151367

İSTANBUL TEKNİK ÜNİVERSİTESİ ★ FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

BİLİŞSEL HARİTALANDIRMADA ETKİN PARAMETRELERİN ORTAYA KONMASI: İTÜ AYAZAĞA KAMPÜSÜ ÖRNEĞİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Mimar Hande TORUN
502011022

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih : 26 Nisan 2004
Tezin Savunulduğu Tarih : 24 Mayıs 2004

Tez Danışmanı : Prof. Dr. Alper ÜNLÜ
Diğer Jüri Üyeleri Prof.Dr. Mehmet OCAKÇI
Doç.Dr. Belkıs ULUOĞLU

151367

NİSAN 2004

ÖNSÖZ

Öncelikle, yüksek lisans tez danışmanlığımı üstlenen Sayın Prof. Dr. Alper Ünlü'ye, çalışma süresince sağladığı zengin literatür olanakları ve yönlendirici, yapıcı eleştirileri ile sağladığı katkılardan dolayı teşekkür ederim. Tüm öğrenim hayatım boyunca güven ve desteğini eksik etmeyen aileme ve destek olan herkese teşekkürler.

Hande TORUN

Nisan 2004

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ ii
İÇİNDEKİLER iii
TABLO LİSTESİ vi
ŞEKİL LİSTESİ ix
ÖZET xi
SUMMARY xiii

1. GİRİŞ 1

2. İNSAN-ÇEVRE ETKİLEŞİMİ : ALGI-BİLİŞİM-DAVRANIŞ DÖNGÜSÜ VE MEKAN 2
2.1. Algı 2
2.1.1. Gestalt Teorisi 5
2.1.2. Transaksiyonel Teori 7
2.1.3. Ekolojik Teori 8
2.2. Bilişim 9
2.2.1. Algı-Bilişim Ayrımı 10
2.2.2. Çevresel Bilişim 11
2.2.3. Bilişsel Süreçler 12
2.2.3.1. Öğrenme ve Hatırlama 13
2.2.3.2. Sınıflandırma ve Genelleştirme 14
2.2.3.3. Bilişsel Haritalar 15
2.3. Davranış 17
2.3.1. İnsan Davranışını Değerlendirmede Kullanılan Yaklaşımlar 18
2.3.1.1. Davranışsal Yaklaşım 18
2.3.1.2. Bilişsel Yaklaşım 18
2.3.1.3. Fenomenolojik Yaklaşım 19
2.3.2. Güdüler ve Gereksinimler 19
2.3.2.1. Dürtü Kuramı 19
2.3.2.2. Özendirici Uyarıcı Kuramı 20
2.3.2.3. Optimal Düzeyde Uyarılma Kuramı 20
2.3.2.4. İçgüdü Kuramı 20
2.3.2.5. Maslow'un Gereksinimler Hiyerarşisi Teorisi 21
2.3.3. İnsanın Çevreye Tepkisi 22
2.3.3.1. Çevreyi Değerlendirme Mekanizmaları 22
2.3.3.2. Çevreye Uyum 23
2.3.3.3. Çevreyi İhtiyaçlara Uyarlama 24
2.3.3.4. Çevreyi Terk Etme 24
2.4. Mekansal Öğeler 25
2.4.1. Mekan 25
2.4.2. Mekanı Kavramsallaştırma Yaklaşımları 26

2.4.2.1. Fenomenolojik Yaklaşım 26
2.4.2.2. Euklidiyen Kavramları Temel Alan Yaklaşım 27
2.4.2.3. Varoluşsal Yaklaşım 28
2.4.3. İmgelem Öğeleri 29
2.5. Bölüm Sonuçları 31

3. ALAN ÇALIŞMASI 32
3.1. Giriş 32
3.2. Çalışmanın Amacı 32
3.2.1. Araştırmada Yöneltilen Sorular 33
3.3. Alan Çalışmasının Yöntemi 34
3.3.1. Çalışma Alanına İlişkin Özellikler 35
3.3.2. Denek Grubuna İlişkin Özellikler 35
3.4. Değerlendirme 42
3.4.1. Görüşmelerin Değerlendirilmesi ve Görüşmelere İlişkin Bulgular 42
3.4.1.1. Deneklerin Cinsiyete Göre Dağılımı 42
3.4.1.2. Deneklerin Yaşa Göre Dağılımı 43
3.4.1.3. Doğum Yeri 44
3.4.1.4. Eğitim 45
3.4.1.5. İstanbul'da Yaşanan Süre 47
3.4.1.6. Kalınan Semt 48
3.4.1.7. Kalınan Yer 50
3.4.1.8. İTÜ'de Okunan Süre 53
3.4.1.9. Kampüse Ulaşım Şekli 55
3.4.1.10. Kampüs İçinde Ulaşım Şekli 56
3.4.1.11. Buluşma Noktaları 57
3.4.1.12. Buluşma Noktalarının Gösterdiği Değişiklikler 57
3.4.1.13. Boş Zamanların Geçirildiği Yerler 58
3.4.1.14. Okul Saatleri Dışında Kampüsteki Aktiviteler 59
3.4.1.15. Kampüs İçindeki Birimleri Tarif Etme 60
3.4.1.16. Kampüsün En Önemli / Anlamlı Yeri 60
3.4.1.17. Açık Alanların Düzenlenmiş Olmasının Önem Derecesi 61
3.4.1.18. Yakın Çevrede Spor Alanı Olmasının Önem Derecesi 62
3.4.1.19. Kampüs Birimleri Arasındaki Mesafeler ve Ulaşım İmkanlarının Önem Derecesi 63
3.4.1.20. Öğrenci Toplanma ve Sosyal Etkinlik Noktaları Açısından Kampüsün Değerlendirmesi 64
3.4.1.21. Kampüs İçi Ulaşım Açısından Kampüsün Değerlendirmesi 65
3.4.1.22. Kaldırımlar Açısından Kampüsün Değerlendirmesi 66
3.4.1.23. Tabelalar Açısından Kampüsün Değerlendirmesi 67
3.4.2. Haritaların Değerlendirilmesi ve Haritalara İlişkin Bulgular 68
3.4.2.1. Anımsama Sürecinin 1. Aşaması 68
3.4.2.2. Anımsama Sürecinin 2. Aşaması 76
3.4.2.3. Çizim Sürecinin 1. Aşamasında Yol Kavramı 78
3.4.2.4. Çizim Sürecinin 2. Aşamasında Yol Kavramı 79
3.4.2.5. Nirengi Noktası Sayısı 80
3.4.2.6. Çizim Sürecinin 1. Aşamasında Kenar Kavramı 83
3.4.2.7. Çizim Sürecinin 2. Aşamasında Kenar Kavramı 87
3.4.2.8. Çizim Sürecinin 1. Aşamasında Bölge Kavramı 88
3.4.2.9. Çizim Sürecinin 2. Aşamasında Bölge Kavramı 89
3.4.2.10. Çizim Sürecinin 1. Aşamasında Kesişim Alanları 90
3.4.2.11. Çizim Sürecinin 2. Aşamasında Kesişim Alanları 91
3.5. Alan Çalışmasının Sonuçları 92

4. SONUÇ 99

KAYNAKLAR 101

EKLER 104

ÖZGEÇMİŞ 106

TABLO LİSTESİ

		Sayfa No
Tablo 3.1	Cinsiyet ile Ulaşım Şekli Arasındaki İlişki	41
Tablo 3.2	Cinsiyet ile Kalınan Yer Arasındaki İlişki	41
Tablo 3.3	Cinsiyet ile Kampüs İçi Mesafelerin Değerlendirilmesi Arasındaki İlişki	42
Tablo 3.4	Cinsiyet ile Tabela Değerlendirmesi Arasındaki İlişki	42
Tablo 3.5	Deneklerin Yaşa Göre Dağılımı	42
Tablo 3.6	Yaş ile Kampüs İçi Ulaşım Değerlendirmesi Arasındaki İlişki	43
Tablo 3.7	Yaş ile Kampüsün En Önemli/Anlamlı Yeri Arasındaki İlişki	43 83
Tablo 3.8	Doğum Yeri	44 85
Tablo 3.9	Doğum Yeri ile Kampüs İçi Mesafelerin Değerlendirmesi Arasındaki İlişki	44
Tablo 3.10	Eğitim	45
Tablo 3.11	Eğitim ile Kampüs İçindeki Birimleri Tarif Etme Arasındaki İlişki	45
Tablo 3.12	İstanbul'da Yaşanan Süre	46
Tablo 3.13	İstanbul'da Yaşanan Süre ile Kampüs İçi Ulaşım Değerlendirmesi Arasındaki İlişki	47
Tablo 3.14	İstanbul'da Yaşanan Süre ile Kalınan Yer Arasındaki İlişki	47
Tablo 3.15	Kalınan Semt	48
Tablo 3.16	Kalınan Semt ile Spor Alanları Değerlendirmesi Arasındaki İlişki	48
Tablo 3.17	Kalınan Semt ile Kaldırımların Değerlendirmesi Arasındaki İlişki	49
Tablo 3.18	Kalınan Semt ile Tabelaların Değerlendirmesi Arasındaki İlişki	49
Tablo 3.19	Kalınan Yer	50
Tablo 3.20	Kalınan Yer ile Ulaşım Şekli Arasındaki İlişki	51
Tablo 3.21	Kalınan Yer ile Boş Zamanların Geçirildiği Yer Arasındaki İlişki	51
Tablo 3.22	Kalınan Yer ile Buluşma Noktalarının Mevsimlere Göre Gösterdiği Değişiklik Arasındaki İlişki	51
Tablo 3.23	İTÜ'de Okunan Süre	52
Tablo 3.24	İTÜ'de Okunan Süre ile Buluşma Noktalarının Mevsimlere Göre Gösterdiği Değişiklik Arasındaki İlişki	53
Tablo 3.25	İTÜ'de Okunan Süre ile Kampüsün En Önemli / Anlamlı Yeri Arasındaki İlişki	53
Tablo 3.26	İTÜ'de Okunan Süre ile Spor Alanları Değerlendirmesi Arasındaki İlişki	54
Tablo 3.27	Kampüse Ulaşım Şekli	54
Tablo 3.28	Kampüse Ulaşım Şekli ile Kampüs İçindeki Birimleri Tarif Etme Arasındaki İlişki	55
Tablo 3.29	Kampüs İçinde Ulaşım Şekli	55
Tablo 3.30	Buluşma Noktaları	56
Tablo 3.31	Buluşma Noktalarının Gösterdiği Değişiklikler	56
Tablo 3.32	Boş Zamanların Geçirildiği Yerler	57
Tablo 3.33	Okul Saatleri Dışında Kampüste Zaman Geçirilmesi	58
Tablo 3.34	Okul Saatleri Dışında Kampüsteki Aktiviteler	58

Tablo 3.35	Kampüs İçindeki Birimleri Tarif Etme	59
Tablo 3.36	Kampüsün En Önemli / Anlamlı Yeri	59
Tablo 3.37	Açık Alanların Düzenlenmiş Olmasının Önem Derecesi	60
Tablo 3.38	Yakın Çevrede Spor Alanı Olmasının Önem Derecesi	61
Tablo 3.39	Kampüs Birimleri Arasındaki Mesafeler ve Ulaşım İmkanlarının Önem Derecesi	62
Tablo 3.40	Öğrenci Toplanma ve Sosyal Etkinlik Noktaları Açısından Kampüsün Değerlendirmesi	63
Tablo 3.41	Kampüs İçi Ulaşım Açısından Kampüsün Değerlendirmesi	64
Tablo 3.42	Kampüs İçi Ulaşım Değerlendirmesi ile Kaldırımların Değerlendirmesi Arasındaki İlişki	64
Tablo 3.43	Kaldırımlar Açısından Kampüsün Değerlendirmesi	65
Tablo 3.44	Tabelalar Açısından Kampüsün Değerlendirmesi	66
Tablo 3.45	Anımsama Sürecinin 1. Aşaması	68
Tablo 3.46	1. Aşamada Anımsama Süreci ile 1. Aşamada Yol Kavramı Arasındaki İlişkiler	68
Tablo 3.47	1. Aşamada Anımsama Süreci ile 2. Aşamada Yol Kavramı Arasındaki İlişkiler	68
Tablo 3.48	1. Aşamada Anımsama Süreci ile 1. Aşamada Kenar Kavramı Arasındaki İlişkiler	69
Tablo 3.49	1. Aşamada Anımsama Süreci ile 2. Aşamada Kenar Kavramı Arasındaki İlişkiler	69
Tablo 3.50	1. Aşamada Anımsama Süreci ile 1. Aşamada Bölge Kavramı Arasındaki İlişkiler	70
Tablo 3.51	1. Aşamada Anımsama Süreci ile 2. Aşamada Bölge Kavramı Arasındaki İlişkiler	70
Tablo 3.52	1. Aşamada Anımsama Süreci ile 1. Aşamada Kesişim Alanları Kavramı Arasındaki İlişkiler	71
Tablo 3.53	İTÜ'de Okunan Süre ile 1. Aşamada Anımsama Süreci Arasındaki İlişkiler	71
Tablo 3.54	Anımsama Sürecinin 2. Aşaması	75
Tablo 3.55	1. Aşamada Anımsama Süreci ile 2. Aşamada Anımsama Süreci Arasındaki İlişkiler	75
Tablo 3.56	Kampüs Birimleri Arasındaki Mesafeler Ve Ulaşım İmkanlarının Değerlendirmesi ile 2. Aşamada Anımsama Süreci Arasındaki İlişkiler	76
Tablo 3.57	İTÜ'de Okunan Süre ile 2. Aşamada Anımsama Süreci Arasındaki İlişkiler	76
Tablo 3.58	Çizim Sürecinin 1. Aşamasında Yol Kavramı	77
Tablo 3.59	1. Aşamada Yol Kavramı ile 1. Aşamada Bölge Kavramı Arasındaki İlişkiler	77
Tablo 3.60	1. Aşamada Yol Kavramı ile 2. Aşamada Yol Kavramı Arasındaki İlişkiler	77
Tablo 3.61	1. Aşamada Yol Kavramı ile 2. Aşamada Kenar Kavramı Arasındaki İlişkiler	78
Tablo 3.62	İTÜ'de Okunan Süre ile 1. Aşamada Yol Kavramı Arasındaki İlişkiler	78
Tablo 3.63	Çizim Sürecinin 2. Aşamasında Yol Kavramı	78
Tablo 3.64	Nirengi Noktası Sayısı	79
Tablo 3.65	Nirengi Noktaları ile 1. Aşamada Anımsama Süreci Arasındaki İlişkiler	79
Tablo 3.66	Nirengi Noktaları ile 2. Aşamada Anımsama Süreci Arasındaki İlişkiler	80
Tablo 3.67	Nirengi Noktaları ile 1. Aşamada Yol Kavramı Arasındaki İlişkiler	80
Tablo 3.68	Nirengi Noktaları ile 2. Aşamada Yol Kavramı Arasındaki İlişkiler	80

Tablo 3.69	Nirengi Noktaları ile 1. Aşamada Kenar Kavramı Arasındaki İlişkiler	81
Tablo 3.70	Nirengi Noktaları ile 2. Aşamada Kenar Kavramı Arasındaki İlişkiler	81
Tablo 3.71	Nirengi Noktaları ile 1. Aşamada Bölge Kavramı Arasındaki İlişkiler	81
Tablo 3.72	Nirengi Noktaları ile 2. Aşamada Bölge Kavramı Arasındaki İlişkiler	82
Tablo 3.73	Yaş ile Nirengi Noktaları Arasındaki İlişkiler	82
Tablo 3.74	Çizim Sürecinin 1. Aşamasında Kenar Kavramı	82
Tablo 3.75	1. Aşamada Kenar Kavramı ile 2. Aşamada Kesişim Alanları Kavramı Arasındaki İlişkiler	83
Tablo 3.76	1. Aşamada Kenar Kavramı ile 2. Aşamada Kesişim Alanları Kavramı Arasındaki İlişkiler	83
Tablo 3.77	1. Aşamada Kenar Kavramı ile 2. Aşamada Yol Kavramı Arasındaki İlişkiler	83
Tablo 3.78	Semtler ile 1. Aşamada Kenar Kavramı Arasındaki İlişkiler	84
Tablo 3.79	Kampüs İçi Ulaşım Değerlendirmesi ile 1. Aşamada Kenar Kavramı Arasındaki İlişkiler	84
Tablo 3.80	İstanbul'da Yaşanan Süre ile 1. Aşamada Kenar Kavramı Arasındaki İlişkiler	85
Tablo 3.81	İTÜ'de Okunan Süre ile 1. Aşamada Kenar Kavramı Arasındaki İlişkiler	85
Tablo 3.82	Kampüsün En Önemli / Anlamlı Yeri ile 1. Aşamada Kenar Kavramı Arasındaki İlişkiler	85
Tablo 3.83	Cinsiyet ile 1. Aşamada Kenar Kavramı Arasındaki İlişkiler	86
Tablo 3.84	Çizim Sürecinin 2. Aşamasında Kenar Kavramı	86
Tablo 3.85	Yaş ile 2. Aşamada Kenar Kavramı Arasındaki İlişkiler	86
Tablo 3.86	İTÜ'de Okunan Süre ile 2. Aşamada Kenar Kavramı Arasındaki İ.	87
Tablo 3.87	Çizim Sürecinin 1. Aşamasında Bölge Kavramı	87
Tablo 3.88	Semtler ile 1. Aşamada Bölge Kavramı Arasındaki İlişkiler	87
Tablo 3.89	Çizim Sürecinin 2. Aşamasında Bölge Kavramı	88
Tablo 3.90	2. Aşamada Bölge Kavramı ile 2. Aşamada Kesişim Alanları Kavramı Arasındaki İlişkiler	88
Tablo 3.91	Semtler ile 2. Aşamada Bölge Kavramı Arasındaki İlişkiler	89
Tablo 3.92	Çizim Sürecinin 1. Aşamasında Kesişim Alanları Kavramı	89
Tablo 3.93	Kampüs İçi Ulaşım Değerlendirmesi ile 1. Aşamada Kesişim Alanları Kavramı Arasındaki İlişkiler	89
Tablo 3.94	Çizim Sürecinin 2. Aşamasında Kesişim Alanları Kavramı	90
Tablo 3.95	Zihinsel Harita Tipi ile Süre İlişkisi	96
Tablo 3.96	Kullanıcı Karakteristikleri ile İmgesel Parametrelerin İlişkisi	96
Tablo 3.97	1. Aşamada Zihinsel Haritalar ile İmgesel Parametrelerin İlişkisi	97
Tablo 3.98	2. Aşamada Zihinsel Haritalar ile İmgesel Parametrelerin İlişkisi	97

ŞEKİL LİSTESİ

		Sayfa No
Şekil 2.1	Algı-Bilişim-Davranış Döngüsü	2
Şekil 2.2	Değişik Algı Yanılsamaları	4
Şekil 2.3	Şekil Zemin İlişkisi	5
Şekil 2.4	Gestalt Algı Teorisi: yakınlık kuralına örnek	6
Şekil 2.5	Gestalt Algı Teorisi: benzerlik kuralına örnek	6
Şekil 2.6	Gestalt Algı Teorisi: tamamlama kuralına örnek	7
Şekil 2.7	Gestalt Algı Teorisi: devamlılık kuralına örnek	7
Şekil 2.8	Maslow'un Gereksinimler Hiyerarşisi	21
Şekil 2.9	İnsan Davranışlarının Temel Süreçleri (Lang, 1987)	22
Şekil 2.10	Haritalarda Bireysel Farklılıklar (Appleyard, 1970)	30
Şekil 3.1	Kampüs Haritası	35
Şekil 3.2	Yeni Rektörlük Binası	36
Şekil 3.3	Eski Rektörlük Binası	36
Şekil 3.4	Mustafa İnan Kütüphanesi	36
Şekil 3.5	Mustafa İnan Kütüphanesi	36
Şekil 3.6	Süleyman Demirel Kültür Merkezi	36
Şekil 3.7	Süleyman Demirel Kültür Merkezi	36
Şekil 3.8	Süleyman Demirel Kültür Merkezi	36
Şekil 3.9	Süleyman Demirel Kültür Merkezi	36
Şekil 3.10	75.Yıl Öğrenci Sosyal Merkezi	37
Şekil 3.11	75.Yıl Öğrenci Sosyal Merkezi	37
Şekil 3.12	75.Yıl Öğrenci Sosyal Merkezi (iç mekan)	37
Şekil 3.13	75.Yıl Öğrenci Sosyal Merkezi (iç mekan)	37
Şekil 3.14	Otomasyon Binası	37
Şekil 3.15	Şok Market	37
Şekil 3.16	Fen Edebiyat Fakültesi	37
Şekil 3.17	Fen Edebiyat F. ve Merdivenler	37
Şekil 3.18	1. Giriş Kapısı	38
Şekil 3.19	2. Giriş Kapısı	38
Şekil 3.20	3. Giriş Kapısı	38
Şekil 3.21	Ağaçlı Yol	38
Şekil 3.22	Basketbol Sahası	38
Şekil 3.23	Futbol Sahası	38
Şekil 3.24	Halı Saha	38
Şekil 3.25	Tören Alanı	38

Şekil 3.26	Fen Bilimleri Enstitüsü	39
Şekil 3.27	Elektrik Elektronik Fakültesi	39
Şekil 3.28	İnşaat Fakültesi	39
Şekil 3.29	Mediko Sosyal, Yapı İşleri	39
Şekil 3.30	Mekatronik Laboratuarı	39
Şekil 3.31	Uzay Yolu	39
Şekil 3.32	Kapalı Spor Salonu	39
Şekil 3.33	KOSGEB	39
Şekil 3.34	PTT	40
Şekil 3.35	Anaokulu	40
Şekil 3.36	Gemi İnşaatı ve Deniz Bilimleri Fakültesi	40
Şekil 3.37	Maden Fakültesi	40
Şekil 3.38	Kimya Metalürji Fakültesi	40
Şekil 3.39	Kampüsün Kuzeybatısındaki Gökdelenler	40
Şekil 3.40	Doğum Yeri	44
Şekil 3.41	Eğitim	45
Şekil 3.42	İstanbul'da yaşanan süre	46
Şekil 3.43	Kalınan Semt	48
Şekil 3.44	Kalınan Yer	50
Şekil 3.45	İTÜ'de Okunan Süre	52
Şekil 3.46	Kampüse Ulaşım Şekli	54
Şekil 3.47	Buluşma Noktaları	56
Şekil 3.48	Boş Zamanların Geçirildiği Yerler	57
Şekil 3.49	Okul Saatleri Dışında Kampüsteki Aktiviteler	58
Şekil 3.50	Kampüsün En Önemli / Anlamlı Yeri	59
Şekil 3.51	Açık Alanların Düzenlenmiş Olmasının Önem Derecesi	60
Şekil 3.52	Yakın Çevrede Spor Alanı Olmasının Önem Derecesi	61
Şekil 3.53	Kampüs Birimleri Arasındaki Mesafeler ve Ulaşım İmkanlarının Önem Derecesi	62
Şekil 3.54	Öğrenci Toplanma ve Sosyal Etkinlik Noktaları Açısından Kampüsün Değerlendirmesi	63
Şekil 3.55	Kampüs İçi Ulaşım Açısından Kampüsün Değerlendirmesi	64
Şekil 3.56	Kaldırımlar Açısından Kampüsün Değerlendirmesi	65
Şekil 3.57	Tabelalar Açısından Kampüsün Değerlendirmesi	66
Şekil 3.58	Anımsama Sürecinin 1. Aşaması	67
Şekil 3.59	Dağılmış Haritalara Örnek	72
Şekil 3.60	Zincir Haritalara Örnek	73
Şekil 3.61	Mozaik Haritalara Örnek	74
Şekil 3.62	Anımsama Sürecinin 2. Aşaması	75
Şekil 3.63	Nirengi Noktası Sayısı	79

ÖZET

Bilişsel haritalandırmada etkin parametrelerin irdelenmesine altyapı oluşturmayı amaçlayan literatür araştırması, kuramsal kurguyu oluşturmaktadır. Yapılan alan çalışması, kuramsal kurguda ortaya konan yaklaşımlar yardımıyla bilişsel haritalar konusunda yeni bulgular elde etmeyi amaçlamaktadır.

1. bölümde çalışmanın konu alanı ve kapsamı tanımlanmıştır. Bilişsel haritalandırmada etkin parametreleri konu alan bu çalışma, insan-çevre etkileşiminin anlaşılmasına yönelik, algı, biliş ve davranış temel kavramlarının irdelenmesini içermektedir.

2. bölümde insan-çevre etkileşimi çerçevesinde; insan, algısal,bilişsel ve davranışsal süreçleri süreklilik gösteren bir organizma olarak ele alınmakta ve bu süreçlere ilişkin tanımlar ve farklı yaklaşımlar incelenmektedir. Çevredeki deneyimin dolaysız duyumsanması olarak betimlenen algı, Gestalt, devinimsel ve ekolojik teoriler olmak üzere üç teori çerçevesinde ele alınmaktadır.

Algılama,bilme ve düşünmeyi içeren bilişsel süreçler ve bu süreçlerden biri olan bilişsel haritalar incelendikten sonra, insan davranışını değerlendirmede kullanılan yaklaşımlar (davranışsal, bilişsel ve fenomenolojik yaklaşımlar) ele alınmaktadır. İnsanın çevreye tepkisi başlığı altında, çevreye uyum, çevreyi ihtiyaçlara uyarlama, çevreyi terk etme ve çevreyi değerlendirme mekanizmaları incelenmektedir.

Mekan kavramı ve mekanı kavramsallaştırma konusunda farklı yaklaşımlar, fenomenolojik yaklaşım, Euklidiyen kavramları temel alan yaklaşım ve varoluşsal yaklaşım çerçevesinde ele alınmaktadır. Algısal ve bilişsel süreçler sonunda zihninde oluşan imgelem öğeleri incelenmektedir.

3. bölümü İstanbul Teknik Üniversitesi Ayazağa Kampüsünde gerçekleştirilen alan çalışması oluşturmaktadır. Kampüste öğrenim gören öğrencilerin denek olarak katılımı ile gerçekleştirilen çalışma, bu deneklerle görüşme ve deneklerin kampüs haritasını çizmesi olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır.

Birinci aşamada, kampüsün en etkin sosyal etkileşim alanlarından biri olan 75. Yıl Öğrenci Sosyal Merkezinde yapılan görüşmelerde 23 sorudan oluşan sözel anketlerle öğrencilerin kampüs içindeki tercih ve davranışlarını, kampüs hakkındaki görüş ve değerlendirmelerini tespit etmeyi amaçlamaktadır.

İkinci aşamada ise deneklerden, kampüs ve yakın çevresini içeren basit bir kroki çizmesi istenmiştir. Çizim süreci içinde haritanın nasıl gelişim gösterdiği (Harita çizen kişinin nereden başlayıp, nasıl bir yapılandırma şekli kullandığı), cinsiyet, yaş, aşina olma ve oturma süresi, geçmiş yaşantılar ve sosyokültürel özellikler ile çevresel bilişim arasındaki ilişki araştırılan temel konulardır.

Son bölümde ise alan çalışmasının bulguları irdelenmekte ve çalışmanın sonuçları ortaya konmaktadır. Lynch'in (1960) ortaya koyduğu kentleri daha etkin imgesel ve anlaşılır kılan bilişsel haritalardaki beş strüktürel elemandan özellikle nirengi noktalarının tüm zihinsel harita tiplerinde mevcut olduğu bu çalışmada da doğrulanmaktadır. Çevresel alanda deneyimlenen süre ilgili bulgular Appleyard'ın (1970) ortaya koyduğu bulgularla örtüşmektedir. Deneyimlenen süre arttıkça kenar ve yol kavramı ortaya çıkmakta, haritalarda mozaik özellik görülmektedir. Cinsiyet ile kenar kavramı arasında bulunan ilişki Ünlü ve Çakır'ın (2002) bulgularıyla paralellik göstermektedir. Kız öğrencilerin yakın çevrelerindeki daha geniş bir bölgeyi ev muhiti olarak nitelendirdiğini ve yakın çevrelerine ilişkin daha ayrıntılı imgelere sahip olduğunu, erkek öğrencilerin ise tüm kente ilişkin daha bütün bir imgeye sahip olduklarını bulmuşlardır. Goodchild 1974'de İngiltere yaptığı çalışmada, orta sınıftan gelen insanların, alt sınıftan gelenlere kıyasla daha karmaşık ve daha çok uzamsal haritalar çizdiklerini bulmuştur. Elde edilen bulgular bu verilerle paralellik göstermektedir. Yaşa bağlı olarak ise nirengi noktası sayısında artış olmakta ve kenar kavramı görülmektedir. Ünlü ve Çakır (2002) yayaların yakın çevreleri ile ilgili daha çok bilgiye sahip olduklarını, servis araçları veya başka ulaşım araçlarını kullanan öğrencilerin sıralamalar ve yapıların sürekliliği; bölgeler ve koşuluk sınırları gibi özel sınırlar ile ilgili daha çok bilgiye sahip olduklarını bulmuşlardır. Elde edilen bulgular bu verilerle paralellik göstermektedir. Yayaların bilişsel haritalarında kesişim alanları ve kenar kavramları görülmektedir.

EXPLORING EFFECTIVE PARAMETERS ON COGNITIVE MAPPING: A CASE STUDY OF ITU AYAZAGA CAMPUS

SUMMARY

The literature research, which aims to provide an infrastructure for explorations of effective parameters in cognitive mapping, forms the theoretical structure. With the help of the approaches emerged in theoretical discussions, the case study of this dissertation aims to reach new findings about cognitive maps.

First chapter defines the area and the scope of the study. The dissertation, that explores effective parameters in cognitive mapping, contains the examination of the basic concepts of perception, information and behavior to understand the 'human-environment' interaction.

Second chapter takes the human being as an organism, having continuous perceptive, cognitive and behavioral processes, and the definitions and different approaches in relation to these processes are being explored in terms of human-environment interaction. The 'Perception', which is described as the direct feeling of experience in the environment, is taken in terms of different theories, which are Gestalt, transactional and ecologic theories.

After examining the cognitive processes, comprising from perception, knowing and thinking, and the cognitive maps, which are one of these processes; different approaches (behavioral, cognitive and phenomenological approaches), which are used to examine the human behavior, are dealt with. Under the title of 'the reaction of the human being towards the environment', the mechanisms of harmony with the environment, adopting the environment to the needs, leaving the environment and evaluating the environment are examined.

The help of these discussions investigates the concept of space and different approaches for conceptualizing the space investigated in frame of the phenomenological approach, the approach that takes the 'Euclidean' approach as a basis and the existentialist approach. The elements of imagination that take shape in mind after the perceptual and cognitive processes are investigated.

Third chapter presents an outcome of the case study that was conducted in Ayazağa Campus of Istanbul Technical University. The study, which has emerged by the participation of students as test subjects, is formed by two parts, which are 'the interviews' and 'the drawings of the campus map by the students.'

The first part of the survey aims to clarify the preferences and behaviors of the students and their opinions about the campus. And in the second part, the test subjects are asked to draw a simple sketch of the campus and its close environment. The aim of this part is to understand and clarify the development of sketches, eg. their starting points and drawing styles, map characteristics, and categories in relation to environmental cognition, human characteristics such as gender, age, experience, socio-cultural features, etc.

In the final chapter, the findings of the case study are explored and the results of the study are put forward. In this study too, it's confirmed that between five city imagination elements, which were presented by Lynch (1960), especially the landmarks exist in all mental map types. The findings, which were experienced in environmental area and related to the period, suit the results that Appleyard (1970) had put forward. As the experienced period increases, the concepts of 'edge' and 'path' appear and characteristic of mosaic structure is seen in the maps. The relation that is found between gender and edge has parallelism with the findings of Ünlü and Çakır (2002). They have found that female students were considering a wider region in their close environment as their home circle, that they have much detailed imaginations about their close environment and that male students have a much complete imagination about the entire city. In the study that Goodchild had made in the UK in 1974, he has found that the people who came from the middle class were drawing much more complex and extended maps when they were compared to the ones from the lower classes. The findings that were reached show parallelism with these data. And in terms of 'age', there becomes an increase in the number of landmarks and the concept of edge is seen. Ünlü and Çakır (2002) have found that the pedestrians have more information about their close environment and that the students who use school vehicles and other transportation vehicles have more information about the orders and the continuation of the buildings, the regions and the borders of neighborhood. The findings that were reached have parallelism with these data. In the cognitive maps of the pedestrians, areas of junctions and concepts of edges are seen.

1. GİRİŞ

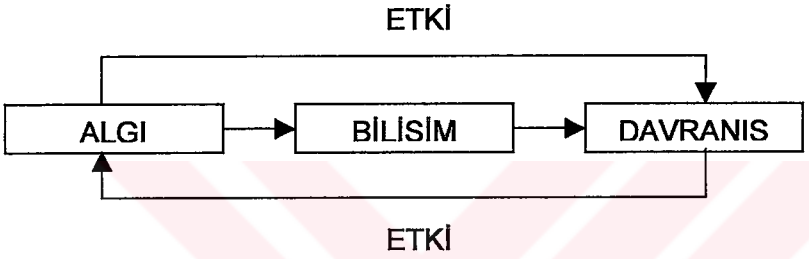
Fiziki çevreye ilişkin bütün değişim süreçlerine insan katılımı olduğuna, ayrıca insanoğlu söz konusu değişimlerden dolaylı ya da dolaysız olarak etkilendiğine göre, gerek insan davranışlarını anlamayı amaç edinmiş psikoloji, gerekse fiziki çevrenin tasarımını üstlenmiş mimarlık, insan ve çevre etkileşimine önem vermek zorundadır.

İnşa edilmiş çevre, gerek bilgi kategorisi açısından gerekse her bir kategorinin içerdiği bilgi miktarı açısından oldukça geniş kapsamlı ve karmaşıktır. Buna karşın insan, tam tersine sınırlı hareket,algı ve bilgi depolama kapasitesine sahip bir organizmadır. Kişi bilgiyi, teferruatlı, kesin olmayan, değişken ve tahmin edilemeyen bir kaynaktan, mükemmel olmayan duyularla alır. Bütün bu çeşitliliğin içinden bilginin toplanıp, depolanması ve çevrenin anlaşılabilir bir temsili haline getirilmesi gerekmektedir. Bu işlem, birtakım karmaşık bilişsel süreçlerin gerçekleştirilmesiyle mümkün olmaktadır. Bilişsel süreçlerin anlaşılması ve insan davranışının açıklanmasına yardımcı olması amacıyla disiplinler arası bir çok çalışma yapılmıştır. Bu süreçlerden biri olan bilişsel haritalamada etkin parametrelerin irdelenmesi bu tezin ana amacını oluşturmaktadır.

Mahalle, kampüs gibi kentsel ölçekteki mekanlarda yaşanan oryantasyon bozuklukları gibi sorunlarda etkin çevresel faktörlerin tespit edilmesi amacıyla, bilişsel haritalar, insan ve çevre arasındaki ilişkinin açıklanmasında bir araç olarak kullanılmaktadır.

2. İNSAN-ÇEVRE ETKİLEŞİMİ:ALGI-BİLİŞİM-DAVRANIŞ DÖNGÜSÜ VE MEKAN

İnsan bir algı, bilişim ve davranış mekanizmasıdır. Algı, duyular yoluyla çevreden bilgi edinme eylemi; bilişim, yorumlama, belleğe gönderme yapma, duyumsama eylemi; davranış ise, amaç ve güdüler doğrultusunda algılara organizmanın devinim ve diğer tepkileri yoluyla verdiği yanıttır.



Şekil 2.1.: Algı-Bilişim-Davranış Döngüsü

2.1. Algı

Algı, kişinin çevre hakkında veya çevreden bilgi edinme sürecidir (Ünlü, 1998). İnsan içinde yaşadığı çevreden yararlanabilmek, ona uyum sağlayabilmek ya da onu kendisine uydurabilmek için o çevreyi tanımak ve anlamak zorundadır. Algı, çevreden alınan bu bilgilerin yorumlanıp değerlendirilmesini olarak tanımlamaktadır.

Fiziksel çevrenin algılanması, karmaşık, dinamik, geniş sınırları olan ve tek defaya özgü bir süreçtir. Algı, duyu verilerini örgütleyip, yorumlayarak çevremizdeki nesne ve olaylara anlam verme sürecine verilen addır (Cüceloğlu, 1991). Diğer bir tanıma göre ise, algılama çevreden enformasyon elde etme sürecidir. Aktif ve amaca yöneliktir. Kavram ve gerçekliğin bulunduğu yerdedir (Lang, 1987).

Çevreden enformasyonları çok büyük oranda gözlerimiz, kulaklarımız ve diğer duyu organlarımızla elde ederiz. Bu eylemimiz, çoğu kez istemimiz dışında gerçekleşir. Elde edilen enformasyonların etkili bir kullanıma geçirilebilmesi için bunların anlamlandırılması gerekir. Enformasyonların anlamlandırılması sürecinde insan zihni, kişinin çevreye ilişkin beklentilerini, deneyimlerini, sosyal ve kültürel etkenleri hesaba katar. Gelen duyuları seçme, bazılarını ihmal etme, bazılarını kontrol etme,

bazılarını kuvvetlendirme, arada oluşan boşlukları doldurma ve beklentilere göre anlam verme bu süreçte olur.

Cüceloğlu, algıyı, duyu verilerini örgütleyip yorumlayarak çevredeki nesne ve olaylara anlam verme süreci şeklinde açıklarken, bu savı ile, Morgan' a ait olan ve algılamanın, duyularla farkına yarma ve akıl yoluyla bilgi alma olmak üzere iki anlamı da içerdiğini savunan görüşü desteklemektedir (Cüceloğlu, 1991, s.98).

Algılama, seçici dikkat ve örgütleme olmak üzere iki önemli süreç içermektedir. Duyu organlarımızın yakaladığı uyarıcıların ancak bir kısmını seçerek algılarız. Algısal seçimi, uyarıcıyla ilgili özellikler ve algılayan bireyle ilgili özellikler olmak üzere iki önemli değişken etkilemektedir. Uyarıcıyla ilgili değişkenlerin en önemlisi uyarıcının değişkenliğidir. Değişiklik gösteren uyarıcı hemen dikkat çeker, uyarıcıya belirli bir süre maruz kalınması duyu organın uyum yapmasına neden olur. Uyarıcının şiddeti ve tekrarı, algılayan kişinin beklentileri ve gereksinmeleri diğer etkenlerdir (Cüceloğlu, 1991, s.122).

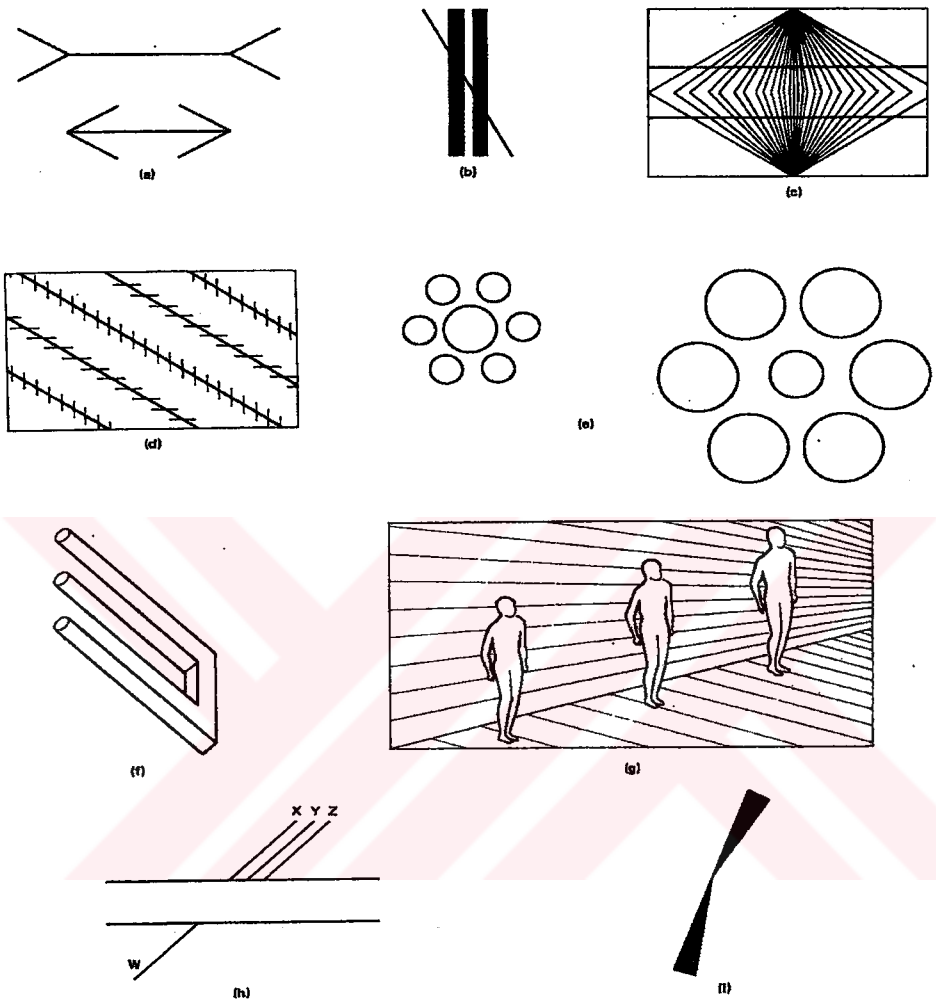
Algı, bir tepki düzeneği içinde açıklanabilir (Gür, 1996):

- Çevreden gelen uyarı (stimulus) organizma tarafından algılanır. En dar anlamda algı bir uyarının varlığından duyular yoluyla bilgi sahibi olmaktır.
- Algılanan şey (percept) beyne iletilir. Beyin tarafından algılanmak demek (apperception) bir nesneyi eski deneyimler yoluyla yorumlamak demektir.
- Algılanan şey uyumlandırılıp kavrandığında biliş gerçekleşir, yani organizmanın tanıdığı, bildiği bir şey haline gelir.
- İlk uyarıya bir tepki gösterilirse, bu önceden bilinen bir imgeye gönderme yapılarak gerçekleşmiştir.

Çevresel algılama ile algılanmış çevre arasında fark vardır. Çevresel algılama, çeşitli etkenler altında bireyin çevreye ilişkin yargılarını oluşturmasında ilk aşama olurken, algılanmış çevre bilinenlere, beklentilere, hayal edilene veya deneyimlere bağlı olarak imajları, şemaları ve hatta davranışları bile değiştirir.

Rapoport'un da sıkça referans verdiği gibi filtreler yardımıyla çevreye yaklaşma söz konusudur. Çevreye farklı sistematik ve hiyerarşilerle bakılabilir. Fiziksel ve nesnel bakışın yanı sıra sosyokültürel filtreler ve objektif-fiziksel-nesnel boyutların yanında kişisel boyutlar da vardır. Bir yere anlamını veren bileşenlerinin sayısı, ebadı gibi

ölçülebilen değerler değil, oraya öznenin yüklediği simgeler ve anlamlardır. Her şahıs yaşadığı mekana ya da çevreye ayrı bir anlam yükler. Dini inancı sağlam olan kişinin dini bir mekanla kurduğu etkileşim ile herhangi birinin aynı mekana yüklediği anlam kuşkusuz farklı olacaktır (Rapoport, 1977).



Şekil 2.2. : Değişik Algı Yanılsamaları (Cüceloğlu, 1991)

Şekil 2.2. a Müller-Lyler Yanılsaması: Her iki çizgi de aynı uzunlukta olduğu halde yukarıdaki çizgi aşağıdakinden daha uzun görünür.

Şekil 2.2. b Poggendorff Yanılsaması: Köşegen çizgi sanki sürekli değil, bir noktada kırık gibi görünür.

Şekil 2.2. c Wundt Yanılsaması: Yatay çizgiler birbirine paralel olduğu halde, sanki bel vermiş gibi görünür.

Şekil 2.2. d Zollner Yanılsaması: Köşegen hatlar birbirine paralel olduğu halde, ufak kesik çizgiler bunları birbirine yaklaştırıyor ya da uzaklaştırıyor gibi gösterir.

Şekil 2.2. e Ortadaki daire her iki şekilde de aynı büyüklükte olduğu halde, küçük daireler arasında yer alan soldaki daire, sağdaki şekildeki orta daireye göre daha büyük görünür.

Şekil 2.2. f Bir şeyin eksik olduğu hissedilir ama, ne olduğu anlaşılamaz.

Şekil 2.2. g İnsan şekillerinin her biri aynı boyuttadır.

Şekil 2.2. h Hangi çizgi W'nin devamıdır?

Şekil 2.2. i Bourdon Yanılsaması: Şeklin sol kenarı gerçekte düz olmasına rağmen eğik görünür.

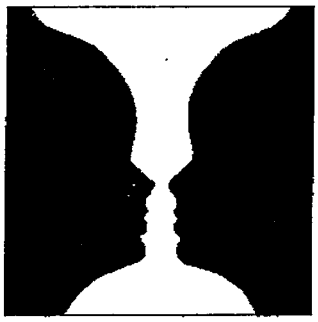
Algı yanılmaları, algılama düzenimizin hata yapmaya açık olduğunu ve algılama ürününün mükemmel olmadığını gösterir.

Algılamaya ilişkin teorik yaklaşımları üç ana başlık altında toplayabiliriz. Bunlar Gestalt Teorisi, Devinimsel (Transactional) Teori ve Ekolojik Teoridir.

2.1.1. Gestalt Teorisi

Gestalt Algılama Teorisi, bu yüzyılın başlarında üç Alman psikolog; Max Wertheimer (1945),Wolfgang Köhler (1929) ve Kurt Koffka (1935) tarafından geliştirilmiştir. Gestalt Hareketi, algı sürecini basit elemanlara ayırarak analiz edilmesine karşı çıkmıştır. Onlar için bütün parçaların toplamından daha fazla anlam ifade eder.

Gestalt Teorilerine göre, çevreyi oluşturan örüntüler belirli 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, rasgele bir araya gelmiş öğelerin belirli bir düzen içinde algılanmalarında onlara bir anlam verir.



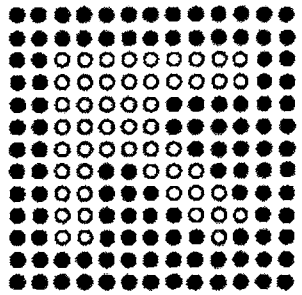
Şekil 2.3. : Şekil Zemin İlişkisi

Gestalt Teorisine göre form temeldir. Formu anlamak içinse yakınlık, benzerlik, tamamlama, devamlılık ve kapalılık ilkelerini anlamak gerekir.

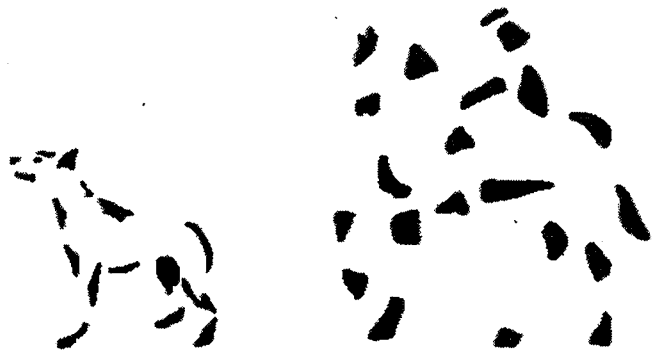
- Yakınlık: Birbirine benzer olan birimler bir araya getirildiklerinde bir grup olarak algılanırlar.
- Benzerlik: Belirli bir örüntüde, birbirine benzer unsurlar algısal bir bütünlük kazanarak bir bütün olarak algılanırlar.
- Tamamlama: Bilinen bir örüntüde, belirli kopukluklar varsa zihin bunu tamamlayarak bir bütün olarak algılar.
- Devamlılık: Zihin aynı doğrultuda ilerleyen unsurları birbirleriyle ilişkili tek bir bölüm olarak algılar.
- Kapalılık: Bir örüntünün sınırları kesin bir biçimde belirtilmişse bir birim olarak algılanır.



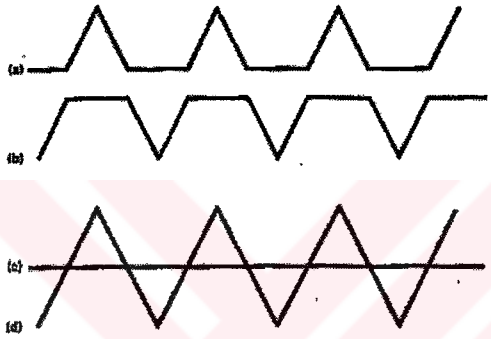
Şekil 2.4. : Gestalt Algı Teorisi: yakınlık kuralına örnek



Şekil 2.5. : Gestalt Algı Teorisi: benzerlik kuralına örnek



Şekil 2.6. : Gestalt Algı Teorisi: tamamlama kuralına örnek



Şekil 2.7. : Gestalt Algı Teorisi: devamlılık kuralına örnek

Gestalt Teorisi mimarlığı da içine alacak bir şekilde tüm görsel sanatları yakından etkilemiştir. Mimarlığı salt nesnel bir çevre oluşturma çabası olarak ele, alacak olursak, tasarımcının ve kullanıcının görsel deneyimlerinin, belirli bir düzenek içinde Gestalt Teorileri'nin mimari formda hayat bulması sonucunda oluştuğunu söyleyebiliriz. Gestalt Teorileri'nin en çok eleştirilen yönü ise kendilerini yapay şartlara fazla bağlamaları ve sadece formal, geometrik ilişkilere saplanmış olmalarıdır (Landwehr, 1988).

2.1.2. Transaksiyonel Teori

Algılama, aktif bir süreçtir ve bireyi davranışa geçmeye yöneltir. Bireyin beklentileri ve ihtiyaçları onu çevreyi algılamaya iter. Çevrenin sahip olduğu anlama ve güdülemeye ilişkin mesajlar hareketin oluşmasını sağlar. Başarılı bir çevre kendisini adeta keşfettirmelidir. Bireyin beklenti ve ihtiyaçlarını tamamen karşılamak için mekanı doğru olarak keşfettirmelidir. Bu durumda ise yapılan hareketler önem kazanır. 'Bir nesnenin veya örüntünün hareket halindeyken saptanan boyutsal ve fonksiyonel özellikleri statik olarak elde edilenden farklıdır. Sonuç olarak, algılama

eylemi aktif olarak yapılırken, belirli bir amaca da hizmet eder. Bireyin beklentilerine, ihtiyaçlarına, eğilimlerine tam olarak kavuşabilmesi için çevreyi her yönüyle tanımalıdır.

Transaksiyonel teoriye ilişkin algılama süreçlerini genel olarak değerlendirdiğimizde, çevrenin, sahip olduğumuz güdülerin, deneyimlerin ve mekanda yapılan keşiflerin karşılıklı bir etkileşim içinde olduğunu, o anki algılama eyleminin daha sonra oluşacak olanlara yeni biçimler kazandırarak geliştirdiğini söyleyebiliriz.

2.1.3. Ekolojik Teori

Ekoloji, çeşitli türlerin karşılıklı etkileşim ve değişim süreçlerini inceleyen biyoloji kökenli bir kavramdır. Bu kavram, türlerin oluşturduğu olası ortamların biyolojik ve çevresel sınırlayıcılarını ve eko-sistemin tümü veya bir parçasının davranışsal fenomen çerçevesinde tür-çevre ilişkilerini inceler. Daha sonraları bu kavram, psikolojinin içine girmiş, Roger Barker ve J.J. Gibson tarafından geliştirilmiştir. Barker, çalışmalarında insanlar arası ilişkilerin nasıl şekillendiğini ve karşılıklı etkileşimin nasıl oluştuğunu açıklamak için daha sosyal konulara odaklanırken, Gibson, kişinin çevresindeki nesnelerden nasıl etkilendiğini ve coğrafi çevrenin tanımlamalarını yapmıştır (Landwehr, 1988).

Bu yaklaşıma göre, çevresel algılama, çevreden bize gelen uyarımlar sonucunda oluşur. İnsanların ihtiyaç duydukları tüm enformasyonlar ve uyarımla bize çevreden ulaşır. Bu yüzden çevreden bize ulaşan soyut duyguları anlamlandırmak gerekmez. Daha da önemlisi, insan çevrede oluşmuş olan anlamı algılar. Anlam, çevresel bir uyarıcı olarak insan tarafından algılanırken, algılayan insanın da bir parçası olur. Çevresel değerler, her birey için ayrı ayrı kuramsallaştırılacak bir kavram değildir. Ekolojik teorisyenler, temel çevresel algı değerlerinin öğrenilmediğini, tüm bunların organizmanın çocukluktan itibaren repertuarında bulundurduğu bir özellik olduğunu ifade ederler.

Bununla birlikte deneyimin, kültürel ve sosyal çevrenin, öğrenmenin çevresel algılama üzerine etkilerini de reddetmezler, ama bunların çevrenin sağladığı kaynaklardan kaynaklandığını söylerler. Ekolojik yaklaşım, dünyayı optik düzenek olarak ifade edilen bir sistemde yüzeyler, çizgiler, kenarlar kavramları içinde incelemiştir.

2.2 Bilişim

Bilişim (cognition) bir tanıma, anlama süreci ve bu süreçten insana kalan tortudur. Yorumlama ve değerlendirme, tanıma ve anlama aşamasını izler. Çevresel bilişim, çevreden gelen enformasyonları toplama, depolama, organize etme, tekrar yapılandırma ve çevresel imajları hatırlamayı içermektedir. Etkinliklere dayalı bilişim kullanım ve amaca; uyarılara dayalı bilişim imgeye; çağrışımlara dayalı bilişim ise anlama karşılık gelmektedir (Gür, 1996).

Bilişsel temsil, mekanın insanın zihnindeki yansıması olarak tanımlanabilir. Piaget ve İnhelder, mekansal temsili (spatial representation) mekansal davranışın sembolik ve içselleştirilmiş zihinsel yansıması olarak tanımlar. Çevresel bilişim, mekanlar arası ilişkilerin veya çeşitli çevresel elemanların içsel ya da bilişsel temsili ya da başka bir deyişle mekanın düşüncede yeniden yapılandırılmış ve içselleştirilmiş temsilidir (Hart ve Moore, 1976, s.259).

Piaget, çevre hakkındaki bilginin iki farklı görünümü olduğunu, birincisinin, hemen ve direkt bir ilişki ile çevrenin ardıl konumlarının ya da anlık suretlerinin algıları ya da imajları ile ilgili olan figüratif mod (mecazi), ikincisininse, öznenin, gerçek dünyayı yeniden işleyerek, örüntüler halinde şemalara dönüştürdüğü operatif mod (işler) olduğunu dile getirir. Bu sınıflandırmaya göre bilişim, temellerini operatif moddan alırken, görsel algı figüratif modun formlarından yalnızca biridir (Hart, Moore, 1976).

Werner, algıyı bilişimin alt sistemi olarak görür. Bilişim tanımında algılama, düşünme, imaj, muhakeme, yargılama ve hatırlama gibi bilmenin tüm modlarını içerirken algı bunlardan yalnızca biridir. Algı, çevresel bilginin nasıl toplandığını, bilişim ise bilginin nasıl sınıflandırılıp değerlendirmeye sokulduğunu içermektedir.

Bilişim düşünme, öğrenme ve zihinsel gelişim konularına ağırlık verir. Etki burada duyuşsal süreçleri (affective process) ve bu bağlamda istenen veya istenmeyen şeyleri kapsar. Bu görüş ile bizi çevreleyen estetik dünyayı nasıl değerlendireceğimizi anlarız ve böylece yapısal çevreye ilişkin değerleri ve eğilimleri ölçebiliriz. Etki, çevresel estetiğin anlaşılmasında son derece önemli bir kavramdır (Ünlü, 1998).

Bilişim konusundaki çalışmalar psikoanalitik ve davranışsal psikoloji dallarında ağırlıklı olarak işlenmiştir. Bunlardan ilki bilişimin bilinçaltı, ikincisi ise öğrenme üzerindeki etkileri üzerinde yoğunlaşmıştır (Lang, 1987, s.93).

2.2.1. Algı-Bilişim Ayrımı

Algısal ve bilişsel süreçleri birbirinden ayırmak son derece güç olmakla birlikte, her ikisinin de "şema" (schemata) tarafından oluşturulduğu söylenebilir (Ünlü, 1998). Piaget ve onu izleyen teorisyenler çevre hakkındaki bilginin iki farklı görünümü olduğunu, birincisinin, hemen ve direkt bir ilişki ile çevrenin ardıl konumlarının ya da anlık suretlerinin algıları ya da imajları ile ilgili olan figüratif mod (mecazi), ikincisinin ise, öznenin, gerçek dünyayı yeniden işleyerek örüntüler halinde şemalara dönüştürdüğü operatif mod (işler) olduğunu dile getirirler. Bu sınıflandırmaya göre, bilişim, temellerini operatif moddan alırken, görsel algı figüratif modun formlarından yalnızca biridir (Hart, Moore, 1976).

Werner ve onu izleyen bazı teoristler ise, algıyı bilişimin alt sistemi olarak görürler. Bilişim tanımında algılama, düşünme, imaj, muhakeme, yargılama ve hatırlama gibi bilmenin tüm modlarını içerirken algı bunlardan yalnızca biridir.

Rapoport, algı ile bilişimin ayırımını bilişimin kitle iletişim araçları ile de sağlanabilen dolaylı bilgi, mesaj ve enformasyonlara bağlı olan rolü ile de açıklar (Rapoport, 1977, s.31). Böylelikle, insan hiç görmemiş olduğu çevreleri deneyimleri olmadan bilebilir, değerlendirebilir. Algılama ise daha çok duyusal ve dolaysız etkiye ilişkin olup birey ile çevredeki uyarıcılar arasındaki dolaysız ilişki sonucunda ortaya çıkar, oysa çevre ile birey arasındaki etkileşim artar ve bunun sonucunda karşılaşılan olgu sayısı da artarsa bu durum bilişim olarak nitelendirilebilir. Örneğin algılamada noktalar arasındaki uzaklık bir zaman aralığını gösterirken, bilişimde bu daha çok hafızaya dayanan etkilenmelerin ve benzeri olguların depolandığı uzaklık miktarıdır.

Süreklilik kriteri algı ve bilişimi birbirinden ayırt etmeye yardım eden kriterlerden biridir. Bilişim etkili bir şekilde, fakat çok yavaş değişen statik bir yapıya sahipken, algı sürekli olarak değişen aktif bir süreçtir ve organizma sabit bilişsel şemayı oluşturmaya çalışırken uyarımlardaki değişiklikleri araştırır (Rapoport, 1977, s.184). Algısal süreç boyunca insan çevresinin fiziksel boyutu ile somut olarak algılarken, bilişim aşamasında soyutlaştırma ve kavramsallaştırma süreçleri başlar. Bilişim, çevrenin nesnel tanımlamaları ve öznel bilgiler (bilişsel haritalar), imajlar ve son olarak çevrenin insanlar için ifade ettiği anlam arasındaki ilişkiler yoluyla tanımlanır (Krampen, 1991).

2.2.2. Çevresel Bilişim

İnsanlar, bir çevre içinde yaşayabilmek, yaşamını sürdürebilmek için o çevreyi tanımak zorundadır. Çevre daima insanın kavrama kapasitesinden daha fazla bilgi içerir. Kişinin çevreden gelen enformasyonlardan seçim yapması gerekmektedir (Norberg-Schulz, 1971, s.72). Bunların seçimi ve algılanması gözlemcinin nitelik ve amaçlarıyla ilgilidir. Örneğin tarihi bir çevrede yaşayan, oraya alışkın bir kişinin algıları ile aynı çevredeki bir turistin algıları, amaçları açısından değişik olacaktır.

Çevre hakkındaki bilgi üç çeşitle sınıflandırılabilir (Kaplan,1973):

- Tanıma, algılama: kişinin nerede bulunduğunun kavraması
- Tahmin etme: daha sonra ne olabilir?
- Değerlendirme: durumun iyi ya da kötü olduğunun tespit edilmesi

Rapoport'un da belirttiği gibi çevreye filtreler yardımıyla yaklaşma söz konusudur. Çevreye farklı sistematik hiyerarşilerle bakılabilir. Fiziksel ve nesnel bakışın yanı sıra sosyokültürel filtreler ve objektif-fiziksel-nesnel boyutların yanında kişisel boyutlar da vardır. Gerçek dünya ile algılanan dünya arasındaki farkı yaratan kültürel ve kişisel imgelerden oluşan filtrelerdir.

Çevresel bilişim konusunda birbiriyle ilişkili fakat kavramsal olarak farklı iki ayrı görüş mevcuttur. Psikolojik yaklaşım, daha genel ve geniş bir görüş olan antropolojik görüşün daha özel bir modu olarak görülebilir. Her iki yaklaşım da birey ve çevresi arasında bir arabulucu mekanizma olarak işlev gören bilişimin önemliliği konusunda hemfikirdirler. Psikolojik yaklaşım çevreden edinilen enformasyonların baskınlığını vurgulama eğiliminde, antropolojik yaklaşım ise, dünyayı bilmekten çok ona yüklenen anlam üzerinde durmaktadır (Rapoport, 1977).

- Antropolojik Yaklaşım

Antropolojik yaklaşım, çevresel bilişimin taksonomik bir süreç olduğunu savunur. Bilişimin bir kavramsal sisteme bağlı olarak adlandırma, sınıflandırma ve düzenleme yoluyla çevreyi anlamlandırma işlemi olduğunu öne sürer (Gür, 1996).

- Psikolojik Yaklaşım

Psikolojik yaklaşım bilişimi beş ayrı yaklaşım yolu ile inceler (Cüceloğlu, 1991):

1. Neisser, bilişimi, duyu organlarından gelen bilginin biçim değiştiriş, azaltılış, işleniş, depolanış ve yeniden kullanılışında yer alan süreçlerin tümünü inceleyen alan olarak tanımlar. Sinir sistemini, kendine duyu organları aracılığıyla ulaşan verileri işleyen bir mekanizma olarak görür ve bilişim bu mekanizmanın nasıl çalıştığını inceler.

2. İnsan belleği semboller ile çalışır. Hatırlamak istenilen şey insan belleğinde bir nesne olarak fiziksel bir biçimde bulunmamasına rağmen, bellekte sinirsel enerjilerin oluşturduğu semboller aracılığı ile temsil edilir. Semboller, insanı içinde bulunduğu anın ve çevrenin (zaman ve mekan) esiri olmaktan kurtarır ve daha önce görülmüş ve yer alınmış olan çevrelerde yaşanmış olan deneyimlerin yeniden yaratılmasını sağlarken, insana yaratıcılık doğasını kazandırır.

3. Çevrede bulunan olanakları ve bellekte bulunan bilgi ve becerileri belirli bir problemi çözmek için kullanma, bilişimin en belirgin tanımlayıcı özelliğidir. İnsan düşüncesi, sürekli olarak dolaylı ve dolaysız şekilde belli bir sorunu çözmeye yönelir.

4. Düşünce süreçlerinin tümü bilişim alanını oluşturur. Bu yaklaşım salt problem çözmeden öte bir yerin ismini hatırlamadan, hatırlanmaya çalışılan yerin görsel imajlar halinde oluşumuna kadar her türlü düşünme yollarının eşit derecede önemliliği üzerinde durur.

5. Bilişsel psikolojinin alanı, birbiri ile ilişkili çok sayıda psikolojik süreçleri kapsamı içine alır. Bilme, algılama, hatırlama, karar verme, düşünme, akıl yürütme, problem çözme, öğrenme, imaj oluşturma, kavramlaştırma ve dil kullanımı bunlardan bazılarıdır.

2.2.3. Bilişsel Süreçler

İnşa edilmiş çevre, gerek bilgi kategorisi açısından gerekse her bir kategorinin içerdiği bilgi miktarı açısından oldukça geniş kapsamlı ve karmaşıktır. Buna karşın insan, tam tersine sınırlı hareket,algı ve bilgi depolama kapasitesine sahip bir organizmadır. Kişi bilgiyi, teferruatlı, kesin olmayan, değişken ve tahmin edilemeyen bir kaynaktan, mükemmel olmayan duyularla alır. Bütün bu çeşitliliğin içinden bilginin toplanıp, depolanması ve çevrenin anlaşılabilir bir temsili haline getirilmesi gerekmektedir. Bu işlem, birtakım karmaşık zihinsel süreçlerin gerçekleştirilmesiyle mümkün olmaktadır.

2.2.3.1. Öğrenme ve Hatırlama

Algılama yeteneği, felsefe tarihi içinde, önce Descartes, Kant, daha sonra Berkeley ve Locke gibi değişik filozoflarca tartışılmıştır. Bugün algısal yeteneklerin bir bölümünün doğuştan geldiği, fakat algısal süreçlerin de öğrenmeye dayalı olduğu düşüncesi kabul görmektedir (Cüceloğlu, 1991, s.135).

Davranış bilimcilere göre, öğrenme ile birey, öncelikle, çevreden gelen uyarıcılar ve depolanmış olan geçmiş deneyimler arasında ilişki kurar, ardından, davranışı yönlendiren yeni verileri zihinde depolar (Lang, 1987, s.93).

Öğrenme; çağrışımlı ve bilişsel öğrenme olarak iki temel gruba ayrılır. Bilişsel yaklaşım taraftarı psikologlar, öğrenmenin temelinde bilişsel süreçlerin ve yapıların yattığını iddia etmektedirler. Temeli iki olay arasında çağrışım yolu ile ilişki kurmaya dayanan ve edimsel koşullanma üzerinde temellenen çağrışımlı öğrenme yaklaşımının, yalnız başına yetersiz olduğunu düşünmektedirler. Bilişsel öğrenme, çevreden alınan enformasyonların algılanması, organize edilmesi ve tekrarlanması üzerine kuruludur.

Tolman (1948), öğrenmede mekanik koşullanmalardan çok bilişsel süreçlerin önemli olduğu varsayımını ispat etmek amacıyla yaptığı deneyinde fareleri kullanarak, farelerin öğrenme durumunda yer alan birimlerin zihinsel resimleri ile bir bilişsel harita (cognitive map) geliştirdiğini öne sürmüş ve tezini gizil öğrenme (latent learning) üzerine yapmış olduğu araştırmalarla desteklemiştir.

Gizil öğrenme; öğrenme sürecinin deney yapılırken kendini göstermediği, fakat daha sonra bir anda öğrenilen davranışın ortaya çıktığı durumlara verilen addır. Gizil öğrenme türünden araştırmalarda, deneğe bir süre hiçbir pekiştireç verilmez. Daha sonra uygun bir pekiştireç verilmeye başlanınca, birdenbire istenilen doğru davranışı yapan denek, bir süre önce kendisinde bir gizil öğrenme sürecinin yer almış olduğunu gösterir (Cüceloğlu, 1991, s.164).

Tolman, deneyinde fareleri üç gruba ayırmış, birinci gruba deneyin başlangıcından itibaren labirentin çıkış kapısına yiyecek konulurken ikinci gruba, deneyin on birinci gününde verilmiş, üçüncü gruba ise hiç verilmemiştir. Her üç grubun da yiyecek verilmediği süreler de dahil olmak üzere bir miktar öğrenme gösterdiği, bir başka deyişle gizil öğrenmenin devam ettiği gözlenmiştir. Yiyecek verilen grupların daha hızlı öğrendiği ve gizil olarak öğrendiği, bilişsel şemalarını yiyecek elde etmek

amacıyla davranışa dönüştürdüğü görülmüştür. Özet olarak; fareler öncelikle labirentin bilişsel şemasını gizil öğrenme yolu ile öğrenmiş, ardından, yiyeceğe ulaşmak gayesiyle bu bilişsel şemalarını kullanarak davranışlarını gerçekleştirmişlerdir.

Öğrenme ve öğrenilen enformasyonların birikimi, bellek vasıtası ile oluşan hatırlamanın varlığına bağlıdır. Bellek, uzun ve kısa süreli olmak üzere ikiye ayrılır. Kısa süreli (short-term) bellek biyofizik, uzun süreli (long term) bellek ise biyokimyasal bir süreçtir. Kısa ve uzun süreli bellekler, hatırlamanın zamansal yapısına göre ayrılmaktadır. Kısa süreli bellek için zaman birimi, saniyeler iken, uzun süreli bellek için, seneler olabilir.

Bellek, kodlama, depolama, geriye çağırma olmak üzere, üç aşamalı olarak işlemektedir:

- Kodlama (Coding): çevresel uyarıcıların belleğe kaydedilebilecek biçime dönüşmesini,
- Depolama (Storage): kodlanan bilginin bellekte tutulmasını,
- Geriye Çağırma (Retrieval): bilginin gerektiği zaman ortaya çıkarılarak kullanılır hale getirilmesini sağlar.

Kısa ve uzun süreli belleklerde bu üç aşama farklı biçimlerde görülmektedir. İkili bellek kuramı, bilginin kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarıldığını kabul etmektedir.

Uzun süreli bellekte yeni bilgiler, anlamlı biçimde örgütlenmiş ve bağlamı ile ilişkilendirilerek kodlanmış ise geriye çağırma işlemi sorunsuz ve hızlı bir biçimde işleyecektir. Bağlamı içinde kodlanmayan ve kaydedilmeyen çevresel verilerin hatırlanması oldukça güç olacaktır. İçinde bulunduğu ortamın duyusal düzeyden çok anlamsal düzeydeki her türlü yaşamsal boyutu ile uzun süreli belleğe kodlanan çevresel verilerin hatırlanması kolay ve hızlı olabilecektir. Bir çevrenin okunabilir olma özelliğinin yanı sıra, hatırda kalıcı olma özelliği de çevre imajı açısından oldukça önemli rol oynar (Cüceloğlu, 1991, s.170).

2.2.3.2. Sınıflandırma ve Genelleştirme

Bilişim, aynı zamanda bir sıraya koyma yöntemidir, bu sıralama; kavram yaratma, kavramları kuramsal hale getirerek soyutlama ve bir şemaya oturtma evrelerinden oluşur (Kaplan,1973). Bilişsel şemaların oluşması, nesnelerin benzer ve farklı olmalarıyla ilgili kararların bir sürecidir. Bu süreci sınıflama izler.

Felsefi olarak mekan bir boşluktur ve insanlar tarafından tanımlandırılmak ve sınıflandırılmak ister ki bu anlam vermenin bilişsel yöntemidir. Bu yüzden insanlar çevrelerini yollarla, sınırlarla böler, bölgelerle işaretlerle tanımlarlar (Rapoport, 1977).

Çevreyi anlamlı kategoriler halinde düzenleme genellikle bileşenleri isimlendirme, bölge ve yöreleri belirli gruplar, kullanımlar ve aktivitelerle nitelendirme yoluyla olur. İsimlendirme bir çevrenin tanınması açısından önemlidir ve bileşenlerin nasıl sınıflandırılıp isimlendirildiği aynı zamanda değerlendirmeyi ve tercihleri de etkiler. Lowenthal, mekanları ve yöreleri isimlendirme olgusunun dilsel çevre düzenlemenin bir formu olduğunu ileri sürmektedir (Rapoport, 1977).

2.2.3.3. Bilişsel Haritalar

Bilişsel harita oluşturma, bir dizi psikolojik değişim sürecidir. Bu süreç sayesinde kişi kodlar, birikimler, hatırlamasını kolaylaştıracak bilgiler elde eder ve çevresinde olağan dışı nitelikler ve yakın çevresi konusunda çözüme ulaşır (Downs and Stea,1973).

Downs ve Stea, bilişsel haritalandırmayı bireyin günlük yaşamında mekansal çevresi içindeki birbirleriyle ilişkili yerleşimler veya olguların nitelikleri hakkındaki enformasyonları toplama, kodlandırma, yeniden adlandırma ve kodu çözme gibi evrelerin psikolojik dönüşümüyle oluşan bir süreç olarak tanımlamaktadır.

Passini' ye göre (1996), bilişsel haritalar bireyin çevresel davranışını belirlemenin de ötesindedir ve bu savı, "hareket, bilişsel değerlendirme strüktürünün tümüne bağlıdır"anlatımıyla açıklar.

Bilişsel haritalar, saptama, varsayım yapma ve değerlendirme sonucu zihinde oluşan üç boyutlu kurgulardır. İmgeler, insanın algılarına, ayrımsama, ayırt etme, kavrama, bellekte süreçlendirme işlemlerine, duygusal ve zihinsel tepkilerinin sonuçlarına bağlı oluşurlar. Bilişsel imgeleri, bir kağıt düzlemi üzerinde iki boyutlu anlatımlardan çok yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Birey her günkü işlemsel çevresinin yer ve niteliklerine ilişkin bilgiyi edinir, kodlandırır,depolar ve yeniden anımsar, kodlandırır.

Kaplan, insanın değişen çevre koşullarına adapte olabilmesi için enformasyonları toplama, depolama ve işlemeyi sağlayan bilişsel yapıları araştırmış, bilişsel

haritaların oluşumunda inanılmayacak derecede çok enformasyonun depolandığı gerçeğini yinelemiştir.

70' lerde ve 80' lerin başlarında yapılan araştırmalar, harita tipolojisini incelemiş ve iki tip bilişsel haritanın mevcut olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bunlar:

- Ardışık kişi merkezli haritalar: mekanın, kişinin düzenleme içindeki hareketlerinin bir fonksiyonu olarak strüktüre edilmesi
- Koordinasyon ya da genel bakış haritaları: mekanın tanımlanmış organizasyon prensiplerine göre yapılandırıldığı haritalardır.

Küçük çocuklar, tipik olarak ardışık haritalara göre hareket ederler. Koordinasyon haritalarını strüktüre etme becerisini, ancak çocukluk döneminin sonlarına doğru geliştirirler. İnsanlar aşina olmadıkları düzenlemeler söz konusu olduğunda da aynı şekilde davranarak; koordinasyon haritalarından önce, ardışık haritaları şekillendirirler. Bu tepki de kişisel farklılıklarda büyük rol oynamaktadır. Karmaşık yeraltı metro istasyonları gibi belli düzenlemeler, sadece ardışık haritaların oluşumuna izin verir (Passini,1996).

Lynch (1960), bilişsel haritaların oluşumunda beş farklı yöntem ortaya koymaktadır:

1. İlk önce belirgin izlerin ve elemanların ortaya konması
2. İlk önce sınırların çizilip, sonra bu haritanın içinin doldurulması
3. Yinelenen sistemin öncelikle çizilmesi (birbirini kesen caddeler, grid sistem gibi) daha sonra sistemin içinin işlenmesi
4. Bölgelerin önce çizilmesi ve daha sonra bağlantılarının kurulması
5. Kesişim alanlarının öncelikle çizilerek daha sonra çevrelerinin doldurulması

Kitchin, bilişsel haritaların farklı bireylerin nasıl algıladığına ve nasıl davrandığına ipucu olmanın yanı sıra, mekansal karar verme, oryantasyon yeteneği, rekreasyon kararları, tüketici davranışı gibi birtakım olguların açıklanmasında da teorik olarak faydalı olabileceğini ileri sürmektedir.

Niesser'e göre, çevresel bilişimi, rotalar, yerleşimler ve çevresel bileşenler hakkındaki bilgiler oluştururken, bilişsel harita çevre hakkında kısa sürede oluşabilen kullanılabilir bilginin seçimini yönlendiren zihinsel bir yapıdır.

Yön bulmayı sağlayan bilişsel şemalar kişisel, kendine özgü ve dinamik olgulardır. Zihinsel haritalar temel olarak mekansal olmalarına rağmen, bilinçli, bilinçsiz ya da

bilinçaltında, gerçeğe yakın ya da değil, duygusal-anlamsal, toplumsal ya da bireysel ölçekte, kişiye özgü imajlar, değerler içerir (Rapoport, 1977).

Downs ve Stea, bilişsel temsilleri tamamlanmamış, çarpıtılmış ve şematize edilmiş olarak karakterize eder. Bilişsel haritalarda yol ve mekan boyutları gerçek olandan çok farklıdır. İnsanların geçmiş deneyimleri, ideal ve amaçları imgelerini çarpıtır.

Bilişsel haritalandırma, bir zihinsel yapılandırma sürecidir. Labirentlerin, mekansal olarak anlaşılamamasının temel nedeni ayırt edici birimlerin yokluğudur. Ayrıca benzerlik ve tekrar da oryantasyon bozukluklarına sebep olmaktadır (Passini,1996). Şehirlerin simgeselliği ve okunaklılığı daha kolay haritalandırılabilmelerini sağlar. Aynı durum binalar için de geçerlidir.

2.3. Davranış

Masa üzerinde duran bir bardak suyu alıp içmek isteyen insanı düşünün. Suyu içebilmesi için kişinin , en azından aşağıdaki işlemleri yapabilmesi gerekir:

1. Su gereksinmesi olduğunun farkına varması,
2. Su bardağını ve içindeki suyu tanıması,
3. O koşullar içinde suyu içmesinin içinde bulunduğu sosyal ortam içinde normal bir davranış olduğuna karar vermesi,
4. Eli su bardağına uzanırken, bardakla eli arasında sürekli olarak kısalan mesafeyi, geri-bildirim sürecinden yararlanarak, doğru algılaması ve bardağı yakalayabilmesi,
5. Bardağı yakalayan elin belirli bir kuvvet derecesinde kavraması (çok sıkarsa bardak kırılır, gevşek tutarsa bardak elinden düşer),
6. Elin kavradığı bardağın ağza uygun hız ve mesafede getirilmesi,
7. Ağzın açılışı ile bardağın dudaklara dokunuşu arasında,
8. Yutkunma davranışının hızı ile ağza giren su miktarı arasında,
9. Yutkunma davranışı ile nefes alma davranışı arasında,
10. Ağza girmesi istenilen su miktarı ile bardağın ağızla oluşturduğu açı arasında ve buna benzer yüzlerce davranışsal ve algısal süreç arasında dengeleme ve koordinasyon yapabilmesi gerekir.

Bir bardak suyu içmek kadar basit bir davranışın altında yatan binlerce sinirsel süreç, saniyenin binde hatta milyonda biri kadar ufak birimlerle ifade edilebilen kısa bir zaman süresi içinde sinir sisteminde gerçekleşir (Cüceloğlu D., 1991).

2.3.1. İnsan Davranışını Değerlendirmede Kullanılan Yaklaşımlar

2.3.1.1. Davranışsal Yaklaşım

İnsan zihninin işleyiş biçiminin, bireyin düşünme ve anlama yeteneklerinin incelenmesi, ilk başlarda psikolojinin temeli olarak kabul edilmişti. İçebakış (introspection) yöntemi kullanılarak yapılan araştırmalardan elde edilen veriler güvenilir bulunmamaya başlandı.

Davranışsal yaklaşım bireyin gözlenebilen ve dolayısıyla ölçülebilen davranışlarını incelemeyi psikolojinin tek bilimsel yöntemi olarak savunur. Bu görüşe göre, içebakış, düşünce ve duygu gibi, deneğin kendisinden başka kimsenin gözlemesine olanak vermeyen bir olguyu içerdiğinden, özneldi. Davranışsal yöntem ise, herkesin gözleyebildiği bir olguyu içerdiğinden, nesneldi. Nesnel olma özelliği, onun bilimsel yöntemle eş anlamlıymış gibi algılanmasına yol açtı.

Davranışsal yaklaşım, uyarıcı-yanıt (U-Y) ; uyarıcının cinsi, şiddeti ve tekrarı ile davranışın türü, kuvveti ve frekansı arasındaki ilişkiyi inceler. Ayrıca davranışı pekiştiren ödüllendirme koşullarını da ele alır. Öğrenme süreci, çevredeki ödüllendirme koşullarıyla açıklanır.

U-Y yaklaşımı 1930-1960 yılları arasında özellikle Amerika Birleşik Devletleri'nde en belirgin yaklaşım olmuş ve bir çok araştırmanın temelini oluşturmuştur. Günümüzde, bilişsel süreçleri hesaba katmadan, yalnızca nesnel çevre koşullarıyla U-Y yaklaşımı içinde, bireyin davranışlarını açıklamanın olanaksız olduğu düşünülmektedir.

2.3.1.2. Bilişsel Yaklaşım

Bilişsel yaklaşım insanı, edilgen (pasif) bir yaratık olarak değil, algılayan, uyarıcıları işleyen, anlamlandıran etken (aktif) bir sistem olarak kabul eder.İnsanı diğer canlılardan ayıran en belirgin özellik, insanın gelen uyarıcıları işleyebilme, anlamlandırabilme yeteneğidir.

Bireyin algılaması onun fiziksel ve sosyal çevresini belirler. Fiziksel çevre, algılama sürecinden sonra uyarıcı çevre konumuna geçer.

Bilişsel yaklaşım organizmanın içinde yer alan bilişsel süreçlerin türü ve yapısıyla, gözlenebilen davranışların türü ve özellikleri arasındaki ilişkiyi araştırır. Zihinsel süreçleri incelerken deneysel yöntemler kullanmaya özellikle dikkat eder. Nesnel

yöntemlerle deneysel olarak, bireyin dış dünyayı nasıl içselleştirip 'iç dünya' olarak temsil ettiğini anlamaya çalışır.

2.3.1.3. Fenomenolojik Yaklaşım

Fenomenolojik yaklaşım, bireyin davranışlarını anlayabilmek için, onun kendine özgü anlayışını ve yaşantısını bilmemiz gerektiğini savunur. Bireyin davranışını ne çevre koşulları ne de organizmadaki biyolojik dürtüler, istekler, gereksinmeler belirler: bireyin davranışını biçimlendiren en önemli etken, onun kendini ve çevreyi o andaki anlamlandırış biçimi, başka bir deyişle bireyin o andaki fenomenidir.

Deneysel yöntemle elde edilen veriler, bütünden kopuk parça parça bilgiler olup bireyin tümünü anlamaya götürmezler. Bir insanı anlayabilmek için, onun yaşamında neyin anlamlı olduğunu, neyi gerçekleştirmeye çalıştığını, bir başka deyişle onun fenomenini anlamamız gerekmektedir, ancak kendisiyle konuşarak yapılması mümkündür.

2.3.2. Güdüler ve Gereksinimler

Güdü (motivasyon) istekleri, arzuları, gereksinmeleri, dürtüleri ve ilgileri kapsayan genel bir kavramdır. Açlık, susuzluk, cinsellik gibi fizyolojik kökenli güdülere dürtü (drive) adı verilir. İnsanlara özgü başarma isteği gibi yüksek dürtülere de gereksinme (ihtiyaç) denir. Güdüler:

- Organizmayı uyarır ve faaliyete geçirir.
- Organizmanın amacını belirli bir amaca doğru yöneltir.

Organizmanın davranışında bu iki özellik gözlendiği zaman organizmanın güdülenmiş olduğu söylenir. Davranışın temelinde yatan güdülenme konusunda birbirinden farklı yaklaşımlar vardır (Cüceloğlu D., 1991).

2.3.2.1. Dürtü Kuramı

Organizma, yaşamını sürdürebilmesi için gerekli olan su gibi bir madde ya da uyku gibi bir koşuldan mahrum bırakılmışsa, organizmanın bu durumuna gereksinme (ihtiyaç/need) hali adı verilir. Gereksinme hali organizmayı gergin bir duruma sokar, organizma harekete hazırdır; organizmanın bu durumuna dürtü hali adı verilir. Bu gergin hal organizmayı gereksinmesini giderme yönünde harekete iter. Gereksinme giderildikten sonra organizmanın gerginliği azalır ve organizma normal hale geçer.

2.3.2.2. Özendirici Uyarıcı Kuramı

Bazı davranışlar belirli bir biyolojik temel olmadan, çevredeki uyarıcılardan kaynaklanır. Aç olmadığımız halde yemekten sonra verilen kahve, çikolata veya dondurma bize çekici gelmesi gibi. Bireyin ilgisini çeken ve onu davranışa sürükleyen böyle uyarıcılara özendirici uyarıcı (incentive) adı verilmektedir. Özendirici uyarıcılar çevremizde bulunan, bizi belirli bir davranışta bulunmaya yönelten, çekici nesne ya da olaylardır.

Dürtü kuramı tamamıyla organizmanın içine önem verir; sanki organizmanın içindeki bir güç onu belirli bir yöne iter. Özendirici uyarıcı kavramı ise organizmanın dışındadır ve organizmayı kendine doğru çeker. Bu iki görüş birleştirildiğinde daha kapsamlı bir açıklama biçimi elde edilmiş olur; organizmayı hem içten iten (push), hem de dıştan çeken (pull) faktörleri hesaba katılmış olur.

2.3.2.3. Optimal Düzeyde Uyarılma Kuramı

Bir diskotekte müzik çalarken arkadaşınızla konuşmaya kalkıştığınızda birbirinizi anlamakta büyük zorluk çekersiniz. Ne var ki , aşırı şiddetteki bu müziği dinlemek için beraberce diskoya giden birçok insan vardır. Bu davranışı dürtü hali yaklaşımıyla açıklamak mümkün değildir, çünkü 'kendini şiddetli müziğe maruz bırakma' diye bir gereksinme yoktur; özendirici uyarıcı yaklaşımıyla ise yüksek sesle çalınan müziğin neden bazen istenip, bazen istenmediğini açıklayamamaktadır.

Optimal uyarılma düzeyi kavramı (optimal level of arousal)organizmanın belirli bir uyarılma düzeyinde kalmak istediğini varsaymaktadır. Bu uyarılma düzeyine optimal uyarılma düzeyi adı verilir. Bu uyarılma düzeyinin altına düştüğünde organizma daha çok uyarılma arar. Organizma optimal uyarılma düzeyinin üstünde bir uyarılma halinde ise, daha sakin bir çevre arar ve belirli bir uyarılma düzeyini devam ettirmeye çalışır.

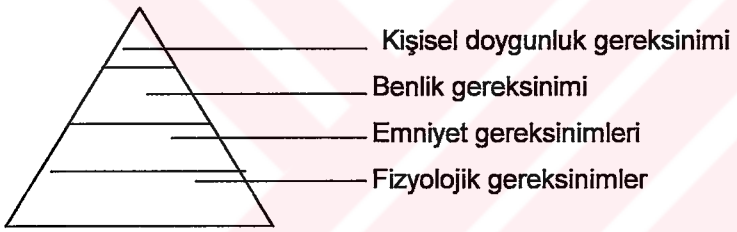
2.3.2.4. İçgüdü Kuramı

Hayvanlar bazen belirli durumlarda ve belirli uyarıcılar karşısında türlerine özgü son derece yapılaşmış davranışlar gösterirler. Bu tür davranışlara içgüdüsel davranış adı verilir. İçgüdüsel davranışlar doğuştan vardır, öğrenilmemişlerdir ve önceden saptanmış bir yapı içerisinde kendilerini gösterirler. Doğuştan gelen yapılaşmış davranışlar belirli uyarıcıların ortamında ortaya çıkarlar. İçgüdüsel davranışlar belirli bir biyolojik gereksinmenin sonucu değildir.

Bu konuda araştırmaları bulunan Konrad Lorenz, Karl Von Frish ve Nikolas Tinbergen gibi etologlar hayvanlar için geçerli kavramların çoğunun insanlar için de geçerli olduğunu savunmaktadırlar. Bowlby (1969) saldırganlık, kıskançlık, bölgeyi koruma gibi davranışların insanlarda içgüdüsel olduğunu iddia etmektedir. İnsan davranışının tümünün temelinde yalnız öğrenmenin yattığını savunan psikologlar bu görüşe itiraz etmektedirler.

2.3.2.5. Maslow'un Gereksinimler Hiyerarşisi Teorisi

Maslow (1971), insan güdülerinin hayvan güdülerinden bazı yönlerden farklı olduğunu savunmuş ve insan güdülerini bir piramit gibi hiyerarşik bir düzen içinde düşünmüştür. Bu güdü piramidinin temelinde biyolojik güdüler, üst katında ise psikolojik güdüler yer almaktadır. Maslow'a göre temeldeki bir güdünün gereksinmeleri karşılanmadan, birey üst düzeydeki güdülerden etkilenmez. Alt düzeydeki güdüler doyuma ulaşınca birey, üst düzeydeki güdülere hazır hale gelir.



Şekil 2.8. : Maslow'un Gereksinimler Hiyerarşisi

Üst düzeydeki bir güdüye gidebilmek için alt düzeydeki bütün güdülerin doyuma ulaşması gerekliliği yoktur; belirli bir derecede doyumluluk sizi öbür düzeye hazır hale getirebilir.

Bireyden bireye düzeyler arasında farklılık olabilir; bazı kimseler için sosyal ilişkiler kurarak insanlarla yakınlaşma güdüsü, emniyet ve korunma düzeyinden daha önce gelebilir, fakat bir başkası için doğru olmayabilir.

İnsanların içinde büyüdüğü aile ortamı ve kültürün değerleri, hangi düzeydeki güdülerin daha belirgin ve baskın bir rol oynayacağını saptar. İki farklı ortamda yetişen bireylerin güdü piramitleri, birbirinden farklı gelişmeler gösterir.

Piramidin en üstünde yer alan kendini gerçekleştirme (self-actualization) aşamasına herkes ulaşamayabilir. Büyük ressamlar, sanatkarlar, yazarlar, şairler, filozoflar bu aşamaya gelerek, yaşamlarının en önemli doruk deneyimlerini gerçekleştirmiş kimseler arasına girerler.

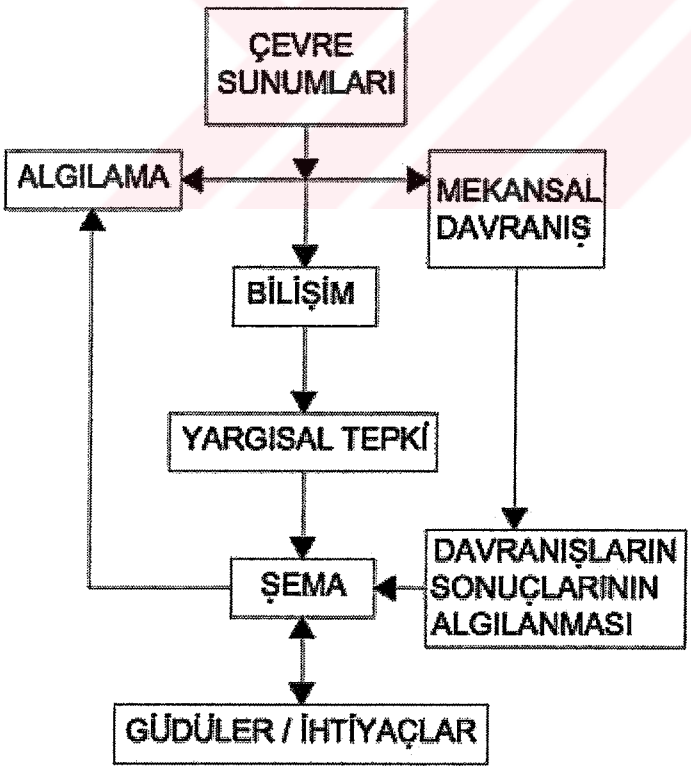
2.3.3. İnsanın Çevreye Tepkisi

2.3.3.1. Çevreyi Değerlendirme Mekanizmaları

İnsan gereksinimleri ve istekleri direkt olarak fiziksel çevreyi biçimlendirirken diğer taraftan ortaya çıkan fiziksel çevre, içerdiği fiziki/mekansal ya da sembolik özelliklerle insanda oluşturduğu psikolojik tepkiler yoluyla onun fiziksel ve zihinsel (algısal ve bilişsel) davranışlarını da etkilemektedir (Altaş,1993).

İnsan çevreyi algılar, bilgi alır, analiz yapar; soyutlama-yorumlama ve yaratma süreciyle bilgiyi düşünceye, düşünceyi de eyleme dönüştürür. Ortaya çıkan sonuç da diğer insanları benzer bir süreçle etkiler. Bu etki gerilim veya rahatlama, benimseme gibi davranışlara dönüşür (Aydınlı,1992).

Özetlemek gerekirse, insanlar çevrenin kendilerine sunduklarını algılayarak seçer ve organize eder. Bütün bu davranışların arkasındaki yol gösterici güç, güdü ve gereksinimlerdir. Bu sunumlar, yine gereksinimler tarafından motive edilmiş bir çeşit şemaya göre algılanır. Şemalar aynı zamanda bilişsel süreçleri de yönlendirirler.



Şekil 2.9. : İnsan Davranışlarının Temel Süreçleri (Lang, 1987)

Duyumsal olarak var olmayan bir şeyin düşünsel olarak da var olamayacağı, zaman süreci içinde ne olup bittiğini bilmeden beynin çalışamayacağı birçok düşünür tarafından öne sürülmüştür. İnsan, nesne ve olgulardan oluşan çevre, duyumun kaynağını oluştururken duyum için nesnelerin var olması yeterli değildir. Nesneler belirli özellikler taşımazsa insanın onlara yönlenmesi söz konusu olamaz.

2.3.3.2. Çevreye uyum

Adaptasyon (uyum) kavramı biyolojide, türün devamlılığını sağlamak amacıyla yaşadığı koşullarda davranışlarını düzenleme hissi olarak tanımlanabilir. Davranış bilimindeki tanımı için ise, tüm davranış fenomenleri ve değişkenleri çevresinde ilişkiler kurularak daha nicel ve değişkenli bir açıklama yapılmalıdır.

Helson'a göre, bireyin davranışları, değer yargıları, gözlemlerini yapısallaştırma yolları, fiziksel, estetik ve sembolik nesneleri muhakeme yolları, entelektüel ve duygusal davranış mekanizmalarının tümü çevreden gelen baskılara karşı adaptasyon modlarını temsil eder (Helson, 1964).

Bireylerin yaşama amacı kısaca, etkin bir biçimde bedensel, ruhsal ve toplumsal uyum sağlama olarak belirtilir. Birey ihtiyaç, istek ve amaçlarını doyurucu düzeyde gerçekleştirmeyi başarırsa uyum sağlamış olur.

Uyum süreci iki temel bileşenden oluşur (Canter, 1974):

- Kişi çevresel özellikleri sahip olduğu biliş strüktürüne uydurur(assimilation).
- Kişi sahip olduğu strüktürü çevre özelliklerine intibak ettirir(accomodation).

Davranış olarak adaptasyon, bir karşıtlığı içinde barındırır; bu iki karşıtlık tolere olan koşullar ve tatminsizlik ile memnuniyetsizliktir. Koşulların toleransı hiçbir zaman kesin bir limit veya durak noktası oluşturmaz.er ya da geç koşulları iyileştirmek veya değiştirmek için yeni bir hareket başlar. Bu noktada uyumun dinamizmi söz konusudur. Yerleşmiş uyum bozulunca uyumsuzluk ortaya çıkar. Yeniden uyumu gerçekleştirmek, uyum gücünün üstünlüğüne bağlıdır.

M. Powel Lawton & Nahemow' un (1973) ekolojik adaptasyon teorisinde ortaya konduğu gibi uyum, yetkinlik ve çevresel baskı ile etkileşim halindedir. Yetkinlik; zeka, algısal yetenek gibi alanlara bağımlıdır, bireyseldir ve süreklilik gösteren karakteristikleri minimum ve maksimum limitler arasında değişkenlik gösterebilir. Çevresel baskı, çevrenin birey üzerindeki etkiler toplamıdır. Bu terimin bir uzantısı, stres olabilir.

Uyum davranışı, dışarıdan gözlenebilir bir davranıştır. Çevreden ve diğer bireylerden hoşnut olup olmama, bireyin sorumluluklarını yerine getirebilme, karmaşık görevlerdeki performansı, kabullerine dayanan sosyal normlar ve değer sistemleri şeklinde ortaya çıkan davranışlardır.

Zamanın diğer adaptasyon dinamikleriyle ilişkisi de önemlidir. Tipik olarak, çevresel baskı, adaptasyon eylemi sonucunda zamanla azalır. Birey örtme davranış mekanizmasını dış dünyayla, çevreyle uyumlu hale gelebilmek için kullanır. Yeni bir çevreye girdiğinde, çevreye duyulan yakınlık ne derece büyükse çevresel baskı o kadar azalır.

2.3.3.3. Çevreyi İhtiyaçlara Uyarlama

İnsanın uyumu, sadece var olan koşullar ya da ortama en uygun tepkiyi göstermesi anlamını taşımaz. Bunun yanı sıra sürekli kendisini ve çevresini değiştirmeye, geliştirmeye çaba harcamasını da kapsar.

Çevreye uyum sağlamak için yapılan değişikliklerin anlamı konusunda iki görüş vardır. Biri; ne kadar çok değişiklik yapılırsa çevrenin o kadar uygun hale geleceği görüşü, diğeri de , çok fazla değişikliğin tatmin edici olmayan çevreyi gösterdiği görüşüdür (Esin, Özsoy, 1993).

Çevreyi ihtiyaçlara uyarlama anlamındaki çözümler; yapısal değişiklik ve eklemeler türünde olabileceği gibi eylemlerin mekanlara dağılımı ve kullanılan donanımların farklılaşması anlamında da olabilmektedir (Esin, Özsoy, 1993).

Mekan, sabit, yarı sabit, dinamik veya informel olarak incelenmektedir. Sınırlanmış mekan olarak tanımlanan sabit mekanda, o mekanla etkileşim sonucu uyum söz konusu iken, yarı sabit mekanda, içindeki donanımların değiştirilmesiyle çözüm yoluna gidilmektedir.

2.3.3.4. Çevreyi Terk Etme

Şehir merkezlerindeki çöküntü bölgeleri de bu anlamda incelenebilmektedir. Artan iş hacmi, trafik, hava kirliliği, gürültü gibi sorunlar buradaki konutlarda yaşayanların ihtiyaçlarına cevap verememekte, böylece bu yerleşimler terk edilmektedir. Metruk kalan bölümler ya iş atölyelerine dönüşmekte ya da yıkılıp yeni fonksiyonlara cevap verecek düzeye getirilmektedir.

2.4. Mekansal Öğeler

2.4.1. Mekan

Mekan, insanın içinde yaşadığı bir yaşamsal çevredir. Bu yaşamsal çevre, birbirine takılı irili ufaklı, doğal ve yapay boşluklardan oluşan süngersi bir kurgudur. Kişisel mekandan egemenlik alanına, en küçük ölçekteki iç mekandan en büyük ölçekteki kent mekanına, hatta evrene kadar çeşitli ölçeklerde sınıflandırılan mekan kavramı üzerine çeşitli tanımlamalar yapılmıştır.

Mekan, bedenimizi kuşatan, rahat veya rahatsız, mutlu veya mutsuz olmamıza katkıda bulunan ortamdır. Her mekan, ölçeği, boyutları, yük taşıma düzeni, ışığı akustiği, eşyaları, yüzeylerindeki malzemelerin renk ve dokusuyla karmaşık bir bütündür. Mekanlar, iç mekan, dış mekan, kentsel mekan gibi çeşitlere ayrılabilir ve kültür, alt-kültür, sosyoekonomik düzey, sahiplenme, zaman, mimari akımlar veya moda gibi çok sayıda faktörden etkilenerek şekillenir (İmamoğlu, 2003).

Mekanları oluşturan öğeler, duvar, tavan, cam gibi yapı malzemeleri olabileceği gibi, bina kütleleri, bina cepheleri, yollar gibi daha büyük ölçekli çevre elemanları veya ağaç, çalı, tepe gibi doğal öğelerden de oluşabilir (İmamoğlu, 2003).

Çevre tanımı, içinde insan olmadan da varolan fiziksel ve biyolojik güçler ile insanın büyük çaplı yaratılarını da kapsamaktadır. Bu çalışmada çevre, daha çok birey ve grupların kendine mal etmeye çalıştığı, bireyi saran daha sınırlı mekan parçacıkları olarak nitelenen yer kavramı ile özdeş olarak düşünülmüştür.

Bu çalışmanın temel kuramsal kurgusunu oluşturan insan-çevre etkileşimi çerçevesinde ele alınan çevre, mekanın bir ölçeği; mekan kavramı ise yer ve çevre ölçeğini de içine alan geniş kapsamıyla ele alınmaktadır.

Mekan kavramı iki aşamalı olarak ele alınabilir (Ataç, 1990):

- Objektif Mekan : Üç boyutuyla ölçülebilir, objektif bir gerçeklik olarak var olan mekan
- Sübjektif Mekan : Ölçülemeyen boyutlarıyla varsayılabilen, duyularla kavranabilen mekan (sübjektif olarak gerçekte var veya yoktur)

Bu açılımda, objektif ve sübjektif mekan kavramlarını birbiriyle etkileşen bir tanımlama ve kavrama süreci içinde açıklanır. Tanımlamada, objektif veya sübjektif mekan yoktur. Ancak, bir mekanın objektif olarak var olan özellikleri, sübjektif kavramayı etkilemektedir. Her mekan objektiftir; mantık kurallarına uygun veya rasyonel olarak tarif edilebilir ve içinde bulunan, hareket eden herkes tarafından değişik olmak kaydıyla sübjektif, duygusal ve irrasyonel olarak algılanır. Bazı mekansal nitelikler de birçok insanı aynı ya da benzeri biçimde etkileyebilir. Objektif tanımlama ile sübjektif kavrama birbirleriyle karşılıklı olarak yakın bir etkileşim içindedir (Ataç, 1990).

2.4.2. Mekanı Kavramsallaştırma Yaklaşımları

Çevre, insan zihninde fiziksel gerçekliği ile değil düşünsel, bilişsel ve kavramsal boyutları ile temsil olunur. Bu nedenle çevre, basit ve somut verilere bağlı fiziksel boyutların ötesinde; karmaşık, soyut ve kavramsal boyutlara sahip insanın yaşantısal gerçekliği ile bütünleşen varlıksal boyutu ile ele alınmaktadır.

2.4.2.1. Fenomenolojik Yaklaşım

Mekan örgütlemede ve mekanı kavramada en önemli paradigma insanın varoluşsal gerçekliğidir. İnsan salt bir boşluk olarak ifade edilen mekanı, kendi varoluşsal gerçekliğini katarak "yer" leştirir. Fenomenolojik yaklaşıma göre, nesnenin varlığı öznenin varolmasına bağlı ve nesnenin bilgisine ancak özneden varılabileceği düşünülmektedir.

Husserl' a göre felsefe, nesnelere yöneltilmiş bilinç yolu ile nesnelerin özünü kavramak ve betimlemek bilimidir. Demek ki öznesiz nesne ne kavranacak, ne de betimlenebilecektir. Varoluşçuluk felsefesi de bütünü ile fenomenolojik düşünce üzerine kurulmuştur (Hançerlioğlu, 1980).

Fenomenolojik yaklaşım, insanın kendi vücudundan hareketle, kendini merkeze koyarak ve doğrudan algılarına dayanarak kurduğu burada ve şimdi (zaman ve konum) üstüne odaklaşmış bir mekan anlayışının varlığını ortaya koymaktadır. Bu "merkeziyet felsefesi" ne göre birey, dünyanın merkezidir ve her şey ona göre organize olmuştur (Erkman, 1982). Nesne, özne yaşamının o anında ve öznenin bakış açısına göre keşfedilir ve gittikçe genişleyen iç içe geçmiş tabakalar halinde yapılanır. Nesnenin varlığı öznenin varolmasına bağlı iken nesnenin bilgisine ancak özneden varılabileceği görüşü bu anlayışın temel düşüncesidir (Hançerlioğlu, 1980). Bireyin konumuna göre perspektif olarak yapılan, bireyin algıları üstünde odaklaşan

bu anlayışla; algısal, sübjektif perspektif, yaşantısal ve yaşamsal bir mekan söz konusudur.

2.4.2.2. Euklidiyen Kavramları Temel Alan Yaklaşım

Bu anlayışla mekan, homojen, nitelikli, anlamdan bağımsız, anlama kayıtsız bir mekandır. İnsanın dışında olan, açıklaması euklid geometrisi içinde sınırlı kalan, rasyonel düşüncenin ürünü diyebileceğimiz bu kartezyen mekan anlayışı, geometrinin öne çıkardığı bir yayılım fikrini içermektedir (Bilgin, 1990). Bu "yaygınlık felsefesi" ne göre dünyanın merkezi yoktur, her varlık orada bağımsız olarak varolur. Bu anlayışla fiziksel-matematiksel mekan sonsuz boyutlu bir uzay mekanı iken, dünya sınırsız ve yaygındır ve birey onu aslında yaşamayan, ancak gözleyen bir gözlemcidir (Erkman, 1982). Ontolojik planda dış mekanın varlığı, yani mekanın insanın dışında bir gerçeklik olarak mevcudiyeti tezi söz konusudur (Bilgin, 1990).

Kartezyen mekan bir anlamda soyut mekandır. Soyut mekan homojenliği amaç kılan, soyutlama, bölümleme ve organize etme mantığına göre işlerlik kazanmaktadır. Kartezyen mekanın yerini bugün teknolojiyi karakterize eden arayüz kavramı almıştır. Mekan, bir arayüz olarak gözleyen özne ve gözlenen nesneyi aynı koda bağlayan anlık ileti aracı olarak düşünülebilir. Sınırların ortadan kalktığı, sınırların geçitlere, ayırıcı elemanların temasa dönüştüğü ortamda mekan sonsuz biçimde kendini yeniden üretir. Mekan artık salt bir boşluk olarak değil; beden tarafından işgal edilen, toplum tarafından üretilen bir olgu olarak kavranır. Lefebvre, mekanı duyu organları bağlamında algılanan mekansal pratik; mekanı temsil eden kodlar ve göstergeler yardımıyla bilimsel, kuramsal ve teknolojik bilgilere dönüştürülen mekan; ve karmaşık sembolik ifadelerin, kültürel değerlerin ve toplumsal yapıların kurduğu yaşanan mekan bütünlüğünde inceler (Aydınlı, 2003).

Mekanın bir yayılım, bir çerçeve olarak nitelendirilmesi, bu mekana ve varlıklara kayıtsız ve tarafsız gözlemcinin, dolayısıyla bilim adamının tanı olup coğrafyacı, mühendis ve mimarın mekan anlayışı buna örnek gösterilebilir. Buna göre mimar, insanları ya da hacim olarak varlıkları rasyonel bir birlikle varoluş (coexistence) içinde alarak ve yine rasyonel yöntem ve kurallara göre birtakım hücreler / bölmeler içine dağıtan, mekanı gözleyen ve malzeme gibi kullanan biri, bir mekan mühendisi / mekan teknisyenidir (Bilgin, 1990).

2.4.2.3. Varoluşsal Yaklaşım

Madde mekan içinde varolur, mekan içinde varlığını sürdürür. Merleau-Ponty' nin deyimiyle, "varoluş mekansaldır" bu özetleme, kuşkusuz, insan için de bütünüyle geçerlidir. İnsan maddesel bir varlıktır. Mekan içinde yer kaplar, mekan içinde hareket eder, kısaca mekan içinde var olur. Yeryüzünde, bedensiz, başka bir deyişle, maddesiz bir insan düşünülemeyeceğine göre, tüm cisimler gibi, insanın da mekansallığının varoluşsal niteliği kendiliğinden kanıtlanmış olmaktadır. Varoluş yalnızca maddesel yönüyle değil ruhsal yönüyle de mekansaldır. İnsanın yalnızca bedeni değil, duyguları, düşünceleri, düşleri de mekana bağlıdır, bağımlıdır (Tümer, 1979).

Varoluşçuluğun kurucusu sayılan Martin Heidegger' e göre, varoluş sadece insandır ve insanın özü (varlığı) varoluşundadır(Hançerlioğlu, 1980). Heidegger' in ilk dönem felsefesi iki temel kavramsallaştırmaya dayanır.Birincil olarak, insan varlığı sadece biyolojik dolayısıyla nesnel-bilimsel çözümlemelerle anlaşılamaz. İkincil olarak, varoluş insanın dünyada bulunma biçimi ile kavranabilir.

Heidegger, mutlak mekan kavramının dışında iki tür mekan anlayışı önerir: Günlük etkinliklerin mekanı ve sanat yapıtının mekanı. Bilimsel anlamı ile mekan, gerçekliğin çizgisel bir sırada sayılara dönüşmesidir. Kısaca, mekan bu anlamı ile bir koordinat sistemidir. Zaman ise bu koordinat sisteminin eylem halindeki şeylere bölünmesi, ya da dördüncü bir boyuttur (Turan, 1994). Heidegger' e göre, "fiziksel mekan" her şeyin bir "yer" i olmasını sağlamamaktadır ve sıkıntının temel kaynağı "yersizlik" dir. 0 halde mekan kavramında fiziksel bir varoluş yeterli olmamaktadır.

İlk olarak Norberg-Schulz tarafından tanımlanan insanın varoluşsal mekan kavramında mekan, çevrenin insana göreli durumudur. Mekan örgütlemede ve mekanı kavramada en önemli paradigma insanın varoluşsal gerçekliğidir. Mekanla ilişki kuran insan önce en somut yararsal olana ulaşır ve somutla deneyimlerinden soyut bir tanıya varır. Deneyimler yapısal mimari mekanın soyut geometrik formunun algısıyla, ekolojik deneyimleriyle başlar ve ancak zihinsel olarak algılanan siyasal, toplumsal, ekonomik kültürel ve simgesel varlığa uzanır. Bu durumda varoluşsal mekan herhangi bir plan paralelinde değil de toplumun kültürel, simgesel ve deneyimsel koşullarına ilintili olarak oluşan ve yaşayan .mekandır. Schulz' a göre, mekanın kendisi zaten vardır, fakat, salt varolmaktan ibaret değildir. Mimari ise insanın hayallerini ve imajlarını somutlaştırarak, mekanın daha uzun süre varolmasını sağlamalıdır.

Mekanın yapısal somut kurgusunun algılanması ile başlayan süreç, insanın zihninde, düşüncesinde yeniden yapılandırılarak fiziksel kurgulardan çok toplumsal, kültürel, simgesel ve anlamsal veri ve deneyimlere dayanan varoluşsal mekana ulaşır. Zaman ve konumun farklılaşması ile oluşan mekan algıları, birbiriyle örtüşerek bir birikim oluşturur ve bu birikimle somut mekanlar soyutlaşır. Mekanı kavramada en önemli paradigma insanın varoluşsal gerçekliğidir.

2.4.3. İmgelem Öğeleri

İnsan, algısal ve bilişsel süreçler sonunda zihninde çevrenin bir temsilini oluşturur. Çevrenin zihindeki imajlarına ilişkin çalışmaların, özellikle kent ölçeğinde yapıldığı görülmektedir. Lynch (1960) çevresel imajı, kimlik, strüktür ve anlam olmak üzere üç ayrı bileşen olarak sınıflandırmaktadır. Çalışmasında, çevresel imajdaki bireysel farklılıklar üzerinde durmuş, Boston, New Jersey, California gibi kentlerde yaşayan değişik sosyoekonomik düzeylere sahip bireylere kentlerin karakterlerine ilişkin çeşitli sorular sorarak ve zihinsel haritalarını çizdirerek, kenti hangi karakteristiklere göre tanımladıklarını ve nasıl algıladıklarını belirlemek istemiştir. Ortaya çıkan çalışmaları doğruluk, atlamalar, çarpıtmalar ve farklılaşan ilgi alanları açısından incelemiş, bir kodlandırma çizelgesi hazırlayarak bu kodlandırma sistemini "kent imgelem öğeleri" şeklinde tanımlamıştır.

Lynch (1960), kent imajının oluşumunda beş kent imgelem öğesinin önemli rol oynadığını ortaya koymaktadır:

1. Yollar (Paths) : Hareket eyleminin gerçekleştiği belirgin alanlar (yaya ve taşıt yolları, mekanları birbirine bağlayan mekanlar)
2. Kenarlar (Edges) : Farklı alanları ayıran elemanlar, sınırlar
3. Bölgeler (Districts) : Kendi başına tanımlanabilir özelliklere sahip alanlar
4. Düğüm Noktaları (Nodes) : Çeşitli ulaşım arterlerinin kesiştiği noktalar
5. Nirengi Noktaları (Landmarks) : Simgesel özelliğe sahip referans noktaları

Lynch, Stea, Appleyard ve Schulz gibi çeşitli teorisyenler, kentlerin nitelenmesinde önemli olan bu elemanlar için farklı terimler kullansalar da, içerik ve sonuçları birbirine çok benzeyen bu çalışmalar birbirleriyle örtüşür görünmekte, görsel organizasyonun Gestalt kurallarıyla da açıklanabilmektedir:

- Yollar ve kenarlar: devamlılık (continuity) elemanları

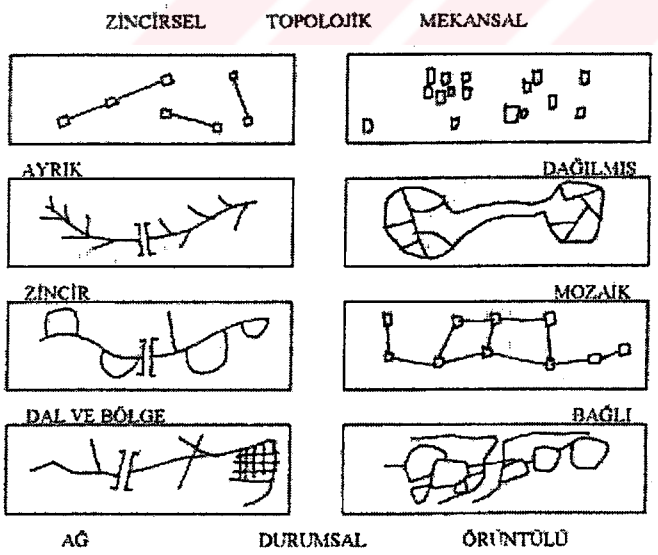
- Nirengi noktaları: çevrelerinden ayırt edilebilen farklı elemanlar (dissimilarity)
- Bölgeler: bir kontür içindeki elemanların yakınlığı (proximity) ve benzerliği (similarity)

Lynch'e göre yapısı kolay anlaşılan kentler, kullanıcısına kenti daha rahat kullanma ve daha iyi anlama olanağı verir. Nirengi noktalarının olmadığı durumlarda kentler tanımlılığını ve okunabilirliğini kaybedecektir.

Appleyard, Lynch'in fikirlerini bir adım ileri götürerek çevresel imaj olgusunu kentsel bir simge sisteminin en önemli bileşeni, çevreyi ise sürekli mesajlar ileten çeşitli kişi ve grupların değer ve zevklerine bağlı olan bir iletişim dili olarak tanımlamaktadır (Çakın, 1990).

Appleyard kentsel imgeleri, ardışık (doğrusal) ve mekansal (uzamsal) olmak üzere ikiye ayırmaktadır. Ardışık gruba giren haritalar, yollar gibi ard arda gelen öğeleri; mekansal olanlar ise, nirengi noktaları ve bölgeler gibi tek başlarına bir uzam ifade eden elemanları hakim bir şekilde kullanmaktadır.

Ardışık gruba giren haritalar karmaşıklık derecesine göre ayrık (fragment), zincir (chain), dal ve bölge (branch and loop), ağ (network) olarak adlandırılmaktadır. Mekansal haritaların basitten karmaşığa doğru sıralanması ise, dağılmış (scatter and cluster), mozaik (mosaic), bağlı (link) ve örüntülü (patterned) şeklindedir.



Şekil 2.10: Haritalarda Bireysel Farklılıklar (Appleyard, 1970)

Appleyard (1970), Guayana City, Venezuela'da yapmış olduğu çalışmada, örneklem grubunun %70'inin ardışık harita çizmiş olmasına dayanarak, insanların yolları kentin başlıca düzenleyici elemanı olarak gördüğünü ortaya koymaktadır.

2.5. Bölüm Sonuçları

İnsan içinde yaşadığı çevreden yararlanabilmek, ona uyum sağlayabilmek ya da onu kendisine uydurabilmek için o çevreyi tanımak ve anlamak zorundadır. Algı, çevreden alınan bu bilgilerin yorumlanıp değerlendirilmesini olarak tanımlamaktadır. Bilişim (cognition) bir tanıma, anlama süreci ve bu süreçten insana kalan tortudur. Çevresel bilişim, çevreden gelen enformasyonları toplama, depolama, organize etme, tekrar yapılandırma ve çevresel imajları hatırlamayı içermektedir.

Bilişsel temsil, mekanın insanın zihnindeki yansıması olarak tanımlanabilir. Çevresel bilişim, mekanlar arası ilişkilerin veya çeşitli çevresel elemanların içsel ya da bilişsel temsili ya da başka bir deyişle mekanın düşüncede yeniden yapılandırılmış ve içselleştirilmiş temsilidir.

Lynch (1960), kent imajının oluşumunda, yollar (paths), kenarlar (edges), bölgeler (districts), düğüm noktaları (nodes) ve nirengi noktaları (landmarks) olmak üzere beş kent imgelem öğesinin önemli rol oynadığını ortaya koymaktadır.

Appleyard, Lynch'in fikirlerini bir adım ileri götürerek, kentsel imgeleri, ardışık (doğrusal) ve mekansal (uzamsal) olmak üzere ikiye ayırmaktadır. Ardışık gruba giren haritalar, yollar gibi ard arda gelen öğeleri; mekansal olanlar ise, nirengi noktaları ve bölgeler gibi tek başlarına bir uzam ifade eden elemanları hakim bir şekilde kullanmaktadır.

Bilişsel haritalarda etkin parametrelerin araştırılmasını amaçlayan alan çalışması, bilişsel temsil konusunda Appleyard ve Lynch'in ortaya koydukları yaklaşımlar üzerine temellenmektedir.

3. ALAN ÇALIŞMASI

3.1. Giriş

Çevresel bilişim (environmental cognition) özellikle psikologların ve şehir planlamacılarının üzerinde durduğu konulardan biridir. Bir araştırma alanı olarak çevresel bilişim, insanların çevreye ilişkin bilgi, imge ve izlenimlerinin; bunların deneyimlerle nasıl elde edildiğinin ve çevre ile ilgili davranışları nasıl etkilediğinin incelenmesidir (Moore ve Golledge, 1976).

Bu alanda yapılan çalışmalar :

- İnsanlar, şehir, mahalle gibi büyük ölçekteki çevreleri ne şekilde düşünürler?
- Bu düşünceler görsel imgeler şeklinde mi, yoksa sözel- anlamsal kategoriler şeklinde midir?
- Çevre insanların kafasında nasıl temsil edilir?
- Bu temsiller yaşa bağlı olarak nasıl bir değişme gösterir?
- Çevresel imgelere ilişkin bireysel ve kültürel farklılıklar var mıdır?
- İnsanların geçmiş yaşantıları çevresel imgelerini etkiler mi?

gibi soruları açıklamayı amaç edinmektedir.

Çevresel bilişim, çevre ile ilgili uyarıcıların, bilgilerin sürekli olarak alındığı, seçildiği, örgütlendiği ve günlük yaşamda kullanıldığı dinamik bir süreç oluşturur. Söz konusu bilgiler, aktif bir organizmanın maksatlı davranışları aracılığıyla, duyum ve usa vurumun etkileşimi sonucu yapılandırılır. İnsanlar çevrenin niteliklerini doğrudan değil de, dinamik bir yorumlama süreci aracılığıyla anlarlar. Bu yorumlama süreci bir süzgeç işlevi görür. Çevresel bilişe ilişkin kuram ve araştırmalar süzgeç işlevi gören bu süreci açıklamaya yöneliktir (İmamoğlu, 1980, s.42).

3.2. Çalışmanın Amacı

Zihinsel haritalar yoluyla insanların içinde yaşadıkları çevreyi nasıl algılayıp, zihinlerinde nasıl temsil ettiklerinin; nelere daha çok önem verdikleri, neleri hatırladıklarının ortaya konması, alan çalışmasının ana amacıdır.

Yapılan alan çalışmasında;

- Cinsiyet, yaş, aşina olma ve oturma süresi, geçmiş yaşantılar ve sosyokültürel özellikler ile çevresel bilişim arasındaki ilişki,
- Binaların niçin tanındığı ve bilindiği,
- Çizim süreci içinde haritanın nasıl gelişim gösterdiği (harita çizen kişinin nereden başlayıp, nasıl bir yapılandırma şekli kullandığı), araştırılan temel konulardır.

Çalışmanın gerçekleştirileceği yer olarak seçilen İstanbul Teknik Üniversitesi Ayazağa Kampüsü'nün, insan-çevre ilişkileri ve bilişsel haritalandırmada etkin parametreler açısından değerlendirilmesi, düzenlemenin verimliliği ve nasıl daha verimli hale dönüştürülebileceği tartışılmaktadır.

3.2.1. Araştırmada Yöneltilen Sorular

Öğrenciler kampüsün planını zihinlerinden nasıl çizecekler?

- Ürün olarak:

1. Krokilerde görülen kentsel imgeler nasıl değişiklik gösterecek?

2. Öğrencilerin geçmiş yaşantıları, ulaşım şekilleri, kullanım süreleri ve cinsiyete bağlı özellikleri krokilerde nasıl bir değişiklik gösterecek?

- Süreç olarak:

1. Kampüs planını hangi kısımdan başlayarak çizecekler?

2. Çizimlerini nasıl geliştirecekler? İlk önce belirgin izleri ve kampüsün önemli elemanlarını ortaya koyup sonradan bunları birleştirecekler mi, yoksa kampüs sınırlarını ve genel ilişkileri kurup sonradan içlerini mi dolduracaklar?

Kampüse ilişkin değerlendirmeler:

1. Kampüsün en önemli/anlamlı yeri olarak nereyi belirtecekler?

2. Önemli/anlamlı olgusu öğrenciler tarafından nasıl yorumlanacak? İşlev ya da estetik mi yoksa sosyal etkileşim mi ön plana çıkacak?

3. En önemli/anlamlı yer ile krokilere başlama noktası arasında bir ilişki olacak mıdır?

4. Öğrenciler, kampüs içinde nerede zaman geçirmekte ve ne gibi aktivitelerde bulunmaktalar?

5. Öğrenciler, kampüs birimleri arasındaki mesafeleri ve ulaşım imkanlarını, yakın çevrede spor alanı olmasını, çevredeki açık alanların düzenlenmiş olmasını ne derece önemli görmektedir?

6. Kampüsü, kaldırımlar, tabelalar, kampüs içi ulaşım, öğrenci toplanma ve sosyal etkinlik noktaları açısından nasıl değerlendirmekteler?

3.3. Alan Çalışmasının Yöntemi

Bilişsel haritalarda etkin parametrelerin irdelenmesi ve kampüsün çevresel değerlendirmesinin yapılması amacıyla, İstanbul Teknik Üniversitesi Ayazağa Kampüsü çalışmanın gerçekleştirileceği yer olarak seçilmiştir.

Çalışmada kullanılan veri toplama tekniği iki aşamadan oluşmaktadır. Bunlar :

1. Deneklerle görüşme (sözel anketler)
2. Deneklerin Kampüs yakın çevresinin krokisini çizmesidir.

75. Yıl Öğrenci Sosyal Merkezinde yapılan görüşmeler, öğrencilerin kişisel karakteristiklerinin, eğitimleri ve geçmiş yaşantılarının irdelenmesini, sosyokültürel özelliklerinin saptanmasını amaçlamaktadır. Çizime destek ve yardımcı olması amacıyla gerçekleştirilen sözel anketler, öğrencilerin kampüs içindeki tercih ve davranışlarını, kampüs hakkındaki düşünce ve değerlendirmelerini ortaya koymaktadır.

İkinci aşamada, öğrencilerden kampüs yakın çevresinin krokisini çizmeleri istenmiştir. Profesyonel bir harita değil de, sadece kroki istenmesi sebebiyle öğrencileri tedirgin etmemek amacıyla soru " Bir yabancıya kampüsü tarif ettiğinizi farz ederek bir çizim yapabilir misiniz? Yaptığınız çizim üzerine belli başlı öğeleri, anımsayabildiğiniz kadarı ile isimlerini de yazarak işaretleyebilir misiniz?" şeklinde yöneltilmiştir.

Ortalama sekiz dakika süren çizim sürecinin, ilk dört dakikasını siyah kalemle tamamlayan katılımcıdan, çizime kırmızı kalemle devam etmesi istenmiştir. Böylece çizime nereden başlanıp, nasıl yapılandırıldığı anlaşılabilmektedir.

3.3.1. Çalışma Alanına İlişkin Özellikler

İstanbul Teknik Üniversitesi'nin ana yerleşim birimi olan Ayazağa Kampüsü, İstanbul'un Sarıyer bölgesindedir. 247 hektarlık bir alanı kaplayan Ayazağa Kampüsü'nde lisans eğitimi veren İnşaat, Elektrik-Elektronik, Kimya-Metalurji, Maden, Fen-Edebiyat, Uçak ve Uzay, Gemi İnşaat, ve Deniz Bilimleri Fakülteleri bulunmaktadır. Yüksek Lisans ve Doktora eğitimlerinin yürütüldüğü beş enstitüden dördü; Nükleer Enerji, Avrasya Yer Bilimleri, Fen Bilimleri ve Bilişim Enstitüleri de Ayazağa Kampüsü'nde bulunmaktadır.

Rektörlük ve yönetim birimlerinin de yer aldığı bu kampüste Merkez Kütüphane, bilgisayar laboratuarları ve 75. Yıl Öğrenci Sosyal Merkezi, Kampusun en yoğun yaşam alanlarıdır.

Kampüste 12 adet, her biri 58 öğrenci kapasiteli "Gölet Yurtları", 60 öğrenci kapasiteli dört adet "Vadi Yurtları", 400 öğrenci kapasiteli "Ayazağa Kız Ögrenci Yurdu" 110 öğrenci kapasiteli "Verda Üründül Kız Öğrenci Yurdu" bulunmaktadır.

Ayrıca kampüste 1400 öğrenci kapasiteli dört bloktan oluşan ve spor salonu ile sosyal merkez içeren "İTÜ Öğrenci Sitesi", öğrenci kulüp etkinliklerinin gerçekleştirildiği İTÜ Kültür Sanat Birliği ve çeşitli spor etkinliklerinin gerçekleştirildiği İTÜ Spor Birliği bulunmaktadır.

3.3.2. Denek Grubuna İlişkin Özellikler

Çalışmaya İ.T.Ü. Ayazağa Kampüsünde okuyan öğrenciler arasından seçilen 40 öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerin 20 'si kız, 20'si erkek olarak seçilmiştir.

Mimarlık eğitimi almış öğrencilerin katılımı kabul edilmemiştir. Bunun temel nedeni mimarlık eğitimi almış olan kişiler ile kullanıcı grupları arasındaki algı farklılıklarının, çeşitli araştırmalara konu olmasıdır. Mimarlık eğitimi almış kişiler çevreyi fiziksel özellikleri (yüzey, ölçü, renk, doku, biçim, vb.) açısından algılarken, diğer kullanıcılar ise anlamsal ve yararsal boyutu gözeten şematik algı düzeyinde odaklanmaktadırlar (Ertürk, 1984). Bu da çevreyi değerlendirenler arasında mesleki eğitimden kaynaklanan bir önyargı oluşturmaktadır.



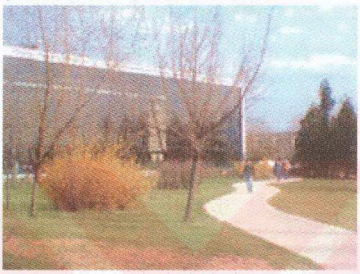
Şekil 3.1: Kampüs Haritası



Şekil 3.2: Yeni Rektörlük Binası



Şekil 3.3: Eski Rektörlük Binası



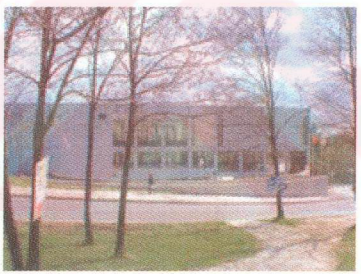
Şekil 3.4: Mustafa İnan Kütüphanesi



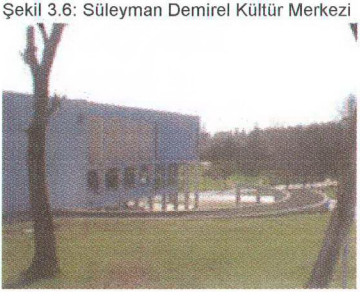
Şekil 3.5: Mustafa İnan Kütüphanesi



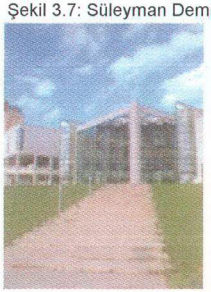
Şekil 3.6: Süleyman Demirel Kültür Merkezi



Şekil 3.7: Süleyman Demirel Kültür Merkezi



Şekil 3.8: Süleyman Demirel Kültür Merkezi



Şekil 3.9: Süleyman Demirel Kültür Merkezi



Şekil 3.10: 75.Yıl Öğrenci Sosyal Merkezi



Şekil 3.11: 75.Yıl Öğrenci Sosyal Merkezi

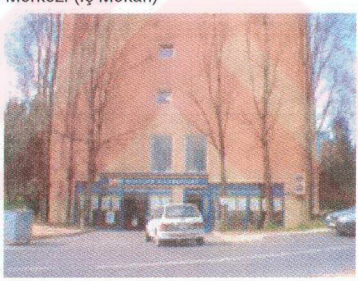




Şekil 3.12 ve Şekil 3.13: 75.Yıl Öğrenci Sosyal Merkezi (İç Mekan)



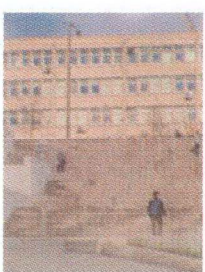
Şekil 3.14: Otomasyon Binası



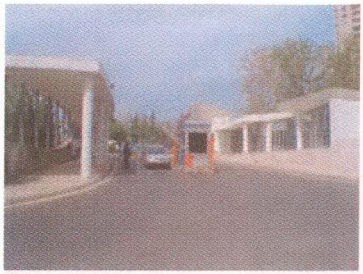
Şekil 3.15: Şok Market



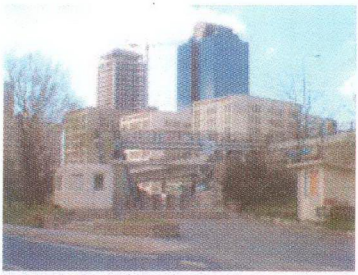
Şekil 3.16: Fen Edebiyat Fakültesi



Şekil 3.17: Fen Edebiyat F. ve Merdivenler



Şekil 3.18: 1. Giriş Kapısı



Şekil 3.19: 2. Giriş Kapısı



Şekil 3.20: 3. Giriş Kapısı



Şekil 3.21: Ağaçlı Yol



Şekil 3.22: Basketbol Sahası



Şekil 3.23: Futbol Sahası



Şekil 3.24: Halı Saha



Şekil 3.25: Tören Alanı



Şekil 3.26: Fen Bilimleri Enstitüsü



Şekil 3.27: Elektrik Elektronik Fakültesi



Şekil 3.28: İnşaat Fakültesi



Şekil 3.29: Mediko Sosyal, Yapı İşleri



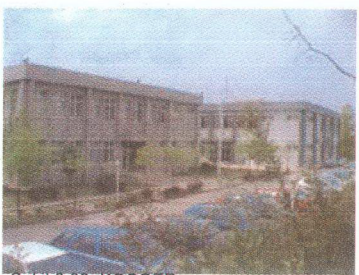
Şekil 3.30: Mekatronik Laboratuarı



Şekil 3.31: Uzay Yolu



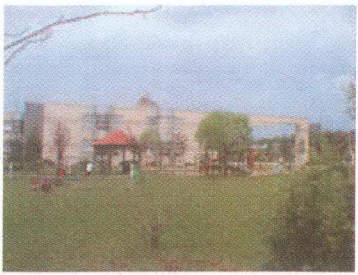
Şekil 3.32: Kapalı Spor Salonu



Şekil 3.33: KOSGEB



Şekil 3.34: PTT



Şekil 3.35: Anaokulu



Şekil 3.36: Gemi İnşaatı ve Deniz Bilimleri F.



Şekil 3.37: Maden Fakültesi



Şekil 3.38: Kimya Metalürji Fakültesi



Şekil 3.39: Kampüsün Kuzeybatısındaki Gökdelenler

3.4. Değerlendirme

Alan çalışması görüşmeler ve krokiler olmak üzere iki bölüm halinde değerlendirilmiştir.

3.4.1. Görüşmelerin Değerlendirilmesi ve Görüşmelere İlişkin Bulgular

Ankette yer alan her soru için, cevapların dökümünün yer aldığı dilim grafikler ve tablolar halinde oluşturulmuştur.

3.4.1.1. Deneklerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Bilişsel haritalarla ilgili yapılan çeşitli çalışmalarda, cinsiyet farkları ile ilgili bulgular ortaya konmuştur. Ünlü ve Çakır (2002) kız öğrencilerin yakın çevrelerine ilişkin daha ayrıntılı imgelere sahip olduğunu, erkeklerin ise tüm kente ilişkin daha bütün bir imgeye sahip olduklarını bulmuşlardır. Bu araştırmada cinsiyet ile ilgili farkların saptanması amacı ile, katılımcılar 20 erkek, 20 kadın olarak seçilmiştir.

Tablo 3.1: Cinsiyet ile Ulaşım Şekli Arasındaki İlişki

		ULAŞIM ŞEKLİ				Toplam
		Otobüs	Minibüs	Araba	Yaya	
CİNSİYET	Erkek	15	2	0	3	20
	Kız	9	1	2	8	20
Toplam		24	3	2	11	40

X^2=6,987 , df=3 , p=0,072> 0,05 istatistiksel olarak bağıntı anlamlı değildir.

Erkekler kampüse ağırlıklı olarak otobüs ile ulaşmaktadır. Kız öğrenciler, otobüs ile ve yaya olarak ulaşmaktadır.

Tablo 3.2: Cinsiyet ile Kalınan Yer Arasındaki İlişki

		KALINAN YER					Toplam
		Aile	Akraba	Arkadaş	Yurt	Lojman	
CİNSİYET	Erkek	4	1	5	9	1	20
	Kız	12	0	1	7	0	20
Toplam		16	1	6	16	1	40

X^2=10,120 , df=4 , p=0,038< 0,05 istatistiksel olarak bağıntı anlamlıdır.

Kız öğrenciler, ağırlıklı olarak aile ile birlikte kalmakta; erkek öğrenciler ise yurt ağırlıklı olmak üzere daha çeşitli yerlerde ikamet etmektedirler.

Tablo 3.3: Cinsiyet ile Kampüs İçi Mesafelerin Değerlendirilmesi Arasındaki İlişki

		MESAFELER			
		Çok Önemli	Önemli	Önemsiz	Toplam
CİNSİYET	Erkek	7	10	3	20
	Kız	14	3	3	20
Toplam		21	13	6	40

X^2=6,355 , df=2 , p=0,042< 0,05 istatistiksel olarak bağıntı anlamlıdır.

Kız öğrenciler, kampüs birimleri arasındaki mesafeler ve ulaşım imkanlarını erkek öğrencilere oranla daha önemli görmektedirler.

Tablo 3.4: Cinsiyet ile Tabela Değerlendirmesi Arasındaki İlişki

		TABELALAR					
		Çok İyi	İyi	Orta	Kötü	Çok Kötü	Toplam
CİNSİYET	Erkek	0	7	9	3	1	20
	Kız	2	10	8	0	0	20
Toplam		2	17	17	3	1	40

X^2=8,909 , df=4 , p=0,063 > 0,05 istatistiksel olarak bağıntı anlamlı değildir.
Her ne kadar bağıntı istatistiksel açıdan anlamlı olmamakla birlikte, eğilim kız öğrencilerin kampüs içindeki tabelaları erkek öğrencilere oranla daha iyi olarak değerlendirdiklerini ortaya koymaktadır.

3.4.1.2. Deneklerin Yaşa Göre Dağılımı

Yapılan çalışmalarda, yaş ile zihinsel haritalama düzeyi ilişkili görülmüştür (Piaget, 1960). Yaş ile zihinsel haritalama düzeyi arasında görülen ilişkide asıl rol oynayan değişkenler, yaşa bağlı olarak değişen bilişsel gelişim düzeyi, uzamsal ilişkiler yeteneği ve benzeri değişkenlerdir. Bu araştırmada deneklerin yaşlara göre dağılımı tablo 3.5'de belirtilmektedir.

Tablo 3.5: Deneklerin Yaşa Göre Dağılımı

	N	%
18-22	32	80
23-27	8	20
Toplam	40	100

Tablo 3.6: Yaş ile Kampüs İçi Ulaşım Değerlendirmesi Arasındaki İlişki

		ULAŞIM DEĞERLENDİRMESİ				Toplam
		İyi	Orta	Kötü	Çok Kötü	
YAS	18-22	4	8	14	6	32
	23-27	1	1	0	6	8
Toplam		5	9	14	12	40

X^2 = 12,114 , df =3 , p = 0,007< 0,05 istatistiksel olarak bağıntı anlamlıdır.

Yaş ilerledikçe ulaşım değerlendirmesi çok kötü olarak tanımlanmaktadır. 23-27 yaş grubu olan yüksek lisans öğrencileri ulaşımı "olumsuz" olarak vurgulamaktadırlar.

Tablo 3.7: Yaş ile Kampüsün En Önemli/Anlamlı Yeri Arasındaki İlişki

		KAMPÜSÜN EN ÖNEMLİ/ANLAMLI YERİ							
		75. Yıl	Spor Salonu	Fakülte	KSB	Hiçbir yer	Gölet	Diğer	Toplam
YAŞ	18-22	12	4	2	3	3	1	4	29
	23-27	0	2	3	0	0	1	2	8
Toplam		12	6	5	3	3	2	6	37

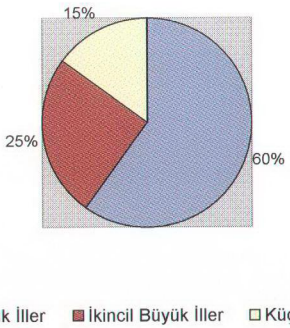
X^2= 13,855 , df=6 , p=0,031< 0,05 istatistiksel olarak bağıntı anlamlıdır.

Kampüsün en önemli/anlamlı yeri olarak değerlendiren 75. yıl öğrenci sosyal merkezi yüksek lisans öğrencilerince daha az önemli ve daha az anlamlı görülmüştür.

3.4.1.3. Doğum Yeri

Kentsel yaşam ve kentin metropol özelliği taşıması, algı ve diğer bilişsel süreçlerin gelişiminde önemli bir parametredir. Yapılmış çeşitli araştırmalar bu yönde bulgular ortaya koymaktadır: Appleyard (1970), bilişsel haritaları basitlik derecesi ve anlatılış biçimi (sıralamalı ve uzamsal) ölçütlerine göre gruplandırmaktadır. Venezüela'nın Ciudad Guayana kentinde yaptığı incelemede kent sakinlerine çizdirdiği haritaların büyük çoğunluğunun (%78) "sıralamalı" olduğunu görmüştür.

Yapılan araştırmada deneklerin doğum yerine göre dağılımı şekil 3.40 ve tablo 3.8'de belirtilmektedir.



Şekil 3.40: Doğum Yeri

Tablo 3.8: Doğum Yeri

	N	%
Büyük İller	24	60
İkincil Büyük İller	10	25
Küçük İller	6	15
Toplam	40	100

Tablo 3.9: Doğum Yeri ile Kampüs İçi Mesafelerin Değerlendirmesi Arasındaki İlişki

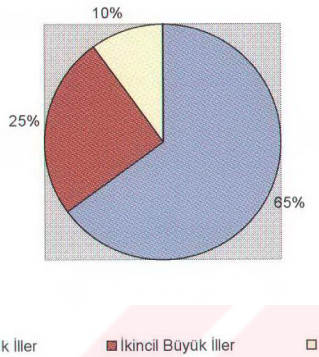
		MESAFE DEĞERLENDİRMESİ			
		Çok Önemli	Önemli	Önemsiz	Toplam
DOĞUM YERİ	Büyük iller	17	5	2	24
	İkincil B. İ.	2	6	2	10
	Küçük İller	2	2	2	6
Toplam		21	13	6	40

X^2=9,511 , df=4 , p=0,05 < 0,05 istatistiksel olarak bağıntı anlamlıdır.

Büyük illerde doğmuş öğrencilerin, kampüs içindeki birimlerin arasındaki mesafeler ve ulaşım imkanlarını diğer öğrencilerden daha önemli görmektedir. Büyük illerde yaşamış öğrenciler için kentsel alanlardaki ulaşım koşulları daha fazla önem vermişlerdir.

3.4.1.4. Eğitim

Deneklerin eğitim karakteristikleri Şekil 3.41 ve Tablo 3.10'da belirtilmektedir.



Şekil 3.41: Eğitim

Tablo 3.10: Eğitim

	N	%
Büyük İller	26	65
İkincil Büyük İller	10	25
Küçük İller	4	10
Toplam	40	100

Öğrencilerin %65'inin büyük illerde öğrenim görmüş olmasının, bilişsel haritaların imgesel karakteristikler açısından daha zengin olmasını sağlaması beklenmektedir.

Tablo 3.11: Eğitim ile Kampüs İçindeki Birimleri Tarif Etme Arasındaki İlişki

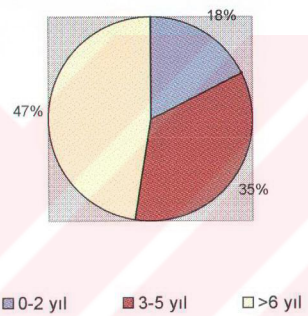
		TARİF		Toplam
		Evet	Hayır	
ORTA ÖĞRETİM	Büyük iller	6	20	26
	İkincil B. İ.	0	10	10
	Küçük İller	2	2	4
Toplam		8	32	40

X^2=6,396 , df=2 , p=0,041 < 0,05 istatistiksel olarak bağıntı anlamlıdır.

Küçük illerde eğitim görmüş öğrenciler, kampüs içindeki birimleri bir yabancıya tarif etmekte daha fazla zorlanmaktadır. Büyük illerde eğitim görmüş öğrencilerin kentsel imgeleri daha zengin olma eğilimi göstermektedir.

3.4.1.5. İstanbul'da Yaşanan Süre

Kentte yaşanan süre, bilişsel haritalarının ölçeği ve niteliği açısından önemli bir parametredir. Appleyard (1970), oturma süresine bağlı olarak sıralamalı bilişsel haritalamadan (sequential cognitive mapping), uzamsal bilişsel haritalamaya (spatial cognitive mapping) geçiş bulmuştur. Bireyin aşina olduğu çevre söz konusu olduğunda, bilişsel haritası daha ayrıntılı ve büyük ölçekli olacaktır. Deneklerin İstanbul'da yaşadıkları süre Şekil 3.42 ve Tablo 3.12'de belirtilmektedir.



Şekil 3.42: İstanbul'da yaşanan süre

Tablo 3.12: İstanbul'da Yaşanan Süre

	N	%
0-2 Yıl	7	18
3-5 Yıl	14	35
>6 Yıl	19	47
Toplam	40	100

Öğrencilerin %47'si üniversite eğitimi öncesinde de İstanbul'da bulunmaktalar. %35 'i üniversite eğitimini tamamlamakta, %18'i ise eğitimine yeni başlamıştır.

Tablo 3.13: İstanbul'da Yaşanan Süre ile Kampüs İçi Ulaşım Değerlendirmesi Arasındaki İlişki

		ULAŞIM DEĞERLENDİRMESİ				Toplam
		İyi	Orta	Kötü	Çok Kötü	
İSTANBUL'DA SÜRE	0-2	1	1	5	0	7
	3-5	3	6	2	3	14
	6+	1	2	7	9	19
Toplam		5	9	14	12	40

X^2=16,026 , df=6 , p=0,014 < 0,05 istatistiksel olarak bağıntı anlamlıdır.

İstanbul'da kalınan süre arttıkça, kampüs içi ulaşımı daha kötü olarak değerlendirilmektedir. Bireyin aşina olduğu çevre söz konusu olduğunda, ulaşım koşullarını daha detaylı değerlendirebilmektedir.

Tablo 3.14: İstanbul'da Yaşanan Süre ile Kalınan Yer Arasındaki İlişki

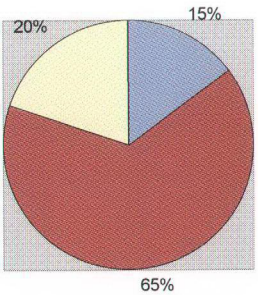
		KALINAN YER					Toplam
		Aile	Akraba	Arkadaş	Yurt	Lojman	
İSTANBUL'DA SÜRE	0-2	1	0	2	4	0	7
	3-5	1	1	2	9	1	14
	6+	14	0	2	3	0	19
Toplam		16	1	6	16	1	40

X^2=22,582 , df=8 , p=0,004 < 0,05 istatistiksel olarak bağıntı anlamlıdır.

İstanbul'da 6yıl veya daha uzun süredir yaşayan öğrenciler ağırlıklı olarak aileleriyle birlikte yaşamakta, 0-5 yıldır İstanbul'da yaşayan öğrenciler ağırlıklı olarak yurtta kalmaktadır.

3.4.1.6. Kalınan Semt

Fiziksel çevre kalitesi, algı ve diğer bilişsel süreçlerin gelişiminde önemli bir parametredir. Goodchild 1974'de Market Drayton'da (İngiltere) yaptığı çalışmada, orta sınıftan gelen insanların, alt sınıftan gelenlere kıyasla daha karmaşık ve daha çok uzamsal haritalar çizdiklerini bulmuştur (İmamoğlu, 1980). Deneklerin kaldıkları semtin niteliğine göre dağılımı aşağıda Şekil 3.43 ve Tablo 3.15'de belirtilmektedir.



Şekil 3.43: Kalınan Semt

Tablo 3.15: Kalınan Semt

	N	%
Kent Merkezi	6	15
Planlı Konut Alanları	26	65
Kent Çeperleri	8	20
Toplam	40	100

Tablo 3.16: Kalınan Semt ile Spor Alanları Değerlendirmesi Arasındaki İlişki

		SPOR ALANLARI			Toplam
		Çok Önemli	Önemli	Önemsiz	
SEMT	Kent Merkezi	2	4	0	6
	Planlı Konut A.	12	14	0	26
	Kent Çeperleri	5	1	2	8
Toplam		19	19	2	40

X^2=10,628 , df=4 , p=0,031< 0,05 istatistiksel olarak bağıntı anlamlıdır.

Kent merkezi ve planlı konut alanlarında ikamet eden öğrenciler yakın çevrede spor alanı olmasını önemli, kent çeperlerinde ikamet eden öğrencilerin bir kısmı ise önemsiz olarak değerlendirmektedir. Fiziksel çevre kalitesi daha yüksek semtlerde yaşayan öğrenciler kampüs içinde sosyal aktivite imkanı bulunmasını daha önemli görmektedir.

Tablo 3.17: Kalınan Semt ile Kaldırımların Değerlendirmesi Arasındaki İlişki

		KALDIRIMLAR				
		İyi	Orta	Kötü	Çok Kötü	Toplam
SEMT	Kent Merkezi	6	0	0	0	6
	Planlı Konut A.	8	15	1	2	26
	Kent Çeperleri	2	1	3	2	8
Toplam		16	16	4	4	40

X^2=22,214 , df=6 , p=0,001< 0,05 istatistiksel olarak bağıntı anlamlıdır.

Kent merkezi ve planlı konut alanlarında yaşayan öğrenciler kent çeperlerinde yaşayanlara göre, kampüs içindeki kaldırımları daha iyi olarak değerlendirmektedir. Kent çeperlerinde yaşayan öğrencilerin değerlendirmesinin homojen dağılım göstermesi de anlamlı bir konudur.

Tablo 3.18: Kalınan Semt ile Tabelaların Değerlendirmesi Arasındaki İlişki

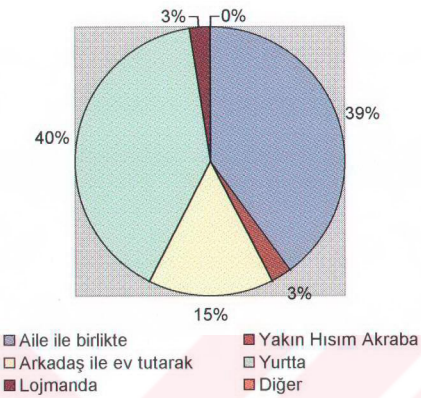
		TABELALAR					
		Çok İyi	İyi	Orta	Kötü	Çok Kötü	Toplam
SEMT	Kent Merkezi	0	6	0	0	0	6
	Planlı Konut A.	2	10	11	2	1	26
	Kent Çeperleri	0	1	6	1	0	8
Toplam		2	17	17	3	1	40

X^2=16,247 , df=8 , p=0,039< 0,05 istatistiksel olarak bağıntı anlamlıdır.

Kent merkezinde yaşayan öğrenciler kent çeperlerinde yaşayanlara göre, kampüs içindeki tabelaları daha iyi olarak değerlendirmektedir. Planlı konut alanlarında yaşayan öğrenciler, tabelaları iyi ve orta olarak değerlendirmektedir.

3.4.1.7. Kalınan Yer

Deneklerin kaldıkları yere göre dağılımı Şekil 3.44 ve Tablo 3.19'da belirtilmektedir.



Şekil 3.44: Kalınan Yer

Tablo 3.19: Kalınan Yer

	N	%
Aile ile Birlikte	16	39
Yakın Hısım,Akraba	1	3
Arkadaş ile Ev Tutarak	6	15
Yurtta	16	40
Lojmanda	1	3
Diğer	0	0
Toplam	40	100

Öğrencilerin %40'ı yurtta ikamet etmektedir. Yurtların kampüs alanı içinde ya da yürüyüş mesafesinde olması nedeniyle, yurtta kalan öğrencilerin kampüs dışından gelen öğrencilerden farklı ulaşım şekilleri ve farklı kullanımlar geliştirmeleri bilişsel haritalarında da farklılıklara neden olmaktadır.

Tablo 3.20: Kalınan Yer ile Ulaşım Şekli Arasındaki İlişki

		ULAŞIM				
		Otobüs	Minibüs	Özel Araba	Yaya	Toplam
KALINAN YER	Aile	13	1	2	0	16
	Akraba	1	0	0	0	1
	Arkadaş	3	2	0	1	6
	Yurt	6	0	0	10	16
	Lojman	1	0	0	0	1
Toplam		24	3	2	11	40

X^2=27,877 , df=12 , p=0,006 < 0,05 istatistiksel olarak bağıntı anlamlıdır.

Yurtta kalan öğrenciler ağırlıklı olarak yaya, diğer öğrenciler ise ağırlıklı olarak otobüs ile kampüse ulaşmaktadırlar.

Tablo 3.21: Kalınan Yer ile Boş Zamanların Geçirildiği Yer Arasındaki İlişki

		BOŞ ZAMAN						
		75. Yıl	Yurt	Bil. Lab.	KSB	Spor S.	Fakülte	Toplam
KALINAN YER	Aile	12	0	1	1	0	2	16
	Arkadaş	2	0	0	1	0	1	4
	Yurt	4	7	1	0	2	1	15
	Lojman	1	0	0	0	0	0	1
Toplam		19	7	2	2	2	4	36

X^2=24,708 , df=15 , p=0,05 = 0,05 istatistiksel olarak bağıntı anlamlıdır.

Yurtta kalan öğrenciler boş zamanlarını ağırlıklı olarak yurtta, diğer öğrenciler ise ağırlıklı olarak 75. Yıl Öğrenci Sosyal Merkezinde geçirmektedirler.

Tablo 3.22: Kalınan Yer ile Buluşma Noktalarının Mevsimlere Göre Gösterdiği Değişiklik Arasındaki İlişki

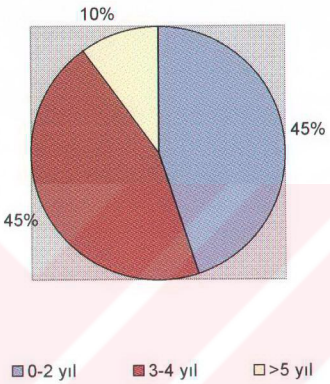
		BULUŞMA NOKTASI DEĞİŞİMİ		
		Evet	Hayır	Toplam
KALINAN YER	Aile	9	7	16
	Akraba	1	0	1
	Arkadaş	6	0	6
	Yurt	7	9	16
	Lojman	0	1	1
Toplam		23	17	40

X^2=10,688 , df=4 , p=0,03 < 0,05 istatistiksel olarak bağıntı anlamlıdır.

Yurtta kalan öğrencilerin çoğunluğu, buluşma noktalarının mevsimlere göre değişiklik göstermediğini bildirmektedir. Diğer öğrenciler çoğunlukla bu soruya evet cevabı vermektedir.

3.4.1.8. İTÜ'de Okunan Süre

Deneklerin İTÜ'de okudukları süreye göre dağılımı Şekil 3.45 ve Tablo 3.23'de belirtilmektedir.



Şekil 3.45: İTÜ'de Okunan Süre

Tablo 3.23: İTÜ'de Okunan Süre

	N	%
0-2 Yıl	18	45
3-4 Yıl	18	45
>5 Yıl	4	10
Toplam	40	100

Öğrencilerin %45'i 0-2 yıl, %45'i 3-4 yıldır İTÜ'de okumaktadır. Deneklerin %10'u ise yüksek lisans eğitimi görmektedir. Kampüste geçirilen süre arttıkça bireyin daha çok aşina olduğu çevre söz konusu olması sebebiyle, bilişsel haritası daha ayrıntılı ve zengin olacaktır.

Tablo 3.24: İTÜ'de Okunan Süre ile Buluşma Noktalarının Mevsimlere Göre Gösterdiği Değişiklik Arasındaki İlişki

		BULUŞMA NOKTALARI DEĞİŞİMİ		
		Evet	Hayır	Toplam
İTÜ'DE SÜRE	0-2	14	4	18
	3-4	6	12	18
	5+	3	1	4
Toplam		23	17	40

X^2=8,066 , df=2 , p=0,018 < 0,05 istatistiksel olarak bağıntı anlamlıdır.

İTÜ'de okunan süre az iken buluşma noktalarında mevsimlere göre değişiklik görülmektedir. İTÜ'de okunan süre arttıkça buluşma noktalarında mevsimlere göre değişiklik görülmemeye başlamaktadır. Bu durum öğrencinin üniversite yaşamı ve deneyimi ile ilgisi çok kuvvetlidir. Deneyim kişiyi kalıtsal kararlara itmektedir.

Tablo 3.25: İTÜ'de Okunan Süre ile Kampüsün En Önemli / Anlamlı Yeri Arasındaki İlişki

		KAMPÜSÜN EN ÖNEMLİ / ANLAMLI YERİ							
		75. Yıl	Spor Salonu	Fakülte	KSB	Hiçbir yer	Gölet	Diğer	Toplam
İTÜ'DE SÜRE	0-2	6	1	2	0	3	0	4	16
	3-4	6	4	1	3	0	1	2	17
	5+	0	1	2	0	0	1	0	4
Toplam		12	6	5	3	3	2	6	37

X^2=23,059 , df=12 , p=0,027 < 0,05 istatistiksel olarak bağıntı anlamlıdır.

İTÜ'de okunan süre arttıkça kampüsün en önemli ve anlamlı yeri olarak görülen 75. Yıl Öğrenci Sosyal Merkezi önemini kaybetmektedir.İTÜ'de 2 yıl ve daha az bir süredir okuyan öğrencilerin bir bölümüne göre kampüsün en önemli/anlamlı yeri bulunmamaktadır. İTÜ'de okunan süre arttıkça spor salonu ve kültür sanat birliği kampüsün en önemli/anlamlı yeri olarak görülmeye başlamaktadır.

Tablo 3.26: İTÜ'de Okunan Süre ile Spor Alanları Değerlendirmesi Arasındaki İlişki

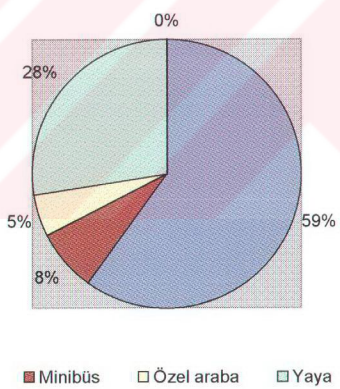
		SPOR ALANLARI DEĞERLENDİRMESİ			Toplam
		Çok Önemli	Önemli	Önemsiz	
İTÜ'DE SÜRE	0-2	8	8	2	18
	3-4	11	7	0	18
	5+	0	4	0	4
Toplam		19	19	2	40

X^2=9,765 , df=4 , p=0,045 < 0,05 istatistiksel olarak bağıntı anlamlıdır.

Yakın çevrede spor alanı olup olmaması, öğrenciler tarafından önemli görülmektedir. Özellikle İTÜ'deki süresi 5 yılı aşmış öğrencilerin eğiliminde düşüş gözlemlenmektedir.

3.4.1.9. Kampüse Ulaşım Şekli

Deneklerin kampüse ulaşım şekli Şekil 3.46 ve Tablo 3.27'de belirtilmektedir.



Şekil 3.46: Kampüse Ulaşım Şekli

Tablo 3.27: Kampüse Ulaşım Şekli

	N	%
Otobüs	24	59
Minibüs	3	8
Özel Otomobil	2	5
Yaya	11	28
Diğer	0	0
Toplam	40	100

Ulaşım şekline bağlı olarak, izlenen güzergah ve çevresel algı da değişmektedir. Örneğin bir yere yürüyerek veya bisikletle gitmenin, bilişsel imgelerin gelişmesi üzerinde, bir takside veya kamu taşıtında yolcu olarak gitmekten daha etkili olacağını bekleyebiliriz.

Ulaşım şekline bağlı olarak bilişsel haritalarda, otobüs ile kampüse ulaşanlarda otobüs duraklarının önem kazanması ve kullanılan giriş kapılarının farklılaşması gibi belirgin farklar ortaya çıkarmaktadır.

Tablo 3.28: Kampüse Ulaşım Şekli ile Kampüs İçindeki Birimleri Tarif Etme Arasındaki İlişki

		TARİF		Toplam
		Evet	Hayır	
ULAŞIM	Otobüs	4	20	24
	Minibüs	0	3	3
	Otomobil	2	0	2
	Yaya	2	9	11
Toplam		8	32	40

X^2=7,974 , df=3 , p=0,047< 0,05 istatistiksel olarak bağıntı anlamlıdır.

Kampüse özel otomobil ile ulaşan öğrenciler kampüs içindeki birimleri bir yabancıya tarif etmekte zorlanmaktadır. Diğer ulaşım şekillerini (otobüs, minibüs, yaya) kullanan öğrenciler ağırlıklı olarak kampüs içindeki birimleri bir yabancıya tarif etmekte zorlanmamaktadır. Özel otomobil kullanan öğrencilere kıyasla diğer ulaşım şekillerini kullanan öğrencilerin kampüse ilişkin kentsel imgeleri daha zengin olmaktadır.

3.4.1.10. Kampüs İçinde Ulaşım Şekli

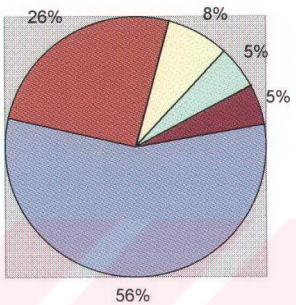
Tablo 3.29: Kampüs İçinde Ulaşım Şekli

	N	%
Otobüs	0	0
Minibüs	0	0
Özel Araba	1	3
Yaya	39	97
Diğer	0	0
Toplam	40	100

247 hektarlık bir alana yayılmış dağınık bir düzenleme olmasına rağmen kampüs alanı içinde, öğrencilerin %97'si yaya olarak hareket etmektedir.

3.4.1.11. Buluşma Noktaları

deneklerin kampüs içinde özellikle buluşma noktası olarak seçtikleri yerler Şekil 3.47 ve Tablo 3.30'da belirtilmektedir.



Şekil 3.47: Buluşma Noktaları

Tablo 3.30: Buluşma Noktaları

	N	%
75. Yıl	22	56
Fakülte	10	26
Kütüphane	3	8
Şok Market	2	5
Diğer	2	5
Toplam	39	100

Özellikle buluşma noktası olarak seçilen mekanlar (75. Yıl Öğrenci Sosyal Merkezi %56), sosyal etkileşimin yoğun olması ve yemek gibi temel ihtiyaçların karşılanması, rekreasyon ve spor gibi diğer işlevlerle dikkat çekmektedir. Öğrencilerin %26'sının özellikle buluşma noktası olarak belirttiği fakülteleri de işlevselliğin baskın olduğu ikinci seçim olarak değerlendirebiliriz.

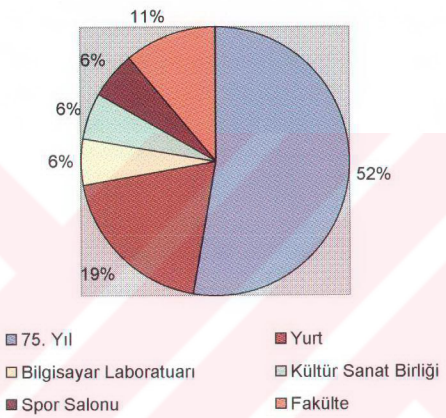
3.4.1.12. Buluşma Noktalarının Gösterdiği Değişiklikler

Tablo 3.31: Buluşma Noktalarının Gösterdiği Değişiklikler

	N	%
Evet	17	43
Hayır	23	57
Toplam	40	100

Öğrencilerin % 57'si buluşma noktalarının mevsimlere göre değişiklik göstermediğini belirtmektedir. Değişiklik gösterdiğini bildirenler ise buluşma noktası olarak seçtikleri mekanların, mevsime göre açık veya kapalı bölümünü tercih etmektedirler. Çeşitli sosyal aktivitelerin gerçekleştiği bu mekanlar, değişken ihtiyaçlara cevap verebilecek şekilde düzenlenmiştir. Bahar ve yaz aylarında açık alanlarda vakit geçirmek, çimlerde oturmak tercih edilmekte, spor aktiviteleri ön plana çıkmaktadır.

3.4.1.13. Boş Zamanların Geçirildiği Yerler



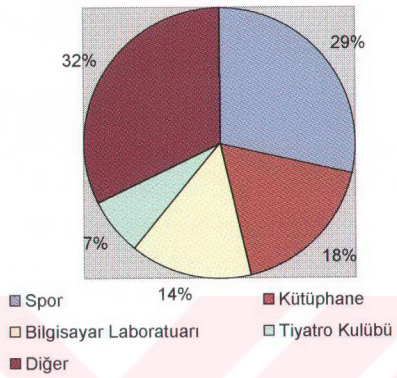
Şekil 3.48: Boş Zamanların Geçirildiği Yerler

Tablo 3.32: Boş Zamanların Geçirildiği Yerler

	N	%
75. Yıl	5	21
Yurt	7	28
Bilgisayar Laboratuarı	4	17
Kültür Sanat Birliği	3	13
Spor Salonu	2	8
Fakülte	3	13
Toplam	40	100

Öğrencilerin kampüs içinde boş zamanlarını geçirmeyi tercih ettikleri yerler sırasıyla; %28 ile yurt, %21 ile 75. yıl öğrenci sosyal merkezi, %17 ile bilgisayar laboratuarıdır. Öğrencilerin kampüs içinde boş zamanlarını geçirmeyi tercih ettikleri yerlerde işlevsellik ve sosyal etkileşim ön planda gözükmektedir.

3.4.1.14. Okul Saatleri Dışında Kampüsteki Aktiviteler



Şekil 3.49: Okul Saatleri Dışında Kampüsteki Aktiviteler

Tablo 3.33: Okul Saatleri Dışında Kampüste Zaman Geçirilmesi

	N	%
Hayır	12	30
Evet	28	70
Toplam	40	100

Tablo 3.34: Okul Saatleri Dışında Kampüsteki Aktiviteler

	N	%
Spor	8	29
Kütüphane	5	18
Bilgisayar Laboratuarı	4	14
Tiyatro Kulübü	2	7
Diğer	9	32
Toplam	28	100

Öğrencilerin %30'u okul saatleri dışında kampüste zaman geçirmemektedir.
Okul saatleri dışında kampüste zaman geçiren öğrencilerin %29'u spor yapmakta, %18'i kütüphanede, %14'ü bilgisayar laboratuarında zaman geçirmektedir. Kampüs, okul saatleri dışında da öğrencilere çeşitli aktivite imkanı sunması açısından olumlu bir düzenlemedir.

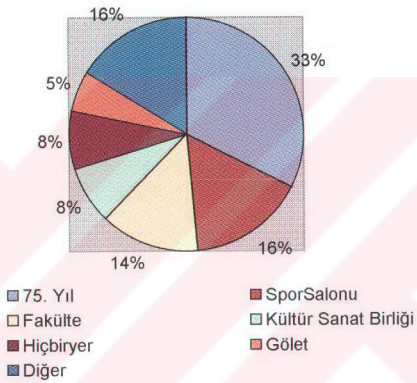
3.4.1.15. Kampüs İçindeki Birimleri Tarif Etme

Tablo 3.35: Kampüs İçindeki Birimleri Tarif Etme

	N	%
Evet	8	20
Hayır	32	80
Toplam	40	100

Öğrencilerin %80'inin, bir yabancıya kampüs içindeki birimleri tarif etmekte zorlanmamaları, kampüs düzenlemesinin birey tarafından anlaşıldığı ve bireyin bu temsil içinde nerede bulunduğunu kavrayabildiğini ifade etmektedir.

3.4.1.16. Kampüsün En Önemli / Anlamlı Yeri



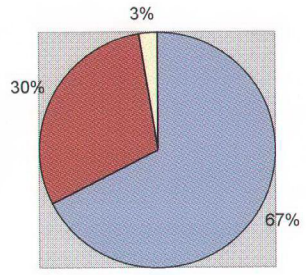
Şekil 3.50: Kampüsün En Önemli / Anlamlı Yeri

Tablo 3.36: Kampüsün En Önemli / Anlamlı Yeri

	N	%
75.yıl	12	33
Spor Salonu	6	16
Fakülte	5	14
Kültür Sanat Birliği	3	8
Hiçbir yer	3	8
Gölet	2	5
Diğer	6	16
Toplam	40	100

%33 ile 75. yıl öğrenci sosyal merkezinin, %16 ile spor salonun, %14 ile öğrencilerin kendi fakültelerinin kampüsün en önemli / anlamlı yeri seçilmesi, önemli / anlamlı olgusunun öğrenciler tarafından işlevsellik ve sosyal etkileşimin ağırlık kazanması olarak yorumlandığını ortaya koymaktadır.

3.4.1.17. Açık Alanların Düzenlenmiş Olmasının Önem Derecesi



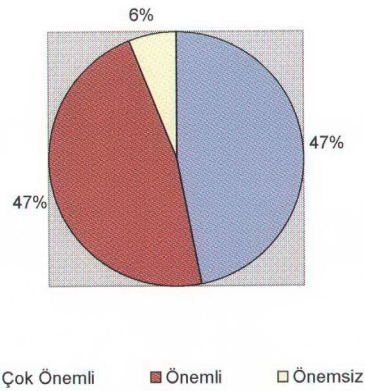
Şekil 3.51: Açık Alanların Düzenlenmiş Olmasının Önem Derecesi

Tablo 3.37: Açık Alanların Düzenlenmiş Olmasının Önem Derecesi

	N	%
Çok Önemli	27	67
Önemli	12	30
Önemsiz	1	3
Toplam	40	100

Öğrencilerin %97'si, çevredeki açık alanların düzenlenmiş olmasını, peyzaj düzenlemesini önemli bulmaktadır.

3.4.1.18. Yakın Çevrede Spor Alanı Olmasının Önem Derecesi



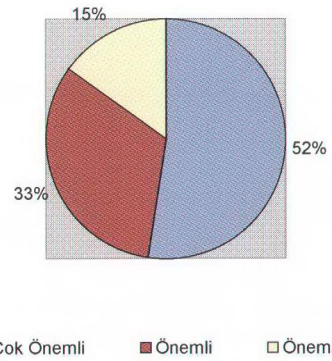
Şekil 3.52: Yakın Çevrede Spor Alanı Olmasının Önem Derecesi

Tablo 3.38: Yakın Çevrede Spor Alanı Olmasının Önem Derecesi

	N	%
Çok Önemli	19	47
Önemli	19	47
Önemsiz	2	6
Toplam	40	100

Yakın çevrede spor alanı olması öğrencilerin %94'ü tarafından önemli görülmektedir. Öğrencilerin %6'sı ise yakın çevrede spor alanı olmasını önemsiz görmektedir.

3.4.1.19. Kampüs Birimleri Arasındaki Mesafeler ve Ulaşım İmkanlarının Önem Derecesi



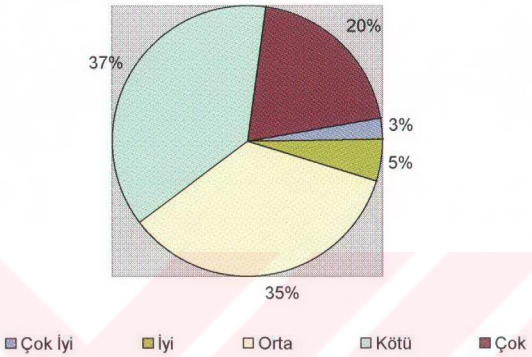
Şekil 3.53: Kampüs Birimleri Arasındaki Mesafeler ve Ulaşım İmkanlarının Önem Derecesi

Tablo 3.39: Kampüs Birimleri Arasındaki Mesafeler ve Ulaşım İmkanlarının Önem Derecesi

	N	%
Çok Önemli	21	52
Önemli	13	33
Önemsiz	6	15
Toplam	40	100

Kampüs birimleri arasındaki mesafeler ve ulaşım imkanları öğrencilerin %85'i tarafından önemli görülmektedir. Öğrencilerin %15'i ise kampüs birimleri arasındaki mesafeler ve ulaşım imkanlarını önemsiz görmektedir.

3.4.1.20. Öğrenci Toplanma ve Sosyal Etkinlik Noktaları Açısından Kampüsün Değerlendirmesi



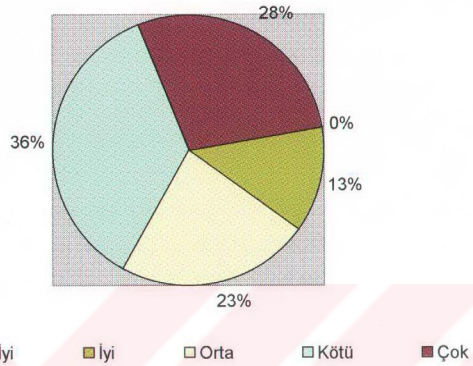
Şekil 3.54: Öğrenci Toplanma ve Sosyal Etkinlik Noktaları Açısından Kampüsün Değerlendirmesi

Tablo 3.40: Öğrenci Toplanma ve Sosyal Etkinlik Noktaları Açısından Kampüsün Değerlendirmesi

	N	%
Çok İyi	1	3
İyi	2	5
Orta	14	35
Kötü	15	37
Çok Kötü	8	20
Toplam	40	100

Kampüs içindeki öğrenci toplanma ve sosyal etkinlik noktaları öğrencilerin %35'i tarafından orta, %37'si tarafından kötü ve %20'si tarafından çok kötü olarak değerlendirilmektedir.

3.4.1.21. Kampüs İçi Ulaşım Açısından Kampüsün Değerlendirmesi



Şekil 3.55: Kampüs İçi Ulaşım Açısından Kampüsün Değerlendirmesi

Tablo 3.41: Kampüs İçi Ulaşım Açısından Kampüsün Değerlendirmesi

	N	%
Çok İyi	0	0
İyi	5	13
Orta	9	23
Kötü	14	36
Çok Kötü	11	28
Toplam	39	100

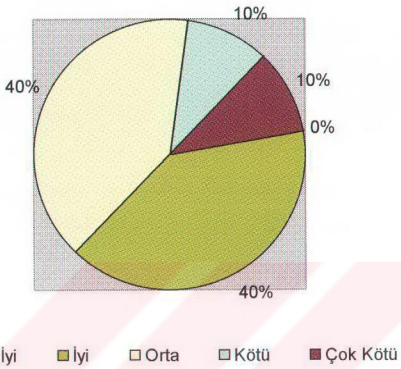
Tablo 3.42: Kampüs İçi Ulaşım Değerlendirmesi ile Kaldırımların Değerlendirmesi Arasındaki İlişki

		KALDIRIMLAR				Toplam
		İyi	Orta	Kötü	Çok Kötü	
KAMPÜS İÇİ ULAŞIM	İyi	3	1	0	1	5
	Orta	4	5	0	0	9
	Kötü	3	7	4	0	14
	Çok Kötü	6	3	0	3	12
Toplam		16	16	4	4	40

X^2=19,694 , df=9 , p=0,02< 0,05 istatistiksel olarak bağıntı anlamlıdır.

Kampüs içindeki kaldırımları kötü ve çok kötü olarak değerlendiren öğrenciler, kampüs içi ulaşımı da kötü ve çok kötü olarak değerlendirmektedir.

3.4.1.22. Kaldırımlar Açısından Kampüsün Değerlendirmesi



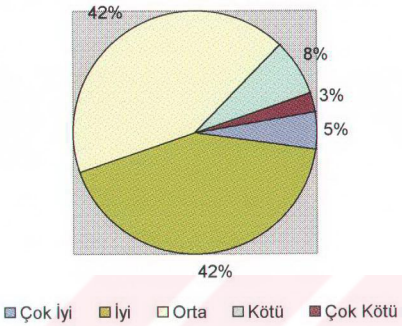
Şekil 3.56: Kaldırımlar Açısından Kampüsün Değerlendirmesi

Tablo 3.43: Kaldırımlar Açısından Kampüsün Değerlendirmesi

	N	%
Çok İyi	0	0
İyi	16	40
Orta	16	40
Kötü	4	10
Çok Kötü	4	10
Toplam	40	100

Kampüs içindeki kaldırımlar öğrencilerin %40'ı tarafından iyi, %40'ı tarafından orta olarak değerlendirilmektedir.

3.4.1.23. Tabelalar Açısından Kampüsün Değerlendirmesi



Şekil 3.57: Tabelalar Açısından Kampüsün Değerlendirmesi

Tablo 3.44: Tabelalar Açısından Kampüsün Değerlendirmesi

	N	%
Çok İyi	2	5
İyi	17	42
Orta	17	42
Kötü	3	8
Çok Kötü	1	3
Toplam	40	100

Kampüs içindeki tabelalar öğrencilerin %42'si tarafından iyi, %42'si tarafından orta olarak değerlendirilmektedir.

3.4.2. Haritaların Değerlendirilmesi ve Haritalara İlişkin Bulgular

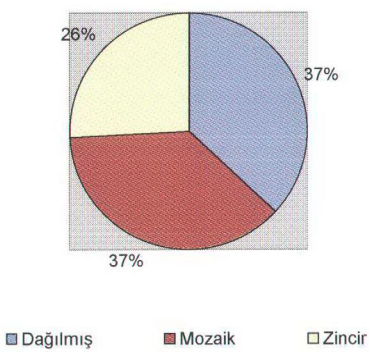
Haritalar, Lynch'in (1960) bilişsel haritalarda önemli rol oynayan imgesel öğeler olarak tanımladığı, yollar, kenarlar, bölgeler, düğüm noktaları ve işaretlere dayanarak değerlendirilmiştir. Çizim sürecinde imgelerin anımsanma şekline göre Appleyard'ın (1970) ardışık (geçişler ve yollar ağırlıklı) ve mekansal (bölgeler ağırlıklı) olmak üzere ikiye ayırdığı gruplamadan faydalanılmıştır.

Ortalama sekiz dakika süren çizim sürecinin, siyah kalemle tamamlanan ilk dört dakikası 1. aşama, kırmızı kalemle tamamlanan bölümü ise 2. aşama olarak tanımlanmaktadır.Haritalardan elde edilen veriler doğrultusunda dilim grafikler ve tablolar oluşturulmuştur.

Haritalardan elde edilen bulgular, istatistiksel program dili olan SPSS'e aktarılmıştır. Verilerin ikili olarak bağıntıları (correlation) araştırılmıştır. Ki-kare (x^2) analizleri yapılmış, istatistiksel olarak anlamlı olan bağıntılar bilişim süreci çerçevesinde ele alınmıştır.

3.4.2.1. Anımsama Sürecinin 1. Aşaması

Deneklerin 1. aşamada anımsama sürecine bağlı olarak oluşturdukları zihinsel harita tipi Şekil 3.58 ve Tablo 3.45'de ortaya konmaktadır.



Şekil 3.58: Anımsama Sürecinin 1. Aşaması

Tablo 3.45: Anımsama Sürecinin 1. Aşaması

	N	%
Dağılmış	15	37
Mozaik	15	37
Zincir	10	26
Toplam	40	100

Anımsama sürecinin 1. aşamasında, haritaların %37'sinde dağılmış, %37'sinde mozaik, %26'sında ise zincir karakteri görülmektedir. Haritaların toplam %74'ü mekansal özellik göstermektedir.

Tablo 3.46: 1. Aşamada Anımsama Süreci ile 1. Aşamada Yol Kavramı Arasındaki İlişkiler

		1. AŞAMADA YOLLAR		Toplam
		Var	Yok	
1. AŞAMADA ANIMSAMA SÜRECİ	Dağılmış	3	12	15
	Zincir	10	0	10
	Mozaik	15	0	15
Toplam		28	12	40

X^2=33,857 , df=2 , p=0,000< 0,05 istatistiksel olarak bağıntı anlamlıdır.

Anımsama sürecinin 1. aşamasında zincir ve mozaik özelliği taşıyan krokilerde, çizim sürecinin 1. aşamasında yol kavramı ortaya çıkmaktadır. Anımsama sürecinin 1. aşamasında dağılmış özellik taşıyan krokilerde, çizim sürecinin 1. aşamasında yol kavramı görülmemektedir.

Tablo 3.47: 1. Aşamada Anımsama Süreci ile 2. Aşamada Yol Kavramı Arasındaki İlişkiler

		2. AŞAMADA YOLLAR		Toplam
		Var	Yok	
1. AŞAMADA ANIMSAMA SÜRECİ	Dağılmış	3	12	15
	Zincir	7	3	10
	Mozaik	15	0	15
Toplam		25	15	40

X^2=25,696 , df=2 , p=0,000< 0,05 istatistiksel olarak bağıntı anlamlıdır.

Anımsama sürecinin 1. aşamasında ortaya çıkan zincir ve mozaik özelliği taşıyan krokilerde, 2. aşamada yol kavramı ortaya çıkmaktadır. Anımsama sürecinin 1. aşamasında dağılmış özellik taşıyan krokilerde, çizim sürecinin 2. aşamasında yol kavramı görülmemektedir.

Tablo 3.48: 1. Aşamada Anımsama Süreci ile 1. Aşamada Kenar Kavramı Arasındaki İlişkiler

		1. AŞAMADA KENARLAR		Toplam
		Var	Yok	
1. AŞAMADA ANIMSAMA SÜRECİ	Dağılmış	1	14	15
	Zincir	4	6	10
	Mozaik	11	4	15
Toplam		16	24	40

X^2=15,635 , df=2 , p=0,000< 0,05 istatistiksel olarak bağıntı anlamlıdır.

Anımsama sürecinin 1. aşamasında zincir ve mozaik özelliği taşıyan krokilerde, çizim sürecinin 1. aşamasında kenar kavramı ortaya çıkmaktadır. Anımsama sürecinin 1. aşamasında dağılmış özellik taşıyan krokilerde, çizim sürecinin 1. aşamasında kenar kavramı görülmemektedir. Bu durum dağılmış harita tipinde kenar kavramının olmayışı ve bunun her iki aşamada da sürmesi doğal bir sonuç olarak kabul edilmektedir.

Tablo 3.49: 1. Aşamada Anımsama Süreci ile 2. Aşamada Kenar Kavramı Arasındaki İlişkiler

		2. AŞAMADA KENARLAR		Toplam
		Var	Yok	
1. AŞAMADA ANIMSAMA SÜRECİ	Dağılmış	1	14	15
	Zincir	4	6	10
	Mozaik	11	4	15
Toplam		16	24	40

X^2=5,992 , df=2 , p=0,05 = 0,05 istatistiksel olarak bağıntı anlamlıdır.

Anımsama sürecinin 1. aşamasında zincir ve mozaik özelliği taşıyan krokilerde, çizim sürecinin 2. aşamasında kenar kavramı ortaya çıkmaktadır. Anımsama sürecinin 1. aşamasında dağılmış özellik taşıyan krokilerde, çizim sürecinin 2. aşamasında kenar kavramı görülmemektedir.bu eğilimde Tablo 3.48'de ortaya çıkan eğilime koşut sonuçlar ortaya koymaktadır.

Tablo 3.50: 1. Aşamada Anımsama Süreci ile 1. Aşamada Bölge Kavramı Arasındaki İlişkiler

		1. AŞAMADA BÖLGELER		Toplam
		Var	Yok	
1. AŞAMADA ANIMSAMA SÜRECİ	Dağılmış	0	15	15
	Zincir	1	9	10
	Mozaik	6	9	15
Toplam		7	33	40

X^2=10,406 , df=2 , p=0,005< 0,05 istatistiksel olarak bağıntı anlamlıdır.

Anımsama sürecinin 1. aşamasında zincir ve mozaik özelliği taşıyan krokilerin bir bölümünde, çizim sürecinin 1. aşamasında bölge kavramı ortaya çıkmaktadır. Anımsama sürecinin 1. aşamasında dağılmış özellik taşıyan krokilerde, çizim sürecinin 1. aşamasında bölge kavramı görülmemektedir.

Tablo 3.51: 1. Aşamada Anımsama Süreci ile 2. Aşamada Bölge Kavramı Arasındaki İlişkiler

		2. AŞAMADA BÖLGELER		Toplam
		Var	Yok	
1. AŞAMADA ANIMSAMA SÜRECİ	Dağılmış	3	12	15
	Zincir	4	6	10
	Mozaik	10	5	15
Toplam		17	23	40

X^2=6,981 , df=2 , p=0,030< 0,05 istatistiksel olarak bağıntı anlamlıdır.

Anımsama sürecinin 1. aşamasında zincir ve mozaik özelliği taşıyan krokilerde, çizim sürecinin 2. aşamasında bölge kavramı ortaya çıkmaktadır. Anımsama sürecinin 1. aşamasında dağılmış özellik taşıyan krokilerde, çizim sürecinin 2. aşamasında bölge kavramı görülmemektedir. Çizim sürecinin 1. aşamasına oranla bölge kavramı daha sık gözlenmektedir.

Tablo 3.52: 1. Aşamada Anımsama Süreci ile 1. Aşamada Kesişim Alanları Kavramı Arasındaki İlişkiler

		1. AŞAMADA KESİŞİM ALANLARI		Toplam
		Var	Yok	
1. AŞAMADA ANIMSAMA SÜRECİ	Dağılmış	3	12	15
	Zincir	2	8	10
	Mozaik	9	6	15
Toplam		14	26	40

X^2=6,585 , df=2 , p=0,037< 0,05 istatistiksel olarak bağıntı anlamlıdır.

Anımsama sürecinin 1. aşamasında mozaik özellik taşıyan krokilerde, çizim sürecinin 1. aşamasında kesişim alanları kavramı ortaya çıkmaktadır. Anımsama sürecinin 1. aşamasında dağılmış ve zincir özelliği taşıyan krokilerde, çizim sürecinin 1. aşamasında kesişim alanları kavramı görülmemektedir.

Tablo 3.53: İTÜ'de Okunan Süre ile 1. Aşamada Anımsama Süreci Arasındaki İlişkiler

		1. AŞAMADA ANIMSAMA SÜRECİ			Toplam
		Dağılmış	Zincir	Mozaik	
İTÜ'DE SÜRE	0-2	9	6	3	17
	3-4	5	4	9	18
	5+	1	0	3	4
Toplam		15	9	15	39

X^2=8,348 , df=4 , p=0,08 > 0,05 istatistiksel olarak bağıntı anlamlı değildir.

İTÜ'de okunan süre arttıkça, anımsama sürecinin 1. aşamasında krokilerde mozaik özelliği ortaya çıkmaktadır. İTÜ'de okunan süre az iken, krokilerde dağılmış özelliği görülmektedir. Haritaların karmaşıklığı ve imgesel zenginliği İTÜ'de okunan süre ile orantılı olarak artmaktadır.

Şekil 3.59: Dağılmış Haritalara Örnek

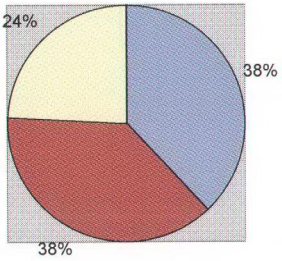


Şekil 3.60: Zincir Haritalara Örnek



Şekil 3.61: Mozaik Haritalara Örnek

3.4.2.2. Anımsama Sürecinin 2. Aşaması



Şekil 3.62: Anımsama Sürecinin 2. Aşaması

Tablo 3.54: Anımsama Sürecinin 2. Aşaması

	N	%
Dağılmış	15	38
Mozaik	15	38
Zincir	9	24
Toplam	39	100

Anımsama sürecinin 2. aşamasında, haritaların %38'inde dağılmış, %38'inde mozaik, %24'ünde ise zincir karakteri görülmektedir. Haritaların %76'sı mekansal özellik göstermektedir.

Tablo 3.55: 1. Aşamada Anımsama Süreci ile 2. Aşamada Anımsama Süreci Arasındaki İlişkiler

		2. AŞAMADA ANIMSAMA SÜRECİ			
		Dağılmış	Zincir	Mozaik	Toplam
1. AŞAMADA ANIMSAMA SÜRECİ	Dağılmış	12	2	0	14
	Zincir	3	6	1	10
	Mozaik	0	1	14	15
Toplam		15	9	15	39

X^2=46,935 , df=4 , p=0,000< 0,05 istatistiksel olarak bağıntı anlamlıdır.

Anımsama sürecinin 1. aşamasında dağılmış özelliği gösteren krokilerde 2. aşamada da dağılmış özelliği görülmektedir. Anımsama sürecinin 1. aşamasında zincir özelliği gösteren krokilerde 2. aşamada da zincir özelliği görülmektedir. Anımsama sürecinin 1. aşamasında mozaik özelliği gösteren krokilerde 2. aşamada da mozaik özelliği görülmektedir.

Tablo 3.56: Kampüs Birimleri Arasındaki Mesafeler Ve Ulaşım İmkanlarının Değerlendirmesi ile 2. Aşamada Anımsama Süreci Arasındaki İlişkiler

		2.AŞAMA ANIMSAMA SÜRECİ			
		Dağılmış	Zincir	Mozaik	Toplam
MESAFELER	Çok Önemli	5	8	8	21
	Önemli	8	1	4	13
	Önemsiz	2	0	3	5
Toplam		15	9	15	39

X^2=9,434 , df=4 , p=0,05 = 0,05 istatistiksel olarak bağıntı anlamlıdır.

Anımsama sürecinin 2. aşamasında zincir ve mozaik özelliği gösteren krokiler çizen öğrenciler, kampüs birimleri arasındaki mesafeler ve ulaşım imkanlarını çok önemli olarak tanımlamaktadırlar. Anımsama sürecinin 2. aşamasında dağılmış özellik gösteren krokiler çizen öğrenciler, kampüs birimleri arasındaki mesafeler ve ulaşım imkanlarını önemli olarak tanımlamaktadırlar. Bilişsel haritaları daha karmaşık ve imgesel açıdan daha zengin olan öğrenciler, ulaşım imkanlarını da daha önemli görmektedir.

Tablo 3.57: İTÜ'de Okunan Süre ile 2. Aşamada Anımsama Süreci Arasındaki İlişkiler

		2. AŞAMADA ANIMSAMA SÜRECİ			
		Dağılmış	Zincir	Mozaik	Toplam
İTÜ'DE	0-2	10	3	4	17
SÜRE	3-4	4	6	8	18
	5+	1	0	3	4
Toplam		15	9	15	39

X^2=8,440 , df=4 , p=0,07 > 0,05 istatistiksel olarak bağıntı anlamlı değildir.

İTÜ'de okunan süre arttıkça, anımsama sürecinin 2. aşamasında krokilerde mozaik özelliği ortaya çıkmaktadır. İTÜ'de okunan süre az iken, krokilerde dağılmış özelliği görülmektedir.

3.4.2.3. Çizim Sürecinin 1. Aşamasında Yol Kavramı

Tablo 3.58: Çizim Sürecinin 1. Aşamasında Yol Kavramı

	N	%
Var	28	70
Yok	12	30
Toplam	40	100

Öğrencilerin %70'inin krokilerinde çizim sürecinin 1. aşamasında yol kavramı görülmekte, %30'unda yol kavramı görülmemektedir.

Tablo 3.59: 1. Aşamada Yol Kavramı ile 1. Aşamada Bölge Kavramı Arasındaki İlişkiler

		1. AŞAMADA BÖLGELER		
		Var	Yok	Toplam
1. AŞAMADA YOLLAR	Var	7	21	28
	Yok	0	12	12
Toplam		7	33	40

$X^2 = 5,607$, df =1 , p = 0,018 < 0,05 istatistiksel olarak bağıntı anlamlıdır.

Çizim sürecinin 1. aşamasında yol kavramı varsa, çizimlerin bir bölümünde 2. aşamada bölge kavramı ortaya çıkmaktadır. Çizim sürecinin 1. aşamasında yol kavramı yoksa, 2. aşamada bölge kavramı da görülmemektedir.

Tablo 3.60: 1. Aşamada Yol Kavramı ile 2. Aşamada Yol Kavramı Arasındaki İlişkiler

		2. AŞAMADA YOLLAR		
		Var	Yok	Toplam
1. AŞAMADA YOLLAR	Var	23	5	28
	Yok	2	10	12
Toplam		25	15	40

$X^2 = 15,835$, df =1 , p = 0,00 < 0,05 istatistiksel olarak bağıntı anlamlıdır.

Çizim sürecinin 1. aşamasında yol kavramı varsa, 2. aşamada da yol kavramı ortaya çıkmaktadır. Çizim sürecinin 1. aşamasında yol kavramı yoksa, 2. aşamada da yol kavramı görülmemektedir.

Tablo 3.61: 1. Aşamada Yol Kavramı ile 2. Aşamada Kenar Kavramı Arasındaki İlişkiler

		1. AŞAMADA KENARLAR		
		Var	Yok	Toplam
1. AŞAMADA YOLLAR	Var	16	12	28
	Yok	0	12	12
Toplam		16	24	40

$X^2 = 15,598$, df =1 , p = 0,00 < 0,05 istatistiksel olarak bağıntı anlamlıdır.

Çizim sürecinin 1. aşamasında yol kavramı varsa, kenar kavramı da ortaya çıkmaktadır. Çizim sürecinin 1. aşamasında yol kavramı yoksa, kenar kavramı da görülmemektedir.

Tablo 3.62: İTÜ'de Okunan Süre ile 1. Aşamada Yol Kavramı Arasındaki İlişkiler

		1. AŞAMADA YOLLAR		
		Var	Yok	Toplam
İTÜ'DE SÜRE	0-2	9	9	18
	3-4	16	2	18
	5+	3	1	4
Toplam		28	12	40

$X^2=6,859$, df=2 , p=0,032 < 0,05 istatistiksel olarak bağıntı anlamlıdır.

İTÜ'de okunan süre arttıkça, çizim sürecinin 1. aşamasında krokilerde yol kavramı ortaya çıkmaktadır.

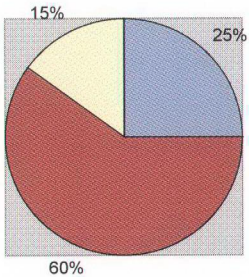
3.4.2.4. Çizim Sürecinin 2. Aşamasında Yol Kavramı

Tablo 3.63: Çizim Sürecinin 2. Aşamasında Yol Kavramı

	N	%
Var	25	62
Yok	15	38
Toplam	40	100

Öğrencilerin %62'sinin krokilerinde çizim sürecinin 2. aşamasında yol kavramı görülmekte, %38'inde yol kavramı görülmemektedir.

3.4.2.5. Nirengi Noktası Sayısı



Şekil 3.63: Nirengi Noktası Sayısı

Tablo 3.64: Nirengi Noktası Sayısı

	N	%
6-11	10	25
12-17	24	60
18-23	6	15
Toplam	40	100

Krokilerde %60 oranında 12-17 adet nirengi noktası görülmektedir. Krokilerin %25'inde 6-11 adet, %15'inde ise 18-23 adet nirengi noktası görülmektedir.

Tablo 3.65: Nirengi Noktaları ile 1. Aşamada Anımsama Süreci Arasındaki İlişkiler

		1. AŞAMA ANIMSAMA SÜRECİ			Toplam
		Dağılmış	Zincir	Mozaik	
NİRENGİ	6-11	7	3	0	10
NOKTALARI	12-18	8	5	11	24
	19-23	0	2	4	6
Toplam		15	10	15	40

X^2=16,293 , df=4 , p=0,003< 0,05 istatistiksel olarak bağıntı anlamlıdır.

Nirengi noktalarının sayısı arttıkça, anımsama sürecinin 1. aşamasında krokilerde mozaik özelliği ortaya çıkmaktadır. Nirengi noktalarının sayısı az iken, krokilerde dağılmış özelliği görülmektedir.

Tablo 3.66: Nirengi Noktaları ile 2. Aşamada Anımsama Süreci Arasındaki İlişkiler

		2. AŞAMA ANIMSAMA SÜRECİ			Toplam
		Dağılmış	Zincir	Mozaik	
NİRENGİ	6-11	8	1	0	9
NOKTALARI	12-18	7	7	10	24
	19-23	0	1	5	6
Toplam		15	9	15	39

X^2=20,030 , df=4 , p=0,000< 0,05 istatistiksel olarak bağıntı anlamlıdır.

Nirengi noktalarının sayısı arttıkça, anımsama sürecinin 2. aşamasında krokilerde mozaik özelliği ortaya çıkmaktadır. Nirengi noktalarının sayısı az iken, krokilerde dağılmış özelliği görülmektedir.

Tablo 3.67: Nirengi Noktaları ile 1. Aşamada Yol Kavramı Arasındaki İlişkiler

		1. AŞAMA YOLLAR		Toplam
		Var	Yok	
NİRENGİ	6-11	4	6	10
NOKTALARI	12-18	18	6	24
	19-23	6	0	6
Toplam		28	12	40

X^2=8,417 , df=2 , p=0,015< 0,05 istatistiksel olarak bağıntı anlamlıdır.

Nirengi noktalarının sayısı arttıkça, çizim sürecinin 1. aşamasında krokilerde yol kavramı ortaya çıkmaktadır.

Tablo 3.68: Nirengi Noktaları ile 2. Aşamada Yol Kavramı Arasındaki İlişkiler

		2. AŞAMA YOLLAR		Toplam
		Var	Yok	
NİRENGİ	6-11	1	9	10
NOKTALARI	12-18	18	6	24
	19-23	6	0	6
Toplam		25	15	40

X^2=19,431 , df=2 , p=0,000< 0,05 istatistiksel olarak bağıntı anlamlıdır.

Nirengi noktalarının sayısı arttıkça, çizim sürecinin 2. aşamasında krokilerde yol kavramı ortaya çıkmaktadır.

Tablo 3.69: Nirengi Noktaları ile 1. Aşamada Kenar Kavramı Arasındaki İlişkiler

		1. AŞAMA KENARLAR		
		Var	Yok	Toplam
NİRENGİ	6-11	1	9	10
NOKTALARI	12-18	11	13	24
	19-23	4	2	6
Toplam		16	24	40

X^2=6,597 , df=2 , p=0,037< 0,05 istatistiksel olarak bağıntı anlamlıdır.

Nirengi noktalarının sayısı arttıkça, çizim sürecinin 1. aşamasında krokilerde kenar kavramı ortaya çıkmaktadır.

Tablo 3.70: Nirengi Noktaları ile 2. Aşamada Kenar Kavramı Arasındaki İlişkiler

		2. AŞAMA KENARLAR		
		Var	Yok	Toplam
NİRENGİ	6-11	0	10	10
NOKTALARI	12-18	4	20	24
	19-23	4	2	6
Toplam		8	32	40

X^2=10,767 , df=2 , p=0,005< 0,05 istatistiksel olarak bağıntı anlamlıdır.

Nirengi noktalarının sayısı arttıkça, çizim sürecinin 2. aşamasında krokilerde kenar kavramı ortaya çıkmaktadır.

Tablo 3.71: Nirengi Noktaları ile 1. Aşamada Bölge Kavramı Arasındaki İlişkiler

		1. AŞAMA BÖLGELER		
		Var	Yok	Toplam
NİRENGİ	6-11	0	10	10
NOKTALARI	12-18	4	20	24
	19-23	3	3	6
Toplam		7	33	40

X^2=7,153 , df=2 , p=0,028< 0,05 istatistiksel olarak bağıntı anlamlıdır.

Nirengi noktalarının sayısı arttıkça, çizim sürecinin 1. aşamasında krokilerde bölge kavramı ortaya çıkmaktadır.

Tablo 3.72: Nirengi Noktaları ile 2. Aşamada Bölge Kavramı Arasındaki İlişkiler

		2. AŞAMA BÖLGELER		Toplam
		Var	Yok	
NİRENGİ	6-11	2	8	10
NOKTALARI	12-18	10	14	24
	19-23	5	1	6
Toplam		17	23	40

X^2=6,532 , df=2 , p=0,038< 0,05 istatistiksel olarak bağıntı anlamlıdır.

Nirengi noktalarının sayısı arttıkça, çizim sürecinin 2. aşamasında krokilerde bölge kavramı ortaya çıkmaktadır. Çizim sürecinin 1. aşamasına oranla bölge kavramı daha sık gözlenmektedir.

Tablo 3.73: Yaş ile Nirengi Noktaları Arasındaki İlişkiler

		NİRENGİ			Toplam
		6-11	12-18	19-23	
YAŞ	18-22	10	17	5	32
	23-27	0	7	1	8
Toplam		10	24	6	40

X^2 = 5,651 , df =2 , p = 0,059 > 0,05 istatistiksel olarak bağıntı anlamlı değildir

Yaş ilerledikçe krokilerde belirtilen nirengi noktalarının sayısı da artmaktadır.

3.4.2.6. Çizim Sürecinin 1. Aşamasında Kenar Kavramı

Tablo 3.74: Çizim Sürecinin 1. Aşamasında Kenar Kavramı

	N	%
Var	16	40
Yok	24	60
Toplam	40	100

Öğrencilerin %40'ının krokilerinde çizim sürecinin 1. aşamasında kenar kavramı görülmekte, %60'ında kenar kavramı görülmemektedir.

Tablo 3.75: 1. Aşamada Kenar Kavramı ile 2. Aşamada Kesişim Alanları Kavramı Arasındaki İlişkiler

		2. AŞAMA BÖLGELER		
		Var	Yok	Toplam
1. AŞAMADA KENARLAR	Var	11	5	16
	Yok	6	18	24
Toplam		17	23	40

X^2=7,682 , df=1 , p=0,006 < 0,05 istatistiksel olarak bağıntı anlamlıdır.

Çizim sürecinin 1. aşamasında kenar kavramı varsa, 2. aşamada bölge kavramı ortaya çıkmaktadır. Çizim sürecinin 1. aşamasında kenar kavramı yoksa, 2. aşamada bölge kavramı da görülmemektedir.

Tablo 3.76: 1. Aşamada Kenar Kavramı ile 2. Aşamada Kesişim Alanları Kavramı Arasındaki İlişkiler

		2. AŞAMA KESİŞİM ALANLARI		
		Var	Yok	Toplam
1. AŞAMADA KENARLAR	Var	9	7	16
	Yok	5	19	24
Toplam		14	26	40

X^2=5,302 , df=1 , p=0,021 < 0,05 istatistiksel olarak bağıntı anlamlıdır.

Çizim sürecinin 1. aşamasında kenar kavramı varsa, 2. aşamada kesişim alanları kavramı ortaya çıkmaktadır. Çizim sürecinin 1. aşamasında kenar kavramı yoksa, 2. aşamada kesişim alanları kavramı da görülmemektedir.

Tablo 3.77: 1. Aşamada Kenar Kavramı ile 2. Aşamada Yol Kavramı Arasındaki İlişkiler

		1. AŞAMADA KENARLAR		
		Var	Yok	Toplam
2. AŞAMADA YOLLAR	Var	14	11	25
	Yok	2	13	15
Toplam		16	24	40

X^2 = 7,764 , df =1 , p = 0,005 < 0,05 istatistiksel olarak bağıntı anlamlıdır.

Çizim sürecinin 1. aşamasında kenar kavramı varsa, 2. aşamada kesişim alanları kavramı ortaya çıkmaktadır. Çizim sürecinin 1. aşamasında kenar kavramı yoksa, 2. aşamada kesişim alanları kavramı da görülmemektedir.

Tablo 3.78: Semtler ile 1. Aşamada Kenar Kavramı Arasındaki İlişkiler

		1. AŞAMADA KENARLAR		
		Var	Yok	Toplam
SEMT	Kent Merkezi	0	6	6
	Planlı Konut A.	15	11	26
	Kent Çeperleri	1	7	8
Toplam		16	24	40

X^2=12,387 , df=2 , p=0,002< 0,05 istatistiksel olarak bağıntı anlamlıdır.

Planlı konut alanlarında ikamet eden öğrencilerin çizimlerinin 1.aşamasında, kenar kavramı görülmektedir. Kent merkezleri ve kent çeperlerinde ikamet eden öğrencilerin çizimlerinin 1.aşamasında ise kenar kavramı görülmemektedir.

Tablo 3.79: Kampüs İçi Ulaşım Değerlendirmesi ile 1. Aşamada Kenar Kavramı Arasındaki İlişkiler

		1. AŞAMA KENAR		
		Var	Yok	Toplam
KAMPÜ S İÇİ ULAŞIM	İyi	2	3	5
	Orta	8	1	9
	Kötü	4	10	14
	Çok Kötü	2	10	12
Toplam		16	24	40

X^2=13,267 , df=3 , p=0,004< 0,05 istatistiksel olarak bağıntı anlamlıdır.

Kampüs içi ulaşımı iyi ve orta olarak değerlendiren öğrencilerin çizimlerinin 1. aşamasında kenar kavramı görülmektedir. Kampüs içi ulaşımı kötü ve çok kötü olarak değerlendiren öğrencilerin çizimlerinin 1. aşamasında kenar kavramı görülmemektedir.

Tablo 3.80: İstanbul'da Yaşanan Süre ile 1. Aşamada Kenar Kavramı Arasındaki İlişkiler

		1. AŞAMADA KENAR		
		Var	Yok	Toplam
İSTANBUL'DA	0-2	1	6	7
SÜRE	3-5	10	4	14
	6+	5	14	19
Toplam		16	24	40

X^2=9,447 , df=2 , p=0,009 < 0,05 istatistiksel olarak bağıntı anlamlıdır.

İstanbul'da yaşanan süre arttıkça çizim sürecinin 1. aşamasında kenar kavramı ortaya çıkmaktadır.

Tablo 3.81: İTÜ'de Okunan Süre ile 1. Aşamada Kenar Kavramı Arasındaki İlişkiler

		1. AŞAMADA KENARLAR		
		Var	Yok	Toplam
İTÜ'DE	0-2	3	15	18
SÜRE	3-4	12	6	18
	5+	1	3	4
Toplam		16	24	40

X^2=10,208 , df=2 , p=0,006 < 0,05 istatistiksel olarak bağıntı anlamlıdır.

İTÜ'de okunan süre arttıkça, çizim sürecinin 1. aşamasında krokilerde kenar kavramı ortaya çıkmaktadır.

Tablo 3.82: Kampüsün En Önemli / Anlamlı Yeri ile 1. Aşamada Kenar Kavramı Arasındaki İlişkiler

		1. AŞAMADA KENARLAR		
		Var	Yok	Toplam
ANLAMLI	75. Yıl	7	5	12
YER	Spor Salonu	4	2	6
	Fakülte	0	5	5
	KSB	2	1	3
	Hiçbir yer	0	3	3
	Gölet	2	0	2
	Diğer	0	6	6
Toplam		15	22	37

X^2=22,203 , df=6 , p=0,001 < 0,05 istatistiksel olarak bağıntı anlamlıdır.

Kampüsün en önemli/anlamlı yeri olarak 75. yıl öğrenci sosyal merkezi, spor salonu ve göleti seçen öğrencilerin çizimlerinin 1. aşamasında kenar kavramı görülmektedir.

Tablo 3.83: Cinsiyet ile 1. Aşamada Kenar Kavramı Arasındaki İlişkiler

		1. AŞAMADA KENARLAR		
		Var	Yok	Toplam
CİNSİYET	Erkek	12	8	20
	Kadın	4	16	20
Toplam		16	24	40

X^2=6,904 , df=1 , p=0,009< 0,05 istatistiksel olarak bağıntı anlamlıdır.

Çizim sürecinin 1. aşamasında, erkeklerde ağırlıklı olarak kenar kavramı görülmekte, kadınlarda görülmemektedir.

3.4.2.7. Çizim Sürecinin 2. Aşamasında Kenar Kavramı

Tablo 3.84: Çizim Sürecinin 2. Aşamasında Kenar Kavramı

	N	%
Var	8	20
Yok	32	80
Toplam	40	100

Öğrencilerin %20'sinin krokilerinde çizim sürecinin 2. aşamasında kenar kavramı görülmekte, %80'inde kenar kavramı görülmemektedir.

Tablo 3.85: Yaş ile 2. Aşamada Kenar Kavramı Arasındaki İlişkiler

		2. AŞAMADA KENAR		
		Var	Yok	Toplam
YAŞ	18-22	4	28	32
	23-27	4	4	8
Toplam		8	32	40

X^2 = 4,829 , df =1 , p = 0,028< 0,05 istatistiksel olarak bağıntı anlamlıdır.

Yaş ilerledikçe çizimlerin 2. aşamasında kenar kavramı ortaya çıkmaktadır.

Tablo 3.86: İTÜ'de Okunan Süre ile 2. Aşamada Kenar Kavramı Arasındaki İlişkiler

		2. AŞAMADA KENARLAR		
		Var	Yok	Toplam
İTÜ'DE SÜRE	0-2	2	16	18
	3-4	3	15	18
	5+	3	1	4
Toplam		8	32	40

X^2=6,755 , df=2 , p=0,034 < 0,05 istatistiksel olarak bağıntı anlamlıdır.

İTÜ'de okunan süre arttıkça, çizim sürecinin 2. aşamasında krokilerde kenar kavramı ortaya çıkmaktadır.

3.4.2.8. Çizim Sürecinin 1. Aşamasında Bölge Kavramı

Tablo 3.87: Çizim Sürecinin 1. Aşamasında Bölge Kavramı

	N	%
Var	7	18
Yok	33	82
Toplam	40	100

Öğrencilerin %18'inin krokilerinde çizim sürecinin 1. aşamasında bölge kavramı görülmekte, %82'sinde bölge kavramı görülmemektedir.

Tablo 3.88: Semtler ile 1. Aşamada Bölge Kavramı Arasındaki İlişkiler

		1.AŞAMADA BÖLGELER		
		Var	Yok	Toplam
SEMT	Kent Merkezi	0	6	6
	Planlı Konut A.	7	19	26
	Kent Çeperleri	0	8	8
Toplam		7	33	40

X^2=6,809 , df=2 , p=0,033< 0,05 istatistiksel olarak bağıntı anlamlıdır.

Kent merkezleri ve kent çeperlerinde ikamet eden öğrencilerin çizimlerinin 1.aşamasında, bölge kavramı görülmemektedir. Planlı konut alanlarında ikamet eden öğrencilerin bir bölümünün çizimlerinin 1.aşamasında, bölge kavramı görülmektedir.

3.4.2.9. Çizim Sürecinin 2. Aşamasında Bölge Kavramı

Tablo 3.89: Çizim Sürecinin 2. Aşamasında Bölge Kavramı

	N	%
Var	17	43
Yok	23	57
Toplam	40	100

Öğrencilerin %43'ünün krokilerinde çizim sürecinin 2. aşamasında bölge kavramı görülmekte, %57'sinde bölge kavramı görülmemektedir.

Tablo 3.90: 2. Aşamada Bölge Kavramı ile 2. Aşamada Kesişim Alanları Kavramı Arasındaki İlişkiler

		2. AŞAMADA KESİŞİM ALANLARI		
		Var	Yok	Toplam
2. AŞAMADA BÖLGELER	Var	9	8	17
	Yok	5	18	23
Toplam		14	26	40

X^2=4,203 , df=1 , p=0,04< 0,05 istatistiksel olarak bağıntı anlamlıdır.

Çizim sürecinin 2. aşamasında bölge kavramı varsa, kesişim alanları kavramı da ortaya çıkmaktadır. Çizim sürecinin 2. aşamasında yol kavramı yoksa, kesişim alanları kavramı da görülmemektedir.

Tablo 3.91: Semtler ile 2. Aşamada Bölge Kavramı Arasındaki İlişkiler

		2.AŞAMADA BÖLGELER		Toplam
		Var	Yok	
SEMT	Kent Merkezi	0	6	6
	Planlı Konut A.	14	12	26
	Kent Çeperleri	3	5	8
Toplam		17	23	40

X^2=8,074 , df=2 , p=0,018< 0,05 istatistiksel olarak bağıntı anlamlıdır.

Kent merkezlerinde ikamet eden öğrencilerin çizimlerinin 1.aşamasında, bölge kavramı görülmemektedir. Kent çeperlerinde ikamet eden öğrencilerin bir bölümünün çizimlerinin 1.aşamasında, bölge kavramı görülmektedir. Planlı konut alanlarında ikamet eden öğrencilerin çizimlerinin 1.aşamasında ağırlıklı olarak, bölge kavramı görülmektedir.

3.4.2.10. Çizim Sürecinin 1. Aşamasında Kesişim Alanları

Tablo 3.92: Çizim Sürecinin 1. Aşamasında Kesişim Alanları Kavramı

	N	%
Var	13	33
Yok	27	67
Toplam	40	100

Öğrencilerin %33'ünün krokilerinde çizim sürecinin 1. aşamasında kesişim alanları kavramı görülmekte, %67'sinde kesişim alanları kavramı görülmemektedir.

Tablo 3.93: Kampüs İçi Ulaşım Değerlendirmesi ile 1. Aşamada Kesişim Alanları Kavramı Arasındaki İlişkiler

		1. AŞAMADA KESİŞİM ALANLARI		Toplam
		Var	Yok	
KAMPÜS İÇİ ULAŞIM	İyi	0	5	5
	Orta	1	8	9
	Kötü	6	8	14
	Çok Kötü	6	6	12
Toplam		13	27	40

X^2=8,411 , df=3 , p=0,038< 0,05 istatistiksel olarak bağıntı anlamlıdır.

Kampüs içi ulaşımı kötü ve çok kötü olarak değerlendiren öğrencilerin çizimlerinin 1. aşamasında kesişim alanları kavramı görülmektedir.

3.4.2.11. Çizim Sürecinin 2. Aşamasında Kesişim Alanları

Tablo 3.94: Çizim Sürecinin 2. Aşamasında Kesişim Alanları Kavramı

	N	%
Var	14	35
Yok	26	65
Toplam	40	100

Öğrencilerin %35'inin krokilerinde çizim sürecinin 2. aşamasında kesişim alanları kavramı görülmekte, %65'inde kesişim alanları kavramı görülmemektedir.

3.5. Alan Çalışmasının Sonuçları

Cinsiyetten Kaynaklanan Farklılıklar:

Deneklerle yapılan görüşmelerin sonucunda, cinsiyete ilişkin çeşitli farklılıklar görülmektedir. Kadınların, ağırlıklı olarak aile ile birlikte kalması; erkeklerin ise yurt ağırlıklı olmak üzere daha çeşitli yerlerde ikamet etmeleri gibi deneklerin geçmiş yaşantılarından kaynaklanan farkların yanı sıra kampüsü değerlendirmelerinde de farklılıklar görülmektedir. Kampüs içindeki tabelaları, kadınlar, erkeklere oranla daha iyi olarak değerlendirmektedir. Kampüs birimleri arasındaki mesafeler ve ulaşım imkanlarını, kadınlar, erkeklere oranla daha önemli görmektedir.

Krokilerde, cinsiyet ile kenar kavramı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Çizim sürecinin 1. aşamasında erkeklerde ağırlıklı olarak kenar kavramı görülmekte, kadınlarda görülmemektedir. Nirengi noktaları, bölge, yol ve kesişim alanları kavramları ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki ise tespit edilmemiştir.

Yaştan Kaynaklanan Farklılıklar:

Kampüs değerlendirmesi ile yaş arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Yaş ilerledikçe ulaşım değerlendirmesi çok kötü olarak tanımlanmaktadır. Kampüsün en önemli/anlamlı yeri olarak değerlendiren 75. yıl öğrenci sosyal merkezi yaş ilerledikçe daha az önemli ve anlamlı görülmeye başlanmıştır.

Yaş ilerledikçe krokilerde belirtilen nirengi noktalarının sayısı da artmaktadır. Ayrıca yaş ilerledikçe çizimlerin 2. aşamasında kenar kavramı ortaya çıkmaktadır. Yaş ilerledikçe krokiler imgesel açıdan zenginleşmekte ve kampüsün sınırları daha iyi anlaşılmaktadır.

Eğitimsel Alt Yapıdan Kaynaklanan ve Bireysel Farklılıklar:

Deneklerin tamamı en az lise mezunudur. Bu nedenle eğitim gördükleri ve doğup büyüdükleri illerin büyüklüğüne göre değerlendirilmiş ve istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Küçük illerde eğitim görmüş öğrenciler, kampüs içindeki birimleri bir yabancıya tarif etmekte daha fazla zorlanmakta, İkincil büyük illerde doğmuş öğrenciler ise zorlanmamaktadır. Büyük illerde doğmuş öğrenciler, kampüs içindeki birimlerin arasındaki mesafeler ve ulaşım imkanlarını diğer öğrencilerden daha önemli görmektedir. Büyük illerde doğmuş öğrencilerin bilişsel haritaları

imgesel açıdan diğerlerinden daha zengindir ve kampüs düzenlemesinin nasıl organize edildiğini daha iyi kavrayabilmektedirler. Dolayısıyla kampüs içindeki birimleri tarif etmekte zorlanmamakta ve mesafeler ve ulaşım imkanları gibi kampüs düzenlemesine ilişkin konuları daha önemli olarak değerlendirmektedirler.

İTÜ'de ve İstanbul'da Geçirilen Süreden Kaynaklanan Farklılıklar:

Kampüs değerlendirmesi ile İTÜ'de ve İstanbul'da geçirilen süre arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. İTÜ'de okunan süre arttıkça kampüsün en önemli/anlamlı yeri olarak görülen 75. Yıl Öğrenci Sosyal Merkezi önemini kaybetmektedir. İTÜ'de okunan süre arttıkça spor salonu ve kültür sanat birliği kampüsün en önemli/anlamlı yeri olarak görülmeye başlamaktadır. İTÜ'de 2 yıl ve daha az bir süredir okuyan öğrencilerin bir bölümüne göre kampüsün en önemli/anlamlı yeri bulunmamaktadır. İTÜ'de okunan süre az iken buluşma noktalarında mevsimlere göre değişiklik görülmektedir. İTÜ'de okunan süre arttıkça buluşma noktalarında mevsimlere göre değişiklik görülmemeye başlamaktadır.

Yakın çevrede spor alanı olup olmaması, öğrenciler tarafından önemli görülmektedir. İTÜ'de öğrenim görmeye yeni başlamış (0-2 yıl) öğrencilerin bir bölümü tarafından önemsiz görülmektedir.

İTÜ'de okunan süre arttıkça, yemek gibi temel ihtiyaçların karşılandığı ayrıca sosyal etkileşim açısından da oldukça önemli bir yere sahip olan 75.Yıl Öğrenci Sosyal Merkezi, önemini ve anlamını kaybetmektedir. Onun yerine spor salonu ve kültür sanat birliği gibi farklı fonksiyonlar içeren aynı zamanda sosyal etkileşim açısından da önemli olan alternatifler önem kazanmaktadır. İTÜ'de öğrenim görmeye yeni başlamış (0-2 yıl) öğrenciler için kampüsün önemli, anlamlı yeri bulunmamakta ve kampüs içindeki düzenlemeler önemsiz görünmektedir.

İstanbul'da 6yıl veya daha uzun süredir yaşayan öğrenciler ağırlıklı olarak aileleriyle birlikte yaşamakta, 0-5 yıldır İstanbul'da yaşayan öğrenciler ağırlıklı olarak yurtta kalmaktadır. İTÜ'de okunan süre ile krokiler arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir:

- İTÜ'de okunan süre arttıkça, krokilerde kenar ve yol kavramı ortaya çıkmaktadır.
- İTÜ'de okunan süre arttıkça, anımsama sürecinin 1. ve 2. aşamasında krokilerde mozaik özelliği ortaya çıkmaktadır. İTÜ'de okunan süre az iken, krokilerde dağılmış özelliği görülmektedir.

İTÜ'de okunan süre arttıkça, krokilerin karmaşıklığı ve imgesel zenginliği artmaktadır. Öğrenci kampüs düzenlemesini daha iyi kavrayabilmekte ve kampüsün sınırlarını, kenar kavramını ve düzenleme içindeki birimler arasındaki bağlantıları, yol kavramını daha iyi anlayabilmektedir.

Fiziksel Çevre Kalitesinin Neden Olduğu Farklılıklar:

Kent merkezinde ve planlı konut alanlarında yaşayan öğrenciler kent çeperlerinde yaşayanlara göre, kampüs içindeki tabelaları, kaldırımları ve kampüs içi ulaşımı daha iyi; yakın çevrede spor alanı olmasını daha önemli olarak değerlendirmektedir.

Krokilerde görülen fiziksel çevre kalitesinin neden olduğu farklılıklar:

- Kent merkezlerinde ikamet eden öğrencilerin çizimlerinin 1.aşamasında, bölge ve kenar kavramı görülmemektedir.
- Kent çeperlerinde ikamet eden öğrencilerin bir bölümünün çizimlerinin 1.aşamasında, bölge kavramı görülmekte ama, kenar kavramı görülmemektedir.
- Planlı konut alanlarında ikamet eden öğrencilerin çizimlerinin 1.aşamasında ağırlıklı olarak, bölge ve kenar kavramı görülmektedir. Planlı konut alanlarında ikamet eden öğrencilerin krokileri imgesel açıdan diğerlerinden daha zengin olmaktadır.

Yurtta kalan öğrencilerin çoğunluğu, buluşma noktalarının mevsimlere göre değişiklik göstermediğini bildirmektedir. Diğer öğrenciler buna çoğunlukla evet cevabı vermektedir. Yurtta kalan öğrenciler boş zamanlarını ağırlıklı olarak yurtta, diğer öğrenciler ise ağırlıklı olarak 75. Yıl Öğrenci Sosyal Merkezinde geçirmektedirler. Yurtta kalan öğrenciler ağırlıklı olarak yaya, diğer öğrenciler ise ağırlıklı olarak otobüs ile kampüse ulaşmaktadırlar.

Ulaşım Şeklinden Kaynaklanan Farklılıklar:

Kampüse özel otomobil ile ulaşan öğrenciler kampüs içindeki birimleri bir yabancıya tarif etmekte zorlanmaktadır. Diğer ulaşım şekillerini (otobüs, minibüs, yaya) kullanan öğrenciler ağırlıklı olarak kampüs içindeki birimleri bir yabancıya tarif etmekte zorlanmamaktadır. Özel araba kullanan öğrenciler, diğer öğrencilere göre kampüs içindeki birimler ve birimlerin birbirleriyle ilişkileri ile ilgili daha az bilgiye sahiptirler.

Kampüs içi ulaşımı iyi ve orta olarak değerlendiren öğrencilerin çizimlerinin 1. aşamasında kenar ve kesişim alanları kavramları görülmektedir. Kampüs içi ulaşımı kötü ve çok kötü olarak değerlendiren öğrencilerin çizimlerinin 1. aşamasında kesişim alanları kavramı görülmekte, kenar kavramı görülmemektedir.

Kampüs içindeki kaldırımları kötü ve çok kötü olarak değerlendiren öğrenciler, kampüs içi ulaşımı da kötü ve çok kötü olarak değerlendirmektedir. Kampüs düzenlemesini ve nasıl organize edildiğini daha iyi kavrayan öğrenciler (kesişim alanlarını, kampüsün kenarlarını vb.) kampüs içi ulaşımı ve kaldırımları daha olumlu ve kampüs içindeki düzenlemeleri daha önemli olarak değerlendirmektedir.

Zihinsel Haritalarda / Krokilerde Farklılıklar:

Çizim sürecinin 1. aşamasında yol kavramı varsa:

- 2. aşamada da yol kavramı ortaya çıkmaktadır. Çizim sürecinin 1. aşamasında yol kavramı yoksa, 2. aşamada da yol kavramı görülmemektedir. Anımsama sürecinin 1. aşamasında kampüs içindeki birimleri ve yolları çizen denekler 2.aşamada da yolları ve birimleri çizmekte, 1. aşamada yolları çizmeyenler ise ikinci aşamada da yolları çizmemektedirler. Anımsama sürecinde önce birimlerin yerleştirilip sonra bağlantılarının kurulması gibi bir örnek gözlenmemektedir.
- Çizimlerde kenar kavramı da ortaya çıkmaktadır. Çizim sürecinin 1. aşamasında yol kavramı yoksa, kenar kavramı da görülmemektedir. Anımsama sürecinde kampüs içindeki birimlerin bağlantıları belirtilmiyorsa kampüsün sınırları da belirtilememektedir.
- Çizimlerin bir bölümünde 2. aşamada bölge kavramı ortaya çıkmaktadır. Çizim sürecinin 1. aşamasında yol kavramı yoksa, 2. aşamada bölge kavramı da görülmemektedir. Anımsama sürecinde kampüs içindeki birimlerin bağlantıları belirtilmediği zaman birimlerin gruplaşmasıyla oluşan bölge kavramı da görülmemektedir.

Çizim sürecinin 1. aşamasında kenar kavramı varsa, 2. aşamada kesişim alanları ve bölge kavramları ortaya çıkmaktadır. Çizim sürecinin 1. aşamasında kenar kavramı yoksa, 2. aşamada kesişim alanları ve bölge kavramları da görülmemektedir. Anımsama sürecinde kampüs içindeki birimlerin gruplaşması ve kesişim alanları belirtilmediği zaman kampüsün sınırları da belirtilememektedir.

Anımsama sürecinin 1. aşamasında zincir ve mozaik özelliği taşıyan krokilerde;

- 2. aşamada da zincir ve mozaik özelliği görülmektedir.
- Çizim sürecinin 1. ve 2. aşamasında bölge, kesişim alanları, kenar, yol kavramları ortaya çıkmaktadır.

Anımsama sürecinin 1. aşamasında zincir ve mozaik özelliği taşıyan krokilerin, karmaşıklık düzeyi ve imgesel zenginliği değişmemekte, 2. aşamada da zincir ve mozaik özelliği görülmektedir. Zincir ve mozaik özelliği taşıyan krokilerde bölge,yol kenar ve kesişim alanları kavramları ortaya çıkmaktadır. Krokiler imgesel açıdan çok zengin olmaktadır.

Anımsama sürecinin 1. aşamasında dağılmış özellik taşıyan krokilerde;

- 2. aşamada da dağılmış özelliği görülmektedir. Anımsama sürecinin 1. aşamasında ayrık olarak yerleştirilen birimler arasında 2. aşamada da bağlantılar kurulamamakta, dağılmış özellik görülmektedir.
- Çizim sürecinin 1. aşamasında bölge kavramı görülmemektedir. Çizim sürecinin 2. aşamasında, 1. aşamasına oranla bölge kavramı daha sık gözlenmektedir. Anımsama sürecinin 2. aşamasında yol bağlantıları bulunmayan, ayrık olarak yerleştirilen birimlerde gruplaşma gözlenmekte, bölge kavramı ortaya çıkmaktadır.
- Çizim sürecinin 1. ve 2. aşamasında kesişim alanları, kenar, yol kavramları görülmemektedir. Anımsama sürecinde dağılmış özellik gösteren krokilerde kampüs içindeki kesişim alanları, kampüsün sınırları ve kampüs içindeki birimlerin birbirleriyle olan bağlantıları da görülememektedir.

Nirengi noktalarının sayısı arttıkça,

- Çizim sürecinin 1. ve 2. aşamasında krokilerde bölge kavramı ortaya çıkmaktadır. Çizim sürecinin 2. aşamasında, 1. aşamaya oranla bölge kavramı daha sık gözlenmektedir. Nirengi noktalarının sayısı arttıkça birimler gruplaşmaya başlamakta ve krokilerde bölge kavramı görülmektedir.
- Çizim sürecinin 1. ve 2. aşamasında krokilerde kenar kavramı ortaya çıkmaktadır. Belirtilen nirengi noktası sayısı fazla olan krokilerde kampüsün sınırları da öğrenci tarafından daha iyi bilinmekte ve krokilerde kenar kavramı görülmektedir.
- Çizim sürecinin 1. ve 2. aşamasında krokilerde yol kavramı ortaya çıkmaktadır. Belirtilen nirengi noktası sayısı fazla olan krokilerde birimler arasındaki bağlantılarda daha iyi ortaya konmaktadır.

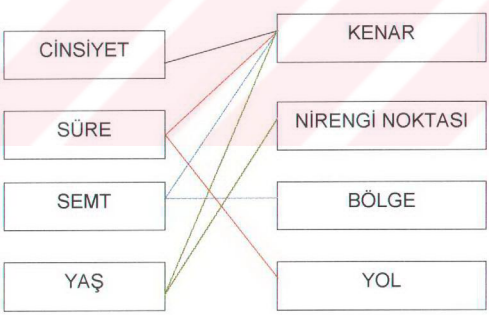
- Anımsama sürecinin 1. ve 2. aşamasında krokilerde mozaik özelliği ortaya çıkmaktadır. Nirengi noktalarının sayısı az iken, krokilerde dağılmış özelliği görülmektedir. Nirengi noktası sayısı fazla olan krokilerde diğer imgesel öğelerde örneğin yollar, kenarlar, bölgeler belirtilmekte, karmaşıklık derecesi ve imgesel zenginliği artmakta, krokiler mozaik özellik göstermektedir.

Alan çalışmasının bulgularından elde edilen sonuçları özetleyen sentez tablolarına aşağıda yer verilmektedir:

MOZAİK	UZUN SÜRE
DAĞILMIŞ	KISA SÜRE

Tablo 3.95: Zihinsel Harita Tipi ile Süre İlişkisi

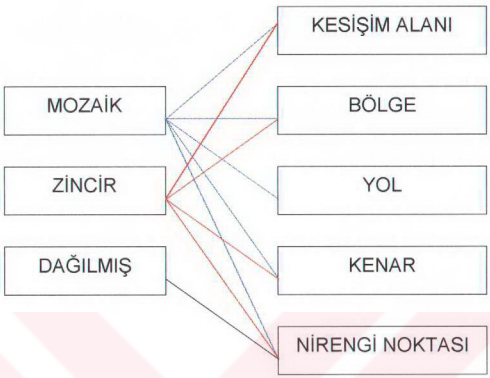
Zihinsel harita tipleri, çevresel alanda deneyimlenen süre ile ilişkilidir. Kişinin çevresel alandaki deneyimi ve bilgisi arttıkça haritalar, mozaik özellik göstermektedir. Çevresel alanda deneyimlenen süre kısa iken haritalar dağılmış özellik göstermektedir.



Tablo 3.96: Kullanıcı Karakteristikleri ile İmgesel Parametrelerin İlişkisi

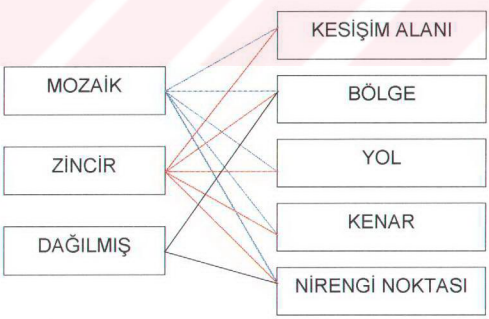
Cinsiyet ile kenar kavramı arasında ilişki bulunmaktadır. Erkekler, kampüs sınırlarını daha iyi kavramaktadırlar. Çevresel alanda deneyimlenen süre arttıkça, kişi çevre hakkında daha fazla bilgi edinmekte, birimler arasında bağlantıları oluşturan yollar ve kampüsün sınırları daha iyi bilinmektedir. Bunun sonucunda zihinsel haritalarda yol ve kenar kavramı oraya çıkmaktadır. Kent çeperlerinde yaşayan insanların

zihinsel haritalarında bölge ve kenar kavramı diğer insanların haritalarına kıyasla daha az görülmektedir. Yaş ilerledikçe zihinsel haritalarda belirtilen nirengi noktalarının sayısı artmakta ve kampüs sınırları daha iyi kavranmaktadır.



Tablo 3.97: 1. Aşamada Zihinsel Haritalar ile İmgesel Parametrelerin İlişkisi

Anımsama sürecinin 1. aşamasında mozaik ve zincir özellik görülen haritalarda kesişim alanları, bölge, yol, kenar ve nirengi noktası olmak üzere tüm imgesel karakteristikler görülmektedir. Dağılmış harita tipinde ise sadece nirengi noktaları bulunmaktadır.



Tablo 3.98: 2. Aşamada Zihinsel Haritalar ile İmgesel Parametrelerin İlişkisi

Anımsama sürecinin 2. aşamasında ise 1. aşamadan farklı olarak dağılmış özellik gösteren haritalarda nirengi noktalarının yanı sıra artan nirengi noktalarının gruplaşması ile bölge kavramı da oluşmaktadır.

4. SONUÇ

Görsel ve yaşamsal kalitesi yüksek çevrelerin yaratılması, mimarlığın temel amacını oluşturmaktadır. Nitelikli çevrenin ardındaki asıl özne, tasarımcıdan öte, ona yaşantısal bir boyut kazandıran yaşayanlardır. Amacı ne olursa olsun her mimari yapıt doğrudan veya dolaylı olarak insan için yapılmaktadır. Mekan örgütlemede en önemli paradigma insanın varoluşsal gerçekliğidir. Bu nedenle tasarımcı, insanı algısal,bilişsel,davranışsal süreçlerin sonucu hareket eden, çevresini anlamlandıran bir organizma olarak kavramalıdır. Yaratılan mekanın, kullanıcısı tarafından anlamlandırılmadan, sahiplenilmeden sürekliliğini yitiren çevrelere dönüşeceğinin bilincinde olmalıdır.

Binaların nasıl algılandığı, kullanıldığı, değerlendirildiği ve insanlar üzerinde ne gibi etkileri olduğu konularına sistematik bir biçimde yaklaşılması, hem uygulamacı mimarlara çok gereksinim duyulan bir geribildirim(feedback) sağlayacak, hem de mimarlık eğitim sürecinde yararlanılabilecek bilgi birikimi oluşturulacaktır.

İnsan-çevre etkileşimi çerçevesinde ele alınan tez kapsamında ise bilişsel haritalar insanların çevreye ilişkin depoladıkları bilgilere erişimin sağlanması amacıyla kullanılmıştır. Yapılan alan çalışmasının sonuçları, tezin birinci bölümündeki insanın çevreye tepkisi başlığı altında incelenen; çevreye uyum, çevreyi ihtiyaçlara uyarlama, çevreyi terk etme olarak sınıflandırılan insan davranışında fiziksel çevrenin özellikleri kadar bireysel farklılıkların ve bilişsel süreçlerin de önemli olduğunu ve insan-çevre etkileşiminin yadsınamayacağını göstermektedir.

Bilişsel haritalarda etkin parametrelerin ortaya konması amacıyla yapılan tezde cinsiyet ile kenar kavramı arasında ilişki bulunmuştur. Erkekler, yaşadıkları bölgenin sınırlarını daha iyi kavramaktadırlar. Çevresel alanda deneyimlenen süre arttıkça, kişi çevre hakkında daha fazla bilgi edinmekte, birimler arasında bağlantıları oluşturan yollar ve çevresel alanın sınırlarını daha iyi bilinmektedir. Bunun sonucunda zihinsel haritalarda yol ve kenar kavramı oraya çıkmaktadır. Kent

çeperlerinde yaşayan insanların zihinsel haritalarında bölge ve kenar kavramı diğer insanların haritalarına kıyasla daha az görülmektedir. Yaş ilerledikçe zihinsel haritalarda belirtilen nirengi noktalarının sayısı artmakta ve çevresel alanın sınırları daha iyi kavranmaktadır.

Çevresel alanda deneyimlenen süre arttıkça, imgesel açıdan daha zengin ve daha karmaşık harita tipleri olan mozaik ve zincir haritalar görülmektedir. Mozaik ve zincir özellik görülen haritalarda kesişim alanları, bölge, yol, kenar ve nirengi noktası olmak üzere tüm imgesel karakteristikler görülmektedir. Dağılmış harita tipinde ise sadece nirengi noktaları ve bölgeler bulunmaktadır.

Üniversite kampüslerinin planlamasında ele alınması gereken en önemli parametrelerden biri ulaşımdır. Sosyal etkileşim noktaları kampüs düzenlemesinin en önemli noktalarını oluşturmaktadır. Üniversite öğrencisi yaş grubundan oluşan kullanıcılarda etkin parametrelerin ortaya konması kampüslerin tasarım ve planlamasına ışık tutmakta ve uygulamacı mimarlara çok gereksinim duyulan bir geribildirim(feedback) sağlamaktadır.

KAYNAKLAR

Altaş, N. E., 1993. Dış Mekanı Yaşamak, Yapı, Sayı.143

Appleyard, D., 1970. Styles And Methods Of Structuring A City, Environment And Behavior, 2, 100-117

Ataç, İ., 1990. Mekan Kavramının Tipolojik Olarak İrdelenmesi, Tasarım, S.5, S.84-85, İstanbul

Aydınlı, S., 1992. Mimarlıkta Görsel Analiz, İTÜ Baskı Atölyesi, İstanbul

Aydınlı, S., 2003. Mimarlığı Anlama: Kaynağa Ulaşma ve Özü Yakalama, TOL Mimarlık Kültürü Dergisi, Yıl:2, Sayı: 3, TMMOB Mimarlar Odası Kayseri Şubesi

Bilgin, N., 1990. Fiziksel Mekandan İnsani ya da İnsanlı Mekana, Mimarlık, S. 241, 90/3, S. 62-65, İstanbul

Canter, D., 1974. Psycholgy for Architects, Applied Science Publishers Ltd., London

Canter, D., 1977. The Psychology Of Place, The Architectural Press, London

Cüceloğlu, D., 1991. İnsan Ve Davranışı: Psikolojinin Temel Kavramları, Remzi Kitap evi, İstanbul

Çakın, Ş., 1990. Mimari Tasarım, İnsan ve Çevre, Özal Matbaası, İstanbul

Downs, R.M., Stea, D., 1973. Cognitive Maps and Spatial Behaviour: Process and Products, Image and Environment: Cognitive Mapping and Spatial Behaviour, Aldine Publishing Company, Chicago

Erkman, U., 1982. Mimari Tasarım İçin Bir Veri Üretim Yöntemi Olarak Çevre Analizi, İTÜ Matbaası, İstanbul

Ertürk, Z., 1984. Mimari Mekanın Algılanması Üzerine Deneysel Bir Çalışma, Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Basımevi, Trabzon

Esin, N., Özsoy, A., 1993. Toplu Konutlarda Büyüklük Değişme ve Esneklik Analizi, İTÜ Çevre ve Şehircilik Uygulama Araştırma Merkezi, İstanbul

Gür, Ş.Ö., 1996. Mekan Örgütlenmesi, Gür Yayıncılık, Trabzon

Hançerlioğlu, O., 1980. Felsefe Sözlüğü, Remzi Kitap evi, İstanbul

Hart, R. A., Moore, G. T., 1976. Extracts from The Development of Spatial Cognition: A Review, An Introduction to Environmental Psychology, Individual Development and The Environment, Part IV, New York

Helson, H., 1964. Adapatation Level Theory, Harper & Row Publisher, New York, Evanstone & London

İmamoğlu, V., 1980. Binalara İlişkin Zihinsel Plan, Kullanım ve Değerlendirmeler: ODTÜ Kampusundan İki Görgül Araştırma Örneği, Ankara

İmamoğlu, V., 2003. Mekan ve İnsan Psikolojisi, TOL Mimarlık Kültürü Dergisi, Yıl:2, Sayı: 2, TMMOB Mimarlar Odası Kayseri Şubesi

Kaplan, S., 1973. Cognitive Maps in Perception and Thought, Image and Environment: Cognitive Mapping and Spatial Behaviour, Aldine Publishing Company, Chicago

Krampen, M., 1991. Environmental Meaning, Advances in Environment Behavior and Design, Edited by Zube E. and Moore G. T., Vol. 3, s. 231-265, Plenum Press, New York, London

Lang, J., 1987. Creating Architectural Theory: The Role of Behavioral Science in Environmental Design, Van Nostrand Reinhold, New York

Landwehr, K., 1988. Environmental Perception: An Ecological Perspective, New Perspectives In Environmental Cognition, Edited by D. Canter, M. Crampen, D. Stea, Gover Publishing Company Ltd., U.K.

Lawton, M. P., Nahemow, L., 1973. Environment Design Research, Vol.:1, Selected Papers (Fourth İnternational Edra Conference), Pennsylvania

Moore, G.T., Golledge, R.G., 1976. Environmental Knowing: Theories, research, and methods, Pa.: Dowden, Stroudsburg

Norberg-Schulz, C., 1971. Existence, Space and Architecture, Oxford University Press, New York

Passini, R., 1996. Wayfinding Design: logic, application and some thoughts on universality, School of Architecture, University of Montreal

Passini, R., Pigot, H., Rainville, C., Tetreault, M., 2000. Wayfinding In A Nursing Home For Advanced Dementia Of The Alzheimer's Type, Environment And Behavior, Vol. 32, no. 5

Piaget, J., İnhelder, B., Szeminska, A., 1960. The Child's Conception Of Space, Basic Books, New York

Rapoport, A., 1977. Human Aspects of Urban Form, Pregaman Press, Oxford, New York

Sanoff, H., 1991. Visual Research Methods in Design, Van Nostard Reihold, New York

Tolman, E. C., 1948. Cognitive Maps in Rats and Men, Image and Environment: Cognitive Mapping and Spatial Behaviour, Aldine Publishing Company, Chicago

Turan, E. R., 1994. Heidegger ve Ev, Mimarlık, S 260, s. 21, İstanbul

Tümer, G., 1979. İnsan-Mekan İlişkileri ve Kafka, Ege üniversitesi Güzel Sanatlar Baskı Atölyesi, İzmir

Ünlü, A., 1998. Çevresel Tasarımda İlk Kavramlar, İ.T.Ü. Mimarlık Fakültesi Baskı Atölyesi- İstanbul

Ünlü, A.,Çakır, H., 2002. A Study on Perception of Primary School Children in Home Environment, Journal of Architectural and Planning Research, Vol:19, N:3, Chicago

İTÜ MASLAK KAMPÜSÜ - ÇEVRESEL DEĞERLENDİRME ARAŞTIRMASI

ANKET FORMU

Görüşme No:

Cinsiyet: E ☐ K ☐

1. Yaşınız:

.....

2. Doğum yeriniz:

.....

3. Lise ve ortaokul öğrenimini hangi ilde gördünüz?

☐ Ortaokul

.....

☐ Lise

.....

4. Kaç yıldır İstanbul'da yaşıyorsunuz?.....

5. İstanbul'da hangi semtte oturuyorsunuz?.....

6. Nerede kalıyorsunuz?

☐ Aile ile birlikte ☐ Yakın hısım, akraba

☐ Arkadaşları ile ev tutarak ☐ Yurtta

☐ Lojmanda ☐ Diğer

7. Kaç yıldır İTÜ'de okuyorsunuz?.....

8. Hangi fakültede ve bölümde okuyorsunuz?.....

9. Kampüse ulaşım şekliniz nedir?

otobüs ☐ minibüs ☐ özel araba ☐ yaya ☐ diğer ☐

10. Kampüs içinde ulaşım şekliniz nedir?

otobüs ☐ minibüs ☐ özel araba ☐ yaya ☐ diğer ☐

11. Arkadaşlarınızla özellikle buluşma noktası olarak seçtiğiniz yerler nerelerdir?

☐ ..... ☐ ..... ☐ .....

12. Arkadaşlarınızla buluşma noktalarınız mevsimlere göre değişiklik gösteriyor mu?

☐ Evet.

☐ Nasıl?.....

Hayır

13. Boş zamanlarınızı nerede geçiriyorsunuz?

☐ ..... ☐ ..... ☐ .....

14. Okul saatleri dışında kampüste zaman geçiriyor musunuz? Hangi aktivitelerde bulunuyorsunuz?

☐ Evet

.....

☐ Hayır

15. Kampüs içindeki birimleri bir yabancıya tarif etmekte zorlanıyor musunuz?

☐ Evet ☐ Hayır

16. Sizce kampüsün en önemli/anlamlı yeri neresidir?.....

Aşağıdakileri ne derece önemli gördüğünüzü söyler misiniz?

17. Çevredeki açık alanların düzenlenmiş olması

Çok Önemli ☐ Önemli ☐ Önemsiz☐

18. Yakın çevrede spor alanı olması

Çok Önemli ☐ Önemli ☐ Önemsiz☐

19. Kampüs birimleri arasındaki mesafeler ve ulaşım imkanları

Çok Önemli☐ Önemli ☐ Önemsiz☐

Aşağıdaki ölçütlere göre kampüsü değerlendirir misiniz?

20. Öğrenci toplanma ve sosyal etkinlik noktaları

Çok İyi ☐ İyi ☐ Orta☐ Kötü ☐ Çok Kötü ☐

21. Kampüs içi ulaşım

Çok İyi ☐ İyi☐ Orta☐ Kötü ☐ Çok Kötü ☐

22. Kaldırımlar

Çok İyi ☐ İyi☐ Orta☐ Kötü ☐ Çok Kötü ☐

23. Tabelalar

Çok İyi ☐ İyi☐ Orta☐ Kötü ☐ Çok Kötü ☐

Anketimize katıldığınız için TEŞEKKÜR EDERİZ.

KAMPÜSÜN YAKIN ÇEVRESİNİN KABACA KROKİSİNİ ÇİZEBİLİR MİSİNİZ?

ÖZGEÇMİŞ

Hande Torun 1978 yılında Antalya'da doğdu. Orta öğrenimini Antalya'da tamamladı. 2000 yılında Yıldız Teknik Üniversitesi mimarlık bölümünden mezun oldu. 2001 yılında İstanbul Teknik Üniversitesi Bina Bilgisi Ana Bilim Dalında yüksek lisans eğitimine başladı. 2003 yılında Haliç Üniversitesi İç Mimarlık Bölümünde araştırma görevlisi olarak başladığı görevine halen devam etmektedir.