

ÇOCUK VE MEKÂN ALGISI ÜZERİNE BİR UYGULAMA

Seda CANOĞLU*

Meryem GEÇİMLİ**

Özet

Bu çalışmanın amacı 11-14 yaşları arasındaki okul dönemi çocuklarındaki mekânsal ve çevresel farkındalığa dair bir değerlendirme yapmaktır. Bu kapsamda, bir çalıştay kurgulanmıştır. Bu çalıştay ile çocukların zamanlarının önemli bir bölümünü geçirdikleri okullarındaki mekânsal sorunları tespit etmeleri ve bu sorunlara yaratıcı çözümler üretmeleri hedeflenmiştir. Çalıştay sürecinde ürettikleri çözümleri sanatsal bir dille, iki ve üç boyutlu olarak ifade etmeleri beklenmiştir. Bu araştırmanın konu aldığı çalıştay; Eskişehir'in İnönü ilçesine bağlı bulunan Oklubali Ortaokulunda gerçekleştirilmiştir. Çalışma kapsamında seçilen öğrenciler 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda eğitim görmektedirler. Çalıştay yürütücüleri Eskişehir Teknik Üniversitesi İçmimarlık bölümü Araştırma Görevlileri, lisans öğrencileri ve diğer bölümlerden gönüllü öğrencilerden oluşmaktadır. Katılımcılar 7-9'ar kişilik gruplar halinde çalışmışlardır. Toplamda 9 grup oluşturulmuştur. Çalıştay üç temel aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada çocukların okul binası, yakın çevresi ve sınıflar, kantin koridorlar vb. iç mekânlarına dair olumlu ve olumsuz görüşlerinin alınması, olası çözüm önerilerinin tartışılması ve bunların görselleştirilmesinden oluşmaktadır. Süreç sonunda çocuklar iki boyutlu çizim ve yazılardan oluşan paftalar hazırlamışlardır. İkinci aşamada; ortaya konmuş olan problemler ve önerilere ilişkin üç boyutlu modellemeler yapılmıştır. Bu süreçte öğrencilerin el becerileri ve yaratıcılıklarının geliştirilmesi önemsenmiştir. Üç boyutlu modelleme, çocukların okul mekânlarına dair kurdukları hayallerin somutlaştırılmasına katkı sağlamakta ve mekânsal algılarını geliştirmektedir. Üçüncü aşama ise tüm uygulamalarla ilgili bir değerlendirme aşamasıdır. Çocukların içmimarlıkla ilgili görüş ve düşüncelerine ilişkin geri bildirimler alınmıştır. Bu çalışmanın sonucunda; bir günlük bir etkinlik olan bu çalıştayın çocukların okul mekânlarına dair mekânsal algılarını artırarak, eleştirel bakış açısı geliştirdikleri görülmüştür. Belirlenen problemlere ilişkin yaratıcı çözümler geliştirerek bunları sanatsal bir biçimde ifade ettikleri gözlemlenmiştir. Ayrıca içmimarlık mesleğine ilişkin çocuklardaki farkındalık artırılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Çocuk, Mekân, Okul, Mekânsal Algı, İçmimarlık

A STUDY ON CHILD AND SPACE PERCEPTION

Abstract

The aim of this study is to make an assessment of spatial and environmental awareness in school-age children between the ages of 11-14. In this context, a workshop was organized. With this workshop, it was aimed that children identify spatial problems in their schools, where they spend a significant part of their time, and produce creative solutions for these problems. It was expected to express their solutions, which they produce during the workshop, in an artistic language in two and three dimension. This workshop was held at in Oklubali Secondary School in Inonu, Eskisehir. The

* Arş. Gör., Eskişehir Teknik Üniversitesi, Mimarlık ve Tasarım Fakültesi, İç Mimarlık Bölümü, scanoglu@eskisehir.edu.tr

** Arş. Gör., Eskişehir Teknik Üniversitesi, Mimarlık ve Tasarım Fakültesi, İç Mimarlık Bölümü, meryemgecimli@anadolu.edu.tr

workshop was carried out by Research Assistants and undergraduate students from the Department of Interior Architecture and volunteer students from other departments of Eskisehir Technical University. Within the scope of this study, the students from 5 to 8th grades were selected. Participants worked in groups of 7-9 people. A total of 9 groups were created. The workshop consists of three main stages. The first stage consists of receiving positive and negative opinions about the school building, the immediate surroundings and the interior spaces (classrooms, canteen, corridors etc.), discussing possible solutions and visualizing them. At the end of the first stage, children prepared presentation boards consisting of writings and two-dimensional drawings. In the second stage; three-dimensional modeling was made for the problems and suggestions. In this process, the development of student's hand skills and creativity was taken into consideration. Three-dimensional modeling contributes to the realization of children's imaginations about school spaces and improves their spatial perceptions. The third stage is the evaluation stage which feedback was received on children's views and thoughts on interior architecture. As a result of this study; It was seen that this workshop, which is a one-day activity, developed a critical perspective by increasing the spatial perceptions of children about school spaces. It was observed that they developed creative solutions for the identified problems and expressed them in an artistic way. In addition, awareness of children related to the interior architecture profession has been increased.

Keywords: Child, Space, School, Spatial Perception, Interior Architecture

Giriş

Günümüz eğitim sisteminde yeni arayışlar içerisinde daha interaktif ve katılımcı programlara yönelimler görülmektedir. Bu anlamda çalıştaylar ve kısa süreli atölye çalışmalarına eğitim süreçlerinde yer verilmesi önemlidir. Bu ve benzeri yöntemler eğitimin her kademesinde önemli olmakla birlikte, okul dönemi çocuklarında ilk çocukluk döneminin aksine sosyal etkileşim düzeyi daha etkin olduğu için daha olumlu katkılar sağlamaktadır. Ayrıca çalıştaylar, eğitim sistemindeki standart müfredatın dışına çıkıp, farkındalığı olan yaratıcı çalışma ortamlarını oluşturmaktadır.

Bu çalışma kapsamında ortaöğretim öğrencileri (5-8 Sınıflar) seçilmiştir. Bu seçimin en önemli sebebi ise çocukların bu dönemde ilköğretim dönemine göre branşlaşma eğitimine başlayarak daha çok sosyalleşme eğilimi içerisinde olmalarıdır. Bu sosyalleşme eğilimini açıklamak gerekirse; İlköğretimde sadece tek bir sınıf öğretmeni olup bütün dersler aynı öğretmen ile yürütülmektedir. Ortaöğretimde ise bu durum değişerek, her dersin ayrı branş öğretmeni bulunmaktadır. Bu değişim öğrencilerin sosyalleşmesine, farklı değerlerde iletişimi geliştirmesine ve çeşitlendirmesine olanak sağlamaktadır. Çalışma kapsamında gerçekleştirilen çalıştay bir günlük kısıtlı bir sürede gerçekleştirilmiştir. Ayrıca yürütücüler daha önce tanımadıkları kişilerden oluşmaktadır. Çocukların bu yürütücülere ve çalıştay sürecine kolay adapte olabilmeleri önemlidir. Bu nedenlerden dolayı çalıştay için dışarıdan gelen ve kısıtlı bir sürede orada olacak farklı eğitimcilere alışma süreçlerinin rahat geçebileceği düşünülmüştür.

Mekâna dair sorunları belirlemek ve bu sorunlara ilişkin mekânsal çözümler üretmek içmimarlık eğitiminde önemli bir yere sahiptir. Çalıştay süreci bu düşünce temel alınarak kurgulanmıştır. Bu yaş döneminde çocuklarının mekânsal algıları ve çevresel farkındalıkları önceki dönemlere göre oyun ve hayal dünyası ile birlikte problemlere daha gerçekçi yaklaşımlar gösterebilmektedir.

Mekân Algısı

İnsanın çevresindekileri algılaması belirli bir süreç ve değişkenlere bağlı olarak gerçekleşmektedir. Duyu organlarının kapasite ve yeterlilikleri, çevredeki uyaranların nitelikleri ve insanın kendi

yaşamsal deneyimleri bu değişkenlerdendir. Bu süreçte insan çevresindekileri seçerek algılamaktadır. Beyne iletilen veriler ancak örgütlendiğinde anlamlıdır (Gezer, 2012, s.2). Kişilerin sahip olduğu bireysel özellikler de algılama süreçlerini etkilemektedir. Kişinin ilgi alanları, yaşamsal deneyimi, kültürel yapısı, psikolojik yapısı vb. nitelikler algılama sürecini özne açısından etkileyen unsurlardır. Algılama sürecinde bilinç bütün bu parametreleri örgütler ve anlamlandırır (Gezer, 2012, s.5). Mekân algısı farklı bileşenler tarafından etkilenen çok boyutlu bir süreçtir. İnsanın içinde bulunduğu çevrede her şeyi kendi boyutları üzerinden karşılaştırarak anlamlandırma eğilimi bulunmaktadır. Leland (2006) insanların genetik olarak kodlanmış bir mekân algısına sahip olmadıklarını ve bu süreçte özellikle mesafelerin tanımlanmasının öznel farklılıklar içerdiğini vurgulamaktadır. Bu düşünceden hareketle mekânın kabul görmüş genel veya standarda bağlanmış belirli bir boyutsal sınırı olamayacağı söylenebilir. Ancak görsel algılamada imajların bazı antropometrik genellemeler üzerinden mekânla ilişkili boyutlarının insanın görme alanı içinde olduğu söylenebilir (Gezer, 2008, s.35).

İnsanların dış dünyayla ilgili fikirleri, algılama yoluyla gelişmektedir. Algılamanın ilk aşamasında duyum bulunmaktadır. Duyum, duyu organlarının uyarılması sonucunda ortaya çıkmaktadır (Eryarar, 2011, s.128). Duyum; çeşitli fiziksel uyarıların görme, tatma, dokunma, işitme gibi duyarlar yoluyla algılanması şeklinde gerçekleşmektedir (Özak ve Gökmen, 2009, s.146). Fiziksel uyarılara karşı kişisel değerlendirmeler sonucu varılan yargı ise algıdır. Algılamayı, bir durumun idrak edilmesi veya farkına varılması şeklinde tanımlanabilir. Algılama eylemi, duyum ve algının birleşimi sonucunda ortaya çıktığından duyum ve algının bütünlük oluşturması zorunludur. Örneğin, görülen bir tablo algılanmadığında bir anlam ifade etmez. Bu noktada görme duyusu tek başına yetersiz kalmakta ve görülenin yorumlanabilmesi için algı gerekmektedir (Eryarar, 2011, s.131).

Mekânlar nesnel hacimlerken, duyarlar ve duygularla öznelleşmektedir. Algı mekanizması duyu organlarının gördükleri, işittikleri, tattıkları, kokladıkları, dokunduklarıyla uyarılırken, mekân, bu bileşenlerin birbirleriyle zihinde kurulan ilişkiler ile algılanmaktadır. Mekândan alınan uyarılar; psikolojik süreçler ve kişisel deneyimlerle ilişkilendirilmektedir. Özellikle de kişilerin hangi duyarları gelişmişse o yöndeki algıları daha kuvvetlidir. Duymayan kişilerin görme yetisinin güçlü olması veya görmeyen kişilerin koku duyusunun güçlü olması bu duruma örnek olarak gösterilebilir (Gür, 1996).

Ortaokul Dönemi Çocuklarında Fiziksel ve Bilişsel Gelişim

Çalışma 11-14 yaş aralığında, Ortaokul 5-8. Sınıflara devam eden öğrenciler arasında gerçekleştirilmiştir. Çocuklarda gelişim dönemleri doğum öncesi, bebeklik dönemi (0-2 yaş), çocukluk dönemi (2-7 yaş), okul dönemi (7-11 yaş) ve ergenlik dönemi (11-18 yaş) olarak sınıflandırılmıştır (Senemoğlu, 2005, s.18). Bu sınıflandırmaya göre çalışmanın yapıldığı öğrenciler; ilk çocukluk döneminden sonraki okul dönemi (7-11) ve ergenlik (11-18) dönemi içerisinde yer almaktadır. Çocukluk dönemindeki birey yetişkin bireylere göre farklı fiziksel ve bilişsel özelliklere sahip olduğundan dolayı çocukların algıları da yetişkinlerden farklıdır. Çocukların fiziksel ve bilişsel gelişimleri genetik, çevresel, sosyo-ekonomik vb. çeşitli faktörlere bağlı olarak bireyler arasında farklılık gösterebilmektedir.

Fiziksel Gelişim Özellikleri

Fiziksel gelişim, bedeni oluşturan bütün organların gelişimi olarak tanımlanabilir (Baksi, 2018, s.9). Okul dönemindeki çocukların (7-11 yaş) fiziksel gelişimleri ilk çocukluk ve ergenlik döneminden daha yavaştır. Bu dönemde kemik ve iskelet sistemindeki gelişmeler, kas gelişiminden daha iler düzeydedir. Bu dönemin başlangıcında çocuklarda henüz bilek ve parmak kemikleri ile kasları, hassas işleri yapabilecek olgunluğa ulaşmamıştır. 11 yaşına gelinceye kadar kaslar iyice gelişir ve beceri isteyen el işleri, sanatsal etkinlikler ve müzik aleti çalmaya yönelim başlayabilir (Kaya, 2012, s.100).

Çocukluk döneminde göreceli olarak yavaşlayan bedensel büyüme ve gelişme, ergenlik döneminde tekrar hızlanarak, ergenlik dönemi sonunda yetişkinlikteki yapısına ulaşır (Koç, 2004, s.234).

Bilişsel Gelişim Özellikleri

Bilişsel gelişim bireyin çevresindeki dünyayı anlamasını ve öğrenmesini sağlayan aktif zihinsel etkinliklerdeki gelişimdir (Senemoğlu, 2005, s.38). Çalışma kapsamındaki 11-14 yaş aralığı çocuklar, Piaget'in (1972, s.3) bilişsel gelişim teorisine göre yaptığı sınıflandırmada, Somut İşlemler Dönemi (7-11 ya da 12 Yaş) ve Soyut İşlemler Dönemi (12 yaş ve üzeri) içerisine girmektedir.

Bu iki dönem çocukların durumsal uyarıcılarla etkileşime girerek çocuğun görece bir özerklik ve bağımsızlık kazanarak düşünebilme yeteneğini gösterdiği dönemdir (Akarsu, 1984, s.31). Somut işlemler döneminde birey başkalarının düşüncelerinin farkına varır ve ilk çocukluk dönemlerine göre daha sosyaldir. Çocuk evi haricinde birey olarak dış dünyaya atılır ve çevre ile ilişkiler kurmaya başlar. Bu dönemde fiziksel ve sosyal çevrenin çocuğun gelişimi üzerine etkileri başlar (Baksi, 2018, s.13). Somut işlemler döneminde olan çocuklar, özel mantıksal niteliği olan "gruplandırma" adı verilen yeni bir dizi kural geliştirmektedirler. Okul çağındaki çocuğun düşüncesinin temelinde "gruplama" yeteneği yatmaktadır. Sonrasında çocukta, "sınıflama, sıralama, serileme, değişmezlik, sayı ve mekân" gibi kavramlarda oluşmaya başlamaktadır (Yavuzer, 1999, s.112-113). 7-12 yaşlar arasındaki yıllar çocuğun görsel gerçeklik evresine adım attığı döneme işaret eder. Bu dönemde çocuklar arasındaki gelişme süreci eğitim düzeyi, ailenin geliri gibi toplumsal faktörlerle birlikte zeka, yetenek gibi kişisel faktörlere veya fiziksel çevrenin karmaşıklığı gibi çevresel faktörlere göre farklılaşabilir (Gür, vd., 1989, s.11-13).

Soyut işlemler dönemine ulaşıldığında ise çocuklar varsayımlar kurabilir, mantıksal sonuçlar çıkarabilir ve ister somut ister soyut biçimde sunulsun, karmaşık sorunları sistemli biçimde çözebilirler. (Yılmaz, 2010, s.16)

Çocuklarda Mekân Algısı

Çocukta mekânsal algı obje konumunun kavranmasıyla yakından ilişkilidir. Çocuk bu süreçte etrafındaki nesnelerin ona görünmese dahi var olmaya devam ettiğini anlamaya başlar. Öncesinde, yuvarlanan bir topun gözden kaybolduğunda peşine düşmeyen bir çocuk, sonrasında top gözden kaybolursa dahi, topun var olmaya devam ettiğini bilerek, peşinden gider. Piaget, bu aşamayı obje korunumunun kavranması şeklinde tanımlamaktadır (Altman ve Chemers, 1980). Özak ve Gökmen (2009, s.153), yetişkinlerin çocukluk dönemi hatırlarında sürekli bir "yer" olgusu olduğunu belirtirler. Mekânsal bellek ile ilgili çalışmalarında yetişkinlere hatırladıkları mekân verileri ile ilgili sorular sormuşlardır. Elde edilen veriler 7-12 yaşlarındaki çocukların daha çok mekânsal veri toplandığını ortaya çıkarmıştır.

Mekânsal ilişkilerle ilgili üç sınırlandırma yapılmaktadır. Bunlar topolojik, projektif ve öklidyen (metrik) ilişkiler olarak adlandırılmaktadır. Çocukta mekân kavramı ile ilişkili olarak Piaget ve Inhelder'in çocuklarla yaptıkları deneyler, topolojik mekânın zihinsel olarak yeniden canlandırılmasının önce ortaya çıktığını, bunu projektif ve öklidyen mekânlarına ilişkin işlemlerin izlediğini göstermektedir (Akarsu, 1984, s.32). Topolojik mekân ilişkileri olarak zihinde kavranan mekânsal ilişkiler yakınlık, kopukluk, düzen, çevreleme ve süreklilik olarak sıralanabilir. 7 yaşından sonraki dönemde yapılan çocuk resimlerinde bu parametrelerin ön plana çıktığı görülmektedir (Tablo 1). Bu dönemde yapılan çizimlerde gerçeğe yakın bir perspektif oluşmasa da çocuklar düz ve paralel çizgiler kullanarak yaşadığı mekânı anlaşılır bir biçimde aktarabilmiştir (Çanakçıoğlu 2012, s.77).

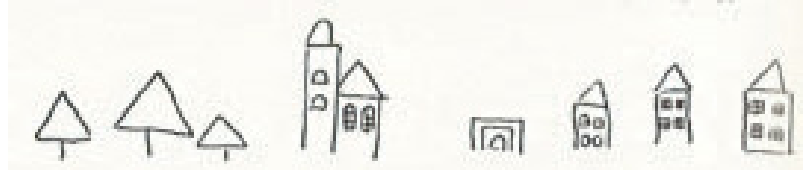
Nesnelerin ve elemanların yerlerinin ve çevresiyle ilişkisinin bir perspektif içerisinde belirlenmesi Perspektif mekân ilişkileridir. Öklidyen ilişkiler kapsamında ise mekânda nesnelerin konumları genel bir referans çerçevesi içerisinde ya da sabit bir Kartezyen (X-Y) referans sisteminde koordinatlarının belirtilmesi gerekir. Yani öklidyen mekân ilişkilerinde çocukları kendi haricinde başka noktaları referans alarak, mekândaki objelerin hem büyüklük hem de aralarındaki uzaklığı koruyacağı fakat yine de her farklı referans durumuna göre temsillerinin farklı olacağını kavrar (Piaget ve Inhelder, 1967). Bunlarla birlikte çocukların algılarında imajinatif mekân özellikleri de bulunmaktadır. Mekânın imajinatif özellikleri ise Kevin Lynch'ın sınıflandırmalarına dayanır (Lynch, 1960). Bu sınıflandırma; işaretler, düğümler, kenarlar, bölgeler, yollar ve sınırlardır. Özetle söylemek gerekirse çevrenin akılda iz bırakan imajinatif özellikleridir (Ünlü ve Çakır, 2002).

Çocukların yaşadıkları çevreye dair bilişsel haritalarında ne tür mekânsal ilişkilerin yer aldığını saptamak amacıyla yaptıkları çizimler değerlendirildiğinde, yol bileşeninin daha çok belli bir rotayı ifade eden sokaklar, caddeler ve yollar olarak; kenar bileşeninin belli alanları sınırlayan çit, korkuluk, duvar veya nehir gibi sınırlayıcı elemanlar olarak; bölgeler, oda gibi kendi içinde belirli özelliklere sahip ayrı tanımlanmış alanlar olarak; düğümler, okul, ticaret merkezi, ibadet yeri veya bir anıt gibi genellikle belirli kesişim noktalarında yer alan ve o çevrenin hatırlanmasına yarar sağlayan imgesel değeri yüksek fiziksel bileşenler olarak ortaya çıkar. İşaretler ise, bu bileşenler arasında en fazla değişkenlik gösteren parametre olarak değerlendirilebilir. (Çanakçıoğlu 2012, s.80).

	Mekân ilişkisi	Çizimler
Topolojik	Zihinde kavranan mekânsal ilişkilerin belirlenmesi; yakınlık, kopukluk, düzen, çevreleme ve süreklilik	Düz ve paralel çizgiler kullanarak
Projektif	Nesnelerin ve elemanların yerlerinin ve çevresiyle ilişkisinin bir perspektif içerisinde belirlenmesi	Nesneleri üç boyutlu çizme çabası, parçalı Perspektif anlatımlar
Öklidyen	Nesnelerin konumlarının genel bir referans çerçevesi içerisinde belirlenmesi	Büyüklik uzaklık ilişkileri gerçeğe yakın ve referansa dayanan perspektif
İmajinatif	İşaretler, düğümler, kenarlar, bölgeler, yollar ve sınırların belirlenmesi	Çevresel özelliklerin eklenmesi

Tablo: 1- Topolojik, projektif, öklidyen ve imajinatif mekânsal ilişkiler ve çocuk çizimlerine yansımaları

Piaget ve Inhelder (1967, s.434) yaptıkları çalışmada çocuklardan yaşadıkları yeri çizmelerini istemişlerdir. Fotoğraf 1'de gösterilen 7 yaşındaki çocuğun çiziminde süreklilik ve çevresel ilişkiler bulunmaktadır. Bu da projektif mekân ilişkilerini vurgulamaktadır. Araştırmacılar aynı çocuğun, öklidyen mekân ilişkilerini eklemesi amacıyla, bu çizim üzerinden sorular sorarak çizimi tekrarlatmışlardır. Sorulardan bazıları; Yukarıdan baktığında burayı böyle mi görürsün? Bu kilise daha uzakta değil mi? dir. Bu sorularla amaçlanan da nesnelerin konumlarındaki uzaklık yakınlık ilişkisi gibi gerçeğe yakın özelliklerine dair çocukta farkındalık oluşturmaktır (s.433). Çocuğun bu farkındalıkla çizeceği çizimler ökliden mekân ilişkilerini ortaya koyacaktır.



Fotoğraf 1: Piaget ve Inhelder'in çalışmasından örnek çizim

Hayalimdeki Okul Çalıştayı

Bu araştırma kapsamında gerçekleştirilen çalıştay Eskişehir ilinin İnönü ilçesine bağlı Oklubal mahallesinde (köy) Oklubalı Ortaokulu'ndaki öğrenciler ve Eskişehir Teknik Üniversitesi İçmimarlık bölümü öğrencileri, Araştırma Görevlileri ve gönüllü öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir. Çalıştay; ortaokul öğrencileri, içmimarlık bölümü öğrencileri, araştırma görevlileri ve gönüllülerden oluşan 7-9'ar kişilik gruplardan oluşmaktadır. Toplam 9 grup oluşturulmuştur. Her grupta süreci yönetecek bir araştırma görevlisi, bir içmimarlık öğrencisi ve bir gönüllü öğrenci bulunmaktadır. Yürütücüler toplamda 27 kişidir. Katılımcı öğrenciler ise her grupta 3 veya 5 çocuktan oluşmaktadır. Çalıştayın toplam katılımcı sayısı 38'dir.

Çalıştay temel olarak 3 aşamadan oluşmaktadır;

1. Grupların belirlenmesi, tanışma, yakın çevreleriyle ilgili konuşma
2. Okul mekânlarına dair konuşma ve mekânsal olarak olumlu ve olumsuz yönlerin tartışılması, sonrasında oluşan fikirlerin iki boyutlu olarak görselleştirilmesi
3. Okul mekânlarına dair hayal ettiklerini üç boyutlu maket ve model teknikleriyle ifade edilmesi

Bu çalıştayın amacı ortaokul öğrencilerinin, günlük yaşamlarının parçası olan okulları ile ilgili görüş oluşturmaları, çevrelerine eleştirel, estetik ve duyarlı bir gözle bakıp, analiz yapabilmeleri, okullarının sevdikleri ve sevmedikleri mekânları veya alanları belirlemeleridir. Ayrıca okul mekânları ile ilgili değişiklik önerileri oluşturabilmeleri ve bu önerileri doğrultusunda kendilerine verilecek malzemeleri kullanarak istedikleri değişikliği çizim veya maket yapımıyla canlandırabilmeleri hedeflenmektedir. Ayrıca, çocuğun okulundaki sosyal ortamında kendi varlığının farkına varan bir birey olduğunu hissetmesini sağlamak (Acer, 2012, s.263) bu araştırmanın çıktılarında sayılabilir. Çocukların mekânsal dönüşümle sosyal hayatın da dönüştürülebileceğini keşfetmelerini sağlamak, böylelikle sunulan okul imkânlarının, üzerinde düşünülebilir olmasının fark edilmesini sağlamak, bu farkındalığı bir yaşam deneyimine dönüştürmek (Acer, 2012, s.263) de bu çalıştayın sonucunda hedeflenmektedir.

Toplamda 38 katılımcı çocuk, 3-5 kişi olacak şekilde ayrılıp, öncelikle grup içerisindeki sosyal etkileşimi artırmak ve çocukların da alışmasını sağlamak amacıyla bir tanışma oyunu oynanmıştır. Katılımcıların bireysel özellikleri hakkında sorular sorularak sohbet edilmiştir. Bu özellikler; boş zaman aktivitelerinin ne olduğu, en sevdiği dersler, hobileri, geleceğe dair hayalleri vb. kişisel olan ancak özel olmayan bireysel özelliklerdir. Bu aşamadan sonra ortaokul öğrencilerinin okullarında olumlu buldukları veya olumsuz buldukları mekânsal özelliklerin belirlenmesine yönelik karşılıklı konuşmalar yapılmıştır. Öğrencilerin mekânsal anlamda düşüncelerini ortaya çıkarmak amaçlı sorular sorulmuş ve örneklendirmeler yapılmıştır. Bu konuşma seansında oluşturulan fikirler doğrultusunda görselleştirme yapılmasına geçilmiştir. Bu görselleştirmeler; iki boyutlu çizimler ve yazılardan oluşmaktadır (Fotoğraf 2).



Fotoğraf 2: Öğrencilerin geliştirdikleri fikirler doğrultusunda ürettikleri iki boyutlu görselleştirme çalışmaları

Çalıştayın ikinci aşaması sonucunda; Tartışma ve öğrencilerin yaptığı görselleştirmeler ışığında elde edilen çıkarımlara göre; çocukların zamanlarının büyük bölümünü geçirdikleri okullarına yönelik mekânsal anlamda duyarlılık geliştirebildikleri görülmüştür. Çocuklar okul mekânlarına ilişkin yapısal detay ve kullanımların farkındadırlar. Fakat çoğunlukla mekânsal organizasyonda yer alan öğelerin kullanım ve amaçlarını kendi çocuksu dünyaları üzerinden algılamaktadırlar. Örneğin, her bir sınıftan bahçeye açılan kapılar veya gerektiğinde yatılabilen sıralar hayal etmişlerdir.

Bu aşamanın bir başka önemli sonucu ise; çevreye ve mekâna ilişkin olumlu ve olumsuz özellikleri ortaya çıkarabilmeleridir. Okulun ve yakın çevresinde yer alan birim ve kullanımlara ilişkin sorunları ortaya koyabilmektedirler. Okulda yer alan kantin, tuvalet, spor alanları vb. genel mekânsal özelliklere ilişkin eksikleri ve sorunları tartışabilmişlerdir. Örneğin; okulun yakın çevresinde bulunan spor alanlarındaki giyinme odalarının mekânsal sorunlarını aktarmışlardır. Ayrıca okulun iç mekânlarına dair donatı ve elemanları ile ilgili karşılaştıkları sorunları da belirtmişlerdir. Öğrenim süreçlerinde aydınlatma, renk ve malzeme ile ilgili yaşadıkları problemleri ortaya koyabilmişlerdir. Son olarak belirtilen olumsuz durumlara karşı yenilikçi ve hayal gücüne dayalı çözüm önerileri getirmişlerdir. Ayrıca bu düşünce ve tasvirlerini iki boyutlu düzlem üzerinde başarılı bir şekilde aktarabilmişlerdir.

Bu aşamada elde edilen çizim ve görsellerde yukarıda anlatılan mekânsal ilişkiler ve çizim bağlantılarına dair veriler de görülebilmektedir. Tablo 2’de yer alan 3. Gruba ait çalışmada mekânsal ilişkiler zihinde kavranmış, düzen süreklilik gibi kavramlar düz ve paralel çizgilerle ifade edilmiştir. Bu açıdan topoğraf mekânsal ilişkilerin belirtildiği söylenebilir. 7. Grubun çalışmasına bakıldığında ise okul çevresinde yer alan akarsu bir sınır olarak belirtilmiştir. Ayrıca çevrede yer alan fiziksel bileşenlerin de eklendiği görülmektedir. Bu sebeple imajinatif ilişkiler kapsamında değerlendirilebilir. Son olarak 2. Grubun çalışmasında ise mekânsal donatıların yerleri ve çevresel ilişkileri gösterilmiştir. Ayrıca nesnelerin çizimleri de perspektif özellikler kazanmaya başladığı görülmektedir. Bu nedenle de bu çizim projektif mekân ilişkileri kapsamında değerlendirilebilir.

3. Grup	7. Grup	2. Grup
		
Topolojik mekân özelliklerini içeren çizim.	İmajinatif mekân özelliklerini içeren çizim.	Projektif mekân özelliklerini içeren çizim.

Tablo 2: Çalıştayda elde edilen çizimlerdeki mekânsal ilişkiler

Çalıştayın üçüncü ve son aşaması tartışma ve görselleştirmelerden sonraki çocukların hayallerinin ve konuşulanların maket ve model teknikleri kullanılarak üç boyutlu olarak aktarıldığı bölümdür. Çocuklar ve diğer katılımcıların ortaklaşa yürüttüğü bu süreçte yönlendirici çocuklardır. Uygulama detaylarında diğer katılımcılar (kesme, yapıştırma vb. konularında) çocuklara yardımcı olmuşlardır. Bu süreçte çocuklar iki boyutlu olarak gerçekleştirdikleri sunumları üç boyutlu olarak canlandırmışlardır. Bu maketlerde yapılan uygulamalarda çocukların hayal güçlerine herhangi bir kısıtlama getirilmemiştir. Örneğin; kantin üzerine sorunları tartışan bir grup bir uzay kantin önerisi geliştirmiştir. Başka bir grup ise; okulun çevresi ile olan ilişkisinden kaynaklı birtakım sorunlara çözüm olarak okul binasını bir okyanusun ortasında konumlandırmış ve bir kaydıraqla okyanusa girilebileceği fikrini geliştirmiştir; ancak okyanus pembe renklidir (Fotoğraf 3). Öğrenciler bu okulun çatısından bir gökkuşağı kaydırağıyla suya girmeyi hayal etmişler ve bunu yaptıkları makete aktarmışlardır.



Fotoğraf 3: Çocukların üç boyutlu modellemelerinden hayal gücünü ön plana çıkaran bir örnek.

Çocukların projelere getirdikleri çözümlerde bireysel belleklerinin de etkisi bulunduğu gözlemlenmiştir. Hayvan sevgisi yüksek olduğu gözlemlenen bir çocuk mekânsal çözümlemesinde hayvanların sorunlarını gözeterek projesinde bu sorunlara ilişkin çözümleri (hayvan barınağı ve yeme alanları vb.) ön plana çıkarmıştır (Fotoğraf 4).



Fotoğraf 4: Çocukların üç boyutlu modellemelerinden başka bir örnek.

Üç boyutlu çalışmanın sonucunda öğrencilerin okullarına yönelik mekânsal anlamda duyarlılıklarını üç boyutlu olarak ifade etmede başarı gösterdikleri gözlemlenmiştir. Mekânsal öğeleri tanıyarak bunların üç boyutlu ve görece ölçekli modellerini yapabilmüşlerdir. Okulun yapısal detay ve kullanımını makete başarılı bir şekilde uygulamışlardır. Ayrıca okulun mekânsal organizasyonunda değiştirmek istedikleri yerler açısından hayal güçlerini malzemeye aktararak yaratıcı çözümler buldukları görülmektedir. Maketlerde yalnızca okulun yapısal özelliklerini değil doğal çevrede yer alan öğelerini de ele almışlardır. Çocuklar birer kullanıcı oldukları mekânda kendi ihtiyaçlarının farkına vararak modellemeleri yürütmüşlerdir. Sınıfların iç mekân ve donatı elemanlarının daha eğlenceli, renkli ve hayale açık modellendiği görülmektedir. Oyun ve masal ile desteklenmiş bir kurguyla oluşturmuşlardır. Üç boyutlu modellerinde aydınlatma, renk ve iç mekân donatıları hakkında yaratıcı çözümlerde sunmuşlardır. Kantin, tuvalet gibi ortak kullandıkları mekânlara ilişkin getirdikleri yapısal çözümleri yaratıcı teknikler kullanarak maketlerine aktarmışlardır.

Sonuç

Bu çalışmada ortaya çıkan öncelikli sonuçlardan biri, çocukların yakın çevrelerine eleştirel bir gözle bakmayı geliştirebildikleridir. Bu kapsamda belirleyici olan en önemli unsur içmimarlardan oluşan çalıştay yürütücülerinin çocuklarla yaptıkları tartışmalarda mesleki yönlendirmelerde bulunmuş olmalarıdır. Bu yönlendirmeler mekânsal algılamayı artırıcı ve mekâna dair sorgulayıcı niteliktedir. Bu çalıştayın diğer bir önemli sonucu ise çocukların mekânlarda karşılaştıkları sorunlara ilişkin yaratıcı ve farklı çözümler getirebildikleridir. Bu noktada çocukların hayal güçlerinin sınırlandırılmamış olmasının etkisi büyüktür. Bununla birlikte ürettikleri çözümler ve modellemelerde gerçekçi bir takım çözümler de geliştirmişlerdir. Ortaokul öğrencileri ile yapılan bu çalıştayda çocukların sürece dâhil olması, okul mekânına dair belirledikleri problemlerin çözümlenmesinde daha katılımcı ve istekli olmaları ile sonuçlanmıştır.

Yapılan literatür araştırmasında çocukların mekânsal algısının bireysel ilgi ve yetenekleri vb. çeşitli faktörlere göre değişiklik gösterdiği ortaya çıkmıştır. Çalıştay kapsamında elde edilen bulgular da bu görüşü destekler niteliktedir. Örneğin aynı grup içerisindeki çocukların çizimleri incelendiğinde bazı çocukların çizimlerinde topolojik mekânsal özellikler gözlemlenirken bazılarının çizimlerinde ise projektif, öklidyen veya imajinatif mekânsal özellikler görülmektedir. Örneğin, çocuğun çevresel farkındalığı ve algısı yüksek ise imajinatif mekânsal ilişkileri çizimine yansımaktadır. Öte yandan

üçüncü boyut algısı gelişmiş ise bu çocuğun çiziminde perspektif olarak görülmektedir. Bu durumda da projektif mekân ilişkisi özelliklerinden söz edilebilmektedir.

Çalıştay sonucunda yapılan değerlendirmede içmimarlık mesleğine dair paylaşımlarda bulunulması çocukların bu konularla ilgili farkındalığını arttırmıştır.

Teşekkür

Hayalimdeki Okul çalıştayının gerçekleştirilmesinde katkı sağlayan Eskişehir Teknik Üniversitesi, İçmimarlık Bölümüne ve SosyalBen Vakfı Eskişehir gönüllülerine teşekkür ederiz.

Kaynakça

- Acer, D. (2012). Tasarım Öğretimi Programı. (Mimarlık ve Çocuk Öğretimi Programı)'nın Türk Kültürüne Uyarlanması, Etkililiği Analizi ve Yaygınlaştırılması. 110K269 numaralı TÜBİTAK Projesi.
- Akarsu, F. (1984). Piaget'ye Göre Çocukta Mekan Kavramının Gelişimi. *Mimarlık*, 89, 31-33.
- Altman, I. ve Chemers M. (1980). Environmental Cognition and Perception. *Culture and Environment* (43-70) Monterey California: Wadsworth Inc.
- Baksi, S. (2018). Çocukların Mekan Algısının Yaşam Çevresi Üzerinden İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çanakçıoğlu, N. G. (2012). Çocukta Mekân Algısının Gelişimi ve Mekânsal İmge Zenginliği Bakımından Malzemenin Önemi. *Mimarlıkta Malzeme*, (22), 74-81.
- Eryarar, E. (2011). Endüstri Ürünleri Tasarımında Gestalt Teorisi Uygulaması. *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks*, 3(2).
- Gezer, H. (2008). *Mekan ve Mekanın Algılanması*. *Mimarlıkta Malzeme*, 7, İstanbul: TMMOB Mimarlar Odası Yayını 33-42.
- Gezer, H. (2012). Mekanı Kavrama Sürecinde Algılama Bileşenleri. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(21), 1-10.
- Gür, Ş. Ö. (1996). *Mekan Örgütlenmesi*. Trabzon: Gür Yayıncılık.
- Gür, Ş., Özbilen, A., Ertürk, S. (1989). *Çevresel Psikolojide Çocuk: İlkokul öğrencilerinin okul çevresine yönelik bilişsel değerlendirmelerinin tasarım kararlarına etkisi*. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Mühendislik Mimarlık Fakültesi.
- Kaya, Z. (2012). Eğitimin Psikolojik Temelleri. Ö. Demirel ve Z. Kaya, (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* (7. Baskı) İçinde (97-126). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Koç, M. (2004). Gelişim Psikolojisi Açısından Ergenlik Dönemi Ve Genel Özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 231-256.
- Leland, M. R. (2006). *Mimarlığın Öyküsü, Öğeleri ve Anlamı* (E. Akça, Çev) İstanbul: Kabalıcı Yayınevi.
- Lynch, K. (1960). *The Image of the City*, Cambridge: MIT Press.

- Özak, N. Ö. ve Gökmen, G. P. (2009). Bellek ve Mekan İlişkisi Üzerine Bir Model Önerisi. *İTÜ Dergisi/a Mimarlık, Planlama, Tasarım*, 2(8), 145-155.
- Piaget, J. ve Inhelder, B., 1967. *The Child's Conception of Space*, TheNorton Library: New York, USA.
- Piaget, J. (1972). Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human development*, 15(1), 1-12.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim, Kuramdan Uygulamaya*. (12. Baskı) Ankara: Gazi Kitabevi.
- Ünlü, A. ve Çakır, H. (2002). A Study on Perception of Primary School Children in Home Environment. *Journal of Architectural and Planning Research*, 19(3), 231-256.
- Yavuzer, H. (1999). *Çocuk psikolojisi* (25. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yılmaz, G. (2010). *Çocukta Mekân Algısının Gelişiminde Masalın Etkisi/ Önemi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Görsel Kaynakçası

Fotoğraf 1: Piaget ve Inhelder'in çalışmasından örnek çizim. Piaget, J. ve Inhelder, B., 1967. *The Child's Conception of Space*, TheNorton Library: New York, USA. S.434

Fotoğraf 2-4: Eskişehir Teknik Üniversitesi İçmimarlık Bölümü Arşivi.