

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİM YAPILARINDA
ÖĞRENME MEKÂNLARI VE
KULLANICI OLARAK ALFA KUŞAĞI**

Yüksek Lisans Tezi

Aziz MISTIK

Eskişehir 2019

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİM YAPILARINDA ÖĞRENME MEKÂNLARI VE
KULLANICI OLARAK ALFA KUŞAĞI**

Aziz MISTIK

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İç Mimarlık Anasanat Dalı

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Füsun DOĞRAMACI CURAOĞLU

**Eskişehir
Anadolu Üniversitesi
Güzel Sanatlar Enstitüsü
Haziran 2019**

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Aziz MISTIK'ın “Okul Öncesi Eğitim Yapılarında Öğrenme Mekanları ve Kullanıcı Olarak Alfa Kuşağı” başlıklı tezi 17 Haziran 2019 tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca, İç Mimarlık Anasanat Dalı Tezli Yüksek Lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Dr. Öğr.Üyesi Füsun CURAOĞLU

.....

Üye : Prof. B. Burak KAPTAN

.....

Üye : Prof. Dr. Müge BOZDAYI

.....

Prof. Hayri ESMER
Anadolu Üniversitesi
Güzel Sanatlar Enstitüsü Müdürü

ÖZET

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM YAPILARINDA ÖĞRENME MEKÂNLARI VE KULLANICI OLARAK ALFA KUŞAĞI

Aziz MISTIK

İç Mimarlık Anasanat Dalı

Anadolu Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü, Haziran 2019

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Füsün DOĞRAMACI CURAOĞLU

Bireyin geleceğinin şekillendiği okul öncesi dönemde öğrenme, fiziksel ve zihinsel bir süreçtir. Etkili öğrenme ve yaratıcı düşüncenin gelişmesi için okul öncesi dönemde bulunan çocuğun yaşadığı çevrenin doğru tasarlanması gerekmektedir. Öğrenme deneyiminin gerçekleştiği bu ortam, kullanıcısı olan kuşağın karakteristik özelliklerine bağlıdır. Bugün okul öncesi eğitim yapılarındaki öğrenme mekânları kullanıcıları Alfa kuşağı çocuklarıdır. Bu kapsamda kuşağın öğrenme biçimleri, yöntemleri ve araçları değişmekte ve bu doğrultuda öğrenme mekânları dönüşmektedir.

Bu çalışmada kullanıcı olarak Alfa kuşağı çocuklarının özellikleri ve öğrenme yöntemleri incelenerek, okul öncesi eğitim yapılarında öğrenme mekânına etkileri araştırılmıştır. Yeni bir kullanıcı tipolojisi olarak karşılaştığımız Alfa kuşağının, gereksinimi olan okul öncesi eğitim yapılarında yer alan öğrenme mekânları iç mekân niteliklerini tespit etmek amacıyla Türkiye’de Bursa ve Eskişehir, Avrupa’da Helsinki, Espoo ve Stockholm’deki öğrenme iç mekânları ve araçları yerinde gözlemlenerek analiz edilmiş, okul öncesi öğretmenleri ve pedagoglar ile yerinde yarı yapılandırılmış yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak farklı gereksinim ve öğrenme biçimlerine sahip olan Alfa kuşağı için uygun öğrenme çevresi bulunmadığı ve kullanıcıya uygun tasarlanması gereken öğrenme mekânlarına gereksinim duydukları tespit edilmiştir. Kuşağın başarısına katkıda bulunabilmek ve Alfa kuşağının okul öncesi eğitim yapılarında yer alan öğrenme mekânlarındaki niteliklerinin belirlenmesi bu çalışmanın ana yapısını oluşturmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Okul öncesi eğitim yapıları, İç mekân tasarımı, Öğrenme mekânı, Alfa kuşağı, Deneyim mekânları.

ABSTRACT

LEARNING SPACES IN PRESCHOOL EDUCATION STRUCTURES AND GENERATION ALPHA AS USERS

Aziz MISTIK

Department of Interior Architecture

Anadolu University, Institute of Fine Arts, June 2019

Advisor: Asst. Prof. Füsün DOĞRAMACI CURAOĞLU

Learning in the pre-school period in which the future of the learners is shaped is a physical and mental process. For the development of effective learning and creative thinking, the environment in which the child lives in the pre-school period should be designed correctly. The learning environment where the learning takes place depends on the characteristics of the generation as a user. Today, the users of learning spaces in pre-school education structures are generation alpha children. In this context, learning styles, methods and tools of the generation change and learning spaces are transformed accordingly.

In this study, the characteristics and learning methods of generation alpha children as a user were examined and their effects on learning space in pre-school education structures were investigated. In order to determine the interior design criteria of the learning spaces in pre-school education structures that the generation alpha need, which we encounter as a new user typology, learning facilities and tools in Bursa and Eskişehir in Turkey, and in Helsinki, Espoo and Stockholm in Europe were observed and analyzed on-site. Additionally, semi-structured face-to-face interviews were conducted with pre-school teachers and pedagogues. As a result, it was determined that there is no suitable learning environment for the generation alpha which has different needs and learning styles and they need learning spaces that need to be designed according to the user. Therefore, the main objective of this study is to contribute to the success of the generation and to determine the interior design criteria in the learning spaces in the pre-school education structures of the generation alpha.

Keywords: Pre-school education structures, Interior design, Learning space, Generation alpha, Experience spaces.

ÖNSÖZ

Anadolu Üniversitesi'ndeki eğitimimin başından itibaren tasarım ve eğitim yaklaşımı ile farklı düşünme yöntemlerinde bana yol gösteren; bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşan değerli danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Füsün Doğramacı CURAOĞLU'na, içmimarlık meslek eğitiminde kazandırdığı disiplin sayesinde gelişimime yardımcı olan değerli hocam Prof. Buğru Han Burak KAPTAN'a ve tüm bölüm hocalarıma sonsuz teşekkür ederim.

Tezimin her aşamasında, tamamlanmasında emeği geçen ve her zaman varlığını hissettiğim Ayça Öner'e,

Her türlü konuda tüm kararlarımda beni destekleyen ve koşulsuz yanımda oldukları için; sevgili ailem; annem Ayhan Mıstık, babam Mustafa Mıstık ve kardeşim Minel Mıstık'a,

Alan çalışmam sırasında gösterdikleri ilgi, yardımları ve destekleri için; Elina Vismanen, Ashley Dahlbom, Margit Deurell, Sari Kaidesoja ve Jere Juutilainen'e,

Son olarak, bana yardımı dokunan tüm hocalarım, arkadaş ve dostlarıma teşekkürlerimi sunarım.

Bilgeliğiyle yolumu aydınlatan dedeme,

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim.

Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Aziz MISTIK

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar DİZİNİ.....	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xii
GÖRSELLER DİZİNİ.....	xiv
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM

1. OKUL ÖNCESİ EĞİTİM MEKÂNLARI VE İÇ MEKÂN TASARIM NİTELİKLERİ	3
1.1. Okul Öncesi Eğitimin Tanımı	4
1.2. Okul Öncesi Eğitim Mekânları.....	5
1.2.1. Tanımı	5
1.2.2. Önemi.....	6
1.2.3. Okul öncesi eğitim mekânı tarihsel gelişimi	9
1.3. Okul Öncesi Eğitim Yapılarında Mekânsal İlişkiler ve İç Mekân Tasarım Ölçütleri.....	18
1.3.1. Eğitim ve öğrenme mekânları.....	22
1.3.2. Oyun alanı	29
1.3.3. Etkinlik alanları ve atölyeler	32
1.3.4. Doğa bilimleri uygulama alanı.....	34

	<u>Sayfa</u>
1.3.5. Islak hacimler	35
1.3.6. Uyku odası	37
1.3.7. Giriş holü	38
1.3.8. İdari ofisler ve personel odası	40
1.3.9. Yemek alanı	41
1.4. Bölüm Sonu Değerlendirmesi	41

İKİNCİ BÖLÜM

2. 20. YÜZYIL İÇ MEKÂN TASARIMINI ETKİLEYEN OKUL ÖNCESİ EĞİTİM MODELLERİ VE TASARIM NİTELİKLERİ	42
2.1. Montessori Eğitim Modeli ve İç Mekân Tasarım Ölçütleri	42
2.1.1. Öğrenme mekânı tasarım ilkeleri.....	43
2.2. Waldorf Eğitim Modeli ve İç Mekân Tasarım Ölçütleri.....	47
2.2.1. Öğrenme mekânı tasarım ilkeleri.....	50
2.3. Reggio Emilia Eğitim Modeli ve İç Mekân Tasarım Ölçütleri	54
2.3.1. Öğrenme mekânı tasarım ilkeleri.....	55
2.4. Bölüm Sonu Değerlendirmesi	60

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. OKUL ÖNCESİ EĞİTİM YAPILARINDA KULLANICI ODAKLI MEKÂNSAL İLİŞKİLER-DEĞİŞEN KUŞAK ÖZELLİKLERİ VE İÇ MEKÂN TASARIM ÖLÇÜTLERİ.....	61
3.1. Okul Öncesi Eğitim Mekânlarında Kullanıcı Olarak Çocuk	61
3.1.2. Fiziksel gelişimi	61
3.1.3. Bilişsel gelişimi	63
3.1.3. Antropometrik veriler	64
3.2. Kuşakların Öğrenme Biçimleri ve Alfa Kuşağı	69
3.2.1. Baby Boomers Kuşağı	71
3.2.2. X Kuşağı.....	73

	<u>Sayfa</u>
3.2.3. Y Kuşağı.....	76
3.2.4. Z Kuşağı.....	78
3.2.5. Alfa Kuşağı.....	80
3.3. Bölüm Sonu Değerlendirmesi	85

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. YÖNTEM	89
4.1. Araştırmanın Modeli	89
4.2. Çalışma Grubu	90
4.3. Veri Toplama Araçları	91
4.4. Verilerin Analizi.....	92

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. BULGULAR VE YORUM.....	94
5.1. Güncel Okul Öncesi Öğrenme Mekânı Araştırmaları ve Kullanıcı Olarak Alfa Kuşağı.....	94
5.1.1. Okul öncesi eğitim yapılarında yer alan öğrenme mekânları kullanıcısı olarak Alfa kuşağı	96
5.1.2. Alfa kuşağı kişilik özellikleri.....	96
5.1.3. Alfa kuşağı öğrenme biçimleri.....	98
5.2. Finlandiya İsveç ve Türkiye’deki Okul Öncesi Eğitim Yapılarında Yer Alan Öğrenme Mekânları Analizi.....	102
5.2.1. Painiity Daycare Centre öğrenme mekânları analizi	102
5.2.2. Opinmäki Kampus Kindergarten öğrenme mekânları analizi.....	106
5.2.3. Vanadislundens Waldorfförskola öğrenme mekânları analizi.....	109
5.2.4. Selvin Öğretmen Anaokulu öğrenme mekânları analizi	114
5.2.5. Yeni Yol Anaokulu öğrenme mekânları analizi.....	117
5.2.6. Günebakan Anaokulu öğrenme mekânları analizi.....	119

5.3. Okul Öncesi Eğitim Yapılarında Yer Alan Öğrenme Mekânlarına Alfa Kuşağı Özelliklerine Bağlı Yenilikçi Yaklaşımlar.....	122
--	------------

ALTINCI BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER.....	126
-------------------------------	------------

KAYNAKÇA.....	134
----------------------	------------

ÖZGEÇMİŞ

TABLÖLAR DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 3.1. Çocuğun evrimi.....	62
Tablo 3.2. Piaget'e göre çocuğun algısal-bilişsel gelişimi.....	64
Tablo 3.3. Kuşaklar için en çok ve en az seçilmiş öğrenme etkinliği.....	
tercihlerinin özeti.....	86
Tablo 3.4. Kuşakların öğrenme yöntemleri ve etkinlikleri.....	87
Tablo 4.1. Çalışma grubuna ait demografik değişkenler.....	90
Tablo 4.2. Yarı yapılandırılmış görüşme formu.....	91
Tablo 6.1. Alfa kuşağı için uygun öğrenme yöntemi ve incelenen öğrenme.....	
ortamlarındaki karşılıkları.....	128

ŞEKİLLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 1.1. Kavramlara genel bakış	10
Şekil 1.2. Bir okul öncesi merkezi için kavramsal ideal düzenleme çizimi	19
Şekil 1.3. Farklı ülkelerdeki çocuk başına düşen iç ve dış mekân gereklilikleri.....	20
Şekil 1.4. İdeal bir çocuk yuvası (kreş ve anaokulu) erişim grafiği	21
Şekil 1.5. Eğitim mekânlarının sınıflandırılması için kullanılan mekânsal.....	
tasarım örneği.....	24
Şekil 1.6. Öğrenme mekânının organizasyonu	26
Şekil 1.7. Öğrenme mekânının biçimlenişinin okul öncesi çocuk davranışına etkisi ..	26
Şekil 1.8. İdeal bir okul öncesi eğitimi sınıfı.....	27
Şekil 1.9. Oyun alanlarının etkinlik bölgeleri içerecek şekilde düzenlenmesi	30
Şekil 1.10. Oyun odası için boşluk tasarımı örneği	31
Şekil 1.11. Hareket dağılımı	31
Şekil 1.12. Hareket izi, ön ve yan görünüş	32
Şekil 1.13. İyi tanımlı etkinlik cepleri	33
Şekil 1.14. Çocukların lavabolardaki boyutları	36
Şekil 1.15. Uyku alanı mekânsal ilişkisi.....	38
Şekil 1.16. Okul öncesi eğitim yapılarında giriş mekânı ve iç-dış ilişkisi	39
Şekil 2.1. Montessori eğitim sisteminde öğrenme - ortak oyun mekânları ilişkisi	44
Şekil 2.2. Rudolf Steiner'e göre insanın ruhsal ve fiziksel dünya arasındaki konumu	48
Şekil 2.3. Waldorf eğitim sisteminde öğrenme, ortak oyun etkinlik mekânları ilişkisi .	50
Şekil 2.4. Orjan School doğal çevresi.....	51
Şekil 2.5. Reggio Emilia yaklaşımına göre oluşturulmuş işlev şeması önerisi	57
Şekil 2.6. Reggio Emilia sisteminde öğrenme - ortak oyun etkinlik mekânları ilişkisi...	58

Sayfa

Şekil 2.7. Diana Okul Öncesi Eğitim Merkezi Reggio Emilio örneği, İtalya	59
Şekil 3.1. Üç yaşında çocuğun antropometrik ölçüleri.....	66
Şekil 3.2. Altı yaşında çocuğun antropometrik ölçüleri	66
Şekil 3.3. Okul öncesi çocukları için mobilya ve donatı öğeleriyle ilişkisi	67
Şekil 3.4. Çocuk ölçeğinde çevre ile kurulan ilişki	67
Şekil 3.6. Yaşlara bağlı olarak kullanım yükseklikleri.....	68
Şekil 3.7. Doğum yıllarına göre kuşaklar.	69
Şekil 3.8. Kuşak özellikleri ve aralarındaki farklılıklar.....	70
Şekil 4.1. Çalışmada kullanılan araştırma modeli ve yöntem şeması	89
Şekil 5.1. Yapılan araştırma sonucu öğrenme mekânlarına dair ulaşılan temalar.....	95

GÖRSELLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Görsel 1.1. Fröebel'in Almanya'da kurduğu Kindergarten	15
Görsel 2.1. Casa dei Bambini, Maria Montessori, İtalya	42
Görsel 2.2. Montessori eğitim yöntemi malzeme ve öğrenme araçları.....	45
Görsel 2.3. Kapı ve yağmur oluşu detayı	52
Görsel 2.4. Waldorf modeli malzeme ve öğrenme araçları	53
Görsel 2.5. Doğa masası örneği	54
Görsel 2.6. Reggio Emilia modeli malzeme ve öğrenme araçları.....	57
Görsel 5.1. Painiity Daycare Centre ve bahçesi	103
Görsel 5.2. Painiity Daycare Centre, öğrenme mekânları arası koridorlar	104
Görsel 5.3. Painiity Daycare Centre, jimnastik salonu-uyuma mekânı	104
Görsel 5.4. Painiity Daycare Centre, öğrenme mekânları.....	105
Görsel 5.5. Painiity Daycare Centre, öğrenme araçları.....	106
Görsel 5.7. Opinmäki Kampus Kindergarten, ortak öğrenme alanı.....	107
Görsel 5.8. Opinmäki Kampus Kindergarten, öğrenme mekânları.....	107
Görsel 5.10. Opinmäki Kampus Kindergarten, öğrenme araçları.....	108
Görsel 5.11. Opinmäki Kampus Kindergarten, öğrenme araçları.....	109
Görsel 5.12. Vanadislundens Waldorfförskola ve bahçesi	109
Görsel 5.13. Vanadislundens Waldorfförskola, öğrenme mekânları	110
Görsel 5.14. Vanadislundens Waldorfförskola, öğrenme mekânları	110
Görsel 5.15. Vanadislundens Waldorfförskola, öğrenme mekânları	111
Görsel 5.16. Vanadislundens Waldorfförskola, öğrenme araçları	112
Görsel 5.17. Vanadislundens Waldorfförskola, öğrenme araçlar	112
Görsel 5.18. Vanadislundens Waldorfförskola, öğrenme araçları	113

Sayfa

Görsel 5.19. Vanadislundens Waldorfförskola, öğrenme araçları	113
Görsel 5.20. Selvin Öğretmen Anaokulu, okul bahçesi	114
Görsel 5.21. Selvin Öğretmen Anaokulu, öğrenme mekânları	115
Görsel 5.22. Selvin Öğretmen Anaokulu, öğrenme mekânları	115
Görsel 5.23. Selvin Öğretmen Anaokulu, öğrenme araçları	116
Görsel 5.24. Yeni Yol Anaokulu ve bahçesi.....	117
Görsel 5.25. Yeni Yol Anaokulu öğrenme mekânları.....	118
Görsel 5.26. Yeni Yol Anaokulu öğrenme araçları.....	118
Görsel 5.27. Günebakan Anaokulu ve bahçesi	119
Görsel 5.28. Günebakan Anaokulu öğrenme mekânları	120
Görsel 5.29. Günebakan Anaokulu öğrenme mekânları	120
Görsel 5.30. Günebakan Anaokulu öğrenme araçları	121

GİRİŞ

Tarih boyunca insan, varlığını anlamlı kılabilmek ve toplum içinde hayatını sürdürebilmek için ilişki kurmaya, öğrenmeye, kendini geliştirmeye ve üretmeye gereksinim duymaktadır.

İnsanların fiziksel, zihinsel, ruhsal, sosyal gelişimine ve uygarlaşmasına katkı sağlayan birtakım ögeler vardır. Bu ögelerden en önemlisi de insan için tasarlanmış eğitim modelidir. Bilgi çağında meydana gelen gelişmeler, toplumların gereksinimlerini değiştirirken, çağı yakalayabilecek nitelikli bireylerin yetiştirilmesi gerekliliği eğitim paradigmalarının da nitelikli olarak değişimini zorunlu kılmaktadır.

Değişen eğitim paradigmaları ile birlikte, kullanıcıya ve döneme bağlı olarak öğrenme ortamlarının iç mekân tasarımları eğitim modellerinden etkilenmiştir. Çağdaş ve bilgi toplumları arasında yer alabilmek için eğitim yapılarının kullanıcının karakteristik özelliklerine göre düzenlenmesi; bunun yanında öğrenme ortamlarının doğru mekânsal niteliklere sahip olacak şekilde tasarlanması gerekmektedir.

Okul öncesi eğitim yapılarındaki öğrenme mekânlarının günümüzdeki kullanıcısı olan Alfa kuşağı öğrenme yöntemleri, motivasyon kaynakları ve öğrenme araçları bakımından diğer kuşaklardan ayrılmaktadır. Bu yüzden çağdaş öğrenme ortamı tasarlariken Alfa kuşağının öğrenme biçimleri ve yöntemleri, çağımızın ve kuşağın gereksinimleri bilinmelidir. Bu şekilde kuşak için uygun, nitelikli ve özgün öğrenme ortamları tasarlanabilir.

Bu çalışmada okul öncesi eğitim yapılarında yer alan öğrenme mekânları ele alınmıştır. Bu amaçla -yöntem bölümünde de açıklanacağı gibi- Espoo, Stockholm, Bursa ve Eskişehir, şehirlerinde belirlenen anaokullarındaki öğrenme ortamları mekânsal tasarım ölçütleri açısından analiz edilmiş, elde edilen veriler günümüz kullanıcısı olan Alfa kuşağı çocuklarının karakteristik özellikleri doğrultusunda incelenmiştir.

Amaç

İnsanlık tarihi boyunca aynı zaman diliminde yaşamış toplumlar belirli sosyal, kültürel ve teknolojik gelişmeleri birlikte tecrübe etmişlerdir. Günümüze kadar gelen süreçte bu değişimler, farklı öğrenme yöntemlerini ve araçlarını ortaya çıkarmıştır.

Nitelikli tasarlanmış mekânların, öğrenmeye ve bireyin başarısının artmasına yardımcı olduğu bilinmektedir. Çocuğun çevresinden en çok etkilendiği dönem olan okul

öncesinde öğrenme ortamlarının tasarımı önem kazanmıştır. Değişen kuşak özellikleri doğrultusunda her kuşak için eğitim yapıları ve öğrenme mekânlarında, farklı araç ve yöntemler kullanılması iç mekân tasarımlarında da değişimlere neden olmuştur.

Şimdiye kadar görülmemiş hızda bilgiye erişimin kolaylaştığı günümüzde okul öncesi dönemdeki çocuklar, zamanın büyük bir bölümünü 20. yüzyılın başlarında ortaya çıkan eğitim modellerinin şekillendirdiği öğrenme ortamlarında geçirmektedirler. Alfa kuşağı olarak tanımlanan bu çocukların farklı öğrenme yöntemleri, biçimleri ve araçları kullandıkları bilinmektedir.

Öğrenme ortamlarının Alfa kuşağının karakteristik özellikleri doğrultusunda tasarlanmadığı, gereksinimlere yeterince cevap vermediği ve bu alanda nitelikli bir çalışmanın yapılmadığı tespit edilmiştir. Okul öncesinde öğrenme ortamı olan anaokulları sınıflarında kullanıcının özelliklerine uygun öğrenmelerini destekleyici ortamlar hazırlanması gerekmektedir. Bu konuda kapsamlı bir çalışma bulunmamaktadır.

Bunun için tasarımcılarda, içmimarlarda, öğretmenlerde ve yöneticilerde “öğrenme ortamı” iç mekânının, kuşak özellikleri doğrultusunda ve iç tasarım boyutlarında nasıl tasarlanabileceğine ilişkin farkındalık yaratmak önemlidir. Böylece Alfa kuşağı olan kullanıcının estetik anlayışları gelişecek ve öğrendiklerini uyarlamada ve etkili öğrenmede farkındalık kazanacaklardır.

Bu çalışmanın amacı; değişen eğitim paradigmalarıyla birlikte okul öncesi eğitim yapılarında yer alan öğrenme mekânlarının iç mekân tasarımlarının kullanıcısı olan Alfa kuşağı özellikleriyle birlikte ele alınması ve elde edilen verilerle, ülkenin gelişmişlik düzeyine ve eğitim sistemine katkı sağlayacak çağdaş eğitim ve öğrenme mekânlarının tasarımına katkı sunulmasıdır. Bu yaklaşım doğrultusunda bu çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

- Okul öncesi dönemde bulunan Alfa kuşağının karakteristik özellikleri, öğrenme biçimleri ve yöntemleri / araçları nelerdir?
- Okul öncesi eğitim yapılarında yer alan öğrenme mekânları Alfa kuşağı özellikleri bağlamında nasıl şekillenmektedir?

BİRİNCİ BÖLÜM

1. OKUL ÖNCESİ EĞİTİM MEKÂNLARI VE İÇ MEKÂN TASARIM NİTELİKLERİ

0-6 yaş döneminin insanın doğduğu andan itibaren beyin gelişiminin en hızlı yaşandığı yıllar olmasının yanı sıra; karakteri, ilgi alanları ve istekleri de bu süreçte şekillenmektedir. Bu süreçte öğrendikleri, aldığı eğitim ve zaman geçirip deneyimlediği mekânlar sağlıklı gelişimin sağlanması açısından önem taşımaktadır. Çocukların bu dönemde zamanlarının büyük bir kısmını geçirdiği alanlar olan okul öncesi eğitim mekânlarının, kullanıcısı olan çocuk ile ilişkisi düşünülerek, çocuğun eylemlerine ve öğrenme süreçlerine katkı sağlayacak nitelikte tasarlanmış olması gerekmektedir (Bilgiç ve Surur, 2016).

Okul öncesi dönemdeki çocuk, çevresini gözlemleme ve tanıma sürecine girmiştir. Bu yaştaki çocuğun doğa ile iç içe olması, çevresini tanınması ve algılaması bakımından son derece önem taşımaktadır. Çevreyi ve kendini yorumlamaya başladıkları bu yaşlarda çocuklar, okul öncesi bir eğitim programına dahil olarak sosyalleşmeyi, paylaşmayı ve çevreye ilişkin pek çok detayı öğrenirken aynı zamanda zihinsel ve fiziksel olarak da gelişmektedirler. Çocukların bu dönemde öğrendikleri, onların gelecekteki ruhsal ve bilişsel durumunu doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle okul öncesi eğitim programlarının uygulandığı çevrenin dikkatle tasarlanması çok önemlidir. Çok basit bir tanım ile okul öncesi eğitim mekânının, “çocuğun ilk okula başlamadan önce gittiği eğitim biriminin içsel ve dışsal sınırları” olduğunu söylemek mümkündür (Karataç ve ark., 2016).

Yapılan çeşitli araştırmalar çocukların bulundukları ortamla bağ kurduklarını da göstermiştir. Örneğin pek çok çocuk, adını bilmediği yerleri, oranın mekânsal özelliklerine göre tarif etmektedir. Ayrıca çocuğun bu mekânda bulunmak isteyip istememesinin temelinde de bu alanların onlara uygun tasarlanmış olmasının etkisi büyüktür (Owens, 1987).

Kişilik gelişimi ve psikoloji alanında çalışan Zentner, çocukların içinde bulundukları mekânın tasarımına göre duygularının değişebildiğini belirttiği çalışmada, duygusal ifadelerin yerleşmediği yaşlarda çocukların duygularını tarif edebilmek için çevresindeki nitelikler ile kendilerini özdeşleştirdiğini belirtmektedir. Zentner aynı çalışmada, çocukların mutlu olduklarında daha açık renklerle resim yapmalarını ve bu resimleri duvarlara asmak istemeleri, duygularını tanımlayamamaları

sebebiyle bunu ancak renk ve formlar ile gösterdikleri şekilde açıklamıştır (Zentner, 2009). Tanner ve Langford’a göre bir mekânda kullanılan tekstil ürünlerinin dahi çocukların öğrenme ve algılama sürecinde etkisi vardır. Kişi hem rahat hissetmeli hem de bu rahatlık ve uyusukluk hâlini yaratmamalıdır (Tanner ve Langford, 2003).

Bu bölüm; okul öncesi eğitimi, eğitim mekânının tanımını ve önemini ve okul öncesi eğitim mekânlarının tarihsel gelişim süreçlerini içerir.

1.1. Okul Öncesi Eğitimin Tanımı

Okul öncesi eğitim; 3 yaş ile ilköğretime başlama çağı arasındaki süreci kapsayan, sosyal ve akıl yürütme becerilerini geliştirmeye odaklanan, eğitimciler tarafından gelişmekte olan bireylerin karakterize edildiği dönemdir (UNESCO, 2012). Türk Dil Kurumuna göre okul öncesi eğitim; “doğumdan zorunlu eğitim yaşına kadar çocukların gelişim özellikleri, kişisel ayrılıkları ve yetenekleri göz önünde bulundurularak onların bedensel, duygusal ve toplumsal gelişmelerine yardım etmek amacıyla aileler ve kurumlar tarafından uygulanan eğitim” olarak tanımlanmaktadır. Okul öncesi eğitim için eğitim kurumlarında, “kişisel farkındalıklarının gelişmesi, toplumsal alışkanlıklar kazanmaları ve sorun çözme yeteneklerini artırmaları için verilen eğitim” tanımlaması da yapılmıştır.

Çocuğun doğduğu andan itibaren ilkokula başladığı zamana kadar geçen yılları, “okul öncesi eğitimi” ya da “erken çocukluk eğitimi” olarak isimlendirilen eğitim alanı kapsar ve bu kavram zaman içinde yeni anlamlar kazanmıştır. Bu anlam değişikliğine öncelikle “eğitim” kavramının farklı boyutlar kazanması neden olurken, 20. yüzyılda sosyal bilimlerde meydana gelen gelişmeler, yeni yaklaşımları ve kavram değişimlerini de beraberinde getirmiştir. Bu şekilde “eğitim” sözcüğünün anlamı genişlemiş, “öğretim” anlamının yanı sıra, bireyin; bedensel, duygusal, toplumsal, sanatsal yaşamını da kapsayıp şekillendiren bir süreç hâline gelmiştir (Oğuzkan ve Oral, 1992).

Okul öncesi eğitim; doğumdan ilkokulun başlangıcına kadar olan çocukluk yıllarını içine alan; bu dönemdeki çocukların bireysel özelliklerine ve gelişim düzeylerine uygun, zengin uyaran çevre olanaklarını sağlayan, tüm gelişimlerini çağdaş toplumun kültürel değerleri ve özellikleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren bir eğitim sürecidir.

1.2. Okul Öncesi Eğitim Mekânları

Okul öncesi eğitim, ilk olarak ailede başlar. Çocuğun gelişiminde ilk etkisi olan aile ve çevresi, zaman içinde çocuğun gelişimini karşılamakta yetersiz kalabilmektedir. Bu noktada okul öncesi eğitim kurumları, çocukların yaş gruplarıyla çevrelerini oluşturup, gelişimlerini sağlıklı ve doğal biçimde yaşayabilecekleri ortamlar sağlar. Okul öncesi eğitim kurumlarında verilen eğitim, çocukların yaş ve gelişim özelliklerini dikkate alarak tasarlandığından ve onları her açıdan destekleyecek şekilde sistemli olarak planlandığından, bu yapılarda verilen eğitim önem taşımaktadır (Aral, Kandır ve Yaşar, 2001). Çünkü okullarda bulunan bu mesleğin eğitimini almış öğretmenler ve eğitimciler profesyoneldir; oluşturulan özel çevrede çocukların gereksinimlerini ve öğrenme durumları dikkate alınarak fiziksel uygun ortam tasarlanmıştır (Sheridan, 2009).

Çocuklara sağladıkları bakım ortamı ve fiziksel ve pedagojik olanaklara bağlı olarak nitelik standardı oluşturan okul öncesi eğitim yapıları ve özellikle bağımsız anaokulları, hizmetlerin karşılığı olarak çeşitli ücretlendirmelere gitmektedir. Çocuğun öğrenme süreci, öğretmenlerin çocuklarla kurduğu iletişim ve etkileşim şekli, öğretmenlerin pedagojik farkındalıkları ve çeşitli amaçlara yönelik çalışma yöntemleri üzerine yapılan çalışmalar okul öncesi eğitim sürecinin niteliğini tanımlamaktadır. (Sheridan, 2009).

Okul öncesi eğitim mekânları; çocuğun doğumundan ilköğretime başladığı güne kadar zamanını geçirdiği, fiziksel, zihinsel, psikomotor, dil, sosyal ve duyuşsal gelişmelerini büyük ölçüde tamamladıkları zaman aralığında bulundukları, aldığı eğitimle kişiliğinin şekillendiği eğitim ortamlarıdır.

1.2.1. Tanımı

Okul öncesi eğitim mekânları, “sosyalleşme, yaşam ortamları ile doğa arasında ilişki kurma, eğlenme ve dinlenmelerini sağlama yönünden önem taşıyan alanlar” olarak nitelendirilmektedir (Samur ve Kızıltepe, 2018). Bu alanlar, çocukların çevreyi tanıma ve gelişme süreci boyunca eğitim gördüğü, sosyalleştiği ve (Öztürk ve Bayrak, 2017), oyun oynayarak ya da çeşitli etkinliklerle hareket ederek enerji harcadıkları (Azlina ve Zulkiflee, 2010) mekânlardır.

1.2.2. Önemi

0 ila 6 yaş arasındaki dönem, çocuğun psikolojik, fizyolojik ve sosyolojik açıdan gelişiminin sağlandığı bir dönem olması sebebiyle, dikkat edilmesi gereken bir dönemdir. Yetişkinlik döneminde kişinin pek çok kararına, duygusal durumuna, insanları algılayış biçimine ve davranışlarına yön veren duygusal oluşumlar ve sosyal hatıralar bu dönemde zihne yerleşmektedir. Ayrıca, bu dönemde çocukların yaratıcılıkları zirvededir ve yaratıcı düşüncenin desteklenmesi, gelecekte çocuğun bunu kullanabilme kapasitesini de etkilemektedir. Okul öncesi eğitim kapsamında, çocuk sosyalleşme konusunda ilk adımını atmakta ve gelişimi konusunda önemli ilerlemeler kaydedilmektedir. Tüm bu sebepler, okul öncesi dönemde çocuğa verilecek eğitimin ve bu eğitimin gerçekleşeceği mekânının nitelikli olmasını zorunlu hâle getirmektedir.

Öğrenme zihinsel bir süreç olduğu için doğal veya özel hazırlanmış öğretim ortamlarının daha etkili bir öğrenme için tasarlanması ve düzenlenmesi gereklidir. Öğrencilerin başarısına katkıda bulunmak ve öğrenmelerini hızlı ve etkin biçimde kolaylaştırmak için öğrenme ortamının iyi tasarlanması gerektiği birçok çalışmada farklı boyutlarda ortaya konmuştur (Grubaugh ve Houston, 1990, Burke ve Grosvenor 2003; Burke ve Burke-Samide 2004; Koyuncu ve Erden 2010; Hannah, 2013). Çoğunlukla tahmin edilebilir ve tekrarlanan uyarıcılara dayanan bir öğretim ortamının öğrencilerin sıkılmasına neden olduğu ve iyi tasarlanmış bir öğretim ortamının öğrencileri motive ettiği, öğrenilenlerin hatırlanmasını kolaylaştırdığı, öğrenci başarısını arttırdığı (Fraser, 1999, Dorman, 2001, Meyers ve Duncan, 2009, Koyuncu, 2009 Hannah, 2013), öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiği (McCoy ve Evans, 2002; Azeria ve Parvizib, 2015) ve onların mutlu, yaratıcı ve üretken olmalarını (Derida, 1997, Ames, 1992 ve Hadfield, 1994) sağladığı bulunmuştur.

Okul öncesi eğitim yapılarında eğitim ve öğrenme mekânları, çocukların sürekli olarak kullanacakları bir yer olması bakımından son derece önem taşımaktadır. Bu mekânlar çocukların fizyolojik, psikolojik gelişimleri üzerinde oldukça etkilidir. Bu mekânların doğru tasarlanmış olması, çocukların sosyal ve zihinsel gelişmelerinin iyi derecede artmasına olanak vermektedir (Samur ve Kızıltepe, 2018). Çocuk, bu mekânlarda kendisi dışındaki hayvan ve bitki gibi canlı türleriyle öğretmenleri kontrolünde karşılaşmakta ve onları keşfetmeye başlamaktadır. Bu keşifler, çocukların gelecek yaşamlarındaki sosyal ilişkilerini ve başarılarını düzenleme konusunda da yardımcıdır (Öztürk ve Bayrak, 2017).

Okul öncesi eğitim sürecinde çocuk zihinsel, psikolojik ve sosyolojik açıdan gelişim göstermektedir. Bu nedenle, çevresindeki hareketleri örnek alabilmekte ya da olası bir travmaya açık olabilmektedir. Bu noktada ise, çocuğun eğitim sürecinde karşılaşacağı eğitim yöntemlerinin ve içinde bulunduğu çevrenin önemi oldukça fazladır (Sobel, 1990). Özellikle kent yaşamı içinde sıkışıp kalmış çocuğun doğayı tanıması, yaşadığı mekân ile iletişime geçerek öğrenmesi mümkün olmadığından, bu gereksinimlerini okul öncesi eğitim mekânlarında giderebilmelidir. Ayrıca, aile dışında ilk teması sağlayan bu ortamlarda çocuğa çeşitli etkinliklerle sorumluluk alması öğretilmektedir. Çocuk, yaşama ilişkin algılarını ve yaşamın düzenini bu mekânlarda deneyimleyerek öğrenmelidir. Okul öncesi eğitim mekânları bu yönü ile yalnızca müfredatın gerçekleştirildiği ve okul ortamına hazırlık yapılan kapalı yerler olarak düşünülmemeli, daha nitelikli birimlere dönüştürülmelidir (Azuma ve ark., 2001).

Okul öncesi eğitim süreci içerisindeki çocuğun gelişimi, çevresindeki en küçük değişiklikten dahi etkilenmektedir. Bu dönemde, çocuğun içinde bulunacağı ve öğrenmeyi gerçekleştireceği mekânın tasarımı son derece önem taşımaktadır. Özellikle çocuk psikolojisine ilişkin araştırmalar çoğaldıkça, eğitim ve öğrenme mekânlarının tasarımına verilen önem de artmaktadır (Çukur ve Delice, 2011). Okul öncesinde verilen eğitimin ve bilginin kaynağının hem içeriğine hem de öğrenmenin gerçekleştiği mekânın çocuğun dikkatini çekmesine özellikle dikkat edilmelidir. Çocuk, bu ortamda bulunmaktan hoşnut olmalıdır. Mekânda kullanılan malzemeler, renkler ve tasarım öğeleri, çocuğun fiziksel, zihinsel ve psikolojik gelişimine, yaşına, yeteneklerinin keşfedilmesine olanak tanıyacak biçimde olmalıdır (UNESCO, 2008).

Bu mekânlar çocukların sağlıklı bedensel gelişimine yardımcı olurken aynı zamanda sosyalleşme gibi gereksinimlerini de karşılamakta ve hayal güçlerini geliştirmektedir. Özellikle okul öncesi eğitim yapılarında yer alan öğrenme mekânlarının nasıl tasarlandığı, çocuğun buradan ne tür katkılar elde edeceğini, öğrenme sürecini ve şeklini doğrudan etkilemektedir. Bu konuda Azalina ve Zulkiflee; mekânın çocuğun merak duymasını sağlanacak şekilde tasarlanması, eğlenmesi için ortam yaratılması, keşfetme ve kazanma duygularını tanımasına yardımcı olunması ve yaratıcılığının desteklemesinin önemine işaret etmiştir. Aynı zamanda tüm bunların ve daha fazlasının ona zarar vermeyecek şekilde gerçekleştirilmesinin önemini de sıklıkla vurgulamışlardır (Azlina ve Zulkiflee, 2010).

Okul öncesinde “mekân” kavramı, çocuğun bedeni tarafından beş duyu organı ile algılanmaktadır. Algıladığımız her duyu ise, bir diğerini çağırmaktadır. Bu durumda, mekânın tasarımının yaratıcı düşünceyi geliştirmek açısından önemi büyüktür. Çocukların eğitim göreceği, oyun oynamak veya sosyal etkinliklerini gerçekleştireceği atmosfer, onlar için ilk ve tek resmi dış mekân konumundadır. Çocuğun içinde bulunacağı mekânın özellikleri ve tasarımı, çocuğun içinde bulunduğu toplumun inisiyatifindedir ve bu özellikler, o toplumun çocuğa karşı tavrını ortaya koymaktadır.

Okul öncesi eğitim mekânlarında dikkat edilmesi gereken önemli bir unsur da renklerdir. Renklerin insan zihninde yarattıkları etkilerin keşfedilmesi, zaman içinde çocukların okul öncesi eğitim mekânlarında kullanılma şekillerine de yansımıştır. Grangaard tarafından 1995 yılında hazırlanmış olan araştırmaya göre mekânın ışıklandırılması ve renklerin uyumu, çocukların bulundukları ortamı beğenmesine ve ilgi duymasına fayda sağlamaktadır (Grangaard, 1995). Zenter, 2001 yılında hazırladığı araştırmasında mekân renklerinin çocukların duygularını tanımlamada ve anlamada etkisi olduğunu belirtmiştir (Zentner, 2001). Tanner ve Langford, renklerin zihinsel gelişime etki ettiğini ve hatta öğrenme sürecini daha kolay ya da zor hâle getirebildiğini söylemişlerdir. Okul öncesi eğitim mekânında kullanılan renk ve objeler çocukların keşfetme isteğine doğrudan etki etmektedir. Renkler, dikkat dağıtıcı ya da konsantrasyon artırıcı etkilere sahip olabilmektedir (Tanner ve Langford, 2003).

Okul öncesi eğitim mekânlarının tasarımında, olması gereken temel özelliklerden; iç mekânda kullanılan malzemelerin belirli standartları taşıyor olmasıdır. Okul öncesi eğitimin verileceği mekânlarda kullanılan malzemelerin çocuklar tarafından benimsenmesi, onların mekânda kendilerini iyi hissetmelerine neden olmaktadır. Söz konusu yapı malzemelerinin, çocukların sağlıklarını bozabilecek zararlı maddeler içermemesi gerekmektedir. Eğitimin görüleceği yerin konforlu olması ve düzenli olarak bakım yapılması, olması gereken diğer özellikler arasındadır (Samur ve Kızıltepe, 2018).

Beş ila altı yaş aralığındaki çocukların en önemli gereksinimlerinden birisi, bolca hareket edeceği bir alanın varlığıdır. Bu nedenle, zamanının çoğunu geçireceği eğitim mekânlarında, çocukların hareket etmelerini kısıtlamayacak şekilde geniş ve doğa ile iç içe alanlar bulunmalıdır. Okul öncesi eğitimin verileceği merkezlerde, birtakım sporlara ilişkin etkinliklerin yürütülmesi, çocukların fiziksel gelişimini tetikleyen bir unsur olması sebebiyle son derece önem taşımaktadır (Öztürk ve Bayrak, 2017).

Okul öncesi dönemde çocuğun merak duygusunu tetikleyecek, öğrenme ihtiyacına cevap verebilecek eğitim yapılarının; bireyin kişiliğinin büyük oranda şekillendiği bu dönemde kullanıcısı olan çocuğun özelliklerine göre tasarlanmış olması büyük önem taşıdığı bilinmektedir.

1.2.3. Okul öncesi eğitim mekânı tarihsel gelişimi

Dünya tarihine ve literatüre bakıldığında, mekânın, renklerinin, düzeninin ve işlevselliğinin çocuğun gelişimi üzerinde etkilerinin anlaşılmaya başlanması ile bu konuya verilen önem de artış göstermiştir. Özellikle ülkesel bazda okul öncesi eğitim yapıları mekân tasarımlarına bakıldığında, mevzuatın ve bunlar için oluşturulan standartların oldukça işlevsiz olduğu görülmektedir. Öyle ki, kimi ülkelerde okul öncesi eğitim mekânlarına duyulan ihtiyacın bile uzun yıllar farkına varılmamış, çocukların bu dönemlerinde evlerinde kalmaları gerektiği düşünülmüştür. Okul öncesi eğitim kurumlarının var olduğu ülkelerde de çoğunlukla okulların tümü, her yaş grubu için benzer özellikler taşımıştır. Bu durum, okulların yaşa ve çocuğun gelişim dönemine göre tasarlanmadığını ve bu durumun gözardı edildiğini bize göstermektedir. Literatür incelendiğinde okul öncesi eğitim fikrinin ilk kez İlk Çağ'ın başlarında ele alındığı tespit edilmiştir. Bu dönemlerde eğitim fikrini dillendiren düşünürler Sokrates, Platon ve eğitimin oyun ile harmanlanmasını savunan Erasmus'tur. Sokrates ve Platon okul öncesi eğitime ilgi duyan ilk düşünürlerdir. Platon, "Devlet" adlı eserinde bireyin yetenekleri ve çevresi ile uyumu konusunda erken çocukluk eğitimin öneminden bahsetmiştir (Oğuzkan, Oral, 1987).

Avrupa tarihinde 16. yüzyıl rönesans ve reform hareketleri sebebiyle; ekonomik, sosyal ve dini değişimlerin meydana geldiği bir dönemdir. Çocukluğun hiç tanınmadığı bir çağdan, hukuksal, toplumsal ve eğitsel kurumlar içinde korunmaya alınan çocukluk kavramına geçiş dört yüz yıl sürmüştür (Dudek, 1996). Çağdaş eğitim düşüncesinin temellerinin 16. yüzyılda ortaya çıktığı ve 20. yüzyıla kadar sistemli bir şekilde gelişerek devam ettiği söylenebilir.

olmaması gerektiğini savunan çocuk merkezli bir eğitime dayanmaktadır. Eğitimdeki bu ilerici hareketi, Almanya'da Friedrich Fröbel, İtalya'da Maria Montessori ve Amerika'da John Dewey gibi eğitimciler izlemiştir (Walden, 2009). İlerici hareketin en önemli paydaşlarından biri olan eğitimciler, programa uygun çocuklardan ziyade çocukların gereksinimlerine uygun eğitim programlarının gerekli olduğunu düşünmeye başlamıştır (Dewey, 1899). Bu yeni hareket aynı zamanda etkileşim fikrini de beraberinde getirmekte olup, dolayısıyla çocuklar da birbirlerinden öğrenme modeli ortaya çıkmıştır. Bu nedenle katılım, eğitimin önemli bir parçası hâline gelmiştir. “Esneklik” kavramı tanıtılıp, bu dönemde, L şeklindeki sınıflar (Crow Island School) ve kampüs şekline eğitim yapıları oluşturulmaya başlandı (Lippman, 2010).

Modern Çağ (1940'lar-1970'ler): Bu dönemde, okulların altyapısına odaklanarak öğretme ve öğrenme için standartlar uygulanmıştır. Yeni mekânsal yerleşimleri, penceresiz sınıfları ve yenilikçi pedagojik reformları teşvik eden bir yaklaşım ortaya çıkmıştır (Lippman, 2010).

Postmodern Dönem (1981-2000): Bu dönem içinde, eğitim yapılarında yer alan öğrenme ortamları; ortak alanlarda kümelenmiş sınıflar, eğitici öğrenme köşeleri, blok, sanat, fen bilimleri ve drama merkezleri gibi mekânlara dönüşmeye başlamıştır (Lippman, 2010).

Yirmi Birinci Yüzyıl Öğrenme Ortamı: Kavramsal olarak, bugünün eğitimi, okul binalarının yanı sıra müfredatın standartlaştırılmasına da dayanmaktadır. Ancak, bu standardizasyon, çocukların, öğrenme ortamlarının ve araçlarının benzer olmadıklarını kabul etmemektedir (Gardner, 1999; Ogbu, 1987; Sutton, 1996 ve Lippman, 2010). Çünkü her kuşak farklı bağlamda her okul ortamı farklı şekilde çalışır. İçinde eğitim alan öğrencilere özgü özelliklere sahiptir (Lave ve Wenger, 1991; Wertsch, del Rio ve Alvarez, 1995 ve Lippman, 2010).

Okul öncesi eğitim mekânları tarihsel olarak incelendiğinde 1800'lü yıllarda yaşanan endüstri devrimi sonucunda ailelerin parçalanması ve pek çok sayıda ailesiz çocuğun var olması okul öncesi eğitimin ve bu mekânların önünü açan bir diğer unsurdur. Bu yıllarda tam anlamıyla okul öncesi eğitim şeklinde adlandırılmayacak ancak o dönem için son derece önemli bir adım daha atılmıştır (Agarwal, 2017). 1805 senesinde Yverdon'da Johann Heinrich Pestalozzi, çocuklar için eğitim merkezi kurarak, okul öncesi eğitim merkezlerinin temelini atmıştır (Yalçın, 2011).

Büyük Britanya'da Endüstri Devrimi koşulları, ebeveynleri, büyük kız ve erkek kardeşleri uzun süre fabrikalarda çalışan küçük çocuklar için, bebek okullarının kurulmasını gerektirmiştir. Bu anlamda ilk açılan okullardan, bir pamuk fabrikası sahibi olan Owen tarafından çalışanlarının çocukları için 1816'da New Lanark'ta kurulmuştur. Bu anaokulu, hayırsever bir sosyal reformcu olan Owen'in iki idealine dayanmaktadır; sağlıklı koşullar ve ilginç bir etkinlik hayatı. Owen'in ideallerinin aksine, İngiltere'deki anaokulları, çocukların hareket özgürlüğü kısıtlanırken, hafıza tatbikatını ve ahlaki eğitim vurgulayan bir eğitim sistemini önelemektedir. Daha sonra 1836'da Pestalozzi'nin geliştirdiği yöntemlerle öğretmen yetiştirmek için Ev ve Sömürge Okulları Derneği (Home and Colonial School Society) kurulmuştur.

Okul öncesi eğitimdeki sistemlerin dünyada ve Türkiye'deki tarihsel gelişimine bakıldığında “yuva”, anaokulu Fransızca “creche” (beşik-kreş), Almanca “kindergarten” (çocuk bahçesi), Avrupa'da ilköğrenim öncesi çocukların bakımı ve eğitimini üstlenen kurumlar gibi içeriği benzer tanımlamalar ile karşılaşılmıştır.

Avrupa'da çocukluk kavramının önem kazanması, korunmaya başlanması ve bu dönemde ortaya atılan okul öncesi eğitim fikirleri eş zamanlarda gerçekleşmiş; ancak kurumsallaşması 20. yüzyılın sonlarını bulmuştur. Bu yüzyılda, Maria Montessori ve Owen gibi eğitimcilerin okul öncesi eğitim ile ilgili olumlu düşünceleri, bu fikrin daha kolay benimsenmesine olanak vermiştir. (Agarwal, 2017). 20. yüzyılın son çeyreğinde de olsa okul öncesi eğitim modelleri, eğitim mekânlarını ve iç mekân tasarımlarını etkilemiştir. İkinci bölümde bu konu detaylı olarak ele alınacaktır.

Kindergarten (Almanca: “çocuk bahçesi”) ayrıca diğer bir ifadeyle “bebek okulu”, dört ila altı yaş arasındaki çocuklar için ilkökul öncesi bir ek eğitim ortamıdır. 19. yüzyılın başlarında ortaya çıkan anaokulu, Büyük Britanya'daki Robert Owen, İsviçre'deki J.H. Pestalozzi ve kindergarten terimini icat eden Almanya'daki onun öğrencisi Friedrich Fröbel ve İtalya'da Maria Montessori'nin uygulamaları ve düşüncelerinin bir sonucudur. Fröbel, Pestalozzi ve Montessori okul öncesi eğitime ilişkin tasarımlar konusunda öncülük eden önemli isimler olarak kayıtlara geçmişlerdir. Bu kişiler ayrıca okul öncesi eğitim mekânları ve eğitim kurumları arasında da ilk defa ayırım yapılmasını sağlamışlardır. İlk etapta eğitim için anaokulu, bakım için kreş ayırımı gerçekleştirilmiştir. Çocuğun duygusal ve ruhsal doğasını vurgulayarak, yetişkinlerin düşüncelerinin dayatılması yerine, çocuğu oyun etkinlikleri ve daha fazla özgürlük aracılığıyla kendini anlamaya teşvik etmişlerdir. Avrupa ve Amerika'da 19. yüzyılda okul öncesi çocuklar

için eğitim ve öğrenme alanları yaygınlaşmaya başlamıştır (Kamerman, 2000, ve Kamerman, 2006).

1871 yılında işler hâle gelen eğitim mekânları, bu dönemdeki çoğu eğitimcinin etkilendiği gibi Fröbel akımından etkilenerek kurulmuştur. 1900’lü yıllara gelindiğinde, Avrupa’daki halkın geçim sıkıntıları çekmesi ve refah seviyelerinin düşüklüğü, okul öncesi eğitime verilen değeri ikinci plana atmıştır. Ancak bütün bu gelişmelerin yanı sıra okul öncesi eğitim konusundaki hassasiyet bir süre daha devam etmiş; bu alanda etkinlikler düzenlenmiş ve bu etkinlikler okul öncesi eğitimin yeniden değerlendirilmesine fırsat vermiştir. 1905 senesinde Owen tarafından kurulan eğitim merkezi çocukların bakımını kapsamaktadır. Bu merkez, bu dönemde kurulan ilk bakım merkezidir (Yalçın, 2011).

II. Dünya Savaşı ve sonrasında eğitime yönelik ilgi artmış ve bu değişimden okul öncesi eğitim alanı da etkilenmiştir. 1950 ve sonrasında kadınların iş dünyasında daha fazla yer almaya başlaması, çocuklar için tasarlanan mekânlarda daha seçici aileleri ve daha çeşitli okulları beraberinde getirmiştir (Kamerman, 2006).

19. ve 20. yüzyıla bakıldığında da karşımıza, çoğu Avrupa ülkesinde zengin ailelerin çocukları için kurulmuş olan okul öncesi eğitim merkezleri ve kreşler göze çarpmaktadır. Bu dönemde eğitim merkezlerinin artmasına yardımcı olan görüşlerin bir kısmı, Rudolf Steiner’a aittir. Bu örnekten yola çıkarak, 19. ve 20. yüzyılda okul öncesi eğitim konusundaki olumsuz fikirlerin değiştiğini söylemek mümkündür (Yalçın, 2011).

1970’ler ve sonrasında aileler ve eğitimciler ile yapılan çeşitli araştırmalar ve çocukların gelişimini gözlemleyen akademisyenlerin ulaştığı sonuçlar, okul öncesi eğitim alanına verilen önemi arttırmıştır. Önceleri yalnızca UNESCO’nun verileri ile hareket eden pek çok araştırmacı, 1990 sonrasında bu alanda yaşanan bilgi patlamasından faydalanmış ve yeni kuşak okul öncesi eğitim mekânları tasarlanmaya başlanmıştır. Bu mekânların özelliklerinin çocuklar üzerinde olumlu ve olumsuz etkilerinin olduğunun bilim çevreleri tarafından kabul görmesi ve özellikle sivil toplum kuruluşlarının çabaları ile hem okul öncesi eğitim sistemleri yaygınlaşmış hem de buralarda verilecek olan eğitim, yapılacak etkinlikler ve mekânsal özelliklere ilişkin standartlar oluşturulur hâle gelmiştir (Kamerman, 2006).

- **Fröbel yaklaşımı ve ilk anaokulu ‘kindergarten’**

1837 yılında Fröbel anaokulunu, Prusya'daki Blankenburg'da, “oyun yoluyla küçük çocukların psikolojik eğitimi için bir okul” olarak açtı. “Kindergarten” fikrini uygularken, çocukların “bitkilerin içinde serbestçe büyüdüğü bir bahçede büyüdüğü gibi büyüyecekleri bir ortam” izlenimini aktarmaya çalışmıştır. Fröbel'in ölümünden sonraki 25 yıl boyunca, anaokulları Avrupa, Kuzey Amerika, Japonya ve başka yerlerde çoğaldı. Amerika Birleşik Devletleri'nde anaokulu genel olarak ilkokulun ilk birimi olarak kabul edilmiştir ([http-13](http://13)).

Fröbel'in Kindergarten'ı başlangıçta Almanya tarafından yasa dışı ilan edilmesine rağmen hızla Amerika'ya ve dünyaya yayılmıştır. Bugün ise hâlâ tartışmalı olmaya devam etmektedir. Fröbel'in Kindergarten'ı, Amerikan kültür, mimari (Frank Lloyd Wright, Buckminster Fuller), organizasyonlar (NEA, ACEI, Ulusal Louis Üniversitesi, Stanford Üniversitesi), ünlüler ve (Charles Dickens, HG Wells ve Helen Keller), şarkılar gibi kültürel simgelerle (Happy Birthday) birçok yoldan etkilemiştir ([http-13](http://13)).

Fröbel Kindergarten'ının oyun temelli tasarım eğitimi kavramı, 100 yıl önce John Dewey, Stanley Hall ve diğer eğitim liderleri tarafından kökten değiştirilmiştir. Bugün, Fröbel'in çalışmalarından esinlenerek günümüzde kullanılan Montessori, Waldorf ve Reggio Emilia gibi yöntemlerden söz edilmektedir. “Anaokulu Hikâyesi” adlı belgesel filmde, cep lastik tarağın kökeni ve dünyada en çok tanınan melodi olan “Happy Birthday” şarkısı anlatılır. Birçok klasik oyuncak, kindergarten araçlarının doğrudan sonucudur. Fröbel'in çalışmalarının kültürel etkisi çok büyüktür ve eğitim, tarih, tasarım, teknoloji, matematik ve psikoloji alanlarında en iyi araştırmacılarla röportajlar yapılarak, anaokulunun etkisi görülebilir. Tarihsel perspektifte anaokulunun hikâyesi Fröbel özelinde ele alınacak olursa kronolojik olarak şu dönemlere ayrılabilir:

- Anaokulunu keşfetmek [1817-1852]: Fröbel anaokulu
- Anaokulu hareketi [1852-1895]: Fröbel'in takipçileri
- Fröbel'i unutmak [1894-1960]: Fröbel'in ilkelerinin terk edilmesi
- Fröbel'in yankıları [1960-1997]: Montessori, Steiner, Reggio Emilia ve evde eğitim
- Fröbel bugün [1997-şimdi]: Eğitimde yeni talepler

Freidrich Wilhelm Fröbel'in eğitim yaklaşımına göre, çocuklara verilen eğitim, çocuğun yaşına göre değişmeli, farklı yöntemlerle eğitilmeli ve doğa ile iç içe

büyütülmelidir. Fröbel, okul öncesinde verilecek eğitimin çocukların fiziksel özelliklerinin gelişmesinde katkı sağlaması ve duyularını eğitmek, sosyalleşmelerini ve psikolojik açıdan iyi kalmalarını sağlamak gibi amaçlara hizmet etmesi gerektiğini savunmaktadır. Fröbel'in; "Çocuk, verimli bir topraktan gıda alarak gelişen, çiçek açan ve meyve veren bir bitki gibi, faydalı bir eğitim sistemi ile gelişebilir" cümlesi, bu yaklaşım için özet niteliğindedir. Fröbel, Almanya'da "kindergarten" adını verdiği anaokulunda burada çocukların eğitimi ile ilgili kendi geliştirdiği "doğanın nasıl tasarlandığını" öğreten bir yöntem uygulamıştır. Bu modelin en dikkat çekici yanı, iki ila altı yaş aralığındaki çocukların eğitiminde önde tutulan ilk etkinliğin "oyun" olmasıdır.



Görsel 1.1. Fröbel'in Almanya'da Kurduğu Kindergarten (<http-2>.)

Fröbel, günümüze kadar oyunun üzerine düşen ilk pedagog olarak kayıtlara geçmiştir. Yukarıdaki görsel ise, Fröbel'in Almanya'da kurduğu Kindergarten'e aittir (Görsel 1.1).

Karşımıza çıkan ikinci yaklaşım, 1907'de geliştirilen Maria Montessori'ye ait bir eğitim modelidir. Montessori'nin, İtalya'nın ilk kadın tıp doktoru olarak tarihe adını yazdırmasının yanı sıra, çocukların gelişim döneminde içinde bulundukları mekân ve eğitim programının gelecek yaşantılarına yön vereceğini belirtmesi açısından önem taşımaktadır (Edwards, 2006). Eğitime ilişkin görüşlerine, psikiyatri alanındaki yaptığı incelemeler sonucunda ulaşan Montessori'nin çalışma alanının daha çok zihinsel engelli çocukları kapsadığı bilinmektedir. Montessori, geliştirdiği pek çok konuda Rousseau, Pestalozzi ve Fröbel'i örnek almıştır. Çocukluğu, çoğu görüşün aksine erginliğe geçiş dönemi olarak adlandırmayan Montessori, çocukların rahatça hareket edecek bir ortam bulmalarına oldukça önem vermiştir. Bunun yanı sıra söz konusu okulda çocuklar sürekli olarak araştırmaya ve öğrenmeye yönlendirilmiş, özgürlüğü benimsemeleri sağlanmıştır.

Montessori, çocuğun hangi dönemde hangi özellikleri kazandığını ve hangi alanda daha hızlı bir gelişme kaydettiğini incelemiştir. Genel olarak üç alandaki gelişmeyi hedeflediği görülmektedir. Bunlardan ilki, motor becerilerin de içinde olduğu fiziksel hareket gelişimi; diğeri, duyuların eğitimi ve sonuncusu ise dil eğitimidir. Araştırmacıya göre çocuk erken yaşta basit aritmetik işlemleri ve okuma yazmayı bile öğrenebilecek zihinsel yapıdadır. Bu dönemde edinilen bilgilerin çocuklar tarafından kolay unutulmadığını da fark etmiştir. Oyunlar ve etkinliklerle öğretilen bilgi, Montessori'ye göre çocuğun zihinsel ve bedensel gelişimini eşit şekilde ilerletmesine olanak tanıyacaktı (Oğuz ve Köksal, 2006).

Montessori ve Fröbel'in yanı sıra literatürde okul öncesi eğitime ilişkin yapılan çeşitli araştırmalar mevcuttur. Bu araştırmaların derlenmesi, zaman içinde eğitim ortamına ve çocuk gelişiminde mekânın etkisine verilen önemin nasıl şekillendiğini de ortaya çıkartmaktadır.

Rudolf Steiner tarafından 1919 yılında geliştirilen Waldorf yaklaşımının, temeli öz bilincin gelişimini destekleyen ve dünyayı saran sosyal yardım çalışmalarına dayanmaktadır. İnsan olmanın özünde olan davranışların her koşulda bireyde var olacağı görüşünü savunmaktadır. Eğitimciler, çocukları belirsiz olan geleceğe hazırlamalıdır ve bunun ön koşulu, çocuğa sağlıklı fiziksel gelişim ortamı sağlamak ve beslenmesini desteklemektir. Bu gerçekleştirilirken, çocuğun doğadan uzaklaştırılmaması ve gerçek yaşamda karşısına çıkabilecek doğal durum ve olaylardan koparılmaması da önemlidir (Bjørnholt, 2014).

Reggio Emilia yaklaşımı; 1963 yılında, İtalya'nın Reggio Emilia bölgesinde yaşayan insanların çocuklarını, hayata hazırlayan ve bilişsel gelişime odaklanan bir yaklaşım olarak, onları belirli programı olan bir okul sistemine dahil etme hedefiyle ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşıma göre çocuklar her zaman meraklı ve sevgi dolu olan varlıklardır ve büyükler tarafından onlara verilen fırsatlar, eğitimler ve bilgiler ışığında bu özelliklerine yenilerini eklemektedirler. Çocukların meraklı yapısı, onları sürekli olarak öğrenmeye iten bir durumdur. Bu yaklaşımın dayanağı, çocukların almak istedikleri eğitimi kendilerinin doğal olarak belirlemesine olan inanıştır. Çocuk, çeşitli hareketler ile yeteneğini ve ilgi alanını karşısındakine belli etmektedir. Bu nedenle, yeteneklerini ortaya çıkaracak bir eğitim programına dahil edilmeli, okul öncesi eğitimde buna uygun ortam tasarımı sağlanmalıdır (Edwards, 2003 ve Hall, 2013).

Günümüzde birçok anaokulu tarafından uygulanan eğitim yaklaşımlarından biri de High Scope'dur. High Scope yaklaşımını benimseyen anaokullarında çalışanlar, çocukları; kendilerinin seçtikleri çalışmaları planlayabilen, başlatabilen ve çalışması üzerinde düşünebilen; bireysel olarak diğer çocuklarla ve yetişkinlerle etkili bir şekilde çalışan; daha sonraki eğitimsel deneyimlerde başarılı öğrenciler olmak için onlara olanak sağlayan özellikleri ve becerileri geliştiren; problem çözücü ve karar verici bireyler olmaları için cesaretlendirmektedirler ve ortam da buna göre tasarlanmaktadır. (French,2012 ve Schweinhart, 2002). Bunun için özellikle 3 boyutlu bilinmeyen çözüme-puzzle- tarzı oyunlar, geometrik desenli eşyalar ve koridorlu mekânlar oluşturulmaktadır. Ayrıca, çocuklara basit sorumluluklar verilmektedir. Özellikle bahçelerin bakımı, yemeklerin hazırlanmasına yardımcı olma ya da ortamı toparlama gibi etkinlikler bakımından zengin bir ortam oluşturulmaktadır. Mekânın da tasarımı buna göre gerçekleşmelidir. Çocukların antropometrik verilerine göre tasarlanmış, onların ilgilenebilecekleri bahçeler, mutfaklar veya uygun öğrenme mekânları kurulmalıdır (Izadpanah ve Günçe, 2014).

Bir başka önemli okul öncesi eğitim modeli de Bank Street'tir. Bu yaklaşıma göre, bir çocuk, sağlık ve duygusal gelişimi ile bir bütün olarak ele alınmalıdır. Bank Street okullarında; çocukların ve öğretmenlerin eğitimlerini geliştirmek ve bunu yaparken öğrenme ve büyüme hakkında uygulanabilir bilgileri içeren eğitim süreci hedeflenir. Çocuğa dış dünyada karşısına çıkabilecek olaylar ile ilişki kurabilme yeteneği kazandırılmaktadır (Agarwal, 2017).

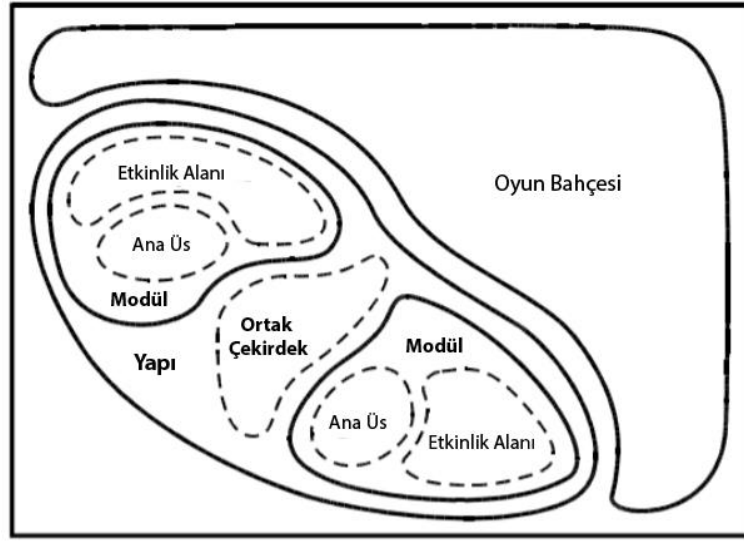
İçinde bulunduğumuz çağın en belirgin özelliği, tarih boyunca yaşanan değişimin en hızlı olduğu dönem olmasıdır. Nüfus artışı, gelişen teknoloji, şehir nüfusunun artması yaşadığımız alanlarda ve sosyal mekânlarda, değişiklikleri beraberinde getirmektedir. Buna bağlı olarak çocukların doğumundan itibaren yaşadığı mekân sürekli değişmekte ve bireye bağlı beklentiler de hızla artmaktadır. Kullanıcı nitelikleri düşünülerek tasarlanmış mekânlar, öğrenmeye, hayal kurmaya, keşfetmeye ve yaratıcılığın gelişimine yardımcı olmaktadır (IFI, 2011). Tüm bu hıza ve değişime bağlı olarak okul öncesi eğitim mekânlarında kullanıcı olarak çocuğun içinde bulunduğu mekân tasarımının çocuğun gelecekte yaşamını etkileyeceği bilinen bir gerçektir.

1.3. Okul Öncesi Eğitim Yapılarında Mekânsal İlişkiler ve İç Mekân Tasarım Ölçütleri

Okul öncesi eğitim yapısı iç mekân tasarımının o okulun çocuklara vermek istediği eğitimin amaçlarına uygun olması önemlidir. Çocukların yaratıcılığının desteklenmesi, bedensel, sosyal ve psikolojik gelişimlerinin sağlıklı bir biçimde gerçekleştirilmesi, onlara kazanma, ekip olma ve sorumluluk alma duygularının aşılması gibi amaçlara ulaşabilmek için mekânın da buna uygun şekilde tasarlanması ve barındırdığı özelliklerin kullanıldığı eğitim sistemine uygun seçilmesi gerekmektedir (Clark, 2010).

Okul öncesi eğitim yapıları fiziksel ortamları; oran-orantı, ölçek, renk, tekstil-doku, aydınlatma, iklimlendirme, mahremiyet gibi tasarım özellikleri ve açık hava oyun alanlarının niteliği, çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimi ile ilişkilidir (Moore, Sugiyama ve O'Donnell, 2003). Bu nedenle okul öncesi eğitim yapılarının tasarımı, çocukların sağlıklı gelişimi açısından oldukça önemlidir.

Bir okul öncesi eğitim kurumunun kurulması aşamasında psikoloji, eğitim, çocuk gelişimi, mimarlık ve mühendislik, tıp dahil pek çok disiplinden uzman aynı anda çalışmalıdır (MEXT Japan, 2010). Bu ekibin kararlaştırdığı gereksinimlerin tasarımlara dönüştürülmesi aşamasında özellikle içmimarlık disiplinine oldukça fazla görev düşmektedir. Bu konuda profesyonel olan tasarımcıların ilk hedefi, tasarımın çocukların fiziksel ve antropometrik verilerine uygun, ergonomik ve hedeflenen eğitim modeline göre planlanması olmalıdır. Çocukların kolayca hareket edebilecekleri ancak aynı zamanda kolaylıkla gözlemlenebilecekleri ve onlar için tehlike yaratmayan ortamlar oluşturulmalıdır. Genellikle tek katlı yapılar tercih edilmektedir (Özkubat, 2013, Mohidin ve ark, 2014). Bunun en önemli sebebi ise, merdivenlerin ve balkonların küçük yaştaki çocuklar için tehlike oluşturma ihtimalinin çok yüksek olmasıdır. Aslında benzer riskler okul öncesi eğitim mekânlarının her aşamasında geçerlidir ve bu sebeple yapılması planlanan her bölümün ayrı ayrı planlanması, her birimde en uygun malzemelerin seçilmesi ve tasarım ile yapının birbiri ile uyumunun kontrol edilmesi gerekmektedir.



Şekil 1.2. Bir okul öncesi merkezi için kavramsal ideal düzenleme çizimi (Moore, Sugiyama ve O'Donnell, 2003).

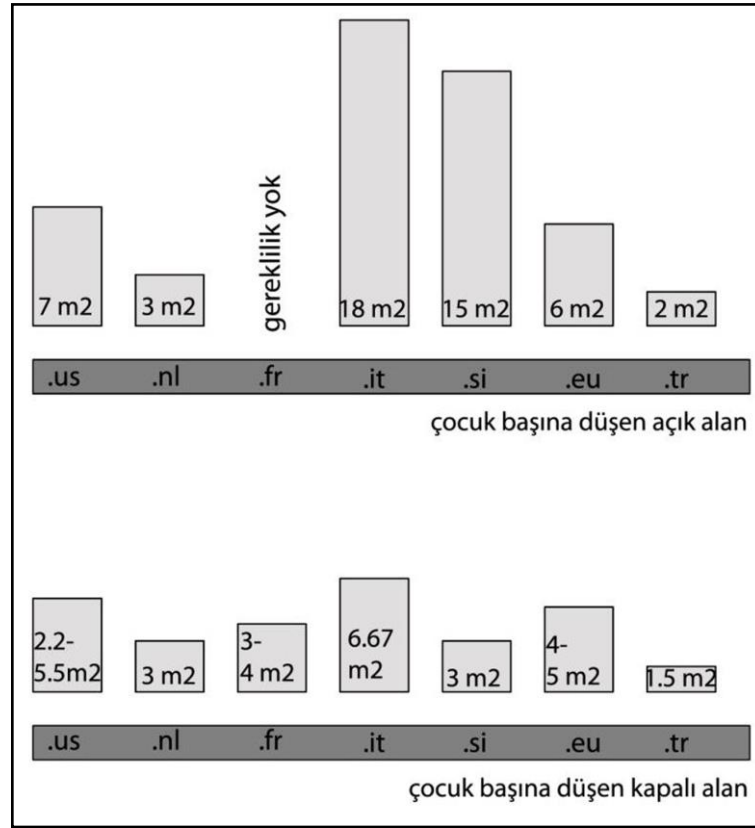
Çocukların gelişimlerinin desteklenmesi, özel alanlarının oluşturulabilmesi ve ani hareketleri kolayca yapabilecekleri ortamların oluşturulabilmesi, okul öncesi eğitim mekânlarının temel gereksinimleridir. Birçok ülke konuyla ilgili uluslararası otoriteler okul öncesi eğitim yapılarının taşıması gereken nitelikler için standartlar oluşturmuşlardır.

Kamu Binaları Çocuk Bakım Hizmetleri Bürosu, GSA- Amerika Birleşik Devletleri Genel Hizmet İdaresi tarafından geliştirilen Çocuk Bakım Merkezi Tasarım Kılavuzu, tüm okullarda her çocuk için en az 4,4 metrekarelik bir alanın bulunması gerektiğine işaret etmektedir. Bu alanın içinde banyo ve tuvaletler dahil olmasına karşın, bahçe ve diğer özel etkinlik alanları bu ölçüte dahil değildir (Child Care Center Design Guide, 2003).

Amerika Birleşik Devletleri ve Kanada, alan bazında çocuklara en fazla alanı ayıran ülkeler olarak göze çarpmaktadırlar. Bu ülkelerde hemen her çocuk için okul öncesi eğitim yapıları ortak alanlarda en az 5.9 metrekare kadar olması gerekliliği mevcuttur. Böylece çocukların özel alanlarını oluşturma ve istedikleri kişileri kendilerine yaklaştırma imkânı oluşmaktadır. Bu mekânlarda ayrıca çocukların ders dışında sosyal etkinliklere katılmasının zihinsel ve bedensel gelişimlerini desteklemesi sebebi ile eğitim alanlarının dışında da geniş alanların bulundurulmasına özen gösterilmektedir. Yine derslerde çocukların yaratıcılıklarının gelişmesi ve ortamda bulunma isteklerinin pekişmesi için donatı öğelerinin ve diğer ders gereçlerinin oyunları hatırlatacak şekilde

tasarlanmaktadır. Ayrıca masa ve sandalyelerin modüler birimlerden oluşturulması ve çocukların ders esnasında grup etkinliği yapmak için bu parçaları bir araya getirerek yerleştirmeleri ve yerleşmeleri, onların çeşitli beceriler kazanmasına olanak tanımaktadır (John ve Timothy, 2005).

Eğitim alan çocuk sayısına göre değişmekte olan okul öncesi eğitim merkezleri en küçük iki grup çocuğa, en büyük ise, on iki grup çocuğa eğitim verebilir. Eğitim alanı çocuk sayısı her bir merkezde 40 ile 240 arasında değişkenlik gösterir (Kotnik, 2011). Ayrıca, öğrenme ortamı niteliğinin sağlanması açısından, çocuk gelişimini temel alan bir programda, etkinlikler için gerekli alanlar sağlanmalıdır. Okul öncesi eğitim merkezi tasarımında ülkelere göre iç ve dış mekân gereklilikleri ise Şekil 1.3'te verilmiştir.

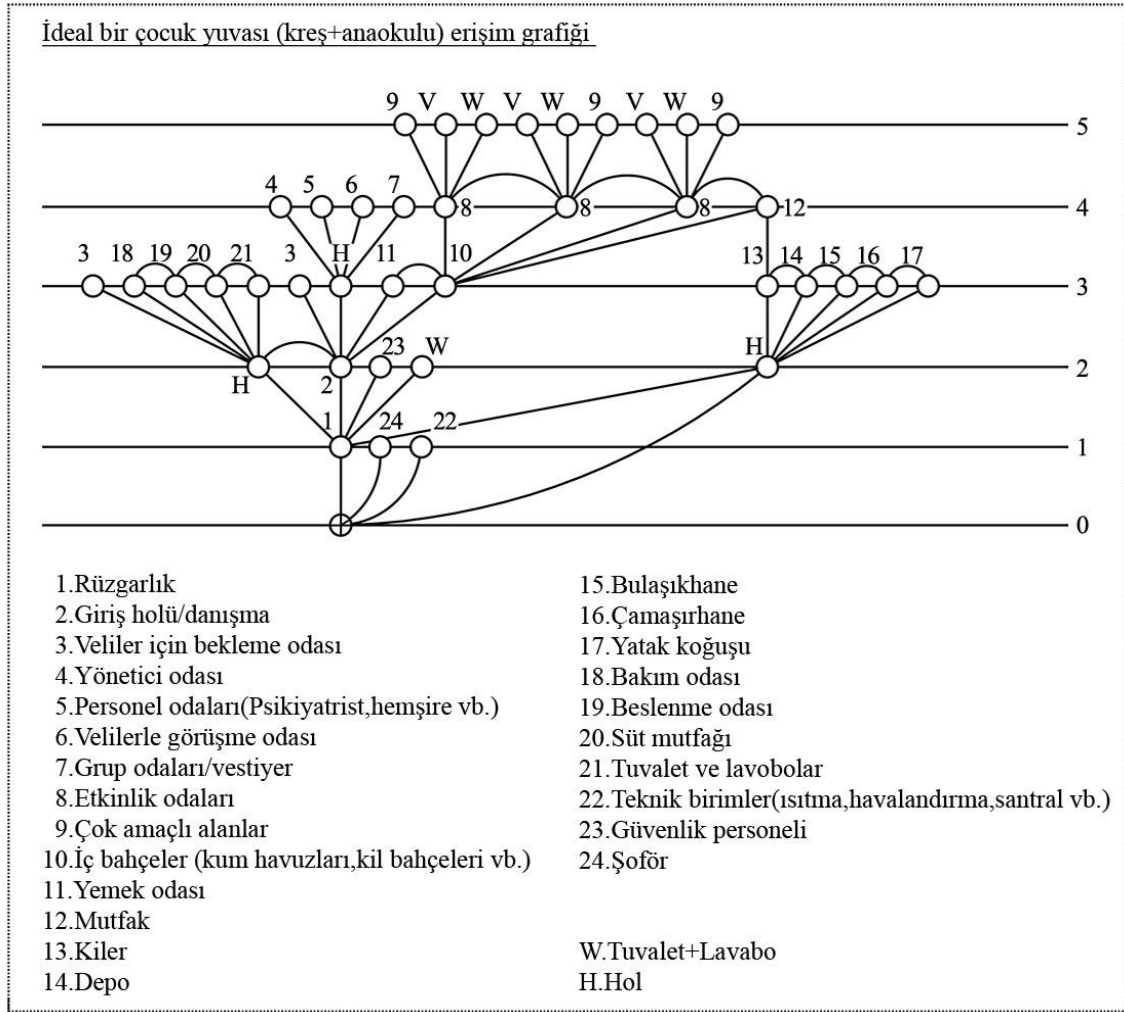


Şekil 1.3. Farklı ülkelerdeki çocuk başına düşen iç ve dış mekân gereklilikleri (Kotnik, 2011).

Amerika Birleşik Devletleri'nde okul öncesi eğitim yapılarında yer alan öğrenme mekânlarında öğrenci başına 2 ila 5 metrekarelik alanlar verilmektedir. Bununla birlikte çocuğun sosyal alanlarda en az 5.5 metrekarelik alanı mevcuttur. Çocukların zaman geçirdikleri öğrenme mekânlarının dikkat dağıtıcı olmaması ve odaklanmanın öğretilmesi açısından hemen her etkinlik için ayrı özel alan oluşturulmaktadır. Bu sayede çocuklar hem ortak alan kullanımını öğrenmekte hem de etkinlik sınıflarına giderken

malzemelerini yanlarına almak gibi basit sorumluluklar ile tanıştırılmaktadır (Waldron ve ark., 2014).

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı 2015 Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standartları Kılavuzu'na göre anaokullarında yapılabilecek en fazla kat bodrum + zemin + 1. kattan oluşmalıdır. Öğrenme mekânları ve etkinlik odalarında her bir çocuk için brüt alan 2.40 metrekare, uyku odalarında 1.50 metrekare olmalıdır. Sınıflar en fazla 25 çocuğa hitap edecek şekilde düzenlenmeli ve dersliklerin içlerindeki farklı bölümler farklı malzeme ya da mobilyalar ile ayrıştırılmalıdır. Merdiven korkulukları 110 cm, parapetler 90 cm olarak düzenlenmeli; ayrıca, döşeme malzemesi seçimleri hijyenik, darbeye ve sürtünmeye dayanıklı olmalı, az bakım gerektirecek ve kaygan olmayacak şekilde yapılmalıdır. (MEB Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standartları Kılavuzu, 2015)



Şekil 1.4. İdeal bir çocuk yuvası (kreş ve anaokulu) erişim grafiği (Gür ve Zorlu, 2002)

Okul öncesi eğitim yapısı tasarlanırken özellikle yeşil alan içerisinde konumlanması, çocukların hayal dünyasına hitap etmesi aynı zamanda onlara hareket ve oyun alanları da sağlaması önemlidir. Planlar ise, çocukların aktif olarak kullanacağı oyun, uyku ve sanat sınıfları tuvaletlere kolay erişilebilecek şekilde çözülmelidir. Ayrıca fuaye, vestiyer, müdür ve öğretmen odası, toplantı ve veli görüşme odası, yemekhane, revir gibi mekânları da içinde barındırması gerekmektedir. Yapılan inceleme ve değerlendirmelere göre, okul öncesi eğitim mekânlarında bulunan mahaller arasında kurulacak ilişki ise yukarıdaki şemada gösterilmiştir (Gür ve Zorlu, 2002).

1.3.1. Eğitim ve öğrenme mekânları

Maslow gereksinimler hiyerarşisine göre bir çocuk, ancak temel fizyolojik ve güvenlik ihtiyacı karşılandığında öğrenme sürecine geçebilir (Maslow, 1943). Öğrenme üzerinde olumlu etkinin gerçekleşmesi için okul öncesi eğitimde öğrenme ortamının genel olarak mekân, renk, ısı ve aydınlatma gibi iç tasarım boyutlarının ilkelerine uygun olarak tasarlanması gerekir. Sınıf, bir öğrenme mekânıdır. İzgi (1999) ise, “mekân” kavramını “duygular üzerindeki etkilerinin algılanmasına ve sergilenmesine dayanan ve ölçülemeyen soyut bir boyut” olarak ifade etmektedir. Fiziksel mekân; duvar, kolon, giriş, çatı, merdiven, bölücü duvarlar, pencereler, kapılar, donatılar (koltuk, masa, sandalye vb.) diğer eşyalar ve aksesuarlar, çiçekler, aydınlatma öğeleri vb. öğelerden oluşur (Gür, 1996). Tüm bu tasarım öğelerini bir araya getiren *oran/ölçek, denge, uyum, ritim ve vurgu gibi* iç mekân tasarım ilkeleri vardır (Ching, 2004).

Öğrenme mekânı, bir okul öncesi eğitim kurumunda en sık zaman geçirilen ortamlardan biridir. Bu alanların çocukların yaş grubuna, seçilen eğitimin türüne ve verilmek istenen derslere göre tasarlanması gerekir. Okul öncesi eğitim kurumlarının modern okul öncesi eğitim programlarına ve çocukların doğal gelişim süreçlerine uygunluğunu araştıran çalışmalar incelendiğinde, mekânların çocuklara uygun biçimde optimize edilmesi için atılması gereken dört temel adım karşımıza çıkmaktadır (Mohidin ve ark., 2014).

1. adım, hareket:

Bu dönem çocukların fiziksel olarak çok etkin oldukları bir dönemdir ve hem eğitim alanı hem de diğer alanlarda, aynı anda pek çok çocuğun hareket hâlinde olacağı unutulmamalıdır. Çocuklara, tehlikesiz ve geniş bir hareket alanı imkânı verilmelidir. Bu sayede kas gelişimlerinin de destekleneceği unutulmamalıdır. Özellikle aniden

koşabilecekleri alanlarda engellerin tehlike yaratabileceği düşünülmelidir. Çocuklara fiziksel sınırlar yaratmak yerine, kendi sınırlarını oluşturabilecekleri ve bunu koruyabilecekleri açıklıklar verilmesi, arkadaşları ile etkileşimi ve kendini tanıma imkânının da oluşturulması anlamına gelecektir. Psikolojik gelişimi için hareket alanları yeterliliğinin önemli olduğu da unutulmamalıdır. Bu alanlarda çocukların fiziksel etkinlikler gerçekleştirirken çeşitli kazaların olabileceği de bilinmelidir. Zemin, duvarlar ve mobilyalar, sert, sivri uçlar ve diğer kaza riskleri ihtimalleri kontrol edilmeli, çocukların fiziksel gelişimini ve sağlıklarını etkilemeyecek doğal yapı malzemeleri tercih edilmelidir. (Nevanen, Juvonen ve Ruismäki, 2014).

2. adım, rahatlık:

İç mekân tasarımının nasıl kurgulanması gerektiği konusunda önem verilmesi gereken bir diğer husus da rahatlıktır. Çocukların bulundukları ortamda kendilerini sosyal, psikolojik ve fiziksel olarak rahat hissetmeleri, mekânı sevmeleri ve benimsemeleri için ön koşuldur. Rahat bir ortam ayrıca sağlıkları için de gerekliliktir. Tavan ve donatı öğeleri yükseklikleri, ışık, temiz hava girişi dikkat edilmesi gereken önemli konulardır. (Benya,2001) Ayrıca, çocukların evlerinden ilk defa uzaklaşacakları bu dönemlerinde kendilerini evlerinde gibi hissetmelerine olanak tanıyacak dinlenme köşeleri, yastık ve minderler ile kurgulanmış oturma alanlarının olması da gerekmektedir. Pencere ve açıklıklar, çocukların erişebileceği seviyede ancak korunaklı biçimde yapılmalıdır. Sıcaklık konusuna özen gösterilmeli, sürekli hareket hâlinde olacak olan çocukların sıklıkla terleyecekleri unutulmamalıdır (Leinonen ve Venninen, 2012).

3. adım, kontrol:

Kontrol, çocukların kişisel mahremiyetlere sahip olmalarını, öngörülerde bulunmalarını ve bedenlerini mekânda uygun bir şekilde yönlendirmelerini sağlayacaktır. İç mekân tasarımı gerçekleştirilirken bu durum unutulmamalıdır. Çocukların okul içinde kişisel alanları bulunmalıdır. Örneğin; dersliklerde kendilerine ait dolaplar ya da onlar için ayrılmış sıralar ve benzeri donatı öğeleriyle ilgilenme görevi çocuklara verilmelidir. Bu alanları tasarlarken çocuğa gerekli hâllerde kolay erişim imkânının da oluşturulması gereklidir. Öğretmenler, çocuğu gerek gözleri ile gerekse bedensel olarak kontrol edebilmeli, onun zor anlarda saklanması ve içine kapanmasının önüne geçebilmelidirler. Mahremiyet alanları bir izolasyon bölgeleri olarak düşünülmemelidir.

Tasarımcılar çocukların bedensel özelliklerine göre, bu alanları yaratmalıdırlar. Sıkışma ya da saklanma gibi olasılıkları akıllarında bulundurmalıdırlar.

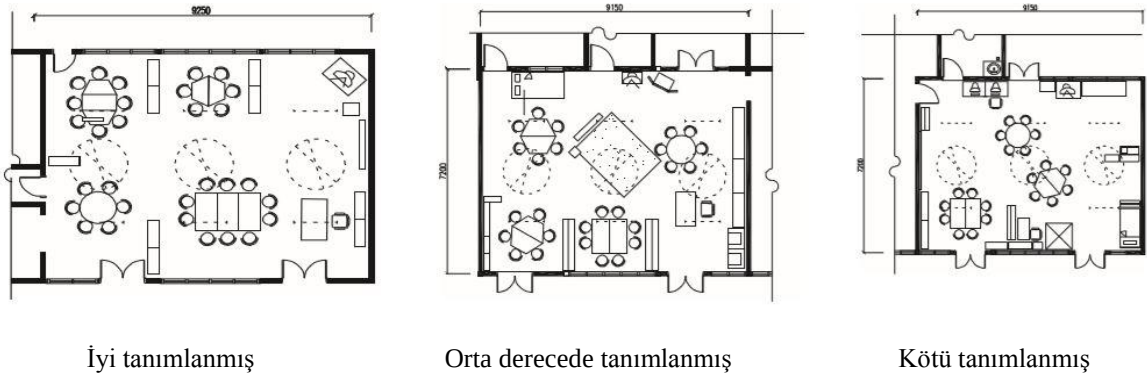
4. adım, diğer bileşenler:

Eğitim ortamında yer alan öğrenme araç gereçleri verilen eğitimi destekleyici ve eğitim modeline uygun nitelikte olmalıdır. Çocuklar, öğrendiklerini uygulamalar ile pekiştirmelidirler. Küçük yaşlarda görsel hafızanın önemi oldukça büyüktür. Özellikle nesnel olmayan konuların çeşitli etkinlikler ile zihinlere yerleştirilmesi gerekmektedir. Örneğin, sorumluluk duygusunun tarif edilebilmesi için eğitimde kullanılan araç ve gereçleri toplama görevi çocuklara verilmektedir. Bu nedenle öğrenme araçlarının çocukların erişebilecekleri bölümlere yerleştirilmesine imkân verecek şekilde saklama alanları tasarlanmalıdır. Ayrıca, çocukların merak duygusunun pekişmesi için ilgi çekici alanlarının; el becerileri için çeşitli etkinlik alanları bulunması da eğitim alanının ve sürecinin birer parçası olarak düşünülmelidir.

Okul öncesi eğitim yapılarında öğrenme mekânları çocukların yaş gruplarına göre bebekler, küçük çocuklar, okul öncesi çocuklar ve karışık yaş grubu olarak gruplanmalıdır. Bu mekânlarda çocukların bakım ve gelişimine uygun etkinliklerin sağlanabileceği tanımlanmış alanlar bulunmalıdır. Eğitim mekânları 4-5 çocuk ve aynı zamanda bir yetişkinin grup olabileceği, bütün çocukların grup olabileceği ve bireysel alanlar olarak sınıflandırılmalıdır.

Öğrenme mekânları, eş zamanda etkinlik yapılmasına imkân tanıyacak şekilde de esnek yapıda planlanmalıdır. Bu mekânlar işlevi sağlayacak şekilde “gürültülü” ve “sessiz” alanlar olarak ayrıştırılmalı, kullanılacak teknolojik aletler dolaşım alanlarından uzak konumlandırılmalıdır. Genelde gürültülü olan bir öğrenme ortamı çocukların bilişsel gelişimi, akademik başarısı ve sağlığı için uygun değildir. Sert zeminler temiz tutmak için uygundur ancak sesi arttırırlar, yumuşak zeminler (halı gibi) ise sesi emer ve daha sıcak ve esnek bir ortam sağlarken, hijyen için çok uygun olmayabilir. Dolayısıyla, sert zeminler de dökülmesi saçılması daha muhtemel olan etkinliklerin yapılması ve halı ile kaplanmış olan alanların gürültülü olabilecek etkinliklerin yapılacağı ve çocukların zemine oturacakları alanlarda seçilmesi gerekmektedir (http-4).

Aşağıdaki şekil 1.5’te iyi, orta derecede ve kötü olarak sınıflandırılmış eğitim mekânı örneği bulunmaktadır. “İyi tanımlanmış” eğitim mekânı, etkinlik alanları ve dolaşım alanlarının birbirinden ayrıldığı, sınıflandırıldığı ve görsel ayrımı tanımlandığı alanlardır. “Kötü tanımlanmış” mekânlar ise, sınırların mekânsal tanımlarının yapılmadığı; dolaşım alanlarının ayrışmadığı ve uygun mekânsal verimin alınmadığı alanlardır.

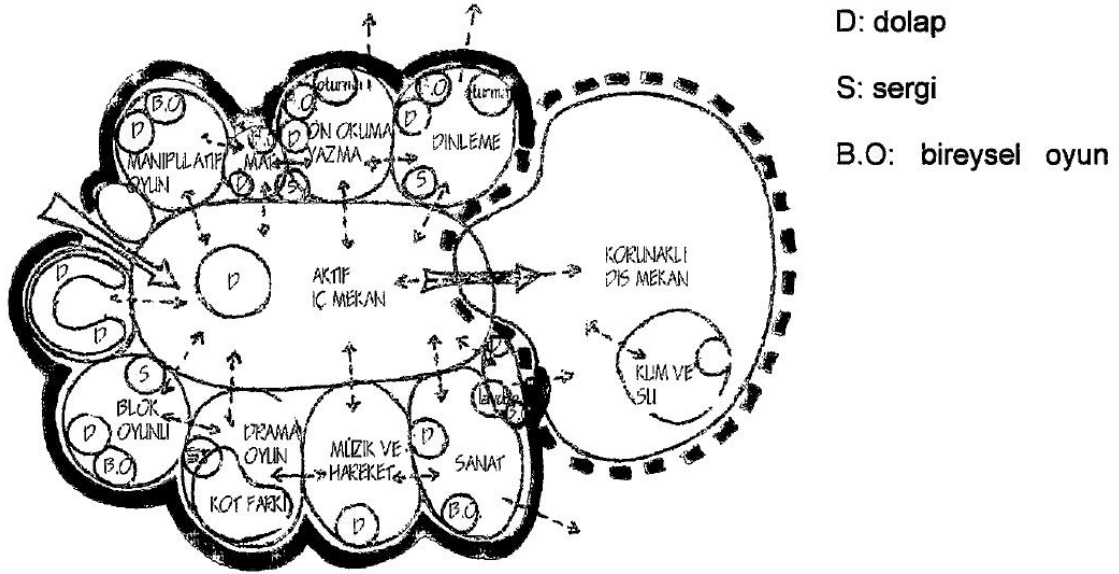


Şekil 1.5. Eğitim mekânlarının sınıflandırılması için kullanılan mekânsal tasarım örneği (Abbas M. Y., Othman M., 2010)

Farklı geçirgenlik düzeylerinde iletişim kurulabilen mekânlar, ulaşılabilir ve katılımı teşvik eder. Eğitim mekânlarının ana dolaşım ve oyun odaları ile doğrudan bağlantılı olması gerekmektedir.

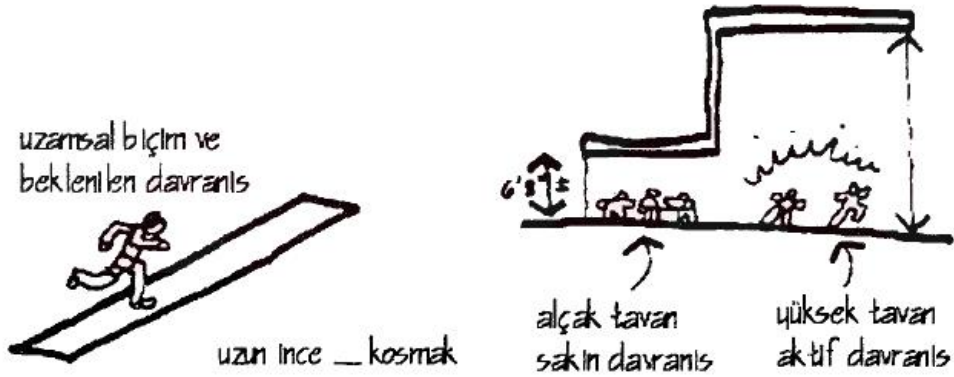
Öğrenme mekânı, gün ışığını en iyi şekilde içeri almak için dış cephe boyunca konumlandırılmalıdır. Kullanılan mobilya ve tefrişler mutlaka çocuk ölçeğinde olmalı; ayrıca yapı, kat yükseklikleri ve aydınlatma öğeleri çocuğun algısı içerisinde yer alacak şekilde tasarlanmalıdır. Çatı ışıklıkları ile daha çok gün ışığını iç mekânda kullanarak, hem aydınlık, hem de işletim giderlerini düşürmek mümkündür. Öğrenme mekânının %15-20'si kadar cephede saydam yüzey ayırmak mekânı için yeterli doğal ışık miktarını sağlayacaktır (http-16).

Öğrenme mekânlarının etkinlik merkezleri içermesi ve bu etkinlik merkezlerinin doğru ve anlaşılır bir biçimde tasarlanması; çocuklara planlı olarak etkinliklere katılma imkânı sunması ve hangi etkinliği hangi alanda yapabileceğini net bir şekilde göstermesi açısından karmaşayı önler, düzeni ve organizasyonu sağlar. Etkinlik alanlarının kullanım biçimleri çocuk tarafından net bir şekilde algılanır ve çocuklar hangi etkinlik için hangi kısmı kullanacaklarının farkındadır (Sanoff,1995).



Şekil 1.6. Öğrenme mekânının organizasyonu (Şener, 2001)

Öğrenme mekânlarının biçimlenişi ve yükseklikleri de çocukların davranışları üzerinde etkilidir. Dar koridorların çocuklarda koşma istediği uyandırması (Cohen,1974), yüksek tavanların daha fazla harekete teşvik etmesi ve alçak tavanlı bir mekânın daha sakin hareketlere yönlendirmesi bu duruma örnektir (Şener, 2001).



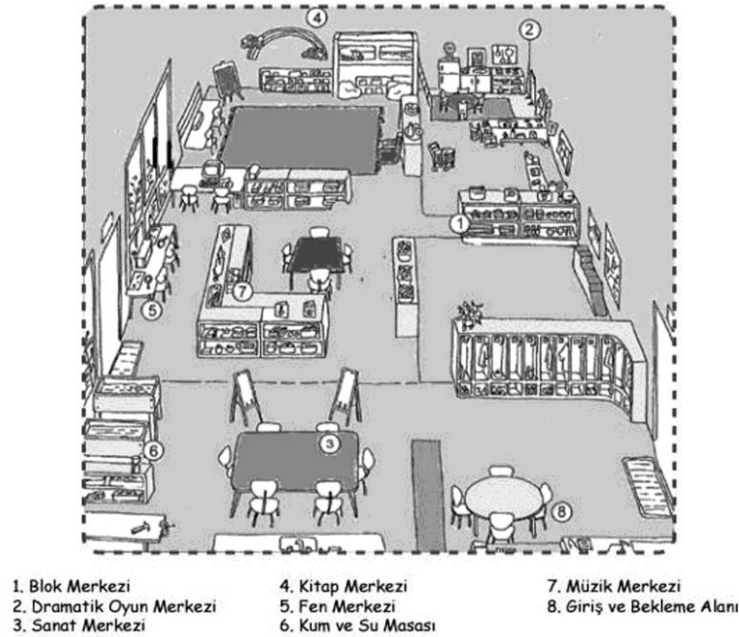
Şekil 1.7. Öğrenme mekânının biçimlenişinin okul öncesi çocuk davranışına etkisi (Şener, 2001)

T.C. MillîEğitim Bakanlığı'na göre okul öncesi eğitim programları çocukların bütüncül gelişiminin sağlamasını temel alır ve 'sarmal' yaklaşım gösterir. Okul öncesi eğitim yaş gruplarına bölünmüş ve her yaşa uygun kazanımlar barındırmaktadır. Ancak yine de her çocuk bireysel düşünülmeli, gelişim durumuna göre özel kazanımlar eklenmelidir. Çocuğun kendini geliştirmesi, özgüven ve iletişim becerisi kazanması

hedeflenir. Çocuk, çeşitli etkinlikler ve araçlarla öğrenme sürecine devam ederken, oyunlar yine bu sürecin vazgeçilmez parçalarıdır. Programlarda çocukların bireysel farklılıkları desteklenir ve kendilerini özgün bir biçimde ifade etmeleri hedeflenir. Mekân içinde çeşitli öğrenme araçları ile daha küçük gruplar hâlinde zaman geçirmelerine izin verecek öğrenme merkezleri oluşturulup, bu mekânların çocuk tarafından özgürce deneyimlenmesi sağlanır. Çocuk sayısı da dikkate alınarak oluşturulan bu ilgi merkezleri, çocukların her an değişebilecek olan isteklerine karşılık verir ve sürekli güncellenen farklı araçlar ile dikkatleri çekilerek farklı etkinliklerle öğrenmeleri gerçekleştirilir.

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı 2015 Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standartları Kılavuzuna göre eğitim mekânı zemin katta ve yapı içinde kolay algılanabilecek şekilde konumlanmalıdır. Kişi başına düşen minimum alan 2.4 metrekare olmalı ve en fazla 25 çocuk yer almalıdır. Kapılarda eşik olmamalı ve kapı kanat genişliği 1 metre olmalıdır. Pencereilerin taban alanına oranı en az %25'i kadar olmalı ve 90 cm parapet yüksekliği bırakılmalıdır. Yer döşemeleri hijyenik, sürtünme ve darbelere dayanıklı, kaymaz özellikte olmalı ve polivinil klorür esaslı malzeme ile kaplanmalıdır. Duvar ve tavanlar kolay temizlenebilen malzemeler ile kaplanmalı ve boyanmalıdır. Doğal aydınlatma ve havalandırma sağlanmalıdır (http-5).

Aşağıda bulunan görselde T.C. MillîEğitim Bakanlığı'nın örnek okul öncesi sınıf düzenlemesi mevcuttur (MEB, 2013).



Şekil 1.8. İdeal bir okul öncesi eğitimi sınıfı (MEB, Okul Öncesi Eğitim Programı, 2013)

“Isıl” olarak adlandırılan ısı, ısı ve nem dengesi öğrenme ortamlarının fiziksel niteliğini belirlemesi açısından önemlidir. Isıl, sadece hava sıcaklığına değil, göreceli neme, çevre yüzeylerinin ısıtım yoluyla yaydıkları sıcaklığa ve hava akımına da bağlıdır (Ching, 2004). Isılın, öğrenme açısından, mekânda bulunan bireyin fizyolojik özelliklerini etkileyen etmenlerden biri olduğu söylenebilir (Earthman, 2002). Hava niteliğini ve ortam sıcaklığını “öğrencinin başarısı için en önemli bireysel öğeler” olarak değerlendirir. Öğrenme ortamındaki ısı, sıcaklık ve nemin öğrencinin başarı ve davranışlarını etkilediğine ilişkin birçok çalışma vardır (Young vd., 2003; Cash, 1993; Fisher, 2001; Schneider, 2002). Millî Eğitim Bakanlığı, hazırladığı eğitim yapıları tasarım kılavuzunda, öğrenme ortamlarının iklim bölgesine göre tasarlanması, havalandırma, gölge ve güneşlenme gereksinimlerinin yeterli oranda dengelenmesi ve sınıf sıcaklığının 20-28 °C arasında tutulması gerektiğini vurgular (MEB, 2015).

Okul öncesi eğitim yapılarında öğrenme ortamının tasarımını etkileyen önemli etkenlerden bir diğeri de aydınlatmadır. Öğrenme ortamı yapay ve doğal yollarla aydınlatılabilir. Mekân içerisinde farklı doğrultularda, şiddette ve özellikte aydınlatma çeşitleri kullanmak mekâna ışık farkları katar, mekânı tekdüzelikten kurtarır, görsel vurgu yapar ve mekân içindeki kullanıcının zaman geçirmesi istenen yüzeyleri öne çıkarır. Mekânın aydınlatma özellikleri ve biçimleri öğrenmeyi de etkiler (Earthman, 2002 ve Hescong, 1999). Özellikle gün ışığının insan vücudu üzerine biyolojik etkiler yarattığı ve sinirbilim verilerine göre öğrenmenin en iyi ve en rahat şekilde doğal ışık veya sarı ışık ile sağlanacağı belirtmektedir (Jensen, 2006). Öğrenme alanlarında öğrenme süreçlerini yönetebilmeleri için gerekli belirli bir aydınlık düzeyi vardır; ışık belli şiddetin altında veya üstünde olursa kullanıcıların mekândan yararlanmaları zorlaşır (Şerefhanoglu, 1972). Bunun için ışığın mekâna yatay olarak gelmesini sağlayacak pencere ile derinliğe yayılan bir ışık oluşturulmalıdır (Lechner, 1991).

Öğrenme mekânın tasarımını etkileyen önemli bir değişken de renktir. Birim mekân tasarımında renk, konsantrasyon sağlayacak ya da dağıtacak temel girdilerden biridir. Renk, tasarımda yarattığı algının dışında fizyolojik ve psikolojik tepkiler üreten güçlü bir öğedir. Araştırmalar, öğrenme ortamında renk tercihleri ile duyguları ve gelecekteki başarıları arasında bir ilişki olduğunu göstermiştir (Boyatzis ve Varghese, 1993; Imhof, 2004; Karp ve Karp, 2001; O'Connor, Sofo, Kendall ve Olson, 1990; Terwogt ve Hoeksma, 2001). Benzer şekilde Jago ve Tanner (1999), uygun renklerle oluşturulmuş

fiziksel çevrenin öğrencinin yeteneğini ve aynı zamanda görsel uyaranlarını, algılarını ve zihinsel performansını etkilediğini belirtmiştir. İç mekânda çocukların sakin davranmaları, iç huzuru bulmaları, duygusal gelişimlerini olumlu yönde etkilemesi ve göz yorgunluğuna neden olmaması için pastel tonlarda renkler kullanılmasını önermektedir.

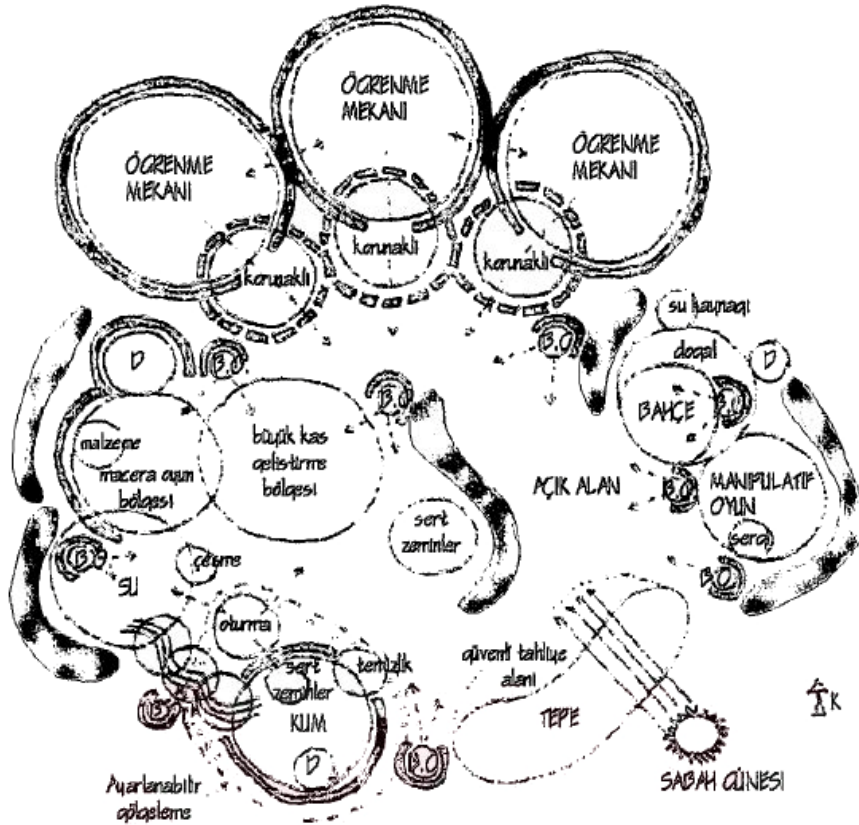
Öğrenme mekânlarında bulunan tablolar, levhalar, pencereler gibi eşya ve donatılar çocuğun fiziksel gelişim özelliğine uygun ölçek ve oranda tasarlanmalıdır. Denge, iç mekândaki öğelerin yerleştirildikleri yerle bağlantılı olarak her bir ögenin görsel ağırlığını ve mekânın bütünsel düzeneği içinde ne kadar dikkat çekeceğini belirler (Ching, 2004; Ballast, 2013 ve Arabacıoğlu, 2018). Öğrenme ortamındaki mekân algısını düzenlemek için nesneler, tüm mekânda eşit olacak ve öğrenmeyi destekleyecek bütünlükte uyumlu konumlanmalı ve tasarlanmalıdır. Uyum, bir kompozisyondaki parçaların birleşiminin ahengi ya da hoşı giden birlikteliğidir (Ching, 2004). Öğrencinin mekân içindeki estetik ve görsel bütünlüğünü sağlamak ve öğrenmeyi desteklemek için sınıf içinde kullanılan nesne ve donatıların renk ve doku bütünlüğü sağlanmalıdır ki bir başka ifade ile ritim oluşturulmalıdır. Öğrenme ortamında ritim, pencerelere ve açıklıkların dizilimi, masaların sandalyelerin ve tavandaki ışıklandırmanın konumlandırılması gibi özelliklerdir. Tüm bu bileşenler çocuğun görsel algısını destekler. Nesnelerin görsel vurgusu için bir öge veya özelliği anlamlı düzeyde boyutlandırılarak, kendine özgü bir form verilerek, mekânın geneline karşıt bir renk, ton, doku kullanılarak yapılmalıdır (Ching 2004). Sınıfta vurgu, öğrenmeyi merkeze alacak biçimde düzenlenmelidir. (Koyuncu ve Arabacıoğlu, 2018).

1.3.2. Oyun alanı

Çocuklar, doğdukları andan itibaren çevrelerini algılamaya başlamaktadır ve genetik olarak oyun oynamaya programlanmışlardır. Oyun onların hem merak etmesini hem de öğrenmesini sağladığı takdirde, çocuğa deneyimleme şansı verilmiş olmaktadır. Okul öncesi eğitim kurumları “oyun ile öğretme” sağlayacak şekilde tasarlanmalıdır. Hem ders sırasında hem de ders dışında, çocuklara hemen her etkinlik oyunlar eşliğinde yaptırılmalıdır. Bu sebeple aslında kurum içindeki her mekân bir oyun alanı ve unsuru olarak düşünülmeli; hangi oyunların burada oynanacağı ve çocuklara nelerin öğretilmek istendiği önceden planlanarak tasarım yapılmalıdır. Okul öncesi eğitim yapılarında etkinlik merkezlerinde, sınıflarda ve oyun alanlarında bulunan nesnelerin şekilleri ve

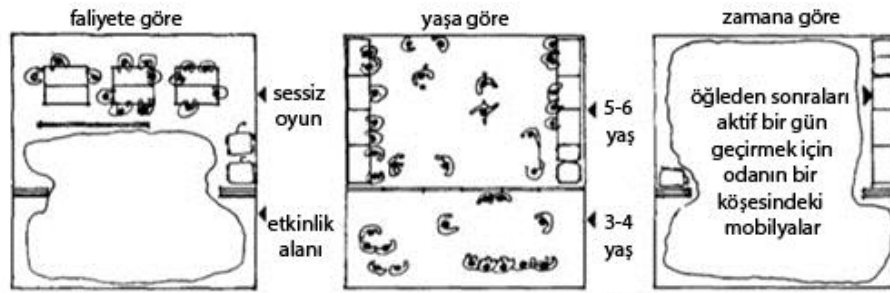
ebatları -çocuk davranışlarıyla ilişkili olacağından- gerçekleştirilecek etkinlikleri ve etkinliklerin gerektirdiği şartları sağlayacak nitelikte olmalıdır. Özellikle oyun alanlarında etkinlik, eğer bir nesne ile gerçekleştiriliyorsa çocuğun hareket edebileceği yönler doğru planlanmalıdır. Örneğin; salıncaktan kalkan bir çocuk sağa, sola ya da karşıya doğru hızlı ve dikkatsiz şekilde koşabilecektir. Benzer şekilde çocuk mekân içinde koşarak aniden hareket edip, yer değiştirebilir. Bu tür durumlarda karşısına takılabileceği ya da çarpabileceği engellerin çıkmaması gerekir. Oyun alanlarında yeterli mekânsal açıklıkların bulunması ciddi kazaların önüne geçilmesinin için ön koşuldur (Moore, Cohen, 1979, ve Gür, 2014).

Oyun çocukların gönüllü etkinliğidir. Doğdukları andan itibaren her koşulda ve her şeyle oynayabilirler ve bu durum öğrenme fırsatı olarak değerlendirilmelidir. Çocuklar oyun oynarken duygusal olarak da rahat hissettikleri için öğrenme için de hazır durumdadır. Oyun mekânları gelişim özellikleri dikkate alınarak tasarlanmalı, bireysel, iş bölümüne dayalı, sosyal ve dramatik oyunlar dikkate alınarak oluşturulan bölgeler birbiriyle, iç içe geçebilmelidir (Sanoff,1995) Aşağıdaki şekilde öğrenme ve oyun alanlarının ilişkisi yer almaktadır.



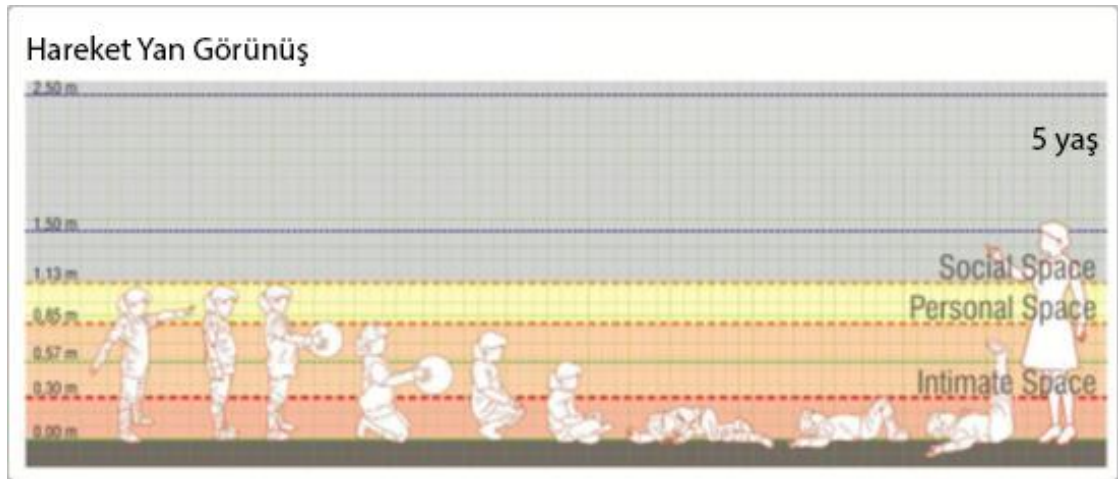
Şekil 1.9. Oyun alanlarının etkinlik bölgeleri içerecek şekilde düzenlenmesi (Şener, 1995)

Tasarlanan oyun alanları yaş gruplarına göre ayrılmalı ve temel güvenlik önlemleri mutlaka alınmalıdır. Bu mekânlar konum olarak ayrı bir oda hâlinde yer alabileceği gibi aynı zamanda öğrenme mekânlarının aralarında, geniş hollerde, teras ya da üstü kapalı bahçe alanlarında da düzenlenebilir. Çocukların oturarak da oynayabileceği ya da farklı etkinlikler de yapılabileceği düşünülerek zemin malzemeleri parke ve halı olarak seçilmelidir. Öğrenme araçları planlı bir şekilde yerleştirilmeli ve çocukların hareketini kısıtlamamalıdır (Demiriz, Ulutaş ve Karadağ, 2000).

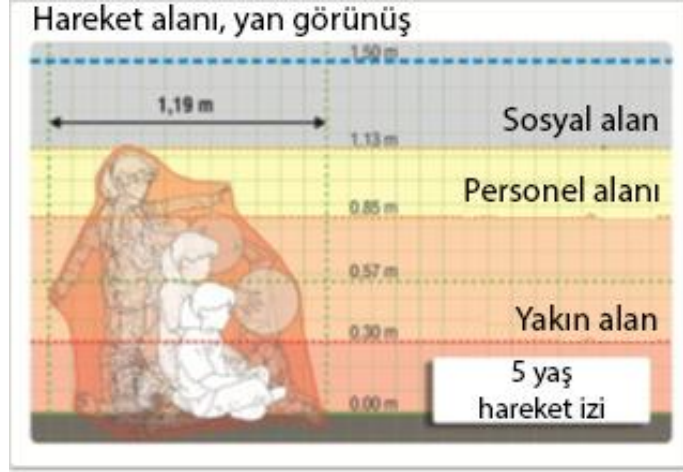


Şekil 1.10. Oyun odası için boşluk tasarımı örneği (Kishigami,1988)

Yapılan gözlemler sonucunda çocukların her nesne ile kurdukları ilişkilerin ve gerçekleştirdikleri etkinliklerin farklı büyüklüklerde alan gerektirdiği tespit edilmiştir. Bu alanlar samimi, aşına ve sosyal bölge olarak üç gruba ayrılmıştır. Farklı kişilerle iletişim kurulan alan “sosyal bölge”, tanıdık kişilerle iletişime geçilen alan “aşına bölge” ve çocuğun kendisiyle ya da bir nesne ile iletişim kurduğu alan ise “samimi bölge” olarak tanımlanmıştır. Gerçekleştirilen bu eylemlerin ayakta, oturarak ve yatarak sağlandığı tespit edilip, bu durumlara uygun alan grafikleri şekil 1.11 ve şekil 1.12’de oluşturulmuştur (Waldron J., ve ark. 2014).



Şekil 1.11. Hareket dağılımı (Waldron J. ve ark., 2014)



Şekil 1.12. Hareket İzi, Ön ve Yan Görünüş (Waldron J. ve ark.,2014)

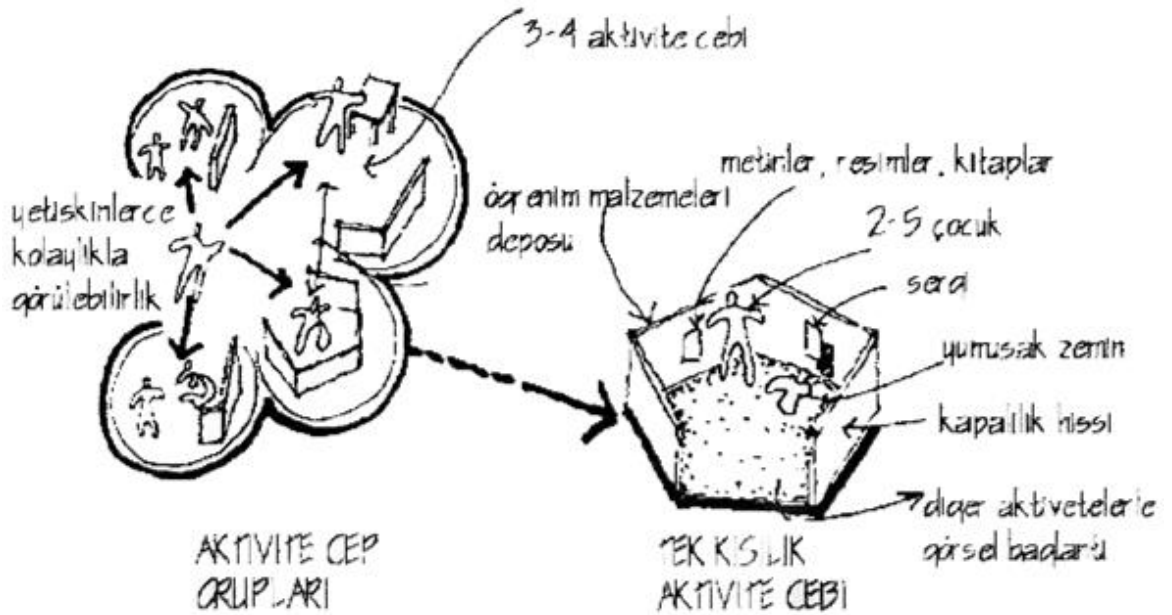
Okul öncesi eğitim yapıları içinde yer alan oyun alanları geniş bir malzeme ve donanım yelpazesine sahip; aktif-pasif, gürültülü ve sessiz kullanıma hitap eden alanlardır. Bu alanlar en az 25 çocuk için tasarlanmalı ve her çocuk için 2,5 metrekare alan ayrılmalıdır. Bunun dışında yaklaşık 8 metrekarelik sessiz bir oda da ayrıca oluşturulmalıdır. Bu alanın çocuk tuvaleti ve dış mekân ile direk bağlantısı sağlanmalıdır. Oyun alanlarının tasarımı da gruplar hâlinde yapılip, çocukların oynayabileceği köşeler ve öğrenme araçları içermelidir. Kapı geçişleri eşik ya da kapı rayları ile engellenmemelidir. Ayrıca, oyun odalarından erişim sağlanabilen yaklaşık 10 metrekare alana sahip, etkinlik ve oyuncakların saklanabilmesi için depo alanı oluşturulmalıdır (http-14).

1.3.3. Etkinlik alanları ve atölyeler

Çocukların özellikle yeteneklerinin keşfedildiği ve onların da kendi ilgi alanlarını tanımaya başladıkları alanlar, etkinlik/aktivite alanlarıdır. Buralarda oluşturulan mekânlar, iki ana özelliğe sahiptirler. Bunlar; kapılar, pencereler, duvarlar, elektrik prizleri, gibi “değişmez özellikler” ile öğrenme araçları ve hareketli mobilyalar gibi taşınabilir ve “değiştirilebilir” özelliklerdir (Özkubat, 2013). Değiştirilemez özelliklerin çocuklar için zarar verici nitelikte olmaması için yapının fikir ve tasarım aşamasında çocuklara uygun şekilde kurgulanması gerekmektedir (OECD, 2009). Değiştirilebilir özellikler ise örneğin; hareketli bölücüler ve mobilyalar bu sınıfa dahildir. Etkinlik alanlarındaki mobilyalar, çocukların yaş gruplarına ve fiziksel gelişim özelliklerine uygun boyutlarda tasarlanmalıdır. Masa, sandalye, kitaplık ve diğer mobilyaların köşeli olmamasına ve çiviler, vidalar ya da diğer metal bağlantı öğelerine direkt temastan uzak

olmasına dikkat edilmelidir. Çocuklar düştüklerinde ya da çarptıklarında tehlike oluşturabilecek ihtimallerin en aza indirilmiş olması ve bunların rutin olarak gözden geçirilmesi önemlidir. Etkinlik alanları ve diğer sınıflarda cam ve ayna gibi kırılacak parçalara sahip mobilyalar kullanılmamalıdır. Hafif ve düşme ihtimali olan mobilyalar uygun şekilde sabitlenmelidir. Bunların yanı sıra çocukların sağlıklarını tehlikeye atmamak için kolay temizlenebilir malzemelerin kullanılması oldukça önemli bir unsurdur. Ayrıca gerek etkinlik mekânları gerek oyun alanlarındaki çocukların temas ettikleri, her türlü malzeme ve mobilya sürdürülebilirlik endişeleri çerçevesinde özel olarak tasarlanmalı veya seçilmelidir (Yalçın, Bozdayı ve Ertek, 2017).

Mekân içinde oluşturulan etkinlik merkezlerinin çocukların ilgi ve kullanımını arttırdığı ve dikkat sürelerini uzattığı görülmüştür. Bu alanlarda oluşturulan küçük gruplar, grup içindeki sosyal ilişkilerin güçlenmesini ve öğretmenlerin daha yakın ilgi göstermesini sağlarken, aynı zamanda öğrenme verimlerini de arttırmıştır (Moore, 1986). Bunun yanı sıra, mekânın açık olarak düzenlenmesinin çocuklarda dağılma etkisi yarattığı, yarı açık düzenlemelerde çocukların küçük gruplar hâlinde bulunup daha sıkı iletişim kurdukları, kapalı düzenlemelerde ise çocukların kendi akranlarından uzaklaşarak öğretmene yakın olma eğiliminde bulunduğu belirtilmiştir (Şener, 2001).



Şekil 1.13. İyi tanımlı etkinlik cepleri (Moore ve Lackney, 1994)

Etkinlik alanları aslında eğitime devam edilen mekânlardır. Yapılan incelemeler, kare ya da dikdörtgen şekilde tasarlanan eğitim/etkinlik mekânlarında, çocukların gruplaştıklarını ve odanın bir köşesinde çocuk yoğunluğu olurken genellikle orta alanda boşluk oluştuğunu göstermiştir. Bu tür mekânlarda, her etkinlik için ayrı köşelerin oluşturulması planlandığında, orta alanın yine boş kaldığı ve yer tasarrufunun yapılamadığı fark edilmiştir. Ortada boş bir açıklığın olması, çocuklarda buraya doğru koşma isteği de uyandırabilmektedir. Bu nedenle öğrenme alanlarının geometrik şekiller ve net sınırlar olmadan tasarlanması hem yer kullanımı hem de çocuğun dikkatinin toplanması bakımından faydalıdır (Babaoğlu, 2007).

1.3.4. Doğa bilimleri uygulama alanı

Okul öncesi eğitim kurumlarının en önemli alanlarından biri de çocukların doğayı keşfedebilecekleri bahçelerdir. Burada gözlem ve uygulamaya dayalı etkinlikler düzenlenmektedir. Çocuklara doğayı tanıttak için mini tarım uygulamaları gerçekleştirilirken aynı zamanda doğa sevgisi de aşılanmalıdır. Bu alanların en önemli özelliği, çocuğun özellikle kent hayatı içinde görmeye fırsat bulamadığı doğal ortam uygulamalarını göstermektir. Bu nedenle iklime uygun olacak biçimde farklı bitki türlerinin yaşamasına özen gösterilmelidir (Sirel ve Duymuş, 2016). Bitkilerin alerji yapacak özellikte olmaması da önemlidir. Özellikle geçiş mevsimlerinde havaya çok fazla polen bırakan ağaçlar çocukların sağlıklarını tehlikeye atabilecektir. Bunun yanı sıra plastik ya da metal kullanılmayan parklar ve banklar kurulması gereklidir. Çocuklar doğa ile baş başa kalabilmelidirler. Bahçe planlamasında kullanılacak araç ve gereçlerin doğal malzemelerden üretilmesi önemli bir detaydır. Ayrıca çocukların bitki dikimi gibi etkinlikler gerçekleştirebilmeleri için dikim alanlarının varlığı da gerekmektedir. Buraların toprağı, zararlı karışımlardan arındırılmalı, taş, paslı çivi ve dikenlerden temizlenmelidir (Evergreen, 2013).

Bu alanlarda bulunan bitki ve hayvanların dokuları, renkleri, sesi ve hareketleri ile canlıdır. Çocuklar yetişen bitkilerin büyümelerini ve mevsim geçişlerini gözlemleyebilmelidir. Bu alanlarda bitkiler ve çeşitli yapılar kullanılarak gölgelik ve rüzgâr korumaları oluşturulabilir. Ayrıca, kullanılan çit ve ağaçlara çocukların tırmanabilecekleri de unutulmamalıdır (Child Care Centre Design Guide)

Bahçeler ve bahçe içinde oluşturulmuş özel alanlar kas gelişimi açısından da destekleyici birimlerdir. Çocukların tırmanacakları, zıplayacakları, koşacakları alanlar ve

açıklıklar bırakılmalıdır. Ders aralarında çocukların enerjilerini harcayabilecekleri bu alanlar, çocukları oyun oynama konusunda da isteklendirmelidir. Özellikle günümüz çocukları, genellikle ekran karşısında oturma eğilimindedirler (Waldron ve ark., 2014). Bu nedenle doğaya ilişkin bilgileri de sınırlıdır. Bahçelerin, onların dikkatini çekecek biçimde tasarlanması, çocuğun bir an önce eve dönme isteğinin törpülenmesine de yardımcı olacaktır.

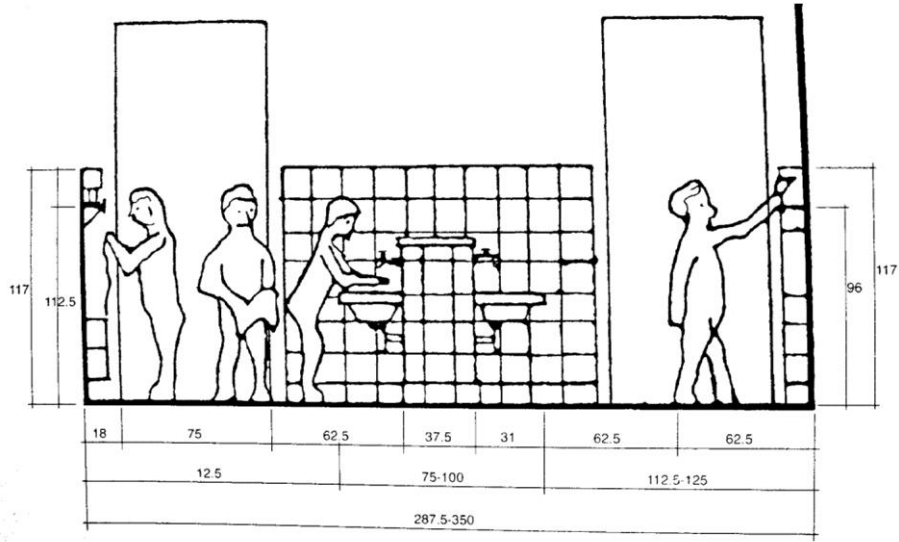
1.3.5. Islak hacimler

Okul öncesi eğitim yapılarında çocukların tuvalet ve temizlik eğitimlerini alabilmeleri de oldukça önemlidir. Genellikle evlerde ıslak hacimlerin tasarımı yetişkin bireylere göre yapılmaktadır. Bu mekânlar, çocukların kullanabileceği ölçekte olmadığından ebeveynler ek sistemler denemektedirler. Ancak okul öncesi eğitim yapılarında çocuğun tek başına kendi gereksinimlerini gidermeyi öğrenmesi de eğitim hedeflerinden biridir. Bu nedenle onun antropometrik özelliklerine uygun tasarlanmış lavabolar ve klozetler/tuvaletler yerleştirilmelidir.

Islak hacim zeminlerinin kaygan olmayan malzemeler ile tasarlanması, çocukların düşmemesi açısından büyük önem taşımaktadır. Yine bu alanlarda su birikmemesi için sürekli olarak temizliğin yapılması ve rutubetin önlenmesi gerekmektedir. Gerekli yerlere giderlerin konularak rutubetin ve dolayısıyla sağlığı bozacak organizmaların oluşmasının engellenmesi çocukların sağlığının korunması açısından önemlidir. Tuvaletlerin okul planlaması yapılırken sınıflara yakın şekilde konumlandırılması hâlinde, çocuklar kolayca ıslak hacime erişebileceklerdir (Özkubat, 2013).

Tuvaletlerin içme suyu ve yeme içme alanlarına da yakın olmaları önemlidir. Nguyen ve arkadaşları tarafından yapılan bir araştırmaya göre çocukların hemen hepsi su içtikten ya da bir şeyler atıştırdıktan sonra tuvalet ihtiyacı duymaktadırlar. Islak hacimlerin yeme içme alanlarına yakın olması ayrıca sürekli el yıkama ve diş fırçalama alışkanlıklarının yerleştirilmesi bakımından da önemlidir. Aynı araştırmada, okul öncesi eğitim kurumlarını incelemişler ve tuvaletleri birbirinden ayrılmamış mekânlarda çocukların tuvalete girmekten kaçındıklarını tespit etmişlerdir. Çocukların tuvalet gereksinimlerini giderirken mahremiyetlerine önem verilmesi gerektiğini vurgulayan araştırmacılar, tuvalette yardıma gerek duyulabileceğini ve gerekli hâllerde öğretmen/bakıcı ve çocuğun aynı anda tuvalette bulunabileceği açıklığın da olması gerektiğini belirtmektedirler (Nguyen ve ark., 2013).

2012 yılında T.C. Millî Eğitim Bakanlığı'nın yayınlamış olduğu Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği'nde tuvaletlerin taşınması gereken özellikleri belirtmektedir. Bu yönetmeliğe göre, okul öncesi eğitim kurumlarında, klozet yüksekliği 35 cm, el yıkama alanlarının yüksekliği 55-60 cm aralığında olmalıdır. Aynı kaynağa göre, her 6-7 çocuk için bir tuvalet ve el yıkama ünitesinin bulunması gerekmektedir. Türk Standardı, TS 10347'de ise çocukların musluklardan su içmeye kalkışabilecekleri ve bunun tehlike yaratabileceği olasılığı göz önünde bulundurulmuş, tuvalet lavaboları dahil su çıkışı olan her yerin kolay görülebilir, duyulabilir ve kolay erişilebilir olması şartı getirilmiştir (Güleş, 2013).



Şekil 1.14. Çocukların lavabolardaki boyutları (Gür ve Zorlu, 2002)

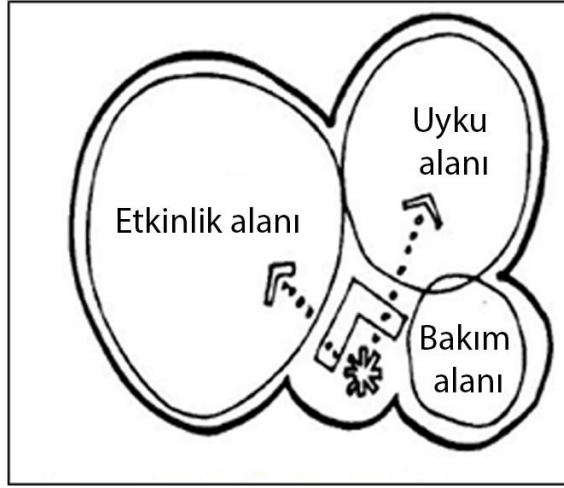
Tuvalet kullanımında geniş dolaşım alanı da sağlanmalıdır ve bu alan 12-16 metrekare arasında olmalıdır. Kız ve erkek çocuk tuvaletleri ayrı olarak sağlanmalı ve her biri 3 tuvalet, 5 lavabo alanı içermelidir. Ayrıca içinde bulunan bir kabin engelli ulaşımına uygun olarak düzenlenmelidir. Zemin ve duvarlar dayanıklı, kolay temizlenebilir malzemeden olmalıdır. Havalandırma için açılan pencereler çocukların erişemeyeceği yükseklikte konumlanmalı, kapılar öğretmenlerin gözetimine imkân verecek büyüklük ve yükseklikte camlara sahip olmalıdır. Tuvalet bölmelerinin yükseklikleri hem çocukların mahremiyetinin sağlanması hem de gözetimin kolay olması açısından 90 santimetre ile 1 metre arasında olmalıdır (http-14).

T.C. MillîEğitim Bakanlığı 2015 Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standartları Kılavuzuna göre ıslak hacimler her 30 öğrenci için kendi yaş gruplarına uygun olacak şekilde 1 tuvalet ve 1 lavabo olarak tasarlanmalı, engelli öğrenciler için ayrıca bir kabin ve lavabo bulunmalıdır. Çocuk tuvaletlerinde kesinlikle kilit sistemi kullanılmamalı ve kabin kapıları dışarı açılmalıdır. Vasistas pencereler tercih edilmeli ve çocukların ulaşamayacağı yükseklikte konumlandırılmalıdır. Döşeme ve duvarlar seramik gibi sırlı kolay temizlenebilen malzemeler ile kaplanmalı; döşemenin kaymaz olmasına ayrıca dikkat edilmelidir. Bu mekânlarda doğal ışık ve havalandırma sağlanmalı, bunların dışında da mutlaka bir havalandırma bacası bırakmaya dikkat edilmelidir (MEB., 2015).

1.3.6. Uyku odası

Çok küçük yaştaki çocukların gün içinde uyumaya gereksinimi vardır. Uyku mekânlarının, gürültüden uzak, öğretmenlerin kolay erişebileceği ve gözlem yapabileceği şekilde tasarlanması gerekmektedir. Yataklar çocukların boylarına uygun şekilde tasarlanmalı, her çocuk kendi uyuma alanına sahip olabilmelidir. Bu nedenle yataklar arasında en az 1 metrelik boşluklar bırakılmalıdır. Sıcaklık çok fazla olmamalı, yatak malzemeleri mevsime uygun olarak seçilmelidir. Ayrıca odanın havalandırmasına dikkat edilmesi, sağlıklı bir uyku için oldukça önemlidir. Bunlarla birlikte yatakların altlarında su geçirmez örtüler bulunmalı ve çocukların yatak alanlarına yakın bir yerde tuvalet ve lavabolar yerleştirilmelidir (Kayacık, 2016).

Bebek ve küçük yaştaki çocuklar için okul öncesi eğitim yapılarında genellikle ayrı uyuma mekânı bulunmaktadır. Bu alanlar, bebeklerin kendi uyku programına göre rahatça ve keyifli uyumalarını sağlayabileceği alanlar olmalı ve gürültüden uzak konumlandırılmalıdır. Aynı zamanda öğretmenin gözlem yapabilmesine ve sesleri duyabilmesine imkân tanınmalıdır. Her bebek için bir yatak alanı sağlanmalı ve 60 santimetre aralıklarla yerleştirilmelidir. Zemin ve duvar malzemesi hijyenik ve kolay temizlenebilir olmalıdır. Odalar istenildiğinde karartılabilecek şekilde tasarlanmalıdır. Uyku ve oyun odasına yakın olacak şekilde bebek bakım odası konumlandırılmalı ve bu oda lavabonun yanına yerleşmeli, mobilyalar pamuklu tekstil ürünleri içermelidir (Child Care Centre Design Guide, 2003). Şekil 1.15'te de uyku mekânının diğer alanlar ile ilişkisi görülmektedir.



Şekil 1.15. Uyku alanı mekânsal ilişkisi (Child Care Centre Design Guide, 2003)

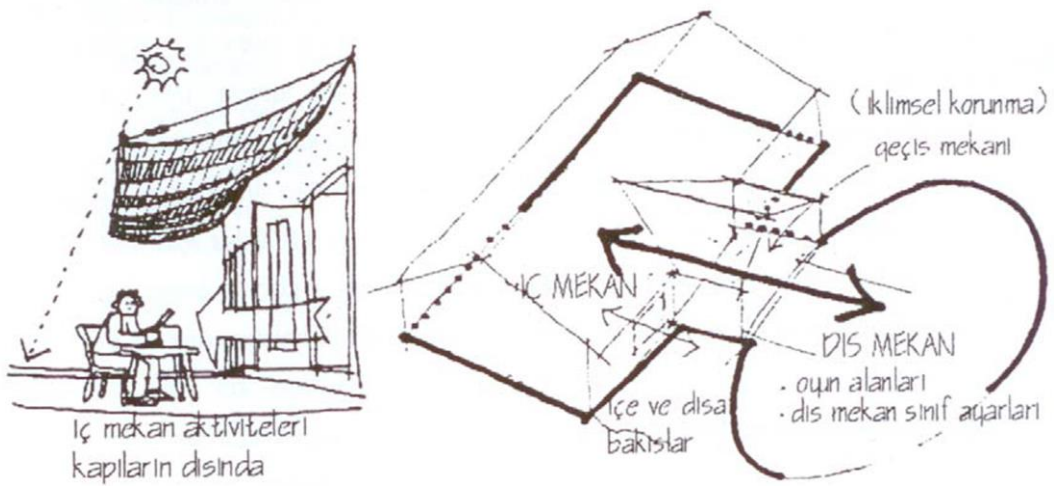
T.C. MillîEğitim Bakanlığı 2015 Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standartları Kılavuzuna göre uyku mekânları yol veya gürültü alan yerlere bakacak şekilde konumlandırılmamalıdır ve zemin katta yer almalıdır. Kullanılan malzemelerin hijyenik ve kolay temizlenebilir olmasının yanında ses yalıtımına da ayrıca önem verilmelidir. Pencereleer doğal ışık ve özellikle üstten havalandırma sağlayacak şekilde kullanılmalıdır (MEB, Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standartları Kılavuzu, 2015).

1.3.7. Giriş holü

Giriş alanları, çocukların ve yetişkinlerin okul öncesi eğitim yapılarında iç mekâna adım attığı ilk alan olduğundan, bu mekânlar ilgi çekici ve sıcak bir atmosfere sahip olmalı, aynı zamanda güvenli geçişi sağlayacak önlemlerin alınması, giriş ve çıkışlar için uygun bir şekilde tasarlanması gerekmektedir (MEB, 2013).

Giriş mekânları giriş, danışma ve diğer birimlere geçiş alanlarını içerir. Geçiş alanları rahat bir ortam yaratmak ve yapının iç ve dış bağlantısını sağlaması açısından önemlidir. Giriş holü, dış mekânda bulunan suyun ve toprağın binaya girişini engelleyecek şekilde tasarlanmalıdır. Toz ve parçacıkların binaya girmesini engellemek için zeminde ızgara sistemler kullanılmalıdır. İklim koşullarına göre giriş ve çıkış alanlarında çamur odaları oluşturulabilir. (Child Care Centre Design Guide)

İşlevlerin doğru yerleştirilmesi, yönetimin girişe yakın konumlandırılması veya birden fazla giriş tasarlanmasıyla, günlük ve hızlı ziyaretçinin okulun genel dolaşımına karışmak durumunda kalmadan hızla hedefe yönelmesine imkân tanır.



Şekil 1.16. Okul öncesi eğitim yapılarında giriş mekânı ve iç-dış ilişkisi (Moore ve Lackney, 1994)

Giriş alanları çocuk ve ebeveynler için tam görüş alanı sağlamalı ve rahat ve güvende hissettirecek şekilde tasarlanmalıdır. Ayrıca bu alanlar çocuğun ebeveyn ile karşılaşmasına müsaade etmeli ve hazırlık alanı da barındırmalıdır. Ebeveynlerin kullanabileceği bir tuvalet alanına yakın olmalıdır. Yapının diğer giriş noktaları servis girişi olarak düzenlenmeli, yangın kaçış kapılarının sağlanmasına dikkat edilmelidir (Child Care Centre Design Guide).

Giriş alanlarında ayakkabı ve dış mekân kıyafetleri için giyinme soyunma ve depolama alanı 20 metrekare olacak şekilde sağlandığında genelde yeterli olmaktadır. Zemin için paspas içeren, dayanıklı ve kolay temizlenebilir bir malzeme seçilmelidir. Duvarlar temizlenebilir boya ile boyanmalıdır ve duvar malzemesi mobilyaları taşıyabilecek nitelikte olmalıdır. Her çocuk için askı ve ayakkabı depolama alanı sağlanmalıdır. Ayrıca vestiyer dolapları altında yaklaşık 325 milimetre yüksekliğe sahip oturma birimleri bulunmalıdır (http-14).

Karşılama alanları aydınlık, sıcak ve konforlu alanlar olarak düzenlenmelidir. Danışma bankosu yüksekliği çocuğun bu alanda bulunan yetişkini görmesini engellememelidir. Rahat görünüme sahip dayanıklı yüzeyler seçilmeli, rahat oturmalar içermeli ve davetkâr bir görünüm sağlamalıdır (Child Care Centre Design Guide).

Dar ve uzun olarak planlanan hollerin çocuklarda koşma isteği uyandıracığı bilinmelidir. Bu durumda çocuk koştuğundan sonra derse odaklanmakta güçlük çekecektir. Ayrıca dar bir alanda koşmak hem çocuğun kendisi hem de -çarpma tehlikesinden dolayı- diğer çocuklar için tehlikelidir. Okul öncesi eğitim kurumlarının girişlerinin bu nedenle

uzun ve dar koridorlardan çok, geniş açıklıklar olarak tasarlanması gerekmektedir (Moore ve ark., 1996). Özellikle giriş esnasında çocuğun sakinleşmesi ve hareket etme dürtüsünün oluşmaması için doğal renklerin kullanılması ve tavanların daha alçak olarak tasarlanması önemlidir. Bu noktada çocuğa “öğrenmeye geldin” mesajı verilmelidir (Babaoğlu, 2007). Koridorları sadece yatayda ulaşım ve hareket amaçlı kullanmak yerine farklı işlevler içeren karma kullanımlı hollere çevirmek gerekir. Koridorlar, buluşma, toplanma ve birbirinden öğrenme mekânları olarak kurgulanabilmelidir. Birbiriyle doğru ilişkilendirilmiş tüm işlevleri bağlayan dolaşım alanları olarak koridorlar ağ gibi çalışmalı; okulun tüm kamusal hayatının yaşandığı ve yansıtıldığı alanlar olabilmelidirler.

1.3.8. İdari ofisler ve personel odası

İdari ofisler ve personel odaları; müdür odası, öğretmenler odası, sekreter odası, muhasebeci odası ve aşçı ve diğer personelin dinlenebileceği oda ve kullanabilecekleri ıslak hacimlerden oluşur. Bu mekânlar; idari işlerin yürütülmesi, veli görüşmelerinin yapılması ve dinlenme amacıyla kullanılır (Ulutaş, Karataş ve Demiriz, 2000) İdare odaları, girişe yakın olacak şekilde konumlandırılmalı, yöneticinin binaya giriş ve çıkış yapan ziyaretçileri görebilme imkânına sahip olmalıdır. Giriş bölümünde ebeveynler için bekleme alanları ve vestiyer bulunmalıdır. Ebeveyn odasının konumunun binanın girişinde yer alması çocukların ve ebeveynlerin binaya giriş ve çıkışlarını kolaylaştıracaktır. Veli ve öğretmenlerin kullandıkları alanlarda duyuru panolarına yer verilmesi okul ve ebeveyn ilişkisinin düzenlenmesi ve planların aksamaması için önemlidir. Bu alanlarda ayrıca etkinlikleri gösteren fotoğrafların; çocukların öğrendikleri bilgilerin, resim çalışmaları gibi örneklerin bulunması çocukların anne ve babalarının aynı etkinlikleri veya benzerlerini evde de tekrarlamalarına olanak sağlayacaktır.

İdarenin ve personelin bulunduğu alanlar çocuklara kolay erişim sağlanabilen ve dışarıdaki seslerin kolayca duyulabileceği alanlar olmalıdırlar. Öğretmen ve diğer okul çalışanlarının gerekli anlarda çocuklara kolaylıkla ulaşabilmelerinin yanı sıra onları gözlemleyebilecekleri pencere, kapı ve açıklıkların bulunması gerekmektedir. Bu sayede olası kazaların da önüne geçmek mümkün olacaktır. Bu mekânlarda çeşitli elektronik sistemlerin olması sebebi ile de çocuklar tarafından kolay erişilmesi engellenmelidir.

1.3.9. Yemek alanı

Yemek alanları hem çocukların fiziksel olarak beslenme ihtiyacını karşılarlarken hem sorumluluk almalarına hem beslenme bilincinin oluşturulmasına hem de sosyalleşmelerine olanak tanımaktadır. Buralarda kullanılan malzemeler, çocuklar için tehlike yaratabilme potansiyeli bakımından oldukça fazladır. Cam, porselen ve metallerden oluşan yemek yeme malzemelerinin yanı sıra sıcak yemekler, çocukların çeşitli kazalar neticesinde zarar görmelerine neden olabilmektedir. Bu sebeple yemek alanları rahatlıkla ve sürekli olarak gözlenebilecek şekilde tasarlanmalıdır. Genellikle geniş bir alan oluşturulmalı, çocukların birbirlerine çarpmaları engellenmelidir. Ortamın iyi ışıklandırılması ve yemek kokusunun çocukları rahatsız etmemesi için sürekli olarak havalandırılması gerekmektedir. Yemek alanlarına tuvaletlerin yakın olması, çocukların hijyen alışkanlıklarını da pekiştirecektir.

Ayrıca sandalye ve masalar çocukların antropometrik özelliklerine uygun şekilde seçilmeli ve yerleştirilmelidir. Benzer şekilde kullanılan boya ve kimyasal malzemelerin de çocuklarda çeşitli sorunlar yaratabileceği unutulmamalı; mobilyaların hem malzemeleri hem de boyaları çocuk için uygun nitelikte tercih edilmelidir (Demirarslan ve Aytöre, 2016).

1.4. Bölüm Sonu Değerlendirmesi

Okul öncesi eğitim mekânlarında zamanının büyük bir bölümünü geçiren çocuk çevresiyle fiziksel ilişki kurar. Fiziksel çevrenin çocuğun kimlik oluşumuna ve gelişimine olan katkısı ve çevre ile etkileşim eğiliminin tüm çocuklarda mevcut olduğu bilinen bir gerçektir. Öğrenme ortamı özelinde çocuk, çevresindeki nesneleri ve fikirlerini birbiriyle nasıl ilişkilendirildiğini keşfederek deneyim kazanırlar. Bu doğrultuda doğru tasarlanmış okul öncesi eğitim yapıları ve özellikle bu yapılar içinde yer alan öğrenme mekânları, çocuğun fiziksel ve bilişsel gelişimi açısından oldukça önemlidir.

Bu bölümde okul öncesi eğitim yapılarında mekânsal ilişkiler ve iç mekân tasarım ilkeleri ele alınmıştır. Okul öncesi eğitim yapısının bir bütün olarak düşünülüp tüm detayları ve işlevsel nitelikleri ile çocuğun gelişim özelliklerine uygun, fiziksel çevresi ile ilişkisi doğru değerlendirilerek nasıl tasarlanması gerektiği açıklanmıştır.

İKİNCİ BÖLÜM

2. 20. YÜZYIL İÇ MEKÂN TASARIMINI ETKİLEYEN OKUL ÖNCESİ EĞİTİM MODELLERİ VE TASARIM NİTELİKLERİ

2.1. Montessori Eğitim Modeli ve İç Mekân Tasarım Ölçütleri

“Açıkkası, çevre; görevi için hazırlanan bir yetişkinin düzenlediği, daha yüksek bir istihbarat tarafından yönetilen canlı bir ortam olmalı” Dr. Maria Montessori

“Çocuklar ile bireysel eğitim” ilkesine dayanan bu yaklaşım, Doktor Maria Montessori tarafından kurulmuş olup okul öncesi ve ilköğretimde dünya genelinde birçok okul tarafından model alınmıştır (http-15). Montessori yaklaşımına göre, çocuk çevresine karşı oldukça duyarlı bir varlıktır ve çevresinde olanları oldukça dikkatli biçimde incelemektedir (Danişman, 2012).

Montessori, İtalya’nın ilk kadın tıp doktoru olarak tarihe adını yazdırmasının yanı sıra, çocukların gelişim döneminde içinde bulundukları mekân ve eğitim programının gelecek yaşantılarına yön vereceğini belirtmesi de önemlidir (Edwards, 2003). Eğitime ilişkin görüşlerine yaptığı psikiyatrik incelemeler sonucunda ulaşan doktorun çalışma alanının daha çok zihinsel engelli çocukları kapsadığı bilinmelidir. Montessori, geliştirdiği pek çok konuda Rousseau, Pestalozzi ve Fröbel’i örnek almıştır. Çocukluğu, -çoğu görüşün aksine- “erginliğe geçme dönemi” olarak adlandırmayan Montessori, kurduğu “Casa de Bambini” adındaki eğitim merkezinde eğitim gören çocukların rahatça hareket edecek bir ortam bulmalarına oldukça önem vermiştir. Bunun yanı sıra Casa dei Bambini’de çocuklar, sürekli olarak araştırmaya ve öğrenmeye yönlendirilmiş, özgürlüğü benimsemeleri sağlanmıştır. (Aral, Kandır ve Yaşar, 2002). Aşağıdaki görsel, Dr. Montessori tarafından kurulan Roma’daki ilk çocuk evi Casa de Bambini’ye ait görüntülerdir.



Görsel 2.1. Casa dei Bambini, Maria Montessori, İtalya (http-1 / E.T. 28.04.2019)

Montessori modeline göre, çocuklar özellikle yedi yaşa kadar çevrelerinde gördükleri her şeyi zihinlerine almaktadırlar. Bu durumda yetişkinlerin onları yönlendirerek doğru olanları alması konusunda sınır oluşturması gerekmektedir. Genel olarak Montessori yaklaşımını benimseyen okullarda; harekete geçirici eğitim, dil eğitimi ve duyuşsal eğitim olmak üzere üç temel eğitim odağı mevcuttur (Coleman, 2011 ve Şener, 2001).

Montessori yönteminde bulunan üç ana öğe; “çevre, çocuk ve öğretmen”dir. “Erken çocukluk dönemi” eğitimiyle ilgili her sistemin temeli “çocuğu, bir yetişkinin olmasını istediğı gibi değil, olduğı gibi gözlemek ve anlamaya çalışmak” üzerine kurulmuştur (Mallory’dan akt. Köksal ve Oğuz 2006). Aşağıdaki bölümde Montessori yönteminde önemli bir etken olan çevreyi oluşturan tasarım ilkeleri ele alınacaktır.

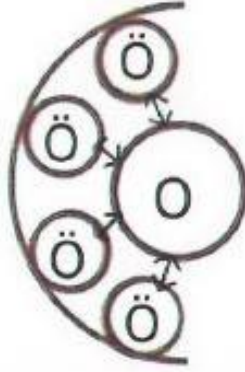
2.1.1. Öğrenme mekânı tasarım ilkeleri

Bu yaklaşımı benimseyen okul öncesi eğitim yapılarında mekân tasarımının net bir sistematığının olduğı dikkat çekmektedir. Mekân çocuk için memnurluk verici aynı zamanda da toplayıcı özelliklere sahiptir. Çocuk için öğrenmesi istenilen her şeyin mekânda hazır olarak bulunması gerekir. Çocuğun ilgisini çekmesi istenen konular, eşyalar ve etkinlikler mekânda dikkat çekici biçimde yerleştirilmişlerdir. Böylece çocuğa kontrollü bir keşif ortamı sunulmaktadır (http-4).

Bu modelin temellerinde kendini güvende hissetmesi için çocuğun etrafının “bildiğı çevre” ile kurgulanması gerektiğı fikri yatmaktadır. Çocuk kendi isteğıyle o çevreyi keşfetmelidir. Çocuğun ortamın içinde ve dışında hareket etmekte serbest olması gerekir bu yüzden çevre çocuğun gereksinimlerine göre uyarlanmalıdır. Çünkü çocuk bundan sonra çevreye adapte olacaktır. “Hazırlanmış çevre”, Montessori pedagojisinde anahtar bir kavramdır. Mekân, orada bulunan çocuk ve çocuğun Montessori eğitimi almış öğretmenle olan ilişkisi mutlaka dikkate alınmalıdır.

Montessori modelinde birbirine bağı mekânlar, topografik bir görüntü sunan bir manzarayı temsil eder. Her bölümün krokisi kat planı ile birlikte ortaya çıkar. Yer ve tavan bölümlerini yükselterek ya da alçaltarak mekânda değişiklikler yapıldığı uygulamalar görülmektedir. Farklı yükseklikler arasındaki geçişlere özel planlama yapmak, mümkün olduğunca bunları merdivenlerin gerekli olduğı yerlerde bağlantı basamaklarıyla oturma basamakları olarak tasarlamak gereklidir. Merdivenler görüş açısını genişletirken aynı zamanda da güvenlik sağlar.

Aşağıdaki şekilde görüleceği üzere Montessori eğitim sisteminde bulunan öğrenme mekânları ‘Ö’ ortak bir etkinlik mekânına açılır; ancak ‘O’ -ortak alan- mekânı çift taraflı çerçevelemez ve bu iki mekân arasında görsel açıdan şeffaf bir ilişki kurulmaz (Şener, 2001).



Şekil 2.1. Montessori eğitim sisteminde öğrenme - ortak oyun mekânları ilişkisi (Şener,2001)

Çocuğun “bildiği (bilindik) çevre” oluşturulması için, içinde güvenli bir yönelme duygusu uyandıran unsurlar olması gerektiği unutulmamalıdır. Bu kurguyu bir içmimar “birbirine bağlı mekânların hiyerarşisini” oluşturarak yapabilir. Ortama alışma süreci; yönlendirici veya merkezi alanlar, yüksek veya düşük tavanlı alanlar ve küçük veya büyük alanlar yoluyla farklı şekillerde sağlayabilir.

Bir Montessori modeli ile eğitim verecek olan mekânda, tasarımcı, çocuğun perspektifinden baktığında, mekân kullanımının nasıl “bilinirlik” yarattığına odaklanmalıdır. Tasarımcının amacı, düzenli kullanım şartlarını yerine getiren ve çocuğun aklında bir uyum sağlama anlayışı geliştirmesini sağlayan “birbirine bağlı mekânların hiyerarşisi” olmalıdır. Çocuğun merakını karşılamak ve yeterli düzeyde motor hareketleri kazandıracak gereksinimlerini karşılayacak mekânlar tasarlamak için yeterli malzemeleri sunmak tasarımcının sorumluluğundadır.

Montessori sınıfında kullanılan öğrenme araçlarının ve malzemelerin türünün kullanıcı olan çocuğun kendini mekâna ait hissetmesini sağlayacak özelliklerde olması önemlidir. Montessori eğitimindeki temel öğelerden biri, bilişsel güçlerini geliştirmek için öğrencilerin doğrudan öğretimle değil, araç ve gereçlerle çalışarak kavramları öğrendikleri yapılandırmacı öğrenme modelidir.

Bu açıdan, mekândaki yüzeylerin hammadde niteliği de çok önem taşımaktadır. Ahşap veya taş gibi doğal maddelerin pürüzlülüğü, sadeliği, gösterişsizliği ve içtenliğinde doğal bir güzellik vardır. Bu nedenle, Montessori sınıflarında bir çocuğun beş duyusunu geliştirmesine yardımcı olmak için kullanılan Montessori eğitsel öğrenme araçları bu tür doğal malzemelerden yapılmıştır.

Montessori eğitim yöntemini kullanan bir sınıfta canlı ve sıcak renk skalası tercih edilmekte ve mekânda kullanılan öğrenme araçları ilgi çekici özellikte tasarlanmaktadır. Eğitim araç ve gereçleri birbiri ardına sıralanmıştır. Çocukların eğitiminde ve mekânda kullanılan malzemeler gerçek hayatta kullanılan doğal malzemelerden tercih edilmiştir. Örneğin su içmek için cam bir şişe, ütü yapmak için gerçek bir ütü kullanılabilir ([http-6](http://6)).

Montessori Eğitim Metodu Malzeme ve Öğrenme Araçları					
Malzeme, doku ve renk	- Günlük hayattan malzemeler - 5 Duyuyu harekete geçirecek materyaller - Canlı renkler				
Öğrenme araçları	- Pembe kule - Binom küpleri - Tamamlayıcı ekler - Ondalık boncuklar - Matematik ve alfabe kartları - Duyu ve dil materyalleri - Kozmik materyaller				

Görsel 2.2. Montessori eğitim yöntemi malzeme ve öğrenme araçları (Tez kapsamında yapılan okumaların katkısıyla oluşturulmuştur, 2019)

Çocuklara planlanmış şekilde gerçek hayatta kullanacakları beceriler de verilmektedir. Ayrıca eğitim hayatı boyunca kullanacağı basit bilgiler de verilmeye başlanmaktadır. Eğitim mekânlarında silindirler, prizmalar gibi geometrik şekiller kullanılmakta ve bunların isimleri ile çeşitli özellikleri çocuklara öğretilmektedir. Ayrıca, el becerilerinin gelişmesi için ahşap malzemeler verilmekte ve onlardan bazı modelleri oluşturmaları istenmektedir. Kuleler oluşturmak gibi mini etkinlikler ile öğretim hedeflenmektedir. Mekânın tasarımında kullanılan her malzeme, mobilya ve oyuncakların öğretici bir işlevinin olmasına özen gösterilmektedir. Okullarda öğrenme mekânlarının yanı sıra dış oyun alanı, bahçe, uyku odası, kütüphaneler ve personel odaları ile depo alanları mevcuttur (Lilard, 2012).

Montessori mekânları, birlikte çalışan gruplara ve bireylere gerekli mahremiyeti ve odaklanmayı sağlamak için, mekânların tasarımı konusuna ayrı bir vurgu yapmaktadır. Bunun amacı, odaklanmayı üst düzeye çıkarmak ve “*odaklanma adacıkları*” oluşturmaktır. Mekân tasarımı; ortak alanları her birinin kendine özgü özellikleri ve nitelikleri olan küçük bölümlere ayırmaktır. Bu; duvar şekilleri, farklı zemin yükseklikleri, gömme raflar, mekân aydınlatması, kitaplık ve depolama birimleri veya farklı malzeme kullanımı ile sağlanabilir. Bu durum, karmaşıklığı arttırabilir. Bu noktada tasarımcıya düşen görev, mekânsal olarak bütünün toplandığı birçok parçayı bir araya getirmeyi başarabilen görsel birliktelik yaratmaktır.

Bir Montessori sınıfında malzeme seçimi, temizlik ve ortam sıcaklığı açısından zeminde çalışılacak şekilde uygun şartları ve mekânı oluşturmak zorundadır. Merdiven basamakları ve gömme alanlar, zemini çalışma alanı olarak kullanma konusunda fayda sağlamalıdır. Merdiven basamaklarının altındaki boşluklar da değerlendirilebilir ve kullanılan alan bakımından genişlik sağlar. Bu aynı zamanda bir özel alan algısı oluşturarak, kendilerine ait bir ortama sahip olduklarını hissettirebilmektedir.

“Her şeyi çocuğa erişebilir kılma” ile “her şeyi çocuklara göre tasarlama” arasında fark vardır. Herman Hertzberger'e göre, çocuklar yetişkin dünyasının bir parçası olmayı daha çok isterler. Bu nedenle kendisi, yetişkinlere yönelik unsurların çocuklara erişilebilir kılınmasını tercih eder. En basit örneği olarak, pencerenin önüne bir basamak koyarak boylarını uzatmaktır. Tüm örnek kurumlar, bina tasarımları, tuvaletler, musluklar, tulumbarlar ve mutfağın kullanımı da dâhil olmak üzere çocukların isteklerine göre düzenlenmesine izin vermektedir (Hertzberger, 2008).

Birbirine bağlı mekânlar ve sınıfların ayrılması yerine bitleştirilmesi kavramları, akustik ve ses konusunda da dikkatli olunmasını gerektirmektedir. Montessori sınıfında amaç, sessiz bir ortam yaratmak değil, kulağa hoş gelen ahenkli bir atmosfer yaratmak olmalıdır.

Montessori eğitiminin diğer bir özelliği, çocuklara beş duyularını tanımaları ve geliştirmeleri için yardımcı olan “duyusal araçların” kullanımıdır. Bu malzemelerin kullanımı, pratik yaşam etkinliklerinden bir sonraki zorluk seviyesine hitap eder. Çocuk sadece bu araçlarla çalışmakla kalmaz; aynı zamanda doğru yapıp yapmadıklarına dair bir soruları olduğunda öğretmenlerini aramak yerine kendi kendine çalışmasını kontrol etmenin bir yolunu bulur. Bu yine, çocuk bakımından bağımsız davranışlar ve problem çözme teşvik etmeye yardımcı olmak için yapılır. Montessori ortamında çocuklar,

silindir blokları, pembe kule, geniş merdiven, kırmızı çubuklar, renkli silindirler ve binom küpler gibi öğrenme araçları kullanırlar. Montessori mekânlarında amaç, bütünü bozmadan ve değerli görülen zemindeki alanı daraltmadan tüm bu duyuşsal araçlar için yeterli saklama/muhafaza alanı sağlamaktır.

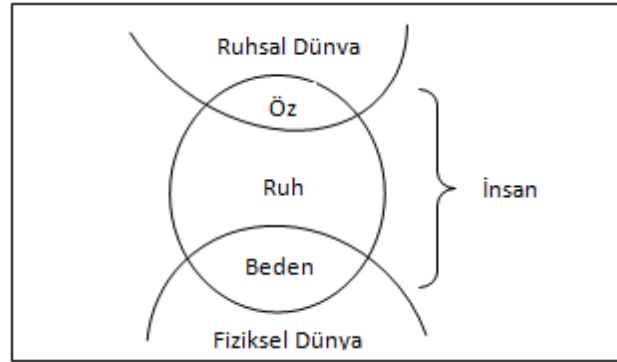
Herhangi bir depolama/saklama alanında, kâğıt gibi malzemelerin basitçe erişilebilir ve kolay yerde olması; muntazam ve estetik bir şekilde düzenlenmesi gerekir. Böylece, yalnızca öğretmen değil çocuklar da öğrenme araçlarını, kolayca kontrol edebilmektedir. Öğrenme mekânlarında çocukların serbestçe hareket edebilmeleri ve kendi başlarına uygulamalar yapabilmeleri amaçlanır. Sınıf düzeni ve kullanılan materyaller çocukların fiziksel özelliklerine uygun, çocuk boyutlarındadır.

2.2. Waldorf Eğitim Modeli ve İç Mekân Tasarım Ölçütleri

Waldorf eğitimi, 1919 yılında Almanya'nın Stuttgart kentinde Avusturyalı bir "bilim adamı, filozof, sanatçı ve eğitimci" olan Rudolf Steiner tarafından kurulmuştur (Steiner, 1923). Rudolf Steiner, Waldorf Sigara Fabrikası Başkanı ve antropolog olan Emil Molt tarafından işçilerin çocukları için bir okul kurması amacıyla Stuttgart'a davet edilmiştir. Steiner, yeni okul sistemini, "ekonomik ve toplumsal statüye bakmaksızın herkesin gelişim hakkı olduğunu" savunarak, herkesi dahil edecek şekilde tasarlamıştır (Christopher, 2010).

Bu yöntemin ortaya çıkışındaki temel felsefe, hem çocuğun gelişimi ile ilgili bir müfredat oluşturmak hem de çocuğu bir bütün olarak görüp zihnî, kalbî ve el becerileri bakımından eğitmektir. Çocuğun bir bütün olarak eğitilmesinden kasıt, her çocuğun içinde uyuyan gizli yetenekleri uyandırmak ve kendi içlerindeki güce, bilgiğe ve coşkuya şahit olmalarını sağlamaktır. Waldorf eğitiminin kurucusu Rudolf Steiner'a göre modein amacı; "yaşamlarını bir amaç uğrunda yaşamak ve ona yön verebilecek özgür bireyler geliştirmek" tir (Christopher, 2010).

Waldorf eğitim metodunu oluşturan Steiner özgürlük, eşitlik ve toplumsal birlik temalarını yeniden yorumladığı, içinde bazı radikal görüşleri de barındıran felsefesini androfozofi olarak adlandırmıştır. Bu felsefenin en önemli unsuru, toplumun bütün bireylerine kültür (özgürlük), haklar (eşitlik) ve demokrasi değerleri etrafında ortak bir hayat sürme ve gelecek inşa etme idealine sahip olmayı öğretmektir (Ashley, 2009 ve Barnes, 1991). Waldorf okullarının en önemli amaçlarından biri gerçek anlamda özgür bireyler yetiştirmektir.



Şekil 2.2. Rudolf Steiner'e göre insanın ruhsal ve fiziksel dünya arasındaki konumu

Steiner'a göre, insan fiziksel ve fiziksel olmayan dört bedenden oluşur ve bu bedenler; “beden, astral beden, eterik beden ve ben” dir. Sadece fiziksel beden görürken; diğer bedenler, ruh ve beden üzerindeki etkileri görülmektedir. Bu bedenler; ruh işlevleri, düşünceler, duygular ve ifade şekillerinin temelini oluşturur. Bütün bunların biliniyor olması, çocukların doğdukları andan itibaren sağlıklı büyümeleri, yaratıcı düşünce ve hafıza geliştirmeleri, hayal güçlerini uyarmayı sağlayacak ortam koşullarını tasarlanmasında etkilidir. Çünkü Steiner'e göre, çocuk ruhu ve bedeni arasında ayırım yapmaz ve çevresini algılayarak geri yansıtır. Bundan dolayı içinde bulundukları mekânı, biçimi ve renklerinin çocuk tarafından nasıl algılanacağını bilerek tasarlamak büyük önem taşır (Steiner, 1911).

Steiner, “çocuğun eterik bedeninin yansımalarını her annenin hissettiğini bildiğini, bunun öğretmenlerce de sezgisel olarak farkedileceğini; ancak fakültelerde bu sezgisel yönün kullanılmadığını ve farkında olmadan ilerlenildiğini” ifade eder. İnsanın eterik bedeninin anlaşılması gerektiğini, bunun fiziksel bedenin “mimarı, heykeltıraşı” olduğunu belirtir. Bunun gözleminin de kum havuzu ya da deniz kenarında oynarken yapılabileceğini ifade eder. Böyle yetişen çocukların sonraki yıllarda kendilerini daha yetenekli bulduklarını ve daha huzurlu bedenlere sahip olduklarını söyler. Eterik beden aynı zamanda fiziksel bedenimizin de hafızasını tutar ve ilk 7 yıl fiziksel bedenin oluşumu üzerine yoğunlaşır. Sonrasında vücudumuzun büyümesi yavaşladığından eterik güçler hafıza gücümüz olarak kullanılmak üzere serbest kalır. Bundan dolayı eterik bedenimizin hafıza gücü ilk yedi yıl çok güçlüdür. Steiner, bu güçlerin ezberlemek için kullanılmaması gerektiğini; bu güçlerin çocuğun büyümesine hizmet etmek için olduğunu söyler. Çocuğun eterik gücü bu dönemde bir kez ezber için yönlendirilirse, bir daha ilk görevi olan vücudun organizasyonu ve gelişiminin sağlanması, sonraki yılların sağlık ve

zindeliğinin temelini atılması gibi birincil görevini bir daha yapamayacaktır. Tüm bunlara bakıldığında Waldorf anaokulunun ana karakterini, “çocukta bulunan bu eterik güçlerin kutsallığının kabul edilmesi” oluşturur (Schwartz, 2008).

Waldorf okullarında alışılmışın dışında çocuğa her zaman bilgi verilmez ve sınıflarda bilginin güç olduğu ifade edilmez. Bilgi vermenin aksine Waldorf yönteminde çocuklar sanat ile ve yaparak eğitilir. Çünkü ruh ve beden uyumunun en iyi sanat ile sağlanacağı ve -sanatın hayal dünyasını harekete geçirmesi, coşku ve neşe vermesinden dolayı- çocukların ruhlarının sağlıklı bir şekilde büyüyeceği düşünülür (Bassamtabar R., 2018). Steiner, ruh ve beden birliğine inanır ve şarkı söylemek, boyama yapmak, doğa yürüyüşleri yapmak, ahşap kuleler inşa etmek gibi etkinliklerle çocukların konsantre ve motive olmalarını sağlar. Günün önemli bir kısmı hayali oyun etkinliklerine ayrılır ve diğer etkinliklerle birlikte ritmi sağlayan günlük aylık ve yıllık bir döngü oluşur. Öğretmenler tarafından çocukların kendi kişisel gelişim şekillerine göre her çocuğa uygun eğitim araçları oluşturup sunulur ve bu okullarda belirli bir müfredat takip edilmez. Her okul kendi müfredatını oluşturmakta serbesttir ve çocuklar kendi öğrenme stilleriyle ve deneyimleriyle öğrenirler (Edwards, 2002).

Rudolf Steiner’in anlayışı ile Waldorf anaokulunda etkinlikler yoluyla çocuğun gelecek temellerinin günlük hayata dair iş ve etkinliklerle bu mekânlarda şekillendirilmesi ve çocuğun pasif bir gözlemciye ziyade işin içine girerek yetişmesi sağlanmaktadır. Örneğin; okullardaki ekmek pişirme gününde öğretmenlerin hazırladığı ekmeği, çorba gününde pişirilen çorbayı tamamen kendi istekleriyle izler, görmeyi, koklamayı, karıştırmayı, haşlamalardaki dönüşümleri ve tatmayı öğrenerek, öğrendiklerini gelecekteki kimya derslerinde tekrar hatırlayarak, bağ kurarlar (Schwartz, 2008).

Waldorf okulları gelecekteki hayatı anlamlandırmak için zengin bir anı deposu oluşturur ve bu depo, çocuk için içselleşmiş bilgilerden oluşur. Mesela tahterevallili ve sallanmak, Waldorf okullarının en popüler sosyal oyuncağıdır. Birden fazla kişi ile oynandığı için çocuk paylaşım, diğerini düşünme, bekleme, dikkat verme gibi özellikler kazanıp, ileride iradeli, duygulu, bilinçli ve düşünceli bir birey olarak dünya ile ilişki kurar. Ayrıca bunların dışında öğrenme ortamında kaldıraç yasasını öğrenerek, 7. sınıf düzeyinde eski bilgilerini hatırlayıp, hayata geçirir (Schwartz, 2008).

2.2.1 Öğrenme mekânı tasarım ilkeleri

Waldorf yönteminde çocuk özne konumundadır ve kendi kararlarını kendi almakta ve uygulamaktadır (Kurt, 2016). Bundan dolayı çocukların kendi isteklerine göre özgürce hareket edebilecekleri mekânların tasarlanması önem taşımaktadır. Mekânlar doğa ile iç içe, mümkün olabilen en fazla şekilde sade ve insan ölçeğinde tasarlanmalı, çocuklara hareket imkânı tanınmalıdır. Ayrıca, çocuklar ev ve okul arasında geçiş döneminde olduğu için okul ortamları eve benzemeli, çocuğun endişe hissetmeden kendi evindeymiş gibi sıcak ve güvenli hissetmesi sağlanmalıdır (Kaya ve Gündüz, 2015).

Steiner, çocuklar tarafından kullanılan sınıf, bahçe ve diğer mekânları “ilk öğrenme alanı” olarak tanımlar ve oyun odasının estetiğinin, öğrenme alanında anahtar rol oynadığını belirtir. Waldorf’a göre eğitim alanı, çocukların ilgileri ile gelişimsel gereksinimlerine uygun şekilde tasarlanmalıdır.

Waldorf sisteminde öğrenme mekânları ritmik hareket merkezine açılır ve bu mekânı kuşatır. Aşağıdaki şekil, ‘Ö’ ritmik hareket merkezine açılan öğrenme mekânlarını ifade etmektedir (Şener,2001).



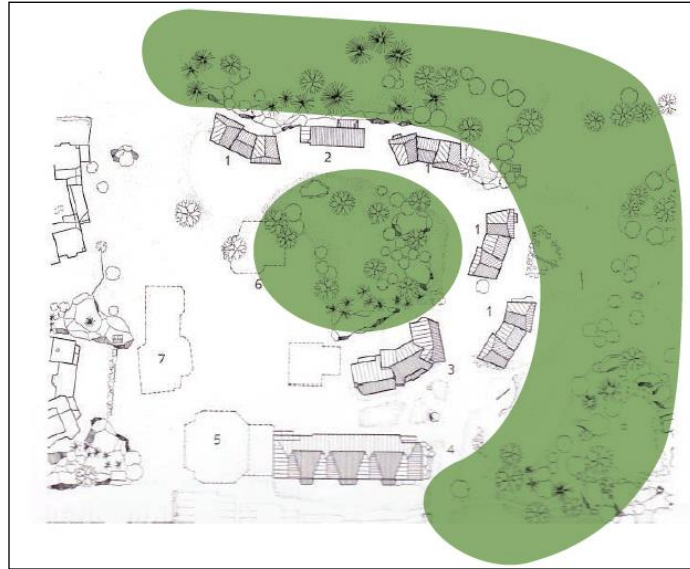
Şekil 2.3. Waldorf eğitim sisteminde öğrenme – ortak oyun etkinlik mekânları ilişkisi (Şener, 2001)

Çocuklar özellikle 7 yaşına dek çevrelerinde olup bitenler konusunda oldukça duyarlıdırlar. Sürekli çevrelerini gözlemlemekte ve ona uyum sağlama eğiliminde olmaktadır. Dolayısıyla çevre ne kadar uyumlu, huzurlu ve eğitici ise çocuk da o kadar uyumlu, huzurlu ve eğitime açık hâle gelecektir. Çevrenin merak uyandırması ve çocuğa keşfetme alanı vermesi, çocuğun zihinsel ve bedensel etkinliklerini de arttıracaktır. Dolayısıyla eğitim ortamında duvar renkleri, malzemeler ve kullanılan donatılar konusunda oldukça titiz davranılmalıdır (Burrows, 2013).

Steiner, özellikle duvarlarda tek renk seçiminin olması gerektiğini belirtmektedir. Duvar kâğıdı yerine boya kullanılmalı ve renkler de canlı ve parlak renkler arasından

seçilmelidir. Bunun sebebi renklerin Waldorf yaklaşımında önemli bir rol oynuyor olmasıdır. Kırmızı, turuncu gibi renkler harekete geçirici, gri ve kahverengi tonlar kasvetli, sade ve parlak tonlar sıcak bir etki yaratabilme potansiyeline sahiptir (Kotaman, 2009 ve Burrows, 2013).

Waldorf okullarında doğa ile iç içe olmak, doğa ile bağlantıyı koparmamak, çocukların bitki ve hayvanları tanınması, ürünlerin nasıl yetiştirildiğini ve kullanıldığını görmesi çok önemli bir durumdur. Rudolf Steiner çocukların kendilerini bulma arayışlarında doğal dünyanın çok yardımcı olacağını savunmuş, bundan dolayı doğal dünyanın çocuklara öğretilmesi gerektiğini söylemiştir. Bundan dolayı da Waldorf okulları doğa ile ilişki içindedir ve bunu tasarımda sağlamanın birçok yolu vardır. Örneğin; Orjan okuluna baktığımızda doğal öğelerle okulun merkezinde bir odak noktası oluşturulduğu, aynı zamanda okulun yine doğa ile çevrelendiği görülmektedir (Christopher, 2010).



Şekil 2.4. Orjan School doğal çevresi (Christopher, 2010)

Her çocuğun içindeki üç kuvveti ortaya çıkarmayı hedefleyen bu yöntemde, öğrenme mekânının öğretmen tarafından değiştirilip farklı etkinlik alanlarına bölünmesini sağlayan açık bir plana sahip olması gerekir. Bu şekilde yapılacak etkinliklerde öğrenme mekânının tamamının kullanılması sağlanmış olur. Ayrıca, okul binası tasarlanırken de yapı birbirleri ile ilişkili bölümler bir araya getirilerek, bütüncül bir kompozisyon elde edilmelidir. Binada bulunan her detay çocukların yeni fikirler geliştirmesini sağlayabilir. Örneğin; kanatlı yerine sürgülü bir kapı kullanıldığında çocuk,

kapının zemin ve tavanda bulunan bir ray üzerinde gidip geldiğini, yatay bir hareketle duvara gömüldüğünü gözlemleyerek kapının açılması ile kaydığı yer arasında zihinsel bir ilişki oluşturur. Kapalı yağmur oluğu yerine kullanılan açık su kanalları, yağmur yağıp su ile dolduğunda, çatıdan gelen suyun bu kanala dolmasını ve yağın yağmurun hız ve miktarını gözlemlene şansı bulur (Christopher, 2010).



Görsel 2.3. Kapı ve yağmur oluğu detayı (Christopher, 2010)

Steiner, tasarlanan mekânların geometrik biçimlerinin insan düşünceleri, hisleri ve fikirleri ile bağlantılı olduğunu savunmuştur. Ona göre dikdörtgen formlar düşünceyi harekete geçirir ancak doğrusal ve katı tutar. Buna karşın dairesel mekânlar daha ruhsaldır ve duyguya hitap ederler. Küçük yaş gruplarının öğrenme mekânları dairesel formda tasarlanmalı, yaş büyüdükçe de duyguları bırakmadan açılı ve daha az dairesel formlara geçiş yapılmalıdır (Christopher, 2010).

Çocuk, mekânda mutlaka kendini mutlu hissetmelidir. Çocuğun yaşı ilerledikçe okulda bir başka mekâna geçmesi sağlanmaktadır. Her mekân, çocukların yaşına göre imgelerle donatılmaktadır. Çocuğun hayal dünyasının geliştirilmesi için soyut çizimlerin olmasına dikkat edilmektedir. Ayrıca çocukların tasarıma katılması için çeşitli imkânlar yaratılmaktadır. Örneğin; birlikte duvarlar boyanmakta ya da hareketli mobilyaların yerleri değiştirilmektedir. Böylece çocuk kendi mekânını da kendisi oluşturmuş olmaktadır. Bu etkinlikler aynı zamanda çocuğun tasarım ve hayal gücünün desteklenmesi amacını taşımaktadır (Kaya ve Gündüz, 2015).

Ayrıca, öğrenme mekânlarında hiçbir şekilde plastik malzeme bulunmamalı, doğal malzemeler kullanılmalıdır. Çocukların bütün öğrenme araçları; taş, yün, ipek, çam kozalağı ve ahşap blok gibi doğal malzemeden oluşmalıdır. Oyuncak tasarımları da aynı şekilde sade ve basit olmalı, bu sayede çocukların yaratıcı düşüncelerinin ve hayal güçlerinin gelişmesine izin verilmelidir (Berk, 1994). Sınıflarda kullanılan yumuşak renk ve dokular, doğal malzemeler, çiçekler, dallar, tohumlar ve diğer mevsimlik süslemeler, mutfak malzemelerinin sade ve ev ortamında gibi yerleştirilmesi ile oluşan mekân özelleştirilmelidir (Nicol ve Taplin, 2017).

Malzeme, doku ve renk	- Doğadan malzemeler - Plastik, elektronik ürün veya malzeme yok - Gözü yormayan sade				
Öğrenme araçları	- Tümü doğadan, - Su kabağı, kozalak, çakı taşları, ağaç dalları, vb. - Doğa masası				

Görsel 2.4. Waldorf modeli malzeme ve öğrenme araçları (Tez kapsamında yapılan okumaların katkısıyla oluşturulmuştur, 2019)

Waldorf yaklaşımında çocuğun doğa ile bütünleşmesi kendi kişilik bütünlüğünü de sağlayacaktır; çünkü anlayışa göre çocuk zaten doğanın bir varlığıdır. İnsanın içinde bulunan ritimi doğal döngüden ve mevsim geçişlerinde oluşan ritimden etkilendiğini ve insanın bu ritim ile uyum içinde yaşaması gerektiğini belirtir. Bundan yüzden, Waldorf okulları doğal malzemelerden oluşur ve mutlaka çocukların doğanın ritmini hissedebileceği doğa masası tasarlanır. Bu masa, bulunulan mevsime göre düzenlenir ve okul öncesi dönemde olan çocukların doğal döngüyü fark etmesi sağlanır. Ayrıca, Waldorf okullarında çocukların kendi kültür ve geleneklerini yansıtan sanat eserlerinin bulunması ve sınıfların bu eserlerle süslenmesi de önemli bir konudur. Çocuk bu şekilde kendi geçmişi ile de bağlantı kurabilir.

Ayrıca, etkinlikler arası geçişlerde müzik kullanımı yine sanata verilen önemi göstermektedir (Hutchingson, & Hutchingson, 1993; Easton, 1997).



Görsel 2.5. Doğa masası örneği (Kaya ve Gündüz, 2015)

Waldorf eğitim modeline göre okul, evin tamamlayıcısıdır. Bu nedenle çocuğun evindeki tanıdık eşyalar ve renkler ile etkinlikler okulda görülmelidir. Ana sınıflarında, aile ve toplum yaşantısının ritmini yansıtan gündelik işler yapılmakta, geleneksel bir ev ortamının yerine geçen benzer bir atmosfer oluşturulmaktadır (http-7). Böylece çocuk evi ve okulu arasında çok fark görmeden burayı benimseyebilecektir. Bir tutarlılık söz konusudur. Amaç çocukların gündelik hayata adapte olmalarını sağlamak ve gündelik hayattaki etkinliklerde başarılarını arttırarak, özgüvenlerini de pekiştirmektir.

Çocuklar erken yaşta sorumluluk almayı öğrenebilmekte ve gündelik yaşamda daha başarılı olabilmektedirler. Bunun yapılabilmesi için çocukların aktif biçimde etkinliklere katılmaya ikna edilmesi gerekmektedir. Her ne kadar bir zorlama olmasa da çocuğun bu yönde isteklendirilmesi önemlidir. Bu nedenle, eğlenceli bir ortam oluşmasına özen gösterilmektedir. Etkinliklerde kullanılan araçlar renkli ve çocuklara göre seçilmektedir. Örneğin; çocukların fiziki yapısına uygun mobilyalar, mutfak gereçleri ve hatta çocuklara özel mutfaklar ve onlara uygun tezgahlar oluşturulmaktadır. Özet olarak çocuk, kendi boyutlarında gerçek bir dünyanın içine girmelidir (Koca, 2015, ve Kotaman, 2009).

2.3. Reggio Emilia Eğitim Modeli ve İç Mekân Tasarım Ölçütleri

Reggio Emilia eğitim yöntemi, 1940'lerde İtalya'nın Reggio Emilia kasabasında bulunan kadın örgütleri tarafından temeli atılan, sonrasında belediyenin görevlendirdiği bir pedagog olan Loris Malaguzzi tarafından geliştirilen bir okul öncesi eğitim modelidir. Bu yaklaşım, çocuğu merkez alır ve çocuğun aktif, yapıcı ve yaratıcı yönlerini destekler (Scott, 2010). Kuram; çocuk, aile, öğretmen, arkadaşlar ve toplum arasındaki ilişkilere oldukça önem vermektedir. Böylece çocuk diğer insanlar ile ilişki kurmayı ve toplum içinde bir yere sahip olmayı öğrenmektedir. Amaç, çocukların geleceğe güçlü biçimde hazırlanması ve eğitim öğretimi hayatlarının her alanına yerleştirilmesidir. Aile ve eğitim

kurumları iş birliği kurmalıdırlar. Özellikle eğitimin geliştirilmesi için anne ve babanın görüşlerine önem verilmektedir (Edwards, Gandini ve Forman 1998).

Malaguzzi, çocukların kendi deneyimleriyle birlikte okula geldiklerini ve çocukların hareket ve düşüncelerinin hiçbir zaman öngörülebilir olmadığını söyler. Bu tür durumlarda öğretmenler de çocuklarla birlikte planlarını değiştirebilmeli, çocukların değişken düşüncelerine adapte olabilmeli ve açık görüşlü olmalıdır. Onların öğrenme süreçlerini kendi kendilerine keşfetmelerine fırsat vermeli ve aceleci olunmamalıdır. Eğitim yaklaşımı ve felsefesi doğrultusunda öğrenme mekânının birtakım özellikleri bulunmaktadır.

2.3.1. Öğrenme mekânı tasarım ilkeleri

Reggio Emilia eğitim yaklaşımına göre, çocuklar her zaman meraklı ve sevgi dolu olan varlıklardır ve büyükler tarafından onlara verilen fırsatlar, eğitimler ve bilgiler ışığında bu özelliklerine yenilerini eklemektedirler. Çocukların meraklı yapısı, onları sürekli olarak öğrenmeye iten bir durumdur. Bu yaklaşımın dayanağı, çocukların almak istedikleri eğitimi kendilerinin doğal olarak belirlemesine olan inanıştır. Çocuk, çeşitli hareketler ile yeteneğini ve ilgi alanını karşısındakine belli etmektedir. Bu nedenle, yeteneklerini ortaya çıkaracak bir eğitim programına dahil edilmeli, okul öncesi eğitimde buna uygun ortam tasarımı sağlanmalıdır (Hall, 2013).

Bu yaklaşıma göre, eğitimin verildiği çevre çocuk için ikinci öğretmendir ve bu nedenle tasarım oldukça önemlidir. Çocuk sürekli olarak öğrenen bir varlıktır ve okul öncesi eğitim mekânlarının da çocuğun “her gördüğü şeyi öğreneceği” akılda tutularak planlanması gerekmektedir. Çocuk öncelikle mekânda kendini keyifli hissetmelidir. Yaklaşıma göre, öğrenim görülebilecek mekânın en önemli özelliğinin “sevecen” olması gerekmektedir. Çocuk endişe duymamalı, korkuya kapılmamalıdır. Bulunduğu ortamdan mutlu olmalıdır (Danişman, 2012).

Bu yaklaşımda en önemli öğrenme aracı, yazılı belgelerdir. Çocukların yaptığı hemen her şey saklanmakta ve hatta sergilenmektedir. Proje konuları; su birikintisi, gölgeler, dinozorlar, sarı papatyalar, kasaba meydanındaki aslan heykelinin portresi ve koku yakalama makinesi gibi farklı konular olabilmektedir. Çocukların temaya göre yaptığı resimler, heykeller ya da ortaya çıkarttıkları hemen her şey, onlara ışık tutması bakımından saklanmakta ve sergilenmektedir. Konuların belirsizliğini öğretmen

çocukları etkin biçimde dinleyerek çözümler. Yani o gün çocukların gündemi her ne ise ona göre bir etkinlik oluşturulmaktadır (Gençer ve Gönen, 2015).

Panolar, eğitim ortamının vazgeçilmez parçalarıdır. Etkinlik neticesinde ortaya çıkan eserler panolara asılmakta ve öğretmen tarafından çocuklar ile sonradan bu eserlere bakarak etkinlik hakkında sohbet edilmektedir. Bu sayede çocuğun iç dünyasını keşfetmesi ve bunu dışarıya yansıtmayı hedeflenmektedir. Bununla birlikte zaman içinde hangi çocuğun hangi etkinlikte daha fazla eser ortaya koyduğunu keşfetmek için de panolar kullanılmaktadır. Öğretmenlerin, çocukların yeteneklerini ve ilgi alanlarını anlayabilmeleri ve bunu ailelere aktarabilmeleri için panolar kayıt niteliğindedir.

Sınıf ortamı çocukların fikirlerini kendi aralarında paylaşabilmeleri için olanaklar sağlamaktadır. Çocuklar küçük gruplar hâlinde çalışırken öğretmen çocukların söylediklerini kaydetmekte ve daha sonra bu kayıtları onlarla paylaşmaktadır. Günlük aktiviteler esnasında öğretmen çocuklarla küçük gruplar hâlinde çalışmak için yeterince zamana sahiptir.

İç mekân özellikleri tamamen çocuklara göre planlanan Reggio Emilia okullarında doğal malzemelerden tasarlanmış öğrenme araçları ve sanatsal malzemelerin olduğu stüdyo ve laboratuvar karışımı “Atelier” adı verilen bir atölye vardır. Burada grafik uzmanları öğretmen ve çocuklar ile birlikte çalışmaktadır. Bu mekânda doğal kiler, boyalar, çamur gibi malzemeler ile resim ve heykel, kolaj gibi çalışmalar yapılmakta ve çocuğun kendisini ifade etmesi için isteklenmesi sağlanmaktadır (http-8 ve http-14).

Bu yaklaşımda, eğitim ortamında kullanılan renklerin, ışıklandırmanın ve mobilyaların çocuk ve öğretmen arasında uyumu yakalayacak hisler uyandırması gerekmektedir. Ayrıca, sosyal gelişimini destekleyecek düzenin kurulması önemlidir ve çocukların birbirleri ile rastlaşmaları için ortak alanlar oluşturulmalıdır. Çocukların karşılaşması ve sosyalleşmesi ile okulun atmosferi daha çekici hâle getirilebilecektir. Tipik bir Reggio Emilio eğitim binasında giriş yolu, meydan ve öğrenme mekânları bulunmaktadır. Öğrenme mekânları, sadece derslikler olarak ele alınmamaktadır. Atölyeler, oyun odaları ve diğer bölümler de eğitim verilen alanlar olarak düşünülmektedir. Kütüphaneler, arşivler, giyinme odaları, iç ve dış bahçeler de okulun sahip olduğu mekânlar arasındadır. Genellikle zeminden tavana uzanan pencereler kullanılmaktadır.

Malzeme, doku ve renk	- Doğadan malzemeler, -rahatlatıcı, renkler. - şeffaflık ve sadelik -ayna -fotoğraflar	
Öğrenme araçları	- Tepegöz, projeksiyon, ışıklı masalar, internet erişimi, yazıcı, dijital kamera, ses kayıt cihazı eğitimin bir parçası, - sanat atölyeleri ve doğadan ürünler, blok heykeller, - kişisel portfolyolar	

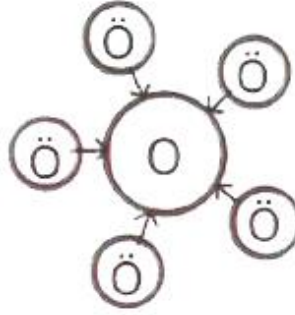
Görsel 2.6. Reggio Emilia modeli malzeme ve öğrenme araçları (Tez kapsamında yapılan okumaların katkısıyla oluşturulmuştur, 2019)

Böylece bölmelerin şeffaf olması ve çocukların birbirlerinden kopartılmaması hedeflenmektedir. Çünkü çocukların her şeyi gözlemleme yeteneğinin ön planda tutulması amacı söz konusudur. Ancak elbette tüm alanlarda bu tür pencerelerin olması mümkün değildir. Çatı açıklıklarının olduğu alanlara da sıklıkla rastlanmaktadır. İç mekânda kullanılan malzemeler grup tartışmalarına ve fikirlerin paylaşılmasına teşvik edici şekilde tasarlanmaktadır. Mekânlarda farklı dillere özgü semboller ve hatta konuşmalar gerçekleştirilmektedir. Özellikle atölye olarak kullanılan eğitim mekânlarında o konuya ilişkin dilin kullanılmasına özen gösterilmektedir.



Şekil 2.5. Reggio Emilia yaklaşımına göre oluşturulmuş işlev şeması önerisi (Bilgiç ve Surur, 2016)

“Bu sistemde bulunan oyun mekânı ve öğrenme alanları birbirleriyle şeffaf bir ilişki içindedir ve oyun alanı öğrenme alanları tarafından sarılmıştır. Aşağıdaki şekilde ‘Ö’ öğrenme mekânları, ‘O’ ortak oyun ve etkinlik mekânlarını göstermektedir (Şener, 2001)”

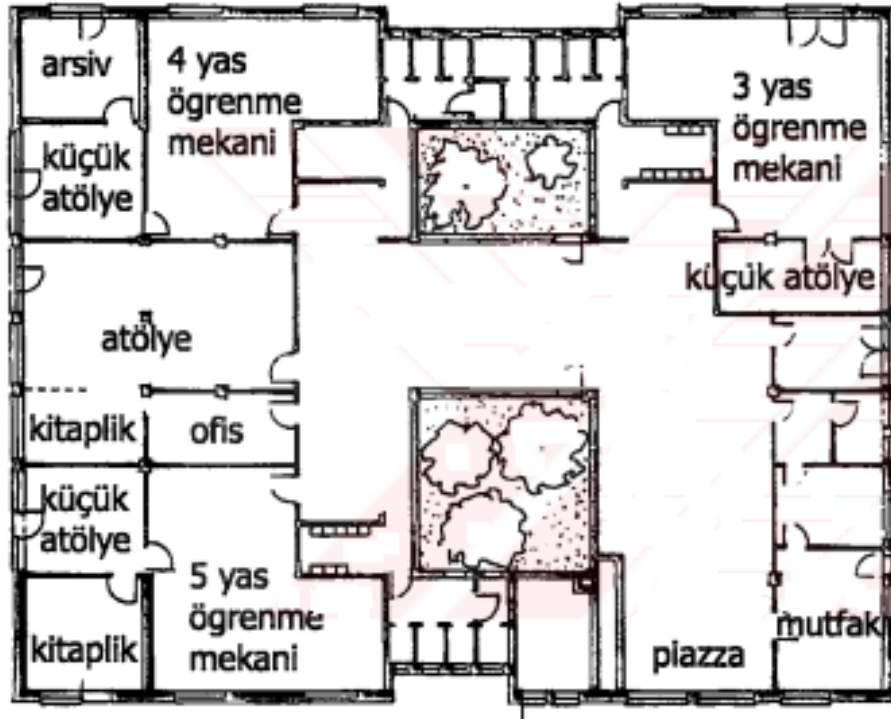


Şekil 2.6. Reggio Emilia sisteminde öğrenme- ortak oyun etkinlik mekânları ilişkisi (Şener, 2001)

Genel olarak bakıldığında ortamın çok sistematik ve düzenli olduğunu söylemek mümkün değildir. Sistemin var olmasının kişileri uyuma zorlayacağı düşüncesi vardır. Bu nedenle öğrencilerin ortamı keşfetmeleri ve kendi düzenlerini oluşturmalarına teşvik söz konusudur. Çocuklar bunu yaparken öğretmenler de onların ilgi alanlarının neler olduğunu anlama şansını yakalamaktadırlar. Çocukların kurdukları düzene saygı vardır. Böylece düşüncelere ve fikirlere de saygı vardır. Örneğin; çocuklar dersi hangi tarafta yapacaklarını ya da nasıl oturacaklarını seçebilmektedirler. Mekânın düzenini oluşturabilmektedirler. Bu nedenle oturma, masa ve eğitim araçları çocukların ulaşabilecekleri ve taşıyabilecekleri şekilde düzenlenmiş olmalıdır.

Mekânlar, çocukların karşılaşmasına ve iletişim kurmasına fırsat tanıyacak şekilde tasarlanmıştır. Her çocuğun hem bireysel hem de grubun içinde bir bütün olarak gelişimlerinin desteklemesine oldukça önem verilmektedir. Alan çocuk ve okulda bulunan diğer kimseler ile iletişimi destekleyici şekilde kurgulanmalıdır. Öğrenme mekânları “piazza” denilen ortak alana açılmaktadır. Bu nedenle, Reggio’yu benimseyen okullarda özel ve genel olan alanların birbirleri arasında kesin ayrımlar olduğu görülmektedir. Her çocuğun kendisine özel bir dolabı mevcuttur ve çocuk kendi özel eşyalarını burada saklama hakkına sahiptir. Başkasının alanına saygı duymayı öğrenmek bu noktada başlamaktadır.

Şekil 2.7’de Reggio Emilia modeli ile eğitim veren bir okul öncesi eğitim yapısı planı yer almaktadır.



Şekil 2.7. Diana Okul Öncesi Eğitim Merkezi Reggio Emilio örneği, İtalya (Şener, 2001)

Yaklaşımın benimsendiği okullarda önem verilen bir diğer öge ise, değişimdir. Reggio Emilia okullarında eğitim gerçek hayatla kurulan ilişkileri de içermektedir. Örneğin; her çocuğun kendine ait bir posta kutusu vardır ve bu posta kutusundaki mesajlar, mektuplar ve resimler okul yaşantısının günlük bir parçası olarak her gün değiştirilmektedir. Bu durum, çocukta okula gitme ve yeni güne başlama heyecanı oluşturmakta; onu keşfetmeye itmektedir. Ayrıca, bu postalar bir postacı aracılığı ile getirilmekte ve çocukların bunu görmelerine izin verilmektedir. Böylece çocukların postacı, posta ve haber gibi unsurlar arasında görerek ve deneyimleyerek bağlantı kurmaları sağlanmaktadır. Okullar benzer şekilde diğer meslek grupları ile de etkileşime girmektedirler (Aslan, 2005 ve Pekdoğan, 2012).

Modelin kurgusuna bakıldığında zaman önceden planlanmayan bir sistem olduğu görülmektedir. Çocukların isteklerine göre günü ve o günkü eğitimin içeriğini planlamak mümkündür. Bunu yapmak çocukların fikrine önem vermenin yanı sıra, çocuğun gününü ve yapacağı etkinliği zihinsel olarak planlama becerisini de öğretme imkânı vermektedir. Çocuk, yapacağı şey ve onu nasıl yapacağı konusunda karar verme yetkisine sahiptir. Bununla birlikte yaptığı şeyin sonuçlarını da gözlemlemeli ve bu sayede deneyim elde ederek öğrenmelidir (Ezmeci ve Akman, 2005).

2.4. Bölüm Sonu Değerlendirmesi

Yaşadığımız fiziki çevrelerin davranışlarımızı, duygu ve düşüncelerimizi yönlendirdiği bilinmektedir. İnsan beyninin en kritik gelişim dönemi olarak kabul edilen ve okul öncesi dönem olarak adlandırılan 0-6 yaş döneminde çocukların mekân ile iletişimi ve etkileşimi ayrı önem taşımaktadır.

20. Yüzyıl iç mekân tasarımını etkileyen okul öncesi eğitim modelleri ve tasarım niteliklerinin incelendiği bu bölümde, çocukların farklı gereksinim ve özellikleri farklı eğitim modellerini ve mekânsal nitelikleri doğurduğu görülmektedir. Tarihsel süreç içerisinde dönemin ve mekânın kullanıcısı olan çocuğun karakteristik özelliklerine ve hedeflenen kişilik profiline göre okul öncesi döneme ilişkin farklı eğitim modellerinin geliştirilmesine neden olmuştur. İncelenen eğitim modelleri çocuğa ulaşmayı ve öğrenmesini sağlamayı amaçlamaktadır. Bu noktada okul öncesi eğitim modeli ve öğrenme mekânı kullanıcısı olan çocuğun fiziksel, bilişsel ve duygusal özellikleri göz önünde bulundurularak tasarlanması gerekmektedir.

Bilim ve teknolojideki hızlı gelişmeler, kitlesel eşitsizlikler, küreselleşen dünya, ekonomik değişimler, ülkeler arası ve ülke içi dengesizlikler, kültürel, coğrafi ve iklimsel farklılıklar, mekânının kullanıcısı olan çocuğun karakteristik yapısı okul öncesi eğitim yapılarında ve öğrenme mekânlarında farklı gereksinimleri ve beklentileri doğurduğu anlaşılmaktadır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. OKUL ÖNCESİ EĞİTİM YAPILARINDA KULLANICI ODAKLI MEKÂNSAL İLİŞKİLER-DEĞİŞEN KUŞAK ÖZELLİKLERİ VE İÇ MEKÂN TASARIM ÖLÇÜTLERİ

3.1. Okul Öncesi Eğitim Mekânlarında Kullanıcı Olarak Çocuk

Yapılan araştırmalara göre, 0-6 yaş aralığının çocuğun fiziksel ve bilişsel olarak en hızlı gelişim gösterdiği dönem olduğu bilinmektedir (Bilgiç ve Surur, 2016). Çocuğun bu gelişim özelliklerinin desteklenebilmesi ve sağlıklı gelişimin sağlanabilmesi açısından bulunduğu fiziksel çevrenin onun gelişim özellikleri dikkate alınarak doğru bir şekilde tasarlanmış olması gerekmektedir. Çocuğun gelişim özelliklerine uygun mekân tasarımı yapabilmek için bu bölüm kapsamında okul öncesi mekânların kullanıcısı olan çocuğun özellikleri, fiziksel, bilişsel ve antropometrik ölçüler açısından incelenip aktarılmaya çalışılmıştır.

3.1.2. Fiziksel gelişimi

Bir çocuğun fiziksel gelişimi, sağlıklı fiziksel büyümeyi kapsar. Görme ve işitme dahil olmak üzere duyu sistemlerinin gelişimi, kas-iskelet sisteminin gelişimi, büyük vücut hareketlerini içeren kaba motor becerileri, hassaslık gerektiren ince motor becerileri ve konuşma için kontrollü ses üretimi kullanabilme yeteneğinin geliştirilmesi fiziksel gelişimin önemli evreleridir (Allen ve Kelly, 2015).

Çocukların motor becerilerindeki gelişim, doğumlarından 8 yaşına kadar devam etmektedir. Bu beceriler başını dik tutma ile başlar, yuvarlanma, ayakta durma, sürünme, yürüme, kavrama, toplama, çatal kullanma, ayakkabı bağlarını bağlama ve yazma şeklinde devam eder (Allen ve Kelly, 2015). Yapılan araştırmalara göre bebeklerin doğumundan ilk 10 ayına kadar, çenesini ve göğsünü kaldırabilme, uzanıp yakalamaya çalışma, oturabilme, yardımla ayakta durabilme ve 10 aylıkken emekleyip, 11 aylıkken - büyük çoğunluğunun- yürüme yetisi kazandıkları bilinmektedir. Bir yaş civarında tek kelimelik cümleler kurarken, 18-24 ay civarında iki ya da daha fazla kelime ile cümleler kurmaya başlar. 2-3 yaş arasında üç tekerlekli bisiklete binebilir, beyin gelişimi bir yetişkinin %75'i seviyesine gelmiştir ve dil gelişimi devam etmektedir. 6 yaşına geldiğinde ise, denge duyusu iyice gelişmiştir ve iki tekerlekli bisiklete kendi başına binebilmektedir (Gür ve Zorlu, 2002). Yapılan çalışmalarda motor becerilerinin iyi

gelişmiş olması ile bilişsel gelişim ve sonraki yıllardaki okul başarısı ile bağlantılı olduğu gözlemlenmiştir (Allen ve Kelly, 2015).

Aşağıdaki tabloda, çocukların yaşlara göre hareket, zihin ve duyu organları gelişimi gösterilmiştir (Gür ve Zorlu, 2002).

Tablo 3.1. *Çocuğun Evrimi (Gür ve Zorlu 2002).*

DÖNEM	HAREKET GELİŞİMİ	ZİHİN VE DUYGU ORGANLARI
Doğum – 2. Hafta	Emme Refleksi Tonik Boyun Refleksi Babinski Refleksi	Görme, Duyma, Koku, Tat Alma, Göz Odaklanma; Göz Göze Gelme, Renk Ayırtına Varma; Ses Şiddetini ve Yönünü Ayırt Etme; Koku ve Tat Ayırtına Varma
1. Aylık	Çenesini Kaldırabilir	
2. Aylık	Göğsünü Kaldırabilir	
3. Aylık	Uzanır, Yakalamaya Çalışır	
4. Aylık	Yardımla Oturabilir	Ses Çıkarmaya Başlar
5. Aylık	Kucakta Oturabilir	Sesleri Tekrar Eder
6. Aylık	Sandalyesinde Oturabilir	(“Agu” “Mama” Gibi)
7. Aylık	Kendi Başına Oturabilir	
8. Aylık	Yardımla Ayakta Durabilir	
9. Aylık	Eşyaya Tutunarak Ayakta Durur	İlk İmgesel Anlam Olan Sözcüğü
10. Aylık	Emekler, Tutunarak Yürür	Söyler Tek Sözcüklü Tümceden İki
11. Aylık	Yürümeye Başlar	Sözcüklü Cümleye Geçer
12. Aylık	Kendi Kendine Ayağa Kalkabilir	(18-24 Ay)
13. Aylık	Merdiven Tırmanabilir	
14. Aylık	Tek Başına Ayakta Durabilir	
15. Aylık	Uzaman Gelişme Süreklidir, Yürür	
2-3 Yaş	Üç Tekerlekli Bisiklete Binebilir	Yetişkinlerin Tüm Duygusal Yetenekleri Vardır. Beyin Yetişkinin %75’ ini Bulur, Sürekli Gelişir.
4-5 Yaş	Büyüme Süreklidir Dil Düzgün Olarak Gelişir	
6 Yaş	İki Tekerlekli Bisiklete Binebilir	

3.1.3. Bilişsel gelişimi

Bireyin, çevresindeki dünyayı anlamasını ve öğrenmesini sağlayan aktif zihinsel etkinliklerde gelişime, düşünme yollarının daha karmaşık ve etkili hâle gelmesine “bilişsel gelişim” adı verilmektedir (Dobbs ve ark., 2006). “Biliş” kelime olarak, çevremizi öğrenme ve anlamayı içeren zihinsel etkinlikler karşılığı kullanılır ve canlının, bir nesne veya olayın varlığına ilişkin bilgili ve bilinçli duruma gelmesi anlamındadır. Piaget, bilişsel gelişimi bireyin çevreye uyum sağlaması sonucunda gerçekleştiğini belirtmektedir (Kılıç, 2010).

Bilişsel gelişim çalışmaları, erken yaştaki insan beyninin şaşırtıcı derecede yetkin, aktif ve anlayışlı olduğunu gösterir. Bebekler ve küçük çocuklar nesne hareketlerini, insan davranışlarını açıklamak için örtük teoriler kullanarak, nedensel öğrenmenin, fiziksel ve sosyal dünyanın sofistike anlayışının temelini oluşturular. Kendilerine yönlendirilen eylem ve konuşmalara karşı duyarlıdırlar; bir yetişkinin onlarla iletişime geçme çalışmalarına yanıt verir ve bu davranışlardan öğrenirler (Allen ve Kelly, 2015).

Piaget, çocuğun doğumundan ergenliğine kadar olan süreci bütünüyle inceleyerek, bilişsel gelişimin beyin ve sinir sisteminin olgunlaşması ile birlikte çevreye sağlanan uyum aracılığıyla gerçekleştiğini söylemiştir. Piaget’e göre, gelişim aşamaları her çocuk için farklılık gösterse de belirli bir sıraya bağlı olarak gider ve beş aşamadan oluşur (Özdemir O. ve ark., 2012). Bilişsel yapı, çocuğun durumunu anlamak için kullandığı birbiriyle ilişkili anılar düşünceler, stratejilerin oluşturduğu bir bütün olarak değerlendirilir. Piaget kuramının büyük bir kısmı, şema kavramı etrafında tasarlanmıştır. Çocuğun mekân algılaması, 6. aydan sonra gelişir ve yine bu zamanlarda neden-sonuç ilişkisi kurmaya başlar. İşlem öncesi evrede hareketlerin eşgüdümü sağlanmıştır ve yavaş yavaş cümle kurmaya başlamıştır. Ancak hâlâ bütünü oluşturan parçaları tam olarak anlayamaz. Beş yaşından sonra somut işlemsel süreçleri başarmaya başlar ve 7 yaşında artık sınıflama yapabilir ve cinsiyetlerin, hayal ile gerçek arasındaki farkın farkındadır (Gür ve Zorlu, 2002).

Piaget’ye göre zihin gelişimindeki dört ana dönem, duyuşsaldevinimsel (0-2 yaş), işlem öncesi (2-6), somut işlemler (6-12) ve formel işlemler (12 + yaş) olarak isimlendirilmiştir. İlk iki dönem, duyuların, algıların ve sezginin egemen olduğu, son iki dönem ise durumsal uyarıcılarla etkileşime giren çocuğun görece bir özerklik ve bağımsızlık kazanarak düşünebilme yeteneğini gösterdiği dönemlerdir. (Akarsu, 1984)

Tablo 3.2’de Piaget’e göre yaşı bağılı olarak çocuğun bilişsel gelişim özellikleri açıklanmıştır.

Tablo 3.2. *Piaget’e göre çocuğun algısal-bilişsel gelişimi (Gür ve Zorlu, 2002)*

PIAGET	GELİŞİM ÖZELLİKLERİ
Duyu-Hareket Evresi (0-2 Yaş)	Mekânsal ilişkilerin algısı bütünleşmeye başlar. Nesne kavramı oluşur. Örneğin kaybolan bir emziğini arar, bir memeyi farklı bir amaç için kullanmayı dener. Süreç-sonuç ilişkisi gelişir.
Zihinsel İşlem Öncesi Evre (2-5 Yaş)	Çocuk 3-4 sözcüklü cümle kurmaya başlar. Algı alanı içinde olmayan cümlelerden söz etmeye başlar. Çocukta sınıflandırma (soyutlandırma/genelleme) başlar.
İç Görüsel Evre (5-8/9 Yaş)	6-8 yaşa kadar çocukta miktar ve nitelik ile ilgili kavramlar gelişmez, parça bütün ilişkisi kurulamaz.
Somut İşlemsel Evre (5-12 Yaş)	Kütlenin değişmezliği kavranır, sınıflandırma başlar. Çocuk cinsiyetinin değişmezliğini fark eder, hayal ile gerçeğin farkına varır. Somut işlemsel yaşı kritik yaşı 8-9 yaşıdır.
Biçim İşlemsel Evre	12-14 yaş arası başlar ve sürekli gelişir.

Çocuğun gelişiminin farklı bir boyut kazandığı okul öncesi dönemde artık çocuk, mekân ve nesneler arasındaki ilişkileri hesaplayabilmekte ve hızlı bir öğrenme ve gelişim süreci yaşamaktadır. Gelişim sürecinin desteklenip hızlanmasında çevre uyaranlarının önemli olduğu bilindiğinden çocuklar doğru tasarlanmış mekânlarda zaman geçirmelidir (Curaoglu,1994).

3.1.3. Antropometrik veriler

Mekânsal yaşam koşullarının uygun hâle getirilmesinde ve kalitesinin yükseltilmesinde yapı, mobilya, donatı öğeleri başta olmak üzere her türlü ürünün fikir aşamasından başlayarak üretim ve kullanım sırasında ürünü kullanacak veya ondan yararlanacak olanın insan olduğu göz önünde tutularak, ürünün amaca uygun olarak tasarlanması gerekmektedir.

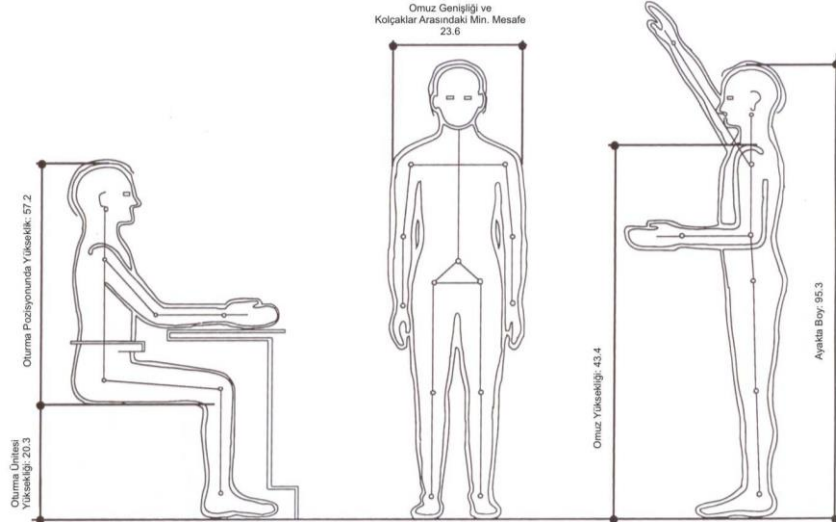
İnsan ölçeğine göre, mekân ve ürün tasarımlarının yapılması yüzyıllar öncesine dayanan bir süreçtir. Eski Mısır’da mezar ressamı insan figürü çizebilmek için grid

sistemler kullanıp vücut parçalarını belirli modüller hâlinde bu sistemlere uygun çizilmiştir. İleriki yıllarda oranlar daha da önem kazanıp ve beden parçaları arasındaki uyum, birleşimler ve uyuma dikkat edilmeye başlanmıştır. Tarihten günümüze kadar gelen sistem ise, M.Ö. 15 yıllarında Roma’da yaşamış mimar Vitruvius’un sistemidir. Vitruvius, insan ölçeğini bina tasarımının temel ilkesi olarak almıştır. Sonraki dönemlerde Leonardo Da Vinci’nin, insan oranlarının teorisini altın oran ile Vitruvius adamı figüründe bağdaştırdığı görülmektedir. Albrecht Dürer’in (1471-1528) ise, Dört İnsan Oranı Kitabı (Four Books of Human Proportions) ile modern antropometrinin başlangıcını yapmış olduğu söylenebilmektedir. Dürer, bu kitabında insanın sistematik olarak gözlenmesine ve ölçülmesine dayanarak, insanın fiziksel tiplerinin çeşitliliğini sınıflandırmaya çalışmıştır (Phesant ve Haslegrave, 2015).

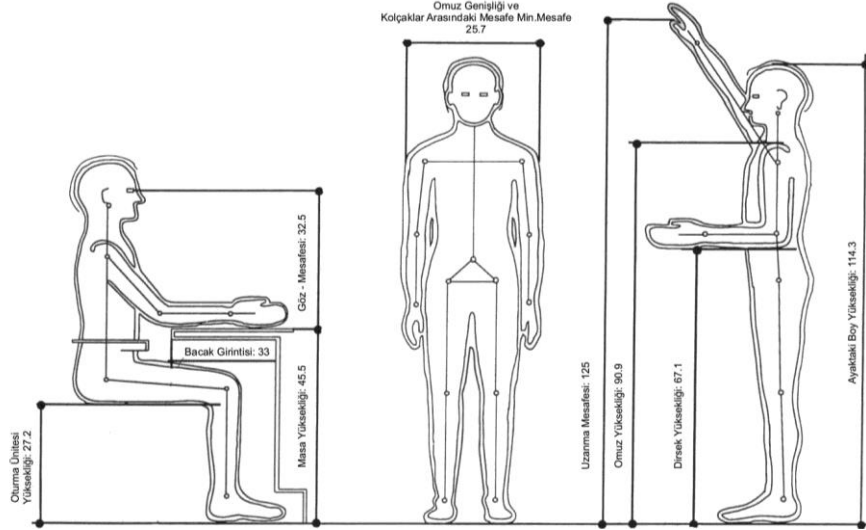
Antropometri alanı, deri kıvrım kalınlıkları, çevre, uzunluk ve genişlikler dahil olmak üzere, ağırlık, boy ve boyut gibi çeşitli insan vücudu ölçümlerini kapsar (Cheryl ve Fryar, 2012). Antropometri, özellikle vücut büyüklüğü, şekil, güç, hareketlilik esneklik ve çalışma kapasitesi gibi vücut ölçümleriyle ilgilenen insan bilimlerinin dalıdır. İnsan ölçüleri değişkendir ve kullanıcı odaklı tasarım bu değişkenliğin anlaşılmasını gerektirir. (Phesant ve Haslegrave, 2015).

Çocuğun gelişebilmesi ve rahat hareket edebilmesi için etkileşime girdiği tüm nesneler yaşına ve antropometriye uygun olmalıdır. Boyut ve ölçüleri uygun olmayan donatıları uzun süre kullanmak zorunda kalan çocukların kemik ve kas gelişmelerinde sorunlar yaşandığı ve sağlıklı olmadıkları bilinmektedir.

Ayrıca, çocuğun etrafındaki nesnelerin antropometrik verilere uygun olarak tasarlanması, çocuğun beceri ve yeteneklerini olması gereken zamanlarda geliştirmesine de imkân tanıyacaktır (Gür, Zorlu, 2002). Dolayısıyla, çocuğun antropometrik ölçülerinin göz önünde tutulması, gereken veriler açısından aşağıdaki çizimlerde verilmektedir. Verilen antropometrik boyutlar, genellikle okul öncesi eğitim kurumlarına başlangıç olan 3 ve bitiş yaş olan 6 yaşa göre verilmiştir. Kullanılan tüm öğelerde çocukların sağlığı ve konforu için dikkat edilmesi gereken değerlerdir. Şekil 3.1 ve 3.2’ de 3 ve 6 yaşındaki bir çocuğun antropometrik ölçüleri verilmiştir.



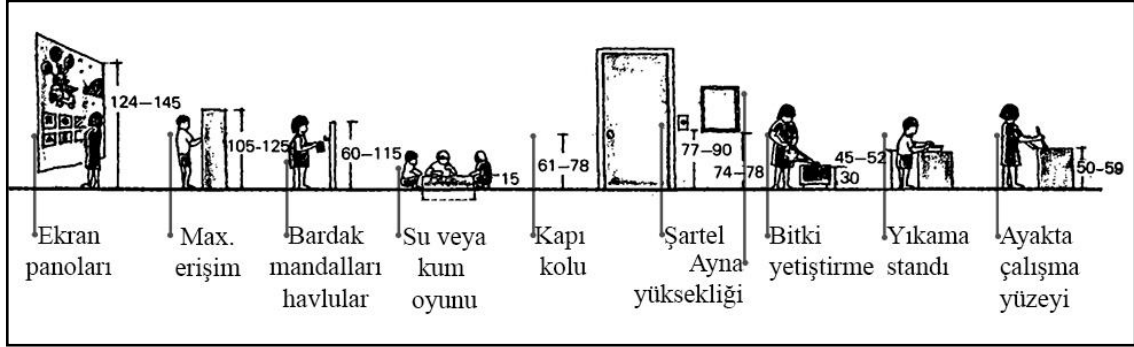
Şekil 3.1. Üç yaşında çocuğun antropometrik ölçüleri (Özyurt, 1994)



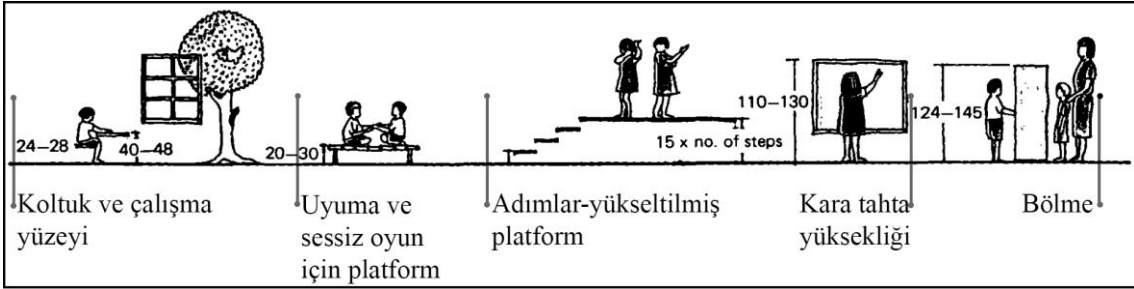
Şekil 3.2. Altı yaşında çocuğun antropometrik ölçüleri (Özyurt, 1994)

Mekântasarlanırken kullanıcıya ait ölçülerin bilinmesi hem verimlilik hem de sağlık ve güvenlik açısından önem taşımaktadır. Bir ürünün kullanım konforunu güvenlik ve kullanışlılık nitelikleri, kullanıcının antropometrik özellikleri ve seçilen malzemenin uygunluğu belirler. Yanlış tasarlanmış bir ürün iskelet-kas sistemi, görüş ve dolaşım bozukluklarına, özellikle gelişme çağındaki çocuklar için zayıf postral duruşa, sonrasında duruş bozukluklarına sebep olabilir. Çocukların kalıcı oturma alışkanlığı kazanacağı mekânlar olan okul öncesi eğitim yapılarında antropometri ve ergonomiye özellikle önem verilmelidir. UNESCO'nun hazırladığı çalışmaya göre, şekil 3.3 ve 3.4'te okul öncesi

eğitim mekânları ve oyun alanlarında bulunan çocuğun mobilya ve donatı öğeleriyle ilişkisine bağlı ölçüler görülmektedir.



Şekil 3.3. Okul öncesi çocukları için mobilya ve donatı öğeleriyle ilişkisi (Kishigami, 1988)

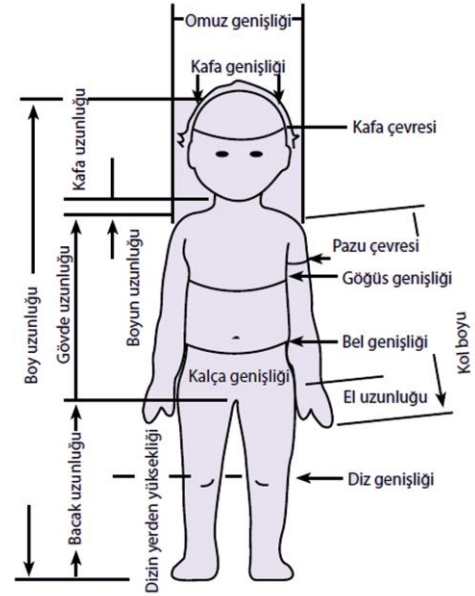


Şekil 3.4. Çocuk ölçeğinde çevre ile kurulan ilişki (Kishigami, 1988)

Çocuğun gelişimindeki önemi doğrultusunda fiziksel çevrenin çocuk için daha yaşanabilir hâle getirilmesi gerekmektedir. Okul öncesi eğitim yapısı için içmimari tasarımın da mutlak şartları ergonomi ve antropometrik verilerdir. Çocuğun sürekli değişen beden ölçülerine ve hareket yeterliliklerine destek verebilecek mekân ve mobilya tasarımı yapılması önemlidir.

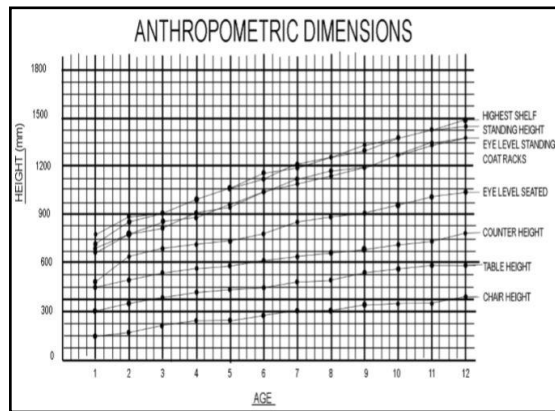
Bu doğrultuda çocuğun yaşadığı ve etkileşim içinde olduğu fiziksel çevresinin çocuk için daha güvenli, fiziksel özellikleri göz önünde bulundurulmalıdır. Çocukların bedensel boyutlarıyla uyumlu iyi tasarlanmış mobilya ve tefriş öğeleri kullanılmalıdır. Tasarımda ergonomik şartları sağlamak için kullanılan yaşa bağlı değişim, çocuk beden ölçüm ve yaşlara bağlı kullanım yükseklikleri aşağıda verilmiştir.

Yaş	2 yaş	2.5 yaş	3 yaş	4 yaş
Boy uzunluğu (cm)	86.4	91.2	95.3	103.9
Kafa uzunluğu	19.1	19.3	19.6	19.8
Kafa genişliği	14	14.1	14.2	14.5
Kafa çevresi	49.8	50	50.3	50.5
Boyun uzunluğu	2.5	2.5	3	3.3
Gövde uzunluğu	34.5	36.1	36.3	38.1
Omuz genişliği	22.4	22.9	23.6	24.6
Göğüs çevresi	50.8	51.6	52.1	52.8
Karın genişliği	46.2	46.7	47	51.6
Kalça genişliği	14.5	15.2	15.7	17.5
Kol uzunluğu	37.1	39.4	41.7	42.4
Pazu çevresi	15	15.5	16.3	16.8
El uzunluğu	10.7	11	11.9	12.4
Bacak uzunluğu	31.2	34.3	37.1	43.7
Diz genişliği	6.6	6.7	6.9	6.9
Dizin yerden yüksekliği	24.4	25	26.4	28.7
Oturma yüksekliği	23	24	27	33
Oturma derinliği	17	18	20	24
Yaklaşık ağırlık (kg)	12	13.6	14.6	17.2



Şekil 3.5. Tasarımda ergonomik şartları sağlamak için kullanılan çocuk beden ölçüm tablosu (Bilgiç ve Surur, 2016)

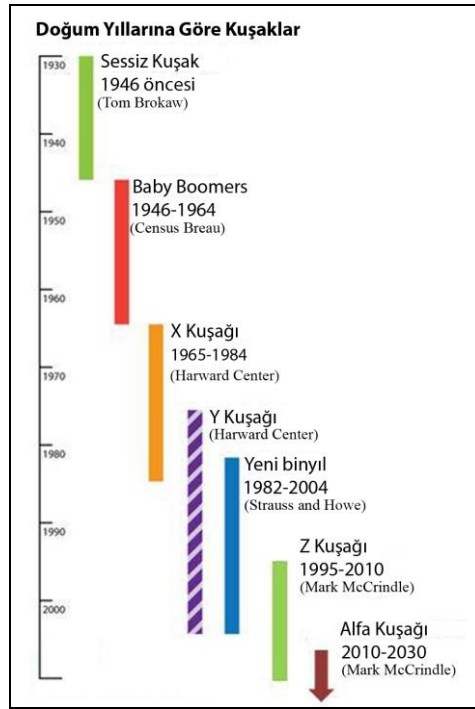
Şekil 3.5 ve şekil 3.6 incelendiğinde yaş ilerledikçe fiziksel ölçülerin arttığı ve yaşa bağlı olarak oturma öğeleri yüksekliklerinin değiştiği görülmektedir. Anaokulları kreşler gibi iç mekânlarda kullanılan donatı öğeleri için bu ölçüler göz önünde bulundurularak tasarım yapılabilir. Antropometrik verilere bağlı olmadan tasarlanmış ve ergonomik ölçütlere uygun olmayan bir çevre veya ürün beklenen yaşam kolaylığını sağlayamaz. Ayrıca, okul öncesi gibi hassas bir dönemde çocuk üzerinde çeşitli gelişim bozukluklarına, bulunduğu ortamdan sıkılmasına ve uzaklaşmasına neden olabilir. Bu nedenle eğitim ve öğrenme mekânlarında ergonomik bir çevre ya da ürün oluşturabilmenin temel koşulu, onu kullanacak ya da ondan yararlanacak olanın antropometrik boyutlarına uygun olmasıdır. (Parsons, 2000, Akın ve Koca, 2004).



Şekil 3.6. Yaşlara bağlı olarak kullanım yükseklikleri (Child Care Centre Design Guide, 2003)

3.2. Kuşakların Öğrenme Biçimleri ve Alfa Kuşağı

Jenerasyon veya kuşak, “yaş, yaşam seyri ve kültür gibi etkenleri bünyesinde barındıran ve yaklaşık olarak 25-30 yıllık yaş aralıklarını kapsayan insanlar kümesi” olarak tanımlanabilmektedir. Kuşaklar; belli tarihlerde doğmuş, bazı tarihsel olaylara tanıklık etmiş ya da bunlardan etkilenmiş, doğdukları çağın koşulları nedeni ile birbirlerine benzer yaşamlara ya da problemlere sahip kişilerdir. Aynı kuşaklar yaşayış, algılama, eğitim, ilgi ve yaşama ilişkin sorunlar bakımından diğerlerinden ayrılmaktadırlar (Sandeem, 2008). Kuşakların özelliklerini anlamak, dönemin yaşam koşullarını açıklayabilmek açısından önemlidir. Bununla birlikte hangi yaş grubundaki bireylerin nelere gereksinim duyabilecekleri veya hangi sorunları yaşadığını kavramak konusunda kuşak özellikleri fayda sağlamaktadır (Strauss ve Howe, 1991).



Şekil 3.7. Doğum yıllarına göre kuşaklar (Suderman, 2016).

Kuşaklar, aynı tarihsel dönemde yaşayan insanlardır. Bu insanların beğenileri, ilgi alanları, yaşadıklarını algılama ve yorumlama biçimlerinin, öğrenme ve çalışma yöntemleri birbirine benzemektedir. Bu nedenle öğrenme biçimlerinin ve yöntemlerinin kuşaklara göre değiştiği görülmektedir.

Kuşaklara özel özellikleri ve değerleri anlamak, araştırmak Batı’da sadece sosyal bilimcilerin ilgi alanı olmaktan çıkmış, günümüzde iş dünyası da bu konuyla ilgilenir hâle

gelmiştir. Bunun en önemli nedeni bilginin en önemli kaynak hâline gelmesi ve hızla yayılması olduğu söylenebilir. Bugün ekonomik ve teknolojik gelişmelerin temelinde insan bilgisi yer almaktadır. Kuşakların eğilimlerinin ve ilgi alanlarının anlaşılması, onlar için en uygun eğitim ortamının oluşturulması ve geleceğe yönelik insan gücü yatırımının yapılması konusunda hayatidir (Kuyucu, 2017). Aşağıdaki şekilde kuşaklar hakkında özel bilgiler, ilgi alanları ve aralarındaki farklar görülmektedir.

KATEGORİ	SESSİZ KUŞAK	BOOMERS	X KUŞAĞI	Y KUŞAĞI	Z KUŞAĞI	ALFA KUŞAĞI
	 We prefer proper English if you please Doğum:<1946 Yaş:74	 Be cool Peace Groovy Way out Doğum:1943-1964 Yaş:55-76	 Dude Ace Rad As if Wicked Doğum:1965-1980 Yaş:54-39	 Bling Funky Doh Foshizz Whassup Doğum:1981-1999 Yaş:38-20	 Idk Legit Squad Totes Whatevs Doğum:2000-2010 Yaş:19-9	 Lie Fam Hunds Yas RN Le Doğum:2010-..... Yaş:9-
Sosyal Olaylar	İkinci Dünya Savaşı 1939-1945	Ay'a çıkış 1969	Borsanın çökmesi 1987	11 Eylül 2001	Ekonomik kriz 2008	Trump/seçim 2016
İkonik arabalar	 Model T Ford Final,1927	 Ford Mustang 1964	 Holden Commodore 1978	 Toyota Prius 1997	 Tesla Model S 2012	 İnsansız araçlar 2020'ler
İkonik oyuncaklar	 Paten	 Frizbi	 Rubik Küp	 Bisiklet	 Katlanır scooter	 Stres çarkı
Müzik cihazları	 Plak LP,1948	 Kaset 1962	 Walkman 1979	 Ipod 2001	 Spotify 2008	 Akıllı hoparlör
Liderlik özellikleri	 Kontrol eder	 Yönetir	 Koordine eder	 Rehberlik eder	 Güçlendirir	 İlham verir
İdeal lider	Komutan	Düşünür	Yapan	Destekleyici	İşbirlikçi	Ortak yaratıcı
Öğrenme biçimi	Biçimsel	Yapılandırılmış	Katılımcı	İnteraktif	Çoklu model	Arttırılmış gerçek
Etkileme/danışma	Yetkililer	İhracat	Uygulayıcılar	Akranlar	Forumlar	Robot, yapay zeka
Pazarlama	Baskı-geleneksel	Yayın(kitle)	Doğrudan(hedefli)	Canlı(bağlantılı)	Dijital(sosyal)	Yerinde (gerçek zaman)

Şekil 3.8. Kuşak özellikleri ve aralarındaki farklılıklar (mccrindle.com.au/wp-content/uploads/2018/03/GenZGenAlpha_2017.pdf)

Şekil 3.8 incelendiğinde kuşakların, dünya tarihine yön veren; ikinci dünya savaşı, insanlığın Ay'a çıkışı, 11 Eylül saldırıları veya başkanlık seçimleri gibi küresel olaylardan etkilendiği görülmektedir. Bu ölçekte yaşanan gelişmeler ve özellikle hızla gelişen teknolojilerin sağladıklarıyla günlük hayatta kullandığı araç ve gereçlerin değiştiği açıkça görülmektedir. Öğrenme yöntemlerinin kuşaklar arası farklılaştığı ayrıca her kuşağın farklı özelliklerinin, birbirlerine göre olumlu veya olumsuz tarafları ortaya çıkmıştır. Karşılaştıkları problemler karşısında kuşak üyeleri farklı çözüm yöntemleri kullanmakta olduğu anlaşılmaktadır.

Strauss ve Howe, her kuşağın “akran kişiliğine” sahip olduğunu ifade etmiş; ayrıca bireylerin “ortak bir geçmişi” paylaştıklarını ve benzer düşüncelere sahip olduklarını söylemiştir. Kuşaklar ortak bir geçmişe sahip oldukları için (örneğin; anne babaları aynı

dönemdendir, aynı Millîbaşarıları ve başarısızlıkları yaşamışlardır, aynı müzikler, filmler ve sanatçılar ile büyümüşlerdir, aynı teknolojik gelişmeleri aynı anda deneyimlemişlerdir) dünyaya önceki ve sonraki kuşaklardan farklı bir bakış açısıyla bakarlar. Aynı kuşağın üyeleri bu genel görüşlere katılmak zorunda değildir; fakat hepsi aynı olayları tecrübe etmektedirler (Strauss ve Howe, 1991).

Dünyanın çalışkan, üretken ve sadık gelecek kuşaklara ihtiyacı vardır. Bunun sağlanması için de insanların yetenekleri ve ilgi alanları doğrultusunda kişisel gelişimlerine olanak tanınmalıdır. Kuşakların nasıl bir eğitim sistemi içinden geçtikleri onların nasıl bir toplum oluşturacağı konusunda fikir verecektir. Tarih boyunca kuşak kavramı hemen her zaman var olmuştur, bu çalışma kapsamında ise, Baby Boomers (Boomers), X, Y, Z ve Alfa kuşağının karakteristik özellikleri, öğrenme biçimleri ve öğrenme araçları incelenecektir.

3.2.1. Baby Boomers Kuşağı

Boomers, “patlama” anlamına gelmektedir. II. Dünya Savaşı sonrası dünya genelinde özellikle Amerika Birleşik Devletleri’nde nüfus patlaması yaşanmıştır. Bu dönemde doğan bebeklere “baby boomers” kuşağı adı verilmiştir (Wiedmer, 2010). Boomers, 1943 ve 1960 yılları arasında doğan bebeklerdir (Sandeem, 2008). Kimi kaynaklara göre, 1964’e kadar doğanlar da “boomers” olarak adlandırılmaktadır (Adıgüzel ve ark.,). 1945 ve 55 yılları arası “erken boomers”, 55 sonrası ise “geç boomers” olarak adlandırılmaktadır (Wiedmer, 2010).

Boomers’in doğduğu dönem, dünya çapında teknolojik ve ekonomik olarak olumlu gelişmelerin yaşanmaya başladığı dönemdir. Savaş sonrasında dünya çapında hemen her ülkenin siyasal yapısında da değişiklikler yaşanmaya başlanmıştır. Bu dönem doğan çocukların gençlik ve yetişkinlik döneminde, yoğun radyo kullanımı söz konusudur. İnsan haklarına ilişkin yeni düzenlemeler yapılmaya başlanmıştır. Tüm bu etkenler, kişilik gelişiminde ve yaşanan toplumsal olayların bireyler üzerindeki yansımalarında etkili olmuştur. Dönemde yaşanan olumlu olaylar, bu kuşağın daha zengin ve eğitilmiş olmasına olanak tanımıştır. Genel olarak bu kuşaktakilerin sadık, bir iş yerinde uzun süre çalışabilen ve kanaatkâr insanlar oldukları bilinmelidir. Dünyanın farklı yerlerinde teknolojik gelişmelerin ve ekonomik değişikliklerin farklı olmasından dolayı, kuşak için teknolojiyi kullanım konusunda genelleme yapmak güç olacaktır (Bennett ve Price).

Boomers'in eğitimleri genel olarak "disiplinli" olarak tanımlanabilecektir. Bu durum iş ve özel hayatlarına da yansımaktadır. Ayakları yere basan, idealist ve kararlı bir yapıya sahiptirler. Çeşitli imkânların zaman içinde şekillenmesine şahit olan bu kuşak, elindekinin kıymetini bilen, hatta kimi zaman bencil ve işkolik olarak tanımlanmaktadır (Adıgüzel ve ark., 2014).

Oblinger'e göre Boomers, "soğuk savaş kuşağı" olarak da nitelendirilmektedir. Dünya çapındaki siyasi hızın etkisinde kalan bu kuşak, hem zorlu çalışma koşullarına hem de zorlu aile hayatına aynı anda göğüs gerebilmektedir. Üniversitelerin az olduğu dönemde, okumanın zor ancak prestijli olduğunu fark etmiş olan kuşak çalışkan olması ve idareci yapısına şaşırılmamak gerekecektir. Bu kuşak birlikte olmanın önemini de siyasal olaylar ile anlamıştır ve bu nedenle dahil oldukları gruba, işe ve aileye sadık bireylere dönüşmüşlerdir. Genellikle öğrendiklerini mantık süzgecinden geçiren, uyumsuzluklara karşı tahammülü az ve düzeni seven bir gruptur (Oblinger, 2003).

▪ Öğrenme biçimleri ve araçları

Baby Boomers, kuşağı başarı odaklıdır. Bu nedenle çalışkandır ve uzun süre konsantre olabilmek becerisine sahiptirler. Geleceğe ilişkin planlamaları nettir. Pek çoğu çalışırken gelecek için birikim yapmayı başarmıştır. Bu kuşak aynı zamanda tıbbi gelişmelerin de hızlı yaşandığı bir dönemde yaşlılık dönemine girmişlerdir. Yaşanan gelişmeler yaşam sürelerini de arttırmış ve ekonomik birikimleri ile birleşince bu durum daha nitelikli bir yaşam sürmelerine olanak tanımıştır (Sandeem, 2008).

Kuşak geleneksel eğitim modeli ile büyürken sınıf ortamında otoriteye bağlı, sabırlı ve itaatkâr olup, en büyük motivasyon kaynağı da başarıya ulaşmak ve takdir edilmektir. Kendi kendine öğrenme yöntemi yerine bu kuşağın öğrencileri derse zamanında gelmeyi ve klasik biçimde not tutmayı tercih etmişlerdir.

Krigel'in Bommers kuşağı üzerinde yaptığı çalışmaya göre bu kuşak, klasik eğitim mekânlarını ve öğrenme mekânında sessizliği tercih eder. Derse zamanında katılır, detaylı broşürler kullanır ve notlar alır (Krigel, 2013).

Caremen Sonia Duse ve Manio Duse'nin, kuşakların özelliklerini inceledikleri çalışmalar, Boomers'in nasıl bir eğitim ortamına sahip olduğunu ve öğrenme yöntemlerini anlamak açısından da fikir vericidir. Boomers'e dek okullarda öğretmenin merkezde bulunduğu bir hiyerarşik düzenin olduğunu ve bunun klasik sınıf planına yansıdığını söylemek mümkündür. Fakat geç dönem Boomers, bu yetki dağılımının daha

esnek olduğu bir dönemde okula gitmişlerdir. Ancak yine de otorite öğretmenindedir. Bu dönemde öğretmenler yeniliklere yavaş yavaş alışmaya başlamışlar; fakat teknolojinin hızlı gelişeceğini değil bunun aksine zaman alacağını ve ancak çok çalışma ile mümkün olacağını düşünmüşlerdir. Televizyonların evlere girmeye başladığı bu dönem, Boomers kuşağının da okula başladığı dönemdir. Öğretmenler, çocukların eve gittiklerinde televizyon karşısında zaman geçireceğini kabullenmişlerdir. Bu durum aslında okulda, televizyon ve radyodan öğrenilenlerin paylaşılmaya başlanması anlamına da gelmektedir. Genel olarak öğrencinin yorumlarına kapalı olan eğitim ortamı, bu etkenle birlikte daha etkileşimli bir ortama dönüşmeye başlamıştır (Duse ve Duse, 2016).

Bu kuşaktaki birçok insan için; otoriteye saygılı olma, kurallara bağlılık ve disiplin onları mesleki başarılarına ulaştıracağına inanır. Kuşak için başarı, kişinin kariyerine harcadığı zaman ve üst düzey sorumluluk bilincinde olma ile ölçülmüştür. Hedef odaklı olan baby boomers kendinden sonra gelecek olan x kuşağı ile birçok noktada ayrışacaktır.

3.2.2. X Kuşağı

“Generation X: Tales for an Accelerated Culture” adlı kitabın yazarı Douglas Couplan tarafından alan yazınına kazandırılan bir terim olan X kuşağı, teknolojik gelişim ve geleneksel arasına sıkışmıştır. Kimi kaynaklarda “tembel/kayıtsız” kuşak olarak da adlandırılmakta olan (Kaplan ve Çarıkçı, 2018) X kuşağı “1965 ve 1980 yılları arasında doğmuş olan ve Boomers döneminin hemen ardından gelen kuşak” olarak açıklamak mümkündür. Sorumluluğu yüksek, çalışkan ve aynı zamanda aile yaşamına uyumlu kimselerdir. Teknolojik gelişmelerin ve kültürel temasların hız kazandığı bu dönemin insanları, teknoloji kullanımı konusunda her zaman başarılı olamamaktadırlar. X kuşağının kültürel yapısına bakıldığında, kendilerini toplumdan soyutlayan ve siyasi görüş ayrılıklarının mevcut olduğu, özel bir moda içerisinde yaşayan ve sert müzik türlerinden hoşlanan bir kuşak olduğunu da belirtmek gerekmektedir. Bunun temelinde aslında geçiş kuşağı olması yatmaktadır (Jurkiewicz, 2000).

X kuşağının fikirlerini açıklamak konusunda başarılı olduğunu ve özgüvenlerinin bu konuda oldukça yüksek düzeyde geliştiğini söylemekte fayda vardır. Kuşkusuz bu durum teknoloji ve iletişim becerileri geliştikçe gelişen eğitim sistemlerinden de kaynaklanmaktadır. Bu kuşak, her eğitim yılında yeni teknolojiler ile tanışmıştır ve bu durum onları daha araştırmacı ve meraklı hâle getirmiştir (Howe ve Strauss, 2003). X kuşağı, tüm bu olumlu özelliklerine karşın “unutulmuş” olarak nitelendirilmektedir.

Bunun en önemli sebebi, özellikle endüstriyel ve teknolojik üretim yapılan dönemin öncesi ve sonrasındaki kuşaklar ile doğrudan karşılaştırıldıklarında daha az belirgin özellikler taşıyor olmalarıdır. Bu kuşak için sosyal ve ekonomik gelişmeler yapmak oldukça güçleşmektedir (Bourne, 2009).

X kuşağı, dünya genelinde sınırların aşılmaya başladığını çok net hisseden gruptur. Örneğin; Berlin Duvarı'nın yıkılışını gözlemleme şansları olmuştur. Bu nedenle çevrelerinde olan olaylara daha sorgulayıcı ve barışçıl şekilde bakmaktadırlar. Bu dönemin insanları çeşitli yoksullukları da deneyimlemişlerdir. Kimi kesim yüksek eğitim alabilirken, kimisi de iş yaşamına erken yaşlarda atılmak durumunda kalmışlardır. Bu nedenle kuşak içinde standart bir eğitim düzeyinin olduğunu söylemek güçtür (Oblinger, 2003).

▪ Öğrenme biçimleri ve araçları

X kuşağı, dünya çapında endüstrileşmenin hızla yaşandığı dönemde dünyaya gelmiş ve büyümüştür. Aileleri çoğunlukla fabrikalarda çalışmış veya bir şekilde fabrikalar ile iş yapmışlardır. Endüstrileşme, yaşamlarının her alanında etkisini göstermiştir. Seri üretim, pek çoğunun ailesinin aniden daha yüksek refaha kavuşmasına olanak tanımış ya da üretici olan ailelerin ekonomik güçlükler yaşamasına neden olmuştur. Bu nedenle, “kuşak, doğrudan olumlu ya da olumsuz şekilde endüstrileşmeyi yaşamıştır” demek yanıltıcı olmayacaktır. Boomers'a göre daha bağımsız bir insan grubudur. Eğitimde de kendi isteklerini daha ön planda tutmuşlardır. Problem çözücü olarak yetişen bu kuşağın öğretmenleri onlara rehberlik etmiş; fakat kendi başarılarına nasıl araştırıp öğreneceklerini de göstermiştir. Bu nedenle okullarında kütüphanelerin varlığı her zaman önem taşımıştır. X kuşağı, çalışkan olmasına karşın yaşamdan zevk almak onlar için ön plandadır. Bu nedenle gerek eğitim hayatında gerekse iş yaşantısında baskı altında tutulmaktan hoşlanmamışlar; fakat baskı karşısında da terk eden bir kuşak olmamışlardır (Feiertag ve Berge, 2008).

Boomers'in sadık yapısını, Y kuşağının ise yenilikçi yönlerini almayı başarmış fakat her iki özelliği de yeterince verimli kullanamamışlardır. Öğrenme ortamları; kuralların baskın olduğu, geleneksel, giriş ve çıkış saatleri belli, öğrenciler arasında standart oluşturabilmek için üniforma giyme zorunluluğu gibi özelliklere sahip okullardır. Derslerde interaktif bir ortamdan çok genellikle sessiz ve dinlemeye dayalı bir ortam söz konusu olmuştur (Coomes ve DeBard 2004).

Kuşağın üyeleri, bilginin basit bir şekilde sunulmasını ister ve mümkün olan en kolay ve en hızlı şekilde öğrenmeyi amaçlar. Zaman değerlidir ve boş zaman etkinlikleri de akademik alanda harcanan zaman kadar önemlidir. Hatta bazen boş zamanı okuldan daha önemli gördükleri dönemler de mevcuttur. Sırf öğrenme uğruna “işlerine yaramayacak bir şeyi öğrenme” konusunda boşa zaman harcamayı sevmezler. Yaptıkları ödevden not almayı isterler yoksa o ödevi yapmazlar veya önem vermeden yaparlar. Onlar açısından eğitim, kalıcı olması gereken amaca hizmet eden bir araçtır (Monaco ve Martin 2007).

X kuşağı, teknoloji ile temas eden ilk kuşaktır. Kişisel bilgisayarların okul sistemleri ile entegre olmaya başladığı döneme rastlamışlardır. Özellikle üniversite yılları, artık okullarda otomasyon sistemlerinin kullanılmaya başladığı dönemlerdir. Bir kısmı evlerinde bilgisayar tabanlı sistemlere sahip olmuş ve eğitici videolar ya da oyunlar oynama şansını da yakalamışlardır. Okullarında öne çıkan bir diğer önemli özellik de sorumluluk taşımaya imkân tanıyacak etkinlikler ve özellikle ev ödevlerinin olmasıdır. Bu durum onları bağımsız ve sorumluluk sahibi bireyler hâline getirmiştir (Culala, 2016).

X kuşağında okulların yeni yeni teknolojiye adapte olmaya başlamasına karşın eğitim sistemi, teknikleri ve araçları bakımından kendisinden sonraki kuşaklar ile kıyaslandığında X kuşağının geleneksel bir eğitim sisteminden geldiği görülecektir. Okullarda öğrenme mantığı yazmaya, not almaya, okumaya ve aritmetiğe dayalıdır. Kâğıt ve kalem olmadan, hesap yapmadan öğrenmenin mümkün olmadığı görüşü hakimdir. Bu sayede okulun en verimli öğrenme ortamı olduğu düşünülmüştür. Öğrenciler problemleri yazarak ve kendileri uğraşarak çözmüşlerdir ki bu da o dönem için aslında akılda kalıcılığı arttırmıştır. Öğrenme mekânları kullanıcıların yaş gruplarına göre bölünmüştür (Jones, Jo ve Philippe, 2007).

X kuşağı için artık tam anlamı ile “medya ve/veya görsel basın çocukları” demek mümkündür. Televizyonda farklı hayatları görmeye başlayan bu kuşağın çocukları, entelektüel birikime ve kültürlerine de önem vermeye başlamışlardır. Arkadaşlıklar, daha benzer kültür grupları arasında kurulmaya başlanmıştır. Bu durum öğretmenlere de yansımıştır. Sınıf içinde otoriteyi ve tek yetkili olma özelliğini kaybetmiştir ve eğitim ortamı daha demokratik bir hâle gelmiştir. Öğrenciler kendi tercihlerini yapma ve ilgi alanlarına yönelme konusunda motive olmaya başlamışlar, eğitim ve öğrenme mekânları da bu nedenle daha sıcak, deneysel öğrenime daha açık bir ortama dönüşmüştür (Duse ve Duse, 2016).

3.2.3. Y Kuşığı

X kuşağının ardından gelen Y kuşağı, teknolojiyi düzgün kullanabilmeleri açısından dikkat çekmekte olan bir kuşaktır. Bu kuşağı, 1981 ile 1999 yılları arasında doğan kişiler oluşturmaktadır. Başarı sonucunda övgü ve terfi almayı beklemleri bakımından da dikkat çeken Y kuşağı üyeleri ile iletişim esnasında olumlu mesajlar verilmesi önemlidir. Y kuşağı, takım çalışmasına yatkın olmaları ve iş hayatlarındaki sorumlulukları yerine getirebilmeleri bakımından en genç kuşak olup, günümüz dünya nüfusunun en fazla oranına sahip kuşaktır (Çetin ve Karalar, 2016). Y kuşağı, dönem bakımından AIDS gibi son derece tehlikeli hastalıkların yaygın olduğu bir dönemde doğmuşlardır (Kuyucu, 2017). Nüfus olarak oldukça kalabalık olan bu kuşak, kültürel temasın da oldukça fazlaca hissedildiği dönemde çocukluk, gençlik ve yetişkinlik dönemlerini yaşamışlardır (Bourne, 2009).

1981-82 yılından sonra doğan bu grubun mensupları daha çok “televizyon çocukları” olarak düşünülmektedir (Oblinger, 2003). Grup etkinliklerine yatkın olan bu kuşak, çocukluk döneminde daha çok fiziksel etkinlik içinde olmuşlardır. Ailelerinin geleneksel özelliklerini doğrudan yansıtan ve genellikle kabul eden bu kuşak eğitim konusunda disiplinlidir. Özellikle okulların teknolojik gelişim için yarıştığı dönemde okul hayatlarını tamamlamışlardır. Tüm ülkelerde ve tüm kültürlerde başarılı olmanın anahtarının daha çok çalışmak olduğu görüşünün egemen olduğu bir dönemde öğrenci olmuşlardır. Bu kuşak hırslıdır, özgürlüğüne düşkündür ve isteklerinin daha çok farkındadır. Bu da kimi zaman sadakatlerini olumsuz etkilemektedir.

▪ Öğrenme biçimleri ve araçları

Y kuşağı özellikle ailelerinde Boomers ile oldukça sık temas eden gruptur. Bu durum, kendisini baskı ve zorluk içinde hissetmesine rağmen düzenini terk etmeyen Boomers’in, çocuklarına daha özgür olmak konusunda teşvikler sağlamasına neden olmuştur. Y kuşağının eğitim hayatında kararsız olmasını, okul değiştirmesini -özellikle üniversite bölümleri- ve yüksek boşanma oranlarını Boomers ebeveynlerine bağlamaktadır (Eddy ve Schweitzer, 2010). Aileden gelen bir “deneme” becerisi vardır. Baskı altında ve genellikle iletişimden uzak olarak yetişen Boomers ebeveynler, Y kuşağı çocuklarına pek çok şeyi deneyerek öğrenme imkânı yaratmıştır. İyi eğitilmiş Boomers’ların çocukları, aynı anda pek çok etkinliğin gerçekleştirildiği okullara gönderilmişlerdir (Kaplan ve Çarıkçı, 2018).

Y kuşağı, X kuşağından ve Baby Boomers kuşaklarından farklı şekilde öğrenme yöntemlerini kullanmaktadır. Bilgisayar meraklıları oldukları için kütüphanede rafta kitap bulmak yerine internette alanı dışında bir makaleyi okumayı tercih ederler. Ayrıca, 7/24 bilgi erişimine alıştıkları için çalışmaları hakkında anında geri bildirim isterler. Bu kuşak, ekip hâlinde iş yaparak büyüdüğü için, grup çalışmalarını tercih eder ve hatta bireyselleştirilmiş düşünmede zorlanabilirler (Susan, ve Romanello, 2005).

Seymen, Y kuşağı insanının kendi istekleri dışındaki konularda tembel olduğunu belirtmektedir. Araştırma konusunda üstün özelliklere sahiptirler ve belgelere inanmaktadırlar. Bunun nedeni eğitimlerinde deneye ve gözleme dayalı öğrenmeleri vardır. Okul yaşamlarında, bilime ilişkin konuları ispatlamayı öğrenmişlerdir. Ayrıca, dijital çağın üyeleri olmaları bilgiye erişimlerini ve bilgiyi tasnif etmelerini kolaylaştırmıştır. Dolayısıyla kolaylıkla bilgi kirliliği içinde doğru olanı seçme becerisine sahip olabilmektedirler (Seymen, 2017).

Y kuşağının ergenlik döneminin ardından teknolojinin çok hızla gelişmiş olması, onların eğitim ve öğrenme etkinliklerini de doğrudan etkilemiştir. Üniversite dönemine kadar daha klasik eğitim araçları kullanan, deneyim ve gözlemler ile öğrenmeye alışan bu kuşak, üniversite döneminde teknolojik araştırma yöntemleri ile tanışmıştır.

Oblinger'e göre, bu kuşağın %98'i üniversite ve sonrasındaki dönemlerinde ödevlerinde ve araştırmalarında interneti kullanmaktadır. Bunların yüzde 40'tan fazlası öğretmenleri ile okul dışında iletişim kurmak için elektronik postadan faydalanmıştır. %70'i ise, çevreleri ile okul konusunda haberleşmek istediklerinde mesajlaşma uygulamalarını kullanmışlardır (Oblinger, 2003). Bir başka deyişle, klasik yöntemler ile haberleşen ve eğitim alan kuşak, eğitimlerinin bir sürecinde internet ve bilgisayarın hızlı iletişim ve araştırma yöntemleri ile tanışmıştır. Bu sebeple hem grup ve deneysel etkinliklere yakınlıkları hem de teknolojik yatkınlıkları mevcuttur. Bu durum da onlara doğal olarak başarıyı getirmektedir. Y kuşağı; milenyumun interneti iyi kullanabilen, bilgiyi gruplandırabilen, aynı anda pek çok konuya dikkat edebilen ve sanal ortamlarda da gerçek yaşamda da sosyal olabilen kuşağıdır (Feiertag ve Berge, 2008).

Hızlı bir teknolojik geçiş dönemi içinde büyüyen bu kuşak, eğitim ve iş hayatında teknolojik sistemleri kullanmak konusunda oldukça beceriklidir. Yenilikler bu kuşağa heyecan vermektedir. Bu sebeple öğrenme süreçleri de genel olarak başarılı ve dinamik bir yapıya sahiptir. Hem okul hem de iş yaşantısında farklı deneyimler yaşamaktan kaçınmayan bu kuşak, yeni mesleklerin de ortaya çıkmasına olanak tanımıştır. Ayrıca

teknolojiyi kullanarak yeni sistemler geliştirmek konusunda da başarı sahibidir. Liderlik becerileri de yüksektir. Y kuşağının iletişim ve dil becerilerinin oldukça yüksek olduğunu söylenebilmektedir. Okulda deneyler ile öğrendikleri bilgileri dil bilgisi ve iletişim becerileri ile güçlendirmişlerdir. Doğada var olanı gözlemleyen ve bunun hakkında konuşan kuşak, öğrendiğini pratiğe dökme konusunda oldukça beceriklidir. Bu sebeple beşerî sermaye konusunda önemli değerler oluşturmaktadırlar (Eddy ve Schweitzer, 2010). Y kuşağının özgüveni oldukça yüksektir. Bunun temelinde eğitimde deney yapabilme, demokratik sınıf ve okul ortamı vardır.

Y kuşağının en belirgin özelliği takım çalışmasına yatkın olması ve diğer insanlar ile kolay yakalayabildiği uyumdur. Çevreleri tarafından dikkat çekici ve entelektüel birikim bakımından diğer kuşaklara göre daha çok fark edilir kimselerdir. Kimi zaman aşırı rekabetçi olabilmektedirler (Duse ve Duse, 2016). Bunda eğitim sistemlerinin genellikle grup etkinlikleri şeklinde gerçekteşmesinin ve gelişen iletişim teknolojilerinin de etkisi vardır. Özellikle sınıf mevcudu az olan okullarda farklı arkadaşlar ile eşleştirilerek yapılmıştır. Bu etkinlikler içinde bireysel ve grup olarak başarılı olmak durumunda kalmışlardır. Doğal olanın gözlemlendiği bir okul ortamı vardır. Takım çalışmalarının ve eğitim hayatının bir diğer getirisi de kuralcılıklarıdır. Kargaşadan uzak kalmayı tercih etmekte ve insanların verimli olarak bir arada olabilmeleri için kuralların bulunması gerektiğine inanmaktadırlar.

3.2.4. Z Kuşağı

Y kuşağından sonraki kuşak ise “Z kuşağı” olarak adlandırılmaktadır. Bu kuşağı oluşturanlar, 2000 yılı itibariyle doğanlardır. En belirgin özellikleri, görevlerini hızlı ve temiz bir şekilde tamamlıyor olmalarıdır. Teknolojiyi de etkin bir şekilde kullanan Z kuşağı, iletişim için teknolojik araçlar kullanmayı tercih etmeleri bakımından da dikkat çekmektedir. Z kuşağı, faydalarını gördükleri bir ürünü kullanmayı kolayca alışkanlık hâline getirebilmekte ve yenilikler oluşturmakta olan bir kuşaktır (Kayıkçı ve Bozkurt, 2018).

Z kuşağı, gerçek ve sanal dünyalar arasında çalışabilir. Bu iki evren arasında hızlı ve sürekli geçiş yapabilirler. Kuşak temsilcileri gereksinim duyduğu herhangi bir veriye erişebilir, kontrol edebilir veya paylaşabilir. Çevresiyle sürekli iletişim hâlinde olup dikkatleri çabuk dağılabilmektedir. Ailelerinin hayatlarındaki hemen hemen her detaya dahil olduğu, fazla teknoloji ve çokça uyaranla birlikte büyüyen bu kuşağın en belirgin

özelliği; aynı zamanda birçok uyarana aynı anda etkileşime girip başarıyla kontrol edebilmeleridir.

▪ Öğrenme biçimleri ve araçları

Z kuşağının insanları, teknolojinin yoğun kullanıldığı bir ortamda yetişmişlerdir. Hemen hepsi lise dönemine dek interneti keşfetmişler, buradan araştırmalar yapmayı öğrenmişlerdir. Okullarında verilen araştırma ödevlerinin ve görevlerinin çoğu internet üzerinden ulaşabilecekleri kaynaklara sahiptir. Hatta öğretmenler bu bireylere interneti yararlı kullanabilmeleri için web siteleri önermiştir. Okullarında da internete bağlı bilgisayarlarının yanında cep telefonları ve tabletler bulunmaktadır (Eğitimde Fatih Projesi, 2019). Bu kuşağın internet kullanımı konusunda bilgisi ve deneyimi oldukça geniştir. Güvenli internet kullanımına ilişkin derslerde, bilgi kirliliğinden nasıl kurtulacakları, sosyal medyadaki tehlikeler ve benzeri konular işlenmektedir.

Z kuşağı öğrenciler, etraflarında olan ve biten hakkında hemen her zaman bilgi sahibi kimseler olmuşlardır. İnternet ve iletişim teknolojileri, haber almayı hızlandırmıştır. Bu çocukların dikkatlerini uzun süre aynı konuda tutmaları oldukça zordur; çünkü dinamik bir gündemleri vardır. Dolayısıyla eğitim ortamında da sürekli merak edecekleri ve keşfetmeye çalışacakları araçlar olmalıdır. Öğretmenlerin yeniliklere açık olması ve teknolojik gelişmeleri yakından takip etmesi gerekmektedir. Sınıf içinde teknolojinin kullanılması ya da internetteki popüler içeriklerden örnekler verilerek derslerin işlenmesi önemlidir. Sınıfta ekranlar, görüntü yansıtma sistemleri ve benzeri teknolojik aygıtların olması hâlinde çocukların gündemlerinde olan konular ve ders içeriğini bağdaştırmak da mümkün olacaktır. Okul yönetiminin ve tasarımının teknoloji ve temel bilimleri entegre edecek yöntemlere her zaman açık olması gerekmektedir. Kuşak kolaylıkla istedikleri konu hakkında bilgiye ulaşabilmektedirler. Bu durumun kontrol altına alınması ve çocukların internetin zararlı etkilerinden korunabilmesi için öğrenme ortamında onların kontrollü biçimde teknolojiyi kullanmalarına olanak tanınmalıdır (Duse ve Duse, 2016).

Bu kuşağın çocukları, ansiklopedi gibi temel araştırma araçlarından habersizdir. Öğrenme becerileri, okuma yerine daha çok izlemeye yöneliktir. Fiziksel ve geleneksel eğitim araçlarının yerine ses kayıtları, videolara ve dijital not defterleri kullanmaya daha yatkındırlar. Bu nedenle pek çok okulda dijital aygıtların kullanımına izin verilmesi hatta bunun için gerekli ortamın oluşturulması gerekmektedir. Ayrıca, derslerde aynı içerik için uzun zaman kaybedilmemeli, konular kısa kısa işlenmeli ve her başlık ayrı ve dikkat

çekici şekilde öğrencilere aktarılmalıdır. Bunun en önemli sebebi, bu çocukların internet, akıllı telefon ve sosyal medya sistemleri içinde çok hızlı geçiş yapmaya alışkın olmalarıdır. Bununla birlikte çocuklara sürekli olarak onları kesintiye uğratan bildirimlerin geleceği ve çocuğun dersten hızla uzaklaşarak gündemini değiştirebileceği de akıldan çıkarılmamalıdır (Duse ve Duse, 2016).

Z kuşağı, görsel ve grafiklerle öğrenmeyi tercih eder. Sınıfların düzeni de buna göre tasarlanmalıdır. Mutlaka video oynatıcılar, kameralar, tepegözler gibi görerek öğrenmeyi sağlayan eğitim araçlarına ağırlık verilmelidir. Çocukların birbirleri ve öğretmenleri ile etkileşim kurabilmek için interneti kullanacakları unutulmamalıdır. Çocuklar kendilerine ait olan ya da okul tarafından kendilerine verilen internete erişim cihazlarından sıklıkla faydalanacaktır. Bununla birlikte öğretmen tarafından verilen bilginin gerçek zamanlı biçimde öğrencilere ulaşmasını sağlayan sistemlerin de var olması gerekmektedir. Z kuşağı çocukları okul dışında da öğretmenlerine ve eğitim araçlarına ulaşabilme gereksinimi duymaktadırlar. Bu sebeple pek çok okul ders notlarını, görsellerini ya da videolarını internete koymakta ve/veya hem öğrencilerin birbirleri arasında hem de öğretmenler ile gerçek zamanlı sohbet edebilecekleri sanal ortamlar oluşturmaktadırlar.

Z kuşağı, uzaktan eğitimi dijital dünya ile birleştiren bir kuşaktır. Bu kuşak için bilgiye erişim her an ve her yerden mümkündür. Öğrenme ortamları da buna entegre olmalıdır (Shatto ve Erwin, 2016). Z kuşağı; akıllı telefonlar, videolar, internet ve görsel teknoloji ile dolu olan dijital dünyanın içinde doğmuştur. Bu özellikleriyle doğumlarından itibaren teknoloji ile iç içe olmuşlardır ve şu anda kullanılmakta olan teknoloji onlar için yeni bir durum değildir. Teknolojiyi kullanmak konusunda oldukça gelişmişlerdir; program ve uygulamaları başarıyla kullanırlar. Gelişmiş yazılım programları ile üretkenlikleri daha da arttırılabilir ve sosyal medyanın etkinliği onlar için yeterli değildir (Seymen, 2017). Bu sebeple bu kuşağın gençlerine bilgisayarlar aracılığı ile üretim yapabilecekleri sistemler sunulmalıdır.

3.2.5. Alfa Kuşağı

21. yüzyılda dünyaya gelecek kuşağı temsil eden Alfalar, henüz yeni doğmuş olanlardır. Bununla birlikte 2010 sonrasında doğanları da bu kuşağın içine dahil eden araştırmacılar da bulunmaktadır (Kayıkçı ve Bozkurt, 2018). Bu kuşak, bilgisayarlar ve internet ile iç içedir. Doğdukları andan itibaren dijital dünyanın da içine girmişlerdir. Alfa

kuşağının büyük bir kısmı bugünün okul öncesi eğitim, ilkokul ve çok az bir kısmı da ortaokul öğrencisidir, demek yanlış olmayacaktır.

Gün geçtikçe, okul ve okul öncesi eğitimin, kişinin kişilik yapısı, duygu-durumu, davranışları ve düşünceleri üzerinde ne kadar etkili olduğu daha çok fark edilmektedir. Bu açıdan bakıldığında en şanslı kuşak, Alfa kuşağıdır, denilebilir. İletişim teknolojilerinin zenginleşmesi hem eğitim yapılarının doğru tasarlanmış mekânlar hâline gelmesine hem de ailelerin çocukların gelişim sürecinde nelere dikkat etmesi gerektiği konusunda daha fazla bilinçlenmesine olanak tanımıştır. Dolayısıyla bir Alfa kuşağı bireyi, erken yaşlardan itibaren ona en faydalı olan araç-gereçler, konular ve etkinlikler ile bilinçli bir seçim sonrasında tanıştırılmaktadır (Jones, Jo ve Philippe, 2007).

▪ Öğrenme biçimleri ve araçları

Bu kuşaktaki bireyler, evlerinin en küçük üyesidir. Yaklaşık olarak 2 yaşında bilgisayar tabanlı sistemler ve tabletler kullanmaya başlamışlardır ve genellikle 8 yaşına geldiklerinde pek çok teknolojik aleti kullanmayı öğrenmişlerdir. Alfa kuşağı çocuklarının 8 yaşına dek mutlaka bir kez internete girdiği söylenmektedir (Oblinger, 2003 ve Fallon, 2015). Günümüz ve günümüze yakın olan kuşaklar, tüm bilgilerin simülasyon hâllerini görmeye alışmışlardır. Bu nedenle onların görsel olarak konuları anlamaları daha olasıdır. Üç boyutlu ekranlar, illüstrasyonlar, animasyon ve grafik tasarımlar Alfa kuşağının gündelik yaşamlarının birer parçasıdır. Bu durum, onların anlama şekillerini de etkilemiştir. Hemen hepsinin doğduktan sonra karşılaştıkları bir sanal dünya vardır. Bilginin görselleştirilmesine alışkın olan bu kuşağın, hareketsiz duran ve bir konuyu anlatan öğretmene, uzun süre konsantre olması beklenememektedir. Özellikle 2010 sonrasında doğan Alfaların, bir konuya odaklanmaları ve onların dikkatinin bir alana çekilebilmesi için grafik tasarımlar, videolar, arttırılmış gerçeklik ve simülasyonlar gerekmektedir. Diğer kuşaklarda olduğu gibi, öğretmenin anlatımı ve hayal gücünde canlandırma ile eğitim bu kuşak için çok mümkün değildir (Turk, 2017).

Alfaların beyinlerinin diğer kuşaklardan farklı çalıştığı bir gerçektir. Bu çocuklar yapay zekâ ile arkadaşlık eden, hareketsiz kalıp interneti kullanarak etkinlikler gerçekleştiren, sanal ortamda oyunlara dahil olup arkadaş olabilen insanlardır. Alfa insanların fiziksel etkinlikleri yoğun biçimde gerçekleştirmeleri beklenemeyecektir. Bir otomasyon düzeni isteyeceklerdir. Bu doğrultuda kuşağa ait bireylerin gelecekteki

Çalışma hayatlarında da aynı şekilde davranacakları hissedilmektedir (Januariyansah, 2018).

Özellikle okul öncesi eğitim kurumlarından itibaren dijital araçlar ile öğrenmeye başlayan bu kuşağın, derslere odaklanabilmesi ve bir konuyu aklında tutarak onun detaylarını kavrayabilmesi için teknoloji tabanlı cihazlar gerekmektedir. Hemen her şeyi sanal ortamda gerçekleştirmeye alışan bu çocukların, sınıflarında da matematik, fizik, kimya gibi temel bilimleri öğrenirlerken sanal gerçeklikler ile entegre sistemler kullanılmalıdır. Bu çocukların hemen her hobisinin bilgisayar destekli sistemler üzerine olduğu unutulmamalıdır. Öyle ki, bebekleri ile oynayan çocuklar bile bunu bilgisayardaki oyunlarda gerçekleştirmektedir. Bu yüzden öğrenme de bilgisayar kullanılarak gerçekleştirilmeli ve sınıflarda teknolojik aygıtlar mutlaka yer almalıdır. Bu çocuklara deneyler yaptırılırken sanal gerçeklik uygulamalarından faydalanmak mümkündür (Oblinger, 2005 ve http-12).

Teknolojinin insan için zaman tasarrufu sağladığı söylenebilir. Bireyin pek çok işlemi teknolojik araçlar ile gerçekleştirmesi, otomasyon üretim mekânizmaları ve sanal asistanlar, gündelik yaşamı kolaylaştırmaktadır. Fakat bunun tersi biçimde, teknolojik aygıtların çeşitli beyin işlevleri üzerinde olumsuz etkilerinin olabileceğı de unutulmamalıdır. Her şeyden önemlisi, sürekli olarak kayıt eden bir cihazın varlığı, insana hatırlama kabiliyetini unutturmaktadır. Kişi, hatırlama sorumluluğundan vazgeçmiştir ki bu durum bilginin de akılda kalıcılığını olumsuz etkilemektedir.

Rahatlıkla bilgiye erişen ve ne yapacağını dijital yüzeyle dokunarak basit komutlar ile anlayan makinelerin arasında yetişen Alfa çocuklarının dikkatlerinin hızla dağılması ve gelecekte de sorumluluklarına karşı direnç gösteren bireyler hâline gelmesi olasıdır. Bu sebeple okul ortamlarının onlara keyifli vakit geçirme olanağının yanı sıra fiziksel ve zihinsel etkinlikleri de sunması gerekmektedir. Dünyanın tüm bilgisi parmak uçlarında olan çocuk, bu kolaylığa alışmaktadır. Fakat bilgiyi nasıl kullanacağını bilmesi için zihinsel etkinlikler yapmayı da öğrenmelidir. Çünkü yorumlama ve doğru bilgiyi ayırt etme becerisi olmadan tek başına bilgi işe yaramamaktadır (Turk, 2017). Ayrıca, Alfa kuşağı için doğru eğitim ve öğrenme ortamları oluşturulmalıdır. Aksi takdirde bu kuşağın çocuklarının pek çok beyin işlevini kaybetme ve köreltme riski söz konusudur. Onlara ilgilerini çekecek doğru teknolojik eğitim ve deneyim araçları sunulmalı; fakat aynı zamanda hafızalarını ve yorum yapma kabiliyetlerini de kullanmaları öğretilmelidir (http-9).

Bu kuşak, günlük yaşamında sürekli internet, akıllı telefon ve dokunmatik ekran kullanmaktadır. Z ve Alfa kuşağı çocukları yüksek dijital yeteneklere sahiptir. Okul öncesi dönemlerden itibaren akıllı cihazlar kullanan bu kuşak üzerinde sosyal ve video paylaşım uygulamalarının televizyondan daha fazla etkisi vardır. Bununla birlikte z ve Alfa kuşağı çocuklarının öğrenme alışkanlıkları ve bilgiye erişim yöntemleri de değişmektedir. Kuşak, yeni öğrenme yöntemleri oluşturmakta, hızlı bir şekilde bilgi toplayabilip temel becerileri olan çoklu görevler üstlenebilmektedir (Nagy ve Kölcsey, 2017).

Alfa çocuklarının eğlence araçları dijital yüzeylerdir. Her alanda bilgisayar kullanarak problem çözmeye alışarak büyüyen bu çocukların, fiziksel etkinlikler yapmak yerine dokunarak pek çok bilgiye ve eğlence seçeneğine erişebilen çocukların dikkatlerini çekebilmek oldukça güç olacaktır. Bu sebeple öğrenme ortamlarının hazırlanması esnasında pek çok şaşırtıcı detaya yer vermek gerekmektedir. Çocukların merak etmelerini sağlayacak küçük deneyler, keşfetmeye yönlendirecek konu, soru ve etkileşimli mekânlar tasarlanmalıdır. Öğretmenlerin teknoloji konusunda yeterli olmaları ve doğa ile mekânın iç içe girdiği bir ortamın yaratılması önerilmektedir (Hartman ve ark., 2005).

Geleceğin öğrenme mekânlarında değişimin yaşanacağı açıktır. Bilgisayar ve yapay zekâlar ile desteklenen yaşamlarında durağanlaşan çocuk ve gençlerin okuldan uzaklaşmamaları için okulların onların istediği teknoloji ile donatılması gerekmektedir. Bu sayede kontrollü internet ve bilgisayar kullanımı da mümkün olacaktır. Çocuklar giyilebilir teknolojiler ile fiziksel etkinlikler gerçekleştirmekte ve bunu da simülasyonların içine girerek yapmaktadırlar. Sanal deneyimler ile geçmiş dönemleri ziyaret edebilmektedirler. Ayrıca, kitaplar ve defterlerin yerine ses kaydı yapabilen tablet bilgisayarlar taşınmaktadırlar. Çocukların sürekli bilgiye erişim alışkanlıkları, eğitim kaynakları videolara ve sesli dosyalara dönüştürülerek internet üzerinden de erişilebilir olmalarını gerekli kılmaktadır. Okullar bugün fiziksel olarak içinde bulunan kurumlardan ziyade, sürekli erişime açık, yeni ve ilgi çekici dinamiklerle bilgi merkezlerine dönüşmektedir (Thomas and Brown, 2011).

Gündelik yaşamda hâlen kâğıt ve kalem bulunsada, gelecek kuşak olan Alfaların, bunlardan sıklıkla faydalanması beklenmemelidir. Bugün not defterleri ve kalemler bile dijitalleşmiştir. Dokunmatik cihazlar üzerinde oyun oynamaya alışmış olan çocukların, kurşun kalem ve silgi ile yazı yazmayı öğrenirken sıkılacakları kolaylıkla tahmin

edilebilecektir. Bu nedenle öğrenme ortamında kuşağın karakteristik özelliklerine göre dikkatlerini bilgiye çekebilmek önemlidir. Tablet bilgisayarlar, cep telefonları, kulaklıklar ve hatta 3 boyutlu ekran ve yazıcılar kullanarak bu çocukların öğrenmeleri kolaylaştırılabilir (McCrindle, 2018 ve http-10). Ayrıca, Alfa kuşağının diğer kuşaklarda da olduğu gibi farklı bir dili vardır. Ancak bu dil, diğerlerine oranla daha dinamik ve etkileşime açıktır. Her şeyi internet üzerinden yapmaya alışan bu kuşak, yazı yazmak konusunda da oldukça çekingen ve üşengeçtir. Bu sebeple kelimeleri de kısaltarak yazma eğilimindedirler. Bunun yanı sıra sürekli değişen gündemleri, yeni birer dile dönüşmektedir.

Okul ortamında birbirleri ile kolay ve hızlı iletişim kuran bu kuşağın, anlaşılabilmesi için öğretmenlerin de dile ayak uydurması ve onlara doğruyu, eğlenceli biçimde öğretmesi gerekmektedir. Bu çocukların okuma yazma öğrenmeden önce teknik terimleri öğrendikleri unutulmamalıdır. Bu durum ayrıca standart okuma-yazma alışkanlıklarının gelişmemesi anlamına da gelmektedir. Okullarda, sanal kitapların yanı sıra, onlara gelecekteki yaşamlarında okuma alışkanlığını kazandıracak kitap ve diğer ders kaynakları da bulundurulmalıdır (Culala, 2016 ve http-11). Fakat bunlara rağmen çocuklara bilgiyi deneyimleyerek öğrenmenin zevkinin tattırılması önemlidir.

Çocuklara kâğıt kalem ile yaptıkları eserleri 3 boyutlu olarak sunabilecek yeni aygıtlar ile yaratıcılıkları artırılabilir ve üretmeye odaklı hâle gelmeleri sağlanabilir. Dolayısıyla bu okullarda 3 boyutlu yazıcılar, 3 boyutlu ekranlar ve gözlükler, sanal gerçeklik gözlükleri, 360 derece kameralar, sesli asistanlar gibi dijital araçlar bulunmalıdır. Çocuklar, öğretmenlerinin yanı sıra dijital platformlar aracılığı ile de ders dinleyebilmelidirler. Ayrıca sesli komut sistemleri, doğayı ve doğal olayları anlatmaya yarayan simülasyonlar ve baş, göz takibi ile komut alan sistemler kurulabilmelidir (Chapman, 2015).

Tüm bunların yanında dijital ve sanal dünyanın tehlikeleri de göz ardı edilmemelidir. Çocukların doğru bilgiyi ayırt edebilmeleri ve aynı zamanda kişisel bilgi güvenliklerini sağlayabilmeyi öğrenecekleri ortamlar okullardır. Bu nedenle pek çok öğrenme merkezi, kendi içinde bir ağ sistemi oluşturmakta ve çocuğun hareketlerini de gözlem altına almaktadır. Onu, zararlı içeriklerden korumayı öğretmekte ve ona doğru bilgiyi nasıl ayıklayacağı konusunda rehberlik de etmektedirler (Jones, Jo ve Philippe, 2007).

Aslında fiziksel ve zihinsel çabanın kalmaması oldukça önemli bir sorundur ve bunların çözüleceği yer yine okullardır. Çocuklar, teknoloji ile donatılan okullara gitme eğilimi gösterecektir. Fakat bu mekânlarda kontrollü kullanım ve gerçek yaşam etkinlikleriyle çocuklara destek sağlanmalıdır. Örneğin çocukların çoğu, yalnızca üşendikleri için çiçek büyötmekten kaçınmakta, bunun yerine sanal bahçelerde çiftçilik yapmaktadırlar. Bu durumun tersine çevrileceği mekânlar yine sınıflardır. Onlara, onların dilleri ve ilgi alanları aracılığı ile ulaşarak, dokunmanın, hareket etmenin ve hissetmenin zevkine varmaları sağlanmalıdır.

21.yüzyılın iletişim çağı olması, Z ve Alfa kuşağındaki insanları bireyselliğe daha düşkün hâle getirmiştir. Bu kuşaklar, fiziksel çaba göstermek yerine, elektronik aletler ile istediklerini elde edebilmeye alışkındırlar. Hayal güçleri oldukça gelişmiştir. Bunları bilgisayar ortamına kolaylıkla aktarabilmekte ve sanal olarak görünen bir şeyi gerçek nesnelere dönüştürebilmektedirler. Eğitim yapıları ve eğitim sistemleri de onların bu becerilerini geliştirebilecekleri ve faydalı hâle getirebilecekleri ortamlar olmalıdır.

3.3. Bölüm Sonu Değerlendirmesi

Mekân tasarlanırken kullanıcı özelliklerinin gözardı edilemeyeceği ve mekânların kullanıcı odaklı tasarlanması gerektiği bilinmektedir. Yukarıdaki bölümlerde anlatılanlara göre kullanıcı özellikleri yıllar boyunca değişim yaşamış ve bu değişişme bağılı olarak kuşaklar arası öğrenme biçim ve yöntemlerinde farklılıklar oluşmuştur. Kuşaklar arası farklılıklar onların farklı dönemlerde doğmalarından çok daha anlamlıdır. Özellikle eğitim ve yaşam biçimi açısından incelendiğinde Boomers ve X kuşağının Y'ye, Y kuşağının ise Z ve Alfa'ya göre çok daha emektar olduğu görölmektedir. Boomers ile X kuşağı klasik eğitim araçları kullanırken (kurşun kalemler, kitap ve defterler), Y kuşağında eğitim araçları arasına teknolojik aygıtlar da karışmaya başlamıştır. İnternet ile 10'lu yaşlarda tanışan Y kuşağı insanları hem kitaplardan hem de internet gibi aygıtlardan araştırmalar yapabilmektedirler. Bu kuşak ayrıca deneysel eğitime de sahip olmayı başarmıştır. Basit laboratuvar deneylerini yapma fırsatları olan bu kuşak meraklılığı ile öne çıkmaktadır.

Alfa kuşağına kadar gelen süreçte Krigel'in yaptığı çalışma neticesinde kuşaklar için en çok ve en az seçilmiş öğrenme etkinliği tercihlerinin özeti tablo 3.3'te görölmektedir. Boomers kuşağından Y kuşağına kadar eğitim ve öğretim araçlarının değiştiği anlaşılmaktadır.

Tablo 3.3. Kuşaklar için en çok ve en az seçilmiş öğrenme etkinliği tercihlerinin özeti (Krigel, 2013)

Öğrenme Yöntemi		Boomers		Boomers		X Kuşağı		Y Kuşağı	
		X Kuşağı		Y Kuşağı		X Kuşağı		Y Kuşağı	
		%	n	%	n	%	n	%	N
1	Bilgilerin grafik formatında gözden geçirilmesi (tablo, çizelge, grafik)	58,1	133	52,4	11	54,2	65	64,8	57
2	Çevrimiçi araştırma için arama motorlarını kullanma	45,2	104	47,6	10	45,8	55	44,3	39
3	Bilgisayar simülasyonları ile etkileşime girme	44,3	102	61,9	13	49,2	59	34,1	30
4	Çevrimiçi simülasyonlarda gerçek dünya etkileşimlerini uygulama	40,6	93	28	6	45	54	37,5	33
5	FAQs gibi hızlı başvuru rehberlerini gözden geçirme	32,6	75	42,9	9	30	37	33	29
6	Videoya kaydedilmiş dersleri görüntüleme	31,7	73	28,6	6	30,8	37	34,1	30
7	Metin okuma (teoriler, kavramlar, kurgusal olmayan)	31,4	72	47,6	10	25	30	36,4	32
8	Kavramları görsel olarak tasarlama / çizme	28,3	65	19	4	27,5	33	31,8	28
9	Bulgularını başkalarına sunma	23,9	55	23,8	5	24,2	29	23,9	21
10	Eğitici animasyonları izleme	22,3	51	28,6	6	20	24	23,9	21
11	Canlı kısa (bir saatlik) web seminerlerine katılma	18,3	42	19	4	23,3	28	11,4	10
12	Tek oyunculu bilgisayar oyunları oynama	17,8	41	9,5	2	20	24	17	15
13	Sosyal medya forumlarında meslektaşlarıyla etkileşime girme	16,1	37	19	4	15	18	17	15
14	Uzmanlarla çevrimiçi sohbet etme	14	32	14,3	3	13,3	16	14,8	13
15	Sanal gerçekliklerle uğraşmak	13,9	32	14,3	3	13,3	16	14,8	13
16	Akıllı telefonla öğrenmeye katılmak için mobil uygulamaları kullanma	13	30	4,8	1	15	18	12,5	11
17	Sanal dünyalarda çok oyunculu çevrimiçi oyunlar oynama	11,3	26	4,8	1	10,8	13	13,6	12
18	Çok kullanıcı çevrimiçi beyin fırtınası merkezlerine katılma	9,1	21	4,8	1	8,1	10	11,4	10
19	Anket doldurma	9,1	21	14,3	3	10	12	6,8	6
20	Çevrimiçi tartışma panolarına katılma	8,3	19	9,5	2	8,3	10	8	7
21	İnsanları çevrimiçi gözlemlleme (masaüstü paylaşımı)	7	16	4,8	1	8,3	10	5,7	5
22	Twitter benzeri topluluklarda çevrimiçi bilgi parçacıklarını paylaşma	2,2	5	0	0	1,7	2	3,4	3

Günümüze kadar sınıflandırılmış kuşaklar ve karakter özellikleri incelendiğinde öğrenme yöntemlerinin değiştiği ve dönüştüğü net bir biçimde görülmektedir. Teknoloji tabanlı öğrenme ortamlarının günümüz z kuşağı ve yeni gelen Alfa kuşağı için tercih edileceği anlaşılmaktadır. Baby Boomers sonrası kuşaklar arasındaki öğrenme yöntemleri hızla farklılaşmaktadır. Kuşaklar boyunca öğrenme yöntemleri ve etkinlikleri Tablo 3.4’te gösterilmiştir.

Tablo 3.4. Kuşakların öğrenme yöntemleri ve etkinlikleri (tez kapsamında yapılan okumaların katkısıyla oluşturulmuştur, 2019)

Kuşak	Öğrenme Yöntemi ve Tercihleri	Kuşak İçin Uygun Öğrenme Etkinlikleri Örnekleri
	Okul, fakülte ile iletişim Konferans	Derste öğrenme Detaylı broşürler, kitaplar
Bommers Kuşağı	Kişisel deneyimlerin konuya nasıl bağlanabileceğini en iyi şekilde öğrenir	Not alır
	İlgili bir çevre/ortam ister, sessiz sınıf Tekrar eder, çaba gösterir	İçerikle ilgili kişisel bir hikâye yazar Metin okuma, dersten önce tekrar etme
	Hızlı ve verimli bir şekilde öğrenir	Uzaktan eğitim kursları
X Kuşağı	Sadece kendisine neyin fayda sağlayacağını öğrenmek ister	Kendi hızında ve zamanında programlanmış talimatlar ve yönergeler
	Koşullara ve şartlara uyum sağladığında daha iyisini yapar	Detaylı çalışma rehberleri, inceleme ve seviye belirleme testleri
	Esnek öğrenme zamanı, dairesel masa tarzı Grup ve takım çalışmasına yönelir	Teknoloji ile birlikte rahat, rahat bir ortam Nasıl yaptığını gösteren etkili simülasyonlar
	Mümkün olan her yerde teknolojiyi kullanır	Araştırma için arama motorlarını kullanma
Y Kuşağı	Deneyimsel etkinlikler	Grup etkinlikleri; problem çözmek için vaka çalışması, soruları cevaplama
	Gecikmeler için sıfır tolerans	Yaratıcı, yenilikçi etkileşimli alıştırmalar,
	Kararsız yönelim, çoklu görev, olumlu tutumlar, birlikte çalışma	Bilgileri grafik formatında inceleme
	Hatalardan ders çıkarma	Videoya kaydedilmiş dersleri görüntüleme, tekrar etme
	İnternet ve mobil teknolojiler ile içiçedir	Simülasyonlar ile deneyimleme
	Yeniliğe açık, hızlı etkin	Etrafında olup bitenden sürekli haberdar
Z Kuşağı	İzleyerek öğrenme, akran öğrenmesi	Videolar, animasyonlar, dijital notlar ile öğrenmeye devam etme
	Anlık, sürekli akan görseller, bilgiye her an ve her zaman ulaşabilir	Tablet, telefon, anlık bildirimler
	Geribildirim ile motive olma	Sanal ortamlar, online dersler ile öğrenme

Tablo 3.4. (Devam) *Kuşakların öğrenme yöntemleri ve etkinlikleri (Tez kapsamında yapılan okumaların katkısıyla oluşturulmuştur, 2019)*

	3d yazıcılar	
	Giyilebilir teknoloji, nesnelerin interneti	Sesli asistanlar
Alfa Kuşağı	Mobil oyunlar, mobil uygulamalar, dokunmatik cihazlar	Arttırılmış gerçeklik
	Sanal gerçeklik ve simülasyon, dijital yüzeyler	Sanal deneyimler, deneyler ile etkileşim
	Yapay zekâ	Robotlar ile öğrenme
	Hologramlar	İstenildiği an bilgiye erişim, paylaşım

Özellikle Z ve Alfa kuşağı çocuklarının çok erken yaşlarda elektronik cihazlar ve internet ile tanıştıkları unutulmamalıdır. Bu çocuklar her an bilgiye erişebilen, eğlenen ve hatta alışveriş yapan, sanal ortamda sosyalleşebilen kuşaktır. Bu durum çeşitli konsantrasyon bozukluklarını ve hatta fiziksel problemleri beraberinde getirmektedir. Bu sebeple öğrenme ortamlarının hem dijital dünya ile entegre hem de gerçek yaşamsal etkinlikler ile iç içe, dikkat çekici ve çok yönlü olması gerekmektedir.

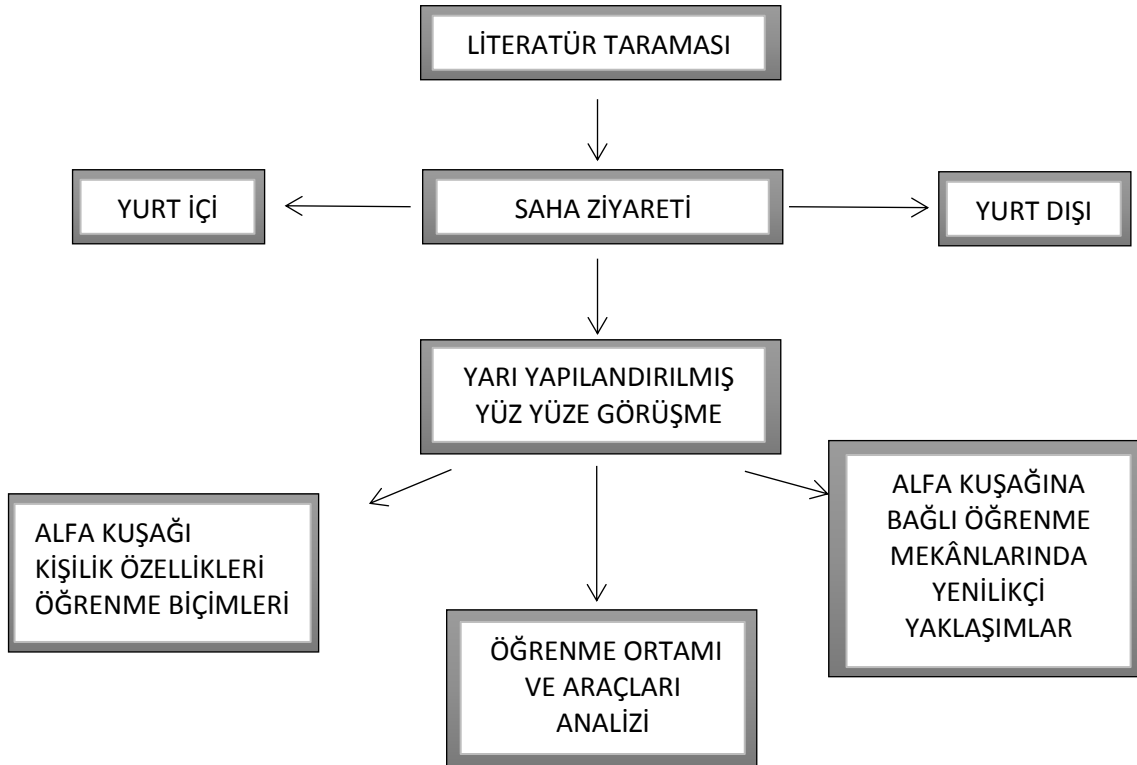
Geçmişten günümüze bakıldığında teknolojinin tahmin edilemeyecek kadar büyük bir hızla geliştiği ve bu durumun kuşakların ilgi alanını değiştirdiği görülmektedir. Eğitim sistemlerinde öğrencilere başarılı olabilmeleri için öğrenme yöntemlerine eğlence anlayışlarına ve ilgi alanlarına uygun bir eğitim ortamının hazırlanması gerekmektedir. Kullanıcıların konsantrasyon sağlayamadıkları ve keyif almadıkları bir ortamda kalmak istememeleri doğaldır. Gelecek kuşakların daha başarılı, girişimci, entelektüel değeri yüksek bireyler hâline gelebilmeleri için okullar, onların tasarımları, öğretmenlerin öğretme biçimi ve ders araçları yeni kuşağa uygun olarak yenilenmeli, mekânlar kullanıcı özellikleri dikkate alınarak tasarlanmalıdır. Belirli işlevlere göre önceden tasarlanmış sabit donatı öğeleri yerine çeşitli alternatifler, kullanıcının talepleri doğrultusunda esnek çözümler düşünülmelidir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. YÖNTEM

4.1. Araştırmanın Modeli

Okul öncesi eğitim yapılarında yer alan öğrenme mekânları tasarımında çocukların yaşayarak öğrenmesi, deneyim ortamlarının oluşturulması ve doğa ile ilişkili olacak bu mekânların tasarımında Alfa kuşağı çocuklarının gereksinimlerinin göz önünde bulundurulması konusunda okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda mevcut durumu betimlenmesini amaçlayan bu araştırma; nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması modeline göre desenlemiştir. Durum çalışması, gerçek hayatın, güncel bağlam veya mekânın içerisindeki bir durumun araştırılmasını gerektirir (Yin, 2017). Durum çalışmaları; gerçek yaşam, güncel sınırlı bir sistem (bir durum) veya belirli bir zaman içindeki çoklu sınırlandırılmış durumlar hakkında çoklu bilgi kaynakları (görüşmeler, gözlemler, görsel araçlar vb.) vasıtasıyla ayrıntılı ve derinlemesine bilgi toplayan, bir durum tasviri veya durum temaları ortaya koyan nitel bir yaklaşımdır (Creswell, 2013).



Şekil 4.1. Çalışmada kullanılan araştırma modeli ve yöntem şeması

Bu araştırmada okul öncesi eğitim mekânlarının tasarımında; Alfa kuşağının gelişimsel özellikleri, gereksinimleri ve yeni eğitim paradigmalarına uygunluğunun tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu bölümünde kullanılan yöntem ve araştırma modeli Şekil 2.1’ de gösterilmiştir.

4.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye, Finlandiya ve İsveç’ten seçilmiş 15 okul öncesi eğitimcisi oluşturmaktadır. Çalışma grubuna ait demografik bilgiler Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tez öğrencisinin Bursa’da çalışıyor olması ve tez çalışmasını Eskişehir’de yürütmesi nedeniyle ulaşılabilirlik öncelikli olarak durum örneklemesinden faydalanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme, araştırmacının çoğunlukla diğer örnekleme yöntemlerini kullanma imkânının olmadığı zamanlarda kullanılmaktadır. Finlandiya ve İsveç’teki eğitimcilerin seçiminde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örneklemedeki temel yaklaşım, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü sağlayan tüm durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Finlandiya ve İsveç’te yaşayan eğitimcilerin seçilme ölçütü; bu ülkelerin eğitim sistemleri açısından gelişmiş olmaları ve 2015 yılında yapılan PISA verilerinde üst sıralarda yer almalarıdır (http-3).

Tablo 4.1. Çalışma grubuna ait demografik değişkenler

	Rumuz	Branş/Unvan	Cinsiyet	Kıdem	Şehir
Türkiye	TR. Ö1	Okul öncesi öğretmeni / Yönetici	Kadın	22	Bursa
	TR. Ö2	Okul öncesi öğretmeni	Kadın	15	Bursa
	TR. Ö3	Okul öncesi öğretmeni	Kadın	7	Bursa
	TR. Ö4	Okul öncesi öğretmeni	Kadın	11	Bursa
	TR. Ö5	Okul öncesi öğretmeni	Erkek	10	Bursa
	TR. Ö6	Okul öncesi öğretmeni / Yönetici	Erkek	13	Eskişehir
	TR. Ö7	Aile Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı	Erkek	15	Eskişehir
	TR. Ö8	Okul öncesi öğretmeni	Kadın	8	Eskişehir
	TR. P1	Pedagog	Kadın	12	Eskişehir
	TR. P2	Pedagog	Kadın	7	Eskişehir
Finlandiya	FIN.Ö1	Okul öncesi öğretmeni	Kadın	12	Helsinki
	FIN.Ö2	Okul öncesi öğretmeni	Kadın	11	Helsinki
	FIN.Ö3	Okul öncesi öğretmeni	Kadın	15	Espoo
İsveç	SWE.Ö1	Okul öncesi öğretmeni	Erkek	21	Stockholm
	SWE.Ö2	Okul öncesi öğretmeni	Kadın	11	Stockholm

4.3. Veri Toplama Araçları

İyi bir nitel durum çalışmasının ayırıcı özelliği, duruma ilişkin derinlemesine bir anlayış sunabilmesidir. Bunu başarabilmek için çeşitli veri toplama araçlarının (gözlem, görüşme, görsel araçlar vb.) kullanılması gerekmektedir (Creswell, 2013). Bu araştırmada okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenme alanlarının mekânsal tasarımında öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerinin göz önüne alınıp alınmadığını betimlemek amacıyla eğitimcilerin görüşlerinden faydalanmak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formlarından ve eğitim kurumlarının fotoğrafları ve elde edilen analizlerden faydalanılmıştır. Hazırlanan görüşme formu içmimarlık alanındaki üç öğretim üyesine ve bir dil uzmanına inceletilerek, gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Soruların anlaşılabilirliği ve netliğini denemek için çalışma grubunda yer almayan bir okul öncesi eğitimcisiyle pilot uygulama yapılmıştır. Bu uygulamada formda yer alan soruların genel itibarıyla açık ve anlaşılır olduğu ve görüşmelerin yaklaşık 60 dakika sürdüğü ortaya konulmuştur. Pilot uygulama sonucunda görüşme formundaki sorulara son hâli verilmiş ve Tablo 4.2’ de gösterilmiştir

Tablo 4.2. Yarı yapılandırılmış görüşme formu

Sorular	1. Sizin için okul öncesi eğitimin önemini bizimle paylaşır mısınız?
	2. Türkiye’de, / Finlandiya’da / İsveç’te çocuk olmak neden önemli? Nasıl tanımlarsınız?
	3. Ülkenizde toplumsal olarak çocuğun yeri nedir?
	4. Türkiye’de, / Finlandiya’da, / İsveç’te veya Avrupa’da okul öncesi eğitimin gelişimin sürecini ve geldiği noktayı nasıl tanımlarsınız?
	5. Mekân tasarımlarınız özellikle yaratıcı eğitim mekânlarınızda değişen kuşak özellikleri kapsamında nasıl bir dönüşüm yaşıyor?
	6. Özellikle Alfa kuşağı için kullanıcı mekân ilişkisini nasıl tanımlıyorsunuz?
	7. Bu kuşağın öğrenme biçimleri nasıl değişti, bu değişim kapsamında siz neler yapıyorsunuz?
	8. Eğitim mekânlarınızda mobilya tasarım-kullanıcı ilişkisini nasıl değerlendiriyorsunuz?
	9. Alfa kuşağından sonra nasıl bir kuşak bekliyorsunuz?
	10. Eğitim mekânları ve yaratıcı eğitim ile ilgili önerileriniz nedir?
	11. Alfa kuşağı özelliklerinden hangilerini gözlemlediniz ve hangileri önemlidir?

Çalışma grubunda yer alan her bir eğitimciyle randevu alınarak ayrı zamanlarda yüz yüze görüşülmüş ve görüşmeler ses kaydına alınmıştır. Araştırmacı Finlandiya ve İsveç’teki eğitimcilerle görüşmeler yapabilmek amacıyla bizzat bu ülkelere giderek görüşmeleri yerinde gerçekleştirilmiştir. Ses kaydına almadan önce eğitimcilerin onayları alınmıştır. İstedikleri zaman ses kaydının sonlandırılacağı bilgisi verilmiştir.

4.4. Verilerin Analizi

Verileri analize hazır hâle getirmek hedefiyle ses kayıtları kelime işlemci programına (Nvivo) aktarılmıştır. Görüşmelerle elde edilen verilere içerik analizi uygulanmıştır. İçerik analizi, bulguların düzenlenerek sınıflandırılması ve kıyaslanarak kuramsal neticelere ulaşılması basamaklarını içeren bir nitel veri analizi yöntemidir (Cohen, Manion & Morrison, 2007). İçerik analizindeki temel hedef, birbirine benzeyen verileri belli kavramlar ve kategoriler kapsamında bir araya getirerek bunları okuyucunun kavrayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Eğitimcilerin yorumları defalarca okunarak birimlere ayrılmış ve içerik analizine tabi tutularak kodlanmıştır. Kodlama yapılırken olabildiğince, eğitimciler tarafından dile getirilen kavramlar kullanılmıştır. Eğitimcilerin dile getirdikleri kavramlar kodlamada yetersiz kaldığı zamanlarda ilgili fenomeni en iyi şekilde karşılayacak kodlar araştırmacı tarafından kullanılmıştır. Kodlardan benzer özelliğe sahip ve anlamca birbirine yakın olanlar aynı kategoride değerlendirilmiştir.

İçerik analizi sürecindeki kodlamalar sırasında sürekli karşılaştırma analizi yapılmıştır (Punch, 2005). Karşılaştırma, soyut kavramları ortaya koymada ve kodlamada önem taşır. Kodlamanın ilk basamağında, verilerdeki farklı görüngüleri (fenomen) karşılaştırarak görgül (ampirik) verilerden daha soyut kavramlara ulaşılır (soyutlama). Dolayısıyla soyutluluk seviyesini arttırmayı ve kavramları geliştirmek için oldukça önemli olan “yukarı taşımayı” sağlayan şey karşılaştırmadır (Punch, 2005). Aynı şey bir üst derecedeki kodlama (temalara ulaşma süreci) için de geçerlidir. İlk soyutluluk düzeyindeki kavramları ve bu kavramların özelliklerini karşılaştırmak, daha soyut kavramları belirlemeyi (temalara ulaşma) mümkün kılar (Punch, 2005). Temalara ulaşabilmek için kodlamalardan faydalanılmıştır. Kodlamalar ise eğitimci yorumlarından elde edilen veriler karşılaştırılarak, aynı grupta yer alıp anlamlı bir bütün oluşturanların birleşiminden meydana gelmiştir.

- *İnandırıcılık (İç Geçerlik)*

Araştırmada iç geçerliği artırmak için eğitimcilerin görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Temalar oluşturulurken olabildiğince anlaşılabilir olmasına dikkat edilmiş ve okuyucuların anlayabilmeleri için aşırı soyutlama yapılmamıştır.

- *Tutarlılık (İç Güvenirlik)*

Araştırmanın iç güvenilirliğini artırmak için kodlama işlemleri araştırmacı ve tez danışmanı tarafından farklı zamanlarda ayrı ayrı yapılarak görüş birliği ve görüş ayrılığı olan durumlar belirlenerek üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen güvenilirlik formülü [$p = \text{Görüş birliği} / (\text{Görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı})$] hesaplanarak araştırmacı ve tez danışmanı arasında %92 ($p = .92$) oranında güvenilirlik bulunmuştur. Bir çalışmanın güvenilir olarak değerlendirilebilmesi için güvenilirlik yüzdesinin %70'in üzerinde olması gerekmektedir (Miles & Huberman, 1994).

- *Aktarılabirlik (Dış Geçerlik)*

Okuyucuların, araştırmanın her sürecini daha iyi anlayıp gözlerinde canlandırabilmeleri için veri toplama ve analiz sürecinin her aşaması ayrıntılı bir biçimde tanımlanmıştır. Bulgular ve yorum bölümünde olabildiğince ayrıntılı bilgiler verilerek mevcut resim ortaya konulmaya çalışılmıştır.

- *Teyit Edilebilirlik (Dış Güvenirlik)*

Araştırmada, dış güvenilirliğin (teyit edilebilirlik) sağlanabilmesi için süreç boyunca elde edilen bütün ham veriler (görüşme notdökümü, fotoğraflar) jüri üyeleriyle paylaşılmıştır. Araştırmacı çalışma boyunca elde ettiği verileri ilgili kişi ve kurumların inceleyebilmesi için saklamaktadır. Araştırma kapsamında yer alan eğitimcilerin kişisel bilgileri gizlenerek her bir eğitimciye rumuz atanmıştır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. BULGULAR VE YORUM

5.1. Güncel Okul Öncesi Öğrenme Mekânı Araştırmaları ve Kullanıcı Olarak Alfa Kuşağı

Bu bölümde, araştırmanın amaçlarına yanıt bulmak amacıyla önceki kısımda belirtilen veri toplama araçlarıyla edinilen verilerin çözümlenmesi sonucunda ortaya çıkan bulgulara ve bu bulgulara yönelik yorumlara yer verilmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda ortaya çıkarılan bulgular iki ana başlıkta toplanmıştır. Şekil 5.1’de bu başlıklar “kullanıcı olarak Alfa kuşağı” ve “mekânın dönüşümü” olarak yer almaktadır.

Kullanıcı olarak Alfa kuşağı teması; “gelişim süreci, yaşamın inşası, özgürlük, değer görmek, çocuk odaklı ve öğrenme biçimleri” kategorilerinden oluşmaktadır. Mekânın dönüşümü teması ise, “eklektik-süreklilik, öğrenme biçimleri, malzemenin dönüşümü, doğadan öğrenme döngüsü, oyun ile öğrenme, deneyim ve etkileşim ortamları” kategorilerinden oluşmaktadır.

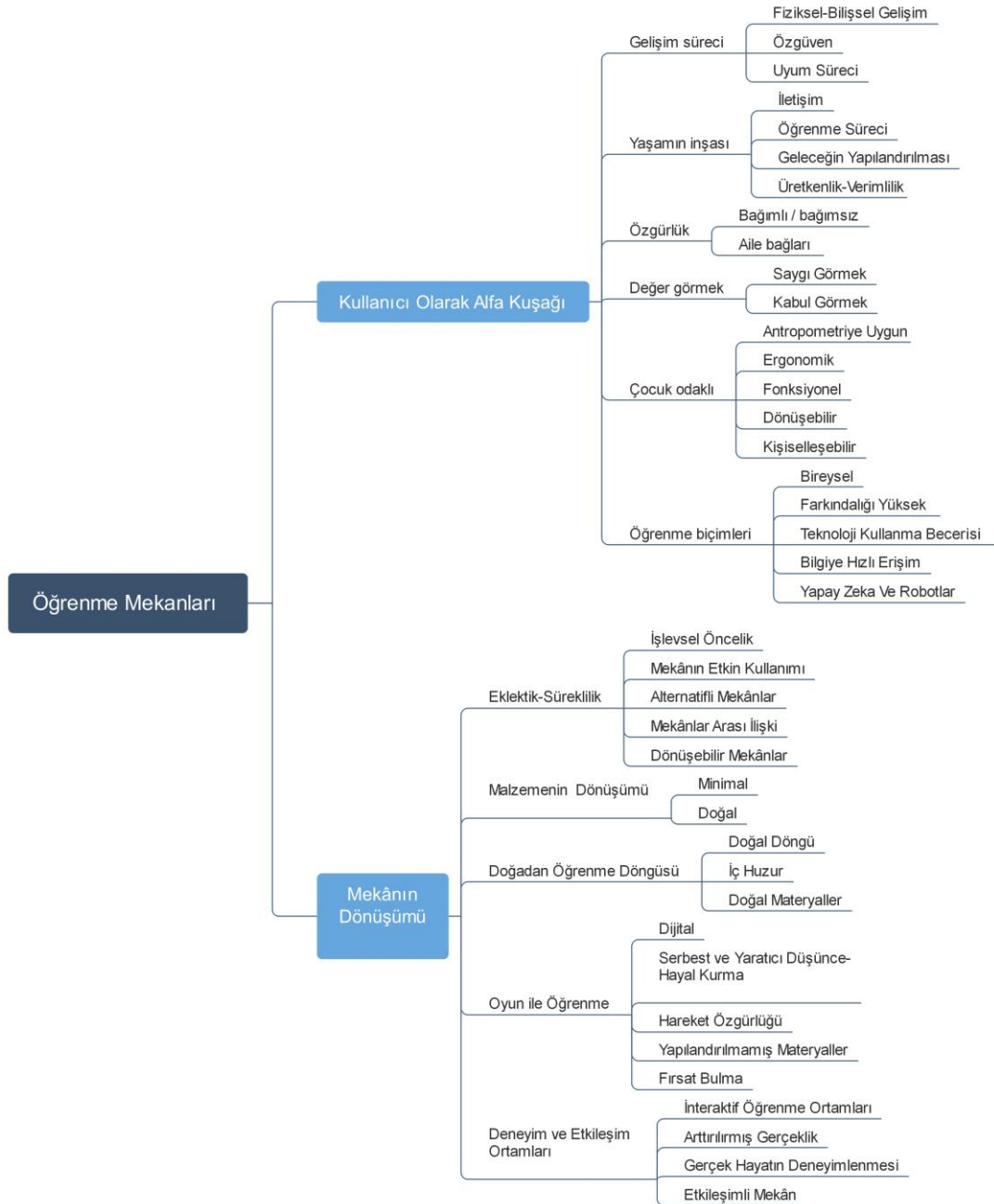
Kullanıcı olarak Alfa kuşağı teması altında yer alan bulguları incelediğimizde yapılan görüşmelerde okul öncesi eğitimcilerinin verdiği ortak cevaplar, ailesi ve çevresi tarafından gelişim sürecinde değer gören çocukların özgüven kazandığı bu sayede bilişsel açıdan daha sağlıklı büyüdükleri öğrenilmiştir. Çocuğa karşı doğru tutum ve bakış açısı, çocuğun birey olma yolunda kolaylıkla ilerlemelerini sağlayacaktır.

Öğrenme mekânı kullanıcısı olarak Alfa kuşağını tanımamızı sağlayacak bir diğer önemli öge “özgürlük ve bağımsızlık” olarak karşımıza çıkmıştır. Finlandiya ve İsveç’teki okul öncesi öğretmenleri gözlemlerine göre Alfa kuşağı; herhangi bir kısıtlamaya, zorlamaya bağlı olmaksızın düşünüp davranmaktadır. Bunun için imkân ve mekân bulunmaktadır. Her çocuk için eşit fırsat verildiği görülmüştür. Ülkemizde ise çocuk, okul öncesi dönemde başlamak üzere aileye bağlı/bağımlı hâle geldikleri anlaşılmıştır. Tasarlanan mekân kullanıcısı için değil ebevymlere mantıklı gelecek şekilde kurgulanmıştır.

Ayrıca incelenen okul öncesi eğitim yapıları kullanıcıları olan Alfa kuşağı özellikleri üçüncü bölümde incelendiği gibi aynı doğrultuda olduğu görülmüştür. Alfa kuşağının karakteristik yapısına bağlı olarak bulundukları ortamı kişiselleştirme ve dönüştürme isteği yapılan görüşmelerde elde edilen önemli etmenlerden biridir. Yapılan görüşmelerde Alfa kuşağının yaşadığı mekânı farklılaştırabilmesi, kendine ait hâle getirebilmesi için kişiselleştirme gereksinimi hissettiği ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda

öğrenme ortamı, kendi ölçülerine ve gereksinimlerine uygun hâle getirilmesi gerekmektedir. Bu nedenlerle okul öncesi eğitim yapıları ve öğrenme ortamları iç mekân donatı öğelerinde standart ürünler arasında kişiselleşebilir ve dönüşebilir olanlar talep edilmektedir.

Mekânın dönüşümü teması ise, “eklektik-süreklilik, öğrenme biçimleri, malzemenin dönüşümü, doğadan öğrenme döngüsü, oyun ile öğrenme, deneyim ve etkileşim ortamları” kategorilerinden oluşmaktadır.



Şekil 5.1. Yapılan araştırma sonucu öğrenme mekânlarına dair ulaşılan temalar

Ülkemizde yer alan okul öncesi eğitim yapılarında gereksinimler doğrultusunda anlık çözümlerin yapıldığı mekânsal anlamda bütünlüğün okunmadığı görülmüştür. Okul öncesi öğretmenleri ile yapılan görüşmede verilen ortak cevaplar arasında mekânda, doğal, uyararı az olan, yalın malzemeler kullanılması gerektiği belirtilmiştir. Bu sayede dikkati çok çabuk dağılan kullanıcı olan Alfa kuşağı daha az uyaran sayesinde mekânda daha huzurlu hissedecek, öğrenme gerçekleşirken üretkenliği ve verimi artacağı düşünülmektedir.

Mekân, kullanıcılarından bağımsız olarak düşünülemeyeceği için günümüz öğrenme mekânları güncel kullanıcıları olan Alfa kuşağının karakteristik özelliklerini ve öğrenme biçimlerini yakından tanımak amaçlanmıştır.

5.1.1. Okul öncesi eğitim yapılarında yer alan öğrenme mekânları kullanıcısı olarak Alfa kuşağı

Okul öncesi eğitim mekânlarında günümüz kullanıcısı olan Alfa kuşağı çocuklarına baktığımızda bazı özellikler bakımından ayrıştığı ve öğrenme yöntemlerinin farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu bölümde “Alfa kuşağı” olarak adlandırılan 2010 yılından sonra doğan günümüz anaokulları kullanıcıları genel özellikleri ve öğrenme biçimleri hakkında alinyazını çalışması ve yarı yapılandırılmış görüşme ile elde edilen okul öncesi öğretmenleri ve pedagog görüşlerine yer verilmiştir.

5.1.2. Alfa kuşağı kişilik özellikleri

“Alfa kuşağı” olarak adlandırılan günümüz okul öncesi eğitim yapılarının kullanıcısı olan kuşağın gözlemlenen en belirgin özelliği teknolojiyi çok iyi kullanmaları ve yeniliklere çok açık olmalarıdır. Teknoloji kullanım becerisi onları bilimsel çalışmalara ve yenilikleri takip etmeye açık hâle getirmektedir. Bu şekilde bilgiye çok kolay ve hızlı bir şekilde ulaşan Alfa kuşağı, çevre uyaranlarının da etkisiyle algısı daha açık, kolay öğrenen ve yeni fikirleri olan bireyler hâline gelmektedir. Ayrıca, hızlı düşünen, yeni fikirlere açık bu kuşağa ihtiyacı olan ortamlar oluşturulduğunda, girişimcilik, özgüven ve yaratıcı düşünme konusunda gelişecekleri anlaşılmıştır.

Teknolojinin getirdiği hız ile birlikte, sürekli ekranlar arasında geçiş yaparak aradığına kolay erişebilen bu kuşak, uzun süre dikkat vermekte zorlanmakta ve geneli sabırsız bir tutum sergilemektedir. Teknoloji ve kapalı mekân arasında sıkışıp kalmış olan bu kuşak, dijital dünyada geçirdiği zamanın fazlalığı sebebiyle daha da bireyselleşmekte

ve içe kapanık hâle gelmektedir. Bunun sonucunda da bencilleşmekte, bireysel ilişkiler kurmakta ve grup hâlinde problem çözmekte sorun yaşamaktadır. Ebeveynlerinin de etkisiyle çok fazla imkâna sahip olan kuşağın, aynı zamanda doyumsuz ve sabırsız oldukları da gözlemlenmektedir.

Okul öncesi öğretmenleri tarafından Alfa kuşağının sanal ile kurguyu ayırt etmekte zorlandığı, konuşma, dili kullanma ve öz bakım becerilerinin zayıf olduğu, ayrıca doğa hakkında heyecanlanabilme, merak etme ve arkadaşlarıyla yüz yüze iletişim kurup oyun oynama fırsatı bulmaları gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca mahremiyet ve kuralların önemli olmadığı bu kuşak, dışarıdan gelen uyarıcılardan etkilenecek sürekli değişmekte ve kendi istedikleri zamanda istedikleri gibi davranmakta ve kuralları kendileri koymak istemektedir. Aşağıda alıntılanan öğretmen görüşleri de bu durumu destekler nitelikte olup, Alfa kuşağı çocuklarının genel özellikleri betimlemişlerdir:

“...Birincisi çocukların özbakım becerileri konusunda sorumluluk almalarında ciddi bir düşüş var. Yani ayakkabısını giyemeyen, kendi yemeğini yiyemeyen, üşüdüğünü terlediğini, karnının acıktığını duyduğunu bilemeyen bir grup Alfa kuşağı... Göz teması kuramıyorlar, bir 10 yıl öncesinde benim çalıştığım okullarda ortalama 200-250 çocuk olup ve en fazla bir ya da ikisinde konuşma veya dil bozukluğu oluyordu. Şimdi her sınıfta 2-3 tane olmaya başladı. Bu çok çarpıcı bir biçimde geliyor... Onun dışında teknolojiyi çok iyi kullanıyorlar yani tabiki içine doğdukları için fakat sanal ile kurguyu ayırt etmekte zorlanıyorlar okul öncesi döneminde özellikle.” (TR. Ö1)

“...Alfa kuşağı çocuklarının algısı çok açık çoğu şeyi bilerek geliyorlar aslında çünkü çevredeki uyarıcılardan okula gelmeden her şeyi öğreniyor. İşte bu dönemin çocuklarının en büyük sorunu iletişim çünkü iletişim alanları çok dar. Teknoloji ve aileleri arasında kalmışlar. Bu yüzden klasik anlamda problem çözme becerileri sıkıntılı. İlgilerini daha farklı şeyler çekiyor...” (TR. P2)

“...Her geçen gün değişen aile ve sosyal yapı da düşünüldüğünde daha rahat, kendine güvenli, yeniliklere açık ve teknolojiden bağımsız düşünümeyecek bir kuşak...” (SWE Ö1)

Tüm bunlara bakıldığında Alfa kuşağının öğrenmeye ve yeniliklere açık, zeki, teknolojiyi iyi kullanan, hızlı düşünebilen bir kuşak olduğu; ancak bunların yanında dikkat vermekte zorlanan, benmerkezci, kurallara uygun davranışlar sergilemeyen, içe kapanık ve sosyal ilişkileri zayıf bir kuşak hâline geldikleri görülmektedir. Özellikle teknoloji kullanımı konusunda başarılı olan bu kuşağın, hızlı düşünüp kavrama, karar

verme ve bilimsel yeniliklere çok açık olması sebebiyle uygun şartlar sağlandığında, yenilikçi bakış açılarıyla önemli buluşlara imza atacakları düşünülmektedir.

5.1.3. Alfa kuşağı öğrenme biçimleri

Teknolojinin içine doğmuş olan ve kişilik özellikleri kendilerinden önceki kuşaklara göre farklılık gösteren Alfa kuşağının öğrenme biçimleri de geleneksel öğrenme yöntemlerinin dışına çıkmıştır. Okul öncesi öğretmenleri ile yapılan görüşmeler ve yerinde yapılan gözlemlerde Alfa kuşağı için temel öğrenme biçimi; yaşayarak, yaparak ve deneyimleyerek öğrenmedir. Yaşayarak öğrenmede; uygun ortamda deneyim kazanarak, oyun ve mekân aracılığı ile teknoloji tabanlı ve doğadan doğal araçlar ile öğrenme sağlanmaktadır.

Doğa tıpkı diğer kuşaklarda olduğu gibi Alfa kuşağı için de en iyi öğretmenlerden biridir. Çocuklar doğal ortam şartlarını, mevsim dönüşümlerini, doğal döngüyü hissederek, doğadaki araçlar ile öğrenmektedir. İsveç ve Finlandiya’da yapılmış olan yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda çocukların her gün iki kez doğada zaman geçirmelerini sağlamak için bahçeye çıkarıldığı öğrenilmiştir. Çocuklar, bu şekilde mevsim geçişlerini, havanın ısındığını soğuduğunu, doğanın, ağaçların, yaprakların mevsimlere göre nasıl dönüştüğünü görmektedir. Ayrıca, doğadan topladıkları ağaç dalı, yapraklar, taşlar ve kozalak gibi malzemelerle oyunlar oynamakta ve kendilerine oyuncaklar yapmaktadırlar. Malzemeleri istedikleri gibi kullanıp dönüştürmekte, kendi istek ve düşüncelerini şekillendirmektedirler. Bu şekilde onlara yapılandırılmış hazır oyuncakların hiçbir zaman vermeyeceği, düşünerek kendi oyun ve oyuncağını yapma, dönüştürme, tasarlama imkânı verilmekte; bu şekilde de hayal güçlerinin ve yaratıcılıklarının artması desteklenmektedir. Okul öncesi öğretmenleri, doğa ile zaman geçirmelerinin çocukların farkındalıklarını arttırıp, yaratıcı düşüncenin gelişmesinde önemli rolü olduğunu belirtmektedir. Ayrıca, dış mekânda bulunmanın verdiği rahatlık ve esneklik ile çocuklar istedikleri şekilde rahatça hareket edebilmekte; bu şekilde de fiziksel gelişimlerinin sağlıklı bir şekilde sağlanması desteklenmektedir. Bu durumu daha iyi açıklamak için aşağıdaki örnek alıntılar verilmiştir.

“... Okullarda gittikçe daha fazla dışarı çıkıyorlar ve öğrenme eylemini dış mekânda, bahçede veya bilim müzeleri gibi alanlarda gerçekleştiriyorlar...” (FİN Ö3)

“... Doğa ile birlikte öğrenmek ve bulunulan çevre de çok önemli. Doğadaki renkleri fark etmek, doğal döngüyü fark etmek, doğada bulunmak ve doğal malzemeleri tanımak, dokunmak önemli. Çocukların kendilerini rahat hissetmelerini, doğada zaman geçirmelerini, nefes almalarını sağlıyoruz. Bizim için el ve kalbin bir arada hareket etmesi ve hissetmeleri oldukça önemli. ” (SWE Ö1)

Yukarıda doğadan öğrenmenin çocuğun fiziksel gelişimi, farkındalığının artması ve hissetmesi için önemli olduğunu ve bu kapsamda okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin de doğadan öğrenmeyi destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Doğa ile öğrenmenin insanlık tarihi boyunca en etkili ve sağlıklı öğrenme yöntemi olduğu ve gelecek kuşaklar için de aynı şekilde devam edeceği söylenebilmektedir. Doğada görerek, yaparak ve tecrübe ederek çevresinin farkına varan, yaşayan bir organizma ile etkileşime giren çocuk için öğrenme kalıcı ve etkili olacaktır.

Alfa kuşağı için önemli bir öğrenme yöntemi olan oyunlar, çocuklar için her zaman günlük bir etkinlik ve zihinsel rahatlama aracı olmuştur. Oyun ile öğrenme sağlanması, çocuklar ile birlikte oyun süreçlerinin tasarlanması öğrenmeyi kolaylaştırırken, yaratıcı düşüncenin gelişmesine de katkı sağlamaktadır. Çocuklar hem bireysel olarak hem de grup hâlinde oyunlar oynayabileceği için grup iletişimleri ve sorun çözme becerileri de gelişmektedir. Oyun oynarken kurgulama, dinleme, sorgulama, soru sorma, iletişim kurma ve geribildirim verme gibi özellikleri de kazanır. Finlandiya ve İsveç’te yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda okul öncesi eğitim sisteminin oyun temelli olduğu ve çocuklara öğretilmek istenen her şeyin oyunlar aracılığı ile öğretildiği belirtilmiştir. Yaratıcı öğrenmeyi sağlamak için çocuklara yeterli serbest zaman verilmekte ve oynayacakları oyunlar için belirli kurallar konulmamaktadır. Çocuklar istek ve tepkilerine göre yönlendirilmekte ve öğretmenler sadece yanlarında bulunarak, onlara rehberlik etmektedir. Yine belirli konularda öğrenme sağlanabilmesi için önceden planlanmış oyunlar ve uygun araçlar ile oynayan çocuklar, isteklerine bağlı olarak dönüştürülmektedir. Bu şekilde hem çocuğa oyun oynaması için fırsat verilmiş olurken aynı zamanda etkinliğe gönüllü olarak katılmaları ve sıkılmadan öğrenmeleri sağlanmış olmaktadır.

“... Burada çocuklar oyun için daha çok beklentiye sahip ve eğitimde çocuklar oyun ile en iyisini öğreniyorlar. Oyun çocukluk dönemi eğitiminde en önemli odak noktası. Bütün çocukların sadece çocuk olmak için ve oyun oynamak için şansı var. ” (FİN Ö1)

“... Oyun çok önemlidir. İskandinav erken eğitiminde oyunla öğrenmek önemlidir. Çok fazla öğretmeyiz ama birlikte oyun oynarız.” (FİN Ö2)

“... Yaratıcı düşüncenin gelişmesi için oyun ile öğrenme sağlıyoruz. Çok fazla kurallı saat ve oyunları yok. İstedikleri gibi oynayabilirler. Kendilerine ait zamanları ve mekânları var, rahat ve serbest hissedebilecekleri. Serbest ve yaratıcı düşünmelerini sağlamak önemli. Bunu da programı yoğunlaştırmadan daha serbest zaman bırakarak yapıyoruz.” (SWE Ö1)

Bu kapsamda yapılan alıntılara bakıldığında, oyunun, çocuk için önemli bir öğrenme biçimi olduğu, oyun aracılığı ile sıkılmadan, rahat hissederek ve kendi kurgulayıp düşünerek öğrenmenin sağlandığı ve yaratıcı düşüncüyü geliştirdiği görülmektedir. Özellikle Finlandiya ve İsveç'teki okul öncesi öğrenme ortamları incelendiğinde çocuğun hayal gücünü sınırlamadan istediği anda oyun oynayabileceği ve öğretmenlerinin sürekli oyun oynamaya özendirici kaynaklar kullandığı görülmüştür.

Alfa kuşağının en belirgin özelliklerinden olan teknoloji kullanma becerisi hayatlarına hız getirmiş ve bilgiye en kısa sürede ulaşabilir hâle gelmişlerdir. Onlar için kitap defter gibi geleneksel yöntemlerin yerini dijital ekranlar, dokunmatik cihazlar almaktadır. Telefonlar, tabletler ve uygulamaların olduğu bir dünyaya doğmuş olan bu kuşak, bilgiye çok çabuk ulaşabilmekte ve sanal ortamda ezberlemek zorunda kalmadan simülasyonlar ve deneyimler aracılığıyla rahat öğrenmektedir. Bundan dolayı Alfa kuşağının okullarında, onların meraklı ve açık zihinlerine göre uyarlanıp esnetilebilecek programlar uygulanmakta, bilgiyi yaparak ve yaşayarak öğrendikleri için, aradıkları deneyim ortamları öğrenme mekânlarında sunulmaktadır. Alfa kuşağının beklentilerine uygun interaktif öğrenme ortamları, deneyim merkezleri ve etkileşimli dijital ekranlar öğrenme süreçlerinin bir parçası olmaktadır. Doğdukları andan itibaren her şeyin görselleştirilmesine alışkın olan bu kuşağın dikkatini çekmek için videolar, sanal gerçeklik, etkileşim araçları ve çeşitli simülasyonlar kullanıldığı görülmektedir. Öğrenme süreçlerinde zihinsel etkinlikleri güçlendirecek dijital araçlara, bilgisayar destekli sistemlere yer verilmektedir.

Teknoloji ile olan güçlü iletişimleri sayesinde bilgiye çok kolay ve hızlı ulaşan Alfa kuşağı için geleneksel öğrenme yöntemlerinin dışına çıkılarak bilgi iktidarı kurmadan, öğrenci ve öğretmenin birlikte yaşayarak öğrendiği bilgiye ulaşma yöntemleri kullanılmaktadır. Öğrenme mekânlarına çocukları da dahil ederek fiziksel, bilişsel ve duyuşsal açıdan gelişmeleri de göz önünde bulundurularak tasarlanmakta, bilgi soyut bir şekilde değil, araç ve gereçler ile somut hâle getirilerek, örneklerle sunulmaktadır.

Deneyip yanılmalarına, hata yaparak öğrenmelerine izin verilmekte, nitelikli görseller ve uygulamalar bir arada kullanılarak etkili ve yaratıcı öğrenme gerçekleştirilmektedir.

Alfa kuşağı için teknoloji, etkileşim ve deneyim tabanlı öğrenme mekânlarının öğrenmeyi kolaylaştırıcı ve akılda kalıcı hâle getirebileceği düşünülmektedir. Bu sayede geleceğe daha kolay uyum sağlayacak kuşak için öğrenme mekânlarında bu durum düşünülmektedir.

Alfa kuşağının, okul öncesi eğitim mekânlarında gerçek hayatı deneyimleyebilecekleri, “çocuk ölçeğinde” mekânlar oluşturulmakta ve bu alanlarda gündelik işlerin yapımı öğrenilmektedir. Örneğin; bir çocuk gerçek bıçak ile meyve kesebilmekte, kendi kahvaltısını hazırlayabilmekte, makarna, salata gibi basit yemekler yapabilmekte ve kek yaparken gerçek elektrikli çırpıcı kullanabilmektedir. Bu ortamlarda dokunarak ve deneyerek öğrenme sağlandığı için öğrendikleri hem kalıcı olmakta hem de çabuk sıkılan bu kuşağın ilgisini çekerek, sıkılmadan katılmaları sağlanmaktadır. Bundan dolayı da hem okul içindeki öğrenme mekânlarında deneyim imkânı sunulmakta hem de okul dışı mekânlara düzenlenen geziler aracılığı ile bilim merkezlerinde ve müzelerde farklı etkinliklere katılıp, gerçek hayatın içinde bulunma fırsatı bulmaktadırlar.

“Şimdiki kuşağa baktığımızda elleriyle dokunarak, hissederek, somut bir şekilde kendisi deneyimleyerek öğreniyor. Biz çocukların soyut olarak düşündüğü her şeyi somut olarak, elle hissedebileceği şekilde veriyoruz. Örneğin; $3+1 =$ toplama işlemi soyut bir kavramdır. Bunu araçlar ile somut hâle getiriyoruz.” (TR P1)

“Bu kuşağın öğrenme yöntemleri daha çok görsel olmakta; yaparak ve yaşayarak öğrenmeye daha olumlu dönüş veriyorlar. Biz onlara pasta yapmayı öğretirken video izletmek yerine kendimiz onlara güvenli ortamı oluşturup yaptırıyoruz.” (TR P2)

“Birçok duyuya hitap edici etkinliklerde bulunarak, daha fazla teknolojik öğelerle zenginleştirilerek, öğrenme biçimleri diğer kuşaklara göre, tek tipten multidisipliner olarak şekillendirildi. Özellikle görselliğin daha fazla olduğu, hareket ve oyunun bir arada bulunduğu ortamlar hazırlayarak çocukların öğrenmelerini desteklemekteyim.” (TR Ö2)

“...ayrıca, öğretime yardımcı olmak için bilgi ararken daha fazla dijital malzeme ve ekipman kullanıyoruz.” (FİN Ö3)

Yukarıda verilmiş olan alıntılara bakıldığında Alfa kuşağı çocuklarının öğrenme özelliklerinin değiştiği, klasik öğrenme tekniklerinin onların ilgilerini çekmediği görülmektedir. Çeşitli duylara hitap eden deneyim mekânlarının oluşturulup, onlara kendilerinin yapması fırsatının verilmesinin ve teknolojik araçlardan ve görsellerden

faaydalanılmasının Alfa kuşaaının öğrenmesi üzerinde olumlu etkisi olduğu ve daha rahat dikkatleri çekilerek öğrenmenin sağlandığı söylenebilir.

5.2. Finlandiya İsveç ve Türkiye’deki Okul Öncesi Eğitim Yapılarında Yer Alan Öğrenme Mekânları Analizi

Çocukların gelişimlerine uygun olarak tasarlanmış, yapılandırılmış ve düzenlenmiş olan eğitim ortamlarında nitelikli öğretmenlerle gerçekleştirilecek eğitimin kalitesi, çocuklara olabilecek en iyi başlangıcı sağlama açısından önemlidir. Fiziksel çevre şartlarının nitelikli olmasının çocukların öğrenmesine yaptığı katkı kadar, motor becerilerini, fiziksel ve duygusal gelişimlerini de güçlü bir şekilde etkilemektedir. Bunun yanında bilim ve teknoloji alanındaki gelişmeler ve dönüşümler, çağdaş yaşamı “değişim” kavramının üzerinde ve onu etkileyen faktörlerin eşliğinde yeniden biçimlendirmektedir. Çağdaş mekân olgusu ise iletişim, ulaşım, dolaşıma yönelik ve bunların etkilediği zaman, mekân, yaşam şekillenışı ve etkileşimi ile yeniden tanımlanmaktadır.

Çalışma, “değişim” ve “gelişmeyle” özdeşleşen teknoloji kavramının okul öncesi eğitim yapıları üzerindeki etkisini incelemek ve Alfa kuşaaının öğrenme mekânlarından beklentilerini tartışmaya açmak için çalışma grubunda yer alan öğrenme mekânları yerinde ziyaret edilmiştir. Yerinde gözlemlerle 20. yüzyıl başından beri kendini sürekli tekrarlayan öğrenme mekânları sorunlarına karşılık sunulan güncel çözüm önerileri irdelenmekte ve çağdaş iç mekân oluşumlarının analizleri yapılmaya çalışılmaktadır.

Okul öncesi eğitim yapılarında yer alan öğrenme mekânlarının örneklerle incelendiği bu bölümde Helsinki, Espoo, Stockholm, Eskişehir ve Bursa şehirlerinde bulunan altı adet okul öncesi eğitim yapısındaki öğrenme ortamları mobilya, ışık-renk, aydınlatma, tekstil-doku, malzeme ve aksesuar özellikleri bakımından incelenmiş ve buna dayalı olarak öğrenme ortamları iç mekân nitelikleri ve öğrenme araçları açıklanmıştır:

5.2.1. Painiitty Daycare Centre Öğrenme mekânları analizi

Finlandiya'nın Espoo kenti Lintuvaara semtinde yer alan ve projesi 2015 yılında tamamlanan Painiitty Daycare Centre, oyun alanı etrafında uzanan U şeklinde bir plana sahiptir. Günlük Bakım Merkezinin önemli bir bölümünü açık oyun alanları oluşturmaktadır. Okuldaki yöneticiler tarafından oyunun öğrenmede ilk ve en önemli araç olduğu, okul öncesi dönemde çocuklara oyun oynayabilecekleri tüm olanakların

sağlandığı bilgisi paylaşılmıştır. İklim şartları ne kadar zorlu olursa olsun öğrenmenin büyük bir bölümünün bahçe ve doğada gerçekleştirildiği görülmüştür.

Günlük Bakım Merkezinin önemli bir bölümünü bahçe ve açık oyun alanları oluşturmaktadır. Okulda görevli okul öncesi öğretmenleri, oyunun öğrenmede ilk ve en önemli araç olduğu, okul öncesi dönemde çocuklara oyun oynayabilecekleri tüm olanakların sağlandığı bilgisi paylaşılmıştır.



Görsel 5.1. Painiity Daycare Centre ve bahçesi (kişisel fotoğraf arşivi, 2019)

Öğrenme mekânları;

- Mekânın karakteristik özelliği olarak yaş gruplarının fiziksel ve bilişsel özelliklerine göre ayrılmış, öğrenme ortamlarında gün ışığından olabildiğince istifade edildiği görülmekte olup aynı zamanda tüm mekânların bahçe ile iletişimi geniş pencereler ile sağlanmaktadır.
- Mekânlar arası iletişim ile birlikte çocukların rahat hareket edebileceği alanlar sağlanmıştır. Bu sayede öğrenci grupları birbirleriyle etkileşim hâlinindedir.
- Koridorlar planlanırken kırıklıklar yaratılarak elde edilen formlar mekâna hacim kazandırırken, mekânlar arası iletişimi kuvvetlendirmiş, aynı zamanda oyun ve öğrenme mekânına dönüşmüştür.



Görsel 5.2. Painiity Daycare Centre, öğrenme mekânları arası koridorlar (kişisel fotoğraf arşivi, 2019)

- Öğrenme mekânları etkileşimi, sosyalleşmeyi teşvik edecek şekilde ve donatı öğeleri çocukların rahatça hareket etmelerine olanak sağlayacak şekilde konumlandırılmış, çocukların zeminde zaman geçirmelerine izin verecek açıklıklar bırakılmıştır.
- Öğrenme ortamı kapsayıcıdır ve çocukların içinde bulunduğu ortamdır.
- Tüm çocuklar sanat atölyesinde istedikleri araç gereçleri yaratıcı öğrenmelerine olanak sağlamak amacıyla kullanabilmektedir. Bu mekânda sanatsal araç gereçlerin toplandığı bir depolama ünitesi ile yonga levha masalar bulunmaktadır.
- Jimnastik yapabilecekleri uygun fiziksel ortam iç mekânda bulunmaktadır. Bu mekân spor sonrası uyku mekânına dönüşmektedir.



Görsel 5.3. Painiity Daycare Centre, jimnastik salonu-uyuma mekânı (kişisel fotoğraf arşivi, 2019)

- Mobilyaların bir arada farklı grupları oluşturabilecek şekilde kullanıldığı ve yaş gruplarının antropometrik verilerine uygun olduğu görülmektedir.
- Depolama ve bölücü olarak hareketli işlevsel mobilyalar kullanılmıştır. Donatı öğelerinde masif ahşap tercih edilmiş, Ahşap malzeme getirdiği dokuyla, desenle, hem de kendine özgün rengi ile mekâna sıcak bir görüntü kazandırmaktadır.
- Cepheye yer alan bahçe boyunca uzanan açıklıklarla öğrenme mekânları için yeterli doğal ışık sağlanmaktadır.
- Tüm alanlarda zemin malzemesi olarak anti bakteriyel polivinil klorür kaplama kullanılmış, pastel tonlarda duvar renkleri tercih edilmiş ve tavanlarda akustik panel uygulaması yapılmıştır.



Görsel 5.4. Painiitty Daycare Centre, öğrenme mekânları (kişisel fotoğraf arşivi, 2019)

Öğrenme araçları;

- Painiitty Daycare Centre öğrenme mekânlarında yer alan öğrenme araçları incelendiğinde ilk dikkat çeken, çocukların yaşa bağlı olarak fiziksel gelişimlerinin sağlanması amacıyla doğada zaman geçirmeleri sağlanmaktadır. Doğa önemli bir öğrenme aracı konumundadır.
- Cam, ayna ve kilden yapılmış araç ve gereçler, iç mekânda bitki yetiştirebilecekleri toprak ve saksı gibi günlük hayattan malzemeler öğrenme mekânlarında ve sanat atölyesinde kullanılmaktadır.
- Tüm araçlar ve kaynaklar temiz ve bakımlıdır. Öğrenme ekipmanlarının düzenli olarak temizlendiği ve kontrol edildiği okul öncesi öğretmeni Sari Nina Kaidesoja tarafından öğrenilmiştir.



Görsel 5.5. Painiity Daycare Centre, öğrenme araçları (kişisel fotoğraf arşivi, 2019)

5.2.2. Opinmäki Kampus Kindergarten öğrenme mekânları analizi

Finlandiya'nın Espoo kenti Lillhemintie caddesinde yer alan Opinmäen Kindergarten ilk ve ortaöğretim eğitim yapılarının yer aldığı kampüs içerisinde konumlanmıştır. Opinmäki Kampus hizmet yapıları alan kullanımı açısından her yaş grubuna hitap eden bir öğrenme ortamıdır. Kampüs eğitimsel eylem için öğrenme ortamlarının geliştirilmesinde önemli deneyimler sunmaktadır. Opinmäki'de öğrenme; bir araştırma süreci ve keşifsel öğrenme modeli olarak tasarlanmıştır. Öğrenilen bilginin yapılandırılmasında ve üretilmesinde öğrenci aktif rol oynar ve birey için yaşam boyu öğrenme hedeflenir. Yapının kendisi ve dış mekân tesisleri, keşif amaçlı öğrenme için nesneler ve araçlar olarak da hizmet vermektedir.



Görsel 5.6. Opinmäki Kampus ve bahçesi (kişisel fotoğraf arşivi, 2019)

Öğrenme mekânları;

- Anaokulunda öğrenme alanları yapı genelinde esnektir ve kütüphane, spor salonu, fuaye diğer yaş grubundaki öğrenme alanları ile ilişki içindedir.
- Öğrenme mekânları, koridor ve diğer öğrenme alanları ile doğrudan temas hâlinindedir. Bu sayede çoklu grup iş birliği ve topluluk öğrenmesi sağlandığı görülmektedir. Ayrıca, öğrenmenin sürekliliğinin sağlanması amacıyla yapı içinde farklı bakış açılarını keşfetmeye imkân tanıyan detaylar oluşturulmuştur.



Görsel 5.7. Opınmäki Kampus Kindergarten, ortak öğrenme alanı (kişisel fotoğraf arşivi, 2019)

- Farklı yaş grubundaki çocukların özel alan ihtiyacını karşılayabilmelerine olanak sağlayan araçlar ile mekânı kişiselleştirebilmeleri sağlanmıştır. Bunun için matlar, farklı boyutta minderler ve hareketli oturma öğeleri kullanılmıştır.
- Çocuk için mekân içinde mekân yaratarak özel alan ihtiyacının karşılanması sağlanmaktadır.



Görsel 5.8. Opınmäki Kampus Kindergarten, öğrenme mekânları (kişisel fotoğraf arşivi, 2019)

- Ortak alanlarda ve sınıflarda, etkinliklerde yapılan çalışmalar çeşitli panolar ile sergilenmektedir.
- Tüm mekânlarda iklimlendirme ev ortamını hissettirecek şekilde düzenlenmiştir.
- Sınıflarda geniş pencereler ile doğal ışıktan faydalanılmakta, aynı zamanda gün ışığı tonlarında aydınlatma öğeleri kullanılmaktadır.
- İç mekân yer döşemeleri; kokusuz, temizliği kolay, anti-statik, anti-bakteriyel ve ses emici malzemeden oluşmaktadır.



Görsel 5.9. *Opinmäki Kampus Kindergarten, öğrenme mekânları (kişisel fotoğraf arşivi, 2019)*

Öğrenme araçları;

- Doğal malzemeler ile yapı konstrüksiyonu, akıllı ve birbiri ile etkileşimli masalar ile çizim ve tasarım, trafik eğitimi için simülasyon ortamı, mekânı renk ve dokusunu dokunarak değiştirebileceği deneyim alanları;
- Beden etkileşimli mekânlar, çevresindeki malzemelerin kullanım alanlarını ve özelliklerini görebileceği artırılmış gerçeklik ekranlarının kullanılmıştır.



Görsel 5.10. *Opinmäki Kampus Kindergarten, öğrenme araçları (kişisel fotoğraf arşivi, 2019)*

- Mekâna işlevini veren “eylem” olduğu için çoğu alanda hareket etkileşimi ile mekân tasarımı tercih edilmiştir.



Görsel 5.11. *Opinmäki Kampus Kindergarten, öğrenme araçları (kişisel fotoğraf arşivi, 2019)*

5.2.3. Vanadislundens Waldorfförskola öğrenme mekânları analizi

Roslagsgatan, Stockholm’de bulunan Djurgården Vanadislundens Waldorfförskola; Waldorf eğitim yöntemini kullanarak eğitim veren okul öncesi eğitim yapısıdır. Yapı, Park Vanadislunden’in içinde yer almaktadır. Okul öğretmeni, öğrencilerin her gün mutlaka en az 2 saatini bu parkta zaman geçirdiği, bahçedeki işlerde görev aldıkları, öğrenmede doğanın önemli bir yeri olduğu; her türlü hava koşulunda açık havada oyun oynayarak öğrendikleri; doğaya yakınlık, mevsim değişikliklerinin ve yaşayarak öğrenmenin okulun temasını oluşturduğu bilgisini paylaşmıştır.



Görsel 5.12. *Vanadislundens Waldorfförskola ve bahçesi (kişisel fotoğraf arşivi, 2019)*

Öğrenme mekânlarında;

- Masalların; hayal gücüne ve çocukların içsel görüntüler yaratma yeteneğine, yaratıcı düşünebilmele konusunda kendilerini geliştirmelerine yardımcı olduğu için öğrenme ortamlarının masalsı mekânlara dönüştürüldüğü görülmektedir.
- Doğal renk ve malzemeler mekâna sıcak bir his kazandırırken çocukların kendilerini rahat hissetmeleri sağlanmış olup eğitim yapısı iç mekânları ev ortamının bir uzantısı şeklinde düşünülmüştür.



Görsel 5.13. Vanadislundens Waldorfförskola, öğrenme mekânları (kişisel fotoğraf arşivi, 2019)

- Waldorf yaklaşımının temel özelliklerini yansıtan iç mekânda çocuğun doğumdan önceki huzurunu sağlaması için mat pembe ve turuncunun beyaz ve toprak tonlarında renklerle karıştırılarak kullanıldığı görülmektedir.
- Çocuk ölçeğinde olan tüm mobilyalarda masif malzemeden üretilmiştir. İç mekânda beton, ahşap ve çelik gibi hammaddeler, malzemelerin doğal güzelliğini vurgulamak için değiştirilmeden kullanılmıştır.



Görsel 5.14. Vanadislundens Waldorfförskola, öğrenme mekânları (kişisel fotoğraf arşivi, 2019)

- İç mekân aydınlatması; pencereden gelen doğal ışıkla birlikte, tavana asılan, ahşap çitalarla strüktürü oluşturmuş, doğrudan ışık vermesini engellemek amacıyla pamuklu tekstil ürünleriyle sarılmış gün ışığı renginde aydınlatma öğeleri ve zeminde çeşitli kokulardaki mumlar ile sağlanmaktadır.
- Lamine parke üzeri halılarda doğadan-sonbahar tonları kullanıldığı görülmektedir. Öğrenme ortamında her çocuğun kendine ait bir postu bulunmakta; çocuklar bu sayede zeminde kendi alanlarını oluşturabilmektedir. Öğle uykusu vaktinde her çocuk yine kendi postu üzerinde sınıf ortamında uyumaktadır.



Görsel 5.15. *Vanadislundens Waldorfförskola, öğrenme mekânları (kişisel fotoğraf arşivi, 2019)*

Öğrenme araçları;

- Waldorf eğitim sistemine göre, doğanın sunduğu imkânlardan yararlanabilecek ortamda olan sınıf ortamında teknoloji tabanlı herhangi bir öğrenme aracı görülmemektedir.
- Öğrenme ortamında teknolojik araçlar kullanılmasının, çocukların hangi malzemeden veya nasıl üretildiğini bilmedikleri objeleri sınıf ortamına dahil edilmesinin, çocukların oyuna, çevresine ve hatta öğretmene karşı yabancılaşmasına sebebiyet verebileceği bilgisi okul yöneticisi tarafından verilmiştir.
- Plastik gibi yapay malzemeler iç mekânda kullanılmamaktadır. El yapımı ve doğadan ürünler ile öğrenme araçları geliştirilmiş olup, bu şekilde çocukların gerçek hayat becerilerinde yaratıcılıklarını kullanmanın yolunu açacağı düşünülmektedir.



Görsel 5.16. *Vanadislundens Waldorfförskola, öğrenme araçları (kişisel fotoğraf arşivi, 2019)*

- Eğitim modeline göre, çocuk doğanın bir parçası olarak görüldüğünden çocuğun bütünlüğünü sağlaması ancak doğal malzemeler ile öğrenerek mümkün görülmektedir.
- İç mekânda kış ve bahar mevsimi temalı doğa masaları kurgulanmıştır. Bu masalar sayesinde tabiatın döngüsü mevsim özelliklerine göre değişim ve doğanın renklerinden çocuklar sürekli haberdar edilir. Çocuklar doğadan topladığı malzemeler ile istedikleri gibi bu masayı zenginleştirebilir.



Görsel 5.17. *Vanadislundens Waldorfförskola, öğrenme araçları (kişisel fotoğraf arşivi, 2019)*

- Anaokulunun temel sanat eğitimine büyük önem verdiği görülmektedir. Bir gün tema olarak "sarı" renk belirlenirken, öğrenci sarı rengi boyayarak ve gözlemleyerek öğrenir. Yapraklar, çiçekler, sulu boyalar, kalemler, yumaklar, kuş tüyleri, saman ve sepet, kum ve taş öğrenme aracı olarak kullanılmıştır.



Görsel 5.18. *Vanadislundens Waldorfförskola, öğrenme araçları (kişisel fotoğraf arşivi, 2019)*

- Oyun ile öğrenmenin önemli olduğu sınıf ortamında tanımlanmış herhangi bir oyuncuğa yer verilmemiştir. Okul öncesi öğretmeni; net tanımlanan her nesnenin çocukların yaratıcılığını zayıflatacağından onlara hayal kurmaları için sadece fırsat vermelerinin yeterli olduğundan bahsetmiştir.



Görsel 5.19. *Vanadislundens Waldorfförskola, öğrenme araçları (kişisel fotoğraf arşivi, 2019)*

- Sınıfta yapboz, peluş oyuncaklar, plastik mutfak eşyaları, tanımlanmış figürler gibi malzemeler yerine, çocukların saksılara ekip büyüme sürecini yakından izleyebileceği çeşitli bitkilerin tohumları ve toprak, zihninde çeşitli imgelere dönüşebilecek renkli yünler, hamur yapabilecekleri un, merdane ve su, yumaklar, ahşap küpler, dal ve kozalaklar ve pamuklu tekstil ürünleri önemli öğrenme araçlarıdır.

5.2.4. Selvin Öğretmen Anaokulu öğrenme mekânları analizi

Selvin Öğretmen Anaokulu; Bursa Mudanya Yolu Ahmetbey Köyü'nde yer alan Montessori modeli ile eğitim veren bir anaokuludur. Anaokulu eğitim modeline bağlı olarak okulda eğitim alan çocuklar iklimin elverişli olduğu durumlarda zamanının bir bölümünü bahçede geçirmektedirler. Anaokulu bahçesinde öğrencilerin kendi bitkilerini yetiştirebilecekleri alanlar bulunmaktadır. Ayrıca, bahçenin bir bölümünün kümes hayvanlarına ayrıldığı görülmektedir.



Görsel 5.20. Selvin Öğretmen Anaokulu, okul bahçesi (kişisel fotoğraf arşivi, 2019)

Öğrenme mekânları;

- Okulun temel öğrenme alanı farklı yaş gruplarına açık tek mekân şeklindedir. Montessori eğitim sistemine göre tasarlanmış sınıf atmosferinde bahçe ile görsel bağlantı geniş pencereler aracılığı ile sağlanmıştır. Doğal ışıktan faydayı en üst düzeye ulaştırmak amacıyla geniş pencereler güneşe açılmıştır.
- Öğrenme mekânı olarak tasarlanan sınıfların farklı bölümleri farklı işlevleri yerine getirebilmektedir.
- Aynı anda birçok etkinliğin bir arada yapılmasına olanak sağlayan mekânda bir köşe kütüphane olarak kullanılırken, depolama birimi ile ayrılmış başka bir alanda öğretmen öğrenci arasında yakın ilişkisi kurulmuştur.



Görsel 5.21. Selvin Öğretmen Anaokulu, öğrenme mekânları (kişisel fotoğraf arşivi, 2019)

- Çocuğun kendi kendine öğrenebilmesi ve kendi alanını oluşturabilmesi hedeflendiği için iç mekânda bu fikre uygun olarak hareketli mobilyalar ile düzenlenmiştir.
- Hareketli mobilyalar ve raflar farklı yaş gruplarının özelliklerine göre mekân içinde mekân oluşturmaktadır. Aynı zamanda sınıf içinde bölücü işlevi de görmektedir.
- Depolama birimleri, masa ve sandalyeler çocuğun antropometrik verilerine uygun ve çocuğun mekânı dönüştürebilmesi amacıyla hareket ettirilebilir ölçektir. Çocuklar kullandığı bir sandalyeyi arkadaşları ile birlikte sınıf içerisinde istediği yere taşıyabilmektedir.



Görsel 5.22. Selvin Öğretmen Anaokulu, öğrenme mekânları (kişisel fotoğraf arşivi, 2019)

- İç mekânda sıcak ve pastel tonlarında renkler kullanılmıştır. Galerî boşluğu, kütüphane ve bazı ortak alanlarda duvar kâğıdı olarak uzay görselleri uygulaması yapılmıştır.

- Öğrenme ortamı olan sınıflarda halı kullanılmadığı, her öğrencinin minderi olduğu ve zeminde zaman geçireceği anda kullandığı görülmüştür.
- Zemin döşemesi olarak laminant parke, mobilya ve donatı öğelerinde sürdürülebilir yapı malzemesi olarak ahşap tercih edilmiştir.

Öğrenme araçları;

- Okulun giriş holünde, çatısı piramit formundaki açıklığın altında yer alan teleskop ile öğrenciler gözlem yapabilmektedir.
- Öğrenme araçları çocukların rahatlıkla ulaşabileceği açık depolama birimlerinde sergilenmektedir.
- Öğrencinin şekil verebileceği oyun hamurları, yaş grupları özelliklerine göre gruplandırılmış boyama kitapları, bilim ansiklopedileri, günlük yaşam, tarih, bilim, matematik, geometri, sanat, bilim kitapları, çiçekler ve yetiştirilecek tohumlar sınıfta bulunmaktadır.
- Öğrenme mekânında öğrencilerin bakımını yapabilmeleri amacıyla su kaplumbağası fanusu görülmektedir. Açıkta bulunan öğrenme araçları ile çocuklarda merak, yapma ve oynama arzusunun tetiklenmesi amaçlanmıştır.
- Çocuklar için oluşturulan mutfak alanında haftanın belli günlerinde günlük hayattan yetişkin ölçeğinde araç gereçlerle bazı basit yemekleri yapmayı öğrendikleri görülmüştür.
- Mekânda sanat atölyesi oluşturulmuş olup çocuklar burada; kil, alçı kalıpları ve çeşitli renkte boya kalemleri ile sanatsal etkinlikler yapmaktadır.



Görsel 5.23. Selvin Öğretmen Anaokulu, öğrenme araçları (kişisel fotoğraf arşivi, 2019)

5.2.5. Yeni Yol Anaokulu öğrenme mekânları analizi

Batıkent, Eskişehir’de yer alan Yeni Yol Anaokulu yarı kapalı bir bahçeye sahip olmakla birlikte bahçe içinde çocuk oyun seti yer almaktadır. İklim koşullarına bağlı olarak çocukların bahçe kullanımına izin verildiği öğrenilmiştir. Bahçe dijital illüstrasyon baskılı branda ile sarmalanıp sınırlandırılmıştır.



Görsel 5.24. Yeni Yol Anaokulu ve bahçesi (kişisel fotoğraf arşivi, 2019)

Öğrenme mekânları;

- Bahçe ile doğrudan ilişkisi bulunmayan farklı yaş gruplarına göre ayrılmış öğrenme ortamlarına geçişler koridorlar aracılığıyla sağlanmaktadır.
- Yapının bodrum katında yer alan sinema sınıfında, projeksiyon kurulu olup bazı günler burada çocukların çizgi film ve animasyon izlediği, bazı günlerde ise yabancı dil öğretmeni tarafından İngilizce dersi işlendiği öğrenilmiştir.
- Koridor duvarlarına öğrencilerin gerçekleştirdiği etkinliklerde çıkan ürünlerin sergilendiği görülmektedir. Koridordaki panolarda sergilenen sayı, mevsim gibi kavramları aktarmada kullanılan araçların çocukların erişim ve bakış seviyesinin üstünde yer aldığı görülmektedir.
- Sınıf ortamında yer alan masalar çeşitli etkinlikleri sürdürmek, resim yapmak farklı alan etkinlikleri yapmak ve grupça çalışmak amacıyla kullanılmaktadır.
- Mdf ve sunta plakaların sandalyelerde depolama ve çalışma birimlerinde tercih edildiği görülmüştür.
- Plastik saslı zemin döşemesinin üstünde belirli bir alanda halı yer aldığı, plastik kutuların depolama amacıyla sıklıkla kullanıldığı görülmüştür.
- Yazı tahtası ve çocukların duvarlara ya da panolara asılı eserleri dışında mekânda pastel sarı-yeşil ve mavi-mor tonları kullanılmıştır.



Görsel 5.25. Yeni Yol Anaokulu öğrenme mekânları (kişisel fotoğraf arşivi, 2019)

- Yaş gruplarına göre ayrılan sınıfların birbirinden duvar rengi ile ayrıldığı görülmektedir. Masa, sandalye ve depolama birimlerinde sınıflara göre değişiklik yapılmamıştır.
- Sinema sınıfında sunta malzemedde depolama üniteleri bulunup, her öğrenci için farklı renklerde plastik oturma öğeleri yer almaktadır.
- Mekânda aydınlatma sıva üstü lineer led armatür ile sağlanırken mekânın havalandırması 40x40 cm.'lik havalandırma penceresi ile yapılmaktadır.

Öğrenme araçları;

- Her sınıfta; depolama birimlerinin içerisinde plastik kutular, standart ölçülere sahip masa ve sandalyeler, yazı tahtası, duvarlara asılı harf, rakam, renk gibi öğrenme araçları kullanılmaktadır.



Görsel 5.26. Yeni Yol Anaokulu öğrenme araçları (kişisel fotoğraf arşivi, 2019)

- Öğrenme mekânlarında çocuk ölçeğinde yapılandırılmış plastik malzemeden oyun grupları, birçok parçadan oluşan ve parçaların yan yana, üst üste vb. getirilmesiyle biçim oluşturulabilen oyuncaklar, çeşitli meslek gruplarına ait çocuk ölçeğinde oyun araçları kullanılmaktadır.

5.2.6. Günebakan Anaokulu öğrenme mekânları analizi

Eskişehir Karabayır’da yer alan Günebakan Anaokulu, 300 metrekare kapalı, 2300 metrekare açık alandan oluşmaktadır. Doğanın içinde ormana yürüyüş mesafesinde yer alan konut yapısından dönüştürülmüş anaokulu için, doğadan öğrenme önemli bir noktadadır.



Görsel 5.27. Günebakan Anaokulu ve bahçesi (kişisel fotoğraf arşivi, 2019)

Öğrenme mekânları;

- Çocukların doğal bir öğrenme isteğine sahip oldukları, doğdukları andan itibaren, dokunarak, tadararak, bakarak, deneyerek, sorarak ve en önemlisi de oynayarak öğrenmeleri okulun öğrenme felsefesini oluşturmaktadır.
- Okulun ilk amacının, “öğrencilerin bu doğal öğrenme isteklerini korumak” olduğu öğrenilmiştir. Okul bahçesi içinde yer alan küçükbaş hayvanlar ve kümes hayvanları zamanın büyük bir bölümünü bahçede geçiren öğrenciler için merak ve ilgi kaynağı olmaktadır.
- Giriş katında bulunan ortak alan yeme içme, öğrenme ve tiyatro-drama gibi işlevleri yerine getirmektedir. Aynı zamanda bu mekânın bahçeyle doğrudan ilişkisi kurulmuştur.
- Öğrenme ortamı bahçeden sürme pencereler ile ayrılmış olup bölmeler açıldığı zaman sınıf, bahçe gibi bir his vermektedir. Bu şekilde mekân çocuklara esneklik ve öğrenme deneyimi için bir özgürlük sunmaktadır.



Görsel 5.28. Günebakan Anaokulu öğrenme mekânları (kişisel fotoğraf arşivi, 2019)

- Ortak mekân mutfak ile doğrudan ilişki içindedir. Mekânın bir bölümünde döşeme iki ayrı kademede yükseltilmiş, oluşan basamaklar, fiziksel engeller olmadan öğrenme alanları yaratmıştır. Bu sayede ortak alan toplantılar için oturma alanına, performans ve etkinlikler için de gösteri mekânına dönüşmektedir.
- Anaokulu sınıf ortamında doğaya atıf yapılmaktadır. Öğrencilerin doğadan getirdiği malzemeler ile öğrenme mekânları zenginleştirilmektedir. Doğadan edinilen çam dalları ile öğrencinin özel mekânını yaratabildiği görülmektedir.
- Okul yöneticisinden edinilen bilgiye göre sınıf duvarları her dönem başında beyaza boyanarak çocukların yeniden şekillendirmesine ve mekânı kişiselleştirebilmelerine olanak sağladıkları öğrenilmiştir.



Görsel 5.29. Günebakan Anaokulu öğrenme mekânları (kişisel fotoğraf arşivi, 2019)

- Özellikle iç mekânda duvarlar öğrenciler farklı etkinliklerde ürettiklerini sergilemede, el izlerini bırakmada ve resim yapmada yardımcı yüzeylerdir.

- Tüm yaş gruplarına ait sınıfların bir bölümünde yükseltilmiş döşemelere yer verilmiş bu sayede öğrencilerin topluluk önünde performans sergilemesi ve çalışmalarını diğer öğrencilere sunabilmesi için sahne oluşturulmuştur.
- Sınıflarda yer alan oturma birimleri çocuk ölçeğinde olup sunta malzemeden üretilmiştir. Ayrıca mekândaki çocuk kitapları için açık depolama ünitesi, bölücü raflar ve masalar öğrencilerin hareket ettirebileceği ağırlıkta değildir.
- İç mekânında beyaz ve toprak tonları dışında renk kullanılmadığı görülmektedir. Tüm sınıf zeminlerinde laminant parke dışında dokunsal olarak farklı uyaran gönderecek mekânsal unsur bulunmamaktadır.

Öğrenme araçları;

- Öğrenme araçlarının birçoğunun doğadan veya doğal kaynaklı olduğu görülmüştür.
- Sınıf içinde yapraklar, kozalaklar, dal parçaları, salyangoz ve deniz kabukları, alçı kalıplar, sukabağı, çakıl taşları, çamurdan oyun hamurlarının yanında her öğrencinin kendine ait doğadan topladığı malzemeler ve oluşturduğu bitki atlasları bulunmaktadır.
- Ayrıca, sınıflarda, tangram karesi, farklı havanları tanıtan posterler, boya kalemleri ve tüpleri gibi araçların kullanıldığı tespit edilmiştir.



Görsel 5.30. Günebakan Anaokulu öğrenme araçları (kişisel fotoğraf arşivi, 2019)

5.3. Okul Öncesi Eğitim Yapılarında Yer Alan Öğrenme Mekânlarına Alfa Kuşağı Özelliklerine Bağlı Yenilikçi Yaklaşımlar

Literatür kapsamında yapılan araştırmalarda ve incelenen mekânlarda görüldüğü üzere tarih boyunca değişen kuşak özellikleri kapsamında farklılaşan öğrenme biçimlerinin değiştiği, öğrenme ve bilgiye ulaşma süreçlerinin farklılaştığı ve bu yönde mekân tasarımlarının şekillendiği görülmektedir.

Bilgi ve iletişim teknolojileri, çağımızın belki de en önemli araçları hâlini aldığı günümüzde şimdiye kadar görülmemiş hızla bilgiye ulaşabilen Alfa kuşağının öğrenme ve bilgiye ulaşma konusundaki farklılıkları göz önünde bulundurulmadığı görülmektedir. 20. Yüzyılın başlarında dönemin ekonomik, sosyal ve toplumsal olayları sonucunda ortaya çıkan okul öncesi eğitim modelleri ile birlikte şekillenen öğrenme mekânlarının günümüzde de uygulanmaya çalışılmaktadır. Ancak bu yeni gelen Alfa kuşağı ve sonrasında gelecek olan kuşaklar için gereksinimlere cevap vermektedir. Etkili bir öğrenme ortamı tasarlama sürecinde kullanıcının özellikleri düşünülmeli ve bu doğrultuda tasarıma yön verilmedilir. Okul öncesi çalışanlarının kuşağın öğrenme gereksinimini karşılamak için öğretim yöntemlerini araçlarını ve bu bağlamda mekânlarını dönüştürmesi gerektiği görülmüştür.

Yeni kuşağa etkili bir eğitim vermek ve öğrenme ortamında niteliğe ulaşmak, öğretim yöntemlerinin uygulanması ve öğrenci ile öğretmenin çevre ile etkileşimi gibi etmenlere dayanmaktadır. Okul öncesi eğitim modellerinde öğrenme süreci çok faktörlü olduğu için ve özellikle mekânın kendisi öğretici ve uyaran olduğu için, okul öncesi öğretmenleri ve pedagoğlara tarafından kuşak özelliklerine bağlı çevresel koşulların tasarlanmasını talep edilmektedir. Bu çerçevede aşağıda okul öncesi öğretmen ve pedagoğların görüşlerine yer verilmiştir:

“...mekân -özellikle bahsettiğimiz Alfalar için- onların beklenti ve isteklerine cevap verecek şekilde tasarlanmalı. Neden sonuç ilişkisini görebilecekleri yaratıcı öğrenme ortamları öğrenme süreçlerinde en az bizler kadar etkili olabiliyor.” (TR P1)

“...yoğun eşya ve araç gereç kalabalığının, çocukların sevebileceğini düşündüğümüz pembeler açık maviler... evet veliler için sevimli görünebilir ancak Alfa kuşağı için faydalı olduğunu söyleyemem. Sürekli yeni birkaç masa, veya etkinlik köşelerini ekleyerek mekânı karmaşıktırıyoruz. Daha çok kendi kendine keşfedebilecekleri alanlar, dönüşebilir esnek bir çevrenin faydalı olacağını düşünüyorum.” (TR Ö3)

“...Finlandiya için değil gelecek için yaşadıkları çevrede yaratıcılıklarını ön plana çıkarabilecekleri, iletişime geçebilecekleri öğrenme ortamları oluşturulmalı. Her zaman yeni

fikirleri olan ve sorularına cevap arayacakları alanlarda öğrenme kalıcı ve etkili oluyor.”
(FIN Ö1)

Yapılan doğrudan alıntılarda; günümüz Alfa kuşağının, ailesinden sonra en çok birlikte zaman geçirdikleri okul öncesi öğretmenleri, kuşak karakteristik özellikleri doğrultusunda mekânların esnek ve dönüşebilir olması gerektiğini net bir biçimde göstermektedir. Bu değişim ülkemizde incelenen okullarda ekletik olarak devam etmekte iken, Finlandiya’da ve İsveç’teki okul öncesi eğitim yapılarında malzeme ve mekânın sürekliliğinin sağlanmaya çalışıldığı yapılan öğrenme mekânı incelemeleri sonucunda görülmektedir. Yaşanan değişimin öğrenme ortamındaki etkinlik araçlarını arttırmakla olmayacağı; Alfa kuşağı özellikleri kapsamında nitelikli öğrenme araçları ile mekânsal çözümlerin tasarlanması gerektiği anlaşılmaktadır.

Kullanıcı gereksinimlerini karşılamayan mekân, bireyde aidiyet duygusu yaratmaz. Öğrenme mekânları tasarlanırken önceden denenmiş modellerin, çocuklar adına verilen kararlar ile sevecekleri düşünülen renk, doku, malzeme, şekil, karakterler ve okul öncesi öğretmenleri ile ebeveynlerin algısına dayalı bir şekilde bir araya getirildiği görülmektedir. Ancak bu durum, çocuklar için tasarlanacak öğrenme mekânlarda yaratıcılığı ve özgünlüğü yok eder. Çocuğun kendine uygun oluşturulacak ortam, deneyimlerini bedenini, duyularını ve farkındalığını artırır.

Günümüz okul öncesi eğitim yapılarında yer alan öğrenme ortamlarında Alfa kuşağı kullanıcıları için mekânı kişiselleştirebilme, mekânda kurgulanmış teknoloji tabanlı deneyim ortamları ile kalıcı öğrenme ve doğada yaşayarak öğrenme en belirgin temalar olmuştur. Sabırsız ve dikkati çabuk dağılan Alfa kuşağı kullanıcıları mekânı istedikleri doğrultuda şekillendirebildiği ölçüde kendini oraya ait hissetmekte ve daha fazla zaman geçirmektedir. Aynı zamanda öğrenme ortamlarının kullanıcısı olan Alfa çocukları ile mekân, deneyimlenen bir gerçeklik olmakta ve günümüzde etkileşime geçebildiği ortamlar ilgi çekmekte ve öğrenmeyi daha kolay hâle getirmektedir. Bu konuda aşağıda alıntılanan öğretmen görüşleri de bu durumu destekler niteliktedir:

“...şekil verebildikleri mekânlar en çok zaman geçirmek istedikleri yerler. Küp minderler veya ağaç dalları ile kendi evini yapıp içinde zaman geçirirken çok mutlular” (TR Ö4)

“...devamlı araştırdıkları, merak ettikleri, sorguladıkları, için eskisi gibi klasikleşmiş herkesin bildiği oyunlar yetersiz kalıyor. Sanıyorum bazen biz de yetersiz kalıyoruz. Sürekli meraklarını giderecek multidisipliner öğrenme yöntemleri sağlıyoruz onlara. Öğrenmeyi deneyimleyebilecekleri alanlar kurgulanıyor. Okulda böyle bir imkân olmadığı için mutlaka bilim müzesine haftalık geziler düzenliyoruz.” (TR Ö6)

“...anaokulu olarak evet günlük haftalık aylık rutin programlarımız var. Fakat biz ne zaman interaktif öğrenme ortamı kurgulasak en verimli o gün geçiyor. Bilim müzesine gittiğimiz zaman veya suyun kaldırma kuvveti, müzik ve ses, haydi uçalım, gibi oluşturulmuş yaratıcı öğrenme alanlarında soru sormayı, keşfetmeyi, aktif deneyimlemeyi ve öğrenmeyi, hatta nasıl öğreneceklerini öğrenmeleri konusunda farklılık kazanıyorlar. Anaokulumuzda alan problemleri yüzünden belki böyle ortamlar oluşturmak zor. Ayrıca sanırım on yıl önce bu mekânda bu tip alanları hiç görmemiştik.” (TR Ö1)

Yukarıda yapılan alıntılardan görüldüğü üzere deneyim ile öğrenmenin Alfa kuşağı çocukları için en uygun öğrenme biçimi olduğu, yaşayarak öğrenmenin akılda kalıcı ve dikkat çekici olduğu açıkça görülmektedir. Yaşantı, tecrübe etme ve ilişki kurmanın kuşak için en doğru öğrenme biçimi olduğu anlaşılmaktadır. Çocuğun yaşına ve bilişsel gelişimine göre tasarlanmış öğrenme ortamları sayesinde kalıcı öğrenme sağlanabilecek, çocuğun merak duygusu sürekli tetiklenebilecek ve mekân içinde öğrenerek daha nitelikli zaman geçirebilecektir. Deneyim ve etkileşim ortamının tasarlanması aynı zamanda anı yaşamaya odaklanmış Alfa kuşağı özelliklerine uygun olacağı düşünülmektedir. Teknoloji konusunda insanlık tarihi boyunca tüm kuşaklardan daha fazla bilgiye sahip olacak ve yaratıcılığını destekleyecek bilgiye ulaşma ortamlarından en yüksek düzeyde fayda sağlanacağı anlaşılmaktadır. Diğer kuşaklardan çok daha küçük yaşlarda teknoloji ile etkileşime girmeleri nedeniyle kısa sürede teknolojiyi hayatlarına entegre edecek Alfa kuşağı için öğrenme ortamları geride kalan kuşaklardan farklılaşacağı anlaşılmaktadır.

Ayrıca konu ile ilgili İsveç ve Finlandiya’daki okul öncesi öğretmenleri görüşleri aşağıdaki gibidir.

“...kampüs içinde yer almanın bir avantajını yaşıyoruz burada. Bilim atölyesi, mutfak atölyesi, sanat atölyesi, jimnastik alanı ve doğal alan gibi birçok deneyim alanlarımız mevcut. Bir programa dahil olmadan isteyen öğrenci buluş yapmalarına fırsat tanıyan bilim atölyesinde zaman geçirebilir. Okul içinde yaparak sorgulama becerilerinin geliştiği öğrenme ortamı bulunmakta.” (FIN Ö3)

“...biz eski bir okuluz. Mekânda mobilyalarımız her yıl değişmez görüldüğü üzere fakat bakımı yapılır. Okul içinde mekânsal değişim yaşanmıyor. Buna elverişli bir mekânda değiliz belki de. Bununla birlikte biliyoruz; yapmak ve deneyimlemek en doğru öğrenme şekli. Bu yüzden -40° derece olsa bile bu büyük ormanda her gün yapacak bir şeyler buluyorlar.” (SWE.Ö1)

Yapılan alıntılar ve incelenen okul öncesi eğitim yapılarında görüldüğü üzere, okul öncesi dönemdeki çocuğun fiziksel, bilişsel ve duygusal gelişimine bağlı tasarlanmış olması, öğrenme ortamlarında yaratıcılığa katkıda bulunacakları deneyim mekânlarının

ve bu alanların esnek kullanımının Alfa kuşakı için uygun ortamlar hâline geleceği anlaşılmaktadır.

Ayrıca, kuşak fark etmeksizin tüm okul öncesi çağda bulunan çocuklar için en değişmez öğrenme biçiminin “doğadan öğrenme” olduğu görülmektedir. Bu bakımdan okul öncesi eğitim yapılarının doğa ile ilişki kurmasının, anlık ve mevsimsel izlenimler ile birlikte öğrenme sürecine yaparak ve yaşayarak katkıda bulunduğu görülmektedir. Doğada grup hâlinde olan çocuklar düşünce ve malzemelerini paylaşabilme, iş birliği ve iş bölümü yapabilme, ortak karar alabilme konularında gelişeceklerdir. Alfa kuşakı özelinde ise sahip oldukları herhangi bir şey söz konusu olduğunda paylaşım karşıtı olma ihtimalleri yüksek olan kuşak için etkili bir öğrenme sağlayacaktır. Durağan olmayan, aktif ve sürekli hareket etme eğiliminde olup aynı zamanda gelişim ve değişim hâlinde olan kuşak için doğadan öğrenmenin uygun olduğu anlaşılmaktadır.

ALTINCI BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Okul öncesi eğitim yapılarında yer alan öğrenme ortamları iç mekân nitelikleri, Alfa kuşağının karakteristik özellikleri ve öğrenme yöntemlerinin incelendiği bu çalışma kapsamında Alfa kuşağı özelliklerine uygun yaratıcılığı destekleyecek ortamların tasarlanmasının gerekliliği ortaya çıkmıştır. 20. Yüzyıl ve özellikle İkinci Dünya Savaşı sonrasında küresel çapta yaşanan olaylar ve teknolojik gelişmelerin etkileriyle kuşaklar birbirinden ayrılmış aynı zamanda öğrenme yöntemleri ve biçimleri farklılaşmıştır. İncelenen her bir kuşağın öğrenme yöntemlerinin farklılaştığı, bilgiye ulaşırken geçirdiği süreç ve kullandığı araçların değiştiği görülmüştür.

20. Yüzyılda ve günümüzde uygulanan okul öncesi eğitim modelleri öğrenmenin gerçekleşmesi için öğretiminin gerekli olduğu, öğretmenin çocuğa bilgiyi transfer ettiği bir süreç üzerine inşaa edilmiştir. Okul öncesi eğitim yapılarında yer alan geleneksel öğrenme araçları öğrenme mekânlarını durağan çevreler olarak biçimlendirmiştir. Literatürde yer alan kuşak özellikleri incelendiğinde geçtiğimiz yüzyılın ortalarında yaşanan teknolojik gelişmelerin değişimin nasıl adım adım meydana geldiğini yansıtmaktadır. Baby Boomer kuşağı; Montessori modeli gibi geleneksel öğrenme araçlarının kullanıldığı öğrenme mekânları, yaklaşık yüz yıl öncesinde dönemin koşulları ve doğruları üzerinden kurgulanmıştır. 1960'lı yıllarda ortaya çıkan Reggio Emilia okul öncesi eğitim modeli; öğrenme araçları ve yöntemleri bakımından Montessori ve Waldorf eğitim modellerinden ayrılırken X ve bir noktada Y kuşağı gereksinimlerine yönelik öğrenme araçları ve yöntemlerini kullanmaktadır. Reggio Emilia okul öncesi eğitim modelinde ilk defa video-ses kayıt cihazları, ışıklı masalar, tepegöz ve bilgisayar gibi öğrenme araçları kullanılmaya başlanmış olup, bilim ve teknoloji alanında yaşanan gelişmelerin okul öncesi eğitim yapılarında yer alan öğrenme mekânlarını etkilemeye başlamıştır.

Ancak çalışma kapsamında incelenen 20. Yüzyıl okul öncesi eğitim modellerinde Z ve özellikle Alfa kuşağı için gereksinimlerini karşılayacak ve bu doğrultuda tasarlanmış öğrenme ortamı yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Günümüzde yüksek bilgiye ulaşma hızı, diğer kuşaklardan çok daha küçük yaşlarda teknoloji ile etkileşime girmeleri nedeniyle Alfa kuşağı için öğrenme biçimlerinin değiştiği ve bu doğrultuda öğrenme mekânının etkileneceği bir gerçektir. Okul öncesi öğrenme mekânı; bilgi ve iletişim çağının sağladığı

zengin kaynaklarla tasarlanmış, öğrenmenin gerçekleştiği bağlamın, kendisini tanımlayan sınırların, Alfa kuşağının ve bilginin bir arada var olduğu ve birbirlerini şekillendirip dönüştürdüğü bir ortam olarak ele alınmalıdır. Alfa kuşağı özellikleri doğrultusunda iyi tanımlanmış öğrenme ortamının standardizasyonu olamayacağı gibi, yön gösteren, değişime olanak sağlayan ve kişiselleştirilebilir mekânlar olarak tanımlanabilmektedir.

Okul öncesi eğitim yapılarında yer alan öğrenme mekânı tasarımı çocuğun gelişim özelliklerine, fiziksel, bilişsel, duygusal gereksinimlerine ve uygulanan eğitim yöntemlerinin içeriğine uygun olması gerekmektedir. Bu gereksinimler okul öncesi eğitim yapılarında yer alan öğrenme mekânlarının fiziksel niteliklerini oluşturan en temel etmenlerdir. Öğrenme ortamının fiziksel kalitesi, çocuğun öğrenme isteğini arttırdığı ve iç mekân koşulları ile ilgili olan memnuniyet düzeyinin, başarıyı etkilediği bilinen bir gerçektir. Ayrıca kullanıcı özellikleri doğrultusunda tasarlanmış öğrenme mekânının, çocuğun öğrenmeye devamlılığı, bu mekânda geçirdiği zamanın ve motivasyonunun artması yönünde etkileri bulunmaktadır.

Tablo 6.1’de, incelenen okul öncesi eğitim yapılarında kullanıcı olan Alfa kuşağı öğrenme araçları ve yöntemleri, incelenen okullar ile karşılaştırması yapılmıştır. Araştırmada, doğal malzemeler ile doğadan öğrenme ve yaparak, yaşayarak öğrenme en yaygın kullanılan öğrenme yöntemi olduğu, çağdaş ve geleneksel eğitim yöntemlerinde de değişmediği görülmektedir. İncelenen öğrenme ortamlarında her iki öğrenme yöntemi birbirine yakın oranlarda kullanılmaktadırlar.

Araştırma bulgularına göre okul öncesi dönem çocuklarının Alfa kuşağı için uygun öğrenme yöntemlerini FIN2 olarak kodlanan Opinmäki Kampus Kindergarten dışında diğerlerinde kullanılmadığı tespit edilmiştir. Opinmäki Kampus Kindergarten; katılımcı eğitim modeli ve yaşam boyu öğrenme felsefesiyle birlikte kullandığı öğrenme araçları ve yöntemleri bakımından çalışma kapsamında incelenen diğer okul öncesi eğitim yapılarından ayrılmaktadır. Elde edilen bulgulara göre diğer okullardaki öğrenme mekânlarında geleneksel öğrenme araçları tercih edilmeye devam edilirken, öğrenme ortamlarında kuşak özellikleri doğrultusunda bir değişim yaşanmadığı bu kapsamda nitelikli iç mekân tasarımı yapılmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca, okul öncesi öğretmenlerinin Alfa kuşağı için öğrenme yöntemleri konusunda farkındalığı olsa da içmimari açıdan kullanıcı özelliklerine bağlı herhangi bir değişim ve/veya dönüşüm yaşanmadığı, mekânların bu beklenti ve gereksinimlere yanıt vermediği tespit edilmiştir.

Tablo 6.1. Alfa kuşağı için uygun öğrenme yöntemi ve incelenen öğrenme ortamlarındaki karşılıkları

Alfa Kuşağı Öğrenme Yöntemleri	FIN 1	FIN 2	SWE 1	SWE 2	TUR 1	TUR 2	TUR 3
1 Grafik tasarım, illüstrasyon gibi görsellerin kullanımı	×	✓	×	×	✓	×	×
2 Bilginin animasyon, video gibi hareketli olarak verilmesi	×	✓	×	×	×	✓	×
3 Teknoloji tabanlı etkileşimli ortamlar	×	✓	×	×	×	×	×
4 Dijital yüzeylerin kullanımı	×	✓	×	×	×	×	×
5 Doğal malzemeler ve doğada birlikte öğrenme	✓	×	✓	✓	✓	×	✓
6 Yaşayarak ve yaparak deneyimleyerek öğrenme	✓	✓	✓	✓	✓	×	✓
8 Sesli asistanlar, yapay zekâ, arttırılmış gerçeklik veya simülasyon kullanımı	×	×	×	×	×	×	×

21. yüzyıl okul öncesi eğitim yapılarında yer alan öğrenme mekânları, Alfa kuşağının eğitim gereksinimlerini karşılayabilmek için mekânsal nitelikte bir değişim geçirmemektedir. İçinde bulunduğumuz yüzyılda, 20. Yüzyıl eğitim kriterleri kapsamında yapılandırılmış geleneksel öğrenme araçları, yöntemleri ve mekânları kullanılmaktadır. Değişimin kaçınılmaz olduğu bilinen bir gerçektir. Ancak bunun için öğrenme mekânlarında kullanıcı özellikleri kapsamında mekânsal bir değişim tespit edilmemiştir.

Okul öncesi dönemde bulunan çocuğun fiziksel, zihinsel ve duygusal gelişiminde önemli bir rol oynaması nedeniyle ve ailelerinden çoğu zaman ilk defa ayrı kaldıkları öğrenme mekânlarının fiziksel içeriklerinin içmimarlar tarafından kullanıcı özellikleri kapsamında tasarlanması gerekmektedir. İyi tasarlanmış bir öğrenme ortamı; okul öncesi dönemde çocuğu güdüler, öğrenilenlerin hatırlanmasını kolaylaştırır, gelecekteki hayatında başarısını artırır ve çocuğun yaratıcı düşünme becerisini geliştirir. Alfa kuşağı özellikleri doğrultusunda iç mekân tasarımının gelişim ve gereksinimlerine uygun,

yaratıcılıklarını destekler nitelikte yapılması öğrenilen bilgiyi kalıcı hâle getirebilecek ve öğrenme sürecine olumlu katkı sağlayacaktır.

Duyuların yoğun olarak kullanıldığı bu dönemde çocuk; kendisi ve çevresini algıladıklarıyla anlama, kavrama ve anlamlandırma çabasıdadır. Çevresini deneyimlerken hareket eder, duyularını kullanır, meraklarına cevap arar, araştırır, düşünür, anlama becerisini geliştirir ve kavradıklarını dile döker. Bununla birlikte gelişiminin niteliği, çevresel etmenlere de bağlıdır. Bu nedenle, çocuğun değişen gereksinimlerini karşılayacak, çok yönlü gelişimini çeşitli uyarıcılarla destekleyecek, görsel algı gelişimine ve kuşak özellikleri doğrultusunda uygun mekânların tasarlanması gereklidir. Okul öncesi dönemde bulunan Alfa kuşağı için ilgisini çekmek, motivasyon oluşturmak ve öğrenme sürecinde hedeflerine ulaşmak için en etkili sınıf deneyimini elde etmek gerekmektedir. Farklı deneme yanılma, görsel ve işitsel öğrenme araçları, teknoloji tabanlı etkileşimli ortamlar, dijital yüzeyler gibi yöntemler kullanılarak öğrenmenin Alfa kuşağı için uygun olacağı söylenebilmektedir. Kuşağın fiziksel ve bilişsel gelişimi göz önünde bulundurularak hazırlanmış sınıf ortamının öğrenme zenginliğini arttırmasını sağlayacaktır.

Çocuk, zihinsel ve fiziksel açıdan olgunlaşma sürecinden geçerken gelişiminin farklı aşamalarında farklı beceriler kazanır. Yeteneklerini geliştirebilmesi için doğru zamanda yeterli ilgi, uyarılma ve mekânsal fırsatı çevresinde bulabilmelidir. Çocuğun gelişim alanlarını olumlu etkileyecek yani bedensel, bilişsel, motor, dil, duygusal ve sosyal gelişimlerini destekleyecek mekânlar tasarlanmalıdır. Bulgular sonucunda Alfa kuşağı için teknoloji tabanlı deneyim mekânlarının tasarlanması şimdiye kadar diğer kuşakların öğrenme yöntemi ve araçları arasında yer almamaktadır. Klasik tipte sınıfların; birlikte öğrenmeyi, keşfetmeyi ve deneyimlemeyi sağlayan ortamlara dönüşmesi kullanıcı özellikleri doğrultusunda mekânın şekillendirilebileceği anlaşılmaktadır. Öğrenme ortamları, öğelerinin etkileşimlerini, teorik çerçeveyi, yapılan gözlem sonuçlarını analiz ettikten sonra, Alfa kuşağı için ideal öğrenme ortamını oluşturmak için tek bir çözüm olmadığı söylenebilir. Ancak günümüzde yüz yıl öncesinin eğitim modellerinin biçimlendirdiği mekânlar yerine, değişebilen, dönüşebilen, doğaya yakın, deneyim ortamların, yalın ve esnek bir fiziksel çevrenin Alfa kuşağı için uygun olacağı görülmektedir.

Bu araştırmada giriş bölümünde ifade edildiği gibi aşağıdaki;

- Okul öncesi dönemde bulunan Alfa kuşağının karakteristik özellikleri, öğrenme biçimleri ve yöntemleri,
- Okul öncesi eğitim yapılarında yer alan öğrenme mekânları Alfa kuşağı özellikleri bağlamında nasıl şekillenmekte olduğu sorularına cevap verilmeye çalışılmıştır.

Araştırma kapsamında incelenen öğrenme ortamlarında Alfa kuşağı özellikleri kapsamında bir değişim yaşanmadığı görülmüştür. İncelenen diğer kuşaklardan öğrenme yöntemleri açısından farklılaşan Alfa kuşağı için öğrenme ortamında yaratıcılıklarını destekleyecek ortam tasarımları bulunmamaktadır. Kullanıcı özellikleri ve gereksinimleri, iç mekân tasarımı ilkeleri doğrultusunda tasarlanması, bilgiyi daha iyi öğrenmelerinde etkili olacaktır. Kullanıcıya uygun olduğu düşünülerek tasarlanan ancak onlara uygun olmayan mekânlar, hem aidiyet duygusunun oluşmasını engeller ve okul öncesi dönemde yaratıcılığı azaltır. Alfa kuşağına uygun tasarlanan öğrenme mekânları öğrencilere kazandırdığı bilgi ve tecrübe ile öğrenmelerine yardımcı olacaktır.

Bu çalışma kapsamında elde edilen bulgular sonucunda ortaya çıkan tespit ve öneriler aşağıda paylaşılmıştır:

- Alfa kuşağı özellikleri doğrultusunda nitelikli ve ihtiyaca cevap veren mekânların tasarlanmadığı görülmüştür. Okul öncesi dönemde Alfa kuşağı için yaşadıkları çevreye yönelik farkındalık kazanmak ve mekânsal öğrenme uygulamalarının artırılması ve uygulanması önerilmektedir.
- Alfa kuşağı gereksinimlerini karşılayan, çocuğa ait olduğunu hissettiren, hareketini özgür kılan güvenli mekânlar yaratılmalı, öğrenme ortamları; çevre ile kurduğu ilişkiden en küçük yapı detayına kadar eğitim yaklaşımı ve günümüz Alfa kuşağının kişilik özellikleri ve öğrenme yöntemleri ile birbirini tamamlamalıdır. Bu noktada kullanıcı deneyimini biçimlendirerek mekân tasarımı yapan içmimarlar büyük görev düşmektedir.
- Her çocuk kendine özgü öğrenme yeteneğine sahip olmasına rağmen, öğrenme mekânları tasarlanırken genelde bütün çocukların aynı özelliklerde olduğu kabul edildiği görülmüştür. Öğrenme mekânları, Alfa çocukları için farklı öğrenme özelliklerine uygun mekânsal çeşitlilik sunmalıdır. Bu bağlamda, yapılı çevrenin kendisi de bir öğrenme ögesi olarak kabul edilmelidir. Öğrenme her yerde gerçekleşebilir, fakat her mekân, öğrenme amacına ve kullanıcıya uygun olarak tasarlanmalıdır.

- Öğrenme ortamı iç mekân biçimlenişi ve organizasyonları, Alfa kuşağı niteliklerine göre esnek ve değiştirilebilir olarak düzenlenmelidir. Hareketli ve sabit iç mekân donatıları ergonomik ve antropometrik ölçütler göz önünde bulundurularak tasarlanmalı ve çağdaş yaşamın koşullarına göre yenilenebilir, kişiselleştirilebilir ve değiştirilebilir olmalıdır.
- Günümüzde gittikçe önem kazanan interaktif ve katılımcı eğitim modellerine cevap vermekte yetersiz kalan konvansiyonel öğrenme ve eğitim yapılarını düşündüğümüzde fiziki mekânlar ile eğitim modeli arasındaki doğrudan ilişki daha belirgin olacaktır. Yaklaşık 100 yıl önce ortaya çıkmış öğrenme ortamları, Alfa kuşağı gereksinimleri, özellikleri ve demografik gereksinimlere cevap veremediği günümüzde, çağdaş çözümlere gidilmesi geç kalınmış bir mecburiyettir.
- Pasif enerji ve klasik öğrenme düzeninden vazgeçilip, iletişimden mekânsal düzenlere dek bireyin yaşayarak öğreneceğini akılda tutan tasarım ilkeleri uygulanmalıdır. Alfa kuşağı için sadece zihinsel olarak değil, tüm duyularıyla besleyecek bir mekân kurgusu önerilmelidir. İletişim odaklı, öğrenciyi merkeze koyan, sınıf düzeninin katılımı desteklediği, şeffaf, erişilebilir öğrenme mekânları elde edilmelidir.
- Mekânların istek ve gereksinimlerine tam ve doğru olarak yanıt verebilmesi gerekmektedir. Okul öncesi dönemde olan Alfa kuşağı için öğrenme ortamında öğrenmeyi kolaylaştırıcı ve kuşağın ilgisini çekecek klasik öğrenme araçları dışına çıkılıp mekân tasarımı bu yönde dönüşmelidir.
- Mekân, çocuğun düşünmesine, merak edip araştırmasına, yeteneklerini keşfedip geliştirebilmesine olanak tanımalı; tüm kuşaklarda olduğu gibi çocuğun oyun ve doğaya olan gereksinimi en iyi şekilde karşılanmalıdır.
- Etkileşimli, kişiselleşebilir ve işlevsel çözümlerin kurgulandığı öğrenme ortamları tasarlanmalı, bu sayede kullanıcının bulunduğu mekâna kendini ait hissetmesi, öğrenmeyi kolaylaştırması ve ilgi çekici hâle gelmesi amaçlanmalıdır.
- Şartnamelere uygun ancak tekdüze tasarlanmış öğrenme ortamları yerine çevresiyle iletişim hâlinde olan mekânlar oluşturulmalı, öğrenme ortamı tasarımında disiplinler arası etkileşime dayalı mekân çözümlerine yönelik uygulamaların yapılması önerilmektedir.

- Eğitim ve öğrenme mekânı çocuğa sunduğu olanaklar ve verdiği değerle, ait olduğu toplumun kültürel, ekonomik ve sosyal koşullarını sergiler. Çocuk bu koşullar, güven veya güvensizlikler, kolaylık veya zorluklar karşısında kendi kişilik özelliklerini, hayata karşı iyimser veya kötümser tavrını geliştirecektir. Bu nedenle çocuk yaşam (oyun) mekânlarında öğrenme biçimleri, görsel algı ve gelişim dönemi özelliklerine uyumlu tasarımlar yapılmalıdır. Böylece çocuğun bedensel, ruhsal ve zihinsel gelişimine olumlu katkı yapılmış olacaktır.

Çocukların yaşam çevrelerinde keşif ve merak duygularına, yaratma ve kurma edimlerine, hareket etme dürtülerine yanıt vererek farklı deneyimler yaşatacak, kuşak özellikleri doğrultusunda tüm duyularının gelişimini sağlayacak tasarımlar, öğrenme ve oyun araçları düşünülmelidir. Mesleki bilgi birikimini ortaya koyarak, günümüz en yeni kullanıcı olan Alfa kuşağı için yaşam niteliğini arttırmak, öğrenme deneyimine katkıda bulunup başarılarını arttırmak amacıyla öğrenme mekânlarının tasarımında, içmimarlara önemli sorumluluklar düşmektedir. Bu araştırmanın, yeni inşaa edilecek olan okul öncesi eğitim yapılarında yer alan öğrenme ortamları için Alfa kuşağı özellikleri doğrultusunda iç mekân tasarımına olanak sağlayan çalışmalara altlık olması hedeflenmiştir.

2013 yılında anaokuluna başlayan Alfa kuşağı 2035 yılında üniversite çağına gelecek. 2035 yılında gereksinim duyacağı zihinsel, bedensel ve sosyal araçları dikkate alarak, kalıplaşmayan, sürekli devingen bir eğitim ve öğrenme modeli kurgulanmalıdır. Öğrencinin istek duyacağı meslekeler; yaratıcılık, beceriklilik, sorumluluk duygusu ve uyarılma yeteneği olacaktır. Bu yetenekleri içselleştirerek kazanabileceği bir öğrenme ortamı ve eğitim modeli geliştirilmelidir. Devingen eğitim modelleri ise, esnek, öğrenciyi merkeze koyan ve öğrenci katılımını temel alan yöntemlerle mümkün kılınabilir. Kullanıcıları tarafından benimsenen bir öğrenme mekânı, çocuklar tarafından içselleştirilecek; onlara aidiyet duygusu kazandıracaktır. Öğrencilerin okul yapılarıyla duygusal bir bağ kurabilmesi ve sosyal donatıları zengin bir okul, ders dışında da öğrenciler için bir çekim merkezi olacak ve öğrenmeyi gündelik hayatlarının bir devamı hâline getirecektir.

Değişen kuşak özellikleri doğrultusunda öğrenme mekânı tasarımının başarılı olması her zaman olduğu gibi elbette yine ortamı tasarlayanın elindedir. Çağdaş anlayış ile kullanıcı özellikleri doğrultusunda tasarlanmış mekân tasarımları ve öğrenme ortamlarında ciddi değişimler yaşanacaktır. Mekân tasarımcıları için bu doğrultuda başarılı ve çağdaş örnekler ortaya koymaları Alfa kuşağı öğrenme biçim ve

yöntemlerindeki değişimleri kavramalarına bağlı olacaktır. Mekân ile öğrencinin öğrenme performansı arasındaki ilişki nedeniyle bütün çocukların yaratıcılıkları desteklenerek öğrenebileceği, güvenli, konforlu mekânların tasarlanması eğitim ve mekân tasarımı ile ilgilenen herkesin sorumluluğu altında olmalıdır.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, O. Batur, H. ve Ekşili, N. (2014). Kuşakların değişen yüzü ve y kuşağı ile ortaya çıkan yeni çalışma tarzı: mobil yakalılar, *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (1)19, 165-182.
- Agarwal, P. (2017). Back to basics: a bilingual advantage in infant visual habituation. *Child Development*, 86(1), 294-302.
- Akarsu, F. (1984). Piaget'ye göre çocukta mekân kavramının gelişimi. *Mimarlık*, 22(9) 31-33.
- Akın, G. ve Koca, B. (2004). Ergonomik tasarım ve tasarımda ergonomik kriterler, *Standart Dergisi*, 510, 79-83.
- Akın, G., ve Koca, B., (2002). Ergonomide antropometrinin önemi. *Standart Dergisi*, 490, 43-46.
- Allen, L., and Kelly, B. (2015). *Transforming the workforce for children birth through age 8*. Washington: The National Academies Press.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-27.
- Aral, N., Kandır, A. ve Yaşar, M. (2011). *Okul öncesi eğitim/okul öncesi eğitim programı*, İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Ashley, M. (2009). Education for freedom: The goal of Steiner/Waldorf schools. New York: Palgrave Macmillan.
- Aslan, D. (2005). Okul öncesi eğitimde Reggio Emilia yaklaşımı. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 75-84.
- Azeria, A., Parvizib, R., (2015). Effective design principles in promotion of children's creativity in residential spaces. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, (202), 31-46.
- Azlina, W. and Zulkiflee, S. (2010). A pilot study: The impact of outdoor play spaces on kindergarten children. *Asia Pacific International Conference on Environment-Behaviour Studies*, Universiti Malaya.
- Azuma, A., Horan, T., and Gottlieb, R. (2001). *A place to learn and a place to grow: school gardens in the Los Angeles Unified School District, A Survey, Case Studies, and Policy Recommendations*. Los Angeles: Occidental College.

- Babaoğlu, Ş. (2007). *Okul Öncesi eğitim merkezleri: Antalya şehri, Lara, Arapsuyu, Dokuma/Çallı/Bayındır semtleri alan çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Ballast, D. (2013). *Interior design reference manual: everything you need to know to pass the NCIDQ Exam*. (6th Edition). California: TIPS Professionals Publications.
- Barnes, H. (1991). Learning that grows with the learner: an introduction to Waldorf education. *Educational Leadership*. 49(2), 52-54.
- Bennett, J., Pitt, M., Price, S. (2012). Understanding the impact of generational issues in the workplace. *Facilities*, (30) 7-8, 278-288.
- Benya, J. R. (2001). *Lighting for schools*. National Clearinghouse for Educational Facilities.
- Berk, E. L.(1994). *Child Development*. Boston: Boston Pearson Education/Allyn & Bacon.
- Bilgiç, D. ve Surur, A. (2016) Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan eğitim sistemlerinin mekân biçimlenişine etkisi ve Reggio Emilia eğitim sisteminin mekân tasarımı üzerine denemeler. *Megaron*, 11(1), 62-176.
- Bjørnholt, M. (2014). Room for thinking - the spatial dimension of Waldorf Education, *Research on Steiner Education Journal*, 5(1), 115-130.
- Bourne, B.B. (2009) *Phenomenological study of response to organizational change: baby boomers, generation x, and generation y*. Unpublished PhD Thesis. University of Phoenix.
- Boyatzis, C.J. and Varghese, R. (1993). Children's emotional associates with colors. *The Journal of Genetic Psychology*. 155(1), 77-85.
- Burke, C. and I. Grosvenor (2003), *The school i'd like: children and young people's reflections on an education for the 21st Century*. New York: Routledge Falmer.
- Burke, K., Burke B. (2004). Required changes in the classroom environment: It's a matter of Design. *The Clearing House*. 77(6), 236-239.
- Burrows, L. (2013). Shadow play-mindfulness and reflection in Waldorf education, *RoSE - Research on Steiner Education*, 4(1), 124-141

- Cash, C. (1993). *Building condition and student achievement and behavior*. Doctoral Thesis. Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Çetin, C. ve Karalar, S. (2016). X, y ve z kuşağı öğrencilerin çok yönlü ve sınırsız kariyer algıları üzerine bir araştırma. *Yönetim Bilimleri Dergisi*. (14)28, 157-197.
- Chapman, J. (2015). *Emotionally durable design, objects, experiences and empathy*. London and New York: Routledge.
- Child Care Center Design Guide, (2003). *Public buildings service office of child care*. New York: United States General Services Administration.
- Ching, F. (2004). *Mimarlık: Biçim, mekân ve düzen*. (Çev: S. Lökçe). Yapı Yayınevi.
- Christopher, C. (2010). *Waldorf education*. New York: Anthroposophic Press Inc.
- Clark, A. (2010). *Transforming children's spaces*. London: Routledge.
- Cohen, L., Manion, L., and Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). New York: Routledge.
- Coleman, K. (2011). *The Montessori method in America: Montessori schools in New York and Rhode Island From 1910-1940*. Doctoral Thesis. Chicago: Loyola University.
- Coomes, M., DeBard, R. (2004). *Serving the millennial generation*. San Francisco: Jossey-Bass. 2004.
- Creswell, J. W. (2013). *Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (Çev: M. Bütün ve S. Demir), Ankara: Siyasal Yayıncılık.
- Creswell, J.W. (2013) *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. London: SAGE Publications, Inc.
- Çukur, D. ve Delice, E. (2011). Erken çocukluk döneminde görsel algı gelişimine uygun mekân tasarımı. *Aile ve Toplum*. 7(24), 25-36.
- Culala, H. (2016). *Educating generation alpha: What are the demands of the 21st century workforce? Plenary speech delivered at Digital Education Show Asia 2016*. Sustainability Initiatives Case Study in Malaysia.
- Curaoğlu, F. (1994). *3-6 yaş grubunda çocuk odası mobilyasına ve tasarım ölçütlerine bir yaklaşım*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Danişman, Ş. (2012). Montessori yaklaşımına genel bir bakış ve eğitim ortamının düzenlenmesi. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi*, (1)2, 85-113.
- Demirarslan, D., Aytöre, S. (2004). Bilişsel etkiler açısından 0-6 yaş dönemindeki çocuğun gelişiminde mobilya tasarımının önemi. 4. *Uluslararası tasarım ve duygusal deneyimler konferansı*, Ankara: ODTÜ.
- Demiriz, S., Ulutaş, İ., ve Karadağ, A. (2000). *Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim ortamı ve donanım*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Derida, J. (1997). *A multilevel analysis of classroom climate effects on mathematics achievement of fourth-grade*. Curtin University of Technology, Australia.
- Dewey, J. (1899). *The child and the curriculum the school and society*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Dobbs, J., Doctoroff, G. L., Fisher, P. H. and Arnold, D. H. (2006). The association between preschool children's socio-emotional functioning and their mathematical skills. *Applied Developmental Psychology*, 27 (2), 98-108.
- Dorman, J. (2001). Associations between classroom environment and academic efficacy. *Learning Environment Research*, 4(3), 243-257.
- Dudek, M. (1996). *Kindergarten architecture: space for the imagination*. New York: Spon Press.
- Dudek, M. (2000). *Architecture of schools, the new learning environments*. New York: Architectural Press Routledge.
- Duse, C. and Duse, M. (2016). *The teacher of the generation z*. Lucian Blaga University of Sibiu: Published by Future Academy.
- Earthman, G. (2002). *School facility conditions and student academic achievement*, UCLA/IDEA, Virginia Polytechnic Institute, University of California.
- Easton, F. (1997). Educating the whole child, “head, heart, and hands”: learning from the Waldorf experience. *Theory into practise*, (36)2, 87-94.
- Eddy S. and Schweitzer, L. (2010). New generation, great expectations: a field study of the millennial generation. *Journal of Business and Psychology*. 25(2), 281-292.

- Edwards, C. (2006). Montessori education and its scientific basis. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27(2) 183-187.
- Edwards, C., Gandini, L. and Forman, G. (1998). *The hundred languages of children: the Reggio Emilia approach-advanced reflections*. London: Ablex Publishing.
- Evergreen, (2013). *Landscape and chil development, a design guide for early years kindergarten play learning environments*. Totonto.
- Ezmeci, F. ve Akman, B. (2005). Erken çocukluk döneminde düşünme becerileri Reggio Emilia yaklaşımı ve High/Scope programı. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1 (1), 1-13.
- Fallon, J. (2015). *Learning in the 21st century: teaching today's students on their terms*, International Education Advisory Board.
- Feiertag, J. Berge, Z. (2008). Training generation n: how educators should approach the net generation. *Education+Training*, (50)6, 457-464.
- Fisher, K. (2001). Building better outcomes: The impact of school infrastructure on student outcomes and behaviour. *Schooling Issues Digest*, 2-8.
- Fraser, J. (1999). *School climate: Measuring, improving, and sustaining healthy learning environment*. London: Falmer Press.
- French, G. (2012). *The High Scope approach to early learning*, Dublin: Gill and McMillan.
- Gençer, A. (2014). *Reggio Emilia temelli projelerin anaokuluna giden çocukların yaratıcı düşünme becerilerine etkisinin incelenmesi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gençer, A. ve Gönen, M. (2015). Examination of the effects of Reggio Emilia based projects on preschool children's creative thinking skills. *Social and Behavioral Sciences*, (186), 456-460.
- Grangaard, E. (1995) Color and light effects on learning. *Paper presented at the Association fo Childhood Education International Study Conference and Exhibition*. Washington: Department of Education. United States of America.

- Grubaugh, S. and Houston R. (1990). Establishing a classroom environment that promotes interaction and improved student behavior. *The Clearing House*, 63 (8), 375-378.
- Güleş, F. (2013). *Okul öncesi eğitimde fiziksel çevreye ilişkin kalite standartlarının belirlenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi.Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gür, E. (2014). The effect of physical and environmental factors of a “child development center” on a center’s selection. *International Journal of Architectural Research*, 8(13), 136-148.
- Gür, Ş. (1996). *Mekân örgütlenmesi*. Tabzon: Gür Yayıncılık.
- Gür, Ş. ve Zorlu, T. (2002). *Çocuk mekânları*. İstanbul: Yem Yayınevi.
- Hadfield, J. (1994). *Classroom dynamics*. New York: Oxford University Press.
- Hadjioannou, X. (2007). Bringing the background to the foreground: what do classroom environments that support authentic discussions look like. *American Educational Research Journal*, 44(2), 370-399.
- Hall, C. (2013). *Implementing a Reggio Emilia inspired approach in a mainstream Western Australian context: the impact on early childhood teachers’ professional role*. Doctorates Thesis, Perth: Edith Cowan University.
- Hannah, R. (2013). *The effect of classroom environment on student learning*. Honors Thesis. Michigan: Western Michigan University. Teaching Learning and Educational Studies Department.
- Hartman, J., Moskal, P., Chuck, D. (2005). Preparing the academy of today for the learner of tomorrow. *Educating the Net Generation*, University of Central Florida. Educause Publications.
- Hertzberger, H. (2008) *Space and learning*. Rotterdam: 010 Publishers.
- Heschong, L. (1999). *Daylighting in schools: an investigation into the relationship between daylighting and human performance*. Heschong Mahone Group: California.

- Howe, N. and Strauss W. (2003). *Millennials go to college*. New York: American Association of Collegiate Registrars and Life Course Associates.
- Hutchingson, R., and Hutchingson, J.(1993). Waldorf education as a program for gifted students. *Journal of the Education of the Gifted*, 16, 400-419.
- IFI, (2011). International Federation Interior Architects Declaration. *As approved by signatories at the IFI DFIE Global Symposium*, New York.
- Imhof, M. (2004). Effects of color stimulation on handwriting performance of children with ADHD without and with additional learning disabilities. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 13, 191-198.
- Izadpanah, S. ve Günçe, K. (2014). Integration of educational methods and physical settings: design guidelines for High/Scope methodology in pre-schools, *South African Journal of Education*, 34(2) 1-17.
- Jago, E. and Tanner, K. (1999). Influence of the school facility on student achievement. Retrieved March, 3. <http://www.coe.uga.edu/sdpl/researchabstracts/visual.html> (Erişim tarihihi: 21.07.2018).
- Januariyansah, S. (2018). The role of digital classroom facilities to accommodate learning process of the z and alpha generations facilities. *The 2nd International Conference On Child-Friendly Education*. Surakarta: Universitas Muhammadiyah Surakarta.
- Jensen, E. (2000). *Brain-based learning: the new paradigm of teaching*. San Diego: The Brain Store Publishing.
- John, M., Timothy, E. H. (2005). Illuminating the classroom environment. *School Planning and Management*, 44(2), 34.
- Jones, V., Jo, J., ve Philippe, M.(2007). Future Schools and How Technology can be used to support Millennial and Generation-Z Students, *ICUT 2007, 1st International Conference of Ubiquitous Information Technology*. School of Information and Communication Technology, South East Queensland: Griffith University.
- Jurkiewicz, C. E. (2000). Generation x and the public employee. *Public Personnel Management*, (29), 55-74.
- Kamerman, S. (2000). Early childhood education and care: an overview of developments in the OECD countries. *International Journal of Educational Research*, 33(1) 7-29

- Kamerman, S. (2006). Investing in children: public commitment in twenty-one industrialized countries. *Social Service Review*, 80(2) 239-263.
- Kaplan, B. ve arıkcı, İ. (2018). İş dünyasında jenerasyonlar: x, y ve z jenerasyonları üzerine kavramsal bir inceleme. *Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi*, 04(01), 25-32.
- Karata, T., Kartal, E. Seçil ve Kocabaş, İ. (2016). Management of physical size of independent kindergarten schools. *International Journal of Field Education*, (2)2 1-19.
- Karp, E.M. and Karp, H.B. (2001). Color associations of male and female fourth-grade school children. *The Journal of Psychology*, 122(4), 383-388.
- Kaya, D. ve Gündüz, M. (2015). Alternatif eğitim ve toplumsal değişim üzerindeki etkisi: “Waldorf Okulları örneği.” *MilliEğitim Dergisi*, (205)5-25.
- Kayacık, C. (2016). *Okul öncesi eğitim yapılarının isimsiz mekânlar üzerinden ele alınması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Kayıkçı, Y. M. ve Bozkurt, K. A. (2018). Dijital çağda z ve alpha kuşağı, yapay zekâ uygulamaları ve turizme yansımaları. *Sosyal Bilimler Metinleri*. (1), 54-64.
- Kishigami, H. (1988). *Design ideas for pre-school centres and play spaces*. Bangkok: UNESCO.
- Koca, C. (2015). *Bir Waldorf Anaokulunun yöneticisi, öğretmenleri ve bu okuldaki çocukların ebeveynlerinin eğitimle ilgili bazı kavramlar ile Waldorf yaklaşımına ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Antalya: Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kotaman, H., (2009). Rudolf Steiner ve Waldorf Okulu. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. (6)1, 174-194.
- Kotnik, J. (2011). *New kindergarten architecture*. Barcelona: Links International.
- Koyuncu, B. ve Arabacıoğlu, B. C., (2019). İlkokul öğrencilerine iç tasarım becerileri kazandırmak: öğrenmeye değer öğretim tasarımı. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, (8)1, 70-94.

- Koyuncu, B., Erden, M. (2010). Zenginleştirilmiş beyin uyumlu öğretim ortamına ilişkin öğrenci görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 16(1), 73-92.
- Krigel, J. (2013) *Differences in learning preferences by generational cohort: implications for Instructional design in corporate web-based learning*. Unpublished Doctoral Thesis. Philadelphia: Drexel University.
- Kurt, Ö. (2016). *İlkokul mekânlarının çocuk gelişimi ve mekân algısına etkilerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü.
- Kuyucu, M. (2017). Kuşağı ve teknoloji: y kuşağının iletişim teknolojilerini kullanım alışkanlıkları. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, (5) 2, 845-872.
- Lechner, N. (1991). *Heating, cooling, lighting*. Toronto: John Willy and Sons.
- Leinonen, J. and Venninen, T. (2012). Designing learning experiences together with children. *Social and Behavioral Sciences*, (45) 466-474.
- Lillard, A. (2012). Preschool children's development in classic Montessori, supplemented Montessori, and conventional programs. *Journal of School Psychology*, (50)3, 379-401.
- Lippman, P. C. (2010). *Evidence-based design of elementary and secondary schools*. New Jersey, Hoboken: N.J: J. Wiley.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396.
- McCoy, J. M., and Evans, W. (2002). The potential role of the physical environment in fostering creativity. *Creativity Research Journal*, 14(3), 409-426.
- McCrindle, M. (2018). *The ABC of XYZ: Understanding the global generations. Beyond Z: meet generation Alpha*. Sidney: McCrindle Research.
- MEB (2013). MillîEğitim Bakanlığı. *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara.
- MEB (2015). MillîEğitim Bakanlığı. *Eğitim yapıları asgari tasarım standartları kılavuzu*. Ankara.

- Mext Japan, (2010). A Collection of Exemplary Design of Kindergarten Facilities. Tokyo.
- Meyers, N. and M., Duncan N. (2009). How to use (five) curriculum design principles to align authentic learning environments, assessment, students' approaches to thinking and learning outcomes. *Assessment Evaluation in Higher Education*. 34(5), 565-577.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded source book*. London: Sage.
- Mohidin, H., Ismail, A. and Ramli, H. (2014). Effectiveness of kindergarten design in Malaysia. *Social and Behavioral Sciences*, 202, 47-57.
- Monaco, M. and Martin, M. (2007). The millennial student: a new generation of learners. *Athletic Training Education Journal*. 2(2), 42-46.
- Moore, G., Lane, C. Hill, A., Cohen, U. and McGinty, T. (1996). *Recommendations for child care centers*. University of Wisconsin Milwaukee: UWM Digital Commons,
- Moore, G.T., Lackney, J.A.(1994). *Educational facilities for the twenty-first century: research analysis and design patterns*. Milwaukee: University of Wisconsin-Milwaukee.
- Nagy, A. ve Kolcsey, A. (2017). Generation alpha; marketing or science. *Acta Technologica Dubnicae*, (1), 107-115.
- Nevanen, S., Juvonen, A. Ruismäki, H. (2014). Kindergarten and school as a learning environment for art. *International Journal of Education Through Art*. 10(1), 7-22.
- Nguyen, T., Vernon, S., Bengtson, A. and Hellström, A. (2013). Toilet habits in kindergarten children in a kindergarten in Hanoi. *Health* 5(11) 1760-1767.
- Nicol, J. and Taplin, T. (2017). *Understanding the Steiner Waldorf approach: early years education in practice*. New York: Routledge Published.
- O'Connor, P.D., Sofo, F., Kendall, L. and Olsen, G. (1990). Reading disabilities and the effects of colored filters. *Journal of Learning Disabilities*, 23(10), 597-603.
- Oblinger, D. (2003). Boomers and gen-x'ers millennials, understanding new students. *Educause Review*, (38)4, 37-47.

- Oblinger, D. (2005). *Educating the net generation*. London: Educause.
- OECD, (2009). *Creating effective teaching and learning environments, teaching and learning international survey*. Paris: OECD Publishing.
- Oğuz, V. ve Köksal A. (2006). Çocuk eğitiminde Montessori yaklaşımı. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 15 (1) 243-256
- Oğuzkan, Ş. ve Oral, G. (1992). *Okul öncesi eğitimi*. İstanbul: Oğul Matbaacılık.
- Owens, K. (1987). *The world of the child*. New York: CBS Colege Publish.
- Özdemir, O., Özdemir, P., Kadak ve M., Nasırlıoğlu, S. (2012). Kişilik gelişimi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*. 4(4), 566-589.
- Özkubat, S. (2013). Okul öncesi kurumlarında eğitim ortamlarının düzenlenmesi ve donanım. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (4)2, 58-66.
- Özturan, Ö. (2010). Teknolojik gelişmelerin iç mekân biçimlenişe etkisi. *Tasarımda Genç Bakışlar" Ulusal Sempozyum : Sempozyum Bildirileri*, İstanbul: İstanbul Ticaret Üniversitesi.
- Öztürk, A., Bayrak, D. (2017). Anaokullarındaki doğal mekân ve materyallerin çocuk gelişimindeki yeri. *Social Sciences NWSASOS*, 12(1), 25-36.
- Özyurt, E. (1994). *Design considerations in multipurpose space of preschool educational environments*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Bilkent Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü.
- Parsons, K., (2000). Environmental, ergonomics; a review of principles, method and models. *Applied Ergonomics*, (31), 581-594.
- Patricia L., (2016). Using early learning technology to prepare head start families for kindergarten. *Age For Learning Journal*, March, 1-5.
- Pekdoğan, S. (2012), Reggio Emilia yaklaşımı üzerine bir çalışma, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (14)1, 237-246.
- Pheasant, S. Haslegrave, C. (2015). *Bodyspace: anthropometry, ergonomics and the design of Work*. Florida: CRC Press.
- Piaget, J., Inhelder, B. (1967). *The Child's Conception of space*. New York: Norton Company Inc.

- Punch, K. F. (2005). *Sosyal araştırmalara giriş* (Çev. D. Bayrak, H. B. Arslan, ve Z. Akyüz). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Samur, A, Kızıltepe, G. (2018). Aydın ilindeki çocuk oyun alanlarının incelenmesi. *Social Sciences Research Journal*, 7(1), 31-46.
- Sandeen, C. (2008). Boomers, x'ers, and millennials: who are they and what do they really want from continuing higher education? *Contiuning Higher Education Review*, (72), 11-31.
- Sanoff, H. (2016). *Creating environments for young children*. Carolina: North Carolina State University.
- Schatto, B. and Erwin, K. (2016). Moving on from millennials: preparing for generation z. *The Journal of Continuing Education in Nursing*. 47(6), 253-254.
- Schneider, M. (2002). Do school facilities affect academic outcomes? *National Clearinghouse for Educational Facilities*. ERIC Publications.
- Schwartz, E. (2008). *Waldorf education*. New York: Xlibris.
- Schweinhart, L. (2002). The High Scope preschool curriculum: what is it? why use it? *The Journal of at Risk Issues*, (8) 13-16.
- Scott, S. (2010). *Architecture for children*. Sidney: National Library of Australia Catalogue in Publication.
- Seymen, A. (2017). Y ve z kuşak insanı özelliklerinin MillîEğitim Bakanlığı 2014-2019 stratejik programı ve TÜBİTAK vizyon 2023 öngöröleri ile İlişkilendirilmesi. *Kent Akademisi Kent Kültürü ve Yönetimi* (10)4, 467-489.
- Sheridan, S. (2009). Discerning pedagogical quality in preschool. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 50(1), 83-93.
- Sirel, B. ve Duymuş, H. (2016). *Okul öncesi eğitim yapılarında yapısal peyzaj tasarım projesi, okul öncesi eğitim kurumlarında yapısal ve dış mekân tasarımı*. Adana: Karahan Kitabevi Yayınları.
- Sobel, D. (1990). Place in the world: adults' memories of childhood's special places. *Children's Environments Quarterly*, (7)4, 5-12.

- Steiner, R. (1911). *The spiritual guidance of the individual and humanity*. Berlin: Anthroposophic Press.
- Steiner, R. (1923). *A modern art of education*. Berlin: Anthroposophic Press.
- Strauss, W. and Howe, N. (1991). *Generations: the history of America's Future 1584 to 2069*. New York: Marrow.
- Suderman, J. (2016). Defining workplace generations: infographic. retrieved from: <http://jeffsuderman.com/tag/gen-alpha>
- Susan A., and Romanello, M. (2005). Generational diversity teaching and learning approaches. *Nurse Educator*, 30(5), 212-216.
- Şener, E. (2001). *Okul öncesi çocuk eğitim merkezleri için değişebilir /dönüşebilir /esnek bir "fiziksel çevre modeli"*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Şerefhanoglu, M. (1974). *Türkiye'de yapıların dişey yüzeylerinin güneşlenme durumları*. İstanbul: İDMMA.
- Tanner, C. and Langford, A. (2003). *The Importance of interior design elements as they relate to student outcomes*. Athens: The University of Georgia.
- Terwogt, M.M. and Hoeksma, J.B. (2001). Colors and emotions: preferences and combinations. *The Journal of General Psychology*, 122(1), 5-17.
- Thomas, D. and Brown, S.J. (2011). *A new culture of learning: cultivating the imagination for a world of constant change*. California: Create Space Independent Publishing.
- Turk, V. (2017). *Understanding generation alpha*. London: WIRED Consulting.
- UNESCO, (2008). The contribution of early childhood education to a sustainable society. *The role of early childhood education for a sustainable society*. Göteborg: Unesco Press.
- UNESCO, (2012). *Early childhood care and education*. Bangkok: Unesco Press.
- Waldron, J. Garcia, A. Bedoya, C. Cuervo, L. Marin, L. and Morales, C. (2014). The minimum area required for children aged between 3 and 5 years old in a

- kindergarten. *Proceedings of the 5th International Conference on Applied Human Factors and Ergonomics AHFE 2014*, Kraków.
- Waldron, N., Mcleskey, J. and Redd, L. (2012). A case study of a highly effective, inclusive elementary school. *The Journal of Special Education*, 48(1) 1-12.
- Wiedmer, T. (2016). Generations do differ: best practices in leading traditionalists, boomers, and generations x, y, and z. *The delta kappa gamma bulletin: International Journal for Professional Educators*. (September 2016), 51-58.
- Woolner, P. and Hall, E. (2007) . A sound foundation? What we know about the impact of environments on learning and the implications for building schools for the Future. *Oxford Review of Education*, (33) 7, 47-70.
- Yalçın, M., (2011). *Okul öncesi eğitim mekânlarında fiziksel çevrenin çocuk gelişimine etkisi ve mekân oluşumunu etkileyen psiko-sosyal belirleyiciler*. Yayımlanmamış Sanatta Yeterlilik Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yalçın, M., Bozdayı, A. ve H. Ertek, (2017). Cultural determinants within the design set up of kindergarten and preschool interiors: assessment of four typologies in terms of their spatial formation. *Megaron*, (12) 1, 130-144.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2017). *Case study research and applications: Design and methods*. California: Sage publications.
- Young, E., Green, H., Patrick, L. and Gibson, T. (2003). *Do k-12 school facilities affect education outcomes?* Tennessee: Tennessee Advisory Commission on Intergovernmental Relations.
- Zentner, M. (2001). Preferences for colours and colour- emotion combinations in early childhood. *Developmental Science Journal*, (4)4, 389-398.

İnternet Kaynakları

- http-1:** <http://vibrantwanderings.com/2012/02/visiting-montessoris-first-casa-dei-bambini.html> (Erişim Tarihi: 28.04.2019)
- http-2:** <http://www.Fröebelweb.org/> (Erişim Tarihi: 10.02.2019)
- http-3:** https://read.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2015-results-volume-i_9789264266490-en#page175 (Erişim Tarihi: 05.03.2019)
- http-4:** <https://www.acev.org/> (Erişim Tarihi: 11.12.2018)
- http-5:** <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/04/20150430-4.htm> (Erişim Tarihi: 16.04.2019)
- http-6:** <https://amshq.org/About-Montessori/Inside-the-Montessori-Classroom> (Erişim Tarihi: 03.02.2019)
- http-7:** <https://www.waldorfeducation.org/waldorf-education> (Erişim Tarihi: 18.03.2019)
- http-8:** <http://www.aneverydaystory.com/beginners-guide-to-reggio-emilia/setting-up-a-reggio-inspired-activity/> (Erişim Tarihi: 10.02.2019)
- http-9:** <https://interestingengineering.com/generation-alpha-the-children-of-the-millennial> (Erişim Tarihi: 18.01.2019)
- http-10:** <https://www.forbes.com/sites/christinecarter/2016/12/21/the-complete-guide-to-generation-alpha-the-children-of-millennials/#7e9c6f343623> (Erişim Tarihi: 8.04.2019)
- http-11:** https://www.nytimes.com/2015/09/19/fashion/meet-alpha-the-next-next-generation.html?_r=0 (Erişim Tarihi: 06.09.2018)
- http-12:** <https://cnda.condenast.co.uk/wired/UnderstandingGenerationAlpha.pdf> (Erişim Tarihi: 12.11.2018)
- http-13:** <http://historyofkindergarten.com/> (Erişim Tarihi: 12.1.2019)
- http-14:** <https://www.education-ni.gov.uk/publications/section-2-nursery-schools> (Erişim Tarihi: 08.2.2018)
- http-15:** <https://www.acevokuloncesi.org/egitim-programi/farkli-program-ve-yaklasimlar/montessori-yaklasimi> (Erişim Tarihi: 18.3.2019)
- http-16:** <http://www.ogrenimmekanlari.com> (Erişim Tarihi: 07.5.2019)