

83083

ÇOCUK VE MEKAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mimar Feryal KOÇ

295Y136

83083

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih: 11 Ocak 1999

Tezin Savunulduğu Tarih: 3 Şubat 1999

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Semra AYDINLI



Diğer Jüri Üyeleri: Prof. Dr. Mine İNCEOĞLU



Prof. Dr. Ahsen ÖZSOY



ŞUBAT 1999

ÖNSÖZ

Bu çalışmanın ortaya çıkışında bana yol gösteren, destek olan tez danışmanım Sayın Doç. Dr. Semra AYDINLI'ya teşekkür ederim.

Çalışmada emeği geçen tüm kişi ve kurumlara özellikle Robert Koleji ve Kültür Koleji idareci ve öğrencilerine gösterdikleri ilgi ve sağladıkları sıcak çalışma ortamından dolayı, Metehan'a ve Enis'e tezin yazımı sırasında gösterdikleri sonsuz sabır ve hoşgörüden dolayı, yanlarında çalıştığım Mimar Aysel Aydın ve Mimar Yalçın Aydın'a destek ve anlayışlarından dolayı ayrı ayrı teşekkür ederim.

Ayrıca tüm eğitim hayatım boyunca yanımda olan, maddi ve manevi desteklerini sürekli hissettiğim sevgili aileme minnettarım...

Şubat 1999

FERYÂL KOÇ

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	ii
İÇİNDEKİLER	iii
TABLO LİSTESİ	vi
ŞEKİL LİSTESİ	vii
RESİM LİSTESİ	viii
ÖZET	ix
SUMMARY	xi
1. GİRİŞ	1
1.1. Çalışmanın Amacı	1
1.2. Çalışmanın Yöntemi	2
2. DAVRANIŞ SÜRECİ	4
2.1. Davranış	4
2.2. Gereksinme	4
2.3. Algılama	6
2.4. Algı Teorileri	7
2.4.1. Piaget'in Algı Teorisi	8
2.4.2. Gestalt Teorisi	9
2.4.3. Bilgi İşlem Teorisi	11
2.4.4. Algının Ekolojik Teorisi	12
2.4.5. Algının Toplumsal Mekansal Şema Teorisi	13
3. MEKAN ÖRGÜTLENMESİ	18
3.1. Mekan	19
3.2. Mekan Kompozisyonu	20
3.3. Mekan Bileşenleri	20
3.4. Mekan Bileşenlerinin Fiziksel Özellikleri	21

3.4.1. Renk	21
3.4.1.1. Renk Türlerinin Psikolojik Etkisi	21
3.4.1.2. Renk Türlerinin Mekansal Etkisi	22
3.4.2. Doku	23
3.4.3. Işık	23
3.4.4. Form	24
4. BİR VARLIK OLARAK ÇOCUK	26
4.1. Çocuk Ve Yetişkin	26
4.1.1. Çocuğun Zihinsel Gelişimi	27
4.1.1.1. Duyusal Devinimsel Dönem	28
4.1.1.2. İşlem Öncesi Dönem	28
4.1.1.3. Somut İşlemler Dönemi	29
4.1.1.4. Soyut İşlemler Dönemi	29
4.1.2. Çocuğun Algısal Gelişimi	30
4.2. Çocuk Ve Mekan	30
4.3. Çocuk Ve Oyun	32
4.3.1. Yaşlara Göre Oyunda Görülen Gelişim	33
4.3.2. Cinsiyete Göre Oyunun Farklılaşması	34
4.3.3. Oyunun Çocuk Gelişimi Üzerine Etkisi	34
4.3.3.1. Oyunun Beden Gelişimi Üzerine Etkisi	34
4.3.3.2. Oyunun Zihin Gelişimi Üzerine Etkisi	34
4.3.3.3. Oyunun Çocuğun Sosyalleşmesi Üzerine Etkisi	35
4.3.4. Oyun Biçimleri	35
4.3.5. Oyunun Bir Nesnesi Olarak Oyuncak	36
5. ÇOCUĞUN SOSYALLEŞMESİ	39
5.1. Çocuk Ve Sosyal Çevresi	40
5.2. Çocuk Ve Fiziksel Çevresi	40
5.2.1. Konut	40
5.2.2. Konut Yakın Çevresi	41
5.2.3. Okul	42
5.2.4. Kentsel Oyun Alanları	42
5.3. Çocuk Ve Cinsiyet Ayırımı	42

6. ÇOCUĞUN MEKAN ALGISINA YÖNELİK ALAN ÇALIŞMASI	45
6.1. Alan Çalışmasının Amaçları	45
6.2. Alan Çalışmasının Yöntemi	45
6.2.1. Mekanlara Ait Gözlemler Ve Saptamalar	46
6.2.2. Yazılı Anket Çalışması	55
6.2.3. Görsel Anket Çalışması	57
6.3. Alan Çalışmasının Değerlendirilmesi	57
6.4. Dağılım Tabloları İle Ulaşılan Sonuçlar	58
6.5. Alan Çalışmasına Katılan Deneklerin Bilişsel Haritalarının İmaj Parametrelerine ve Mekan İlişkilerine Göre Dağılımlarının Belirlenmesi	60
7. SONUÇLAR	66
KAYNAKLAR	69
EKLER	73
ÖZGEÇMİŞ	89

TABLO LİSTESİ

Sayfa No

Tablo 3.1.	Mekan bileşenlerinin yüzey renklerinin etkileri.....	22
Tablo 4.1.	Çocukların kullandıkları materyallerin fayda değerleri.....	37
Tablo 6.1.	Deneklerin cinsiyetlerine göre dağılımı.....	58
Tablo 6.2.	Deneklerin babalarının eğitim düzeyine göre dağılımı.....	58
Tablo 6.3.	Deneklerin annelerinin eğitim düzeyine göre dağılımı.....	58
Tablo 6.4.	Deneklerin babalarının mesleklerine göre dağılımı.....	59
Tablo 6.5.	Deneklerin annelerinin mesleklerine göre dağılımı	59
Tablo 6.6.	Deneklerin bilişsel haritalarının topolojik özelliklere göre dağılımı	60
Tablo 6.7.	Deneklerin bilişsel haritalarının projektif özelliklere göre dağılımı.	60
Tablo 6.8.	Deneklerin bilişsel haritalarının imaj parametrelerine göre dağılımı	61
Tablo 6.9.	Topolojik özelliklerin cinsiyete göre dağılımı	61
Tablo 6.10.	Topolojik özelliklerin babanın eğitim durumuna göre dağılımı.....	61
Tablo 6.11.	Topolojik özelliklerin annenin eğitim durumuna göre dağılımı.....	62
Tablo 6.12.	Projektif özelliklerin cinsiyete göre dağılımı.....	62
Tablo 6.13.	Projektif özelliklerin babanın eğitim durumuna göre dağılımı.....	62
Tablo 6.14.	Projektif özelliklerin annenin eğitim durumuna göre dağılımı.....	63
Tablo 6.15.	İmaj parametrelerinin cinsiyete göre dağılımı.....	63
Tablo 6.16.	İmaj parametrelerinin babanın eğitim durumuna göre dağılımı.....	63
Tablo 6.17.	İmaj parametrelerinin annenin eğitim durumuna göre dağılımı.....	64

ŞEKİL LİSTESİ

Sayfa No:

Şekil 2.1 Maslow'un insan gereksinimleri hiyerarşisi.....	5
Şekil 2.2 Algı, biliş ve davranış mekanizması olarak insan.....	6
Şekil 2.3 Duyusal bilginin iletilmesi.....	7
Şekil 2.4 Görsel organizasyondaki Gestalt Kanunları.....	10
Şekil 2.5 Neisser'in algısal döngüsü.....	12
Şekil 2.6 Kent imajının oluşmasında 5 eleman.....	14
Şekil 2.7 Yapay çevrenin form veren öğeleri.....	15
Şekil 3.1 Mekan örgütlenmesinin dinamik dengesi.....	18
Şekil 5.1 Çocuğun çevre ile olan etkileşimini tanımlayan çevresel bir model.....	39



RESİM LİSTESİ

Sayfa No:

Resim 6.1.	Farklı amaçlar için kullanılan köşelerden “Sanat Köşesi”	46
Resim 6.2	Farklı amaçlar için kullanılan köşelerden “Matematik Köşesi”	47
Resim 6.3.	Köşeleri birbirinden ayıran bölücü dolaplar.....	47
Resim 6.4.	Çocukların özellikle tercih ettikleri açık oyuncak rafları.....	48
Resim 6.5.	Çocukların özellikle tercih ettikleri açık eliş rafları.....	48
Resim 6.6.	Çocuk boyutundaki mobilyalardan görünüşler.....	49
Resim 6.7.	Çocuk boyutundaki evcilik köşesi materyalleri.....	50
Resim 6.8.	Dikey gelişime destek veren katlı oyun birimi.....	50
Resim 6.9.	Dikey gelişime destek veren katlı oyun birimi.....	51
Resim 6.10.	Çocukların kendi yarattıkları mekanlardan görünüşler.....	52
Resim 6.11	Çocukların kendi yarattıkları mekanlardan görünüşler.....	52
Resim 6.12.	Çocukların kendi yarattıkları mekanlardan görünüşler.....	53
Resim 6.13.	Çocukların kendi yarattıkları mekanlardan görünüşler.....	53
Resim 6.14.	Çocuktaki düşey kapalılık arzusu.....	54
Resim 6.15.	Çocuktaki düşey kapalılık arzusu.....	55

ÇOCUK VE MEKAN

ÖZET

Tezin amacı çocuğun istekleri, arzuları ve algıları doğrultusunda çocuğun çevre ile olan etkileşimini belirlemek ve bu etkileşimin bir sonucu olarak mekana verdiği tepkileri, mekan içindeki davranışlarını yorumlamaktır.

İnsan-çevre konulu araştırmaların temelinde çevresel algı ve davranış vardır. İkinci bölüm davranış olgusu üzerinde durmaktadır. Davranış, insan ve çevresi arasındaki etkileşimlerin tümüdür ve gereksinmeden kaynaklanır. Algı, duyular yoluyla çevreden bilgi edinme eylemi; davranış ise amaç ve güdüler doğrultusunda algılara cevap verme eylemidir. Algı teorileri temelde ikiye ayrılır;

- a) Nativist Teoriler; algının doğuştan geldiğine inanırlar.
- b) Görgül Teoriler; algıda deneyimin rolünü vurgularlar.

En çok bilinen algı teorileri;

- a) Piaget'in Algı Teorisi
- b) Gestalt Teorisi
- c) Bilgi-İşlem Teorisi
- d) Ekolojik Teori
- e) Toplumsal Mekansal Şema Teorisi, şeklinde sıralanır

Üçüncü bölüm mekan kavramını açıklamaktadır. Mekan, insanın insanla, insanın nesneyle, ve nesnenin nesneyle olan ilişkilerinin ifadesidir. Mekan, bileşenleri ve bileşenlerinin fiziksel özellikleriyle bir bütündür. Renk, doku, form gibi fiziksel özellikler mekanın görsel etkinliğinde çok önemlidir. Tüm bileşenlerin bazı ilkeler doğrultusunda düzenlenmesi ve bütüne ait olması, birbirine yabancı ve uyumsuz olmaması, mekan kompozisyonu oluşturur.

Dördüncü bölüm çocuk, çocuk ve yetişkinin farkları, çocuğun zihinsel ve algısal gelişimini içerir. Zihinsel gelişimde Piaget'in belirlediği dört dönem vardır.

Zihinsel gelişim aşağıdaki dört dönemi içerir,

1. Duyusal-devinimsel dönem,
2. İşlem öncesi dönem,
3. Somut işlemler dönemi,
4. Soyut işlemler dönemi.

Oyun ve oyuncağın hem zihinsel hem algısal gelişimde büyük rolü vardır. Oyuncaklar, çocuk mekanlarında önemli bir yer tutar. Çocuktaki mekansal gelişimin temelinde eylem vardır. Mekansal kavramlar algı düzeyinde oluşur, mantıksal bir gelişim izler.

Beşinci bölüm, çocuğun sosyalleşme sürecini anlatır. Çocuk bu süreci hem sosyal, hem fiziksel çevrede yaşamaktadır. Çocuğun fiziksel çevresi, temel gereksinimler etrafında oluşur ve konut, konut yakın çevresi, parklar, oyun alanları ve okulu ile gelişir. Sosyal çevre ise aile, arkadaşlar, öğretmenler, komşu ve

akrabalardır. Sosyalleşme sürecinde cinsel rol ayırımı önemlidir. Cinsel role bağlı olarak kız ve erkek çocuğun toplumda çok farklı yerlere sahip olduğu görülür.

Son olarak Altıncı bölümde daha önceki bölümlerde anlatılan teorik bilgiler iki ayrı anaokulunda 70 çocuk üzerinde yapılan bir alan çalışması ile sınanmıştır. 36 kız 34 erkek çocuğun mekan algıları, gözlem , anket ve biliş haritaları yardımıyla belirlenmeye çalışılmıştır. Biliş haritalarında topolojik mekan özellikleri, projektif mekan özellikleri ve imaj parametreleri aranmış, elde edilen bulguların cinsiyet, anne babanın eğitim düzeyi ve mesleklerine göre dağılımları belirlenmiştir.

Tüm bu çalışmalarla “Çocuk, yetişkinin küçük bir örneği değildir!” savı doğrulanmış ve çocuk ile yetişkinlerin farklı bireyler oldukları görülmüştür. Çocuğun mekan algısının, mekanın kullanım şekli ve süresinin, mekana verdiği tepkilerin, fiziksel boyutlar, bilişsel gelişme, kişisel değişkenlikler, sosyal haklar gibi boyutlarla değiştiği gözlenmiştir. Ayrıca cinsiyetin ve anne babanın eğitim düzeyinin algıda çok önemli bir rolü olduğu belirlenmiştir.



CHILD AND SPACE

SUMMARY

The purpose of the thesis, is to realise and interpret the spatial reactions and behaviours of the child with respect to the child's perception, needs and demands. Environmental perception and behaviour constitutes "environment-behaviour research".

The second chapter explains the process of behaviour. The behaviour is the result of the man-environment interactions and the demand is its resource. Perception is the act of receiving information from the environment with the respect of senses. Behavior, on the other hand, is the act of responding to the perception with respect to the purposes and the instincts.

The theories on perception covers two topics:

- a) Nativist theories the birth itself is the recourse of perception
- b) Empirical theories experience is emphasized in the perception

The most well known theories are as follow;

a) Piaget's Theory of Environmental Perception; The theory of Piaget is based on Nativist approach. The concept of the perception and perceptual activity is emphasized in this theory. Perception is defined as the quick and immediate vision of stimulus one gets of the first glance. But perceptual activity includes the experience, the judgement and the correction of the distorted first impression.

b) Gestalt Theory of Environmental Perception; The core of the Gestalt Psychology is the relationship between the elements. According to Gestalt psychologists, it is not the elements themselves, but the way they come together, that gives meaning to the integrity.

c) The Transactional Theory of Environmental Perception; This theory emphasizes the role of experience in perception and focuses on dynamic relationship between person and the environment. Transactionalists believed that knowing and understanding the environment is based on the content, the form of knowledge and the experience gained from the stimulation of the environment.

d) Ecological Theory of Environmental Perception; This theory accepts the sensory organs as the basis of the perceptual system. These system are the orientation, hearing, touching, tasting, smelling and visual systems.

e) Schema of Social-Spatial Theory of Env. Perception; The last theory which is included in the thesis emphasizes the conceptual schemata. These spatial schemes provide a way and a direction. The image of the city has five elements which are the landmarks, the nodes, the paths, the edges and the districts.

The third sections explains the concept of "space". The space is the phrasing of the relationship between man and man, man and the object, object and object. The

space is an integrity with its elements and physical properties. The physical properties such as color, texture and form are very important in the visual effectiveness of the space. It is the organization of these elements with respect to certain principles that make up the "architectural composition". In an architectural composition, the elements has to be fit with each other, as to form an integrity to.

The fourth section covers the concept of child, the differences between the child and the adult, and the mental and perceptual development process. According to the Piaget, there are four periods in the mental development of the child;

- a) Sensory-Motor Period (First two year)
- b) Preoperational Period (two to six years)
- c) Concrete operational Period (seven to eleven years)
- d) Formal operational Period (eleven years to adulthood)

The play and the playing tools have an important role both in the mental and perceptual development. The playing tools constitute an important part with respect to space of the child. The basis of the spatial development, on the other hand, is the "act". The spatial concepts formes at the perceptual level and traces through a logical development scheme.

The fifth section explains the socialization process at the child. The child lives this process through the social and the physical environment. The physical environment of the child, departs on the basic needs and develops with the experiences of the house, the near house environment, the park play areas and the school. The social environment, on the other hand, covers the family, the friends, the teachers, the neighbours and the relatives. The gender role differences are important in the socialization process, as well.

Finally, the theoretical begins for the thesis has been tested through the case study. The sixth section covers the results of this work applied in two different schools on 70 children that of the 36 are female and 34 are male. The spatial perception of the children has been realised through observation, survey and cognitive mapping.

Typological and Projective space properties and image parameters are deducted through cognitive mapping. The results are then accumulated with respect to the differences in gender, the educational level and the occupation of the parents.

Typological Space properties are proximity, seperations, surrounding, contiunity, order.

Projective Space properties are straight lines, paralel lines, perspectives.

Image Parameters are landmarks, nodes, edges, paths, districts.

The conclusion reached with thesis that;

The child is not the small copy of the adult. In fact, the child and the adult are different individuals. The gender and the educational level of the parents play in important role in the perception. The spatial perception, the use of space and timing, spatial reactions changes with physical dimensions, the cognitive development, the personal variables and the social rights.

1. GİRİŞ

Mimarlık alanında yapılan araştırmalarda son yıllarda önemle üzerinde durulan konulardan biri insan çevre ilişkileridir. İnsan çevre konulu araştırmaların zenginliğine karşın çocuk-çevre konulu araştırmaların azlığı dikkati çekmektedir. Ancak fiziksel boyutlar, bilişsel gelişme, sosyal haklar, kişisel değişkenlikler kendi kendini idare edebilme gibi farklı boyutlar çocuklar ve yetişkinlerin ayrı iki toplumsal kategori olduğu gerçeğini bize hatırlatır. Nitekim çocukların günlük yapay çevreyi kullanım şekilleri ve kullanım süreleri yetişkinlerden oldukça farklıdır. Bu farklılıkları iyi çözümleyebilmek ve çocuğun yaşadığı çevrelerde mutluluğunu sağlamak için çocuğun istekleri, arzuları, algıları belirlenmeli ve en önemlisi çocuğun çevre ile etkileşimleri izlenmeli ve yorumlanmalıdır.

Çocuğun çevreyle etkileşimini, istek, arzu ve algılarını belirlemek kolay bir çalışma değildir. Çünkü çocukluk, özellikle okul öncesi dönem sezgilerin hakim olduğu dönemdir, çocuğun algısal ve zihinsel gelişimi henüz tamamlanmamıştır. Grafik gelişimindeki aşamanın yetersizliğinden dolayı büyük ölçekten küçük ölçeğe aktarma yapmak konusunda çocuk problem yaşayabilecek, bu da gerçek çevre bilgisi ve arzusunu baskılayabilecektir. Dil ve sözlü ifadenin gelişimindeki yetersizlik de sözlü anketlerin yeterince güvenilir olmamasına sebep olur. Bu nedenle tek bir metot ile doğru sonuca ulaşmak mümkün değildir. Araştırmacıların oldukça ilgisini çeken bu konu, bu tip araştırma zorlukları nedeniyle çok fazla irdelenmemiştir. Bu da konunun seçilmesinde en büyük etkendir.

1.1 Amaç

Tezin amacı, çocuğun istekleri ve algıları doğrultusunda çocuk-çevre etkileşimini yani mekana verdiği tepkileri ve mekan içindeki davranışlarını belirlemek ve yorumlamaktır. Buna bağlı olarak çevre davranış araştırmaları sonucunda elde edilen mimari parametrelerin çocuklar tarafından ne kadar

algılandığı ve bu algının cinsiyete, anne babanın eğitim düzeyine, mesleklerine göre dağılımlarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

1.2 Çalışmanın Yöntemi

Belirlenen amaç doğrultusunda insanın çevreyi, çevrenin de insanı yönlendirdiği görüşünden yola çıkılarak davranış ve mekan konuları üzerinde durulacaktır, daha sonra çocuğun gelişimi ve mekan algısı işlenerek çocuk ve mekan konusuna geçiş yapılacaktır.

İnsan-çevre konulu araştırmaların temelinde çevresel algı ve çevreye verilen tepki, yani davranış vardır. Konunun özünü oluşturması açısından davranış olgusu ile konuya girilecek, gereksinme ve algı kavramları işlenecektir. Daha sonra algı teorileri açıklanarak konuya teoriksel bir temel oluşturulacaktır.

Üçüncü bölüm, mekan kavramı içerecek ve mekan kavramı her yönüyle işlenecektir. Mekan, mekan kompozisyonu, mekan örgütlenmesi, mekan bileşenleri kavramları tek tek açıklanacak, mekan bileşenlerinin fiziksel özelliklerinin algıdaki önemine ve etkisine değinilecektir.

Dördüncü bölüm çocuk kavramı üzerinde yoğunlaşacak ve çocuğun gerek zihinsel gerek algısal açıklanarak çocuk ve yetişkinin farklı iki toplumsa kategori olduğu belirlenmeye çalışılacaktır. Bu çerçevede çocukta mekan kavramının gelişimi incelenecek ve çocuk-oyun ilişkisi üzerinde durularak, çocukluğun ayrılmaz bir parçası olan oyun ve oyuncakların çocuk mekanlarındaki yeri irdelenecektir.

Beşinci bölümde çocuğun toplumsal hayata geçişi üzerinde durulacak ve bu konu hem sosyal çevre, hem fiziksel çevre boyutlarında ele alınacaktır.

Elde edilecek tüm teorik bulgular bir alan çalışması ile desteklenerek çocuğun mekan algısı hakkında sonuçlara ulaşılmaya çalışılacaktır. Bu çalışmada çevre davranış araştırmaları sonucunda elde edilen mimari parametrelerin çocuklar tarafından ne kadar algılandığı ve bu algının cinsiyete, anne babanın eğitim düzeyine, anne babanın mesleklerine göre dağılımları belirlenecektir. Çocuk-mekan etkileşimi yani çocuğun mekana verdiği tepkiler ve mekan içindeki davranışlarının yorumlanması da alan çalışması içindedir.

Günümüz çocuğunun vaktinin büyük bir bölümünü uzmanlaşmış bir kamu hizmeti donanımı tüketicisi olarak önce yuvalarda sonra anaokullarında geçirdiği düşünülerek alan çalışması da anaokullarında yapılacaktır.

Olanaklı çevrelerden gelen 36 kız, 34 erkek toplam 70 çocuk üzerinde yapılacak alan çalışmasında, problemin karmaşık yapısından dolayı tek bir metot kullanılmayacak soru sorma, gözlem ve bilişsel haritalar olmak üzere üç ayrı metot kullanılacaktır. Böylelikle bir metot ile elde edilen sonuç bir diğeri ile kontrol edilebilecek ve daha sağlıklı, güvenilir sonuçlara ulaşılacaktır.



2. DAVRANIŞ SÜRECİ

İnsan, çevresiyle sürekli bir iletişim ve etkileşim içerisinde. Bu iletişim ve etkileşim çeşitli kavramları içeren bir süreç olarak kabul edilebilir ki bu kavramlar; insanın çevreye verdiği tepkileri ifade eden davranışlar, davranışların kaynağı ve temeli durumundaki gereksinimler ve insanın çevreyi tanıması ve öğrenmesini ifade eden algılamadır. Davranış sürecini yaşatan bu kavramlar şöyle açıklanabilir;

2.1 Davranış

Davranış, insan ve çevresi arasındaki etkileşimlerin tümüdür. Bir davranış akışı içinde birden fazla etkinlik bulunabilir. Bir başka deyişle davranış başka alt düzey birimlerine bölünebilir. Örneğin sabah kalkıp okula gitme davranışı çeşitli etkinliklerden oluşur; uyanma, kalkma, tualete gitme, yüz yıkama , kahvaltı yapma vb. gibi... Ayrıca bunlar yeniden daha alt eylemlere ayrıştırılabilir. Etkinliğin zaman ve mekan içinde çevresel koordinatları vardır. En küçük davranış birimi araştırmasında Harris, (1964, s:28) “İnsan vücudu parçalarının her bir devinimi, vücudun en yakın dolayındaki nesnelerin mekan ve zamana bağlı olarak sürekli değişmesidir” der. Bu en küçük davranış birimine de *actone* adını verir.

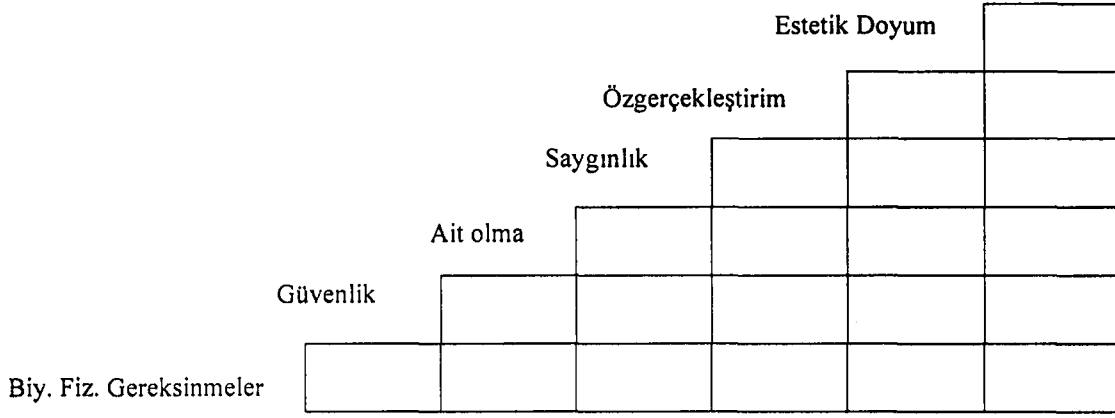
Yücel (1971, s:41) İnsan davranışlarının genel “İnsan ihtiyacı” nı temellendirici ve ayrıntılı, özel durumlara çok bağlı bir olgu olduğunu belirtir ve bu nedenle davranışlarla ilgili genel bir sınıflandırma yapmanın anlamsız olacağını savunur.

Duyusal tepkiler, eylemler ve zihinsel süreçleri yönlendiren şey zihinsel kurgudur. Davranıştan bilgi alan da davranışı yönlendiren de zihinsel kurgudur. Ama insan-çevre etkileşimlerinin kaynağı insan gereksinimleridir. (Gür, 1996, s:83)

2.2 Gereksinme

İnsan davranışları gereksinmeden kaynaklanır. Gereksinme, insan zihnindeki algıyı, bilişimi ve davranışı var olan ve yetersiz kalan durumlara

yönlendiren bir güçtür. Gereksinimler, davranışın fizyolojik, psikolojik ve sosyolojik temel değerlerinden oluşur.(Lang ve ark., 1974) Davranışın temelindeki gereksinimler ise en zorunlu ve yaşamsaldan en ağıdalı ve seçkin olana doğru bir uzanma gösterir. Maslow hiyerarşisi önemli bir sınıflamadır. (Şekil 2.1)



Şekil 2.1 Maslow'un insan gereksinimleri hiyerarşisi (1943)(Lang, 1987, s:85)

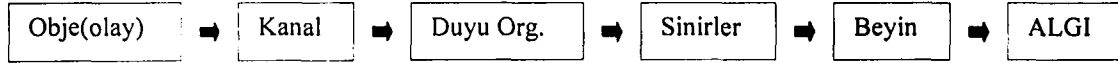
1. Fizyolojik gereksinimler (beslenme, çoğalma)
2. Güvenlik gereksinimleri (fiziksel zarar ve tehditlerden korunma)
3. Ait olma, bağlanma gereksinmesi
4. Saygınlık, prestij gereksinmesi
5. Kendini kanıtlama gereksinmesi
6. Entelektüel, duygusal ve estetik doyum.

Bu sınıflamaya, Prohansky, birincil gereksinimler karşılanmadıkça insanın daha üst düzey gereksinimleri algılamayacağı şeklinde bir düzeltme getirir. (Prohansky ve ark., 1970)

Dünya sağlık teşkilatının belirlediği İnsanın Temel Gereksinimleri ise şöyledir: Sağlık, besin tüketimi ve beslenme, çalışma ve iş koşulları, barınma, eğitimin, toplumsal güvenlik, giyinme, dinlenme-eğlenme, insan özgürlüğü. (Yücel, 1971, s:47)

Çocuk çevresinin de, temel gereksinimler etrafında geliştiği söylenebilir. Yeni doğmuş bir bebek için çevre annesinin memesiyle sınırlanmıştır. Çocuk büyüdükçe dikkat merkezleri çeşitli gereksinimlere bağlı olarak gelişir.(Ertürk, 1989, s:22)

(Lang ,1987, s: 85) Çevreden bilgi edinme yoluyla kendiliğinden oluşan algı, bireyin bu bilgileri uygun ve doğru bir şekilde eyleme dönüştürmesinde, onların yorumlanmasına ve değerlendirilmesine yardım etmektedir.(Lee, 1973, s:113)



Şekil 2.3 Duyusal bilginin iletilmesi (Spradley,1972)

Bu tepki düzeneğini Porteous (1977) şöyle açıklar;

1. Çevrelenen organizmanın çevresinden gelen uyarı (stimulus), organizma tarafından algılanır. En dar anlamında algı, bir uyarının varlığından duyular yoluyla bilgi sahibi olmaktır.
2. Algılanan şey (percept) beyne iletilir. Beyin tarafından algılanmak demek (apperception) bir nesneyi eski deneyimler yoluyla yorumlamak demektir.(Stea Downs,1970)
3. Algılanan şey uyumlandırılıp kavrandığında biliş olur, organizmanın tanıdığı bir şey olur.
4. İlk uyarıya bir tepki gösterilirse bu önceden bilinen bir imgeye gönderme yapılarak gerçekleşmiştir. (Gür, 1996, s:85)

2.4 Algı Teorileri

İnsanın niçin algıladığını, ne yaptığını açıklamaya ve tanımlamaya yönelmiş pek çok teori vardır. Temelde iki ayrı bölüme ayrılırlar.

a)Nativist Teoriler

b)Görgül Teoriler

Nativistler, algının doğuştan geldiğine inanırlar. İçsel düşüncelerin rolü ve duyumsamalardan kaynaklanan zihinsel oluşumlar üzerine yoğunlaşmışlardır. Bu teorilerin birincil kavramları temelde Piaeget' in çalışmalarından kaynaklanmaktadır.

Görgül yaklaşım ise algısal duyumsamada deneyimin rolünü vurgular. Lang'in sınıflamasındaki bilgi-işlem teorisi görgül bir yaklaşımdır.

Lang (1987,s:86) algı teorilerini Gestalt Teorisi, Bilgi-İşlem Teorisi ve Ekolojik Teori olarak 3'ayırır.

2.4.1 Piaget'in Algı Teorisi

Bu teori temelini nativist yaklaşımdan alır. Algının doğuştan geldiğine inanan bu teori çerçevesinde Piaget algı ve algısal aktivite kavramlarını açıklar. Piaget'e göre hızlı, çabuk ve ani ilk etkinin ilk anda elde edilmesi algı; deneyim,yargı ve çarpık olan ilk etkinin düzeltilmesi ise algısal aktivitedir. Piaget, bu iki kavramın da bir dizi rastlantıları içeren algısal süreç içerisinde gerçekleştiğini söyler. Piaget'in bu tesadüfler teorisi içinde özellikle savunduğu birkaç olgu vardır. Bunlardan ilki algıdaki hataları açıklar. Birçok detay ilk bakışta gözden kaçır ve Piaget'in deyimiyle göz çok zorlandığı elemanlar üzerinde yoğunlaşır veya merkezlenir. Bu, algının deforme olmasına yol açar ama bu bozulma birden fazla merkezlemenin olmasıyla düzeltilir; böylece bu çarpıklık algının titizliği ile biçim değiştirir.

Farklı merkezleme kabulü Piaget'in teorisinde önemli bir noktadır. Çünkü gözün birden fazla merkezlenmesi düzeltmeyi, düzenlemeyi ve denge durumunu sağlar. Merkezileşme ise algıda hatalara yol açar.

Kısaca Piaget'e göre cisimler boşlukta her zaman algılanmazlar. Bunun sebebi de normal şartların değişmesiyle nesnenin ilk etkisinin de değişmesidir.

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

Piaget (1955) algısal aktiviteler boyunca süren deneyimler sayesinde çocuğun algısal değişmezliği öğrendiğine dikkat çeker. Algısal değişmezlik buradan devam ederek konumun bir parçasıdır. Miktar değişmezliği, sayı değişmezliği gibi korunum da düşünceye bağlıdır ve bu yüzden algısal aktivitenin bir sonucudur diyemeyiz. Piaget "Algı bilginin kaynağı değildir, çünkü bilgi bir bütün olarak davranışın etkin şemasından türer" der. Algı bir bağlayıcı olarak işler ve bu bağlayıcı, kararlı ve lokal ilişkiyi bir taraftaki davranışlarla öte yandaki objeler yada olaylar arasında kurar.

Piaget 1930'lardan beri etkili olan Gestalt psikologlarının görüşlerini reddeder. Gestaltçılar düzenleme, ayırt etme ve algısal değişmezlik kanunları

üzerinde tartışılır. Oysaki Piaget bunların duyuşal motor deneyimleri boyunca kazanıldığını göstermiştir.

2.4.2 Gestalt Teorisi

Algıya yönelik çalışmalar Gestalt psikolojisindeki uyarı-nesne ilişkisine dayalı ilk tanımlamalarla başlamıştır. Ancak çalışmalar Gestalt algı teorisinin şekil ve nesne algılaması ile geliştiğini gösterir. (Ittelson, 1976)

Gestalt psikolojisinin özünde öğeler arası ilişkiler vardır. Buna göre, yaşantı öğelere bölünemez; yaşantıyı incelerken öğelerin ilişkileri ve etkileşimleri dikkate alınmalıdır. Gestalt psikologlarından Morgan (1977) bunu “Bütün (yaşantı) parçalarının (öğelerinin) toplamından fazladır.” şeklinde ifade eder. Gestalt psikologlarına göre bütüne anlam veren, onu oluşturan parçalar değil parçaların ne biçimde bir araya geldikleri, diğere bir deyişle parçalar arası ilişkidir.(Aydınlı, 1986, s:4)

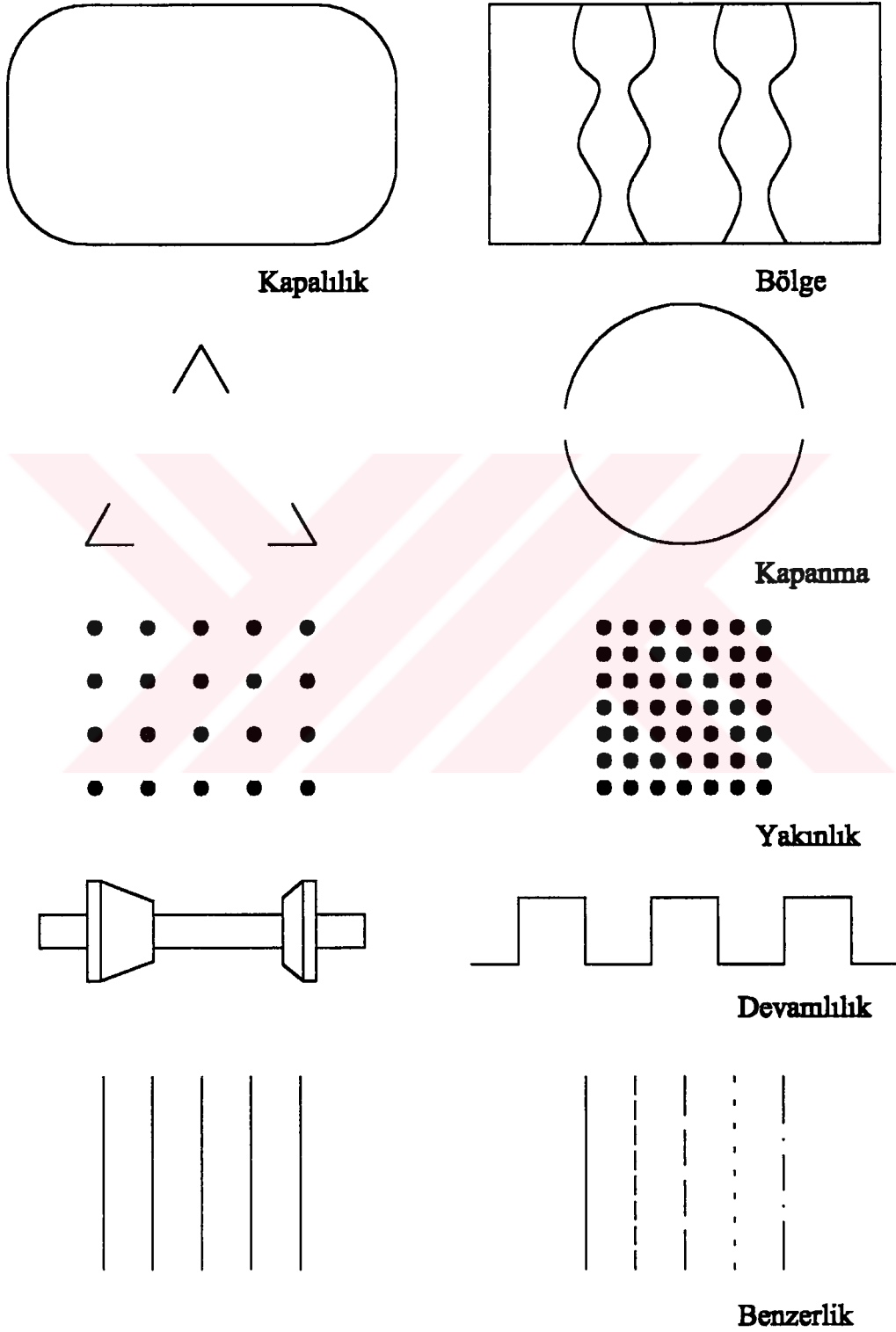
Gestaltçılar tüm algılarımızın biçimlerden oluştuğunu, biçimlerin de nokta ve düzlemlerden ibaret olduğunu savunurlar.(Gür, 1996, s:86)

Gestalt teorisine göre çevreyi oluşturan öğeler belli bir düzen içinde bir araya gelirler. Böylece kurgulanan zihinsel şemalar doğrultusunda algılamaya da bir düzenleme getirilir. Algısal düzenlemenin en temel ilkesi şekil-zemin ilişkisidir. Bu ilişkiye göre ancak zemine karşı şekil olarak algılanan biçimler bir görsel etkinliğe sahiptir ve şekil, arka yüzeyi oluşturan zemin içinde anlam kazanır. Şekil-zemin ilişkisi rastgele bir araya gelmiş öğelerin belirli bir düzen içinde algılanmalarında onlara bir anlam verir.(Aydınlı, 1993, s:27)

Gestalt teorisi kapsamında 1930’larda Lewin (1936) tarafından yaşam mekanı kavramının ortaya atıldığı görülmüştür. Kişinin “yaşam mekanı” kavramı, kişilik ve çevre faktörlerinin oluşturduğu, olumlu veya olumsuz değerlere sahip nesnelerin zihinsel modellerinden oluşmakta, kişinin çevresine ilişkin beğeni ve tercihlerini belirlemektedir. Bu bağlamda her izlenen davranışın, içinde bulunduğu ortama göre örgütlenmesi ve davranışın parçalara bölünmeyip bir bütünlük içinde incelenmesi gerekir. (Gül, 1993, s:13)

Davranışları algılayabilmek için sadece kişi hakkında bilgi (geçmiş deneyimi, tutum ve yeteneği) sahibi olmak yeterli olmayıp, içinde bulunduğu durumu bilmenin de gerekli olduğu savunulmaktadır. Araştırmalar, kişiyi etkileyen tüm fiziksel, toplumsal ve kişisel faktörlere yönelik olmalıdır. (Çakın, 1988, s:10)

Gestalt teorisi , “şekil”, “izomorfizim (eşbütünsellik)” ve “alan kuvvetleri”nden oluşan üç önemli kavrama sahiptir. Şeklin algılamasında yedi tane etkenden söz edilir. Bunlar bir bakıma şeklin algılaması ile ilgili “kanunlar” haline dönüşmüşlerdir.



Şekil 2.4 Görsel Organizasyondaki Gestalt Kanunları

Çünkü çevrenin algılaması ile ilgili birimlerin neler olduğunu bize hatırlatırlar. Bu kanunlar; *yakınlık, benzerlik, kapanma, devamlılık, kapalılık, bölge ve simetri*'dir. (Şekil 2.4)

Tüm bu kurallar nörolojik süreçlerin biçimi ve algısal deneyimin biçimi arasında farz edilen paralellikle yani izomorfizm (eşbütünsellik) ile açıklanır. Rudolph Arnhem, "Görsel nesnelere bakarak elde edilen kuvvetler, görmenin beyin merkezinde etkin halde bulunan fiziksel kuvvetlerine eşdeğer psikolojik kuvvetler olarak düşünülebilir demektir. Tüm bu süreçler beyinde psikolojik olarak oluşmaktadır ve bunlar algılanan nesnelerin parçalarıdır." şeklinde eşbütünselliği açıklar. Bu kuvvetlerin çevrede yada bir alanda olduğu kabul edilmektedir. Alan kuvvetlerinde, matematikte olduğu gibi bir uygulama alanı, bir yönelme ve bir çekim kuvveti olmalıdır. Alanın yapısı bir bakıma orada bulunan etkin kuvvetlerin sonucudur. (Ünlü, 1996, s:7)

2.4.3 Bilgi İşlem Teorisi

Bu teori, algıdaki deneyimin rolü üzerine odaklanmaktadır. Çevresel davranış olarak algı, çevreyle organizma arasındaki ilişkilerin bir sonucu olduğu gibi tek parametre olarak ilişkiden etkilenen çevre ve organizmadaki değişikliklerin de bir sonucudur. Bunu formülleştirelim;

$$D=f(\text{Ç}, \text{İ}, \text{Ç} \times \text{İ})$$

D: Davranış Ç: Çevre İ: İnsan Ç x İ: Aralarındaki etkileşim

Bu teoride işlem kelimesi ilk olarak ortamdaki tüm parçaların etkin katılımı anlamına gelir. İkincisi de her bir parça kendi öz varlığına sahip olduğu gibi, bu etkin katılım çerçevesinde kısmen de olsa değişime uğrar, kendi kimliğinde değişimler olur.

İşlemselciler çevredeki duyumsamadan kazanılan bilgi ve deneyimin şekil ve içeriğinin çevreyi bilme ve anlamada temel olduğunu savunmaktadırlar. Yani algı eğer edilgin bir davranış biçimi olarak kabul ediliyorsa temelde içsel ve dışsal organizmik koşullardan etkileniyordur. (Moore, 1985)

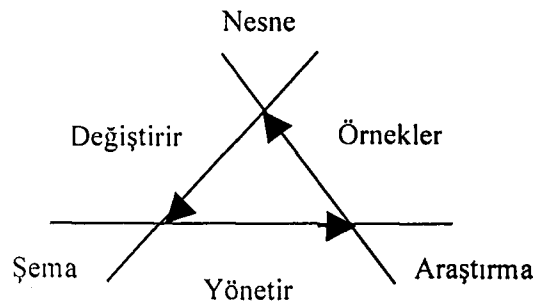
Algı çevre ile organizma arasında devam eden işlemlerin bir parçası olduğu gibi, bu işlemler sonucunda çevreden elde edilen bilgi yada bilişsel yansımaların da bir parçasıdır. Bu bilişsel oluşumlar çevre ve organizma arasındaki özel işlemler bağlamında dışsal etkenlerle içsel organizmik etkenler sonucunda oluşurlar. (Lang, 1987, s:90) İşlemsellik teorisinin algı süreci ile ilgili bazı kabulleri vardır ki bunlar;

- a) Algı, çok yönlü bir kavramdır.
- b) Algı, edilgin bir süreçten çok etkin bir süreçtir.
- c) Algı, algılayan ve algılanan gibi kavramlara ayrılarak açıklanamaz.
- d) Algı, uyarı ve yanıtlarla, bir anlamda koşullandırılmış olarak açıklanamaz.
- e) İnsan-çevre ilişkisi dinamik bir süreçtir.
- f) Çevrenin imajında gözlemci geçmiş deneyimlere olduğu gibi o andaki etkilere de bağlıdır.
- g) Geçmiş deneyimler kişinin o anda bulunduğu ortamdaki gereksinmelerini belirler.
- h) Algı beklentilere, ön görünümeler tarafından yöneltilir.

2.4.4 Algının Ekolojik Teorisi

Gestalt ve Bilgi-işlem Teorileri, uyarı ağırlıklı bilgi alışverişine dayanan teorilerdir. Fakat algının Ekolojik Teorisi, Gestalt Teorisindeki izomorfizm ve deneyimdeki işlemsel olgusu ile çelişir. Ekolojik Teori algısal sistemlerdeki duyu organlarını kabul eder. Bu algısal sistemler temelde yönelme, işitme, dokunma, tat alma, koku ve görsel sistemler olarak ele alınmaktadır. Buna göre insanlar gözlerini, başlarını ve bedenlerini kullanarak çevredeki ince ayrıntıları, algılayarak çevreyi araştırırlar. Deneyimle, bir kişi dünyanın en ince ayrıntılarını ve en geniş ilişkilerini saptayabilir. (Ünlü, 1996, s:9)

Bu yaklaşımda algı ve deneyim ilişkisi Neisser'in kuramsal çalışmaları sonucunda yapmış olduğu algı tanımındaki gibidir. Neisser algısal döngüyü üç aşamalı olarak yorumlar. (Neisser, 1976, s:21), (Şekil 2.5)



Şekil 2.5 Neisser'in Algısal Döngüsü

Tek başına deneyim olayı da algı gibi karmaşık ve geri beslemeli bir süreci açıklamaya yetmez. Algıların şartlı olduğunu, insanın görüşlerini olgunlaştıramadığını düşünmek, insanı küçümsemek olur. Diğer yandan insanın oluşum ve gelişimine katkıda bulunan toplumsal çevre koşullarını yok saymak, insanın aktif ve etki almayan çok güçlü bir doğal yapıya sahip olduğunu düşünmek de insanı abartmak olur. Kaldı ki gözlemlerimiz dehalar dışında kalan insanların kişilik ve davranış özelliklerinin doğaya olduğu kadar sembolik sistemlere de bağlı olduğunu kanıtlamaktadır. (Gür, 1996, s:86)

2.4.5 Algının Toplumsal-Mekansal Şema Teorisi

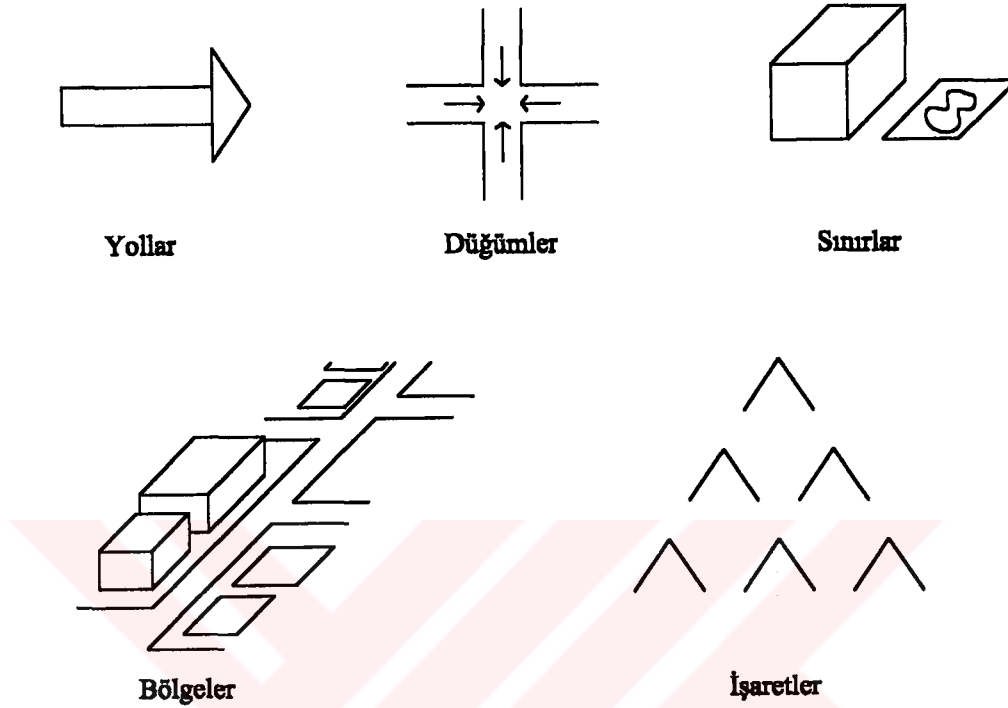
Toplumsal-mekansal şema kavramı fiziksel ve toplumsal çevre öğelerini içeren bir olgudur.(Lee, 1976, s:58)Doğrudan doğruya bilinmeyen, yaşanılmamış mekanların da şemaları bulunmakta, şemaların doğruluğu eğitim düzeyine, bilgilerin doğruluk derecesine ve yorumlanmasındaki beceri düzeyine bağlı olmaktadır. Zihinsel şemalar kişilerin toplumsal konumlarına göre değişmektedir.

Bu teori. bilinen her tür nesnenin, mekansal konumunun kodlanmış olarak zihinde saklandığını, nesnelerin algılanmasında sadece ne olduklarının değil nerede olduklarının da rol oynadığını savunmaktadır. Mekanda yol ve yön bulmayı sağlayan bu zihinsel şemalar kişisel, kendilerine özgü ve dinamik olgulardır. Toplumsal-mekansal şema fiziksel ve toplumsal nesnelerin entegre bir biçimde zihinde temsil edilmiş şekilleridir. Bundan hareketle toplumsal strüktürlerin mekansal strüktürlerle aynı veya benzer biçimler aldığı söylenebilir. Bu yaklaşım, giderek insan yapısı çevrenin farklı ölçeklerinde simgesel-etkileşimci yorumlamalara yol açmış, mekanların işlevsel, geometrik özellik ve boyutlarının yanı sıra simgesel özelliklerinin oynadığı rollerin de açıklanmasını sağlamıştır. Örneğin, öğretmen ile öğrenci arasındaki ilişkilerin okul tasarımına, mekan örgütlenme biçimine doğrudan doğruya yansması gibi...

Toplumsal-mekansal şemaların beyinde depo edildikleri yerden çıkarılarak, davranış biçiminde ifade edilmeleri bu şemaların imajlarıyla mümkün olmaktadır. Şema ve imajlar çevrenin değerlendirilmesinde benzer biçimde etkili olmaktadır. (Çakın, 1988, s:15)

Lynch(1960), Boston, Los Angeles ve Jersey City kentlerinde oturan orta ve yüksek sosyoekonomik düzeydeki kişiler üzerinde yaptığı araştırmada kentsel

mekanın bileşenlerini belirlemiştir. Bunlar; *Bölgeler*, *İşaretler*, *Kenarlar*, *Yollar* ve *Düğüm*ler şeklindedir. (Şekil 2.6)



Şekil 2.6 Kent imajının oluşmasında 5 eleman (Lynch, 1960)

Bir yerden bir yere giden insanların hareket kanalları olan *yollar*; koridorlar, caddeler, nehirler, su kanalları gibi süreklilik gösteren elemanlardır. *Sınırlar*; yollar gibi süreklilik etkisi olan ancak bağlayıcı ve birleştirici değil ayırıcı olan, forma paralel giderek formu sınırlayan ve diğer formlardan ayıran elemanlardır. *Bölgeler*; tanımlanabilir kimliği olan, homojen bir doku ve alan kullanımına sahip, net ve kesin sınırlarla belirlenmiş elemanlardır. Yolların kesişim noktaları, farklı davranış ortamlarının yer aldığı alanlardır. Bu gibi yoğun aktivitelerin yer aldığı elemanlar *düğüm*ler olarak tanımlanır. Düğümler genellikle bir işaret tarafından da desteklenir. *İşaretler*; görsel olarak kolaylıkla farkedilebilen ve gözlemciye bazı ipuçları verilerek kolaylıkla hatırlanmasını sağlayan referans noktalarıdır.

Lynch'in gözlemlerini Lang, Gestalt Kanunları ile ilişkilendirerek açıklamıştır. Lang'a göre yollar ve kenarlar devamlılık ögesi ile, bölgeler ise yakınlık ve benzerlik ögeleri ile açıklanır. İşaretler, Gestalt'ın şekil-zemin ilişkilerinde olduğu

gibi, çevrelerindeki diğer yapılardan görsel olarak farklılık gösteren, şekil olarak algılanan bir etkinliğe sahiptir. Düğümleri ise Gestalt kanunları ile açıklamak zordur.

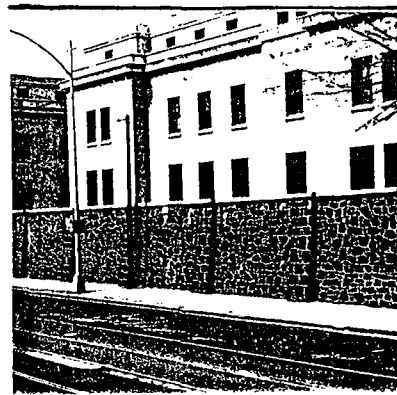
Lynch'in belirlediği bu kentsel mekan bileşenleri binalarda irdelendiğinde benzer sonuçlar elde edilir. Binalarda *düğüm*e karşı gelen yerler ortak alanlar, girişler ve toplumsal odaklardır. Bir konutun düğümü genellikle yaşam alanları bazen de girişler ve mutfak olabilmektedir. Bir derslikte ise yazı tahtasının başı düğüm oluşturmakta ve bu durumda düğüm mekan sınırına yaslanmaktadır. Binalarda *bölgeyi* belirleyen simgeler arasında duvarlar, parmaklıklar, kolonlar, kotlar, malzeme dokusu ve renkler sayılabilir. Bölgelerin en önemli özelliği işlevleri, taban alanı biçimleri, kompozisyonu ve sınırlarıdır. Bir eğitim kurumunda eğitici ve öğrencilerin mekansal ayırımı, bölge oluşturma kaygısından kaynaklanmaktadır. Kentlerde bölgeleri birbirine bağlayan, geçişleri sağlayan *yollar* gibi binalarda da birimlere geçişleri sağlayan koridor ve merdiven gibi yatay ve dikey türlü öğeler vardır. Binalardaki *sınırlar* tam bölücü olan duvarlar ile yarı bölücü öğeler olan camlar, bankolar, perdeler ve bazı donatılardır. Yarı bölücü öğelerle yalnızca istenen gizlilik sağlanabilmektedir (görsel, kokusal, ısısal, dokunsal vb.'den biri veya birkaçı) *Vurgu noktaları* genellikle düğümlerde yer alır. İnsanların biliş haritalarında vurgu noktaları mutlaka yer alacaktır.(Gür,1996,s:49)

KENT FORMUNDA



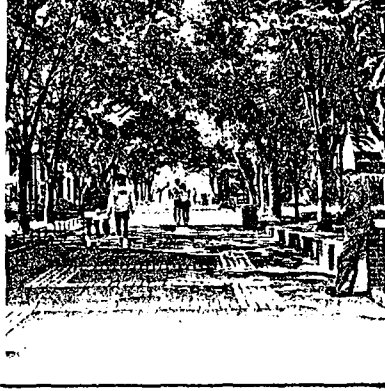
Sınırlar

BİNA FORMUNDA



Şekil 2.7 Yapay Çevrenin Form Veren Öğeleri

KENT FORMUNDA



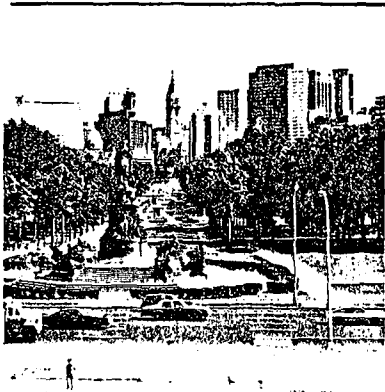
Yollar



Bölgeler

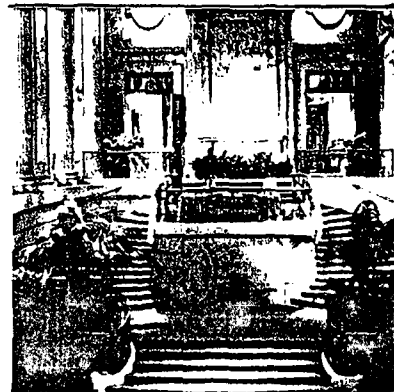
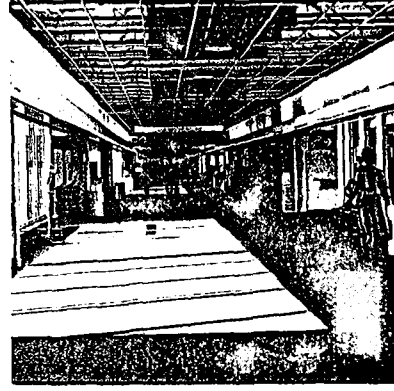


İşaretler



Düğümler

BİNA FORMUNDA



Şekil 2.7 Yapay Çevrenin Form Veren Öğeleri (Sayfa 15'ten Devam)

Bu bölümün sonucu olarak; davranış insan ve çevresi arasındaki etkileşimlerin tümüdür ve temelinde gereksinme vardır. Gereksinme ise en zorunlu ve yaşamsal olandan en ağdalı ve seçkin olana doğru uzanır.

Algı; duyular yoluyla çevreden bilgi edinme eylemi, biliş; yorumlama ve belleğe gönderme yapma eylemi, davranış ise amaç ve güdüler doğrultusunda algılara organizmanın devinim ve diğer tepkileri ile yanıt vermesi eylemidir.

Algıyı açıklamaya çalışan teoriler temelde ikiye ayrılır. Bu ayırım konuyu ele alış biçimlerinden kaynaklanır.

a)Nativist Teoriler:Nativistler algının doğuştan geldiğini savunurlar. Duyumsamalardan kaynaklanan zihinsel oluşumlar üzerine yoğunlaşırlar.

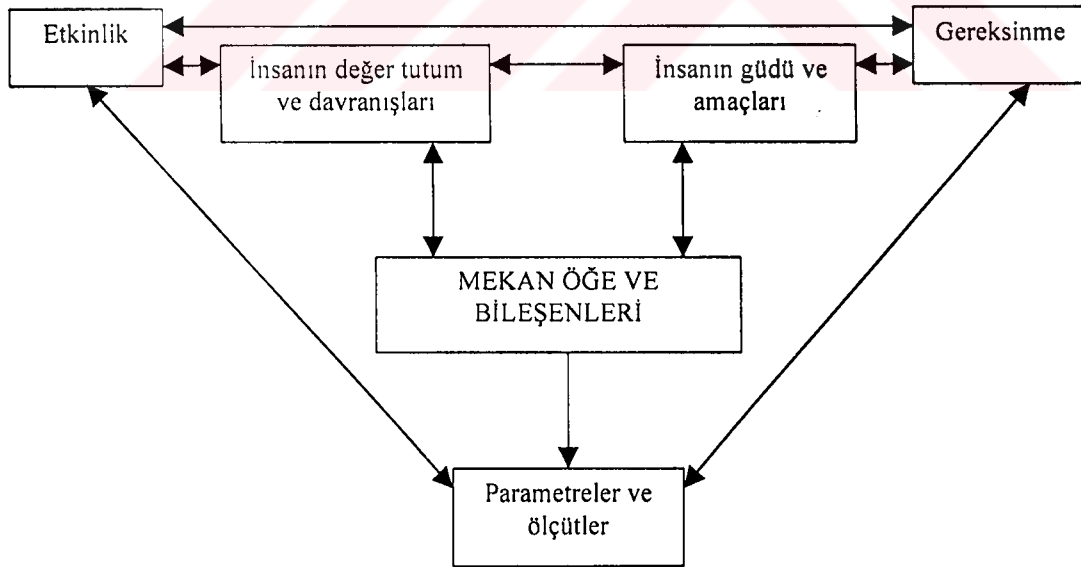
b)Görgül Teoriler:Görgül yaklaşımclar ise algısal duyumsamada deneyimin rolü üzerine yoğunlaşırlar.



3. MEKAN ÖRGÜTLENMESİ

Mekansal örgütlenme, mekansal gereksinmelerin yanıtıdır. Barker'ın "Davranış konumu", tanımlanmış en küçük davranış biriminin ortam ve mekan bileşenlerini kapsamaktadır. Ancak mekansal örgütlenme, en küçük ölçekteki fiziksel çevreden dünya coğrafyasına kadar her ölçekteki fiziksel yapıya uygulanması olanaklı bir kavramdır.

Mekan örgütlenmesi; öznesi, insanın güdü ve amaçları, tümleci, mekan öge ve elemanları, yüklemi ise insan etkinliği olan bir tümcedir. Bir başka deyişle mekan örgütlenmesi öznenin amacına ve dürtülerine bağlı olarak bir "yer" de etkinliğin gerçekleşmesi ve o yerin etkinliğe uyumlu olması için gerekli koşulları barındırma durumudur. Örgütlenmeden sorumlu sistemler değişerek iç uyumu sağlarlar. Bu bakımdan sistemin dengesi dinamik bir süreçtir denebilir. Mekan örgütlenmesi, mekanın bileşenleri, biçimi, kütlesi, sınırlayan ve bölen öğeleri, rengi, ışığı ve dokusuyla sağlanır.



Şekil 3.1. Mekan örgütlenmesinin dinamik dengesi (Gür, 1996, s:28)

3.1 Mekan

Yirminci yüzyıl ile birlikte mekan kavramı mimarlığın temel ögesi olarak görülmeye başlamıştır. Scott (1956, s:9) “Mimari yalnızca seyretmekle yetindiğimiz yüzeylerin dışında, bizleri doğrudan doğruya kapsayan üç boyutlu mekanlara yer verir...Bütün sanatların içinde, yalnız mimarının mekana gerçek değerini sağladığı söylenebilir...” şeklinde mekanı anlatır.

Mekan, sürekli olarak karşılıklı etkileşimde bulunduğumuz, mimari tasarda çeşitli boyutlara bağlı olarak oluşturduğumuz “en küçük mimari bütün” bir başka deyişle “yapay çevre birimi” dir. Mekanın genişletilmiş sınırları konut, mekanın kabuğu, kısıtlanmış sınırları ise nişler, donatılardır. Uzay ise sınırsız bir mekandır. Birey için yaşanabilir mekan ölçüleri çok önemlidir. Çocukların, büyüklerin, yaşlıların yaşantıları için mekan ölçüleri farklı olabilir. (Kıran, 1986, s:84)

Genel anlamda mekan insanların içinde hareket edebileceği, eylemde bulunabileceği, ya düzlem elemanlarının bir araya gelmesiyle ya da üç boyutlu kitlelerin oyulmasıyla elde edilen kavramsal bir varlıktır. Yan mekan, insan boyutun içinde varolmasıyla anlam kazanır. (Aydınlı, 1986, s:16)

İnsanın insanla, insanın nesneyle ve nesnenin nesneyle olan aralıklarının, uzaklıklarının ve ilişkilerinin, kısacası bizi saran boşluğun üç boyutlu anlatımı demek olan mekan, çevrenin biçim ve malzeme gibi ona fiziksel anlatımını veren diğer özelliklerinden çok daha esaslı bir özelliğidir.

Mekan, en basit tanımıyla bir kişi veya grubun yeridir. Mekan insanın, insan ilişkilerinin ve bu ilişkilerin getirdiği donatıların içinde yer aldığı, sınırları kapsadığı örgütlenmenin yapı ve karakterine göre belirlenen boşundur. Bu anlamda çevre, yer, egemenlik alanı (territory) ve konumdan (setting) farklıdır.

Piaget (1948-1967), Child’s Conception Of Space konulu çalışmasında temsili mekan ile sensorimotor mekan arasında ayrım yapar. Sensorimotor mekan, altı duyu ile kavranan mekan, temsili mekan ise biliş üzerine düşen mekanı kastetmektedir. Lynch’in imge haritalarında ortaya koymak istediği Piaget’in bu temsili mekanlarıdır. (Gür, 1996, s:45)

3.2 Mekan Kompozisyonu

Bir mekanda işlevsel ve görsel olarak tatmin edici bir bütünü oluşturmak amacıyla tüm mekan bileşenlerinin bazı ilkeler doğrultusunda düzenlenmeleri ve biraraya getirilmeleri kompozisyon olarak tanımlanır. Müzikte beste anlamına gelen kompozisyon, mimaride de bütünlük ve birlik ilkelerini içerir. (Aydınlı, 1992, s:27)

Mekan kompozisyonu, yani mekanın bileşenlerinin işlevlerine bağlı olarak mekan içinde düzenlenme biçimleri insan davranışı üzerinde etkili olabilir. Bu bağlamda mekanlarda merkezilik, yakınlık, erişebilirlik, sınırlayıcılık, belirleyicilik, odaklayıcılık, yönlendiricilik, süreklilik, sağlayıcılık, birleştiricilik, ayırıcılık gibi davranışa yön veren özellikler önemlidir.

Mekan kompozisyonunu, mekanın temel işlevine bağlı olarak

- a) Taban alanı biçimi, geometrisi ve iç mekanın yapısal dokusu,
- b) İç mekanın sınırlarının geometrisi, işlevsel gözenekliliği,
- c) Süsleme anlayışının temel değerleri ve geometrisi,
- d) Donatı ve ekipmanının düzeni, geometrisi ve stili, belirler. (Gür, 1996, s:57)

Kompozisyonda en önemli ilke her şeyin, bütüne ait ve uygun olması, hiçbir öğenin birbirine yabancı ve uyumsuz olmaması demek olan *integrasyon* yani bütünlüktür. Kompozisyonda bütünlük tek çeşitlilikle (benzer öğelerin tekrarı) ile sağlanırsa monotonluk ortaya çıkar; bu nedenle bütünlük, birlik içinde çeşitlilikle oluşturulmalıdır. (Aydınlı, 1993, s:42)

3.3 Mekan Bileşenleri

Mekanı oluşturan çeşitli bileşenler, mekansal örgütlenmede çok farklı roller üstlenmekte. mekanın topyekün etkisi üzerinde son derece önemli olmaktadır. Yukarıda değinildiği gibi mekanın bileşenleri mekansal örgütlenmede, sınırlayıcı, belirleyici, yönlendirici, odaklayıcı, birleştirici, ayırıcı vs. roller üstlenirler .

Mekan yapısal bileşenleri olarak döşeme, duvar, giriş, kolon, çatı, merdiven sayılabilir. Bunlar sabittirler ve iç mekanı belirleyici ve sınırlayıcı roller üstlenirler.

Mekanın diğer bileşenleri olarak pencereler, kapılar, donatılar (koltuk, sandalye, masa vs.) diğer eşyalar ve aksesuarlar (çiçekler, aydınlatma öğeleri vs.) sayılabilir. (Gür, 1996, s:49)

Bu donatı elemanlarının düzenlenişı nitelik, yoğunluk ve görünümüleri mekan algılamasında etkilidir. Dolayısıyla bunların, kullanıcıların fizyolojik ölçülerine uygunluğunun ötesinde malzeme, renk ve doku açısından içinde bulunacağı mekanın diğer öğeleri ile birlikte düşünülmesi gerekir. Mekan geometrisini oluşturan, mekan sınırlayıcıları, yüzeylerin doku ve renkleri, mekandaki donatı elemanları bir bütün halinde mekanın niteliğini oluştururlar. (Altan, 1989, s:3)

3.4 Mekan Bileşenlerinin Fiziksel Özellikleri

İnsan çevresini duyu organları ile hisseder, bunların algı haline gelmesiyle kavrar ve tanımlar. Mekan bileşenlerinin ifade aracı olan renk, doku ve formun insana gönderdiği mesajlar ve bunların algı yoluyla insan tarafından alınması, insanın mekanla olan ilişkisidir. (Aydınlı, 1992, s:5)

Mekanı oluşturan bileşenlerin fiziksel özellikleri aynı zamanda mekanın görsel niteliğini de belirler. Başka bir deyişle renk, doku ve form gibi görsel elemanların algısal ve duygusal etkinliğinin iyi bilinmesiyle bir mekanın görsel etkisi artırılabilir.(Aydınlı, 1992, s:26)

3.4.1 Renk

Işığın bir cisim üzerine çarpmasından sonra, buradan yansıyan ışınların niteliğine göre gözümüzde meydana gelen duyumların her birine renk denir. (Türkçe Sözlük, TDK. s:49)

Renk, görsel olarak algılanan, bir çok duygusal etkinliğe sahip olan ve estetik amaçlarla hizmet veren bir elemandır. (Aydınlı, 1992, s:27)

Renk duyular tarafından algılandığı zaman vardır. Renkli bir çerçeve insanı sağlıklı veya hasta edebilir. Tercih ettiği renklerin içinde olduğu bir çevrede birey daha sağlıklı ve daha iyi bir durumda olur, istekle çalışır, arzu ile üretir. (Kıran, 1986, s:93)

3.4.1.1 Renk Türlerinin Psikolojik Etkisi

Renk algı fizyolojisinin psikolojik etkileri üzerine çeşitli spekülasyonlar olmakla birlikte kimi zaman sistematik bir araştırmaya dayanarak kimi zaman da kişisel gözlem ve günlük tecrübelerle dayanarak rengin insanı psikolojik olarak çok farklı şekillerde etkilediği doğrulanmaktadır. (Öztürk, 1996, s:30)

Bireyin çevresinde huzur içinde olması, zihinsel ve bedensel yeteneklerini geliştirebilmesi açısından renk önemli bir etkindir. Kısaca renkli bir çevre insanı sağlıklı ve mutlu veya hasta ve mutsuz edebilir. (Kıran, 1989, s:19)

Bazı renklerin psikolojik olarak yarattıkları etkiler şöyle sıralanabilir;

Kırmızı: Hareketlilik sağlar, güç ve iktidar hissi verir.

Pembe: Nezaket, yumuşaklık, çekingenlik ve iyimserlik hissi verir.

Kahverengi: Kararlılık, ciddiyet simgeleri.

Taba: Evcillik, kararlılık, gerçekçilik ve yönlendiriciliği temsil eder.

Turuncu: Neşe veren, birlikteliğe yönlendiren, ısıtıcı bir renktir.

Sarı: Neşe ve rahatlık hissi verir, birlikteliğe yönlendiren, uyarıcı bir renktir.

Yeşil: Çekici, sükunet ve güven hissi veren, doğaya yönlendiren bir renktir.

Mavi: Arzu uyandıran, iyiliğe ve hoşgörüye yönlendiren bir renktir.

Lacivert: Ciddiyet ve geniş düşünmeye yönlendirir, ayrıntılara inme eğilimi verir.

Mor: Huzursuzluk hissi verir, engellenme duygusu uyandırır. (Kıran, 1986, s:73)

3.4.1.2. Renk Türlerinin Mekansal Etkisi

En küçük mimarı bütün olan mekanın algılanması; ışık algılanması, mekansal organizasyonların algılanması ve renk algılanması gibi algılama türlerinin bütünleşmesi ile ortaya çıkar

Mekanı oluşturan duvar, tavan, döşeme gibi yapısal bileşenlerin yüzeylerinde kullanılan sıcak-soğuk, mat-parlak, açık-koyu gibi renk türleri mekanları, dar-geniş, uzun-kısa, yüksek-alçak göstererek mekanın değişik biçimde ve boyutta algılanmasını sağlarlar (Kıran, 1986, s:100) (Tablo 3.1)

Tablo 3.1 Mekan bileşenlerinin yüzeylerinde kullanılan renklerin etkisi.

RENK	DÖŞEME de	DUVAR da	TAVAN da
Kırmızı	Kudretli, ifadeli	Huzursuzluk verici	Kasvetli, rahatsız edici
Turuncu	Hareketli	Sıcak	Tahrik edici, basık
Sarı	Huzursuzluk verici	Tahrik edici	Aydınlatıcı, heyecan verici
Yeşil	Sakinleştirici	Sarıcı, çevreleyici	Koruyucu, örtücü
Mavi	Devatkar, kurtarıcı	Uzaklaştırıcı, itici, soğuk	Maneviyat, koruyucu
Kahverengi	Sağlam, durdurucu	Sabit, durağan	Sıkıntı verici
Mor	Kararsızlık, rahatsız edici	Aşağılayıcı	Bunaltıcı
Siyah	Düşündürücü	Huzursuzluk verici	Ezici
Pembe	Hassasiyet	Özden uzaklaştırıcı	Saydam, uçucu
Beyaz	Dokunulmazlık	Rahatlatıcı, genişletici	Boşluk hissi, hafiflik

3.4.2 Doku

Bir yüzeyin dokusu, malzemesinin yapısında var olan niteliğidir. Görülen veya hissedilen doku, görsel veya dokunsal etkilere bağlı olarak sert veya yumuşak gibi sözcüklerle tanımlanır.

Bir dokunun görsel olarak hissedilebilmesi için;

-Pürüzlü yüzey veya uygun ışık

-Dokusal derinlik veya girinti ve çıkıntı

gerekmekte. renklerdeki değişim de ona görsel karakter sağlamaktadır. Doku rengin algılanan etkinliğini değiştirir. Aynı renk ve aynı değerde iki yüzey farklı doku karakterine sahip ise, farklı renkte görülecek, ton farkı ortaya çıkacaktır. Yapılar grubunda, bir yapıda veya bir mekanda dokuda birlik olmalı, yani egemen bir doku karakteri seçilmelidir. Ancak bu tek çeşitlilik demek değildir. Renkte olduğu gibi dokularda da zıtlık oluşturulabilir ve bu olgu ilgi çekmek odak noktasını vurgulamak için kullanılabilir. Ancak çok çeşitli ve birbiri ile yarışan doku karakterleri bir arada kullanıldığında mekanda bölücü ve kararsız bir etki yaratılabilir. Renk ve dokunun görsel etkinliği kullanılan ışık kaynağı ile arttırılabilir.(Aydınlı, 1992, s:28)

3.4.3 Işık

Mekanın görsel algılaması görme duyusu aracılığıyla mümkündür ve ışık olmadan mekan ve mekandaki nesneler görülemez, dolayısıyla mekan görsel olarak algılanamaz. mekanın yüzeylerindeki dokuyu, mekandaki nesnelerin özelliklerini, şeklini belirler.

Bir mekandaki ışığın nitelik ve niceliği, insanın duygularında, iletişimde ve davranışında büyük etkindir.

Mimaride etkilemesi yönünden sınırsız değerlere sahip ışığın niteliklerinden bir kaçış şöyle sıralanabilir; ışık, renk olarak inci gibi beyaz, süt gibi bulanık, amber gibi sarımsı, kobalt rengine, limoni, mürekkep gibi siyah, sülfür gibi yumuşak veya berraktan, parlak, çok parlak, göz kamaştırıcı veya kör ediciye kadar değişebilir. Işık hareketli, atılabilir, delen, titreyen, dans eden, çakan, sürünen olabilir. Ayırıcı bir karakteri vardır, çilli, lekeli, çizgili gibi, haşın veya güçlü, ışık gibi, gölgeli, gidip gelen veya zengin ışık gibi. Bütün bunlar ışığın tasarımda kullanılabilecek değer ve etkinliklerinden bir kaçıdır. (Simonds, 1961, s:104)

3.4.4. Form

Form, dokunulabilir obje olarak ve zihinde canlanan kavram olarak, iki anlamı içermektedir. Form, varolan bir gerçektir; biçim ise formu yorumlamak için insanın seçtiği zihinde canlandırdığı bir kavramdır. Bu bağlamda form, mimarlıkta anlam ifade eden öğelerin biçim, düzen, malzeme, detay gibi unsurların birbirleriyle ilişkileri sonucu algılanan son görüş olarak tanımlanmaktadır. (Aydınlı, 1993, s:66)

Tasarımda sonuç içeren form, bir yapısal sistemin işleve uygun biçimlenişi olarak tanımlanabilir. Karmaşık bir sistem olan insan-mekan ilişkisi, özel aktiviteler, özel gereksinimler ortaya çıkarmakta, özgün form arayışlarına yönelmektedir.

Bu arayışların sonucunda açılı formlar dört ana grupta toplanır;

- a)Dörtgen formlar: Açık, kesin, emin ve belirli bir ifade hissi verirler.
- b)Üç açılı ve Çapraz formlar: Daha dinamik bir etki yaratırlar.
- c)Geometrik eğri formlar: Süreklilik ifadesi güçlüdür.
- d)Serbest formlar: İzomorfik, organik eğriler ile sağlanır. (Aydınlı, 1992, s:29)

İşlevselliğin yanı sıra mekansal etki yaratma çabasında olan mimar; bir heykeltıraş gibi form ve kütle ile, bir ressam gibi renk ve oranla çalışır.

Bölümün sonucu olarak; mekan, mimarlığın temel ögesidir. Sürekli olarak karşılıklı etkileşimde bulunduğumuz “en küçük mimari bütün” veya “yapay çevre birimi” dir.

İnsanın insanla, insanın nesneyle ve nesnenin nesneyle olan uzaklıklarının ve ilişkilerinin ifadesi olan mekan, bileşenleri ve bileşenlerinin fiziksel özellikleriyle bir bütündür. Tüm bu bileşenlerin bazı ilkeler doğrultusunda düzenlenmesi, bütüne ait olması, birbirine yabancı ve uyumsuz olmaması mekan kompozisyonu açısından oldukça önemlidir.

İnsanın çevresine duyu organları ile hissettiği ve bunların algı haline gelmesiyle kavradığı düşünülürse duygusal etkinliğe sahip olan renk, doku ve form gibi fiziksel özelliklerin önemi daha iyi anlaşılır. Tüm bu özelliklerle birlikte mekanın ışık ve aydınlık düzeyi mekan da bulunan insanın psikolojisini olumlu veya olumsuz etkilemektedir.



4. BİR VARLIK OLARAK ÇOCUK

Rousseau 'ya göre çocuk vahşi bir çiçektir. Çocuğun kendiliğindenliği, doğallığı, sevinci ve saflığı yüceltilmesi gereken özellikleridir. (Tan, 1994, s:11)

Delikanlılıktan önce gelen ve buluş ile sona eren çağa genel olarak çocukluk denmektedir ancak sürekli bir değişiklik ve ilerleyen bir olgunlaşma çağı olan çocukluk kavramına değişmeyen bir tanım yüklemek çok zordur. (Larousse, 1970, s:283)

Çocuk yetişkinin küçük bir örneği (minyatürü) değildir. (Ertürk, 1989, s:23)

4.1 Çocuk Ve Yetişkin

Tarihsel açıdan bakıldığında çocukluk ya da çocukluk kavramının doğal bir gerçeklik değil, toplumsal-kültürel bir yaratı olduğu ve tarih içinde geliştiği görülür. Ortaçağ Batı toplumunda yetişkinin minyatür bir örneği sayılan çocuklar yetişkinlerle aynı giysileri giyip aynı besinleri yemekte ve aynı oyunları oynamaktadır. Çocukla yetişkinin aynı yaşamı paylaşması yakın zamana kadar çok geçerli iken günümüzde özellikle gelişmiş toplumlarda bu birlikteliğin bozulduğu kurumsallaşan çocukluğun yetişkinlerin dünyasından uzaklaştığı görülür. Hem çocukluk yaşantısı hem de çocukluk kavramı yüzyıllar boyunca değişim göstermiştir, bugün de değişmektedir. (Onur,1994, s:3)

Yirminci yüzyılın egemen çocuk paradigması üç ana varsayıma dayandırılmaktadır;

1. Çocuklar yetişkinlerden farklıdır; ya da çocuklar özel bir biyolojik kategori oluştururlar.
2. Çocukların yetişkinliğe hazırlanması gerekir; ya da yetişkinlik bir kazanımdır.
3. Çocukların yetiştirilmesi sorumluluğu yetişkinlere aittir.(Tan, 1994,s:11)

Herkesin bir zamanlar çocuk olmak nedeniyle çocuğu, tanıdığı inancı bir yanılsamadır, idealleştirilmiş bir çocuk modelinden hareketle çocuğa ilişkin mekansal düzenlemeler bizi yanlış yollara götürür. (Bilgin, 1984, s:20)

Çevresel tasarımdaki fiziksel boyutlar, bilişsel gelişme, sosyal haklar, kişisel değişkenlikler, kendi kendini idare edebilme gibi farklı boyutlar çocuklar ve yetişkinlerin ayrı gruplar olduğu gerçeğini bize hatırlatır. Nitekim çocuklar günlük yapay çevre kullanımında yetişkinlerden farklı birimleri, farklı zamanlarda ve şekillerde kullanırlar. Çocuğun aktiviteleri ve deneyimleri için çevre tasarlamak, çocuğu kullanıcı kabul eden tasarımlara gitmek, en azından tasarımda çocuğa söz hakkı tanımak açısından çocuk-çevre etkileşimini araştırmak ve gözlemlemek gerekmektedir. (Ziegler, 1987, s:301)

Bunun için çocuğun zihinsel ve algısal gelişimini incelemek gerekir;

4.1.1 Çocuğun Zihinsel Gelişimi

Piaget'e göre gelişim kazanımların birikmiş bir ürünü değildir. Gelişim, başlangıçta, yeni doğanın iç güdülerini kullanarak gerçekleştirdiği yalın davranışların, daha sonra şemalar aracılığıyla düzenli, örgün eylemlere yol açtığı, bu somut aktif eylemlerin de zamanla çocuğu içsel, öteki yaşantılarla bütünleşmiş ve tersine çevrilebilirlik özelliği taşıyan soyut eylemlere, yani işlemsel düşünmeye götürdüğü aşamalı bir oluşumdur. (Akarsu, 1996, s:31)

Piaget'e göre zihin gelişiminde organizmanın dünyaya kalıtımsal olarak getirdiği ve tüm yaşamı boyunca değişmez bazı biyolojik işlevler vardır. Bunlar örgütlenme (organizasyon) ve uyum sağlama (adaptation) olarak ikiye ayrılır. Örgütlenme, organizmanın sahip olduğu yapı ve süreçleri, fiziksel yada psikolojik sistemler içinde bütünlenmesi ya da eşgüdümlemesi işlevidir. Uyum sağlama ise organizmanın dış dünya ile ilişkilerinde, kendi içinde ve çevresiyle giderek daha üstün bir denge içinde olmasını sağlar. Uyum sağlama işlevinin özümleme (assimilation) ve uyma (accomadition) süreçleri ile yürütüldüğü varsayılmaktadır. Zihinsel gelişimin tüm aşamalarında, hep eylemde bulunduğu varsayılan bu iki sürecin organizmanın çevresi ile ilişkilerinde hem kendi yapıları arasında, hem de çevreden gelen uyarıları değiştirip düzenleyerek kendi içinde ve kendi ile çevresi arasında denge kurmasını sağladığı kabul edilmektedir.

Piaget'in araştırmalarında, niteliksel farklılaşmaları ve belli başlı dönüşümleri ifade eden *dönem* kavramı önemlidir. Zihinsel gelişimde dört ayrı dönem belirlemiştir;

- a) Duyusal Devinimsel Dönem (0-2 yaş)
- b) İşlem Öncesi Dönem (2-6 yaş)

- c) Somut İşlemler Dönemi (7-11 yaş)
- d) Soyut (formel) İşlemler dönemi (11-ergenliğin sonlarına dek)

Piaget, bu dönemlerin evrensel bir sıra izlediğini, dönemlerden birisinin atlanmasının veya üst dönemden alt döneme dönmenin mümkün olmadığını savunmaktadır. Gelişimin bir başka özelliği de, dönemler arasındaki hiyerarşik tamamlanmadır. Üst düzeyde olan bir dönemin, alt düzeylerde kurulmuş olan yapıları da içerdiği, ancak bu yapılar bir dönemden diğerine aynen aktarılmayıp belli bir “yeniden örgütlenme” (reorganization) hatta “yeniden yapılandırılma” (reconstruction) geçirdikleri kabul edilmektedir. Ayrıca her dönem “hazırlık” ve “tamamlama” olarak iki aşamadır. (Çakır, 1996, s:18)

4.1.1.1 Duyusal Devinimsel Dönem; (0-2 yaş)

Duyuların, algıların ve sezginin egemen olduğu dönemdir. Bu dönem süresince bebeklerin uyarıcılara devinimsel tepkilerde bulundukları gözlenmiştir. Organizmanın kalıtsal olarak dünyaya getirdiği ve tüm yaşamı boyunca değişmeyen, örgütlenme ve uyum sağlama adı verilen biyolojik işlevler aracılığıyla, bu ilk tepkiler yapısal değişiklikler geçirir ve doğuştan var olmayan ilk şemalar kurulur. Bebekler önceleri çevrelerindeki nesneleri kendi duyum ve tepkilerinden ayırtedemezler. İlk tepkileri çoğunlukla kendi bedenlerine yöneliktir. Duyusal devinimsel döneme özgü bu benmerkezciliğin gerek fizyolojik olarak olgunlaşması gerekse çevre üzerinde girilen tekrarlı eylemlerle kazanılan deneyimler sonucunda yenilmesi ile yaklaşık olarak 18. ayda devamlı nesne şeması kurulur. Yani bebek önce bedenini nesnelerden ayırt edebilmekte, sonra nesneleri kendi duyum ve tepkilerinden ayırt edebilmektedir. (Çakır, 1996, s:19)

Reflekslerin yerine bir amaca yönelmiş eylemlerin geçtiği önce beden daha sonra nesneler üzerinde deney edinme çağı olan bu dönemde çocuk karşısında olmayan bir nesneyi hayal kurarak canlandırabilir. (Larousse, 1970, s:284)

Mevcut olmayan nesne yada durumların içsel olarak canlandırılması, yani tasarımlama işlevinin kazanılması ile duyusal devinimsel dönemin tamamlandığı kabul edilir.

4.1.1.2 İşlem Öncesi Dönem; (2-6 yaş)

Bu dönemde tasarımlama işlemi gelişmiş ancak mantıksal düşünme işlemi tam gelişmemiştir. Düşünce, kendi içinde yer değiştirebilir yada tersine çevrilebilir bir sistem olmamıştır, tümüyle algılanan duruma bağlıdır.

Ayrıca bu dönemde çocuklar nesnelerin niceliklerinin devamlılığını kavrayamamasına rağmen “niteliksel özdeş” diye tanımlanan, nesnelerin zaman, yer ve zaman değişimleri karşısındaki özdeşliklerini düşüncede koruyabilmektedirler. İşlem öncesi dönem, sembolik işlevlerin gelişimi ve niteliksel özdeşlik kavramının kazanılması ile işlemsel düşünceye hazırlık oluşturur. (Çakır, 1996, s:20)

Kısaca dönemin önemli özelliği sembol fonksiyonlarının çıkışıdır. Bu özellik daha çok oyunda görülür. Bir şey, bir başka şeyi temsil edecek şekilde ele alınır. Çocuk, oyun oynarken kendisi, bir başkası veya bildiği nesnelerden bir yerine geçebilir. (Larousse, 1970, s:284)

4.1.1.3 Somut İşlemler Dönemi; (7-11 yaş)

Bu dönemde tersine çevrilebilirlik ve korunum gibi kavramlar kazanılmış, bir çok eylem düşüncede yön değiştirebilir olmuş böylelikle çocuğun dış dünya ile baş edebilme yeteneği gelişmiştir. Yani gerçek zihinsel işlemler başlamıştır ancak yürütülen eylemler tümüyle fiziksel gerçeğe bağlıdır. (Çakır, 1996, s:20)

Yedi yaşından itibaren çocuk bir kil topağının hangi şekle sokulursa sokulsun, aynı miktarda maddeyi kapsadığını kavrar. Ama ağırlığın değişmediğini ancak on yaşlarına doğru hacminin aynı kalacağını ise ergenliğin sonlarında anlar. Değişikliklere rağmen nesnenin aynı nesne olarak kalışının kavranması tersine çevrilebilirlik özelliğine dayanır. Ancak bu sadece, algılanabilen durumlarla ilgilidir. (Larousse, 1970, s:284)

Ayrıca bu dönemde çocuk kendi düşüncesini gerçek olarak kabul etmekte, bunun yalnızca öznel bir durum olduğunu kavrayamamaktadır. Çünkü çocuğun somut olarak varolmayan nesne yada durumlar üzerinde düşünce yürütmesi bu dönem için mümkün değildir.

4.1.1.4 Soyut İşlemler Dönemi; (11-ergenliğin sonuna dek)

Artık çocuk somut gerçek ile buna ilişkin öznel yorumları ayırt edebilmektedir. Hatta kendi düşüncelerinin gerçeğin yalnızca bir yorumu olduğunu ve gerçeğin pek çok olasılık içinde bir durum olduğunu kavrar. Dönem içinde süregelen benmerkezcilik, dönem sonuna doğru aşılar ve giderek daha gerçekçi bir uyum sağlanır.

4.1.2 Çocuğun Algısal Gelişimi

Algı, organizmanın o andaki yaşantısı sırasında edinilen duyuşsal bilginin beyin tarafından örgütlenip yorumlanması demektir. Duyu organlarımız yoluyla gelen bilgiler algısal süreçler tarafından örgütlenip yorumlanır.

Doğduğunda bu algısal süreçlerden bir kısmına sahip olan bebeğin algısal gelişimi birkaç yıl içinde hızlı bir şekilde gelişir. Biçim algısı, şekilleri tanıma ve ayırt etme yeteneği doğuştan mevcuttur ve oldukça gelişmiş durumdadır. Derinlik algısını çevrede dolaşmaya başladıklarında kazanırlar.

Bebekler 8. haftadan itibaren çevreleri hakkında bilgi edinerek gelişme gösterirler ve bazı olaylar dikkatlerini çekmeye başlar. Nesne ve olayların zihinde temsilini Piaget, şema olarak tanımlar.

Çocuğun gelişiminin ilk evrelerinde gelişmiş şemaya uymayan bir durum ortaya çıktığında, çocuk bu durumu dikkatle izler. Ancak gelişiminin daha sonraki evrelerinde çocuğun şemaları da gelişip daha bütünleşmiş bir hal alır yani şemaların aralarındaki uyumsuzluk azalır ve benzer durumlarla karşılaşıldığında daha az dikkat sarf edilir. (Morgan, 1977) Zihinsel örgütlemadaki değişmelere bağlı olarak dikkatte artma ve azalmalar görülür.

Piaget'in algı teorisindeki önemli kavramlardan biri olan "algısal aktiviteler" sayesinde çocuklar algısal hatalarını düzeltir ve yanılsamalarını telafi ederler. İki yaşındaki bir çocuk nesneleri farklı bakış açılarından farklı görmesine rağmen, herhangi bir açıdan kendi oyuncaklarını tanıyabilir. İşlem öncesi yıllarda çocuk, düşüncelerinden çok algısal aktiviteleri ile gerçek dünyaya uyum sağlar. "Algısal değişmezlik" kavramının kazanımıyla da çocuk değişmez nesnelerin değişmez etkileri ile başa çıkmaya başlar. Algısal değişmezlik, korunumun bir aşamasını kurar ve bu sayede çocuk objelerin değişmez özelliklerinin sabit olduğunu kavrar. (Çakır, 1996, s:21)

4.2 Çocuk ve Mekan

Piaget'in, zihinsel düzey ne olursa olsun algı ve zeka arasında yaptığı ayırım mekan konusuna da algısal ve zihinsel mekan olarak yansımaktadır. Mekan kavramına karşıt olarak, mekansal algı, daima görece niteliğini korur ve algısal yapılarda bulunmayan, tersine çevrilebilirlik özelliğinden yoksun olduğu için de hiçbir zaman belli sistematik çarpıtmalardan tümüyle arınamaz. Zihinsel mekan ise,

işlemsel düşünebilme devresinin öncesine ve sonrasına denk gelecek biçimde, “duyusal devinimsel mekan” ve “yeniden canlandırılan mekan” aşamalarını içerir.

Duyusal devinimsel mekan anlayışı, pratikte yaşanmış düzenlenmiş, eylem yada davranış düzeyinde dengelenmiş bir kavramdır. Ancak zihinsel olarak canlandırma evresine henüz ulaşmamıştır.

Yeniden canlandırılan mekan kavramı, iki yaşlarında başlar ve somut işlemler döneminde işlemsel düşünmeyle birlikte gelişir. Bu eylem, mekansal eylemin hatırlanması değil, simgesel ve içselleştirilmiş bir eylemdir. Yani zihinde canlandırma, oluşma ve yeniden üretmedir.

Mekanın çözümlenmesinde Piaget üç tür ilişki saptamıştır. Bunlardan ilki temelde uzaklık kavramına dayanan ve şekillerin eşdeğerliliğini, matematiksel eşitlikle açıklayan metrik mekan kavramıdır.

Projektif mekan ilişkilerinin temelini ise düz çizgi oluşturur. Şekillerin benzerliğini perspektif görünüş yada bir görünüşün dönüşümleri sağlar.

Topolojik mekan ise tamamen bir biçimin içinde var olan niteliksel ilişkilere dayanır. Topolojik ilişkiler mekan kavramının temelini oluşturmaktadır. Projektif ve metrik yapılar topolojik yapılar üzerine kuruludur. Topolojik mekan ilişkileri şöyledir;

Yakınlık: Aynı algısal alanı paylaşan öğeler bir diğerine yakın olarak algılanırlar. Bu, çocukta uzaklık kavramının gelişmesine olanak sağlar.

Kopukluk: İki komşu üye arasında ayırım yapma eylemidir.

Sıra-Düzen: Çeşitli komşu öğelerden birinin öncelikli algısı, mekansal ardışıklık olarak tanımlanabilir.

Kapatma (Çevreleme): İki boyutlu düzlemde bir öğenin diğeri tarafından çevrilmesi, üç boyutlu düzlemde ise içinde olmak olarak tanımlanabilir.

Süreklilik: Öğelerin birbiri ardına kesilmeden sürüp gitmesidir. (Ertürk, 1989, s:22)

Topolojik mekandaki yakınlık, kopukluk, sıra-düzen, çevreleme, süreklilik gibi ilişkilerin algılanması ve çocuğun nesneler üzerindeki gerçek, somut eylemleri yani eşya ve nesnelerle oynaması sezgisel mekanı yapılandırıp, yeniden canlandırır. Bu tür algılar ve yeniden canlandırmaların bir sisteme bağlanması, çocuk aşağı yukarı yedi yaşına ulaşınca kadar sezgisel mekanın boyutlarını belirler. Bundan sonraki somut işlemler döneminde çocuk içselleştirilmiş ve tersine çevrilebilir işlemlere dönüşebilme olanağı ile yeni bir sisteme geçer.

Projektif mekanda ise topolojik mekan özelliklerine ek olarak, nesnelerin yada bir nesnenin elemanlarının yerlerinin, ötekilerle ilişkileri çerçevesinde ve belli bir perspektif içinde belirlenmesi gerekmektedir. Başlangıçta tamamen duysal-devinimsel olan algısal faaliyetler, giderek yeniden canlandırmalarla şekil ve boyutların değişmezliği gibi kazanımlarla, perspektif ve uzaklığın değişkenliğinden kaynaklanan çarpıtmalara rağmen, perspektiflerin koordinasyonunda ve bakış noktasının tersine çevrilebilirliğinde yetkinliğe ulaşmaktadır. Zaten var olan topolojik işlemler, perspektif işlemlerin eklenmesiyle zenginleşmekte ve yeni anlamlar yüklenmektedir.

Metrik mekanda ise yüzey alanlarının ve uzaklığın konumlarının gerekli olduğu genel bir referans çerçevesi içerisinde yada sabit bir kartezyen referans sistemine göre, nesnelerin yerlerinin ya da aralarındaki ilişkilerinin koordinatlarının belirlenmesi gerekir. Piaget teorisinin önemli kavramlarından biri olan “korunum”, yüzey alanının yada uzaklığın, bakış açısının yada öteki şekillerle ilişkilerin değişmesi halinde bile değişmeyeceği, algısal çarpıtmalara karşılık nicelik boyutunun korunacağı ilkesini ifade eder. Sezgisel bir biçimde işlem öncesi dönemde içselleştirilmeye ve koordine edilmeye başlanan metrik mekana ait ilişkiler ancak, bu ilk korunumların ortaya çıktığı somut işlemler döneminde, gerçek anlamda, metrik ve ölçülebilir bir mekan kavramına ulaşmaktadır. (Akarsu, 1984, s:32)

Tüm bu araştırmaların sonucunda Piaget mekansal kavramların gelişimine dair üç önemli sonuç eklenmiştir;

1. Çocuk eylemleri çevre ile etkileşerek, önce devinimsel hareketlere, daha sonra içselleştirilmiş eyleme ve en sonunda işlemsel eyleme dönüşmektedir. Kavramların temelinde eylem yer almaktadır.
2. Mekansal kavramlar, yalnızca algı düzeyinde oluşmakta, mekan yaşantıda zaten varolan bir veri gibi görünse de kavram, zihinsel alanda evrimleşme ile kazanılmaktadır.
3. Mekan kavramı mantıksal bir gelişim izlemektedir. Önce topolojik ilişkiler sonra paralel bir biçimde projektif ve metrik mekana ilişkin ilişkiler ortaya çıkmaktadır.

4.3 Çocuk Ve Oyun

Yirminci asrın başında, bir Alman psikoloğu olan Karl Groos, oyunun yetişkinin hayatı için hazırlık olduğunu ileri sürmüş ve bunları çeşitli araştırma ve incelemeleri ile kanıtlamıştır. (Sandström, 1979, s:159)

Fransa'nın resmi dergisi France Information'un ocak 1979 tarihli sayısında bir yazının başlığı uyarıcıdır; "İnsan oynadıkça insan olur."(And, 1994, s:156)

Piaget'e göre ise oyun uyumdur. (Yavuzer, 1993, s:191)

Oyun, çocuğa kimsenin öğretemeyeceği konuları çocuğun, kendi deneyimleriyle öğrenmesi yöntemidir. Sonucu düşünülmeden, eğlenmek amacıyla yapılan hareketlerdir.

Sağlıklı ve normal çocukları oyun oynamak için teşvik ve tahrik etmeye gerek yoktur. Çünkü onlar her fırsatta oynamak isterler ve kendileri için oyun vesileleri yaratırlar. Onlar için oyun başlı başına bir amaçtır.

Oyunda bir serbestlik söz konusudur. Herhangi bir etkinliğe dair çocuğun görüşü serbest ise bu faaliyet onun için bir oyun karakteri taşır.(Özgür, 1979, s:237)

Çocuk için oyun mekanı, yaşam mekanı ile eşdeğerdir. Zihinsel ve bedensel gelişmesinin, varlığının temel gereksinmesidir.(Ertürk, 1989, s:23)

4.3.1 Yaşlara Göre Oyunda Görülen Gelişim

Oyunun insan gelişimine koştur olarak farklılaştığı görülür.

İlk 2-3 aylık bebeğin oyun faaliyeti, çevresindeki insanlara bakmak ve yakınındaki objeleri yakalamak üzere hareketler yapmaktan ibarettir. Daha sonra, çocuğun eli ve kolundaki kontrol giderek artar. Çevresindeki objeleri yakalayabilir, inceleyebilir. Oyunları, genellikle keşif niteliğindedir. Piaget'nin "Döner tepki" olarak nitelendirdiği aksiyonlar, çocukların haz duymaları nedeniyle yineledikleri davranışlardır. Bu davranışlar, bu dönemin oyunlarını oluşturur. Çevrelerindeki oyuncak ve objeleri çekerek ve onlara çarparak, onları keşfetmeye çalışan çocuğun başlangıçtaki oyunları serbest ve spontanedir.

2 yaşından itibaren çocuklar, çevrelerini saran kültürü yansıtan ve günlük yaşamlarını canlandıran dramatik oyunlara yönelirler. Bu tür oyunlarda, başlangıçta kişileştirme (örneğin, bebeklerle konuşma), objeleri kullanma (örneğin, boş bardaktan su içme) veya evcilik gibi tablolar dikkati çeker. Zamanla konular birey yada hayvanları taklit biçiminde farklılaşır (doktorculuk, poliscilik, bakkalcılık, kovboyculuk gibi).

Çocuk, yaşlarıyla oynadığı dramatik oyunlarda kendini değişik kişilerin yerine koyar. Baba, öğretmen vb. gibi. Bu rolleri oynarken, bir bakıma çocuk kendi kişiliğini daha iyi tanır ve kendini başkalarından ayıran özelliklerin bilincine varır.

Çocuk, oyuna yalnızca büyüklerinden gördüğünü aktarmakla kalmaz, kendi algıladıklarını ve deneyimlerini de katarak sentezler yapar. Oyun, çocuğun yaratıcılığını kullandığı ve geliştirdiği ortamdır.

4-6 yaşlarındaki kızlar, bebeklerine farklı elbiseler giydirip küçük sembolik evlerini çeşitli eşyalarla süslerken, erkekler izledikleri bazı savaş serüvenlerini grup oyununa yansıtır. Bebeğini sallayan, onu giydiren ve besleyen çocuk, annesini taklit etmekte, onun hareketlerini oyuna yansıtmakta ve onunla kendini özdeşleştirmektedir. (Yavuzer, 1993, s:194)

4.3.2 Cinsiyet Göre Oyunun Farklılaşması

İlk çocukluk dönemlerinde kız ve erkek çocuklar hemen hemen aynı çeşit oyunlardan zevk alırlar. Ancak erkekler daha faal oyunları, kızlar daha pasif oyunları seçerler. 8-10 yaşlarında cinsiyet farkları belirlemeye başlar. Bu dönemden sonra kızlar ve erkekler kendi cinsleriyle faaliyetlerde bulunurlar. Evcilik ve bebek oyunları kızlar tarafından tercih edilirken, erkekler çoğunlukla top oyunları ve bedensel faaliyetlere yönelirler. (Özgür, 1979, s:237)

4.3.3 Oyunun Çocuk Gelişimi Üzerine Etkisi

Çocuğu yetişkin hayatına hazırlayan ve yaşamının ayrılmaz bir parçası ve varlığının temel gereksinmesi olan oyunun çocuk gelişimi üzerine bir çok yönden olumlu etkisi vardır. Bu etkiler başlıca üç grupta toplanabilir. (Özgür, 1979, s:239)

4.3.3.1 Oyunun Beden Gelişimi Üzerindeki Etkisi

Çocuklar oyun faaliyetleri sırasında vücutlarını iyice çalıştırdıkları için bu faaliyetler organların daha çok işlemesine sebep olur. Kan dolaşımı daha serbest olduğundan artık maddeler vücuttan daha çabuk atılırlar. Beden gelişiminde önemli rol oynayan adale (kas) kuvvetlenmesi ve kontrolü de oyun sayesinde olanak kazanmaktadır. Bundan başka motor gelişimi de hızlanmaktadır. Aktif olarak oyun oynayan çocukların hastalıklara karşı direnci pasif çocuklara oranla daha fazladır.

4.3.3.2 Oyunun Zihin Gelişimi Üzerine Etkisi

Çocuk oyunlar sırasında birçok şeyler tanır, öğrenir, tecrübe kazanır, hayal gücünü çalıştırır. Bir takım zihin yeteneklerini de geliştirir. Oyun oynarken eşya ile temas eder. Oyun sayesinde tabiatla olan ilişkilerini geliştirir.

Bu arada fikir alanında da başkalarıyla temaslara geçer. Bu ise zihnin gelişimini sağlar. Çocuk, oyun sırasında dikkatini bir şeyin üzerinde toplamayı

öğrenir. Yargılara varmaya alışır. Değerleri ölçmeyi, herhangi bir şeyi seçmeyi öğrenir, yeni yeni fikirler, görüşler ve yeni kelimeler, kavramlar edinmeye başlarlar.

4.3.3.3 Çocuğun Sosyalleşmesi Üzerine Etkileri

Çocuk grup faaliyetlerinden büyük bir tatminkarlık elde eder. Oyuncak, araç ve gereçlerini başkalarıyla beraber kullanmayı öğrenir. Arzu ve isteklerini kontrol etmek alışkanlığını kazanır. Oyunlarda sıra beklemeyi, böylelikle arkadaşlarıyla işbirliği yapmayı öğrenir. Grubun başarısı için çalışmanın ne demek olduğunu anlar. Bunun sonucu olarak da fikir ve ideal birliği, ortaklığı meydana çıkar. Çocuğun liderlik vasıfları gelişir. Gerektiğinde başkalarına tabii olmayı, gerektiğinde de lider olmayı öğrenir. Yine oyunun kurallarına boyun eğmeyi, ilke ve standartları gözetmeyi öğrenecektir. Sportmenliği ve centilmenliği öğrenir.

Oyun ile, çekingenliği, aşırı duyarlılık halini ve kavgacı olmayı terk eder. Çocuklar oyun gruplarında zengin, fakir, şu veya bu ırktan oluşu unutulur. Oyunlarda başarı kazanan din, mezhep, ekonomik ve sosyal durumlara bakılmadan alkışlanır. Bütün bunlardan oyunun fertleri sosyalleştirdiği açıkça anlaşılmaktadır.

4.3.4 Oyun Biçimleri

Bühler, oyunları fonksiyon, imajinasyon ve yapı oyunları olarak üçe ayırır;

Fonksiyon oyunu; Hayatın ilk yılında etkilidir ve canlı faaliyet halinde ifade bulan fonksiyonel bir genel itilişten (drive) meydana gelir. Çocuk kendi hareketlerini kontrol etmekten zevk alır. Ancak birinci yılın sonlarına doğru, biçimleri keşfetmeye başladığı vakit, oyuncaklar çocukların dikkatini çeker.

Genellikle bir yaşındaki çocuk, bloklardan yapılmış bir kaleye vurur ve devirir. Takriben iki ay sonra ise kuleyi, yerinde bırakması ve onu incelemesi beklenir.

İmajinasyon oyunları; Aksiyonlara anlam verir: aksiyonlar “bir şey için” yapılmıştır. Mesela iki yaşındayken çocuk, yastığını yere atar, üzerine yatar ve uyuduğunu söyler. İmajinasyon oyunları 3-4 yaşlarında daha çok görülür, sonra bunların yerini yapı oyunları alır.

Başkalarıyla kurmak istediği büyük temas özlemi, çocuğun imajinasyon oyunlarında hayat bulur. Anne veya baba gibi hareket eder ve onların aksiyonlarını taklit eder. İmajinasyon sayesinde çocuk, sosyal ihtiyaçlarını taklit etmek için oyun arkadaşı veya başka canlı varlıklar icat eder.

İnşa oyunları;4½ yaşından sonra en çok görülen oyunlardır. Bühler, bu tip oyunların imajinasyon oyunlarından nasıl ayrıldığı hususunda güzel bir örnek verir; anne çamaşırları toplarken, biri üç, diğeri altı yaşındaki iki erkek çocuk, mandalları toplayarak annelerine yardım ederler. Üç yaşındaki çocuk, mandalları cebine koyar ve onları bisküvi olarak satar, altı yaşındaki çocuk ise bunları çeşitli şekillerde yan yana getirir ve yaptıklarını küçük kardeşine anlatır. (Sandström, 1979, s:160)

4.3.5 Oyunun Bir Nesnesi Olarak Oyuncak

Gelişim basamakları boyunca çocuğun hareketlerine düzen getiren, zihinsel, bedensel ve psiko-sosyal gelişimine yardımcı olan, hayal gücünü ve yaratıcı yeteneklerini geliştiren bütün oyun malzemeleri *oyuncak* olarak tanımlanabilir. Su, kil, kum gibi doğal malzemelerin yanında boş kibrit kutusu, makara gibi artık ürünler de oyuncak kapsamına girer.

Oyuncaklar, çocuğun doğal yeteneklerini kolaylaştıran, böylelikle de büyük bir eğitimsel işlevi yerine getiren oyun malzemeleridir. Çocukta seçme ve değerlendirme duygusunu geliştiren oyuncaklar, bu işlevleriyle çocuğun kendi kendine karar verebilmesine, belirli bir alanda beceri kazanmasına olanak hazırlarlar.

Toplumsallaşmaya faydasına göre değerlendirildiği takdirde oyuncaklar, bireyin toplum ve çevreyle olan ilişkilerini düzenleyen bir araçlar sistemi olarak tanımlanabilir.

Oyuncaklar çocukların çeşitli renk, boyut ve şekilleri kavramalarına, sayısal ve yazınsal kavramları tanımalarına yardımcı olurlar. Gelişimin her aşamasını uyarmaları açısından oyuncaklar, farklı yaş ve zihin düzeyindeki tüm çocuklar için gerekli araçlardır.

Oyun malzemesine ilişkin çeşitli sınıflandırmalar yapılmıştır. Bu sınıflandırmalardan birine göre, oyun malzemesi beş ana grupta ele alınabilir;

Birinci malzeme grubu; çocuğun etrafını saran dış dünyayı tanımaya ve deneyim kazanmasına yardımcı olur. Ancak bunu gerçekleştirebilmesi için çocuğa, ulaşabildiği tüm objeleri kullanma ve keşfetme olanağı verilmelidir. Bunların en önemlileri su, kum, toprak, çamur ve çeşitli boyalardır.

İkinci grup malzeme; çocuğun yaratıcı yeteneğini ve kendi kendini yönetebilme arzusunu uyaran, çamur, boya ve tebeşirlerdir.

Üçüncü grup malzemesi; çocuğun hayal gücünü uyaran bebek, bebek elbiseleri ve hayvanlardır.

Dördüncü grup malzeme; çocuğun yetişkin becerilerini kazanmasına yardımcı olan fırça, süpürge, küçük ev eşyası gibi model oyuncaklardır.

Beşinci grup malzeme ise, çocuğun bedensel ve zihinsel yeteneklerinin gelişimine doğrudan doğruya yardımcı olan spor ve jimnastik gereçleri, inşa oyuncakları ve bloklardır. (Yavuzer, 1993, s:197)

Tablo 4.1 Çocukların kullandıkları materyallerin fayda değerleri

MATERİYALLER	DEĞERLER													
	Duyusal deneyim	Araştırma, keşfetme	Tatmin olma, zevk alma	Bireysel ifade	Manipulasyon	Duygusal rahatlama	Hayal gücünü ve girişkenliği	İyi çalışma alışkanlığı edinme	Eğitici tecrübeler	Beceri edinme ve dikkati toplama	Göz-el koordinasyonu	Ahenk, ritim ve denge yeteneği	Kendi duygularına karşı içtenlik	Büyük kas gelişimi
Bloklar		x	x	xx	x	xx	x	x	x	xx	x	xx	x	X x
Tebeşir	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	X
Kil	xx	x	x	xx	x	xx	x	x	x	x	x	x	xx	X
Artık materyal(Kolaj)	xx	xx	x	x	x	x	xx	x	x	x	x	x	x	
Mum boya, Pastel	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	
Kesme, yapıştırma	x	x	x	x	xx	x	x	x	x	x	xx	xx	x	
Evcilik Köşesi Mat.	x	xx	x	x		xx	xx	xx	x	x		xx		
Suluboya	x	x	x	xx	x	xx	xx	x	x	x	x	x	xx	X
Parmak Boyası	xx	x	xx	xx	xx	xx	x	xx	x	x	xx	x	xx	X
Kum	xx	x	x	x	xx	x	x	x	x	x	x		x	X
İpe Dizme	x	x	x	x	x		x	x	x	x	xx		x	
Su	x	x	x	x	xx	xx	x	xx	x	x	x	x	x	
Tahta İşleri	xx	x	x	xx	x	xx	xx	xx	x	x	xx	x	x	X

(Her alanın önemi x işaretiyle belirtilmiştir: x=yararlı, xx=çok yararlı)

Tablo 4.1 de görülebileceği gibi tüm materyaller içinde parmak boyası ve tahta işleri çocuk için en faydalı materyallerdir. Özellikle kendini ifade etme, duygusal rahatlama, tatmin, deneysel kontrol ve göz-el koordinasyonunda faydalı olan bu materyalleri bloklar ve evcilik köşesi materyalleri izler. Diğer materyallerin ise çocuk için farklı farklı alanlarda çeşitli faydaları vardır. (Taylor, 1964, s:24) (Tablo 4.1)

Bu bölümün sonucu olarak; çocuk yetişkinin küçük bir örneği değildir. Çocuk ve yetişkin iki ayrı toplumsal kategori oluştururlar.

Çocuğun zihinsel gelişiminde Piaget'in belirlediği dört ayrı dönem vardır. Duyusal devinimsel dönem, işlem öncesi dönem, somut işlemler dönemi ve soyut işlemler dönemini içeren zihinsel gelişim evrensel bir sıra izler.

Algısal gelişim ise duyular yolu ile edinilen bilgilerin algısal süreçlerle örgütlenmesi ve yorumlanması ile sağlanır. Nesne ve olayların zihinde temsiline Piaget şema olarak tanımlar ve bu şemalar gelişerek bütünleşir.

Oyun ve oyuncağın çocuğun hem zihinsel hem algısal gelişiminde çok büyük rolü vardır. Oyuncaklar çocuk mekanlarının en önemli bileşenlerindendir.

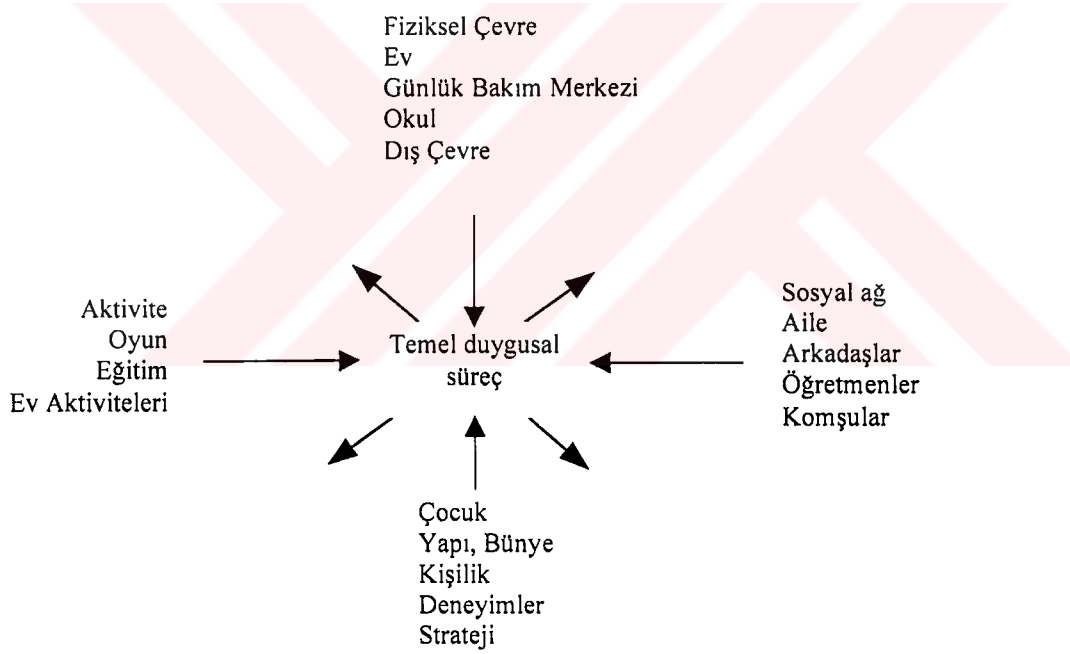
Çocuktaki mekansal gelişimin temelinde eylem vardır, mekansal kavramlar algı düzeyinde oluşur ve mantıksal bir gelişim izler.



5. ÇOCUĞUN SOSYALLEŞMESİ

İnsan, çevresinde bulunan kişiler, olaylar, içinde bulunduğu sosyoekonomik, kültürel ve fiziksel çevre gibi saymakla bitmeyecek kadar çok etkenin etkisindedir. Bu etkenlerin oluşturduğu karmaşık bütünün sonucunda insan bir *birey* olarak belirir.(Çakır, 1996, s:28)

Çocuğun sosyalleşmesi de çocuğun, toplumun bir üyesi haline gelmesi ve tüm bu etkileri yaşamaya başlamasıdır. Çocuk sosyalleşme sürecinde ailesinin, akraba ve komşuluk düzeyinin, şehrin ve köyünün, nihayet ulusunun bir parçası olduğunu öğrenir.



Şekil 5.1 Çocuğun çevre ile olan etkileşimini tanımlayan çevresel bir model. (Thorbjorn,1992)

Sosyalleşme süreci, bağımlılık, saldırganlık, taklitle öğrenme, bağımsızlık ve başarı güdüsü, cinsiyetle ilgili rollerin öğrenilmesi ve ahlak gelişimi gibi konuları kapsar. Toplum bilimcileri bu sosyalleşme konularını iki grup olarak ele alırlar. Birinci grup kişilik yada benlik gelişmesidir. İkinci grup ise bilişsel gelişmedir. Birinci gruba bağımlılık, bağımsızlık, saldırganlık, başarı güdüsü, cinsiyet ile ilgili

rollerin öğrenilmesi gibi alanlardaki sosyalleşme süreci girer. İkinci gruba ise öğrenme, zeka gelişimi, düşünme, algı gelişimi gibi konular girer. (Kağıtçıbaşı, 1976)

Çocuğun ahlaki gelişimi, bilişsel gelişmelerle paralel ilerler. Çocuğun ahlaki gelişimi onun sosyal davranışlarını biçimlendirir ve kontrol eder. (Morgan, 1977)

5.1 Çocuk Ve Sosyal Çevresi

Çocuğun sosyal çevresini, öncelikle ailesi sonra arkadaşları, öğretmenleri ve komşuları oluşturur.

Spitz'in (1945) yaptığı bir araştırma çocuğun yalnızca fiziksel ihtiyaçlarını karşılamamanın çocukta sosyal ilişki kurma eğilimini geliştirmeye yetmediğini ortaya koymuştur. Çocuk özellikle 6-7 yaşlarında oyun arkadaşlarıyla ilişki kurmaya çalışır. Bu, sosyal güdülenmenin, sosyal bir çevre ihtiyacının göstergesidir. (Larousse, 1970, s:473)

Büyümekte olan çocuk, sosyal çevresiyle etkileşim sonucu, onlarınkine benzer davranışlar geliştirir. Böylece tek tek kişiler yerine toplumun parçaları olan, birbirinden farklılıkları olduğu gibi, birbirlerine büyük benzerlikler de gösteren toplumsal bireyler oluşur.

5.2 Çocuk Ve Fiziksel Çevresi

Çocuğun fiziksel çevresi temel gereksinimlere bağlı olarak gelişir; çevre, bir bütün olarak ev, evler topluluğu, komşuluk birimi vb. olma eğilimindedir. (Thorbjorn 1992)

Fiziksel çevre, çocuğun yaşadığı konuttan başlayarak daha büyük ölçekteki çevrelere kadar uzanan bir kavramdır.

Uzmanlaşmış ilişkiler, sınırlandırılmış mekanlar ve düzenlenmiş, denetlenmiş bir zaman içine hapsedilen çocukların en çok kullandığı mekanlar dört grupta incelenebilir.

5.2.1 Konut

Konut, beraber yaşama durumunda olan kişilerin doğal ve çevre etkilerinden korumak, ortak yaşama sonucu beliren ihtiyaçları karşılamak amacıyla kurulan bir yapı birimidir. Konutlar aileyi oluşturan tüm bireyler için gerekli eylemleri karşılamak amacıyla planlanırlar. (Aydoslu, 1967, s:16) Çocuğun konut içi eylem

grupları ise uyuma, giyinme, oyun, çalışma, hobi. Beslenme ve temizliktir.(Yıldız, 1998, s:5)

Çocuğun dünya ile ilişkisinin konulduğu yer evidir. Evin düzeni, yapısı, büyüklüğü, içeriği ve tüm fiziksel yapısının çocuğun duygusal, bilişsel ve toplumsal gelişmesinde doğrudan yada dolaylı payı bulunmaktadır.

Çocukların *ideal evi* anlatan resimlerinin yorumuna dayalı bir çalışmada elde edilen sonuçlar ilgi çekicidir; korunma, dinlenme, beslenme gibi tam anlamıyla fiili ihtiyaçları aktaran mesajların yanı sıra hakimiyet, savunma, alışkanlık, konfor, mutluluk gibi kavramları aktaran mesajlar oldukça fazla işlenmiştir. (Barbey, 1974, s:143)

Çocuğun konuttan beklediği işlevler koruma, dinlenme ve rahatlama, özgür davranma, toplumsal ilişki kurma, kuşaklar arası iletişimi sağlamadır.

Günümüz konutlarında çocukların özgür davranmalarına çok fazla olanak verilmemektedir. Çocuğa getirilen gürültü yasağı, etrafı dağıtma yasağı gibi yasakların yanı sıra çeşitli kazalara engel olmak için getirilen kısıtlamalarla çocuk konutta özgür olamamaktadır. (Ertürk, 1989, s:23)

Böyle bir konut çerçevesinde çocuğa karşı çok sık kullanılan “Haydi git biraz da odanda oyna!” cümlesi çocuk üzerinde paylaşılmamış bir mekan ve zaman baskısı doğurur.

5.2.2 Konut Yakın Çevresi

Konut yakın çevresi olarak apartmanlarda koridorlar, apartman girişleri, konutların önündeki, arkasındaki kaldırımlar ve bahçeler, sokak dizisi alınabilir. Ancak günümüzde konut yakın çevresi çocukların kullanabileceği güvenli dış ortamlar olmaktan uzaklaşmıştır. Oysa bu mekanlar, en çok gereksinim duyulan mekanlardır. Yapılan araştırmalar bu alanların, barındırdığı olanaklar nedeniyle çok çeşitli oyun türlerine imkan tanıyan tercih edilebilir oyun alanları olduğunu göstermektedir. (Ertürk, 1989, s:23)

Çocuğun, konutta gördüğü kısıtlamalar ve engellemeler yüzünden dışarıya duyduğu istek ve arzu onu konut dışına yönlendirmektedir.

Çocuk dışarıda kendisi için tasarlanan oyun alanlarını değil, daha rahat davranabileceği, çeşitli düzenlemelere olanak sağlayacak, nitelik ve nicelik bakımından esnek mekanları tercih etmektedir. (Çakır, 1996, s:32)

5.2.3 Okul

Çocuğun anne babasından uzun süreli ilk ayrılığı demek olan ve gündüz saatlerinin büyük bölümünü geçirdiği çevre olan okulun fiziksel ve zihinsel gelişimi desteklemesi gerekir ve bu amaçla gerçekleştirilmesi gereken ilkeler öyle sıralanabilir;

- a) Okul eğitimi, ev eğitiminin bir uzantısı şeklinde düşünülmelidir.
- b) Bir bütün olarak okul ve kendi içinde derslik, çocuğun evinde alıştığı güven, şefkat ve sevgi ortamını sağlamalıdır.
- c) Okul ve evin oluşturduğu doğal ve insan yapısı çevrenin çocuğun eğitiminin büyük bölümünü şartlandırdığı bilinci ile hareket edilmelidir. (İnceoğlu, 1973, s:20)

Konut içinde çeşitli bahanelerle engellenen ve kısıtlanan çocuğa konut yakın çevresinde de güvenlik dolayısıyla bazı yasaklamalar getirilmektedir. Tüm bunların sonucunda okul, çocuğun zamanının büyük bölümünü geçirdiği, tüm arzu, istek ve ihtiyaçlarını taşıdığı mekan haline gelmekte ve önemi daha da artmaktadır.

Çocuk için okul, belki de evinden daha çok hissettiği, içinde yaşamını ördüğü mekan olmaktadır. (Şahin, 1984, s:24)

5.2.4 Kentsel Oyun Alanları

Bunlar düzenlenmiş çocuk bahçeleri ve parklardır. Çocuğun kent içinde doğal bir ortam-park bulabilmesi, onunla iç içe olabilmesi doğaya duyarlılığını arttıracaktır. Bu ortamların devamındaki çocuk oyun alanları, çocuğun aktif oyunlarına cevap verebilecek, diğer tür oyunlarını da gerçekleştirebileceği olanakları içinde barındıracak alanlar olarak düzenlenmelidir. (Ertürk, 1989, s:23)

Günümüzde bu alanların önemi ve çocuk için gerekliliği daha iyi anlaşılmıştır. Daha zengin ve figüratif öğeler belli bir tutarlılıkla kullanılmakta, araçların dekorasyonunda arabalar, kulübeler, kızılderili çadırları, küçük şatolar gibi çocukların ilgisini çeken gerçek eşyalar kullanma gibi arayışlar dikkati çekmektedir. Bu alanlarda özellikle hayal gücüne geniş bir yer ayrılmaktadır. (Bilgin, 1984, s:28)

5.3 Çocuk Ve Cinsiyet Ayırımı

Cinsel roller ve bunlarla ilgili toplum değerleri çocuk ve doğurganlıkla ilgili bireysel değerlerin temelini oluşturmaktadır.

Kadının ve erkeğin toplumsal rolleri kültür tarafından farklı şekillerde tanımlanır. Toplum, kadın ve erkeğe farklı roller yüklemekte bu da genel psikolojik

görünümünün ve dünya görüşlerinin farklılaşmasına neden olmaktadır. Bu konuda yapılan araştırmada 7-11 yaş grubu çocuklardaki psikososyal gelişimin cinsiyete göre önemli farklar gösterdiği ve farkların yaş ilerledikçe arttığı saptanmıştır.

Bu ayrım kız ve erkek çocuğun gelişimine farklı şekillerde yansımaktadır. Erkek çocuk, ailenin yaşlılık güvencesi ve saygınlık sebebi olarak kız çocuğa tercih edilmekte ve bu tercih kız çocuğun küçük yaştan itibaren kendisini değersiz görüp, düşük düzeyde bir benlik kavramı edinmesine sebep olabilmektedir. Erkeklerden farklı bir sosyalleşme sürecinden geçen kız çocuk baskılardan ve kontrollerden dolayı geleneksel rol beklentilerine uygun daha tutucu ve ezik bir kişiliğe sahip olmaktadır. (Kağıtçıbaşı, 1994, s:34) Son zamanlarda daha dengelenen ve kız çocuğa gerçek değerini veren yaklaşımlar olsa da bu tercihler kısmen devam etmektedir.



Bölümün sonucu olarak çocuğun sosyalleşmesi toplumun bir üyesi haline gelmesidir. Çocuk, sosyalleşme sürecini hem fiziksel hem sosyal çevrede yaşar. Önce ailesi, sonra sırasıyla akraba ve komşuları, arkadaş çevresi ve öğretmenleri çocuğun sosyal çevresini oluştururlar. Çocuğun fiziksel çevresi ise öncelikle temel fiziksel gereksinimler çerçevesinde oluşur. Bu çevre konut, konut yakın çevresi, parklar ve oyun alanları şeklinde gelişir.

Sosyalleşme sürecinde cinsel rol ayrımı kişilik gelişmesini etkilemektedir. Kız ve erkek çocukların sosyalleşme süreci çok farklı şekillerde gelişmekte ve ileri .ki hayatlarına da yansımaktadır.



6. ÇOCUĞUN MEKAN ALGISİNİN ALAN ÇALIŞMASI İLE İRDELENMESİ

Çocuğun çevre ile etkileşimi, çocuk ve mekan kavramları üzerinde ayrı ayrı odaklanarak önceki bölümlerde açıklanmaya çalışılmıştır. Bu bölümde ise çeşitli mimari parametrelerin ve mekansal ilişkilerin çocuklar tarafından algısı gözlem, anket ve biliş haritaları yardımıyla saptanmaya çalışılacaktır.

6.1 Alan Çalışmasının Amaçları

1. İşlem öncesi dönemi temsil eden 2-6 yaş grubundaki çocuklardan 6 yaş grubunun algılamasında etkili olan imaj parametrelerinin bina ölçeğinde saptanması.
2. Bu parametrelerin, çocuğun cinsiyeti, anne babanın eğitim durumu ve mesleklerine göre dağılımlarının saptanması.
3. İşlem öncesi dönemi temsil eden 2-6 yaş grubu çocuklardan 6 yaş grubunun algılamasında, mekana ait topolojik ve projektif özelliklerin saptanması.
4. Bu özelliklerin, çocuğun cinsiyeti, anne babanın eğitim durumu ve mesleklerine göre dağılımlarının saptanması.
5. İşlem öncesi dönemi temsil eden 6 yaş grubu çocuğu gözüyle mekan bileşenlerinin ve mekansal ilişkilerin irdelenmesi.
6. İşlem öncesi dönem çocuğu gözüyle oyuncakların mekandaki yerinin irdelenmesi.

6.2 Alan Çalışmasının Yöntemi

Alan çalışması Robert Kolej Anaokulu ve Kültür Koleji Anaokulu'nda gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya İşlem öncesi dönem (2-6)'i temsil eden 6 yaş grubu öğrencileri katılmıştır.

Robert Kolej Anaokulu'ndan 11 kız, 8 erkek olmak üzere 19 öğrenci , Kültür Koleji Anaokulu'nda 25 kız, 26 erkek olmak üzere 51 öğrenci çalışmaya

katılmıştır. Sonuç olarak 36 kız, 34 erkek olmak üzere toplam 70 öğrenci ile çalışılmıştır.

Alan çalışması üç ayrı aşamayı içermektedir.

1. Öncelikle okullarda gözlemler yapılmış, mekanlar incelenmiş, fotoğraflar çekilmiştir.
2. Öğretmen ve öğrencilerle görüşülmüş, sözlü anket uygulanmıştır.
3. Biliş Haritalarının çizimini içeren görsel anket uygulanmıştır.

6.2.1 Mekanlara Ait Gözlemler Ve Saptamalar

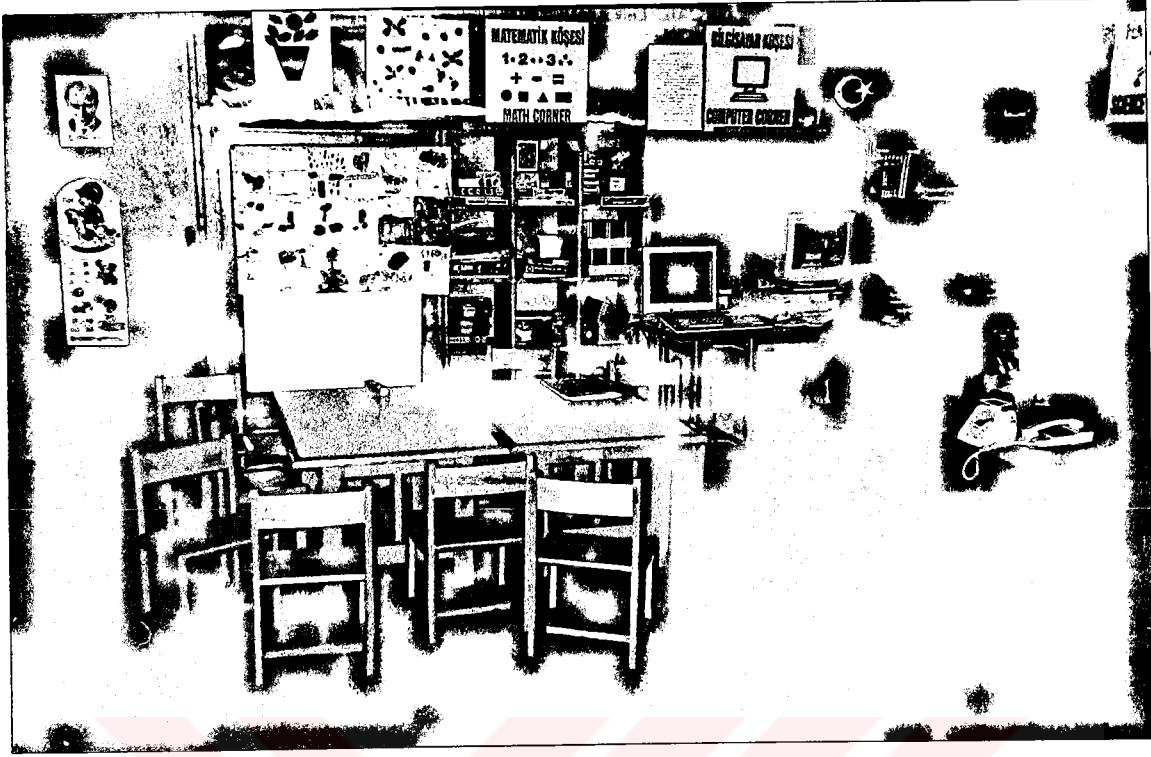
Bu bölümde çocuklarla yapılan görsel anket çalışmalarını desteklemesi amacıyla çocukların kullandıkları mekanlar incelenmiş ve bu mekanlardaki imaj parametreleri ile topolojik ve projektif özellikler belirlenmeye çalışılmıştır.

Mimari Bileşenler ve bu bileşenlerin özelliklerinin çocuk için yeri ve önemi gözlemlenmiş, mekandaki oyuncakların önemi irdelenmiştir

Her iki okulda da sınıflarda dikkati çeken en önemli özellik çeşitli bölümlerin farklı amaçlar için kullanılan birer köşe oluşturmuş olmasıdır.(Resim 6.1, Resim 6.2)



Resim 6.1 Farklı amaçlar için kullanılan köşelerden “Sanat Köşesi”



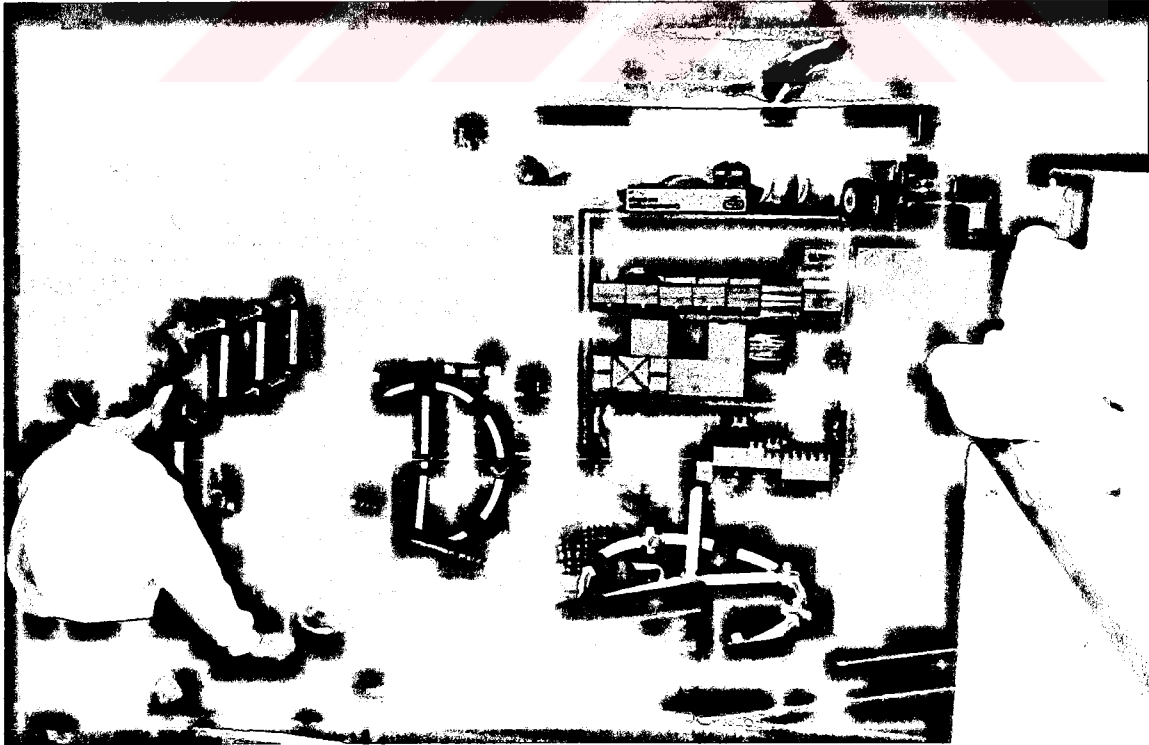
Resim 6.2 Farklı amaçlar için kullanılan köşelerden “Matematik Köşesi”



Resim 6.3 Köşeleri birbirinden ayıran bölücü dolaplar

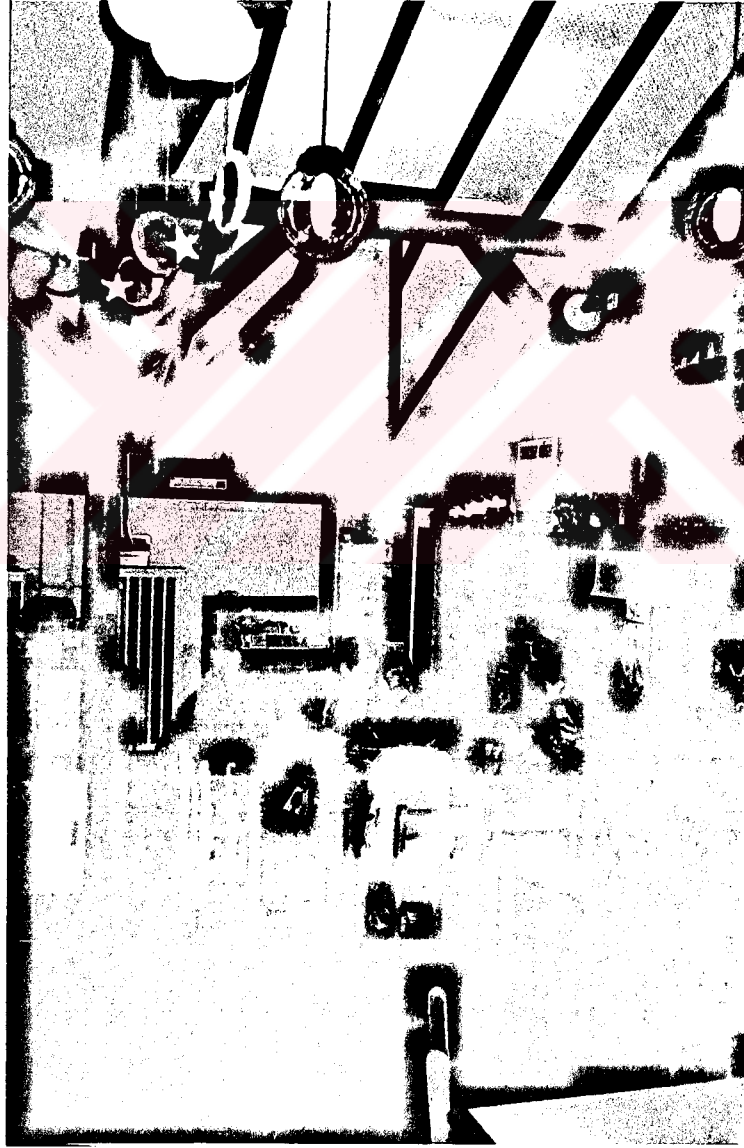


Resim 6.4 Çocukların özellikle tercih ettikleri açık oyuncak rafları

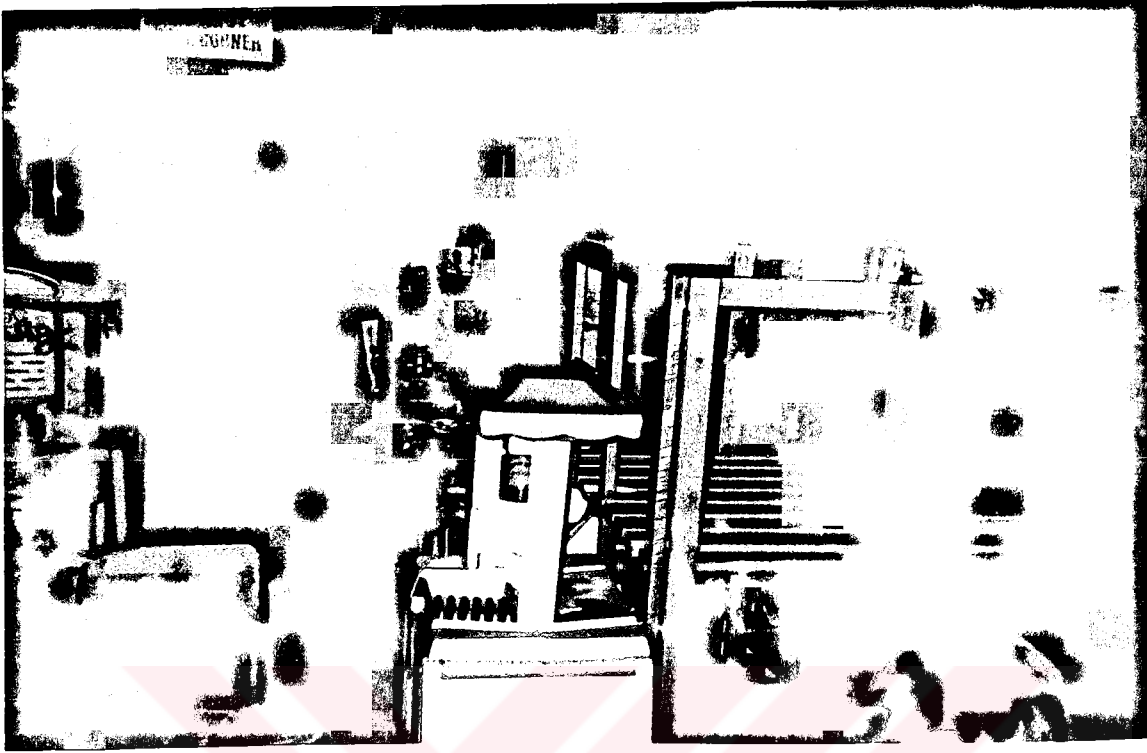


Resim 6.5 Çocukların özellikle tercih ettikleri açık elişi rafları

Çocukların farklı ilgi ve gereksinimleri için ayrılan bu köşeler, kimi zaman çocuğun boyunu geçen yükseklikteki, kimi zaman da çocuğun boyundaki dolaplar ve paravanlarla birbirinden ayrılmıştır. (Resim 6.3.) Dolapların kapalı olmamasına dikkat edilmiş, genellikle açık raflar tercih edilmiştir. Kapalı dolaplar ise kilitlenmemiş ve çocuğun istediği her şeye rahatlıkla ulaşabilmesi amaçlanmıştır. Gözlemler sonucunda çocukların kapalı dolaplara rağbet etmediği, genellikle açık raflarda bulunan malzeme ve oyuncakları tercih ettikleri görülmüştür. (Resim 6.4, Resim 6.5)



Resim 6.6 Çocuk boyutundaki mobilyalardan görünüşler



Resim 6.7 Çocuk boyutundaki evcilik köşesi materyalleri



Resim 6.8 Dikey gelişimi destekleyen katlı oyun birimi

Mobilyalar genellikle çocuğun hareket ettirebileceği biçim ve ağırlıkta, ölçeğine uygun olarak düşünülmüş böylelikle çocuk yetiştikine bağılı olmaktan kurtulmuş ve mekanda kendi arzusuna göre değışiklik yapabilmekmiştir. (Resim 6.6, Resim 6.7)

Duvarlar ve kapılar birer pano gibi kullanılmış, resimler,yazılar ve broşürlerle çocuğun dikkati faal tutulmuştur.

Sınıflarda genel yerleşim içinde az mobilyalı, geniş bir oyun alanı bırakılmış ve çocuğa hareket olanağı sağlanmıştır. Serbest oyun saatlerinde en az 5-6 çocuğun bu alanda hiç oyuncak olmadan, kendi kendilerine oynadıkları görölmüştür. Ayrıca çocuğun hareketliliğindeki dikey gelişimine destek veren tırmanma birimleri ve katlı oyun alanları serbest oyun saatlerinde en çok kullanılan bölümlerdir. (Resim 6.8, Resim 6.9)



Resim 6.9 Dikey gelişime destek veren katlı oyun birimi



Resim 6. 10 Çocukların kendi yarattıkları mekanlardan görüşler



Resim 6.11 Çocukların kendi yarattıkları mekanlardan görüşler



Resim 6. 12 Çocukların kendi yarattıkları mekanlardan görüşler



Resim 6.13 Çocukların kendi yarattıkları mekanlardan görüşler

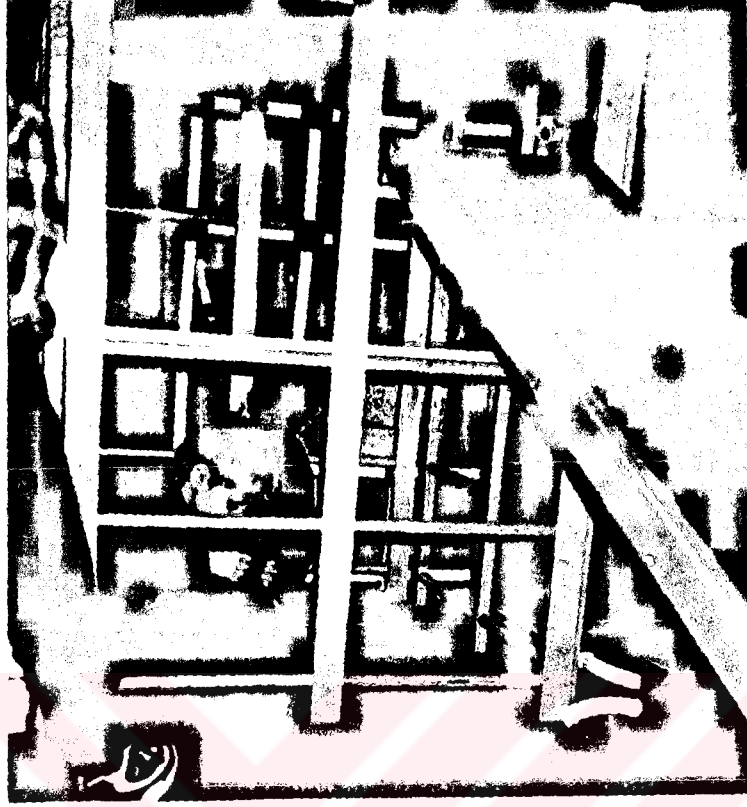


Resim 6.14 Çocuktaki düşey kapalılık arzusu

Çocuktaki düzen duygusunun mekana da yansıdığı gözlemlenmiştir. Çocukların donatı veya oyuncak olsun her nesnenin yerini belirlemeye ve en küçük ayrıntısına kadar bu çevreye hakim olmaya çalıştıkları saptanmıştır.

Çocukların bloklar, minderler, yap-bozlar ile kendilerine yarattıkları mekanlar gözlemlendiğinde topolojik mekan özelliklerinin oldukça gelişmiş olarak bu mekanlara yansıdığı görülmüştür. Buna karşılık mimari parametrelerden yalnızca kenarlar ve bölgelerin yer aldığı görülmüştür.(Resim 6.10, Resim 6.11, Resim 6.12, Resim 6.13)

Mekandaki gizli köşeler, saklanabilecekleri masa altları, içine girebilecekleri oyuncaklar çocukların ilgisini özellikle çekmektedir. Çocuktaki düşey kapalılık arzusunun bir ifadesi olarak görebileceğimiz bu gözlem kendi ölçeğindeki bir çatı arzusu olarak da yorumlanabilir. (Resim 6.14, Resim 6.15)



Resim 6.15 Çocuktaki düşey kapalılık arzusu

6.2.2 Sözlü Anket Çalışması

Bu çalışmada öncelikle çocukların adı-soyadı, cinsiyeti, babalarının eğitim durumu ve mesleği, annelerinin eğitim durumu ve mesleği soruları sorularak cevaplar tablolarla değerlendirilmiştir.

Çocukların gözlemciye olan yabancılıklarını atmalarını gözlemciyi sınıflarındaki bir öğretmen veya yardımcı olarak görmelerini sağlamak amacıyla tanışma ve kaynaşmaya yönelik bir süreç belirlenmiştir. Bir haftalık bu süreç içinde çocukların gözlemciyi kabullenmeleri ve yanında doğal davranmaları sağlanmaya çalışılmıştır.

Çocukların olaylara daha doğrudan ve net baktıkları düşünülerek, sorulacak sorular mümkün olduğunca basitleştirilmiş ve sözlü anket çalışması çocuktaki “düz anlam” olgusuna hitap edecek şekilde hazırlanmıştır. Ayrıca bu çalışma, tek tip bir soru dizini şeklinde değil, gözlemler sırasında yapılan sohbetler ile uygulanmış, çeşitli örneklerle gidilerek veya mevcut objeler kullanılarak yapılmıştır.

Uygulanan sözlü anket şu soruları içermektedir;

1. Mekana kuşatma ve sarma özelliğine yönelik sorular;
 - Sence sınıfın en önemli bileşeni hangisi? Çatı, duvarlar, döşeme arasında bir seçim yapabilir misin?
 - Sınıfın duvarları olmasa ne olurdu?
 - Sınıfın çatısı olmasa ne olurdu?
 - Çatının eğimini sınıfın içinden de görmek ister misin?
 - Tavanı düz mü, eğimli mi tercih edersin?
2. Mekan kompozisyonu ve bileşenlerine yönelik sorular;
 - Sınıfta en sevdiğin köşe hangisi? Neden?
 - Sınıfta en sevmediğin köşe hangisi? Neden?
 - Ayır ayrı köşelerde oynamayı seviyor musun? Yoksa sınıfı tek mekan olarak kullanmak mı istersin?
 - Küçük köşelerde saklanarak mı, yoksa geniş bir alanda başkaları görerek mi oynamak istersin?
 - Boş bir odayı senin doldurmanı isteseler neleri seçerdin?
 - Kendi boyutundaki mobilyaları mı, yoksa büyük mobilyaları mı kullanmayı tercih edersin?
 - Sence eşyaların belli yerleri olmalı mı? Örneğin oyuncakların, kitapların, eliş malzemelerinin yerleri belirlensin mi?
 - Eşyaları kapalı dolaplarda mı, yoksa açık raflarda mı görmek istersin?
3. Mekan bileşenlerinin fiziksel özelliklerine yönelik sorular;
 - Sence evleri hangi malzemeden yapabiliriz? Taş, tuğla, hasır, bez, metal malzemeler arasında seçim yapabilir misin?
 - Duvarları cam olan bir sınıfta kendini nasıl hissederdin?
 - Sınıfın duvarlarının ne renk olmasını istersin?
4. Oyuncakların mekandaki yerini irdeleyen sorular;
 - Sınıfta hiç oyuncak olmasaydı yinede sever miydin?
 - Sence köşenin simgesi nedir?

6.2.3 Bilişsel Haritaların Çizimine Yönelik Çalışma

Öncelikle öğretmenleri aracılığıyla mümkün olduğunca basitleştirerek çocuklara plan kavramı açıklanmış, daha sonra sınıf planının nasıl çizileceği anlatılarak bilişsel haritaların çizimi için bir temel hazırlanmıştır.

Daha sonra çocuklardan sınıflarının planını çizmeleri istenmiş, plan çizilirken çocuklar ile konuşularak değerlendirmeye destek sağlanmıştır. (Ek-A)

Bilişsel haritalar değerlendirilirken aranan imaj parametreleri; bölgeler, işaretler, sınırlar, yollar ve düğümlerdir. Aranan topolojik mekan ilişkileri; yakınlık, kopukluk, sıra-düzen, kapatma ve sürekliliktir. Aranan projektif mekan ilişkileri ise; düz çizgi, paralel çizgi ve perspektiftir.

6.3 Alan Çalışmasının Değerlendirilmesi

Alan çalışmasının değerlendirilmesinde gözlemler ile cevaplar ilişkilendirilerek ortak sonuçlara ulaşılmaya çalışılmıştır. Cevaplar incelendiğinde mekanın kuşatma özelliğinin çocuklar için çok önemli olduğu, bu kuşatmayı sağlayan en önemli bileşenin ise çatı olduğu anlaşılmıştır. Çocukların cevaplarında öne çıkan çatı bileşeni gözlemlerde de farkedilmiş, çocukların özellikle düşey olarak kuşatılmışlık hissi veren, içine girebilecekleri oyuncakları tercih ettikleri görülmüştür. Ayrıca çatı eğiminin çocuklar tarafından önemsendiği ve istendiği anlaşılmıştır. Kendi yarattıkları mekanlar incelendiğinde çocukların kendilerini kuşatan, kapatan mekanlar oluşturdukları görülmüştür.

Gözlemler ve cevaplardan çocukların tek mekan kullanımı yerine, mekan da bölgelemeye gittikleri ve ayrı ayrı tanımlı köşelerde oynamak istedikleri ortaya çıkmıştır. Cevaplardan elde edilen çok net bir sonuç donatıların mekan içindeki yeridir. Mekan bileşenleri özellikle örneklenmediği sürece donatıların, mekanın simgesi haline geldiği görülmüştür.

Cevaplarda ortaya çıkan bir başka önemli sonuç çocukların mekan bileşenlerinin fiziksel özelliklerden çok mekan bileşenlerinin kendileri ile ilgilendikleridir. Örneğin duvar bileşeninin rengi veya dokusu çok fazla önemsenmezken duvarsız sınıf olasılığını canlandırmak mümkün olmamıştır.

Gözlemlerde net bir şekilde ortaya çıkan oyuncak, cevaplarda yine en önemli mekan bileşeni haline gelmiş, hatta kimi zaman mekanın simgesi olarak “işaret parametresi” haline dönüşmüştür.

6.4 Dağılım Tabloları İle Ulaşılan Sonuçlar

Çocukların çizdiği resimler yorumlanarak sonuçlar tablolara dökülmüştür. Öncelikle çocukların cinsiyetlerine göre ayırım yapılmış, daha sonra anne-babalarının eğitim düzeylerine göre dağılımlar belirlenmiştir. Anne-babaların mesleklerine göre dağılımları ise ayrı birer tablo halinde belirlenmiştir. Alan çalışmaları ile elde edilen dağılım tabloları şöyledir;

Tablo 6.1 Deneklerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	Kişi Adedi
Kız	36
Erkek	34

Deneklerin cinsiyetine göre dağılımlarına bakıldığında %51.42 ile 36 kız, % 48.58 ile 34 erkek denek alan çalışmasına katılmıştır. Cinsiyetin mekan algısındaki rolünü görmek açısından bu sayı mümkün olduğunca eşit tutulmaya çalışılmıştır.

Tablo 6.2 Deneklerin Babalarının Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı

Eğitim D.	Kişi Adedi	%
İlkokul	7	10.00
Ortaokul	3	4.28
Lise	15	21.43
Üniversite	44	62.86
Yok	1	1.43

Tablo 6.3 Deneklerin Annelerinin Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı

Eğitim D.	Kişi Adedi	%
İlkokul	9	12.86
Ortaokul	5	7.14
Lise	24	34.28
Üniversite	32	45.71

Deneklerin babalarının eğitim durumu Tablo 6.2’de görülmektedir. Buna göre % 62.86 ile üniversite, % 21.43 ile lise mezunu olan babalar çoğunluğu oluşturmaktadır. Tablo 6.3’te annelerin eğitim durumu görülmektedir. Burada ise % 45.71 ile üniversite ve % 34.28 ile lise mezunu anneler ilk sırayı almaktadır. Annelerin eğitim düzeyi yüksek olmakla birlikte, babalara göre düşüktür.

Tablo 6.4 Deneklerin Babalarının Mesleklerine Göre Dağılımı

Meslek	Kişi Adedi	%
Serbest Meslek	28	40.00
Yönetici	6	8.57
Satış Sorumlusu	5	7.14
Tekstil	5	7.14
Öğretim Görevlisi	4	5.71
Mühendis	4	5.71
Ekonomist	3	4.29
Mimar	2	2.86
Zanaatkar	2	2.86
Turizm	1	1.43
Subay	1	1.43
Müzik Yapımcısı	1	1.43
Müteahhit	1	1.43
Tesisatçı	1	1.43
Fotoğraf Sanatçısı	1	1.43
Öğretmen	1	1.43
Doktor	1	1.43
Sanayici	1	1.43

Tablo 6.5 Deneklerin Annelerinin Mesleklerine Göre Dağılımı

Meslek	Kişi Adedi	%
Ev Hanımı	42	60.00
Sekreter	5	7.14
Öğretmen	4	5.71
Mühendis	2	2.86
Serbest	2	2.86
Öğretim Görevlisi	2	2.86
Yönetici	2	2.86
Tekstil	1	1.43
Eczacı	1	1.43
Hemşire	1	1.43
Doktor	1	1.43
Avukat	1	1.43
Mimar	1	1.43
Gazeteci-Yazar	1	1.43
Ekonomist	1	1.43
Otel İşletmecisi	1	1.43
Matbaacı	1	1.43
Bilgisayar Opr.	1	1.43

Tablo 6.4'te deneklerin babalarının mesleklerine göre dağılımları görülmektedir. % 40.00 ile serbest meslek ilk sırayı alırken, % 8.57 ile yöneticilik onu takip eder. Diğer mesleklerin dağılımı ise oldukça düşüktür.

Tablo 6.5'te deneklerin annelerinin mesleklerine göre dağılımları görülmektedir. % 60.00 ile ev hanımlığı, % 7.14 ile sekreterlik, % 5.71 ile öğretmenlik önde gelmektedir. Diğer mesleklerin dağılımları ise oldukça düşüktür.

6.5 Alan Çalışmasına Katılan Deneklerin Bilişsel Haritalarının İmaj Parametrelerine Mekan İlişkilerine Göre Dağılımlarının Değerlendirilmesi

Bu bölümde çocukların bilişsel haritalarında aranan imaj parametrelerinin ve mekan özelliklerinin, çocukların cinsiyeti, anne ve babalarının eğitim düzeyleri, anne ve babaların meslekleri gibi değişkenlere göre dağılımları saptanmıştır. Daha sonra saptanan dağılımlar genel bir tabloya dökülmüştür. (EK B)

Tablo 6.6 Deneklerin Bilişsel Haritalarının Topolojik Özelliklere Göre Dağılımı

Topolojik Özellikler	Kişi	%
Yakınlık	21	22.10
Kopukluk	35	36.84
Sıra-Düzen	6	6.32
Kapatma	23	24.21
Süreklilik	10	10.53

Tablo 6.6'ya göre denekler % 36.84 ile kopukluk özelliğini daha çok ifade etmişlerdir. Bunu % 24.21 ile kapatma ve % 22.10 ile yakınlık özellikleri takip eder. Süreklilik %10.53, sıra-düzen ise % 6.32 ile en az ifade edilen özelliklerdir.

Tablo 6.7 Deneklerin Bilişsel Haritalarının Projektif Özelliklere Göre Dağılımı

Projektif Özellikler	Kişi	%
Perspektif	4	6.45
Düz Çizgi	30	48.39
Paralel Çizgiler	28	45.16

Tablo 6.7'ye göre düz ve paralel çizgiler yaklaşık olarak aynı miktarda işlenmiştir. Perspektifin yer aldığı resimler ise % 6.45 ile oldukça düşüktür.

Tablo 6.8 Deneklerin Bilişsel Haritalarını İmaj Parametrelerine Göre Dağılımı

İmaj Parametreleri	Kişi	%
Bölgeler	44	35.20
İşaretler	35	28.00
Sınırlar	40	32.00
Yollar	5	4.00
Düğümmler	1	0.80

Tablo 6.8'e göre % 35.20 ile bölgeler ve % 32.00 ile sınırlar en çok işlenen imaj parametreleridir. Bunları % 28.00 ile işaretler takip eder. Yollar ve düğümler bilişsel haritalarda en az ifade edilen parametrelerdir.

Tablo 6.9 Topolojik Özelliklerin Cinsiyete Göre Dağılımı:

Topolojik Özellikler	Kız		Erkek	
	Kişi	%	Kişi	%
Yakınlık	8	16.00	13	28.89
Kopukluk	20	40.00	15	33.33
Sıra-Düzen	1	2.00	5	11.11
Kapatma	17	34.00	6	13.33
Süreklilik	4	8.00	6	13.33

Tablo 6.9'a göre yakınlık % 28.89, sıra-düzen % 11.11 ve süreklilik % 13.33 ile erkeklerde buna karşılık kopukluk % 40.00, kapatma % 34.00 ile kızlarda daha çok ifade edilmiştir.

Tablo 6.10 Topolojik Özelliklerin Babanın Eğitim Durumuna Göre Dağılımı:

Topolojik Özellikler	Babanın Eğitim Durumu							
	İlkokul		Ortaokul		Lise		Üniversite	
	Kişi	%	Kişi	%	Kişi	%	Kişi	%
Yakınlık	3	20.00	-	-	3	16.66	15	22.72
Kopukluk	6	40.00	2	66.67	5	27.78	22	33.33
Sıra-Düzen	1	6.67	1	33.33	-	-	3	4.55
Kapatma	3	20.00	-	-	8	44.44	20	30.30
Süreklilik	2	13.33	-	-	2	11.11	6	9.09

Tablo 6.10'a göre babası ilkök, ortaokul ve üniversite mezunu olan deneklerde kopukluk, babası lise mezunu olan deneklerde ise kapatma en çok ifade edilen özelliklerdir.

Tablo 6.11 Topolojik Özelliklerin Annenin Eğitim Durumuna Göre Dağılımı:

Topolojik Özellikler	Annenin Eğitim Durumu							
	İlkokul		Ortaokul		Lise		Üniversite	
	Kişi	%	Kişi	%	Kişi	%	Kişi	%
Yakınlık	3	21.43	1	16.67	5	16.13	12	23.08
Kopukluk	4	28.57	3	50.00	9	50.00	19	36.54
Sıra-Düzen	-	-	-	-	3	9.68	2	3.85
Kapatma	5	35.71	2	33.33	11	35.48	14	26.92
Süreklilik	2	14.29	-	-	3	9.68	5	9.61

Tablo 6.11’göre annesi ortaokul, lise ve üniversite mezunu olan deneklerde kopukluk, annesi ilkokul mezunu olan deneklerde ise kapatma en çok ifade edilen özelliklerdir.

Tablo 6.12 Projektif Özelliklerin Cinsiyete Göre Dağılımı:

Projektif Özellikler	Kız		Erkek	
	Kişi	%	Kişi	%
Perspektif	2	6.25	2	6.67
Düz Çizgi	17	53.12	13	43.33
Paralel Çizgiler	13	40.63	15	50.00

Tablo 6.12’ye göre projektif özelliklerin cinsiyete göre dağılımında büyük bir fark görülmemektedir.

Tablo 6.13 Projektif Özelliklerin Babanın Eğitim Durumuna Göre Dağılımı:

Projektif Özellikler	Babanın Eğitim Durumu							
	İlkokul		Ortaokul		Lise		Üniversite	
	Kişi	%	Kişi	%	Kişi	%	Kişi	%
Perspektif	-	-	-	-	1	7.69	3	7.32
Düz Çizgi	4	57.14	2	100	6	46.15	18	43.90
Paralel Çizgiler	3	42.86	-	-	6	46.15	20	43.78

Tablo 6.13’e göre babaları ilkokul ve ortaokul mezunu olan deneklerde düz çizgi daha çok ifade edilmiştir. Babaları lise ve üniversite mezunu olan deneklerin çizimlerinde ise projektif özellikler açısından çok büyük farklar yoktur. Ayrıca bu çizimlerde perspektif özellikler de yer almaktadır.

Tablo 6.14 Projektif Özelliklerin Annenin Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Projektif Özellikler	Annenin Eğitim Durumu							
	İlkokul		Ortaokul		Lise		Üniversite	
	Kişi	%	Kişi	%	Kişi	%	Kişi	%
Perspektif	-	-	-	-	1	5.00	3	9.68
Düz Çizgi	4	44.44	2	50.00	9	45.00	13	41.93
Paralel Çizgiler	5	55.56	2	50.00	10	50.00	15	48.39

Tablo 6.14'e göre anneleri ilkokul , lise ve üniversite mezunu olan deneklerde paralel çizgiler daha çok ifade edilmiştir. Anneleri ortaokul mezunu olan deneklerde önemli bir fark yoktur. Ayrıca anneleri lise ve üniversite mezunu olan deneklerin çizimlerinde perspektif ifadeler yer almaktadır.

Tablo 6.15 İmaj Parametrelerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

İmaj Parametreleri	Kız		Erkek	
	Kişi	%	Kişi	%
Bölgeler	23	38.33	21	32.31
İşaretler	20	33.33	15	23.07
Sınırlar	17	28.33	23	35.38
Yollar	-	-	5	7.69
Düğümmler	-	-	1	1.54

Tablo 6.15'e göre bölgeler % 38.33 ile işaretler % 33.33 ile kızlarda buna karşılık sınırlar % 35.38 ile erkeklerde daha çok ifade edilmiştir. Ayrıca yollar ve düğümler yalnızca erkeklerin çizimlerinde yer almaktadır.

Tablo 6.16 İmaj Parametrelerinin Babanın Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

İmaj Parametreleri	Babanın Eğitim Durumu							
	İlkokul		Ortaokul		Lise		Üniversite	
	Kişi	%	Kişi	%	Kişi	%	Kişi	%
Bölgeler	6	42.86	2	33.33	8	36.36	28	34.15
İşaretler	2	14.28	2	33.33	8	36.36	22	26.83
Sınırlar	6	42.86	2	33.33	6	27.27	26	31.70
Yollar	-	-	-	-	-	-	5	6.10
Düğümmler	-	-	-	-	-	-	1	1.22

Tablo 6.16'ya göre babası ilkokul ve üniversite mezunu olan deneklerde bölgeler ve sınırlar, lise mezunu olan deneklerde bölgeler ve işaretler, ortaokul mezunu olan deneklerde ise bölgeler, işaretler ve sınırlar daha çok ifade edilmiştir.

Tablo 6.17 İmaj Parametrelerinin Annenin Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

İmaj Parametreleri	Annenin Eğitim Durumu							
	İlkokul		Ortaokul		Lise		Üniversite	
	Kişi	%	Kişi	%	Kişi	%	Kişi	%
Bölgeler	7	46.67	4	40.00	13	34.21	20	32.26
İşaretler	3	20.00	3	30.00	14	36.84	15	24.19
Sınırlar	5	33.33	3	30.00	10	26.31	22	35.48
Yollar	-	-	-	-	1	2.63	4	6.45
Düğümler	-	-	-	-	-	-	1	1.61

Tablo 6.17'ye göre annesi ilkokul ve ortaokul mezunu olan deneklerde bölgeler, lise mezunu olan deneklerde işaretler, üniversite mezunu olan deneklerde ise sınırlar daha çok ifade edilmiştir.

Sonuç olarak bu bölümde önceki bölümlerde anlatılan teorik bilgiler iki ayrı anaokulunda 70 çocuk üzerinde yapılan alan çalışması ile sınanmış ve çocuğun mekan algısı ile ilgili sonuçlara ulaşılmaya çalışılmıştır.

Öncelikle seçilen okullarda yapılan gözlemlerle mekanlar incelenmiş, çevresel veriler belirlenmiş ve çocuklarla yapılan alan çalışmasına temel oluşturulmuştur. Yine bu çalışmaya destek olmak amacıyla Bir haftalık tanışma süresi belirlenmiş ve bu süreçte çocukların mekandaki davranışları müdahale edilmeden gözlenmiş, sohbet havasında mekana ilişkin sorular sorulmuştur. Ayrıca öğretmenleriyle görüşülerek çocukların anne babalarının eğitim durumları ve mesleklerine ilişkin veriler toplanmıştır. Elde edilen sonuçlar şöyle sıralanabilir;

Topolojik mekan özelliklerinden kopukluk, çocukların en çok ifade ettiği özelliktir. Projektif mekan özelliklerinin bu yaş grubunda çok gelişmediği görülmüştür. İmaj parametrelerinden ise bölgeler ve sınırlar en çok ifade edilen özelliklerdir.

Bilişsel haritalar, cinsiyete bağlı olarak yorumlandığında erkeklerin bilişsel haritalarının kızlara oranla daha gelişmiş olduğu görülür. Topolojik mekan özelliklerinden yakınlık, süreklilik ve sıra-düzen'in erkeklerde, kopukluk ve kapatmanın ise kızlarda daha fazla ifade edildiği saptanmıştır. İmaj parametrelerinde ise sınırlar, yollar ve düğümler erkeklerin, bölgeler ve işaretler kızların bilişsel haritalarında daha çok görülmektedir.

Anne babanın eğitim düzeyine göre bilişsel haritalar değerlendirildiğinde lise ve üniversite mezunu olan anne babaların çocuklarının bilişsel haritalarının topolojik özellikler ve imaj parametreleri açısından oldukça zengin olduğu görülmüştür. Projektif özellikler ise yalnızca üniversite mezunu olan anne babaların çocuklarının haritalarında yer almıştır ve oldukça düşük bir yüzdeleri vardır.

Yapılan gözlemler ve anketler sonucunda oyuncakların çocuk için vazgeçilmez birer mekan ögesi olarak görüldüğü ve yapısal bileşenlerle birlikte ilk sırayı aldığı belirlenmiştir.

7. SONUÇLAR

Bu tez ile “Çocuk ve Mekan” konusunda, çocuk gözüyle mekana ilişkin parametreler ve ilişkiler irdelenmiş; belirlenen parametreler ve ilişkiler alan çalışması ile desteklenerek sonuçlara ulaşılmıştır.

Gözlem, anket ve biliş haritalarıyla alınan sonuçlarla “Çocuk, yetişkinin küçük bir örneği(minyatürü) değildir!”savı doğrulanmıştır. Çocuğun mekanı kullanım şekli ve süresinin, mekana ilişkin beklentilerinin, mekana verdiği tepkilerin, davranışlarının kısacası mekan ile olan etkileşiminin, yetişkinlerden farklı olduğu ve böylelikle çocuğun birey olarak ayrı bir toplumsal kategoriye temsil ettiği görülmüştür.

Fiziksel boyutlar bilişsel gelişme, kişisel değişkenlikler gibi boyutların farklılığı sebebiyle çocuk gözüyle imaj parametreleri de değişkenlik göstermiştir.

Cinsiyetin algılamada önemli bir etken olduğu görülmüş, imaj parametreleri ve mekansal ilişkilerin ifadesinde cinsiyete bağlı olarak büyük farklar çıkmıştır. Ayrıca erkeklerin bilişsel haritalarının kızlarınkine oranla daha zengin ve gelişmiş olduğu, önemli bir sonuçtur.

Anne-babanın eğitim düzeyinin de algılamada etkili olduğu özellikle lise ve üniversite mezunu anne-babaların çocuklarının bilişsel haritalarının oldukça gelişmiş ve zengin olduğu görülmüştür.

Bilişsel haritalarda çocukların algılamasında etkili olan imaj parametreleri bölgeler ve sınırlar olarak belirilmiş, bölgeler ve sınırları işaretler ve yollar izlemiştir. Ancak düğümlerin etkili parametreler olarak ifade edilmediği görülmüştür.

Bilişsel haritalarda çok yoğun olarak yer alan topolojik özellikler sırasıyla kopukluk, kapatma ve yakınlıktır. Buna karşılık süreklilik ve sıra-düzen çok fazla ifade edilmemiştir.

Çocukların bloklar, minderler ve yap-bozları kullanarak kendilerine yarattıkları mekanlar incelendiğinde topolojik özelliklerin oldukça gelişmiş olarak bu mekanlara yansıdığı, buna karşılık imaj parametrelerinden yalnızca sınırlar ve bölgelerin yer aldığı görülmüştür.

Çocuktaki düz anlam olgusunun mekana yansımaları sözlü anket çalışmasında da ortaya çıkmıştır. Çocuğun mekanda net, basit formlar ve kolay okunabilirlik aradığı anlaşılmıştır.

Gözlemler ve anketler sonucunda çocukların mekanda aradıkları özellikleri;

- netlik, basitlik, kolay okunabilirlik; örneğin net alanları ve basit formları tercih etmeleri gibi...
- kolay ulaşılabilirlik; açık rafları tercih etmeleri, gizlilikten hoşlanmamaları örneğindeki gibi...
- fiziksel boyutlarına uygunluk-ergonomi; kendi ölçeğindeki mobilyaları tercih etmeleri gibi...
- kendi ölçeğinde yatay ve düşey kapalılık, kuşatılmışlık; içine girebilecekleri oyuncakları tercih etmeleri gibi...
- renklilik ve canlılık,

şeklinde sıralandığı ve bu olanakları sağlayan mekanlarda çocukların mutlu ve huzurlu oldukları görülmüştür.

Çocukların, mekan bileşenlerinin formu, rengi, dokusu ve mekandaki aydınlatma düzeyi gibi fiziksel özelliklerinden çok bileşenlerin kendileriyle ilgilendikleri belirlenmiştir. Yapısal bileşenlerden çatı, çocuklar için çok önemlidir ve eğimli çatı özellikle tercih edilmektedir. Çocukların önemle üzerinde durdukları diğer bileşenler ise donatılardır. Donatılar; çocukların çizimlerinin ve yarattıkları mekanların simgesi durumundadır.

Benzer şekilde yaşı ve cinsiyeti ne olursa olsun çocukların, mekan kompozisyonunda oyuncaklara önemli bir yer ayırdığı hatta önce oyuncaklara yöneldiği görülmüştür. Oyuncaklar, tıpkı donatılar gibi kimi zaman simgesel olarak mekanı temsil etmekte yani bir imaj parametresi (işaret) haline gelmektedir.

Cinsiyetin, mekanı kullanım şekli ve sürelerinde etkili olduğu gözlemlenmiştir. Erkek çocuklar mekanı kısa süreli ve çok hareketli olarak kullanırken, kız çocuklar mekanı uzun süreli ve daha sakin kullanmaktadırlar. Ayrıca kız çocuklarda çok gelişmiş olan düzen duygusunun mekansal organizasyona da yansıdığı görülür. Erkeklerde ise düzen duygusunun çok gelişmediği gözlemlenmiştir.

Çocukların tek mekan kullanımı yerine mekanda bölgelemeye gittikleri ve ayrı ayrı tanımlı köşelerde oynamak istemeleri elde edilen farklı bir sonuçtur.

Sonuç olarak çocukların mekan algısı zihinsel ve algısal gelişimin bir sonucu olarak yetişkinlerden daha farklı olmaktadır. Ayrıca bu farklılık çocuklar içinde de yaşa, cinsiyete ve sosyo-kültürel düzeye bağlı olarak değişim göstermektedir. Buna bağlı olarak çocukların ihtiyaçlarına uygun mekanlar yaratmak için “çocuk adına” değil “çocukla birlikte” ve “çocuk gözüyle” düşünülmeli, çocuğu kullanıcı kabul eden tasarımlara gidilmelidir.

Çocuğu yetişkinin minyatürü olarak görüp, fiziksel ve sosyal ihtiyaçlarını yetişkinin ihtiyaçlarına benzer düşünmek bir yanılsamadır. Çünkü çocuk, başlı başına bir toplumsal kategoriyi temsil etmektedir.

Toplumun kaynağı ve geleceğinin garantisi olarak çocuk için mekan tasarlamak, yetişkin için mekan tasarlamaktan çok daha zor, çok daha önemli ve toplumsal bir olaydır.



KAYNAKLAR

- AKARSU, F., 1984. Piaget'e Göre Çocukta Mekan Kavramının Gelişimi, Mimarlık, 9, s:31-33.
- ALTAN, İ., 1983. Mimaride Işık - Gölge İlişkilerinin Psikolojik Etkileri Üzerine Bir Araştırma, Doktora Tezi, Y.T.Ü. Mimarlık Fakültesi, İstanbul.
- ALTAN, İ., 1989. Mimarlıkta Mekan Kavramı, Yıldız Bülteni, s:1
- AND, M., 1994. Kùltürler Kavşagında Oyun Ve Oyun Nesneleri Tarihi, Toplumsal Tarihte Çocuk Sempozyumu, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İstanbul.
- AYDINLI, S., 1986. Mekansal Değerlendirmede Algısal Yargılara Dayalı Bir Model, İ.T.Ü. Mimarlık Fakültesi, Doktora Tezi, İstanbul.
- AYDINLI, S., 1992. Tasarımda Önemli Bir Kavram: Mekan Basılmamış Bina Bilgisi Ders Notları.
- AYDINLI, S., 1993. Mimarlıkta Estetik Değerler, İ.T.Ü. Mimarlık Fakültesi Baskı Atölyesi, İstanbul.
- AYDOSLU, G., 1967. Konut Yapılarında Kişi-Alan-Maliyet Bağınıtları, Doktora Tezi, İ.T.Ü. Mimarlık Fakültesi, İstanbul.
- BARBEY, F., 6, 1974. Childhood Society Man-Environment Interactions; Evaluations And Applications, The State Of The Art In Environmental Design, EDRA 5
- BARRE, F., 1979. Çocuk ve Mekan yada Yitirilmiş Kent, Çeviren Murat Güvenç, Mimarlık, 84/9, s:15.
- BİLGİN, F., 1984. Kent Mekanında Çocuk, Çocuklar için Bir Mekan Mimarlık, sayı: 9, s:28.
- BİLGİN, N., 1984. Çocuklar ve Mekanlar, Mimarlık, 9, s:18-23.
- CÜCELOĞLU, D., 1991. İnsan ve Davranışı, Psikolojinin Temel Kavramları, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- ÇAKIN, Ş., 1988. Mimari Tasarım, İnsan, Toplum ve Çevre İlişkileri, İstanbul.

- ÇAKIR, H., 1997. Çocukların Algılamasında Etkili Olan Mimari Parametrelerin Belirlenmesi, Yüksek Lisans Tezi, İ.T.Ü. Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- ERTÜRK, S., 1989. Çocuk ve Mekan, Yıldız Bülteni, s:22-24.
- ERTÜRK, Z., 1977. Kullanıcı Konforu Açısından Boyutsal Gereksinmelerin Saptanması için Bir Yöntem İ.T.Ü., Doktora Tezi, Bizim BüroBaskı Atölyesi, Ankara.
- GÜL, B., 1993. Kullanıcı-Çevre Uyum Probleminin Tasarım Sürecinde Çözümlemesi, İ.T.Ü. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- GÜR, Ş., Ö., 1996. Mekan Örgütlenmesi, Trabzon.
- HARRİS, M., 1964. The Nature of Cultural Things, Random House.
- İNAN, C., 1996. Kamusal Çevrelerde İnsan-Çevre-Davranış Etkileşim Sistemi-Bir Alan Çalışması, Yüksek Lisans Tezi İ.T.Ü. Fen Bilimleri Enst., İstanbul.
- İNCEOĞLU, N., 1979. Bina Programlama, Tübitak Basım Evi, Ankara.
- KAĞITÇIBAŞI, Ç., 1976. Modernity and The Role of Women in Turkey. B.Ü. Dergisi, sayı 3, s:83-90.
- KAĞITÇIBAŞI, Ç., 1974. Türkiye’de Değişen Aile ve Çocuğun Değeri, s:31 Toplumsal Tarihte Çocuk
- KIRAN, A., 1989. Mimari Mekanda Renk Uyumu, Yıldız Bülteni, s:17
- KIRAN, A., 1986. Rengin Psikolojik Etkileri Üzerine Bir Araştırma, Doktora Tezi, Y.T.Ü., Mimarlık Fakültesi, İstanbul.
- LANG, J., 1987. Creating Architectural Theory, Van Nostrand Reinhold Com., New York.
- LANG, J, BURNETTE, C., MOLESKİ, W., VACHON, D., 1974. Fundamental Process of Environmental Behaviour, Designing For Human Behaviour: Architecture and The Behavioral Sciences, Dowden Hutchinson and Ross inc..U.S.A.
- LAROUSSE, 1970. Çocuk, 3. Cilt, Meydan Yayınevi, İstanbul
- LAROUSSE, 1970. Sosyalleşme, 11. Cilt, Meydan Yayınevi, İstanbul
- LEE, S., 1973. Environmental Perception Preferences and The Designer, Küller,R. Hutchinson and Ross Inc. Strousburg

- LEE, T. , 1976. A Theory of Socio-Spatial Schemata, Humanscape, Kaplan ve Kaplan, Der. 1978
- LYNCH, K., 1960 The Image of City, Cambridge Mass, MIT Press
- MORGAN, C., 1977. Psikolojiye Giriş
- NEISSER, U., 1976. Cognition, Reality, Principles and Implications of Cognitive Psychology, Freeman Press, San Francisco
- ONUR, B., 1994. Toplumsal Tarihte Çocuk Sempozyumu, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İstanbul
- ÖZGÜR, İ., N., 1979. Çocuk Psikolojisi, Özdemir Basımevi, İstanbul
- ÖZTÜRK, U., 1996. İnsan-Mekan İlişkileri Kapsamında Çalışma Ortamı-Çalışan Psikolojisi, Yüksek Lisans Tezi, İ.T.Ü., Fen Bilimleri Enst., İstanbul
- PIAGET, J., 1955. The Child's Construction of Reality, London
- PIAGET, J., INHELDER, B., 1967. The Child Conception of Space, The Norton Library, New York
- SANDSTRÖM, C., I., 1971. Çocuk ve Gençlik Psikolojisi, Çeviri:Refia Şemin, İ.Ü. Edebiyat Fakültesi Yayınları, İstanbul
- SCOTT, G., 1956. The Architecture of Humanism, Doubleday Anchor Books, New York
- SIMONS, J., O., 1961. Landscape Architecture, Mc Grow Hill, New York
- STEAD and DOWNS, 1970. Cognitive Maps and Spatial Behaviour: Process and Products, Image and Environment, Aldine Publishing Company, Chicago
- ŞAHİN, K., 1984. Çocuğun Yasaklı Mekanı Üzerine Notlar, Mimarlık, Sayı 9, s:24-27
- TAN, M., 1994. Çocukluk, Dün ve Bugün, s:11, Toplumsal Tarihte Çocuk Sempozyumu, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İstanbul.
- TÜRKÇE SÖZLÜK, Türk Dil Kurumu, s:609
- ÜNLÜ, A., 1996. Çevresel Tasarımda İlk Kavramlar, İ.T.Ü. Mimarlık Fakültesi, İstanbul
-
- YAVUZER, H., 1993. Çocuk Psikolojisi, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- YILDIZ, M., 1998. M.Ü.G.F. İç Mimarlık Bölümü, Hacim Tasarımı Sanat Dalı Tasarım II Ders Notları

YÜCEL, A., 1971.

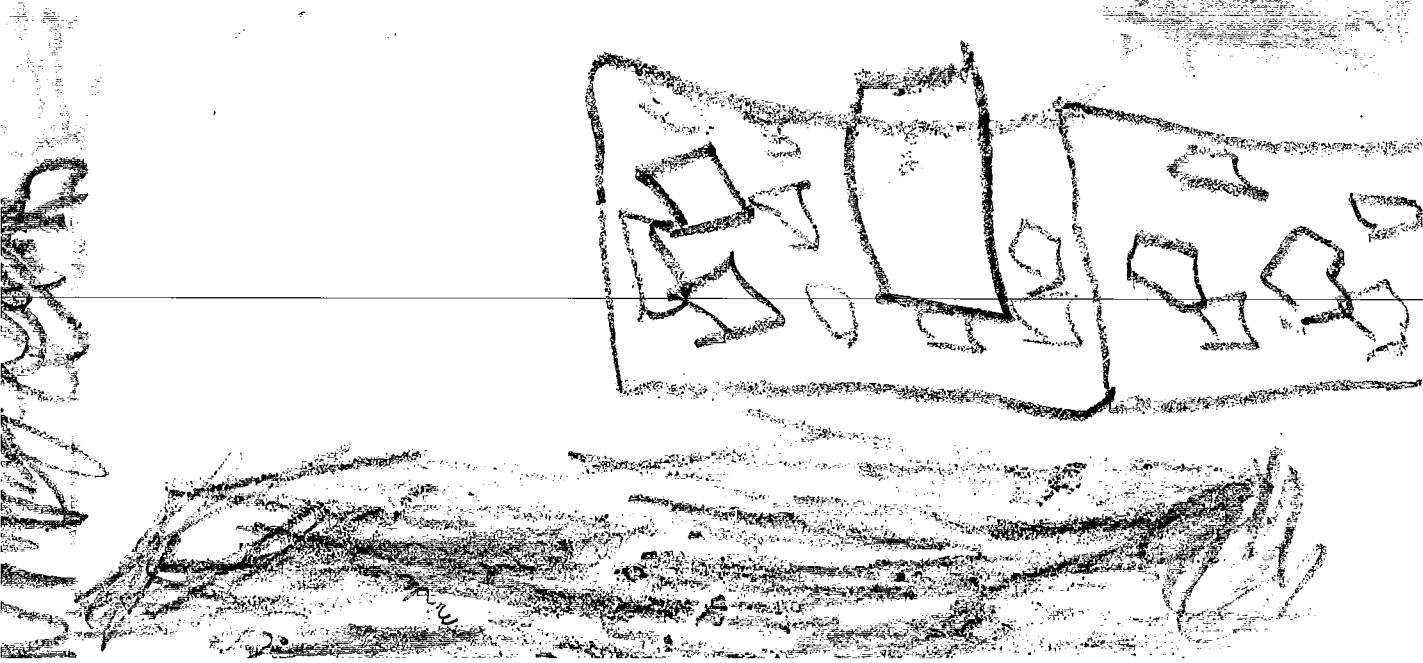
Bina Programlama, İ.T.Ü. Mimarlık Fakültesi, İstanbul

ZIEGLER, S., ANDREWS, H., F., 1987. Children and Built Environments: A Review of Methods For Environmental Research and Design, Methods in Environmental and Behavioural Research, Van Nostrand and Reinhold Company, U.S.A.



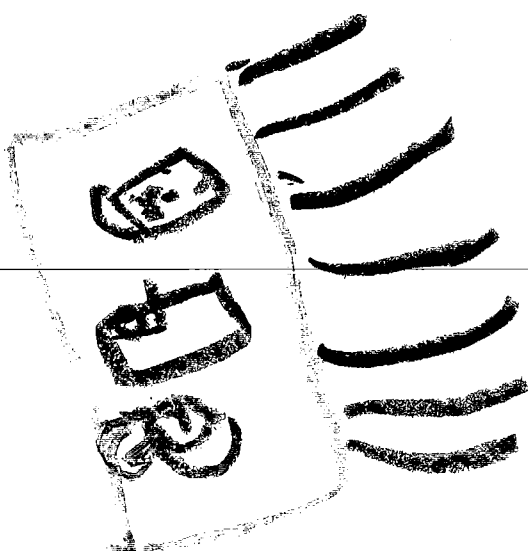
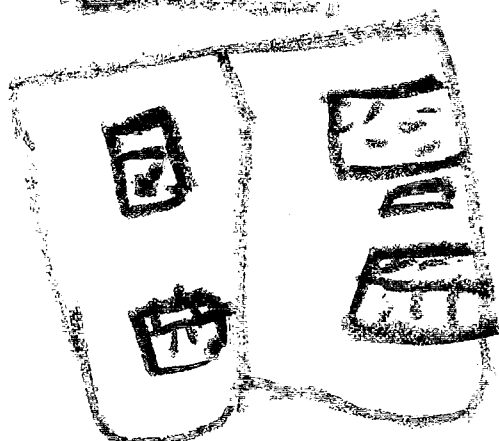
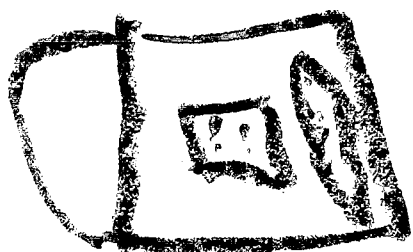
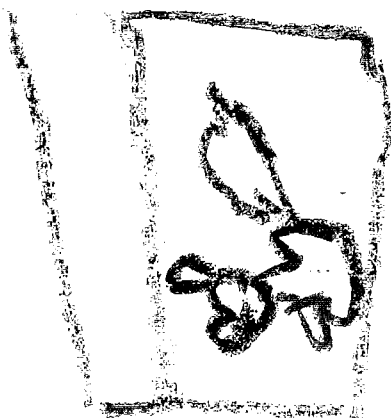
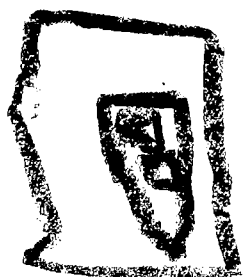


EK-A1



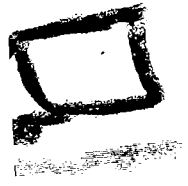
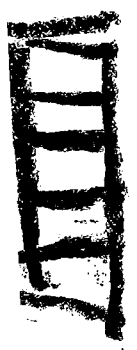


EK-A2



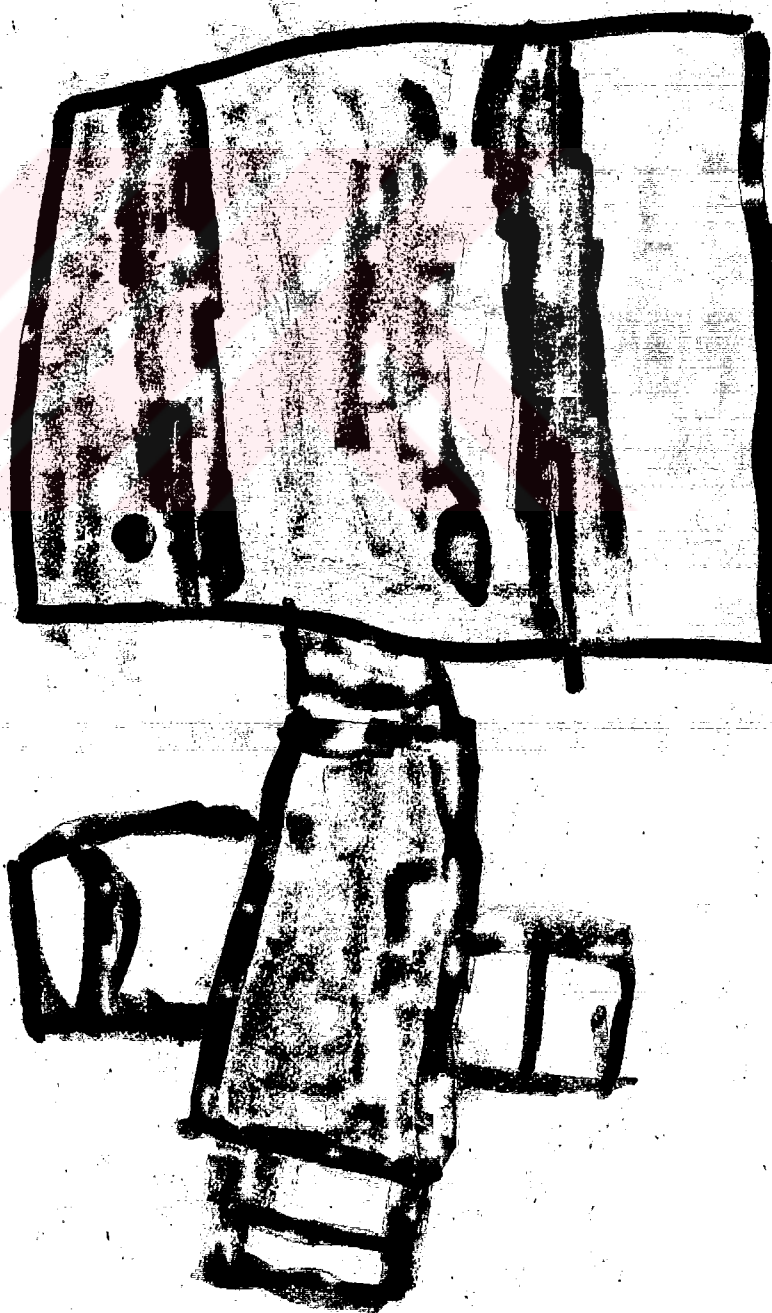
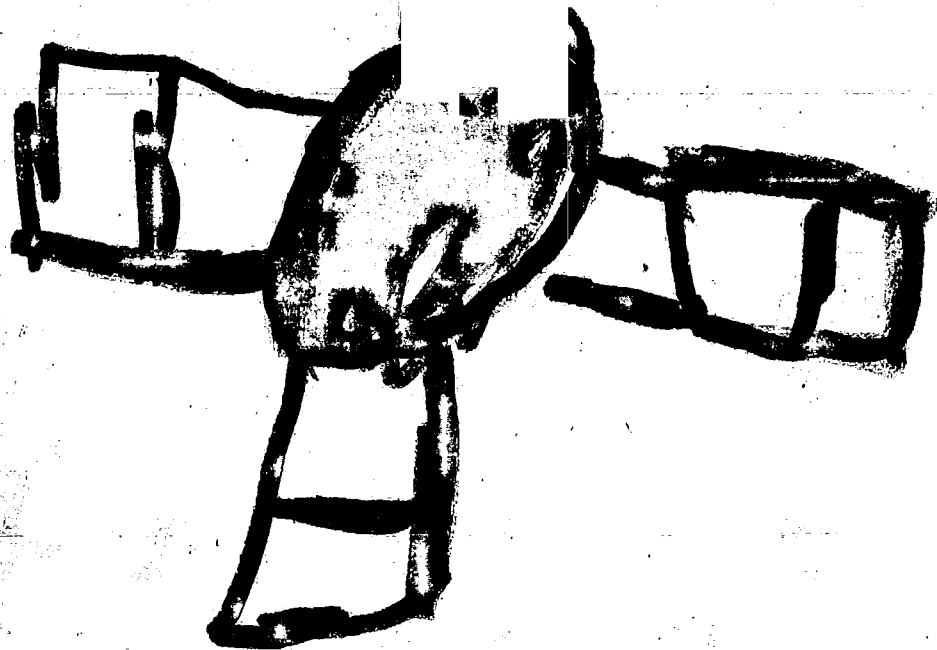
EK-A3

EK-A4

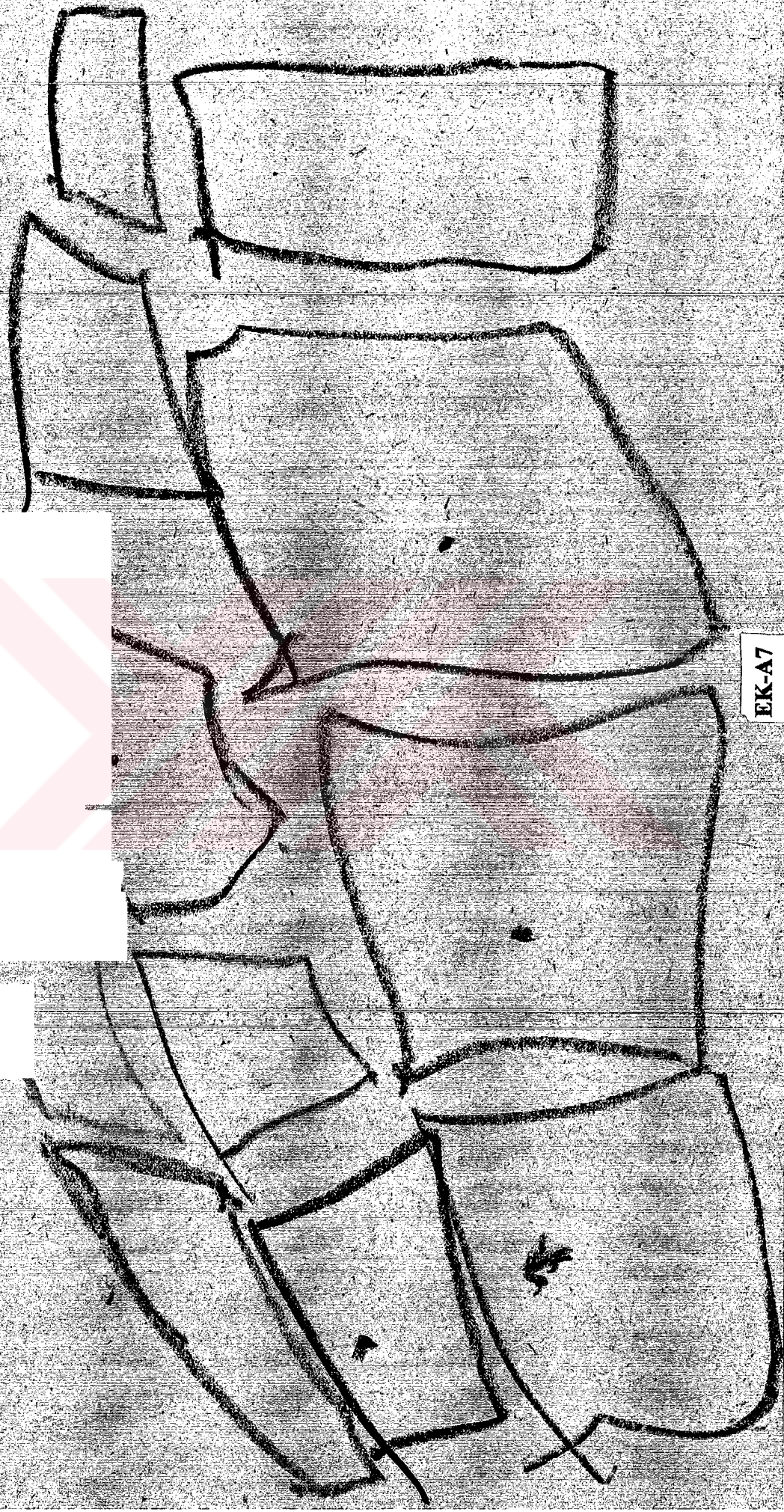


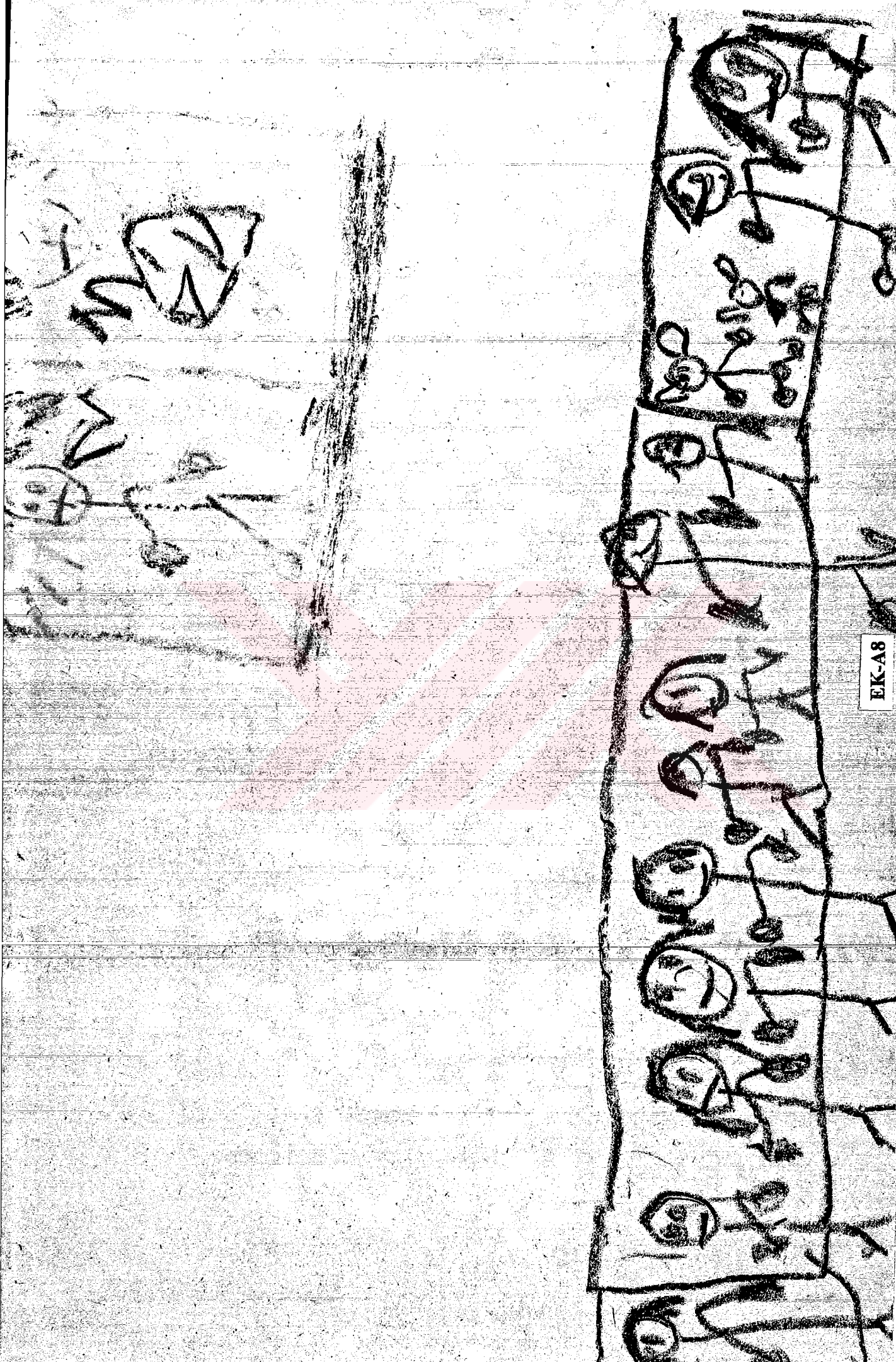
EK-A5

EK-A6



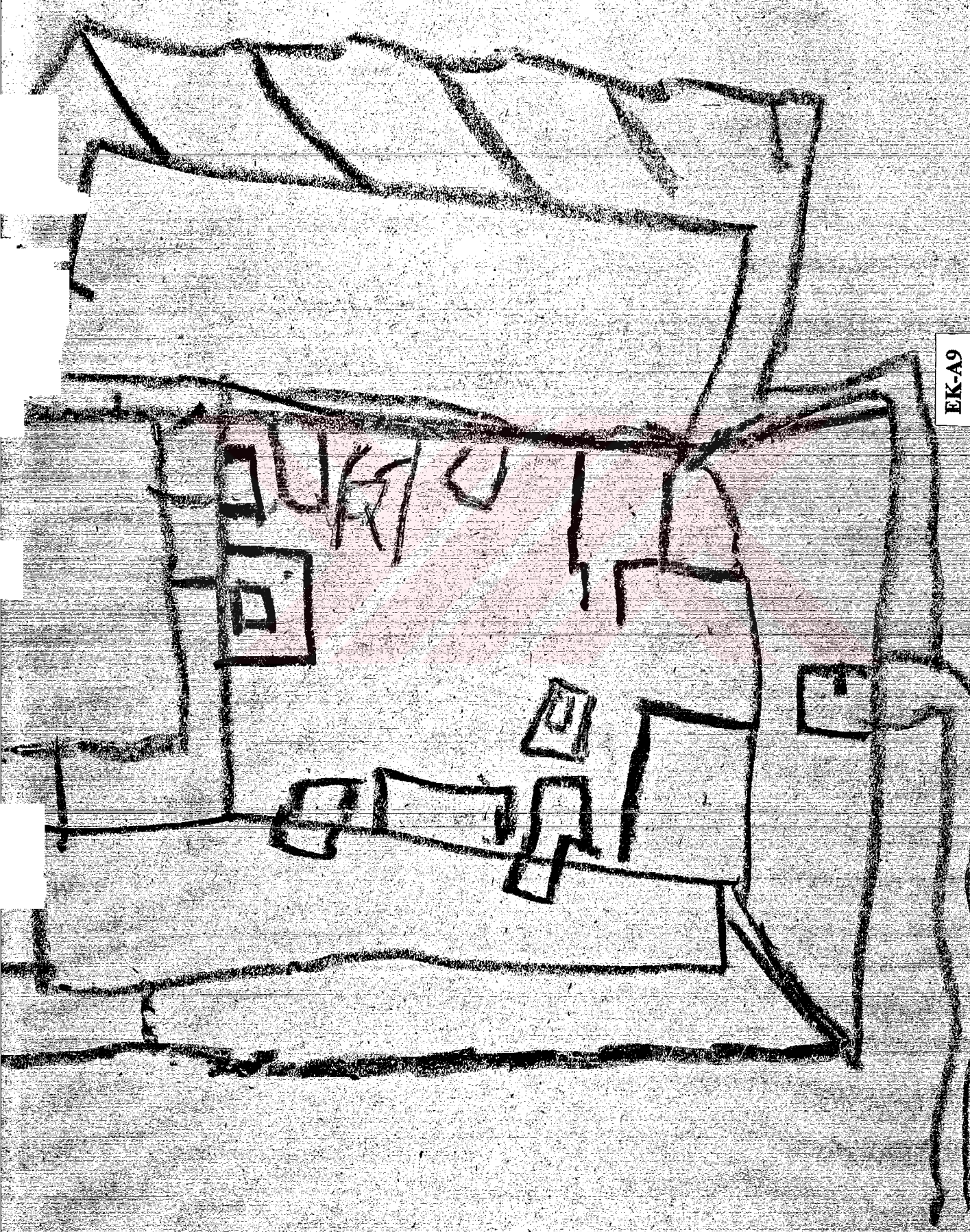
EK-A7

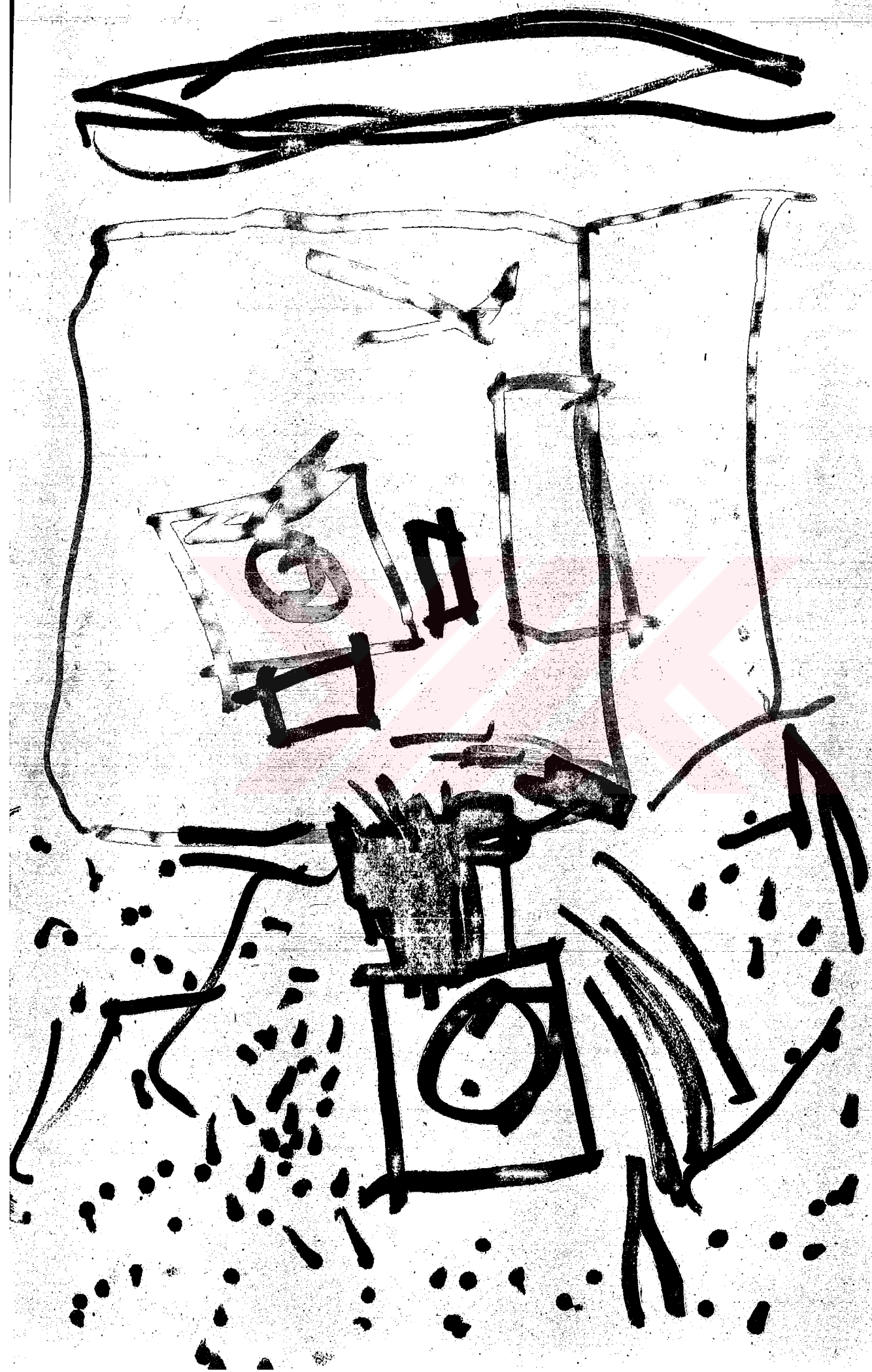




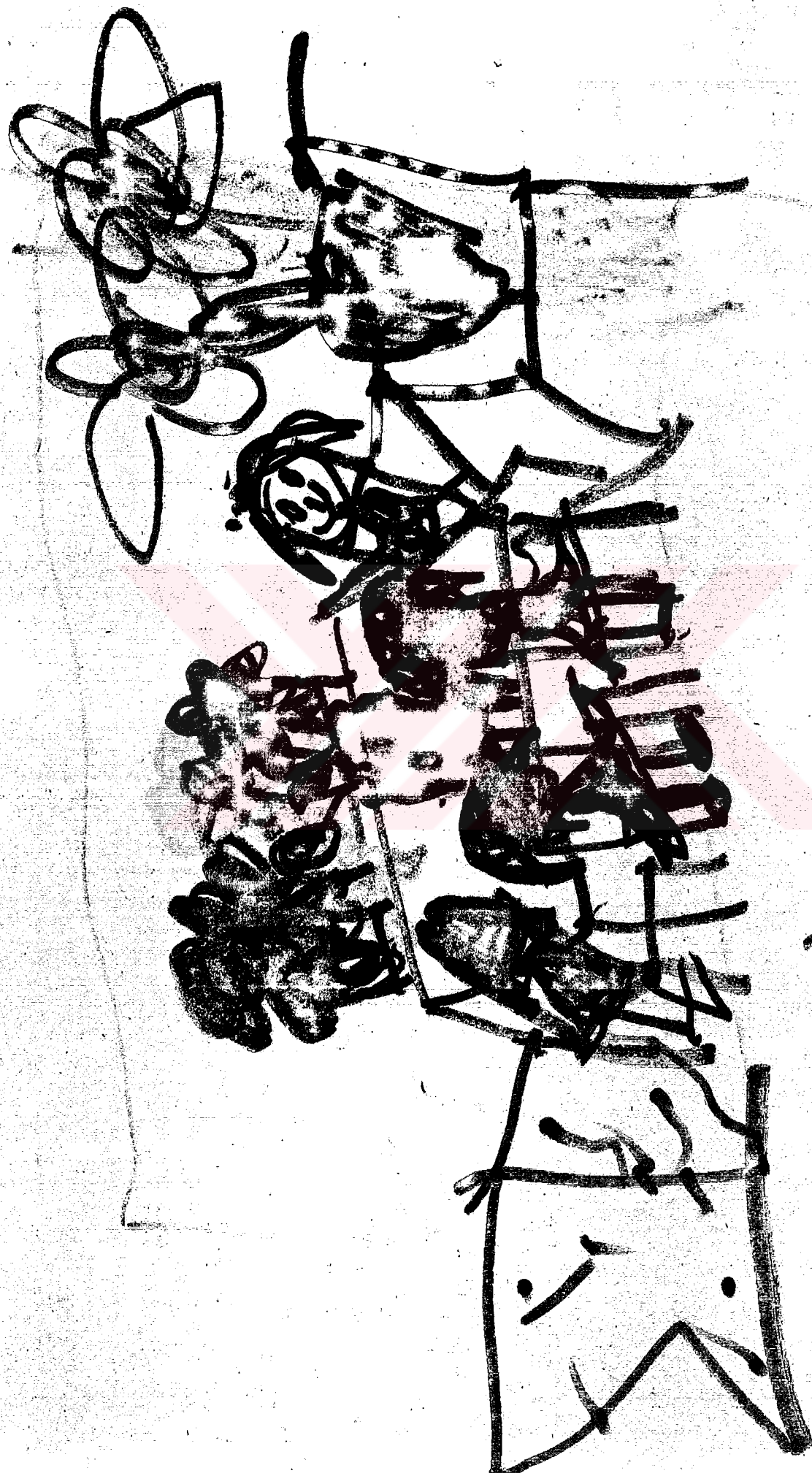
EK-A8

EK-A9

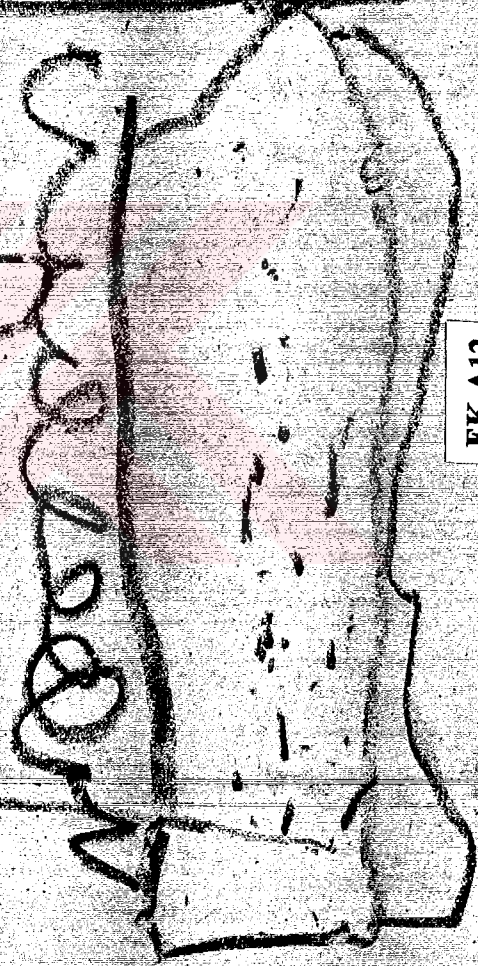
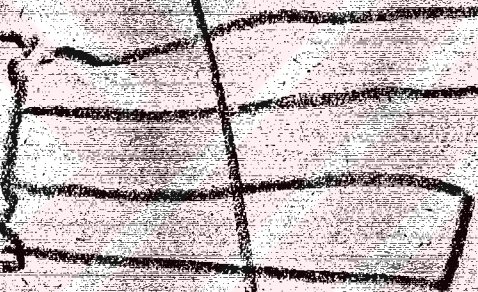
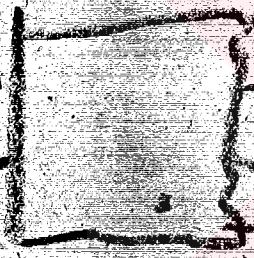
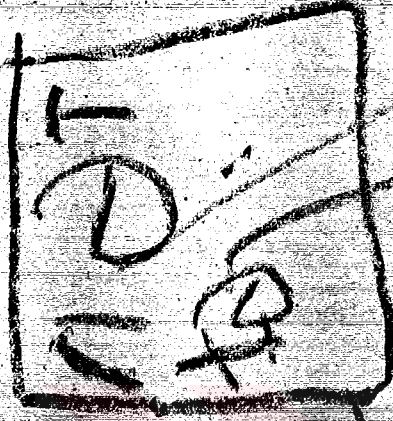
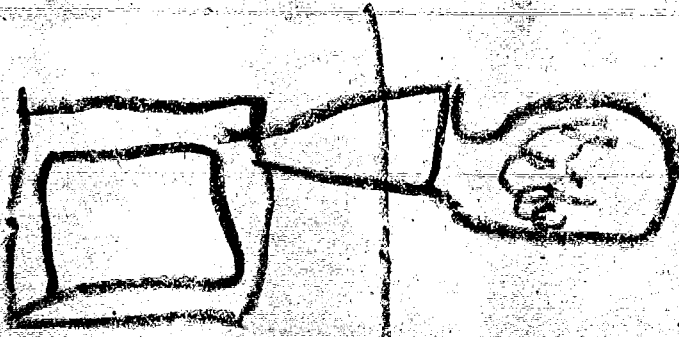




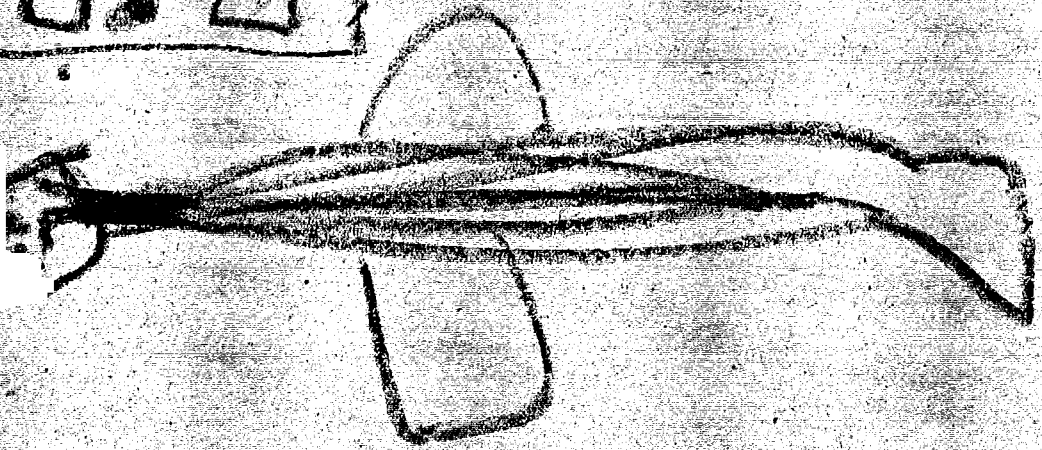
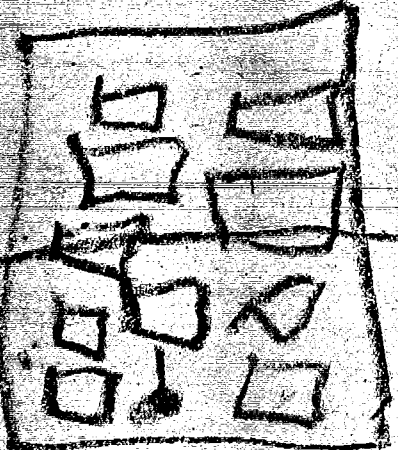
EK-A10

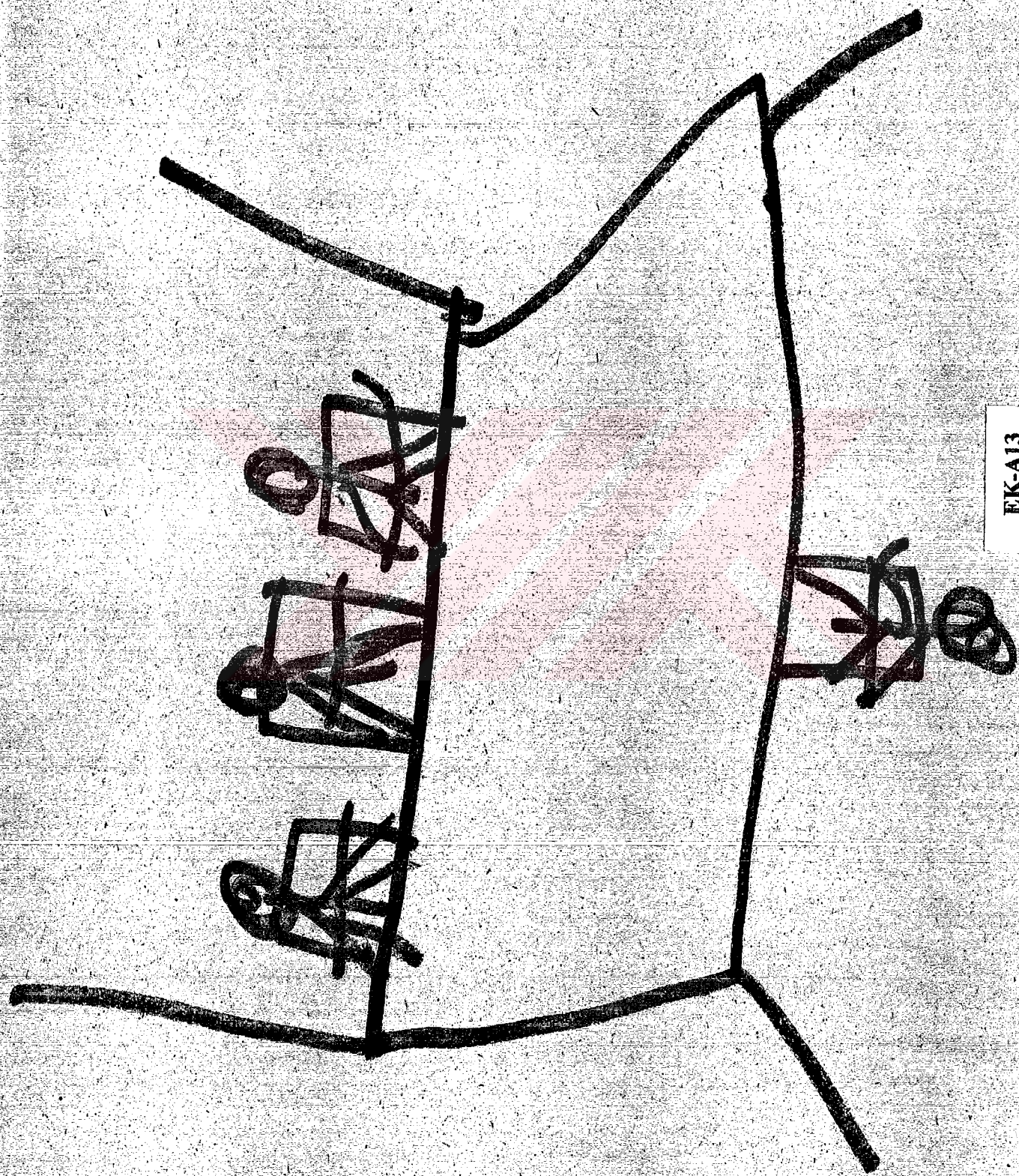


EK-111

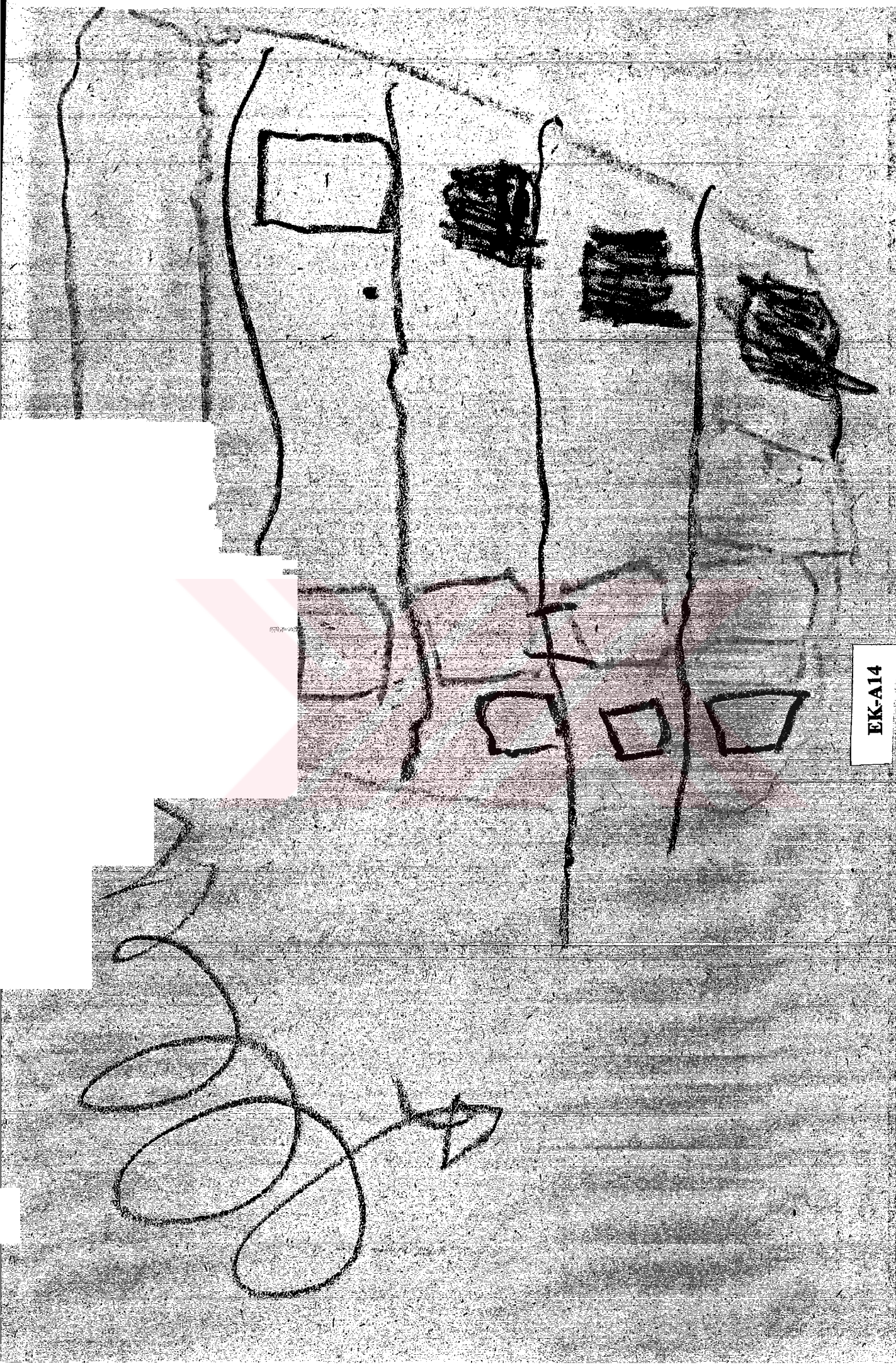


EK-A12



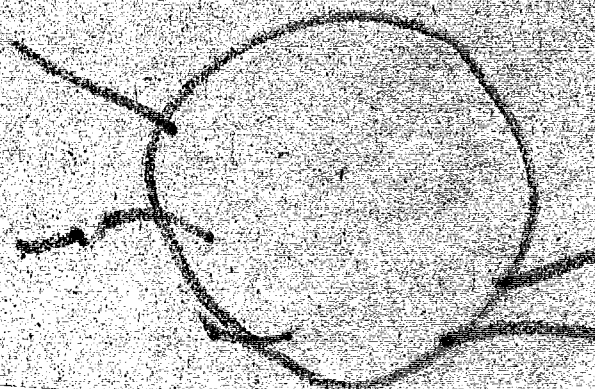
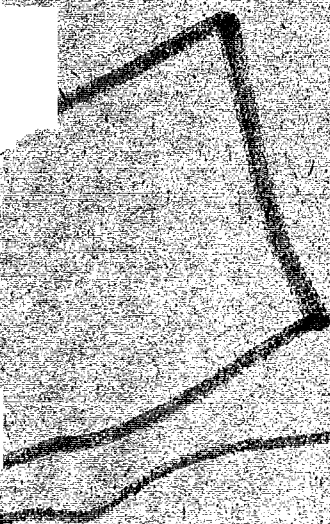


EK-A13



EK-A14

Handwritten text at the top of the page, possibly a signature or name, rendered in a stylized, cursive script.



	kişi	CİNSİYET		BABANIN EĞİTİM DURUMU				ANNENİN EĞİTİM DURUMU			
		K	E	İlk	Orta	Lise	Üniv.	İlk	Orta	Lise	Üniv.
TOPOLOJİK											
Yakınlık	21	16.00	28.89	20.00	-	16.66	22.72	21.43	16.67	16.13	23.08
Kopukluk	35	40.00	33.33	40.00	66.67	27.78	33.33	28.57	50.00	50.50	36.54
Sıra-Düzen	6	2.00	11.11	6.67	33.3	-	4.55	-	-	9.68	3.85
Kapatma	23	34.00	13.33	20.00	-	44.44	30.30	35.71	33.33	35.48	26.92
Süreklilik	10	8.00	13.33	13.33	-	11.11	9.05	14.29	-	9.68	9.61
PROJEKTİF											
Perspektif	4	6.25	6.67	-	-	7.69	7.32	-	-	5.00	9.68
Düz çizgi	30	53.12	43.33	57.14	100	46.15	43.90	44.44	50.00	45.00	41.93
Paralel çizgi	28	40.63	50.00	42.86	-	46.15	43.78	55.56	50.00	50.00	48.39
İMAJ PARAMETRELERİ											
Bölgeler	44	38.33	32.31	42.86	33.33	36.36	34.15	46.67	40.00	34.21	32.26
İşaretler	35	33.33	23.07	14.28	33.33	36.36	26.83	20.00	30.00	36.84	24.19
Sınırlar	40	28.33	35.38	42.86	33.33	27.27	31.70	33.33	70.00	26.31	35.48
Yollar	5	-	7.69	-	-	-	6.10	-	-	2.63	6.45
Düğüm	1	-	1.54	-	-	-	1.22	-	-	-	1.61

ÖZGEÇMİŞ

Nisan 1974, İstanbul doğumlu olan Feryâl Koç ilköğrenimini Kadırga İlkokulu'nda tamamlamıştır. Ortaokul ve Liseyi Çemberlitaş Kız Lisesi'nde okul birinciliği derecesi ile tamamladıktan sonra 1991 senesinde Y.T.Ü. Mimarlık Fakültesi, Mimarlık Bölümünü kazanmıştır. Buradaki eğitimini 1995 senesinde bölüm altıncısı olarak tamamlayıp İ.T.Ü. Mimarlık Ana Bilim Dalı, Bina Bilgisi Programında Yüksek Lisans eğitimine başlamıştır.



**T.C. YÜKSEK ÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANİZASYON MERKEZİ**