

T.C.
MİMAR SİNAN ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
MİMARLIK ANABİLİM DALI
MİMARİ TASARIM SORUNLARI PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

İLKÖĞRENİM ÖNCESİ VE İLKÖĞRENİM YAPILARINDA
PLANLAMA VE TASARIM SÜRECİNE KATILIMCI YAKLAŞIM

Sinem DURMUŞ (Mimar)
DANIŞMAN: Doç. Dr. Deniz İNCEDAYI

İSTANBUL-MAYIS 2006

T.C.
MİMAR SİNAN ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
MİMARLIK ANABİLİM DALI
MİMARİ TASARIM SORUNLARI PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

İLKÖĞRENİM ÖNCESİ VE İLKÖĞRENİM YAPILARINDA
PLANLAMA VE TASARIM SÜRECİNE KATILIMCI YAKLAŞIM

Sinem DURMUŞ (Mimar)
DANIŞMAN: Doç. Dr. Deniz İNCEDAYI

İSTANBUL-MAYIS 2006

Sinem Durmuş tarafından hazırlanan “İlköğrenim Öncesi ve İlköğrenim Yapılarında Planlama ve Tasarım Sürecine Katılımcı Yaklaşım” adlı araştırmanın Yüksek Lisans Tezi olarak uygun olduğunu onaylarım.

İmza

Yüksek Lisans Tezi Danışmanı

Bu çalışma Mimar Sinan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Mimarlık Anabilim Dalı, Mimari Tasarım Sorunları Programında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman : Doç. Dr. Deniz İNCEDAYI (M.S.Ü.) İmza

Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Ahmet TERCAN (M.S.Ü.) İmza

Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Hürriyet ÖĞDÜL (M.S.Ü.) İmza

TEŞEKKÜRLER

Mimar Sinan Üniversitesi, Mimarlık Fakültesi, Mimari Tasarım Sorunları Programı “İlköğretim Öncesi Ve İlköğretim Yapılarında Planlama Sürecine Katılımcı Yaklaşım” adlı yüksek lisans tez çalışmamda bana destek olan aileme, değerli fikirleri ile emeği geçen Sayın Hocam Doç. Dr. Deniz İNCEDAYI’ya ve tez çalışmamda her türlü desteğini esirgemeyen Mimar Ahmet ADIGÜZEL’e en içten teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

ÖZET	V
SUMMARY	VII
KISALTMALAR	IX
ŞEKİL LİSTESİ.....	X
RESİM LİSTESİ.....	XII
TABLO LİSTESİ.....	XV

GİRİŞ

Araştırmanın Gerekçesi ve Amacı	1
Araştırmanın Kapsamı	2
Araştırmanın Yöntemi	2

BÖLÜM 1: İLKÖĞRENİM ÖNCESİ VE İLKÖĞRENİM EĞİTİMİ

1.1. İLKÖĞRENİM ÖNCESİ EĞİTİMİ	4
1.1.1. İlköğrenim Öncesi Eğitimin Tanımı	4
1.1.2. İlköğrenim Öncesi Eğitimin Özellikleri	5
1.1.3. İlköğrenim Öncesi Eğitimin Amaçları	7
1.2. İLKÖĞRENİM EĞİTİMİ	
1.2.1. İlköğrenim Eğitiminin Tanımı	9
1.2.2. İlköğrenim Eğitiminin Özellikleri	13
1.2.3. İlköğrenim Eğitiminin Amaçları	14

BÖLÜM 2: İLKÖĞRENİM ÖNCESİ VE İLKÖĞRENİM YAPILARININ MİMARİ TASARIM NİTELİKLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

2.1. İLKÖĞRENİM ÖNCESİ YAPILARIN İNCELENMESİ	16
2.1.1. İlköğrenim Öncesi Yapıların Fiziksel Özellikleri.....	16
2.1.1.1. İlköğrenim Öncesi Yapılarda Çevre Koşulları ve Kentsel İlişki Özellikleri..	16
2.1.1.2. İlköğrenim Öncesi Yapılarının Kentsel Konumlarının Etkisi	17
2.1.1.3. İlköğretim Öncesi Yapıların Mekânsal Niteliklerinin Etkisi	18
2.1.1.3.1. İlköğrenim Öncesi Eğitim Yapılarında Bir Model Olarak Ev	19

2.1.1.3.2.Toplum İçinde Görülebilirlik Kriteri	20
2.1.1.3.3.Kullanıcı Dostu/Çocuk Merkezli Estetik ve Ölçek	22
2.1.1.3.4.Mekânsal Etki Olarak Ön Bahçe ve Ön Sundurma	22
2.1.1.3.5. Mekânsal Etki Olarak Giriş Mekânı ve Ara Yollar	23
2.1.1.3.2.6.İç-Dış Geçişinin İlköğrenim Öncesi Eğitim Yapıları Üzerindeki Etkisi..	24
2.1.2. İlköğrenim Öncesi Yapıların Mekânsal Özellikleri	26
2.1.2.1.İlköğrenim Öncesi Yapıların Mekân Öğeleri	28
2.1.2.1.1.Giriş-Vestiyer	28
2.1.2.1.2.Grup Odası	29
2.1.2.1.3.Çok Amaçlı Salon	32
2.1.2.1.4.Uyku Odası	33
2.1.2.1.5.Yemek Odası	34
2.1.2.1.6.Mutfak	34
2.1.2.1.7.Tuvalet ve Lavabolar	34
2.1.2.1.8.Müdür ve Öğretmen Odaları	36
2.1.2.1.9.Doktor ve İlk Yardım Odası	36
2.1.2.1.10.Servis ve Personel Odaları	37
2.1.2.1.11.Depolar	37
2.1.2.1.12.Açık Oyun Alanları	38
2.1.3.Okul Öncesi Eğitim Merkezlerinin Mekânsal Grup Etkinliği	41
2.1.3.1.Çocuk Başına Düşen Alan	43
2.1.3.2.Öğretmen-Çocuk Oranı	43
2.1.4.Çocukların Uyarım Duyusu	44
2.1.4.1.Işık	45
2.1.4.2.Renk	47
2.1.4.3.Doku	48
2.1.5.İlköğrenim Öncesi Yapıların Plan Tipolojilerinin Araştırılması	48
2.1.5.1.Fonksiyon Analizi	50
2.1.5.2.Plan Tipolojileri Analizi	50
2.1.5.2.1.Koridorun Tek Yönlü Kullanılması	50
2.1.5.2.2. Koridorun Çift Yönlü Kullanılması	51
2.1.5.2.3.Merkezi Hol Dağılımı	52

2.1.5.2.4. Avlulu Plan Tipi	52
2.1.5.2.5. Kümese Plan Tipi	53
2.1.6. Bölüm Sonuçları	54
2.2. İLKÖĞRENİM YAPILARININ İNCELENMESİ	56
2.2.1. İlköğretim Yapılarının Fiziksel Özellikleri	56
2.2.1.1. İlköğretim Yapılarının Kentsel Konumları	56
2.2.1.2. İlköğretim Yapılarının Dış Mekânsal Özellikleri	57
2.2.1.2.1. Çevre Düzeni, Bahçe, Avlu, Açık Spor ve Oyun Alanları	57
2.2.1.2.2. Okul Girişleri	58
2.2.2. İlköğretim Yapılarının Mekânsal Özellikleri	58
2.2.2.1. Alt Birimlerin Araştırılması	60
2.2.2.1.1. Sınıflar	60
2.2.2.1.2. Okuldaki Sirkülasyon Alanları	63
2.2.2.1.3. Kitaplık, Multi-medya, Bilgisayar, Öğrenim Merkezi	64
2.2.2.1.4. Çok Amaçlı Salon, Oditoryum	65
2.2.2.1.5. Spor Merkezi, Spor Salonu	65
2.2.2.1.6. Sağlık Merkezi, Revir	65
2.2.2.1.7. Tuvaletler	66
2.2.2.1.8. Yemekhane	66
2.2.2.1.9. Kantin, Öğrenci Klüpleri, Satış Birimleri	66
2.2.2.1.10. Yönetim, Öğretmen Bölümleri, Rehberlik Servisleri	67
2.2.2.1.11. Personel Bölümleri, Teknik Destek ve Depolar	67
2.2.3. İlköğretim Yapılarının Plan Tipolojileri	68
2.2.3.1. İlköğretim Yapılarında Mekân Kurgusu ve İlişkiler	68

BÖLÜM 3: İLKÖĞRENİM ÖNCESİ VE İLKÖĞRENİM YAPILARINDA PLANLAMA SÜRECİNE KATILIMCI YAKLAŞIMLAR

3.1. EĞİTİM YAPILARI PLANLAMASINDA “KATILIM” KAVRAMI	69
3.1.1. Planlama Kavramının Tanımı	69
3.1.2. ”Katılım” Kavramının Tanımı	70
3.1.3. Planlamada Katılım Süreçleri	71
3.1.3.1. Planlamada Katılım Yaklaşımının Gerekçeleri	75

3.1.3.2. Planlamada Katılım Sürecinin Kısa Tarihçesi	78
3.2. BİR MODEL OLARAK ‘KATILIMCI BİREY’	79
3.3. KATILIMCI PLANLAMA ANLAYIŞIYLA OLUŞTURULAN EĞİTİM YAPILARINA ÖRNEKLER	81
3.3.1. Stuttgart Anaokulu	81
3.3.2. Launceston Anaokulu	86
3.3.3. Apollo Okulları	91
3.3.4. Çilek Vadisi İlkokulu	99
3.3.5. Lycee David, Angers, Fransa	101

4. İLKÖĞRENİM ÖNCESİ VE İLKÖĞRENİM YAPILARINDA PLANLAMAYA KATILIM ANKET ÇALIŞMASI VE SONUÇLARIN DEĞERLENDİRİLMESİ

4.1. ANKET ÇALIŞMASI (anket formu için eklere bakınız)	109
4.1.1. Anketin Amacı	109
4.1.2. Anketin Yöntemi	109
4.1.3. Anket Sonuçlarının Değerlendirilmesi	110
4.1.3.1. Fiziksel Ve Mekânsal Etkiler Açısından	148
4.1.3.2. Psikolojik Etkiler Açısından	148
4.1.3.3. Kültürel Etkiler Açısından	149

SONUÇ	150
--------------------	-----

EKLER	153
--------------------	-----

KAYNAKÇA	158
-----------------------	-----

ÖZGEÇMİŞ	165
-----------------------	-----

ÖZET

Bireyin gelişiminde eğitimin rolü tartışmasız kabul gören bir durumdur. Yakın tarihlere kadar, eğitim sürecinin, zorunlu kısmı olarak nitelendirilen ilkokuldan liseye kadar olan aşaması üzerindeki çalışmalar yoğunluk kazanmıştır. Ancak okul öncesi eğitimin, özellikle 2–5 yaş arası okul öncesi dönemin bireyin temel kişisel özelliklerinin büyük bir bölümünün oluştuğu, çok önemli bir aşama olduğu ve eğitimin bu bağlamdaki sürekliliği 1980’den bu yana yapılan çalışmalarla ortaya konulmuştur.

“İlköğrenim öncesi ve ilköğrenim yapılarında planlama ve tasarım sürecine katılımcı yaklaşım” başlıklı bu tez çalışmasında, ilköğrenim öncesi ve ilköğrenim yapıları katılım kavramlı araştırılarak, katımcılık bağlamında irdelenmekte ve mekânsal, mimari düzenlemede ne tür katkı sağlanabileceğine yönelik bir araştırma yapılması amaçlanmaktadır.

Bu çalışma, ayrıca özellikle son yıllarda, dünyada ve Türkiye’de gittikçe gelişen demokratikleşme sorgulaması bağlamında önem kazanan katılımcılığın planlamadaki yerini irdelemek, katılımcılığın yol/yöntemlerini araştırmayı ve planlamada katılımcı sürecin oluşumuna katkı sağlamayı da amaçlamaktadır. Son yıllarda sıkça söz edilen “katılımcı demokrasi” ve “katılımcı planlama” yaklaşımının benimsenmesine ve topluma karşı sorumluluk yüklenen bireylerin, kentlilik bilincinin güçlendirilmesine de destek olmayı hedeflemektedir.

Çalışmanın birinci bölümünde; araştırmanın gerekçesi, amacı, kapsamı ve yöntemi açıklanmaktadır. Mekân tasarımlarının eğitime olan etkileri burada tanımlanmakta ve tasarım eğitim ilişkisinde ne tür yöntemlerin geliştirilebileceği araştırılmaktadır.

İkinci bölümde; ilköğrenim öncesi ve ilköğrenim eğitiminin tanımı, özellikleri ve gerekliliği üzerinde durulmaktadır.

Üçüncü bölümde; ilköğrenim öncesi ve ilköğrenim eğitim yapıları mimari açıdan; çevre koşullarına, fiziksel özelliklerine, mekân kurgusu ve mekânların kapsamlarına göre incelenerek fonksiyon ve plan şemalarına yer verilmektedir.

Dördüncü bölümde; ilköğrenim öncesi ve ilköğrenim eğitim yapılarının planlama ve tasarlamasında katılım kavramı araştırılarak, daha sağlıklı bir planlamada katılımcılığın sağlanması için, bireyin neye, nerede, ne zaman, nasıl katkı verebileceğine yönelik çalışmalara yer verilmektedir. İlköğrenim öncesi ve ilköğrenim eğitim yapıları örneklerinin incelenmesi sonucunda, günümüzde katılımcılığın planlamadaki yeri ve ilköğrenim ve öncesi eğitim yapılarının planlanmasında katılımcılığın olumlu katkıları ortaya konulmak istenmektedir.

Beşinci bölümde ise; ilköğrenim öncesi ve ilköğrenim eğitim yapılarının planlamasına katılımın sorgulandığı bir anket çalışmasına ve elde edilen sonuçların değerlendirilmesine yer verilmektedir.

Sonuçta; tez kapsamında incelenen konu başlıklarının ilişkisi gözetilerek çıkarsamalar yapılmakta ve ilköğrenim ve öncesi eğitim yapılarının planlama sürecine yönelik bazı ilkeler belirlenmekte ve öneriler getirilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Planlama, Planlama Süreci, Katılım, Katılımcı Yaklaşım, İlköğrenim Yapıları.

SUMMARY

Education's role on self improvement is a commonly accepted idea. Until recently, people usually tried to improve the formal part of the education process which is from primary school until high school. However, research which has been done from 1980 until now show the importance of education before school. The principal personality of people most often occurs when they are between 2 and 5 years old.

This thesis which is titled "Participant's View to Education before School and Planning Process in Primary Schools" aims to do research into education before school and primary schools as a participant, and about the contribution that an architect adds to the designing of school environment.

The thesis also aims at scrutinizing the participation which is becoming more important in Turkey and the rest of the World, in planning, and searching the method of participation, and contributing to process of the participation in planning. Moreover, It aims to support the improvement of people's consciousness of being city residents who are supposed to be responsible for society, and to help their adopting to "participating democracy" and "participating planning" which have been talked about in recent years.

The first part of the thesis includes reasons for the research, aims, inclusion and management, researching to find new methods to improve the relationship between design and education, and the effects of design in the school environment.

The second part includes definitions of education before school and primary school, their specifications and necessity.

The third part includes observing the architecture of the schools, physical specifications, environment design with respect to analyzing the functions and construction schemes.

The fourth part includes providing participation for better planning by researching the participation concept on the planning of school architecture, and studies how people can contribute to the process. After observing the architecture of the schools, trying to figure out the positive contributions of the recent participation on planning of the school architecture is required.

The fifth part includes a questionnaire about participation in the planning of school architecture and the assessment of the questionnaire.

The last part includes some inferences which have been made considering the relationship between the main topics of the thesis, some principles which have been defined about the process of the planning of the school architectures, and some suggestions which have been made about the process.

Key Words: Planning, Planning Process, Participation, Participatory Approach,
Elementary Education Buildings.

KISALTMALAR

A.B.D.	: Amerika Birleşik Devletleri
A.R.	: Arredamento Mimarlık
M.E.B.	: Milli Eğitim Bakanlığı
OMEP	: Organization Mondiale pou l’Education Prescolaire
OÖÇ	: Okul Öncesi Çocuk
OÖÇEM	: Okul Öncesi Çocuk Eğitim Merkezi

ŞEKİL LİSTESİ

- Şekil 2.1. OÖÇEM' lerinde Bir Model Olarak Ev
- Şekil 2.2. Toplum İçinde Görünebilirlik
- Şekil 2.3. Ön Bahçe ve Ön Sundurma
- Şekil 2.4. Giriş Mekanı ve Ara Yollarının Düzenlenmesi
- Şekil 2.5. İç-Dış Geçiş Mekânları
- Şekil 2.6. Grup Büyüklüğü Fazla Olan OÖÇEM' leri İçin Modüler Tasarım
- Şekil 2.7. OÖÇ' lar İçin Küçük Gruplar
- Şekil 2.8. Öğrenme Mekânlarının Aydınlatılması
- Şekil 2.9. İdeal Bir Çocuk Yuvası (Kreş+Anaokulu) Erişim Grafiği
- Şekil 2.10. Tek Yönlü Koridor Şeması
- Şekil 2.11. Lustenau Anaokulu
- Şekil 2.12. Çift Yönlü Koridor Şeması
- Şekil 2.13. Rosenheim Anaokulu
- Şekil 2.14. Merkezi Hol Dağılım Şeması
- Şekil 2.15. Winnenden Anaokulu
- Şekil 2.16. Avlulu Tip Şeması
- Şekil 2.17. Ingolstadt Anaokulu
- Şekil 2.18. Kümesel Tip Şeması
- Şekil 2.19. Stuttgart Anaokulu
- Şekil 2.20. İdeal Bir İlköğretim Okulu Erişim Grafiği
- Şekil 3.1. Stuttgart Anaokulu Kat Planları, Kesit
- Şekil 3.2. Stuttgart Anaokulu Kat Planları Fonksiyon Analizi
- Şekil 3.3. Launceston Anaokulu Kat Planı, Cephe, Kesit
- Şekil 3.4. Launceston Anaokulu Kat Planı Fonksiyon Analizi
- Şekil 3.5. Apollo Okulları Perspektif Görünüş
- Şekil 3.6. Apollo Okulları Kat Planları, Kesit
- Şekil 3.7. Apollo Okulları Giriş Bölümü Perspektif
- Şekil 3.8. Çilek Vadisi İlkokulu, Patkau Associates, Plan, Kesit ve Görünüşler

- Şekil 3.9. Çilek Vadisi İlkokulu Plan Yorumu, Sınıfların Sirkülasyon Alanları İle Kesişimi Buralarda Oluşan Oyun Alanları
- Şekil 3.10. Çilek Vadisi İlkokulu Sınıftan Bahçeye Çıkış Alanlarında; (Mafsal) Daralıp Genişleyerek, Farklı Türde Aktiviteleri Karşılamanı Mekânlar Kurulur.
- Şekil 3.11. İnsanların Binayı Farklı Biçimlerde Kullanışları ve Bina Elemanlarının Düzenlenişinin, Kullanıcıya Olan Olumsuz Etkileri.
- Şekil 3.12. Kullanıcı Plan Örneği
- Şekil 3.13. Kullanıcı Tasarım Dilinden Yansımalar.
- Şekil 3.14. Lycee David Zemin Kat Planı
- Şekil 3.15. Lycee David Kesitler
- Şekil 4.1. Kaşgarlı Mahmut Anaokulu Vaziyet Planı
- Şekil 4.2. Namık Kemal İlköğretim Okulu Bodrum, Zemin, I. ve II. Normal Kat Planları
- Şekil 4.3. İlköğrenim Öncesi Ve İlköğrenim Eğitim Yapılarında, Öğrencilerin Eksikliğini Duyduğu Konuların Karşılaştırılması

RESİM LİSTESİ

- Resim 2.1. Bina Girişinde Her Bir Çocuk İçin Ayrılmış Özel Bölümler Greisheim Anaokulu
- Resim 2.2. Bina Girişinde Bulunan Oturma Alanı Bahçeşehir Anaokulu
- Resim 2.3. Doğal Aydınlatmanın Yoğun Kullanıldığı Bir Anaokulu Polygoon Anaokulu
- Resim 2.4. Grup Odasının Mekan Bölücü Elemanlarla Hareketlendirilmesi Polygoon Anaokulu
- Resim 2.5. Grup Odasında Çocukların Ulaşabilecekleri Alçak ve Açık Raflı Ulaşamayacakları Yüksek ve Kapalı Raflı Depolama Ünitesi Eckenheim Anaokulu
- Resim 2.6. Tüm Mekânlardan Bağımsız Olarak Tasarlanmış Bir Uyku Odası Kaşgarlı Mahmut Anaokulu
- Resim 2.7. Kolay Gözetim Sağlayan Açık Planlı Tuvalet Lausanne Anaokulu
- Resim 2.8. Kaşgarlı Mahmut Anaokulu Tuvalet Görünüşü
- Resim 2.9. Oyun Araçları İçin Toprak Alan – Spor Etkinlikleri İçin Çimen Alan Eckenheim Anaokulu
- Resim 2.10. Açık Oyun Alanından Kapalı Mekâna Geçişteki Üstü Kapalı Geçiş Alanı Freiburg Anaokulu
- Resim 2.11. Açık Alanda Konumlanmış Çocuk Arabası Deposu Borneinstitutioner Anaokulu
- Resim 2.12. Sınıf biriminin İç Mekân Görünüşü
- Resim 2.13. "Fun With a Social Conscience" Erika-mann İlkokulu Yenilemesi Berlin, Susanne Hoffmann
- Resim 3.1. Stuttgart Anaokulu Görünüşü
- Resim 3.2. Stuttgart Anaokulu Grup Odasından Bir Görünüş
- Resim 3.3. Stuttgart Anaokulu Üst Kattan Bahçeye İnilen Rampan Bir Görünüş
- Resim 3.4. Launceston Anaokulu Görünüşü
- Resim 3.5. Launceston Anaokulu İnsan Yüzüne Benzeyen Giriş Çıkıntısı
- Resim 3.6. Launceston Anaokulunda Çocukların Araç Kullandıkları Oyun Bahçesi

Resim 3.7. Launceston Anaokulunda Grup Odalarının Eğri Dış Duvar Görünüşü

Resim 3.8. Apollo Okullarının Vaziyet Görünüşü

Resim 3.9. Apollo Okulları Oyun Bahçesi Girişi

Resim 3.10. Apollo Okulları İç Mekân Görünüşü

Resim 3.11. Apollo Okulları İç Mekân Görünüşü

Resim 3.12. Apollo Okulları İç Mekân Görünüşü

Resim 3.13. Apollo Okullunda Pencere Önü Denizlik Kullanımı

Resim 3.14. Apollo okulları Dış Görünüş

Resim 3.15. Apollo okulları Kolonları Genişleyen Kısımlarının Kullanımı

Resim 3.16. Apollo okulları Merdiven ve Sütunun Oyun Alanı Olarak Kullanımı

Resim 3.17. Apollo okulları Giriş Bölümü

Resim 3.18. Çilek Vadisi İlkokulu Mafsal Noktası ve Sınıfın Görünümü

Resim 3.19. Lycee David Genel Görünüş

Resim 4.1. Kaşgarlı Mahmut Anaokulu Görünüş

Resim 4.2. Kaşgarlı Mahmut Anaokulu Oyun Alanı ve Havuzu Görünüş

Resim 4.3. Kaşgarlı Mahmut Anaokulu Sınıf Görünüş

Resim 4.4. Kaşgarlı Mahmut Anaokulu Bilgisayar Sınıf ve Sahne Gösterisi

Resim 4.5. Kaşgarlı Mahmut Anaokulu Temiz Hol

Resim 4.6. Kaşgarlı Mahmut Anaokulu Sınıfı İç Görünüş

Resim 4.7. Kaşgarlı Mahmut Anaokulu Oyun Salonu

Resim 4.8. Kaşgarlı Mahmut Anaokulu Tuvalet Görünüş

Resim 4.9. Şehit Öğretmen Mustafa Gümüş İlkokulu Genel Görünüşü

Resim 4.10. Şehit Öğretmen Mustafa Gümüş Anaokulu Girişi

Resim 4.11. Şehit Öğretmen Mustafa Gümüş Anaokulu Koridoru

Resim 4.12. Şehit Öğretmen Mustafa Gümüş Anaokulu Sınıf Görünüşü

Resim 4.13. Bahçeşehir Koleji Genel Görünüş

Resim 4.14. Bahçeşehir Koleji Giriş Fuayesi

Resim 4.15. Bahçeşehir Koleji İlköğretim Sınıf Görünüşü

Resim 4.16. Bahçeşehir Koleji Smart Class ve Bilgisayar Laboratuvarı

Resim 4.17. Bahçeşehir Koleji Fizik Laboratuvarı

Resim 4.18. Bahçeşehir Koleji Müzik Sınıfı ve Satranç Odası

Resim 4.19. Bahçeşehir Koleji El Sanatları ve Resim Atölyesi

- Resim 4.20. Bahçeşehir Koleji Kütüphanesi
- Resim 4.21. Bahçeşehir Koleji Yemek Salonu ve Kantin
- Resim 4.22. Bahçeşehir Koleji Wc İç Görünüşü
- Resim 4.23. Bahçeşehir Koleji Spor Salonları
- Resim 4.24. Bahçeşehir Koleji Tiyatro Salonu
- Resim 4.25. Namık Kemal İlköğretim Okulu Genel Görünüşü
- Resim 4.26. Namık Kemal İlköğretim Okulu Sınıf Görünüşü
- Resim 4.27. Namık Kemal İlköğretim Okulu İngilizce ve Bilgisayar Laboratuvarı
- Resim 4.28. Namık Kemal İlköğretim Okulu Masa Tenisi Alanı ve Atatürk Köşesi
- Resim 4.29. İstek Vakfı Kaşgarlı Mahmut Anaokulunda Öğrencilerin Hayal Ettikleri Okul Çizimleri
- Resim 4.30. Şehit Öğretmen Mustafa Gümüş Anaokulunda Öğrencilerin Hayal Ettikleri Okul Çizimleri
- Resim 4.31. Bahçeşehir Kolejinde Öğrencilerin Hayal Ettikleri Okul Çizimleri
- Resim 4.32. Namık Kemal İlköğretim Okulunda Öğrencilerin Hayal Ettikleri Okul Çizimleri

TABLO LİSTESİ

- Tablo 4.1. İlköğrenim Öncesi Eğitim Yapıları İçin Demografik Standartlar
- Tablo 4.2. İlköğrenim Öncesi Eğitim Yapıları İçin Fiziksel Standartlar
- Tablo 4.3. İlköğrenim Eğitim Yapıları İçin Demografik Standartlar
- Tablo 4.4. İlköğrenim Eğitim Yapıları İçin Fiziksel Standartlar
- Tablo 4.5. İlköğrenim Eğitim Yapıları İçin Eğitsel Standartlar
- Tablo 4.6. İlköğrenim Öncesi ve İlköğrenim Eğitim Yapılarında Ailelerin Eğitim
Profilleri
- Tablo 4.7. İlköğrenim Öncesi ve İlköğrenim Eğitim Yapılarında Ailelerin Mesleki
Profilleri
- Tablo 4.8. İlköğrenim Öncesi ve İlköğrenim Eğitim Yapılarında Eksikliği Duyulan
Konular

GİRİŞ

ARAŞTIRMANIN GEREKÇESİ VE AMACI

Günümüzde, eğitim alanında geliştirilen yeni yöntemler, eğitim sistemlerindeki değişimlere neden olmuştur. Eğitim alanında yeni yaklaşımlardan biri olan katılımcı anlayışın eğitim yapılarının planlanmasına katkıları bu tezde ele alınmaktadır.

Bir ulusun uygarlık seviyesinin, o ulusun çocuklarına sağlanan eğitim olanakları, verilen değer ve harcanan emek ile ölçüldüğü göz önüne alındığında; ilköğrenim ve öncesi eğitimi çok önemli bir süreç olarak tanımlanabilir. Eğitim alanında çocuklara yönelik yapılan çalışmalar, planlamaya katılımı sağlayan çalışmaları içermektedir. Bu çalışmaların hedefi; sadece eğitim sorunlarını ve öğrencileri değil, ebeveynlerin de bu sürece etkin katılımlarını kapsamaktadır.

Eğitim, çevresi ile yakın iletişimde olan açık ve dinamik bir sistemdir ve kullanıcıların isteklerine cevap verebildiği sürece başarılı olabilmektedir. İlköğrenim ve öncesi eğitimin amacı; bu yaşlarda oluşmaya başlayan kişilik yapısının ileri yıllarda genellikle aynı yönde gelişmesi nedeniyle çocuğun toplumda faydalı, üretken bir katılımcı olmasını sağlamak ve çocuğa kendisine güvenli sosyal bir birey niteliği kazandırmaktır. İlköğrenim ve öncesi eğitimin, hedeflerine ulaşması, yaygın, etkin bir sistem olması; kullanıcısının yani çocuğun gereksinmelerine, fizyolojik ve psikolojik özelliklerine göre uygun tasarlanmış bir eğitim yapısıyla mümkündür. Çocuğun kişiliğinin oluşmasını, yaşitlarıyla beraber yaşam, yemek yeme, uyuma, çalışma, öğrenme, oynama, tuvalet ile temizlik gibi alışkanlıklarını kazanıp sosyal bir varlık olarak gelişmesini, işbirliği ve yardımlaşma kavramlarını benimsemesini ve kendi yeteneklerinin farkına varmasını sağlama, ilköğrenim ve öncesi eğitim yapılarının sunduğu hizmetlerdir. Bu hizmetler, çevresindeki mekânlarla özel olarak tasarlanmış eğitim binalarıyla mümkündür.

Bu çalışmanın amacı; eğitim yaklaşımlarının sorgulandığı yeni binyılda, sağlıklı ve çağdaş yeni kuşakların eğitiminin, bütünlük içinde okul öncesinden başlayarak oluşabileceğini anlatmak ve ilköğrenim ve öncesi eğitim yapılarının tasarımına mimar olarak katkı sağlamaktır. Tez kapsamında yapılan araştırmaların

sonuçları, ilköğrenim ve öncesi eğitim yapıları tasarımına veri sağlamak ve katılımcıların tasarımcıyı çocuğun eğitim programıyla uyumlu olarak yönlendirmesine yönelik değerlendirilmektedir.

Sonuç olarak; ileriki yıllarda çocuğun sosyal yaşamını biçimlendirecek olan temellerin sağlam atılması tasarımcının kullanıcıya, çevre koşullarına, mekân kurgusuna, boyutsal özelliklere ve kullanma kapasitesine uygun tasarım yapmasıyla mümkündür. Kullanıcıların planlamaya katılmasıyla gerçekleşecek bu süreç, tasarımcılar için diğer konularda da yön gösterici olarak ışıktutacaktır.

ARAŞTIRMANIN KAPSAMI

İlköğrenim ve öncesi eğitim yapılarının tasarlanması; çocuğun gelişim sorunlarından mimari sorunlara, çocuk eğitiminden, psikolojisine kadar birçok problemi kapsayan karmaşık bir konudur. En iyi eğitim ortamının sağlanması; mimarlık, çocuk gelişimi, çocuk psikolojisi, pediatri, psikiyatri ve eğitim bilim dallarının işbirliği içinde çalışmasını gerektirir.

Çocuğun eğitiminin temelini oluşturan ilköğrenim ve öncesi eğitim binalarında; sağlam ve sağlıklı temeller için çocuğun psikolojik ve fizyolojik özelliklerine uygun tüm gereksinimlerine yanıt veren bir eğitim programına gereksinim vardır. Bu eğitim programının amacına uygun hizmet verebilmesi ise mimari tasarımın bir bütün olması ile mümkündür. İlköğrenim ve öncesi eğitim yapılarının tasarlamasında mekânlar, mekânlar arası ilişkiler ve bina içi fonksiyonların işleyişi gibi fiziksel özelliklerin yanı sıra mekânın çocuğun duygusal ve ruhsal rahatlığına olanak veren uyarıcılar bakımından zengin bir çevre gibi psikolojik gereksinimleri karşılaması da önemlidir. Fiziksel ve psikolojik gereksinimler arasındaki fark; mekânların mimari düzenini, biçim ve renkleri gibi nitelikleri kapsamaktadır.

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu çalışmada ilköğrenim ve öncesi eğitim yapılarının planlanmasında, kullanıcı özellikleri, kullanıcı katılımının planlamaya getirdikleri üzerinde durulmuş, çeşitli ülkelerden ilköğrenim ve öncesi okul örnekleri incelenerek katılımcılıkla ilgili bir anket çalışması yapılmıştır.

Yöntem olarak; öncelikle ilköğrenim öncesi ve ilköğrenim yapılarıyla ilgili kaynak derlemesi yapılarak, konuyla ilgili ulaşılabilen hazırlanmış tezler, kitaplar, istatistikler incelenmiş, fotoğraf, şema ve resimlerden yararlanılmış, internet araştırması yapılmış ve bu araştırmaların sonucundaki bilgiler toplanmaya çalışılmıştır.

Tezde özellikle, eğitim yapılarının mekânsal niteliklerinin eğitim sürecine katkıları, planlama özelliklerin eğitim kalitesini nasıl etkilediği üzerinde durulmuştur. Eğitim sorunlarına ve eğitim yapılarına yönelik, eğitim yapılarının çevre düzenlemeleriyle, kentsel konumlarına yönelik ve eğitim sistemleriyle yapı ilişkilerine yönelik örnek taramaları, dokümantasyon ve kütüphane kaynaklarına yer verilmiştir. Gözlem ve yerinde incelemeler ile anket destekli söyleşi ve röportajlar konunun araştırılmasında önemli yer tutmaktadır.

İlköğrenim ve öncesi eğitim yapılarında “katılım” kavramı önce teorik olarak anlatılmış, daha sonra da örnekleme yöntemi izlenerek, dünyanın çeşitli ülkelerinden ilköğrenim ve öncesi eğitim yapıları incelenmiş ve önceki bölümlerde elde edilen veriler, yapılan analizler doğrultusunda sonuçlar çıkartılmıştır.

Sonuçta, yapılan anket çalışmasının sonuçları da değerlendirilerek, ilköğrenim öncesi ve ilköğrenim yapılarının mimari tasarım sürecinde katılımcı planlamanın ve yaklaşımın sağlayacağı olumlu katkılar incelenmektedir.

BÖLÜM 1: İLKÖĞRENİM ÖNCESİ VE İLKÖĞRENİM EĞİTİMİ

1.1. İLKÖĞRENİM ÖNCESİ EĞİTİMİ

1.1.1. İlköğrenim Öncesi Eğitimin Tanımı

Okul öncesi çocuğun eğitimi, eğitim sürekliliğın başlangıcında onun önemli bir aşamasını oluşturmaktadır. Önceleri çok önemsenmeyen bu sürece duyulan ilgi, çalışan annelerin sayısının artışı ile başlamış, giderek temel eğitimin önemli bir parçası ve çocuğun gelişiminde payı olduğu kabul görmektedir (Şener, Elmira; Okul öncesi çocuk eğitim merkezleri için değişebilir/dönüşebilir/esnek bir “fiziksel çevre modeli”).

Okul öncesi eğitim, isteğe bağılı olarak, zorunlu ilköğretim çağına gelmemiş 36–72 ay grubundaki çocukların eğitimini kapsar. Okul öncesi eğitim kurumları, bağımsız anaokulları, fiziki kapasitesi uygun örgün ve yaygın eğitim kurumları bünyesinde ana sınıfları ve uygulama sınıfları olarak açılmaktadır.

Okul öncesi eğitim çocuğun doğumdan ilköğretim eğitimine başladığı güne kadar geçirdiğı dönemi kapsayan, fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönlerden gelişmelerini sistemli bir ortam içinde toplumun kültürel değerlerine uygun olarak yönlendiren, zengin uyarıcı çevre olanakları sağlayan, yeteneklerinin gelişmesine yardım eden, onları ilköğretime hazırlayan ve temel eğitim bütünlüğü içinde yer alan bir eğitim devresidir (14. Milli Eğitim Şurası,1993). Lawton’ a göre, OÖÇ(okul öncesi çocuk) programlarının odak noktası, her çocuğun üst düzeyde sosyal, duygusal, fiziksel ve bilişsel büyümesi için fırsatlar tanıyan güvenli bir fiziksel çevre sağlamaktır (Lawton, 1998). Okul öncesi eğitim genellikle resmi eğitimin bir parçası olmamasına rağmen resmi olarak kayıt olan 3–5 yaş arası çocuklara günün belirli dilimlerinde öğrenme deneyimleri sağlayan bir öğretim aktivitesi olarak tanımlanmıştır (Moore ve dig, 1994).

Eğitim Sistemi içinde, örgün eğitimin ilk ve temel basamağı olan ve “erken çocukluk eğitimi” olarak da adlandırılan “ilkokul öncesi eğitim”, çocuğun doğumundan ilkokula başladığı zamana kadar ki ilk yılları kapsamaktadır.

Yapılan birçok araştırma sonucunda, erken çocukluk yıllarında geçirilen çeşitli deneyimlerin insanın gelişimi üzerinde etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Çocukluk yıllarındaki deneyimlerle ilgili araştırmaları inceleyen Gardner; “Bireyin

belli bir yönde davranma gücünün daha önceki tecrübelerle dayalı olduğunu vurgulamış, ilk yıllardaki deneyimlerin sonradan kazanılanlardan daha etkili olduğunu belirtmiştir”(Biçer, 1994).

Ülkemizde okul öncesi çocuk eğitimi; 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 19. maddesinde “isteğe bağlı olarak zorunlu ilköğretim çağına gelmemiş 3–5 yaş grubundaki çocukların eğitimi kapsar” şeklinde tanımlanmaktadır. Bu kurumlar Milli Eğitim Bakanlığı tarafından açılan, yönetilen, denetlenen veya Milli Eğitim Bakanlığı tarafından açılmasına izin verilen kurumlardır (Şener, Elmira; Okul öncesi çocuk eğitim merkezleri için değişebilir/dönüşebilir/esnek bir “fiziksel çevre modeli”).

1.1.2. İlköğrenim Öncesi Eğitimin Özellikleri

Çocuğun, yaşamının ilk üç yılında annenin, hiçbir kişi ya da kuruma gereksinim duymadan çocuk eğitimiyle ilgilenmesi en sağlıklı yöntem olmasına karşın, bazı ebeveynler ve eğitimciler OÖÇ’ ların böyle deneyimlerden sosyal ve entelektüel açıdan faydalandığına inanırlar. Ayrıca hayat koşullarından dolayı aileye ekonomik katkıda bulunmak için ebeveynin çalıştığı durumlarda bakıcıdan yararlanma yöntemi, birçok sorunu da beraberinde getirmektedir. Çocuk, model olarak birlikte olduğu kişiyi aldığından, onun örf ve adetlerini ya da konuşma biçimini taklit yoluyla öğrenecektir. Daha da önemlisi, annesine en çok gereksinim duyduğu bu dönemde anneye fiziki temastan ve duygusal etkileşimden uzak büyüyecek, bu da çocuğa psikolojik zarar verecektir (Havayioğlu, Beyza; Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim sistemi gereksinmelerinin fiziksel mekâna yansması).

Çocuğun en aktif geliştiği dönemin, hayatının ilk beş yılı olması, sadece bilişsel-algısal gelişiminin değil, kişiliğinin, sosyal yeteneklerinin ve duygularının da bu dönemde gelişmesi nedeni ile yirmi birinci yüzyılda okul öncesi eğitim giderek önem kazanmaktadır.

Toplumun geleceğini yönlendirecek yeni güç ve enerji kaynakları olan çocukların, okul öncesi yıllardaki eğitimleri, ilerdeki hayatları için büyük önem taşımaktadır. Eğitimcilerin yaptıkları araştırmalar; insanın en yoğun ve en hızlı öğrenme çağının 0–8 yaş arası olduğunu ortaya koymuştur. Bu araştırmalar sonucu,

çocuktaki zekâ gelişiminin %50'si 0–4 yaş arasında, %30'u 4–8 yaş arasında, %20'si ise 8–18 yaş arasında gerçekleşmektedir. Yani, “duyarlı dönem” ya da “kritik dönem” olarak da adlandırılan 0–6 yaş arasında verilen eğitim, çocuğun doğuştan var olan yeteneklerinin ve kişilik yapısının gelişmesinde büyük bir öneme sahiptir. Bu yaşlarda kazanılan alışkanlıklar ve beceriler, sosyal iletişim, inanç ve değer yargıları, çocuğun sonraki kişilik yapısını biçimlendirmekte, topluma faydalı ve üretken bir katılımcı olmasını sağlamaktadır (Yavuzer, H. 1999. Çocuk Psikolojisi). Bireyin içinde bulunduğu ortama uyum sağlaması, yalnızlıktan kurtulup sosyal bir birey olması, eğitimin temel amacıdır. Bunun gerçekleştirilmesi için sağlam temellerin atılması okul öncesi eğitim ile sağlanmaktadır.

İnsan hayatının en duyarlı ve etkilere en açık olduğu okul öncesi dönemi, çocuğun yetiştirilmesinde temel yapı olarak ele alınmaktadır. Çünkü uygun çevre olanaklarının sağlanması, çocuğun çeşitli ve nitelikli uyarıcılarla karşı karşıya bırakılması ve özellikleri ile gereksinimleri dikkate alınarak sunulan eğitim hizmetleri zihinsel ve diğer gelişmelerini etkilemektedir. Bu dönemde çocuk, bir yandan kendi varlığının bilincine varırken, bir yandan da toplumun ondan neler beklediğini ve kendisinin topluma neler verebileceğini öğrenir. Buna bağlı olarak toplumu oluşturan bireylerle iletişim ve etkileşim yollarını geliştirir ve kendisine olan duygusunu pekiştirir (Havayioğlu, Beyza; Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim sistemi gereksinimlerinin fiziksel mekâna yansması).

Okul öncesi eğitim yapılarının geçmiş yıllardaki durumuna şöyle bir bakarsak, Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulduğu yıllarda, tüm ülkede 80 dolayında anaokulu vardı. O yıllarda anaokullarına öğretmen yetiştirmek için bir tür okul da açıldı (1927). Bu okul beş-altı yıl öğretim yaptıktan sonra kapatıldı. 1930'lu yıllarda devlet, gücünü ilköğretimi yaymaya verdiğinden, anaokullarına el atamadı. 1940'lı yıllarda anaokullarının bakanlık dışında kamu ve özel kuruluşlarca açılması istendi. 1950'li yıllarda bu konu hemen hemen unutuldu.

1961'de 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu, okul öncesi eğitimini yeniden gündeme getirdi. İlköğretim Genel Müdürlüğü bir yandan anaokullarını açmayı sürdürürken bir yandan da ilkokullarda ana sınıfları açtı. Öte yandan Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü de, Kız Enstitülerindeki öğrencilerin uygulama yapmaları için anaokulları açtı. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu da

okulöncesi eğitimin amaçlarına açıklık getirdi. Okulöncesi eğitim kuruluşları, 3797 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun çıktıktan sonra bakanlık merkez örgütünde bulunan Okulöncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü'ne bağlandı (75 Yılda Eğitim, Türkiye Tarih Vakfı, 1998).

Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu'nun 2000 yılında yaptığı araştırma sonucu, ülkemizde 9882 adet okul öncesi eğitim kurumu ve 251.596 okul öncesi eğitim öğrencisi bulunmaktadır. Bu sayısal verilere göre, Cumhuriyetimizin kuruluşundan günümüze kadar; okul öncesi eğitim kurumlarında 123 kat ve okul öncesi eğitim öğrencisi sayısında 42 katlık artış olduğu gözlenmektedir. Bu veriler, ülkemizde okul öncesi eğitime zamanla daha çok önem verildiği ve bu doğrultudaki çalışmaların giderek arttığını ortaya koymaktadır (Havayioğlu, Beyza; Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim sistemi gereksinmelerinin fiziksel mekâna yansıması).

1.1.3. İlköğrenim Öncesi Eğitimin Amaçları

Okul öncesi eğitimin amacı; Türk Milli Eğitimi'nin genel amaç ve ilkeleri doğrultusunda çocukların milli, manevi, ahlaki, kültürel ve insani değerlere bağlılığının gelişmesine yardımcı olmak, çocuğun fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimini ve temel alışkanlıkları kazanmasını sağlamak, ileride uyumlu bir yaşam sürmesi için gerekli olan temelleri sağlıklı bir şekilde oluşturmaktır. Böylece çocuğun, bir yandan doğuştan var olan yetenekleri ve özellikleri geliştirilerek kendini gerçekleştirme sağlanırken, bir yandan da topluma verimli ve üretken bir şekilde katılımı desteklenmiş olmaktadır.(Yılmaz, G. 1994. Okul Öncesi Eğitim Yapıları Çocuğun Fizyolojik ve Psikolojik Özelliklerinin Tasarıma Etkileri).

Çocuğun, doğuştan var olan bazı yetenek ve özelliklerinin çevresiyle olan etkileşimi sonucu gelişmesiyle; çocuğun kendine olan artmakta, kendi ayaklarının üzerinde durabilen bağımsız bir birey olması için ilk adımlarını atmaktadır. Bu adımlar, çocuğun kişilik yapısını bir şekilde biçimlendirmekte ve topluma faydalı ve üretken bir katılımcı olmasını sağlayarak sosyal bir birey niteliği kazandırmaktadır. Okul öncesi eğitimin amacı; çocukların gelişimlerini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını, onların ilköğretime hazırlanmasını, koşulları elverişsiz çevrelerden gelen çocuklar için ortak bir yetişme ortamı yaratılmasını, Türkçe' nin doğru ve

güzel konuşulmasını sağlamaktır (Havayioğlu, Beyza; Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim sistemi gereksinmelerinin fiziksel mekâna yansımaları).

Okul öncesi eğitimin, çocukların sevgi, saygı, iş birliği, sorumluluk, yardımlaşma ve paylaşma duygularını geliştirici nitelikte olması yönetmelik hükümleri içinde atıfta bulunan öncelikler arasındadır. Hedeflenen eğitim içeriğinde, çocukların Türkçe, Türk Milleti, Türk Bayrağı, Atatürk, aile ve insan sevgisi ile ilgili duyguları uyandırılır ve manevi değerlere bağlılıkları sağlanır. Bütün bu değerlerin çocukların kendi tecrübelerine dayandırılması beklenir. Çocuklara eşit davranılması ön plandadır. Milli eğitimin hedefleri arasında; çocuklara ceza verilmemesi, toplumun sosyal ve kültürel değerlerinin benimsetilmesi, eğitimin sevgi ve şefkat anlayışı içinde yürütülmesi önemsenir, çocukların temizlik, doğru ve dengeli beslenme alışkanlıklarının sağlanması, çevre temizliği ve düzeni hakkında bilgi sahibi olmaları, eğitimin okul ve aile işbirliği içinde gerçekleştirilmesi yer alır.

Okul öncesi eğitimin evrensel amaçları olarak sayılabilecek fikirler; OMEP' in (Dünya Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Örgütü) başkanlığını yapan ünlü eğitimci Mialaret tarafından şöyle ifade edilmiştir (Oktay, A. 1999. Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem).

1.Toplumsal Amaçlar: Çalışan kadınların çocuklarına bakmak, Her çocuğa eğitim sağlamak ve onların bireysel gelişimlerine katkıda bulunmak, Çocukların, birbirleriyle ve başkalarıyla ilişki içinde bulunmasına ve sosyalleşmesine katkıda bulunmak.

2.Eğitici Amaçlar: Çocuğun duyu organlarını eğitmek, çevreye olan (renge, sese, estetiğe) duyarlılığını arttırmak

3.Gelişimsel Amaçlar: Çocuğun doğal gelişimini temel alarak, gelişimle ilgili deneyimlerine önem vermek (Havayioğlu, Beyza; Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim sistemi gereksinmelerinin fiziksel mekâna yansımaları).

Okul öncesi eğitimin amacı ve görevleri Milli Eğitim Kanunu'nun 20. maddesinde şöyle belirtilmiştir;

1- Çocukların beden, zihin ve duygu gelişmesini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak,

2- Onları temel eğitime hazırlamak,

- 3- Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetişme ortamı yaratmak,
- 4- Çocukların Türkçe' yi doğru ve güzel konulmalarını sağlamaktır.

1.2. İLKÖĞRENİM EĞİTİMİ

1.2.1. İlköğrenim Eğitiminin Tanımı

İlköğretim eğitim sisteminin ikinci basamağını oluşturmakta olup 6–14 yaş grubunda bulunan öğrencilere verilen eğitimi kapsamaktadır. Daha ileri eğitim kademelerinin tabanını oluşturması ve özellikle öğrencinin ortaöğretimde izleyeceği programı seçmesinde önemli rol oynamaktadır.

İlköğretim, kız-erkek bütün yurttaşlar için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır. İlköğretim kurumları sekiz yıllık okullardan oluşur, kesintisiz eğitim yapılır ve bitirenlere ilköğretim diploması verilir.

212 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nun 1. maddesinde “ilköğretim kadın ve erkek, bütün Türklerin milli gayelere uygun olarak bedeni zihni ve ahlaki yetişmelerine ve yetiştirilmelerine hizmet eden temel eğitim ve öğretim” olarak tanımlanmaktadır. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda, Temel Eğitim olarak ifade edilen bu kademe 16.06.1983 tarih ve 2842 sayılı kanunun 7. maddesi ile ilköğretim olarak değiştirilmiştir. 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Yasasında ise “İlköğretim her yurttaşın görmesi gereken temel eğitimidir” biçiminde tanımlanmaktadır (BAYRAMOĞLU, Güliz; İlköğretim ve Ortaöğretim Eğitim Donatılarının Coğrafi Bilgi Sistemi Yardımıyla Niteliksel, Niceliksel ve Mekânsal Olarak Değerlendirilmesi).

Çocuk karakterinin gelişimindeki kritik evrelerin hemen tümü ülkemizde ilköğretim yaş grubunda yer almaktadır. Bilindiği gibi 3, 6 ve büyüme çağına girildiği 13/14 yaşlar çocuğun biyolojik, psiko-sosyal ve duygusal evrimi içinde en kritik yaşlardır (Gür ve Zorlu, 2002). Okul çağı çocuğunun gelişimi artık bu yaşlarda kurumsal bir özellik kazanmış olup eğitimin yer aldığı yapı türleri ve ortamlar da bu açıdan son derece etkili ve önemlidir.

Cumhuriyet kurulduktan sonra eski genel ilkokula yalnızca ilkokul dendi. İlkokulun altı yıllık öğretim süresi beş yıla indirildi. 1930'lu ve 1940'lı yıllarda köylerde üç yıllık eğitimli okullar açıldı. 1940'lı yıllarda dokuz yıllık köy bölge

okullarının yayılmasına çalışıldı ama sonra vazgeçildi. Bu yıllarda kent okullarının sekiz yıla çıkarılması için öğretmen yetiştirilmeye başlandı ama sekiz yıllık kent okulu düşüncesinden vazgeçildiği için yetiştirilen öğretmenler, ortaöğretime kaydırıldı. 1946’da köy ilkokullarının süresi de beş yıla çıkarıldı.

1970 yılında ilkokulların sekiz yıla çıkarılması için çalışma başlatılmıştı. 1973’te kabul edilen 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’na göre ilkokulların süresi sekiz yıldır ve temel eğitim olarak tanımlanmaktaydı. Bu arada temel eğitim okulları için program geliştirilmesine ve elverişli 50 kadar okulda denenmesine geçildi. 1972 yılında 250 okulda, gerekli alt yapı oluşturularak temel eğitim okulu uygulamasına başlandı. Beş yıllık kalkınma planlarında yer almasına ve yayılması için gereken kaynağın ayrılmasına karşın, 1970’li yılların sık sık hükümet değiştiren siyasal kargaşa ortamında, temel eğitim uygulaması ilkin yozlaştırıldı, sonra da 1980’li yıllarda temel eğitim okulunun adı ilköğretim okuluna dönüştürüldü. Sekiz yıllık ilköğretim okulunun yayılması ağır aksak yürüdü; özellikle bazı lise düzeyindeki okullar bağlı ortaokullar (İmam Hatip Lisesi) gibi ilköğretim okulunun kapsamına alınamadı. 18.8.1997 tarihinde kabul edilen yasa ile zorunlu ilköğretim kesintisiz olarak 8 yıla çıkarıldı ve ilköğretim okullarının yayılmasını sağlayacak kaynaklar gösterildi (75 Yılda Eğitim, Türkiye Tarih Vakfı, 1998).

İlköğretim çocuğun iyi bir eğitim görmesini, temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazanmasını, ilgi, yeti ve yetenekleri doğrultusunda hayata bir üst öğrenime hazırlanmasını sağlamakla yükümlüdür. Teymur, İlköğretim binasını, “Eğitim etkinliğine bir arka plan, bir barınak, bir tasarım ve güvence verebilen mekân dizisi” olarak tanımlar (Teymur, Necdet (2000) “Çocukların Kafasındaki Kent”).

Bu binalar, çocuğun, topluma ait ortak kuralları öğrendikleri ortak mekânlardır. Wittgenstein’ in belirttiği gibi, (“philosophical investigations” adlı eserinde belirtir. Alıntı: Karatani “Architecture as Metaphor”) çocuklar, yabancılar gibi ortak kurallardan habersiz yaşarlar. İletişim, ortak bir koda sahip olmayanlar için, bir kurallar dizisi gerektirir. Çocukla iletişim, yabancılarla iletişim gibi “bir kurallar dizisi öğretmekle” başlar. İletişimle ilgili ilk diyalogu oluşturan, bu öğretme-öğrenme ilişkisidir. Mikhail Bakhtin’ in “monolog” olarak adlandırdığı bu diyalog, ortak kurallar üzerine yoğunlaşır. Wittgenstein, bundan aritmetik bir ilişki olarak söz

eder ve bu ilişkinin, alan-satan ilişkisi ile benzerlikler gösterdiğini savunur. Bu ilişki eğitimde önemli rol üstlenir.

Piaget, etkin bir okulun, “Öğrencilerin; gerektiği için değil, kendileri istediği için çaba göstermelerini ve başkaları tarafından hazırlanan bilgiyi kabul etmek yerine kendi akıllarını kullanarak özgün çalışmalar yapmalarını sağlayabilen” kurum olduğunu belirtir (Erktin, Emine, Soygeniş, Sema, 1998, “Sekiz Yıllık Eğitimde Çok İşlevli Tek ve Tek İşlevli Farklı Eğitim Mekânlarının Birlikte Kullanımı”).

Okulların, kültür ve doğanın bir modeli olarak düşünülmesi gerektiğini, geleceğe güvenli yaklaşabilen, eğlenceli, mücadeleci insanlar yetiştirebilmek için, “hayatın kutlandığı mekânlar” oluşturmaının kaçınılmazlığını vurgulayan Hendricks, ilköğretim binalarını deneysel bir alan olarak tanımlar: Hayatı geni bir deney alanı olarak gösterebilecek ortamlara ihtiyacımız vardır. Kurallar, sınırlar, sistemler, bu deney alanını tanımlayan öğelerdir. (Hendricks, Barbara, 2001, “Designing for Play”, Ashgate Publishing Ltd. England) Burada, bahsedilen kurallar ve sistemler bütünü; içinde bulunan çağın getirilerine göre değişmekte ve yeniden şekillenmektedir.

Deweyci eğitim anlayışı, “yeni eğitim” adı ile Ed Demolins tarafından ortaya atılan (Pedagoji sözlüğü, a.g.e.) eğitim biçimine referans verir. Bu eğitim biçiminde, “öğretim ve eğitimde başrolü öğretmene veren geleneksel metotların aksine, eğitim faaliyetlerinin merkezine çocuğu, onun öz aktivitesini, yaşının ihtiyaçlarını, kişisel zevklerini koymak” esastır.

Bu türdeki eğitim biçimi, öğretmenin öğretme çabası yerine, öğrencinin öğrenme çabasını koyar. Bu anlayışa göre öğrenci, okula öğretim görmek için değil, kendi öz aktivitesini oluşturabilmek için gider. Çocuk, eğitim alanında, gelişim süreci içinde bütün ihtiyaçlarını tatmin edebileceği bir ortamı bulabilmelidir. Çocuğun entelektüel eğitimini oluşturan şey, onun kişisel faaliyetidir. “Kişisel faaliyet” çocuğun bireyselliğini öne çıkarır. Kendi kendine öğrenme süreci, çocuğun öğrenim hayatındaki en önemli süreçtir. “Çocuğun, bilimi öğrenmesi değil, onu icat etmesi gerekir. Onun yerine düşünülecek yerde, onun düşünmesine izin verilmelidir (Pedagoji sözlüğü, a.g.e.).

“Öğrenci merkezli eğitim”e referans veren bir eğitim reformu önerisi için, yapılması gereken yeniden düzenlemeleri Tekeli;

- Yeni bir eğitim modeli, (öğretmen merkezli eğitimden öğrenci merkezli sisteme geçiş)
- Yeni okul örgütlenmesi modeli, (geleneksel okul-öğrenen okul)
- Eğitim sistemi için yeni bir finansman modeli
- Yeni öğretmen ve eğitim bilimleri uzmanı yetiştirme ile ilgili kadrolara atama yöntemi
- Eğitim sisteminin yönetim düzeni
- Eğitim sisteminin yenilikçiliğini sürekli kılacak düzenlemeler olarak maddeler (Tekeli İlhan, 2003, “Eğitim Üzerine Düşünmek”)

Öğretmen Merkezli Öğretme

- * Öğretmen merkezli
- * Önceden belirlenmiş müfredata dayalı öğretim
- * Pasif öğrenci
- * Sınıf merkezli eğitim
- * Toplumsal işbölümü uyumlu eğitim kompozisyonu
- * Toplumsal kontrol yönelimli
- * Modernist bakış açısına sahip

Öğrenci Merkezli Öğrenme

- * Öğrenci merkezli
- * Bilişsel uyumsuzluğa duyarlı, işle, keşifle, oyun kurarak öğrenme
- * Aktif öğrenen
- * Çevre temelli, sınıf dışına taşan eğitim
- * Çocuğun tam ve uyumlu gelişmesini sağlayacak eğitim
- * Bireysel farklılıklara duyarlı
- * Postmodern bakış açısına sahip

Geleneksel modelden “öğrenci merkezli” modele geçişi, Tekeli, bu tablolarda özetlemektedir.

Geleneksel Okul Modeli

- * Fabrika modeli kitlesel eğitim
- * Bilginin nakledilmesi
- * Önce öğrenen sonra nakleden öğretmen
- * Öğretmen ve sınıf merkezli okul içi öğretim
- * Bina ve araçların işlevlerine özgü kullanımı
- * Bina ve öğretmene yatırım

Öğrenen Okul Modeli

- * Esnek üretim
- * Bilginin üretilmesi, yaratılması
- * Birlikte öğrenen öğretmen ve öğrenci
- * Okul dışına taşan, okul dışı uzmanlar aracılığıyla öğrenme
- * Bina ve araçların esnek kullanımı
- * Eğitimde ar-ge, ıct, sürdürülebilir yenilik ve gelişme yatırımları

* Yaşamda elde edilen pozisyonlar diplomaya bağlı	* Yaşamda elde edilen pozisyonlar işte başarıya bağlı
* Diploma tekeli, bilgi birikimi ölçümü	* Yeterlilik önemli, formasyon oluşumu ölçümü
* Eğitimi önceden verilen müfredat, izlenceyi belirler.	* Formasyonun oluşumunda aşamalar izlenceyi belirler.
* Ortak müfredat	* Organizasyonel, profesyonel çeşitlilik
* Güçlü merkezi bürokratik ve kurumsal yapı	* Okula verilen otonomi, bölüşülen roller, ortaklıklar
* Yönetilen okul	* Yönetişim içinde okul
* Değişmeye karşı yüksek direnç	* Değişmeye, işbirliğine açıklık
* Geleneksel eğitim metotları	* Okul ve okul dışını ayıran sınırın belirsizleşmesi
* Eğitim içinde ideolojik denetim eğiliminin yüksekliği	* İdeolojik kontrolün önemini yitirmesi, yüksek güven politikası

Şekil: Yeni eğitim biçiminin öngördüğü eğitim sistemi (Tekeli, İlhan, 2003, “Eğitim Üzerine Düşünmek”)

Günümüzde de eğitim anlayışı ve buna bağlı olarak da ilköğretim binaları, her geçen gün değişim göstermektedir. Kara tahta ile eğitim yapan ilkokul sınıfları, günümüzde yerini, bilgisayar teknolojisi ile donanmış sınıflara bırakmaktadır. Eğitim sistemi konusundaki düşünsel değişim, mekânsal olarak da karşılanabildiği sürece eğitimde gerçek anlamda reform sağlanabilir. Geleneksel düzene sahip okul yapıları, yerini bugünün eğitim biçimine uyum sağlayabilen ilköğretim binalarına bırakmıştır (Yavaşoğlu, Güldehan Fatma, 2005, “Çocuk-mekân-oyun ilişkisinin ilköğretim binalarında incelenmesi”).

1.2.2. İlköğretim Eğitiminin Özellikleri

İlköğretim eğitiminin çocuklara kazandıracığı en önemli özelliklerden biri, kuramsal olarak, öğrencinin düşünme, sorgulama, seçme ve akıl yürütme kapasitesini arttırmaya yönelik kendine ait bir düşünme modeli kurmasını sağlamaktır. Böylece, öğrencinin okul sonrası yaşamda da kendisine verilen bilgiden yararlanma yollarını ve bilgiyi yorumlama kapasitesini daha kolay geliştireceği düşünülür.

Kalkınma yolunda olan ülkelerde eğitim alanında en fazla ağırlık ilköğretime verilmektedir. Ülkeler farklı özelliklerine koşut olarak farklı ilköğretim süreleri uygulamaktadırlar.

Öğrencinin aile eğitiminde geleneksel kodlarla edindiği ve okulda öğrendiği bilgi üzerindeki yorum gücü ve ona hâkimiyeti bir “içgörüselsel düşünme modeli” (intuitive thinking) ile mümkün olabilir. Fakat ne yazık ki Türk çocukları, ilköğretim okullarında, böyle bir modelin eğitimini alamamaktırlar. Bu durumun olumsuz sonuçları ise yükseköğretime de yansımaktadır. Bu modelin yükseköğretimde kurulmaya çalışılması hem öğrenciye zaman kaybettirmekte hem de sonuçları bakımından verimli olmamaktadır. Bu nedenle, ilköğretim okullarından başlayarak eğitim kurumlarının çocuk karakteri üzerindeki etkisi ve okulda geçirilen bütün zamanın (ders ve teneffüs) nasıl geçtiği veya bu zamanların ne anlama geldiği önem kazanmaktadır.

1.2.3. İlköğretim Eğitiminin Amaçları

İlköğretimin amacı; her çocuğun iyi birer yurttaş olarak gelişebilmesi için gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlık kazanmasını, milli ahlak anlayışına uygun olarak yetişmesini, ilgi, yeti ve yetenekleri doğrultusunda hayata, bir üst öğrenime hazırlanmasını sağlamaktır.

Milli Eğitim Temel Kanunu ilköğretimin amaçlarını şöyle belirtmektedir:

- 1- Her Türk çocuğuna, iyi bir vatandaş olabilmek için gerekli temel bilgi, davranış ve alışkanlıklar kazandırmak, onu milli ahlak anlayışına uygun olarak yetiştirmek,
- 2- Her Türk çocuğunu, ilgi, istidat ve kabiliyetleri yönünde yetiştirerek hayata ve üst öğrenime hazırlamaktır.

Toplumda bireyler, görev ve sorumluluklarını bilmeleri, haklarını arayabilmeleri, belirli toplumsal kurallara saygılı olabilmeleri ve üretimde yer ve rol alabilmeleri için ilköğretim olanaklarından eşit bir şekilde yararlanmalıdırlar. İlköğretim hizmetinin herkese eşit sunulmasında amaçlanan; yurdun seyrek nüfuslu yerleşme bölgelerine, engellilere ve gelir düzeyi düşük kesimlerin çocuklarına bu kademedeki eğitimin ücretsiz ve zorunlu olarak verilebilmesidir. Bugün de gerçekliliğini koruyan ilke sosyal adalet ilkelerinin başında gelmektedir.

Türkiye’de ilköğretimin 5 yıldan 8 yıla çıkarılması konusundaki çalışmalar ve tartışmalar 1970’li yıllara dayanmaktadır. O yıllarda gerçekleştirilen Milli Eğitim Şuraları’nın öncelikli tartışma konularından olan bu konu, 1988 yılında toplanan Milli Eğitim Şurasında ilk defa kesin bir karara bağlanmıştır. Ancak siyasi bir takım nedenlerle kararın uygulanabilmesi 10 yıl gecikmiştir. 4306 sayılı kanunun, 16 Ağustos 1997 tarihinde Resmi Gazete’de yayınlanması ile sekiz yıllık zorunlu eğitime geçilmiştir. 1998 yılından itibaren de ilköğretimde zorunlu 8 yıllık eğitim uygulanmaya başlanmıştır.

Çeşitli ülkelerdeki zorunlu eğitim sürelerine bakıldığında, ülkelerin gelişmişlik düzeyleri ile zorunlu eğitim süreleri arasında paralel bir ilişki gözlenmektedir. Gelişmişlik düzeyinin yüksek olduğu ülkelerde zorunlu eğitim süreleri de yüksektir. Örneğin; ABD’ de zorunlu eğitim 13 yıl; Almanya, Belçika ve Hollanda’ da 12 yıl; İngiltere ve İsrail’ de 11 yıl; İspanya ve Macaristan’da 10 yıl; Fransa, Japonya, Danimarka ve Yunanistan’ da 9 yıl; Brezilya, Türkiye ve Afganistan’da 8 yıl; Tayland’da 7 yıl; Mısır, Tunus, Endonezya’ da 6 yıl; Hindistan ve Pakistan’da ise 5 yıl olarak belirlenmiştir.

Türkiye’nin bugüne kadarki durumuna zorunlu eğitimin süresi ve uygulanması açısından bakıldığında, Hindistan ve Pakistan’la birlikte en son sıralarda yer aldığı görülmektedir. Zorunlu eğitimin ülkemizde 8 yıla çıkması tüm bu nedenlerle olumlu bir adımdır. Bundan sonra yapılacak olan, konuyu tam bir bütünlük içerisinde, öğretmen sorunu, donanım ve öğrenci ihtiyaçlarının birlikte ele alarak öğrencileri çağın gereklerine uygun olarak yetiştirmektedir.

İlköğrenim öncesi ve ilköğrenim eğitiminin en iyi şekilde öğrencilere verilebilmesi için, eğitim yapılarının da mimari tasarım nitelikleri açısından eğitim sistemine ve öğrencilerle eğitimcilerinin ihtiyaçlarına cevap verebilir nitelikte olması gerekmektedir.

BÖLÜM 2: İLKÖĞRENİM ÖNCESİ VE İLKÖĞRENİM YAPILARININ MİMARİ TASARIM NİTELİKLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

2.1. İLKÖĞRENİM ÖNCESİ YAPILARIN İNCELENMESİ

İlköğrenim öncesi yapıların İncelenmesi eğitim yapılarında planlamanın nasıl yapılması gerektiğini ve öğrenciler üzerindeki etkilerini görmemiz açısından önemlidir.

2.1.1. İlköğrenim Öncesi Yapıların Fiziksel Özellikleri

2.1.1.1. Anaokullarında Çevre Koşulları ve Kentsel İlişki Özellikleri

Anaokulları, hizmet verdikleri çevre çocuklarını rahatlıkla ulaşabilecekleri bir yerde, araç trafiğiyle kesişmeden ulaşabilecek, oksijenin bol olduğu yeşil alanlarda veya bunların yakınlarında olmalıdır. Anaokulu arası ile çevre ilişkileri arasındaki bağlantıyı;

- Arsanın konumu,
- Ulaşım olanakları,
- Çevre ilişkileri, olarak üç gruba ayırabiliriz (Cin, S. 1989. Okul Öncesi Eğitimi ve Anaokulları Tasarımına Yansıması Üzerine Bir Araştırma).

Anaokulu arsasının çevre içindeki yeri; fiziksel, toplumsal ve psikolojik açılardan önemi, yönlenme, güneş, hâkim rüzgâr, manzara gibi çevre verileri, tasarlamada ele alınması gereken kriterlerdir. Arsa, hizmet verdiği bölgede çevreyi tamamlayan bir yapı olmalı, konutların yakın çevresi içinde düzenlenmelidir. Kent planlamalarındaki standartlara göre bu mesafe, hizmet ettiği evlerden 200–400 metrelik bir uzaklıktır (Yılmaz, G. 1994. Okul Öncesi Eğitim Yapıları Çocuğun Fizyolojik ve Psikolojik Özelliklerinin Tasarıma Etkileri). Anaokulu için seçilen yerleşim yeri, hem iç mekân, hem de dış mekân organizasyonlarının gelişebilirliklerini karşılayabilecek nitelikleri sağlamalıdır. Anaokulunun arsası, çocuklar için tehlike yaratabilecek engebelerden, tehlikeli uçurumlardan uzak, kayma tehlikesi olmayan rutubetsiz bir zemin yapısına sahip, ana trafikten uzak güvenli bir yerde olmalıdır.

Çocukların anaokuluna ulaşımında, anaokulu trafik ağına doğrudan açılmamalı, okul girişinin ana trafik ağından mümkün olduğu kadar uzak olması

sağlanmalı ancak anne-babaların çocuklarını bırakmalarına ve servis gidiş-gelişinde sorun yaratmayacak biçimde tasarlanmalıdır.

Anaokulu; çevresi açık, gürültüden uzak, havadar, çocukların rahatlıkla etkinliklerini yapabilecekleri bir ortamda bulunmalı, etrafında çöplük vb. gibi havayı bozabilecek gazlar olmamalı, mezarlık alanlarından olabildiğince uzakta bulunmalıdır. Anaokulunun çevresinde, çocuğun doğaya duyarlılığının artması, doğayla iç içe olabilmesi için çeşitli parklar, bahçeler ve yeşil alanlar bulunmalıdır. Anaokulunun kendisine ait, bağımsız olarak faaliyetlerini sürdürebileceği açık oyun alanı, çocukların rahatça oynayabilecekleri ve çeşitli bahçe oyuncaklarının konulabileceği açık oyun alanı bulunmalıdır.

Çevre nüfusunun en çok %12' sinin 3–6 yaş arasında olduğu ve her yıl %2–3 oranında nüfusun arttığı dikkate alınarak çocuk sayısı hesaplanmalı ve her çocuk için 10 m² yer kabul edilerek uygun bina alanı seçilmelidir. Örneğin 700 nüfuslu bir yere kurulacak anaokuluna yaklaşık 85 çocuk gelebileceği için 85x10 yani 850 m²'lik bir arsaya gereksinim duyulacağı hesaplanmalıdır (Kantarcıoğlu, 1992). (Havayioğlu, Beyza, Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim sistemi gereksinimlerinin fiziksel mekâna yansımaları)

2.1.1.2. Anaokullarının Kentsel Konumlarının Etkisi

Çevre psikologu Lee (1964), okul öncesi çocuk eğitim merkezlerine yürüyerek giden OÖÇ' ların, buraya arabayla veya servisle bırakılan çocuklara nazaran yol boyunca, insanlarla ve binalarla ilişki kurduklarını ve fiziksel çevrelerini daha iyi kavradıklarını ortaya çıkarmış ve OÖÇEM' lerinin çocuğun kendi semtinde olmasını önermiştir. OÖÇEM, çocuğun kendi semtinde konumlanmalı ve OÖÇ' ların büyük bölümü ev ve OÖÇEM arasındaki yolu yürümelidir. Kullanıcıların büyük bölümünün evlerine yürüme mesafesinde ve yakın semtlerin çakışma noktasında konumlanan OÖÇEM' leri; çevre sakinlerinin katılımını arttırmakta, kaynaşmış yerleşimler oluşturmakta, çocukların mevcut fiziksel çevreleriyle daha ilgili olmalarını sağlamakta, çevresel bilincin gelişimine yardımcı olmaktadır.

Anaokullarının, kütüphaneler, ilginç işyerleri, dükkânlar, müzeler, galeriler, doğal alanlar (hayvanat bahçeleri, botanik bahçeleri) gibi çocuklar için doğal ilgi mekânları olarak adlandırabilecek toplumsal öğrenme kaynaklarına yakın yerlerde

konumlanmaları, gezilerin sıkça yapılabilmesi, doğal çevrenin öğrenme mekânı olarak kullanılması açısından bazı etkinliklerin paylaşımına olanak sunacaktır (Şener, A. Elmira, Okul öncesi çocuk eğitim merkezleri için değişebilir/ dönüşebilir/ esnek bir “fiziksel çevre modeli”).

2.1.1.3. İlköğretim Öncesi Yapıların Mekânsal Niteliklerinin Etkisi

Anaokulu binası, planlanan çocuk sayısına yetebilecek büyüklükte, çocukların rahatlıkla hareket edebilecekleri, düşme tehlikesinin yaratılmaması için mümkünse tek katlı, yatay yapılar olmalıdır. Binanın tek katlı olması, isleyiş açısından çocukların okul içinde rahatça dolaşmaları ve öğretmenlerin daha rahat kontrol sağlamaları açısından önemlidir. Kullanıcılarının çocuklar olduğu göz önüne alınarak dış duvar kaplaması veya boyasının çocuğun ilgisini çekecek nitelikte, tefrişlerinin çocuk boyutlarına uygun olması gerekir. Çocuğun evden okula geçişinin ilk basamağı olan bu kurum, konut ile çelişki yaratacak bir tasarıma sahip olmamalıdır.

Bina tasarlanırken;

- Hacmin gerektiğinde genişleyebilmesi veya daralabilmesi,
- Hacmin farklı gereksinimler için farklı kullanımlara uygun olması, yani esnek mekân kullanımını sağlaması ve kolayca değiştirilebilme olanağı verebilmesi,
- İç ya da dış oyun alanlarının farklı oyunlar için yeniden düzenlenebilmesi,
- Estetik olarak çocuğun ilgisini çekecek ve zevkle düzenlenmiş olması, gereklilikleri göz önüne alınmalıdır.

Anaokulu binası, çocukların can güvenliğini sağlamak amacıyla, trafik tehlikesi göz önüne alınarak ana trafikten mümkün olduğunca uzak yerde konumlanmalı ve binanın çevresi, duvar veya parmaklıklarla çevrilmiş olmalıdır. Bina içinde mümkün olduğu kadar az basamak olmalı, yapılacak kademe ve basamaklar, düşme tehlikesini önleyecek yerlerde yani hareketli oyun alanlarından uzak, mekân değiştirmelerinde bölücü olarak, halı gibi yumuşak kaplama malzemesiyle kullanılmalıdır.

Anaokulundaki mekânların iklim özelliklerine bağlı olarak yapılması ve yönlendirilmesi gerekir. Pencereleler, iklim koşullarına uygun, sabah güneşine karşı

doğuya açık olmalıdır. Anaokulu binasında ısıtma ve havalandırma tesisatı bulunmalıdır. Binada, ısı dağılımı eşit olmalıdır. Sağlanması gereken hava sıcaklığı, mekânda yapılacak faaliyetlere, giyim koşullarına veya mekânın kullanımı süresine göre değişiklik göstermektedir. Sıcak yaz günlerinde veya soğuk kış günlerinde yapılacak hareketler kapalı mekânlarda gerçekleşeceği için mekân içindeki hararet ve rutubet iyi ayarlanmalı ve homojen olması sağlanmalıdır. Bu da genellikle %35 nisbi nem ve 18–20 °C ısı demektir. Günümüzde yerden ısıtma yöntemi, sağlıklı ve kullanışlı bir yöntem olmakla birlikte eğer bu kullanılmazsa zeminden iyi bir yalıtım sağlanmalıdır. Pencere önlerinde radyatör veya konvektör kullanılarak dışardan gelecek soğuk hava akımını önlemek, çocukların sağlığı açısından ve bu aletlerin çevresine koruma aracı konulması da güvenlikleri açısından önemlidir. Ayrıca binanın havalandırması periyodik zamanlarla doğal ya da suni olarak yapılmalı ancak çocuğun zararlı hava cereyanından uzak tutulması sağlanmalıdır.

Binanın aydınlatılması, sağlık koşullarına uygun olarak sağlanmalıdır. Çocuğun devamlı yer değiştirmesinden dolayı aydınlatma zordur. Aynı zamanda aydınlatma, mekânlarda yapılacak faaliyetler ve her bir faaliyet için gerekli olan aydınlık düzeylerine göre farklılık göstermektedir. Doğal aydınlatmada iklim ve yön durumuna göre aydınlatma hesapları yapılmalıdır. Gözü yormayacak bir ışık kalitesi için pencerelerin dağılımı, mekânın tasarımı ve farklı yüzeylerin yansıtma etkenleri göz önüne alınmalı ve en uygun aydınlık derecesi elde edilmelidir. Aydınlatmayı iç mekân malzemelerinin renkleri ile de şekillendirmek mümkündür.

Binanın gerekli mekânlarında, özellikle grup odaları ve çok amaçlı salonda ses yalıtımı yapılmalıdır (Havayioğlu, Beyza. Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim sistemi gereksinimlerinin fiziksel mekâna yansması).

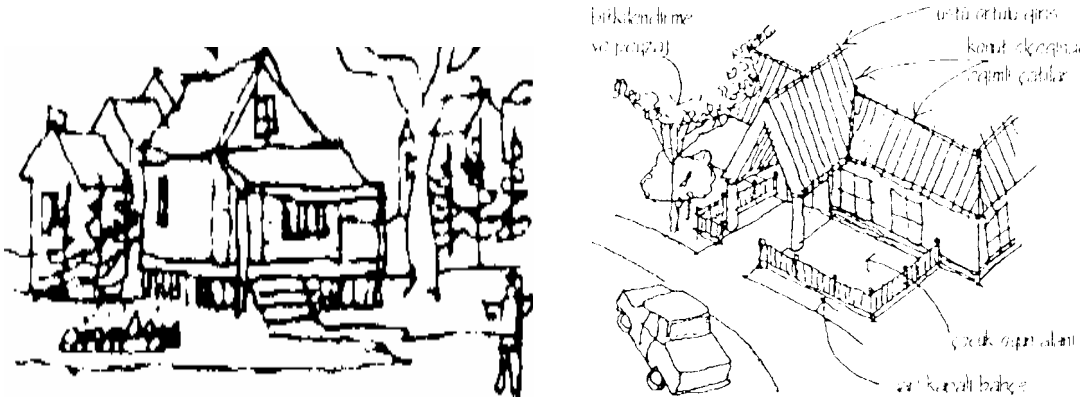
İlköğretim öncesi eğitim yapılarını mekânsal özellikleri açısından incelediğimizde, konumu ve çevre ile olan ilişkilerini de görmüş oluruz.

2.1.1.3.1. İlköğretim Öncesi Yapılarda Bir Model Olarak Ev

Wapner' in (Wapner, 1995) çalışmasında, özellikle küçük çocuklar için ev ve enstitüleşmiş eğitim mekânları arasındaki ani geçişlerin, en aza indirilmesinin önemi vurgulanmaktadır. Moore ve arkadaşları, OÖÇEM' lerinde tedirginliği azaltmak, hem

çocuk hem de ebeveynin tüm etkinliklerin ev atmosferinde geçeceğine inanması için, ev havasında yaratılmasını savunurlar. OÖÇEM' lerinin tasarımı, kırma ve görünür çatıların kullanımı da bir model olarak evin kullanımına örnek olarak verilebilir (Şekil 2.1).

Doğru yakın-tatlı-eğlenceli



Şekil 2.1. OÖÇEM' lerinde Bir Model Olarak Ev (Moore, G.T. Ve Lackney, J.A. 1994. Educational Facilities for the Twenty-First Century)

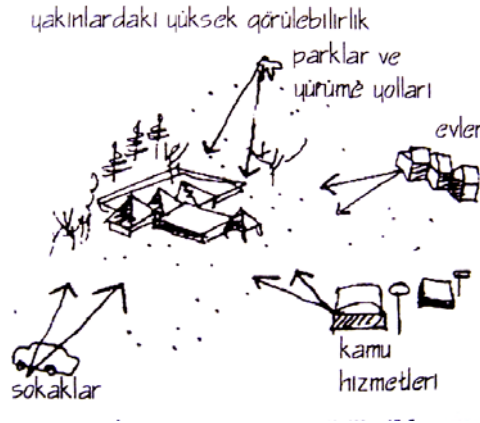
Binanın renkleri ve mekânsal düzenlemeleri çocuğu psikolojik olarak rahatlatan, iç açıcı bir atmosfer yaratmalıdır. Duvarlarda açık renkli, hijyen koşullarına uygun, kolay temizlenebilir, darbeye ve vuruşa dayanıklı, döşemede ise sıcak ve çekici olan, kolay temizlenebilir malzemeler kullanılmalıdır.

Tasarımlarında ev karakterli elemanları kullanan okulların mimari literatürde A.B.D., Kanada ve denizaşırı ülkelerde birçok örneği vardır. Bu örnekler, kırma ve görünür çatılar, konut ölçekli, renkli ve estetik açıdan hoş girişler, çevre evleri yansıtan panjurlar, tek katlı, eğimli çatılı, öğrenme mekânının çevre düzeniyle ilişkilendirildiği ve dış mekân öğrenme aktivitelerine yönelik kapalı bir "arka bahçe" içerirler (Moore ve Lackney, 1994). (Şener, Elmira; Okul öncesi çocuk eğitim merkezleri için değişebilir/dönüşebilir/esnek bir "fiziksel çevre modeli").

2.1.1.3.2. Toplum içinde Görünebilirlik Kriteri

Yeni bir OÖÇEM' nin iki nedenden dolayı yüksek oranda görünebilirliğe sahip olması gerekir. Bunlar, ebeveynlerin merkezin varlığı ve konumu hakkında

bilgi sahibi olabilmeleri ve çocuklarının güvende olacaklarını hissetmeleridir. Moore ve arkadaşlarına göre, OÖÇEM' leri gelip geçen motorlu taşıt ve toplu taşıma aracı sürücülere tarafından ve çevrede yürüyen insanlar tarafından rahatlıkla görülebilmeli, fark edilebilir olmalıdır (Şener, Elmira; Okul öncesi çocuk eğitim merkezleri için değişebilir/dönüşebilir/esnek bir “fiziksel çevre modeli”) (Şekil 2.2).



Şekil 2.2. Toplum İçinde Görünebilirlik (Moore ve diğ., 1994)

Kapı kolları ve ışık düğmeleri, çocuğun kullanabileceği yükseklikte, elektrik ve priz anahtarları ise çocukların ulaşamayacakları konumda, yerden en az 1.5 m yükseklikte olmalıdır. Oyun faaliyetlerinin büyük bir kısmının gerçekleştiği grup odalarından, açık hava oyun alanlarına kolayca çıkış olanağı sağlanmalıdır, Çocukların hareketlerini serbestçe deneyebileceği ve doğa ile iç içe olabileceği dikkate alınarak; zemin düzgün ve kaygan olmayan malzemeden olmalı ve zeminin bir kısmı çimenle kaplanmalıdır. Anaokulunun içindeki mobilyalar sivri uçlu olmamalı, kolay temizlenebilir, taşınabilir, dayanıklı nitelikte ve çocuğun göz seviyesinde olmalıdır. Masa ve sandalyelerin ayaklarına plastik maddeler takılarak ses çıkartmaları önlenmelidir.

Anaokulu binasının girişi, çocukların giriş-çıkışları, velilerin bekleme eylemlerini karşılayabilecek kapasitede tasarlanmalıdır. Bina girişinde saçaklı ve korumalı bir kapı bulunmalı, yağışlı havalarda bekleme süresinde korumaları sağlanmalıdır. Kapalı ya da açık oyun mekânlarında, oyun malzemelerinin konulabileceği genişlikte depolar bulunmalıdır. Bina, öğretmenlerin çocukları rahatlıkla kontrol edebilecekleri şekilde planlanmalı, gerekirse velilerin de

çocuklarını izleyebilmeleri için cam bir bölme arkasından gözetleme olanağı verilmelidir.

Anaokullarında, bir gruptaki çocuk sayısı 20'den fazla, uygulama sınıflarında ise 25'ten fazla olmamalıdır. Çocuk sayısının fazla olduğu durumlarda ikinci bir grubun oluşturulması gerekmektedir (M.E.B. Anaokulu, Anasınıfı ve Uygulama Sınıfı Yönetmeliği,1992).

Anaokulu binası, tehlikelere karşı tertibatlı olmalı, gaz alarmı, duman alarmı, yangın alarmı ve yangın hortumu gibi sistemler kurulmalıdır.

Grup odaları; kullanışlı, iyi tasarlanmış, çocuğun gereksinimlerini karşılayan bir ortam olarak planlanmalı ve bu bağlamda aydınlık ve ilgi çekici öğelerle zenginleştirilmelidir. (Havayioğlu, Beyza, Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim sistemi gereksinimlerinin fiziksel mekâna yansımaları)

Anaokulu tasarımlarının, OÖÇ' ların merkezlere ilgisini çekecek şekilde estetik niteliğinin artırılması, kurumsal binalardan farklı bir imajının olması, çocuk ölçeğinde iç ve dış mekânlar, ev atmosferi oluşturacak şekilde, ebeveynlerin merkezin varlığı ve konumu hakkında bilgi sahibi olabilmeleri açısından ise anaokullarının görünebilirliğini sağlayacak şekilde yapılması önemli olarak görülmektedir.

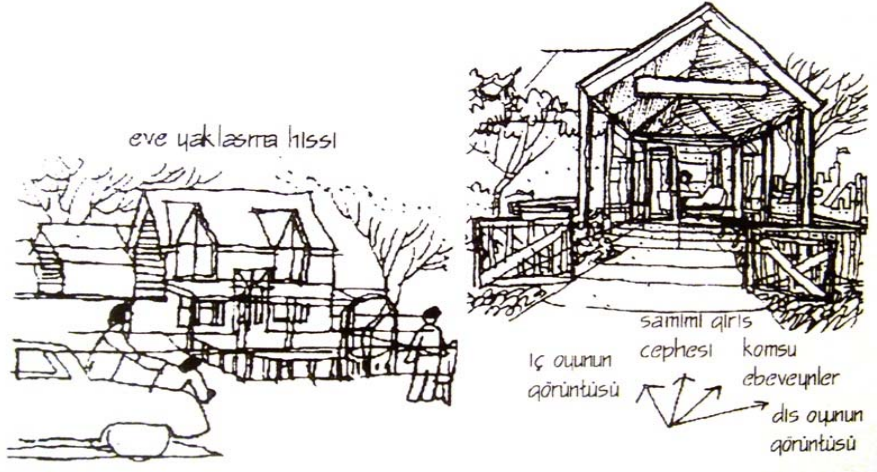
2.1.1.3.3. Kullanıcı Dostu / Çocuk Merkezli Estetik ve Ölçek

OÖÇ' a uygun, samimi öğrenme mekânlarının büyük oranda katılım sağladığı ve eğitim mekânlarında estetik niteliğin artışının çocukların konulara daha fazla ilgi duymasını sağladığına dair, az da olsa bazı ipuçları vardır.

A.B.D' de son beş yıldır araştırmaya teşvik eden, daha az kurumsal ve farklı kimlikli binalar yapılmaktadır. Doğal malzemelerin ve renklerin kullanılması, okula gelen yolda kapsamlı peyzaj çalışması, şekiller, dokular, çocuk ölçeğindeki mekânlar, tanıdık sembollerin kullanımı kullanıcı dostu estetik eğilimin diğer örnekleridir (Şener, Elmira; Okul öncesi çocuk eğitim merkezleri için değişebilir/dönüşebilir/esnek bir “fiziksel çevre modeli”).

2.1.1.3.4. Mekânsal Etki Olarak Ön Bahçe ve Ön Sundurma

Binanın tasarımı çocuğa en tanıdık mekânı yani evi anımsatmalıdır. OÖÇEM'lerinin ön bahçesi, "ev"in, konut ölçeği ile ilişkili olma, koruma ve kapalılık hissi uyandırma, konutsal objeleri, dokuları ve bitkileri içermeye; içeride gerçekleşen aktivitelerin girişten görülebilmesi özelliklerini taşımalıdır (Moore ve diğ., 1994). Bahçe doğrudan giriş-geçiş dizisinin bir sonraki aşaması olan ön sundurmaya açılmalıdır. Hava şartlarından koruma sağlayan örtülü bir mekân olan sundurma, içeri girmeden önce ebeveyn ve çocuğun birkaç dakika vedalaşacağı yerdir. Girişe bağlanan dış mekân çalı, çit, duvar, vb. ile kısmen kapatılmalı ve küçük, kapalı bir bahçe veya avlu gibi ölçeklendirilmelidir (Şekil 2.3).



Şekil 2.3. Ön Bahçe ve Ön Sundurma (Moore ve diğ., 1994)

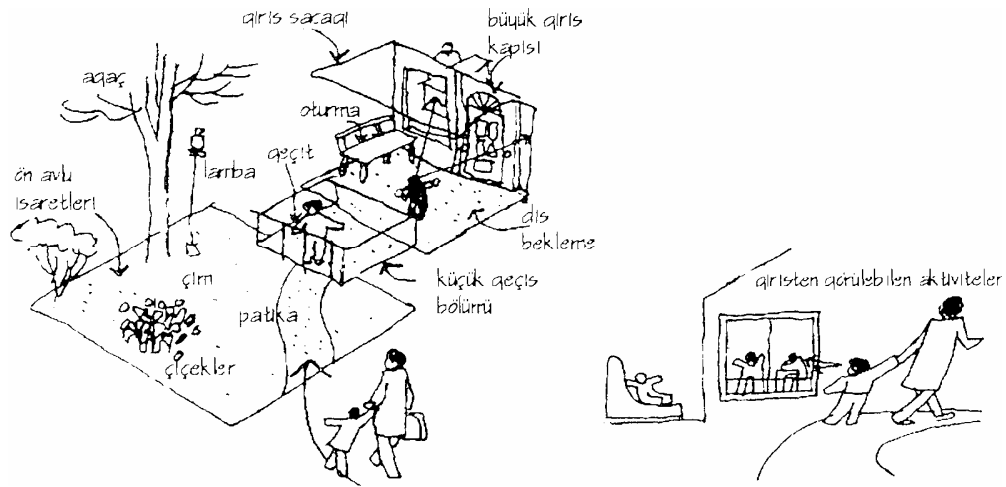
Örtülü giriş, dış mekân bekleme alanı oluşturmak için yeterince geniş olmalı ve binayı kullananlar için yeterince korunaklı bir geçiş sağlamalıdır. Örtülü dış mekân, asgari düzeyde hem çocuk hem de yetişkin ölçeğinde oturma yeri içermelidir. Bu, bir çıkma altında veya bir sundurmada olabilir. Bu unsurlar, ebeveynleri içeri girip çocuklarıyla ilgilenmeye teşvik ederler (Moore ve diğ., 1994).

2.1.1.3.5. Mekânsal Etki Olarak Giriş Mekânı ve Ara Yollar

Ebeveyn ve çocukların, OÖÇEM ile ilgili ilk izlenimleri, daha binaya girerken oluşur. Bu izlenimlerin bir bölüm, girişin görülebilmesindeki açıklık veya karmaşanın derecesiyle ilgilidir (Moore ve diğ., 1994). Dışarıdan etkinlik alanına geçişin açık olmaması ve girişin bulunmasının zorluğu, hem çocuk hem de

ebeveynlerin OÖÇEM' ne girerken tedirgin olmalarına neden olur.

Diğer bir konu da, belirli mimari unsurlara göre binayı algılayacak yeterlilikte olmayan çocukların, binaları meydana gelişini gördükleri aktivitelere göre ayırt edebilmeleridir (Appleyard, D. 1969. Styles And Methods of Structuring a City, Environments and Behavior). Çocuklar girişe doğru yaklaşırlarken, içeride olan biteni pencerelerden görebilirlerse, endişelerinin ve korkularının ortadan kalkacağı düşünülecektir (Şekil 2.4).



Şekil 2.4. Giriş Mekanı ve Ara Yollarının Düzenlenmesi (Moore ve dig. 1994)

Girişi belirgin hale getirmek, yaya yolu işaretlerini uzatarak (kaldırımın bir kısmını içeri taşımak vb. gibi), veya binanın formu üzerinde vurgulu bir nokta haline getirerek gerçekleştirilebilir. Bir yaya yolunu belirgin hale getirmenin yolları üzerinde bir işaret olan bir geçiş oluşturmak, çevre düzenlemesi ve kaldırımlar yapmak, kot farklılıkları oluşturmak, ritmik tekrarlanan renk alanları, ışıklar, reflektörler vb. koymaktır (Cohen ve dig. 1978).

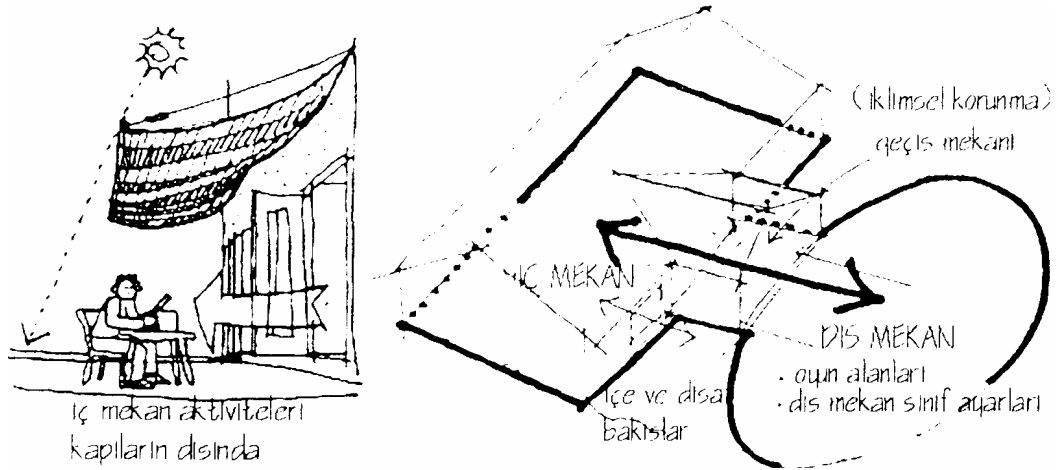
2.1.1.3.6. İç-Dış Geçişinin İlköğrenim Öncesi Yapıları Üzerindeki Etkisi

İyi tanımlı öğrenme mekânlarının bir parçası da iç-dış geçiş mekânlarıdır. İç ve dış aktivite alanlarının tasarımında, aynı gelişim amaçları ve tasarım prensipleri uygulanmalıdır. Çocukların ve aktivitelerin, iklim ve havaya bağlı olan serbest akışlarını teşvik etmek için iç ve dış mekânlardaki yakınlık önemli bir tasarım konseptidir. İç-dış ilişkisinin uygun biçimde tasarlanması, OÖÇ' leri her iki alanı da kullanmaya teşvik eder. Genelde iç ve dış mekânların eşit önemde aktivite

mekânları olarak tasarlanması, ilişki ve geçişlerinde aktivitenin devamlılığının sağlanması tercih edilmelidir (Sanoff, H. 1995. Creating Environments For Young Children).

Moore ve arkadaşları (1994), bu geçiş mekânlarına, aktivite mekânları olarak, sundurmalar ve güverteler adını vermişler, dış çevrenin sadece teneffüs alanı olarak değil, ayrıca bir öğrenme laboratuvarı olarak kullanmasını ve geçiş alanlarının eğitim programlarındaki önemini vurgulamışlardır.

Öğrenme mekânına ek olarak, yan kapalı öğrenme mekânları, bina elemanları dış mekânlara taşırılarak, narin bir kırma çatı ya da bir saçak oluşturularak tasarlanabilir (Şekil 2.5).



Şekil 2.5. İç-Dış Geçiş Mekânları (Moore, G.T. Ve Lackney, J.A. 1994. Educational Facilities for the Twenty-First Century)

Brown ve Burger' in (1984) araştırmaları, öğretmenlerin oyun bahçelerinde nadiren çocuklarla ilgilendiklerini, dış oyun zamanını "çocuklardan ayrı kalma" zamanı olarak kullandıklarını, ancak büyük bir sorun yaşandığında çocuklarla ilgilendiklerini ve dış çevreyi iç mekândaki eğitim programının bir devamı olarak görmediklerini göstermesine rağmen, okul öncesi çocuk eğitimcileri, OÖÇEM' lerinin dış alanlarındaki yaratıcı mekânların önemini vurgulayarak, OÖÇ ve öğretmenler için iç ve dış mekânlar arasındaki hareketin kolaylaştırılması konusunda fikir birliğine varmışlardır (Şener, A. Elmira, Okul öncesi çocuk eğitim merkezleri için değişebilir/dönüşebilir/esnek bir "fiziksel çevre modeli").

2.1.2. İlköğretim Öncesi Yapıların Mekânsal Özellikleri

İlköğretim öncesi yapıların mekânsal özelliklerinin araştırılması, kullanıcıların nasıl mekânlarda öğrenim görmeleri gerektiğini bize göstermesi açısından son derece önemlidir.

Anaokullarının programlarında; rüzgarlıklı girişler, fuaye, vestiyer, genel tuvaletler, veli görüşme ve toplantı odası, müdür ve personel odaları (sağlık, muhasebe vb.), mutfak, çay ocağı, revir, karantina odası, oyun odası, grup odaları, el işleri ve sanat atölyeleri, kulüp odaları, uyku-dinlenme odaları, yemek odaları, çeşitli depo ve arşivler, gösteri ve konferans salonları, sahne ve kulis görevi gören mekan birimleri, öğretmen dinlenme holleri, tuvalet ve duşlar, güvenlik sorumlusu-şoför odası, ısıtma ve diğer tesisat odaları bulunmak zorundadır. Açık alanların vazgeçilmezliği ise tartışmasız bir konudur.

Planlamada önemle üstünde durulması gereken noktalar; oyun sanat ve uyku odalarından tuvaletlere kolayca ulaşılabilmesi, grup odalarının daha küçük veya büyük boyutlarda kullanılma esnekliğiyle tasarlanması, yarı kapalı oyun alanlarına yer verilmesi, merdivenli çözümlerden sakınılması, yoğun ve hızlı trafikten ve hava kirliliğine neden olan etmenlerden uzak, olanaklar elverdiğince doğal ortamlar içinde yer almalarına özen gösterilmesi şeklinde kısaca özetlenebilir. Anaokulu tasarımlarında; çocukların denetimden uzak kalabileceği ince uzun ve karmaşık koridorlu çözümlerden, bodrumdaki tesisat katlarından, fazla kot farkı barındıran bahçelerden, trafikli yollarla direkt temastan şiddetle kaçınmak gerekir (ŞENGÜL Öymen, Gür, Çocuk Mekânları-Eğitim Yapıları/Kreşler).

Kişilerin davranışlarını, algılarını ve duygusal durumlarını etkileyen fiziksel çevre, sadece davranışları belirlemekle (Barker, R.G. 1968a. Ecological Psychology) kalmaz, ayrıca kişilerin mekânsal yönelmesini ve sosyal ilişkilerini etkileyerek psikolojik strese de neden olur (Zimring, C. M. 1981. Stres and the Designed Environment) Mekânsal yönelme, genellikle çevrenin biçiminin algısı, hafızadaki bilgiler ve bu bilgileri edinmek için geçen sürece dayanır. Çevrenin biçimi, algının ve hafızanın biçimini de etkilemelidir. Aksi takdirde depolanan bilgi, hareket ve yönelme ile ilgili davranışın diğer biçimleri için çok az yararlı olabilir. Tam tersine, bellek, dikkati ve çevresel biçim çeşitliliklerinin algısını etkileyecektir. Hem bellek, hem de çevresel biçimler, rahatlığı ve insanların mekânsal yeni bilgiler edinmesini

etkiler (Montello, D.R. 1991, Spatial Orientation and the Angularity of Urban Routes).

Mekânsal yönlenmenin olmaması, genellikle binaların ayırt edici noktaları ve ilk bakışta göze çarpan özellikleri olmadığında ortaya çıkar. OÖÇ' un yolunu kaybetmesi nedeniyle ortaya çıkan rahatsızlık, mekânları ve diğer alanları farklılaştıran, OÖÇEM içindeki yönlenme ile ilgili ayırt edici ipuçları veren mimari formlarla azaltılabilir. Yönlenme için önemli olan mekânın bilişsel sunumları, çocuğun, hayatında karşılaştığı özel yerler, mekânlar ve bunlar arasındaki bağlantılar etkisinde gelişen kendi varlığına dair bilincinin oluşmasına yardımcı olurlar (Proshansky, H.M., Fabian, A.K. 1987. The Development of Place Identity in the Child).

OÖÇ' lar üzerine yapılan araştırma ve teoriler, çocukların oyun sayesinde öğrendiklerini savunurlar. Fiziksel mekân, öğrenme için bir laboratuvarıdır. Çocuklar çevrelerini, nesnelerin ve fikirlerin birbirleriyle nasıl ilişkilendiğini keşfederek gerçek deneyimler, incelemeler ve oyunlarla öğrenirler. Düzgün gelişim, kişinin kendi deneyimlerinden ve mekân içerisindeki kendi hareketlerinden kaynaklanmaktadır.

Mekânsal çevre, çocuğun hayal gücünün gelişiminde hayati bir rol oynayarak öğrenmesine yardımcı olur, kendi güvenini kazanmasını ve sosyalleşmesini sağlar. Keşfetmekten ve hareket etmekten zevk alan bebekler ve temel fiziksel becerilerde ustalaşmaya çalışan okul öncesi çocuklar için, mevcut mekân öğrenmeye yönelik temel etkidir. Dahası sevilen nesnelerle ve yerlerle ilişki, çocuğun duygusal yaşamının merkezidir, Yaşla beraber, öğrenme soyutlaşmaya başlar, yerleşimler daha önemsiz hale gelir ve çocukluğun mekânsal deneyimleri etkili olmaya devam eder. Çocuğun mekânsal deneyimi, onların biyolojik, fiziksel, sosyal, kültürel ihtiyaçlarını karşılayan ve karşılamayan nesneler, mekânlar ve yerlerden oluşur (Proshansky, H.M., Fabian, A.K. 1987. The Development of Place Identity in the Child). İnsanın öğrenmesiyle ilgili birçok araştırma, çevresel uyarıların önemli olduğunu ve çocuğun kendi karakterinin önemsiz olduğunu gösterir. Çocuklar, uyarılar kümesi ile karşılaştıklarında önceki deneyimleri, anlama biçimlerini ve gösterdikleri reaksiyonları etkiler (Salkind, N. J. 1990. Child Development, Holt, Rinehart and Winston, Inc). Çocuklar, başkalarından gördükleri şeyleri yaparak,

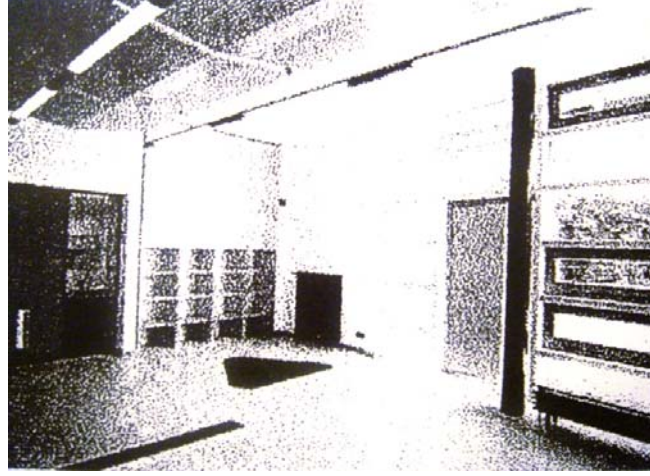
taklit ederek hızla öğrenirler. Çocuklar, kendilerini diğer insanlardan olduğu gibi fiziksel çevreden de farklı olarak görmeyi öğrenirler ve bunu çeşitli nesneler, mekânlar ile olan ilişkilerini öğrenerek yaparlar. Belirli mekânlar ve yerler, "ait oldukları", "tanıdık oldukları", yararlı ve kontrol edilebilir oldukları için "kendine aitlik" duygusunun bütünlüğünü sağlarlar (Proshansky ve Fabian, 1987). Mekân kimliğinin gelişimi, çocuğun sadece tanıdık nesneleri, yerleri, mekânları ve bunları diğer insanlarla paylaşmayı öğrenmesini değil, ayrıca bunları nasıl kullanacağını bilmesini gerektirir (Şener, A. Elmira, Okul öncesi çocuk eğitim merkezleri için değişebilir/dönüştürülebilir/esnek bir "fiziksel çevre modeli").

2.1.2.1.İlköğretim Öncesi Yapılarda Mekân Öğeleri

2.1.2.1.1. Giriş-Vestiyer

Çocuğun anaokuluna girdiğinde ilk uğradığı mekân olan vestiyer, çocuğun paltosunu asabileceği ve özel eşyalarını depolayabileceği kendine ait bir mekândır.

Binanın girişinde yer alması uygun olan ve grup odalarına yakın olması fonksiyonuna işlerlik kazandıran bu mekânda her çocuk için ayrılan özel bölümler bulunmalıdır (resim 2.1). Çocuk kapasitesine ve boyutsal özelliklerine uygun olarak düzenlenmesi gereken vestiyer, çocukların kendi yerlerini tanımlayabilmeleri açısından değişik renk, çiçek veya hayvan figürleriyle farklılaştırılabilir. Vestiyer hacmi, ayrı bir mekân olarak düzenlenebileceği gibi, nişler içinde düzenlemeler de yapılabilir. Vestiyerde her bir çocuk için ayrılan özel bölümlerin genişliği 25–30 cm' lik bir alana sahip, 30 cm derinliğinde ve 135 cm yüksekliğinde olmaktadır (Yılmaz, G. 1994. Okul Öncesi Eğitim Yapıları Çocuğun Fizyolojik ve Psikolojik Özelliklerinin Tasarıma Etkileri).



Resim 2.1. Bina Girişinde Her Bir Çocuk İçin Ayrılmış Özel Bölümler Greisheim Anaokulu (DBZ, 2/93)

Vestiyer, ıslak elbiselerin çabuk kuruyabilmesi için gerekli havalandırma ve ısıtma özelliklerine sahip olmalıdır. Binanın girişinde vestiyerden başka çocukların velilerini ya da velilerin çocuklarını beklerken oturabilecekleri oturma alanları olmalıdır (Resim 2.2).



Resim 2.2. Bina Girişinde Bulunan Oturma Alanı Bahçeşehir Anaokulu

2.1.2.1.2. Grup Odası

Anaokulunun merkezi birimi olan ve birden fazla amaca hizmet eden grup odası, sadece oyun işlevlerinin değil, uyku, yemek gibi faaliyetlerin de gerçekleştirilebileceği, tasarımıyla tüm bu fonksiyonları destekleyen bir hacimdir.

Anaokullarında her grup, en çok 20–25 çocuğu kapsayacak şekilde oluşturulmalıdır. Çocuk kapasitesine bağılı olarak grup odasının alanı da uygun büyüklüğe sahip olmalıdır. Grup odalarında doğal aydınlatma en çok düzeyde kullanılmalı, yapay aydınlatmadan sadece bazı ilgi köşelerine hareket getirmek amacıyla yararlanılmalıdır. Elektrik lambaları ve prizleri, çocukların ulaşamayacakları yüksekliktir konulmalıdır (Resim2.3).



Resim 2.3. Doğal Aydınlatmanın Yoğun Kullanıldığı Bir Anaokulu Polygon Anaokulu (Hertzberger, Herman.1997, Herman van Bergeijk)

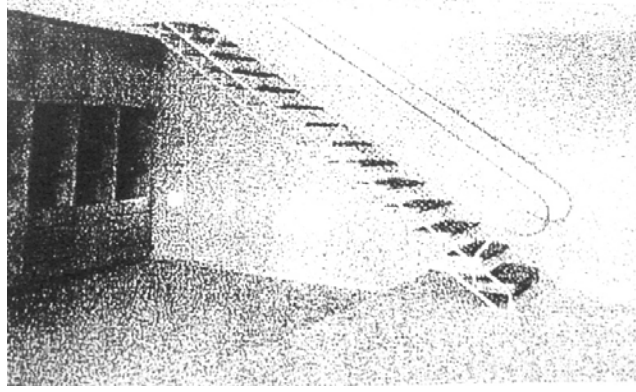
Çocuğun tüm gelişim alanlarını destekleyen, işlevsel açıdan yoğun bir trafiğe sahip olan grup odası, hem çocuğun bir köşede tek başına oynamasına olanak vermeli, hem de gruplar halinde etkinlikler gerçekleştirecek şekilde tasarlanmalıdır. Birçok ilgi köşesini barındıran grup odasında ilgi köşesinin kendi içinde planlanıp, o köşeye uygun raflarla biçimlenmesi ve diğer köşelerden bu raflarla ayrılması sağlanmalıdır. Her köşenin oynanacağı ait olduğu bölümde bulunmalı ve o köşenin kullanıcıları tarafından rahatlıkla kullanılabilmelidir. Grup odalarındaki farklı ilgi köşeleri, raflarla olabileceği gibi, kot farklarıyla, döşeme malzemesi farklılığıyla ya da mekân bölücü elemanlarla birbirinden ayrılabilirler. Mekân bölücü elemanlar, böldükleri ilgi köşesinin materyallerinin depolanacağı depolama üniteleri olarak kullanılabileceği gibi, resim, poster, afiş yapıştırma alanı olarak da kullanılabilir (Resim 2.4). İlgi köşelerinin farklılaştırılması, mekâna tasarım açısından olduğu gibi görsel açıdan da hareketlilik getirir.



Resim 2.4. Grup Odasının Mekan Bölücü Elemanlarla Hareketlendirilmesi Polygoon Anaokulu (Hertzberger, Herman.1997, Herman van Bergeijk)

Her grup odası, tuvalet ve lavabo hacimlerini çocukların rahat gözetilmelerinin sağlanması açısından içinde barındırmalı, eğer bu tasarım mümkün değilse doğrudan ilişkili olmalıdır. Grup odasının duvarları, açık renkle kaplı, yağlı boya veya plastik badana gibi kolay temizlenebilen malzemeden ve darbelere karşı dayanıklı olmalıdır. Odanın tavanı ahşap ya da kireç badana, döşemesi ise kolay temizletilebilir, soğuk ve sert olmayan bir malzeme ile kaplanmalıdır. Çocukların, zamanlarının çoğunu yerde oynayarak geçirdikleri göz önüne alınırsa, döşemenin gürültüyü önlemede de kolaylık sağlayan halı ile kaplanması uygun olabilir.

Grup odasında gürültüyü önlemek için çocukları sınırlamadan önlemler alınmalıdır. Perde, ses kesici sentetik yer döşemeleri ya da mekan bölücü malzemelerin ses izolasyonlu olarak yapılmasıyla ses probleminin çözümü sağlanır. Her grup odası içinde faaliyetler için gerekli olan araç-gereçlerin depolanacağı bir depolama alanı bulunmalıdır. Bu depoda, çocukların kullanacağı malzemeler alçak ve açık raflar sergilenirken öğretmenleri kullanacağı malzemeler yüksek ve kapalı raflarda saklanmalıdır (Resim 2.5).



Resim 2.5. Grup Odasında Çocukların Ulaşabilecekleri Alçak ve Açık Rafılı Ulaşamayacakları Yüksek ve Kapalı Rafılı Depolama Ünitesi Eckenheim Anaokulu (A.R. /1165, 1994/3)

Grup odası, oyun faaliyetleri haricinde uyku, yemek gibi kullanımlara da olanak veren bir mekân olmalıdır. Bazı anaokullarında, öğrenci kapasitesine göre yemek ve uyku için ayrı mekânlar tasarlanmamakta ve bu gereksinimler grup odasında gerçekleştirilmektedir. Yemek odası olarak kullanılacağı zaman, oyun ve çalışma masaları direkt olarak yemek masasına dönüştürülebilir. Uyku odası olarak kullanılmak istenildiğinde de odanın deposunda bulundurulmuş şezlonglar açılarak bu gereksinim karşılanabilir. Grup odası pencereleri, çocukların çevreyi görebilmelerini kısıtlamayacak yükseklikte tasarlanmalıdır. Çocuk, yerinde oturup oyunun oynarken, dışarıyı da izleyebilmelidir. Grup odasıyla ilgili kapasite, ebatlar, donatılar ve ilgi köşeleri Bölüm 5' te ayrıntılı olarak ele alınacaktır.

2.1.2.1.3. Çok Amaçlı Salon

Çok amaçlı salon, çocukların etkinliklerini bir arada gerçekleştirebilecekleri, ortak gereksinimler için kullanılan bir mekândır. Grup odalarını birbirine bağlayan merkezi bir hol durumunda olabileceği gibi ayrı bir mekân olarak da planlanabilmektedir. Ortak oyun etkinliklerinin sağlanması haricinde belirli günlerde gösterilerin, eğlencelerin, turnuvaların ve resim sergilerinin düzenlenmesi de bu mekânda gerçekleşir. Tüm çocukların aynı anda kullanabilecekleri bir mekân olmasından dolayı havalandırmanın belirli aralıklarla sağlanması gereklidir. Salonun grup odalarının açılacağı merkezi bir hol biçiminde planlanması durumunda doğal

aydınlatma sorununun en iyi şekilde çözümlenmesi gerekmektedir. Örneğin çatıda yapılacak bir açıklık, hem aydınlatma hem de havalandırma problemlerine bir çözüm olabilmektedir. Çok amaçlı salon, içine yerleştirilen portatif bahçe oyuncakları ile kapalı bir oyun bahçesi durumuna getirilebilmelidir. Çok amaçlı salonda bir bölüm, misafir salonu olarak tasarlanabilir. Bu bölüm, kötü hava koşullarında çocukların okula gelir gelmez alınacakları, mesai saatinden erken gelen çocukların bulundurulacakları bir mekân olarak da kullanılabilir.

2.1.2.1.4. Uyku Odası

Tam gün eğitim veren anaokulu içinde, grup odalarından ayrı olarak tasarlanması gereken uyku odası, çocukların uykuları sırasında rahatsız olmalarını önlemek için güney-doğuya yönelmeli ve gerekli güneş kontrolü sağlanmalıdır.

Uyku odalarında yatak ya da şezlong ve dolaplar bulunmalıdır. Yataklar, yerden genişlik kazanmak için açılır-kapanır yataklar ya da ranza şeklinde de olabilir. Çocukların boyutlarına uygun olmaları açısından ebatları; 130 cm x 60 cm genişliğinde ve 30 cm yüksekliğinde olmalıdır (Cin, S. 1989. Okul Öncesi Eğitimi ve Anaokulları Tasarımına Yansıması Üzerine Bir Araştırma).



Resim 2.6. Tüm Mekânlardan Bağımsız Olarak Tasarlanmış Bir Uyku Odası Kaşgarlı Mahmut Anaokulu

Çocukların faaliyetlerini tamamlayıp yemeklerini yedikten sonra temizlik, tuvalet gereksinimlerinin giderilip, dinlenmeleri ve harcadıkları enerjiyi depolamaları için uyuyacakları mekân olan uyku odalarında havalandırma sağlanmalı ve sıcaklığı 18–20 °C olmalıdır.

2.1.2.1.5. Yemek Odası

Çocukların yemek gereksinimleri, ayrı bir mekân olarak tasarlanabilecek bir yemek odasında karşılanabileceği gibi grup odaları ya da çok amaçlı salon içinde de gerçekleştirilebilmektedir. Ayrı bir hacim olarak düşünüldüğü zaman mutfakla direkt bağlantılı olması servis açısından büyük kolaylık sağlamaktadır. Boyutları, anaokulunun kapasitesine bağlı olarak değişen bu mekânın açık hava oyun alanına çıkış olanağının bulunması, elverişli havalarda açık mekânda da yemek yeme olanağı sağlar. Yemek odası mobilyalarının çocuk boyutlarına uygun olarak sağlanması gerekir. Masa yüksekliğinin 57 cm, sandalye yüksekliğinin 35 cm olması uygundur (Cin, 1989). Bu mekânın sadece yemek yeme eyleminin gerçekleşmesi ve oyun amacıyla kullanım olanağı verilmemesi ekonomik olarak uygun değildir. Yer döşemesinin kolay temizlenebilir malzemeden olması, sulu-boya. Parmak boyası gibi boyalı ve temizleme sorunu olan oyun faaliyetlerinin de bu mekânda gerçekleştirilmesine olanak verilmektedir.

2.1.2.1.6. Mutfak

Anaokullarında mutfak, çocuk sayısına yeterli büyüklükte, sağlık koşullarına uygun bir mekan olmalıdır. Ferah ve temizlenmesi kolay bir mutfakta; fırın, ocak, buzdolabı ve yeterli sayıda raflar olmalıdır. Ayrıca çocuk sayısına ve personele yetecek sayıda tabak, kaşık, çatal gibi mutfak araçları da bulunmalıdır. Mutfağın, yemek odası varsa onunla bağlantılı, yoksa grup odaları ile direkt bağlantılı düzenlenmesi yemek dağıtımı açısından büyük bir kolaylık sağlar. Sıcak yemek servisinin problemsiz yapılması için gerekli servis arabaları bulunmalıdır. Mutfaktaki koku ve havalandırma sorunları dışarıya açılan pencereler ve bir servis kapısıyla çözümlenmelidir. Bu servis kapısının servis yoluyla birleşmesi mutfak ve yemek malzemelerinin ulaşımı ve yerleştirilmesi açısından kolaylık sağlar.

Anaokulu mutfağında fazla yiyecek malzemeleri için kiler ve yiyecekleri tazeliklerini korumaları için soğuk depo bulunması yararlıdır.

2.1.2.1.7. Tuvaletler ve Lavabolar

Her ayrı grup odası için ayrı düşünülmesi gereken tuvalet ve lavabolar, mümkünse grup odalarının içinde ya da grup odasına çok yakın mesafede

tasarlanmalıdır. Grup odalarına direkt açılmaları, öğretmenlerin çocukları kolaylıkla gözetleyebilmeleri açısından faydalıdır (Resim 2.7). Bu mekanlarda çocuklara temizlik alışkanlıklarının kazandırılması gerçekleştiği için mahremiyet aranmamalı, alçak ve hafif kapılı olmalıdır.



Resim 2.7. Kolay Gözetim Sağlayan Açık Planlı Tuvalet Lausanne Anaokulu (Dudek, Mark. 2000. “Architecture Of Schools”)



Resim 2.8. Kaşgarlı Mahmut Anaokulu tuvalet görünüşü.

Burada çocukların havlu ve önlüklerini asmaları için 20 cm' lik boşluklarla nikel, bakır ve pirinç çengeller bulundurulmalı, diş fırçaları ve taraklarını koymaları için yüzeyler sağlanmalıdır. Tuvalet, lavabo ve aynalar çocukların boyutsal özelliklerine göre tasarlanmalıdır (Resim 2.8). Lavabo boyutları 28x45 cm ebadında,

yüksekliği 50–60 cm, musluk yüksekliği ise 65–71 cm olmalıdır. Çocuk tuvaletlerinin 80 cm eninde ve 34 cm yüksekliğinde olması uygundur. Tuvaletler arası ayırıcı panolar ise ortalama 80–130 cm yüksekliğinde olmalıdır (Yılmaz, G. 1994. Okul Öncesi Eğitim Yapıları Çocuğun Fizyolojik ve Psikolojik Özelliklerinin Tasarıma Etkileri).

Çocuk boyutlarına göre tasarlanmış lavabolar ve tuvalet adetleri, her ülke için farklı standartlarda olmaktadır. Amerika'da 6–10 çocuğa bir tuvalet-lavabo düşünülürken, Almanya'da bu sayı 15 çocuk içindir. Ülkemizde ise M.E.B.' na göre "Anaokulu Açılırken Aranılan Hususların 9. Maddesinde 25 erkek çocuğa 1 tuvalet ve bir pisuar, 25 kız çocuğa 1 tuvalet ve 40 çocuğa 1 lavabo gerekli görülmektedir (Cin, S. 1989. Okul Öncesi Eğitimi ve Anaokulları Tasarımına Yansıması Üzerine Bir Araştırma).

2.1.2.1.8. Müdür ve Öğretmen Odaları

Anaokulunun kapasitesine göre sayıları değişebilen idari birimler, velilerle görüşme, kayıt işlemleri, öğretmenlerin dinlenmesi gibi fonksiyonların gerçekleştiği mekânlardır. Okul müdürü odası ve öğretmenler odasından oluşan bu hacimler, kapalı mekânlar olarak tasarlanabileceği gibi çocukların kontrolünün daha rahat sağlanabilmesi için bir niş içerisinde açık olarak da tasarlanabilir. İdare birimini oluşturan mekânlardan müdür odasında; kayıt evrakları, dosyalar, defterler ve müdürün özel eşyaları için yeterli sayıda dolap, veli görüşmeleri için oturma grubu ve bilgisayar bulunmalı, öğretmenler odasında ise çocukların dosyaları, ders programları ve özel eşyaları için açık ve kapalı raflı dolaplar olmalıdır. Binada, müdür ve öğretmenler için gerekli tuvalet ve lavabolar, idari birimlerin yakınında tasarlanmalıdır.

2.1.2.9. Doktor ve İlk Yardım Odası

Çocuğun, kendini iyi hissetmediği veya başına bir kaza geldiği zaman kullanılacak olan bu mekân, gerekli tüm ilk yardım malzemelerini bulundurmalıdır. Doktorun, muayenede kullanacağı tüm aletler, ilaçlar ve ilaç dolapları, muayene masası ve soyunmak için gerekli bir kısım olmalı, bununla birlikte ya da hemşirenin kullanacağı masa ve sandalyeler ile beraber bir lavabo bulunmalıdır. Çocukların

fiziki gelişimlerinin izlenmesi için yapılan periyodik doktor kontrolleri için baskül ve boy ölçümü için metre aleti de gerekli araçlar arasındadır.

Doktor ya da ilkyardım odası, tek başına bir mekân olabileceği gibi grup odasından şeffaf bir bölme ile ayrılmış bir bölüm olarak da düşünülebilir. Çocukların hastalandıkları durumlarda, velileri alıncaya kadar dinlenebilmeleri için bu odayla bağlantılı izole bir odanın bulunması yararlıdır. Bu mekân, 20 çocuk için düşünülürse 4 m² (2.00 mx2.00 m) olarak tasarlanabilir

3.1.2.1.10. Servis ve Personel Odaları

Anaokulunda hizmet veren personellerin giyinip soyunmaları, dinlenmeleri, temizlikleri ve yemek yemeleri için planlanması gereken mekânlardır. Bu mekânlar servis bölümü kapsamında oldukları için ayrı bir giriş düzenlenmelidir. Bu odalarda, personelin kıyafetlerini koyacağı dolaplar, soyunma kabinleri, oturma grubu, banyo ve tuvaleti ile küçük bir mutfak nişi bulunmalıdır. Ayrıca anaokulunda, eşyalarının yıkanması ve temizliği için küçük bir çamaşır odası bulunmalıdır, Bu oda çamaşır makinesi, temizlik malzemeleri ve ayrıca temiz ve kirli çamaşırların yerleştirilmesi için dolapların bulunduğu bir mekândır.

2.1.2.1.11. Depolar

Anaokulu, işlevleri ve faaliyetleri açısından çok sayıda ve çeşitte oyun araç-gereçleri barındırdığı için, bina içerisinde en çok kullanılan mekânlardan birisi de bu araç-gereçlerin saklandığı depolardır. Her bir grup odası için ayrı olarak tasarlanması ya da grup odalarıyla direkt bağlantılı olması en iyi kullanım olanağı verse de, bazı olanaksızlıklarda ya da anaokulu kapasitesinin az sayıda olmasından dolayı tek bir mekân olarak da çözümlenebilmektedir. Grup odalarındaki malzemeler, boyutlarına, kullanım amaçlarına veya renklerine göre gruplandırılabilir. Çok sayıda bulunan bu malzemeler depolanırken, çocukların da rahat ulaşabilmeleri açısından çocuk boyutlarına uygun açık dolaplara ve raflara yerleştirilebilir. Depolarda çok sayıda raf bulunması oyun malzemelerinin daha düzenli bir şekilde gruplandırılmalarını sağlarken, çocukların istedikleri malzemeleri daha rahat algılamalarını da sağlar. Öğretmenlerin kontrolü dışında alınmaması gereken malzemeler ise yüksek ve kapalı raflarda saklanabilir. Grup odaları

içerisinde yer alan raflar ve dolapların, her bir oyun köşesinde ayrı olarak ve sadece o oyunun malzemelerini barındırması, farklı bir gruplandırma biçimine ve çocuğun oyuncakla işi bittiğinde nereye yerleştireceğini bilmesine olanak verir.

2.1.2.1.12. Açık Oyun Alanları

Anaokulunda, grup odası en önemli mekânlardan birisi olan açık oyun alanları, çocukların kendilerini iç mekândan daha rahat ve özgür hissettikleri alanlardır. Açık oyun alanları, çocuğun tüm gelişimlerini sağlayacak şekilde düzenlenmeli, en çok güneş ve temiz hava ile yeterli gölgelik alan ve rahatça hareket edebilecekleri geniş bir mekân sağlanmalıdır.

Açık hava oyun alanının zemini toprak, çimen, beton ya da asfalt olarak tasarlanmalıdır. Açık hava oyun araçları (salıncak, kaydırak, tahtrevalli, vb.) toprak kısımda, çocukların oturma, oynama, spor yapma alanları çimen kısımda (resim 2.9) ve top oyun yüzeyleri, üç tekerlekli bisiklet yolları da beton ya da asfalt zeminde bulunmalıdır. Koşmaları ve oynamaları için ayrılan bölüm fazla dolambaçlı ve girintili-çıkıntılı olmamalıdır.

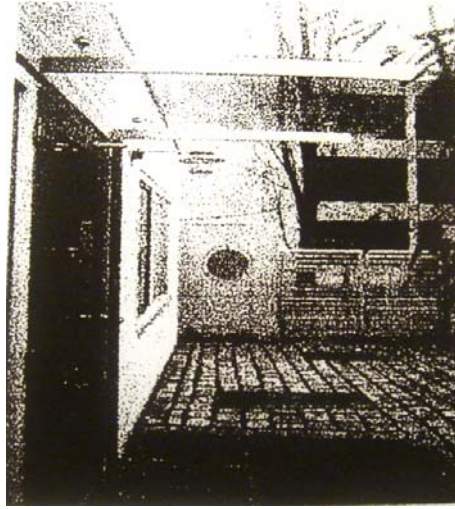


Resim 2.9. Oyun Araçları İçin Toprak Alan – Spor Etkinlikleri İçin Çimen Alan
Eckenheim Anaokulu (A. R./1165, 94 /3)

Okul öncesi çocuklarının en çok yaptıkları ve zevk aldıkları hareketler olan koşmak, atlamak, sıçramak gibi etkinliklere olanak sağlayan Açık hava mekânları, tüm bu aktiviteler için yeterli büyüklükte olmalıdır.

Oynama aktiviteleri haricinde aynı zamanda en iyi öğrenme ortamı da olan açık hava oyun alanları, çocuğun yaşayarak öğrenmesine, araştırarak benimsemesine olanak sağlamalıdır. Bu alanda çocuklar; keşfedip-bulmaya, yapıp-yıkmaya, hayal güçlerini genişletmeye ve niçin-nasıl sorularını yanıtlamaya çalışırlar.

Oyun alanında toprak, su, hava gibi yaşantımızın parçaları temin edilmeli; ayrıca, evcil hayvanları yetiştirebilmesi için anaokulu bahçesinde yer ayrılmalıdır. Alan içerisinde, aktif oyun yerlerinden uzak, sakın bir köşede çeşitli meyve, sebze ve çiçek yetiştirme faaliyetleri gerçekleştirilebilir. Açık oyun alanı kısmından kapalı mekâna geçişle, üstü kapalı bir geçiş alanının tasarlanması, çocuğun yağmur, kar ve güneşten korunarak açık havada oynama olanağına sahip olmasını sağlar (Resim 2.10).

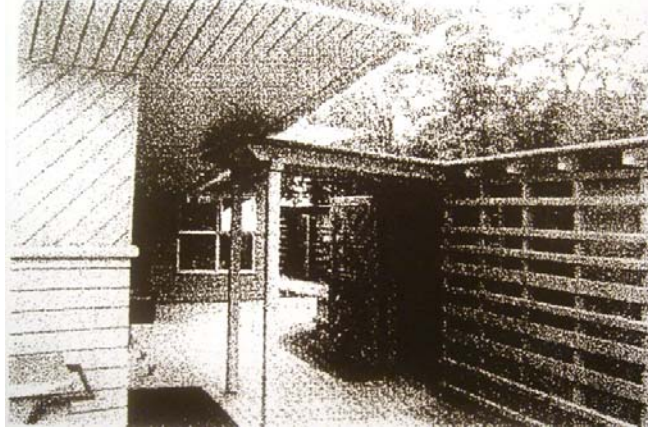


Resim 2.10, Açık Oyun Alanından Kapalı Mekâna Geçişteki Üstü Kapalı Geçiş Alanı Freiburg Anaokulu (Detail, 1995 /1)

Çocuklar, açık oyun alanlarında oynarken; plan yapma, sıra bekleme, paylaşma, konuşma ve ilişki kurma faaliyetlerini gerçekleştirirken sosyalleşmeyi ve duygusal gereksinimleri karşılamayı öğrenir. Bu nedenle anaokulu binasının planlanmasında açık hava oyun mekânına geniş bir alan verilmelidir. Bu bölüm planlanırken ayrıca grup oyunlarının düzenlenmesine olanak vermesinde göz önüne alınmalıdır. Böylece alan, birden fazla grup tarafından dönüşümlü olarak kullanılma olanağına sahip olmalıdır.

Çocukların can güvenliği gözetim kolaylığı açısından alanın etrafı çevrilmeli ve bahçe kapısı çocuğun açamayacağı bir mekanizmaya sahip olmalıdır. Öğretmenlerin ve velilerin oturup izleme olanağına sahip olmaları için oturma mekânları bulunmalıdır.

Açık hava oyun alanlı planlamasında ele alınması gereken diğer önemli bir konu ise depolama olanağıdır. Ana binadan ayrı bir birim olabilen (Resim 2.11) ya da bina ile ilişkili olan depo birimi, açık alanda daha büyük oyuncakların da kullanıldığı (bisiklet, merdivenler, bahçe aletleri, su kovaları, top) düşünülerek büyük ve geniş raflı olmalıdır.



Resim 2.11. Açık Alanda Konumlanmış Çocuk Arabası Deposu Borneinstitutioner Anaokulu (Dudek, 1996).

Açık hava oyun alanının, anaokulu içindeki en çok bağlantılı olduğu mekân grup odasıdır. Grup odasında yapılan faaliyetlerin devamı ve tamamlayıcısı olan açık hava faaliyetlerinin hem iç hem de dış tarafta rahatça uygulanabilmeleri için iki mekân arasında rahat bir geçiş olmalı ve mekânlar birbirlerine yakın olarak konumlandırılmalıdır. Mekânı hareketlendirmek için çocuk ölçeğinde tüneller, nişler, oyun evleri ya da saklanma köşeleri gibi alanların yaratılması çocukların oyunlarına renk getirir, faaliyetlerini çeşitlendirir ve tüm gelişim alanlarını destekleyerek sağlıklı gelişimlerine yardımcı olur (Havayioğlu, Beyza, Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim sistemi gereksinimlerinin fiziksel mekâna yansımaları).

2.1.3. Okul Öncesi Çocuk Eğitim Merkezlerinin Mekânsal Grup Etkinliği

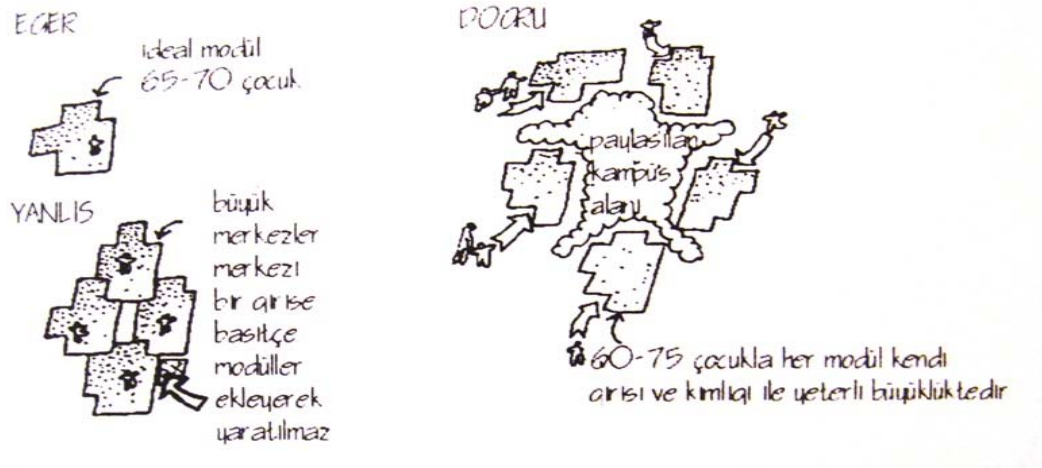
OÖÇEM' nin plan ve programlarının yapılması sırasında alınması gereken en önemli kararlardan biri, her bir etkinlik alanının aynı anda kaç çocuk tarafından kullanılacağıdır.

Evans ve arkadaşları (Evans, E. D. 1975. Contemporary Influences In Early Childhood Education) ortalama sayının 45–60 arasında olduğunu, bu sayının öğretmenlerin hem her çocuğa gerektiği kadar yakın olmalarını, hem de malzemeleri paylaşmak, işbölümü yapmak ve devamsızlık durumunda birbirlerinin yerini doldurmak için yeterli büyüklükte bir grupla çalışmalarını sağladığını belirtmişlerdir. Benzer biçimde 45 den daha az sayıda çocuğa hizmet veren OÖÇEM' leri, yüksek ücretler almadan veya dışardan destek almadan masraflarını karşılayamayacaklardır.

Bir diğer çalışma (Prescott, E. ve Jones, E. 1967, 1972, Group Day Care as a Child-Rearing Environment), etkinlik sayısının program niteliğini önceden belirlediğini ortaya çıkarmıştır. Çocukların gelişimsel deneyimlerinin çeşitliliği ve niteliği doğrudan etkinlik sayısı ile ilgilidir. 60'dan daha fazla sayıda çocuğa hizmet veren OÖÇEM' lerinde, temel öğretiler kurallarına verilmek zorundadır. 60'dan daha az sayıda çocuğa hizmet veren merkezlerde tatmin, memnuniyet daha yüksektir. Araştırmacılar (Prescott ve Jones, 1972; Prescott ve David, 1976), büyük merkezlerde nadiren yaşça çeşitlilik gösteren gruplarla çalışıldığını ortaya çıkarmışlardır. Küçük merkezlerde, farklı yaşlardaki çocukları kaynaştırma, büyük çocukların örnek teşkil etmelerine ve hepsinin oyun deneyimlerinin zenginleşmesine ortam hazırlar. Büyük merkezlerdeki öğrenme mekânlarının organizasyonu daha düşüktür ve her çocuğa düşen alan sayısı ve çeşitliliği daha azdır (Moore ve diğ, 1994).

Bir kasaba veya kampüs plan konseptinde tasarlanan iki büyük merkez, Cohen ve arkadaşlarının (Cohen, S. ve Trostle, S. L. 1988. Young Children's Preferences for School Related Physical-Environmental Characteristics) gerçekleştirdiği bir çalışmada değerlendirilmiş, başarılı bulunmuş ve çocuklar için bireysel, duyarlı ve gelişim kökenli programlar sunulduğu belirlenmiştir. Bu merkezlerde, farklı çocuk grupları için farklı programlar, her birinin kendi kalifiye personeli, başöğretmeni bulunan ve her biri kendi programları ve binaları bakımından özerk olan, farklı binalarda uygulanırlar. Moore, Lane ve arkadaşları (Moore, G.T. ve

Lackney, J.A. 1994. Educational Facilities for the Twenty-First Century), 60 çocuktan daha fazlasına hizmet veren her merkezin, yönetsel, kavramsal ve mimari olarak programlara ve her biri 60–75 çocukluk modüllere ayrılmasını önerirler (Şekil 2.6). Bu programlar ve modüller, girişleri ayrı olan farklı binalarda veya bir binanın kanatları içinde, bir kampüste bir araya getirilebilirler.



Şekil 2.6. Grup Büyüklüğü Fazla Olan OÖÇEM'leri İçin Modüler Tasarım (Moore ve diğ., 1994).

Ruopp ve arkadaşları (1979) tarafından yürütülen çalışma, 67 OÖÇEM'ni içerir ve grup büyüklüğünün bazı bilişsel ve sosyal değerleri önceden belirlemede yararlı olduğunu belirtir. 15 çocuktan az gruplarda, çocuklar iç bölümüne daha fazla uyum, daha fazla tepki, daha çok yenilik, daha az düşmanlık ve kavga sergilerler (Şener, Elmira; Okul öncesi çocuk eğitim merkezleri için değişebilir/dönüşebilir/esnek bir "fiziksel çevre modeli"). (Şekil 2.7)



Şekil 2.7. OÖÇ'ler İçin Küçük Gruplar (Moore ve diğ., 1994).

Büyük gruplarla kıyaslandığında, küçük gruplarda öğretmenler daha aktif, daha sosyal ve daha az yönetici eğilim gösterirler. Daha büyük gruplarda meydana gelen olumsuz etkilerin nedeni, grup büyüklüğünün öğretmen üzerindeki etkileri ve bunların öğrencilere yansımalarıdır. Diğer araştırmacılar da benzer sonuçlara ulaşmışlardır.

2.1.3.1.Çocuk Başına Düşen Alan

Yeterli miktarda kullanılabilir aktivite alanının, gelişim kökenli OÖÇEM'lerinde nitelik sağlamak için güvenilir bir belirleyici olduğu düşünülmektedir. Birçok araştırmacı mekan büyüklüğü ile davranış eğilimi arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak için araştırmalar yürütmüş ve çocuk başına $3.3m^2$ den az mekan düşen yoğunluktaki yerlerde agresif hareketlerin oluştuğunu (Rohe, W. ve Nuffer, E. 1977. The Effects of Density and Partitioning on Children's Behavior), daha büyük, kendi içinde farklılık göstermeyen, çocuk başına $4.7m^2$ en büyük alan düşen mekanlarda ise amaçsız, hiperaktif veya seyrek hareketlerin oluştuğunu ortaya çıkarmışlardır.

Cohen ve arkadaşları (1988) araştırmaları sonucunda, çocuk başına $3.9m^2$ lik bir alanın, çocuk için çok daha esnek bir program sağladığını ve yapabileceği aktivite ve faaliyetlerde çocukların birbirlerini rahatsız etmeden gerçekleştirebilecekleri simultane seçenekler getirdiğini belirtirler.

OÖÇEM'lerinde çocuk başına düşen alanın $3.9-4.7m^2$ olması düşünülmektedir, (Prescott, E. ve David, T.G. 1976. Concept Paper on The Effects of The Physical Environment On Day Care), nitelikli bir çocuk-bakım programı için, dış mekanların program içinde kullanılmasının göz ardı edilemeyeceğini saptamış ve çocuk başına $9,5-19 m^2$ alanı benimsemişlerdir. Moore ve arkadaşları. (Moore, G.T. ve Lackney, J. A. 1994. Educational Facilities for the Twenty-First Century) de çocuk başına asgari $9,5 m^2$ dış aktivite alanı önermişlerdir (Şener, A. Elmira, Okul öncesi çocuk eğitim merkezleri için değişebilir/dönüşebilir/esnek bir “fiziksel çevre modeli”).

2.1.3.2.Öğretmen-Çocuk Oranı

OÖÇEM'lerinde öğretmen - çocuk oranı, her yetişkin için 10 veya daha az 2-4 yaş arası çocuk ve her yetişkin için 13 veya daha az 5 yaşında çocuktur. Bu

öğretmen-çocuk oranı gereksinimlerine ek olarak, öğrenme mekânı içinde genellikle 2 yetişkin bulunması tavsiye edilmektedir. Fiziksel mekân düzenlemeleri gibi, çocukları korumak ve güvenliklerini sağlamak için konulmuş olan bu kurallar, giderleri indirmek için büyük bir grup çocukla ilgilenmek üzere tek bir öğretmenin görevlendirilmesini önlemeyi amaçlarlar. Her yetişkin daha küçük bir gruptan sorumlu olduğunda, çocukların daha güvenli olmaları ve daha yüksek oranda öğrenmeleri ve gelişmeleri sağlanır (Lawton, J. T. 1988. Introduction To Childcare&Early Childhood Education). OÖÇ' lar için yüksek interaktif eğitim programları ise, daha yüksek bir öğretmen - çocuk oranı gerektirirler. Bu programlarda, her öğretmene 3 veya 4 çocuk düşer (Schickedanz, J. A., Hansen, K. ve Forsyth, P.D. 1990, Understanding Childeren).

2.1.4.Çocukların Uyarım Duyusu

Küçük çocuklar, kendi duyuları ve hareketsel manipülasyonları yardımı ile öğrenirler (Wilson, R. A. 1995. Nature And Young Children) Küçük çocukların öğrenme süreçleri hakkında yapılan çalışmalar, çocukların oyun, deney, inceleme ve keşifler esnasında deneyimsel olarak bilgi edindiklerini gösterirler. Çocukların, bilginin görme duyusu ile elde edildiği görsel yöntem, öğrenmenin temel olarak duyulan şey ile gerçekleştiği işitsel yöntem;

dokunma duyusunun büyük bir bilgi edinimini sağladığı dokunsal yöntem; yapma ve hareket etmenin öğrenmeyi sağladığı devinduyumsal yöntem olmak üzere, dört farklı yöntemine bilgi edindikleri ve OÖÇ' ların bu yöntemlerin her birinde farklı derecede basan gösterdikleri ortaya çıkmıştır (Pica, R. 1997. Beyong Physical Development).

Çocuklar için tasarlanan, yapılaşmamış yerleşimlerde beş duyunun en çok ihmal edileni dokunma duyusudur. (Montagu, A. 1971. Touching: The Human Significance of Skin), derinin vücudun en geniş organı olması sebebiyle dokunmanın, çocuklar için en önemli duyu olduğunu iddia etmektedir. Ayres (Ayres, A. J. 1973. Sensory Integration and Learning Disorders) ise çalışmasında, dokunsal ve vücut duyumsal uyarının öğrenme güçlüğü çeken çocuklarda şekil ve mekân algısını geliştirdiğini ispatlamıştır.

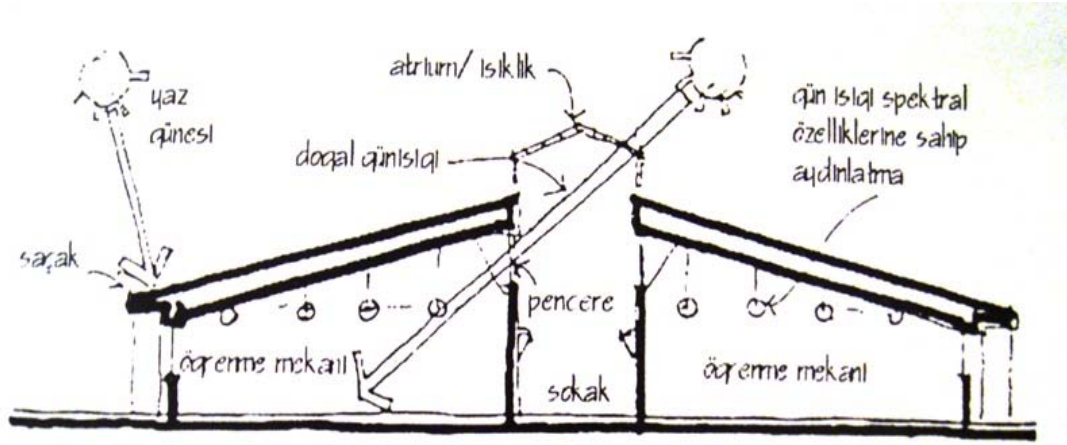
Prescott ve David (1976) yumuşaklık derecesinin, mekânın çocuklar için

cazibesini ve personelin, dokunma duygusu seviyesinde çocuklara seçme özgürlüğü verme isteğini yansıtarak, OÖÇEM' nin niteliğini belirlediğini iddia etmişlerdir. Yastıklar, rahat mobilyalar gibi dokunsal elemanlar ve dağınık oyun malzemeleri, OÖÇEM' lerinde gelişimsel, estetik ve terapik anlamında önem taşırlar (Olds, A. R. 1987. Designing Settings For Infant and Toddlers).

Duyular, fiziksel mekândaki ölçek (küçük ve büyük mekânlar, bireye ve gruplara yönelik alanlar, yetişkin ve çocuklar için mobilyalar döşeme yüksekliği yükseltilmiş ve alçaltılmış platformlar, tümsekler ve çukurlar tavan yüksekliği (kanopiler, saçaklar, kafesler, ışıklıklar), sınır elemanlarının yüksekliği (duvarlar, yan yükseklikteki bölücüler ve alçak raflar) ile de uyarlanabilir. Duyusal çeşitlilik, çeşitli aktiviteleri kaynaştırmak için özel ve ayrı mekânlar oluşturulduğunda güçlenir. OÖÇEM'nin başarısı, dört duvar arasında yaratılan mekan tiplerinin sayı ve çeşitliliği ile doğru orantılı olduğundan (Prescott ve David, 1976), bu merkezlerde sıcak, hoş ve rahat mekanlar, sert steril, izole edilmiş mekanlar, karanlık ve aydınlık, büyük ve küçük, gürültülü ve sessiz mekanlar oluşturulmalıdır.

2.1.4.1. Işık

Duyular için en önemli uyarıcılardan biri olan ışığın gücü, OÖÇEM' lerinin tasarımlarında zaman zaman ihmal edilir. Işık, zaman dilimlerinin ayrılmasını, günün hangi saatinde olunduğunun tahmin edilmesini ve farklı durum ve aydınlatmalara göre nesne ve mekân algıları değiştiği için çeşitli formları tahmin etmenin keyfine varılmasını sağlar. Işık, hareket, ayrılık içinde farklılık, çeşitlilik, bilgi sağlarken, (Wurtman, R. J. 1975. The Effect of Light on The Human Body) göre yemekten sonra beden fonksiyonlarını kontrol etmedeki en önemli çevresel veridir. Eğitimciler, son zamanlarda, öğrenme mekânı aydınlatmasının, çocukların öğrenme deneyimleri üzerine etkisini anlamaya başlamışlardır. Mekânın temel bileşenlerinden biri olan aydınlatma, çocukların evden uzakta, kapalı bir mekândayken hissettikleri güven ve rahatlık duygularını da etkilemektedir (Schreiber, M. E. 1996. Lighting Alternatives). Okul öncesi eğitime ait öğrenme mekânlarını aydınlatmanın birçok yolu vardır (Şekil 2.8).



Şekil 2.8. Öğrenme Mekânlarının Aydınlatılması (Moore ve Lackney, 1994).

Çocuğun öğrenme mekânı, ışıktan enerji alır. Yapay aydınlatmanın, OÖÇ'lerin algılama sistemleri için gereken tüm ışık biçimlerin sağlayamadığı düşünülmektedir. Bu nedenle okul öncesi öğrenme mekânında yüksek oranda güneş ışığı bulunmalıdır. Pencereleer çocukların hava durumu ve mevsimsel değışiklikleri olduğı gibi gün içindeki ışık değışikliklerini de incelemelerini sağlarlar. Tavan ışıklıkları veya odaya yüksekten giren gün ışığı genel aydınlatma için ucuz ve tercih edilen birer kaynaktır. Birçok öğrenme mekanında konfor, öğrenme ve hatta sosyal oyunlarda başarı üzerinde etki sahibi olan pencereler (Bartholomew, R. Mccord, S., Reynolds, H. Ve Stein, H. 1973. Child Care Centers), sadece bir cephede bulunduğundan yan şeffaf perdeler ışığın emilmesinde ve oda içinde yayılmasında yararlı olur. Pencereleerın karşısındaki duvarlar kendilerine ulaşan ışığı yansıtmalıdır (Sanoff, H. 1995. Creating Environments For Young Children).

Araştırmaların birçoğı (Hughes, P. C. 1980. The Use of the Light and Color in Health, in A.C. Hasings, J. Fadiman, J.S. Gordon (eds), Health fort he Whole Person; Spivak, M. ve Tamer, J. 1983. Light and Color; Graves, B. 1985. Shedding Light on Learning; Olds, 1987; Hathaway ve dig., 1992. A Study into the Effects of Light on Children of Elemantary School Age-A Case of Daylight Robbery), akkor ampul ve gün ışığı spektral özelliklerine sahip ışık kaynaklarının kullanımının florasanlardan daha iyi alternatifler olduğunu vurgularlar. Akkor ampuller, küçük çocuklara evlerini, ailelerini hatırlatması ve güven duygusu vermesi açısından tercih edilmelidir. "Ev" atmosferi yaratırken, küçük çocuklar için nasıl mekânlar

oluşturulacağına karar vermek oldukça kritik bir noktadır. Birçok ev, akkor ampullerle aydınlatılır ve küçük çocuklar evleriyle sıkı bağlar kuran yerlerden daha çok yararlanırlar (Schreiber, 1996). Gün ışığı spektral özelliklerine sahip ışık kaynaklarının kullanımı, öğrenme mekânında çocuğun stresini, hiperaktifliğini azaltmakta (Papa-Lewis, L. 1987. Selecting the Best Lighting for Your School Facility) ayrıca doğal güneş ışığının niteliğini ve estetiğini de sağlamaktadır.

Öğrenme mekânlarında duvara monte edilen reflekte ışıklar, doğada olduğu gibi ışık tarafından çevrelenme hissini verdikleri (Olds, 1987), ışığı tüm duvar boyunca ve tavan üzerinde yaydıkları için, flüoresanlardan çok daha iyidir. Sert flüoresan ışığı, hastane gibi kamusal mekânları anımsatır. Işığın insan davranışında gözle görülür bir etkisi vardır (Schreiber, 1996). Bu aydınlatma şekil, aydınlık ve karanlık arasındaki fark gibi çocuğun görsel algısını etkileyen faktörleri minimize ederek, gölgelen ve gölgelemeyi büyük ölçüde azaltır.

Öğrenme mekânı içinde uygun bir denge oluşturmanın yanında mekânın her yerinde tekdüze bir aydınlatma yaratmamak da aynı derecede önemlidir. Her okul öncesi öğrenme mekânında aydınlıktan karanlık mekânlara doğru bir kademelerine, gölgelemeye ve gölgelere imkân veren doğrudan aydınlatma bulunmalıdır. Birçok eğitmen ayrı aktivite alanları için "lokal" aydınlatmayı ya da ışık "havuzlarını" ve odanın diğer bölümlerinde bunlara nazaran daha düşük bir aydınlatma seviyesini savunmaktadır (Moore, G. T. ve Lackney, J. A. 1994. Educational Facilities for the Twenty-First Century). Okuma merkezi ve blok oyunu merkezi gibi aydınlatma seviyesinin artırılması gereken özel alanlarda, duvara monte edilen ve ayrı birimler olarak kontrol edilebilen akkor ampulleri kullanmanın faydalı olacağı düşünülmektedir (Schreiber, M. E. 1996. Lighting Alternatives).

2.1.4.2. Renk

Öğrenme mekânının renkleri değişken olabilir, ayrıca bilinen psikolojik etkilerine göre seçilirlerse sakinleştirici özellik taşıyabilirler. Parlak kırmızı heyecan yaratırken, koyu mor ve yeşilin rahatlatıcı, sakinleştirici oldukları ortaya çıkarılmıştır. Sarı, dinlendirici olduğu gibi, küçük çocuklar tarafından algılanan ilk renktir. Çocukların içinde bulundukları çevreleri, çocuk oyuncaklarında yer alan sarı, kırmızı, mavi ya da pastel renklerle sınırlamak gerekmez, aslında doğru yerlerde

uygun renklerin kullanımı tercih edilebilir (Caples, E. 1996. Soe Guidelines for Preschool Design, Young Children) ve çocuğun ev ortamıyla bağlantı kurulabilir.

Döşeme, duvar, tavan gibi yüzeylerin renkleri, öğrenme mekânının atmosferinin oluşturulmasına ve düzeninin çocuklar tarafından anlaşılmasına yardımcı olur. Çocuk mobilyaları, depo birimleri ve diğer nesnelerin renkleri de öğrenme mekânının gene ambiyansının oluşmasında eşit derecede katkıda bulunurlar. Renklerin seçiminde, genellikle mevcut eşyalara ve döşemelere uygun olanların veya küçük çocukları uyarmak için yoğun olarak ana renklerin tercih edilmesi, rengin OÖÇ gelişime yardımcı olan önemli bir unsur olarak kabul edilmesine imkân vermez. Parlak baskın renkler, öğrenme mekânının neşeli bir görünüme sahip olmasını sağlarlar, gören kişide genellikle ilerleme veya uzaklaşma hissi uyandırır (Gruson, L. 1982. Color Has Powerful Effectn On Behavior). Doğal renkler, göz ve parmakların iyi biçimde koordine edilmesi gereken mekânlar için kullanışlı fonlardır.

2.1.4.3. Doku

Çocukların tenlerine ve vücutlarına "dost" olan dokuların, fiziksel mekan deneyimine farklı bir boyut katmaları sebebiyle, öğrenme mekanında çeşitli dokuların kullanılması tercih edilmektedir. İşlenmiş ahşap, seramik karolar, plastik karolar, sıva (pürüzsüz ve pürüzlü dokular), yırtılmaya dayanıklı bezler veya yastıklar, lastik, deri, metal, güvenlik camları, mantar veya boyalı üzerine bir şeyler ilıştırılabilecek yüzeyler (Caples, E. 1996. Soe Guidelines for Preschool Design) kullanılması uygun olan dokulardır (Şener, Elmira; Okul öncesi çocuk eğitim merkezleri için değişebilir/dönüşebilir/esnek bir “fiziksel çevre modeli”).

2.1.5. İlköğrenim Öncesi Yapıların Plan Tipolojilerinin Araştırılması

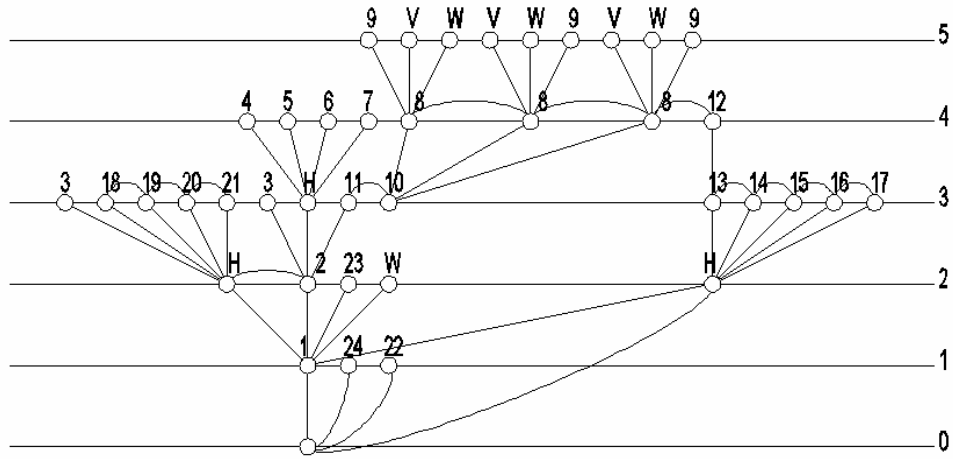
Anaokulu planlamasında ele alınması gereken önemli bir kriter, anaokulunun mimari karakteristiğinin saptanmasıdır. Çünkü anaokulu hem çevre, hem işlev, hem de donanımlar bakımından diğer eğitim kurumlarından farklıdır.

Günümüze kadar yapılan anaokulu tasarımları dikkate alınacak olursa, tüm aktivitelerin yapılacağı büyük bir grup odası, gerekli tuvalet ve duşlar bir anaokulunu oluşturmaya yeterlidir. Yemek odası olarak kullanılabilen grup odası aynı zamanda

masa ve sandalyelerin bir tarafta toplanmasıyla uyku odası olarak da kullanılmaktadır. Ancak bu tasarım, hem eğitimciler, hem de çocuklar için işlevsellikten çok uzaktır.

Çocuğun gelişimine ve gereksinimlerine en iyi şekilde karşılık verebilecek, rahatça hareket edebileceği, kapalı ve açık alanlarda faaliyetlerin yapıldığı ideal bir anaokulu, yemek yeme, uyuma ve oyun oynama gereksinimlerine yanıt verecek mekânları ayrı ayrı barındıran bir bina olmalıdır.

İdeal bir çocuk yuvası (kreş+anaokulu) erişim grafiği



- | | |
|---|--|
| 1. Rüzgârlık | 13. Kiler |
| 2. Giriş holü/danışma | 14. Depo |
| 3. Veliler için bekleme odası | 15. Bulaşikhane |
| 4. Yönetici odası | 16. Çamaşırhane |
| 5. Personel odaları
(psikiyatrisi, hemşire v.b.) | 17. Yatak koğuşu |
| 6. Velilerle görüşme odası | 18. Bakım odası |
| 7. Grup odaları/vestiyerler | 19. Beslenme odası |
| 8. Etkinlik odaları | 20. Süt mutfağı |
| 9. Çok amaçlı alanlar | 21. Tuvalet ve lavabolar |
| 10. İç bahçeler
(kum havuzları, kil bahçeleri vb.) | 22. Teknik birimler
(ısıtma, havalandırma, santral vb.) |
| 11. Yemek odası | 23. Güvenlik personeli |
| 12. Mutfak | 24. Şoför |

Şekil 2.9. İdeal bir çocuk yuvası (kreş+anaokulu) erişim grafiği

2.1.5.1. Fonksiyon Analizi

Anaokulu binasını, bina içi fonksiyonlarına ve kullanım amaçlarına göre dört ana mekân grubuna ayırmak mümkündür.

1-Oyun Mekânları: Çocukların, temel gereksinimi olan oyun faaliyetlerinin gerçekleştiği, anaokulu binasının ana mekânıdır. Grup odası sayısı, anaokulunun kapasitesine göre değişir. Oyun odaları; grup odaları ve çok amaçlı salondan oluşur.

2 -İdare ve Personel Mekânları: Bu bölüm, anaokulu müdürü odası, çocukların eğitimlerini gerçekleştiren öğretmenlerin odası, çocuklara hizmet sağlayan personel odaları ile doktor ve ilkyardım odasından oluşur.

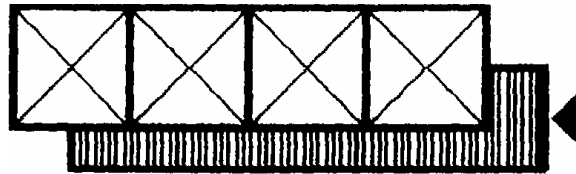
3 -Servis Mekânları: Bu bölümü oluşturan mekânlar; yemek odası, uyku odası, depolar, mutfak, tuvalet-lavabo ve çamaşır odası birimleridir.

4 -Sirkülasyon Mekânları: Bina trafiğinin sağlandığı boş alanlar, koridorlar ve giriş mekânından oluşmaktadır. Bu mekanların özellikleri bölüm 4.5 3 'de daha detaylı olarak ele alınmaktadır.

2.1.5.2. Plan Tipolojileri Analizi

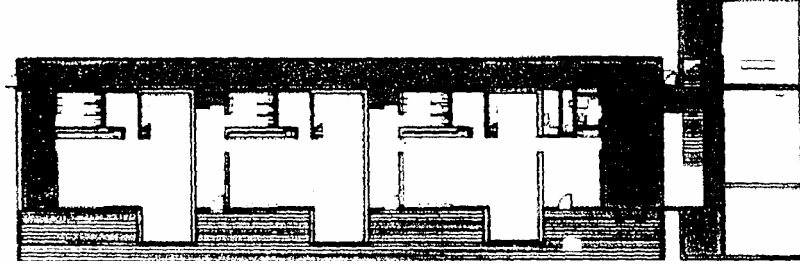
Anaokulu tasarımları, mekânların birbirleriyle olan ilişkilerine ve dağılımlarına göre beş ayrı grupta ele alınabilir.

2.1.5.2.1. Koridorun Tek Yönlü Kullanılması:



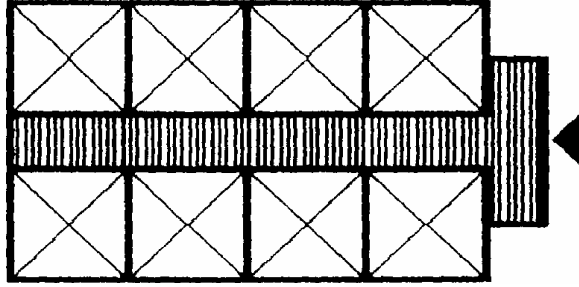
Şekil 2.10. Tek Yönlü Koridor Şeması

Bu tasarım biçiminde, anaokulunu oluşturan mekânlar, binanın sirkülasyonunu sağlayan bir koridor üzerinde tek yönlü olarak sıralanırlar. Koridorun diğer tarafının şeffaf bir yüzeye sahip olması, binanın doğal aydınlatma gereksiniminin karşılanmasını sağlamaktadır.



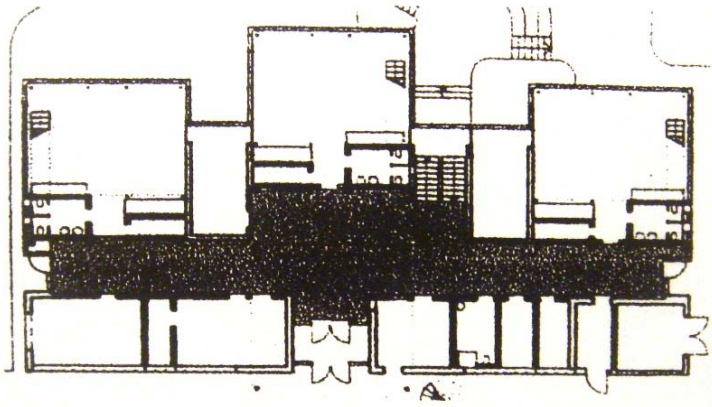
Sekil 2.11. Lustenau Anaokulu (Detail, 2001/2).

2.1.5.2.2. Koridorun Çift Yönlü Kullanılması



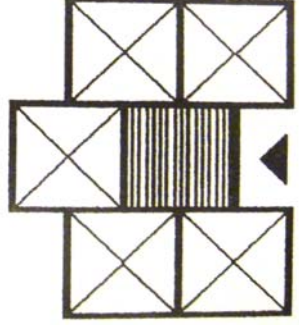
Şekil 2.12. Çift Yönlü Koridor Şeması

Koridorun çift yönlü kullanılması yaklaşımı, mekânların, anaokulu sirkülasyonunu sağlayan koridorun, iki tarafında konumlandığı bir organizasyon birimidir. Bir tarafta oyun mekânları, bir tarafta da servis mekânları ve idari birimlerin yer alması, bu tip tasarımlar için uygun bir çözüm önerisidir.



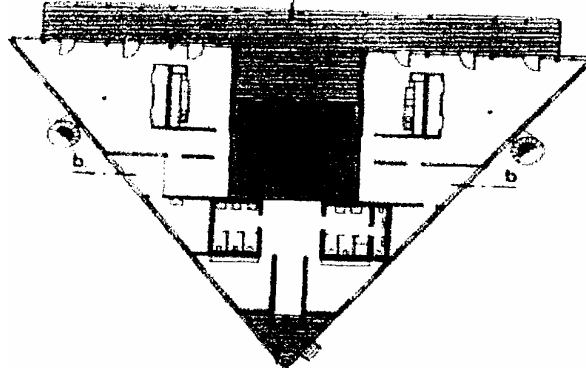
Şekil 2.13. Rosenheim Anaokulu (Detail, 1997)

2.1.5.2.3. Merkezi Hol Dağılımı



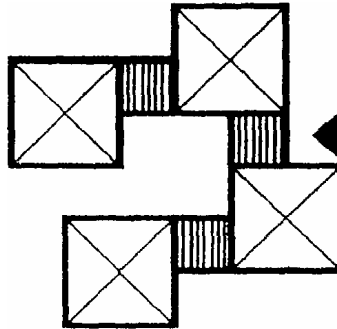
Şekil 2.14. Merkezi Hol Dağılım Şeması.

Bu tip anaokulu tasarımlarında, binaya merkezi bir mekândan dağılım esas alınmıştır. Bu dağılım mekânı bir hol olabileceği gibi birçok faaliyete hizmet veren çok amaçlı salon da olabilir. Bu alan, tüm çocukların bir arada olabilecekleri genişliğe sahip, tüm odaların açıldığı bir boşluktur.



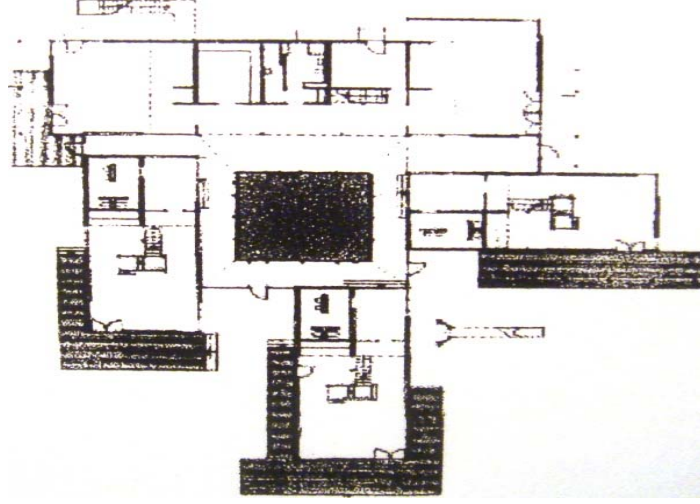
Şekil 2.15. Winnenden Anaokulu (Detail, 1997)

2.1.5.2.4. Avlulu Plan Tipi



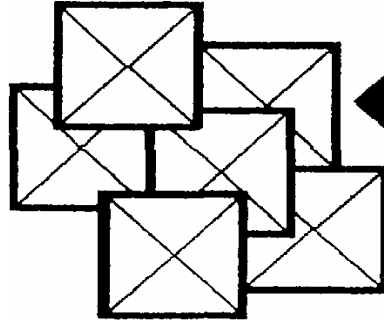
Şekil 2.16. Avlulu tip Şeması

Açık oyun alanının, binanın merkezinde tasarlandığı avlulu bina tipinde, bina içi sirkülasyon, mekanlar arasında bulunan koridorlarla sağlanmaktadır. Doğal aydınlatmanın en etkin biçimde kullanıldığı bir tasarım tipi olması ve grup odalarının doğayla bütünleşmesi nedeniyle tercih edilen bir tasarım yaklaşımıdır.



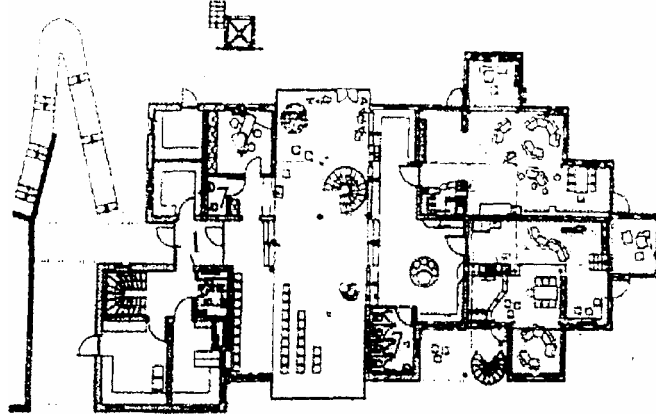
Şekil 2.17. Ingolstadt Anaokulu (Detail, 1996).

2.1.5.2.5. Kümesel Plan Tipi



Şekil 2.18. Kümesel Tip Şeması.

Kümesel olarak tasarlanan anaokulu binalarında belli bir dağılım holü ya da koridor olmayıp, mekanlar arası sirkülasyon birbirleri içinden geçerek sağlanmaktadır.



Şekil 2.19. Stuttgart Anaokulu (A.R. 1996/1195).

Burada yer alan plan analizlerinin beşli sınıflandırması Bölüm 6'da, seçilen anaokulları örnekleri üzerinde irdelenmektedir (Havayioğlu, Beyza, Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim sistemi gereksinimlerinin fiziksel mekâna yansımaları).

2.1.6.Bölüm Sonuçları

Çocuklar, sosyal dünyaya ile olduğu kadar, fiziksel dünya ile de daha geniş bir dizi ilişki oluşturma ihtiyacı duyarlar. Artan fiziksel çevre bilinci, çocuğun kendi kimliğinin geliştirilmesinde etkilidir. Çevre ile etkileşime girme motivasyonu tüm çocuklarda mevcuttur, etkileşimin niteliği ise çevrenin sağladığı imkânlarla bağlıdır (Olds, 1979). Bu nedene, OÖÇEM' lerinin "farklı yaşlardan ve kültürel kökenlerden çocukların gelişimsel ihtiyaçlarına hizmet etmek" olarak tanımlanabilen ana amacı, aynı zamanda OÖÇEM tasarımının da hedefi olmalıdır. Çocuk-çevre ilişkilerinin, çocuğun gelişiminin bir parçası olması sebebiyle, OÖÇEM' nin fiziksel çevresinin, ilerleyen gelişim ve eğitim süreçleri ile ilişkili olarak daha dikkatli bir şekilde incelenmesi gerekmektedir.

- Çocuklar için OÖÇEM' nin fiziksel çevresinin temel tasarım hedefi, gelişimsel ihtiyaçlara hizmet vermek, böylece belli bağlı tüm tasarım kararlarını en önce ve en fazla çocukların ihtiyaçları üzerinde temellendirmektir.
- OÖÇEM ve tüm arsanın tasarım karakteri "kurumsal" olmamalıdır. Tasarım, çocuklar, ebeveynleri ve personel için resmiyetten uzak, sıcak, davetkâr ve rahat olmalıdır.

- OÖÇEM çocuk ölçekli, samimi, sevecen olmalı; öğrenme mekânları ve aktivite merkezleri, OÖÇEM' ne yaklaşımda görülebilmelidir. Öğrenme mekânının ve burada yer alan aktivite merkezlerinin sınırları, pencereleri, bölünmeleri, duvarları, tavan yüksekliği, ekipman ve mobilyaları çocuk ölçekli olmalıdır.

- OÖÇEM içindeki ve dışındaki mekanlar, sirkülasyon ve görsel temas için güçlü bağlantılara sahip kısmi bölgelere sahip olacak şekilde planlanmalıdır. Gelişim amaçlı bir OÖÇEM' nin, çocukların içeriği ve dışarıyı zorluk çekmeden görebilmeleri için, yeterince alçak ve belirgin pencerelerinin olması arzu edilir (Moore ve diğ., 1994).

- Öğrenme mekânlarındaki ve dış oyun alanlarındaki aktivite merkezlerinin ve aktivite bölgelerinin çeşitliliği, OÖÇEM' lerinin tasarımda üzerinde önemle durulması gereken bir konudur.

- OÖÇEM' lerinde çocuk başına düşen kullanılabilir aktivite mekanını oranının çocuk başına $3.9 \text{ m}^2 - 4.7 \text{ m}^2$ olması, daha esnek bir program ve aktivite çeşitliliği sağlaması açısından OÖÇEM' nin niteliğinin güvenilir bir göstergesi olduğu düşünülmektedir.

- OÖÇEM tasarımında, döşeme kotu ve tavan yükseklikleri, çatı ışıklıkları, planlı doğal ışık, renkler vb.lerde değişiklik yaparak üçüncü boyutu aktif bir biçimde değiştirmek oldukça önemlidir.

- Dış oyun mekânları, nitelikli çocuk bakımında içerideki öğrenme mekânları kadar önemlidir, aynı gelişimsel tasarım kriterleri esas alınarak esneklik ve hayal gücü ile tasarlanmalıdır.

- OÖÇEM tasarımında, iç mekân-dış mekân bağlantısı oldukça önemli bir unsurdur. OÖÇEM, dış mekân oyununun gerçekleşebileceği, öğrenme mekânları ve dış oyun alanı arasında örtülü bir geçiş mekânı sağlamalıdır.

- Çocukların ve personelin gelişimsel ve işlevsel ihtiyaçları için çocuk başına 9.3 m^2 dış oyun alanı sağlanması önemlidir (Moore ve diğ., 1994).

- Çok yaygın olmasa da; OÖÇEM' lerinin dış öğrenme mekânlarının, iş öğrenme mekânlarıyla benzer biçimde geliştirilmesinin doğru bir yaklaşım olduğu gözlemlenmektedir. OÖÇ' ların, oyun bahçesindeki davranışlarının, dış alanların sunumuyla ve öğretmen katılımıyla zenginleştirilmesinin mümkün olduğu

görülmektedir (Brown, J.G. ve Burger, C. 1984. Playground Designs and Preschool Children's Behaviors).

Genel olarak, iç ve dış mekândaki oyunun gelişimsel öneminin anlaşılmasına yönelik bir eğilim olmasına rağmen, bütçeler ve tasarım becerilerinin, dünyada ve Türkiye'deki OÖÇEM' lerinde bulunan dış oyun bahçelerinin, bu bölümde ifade edilen tasarım anlayışına uyacak biçimde gelişmemesine neden olduğu düşünülmektedir. OÖÇEM' lerinin tasarımlarında, OÖÇ' ğün gelişimsel ihtiyaçları açısından oldukça önem taşıyan iç-dış sürekliliğinin genellikle sağlanamadığı gözlemlenmektedir.

2.2. İLKÖĞRENİM YAPILARININ İNCELENMESİ

İlköğrenim yapıların incelenmesi eğitim yapılarında planlamanın nasıl yapılması gerektiğini ve öğrenci-mekân ilişkisini kavrayabilmemiz açısından önemlidir.

2.2.1. İlköğrenim Yapılarının Fiziksel Özellikleri

2.2.1.1. İlköğrenim Yapılarının Kentsel Konumları

Modern çağın planlama normlarına göre bir zamanlar, her 5000 kişilik yerleşme biriminin adı, “bir okul ünitesi” dir. Buna göre 5000 kişilik bir toplulukta, ilkokul çağında 400–800 öğrenci bulunur ve bunlarda esaslı bir ilkokul yapısını hak ederlerdi. Böylece tanımlanan topluluğun adı; “komşuluk ünitelerinden oluşan bir mahalle” idi ve klasik şehircilik ilkelerine göre bu mahallenin fiziksel yapılanması da okul yapısı çevresinde, hatta okula yürüyerek erişme mesafesi içinde gerçekleşirdi. Ülkemizde bu türden birçok mahalle planlaması yapılmış ve gerçekleştirilmiştir.

Ancak değişen koşullar, kırsal veya kentsel yaşamın ve kentlerin artık bu denli veya bu kesinlik ile planlanabilir olmadığını bizlere gösterdi.

Bugün, “iyi” bir eğitim alabilmek için veya hatta yalnızca eğitim alabilmek için hem kırdan, hem de kentte kilometrelerce yol gitmek bile gerekebiliyor. Gene de günümüzde eğitim tesisleri, hala toplumsal yapının, kentsel yaşamın ve kent biçimlenmesinin temel belirleyicilerinden birisidir (Karabey, Haydar. Eğitim Yapıları, Geleceğin Okullarını Planlamak ve Tasarlamak, Çağdaş Yaklaşımlar, İlkeler. 2004).

Bütünleşik bir eğitim tesisi için en iyisinden, en geniş, bir 30000 m² alanımız olacak ki; bu boyut, ABD'nin, 1920 yılı standardının (80000 m²) yarısından da küçüktür.

2000'li yıllarda Batı'da böyle bir tesis için önerilen alan, 20000 m²'dir. Bu alanın yarısı; mülkiyeti, yerel yönetime ait olmakla birlikte, okulun denetimine bırakılacak olan ve üzerinde kesinlikle yapılaşma hakkı verilmeyecek bir yeşil alan, bir tür tampon alan, rezerv alandır. Böylesine büyük bir alana ek olarak, gene planlarda, eğitim tesis alanlarının bölgenin diğer park, spor, kültür alanları ile de yaklaşması, bütünleşmesi istenir. Günümüzde, imar planları, eğitim tesisleri arsalarına genelde "1 emsal" yapılaşma hakkı verilmektedir. Yani bir eğitim tesisi arsasında, yapılaşma hakkı (başka bir deyişle toplam yerüstü kapalı inşaat alanı hakkı) "1 katsayısı"na yani, arsanın alanına eşittir. Bu bilgilerden yola çıkarak, arsa yapılanma hakkının öğrenci kapasitesini belirleyeceğini öngörebiliriz (Karabey, Haydar. Eğitim Yapıları, Geleceğin Okullarını Planlamak ve Tasarlamak, Çağdaş Yaklaşımlar, İlkeler. 2004).

2.2.1.2. İlköğrenim Yapılarının Dış Mekânsal Özellikleri

2.2.1.2.1. Çevre Düzeni, Bahçe, Avlu, Açık Spor ve Oyun Alanları

Çocuk, kendi ruhsal ve fiziksel gelişiminde çok önemli bir yer tutan her oyunda, farklı davranış biçimleri geliştirir. Çocuk için, boş zaman kavramı; oyun ile örtüşür. Bahçenin, ulaşılabilir bir noktada olması, iç mekânlarla (sınıf ve koridorlarla) bütünleşmesi, önemlidir. Sabit mekânların (sınıfların) değişen kompozisyonlarına göre, farklı açık alanlar elde edilir. Kentin çeşitli mekânlarında olduğu gibi oyuna imkân sağlayan bu türlü alanlar, okul yapısının en fazla değişebilir nitelikteki mekânlarıdır. (Yavaşoğlu, Güldehan Fatma, çocuk-mekân-oyun ilişkisinin ilköğretim binalarında incelenmesi, 2005)

Okullarda, öğrenci başına en az 5 m² bir açık alan düşmesi istenmektedir. Bu ölçünün optimumu, 7-10 m², en iyisi ise, 20 m²'dir. Ancak böyle bir ölçü yeterli boyutta açık spor alanının düzenlenmesine olanak tanımaktadır.

Açık spor ile kapalı sporun yakınlığı, üst değişme ve temizlik için olduğu kadar; donanımın verimli kullanılması ve spor öğretmenlerinin odalarından açık alanları da gözlemleyebilmesi için de gerekmektedir. Erkekler ile kızların büyükler

ile küçüklerin yüksek enerji birikimlerini tüketim biçimleri farklıdır. Bu nedenle, bahçelerin en azından bir bölümünde; yer yer alçak duvarlar ile ayrılmış denetimli duraklama, dinlenme alanları olmalıdır. Diğerlerinden biraz yalıtılmış sessiz bahçeler en küçükler ile en büyükler için ayrı ayrı birer gereksinimdir. Bahçenin tümü oralarda oluşabilecek “zor durumlar” için eğiticiler tarafından gözlemlenebilmelidir. Çevre düzeninde, uygun ve özel kaymaz malzemeler, asfalt parke, kauçuk, çakıl gibi daha yaratıcı bir düşüncenin ürünü malzemeler kullanılabilir. Zemin kaplamalarının suyu hızla emen, çabuk kuruyabilen türden olması gerekir. Eğer topografya izin veriyorsa daha da kolaylıkla uygulanabilecek, çok ucuz ve iyi bir çevre düzeni ögesi de amfiteyatrodur. Amfi, iş, eğlence, dinlenme amaçlı kullanılacak keyifli bir toplanma mekânı oluşturmaktadır.

Eğitim tesislerine, düşük yapılanma katsayıları verilmesi, öğrencilere yeteri kadar bahçe ayrılması içindir. Eğer bahçe alanında bir alan arttırılabiliyorsa; bir otopark oluşturulabilir. Okullarda gerektiği düşünülen tören alanı için, askeri ihtişamdı kaçınmak, güzel ve bakımlı bir bayrak konumu ve podyum ile sorunu çözmek doğru olur (Karabey, Haydar. Eğitim Yapıları, Geleceğin Okullarını Planlamak ve Tasarlamak, Çağdaş Yaklaşımlar, İlkeler. 2004).

2.2.1.2.2. Okul Girişleri:

Okul girişi sayısı yapı büyüdükçe artmaktadır. Giriş sayısı arttıkça, koridorları kısaltma olanağı da doğmaktadır.

Giriş mekanının ilk algılama da bir prestij, imaj aracı olduğunu düşünen bazı okullar buralara çok yüklenmekte, buraları kutsal, dokunulmaz vitrinler gibi düzenlemektedirler. Girişlerin biraz daha sakin olması, kalabalık, iri mekânlar olmaması önerilmektedir.

Girişin, okul dışından gelenleri de etrafta fazla dolanmadan yönlendirebilecek biçimde “enformasyon” ile donatılması gerekmektedir. Ayrıca girişler mekânsal düzen açısından ezici ve hiyerarşik olmamalıdır.

2.2.2. İlköğretim Yapılarının Mekânsal Özellikleri

İlkokul, çocuğun gelişme süreci içinde resmi yaşamla tanıştığı ilk aşamadır. İlkokulu anaokulundan ayıran temel özellik, artık çocuğun başarısının bir

değerlendirme süreci sonunda belirleniyor olmasıdır. Özgüvenin sınındığı; sarsıldığı veya pekiştiği yıllar ilkököl yıllarıdır. Çocukluğun büyük bir diliminin içinde cereyan ettiğı ilkököl binalarının, ana gibi dayanılır, yuva gibi güvenilir olmalıdır.

İdeal bir okulda bulunması gerekli mekânlar şöyle sıralanabilir: Rüzgârlıklı ve denetimli girişler, geniş fuayeler, sınıf içinden veya hazırlık mekânlarından kullanılan vestiyerler, kişisel dolaplar, uygun boyutlandırılmış genel tuvaletler, veli görüşme ve toplantı odası, müdür ve personel odaları (sağlık, muhasebe, idari personel vb.), öğretmenler odası, mutfak, çay ocağı, kitap satış-kantin, hemşire odası, atölyeler, laboratuvarlar, grup seminer odaları, kulüp odaları, beslenme odaları, çeşitli depo ve arşivler, gösteri ve konferans salonları, sahne ve kulis görevi gören mekân birimleri, spor salonları, açık ve kapalı çok amaçlı alanlar, öğretmen dinlenme holleri, tuvalet ve duşlar (bahçe ile ilişkili olanlar ve olamayanlar), ısıtma ve diğer tesisat odaları, gece bekçisi yatak odası vb. (Gür, Şengül Öymen. Çocuk Mekânları).
Çağdaş bir ilköğrenim yapısı

- İçinde ve dışında sürekli öğrenim ve gelişimin sürdürüldüğü,
- Öğrencilerin, yalnızca bilişsel değil, duygusal eğitim ve gelişimine de değeri verilen,
- Gerçek yaşam modelinin uygulanmasıyla kişilik, kimlik ve geleceğinin yaşayarak kurgulandığı,
- Çevresindeki yaşamla dinamik ve üretici bir ilişki kurabilen, gerçek yaşam modellerinden yola çıkmalıdır.

Gerçek yaşamda olduğu gibi; özel alan, kamusal mekân, yapay mekân, doğal mekân, buluşma, öğrenme, öğretme, üretim, tüketim, düşünme, araştırma, çalışma, yemek, dinlenme, yatma (bazı modellerde), yönetme, yönetilme, gerilim, çatışma, paylaşma, uzlaşma, uyum, kaçış mekânlarını içermelidir.

Formel eğitimin sürecinin gerçekleştirildiğı değişik türlerde ve boyutlarda biçimlenmiş derslikler, eğitim tesisinin temel birimini oluştururlar. Dersliklerin eklemlenmesi, belirli bir mantık içinde gruplanması ve belirli diziler oluşturmaları beklenir. Burada dizi denilince yalnızca çizgisel bir düzen kastedilmiyor. Dizilim, gruplaşmalar, kümeler biçiminde de olabilir. Eklemlenme mantığı, yaş gruplarına göre (birinci sınıflar, ikinci sınıflar gibi) olabilecektir. Elde edilen dizilerin veya

grupların değişik kombinasyonları yapılarak okulun “katı” bölümleri elde edilir. Derslikler, bir anlamda, tek tek öğrencinin veya bir alt grubun özel mekânıdır. Bireylerimizin, önce kendi yaşlılarıyla ama diğer herkesle de sosyal buluşma, tanışma, davranış geliştirme mekânlarını da kurgulamalıyız. Bunun için de ev diye adlandırdığımız derslikler yanı sıra; caddelere, meydanlara, çarşıya; ortak çalışma, eğlenme, dinlenme mekânlarına da ihtiyaç duyulmaktadır.

Yapılar ve yapı gruplarının kesişimlerinde yer alacak olan yemekhane, hol, kantin, toplantı salonu, fuaye, öğrenci kulüpleri, satış birimleri, kitaplık, spor salonları gibi yerler ile bahçelerin yaş gruplarına özel olmayan “ortak” kesimleri bu buluşmanın gerçekleşeceği kamusal mekanlar gibi düşünülmelidir. Kompakt bir yapıda bile bu sosyal işlevlerin toplanacağı böyle bir sosyal omurga gerçekleştirilmeli ve okulun belki de bu en önemli alanı bilgi, eğlence, enformasyon, animasyon ile yüklenmelidir (Karabey, Haydar. Eğitim Yapıları, Geleceğin Okullarını Planlamak ve Tasarlamak, Çağdaş Yaklaşımlar, İlkeler. 2004).

2.2.2.1.Alt Birimlerin Araştırılması

- Eğitim tesisinin verili programı, birbiriyle ilişkili yüzlerce mekân birimini içerecektir.
- Bunlardan kimisi, birden çok başka birimle yakın ilişkilidir, doğrudan bağlantılı olmaları bile istenebilir.
- Kimisi birbiriyle alabildiğine çelişkilidir. Yan yana gelmeleri bile istenmez.
- Bazı özel kullanımların ise, aydınlanma, havalanma, güvenlik gibi nedenler ile çok özel konumları olmak zorundadır.
- Alt birimlerin özellikleri incelenirken bu yakınlık ve ilişki veya uzaklık ve çatışmaların, özel konumların da değerlendirilmesi gerekir.

2.2.2.1.1.Sınıflar:

Sınıf, sınırlı bir zaman aralığında, sınırlı sayıda öğrenciye “öğretmek” için oluşturulan mekândır. Düzgün’e göre öğrenme eylemi için düzenlenen sınıf, aynı zamanda öğrenci için düşünülen olası davranışların da belirleyicisidir. Sınıf, öğrenci ve öğretmenin kim olduğunu ve rollerinin ne olduğunu, düzeni itibarıyla belirler. Her sınıf toplumsal bir çevredir (Açıkgöz, K.Ü.”Etkili öğrenme ve öğretme eğitim

dünyası yayınları”, Alıntı: Birer, Emel Düzgün, ”İlköğretimde Sınıf Düzeninin Mimari-Psikolojik Etkileşimi”). Bütün toplumsal çevrelerde olduğu gibi bir sınıftaki bireyler iletişim kalıpları, kurallar, normlar, insan ilişkileri ve fiziksel koşullar vb.nin etkisi altındadır (Yavaşoğlu, Güldehan Fatma, çocuk-mekân-oyun ilişkisinin ilköğretim binalarında incelenmesi, 2005).



Resim 2.12. Sınıf biriminin iç mekân görünüşü Karabey, Haydar. 2000. "Eğitim Yapıları"

Eğitimin “resmi öğrenim” sürecinin gerçekleştiği derslikler, ilköğretim binalarının temel birimleridir ve dersliklerin bir mantık dizisi içinde gruplanmasıyla elde edilen dizilerin değişik grupları yapılarak okulun “sabit” bölümleri elde edilir. Bu bölümlerin gruplanarak kapalı teneffüşhanelerle birleşimi, doğrudan dışarı açılımı, koridor üstünde dizilimi, bir holün etrafında toplanma gibi durumları ilköğretim binasının planlama ilkesini belirler.

Bu konudaki ilk tartışma, dersliğin kaç kişilik olacağı, öğrenci başına kaç metrekaare alan düştüğü, böylece, dersliğin boyutlarının da ne olacağıdır. Eğitimciler, bir derslikteki kabul edilebilir en yüksek öğrenci sayısının 36 olacağını; bu sayının 30 olabileceğini, ancak en ideal sayının, derslik başına 24 öğrenci kabulü olduğunu belirtiyorlar. Bizim milli eğitim standartlarımız, ülkemiz koşullarını da göz önünde bulundurarak, derslik başına optimum olarak 40 öğrenci öneriyor. Gene, dünya standartları, öğrenci başına derslik alanının asgari düzeyde, bir öğrenciye 1.2 m2, normalde 2 m2, en iyi durumda ise 2.5 m2 olduğunu söylemekteler (Milli Eğitim

standartlarımıza göre bu alan, 1.2 m²).Böylece iyi bir derslik; 48–60–72 metrekaireler düzeylerinde olabiliyor. Dersliğin olabildiğince düzgün bir dörtgen, hatta kare biçimli olması tercih ediliyor. Dikdörtgen olma durumunda, uzun kenarın dış cephe olması, yeterli doğal aydınlatma açısından önemli. Dersliğin hacmi de öğrenci başına düşen hava açısından önemli. Çağdaş eğitim anlayışına göre, derslik içinde yaşama ve öğrenme biçimleri çok çeşitli olacaktır. Dolayısıyla dersliğin tercihli bir düzenlemesi yoktur. Yerleşim ve kullanım düzenleri çok çeşitli olabilmelidir. Bunun için öğrenci ve öğretmenlerin yaratıcılığına güvenmek ve hareketli, hafif mobilyalar kullanmak önerilmektedir. Dersliğin tüm iç duvarları bilgi alışverişi ve iletişim için kullanılacaktır. En azından bir duvarın (olabilirse koridor duvarının) öğretmen, derslik ve-veya öğrenci dolaplarına ayrılması gerekmektedir. Dersliklerde, doğrama yapısı, doğal aydınlatma ve havalanma için özellikle incelenmelidir. Doğrama alanı, derslik taban alanının belirli bir orantısı (en az %18) kadar yapılarak yeterli doğal aydınlatma sağlanmak zorundadır.

Aynı doğramanın, her saat başında, on dakikalık teneffüste tüm dersliğin yaklaşık 150 m³'lük havasının değişip tazelenebilmesi için kolaylıkla açılabilmesi gerekmektedir. Açılmış doğrama kanatlarının ve keskin köşeli ısıtıcı radyatörlerin, koşuşturan çocukların çarpamayacağı biçimde düzenlenmesi önerilmektedir.

Derslikler için en uygun döşeme malzemesi PVC olmakla birlikte, doğal veya yapay ahşapta düşünülebilir.

Dersliklerde bütçe izin veriyorsa, sökülebilir-akustik-yanmaz-taşıyünü-modüler asma tavan en iyisidir. Asma tavan kablo lamayı gizleyecek, modüler sistemi ile aydınlatma armatürlerinin düzenli ve hemyüz biçiminde yerleştirilmesini sağlayacaktır. Duvarların, bütçe elverdiğince nitelikli ve ses emici panolarla donatılması iyi olur. Doğal bileşimli panolar her türlü yapıt ve enformasyonun kolaylıkla asılmasını sağlayabilir. Daha ucuz ama iyi olmayan bir çözüm, sunta ve polistiren köpük üzerine gerilen bez ile elde edilir. Bu bile duvarlara seloteyp, çivi ve raptiye ile bir şeyler asılmasından iyidir.

Derslik kapıları, dışa açılacak ancak açıldıklarında, dışarıda, koridorda bir çocuğa çarpmayacaktır. Yani kapılar olabilirse 180 derece açılacaklar, olmazsa kapılar niş içinde yer alacaktır.

Tüm dersliklerde kullanılan malzemelerin yanmaz, yangın geciktirici ve kimyasal açıdan zararsız olması gerekmektedir.

İlk sınıf dersliklerinin kesinlikle zemin katta, bahçe kotunda olması istenir. Bu hem güvenlik, hem alıştırma, hem de doğa ile yakın ilişki kurabilmesi içindir (Karabey, Haydar. Eğitim Yapıları, Geleceğin Okullarını Planlamak ve Tasarlamak, Çağdaş Yaklaşımlar, İlkeler. 2004).

2.2.2.1.2.Okuldaki Sirkülasyon Alanları

Okuldaki oyun alanı, fonksiyon olarak, kentteki meydanlara karşılık gelen mekândır. Pedagoglar arasındaki yaygın görüşe göre, çocuklar oynamak için, geniş ve büyük açıklıklar yerine köşeleri olan ve küçük sınırlı alanları tercih ederler. Küçük, değişebilir mekânlar, oyuna imkân verir. Çocuk, kendini bu tür ortamda daha rahat ifade eder. Bu mekan; aynı zamanda okulun sirkülasyon alanıdır (Yavaşoğlu, Güldehan Fatma, çocuk-mekân-oyun ilişkisinin ilköğretim binalarında incelenmesi, 2005).



Resim 2.13. "Fun with a social conscience" Erika-mann ilkokulu yenilemesi Berlin, Susanne Hoffmann (Techniques and Architecture)

Erika Mann ilkokulunun yenilenme projesinde Susanne Hoffmann'ın yarı geçirgen malzeme ile şekillendirdiği koridorlar, oturma elemanları ile çocuklar için oyun alanları olarak kullanılabilen mekânlar olarak tasarlanmıştır. Bu fantastik alanlar, çocukların mekân algısını yönlendirici niteliktedir.

Bir ilköğrenim okulunda inşa edilen her metrekare eğitim amaçlı kullanılmalıdır. Loş, uzun ve taş koridorlar yerine aydınlık, sessiz, yumuşak,

kullanışlı, donanımlı, keyifli holler olmalıdır. Koridorlar yalnızca bir yerden bir yere acele ile gitmeye yarayan dar, soğuk, karanlık bir kanal ise, öğrenci açısından orada itişip kakışmak, koşturmak, enerji boşaltmak, kendini göstermek önemli olmaktadır. Koridorların, “kendiliğinden” oluşan, öğrencilerin yılsonu çalışmalarını sergileyebilmelerine ve çok yönlü kullanabilmelerine olanak tanınması, mekânın çok amaçlı kullanımına olanak verir. İlköğretim yapılarında koridorlar, geçilen yerler değil, gidilen yerler olmalıdır.

Dersliklerin dolaplı duvarlarının bir bölümündeki saydamlıktan, tepe ışıklığı ve orta boşluklardan süzülen doğal günışığı ile aydınlanmış olması, masalar, koltuklar, ortak bilgisayarın veya oyun araçlarının bulunduğu köşelerin bulunması gerekmektedir. Yol üzerinde uğranabilecek ilginç mekânlar, kaçış köşeleri unutulmamalıdır.

2.2.2.1.3.Kitaplık, Mültimedya, Bilgisayar, Öğrenim Merkezi

Gelişen iletişim teknolojisi, bilgiye ulaşma ve öğrenme biçimlerini de ciddi olarak geliştirmektedir. Bilginin yazılı olarak iletiminden bu yana gerçekleşen en önemli devrimi yaşıyoruz. Bu devrim, hem görsel-işitsel, hem de bilgisayar teknolojilerinin gelişimleri ile beslenmektedir. Bu teknik ve yöntemlerim eğitim alanında giderek artan bir biçimde kullanılması, okullardaki standart kitaplık anlayışlarının da değişmesini gerekmektedir. “Medya”nın bu denli gelişmesinden önce okulun bir bölümüne “kitaplık” diyorduk ama artık bu kavram değişmektedir. Yeni anlayışa göre düzenlenmiş “kitaplık” a biz çoklu-medya-öğrenim-merkezi veya kısaca “Öğrenim Merkezi” diyoruz.

Öğrenim merkezi, bir okulun ana omurgası üzerinde, sakın ancak tüm yaş grupları tarafından kolay ulaşılabilir bir konumda yer almalıdır. Bildiğimiz türden bir kitaplık yanında, görsel-işitsel eğitim donanımının gerçekleşebileceği çok amaçlı, bölünebilir salonları olmalıdır. Kolayca erişilebilir bilgisayar kullanım olanakları sunmalı, bireysel çalışma için küçük nişleri olmalıdır.

Öğrenim merkezinde tüm bunların bir arada konforlu bir biçimde gerçekleşebilmesi için, çok nitelikli bir akustik ve doğal aydınlatma gerekmektedir.

2.2.2.1.4.Çok Amaçlı Salon, Oditoryum

Genelde, okulun dışa dönük yüzünü de temsil eden bu bölüm için ciddi bir bütçe ayrılacağı açıktır. Mekânda büyük bir yer kaplayan ve çok pahalıya mal olan oditoryumun çok yoğun biçimde kullanımına çalışılması önemlidir. Katılımcı etkinliklere uygun, esnek bir mekân kurgulanmalıdır. Zaman zaman, bu salon, bütçe-program bileşenleri doğrultusunda; spor salonu ve/veya yemekhane ile birlikte ele alınabilmektedir. Böyle olduğu zaman, daha mütevazı bir “çok amaçlı salon”dan söz edilebilmektedir.

2.2.2.1.5.Spor Merkezi, Spor Salonu

Tek bir salonumuz varsa, bu salonun kendi içindeki bölünebilirliği düşünülmelidir. Gösteri veya karşılaşma amaçlı kullanım saatleri dışında, beden eğitimi derslerinde, standart bir salon en az üç sınıfın aynı anda çalışabilmesi için, üç alt bölüme ayrılabilir. Bunun için, çatıdan sarkan fileler yeterlidir. Spor salonunun dışa açılabilir bir cephesi olmalıdır. Spor salonunun nüfusuna göre, belirli sayıda seyirciye tribün hazırlanması doğru olur. Spor salonunun esnek kullanım olanakları düşünüldüğünde, burada, düzayak erişimli ve ciddi boyutta bir depoya da ihtiyaç doğmaktadır. Spor merkezine, taşıt yaklaşım olanağı sağlanması, hem güvenlik için, hem de bazı etkinlikler için gerekebilecek donanımın taşınması açısından önemlidir. Spor karşılaşmaları için gelecek olan rakip-izleyici ekiplerin de okulun içinde fazla dolaşmadan spor merkezine ulaşabilmeleri önemlidir.

Sağlıklı soyunma, giyinme alanlarının hazırlanması, öğrenciler açısından spor yapmayı keyifli hale getirmenin ön şartıdır. Derslikler bu amaçla kesinlikle kullanılmamalıdır. Spor salonu ve çevresi, okul kazalarının sık görülebileceği yerler olduğu için, spor merkezinde güvenlik önlemleri iyi irdelenmelidir.

2.2.2.1.6.Sağlık Merkezi, Revir

Okulun boyutuna göre düzenlenecek olan revirin, spor merkezine yakın, araç erişimli, günışığı alır bir konumda olması gereklidir.

İyi bir revir, öğrencilerin “acil” durumlarda kaçış yeri olmaktan çok, onların, olabildiğince sağlık hizmetleri ile tanışabilecekleri, gelecekteki yaşamlarını sağlıklı bir biçimde sürdürmeyi öğrenebilecekleri bir mekân olarak düzenlenmelidir.

2.2.2.1.7.Tuvaletler

Eğitim tesislerindeki tuvaletler, çok önemli birer ilk eğitim alanıdır. Tuvalet gruplarının sürekli tanımlanabilir ve denetlenebilir bir konumda olması, örneğin merdivenler ile yakın oluşturulması doğrudur. Tuvaletlerin bileşenleri kolayca sökülüp değiştirilebilir sistemde olmalı, vitrifiye eleman, armatür ve duvar-döşeme seramiği gibi malzeme seçiminde, nitelik ve dayanıklılık gözetilmelidir. Hızlı temizlik için, tezgâh lavabo, asma klozet, ankastre rezervuarlar kullanılmalıdır. Doğal ışık ve doğal havaya ek olarak yapay havalandırma sistemi de kurulmalıdır. Tuvalet gruplarında, fiziksel engelliler için özel bölümler ayrılması gereklidir (Karabey, Haydar. Eğitim Yapıları, Geleceğin Okullarını Planlamak ve Tasarlamak, Çağdaş Yaklaşımlar, İlkeler. 2004).

2.2.2.1.8.Yemekhane

Yemek yemek de bir eğitim konusudur; yemekhane yalnızca doyma, beslenme yeri değil, kızlar ile oğlanların, büyükler ile küçüklerin birlikte sosyalleşecekleri bir eğitim alanıdır. Bu nedenle, servis niteliğine bile dikkat edilmesi gerekir.

Bazı çağdaş okullar, “self-servis” yerine, masalara grup servisi yapılması ile, bir masa sorumlusunun o günkü servisi yönetmesi yöntemiyle çalışmaktadır. Küçükler masa sorumlusu bir öğretmen servisi yapıyor.

Mekân düzenlemeleri sırasında gürültü ve kokunun hâkim olduğu hangarlar yerine, değişik yaş gruplarına dikkat edilecek bazı bölümler oluşturulması daha doğru olur. Yemekhane içinde; gürültü ve koku konforunun gözetilmesi uygarlık adına çok önemlidir. Olabildiğince, mekanik havalandırma yapılmalıdır.

Bahçeye açılacak bir yemekhane, hem iyi bir havalandırma, hem de iyi havalarda yemek servisini dışarıya açabilmek için iyi bir fikirdir.

2.2.2.1.9.Kantin, Öğrenci Kulüpleri, Satış Birimleri

Okul kantinleri zaman zaman sakince bir köşeye çekilip gazete okunabilen bir kafe niteliğinde düzenlenmelidir. Bilinen işlevleri yanı sıra kantinler, öğrencilerin severek bulundukları yerler oldukları için, elbette iyi bir eğitim gurubu tarafından başka işlevler ile yükleneceklerdir.

Diğer işlevleri arasında akla gelebilenler:

- Öğrenci kulüpleri ile birliktelik,
- Yalnızca öğrencilik durumunu değil gençliği de ilgilendirebilecek ürünleri içeren bir iki satış birimi,
- Yalnızca öğrencilik durumunu değil gençliği de ilgilendirebilecek oyalanma donanımları,
- Sergileme olanakları,
- Öğrenciler tarafından düzenlenebilir olmak.

Kantinlerin, bahçe ile ilişkili veya bir teras kafe olarak düzenlenebilmesi de düşünülmelidir.

2.2.2.1.10.Yönetim, Öğretmen Bölümleri, Rehberlik Servisleri

Okulların yönetim ve öğretmen çalışma bölümlerinin, eğitici kadronun zevkle çalışabileceği; hem özel, hem toplu çalışma mekânları, toplantı ve dinlenme olanaklarını da birlikte sunan çağdaş, donanımlı birer ofis niteliğinde düzenlenmesi gerekmektedir.

Önemli olan, okulun akademik kadrosunun çalışma mekânlarını çağdaş birer ofis gibi düzenlemeye karar vermek, her bireye kendine ait yeterli, özel bir köşe verebilmek ve gerekli toplantı olanağını sağlamaktır. Her çalışma yeri için en az aydınlatma > 500 lx. olmalıdır. Öğretmenler odasında ve ona bağlı vestiyerde el yıkama lavabosu öngörülmelidir. Bundan başka ders kitapları için yeterli yer lazımdır. (Neufert, Yapı Tasarımı Temel Bilgileri, Okullar)

Öğretmen pozisyonlarının, okul düzlemine stratejik ve planlı bir biçimde yayılması da gerekmektedir. Bu hem öğrenciyi gözlemlene konumları için, hem de sürekli iletişim için istenmektedir. Bazı öğretmen çalışma yerleri derslik içinde yer almaktadır. Öğrenci rehberlik servislerinin de okul içinde, biraz gözden uzak bir konumda olması gerekmektedir.

2.2.2.1.11.Personel Bölümleri, Teknik Destek ve Depolar

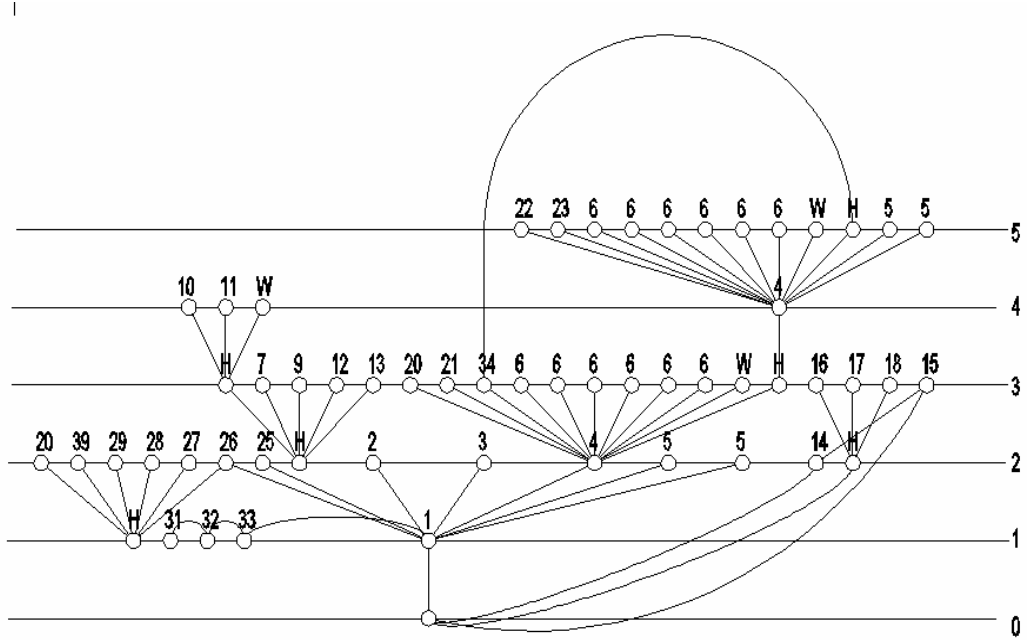
Görevlerini olabildiğince sessizce ve görünmeden yapmaları istenen destek personel ekipleri için özel bir giriş, özel dinlenme odası, bay-bayan soyunma, wc, duş hazırlanmalıdır. İlköğretim eğitim yapılarında bulunan depoların, birkaç tür

olması gerekmektedir. Sık kullanılan eğitim araç gereçlerinin saklanıp, hızla kullanıma alınacağı depolar; öğrencilerin ürettiği, tükettiği çok boyutlu malzemenin saklanacağı depoların yanı sıra, yedek mobilya ve kırık dökük mobilyaların da stoklanacağı yerlere gereksinim vardır (Karabey, Haydar. Eğitim Yapıları, Geleceğin Okullarını Planlamak ve Tasarlamak, Çağdaş Yaklaşımlar, İlkeler. 2004).

2.2.3. İLKÖĞRENİM YAPILARININ PLAN TİPOLOJİLERİ

2.2.3.1. İlköğretim Yapılarında Mekân Kurgusu Ve İlişlikler

İdeal bir ilköğretim okulu erişim grafiği



1. Rüzgârlık	13-Öğretmenler odası	25-Çay ocağı
2. Giriş/danışma	14-Konferans salonu	26-Kafeterya
3. Güvenlik	15-Sahne arkası	27-Mutfak
4. Çok amaçlı alan	16-Spor salonu	28-Depo
5. Özel eğitim dersliği	17-Duş/soyunma	29-Kiler
6. Derslikler	18-Sandalye deposu	30-Satın alama
7. Yönetici	19-Sahne donatıları deposu	31-Yönetici lojmanı
8. Yönetici yardımcısı	20-Kitaplık	32-Bekçi konutu
9. Personel	21-Bilgisayar merkezi	33-Park alanı
10. Hemşire odası	22-Drama odası	34-Açık oyun alanları
11. Revir	23-Müzik odası	H-Hol
12. Rehberlik/danışmanlık	24-Teknik birimler	W-Tuvalet, lavabo

Şekil 2.20. İdeal bir ilköğretim okulu erişim grafiği (Şengül Öymen, Gür; Çocuk Mekânları).

BÖLÜM 3: İLKÖĞRENİM ÖNCESİ VE İLKÖĞRENİM YAPILARINDA PLANLAMA SÜRECİNE KATILIMCI YAKLAŞIMLAR

Günümüzde artık geleceğin planlaması değil, planlamanın geleceği tartışılmaktadır. Bilimsel anlamda aydınlanmayla başlayan planlama, dünyanın geçirdiği değişimlere göre şekillenmektedir. Çünkü planlama, var olan ya da ileride çıkabilecek sorunları çözmek için yapılan (kamusal) bir müdahaledir. Bu anlamda planlamanın etkin ya da başarılı olabilmesi, değişimlerle şekillenmek ya da değişimlerin getireceği gereksinim ve sorunları önceden belirlemekle gerçekleşebilir (Türesay, Özge. Çağdaş planlama bağlamında “katılım” kavramının ele alınması).

Tarih boyunca planlama, yaşanan çağın gereklerine ve her uygarlığın kendi yaşam koşullarına uygun düzenlemeyi gerekli kılmıştır. Bugün de dünyada ve Türkiye’de değişen ve gelişen demokrasi anlayışı (temsili demokrasiden çoğulcu demokrasiye geçiş) planlamada "katılım-katılımcılık" kavramlarını ortaya çıkarmıştır. Ülkemizde henüz yeni bir söylem gibi görünen katılımcılık, dünyadaki örneklerine bakıldığında uygulama alanında da farklı ölçeklerde karşımıza çıkmaktadır (Hanedan, Ayşegül. Planlamaya katılım: bir katılım modeli yaklaşımı). Kent, sosyolojiden ekonomiye, siyaset biliminden planlamaya birçok disiplinin odak noktası haline gelmektedir. Ancak, unutulmamalıdır ki, kent her şeyden önce, orada yaşayanların; kentlilerin mekânıdır. Kentliler, planlamaya katkı veren disiplinlerin yardımıyla, içinde yaşanan kentsel çevreyi sürekli sorgulamalıdır. Kenti düzenlemek, yenilemek, planlamak farklı alanların uzmanlarıyla birlikte kentlinin katkısı, katılımıyla daha sağlıklı gerçekleşebilir (Bumin, K. Demokrasi Arayışında Kent).

3.1. EĞİTİM YAPILARI PLANLAMASINDA KATILIMCILIK KAVRAMI

3.1.1. Planlama Kavramının Tanımı

Sözlük anlamı ile planlama belli bir amaç ya da kullanım göz önünde tutularak elverişli ve yöntemli bir biçimde düzenleme eylemidir (Pars Yayınları, Okyanus Ansiklopedik Sözlük).

Planlama, kavramsal olarak, belirlenen bir hedefe ulaşabilmede, varolan imkanlar dahilinde, belli bir zamanda yapılabilecek eylemler konusunda karar verme ve bu eylemleri hayata geçirme sürecidir (Aydemir, S.E., Planlama ve Planlamanın Evrimi, Kentsel Alanların Planlanması ve Tasarımı).

Genel anlamda planlama, düşünce üretme ve bu düşünceleri gerçekleştirme yollarını ortaya çıkarmaktır (Akkoyunlu, K. Planlama ve Katılım).

Planlama herhangi bir işin önceden hazırlanmasında geleceğe yönelik tahminlerde bulunma, bu tahminleri karşılaştırma, değerlendirme ve en optimumunu seçme/karar verme süreci olarak da tanımlanabilir (Hanedan, Ayşegül. Planlamaya katılım: bir katılım modeli yaklaşımı).

Birçok disiplini içeren planlama günümüzdeki anlamı itibariyle artık daha kuralcı, demokratik katılımcılığı savunan. en optimum seçeneği arayıcı profesyonel bir uğraşa dönüşmektedir (Aydemir, Ş. Planlama ve Planlama Türleri, Kentsel Alanların Planlanması ve Tasarımı).

Planlama ile ilgili tanımlar daha da çoğaltılabilir. Ancak, unutulmamalıdır ki, planlama temelde insan odaklı bir eylem (Özdeş, G. Şehirciliğe Giriş ve Toplum Mikyası); aynı zamanda yaşayan bir demokrasidir. Dolayısıyla sadece belli kesimlerce (plancı, mimar, bürokrat, vb.) değil, toplumu oluşturan bireylerce anlaşılmadıkça, planlama adına yapılan çalışmalar sınırlı kalacak ve bugün olduğu gibi çözüm üretmede yetersiz kalacaktır (Hanedan, Ayşegül. Planlamaya katılım: bir katılım modeli yaklaşımı).

3.1.2. Katılım Kavramının Tanımı

Kent planlama düzleminde katılım, toplumu oluşturan bireylerin, grupların; kısacası kullanıcıların tasarım sürecine nasıl daha iyi katılacaklarını belirleyen ve aynı zamanda antropolojik kökeni sosyoloji ve kültürel modeller üzerine araştırmalar yapan uzmanlık alanlarının girdilerini bir araya getiren bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Abban, Ç., Ayata, O., Gürel, A. ve Özen, H. Katılımı nasıl ele alıyoruz). Kavramsal olarak katılımcılık, problemlerin çözümü için mevcut durumun analiz edilip planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesinde hedef grupların yol

gösterici hatta belirleyici olduğu, planlama alanında yaşayan nüfus ile kalkınma etkinliklerini tasarlayan uzmanlar arasındaki iletişim sürecidir. Bu süreçte planlama, düzenleme girişimleri, kaynaklar ve kararlar üzerinde sorumlulukların paylaşılması ve bir ortak tutum içinde hareket edilmesi katılımcılığın esas ilkelerinden biridir (Saltık, A. Doğal Kaynakların Sürdürülebilir Yönetimi: Kavramsal Bir Yaklaşım).

Katılım olgusu, planlama faaliyet alanında yalnızca çizim, maket gibi tasarım ölçeklerinde gerçekleştiği takdirde, planlamada varolan sorunların dışına çıkılamamakta ve bu düzeyde katılımcılık teorileri iki yaklaşım üzerinde yoğunlaşmaktadır. İşlevselci katılımcılık diye adlandırılan bu yaklaşımlardan ilkinde göre her bireyin ihtiyaçları birbirinden ayrıdır. Dolayısıyla bu ihtiyaçların karşılanmasına yönelik tasarlanan formların da farklı olma zorunluluğu ortaya çıkmaktadır. Diğer bir yaklaşıma göre ise toplumu oluşturan kesimlerin beğenileri, zevkleri farklılık içinde olup bu farklılıkların ifade edildiği mekân üzerinde biçimsel ayrımlara olanak tanınması gerekmektedir. Bu katılımcılık teorisi de biçimci katılımcılık olarak bilinmektedir (Abban, Ç., Ayata, O., Gürel, A. ve Özen, H. Katılımı nasıl ele alıyoruz). Bu iki ayrım, daha olgun bir demokrasi bilincinin artmakta olduğu günümüz toplumsal ve siyasal sistemlerinde yeterli olmamaktadır.

21. yüzyıl başında dünyada, demokratikleşme sürecine yeni bir boyut ve hız kazanmasıyla katılımcılık, günden güne toplumların yaşamındaki etkisini arttırmaya devam etmektedir. Aslında, bugünkü anlamı içermese de, ilk medeniyetlere değin katılımcılık kavramı var olagelmekte olup toplumların yönetim yapılarında değişik biçimlerde yerini almıştır (Hanedan, Ayşegül. Planlamaya katılım: bir katılım modeli yaklaşımı).

3.1.3. Planlamada Katılım Süreçleri

Günlük dildeki kullanım şekliyle katılım terimi, katkıda bulunmaktır ya da ortak olmak, bir fikri, bir görüşü benimsemektir (Okyanus Ansiklopedik Sözlük, 1972). Bir şeyden pay almak, bir şeyin içine girmek bir şeye ortak olmak, iştirak etmek, bir şeyin ortakları arasında yer almak gibi birçok anlam ifade etmektedir (Bilgin, N. ve Göregenli, M. Kentsel Katılım ve Çoğulculuk, Kentte Birlikte Yaşamak Üstüne).

Sosyal bilimlerdeki anlamıyla katılım bir kararın hazırlanması, olgunlaştırılması alınması ve uygulanması aşamalarından birine, birkaçına veya hepsine o karardan doğrudan ya da dolaylı olarak etkilenecek kişilerin gösterecekleri performansları oranında katkıda bulunması eylemidir (Demir, Ö. ve Acar, M., Sosyal Bilimler Sözlüğü, 1992). Genel anlamıyla katılım, yalnızca düşüncüyü ifade edebilme özgürlüğü değil, aynı zamanda bu düşüncelerin aktif hale getirilmesi ve hayata geçirilmesi sürecidir (Yavuz, Ö., Katılmak Eleştirel Olmaya Engel Değil).

Katılım kavramsal olarak, bireylerin etkileşim içinde bulundukları çevrede programlar ve kurumlar düzeyinde üretilen kararlarda yer almaları ya da herhangi bir çevrenin tasarlanması veya planlanmasında kendileriyle işbirliği sağlanması eylemidir. (Yalçındağ, S., Belediyelerimiz ve Halkla İlişkiler, 1996). Katılım, kent planlama ölçeğinde, planlama sürecinin başından sonuna kadar her aşamasında toplumun katkısını gerektiren bilinçli bir organizasyon olarak da tanımlanabilir. Başka bir açıdan katılım, halkın, kendi yaşadıkları fiziksel çevreye ilişkin yerel yönetimlerin planlama faaliyetlerinde karar alma ile başlayıp sonuçların değerlendirilmesi aşamalarına kadar devam eden süreçteki aşamalardan birinde ya da tümünde aktif bir biçimde yer alması olarak tarif edilmektedir (Miser, R.1993. Yerel Yönetimler ve Halk Eğitimi). Katılımı, bireylerin yönetimde doğrudan doğruya karar verme hakları olarak ifade eden Çavdar ise bir diğer tanımı: "Neticeleri, kişileri gerek dolaylı, gerek doğrudan etkileyecek durumlarda, fiziki mekanda katılım, bu kişilerin karar verme sürecine doğrudan etkin olmalarını getiren ve bir çeşit yönetimin kötüye kullanılmasını ortadan kaldıran süreçler dizisi halinde gerçekleşen politik bir karardır" şeklinde yapmaktadır (Çavdar, T. Bir Katılımsal Tasarım Uygulamasının Ardından). Kentsel tasarım ölçeğinde katılım olgusu, herhangi bir çevrenin ya da mekanın biçimlendirilmesinde, kullanıcıları tarafından dolaylı ya da dolaysız olarak katkının sağlanabildiği ve fikir ürettikleri bir süreç olarak belirtilmektedir (Önal, Ş., Mimarlıkta ve Kentsel Tasarımda Halk Katılımı). (Akıllıoğlu, T. 1986. İmar Kanunu ve Yönetim Hukuku), planlamaya katılımı, "yerel halkın, plan tercihlerinin belirlenmesinde oy ve söz hakkına sahip olması en azından yapılacak işlerden önceden haberdar olması" olarak tanımlamaktadır (Akıllıoğlu, T. 1986. İmar Kanunu ve Yönetim Hukuku).

Toplum içindeki bireylerin yaşamlarını devam ettirdikleri mekânların tasarlanmasında karar sahibi olmaları (Akkoyunlu, K. Planlama ve Katılım) biçiminde de açıklanabilen “katılım”ın, günümüz koşullarında bu boyutta gerçekleşebilmesi ancak bireylerin edilgen konumdan etken konuma geçerek yaşadıkları çevreye sahip çıkmaları ve politik süreçte karar süreçlerinde ve uygulamalarda yer almaları ile mümkündür. Bu nedenle halkın gerek sivil, gerekse grup ya da örgütlü olarak bu mekanizmaya dâhil edilmesi demokrasinin gelişmesi ile doğrudan bağlantılıdır. Bu nedenle demokrasi, kent planlama sürecinde, toplumun planlanacak alana daha fazla müdahale edebilmesini sağlamaktadır. Bu düşünceden hareketle toplumların, barındıkları düzen içinde daha sistemli ve daha planlı bir sürece kavuşabilmeleri, katılımın bir araç olarak kullanılageldiği demokrasiden doğrudan faydalanılabilmesi ile mümkün olacaktır.

Katılımcılık ve katılımcı yaklaşım, günümüz dünyasında giderek değişmekte ve gelişmekte olan yeni bir demokrasi anlayışıyla savunulmaktadır. Böylece toplumun, kendisini ilgilendiren ya da ilgilendirecek kararlara, aynı zamanda demokrasiyi tabana yaymanın bir yolu da olması açısından daha etkin katılımının sağlanması gereği gündemde yerini almaya başlamaktadır. Buna bağlı olarak “planlamada katılım” söyleminin temel dayanağı olan demokrasinin toplumlar üzerindeki etkisi ve gelişimi irdelendiğinde günümüze ışık tutacak yaklaşımlar ortaya çıkacaktır (Hanedan, Ayşegül. Planlamaya katılım: bir katılım modeli yaklaşımı).

Planlama, kamusal bir müdahaledir, yani var olan sorunların yalnızca toplumdaki bir taraf için çözümünü aramaz. Etik olarak planlama, toplumdaki aktörlere eşit olarak bakarak sorunları çözme misyonunu üstlenmiştir. Aksi takdirde, planlama olmadan piyasa ekonomisi sorunları çözebilecektir denilebilir.

Planlama ve piyasa ekonomisi birbirine zıt olan kavramlar olmakla birlikte, günümüzde yenilikçi planlama anlayışı, bu iki kavram arasında bir uzlaşma olması gerektiğini savunur. Çünkü "piyasa ekonomisinin gerçekliğinden hareketle, piyasa gelişmelerine teknik hizmet veren bir planlama yerine, piyasalar üzerinde etki yaratan ve piyasa dinamiklerini kamu yararına yönlendiren bir planlama kurumu" (Ünsal, Fatma. Kentsel Politikalar Ders Notları) hedeflemenin sorunları çözmekte yararlı olacağı düşünülmektedir.

Planlamanın temel ilkeleri olarak eşitlik, kaynakların etkin ve verimli kullanımı, sürdürülebilirlik, kamu yararı ve sosyal adalet kavramlarını ele alırsak, aslında 'katılım' da planlamanın olmazsa olmaz ilkeleri arasına girmektedir. Çünkü "planlamada katılım; kentsel sorunların gerçekçi ve kalıcı çözümlere kavuşabilmesinin ön koşulu olarak demokratik kentsel yapıların ortaya konmasının gerekliliğine inanan bir anlayışla, 'kentli hakkı' olarak görülmektedir" (Ünsal, Fatma. Kentsel Politikalar Ders Notları).

Planlama ve katılım arasındaki ilişkiyi kurduktan sonra, planlama alanı içerisinde kentsel sorunların (sosyal, ekonomik, mekânsal) katılımı ile çözülebileceğini kabul ederek; Katılım nedir? Neye katılım? Nasıl katılım? gibi soruların cevaplanması gerekmektedir.

Katılım; insanın kendini ifade şekli olarak bir var olma biçimidir denilebilir. Katılım bu anlamda insanın psikolojik olarak en temel gereksinimlerinden biridir. İnsan-çevre etkileşimine ilişkin yapılan araştırmalar, "insanın yaşadığı mekânları kişileştirme ve kendilerine eğiliminde olduğu konusunda birleşmektedirler" (Kentte Birlikte Yaşamak Üzerine a.g.e., 1996). Günümüzde değişen dünyanın toplumsal sorunlarının en önemlilerinden ikisi; 'yabancılaşma' ve 'şiddet' tir. Bu iki sorunun ortaya çıkışının nedenlerine bakarsak, katılım kavramıyla yakından ilişkili olduğunu görmekteyiz.

Örneğin, insan geleneksel yapıya sahip bir toplumdan (küçük ölçekten) , modern topluma geçildiğinde (büyük ölçeğe), geleneksel toplumun katı kurallarından sıyrıldığını düşünerek bir rahatlık, özgürlük hisseder. Bu özgürlük günümüzde kayıtsızlık, sorumsuzlukla özdeşleşmiştir. Aslında modern toplumda, geleneksel toplumlardaki gibi yoğun baskı olmadığı için özgürlük, rahatlık, kayıtsızlık ön plana çıkmaktadır. Temelinde insanın içinde bu durum hep vardır kentler ya da metropoller yalnızca bu durumu hızlandırmaktadır.

Metropol insanı, Simmel' in ifadesiyle, bireysellik ile genellik (standardizasyon) arasında temel açmaza düşerek 'abartılmış öznelcilik' diyebileceğimiz bir tutum içine girer." (Kentte Birlikte Yaşamak Üzerine a.g.e., 1996) İnsan, hem aşırı derecede bireysel (yalnızca kendi sorununu düşünen), hem de kendi değerlerine bağlı olmayan, ortama göre değişebilen bir yapıya sahiptir.

Sonuç olarak; insan çevresiyle ilgili kararlara karışamadığı için (yerleşimin büyük ölçek olması sorunu), topluma ve mekâna yabancılaşır ve yabancılaştığı için sorunlara kayıtsız kalarak çözüm süreçlerine katılmaz. Bu bağlamda, yabancılaşma ve katılım geri dönüşümlü olarak birbirini etkileyen iki kavramdır. Fakat bireysel bir sorun gibi algılanan yabancılaşma, toplumsal, ekonomik ve siyasi sonuçlarının anlaşılması ile kurumsal yapının yeniden organizasyonunda dikkate alınmaya başlanmıştır. Toplumun bütün fertleri arasındaki mesafeyi azaltmayı hedefleyen bu yaklaşım içinde, doğal olarak, yöneten ve yönetilenler arasındaki mesafede en aza indirgenmektedir (Ünsal, Fatma. Kentsel Politikalar Ders Notları).

Günümüzde yaşanan şiddet olaylarının temeldeki nedenlerine baktığımızda ise, toplumdaki bazı aktörlerin zamanında isteklerini dile getirebilecekleri bir platform eksikliğinden kaynaklandığını görmekteyiz. Şiddet adeta toplumdaki isteklerini belirtmeyen grupların kendilerini ifade şekline dönüşmüştür. Şiddet toplumdaki sorunların çözümsüz olduğunun düşünülmesinin göstergesidir ki, bir çözüm yolu olarak gerçekleşmektedir. Şiddet bir tepki biçimidir ve katılımın zamanında gerçekleşmemesinden doğmaktadır. Sonuçta, "Kentsel yönetim yapıları içinde gerçekçi katılım süreçlerine işlerlik kazandırılması ile katılıma isteksizliğin temelinde yer alan yabancılaşma ve katılmamanın ezikliğinin sonucu olan şiddet olaylarının önüne geçilerek, çağdaş toplumların öncelikli sorun odaklarından ikisinin çözümlenmesine katkıda bulunacaktır." (Türesay, Özge. Çağdaş planlama bağlamında "katılım" kavramının ele alınması)

3.1.3.1. Planlamada Katılım Yaklaşımının Gerekçeleri

Değişen dünyada sorunların, ancak 'ortaklaşa' yani 'katılımla' çözülebileceğini ve planlamanın var olma nedeninin sorunları çözmek olduğunu kabul ederek katılım-planlama ilişkisini kurduktan sonra önemli olan noktaya gelmiş oluyoruz. Katılımın nasıl olacağı?

Katılımın olmasının ya da olmamasının nedenlerini kurumsal yapı ve toplumsal yapı olmak üzere iki ana başlık altında toplayabiliriz.

Kurumsal yapı, toplumun değer yargılarının ve bu değerlere ulaşmak için ortaya koydukları hedeflerin taşıyıcısı olarak yalnızca " yönetimsel yapı içinde yer alan kamu kuruluşları değil, kurumsallaşabilmiş ve stabilize kazanmış enformel

normlar, roller ve ilişkilerdir." (Ünsal, Fatma. Kentsel Politikalar Ders Notları)

Kurumsal yapı, bir ülkenin demokrasi düzeyiyle, hangi demokrasi modelini benimsediğiyle yakından ilişkilidir. Kentte var olan sorunlar, siyasal nitelik taşıdığından dolayı gerçekçi çözüm yollarının da siyasal süreçlerde aranması gerekmektedir. "Türk planlama sisteminde kurumsal yapının, kamu kuruluşlarından başka toplumsal kaynaklı kurum veya kuruluşların varlık göstermesine veya varlık göstermesinin ötesinde siyasal süreçlerde etkinlik sağlayabilmesine olanak tanıyan biçimde yapılanmadığı görülmektedir." (Ünsal, Fatma. Kentsel Politikalar Ders Notları)

Ülkemizdeki kurumsal yapılarda yasalarla tanımlanmış katılım olanaklarının olmaması, katılımın gerçekleşmemesinin nedenlerinden biridir. Ülkemizde kent planlama sürecine katılım, ancak tamamlanmış, onaylanmış imar planları uygulanmalarında, 30 gün süreyle halka planlara itiraz etme hakkı verilerek tanımlanmıştır. Oysa tüm planlama süreci tamamlandıktan sonra halka yalnızca itiraz etme hakkının verildiği bir katılım olanağı, gerçekte katılım mıdır? Yoksa katılım belli bir amaç için ortaklaşa bir çalışma mıdır? Bu yaklaşım, en temelinde “katılım” a bakış açısıyla ilgilidir.

Kurumsal yapının sağladığı olanakların, katılım eğilimini olumlu ya da olumsuz etkilediği bilinmektedir. Örneğin, "Toplumsal, kentsel politikaların üretilmesinde yapıcı rol üstlenememelerinde etkin olan yapısal engellerden en önemlisi; bilgi akışıdır." (Ünsal, Fatma. Kentsel Politikalar Ders Notları)

Sorunların çözümü için zemin oluşturan kurumsal yapılar oldukça önemlidir, fakat zaten kurumsal yapıları da oluşturan toplumun nitelikleri yani toplumsal yapıdır. Toplumsal yapı, ise tarihsel süreç içerisinde toplumun yaşadıklarıyla ilişkilidir. Kurumsal yapılarda, katılım için olanaklar sağlansa da katılımın gerekleri toplumsal yapı içinde olmadıkça, katılımın gerçekleşmesi mümkün olmayacaktır. Toplumsal yapı içinde katılımın gerekleri olarak;

- Bilgiye hâkim olmak
- Bu bilgiyi değerlendirme yeteneğinin olması gerekmektedir.

Sosyologlar yapılan araştırmalarda katılımıda bulunma yeteneğinin

- a) eğitimle
- b) yaşla

c) sosyal statüyle

d) hemşerilik duygularının gücüyle (Baransu, Birol. ve Ergun, Nilgün. Katılımcı Planlamanın Metolojik Nitelikleri Bildirisi, 1990) doğru orantılı olarak arttığını görmüşlerdir.

Gerçek anlamda sorunlara herkesin katıldığı ortaklaşa çözümler üretilebilmesi için öncelikle toplumdaki herkese eşit eğitim olanaklarının sağlanması gerekmektedir. Bilgiye sahip olmadan, bir şey üzerine tartışılmaz, karar verilemez. Bu bağlamda katılım, söz konusu bile olamaz. Toplumsal yapıda katılımın gerekleri olarak bilgiye sahip olmaktan sonra, en önemlisi bireyde bu bilgiyi değerlendirme yeteneğinin olmasıdır. Bireyin bilgi üzerinde sorgulama yapmadan bilgiye sahip olması gerçekte ona tüm söylenenleri ezberlemekten, onaylamaktan başka bir şey değildir ki bu durum gerçek çözüm yollarının tıkanmasının nedenidir. Buradaki diğer önemli noktaysa, katılımın hangi amaçla olacağıdır, bireysel çıkar amaçlı katılım mı, yoksa idealist (herkesin yararını) amaçlayan katılım mı? İdealist anlamda katılım, en geniş anlamıyla günümüzde dünya vatandaşı olarak tüm insanlık için (yalnızca kendi ülkesi, toplumu, ailesi için değil) doğru olan şeyi istemektir. Bu anlamda bir katılım isteğinin olması da, eğitimle, kültürle, koşullarla yakından ilgili olmasının yanında psikolojik olarak bireyin kişilik yapısıyla ego) yakından ilişkilidir.

"Tüm dinler, ilke olarak insanların 'iyi' davranmalarını, yardımcı olmalarını, düşeni kaldırmak, aç doyurmak, çıplağı giydirmek gibi tüm 'iyi nitelikleri' öngördüğü halde, yine de insanoğlu, büyük çoğunluğu ile öylesine iyi olamamaktadır" (Gürel, Sümer; Ülke Bölge-Metropolitan Planlama Ders Notları).

Ruhbilimciler, insanın bu davranışının temel nedeninin 'ego' olduğu üzerinde durmaktadırlar. Planlama her alanla ilişkili olduğu gibi psikolojiyle de yakından ilişkilidir. Planlamanın var olma nedeni, sorunları çözmek ve sorun da insanla beraber başlamıştır. Sorun yalnızca dışsal mıdır? Felsefi anlamda insanlığın sorunları, en temelde içseldir yani içten kaynaklanmaktadır. Bu durum ancak bir "ego eğitimi" yle (Gürel, Sümer. a.g.e.) çözülebilir.

"Bu dünyada bir şey yapabilecek olan, bütünsel bir devrim, bütünsel bir değişim, bütünsel bir dönüşüm gerçekleştirecek olan yalnızca bireydir." (Türesay, Özge. Çağdaş planlama bağlamında "katılım" kavramının ele alınması)

Katılım kavramının, sorunların çözümü için zorunluluğunu kabul ettikten sonra, sivil toplum kavramının kısaca tarihçesine göz atmak, günümüzde STK' ların neler olduklarının, dünyadaki ve ülkemizdeki gelişimlerinin tartışılması gerekmektedir (Türesay, Özge. Çağdaş planlama bağlamında “katılım” kavramının ele alınması).

3.1.3.2. Planlamada Katılım Sürecinin Kısa Tarihçesi

Planlama eylemi toplumsal, ekonomik, teknolojik ve siyasal yapı ile ilgili gereksinmelere bağlı olarak gelişmekte olup aynı zamanda toplumun bütününe ilgilendiren bir süreçtir. Dolayısıyla yalnızca toplumdaki belli bir kesimce yönlendirilemeyecek kadar da önem taşımaktadır. Planlamanın bu derece değerli olduğu toplum yaşayanlarınca bilindiği takdirde bu süreç sürekli sorgulanan bir eyleme dönüşecektir ki; günümüz toplumlarında da böyle bir oluşuma doğru gidiş gözlenmektedir. Artık demokrasi kavramında yaşanan değişim doğal olarak, planlama yazınında da etkisini göstermekte ve yaşanan bu süreç katılımcı demokrasi anlayış ile bağlantılı olarak katılımcı planlama söylemini gündeme getirmektedir (Hanedan, Ayşegül; Planlamaya katılım: bir katılım modeli yaklaşımı).

Katılımın temelini oluşturan demokrasi kavramı, Yunanca demos (=halk) ve kratos (=iktidar yönetim) sözcüklerinin bileşiminden meydana gelmektedir (Türk Dil Kurumu Yayınları, Türkçe Sözlük, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Yayın No:549, Ankara, 1988). Bu iki sözcüğün bir araya gelişiyle halkın (kendi kendini) yönetimi ya da halk tarafından yönetim anlamı ortaya çıkmaktadır (Şenyapılı, Ö. Yerel Yönetim Kararlarına Halkın Katılımı. 1977). Siyaset bilimci Toktamış Ateş (1994). Demokrasiyi, "kişilerin, grupların sınıfların vb. kendilerini ilgilendiren ya da ilgilendirebilecek konularda alınacak kararların oluşumuna katılmaları" olarak tarif etmektedir. Bir başka açıdan ise demokrasiyi kısaca "katılım" ile eşdeğer bulmaktadır (Ateş, T. Demokrasi, Ümit Yayıncılık). Bireylerin gelişmesinde bir araç olan demokrasi, aynı zamanda kişinin kendi seçtiği yasalara uygun hareket edebilmesi ve buna bağlı olarak bu yasaları seçme sürecine katılması ortamını sağlayan siyasal bir düzen olarak da tanımlanabilir. Toplumbilimci Özer Ozankaya ise demokrasiyi, ekonomik özellikleri her ne olursa olsun tüm vatandaşların eşit kabul edildiği toplumlarda, siyasal denetimin doğrudan doğruya halkın ya da düzenli

aralıklarla halkın seçtiği temsilciler vasıtasıyla oluşturduğu örgütlenme biçimi olarak açıklamaktadır (Ozankaya, Ö. Toplumbilim Terimleri Sözlüğü).

Bir başka açıdan demokrasi, her şeyden evvel, yurttaşların doğrudan doğruya katılımı biçiminde betimlenmektedir. Kısacası demokrasi katılımcılığı öngören bir yaklaşımdır (Hanedan, Ayşegül, Planlamaya katılım: Bir katılım modeli yaklaşımı).

3.2. BİR MODEL OLARAK 'KATILIMCI BİREY'

Yaşam döngüsü içinde olan herhangi bir değişiklik, her şey birbiriyle ilişkili bir bütünün parçası olduğu için, bir diğerini etkiler. Bu evrim sürecine benzetilebilir. Herhangi bir alanda (ekonomik, mekânsal, siyasal) olacak bir değişim diğer tüm alanları etkilemektedir, hatta dünyanın küçük küresel bir köye dönüştüğü günümüzde bu etkileşim çok daha hızlı olmaktadır. Önemli olan bu dönüşümlerin gerçekleştiği dünyada, sorunların hangi yöntemle, nasıl çözülebileceğidir. Sorun, hakların diğer haklara zarar vermeden gerçekleştirme yollarının bulunmasıyla çözülecektir. (Katılımcı Demokrasi, Kamusal Alan ve Yerel Yönetim, Dünya Yerel Yönelim ve Demokrasi Akademisi)

Bu kaçınılmaz olarak gelinecek son nokta olmalı, çünkü herhangi bir alandaki çözümler diğer alandaki sorunları çoğaltıyorsa, sorun daima daha da büyüyecek ve karmaşıklaşacaktır. Bunu küreselleşme bağlamında ele alırsak, dünyanın bir bölümünün gelişmesi beraberinde dünyanın diğer bölümünün gelişmemesini sağlıyorsa (bu küreselleşme ağı içerisinde olmayan ya da olamayan ülkeler), bu yalnızca tek taraf için sorunların çözümüdür. Olaya bütünsel olarak yaklaştığımızda, çözümlerin 'denge' sözcüğü üzerinde odaklandığını görmekteyiz. Dengenin sağlanması beraberinde 'eşitlik' kavramını gündeme getirmektedir. Eşitlikte ancak 'yönetişim' deki; toplumdaki aktörlere ortak olarak bakmayla sağlanabilir. Küreselleşmeyle beraber, tek kimlikli yurttaşlıktan, çok kimlikli(evrensel) yurttaşlığa geçişle 'Yeni Bir İnsan Modeli' oluşmaktadır. "Bireyler birden fazla yerelliğin üyesi, ilişki ağlarının parçası, dünyada yaşananın bilincinde olan bir birey ve ulusun üyesi olmayı aynı esnada gerçekleştirmek durumundadır" (Katılımcı Demokrasi Kamusal Alan ve Yerel Yönetim, a.g.e.). Bu yeni insan modelindeki birey 'Katılımcı İnsan' dır. Katılımcı bireyin yer alacağı demokrasi ise, temsili demokrasi değil katılımcı demokrasi olmak zorundadır. "Katılımcı demokrasi vatandaşları bireyci değil, fakat

bireysel hak ve özgürlüklerin korunması için mücadele eden; toplulukçu değil fakat grupsal ve topluluk haklarını tanıyan ve tanınması içinde dayanışma içinde hareket eden " kamu yararı için sorgulama-diyalog ilişkisini kullanan vatandaşlardır. "Böyle bir sorgulama ve diyalog süreçlerinin işlediği bir kamusal alanda, 'eşitlik' özne olmanın içinde gizli bulunacaktır."

Sorunların çözümü için, yeni bir insan modelinin (katılımcı birey) ortaya çıkmasının gerekliliğiyle 'sosyal kapital' önem kazanmaktadır. Küreselleşmeyle beraber, yarışan kentler olgusunun ortaya çıkmasıyla 'sosyal kapital' in kentlerin (ya da herhangi bir yerin) gelişebilmesi için ne kadar önemli olduğu anlaşılmıştır. Mekân ve sosyal birbirinden ayrı düşünülmemeyeceği için, sosyal kapital belli bir mekâna (kent, bölge ya da ülke) özgü bir özelliktir ve kuşkusuz toplumun tarihsel gelişimine bağlıdır.

"Katılım demokratikleşmenin gereğidir, ancak katılımın gereklerinin toplumsal yapı içinde var olup olmadığının ortaya konması gerekmektedir. Gerçekçi anlamda katılım, toplumun bilgiye hâkimiyeti ve bu bilgiyi değerlendirme kabiliyetine bağlıdır" (ÜNSAL, Fatma, Kentsel Politikalar Ders Notları). Bu bağlamda, katılımla sosyal kapital ya da toplumun özelliklerinin arasında çok yakın bir ilişki bulunmaktadır. Örneğin, Osmanlı Devletinin merkezi otoritesinin hâkim olduğu bir tarihsel sosyal süreç yaşamış bir toplumun birden bire kendi sorunlarını kendisinin çözmesi beklenemez. Çünkü o güne kadar tüm sorunların devlet tarafından çözülmesi beklenmiştir. Kısacası, "Yönetimden yönetişime geçiş kolay ve kısa sürede gerçekleşebilecek bir olgu değildir. Uzun bir toplumsal öğrenme sürecini gerektirir."

Dünyanın yaşadığı değişimler sonucunda, günümüzde artık sorunların ancak ortaklaşa çözülebileceği anlaşılmıştır. Bu bağlamda yönetimden yönetime geçiş olgusunun tartışıldığı günümüzde 'katılım' kavramının önemi ortaya çıkmıştır. Bir sonra ki bölümde, katılım kavramının planlamadaki kaçınılmaz gerekliliğinden dolayı önce planlama-katılım ilişkisi kurulmuş, fakat katılımın gerçekleşebilmesi için gerekli ön koşulların olması belirtilmiştir. (TÜRESAY, Özge, Çağdaş planlama bağlamında "katılım" kavramının ele alınması)

3.3.KATILIMCI PLANLAMA ANLAYIŞIYLA OLUŞTURULAN EĞİTİM YAPILARINA ÖRNEKLER

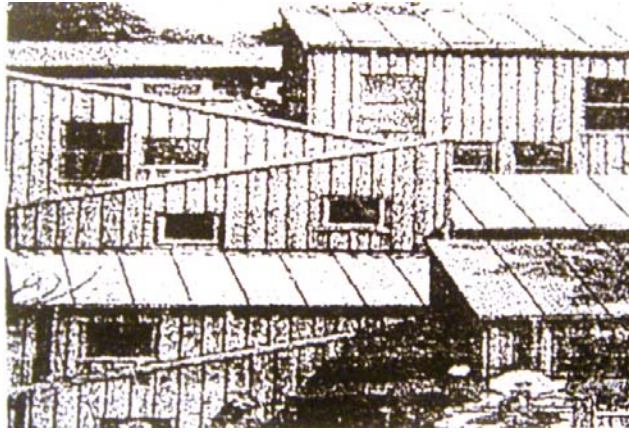
3.3.1. Stuttgart Anaokulu

Mimar: Peter Hubner

Konum: Stuttgart, Almanya

Toplam Alan: 640 m²

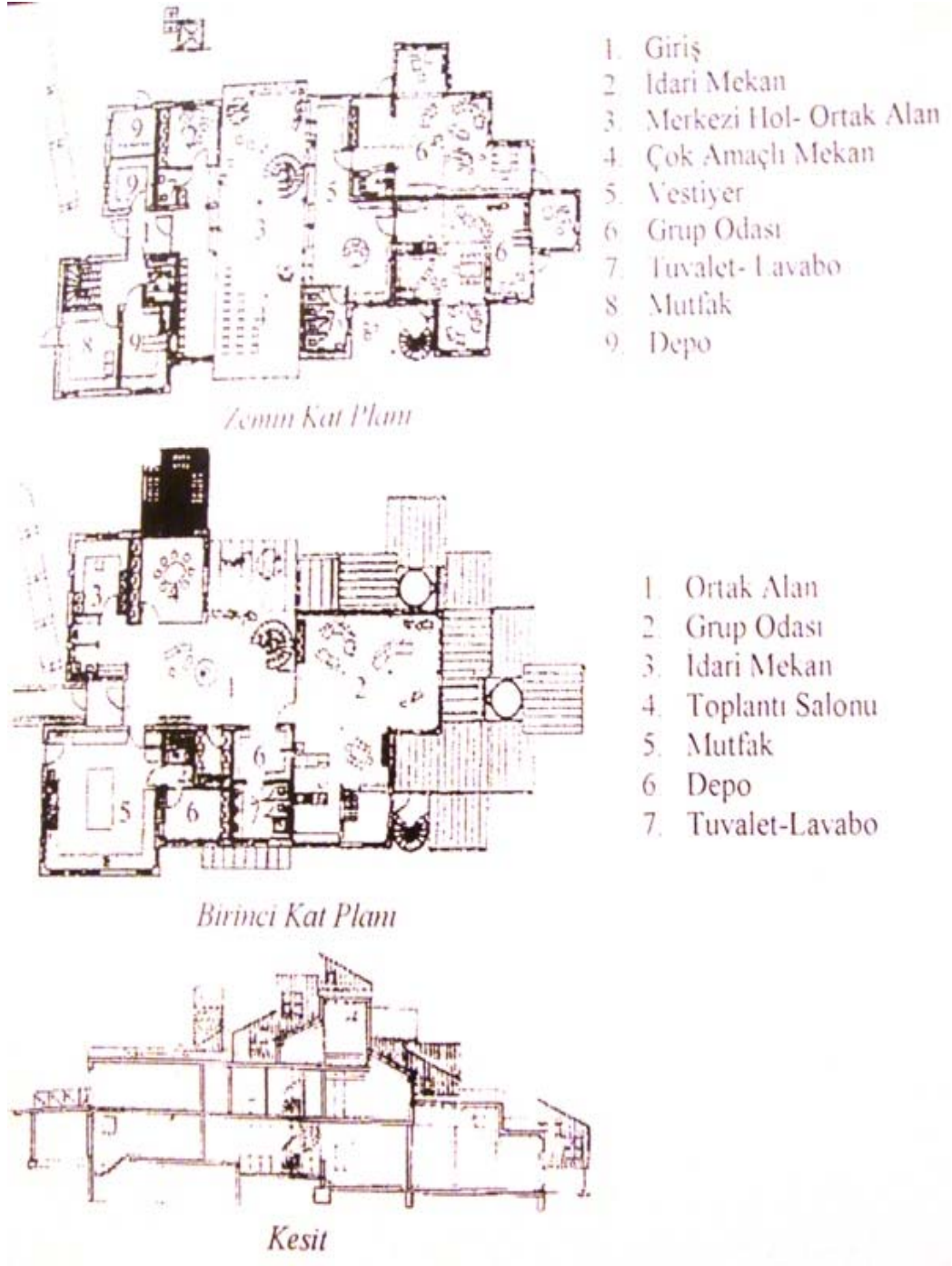
Plan Tipi: Merkezi Hol



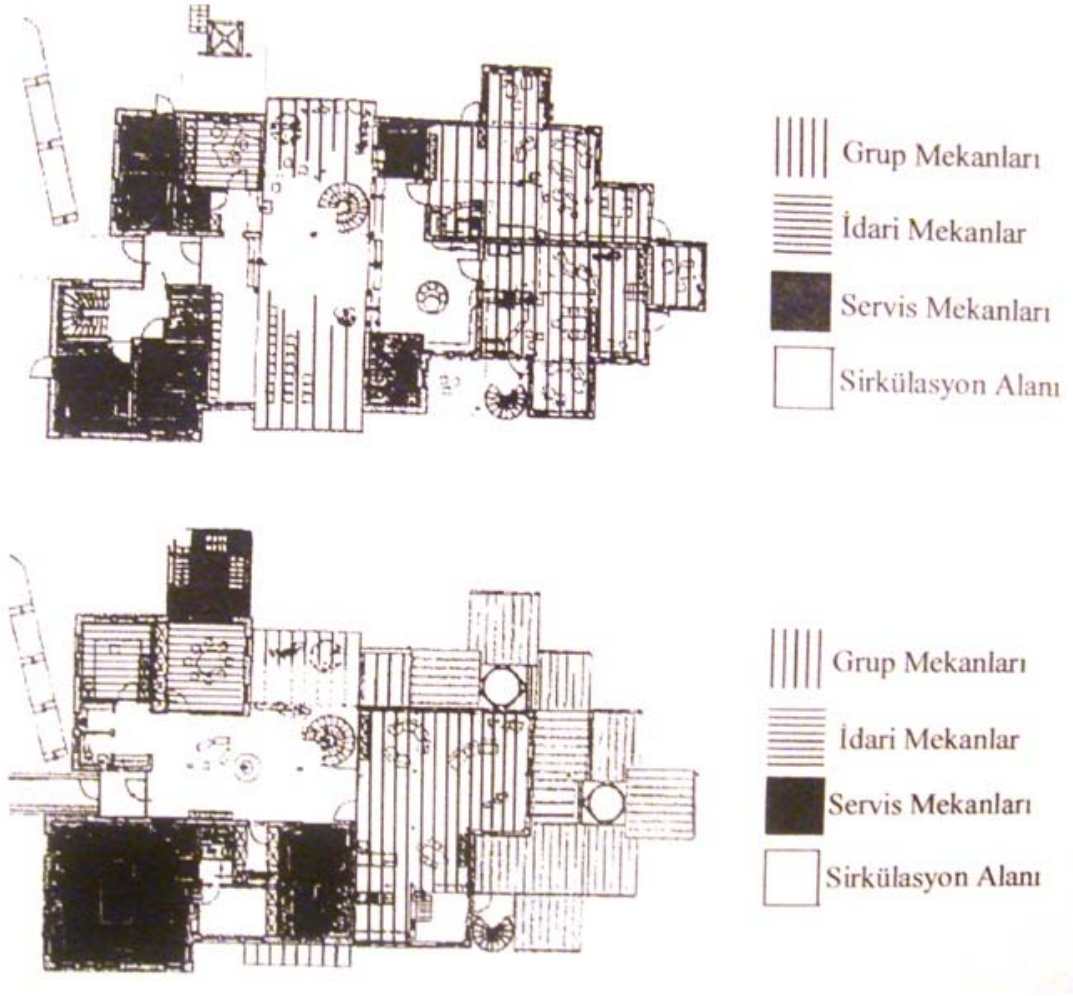
Resim 3.1. Stuttgart Anaokulu Görünüşü

Stuttgart Anaokulu, öğrencilerin bütün ihtiyaçlarına cevap verebilecek nitelikte olması bakımından, katılımcılıkla yapılabilecek okullara iyi bir örnek oluşturmaktadır.

Kümesel tip olarak tasarlanan bu anaokulu binasının örnek olarak seçilmesinin nedeni, belli bir dağılım holü ya da koridor olmayıp, mekanlar arası sirkülasyon birbirleri içinden geçerek sağlanmaktadır. Binada “koridorsuz okul yapmak” amacıyla, sabit mekânların açık hollerin etrafında toplanmasıyla oluşturulan bu organik düzen, farklı aktivitelere göre biçimlendirilebilen mekânlara dönüşebilmesiyle organik dokudaki sokak ve meydanlar olarak düşünülebilir. Bu dolaşım alanları da, düzensiz ve organik biçim de, sınıf gruplarını birbirine bağlar.



Şekil 3.1. Stuttgart Anaokulu Kat Planları, Kesit (A.R., 1996/1195).



Şekil 3.2. Stuttgart Anaokulu Kat Planları Fonksiyon Analizi

Peter Hubner, binasında strüktüre önem vermiş ve ahşap malzeme kullanılmıştır. Hubner, çocukları uyaran ve araştırmaya yönlendiren, ancak katı, sabit ve değişmez olmayan bir bina yaratmayı amaçlamıştır. Mekânlar arasında görülen belirli bir düzen yaratmak istemiş, binanın çeşitliliğe ve araştırmaya yönlendirici olmasına önem vermiştir. En önem verdiği değerlerden birisi, mekânların çocuklara çok büyük görünmemesi için doğru oranın kullanılması olmuştur.

Bina çevresindeki 5–6 katlı binaların arasında çocuklar için uygun bir ölçektedir. Modüllerin yüksekliği 2.75 m.dir ve 20 çocuğun kullanımına olanak sağlamaktadır.

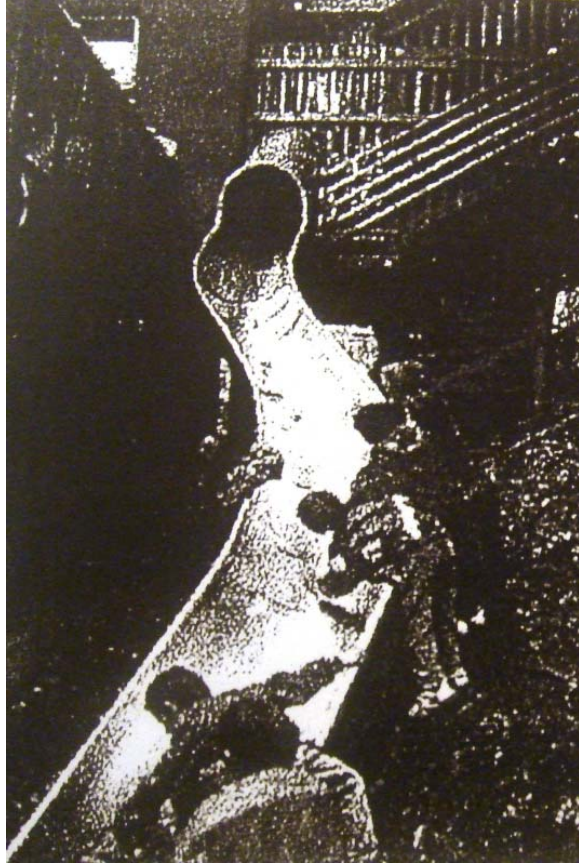
Çok ağaçlı eğimli bir araziye yerleşen bu bina, iki kısma ayrılmıştır. Binanın kuzey bölümünde, geleneksel pencereleri ve kutu gibi odaları olan idare, mutfak,

servis ve depo mekânları bulunmaktadır. Bu mekânlar, çocuk bölümüne, merkezi bir alanla bağlanmaktadır. Burası, herkesin toplanabildiği sosyal bir mekândır ve spiral biçimdeki ana merdiven burada yer almaktadır. Güneydeki çocuklara ait bölüm, ahşap bir iskelete sahiptir (Resim 3.2). Küçük, eğimli çatılı mekânlar, çevredeki yüksek binalara tezat oluşturmaktadır. Hubner, binanın çok yüksek olmasını istemediği için, farklı kesitlerle ve çatı arası düzenlemelerle bu etkiyi azaltmıştır. Bu nedenle, farklı pencere tipleri oluşturmuş, korunaklı balkonlar yaratmıştır.



Resim 3.2. Stuttgart Anaokulu Grup Odasından Bir Görünüş (A.R., 1996/1195).

Anaokulunda, açık planlı grup odaları özel köşeler oluşturacak şekilde konumlandırılmıştır. Zemin katta, büyük grup mekânları bulunmaktadır. Üst katta ise, yatak odasına benzer daha mahrem ve kapalı, çocukların daha uzun süre kalabilecekleri çatı arası grup mekânları bulunmaktadır. Üst kattan bahçeye, bir rampa ile inilmektedir (Resim 3.3).



Resim 3.3. Resim 3.3. Stuttgart Anaokulu Üst Kattan Bahçeye İnilen Rampan Bir Görünüş (A.R, 1996)

Stuttgart Anaokulu binası, 640 m²'lik bir alana sahip; mekânları merkezi bir holün çevresinde konumlandırılmış bir binadır. Bina içindeki grup odalarının alanının, bina toplam alanına oranı % 47 olup, neredeyse binanın yarı alanını kaplamaktadır. Anaokulu binası içinde yer olan diğer hacimlerden idare ve personel mekânları %11, servis mekânları ise % 28'lik bir alana sahiptir. Merkezi dağılım holünün, aynı zamanda çok amaçlı mekan fonksiyonuna da hizmet etmesi nedeniyle, sirkülasyon alanı, bina toplam alanının % 14'ü oranında olup, ele alınan merkezi holden dağılım plan şemalı anaokulları arasında en düşük yüzdeye sahiptir.

Grup odası işleyişi ele alındığında; doğrudan ilişki düzeni görülmektedir. Vestiyer hacmi ve tuvalet hacmi, grup mekânlarının yanında bulunmakta ve bu mekânlara hizmet etmektedir (Havayioğlu, Beyza; Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Eğitim Sistemi Gereksinmelerinin Fiziksel Mekâna Yansıması).

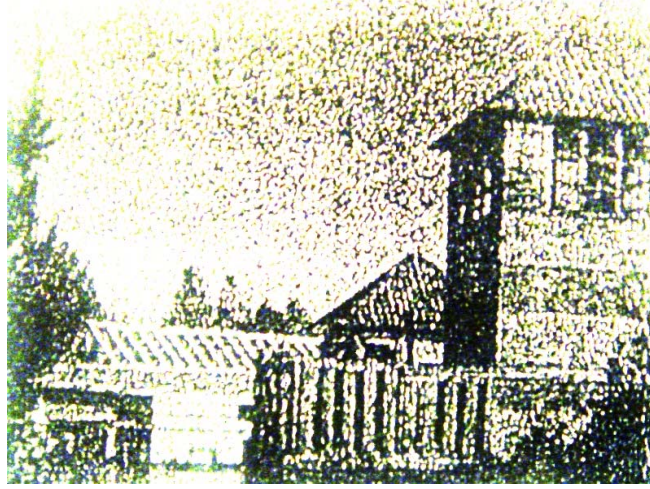
3.3.2. Launceston Anaokulu

Mimar: Robert MORRIS

Konum: Launceston, Avusturya

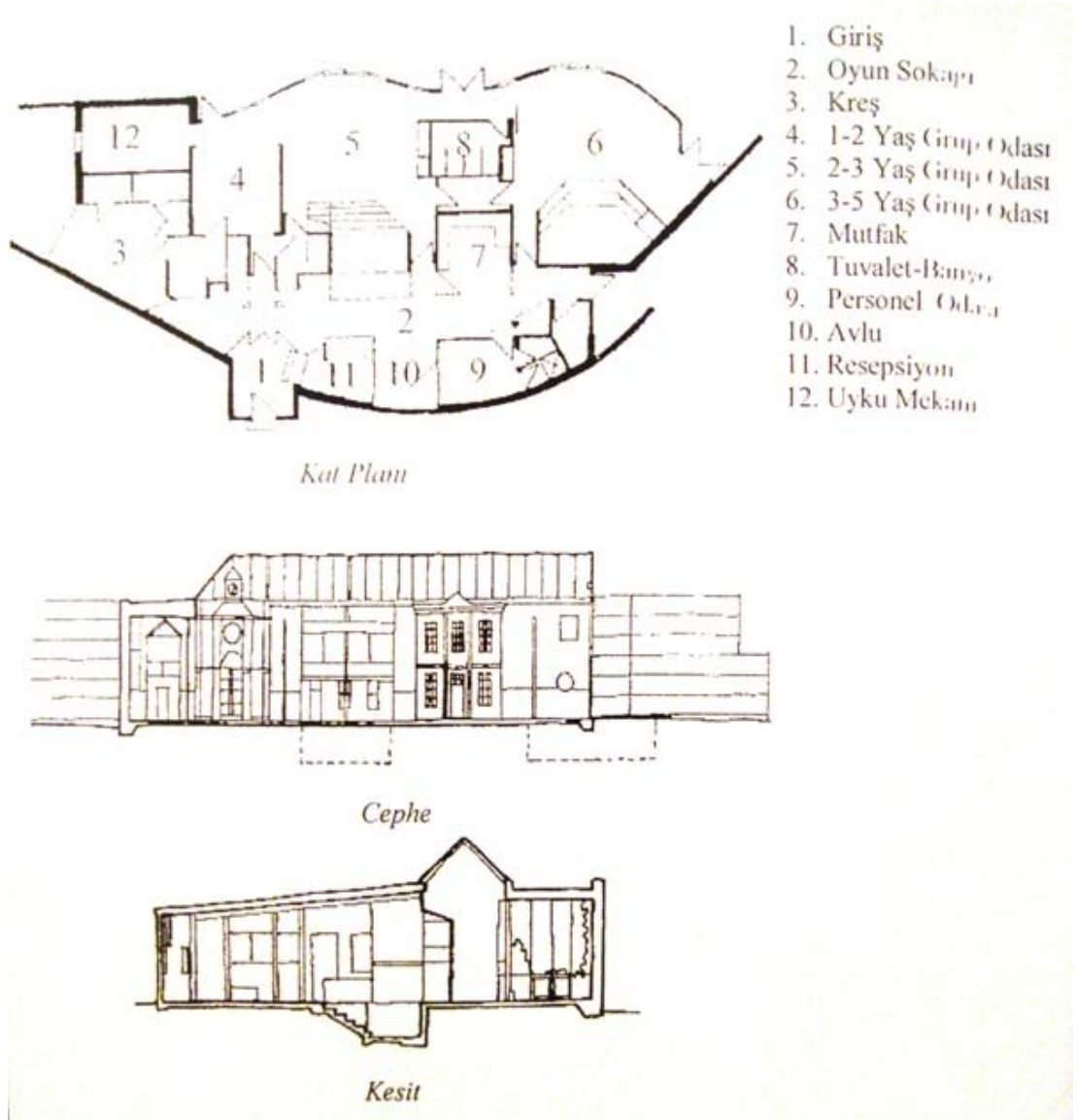
Toplam Alan: 390 m²

Plan Tipi: Çift Yönlü Koridor

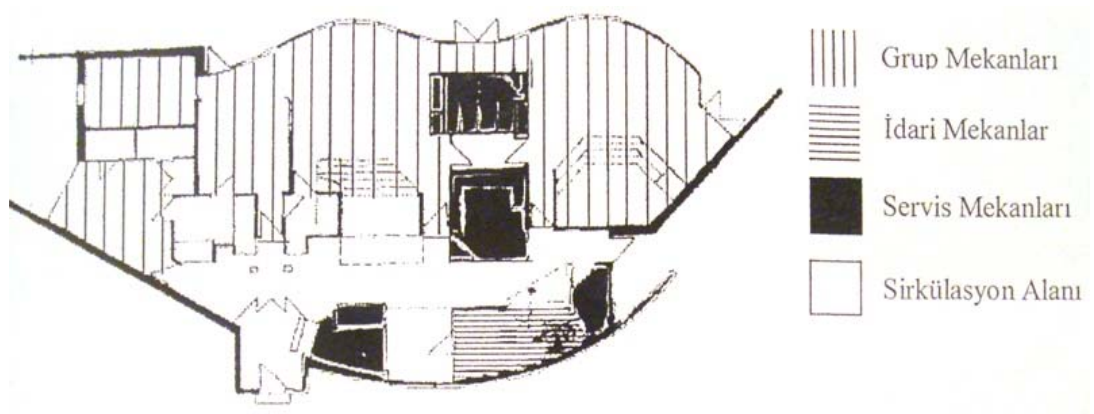


Resim 3.4. Launceston Anaokulu Görünüşü

Launceston Anaokulu örneğinin seçilme nedeni, mekânların, anaokulu sirkülasyonunu sağlayan koridorun, iki tarafında konumlanması bakımından iyi bir organizasyon biçimi oluşturmasıdır. Çift yönlü koridor planlaması tipine, iyi bir örnek oluşturan Launceston Anaokulu, katılımcılıkla yapılacak okullara iyi bir örnek oluşturması bakımından incelenmiştir.



Şekil 3.3. Launceston Anaokulu Kat Planı, Cephe, Kesit (Dudek,1996)



Şekil 3.4. Launceston Anaokulu Kat Planı Fonksiyon Analizi

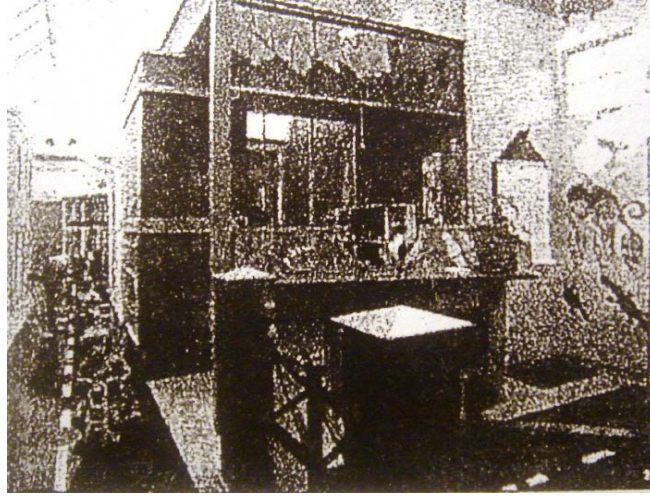
Anaokulu binası sokağa kale gibi bir duvarını göstermektedir. Bu duvar; renkli ve üzeri üçgen biçimli çatıyla kaplanmış bir formda ve hafif kıvrımlarla, sertliği yumuşatılmış bir yapıdır.

Duvardan bir çıkıntı şeklinde çıkan giriş, çocukların hayallerinde yarattıkları ve çizimlerine yansıttıkları ev formundadır. Giriş, insana benzeyen bir kompozisyondadır; üçgen çatının girişi, kare pencerelerin gözü, kırmızı, merkezi bir kapının ağızı oluşturduğu ve üzerinde eğri bir baca olan alandır (Resim 3.5).



Resim 3.5. Launceston Anaokulu İnsan Yüzüne Benzeyen Giriş Çıkıntısı (A.R., 1991/1135).

Ön duvarın arkasında, bir Avustralya kasabasının ana caddesinin çocuk ölçeğindeki minyatürü bulunmaktadır. Bu bölümde; garaj, postane, banka, kasaba evleri, sokak lambaları, otel, benzin istasyonu, gibi birimler yer almaktadır. Hatta çocukların pedallı araç kullanmalarına olanak sağlayan trafik bile düzenlenmiştir (Resim 3.6). Bu birimler, çocukların yaratıcı oyunları için binanın potansiyelini en yüksek dereceye çıkarmaktadırlar ve çocuklara görsel eğlence yaratmak için, uygun şekilde konumlandırılmışlardır. Bu sokak, çocuklar için bir sirkülasyon ağını oluşturmakta, çocuklarla ebeveynleri için açık bir yerleşim düzeni sağlamaktadır.

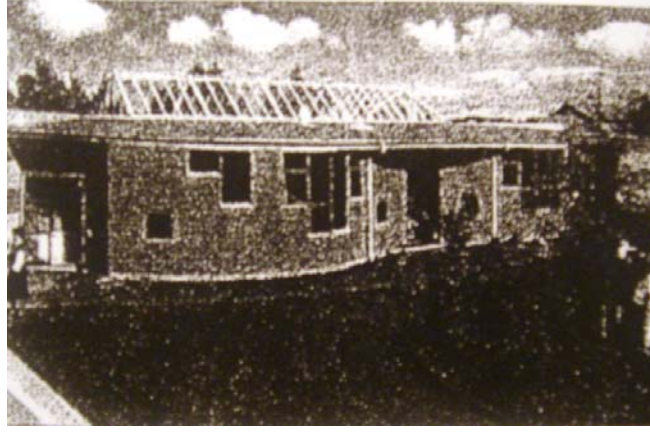


Resim 3.6. Launceston Anaokulunda Çocukların Araç Kullandıkları Oyun Bahçesi (A.R., 1991/1135).

Binanın planı, üç ana bölümden oluşmaktadır. Bunlar, personel ve idari mekânların bulunduğu, arkasında küçük ve açık bir avlunun yer aldığı ön duvar, binanın merkezindeki sokak ve kuzey tarafa doğru yönlendirilmiş, güneşli bahçeye açılan grup odalarıdır.

Binada, batıdan doğuya doğru yan yana konumlanmış, her yaş için özel grup odaları vardır. En küçük çocuk grubu için, avlusu olan, binadan izole edilmiş bir kreş vardır. Diğer bölüm, 1-2 ve de 2-3 yaşlar arası çocuklar için grup odalarıdır. Bu bölümde, çocuklar ortak etkinliklerde de bulunsalar, 1-2 yaş grubunun mekânı daha fazla gözetimlidir. Bu yaş grubunun odası bir oturma odası gibi düzenlenmiştir. Son bölüm ise; 3-5 yaş çocuklarının grup odalarını kapsayan asma katlı bir mekândır.

2-3 yaş ve 3-5 yaş çocuklarının grup odaları daha büyüktür ve gözetlenmeleri daha kolaydır. Bu mekânların arasına, mutfak, depo ve ıslak mekânlar yerleştirilmiştir. Bunlar iki mekân tarafından da kullanılmakta, ses izolasyonunu sağlamakta ve personelin kısa yoldan geçmelerine olanak vermektedirler. Bu grup odalarının her ikisinde, küçük bir amfityatroya benzeyen, üzerinde platform olan basamaklar vardır. Her iki grup odasının dik açılı iç duvarlara tezat oluşturan eğri dış duvarları başarılı bir mimariyle mekânları birleştirmekte ve bahçeye bağlanmaktadır.



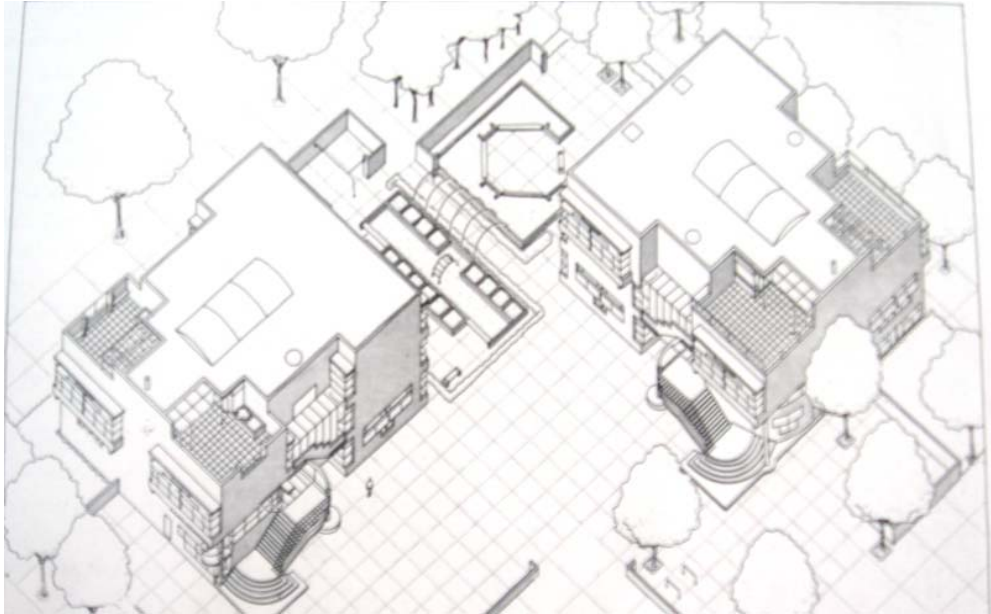
Resim 3.7. Launceston Anaokulunda Grup Odalarının Eğri Dış Duvar Görünüşü
(A.R., 1991/1135).

Launceston Anaokulu, ele alınan çift yönlü koridor planlarında %60'lık grup odası oranıyla, en çok grup odası yüzdesine sahip olan anaokuludur. Anaokulu binasında, her yaş grubu için geniş grup odalarının olması ve bina sirkülasyonunu sağlayan koridorun aynı zamanda oyun koridoru olarak fonksiyonlandırılması, bu oranın büyük olmasının nedenlerindendir. Bina içinde, idare ve personel mekanları % 5, servis mekanları %10 ve sirkülasyon mekanları %25 oranında alana sahiptir. Grup odalarının düzenlenmesi, dolaylı-dolaysız ilişki düzenindedir. Tuvaletler grup odaları içinde konumlanırken, vestiyer hacmi bu mekânlardan bağımsız olarak tasarlanmıştır (Havayioğlu, Beyza; Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Eğitim Sistemi Gereksinmelerinin Fiziksel Mekâna Yansıması).

3.3.3. Apollo Okulları



Resim 3.8. Apollo Okullarının Vaziyet Görünüşü



Şekil 3.5. Apollo Okulları Perspektif Görünüş



Resim 3.9. Apollo Okulları Oyun Bahçesi Girişi

Hertzberger' in Amsterdam'da aynı yaklaşımla tasarladığı bu iki okul, planlamada merkezi holü esas alır. Hükümetin programını belirlediği okul, büyük bir bahçe içinde “konut benzeri” bir görünüme sahiptir. Geniş bir caddenin yanında yer alması ve arsanın sınırları, kübik blokların içe dönük bir planlamayla ele alınmasına neden olmuştur.

Bu çalışmada, Apollo Okullarına yer verilmesinin nedeni, Hertzberger' in “minyatür şehir” olarak tasarladığı binalardan biri olması, orta boşluk ve galerileriyle meydan ve sokaklarda yapılan aktivitelerin deneyimleşebilmesine imkân verebilmesidir. Ayrıca bu çalışmada, katılımcılıkla yapılan okullara, öğrencilerin her türlü ihtiyaçlarının düşünüldüğü iyi bir örnek olması bakımından yer verilmiştir.



Resim 3.10. Apollo Okulları İç Mekân Görünüşü

19. 'yy.da çocuklar, sınıfta öğretmene ve tahtaya bakarak bir arada otururlardı. 20. yy.'ın başlarında open-air okulları yaygınlaştı. Burada da öğrenciler hala öğretmenle yüz yüze oturuyorlardı. 20. yy.ın ikinci yarısında bu düzen değişmeye başladı. Günümüzde öğrenciler, nasıl öğrenecekleri konusunda eğitim alırlarken, iletişim kurmayı ve davranış biçimlerini de öğrenirler. Herman Hertzberger Apollo okullarında tasarladığı alanla, öğrencilerin anlama ve öğrenmelerine müsaade eder bir alan oluşturmuştur.

1980'li yıllarda Hertzberger iki farklı eğitim sistemi olan, iki farklı okulu birleştirerek Apollo okullarını tasarladı. Bütün sınıfları yarattığı toplumsal bir alan olan amfi tiyatronun etrafında düzenledi (www.designshare.com).



Resim 3.11. Apollo Okulları İç Mekân Görünüşü



Resim 3.14. Apollo Okulları İç Mekân Görünüşü

Hertzberger' in planlamalarında görülen şehir meydanlarına referans verdiği orta boşluk kurgusu bu boşluk; toplanma, konferans, oyun gibi fonksiyonları karşılar niteliktedir.

Pencere önündeki denizlikler, raflar sınıfta çocukların el ürünlerini teşir edebilecekleri, fırsatlar sunar. Bu da çocukların kendilerini evde hissetmelerini sağlar. Bu nedenle pencere önlerine raflar eklenmiştir.



Resim 3.13. Apollo Okullunda Pencere Önü Denizlik Kullanımı



Resim 3.14. Apollo Okulları Dış Görünüş

Zemindeki kolonların genişleyen kısımlarının bulunduğu yerler çeşitli avantajlar sağlar. Aileler çocuklarını eve götürmek için anaokulunun girişinde toplanırlar. Bekleyenler için banklar düzenlenmiştir.

Umulduğundan daha uzun bekleme olanağı sağlayan, yuvarlak oturma alanı ortaya çıkar. Çocuklar dinlenmeleri sırasında, yuvarlak yüzeyleri çanta ve montlarını koymak için kullanırlar ki, bu da çocuklar için köşelerdeki yerlerden daha iyidir. Bu sütunlar aynı zamanda saklambaç oynayan çocuklara da hizmet eder.



Resim 3.15. Apollo Okulları Kolonları Genişleyen Kısımlarının Kullanımı

Okullar günümüzde hala yan yana dizilen sınıf üniteleriyle inşa edilmekte olup, işlevine göre planda yapılan değişikliklerle daha iyi tasarımlar yapılabilmektedir. Sınıfları en yakın komşusuyla ilişkilendirmek bunların tek tip sıralanmasından daha iyi sonuçlar vereceğinin farkına olmalıyız. Öğrenciler birbirlerini dersler bittiğinde veya başladığında koridorda görürler. Birbirleriyle tanışabilecekleri bir alana sahip oldukları için şanslıdırlar. Sınıflar, toplumsal bir alan etrafında toplandıklarından, çocuklar otomatik olarak merkezde toplanırlar ve bu da farklı yaş gruplarındaki çocukların kaynaşmasını sağlar. Merkezde oluşturulan bu alan, öğretmen ve öğrencilere istediklerinde birtakım faaliyetleri birlikte yapmaları için teşvik eder. Orta alanda merdiven basamaklarına oturan küçük sınıf öğrencileri, büyük sınıfları bir tiyatro sahnesi gibi izleme imkânı bulurlar. Merkezdeki bu alan sadece anfitiyatro fikri için değil, aynı zamanda altı sınıfın üçerli ikili gruplar halinde ortak çalışmalar yapmasını sağlıyor.



Şekil 3.6. Apollo Okulları Kat Planları, Kesit

Orta boşluk her sabit mekânın açıldığı bir orta alandır.

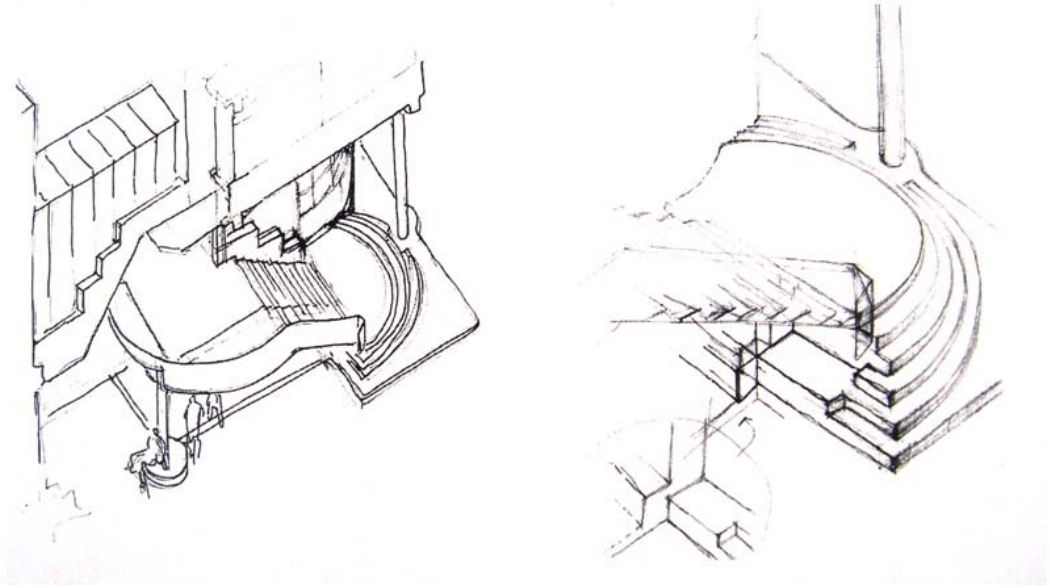
Şekil (üstte) orta boşluk, her katta farklı biçimlerde kendini tekrar etmektedir.

Buradaki orta boşluğun bir diğer anlamı da, büyük bir ortak sınıf oluşturması ve bu ortak alanda öğretmenlerin üst balkonda kendilerine ait yerlerinin bulunmasıdır. Öğretmenlerin yerlerinin bulunduğu bu köşe, öğrencilerin de rahatlıkla girebilecekleri bir yer olup, büyük bir oturma odası gibidir.

Çatı ıslıklık panelinin sağladığı güçlü ışıkla, sınıfların kapıları kapalı olduğunda bile orta hol balkonlardan rahatlıkla izlenebilmektedir. Merdivenler üst seviyede tasarlandığı için, engellere rağmen mümkün olduğu kadar ışığın orta alanda toplanmasına izin verir.

Bir mimar isteyerek ya da istemeden de olsa sosyal ilişkilere direkt olarak nüfuz eder, etkiler. Sosyal ilişkiler, çevresel faktörlerin sınırına bağlıysa, bu çözüm amacına uygunluğuyla, organizasyon içinde herkese eşit yetki vermesiyle amacına uygundur.

Strüktürel durumu ve genel konumu açısından iki okul benzerlikler gösterir. Bunun nedeni aynı programla tasarlanmış olmalarıdır. Aralarındaki farklar, sadece okulların farklı felsefelerinin olmasının sonucu değildir, onların farklı konumlarda bulunmasından ve pencere yönlerinin farklı olmasından kaynaklanmaktadır. Belli binaların bulunduğu bu site ve çevre strüktürel açıdan belli ve büyük çoğunluğu saydam gözüken küçük binaların yapımına izin verir. Merkezdeki alanın etrafındaki gruplanmış sınıflar merdivenlerle amfi tiyatro özelliğine sahiptir. Dışarıdaki orantılı merdivenler, anaokuluna korunaklı bir giriş sağlamasının yanı sıra, oyun elemanı olarak da kullanılmak üzere tasarlanmıştır.



Şekil 3.7. Apollo Okulları Giriş Bölümü Perspektif



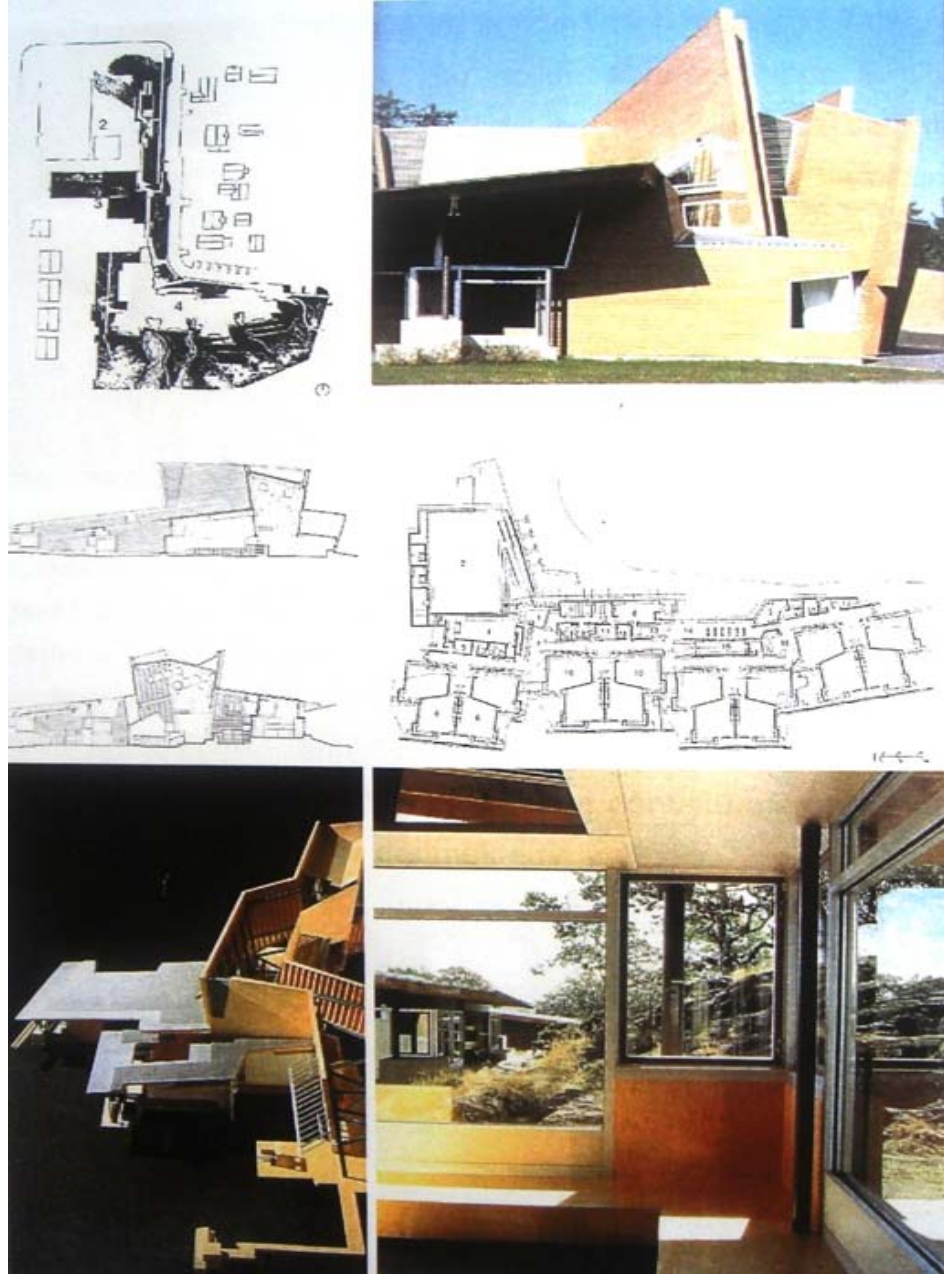
Resim 3.16. Apollo Okulları Merdiven ve Sütunun Oyun Alanı Olarak Kullanımı



Resim 3.17. Apollo Okulları Giriş Bölümü

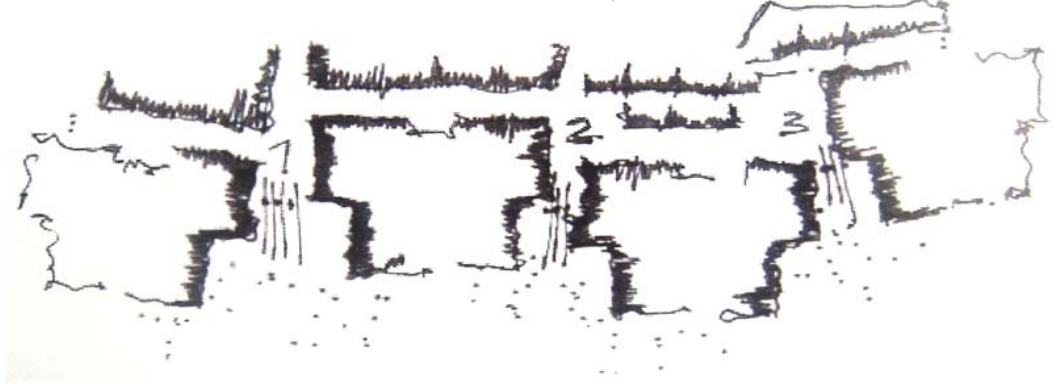
3.3.4. Çilek Vadisi İlkokulu

Çilek Vadisi İlkokulu, grupların mafsallı noktalarından bahçeye açılmaları, oyuna imkân veren bir plan tipi olmasının açısından önemlidir. Çocuklar için oyunun önemi düşünülerek tasarlanan okulun daralıp genişleyen hol tasarımları oyun için uygun bir ortam yaratması bakımından katılımcılıkla yapılan okullara iyi bir örnek oluşturmaktadır.



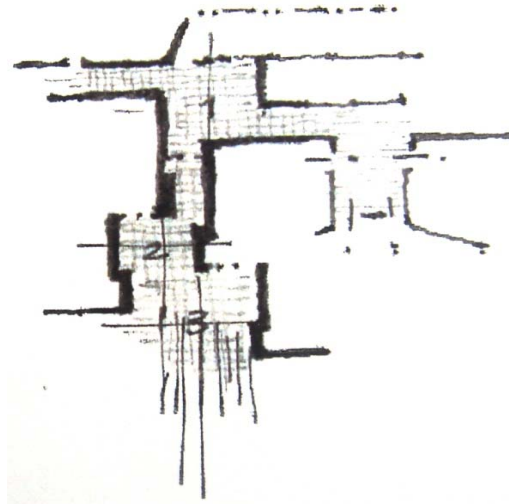
Şekil 3.8. Çilek Vadisi İlkokulu, Patkau Associates, Plan, Kesit ve Görünüşler, British Colombiya (Dudek, Mark. 2000. “Architecture Of Schools”)

Bu okulda, sınıflar (katı mekânlar), dört grup halinde toplanır ve her birinin birleşim noktasında (mafsal) bahçe ile bağlantısı kurulur. İç mekânda holleşen boşluklar, bahçeye ve koridorlara bağlanır. Bu mekânlar, oyuna imkân veren farklı tipte hollerdir. Bu holler, aynı zamanda sınıfları, bahçeye bağlar. Daralıp genişleyerek, farklı oyun kurgularına olanak tanıyan bu holler, oyunun “kendiliğinden gelişen” yapısına uygun bir ortam yaratır.



Şekil 3.9. Çilek Vadisi İlkokulu Plan Yorumu, Sınıfların Sirkülasyon Alanları ile Kesişimi Buralarda Oluşan Oyun Alanları

Sabit mekânlarla sınırlandırılmış üç alandan oluşan mafsal, mevcut mekânı rahat kavranabilen bir mekâna dönüştürmektedir. Binada bu fikir, hacimsel olarak da desteklenmektedir.



Şekil 3.10. Çilek Vadisi İlkokulu Sınıftan Bahçeye Çıkış Alanlarında; (Mafsal) Daralıp Genişleyerek, Farklı Türde Aktiviteleri Karşılamanı Mekânlar Kurulur.



Resim 3.18. Çilek Vadisi İlkokulu Mafsal Noktası Ve Sınıfın Görünümü

3.3.5. Lycee David Angers, France

Yona Friedman, Paris ofislerinin bulunduğu endüstri binasını katılımcıların yardımıyla eğitim binasına dönüştürmüştür. Teknik iletişim grafikleri ve el kitabı oluşturarak katılımcılara yardım etmiştir.

Paris'in 300 km. güney batısındaki Lycee David Okulu, planları açısından, kullanıcı planlamasına önemli bir örnek olarak gösterilmesi nedeniyle bu çalışmada yer almaktadır.

Başta binanın anlayışı, sonrada tasarımı fakülte, öğrenciler ve aileler olmak üzere tümüyle geleceğin kullanıcıları tarafından yapılmıştır.

Proje aşağıdaki adımlarla yürütülmüştür:

- 1- Detaylandırılmış içerik kılavuzu hazırlanmış,
- 2- Öğrenciler, aileleri ve öğretmenleri teker teker ve gruplar halinde, kılavuzdaki programı uygulayarak Lycee' yi tasarlamışlardır.
- 3- Mimar kullanıcı planlarını, endüstrileşmiş bina sistemine uyarlamıştır.
- 4- Sonuç olarak, eksiksiz çalışan planlar mimarlarla geleceğin kullanıcılarının işbirliği sonucunda ortaya çıkmıştır.

Kullanıcı planlamalarındaki bu çaba Lycee organizasyonunun gerçekleşmesini sağlamıştır.



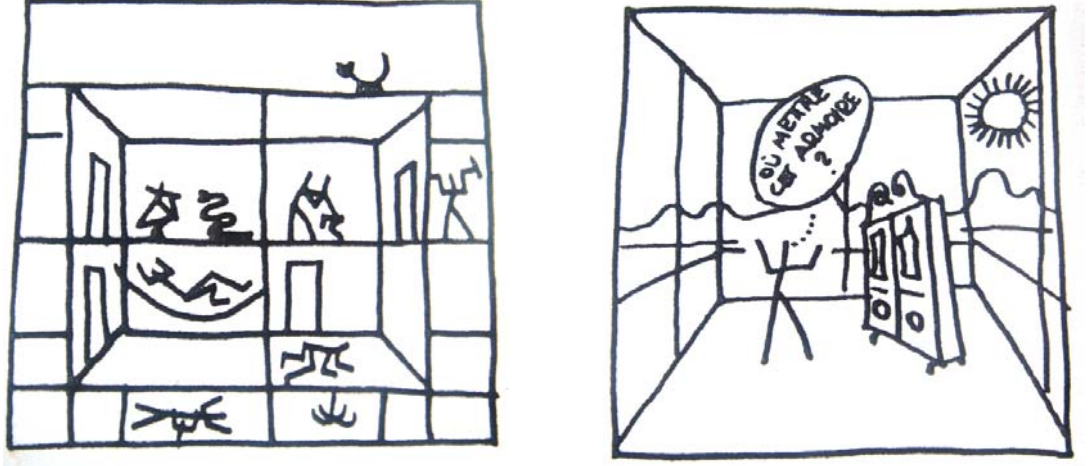
Resim 3.19. Lycée David Genel Görünüş

Mimar ve Kullanıcılar Arasındaki İletişim Problemleri

Katılımcılıkla yapılan planlamalar, daha çok kişi ve işin yaşam kalitesini geliştirmeyi sağlamıştır. Kullanıcılar kendileri için gerekli her şeyi düşünerek projeyi amacına ulaştırmışlardır. Kaliteli bir mimarlık için, mümkün olduğunca kullanıcıların düşündüğü biçimlerle sonuca yaklaşılmış ve kullanıcılarla iletişim kurularak, sonuç planı detaylandırılmıştır. Kullanıcı ve tasarımcılar arasındaki iyi ilişkiler mimarideki başarılı sonuçların anahtarı olmuştur. Tasarımcıların, kullanıcıların planlarının üstünlüğünü, kabul etmesi toplumsal bir olaydır. Ne yazık ki, tasarım işinin başlangıcı olan, iletişim sorunu uygun olarak çözülememiştir.

Yona Friedman “sakin’in karar verdiği mimarlık” başlıklı yazısında kullanıcı ile mimar arasındaki ilişkiyi; “mimarlık nesnesi, kullanıcıların ileride tatmin olması için inşa edilir. Bu ilerideki tatminin, yani kullanıcının önceliği vardır. Dolayısıyla günümüzde mimarlık nesnesi, gelecekteki kullanıcı ile konsept sahibi inşacı (mimar) arasındaki işbirliğinin sonucu olmalıdır. Bu düşünceye göre kullanıcı, mimardan yapıyı isteklerine göre tasarlaması için, mimara isteklerini ve mimarlık anlayışını açıklamak durumunda kalır. Kullanıcı ne istediğini çok iyi bilmesine rağmen, bunu ifade etmekte zorlanır, sağduyusuna dayanarak önemli kararlar alabileceğine inanmaz. Bu durumda da kendisini ifade etme yeteneğine sahip

olmadığını düşünür. Mimar ise eğitimi sırasında aldığı bilgilere güvenmesi gerektiğini öğrenmiştir. Kullanıcının nasıl yaşadığı okulda öğrenmiş olan mimar, o binada yaşayacak özel kişilerin yaşam tarzlarını değil, ortalama kişilerin yaşam tarzını düşünerek binayı tasarlar. Dolayısıyla mimar kullanıcıyla iletişim kurmaya çalışmaz. Kullanıcı katkısından mimarın anladığı budur. Kullanıcı-mimar görüşmeleri, mimarın kendi görüşlerini kullanıcının dilinden duymak istediği toplantılar halinde geçer. Mimar ve kullanıcı, ciddi bir iletişimsizlik içindedir. Kullanıcı ne istediği bilir, ama ifade edemez. Mimar ise karşısındakinin ne istediğini anlamayıp ona empoze etmeye çalışır” şeklinde açıklamıştır (Friedmann, Yona. 2004. “Sakinin Karar Verdiği Mimarlık”).



Şekil 3.11. İnsanların Binayı Farklı Biçimlerde Kullanışları Ve Bina Elemanlarının Düzenlenişinin, Kullanıcıya Olan Olumsuz Etkileri.

Bina Elemanlarının düzenlenişi, insanların binayı istedikleri gibi kullanmasını engeller.

Kullanıcı Planlarının Dili

Yona Friedman, “Bir plan, bir gerçeğin “ifadesi”; kolayca gerçekleşebilir bir “resmi”dir. Gelecekteki kullanıcı, risk almadan kendisini ilgilendiren her türlü deneyi plan üzerinde yapabilir. Demek ki plan yapmakta kullanılan ifadenin güvenilir olması gerekir ve elde edilen “resim” temsil edilen gerçeğin bazı önemli özelliklerini belirtmelidir. Gelecekteki kullanıcı, mimarın kullandığı ifade tarzını elbette zor anlar. Ama eğer gelecekteki kullanıcının isteklerini ifade etmesini istiyorsak anlaşılır bir

ifade tarzı kullanmamız gerekir. İfade tarzı, anlaşılır olmak için de basit olmalıdır” şeklinde fikrini anlatmaktadır.

Friedmann’a göre, bu basit “resmin” özellikleri olarak önce oda sayısını göstermeli, sonra odalar arasındaki ilişkiyi tarif etmelidir. Örneğin şu bölüm ile bu bölüm arasında kapı vardır ama birinci bölümle üçüncü bölüm arasında yoktur. Dışarıyla ilişkiler de unutulmamalıdır. Diğer yandan her bölümün şekil, büyüklük, aydınlatma vb. gibi özel nitelikleri çok önemlidir. Bu bölümleri nasıl kullanacağımız ve kime ait oldukları da aynı şekilde önem taşır. Bu kadar çok sayıda bileşen bulunması, kullanıcının çekingen davranmasına sebep olur. Sorun ilk başta ona çözümsüz gibi görünür. Demek ki olayı basitleştirmek gerekmektedir. Olayı azami ölçüde basitleştirmek elimizdedir. Bunun için her bölüm bir düğme ile temsil edilir. Her iki bölüm de bir iplikle bağlanır. Bunlar birbirlerine bağlanması gereken bölümlerdir. Her birine de birer etiket ilave ederiz. Her düğmenin bir etiketi vardır. Bu etikette her bölüm düğmenin özellikleri belirtilmiştir. Örneğin yuvarlak mıdır, yoksa kare mi? Küçük müdür, büyük mü? Sakin midir, güneş alır mı almaz mı? vb. böyle düğme, iplik ve etiketlerle bir matematikçinin “birleşik ve etiketli şema” diye adlandırabileceği bir şekil meydana getiririz. Düğme ve ipliklerimizi düzenlerken eğer dörtten fazla düğme varsa, ipliklerin kesiştiği görülür. Bu kesişme gösterir ki bağlantı şeması, bu bölümlere hizmet eden bir koridor veya bölümleri değişik bir kotta ayırabilen bir merdiven olmadan gerçekleşemez.

Görülüyor ki, Yona Friedmann’ın açıkladığı bu basit sistemle, kullanıcı ne bizzat kendisine ne de mimara çok fazla açıklama yapmasına gerek kalmadan “kendi programını” oluşturabilmektedir (Friedmann, Yona. 2004. “Sakinin Karar Verdiği Mimarlık”).

Bu, kullanıcı planlaması diye adlandırdığımız süreçtir. Onlar ne istediklerini ve neyin uygun olduğunu bilirler. Tek kullanıcının veya küçük bir kullanıcı grubunun aranması mükemmel bir çözümdür.

Böyle grafiklerle planın gösterilmesi, planın ana özelliklerini kesin açıklar:

- Grafik işaretlerinin kullanımı, planlamada, insanlar arası ve insanlar dışındaki faktörleri otomatik olarak ayırır. Aslında, grafikler diğerleri için önemli olan planın uzaysal anlamlarını içerirler. Etiketler, grafikten başka planın karakteristiklerini

içerir. Bu karakteristikler, etiketsiz grafiklerin içeriğinden farklı, uyumsuzluklara neden olmazlar.

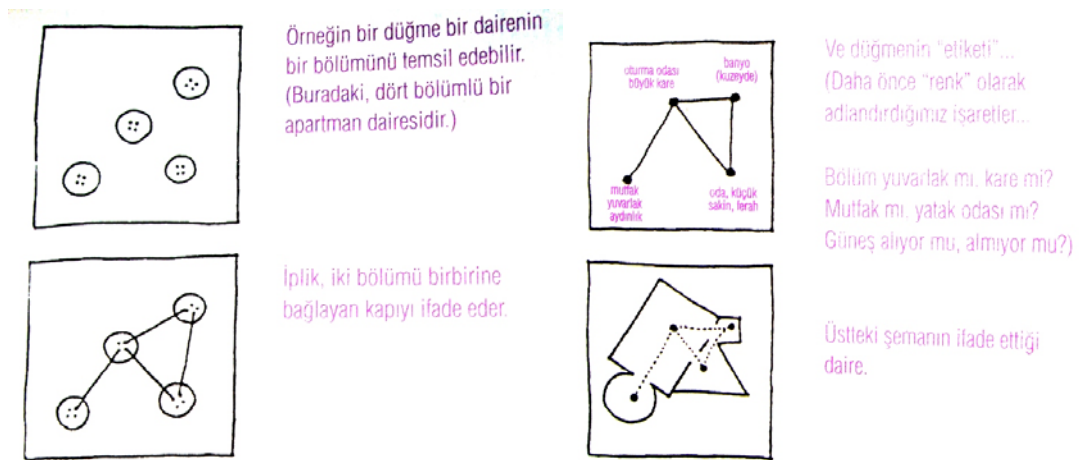
- Kullanıcıların binayı nasıl kullandığını tarafsızca yorumlama yeteneği düzlemsel grafiklerle bina planını gösterir.

Çocuklara öğretilen alfabe gibi, kullanıcı planlamalarının dilinde etiketli, grafiklerden faydalanılır. Burada, örnek vermek gerekirse, kullanılan Lycee David, Angers tasarımı el kitabının bir parçasıdır ve buradaki bazı çizimler yani kullanıcı tasarımları okunduktan sonra yapılmıştır.

Otoplanlama

“Şema” dan (yani düğme ve ipliklerden) “**mimari plan**” a geçmek için, düğme ve iplik yöntemini kullanabilmek ve elde edilen şekilleri bina planları şeklinde algılayabilmek için mutlak –ilköğretim seviyesinde- bir eğitim almış olmak gerekmektedir. Her öğretimin bir kitabı olması gerektiği gibi, otoplanlamanın da kitabı vardır. Yona Friedmann’ ın yazdığı ve çizdiği bu kitap uzun senelerdir kullanılmaktadır. Burada kısa bir özetinden söz edecek olursak, bunun gerekliliği de kanıtlanmış olacaktır. Bu bölüm “düğme-ipler” den “planlara” nasıl geçiş yapıldığını göstermektedir (Friedmann, Yona. 2004. “Sakinin Karar Verdiği Mimarlık”).

Kullanıcı, evinin planını yapabileceği bu yöntemi kavradığında, kendi mimarı, yani otoplanlamacı olur.

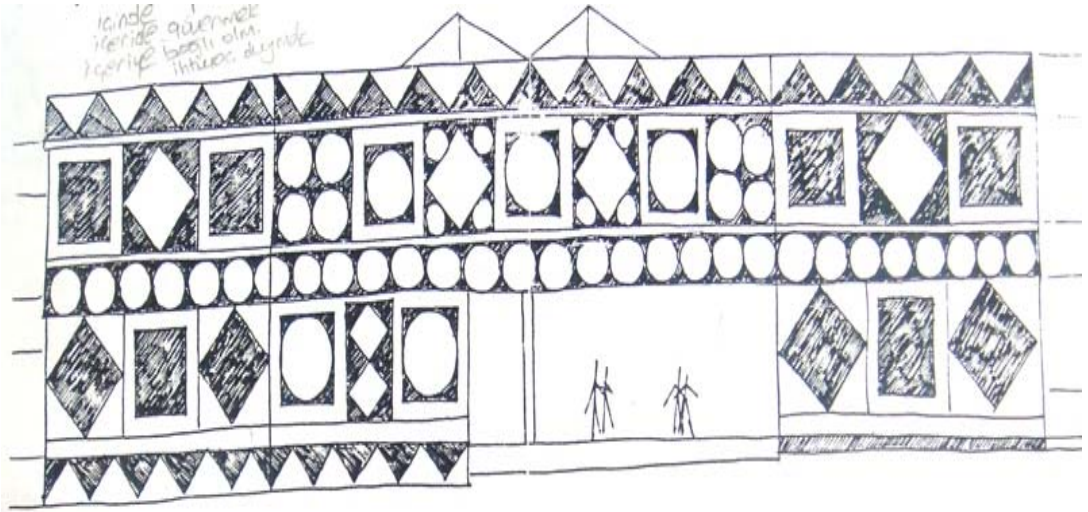


Şekil 3.12. Kullanıcı Plan Örneği.

Kullanıcı Planlarının Sırası:

Lycee David' Angers tasarımı, devlet binası için burada tanımlanan metodun kullanıcı planlamaları açısından ilk denemesidir. Küçük grupların yaptığı planların koordinasyonunu temin etmek için özel bir grup kurulmuştur. Planı takiben organizasyon şeması çizilmiş sonra bunlar daire şeklindeki diyagramlara taşınmıştır. Elde edilen son diyagramlar, projenin özü olarak endüstriyel sistemin ihtiyaçlarına ve Eğitim Bakanlığına sunulmuştur.

Laboratuar gibi bütün özel mekânlar zemin katta tasarlanmıştır. Zemin kattaki tesisler beş kısımda ele alınır ki, bu tesisler birbirinden bağımsız ve herkes tarafından eşit oranda kullanılabilir durumdadırlar. Eğitim birimleri ikisi açık, üçü kapalı olmak üzere kendi alanları mevcut olan bölümlerdir. Bu alanlar kapalı bir merkezle bağlantılıdır. Gelecekteki kullanıcılarının binada yapmak isteyecekleri değişiklikler için, planların yenilenebilir, yeniden modellenenebilir olması çok önemlidir. Planın ve ön cephelerin doğallığı, projenin monoton olmasını ve klişeleşmiş okul inşaatları gibi görünmesini engellemiştir. Ön cepheler geometrik bir kompozisyonla boyanmış, avlu alanları dekorasyon inisiyatifi öğretmen ve öğrencilere bırakılarak boyanmıştır. Park alanı ve dinlenme alanlarının da maliyeti çok düşük süslü motiflerle boyanmıştır.



Şekil 3.13. Kullanıcı Tasarım Dilinden Yansımalar.

Sonuç Notları

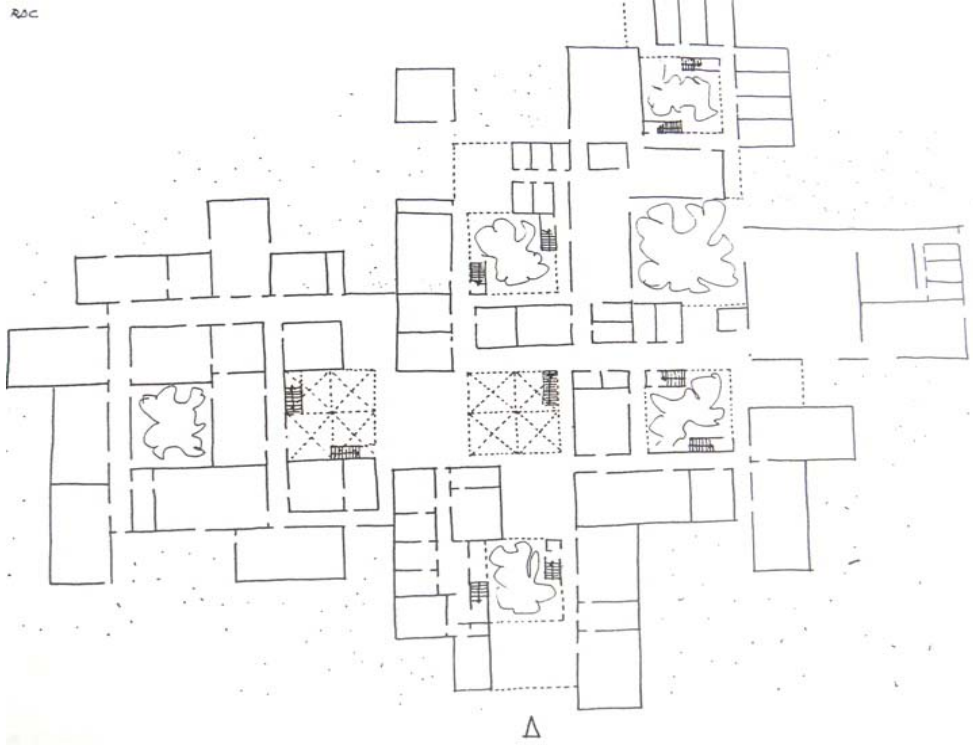
Bilinmesi gereken planlama kararlarının sadece şuan ki kullanıcılarıyla ilgili olarak alınmasıdır. Önemli olan kullanıcıların bireysel çalışmalarıdır.

Genel toplantılar düzenlenmeden, kullanıcılar planlarıyla ilgili kararlarında birbirleriyle temasa geçmiş ve ortaya herkes tarafından kabul edilen ortak bir plan çıkmasını sağlamışlardır. Kullanıcılar mini-Lycee içeriğini kendileri belirlemiş ve yapının gelecek büyümesine karşı yatayda yayılması istemişlerdir. Boya dekorasyonu mimara bırakılmış, çünkü içerisi kullanıcılar tarafından görülecekken dışarısının daha geniş bir kesim tarafından görüleceği düşünülmüştür.

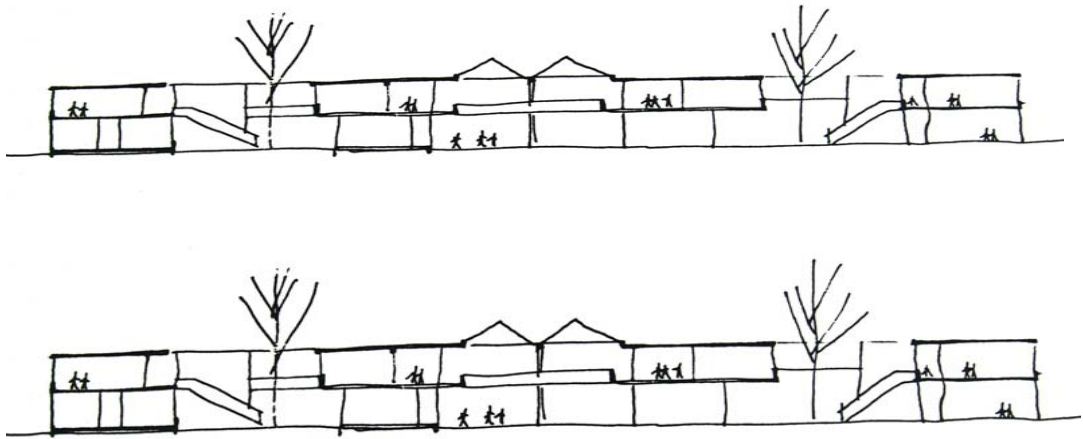
Lycee David' Angers 1981'den beri kullanılmaktaydı. İlk olarak da kullanıcılar binanın ihtiyaçlarının giderilmesi konusunda istekte bulunmuşlardır.

Öğretmenlerin gözlemlerine göre, öğrenciler yeni okulda eskisine göre daha rahatlamış. Bunu da yeni okuldaki geniş ve uzun yürüme yollarına bağlıyorlarmış. Böylelikle, öğretmenler ve öğrenciler istediklerinde karşılaşıyorlarmış. Aileler ise çocukların kendilerini evde hissettiklerini düşünüyorlarmış. Ayrıca, aileler okul idaresinden kullanıcı planlamasının devam etmesini ve birkaç küçük değişikliğin yapılması için izin verilmesini istemişlerdir.

Mevcut endüstriyel bina sistemleri bu idealden hala çok uzaktır. Örneğin, okul inşaatı kapalı sistemle kurulmuştur.



Şekil 3.14. Lycée David Zemin Kat Planı



Şekil 3.15. Lycée David Kesitler

4. BÖLÜM: İLKÖĞRENİM ÖNCESİ VE İLKÖĞRENİM YAPILARINDA PLANLAMAYA KATILIM KONUSUNDAKİ ANKET ÇALIŞMASI VE DEĞERLENDİRİLMESİ

4.1. ANKET ÇALIŞMASI

Araştırmanın konusu, kamuya ait ve özel okullarda İlköğrenim öncesi ve ilköğrenim düzeyinde eğitim mekânlarında katılımcılık kavramının araştırılmasıdır.

Araştırma yapılan kamuya ait okullar, Namık Kemal İlköğretim Okulu ve Şehit Öğretmen Mustafa Gümüş İlköğretim okuludur. Özel okul olarak anket çalışmasının yapıldığı okullar ise, İstek Vakfı Kaşgarlı Mahmut Anaokulu ve Uğur Kolejidir. Araştırma yapılan yaş grupları; okul öncesi eğitim sınıfları ile ilkokul ikinci sınıf seviyesidir.

4.1.1. Anketin Amacı

Bu çalışmanın başlıca amacı, ilköğrenim öncesi ve ilköğrenim yapılarının eğitimci ve öğrenciler için uygunluğunun araştırılmasıdır. Eğitimci ve öğrencilerin hayal güçleriyle çizerek ifade ettikleri ne tür okullarda okumak istediklerinin ortaya çıkmasıyla, okullarda var olan eksiklik ve aksaklıklar ortaya çıkmıştır.

Araştırmada öğrenci-eğitim yapısı ilişkisi incelenirken, mimar gözlüğünün zaman zaman çıkarılıp; felsefe, sosyoloji ve psikoloji gözlüğünün de takılması esas alınmıştır.

4.1.2. Anketin Yöntemi

Araştırmaya hangi okullarda inceleme yapılması gerektiği belirlenerek başlanmıştır. Okul yetkilileriyle görüşerek, onlardan okullar hakkında genel bilgiler aldıktan sonra, hazırladığım öğrenci ve eğitimci anketlerini belli sınıflara dağıttım.

Eğitimci anketleri, öğrenci anketleri ve okul bilgilerinin toplanmasıyla elde edilen sonuçların, diğer okullardaki sonuçlarla kıyaslanmasıyla araştırmanın iskeleti ortaya çıkmıştır.

Bu çalışmalar bize öğrenci başına düşen alanları vermiş olup, okulların öğrenciler için yeterli kapalı alan ve bahçe alanlarına sahip olup olmadığını görmemizi de sağlamıştır.

4.1.3. Anketin Sonuçlarının Değerlendirilmesi

İSTEK ÖZEL KAŞGARLI MAHMUT ANAOKULU



Resim 4.1. Kaşgarlı Mahmut Anaokulu Görünüş

Adresi: Eski Edirne Asfaltı No:510 34110 Sultançiftliği-Gaziosmanpaşa

1997-1998 Eğitim Öğretim yılında Kaşgarlı Mahmut İlköğretim Okulu bünyesinde anasınıfı olarak açılan okul, 2002 Nisan ayından bu yana eğitime Anaokulu statüsünde devam etmektedir.

Eğitim süresi: İlköğretim kurumları ile valiliğin onayladığı aynı tarihlerde açılır ve kapanır. Günlük eğitim saatleri: 8.30–18.00 arasındadır.

Kaşgarlı Mahmut Anaokulunda çocukların öğrenmeye ilgilerinin arttırılması, düşünce sistemlerinin geliştirilmesi, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerinin arttırılması, sosyal davranışlarının biçimlendirilmesi, kendilerini doğru ifade edebilmeleri hedeflenmektedir. Kaşgarlı Mahmut Anaokulu uzman kadrosuyla, modern eğitim, araç-gereçleriyle, 4-6 yaş çocuklarının ihtiyaç ve güvenliğine yönelik mekan ve çevre düzenlemesiyle, sağladığı hijyen koşullarıyla, sağlıklı, çevreye duyarlı ve kendine güvenen bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir.

Okul öncesi öğrencilerimizin ilgi, ihtiyaç ve yaş gruplarına uygun araç-gereç ve donanımlı 4 dershanesi, 1 giysi değiştirme odası, kapalı her türlü oyuna elverişli oyun odası, açık oyun alanı, revir, yemekhane bulunmaktadır. Ayrıca bilgisayar laboratuvarı, spor salonu, müzik odası, konferans salonu, havuz, satranç odası gibi okulun diğer birimlerinden de yararlanılmaktadır.

EĞİTİM FELSEFESİ, DERS PROGRAMLARI, ÖZEL EĞİTİM PROGRAM VE ETKİNLİKLERİ



Resim 4.2. Kaşgarlı Mahmut Anaokulu Oyun Alanı ve Havuzu Görünüşü

Okulun eğitim felsefesi, okul öncesi eğitim programlarında belirtilen hedef ve davranışları sağlıklı bir şekilde kazandırmak; merak eden, araştıran, bulan, yaratıcı düşünebilen ve güzelliklerin farkına varan, ilköğretime hazır öğrenciler yetiştirmektir. Kişisel özelliklerinin farkında olan, etkili iletişim ve dostluklar kurabilen, kendisiyle ve çevresindeki dünya ile barışık olarak yaşayan mutlu yetişkinlerden oluşan bir toplumun temelini oluşturmaktadır.

Eğitim hedefi kuru bilgi aktarmak yerine, çocuğun duygusal, zihinsel, bedensel gelişimine katkıda bulunacak eğitim ortamının sağlanmasıdır.

Eğitim sistemi öğrenci merkezlidir. Bütün koşullar ve hedefler öğrenci için olduğuna göre uygulanan eğitim modelinin de doğal olarak öğrenci merkezli olması gerekmektedir. Program içinde yer alan kazandırılacak hedef ve davranışlar öğrencinin ihtiyacına göre seçilmekte, yapılan her etkinliğin öğrencinin yaş ve gelişim durumuna uygun olmasına dikkat edilmektedir.

36–72 ay arası çocuklarımızın ilköğretime hazırlanırken sağlıklı bir oyun ortamında yaşlıları ile iletişim kurduğu, sosyal yaşamın gereklerine uygun davranışlar kazandığı bir eğitim süreci temel hedefidir.

OKULUN BİNA VE MEKÂNSAL OLANAKLARI, TEKNİK DONANIMLARI, DERSLİK, LABORATUVAR, TOPLANTI VE SPOR SALONU, AÇIK ALANLAR VE DİĞER SOSYAL TESİSLER

Okulun binası kaliteli bir eğitim sunabilecek fiziksel koşullara sahiptir. Bina deprem etütleri son tekniklerle İ.T.Ü. öğretim üyeleri tarafından yapılmıştır. Tüm fiziki donanım 11554,75 metre karelik kapalı alanda kurulmuştur. Okul ayrıca 9500 metre karelik açık alana sahiptir.

Açık ve kapalı oyun alanları, spor salonu, yarı olimpiik yüzme havuzu, bilgisayar ve fen laboratuvarı, satranç, müzik, resim odası olanaklarına sahip okulda çocukların yeteneklerini ortaya çıkarılıp geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

Spor salonu, normal ölçüde, sporcuların duş yapabileceği, soyunma odaları, sağlık odası, nazari eğitim odası, folklor odası ve 400 seyirci kapasiteli balkonu bulunan bir spor salonu mevcuttur.

İdari odaları olarak, standartlar yönergesinde bulunması istenen çalışma odaları bulunmaktadır (1 Müdür odası, 1 Müdür yardımcısı odası).

Dershane ve laboratuvarlar olarak, okulda öğrencilerin rahat ve güvenli bir şekilde eğitimini sürdürebileceği 4 derslik bulunmaktadır. Okulda bulunan Fen Bilgisi laboratuvarı, Almanya'dan getirilen malzemelerle kapsamlı bir şekilde donatılmıştır. Laboratuvarda öğrencilerin araştırma yapabilmeleri için gerekli olanaklar sağlanmıştır. Ayrıca okulumuzda 1 adet Bilgisayar Laboratuvarı bulunmaktadır. Laboratuvarda 30 adet Bilgisayar mevcuttur.

Diğer sosyal faaliyetler için ayrılmış olan yerleri ise, sahnesi, soyunma odaları, kulisi bulunan 450 kişilik bir konferans salonu, mevcuttur. Öğrencinin çok yönlü gelişimine katkıda bulunacak, eğlenerek gruba katılmayı, paylaşmayı ve kendini ifade etmesini sağlayacak açık ve kapalı oyun alanları da bulunmaktadır.

Okulda bir doktor ve hemşire görevli olup okul süresince öğrencilerin sağlık sorunlarıyla ilgilenmektedirler. Revirde iki adet modern hasta yatağı, ilaç dolabı, acil yardım için gerekli alet ve ilaçlar, açılır kapanır sedye, muayene yatağı, pansuman arabası, oksijen maskesi ve tüpü bulunmaktadır.

9500 m2 alanı bir bahçe vardır. Ağaçlandırma, çimleme ve çiçeklendirme faaliyetleri tamamlanmıştır. Ayrıca çocuklar için oyun parkı bulunmaktadır.

Yarı olimpik 6 kulvarlı bir yüzme havuzu vardır. Soyunma ve bekleme odaları olup, ısıtılmalı ve havalandırması bulunmaktadır.

DİL EĞİTİMİ, ARAŞTIRMA OLANAKLARI, KÜTÜPHANE VE YABANCI DİL EĞİTİMİ

Anaokulunda, dünyadaki yabancı dil öğretimi ile ilgili gelişmeler yakından takip edilerek çocuğun erken yaşlarda yabancı dil eğitimi verilmektedir. Haftada 3–4 saat Toplu Fiziksel Karşılık Yönetimi (TPR) ve gelişen diğer tüm metotlar da kullanılarak temel yabancı dil yapısı oluşturulmaktadır. Sadece küçük yaştaki öğrencilerin kullanımı için hazırlanmış masal odasında, öğrencilerin dinlenme yeteneklerini geliştirilirken aynı zamanda dramatize yoluyla, şarkı ve tekerlemelerle öğrendiklerini pekiştirmeleri sağlanmaktadır.

KÜTÜPHANE

Okulda öğrencilerin rahat araştırma yapabilecekleri bir kütüphane bulunmaktadır. Okulun kitaplığında 7195 Türkçe, 4740 İngilizce olmak üzere toplam 11935 kitap bulunmaktadır. Ayrıca kütüphanede öğrencilerin yararlanabileceği internet bağlantılı bilgisayarlar bulunmaktadır. Kütüphane açık raf sistemiyle çalışmaktadır. Böylece okuyucular aradıkları materyale doğrudan ulaşabilmektedir. Tüm bunların dışında kütüphane okul dışındaki diğer öğrencilere de hizmet vermektedir. Kütüphanenin sürekli yayınları da abonelik sistemiyle takip edilebilmektedir. Abone olunan bazı dergiler ve günlük gazeteler; Kitaplık, Adam Öykü, Bütün Dünya, Toplumsal Tarih, Varlık, PC Net, PC World, National Geographic, Atlas, Milliyet Sanat, Bilim Çocuk, Bilim Teknik.



Resim 4.3. Kaşgarlı Mahmut Anaokulu Sınıf Görünüşü

DANIşMANLIK VE SAĞLIK HİZMETLERİ, VELİLERLE İLİşKİLER REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIşMANLIK SERVİSİ

Rehberlik öğrenci kişilik hizmetleri bünyesinde düşünölen ve bireyin, yaşamının çeşitli aşamalarında, gelişimine ve uyumuna etki eden faktörlerin bilinmesi ve onun yerinde kararlar veren dengeli bir kişi olması amacını güden hizmetler bütünüdür. Rehberlik kavram ve bir hizmet olarak bireyin gelişimine, bugünkü ve gelecekteki toplumun uyumuna yönelmiştir. Aynı zamanda Rehberlik ve psikolojik danışma, öğrencilerin kendisini anlaması, problemlerini çözmesi, gerçekçi kararlar alması, kapasitelerini geliştirmesi, çevresine dengeli ve sağlıklı bir uyum yapması ve böylece kendini gerçekleştirmesi için uzman kişilerce yapılan profesyonel yardım sürecidir.

Sağlık Hizmetleri okulumuzda 8.30–18.00 arasında okulumuzda hizmet vermektedir. Okulda revir 1 Doktor odası, 1 muayene bölümü ve 2 yataktan oluşmaktadır.

Revirde;

- Günlük sağlıkla ilgili şikâyetler
- Öğrencilerin fiziksel gelişimi
- Ayrıca sağlık takibi ve gerekli yönlendirmeler yapılır.
- Acil durumlar için gerekli müdahale yapılabilmektedir.
- Revirde ayrıca öğrenciler için, ayrı ayrı sağlık dosyası tutulmakta sağlık takipleri yapılmaktadır.

Okulda beslenme sağlıklı koşullarda kaliteli hammadde ile hazırlanan yemekler ve hijyenik yemekhane, (Yemek firmamız TSE standartlarına uygun ISO 9002 belgesine sahiptir.), düzenli sağlık kontrolleri yapılan bir kantini mevcuttur.

SOSYAL ETKİNLİKLER, MÜZİK, SPOR VE DİĞER ETKİNLİKLER

Günlük programda hedeflenen davranışları kazandırmak için;

- Hikâyeler, bilmece, tekerlemeler, şiirler, parmak oyunları ile çocuğun dil gelişimi sağlanır.
- Sayma ve sayı bilgisi, kavram bilgisi, sıralama becerisi, zamanın farkında olma ve çizgi alıştırmaları gibi çalışmalar yapılır.

- Her türlü boya ile resimler, yoğurma materyalleri ile çalışma, kesme, katlama yapıştırma faaliyetleri, kolaj çalışmaları ile özgün ürünler üretmesi sağlanır. Atık malzemelerle bireysel ve grup faaliyetlerine yer verilir.

- Enstrüman eşliğinde yapılan müzik çalışmaları kendini ifade etmesi sağlanır. Müzik dinleme, sesleri keşfetme, ritim tutma, şarkı söylemeye yönelik çalışmalardır.

- Yürüme, koşma, tırmanma, atlama, sıçrama ve yüzme faaliyetleri ile yaratıcı dans ve halk oyunu oynama becerileri kazandırılır.

- Kukla ve diğer ilgi köşelerinde drama ile kendilerini daha iyi ifade etmeleri, karar vermeyi kendini değerlendirmeyi ve grup etkileşimi ile sosyal ve duygusal olgunlaşmanın gerçekleşmesine yardım edilir.

- İngilizce sözcük bilgisi, akıcı bir şekilde konuşma becerisi, işitsel ve görsel araçlarla kazandırmaya çalışır. VCD, CD, kuklalardan yararlanılır. Gözlemler yaparak doğayı ve çevresini tanıması, yaşına uygun deneyleri ve gözlemler yaparak neden, niçin, nasıl sorularını sorması ve yanıtlarını bulması sağlanır.

- Her öğrencinin istek ve ilgisi yönünde bilgisayar kullanma becerisi kazandırılır.

- Satranç odasında yapılan derslerle taşları ve taşların hareketlerini tanıması ve seviyesine uygun oyunlar oynaması sağlanır.

Öğrencilerin çok yönlü gelişimini temin için onların içerisinde aktif olarak sorumluluk üstlendikleri sosyal aktiviteler düzenlenmektedir. Bu etkinliklerden hangisi(leri) içinde yer alacakları tamamen öğrencinin ilgi, yetenek ve gelişim özellikleri dikkate alınarak yapılmaktadır. Faaliyetleri: Yüzme, Tiyatro, Resmi, Müzik, Satranç, Bale, Halk Oyunları gibi faaliyet alanları bulunmaktadır.



Resim 4.4. Kaşgarlı Mahmut Anaokulu Bilgisayar Sınıf ve Sahne Gösterisi



Resim 4.5. Kaşgarlı Mahmut Anaokulu Temiz Hol



Resim 4.6. Kaşgarlı Mahmut Anaokulu Sınıfı İç Görünüş



Resim 4.7. Kaşgarlı Mahmut Anaokulu Oyun Salonu



Resim 4.8. Kaşgarlı Mahmut Anaokulu Tuvalet Görünüş

**ŞEHİT ÖĞRETMEN
MUSTAFA GÜMÜŞ İLKOKULU**



Resim 4.9. Şehit Öğretmen Mustafa Gümüş İlkokulu Genel Görünüşü

Adresi: Barbaros Hayrettin Paşa Mah. 1181 Sok. Küçükköy-Gaziosmanpaşa/İstanbul

Şehit Öğretmen Mustafa Gümüş İlkokulunun giriş katında yer alan anaokulu bölümü 56 m²'lik 2 sınıftan ve 50 m²'lik bir kapalı oyun salonundan oluşmaktadır. Anaokulu öğrencileri, okul binasındaki diğer bölümlerden de faydalanabilmektedir.



Resim 4.10. Şehit Öğretmen Mustafa Gümüş Anaokulu Girişi



Resim 4.11. Şehit Öğretmen Mustafa Gümüş Anaokulu Koridoru



Resim 4.12. Şehit Öğretmen Mustafa Gümüş Anaokulu Sınıf Görünüşü

Anaokulunda 4 anasınıfı öğretmeni, 1 görevli öğretmen, 4 stajyer öğrenci ve 3 yardımcı hizmetli çalışmaktadır. Anaokulunda sabahçı ve öğlenci olmak üzere 4 sınıf bulunmaktadır. Sınıflardaki maksimum öğrenci sayısı 22 olup, anaokulundaki toplam öğrenci sayısı 76'dır.

BAHÇEŞEHİR KOLEJİ



Resim 4.13. Bahçeşehir Koleji Genel Görünüş

Tarihçe

Bahçeşehir Koleji, eğitim sektöründe 37 yıldır hizmetini sürdüren Uğur Dershaneleri'nin kurucusu Enver Yücel tarafından kurulmuştur.

Bahçeşehir koleji, 1994–1995 Eğitim-Öğretim Yılında, 2 ilkokul hazırlık, 9 ilkokul ve 3 orta hazırlık sınıfında 222 öğrenci ile bugün Bahçeşehir Üniversitesi tarafından kullanılan binada hizmete açılmıştır.

İçinde bulunduğumuz öğretim yılında kullanılan binalar 1995 ve 1997 yılları arasında tamamlanmıştır. 1997–1998 Eğitim-Öğretim Yılında 5 ilkokul hazırlık, 26 ilkokul, 4 orta hazırlık, 9 ortaokul ve 4 lise sınıfı ile eğitim ve öğretime devam etmiştir. 1999–2000 Eğitim-Öğretim Yılında ilköğretim okulumuz yeni binasına taşınmış ve 4 anaokulu sınıfı, 41 ilköğretim, 12 lise sınıfı, 2001–2002 Eğitim-Öğretim Yılında da 4 anasınıfı, 41 ilköğretim, 12 lise sınıfı ile hizmet vermiştir. Okulumuz 2002–2003 Eğitim-Öğretim Yılında ise, 4 anasınıfı, 39 ilköğretim, 13 lise sınıfı ile hizmetini sürdürmüştür. Bahçeşehir Koleji 2002–2003 Eğitim-Öğretim Yılında Bursa'da Bahçeşehir Kolejinin bir şubesini açarak eğitim hizmetini İstanbul dışına taşımanın ilk adımını atmıştır. Bu yıl İstanbul'da 4 anasınıfı, 38 ilköğretim, 14 lise sınıfı; Bursa'da 2 anasınıfı, 5 ilköğretim sınıfı ile hizmetini sürdürmektedir.

Bahçeşehir kolejinin hedefi; yeteneklerini geliştirerek bilgi, yabancı dil, teknoloji, bireysel gelişim alanlarında toplum içinde hedeflediği yere ulaşabilen öğrenciler yetiştiren, eğitim teknolojileri konusunda öncü, öğrencilerini hayata hazırlayan en iyi eğitim kurumlarından biri olmaktır.

Bahçeşehir Koleji İlköğretim Okulu'nda Eğitim; ezberlemeye değil, bilgi üretmeye dayalı, çağdaş bir öğretim programı uygulanır. Her sınıf seviyesinde, hedeflenen bilgi, beceri tutumların kazandırılması ve öğrencinin kendi içinde en üst seviyeye ulaşması önemlidir.

Bu gelişmenin sağlanması için çağdaş eğitim modelleri “İnteraktif Eğitim”, “Eş Zamanlı Müfredat Programı”, ”Proje Üretimi”, “Tam Öğrenme” özenle sentezlenerek hazırlanan “Bahçeşehir Koleji Eğitim Modeli” uygulanır.

Öğrencilerin aktif katılımını sağlamak ve bilgilerin pekiştirilerek kalıcı hale gelmesi için “İnteraktif Eğitim Modeli” uygulanır. Grubun öğrenmeye hazır olabilmesi eğitim ortamının düzenlenmesi ile paraleldir. Çağdaş sınıflar, derslikler, laboratuvarlar, bilgisayar laboratuvarı, spor salonları gibi.

Grup etkileşiminin sağlanması, öğrencilerin öğrenmeye karşı motive olması için değişik tekniklerden yararlanılır. Her yaş grubunun ve her öğrencinin farklı öğrenme biçimi vardır. Öğrenmenin kalıcı olmasını sağlamak amacıyla “Yaratıcı ve Eğitici Drama”, “Canlandırma”, “Öykünme”, “Beyin Fırtınası”, “Küçük Grup Tartışması”, “Araştırma” teknikleri ile tüm derslikler planlanır.

Öğrencilerin kazandıkları bilgileri, çeşitli ortamlarda kullanmaları ve bilgi aktarabilmeleri için “Eş Zamanlı Müfredat Programı” uygulanır. Müfredat programındaki temel derslerde ele alınan konular, branş derslerinde pekiştirme ve bilgiyi aktarma ortamı yaratılır.

Bahçeşehir Koleji eğitim-öğretimde, öğrenciler için hedef koymak kadar, bu hedeflere ne kadar ulaşıldığının tespit edilmesine de özellikle önem verir. “Tam Öğrenme Modeli”ni uygular.

Her sınıf seviyesinde gerçekleştirilen programın öğrenciye kazandırdıkları bilimsel temellere dayandırılmış ölçme değerlendirme ve yöntemleri ile tespit edilir. Öğrencilerin başarıları bireysel olarak takip edilir.

Öğrencilerin ilgi ve istekleriyle seçilen bir konunun serbest öğrenci çalışmalarıyla somut bir iş olarak sonuçlanmasını sağlamak amacıyla “Proje Çalışmalarına” önem verilir.



Resim 4.14. Bahçeşehir Koleji Giriş Fuayesi



Resim 4.15. Bahçeşehir Koleji İlköğretim Sınıf Görünüşü



Resim 4.16. Bahçeşehir Koleji Smart Class ve Bilgisayar Laboratuvarı



Resim 4.17. Bahçeşehir Koleji Fizik Laboratuvarı



Resim 4.18. Bahçeşehir Koleji Müzik Sınıfı ve Satranç Odası



Resim 4.19. Bahçeşehir Koleji El Sanatları ve Resim Atölyesi



Resim 4.20. Bahçeşehir Koleji Kütüphanesi



Resim 4.21. Bahçeşehir Koleji Yemek Salonu ve Kantin



Resim 4.22. Bahçeşehir Koleji WC İç Görünüşü



Resim 4.23. Bahçeşehir Koleji Spor Salonları



Resim 4.24. Bahçeşehir Koleji Tiyatro Salonu

NAMIK KEMAL İLKÖĞRETİM OKULU

Büyük Çekmece’de bulunun Namık Kemal İlköğretim Okulu 8000 m² kapalı alan ve 6000m² açık alana sahiptir.



Şekil 4.3. Namık Kemal İlköğretim Okulu Bodrum, Zemin, I. ve II. Normal Kat Planları



Resim 4.25. Namık Kemal İlköğretim Okulu Genel Görünüşü



Resim 4.26. Namık Kemal İlköğretim Okulu Sınıf Görünüşü



Resim 4.27. Namık Kemal İlköğretim Okulu İngilizce ve Bilgisayar Laboratuvarı



Resim 4.28. Namık Kemal İlköğretim Okulu Masa Tenisi Alanı ve Atatürk Köşesi

İSTEK VAKFI KAŞGARLI MAHMUT ANAOKULUNDA İKİ SINIF İÇİN YAPILAN ANKET ÇALIŞMASI SONUÇLARI

1. Doğum tarihiniz nedir?

2000 doğumlu: 34 kişi

2. Cinsiyetiniz nedir?

22 E

12 K

3. Kaçınıcı sınıftasınız?

Okul öncesi sınıf

4. Oturduğunuz semt?

Gaziosmanpaşa : % 70

Bayrampaşa : % 18

Merter : % 6

Esenler : % 6

5. Okula nasıl geliyorsunuz?

Yürüyerek : % 6

Servis aracıyla : % 62

Toplu taşıma aracıyla : -

Özel araçla : % 32

Okula toplu taşıma araçlarıyla veya yürüyerek gelen öğrenci sayısının çok az olduğu, bunun yanında öğrencilerin çoğunun özel araç veya servisle okula geldiği gözlenmektedir.

6. Babanızın öğrenim durumu ve mesleği nedir?

Babaların öğrenim durumu:

Tahsili yok : -

İlkokul mezunu : -

Ortaokul mezunu : -

Lise mezunu : % 26

Üniversite mezunu : % 74

Yüksek lisans mezunu : -

Babaların meslekleri:

Memur : % 35

İşçi : % 12

Serbest meslek : % 50

Esnaf : % 3

7. Annenizin öğrenim durumu ve mesleği nedir?

Annelerin öğrenim durumu:

Tahsili yok	: -
İlkokul mezunu	: -
Ortaokul mezunu	: -
Lise mezunu	: % 35
Üniversite mezunu	: % 65
Yüksek lisans mezunu	: -

Annelerin meslekleri:

Ev hanımı	: % 41
Memur	: % 38
İşçi	: % 6
Serbest meslek	: % 15
Esnaf	: -

Çalışan anne sayılarına bakacak olursak; 3. sınıftaki öğrenci annelerinde 4. sınıftakilerine göre önemli bir artış gözlenmektedir.

8. Okulunuzun derslikleri şu açılardan yeterli mi?

- Büyüklükler, biçim
- Işık
- Ses
- Renk
- Hava
- Yükseklik

9. Okulunuzun açık alanları şu açılardan yeterli mi?

- Büyüklükler, m2
- Çevre düzenleme
- Donanım
- Spor olanakları vb.

10. Okulunuzun kapalı teneffüs alanları şu açılardan yeterli mi?

- Büyüklükler, biçim
- Işık
- Ses
- Renk
- Hava
- Yükseklik

11. Okulunuzun servis mekânları şu açılardan yeterli mi?

- Büyüklükler
- Işık
- Ses
- Renk
- Hava
- Yükseklik

12. Okulun çevre binalarla ilişkileri hakkında değerlendirmeler?

Okul binası konut bölgesi içinde yer almaktadır.

13. Okulun ulaşım açısından değerlendirilmesi?

Okul ulaşım açısından kolay ulaşılabilir bir yerde yer almaktadır.

14. Eksikliğini duyduğunuz konular nelerdir?

Yeşil alan : 10

Oyuncak : 8

Hayvan : 7

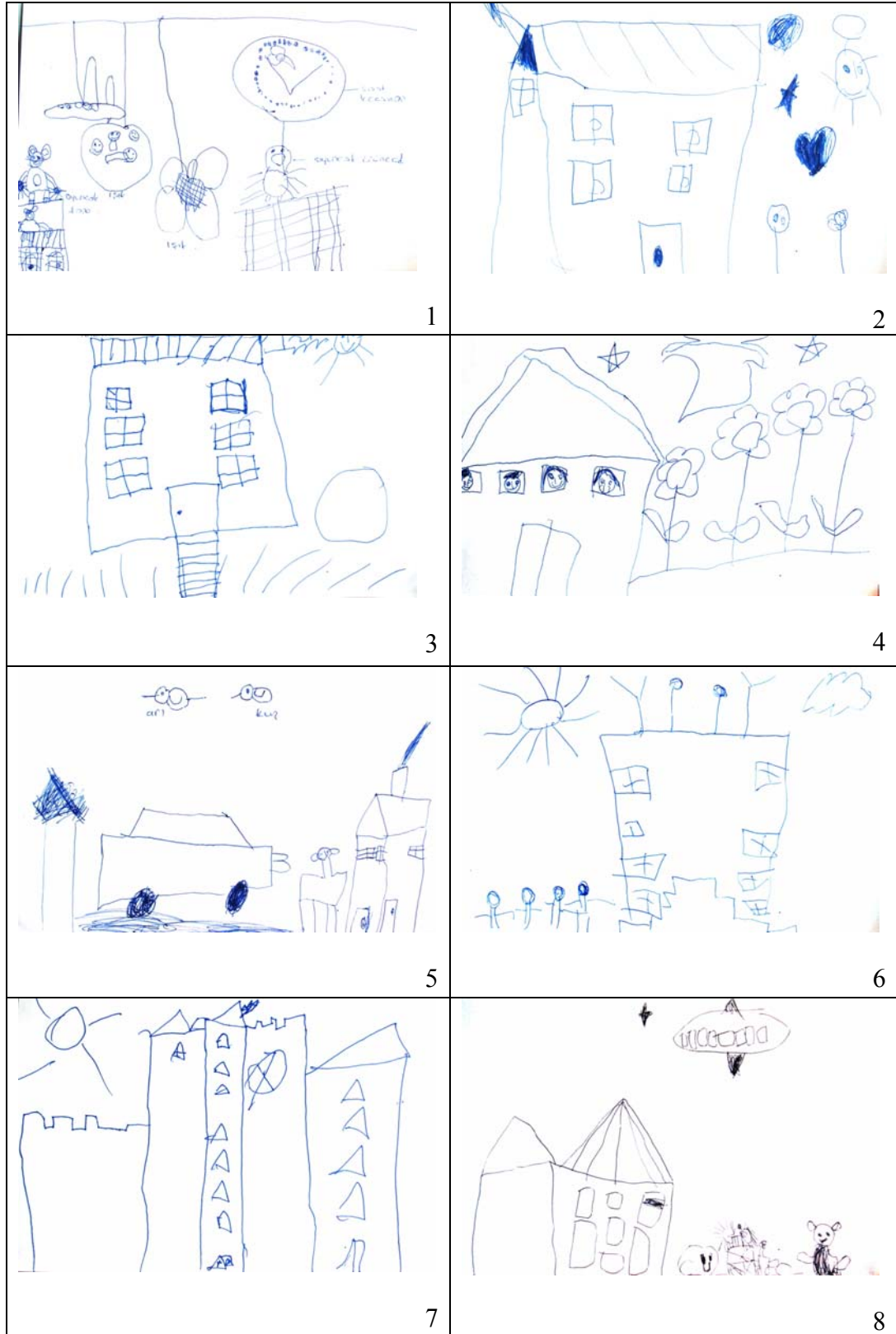
Havuz : 3

Sınıfın büyük olması: 3

Öğretmen : 1

Bilgisayar : 2

15. Hayalinizdeki okul mekânını çizimle ya da sözcüklerle anlatınız. Anlatımda hiçbir sınırlama yoktur.



Resim 4.29. İstek Vakfı Kaşgarlı Mahmut Anaokulunda Öğrencilerin Hayal Ettikleri Okul Çizimleri

ŞEHİT ÖĞRETMEN MUSTAFA GÜMÜŞ ANAOKULUNDA İKİ SINIF İÇİN YAPILAN ANKET ÇALIŞMASI SONUÇLARI

1.Doğum tarihiniz nedir?

1999 doğumlu : 10 kişi

2000 doğumlu : 23 kişi

2001 doğumlu : 1 kişi

2.Cinsiyetiniz nedir?

17 E

17 K

3.Kaçıncı sınıftasınız?

Okul öncesi sınıf

4.Oturduğunuz semt?

Gaziosmanpaşa : % 100

5.Okula nasıl geliyorsunuz?

Yürüyerek : % 56

Servis aracıyla : % 21

Toplu taşıma aracıyla : -

Özel araçla : % 23

Okula özel araçla veya servisle gelen öğrenci sayısının az olduğu, bunun yanında öğrencilerin çoğunun yürüyerek okula geldiği gözlenmektedir.

6.Babanızın öğrenim durumu ve mesleği nedir?

Babaların öğrenim durumu:

Tahsili yok : -

İlkokul mezunu : % 9

Ortaokul mezunu : % 18

Lise mezunu : % 47

Üniversite mezunu : % 26

Yüksek lisans mezunu : -

Babaların meslekleri:

Memur : % 26

İşçi : % 21

Serbest meslek : % 35

Esnaf : % 18

7. Annenizin öğrenim durumu ve mesleği nedir?

Annelerin öğrenim durumu:

Tahsili yok	: -
İlkokul mezunu	: % 20
Ortaokul mezunu	: % 18
Lise mezunu	: % 56
Üniversite mezunu	: % 6
Yüksek lisans mezunu	: -

Annelerin meslekleri:

Ev hanımı	: % 53
Memur	: % 29
İşçi	: % 6
Serbest meslek	: % 6
Esnaf	: % 6

8. Okulunuzun derslikleri şu açılardan yeterli mi?

- Büyüklükler, biçim
- Işık
- Ses
- Renk
- Hava
- Yükseklik

9. Okulunuzun açık alanları şu açılardan yeterli mi?

- Büyüklükler, m2
- Çevre düzenleme
- Donanım
- Spor olanakları vb.

10. Okulunuzun kapalı teneffüs alanları şu açılardan yeterli mi?

- Büyüklükler, biçim
- Işık
- Ses
- Renk
- Hava
- Yükseklik

11. Okulunuzun servis mekânları şu açılardan yeterli mi?

- Büyüklükler
- Işık
- Ses
- Renk
- Hava
- Yükseklik

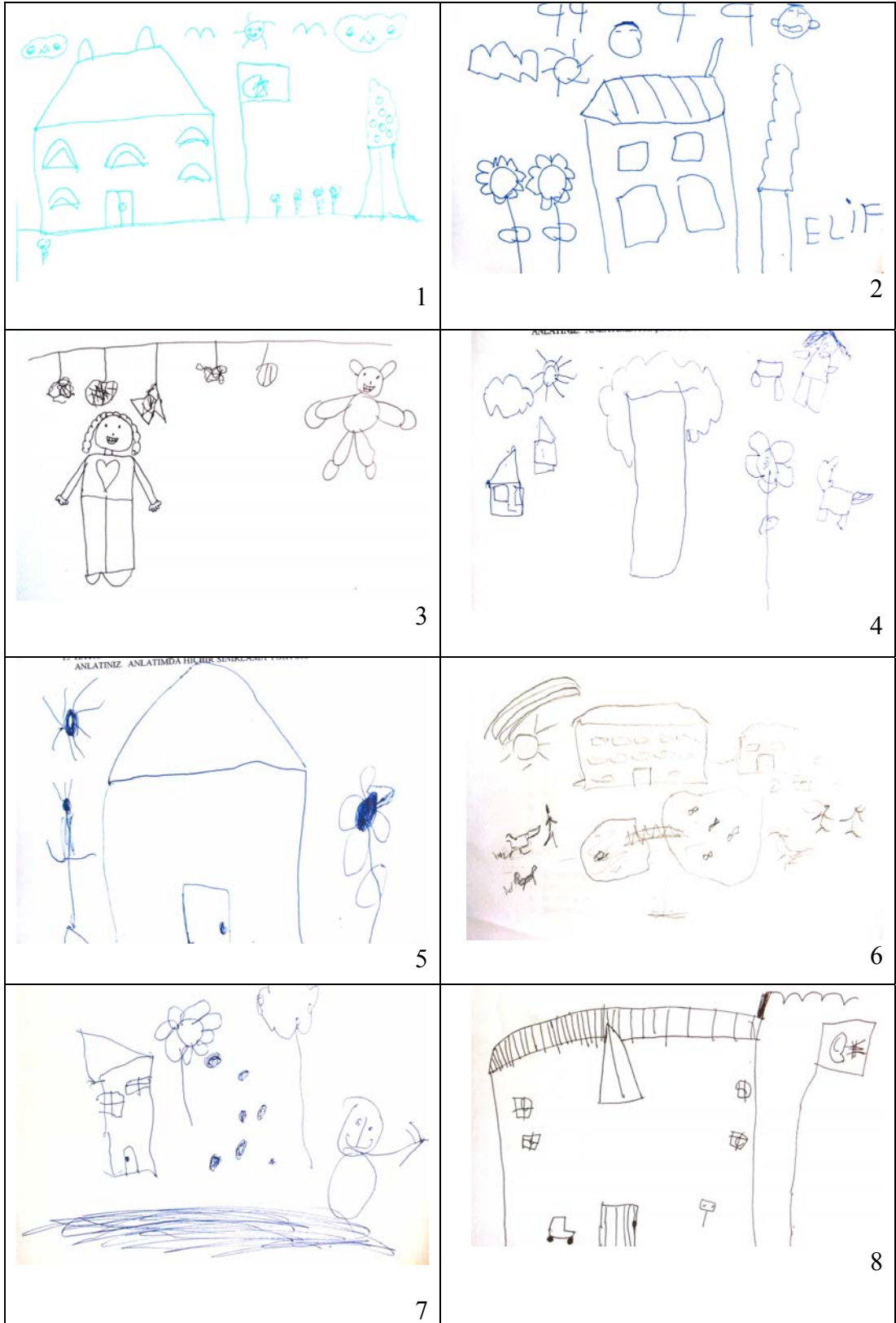
12.Okulun çevre binalarla ilişkileri hakkında değerlendirmeler?
Okul binası konut bölgesi ile işyerleri arasında yer almaktadır.

13.Okulun ulaşım açısından değerlendirilmesi?
Okul ulaşım açısından kolay ulaşılabilir bir yerde yer almaktadır.

14.Eksikliğini duyduğunuz konular nelerdir?

Yeşil alan : 9
Havuz : 1
Hayvan : 2
Oyuncak : 17
Tiyatro salonu : 2
Televizyon : 2
Kardeş : 1

15.Hayalinizdeki okul mekânını çizimle ya da sözcüklerle anlatınız. Anlatımda hiçbir sınırlama yoktur.



Resim 4.30. Şehit Öğretmen Mustafa Gümüş Anaokulunda Öğrencilerin Hayal Ettikleri Okul Çizimleri

**BAHÇEŞEHİR KOLEJİ İLKOKUL 3-4. SINIF ÖĞRENCİLERİ İÇİN YAPILAN
ANKET SONUÇLARI**

1.Doğum tarihiniz nedir?

3. sınıf

1994 doğumlu : 4 kişi

1995 doğumlu : 20 kişi

4. sınıf

1993 doğumlu : 1 kişi

1994 doğumlu : 20 kişi

2.Cinsiyetiniz nedir?

3. sınıf

14 E

10 K

4. sınıf

11 E

10 K

3.Hangi sınıftasınız?

3. sınıf : 24 kişi

4. sınıf : 21 kişi

4.Oturduğunuz semt neresidir?

3. sınıf

Bahçeşehir : %71

Ardıçlı Evler : % 4

Esenkent : % 9

Beykent : % 4

Ataköy : % 4

Sinanoba : % 4

Bağcılar : % 4

4. sınıf

Bahçeşehir : %70

Ardıçlı Evler : %10

Esenkent : %10

Bahçekent : % 5

Hadımköy : % 5

5.Okula nasıl geliyorsunuz?

3. sınıf

Yürüyerek : %8

Servis aracıyla : %42

Toplu taşıma aracıyla : %8

Özel araçla : %42

4. sınıf

Yürüyerek : % 10

Servis aracıyla : %52

Toplu taşıma aracıyla: -

Özel araçla : %38

Okula toplu taşıma araçlarıyla veya yürüyerek gelen öğrenci sayısının çok az olduğu, bunun yanında öğrencilerin çoğunun özel araba veya servisle okula geldiği gözlenmektedir.

6.Babanızın öğrenim durumu ve mesleği nedir?

3. sınıf

Babaların öğrenim durumu:

Tahsili yok : -

İlkokul mezunu : -

Ortaokul mezunu : -

Lise mezunu : %10

Üniversite mezunu : %78

Yüksek lisans mezunu : % 12

4. sınıf

Tahsili yok : -

İlkokul mezunu : -

Ortaokul mezunu : % 5

Lise mezunu : % 5

Üniversite mezunu : %67

Yüksek lisans mezunu : %23

3. sınıf

Babaların meslekleri:

Memur : %22
İşçi : -
Serbest meslek : %78
Esnaf : -

4. sınıf

Memur : %20
İşçi : -
Serbest meslek : %80
Esnaf : -

7. Annenizin öğrenim durumu ve mesleği nedir?

3. sınıf

Annelerin öğrenim durumu:

Tahsili yok : -
İlkokul mezunu : -
Ortaokul mezunu : -
Lise mezunu : %17
Üniversite mezunu : %77
Yüksek lisans mezunu : %6

4. sınıf

Tahsili yok : -
İlkokul mezunu : -
Ortaokul mezunu : -
Lise mezunu : %28
Üniversite mezunu : %48
Yüksek lisans mezunu : %24

3. sınıf

Annelerin meslekleri:

Ev hanımı : %37
Memur : %37
İşçi : -
Serbest meslek : %21
Esnaf : %5

4. sınıf

Ev hanımı : %48
Memur : %34
İşçi : -
Serbest meslek : %15
Esnaf : %3

8. Okulunuzun derslikleri şu açılardan yeterli mi?

- Büyüklükler, biçim
- Işık
- Ses
- Renk
- Hava
- Yükseklik

9. Okulunuzun açık alanları şu açılardan yeterli mi?

- Büyüklükler, m2
- Çevre düzenleme
- Donanım
- Spor olanakları vb.

10. Okulunuzun kapalı teneffüs alanları şu açılardan yeterli mi?

- Büyüklükler, biçim
- Işık
- Ses
- Renk
- Hava
- Yükseklik

11.Okulunuzun servis mekânları şu açılardan yeterli mi?

- Büyüklükler
- Işık
- Ses
- Renk
- Hava
- Yükseklik

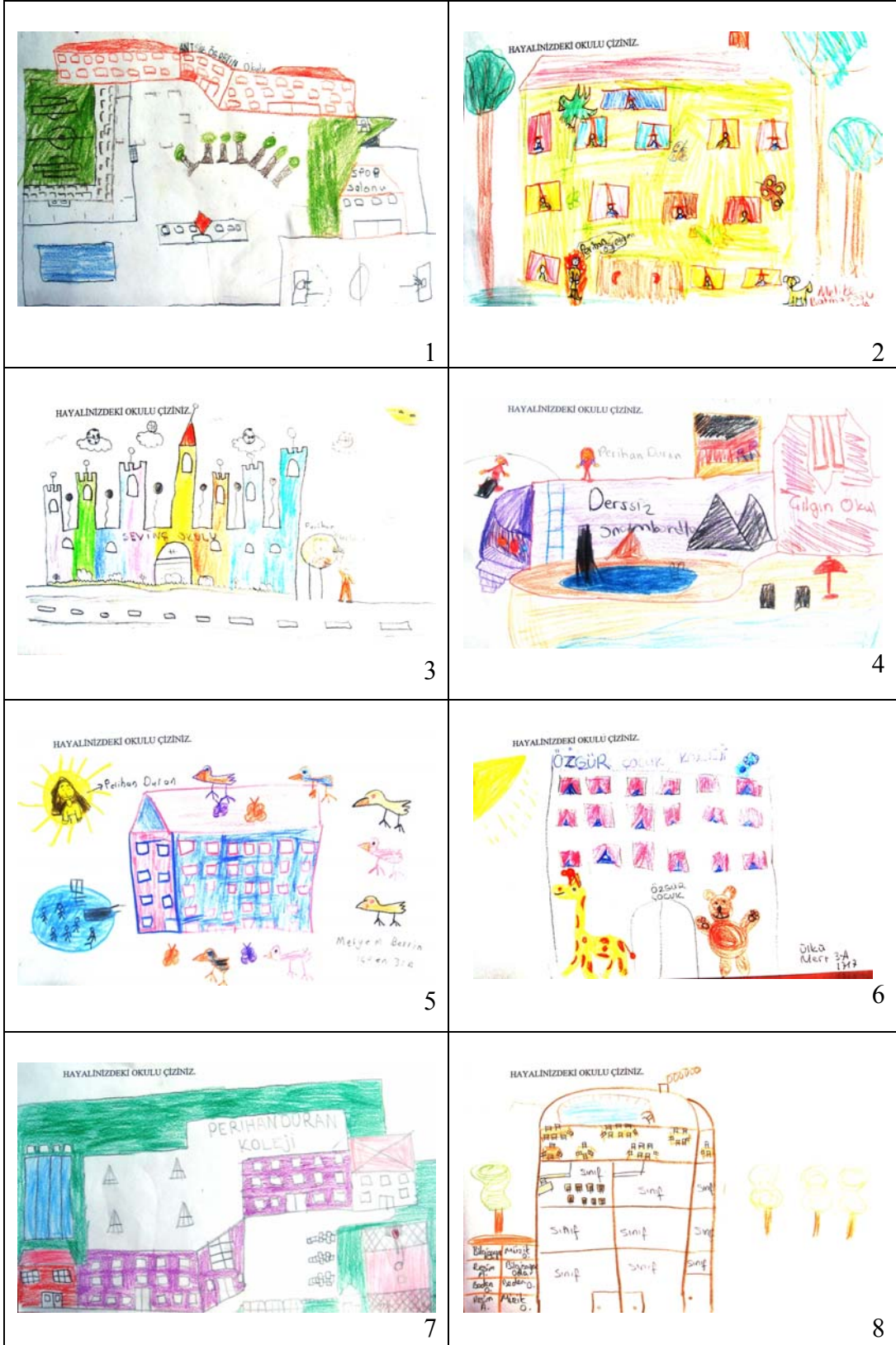
12.Okulun çevre binalarla ilişkileri hakkında değerlendirmeler?
Okul binası konut bölgesi içinde yer almaktadır.

13.Okulun ulaşım açısından değerlendirilmesi?
Okul ulaşım açısından kolay ulaşılabilir bir yerde yer almaktadır.

14.Eksikliğini duyduğunuz konular nelerdir?

Yeşil alan	: 16
Havuz	: 4
Hayvan	: 5
Spor salonu	: 4
Tiyatro salonu	: 8
Sınıfın büyük olması	: 6
Bilgisayar	: 2

15.Hayalinizdeki okul mekânını çizimle ya da sözcüklerle anlatınız. Anlatımda hiçbir sınırlama yoktur.



Resim 4.31. Bahçeşehir Kolejinde Öğrencilerin Hayal Ettikleri Okul Çizimleri

NAMIK KEMAL İLKÖĞRETİM OKULU İLKOKUL 3. SINIF VE ORTA 2. SINIF
ÖĞRENCİLERİ İÇİN YAPILAN ANKET SONUÇLARI

1.Doğum tarihiniz nedir?

İlkokul 3. sınıf:

1995 doğumlu : 3 kişi

1996 doğumlu : 32 kişi

1997 doğumlu : 1 kişi

Orta 2. sınıf:

1988 doğumlu : 1 kişi

1989 doğumlu : 1 kişi

1990 doğumlu : 7 kişi

1991 doğumlu : 21 kişi

2.Cinsiyetiniz nedir?

İlkokul 3. sınıf:

16 E

20 K

Orta 2. sınıf:

12 E

18 K

3.Hangi sınıftasınız?

İlkokul 3. sınıf : 36 kişi

Orta 2 . sınıf : 30 kişi

4.Oturduğunuz semt neresidir?

İlkokul 3. sınıf:

Kıraç : %61

Beylikdüzü : %33

Esenyurt : % 6

Orta 2. sınıf:

Kıraç : %82

Beylikdüzü : %8

Esenyurt : %10

5.Okula nasıl geliyorsunuz?

İlkokul 3. sınıf:

Yürüyerek : %50

Servis aracıyla : %42

Toplu taşıma aracıyla : % 8

Özel araçla : -

Orta 2. sınıf:

Yürüyerek : % 73

Servis aracıyla : %17

Toplu taşıma aracıyla : %10

Özel araçla : -

6.Babanızın öğrenim durumu ve mesleği nedir?

3. sınıf

Babaların öğrenim durumu:

Tahsili yok : -

İlkokul mezunu : % 44

Ortaokul mezunu : %16

Lise mezunu : % 20

Üniversite mezunu : %20

Yüksek lisans mezunu : -

4. sınıf

Tahsili yok : % 7

İlkokul mezunu : %56

Ortaokul mezunu : % 26

Lise mezunu : % 8

Üniversite mezunu : %3

Yüksek lisans mezunu : -

3. sınıf

Babaların meslekleri:

Memur : %8
İşçi : %67
Serbest meslek : %17
Esnaflık : %8

4. sınıf

Memur : %20
İşçi : %63
Serbest meslek : %17
Esnaflık : -

7. Annenizin öğrenim durumu ve mesleği nedir?

3. sınıf

Annelerin öğrenim durumu:

Tahsili yok : -
İlkokul mezunu : %42
Ortaokul mezunu : %30
Lise mezunu : %17
Üniversite mezunu : %11
Yüksek lisans mezunu : -

4. sınıf

Tahsili yok : %20
İlkokul mezunu : %60
Ortaokul mezunu : %7
Lise mezunu : %10
Üniversite mezunu : %3
Yüksek lisans mezunu : -

3. sınıf

Annelerin meslekleri:

Ev hanımı : %61
Memur : %3
İşçi : %36
Serbest meslek : -
Esnaflık : -

4. sınıf

Ev hanımı : %77
Memur : %3
İşçi : %17
Serbest meslek : %3
Esnaflık : -

8. Okulunuzun derslikleri şu açılardan yeterli mi?

- ☐ Büyüklükler, biçim
- ☐ Işık
- ☐ Ses
- ☐ Renk
- ☐ Hava
- ☐ Yükseklik

9. Okulunuzun açık alanları şu açılardan yeterli mi?

- ☐ Büyüklükler, m2
- ☐ Çevre düzenleme
- ☐ Donanım
- ☐ Spor olanakları vb.
- ☐

10. Okulunuzun kapalı teneffüs alanları şu açılardan yeterli mi?

- ☐ Büyüklükler, biçim
- ☐ Işık
- ☐ Ses
- ☐ Renk
- ☐ Hava
- ☐ Yükseklik

11.Okulunuzun servis mekânları şu açılardan yeterli mi?

- Büyüklükler
- Işık
- Ses
- Renk
- Hava
- Yükseklik

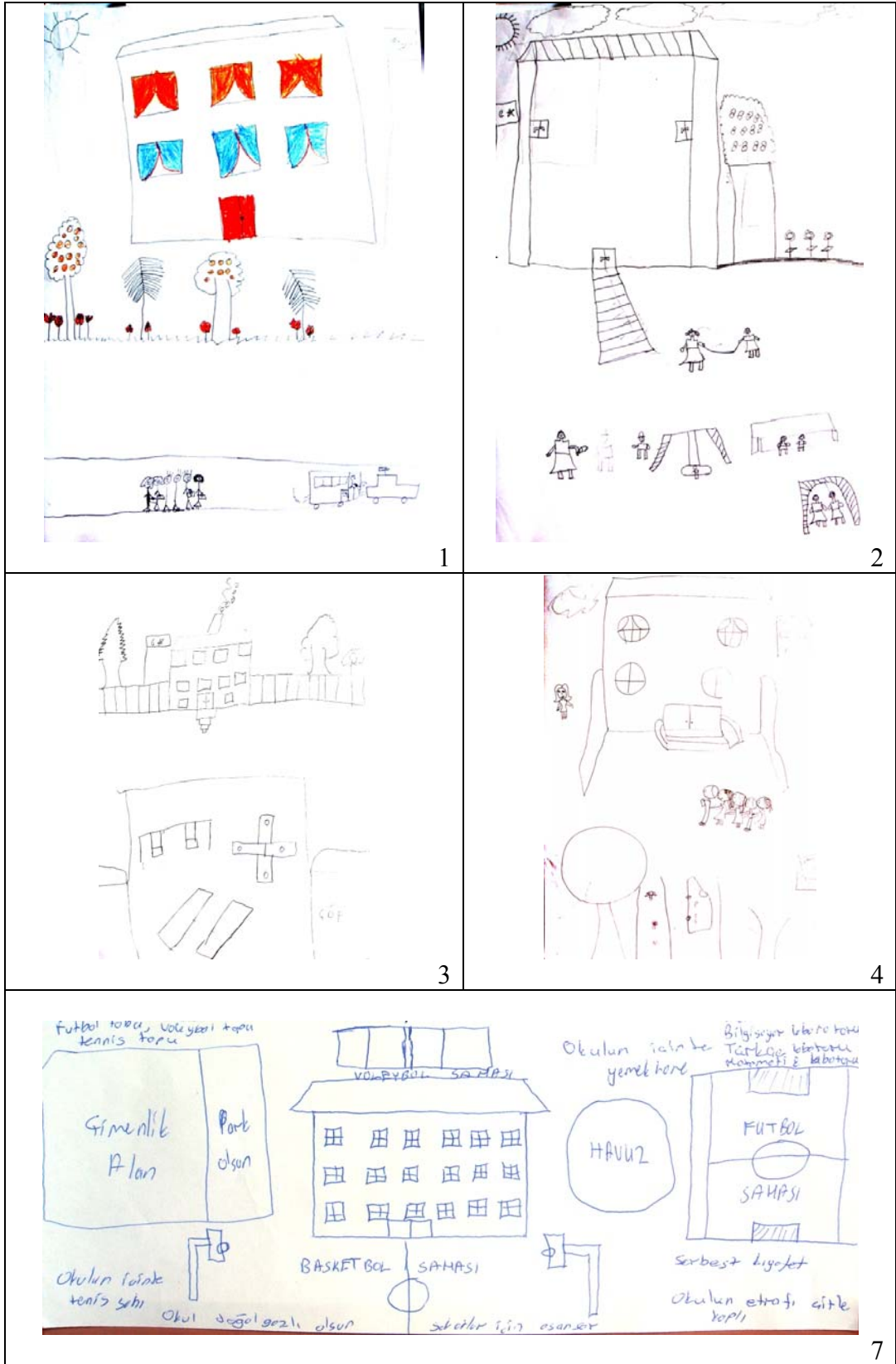
12.Okulun çevre binalarla ilişkileri hakkında değerlendirmeler?
Okul binası konut bölgesi içinde yer almaktadır.

13.Okulun ulaşım açısından değerlendirilmesi?
Okul ulaşım açısından kolay ulaşılabilir bir yerde yer almaktadır.

14.Eksikliğini duyduğunuz konular nelerdir?

Yeşil alan	: 18
Havuz	: 14
Hayvan	: 3
Spor salonu	: 8
Tiyatro salonu	: 2
Sınıfın büyük olması	: 6
Bilgisayar	: 15

15.Hayalinizdeki okul mekânını çizimle ya da sözcüklerle anlatınız. Anlatımda hiçbir sınırlama yoktur.



Resim 4.32. Namık Kemal İlköğretim Okulunda Öğrencilerin Hayal Ettikleri Okul Çizimleri

İLKÖĞRENİM ÖNCESİ VE İLKÖĞRENİM OKULLARINDA YAPILAN ANKET SONUÇLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Planlama, gelecek nesillere sağlıklı ve düzenli çevreler aktarabilme amacıyla gelişen bir düzenleme aracıdır. Planlama sürecinden sorumlu olan yerel yönetimler, bir anlamda, halkın temsilcisi olarak görev yapan/yapmak zorunda olan kurumlardır. Dolayısıyla planlamadan en optimum biçimde faydalanabilmek için halkla birlikte çalışan yerel yönetim anlayışı etkin konuma getirilmelidir.

Ülkemizde halkın planlamaya katkı sağlamasına yönelik bir takım girişimler olmasına rağmen, henüz yasal anlamda bir katılım süreci belirlenememiştir. Geliştirilmesi gereken bir katılımcı planlama yaklaşımına temel olmak amacıyla gerçekleştirilen bu çalışma için bir örneklemeye çalışması yapılarak bir takım veriler elde edilmiştir. Söz konusu problemin çözümüne yönelik bu veriler değerlendirilmeye tabi tutulmuştur.

İLKÖĞRENİM ÖNCESİ EĞİTİM YAPILARI İÇİN YAPILAN ANKET SONUÇLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Demografik Standartlar	Kaşgarlı Mahmut Anaokulu	Şehit Öğretmen Mustafa Gümüş Anaokulu
Anaokulu Öğrenci Sayısı	66 kişi	76 kişi
Anaokulu Öğretmeni Sayısı	9 kişi	8 kişi
Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayısı	7,3 öğrenci	9,5 öğrenci

Tablo 4.1. İlköğrenim Öncesi Eğitim Yapıları İçin Demografik Standartlar

Fiziksel Standartlar	Kaşgarlı Mahmut Anaokulu	Şehit Öğretmen Mustafa Gümüş Anaokulu
Toplam Kapalı Alan	800 m ²	350 m ²
Öğrenci Başına Düşen Kapalı Alan	12,1 m ²	4,6 m ²
Toplam Açık Alan	1.100 m ²	600 m ²
Öğrenci Başına Düşen Açık Alan	16,6 m ²	7,9 m ²
Ortalama Sınıf Alanı	30 m ²	50 m ²
Sınıftaki Max. Öğrenci Sayısı	20 kişi	22 kişi
Öğrenci Başına Düşen Alan	1,2 m ²	1,7 m ²

Tablo 4.2. İlköğrenim Öncesi Eğitim Yapıları İçin Fiziksel Standartlar

**İLKÖĞRENİM EĞİTİM YAPILARI İÇİN YAPILAN ANKET
SONUÇLARININ KARŞILAŞTIRILMASI**

Demografik Standartlar	Bahçeşehir Koleji	Namık Kemal İlköğretim Okulu
Anaokulu Öğrenci Sayısı	600 kişi	850 kişi
Anaokulu Öğretmeni Sayısı	90 kişi	30 kişi
Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayısı	6,7 öğrenci	28,3 öğrenci

Tablo 4.3. İlköğrenim Eğitim Yapıları İçin Demografik Standartlar

Fiziksel Standartlar	Bahçeşehir Koleji	Namık Kemal İlköğretim Okulu
Toplam Kapalı Alan	7.000 m ²	8.000 m ²
Öğrenci Başına Düşen Kapalı Alan	11,66 m ²	9,41 m ²
Toplam Açık Alan	1.500 m ²	6.000 m ²
Öğrenci Başına Düşen Açık Alan	2,5 m ²	7,06 m ²
Ortalama Sınıf Alanı	40 m ²	36 m ²
Sınıftaki Max. Öğrenci Sayısı	15 kişi	31 kişi
Öğrenci Başına Düşen Alan	2,7 m ²	1,2 m ²

Tablo 4.4. İlköğrenim Eğitim Yapıları İçin Fiziksel Standartlar

Eğitsel Standartlar	Bahçeşehir Koleji	Namık Kemal İlköğretim Okulu
Kütüphanedeki Kitap Sayısı	5.000 adet	1.000 adet
Günde Kütüphaneye Giren Öğrenci Sayısı	250 kişi	200 kişi
Kütüphanenin Alanı	180 m ²	120 m ²
Öğrenci Başına Düşen Kitap Sayısı	8,3 adet	1,2 adet
Öğrenci Başına Düşen Kütüphane Alanı	1,4 m ²	1,2 m ²
Öğrencilerin Kullandığı Bilgisayar Sayısı	18 adet	16 adet
Toplam Spor Salonu Alanı	1.600 m ² (kapalı) 700 m ² (açık)	80 m ² (beden salonu)

Tablo 4.5. İlköğrenim Eğitim Yapıları İçin Eğitsel Standartlar

**İLKÖĞRENİM ÖNCESİ VE İLKÖĞRENİM EĞİTİM YAPILARINDA,
YAPILAN ANKET SONUÇLARINA GÖRE AİLELERİN EĞİTİM
PROFİLLERİ**

Öğrenci Ailelerinin Eğitim Profilleri (BABA)	Kaşgarlı Mahmut Anaokulu	Şehit Öğretmen Mustafa Gümüş Anaokulu	Bahçeşehir Koleji	Namık Kemal İlköğretim Okulu
Tahsili yok	-----	-----	-----	% 3
İlkokul Mezunu	-----	% 9	-----	% 50
Ortaokul Mezunu	-----	% 18	% 3	% 21
Lise Mezunu	% 26	% 47	% 8	% 14
Üniversite Mezunu	% 74	% 26	% 72	% 12
Yüksek Lisans Mezunu	-----	-----	% 17	-----

Öğrenci Ailelerinin Eğitim Profilleri (ANNE)	Kaşgarlı Mahmut Anaokulu	Şehit Öğretmen Mustafa Gümüş Anaokulu	Bahçeşehir Koleji	Namık Kemal İlköğretim Okulu
Tahsili yok	-----	-----	-----	% 10
İlkokul Mezunu	-----	% 20	-----	% 51
Ortaokul Mezunu	-----	% 18	-----	% 18
Lise Mezunu	% 35	% 56	% 23	% 14
Üniversite Mezunu	% 65	% 6	% 62	% 7
Yüksek Lisans Mezunu	-----	-----	% 15	-----

Tablo 4.6. İlköğrenim Öncesi ve İlköğrenim Eğitim Yapılarında Ailelerin Eğitim Profilleri

İLKÖĞRENİM ÖNCESİ VE İLKÖĞRENİM EĞİTİM YAPILARINDA, YAPILAN ANKET SONUÇLARINA GÖRE AİLELERİN MESLEKİ PROFİLLERİ

Öğrenci Ailelerinin Mesleki Profilleri (BABA)	Kaşgarlı Mahmut Anaokulu	Şehit Öğretmen Mustafa Gümüş Anaokulu	Bahçeşehir Koleji	Namık Kemal İlköğretim Okulu
Memur	% 35	% 26	% 21	% 14
İşçi	% 12	% 21	-----	% 65
Serbest Meslek	% 50	% 35	% 79	% 17
Esnaf	% 3	% 18	-----	% 8

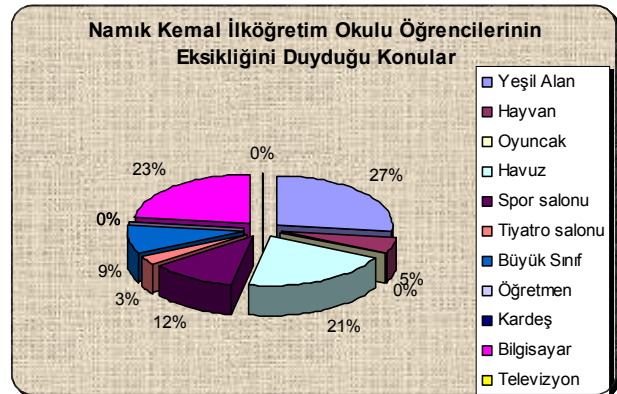
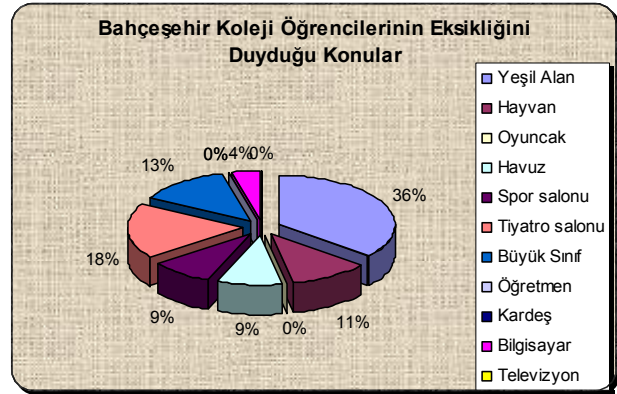
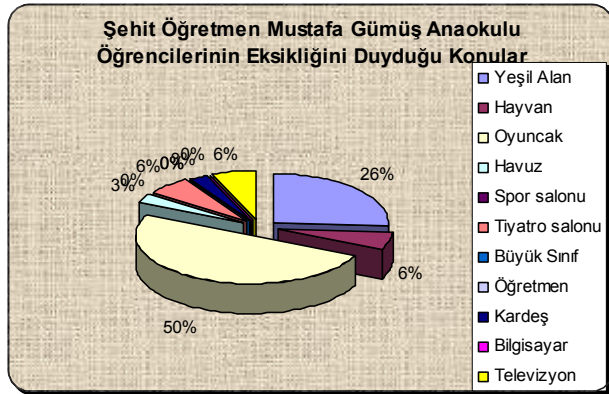
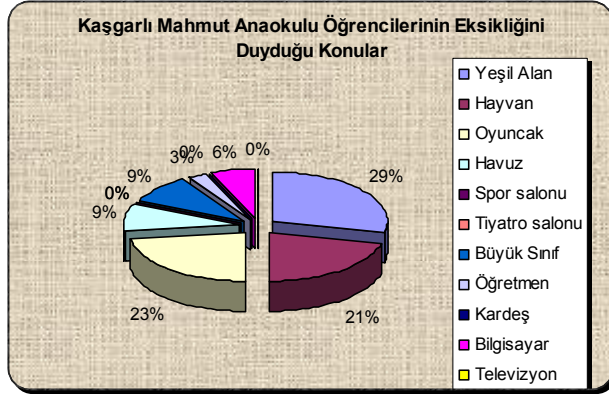
Öğrenci Ailelerinin Mesleki Profilleri (ANNE)	Kaşgarlı Mahmut Anaokulu	Şehit Öğretmen Mustafa Gümüş Anaokulu	Bahçeşehir Koleji	Namık Kemal İlköğretim Okulu
Ev Hanımı	% 41	% 53	% 43	% 69
Memur	% 38	% 29	% 35	% 3
İşçi	% 6	% 6	-----	% 26
Serbest Meslek	% 15	% 6	% 18	% 2
Esnaf	-----	% 6	% 4	-----

Tablo 4.7. İlköğrenim Öncesi ve İlköğrenim Eğitim Yapılarında Ailelerin Mesleki Profilleri

İLKÖĞRENİM ÖNCESİ VE İLKÖĞRENİM EĞİTİM YAPILARINDA, YAPILAN ANKET SONUÇLARINA GÖRE ÖĞRENCİLERİN EKSİKLİĞİNİ DUYDUĞU KONULAR

Öğrencilerin Eksikliği Duyduğu Konular	Kaşgarlı Mahmut Anaokulu	Şehit Öğretmen Mustafa Gümüş Anaokulu	Bahçeşehir Koleji	Namık Kemal İlköğretim Okulu
Yeşil Alan	% 29	% 26	% 36	% 27
Hayvan	% 21	% 6	% 11	% 5
Oyuncak	% 23	% 50	-----	-----
Havuz	% 9	% 3	% 9	% 21
Spor salonu	-----	-----	% 9	% 12
Tiyatro salonu	-----	% 6	% 18	% 3
Büyük Sınıf	% 9	-----	% 13	% 9
Öğretmen	% 3	-----	-----	-----
Kardeş	-----	% 3	-----	-----
Bilgisayar	% 6	-----	% 4	% 23
Televizyon	-----	% 6	-----	-----

Tablo 4.8. İlköğrenim Öncesi ve İlköğrenim Eğitim Yapılarında Eksikliği Duyulan Konular



Şekil 4.3. İlköğrenim Öncesi Ve İlköğrenim Eğitim Yapılarında, Öğrencilerin Eksikliği Duyduğu Konuların Karşılaştırılması

Anaokullarında öğrencilerin en çok eksikliğini duyduğu konular, yeşil alanlar ve oyuncaklardır.

İlköğretim okullarında ise, yeşil alanların, bilgisayarların ve yüzme havuzunun eksikliğini duyulduğu gözlemlenmektedir.

4.1.3.1. Fiziksel Ve Mekânsal Etkiler Açısından

Kullanıcılar için, okul yapılarındaki açık alanların kapalı alanlara oranı oldukça önemlidir. Kullanıcılar, planlanacak okullarında yeterli yeşil alana, spor salonlarına ve yüzme havuzuna ihtiyacı duymaktadırlar. Sınıf alanlarının uygun teknolojilerle donatılmış ve yeterli büyüklükteki alanlar olmasını istemektedirler. Ancak bunun yanı sıra, eğitimin sadece iç mekânlarda değil dış mekânlarda da devam ettiği ve bu tezde ele alınan yaş grubu için özellikle dış mekânlarda gerçekleştirilen etkinliklerin eğitim ve öğrenim açısından büyük önem taşıdığı gözlenmektedir. Bu sonuç, diğer bir deyişle planlama sürecinde kullanıcıların ihtiyaç ve isteklerinin eğitim sürecindeki desteğine de kanıt oluşturmaktadır.

4.1.3.2. Psikolojik Etkiler Açısından

Yapılan anket çalışmasında kullanıcıları tanımaya yönelik, araştırmaya yardımcı olabilecek bilgilerin elde edilebilmesine çalışılmıştır. Öğrenciler kendilerini evlerinde gibi rahat hissedebildikleri okul mekânlarında eğitim görmek istemektedirler. Araştırmanın başında da sıklıkla değinildiği gibi, öğrenciler için mekân düzenlemesinin ve çevre donatımının kendi alışkanlıklarına ve kültürlerine aykırı olmaması, eğitim sürecinde olumlu bir katkı sağlamaktadır. Öğrenciler genellikle diğer sınıflarla ve öğrencilerle iletişim kurabilecekleri sosyal alanların, toplanma alanlarının ve oyun alanlarının bulunduğu okul mekânlarını düşlemektedirler. Okul bahçesinde, toprakla ve bitkilerle uğraşabilecekleri bölümler, evcil hayvan yetiştirebilecekleri alanlara ihtiyaç duymaktadırlar. Burada basit ekler olarak görülebilen mekân önerilerinin katkıları, psikoloji alanında yapılan araştırmalar ve bilimsel çalışmaların sonuçları tarafından da doğrulanmaktadır. Mekânda yaratılan benimsenme duygusu, doğa ile ilişki, boyut kontrolü vb. gibi faktörler çocukların sadece eğitim sürecine değil, yaşam sürecine de farklı bakmalarını sağlamaktadır.

4.1.3.3.Kültürel Etkiler Açısından

Kullanıcılar, kültürel aktivitelerini gerçekleştirebilecekleri konferans salonu, sosyal etkinlik alanları vb. gibi alanların okullarında bulunmasını istemektedirler. Bu çalışma ile kullanıcıların, sahip olunan sosyo-ekonomik koşullar bağlamında, kullanıcıların fiziksel çevre ile ilişkileri, planlama faaliyetlerine duyduğu ilgi ve yakın çevresini, mahallesini, kentini ilgilendirebilecek konularda söz sahibi olma istekliliği sınanarak katılımcı planlama yaklaşımının uygulanabilirliği için gerekli ölçütler belirlenmeye çalışılmıştır.

Kuşkusuz, öğrencilerin çevre sorunlarına karşı duyarlılığının geliştirilmesi, çevre konularındaki bilinç düzeylerinin artırılması da eğitim sürecinin bir parçası olarak değerlendirilmelidir. Ayrıca, ülkemiz için bu konularda duyarlılık ve gelişimin erken yaşlardan başlayarak desteklenmesi kaçınılmazdır. Bu nedenle, katılımcı planlamanın kültürel bir eğitim programı olarak da yararlarından söz etmek yerinde olacaktır.

SONUÇ

Günümüzde gelişen yeni teknolojiler, iletişim olanakları ve küreselleşme toplumunun yeni dinamikleri eğitim alanında da yeni yöntemlerin ve yaklaşımların geliştirilmesine neden olmaktadır. Kuşkusuz 20. yüzyılın ikinci yarısından beri planlama ve tasarım alanında araştırılan ve örnekleri sergilenen katılımcı planlama anlayışının bu dönemde yeni biçimlerle ve gereksinimlerle meslek alanımızda araştırılmasına devam edilmektedir. Bu tez çalışmasında da, eğitim alanında katılımcı planlama anlayışı farklı yönleriyle ve örnekleriyle irdelenerek, böylesi bir planlama anlayışının gerek eğitim alanındaki, gerekse meslek alanındaki katkıları vurgulanmaya çalışılmaktadır.

21. yüzyılın başında “katılım” kavramı, “demokratikleşme” süreci çerçevesinde yeni bir boyut kazanmakta, günden güne toplumların yaşamındaki etkisini artırmaya devam etmektedir. Farklı bir yaklaşımla, ilk medeniyetlere değin “katılım” olgusunun var olmakta olduğu ve toplumların yönetim yapılarında değişik biçimlerde yer aldığı bu bağlamda anımsanabilir.

Planlama, var olan ya da olası sorunları çözmek ve yeni yaşam biçimleri geliştirmek üzere meslek alanında yapılan bir düzenleme, bir müdahaledir. Bu anlamda planlamanın etkin ya da başarılı olabilmesi, değişimlerle şekillenmek ya da değişimlerin getireceği gereksinim ve sorunları önceden belirlemekle gerçekleşebilir.

Eğitim yapıları, birçok bina için geçerli olduğu gibi, öncelikle içinde yaşayanların mekânlarıdır. Kullanıcılar, planlamaya katkı veren disiplinlerin yardımıyla, içinde yaşanan eğitim yapısını sürekli sorgulamalıdır. Eğitim yapılarını düzenlemek, yenilemek, planlamak farklı alanların uzmanlarıyla birlikte kullanıcıların katkısı ve katılımıyla daha sağlıklı biçimde gerçekleşebilir. Özellikle eğitimin alanında sosyo-psikolojik etkenlerin olumlu katkılarından söz edilmelidir. Eğitim, dinamik bir sistemdir ve kullanıcıların isteklerine cevap verebildiği sürece başarılı olabilmektedir. Kullanıcıların planlamaya katılmasıyla gerçekleşecek bu süreç, tasarımcılar için diğer konularda da yön gösterici olarak ışık tutacaktır. Bu çalışmada özellikle, eğitim yapılarının mekânsal niteliklerinin eğitim sürecine katkıları, planlama özelliklerinin eğitim kalitesini nasıl etkilediği üzerinde durulmaktadır. Ayrıca, ilköğrenim ve öncesi eğitim yapılarının planlanmasında, kullanıcı özellikleri, kullanıcı katılımının planlamaya getirdikleri araştırılmakta,

çeşitli ilköğrenim ve öncesi okul örnekleri incelenerek katılımcılıkla ilgili bir anket çalışmasına yer verilmektedir. Yapılan anket çalışmasının sonuçları değerlendirilerek, ilköğrenim öncesi ve ilköğrenim yapılarının mimari tasarım sürecinde “katılımcı” planlamanın ve yaklaşımın sağlayacağı olumlu katkıların altı çizilmektedir.

Toplum içindeki bireylerin yaşamlarını sürdürdükleri mekânların tasarlanmasında fikir ve karar sahibi olmaları biçiminde de açıklanabilen “katılım”ın, günümüz koşullarında bu boyutta gerçekleşebilmesi ancak bireylerin kendilerini planlama sürecinde aktif konuma geçirerek yaşadıkları çevreye sahip çıkmaları, karar süreçlerinde ve uygulamalarda yer almaları ile olanaklıdır. İlköğrenim ve ilköğrenim öncesi çağındaki çocuklar, keşfederek, test ederek, deneyerek, taklit ederek öğrenen ve kendi gelişimi içerisinde aktif etkisi olan bireyler olarak değerlendirilmelidirler. Fiziksel çevrenin niteliğinin, bu çağıdaki öğrencilerin bilişsel, sosyo-duygusal ve fiziksel gelişiminde önemli bir rol oynaması sebebi ile ilköğrenim ve ilköğrenim öncesi yapılarının fiziksel çevresi önemsenmesi gereken bir etmendir. Tasarımın, öğrencilerin gelişimsel ihtiyaçlarına mekânsal anlamda cevap verecek bir programı ve buna bağlı olarak fiziksel çevresinin hazırlanmasını gerektirdiği düşünülmektedir. Bu çağıdaki çocukların, sosyo-duygusal gelişimleri açısından, okul tasarımlarının, fiziksel çevrenin kişiselleşmesini sağlayacak, öğrencilerde mekânın bir parçası olma duygusunu yaratacak, öğrenim sürecini kolaylaştıracak niteliklerde olması tasarımda düşünülmesi gereken önemli unsurlar olmaktadır. Çocuğun bilişsel-algisal gelişimi açısından ise, öğrenme mekânlarının organizasyonunun niteliği ve tanımlanmış aktivite merkezlerinin varlığı önem taşımaktadır.

Planlama eyleminin gittikçe önem kazanmakta olduğu günümüz kentlerinde, hızlı kentleşme ile ortaya çıkan gereksinim ve problemlerin çözümüne yönelik yaklaşımların yeterli olmadığı, yapılan düzenlemelerin hayata geçirilmesinde geç kalındığı bilinmektedir. Dolayısıyla mevcut eğitim yapılarının sosyal ve teknik donatılarının öğrencilerin ve eğitimcilerin ihtiyaçlarını karşılayacak ölçütlerde olmadığı gözlemlenmektedir. Yapılan anket çalışmasında elde edilen sonuçların da gösterdiği gibi; öğrencilerin büyük bir kısmı eğitim yapılarındaki eksikliklerden söz etmektedirler. Gerçekleştirilen bu anket çalışması ile eğitim yapılarının öğrenci ve eğitimciler tarafından değerlendirilmesine olanak sağlamıştır. Böyle bir yaklaşımda

amaç; toplum içinde yer alan bireyin, planlamanın neden gerekli olduğu konusunda kendi izlenimlerini bir kez daha gözden geçirmesini sağlamaktır. Anket çalışmasında yer alan bazı soruların katılımcıları yönlendirici olduğu söylenebilir. Öneri, planlamada katılım kavramının ele alınmasına olanak sağlayabilecek bir plan şemasının ele alınmasına ve ilköğrenim öncesi ve ilköğrenim yapılarının tasarım sürecinde bir kılavuz oluşturmaya olanak sağlayacaktır.

Tezde, “katılım” kavramı ve planlama sürecindeki önemi vurgulanmak istenmektedir. Kuşkusuz bu önerme yalnızca eğitim yapılarıyla ilgili olarak değerlendirilmemelidir. Özellikle günümüzün kentsel mekânında güncel olan yeniden düzenleme, dönüşüm süreçleri bağlamında düşünüldüğünde, “katılım” ve katılımı destekleyen planlama yaklaşımı bugünün mesleksi ilkeleri açısından yaşamsal bir önem taşımaktadır. Kullanıcısından soyutlanmış, çevre ile bütünleşme sorunları yaşayan bir planlama anlayışı, sadece tek bina ölçeğinde olumsuz olmaktan öte, kentsel mekân ölçeğinde, giderek de çevre bütününde olumsuz sonuçların nedeni olacaktır.

Bu çalışmada, mesleğimizin temel üretim alanı olan çevre üretim sürecinde katılımcı planlama anlayışının eğitim binaları üzerindeki araştırması yapılarak, olumlu örneklerle bu anlayışın gerek eğitim gerekse mimari-kentsel planlama sürecine olumlu yansımaları irdelenmektedir. Amaç, aynı yaklaşımı mesleğin diğer alanlarında da geçerli kılacak bir anlayışın yaygınlaşmasına destek olmaktır.

EKLER

**MİMARŞİNAN ÜNİVERSİTESİ
MİMARLIK FAKÜLTESİ
YÜKSEKLİSANS PROGRAMI
MİMARİ TASARIM SORUNLARI PROGRAMI**

Tez Konusu: İlköğrenim Öncesi ve İlköğrenim Yapıları Planlama Sürecine Katılımcı Yaklaşım

OKUL BİLGİ FORMU

1- OKULUN ADI:

2- OKULDA YER ALAN BÖLÜMLER:

- OKUL ÖNCESİ EĞİTİM:
- İLKOKUL:
- ORTAOKUL:
- LİSE:

3- OKULUN YERİ, ULAŞIM BİLGİLERİ:

4- OKULA AİT KAPALI ALANLARIN TOPLAM METREKARESİ:

5- OKUL BİNASININ KAT ADEDİ:

6- DERSLİKLERİN ORTALAMA M2'LERİ:

7- OKUL AÇIK ALANLARINA AİT BİLGİLER:

- M2,
- YETERLİLİK,
- YEŞİL ALAN,
- TESİS,
- SPOR ALANLARI, SERGİ ALANLARI VB.

8- KAPALI SPOR ALANLARININ BİLGİLERİ:

9- OKULDAKİ ÖĞRENCİLERİN YAPTIĞI SPOR FAALİYETLERİ:

10- OKULDAKİ;

- EĞİTİMCİ SAYISI:
- ÖĞRENCİ SAYISI:
- SINIFLARDAKİ MAX. ÖĞRENCİ SAYISI

MİMARŞİNAN ÜNİVERSİTESİ
MİMARLIK FAKÜLTESİ
YÜKSEKLİSANS PROGRAMI
MİMARİ TASARIM SORUNLARI PROGRAMI

Tez Konusu: İlköğrenim Öncesi ve İlköğrenim Yapıları Planlama Sürecine Katılımcı Yaklaşım

ÖĞRENCİ FORMU:

1- DOĞUM TARİHİNİZ NEDİR?

2- CİNSİYETİNİZ NEDİR?

3- HANGİ SINIFTASINIZ?

4- OTURDUĞUNUZ SEMT?

5- OKULA NASIL GELİYORSUNUZ?

- Yürüyerek:
- Servisle:
- Toplu taşıma araçlarından biriyle:
- Özel araçla:

6- BABANIZIN ÖĞRENİM DURUMU VE MESLEĞİ NEDİR?

7- ANNENİZİN ÖĞRENİM DURUMU VE MESLEĞİ NEDİR?

8- OKULUNUZUN DERSLİKLERİ ŞU AÇILARDAN YETERLİ Mİ?

- Büyüklükler, biçim
- Işık
- Ses
- Renk
- Hava
- Yükseklik

9- OKULUNUZUN AÇIK ALANLARI ŞU AÇILARDAN YETERLİ Mİ?

- Büyüklükler, m2
- Çevre düzenleme
- Donanım
- Spor olanakları vb.

10- OKULUNUZUN KAPALI TENEFFÜS ALANLARI ŞU AÇILARDAN YETERLİ Mİ?

- Büyüklükler, biçim
- Işık
- Ses
- Renk
- Hava
- Yükseklik

11- OKULUNUZUN SERVİS MEKÂNLARI ŞU AÇILARDAN YETERLİ Mİ?

- Büyüklükler
- Işık
- Ses
- Renk
- Hava
- Yükseklik

12- OKULUN ÇEVRE BİNALARLA İLİŞKİLERİ HAKKINDA DEĞERLENDİRMELER?

13- OKULUN ULAŞIM AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ?

14- EKSİKLİĞİNİ DUYDUĞUNUZ KONULAR NELERDİR?

15- HAYALİNİZDEKİ OKUL MEKÂNINI ÇİZİMLE YA DA SÖZCÜKLERLE ANLATINIZ. ANLATIMDA HİÇBİR SINIRLAMA YOKTUR.

MİMARŞİNAN ÜNİVERSİTESİ
MİMARLIK FAKÜLTESİ
YÜKSEKLİSANS PROGRAMI
MİMARİ TASARIM SORUNLARI PROGRAMI

Tez Konusu: İlköğrenim Öncesi ve İlköğrenim Yapıları Planlama Sürecine Katılımcı Yaklaşım

EĞİTİMCİ FORMU:

1- CİNSİYETİNİZ NEDİR?

2- DOĞUM TARİHİNİZ NEDİR?

3- ÖĞRENİM DURUMUNUZ?

4- OTURDUĞUNUZ SEMT NERESİDİR?

5- OKULUNUZUN DERSLİKLERİ ŞU AÇILARDAN YETERLİ Mİ?

- ☐ Büyüklükler, biçim
- ☐ Işık
- ☐ Ses
- ☐ Renk
- ☐ Hava
- ☐ Yükseklik

6- OKULUNUZUN AÇIK ALANLARI ŞU AÇILARDAN YETERLİ Mİ?

- ☐ Büyüklükler, m2
- ☐ Çevre düzenleme
- ☐ Donanım
- ☐ Spor olanakları vb.

7- OKULUNUZUN KAPALI TENEFFÜS ALANLARI ŞU AÇILARDAN YETERLİ Mİ?

- ☐ Büyüklükler, biçim
- ☐ Işık
- ☐ Ses
- ☐ Renk
- ☐ Hava
- ☐ Yükseklik

8- OKULUNUZUN SERVİS MEKÂNLARI ŞU AÇILARDAN YETERLİ Mİ?

- Büyüklükler
- Işık
- Ses
- Renk
- Hava
- Yükseklik

9- OKULUN ÇEVRE BİNALARLA İLİŞKİLERİ HAKKINDA DEĞERLENDİRMELER?

10- OKULUN ULAŞIM AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ?

11- EKSİKLİĞİNİ DUYDUĞUNUZ KONULAR NELERDİR?

12- HAYALİNİZDEKİ OKUL MEKÂNINI ÇİZİMLE YA DA SÖZCÜKLERLE ANLATINIZ. ANLATIMDA HİÇBİR SINIRLAMA YOKTUR.

KAYNAKLAR

ABBAN, Ç., Ayata, O., GÜREL, A. ve ÖZEN, H. 1982/1. Katılımı nasıl ele alıyoruz, Mimarlık Dergisi, 175.

AÇIKGÖZ, K. Ü. 2004. "Etkili öğrenme ve öğretme eğitim dünyası yayınları", İzmir, Alıntı: Birer, Emel Düzgün İlköğretimde Sınıf Düzeninin Mimari-Psikolojik Etkileşimi" Mimarist Dergisi sayı 11.

AKILLIOĞLU, T. 1986. (Yeni) İmar Kanunu ve Yönetim Hukuku, A.Ü. Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları, Yayın No:560, İmar Planlama Mevzuatı ve Uygulaması Konferansı, 29–30 Mayıs, Trabzon.

AKKOYUNLU, K. 1990/3. Planlama ve Katılım, Planlama Dergisi, 4.

ANON. 1991. "Launceston Anaokulu", Architectural Review/1135, 1991/9

ANON. 1996. "Stuttgart Anaokulu", Architectural Review/1195, 1996/9

APPLEYARD, D. 1969. Styles And Methods of Structuring a City, Environments and Behavior, 3.

APPLEYARD, D. 1970. Why Buildings are Known, Environments and Behavior, 2.

APPLEYARD, D. 1973. Notes on Urban Perception and Knowledge, R.M. Dawns et al.(eds), Image and Environment, Adline, Chicago, 103.

Arredamento Mimarlık. 1994/3, 1996/9, 1996/1195, 1991/1135.

ATEŞ, T. 1994. Demokrasi, Ümit Yayıncılık, Üçüncü Baskı, Ankara.

AYDEMİR, S. E. 1999. Planlama ve Planlamanın Evrimi, Kentsel Alanların Planlanması ve Tasarımı, K.T.Ü. Mimarlık Fakültesi Yayınları, Ders Notları No:54, Trabzon.

AYRES, A. J. 1973. Sensory Integration and Learning Disorders, Los Angeles: Western Psychological Services.

BARANSU, Birol. 1990. ERGUN Nilgün, Planlamaya Katılım Kolokiyumu, Katılımcı Planlamanın Metodolojik Nitelikleri Bildirisi, İstanbul.

BARKER, R.G. 1968a. Ecological Psychology, Palo Alto, CA: Stanford University Press.

BARTHOLOMEW, R. MCCORD, S., REYNOLDS, H. ve STEIN, H. 1973. Child Care Centers: Indoor Lighting, Outdoor Playspaces, New York: Child Welfare League of America.

BAYRAMOĞLU, Güliz. 2004. “İlköğretim ve Ortaöğretim Eğitim Donatılarının Coğrafi Bilgi Sistemi Yardımıyla Niteliksel, Niceliksel ve Mekânsal Olarak Değerlendirilmesi”, İstanbul Şişli Örneği, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi.

BENEVOLO, L. 1981. Modern Mimarlığın Tarihi, Birinci Cilt, Sanayi Devrimi, çeviren: A.Tokatlı, Çevre Yayınları, İstanbul.

BİLGİN, N. ve Göregenli, M. 1996. Kentsel Katılım ve Çoğulculuk, Kentte Birlikte Yaşamak Üstüne, WALD Yayınları, İstanbul.

BROWN, J.G. ve Burger, C. 1984. Playground Designs and Preschool Children's Behaviors, Environment and Behavior, 16(5).

BUMİN, K. 1990. Demokrasi Arayışında Kent, Ayrıntı Yayınları, Yayın no:20, İstanbul.

CAPLES, E. 1996. Soe Guidelines for Preschool Design, Young Children, 51(4).

CİN, S. 1989. “Okul Öncesi Eğitimi ve Anaokulları Tasarımına Yansıması Üzerine Bir Araştırma”, F.B.E. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

COHEN, S. ve TROSTLE, S. L. 1988. Young Children's Preferences for School Related Physical-Environmental Characteristics, Perceptual and Motor Skills, 66.

ÇAVDAR, T. 1982/1. Bir Katılımsal Tasarım Uygulamasının Ardından, Mimarlık Dergisi, 8

DAWE, H. 1934. The Influence of Size of Kindergarten Group upon Performance, Child Development, 5.

DEMİR, Ö. ve ACAR, M. 1992. Sosyal Bilimler Sözlüğü, Ağaç Yayıncılık, İstanbul.

Detail. 1995 /1, 1996, 1997, 2001/2.

DUDEK, Mark. 2000. “Architecture Of Schools”, Butterworth-Heinemann Ltd., Oxford.

ERKTİN, Emine ve SOYGENİŞ, Sema. 1998. “Sekiz Yıllık Eğitimde Çok İşlevli Tek ve Tek İşlevli Farklı Eğitim Mekânlarının Birlikte Kullanımı” Türkiye’de

İlköğretim Sorunları Sempozyumu, MSÜ MF Bina Bilgisi Bilim Dalı Yayını, MSÜ Basımevi, İstanbul.

EVANS, E. D. 1975. Contemporary Influences In Early Childhood Education, New York: Holt, Rinehart, and Winston.

FAGOT, B. 1977. Variations in Density: Effect on Taskn and WSocial Behaviors of Preschool Children, Devolopmental Psychology, 13.

FRIEDMANN, Yona. 1963. “Friedman’s Europa”, Architectural Review, sayı:795,

FRIEDMANN, Yona. 2004. “Sakinin Karar Verdiği Mimarlık” Çeviri:Rafael Avidor, Mimarist Dergisi, sayı:12,

GRAVES, B. 1985. Shedding Light on Learning, American School and University, 57 (7).

GRUSON, L. 1982. Color Has Powerful Effectn On Behavior, Researchers Assert, The New York Times, October, 19.

GÜR, Şengül Öymen ve ZORLU, Tülay. 2002. “Çocuk Mekânları”, YEM Yayınları, İstanbul

GÜR, Şengül Öymen. 1996. “Mekân Örgütlenmesi”, Gür Yayıncılık, Trabzon

GÜR, Şengül Öymen ve DÜZENLİ, Halil İbrahim. 2004. “İlköğretim Okullarında Boş Zaman Kavramı”, Mimarist Dergisi, sayı:11

GÜREL, Sümer. Ülke Bölge-Metropoliten Planlama Ders Notları.

HANEDAN, Ayşegül. “Planlamaya katılım: bir katılım modeli yaklaşımı”.

HATHAWAY VE DİG., 1992. A Study into the Effects of Light on Children of Elemantary School Age-A Case of Daylight Robbery, Edmonton, Canada: Alberta Department of Education.

HAVAYIOĞLU, Beyza. 2001. “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Eğitim Sistemi Gereksinmelerinin Fiziksel Mekâna Yansıması”, Dokuz Eylül Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.

HERTZBERGER, Herman. 1997. Herman van Bergeijk,

HERTZBERGER, Herman. 1991. Lessons For Students In Architecture,

HENDRİCKS, Barbara. 2001. “Designing for Play”, Ashgate Publishing Ltd. England.

HUGHES, P. C. 1980. The Use of the Light and Color in Health, in A.C. Hasings, J. Fadiman, J.S. Gordon (eds), Health for the Whole Person: The Complete Guide to Holistic Medicine, Boulder, CO.: Westview Pres.

İlköğretim ve Eğitim Kanunu, 222 Sayı ve 12.01.1961 Tarih.

İlköğretim ve Eğitim Kanunu, 4306 Sayı ve 16.08.1997 Tarih.

İNCEDAYI, Deniz. 2002. Mimari Tasarım Sürecine Katılımcı Yaklaşım, Mimar Sinan Üniversitesi, Yayın No:28, İstanbul.

JENKINS, D. 1990. Appraisal, Architects' Journal, 192 (7).

KARABEY, Haydar. 2004. Eğitim Yapıları, Geleceğin Okullarını Planlamak ve Tasarlamak, Çağdaş Yaklaşımlar, İlkeler; Literatür Yayıncılık, İstanbul.

KANTARCIOĞLU, S. 1983. Anokullarında Method ve Öğrenim II, İstanbul: M.E. B. Yayınları.

KATILIMCI DEMOKRASİ. Kamusal Alan ve Yerel Yönetim, Dünya Yerel Yönelim ve Demokrasi Akademisi, WALD yayını, İstanbul.

LAWTON, J. T. 1988. Introduction to Childcare&Early Childhood Education, Scott, Foresman and Company.

LEE, T. R. 1964. Psychology of Living Space, Transactions of The Bartlett Society, London, 2.

M.E. B. Anaokulu, Anasınıfı ve Uygulama Sınıfı Yönetmeliği, 1992, 21. Madde. Mimar. ist, Sayı:11, Bahar 2004, Ana ve İlköğretim Yapıları

MİSER, R. 1993/2. Yerel Yönetimler ve Halk Eğitimi, Çağdaş Yerel Yönetimler Dergisi, TODAİE Yayınları, 6.

MONTAGU, A. 1971. Touching: The Human Significance of Skin, New York: Harper & Row.

MONTELLO, D.R. 1991. Spatial Orientation and the Angularity of Urban Routes, A Field Study, Environment and Behavior, 23(1).

MOORE, G.T. ve LACKNEY, J.A. 1994. Educational Facilities for the Twenty-First Century: Research Analysis and Design Patterns, Milwaukee, WI: Center For Architecture and Urban Planning Research, University of Wisconsin, (3. edition).

NEUFERT. Yapı Tasarımı Temel Bilgileri, Okullar, Sanem Matbaacılık, 30. Baskı.

OKYANUS ANSİKLOPEDİK SÖZLÜK. 1972. Pars Yayınları, 4. Cilt, Sermet Matbaası, 1. Baskı, İstanbul.

OLDS, A. R. 1987. Designing Settings For Infant and Toddlers, in C.S. Weinstein&T.G. David (eds), Space for Children, The Built Environment and Child Development, Plenum Pres, New York.

OKTAY, A. 1999. Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem, İstanbul: Epsilon Yayınları.

ÖNAL, Ş. 1994/4. Mimarlıkta ve Kentsel Tasarımda Halk Katılımı, Yapı Dergisi, YEM Yayınları, Yayın No:149.

OZANKAYA, Ö. 1999. Toplumbilim Terimleri Sözlüğü, Remzi Kitapevi Yayınları, İstanbul.

ÖZDEŞ, G. 1962. Şehirciliğe Giriş ve Toplum Mikyası, İ.T.Ü., Mimarlık Fakültesi Yayınları, İstanbul.

PAPA-LEWIS, L. 1987. Selecting the Best Lighting for Your School Facility, School Business Affairs, 53 (1).

PIAGET, J. 1966. The Child's Conception of Physical Causality, trans. M.Gabain, Totowa, NJ:Littlefield.

PİCA, R. 1997. Beyong Physical Development: Why Young Children Need to Move, Young Children, 52(6).

PRESCOTT, E. ve DAVID, T.G. 1976. Concept Paper on The Effects of The Physical Environment On Day Care, Pasadena, CA:Pasific Oaks College.

PRESCOTT, E. ve JONES, E. 1967, 1972, Group Day Care as a Child-Rearing Envionment, Pasadena, CA: Pasific Oaks College.

PROSHANSKY, H.M., FABIAN, A.K. 1987. The Development of Place Identity in the Child, in C.S. Weinstein &T.G. David (eds), Space for Children, The Built Environment and Child Development, Plenum Pres, New York.

RAHAİM, J. S. ve MOORE, G.T. 1982. Selecting A Location For An Early Childhood Development Center, Day Care Journal, 1(2).

ROHE, W. ve NUFFER, E. 1977. The Effects of Density and Partitioning on Children's Behavior, paper presented at the 85th annual meeting, American Pychological Association, San Fransisco.

SALKIND, N. J. 1990. Child Development, Holt, Rinehart and Winston, Inc.

SALTIK, A. 1997. Doğal Kaynakların Sürdürülebilir Yönetimi: Kavramsal Bir Yaklaşım, Türkiye Çevre Vakfı Yayınları, Sürdürülebilir Kalkınmanın Uygulanması Tartışma Toplantısı, 11-12 Aralık, Ankara

SANOFF, H. 1995. Creating Environments For Young Children, BookMasters, Inc., Mansfield, Ohio.

SCHICKEDANZ, J. A., HANSEN, K. ve FORSYTH, P.D. 1990, Understanding Childeren, California:Mayfield Publishing Company.

SCHREIBER, M. E. 1996. Lighting Alternatives: Considerations for Child Care Centers, Young Childeren, 51 (4).

SPIVAK, M. ve TAMER, J. 1983. Light and Color: A Designer' s Guide, Washington DC: AIA Pres.

ŞENER, Elmira. Okul öncesi çocuk eğitim merkezleri için değişebilir/dönüşebilir/esnek bir "fiziksel çevre modeli"

ŞENGÜL Öymen. Gür. Çocuk Mekânları-Eğitim Yapıları/Kreşler.

ŞENYAPILI, Ö. 1977/2. Yerel Yönetim Kararlarına Halkın Katılımı, Mimarlık Dergisi.

TEKELİ, İlhan. 2003. "Eğitim Üzerine Düşünmek", TÜBİTAK Matbaası, Ankara.

TEYMUR, Necdet. 2000. "Çocukların Kafasındaki Kent", Arredamento Mimarlık Dergisi, sayı:1

TÜRESAY, Özge. 2001. "Çağdaş planlama bağlamında "katılım" kavramının ele alınması (Balıkesir örneği)".

TÜRK DİL KURUMU YAYINLARI. 1996. Türkçe Sözlük, Türk Tarih Kurumu Basımevi, 4. Baskı, Yayın No:247, Ankara.

ÜNSAL, Fatma. Kentsel Politikalar Ders Notları

YALÇINDAĞ, S. 1996. Belediyelerimiz ve Halkla İlişkiler, Yayın No:275, Birinci Baskı, TODAİE Yayınları, Ankara.

YAVAŞOĞLU, Güldehan Fatma. 2005. "Çocuk-mekân-oyun ilişkisinin ilköğretim binalarında incelenmesi".

YAVUZ, Ö. 1995/3. Katılmak Eleştirel Olmaya Engel Değil, Planlama Dergisi.

YAVUZER, H. 1999. Çocuk Psikolojisi, İstanbul, Remzi Kitabevi.

YILMAZ, G. 1994. Okul Öncesi Eğitim Yapıları Çocuğun Fizyolojik ve Psikolojik Özelliklerinin Tasarıma Etkileri, F.B.E. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

WAPNER, S. 1995. Toward Integration: Environmental Psychology in Relation to Other Subfields of Psychology, Environment and Behavior, 27(1).

WILSON, R. A. 1995. Nature and Young Children: Natural Connection, Young Children, 50 (6).

WURTMAN, R. J. 1975. The Effect of Light on The Human Body, Scientific American, 223 (1).

ZİMRİNG, C. M. 1981. Stres and the Designed Environment, J. Of Social Issues, 37.

ZENGİN, Feyza. 2001. İlköğretim Okullarında Açık Alan Performansının Değerlendirilmesi ve Okul Oyun Alanları İçin Tasarım Kriterleri, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi.

14. Milli Eğitim Şurası. 1993.

75 Yılda Eğitim. 1998. Türkiye Tarih Vakfı, İstanbul Teknik Üniversitesi.

Web iletisi 1, www.istek.org.tr

Web iletisi 2, www.bahcesehir.k12.tr

Web iletisi 3, www.specialydoor.com/screenflex.htm

Web iletisi 4, www.designshare.com

Web iletisi 5, www.waldorfschool.london.on.ca/about/enviro.html

ÖZGEÇMİŞ

Ad ve Soyad	: Sinem Durmuş
Doğum Tarihi ve Yeri	: 26.11.1980, İstanbul
Çalışma Adresi	: Gaziosmanpaşa Belediyesi Yapı Kontrol Müdürlüğü
Görevi	: Bölge Kontrol Mühendisi
Öğrenim	: 2003- Yüksek Lisans Programı MSGSÜ FBE Mimari Tasarım Sorunları Bilim Dalı : 1998–2003 Lisans Öğrenimi Trakya Üniversitesi Mühendislik Mimarlık Fakültesi Mimarlık Bölümü 1994-1998 Lise Öğrenimi Pertevniyal Lisesi 1991-1994 Ortaokul Öğrenimi Cibali Lisesi 1986–1991 İlkokul Öğrenimi Beyazıt İlkokulu
Mesleki Deneyim	: 2002–2003 Akın Mühendislik : 2003–2005 Adıgüzel Mimarlık : 2005–2006 Gaziosmanpaşa Belediyesi