadığı belirtilmekte, bu durumun eğitim kalitesi ve öğretim teknolojisi açısından olumsuz görüldüğü ifade edilmektedir (Alkan ve Kurt 2007). Bu kapsamda her bağımsız atölyenin tasarım parametreleri bölümünde ifade edilecek olan farklı bir işlev için özelleşmesi ve bu konuda bilgi aktaracak bir uzmanın kullanım sürecinde orada bulunması önerilmektedir. Konuyla ilgili uzmanların atölyede yer almasının çocuklar ve öğretmenler açısından yararlı olacağı düşünülmektedir. Bu sayede, etkinlik kapsamında çocuklarla daha detaylı çalışmalar gerçekleştirebilmek, konuya ilişkin daha derin bilgi sahibi olmalarını sağlamak ve uzmanın çocukları izleyerek onlardaki yetenekleri keşfedebilmesi mümkün olabilecektir. Böyle bir ortam öğretmenler açısından kendilerini geliştirmeleri için bir fırsat olarak görülebilir. Atölye kullanımında iki farklı

sınıfın bir araya gelmesi önerilmektedir. Bu açıdan da iki farklı öğretmenin bilgi alışverişinde bulunabilmesine olanak da sağlanabilecektir.

#### **3.3.4. Bağımsız atölyenin kentli açısından katkısı**

Bağımsız atölyelerin, çocuklara tahsis edilen özel mekanlar olarak kentte çocuklara verilen değer somut bir göstergesi olacağı düşünülebilir. Farklı konumlarda görünür olacak atölyelerde, atölye içinde gerçekleşen etkinliklerin çevreye tanıtılması; çocukların ürünlerinin sergilenmesi ve belki satışı; gösteri, konser gibi bazı etkinliklerin çevreyle paylaşımı söz konusu olacaktır ve bu kullanımların kapalı kutular olan okullara göre daha kolay mümkün olabileceği öngörülmektedir. Böylelikle bağımsız atölyelerin bulunduğu çevreye ve kent geneline, çocuklara verilmekte olan değeri, çocukların yeteneklerini, potansiyellerini göstereceği ve bu sayede çocukların hem kendilerine güven duymalarını, hem de çevreleriyle iletişim kurmalarını sağlayacağı düşünülmektedir. Bu açıdan atölyeler okulöncesi eğitimin önemini vurgulayan birer araç olarak da değerlendirilebilir.

Sürdürülebilirlik açısından atölyelerin yapısal boyutta örnek teşkil ederek, topluma ve çocuklara sürdürülebilirlik konusunda bilinç kazandıran semboller olarak da görülebilmesi mümkün olabilecektir. Prakash ve Fielding'e göre (2007) bir okul ortamında sürdürülebilir tasarım, mimarlığı, mühendisliği, yapımı, çevresel bilimi ve doğayla uyumu anlatan dinamik bir model, mükemmel bir öğrenme aracıdır. Murphy ve Thorne'a göre (2010), okulların kendisi de verilen eğitim dışında sürdürülebilirlik açısından toplumu uyarabilmelidir. Geri dönüşüm olanaklarının, yenilenebilir enerji sistemlerinin kullanımı gibi farklı açılardan okulların kendisinin de, yapısal olarak öğrencilere sürdürülebilirlik açısından farkındalık yaratması ve bu konudaki öğrenmeleri destekler hale gelmesi gerektiği ifade edilmektedir (Murphy ve Thorne 2010). Sürdürülebilirlik bilincinin kazandırılması, okulöncesi eğitim kapsamında da önem verilen bir konudur. Erken çocukluk eğitiminin daha sürdürülebilir bir dünyaya ulaşmak için katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu kapsamda eğitim sürecinde "sürdürülebilirlik için eğitim" (education for sustainability, EfS) adı verilen bir strateji benimsenmektedir (Davis 2010). Okulöncesi dönemde çocuklara kazandırılmak istenen bilinç açısından atölyelerin yapısal niteliğinden ve konum seçenekleriyle sunulan işlevsel çeşitliliğinden yararlanılabileceği düşünülmektedir.



Sürdürülebilir tasarımda gün ışığı, doğal havalandırma gibi yeşil tasarım ölçütlerinin iyi tasarımın göstergeleri olarak kabul edilebileceği de belirtilmekte, yapı endüstrisi için “yeşil bina devrimi” olarak da nitelendirilen gelişim sürecinde en önem verilmesi gereken boyutun kamusal eğitim olduğu vurgulanmaktadır. Bir binanın enerji koruma, su koruma, geri dönüşüm gibi konularla ilgili eğitimsel sinyaller iletmesi beklenmektedir. Kullanıcılara bazı rehberlerin verilmesiyle, web siteleri aracılığıyla tasarım ve kullanım sürecinin duyurulmasıyla ve bu tür yapılara yapılacak kamusal turlar aracılığıyla, bu yapılarda sağlanan konfordan emin olunmasını sağlayarak, topluma gereken duyarlılığın kazandırılmasının desteklenmesi gerektiği de ifade edilmektedir. Ayrıca izlenebilir monitörlerle, enerji kullanımını takip edebilme olanağıyla, bina içinde yaşayanların yaşadıkları ortamda çevre için pozitif bir şey yapıldığını görerek memnuniyet duymalarını sağlamak gerektiği de belirtilmektedir (Yudelson 2007). Bu açıdan bakıldığında, atölyelerin hem tasarım, hem de kullanım süreci deneyimlerinin çevreye belirtilen araçlarla da tanıtılması olanaklı görülmektedir. Böylelikle, sürdürülebilir tasarım konusunda kentliye, tasarımcılara ve çocuklara farklı bakış açılarının tanıtılabileceği kabul edilebilir.

#### 4. BAĞIMSIZ ATÖLYE MODELİ İÇİN PARAMETRELER

Çevrenin duyuları beslediği ve ilham kaynağı olduğu çeşitli çalışmalarda vurgulanmaktadır. Day'a (2007) göre çocukların mimariden beklediği "biçimlendirilmek" değildir. Mimarlık çocuklara hizmet edebilmek için varlık göstermelidir; bunun için de tasarımcıların yeni bakış açılarıyla ve yeni anlayışlarla bu konuya eğilmesi gerekir. Çocuklar için çevre tasarlayacak tasarımcıların ön koşulu bu olmalıdır (Day 2007). Dudek (2000) günümüzde tasarım alanını pluralistik bir ortam olarak ifade ederken, anaokulu mimarisinde belirgin olarak dört tarz görüldüğünü tanımlamaktadır. Bu yaklaşımları, "Organik Projeler", "Metaforik Sunumlar", teknik olarak "Deneyisel Yaklaşımlar" ve en yeni kategori olarak ölçek ve zaman ekonomisi sunan "Modüler Yaklaşımlar" olarak adlandırmıştır (Dudek 2000). Bu yaklaşımlardan hangisinin daha doğru olduğu gibi bir yorumun yapılamayacağından söz ederken, önemli olanın çocuğun gereksinimleriyle ilişki kuran her konseptte doğrunun elde edilebileceği düşüncesinin bilinmesi olduğunu belirtmiştir.

Başarılı tasarımın ya da başarılı bir eğitim ortamının elde edilmesi açısından, aranan mekansal koşulların tanımlandığı çeşitli çalışmalar görülmektedir. Olds (2001), erken çocukluk eğitiminde bir aktivite alanı düzenlerken dikkat edilmesi gereken konuları "mekanının kullanımını geliştirmek, davranışı düzenlemek ve çocukların bağımsızlığını ve eğitim sürecini desteklemek" olarak tanımlamaktadır. Taylor (2009), etkili okul tasarımında Vitruvius'un mimarlık tanımıyla bağ kurarak, üç nitelik genelinde bir benzetme yapmaktadır. Bu karşılaştırmada, estetiğin karşılığı olarak "görülürlük, motivasyonellik, sürdürülebilirlik, sağlık, yüksek performanslı öğretme aracı olma"; kullanışlılık için "fonksiyonların esnek, yakın, strüktürel uyumlu, öğretimi destekleyici olma" ve sağlamlık için ise "güvenli, ulaşılabilir, kodları ve gereklilikleri karşılayan, ısı, akustik ve aydınlatma gereksinimlerini en aza indirmeye" gibi niteliklere yer vermektedir.

Reggio Emilia Anaokullarında başarılı görülen mimari konseptin genele yayılmasını sağlamak yönünde bir girişim olan DARC (Reggio Children and Domus Academy Research and Consulting), Milan'daki araştırma merkezi Domus Academy, mimarlar, tasarımcılar, öğretmenler ve eğitimciler ile birlikte gerçekleştirilmiş "Children, Spaces, Relations: Metaproject for an Environment for Young Children" adını taşıyan bir

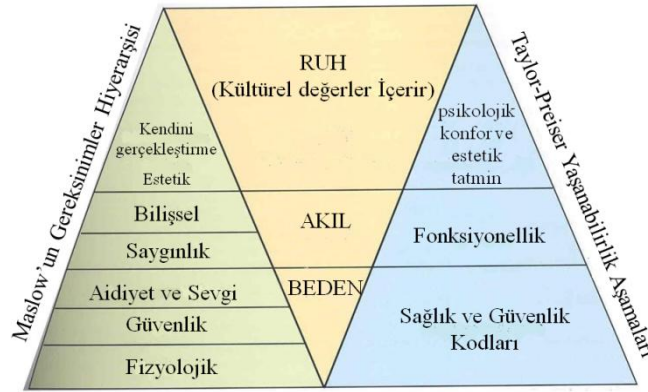
projedir. Bu çalışmada öğrenme ortamının fiziksel nitelikleri tanımlanmıştır (Taylor 2009). Çalışmada okulların tasarımında düşünülmesi gerekli görülen konular ana hatlarıyla ortaya koyulmuştur. Bu çalışmaya göre, öğrenme ortamlarında mekanlar hem farklı dillerden oluşan kompleks, hem de sade bir nitelik taşımalıdır. Okullar, toplumu ve kültürü yansıtmalı, izole olmamalı ve gerçek dünyadan öğrenmelere izin verilmelidir. Öğrenciler tüm bedenlerini keşfetmek ve araştırmak için kullanabilmeli, çocuklar çevreyi değiştirebilmelidir. Katılım, paylaşılan değerler gibi kavramlar önemsenmeli, atölyeler ve çocukların yapma bilgisini destekleyen mekanların önemi dikkate alınmalıdır (Taylor 2009). Aşağıdaki şekilde (4.1) çalışmaya ilham veren Reggio Emilia anaokullarındaki “atelier” den bir görünüm yer almaktadır.



Şekil 4.1. Reggio Emilia Anaokullarından görünüm (Taylor 2009)

Taylor-Presier, Maslow'un temel gereksinimler hiyerarşisiyle benzerlik kurarak, bir eğitim ortamının gereksinimlerini ifade etmiştir (Şekil 6.2). Maslow'un ilk üç gereksinimi olan “fizyolojik, güvenlik, aidiyet ve sevgi” karşılığını, “sağlık ve güvenlik kodları”, sonraki iki gereksinim olan “saygınlık” karşılığını “fonksiyonellik” ve son olarak “kendini gerçekleştirme gereksinimi” nin karşılığını “psikolojik konfor ve estetik tatmin” olarak yorumlamış ve eğitim ortamındaki gereksinimleri tanımlamıştır. Eğitim ortamının niteliğini, bu temel gereksinimler ışığında “kullanıcı sayısı, alan gereksinimi, zemin kaplaması, tavanlar, duvarlar, yükseklik, aydınlatma, özel elektrik, doğal ışık, güneş ışığı yönelimi, atmosfer, renk, grafik etki, depolama, zaman kullanımı, güvenlik, havalandırma, ısıtma, ses, kazalar, esneklik, görsel ilişki, işlevsel yakınlık,

sosyalleşme, iletişim teknolojisi, mobilya ve ekipman, engelli ulaşımı, taşınabilirlik” olmak üzere toplam 28 kategoriye ayırmıştır (Taylor 2009).



Şekil 4.2. Eğitim ortamının gereksinimleri (Taylor 2009'dan aktarılarak)

Isbell ve Betty (2001), okulöncesi eğitim mekanlarının niteliklerini, 20 madde halinde sıralamıştır. Bugünün çocuklarının, okula başlamadan zamanlarının çoğunu bakım merkezlerinde geçirdiğini ve bu açıdan, çocuk için en iyi eğitim mekanının nasıl olması gerektiğinin incelenmesinin önem taşıdığını belirtirken, mekansal özellikleri “tanımlanmış mekan, fonksiyonların çeşitliliği, doğal materyallerin kullanımı, lavabo-wc, yıkanabilir döşeme, sıcak döşeme (yerden ısıtma), estetik memnuniyet, görsel çeşitlilik, çocuk hizasında pencereler, açık ve davet edici giriş alanı, mobilyaların esnek kullanımı ve kolay taşınır, yeniden düzenlenebilir olanakların seçimi, akustik materyallerin kullanımı, direkt ve indirekt aydınlatmada dengeli kullanım, çocuk boyutu ve yetişkin ölçeğinde mobilyalar, çocuğun ulaşabildiği mekanların çokluğu ve çocuğa oynayabileceği alanları seçme olanağı, mekanın üçte birinin kirli aktiviteler için ayrılması, net dolaşım yolları, sınırlar ve bölücülerle iyi tanımlanmış aktivite alanları, yeterli materyalin depolanması olanağı, güvenli alanlar ve materyaller” olarak değerlendirmiştir (Isbell ve Betty 2001).

Olds (2001), okulöncesinde “oyun ya da eğitimsel deneyim türleri” olarak altı kategori ve bu kategoriler için bir aktivite alanında sağlanması gereken zonları (aktif, sessiz, kirli bölge) tanımlamıştır. Bu kategorilerde “sessiz aktiviteler” dinleme, izleme, okuma, toplanma, yakınlaşma; “yapılandırılmış aktiviteler” yap-boz, inşa oyuncakları, küçük bloklar, oyunlar; “el sanatları ve keşif aktiviteleri” boya, kil, kolaj, su, kum, ahşap işçiliği, bilim, hayvanlar, bitkiler (kirli bölge); “dramatik oyun aktiviteleri” kukla,

hikaye, fantastik tema, maske ve süs, mutfak ve bebek oyunu, minyatürler (aktif bölge); “büyük motor aktiviteleri” tırmanma, kayma, büyük bloklar, sallanma, toplar vb. (aktif bölge) ve “terapatik aktiviteler” şişirme ve köpük ekipmanları, su yatağı, hava yatağı (her bölgede olabilir) gibi kullanımlardan oluşmaktadır. Olds’a (2001) göre, iyi planlanmış, çocukları keşfetmeye ve materyalleri kullanmaya yöneltecek bir aktivite alanı beş açıdan tanımlanabilmektedir. Bunlar; aktiviteye uygun özel fiziksel konum, görünür sınırlar, oyun ve oturma yüzeyleri, materyallerin alanın fonksiyonuna uygun olarak depolanması ve sergilenmesi, süregelen mekanlar arasında atmosferin değişimidir (Olds 2001).

Prakash ve Fielding (2007), okul planlama ve tasarımında, deneyim alanlarıyla bağlantı kurarak, “mekansal, psikolojik, fizyolojik ve davranışsal” olmak üzere dört genel konu alanı tanımlamaktadır. Mekansal açıdan “yakınlık, açıklık, aydınlık, kapalılık, aktiflik, sessizlik, ilişkisellik, doğallık, anıtsallık ve teknolojik olma”; psikolojik açıdan “rahatlatıcı, güvenli, ilham verici, eğlenceli, yaratıcı, yansıtıcı, tinsel, toplum duygusu yaratan”; fizyolojik açıdan “sıcak, soğuk, samimi, hareketli, aromatik, görsel hoşnutluk yaratan”; davranışsal olarak “bağımsız çalışma, işbirliği çalışması, takım, spor aktivitesi, yazma, okuma, bilgisayar kullanımı, şarkı söyleme, dans etme, performans, sunum, büyük gruplar, doğayla iletişim, tasarlamak, inşa etmek, dinlenmek, yansıtmak, oynamak” gibi kavramlar tanımlamışlardır (Prakash ve Fielding 2007).

Walden (2009), bir mekanın dört duvar, döşeme ve tavandan daha fazlası olduğunu ve mekansal koşulların, insanların kendini iyi hissetmesini sağlayan “renk düzeni, aydınlatma, ısıtma, soğutma, havalandırma, akustik, kokular ve mobilyalar” dan oluştuğunu düşünmenin gerektiğini belirtmektedir. Bu konuların, psikolojik süreçler üzerinde olumlu ve olumsuz etkiler yaratabilmesi nedeniyle, öğrenme performansı açısından önem taşıdığını belirtmektedir. Gerçekten de okulun fiziksel niteliği, öğrencilerin bilişsel becerilerini, motivasyonunu ve kişiliklerini etkilemektedir (Walden 2009). Day (2007), form, mekan, ölçek, renk, strüktür ve materyalleri, bir yerin niteliğini belirleyen özellikler olarak görmekte ve bu konuları mimarının bizimle ilişki kurduğu bir dil olarak tanımlamaktadır (Day 2007).

Prakash ve Fielding (2007) bir eğitim ortamının düzenlenmesinin, küçük ya da büyük bir çözüm de olsa, kolay bir iş olmadığını ifade etmektedir. Bu çalışmada ayrıca, eğitim ortamının ne için ve hangi etkinlikler için kullanılacağı düşünülmesiyle, öğrenmeyi engelleyen, statik çözümlerden uzaklaşılmasının sağlanacağı ve bunun için insan deneyiminin karmaşıklığını ve öğrenmenin ne olduğunu anlamının, mimar olarak tasarlanan her şeyin kullanıcıları farklı düzeylerde etkilediğini hatırlamanın gerektiği vurgulanmaktadır (Prakash ve Fielding 2007).

İncelenen çalışmalarda, bir eğitim ortamının tasarımında, mekansal niteliğin çok yönlü ele alındığı görülmektedir. Bu açıdan, bağımsız atölyenin kullanıcılara sunacağı mimari özellikleri tanımlayacak olan tasarım parametreleri, önemli olduğu belirtilen kavramlar çerçevesinde değerlendirilmiştir. Bu parametrelerin her biri, üzerinde detaylı incelemeler yapılacak önemli konulardır. Ancak bu çalışmada, tasarımcılara genel bir bilgi vererek, her tasarımcının bu bilgileri kendi düşünce ve araştırma süreçleriyle yorumlayarak değerlendirmesi ve özgün ürünler yaratabilmesine yardımcı olmak amaçlanmaktadır. Dolayısıyla konu alanlarında, parametrelerin önemi ve gerekliliği tanımlanırken uygulama biçimlerine ilişkin örnekler verilmemesi gerektiği kabul edilmiştir. Bu açıdan, her parametre kapsamında tasarımcılara yol gösterecek sorular oluşturulabileceği düşünülmüştür.

#### **4.1. Değişebilirlik**

“Ölü binalar yaşamın sıkıcı olduğunu söyler, bu çocuklar için iyi bir mesaj değildir. Çocukların yaşama ihtiyacı vardır, hiçbir şey değişmeden hayatta kalamaz, yaşayan tüm şeyler daima değişirler (Day 2007)”

Tez çalışması kapsamında tasarım ve katılım açısından getirilen yeni yorum, mimari ürünün farklı kullanım alternatiflerinin sunulması ve kullanıcı tarafından değiştirilebilir olarak kurgulanmasıyla, çocuklara farklı bir yolla bir tasarıma katılım deneyimi yaşatılabileceğidir. Bağımsız atölyede, kullanıcılar, yani çocuklar ve öğretmenler, tasarımcının olanak tanıdığı çeşitli kullanım alternatiflerinden seçim yaparak mekanın atmosferini değiştirebileceklerdir. Tez çalışmasının temelindeki bu düşünce, tasarıma katılım deneyimi, çocukların yaşadıkları mekanın niteliğini tasarımcının olanak tanıdığı çok çeşitli seçenekler çerçevesinde değiştirmeleri yoluyla sürekli olarak sağlanabilir biçiminde özetlenebilir. Okulöncesi eğitim açısından, daha önceki bölümlerde

tanımlanan eğitimsel gereksinimleri ve mevcut ekonomik koşullar açısından tanımlanan problemleri kısa sürede karşılayacak bir çözüme yönelik bağımsız bir eğitim ortamı olarak önerilen atölye, değişebilirlik özelliğiyle kullanıcıyla etkileşim kurarak tasarıma katılım deneyimiyle, ulaşılması amaçlanan kazanımların elde edilebildiği bir mekan oluşturma düşüncesine cevap verecektir.

Bağımsız atölye tasarımını gerçekleştirecek bir tasarımcının öncelikle değişebilirlik ilkesini sağlaması gerekmektedir. Değişebilirlik sağlama, genel bir ifadeyle mekanın değişen istekler ve gereksinimler doğrultusunda şekillendirilmesine olanak sağlamak olarak da tanımlanabilir. Bu bölümde, tasarımcıların bağımsız atölye ortamını hangi boyutlarıyla değişebilir hale getirebilecekleri tanımlanmaya çalışılmıştır.

Günümüzde tasarım alanı pluralistik bir ortam olarak tanımlanır. Günümüz mimarlığının temel özelliği düşünsel ve biçimsel yaklaşımların ve farklılıkların zenginliği olarak da açıklanmaktadır. Tasarım olgusunun zihinde nasıl gerçekleştiğinin tam bilinmemesiyle birlikte, tasarım çözümünün akıl yürütme, analize dayalı mantıksal süreçler yoluyla gerçekleştiği ve tasarımcının yaratıcılığı, bilgi ve deneyimleri çerçevesinde oluşturduğu ifade edilmektedir (İnceoğlu ve İnceoğlu 2004). Bu açıdan, her tasarımcının, farklı yollarla farklı doğrulara ulaşabildiği düşünülerek, atölyenin değişim seçeneklerinin hangi yollarla elde edebileceğine ilişkin somut, çözüme referans veren yargılar kullanılmaması gerektiği kabul edilmiştir. Değişebilirlik başlığı altında, atölyenin hangi niteliklerinde değiştirilebilirliğin aranması gerektiği ortaya konulmaya çalışılmıştır. Atölyelerde, farklı kullanım biçimi seçimleriyle mekanın atmosferi değiştirilebilecektir. Çocuklar için çevrelerindeki uyaranların değişimi, gelişimlerinde farklı açılardan büyük önem taşımaktadır. Bu kapsamda, çocuklar için uyaranların değişiminin ne anlama geldiği, ya da sürekli aynı uyaranlara maruz kalmanın nasıl bir etki yarattığı sorgulanmaktadır.

Duyusal uyaranlar atiklik ve dikkat için de son derece önemlidir. Sürekli değişen dünyada değişimi fark edebilmek, hayatta kalmak için gerekli hale gelmiştir. Çevresel değişimlerin olmadığı durumlarda, beyin başka uyaranlar aramakta, içe dönme, düşünme, dikkatin dağılması, uykuya yönelme gibi etkiler ortaya çıkabilmektedir. Buna karşın değişen uyaranlarla karşılaşmak bizi canlandırmakta ve uyandırmaktadır. Birçok

çocuk, merak uyandırmayan, duyuşsal açıdan yeterli derecede uyarıcı olmayan ortamları sıkıcı bulmaktadır. Onlar için, şaşırtıcı her hangi bir şey monotonluğu hafifletir (Day 2007).

Çocuğun seçim yapabilmesi, karar alabilmesi erken çocukluk yıllarında çocuklara kazandırılması istenen önemli bir beceridir. Bu süreçte, çocuklara mutlaka seçim olanakları içeren farklı deneyimlerin sağlanması gerektiği ifade edilmektedir (Dowling 2010). Bu çalışma kapsamında yapılan incelemelerde de, okulöncesi yıllarda çocuk gelişimi alanında gelişen kuram ve yaklaşımlarda da çocuğun tercih edebilmesi konusuna önem verildiği görülmektedir. Tezde önerilmekte olan değişebilirlik parametresine sahip atölyeler, çocuklara farklı tercih seçenekleri sunarak, çocuğun karar verme becerisinin gelişimine hizmet edebilecek tasarımlar olarak değerlendirilmiştir.

Olds (2001), tam gün eğitim mekanlarında benzer uyanların, çocuklarda içsel stres yarattığını ve farklı seçeneklerin, daha rahat ve gün boyunca uyanık hissedilmesine yardımcı olduğunu ifade etmektedir. Olds, fiziksel mekanda farklılık sağlayacak değişkenleri dört gruba ayırmıştır. Bunlar, kat yüksekliği (yükseltilmiş, düşürülmüş düzeyler, platformlar, tavan rasaları, oyuklar); tavan yüksekliği (kanopiler, saçaklar, kafesler, tepe ışıklığı); sınır yüksekliği (duvarlar, yarı-yükseklik, bölücüler, alçak raflar); aydınlatma (doğal, floresan, akkor, bölgesel, indirekt) olarak sıralanmıştır. Olds, ayrıca, mekanlarda duyuşsal çeşitlilik için değişkenler gerektiğini ve duyuşlarla bağlantı kurarak görsel ilgi, işitsel ilgi, kokusal ilgi, dokunsal ilgi, kinestetik ilgi olmak üzere, değerlendirilmesi gereken boyutlar bulunduğunu ifade etmektedir (Olds 2001).

Oyun alanı ekipmanları üreten “Kompan” firmasının ürün tasarımcısı Michael Laris, başarılı ürünü, çocuklara farklı oyun seçenekleri sunarak, farklı yaş ve beceriye sahip çocukların gereksinimlerini karşılayan ürün olarak ifade etmektedir. Laris, tasarladığı oyun nesnelere, çok fonksiyonluluğu sağlamak için üç ilke tanımlamaktadır. Bunlar, çok-fonksiyonlu aktiviteler, renk varyasyonları ve hareket eden parçalardır (Laris 2005). Dış mekanların, çocuklar açısından bir öğrenme ortamı haline gelebilmesi için gereken nitelikleri tanımlayan Bilton (2010) da benzer düşünceyle, bu ortamlarda çocukların çok amaçlı ekipman ve çevrelere gereksim duyduğunu ifade etmektedir. Bilton, çocukların düşüncelerini geliştirmek ve fikir üretmek için çevrelerini kontrol edebilmesi ve



değiştirebilmesi, bunun için onlara seçenekler sunulması gerektiğini belirtmekte ve çocuğa oynaması için tanımlı tek bir materyal sunulduğunda, böyle bir durumun gerçekleşmeyeceğini ifade etmektedir (Bilton 2010). 5. Bölüm’de incelenen kuram ve yaklaşımlar düşünüldüğünde de, çocuklara sağlanan tercih etme, yapma özgürlüğüne sahip olma ve farklı uyaranlarla karşılaşma durumunun gelişimsel açıdan da önemini daha iyi görmek mümkün olabilmektedir.

Bu çalışmalar doğrultusunda, atölyede uyaranların hangi açılardan değiştirilebilir olması gerektiği değerlendirilmiş ve değişebilirlik sağlanması gereken koşullar belirlenmeye çalışılmıştır. Değişebilirlik “renk, doğal ışık, yapay ışık değişimleri, doluluk-boşluk oranlarında değişim, ısıtma, soğutma ve havalandırmada değişim, biçimsel değişimler, doku değişimleri, mobilya değişimleri ve seslerle değişim” çerçevesinde yorumlanmıştır.

#### **4.1.1. Renk değişimleri**

Renk konusu, ışık, madde ve görsel algılama bütününe kapsayan yaklaşımlarla birlikte bilimsel bir inceleme alanı haline gelmiştir. Görme, görme alanı içindeki maddesel varlıkların, ışığın bu ortamlardan geçerken ya da yüzeylerinden yansırken uğradığı nitel ve nicel değişikliklerle göze gelmesi sonucunda algılanması olarak tanımlanırken; varlıkların biçim ve durumlarının belirlenmesinde ışık düzeyinin etkili olduğu; çevrenin, renkler, koyuluklar ile açıklıklar ve bunlar arasındaki karşıtlıklar ile algılandığı belirtilmektedir (Sirel 1974). Görme duyusu insanların en eşsiz duyusu olarak tanımlanır. Renklerin ruh halimiz ve canlılığımız üzerindeki etkileri yaklaşık olarak 40 yıldır araştırılmaktadır. Renklerin, otonom sinir sistemimizi, kas gerilimini, korteks ativitesini, enzimatik ve hormonal salgımızı, zihinsel becerilerimizi etkilediği belirtilmektedir (Day 2007). Ayrıca, solunum, kan basıncı, kas gerilimi, göz kırpma, korteks aktiviteleri, enzimatik ve hormonal salgılar ve bazı diğer vücut fonksiyonlarımızın da renklere etkilendiği ifade edilmektedir. Renge gösterdiğimiz reaksiyonların, tıpkı ışığa olduğu gibi sinir sistemimizle ilişkisi bulunmaktadır (Martin 2006, Olds 2001).

#### **• Renklerin çocuklar üzerindeki etkisi**

Renk seçimi, memnun edici bir atmosfer ve ruh hali oluşumu açısından önemlidir. Mekanların, renk tasarımlarıyla ilgili olarak hoşnutsuzluk yaratmasının, nasıl

hissettiğimiz dışında, motivasyon ve öğrenme arzusuna da zarar verdiği belirtilmektedir. Buna karşın, iyi koordine edilmiş, ışık, sıcak ve yumuşak renklerin kullanımıyla güçlü pozitif etkilerin sağlandığı da görülmüştür. Rudolf Steiner, geliştirdiği kuramla, renk tasarımı alanında öncülük yapmıştır. 20. yüzyılın başında renklerle tasarım açısından önemli fikirler ortaya koymuş, mekanın ve objelerin renklerinin insanın ruh hali ve hisleriyle büyük bir ilişkisi olduğunu belirtmiştir. Çocukların sınıflarını yıl boyunca kullandığını ve bunun onların ruh hali üzerinde uzun süre etkili olacağını ifade etmiştir. Bu açıdan, Cologne'deki okulunda, birinci kattaki ilk üç yılın sınıflarında, sıcak kırmızı tonlarını seçmiştir. Sınıflar, ilk yıl koyu kırmızı iken, üçüncü sınıflarda turuncuya dönmüştür. İkinci katta, dördüncü sınıflarda açık turuncu, beşinci sınıflarda sarı ve altıncı sınıflarda ise yeşili kullanmıştır. Sekizinci sınıfların rengi mavidir. Üçüncü katta, renk düzeni, farklı materyallerin eklenmesiyle geliştirilmiş ve farklı etkiler yaratılmıştır. Steiner, ayrıca, geçirgen ve opak duvarları değerlendirmiştir. Işığın geçirimiyle ilgili olarak değişen özellikteki boyaları kullanarak, duvarın son rengini alana kadar olan uygulamalardaki dönüşümlerin de izlenebilmesini sağlamıştır. Bu okulda kullanılan renkler, daha önceki okullardan farklılık taşımıştır. Mor ve kırmızı tonlarının aktiviteyi, mavinin ise konsantrasyonu arttırdığını savunmuştur. Örneğin egzersiz odasında aktiviteyi destekleyen tonları seçmiştir. Aktiviteye yönelik ancak sakin olunması gereken, zihinsel beceriler ve konsantrasyon gerektiren mekanlarda aydınlık moru, workshop mekanlarında mavi bileşeni olmayan aktif renkleri ve turuncuları kullanmıştır. Sınıftaki farklı alanları vurgulamak için farklı gölgelerden yararlanmıştır. Bu denemeler, memnun edici bir çalışma ortamı yaratılmasına yönelik olarak Steiner'in yaklaşımının önemini göstermektedir (Walden 2009).

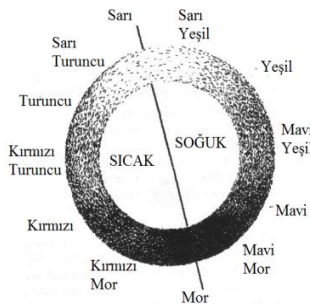
Steiner'e göre, küçük çocuklar renkleri yetişkinlerden farklı deneyimlemektedir. Steiner okullarında sınıflar yaşa göre renklendirilmiştir. Her yeni renk, yeni bir gelişim dönemine aittir. Çocukların yedi yaşlarına kadar kendi iç dünyalarını en az materyal çevreleri kadar canlı deneyimlediği kabul edilerek, anaokullarında pembe etkisiyle, rüya gibi yarı dünya bir ortam yaratılmıştır (Day 2007).

Modanın, farklı zamanlarda farklı renk tercihlerine yönlendirdiği, ancak renklerin, psikolojik etki ve ruhsal durum arasında güçlü bir bağlantı oluşturduğu ifade edilmektedir. Bir araştırmada, çocukların sabah erken ve haftanın başında, kırmızı

sıraları tercih ettiği, fakat daha sonrasında sarı, mavi ve yeşili istedikleri belirlenmiştir. Çocuklar, sabah saatlerinde çalışmaya başlamak için aktivite desteği aramaktadır. Bu aşamada kırmızı renk onlar için destekleyicidir; sonrasında rahatlarlar ve renk gereksinimleri de değişir. Özel gereksinimleri olan çocuklar için renk terapisinin öncüsü olan Michael Wilson, su altına renkli ışıklar gizlemiş, çocuklar havuzda ilerledikçe kol ve bacaklarıyla kırmızı ya da mavi köpükler çıkarmıştır. Kırmızı, otistiklere aktivite vermiş, mavi hiperaktifleri sakinleştirmiştir (Day 2007). Renklerin davranışı da etkilediği bilinmektedir. Örneğin, şeker pembesinin suçluları sakinleştirdiği, tuvaletleri kırmızı boyamanın oyalanmayı engellediği görülmüştür (Day 2007). Renkler psikolojimizi, düşüncelerimizi ve duygularımızı etkiler. Sıcak renklere maruz kalmak (kırmızı, turuncu, sarı) bizi heyecanlandırmakta, soğuk renkler ise (yeşil, mavi, mor) sakinleştirmektedir (Olds 2001). Sıcak renkler kan basıncımızı arttırmakta, soğuk renkler ise düşürmektedir (Martin 2006).

- **Renklerin özellikleri**

Renkler, “tam sarı” ve “tam mor” karşılıklı gelmek üzere bir dairenin çevresinde yerleştirildiğinde, sarı ile moru birleştiren doğrunun yeşil ve mavi yanındaki renkler “soğuk”, diğer yanındaki renkler sıcak olarak adlandırılmaktadır (Şekil 4.3). Mavi ile turuncu, yeşil ile kırmızı gibi, eşit oranlarda karıştırıldığı zaman, renksizlik, “gri” veren, yani birbirini gideren renkler, tümler renklerdir. Sıcak ve soğuk olmayan renkler yansız renkler (nötr renkler) olarak tanımlanır, tam sarı, tam mor ve gri yansız renklerdir (Sirel 1974). Renk çarkındaki temel renkler, kırmızı, sarı, mavidir. Diğer renkler bunların karışımıdır. İkincil renkler, iki rengin karışımıyla oluşan turuncu, yeşil, mor renkleridir. Üçüncül renkler ise, sarı ve yeşilin karışımıyla oluşan yeşil gibi ikincil renklerin karışımlarıdır (Olds 2001).



Şekil 4.3. Renk çarkı (Olds 2001'den aktarılarak)

Renkle ilgili olarak kullanılan terimlerden renk tonu, rengin ya da spesifik pigmentin adı; doyunluk ya da yoğunluk, rengin saflığı, pigment miktarı; değer ise temel tona eklenen gri ile bir rengin aydınlığı ya da karanlığını ifade etmektedir. Beyaz, gri ve siyah, sadece değere sahip oldukları için renksiz olarak algılanmaktadır. Çoğu rengin, yoğunlukları ve doyunluklarına bağlı olarak, hem pozitif hem de negatif çağrışımları olabilmektedir (Olds 2001). Sıcak ve soğuk renk kavramları bazen genişletilir, örneğin sıcak bir mavi, sıcak bir yeşil ya da soğuk bir turuncudan söz edilebilir. Sıcak bir maviden, mavinin içinde bir miktar kırmızı bulunduğu, sıcak bir yeşilden sarımsı bir yeşil; soğuk bir turuncudan sarımsı bir turuncu olduğu anlaşılmalıdır. Yansız renkler için, içerdikleri sıcak ve soğuk renk oranıyla sıcak ve soğuk sıfatları kullanılabilir. Sıcak sarı, turuncuya bakan sarı; sıcak mor, kırmızıya bakan mor; soğuk sarı, yeşile bakan sarı, soğuk mor ise maviye bakan mor olarak açıklanmaktadır (Sirel 1974).

Renkler, ruhsal durumla ilişkili olarak, zengin, taze, sıcak-samimi-canlı ve sakin-durgun olarak da kategorize edilmektedir. Taze renkler siyah içermemekte, saflık ve temizlik hissettirmektedir. Canlı olanların, yumuşak ve nazik olduğu, gözü yormadığı belirtilmektedir. Durgun olanlar, hafif gösteren yumuşatılmış gri gölgeli renklerdir. Sıcak renklerin daha aktif olduğu ve görsel, duygusal ve sosyal ilgiyi dışa yönelttiği ifade edilmektedir. Sakin, yumuşak renklerin ise daha pasif olup, konsantrasyonu desteklediği belirtilmektedir. Aktif renk tonlarının (sarı, turuncu ve kırmızı) enerji verdiği ve heyecan uyandırdığı kabul edilmektedir. Pasif olanlar, maviler, yeşillerdir ve sakinleştirici ve sessizleştirici oldukları düşünülmektedir (Day 2007).

Renk konusunda gerçekleştirilmiş kapsamlı bir çalışmada, kırmızı ve turuncular “aktif ve sıcak” olarak tanımlanmıştır. “Kırmızı” heyecan verici, uyarıcı, karşı gelen, ters, saldırgan, aktif, sıcak, tutkulu, hiddetli, şiddetli; “turuncu” kucaklayan, eğlenceli, enerjik, güçlü, neşeli, güldüren, “sarı” keyifli, eğlenceli, ilham verici ve yaşamsal bir renk olarak tanımlanmıştır. Aydınlık sarıların aydınlık bir ruh hali getirdiği belirtilmiştir. Kahverengilerin, rahat-pasif bir topraklama hissettirdiği ifade edilmiştir. Yeşil, sakin, huzurlu, durgun, sessiz ve hayat verici olarak nitelendirilmiştir. Mavi, sakin, huzurlu, yumuşak, güvenli, rahatlatıcı ve aynı zamanda melankolik, düşünceli, zaptedilmiş

olarak tanımlanmıştır. Mor, görkemli, asil aynı zamanda üzgün ve mistiktir. Siyah, kederli, karamsar, netameli, mutsuz olarak ve aynı zamanda güçlü, etkili, karşışgelen ve düşmanca olarak nitelendirilmiştir. Beyazın, gençlik dolu, saf, temiz, özgür olduğu ifade edilmiştir. Bu tanımlar ışığında, kucaklayan bir giriş holünün turuncu, bir spor salonunun ise zindelik veren sarı olması önerilmiştir (Day 2007).

Olds (2001), renklerin psikolojik etkisi ve kullanımına ilişkin bazı genel bilgiler vermektedir:

**Kırmızı:** heyecan verici ve uyarıcıdır. Enerji, güç, ateş, yaşam gibi aynı zamanda, kan, agresiflik ve asilik gibi çağrışımları da taşır. Bedeni direkt eyleme yöneltir, fiziksel egzersiz için uygun bulunur. Genelde aydınlatmak için küçük miktarlarda kullanılır, dinlenme ve sakinliğin arandığı mekanlarda kaçınılır. Çeşitli varyasyonları çocuk mekanları için uygundur .

**Turuncu:** heyecan verici, iyimser, coşkun, güvenli, sosyal ve neşelidir. Kırmızıya göre yaşanması daha kolay bir renktir. Bedeni normale getirir, canlılığı tekrar kazandırır, iştahı uyarır, evrensel bir iyileştiricidir. Sosyal ve yemek mekanları için uygundur.

**Sarı:** neşeli, güneşli, ışıyan, sıcak, ilham vericidir. Zihinsel çalışmayı, aydınlamayı ve iletişimi ifade eder. Kan basıncını, kalp atışlarını ve solunum oranını artırır. Renklerin en mutlusunu olarak, depresyona ve korkuya karşı etkilidir. Konsantrasyon için iyidir, düşüncüyü netleştirici ve iyi hissettiren özelliğe sahiptir. Ortama gün ışığı gibi etkiyle yayılır.

**Yeşil:** dinlendirici, huzurlu, canlandırıcıdır. Yeni gelişmeyi, gençleşmeyi, doğumu, ölümü ve dönüşümü, dengeyi, uyumu, iyileşmeyi, saflığı ifade eder. Griyle soğuklaştığında etkisi tamamen değişir. Göz için en dinlendirici renktir, sinir sistemi için sakinleştirici etkisiyle, dinlenme ve rahatlama mekanları için idealdir.

**Mavi:** durgun ve huzur vericidir. Tinsel düşüncüyü, sezgiselliği, iç huzuru çağırır. Kırmızı ve turuncunun karşıtı olarak, sinir sistemini yatıştırıcıdır, kan basıncını ve soluk alıp vermeyi, ağrıyı düşürür. Özünde olan soğukluk nedeniyle büyük mekanlarda kullanıldığında, üzüntü ve depresyonu sembolize edebilir.

**Mor:** asil, sakin ve sevindiricidir. Asaleti ve ilhamı temsil eder. Koyu tonları, matem ve yalnızlık etkisi yaratabilir. Kırmızı-morlar çocuk bakım merkezleri için kullanımı iyi olan renklerdir ancak mavi-morlardan, karanlık ve soğuk oldukları için kaçınılmalıdır. Açık tonlar, duvar ve tavanda kullanılabilir, döşemede daha derin tonu kullanıldığında, enerjyiyi azaltabilir.

**Beyaz:** sağlık, mükemmellik, temizlik, serinlik ve dışadönüklük taşır. Bütün renkleri içerir ve hem yaşamı hem de ölümü simgeleyebilir. Saf formuyla, hem çok steril, hem de sert olabilir. Diğer renklerden bir miktar karıştırlarak farklı yüzeyde de kullanılabilir.

**Siyah:** denge ve dünyayı temsil eder. Konsantrasyona yardımcıdır fakat ağır bir etkisi vardır.

**Gri:** sürekliliği ve tinsel çabayı, ölümü ve yeniden doğuşu temsil eder. Genelde çocuk bakımı için uygun bir renk değildir. Tropik kuşakta, sıcak griler, krem beyazla birlikte dinlenme alanlarında kullanılabilir.

**Altın:** güneşin rengi, zengin ve sıcaktır. Vurgu için çok uygundur.

**Gümüş:** ayın rengi, soğuk ve naziktir. Vurgu yaparak, yaratıcılığı destekleyebilir (Olds 2001).

Renklerin kullanımıyla ortam atmosferinin değişimiyle oluşan, psikolojik ve fizyolojik etkiler dışında, mekanın genişliğinin, uzunluğunun, hacminin, sıcaklığının ve aydınlığının farklı algılanması da mümkün olmaktadır (Olds 2001). Bir mekanda, ton ve yoğunluk farklılıklarıyla, ortam daha büyük, daha yüksek olarak hissedilebilir. Yukarı doğru açılan, altları daha koyu olan duvarların, ykseklieği vurguladığı, tam tersi yönde özellikle koyu tavanların ise odaları daha alçak ve kapalı hissettirdieği belirtilmektedir (Day 2007).

- **Renk tercihi ve ocuklar**

Gerçekleştirilen bazı çalışmalarda, çocukların içgüdüsel olarak gökkuşağı renklerini tercih ettiği görülmüştür (Walden 2009). Altı yaşına kadar, çocukların genelde sıcak renklerden ( kırmızılar, sarılar, turuncular) hoşlandığı belirtilmektedir. Bu tercih, yaşları gereği fiziksel aktivitenin önem taşıdığı dönemde olmalarıyla açıklanmaktadır. Erkeklerin davranışlarıyla uyumlu olarak kırmızıyı daha uzun süre kullanmayı tercih etmesi, bu açıdan doğal bir sonuç olarak yorumlanmaktadır. Daha büyük çocukların mavileri tercih ettiği, anksiyete olmadıkça çocukların kontur çizmek dışında siyahı tercih etmediği belirtilmektedir (Day 2007).

Renk tercihiyle ilgili olarak bu tarz sonuçlara dayanarak bir okul tasarımı için genelleme yapılamayacağı ifade edilmektedir. Walden (2009), renklerin kullanımıyla ilgili, evrensel olarak geçerli bir kural olmadığını, sıklıkla moda olan renklerin seçildiğini, bu nedenle de renk algısını, oldukça subjektif bir konu olarak görerek çocuklara renkleri seçtirmeyi riskli olarak nitelemekte, bireysel beğenilerin farklılaşabildiğini ve bir karara varmanın g olduğunu belirtmektedir. Renklerin, mimarlığın bir parçası olarak görülmesi ve üzerinde çalışılması gereken önemli bir konu olduğu vurgulanmaktadır. Arzu edilen renk harmonisinin sağlandığı çevrelerde, daha iyi hissetme ve performans açısından daha ileri gidilmesinin mümkün olduğu düşünülmektedir. Walden'a göre, okullardaki renkler davet edici ve arkadaşça olmalıdır (Walden 2009).

Yaş grupları için uygun renkler gibi kesin bir tanımın yapılamayacağı, herhangi bir rengin, her hangi bir yaş grubu için kullanımının düşünülebileceği de ifade edilmektedir (Olds 2001, Prakash ve Fielding 2007). Örneğin yeşil, bebek odası için uygun bir renk olabilir, ancak grileştiğinde kasvetli, çok aydınlattıldığında ise bütünüyle uyarıcı hale

gelebilmektedir (Olds 2001). Renk konusunda iyi uygulamanın, kültür, iklimsel bağlam, mevcut kaynaklar ile aydınlatmaya göre değişken olduğu da belirtilmektedir (Prakash ve Fielding 2007).

Bununla birlikte, yaş gruplarına göre uygun renkler olduğuna ilişkin görüşler de bulunmaktadır. 3-6 yaş aralığındaki çocukların oldukça bağımsız, öğrenmeye ve yapmaya istekli, gerekli olduğunda kendi hızlarını ve dinlenmelerini kendileri ayarlayabilen, merak, yaratıcılık ve hayal gücünün geliştiği bir dönemde oldukları dikkate alınarak, renk kullanımında bir tanım da getirilebilmektedir. Bu açıdan, aktivite alanlarında sakinleştirici, sıcak yumuşak tonlardan oluşan fon ile birlikte onları söz edilen yönlerden destekleyecek aydınlık dokunuşlar olarak sarı, turuncu gibi enerjik tonlar ile morların kullanılmasının olumlu olacağı belirtilmektedir. Tamamen saf pigmentlerden oluşan sıcak renklerin okulöncesi eğitim merkezlerinde kullanımı, dikkati dışa yönettikleri, kas eforunu düzenleyici oldukları, eylem ve neşeyi destekledikleri için uygun bulunmaktadır. Soğuk renklerin içe yönelimi arttırması nedeniyle, oturarak yapılan faaliyetler, dinlenme için uygun görülmekte ve daha az yerde kullanılmaktadır (Olds 2001).

Oyuncaklardaki kullanımın tersine, mekanda temel renklerin kullanımıyla olumsuz etkiler yaratılabilir. Küçük çocukların tercihinin genelde, aydınlık renkler, özellikle kırmızı ve sarı olduğu, buna karşın, çok aydınlık renkler kullanıldığında, çevreye zararlı bir etki yaratılabileceği ifade edilmiştir. Böyle bir ortamın çocuklarda hiperaktivite, tedirginlik, yorgunluk ya da uyarının fazlalığı nedeniyle, duyularını kapatmalarına yol açabileceği belirtilmekte ve aydınlık renklerin kullanılmasının çocukların konsantrasyonlarını zorlaştıran bir tercih olduğuna dikkat çekilmektedir (Olds 2001). 1960'larda bazı eğitimciler tarafından çocukların ancak temel renkleri tanıyabileceği görüşü benimsenmiştir. Günümüzde ise bu yargı kabul edilmemektedir. Küçük mekanlarda, örneğin oyun dolaplarında, kapı çevrelerinde güçlü renklerin heyecan verici olarak kullanılabileceği, ancak saatlerin geçirildiği bir odanın tümünde daha nazik uyarımlara ve ruh hali dengelerine gereksinim bulunduğu vurgulanmaktadır (Day 2007).

Okulöncesi eğitim ortamında, dış mekan renginin seçilmesinde, iklim (tropikal, ılık), coğrafi konum (çöl, orman, denizkenarı, ova) ve bölge (kentsel, banliyo, kırsal)

koşullarının düşünülmesi gerekir. Cephe renklerinin seçiminde de, iç mekandaki arayışın devamı olarak yapılacak değerlendirmelerin doğru olacağı ifade edilmektedir (Olds 2001).

### • Renk kullanımında yöntemler

Renklerin, çevremizde her an bizi etkileyen öğeler olarak düşünülerek önemsenmesi gerekir. Bu açıdan tasarımcının, renkleri temel özelliklerini tanıyarak, sezgisel olmak yerine bilimsel bir yonteme dayalı bir biçimde kullanması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu şekilde rengin, bütün gücünden ve etkinliğinden yararlanılabileceği ifade edilmektedir (Sirel 1974). Renklerin farklı kombinasyonlarla, farklı şekillerde kullanılmasında aranan koşul, renk uyumu olarak tanımlanmaktadır. Olds (2001)'un Mathis ve Corner'ın çalışmasından aktardığı beş renk uyumu şemasında kullanım, yarattığı etkilerle birlikte şu şekilde tanımlanmaktadır:

1. Nötr (Neutral): İki ya da daha çok nötralin kullanımudur ( kahverengi, siyah, beyaz , gri ). Etki, durağan, sofistike ve dinlendiricidir.

2.Monokromatik / tek renkli (monochromatic): Aydınlıktan koyuya doğru, aynı renk tonu geçişleriyle elde edilen değerler kullanılır (açık yeşil, saf yeşil, koyu yeşil gibi). Etki dinlendirici, zarif fakat aynı zamanda monotonlaştırıcıdır. İç mekanda en iyi etki, arka planın diğer tonların açığı olmasıyla sağlanır.

3.Benzer (analogous): Benzer renk şemaları, renk çarkında yan yana iki ya da üç tonun, birbirini destekleyen, gücünü arttıran şekilde kullanılmasıdır. Örneğin, kırmızı-mor, mavi-mor ya da turuncu/kırmızı/mor gibi. Etki, dostça, sakindir. Bu şemalar, monokromatiğe göre çok çeşitlidir, fakat “imaj sonrası” problemini gidermez.

4.Tümleyen renkler: Birbirinin karşısında yer alan iki tonun kullanılmasıdır. Eğer renkler aynı doygunlukta ve değerde ise, etki dengeli, uyarıcı ve dramatiktir. Tümleyen renkler, sıcak, soğuk, aktif ve pasif arasında denge kurar. Genelde doğada bulunurlar, mor menekşenin sarı merkezinin bulunması, mavi kuşların, kanatlarında turuncu-sarı ışıltıların yer alması gibi örnekler görülebilir. Burada, “imaj sonrası etki” ortaya çıkar. Göz, her hangi bir rengin tamamlayıcısını arar. Örneğin kırmızı bir duvara baktıktan sonra, beyaz bir yüzeye baktığımızda tümleyeni olan renk yeşili görürüz. Bu açıdan, bu şemalar hem uyarıcı, hem de sakinleştiricidir (Olds 2001).

Aynı çalışma kapsamında, tümleyen renk şemalarının da farklı şekilde kullanıldığı ifade edilmektedir:

**Direkt ya da gerçek tümleyenlerin kullanımı:** Renk çarkında direkt karşısında olan rengin, örneğin kırmızı-yeşil, turuncu ve mavi, mor ve sarı gibi kullanımudur. Eşit oranda kullanıldıklarında memnuniyet verici yarı nötraller ve ideal optik renk dengesi sağlanır.

**Ayrılan tümleyenler:** Renk çarkında bir çizgi ile bağlantı kurulduğunda, bu çizginin, daha koyusu ve daha açığı tarafında olan tümleyen renklerin kullanılmasıdır. Denge dışı oldukları için, aktif ve uyarıcı olabilirler, heyecan verebilirler. Örneğin kırmızı-turuncu ve kırmızı-mor,



yeşilin ayrılan tümleyenleridir. Denge aranmaksızın kullanıldıklarında, bu uyum yüksek-enerjili bir “fiesta” etkisiyle, çocuk bakım merkezlerinde çocuklar ve bakıcılar için yorgunluk verici olabilir.

**Çift tümleyen:** İki takım gerçek tümleyeninin kullanılmasıdır. Dört renkten oluşan bu düzende, üst düzeyde aktif ve heyecan verici bir etki sağlanabilir. Doğada böyle bir yoğunluk nadiren bulunur. Sürekli bu tip bir ortamda bulunmak, yorucu ve öfkelenendirici de olabilir.

**Üçlü:** Üçlü renk şemasında, renk çarkında birbirinden eşit uzaklıkta bulunan 3 rengin kullanımıyla oluşur. Bu kullanımda renklerin hiçbiri benzer değildir. Diğer şemalara göre çeşitlilik daha fazladır. Etki, neşeli, aktif ve enerjiktir. Dengeli ve çalışması kolay olduğu için, pek çok tasarımcı bu şemanın yaşama alanları için uygun olduğunu düşünmektedir (Olds 2001).

Renk şemalarının dikkatlice planlanması gerektiği vurgulanmakta, bu sayede çocuklarda dikkat ve okula karşı olumlu duygularda artış görüldüğü, ayrıca kas gelişimi ve motor gelişimin de olumlu yönde etkilendiği ifade edilmektedir (Martin 2006). Günümüzde mimarların mutlaka renk uzmanlarıyla çalışması, renk kullanımlarında önemli yarar sağlayabilir. Walden (2009), eğitim ortamlarında renk seçimlerinde geçmişten farklı olarak, tasarımcıların bir rehber aramasının bir gereksinim olduğunu belirtmektedir. Çok sayıda çalışmada, okulların rengi konusunda çok önemli deneyler yapılmış olmasına karşın, bu konunun öneminin gelecekte de sorgulanacağı ifade edilmektedir (Walden 2009). Renk kullanımındaki tekniklerin anlaşılması için, mimarların bu konuda uzman desteği alması gerekir.

Okulöncesi dönemde çocukların renklere cevap vermeye hazır oldukları ve 5 ve 6 yaşlarında, formdan çok renkleri hatırlama eğiliminde oldukları dolayısıyla çocuklar için formu tanımlamak amacıyla mimari ipuçlarının renklerle verilebileceği çeşitli çalışmalarda ortaya koyulmuştur. Okulöncesi eğitim mekanlarında, grup odalarının renginin seçilmesi ve renklerin kullanımı bu açıdan da önem taşımaktadır (Olds 2001).

- **Renk değişim seçeneklerinin sağlanması**

Gözde, ışıklık ve renksel uyma olmak üzere iki adaptasyon gerçekleşmektedir. Işıklık uyması, karanlığa alışma, karanlıkta görmeye başlama gibi ifadelerle tanımlanmıştır. Uyma sürecinde, ağ tabaka renklere olan duyarlılığını değiştirmektedir. Uyma, organizmanın sıcağa, soğuya, gürültüye, sessizliğe, aydınlığa ve karanlığa, ortam değişikliklerine alışmasına benzer bir özelliktir. Bu durum “renklere alışma” şeklinde düşünülebilir. Görsel algılama için, uyma gerektirecek ışıklık ve renk ayrımlarının bulunması gerektiği belirtilmektedir. Buna bir örnek olarak, kapalı bir ortamda, insanı

bütünüyle saran, alışılmış, değişmeyen ve bundan ötürü de duyulamayan hava sıcaklığı ile çevremizde hızlı değişimler göstermeyen ve bu nedenle algılanamayan hava basıncı örnek gösterilmiştir (Sirel 1974). Bu tanımdan yola çıkarak, bir mekanda örneğin duvarların sarı olduğu bir sınıfta, gözün hep sarı renge alışacağı ve duyarlılığını değiştirmeyeceği; bu şekilde değişen uyaranların zihinde yaratabileceği olumlu etkilerden uzaklaşılacağı düşünülebilir.

Day (2007), çocukların gün boyu aynı ruh halini sürdürmediğini, keşfetmek, macera yaşamak, hayal etmek, yaratmak, tahrip etmek, işbirliği yapmak, savaşmak gibi sonsuz derece farklı şeyler yaptıklarını belirtmektedir ve bu açıdan da çocuklar için sıcak, soğuk, aktif, dinlendirici bir renk paletine gereksinim bulunduğunu ifade etmektedir. Ona göre bir odanın atmosferi sabit olmak zorunda değildir ve bu amaçla, ortam atmosferinin renkli perdeler, yarı geçirgen ekranlar, örtüler, ışığı yansıtan yüzeyler, masalar, denizlikler ve ışık çekmeceleri gibi elemanların kullanılmasıyla değişebilmesi sağlanmalıdır. Bu açıdan çoklu katmanların kullanımıyla, renk ve karanlığa ihtiyaç duyulduğunda değişim olanağı tanınacağını; aktif oyunlar için daha aydınlık ve sıcak, dinlenme zamanlarında ise daha karanlıklaşan ve mavileşen bir renk düzeni kullanılabileceğini belirtmekte, çocuklar için gereken mekansal atmosferin bu tarz basit çözümlerle sağlanabileceğini vurgulamaktadır (Day 2007). Bu tez kapsamında önerilen bağımsız atölyeler için farklı işlevler önerilmektedir, renk kullanımı bu açıdan her birim özelinde farklı yorumlanabilir.

### **Tasarımcının Düşünmesi Gereken Sorular**

- Duvar, döşeme ve tavan yüzeyinde (düşey ve yatay düzlemlerde) renk seçenekleri sağlamak için duvarlarda ne tür kesit ve yüzeyler düşünülmelidir ?
- Atölyenin işleviyle bağlantılı olarak, renklerin psikolojik ve fizyolojik etkilerinden nasıl yararlanılabilir? Hangi renklerde değişim seçenekleri aranmalıdır?
- Mobilyalarda farklı kullanım olanakları sunmasıyla birlikte renklerin değişimi nasıl sağlanabilir?

- Renklerin uyumunda kullanılacak teknikler neler olabilir?
- Renklerle mekanda bir kodlama yapıldığı takdirde değişim seçenekleriyle bu kodlamanın ilişkisi nasıl değerlendirilebilir?
- Renk konusunda destek alınması gerektiği ifade edilen renk uzmanlarıyla çalışma sürecinde ortaklık nasıl kurgulanabilir?

#### **4.1.2. Doğal ışık değişimleri**

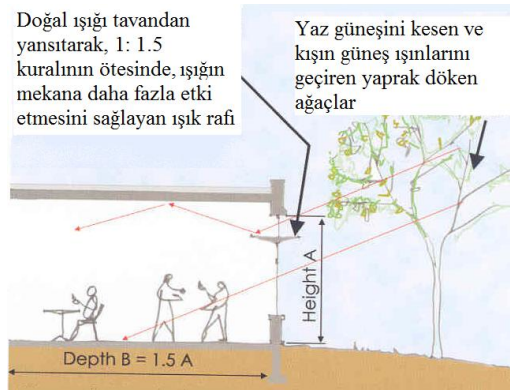
Işık uyarıcıdır. Yüzeylelerden yansıyan ışıkla tanımladığımız görsel çevremizin, duyularımızla güçlü bir ilişkisi bulunmaktadır. Bizim gördüğümüzün aslında ışık değil, etkileri olduğu ve tasarımcıların, ortam koşullarıyla bu etkinin nasıl değişebildiğini öğrenmesi gerektiği belirtilmektedir. Bir mimari mekanın, mutlaka ışığın etkileriyle birlikte tasarlanması gerektiği vurgulanmaktadır (Michel 1996). Gözün ışıksal uyarılara duyarlı olan ve ağtabaka adı verilen dipçeperi, koni ve sopacık adını taşıyan ışık alıcılardan ve bu alıcıların uyarımlarını beyne ileten sinir gözlerinden oluşmaktadır. Koniler gündüz görmesi, sopacıklar ise gece görmesi sırasında çalışmaktadır. Konilerin, ışığa duyarlılığı, sopacıklardan farklı olarak ışığın dalga boyuyla değişmektedir. Yani belirli bir koni, ışık akısı nicelik olarak değişmese bile, dalga boyu değiştiğinde beyne değişen uyarımlar yollamaktadır (Sirel 1974). Bu açıdan baktığımızda, eğitim ortamında zihinsel etkinlik açısından aranan değişimleri sağlayabilmek açısından, doğal ışığın değişimlerinden yararlanmanın gerekli olduğu ve bu kullanımın bir eğitim mekanında uyarımların çeşitliliğini sağlayacak önemli bir etken olduğu ifade edilebilir.

#### **• Doğal ışığın çocuklar üzerindeki etkisi**

Gün ışığı, psikolojik olarak kendimizi iyi hissetmemizi sağlaması ve bedensel gelişimle direkt ilişkili olması nedeniyle büyük bir önem taşımaktadır. Okullarda gün ışığının önemi, zamanının büyük bölümünü okulda geçiren çocuklar için hayati boyutta bir nitelik olarak ifade edilmektedir (Prakash ve Fielding 2007). Zihin açıklığı ve ışık ilişkisi kanıtlanmıştır. İyi gün ışığı alan sınıflarda, çocukların matematik

çalışmasında %20, okumada ise %26 oranında daha hızlı oldukları saptanmıştır (Day 2007, Murphy ve Thorne 2010).

Okullarda, öğrenme kalitesi üzerinde en etkili elemanın gün ışığı olduğu vurgulanmaktadır. Bu kapsamda mekan ve pencere boyutları arasında ideal bir oranın irdelendiği çeşitli çalışmalar görülmektedir. Örneğin Prakash ve Fielding'e (2007) göre, sınıf derinliği pencere yüksekliğinin 1.5 katı olmalıdır (Şekil 4.4). Ayrıca gün ışığı alımını arttıran farklı detaylar düşünülmelidir. Örneğin pencere detaylarında yer verilen bir ışık rafı ile, ışığın tavan yansımasından yararlanılabilir (Prakash ve Fielding 2007). 1970'lerde Alman okul tasarımında, penceresiz okullarda öğrencilerin dış mekan nedeniyle oluşacak konsantrasyon dağılımından uzaklaşacağı yargısı etkili olmuş, ancak bunun büyük bir hata olduğu sonradan anlaşılmıştır (Walden 2009).



Şekil 4.4. Sınıf ve ideal ışık alımı için oranlar (Prakash ve Fielding 2007'den aktarılarak)

Sağlık için, sadece ışığa değil doğru ışığa gereksinimimiz bulunmaktadır. Işığın vücut kimyamızı etkilediğini ifade eden Day (2007), genelde iç mekanlarda zaman geçiren ve “indoor-generation” olarak tanımladığı çocuklarda, beslenme desteğiyle d vitamini kazandırılmaya yönelimin zorunlu hale geldiğini vurgulamaktadır. Gerçekten de, gün ışığının bakterileri yok edici özelliği bulunmaktadır ve tüberküloza karşı etkilidir. Gün ışığı, kalsiyum emilimi, D vitamini üretimi ve toksinlerin atılması gibi farklı açılardan beden için gereklidir (Day 2007). Çocukların dış mekanda geçen saatlerinin azalması ya da yapı içine güneş ışığının yeterince alınmaması çocuk sağlığı açısından önemli bir eksikliklerdir.

Doğada ışık tüm yönlerden gelmektedir ve gün ışığı ve buna bağlı olarak gölgeler de, renk, doğrultu, eğim açısı, yoğunluk nedeniyle çeşitlilik taşımaktadır. Bu değişimlerin farklı ruh hali etkileri yarattığı belirtilmektedir. Bir odanın bunaltıcı, serbest, soğuk, kasvetli ya da sıcak algılanmasına pencerelerin düzeninin etkili olduğu ifade edilmektedir (Day 2007). Bir ortamın ruhunu etkileyen en önemli faktörün belki de gün ışığı olduğuna dikkat çekilmektedir. Doğal ışığın, gün içinde ve mevsimlere göre yavaş yavaş değiştiği ve bu sayede, objelerin ve mekanların farklı deneyimlenebilir bir nitelik kazandığı belirtilmektedir (Olds 2001).

Yarı aydınlık olan çevrelerin hayal gücünün çalışmasına yöneltici olduğu da ifade edilmektedir. Özellikle küçük çocukların bu tür kapalı, korunaklı mekanlarda bulunmaktan hoşlandığı düşünülerek, Reggio Emilia anaokullarında girintiler ve Waldorf anaokullarında ata benzer bir strüktür üzerine giydirilmiş renkli örtülerle çocuklara ışığın filtrelendiği farklı atmosfere sahip mekanlar sağlanmıştır. Küçük çocukların sağlıklı gelişimleri için zamanlarının bir bölümünü hayal dünyasında geçirme gereksinimi olduğu belirtilmektedir. Bu sihirli ruh hali için gereken aydınlatma düzeyi alaca karanlık olarak tanımlanmaktadır ve anaokullarında bu tarz eylemler için özel bölümler, oyun köşeleri düzenlenebilmesi gerektiği de belirtilmektedir (Day 2007). Bazı anaokullarında bu amaçlı odalar düzenlenmekte ve bunlar hayal odası olarak adlandırılmaktadır.

- **Doğal ışık değişim seçeneklerinin sağlanması**

Eğitim ortamlarında, farklı aktiviteler için, farklı odalarda, odanın farklı bölümlerinde, tek tip bir ışık kullanışlı değildir. Aydınlık çeşitliliğiyle, mekanın atmosferi zenginleştirilebilir. Bu değişim seçeneklerinin yaratılabilmesinde, ışığın kalitesinin büyük oranda ilişki kurduğu cisimlere bağlı olması ile ilişkili olarak, malzemeden bağımsız düşünülmemeyeceği de (örneğin, gün ışığının beton bir avlu ile çim yüzeyde aynı etkiyi vermemesi durumu) ifade edilmektedir (Day 2007).

Tek yönelimli pencerelerin, mekan içinde yarattığı etkiler sınırlıdır. Oysa, çeşitli yönlerden açılan pencereler hem ışığı hem de formların etkisini yumuşatır. Pencereler, üç duvarda yer aldıklarında, adeta ışığı odaya akar hale getirmekte, ayrıca güneşin hareketini de anlamamızı sağlamaktadır. Gün ışığının değişken yapısına bağlı olarak,

ışık içeri alınırken kullanılan detaylarla birlikte pencereden yansıdığında, ya da ışık bacasından içeri alındığında, ortamdaki yaşamın niteliğini etkilemektedir. Değişen ışık niteliğinin sağlıklı çocuk gelişimi açısından gözleri ve ışık duyarlı organları beslediği; tek yön yerine, farklı yönlerden alınan ışıkla, daha ilgi çekici, görsel olarak daha canlı ve daha sağlıklı mekanların elde edilebileceği vurgulanmaktadır (Day 2007).

Eğitimsel açıdan çeşitliliğin beyni canlı tuttuğu ve değişimler olmadığında, çocukların uzun süre uyarılmış kalamayacakları düşünüldüğünde, görsel uyarılardan çocukların dikkatlerini korumak için yararlanılması gerekmektedir. Ayrıca, ışıkların değişimi ve gölgeyle oynamanın çocukları büyülediği de düşünülmektedir (Day 2007). Gün ışığı, sürekli olarak değişmektedir. Sınıflarda perde, panjur gibi elemanlarla ışık miktarının kontrol edilmesi gerektiği, ayrıca sağlanan değişim ve çeşitlilikle mekanda farklı estetik etkilerin yaratılacağı da ifade edilmektedir (Isbell ve Betty 2001). Doğal ışık renklendirilebilmekte ve farklı renkli camlardan süzülen ışığın etkisiyle iç mekanda çeşitli özelliklere sahip alanlar oluşturulabilmektedir.

Işığın farklı yönlerden gelişiyle gölgeler ve buna bağlı olarak görülenler ve hissedilenler de değişir. Gölgelemin yumuşak ve sert olmasıyla, dramatik etkilerin ve yumuşak efektlerin ortaya çıkabildiği, tamamen üstten ışık alınan bir odada, yer altındaymış hissi oluştuğu, mahzen gibi mekanların, gizemi çağrıştırdığı ifade edilmektedir. Işığın alttan gelmesi natürel bir etki yaratmaz aksine objelerin etkisini zayıflatarak, gerçekdışı bir etki oluşur. Bu uygulamanın bir dramada eğlenceli bir kullanım seçeneği olabileceği ifade edilmektedir (Day 2007).

Gün ışığı, okul binaları içine, pencereler, tepe ışıklıkları, ışık rafları gibi çeşitli yollarla alınmaktadır. Hareketli panellerin kullanılmasıyla, iç mekanlara gün ışığı alımı artırılabilir (Prakash ve Fielding 2007). Eğitim ortamı için önemli bir gereksinim olan parlama kontrolü perdeler ya da panjurlarla sağlanabilir (Olds 2001). Bu kontrolü sağlayacak elemanın iç ya da dış yüzeyde olmasının iç mekân ısısına olan etkisi düşünülmeli ve çözüm bu kapsamda değerlendirilmelidir (Halliday 2010). Işığın kontrol edilmesinin bir problem olarak görülmesiyle, okullarda drama, dans, müzik gibi performans mekanlarının penceresi olmaması gerektiği gibi yanlış bir yargının yerleşmiş olması eleştirilmektedir. Öğrencilere seçenek sunarak, doğal ışık alımı ve

geçirgen yüzey seçenekleriyle bu ortamların da sosyal mekanlarla ve öğrenme alanlarıyla ilişki kurmasına izin verilmesi gerektiği belirtilmektedir (Prakash ve Fielding 2007).

Işığın tavadan yansmasıyla da bir odanın aydınlık düzeyi değişmektedir. Bu açıdan, koyu renk tavanların ışığı yutan etkisi ile yüksek tavanların ışığın çalışma yüzeyine yansmasını arttıran etkisi değerlendirilebilir (Day 2007). Pencereden ve özel çözümlerle alınan doğal ışığın, performans, iyi hissetme ve sosyal davranış üzerinde etkisi olduğu kanıtlanmıştır. Örneğin, çok aydınlık bir ortam olduğunda bu durumun negatif bir etki yarattığı saptanmıştır. Bir çalışmada, kadınların, erkeklerden farklı olarak soğuk ışıktan daha çok rahatsız olduğu belirlenmiştir. Walden, bu açıdan belki de sınıflarda “aydınlık düzeyinin ayarlanabilir olmasının düşünülmesi” gerektiğine işaret etmektedir (Walden 2009).

#### **Tasarımcının Düşünmesi Gereken Sorular**

- Gün ışığının gün içinde farklı zamanlardaki değişimini atölyede hissettirmek için değişebilirlik seçenekleri nasıl değerlendirilmelidir?
- Mekanı tanımlayan tüm düzlemlerde gerektiğinde ışığın farklı yoğunlukta ve konumda mekana alınmasını sağlayacak şekilde nasıl değişebilirlik sağlanabilir?
- Doğal ışığın renklendirilmesi, değişim seçenekleri sağlamak açısından nasıl yorumlanabilir?
- Gün ışığından değişen etkiler yaratmak için doğal ışığın mekana alımında farklılıklar nasıl yaratılabilir?

#### **4.1.3. Yapay ışık değişimleri**

Bir odanın aydınlatma koşulları kullananların ruh hali ve iyi hissetmesi açısından son derece önemlidir. Aydınlatma, mekanın ve objelerin algılanması açısından büyük

öneme sahiptir. Bu kapsamda doğal ve yapay ışık tamamen farklı niteliklere sahiptir (Walden 2009).

- **Yapay ışığın çocuklar üzerindeki etkisi**

Yapay ışığın farklı niteliklerinin, iyi hissetmemizi ve performansımızı etkilediği ifade edilmektedir. Bu açıdan, ışığın sıcaklığı önemlidir. Işık çok soğuk olduğunda, dostça görülmemekte, teknik ve rahatsız edici olarak algılanmaktadır. Zayıf aydınlatma, yorgunluğun artmasına neden olabilmekte, aynı zamanda baş ağrısı ve görme duyusuna da zarar vermektedir. Bu nedenle sınıflarda en iyi düzenlemenin ne olması gerektiğine ilişkin daha çok çalışma yapılması gerekli görülmektedir (Walden 2009).

Eğitim ortamlarında gün ışığından mümkün olduğunca yararlanılması ve bununla birlikte yapay aydınlatmada tam-spektrum ışığın kullanılması gerektiği vurgulanmaktadır. Çocuk gelişimi açısından zararı nedeniyle, floresanlar çocuklar için uygun görülmemektedir (Olds 2001, Day 2007, Walden 2009). Floresan aydınlatma, düz bir ışıktır ve görsel uyarıların çeşitliğinin kaybına ve dikkatin azaltılmasına yol açmaktadır. Bu etki, beyinde uyarıcı arayışları başlatmakta, stres hormonu (kortizol), gelişim hormonu ve adrenalin kaynağı olan acth hormonu düzeyinin artmasına neden olmaktadır. Bu durum, normal sağlıklı gelişimi tamamen bozmaktadır. Floresan ışığının saniyede 120 kez çakarak, hiperaktivite ve epilektik nöbetlerin tetikleyicisi olabileceği ifade edilmektedir (Day 2007). Floresan aydınlatmanın, cisimlerin gölgelerini yok ederek, objelerin algısını farklılaştırdığı da vurgulanmaktadır (Walden 2009). Prakash ve Fielding'a (2007) göre, aydınlatmayla, gün ışığının tam-spektrumuna yakınlaşmak istememiz doğal bir gereksinimdir. Önerilen tam-spektrum aydınlatmada floresan ya da ampul biçiminde seçenekler olduğu, ayrıca trifosfor ampullerin de kullanılabilmesi (Olds 2001), kompakt floresan ampullerin daha az düz bir ışık sağladığı için daha sağlıklı olduğu belirtilmektedir (Day 2007). Bu ürünlerden daha pahalı olsalar da, sağlık açısından gereklilikleri nedeniyle, enerji korunumlu olanlarının kullanılması bir gereklilik olarak sunulmaktadır.

- **Yapay ışık değişim seçeneklerinin sağlanması**

Yapay ışığın, renk ve aydınlık düzeyi olmak üzere iki değiştirilebilirlik koşulu bulunmaktadır. Rengi ve yoğunluğu değişen ışıkların, kan basıncı, kalp atışı ve solunum



sayısı, beyin aktiviteleri, salgısal ve metabolizma fonksiyonları ile biyoritmimizi etkilediği de ortaya çıkmıştır (Olds 2001). Renkli ışığın büyüleyici olduğu ve insanı derinden etkilediği ifade edilmektedir. Renkli ışıklarla tiyatrodaki gerçek dünyanın ötesinde bir dünya, yılbaşı ağacının küçük lambalarıyla neşeli ve sihirli bir atmosfer yaratıldığı, farklı renklendirilmiş pencereler ya da perdelerle, örneğin mavi rengin, turuncu-kahve gölgeler, ya da kırmızının, mavi-yeşil gölgeler oluşturmasıyla sihirli etkilerin ortaya çıktığı da ifade edilmektedir (Day 2007).

Aydınlatma elemanı seçimi ve kullanım kararı, mekanda farklı etkiler sağlar. Bazı ışıkların açılıp kapatılmasıyla, odanın atmosferinde dramatik değişimler ve çocukların mekanı kullanma biçimine ilişkin etkiler yaratılabilir. Yumuşak duvar aydınlatmalarının tüm mekanı nazikçe aydınlattığı, sert spotların genelde dikkati objelere yönelttiği ifade edilmektedir. Merkezden aydınlatmanın, dikkati merkeze çektiği, büyük bir alanda çevreleyen ışığın grup aktivitelerini teşvik ettiği, yönlendirilmiş, renkli ışıklar ve dramatik gölgelerle ruhsal değişimler oluşturabileceği vurgulanmaktadır. Değişen nitelikleriyle, elektrik aydınlatmasının bir sanat biçimi haline geldiği de ifade edilmektedir (Day 2007).

Ford modeli olarak tanımlanan okullarda, sınıfta tek tip bir aydınlatma, öğretim duvarına odaklanılan bir aydınlık olumlu bir çözüm olarak görülmüştür. Günümüzde, eğitim ortamlarında ise, herkesin farklı zamanlarda, farklı şekillerde öğrendiği düşünülerek, çeşitli aydınlatma düzeylerine, niteliklerine ve renklerine gereksinim duyulduğu belirtilmektedir. Çocukların renk ve ışıktaki küçük farklılıklara bile duyarlılığının olduğu kanıtlanmıştır (Prakash ve Fielding 2007).

Okul odalarında, herhangi bir zamanda verilecek olan eğitimi desteklemek için çeşitlilik taşıyan ışık sistemlerine gereksinim duyulmaktadır. Sınıflarda aydınlatmanın farklı alanlarda gerçekleşen değişik aktivitelere yönelik olarak, en iyi öğrenme ve çalışma koşullarını sağlamak üzere çeşitli fonksiyonel zonların gereksinimlerine göre düşünülmesi, zorunluluk olarak tanımlanmaktadır. Çocukların mekanlarında yapay ışığın tavanda yer almaması gerektiği ifade edilmektedir. Aydınlatmanın, çocuklardan uzak olarak, oyuna, çalışmaya, yemek yeme alanına yakın ve çocukların kendisinin açıp kapatabileceği şekilde düzenlenmesi beklenmektedir (Walden 2009).

Okulöncesi eğitim mekanlarında aydınlatma ile alanların ayrılabilceği ifade edilmektedir (Isbell ve Betty 2001). Aktivite odasında, daha az aktif alanlarda düşük aydınlatma düzeyi yeterli bulunurken, daha aktif bölümde düzeyin artması gerektiği düşünölmektedir. Bu açıdan, okulöncesi eğitim sınıflarında farklı kullanım biçimlerine hitap eden genel ve özel aydınlatma seçenekleri sağlanması önerilmektedir (Olds 2001).

### **Tasarımcının Düşünmesi Gerekenler Sorular**

- Mekanın atmosferinde değişimler oluşturabilmek için aydınlatmada değişim seçenekleri hangi boyutlarda değerlendirilebilir?
- Aydınlatma renginde değişim seçenekleri hangi yollarla sağlanabilir?
- Aydınlatma düzeyindeki değişim seçenekleri hangi amaçlar için kullanılabilir?
- Atölyenin konumu ve işleviyle aydınlatma renkleri ve düzeyleri arasında nasıl bağlantılar kurulabilir?

#### **4.1.4. Doluluk-boşluk oranında değişim**

Çocuklar için pencereler sadece ışıkla olan ilişkileri dışında, onların ne görmesi gerektiğiyle, dikkat, güvenlik hissi üzerindeki etkileriyle de bağlantılı olarak önemsenmektedir. Bir eğitim ortamında, öğrencilerin odanın dışına bakışının sağlanması, özellikle küçük çocuklar için önemli etkileri bulunmaktadır. 15 metre ve üzerindeki bir görüş alanına bakabilmenin, odak mesafemizi değiştirmemize neden olduğu ve bu sayede hem göz sağlığımızın korunduğu, hem de rahatlık hissettiğimiz ifade edilmektedir. Okul tasarımında, dikkatin dağılması korkusu, görsel olarak iç-dış ilişkisini engelleyecek kadar mantıklı bir argüman olarak düşünölmemektedir. İç ve dış mekan arasında güçlü bağlantı, dış mekana bakış ve öğrenme terasları yaratmak için her olanağın keşfedilmesi gerektiği savunulmaktadır. Şeffaflık en önemli kavramlardan biri olarak görölmekte, öğrenmenin görünür olduğu ve bilinmesi gerektiğini fikri savunulmaktadır (Prakash ve Fielding 2007). Küçük çocuklar açısından ise, pencere yüzeyleri arttıkça, iç ve dış ayrımının zayıfladığı ve bu durumun bir karmaşa yarattığı

da ifade edilmektedir. Büyük pencereler psikolojik bir koruma hissi yaratmayan ve çocuklara hep sergilendiklerini hissettiren elemanlar olarak da nitelendirmektedir (Day 2007). Bu iki farklı yorum ışığında, bağımsız atölyelerde, gerçekleşen etkinliğin gerektirdiği konsantrasyonu sağlamak ve farklı etkiler yaratmak açısından, iç dış ilişkisi sağlayan açıklıkların düzeyinin değişebilmesi önemli görülmektedir.

Pencerelerin bir mekanın ruhunu etkilediği söylenebilir. Pencere boyutlarındaki değişkenlik, özellikle çocuklar için merak uyandırıcı ve ilgi çekici bulunmaktadır. Bu açıdan okulöncesi eğitim mekanlarında, pencere boyutlarıyla ilgili bazı kabuller yapılmaktadır. Yüksek parapetli küçük pencerelerin, psikolojik olarak daha güvenli hissettirdiği, pencereler yüksek olduklarında daha çok ışık alınacağı için daha dar kullanılabilirleri düşünülmektedir. Büyük cam yüzeyler, çok az kapalılık ve koruma duygusu yaratması nedeniyle kullanılmamaktadır. Pencerelerin küçük bölümlere ayrılmasıyla, hem çocuğun dışarıyla ilişkisini arttırmak, hem de bunu sağlarken, içeride güven ve korunmuşluk hissi uyandırmak amaçlanmaktadır (Olds 2001).

Day'a (2007) göre, düşük denizlikler odada nefes alma duygusu uyandırmaktadır. Bu tür pencereler, canlandırıcıdır, ancak dikkati odaklamayı engeller. Çocukları dikkatini korumak için bazı anaokullarında, parapetin en az 80 cm olması istenmektedir. Bunun dışında denizliğin çocuğun göz seviyesinden aşağıda da olması kabul edilmektedir. Bu seçenekler eğitimsel yaklaşımla ilgilidir. Yapılandırılmamış oyunlar için dikkatin dağılması genelde sorun yaratmamaktadır, ancak odaklanılan aktivitelerde bu bir problemdir. Pencere boyutu da bu açıdan önemlidir. Çocuklar diz çöktüğünde göz seviyelerine gelen ufak pencerelerin dikkati kısıtlamadığı belirtilmektedir. Çocukların göz seviyesi üstündeki pencereler ise ışığı, dikkati uzaklaştırmadan içeri alır. Düşük denizliğin kullanımını tercih edilir hale getiren bir çözüm olarak çeşitli ışık raflarının kullanımını önerilmektedir. Tepe ışıklıklarının dikkati dağıtmayan gökyüzünü gösterdiği, ancak küçük çocuklar için dikkati de yukarı çektiği ifade edilmektedir (Day 2007).

Doluluk olarak duvarlar, dolu tek-kabuk (homojen), çift ya da çoklu-kabuk, çerçeve ve kabuklardan oluşan duvarlar şeklinde üç grupta toplanmaktadır (Walden 2009). Saydamlık ise hem maddesel yapıya, hem de gereç ya da ortam kalınlığına bağlı olarak değişmektedir. İnce bir kağıt oldukça saydamdır, ancak kağıt sekize, onaltıya katlırsa

yani kalınlığı arttırılırsa, opak olmaktadır (Sirel 1974). Bu açıdan, bir mekanı saran saydam yüzeylerde farklı materyallerin ve duvar kesitlerinin birlikte değerlendirilmesiyle değişik etkiler oluşturulabilir.

#### **Tasarımcının Düşünmesi Gereken Sorular**

- Doluluk sağlayacak yüzeylerde, atölyede gerçekleşen etkinlik için konsantrasyonun arttırılması istendiğinde, içe yönelim sağlamak için kapalılığın değiştirilmesi amacıyla düşey ve yatay düzlemlerde ne tür değişebilirlik seçenekleri sağlanabilir?
- Atölyenin doluluk yüzeylerinde değişebilirlik seçenekleri uygulamak için ne tür duvar kesitleri ele alınabilir?
- Atölyenin boşluk yüzeylerindeki değişebilirlik seçenekleri, hangi malzeme türü ve kullanımıyla nasıl ele alınabilir?

#### **4.1.5. Isıtma, soğutma ve havalandırmada değişimler**

Sıcaklık, konforlu hissedilmesi için yapıların yaşama uygunluğu ve karşıtlığı açısından düşünülmesi gereken bir koşuldur (Day 2007). Havalandırma, sağlık açısından önem taşımaktadır ve çocukların günümüzde ve gelecekte solunum problemleri yaşamaması için mekanın iyi havalandırılması gerekmektedir. Küçük çocuklarda astımın artışı, kısmen zayıf havalandırma ve toksik malzemelerin kullanımıyla bağlantılıdır. Günümüzde binalarda mekanik ısıtma ve soğutma sistemlerinin sıkça kullanıldığı, aynı zamanda binlerce yeni materyal ve ürünün de kullanımıyla, iç mekanlarda kirlilik ve nem açısından riskler oluşturduğu ifade edilmektedir (Olds 2001). Bu açıdan, okullarda pasif sistemlerin kullanılması önemlidir. Ayrıca enerji etkinliği sağlayan sistemlerin kullanılması, çocuklara yapılan çevreyle dostluk, enerji koruma ve kullanımı ile ilgili anlatımları destekler (Prakash ve Fielding 2007). Isıtma, soğutma ve havalandırma sistemlerinde yer verilen elemanların bir bölümünü açıkta tutarak, çocuklar için bilgiyi sunan bir müze etkisiyle bilinç kazandırılabilceği de düşünülmektedir (Taylor 2009).

Day (2007), pek çok okulda ısıtma ya da soğutmadan sorumlu biri olduğunu, elektrik aydınlatmanın tüm gün kullanıldığını ve bu şekilde çocukların iklimsel kontrolle ilgili hiçbir konu yaşamlarında yer almadan hayatlarını sürdürmeye devam ettiğini ifade etmektedir. Ona göre, çocuklar mutlaka sınıflarında enerji kullanımına ilişkin sorumluluk almalıdır. Örneğin kış döneminde geceleri perdeleri ve kepenkleri kapalı tutmak, yazın ise geceleri havalandırmayı açık tutmak, sabahları kapatmak ve gölgeleri, yansımaları ayarlayabilmek gibi farklı sistemler kullanılırken, çocuklar bu yöntemleri kendileri kontrol etmeyi öğrenmelidir. İsviçre’de Kullerbyttan Day Nursery’de enerji farkındalığı için boş sınıflarda elektrik düğmelerini kapatma sorumluluğu çocuklara verilmiştir. Gölgeleme sağlayacak, ayarlanabilir, yansıtıcılar ya da kapatıcılarla güneş ışığının odaya alınması kontrol altına alınmıştır. Bu kapsamda çocukların kontrol edebileceği çözümlerle güneş enerjisini tanıyabilecekleri düşünülmektedir (Day 2007). Güçlü güneş ışınlarının sınıfta neden olduğu problemlerin, ayarlanabilir panjurlarla azaltılabilmesi mümkündür, ancak burada ışık miktarının düşürülmemesi gerektiğine de dikkat çekilmektedir (Walden 2009).

Termal konforun belirlenmesinde çevresel ve bireysel faktörler etkili olmaktadır. Çevresel faktörler nemlilik, sıcaklık ve hava hareketi, bireysel faktörler ise, giyim ve aktivite düzeyleri olarak tanımlanmaktadır. Bu açıdan normal bir aktivite düzeyi olan okul bölümlerinde sıcaklığın en az 18° C olması uygunken, normal düzeyden fazla etkinlik oluşan mekanlarda sıcaklığın en az 15° C olması gerektiği vurgulanmaktadır (Murphy ve Thorne 2010). Bu kapsamda, okulöncesi eğitim ortamlarında da sıcaklık, soğukluk ve havalandırmanın, sabit kalmaması gerektiği ifade edilmektedir. Olds (2001), grup odalarında ideal sıcaklığı 20-22° C (68-72° F) olarak tanımlarken, ayarlanabilir termostatlar kullanılmasıyla, oda sıcaklığının aktivitelerine ve binaya gelen gün ışığının değişimlerine göre ayarlanması gerektiğini de belirtmektedir (Olds 2001). Bazı çalışmalarda, öğrenme için en uygun sıcaklığın 21° C (70° F) olduğu, ancak ortamın sıcaklığının değişmeden korunmasının elverişsiz olduğu, bunun organizmamıza ters ve yorgunluk yaratan bir uygulama olduğu vurgulanmaktadır (Walden 2009).

Bir bina kullanımı için gereken doğal hava iki yolla, mekanik ve doğal hava akışıyla sağlanmaktadır. Doğal hava akışıyla, mekanik sisteme gerek kalmadan enerji kazanımı oluşturulabilmektedir. Doğal havalandırmayı gerekli kılan bir neden nefes alınan

havanın kalitesidir (Prakash ve Fielding 2007). Yetersiz havalandırmanın okullarda öğrencilerin performansını düşürdüğü ve uyuşukluğa neden olduğu belirtilmektedir. Oksijen eksikliği nedeniyle günün sonunda daha fazla yorgun hissedilmektedir (Walden 2009). Okulöncesi eğitim mekanlarında pencerelerde hava akımı için makul düzeyde açılır bölüm sağlanması gerekmektedir (Olds 2001). Açılır bölümlerin kontrolünün de çocukların yapabileceği şekilde düzenlenmesi düşünülebilir. Bağımsız atölyelerde “değişebilirlik” ilkesiyle ele alınan “doğal ışık, yapay ışık, doluluk-boşluk, ısıtma-soğutma-havalandırma” parametrelerinin çocukların kontrol edebildiği şekilde düzenlenmesiyle, çocuklara hem çevresel sorumluluk kazandırılabilir, hem de sağlıklı bir eğitim ortamı oluşturulabilir.

#### **Tasarımcının Düşünmesi Gereken Sorular**

- Bağımsız atölyelerde küçük eğitim ortamları olarak, büyük yapılar için maliyet nedeniyle kullanılamayacak farklı alternatiflerin denenebileceği düşünülerek, doğal yollarla havalandırma, ısıtma ve soğutma çözümlerini en üst düzeyde tutacak bir sistem nasıl kurgulanmalıdır? Bu soru, atölyelerin sürdürülebilirlik niteliği boyutu kapsamında da değerlendirilmelidir.
- Önerilecek olan pasif sistemlerin kontrol edilebilme gerekliliği, atölyenin değişebilirlik konseptiyle örtüşmektedir. Burada çocuklara sorumluluk ve bilinç kazandırmak açısından yararı ifade edilen kullanım olanağı tanıma boyutunda, düzenleme nasıl sağlanmalıdır?

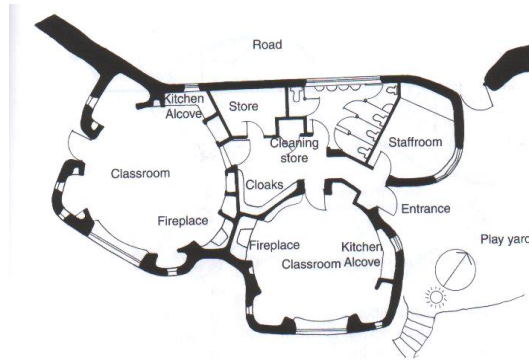
#### **4.1.6. Biçimsel değişimler**

Bir mekanda kendimizi rahat hissetmemizi etkileyen niteliklerin, malzeme, renk, mobilyalar, akustik, ısıtma gibi konuların tümünü içerdiği ancak en önemli olan faktörün mekanın biçimi olduğu ifade edilmektedir (Day 2007).

#### **• Mekan biçimi ve çocuk ilişkisi**

Steiner (1861-1925), mekan ve erken yıllarda eğitim bağlantısı konusundaki çalışmalarında, okul binalarının mekansal boyutları konusuna da dikkat çekmiştir. Renk tasarımına ek olarak, küçük çocuklar için mekanlarda dik açılardan uzaklaşılması

gerektiği yönünde görüşler ortaya koymuştur (Borrelbach 2009). Küçük çocukların eğitim ortamlarında, Steiner'in önerdiği eğri formların kullanımı, Day (2007) tarafından da savunulmaktadır. Day, eğrisel yüzeyleri küçük çocukların hayalçiliği, daha sert, aksiyel düzenlemeleri ise gençlerin yapısı için uygun bulmaktadır. Ona göre eğriler, Steiner'in de belirttiği gibi, organik gelişim imajının bir sembolü, tüm yaşayan şeylerin, hareketin ve doğanın biçimleridir. Dikdörtgenler ise insan düşüncesinin ürünüdür. Bu formlar yüksek düzeyde kullanılabilirlik sağlamakta, ancak küçük çocukların aktivite, gençlerin ise daha çok düşünce içinde yaşadığı göz önüne alındığında, yaşa uygun olarak, eğrisellikten dikdörtgenlere geçilmesinin doğru olduğunu savunulmaktadır. Ayrıca, dik açılı köşeler yerine, geniş açılı birleşimleri daha kucaklayıcı olarak tanımlamakta ve düzlemlerin birbiriyle daha nazik karşılaştığı ifade edilerek küçük çocuklar için bunun daha uygun bulunduğu vurgulanmaktadır. Küçük çocuklar için eğrisel formların kullanımını öneren Day'in görüşleri Steiner'in düşünceleriyle benzerlik taşımaktadır. Aşağıdaki şekilde (4.5), Steiner'in Waldorf Anaokulu'nda plan düzlemindeki eğrisel biçimlenme görülmektedir.



Şekil 4.5. Waldorf Anaokulu (Day 2007)

Day, biçimin davranışla ilişkisini bir başka açıdan, dairesellik ve çocuk etkinlikleri perspektifinde açıklamaktadır. Daire mekanların sosyalleşmeyi desteklediğini, dairede bir merkezin paylaşıldığı ve pek çok çocuk oyununun da bu açıdan daire olarak oynandığı görüşlerinden yola çıkarak savunmaktadır. Merkeze odaklanılan bu tarz mekanlarda, dikkat de direkt merkeze yönelmektedir. Daire formuna ilişkin bu yargılarını, yine Steiner'in Anaokulu üzerinden açıklamaktadır. Steiner Anaokulu tasarımında, daireler, sosyalleşmeyi desteklediği düşüncesiyle kullanılmış ve bunu güçlendirmek için konik tavan ve döşemeyle merkeze odaklanma sağlanmıştır.

- **Düşey düzlemlerin kullanımıyla değişim**

Steiner'in düşünceleriyle gelişen eğrisellik düşüncesinin mekanda farklı yollarla sağlanabileceği inancı da yaygındır. Bu yorum, atölyede değişebilirlik yönünün önemine ışık tutmaktadır. Dikdörtgen şeklinde bir odada, mobilyalar ya da ışık alımıyla bir dairesel düzen sağlanabileceği ve bazı girintilerin mekan içinde basitçe mobilyalarla yaratılabileceği de ifade edilmektedir (Day 2007).

Sınıflarda bazı girintilerin yaratılmasının mahremiyet gereksinimiyle de ilişkisi kurulmaktadır. Mahremiyetin okullarda, sınıfın içinde de sağlanması gerektiği savunulmaktadır. Yaşla ilgili olarak, ilköğretim okullarında, en küçük öğrencilerin sadece küçük bir düzeyde mahremiyet gereksinimi görülürken, yaş arttıkça bu isteğin de arttığı görülmektedir. Bu duygunun performansla ilişkisi bulunmamakta ve sadece tatmin duygusu sağlamaktadır. Walden'a (2009) göre her öğrencinin, her öğretmenin bu tip görece mahrem bir alana gereksinimi vardır. Bunun için, sınıflarda perde ya da panjurla ayrılan, bu seçeneği öğrencilere sunan, direkt görülmeyen, ancak küçük bir düzeyde mahremiyet sağlayan geri çekilme alanları oluşturulması ve bu alanlara tüm öğrencilerin kolayca ulaşabilmesi gerektiğini belirtmektedir (Walden 2009).

- **Yatay düzlemlerin kullanımıyla değişim**

Döşemede ve tavanda, yükseklik değişimleriyle mekanın biçimsel olarak niteliği değiştirilebilir. Olds (2001) okulöncesi eğitim ortamlarında, kademe, düşürme ve yükseltmelerde 10 cm'den (4 inch), 150 cm (5 feet) yüksekliğe kadar mesafelerin kullanılabilmesini belirtmektedir. Tavan yüksekliğinde değişimler yaratmak için, hareketli ve sabit elemanlar kullanılabilmesi gibi ışıkla da sınırlar tanımlanabilir. Tavan düşüşleriyle mekan içindeki farklı alanların ayrımı da desteklenebilmektedir.

Okulöncesi eğitim mekanlarında yükseklik değişimlerini kullanmak avantajlıdır. Olds (2001), bu eğitim yapılarında mekanın %50'sinin çocuk yüksekliğine göre boş kaldığını ve oda hacminin kullanımını arttırmak için bu seçeneğin değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Çocukların farklı yükseklikteki platformlara, tırmanma ve inişleriyle, çocuklarda el, göz koordinasyonu ve kas gelişiminin destekleneceği de belirtilmektedir. Ayrıca, yüksekte olmanın getireceği mekansal algının değişimleri de önemlidir. Farklı yüzeylerin altında, üstünde, arasında, yanında durarak, çocukların kinestetik olarak



mekansal ilişkileri algılamasının artacağı ifade edilmekte, kademe değişimlerinin, kalıcı ya da yeniden düzenlenebilir şekilde düşünülebileceği de ifade edilmektedir (Olds 2001).

Döşemenin yalnızca, dolaşım için bir platform değil, aynı zamanda oyun ve oturma yüzeyi, aktivite tanımlayıcısı, her tür etkinlik için bir sahne olduğu belirtilmektedir. Çocuk bakım merkezlerinde, zeminin bir mobilya olarak görülmesi beklenmektedir. Mekansal tanım açısından, çocuğun bakımının zemine yakın olması nedeniyle, zemindeki düzenlemenin önemi daha büyüktür. Bu açıdan renk, doku, malzeme değişimi yapılabileceği gibi, düzey değişimlerinden yararlanılabileceği, yatay düzlemlerde alçaltma ve yükseltmelerde, sert, yumuşak, düz-eğimli gibi farklı seçeneklerin değerlendirilebileceği de vurgulanmaktadır (Olds 2001).

Aktivite odasında gerçekleştirilen aktivitelerle ilgili olarak, tavan yüksekliğindeki değişimlerle, odanın akustiğini kontrol altında tutmanın olanaklı olduğu, bu nedenle tavan yüksekliğinde değişimin gerekliliği ifade edilmektedir (Day 2007, Olds 2001). Olds, grup odalarında giriş bölümünde 245 cm (8 feet), sessiz bölümde 245-305 cm (8-10 feet), kapısız küçük girintilerde 180-210 cm (6-7 feet), kirli bölümde 275-335 cm (9-11 feet) olmak üzere farklı tavan yüksekliklerinin uygun olduğunu vurgulamaktadır. Kirli bölümde düşük tavanın aynı zamanda farklı oyun aletleri için bir askı elemanı haline de gelebileceği önerilmektedir (Olds 2001).

### **Tasarımcının Düşünmesi Gereken Sorular**

- Atölyede iç mekan biçiminin, gereksinim duyulduğunda eğrisel ya da dörtgen bir form alabilmesi için düşey düzlemlerin kullanımı ya da mobilyalar nasıl değerlendirilebilir?
- Atölyede mahremiyet sağlayacak özel bir bölüm, değişebilirlik kapsamında gerektiğinde kapanıp açılacak şekilde nasıl düzenlenebilir?
- Tavan, döşeme yüksekliğinde değişimler, gerektiğinde alçalıp yükselebilecek, farklı kullanım seçenekleri yaratacak şekilde mobilya ya da hareketli düzlemlerle nasıl sağlanabilir?

#### 4.1.7. Doku değişimleri

Dokunma, kendimizin ve çevremizin daha fazla farkına varmamızı sağlayan, form, yüzey ve dayanıklılığa ilişkin bilgi veren bir duyumuzdur (Day 2007). Renk, yüzey dokusu ve ışık birbirinden bağımsız düşünülemez. Farklı yönlerden gelen ışık, dokulu yüzeylerde farklı algılanır ve renkler değişik yüzeylerde farklı etkiler yaratır. Yüzeylerde kullanılan boylarla ince bir katman uygulamak yerine bazen doku yaratılmak istenmektedir. Örneğin yine Waldorf okullarına dönülecek olursa, boyamada doku elde edilmesi için bir katmanlaşma tekniği kullanılmıştır. Bu yöntem Lazuring Tekniği olarak tanımlanmıştır. Steiner'in amacı, duvarlara doku kazandırarak ve doğal ışığın etkisiyle, gün boyu değişen gölgeler yaratılmaktır (Olds 2001). Okulöncesi eğitim mekanlarında sert, yumuşak, pürüzlü gibi farklı dokulu yüzeylerin bulunabilmesi çocukların duyularıyla kuracağı ilişki nedeniyle gerekli görülmektedir. Bu açıdan farklı materyallerin varlığı işlevsel olarak da değerlendirilebilir.

Örneğin, duvar yüzeyleri, görsel ve akustik ayırım sağlamaları dışında, depolama, sergi, yazı, etkileşim yüzeyi olmaları nedeniyle, önemli bir fonksiyona sahiptir. Farklı kalınlık, biçim ve yüzeylerle, duvarlara yaşayan bir nitelik kazandırılacağı, ışıkla etkisi değişen, yansıtan, gölge veren farklı yüzeylerin kullanılmasıyla mekanların canlandırılabilceği ifade edilmektedir. Duvarların sergileme elemanı olarak kullanımı, eğitim sürecinde bir gerekliliktir. Duvarlarda sergileme için, kullanılabilcek farklı malzemeler bulunmaktadır. Örneğin "forbo" doğal, toksik özellik taşımayan, elastiki, kendini onaran, çok farklı renklerde mevcut olan linolyum levhalardır. Pahalı oldukları, ancak kendilerini onaran özellikleriyle, uzun süre dayanabildikleri için ekonomik oldukları belirtilmektedir. Akustik özellikleri etkilidir ve eğimli bir yüzeyde de kolay uygulanabilirler. "Homosote" geridönüşümlü kağıt levhalardır. Boyanabilir oldukları, akustik izolasyon sağladıkları, kullanım süreci içinde yenilenmeleri gerekmediği ifade edilmektedir. Mantar, kağıt levhalardan daha pahalıdır. Farklı dokularda, kalınlıkta ve renklerde, levha ya da karo biçiminde bulunabilme, akustik izolasyon sağlamaktadır. "Velcro" (cırt cırt) olarak tanımlanan kendinden yapışkanlı yüzeyler de kullanılabilir. Ayrıca mıknatıslı yüzeylerin de değerlendirilebileceği ifade edilmektedir ancak büyük alanlarda kullanımın soğuk etki yaratacağı konusunda uyarı yapılmaktadır (Olds 2001). Aktivite odalarında aynalara da yer verilmekte, temperli camların gerçek imaj verdiği ve

çizilmediği için en iyi olduğu belirtilirken, plastikler önerilmemektedir (Olds 2001). Yüke dayanımlı, interaktif imaj ekranlarının, döşeme, duvar ve koridorlarda kullanılabileceği de ifade edilmektedir (Taylor 2009)

#### **Tasarımcının Düşünmesi Gereken Sorular**

- Duvar, döşeme ve tavan yüzeylerinde yaratılabilecek doluluk-boşluk değişim seçenekleriyle, dokusal seçenekler sağlamak arasında nasıl bağlantı kurulabilir?
- Atölyenin işleviyle de uyumlu olacak şekilde, doku seçenekleri sağlamak amacıyla, değişebilir yüzeylerde ve mobilyalarda hangi materyaller kullanılabilir?
- Teknolojinin getirdiği olanaklardan yararlanmak açısından interaktif imaj ekranlarının duvar yüzeylerde değişebilirlik niteliğiyle birlikte kullanımı nasıl değerlendirilebilir?

#### **4.1.8. Mobilya değişimleri**

Okulöncesi eğitim ortamlarında kullanılan mobilyalar ticari ürünler, özel mobilyalar ve yetişkin mobilyaları olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Ticari ürünler, hazır üretilmiş masa, sandalye ve dolaplar olup, gelişmiş bir endüstridir ancak tasarımda çeşitlilik azdır ve genelde kataloglardan seçilerek temin edilmektedir. Özel bir konum için tasarımda ise, verilen mekanın boyutlarıyla uyum sağlamak daha kolaylaşmakta ve kullanım alanının artırılabilmesi mümkün olmaktadır. Genelde grup odalarında yetişkinler için bir koltuk ya da sandalye bulunduğu, diğer tüm mobilyanın çocuklara hitap ettiği belirtilmektedir (Olds 2001).

Genel olarak, okulöncesi eğitim ortamlarında materyallerin süreç içinde görülen eksiklerle, farklı kataloglardan seçilerek elde edildiği ve ortamdaki kalitenin bu nedenle değişkenlik gösterdiği ifade edilmektedir (Olds 2001, Isbell ve Betty 2001). Materyal seçiminin öğretmen ve idarenin bilgisine kaldığı, ancak merkezi destekleyen bir fon olduğu takdirde farklı seçimler yapılabildiği belirtilmektedir. Ayrıca, çocuk bakım merkezlerinde, lisans alabilmek için belirli bir alanın tanımlandığı, ancak aktivite

alanlarında materyallerin türü ve sayısıyla bu alanın kullanımında sınırlılık yaratılabildiği de ifade edilmektedir (Isbell ve Betty 2001).

Mobilyaların tasarıma tümüyle entegre olabilmesi için ortamla uyumunun sağlanması gerektiği ve tasarımda her detayın önemli olduğu vurgulanmaktadır. Mobilyaların ölçülerinin bilinmesi, kullanım gereksinimleri ve elemanların tanınmasının, mekanın boyutlarının belirleyicisi olduğu ifade edilmektedir. Bu açıdan fonksiyonel gereksinimlerin tümü bilinmelidir (Olds 2001).

- **Mobilyaların çocuklar üzerindeki etkileri**

Çocukların gün boyu zamanlarını geçirdiği eğitim mekanlarında yer alan mobilyalarla da yakın ilişkisi bulunmaktadır. Mobilyalar, hem çocuk sağlığıyla, hem de çocukların davranışlarına getirdiği olanaklarla ilişkisi nedeniyle okulöncesi eğitim süreci içinde önemli bir yere sahiptir.

Eğitim ortamında en çok kullanılan mobilyalardan biri sandalyelerdir. Ancak mevcut durumda sunulan kullanım biçimi farklı görüşlerce eleştirilmektedir. Day (2007) çocuklar için özel üretilen sandalyeleri, kötü bir duruş yarattığı gerekçesiyle eleştirmektedir. Ona göre, aslında tüm sandalyelerin, yetişkinlerinki de dahil olmak üzere iyi bir arkılığı yoktur. Aslında, çocukların bu arkılığa ihtiyacı bulunmadığını da belirtmektedir. Çocukların sürekli kıpırdandığını, arkılığın olmaması durumunda daha serbest hareket etmelerinin sağlanacağını ve bu durumun kas, iskelet gelişimleri ve esneklik açısından daha uygun olduğunu ifade etmektedir. Bununla birlikte, sandalyelerin içsel bir rolü olduğunu da eklemekte, arkalarının desteklenmesiyle küçük çocukların bedenlerinin daha az farkına vararak, hayal dünyasına tamamen katılabildiklerini de düşünmektedir (Day 2007). Sandalyelerin, öğrencilerin en önemli çalışma aracı olduğu kabul edilmektedir ve bu yönden ihmallerin, çocuklarda beden sağlığı, performans, duruş problemleri gibi olumsuzluklara neden olduğu belirtilmektedir (Walden 2009). Çocukların eğitim ortamlarında en çok rahatsızlık duydukları konuların başında sandalyeler olduğu ve çocuklara da öğrenme ortamlarıyla ilgili yorum yapma olanağı verildiğinde, genelde alınan bir cevabın, bize daha çok yumuşak oturma sağlansın olduğu ifade edilmektedir (Prakash ve Fielding 2007).

Genelde okullarda her yüzeyin sert olduğu ve sert yüzeylerin ergonomik olarak tasarlandığı çözümlerin de çok sayıda olmadığı belirtilmektedir. ABD’de sırt problemleri yaşayanların %50 oranına ulaştığı tahmin edilmektedir ve okullarda sağlıksız oturma elemanlarının kullanılmasının bu sonuca katkısı bulunduğu ifade edilmektedir. Yetişkinlerin çalışırken gereksinim duyduğu yumuşak sandalyelere çocukların da ihtiyacı olduğu ve ergonomik yapısıyla bu sandalyelerin onların iyi öğrenmesini destekleyeceği vurgulanmaktadır. Tercihen, tüm sınıf oturmalarının döşemeli olması, alternatif olarak en azından birkaç yumuşak oturma elemanının sağlanması gerektiği (bir kanepeler, iki koltuk gibi) savunulmaktadır (Prakash ve Fielding 2007)

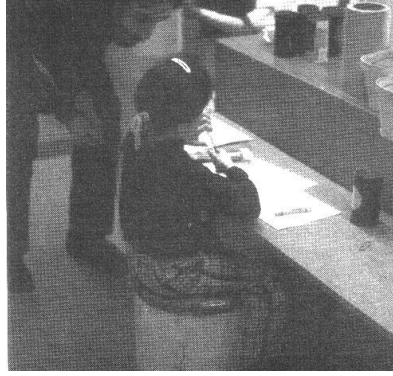
Döşemenin de, bir mobilya olduğuyla bağlantılı olarak Day (2007), çocukların hareket etmeye, yerde diz çökmeye, oturmaya, uzanmaya gereksinimi olduğunu belirtmektedir. Sıcak, rahat döşemeleri, örneğin ahşap, mantar, linolyum döşemeleri ve minderleri, döşekleri buna uygun bulmaktadır. Okullarda bazı bölgelerin ev ortamı olarak düzenlenmesiyle, özellikle küçük öğrenciler üzerinde okulun yarattığı stresin engellendiği, anksiyetenin azaltılarak, çocukların iyi hissetmesine ve konsantrasyon sağlanmasına yardımcı olduğu da ifade edilmektedir (Walden 2009).

- **Mobilyalarla değişim seçenekleri sağlamak**

Okulöncesi eğitim mekanlarında mobilyaların yerleşimi için çeşitli temel ilkeler tanımlanmaktadır. Olds (2001), okulöncesi eğitim mekanlarında mobilyaları yerleştirirken “kontrast, ferahlık, denge, paralel yerleşim, tanımlama, koordinasyon, ölçek, tek sayıda kullanımlar, çeşitlilik, göze çarpmayan renkler” gibi ilkeler önermektedir. Walden (2009) ise, eğitim ortamında mobilya kullanımında ergonomik koşullar, esneklik ve fonksiyonellik ilkelerinin önemsenmesi gerektiğini belirtmektedir. Grup çalışmasına, tartışma çemberlerinin oluşumu gibi farklı kullanımlara uyum sağlanması gerektiğini ve bu açıdan, sınıflarda, farklı aktivitelere göre kolay ve çabuk değişebilirliğin düşünülmesi gerektiğini vurgulamaktadır. İşbirliği ve iletişim açısından, ortamda mobilyalara bağlı engeller ortaya çıkmamalıdır (Walden 2009).

Aktivite odalarında çok kullanımlı mobilyalara gereksinim duyulmaktadır. Okulöncesi eğitim ortamlarında, duvarların da eğitim programının desteği olarak kullanılabileceği ve farklı yükseklikte ve derinlikteki duvarlarda, oturma elemanları, masalar, raflar, farklı

yükseklikte platformlar, eğimli çalışma yüzeyleri oluşturulabileceği belirtilmektedir. Aşağıdaki şekilde (4.6) görüldüğü türde, açılıp-kapanan, örneğin dolabın arkasının açılıp yazı masası olması gibi toplanan mobilyaların değerlendirilmesi gerektiği ifade edilmektedir (Olds 2001).



Şekil 4.6. Dolabın açılan arkasının yazı masası olarak kullanılması (Olds 2001).

Walden (2009), ergonomik olarak ileride okullarda masalar ve sandalyelerin, her bir çocuğun yapısına göre ayarlanabilir olması ve en az 6 ayda bir değişimin kontrol edilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Olds (2001), benzer bir düşünceyle okulöncesinde değişken masa yüksekliğinin kullanılmasını, en azından diz çökerek, ayakta ve oturarak kullanım biçimlerinden oluşan üç seçenek olması gerektiğini vurgulamaktadır.

Olds (2001), genelde çocukların, 25 - 30.5 cm (10-12 inch) yüksekliğindeki masaları, yerde oturduklarında ve diz çöktüklerinde kullanabildikleri için sevindiklerini belirtmektedir. Bu alçak masalar, materyaller üzerindeki görsel kontrolü arttırdığı ve çocukların tüm bedenlerini oyuna aktarmasına olanak sağladığı için özellikle kil ve yapım materyalleriyle çalışırken onlara özgürlük veren bir çözüm olarak yorumlanmaktadır. Küçük çocukların nadiren oturduğu bilinmektedir ve oturma olanaklarının çeşitliğinin, onlar için uygun bir yaklaşım olduğu kabul edilmekte, farklı çeşitlerde ve arkalık yüksekliklerinde oturma yüzeyleri sağlanması gerektiği vurgulanmaktadır (Olds 2001).

Dolaplar tekerlekli olduğu takdirde, öğrenciler tarafından büyük bir efor harcamadan, dinlenme, okuma gibi farklı mekansal ayrımlar yaratmak amacıyla da kullanılabilir (Walden 2009). Taylor (2009), eğitim ortamında, mobilyaların “esnek- farklı yerlere çekilebilir, katlanabilir/açılır-kapanır, istiflenebilir, masaların düşeyde katlanabilir,

sandalyelerin ergonomik ve sıra yerine büyük yatay çalışma alanları” olarak düşünülmesi ve bölümlerin öğrenciler tarafından tanımlanabilmesi gerektiğini belirtmektedir.

#### **Tasarımcının Düşünmesi Gereken Sorular**

- Mobilyaların kullanım amacında farklı fonksiyonların birlikteliği için değişebilirlik seçenekleri nasıl değerlendirilebilir?
- Mobilyaların değişebilirliği kapsamında renk ve doku açısından değişebilirlik seçenekleri nasıl değerlendirilebilir?
- Oturma elemanlarında kullanım seçeneklerinin değişebilirlik taşıması nasıl sağlanabilir?
- Sandalyelerde, arkalıklı ve arkalıksız çözümler değişebilirlik açısından nasıl yorumlanabilir?
- Döşemede yükseklik değişimleri yaratma yoluyla oluşan çözümlerle, mobilya kullanım seçenekleri sağlamak arasında bir ilişki kurulabilir mi?
- Duvar yüzeylerinde yer verilecek doluluk-boşluk değişimleriyle, mobilya kullanım seçenekleri sağlamak arasında bir ilişki kurulabilir mi?
- Etkinlik alanındaki aktivitelerin çeşitliliği ve değişken yapısı düşünüldüğünde, değişen sürece cevap verebilmek adına kolay ve çabuk değişebilirlik sağlayacak ne tür çözümler geliştirilebilir?

#### **4.1.9. Seslerle Değişim**

Gürültü temel bir stres kaynağı ve zamanımızın büyük problemlerinden biridir. İyi bir akustiğin, okullarda başarılı bir öğrenme üzerindeki etkisi güçlüdür. Konuşma ve duymanın öğrenme ve öğretme etkinliklerinin temeli olduğu, fakat pek çok okulda akustik koşulların kötü olduğu belirtilmektedir. Okullarda sözel iletişimin ancak bağırarak mümkün olması bunun sonucu olarak tanımlanmaktadır. Düşük işitme

koşullarının bilginin yanlış yorumlanmasına neden olduğu ve bunun zihinsel süreçlerimizi olumsuz etkilediği belirtilmektedir (Walden 2009). Gürültü ve yetersiz işitme koşullarının karşısında, çevremizde doğanın seslerini duymanın önemi de vurgulanmaktadır. Ayrıca, küçük çocuklar için, tamamen ses değişimlerinden izole edilmiş mekanların, uyarıların çeşitliliği açısından bir eksiklik oluşturacağı da açıktır.

- **Seslerin çocuklar üzerindeki etkisi**

Gürültünün, baş ağrısı, tansiyon, yüksek kan basıncı, konsantrasyon güçlüğü, zayıf uyku ve gün içi performansımızda azalma gibi etkileri olduğu, seslerin ruh halimizi de etkilediği ifade edilmektedir. Ses, vücut dengemizi ve sağlığımızı korumada önemli bir etkidir. Vücudumuzda her hücrenin ses dalgalarından etkilendiğine dikkat çekilmekte, kulaklarımızla duymadığımız, bilincinde olmadığımız seslerden, uyurken bile etkilendiğimiz açıklanmaktadır. Algı üzerinde etkisi en büyük sinirler akustik özelliktedir (Olds 2001).

Okulöncesi eğitim ortamında, iç mekanda kullanılan materyallerin yarattığı ses etkileri ve çocukların kendisinin oluşturduğu gürültü önemsenmektedir. Çocukların gürültüsü için absorbe edici materyaller, minderler, halılar, duvar askıları, pencere kapatıcıları ya da ağır perdeler, kumaş kaplanmış döşemeler, yapraklı bitkiler ve hatta giydirilmiş sandalye arkalarının etkili oldukları ifade edilmektedir. Okullarda istenmeyen ses olan gürültüden uzaklaşmak, okuma, konsantrasyon ve dikkat açısından neden olduğu olumsuzluk, şiddeti tetiklediğinin kabul edilmesi nedeniyle önem taşımaktadır. Akustik olarak çift cam kullanımı, bu açıdan pahalı olmayan kolay bir önlem olarak gösterilmektedir. Küçük çocuklar için yüksek tavanlı mekanlarda, duvarların çocukların ulaşmadığı noktalarda boş kalmasının da gürültüyü arttırdığı ifade edilmektedir (Day 2007, Olds 2001).

- **Seslerle değişim sağlamak**

Sesler rüzgar, yağmur, kuş sesi gibi doğal seslerden oluştuğunda, yararlı olarak kabul edilmektedir. Ayrıca, belirli bir gürültü düzeyinin de vücudumuz için gerekli olduğu ifade edilmektedir. Bu sayede özellikle denge duyumuz aktive olur. Kulak yalnızca işitme organımız değildir; aynı zamanda denge ve oryantasyonumuzu sağlamaktadır. Mekanın tamamında akustik paneller kullanarak, sesi absorbe etmek bu açıdan doğru



bulunmamaktadır. Bir miktar yankı ve ekoya izin verilmesi gerekmektedir (Walden 2009).

Seslerin değişkenliğine bağlı olarak karma çözümlerin, yani farklı emici yüzeylerin (emici materyaller; gözenekli emici materyaller olarak fiber ya da açık-hücre köpükler, yankılama emiciler; kontrplak ya da delikli yüzeyli alçı levhalar gibi) kombinasyonun etkili bir çözüm oluşturduğu ifade edilmektedir (Walden 2009).

Yaşamın seslerinin değişken olduğu ve dış mekan seslerinin, hava durumu, yaşam ve çevrede yaşananlara ilişkin bilgi verdiği belirtilmektedir. Odaların mobilyaları, pencereleri, perdeleri, sesle ilişkili olarak ruh halimizi de değiştirir. Bazı elemanların çıkardıkları seslerle, örneğin merdivene basmak, pencere kanadını sürümek gibi yarı-bilinçle yaptığımız eylemlerin farkında olmamızı sağladığı belirtilmektedir (Day 2007). Bu kapsamda çocuklara, memnun eden seslerin tanıtılması gerektiği vurgulanmaktadır (Olds 2001).

Boyut, biçim ve oranlar sesi etkilemektedir. Mekanın büyük ya da samimi, açık ya da yarı kapalı olması sesin yansımalarını etkilemektedir. Akustik karmaşa, çocukların anlamasını ve dikkatini engellemektedir. Yuvarlak odalarda, insanlar gibi ses de odağa toplanmakta, eğimli duvar yüzeyleri, sesin baş üzeri kotlara taşınmasına neden olmaktadır. Bu durum akustik emici yüzeylerle önlenmektedir. Sert, pürüzsüz yüzeylere göre yumuşak mobilyaların kullanılmasının sesi yumuşattığı, müzik aleti olarak kullanılmasıyla da görülebileceği gibi ahşabın bu açıdan kullanışlı olduğu belirtilmektedir (Day 2007).

Olds (2001) ses açısından, çocuk bakım merkezlerinde hedeflenmesi gerekenin, uyumlu ve memnun edici akustik çevrenin sağlanması ve istenmeyen sesin kontrol edilmesi, absorbe edilmesi ya da dağıtılması olduğunu ifade etmektedir. Bu açıdan gürültülü konumdan kaçınmayı, uygun yapım ve peyzaj tekniklerinin kullanımını, iç mekanda ses emici stratejilerin kullanımını, farklı tavan ve mobilya yüksekliklerinin kullanımını önermektedir. Değişken tavan yüksekliğini, odanın kullanılan hacmini de arttırdığı gerekçesiyle önermektedir. Çocuk mobilyalarının genelde yere yakınlığı nedeniyle, odanın hacminin genelde %50'sinin dolu olduğunu ifade etmekte, bu durumun sesin istenmeyen şekilde odada yayılmasına neden olduğunu belirtmektedir. Değişken tavan

yüksekliklerini, bölümleri, çatı araları oluşturmayı ve bu alanlara tırmanarak çıkılmasını hem ortamdaki gürültüyü kesmek, hem de aktiflik için yararlı görmektedir. Tavan yüksekliğinde, sessiz bölümde düşük tavanlar için 230-275 cm (7.5-9 feet), daha aktif alanlarda yüksek tavanlar için 275-335 cm (9-11 feet) olarak ölçüler tanımlamıştır (Olds 2001).

### **Tasarımcının Düşünmesi Gereken Sorular**

- Sesin istenildiği ölçüde kontrol edilmesi için yatay ve dikey düzlemlerdeki değişim olanaklarından nasıl yararlanılabilir?
- Dokusal değişebilirlik seçenekleri açısından düşünülmesi önerilen materyal çeşitliği ve değişebilirlik ilkesiyle ses kontrolü arasındaki ilişki nasıl yorumlanabilir?
- Dış mekandaki memnun eden sesleri iç mekanda farklı uyaranlar olarak hissedebilmek boyutunda, yapı kabuğunda farklı düzeyde açıklıklar sağlamak açısından, doluluk-boşluk değişimleri sağlayacak olan hareketli yüzeylerden ve farklı kesitlerden yararlanılarak sesin iç mekana farklı düzeyde alımı nasıl sağlanabilir?

## **4.2. İşlev**

Atölyelerin her birinde farklı bir işlev konusunda çalışılması, konu ile ilgili farklı uzmanların bu süreçte görev alarak eğitime katılması düşünülmektedir. Bu sayede, çocukların tüm gelişim alanlarında destekleyici olunabileceği ve “Çoklu Zeka Kuramı” açısından okullarda aranan mekansal ve işlevsel niteliklerin atölyelerle karşılanabileceği savunulmaktadır. Bu bölümde, literatür araştırmasıyla çocukların gelişimi açısından önemli görülen aktivitelerle bağlantılı olarak bazı işlevler ortaya konulmaya çalışılmıştır. Alan çalışması bulgularıyla hangi işlevlerin günümüzde önem taşıdığı konusuna bir ışık tutulabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte, atölyelerin yapım aşamasında, il genelinde yapılacak geniş kapsamlı bir anket ile çok sayıda öğretmenin ve çocuğun düşüncesine ulaşılarak, işlevlerin gerçekleştirme önceliğine yönelik bir sıralama yapılabilir. Yeni işlevlerin eklenebilmesi ve yeni gereksinimlerin öğrenilerek işlev

parametresinin kendisini yenileyebilmesi için bu tarz bir çalışma yapılması yararlı olacaktır. Atölyeler için “çiftlik, bilim ve doğa, gıda yetiştirme ve mutfak, drama, müzik ve dans, sanat, teknoloji, sağlıklı yaşam, ahşap” olmak üzere 9 farklı işlev önerilmektedir. Bu konu alanlarının çocuk gelişimi açısından taşıdığı önem aşağıdaki başlıklar altında sunulmaktadır

- **Çiftlik atölyesi**

Erken çocukluk yıllarında doğal çevre önemli bir öğrenme kaynağıdır. Günümüzde çocukların dış mekanla ve doğal ortamlarla olan ilişkisinin büyük oranda azalmış olması çocukların öğrenme olanaklarının daralması nedeniyle büyük bir kayıp olarak görülmektedir. 2025 yılında dünya çocuklarının %60'ının kentlerde yaşayacağı öngörülmektedir (Davis 2010). Yoğun kentleşmeyle birlikte çocukların doğadan daha da uzaklaşabilmesi karşısında, bir çiftlik atölyesi kullanımıyla çocukların sağlıklı yaşam, çevre, doğal kaynaklar, yaşam, üretim gibi farklı kavramlara ilişkin bir bilinç kazanabilmesinin olanaklı olacağı düşünülmektedir.

Okullarda kurulacak olan bahçecilik laboratuvarları aracılığıyla, öğrencilerin biyoloji, botanik, bahçecilik ve çevresel bilim ile aktif ilişki kurması sağlanabilecektir. Çevresel bilinç, sürdürülebilirlik, ekoloji derslerinin anlatımı, yaşayan bilimin keşfi için bu mekanların yaşayan bir makine olması gerektiği ifade edilmektedir (Prakash ve Fielding 2007).

Kent yaşamının içerisinde çocukların yaşam bilincinden uzaklaştığı çeşitli çalışmalarla ortaya konulmuştur. Çocukların hayvanlar sayesinde, yaşam, ölüm, biyoloji, sahiplenme, bakım ve doğaya saygı konularıyla karşı karşıya geldikleri belirtilmektedir. Son bir araştırma, kentte büyüyen çocukların üçte birinin yumurtalarla tavukların bağlantısını kurmadığını göstermiştir. Bu çalışmada yer alan çocukların üçte ikisine göre pamuk, kuzulardan elde edilmektedir. Çocuklar için, çiftlik ziyaretlerinin bu açıdan yardımcı olabileceği düşünülmektedir. Örneğin bir projede, kentteki okullardan çocukları, organik çiftliklere götürerek, buradaki çalışma biçimini onlara göstermek amaçlanmıştır. Bütün bir günü dışarıda geçirmek, çocuklara günün döngüsünü de deneyimleme olanağı sunmaktadır. Çiftçilere göre, çocuklar bu bir haftada eğitim yılının kalanına göre daha çok şey öğrenmektedir. Buradaki amacın çocukları elbette çiftçi olarak yetiştirmek

olmadığı, bu uygulamanın onları yaşama hazırlamak için bir gereklilik olduğu vurgulanmaktadır (Day 2007). Bu çalışma ve çocukların mevcut koşullardaki algısal eksiklikleri dikkate alındığında, çiftlik atölyesinin gelişimsel açıdan önemli bir kazanım oluşturacağı savunulabilir.

- **Bilim ve doğa atölyesi**

Çocuklar, duyularını keşfetmek için kullanmaktadır ve bunun için duyularını nasıl kullanabileceklerini öğrenebilmeleri gerekmektedir. Bu açıdan okulöncesi eğitim sürecinde eğitimcilerin, çocuklara farklı deneyimlerle karşılaşma olanağı sağlaması beklenmektedir. Bununla birlikte bu açıdan en büyük kazanımı oluşturacak öğretmenin çevresel deneyimler olduğu kabul edilmektedir. Çocukların dünyayı değerlendirebilmesi için, çevrelerinde yer alan bitkileri, hayvanları tanıması gerekmektedir. Eğitimciler doğadaki her şeyi, çocukların öğrenmesini sağlayacak yönde bir kaynak olarak kullanabilmektedir. Örneğin farklı materyallerden yapılan şemsiyeleri tutan çocuklar, yağmur altında oluşan farklı sesleri deneyimleme olanağı bulabilmektedir. Çocuklar kendi hazırladıkları ölçülü konteynirlerde kar ve su miktarı arasındaki değişimi izleyebilmektedir (Bilton 2010). Tüm yaşayan şeylerin, bu bir bakteri ya da insan da olsa, yaşamlarını ancak özel çevresel parametreler var olduğunda sürdürülebildiği, bu açıdan yaşamı anlamak için bu özel koşulları tanımamız gerektiği belirtilmektedir (Day 2007). Bu açıdan çocuklara, pek çok çevresel parametrenin bulunacağı bir doğal ortam içinde basit deneyler yapabilecekleri bir mekanın kazandırılması gerektiği düşünülmüştür. Bilimsel keşifler için doğayla iletişimin gerekliliği değerlendirilerek, çocukların öğrenme olanaklarını genişletebilmek düşüncesiyle, doğa içinde yer alan bir bilim atölyesi kurgulanmıştır.

Çocuklar için, doğal deneyimlerin onarıcı olduğu, çok büyük ilham verdiği, duyuları geliştirdiği, kapsamlı düşünme, motivasyon ve düşünmeyi tetiklediği, çocukların doğal dünyaya olan bilgilerini ve dikkat kapasitelerini attırdığı ifade edilmektedir. Ayrıca dış mekanlardaki fiziksel aktivitenin sağlıklı gelişim açısından gerekli olduğu vurgulanmaktadır (Korpela 2002). Bu açıdan doğa içinde yaşamı anlamak için deneyler yapılabilecek bir mekan hem sağlık yönüyle hem de çocukların konsantrasyonu açısından yararlı olabilecektir.

- **Gıda yetiştirme ve mutfak atölyesi**

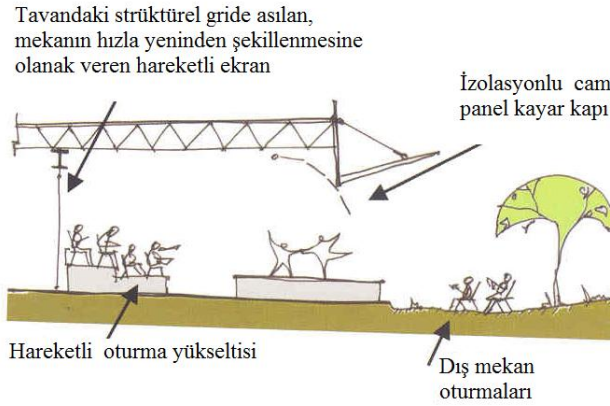
Son yıllarda obezite yeni bir bulaşıcı salgın gibi toplumu tehdit eden hastalık olarak yayılmaktadır. 1980 ve 2010 yılları arasında Amerikan çocukları arasında obezite görülme oranı üçte birdir. 2010 yılı itibariyle obezite kaynaklı rahatsızlık için harcanan miktarın yıllık 150 milyar dolara ulaştığına dikkat çekilmektedir (Krogh ve Slentz 2010). Günümüzde geçmişe göre daha çok obezite görülmektedir ve bu açıdan çocukların daha az sağlıklı oldukları kabul edilmektedir. Yine ABD’de Teksas Sağlık Departmanı tarafından hazırlanan bir raporda 4. ve 8. sınıflar arasındaki çocukların neredeyse %40’ının obez olduğu ortaya konulmuştur (Prakash ve Fielding 2007).

“Cornell Üniversitesi, Kids Growing Food Programme” program yöneticisi olan Janet Hawkes’a göre, çocukların doğal dünyayla bağlantısını yeniden kurmak için, onların besinlerin yetiştirilmesini tanımaları bir gerekliliktir (Taylor 2009). Bitkileri tanıma ve anlamının, yaşamı takip etmeyi, mevsimsel döngüyü, evrenin ritmini anlamamızı sağladığı belirtilmektedir. Marketlerde her dönem her tür sebze ve meyveyi bulmanın olanaklı hale gelmesiyle, çocukların doğanın ritmiyle olan ilişkisinin kesilmiş olduğu düşünülmektedir. Bu açıdan bahçecilik, çocuklara besinlerin mevsimsel olduğunu öğreteceği, çocuklar kendi yetiştirdikleri bir besini yemekten gurur duyacağı ve kendilerine güvenlerinin artacağı düşüncesiyle önemsenmektedir. Okullarda bu tür bahçelerin bulunması, eğitim programının diğer alanlarına öğrencileri hazırlayacaktır.

Okulda yer olmadığında ise, öğrencilerin başka alanları kullanmasının sağlanabileceği ifade edilmektedir. Örneğin İngiltere’de organik ürün yetiştirilip satılan bir bahçe, bölgedeki ilköğretim okulların kullanımına açıktır. Day’a göre, mutfaklar, temizleyecek ve yıkayacak kişilerin belirlenmesi, görevlerin paylaşılması gibi çeşitli açılardan, çocukları sorumluluk kavramıyla da tanıştırmaktadır ve ona göre bunlar işbirliği yönetiminin ilk dersleridir (Day 2007). Mutfağın ve yemek yeme etkinliğinin aynı zamanda çocuklar arasında en çok konuşulan süreç olduğu ve bu açıdan sınıflardaki mutfakçık nişlerinin bile mekanı sosyalleşilen bir ortama dönüştürdüğü ifade edilmektedir (Day 2007, Olds 2001). Bu kapsamda çocuklara küçük yaşta sağlıklı beslenme konusunda bilinç kazandırabilmekte ve topluma da bu konuya verilmesi gereken önemi hatırlatabilmekte yararlı olacağı düşünüülerek bir gıda yetiştirme ve mutfak atölyesi önerilmiştir.

- **Drama atölyesi**

Çoklu zeka anlayışı çerçevesinde okullarda bulunması gereklilik olarak görülen bir etkinlik tiyatro olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca tiyatro dekorlarının, donanımlarının çocuklar tarafından hazırlanabilmesi gerektiği de düşünülmektedir. Çocukların tiyatro etkinliği için düzenlenen mekanın kapalı bir kara kutu olarak düşünülmemesi, çok amaçlı olarak dış mekanla bağlanması ve fonksiyonun daha geniş bir alana yayılmasının sağlanması gerektiği de önerilmektedir (Prakash ve Fielding 2007). Aşağıdaki şekilde sanat, müzik, tiyatro vb. mekanlarda çevreyle bütünleşme olanağının sağlanabilmesi için uygulanabilecek bir öneri görülmektedir (Şekil 4.7). Bu bakış açısı içerisinde tiyatro etkinliğinin çevreden izole olmak yerine çevreyle de paylaşılan, çocukların sosyalleşebildiği, kendi gereksinimlerini karşılamayı öğrendiği bir süreç olarak görüldüğü ifade edilebilir.



Şekil 4.7. Çevreyle bütünleşme olanağı (Prakash ve Fielding 2007'den aktarılarak)

Okulöncesi eğitim sürecinde bu gereksinimi karşılayan etkinliğin drama çalışmaları olduğu ve bağımsız atölye işlevi olarak çocuklara özel bir mekan ayrılması gerektiği kabul edilmiştir. Drama atölyesinde, çocukların kendi dekorlarını, çeşitli kostümlerini hazırlayarak da yaratıcılıklarını geliştirebilecekleri düşünülmektedir. Yapısallığın bağımsız bir birim ve değişebilirlik niteliğine sahip olması kapsamında, çocukların etkinliklerinin istenildiğinde çevreden de izlenebilmesine olanak verebilecektir. Değişebilirlik kapsamında renk, gün ışığı, aydınlatma gibi değişim seçeneklerinin uygulanması sayesinde, değişen mekan atmosferiyle drama çalışmalarının destekleneceği öngörülmektedir.

- **Müzik ve dans atölyesi**

Müziğin, küçük çocukların beyinleri için uyarıcı olduğu ve erken çocukluk döneminde seslere duyarlılığın fazla olduğu belirtilmektedir. Erken çocukluk eğitim ortamlarında, gün boyunca müziğin bulunması bu nedenle önemli bulunmaktadır. Farklı müzik türleri ve müzik enstrümanları sağlanarak, çocukların sesler arasındaki ayrımları tanımalarına ve işitsel çevrelerini zenginleştirilmelerine olanak sunulması beklenmektedir (Isbell ve Betty 2001). Ritm, müzik, enstrüman çalma, bedeni koordine etme ve denge çalışmalarının çocukların sevdiği etkinlikler olduğu ve etkinlik odaları içerisinde yeterli bir alanda çocukların birlikte dans etmesi, grup oluşturması için bir yer bulunması gerektiği ifade edilmektedir (Olds 2001). Müzik köşesinde çocukların kimse tarafından rahatsız edilmeden, sesler oluşturabilmesi için, onlara çeşitli enstrüman ve kaynakların sağlanması gerekli görülmektedir (Bilton 2010)

Okulöncesi dönemde çocukların müzikle olan ilişkisinin hızla geliştiği görülmektedir. Çocuklar iki yaşına geldiklerinde işitsel algıları bir yetişkinle karşılaştırılabilir düzeye erişmekte ve bu yıllardan sonra çocukların ne işittiği büyük önem taşımaktadır. 3-4 yaşlarında çocuklar basit ritm enstrümanlarını çalabilmekte, benzerlikleri, tempo ve melodileri tanıyabilmektedir. 4-5 yaşlarında, müzikteki hızlı-yavaş, yüksek-düşük gibi ayrımların tanınabildiği, bir dizi müzik aletinin adının öğrenilebildiği, tüm bir şarkının ezberlenebildiği, spontan olarak şarkılar söylenebildiği ve çocukların grup olarak şarkı söylemekten hoşlandıkları ifade edilmektedir. 6 yaşında ritm ve melodi duyusuna sahip olan çocukların, bazı müzikal konseptler sergileyebildiği, şarkıyı doğru söyleme becerilerinin arttığı, uyum duygusuna sahip oldukları, ellerini ve ayaklarını bağımsız olarak kullanabildikleri belirtilmektedir (Duffy 2010).

Müzik ve beden hareketi arasında doğal bir ilişki bulunmaktadır ve hareket müziğin temel bir sonucu olarak görülmektedir. Örneğin bir bebek müziğe bedenini kullanarak cevap vermektedir. Dans için gereken enstrüman beden olarak yorumlanmaktadır ve bu enstrümanın tam olarak kullanılabilmesi için çocuklara geliştirici aktiviteler sağlanması gerekmektedir. Çocukların dans hareketlerini birlikteyken en iyi öğrenebildikleri ortaya konulmuştur. Müzikle birlikte bedensel hareketler de doğumdan itibaren yaşamın ilk 6 yılı içerisinde hızla değişim göstermektedir. Çocuklar 6 yaşına geldiklerinde, danstaki adımları hatırlayabilmekte, birlikte hareket ederek kusursuzca dans edebilmekte, grupla

hareketlerde akıcı davranabilmekte, kompleks bir dizi hareketi akılda tutabilmekte ve koreografiye uygun davranabilmektedir (Duffy 2010). Okulöncesi dönemde hızlı gelişimlerin şekillendiği müzik ve dans becerilerinin desteklenebilmesi için bir dans ve müzik atölyesinin düzenlenmesi yararlı görülmektedir. Atölye, çocukların sahip olduğu potansiyelin geliştirilmesi için çocuklara farklı müzik aletlerinin tanıtıldığı, çeşitli dansların öğretilebileceği bir ortam olarak düşünülebilir.

- **Sanat atölyesi**

İnsan beyninin nasıl çalıştığının daha çok farkına varılması ve çoklu zeka teorisinin tümüyle eğitime entegre edilmesiyle birlikte, günümüzde sanatın diğer disiplinlerin bir parçası olduğu ve ayrılamayacağı daha çok kabul edilmektedir. Bu kapsamda, okul binalarının planlanmasına ve tasarımına sanatın entegre edilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Sanat etkinliklerinin desteklenebilmesi amacıyla, okula bir sanatçının gelmesi ve onunla birlikte öğrencilerin çalışması, çocukların onun faaliyetine katılması, öğrencilerin sanat çalışmalarının sergilenebilmesi için bir alan sağlanması gibi farklı öneriler getirilmektedir (Prakash ve Fielding 2007). Sanat çalışmalarına, okulöncesi eğitim kapsamında çocukların kendilerini ifade edebilecekleri bir araç olarak büyük önem verilmektedir. Örneğin Reggio Emilia, anaokullarında bu düşüncenin karşılığı olarak “çocukların yüzlerce dili vardır” şeklinde ifade edilen bir bakış açısı benimsenmiştir. Bu kapsamda okulöncesi eğitim özelinde çocukların resim, heykel, seramik gibi farklı etkinlikler için kullanabilecekleri bir mekanın düzenlenmesi uygun görülmüştür.

- **Teknoloji atölyesi**

Küçük çocukların öğrenmesi ve gelişimleri açısından teknolojinin potansiyel yararları olduğu kabul edilmektedir (Krough ve Slentz 2010). Çocukların gelişimleri üzerinde, bilgi ve iletişim teknolojilerinin etkisinin incelendiği çok sayıda çalışmada küçük çocuklarda kilo artışı, tüketim eğilimi, sosyal becerilerde azalma gibi çeşitli potansiyel risklerin oluşumuna, teknolojilerin aşırı kullanımının neden olduğu ortaya konulmaktadır. Örneğin ABD’de 3-6 yaş arası çocukların %27’sinin yatak odasında televizyon bulunduğu göz önüne alındığında, çocukların doğal olarak evde oyun



oyynamayı seçmesinin de şaşırtıcı görülmemesi gerektiği ifade edilmektedir (Elliott 2010).

Okulöncesi dönemde çocukların kullanmasının yararlı olduğu düşünülen bilgi ve iletişim teknolojileri içerisinde dijital kameralar, doküman kameraları, dijital mikroskoplar, interaktif beyaz tahtalar, internet ulaşımı, mp3 ve ses kayıt aygıtları, programlanabilir çeşitli aygıtlar gibi farklı araçlar yer almaktadır. Bu teknolojilerde küçük çocukların kullanımı için özel üretimler de yapılabilmektedir (Krough ve Slentz 2010, Llyod 2010).

Okulöncesi eğitim sürecinde çocukların bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanması bir gereksinim kabul edilmektedir; ancak okulöncesi eğitim ortamlarında bu olanakların sağlanabilmesi konusunda maddi sorunların etkisiyle problemlerle karşılaşmaktadır. Bu çerçevede yaşanan ikinci problem ise tüm çocukların bu olanaklardan yararlanabilecek aile yapısına sahip olmaması olarak görülmektedir. Evinde bilgi ve iletişim teknolojileriyle tanışan çocukları ise okula başladıklarında teknoloji kullanımı konusunda kendilerine daha çok güven duyarak hareket edebilmektedir (Krough ve Slentz 2010).

Tüm çocukların teknolojiyle aynı derecede tanışması ve eşit ulaşımının bulunması gerektiği çeşitli çalışmalarda ifade edilmektedir. Krough ve Slentz (2010), teknolojiden tüm çocukların eşit olanaklarda yararlanamaması durumunu “dijital ayırım” olarak nitelendirmektedir (Krough ve Slentz 2010). Bazı çocuklar, teknoloji kullanımında daha etkin bir düzeye ulaşmakta ve bu yolla ailelerinin ötesindeki dünyaya ilişkin farkındalık kazanmaktadır. Okulöncesi eğitim kurumlarına gelen pek çok çocuğun da, doğdukları günden itibaren etkileşim içinde bulunmaya başladıkları bilgi ve iletişim teknolojilerine karşı yüksek düzeyde güven ve bilgiye sahip oldukları görülmektedir (Llyod 2010). Bu bakış açısıyla teknoloji atölyesinin tüm çocuklara ulaşarak, dijital ayırımın önüne geçmek için bir destek olabileceği düşünülmüştür.

Bilton (2010), okulöncesi eğitimde bilgi ve iletişim teknolojileri arasında yer alan metal dedektörleri, mp3 çalar, intel dijital mavi hareketli kameralar, kulaklıklar, telsizler, mikrofonlar, diktafon gibi araçların, çocuklar tarafından dış mekanda kullanılabilmesini yararlı görmektedir. Bu araçların yardımıyla çocuğun çevresinden bilgi toplayabileceği

ve sonrasında bunu yorumlayabilmesinin olanaklı olacağını düşünmektedir. Bu sayede çocukların kendini bir gazeteci, haber hazırlayıcı ya da kamera operatörü gibi hissederek hayal güçlerinin genişletilebileceğini ifade etmektedir (Bilton 2010). Bu kapsamda teknoloji atölyesinin kent içerisinde, farklı gözlemler ve incelemelerin olanaklı olduğu bir konumda bulunabilmesinin yararlı olacağı öngörülmüştür.

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin farklı alanlarda kullanıldığı eğitici ve gelişimi destekleyen uygulamalar görülmektedir. Örneğin İspanya’da AIJU Teknoloji Enstitüsü tarafından geliştirilen “Sociable” adını taşıyan bir projede, yeni teknoloji ile yaşlıların yaşam kalitesini arttırmayı hedefleyen oyunlar tasarlanmakta, zihinsel aktiviteyi ve sosyal etkileşimi arttıran yazılımlar üretilmektedir. Bu kapsamda oyun süreçleri uzmanlar tarafından değerlendirilmektedir (<http://www.aiju.es/>, 2011). Çocuklar için de eğlence ve eğitimi bir araya getiren yazılımlar oluşturulmakta, Kourtie ve Androussou (2011), bu programları “edu-tainment” olarak nitelendirmektedir. Çocuklar için bilgi ve iletişim teknolojilerin kullanılmasında yararlanılabilecek olan boyutlar, Llyod’un (2010), Downes ve Ark.’dan (2001) aktardığına göre dört gruba ayrılmaktadır. Bu tanımda, bilgi ve iletişim teknolojileri, tasarlama ve gerçekleştirme (tasarlama, çizim, boyama, doku, resimler, müzik gibi yapay artefaktalar yaratma, gerçekleştirme, inşa etme); çalışma ve oyun (oyun, keşif, araştırma, problem çözme); iletişim ve paylaşım (çocuklar arası konuşmalar, mesajlaşmalar, bir grup tartışmasına katılma, çalışmalarını sergileme ve oyun) ve online proje (farklı konulardaki çocukların ortaklaşa çalışabilmesi) kaynağıdır (Llyod 2010). Bağımsız atölyede bu dört grupta yer alan hedeflerin gelişebileceği bir kullanım olanağının çocuklara sağlanabileceği düşünülmektedir.

- **Sağlıklı yaşam atölyesi**

Sürdürülebilir fiziksel etkinliklerin azlığının, çocukların yalnızca sağlığını değil, aynı zamanda akademik performansını, devamsızlıklarını, zihin sağlığını ve genel olarak kendilerini iyi hissetmelerini de etkilediği ifade edilmektedir (Prakash ve Fielding 2007). Okulöncesi dönemde çocukların hareket gereksinimlerinin çok fazla olduğu ve bunun sadece dış mekan kullanımıyla sınırlandırılabileceğini düşünmenin büyük bir hata olduğu da belirtilmektedir. Küçük çocukların hareket ederek ve tüm vücutlarıyla öğrendiği, büyük kas gelişimine hitap eden oyunların grup odası içinde yer almasının önem taşıdığı, özellikle iklimin dış mekan kullanımını sınırladığı durumlarda bu

gereksinimin daha da fazla olduğu vurgulanmaktadır (Olds 2001). Prakash ve Fielding'e (2007) göre sağlık açısından okullarda dans ve aerobik, yoga, kıkbox, pilates, eskrim, tai-chi, yüzme ve ağırlık eğitimi, yürüyüş bandı, yürüme, bisiklete binme, yürüyüş yapma gibi olanaklar sağlanabilmeli, sağlıklı beslenme ile ilgili dersler verilmelidir. Spor etkinliği için düzenlenen iç mekanda doğal havalandırma önemli bir gereklilik olarak tanımlanmakta, ayrıca, etkinliğin dış mekana da yayılarak gerçekleştirilme olanağı sağlanması önerilmektedir. Aşağıdaki şekilde (4.8) bu görüşün grafik olarak ifadesi yer almaktadır (Prakash ve Fielding 2007).



Şekil 4.8. Spor amaçlı kullanılabilir bir mekan önerisi (Prakash ve Fielding 2007'den aktarılarak)

#### • Ahşap atölyesi

Okulöncesi eğitim mekânlarında ahşap işçiliğiyle, çocukların basit el aletleri kullanarak bir şey inşa etmesi ve bu yolla düşüncelerini ahşabı kullanarak ifade etmeyi öğrenmesinin önemli bir işlev olduğu düşünülmektedir (Olds 2001). Farklı öğrenme alanlarından oluşan "White Sands Missile Range" adını taşıyan anaokulu, çoklu zeka kuramına uygun bir eğitim mekânı olarak örnek gösterilmektedir ve bu zonlardan biri ahşap etkinlikleri için ayrılmıştır. Bu bölümlerde çocuklarla özel bir temayla ilgili olarak bir hafta boyunca derinlemesine bir proje çalışması yürütüldüğü ifade edilmiştir (Taylor 2009). Ahşap atölyesi bu yorumlardan esinlenerek önerilmektedir.

### **Düşünülmesi Gereken Sorular**

- Atölyelerin işlevlerine uygun olarak, çalışma ortamına esneklik kazandırabilmek amacıyla değişebilirlik parametreleri nasıl değerlendirilmelidir?
- Değişebilirlik niteliğinden atölyede sunulan ürünün sergilenmesi açısından nasıl yararlanılabilir? Değişebilirlik niteliği sergileme çözümlerine nasıl entegre edilebilir?
- Gerçekleşen etkinliğin çevreden izlenebilmesi istenildiğinde, doluluk - boşluk seçenekleriyle değişim oluşturma boyutunda ne tür detaylar geliştirilmelidir?
- Atölye için dış mekan kullanım alanı öngörüldüğünde, iklimsel etkilerden korunma ve rahat çalışma açısından üst örtü oluşturmak amacıyla değişebilirlikten nasıl yararlanılabilir?

### **4.3. Konum**

Modern eğitim yaklaşımlarında önerilmekte olan yakın çevre olanaklarından yararlanma boyutu, bağımsız atölyelerin konum seçiminde dikkate alınması gereken bir koşul olarak görülmektedir. Bununla birlikte, doğal çevre kullanımına olanak tanıyan atölyelerin yer seçiminde, çocukların güvenliğinin risk altında bulunmayacağı doğal ortamlarla bağlantı kurulması önerilmektedir. Aşağıdaki çizelgede (4.1) işlevler için önerilen konum önerileri sunulmaktadır.

Çocukların doğal çevre ile ilişki kurduğu orman anaokullarında, kontrol edilen, bakımı yapılan özel sahipli alanların da kullanıldığı görülmektedir. Örneğin İngiltere’de Nayland School, orman okulu olarak kendi ormanlık alanını kullanmakta, Bunyan Infant School okula 7-8 km (4 mil) uzaklıkta bulunan, Parkhal Wood adını taşıyan ve her okulun birer gün kullanımına izin verilen, başka kullanıcıların ata binip, yürüyüş yaptığı bir alanı kullanabilmektedir (Knight 2009). Bu açıdan konum seçeneği olarak kentte yer alan, kontrollü, güvenlik riski taşımayan kamuya açık kent parkları, kent

ormanları gibi seçeneklerin değerlendirilebileceği de düşünülmelidir. Böylelikle, kentlinin doğal ortamları kullanım sürecinde çocukların yaptıklarını ve çalışmalarını gözlemleyebilmesi ve istenilen farkındalığın sağlanabilmesi mümkün olabilir.

Çizelge 4.1. Atölyeler için önerilen işlevler için konum önerileri

İşlevler	Konum önerileri
Çiftlik Atölyesi	Doğal çevre: Köy ya da mevcut bir çiftlik
Bilim ve Doğa Atölyesi	Doğal çevre: Ormanlık alanda doğadaki bitki ve canlılara ilişkin yeni deneyimlerle karşılaşma, materyal edinme, gözlem için doğadan yardım ve konsantrasyon için doğal ortamın etkisi
Gıda Yetiştirme ve Mutfak Atölyesi	Doğal çevre: Organik tarım yapılan bir bahçe ile ilişki
Drama Atölyesi	Kent: çocukların etkinliğinin çevreden izlenebilme olanağı, mevcut kent tiyatrosuyla ilişki kurma olanağı
Müzik ve Dans Atölyesi	Kent: çocukların etkinliğinin çevreden izlenebilme olanağı, kentte ilgili olan mevcut işlevlerle bağlantı kurma olanağı
Sanat Atölyesi	Kent: çocukların etkinliğinin çevreden izlenebilme olanağı Doğal çevre: doğanın ilham vericiliği
Teknoloji Atölyesi	Kent: çevresel olanaklardan yararlanma
Sağlıklı Yaşam Atölyesi	Doğal çevre: dış mekanla kurulacak direkt ve indirekt ilişkinin sağlık ve kullanım olanağı yaratma açısından katkısı
Ahşap Atölyesi	Kent: çevreden izlenebilme, sergileme

### Tasarımcının Düşünmesi Gereken Sorular

- Atölyelerin işlevlerine uygun olarak yer seçiminde kent genelindeki doğal çevre tercihi ve kent içi olanaklardan nasıl yararlanılabilir?

#### 4.4. Kullanım

Bağımsız atölyelerde tüm çocukların bu deneyimden yararlanabilmesi için paylaşım ile kullanım önerilmektedir. Bu açıdan eğitim kurumlarının kullanım zamanlarının ve sürecin bir program kapsamında belirlenmesi gerektiği kabul edilmektedir. Eğitimsel olanakların yetersizliğine ve tüm kurumlarda eşit olanakların sağlanamadığına değinilmiştir. Modern eğitim anlayışı, çoklu zeka kuramı ve bu kuramın okullara yansımaları konusunda farklı etkinlikler sunmanın önemi bağımsız atölye kazanımlarının tanımlandığı bölümde değerlendirilmiştir. Daha önce de belirtildiği gibi, farklı öğrenme seçeneklerini çocuklara ulaştırmak gerekli görülmektedir. Örneğin, White Sands Missile Range, Kindergarten New Mexico'da sanat, ahşap işçiliği, bilim, müze, bilgisayar ve iletişim zonu gibi farklı öğrenme alanları bir merkez alan çevresinde yer almaktadır. Bu ortak alan, motor gelişimi ve yaratıcı drama amacıyla kullanılmaktadır. Gün boyunca çocuklar, bu çevrede hareket halindedir. Özel bir temayla ilgili olarak bir hafta boyunca bir bölümde derinlemesine bir proje çalışması yürütülmektedir (Taylor 2009). Her kurumda bu olanakların yer alamayacağı öngörüsüyle baktığımızda, ortak kullanımın yararı tekrar görülebilir. Tez çalışması süreci içerisinde kullanımın tariflenebilmesi açısından yapılan değerlendirmeler ışığında, bir bağımsız atölyeyi iki farklı okuldan gelen iki sınıfın aynı anda kullanabileceği kabul edilmiştir. Bu süreçte sınıf öğretmenleri ve eğitim verilen alanda uzmanlaşmış bir katılımcının da çocuklarla birlikte bulunabilmesi önerilmektedir.

#### **Tasarımcının Düşünmesi Gereken Sorular**

- Atölyelerin farklı çocukların ve farklı eğitimcilerin ortak çalışma yapacağı mekanlar olarak kurgulanmasına bağlı olarak oluşacağı savunulan sosyal bütünleşmeye destek olabilecek esneklik, değişebilirlik seçenekleriyle nasıl değerlendirilebilir?

#### 4.5. Ulaşım

Atölyelerin farklı konumlarda bulunması, araçla ve yürüyerek ulaşım seçeneklerinin kullanılmasını gerektirmektedir. Dış mekanlara akışın sağlandığı, doğanın ve kentin

öğrenme mekanının devamı olarak düşünüldüğü okulların en başarılı okullar olduğu belirtilmektedir (Taylor 2009). Çocuklar için yürümenin çevrelerini algılamaları için gerekli olduğu; çocukların okullara yürüyebildiği durumlarda bu yolculukta gördükleri, duydukları, kokladıkları ve olaylardan zevk aldıkları, bu sayede detayları öğrenip, yaşadıkları semte dair duyuşsal kimlikler ve içsel ilişkiler oluşturdukları da ifade edilmektedir (Day 2007).

Daha önce de belirtildiği gibi, günümüzde çocukların yürümesi kentsel yaşamın yarattığı tehlikeler ve ebeveynlerin korkuları nedeniyle büyük oranda azalmıştır. Örneğin İngiltere’de 1971 yılında 7 ile 8 yaş çocuklarının %71’inin yanında bir yetişkin olmadan okula yürüyerek gönderildiği belirtilmektedir. 1990 yılına gelindiğinde ise bu oranın %9’a düştüğü ortaya konulmuştur (Bilton 2010).

Atölyelerin kullanımı, çocukların araçla ya da yürüyerek okullarından ayrılmasını gerektirmektedir. Bu açıdan, yürüme temelinde bir yarar oluşabileceği öngörülebilir. Araçla ulaşımın da, çocuklara bulunduğu ortamın dışına çıkma olanağı getireceği için yarar sağlayacağı ifade edilebilir. Yine orman anaokullarındaki işleyiş düşünüldüğünde, bu uygulama kapsamında üç yaşındaki bir çocuğun yaklaşık olarak 7-8 km bir yolu yürümesinin olanağı bulunmadığı, araç kullanımının gerekli olduğu durumların, oluşacak kazanımların önemi düşünülerek benimsendiği de görülmüştür (Knight 2010). Orman anaokulları işleyişi ve programının detaylı olarak anlatıldığı bu çalışmada araç kullanımıyla oluşan herhangi bir trafik riskinden söz edilmediği de görülmektedir. Çocukların araçla yolculuk yaptıktan sonra, vücutlarının normal performansına geri dönebilmesi için Day (2007) çocukların servisle okula ulaşımında, son 20 dakikayı yürüyerek tamamlamalarını önermektedir. Bu öneri, güvenlik açısından uygun durumlarda atölyeye araçla ulaşıldığında değerlendirilebilir.

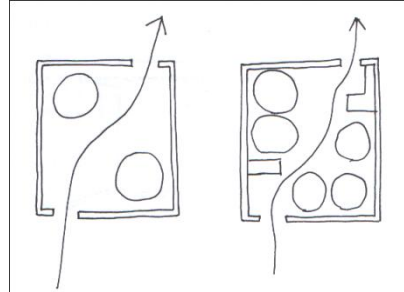
### **Düşünülmesi Gereken Sorular**

- Atölyelerin farklı konumlarda yer almasıyla birlikte, yer seçiminde araçla ulaşımında yoğunluğunun ve güvenlik risklerinin oluşmayacağı bölgeler nasıl değerlendirilebilir?

#### 4.6. Esneklik

Atölyenin kullanımında gereken esnekliğin, değişebilirlik özelliğinin farklı boyutlarla ele alınmasına bağlı olarak çok yönlü bir nitelik taşıyacağı ifade edilebilir. Ayrıca, atölyelerin üretim biçimine bağlı olarak, farklı konumlarda bulunabilmesinde de esneklik önerilmektedir. Üretim parametresinde, yapının üretim biçimi tercihiyle değerlendirilen esneklikten söz edilecektir. Bu parametrede esneklik, atölye tasarımında aktivite alanının oluşturulması boyutunda değerlendirilmiştir. Esneklik, aktivite alanında değişebilirlik seçeneklerinin en üst düzeyde tutulması olarak tanımlanabilir.

Literatür incelediğinde, ideal bir okulönesi eğitim sınıfında, mekanın farklı aktivitelere hizmet edebilmesi için farklı bölümler ve tanımlı köşelerden oluşmasının önerildiği görülmektedir. Çocuklar için korunmuş bölgelerin, köşelerin gerekli olduğu ve mekanlarda köşe olanaklarının artırılması gerektiği belirtilmektedir. Bir aktivite alanına açılan kapıların da, bu korunmuş bölgelerin kullanımına zarar vermemesi gerekmektedir (Day 2007, Olds 2001). Aşağıdaki şekilde (4.9) bir etkinlik alanında farklı bölümlerin oluşabilmesindeki temel bir özellik olarak köşelerin artırılması durumu grafik olarak görülebilmektedir.



Şekil 4.9. Köşeler yaratma (Day 2007)

Genel olarak atölyelerin giriş- aktivite alanı ve servis olmak üzere üç bölüme ayrılması ve atölyelerin bağımsız olarak farklı konumlarda bulunmasında esneklik sağlamak açısından içinde wc ve mutfakçık yer alması gerektiği düşünülmektedir. Çocukların atölyeye geldiklerinde kullanacakları bir giriş bölümünde, giyinme-soyunma-depolama olanağı sağlanabilir. Soğuk bir konum seçeneği düşüldüğünde bu bölümün rüzgarlık olarak da çalışabileceği düşünülebilir. İkinci bölüm, servis olarak düşünülen wc-mutfakçıktır. Bu iki işlevin tasarımında, atölyenin ana mekanı olarak görülen aktivite alanının kullanımına zarar vermeyecek şekilde bir planlama yapılmasına esneklik açısından önem verilmesi gerekmektedir. Değişebilirlik parametresi altında ifade



edilmiş olan “doluluk-boşluk, yükseklik, ışık, vb. değişimlerin çok yönlü olarak, ancak esnek bir ortamda farklı yollarla uygulanabileceği düşünülmelidir.

Atölyede mutfakçık, mekanda bir şey yeme olanağı sağlamasının dışında sosyalleşme açısından önemi düşünülerek önerilmiştir. Çalışma süreçlerinde, okuldan getirilecek kahvaltının kullanılabilmesi, servis edilebileceği bir mutfakçık yararlı olabilir. Olds (2001) aktivite alanlarında, mutfakçık düzenlenmesini, çocukların yemek yerken birbiriyle hiç olmadığı kadar çok diyalog kurması ve farklı gelişimsel katkılar sağlaması nedeniyle önermekte, atıştırma ya da yemek amacıyla, sınıfta mutfakçığın bulunmasını bir gereklilik olarak tanımlamaktadır. Örneğin, Almanya’da üç yaşından sonra, etkinlik alanı içinde mutfakçık bulunması bir zorunluluktur. Olds (2001), mutfakçık için, aktivite alanına masa eklenmesine gerek kalmadan, yemek yeme yüzeyleri yaparak kullanım alanı sağlanmasını önermektedir. Bu düşüncenin değişebilirlik parametresinin alt yapısıyla örtüştüğü söylenebilir.

#### **Tasarımcının Düşünmesi Gereken Sorular**

- Aktivite alanının kullanımına zarar vermemek amacıyla, boyut ve konum itibarıyla giriş, mutfakçık ve wc mekana nasıl entegre edilmelidir?
- Doluluk boşluk değişimleriyle, korunmuş köşelerin ilişkisi nasıl yorumlanmalıdır?
- Mekanda büyük tek bir grup ve küçük gruplar halinde çalışılması durumunda, değişebilirlik seçeneklerinin tümü ortamın tek mekan ve ayrı mekanlar olarak algılanması yönünde nasıl değerlendirilebilir?

#### **4.7. Boyut**

Bağımsız atölyelerde iki sınıfın ortak kullanımı düşünülmektedir. Okulöncesi eğitim mekanlarında en az alan gereksinimi kullanıcı sayısı ile ilişkili olarak ortaya konulmaktadır. Yalnızca bir ülkede, Çin’de yaşa göre bir tanım yapılmaktadır ve 3-4

yaş için en fazla 25 çocuk, 4-5 ve 5-6 yaşlar için en fazla 30 çocuk olarak ideal grup büyüklüğü belirtilmektedir (Melhuish 2006). Alan gereksinimi açısından literatür incelediğinde farklı çalışmalar ve ülkelerde değişik sonuçlar görülmektedir. Okulöncesi eğitimde fiziksel olanaklardan söz edilen bölümde, ülke ekonomisinin refah düzeyiyle de ilişkili olarak gelişen bu sonuç, tüm kurumlarda eşit olanaklardan yararlanılmadığını gösteren bir durum olarak ifade edilmiştir. En az alanın 2.32 altına düşmesinin çocuklarda negatif etki yarattığı belirtilmektedir (Montie 2001). Bu ifade ile birlikte ülkemizde öngörülen 1.5 m<sup>2</sup>'lik en az alan ile birlikte, Danimarka'da 2 m<sup>2</sup>, Japonya 1.98 m<sup>2</sup> olarak kabul edilen boyutlar dikkate alındığında, standartlardan yola çıkarak doğru bir yargıya ulaşmanın güçlüğüyle karşılaşılmıştır. Bu açıdan, yapılan alan çalışması sürecinde çocukların ve öğretmenlerin görüşlerinin önem taşıyacağı kabul edilerek, genel olarak boyut konusunda düşünceleri alınmıştır. Ulaşılan sonuçlar alan çalışması bulgularının açıklandığı bölümde sunulmaktadır. Aşağıdaki çizelgede (4.2) farklı ülkelere göre değişen alan gereksinimleri görülmektedir.

Çizelge 4.2. Alan gereksinimi ve grup büyüklükleri

Örnekler	Önerilen en az alan büyüklüğü
Smith ve Connoly (1980) ve Gifford (1997, 2002) çalışmalarına göre bir çocuk için en az alan (Walden 2009)	2.8 - 3.7 m <sup>2</sup>
İtalya'da çocuk başına düşen gerekli alan 3-6 yaş için (Dudek 2000)	7.5 m <sup>2</sup>
İtalya'da mevcut ortalama 18 çocuk için 39 m <sup>2</sup> (Olmsted ve Ark. 2001)	2.2 m <sup>2</sup>
Danimarka (Dudek 2000)	2 m <sup>2</sup>
İngiltere (Dudek 2000)	2,3 m <sup>2</sup>
Türkiye (Poyraz ve Dere 2001)	1.5 m <sup>2</sup>
Japonya -alanın değerli olması nedeniyle alan boyutu sınırlandırılmıştır (Dudek 2000)	1.98 m <sup>2</sup> (iç mekan) 3.3 m <sup>2</sup> (dış mekan)
16-20 çocuk, iki bakıcı, 110 m <sup>2</sup> (1200 sq feet) aktivite alan ayrılmalı (Olds 2001)	Yaklaşık 5,5-7 m <sup>2</sup>
Finlandiya: alan gereksinimi en fazla olan ülke (Olmsted ve Ark. 2001)	9.1 m <sup>2</sup>
Finlandiya, Romanya, ABD, Yunanistan, İspanya, Nijerya, Polonya, Tayland,, Slovenya, İtalya, Endonezya, Hong Kong ve Çin'de yapılan genel inceleme (Olmsted ve Ark. 2001)	2 - 4m <sup>2</sup> (Tüm kurumların %60'ındaki boyut )
"Children's Environment Project" Abd'de ordunun çocuk bakım merkezleri için yürütülmüş askeri destekli proje (Montie 2001)	3.25 m <sup>2</sup> (en az) 3.90 m <sup>2</sup> (önerilen)
ABD, "Head Start Performance Standarts" ve NAEYC akreditasyon kriteri tarafından kabul edilen alan (Montie 2001, Dudek 2000)	3.25 m <sup>2</sup> (iç mekan) 6.97 m <sup>2</sup> (dış mekan)

### **Tasarımcının Düşünmesi Gereken Sorular**

- Atölyelerde alan gereksinimin belirlenmesinde alanın değişebilen yapısı düşünüldüğünde, statik ortamlar referans alınarak belirlenen atölye boyutu dışında yeni yorumlar nasıl oluşturulabilir?

#### **4.8. Malzeme**

Atölyelerde kullanılması düşünülen her malzemenin ortam atmosferi ve kullanım açısından önem taşıyacağı söylenebilir. Malzeme seçimiyle, mekanın kazanacağı kimlik belirlenebilir, ortamın sıcak-soğuk, çekici-sıkıcı, kurumsal-özel, yaşayan-ölü gibi farklı niteliklerle tanımlanabilecek özelliklere sahip bir yer olarak algılanmasında, kullanılan malzemenin büyük etkisi bulunmaktadır (Day 2007). Malzeme seçiminin önem taşıdığı diğer boyut, kullanım sürecinde atölyenin, niteliğini bozulmadan uzun süreçte koruyabilmesi için dayanımı yüksek materyallerin seçilmesi olarak ifade edilebilir. Malzemenin ortam atmosferi açısından taşıdığı en büyük önem ise sağlık açısından yaratabileceği etkilerdir. Özellikle eğitim ortamlarında düşünülen her elemanın çocuk sağlığını tehdit eden unsurlar içermemesi gerekmektedir. Genel olarak, kullanılan her malzemenin avantaj ve dezavantajları bulunduğu vurgulanmaktadır. Dolayısıyla doğru malzeme tanımının getirilmesi de zorlaşmaktadır. Bu açıdan, önerilen malzemenin kullanım amacıyla bağlantılı olarak seçilmesi ve seçim yapmadan önce yeterli bilgi toplanması gerekmektedir (Walden 2009).

Kullanıcıların sağlığı açısından iç mekan iklimi önem taşımaktadır. İç mekanda kirlilik açısından en büyük etkinin havalandırma sistemleri kaynaklı olduğu ifade edilmekte, ikinci büyük etki ise malzeme kullanımı olarak tanımlanmaktadır. Boyaların ve cilaların çeşitli formlarının, kontraplak, sunta, köpük ürünler gibi formaldehit içeren panellerin, vinil ürünlerin, ahşabı güçlendirecek çoğu korumaların zararlı bir içeriğe sahip olduğu ve yapı malzemesine zararlı etki katan unsurlar oluşturdukları belirtilmektedir. Günümüzde malzeme çeşitliliği çok fazladır. 20. yüzyılın başında 50 malzeme kullanılırken, bu gün yapı endüstrisinde 55.000 malzemenin kullanıldığı; ayrıca, 1950'lerden sonra oluşan, toksisite içeren bina malzemesi sayısının 25.000'lere ulaştığı

belirlenmektedir. Bu malzemelerin çoğunun sentetik olduğu, kimyasal reaksiyonlara ve mikrobiyal gelişime olanak tanıdıkları kabul edilmektedir. Örneğin plastik membranların, cam yünü gibi materyallerin doğal olanlara göre mantar ve bakteri oluşumu açısından 1000 ile 50.000 kez daha çok kirletici mikro organizmalar içerdiği belirlenmiştir (Halliday 2010).

Sağlık açısından malzemenin uçucu organik bileşikler olarak (VOCs) tanımlanan, karbon temelli kimyasallar, örneğin vinilklorür, benzen, formaldehit, toluen gibi bileşikler içermemesi gerektiğine dikkat çekilmektedir. Bu bileşiklerin olumsuz özelliği, iç mekandaki normal oda sıcaklığında gaz haline geçerek sağlık açısından zararlı etkiler yaratmalarıdır. Örneğin formaldehit, çoğu kompozit ahşap ve agrifiber üründe bağlayıcı reçine olarak çok etkili olduğu için kullanılmaktadır. Masif ahşap olmayan ürünlerde rahatsız edici bir kokuyla kendini göstermektedir (Halliday 2010, Yudelson 2007). Formaldehit boya, plastik ürün, kağıt, tekstil, halı, mdf, izolasyon için kullanılan köpükler, mobilya gibi pek çok üretim alanında kullanılmaktadır ve uzun dönemde kanser riski ve astım atağını tetikleme durumuna neden olarak görülmektedir (Halliday 2010). Formaldehitin havada milyonda 0.1 oranında bulunduğu göz yaşarması, gözde ve burunda yanma, öksürük, göğüste basınç hissi, ciltte döküntü gibi etkiler yaratabildiği belirlenmiştir (Yudelson 2007). Başka bir zararlı bileşik olan solventin, beyin hasarı, kanser, renk körlüğü gibi riskler taşıdığı kanıtlanmıştır (Halliday 2010). Bu tarz bileşiklerin yer almadığı ürünlerin kullanımı özellikle çocukların bulunduğu mekanlar için daha da önemli görülmektedir. Bunun nedeni, çocukların yetişkinlere oranla gelişim aşamalarının farklılığı nedeniyle daha büyük bir miktar havayı solunumda kullanıyor olması olarak ifade edilmiştir (Murphy ve Thorne 2010).

Uçucu organik bileşikler içeren bir yapı malzemesine karşılık olarak zararlı olmayan eşdeğer malzemeyi bulmak olanaklıdır. Örneğin, formaldehit içermesi nedeniyle köpük izolasyon yerine selüloz izolasyonun, duvar kağıdı yerine doğal su bazlı emülsiyon boyaların, mdf yerine doğal ahşabın kullanılması önerilmektedir. Ahşapta da formaldehitin doğal olarak var olduğu, ancak bu değer kabul edilebilir sınırlar içerisinde yer aldığı bilinmektedir. Solvent içeren ürünlerin kullanılmaması açısından doğal su bazlı boyalar yerine keten tohumu gibi doğal yapıya sahip bitkisel bazlı boyaların kullanılabilmesi de belirtilmektedir. Duvar kağıdı gibi yapıştırılan ürünlerden

kaçınılması, linolyum döşeme ya da kauçuk döşemede kullanılacak olan yapıştırıcılarda solvent ve formaldehit içermeyen özellikteki ürünün kullanılmasına dikkat edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Halliday 2010). Döşemelerde mantar, bambu, linolyum döşeme kaplamaları ve halı olarak da yün halıların sağlık açısından risk taşımadığı belirtilmektedir. Linolyum içeriğinde keten yağı, mantar tozu, doğal lif ve ahşap tozları yer alması nedeniyle sağlıklı bir ürün olarak benimsenmekte, ayrıca kolay yenilebilir, dayanımlı ve geridönüşüm özellikleriyle kullanılabilir uygun bir ürün olarak ifade edilmektedir (Yudelson 2007).

Duvar kağıtları arasında vinil olanların kağıt yerine plastik olduğuna dikkat çekilmektedir ve bu ürünler petrokimyasallardan oluşan bir kokteyl olarak da tanımlanmaktadır. Bu nedenle kullanılabilir olan türün yalnızca geri dönüşümlü kağıt olduğuna ilişkin logosu bulunanlar olmasına dikkat edilmesi gerektiği belirtilmektedir. Su bazlı boyalar içerisinde de düşük de olsa uçucu organik bileşenlerin (VOCs) yer alması nedeniyle, tamamen doğal olan, petrokimyasal boyalardan tamamen farklı ürünlerin kullanılabilirliği de ifade edilmektedir. Doğal boyaların diğerlerine göre biraz kötü kokulu olabildiği ve uygulama süresinde akışkanlık nedeniyle sorunlu bulunduğu da açıklanmakla birlikte, diğer boyalar gibi duvarda plastik bir yüzey oluşturmaması, geçirgen olması açısından yararlı oldukları, ancak çok kolay temin edilemedikleri ifade edilmektedir (Anderson 2008).

Günümüzde yapı malzemelerinde PVC (polivinil klorür) içeren ürünler kullanılmaması yönünde bilinç oluşturulmaya çalışılmaktadır. Bu çabayla PVC kullanımının döşemede, duvar kağıtlarında, elektrik kablolarında, %50 oranında azaldığı ifade edilmektedir. Bu ürünlerin, kullanım sürecinde toksik katkı maddelerini sızdırması nedeniyle sağlık açısından çok zararlı olduğu ve bir yanma durumunda ağır metaller ve zararlı gazlar ortaya çıkardıkları belirlenmiştir. PVC alternatifleri olarak paslanmaz çelik, polietilen (pe), polipropen (pp) ve kauçuk kablolar, bakır ve polietilen su boruları, dökme demir yağmur suyu ürünleri; vinil döşeme kaplamaları yerine linolyum ya da kauçuk ürünlerin kullanılması gerektiği belirtilmektedir. Genel olarak gaz salımı olan malzemelerden kaçınılması gerekmektedir (Halliday 2010).

Doğal malzemelerin kullanımıyla sağlık açısından zararlı etkilerden uzaklaşmak olanaklıdır. İç mekanda tüm bitişlerde düşük emisyonlu ve doğal malzemelerin kullanımı değerlendirilebilir. Doğal bir malzeme olarak ahşaptan çok farklı seçeneklerde yararlanmak mümkündür. Masif ahşap kullanımında, ahşap koruma işlemleri sırasında gaz salınımı oluşturan koruyucular içeren uygulamalar yapılmamalıdır (Halliday 2010). Doğal malzeme olan ahşap, yeni yapım sistemlerinde çok sık kullanılmaktadır. Ahşap, güçlü, hafif, esnek, dayanımlı, geri dönüşümlü olması gibi nedenlerle en ekolojik yapı materyali olarak görülmektedir. Farklı açılardan yapım malzemesi olarak ahşap tercih edilebilmektedir. Ahşap kullanılan duvarlar hem kesit olarak daha ince, hem de ısı koruma düzeyi açısından, örneğin tuğla bir duvarla aynı özelliğe sahip olabilmektedir. Doğal yenilenebilir kaynak olarak ahşabın kullanımının önerildiği bir alan çatı strüktürü ve kaplamasıdır. Ahşap karoların, ahşap kiremitlerin (shingle) iyi bir tercih olabileceği, dayanıklı ağaçlardan meşe ya da sedirin koruyucu uygulamalara gerek olmadan kullanılabilmesi ifade edilmektedir. Enerji yoğun ve toksik olması nedeniyle metal ya da plastikten kaçınılmasının yararlı olduğuna değinilmektedir (Anderson 2008).

Çatı ve panellerde de ahşap kullanımı önerilmektedir. Örneğin fıstık çamından duvar ve çatıda kaplama malzemesi olarak yararlanılabilmektedir. Çürümeye karşı, alev almaz özellikte kenevir lifleri içeren paneller kullanılmaktadır. Düşük değerli ahşaptan oluşturulan panellerin sağlıklı ve çok dayanımlı olduğu belirtilmektedir. Döşeme, duvar ve çatı elemanı olarak yenilikçi düşük-etkili bir materyal olarak görülen dolu ahşap paneller (brettstapel) 8-30 cm arasında, 16 m uzunluğunda ve 620 cm genişliğinde üretilmektedir. Materyalin masif olduğu için ısıyı tuttuğu ve izolasyon sağladığı, ayrıca iç yüzeylerde görece sıcak oluşuyla ortamda düşük bir hava sıcaklığı sağladığı ifade edilmektedir. Örneğin, Almanya'da Pfennigacker Nursery School'da 2 katlı binada tümüyle bu ahşap paneller kullanılmıştır (Halliday 2010). Son yıllarda tercih edilmesi önerilen yapı malzemeleri arasında tarımsal içerikli paneller olarak tanımlanan buğday, pirinç samanları, ayçiçeği tohumu, vb. doğal bileşenlerden oluşan ürünler görülmektedir (Yudelson 2007).

Doğal ve geridönüşümlü bir malzeme olarak "cardboard" olarak adlandırılan paneller de kullanılmaktadır. Bu ürün kirletici unsur içermemektedir ve toprakta çözünebilir

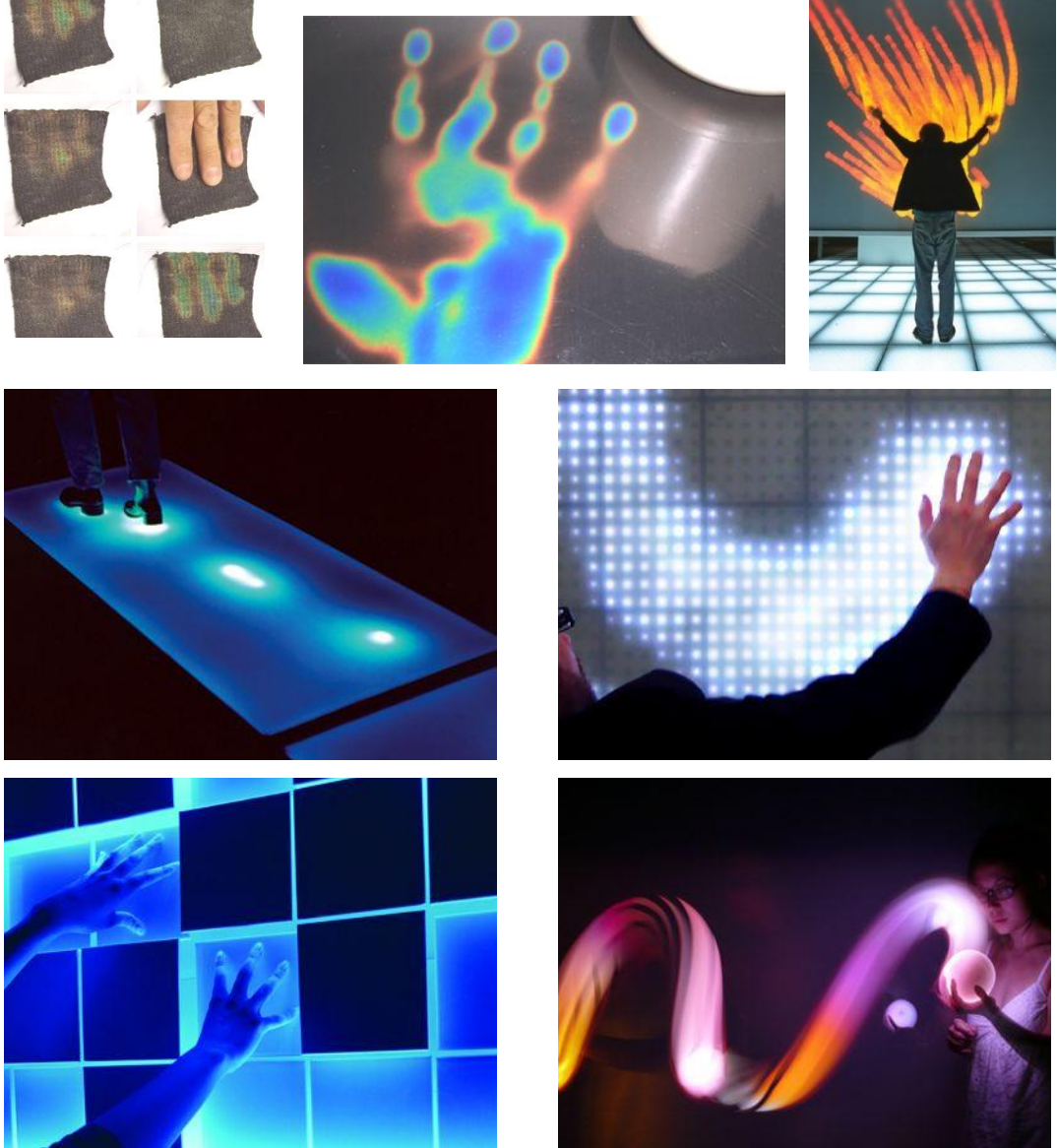
özelliklere sahiptir. Son yıllarda okullarda da çok kullanılmaktadır. Geri dönüşümlü plastik filmlerle su korunumu sağlanabilmektedir. Yanma ve nemde dayanımı kaybetme durumuna karşı koruyucu olarak toksik olmayan kimyasallar içeren kaplayıcılar uygulanabilmektedir. Bu malzeme, panel ve boru olarak da kullanılabilir (Halliday 2010).

Bir malzemenin sağlık açısından gaz salınımı dışında önem verilen bir niteliği nem konusundaki davranışdır. Higroskopik özellikte olan, gerektiğinde nem kontrolü sağlayan materyallerin tercih edilmesi önerilmektedir. Bu tarz materyaller havadaki nem yükselince nemi emen, hava kuruyunca nemi ortama bırakan bir niteliğe sahiptir. Ahşap, alçı, tekstiller, neme açık olan boyalar bu materyaller arasında yer almaktadır (Halliday 2010).

Okulöncesi eğitim ortamlarında zamanlarının büyük bir bölümünü geçiren çocukların sağlığına yönelik olarak malzemelerin antimikrobiyal, antistatik ve toksik olmayan özellikte olması gerekmektedir (Olds 2001). Okul tasarımlarında yenilenebilir ve doğal içerikli malzemeler tercih edilmeli (Taylor 2009); kullanılan malzemenin gaz salınımı ve nem açısından özellikleri dikkate alınmalıdır (Walden 2009). Bu çerçevede, bağımsız atölye tasarımında günümüzün geniş çaplı malzeme skalası içerisinde uygun özellikteki ürünlerin araştırılması kapsamlı bir çalışma gerektirecektir.

Bağımsız atölye tasarımında, tasarımın kullanıcıyla etkileşim kurabilmesi amaçlanmakta ve bu konu değişebilirlik parametresi altında tanımlanmaktadır. Günümüzde malzeme endüstrisinde yer alan her türlü üretim alanında teknolojik yeniliklerin uygulandığı, kullanıcıyla etkileşimin düşünüldüğü farklı tasarımlar oluşturulduğu görülmektedir. Materyallerin güneş ışığı ve ısı temelinde etkileşimle renk değiştirmesini sağlayan “chromatic technologies” olarak tanımlanan renkle ilgili yeni teknolojiler geliştirilmektedir. Mimari yüzeyi dinamik ve etkileşimli bir yüzey haline getiren levhalar (Sensacell) üretilmektedir. Vücut elektriğiyle renk değiştiren tekstiller (Fabcell); kauçuktan üretilen, çevrildiğinde renk değiştiren aydınlatmalar (Flip); interaktif yüzeyler (Lightfader); ışıkla oynamaya olanak veren aldığı ışığı yayabilen özel seramik karolar, bu alandaki gelişmeleri tanımlayacak, sınırlı birkaç yenilik olarak düşünülebilir (<http://transmaterial.net/>,2011, Brownell 2010). Bağımsız atölyelerde

kullanıcıyla etkileşim kurabilen bir yapısalılık aranmaktadır ve bu çerçevede, son yıllarda üretilmekte olan yenilikçi malzemelerin takip edilmesi büyük bir önem taşımaktadır. Aşağıdaki şekilde (4.10) tanımlanan örneklere ilişkin görseller yer almaktadır.



Şekil 4.10. Malzeme ve etkileşim (<http://transmaterial.net/>,2011, Brownell 2010).

#### Tasarımcının Düşünmesi Gereken Sorular

- Atölyede uzun sürede ekonomi sağlayacak nitelikte dayanımı olan hangi malzemeler kullanılabilir?



- Ortam atmosferinin yaşayan, sıcak, çekici ve çocuklara özel bir yer olarak algılanabilmesinde doğal malzemelerin ve endüstri ürünlerinin kullanımında nasıl bir arayış değerlendirilebilir?
- Değişebilirlik özelliğini tasarıma entegre edebilmek açısından çocukların kendi fiziksel güçleriyle elemanların kullanımını değiştirebilmesi boyutunda, kullanılan malzemelerde, hafiflik konusu nasıl değerlendirilebilir?
- Antimikrobiyal, antistatik ve gaz salınımı olmayan özellikte hangi malzemeler kullanılabilir?
- Yenilenebilir, doğal içerikli hangi malzemeler değerlendirilebilir?
- Ortam nemini kontrol edebilmeyi destekleyen ne tür malzemeler kullanılabilir?

#### **4.9. Güvenlik**

Okulöncesi eğitim ortamlarında sağlanması gereken en önemli koşulun çocuk güvenliği olduğu söylenebilir. Güvenlik, çocukları olası risklerden korumak olarak düşünülmekle birlikte, okulöncesi eğitim sürecinde çocuğun tamamen riskten uzak ve kontrollü bir ortamda zaman geçirmesinin de sağlıklı bir gelişim süreci olarak görülmemesi gerektiği de belirtilmektedir. Çocukların olası bir tehlike karşısında nasıl güvenli kalabileceğini öğrenebilmesi gerekmektedir. Ancak bu sayede, çocukları uzun dönemde koruyabilmek için onlara gereken bilincin kazandırılabilmesi düşünülmektedir. Bu açıdan çocukların farklı bölümlerden, yüzeylerden ve ekipmanlardan oluşan mekanlarda, yetişkin gözleminde kendi güvenliğini sağlamak için uygun adımları atabilmesine olanak tanınması önerilmektedir (Dowling 2010). “Forest School” anlayışı kapsamında da doğal ortam içerisinde güvenlik, çocukların risk alabilmesi ve kendi inisiyatiflerini kullanarak bu riskle başa çıkabilmeyi ve ortaklaşa çalışmayı öğrenebilmesi gerektiği yönünde değerlendirilmektedir ( Bilton 2010).

Bağımsız atölyelerin, işlevleri doğrultusunda çocuklara hem iç, hem de dış mekanda deneyimler kazandıracığı söylenebilir. Dış mekanda oluşabilecek düşme, yaralanma

gibi risklerin beraberinde, iç mekanda da değişebilirlik seçenekleriyle oluşabilecek olası kazaların da görülebilmesi söz konusu olabilecektir. Bu açıdan, çocukların öğretmen rehberliğinde bu risklerden korunmak için gereken davranışı öğrenebilmesi, uzun dönemde kendi güvenliklerini sağlayabilmelerine yönelik bir destek olarak düşünülebilir.

#### **Tasarımcının Düşünmesi Gereken Sorular**

- Değişebilirlik özelliği kapsamında doluluk-boşluk değişimleri, mobilya değişimleri, yükseklik değişimleri açısından üretilecek olan çözümlerde kullanılabilir hareketli yapısalılıkta, düşme, çarpma gibi olası kazalarda çocuk güvenliği açısından tolere edilebilecek risk düzeyinin aşılması için ne tür malzemeler ve detaylar düşünülebilir?

#### **4.10. Üretim**

Çalışmada değişebilirlik ve esneklik seçeneklerini üst düzeyde tutabilmek açısından, yenilikçi düşünceyle kurulan yakınlık nedeniyle yapının yerle kalıcı bir bağ kurmadığı, endüstriyel üretim (Taşınabilir Mimarlık, Mobil Mimarlık vb.) seçeneklerinin değerlendirilmesi gerektiği savunulmaktadır. Taşınabilir Mimarlık, Mobil Mimarlık üzerine kapsamlı çalışmalar sunan, bu alanda öncü kabul edilen Robert Kronenburg mimaride esnekliği sorgulayan bu bakış açısının önemini farklı tanımlarla vurgulamaktadır. Ona göre taşınabilir mimarlık, kısıtlılıklar yerine olanakların keşfi için fırsat vermekte (Kronenburg 1998) ve büyük bir çeşitliğin ve ilişkilerin alanı olarak belirlemektedir (Kronenburg 2003).

Taşınabilir mimarlıkta üretim yöntemleri genel olarak üç gruba ayrılarak sınıflandırılmaktadır. En basit strateji, tümünü taşımak olarak tanımlanmaktadır. Bu uygulama sürecinde karşılaşılan bir problem, taşıma zorlukları nedeniyle bazı sıkıntıların doğabilmesidir. İkinci seçenek, tamamlanmış parçaların alanda bir araya getirilmesidir ve bu yaklaşım en yaygın kullanılan uygulamadır. Son seçenek, modüler bölümler kullanılması, bölümlerin alana taşınmasından sonra montajla birleştirilmesidir.

Her uygulama stiline üst düzeyde esneklik sağladığı belirtilmektedir (Kronenburg 2003).

Taşınabilir ve mobil özelliğe sahip projelerde, etkiler ve deneyimlerin, sadece mimarlık alanıyla değil, araç, ürün ve materyallerin gelişimiyle de yakın ilişkili olduğu ifade edilmektedir. Dolayısıyla, tasarımda materyal çeşitliği açısından daha zengin bir çerçeveden bakılması olanaklı hale gelmekte, diğer endüstrilerden materyallerin ve konstrüksiyon tekniklerinin kullanımının mümkün olduğu vurgulanmaktadır. Taşınabilir ve mobil mimarlıkta, konvansiyonel sistemlere göre, daha çok yenilikçi materyal ve yapım teknikleri kullanılmaktadır. Taşınabilir mimarlığın bu yönüyle bina yapım endüstrisini teknoloji transferi seçenekleriyle tanıştırdığı ve mimari tasarım alanı için bu arayışın sektörün gelişiminde öncülük ettiği yorumu getirilmektedir (Kronenburg 2003).

#### **Tasarımcının Düşünmesi Gereken Sorular**

- Değişebilirlik özelliğinin geliştirilmesi yönünde malzeme ve detay geliştirme boyutunda hangi sektörlerden yararlanılabilir?
- Tasarım sürecinde endüstriyel üretim seçeneklerinin geliştirilmesinde hangi sektörlerle işbirliği yapılabilir?

#### **4.11. Finans ve İşletim**

Atölyelerin uygulanması sürecinde, ekonomik kısıtlılıklar nedeniyle, finans açısından fonların desteği, bağış gibi farklı yöntemlerin araştırılmasının gerekliliği düşünülmektedir. Farklı kurumların eğitime destek boyutunda bir sosyal sorumluluk projesi kapsamında kaynak aktarabileceği de düşünülebilir. Günümüzde, Türkiye’de eğitim yapılarının elde edilmesinde eğitime destek çerçevesinde, kurumsal ve bireysel temelli bağışların önemli bir payı olduğu söylenebilir. Bağımsız atölyelerin, bir okul yapısı ile kıyaslandığında ölçek olarak çok küçük mekanlar olduğu ve bir okul yapımında zorunluluk olan sınıflar, donatılar ve ekipmanlar, sosyal alanlar gibi farklı işlev ve gereksinimlerin sağlanmasının maliyeti karşısında, bu yapıların elde edilmesi ve kullanım süreci maliyetinin daha kolay karşılanabileceği öngörülmektedir. Bağımsız

atölyelerin gerçekleştirilmesinde kullanılacak finansmanı saptayabilmek için, okulöncesi eğitim yapılarının elde edilmesinde geçerli olan finansman modelinin araştırılması gerektiği düşünülmüştür. İl Milli Eğitim Müdürlüğünde yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlar alan çalışması bulguları içerisinde sunulmaktadır.

#### **Tasarımcının Düşünmesi Gereken Sorular**

- Bağımsız atölyelerin hayata geçirilmesi ve kullanımında gereken finansmanın farklı kurumlar arasında kurulabilecek ilişkilerle sağlanabileceği düşünülmektedir. Bu kapsamda, farklı bir kaynak aktarımını sağlayacak hangi kurumlarla ve bireylerle ilişkiler kurgulanabilir?

#### **4.12. Sürdürülebilirlik**

Dünyanın geleceği ve sağlığının sürdürülebilir tasarım çözümlerine bağlı olduğu kabul edilmektedir. Yapı sektörü alanında sürdürülebilirlik bilincinin gelişimi 1990'lardan itibaren artarak önem kazanmıştır. 1987 yılında Birleşmiş Milletler tarafından sürdürülebilir tasarımın çağdaş mimarlık ve mühendislik alanında ele alınması gereken en önemli konu olduğu ortaya konulmuştur<sup>2</sup>. Tasarım pratiği içinde ele alınması gereken boyutlar şu şekilde ifade edilmiştir:

- Kaynakların etkin kullanılması (yapı materyalinin üretimden kullanıma kadar tüm aşamalarda neden olduğu enerji kullanımının en az olması)
- Enerji-etkin bina sistemleri
- Yenilenebilir enerji kullanımı
- Su koruma ve gri suyun kullanımı
- Doğal ortamın korunması ve onarımı
- Sel kontrolü
- Geri dönüşüm içeriğinin kullanımı, toksik olmayan, değerlendirilmiş ve yerel materyallerin kullanımı

---

<sup>2</sup> Sürdürülebilirlik, 1987 yılında Birleşmiş Milletler'in Çevre ve Gelişim Dünya Komisyonu tarafından "Our Common Future" olarak da bilinen "Brundtland Report" kapsamında ortaya konulmuştur.

- Sağlıklı iç mekan ortamının sağlanması
- Tasarımda ve materyalde dayanım ya da devamlılık
- Bina kullanımında değişime karşı esneklik
- Alternatif ulaşım seçeneklerine erişim (Yudelso 2007).

Bu öngörülerle, sürdürülebilirlik bilincinin yaygınlaşabilmesine yönelik olarak, farklı ülkelerde çeşitli çalışmalar gelişmiştir. Örneğin Amerika’da 1980’lerin sonunda “American Institute of Architects (AIA)” tarafından tasarımcıların sürdürülebilirlik hakkında bilgilendirilmesi için bir çevre komitesi (COTE), 1993 yılında yine yapı endüstrisini bu konuda duyarlılığa sevk etmek için “Green Building Council” (USGBC) kurulmuştur (Yudelso 2007). Dünya genelinde sürdürülebilirlik bilincinin benimsenmesine yönelik olarak bu niteliğine sahip uygulamaların, belirli standartlara uygunluk kapsamında sertifikalandırıldığı görülmektedir. BREEAM (Building Research Establishment’s Environmental Method), LEED (Leadership in Energy and Environmental Design), NABERS (The National Australian Building Environmental Rating Scheme) bu alanda değerlendirme yapan kurumlardır. Bu oluşumların özellikle çok yakın olarak bilinmeyen sürdürülebilir tasarım konusunda tasarım takımlarını cesaretlendiren mekanizmalar olduğu belirtilmekle birlikte, henüz uygulamalarda istenilen düzeye ulaşamadığı da ifade edilmektedir (Halliday 2010). Türkiye’de henüz böyle bir değerlendirme sistemi oluşumu yer almamaktadır.

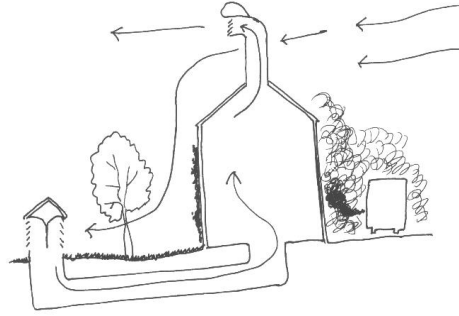
BREEAM değerlendirme ölçeğinde binanın çevresel etkisi, doğal kaynakların akıllı kullanımı ve yaşam kalitesi çerçevesinde bir değerlendirme yapılmaktadır. Çevresel etkiler, hava kirliliğinin azaltılması, arazi ve suyun korunumu konularını içermektedir. Kaynak kullanımı açısından, moda ve kullanım değişiminde varlığını sürdürebilecek dayanıklı bina üretimi, çevresel performansı yüksek olan materyal ve ürünlerin seçimi, geridönüşümün desteklenmesi, arazinin yeniden kullanılabilirliği, su kullanımında ekonomi gibi konular dikkate alınmaktadır. Yaşam kalitesi çerçevesinde ise, yüksek kalitede inşa edilmiş çevre için, binalarda ve iç mekanda insanı ve çalışma yaşamını tatmin eden koşulların sağlanması gerektiği ifade edilmektedir. Değerlendirme ölçeğinde “geçer, iyi, çok iyi ve mükemmel” olarak bir kategorizasyon yapılmıştır (Halliday 2010).

Son yıllardaki çalışmalarda okullardaki iyi çevresel koşulların elde edilmesinde etkili olan koşullar tanımlanmakta ve bu açıdan sürdürülebilir tasarımın önemine dikkat çekilmektedir. Sürdürülebilir okulun, sürdürülebilir tasarımın gün ışığı kullanımı, temiz hava, düşük kirleticiliği olan malzemelerin kullanılması açısından getirdiği tanımlar çerçevesinde, çocuklar için daha sağlıklı ve üretici bir ortam oluşturacağı kabul edilmektedir. Okulların termal olarak konforlu; temiz hava, gün ışığı ve manzarayla ilişki kurulan; öğrenmeyi destekleyen akustik koşullara sahip; spor olanakları sağlayan; çevreyi bir öğrenme kaynağı olarak kullanabilen; iyi içme suyu elde edebilen; arkadaşlığı ve sosyal gelişimi destekleyen sosyal olanaklar sağlayan; bireysel güvenliğe duyarlı tasarımlar olması gerektiği belirtilmektedir. Sürdürülebilir okul tanımıyla, genel olarak, enerji ve su korunumu, çöpün minimize edilmesi, potansiyel kirleticilerden uzaklaşma, doğal yaşamı koruma ve destekleme, maddi kaynağın etkin kullanılması, insanların katılımına saygı duyulması boyutları ele alınmaktadır (Chloe ve Thorne 2010).

Termal konforun sağlanması için gereken sistemin sağlanabilmesi açısından sürdürülebilirlik çerçevesinde çeşitli uygulamaların geliştirilmekte olduğu görülmektedir. Yenilenebilir enerji için etkin kaynaklar olarak güneş enerjisi, rüzgar, küçük hidroelektrik enerji ve toprağın ısısından yararlanılan jeotermal enerji kullanılabileceği vurgulanmaktadır. Tasarım boyutunda önem verilmesi gereken konu, genel enerji talebini, pasif sistemler aracılığıyla minimize edebilmektir. Örneğin pasif güneş enerjisi tasarımında, gün ışığı ve doğal havalandırmanın bina tasarımı ile birlikte düşünülerek, mekanik sistemlere olan talebin en aza indirilmesi hedeflenmektedir (Yudelso 2007).

Pasif sistemlerde, bina kabuğunun ısıtma gereksinimini en aza düşürmesi, bağlamın (oryantasyon, altyapı, yerleşim düzen ve mikroiklim) en iyi nasıl kullanılabileceği, yakıt olarak en az kirleticisi olanın seçilmesi, en iyi kontrolü sağlayacak ekipmanı elde edebilmek için sistem tasarımı ve sistemin kontrol edilebilirliğiyle ısı gereksiniminin minimize edilmesi konuları değerlendirilmektedir (Halliday 2010). Gelecekte, pasif ısıtma ve soğutmanın öneminin mimarlık, mühendislik, ekolojik planlama gibi disiplinlerin ortak çalışmasıyla daha da artacağı düşünülmektedir (Walden 2009).

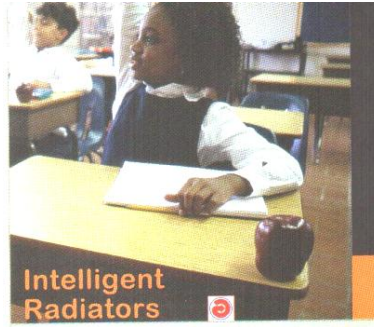
Isıtma ve soğutma sağlayan pasif bir sistem, toprak ısısından yararlanan jeotermal uygulamalardır. Bu sistemde yapı dışında toprak altında oluşturulan kanallardan geçen havanın sağlayacağı ön ısıtmadan ya da serinletici etkiden yararlanılmaktadır (Şekil 4.11). Okulöncesi eğitim ortamlarında da jeotermal ısıtma ve soğutma çözümlerinin, kışın ve yazın kullanması önerilmektedir (Olds 2001).



Şekil 4.11. Ön ısıtma ve soğutma sağlayan kanal sisteminin grafik anlatımı (Day 2007)

Eğitim yapılarında ön ısıtma ve soğutma amacıyla kanal sisteminden yararlanan çeşitli örnekler verilebilir. Bu kapsamda, Norveç'te Gaia Architects tarafından tasarlanan Borhaug Kindergarten sağlıklı bir iç mekan iklimi sunan bir örnek olarak gösterilmektedir. Burada ön ısıtma sağlayan kanal tipi havalandırma ve dinamik izolasyon sağlayan döşemeler kullanılmıştır Mikro-klimatik olarak adlandırılan tasarımla düşük enerji talebi düzeyine erişilmiştir. Ayrıca çatıdan alınan hava, izolasyondan geçerek içeri alınmaktadır ve perfore döşemeden geçerek iç mekana ulaşmaktadır. Toksik olmayan doğal materyaller kullanılmış, nem açısından nefes alan iki katmanlı bir duvar detayı uygulanmıştır. Aynı tasarım firmasının yine Norveç'te 2003 yılında hayata geçirdiği Vanse School Anaokulu'nda da, havanın yer altındaki kanal yoluyla alınmasıyla, kışın ön ısıtma, yazın da ön soğutma sağlanmıştır. Buna ek olarak döşeme altı düşük-sıcaklıklı ısıtma kullanılmıştır. Nem kontrolü hidroskopik malzemelerle sağlanmış, ahşap yüzeyler ve neme açık boyalar kullanılmıştır (Halliday 2010). Havalandırma kanalı uygulanan bir başka örnek olarak Cologne Waldorf School gösterilebilir. Okulda bu sayede hem enerji kazanımı hem de sınıflarda yüksek kalitede hava sağlandığı belirtilmiştir. Yer altındaki hava kanallarıyla, mekanik bir teknoloji kullanılmaksızın mevsime göre uygun sıcaklıkla havanın okula akışı sağlanmıştır (Walden 2009).

Son yıllardaki eğilimin, pasif standartların uygulanması düzeyinde bir ileri adım olarak, ısıtma olmayan sistemlerin uygulanması yönünde olduğu belirtilmektedir. Avrupa'nın kuzeyinde bile bu arayışın desteklenmesi konunun geçerliliği açısından şaşırtıcı görülebilecek bir durum olarak da nitelendirilmektedir. Almanya'da bu tarz uygulamalar "Energieplus" ve "Minergie" standartlar olarak tanımlanmaktadır. Çok sayıda konut "Minergie" standartında inşa edilmiştir. "Energieplus" ve "Minergie" standartlarında inşa edilen yapılarda, mutlaka çok iyi düzeyde izolasyonun, hava sızdırmaz yapının (basınç testleriyle kontrol edilen), yeterli düzeyde kontrol edilen havalandırmanın sağlanması gerekmektedir. Havalandırmaya hayati derecede önem verilmekte, gerekli olduğunda çatı havalandırması da kullanılabilir. Gün ışığından pasif olarak yararlanabilmek için yerleşim kararları da önem taşımaktadır. Bu yapıların tasarımında yapının kullanım düzeyi ve beden ısısının ortam sıcaklığı üzerindeki etkisi dikkate alınmaktadır. Bu anlayışla gerçekleştirilen bir okul tasarımında, ek ısı kaynağının kullanımı gerekli görülmemiştir. Gaia Architects tarafından gerçekleştirilen "The Weetabix School" adını taşıyan bu uygulamada öğrenciler temel ısı kaynağı olarak kabul edilmiştir (Şekil 4.12) (Halliday 2010).



Şekil 4.12. The Weetabix School tasarımında önem verilen konseptin ifadesi (Halliday 2010)

Okulöncesi eğitim mekanlarında çocukların yerle olan ilişkisi nedeniyle yerden ısıtmanın kullanımı önerilmekte, radyant ısıtmanın, hava yerine objeleri ısıttığı, bu sayede düşük hava sıcaklıklarını daha fazla hissettirdiği için enerji etkiliğine sahip olduğu ve sağlık açısından da kaslarla uyumlu ve canlılık verici özellik taşıdığı ifade edilmektedir. Oda sıcaklığının döşemeden 30 ile 90 cm (1-3 feet) yükseklikte, çocuğun düzeyinde ölçülmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Olds 2001).



Döşeme altı ısıtmada ısı sağlamak için su ve elektrik kullanılan sistemler bulunmaktadır. Elektrikli olanların uygulanması daha kolay olmakla birlikte, elektrik enerjisinin çoğunun istasyon aşamasında kayba uğraması, pahalılığı nedeniyle eko-dost olmadığı belirtilmektedir. Radyatörlerin boyut olarak görece daha küçük olması nedeniyle, yüksek ısının elde edilmesini gerekli kılması karşısında döşeme altından ısıtmada geniş bir alanın ısı yayan bir niteliğe sahip olması dolayısıyla ısının düşük sıcaklıkta tutulması mümkün olabilmektedir. Bu nedenle, bu uygulama daha yeşilci bir çözüm olarak kabul edilmektedir. Ayrıca ısının yayılması açısından radyatöre göre daha yumuşak bir geçiş oluşmakta, iç mekanda soğuk ya da çok sıcak noktalar görülmemektedir. Termostat çok az bir derecede tutularak ısı sağlamak mümkündür. Yavaşlığı nedeniyle, radyant ısıtmanın enerji etkin olan, iyi izolasyonun olduğu, ısı kaybı oluşmayan uygulamalarda kullanılması gerekmektedir. Bu sistemin, örneğin soğuk bir evi çabuk ısıtmak isteniyorsa uygun olmadığı, sürekli olarak kullanılan yerler için kullanımının doğru olduğu belirtilmektedir. Ayrıca, kapatıldığında da ısı yaymaya devam etmesi nedeniyle, aşırı ısınma açısından kontrol gerekli olmaktadır (Anderson 2008).

Böyle bir ısıtma sisteminin çalışabilmesi için gereken enerjinin temin edilmesinde de yenilenebilir kaynaklar kullanılabilir. Jeotermal ısı pompalarının kullanıldığı uygulamalar gerçekleştirilmektedir, bunlar görece pahalı sistemlerdir. Isı pompaları aracılığıyla, çevreden serbest ısının alınıp ihtiyaç duyulan ortama iletilmesi gerçekleşmektedir. Toprak kaynaklı ısı pompalarında, sıcaklığın 10° C da sabit olduğu zeminden alınan enerjiyle, ısınan suyun radyatöre ya da döşeme altından ısıtma sistemine bağlanması mümkün olabilmektedir. Ancak ısı pompalarının iyi izolasyon yapılmış, enerji etkinliğine sahip evler için uygun olduğu belirtilmektedir. Isı pompasıyla birlikte en uygun kullanımın düşük ısı gereken döşemeden ısıtma çözümleri olduğu ifade edilmektedir. Yatayda kullanım tercihiyle toprak altına yatayda 2 m derinliğinde boru döşenerek, ya da dikeyde örneğin bir konut için 75-100 m derine inerek uygulama yapılabilir. Kazı işleminin kolay ve ucuz olduğu belirtilmektedir. Ayrıca bazı ısı pompaları da hava kaynaklı olarak üretilmektedir (Anderson 2008).

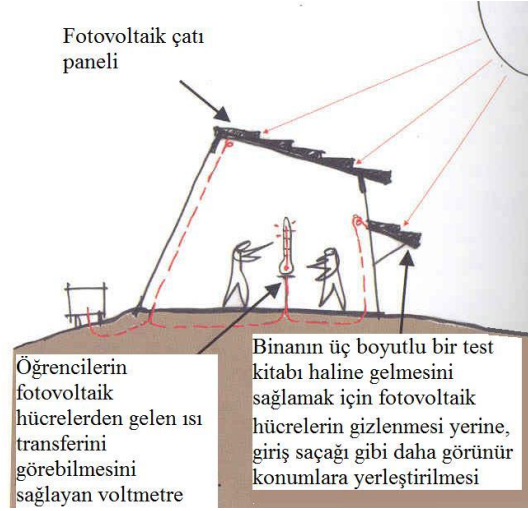
Konstrüksiyonun yapısıyla ısıtma gereksiniminin karşılanması arasında ilişki bulunmaktadır. Isıtma gereksinimi açısından, hafif konstrüksiyonların, ağıra göre daha

kısa sürede ısınma ve daha kısa sürede soğuma özelliği bulunmaktadır. Bu açıdan hafif konstrüksiyonların, tüm gün ısıtmaya gereksinim olmayan ortamlar için uygun olduğu da ifade edilmektedir (Halliday 2010).

Sürdürülebilir tasarımda konforu maksimize etmek ve enerji etkinliğini sağlamak açısından, uygun havalandırma sisteminin kullanımı bir araç olarak görülmektedir (Halliday 2010). Bu kapsamda, kontrol edilebilen, pencere düzeyinde ve çatıya entegre edilebilen türde pasif havalandırma sistemleri düzenlenebilmektedir. Havalandırma iç mekan sıcaklığının istenilen düzeyde tutulabilmesi için kullanılmaktadır. Yetersiz havalandırılan ortamlarda iç mekanda kirletici unsurların yükselmesi söz konusudur. Bu açıdan okullardaki havalandırma aracılığıyla uçucu organik bileşikler, karbondioksit, ozon, karbonmonoksit gibi gazların istenilen düzeyde tutulabilmesi sağlanabilmektedir. Bu kontrol çocukların sağlıklı gelişimi için önem taşımaktadır. Örneğin, iç mekanda karbondioksit düzeyi arttığında öğrencilerin konsantrasyonlarının düştüğü tespit edilmiştir (Murph ve Thorne 2010).

Güneş ışığı zekice kullanıldığında, binalardaki elektrik ve ısıtma için gereken enerji kullanımının azaltılmasına olanak verir ve güneş ışığı temelli sistemler (fotovoltaikler) özellikle küçük uygulamalarda yeterlilik sağlar (Prakash ve Fielding 2007). Fotovoltaik kapasiteyi arttırmak için kanopiler, gölgelikler gibi farklı yüzey seçeneklerinden yararlanılabilmektedir (Taylor 2009). Fotovoltaik sistemden en etkin yararlanılan zaman, öğle saatleridir. Günün bu bölümünde kullanılmayan bir binaya bu sistemin entegre edilmesi bu açıdan doğru görülmemektedir. Örneğin gün içinde belirtilen zamanlarda kullanılmayan konutlarda, öğle saatlerinde sistem en çok enerji üretebilen konumda bulunmaktadır. Fotovoltaik uygulamaların çok farklı formlarda örnekleri yer almaktadır. Çatı kaplaması olarak çatıya entegre edilebildiği gibi, sererek uygulanan ince film sistemleri de mevcuttur. Enerji sunumuna bir örnek olarak, İngiltere’de standart bir konutta yıllık elektrik gereksiniminin 4500 kWh olması, bunun için gereken enerjinin 30 m<sup>2</sup> fotovoltaik panelle sağlanabilmesi verilebilir. Elektrik talebinin düşürülmesiyle bu alanın küçülmesi sağlanabilmektedir (Anderson 2008). Bağımsız atölyeler gün içinde kullanılan bir mekan olacağı için sistemin etkin kullanım saatleriyle, yapının kullanım saati çakışacaktır. Prakash ve Fielding (2009), çocukların enerji etkinliği açısından bilinç kazanabilmeleri için, okullarda fotovoltaik panelleri gizlemek

yerine, görülebilecekleri farklı yerlere yerleştirilmesinin ve ayrıca bu sistemden kazanılan enerjiyi izleyebileceği bir takip sisteminin de bulunmasının yararlı olacağını ifade etmektedir. Aşağıdaki şekilde (4.13) grafik bir anlatımla okullarda kullanılması önerilen bu uygulama görülmektedir.



Şekil 4.13. Enerji kullanımı için farklı örnekler (Prakash ve Fielding 2001'den aktarılarak)

Sürdürülebilirlik kapsamında doğal aydınlatmadan üst düzeyde yararlanılması gerektiği vurgulanmaktadır. Buna ek olarak, aydınlatma elemanı seçiminde enerji tüketimiyle olan bağlantı ve sağlık açısından etki değerlendirilmektedir. Kompakt floresan ampullerin, geleneksel akkor ampullere göre %75-80 az enerji tüketmesi ve en az 8 ile 10 kat daha uzun ömürlü olması nedeniyle kullanılması önerilmektedir (Halliday 2010). Yeni üretilen kompakt floresan ampuller, eskiden varolan soğuk mavi ışığın yerine sıcak bir ışık yayan niteliğe sahiptir ve kısa zamanda ısınarak tam aydınlatma sağlanmaktadır. LED (Light Emitting Diodes) olarak bilinen ışık yayıcı diyodların ise genel olarak tüm ortamı aydınlatmak için kullanımının yeterli olmadığı, ancak küçük aydınlatma seçenekleri için kullanılmasının düşünülmesinin yararlı olacağı ifade edilmektedir (Anderson 2008). Aydınlatma elemanı türünün sağlık açısından etkilerine, değişebilirlik parametresi kapsamında, yapay ışık değişimleri bölümünde değinilmiştir. Konuya tekrar değinmek açısından, 1976 yılında hiperaktif çocuklar üzerinde yapılan bir araştırmadan söz edilebilir. Bu çalışma sonucunda tam spektrum ışık alan sınıflardaki hiperaktif çocukların daha sakin oldukları ve akademik başarılarının daha yüksek olduğu ortaya koyulmuştur (Murphy ve Thorne 2010).

Yenilebilir bir enerji kaynağı olarak farklı tasarımlarda rüzgar enerjisi kullanımına yer verildiği görülmektedir. Bu elemanlar, bağımsız olarak, ya da bir binaya entegre edilerek kullanılabilir. Rüzgar türbinlerinin bir konut özelinde de yapının yeşil hale gelmesine uygun bir uygulama olarak kullanılabilirliği ifade edilmektedir. Ortalama rüzgar hızı bilgisine ulaşması sonrasında<sup>3</sup>, sistemin bağımsız ya da çatı ile bağlantılı olarak uygulaması yapılmaktadır. Evlerde uygulanan sistemlerde genelde elektrik şebekesine bağlantı yapılmadan büyük bataryalarla bağlantı kurulmakta ve bu enerji depo edilmektedir. Bu tarz çok küçük türbinler için elektrik şebekesine bağlanmak karmaşık ve pahalı bir strateji olarak tanımlanmaktadır. Bu açıdan türbin tasarımcıları tarafından sıcak su elde etmek gibi farklı kullanım alternatifleri üretilmektedir (Anderson 2008).

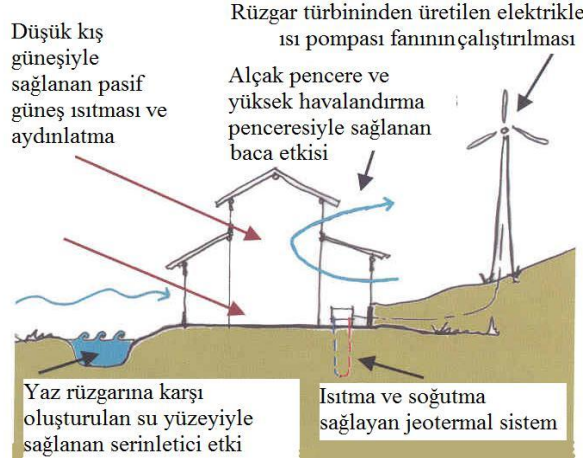
Sürdürülebilir tasarımların kendisinin, toplum açısından bilinç kazandıran bir örnek teşkil ettiği, bağımsız atölyelerin kentli açısından katkılarının açıklandığı bölümde ifade edilmiştir. Rüzgar enerjisinin küçük ölçekli uygulamalarda kullanılmasının da bu kapsamda etkili bir uygulama olduğu da ifade edilmektedir. Karşıt bir görüş olarak Yudelson (2007), dünyaca ünlü olarak tanımladığı güneş enerjisi uzmanı Paul Gipe'in bir binaya entegre edilen böyle bir sistemin etkin çalıştığını düşünmediğini belirtmektedir. Bu düşünceyle birlikte Yudelson (2007) tarafından bu sistemlerin küçük çaptaki uygulamalara entegre edilmesinin üç düzeyde yarar sağladığı vurgulanmaktadır. Bu uygulamalar bir binada yenilebilir enerji kullanımına ilişkin bir yoruma neden olmaktadır. Rüzgar türbinleri çekici bir görsel eleman olarak görülmektedir ve bu açıdan mimarlar ve mal sahipleri tarafından kullanımları talep edilmektedir. Yenilenebilir enerjiye ilişkin bilinç oluşturulmasında, okullarda ve çevresel eğitim merkezlerinde rüzgar türbinlerinin kullanılmasıyla, öğrenciler açısından bir öğrenme aracı oluşturulmaktadır (Yudelson 2007).

Sürdürülebilir tasarımın farklı sistemlerin birlikteliğini içerdiği ifade edilebilir. Aşağıdaki şekilde (4.14), rüzgar enerjisi etkinliğiyle aktif hale gelen jeotermal ısıtma sistemi, pencere sistemiyle sağlanan havalandırma olanağıyla ulaşılan baca etkisi, pasif güneş sistemiyle ısıtma sağlanması ve suyun kullanımıyla doğal serinlik sağlanması gibi

---

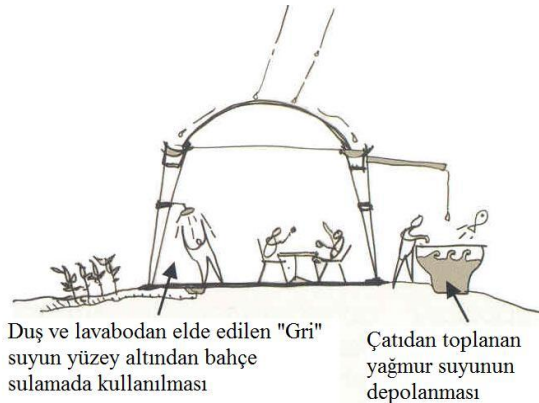
<sup>3</sup> Türkiye'de 1992 yılında TÜREB (Türkiye Rüzgar Enerjisi Birliği) kurulmuştur. Konu ile ilgili detaylı bilgiye <http://www.ruzgarenerjisibirliigi.org.tr/> aracılığıyla ulaşılabilir.

çözümler içeren bir uygulama örneğinde, sürdürülebilir tasarım açısından kullanılabilir tekniklerin birlikte kullanımı görülebilmektedir.



Şekil 4.14. Farklı sistemlerin bütünlüğü (Prakash ve Fielding 2001'den aktararak)

Sürdürülebilirlik açısından tasarımlarda su koruma açısından duyarlı yaklaşımlar geliştirilmesi beklenmektedir. Bu açıdan yağmur suyunun depolanması, iklimleme oluşturan bir havuzun kullanılmasından yararlanılması, tuvalet akışı olarak gri suyun kullanılabilmesi gibi farklı uygulamalar yapılabileceği ifade edilmektedir. Ayrıca su tüketimini minimize etmek amacıyla düşük akışlı klozetler, kuru pisuarlar gibi farklı tasarımlar da yapılmaktadır. Eğitim yapılarında çocuklara bu farkındalığın kazandırılması açısından su koruma yönünde farklı uygulamaların geliştirilmesi önem taşımaktadır ve aşağıdaki şekilde uygulanabilecek bir sistemin grafik olarak anlatımı görülmektedir (Şekil 4.15).



Şekil 4.15. Suyun etkin kullanımına ilişkin bir grafik anlatım (Prakash ve Fielding 2007'den aktararak)

Yaşayan binalarda yaşama isteğinin kazandırılması amacıyla çalışmalar yürüten “Living Building Challenge” oluşumu kapsamında “0” enerji, yağmur suyundan yararlanma, materyallerin toksisite etkisi (ağır metal, formaldehit, pvc vb), sertifikalı ahşap ürünlerin kullanılması, temiz hava için kontrol edilebilir açılır pencerelerle gün ışığından yararlanma gibi konular sürdürülebilir tasarım için temel kriterler olarak ifade edilmiştir ve burada önem verilmesi gereken bir konunun halkı yaşayan binalar konusunda eğitebilmek olduğu vurgulanmıştır (Yudelson 2007) . Bağımsız atölyelerde sürdürülebilirlik açısından değerlendirilen konularda uygulamaların denenebileceğine inanılmaktadır. Sürdürülebilir tasarım kriterlerinin dikkate alındığı tasarımların sayısı çok fazla değildir. Küçük ölçekli ancak çok geniş bir kullanıcı profiline sahip olacak bu eğitim ortamlarının, sürdürülebilirlik bilincinin geliştirilmesi yönünde büyük bir potansiyel oluşturacağı ifade edilebilir.

#### **Tasarımcının Düşünmesi Gereken Sorular**

- Değişebilirlik boyutunda yapı dış kabuğu, havalandırma, gün ışığından yararlanma ve zararlı etkilerden korunma kapsamında sürdürülebilirlik açısından nasıl değerlendirilmelidir?
- Güneş panelleri, fotovoltaiklerin kullanımı nasıl değerlendirilmelidir?
- Atölyede suyun toplanması, yeniden kullanımı, kirli suyun geridönüşümü ve çöplerin geridönüşümü nasıl değerlendirilmelidir?
- Pasif sistemlerle, yeterli izolasyon sağlandığı takdirde mekanın başka bir ısıtma sistemine gereksinim duyulmadan kullanılabilirdiği örnekler düşünülerek, atölye için bu olanaktan nasıl yararlanılabilir?
- Bir aktif ısıtma sisteminin gerekliliği kabul edildiği takdirde, ekolojik ısıtma teknolojisi olarak hangi yöntemlerden yararlanılabilir ve enerji temini için atölye konumuyla ilişkili olarak rüzgar, su, jeotermal enerji, güneş enerjisi gibi ne tür kaynaklar tercih edilebilir?

## **5. ALAN ÇALIŞMASI YÖNTEMLERİNİN BELİRLENMESİ**

Alan çalışması öncesinde çocuklarla gerçekleştirilen araştırma süreçlerinde kullanılan yöntem ve teknikler, araştırma türünün seçimini yapabilmek ve çocukların perspektifini öğrenebilmek açısından etkili olacak iletişim yollarının saptanabilmesi için incelenmiştir. Bu kapsamda, çocuk ve araştırma, erken çocukluk araştırmaları, araştırmalarda kullanılan yöntemler, tezin alan çalışmasına yön verebileceği düşünülmüş ve incelenmiştir.

### **5.1. Erken Çocukluk Araştırmalarında Önem Taşıyan Konular**

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi (1989) sonrasında çocukları dinleme, bakış açılarını ve isteklerini öğrenme, artarak kabul gören düşünceler olarak önem kazanmıştır (Langston ve Ark. 2004). 1990'lerden itibaren çocukların ciddi olarak dinlenmesi gerektiği düşüncesi kabul görmeye başlamıştır (Alderson 2004). Çocukluk üzerine yapılan araştırmalarda yaşanan bu gelişmeler, “Çocukluğun Yeni Sosyolojisi (New Sociology of Childhood)” olarak tanımlanan yeni bir paradigmanın doğuşu olarak da nitelendirilmiştir. Bu süreçte çocukluk özel bir ilgi alanı haline gelmiştir. Çocuk Hakları Sözleşmesi uluslararası düzeyde araştırmacılar ve politikalar üzerinde büyük bir etki yaratmış, çocukluk araştırmaları desteklenmiştir. Araştırmalarda ilk önce sosyal problemlere odaklanılmıştır. Ancak, sosyal problemlerin sürekli değiştiği gerçeğiyle bağlantılı olarak, asıl üzerinde durulması gerekenin “toplumsal değişim” boyutu olduğu kabul görmüş, zaman içinde araştırmalarda statik bir gerçek yerine özel bir zamandaki en doğruyu tanımlamak yönünde bir yol takip edilmeye başlanmıştır (McKechnie ve Hobbs 2004).

Çocukların, günlük yaşamlarına, yaşam alanlarına ve kendi geleceklerine ilişkin eşsiz, özel beklentilere sahip oldukları kabul edilmekte (Thomson 2008), çocukların sosyal olarak yetkin ve kendi yaşamlarının uzmanı oldukları düşüncesi benimsenmektedir. Bu yargıyla, araştırmalarda çocukların anlayışı ve deneyimlerinin çalışma kapsamına alınmasının da bir zorunluluk ifade edilmektedir. Çocukların seslerini duymayı amaçlayan çalışmalarda metodoloji “çocuk merkezli” olarak nitelendirilmekte (Holmes 2005), bilginin yaratılmasında araştırma sürecinde çocukların katkısının gerekliliği vurgulanmaktadır (Jones 2004).

Geleneksel araştırmalarda çocukların pasif olarak görülmesi yönünde bir eğilim olduğu ve bu çalışmaların çocukların deneyimleriyle yeterince ilişki kurulmadan daha çok çok yetişkinlerin belirlemelerine dayandırıldığı belirtilmektedir. Çocukların seslerinin duyulması düşüncesinin kabul edilmesiyle birlikte, araştırmacılar ve politikacılar tarafından çocukluğun tümüyle anlaşılmasının, onların sesini duyan çalışmalarla sağlanabileceği ve bu tür çalışmalara gereksinim konusunda bir bilinç oluşmaya başladığı ifade edilmektedir ve çocukların kendi deneyimlerini açıklaması gerektiği kabul edilmektedir (McKechnie ve Hobbs 2004).

Erken çocukluk çalışmaları çocukların karmaşık ve çeşitlilik gösteren yaşamlarını anlayabilmek, bu alandaki uzmanlaşma ve sorumluluklar açısından önemsenmektedir. Her araştırma bu çabanın önemli bir parçası olarak görülmektedir (Holmes 2005). Çocuk araştırmalarında, Çocuk Hakları Sözleşmesinin de etkileriyle araştırma sürecinde çocuklara yaklaşım da değişmiştir. Oysa, geçmiş dönemlerde yürütülmüş gelişimsel psikoloji alanındaki çalışmalarda, erken çocukluk çağında çocukların kabiliyetinin sınırlı olduğu görüşü benimsenmiştir. Gelişimsel psikologlar tarafından yapılan bu çalışmalardaki problem, çocukların onlara yabancı olan ortamlarda, özel yöntemlere yer verilen çalışmalara katılmalarının istenmesidir. Güncel araştırmalarda ise, laboratuvar tarzı deneysel çalışmalardan uzaklaşıldığı ve çocuklarla onların alışkın oldukları ortamlarda, kendi sosyal bağlamlarında, onlarla birlikte olan yetişkinin de dahil olduğu biçimde çalışmanın önemi kabul edilmektedir (Langston ve Ark. 2004). Bu kapsamda, okulöncesi yıllarda da, çocukların kendilerini ifade edebilecekleri uygun yöntem ve tekniklerin seçilmesiyle çocukların araştırma sürecine katılarak yeterliliklerini ortaya koyabileceklerine inanılmaktadır. Çocukların üç yaşından sonra bir araştırmanın parçası olmak yönünde istekli oldukları da belirtilmektedir (Alderson 2004).

Erken çocukluk hakkında çalışmaların sayıca az olmadığı, ancak günümüzün karmaşık, sürekli değişen toplumu içinde çocuğu anlamaya yönelik daha çok çalışma yapılması gerektiği de ifade edilmektedir. Bu gereksinim karşısında, erken çocukluk araştırmalarına ilişkin olarak, yanlış bilinen düşünceler araştırmacıları bu alanda çalışmaktan uzaklaştırmaktadır. Holmes (2005) yanlış bilinen ve çocuk araştırmalarına olan ilgiyi azaltan önyargıları detaylı bir şekilde ele almaktadır. Holmes' göre, erken



çocukluk araştırmasının sadece profesörler ve uzmanlar tarafından tamamlanabileceği, araştırma sürecinin karmaşık, gizemli, zaman harcatıcı olduğu ve araştırmanın sorgulanamayacak zor olgular ürettiği, araştırma yapmak için tek bir yolun bulunduğu, araştırma sürecinin katı ve sıkıcı olduğu, araştırmanın sonucunda hiçbir şeyin değişmeyeceğinin ve gerçek bir fayda sağlanamayacağına inanılması araştırmacılar arasında yerleşmiş olan yanlış düşüncelerdir ve bu gibi düşünceler erken çocukluk ile ilgili çalışan araştırmacıların önünde engel oluşturmaktadır. Bu düşüncelerin karşısında erken çocukluk araştırmalarının uygulanmasının önemi yine Holmes (2005) tarafından vurgulanmaktadır. Burada, erken çocukluk araştırmalarına ilişkin doğrular, araştırmanın herkes tarafından yapılabileceği, eğlenceli ve zor bir iş olduğu, kişisel, profesyonel değişim ve gelişim başlatabildiği, keşfetmek ve değişim için kullanılabilmesi, çocuklukta karmaşık konuların anlaşılmasını ve araştırmacıyı, çocukları ve içinde bulunulan ortamı pozitif yönde etkilemesi gibi yönlerden ifade edilmektedir.

Erken çocukluk araştırmalarında, çalışmanın niteliğini ya da kalitesini belirlediği ifade edilen konuların genel olarak Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin içeriğiyle şekillenmiş olduğu, sözleşmede yer alan “katılım, haklara saygı, eşitlik” gibi anlayışların, araştırma etiğinin de temelini oluşturduğu ifade edilebilir. Katılım ve etik, erken çocukluk araştırmasına ilişkin literatürde önem taşıyan kavramlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Holmes (2005)'a göre etik, bir araştırmacının tutumunun merkezinde yer almalıdır. Eğer araştırmacı çocukların becerilerine saygı duyan bir tutuma sahipse, ancak sonrasında çocukların seslerini duyabileceği farklı yöntemler kullanabilecektir. Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin çocukların kendilerini ilgilendiren konularda görüşlerini bildirme haklarının tanımlandığı 12. maddesinin araştırmalar açısından önem taşıdığı belirtilmektedir. Bu maddede, yetişkinlerin çocukların haklarına saygı göstermesi gerektiği ve çocukların kendilerine danışılma hakkına sahip olduğu, bilgiye ulaşabilmeleri gerektiği, konuşma, seçme ve kendileriyle ilgili kararları değiştirme özgürlüklerini taşıdığı ifade edilmektedir. Bu sözleşmeden hemen sonra, ülkeler düzeyinde de çocukların haklarına ilişkin çeşitli organizasyonlar yapılmıştır. İngiltere, bu kapsamda önemli çalışmaların yürütüldüğü bir ülke olarak örnek gösterilebilir. Sözleşmeden hemen sonra, İngiliz hükümeti 1989 yılında Çocuk Hareketi (Children Act) ile çocukların kendi refahlarını etkileyen konulardan haberdar olma haklarını kabul

etmiştir. Bu gelişmeler, araştırma süreçlerinde katılımın yer almasına yol açmıştır. Daha güncel olarak ise, yine İngiliz hükümeti tarafından oluşturulan “Children’s and Young Person’s Unit” (2001) ve “Children Bill” (2001) organizasyonlarıyla çocukların bakış açıları ve perspektiflerinin onları etkileyen konularda mutlaka duyulması gerektiği düşüncesi desteklenmiş, katılımın önemi, çocukların araştırma süreçlerindeki katılımının gerekliliği yeniden ifade edilmiştir. Küçük çocuklarla çalışan araştırmacıların çocukların sesini dinlemesi gerektiği; bu yaş grubu çocukların da araştırma sürecine katılımının sağlanması gerektiği düşüncesi desteklenmiştir. Katılım anlayışıyla, çocuklar için çalışmak yerine çocuklarla birlikte çalışmak felsefesinin benimsenmesi gerektiği vurgulanmıştır (Holmes 2005).

Çocukların katılımın “araştırmanın çocuklara uygun olmadığı, zaman sınırlılığı, sosyal baskı ve beklentiler, iletişim engelleri” gibi pek çok farklı nedenle engellenmemesi gerektiği ifade edilmektedir. Başarılı bir araştırma için çocuklara katılımlarının amacının ve rollerinin net olarak tanımlanması, şeffaflık sağlanması, çocukların neden partner olduklarını bilmesi, araştırmanın dili, yöntemler ve sürecin çocukların ulaşabileceği şekilde hazırlanması gerekmektedir (Jones 2004).

Alderson (2004)’a göre, “etik araştırma çocukların kendi bakış açılarını ve anlayışlarını keşfetmek için duyarlı yöntemler içermektedir”. Alderson, etik araştırmanın genel olarak dayandığı temel düşünceleri saygı ve eşitlik ilkesiyle tanımlarken, çocuklara araştırmanın her aşamasında saygı duyulması, hakları temel alan bu araştırmalarda çocuk haklarına “temel gereksinimlerini sağlamak (sağlık, eğitim ); koruma (zarar, istismar, ihmal, ayrımcılık) ve katılım (bakış açılarının yetişkinler tarafından saygıyla dinlenmesi) açısından dikkat edilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Etik bir araştırma sürecinde, çalışmanın başında çocuklara sahip oldukları hakların anlatılması gerektiği vurgulanmaktadır. Alderson, çalışmada bu anlayışa uyan davranış biçimini çalışma sırasında çocuklara “istediğin zaman durabiliriz ya da ara verebiliriz ya da bazı sorulara cevap vermek istemiyorsan sadece geç demen yeterli” gibi ifadeler kullanımını önererek tanımlamaktadır. Bu tip açıklamalarla araştırma standartının yükseltileceğini ifade etmektedir (Alderson 2004).

Pozitivist ve yorumlamacı araştırma gelenekleri, dünyayı ve insan davranışını anlamının iki yolu olarak tanımlanabilmektedir. İki araştırma geleneği arasında belirgin farklılıklar bulunmaktadır. Yorumlamacı araştırma geleneğinde, pozitivistin tersine genelleme yapma eğilimi bulunmamakta, araştırmacının çalışma içinde bir katılımcı olmasıyla birlikte onun subjektifliği ve önyargısı kabul edilmekte, kişilerin anlayışları ve perspektiflerinin çeşitliliğiyle birlikte çoklu gerçekliğin arayışı yer almaktadır. Yorumlamacı araştırma, süreç odaklıdır, dinamik bir gerçekliği varsaymaktadır ve özel, yerel ve bağlamsal bulguların geçerliliği söz konusudur (Holmes 2005).

Pozitivist araştırma geleneğinde ise, diğerinin tersine, bulgulardan genellemeye gidildiği, tek bir gerçeğin arayışı olduğu, araştırmacının objektifliği, girdi odaklılık, stabil bir gerçekliğin varsayılması ve aynı araştırmanın başka bir araştırmacı tarafından yinelenebilirliği gibi kabuller benimsenmektedir. Holmes (2005), iki araştırma yaklaşımı arasındaki farkın anlaşılması için fotoğraf örneğini vermektedir. Pozitivist araştırmacı fotoğraf çekerken, geniş açıyla, panoramik fotoğraflar çeker, bu fotoğraflar, durumu bütünsel bir açıdan gösterir ve detaylar görülmez. Yorumlayıcı araştırmacı ise yakından ve detayların fotoğraflarını çeker. Bu şekilde güzel detaylar ve devam eden kompleks etkileşimleri gösterebilir (Holmes 2005).

Çocukluk çalışmaları için nitel ve nicel araştırma yöntemlerinden hangisinin kullanışlı olduğu üzerinde farklı görüşler bulunmaktadır (McKechnie ve Hobbs 2004). Son yıllarda sosyal bilimlerde nitel çalışmalara eğilimde artış görülmektedir. Bunun nedeni, sosyal bilimlerde olay ya da gerçekliklere ilişkin tek bir doğrunun bulunmayışıyla, çoklu gerçeklikler ve çeşitli algıların yer almasıyla açıklanmaktadır. İnsan davranışının daha esnek ve bütüncül bir yaklaşımla araştırılabileceği, bu açıdan araştırmaya katılan bireylerin görüşlerinin ve deneyimlerinin büyük önem taşıdığı belirtilmektedir. Özne bir katkı olmadan yorum yapılamayacağı doğrultusunda, öznellik, bir başka ifadeyle perspektif kabul edilmekte, gözlemcinin de belirli bir perspektife sahip olması ve katılımcılığı geçerli görülmektedir (Yıldırım ve Şimşek 2004).

İki araştırma geleneği birbirinden farklılıklar taşımaktadır, ancak erken çocukluk çalışmalarında çalışmanın niteliğiyle ilgili olarak iki gelenekten aynı anda

yararlanılmasının da doğru bir yol olduğu ifade edilmektedir. Örneğin, Holmes'a (2005) göre, aynı şeyin farklı perspektiften görülmesi için iki yol birlikte kullanılabilir, araştırmacılar aradıklarını bulabilmek için iki araştırma boyutu -pozitivist ve yorumlamacı- içerisinde hareket edip, nicel ve nitel yöntemleri birlikte de değerlendirebilir. McKechnie ve Hobbs'a (2004) göre de, çocuğa ilişkin araştırmalarda, nicel ve nitel yöntemlerin kullanımında, uygun yöntemi belirleyecek olan, çalışmanın niteliğidir. Çocukluk araştırmalarında, araştırmacıların birçok teknik kullanmasına gereksinim duyulduğu ve bu açıdan nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanılabilmesi için çalışmalar da gerçekleştirilebileceği ifade edilmiştir (McKechnie ve Hobbs 2004).

Yorumlamacı araştırmaya geçerlik ve bulgulara ikna edicilik kazandırdığı belirtilen bir konu da "araştırmada üçgenleme" dir. Üçgenleme, farklı kaynaklardan ulaşılan bulguların karşılaştırılması ve bir araya getirilmesiyle araştırma konusunun daha iyi anlaşılmasının sağlanması olarak açıklanabilmektedir. Örneğin öğretmenin uygulaması merak ediliyorsa, bu kapsamda öğretmenle görüşmenin yeterli olmayacağı, görüşme ile birlikte, öğretmenin gerçekte ne yaptığını gözlemlemenin ve çocukların öğrenmelerinin uygulamasına ilişkin perspektiflerini anlamının gerekli olduğu belirtilmektedir. Bir erken çocukluk ortamında, olayların, araştırmacı, çocuklar, ebeveynler, çalışanlar tarafından yorumlanması eşit derecede önemli görülmektedir. Yorumlamacı araştırmacılar için, bu çoklu anlayışlar eşit derecede önemsenmektedir ve bunların araştırmanın geçerliğini ortaya koyduğu ifade edilmektedir (Holmes 2005).

Yorumlamacı araştırmalardaki bir başka farklılık, örnek boyutu ve yargıyla ilişkilidir. Araştırmadan genelleme çıkarılması aranmamakta ve örneklem boyutu pozitivist araştırmalara göre daha küçük tutulabilmektedir. Yorumlamacı araştırmalarda karmaşık sosyal etkileşimlerin anlaşılması için, alan çalışmalarının kapsamının örneğin tek bir okulöncesi kurum ya da bir aile gibi dar tutulabilmektedir ve böylece daha detaylı, çözümü kolay olmayan konulara açıklık getirilebilmektedir (Holmes 2005).

## **5.2. Erken Çocukluk Araştırmalarında Kullanılan Yöntemler**

Yöntemler, araştırmacıların sorularına cevap aramak için kullandıkları teknikler olarak tanımlanabilmektedir. Pozitivist araştırmacılar tarafından genellikle nicel, yorumlayıcı

araştırmacılar tarafından ise nitel yöntemler kullanılmaktadır. Nicel araştırma yöntemlerinde, genellikle anketlerden, istatistiki incelemelerden ve deneylerden ulaşılan sayısal veriler toplanmaktadır. Buradaki eğilim, veriyi genellemeler yapabilmek için geniş bir bağlamda üretmek ve analiz etmektir (Holmes 2005, Yıldırım ve Şimşek 2004).

Nitel yöntemler ise “gözlem, görüşme ve döküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” olarak tanımlanmaktadır. Bu çalışmalar, esnek ve toplanan verilere göre süreç yeniden biçimlendirilebilmektedir. Nitel araştırmalarda çoğunlukla üç tür verinin toplandığı belirtilmektedir. Bunlar çevresel veriler (araştırmanın yer aldığı sosyal, psikolojik, demografik ve fiziksel özellikler), süreçle ilgili veriler (araştırma sürecinde gerçekleşen durum ve araştırma grubunun nasıl etkilendiği) ve algılara ilişkin verilerdir (araştırma grubunun süreç hakkında düşündükleri). Bu üç verinin toplanabilmesi için, yaygın olarak “gözlem, görüşme ve döküman analizi” olmak üzere üç tür yöntem kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek 2004).

Erken çocukluk çalışmalarında eğilim, derin ve detaylı veri üretebilmek ve analiz edebilmek olduğunda, çalışmada nitel yöntemlerin kullanılmasına yer verilmektedir. Bu yöntemler de genellikle, görüşmeler, katılımcı gözlem, günlük tutma, çizimler ve çocukların fotoğrafları gibi teknikler olarak tanımlanmaktadır (Holmes 2005). Çocuklarla çalışan araştırmacıların, çocukların yeterliliklerini nasıl ortaya çıkarabileceklerini düşünmeleri gerektiği ifade edilmektedir. Bu duyarlılıkla araştırmacıların, çocukların beden dilleriyle ilettikleri mesajların da farkında olabilmek için hassasiyet göstermesi gerektiği vurgulanmaktadır (Langston ve Ark. 2004).

Holmes (2005), erken çocukluk araştırmalarında “doğrusal” ve “sarmal” olarak iki süreç bulunduğunu ifade etmektedir. Doğrusal araştırma modeli altı aşamalı olarak tanımlanmaktadır. Bu modelde strüktür, “konu seçimi, olanaklı yöntemlerin düşünülmesi, konu ile ilgili okuma, bulguların toplanması, bulguların analizi ve yazılması” şeklindedir. Böyle tanımlı bir modelin sınırlı ve kısıtlayıcı olabileceği de ifade edilmektedir. Döngüsel modelde ise tanımlı bir sürecin yer almadığı, daha esnek olduğu ve yön değişimlerine olanak tanındığı görülür. Araştırmanın yapısı daha

dinamiktir. Örneğin süreç içinde çocukların söyledikleri, çizimleri, vb. araştırmacının yeni sorular sormasına yol açabilmektedir (Holmes 2005).

Literatürde, çocuk merkezli bir metodolojinin benimsendiği, farklı tekniklerin bir arada kullanıldığı başarılı bir çalışma olarak Alison Clark tarafından gerçekleştirilmiş olan “Mozaik Yaklaşım”ın referans verildiği görülmektedir. Erken çocukluk ve fiziksel çevre ilişkisinin ele alındığı bu çalışmada Clark’ın kullandığı çoklu yöntem, çocukların kendilerini ifade etmesine olanak tanıyan çeşitli kanallar sağlaması yönüyle değerli görülmektedir. Clark (2004), okulöncesi eğitim ortamlarının İngiltere’de çok sayıda çocuğun yaşamının bir parçası olduğunu ve bu kurumlarda bulunan çocukların sayısının gün geçtikçe arttığını, buna karşılık çocukların kurumlarına ilişkin perspektiflerini anlamaya yönelik çalışmaların az olduğunu ifade etmektedir. Çocukların yeterliliğini kabul eden Clark, onların kendi aktiviteleri, kendi zamanları ve kendi mekanları olduğu gerçeğini, çalışmasının kuramsal başlangıcı olarak tanımlamıştır. Çocukların sesini duymak açısından Reggio Emilia yaklaşımından kurumlarından etkilenmiştir. Kuramsal çerçevesinin 1940’larda Loris Malaguzzi tarafından oluşturulduğu ve çocuğun güçlü, yetenekli ve aktif olarak görüldüğü bu okullardaki felsefenin mimariye, ilişkilere, işleyişe ve pedagojiye yansıtılmasını, öğrenmenin yetişkinler ve çocuklar arasında işbirliğiyle ortak anlamların arayışı olarak görülmesini, kendi çalışmasına temel almıştır. Yaklaşımını “çoklu-yöntem” olarak geliştirmiştir. Geleneksel olan yazılı görüşme formatının dışında küçük çocukların yaratıcılığını gösterebileceği metodlar kullanmış ve çocukların fiziksel çevreleriyle ilişkilerini, Malaguzzi’nin “çocukların yüzlerce dili” ifadesi doğrultusunda sözel ve sözel olmayan yollarla anlamaya çalışmıştır. Örneğin, fotoğraf makinalarının küçük çocukların da iletişim kurabileceği araçlar olduğuna inanmış ve daha önce büyük çocuklarla yapılan çalışmalarda kullanılan bu yöntemi bu yaş grubuyla kullanmayı denemiştir. Onlardan okullarında önemli buldukları yerin fotoğrafını çekmelerini istemiştir. Fotoğraf makinalarının çocuklara güçlü yeni bir dil oluşturduğunu belirtmektedir. Turlar ve harita hazırlama yöntemini, küçük çocukların deneyimlerini nasıl bir araya getirecekleri konusuna duyduğu ilgiyle kurgulamıştır. Harita hazırlamayı turlar sırasında çocukların topladığı materyalleri birleştirmenin bir yolu olarak da değerlendirmiştir (Clark 2004).

“Çocukların sesini dinlemek” çocukların bakış açılarını ve deneyimlerini ifade edebilecekleri yaratıcı yolların açıldığı bir süreç olarak tanımlanmaktadır. “The National Children’s Bureau” tarafından dinlemek için getirilen tanımlar içerisinde “tüm duyuları ve hisleri içermeli, yalnızca sözel dünyayla sınırlandırılmamalı” ifadesi de yer almaktadır (Holmes 2005). Çocukların sesini duymanın genelde bir şey söylemek olarak düşünüldüğü, ancak bu kelimenin aslında farklı anlamlar içerdiği, dil, duyuşal bileşenler ve sözel olmayan anlamların, bir dileği ifade etmek için kullanıldığı belirtilmektedir (Thomson 2008). Bu kapsamda, çoklu-yöntem kullanımının önem kazandığı erken çocukluk araştırmalarında, çalışmada sözel ve sözel olmayan iletişim yolları sağlayabilmek açısından, literatürde yer alan çeşitli yöntemler incelenmiştir. Görsel araçların ve görüşme yönteminin kullanılmasında etkili olan değerlendirmeler aşağıda sunulmaktadır.

- **Fotoğraflar**

Çocukların ve gençlerin yaşamları ve deneyimleriyle ilgilenen araştırmacıların görsel araştırmayla tanışmaları gerektiği belirtilmektedir. Çocukların ve gençlerin imajlara olan ilgisinin oldukça fazla olduğu ve günlük yaşamlarında önemli yeri olan görsel araçlarla (fotoğraf, çizgifilm, multimedya, film hazırlama vb.) çalışmaktan hoşlandıkları ifade edilmektedir. Bu yöntemlere yer verilen çalışmalar için “görsel araştırma” bazen de “imaj-temelli araştırma” ifadesi kullanılmaktadır. Görsel kullanımlarında iki yol bulunmaktadır. Birincisi, görsel malzemeyi hazır olarak sunmak ve üzerinde tartışmaktır. İkinci ise, görsellerin araştırma sürecinin bir parçası olarak, çocuklar ya da gençlerle birlikte hazırlanmasıdır. Bu yaklaşımların sıklıkla kombine edilebildiği belirtilmektedir. İmajların farklı yollarla da okunabildiği, hazırlanış amaçları dışında sunulan kişilerin sosyal ve kültürel özelliklerine bağlı olarak okunanların farklılaşabildiği ve görsel analiz için özel sistematik yaklaşımların kullanılması gerektiği belirtilmektedir (Thomson 2008). Bu açıdan değerlendirme sürecinde kurulan diyalog önem taşımaktadır.

İmajlarla, kelimelerden farklı yollarla iletişim kurulduğu ve imajlara alınan yanıtların daha hızlı olduğu belirtilmektedir. Çeşitli araştırmalarda, kelimelerle problem yaşayan çocuklar ve gençler için imaj temelli araştırmanın önemi vurgulanmaktadır. Gençlerin imajlar yaratarak duygularını ve inançlarını daha kolay ifade ettiği, çocuklar ve

gençlerin kendilerinin bir görsel araştırmaya dahil olduğu durumlarda süreçten oldukça memnuniyet duydukları ifade edilmektedir (Thomson 2008).

Görsel yöntemlerin çalışmanın merkezinde tutulduğu araştırmalar 1970'lerden sonra gerçekleştirilmeye başlamış, eğitimciler, görsel sosyolog ve antropologlar tarafından çeşitli çalışmalar yürütülmüştür. Bu eğilimin oluşumunda, kısmen 1973 yılında Paulo Freire'nin sorularına fotoğraflarla cevap almak istediği çalışmasından ilham alındığı belirtilmiştir. İngiltere'de "Play in Focus" adını taşıyan, ilköğretim öğrencilerinin fotoğraf makineleriyle, okul bahçesinde ve oyun alanlarında çekim yaptığı, fotoğrafların çocuklar ve yetişkinlerin birlikte değerlendirdiği bir çalışma, çocuklarla doğru iletişim kurulabileceğini ve çok küçük bile olsalar çocukların yaşamlarına ve dünyalarına ilişkin doğru kayıtlar yapabildiklerini göstermiştir (Burke 2008).

Çevre davranış araştırmaları içerisinde görsel betimlemelere çok az dikkat gösterildiği, geleneksel olarak çevresel araştırmalarda sözel tanımlardan yararlanıldığı belirtilmekte ve bu durum eleştirilmektedir. Sanoff (1991), görselliğin önemli bir görsel bileşen olarak ihmal edildiğini, çevremize ilişkin kapsamlı görsel bilgiye ulaşmak açısından "diyagramlar, foto-görüşmeler, foto-sıralama, videokayıt" gibi çeşitli stratejilerden yararlanması gerektiğini ifade etmektedir. Sanoff'un kullandığı yöntemler çeşitlilik taşımaktadır. Örneğin, çevre ve bina karakterinin tanımlanmasına yönelik bir çalışmada fotoğraflara ilişkin açık uçlu sorular ve değerlendirme ölçeği kullanımı gibi farklı yöntemlerden yararlanmıştır. Başka bir çalışmada, çeşitli sanat merkezlerinin cephelerinin olduğu fotoğraflar kullanarak, bu fotoğraflara ilişkin "hangisi sanat merkezi olma özelliğini sizce en iyi taşıyor, sıralayınız; beş resmi tanımlayınız; bu resimlerde neleri beğeniyorsunuz; her bir resimde hoşlanmadığınız neler var" şeklinde soruların bulunduğu bir görüşme formatından yararlanmıştır. Öneri cephelere ilişkin bir çalışmada ise, mevcut ve öneri durumun fotoğraflarını sunduğu formda, güzel ve çirkin arasında oluşturduğu 5'li likert değerlendirme ölçeğinden yararlanmıştır (Sanoff 1991).

- **Çocukların çizimleri**

Çizim, küçük çocukların yazmayı öğreninceye kadar kendi ifadelerini yansıttıkları bir araç olarak tanımlanabilmektedir (Küttner-Lange 2008). Çocukların çizimlerinde



yaşlara bağlı olarak oluşan gelişimleri tanımlanmaktadır. 18 aylıkken çocuklar kitaplardaki resimlerden tanıdıkları objeleri seçebilmekte, iki yaşında bu resimlere ilişkin anlatımlar başlamakta; üçüncü yaşta kaslara hakimiyetin artmasıyla çizgilerde denetim görülmekte, çocuk bir şey yaratma çabası taşımadan kendini anlaşılabilir kılmaya çalışmaktadır. Dört yaşında çocukların kalemi ya da fırçayı yetişkin gibi tutabildiği, dikkatli ve titiz çalışabildiği ifade edilmiştir. Çocuklar bu yaşta, düşüncelerini kağıda etkin bir şekilde aktarabilmekte ve kendine göre önem verdiği ayrıntıları daha büyük olarak çizmektedir. Beş yaşın başlarında olan çocuklar bir nesneye bakarak bir şey çizilebilmekte, ancak bitmiş bir resime bakmaktansa, o an yapılanı örneğin bir arkadaşının yaptığı bir çizimi, kopya etmeyi tercih etmektedir. Beş yaşın resimlerinde, insan figürüne ait olan stereotiplerin tekrarlandığı ve kağıdın altına çizilen bir çizgi üzerine nesnelere ve figürlerin sıralandırmasının yapıldığı görülmektedir. Bu süreç şematik devre olarak da tanımlanmaktadır. 6 yaşa yaklaşıldıkça oranlar konusunda gelişme, ayrıntılarda artış, kağıdın merkezi çevresinde bir düzenleme oluşturma eğilimleri gelişir. Çocukların kavrayamadıkları şeyleri çizme çabası göstermedikleri, tanıyıp, bildikleri nesnelere çizdikleri ifade edilmektedir. Bu kapsamda, 4-6 yaş arasında en çok çizilen insan figürüdür (San 1977).

Çocukların çizimleri uzun yıllardan beri, psikologlar ve psikoterapistler tarafından klinik ve tanısal çalışmalarda kullanılmaktadır. Bu kapsamda göreceli olarak az sayıda çalışmada, çocukların çizimlerinden yenilikçi bir bakışla, yani çocukların bilgisini ve deneyimlerini anlamak yönünde alternatif bir yol olarak yararlanıldığı ifade edilmektedir. Çizim ve görsel-ımağ hazırlamanın, deneyimlerin sunulması için bir olanak olarak benimsenmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Leitch 2008).

Çizimin, küçük çocukların yazısı olduğu, küçük çocukların çoğunun çizmeyi ve boyamayı sevdiği ifade edilmektedir. Çizim, çocukları dinlemek için önemli bir katılımcı araştırma tekniği olarak tanımlanmaktadır. Araştırmada çocukların çizimlerinden yararlanılmak istendiğinde, araştırmacının bunları tek başına yorumlamaması, ayrılan bir sürede çocuğun resmi hakkında yorumunun alınması ifade edilmektedir (Holmes 2005).

Çizim ve analizi, gelişimsel psikoloji içerisinde 20. yüzyılın başlarından itibaren önemli bir disiplin olarak gelişmiştir. Bu kapsamda ilk detaylı çalışma 1905 yılında Kerschensteiner tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada okul çocuklarının yaptığı yaklaşık olarak 300.000 çizim değerlendirilmiştir. Çocukların çizimlerinin bilişsel bir ifade olarak görülmesinde, çocukların daha önce kendilerinin ya da başkalarının yaptıkları çizimlere ilişkin yorumlar yapabildiklerini gösteren çalışmalar önemli birer gösterge olarak kabul edilmiştir. 1930 yılında “White ve Johnson” tarafından gerçekleştirilmiş bir çalışmada, beş yaş altı çocukların yaşıtalarının yaptığı resimlerdeki konuya ilişkin doğru tanımlar getirebildikleri ifade edilmiştir (Ross 2008).

1975 yılında “Stanley ve Ross” tarafından gerçekleştirilen bir başka çalışmada, küçük çocukların çizimin sahibi olarak, bilişsel değerlendirmeler yapmada yeterlilik taşıdıkları vurgulanmıştır. Bu çalışmada, beş ile yedi yaş arası çocuklara yaşıtalarının yaptığı, kendi resimlerine benzer çizimler gösterilmiştir. Çocukların %73’ü bir hafta önce yaptığı resmini hatırlamış, %60’ı beş hafta önce yaptığı çizimi tanıyabilmiştir. Nolan, Kagan ve ark. tarafından yapılan bir dizi çalışmada da bu durumu destekleyen sonuçlar elde edilmiş, çok küçük değişiklikler taşısa da, dörtbuçuk yaşındaki çocukların da kendi çizimlerini tanıyabildikleri saptanmıştır. Gross ve Hayne tarafından 1999 yılında yapılan bir çalışmada, beş ve altı yaş grubundaki çocukların büyük bir çoğunluğunun (%90) yaptıkları kendi doğum günü partisi çizimlerine ilişkin olarak 6 ay sonra doğru tanımlamalar getirebildiklerinin görüldüğü belirtilmiştir (Ross 2008).

- **Görüşmeler**

Reggio Emilia felsefesinde öğrenme sürecinin yaratıcı bir süreç olması gerektiği kabul edilmekte ve bunu sağlayabilmek için önemli bir koşul olarak, çocukların en üst düzeyde dinleyiciler olduklarına ve dinlemenin onlar için temel bir iletişim aracı olduğuna inanılması gerektiği görüşü yer almaktadır. Çocukların doğal olarak, iletişim kurma ve ilişkiler oluşturma yönünde bir eğilime sahip oldukları ve çocukların fikirlerini başkalarıyla paylaşması konusunda onlara destek olunması gerektiği ifade edilmektedir (Gandini 2005).

Çocukların çizimlerini ve fotoğraflarını kullanmanın görüşmenin çocuk merkezli olma yönünü destekleyeceği de belirtilmektedir. Bu yolla, bazı görüşmelerdeki soru-cevap

niteliğinden, yetişkinin baskınlığından ve yüksek kontrolden uzaklaşabileceği, araştırmanın doğruluğu için çocuğun yetişkinle gerçekten bir diyaloga girebilmesinin sağlanmasının gerektiği ifade edilmektedir. Görüşmelerde, çocuğu saygıyla dinlemek için, erken çocukluk araştırmacısının görüşme sürecinde çocuk merkezli katılımcı faaliyetlerden yararlanması önerilmektedir.

Holmes (2005), erken çocukluk araştırmasında kullanılacak görüşme türlerini “yapılandırılmış” (ankete benzer, sorular bir sırayla sorulur) ve katılımcının ilgisine göre hareket edilebilen “yarı yapılandırılmış” ve “yapılandırılmamış” görüşmeler olmak üzere üçe ayırmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde araştırmacının genellikle kullandığı bir görüşme rehberi bulunduğunu, ancak bunun tam olarak kesin ve önceden belirlenmiş bir format olmadığını, bu kapsamda çalışmanın strüktürüne ve içeriğine yönelik “beş ve altı, basit, açık uçlu soru” sorulabileceğini ifade etmektedir. Holmes, bu formatın, araştırmacıya hem araştırma konusu üzerinde çalışma, hem de esnek olarak katılımcının yön değişimiyle onun ilgi alanı üzerinde yoğunlaşabilme olanağı sağladığını vurgulamakta ve “Nasıl arkadaş olursun? Arkadaş olmak için nasıl kişileri seçersin? İyi arkadaş olman için ne gerekir? Arkadaşlarında en çok neyi seversin?, Kötü arkadaş yapan nedir?, Kötü arkadaşlar ne tür şeyler yapar?” sorularının kullanıldığı 12 çocuğun katıldığı bir çalışmadaki soruları, bu görüşme formatına bir örnek olarak göstermektedir. Sorulara ek olarak, görüşme sürecinde “Biraz anlayamadım, biraz daha açıklayabilir misin? Bana söylediğine ilişkin bir örnek verebilir misin? Ne demek istedin? Buna ilişkin biraz detay verebilir misin?” türü soruların görüşmeyi netleştirmek için önemli olduğunu da vurgulamaktadır.

Çocuklarla görüşmeler birebir, ya da grup olarak da gerçekleştirilebilmektedir. Ancak iki seçeneğin de kendi içinde eksileri ve artıları bulunmaktadır. Yetişkinlerle genel olarak birebir görüşmeler gerçekleştirildiği, buna karşın çocuklarda bu durumun, özellikle araştırmacı yabancı biri olarak görüldüğünde huzursuz edici de bulunabildiği, bu açıdan, bazı araştırmacıların gözlem öncesi bir ya da iki hafta ortamda gönüllü olarak çalışmak istediği ifade edilmektedir.

Grup görüşmesine katılacak çocukların seçiminin de önemli olduğu, bazı çocukların daha baskın olduğu koşullarda, çekingen çocukların korkarak konuşmak

istemeyebildikleri de belirtilmektedir. Öğretmenlerin bu konuda yardımcı olmasının yararlı olduğu da vurgulanmaktadır. Grup görüşmesindeki “güçlü yanlar” ve “kısıtlılık” Lancaster ve Broadbent (2003) tarafından tanımlanmıştır. Bu araştırmalara göre, grup görüşmeleri “çocukların birbirini sevip, hoşlandığı 5-6 yaşlar için uygundur; ortak çalışma olanağı sağlar ve çocuklar arasında etkileşimi destekler; bireylerde güveni arttırabilir; gruplar, çocuklara istedikleri konuyu tartışmak için bir ortam oluşturur; çocuklara kendi ortamlarının uzmanı olduklarını hatırlatır; çocukların günlük yaşamlarında paylaşımına ilişkin bir görüş kazandırır; grubun tüm üyeleri arasındaki etkileşimler sayesinde yeni fikirler doğabilir; soru cevap görüşmelerden daha çok sohbet ortamıdır ve çocuklara yakın gelmektedir”. Tanımladıkları kısıtlılıklar ise “grup görüşmelerden bireyseli tanımlamanın güçlüğü ve bir grup ortamında bireylerin diğerlerinden etkilenebilmesi” olarak özetlenebilir (Holmes 2005).

Görüşmelerin kayıt altına alınmasında, kayıt cihazı kullanarak ya da notlar almak iki yol olarak belirlenmiştir. Asıl amaç olan dinlemekten alıkoyacağı için yazmak yerine kaset kaydı kullanmanın aktif dinleme için uygun olduğu belirtilmektedir. Bununla birlikte, kayıt cihazının görüşmelerde endişe yaratan bir unsur olarak görülebildiği de ifade edilmektedir. Çocuklarla çalışma sürecinde ise, çocukların ses kayıt cihazından kendi seslerini duymaktan hoşlandıkları, bu açıdan, kaset kaydı yaparak, görüşmeyi çocuklarla birlikte tekrar dinlemenin anlaşılmayan noktalar üzerinde konuşma olanağı sağlayabileceği, böylelikle çalışmaya geçerlilik kazandıran bir olanak doğurabileceği de belirtilmektedir (Holmes 2005). Kayıt cihazına yabancılik duyulduğu takdirde, araştırmacının görüşmelerde göz kontağını kesmeden, görüşmenin akışını bozmadan kısa notlar alabileceği ve sonrasında akılda tuttuğu bilgileri yazılı hale getirmesinin de mümkün olduğu belirtilmektedir (Punch 2004).

Mozaik yaklaşımla, çeşitli yöntemleri bir araya getiren Alison Clark, çocuk konferansı olarak tanımladığı yapılandırılmış görüşmelerde çocuklara “neden o kuruma geldikleri, ne yapmaktan hoşlandıkları ya da hoşlanmadıkları, ne yapmayı zor buldukları” gibi 14 açık uçlu soru yönelmiştir. Bununla birlikte bütün çocukların bu formal yolu ilginç bulmadığını görerek, süreci hareketli hale getirmiş, çocuklarla konuştukları yere giderken yaptığı görüşmeleri eklemiştir. Ayrıca, personel ve ebeveynlerle görüşmeleri, çocukların bu kurumdaki yaşamını anlamak açısından önemli bir koşul olarak

değerlendirmiştir. Çocukların günlük yaşam deneyimlerini çocuklar dışında ikinci ağızdan görebilmek mantığıyla çocuklara yönelttiklerine benzer soruları yetişkinlere de sormuştur (Clark 2004).

### **5.3. Alan Çalışmasında Yöntemlerin Kullanımı**

Alan çalışması öncesinde yapılan çocuk ve araştırma genelindeki değerlendirmeler sonucunda, tezin alan çalışmasında “çocukların seslerini” duyabilmenin önemi ve bunun farklı yöntemlerle sağlanabileceği yönündeki bakış açısı kabul edilmiş, çocukların çalışmanın merkezinde yer aldığı çocuk-merkezli metodolojinin benimsenmesi uygun görülmüştür. Çocukların seslerini duyabilmek için, farklı tekniklerin kullanılması gerektiği çeşitli çalışmalarda vurgulanmıştır. Bu kapsamda, araştırmada çocuklarla sözel ve görsel tekniklerden yararlanılarak iletişim kurulması yönünde bir yaklaşım kabul edilmiştir.

Tez çalışması kapsamında gerçekleştirilen alan çalışması yorumlamacı araştırma kapsamında, nitel araştırma yöntemlerinin uygulandığı bir süreç olarak değerlendirilmiştir. Bu seçimdeki nedenler detaylı olarak açıklanacaktır. Bu süreçte çocuklar, öğretmenler ve velilerle iletişim kurulması gerektiği, nitel araştırmalarda önemi belirtilen üçgenleme açısından dikkate alınmıştır. Bu kapsamda alan çalışması öncesinde, bir pilot çalışma gerçekleştirilmiş, iki farklı eğitim ortamında çocuklar, öğretmenler ve velilerle çalışmada öngörülen yaklaşımın doğruluğunu sınavabilmek adına bir pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışmada tüm katılımcıların görüşme konusunda istekli oldukları, çocukların sözel yollarla kendilerini başarıyla ifade edebildikleri görülmüştür. Bununla birlikte, görüşmede çocuklara yönetilen soru sayısının bu yaş grubu için oldukça fazla olduğu, çocukların son sorularda konsantrasyonlarını kayb ettikleri saptanmıştır. Bu kapsamda görüşme formundaki 12 olan soru sayısı 5 temel konuya ayrılmıştır. Ayrıca, çalışmanın farklı günlerde çocukla birlikte olarak çocuğu sıkmadan gerçekleştirilmesinin doğru olacağına kanaat getirilmiştir. Çok farklı konulara ilişkin soru sormak yerine, çocuğun düşünmesine olanak verebilmek için süreç içinde derinleştirici sorularla sohbet süresinin uzatılmasının daha yararlı olacağı kabul edilmiştir.

Nitel araştırmalarda ulaşılan yargıların birbirini desteklemesi, geçerlilik açısından gerekli görülmektedir. Modele ilişkin parametrelerin bir bölümü, teknik konular içermesi ve ortak olarak, çocukların, velilerin ve öğretmenlerin bilgi alanlarının dışında yer alması nedeniyle alan çalışması kapsamında ele alınmamıştır. “Sürdürülebilirlik”, “Esneklik”, “Güvenlik”, “Malzeme” parametrelerinin, genel olarak tasarımcının araştırması gereken detaylar içerdiği düşünülerek bu alana ilişkin bilgiler parametrelerin açıklandığı bölümde tanımlanmıştır. “Değişebilirlik, İşlev, Konum, Kullanım, Ulaşım, Boyut” parametrelerine ilişkin olarak, çocuklar, veliler ve öğretmenlerden görüş alınabileceği düşünülerek alan çalışmasında ele alınmıştır. Pilot çalışmada, çocukların, öğretmenlerin ve velilerin görüşlerinden, tanımlanan parametrelere ilişkin yorumlar elde edilebilmesiyle bu düşünce desteklenmiştir. Aşağıdaki izelgede (izelge 5.1), nerilen araştırma parametreleri, veri alınması amaçlanan çalışma grubu ve kullanılması uygun görülen yöntemler tanımlanmaktadır. “retim, Finans, İşletim” parametrelerine ilgili olarak ise, okulöncesi eğitime st bir bakışın alınabileceği bir kurum olarak “İl Milli Eğitim Müdürlüğü” içerisinde yapılacak görüşmelerden yararlanılmasının yararlı olacağı kabul edilmiştir.

Çizelge 5.1. Parametreler ve yöntemler

Parametreler	ocuklar	ğretmenler	Veliler
Değişebilirlik	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Foto-görüşme ( bireysel )</li> <li>• Film izleme ve beyin fırtınası</li> <li>• ocukların çizimleri ve bireysel görüşme</li> <li>• Bilgisayar oyunu ve bireysel görüşme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Foto- görüşme</li> <li>• Görüşme</li> <li>• Film izleme ve bireysel görüşme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Foto- görüşme</li> <li>• Görüşme</li> </ul>
İşlev	Görüşme	Görüşme	Görüşme
Konum	Görüşme	Görüşme	Görüşme
Kullanım	Görüşme - Gözlem	Görüşme	Görüşme
Ulaşım	Görüşme - Gözlem	Görüşme	Görüşme
Boyut	Görüşme	Görüşme	-

Tez alışması kapsamında, atölyelerin tasarımlarında zme ilişkin bir tek doğru tanımının getirilemeyeceği, her zmn tasarımcısının bakış açısıyla farklılık taşıyacağına inanılmaktadır. Bu kapsamda, bakış açılarına ve görüşlere bir sınır getirilmemesi yönünde bir düşünceyle, çalışmada genel başlıklar ve araştırılması

gereken boyutlar tanımlanmaya çalışılmıştır. Alan çalışmasının da genel yargılar oluşturma ve bir genelleme yapma çabasından uzak olması, özel bir konuya ilişkin detaylı bir görünüm sunması gerektiği düşünülmüştür. Bu açıdan çalışma “yorumlamacı” bir araştırma olarak kurgulanmıştır. Holmes’un (2005) tanımıyla “genel bir fotoğraf çekmek yerine detayları görebilmek için yakın bir çekim yapmak” düşüncesi benimsenmiştir. Bu sayede ulaşılan verilerin de her tasarımcı tarafından da yorumlanabilecek açıklıkta ve detayla ortaya konabilmesi gerektiği kabul edilmiştir. Yorumlamacı araştırmalarda örneklem büyüklüğü pozitivist araştırmalara göre daha küçük tutulabilmektedir. Örneğin, alan çalışmasının kapsamı dar tutularak, tek bir okulöncesi kurum ya da aile ile çalışılarak, daha detaylı, çözümü kolay olmayan, karmaşık sosyal etkileşimlerin ya da süreçlerin anlaşılması mümkün olabilmektedir (Holmes 2005).

Alan çalışmasında, görece az sayıda çocukla çalışmanın, araştırmaya bu açıdan önemli kazanımlar sağlayacağına inanılmaktadır. Çalışma farklı olanaklara sahip çocuklara ulaşılabilmesi düşünülerek, sosyo-ekonomik açıdan, üst, orta ve alt gelir gruplarından çocukların eğitim aldığı, devlete ait üç bağımsız anaokulunda gerçekleştirilmiştir. Üst gelir grubu için seçilen bağımsız anaokulu Nilüfer İlçesi Beşevler Semtinde, orta gelir grubu olarak belirlenen okul Yıldırım İlçesi Sinandede Mahallesi ve alt gelir grubu olarak seçilen okul ise Osmangazi İlçesi Kanalboyu Semtinde yer almaktadır. Okullar fiziksel olanaklar açısından birbiriyle eşdeğer sayılabilecek özelliklere sahip olmakla birlikte buldukları çevrenin etkisiyle kullanıcı profili değişim göstermektedir.

Görüşmelerde Osmangazi ilçesindeki okul (1), Yıldırım ilçesindeki okul (2), Nilüfer ilçesindeki okul ise (3) numara ile tanımlanmıştır. Alan çalışmasının değerlendirmesinde, yorumlarının takip edilme olanağını sunmak açısından, örnek verilen yorumların başında okullara verilen sıra numaralarının yer alması uygun görülmüş ve kişisel bir bilgiyi deşifre etmemek için çalışma yapılan çocukların yalnızca isimlerine yer verilmiştir. Araştırmada, bilgiyi farklı görüşlerden yorumlarla karşılaştırarak doğruluğunu desteklemek amacıyla, benzer soruların çocuklar, veliler ve öğretmenlere yöneltilmesi gerektiği kabul edilmiştir. Çalışmada, 60-72 aylık olan ve anaokullarında 6 yaş grubu olarak tanımlanan çocuklarla iletişim kurulmuş ve üç okuldan eşit sayıda olmak üzere toplam 30 çocukla görüşülmüştür. 30 sayısına, sosyal

bilimlerde bu sayıda yapılan derinlemesine bir mülakatın araştırma konusunu aydınlatacak düzeyde bilginin sağlanması için yeterli bir sayı olduğuna ilişkin görüş alınmasıyla karar verilmiştir. Nitel yöntemlerin yer verildiği yorumlamacı araştırmanın teze getireceği katkılara ilişkin öngörüler aşağıda sunulmaktadır:

- Çalışma grubu olan çocuklarla daha çok zaman geçirebilme ve görüşme süresinin daha uzun tutularak, sonucu ortaya koyan anket çalışması verileri yerine derinlemesine görüşmelerle daha detaylı bilgi ve beklenmeyen yorumlar alma olanağı,
- Az sayıda çocukla belirli bir periyoda yayılan bir çalışma programı oluşturulabilmesi ve çalışmada kullanılan yöntemlerin çeşitlilik taşıyabilmesi (çoklu-yöntem),
- Süreç içinde yeni bir yöntemin dahil edilmesi gerekli görüldüğünde, çalışma grubuna daha çabuk ulaşılabilmesi,
- Veliler ve öğretmenlerin çalışmada katılımcı olabilmesi için gerekli zaman organizasyonunun daha kolay oluşturabilmesi
- Çalışmanın süreç içinde çeşitli zaman aralıklarında aşamalı olarak tasarlanmasıyla beraber, araştırmacının çocuklara tanıdık biri haline gelmesi, çocukların huzursuzluk hissini azalması ve daha rahat yorum yapabilmeleri,
- Bir çalışma süreci sonrasında -aynı gün ya da sonrasında- ulaşılan verileri çocuklarla birlikte değerlendirme olanağı,
- Gerektiğinde, çocuklardan alınan bilgilerin doğruluğundan emin olabilmek amacıyla çalışma grubuna tekrar ulaşabilme,
- Velilerle diyalog kurulmasında oluşacak kolaylık,
- Araştırmacıya esneklik tanıyan ve sürecin önem kazandığı “Döngüsel Model” tanımına da uygunluk



Çalışmada, farklı parametrelere ilişkin bilgiye ulaşmak yönünde, farklı tekniklerin kullanılması gerektiği düşünülmüş ve araştırılan konuya en kolay ve kapsamlı yanıt almayı sağlayacak çeşitli yöntemlere yer verilmesi uygun bulunmuştur. Araştırmada, bireysel ve grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Bireysel görüşmeler, yalnızca sözel soruların olduğu çalışma ile birlikte, fotoğraflar içeren görüşme formu, çocukların çizimleri, çocukların bilgisayar oyunu deneyimi kapsamında kullanılmıştır. Grup görüşmesine, çocuklara izletilen bir kısa film sonrasında yer verilmiştir. Çalışmanın parçalı yapısı, çocuklarla iki yarıyıl sürecinde farklı zamanlarda bir araya gelebilme olanağı sağlamış ve süreç içinde sınıf ve sınıf içindeki genel davranışlar ve eğitim sürecinin yapısını gözleme olanağı doğmuştur. Modelin çocukları okul dışına çıkararak yapısına ilişkin fikir sahibi olabilmek amacıyla, çocuklarla birlikte okul gezilerindeki ve ulaşım süreçlerindeki davranışlarının gözlemlenmesi, bir başka yöntem olarak kullanılmıştır. Bu aşamada serviste ve gezi ortamında çocukların tutumları değerlendirilmiştir.

Bağımsız atölyelerin tasarımında, mimari niteliği önemli ölçüde etkileyen, mekana çocuk gelişimini destekleyen özel bir fiziksel nitelik kazandıracığına inanılan en önemli parametrenin değişebilirlik olduğu söylenebilir. Değişebilirlik başlığı altında tasarımcıların hangi boyutları değerlendirmeleri gerektiği yapılan kuramsal araştırma sonucunda, ulaşılan çeşitli görüşler ve çalışma sonuçlarıyla desteklenerek parametrelerin tanımladığı bölümde açıklanmaktadır. Alt başlıkların her birine dair, yapılmış kapsamlı çalışmalara referans gösterilerek çocuk gelişimiyle kurulan ilişki boyutunda detaylı bilgiler sunulmaya çalışılmıştır. Alt parametreler, renk, ışık, ses gibi özel konulardır ve her birinin çocuklarla ilişkisini, tek bir araştırmaya sığdırmaya çalışmanın, çalışmanın yüzeyselleşmesine neden olacağı, ayrıca bağımsız atölye kurgusunun, fiziksel ve sosyal olarak, çocuk mekan ilişkisi dışında, daha üst bir örüntüyü tanımladığı da düşünülerek, “değişebilirlik” ve “çocuk” kavramları arasında nasıl bir inceleme yapılabileceği sorgulanmıştır. Bu aşamada ilk olarak düşünülen soru, “çocuğun değişebilirliğe olan ilgisi nasıl ölçülebilir?” olmuştur. Bu sorgulama sürecinde çocuklardan bu konuda doğru bilgi alabilmek için görsel araçlardan yararlanılmasının yararlı olacağı kabul edilmiştir.

İlk çalışmada görsellerin yer aldığı görüşme formundan yararlanılmıştır. Bu çalışma birebir görüşme olarak gerçekleştirilmiştir. Sonraki adımda, kullanıcıya değiştirme seçeneği sağlayan ve çocukların algılayabileceği basitlikte tasarımlar içermesine dikkat edilerek internet üzerinden yapılan bir araştırmayla ulaşılan farklı örnekler bir araya getirilerek, bir film sunusu hazırlanmış ve çocuklarla paylaşılmıştır.

Daha sonra yapılan bir başka çalışma çocuklardan hayallerindeki sınıfı çizmelerinin istenmesi olmuştur. Buradaki amaç, çocukların daha önce edindikleri değişebilirlik konusundaki yeni deneyimi gerçekten içselleştirip içselleştirmediklerini sınamak olarak değerlendirilmiştir. Bu açıdan San'ın (1977) çocukların kavrayamadıkları şeyleri çizme çabası göstermedikleri görüşü dikkate alınmıştır. Ayrıca tasarıma katılım çalışmalarında çocuklara boş bir kağıt verildiğinde hayalindeki bir mekanı çizmelerinin beklendiği durumlarda, yaşça büyük çocukların bile kararsız kalıp, gerilim hissettiğinin ifade edilmesi (Sheat ve Beer 1989) çizim yönteminden farklı bir bakışla yararlanılması gerektiğini düşündürmüştür.

Çizimlerin analiz ve gerçekleştirilme sürecinde çocuklarla kurulacak diyalogun, gözlemin önemi ve bu deneyimden, tasarım parametrelerine yansıtılabilecek özgün veriler elde edilebileceği olasılığıyla bu yöntemin çalışma kapsamına alınmasına karar verilmiştir. Çizimler aracılığıyla çocukların hayal ve isteklerini görmenin mümkün olabileceğine inanılmış ve bu yargıda da daha önce görüşleri özetlenen Clark'ın (2004) yorumlarının da destekleyici olduğu düşünülmüştür. Clark, geleceğe yönelik olarak, Mozaik Yaklaşımı'nın çeşitli yollarla geliştirilmesini önermekte ve bu kapsamda çocukların geleceğe ilişkin perspektiflerini öğrenebilmenin, bugüne ilişkin perspektiflerini öğrenmek kadar önemli olduğunu belirtmektedir. Bu açıdan, eğer yapabilecek olsalar, çocukların ortamlarında nasıl değişiklikler yapabileceklerini öğrenebilmek amacıyla, isteklerini ifade etmelerine yönelik olarak kullanılacak yöntemlerin belirlenmesi konusunda çalışılması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu açıdan, genel olarak, çocukların fiziksel çevrelerine ilişkin perspektiflerinin öğrenilmesi amacıyla çalışmalar yapıldıkça ve onlara uygun yolların kullanımı yaygınlaştıkça, şaşırtıcı sonuçların toplanabileceğine ve bu sayede alana önemli katkılar sağlanabileceğine inandığını da ifade etmektedir (Clark 2004). Bu açıdan, tez çalışmasında, değişebilirlik parametresinin çocuklar açısından taşıdığı önemi ortaya

koyabilmek için farklı iletişim yollarının denenmesine ayrıca önem verilmiş ve bulguların alana yeni katkılar kazandırabileceğine inanılmıştır.

Bu kapsamda yeni iletişim yolları sorgulanmıştır. Çalışmada yararlı olabilecek bir başka tekniğin, çocuklara mekansal değişim seçenekleri sunan bir bilgisayar oyununu oynama deneyimini sağlamak olabileceği düşünülmüştür. Bu kapsamda internette değişim seçenekleri sunan oyunlar araştırılmıştır. Mevcut bir durumu farklı alternatifler çerçevesinde değiştirme olanağı tanıyan bir örnekten yararlanılmıştır. Bu süreçte, hem çocukların tutumlarını gözlemlemek, hem de değiştirme eylemine ilişkin düşüncelerini öğrenmek amaçlanmıştır.

“İşlev, konum, boyut, kullanım ve ulaşım” parametrelerine yönelik olarak verilerin elde edilmesinde görüşme yönteminden yararlanılmıştır. Bu kapsamda, pilot çalışmayla da desteklendiği üzere, açık uçlu sorular yönelterek, çocukların, ebeveynlerin ve öğretmenlerin detaylı yorumlarına ulaşılabileceği kabul edilmiştir. Çocuk, veli ve öğretmenin yer aldığı sürecin dışında kalarak değerlendirilen “üretim, finans ve işletim” konuları kapsamında da yine görüşme yöntemiyle bilgi edinmek hedeflenmiştir. Alan çalışmasında belirtilen farklı yöntemler çerçevesinde, çalışma sürecinde ses kaydı, video kaydı, notlar almak üzere çalışma sürecindeki akışı bozmayacak farklı yollardan yararlanılmıştır. Notların alındığı durumlarda Holmes (2005) ve Punch (2004) tarafından da belirtilen bir konu olan görüşme sürecinde göz kontağının kesilmemesine dikkat edilmiş, buna olanak veren çocuğun dikkatinin başka bir noktaya yöneldiği bilgisayar oyunu oynama, foto görüşme gibi süreçlerde notlar alınmıştır.

Bağımsız atölye tasarım modelinde, mekansal niteliğin kullanıcı tercihlerine göre farklı alternatifler içerecek şekilde organizasyonunu öneren parametre, değişebilirlik olarak ifade edilmektedir. Parametrenin, çocuk gelişimi, eğitim ve çağın değerleriyle olan ilişkisi sorgulanmış ve olumlu bulgulara ulaşılmıştır. Tez çalışması kapsamında, bu yargıları destekleyebilmek için çocukların, eğitimcilerin ve velilerin görüşlerinin alınması amaçlanmış ve değişebilirlik parametresinin tasarımcı olmayan kullanıcı grubuyla tartışılabilmesi için yöntemlerin neler olabileceği üzerinde önemle durulmuştur.

Literatür incelendiğinde günümüzde mimarlık ve endüstriyel tasarım alanlarında kullanıcıya seçenek sunan, çok fonksiyonlu yapıya sahip, bu açıdan değişebilirlik parametresiyle öngörülen kullanım çeşitliliğinin çeşitli örnekleri ve farklı denemelerle gerçekleştirildiği ya da önerildiği görülmektedir (Şekil 5.1, Şekil 5.2, Şekil 5.3). Genel olarak mobilya tasarımlarında ele alınan bu tarz tasarımlar, sayıca genele oranla daha azdır. Yetişkinlerin dünyasında yer alan tasarımlar, daha çok statik çözümler içermekte ve genelde yetişkinlerin yaşam alanlarında seçenekler sunan bir yapısalılık bulunmamaktadır. Mimaride bu tarz örnekler 3. Bölüm’de değerlendirilmiştir. Karşılaşılan az sayıda örnek tasarımcıların özel denemeleri olarak yorumlanabilir.



Şekil 5.1. Yapısal boyutta değişebilirlik için bir örnek  
(<http://atelier-ad.blogspot.com/2007/06/fabulous-folding-facade.html>,2010)



Şekil 5.2. Değişebilirlik teması taşıyan farklı tasarımlar  
(<http://www.homeinteriorszone.com/interior-decoration/furniture/19-amazing-furniture-to-make-the-most-out-of-tiny-apartment-space/>,2010)



Şekil 5.3. Değişebilirlik teması taşıyan farklı tasarımlar

(<http://www.gadgetsharp.com/20100328/lets-fold-folding-inspired-furniture-design/>,2010;  
<http://www.homeinteriorszone.com/interior-decoration/furniture/19-amazing-furniture-to-make-the-most-out-of-tiny-apartment-space/>,2010)

Yetişkinin dünyasında seçenekler sunan yapısallığın yeri sorgulandıktan sonra benzer bir düşünceyle, çocuğun dünyasında günümüzde değişebilirliğin yeri üzerinde düşünülmüştür. Çocuğun dünyasındaki fiziksel nitelikler değerlendirilirken, bu kapsamda çocukların yaşamlarında en önemli yere sahip fiziksel materyaller olan oyuncaklar üzerinden konuya bakılmasının yararlı olacağına inanılmıştır. Son yıllarda değişebilirlik özelliğinin, çocukların ilgisini çeken bir tema olarak tasarımlara yansıtıldığı fark edilmiştir. Arabadan robottan dönüşen oyuncaklar, sıcak ya da soğuk suda renk değiştiren arabalar, havaya atıldığında rengi değişen toplar, saçlarının rengi ıslandığında değişen bebekler gibi çeşitli oyuncaklarda bu temanın ortaya konulduğu söylenebilir (Şekil 5.4).

Çocuklara farklı düşüncelerini gerçekleştirme olanağı tanıyan Froebel'in ahşap bloklarının da aslında, bir oyuncağın başka bir forma dönüşümünü içermese de, çocuğa seçenekler sunma yönünden değişebilirlik parametresiyle bağlantısı kurulabilir. Bu çerçevede, pek çok çocuğun çocukların son yıllarda televizyonda sıkça reklamlarını gördüğü, onlara tanıdık gelen ve evlerinde oyun sürecinde bu tecrübeyi deneyimleme fırsatıyla karşılaştığı düşünülerek, değişebilirlik parametresine ilişkin görüşme formunda bu tarz oyuncakların görsellerinden yararlanılması uygun görülmüştür. Değişebilirlik temasını çocuklarla oyuncaklar üzerinden konuşmak, çocukların özel bir kavramı çok iyi tanıdıkları nesnelere üzerinden daha rahat değerlendirebilecekleri düşünülerek, tercih edilmiştir. Bu kapsamda çocuklara çeşitli görsellerle desteklenen sorular yöneltilmiştir. Foto-görüşme sürecinde, çocuğa oyuncak dışında, bir mobilya

örneği de sunulmuş ve bu örnek dahilinde de değişim konusuna getireceği yorumun desteklenip desteklenmeyeceği sınanmak istenmiştir. Görüşme formundaki görseller Şekil 5.5’de görülmektedir.



Robot / Araba



Yere atıldığında açılan robot / top



Suda / karanlıkta / elin ısıyla renk değiştiren arabalar



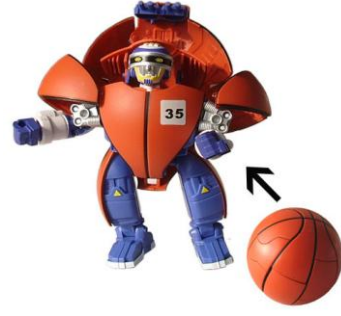
Suda saç rengi değişen bebekler

#### Şekil 5.4. Son yıllarda oyuncaklarda kullanılan değişebilirlik teması

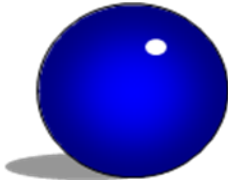
Foto-görüşme sürecinde, robota dönüşen top, renk değiştiren top, renk değiştiren bebek resimleri kullanılmıştır. Çocuklara, aynı oyuncağın, sabit olduğu ve değişebildiği durumu görsel olarak sunulmuş, her durum tek bir sayfada algılanabilir şekilde çocuğa sırayla gösterilmiştir. Görseli inceleyen çocuğa öncelikle “hangisini almak isteyeceği ve nedeni” sorulmuştur. Konuyu derinleştirebilmek amacıyla, bu tarz oyuncaklara sahip olup olmadıkları, değişebilen oyuncakların ne işe yaradığı, değiştirmenin nasıl hissettirdiği, bu oyuncakların diğerlerinden ne farkı olduğu, değiştirmenin bir süre sonra sıkıcı olup olmadığı sorularına yer verilmiştir. Foto-görüşme öğretmenler ve velilerle de gerçekleştirilmiş, bu kez öğrencilerin ya da çocuklarının hangi tercihi yapmış olabilecekleri, kendilerinin çocuklar için hangisini tercih edebilecekleri ve nedeni hakkında konuşulmuştur. Çalışmanın ikinci adımında “işlev, konum, boyut, kullanım ve ulaşım” parametrelerine yönelik olarak çocuklara, veliler ve öğretmenlere, seçilen parametreye açıklık getirebilmek amacıyla kurgulanmış sorular yöneltilmiştir. Bu bölümde kullanılan sorular, Çizelge 5.2’de görülmektedir.



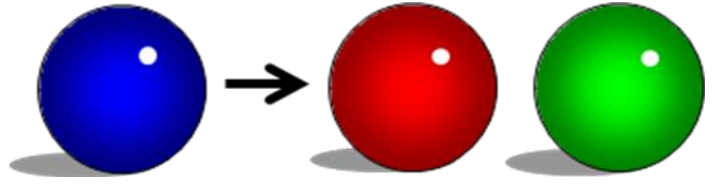
Örnek 1 – Sabit nitelik



Değişebilen nitelik



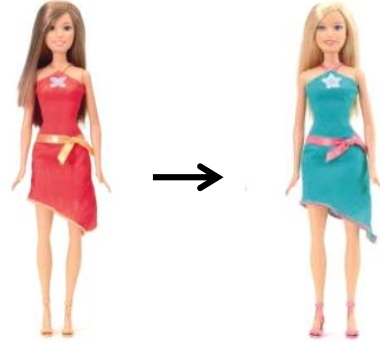
Örnek 2 – Sabit nitelik



Değişebilen nitelik



Örnek 3 – Sabit nitelik



Değişebilen nitelik



Örnek 4 – Sabit nitelik



Değişebilen nitelik

Şekil 5.5. Görüşme formunda kullanılan görseller

Çizelge 5.2. İşlev, konum, boyut, kullanım ve ulaşım parametreleri için sorular

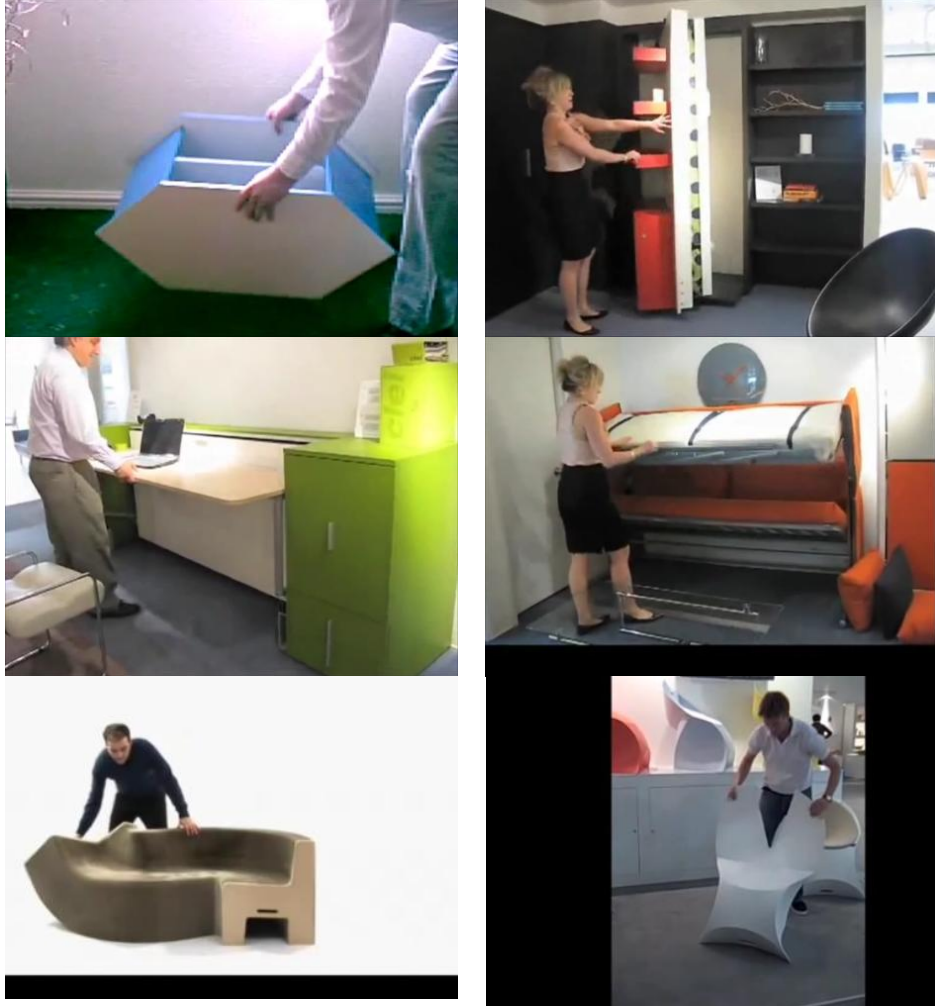
<b>Çocuklarla Görüşme Soruları</b>	<b>Öğretmenlerle Görüşme Soruları</b>	<b>Velilerle Görüşme Soruları</b>
<p>1. Sınıfta yapmayı en sevdiğin faaliyetler nedir?</p> <p>Başka hangi faaliyetleri yapmayı isterdin?</p> <p>Peki, her istediğin olabilir desem sınıfta neler yapmak isterdin?</p>	<p>1. Sınıfta ve okulda yapmak isteyip yapamadığınız faaliyetler var mı? Neden?</p> <p>Genel olarak, çocuklar açısından önemli gördüğünüz ne tür etkinlikler söyleyebilirsiniz?</p>	<p>1. Çocuğunuz en çok hangi faaliyetlere katılmaktan hoşlanır?</p> <p>Çocuğumun okulda şu faaliyette de bulunabilmesini isterdim dediğiniz konular var mı?</p> <p>Sizin görüşünüzle, çocuğunuza yararlı olan, okulda yapılsa iyi olur / daha çok yapılsa iyi olur diyebileceğiniz etkinlik-faaliyetler neler olabilir?</p>
<p>2. Sınıfta faaliyetler yapıyorsunuz, başka nerelerde faaliyet yapmak eğlenceli olurdu?</p> <p>Neden, bana anlatır mısın?</p>	<p>2. Sınıf dışında çocuklarla ne tür faaliyetlere katılabilmek isteyebilirdiniz?</p>	<p>2. Çocuğunuzun okul aracılığıyla başka etkinlikler yapabilmesini istermiydiniz? Neler olabilir?</p>
<p>3. Öğretmeniniz sizi sınıfça başka bir sınıfa götürse, orada da başka bir sınıf daha olsa, hep birlikte bir faaliyet yapmak nasıl olurdu sence?</p> <p>Neden, bana anlatır mısın?</p>	<p>3. Sizin sınıfınız ve başka bir sınıf, yeni bir mekanda, özel bir faaliyet yapmak için bir araya geliyor, o faaliyetin uzmanı bir kişi de orada...</p> <p>O günü, çocuklar ve sizin açınızdan nasıl değerlendirirsiniz?</p>	<p>3. Çocuğunuzun sınıfı ve başka okuldan bir sınıf, yeni bir mekanda, bir faaliyet yapmak için bir araya geliyor, öğretmenleriyle birlikte, faaliyetin uzmanı bir kişi de orada...</p> <p>O günü, çocuklarımız açınızdan nasıl değerlendirirsiniz?</p>
<p>4. Şimdi bir yere gidecek olsak, yürüyerek mi, yoksa arabayla mı gitmek isterdin?</p> <p>Neden, bana anlatır mısın?</p>	<p>4. Çocukları okul dışına çıkarma konusunda ulaşım açısından araç ve yaya olarak bir tercihiniz oluyor mu?</p>	<p>4. Çocuğunuzun okul dışında bir yere götürülmesi konusunda ne düşünüyorsunuz? Bu kapsamda ulaşım açısından araçla ve yaya gidilmesi yönünde bir tercihiniz oluyor mu?</p>
<p>5. Sence sınıfın küçük mü? Sınıfınız kalabalık mı? Bundan rahatsız oluyor musun?</p>	<p>5. Sınıfınızın mevcut durumunun sizi etkinlikler açısından kısıtladığı olur mu? Hangi yönlerden?</p> <p>Sizce ideal bir sınıf kaç kişi ve ne kadar büyüklükte olmalıdır? Neden ?</p> <p>Bu konuda mevcut sınıflarınız üzerinden yorum yapabilirsiniz.</p>	<p>Velilerin sınıf içi deneyimi bulunmaması nedeniyle bu konuda görüşleri alınmamıştır.</p>



Çalışmada üçüncü aşama, çocuklara ve öğretmenlere değişebilirlik niteliğini anlatabilmek için hazırlanmış olan filmin gösterimi ve sonrasında grup tartışmasının gerçekleştirilmesidir. Film izleme sürecinde öğretmenlere, filmdeki örneklerle karşı çocukların olumlu ve olumsuz yargılarını özgürce dile getirebilmesi için yönlendirme yapılmaması gerektiği ifade edilmiştir. Şekil 5.6'da filmdeki örneklerden görüntüler sunulmuştur. Filmin bulunduğu Cd ek kısmında yer almaktadır. Film gösterimi sonrasında çocuklara “izledikleri görüntüleri beğenip beğenmedikleri, sınıflarında böyle şeyler olmasını isteyip istemeyecekleri ve olduğu takdirde ne işlerine yaracağı, sınıfta böyle başka neler olabileceği” yönünde sorular yöneltilmiştir. Öğretmenin bu süreçte gözlemci olarak katılımı, daha sonra öğretmenle çocuklar üzerinde filmin yarattığı duygular ve ilgi düzeyleri üzerinde görüşebilmek amacıyla istenmiştir. Öğretmenlerle görüşme sürecinde ise, filmde izledikleri tarz tasarımların okulöncesi eğitim ortamlarındaki kullanımının yararlı olup olmayacağı sorulmuş, sınıflarında kullanabilecekleri farklı tasarımlar hayal etmeleri beklenmiş ve çocukların bu tasarımlara olan ilgisini nasıl değerlendirdikleri konusunda düşünceleri alınmıştır.

Bu çalışmadan sonra gelen dördüncü aşamada, çocuklardan hayallerindeki sınıfı çizmeleri istenmiş ve çocuklarla çizimleri üzerinden konuşularak düşünceleri öğrenilmiştir. Burada daha önce de belirtildiği üzere amaç, çocukların hayatlarında ilk kez deneyimledikleri yeni tasarımlara olan ilgilerini ve beğenilerini ölçebilmektir. Bu kapsamda, çocukların beğenilerini çizimlerine de aktaracakları öngörüsüyle, tasarımların çocuklar üzerindeki etkilerinin sözel ifadeleri dışında da değerlendirilebileceği düşünülmüştür. Ayrıca, çocuklardan gelebilecek yeni yorumlar için sözel ifade dışında farklı bir iletişim kanalının da sağlanabilmesi, kendilerini görsel araçlarla daha iyi ifade edebilecek çocuklar için önemli bir seçenek olarak görülmüştür. Bu süreçte, çalışılan yaş grubu çocuklarının arkadaşlarının yaptığı resmi taklit etme eğilimi gösterebilecekleri yönündeki tanım dikkate alınmıştır (San 1977). Bununla birlikte çocukların grup içinde daha neşeli ve rahat olduklarının gözlemlenmesiyle, çalışma sürecini daha eğlenceli kılabilmek adına, çocukların grup olarak kendilerini daha rahat hissederek yaratıcılıklarını artabileceği öngörüsüyle bir odada tek başına resim yapmaları uygun görülmemiştir. Bu kapsamda etkileşimi minimize edebilmek açısından resim yapılan mekanda çocukların aralıklı oturduğu bir düzen oluşturulmuştur. Görsel etkileşim oluşsa da çocuklarla yapılacak, kendi resimlerine ilişkin sözel

anlatımlarda çocuğun konuya ilişkin düşüncesinin öğrenebileceği de düşünülerek grup çalışmasının uygunluğuna karar verilmiştir.



Şekil 5.6. Filmden kareler

Çocukların katılımıyla gerçekleşen beşinci aşamada, mekana ilişkin değişimlerin yarattığı ilgiyi görebilmek adına bir bilgisayar oyunu kullanımından yararlanılabileceği düşünülmüş ve bir odadaki mobilyaların çocuğun tercihiyle farklılaşabildiği bir örnek kullanılarak, çocuklarla bireysel olarak oyun oynama ve görüşme süreci gerçekleştirilmiştir. Oyunun çalışma içinde bir araç olarak kullanımında, internet üzerinden kullanılan çocuk oyun sitelerinin incelenmesi etkili olmuştur. Bu inceleme sonrasında çocuk oyunları içerisinde hayalindeki odayı tasarla, kendi kolyeni, arabanı, çantayı tasarla gibi pek çok farklı oyunda çocuklara değiştirme seçeneklerinin sunulduğu görülmüştür. Oyunların genel mantığı, tasarlanan objeye ilişkin farklı

seçenekleri ekranda çocuğa sunmak ve bu yolla çocukların farklı tercihlerde bulunarak istedikleri etkiyi gormelerine olanak tanımak olarak özetlenebilir. Dolayısıyla, bu oyunlar, tez çalışmasında değişebilirlik parametresiyle önerilmekte olan, tasarımcının çocuğa farklı deneyimleri gerçekleştirebileceği seçenekler sunabilmesi düşüncesiyle benzer görülmüştür. Mekansal değişim seçeneklerine ilginin anlaşılabilmesi için oda değişim oyunları araştırılmıştır. Bu kapsamda, oyunların temelde iki kategoriye ayrıldığı görülmüştür.

Bir grup oyunda odanın boş haliyle dekore edilmesi ve odadaki mevcut tasarımın görülmesi ve sonrasında bu elemanlar için sunulan tercih seçeneklerinin kullanılarak farklı seçimler yapılabilmesine olanak sağlanmaktadır. Örneğin “RoomMaker-Choose Your Room Begin<sup>4</sup>” adını taşıyan oyunda, iki oda tercihi hazırlanmıştır. Oyuna bu seçimle başlanmakta, bir oda seçildiğinde, duvar, yatak, detay, sandalye, masa, dolaplar, pencereler, halılar olarak hazırlanmış ikonlar ve odanın rengi için çok sayıda kombinasyonu gösteren bir ikon boş odanın üstünde ekranda yerini almaktadır. Oyunda ocuklara çok farklı seçim olanakları sunulmaktadır.

İkinci gruptaki oyunlarda ise, ekranda ilk olarak mevcut halde dekore edilmiş bir görünüm yer almakta, çocuğa değiştirme seçenekleri gösterilmektedir. Tezde nerilen değişebilirlik niteliği, mevcut bir durumun tercihlere göre değişebilmesine olanak vermektedir ve bu açıdan alan çalışmasında bu kategoriye ait bir oyun kullanılmıştır. “Yatak Odanı Tasarla<sup>5</sup>” adını taşıyan oyunda pencere, aydınlatma elemanları, dolaplar, aynalar, sandalye, halı, duvar rengi ve deseni, saat, oyuncaklar, olmak üzere odadaki her şeyin değiştirilebilmesi için seçenekler sunulmuştur. İlk önce mevcut durum görülmektedir ve ocuk tıkladığında, seçim tercihi ekranda hemen yerini almaktadır. şekil 5.7’de, çalışma kapsamında kullanılan oyundan bir görünüm yer almaktadır.

Oyun oynama sürecinde, birkaç seçenek deneyen çocuğa oynadığı oyunu beğenip beğenmediği ve daha önce böyle bir oynayıp oynamadığı sorulmuştur. Beğeni açısından olumlu cevap alındıktan sonra, oyunun çok güzel ya da güzel; çok eğlenceli ya da eğlenceli; sıkıcı değil ya da sıkıcı; sürekli oynandığında da sıkıcı değil ya da sıkıcı olup olmadığı sorulmuştur. Ayrıca oyunun kız oyunu mu olduğu, yoksa erkekler için de

<sup>4</sup> <http://www.oyunlar1.com/games.php?flash=823,2011>

<sup>5</sup> <http://www.oyunlar1.com/games.php?flash=5746,2011>

güzel bir oyun olarak mı görüldüğü ve gerçekte sınıflarında böyle değiştirebildikleri şeyler olsa hoşlarına gidip gitmeyeceği soruları yöneltilmiştir. Karşılaştırma yapmaları istenen sorularda bu yaş çocuklarının son duyduğu cevabı tekrarlama olasılığı düşünülerek son söylenenin daha az olumlu olan yorum olmasına dikkat edilmiştir.



Şekil 5.7. Çalışmada kullanılan bilgisayar oyunundan bir görünüm

Bağımsız atölye modeli parametreleri içerisinde yer alan “üretim, finans, işletim” konuları kapsamında İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nde yapılan görüşmelerde ise biri okulöncesi eğitim alanı diğeri ise eğitimdeki yeni oluşumlar konusunda çalışmalar yürütmekte olan iki yetkili ile görüşülmüştür. Görüşme sürecinde “okulöncesi eğitim yapılarının üretiminde maliyet, ekonomi gibi kavramların etkisi, okulöncesi eğitim yapılarının elde edilmesinde ekonomik açıdan ne tür organizasyonlar yapılabildiği, İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve okullar arasında bir sorumluluk paylaşımının olanaklı olup olmayacağı, okulöncesi eğitimde mevcut gereksinimi karşılamak açısından yapı üretim olanaklarının yeterliliği” konusunda sorular yöneltilmiştir.

## 6. ALAN ÇALIŞMASI BULGULARI

Tezin alan çalışması bulgularının sunumunda öncelikle, bağımsız atölye modeline mekansal nitelik açısından özgün kılacağı öngörülmekte olan değişebilirlik parametresinin önemini sorgulandığı çalışmaya yer verilmiştir. Tez kapsamında, yapılan literatür araştırmasında, 3. Bölüm’de ifade edilen bulgulara dayanılarak, parametrenin çocuk gelişimiyle olan güçlü bağlarının görülmesi doğrultusunda değişebilirlik niteliği modelin mimarisindeki temel kriter olarak seçilmiştir. Alan çalışmasında savunulan bu yargının doğruluğunu görebilmek adına farklı yöntemlere yer verilmiştir. Değişebilirlik parametresinin ardından “işlev, konum, kullanım, ulaşım, boyut, üretim, finans ve işletim” açısından verilerin elde edildiği görüşmelerdeki bulgular ve değerlendirmeler sunulmuştur. Çalışma sürecinde gerçekleşen görüşmelerde ulaşılan yorumlar için içerik çözümlemesi yapılmış ve düşüncelerin işaret ettiği ortak anlamı ortaya koyan temalar belirlenmeye çalışılmıştır (Yıldırım ve Şimşek 2004).

### 6.1. Değişebilirlik

Bireysel olarak kurgulanan foto-görüşme ve görüşmeler, film izleme ve beyin fırtınası süreci, çocukların resim yaptığı ve resimlerini anlattıkları bireysel görüşmeler ve bilgisayar oyunu süresince çocuklarla yapılan bireysel görüşmelerde elde edilen bulgular ve yapılan değerlendirmeler bu bölümde ifade edilmektedir.

#### 6.1.1. Foto-görüşme

Alan çalışmasında “değişebilirlik” parametresinin sorgulandığı ilk çalışma foto-görüşmedir. Bu kapsamda çocuklar, veliler ve öğretmenlerle görüşülmüştür. Görüşmelerden sonra çocukların yorumları, kız ve erkek çocukların verdiği cevaplar gelir grupları farklılığı açısından irdelenmiştir ancak değişebilirlik özelliğine bakış açısından yorumların farklılık taşımadığı ve ortaklıklar içerdiği görülmüştür. Ulaşılan yorumların benzerlik içerdiğinin görülmesiyle, çocukların yorumlarındaki ortak düşüncenin ortaya konabileceği düşünülmüş ve ortak yargılar belirlenmeye çalışılmıştır.

Çalışmadaki çocukların tümü değişebilir unsurlar içeren oyuncakları tercih etmiştir. Oyuncaklar açısından bakıldığında, kız ve erkek çocuklar arasında görülen bir fark, robota dönüşen top oyuncağın neredeyse kızların tümü tarafından oynamak için tercih

edilmemesidir. Bu oyuncaktaki robot niteliği kızların geneli tarafından ilgi çekici görülmemiştir. İki çocuğun yorumlarında, kendi kontrol edemedikleri bir durumun oluşma olasılığıyla ilişkilendirilen bir endişeyle karşılaşmıştır. Endişe ettikleri durumun gerçekleşmeyeceği belirtildikten sonra ise tercihleri değişebilen oyuncaklar yönünde değişmiştir. Bu duruma ilişkin yorumlar “değiştirme eylemi çocuğun kontrolünde gerçekleşebilmelidir” teması kapsamında yorumlanmıştır.

Foto görüşmede yer verilen mobilya örneğinde de, çocuklara hangisini tercih ettikleri ve evlerinde böyle bir mobilya bulunmasını isteyip istemeyecekleri sorulduğunda, oyuncaklara benzer olarak yine değiştirilebilen seçenek tercih edilmiştir. Ancak burada tek bir yorumda değişmeyen nitelikteki mobilya tercih edilmiştir. Bu yorum, oyuncak tercihinde “kendi isteği dışında topunun çizgilerinin kaybolmasından endişe duyan“ çocuk tarafından yapılmıştır. Yalnızca, üst gelir olarak tanımlanan okulda görüşülen bir çocuk mobilya açısından değişebilen seçeneği tercih etmemiştir.

Murat (3): Değişmesin hep aynı olsun isterim. Çünkü değişirse koltuk olmaz, koltuk olunca yatak olmaz, annem bana ikisini de alır”.

Mobilya örneği, genel olarak çocuklar tarafından kullanabildikleri bir eşya olmasıyla bağlantılı olarak iki fonksiyon içermesi, kullanışlılık ve tercihe göre değişebilme yönüyle beğenilmiştir. Değişebilen mobilyaya ilişkin yorumlarda oyuncaklara yönelik düşünceler benzerlik göstermiştir. Değiştirebilmek çocuklar tarafından yine güzel, eğlenceli, ilgi çekici, şaşırtıcı bir deneyim olarak nitelendirilmiştir ve bu tarz mobilyaların oyuncaklarda olduğu gibi, özel ve ilgi çekici olduğuna işaret eden düşünceler belirtilmiştir. Çocuğun kendisinin değiştirebilmesinden hoşlandığı yönünde yorumlar alınmıştır.

Velilerle yapılan foto-görüşme sonrası ulaşılan yorumlar çocukların düşünceleriyle paralellik göstermektedir. Değişebilirlik niteliğinin çocukların daha çok ilgisini çektiği ve bu özelliğin çocuklarının gelişimi açısından yararlı olacağına yönelik düşünceler genel olarak ifade edilmiştir. Velilerle yapılan görüşmede, değiştirilebilirlik özelliğine sahip mobilya genel olarak çocukların karşılaşmadığı, ancak çok ilgilerini çekecek olan bir obje olarak yorumlanmıştır. Mobilyayı çocukların bir oyuncak gibi görerek yorum yapabilecekleri yönünde görüşler ifade edilmiştir. Tez kapsamında önerilmekte olan

mekansal koşullardaki kullanım alternatiflerinin farklılaşabilmesi ve bunu çocuğun gerçekleştirebilmesi eylemini içeren değişebilirlik parametresinin gelişimsel açıdan önemine ilişkin olarak, çocukların ve velilerinin görüşlerinde destekleyici bulgulara ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin görüşlerinde de değişebilirlik niteliğinin oyuncaklar ve mobilyalar üzerinden değerlendirildiğinde, çocuklar için gelişimsel açıdan önemli katkılar yaratacağına ilişkin düşüncelere ulaşılmıştır. Öğretmenlere mobilya örneğinde çocukların tercihi ve sınıfta bu tarz mobilyaların kullanımının yararları sorulduğunda öğretmenler tarafından oyuncak örneğinde öngördükleri duyuşsal uyarınlarla ilişki boyutunda ve çok fonksiyonun çocukların ilgisini çeken bir durum olduğunun belirtilmesiyle, mobilyada da çocukların farklı kullanım alternatifini içeren örneği tercih edecekleri belirtilmiştir.

Sınıflarında bu tarz örneklerin yararlı olup olmayacağı sorusu yöneltildiğinde ise, eğitim ortamlarında bu tarz çözümlerin özellikle okulöncesi için çok yararlı olacağı vurgulanmıştır. Buradaki yarar, çocukların gelişimini destekleme, eğitim ortamının etkin kullanımını sağlama ve hem de eğitim sürecinin gereksinimlerini karşılama boyutunda üç düzeyde ele alınmıştır. Çocukların, velilerin ve öğretmenlerin foto-görüşme sürecinde ulaşılan yargılarının işaret ettiği temalar ve yorumlar aşağıda sunulmaktadır.

**Tema (1):** Değişebilirlik niteliğiyle oluşan ani değişimler şaşırtıcı ve heyecan vericidir.

Gülse (3): Ben böyle değişen oyuncaklar görmüştüm. Normal top, elime almıştım bir kere bir basmıştım, büyüdü top sanki, şaşırttı. Değişen bebeği alırdım çünkü renk değiştiriyor. Çok güzel. Bende renk renk saçlı var, suda rengi değişiyor, değişince çok farklı hissediyorum, “komaya giriyorum” (anlatırken çok fazla heyecanlanıyor ve bunu bu kelimeyle anlatıyor)

Oğuz (3): Değişen oyuncaklarım yok ama isterdim. Arkadaşımda vardı, “hot wheels” vardı, değiştirenince şaşırmıştık.

Sude Naz (3): Değişince çok şaşkın hissedirdim, bu güzel bir şey. Benim yok, olsun isterdim.

Öğretmen (1): Değişen oyuncakları istemişlerdir. Çocuklar sürprizli oyuncakları daha çok seviyorlar.

Öğretmen (2): Çocuklar farklı şeyleri, sürprizleri seviyorlar. Böyle şeyler her zaman daha çok ilgilerini çekiyor.

Veli, Yiğit (3): Mobilyada da değişeni istemiştir. Değişmesi ilgisini çekmiştir. Bu onu heyecanlandırmıştır, değişikliği seviyor çünkü.

Veli, Emirhan (2): Değişenleri tercih etmesindeki sebep, ona ilginç gelmesi. O anda ona değişik gelmesi hoşuna gidiyor. Hep aynı gördüğü bir şeyin bir anda değişmesi ona değişik geliyor.

**Tema (2):** Değişebilirlik niteliğiyle oluşan yeni durumları deneyimleme beklentisi merak uyandırmaktadır. Değişebilirlik özelliğiyle ortamın çocuklara farklı deneyimlerle karşılaşma olanağı sağlamasıyla, çocuklarda merak ve ilginin oluşumu fiziksel ortamın kullanımını daha çekici hale getiren bir nitelik olarak da görülebilmektedir.

Batuhan (1): Değişen topu isterdim, değişince belki mavi parlamazsa, belki kırmızı parlamazsa, belki yeşil parlayabilir. Değişebilen oyuncaklar var bende zaten, sıcak suda rengi sarı olan, soğuk suda turuncu olan arabam var. Değişen oyuncaklar daha güzel, eğlenceli, değişince biraz daha güzel bir şey oluyor bazen, merak ediyorsun.

Yağmur (3): Değişen bebeği isterdim çünkü maviye dönüşünce görmek isterdim.

Öğretmen (2): Bu tarz tasarımların olduğu bir sınıfta, çocuğun her geldiğinde farklı bir şey görmesi de mümkün olacaktır ve bu durum onlarda okula gelmeye istek ve merak uyandıracaktır.

Öğretmen (3): Bizim amaçlarımızdan biri çocukların merak etmesini sağlayarak onları araştırmaya yöneltmek. Değişebilen tasarımların olduğu bir sınıf çocuklarda merak duygusu uyandıracaktır. Bu açıdan daha farklı nasıl olabilir diye düşünecek ve sonuçlarını görmek isteyeceklerdir.

Veli, Didar (1): Değişen oyuncakları istemiştir. Bu oyuncaklar belki keşfetme yeteneğini güçlendirir diye düşünüyorum, aaa mavi de oluyormuş diyebilir, bu açıdan bana yararlı geliyor.

Veli, Miray (2): Değişenleri istemiştir, daha çok ilgisini çekmiştir, merak sarmıştır bence.

Veli, Berkay (2): Değişeni istemiştir. Oğlum meraklıdır. Bunlar onda merak uyandırıyor, değişik geliyor. Çocuklar için açılması, kapanması, renk değiştirmesi çok güzel bir şey.

**Tema (3):** Değişebilirlik, eğlence yaratan bir durum olarak nitelendirilmektedir. Eğlencenin mekan kullanımındaki olumlu etkisi ve değişebilirlik niteliğinin oyuncaklar dışında da deneyimlenmesiyle, oyun etkinliğinin mekansal olarak da desteklenebileceği öngörülmektedir.

Öğretmen (2): Mobilyalarda değiştirilebilirlik niteliği olan sınıflarda bu şekilde, ortama eğlence ve zevk de katılmış olur.

Öğretmen (3): Bu tasarımlar çocuklara kesinlikle çok eğlenceli gelecektir. Anaokulunda biz her konuyu oyunla, eğlenceyle öğretmeye çalışıyoruz. Değiştirme sürecini zevkle gerçekleştireceklerini düşünüyorum.

Öğretmen (1): Çocukların sınıfı yeni bir etkinliğe hazırlaması, çocukların zevkle yapacakları bir şey olur.



Veli, Merve (3):Değişen bebeklere ilgisi olduğu gibi, bu kanepeyi de ona benzetmiştir ve burada da değişeni istemiştir.

Veli, Sude (3): Mobilyada da değişeni tercih etmiştir. Değişmesi ona oyun gibi gelir.

Zeynep Naz (1): Değişen bebeği alırdım, daha güzel olur. Değişmesi güzel, değişmeyen bebekler pek eğlenceli değil, bunlar eğlendiriyor

Rabia (1) :Değişen bebeği isterdim, çünkü değişirken komik oluyor.

Nehir (2): Bu kanepenin değişmesi güzel. Başka da olsa yine severdim, çünkü eğlenceli geldi.

Berkay (2): Değişen kanepeyi alırdım, çok güzel, yaparken eğlenir, sevinirdim.

Duru (2): Bu kanepeyi değiştirmek eğlenceli olurdu

Veli, Sude (3): Zaman geçirmesi, oyun, eğlence için bu oyuncaklar daha iyi.

Veli, Oğuz (3): Değişen oyuncaklar çocuklara eğlenceli geliyor. Mobilyada da değişen eğlenceli gelmiştir.

Veli, Sude Naz (3): Mobilyada değişeni beğenmiştir. Bu ona daha eğlenceli gelmiştir.

**Tema (4):** Değiştirme süreci güzel, farklı bir deneyim olarak nitelendirilmektedir ve değişimi gerçekleştirmek mutlu edici görülmektedir.

Miray (2): Değişeni alırdım çünkü ıslatınca değişmesi çok güzel, daha eğlenceli. Değişen bebeği alırdım çünkü çok güzel, daha eğlenceli, değiştirence mutlu olurum.

Merve (3): Benim “barbie moda masalı” bebeğim var, değişiyor. Değişenlerle oynaması daha güzel oluyor.

Yağmur (3): Dönüşen kanepeyi isterdim çünkü değiştirmesi güzel, eğlenceli. Değişirken çok mutlu olurum. Annem bana değişen kanepede aldım.

Veli, Miray (2): Değişenleri istemiştir, çünkü onlarla oynaması ona daha güzel geliyor. Farklı olması hoşuna gidiyor.

Melih (3): Değişeni isterdim çünkü daha güzel. Bende de var, motor robota dönüşüyor, güzel hissettiriyor.

Öğretmen (3): Değişebilen tasarımlar sınıfın farklı kullanılmasını sağlayacağı için, çocuklar bu durumdan mutluluk duyacaktır. Mesela biz bile çalışma ortamımızda küçük değişiklikler yaptığımızda kendimizi mutlu hissediyoruz ve motivasyonumuz artıyor. Çocuklar için de böyle bir etkisi olacaktır.

**Tema (5):** Değişebilirlik, genel olarak düşünme, karar verme, yapma ve sonuçlarının görme olanağı sağlayacak bir özellik olarak yorumlanmış ve çocuklar için öz-yeterlik gelişimi, sorumluluk, başarıma duygusu, kendine güven, yaratıcılığın gelişimi gibi pek çok farklı açıdan gelişimsel katkı sağlayacak bir deneyim olarak nitelendirilmiştir. Özel

eğitim gereksinimi olan çocuklar açısından da değişebilirlik niteliğinin gelişimsel katkısının çok önemli olacağı öngörülmüştür.

Ekin (1): Değişen topu alırdım, rengini değiştirince bir başka renk olabilir. En yetenekli çocuk olduğumu hissedirdim, bunu değiştirebildiğimde.

Öğretmen (1): Çocuklar sınıflarında değiştirebildikleri mobilyaları kullanırken, bu sayede yapabildiklerinin ve yapamadıklarının farkına varabilirler. Böylelikle, sınıf içinde öz-yeterliklerinin gelişimine destek olur.

Öğretmen (2): Çocuklar düşünecek, uygulayacak ve hayal ettiğini görebilecek. Yaratıcılığı geliştirecek önemli bir deneyim. Bu deneyimleri oyunlarına, resimlerine ve hayatına yansıtabilirler. Bu açıdan, değişebilirliğin çocuğa bakış açısı kazandırabileceğini düşünüyorum. Sınıflarında kullanıma uygun hale getirebilme olanağı çocuklara sunulduğunda, bu durum onlara sorumluluk kazandırır.

Öğretmen (3): Bence sınıftaki değişebilirlik özelliği, özel eğitim gereksinimi olan çocukların eğitiminde daha da çok yarar sağlayacak bir çözüm olacaktır. Mesela bizim sınıflarımızda otistik, spastik, dikkat eksikliği olan, konuşma güçlüğü olan çocuklarımız da oluyor. Onların dikkatini toplamamız için daha çok çaba gerekiyor ve bu açıdan değiştirme sorumluluğunu onlara vererek onların dikkatini toplamalarına yardımcı olabiliriz. Bu çocuklara sorumluluk verdiğimizde, onların dikkatlerini bu yöne çekmemiz mümkün olabilir. Arkadaşlarına ya da bizim yardımımıza ihtiyaç duymadan bir şey yaptığını görebilmesi bu çocukların ilerlemesini sağlayacaktır diye düşünüyorum.

**Tema (6):** Değişebilirlik niteliği eylem olarak çekici görülmektedir.

İsmail Emir (2): Değişen topu alırdım çünkü iyi bir şey. Daha eğlenceli, değiştirmesi daha eğlenceli.

Merve (3): Değişen bebeği alırdım çünkü öyle daha güzel olurdu. Değişmesi güzel bir şey

Berkay (2): Değişeni isterdim, renk değiştirdiği için onu alırdım, değişmesi eğlenceli, transformers'lar var, onları da seviyorum.

Emirhan (2): Değişen kanepeyi alırdım, çünkü böyle şeylere bayılıyorum.

Recep Taha (2): değişen kanepeyi alırdım çünkü değişmesi çok güzel olurdu.

Muhammet Kağan (1): Kanepede de değişeni isterdim, değiştirebilmek güzel.

Veli, Merve (3): Değişenleri almak istemiştir. Genelde elbisesi değişsin, rengi değişsin böyle şeyler hoşuna gidiyor. TV'de çıkınca da bu oyuncaklar ilgisini çekiyor.

Veli, Rabia (1): Değişebilenleri tercih etmiştir. Değişen şeyler ilgisini çok çekiyor.

Veli, Nehir (2): Değişeni istemiştir. Değişmesi ona ilginç geliyor, değiştirmesi ilgisini çekiyor.

**Tema (7):** Değişim sürecindeki hareketlilik çocukların doğası gereği sahip olduğu hareketlilik ile örtüşen ve bu açıdan gelişimsel açıdan yararlı bir özellik olarak görülmektedir.

Veli, Yağmur (3): Değişen oyuncakları istemiştir çünkü kendisi de çok hareketli bir kız olduğu için bu oyuncakları kendisi için daha çok uygun bulmuştur.

Veli, Nehir (2): Mobilyada da değişeni istemiştir çünkü nehir öyle bir çocuk, kendisi de çok hareketlidir, böyle şeyler onun çok hoşuna gider.

Ekin (1): Bu kanepenin açılması, hareket etmesi çok güzel.

Arhan (1):Değişen kanepeyi isterdim, çünkü, dönüşüyor, dönebiliyor onun için, hoşuma giderdi.

Veli, İsmail Emir (2): Değişebilenleri tercih etmiştir. Bu oyuncaklar dikkatini daha çok çekiyor, dikkatini daha fazla veriyor. Bence bu oyuncakların sabit kalmamaları onların ilgisini çekiyor. Çocuklar için açılması, kapanması, renk değiştirmesi çok güzel bir şey.

Veli, Buket (1): Değişenleri istemiştir. Bu insanın doğasında var bence, çocukların geneli böyle, hareket onlar için önemli. Alternatif kullanım seçenekleri taşınması, hareket etmesi nedeniyle değişenleri tercih etmiştir.

Veli, Nejet Alp (2): Değişenleri istemiştir. Öğretmenimiz de söylüyor, oğlumuz çok zeki bir çocuk ve bunlar ona daha ilginç geliyor. Bence değişen şeyler dikkatlerini daha çok çekiyor olabilir.

**Tema (8):** Değişebilirlik niteliğinin yenilenme algısı oluşturmaya yönüyle sıkıcılıktan uzaklaşma sağladığı düşünülmektedir.

Buket (1): Değişen topu isterim, böyle hep yeni almış gibi olurum.

Arhan (1): Rengi değişen güzel, oynardım, renk değiştirmesini seviyorum, sıkılmazdım hiç, habire rengini değiştirirdim.

Sude (3): Değişen bebeği isterdim, değişmesi çok güzel oluyor. Oyuncaklar arasında en çok değişenleri seviyorum. Benim bir bebeğim var, kafası değişiyor, gidip kafa alıyor, değiştiriyorum, hep farklı oluyor.

Veli, Orhun (1): Değişenleri istemiştir. Tek işlevi değil de birkaç işlevi olanlar daha çok ilgisini çekiyor. Hep aynı olandan, aynı şeyi veren oyundan, aynı eşyadan sıkılıyor. Böyle şeyler onun daha uzun süre ilgisini çekebilir.

Veli, Yağız (1): Değişeni istemiştir. Çok amaçlı olduğu için istemiştir. Bu oyuncaklardan çabuk sıkılmaz, daha faydalı.

Veli, Sude (3): Sürekli aynı şeyle oynamak yerine farklı bir şey olması, farklı bir şeyle oynamak hoşuna gitmiştir.

Veli, Melih (3): Değişenleri istemiştir. Diğerleri hep aynı, bir özelliği yok o yüzden. Evde de hep değişenleri ister, bir arabası var robot oluyor, hep öyle sever

**Tema (9):** Değişebilirlik niteliğine sahip tasarımlar farklı ve özel olarak algılanmaktadır.

Melih (3): Değişen oyuncaklar özel oyuncak oluyor, çünkü değişiyorlar.

Yağmur (3): Değiştirince kendimin elbisesi değişmiş gibi hissedirdim. Benim böyle oyuncaklarım yok, isterdim çünkü onların eğlenceli, farklı olduğunu düşünüyorum.

Batuhan (1): Evimde böyle bir kanepa olsa arkadaşlarımla kışkanacağımı düşünürdüm.

Sude (3): Değişen kanepeyi alırdım çünkü değişebiliyor. Evimde olsa, arkadaşlarıma göstermezdim, özel kalırdı.

Duru (2): Değişeni alırdım, özel bir koltuk olduğu için isterdim.

Veli, Zeynep Naz (1): Değiştirilenleri istemiştir. Farklı olan şeyler ilgisini çekiyor. Farklılık algısı ilgisini çekiyor. Bence bu oyuncaklar çocuk açısından daha faydalı. Bir bebeği farklı iki bebek gibi görebilir.

Veli, Berkay (2): Bu oyuncaklar ona farklı geliyor. TV'de reklamları çıkıyor. Bu tarz arabalar da var. Biz de aldık. Robot araba oluyor, rengi değişen arabalar var.

Veli, Sude Naz (3): Değişeni istemiştir, değişik, farklı şeyler hoşuna gidiyor.

Veli, Berkay (2): Mobilyada da değişeni istemiştir çünkü benim oğlum enteresanlığı kabul eder.

Veli, Hatice (2): Farklı olması hoşuna gidiyor. Değişen kanepa de değişik gelmiştir.

Veli, Murat (3) : Mobilyada da değişen, değişik gelmiştir, böyle bir şey evde olmadığı için ona çok farklı gelmiştir.

**Tema (10):** Dikkat çekici olduğu belirtilen değişebilirlik niteliğine eğitim sürecinde çocukların dikkatlerini toplayabilmek için de büyük bir önem verilmiştir.

Öğretmen (2): Bu tarz mobilyalar, çocukların dikkatini toplamak açısından bile kullanılabilir. Ben sınıfta yeni bir şeye başlamadan önce dikkatlerini toplamaları için tef bile çalabiliyorum. Bu şekilde, değişen bir eşyayla da onların dikkatini toplamak mümkün olur, dikkatlerini ona yönlendirirler ve etkinliğe olan ilgilerini kaybetmezler.

Öğretmen (3): Değişebilen tasarımların çocukların dikkatini toplamak açısından yararlı olacağını düşünüyorum. Yeni bir etkinliğe başlarken, ortamı şekillendirmeleri yoluyla sınıfta oluşan dikkat dağılımlarının önüne geçilebilir.

Veli, Simay (2): Değişebilenleri istemiştir. Değiştirilenler, daha özellikli olduğu için dikkatini çekiyor. Bu oyuncaklar daha ilgi çekici oluyor.

**Tema (11):** Değişebilirlik niteliği, farklı kullanım alternatifleri içererek farklı beğenilere, kullanım tercihlerine uyan çözümler üretebilmesi açısından çekici görülmektedir.

Batuhan (1): Değiştirilen topu alırdım, en güzel tarafı renginin değişmesi. Annem kırmızı sever, babam maviyi, ben yeşili, herkesin sevdiği bir renk var ailemde.

Batuhan (1): Değişeni alırdım, güzel çünkü, bir çocuk hem robotu hem topu alamayabilir, annesi birini alır, hem topu hem de robotu olur.

Veli, Berkay (2): Sabit olanları istememiştir. Bir oyuncağın iki, üç şekil olması ilgisini çekiyor.

Veli, Sude (3): Değişenleri istemiştir. Farklılaşması, tek tip olmaması ilgisini çekiyor.

Sude Naz (3): Değişen bebeği alırdım çünkü ben değişen bebekleri seviyorum. Değiştirince farklı, başka oluyor onu seviyorum.

Ekin (1): Renk değiştiren bebeği isterdim çünkü saçını ıslatınca bir başka oluyor. Başka bir kız gibi oluyor.

Bir yorum, değişebilirlik niteliğinin bir oyuncağa farklı kullanım seçeneği getirdiğinin farkındalığına işaret etmektedir.

Murat (3): Değişmeyen topu alırdım, robot olursa hemen kırılabilir, robotken kırılırsa oynayamam.

Araştırmacı: Kırılmazsa?

Murat (3): O zaman değişeni isterdim, top olunca basket sahasında, robot olunca da başka oynardım.

**Tema (12):** Değişebilirlik niteliği, çocukların kendi isteği ya da tercihine uygun hale getirebilme özelliği sunması yönüyle çekici görülmektedir. Çocukların bu tasarımlar yoluyla kullanım tercihi yapabilmesi ve bunun kişisel istekleri doğrultusunda gerçekleşebilmesi, gelişimsel açıdan yararlı bir durum olarak değerlendirilmektedir.

Batuhan (1): Bu kanepeyi beğendim çünkü kendimin değiştirmesi çok güzel.

Orhun (1): Değişen kanepeyi isterdim, değişik, canım isteyince değiştirdim.

Buket (1): Değişen kanepeyi alırdım, çünkü istediğim gibi kullanırdım.

Simay (2): Değişeni alırdım çünkü kendimin değiştirmesi çok güzel.

Miray (2): Değişeni isterdim çünkü çok güzel bir şey olur evde olsa. İstediyim zaman kapatıp açmak çok güzel.

İsmail Emir (2): Benim böyle bir oyuncağım var, top oluyor, araba oluyor ve ayakkabı oluyor. Bazen düğmesine basınca oluyor, bir tane de düğmesiz var. İstediyim gibi yapması güzel, eğlenceli, kendim yapmam hoşuma gidiyor.

Nehir (2): Değişen bebeği alırdım, çünkü böyle hem istediğim olur, hem eğlenceli olur. Elbisesinin değişmesi hoşuma gitti. İstediyim zaman değiştirdim, bu hoşuma gitti.

Berkay (2): Değişeni isterdim çünkü topla robotun değişmesi hoşuma gidiyor. Bende var, oynarken robot uçak oluyor, istediğin gibi yapması güzel oluyor.

Veli, Recep Taha (2): Değişenlerden daha çok hoşlanır. Çocuklara değişmesi sihirli gibi geliyor bence, seviyorlar. İstediyim zaman değiştirmesi ona güzel gelmiştir, bunu istiyor, o istediğinde, değiştirence ona sihir gibi geliyor, çok hoşuna gidiyor.

Veli, Arhan (1): Değişenleri istemiştir, puzzle gibi, bozulup yapılan şeyler ilgisini çekiyor. Hayal gücü çok kuvvetli, olmadık şeylerden bir şey üretir. Bu oyuncaklar, onun hayal gücüne cevap verir gibi geliyor. Bu yönünü daha güçlendirir gibi geliyor.

Veli, Yiğit (3): Değişen oyuncakları tercih etmiştir. Yapıp bozmak hoşuna gidiyor. Yeni bir hale getirmek ilgisini çekiyor. Değişmesini çok ister, bulduğu bir şeyleri yapar, bozar öyle oynar.

**Tema (13):** Değiştirme sürecinin paylaşma ve sosyal ilişkiye neden oluşturacağı düşünülmektedir. Değişebilirlik taşıyan tasarımların kullanım sürecinde öğretmen ve öğrenci arasında yeni paylaşımlar ve rehberlik süreçleri şekillenecektir.

Zeynep Naz (1): Değişen topu alırdım, daha eğlenceli, zevkli bir şey. Belki arkadaşlarımıza da gösteririz. Onlarla birlikte de yapardık. Çok zevkli, çok eğlenceli olur yani, böyle oyuncaklarım şu an yok, isterdim ama.

Öğretmen (2): Böyle mobilyaların sınıfta kullanımıyla çocuklarla birlikte sınıfı değiştirebilmek de olanaklı olabilir.

Öğretmen (3): Değiştirme sürecinde biz onlara başlangıçta rehberlik edebiliriz ama sonrasında onlardan yapmasını beklememiz yararlı olur. Böylece, çocuklara bir etkinlik için ortamı hazırlama sorumluluğunu vermemiz onlar için çok yararlı olacaktır. Başarmak en büyük ego, isteneni gerçekleştirdiğinde, çocuğun kendine güveni gelişecektir ve kendine güvenen çocuk her alanda başarılı olacaktır. Bu süreçte her şeyi başarmalarını sağlayarak, onların yapamadığı noktalarda destek olarak belirttiğim katkıların kazanımı mümkün olacaktır.

**Tema (14):** Değişebilirlik niteliği yenilik çağrıştırmaktadır.

Gülse (3): Dönüşeni alırdım, hayalim böyle değişen bir yataktı, bir de barbie'ydi. Bu çok güzel, "kimse de böyle bir şey yok", açardım, valla yine komaya girerdim, -çok büyük bir beğeniyi anlatmak için bu kelimeyi kullanıyor - çok hoşuma giderdi.

Faruk Emre (3): Değişeni alırdım, değişebilmesi iyi bir şey. Değişeni isterdim çünkü daha yeni çıktı, öbürsüler hep vardı.

Veli, Oğuz (3): Değişenleri istemiştir. Bu oyuncaklar yeni, tamamen güncel, reklamlar da etkili oluyor ve çocukların çok ilgisini çekiyor.

**Tema (15):** Farklı fonksiyonların birlikteliği daha kullanışlı görülmekte, işlevsellik tercih nedeni olarak değerlendirilmektedir. Çocuklar açısından farklı fonksiyonların birlikteliğinin ilgi çekiciliği ve gelişimsel açıdan yararları vurgulanmaktadır.

Batuhan (1): Değişen isterdim, koltukken, koltuk rahat olmazsa yatak yapardım, çıkıp yatardım

Merve (3): Yatak olanı isterdim, çünkü daha rahat olurdu. Hem koltuk olunca, hem de diğer türlü de yatabilirdik. Yukarı çıksam kardeşime de dokunmadan uyurdum.

Yağız (1): Değişeni isterdim, daha rahat olurdu, yatacağım derdim, düğmesine basardım...

Nejdet Alp (2): Değişeni alırdım çünkü yatak da olunca, kardeşimle de yatabilirdim. Kapatınca da eski haline dönerdi. Anneme bunu alalım, bu değişebiliyor derdim.

İsmail Emir (2): Değişebilen güzel, çünkü hem oturmak hem de yatmak için.

Oğuz (3): Değişen isterdim, kanepenin yatak olması güzel.

Sude Naz (3): Yatak olanı isterdim, misafir gelince iki kişi yatardık.

Melih (3): Değişen kanepeyi alırdım, yatak da olması güzel.

Öğretmen (1): Tek tip kullanımı olmaması nedeniyle, oyuncaklarda olduğu gibi yine aynı sebeple değişebilen kanepeyi tercih etmişlerdir. Değişebilmesi kullanışlılık sağlıyor.

Veli, Gülse (3): Mobilyada değişeni istemiştir. Herhalde tüm çocuklar, kız-erkek ister bunu, farklı şeyleri bir arada yapabilmeleri açısından severler.

Veli, Yağmur (3): Değişebilenleri istemiştir, çok daha işlevsel olduğu için bunları istemiştir, bir bebeğin iki farklı bebek gibi olabilmesi onun hoşuna gitmiştir. Mobilyada da değişeni seçmiştir. Tek, sabit bir şeyin fonksiyonu sınırlı, değişenin daha fazla, bu ilgi çekici, hayal gücünü daha fazla çalıştırıyor.

Veli, Sude (3): Yalnız yatmayı da sevmediği için de koltuğunun ikili yatak olmasını sevmiştir.

Veli, Ekin (1): Değişenleri istemiştir. Bir şeyle birçok şeyi yapması hoşuna gider. Kullanımı fazla olduğu için tercih eder. Bence de daha faydalı, yaratıcılığı geliştirir gibi geliyor.

**Tema (16):** Değişebilirlik niteliğinin fiziksel obje ve çocuk arasında etkileşim sağlaması ve bir olaya ait farklı çözümlerin varlığını gösterecek olmasıyla, çocuklarda yaratıcı düşünmeyi geliştireceği düşünülmektedir.

Öğretmen (1) : Bu oyuncaklarla oynarken, bir şeyin tek bir amacı olmadığını öğreniyorlar aslında. Bir şeyin tek bir cevabı olmadığını öğrenmiş oluyorlar. Oyuncaklarla yaşamı öğreniyorlar.

Öğretmen (2) : Şu an oyuncak piyasasında çocuğun izleyici olduğu çok oyuncak var, ışıklı bir robot düşünün mesela, çocuk sadece izliyor. Bu oyuncaklarda ise çocuk etkileşime giriyor. Bunlarla oynayınca, bir eşyaya tek yönlü bakmamayı öğrenir, değişebileceğini düşünür. Böylelikle bir şeyin tek bir çözümü olduğu yargısından uzaklaşır.

**Tema (17):** Değişebilirlik niteliğiyle özellikle okulöncesi eğitim mekanları için gereken mekanın etkin kullanımını sağlayacak olan esnekliğin ve işlevselliğin sağlanabileceği kabul edilmektedir. Mevcut durumdaki statik çözümlerin, okulöncesi eğitim programının dinamik yapısına cevap vermekte zorluk yarattığı kabul edilmektedir.

Öğretmen (1) : Bu tarz ürünler okulöncesi çocuklar için kesinlikle çok kullanışlı olur - ben kendi evimde de olsun isterdim - çünkü bizim için sınıf içi kullanım çok önemli. Sınıf içinde farklı etkinlikler yapıyoruz ve mekanı ne kadar iyi değerlendirebilirsek o kadar iyi. Mevcut durumumuz ve genel olarak tüm sınıflarda aslında etkinlikler açısından kısıtlandığımız oluyor.

Biz gün içerisinde değişen etkinliğe göre sınıfımızın şeklini değiştiriyoruz. Daha büyük halka oyunları, drama etkinliklerinde masaları çekmek gerekiyor mesela. Bu açıdan mobilyaların sabit olması bize çok zor geliyor, taşınması zor, ağırılar.

Öğretmen (2): Özellikle anaokullarında, kuklalar, legolar gibi pek çok malzeme vardır. Bu tarz değişebilir sistemler olsa, sınıflarda bu açıdan önemli bir fayda sağlanabilir. Böyle tasarımlar sınıfımızı verimli kullanmamızı da sağlar, şu an böyle kullanamıyoruz. Mekanın her metrekaresini verimli kullanmak gerekirken böyle değil. Mesela tavandan mobiller (farklı temalarda oluşturduklar çocukların ilgisini çeken materyaller) asmaya çalışıyoruz ama eşyaların sabit oluşu bizi kısıtlıyor.

Öğretmen (3): Sınıfta etkinlikler için mekanı uygun hale getirebilmemiz gerekiyor ve bunu ancak benim yapabiliyim. Mesela, halka oyunu oynamak için masaların çekilmesi gerekiyor. Mesela bazen sandalyeye çıkıp tavandan bir şeyler asmamız gerekiyor, bu açıdan keşke sınıfta tavandan çektiğimizde inen bir sistem olsa ve biz bu çalışmayı daha kolayca yapabilesek.

**Tema (18):** Değişebilirlik niteliğiyle oluşan seçenekler sayesinde çocukların bir materyali kullanım amacı dışında farklı amaçlarla da kullanabilme arayışı desteklenebilir.

Öğretmen (1): Çok amaçlı kullanabildikleri oyuncaklar, daha çok ilgilerini çekiyor. Tek tip kullanımı olan oyuncakları sevmiyorlar. Bence bu tip oyuncaklar çocuklar için daha kullanışlı. Çocuklar zaten bir şeyi o kadar farklı amaçlarla kullanırlar ki, bu her şey için geçerli olabilir. Amacına özgü olarak kullanmak yalnızca bize yani yetişkinlere özgü bir durum aslında. İstediklerinde değişen bir ortam görmek, onlar için bu açıdan çok faydalı olacaktır.

Öğretmen (3): Çocukların hayal güçleri çok güçlü, bir şeyi başka bir şeye benzetirler ve onu başka bir şey olarak oyunlarında kullanırlar. Bu açıdan sizin gösterdiğiniz türde değişebilen tasarımlar, çocukların oyunlarında farklı kullanımlar açısından onlara yeni olanaklar sağlayacaktır.

**Tema (19):** Değiştirme eylemi çocuğun kontrolünde gerçekleştirilmelidir.

Görüşülen iki çocuğun değişebilirlik yönündeki endişeleri, oyuncağının kendi kontrolü dışında, isteği dışında başka bir nitelik sergilemesinin verdiği huzursuzluk olarak özetlenebilir. Çocuk, oyuncağın istemediği bir anda değişiminden hoşlanmamıştır.

Murat (3): Değişmeyi isterim, aynı renk kalanı çünkü benim topumda çizgiler varsa, rengini değiştirirken çizgileri kaybolursa, güzelliği gider. Çizgileri değişmese isterdim.

Duru (2): Topla tam oynarken, istemeden rengi değişirse istemezdim, ben isteyince değişiyorsa isterdim. Bu topu havaya atınca, tam sektirirken değişirse, robot olursa istemezdim - değişmezse - o zaman isterdim.

Bu yorumlar, çocukların kendi çevresindeki değişimlerini kontrol edebilme beklentisini gösteren düşünceler olarak da değerlendirilebilir. Böylelikle, gereksinimleri doğrultusunda çocuğa farklı kullanım alternatifleri sağlamanın ve bunun kontrolünün çocuğa verilebilir şekilde organize edilmesinin önem taşıdığı düşünülmüştür. Bu



yorumlardan, değişebilen tasarımların çocuğun kontrol edebileceği basitlikte olmasının gerektiği yönünde bir yorum çıkarılmıştır.

### **6.1.2. Film izleme ve beyin fırtınası**

Değişebilirlik niteliğinin çocuklarda uyandırdığı etkiyi görebilmek amacıyla form, renk, biçim açısından değiştirilebilirlik sağlanan tasarımlara ilişkin video kayıtları birleştirilerek hazırlanan film çocuklara ve öğretmenlerine izletilmiştir. Bu süreçten sonra, öncelikle çocuklardan izledikleri film hakkındaki düşüncelerini anlatmaları istenmiş ve “izlediklerinizi beğendiniz mi, en çok neler size güzel geldi” türünde sorular yöneltilmiştir. Ardından “böyle şeylerin ne işlerine yarayacağı” üzerinde konuşulmuş, “mesela sınıfınızda olsa uzayan koltuk ne işe yarardı” sorusuyla, çocukların düşünmesine bir ipucu vererek yardımcı olunmuştur. Çalışma “izledikleri gibi sınıflarında kullanmak isteyecekleri başka neler olabileceği” konusunda gerçekleşen beyin fırtınasıyla sonlandırılmıştır. Öğretmenlerden bu süreçte izleyici konumda kalarak, kendileriyle yapılacak görüşmede sunabilmeleri için çocukların ilgi ve beğenisini değerlendirmeleri istenmiştir.

Çalışma öncesindeki bir varsayım, kullanılan kategorinin çocuklara yabancı gelebilecek mobilyalar olarak seçilmesi nedeniyle, filmde çocukların etkilenme düzeylerinin düşük olabileceği iken, sonuç bu durumun tam tersini göstermiştir. Çocuklar filmi tekrar tekrar izlemek istemiş ve bu durum, öğretmenlerle yapılan görüşmelerde de, çocukların beğeni ve ilgisinin bir göstergesi olarak yorumlanmıştır. Çocukların tümü izledikleri filmi “çok beğendiğini” belirtmiştir. Beğeni, “sınıflarında da böyle şeyler olsa çok güzel olurdu” ifadesiyle desteklenmiştir. Öğretmenleri tarafından da çocukların ilk kez karşılaştıkları örneklerden çok hoşlandıkları ve duyulan ilginin çok yüksek olduğu ifade edilmiştir.

Öğretmen (2): Çocukların izledikleri filmde değişebilme özelliği çok ilgisini çekti. İlk başta faydalarının pek farkında değillerdi, ama çok küçük bir ipucu verince kendi sınıflarına entegre edebildiler ve çeşitli yorumlarda bulundular.

İlginin en önemli nedeni olarak değişebilirlik özelliği ifade edilmiş ve çocukların en çok “akordeon, solucan” gibi benzetmeler yaparak pek çok farklı kullanım olanağı sağlayan oturma elemanından hoşlandıkları gözlemlenmiştir. Nedeni sorulduğunda genel olarak şekil değiştirebilme özelliğinin çekici bulunduğu görülmüştür. Tüm tasarımlarda, farklı işlevlerin birlikteliğinin kullanışlılık getiren bir özellik olduğuna ilişkin yorumlar

çocuklar tarafından üretilebilmiştir. Çocuklara filmde izledikleri şeylerin güzel olup olmadığı sorulduğunda genel olarak “çok güzel, çok değişikler, çok eğlenceliler” ifadeleriyle cevaplar alınmıştır. “Bana biraz anlatır mısınız, neler çok hoşunuza gitti” sorusu yöneltildiğinde ise foto-görüşme sürecinde de ulaşılan temaları destekleyen yargılara işaret eden düşünceler ortaya konulmuştur. Bazı çocuklar tarafından izledikleri eşyaların neden yapıldığı merak edilmiştir. Bu yorum, çocukların fiziksel ortam niteliğiyle olan farkındalık düzeylerinin gelişebilme potansiyeline işaret eden bir düşünce olarak değerlendirilebilir.

**Tema (3):** Değişebilirlik, eğlence yaratan bir durum olarak nitelendirilmektedir. Eğlencenin mekan kullanımındaki olumlu etkisi ve değişebilirlik niteliğinin oyuncaklar dışında da deneyimlenmesiyle, oyun etkinliğinin mekansal olarak da desteklenebileceği öngörülmektedir.

Uzayan koltukla istersek oynanırdı da (1)

Sınıfta olsa, yol yapardık uzatıp, üzerinde araba sürülebilirdi (2)

**Tema (7):** Değişim sürecindeki hareketlilik çocukların doğası gereği sahip olduğu hareketlilik ile örtüşen ve bu açıdan gelişimsel açıdan yararlı bir özellik olarak görülmektedir.

Renk değiştirmesi çok güzel. Sınıfta olsa çok severdim, rengini uygun yapardım (1)

Bunun da rengi de değişseydi çok güzel olurdu (1)

Üste katlanması, dönüşmesi çok güzelmiş (2)

Kaldırması, indirmesi, değişmesi çok güzel (3)

**Tema (12):** Değişebilirlik, çocukların kendi isteği, ya da tercihine uygun hale getirebilme özelliği sunması yönüyle çekici görülmektedir. Çocukların bu tasarımlar yoluyla kullanım tercihi yapabilmesi ve bunun kişisel istekleri doğrultusunda gerçekleşebilmesi gelişimsel açıdan yararlı bir durum olarak değerlendirilmektedir.

Uzayan koltuğun dönüşmesi çok hoşuma gitti, her şekile giriyordu, isteyince uzun yapardım, herkesi oturturum, isteyince de kapatır kendim oturabilirdim (2)

Renk değiştiren sehpayı ben kendi isteğime göre boyardım, başka renkleri de denerdim (1)

**Tema (17):** Değişebilirlik niteliğiyle özellikle okulöncesi eğitim mekanları için gereken mekanın etkin kullanımını sağlayacak olan esnekliğin ve işlevselliğin sağlanabileceği kabul edilmektedir. Mevcut durumdaki statik çözümlerin, okulöncesi eğitim programının dinamik yapısına cevap vermekte zorluk yarattığı kabul edilmektedir.

Oyun oynarken sandalyeleri kenara çekmek zorunda kalmazdık, sandalyeleri katlardık (2)

Uzayan koltuk hiç yer kaplamaz. Hepimiz oturabiliriz, bu kadar (eliyle çok anlatıyor) açınca birlikte çizgi film izleriz, sandalye almaya da gerek kalmaz (1)

Çok güzel keşke sınıfta da sandalyeler katlansaydı. Sınıfımız küçücük olduğu için iyi olurdu (3)

Uzayan koltukla sandalyeler dağınık kalınca toplamaya gerek kalmazdı (3)

Koşarken sandalyelere çarpmazdık, kapatırdık. Oyun zamanı, koşarken katlardık, çarpmazdık (3)

**Tema (20):** Değişebilen tasarımların neler olabileceğine ilişkin olarak çocuklar ve öğretmenlerden kendi kullanımlarıyla bağlantı kurmaları doğrultusunda yeni ve özgün fikirler alınabilmektedir.

Sınıfta sandalyeler katlansaydı hoşumuza giderdi, sandalyeleri katlayıp kaldırmak isterdik (2)

Masa kalkınca, altından televizyon çıksaydı iyi olurdu, sınıfta izlerdik (1)

Masa kalkınca keşke altından yemek yeme yeri çıksaydı, sınıfta isteyince bir şeyler yerdik (1)

Koltuğun uzaması çok güzel, uzamasını çok beğendim. Aslında bu rengarenk olsaydı çok güzel olurdu (1)

Bu katlanan koltuğun, mektup gibi olanın, içi resimli de olsa güzel olurdu, içine ben de resim de yapardım daha güzel olurdu (2)

Masayı çevirince yatak olsun isterdim (2)

Keşke benim masam da yıldız şekline dönüşebilseydi (2)

Halımız yatağa dönüşse ne güzel olurdu (1)

Öğretmen (3): Sınıfımız büyük değil, oyun zamanında masaların yukarıya kalkabilmesi, ders yaparken aşağıya inmesi çok iyi olurdu. Duvardan açılan yataklar, böyle bir şey, uyuyan sınıflar, 5 yaşlar için çok güzel, harika bir çözüm olurdu, biz yerimiz olmadığı için uyku amacıyla resim sınıfını kullanıyoruz. Masanın üstü bozulmadan altından farklı bir şey çıkabilmesi, sınıf içinde çok faydalı bir şey olurdu. Böyle, uzayan istediğimiz gibi şekillendirebileceğimiz bir koltuk bizim sınıfta çok fazla işimize yarardı. Mesela, oyun zamanlarında çocuklar istediği gibi şekile getirebilirdi. Türkçe dil etkinliklerinde u şeklinde oturduğumuz zaman, bunu kolayca kullanabilirdik. Deney yaparken çocuklar yarım daire oturabilirdi, çok kullanışlı olurdu.

Öğretmen (1): Sınıfta bir mutfak köşesi olsa, çevirsek arkasındaki deney köşesi ortaya çıksa, böyle ikili kullanımlar bizim için çok yararlı olurdu. Oturma köşesi için de böyle tasarımlar düşünebiliriz, çocuklar çektiğinde farklı kullanabilecekleri bir yer haline getirebilirler. Dolap kapakları da yalnızca kapak gibi olmasa, içinden gizli bir bölme çıkabilir şekilde düşünülebilir. Böyle çözümler, hem çocuklar için, hem de öğretmen için faydalı olurdu. Mesela çocuklar üstlerini örten şeyi çok seviyorlar, kendilerine ait bir bölüm yaratmak hoşlarına gider, çocuk duvardan çekip açtığında bir üst örtü oluştursa sonra kendi işi bitince tekrar kapatsa çok güzel olabilir.

Öğretmen (2): Eşyaların sabit oluşu bizi kısıtlıyor demiştim, sizin gösterdiğiniz gibi uzayan bir koltuk olsa çok iyi olurdu. Sınıfımız metrekare olarak küçük, sizin göstereceğiniz türde eşyalar katlanabilse mesela o zaman daha iyi olurdu.

Film sonrasında öğretmenlerle yapılan görüşmelerden ulaşılan ortak bir görüş, değiştirilebilen tasarımların okulöncesi eğitim için çok yararlı olacaktır. Farklı fonksiyonları birleştiren değişebilen tasarımların “sınıfın etkin kullanımı, küçük sınıflarda alanın verimliliği, sınıf içinde değişen etkinliklere uyum sağlamak ve sınıfın yeni etkinliğe uygun hale getirilmesinde oluşacak süre ve dikkat kaybını engellemek, çocukların ilgisini çeken ve onların gereksinim duyduğu alternatif kullanımları sınıfa entegre edebilmek” gibi çeşitli açılardan sınıfta kullanılmasının önemi ifade edilmiştir. Öğretmenlerin çocukların gereksinimleriyle ve sınıf içi işleyişle bağlantı kurarak, tasarımlarda başlangıç noktası sağlayacak, özgün fikirler ortaya koyabilme potansiyeliyle karşılaşmıştır. Çocuklara, bu gördükleriniz dışında başka neler olabilirdi, sınıfınızda sizce bunun gibi neler olsa iyi olurdu soruları yönetilerek, konuya ilişkin fikir üretilebilirlikleri gözlemlenmek istenmiştir. Çocukların kendi gereksinimlerini karşılayacak çok fonksiyonlu çözümler hayal edebildikleri görülmüştür.

**Tema (21):** Statik çözümlerle eğitim süreci gereksinimlerine uyum sağlamaya çalışılması, öğretmenler tarafından zaman kaybına ve sınıf kontrolünün kaybedilmesine neden olan önemli bir sorun olarak görülmektedir. Bu açıdan değişebilirlik, soruna çözüm sunan bir yol olarak nitelendirilmiştir.

Öğretmen (2): Sınıfta alanımız çok büyük değil. Bir çalışma için masaları çekmek zorunda olmak çok zor oluyor. Oyun oynarken toplanmak zorunda kalıyoruz, bu gibi durumlar hem zaman kaybına neden oluyor hem de çocukların dikkati dağılıyor. Sınıfta kontrol güçleşiyor.

Öğretmen (3): Sınıfımız küçük olduğu için, sınıfta yaptığımız etkinlikler için sınıfın düzenini uygun hale getirebilmeye çalışmak ancak benim ya da aynı şekilde bir başka öğretmenin yapabileceği bir şey. Bu süre bizim için hem büyük bir zaman kaybı, hem de çocukların dikkati dağılıyor ve sınıfın kontrolü kayboluyor. Bu benim için en büyük sorun. Zaman çok değerli

bizim için. Değişebilen tasarımlar olsa, zamandan kazanabiliriz ve çocuklar da bir şey yapmanın zevkine varırlar.

**Tema (13):** Değiştirme sürecinin paylaşma ve sosyal ilişkiye neden oluşturacağı düşünülmektedir. Değişebilirlik taşıyan tasarımların kullanım sürecinde öğretmen ve öğrenci arasında yeni paylaşımlar ve rehberlik süreçleri şekillenecektir.

Toplanırken, hepimiz birlikte otururduk, hikaye okurken açardık, bitince hemen kapatırdık (2)  
(sınıfça yapabilmeye vurgu)

Uzayan koltuğu birlikte açıp, oturabilirdik (ortak kullanıma vurgu) (1)

**Tema (18):** Değişebilirlik niteliğiyle oluşan seçenekler sayesinde çocukların bir materyali kullanım amacı dışında farklı amaçlarla da kullanabilme arayışı desteklenebilir.

Uzayan koltuk her şey oluyor çok güzel (1)

Uzayan koltuk resim yaparken masa olurdu (2)

Uzayan koltuğun üstünde denge yürüyüşü yapardık (3)

**Tema (15):** Farklı fonksiyonların birlikteliği daha kullanışlı görülmekte, işlevsellik tercih nedeni olarak değerlendirilmektedir. Çocuklar açısından farklı fonksiyonların birlikteliğinin ilgi çekiciliği ve gelişimsel açıdan yararları vurgulanmaktadır.

Uzayan koltuğu yanımızda geziye götürebilirdik, orada hemen otururduk (2)

Uzayan koltuğu bahçeye de taşıyabilirdik (2)

Katlananan sandalyeyi yanımızda taşırdık, her tarafta otururduk (3)

Sınıfta duvardan dolabı çevirince yatardık isteyince ne güzel olurdu (1)

Menekşeler (sınıfı) gibi bizim de yatma yerimiz de olurdu. Yatmak istemeyince de kapatırdık (1)

Bu yatak, koltuk da olsaydı, koltuğa da dönüşseydi güzel olurdu (3).

**Tema (22):** Değişebilen tasarımlar çocukların zihinlerinde farklı çağrışımların ve ilişkilerin oluşumuna olanak sağlayabilir.

Çocukların izledikleri örnekler hakkında kendi deneyimleri ve gördükleriyle ilişkilendirerek farklı bağlantılar, benzerlikler kurmaya çalıştıkları görülmüştür. Bu

açından, “yeni deneyimlerle karşılaşmanın gelişimsel açıdan önemi kapsamında farklı deneyimlerle yapılandırılan zihinsel gelişim sürecinin desteklenmesinde deneyimlerde çeşitlilik sağlanması konusuna verilen önem” çerçevesinde, değişebilirlik niteliğiyle genel örneklerden farklılaşan tasarımların çocuklarda zihinsel gelişimi destekleyecek olan farklı bağlantıların oluşumuna olanak verebileceği ifade edilebilir.

Uzayan koltuk solucan gibiydi

Uzayan koltuk akordeona benziyor

Katlanan koltuk mektup gibi

Bu çalışma sürecinde çocukların ve öğretmenlerin değişebilirlik taşıyan tasarımlardan etkilendikleri gözlemlenmiştir. Farklı zamanlarda yapılan görüşmelerde, çocuklar ve öğretmenlerin izlenen film, gösterilen resimler hakkında yorumlarda bulunmaları bu ilginin bir yansıması olarak değerlendirilmiştir. Bazı çocuklarda ilgi düzeyinin oldukça yüksek olabildiği görülmüştür. Aradan zaman geçmesine rağmen izledikleri filmdeki hakkında ve görüşmede kullanılan resimler hakkında tekrar sorular alınması bu yorumu desteklemektedir.

Nejdet Alp (2): Yarın film izlemiştik ya, o koltuk neden yapılmıştı? Uzayan o koltuk, bir çocuk almıştı, üstünde yürümüşü.

Araştırmacı: Kartondan yapılmıştı (Daha sonraki konuşmasından aslında soruyu o gün yapılan konuşmalardan emin olmak için sorduğu anlaşılıyor).

Nejdet Alp (2): Anneme de söyledim de, kağıttan yapılmış koltuk diye, hamur gibi lastik gibi uzuyor diye anlattım, çok şaşırды, çok değişti.

Bu yorum, filmdeki değişebilirlik niteliğini çocuğun ailesiyle de paylaşacak düzeyde farklı ve ilgi çekici bulduğuna ilişkin bir durum olarak değerlendirilebilir. Objenin yapıldığı malzeme ve bildiği bir malzemenin farklı bir amaçla kullanılabilmesi çocuğun ilgisini çok çekmiş, bunu annesiyle paylaşmış ve emin olmak için aradan zaman geçmiş olmasına rağmen tekrar sormuştur.

### **6.1.3. Çocukların resimleri ve bireysel anlatımlar**

Bu çalışma sürecinde çocukların hayal ettikleri sınıfı çizmeleri istenmiştir. Çalışmanın amacı, çocukların mekansal kullanıma ilişkin olarak yaptıkları değerlendirmeleri çizimlerine yansıtma isteklerini görebilmektir. Öğretmenlerin görüşlerinin alınması bu

yargının kabul edilmesinde etkili olmuştur. Öğretmenlerden, çocukların yalnızca hoşlarına giden ve sevdikleri şeyleri çizmek istedikleri ve beğendikleri şeyleri mutlaka çizimlerine yansıtmak istedikleri yönünde ortak görüş alınmıştır.

“Çocuklar resimlerde değişebilirlik özelliğini aktarırlarsa, bu sizce onların bu tasarımları gerçekten beğendiğinin bir işareti olabilir mi?”

Öğretmen (1): Çocuklar sevmedikleri bir şeyi çizimlerine asla yansıtmazlar. Asla çizdiremezsiniz. Beğenirlerse de mutlaka çizmek isterler.

Öğretmen (2): Biz okul gezilerinden sonra çocuklara resim yaptırırız, o zaman her biri gezide ilgisini çeken, beğendiği şeyi resmine yansıtmak ister, mesela tiyatro gezisi sonrası kimi salonun dışını, kimi sahneyi, kimi oturdukları koltukları çizmeye çalışır.

Sürecin başında çocuklara yapacakları resim konusu “sınıfınız nasıl olsa daha güzel olurdu” şeklinde ifade edilmiştir. Çizim öncesi çocukları rahatlatılmak için, sınıflarını daha güzel yapacak herhangi bir şeyi çizebilecekleri, benzetmekte zorlandıklarında çizebildikleri kadar çizmelerinin sorun olmayacağı, çünkü sonunda herkesin kendi resmini anlatacağı yönünde anlatımlarda bulunulmuştur. Bu açıdan da herkesin kendi resmini çizmesinin önemli olduğu ifade edilmiştir. Bu süreçte, çocuklar arasında sözel ilişkilerin oluşmaması nedeniyle, küçük görsel etkileşimlerin önem taşımayacağı kabul edilmiş ve çocukların benzer çizimlere farklı anlamlar yükleyebilecekleri öngörülmüştür.

Bir okulda (3), iki öğrenci arasında ortak figür olarak benzerlik ranza formunda renkli yatak çiziminde, diğer bir okulda (2) ortak figür olarak ayakkabı dolabı çiziminde, görülmüştür. 30 çocuk arasında bu duruma yalnızca iki grupta iki çocuk özelinde rastlanmış, genelde çocuklar çizimlerine odaklanarak çalışmalarını sürdürmüş ve düşüncelerini kısa sürede kağıtlarına aktarabilmişlerdir. Resimler sonrasındaki bireysel anlatımlarda, çocuklar arasında fikir alışverişi oluşmamasına bağlı olarak bireysel görüşmelerde farklı anlatımlar ve etkilenme-kopya edilme olasılığı olan bir imaja bile rastlanmış olsa da aslında çocuğun aynı biçime kendi iç dünyasında çok farklı anlamlar yüklediği görülmüştür. Örneğin, iki çocuk resminde çatılı ayakkabı dolabını yansıtmıştır. Ancak bireysel görüşmede, dolabı boyamamış olan çocuk dolabı bir özellik taşımayan bir eleman olarak belirtmiş, diğeri ise renklendirdiği dolabın ayakkabıları alabilme özelliği taşıdığını ifade etmiştir.

Çocukların neredeyse tümü çizimlerine değişebilirlik niteliğini yansıtmıştır. Bir sınıfta bir öğrencinin sorusuyla başlayan “iki tane çizebilir miyiz” eğilimi geneli etkilemiş, çocuklar farklı şeyler çizmek yönünde bir çaba göstermiş ve farklı öneriler getirmek için çocukların çok kısa sürede –bazı çocukların tek bir resim çizdiği sürede- iki resim çizebildikleri görülmüştür. Bu çalışma kapsamında da, foto-görüşme, film sonrası grup görüşmesi ve beyin fırtınası süreçlerinde ortaya konulan temaları destekleyen bulgulara ulaşılmıştır.

**Tema (12):** Değişebilirlik, çocukların kendi isteği, ya da tercihinin uygun hale getirebilme özelliği sunması yönüyle çekici görülmektedir.



Şekil 6.1. Miray (2)

“Bu bir koltuk, isteyince uzuyor (pembe), isteyince otururdum koltuk yapıp, isteyince de yuvarlak yapardık”





Şekil 6.2. Orhun (1)

“Bu 15 kişilik bir yatak (yeşil) , 2 yataklı, daha da büyüyor ve kısalıyor. Kim yatmak isterse o kadar. Bunlar kıvrılan koltuklar (kırmızı ve sarı) yastığa dönüşen hali de var (sarı yuvarlak). Bunlar legolar, kare, üçgen değişik renkli (sarı)”



Şekil 6.3. Ekin (1)

“Bu açılan kapanan bir koltuk ( mavi ), renkli renkli buzdolabı var, isteyince koltuğa dönüşüyor, bu masa (kırmızı) dönüşüyor”



Şekil 6.4. Ekin (1)

“Bu masa buzdolabı oluyor. İsteyince içinden yemek, çorba alırdım. Dönüşünce kapısı gökkuşağı gibi renk renk oluyor”

**Tema (23):** Çocukların daha önce gördükleri değişebilen tasarımları kendi beğenileri ve gereksinimlerine uygun hale getirebilmek için yeniden yorumlayabildiği ve farklı öneriler getirebildikleri görülmektedir. Bu önerilerde renk kullanımında çeşitliliğe ve biçimsel değişimin ilgi çektiğine ilişkin yorumlar öne çıkmaktadır.



Şekil 6.5. Sude (1)

“Bu pencereye dokununca, pencerenin camları istediğin renge dönüşüyor. Bu uzayan koltuk (siyah), bu da uzayan koltuk (yeşil benekli), oturması güzel geldi. Renk renk legolar bunların bir özelliği yok. Bu oyuncak, sapından tutup ıslatınca rengarenge dönüşüyor, rengi değişiyor”



Şekil 6.6. Recep Taha (2)

“Bu uzayan koltuk dolaplı uzayan koltuk, köprü gibi oluyor. Bu da uzayan koltuk, bu renklisi ama, renk değiştiriyor. Bu koltuğu ben kapı gibi yapardım, oyuncak kutusu yapardım, bu araba ise sınıfta renk değiştiren araba oyuncuğu”



Şekil 6.7. Simay (2)

“Bu bir uzayan koltuk, bence böyle renkli renkli olsa daha güzel olurdu ( kıvrımlı bir şekilde renkli çizilmiş), bu yeşil bir kalpli yastık. Ben bu koltukları kolayca katlardım, şekiller yapardım (kendisinin yapabilmesi vurgusu)”



Şekil 6.8. Minel Sude (1)

“ İki katlı yatak, bazen rengi değişebiliyor. Bu da kıvrılan koltuk ama benimki süslü (renklendirilmiş)”



Şekil 6.9. İsmail Emir (2)

“Bu bizim ayakkabı dolabımız (üstü üçgen formlu), bu yatak oluyor, bizimkisi olmuyor, yorulunca yatardık. Bunlar demirsiz pencereler (mor çerçevesi), bu uzayan koltuk, ben renkli olsun istedim, renkli daha güzel olurdu. Mavi koltuk da değişik olabiliyor”



Şekil 6.10. Zeynep Naz (1)

“Bu rengarenk olan dönüşen bir yatak, renkleri değişiyor. Legolar var, onlar da renk değiştiren legolar (kağıdın solunda). Bu dönüşen kelebek, istediği renge değişiyor, bu da dönüşen çiçek o da yeşil, pembe, kırmızı oluyor”



Şekil 6.11. Berkay (2)

“Bu rengarenk bir yatak, açılınca dinleniliyor, kapatınca da rengarenk parlıyor”



Şekil 6.12. Hatice (2)

“ Bu koltuk hem uzuyor, hem de dönüyor. Dönünce yatak oluyor. Koltuk yatağa dönüşüyor, bence çok güzel”



Şekil 6.13. Zeynep Naz (2)

“Bu ikili koltuk, dönüşen koltuk çizmek istedim ama pek çizemedim, dönüşmesi çok hoşuma gitmişti”

**Tema (24):** Çocukların farklı fonksiyonları bir araya getiren tasarımlar ve değişebilirlik için yeni alternatifler hayal edebildikleri görülmektedir. Bu önerilerde de renk ve biçim değişimleri görülmektedir.



Şekil 6.14. Sude (3)

“Sınıfımız çok süslü, bu yatak kapı oluyor (mor), açıp isteyince dışarı çıkıyoruz. Sehparamız da renk değiştiriyor, mavi-mor-pembe oluyor, bu panomuz, bu da oyun çadırımız, onlar değişmiyor”



Şekil 6.15. Melih (3)

“Bu okulun bahçesi, bu koltuk katlanınca okulun duvarı oluyor”



Şekil 6.16. Oğuz (3)

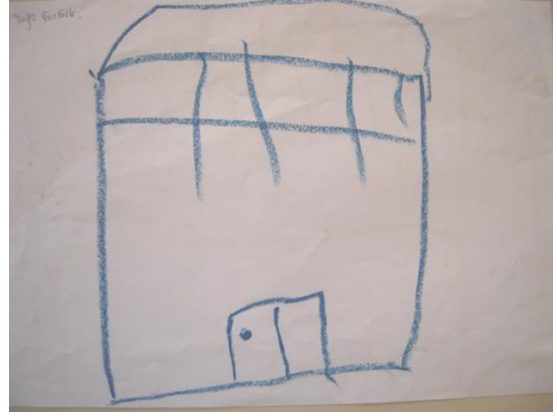
“Bu sınıfın renk renk duvarı, perdeye dönüşüyor, renk değiştiriyor”



Şekil 6.17. M. Kağan (1)

“Dolap olan yatak istedim ama benimkinin rengi de değişiyor. Bunlar değişen koltuklar. Bu cihaz (kağıdın ortasında, değiştiği şeyler iki kol halinde buna bağlantılı çizilmiş) bir dokunuyorsun bilgisayar, mp3 çalar, fotoğraf makinesi, telefona dönüşüyor ve rengi değişen yatağa dönüşüyor. Kaldırılan masa çizdim (gri), kapağını açınca yatağa dönüşüyor”





Şekil 6.18. Yağız (1)

“Bu bir okul (turuncu çizilmiş), pembe camları var, mavi okula dönüşüyor ( dönüşen halini kağıdının arkasına çizmiş)”



Şekil 6.19. M. Kağan (1)

“Demek ki biz bir yere piknik yapmaya gidiyoruz, deniz yok. Bir valiz götürüyoruz, sonra bunun sapını çekince, denize, şemsiyeye, yatma şeyine, deniz kaykayına dönüşüyor”



Şekil 6.20. Didar (1)

“Bu okulun kapısı, renk renk oluyor, lambaları da (tavan çizilmek istenmiş ) renk renk oluyor, hep farklı istediğin gibi oluyor”



Şekil 6.21. Gülse (3)

“Bu masa, yukarı kaldırınca ranza oluyor. Bu çocuğun elinde çantası var, masaya koyuyor. Bu aslında koltuk değildi (turuncu), küçük bilgisayardı, açılınca koltuk oldu. Bunlar duvarlarda yapıştırma resimler, onlar bazen gerçek gibi gökkuşağı, yağmur gibi oluyor. Bu çiçek ama merdiven de oluyor. Bu (turuncu çizilmiş çocuk) robot. Eşyaları toplamamıza, üstümüzü giymemize yardımcı oluyor”

**Tema (25):** Değişebilen tasarımlar çocukların hayal gücünü harekete geçiren tetikleyiciler olarak görülebilir.



Şekil 6.22. Batuhan (1)

“Çocukların renkli yatakları var. Battaniyeler çevrilince -kağıdın da arkasını çeviriyor- robota dönüşüyor”



Şekil 6.23. Merve (3)

“Burada çocuk kaybolmuş, öğretmenini arıyor. Çocuğun elinde kuklası var (kahverengi), sonra bu kuklası arabaya dönüşüyor, binebiliyorlar ve gidiyorlar. Bu da ev (mavi), çatısı yok, çatısına çıkılabiliyor. Burada da meteor düşüyor (kırmızı)”



Şekil 6.24. Duru (2)

“Bu uçan ayakkabı (turuncu), isteyen herkes uçabiliyor, ayakkabı dolabımız ayakkabıları kendisi alıyor (yeşil), bu evcilik köşesi için koltuk (pembe), bu koltuk bazen yatak bazen de masa da oluyor, bu dönen koltuk (sarı), oturmak için uzayabiliyor, ben bunu bazen oturmak için sandalye yapardım, bazen de evcilik köşesinde koltuk yapardım”



Şekil 6.25. Arhan (1)

“Bir araba, (yeşil-mavi), bu arabanın kapısı ikili, ikisinin de rengi değişiyor. Yemek istiyorum deyince arabadan yemek çıkıyor. Uzayan koltuk masa da olsaydı, yemeği yerdim otururdum”

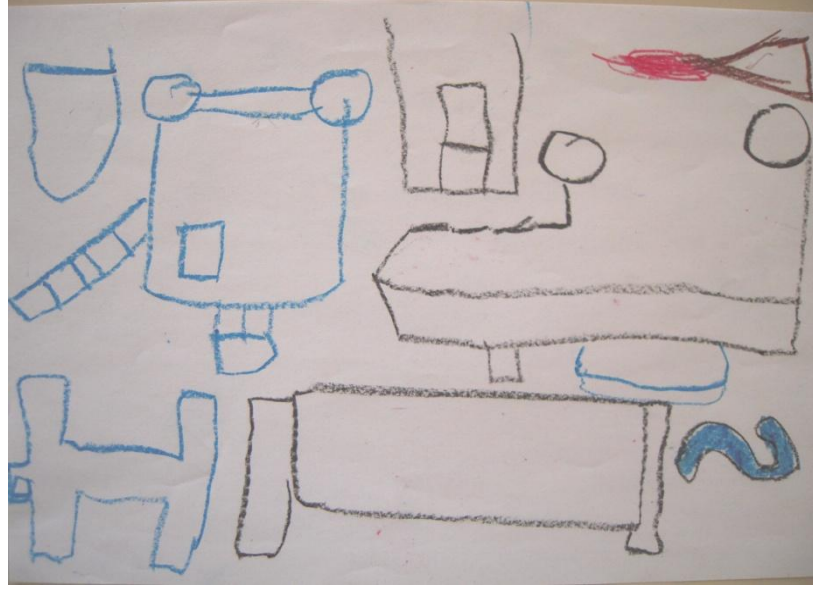


Şekil 6.26. Murat (3)

“Bu arabayı çevirince yatak oluyor. Bu mor balon, ucunu çevirdiğimizde sarı oluyor. Bu yatak değişiyor, başka şekildeyken buna dönüşüyor. Okulumuzda böyle şeyler olsun çok isterdim. Bunlar pencerelerimiz, bunlar da dışarıdan görünen bulutlar (oyuncak resimlerinde değişebilen oyuncak seçmekte tereddüt eden çocuğun film sonrası izlediklerinden çok etkilendiği görülmüştür)”

Değişebilirlik niteliğinin, çocuklarda gördüklerine ve görmeden hayal edebildiklerine ilişkin öneriler getirebilme isteği uyandırdığı ifade edilebilir. Özellikle resim çalışmasında çocukların yeni ve kapsamlı öneriler getirebildikleri görülmüştür. Bağımsız atölyeler hayata geçirildiğinde, değişebilirlik niteliği içeren farklı tasarımları kullanan çocukların, deneyimleri ışığında daha farklı şeyler hayal edebileceği ve bu sürecin yaratıcı düşüncüyü destekleyeceği öngörülebilir. Bu açıdan Tema (22)’de açıklanan değiştirilebilen tasarımlar çocukların zihinlerinde farklı çağrışımların ve ilişkilerin oluşumuna olanak sağlayabilir öngörüsünü destekleyen bir sonuca resim çalışması sürecinde ulaşıldığı söylenebilir.

**Tema (15):** Farklı fonksiyonların birlikteliği daha kullanışlı görülmekte, işlevsellik tercih nedeni olarak değerlendirilmektedir.



Şekil 6.27. Nejdet Alp (2)

“Bu koltuk, başları olan bir uzayan koltuk (üst ortada), bu sınıfın camı, değişik bir cam, açılıyor (sağ alt), bu tank oyuncağı, bu da bahçemizdeki salıncak. Bu arabanın üstü yatak (sol ortada). Bu uzayan koltuğu, arabayla oynarken çevirerek yol yapabiliydim (mavi), kaydırak gibi de olurdu dalgalı dalgalı, arabaları üstünden kaydırırdım. Uzayan koltuğun üstüne çıkıp oynanırdı da”



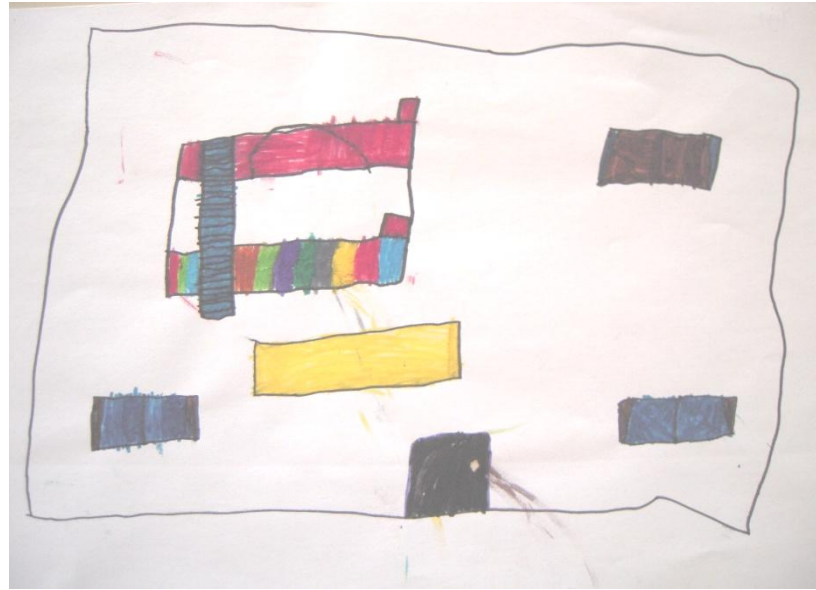
Şekil 6.28. Nehir (2)

“Bu bizim ayakkabı dolabımız (beyaz), bir özelliği yok. Bu değişik bir koltuk (mavi), bu koltuğun üstü çıkıyor, o zaman masaya dönüşüyor”



Şekil 6.29. Sude Naz (3)

“Bu sandalye, çantaya dönüşüyor. Bu yatağa dönüşen bir masa, bu da koltuğa dönüşen bir sandalye, bu sınıfın camı, çiçekli, bu da halımız”



Şekil 6.30. Yiğit (3)

“Bu koltuk, sınıfta yatmak için ikili yatağa dönüşüyor. Bu halımız (sarı), bu sınıfın kapısı (siyah), bunlar da pencereler (mavi)”



Şekil 6.31. Yağmur (3)

“Asansörden inen kız yatağına yatacak. Yatağım çalışma masasına dönüşebiliyor. Bu asansör sınıfın içinde, yukarı inip çıkmak için, bazen katlanıyor, çalışma masası oluyor. Balonlar lambalarımız, bazen buluta dönüyorlar”



Şekil 6.32. Faruk Emre (3)

“Bu ikili yatak, bu da koltuk (mavi), bu koltuk uzuyor. Balon araba olabiliyor, sihirli. Bu bilgisayar masası yatağa dönüşebiliyor (turuncu), bu da ikili koltuk (gri), mektup (izlediği filmdeki örneğe benzetme) oluyor ve taşıyor.



Bu çalışma sürecinde çocukların geneli resimlerinde değişebilirlik niteliğine sahip unsurlar entegre etmeye çalışmıştır. Bir çocuğun resim çalışmasında kendi istekleri doğrultusunda hareket ederek, sınıf çizmediği görülmüştür. Öğretmenlerden alınan yorumda çocukların bazen bağımsız davranışı tercih ettikleri bu nedenle çalışmayı kendi istekleri doğrultusunda tamamladıkları yorumu alınmıştır. Daha önceki çalışma süreçlerinde söz konusu çocuğun değişebilirlik niteliği ile ilgili olumlu yorumlarla katılımı, çocuklarla farklı yollarla iletişim kurulması önerisine uygun bir durum olarak görülebilir. Aşağıdaki resimde, sınıf çizmeyen çocuğun resmi görülmektedir, çocuk resmi şövalyelerin, tankların yer aldığı bir film gibi yaşayarak anlatmıştır.



Şekil 6.33. Emirhan (2)

Resim çalışması sürecinin genel değerlendirmesi yapıldığında, genel olarak ulaşılan yorumlar şu şekilde özetlenebilir:

- Değişebilirlik niteliği ile ilgili olarak, çocukların gördükleri ve etkilendikleri örnekleri resimlerinde yansıtabilme becerisine sahip oldukları görülmüştür.
- Çocuklar tarafından mobilyaların ya da önerdikleri tasarımların farklı kullanım olanağı içermesinin sınıflarına ve yaşamlarına getirebileceği kolaylığa ilişkin anlatımlar gerçekleştirilmiştir (sınıfta acıktığı zaman ortaya çıkan buzdolabı, ya da

sahile götürdüğünde istediğinde şezlong istediğinde çanta ve pek çok farklı özellik taşıyan valiz örneği gibi).

- Çocukların gördüklerine ilişkin yeni yorumlarda bulunabilme becerisine sahip olduğu görülmüştür. Bu kapsamda belirgin olarak yapılan bir öneri renk kullanımıyla ilişkilendirilerek ifade edilmiştir. Çocuklar arasında genel olarak kullanmak istedikleri objelerin renkli bir yapıya sahip olması tercih edilmiştir. Örneğin, kendi terimleriyle uzayan koltuk olarak nitelendirilen oturma elemanının, pek çok yetişkine güzel gelebilecek olan ham maddesini ortaya koyan yapısı karşısında çocuklardan renkli renkli olmasının daha güzel olacağına ilişkin düşüncelere farklı okullarda rastlanmıştır. Bu düşüncelerin film sonrası görüşme sürecinde ifade edilmesi, resim çalışması sürecinde çocukların daha detaylı bir düşünme ve hayal etme süreci içinde bulunabildiklerini gösteren bir durum olarak değerlendirilmiştir.
- Çocukların hayal ederek yeni önerilerde bulunabilmesi ve yeni düşünceler üretebilme ve sunabilmesi açısından, ifade aracı olarak resim yapma etkinliğinin büyük bir önem taşıdığı görülmüştür. Camların renkli renkli olabilmesi, lambaların renkleri değişen ışık verebilmesi gibi daha önce sözel olarak dile getirilmemiş öneriler bu çalışma süreci sonrasında ortaya konulmuştur.

#### **6.1.4. Bilgisayar oyunu ve bireysel görüşmeler**

Bilgisayar oyunu kullanılan çalışmada, genel olarak tüm çocuklar tarafından oyundaki değişebilirlik eylemi ilgi çekici olarak görülmüştür. Çocuklar oyundaki tüm seçenekleri denemek istemiş, eksik kalan seçimler için geri dönüşler yapılmıştır. Çocukların seçim yapma konusunda kendilerine verilen bu olanaktan hoşnut oldukları gözlemlenmiştir. Değiştirme ve deneme sürecinde çocukların tercihlerine ilişkin sözel anlatımlarda da buldukları görülmüştür. Çocukların oyun sürecinde “duvar rengi de seçemedim” diyerek geri dönüşler yapması, ya da “bunu istemem, bunu istemem, bunu isterim” gibi ifadeler dile getirmesi, tercih etme eyleminin bilinçli olarak karar verilen, önemsenen bir etkinlik olduğu yönünde yorumlanmıştır. Çocukların hiç birinin rastgele seçimler yapmadığı gözlemlenmiştir.

Çocuklara seçim yaparken karar vermenin zor olup olmadığı sorulduğunda, “hayır” cevabı alınmıştır. Oyundaki davranış ve ilginin gözlemlendiği bu çalışma sürecinde “çok güzel-güzel, sıkıcı değil-sıkıcı, çok oynarsam sıkılmam-sıkılırım, bu kızlar için / bu erkekler için bir oyun” ifadeleriyle sorular yöneltilmiş, gerçekte sınıflarının böyle değişebilir olmasını isteyip istemeyecekleri sorulmuştur. Ardından “sınıfın böyle olsa başka bir gün geldiğinde şöyle yapsam diye merak eder miydin, yoksa bir tane yapıp hep aynı mı bırakırdın? sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya verilen cevapta “merak ederek değişik seçeneklerin deneneceği” ifade edilmiştir. Foto-görüşme sürecinde değişebilen tasarımlar için ifade edilen merak duygusunun burada da öne çıktığı görülmüştür.

Çocuklar tarafından genel olarak bu tarz bir oyunun ilk kez oynandığı belirtilmiş ve oyun süreci ilgi çekici bulunmuştur. Oyun öncesi bir varsayım, daha çok hareketli oyunlardan hoşlanabilecek olan erkek çocuklarının, bu tarz bir oyunu sıkıcı görüp beğenmeyebileceğidir. Çalışmanın önceki diğer aşamalarında, robota dönüşen top oyuncağını kızların genelini istememesi dışında, cinsiyet farkının verilen cevaplarda bir farklılık oluşturduğu görülmemiştir. Burada da, hem erkek hem de kız çocuklar tarafından bir odadaki eşyaların değiştirildiği oyun süreci ilgi çekici bulunmuştur. Sıkılmama nedeni genel olarak “her seferde farklı şeyler deneyebilmenin ya da yapabilmenin güzel olduğu” şeklinde nitelendirilmiştir. Çalışma sürecinde öne çıkan temaların bu bölümde de desteklendiği görülmektedir.

**Tema (8):** Değişebilirlik niteliğinin yenilenme algısı oluşturması yönüyle sıkıcılıktan uzaklaşma sağladığı düşünülmektedir.

Nejdet Alp (2): Çok güzel, oooo! Çok değişik şeyler var. Hiç sıkıcı değil.

Araştırmacı: Çok oynasan sıkılır mıydın?

Nejdet Alp (2): Hayır, çünkü oyunu çok sevdim. Hayatımda ilk kez oynadım çok değişik, eşyalar çok, başka başka değiştirdim. (Seçeneklerde ilerleme tuşuna bastıktan sonra yeni seçenekler ekranda beliriyor) Oooo! Değişen yeni şeyler mi geliyor? Aaa çok güzel, mevsim dolabı (üzeri yapraklı bir dolap böyle tanımlanmıştır), şu da neymiş bir bakalım?

Berkay (2): Çok beğendim, evde de oynayacağım ben bunu nereden çıkıyor bu oyun. Çok güzel, (çok oynasan sıkılır mıydın ?) hayır sıkılmam , hiç böyle bir oyun oynamamıştım, ben en çok araba oynuyordum, bu şimdi güzel geldi, hiç sıkılmam, hep farklı yaparım, sınıfta olsa çok güzel olurdu.

Nehir (2): Değiştirmek çok zevkli, oyunu çok beğendim. Sıkıcı değil, (Çok oynasan sıkılır mıydın?) hayır sıkılmazdım, sınıfta da isterdim, masalarla sandalyeleri hep değiştirirdim.

Didar (1): Bence oyun çok güzel, değiştirmesi çok eğlenceli, sıkıcı değil. Sınıfta olsa çok güzel olurdu, hiç sıkılmazdım hep değiştirirdim. Dolapları, halıları, lambaları, masaları, duvarları değiştirmek isterdim, çok eğlenceli olurdu.

Gülse (3): Çok eğlenceli, sıkılmam çünkü oyunlarda farklı farklı odalar yaparım. Sınıfta olsa isterim, mesela duvardan açıp da oyuncak bir ördek çıkabilse, sonra yine kapatırdım.

Yukarıdaki örneklerde belirtildiği üzere değiştirilebilirlik niteliği kız ve erkek çocuklar tarafından olumlu görülmüştür. 3 nolu okulda bir öğrenci tarafından oyunun beğenilmediği ifade edilmiştir. Görüşme süreci sonunda bu yorumun, aslında tez kapsamında önerilmekte olan mekanda farklı kullanım seçenekleri sunabilmeyi öngören değişebilirlik parametresine referans oluşturacak düşüncelere işaret ettiği görülmüştür. Oyunda daha fazla seçenek sunulmasıyla ilgi çekiciliğin bağlantısı kurulmuş ve okullarında sağlanan böyle bir olanakla okulun farklılaşması ve beğenilmesi arasında bir ilişki kurulmuştur.

Sude Naz (3): Bence oyun sıkıcı. Benim bir saatimi alır değiştirmek, çünkü bu oyunda başka başka şeyler çok yok, bunda sadece değiştirme var.

Araştırmacı: Peki gerçekte olsa o zaman yine sıkıcı mı olur?

Sude Naz (3): Oyun değil de gerçek olsaydı o zaman hoşuma giderdi. Oyunda sıkıcı ama gerçekte sıkıcı olmazdı, bunu 1 saatte yaparım, ama gerçekte hiç sıkılmazdım. Değiştirince okulum yeni gibi olurdu, o zamanlarda yeni okula gelir gibi olurum.

## 6.2. İşlev

Literatür araştırmasıyla ulaşılan bilgiler ışığında bağımsız atölyeler için önerilmiş olan işlevler 4. Bölüm'de ifade edilmektedir. Alan çalışmasında çocuklar, öğretmenler ve veliler ile görüşülerek çocuk gelişimi açısından önem taşıyan, çocuklar açısından yarar sağlayacak ve okullardaki olanakların yetersizliği nedeniyle sağlanamayan işlevlerin neler olduğu ve bu önerilerde önem taşıyan temalar araştırılmıştır. Görüşmelerde, önerilen işlevlerin önemi vurgulanmıştır. Genel olarak, çocukların okul süreci içinde pek çok farklı deneyimi kazanabilmesi veliler ve öğretmenler tarafından istenmektedir. Okul aracılığıyla bu olanağın sağlanabilmesi özellikle çocuklarına zaman ayırmakta zorlandığını ifade eden çalışan veliler tarafından olumlu karşılanmaktadır. Bu çerçevede

yapılan görüşmelerde, çocuklara en çok sevdikleri etkinliklerin neler olduğu ve okulda başka neler yapmak istedikleri, velilere çocuklarının okul aracılığıyla yapabildiğini istediği etkinliklerin neler olabileceği ve öğretmenlere çocuklar açısından yararlı olarak gördükleri etkinlikler ve bu etkinliklerin okul kapsamında yeterince sağlanıp sağlanmadığı kapsamında sorular yöneltilmiştir.

### 6.2.1.Çiftlik atölyesi

Doğayla iletişim, çocuklar açısından yararlı olacağına inanılan etkinlikler arasında en çok önem verilen bir konu olarak üç okulda da ifade edilmiştir. Bu yorumda daha çok üst gelir grubuna ait olan okuldaki görüşmelerde çocukların doğa ile iletişimin eksikliğinden duyulan rahatsızlık dile getirilmiştir. Alt ve orta gelir grubuna ait olan okullarda ise, ailenin köyle olan bağlarını sürdürdüğü görülmüş, dolayısıyla çocuklarının hafta sonu ve yaz aylarında bu deneyimden yararlandığı ifade edilmiştir. Bu aileler, doğayla ilişkinin önemini, çocuklarında olumlu değişimler yarattığına ilişkin deneyimlerine dayanarak belirtmiş ve çocukların geneli açısından böyle bir eksikliğin söz konusu olduğu yönünde yorumlarda bulunmuştur. Velilerin tamamı, okul aracılığıyla bu gereksinimin karşılanması konusunda hiçbir güven problemi yaşanmaksızın, bu olanağı memnuniyetle karşılayacaklarını belirtmiştir.

**Tema (26):** Veliler tarafından doğayla kurulacak ilişki, çocuklara yaşam bilinci, sahiplenme duygusu ve sorumluluk bilinci, rehabilitasyon, çevresel bilinç, sağlık, sosyalleşme kazandırabilecek bir öğrenme süreci olarak görülmektedir.

Veli, Yağmur (3): Çilek toplamak için bir dağ köyüne, şeftali toplamak için bir bahçeye gidip görmesini isterim. Okulla köy hayatını görebilecekleri tarlalara gitseler, nasıl ekiliyor, üretiliyor öğrenseler çok iyi olur. Doğayla iç içe olmasını isterim. Bu sayede üretmeyi öğrenir, gece 12 de babasını markete göndermeye kalkmaz diye düşünüyorum..

Veli, Berkay (2): Annem köylü, ben orada çocuğa tohum da ektirdim, sonra eve gelince burada da anne tohum alalım diye heveslendi, heyecanlandı, bir şeyler ekmek istedi. Bizim evin müstakil bahçesi var. Çocuğun toprakla büyümesi güzel bir şey, dalından koparması, bir şey ekip büyüdüğünü görmesi. Kendi bakınca sahipleniyor, bu benim diyor, büyüsün diyor...

Veli, Oğuz (3): Oğuz şanslı, çünkü benim annemin bahçeli evi var. Çocuklar doğayla ilgili çok şeyi bilmiyor, bütün çocuklar için doğayla ilişki kurmak gerekli. Oğuz, ekme biçmeyi öğrendi, toprak çapalıyor. Ben de onu izlerken keyif alıyorum çünkü o çok mutlu oluyor.

Veli, Nehir (2): Biz köylü olduğumuz için her hafta sonu annemle babamın yanına gidiyoruz. Bahçede kumla toprakla oynamak onu rahatlatıyor. Topladığı meyveyi yiyebiliyor. Çok severek gidiyor, hep orada olmak, Bursa'da kalmak hiç istemiyor.

Veli, Nejdet Alp (2): Biz her hafta köye gidiyoruz. Sağlıktan tutun, beden eğitimine, hayvanları tanınmasından tutun da her şeye faydası var. Köye gidince yerdeki atık maddeleri bile topluyor. Bizlerden daha bilinçli valla.

Veli, Melih (3): Dışarıda, fazla doğayla buluşturamıyoruz. Gittiğimiz yerler ya bir alışveriş merkezi ya da bir ev ortamı oluyor. Aslında gezmesi ve doğayla buluşması onun sağlığı ve bilgisi için çok iyi olur.

Veli, Hatice (2): Biz her hafta köydeyiz, ailelerimiz orada, kızım çiftliği, tarlayı, köyü çok seviyor. Her açıdan faydası oluyor. Hayvanlarla haşır neşir oluyor, hem köpeği, hem ineği görüyor. Arkadaşlarıyla rahat rahat oynuyor. (Böyle yerlere okul götürse endişeniz olur mu?) Hayır, hiç rahatsız olmazdım.

Veli, Orhun (1): Biz kendi imkanlarımızla köye gidiyoruz. Günümüz çocuğu teknoloji çocuğu, sosyalleşmesi geri planda kalıyor.

Veli, Oğuz (3) : Annemin bahçeli evine sık sık gidiyoruz, Oğlum ev çocuğu, bilgisayar çocuğu olarak büyümüyor, bizimki artık hoşlanmıyor. Dışarıda zaman geçirmek daha çok hoşuna gidiyor.

**Tema (27):** Okulların çocukları doğayla buluşturması çocuk gelişimi açısından yararları düşünülerek veliler ve öğretmenler tarafından bir gereksinim olarak nitelendirilmektedir. Bu açıdan okullarda yapılan etkinliklerin kapsamı ve sayısı yeterli görülmemekte, orman, çiftlik gibi farklı ortamlarda zaman geçirilmesinin okul aracılığıyla gerçekleştirilmesi beklenmekte, bu konu yaparak yaşayarak öğrenme için gerekli görülmektedir.

Veli, Minel Sude (1): Bir çiftlikte hayvanları tanıyabilmesini çok isterdim.

Veli, Berkay (2): Biz bayramlarda köye gidiyoruz, bazen pikniğe gidiyoruz. Okul bu açıdan aslında pek yeterli değil.

Veli, Simay (2): Bizim gidebileceğimiz bir köyümüz yok, ama bahçelere, tarlalara, biber vs. toplamaya çok gideriz biz. Okulda keşke çocukları at çiftliklerine götürseler. Böyle bir şey faaliyet olarak yapılsa, ben gönül rahatlığıyla köye de, her yere gönderirim.

Veli, Miray (2): Çocuğa ilgi gerek ama biz çalışan aileyiz, her yere götüremiyoruz. Okul köye götürsün isterim, yüzme olup, su korkusunu yensin isterim. Teleferikle dağa çıkıp, orada doğayı tanımsın, görsün çok iyi olabilirdi.

Veli, Didar (1): Biz daha önce, bahçeli bir evde oturuyorduk, hayvanları oldu kızımın. Apartmana çıktık şimdi biraz uzak kaldık. Genelde çocuklar uzaklar doğaya. Okul götürsün isterim, görerek öğrenme olur, ben onu bir at binmeye götüremem (Çocuğun anne ve babası fiziksel engellidir) ama gidebilse ona çok faydası olur.

Öğretmen (2): Çocukları köye götürmek lazım. Toplayıp yeseler çok güzel olurdu. Bursa'da köyler de çok yakın aslında, aslında bu yapılabilir ve 20 dakikada bir köye gidilebilir.

Öğretmen (3): Çocuklar doğadan uzaklar ve okullara bu açıdan bir sorumluluk düşüyor. Biz önümüzdeki yıl okul gezilerimize bir çiftlik ya da köy hayatını koymayı planlıyoruz. Hayvanat bahçesine gidiyoruz ama orada çocuk hayvanları tellerin arkasından izliyor sadece, dokunamıyor ve göremiyor. Bir çiftliğe ya da köye gittiğinde ise pek çok şey öğrenebilir. Mesela tavuğun

nerede yaşadığını, folluğunu, kümesini görür, tanır. Çocuklar sütü içiyor ama nereden sağlıyor bilmiyorlar, bunu görür, nasıl sağlıyor izler, belki de dener. Yapararak yaşayarak öğrenme için bunların önemi çok büyük.

Bu yorumlar bağımsız atölyenin bir çiftlik ya da köy ile bağlantılı bir konumda yer alması gerektiği düşüncesinin doğruluğuna işaret etmektedir. Çocukların yaparak ve yaşayarak öğrenebilmesi için, örneğin bir sütün inekten elde edildiğini görmesi, bu sürece dahil olabilmesinin önem taşıdığı vurgulanmıştır. Veliler okul aracılığıyla çocuklarının böyle ortamları tanınmasını istemektedir. Çocuklarla yapılan görüşmelerde de sınıf dışında başka nerede bir etkinlik yapmak eğlenceli olurdu sorusuna alınan cevaplar arasında da parkta, ormanda, bahçede etkinlik yapmanın eğlenceli olduğuna ilişkin çok sayıda yorum yapılmıştır. Bu yorumlar kullanım parametresi altında sunulmaktadır. Bu kapsamda bağımsız atölye önerisinin gereksinime cevap veren doğru bir uygulama olacağı ifade edilebilir.

**Tema (28):** Tüm anaokullarının bahçe boyutu ve organizasyonu aynı niteliklere sahip değildir. Okul bahçeleri, çocukların doğal çevreyle ilişki kurmalarına olanak verecek düzenlemeler ve boyut açısından yetersiz görülmektedir.

Veli, Sude (3): Okullarının bahçesi yeterince büyük değil. Bahçe küçük ve yetersiz bana göre. Çocukların sınıfta kapalı kalması hoş değil. Büyük bir alan olsa, daha çok dışarıda zaman geçirebilseler çok faydalı olur kanaatindeyim.

Veli, Berkay (2): Bahçe olaylarında okul bence yeterli değil, bahçe daha müsait olsa, toprakla daha farklı oyunlar oynayabilseler, hani kirlenmek güzeldir diye bir reklam var ya onun gibi, doğayla tanışmasını isterim. Ben televizyonda izledim, Beşevler tarafında bir özel okulda, çocuklar çamurla çok güzel şeyler yapıyorlardı.

Öğretmen (2): Bahçemiz çoğu okula göre güzel, eksikler var tabii ama, genel olarak doğal tarafı var, pek çok okulda daha çok yapay bahçeler var. Ancak zenginleştirilse iyi olur.

Öğretmen (3): Bizim bahçemiz küçük olduğu için, biz bu açığı daha çok yaptığımız gezilerle kapatmaya çalışıyoruz. Önümüzdeki yıl, gezi programına bir köy ya da çiftlik gezisini koymayı düşünüyoruz.

Öğretmen (3): Okulumuzun bahçesi, küçük ve yeşil alanımız hiç yok. Küçük bir ekim alanımız, bir oyun alanımız var, pek çok okula göre iyi sayılabilecek bir bahçe bu, ama çocukların farklı deneyimler kazanabileceği bölümlerin de olması, kullanılabilecek yeşil alanların bulunması çok gerekli. Bitkileri tanınması, hayvanları tanınması mümkün olamıyor.

Okulöncesi eğitim sürecinde çocukların dış mekan kullanımının gerekliliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından da belirtilmiştir. Çocukların doğayla buluşmasının önemi vurgulanmış ancak her okulda maliyet ve alan yetersizliği nedeniyle bu olanağın

sağlanamadığı ifade edilmiştir. Aşağıda bu yorumlar görülmektedir. Bağımsız atölyelerde tüm çocuklara belirli periyotlarla doğal ortamda yer alan atölyelerin kullanma olanağı sağlanmasıyla, ortak kullanım yoluyla istenen bu olanağa cevap verileceği ifade edilebilir.

Bazı özel okulların konseptinde çocukların doğayla buluşması konsepti bu yer alıyor. Büyük bir alanları bulunuyor ve organik tarım yapabiliyor çocuklar. Bağımsız anaokullarının bahçelerinde hobi bahçeleri, kum havuzu, trafik pisti var. Bir bağımsız anaokulu kuyu suyundan elektrik üretti. Bu aslında birçok okul müdürünün istediği bir şey, ama alan problemi, maliyet konuları engelliyor. Sağlanabilse, çevre, sağlık açısından çok iyi olur, obezite problemi yaygınlaşıyor, önemli ve yararı olacak bir konu.

### 6.2.2. Bilim ve doğa atölyesi

Görüşmelerde genel olarak erkek çocukların velileri tarafından deneylerin çocuklarının çok ilgi duyduğu etkinlikler olduğu ve bu açıdan okullardaki olanakların geliştirilmesi önerisi ifade edilmiştir. Öğretmenler tarafından ise bu çalışmalarını sınıf içinde yapmanın zorluğu, deneyin takibi açısından özel bir mekanın yararlı olacağı ve bu açıdan okullardaki gereksinim belirtilmiştir. Ayrıca doğadan yararlanıldığı ve bu sayede öğrenme sürecine yön verildiği ifade edilmiştir. Doğadaki gözlem ve incelemelerden, çalışma konusu temasını spontan olarak belirleme düzeyinde yararlanıldığına ilişkin yorumlar alınmıştır.

**Tema (29):** Doğal çevre deneyimleri okulöncesi eğitim sürecinde öğrenmeye yön verebilen bir kaynak olarak görülmektedir.

Öğretmen (1): Okulöncesi eğitimde biz her ortamı eğitim sürecinin bir parçası olarak kullanabiliriz, her yer olabilir, fırsat eğitimi bizim için önemlidir. Mesela, biz bahçeye çıkarız, çocuklar orada bir solucan görür. Bu durumda biz o an elimize ulaşan malzemeden yararlanma yoluna gideriz ve o konuyu tartışırız, solucanı inceleriz. Bazen kuru yapraklar toplarız, inceleriz, neden kurudu, kuruyunca yaprağa ne oldu, bitkilerin yaşamını inceleriz. Sonra bu yapraklardan matematik etkinliğinde de yararlanırız.

Öğretmen (3): Günümüzde çocukların hepsi beton çocuğu, ben böyle tanımlıyorum. Doğayla ilişkileri çok yetersiz, sokakta oynama fırsatları bile yok. Olsa da bu ancak bir veli kontrolünde olabiliyor. Burada okullara çok iş düşüyor, bizim okulumuzun bahçesi de yeşil alan yönünden çok eksik ve biz bu açığımızı gezilere ağırlık vererek kapatmaya çalışıyoruz. Amacımız çocukların yaparak yaşayarak öğrenmesi, mesela bir kar yağdığında çocukların dış mekanda bunu yaşaması önemlidir, kış olunca kar yağar diyerek anlatmak farklıdır, bu çocuğun görmesi farklıdır.

**Tema (30):** Bilimsel etkinlikler çocukların ilgisini çekmektedir ve bu etkinlikler farklı öğrenmeler içermesi nedeniyle önemsenmektedir. Bilimsel etkinliklere hizmet edecek



özel mekanların ilköğretim ve liselerde olduğu gibi okulöncesi eğitim özelinde de oluşturulmasına gereksinim duyulmaktadır.

Veli, Orhun (1) : Orhun'un fen ve doğa etkinliklerine çok ilgisi var. Bu çalışmalar yaratıcılıkla ilgili ve oğlumun da bu tarz şeyler, yapsın üretsın çok ilgisini çekiyor.

Veli, Yiğit (3): Deney yapmayı çok seviyor, okulda yaptıklarını evde de yapmak istiyor.

Veli, Berkay (2): Bir şeyi parçalarına ayırsın, sonra birleştirsın çok sever ve bu konuda çok da yeteneklidir. Okulda daha fazla deneyler mesela yapıp-bozma gibi şeyler yapabilecekleri çalışmalar yapabilsın isterim.

Öğretmen (1): Sınıfta yapmakta zorlandığımız bir etkinlik genellikle deney etkinliği. Bir laboratuvarımız olsun isterdim. Basit, izlenebilecek deneyler için çok gerekli, bazı deneylerin sınıfta süreç içinde kontrol edilmesi çok zor.

Öğretmen (2): Deney için ayrı bir yer olsa çok yararlı olur. Öyle bir ortam olsa, özel bir ortama gidilse çocuklar sadece yapılacak şeyle ilgilenir. Mesela oraya gidince deney yapacak o zaman konsantrasyonu artar. Sınıfta değiştirirken zaman da kaybediyoruz, o sırada çocuk ya bekliyor ya dikkati dağılıyor.

Öğretmen (3): Çocukların çok sevdiği bir etkinlik deneyler. Kız ve erkek tüm çocukların ilgisini çekiyor. Haftanın bilim adamı adını verdiğimiz bir çalışma yapıyoruz. Çocuk bir deneyi evinde yapmaya çalışıyor önce; sonra okula gelip sınıfta arkadaşlarına yaparak gösteriyor. Bir kız çocuğu yanardağ yaparak anlattı, bir başka erkek çocuğun, suyun kaldırma kuvveti çok ilgisini çekmiştir, hepsi farklı bir konuya ilgi duyuyor. Çocuk bir deneyi yaparken, bir başarıma duygusu hissediyor, bu kendine güveni açısından çok önemli. Sonra bunu arkadaşlarının önünde yapması, nasıl yapılacağını bize anlatması da kendini ifade etmeyi öğrenmesi ve kendine güveninin gelişmesi açısından yine çok önemli. Sadece bir deneyle birçok farklı kazanım sağlanıyor. Bu etkinlikler için özel bir mekan olması da önemli, mesela küflendirme yapacağız bunu sınıfta yapmak çok zor, biz bu nedenle okulda en alt katta özel bir sınıf hazırlayacağız.

Veli, Ekin (1) : Bu yaşta öğrendikleri şeyler çok akılda kalıyor. Deneyler konusunda daha geniş imkanlar sağlansa görerek algılama daha faydalı olabilir.

Bu kapsamda her okulda düzenlenmesi ekonomik koşullar ve alan yetersizliği nedeniyle gerçekleşmeyecek olan özel mekanların, bağımsız atölye kapsamında ortak kullanıma hizmet edebilmesi uygun bir çözüm olarak görülmektedir.

**Tema (31):** Bilimsel etkinliklere olan ilginin artırılmasında tanıtımın rolü olduğu düşünülmektedir.

Çocuk kanallarında bilimsel etkinliklere ilişkin farkındalık yaratmak ve çocukları yaratıcı etkinlikler gerçekleştirmeleri yönünde cesaretlendirmek amacı taşıyan televizyon programları yer almaktadır. Çocuk kanallarında gösterilmekte olan "Backyard Science" ve "Sid, The Science Kid" gibi programlar çocukların ilgiyle izlediği örnekler olarak incelenebilir. Bu açıdan bağımsız atölyenin bilimsel etkinlikler

için özelleşmiş kullanımıyla, çocukların gelişimlerini farklı açılardan desteklediği belirtilen bu etkinliklere olan ilgiyi arttıracak yeni bir aracın elde edilebileceği düşünülmektedir.

Veli, Yağız (1): Televizyonda da görüyor, bilimsel deneyler ilgisini çok çekiyor.

Veli, Berkay (2): Deneye ilgisi çok var. Çocuk kanalında “arka bahçede bilim” adını taşıyan bir program var, onu izlemeyi çok seviyor.

Veli, Oğuz (3): Deney yapmayı çok seviyor. Oğuz bir şeyler oluşturmaktan, yaratmaktan çok zevk alıyor. Televizyonda deney programı var, onu da hep seyreder

### 6.2.3. Gıda yetiştirme ve mutfak atölyesi

Mutfak etkinliklerin okulöncesi eğitimde çocuklara çeşitli beceriler kazandıran, çocukların yapmayı çok sevdiği önemli bir öğrenme süreci olduğuna ilişkin görüşler öğretmenler tarafından vurgulanmıştır. Bu yorumlar ışığında mutfak atölyesinin hem doğal besini elde etme hem de mutfak etkiliğinde kullanmayı sağlayabilmesiyle, her okulda sağlanamayan mutfak etkinlikleri için bir çözüm olacağı ifade edilebilir.

**Tema (32):** Mutfak etkinlikleri eğitim sürecinde çocukların çok eğlendiği, zevk aldığı öğretici çalışmalardır. Tüm okullarda bu olanağın yeterince sağlanamadığı belirtilmektedir. Doğal ortamdaki ürünü elde etme yolu, bu etkinliği geliştiren bir uygulama olarak önerilmektedir ve bu konuda bir uzman desteğine gereksinim bulunduğu da düşünülmektedir.

Öğretmen (1): Bir mutfak etkinliği için bir mekana gezi yapılabilir ve çok güzel olur. Biz okulda yapıyoruz, biz hazırlıyoruz mutfağa veriyoruz, onlar pişiriyorlar. Mesela bir pastacılık atölyesine gidilse, çocuklar tüm süreci görse, çok daha güzel olur.

Öğretmen (2): Çocuklar fasulye ayıklamaktan, ceviz kırmaktan çok zevk alıyorlar. Hem tanıyorlar hem de ne amaçla kullanıldığını görüyorlar. Mutfak etkinliği anaokullarında çok istenir. Burada 300 çocuk var, biz bu nedenle mutfağı meşgul edemiyoruz. Daha önce çalıştığım okulda yapabiliyorduk, çok faydalı oluyordu. Her okulda aynı olanaklar olmuyor. Bizim yakın yerlere yaptığımız gezilerden biri de pazara gitmek. Pazardan, yaz meyveleri aldık, okula gelince sınıfta çocuklar kendi salatalarını yaptılar ve çok eğlendiler. Çocukları köye götürmek lazım. Toplayıp yeseler çok güzel olurdu. Bursa’da köyler çok yakın, 20 dakikada bir köye gidilebilir, aslında bu yapılabilir.

Öğretmen (3): Bence her anaokulunda mutlaka olması gereken bir etkinlik mutfak etkinlikleri. Bir bıçağı tutmak, kör de olsa çocuk için çok önemli, kullanabildiğini görünce ben büyüdüm, yapabiliyorum diye düşünüyor çocuk ve bu onun kendine güveni açısından çok gerekli. Çocuklar kendisinin yaptığı şeyi sevmediği bir şey bile olsa yemeyi deniyor. Bizim bir ekim bahçemiz var, domates, biber ekiyoruz, çocuklar bu çalışmalarını çok büyük bir heyecanla yaptılar, büyüme sürecini kendi gözleriyle gördüler. Sonra biz o biber domateslerle kısır yaptık. Her anaokulunda böyle bir bahçe olması çok önemli. Ekim bahçesi her okulda neredeyse zorunlu.

Ama şöyle de bir eksiklik var aslında. Bu alanlarda sınırlı şeyler ekiliyor. Ayrıca bu süreçleri biz de bilmiyoruz öğretmenler olarak, biz de görmeden büyüdük. Dolayısıyla sebze bahçesinin bakımı ve ekilenlerin büyütülmesi sürecinde bir bu konuyu bilen birinin de olması gerekli.

Gıda yetiştirme ve mutfak atölyesinin bir organik çiftlikle ilişkili olarak faaliyet göstermesi gerektiği düşünülmüştür. Yorumlar, böyle bir kullanım önerisinin büyük bir gereksinimi karşılayacağına işaret etmektedir. Çocukların böyle bir ortamda hem her türlü sebze ve meyveyi tanımaları, hem yetiştirme süreçlerine ilişkin farkındalık kazanmaları ve hem de atölyede yer alan uzmanın yardımıyla sağlıklı beslenme alışkanlığı kazanabilmeleri için yeni tatlarla tanışmaları sağlanabilir.

#### 6.2.4. Drama atölyesi

Tiyatro ya da drama gibi etkinliklerin çocukların çok fazla ilgisini çeken ve yapmaktan zevk aldıkları çalışmalar olduğu ifade edilmektedir. Bu tarz etkinlikler için farklı materyallerin bulunduğu, çok amaçlı bir alana gereksinim duyulmaktadır. Drama çalışmalarının bir uzman tarafından yürütülmesinin çok daha yararlı olacağı ifade edilmiştir. Bu açıdan çocuklara, hem özel bir mekanın elde edilmesi, hem de bu süreci konunun uzmanı olan bir kişiyle yaşayabilme olanağı sağlanması boyutunda atölyenin önemli bir eksikliği kapatacağı ifade edilebilir.

**Tema (33):** Tiyatro, gösteri, drama gibi etkinlikler çocukların çok ilgisini çekmektedir. Çocukların gelişimi açısından önemsenen bu etkinlikler için okullardaki olanakların geliştirilmesi beklenmektedir.

Zeynep Naz (1): Benim en çok gösteriyi çalışmak hoşuma gidiyor. Daha zevkli oluyor. Bazen üniversitenin oralara gösteri yapmaya gidiyoruz. Onu isterdim. Çok güzel bir yer. Ben çok meraklıyım, yüksek bir yer orası, oturaklar var, çok eğlenceli.

Orhun (1): Okulda en çok gösteri yapmak isterdim. 23 Nisan provaları yapmak, kukla oynatmak isterdim.

Sude (1): En çok gösteri yapmayı isterdim. Yapmıştık daha önce, çok heyecanlandırdı.

Muhammet Kağan (1): En çok tiyatro yapmayı seviyorum. Hem spor yapmış oluyorum, hem de eğleniyorum.

Veli, Emirhan (2): Okulda daha çok drama, dans, müzik gibi sosyalleşebilecekleri etkinlikler olsa çok daha iyi olur.

Öğretmen (1): Okulumuzda, tiyatro için kullanabileceğimiz çok amaçlı bir salon olsa çok iyi olurdu. Her okulda böyle ortamlar yok maalesef, çocuklar ise bu tarz etkinlikleri çok seviyor.

Öğretmen (3): Drama çocukların çok zevk aldığı bir etkinlik. Okullarda aslında çok amaçlı bir salon olsa çok yararlı olur, çocukların yine sınıfta hissettiği gibi rahat hareket edebilecekleri bir yer. Çocuklar dramada çok rahat hareket ederken, okuldaki sahneye çıkınca gerilebiliyorlar. Bu açıdan, drama için ortamı istediğimiz gibi uyarlayabileceğimiz bir yer olsa iyi olabilir. Özel okullarda bu konuda eğitim almış kişiler bu etkinliklerde görev alıyor, bu çok güzel bir şey. Devlet okullarında artık dışarıdan bir öğretmenin gelmesi yasaklandığı için böyle bir olanaktan yararlanamıyoruz.

**Tema (34):** Çocuklar, kendi yaptığı etkinliğin başkaları tarafından görülmesinden, yaptığı bir faaliyetin sergilenmesinden memnuniyet duymaktadır. Sergileme olanağının dış mekanda yapılabilmesi çocukların bu isteğini güçlendiren bir çözüm olarak nitelendirilmektedir.

Sude Naz (3): Bahçede prova yapsak çok güzel olurdu.

Araştırmacı: Neden, biraz anlatır mısın?

Sude Naz (3): İnsanların bizi görmesi güzel olurdu, mutlu olurum. Başka tanımadığımız insanlar izlesin isterim.

Araştırmacı: Kimler mesela?

Sude Naz (3): Tanımadığımız çocuklar bizi görürlerse, bizi izleyince onlar da mutlu olurdu. Biz tiyatro yaptık, çok eğlenceliydi. Cd’de de var, fotoğrafları da var, bizi canlı yayına da çıkartacaklar.

Yağmur (3): Piknikte bir faaliyet yapmak isterdim, piknikte bir parkın resmini çizerdim. Sonra resmimi kaydırağın yanına yapıştırırdım?

Araştırmacı: Neden?

Yağmur (3): Çünkü kaydırağın yanına koyunca bütün çocuklar görürdü. Hayvanat bahçesinde faaliyet yapmak isterdim. Kartondan bir faaliyet yapıp zürafaya verirdim.

Öğretmen (3): Çocuklar yaptıkları şeyleri başta anne ve babası olmak üzere herkesin görmesini ister. Bu gün bir çalışma yaptık, çocuklardan biri hemen öğretmenim bunu panoya asacak mısınız diye sordu. Çocuklar bundan çok büyük mutluluk duyuyor. Biz okul içinde yaptıkları çalışmaları sergiliyoruz. Mesela Hülya Şahnaoğlu Anaokulu’nun bahçesinde dış mekan için sergi panoları düzenlendi, bu çok daha faydalı bir şey. Çocuklar bahçede resim yapabiliyorlar, sonra çalışmalarını herkesin görmesi için panolarda sergileyebiliyorlar.

Bağımsız atölyenin sahip olacağı değişebilir yapısalılık içerisinde mekanın istenildiğinde dışa açılımı gerçekleşebilecek bir durumdur. Çocuklardan böyle bir gereksinime işaret eden yorumlar alınması, değişebilirlik kapsamında sağlanabilecek olan bu niteliğin önemini göstermektedir. Yapılan bir çalışmanın daha fazla kişinin görebileceği şekilde sergilenmesine önem verilmektedir. Bu açıdan atölyenin dış yüzeylerinde sergileme olanağı sağlanması konusu değerlendirilmelidir.

### **6.2.5. Müzik ve dans atölyesi**

Sınıf içinde gerçekleştirilen gözlemsel süreçlerde kız ve erkek çocukların serbest zamanlarında yapmaktan zevk aldıkları bir etkinliğin müzik eşliğinde dans etmek

olduğu görülmüştür. Veliler tarafından da özellikle çocukların hazırladıkları gösterilerin ve televizyonda izledikleri programlarının da etkisiyle dansa olan ilginin arttığı yönünde görüşler dile getirilmiş, okulun çocuklardaki bu ilgiyi desteklemesi gerektiği ifade edilmiştir. Bale, halk oyunları gibi farklı dansların okullarda öğretilmesi konusunda bir beklentiyle karşılaşılmıştır.

**Tema (35):** Çocukların dans ve müzik açısından gelişimlerinin desteklenmesinde, okullardaki mevcut olanaklar yeterli görülmemekte, bu etkinlik için özel mekanlar bulunması ve farklı olanakların sağlanması gerektiği düşünülmektedir.

Öğretmen (3): Sınıfımızda müzik köşemiz çok küçük, 25 çocuğa alet bulamıyoruz. Bu aletlerin ortamında kullanılması daha doğru. Bütün çocuklara yetecek kadar alet olan özel bir mekan olması gerekiyor. Çocuklar müzik aleti yaptığında bunları da sınıfta barındırmamız çok zor. Mesela pet şişelere farklı kuru bakliyatlar koyup farklı sesler çıkaran marakaslar yapabiliyoruz, özel bir ortam mutlaka gerekiyor ama çoğu okulda yer olmadığı için böyle bir sınıf ayırlamıyor. Müzik çok önemli, müzikle eğitilen çocuklar matematiksel zekada da daha ileri bir düzeye gelebiliyor.

Öğretmen (2): Çocukların müzik aletleri yapabilecekleri bir ortam çok faydalı olabilirdi. Davul yapıp, çalabilecekleri bir yer. Sınıfta müzik etkinliği sınırlı oluyor.

Veli, Didar (1): Müzik, dans çok sever. En büyük hayali yetenek sizsiniz programına katılmak. Prova yapmak çok istiyor.

Veli, Berkay (2): Müzik çok hoşuna gidiyor. Ezberi kuvvetli, her şeyi ezberler. Öğretmeni de keşke müziğe yöneltebilseydiniz diyor. Okulda buna olanak yok, “okul buna olanak sağlasa?” Çok iyi olurdu, çok isterim. Bir de en sevdiği şeylerden biri dans, dansı çok seviyor. Okulda olsun diyebileceğim bir şey halk oyunları olabilir. Dansı da sevdiği için öğrense hoşuna giderdi. Ben sosyal bir faaliyette olabileceği her şey okulda olsun isterim.

Veli, İsmail Emir (2): Müzik, dans çok ilgisini çekiyor. Ezberi çok kuvvetlidir, bu açıdan ona faydası olur diye düşünüyorum.

Veli, Nehir (2): Bale yapmak da istiyor ama okulda yok, olsa çok ilgisi var. Kızım çok hareketli bir çocuk pek çok şeyi yapmak ister.

Yorumlar değerlendirildiğinde bağımsız atölyenin çocukların farklı müzik aletlerini tanıyabildiği ve farklı dansları öğrenebildiği bir yer olarak kurgulanan işlevinin, okullarda eksik kalan bir yönü tamamlayacağı ifade edilebilir.

#### **6.2.6. Sanat atölyesi**

Çocuklarla yapılan görüşmelerde neredeyse tüm çocuklar tarafından ilk önce yapmaktan hoşlandıklarını ifade ettikleri ve yapmak istedikleri etkinlik resim ve sınıfta yaptıkları kesme, yapıştırma çalışmaları olarak tanımlanmıştır. Öğretmenler tarafından çocukların

bu çalışmalarda özgürce hareket edebilecekleri özel bir mekanın kullanımının yararlı olacağı ifade edilmiş, farklı resim ve seramik çalışmalarının böyle bir ortamda yapılmasıyla çalışma alanının genişletilebileceği vurgulanmıştır. Bu düşünceye paralel olarak çocuklar arasında da daha özgürce hareket edebilecekleri bir mekanın arayışına işaret eden bir yoruma rastlanmıştır. Velilerin yorumlarında ise çocuklarının ilgisini destekleyebilecek, geliştirecek yönde farklı uygulamaların arzu edildiği ve okulun çocuklardaki bu ilgiyi daha fazla geliştirebileceğine dönük ifadelerde bulunduğu görülmüştür.

**Tema (36):** Sanat etkinlikleri için özel bir mekan ayrılmasının farklı çalışmalara ve çocukların özgürce hareket edebilmesine olanak sağlayabileceği düşünülmekte, bu amaçla özel bir alanın bulunabilmesi yararlı görülmektedir.

Miray (2): Sınıfta en çok ellerimizi suya batırmak istedim, sonra boyalara sokmak, bir sürü boya olsun, böyle büyük resimler yapmak istedim.

Öğretmen (1): Seramik çalışmaları için bir mekanımız olsa iyi olurdu. Biz sınıfta yapıyoruz, sonra güneşte kurumaya bırakıyoruz eskiden olduğu gibi aslında, ama bir mekan olsa ve seramik fırınımız olsa daha farklı çalışabilirdik.

Öğretmen (2): Çocuklar hamurla oynamayı çok seviyorlar. Okulumuzda bir seramik atölyesi olsun istedim. Sınırsızca resim yapabilecekleri bir ortam olsa, her türlü boyayla, ellerini, ayaklarını bile kullanarak denemeler yapabilseler, orada duvarlara bile resim yapabilseler çok güzel olabilirdi.

Öğretmen (3): Sanat etkinlikleri için ayrı bir mekan olması çok yararlı oluyor, bizim okulumuzda böyle bir sınıf var ama çoğu okulda böyle bir olanak olmuyor. Bizim böyle bir mekanımızın olması çalışma sürecinde daha serbest hareket edebilmemizi sağlıyor. Sınıf içinde yapıldığında bu etkinliklerdeki hareket kabiliyeti sınırlı oluyor ne yazık ki kirlenme gibi nedenler düşünülme zorunda kalıyor. Ama bu amaca hizmet eden bir yer olduğunda çocuk istediği gibi davranabiliyor.

Veli, Yağmur (3): Okulda, topraktan çömlek yapma, heykelcik yapma gibi el becerilerine yönelik birtakım çalışmalar yapılırsa çok iyi olurdu.

Bağımsız atölyede bu işlev için gereken özel, özgür kullanım alanının iç mekan dışında dış mekan kullanım olanağıyla da sağlanabileceği düşünülebilir. Çocukların kullanabileceği özel bir terasın yapısallığa entegre edilmesi de değerlendirilebilir.

### 6.2.7. Teknoloji atölyesi

Bağımsız atölyenin, tüm çocukların bilgi ve iletişim teknolojileriyle tanıştıracak bir ortam olması gerektiği düşünülmektedir. Parametrelerin tanımlandığı bölümde,

okulöncesi eğitim süreci için bu konuya verilen önem ve kullanım biçimleri ifade edilmiştir. Alan çalışmasında da, bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanılması gerektiği yönündeki bakış açısının kabul edildiğini gösteren bir yoruma ulaşılmıştır. Tüm çocukların bu olanaktan yararlanabilmesini sağlamak için önerilen bağımsız atölyenin önemli bir gereksinimi karşılayacağı ifade edilebilir.

**Tema (37):** Teknoloji kullanımı çocuklar için ilgi çekicidir. Okulöncesi eğitimde kullanılacak farklı teknolojilerin olduğu bilinmekte ve bunlarla tanışılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Bu amaçla özel bir mekanın sağlanabilmesinin önemi vurgulanmaktadır.

Orhun (1): Film çekmek çok isterdim. Bir keresinde oyununu oynamıştık. Ben yönetmen olmuştum, kestim diyordum, çok hoşuma gitmişti.

Duru (2): Evde bir televizyon kanalı var, orada bir şey var, kıyafetler yapıyor, kim birinci olursa, onu dikip gönderiyor. Ben de katılmayı istiyorum.

İsmail Emir (2). En çok bilgisayarda oyun oynamak, internete bakmak isterdim. Kendi bilgisayarım yok evde, teyzemlerde yapıyorum.

Berkay (2): Sınıfta en çok bilgisayarla oynamak isterdim.

Veli, Nejdet Alp (2): Bilgisayar oyunları çok fazla ilgisini çekiyor.

Veli, emirhan (2): En çok ilgisini çeken şeyin bilgisayar olduğunu söyleyebilirim.

Öğretmen (3): Okulumuzda bir bilgisayar atölyemiz var. Bizim bulunduğumuz semt itibarıyla buraya gelen çocukların neredeyse %85'i evinden geldiğinde bilgisayarı tanıyarak gelmiş oluyor ama bu okulun bulunduğu yere göre değişir. Görmeyen çocuk da burada bu açığı çok kısa sürede kapatıyor çünkü ilgileri çok fazla. Bizim okulumuzda bir fen ve teknoloji atölyesinin de kurulması için çalışılıyor. Burada çok farklı materyaller olacak. Mesela çocukların kullanabileceği bir mikroskop olacak ve çocuk doğadan bulduğu bir yaprağı, ya da göremediği canlıları tanıyabilecek. Böyle bir şey tüm çocukların çok ilgisini çekecektir.

### 6.2.8. Sağlıklı yaşam atölyesi

Prakash ve Fielding'in (2007) de belirttiği gibi, çocukların farklı sporları tanıması ve uygulaması gelişimsel açıdan önem taşımaktadır. Bu açıdan aerobik, yoga, pilates gibi daha az aktif sporlar olduğu gibi, yürüyüş, bisiklete binme gibi aktif pek çok etkinlik de gerçekleştirilebilir. Sağlıklı yaşam atölyesinin iç mekan kullanımıyla, değişebilirlik niteliğiyle farklı spor etkinlikleri için gereken atmosferin sağlanabileceği düşünülmektedir. Örneğin yoga yaparken daha içe dönük, dingin bir ortam oluşturulurken, aerobik çalışmalarında, sıcak günlerde, mekanda daha çok ışık ve hava

alımını sağlayan bir yapısallığa geçilebilir. Atölyenin doğal çevre içinde yer alması önerilmektedir, böylece atölye kullanım sürecinde bisiklete binme, doğa yürüyüşleri yapmak da olanaklı olacaktır. Yine Prakash ve Fielding'in (2007) önermiş olduğu sağlıklı beslenme ile ilgili derslerin verilmesi konusunun da atölye kapsamında değerlendirilmesinin yararlı olacağı ifade edilebilir. Görüşmelerde, öğrenciler ve veliler tarafından okullarda spora yeterli ağırlık verilmediği ifade edilmiş, bu yaş çocuğunun hareket etmesi gerektiği ve bu açıdan çocuğun gelişimini destekleyecek herhangi bir sporla çocukların okul sürecinde tanışmasının yararlı olacağı belirtilmiştir. Çocukların yorumlarında da "spor salonuna çok fazla gidilmiyor" ifadesine rastlanmıştır.

**Tema (38):** Anaokullarında spora yeterince ağırlık verilmediği düşünülmektedir ve okuldan bu yaş çocuğuna hitap edebilecek çeşitli öneriler geliştirilmesi beklenmektedir. Okullarda spor konusunda eğitilmiş bir öğretmenin bulunamaması eleştirilmektedir.

Veli, Nehir (2): Okulda jimnastik yapılırsa daha iyi olur. Hem onlar için eğlenceli olur, hem de çok hoşlarına gider.

Merve (3): Spor aletlerine az gidiyoruz, daha çok isterdim.

Veli, Gülse (3): Spor faaliyetleri yapılırsa iyi olur. Ben şu an onun hangi spora yatkın olabileceğini bilmiyorum. Enerjisini harcayabileceği her türlü spor olabilir.

Veli, Oğuz (3): Spor konusunda okulun yetersiz kaldığını düşünüyorum. Çocukların enerjilerini atmaları gerekiyor. Her gün yarım saat basket oynayabilseler, ya da bir branşı öğrenebilseler iyi olur.

Öğretmen (3): Okullarda genelde eksik kalan bir konu da spor aslında. Olanaklar yetersiz çünkü. Öğretmenler bu konuda yetersiz, özel bir beden eğitimi öğretmenin bulunabilmesi gerekiyor ama buna olanak yok. Mekan yetersiz, kısım kullanılabilecek özel bir yer çoğu okulda yok.

İdarecilerle yapılan görüşmelerde de, spor konusundaki eksikliğin özelleştirilmesinin yapıldığı görülmüştür.

İdareci (3): Çocukların sportif aktivitelerden eksik kaldıklarını düşünüyorum. Bu etkinlikler, daha fazla olabilir.

Çalışma kapsamında gerçekleştirilen pilot çalışmada görüşülen bir veli beden eğitimi öğretmenidir ve bağımsız atölyenin ortak kullanım parametresiyle örtüşen bir öneride bulunmuştur. Bu yorum çalışmadaki öngörüye desteklemesi nedeniyle sunulmaktadır:

Beden eğitimi öğretmeniyim, bu açıdan yüzme gibi sporlar bana açık, ama geneli düşününce spor aktiviteleri için bir merkez yok. Bizim okulda da salon olarak bir yer var ama pek kullanılmıyorlar. Bahçede de kaydırak ve asılma var, ben olsam tırmanma, ipler gibi farklı yönden



fiziksel gelişimi destekleyecek elemanlara yer verirdim. Bu yaş grubunun harekete çok ihtiyacı var, sürekli oturamazsınız. Bursa'da olanaklar çok yok. Spor faaliyetleri için çok amaçlı bir salon olsa, ayrı bir birim olabilir, okulun içinde değil de, her zaman, ortak olarak kullanılabilir. Mahmut Atalay Spor Salonu var mesela, okula kuramıyorsan, taşınmalı sistemle de çözülebilir.

### **6.2.9. Ahşap oyuncak atölyesi**

Okulöncesi eğitimde bir öğrenme aracı olan oyun, çocuklar tarafından sınıflarında her istediklerini yapabilecek olsalar yapmayı tercih ettikleri bir etkinlik olarak ifade edilmiştir. Görüşme sürecinde bir öğretmen tarafından yapılan yorumda, öğrencilerinin genelinin beklentisiyle örtüşen bir çözüme ışık tutulduğu düşünülmüştür. Çocukların kendi oyuncasını yapmaktan duyduğu memnuniyete değinilmiş ve böyle bir mekanın okullarında olmasının yararlı olacağı ifade edilmiştir. Bu kapsamda öngörülen ahşap atölyesinin “ahşap oyuncak atölyesi” olarak özelleştirilebileceği kabul edilmiştir.

**Tema (39):** Çocuğun kendi oyuncasını yapması, çocukların çok sevdiği, oyun, eğlence ve öğrenmeyi biraya getiren bir etkinlik olarak değerlendirilmiştir.

Öğretmen (2): Okulda kendi oyuncaklarını yapabilecekleri bir ortam olsa, çocukların çok hoşuna giderdi. Çocuklar kendi oyuncasını yapmayı seviyorlar. Böyle bir mekan sağlanabilse, hem çocukların gelişimi, hem de eğlenebilecekleri bir ortam oluşumu açısından çok yararlı olurdu.

Oyun ve oyuncakların çocuklara tanıtılması, kültürlerin tanıtılması için bir araç olarak da nitelendirilmektedir. Kültürel farklılıkların çocuklara tanıtılmasında, çok kültürlü ve kültürlerarası eğitim olanağı sağlanabilmesi için bir araç olarak etnik oyun ve oyuncaklardan yararlanılması gerektiği ifade edilmektedir (Ferrarese Cappetini 2011). Bu kapsamda oyuncak atölyesine, farklı kültürlere ilişkin etnik oyuncakların yapımı ve farklı oyunların öğretilmesi işlevi kazandırılmasıyla, atölye kullanımına çocuklara farklı kültürleri tanıtabilmeyi sağlayacak bir nitelik de kazandırılabilir.

### **6.3. Konum**

Bağımsız atölyelerin işlevleriyle ilişkili olarak doğal çevre ve kent içinde farklı konumlarda yer almaları gerektiği öngörülmüştür. Görüşmeler ışığında eğitim sürecinde okul dışına çıkmanın, yani gezilerin önemi öğretmenler ve veliler tarafından vurgulanmış, çocukların farklı ortamlarda farklı şeyler öğrenmesinin gerekliliği ifade edilmiştir. Okul gezisi süreçlerindeki gözlemlerde de, çocukların buldukları yeni

ortama, burada kendilerine sağlanan etkinliklere, gidilen ortamda kendilerine anlatılanlara büyük bir ilgi gösterdiği görülmüştür. Çocuklar tarafından da, sınıfta gerçekleştirdikleri etkinlikleri farklı mekanlarda da yapabilmekten hoşlanacaklarına ilişkin yorumlar ortaya koyulmuştur.

**Tema (40):** Okulöncesi eğitim sürecinde öğrenme etkinliklerinin sınıf dışında farklı ortamların kullanımıyla gerçekleşmesi istenmektedir.

Öğretmen (2): Bizim amacımız da yaparak, yaşayarak öğrenmek zaten. Geçen gün hayvan barınağında siz de gördünüz, sokakta hepsi kedi, köpek görüyor ama oraya gittiğimizde hepsi kedi ve köpeklerle çok ilgilendi, dikkatle incelediler ve hayvanların yaşamıyla ilgili anlattıklarımızı dikkatle ve ilgiyle dinlediler. Ben sınıftan dışarı çıkarak bir şeyler yapmak taraftarıyım. Mesela bahçede yaprak toplayarak, seksek oynayarak da matematik öğrenilebilir.

Öğretmen (3): Sınıf dışında yapılan etkinliklerde çocuklar çok daha fazla şey öğreniyor, dikkatlerini gidilen ortama, gördüklerine yöneliyorlar çünkü. Mesela araba müzesine gidiyoruz, geziden sonra çocuğun bakış açısı değişiyor, dışarıda sürekli gördüğü şey arabalar, ama orada bir konunun farklı yönlerden anlatılabildiği bir yerde olmak, ve bir şeyi farklı açılardan anlatabilmek daha yararlı oluyor.

İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından da çocukların farklı ortamlarda bulunabilmesinin getireceği eğitimsel katkılar belirtilmiş ve okulöncesi eğitim açısından, alan gezilerinin desteklendiği ifade edilmiştir. Bu kapsamda, alan gezilerinin farklı ortamlarda yapılabilmesi açısından, işlev parametresi içerisinde yer verilen, veliler ve öğretmenlerin görüşleriyle desteklenen doğayla iletişimin sağlanabilmesi gerektiği yönündeki düşünce vurgulanmıştır. Bu açıdan bağımsız atölyenin doğal ortamlarla ilişkili olarak konumlandırılmasının, Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından geliştirilmeye çalışılan yaklaşım içerisinde de gereksinimi karşılama boyutunda olumlu olacağı ifade edilebilir.

Son hazırladığımız raporda alan gezilerinin önemini vurguladık ve bu konu daha çok vurgulanmalı. Gezilerde farklı alanlara yer verilmeli. Bu çok önemli. Okulöncesi eğitimde, okuluna gelirken çocuğun bir itfaiye görmesi, ondan etkilenmesi dersin akışını bile değiştirir. Çocuğun o gözlemi, eğitim sürecini fazlasıyla etkiliyor

Çocuğun okul dışına taşınması açısından, köy projemiz de var. Ahmetbey ve Hamamlıkızık köyündeki ilköğretim okullarına öğrenciler götürülüyor. Bununla birlikte köydeki okulda çocuklar her şeyi, dalında, yaprağında görebiliyor. Çocuklar gün boyu orada kalıyor, okulun içinde de zaman geçiriyorlar. Şehirdeki çocuk, apartman çocuğu.Çileği yiyor ama nerede yetiştiğini bilmiyor. Çocuklar yemeklerini yanlarında götürüyorlar. Dışarıda zaman geçiriyorlar, içeride sınıfta da bir araya geldikleri oluyor. Bu organizasyonu İlçe Milli Eğitim planlıyor. Diyelim ki bu hafta Atatürk Anaokulu öğrencilerini götürecek. Okul planlıyor ve 300 çocuk, 5 gün boyunca gruplar halinde köy okuluna götürülüyor.

**Tema (41):** Sınıf dışında farklı bir ortamda faaliyet yapmak çocukların ilgisini çekmektedir.

Duru (2): Dışarıya çıkmayı çok seviyorum. Bahçe olabilir. Bahçe olmasa da bir salon olabilir, yeni bir yer olsa ben çok severdim.

Nejdet Alp (2): Başka sınıflarda da faaliyet yapması eğlenceli olurdu. Bahçede güzel olurdu, faaliyet bitince, yaparken öğretmen izin verirse oyun da oynardık.

Rabia (1): Kırtasiye yerinde faaliyet yapmak isterdim. Oradan kalem almıştık. Kalemle değil aslında sulu boyayla resim yapmak daha çok hoşuma gidiyor.

Taha (2): Bahçede resim yapmak isterdim. Güneş olunca ben güzel resim yapıyorum. Hayvanları da çok severim.

Gülse (3): Bir kere Korupark'a gittiğimde bir okul vardı, ben de orada gösteri yapmak isterdim.

Buket (2): Bahçede isterdim, hem rahatça faaliyet yapardım, hem terlemezdim.

Hatice (2): Mesela ormanda faaliyet yapmak isterdim, çünkü hayvanları çok seviyorum, tavşanları sevmek isterdim, ben yavru tavşan, köpek çizebiliyorum.

Faruk Emre (3): Bahçede resim boyaması isterdim. Resim yaparken güneş çarpardı ve resim daha güzel olurdu.

Merve (3): Bahçede dans etmek isterdim, oyun gibi olurdu.

Sude (3): En çok bahçede oyun oynamak isterdim. Bir de parmak boylarıyla resimler yapmak isterdim.

Yağmur (3): Piknikte bir faaliyet yapmak isterdim, piknikte bir parkın resmini çizerdim. Sonra resmimi kaydırağın yanına yapıştırırdım?

Araştırmacı: Neden?

Yağmur (3): Çünkü kaydırağın yanına koyunca bütün çocuklar görürdü. Hayvanat bahçesinde faaliyet yapmak isterdim. Kartondan bir faaliyet yapıp zürafaya verirdim.

Sude Naz (3): Bahçede prova yapsak güzel olurdu.

Araştırmacı: Neden?

Sude Naz (3): İnsanların bizi görmesi güzel olurdu, mutlu olurum. Başka tanımadığımız insanlar izlesin isterim. Kimler mesela? Tanımadığımız çocuklar bizi görürlerse, bizi izleyince onlar da mutlu olurdu.

#### 6.4. Kullanım

Bağımsız atölyelerdeki kullanım parametresinde, mekanın bir etkinlik sürecinde iki ayrı okuldan gelen sınıflar, öğretmenleri ve etkinliğin uzmanı olan bir atölye yürütücüsü tarafından kullanımını önerilmektedir. Bu kapsamda, çocuklara, velilere ve öğretmenlere ortak çalışmalar yapmanın olanaklı görülüp görülmediği, çocukların okul

dışında farklı çocuklarla özelleşmiş bir mekanda ortak çalışmalar yapmasının nasıl karşılanacağı konusunda düşünceleri sorulmuştur.

**Tema (42):** Farklı çocuklarla farklı bir ortamda birlikte yapılan etkinlikler çocukların benimseyebileceği, ilgi çekici ve özel deneyimler olarak yorumlanmaktadır. Böyle bir kullanım, çocuklara iletişim becerisi, kendine güven, kuralları tanıma gibi katkılar sağlayacak, öğretici ve gelişimi destekleyen bir etkinlik olarak değerlendirilmektedir.

Zeynep Naz (1): Güzel, değişik, ilginç bir şey. Yeni arkadaşlar olması güzel, çok iyi günüm olurdu.

Miray (2): Başka çocuklarla olunca günüm çok güzel geçirdi.

Veli, Nehir (2): Böyle bir ortamda olması ona çok faydalı olur, kendi de çok ister, kızım çok konuşkandır, kolay arkadaş olur, diğer sınıfla da tanışır, kaynaşır.

Öğretmen (3): Böyle ortak çalışmaların çocuklara topluluk içinde nasıl davranılması gerektiğini öğrenme, kuralları anlama, iletişim becerisini geliştirme gibi pek çok faydası olacaktır ve farklı ortamlarda bu süreçleri yaşayan çocuğun kendine güveni gelişecektir.

Öğretmen (2): Bu günün çocukları yeni bir düzene çok çabuk alışıyorlar. Sorun çıkacağını zannetmiyorum. Başka bir yerde yapılan şeyler olduğunda çocukların dikkatini daha çok çekiyor ve çok heyecan duyuyorlar.

Öğretmen (2): Çocukların sınıfça bir şey yapmak, birlikte yapmak çok hoşlarına gidiyor. Mesela birlikte pazara gideriz, aslında hepsi ailesiyle daha önce gitmiştir ama sınıfça gidildiğinde hiç pazar görmemiş gibi davranırlar.

Öğretmen (1): Böyle buluşmalar küçük gruplar için, 5 yaş altı için biraz sıkıntılı olabilir belki, dikkatleri dağılabilir ama 5 ve 6 yaş grubunda bir sorun olmaz.

**Tema (43):** Ortak kullanım, öğretmenler ve veliler tarafından sosyal gelişim açısından önemsenmektedir. Böyle çalışmalar, veliler tarafından sosyalleşme konusunda çocuklarda var olduğu belirtilen eksikliklerin kapatılmasında önemli bir destek olarak görülmektedir. Ortak kullanım çocuklar arasında da yardımlaşma, paylaşma, arkadaşlık kurma gibi olanaklar sağlayan bir deneyim olarak nitelendirilmektedir.

Batuhan (1): Hoşuma giderdi, yeni arkadaşlar edinirdim, onlarla konuşurdum. Mesela yıldız çizmeyi bilmeyen varsa yardım isterlerdi, gösterirdim.

Ekin (1): Evet isterdim, en güzeli değişik bir ders, değişik faaliyet öğrenmek olurdu. Arkadaşlarla karşılaşmak çok güzel olurdu. Çünkü büyük bir arkadaşlığımız olurdu, onlarla sonra da oynayıp, gezerdim.

Orhun (1): Güzel olurdu, orada doğru yapana kadar denerdik. Başka sınıf olunca, hem de iki sınıf, iki gösteri yapardık, birbirimizi izlerdik. Onlarla gülmek, gösteri sunmak, eğlenmek güzel olurdu.

Veli, Miray (2): Başka çocuklarla birlikte böyle bir yerde bulunmasını isterim. Hep birlikte öğrenirler, onun gelişimini sağlayan her şeyi isterim. İçine kapanık olmaz, insan içine gire gire daha çok açılır, kızım çok içine kapanık, toplum içinde mutlaka alışır diye düşünüyorum. Bu açıdan da isterim.

Öğretmen (2): Okul içinde bile olsa, farklı ortamda, farklı çocuklarla kaynaşmaları çok yararlı olur. Sosyal gelişim açısından çok faydası görülürdü.

Veli, İsmail Emir (2): Böyle bir şeyi isterdim, diğer çocuklarla kaynaşmasını isterdim. Oğlum çok utangaç ve özellikle ben onun böyle girişimlere katılmasını özellikle isterim.

Veli, Nejdet Alp (2): Topluma kaynaşması açısından olumlu bir şey olacağını düşünürüm.

Veli, Berkay (2): Böyle bir ortam sosyalleşme açısından çok iyi olur. Bazı anneler, bir yere giderken çocuğunu bırakır da gider mesela, ben tam tersine yanına alırım ki yeni ortamlara girsin, sosyalleşsin ve girişken olsun isterim.

Veli, Didar (1): Başka çocuklarla birlikte olması, sosyalleşmesini sağlar. Biz çekingen büyüdük, onlar olmasını isterim.

Veli, Arhan (1): Buraya ilk geldiğinde çok güvensizdi. Dışarı çıkması, başka çocuklarla birlikte olması kendine güveni açısından çok yararlı olur.

Veli, Orhun (1): Okul dışında kesinlikle olumlu karşıladım. Daha fazla sosyalleşirdi, çekingenliğini atardı, süper olurdu.

Öğretmen (1): Okulöncesi eğitim süreci, davranışa yönelik eğitim olduğu için buluşmalar faydalı olur.

Öğretmen (3): Çocukların aşırı korumacı olarak yetiştirilmesi güvensizlik ve bir çekingenlik yaratıyor.

**Tema (44):** Kullanım sürecinde bir uzmanın yer almasının mesleki gelişimi destekleyeceği düşünülmekte, bu süreçte karşılıklı öğrenmelerle uzmanın da kendini geliştirebileceği düşünülmektedir.

Öğretmen (1): Öğretmenler kendilerini geliştirmek zorunda. Çocuklar çok soru sorar, neden diye sorarlar. Bunu araştırıp çocuğa anlatmak gerek. Mesleki açıdan iletişim çok önemli. Bir konuda takıldığımızda bir öneri alma ihtiyacımız oluyor. Öğretmenler birbirini ne kadar desteklerse, o kadar gelişebilir. Oradaki uzmanın bizlerin gelişimine katkısı büyük olur.

Öğretmen (2): Farklı öğretim yöntemlerine şahit olmak çok iyi olur. Satrançta ben buna şahit oldum. Başka bir öğretmenin, satranç taşlarını kendi aralarında oynadığı bir oyun gibi öğrettiğini gördüm ve bu benim için önemli bir kazanımdı.

Öğretmen (3): Bir uzmanla birlikte olmak hem çocukları, hem de bizi geliştirecektir. Ayrıca, uzman da bizden çocuğa yaklaşma, iletişim kurma gibi açılardan farklı bir şeyler öğrenecektir.

**Tema (45):** Kullanım sürecinde uzmanın yöneticiliğinde gerçekleşen etkinliklerin çocuklardaki yeteneklerin geliştirilmesi ve keşfi açısından potansiyele sahip olduğu öngörülmektedir.

Öğretmen (1): Uzman kişi bir çocuktaki gizli kalmış yeteneği de keşfedebilir. Bizim o konuda yeterli bilgimiz olmadığı için göremediğimiz bir şeyi o keşfedebilir.

Veli, Didar (1): Resime çok ilgisi var. Ben resim kursu aradım, 7 yaş altı için olmuyormuş. İlgisi çok var ama yeteneği var mı bilmiyorum. Belki böyle bir yerde yeteneği keşfedilebilir. Başka çocukların yaptıklarından öğrenebilir. Paylaşım ile öğrenir.

**Tema (46):** Çocukların okul dışına çıktığı süreçlerin çocuklara kazandırdığı gelişimsel katkılar kabul edilmektedir ve bu organizasyonların sayıca daha çok olmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

Öğretmen (3): Zorunluluk olduğu için öğretmenler olarak her şeyi sınıfta yapmaya çalışıyoruz, ama aslında olanak olsa her etkinliği uygun ortamında yapmak daha doğru. Çocukların, kendini kısıtlamadan, yaparak, yaşayarak öğrenebileceği ortamlarda bulunabilmesi gerekiyor.

Veli, Emirhan (2): Gezileri çok olumlu buluyorum. Bizim böyle fırsatımız olmuyor, eşim çalışıyor. Okul sayesinde her ay bir yeri gezme şansı oldu oğlumun.

Veli, Berkay (2): Gezileri çok olumlu ve güzel bir şey olarak görüyorum. Ben daha önce başka okula gönderdim, orada bu kadar gezi yoktu. Bu okulda gezilere çok önem veriliyor. Bu açıdan çok beğeniyorum. Çok gezen daha iyi biliyor. Gezilince görülenler akılda daha çok kalıyor.

Öğretmen (2): Çocuklar gezileri çok ister. Sürekli gezi olsa hayır demezler ve çok da güzel olur.

Veli, Nejdet Alp (2): Okulda faydalı olduğunu düşündüğüm ve daha çok yapılırsa diyeceğim şeyler resim ve geziler olabilir. Gezilerden çok memnunuz. Güzel bir etkinlik. Bizim zamanımız olmuyor, tiyatroya, sinemaya gidemiyoruz ama okulla o her şeye katılabiliyor.

Bağımsız atölyelerin kullanım süreci çocukların okul dışında farklı ortamları, etkinlikleri farklı çocuklarla birlikte deneyimlemesine olanak sunan bir yapı öngörmektedir. Bu açıdan çocukların ilgisi, eğitimcilerin ve velilerin konuya yaklaşımının olumlu olduğunun görülmesi, öngörünün gerçekleşebilirliğine işaret etmektedir. Ortak kullanım tüm çocuklara eşit olanaklar sunabilmeyi sağlama düşüncesini içermektedir. Okulöncesi eğitimden tüm çocukların yararlanabilmesi konusunun önemli görüldüğü, İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından da vurgulanmıştır. Ekonomik gücü yeterli olmayan çocuklara da eğitim olanağını ulaştırmak ve okulöncesi eğitimi yaygınlaştırmak amacıyla “Mahalle Konakları” ve “Yazın Gülen Minik Yüzler”

gibi projelerin gerçekleştirildiği ve farklı yapıların anaokuluna dönüştürülmesi için girişimlerde bulunulduğu ifade edilmiştir.

Mahalle konakları projemiz hayata geçti, eski yapılar onarılıyor ve anasınıfı olarak bir bölümü düzenleniyor. Şu ana kadar 832 çocuk eğitim almış. 12 tane mahallede, 24 sınıf bulunuyor, 563 öğrenciye ücretsiz eğitim verilmiş. Ayrıca sağlık müdürlüğüyle de işbirliği yaptık. Mollafenari’de sağlık ocağını anaokuluna dönüştürdük, tek katlı 2 sınıflı (40 çocuk) bir okul oldu. Ayrıca anasınıfına gidemeyen, 1. sınıfa başlayacak çocuklar için “Yazın da Gülen Minik Yüzler Projesi” çalışmamız Türkiye’de bir ilk, bu çocuklara ilköğretim anasınıflarında iki ay ücretsiz eğitim verdik.

Bu açıdan, bağımsız atölyelerin ortak kullanım olanağıyla farklı çocuklara okulöncesi eğitimden yararlanma fırsatı sağlayarak mevcut durumdaki gereksinime cevap verebileceği düşünülmektedir.

### **6.5. Ulaşım**

Ulaşım parametresi, çocukların ulaşım sürecini nasıl değerlendirdiği, velilerin çocukların okul dışına çıkarılması konusunda düşündükleri ve öğretmenlerin okul gezisi süreçlerinde yaşadıkları deneyimlerine ilişkin yorumlar ışığında değerlendirilmiştir. Ayrıca bağımsız atölyelere ulaşımında, servis kullanımının ağırlıklı olarak gerçekleşmesi nedeniyle okul servisinde çocukların davranışları da gözlemlenmiştir. Bu sürecin, çocuklar ve öğretmenler tarafından da belirtildiği üzere, çocukların birbirleriyle diyalog kurduğu, çevrenin izlenebildiği ve oyun oynanan, şarkı söylenen bir yolculuk olarak geçirildiği görülmüştür. Veliler tarafından, çocukların okul dışına çıkarılmasında güven duydukları belirtilmiş, öğretmenler ise gelişimsel açıdan yararlarının çok olması nedeniyle, okul gezilerinin sorumluluk içeren, ancak çok sayıda yapılması gereken bir etkinlik olduğunu vurgulamıştır. Bu açıdan bağımsız atölyelerin sunduğu konum ve işlev çeşitliliğinin gezi programı içine katılmasının yararlı olacağı öngörülmektedir. Genel olarak çocuklar, öğretmenler ve veliler tarafından gezi sürecinde yaya ve araç olarak bir katılım tercihi belirtilmemiştir. Çocukların yorumlarında yaya ve araçla ulaşım konusunda tercihin eşit oranda yer aldığı görülmüştür.

**Tema (47):** Servis yolculukları içerisinde yer verilen etkinlikler aracılığıyla çocuklar açısından eğlenceli bir süreç haline gelmektedir.

Miray (2): Yakın yere yürümeyi seviyorum. Arabayla uzak yere giderken sıkılıyorum. Otobüslerde müzik çalmayınca sıkılıyorum ama servisle giderken hikaye dinliyoruz, müzik çalıyor hoşuma gidiyor.

Öğretmen (2):Uzak olduğunda, araç kullanılıyor. Yolda canları sıkılmıyor. Giderken şarkı söylüyoruz, cd dinliyoruz, dönüşte ise gördükleri hakkında düşüncelerini öğrenmeye çalışıyorum.

Simay (2): Servisle giderken yorulmuyorsun. Arkadaşlarınla konuşuyorsun, sohbet ediyorsun. Yürürken de bacakların çalışıyor, spor yapmış oluyorsun.

Öğretmen (1): Serviste çocuklar şarkı söylemeyi seviyor, sıkılmıyorlar ancak yarım saatten uzun olmaması tercih edilebilir. Ancak yine de, gidilecek yer çok ilgilerini çekiyorsa buna katlanırlar. Mesela biz Nilüfer Çalı köyünde çocuk kütüphanesine gittik. Ulaşımı bizim için çok zordu. Ama gidilecek yeri merak ettikleri için sıkılmadılar. Bu açıdan, öncesinde bilgileri olursa, onlara ister misiniz diye sorarsanız, istekli olarak evet diyebilirler. Gidilecek yerin mümkün olsa- her zaman olmuyor- görseliği önceden sunabilsek o zaman çok iyi olur, çünkü şöyle bir yere gidiyoruz diye yalnızca benim anlatmam yeterli olmuyor.

Uzun servis yolculuklarında çocukların sıkılmadan beklentisini korumak için bir yöntem olarak, gidilecek mekanın görsel olarak çocuğa yolculuk öncesi tanıtılması düşünülebilir.

**Tema (48):** Okul dışına çıkma sürecinde yaya ve araçla ulaşım süreci için düşünülebilecek endişeler, gezinin çocuklara sağlayacağı kazanım ön planda tutularak, okula duyulan güven, öğretmenlerin gösterdiği dikkat ve tedbirlerle aşılmaktadır.

Öğretmen (2): Fayda sağlanacak olduktan sonra, ulaşım ve uzaklık bizim açımızdan hiç problem değil. Yaşadığımız yerde, oranın özelliklerinden faydalanmamız lazım.

Öğretmen (1): Yaya veya araçla olması fark etmiyor. Ana cadde varsa daha dikkat etmek, tedbir almak gerekli. Ben gezilere tek başıma çıkıyorum, yardımcı yok, yine de sorun olmuyor. Yaka kartı takıyorum ve sık sık sayıyorum.

Veli, Emirhan (2): Gezilerin çok faydalı olduğunu düşünüyorum. Okula güveniyoruz. Gezilerde pek çok değişik şey görebiliyor.

Veli, Berkay (2): Gezileri oğlum çok seviyor, çok gitmek istiyor. Müzelere, tiyatrolara gidiyorlar. Okula özel araçlarla gidiyorlar bu iyi, güveniyoruz, zaten bunlar için okula gönderiyoruz.

Veli, Hatice (2): Geziler çocukların çok hoşuna gidiyor. Öğretmenleriyle birlikte gidip geliyorlar, biz de güveniyoruz.

**Tema (49):** Mevcut okulöncesi eğitim sistemi içerisinde alan gezilerine çeşitlilik kazandırabilmek amaçlanmaktadır. Ancak ekonomik nedenlerle ve servislerin istenilen şekilde kullanımının ayarlanamaması nedeniyle gezi sayısı istenenden daha az bir düzeyde kalmaktadır.



Öğretmen (3): Olanığımız olsa bir ayda dört gezi yapabiliriz ama servis ayarlanması, servis paralarının istenmesi çok zor olabiliyor. Bu nedenle biz en fazla ayda iki gezi yapabiliyoruz. Ayda dört geziyi maddi olarak karşılayamıyoruz, ama aslında gidilebilecek çok yer var. Servis ayarlamak da sorun oluyor, benim istediğim zaman servis gelemem diyebiliyor.

Öğretmen (2): Gezilerde bizim kalıplaşmış belirli yerlerimiz, gezi rutinimiz var. Karagöz-Hacivat, Atatürk Evi, sinema, postaneye kart atmak için gitme, müze gezisi –araba müzesi- gibi yerlere mutlaka gidiyoruz. Yıllık planımızda gezileri de planlıyoruz. Her ayın amaçları kazanımları belirleniyor. Daha çok seçenek bulabilsek bizim açımızdan çok yararlı olur ama geziler için para toplanması da çok sıkıntılı bir konu tabii.

Öğretmen (1): Ne kadar çok gezi olursa eğitim açısından o kadar faydalı. Çocuklar bu sayede yaşayarak öğreniyor. Biz fırına da gittik mesela.

Veli, Yiğit (3): Çocuklar okul gezileriyle pek çok yeri gezip gördüler. Bu gezilerin daha farklı yerler olmasını çok isterim, yani her tarafa. Mesela açık alanlar, piknik de olsun, daha çok sinema, tiyatroya da gidebilseler iyi olur. Bilgili olsun isterim, gezip görerek öğrensin ve öğrendiklerini uygulasin isterim.

Veli, Murat (3): Çocuklar piknik gibi, açık havada enerjilerini atacak ortamlarda pek bulunamıyorlar. Hafta sonu da alışveriş merkezlerine gidilince bu olanak olmuyor. Bu açıdan geziler olsa, hem arkadaşlarıyla olup, temiz hava alıp, enerjilerini atabilseler iyi olur.

**Tema (50):** Ulaşım süreci çocuklar tarafından çevreyle etkileşim kurulan bir süreç olarak değerlendirilmektedir.

Muhammet Kağan (1): Yürümek isterdim. Bacaklarımız geliyor, hem yavaş gidiyoruz, güzel şeyler, farklı şeyler (çimenler, çiçekler,...) görüyoruz, arabayla çok hızlı.

Zeynep Naz (1): Yürüyerek gitmek daha iyi olur, hem spor yapar, hem kilo verirdik...yürürken Arkadaşlarımla karşılaşmak, biriyle karşılaşmak hoşuma gidiyor.

Arhan (1): Yürümek isterdim, arabayla gitmek çok sıkıcı. Yürürken bir markete girerdim, bir şey alırdım, arabalara bakardım.

Yağmur (3): Yürüyerek, çünkü doğa çok güzel, çiçekler kokuyor ve kuşları seviyorum.

Melih (3): Yürümek isterdim, çünkü her şeyi görürdüm. Mısırcıları, kıyafetçileri, oyuncakçıları filan görürdüm. Ağaçlara bakardım, meyveleri var mı diye bakardım.

Faruk Emre (3): Yürümek isterdim. Kuşları duymak güzel olurdu.

Orhun (1): Yürüyerek de servis arabasıyla da gitmek isterim. Yürürken yolda bir şey alınabilir. Arabayla da çevreyi izlerdim, mesela arabaları.

Ekin (1): Yakın yere yürüyerek gitmek isterim. Hem spor yapardım, hem de yolda ekmek de alabilirdim.

**Tema (51):** Çocuklar tarafından yürümenin sağlıkla olan ilişkisi kurulabilmektedir.

Sude Naz (3): Yürüyerek isterdim, çünkü sağlıklı.

Murat (3): Yürüyerek gitmek isterdim, spor da yapmış olurum.

Batuhan (1): Yakın yere, yürüyerek gitmek isterdim. Yürüyerek spor yapmış olurdum.

Didar (1): Yürümek isterdim, çünkü yürüyüş yapmak güzel, insanı çalıştırıyor.

Yağız (1): Uzaksa, arabayla giderdim, yorulmamak için. Yakınsa, yürürdüm, yürümek hoşuma gidiyor, spor yapmış olurdum.

**Tema (52):** Araç kullanımı, çocuklar tarafından yürüyerek yorulmak karşısında bir çözüm olarak nitelendirilmektedir.

İsmail Emir (2): Arabayla gitmek isterim, yürüyünce bacaklarım ağrıyor, babam beni arabaya alıştırmış.

Hatice (2): Arabayla gitmek isterdim, çok güzel çünkü. Yürürken yoruluyorum.

Sude (1): Arabayla isterdim, yürüyünce bacaklarım ağrıyor.

Gülse (3): Arabayla gitmek isterim, servisi seviyorum, yürümek istemezdim. Bacaklarım yoruluyor.

Recep Taha (2): Yorulmamak için arabayla gitmek isterdim. Yakın olursa yürürdüm.

Nejdet Alp (2): Uzaksa, yürüyerek olmaz kesinlikle, ayaklarım yorulursa oturmam gerekir. Evden okula yürüyerek geliyorum. Servisle hiç yorulmuyorsun.

Miray (2): Arabayla gitmek isterdim çünkü çok yorulurdum

Emirhan (2): Servisle gitmek hoşuma gidiyor. Hiç yorulmuyorsun.

Minel Sude (1): Arabayla isterdim, yorulmamak için.

Bu yorumlar, çocuklardaki fiziksel performans eksikliğine işaret edebilir. Bu yargı kabul edildiğinde, bağımsız atölye kullanımıyla oluşan fiziksel aktiviteye destek sağlama boyutunun önemli bir katkı sağlayacağı kabul edilebilir.

**Tema (53):** Mevcut gezilerin okulöncesi eğitime tahsis edilmeyen servis araçlarının kullanımıyla gerçekleşmesi, gezi süreçlerinde zaman kullanımında esnekliğe engel olmaktadır.

Öğretmen (1) : Bütün kent genelinde, tüm okulöncesi için rutine alınmış bir sistem oluşturulursa, gezilere katılmak bizim için hiç sorun olmaz. Bizim kampüste okul öncesi için ayrılmış servisler yok, geziyi programlarken buna göre hareket etmek zorunda kalıyoruz. Bazen servisin saat 15:00 de liseye yetişmesi gerekiyor, bu durumda gezi saatini ayarlamak gerekiyor. Maddi olanağı daha az okullar da var, onlar belediye otobüsünü kullanıyorlar.

Öğretmen ( 2): Bizi geziye götüren araçlar devlet okullarına da servis yapıyor ve bizi bıraktıktan sonra başka bir sınıfa yetişmeye çalışıyorlar. Bu nedenle, biz gezilerde istediğimiz gibi esnek olamıyoruz.

Bağımsız atölyelerin işleyişinde okulöncesi için ayrılacak araçların öngörülmesiyle bu gereksinimin de karşılanacağı düşünülmektedir. Çocuklar servisle ve yürüyerek yapılan gezilerden hoşlanmaktadır. Okulöncesi eğitime hizmet verecek özel bir servis sisteminin sağlanmasıyla, Day'in (2007) belirttiği öneri dikkate alınarak araçla yapılan gezilerde ulaşılabilecek yerden bir süre önce araçtan inilebileceği, yolculuğun metabolizmayı normale döndüreceği belirtilen kısa bir yürüyüşle sonlandırılabilir de kabul edilebilir bir öneri olarak değerlendirilmiştir.

“Araçla gezilerde, biraz erken inip gezilecek yere yürünebilir mi?”

Öğretmen (1): Gezi saatlerimizi ayarlayabilirsek bu mümkün olur ve yararlı olur.

Öğretmen (2): Olabilir, etrafa bakma fırsatları olur, kısa gözlem olur, olumlu olur. Eğer çok yoğun trafik yoksa bu mümkün olabilir. Güvenlik önemli. Sakin bir yerde yapabiliriz. Aslında biz bunu yapıyoruz, mesela tiyatroya, sinemaya biraz erken gidip, o mekanı, tiyatro afişlerini inceliyoruz. Ortamı onlara gösterebilmek için bunu yapıyoruz. Hayvan barınağında da önce bir süreyi yanımızda taşıdığımız yemekleri yediğimiz kahvaltıya ayırmıştık.

## 6.6. Boyut

Parametrelerin tanımlandığı bölümde, boyut konusunda farklı kabullerin bulunduğu ortaya konulmuştur. Bu açıdan çalışmadaki durumun değerlendirilmesiyle, önerilen alan gereksinimleriyle olan ilişkinin yorumlanması amaçlanmış ve çocuklara sınıflarının kalabalık, sıkışık olup olmadığı ve etkinlik yaparken rahatsız olup olmadıkları sorulmuş, sınıfın boyutu ve kullanım ilişkisi öğretmenlerle birlikte değerlendirilmiştir.

Çocukların yorumları değerlendirildiğinde, öğrenci başına 1,57 m<sup>2</sup> alana sahip olan sınıfta çocukların ifadelerinde sınıfları için genel olarak “küçük” kelimesinin kullanıldığı ve bu durumdan rahatsızlık duyulduğu görülmüştür.

Yağmur (3): Sınıfımız küçük, kalabalık. Oyun oynarken rahatsız oluyorum.

Sude Naz (3): Sınıfımız küçük, okulda sadece iki sınıf böyle, diğerleri büyük. Bazen sıkışık geliyor.

Öğrenci başına 1,94 m<sup>2</sup> alana sahip olan sınıfta ise bu yorumlarda değişimler görülmeye başlamış, “azıcık ve birazcık küçük” nitelendirmeleriyle birlikte, bazı çocuklardan sınıflarını yeterli gördüğü yönünde yorumlar da alınmıştır.

Miray (2): Azıcık küçük, bazen koşturmak istiyoruz ama koşturamıyoruz, kalabalık geliyor, rahatsız oluyorum, oynarken daha büyük olsa... bir tanecik masa büyük, resim yaparken sıkışıyoruz, sığamıyoruz.

İsmail Emir (2): Biraz küçük geliyor. Masalarda çalışırken, herkes toplanınca sıkışıyoruz.

Duru (2): Sınıfımız küçük değil ama kalabalık, 20 kişiyiz. Oynarken rahat ediyoruz, resim yaparken biraz sıkışıyoruz, biraz zorluk oluyor, kağıtlarımız karışıyor.

Alan büyüklüğü çocuk başına 2,44 m<sup>2</sup> olan sınıfta ise çocuklar tarafından sınıfları “normal ve büyük” olarak nitelendirilmiş ve kullanım sürecinde bir rahatsızlık belirtilmemiştir.

Orhun (1): Sınıfımız orta boy, büyük -kararsız-biz rahat kullanıyoruz.

Ekin (1): Biraz küçük, biraz büyük, orta boy yani. Birazcık kalabalık, rahatsız olmuyorum.

Yağız (1): Sınıfımız bayağı büyük, rahat yani.

Sude (1): Sınıfımız büyük ve rahat.

Alan gereksinimini değerlendirmek amacıyla yapılan görüşme ve okullardaki farklı sınıfların kullanımı üzerine öğretmenlerden alınan yorumlar ışığında elde edilen bilgiler çizelge 6.1’de gösterilmektedir. Çocuklar tarafından küçük ve biraz küçük olarak tanımlanan sınıflarda, öğretmenler tarafından da kullanım sürecinde alan gereksinime ilişkin problemler ifade edilmiştir. Bu kapsamda bu iki okulda öğretmenler, okulda ideal olarak değerlendirilen sınıf boyutuna sahip mekanların kullanımı üzerinden alan büyüklüğü ile ilgili görüşlerini aktarmıştır. Yeterli boyut sağlandığı takdirde öğretmenler tarafından, ortalama 40 çocukla öngörülen ideal sınıf alanının iki katı büyüklükte rahatlıkla çalışılabileceği belirtilmiştir. Yorumlar ve daha önce yapılmış olan alan gereksinimleri incelemesi değerlendirildiğinde, İngiltere’de kabul edilen bir çocuk için en az alan olan 2,3 m<sup>2</sup> ve ABD’de kabul edilen 3,25 m<sup>2</sup> ile yakınlık kuran sonuçlar alındığı görülmüştür. Bununla birlikte ülkemizde belirtilen 1.5 m<sup>2</sup> olan en az alan gereksinimi, kullanıcı bakış açısıyla yetersiz kalmaktadır. Bu açıdan bir çocuk için en az 2.5 m<sup>2</sup>’lik bir alan ayrılarak, ideal bir etkinlik alanının en az 100 m<sup>2</sup> olarak kabul edilebileceği ifade edilebilir. Eklenecek olan servis birimleri (tuvalet, vestiyer bölümü,

önerildiği takdirde ısıtma için gereken teknik ekipman) bu sınıra dahil edilmemelidir. Daha önce Olds (2001) tarafından tanımlanan sınıflarda 10 çocuk için bir lavabo ve klozet gerekliliği kabul edildiği takdirde, 4 klozet ve lavabonun yer aldığı ıslak hacim için ayrılan alanın atölye için oldukça büyük bir bölüm oluşturacağı düşünülebilir. Dolayısıyla, Olds'un okul bazında bir sınıf için örnek gösterdiği iki klozet ve iki lavabodan oluşan ıslak hacmin, her çocuğun sınırlı zaman dilimlerinde kullandığı özel bir mekan olmasına bağlı olarak, atölye kullanım sürecinde de yeterli olabileceği düşünülebilir. Buna ek olarak, yetişkin için bir klozete de yer verilmelidir.

Çizelge 6.1. En az alan gereksinimi

Okul no	Sınıf alanı	Çocuk sayısı	Mevcut durumda çocuk başına düşen alan ve çocukların yorumu	Öğretmenin ideal boyut önerisi	İdeal görülen çocuk başına düşen alan
1	60 m <sup>2</sup>	25	2,44 m <sup>2</sup> - Normal ve büyük	Sınıf boyutu yeterli olarak nitelendirilmektedir	Yaklaşık <b>2.5 m<sup>2</sup></b>
2	35 m <sup>2</sup>	18	1,94 m <sup>2</sup> - Biraz küçük	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mevcut sınıfın iki katı (70 m<sup>2</sup>), 20 çocuk için ideal olarak nitelendirilmektedir.</li> <li>Okulda yer alan 60 m<sup>2</sup>'lik iki sınıf, 20 çocuk için en az olması gereken boyut olarak ifade edilmiştir</li> </ul>	<b>3- 3,5 m<sup>2</sup></b>
3	30m <sup>2</sup>	19	1,57 m <sup>2</sup> - Küçük	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mevcut sınıfın iki katı (60 m<sup>2</sup>), 20 çocuk için ideal olarak nitelendirilmektedir.</li> <li>Okulda, 60 m<sup>2</sup> olan köşe sınıfların 20 çocuk için ideal olduğu belirtilmektedir.</li> </ul>	<b>3 m<sup>2</sup></b>

Bu çalışmada unutulmaması gereken bir nokta, kullanım deneyimlerine dayalı boyut gereksinimi yorumlarına, statik çözümlerin yer aldığı sınıf kullanımına ilişkin yorumlarla ulaşılmış olmasıdır. Bu kapsamda, farklı işlevler için değişebilen bir yapısallığa sahip bir eğitim ortamının bulunmayışı nedeniyle mevcut durum değerlendirilerek boyut önerileri ortaya konulmuştur. Atölyelerin değişebilirlik niteliği, mekanın esnek kullanımına olanak sağlamaktadır ki bu mevcut sistem içinde kullanılmakta olan statik çözümlerden farklıdır. Dolayısıyla, değişebilirlik niteliğiyle oluşacak yeni mekanların, kendi özgün boyut yorumlarını kazanabilmesi de olasılık dahilindedir. Örneğin, en az olarak önerilen 100 m2 sınırı, çözümün getirdiği esneklik kapsamında küçülebilir. Bu açıdan, tasarım süreci içerisinde boyut belirlenirken, bu çalışmada ulaşılan bulgular dikkate alınmalı, ancak kesin bir kabul olarak değerlendirilmemeli, boyutun farklı kullanım alternatiflerine dönüşebilen yapısallık için yeniden yorumlanabileceği düşünülmelidir.

#### **6.7. Üretim, finans ve işletim**

Bağımsız atölye modelinin parametrelerinin tanımlandığı 4. Bölüm’de, bu yapılarda konvansiyonel üretim sistemi dışında, yerle kurduğu ilişkide ve kullanım sürecinde esneklik sağlayacağı ifade edilen mobil, taşınabilir mimarlık gibi endüstriyel sistemlerin kullanılması önerilmiştir. Bu sayede, yapısallığın konum olarak özgürlüğünü sağlayarak kullanıma esneklik kazandırabilmenin ve değişebilirlik seçeneklerini genişletebilmenin olanaklı olacağı öngörülmektedir. İl Milli Eğitim Müdürlüğü ile yapılan görüşmelerde, okulöncesi eğitim talebi karşısında, mevcut yapı üretimi hızının bu talebi karşılamak yönünde yeterliliği sorulmuş, bu açıdan gereksinimi karşılayabilecek farklı çözümlerin nasıl karşılandığının mobil anaokulu projesi örnek verilerek değerlendirilmesi istenmiştir. Mobil Anaokulu aracılığıyla ilk olarak 2004-2005 eğitim öğretim yılında Bursa’da Osmangazi ve Yıldırım ilçelerinde eğitim verilmiştir. Mobil anaokulu, iki koordinatör müdür, iki ücretli öğretmen ve 40 öğrenci ile eğitim ve öğretim etkinlikleri sürdürmektedir (Anonim 2011).

**Tema (54):** Okulöncesi eğitim olanağını tüm çocuklara ulaştırabilmek amacıyla geliştirilen projelerden bir olan Mobil Anaokulu Milli Eğitim tarafından olumlu ve başarılı bir girişim olarak değerlendirilmektedir.

Mobil anaokulu, Gazi Üniversitesi, Okulöncesi Eğitim Genel Müdürlüğü, Büyükşehir Belediyesi arasında ortak bir protokolle başladı. İlk önce Bursa'nın taşrasında haftanın 2 günü bir yerde, 3 günü başka bir semtte hizmet veriyordu. Daha sonra ilçede sabit tuttuk. Gelir düzeyi düşük ailenin çocuğuna hitap eden eğitim. 2004 yılında başladı. B.Ş.B. bize bir otobüs verdi, onu bir anasınıfında yer alan ne varsa onunla donattık. İlk yıl, Osmangazi ve Yıldırım ilçelerinde 2 ayrı mahallede 80 çocuk eğitim aldı. Sonrasında Yıldırım ve tekrar Osmangazi olmak üzere devam ettik. Mobil anaokulunu bir okulun bahçesine konuşlandırıyoruz, geçen yıl Emek Belediyesi'nin bahçesinde de durdu. Mobil anaokulunda yarım gün eğitim veriliyor, çocuklar bir eğitim öğretim yılı boyunca devam ediyor. Otobüsün içinde küçük mutfağı ve tuvalet bulunuyor. Çocuklardan ücret alınmıyor. Şu an tek otobüs ama iki otobüs olsun isteniyor.

Okulöncesi eğitimde talebe cevap verebilmek ve tüm çocuklara okulöncesi eğitim olanağı sağlayabilmek amacıyla her türlü olanağın değerlendirilebileceği kabul edilmektedir. Bu gereksinimin yalnızca bir anaokulu yapılarak karşılanabileceği düşünülmemekte, mobil anaokulunun hareketli yapısıyla ihtiyaç duyulan konumda yer alabilme esnekliğiyle sağladığı katkı önemli görülmektedir.

Okulöncesi eğitim talebinin yüksek olduğu ve gereksinimi karşılayacak düzeyde, yeni bağımsız anaokullarının açılmadığı, daha çok ağırlık verilen yaklaşımın ilköğretim okullarında anasınıfları düzenlenmesi olarak görüldüğü ifade edilmiştir. Bursa'da son beş yıl içerisinde okulöncesi eğitim alan çocuk sayısı %95 oranında artmıştır (Anonim 2011).

Okulöncesi eğitim yapılarının elde edilmesi sürecinde yeni okul yapımının ekonomik nedenlerle tercih edilmediği belirtilmiştir. Ülkemizdeki mevcut eğilimin, Dudek'in İngiltere'de yıllarca uygulanan ve okulöncesi eğitimde kaliteyi engellediğini ifade ettiği, mevcut ilköğretim okullarında bir sınıfın anasınıfı olarak düzenlenmesi yoluyla elde edilmesi olduğu ifade edilebilir. Ekonomik nedenlerle, bir okul açılması yerine bir anasınıfı düzenlenmesi stratejisi yöneticiler tarafından benimsenmektedir.

Bağımsız anaokullarının binaları sadece okulöncesi eğitime ait, ilköğretimle paylaşmıyorlar. İl Millî Eğitim Müdürümüz, yeni yapı yapmak yerine şu an, ilköğretim okullarının birinci katını anasınıfına uygun olarak tanzim edilmesinin daha yerinde olacağı görüşünde. Zaten 2012 yılında Bursa'da 6 yaş okulöncesi eğitimi zorunlu olacak.

Devlete ait anasınıflarında sıkıntılar var. Millî Eğitim'in beklentisi, bu ortamlarda bir standart sağlanması. Öyle bir düzenleyin ki, çöp kutusunun yeri bile aynı olsun deniyor.

Bununla birlikte yine Millî Eğitime bağlı olan bağımsız anaokullarındaki ekonomik girdilerin daha fazla olduğu bu açıdan ilköğretim bünyesinde açılan anasınıfları ile

bağımsız faaliyet gösteren anaokullarındaki olanakların birbirinden farklılaştığı da ifade edilmiştir. Bağımsız anaokullarının ve anasınıflarının pek çoğunun bağış yoluyla açıldığı ve özellikle Bursa’da bağışlar yoluyla sağlanan ekonomik katkının özellikle okulöncesi eğitim özelinde diğer illere ve okullara göre daha yüksek olduğu da belirtilmiştir.

Ayrıca, farklı yapılarda anasınıfları açılmasında ve bazı binaların anaokuluna dönüştürülmesinde belediyelerin katkılarının bulunduğu da görülmektedir. Örneğin Yıldırım Kaymakamlığı, İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü ve Yıldırım Belediyesi işbirliğiyle gerçekleştirilmekte olan “Mahalle Konakları Projesi”nde belediye tarafından restore edilen konaklarda, anasınıfları açılmaktadır. Bu güne kadar 11 mahalle konağında 18 sınıf açılmış ve 870 öğrenci ücretsiz olarak eğitim almıştır. Projede sınıfların fiziksel donanımı, ısınma ve temizlik çalışmaları Yıldırım Belediyesi tarafından, eğitim ve öğretim ile ilgili çalışmalar Milli Eğitim Müdürlüğü yönetiminde gerçekleştirilmektedir. Bu çerçeveden bakıldığında, atölyelerin üretim ve kullanım sürecinde de işbirliği kurulabileceği öngörülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından alınan, okulöncesi eğitimin kademeli olarak Türkiye çapında zorunlu hale getirilmesi kararı uyarınca, ilköğretim okulları bünyesinde anasınıfı düzenleyebilecek olanağı bulunmayan okullar için “Prefabrik Anasınıfı projesi” geliştirilmiştir (Şekil 6.34). Proje kapsamında yapılan faaliyetler incelendiğinde, finans açısından “hayırseverlerle görüşülmesi” konusuna yer verildiği görülmektedir (Anonim 2011). Bu bilgiler ışığında, atölyelerin elde edilmesi ve kullanım sürecinde gereken finans kaynağına bağışlar ve belediyelerle ortaklıklar çerçevesinde ulaşılabileceği öngörülebilir.



Şekil 6.34. Prefabrik Anasınıfı Projesi (Anonim 2011)



Okulöncesi eğitim yapıları açısından, kullanım ve bakım maliyetlerinin problemler olarak görülüp görülmediği sorulduğunda, bu çerçevede okulöncesi eğitim veren bağımsız anaokullarında velilerin katkısının önemli bir ekonomik girdi sağladığı ifade edilmiştir. Bu kapsamda atölyelerin kullanım sürecinde, mekanın çok sayıda kullanıcıya kucak açmasıyla ilişkili olarak, gönüllü katılımı küçük katkıların işleyiş sürecine ekonomik yönden destek sağlayabileceği de düşünülebilir.

**Tema (55):** Okulöncesi eğitim özelinde eğitim ortamı sağlanmasında finans kaynağı olarak bağışlar önemli rol oynamakta ve belediyelerin okulöncesi eğitimin yaygınlaşmasında katkısı bulunmaktadır.

Yapı üretim hızı yeterli değil, çok etkiliyor tabii ama Bursa’da hayırseverlerin bağışlarının önemli bir katkısı bulunuyor. Çok sayıda okulöncesi eğitim binası, anasınıfı bu şekilde açılıyor

Hayırseverler çok Bursa’da, bu açıdan şanslıyız. En son bu yolla üç bağımsız anaokulu açıldı. Eğitim yapıları genelinde iyi bir durumdayız. Bağımsız anaokullarının geliri veliler sayesinde de diğerlerine göre daha fazla.

Bağımsız atölyelerin işletim sürecinde kurgulanan ortaklığın gerçekleştirilebilirliği açısından anaokulları ve İl Milli Eğitim Müdürlüğü arasındaki ortak çalışma süreçlerinin varlığı konusunda görüşülmüştür. Eğitim sürecindeki organizasyonlarda ortak hareket edebilme bilinci ve sorumluluk paylaşımı konusunda yapılan değerlendirmelerde, diğer okullarla karşılaştırıldığında özellikle okulöncesi eğitim özelinde “ilköğretim bünyesindeki sınıflardan farklı olarak bağımsız anaokullarının idarecileri arasında işbirliği ve iletişimin güçlü olduğu” ve “ortak çalışma süreçlerinde milli eğitim bazında ilçe milli eğitimde şube müdürleri, okul müdürleriyle birlikte hareket edildiği” sonucuna ulaşılmıştır. Bu konuyla ilişkili olarak okullardaki idarecilerle de görüşülmüş ve aynı bulguyu destekleyen yorumlar elde edilmiştir.

Ayrıca okullar arası ve milli eğitim müdürlüğüyle var olan etkileşime ek olarak, anaokullarının ortak etkinliklerde belediye ve farklı kurumlarla iletişim içinde bulunabildikleri görülmektedir. Buna örnek olarak, Bursa Büyükşehir Belediyesi tarafından düzenlenen Dünya Çevre Günü etkinliklerinde yer alan atık pil toplama kampanyası, Kalite Birliği Derneği, Bursa Büyükşehir Belediyesi, Bursa Platformu, Yeşilay Bursa Şubesi ve Nilüfer İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü ile ortaklaşa düzenlenen

çocuklara zararlı alışkanlıklardan korunmanın önemini anlatıldığı sunum ve tiyatro gösterisinin yapıldığı üç gün süren etkinlikler verilebilir.

**Tema (56):** Eğitim programları kapsamında okulöncesi eğitim özelinde eğitim sürecinde işbirliği ve paylaşımına daha çok önem verilmektedir.

Evet, organizasyonlar oluyor ve hep beraber hareket ediliyor. Köy projesinde, ilçe milli eğitimde şube müdürleri, okul müdürleriyle birlikte plana koyuyorlar

Okulöncesi eğitimde, il ve ilçeler ortak çalışıyorlar. Okulöncesinde, özellikle bağımsız anaokullarının müdürleri birbirleriyle iyi anlaşır, düzenli toplantılar yaparlar. Anasınıflarında ekstra çalışmalar olduğunu sanmıyorum. Gelirleri ancak masraflarını karşılıyor.

Bağımsız anaokulu idarecileri olarak ilçe ve il bazında iyi örneklerimizi paylaşıyoruz. Yaptığımız etkinliklerden, çocuklar üzerinde olumlu bir etki gördüklerimizi iletiyoruz, öğrendiklerimizi biz de uyguluyoruz. Sorumluluk paylaşımı da oluyor. Mesela geçtiğimiz yıl yapılan, Yıldırım İlçesi Çocuk Şenliği'nde, her idarenin farklı komisyonlarda görevleri bulunuyordu.

Bağımsız atölyelerin işleyişindeki ortaklık ilkesi mevcut iletişim ağı içerisinde yer bulabilir. Okulöncesi eğitim sürecinde bağımsız anaokulları idarecileri ve milli eğitim tarafından, okulların birbirleriyle olan iletişiminin güçlü olduğu vurgulanmıştır. Buna karşın, ilköğretim bünyesindeki okulların bu iletişim ağına dahil olamadıkları ifade edilmiştir. Bu kapsamda, atölyelerin kullanım sürecinin gerekli kılacağı iletişimin, ilişkilerin genele yayılmasını da sağlayacağı düşünülmektedir.

## 7. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bağımsız atölye modeli kapsamında, okulöncesi eğitim sürecinde eğitim programı eksikliklerini kapatmak, tüm çocuklara eşit eğitimsel olanaklar sağlamak açısından rol üstlenen, çocuk gelişimini destekleyen niteliklere sahip yeni bir eğitim ortamının organizasyonu tariflenmeye çalışılmıştır. Çocuk gelişimini destekleyen fiziksel koşulların elde edilmesi boyutunda “değişebilirlik, esneklik, boyut, malzeme, güvenlik ve sürdürülebilirlik”; eğitim programına destek sağlamak ve tüm çocukların yararlanması boyutunda “işlev, konum, kullanım, ulaşım” ve bu organizasyonun elde edilmesine ilişkin olarak “üretim, finans ve işletim” parametreleri oluşturularak bağımsız atölyelerin hayata geçirilmesi kapsamında dikkat edilmesi gereken konular araştırılmıştır. Parametreler arasında yer alan “malzeme, güvenlik, sürdürülebilirlik” konuları, alan çalışmasının açıklandığı 4. Bölüm’de de açıklandığı üzere, literatür araştırması bulgularıyla ortaya konulmuş, diğer niteliklerin doğruluğunun sınanabilmesi için alan çalışması bulgularıyla karşılaştırma yapılması gerektiği kabul edilmiştir.

Yıldırım ve Şimşek (2004), bir nitel araştırma sürecinde çevre, süreç ve algılara ilişkin veriler elde edildiğini belirtmektedir. Bu kapsamda, çalışma sürecini tanımlamak açısından önce bu bulguların genel bir değerlendirmesi yapılmış ve nitel araştırma sürecinde elde edilen sosyal, psikolojik, demografik ve fiziksel özelliklere ilişkin bulgular olan çevresel verilerde benzerlikler görülmüştür. Araştırma, Bursa’da sosyo-ekonomik olarak alt, orta ve üst gelir grubu ailelerin çocuklarının eğitim aldığı üç ayrı anaokulunda gerçekleştirilmiştir. Değişik gelir düzeyindeki ailelerin sahip olduğu olanaklardaki farklılıkla ilişkili olarak görülebileceği düşünülen, çocukların çalışmaya gösterdiği ilgi, istek ve çalışma sürecindeki diyaloglardaki kavrayış ve kendini ifade etme düzeyi açısından farklılıkla karşılaşılmamıştır. Araştırmanın gerçekleştiği fiziksel çevre olan anaokullarındaki eğitimsel olanakların ve fiziksel çevre niteliklerinin eşit denebilecek düzeyde benzerlik taşıdığı ifade edilebilir. Üç okulda da eğitim programının uygulanmasında, olanaklardan üst düzeyde yararlanabilme yönünde çaba gösterildiği, bu açıdan örneğin çocukların öğrenmesini destekleyecek gezi programlarında çeşitlilik aranması, özel günler ve bayramlar için gösteri vb. etkinliklere hazırlıklar gerçekleştirilmesi, çocukların ata binme, buz pateni yapma gibi başka aktivitelere katılmasının sağlanması şeklinde çeşitli çalışmalara yer verildiği

gözlemlenmiştir. Çalışma sürecinde çocukların ilgi, kavrayış, ifade ve beceri düzeylerindeki benzerlikte, okulöncesi eğitim aracılığıyla tüm çocuklara sağlanan katkının rolü olduğu düşünülmektedir. Çalışmada yer alan çocukların velileri olarak çocukların anneleriyle görüşülmüştür. Alt gelir grubu olarak tanımlanan okuldaki velilerin neredeyse tümü çalışmakta, orta ve üst gelir grubundaki okulda katılımcı olan çocukların annelerinin çoğunluğu ise çalışmamaktadır. Bu farklılığın da sonuçlarda bir ayırım oluşturmadığı söylenebilir. Üç okulda da çocukların eğitimine anneler tarafından eşit derecede önem verildiği gözlemlenmiş, çocukların her alanda gelişimlerini destekleyecek etkinliklerle karşılaşması konusunda benzer önerilerin getirildiği ve velilerin istekle katılımcı olarak bu amaca hizmet eden çalışma sürecinde yer almaktan memnuniyet duyduğu görülmüştür.

Araştırma sürecinde, araştırma grubunun bu süreçten nasıl etkilendiği ile ilgili verilerde ve araştırma grubunun süreç hakkında düşündükleri olarak tanımlanan algılara ilişkin verilerde (Yıldırım ve Şimşek 2004) ulaşılan en önemli sonuç, çocukların araştırma içinde yer almaktan duydukları mutluluğun, ilginin ve isteğin görülmesidir. Çalışma sürecinde, bir okul yılı boyunca farklı zamanlarda çocuklarla iletişim kurulmuştur. Uzun dönemde tekrarlanan çalışmalarla çocuklarla bir araya gelmek, Holmes (2005) tarafından da belirtildiği gibi, araştırmacının çocuk tarafından yabancı biri olarak görüldüğünde oluşabileceği ifade edilen huzursuzluk hissini engellemek açısından yararlı olmuştur. Araştırmacıya “öğretmenim” diye seslenilmesi ve sınıf içinde öğretmenlerden istenebilecek izinlerin sorulacak kadar çocukların araştırmacıya yaklaşabilmesi, çalışma süresinde sağlanan yaklaşma ve samimiyete örnek olarak gösterilebilir. Ayrıca, çalışmanın farklı bölümlere ayrılarak gerçekleştirilmesi, okul içindeki günlük rutini tanıyabilmeyi olanaklı hale getirmiştir. Üç okulda da, gün içindeki faaliyetlerin dinamik bir işleyişle birbirini takip ettiği görülmüştür. Bu gözlem, mekansal yapının da bu harekete cevap verebilmesinin büyük bir gereksinim olduğunu düşündürmektedir.

Çalışma sürecinde çocukların kendilerine danışılmasından memnuniyet duydukları gözlenmiştir. Görüşmelere başlamadan önce “sana bir şeyler sormak istiyorum, oyuncaklarla ilgili, sen bu konuları daha iyi bilirsin, bana yardımcı olur musun” yönünde ifadeler kullanılmıştır. Bu ifadelerin çocuğu görüşme sürecine hazırladığı

görülmüştür. Çocuklar tarafından çalışma süreçlerinde duyulan memnuniyetin sözel olarak ve davranış biçimiyle ifade edildiği durumlarla karşılaşılmıştır. Örneğin, bir çalışma sonrasında bir kız çocuğunun çalışmanın (foto-görüşme ve görüşme) çok hoşuna gittiğini ifade etmesi ve cebindeki şekeri hediye etmesi, ya da kız çocuklarından bazılarının çalışma günü olduğunu gördüğünde sevinerek sarılması, erkek çocuklarda o gün ne yapılacağını merakla sorulması, geçen günlerde yapılan bir etkinliğin yine yapılması için istek dile getirilmesi gibi davranışlar çocukların böyle bir çalışmaya katılmaktan duyduğu memnuniyeti yansıtan duygusal ifadeler olarak değerlendirilmiştir. Bu davranışlar, 5. Bölüm’de belirtilen erken çocukluk araştırmalarında “araştırmanın katı, sıkıcı, karmaşık, gizemli, zaman harcatıcı ve sorgulanamayacak zor olgular üreten” bir süreç olduğu yönündeki önyargıların doğru olmadığını destekleyen örnekler olarak düşünülebilir. Çocukların tutumlarının, bu önyargılardaki olumsuzluğun tam tersine, Holmes (2005) tarafından ifade edildiği gibi erken çocukluk döneminde araştırmanın “zor ancak eğlenceli olduğu ve araştırmacıyı, çocukları ve içinde bulunulan ortamı pozitif yönde etkileyerek de araştırma sürecinin yararlı olduğu” yönündeki düşünceleri desteklediği görülmüştür. Çevre, süreç ve algılara ilişkin bulgular genel olarak bu şekilde özetlenebilir.

Alan çalışması genel olarak değerlendirildiğinde, çalışma sonucunda, çocuklar, öğretmenler, veliler ve ayrıca İl Milli Eğitim Müdürlüğü ile okul idarecileriyle yapılan görüşmelerin içerik çözümlemesi sonrasında çocukların ve eğitimcilerin perspektifiyle bağımsız atölye tasarımında öngörülen niteliklerin doğruluğunu gösteren temalara ulaşıldığı ifade edilebilir. Çalışma kapsamında en çok önem verilen ve en kapsamlı olarak irdelenen ilk parametre değişebilirlik olarak tanımlanmıştır. Değişebilirliğin, eğitim ortamına “renk, doğal ışık, yapay ışık, doluluk-boşluk, ısıtma-soğutma-havalandırma, doku, ses ve biçimsel değişimler” açısından kazandıracığı niteliklerle bağımsız atölyelerde çocuk gelişimini destekleyen bir atmosfer oluşacağı öngörülmüştür. Mekanın kullanıcı isteğiyle şekillenebilir olması gerektiğini savunan değişebilirliğin, bu açıdan bağımsız atölyeleri birer açık uçlu materyal haline getirebileceği de ifade edilebilir.

Açık uçlu materyaller çocukların geçmişten günümüze kadar sahip olduğu en değerli oyuncaklar olarak değerlendirilebilir. Örneğin, kumdan kaleler yapan bir grup çocuk,

ardından aynı materyalle farklı bir oyun alanı kurgulayabilir. Materyallerin farklı amaçlarla kullanımına olanak tanınmasıyla, çocuklara hareket ve düşünce özgürlüğü kazandırılabilir. Bu kapsamda, çocuğun seçim yapabilmesi ve düşündüğünü gerçekleştirebilmesi konusuna gelişimsel açıdan verilen önem, okulöncesi eğitimde etkili olan yaklaşımların incelendiği 3. Bölüm’de tanımlanmaya çalışılmıştır.

Açık uçlu etkinliklerin ya da yapısallığın önemi kapsamında hem iç, hem de dış mekan özelinde konunun önemi vurgulanmaktadır. Dış mekan kullanımının erken çocukluk gelişimi üzerindeki olumlu etkileri ve öğrenme kaynağı olarak kullanılmasını sağlamak için öneriler getiren çeşitli çalışmalara bakıldığında, çocuk oyun alanlarının tek işlev ve sabit fonksiyonlar içererek, çocuğa değişmeyen, tekdüze kullanım biçimi dayatan bir yapısallığa sahip olmaması gerektiğinin vurgulandığı görülmektedir. Oyun alanlarında çocuğun taşıyıp hareket ettirebileceği farklı strüktürler yaratılabileceği, farklı amaçlarla kullanılacak bağımsız elemanların yararları ifade edilmektedir (Bilton 2010, Herrington 2008, Garrick 2009, Maxwell ve Ark. 2008). Dış mekanda çocuklara kum, su, çamur gibi çeşitli nitelikte bloklar ve blok olarak kullanılacak ahşap kasalar, tahtalar, kutular gibi değişik materyaller sunularak, çeşitli bilgi, anlayış ve beceri düzeyindeki çocuklar için farklı kullanımlar sağlanabileceği vurgulanmaktadır (Garrick 2009). Çocukların hayal güçlerinin gelişmesi ve üretmeleri için kaynaklar sağlanması bir gerekliliktir. Bu açıdan, çocuklara çevrelerini kontrol edebilmesi ve değiştirebilmesi için olanak tanınması gerektiği belirtilmekte ve çocuğa oynaması için tek bir materyal verildiğinde, hayal gücünün materyal ile sınırlı kalacağı, yapma ve yaratmasına izin verilmeyeceği ifade edilmektedir (Bilton 2010).

Okulöncesi dönemde eğitim ortamlarında iç mekan kullanımında da açık uçlu bir organizasyon ideal olarak nitelendirilmektedir. Çalışma kapsamında incelenen örneklerde, iç mekanda aranan esnekliğin, mekanın açık uçlu kullanılacak materyaller içermesi ve çocukların seçim yaparak istediği elemanı istediği şekilde kullanabilmesi düzeyinde sağlanabileceği görülmüştür. Örneğin Prakash ve Fielding (2007) tarafından önerilen öğrenme suiti tiplerinin sınıflanmasında, esnekliğin iki öğrenme ortamının birleşiminde mobilya ya da hareketli bir duvarla çözülebilecek bir nitelik olarak yorumlandığı söylenebilir. Curtis ve Carter’a (2003) göre, okulöncesi eğitim ortamlarında çevre esnek ve farklı amaçlarla kullanılabilir olmalı, çocukların bu

yaşta hem aktif bir hayal güçleri, hem de aktif bir bedenleri olduğu unutulmamalı, bu açıdan bedenlerinin ve düşüncelerinin gücünü hissetmeleri için olanak sağlanmasına çalışılmalıdır. Bunun sağlanabilmesi için okulöncesi eğitim ortamlarında çocukların materyalleri bir alandan diğerine götürebilmesine izin verilmesi ve bir materyalle farklı yollarla oynaması için cesaretlendirilmesi gerektiği vurgulanmakta, eğitim ortamında sağlanacak çeşitli tipte açık-uçlu materyallerle çocukların buluşlar ve keşifler gerçekleştirerek hayal güçlerini geliştirebilecekleri ifade edilmektedir (Curtis ve Carter 2003). Reggio Emilia okullarındaki ortamın farklı etkinlikler için seçenekler sunan organizasyonu dikkate alınarak yapılan bu yorumların, Montessori Yaklaşımı'nda yer alan çocuklara uygun, onların taşıyıp, hareket ettirebileceği şekilde tasarlanmış, kendi tercih ettikleri etkinlikleri gerçekleştirebilecekleri çeşitlikte materyalin eğitim ortamında sunulması felsefesini de içerdiği ifade edilebilir. High-Scope yaklaşımı içerisinde de vurgulanan, çocuğun istediği materyale istediği zaman ulaşma ve bunu kendi tercihi doğrultusunda kullanabilme özgürlüğünün sağlanması boyutunda bir seçim yapma durumudur.

İç ve dış mekan kullanımı, çevrenin sunduğu açık uçlu seçenekler, keşif ve buluşlar için farklı olanaklar içermesi boyutunda karşılaştırıldığında, doğal çevrelerin, sahip oldukları açık uçlu kullanılabilir materyallerin zenginliği ve çeşitlilik açısından önemli bir kaynak oluşturmaktadır ve erken çocukluk yıllarında öğrenme için sağladıkları potansiyel oldukça fazladır. Bununla birlikte, incelenen örneklerde iç mekan kullanımında sağlanması beklenen esnekliğin daha sınırlı olarak, genelde mobilyalar ve materyaller düzeyinde ele alındığı görülmüştür.

Bilton'un (2010) Stephenson'dan (2002) aktardığı, iç ve dış mekan farklılıklarını ortaya koyan bir çalışma incelendiğinde, iki mekanın çocuklar için sağladığı olanaklara ilişkin karşılaştırmalarda, dış mekan "değişen" bir çevre olarak tanımlanırken, iç mekan "statik" olarak yorumlanmakta, dış mekanlar "özgür ve daha az kontrollü" olarak sınıflandırılırken, iç mekan "tamamen kontrollü" olarak tanımlanmakta, dış mekanların "farklı etkileşimler içerdiği ve açık" olduğu belirtilirken, iç mekan bu açıdan sadece "kuşatıcı" olarak nitelendirilmektedir. Dış mekanı iç mekandan farklılaştıran, "değişen" bir çevre olmasını sağlayan nitelikler ise "sıcaklık, ışık, hareket, renk, koku ve doku değişimleri" olarak tanımlanmaktadır (Bilton 2010).

Bağımsız atölye modeli içerisinde “değişebilirlik” parametresiyle amaçlanan, mekan kullanımına seçenekler sunan bir yapısallık kazandırılabilir. Bu çalışmada önerilen değişebilirlik parametresiyle, okulöncesi eğitim mekanlarında aranan mekansal esnekliğin, aslında daha geniş bir perspektifte sağlanabileceği yargısı ortaya konulmaya çalışılmıştır. Yine Stephenson’un yaptığı karşılaştırma düşünüldüğünde, dış mekan “sıcaklık, ışık, hareket, renk, koku ve doku değişimleri” ile iç mekanın statik yapısından ayrılmaktadır. Tez kapsamında değişebilirlik niteliğiyle, bu yargıdaki kesin sınırların çizilmeyeceği düşünülmektedir. Bu yargı, çocuk gelişimi açısından iç mekanda da bu değişimleri hissedebilmenin önemine ilişkin olarak yapılan araştırmalar üzerinden ortaya konulmaya çalışılmıştır ve tasarımcılar için bağımsız atölye oluşumunda mekana kazandırılacak değişim seçeneklerinin neler olabileceği kategorize edilmeye çalışılmıştır.

Tez çalışması kapsamında atölyelerin yapı kabuğunda ve iç mekan çözümünde önerilen değişebilirlik seçenekleri uygulandığında, iç mekan atmosferinin sahip olacağı uyaran çeşitliliğiyle birlikte kullanım sürecinde statik bir yapısallık olarak algılanmaktan uzaklaşacağı, mimarinin de yaşayan bir olgu olarak hissedilebileceği düşünülmektedir. Bu açıdan, çalışmanın okulöncesi eğitim ortamlarında aranan esneklik arayışına yönelik olarak, ulaşılabilecek düzeyi gösteren bir referans oluşturacağına inanılmaktadır.

Tez çalışması kapsamında değişebilirlik parametresiyle, eğitim mekanının sahip olması gereken esnekliğin kapsamının mevcut durumda kabul edilen uygulama anlayışından daha geniş bir perspektifte görülmesinin yarar sağlayacağı, yapılan literatür araştırması ve alan çalışması bulgularıyla desteklenerek ortaya konulmaktadır. Bu özelliklere sahip bir eğitim ortamı örneği bulunmaması nedeniyle, alan çalışması kapsamında, çocuklara değişebilirlik temasını doğru anlatabilmek ve onların düşüncelerini öğrenebilmek için esnekliğin, bir sandalyeyi ya da materyali istediği bir alana taşıyıp götürebilmesinden daha farklı bir nitelik olduğunu ifade edebilme çabası, alan çalışmasındaki en önemli konu olarak değerlendirilmiştir.

Alan çalışmasında yer alan foto-görüşme, film izleme ve beyin fırtınası, çocukların hayalindeki sınıfı çizmesi ve anlatması, bilgisayar oyunu oynama ve bireysel görüşme çalışmaları sonucunda, çocukların ve eğitimcilerin değişebilirlik parametresini



benimsediği görülmüştür. Ulaşılan yorumlarda, gelişimsel açıdan literatür araştırmasıyla ulaşılan bulgulara karşılık gösteren sonuçlar alınmıştır.

Değişebilirlik parametresine ilişkin olarak yapılan çalışmalarda ulaşılan temaların, 3. Bölüm’de çocuk gelişimi açısından önemi belirtilen konulara ilişkin referanslara karşılık geldiği görülmektedir. Çocuklara seçenek sunmanın önemi kapsamında, değişebilirlik niteliğiyle çocuğun kendi tercihini gerçekleştirme isteğine cevap verileceği yönünde, çocuklar, veliler ve öğretmenlerden ortak yorumlar alınmıştır. Yeni deneyimler, monotonluktan uzaklaşma, yeni uyaranlarla karşılaşmanın önemine ilişkin olarak da değişebilirlik niteliğinin şaşırtıcı, merak uyandıran, sıkıcılıktan daha uzak ve yenilenme algısı yaratacak bir özellik olarak tanımlandığı görülmüştür. Sosyal ilişki ve paylaşılan deneyimlerin önemi boyutunda, özellikle arkadaşlarla birlikte yapmanın zevkli olduğunun açıklanması, sınıf içinde de değiştirebilme eyleminin çocuklarla ortaklık kurma yönünde yeni bir etkinlik olarak görülməsi gibi sonuçlar, literatür araştırması sürecinde ulaşılan okulöncesi gelişim sürecinde önemli konulara uygun yorumlar olarak değerlendirilebilir. Görüşmelerde elde edilen düşünceler, literatür araştırmasına dayalı olarak öngörülen, çocuk gelişimi ve değişebilirlik özelliği arasındaki ilişkileri desteklemektedir. Çocukların, velilerin ve öğretmenlerin yorumlarından ulaşılan temalar ve literatür araştırması kapsamında önemi belirtilen konular arasındaki ilişki Çizelge 7.1’de özetlenmeye çalışılmıştır.

Çocukların, hep aynı olan değişmeyen bir ortam yerine, değişebilir nitelikte unsurlar içeren sınıflar hayal edebildikleri, farklı önerilerde bulunarak hayallerindeki sınıfa değişebilir yeni nitelikler entegre edebildikleri görülmüştür. Değişebilirlik, eğitimciler tarafından daha önce değerlendirilmemiş, ancak uygulandığı takdirde okulöncesi eğitim sürecinde gereksinimleri karşılayacak, eğitim süreci uygulamaları açısından yararlı ve çocuk gelişimi açısından destekleyici önemli bir nitelik olarak değerlendirilmiştir.

Çizelge 7.1. Değişebilirlik kapsamındaki temalar ve önemli bulguların ilişkisi

<b>Zihinsel Gelişim</b>	
<b>Çocuk Gelişiminde Önemli Bulgular</b>	<b>Temalar</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Duyusal uyaranların önemi</b></li> </ul> <p>Çocuklar açısından merak uyandırmayan, duyuşal uyaran çeşitliliğı yönünden zayıf ortamların sıkıcılığı ve şaşırtıcı her hangi bir şeyin monotonluğı hafifletmesi</p> <p>Duyusal uyaranların atiklik ve dikkat açısından önemi</p> <p>Değişmeyen tekdüzelik ve uyaranların monotonluğı karşısında, zengin duyuşal deneyimlerle karşılaşmanın düşünmenin canlı tutulmasını sağlaması (Day 2007).</p> <p>Tamamlanmamış bir ifade veren mimarinin “dinamizm ve doğallık” sağlaması ve bu yönün çocuk gelişim imajıyla örtüştüğü düşüncesi [Steiner]</p>	<p><b>Tema (1):</b> Değişebilirlik niteliğıyle oluşan ani değışimler şaşırtıcı ve heyecan vericidir.</p> <p><b>Tema (3):</b> Değişebilirlik, eğlence yaratan bir durum olarak nitelendirilmektedir. Eğlencenin mekan kullanımındaki olumlu etkisi ve değışebilirlik niteliğinin oyuncaklar dışında da deneyimlenmesiyle, oyun etkinliğinin mekansal olarak da desteklenebileceğı öngörülmektedir.</p> <p><b>Tema (6):</b> Değişebilirlik niteliğı eylem olarak çekici görülmektedir.</p> <p><b>Tema (7):</b> Değışim sürecindeki hareketlilik çocukların doğası gereğı sahip olduğı hareketlilik ile örtüşen ve bu açıdan gelişimsel açıdan yararlı bir özellik olarak görülmektedir.</p> <p><b>Tema (8):</b> Değışebilirlik niteliğinin yenilenme algısı oluşturması yönüyle sıkıcılıktan uzaklaşma sağladığı düşünölmektedir.</p> <p><b>Tema (10):</b> Dikkat çekici olduğı belirtilen değışebilirlik niteliğine eğitim sürecinde çocukların dikkatlerini toplayabilmek için de büyük bir önem verilmiştir.</p> <p><b>Tema (14):</b> Değışebilirlik niteliğı yenilik çağrıştırmaktadır.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Deneyimlerde çeşitlilik sağlanması</b></li> </ul> <p>Farklı deneyimlerle karşılaşmanın zihinsel gelişim açısından gerekliliğı [Piaget]</p>	<p><b>Tema (2):</b> Değışebilirlik niteliğıyle oluşan yeni durumları deneyimleme beklentisi merak uyandırmaktadır. Değışebilirlik özelliğıyle ortamın çocuklara farklı deneyimlerle karşılaşma olanağı sağlamasıyla, çocuklarda merak ve ilginin oluşumu fiziksel ortamın kullanımını daha çekici hale getiren bir nitelik olarak da görölebilmektedir.</p>

Çizelge 7.1. Değişebilirlik kapsamındaki temalar ve önemli bulguların ilişkisi (devam)

<b>Zihinsel Gelişim</b>	
<b>Çocuk Gelişiminde Önemli Bulgular</b>	<b>Temalar</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Yaratıcı düşüncenin gelişimi</b></li> </ul> <p>Çocuklara verilen çok sayıda materyal aracılığıyla, kendi aktivitelerini gerçekleştirmeleri yönünde teşvik edilmeleri [Pestolozzi]</p> <p>Çocukların keşfetmek, bir şey yapmak için cesaretlendirilmesi [Froebel]</p> <p>Yaratıcı etkinliklerin önemi, çocukların kendilerini farklı yollarla ifade etmesine olanak veren atölyeler [Reggio Emilia Yaklaşımı]</p>	<p><b>Tema (16):</b> Değişebilirlik niteliğinin fiziksel obje ve çocuk arasında etkileşim sağlaması ve bir olaya ait farklı çözümlerin varlığını gösterecek olmasıyla, çocuklarda yaratıcı düşünmeyi geliştireceği düşünülmektedir.</p> <p><b>Tema (18):</b> Değişebilirlik niteliğiyle oluşan seçenekler sayesinde çocukların bir materyali kullanım amacı dışında farklı amaçlarla da kullanabilme arayışı desteklenebilir.</p> <p><b>Tema (20):</b> Değişebilen tasarımların neler olabileceğine ilişkin olarak çocuklar ve öğretmenlerden kendi kullanımlarıyla bağlantı kurmaları doğrultusunda yeni ve özgün fikirler alınabilmektedir.</p> <p><b>Tema (22):</b> Değişebilen tasarımlar çocukların zihinlerinde farklı çağrışımların ve ilişkilerin oluşumuna olanak sağlayabilir.</p> <p><b>Tema (23):</b> Çocukların daha önce gördükleri değişebilen tasarımları kendi beğenileri ve gereksinimlerine uygun hale getirebilmek için yeniden yorumlayabildiği ve farklı öneriler getirebildikleri görülmektedir. Bu önerilerde renk kullanımında çeşitliliğe ve biçimsel değişimin ilgi çektiğine ilişkin yorumlar öne çıkmaktadır.</p> <p><b>Tema (24):</b> Çocukların farklı fonksiyonları bir araya getiren tasarımlar ve değişebilirlik için yeni alternatifler hayal edebildikleri görülmektedir. Bu önerilerde de renk ve biçim değişimleri görülmektedir.</p> <p><b>Tema (25):</b> Değişebilen tasarımlar çocukların hayal gücünü harekete geçiren tetikleyiciler olarak görülebilir.</p>

Çizelge 7.1. Değişebilirlik kapsamındaki temalar ve önemli bulguların ilişkisi (devam)

<b>Sosyal ve Duygusal Gelişim</b>	
<b>Çocuk Gelişiminde Önemli Bulgular</b>	<b>Temalar</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Öz-yeterlik ve güven duygusu gelişimi</b>  Farklı formlar üretebilmenin çocuğa kazandırdığı güven [Froebel]  Çocuğun gerçekleştirebilmesine, tercihine verilen önem [Montessori Yaklaşımı]  Çocuklara kendine güven kazandırmak için istediklerini yapabilme hakkını tanımak, çocuğun kendi kararıyla materyali seçebilmesi ve istediği yönde kullanabilmesi [High/Scope Yaklaşımı]  Sınırsız özgürlük, keşfetmek için seçenekler [Susan Isaac]</li> </ul>	<p><b>Tema (4):</b> Değiştirme süreci güzel, farklı bir deneyim olarak nitelendirilmektedir ve değişimi gerçekleştirmek mutlu edici görülmektedir.</p> <p><b>Tema (11):</b> Değişebilirlik niteliği, farklı kullanım alternatifleri içererek farklı beğenilere, kullanım tercihlerine uyan çözümler üretebilmesi açısından çekici görülmektedir.</p> <p><b>Tema (12):</b> Değişebilirlik niteliği, çocukların kendi isteği ya da tercihine uygun hale getirebilme özelliği sunması yönüyle çekici görülmektedir. Çocukların bu tasarımlar yoluyla kullanım tercihi yapabilmesi ve bunun kişisel istekleri doğrultusunda gerçekleştirebilmesi, gelişimsel açıdan yararlı bir durum olarak değerlendirilmektedir.</p> <p><b>Tema (15):</b> Farklı fonksiyonların birlikteliği daha kullanışlı görülmekte, işlevsellik tercih nedeni olarak değerlendirilmektedir. Çocuklar açısından farklı fonksiyonların birlikteliğinin ilgi çekiciliği ve gelişimsel açıdan yararları vurgulanmaktadır.</p> <p><b>Tema (19):</b> Değiştirme eylemi çocuğun kontrolünde gerçekleştirilmelidir.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Sosyal etkileşim olanaklarının artırılması</b>  Fiziksel ve sosyal etkileşimlerin öğrenme için gerekliliği, çocuğun etkileşim kurarak, paylaşılan deneyimlerden öğrenmesi [Vygotsky]</li> </ul>	<p><b>Tema (13):</b> Değiştirme sürecinin paylaşım ve sosyal ilişkiye neden oluşturacağı düşünülmektedir. Değişebilirlik taşıyan tasarımların kullanım sürecinde öğretmen ve öğrenci arasında yeni paylaşımlar ve rehberlik süreçleri şekillenecektir.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Sahiplenme duygusu</b>  Değiştirilebilme özelliğinin sahiplenme duygusu oluşturduğu düşüncesi (Laris 2005)</li> </ul>	<p><b>Tema (9):</b> Değişebilirlik niteliğine sahip tasarımlar farklı ve özel olarak algılanmaktadır.</p>

Çizelge 7.1. Değişebilirlik kapsamındaki temalar ve önemli bulguların ilişkisi (devam)

<b>Fiziksel Gelişim</b>	
<b>Çocuk Gelişiminde Önemli Bulgular</b>	<b>Temalar</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Fiziksel aktivitenin desteklenmesi</b></li> </ul> <p>Eğitim ortamının kullanımında çocuklara sunulan işlevsel çeşitlilik ve çocuğun taşıyıp, hareket ettirebileceği yapıda mobilyaların kullanımı [Montessori Yaklaşımı]</p> <p>Mimarlıkta fonksiyonellik arayışı [High/Scope Yaklaşımı]</p>	<p><b>Tema (17):</b> Değişebilirlik niteliğiyle özellikle okulöncesi eğitim mekanları için gereken mekanın etkin kullanımını sağlayacak olan esnekliğin ve işlevselliğin sağlanabileceği kabul edilmektedir. Mevcut durumdaki statik çözümlerin, okulöncesi eğitim programının dinamik yapısına cevap vermekte zorluk yarattığı kabul edilmektedir.</p> <p><b>Tema (21):</b> Statik çözümlerle eğitim süreci gereksinimlerine uyum sağlamaya çalışılması, öğretmenler tarafından zaman kaybına ve sınıf kontrolünün kaybedilmesine neden olan önemli bir sorun olarak görülmektedir. Bu açıdan değişebilirlik, soruna çözüm sunan bir yol olarak nitelendirilmiştir.</p>

Alan çalışmasında değişebilirlik niteliğinin çocuklar açısından taşıdığı anlam sorgulanmıştır. Elde edilen temalar ve çocuk gelişimiyle ilişkili olduğu konular incelendiğinde, değişebilirliğin çocuklar için oluşturulan mekanlarda, çocuğun gereksinimlerini karşılayan önemli bir tasarım parametresi oluşturacağı görülmektedir. Bu açıdan değişebilirlik çocuk merkezli tasarımın önemli bir bileşeni olarak ifade edilebilir. Weisman (2001), tasarım sürecinde mimari program ve işlevsel programın ara kesitinde yer alan “deneyimsel programlama” anlayışını ortaya koymuştur. Bu yaklaşımda, mekansal özellikler, fiziksel ortam ve duyuşsal faktörler düşünülerek hazırlanan mimari program, mekansal ilişkiler temel alınarak hazırlanan işlevsel programlama ile karşılaştırılmakta ve iki program arasındaki bağlantıyı oluşturan, kullanıcının deneyimlerini merkezinde tutan deneyimsel programlama kavramı tanımlanmaktadır. Deneyimsel programlama, kullanıcıların mekanla etkileşimi sonucunda mekana atfedilen niteliklerdir. Duyuşsal uyarım, ulaşılabilirlik, kalabalık hissi, mahremiyet, kontrol, okunabilirlik, konfor, uyarlanabilirlik, sosyalleşme ve anlam deneyimsel programlamada tasarım problemine yaklaşımdaki yolları tanımlayan niteliklerdir ve bu özelliklerin pek çok farklı mekanın tasarımı için geçerli olacağı ifade

edilmektedir (Weisman 2001, Taneli 2009). Alan çalışmasında bağımsız atölye modelinde öngörülen değişebilirlik parametresinin, “duyusal uyarım, mahremiyet, kontrol, konfor, uyarlanabilirlik, sosyalleşme ve anlam” boyutunda karşılık bulacağına ilişkin bulgular elde edilmiştir. Çalışmada, değişebilen tasarımların çocukların oyun sürecinde kendilerine özel mekanlar yaratmasına olanak tanıyabileceği ifade edilmiştir (mahremiyet). Değiştirme eyleminin çocukların dikkatini toplamak için önemli bir araç oluşturacağı vurgulanmış ve çocuklar bu özelliği şaşırtıcı, heyecan verici ve merak uyandırıcı olarak nitelendirmiştir (duyusal uyarım). Çocukların değiştirme eylemini gerçekleştirmesinin, sosyal ve duygusal gelişim açısından sağlayacağı kazanımlar ifade edilmiş ve çocukların yorumlarında da kendilerinin gerçekleştirebilmesinin önemine ilişkin ortak bir yargı görülmüştür (kontrol). Okulöncesi eğitim sürecinde, sınıflardaki statik çözümlerin mekanın etkin kullanımı ve sınıf içinde değişen etkinliklere uyum sağlamak açısından engelleyici olduğu belirtilmiştir (konfor, uyarlanabilirlik). Çocuklar değiştirme sürecini diğer çocuklarla paylaşılacak bir deneyim olarak değerlendirmiş, öğretmenler tarafında da çocuklara rehberlik yapılabilecek yeni bir kullanım alanının oluşacağı ifade edilmiştir (sosyalleşme). Çocuklar, değişebilen tasarımları farklı ve özel olarak değerlendirmiştir (anlam). Alan çalışmasında ulaşılan bulgularda, değişebilirlik olarak ifade edilen parametrenin, deneyimsel programlamayla tanımlanan niteliklerle pek çok yönden ilişki kurabildiği görülmektedir. Tezde, parametrenin çocuk mekanları için önemli bir tasarım kararı olduğu düşünülmektedir ve bu karşılaştırma kabul edilen yargının doğruluğunu desteklemektedir.

Alan çalışmasında irdelenen ikinci parametre “işlev”dir. Görüşmeler sonucunda literatür araştırmasıyla önerilen “çiftlik, bilim ve doğa, gıda yetiştirme ve mutfak, tiyatro, müzik ve dans, sanat, teknoloji, sağlıklı yaşam, ahşap” atölyeleriyle değerlendirilen kazanımlarının önemine ve çocukların belirtilen konulardaki ilgisine ilişkin yorumlara ulaşılmıştır. Alan çalışmasındaki yorumlar ışığında işlev konusunda ulaşılan yeni bir bakış açısıyla, çocukların “sınıfta en çok yapılmak istenen şeylerden birinin oyun olduğu” konusunu belirtmesi ve öğretmenler tarafından çocukların kendi oyuncağını yapmaktan çok hoşlandığının ifade edilmesi üzerine, ahşap atölyesinin, ahşap oyuncak atölyesi olarak değerlendirilmesinin daha yararlı olacağı kabul edilmiştir. İşlev kapsamında yapılan görüşmelerde, fen-doğa, sanat, müzik, dans, drama, mutfak etkinlikleri gibi farklı çalışmaların okulöncesi eğitim için önem taşıdığı ve bu alanlarda

olanakların geliştirilmesinin beklendiği görülmüştür. 3. Bölüm’de ifade edilen, Çoklu Zeka Kuramı kapsamında önem taşıyan farklı zeka alanlarıyla ilişki kurulmasını sağlayacak etkinliklerin önemi ve bu kuramın eğitim ortamlarında mekansal karşılığının bulunması gerektiği yönündeki düşüncelerin, alan çalışmasının bu bölümünde elde edilen bulgulara karşılık geldiği ifade edilebilir. Yorumlardan ulaşılan temalar aşağıda sunulmuştur. İşlev kapsamında ulaşılan temalar, bağımsız atölye oluşumunun okulöncesi eğitim sürecindeki gereksinimi karşılayacağına ilişkin ışık tutmaktadır.

**Tema (30):** Bilimsel etkinlikler çocukların ilgisini çekmektedir ve bu etkinlikler farklı öğrenmeler içermesi nedeniyle önemsenmektedir. Bilimsel etkinliklere hizmet edecek özel mekanların ilköğretim ve liselerde olduğu gibi okulöncesi eğitim özelinde de oluşturulmasına gereksinim duyulmaktadır.

**Tema (31):** Bilimsel etkinliklere olan ilginin artırılmasında tanıtımın rolü olduğu düşünülmektedir.

**Tema (32):** Mutfak etkinlikleri eğitim sürecinde çocukların çok eğlendiği, zevk aldığı öğretici çalışmalardır. Tüm okullarda bu olanağın yeterince sağlanamadığı belirtilmektedir. Doğal ortamdan ürünü elde etme yolu, bu etkinliği geliştiren bir uygulama olarak önerilmektedir ve bu konuda bir uzman desteğine gereksinim bulunduğu da düşünülmektedir.

**Tema (33):** Tiyatro, gösteri, drama gibi etkinlikler çocukların çok ilgisini çekmektedir. Çocukların gelişimi açısından önemsenen bu etkinlikler için okullardaki olanakların geliştirilmesi beklenmektedir.

**Tema (34):** Çocuklar, kendi yaptığı etkinliğin başkaları tarafından görülmesinden, yaptığı bir faaliyetin sergilenmesinden memnuniyet duymaktadır. Sergileme olanağının dış mekanda yapılabilmesi çocukların bu isteğini güçlendiren bir çözüm olarak nitelendirilmektedir.

**Tema (35):** Çocukların dans ve müzik açısından gelişimlerinin desteklenmesinde, okullardaki mevcut olanaklar yeterli görülmemekte, bu etkinlik için özel mekanlar bulunması ve farklı olanakların sağlanması gerektiği düşünülmektedir.

**Tema (36):** Sanat etkinlikleri için özel bir mekan ayrılmasının farklı çalışmalara ve çocukların özgürce hareket edebilmesine olanak sağlayabileceği düşünülmekte, bu amaçla özel bir alanın bulunabilmesi yararlı görülmektedir.

**Tema (37):** Teknoloji kullanımı çocuklar için ilgi çekicidir. Okulöncesi eğitimde kullanılacak farklı teknolojilerin olduğu bilinmekte ve bunlarla tanışılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Bu amaçla özel bir mekanın sağlanabilmesinin önemi vurgulanmaktadır.

**Tema (38):** Anaokullarında spora yeterince ağırlık verilmediği düşünülmektedir ve okuldan bu yaş çocuğuna hitap edebilecek çeşitli öneriler geliştirilmesi beklenmektedir. Okullarda spor konusunda eğitimi bir öğretmen bulunmaması eleştirilmektedir.

**Tema (39):** Çocuğun kendi oyuncasını yapması, çocukların çok sevdiği, oyun, eğlence ve öğrenmeyi biraya getiren bir etkinlik olarak değerlendirilmiştir.

“Konum” parametresi kapsamında yapılan değerlendirmelerde, atölyelerin farklı konumlarda bulunmasını öneren sistemin, okulöncesi eğitim programı çerçevesinde

arandığı ifade edilen farklı ortamlardan eğitim sürecinde yararlanılması düşüncesi açısından karşılık bulduğu söylenebilir. İşlev parametresi kapsamında belirtildiği üzere, doğal çevreyle ilişkinin sağlanabilmesi konusunun, eğitimciler, veliler ve Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından bir gereksinim ve günümüz kent yaşamı içerisinde sağlanabilmesi gereken bir koşul olarak tanımlandığını ifade eden yorumlara ulaşılmıştır. Bu yorumlar ışığında, bağımsız atölyelerin konum parametresinin tanımlandığı 4. Bölüm’de, Çiftlik, Bilim ve Doğa, Gıda Yetiştirme ve Mutfak, Teknoloji, Sağlıklı Yaşam atölyelerinin doğal çevrede, Sanat Atölyesi’nin kent ya da doğal çevre içinde bulunabileceği öngörüsünün geçerliliği kabul edilmiştir. Eğitim ortamlarında yenilik arayışlarının değerlendirildiği bölümde, yeni öğrenme yaklaşımlarında ele alınan konulardan birinin farklı yerlerde öğrenmenin sağlanması olduğu ve öğrenme çevresinin genişletilmesi gerektiğinin kabul edildiği ifade edilmiştir. Alan çalışmasındaki yorumlar, okulöncesi eğitim sürecinde bu görüşü destekleyen düşüncenin benimsendiğini göstermektedir. Bu açıdan, çocukların okul dışında farklı ortamlarda bulunabilmesini sağlayacak olan bağımsız atölye modelinin okulöncesi eğitim sürecinde benimsenecek bir çözüm olacağı görülmektedir.

**Tema (40):** Okulöncesi eğitim sürecinde öğrenme etkinliklerinin sınıf dışında farklı ortamların kullanımıyla gerçekleşmesi istenmektedir.

**Tema (41):** Sınıf dışında farklı bir ortamda faaliyet yapmak çocukların ilgisini çekmektedir.

“Kullanım” parametresi kapsamında velilerin, öğretmenlerin ve çocukların görüşlerinde bağımsız atölyelerin farklı çocukların, öğretmenlerin ilişki kurduğu, farklı uzmanların deneyimlerini aktardığı ortamlar olarak kullanılmasıyla oluşacağı öngörülen, paylaşılan deneyimlerden öğrenme, sosyalleşme gibi kazanımlara karşılık gelen düşüncelerle karşılaşmıştır. Yorumlarda ortaya çıkan önemli bir durum çocuklar açısından sosyalleşme boyutunda eksikliklerin veliler tarafından rahatsızlık duyulan bir konu olarak nitelendirilmiş olmasıdır. Alan çalışmasında veliler tarafından vurgulanan bu durumun, günümüz çocuklarının geneli için önem taşıyan bir konu olduğu, 3. Bölüm’de ifade edildiği üzere Orman Anaokulu konseptini gerekli kılan bir neden olarak gösterilmekte ve günümüzde çocukların sosyal yeteneklerinin zayıfladığı ifade edilmektedir. Çalışmada ulaşılan temalar aşağıda sunulmaktadır. Bu açıdan atölyelerin kullanım parametresiyle sağlanacak bir kazanım olarak görülen sosyal gelişim niteliği,



mevut durumda eleştirilen eksikliği kapatmaya destek olacak önemli bir katkı olarak nitelendirilebilir.

**Tema (42):** Farklı çocuklarla farklı bir ortamda birlikte yapılan etkinlikler çocukların benimseyebileceği, ilgi çekici ve özel deneyimler olarak yorumlanmaktadır. Böyle bir kullanım, çocuklara iletişim becerisi, kendine güven, kuralları tanıma gibi katkılar sağlayacak, öğretici ve gelişimi destekleyen bir etkinlik olarak değerlendirilmektedir.

**Tema (43):** Ortak kullanım, öğretmenler ve veliler tarafından sosyal gelişim açısından önemsenmektedir. Böyle çalışmalar, veliler tarafından sosyalleşme konusunda çocuklarda var olduğu belirtilen eksikliklerin kapatılmasında önemli bir destek olarak görülmektedir. Ortak kullanım çocuklar arasında da yardımlaşma, paylaşma, arkadaşlık kurma gibi olanaklar sağlayan bir deneyim olarak nitelendirilmektedir.

**Tema (44):** Kullanım sürecinde bir uzmanın yer almasının mesleki gelişimi destekleyeceği düşünülmekte, bu süreçte karşılıklı öğrenmelerle uzmanın da kendini geliştirebileceği düşünülmektedir.

Bağımsız Atölye Modeli'nin tanımlandığı bölümde belirtildiği üzere, Çoklu Zeka Kuramı'nın okullarda uygulanmasıyla, çocukların ilgilerinin ne yönde olduğunu anlayabilme olanağının sağlanabileceği ve zeka alanlarını güçlendirme fırsatının doğacağı düşünülmektedir. Alan çalışmasında da, bir uzman, iki öğretmen ve iki ayrı sınıfın bir araya geleceği, okul dışında amacına uygun hazırlanmış bir mekanda yapılacak etkinlikler, yeteneklerin keşfi için bir fırsat olarak görülmüştür. Bu açıdan bağımsız atölye modelinin Çoklu Zeka Kuramı'nın okullarda uygulanmasıyla sağlanabilecek katkıları sunan bir çözüm olacağı görülmektedir. Konuya ilişkin temalar aşağıda yer almaktadır.

**Tema (45):** Kullanım sürecinde uzmanın yöneticiliğinde gerçekleşen etkinliklerin çocuklardaki yeteneklerin geliştirilmesi ve keşfi açısından potansiyele sahip olduğu öngörülmektedir.

**Tema (46):** Çocukların okul dışına çıktığı süreçlerin çocuklara kazandırdığı gelişimsel katkılar kabul edilmektedir ve bu organizasyonların sayıca daha çok olmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

Çocuk gelişiminde fiziksel deneyimlerin değeri, farklı uyaranlarla karşılaşma durumunun zihinsel etkinlik üzerindeki olumlu etkileri kapsamında düşünüldüğünde, bağımsız atölyelerin sahip olacağı değişebilirlik niteliğiyle, çocuklara sunduğu farklı ortamlarda bulunabilme ve farklı etkinliklere katılabilme olanağıyla, yeni ve değişen bir uyaranla karşılaşma durumunu arttıran bir olanak oluşturacağına inanılmaktadır. Eğitim ortamının farklı katılımcılarla birlikte kullanılması ve değişebilirliğin çocuğu paylaşma yöneltebilen bir etkinlik olarak değerlendirildiği de düşünüldüğünde, bağımsız atölyelerin sosyal gelişim açısından taşıyacağı önem görülmektedir.

“Ulaşım” parametresi kapsamında, atölye kullanım sistemi işleyişinde önerilmekte olan çocukların okul dışına çıkarılması konusunda duyulabilecek endişeler nedeniyle, uygulamanın kabul edilmeme potansiyeli taşıdığı, alan çalışması öncesi bir varsayım olarak değerlendirilmiştir. Görüşmeler sonrasında, bu varsayımın doğru olmadığı görülmüş, tam tersine veliler ve öğretmenler tarafından çocukların okul dışına çıktıkları süreçlerin ne kadar fazla olursa o kadar yararlı olacağı ifade edilmiş ve çocukların okul gezisine katılmak açısından duydukları heyecan ve mutluluğun aile içinde ve okuldaki yansımalarını anlatan ifadelerde bulunulmuştur.

**Tema (47):** Servis yolculukları içerisinde yer verilen etkinlikler aracılığıyla çocuklar açısından eğlenceli bir süreç haline gelmektedir.

**Tema (48):** Okul dışına çıkma sürecinde yaya ve araçla ulaşım süreci için düşünülebilecek endişeler, gezinin çocuklara sağlayacağı kazanım ön planda tutularak, okula duyulan güven, öğretmenlerin gösterdiği dikkat ve tedbirlerle aşılmaktadır.

**Tema (49):** Mevcut okulöncesi eğitim sistemi içerisinde alan gezilerine çeşitlilik kazandırabilmek amaçlanmaktadır. Ancak ekonomik nedenlerle ve servislerin istenilen şekilde kullanımının ayarlanamaması nedeniyle gezi sayısı istenenden daha az bir düzeyde kalmaktadır.

**Tema (50):** Ulaşım süreci çocuklar tarafından çevreyle etkileşim kurulan bir süreç olarak değerlendirilmektedir.

**Tema (51):** Çocuklar tarafından yürümenin sağlıklı olan ilişkisi kurulabilmektedir.

**Tema (52):** Araç kullanımı, çocuklar tarafından yürüyerek yorulmak karşısında bir çözüm olarak nitelendirilmektedir.

**Tema (53):** Mevcut gezilerin okulöncesi eğitime tahsis edilmeyen servis araçlarının kullanımıyla gerçekleşmesi, gezi süreçlerinde zaman kullanımında esnekliğe engel olmaktadır.

“Üretim, finans ve işletim” parametreleri kapsamında yapılan görüşmeler sonucunda atölyelerin elde edilmesi sürecinde, üretim parametresinin tanımlandığı 4. Bölüm’de ifade edilen farklı uygulama seçimleriyle elde edilebilecek eğitim ortamlarının kullanımının, Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından olumlu karşılanacağı kabul edilmiştir. Bu düşüncenin kabulünde, Mobil Anaokulu Projesi üzerinden yapılan olumlu değerlendirmeler etkili olmuştur. Üretim parametresi kapsamında açıklanan endüstriyel yapım sistemlerinin tercih edilmesinin gerekliliği, değişebilirlik seçeneklerini genişletebilme olanağı ve bu olanağın yapısallığın yerle kurduğu ilişkide esneklik sağlayabilmek açısından öngörülmesiyle benimsenmiştir. Bu açıdan radikal olarak değerlendirilebilecek mobil bir çözümün bile, ülkemiz kapsamında okulöncesi eğitim özelinde kabul edilebildiğinin görülmesi, farklı denemelerin yapılabileceği yönündeki

yaklaşım ile örtüşen bir durum olarak nitelendirilmiştir. Finans ve işletim konularında, bağışların önemli bir kaynak olarak nitelendirilmesi, ayrıca belediyelerin okul öncesi eğitime destek kapsamında Milli Eğitim ile işbirliği içinde bulunabildiğinin görülmesi, bağımsız atölyelerin elde edilmesi ve süreç içinde gereken bakım ve kullanım maliyetlerinin karşılanması kapsamında, atölye sisteminin hayata geçirebilmesi düşüncesinin gerçek dışı olmadığını gösteren bulgular olarak yorumlanmıştır.

**Tema (54):** Okul öncesi eğitim olanağını tüm çocuklara ulaştırabilmek amacıyla geliştirilen projelerden bir olan Mobil Anaokulu Milli Eğitim tarafından olumlu ve başarılı bir girişim olarak değerlendirilmektedir.

**Tema (55):** Okul öncesi eğitim özelinde eğitim ortamı sağlanmasında finans kaynağı olarak bağışlar önemli rol oynamakta ve belediyelerin okul öncesi eğitimin yaygınlaşmasında katkısı bulunmaktadır.

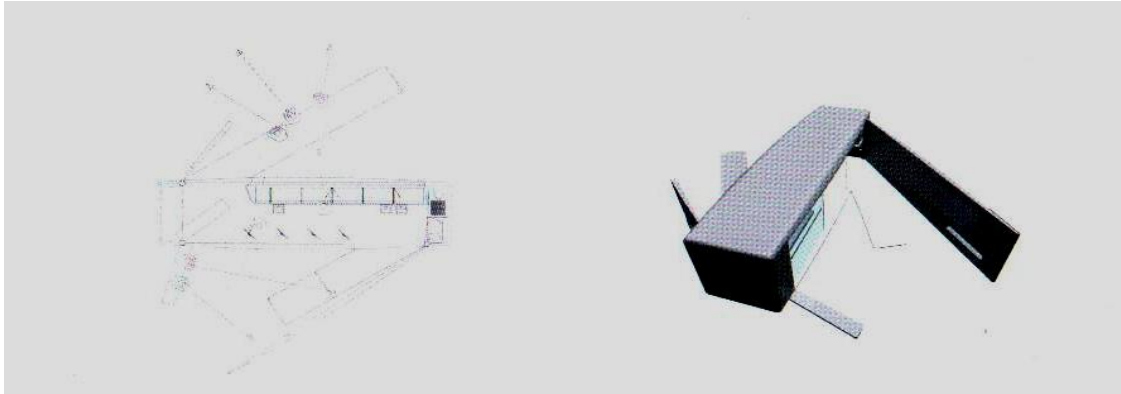
**Tema (56):** Eğitim programları kapsamında okul öncesi eğitim özelinde eğitim sürecinde işbirliği ve paylaşımına daha çok önem verilmektedir.

Tez çalışması kapsamında bağımsız atölye modeli kapsamında yer alan parametreler temelinde çocuk gelişimi ve okul öncesi eğitim, programın uygulanmasındaki eksiklikler ve gereksinimler çerçevesinde değerlendirilmiştir. Çocuk merkezli çalışma sürecinde çocukların zamanlarını geçirecekleri eğitim ortamı için önerilen nitelikler hakkındaki görüşlerinin alınmasına önem verilmiş, çocuklarla birlikte öğretmenler ve velilerin de düşünceleri alınmış, ayrıca Milli Eğitim Müdürlüğü ve idarecilerin yorumları değerlendirilmiştir. Dolayısıyla çalışmada bağımsız atölye oluşumunun irdelenmiş olmasıyla birlikte, yorumlardan, okul öncesi eğitim mekanları geneli için kullanılabilir öneriler çıkarılabileceği ve ayrıca araştırma süreci deneyimlerinin, erken çocukluk dönemi kapsamında yapılan araştırmalar için yol gösterici olabileceği de düşünülmektedir.

Bağımsız atölye tasarımı için geliştirilen değişebilirlik parametresinin, bağımsız ve küçük ölçekli bir yapıda farklı açılardan kullanılma potansiyelinin daha fazla olacağı öngörülmektedir. Ancak çalışmada ortaya konulan kazanımlar dikkate alındığında, bu niteliğin mevcut okul öncesi eğitim ortamlarında ve yeni açılacak olan kurumlarda, yapısallığın izin verdiği ölçüde değerlendirilmesinin yararlı olacağı ifade edilebilir. Bu açıdan değişebilirlik parametresi içerisinde yer verilen kategorilerden yararlanılabilir. Örneğin, mobilya değişimleri, anaokullarında görülmekte olan mobilya kullanımıyla oluşan statik yapısallığın olumsuz etkilerini kaldırabilmek amacıyla ilk

değerlendirilebilecek seçeneklerden biridir. Değişebilirlik niteliğine sahip okulöncesi eğitim mobilyaları tasarımları geliştirilmesi bu açıdan yararlı olacaktır. Yine aynı parametre içinde ifade edilmekte olan “doğal ve yapay ışık” konusundaki seçeneklerin sunumunda da mevcut pencerelerin ışığı filtre eden renkli ve farklı parçalardan oluşabilecek perde sistemleriyle birlikte yeniden değerlendirilmesi ve yapay ışıkla renk değişimleri sağlanabilmesi gibi farklı öneriler geliştirilebilir. Sınıf yüzeylerinde kullanılacak farklı materyallerle ve örneğin sabit olmayan hareketli duvar panolarının farklı materyalleri bir araya getiren bir sistemde tasarlanmasıyla çocuk gelişimi açısından önemli olan dokunma duyusuna hitap eden, çocuğun doku değişimlerini hissedebilmesine olanak veren çeşitli çözümlerin elde edilebileceği de düşünülebilir.

Değişebilirlik parametresinin bağımsız atölyelerde her tasarımcının farklı yorumladığı bir nitelik olarak, mekanın biçimini, boyutunu, çevreyle olan ilişkisini, yerle kurduğu ilişkiyi etkileyecek düzeyde çok farklı boyutlarda ortaya konulabileceği düşünülmelidir. Literatürde farklı amaçlara hitap eden özel tasarımların görülmesiyle bu öngörü desteklenmektedir (Şekil 7.1). Bununla birlikte, mevcut anaokullarında da bu değişebilirliğin en üst düzeyde kullanabilmenin aranmasıyla, hem çocuk gelişimi, hem de eğitim süreci açısından destek sağlayacak özel tasarımların ve uygulamaların elde edilebileceği düşünülmelidir.



Şekil 7.1. Değişebilirlik niteliğinde farklı arayışlardan bir örnek (Horden 2008)

2. Bölüm’de tasarıma katılım düşüncesi ve kapsamı açıklanmakta, bu yaklaşımın gelişiminde Çocuk Hakları Sözleşmesi sonrasında çocukları dinlemenin, bakış açılarını

ve isteklerini öğrenmenin, artarak kabul gören düşünceler olarak önem kazandığı ifade edilmektedir. Çocukların kendi yaşamlarının uzmanı olarak düşünüldüğü ve katılım süreçlerinin, onların bakış açılarını ve deneyimlerini ifade edebilecekleri yaratıcı yolların açıldığı bir süreç olarak görüldüğü belirtilmiştir. Uygun yöntem ve tekniklerin seçilmesiyle çocukların okulöncesi yıllarda da kendilerini başarıyla ifade edebilecek potansiyele sahip olduğu konusundaki görüşler ortaya konulmuştur. Bu açıdan, okulöncesi eğitim kurumlarında, 6 yaş grubu olarak tanımlanan (60-72 aylık) çocuklarla gerçekleştirilen tezin alan çalışması sürecinde edinilen deneyimlerin aktarılmasının, çocukların tasarıma katılım süreçlerinde uygun yöntem seçimi açısından yararlı olabileceği düşünülmektedir.

Çalışma kapsamında çocuklarla fotoğraflar üzerinden görüşme, yalnızca sorular yöneltilerek görüşme, film izleme ve grup görüşmesi, hayalindeki sınıfın çizimi, bilgisayar oyunu oynama gibi farklı yollarla iletişim kurulmaya çalışılmıştır. Çocukların ilgisini en çok çeken ve çalışma kapsamında anlatılmak istenen düşünceleri aktarmak açısından etkili olan çalışmanın film izleme süreci olduğu söylenebilir. Film sürecinde daha önce görmedikleri mobilya tasarımlarıyla karşılaşan çocukların örneklerdeki temayı kısa sürede kavrayabildiği görülmüştür. Beyin fırtınası sürecinde çocukların kendi gereksinimleri doğrultusunda, izledikleri örneklere ilişkin yeni kullanım alanları tanımlayabilmesi ve hayallerindeki sınıf çizimlerinde bu temayı yansıtan yeni öneriler getirebildiklerinin görülmesiyle bu yargının doğruluğu ortaya çıkmıştır. Bu açıdan çocukların tasarıma katılımı çalışmalarında tasarımın farklı aşamalarında, çocukların görüşlerini alabilmek ve yaratıcı düşünceleri tetikleyebilmek için, özel filmlerin hazırlanmasının büyük yararı olacağı ifade edilebilir.

Bilgisayar oyunu sürecinde de çocukların ilgi düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Yine tasarım sürecinde çocukların katılımını sağlayan bir araç olarak, oyunlardaki tercih etme özelliğine sahip olarak hazırlanabilecek mekanın üç boyutlu simülasyonunun kullanımıyla, çocukların bu süreci bir oyun gibi görebileceği ve tercihlerini öğrenebilmek için simülasyon teknikleri kullanımının yararlı olabileceği ifade edilebilir.

Görüşmelerde görsel kullanımının, çocuğun dikkatle düşünmesi ve resimlere daha çok bakma isteğiyle birlikte sohbet süresinin uzatılabilmesini sağlaması açısından faydalı

olduğu gözlenmiştir. Foto-görüşme sürecinde elde edilen yorumların farklı temalar altında toplanabilecek çeşitlilikte olması ve bazı cevaplardaki hassasiyet, çocukların sorulara gösterdiği dikkatin bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

Yalnızca soruların yöneltildiği görüşme sürecinde ise çalışılan yaş grubundaki çocuklara 5-6 açık uçlu sorunun, konuları derinleştirmek için kullanılan ek sorularla birlikte yöneltmesinin çocuğun çalışmaya olan ilgi süresini aşmayan bir görüşme yapılmasına olanak verdiği görülmüştür. Bu sayı Holmes (2005), tarafından da belirtilen ideal sınırdır. Alan çalışması öncesinde yapılan pilot çalışmada bu soru sınırının doğruluğuna işaret eden bir durumla karşılaşmış ve çocuklara yöneltilen 12 sorunun son bölümlerinde çocukların oldukça sıkıldığı gözlemlenmiştir. Bu açıdan çocuklardan benzer yorumlar alınan sorular bir araya getirilmiş ve soru sayısı böylelikle azaltılmıştır. Soru sayısının azaltılması ve görüşme süresinin mümkün olduğunda derinleştirici sorularla uzatılması bir konunun altında yatan doğruya ulaşmak açısından yararlı bir uygulama olarak değerlendirilmiştir. Örneğin, değişmeyen topu isteyen bir çocuğun, aslında topu üzerinde oynarken oluşan çizgilerin kaybolmasını istemediği için bunu tercih ettiği, bu durum oluşmazsa tercihinin değişen top olacağı öğrenilmiştir. Bu açıdan görsel ve tercih unsurlarını bir araya getiren kısa süreli bir anket uygulamasında, ulaşılan verilerin daha farklı olabileceği de düşünülebilir.

Çocukların çizim yaptığı süreçte konsantrasyonlarının yüksek olduğu ve daha önceden kendilerine sunulan konuyla ilgili olarak özümstedikleri bilgileri kendi düşünce süzgeçlerinden geçirerek yorumlayabildikleri görülmüştür. Bu açıdan çocuklardan bir konuda özgün fikirler elde edilmesinde, konuyla ilgili bilgiyi verdikten sonra uygun bir tema doğrultusunda düşüncelerini resim yaparak aktarmasının çocuğun sahip olduğu yaratıcı potansiyeli görebilmek açısından önem taşıdığı ifade edilebilir. Çalışma süreçlerinde çocukların daha önce sözel olarak ifade edemedikleri önerileri çizim süreci sonrasında yaptıkları resimler aracılığıyla anlattıkları görülmüştür. Bu açıdan tasarıma katılım çalışmalarında çocukların zengin hayal gücünü yansıtabildikleri bir araç olarak resim yapabilecekleri bir deneyime yer verilmesi dikkate alınmalıdır.

Çalışma grubunda olan çocuklardan bazılarının, film sürecinde gördükleri mobilyalardaki malzeme kullanımı, tasarımın sağlamlığı, kullanım sürecinde bir

materyalin nasıl taşıyıcı olabildiği gibi, çocukların ilgi duymayacağı öngörülebilecek konulara ilişkin sorular yönelttiği görülmüştür. Bu durum, tasarıma katılım süreçlerinde farklı çalışmalarda 5 yaşını doldurmuş olan 60-72 aylık çocukların ilgi duyabileceği konuların öngörülenden daha kapsamlı olabileceğine işaret eden bir örnek olarak düşünülebilir.

Önerilere son verirken, çocuk merkezli çalışma sürecinin zor, ancak yetişkinlerin yargıları doğrultusunda çocuklar için doğrunun saptanamayacağı yönündeki görüşlerin doğruluğunu destekleyen zenginlikte sonuçlara ulaşılabilecek bir deneyim olduğunu tekrar vurgulamak doğru olacaktır. 6 yaş grubu çocukların kendilerini başarıyla ifade edebildikleri, karşılaştıkları yeni olgular hakkında bilinçli yorumlar ve öneriler getirebildikleri görülmüştür. Çocuklardan renk değiştiren topun aile bireylerinin zevklerine hitap edebileceği, robot olduğu durumda kırılan oyuncağın diğer kullanımı da engelleyebileceği gibi oldukça detaylı ve hassas yorumlar alınmıştır. Çocuklar, film sürecinde ilgi çeken uzayan koltuğun, kendi yaşamlarında arzu ettikleri niteliğe getirilmesi için çözümler önermiş, renkli renkli ve süslü olarak tanımlanan yeni özellikler yansıtan kendilerine özgü tasarımlar hayal edilebilmiş, kendi yaşamlarını kolaylaştıracak farklı tasarımlar kurgulayabilmiştir. Bu bağlamda bağımsız atölyelerin tasarım sürecinde yer alacak tasarımcıların, çeşitli katılımcı tasarım yöntemleri kullanarak çocuklarla ve eğitimcilerle paylaşım içinde bulunabilmesinin yararlı olacağı düşünülmelidir. Atölyelerin elde edilme sürecinde konuyu tüm tasarımcıların öneriler geliştirebileceği bir platforma taşıyabilmek amacıyla fikir yarışmalarının düzenlenmesi değerlendirilebilir. Fikir yarışmaları sonrasında, proje oluşturma sürecinde tasarımcıların kendi tasarıma katılım deneyimlerini kurgulaması yararlı olacaktır.

Alan çalışmasında irdelenmeyen “sürdürülebilirlik” parametresi kapsamında vurgulanan, yapının çocuklar ve çevre için sürdürülebilirlik mesajını aktaran bir sembol olarak görülebilmesini sağlamaktır. Tez kapsamında tasarımcılara bu parametrenin önemi ve genel hatları ifade edilmeye çalışılmıştır. Günümüz mimarlığında “sürdürülebilir yapı, yeşil mimari, ekolojik yapı” gibi farklı terimlerle önemle üzerinde durulan bu alanda, çocuklardan bilgi alabilmenin ancak bu alandaki kategorilerin saptandığı ve çocuğun algılayabileceği düzeyde yeni yöntemlerin kurgulandığı kapsamlı bir çalışmayla sağlanabileceği düşünülmektedir. Tez kapsamında, irdelenen parametreler dahilinde

ağırlığın “değişebilirlik” olarak belirlenmiş olması nedeniyle böyle bir çalışmanın sürece dahil edilmesi olanaklı görülmemiştir. Ancak bu tez çalışmasında öngörülen modelin gelişimini sağlayabilmek, gelecek çalışmalarda sürdürülebilir yapım ve yapı malzemelerindeki farklı alternatifler çerçevesinde, çocukların görüşlerinin alınabileceği farklı çalışmalar geliştirilmesinin bir öneri olarak dikkate alınmasının yararlı olacağı ifade edilebilir.



## KAYNAKLAR

**Anonim, 2009.** Özel İhtisas Komisyonu Raporu. T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı Dokuzuncu Kalkınma Planı 2007-2013, Eğitim: Okulöncesi, İlk ve Ortaöğretim. Ankara, 79 s.

**Anonim, 2011.** *Büyüyorum.* Bursa MEB Okul Öncesi Şubesi Yayını, Sayı 1.

**Alderson, P. 2004.** *Ethics, Doing Research with Children and Young People.* Editörler: S. Fraser, V. Lewis, S. Ding, M. Kellet, C. Robinson, Sage Publications, s. 97-112.

**Alkan, C., Kurt , M.. 2007.** *Özel Öğretim Yöntemleri, Disiplinlerin Öğretim Teknolojisi.* Anı Yayıncılık. Ankara, 203 s.

**Aldgate, J., Bradley, M. 2004.** Children's Experiences of Short-term Accomodation. *The Reality of Research with Children and Young People*, Editörler: Lewis, V., Kellet, M., Robinson, C., Fraser, S., Ding, S., Sage Publications, London, s. 67-86.

**Anderson, W. 2006.** *Diary of Eco-Builder.* Green Books, 256 s.

**Anderson, W. 2008.** *Green up! An A-Z of Environmentally Friendly Home Improvements.* Green Books, 143 s.

**Argun, Y. 2004.** *Okulöncesi Dönemde Yaratıcılık ve Eğitimi.* Anı Yayıncılık, Ankara, 168 s.

**Aydın, B. 1997.** *Çocuk ve Ergen Psikolojisi.* Marmara Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 190 s.

**Aydın, B. 2001.** Bireysel Özgürlük ve Erdem. *21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi*, Editörler: Oğuz, O., Oktay, A., Ayhan, H., Sedar Yayıncılık, İstanbul, s. 95-110.

**Blades, M. 1989.** Children's Ability to Learn About the Environment From Direct Experience and from Spatial Representations. *Childrens Environment Quartely*, 6 (2/3), s. 4-14.

**Başal, H. A. 1998.** *Okulöncesi Eğitime Giriş.* Vıpaş Yayınları, Bursa, 69 s.

**Berk, L. E. 2003.** *Child Development.* Allyn and Bacon Press, s. 585-600

**Bilton, H. 2010.** *Outdoor Learning in the Early Years, Management and Innovation.* Routledge, 255 s.

**Borrelbach, S. 2009.** The Historical Development of School Buildings in Germany. *Schools for the Future, Design Proposals from Architectural Psychology*, Editör: Walden, R., Hogrefe., s. 45-74.

- Brownell, B. 2010.** *Transmaterial 3: A Catalog of Materials that Redefine our Physical Environment*. Princeton Architectural Press, 251 s.
- Burke, C. 2008.** ‘Play in Focus: Children’s Visual Voice in Participative. *Doing Visual Research with Children and Young People*, Editör: P. Thomson, Routledge, s. 23-36.
- Cadwell, L. B. 2003.** *The Reggio Approach, Bringing Learning to Life*. Teachers College Press, 211 s.
- Can, G. 2006.** Kişilik Gelişimi. *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*, Editör: B. Yeşilyaprak, Pegem Yayıncılık, Ankara, s. 113-142.
- Candan, T. K. 2008.** Çocuk ve Mimarlık: Çocuklarla Yeni Bir Gelecek, Yaşanabilir bir Kent Kurgulamak. *Mimarist*, 2008/2, s. 55-59.
- Curtis, D., Carter, M. 2003.** *Designs for Living and Learning: Transforming Early Childhood Environments*. Redleaf Press, 288 s.
- Chatelet, A. M. 2008.** A Breath of Fresh Air, Open-Air Schools in Europe. *Designing Modern Childhoods, History, Space, and the Material Culture of Children*, Editörler: M. Gutman, N. Coninck-Smith, Rutgers University Press, s. 107-127.
- Chiles, P. 2005.** The Classroom as an Evolving Landscape. *Children’s Spaces*, Editör: M. Dudek, Architectural Press, s. 101-113.
- Clark, A. 2010.** *Transforming Children’s Spaces, Children’s and Adults’ Participation in Designing Learning Environments*. Routledge, 221 s.
- Clark, A. 2004.** The Mosaic Approach and Research with Young Children. *The Reality of Research with Children and Young People*, Editörler: Lewis, V., Kellet, M., Robinson, C., Fraser, S., Ding, S., Sage Publications, s. 142-161.
- Clark, A. 2005.** Talking and Listening to Children. *Children’s Spaces*, Editör: M. Dudek, Architectural Press, s. 1-13.
- Cirhinlioğlu, F. G. 2001.** *Çocuk Ruh Sağlığı ve Gelişimi: Okul Öncesi Dönem*. Nobel Yayıncılık, Ankara, 240 s.
- Cohen, S., Horm-Wingerd, D. 1993.** Ecological Awareness among Preschool Children. *Environment and Behavior*, 25(1), s. 103-120.
- Çağlar, A. 2001.** 21. Yüzyılda Okulun Değişen Rolü ve Yeni Eğilimlere İlişkin İyimser Bazı Öngörüler: 21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi, Editörler: Oğuz, O., Oktay, A., Ayhan, H., Sedar Yayıncılık, İstanbul, s. 81-94.
- Day, C. 2007.** *Environment and Children, Passive Lessons from the Everyday Environment*. Architectural Press. 298 s.

- Davis, J. M. 2010.** What is Early Childhood Education for Sustainability. *Young Children and the Environment, Early Education for Sustainability*, Editör: Davis, J. M., Cambridge University Press, s. 21-42.
- Derman, M. T., Başal, H. A. 2010.** Cumhuriyetin İlanından Günümüze Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretimde Niceliksel ve Niteliksel Gelişmeler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(11), s. 560-569.
- Dewey, J. 2007.** *Deneyim ve Eğitim*. ODTÜ Yayıncılık, Ankara. 111 s.
- Dowling, M. 2010.** *Young Children’s Personal, Social & Emotional Development*. Sage Publications, 227 s.
- Downes, T., Arthur, L., Beecher, B. 2001.** Effective Learning Environments for Young Children Using Digital Resources: An Australian Perspective. *An International Technology in Childhood Education Annual*, 2001(1), s. 139-153.
- Dudek, M. 2000.** *Kindergarten Architecture, Space for the Imagination*. Spon Press, 217 s.
- Dudek, M. 2002.** *Architecture of Schools*. Architectural Press, 238 s.
- Duffy, B. 2006.** *Supporting Creativity and Imagination in the Early Years*. Open Universty Press, 190 s.
- Elliot, S. 2010.** Children in the Natural World. *Young Children and the Environment, Early Education for Sustainability*, Editör: Davis, J. M.. Cambridge University Press, s. 43-75.
- Ersoy, A. F. 2008.** Okulöncesinde Demokrasi Eğitimi ve Çocuk Hakları. *Okulöncesinde Demokrasi Eğitimi ve Çocuk Hakları*, Editör: Deveci, H., Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir, s. 71-92.
- Eyüboğlu, R. 2007.** Okulöncesi Eğitimi ve Öğretmen Eğitimi. Sempozyum Kitabı, Türkiye Özel Okullar Birliği, Antalya, s. 1-17.
- Ferrarese Cappetini, S. M. 2011.** Games and Toys of the Original Indian Populations in America: Research and Integration in the School Curriculum and Local Development. *6. Itra World Congress Abstract Book*, s. 102-103.
- Garrick, R. 2009.** *Playing Outdoors in the Early Years*. Continuum Press, 132 s.
- Gandini, L. 2005.** The Whole School as an Atelier. *In the Spirit of the Studio*, Editörler: Gandini, L., Hill, L., Cadwell, L., Schwall, C., Teachers College Press, s. 169-173.
- Gardner, H. 2004.** *Zihin Çerçevesi Çoklu Zeka Kuramı*. Alfa Yayınları, İstanbul, 559 s.

- Gardner, H. 2007.** *Geleceği İnşa Edecek Beş Zihin*. Optimist Yayınları, İstanbul, 180 s.
- Gökmen, H. S. 2002.** Mekansal Çevrede Çocuk. *Diğerlerinin Konut Sorunları*, Editör: Komut, E. M., TMMOB Yayınları, Ankara, s. 446-455.
- Gökmen, H. S. 2008.** Çocuk Dostu Kentler Oluşturmak. *Mimarist*, 2008/2, s. 49-54.
- Gür, Ş. Ö., Zorlu, T. 2002.** *Çocuk Mekanları*. YEM Yayınları, İstanbul, 304 s.
- Gürkan, T. 2007.** Okulöncesi Eğitimde Planlama ve Uygulama. *Özel Öğretim Yöntemleri*, Editör: Sağlam, M., Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir, s. 101-128.
- Gürkaynak, İ. 1996.** Çocuklar, Çevreler, Eviçleri. *Diğerlerinin Konut Sorunları*, Editör: Komut, E.M., TMMOB Yayınları, s. 423-431.
- Güven, A. F. 2008.** Okulöncesinde Demokrasi Eğitimi ve Çocuk Haklarında Eğitim Ortamları. *Okulöncesinde Demokrasi Eğitimi ve Çocuk Hakları*, Editör: Deveci, H., Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir, s. 93-117.
- Haktanır, G. 2005.** Farklı Ülkeler ve Okul Öncesi Eğitimde Farklılıklar. *Bilim Aklın Aydınlığında Eğitim*, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Yayını,6 (62), s. 51-56.
- Halliday, S. 2010.** *Sustainable Construction*. Elsevier Press, 395 s.
- Herrington, S. 2008.** Perspectives from the Ground: Early Childhood Educators. Perceptions of Outdoor Play Spaces at Child Care Centers. *Children, Youth and Environments*, 18(2): 64-87.
- Hill, G., Huy, N., Driskill, D. 1998.** Sustainable Portable Classroom. *Transportable Environmets: Theory, Context, Design and Technology*, Editör: Kronenburg, R., E& FN Spon Press, s. 195-199.
- Holmes, G. Y. 2005.** *Doing Your Early Years Research Project*. Sage Publications, London, 176 s.
- Horden, R. 2008.** *Micro Architecture*. Thames & Hudson, 348 s.
- Isbell, R., Betty, E. 2001.** *Early Learning Environments that Work*. Gryphon House, Beltsville. 185 s.
- İnanlı, R. 2007.** Okulöncesi Eğitimi ve Öğretmen Eğitimi. Sempozyumu Kitabı, Türkiye Özel Okullar Birliği, Antalya, s.11-24
- İnceoğlu, N., İnceoğlu, M. 2004.** *Mimarlıkta Söylem, Kuram ve Uygulama*. Tasarım Yayıncılık, İstanbul. 216 s.

- Jankovic, L. 1998.** An Expandable and Contractable House. *Transportable Environmets: Theory, Context, Design and Technology*, Editör: Kronenburg, R., E& FN Spon Press, s. 165-168.
- Jeanne, M. 2001.** Structural Characteristics of Early Childhood Settings. *A Review of the Literature Early Childhood Settings in 15 Countries*, Editörler: Olmsted, P. P. , Montie, J., High/Scope Press, s. 13-54.
- Jilk, B. A. 2005.** Place Making and Change in Learning Environments. *Children's Spaces*, Editör: Dudek, M., Architectural Press, s. 30-42.
- Johnson, L. N. 1998.** A Structure, a Village, an Exploration. *Transportable Environmets: Theory, Context, Design and Technology*, Editör: Kronenburg, R, E& FN Spon Press, s. 120-125.
- Jones, A. 2004.** Involving Children and Young People as Researches. *Doing Research with Children and Young People*, Editörler: Fraser, S., Lewis, V., Ding, S., Kellet, M., Robinson, C., Sage Publications, London, s. 113-130.
- Karadağ, A. 2009.** *Okulöncesinde Çoklu Zeka*. Kök Yayıncılık, Ankara, 148 s.
- Kartal, H. 2008.** *Geçmişten Günümüze Erken Çocukluk Eğitimi Uygulamaları*. Ezgi Kitapevi, Bursa, 206 s.
- Kasap, E. 2008.** *Yeni Çağın Çocukları, Çocuklarınız Başarılı Kılacak Yöntemler*. Hayykitap, İstanbul, 286 s.
- Kehnemneyi, Z. 1995.** *Çocuğun Görsel Sanat Eğitimi*. Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, s. 1-40.
- Koralek, B., Mitchell, M. 2005.** The Schools We'd Like: Young People's Participation in Architecture. *Children's Spaces*, Editör: Dudek, M., Architectural Press, s. 114-153.
- Korkmaz, İ. 2006.** Sosyal Öğrenme Kuramı. *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*, Editör: Yeşilyaprak, B., Pegem Yayıncılık, Ankara, s. 199-222.
- Korpela, K. 2002.** Children's Environment. *A Handbook of Environmental Psychology*, Editörler: Bechtel, R. B., Churchman, A., Wiley Press, New York. s. 363-373.
- Kourti, E., Androussou, A. 2011.** Electronic Games for Fun and Learning aimed at Young Children in the Greek Market. *6. Itra World Congress Abstract Book*, s. 30-31.
- Krogh, S. L., Slentz, K. L. 2011.** *Early Childhood Education, Yesterday, Today, and Tomorrow*. Routledge, 166 s.
- Kronenburg, R. 1998.** *Transportable Environmets: Theory, Context, Design and Technology*. E& FN Spon Press, 215 s.

**Kronenburg, R. 2002.** *Houses in Motion: The Genesis, History and Deveopment of the Portable Building*. Wiley Academy, 168 s.

**Kronenburg, R. 2003.** *Portable Architecture*. Architectural Press, 274 s.

**Kronenburg, R. 2007.** *Flexible, Architecture that Responds to Change*. Laurence King Publishing, 240 s.

**Knight, S. 2010.** *Forest Schools and Outdoor Learning in the Early Years*. Sage Publications, 131 s.

**Küttner-Lange, C. 2008.** Figures In and Out of Context: Absent, Simple, Complex and Halved Spatial Fields. *Drawing in the Non-Verbal Mind*, Editörler: Lange, C., Winter, A., Cambridge University Press, s. 195-216.

**Kyttä, M. 2003.** *Children in Outdoor Contexts: Affordances and Independent Mobility in the Assessment of Environmental Child Friendliness*. Helsinki University of Technology, Doktora Tezi, 120 s.

**Lackney, J. A. 2009a.** A Design Language for Schools and Learning Communities. *Schools for the Future, Design Proposals from Architectural Psychology*, Editör: Walden, R., Hogrefe., s. 155-168.

**Lackney, J. A. 2009b.** History of Schoolhouse in the USA. *Schools for the Future, Design Proposals from Architectural Psychology*, Editör: Walden, R., Hogrefe., s. 19-34.

**Lancaster, Y., Broadment, V. 2003.** *Listening to Young Children, Maidenhead*. Open University Press.

**Langston, A., Abbott, L., Lewis, V., Kellet, M. 2004.** Early Childhood. *Doing Research with Children and Young People*, Editörler: Fraser, S., Lewis, V., Ding. S., Kellet, M., Robinson, C., Sage Publications, London, s. 147-160.

**Laris, M.. 2005.** Designing for Play. *Children's Spaces*, Editör: Dudek, M., Elsevier, s. 14-29.

**Leitch, R. 2008.** Creatively Researching Children's Narratives through Images and Drawings. *Doing Visual Research with Children and Young People*, Editör: Thomson, P., Routledge, s. 37-58.

**Lloyd, M. 2010.** The World is Flat: ICT and Education for Sustainability in the Early Years. *Young Children and the Environment, Early Education for Sustainability*, Editör: Davis, J. M., Cambridge University Press, s. 212-241.

**Lopes, M. 2002.** Creative Play Helps Children Grow!.  
<http://www.nccc.org/Curriculum/create.play.grow.html>-(Erişim Tarihi:2011)

- Martin, S. H. 2006.** The Classroom Environment and Children's Performance - Is There a Relationship?. *Children and Their Environments, Learning, Using and Designing Spaces*, Editörler: Spencer, C., Blades, M., Cambridge Press, s. 91-107
- Maxwell, L. E. 2007.** Competency in Child Care Settings, The Role of the Physical Environment. *Environment and Behavior*, Sage Publications, 39(2), s. 229-245.
- Maxwell, L. E., Mitchell, M. R., Evans, G.W. 2008.** Effects of Play Equipment and Loose Parts on Preschool Children's Outdoor Play Behavior: An Observational Study and Design Intervention. *Children, Youth and Environments*, 18(2): 36-63.
- Meerwein, G., Rodeck, B. 2007.** *Color, Communication in Architectural Space*. Birkhauser, 152 s.
- Melhuish, E. 2006.** *Early Childhood Care and Education, International Perspectives*. Routledge, 182 s.
- McKechnie, J., Hobbs, S. 2004.** Childhood Studies. *Doing Research with Children and Young People*, Editörler: Fraser, S., Lewis, V., Ding, S., Kellet, M., Robinson, C., Sage Publications, London, s. 271-285.
- Michel, L. 1996.** *Light: The Shape of Space, Designing with Space and Light*. Van Nostrand Reinhold, 277 s.
- Mostaedi, A. 2006.** *Preschool & Kindergarten Architecture*. Carlos Broto, Barcelona, 303 s.
- Murphy, C., Thorne, A. 2010.** *Health and Productivity Benefits of Sustainable Schools. A Review*. Brepress, 24 s.
- Nelson, W. A. 2003.** Problem Solving Through Design. *Problem-Based Learning in The Information Age*, Editörler: Knowlton, D. S., Sharp, D. C. Josses-Bass, San Francisco, s. 39-44.
- Nicholson, E. 2005.** The School Building as third Teacher. *Children's Spaces*, Editör: Dudek, M, Architectural Press, s. 44-65.
- Oktay, A. 2001.** 21. Yüzyılda Yeni Eğilimler ve Eğitim. *21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi*, Editörler: Oğuz, O., Oktay, A., Ayhan, H., Sedar Yayıncılık, İstanbul, s. 15-38.
- Oktay, A. 2001.** *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*. Epsilon Yayınları, İstanbul, 293 s.
- Oktay, A. 2007.** Okulöncesi Eğitimde Temel Kavramlar, Amaçlar ve Eğitim İlkeleri. *Özel Öğretim Yöntemleri*, Editör: Sağlam, M., Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir, s. 1-18.

**Olds, A. R. 2001.** *Child Care Design Guide*. McGraw-Hill, 483 s.

**Olmsted, P. P., Ojala, M., Oden, S. 2001.** Physical Characteristic of Early Childhood Settings. *A Review of the Literature Early Childhood Settings in 15 Countries*, Editörler: Olmsted, P. P., Montie, J., High/Scope Press, s. 209-240.

**Özden, Y. 2002.** *Eğitimde Dönüşüm; Eğitimde Yeni Değerler*. Pegem Yayıncılık, Ankara, 229 s.

**Piaget, J. 2004.** *Çocukta Zihinsel Gelişim*. Cem Yayınevi, İstanbul, 96 s.

**Poyraz, H., Dere, H. 2001.** *Okulöncesi Eğitimin İlke ve Yöntemleri*. Anı Yayıncılık, Ankara, 212 s.

**Prakash, N., Fielding, R. 2007.** *The Language of School Design, Design Patterns for 21st Century Schools*, Designshare, 122 s.

**Pound, L. 2006.** *How Children Learn*. Practical Pre-School Books, 80 s.

**Punch, S. 2004.** Negotiating Autonomy: Children's Use of Time and Space in Rural Bolivia. *The Reality of Research with Children and Young People*, Editörler: Lewis, V., Kellet, M., Robinson, C., Fraser, S., Ding, S., Sage Publications, London, s. 95-114.

**Read, M. A., Sugawara, A. I. Brandt, J. A. 1999.** Impact of Space and Color in the Physical Environment on Preschool Children's Cooperative Behavior. *Environment and Behavior*, 31(3), s. 413-428.

**P. Rein, R., Rein, R. 2000.** *Çocuğunuzun Beceri ve Yeteneklerini Nasıl Geliştirebilirsiniz?*. Özgür Yayınevi, İstanbul, 164 s.

**Richardson, P. 2007.** *XS: Big Ideas Small Buildings*. Thames & Hudson, London, 223 s.

**Richardson, P. 2008.** *XS: Green, Big Ideas Small Buildings*. Thames & Hudson, London, 223 s.

**Richardson, P. 2009.** *XS: Extreme, Big Ideas Small Buildings*. Thames & Hudson, London, 224 s.

**Robinson, K. 2008.** *Yaratıcılık, Aklın Sınırlarını Aşmak*. Kitap Yayınevi, İstanbul, 240 s.

**Ross, J. 2008.** Drawing Production, Drawing Re-experience and Drawing Re-cognition: Drawing and the Non-Verbal Mind, Editörler: Lange-Küttner, C., Vinter, A., Cambridge University Press, s. 43-62.

**Sanoff, H. 1991.** *Visual Research Methods in Design*. Van Nostrand Reinhold, New York, 223 s.



**San, İ. 1977.** *Sanatsal Yaratma ve Çocukta Yaratıcılık*. İş Bankası Yayınları, 177 s.

**Siegel, J. 2002.** *Mobile; The Art of the Portable Architecture*. Princeton Architectural Press, 129 s.

**Sylva, K., Roberts, F. 2010.** Quality in Earlychildhood Education: Evidence for Long-term Effects. *Contemporary Issues in the Early Years*, Editörler: Gillian, P., Duffy, B., s. 47-62.

**Sorrel, J., Sorrel, F. 2005.** *Joinupdesignforschools*. Merrel, London, 183 s.

**Sözer, E. 1997.** *Üç Avrupa Ülkesinde Eğitim: Almanya, Danimarka, Fransa Eğitim Sistemleri*. Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir, 89 s.

**Stephenson, A. 2002.** Opening up the Doors: Exploring the Relationship Between the Indoor and Outdoor Environments of a Centre. *European Early Childhood Research Journal*, 10(1), s. 29-38.

**Şener, T. 2005.** Mimarlık ve Çocukların Katılımı. *Çocuk ve Mimarlık Bülteni 2*, Ankara Mimarlar Odası Yayını, s. 18-19.

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

**Taneli, Y. 2009.** Yaşlanan Bir Toplumda Sürdürülebilirlik: “Evrensel Tasarım” Paradigmasının Bir Alt Kullanıcı Grubunda İrdelenmesi. *Mimarlık Dergisi*, 347, s. 56-59.

**Taylor, A. 2009.** *Linking Architecture and Education, Sustainable Design of the Learning Environments*. University of New Mexico Press, 451 s.

**Tekeli, İ. 2003.** *Eğitim Üzerine Düşünmek*. Türkiye Bilimler Akademisi Yayınları, s. 1-34.

**Thomson, P. 2008.** Children and Young People: Voices in Visual Research. *Doing Visual Research with Children and Young People*, Editör: P. Thomson, Routledge, s. 1-19.

**Toğrul, B. 2007.** Okulöncesi Eğitimde Kullanılan Yöntem ve Teknikler. *Özel Öğretim Yöntemleri*, Editör: Sağlam, M., s. 75-100.

**Töremen, F. 2001.** *Öğrenen Okul*. Nobel Yayıncılık, Ankara, 213 s.

**Turla, A. 2007.** *Çocuk ve Yaratıcılık, Çocuğum daha Yaratıcı Olabilir mi?*. Morpa Kültür Yayınları, İstanbul, 167 s.

- Ural, O., Ramazan, M. O. 2007.** Türkiye’de Okulöncesi Eğitimin Dünü ve Bugünü. *Türkiye’de Okulöncesi Eğitim ve İlköğretim Sistemi, Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri*, Editörler: Özdemir, S., Bacanlı, H., Sözer, M., Türk Eğitim Derneği Yayını, Ankara, s. 1-71.
- Üstündağ, T. 2009.** *Yaratıcılığa Yolculuk*. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara. 182 s.
- Walden, R. 2009.** *Schools for the Future, Design Proposals from Architectural Psychology*. Hogrefe, 261 s.
- Weisman, G. D. 2001.** The Place of People in Architectural Design. *Architectural Design Portable Handbook: A Guide to Excellent Practices*, Editör: Pressman, A. McGraw-Hill, New York, s. 159-170.
- Wortham, S. C. 2003.** *Early Childhood Curriculum, Developmental Bases for Learning and Teaching*. Merrill Prentice Hall, 495 s.
- Yanık, O. 2007.** *Yaratıcılık*. Fikir Yayınları, İstanbul.
- Yavuzer, H. 1998.** *Çocuğunuzun İlk 6 Yılı*. Remzi Kitabevi, İstanbul, 248 s.
- Yeşilyaprak, B. 2006.** *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Pegem Yayıncılık, Ankara, 311 s.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. 2004.** *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayınları, Ankara, 254 s.
- Yıldız, F. Ü., Şener, T. 2007.** *Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık Eğitimi ve Yaratıcı Etkinliklerde Kullanmak İçin Materyal Hazırlama, I-II*. Nobel Yayıncılık, Ankara, 163 s.
- Yudelson, J. 2007.** *Green Building A to Z, Understanding the Language of Green Building*. New Society Publishers, 219 s.
- <http://www.aiaw.org/>-(Erişim Tarihi: 2009)
- <http://www.unicef.org/>-(Erişim Tarihi: 2009)
- [http://www.baupiloten.com/en/Main\\_projekte.htm](http://www.baupiloten.com/en/Main_projekte.htm)-(Erişim Tarihi: 2010)
- [http://www.baupiloten.com/en/projekte/cafeteria/Main\\_cafeteria.htm](http://www.baupiloten.com/en/projekte/cafeteria/Main_cafeteria.htm)-(Erişim Tarihi: 2010)
- <http://www.tylerapolich.files.wordpress.com/2009/08/rue-de-suisse.jpg>-(Erişim Tarihi: 2010)
- <http://www.tylerapolich.files.wordpress.com/2009/08/rue-de-suisse-window-detail.jpg> (Erişim Tarihi: 2010)

[http://www.architectureweek.com/2003/0101/images/12020\\_image\\_10.150.jpg](http://www.architectureweek.com/2003/0101/images/12020_image_10.150.jpg)-(Erişim Tarihi: 2010)

[http://www.architectureweek.com/cgi-bin/awimage?dir=2003/0122&article=design\\_33.html&image=12021\\_image\\_1.jpg](http://www.architectureweek.com/cgi-bin/awimage?dir=2003/0122&article=design_33.html&image=12021_image_1.jpg)-(Erişim Tarihi: 2010)

[http://cache.thephoenix.com/secure/uploadedImages/The\\_Phoenix/Arts/Museum\\_And\\_Gallery\\_Reviews/living\\_in\\_motion.gif](http://cache.thephoenix.com/secure/uploadedImages/The_Phoenix/Arts/Museum_And_Gallery_Reviews/living_in_motion.gif)-( Erişim Tarihi: 2010)

[http://www.future-systems.com/architecture/architecture\\_08.html](http://www.future-systems.com/architecture/architecture_08.html)-(Erişim Tarihi: 2010)

[http://www.symposiumc6.org/images/bio/details/SIEGAL\\_ecolab\\_big.jpg](http://www.symposiumc6.org/images/bio/details/SIEGAL_ecolab_big.jpg)-(Erişim Tarihi: 2010)

[http://www.symposiumc6.com/images/bio/details/SIEGAL\\_PCTC\\_ext1.jpg](http://www.symposiumc6.com/images/bio/details/SIEGAL_PCTC_ext1.jpg)-(Erişim Tarihi: 2010)

[http://www.techniker.co.uk/admin/projects/files/MM095\\_1L.jpg](http://www.techniker.co.uk/admin/projects/files/MM095_1L.jpg)-(Erişim Tarihi: 2010)

<http://www.gadgetsharp.com/20100328/lets-fold-folding-inspired-furniture-design/>-(Erişim Tarihi: 2010)

<http://www.homeinteriorszone.com/interior-decoration/furniture/19-amazing-furniture-to-make-the-most-out-of-tiny-apartment-space/>-(Erişim Tarihi:2010)

[http:// ooegm.meb.gov.tr/13projeler\\_mobil\\_okul.asp](http://ooegm.meb.gov.tr/13projeler_mobil_okul.asp)-(Erişim Tarihi: 2010)

[http:// ooegm.meb.gov.tr/mevzuat/yonetmelik\\_29\\_08\\_09\\_degisiklik\\_tum.pdf](http://ooegm.meb.gov.tr/mevzuat/yonetmelik_29_08_09_degisiklik_tum.pdf)-(Erişim Tarihi: 2010)

<http://www.aiju.es/>-(Erişim Tarihi: 2011)

<http://transmaterial.net/>-(Erişim Tarihi: 2011)

[http://ooegm.meb.gov.tr/istatistik/Okul\\_onesi\\_sayilari\\_genel.pdf](http://ooegm.meb.gov.tr/istatistik/Okul_onesi_sayilari_genel.pdf)-(Erişim Tarihi: 2011)

[http://ooegm.meb.gov.tr/mevzuat/yonetmelik\\_29\\_08\\_09\\_degisiklik\\_tum.pdf](http://ooegm.meb.gov.tr/mevzuat/yonetmelik_29_08_09_degisiklik_tum.pdf)-(Erişim Tarihi: 2011)

[http://ooegm.meb.gov.tr/istatistik/okul\\_onesi\\_illere\\_gore\\_sayilar.pdf](http://ooegm.meb.gov.tr/istatistik/okul_onesi_illere_gore_sayilar.pdf)-(Erişim Tarihi: 2011)

[http://www.tubitak.gov.tr/tubitak\\_content\\_files/vizyon2023/eik/EK1.pdf](http://www.tubitak.gov.tr/tubitak_content_files/vizyon2023/eik/EK1.pdf)-(Erişim Tarihi: 2011)

<http://www.tuik.gov.tr/Gosterge.do?id=3642&metod=IlgiliGosterge>-(Erişim Tarihi:2011)

## **EK. Alan Çalışmasında Kullanılan Film**

## ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : B. Ece ŞAHİN  
Doğum Yeri ve Tarihi : 08.03.1977 - Bursa  
Yabancı Dili : İngilizce  
Eğitim Durumu:  
Lise : Bursa Kız Lisesi 1994  
Lisans : Uludağ Üniversitesi Mimarlık Bölümü 1999  
Yüksek Lisans : Uludağ Üniversitesi Mimarlık Bölümü 2006  
Çalıştığı Kurumlar ve Yıl : Dostoğlu Mimarlık – Bursa 2000-2005  
Uludağ Üniversitesi Mimarlık Bölümü 2005- .....  
İletişim (e-posta) : easatekin@yahoo.com

### Yayımları :

Şahin, B. E., Dostoğlu, N. 2011. Changeability Theme in Toy Design. 6. Itra World Congress Abstract Book, s. 32.

Şahin, B. E., Tümer, H. Ö. 2011. Mimarlar ve Konutları. *Yapı Dergisi*. Sayı: 358, s. 76-81.

Şahin, B. E., Tümer, H. Ö. 2011. Kullanıcı-Tasarımcı Etkileşimi: Tasarım Sürecinde Katılımın Rolü. 23. Bursa Uluslararası Yapı-Yaşam Kongresi Bildiri Kitabı, s. 83-96.

Şahin, E., Tümer, Ö. 2010. Bursa'da Göç ve Kentleşme. *Arredamento Mimarlık Dergisi*. Mayıs sayısı, s. 86-91.

Dostoğlu, N., Şahin, B. E., Taneli, Y. 2009. Evrensel Tasarım: Tanımlar, Hedefler, İlkeler. *Mimarlık*. Sayı: 347, Mayıs-Haziran, s. 23-27.

Şahin, B. E. 2007. Meydanlarda Kullanıcı Beklentilerini Belirmeye Yönelik Bir İnceleme: Bursa Orhangazi Meydanı. *Mimarlık*. Sayı: 334, Mart-Nisan, s. 44-48.

Şahin, E., Dostoğlu, N. 2007. Kentsel Mekan Tasarımında Doğal Verilerin Kullanımı. *Uludağ Üniversitesi Mühendislik Mimarlık Fakültesi Dergisi*. Cilt 12, Sayı 1, s. 29-40.

Şahin, E., Dostoğlu, N. 2007. Nitelikli Kentsel Mekanlarda Oturma Elemanları. *Arredamento Mimarlık Dergisi*. Şubat sayısı, s. 118-121.