

**ÇOCUK RESİMLERİNİN
MİMARİ TASARIMA ETKİSİ**

Yüksek Lisans Tezi

Nilüfer GÜLEÇ MAZIOĞLU

Eskişehir 2019

ÇOCUK RESİMLERİNİN MİMARİ TASARIMA ETKİSİ

Nilüfer GÜLEÇ MAZIOĞLU

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mimarlık Anabilim Dalı

Bina Bilgisi Bilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Leyla Y. TOKMAN

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Fen Bilimleri Enstitüsü

Mayıs 2019

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Nilüfer GÜLEÇ MAZIOĞLU'nun "Çocuk Resimlerinin Mimari Tasarıma Etkisi" başlıklı tezi 10/05/2019 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek "Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği"nin ilgili maddeleri uyarınca, Mimarlık Anabilim dalında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

Unvanı Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Prof. Dr. Leyla Y. TOKMAN

Üye : Prof. Dr. Ruşen YAMAÇLI

Üye : Dr. Öğretim Üyesi Özlem KESER

Prof. Dr. Murat TANIŞLI

Enstitü Müdürü

ÖZET

ÇOCUK RESİMLERİNİN MİMARİ TASARIMA ETKİSİ

Nilüfer GÜLEÇ MAZIOĞLU

Mimarlık Anabilim Dalı
Bina Bilgisi Bilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Mayıs 2019

Danışman: Prof. Dr. Leyla Y. TOKMAN

Çocuk ve mimarlık yaşamın içinden iki ayrı kavramdır. Bu tez çalışması ‘*çocuğun gözünden mimarlık*’ yönlenmesini kapsamakta olup; sağlıklı çocuğun algıları doğrultusunda, resimlerindeki ifadelerin mekânsal ipuçlarını ortaya koymaktadır. Bu kapsam çerçevesinde, çocuk ve mimarlık temel öğeleriyle ilerlemekte olan çalışmada; her iki kavramın iletişim aracı olan algı ve çizgi üzerinden kuram, görüş ve literatür taramalarıyla ilerlenmekte ve çocuk resimlerinden ilham alan, uygulanmış yedi adet mimari tasarım örneği üzerinden değerlendirmeye ulaşılmaktadır.

Açıklanan örnekler üzerinden, çocuk resimlerinin mimari tasarıma etkisine dair genel bir değerlendirme yapıldığında birtakım tespitte ulaşılmaktadır: Hem ‘tasarıma özgü olmayıp; çocuk resimlerindeki genel ifadelerden esinlenen’ hem de ‘kullanıcısı olan çocukların yaptıkları resimleri araç olarak kullanıp; tasarıma çocuk katılımı sağlanarak uygulanan’ örnekler bulunmaktadır. Çocuğun şematik ‘konut’ ifadesindeki duvar, çatı ve zemin çizgilerinden meydana gelen ‘beşgen’ formun sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Büyük yapılar tek blok şeklinde çözümlenmeyip, parçalı kütleler halinde ve bitişik nizam şeklinde konumlandırılmaktadır. Tasarımların tamamında yalın mimari dil hâkim olup; yalınlığı esas alan detay çözümlmelerine yer verilmektedir. Esinlenen çocuk resimleri çevresel unsurları da barındırmakta olup; resimler imajinatif mekân ilişkilerini yansıtmaktadır.

Mimari tasarımda çocuk resimlerinin ele alınması, biçimsel kaygıların ötesindedir. Kullanıcısı olduğu mekânda, yer almayı hayal ettiği rolleri belirlemede çocuğa kulak verilmiş olması tasarımı sosyal anlamda da farklı kılmaktadır. Mekânlar kullanıcısı olan çocuklarla birlikte, çocuk gözüyle ele alınmış olup; daha yaşanılır mekânların kurgulanması hedeflenmektedir.

Anahtar sözcükler: Çocuk, Algı, Resim, Mekân, Mimari Tasarım

ABSTRACT

THE EFFECT OF CHILDREN DRAWINGS ON ARCHITECTURAL DESIGN

Nilüfer GÜLEÇ MAZIOĞLU

Department of Architecture
Programme in Building Design

Anadolu University, Graduate School of Sciences, May 2019

Supervisor: Prof. Dr. Leyla Y. TOKMAN

A child and architecture are different concepts within life. This thesis involves the orientation of the idea of '*architecture from a child's perspective*'. Oriented to the perceptions of a healthy child, it exposes the spatial clues of the expressions in his drawings. By this way, in the study proceeding with fundamental factors of 'a child and architecture' and it reaches an evaluation from seven implemented architectural design patterns which was inspired by children's drawings. According to the explained patterns, we can reach a conclusion when we evaluate the effects of children's drawings on architectural design. There are not only some patterns which aren't special to design and that are inspired by general expressions in children's drawings but also there are the ones which are applied by children's participation in the design after using the drawings made by children, who are the users, as a tool. Child's schematic expression of 'house', which is in pentagonal form consisting of a wall, a roof and floor lines, seems to be used frequently in architectural designs. The large structures are not solved as mono block, but they are positioned as masses in piece and only adjacent. All of the designs are dominated by simple architectural language; includes details based on simplicity. The inspired children's drawings also contain environmental elements and the drawings reflect imaginative space relations.

The consideration of children's drawings in architectural design is beyond the formal concerns. Giving importance to the child in determining the roles he imagined to be involved in, at the place he uses, makes the design socially different. The spaces are handled with the perspective of the child who uses it, and it is aimed to construct the space more livable.

Keywords: Child, Perception, Drawing, Space, Architectural Design

TEŞEKKÜR

Tez çalışma süreci boyunca fikirleri, eleştirileri ile araştırmama yön veren, gerek lisans gerekse lisansüstü eğitimimde emeğini esirgemeyen değerli hocam Prof. Dr. Leyla Y. TOKMAN’a,

Eğitimim boyunca bana daima destek olan ve inançlarını en derinden hissettiren babama, anneme ve ablama,

Tez sürecinde genişleyen ve bana çalışma ortamı sağlamakta çaba sarf eden güzel ve büyük aileme,

Amaçlarımı, derdimi, heyecan ve kaygılarımı paylaştığım, tez sürecinin yakın ve tarafsız takipçisi değerli eşime,

Minik parmaklarıyla tezime ilham ve kaynak olan kıymetli kızım İlke’me sonsuz teşekkür ederim.

Ve tabi ki siz güzel çocuklar, dünyanın bütün çocukları.. Varlığınız daima umudumuz olsun..

*“Dünyayı verelim çocuklara hiç değilse bir günlüğüne
Allı pullu bir balon gibi verelim oynasınlar
Oynasınlar türküler söyleyerek yıldızların arasında
Dünyayı çocuklara verelim
Kocaman bir elma gibi verelim sıcacık bir ekmek somunu gibi
Hiç değilse bir günlüğüne doysunlar
Bir günlük de olsa öğrensin dünya arkadaşlığı
Çocuklar dünyayı alacak elimizden
Ölümsüz ağaçlar dikecekler”*

N.H.RAN

Kıymetli Kızım İlke'me..

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 programı”yla 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.

Nilüfer GÜLEÇ MAZIOĞLU

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
TEŞEKKÜR	v
İTHAF	vi
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar DİZİNİ	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ	xii
GÖRSELLER DİZİNİ	xiii
1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Amacı	1
1.2. Araştırmanın Kapsamı ve Yöntemi	2
2. ALGI	3
2.1. Algı Kavramı, Tanımı ve Algılama	3
2.2. Algı Teorileri	4
2.2.1. Gestalt algı teorisi	4
2.2.2. Ekolojik algı teorisi	8
2.2.3. Bilgi-işlem teorisi	9
2.2.4. Algının toplumsal-mekânsal şema teorisi	10
2.2.5. Piaget'nin algı teorisi	16
2.2.5.1. Çocuk algısı ve gelişimi	16
3. ÇOCUK VE RESİM	20
3.1. Çocuk Kimdir?	20
3.2. Çocuk ve Resim İlişkisi	21

3.3. Çocuğun Resim Evreleri	22
3.3.1. Karalama dönemi (2-4 yaş).....	24
3.3.2. Şema öncesi dönem (4-7 yaş).....	28
3.3.3. Şematik dönem (7-9 yaş)	30
3.3.4. Ergenlik öncesi- başkaldırma dönemi (9-11 yaş).....	31
3.3.5. Mantık evresi dönemi (11-13 yaş).....	31
3.3.6. Ergenlik krizi dönemi (13-18 yaş)	32
3.4. Çocuğun Resimlerinde Görülen Özellikler	32
3.4.1. Düzleme özelliği.....	32
3.4.2. Boy sıralama yöntemi ve oran	33
3.4.3. Tamamlama özelliği.....	34
3.4.4. Saydamlık özelliği	35
4. ÇOCUK ALGISINDA MEKÂN KAVRAMI.....	38
4.1. Mekân Kavramı ve Algısı	38
4.2. Çocuğun mekân algısı ve önemi	40
4.2.1. Topolojik mekân ilişkileri	45
4.2.2. Projektif mekân ilişkileri.....	46
4.2.3. Metrik (euclidci) mekân ilişkileri	48
4.2.4. İmajinatif mekân ilişkileri.....	49
5. ÇOCUK RESİMLERİNİN MİMARİ TASARIMA ETKİSİ	51
5.1. Çocuk Resimlerinden Yola Çıkılan Mimari Tasarım Örnekleri	54
5.1.1. Davidson İlköğretim Okulu (Henry Sanoff).....	54
5.1.2. Shanghaburi Köy Okulu (Kikuma Watanabe).....	60
5.1.3. Kerteminde Bakım Evi (CEBRA)	67
5.1.4. Frederiksvej Anaokulu (COBE).....	73
5.1.5. Kule Ev (Tower House) (Austin Maynard)	79
5.1.6. Portekiz Ourém'de Bir Konut (Filipe Saraiva)	88

5.1.7. Hangzhou Haishu Okulu (LYCS)	91
5.2. Çocuk Resimlerinin Mimari Tasarıma Etkisine Dair Değerlendirmeler..	97
6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	103
KAYNAKÇA.....	104
ÖZGEÇMİŞ	112

TABLÖLAR DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 2.1. Gestalt algısal örgütlenme ilkeleri	6
Tablo 2.2. Çocuğun algı evreleri.....	17
Tablo 2.3. Algı teorileri.....	19
Tablo 3.1. Çocuğun resim evreleri.....	23
Tablo 3.2. Karalama örnekleri	25
Tablo 4.1. Çocuğun mekânsal algı evreleri.....	43
Tablo 5.1. Çocuk resimlerinden esinlenen tasarımlar	98
Tablo 5.2. Çocuk resimlerindeki genel ifadelerden esinlenen tasarımlar	98
Tablo 5.3. Kullanıcısı olan çocuk resimlerinden esinlenen tasarımlar	100

ŞEKİLLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 1.1 Çocuk ve Mimarlık.....	2
Şekil 2.1. Duyusal bilginin iletilmesi	3
Şekil 2.2. Neisser'in algı döngüsü	8
Şekil 2.3. Davranış, insan ve çevre ilişkisi	9
Şekil 3.1. Mandala örnekleri.....	26
Şekil 3.2. Çocukların mandala çizimleri	26
Şekil 5.1. Davidson İlköğretim Okulu kat planı	57
Şekil 5.2. Davidson İlköğretim Okulu renklendirilmiş plan şeması.....	59
Şekil 5.3. Shanghaburi Köy Okulu zemin kat ve vaziyet planı	64
Şekil 5.4. Shanghaburi Köy Okulu kesitleri	65
Şekil 5.5. Kerteminde Bakım Evi görünüşleri ve kesiti	70
Şekil 5.6. Kerteminde Bakım Evi zemin kat planı	71
Şekil 5.7. Kerteminde Bakım Evi birinci kat planı.....	72
Şekil 5.8. Frederiksvej Anaokulu şematik vaziyet planı	74
Şekil 5.9. Frederiksvej Anaokulu zemin kat planı.....	76
Şekil 5.10. Frederiksvej Anaokulu birinci kat planı	76
Şekil 5.11. Frederiksvej Anaokulu ikinci kat planı	77
Şekil 5.12. Frederiksvej Anaokulu kesiti.....	77
Şekil 5.13. Kule Ev (Tower House) vaziyet planı	85
Şekil 5.14. Kule Ev (Tower House) kat planı.....	85
Şekil 5.15. Kule Ev (Tower House) kuzey cephesi	86
Şekil 5.16. Kule Ev (Tower House) doğu cephesi	86
Şekil 5.17. Kule Ev (Tower House) batı cephesi	86
Şekil 5.18. Kule Ev (Tower House) kesiti.....	86
Şekil 5.19. Portekiz Ourém'de bir konutun plan ve kesiti.....	89

GÖRSELLER DİZİNİ

Sayfa

Görsel 2.1. Anadolu Üniversitesi İki Eylül Kampusu önerisinden kente, alana dair şematik eskiz çalışmaları	11
Görsel 2.2. Anadolu Üniversitesi, Mimarlık Enstitüsü önerisinden kente, alana dair oranlı eskiz çalışmaları	12
Görsel 2.3. Zihin haritası (Mind Map) örneği	13
Görsel 2.4. ‘Mimarlık’ kelimesi için oluşturulan farklı zihin haritaları.....	14
Görsel 2.5. ‘Evimiz’ kelimesi için oluşturulan farklı zihin haritaları	15
Görsel 3.1. 27 aylık kız çocuğuna ait karalama örnekleri	24
Görsel 3.2. Çocuğa ait çizimlerdeki dairesel ifadeye yatkınlık	27
Görsel 3.3. 39 aylık kız çocuğuna ait karalama örnekleri	27
Görsel 3.4. Bacakları açılarak düzlenmiş masa çizimleri	29
Görsel 3.5. Düzleme özelliği görülen çocuk çizimi örneği.....	33
Görsel 3.6. 5 yaşında bir kız çocuğuna ait resim; insan, ev ve çiçek oranları	34
Görsel 3.7. Tamamlama özelliği görülen çocuk çizimi örneği	35
Görsel 3.8. Saydamlık özelliği görülen çocuk çizimi örnekleri.....	36
Görsel 4.1. Kent bileşenleri, Lynch K.; The Image of the City (Kent İmgesi)	39
Görsel 4.2. Çocuk resminde çevre, düzen, süreklilik ilişkisi	45
Görsel 4.3. Topolojik mekân örneği	46
Görsel 4.4. Projektif mekân örneği	47
Görsel 4.5. Metrik mekân örneği	48
Görsel 4.6. İmajnatif mekân örneği.....	50
Görsel 5.1. Madrid Manzanera Nehri’nin gelişimi yarışmasındaki çocuk resmi	52
Görsel 5.2. Madrid Manzanera Nehri’nin gelişimi yarışmasındaki çocuk resmi	53
Görsel 5.3. Madrid Manzanera Nehri’nin gelişimi yarışmasındaki çocuk resmi	54
Görsel 5.4. Davidson İlköğretim Okulu	56
Görsel 5.5. Davidson İlköğretim Okulu	58
Görsel 5.6. Davidson İlköğretim Okulu tasarımı için yapılan çocuk resmi.....	60
Görsel 5.7. Shanghaburi Köy Okulu tasarım eskizi	61
Görsel 5.8. Shanghaburi Köy Okulu yapım tekniği bileşenlerinden yuvarlak kum torbaları, hafif çelik strüktür ve bambu üst örtü	62

Sayfa

Görsel 5.9. Shanghaburi Köy Okulu uygulama aşamaları	63
Görsel 5.10. Shanghaburi Köy Okulu	66
Görsel 5.11. Yapı işlevlerine göre şematik ifadeler	67
Görsel 5.12. Kerteminde Bakım Evi	68
Görsel 5.13. Kerteminde Bakım Evi	68
Görsel 5.14. Kerteminde Bakım Evi şematik eskizleri	69
Görsel 5.15. Frederiksvej Anaokulu	73
Görsel 5.16. Frederiksvej Anaokulu şematik eskizi.....	74
Görsel 5.17. Frederiksvej Anaokulu; yeşil alan ve kent arası geçiş.....	75
Görsel 5.18. Frederiksvej Anaokulu	75
Görsel 5.19. Frederiksvej Anaokulu atriumu	78
Görsel 5.20. Kule Ev (Tower House)	79
Görsel 5.21. Kule Ev (Tower House) tasarımına dair çocukların çizimleri.....	80
Görsel 5.22. Kule Ev (Tower House)	81
Görsel 5.23. Kule Ev (Tower House), Mimar Austin Maynard'ın söyleşisinden bir kesit, parçalı kütleler.....	82
Görsel 5.24. Kule Ev (Tower House), Mimar Austin Maynard'ın söyleşisinden bir kesit, tardis etkisi	82
Görsel 5.25. Kule Ev (Tower House), Mimar Austin Maynard'ın söyleşisinden bir kesit, akışkan mekânlar.....	83
Görsel 5.26. Kule Ev (Tower House)	83
Görsel 5.27. Kule Ev (Tower House)	84
Görsel 5.28. Portekiz Ourém'de Bir Konut	88
Görsel 5.29. Portekiz Ourém'de Bir Konut; beşgen formundaki vurgu	90
Görsel 5.30. Hangzhou Haishu Okulu vaziyet planı.....	91
Görsel 5.31. Hangzhou Haishu Okulu tasarımında esinlenilen çocuk resmi	92
Görsel 5.32. Hangzhou Haishu Okulu parçalı hacimlerin eskizleri.....	93
Görsel 5.33. Hangzhou Haishu Okulu üst örtü kullanımına dair eskizler	94
Görsel 5.34. Hangzhou Haishu Okulu üst örtü kullanımı	94
Görsel 5.35. Hangzhou Haishu Okulu sokak ağları.....	95
Görsel 5.36. Hangzhou Haishu Okulu renk vurguları.....	96

1. GİRİŞ

‘Oyun düşünün içinde saklanan’ mimarlığı minik ellerde bulma çabası.. Mimarlığın ne olduğuna, mimarın kim olduğuna dair belki de cümleye dökülemeyecek olan arayışın, ‘çizen, kesen, yapıştıran, boyayan, yapan, bozan’ eylemlerdeki yanıtı..

Çocuğun kullanıcısı olduğu mekân, odası mıdır yalnızca? Ya da arkadaşlarıyla koşturduğu kapı önü, sokak mı? Peki ya, yalnızken kaybolacağı korkusunu, ellerle buluştuğu an rahata kavuşturan, keşfetmeye açık olan kent mi? O da geçiyordu aynı köprüden, caddeden; ışıklarda bekleyip alışveriş merkezi içinde o da uzaklaşıyordu dış dünyadan, bağımsız bir şekilde. O da aynı meydana, aynı sınırları hissedip; çime basıldığında suç işlemediğini hissetmek istemişti. İşte bu sebeple, çocuğa kulak verilmelidir. Ona sorulacak soru, ‘Sen küçüksün.’ tepkisinin olmayacağı en büyük yaratıcılık potansiyelidir. Hayal eden o; hayallerini ‘anlaşılma’ çabası ile sözcüklere dökmeye çalışan yine o. Bu sebeple çocukların hayal dünyasına girebilmek önemlidir.

Aradan yıllar geçtikten sonra, çocukluğun izleri yeniden ‘tasarımın temeli’ olarak ifadelendirilebilecek eğitimde bulunmadı mı? İki boyutlu çalışmalarda o günlere ait boyama teknikleri denenmedi mi yine, ‘mimarlığın deneyselliği’ içgüdüleriyle belki de.. Ya da üçüncü boyutta anlatılmaya çalışılan derdin, hamurda, eklemlenen çubuklarda, yapbozlarda aldığı hal, çocukluk anılarını hatırlatmadı mı bizlere? Söz yoktu artık. Bir yerlerde bırakılan zamanlardaki gibi eller anlatmalıydı derdi yine. İlla ki mavi olmayacak deniz; sarı olmayacak güneş; yeşil olmayacak çimen.. Kolu kaldırıncı uzanılacak kuşlar da, bacası her daim tüten ev de, güneşi eksik olmayan gökyüzü de ‘ihtiyaç programının’ başında yer alanlardı şüphesiz.

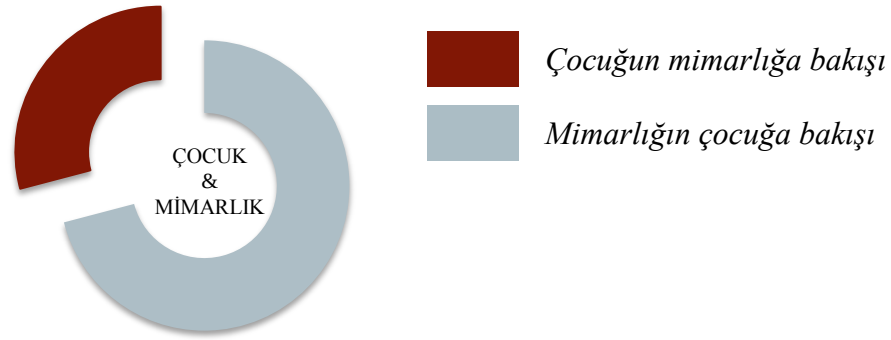
1.1. Araştırmanın Amacı

Bu tezin amacı, zihinsel ve fiziksel engeli olmayan sağlıklı çocuğun algıları doğrultusunda, resimlerindeki ifadelerin mimari tasarıma yönelik mekânsal ipuçlarını ortaya çıkarmaktır. Bu yorum, tasarımlarında ‘ölçek’ kaygısı güden mimarlığın, çocuğun gözünden hissedilen büyüklüğe rağmen, imgelemindeki farklılığın farkındalığı ve gün yüzüne çıkarılışına dayanır. Çocuğun vizyonundan, betimleme yöntemlerinden faydalanır. Yaratıcılığına sınır koyulmayan, hiçbir dayatmaya bağlı kalmayan, rantın farkında olmayan çocuğa ‘Mimarlık nedir?’ diye sormanın gerekliliğine inanır.

Bu çalışma, çocuk fantezilerinin zamana adapte edilmiş zihinler ile yoğrulup, hala var olduğu ümit edilen içimizdeki çocuğu uyandırma çabasının heyecanını taşır. Bu doğrultuda amaçlanan, mimarlığı anlatmak değil, var olan tasarımın olmazsa olmazı keşif ruhunu okumaktır. Bu çalışma, mimarlığın ne olduğuna değil, ne olabileceğine dair normatif bir yaklaşımla, yaratıcılığın somut adımlara dönüşmesinin gözlemine, mimarlık, kent ve çocuk kültürünün ortak paydada toplanmasına, ‘kimliksiz’, ‘tüketim odaklı’ toplumun geleceğine ‘geleceği istemenin’ ne olduğuna dair bilincin oluşmasındaki adıma ve özgürlüğü savunan üretim alanına işaret eder.

1.2. Araştırmanın Kapsamı ve Yöntemi

Çocuk ve mimarlık yaşamın içinden iki ayrı kavramdır. Ayrı olmasına rağmen ayrık davranmayan bu iki kavram ‘Çocuk ve Mimarlık’ paydasında bir bütünü oluşturur. Şekil 1.1.’de çocuk ve mimarlık halkasını oluşturan parçalar, kavramların birbirlerine bakışlarını sembolize etmektedir. Açık renkli alan mimarlık disiplininin çocuğa bakışını, yönelişini, çocuk mekânlarını vb. temsil etmektedir. Koyu renkli alan ise ‘*çocuğun gözünden mimarlık*’ yönelenmesini kapsamakta olup; bu alan tez çalışmasının konusuna işaret eder.



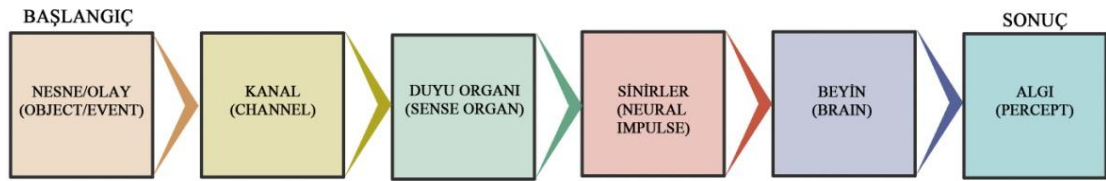
Şekil 1.1. Çocuk ve Mimarlık (Yorum: N. GÜLEÇ; 2011)

Bu kapsam çerçevesinde, çocuk ve mimarlık temel öğeleriyle sürdürülecek olan çalışmada yöntem, her iki kavramın iletişim aracı olan algı ve çizgi üzerinden kuram, görüş ve literatür taramalarıyla ilerleyip; çocuk resimlerinden ilham alan mimari tasarım örnekleri ile değerlendirmeye ulaşmak şeklinde olacaktır. Bu aşamada algı ve çizginin yönlendiği temel kaygı mekân olacaktır. Çocuğun bakış noktasından mekân algısına yoğunlaşacak olan çalışmanın sonunda, çocuk resimlerindeki ifadelerin mimari tasarıma etkisine ulaşmak amaçlanmaktadır.

2. ALGI

2.1. Algı Kavramı, Tanımı ve Algılama

Algı kavramı sözlükteki anlamı ile “bir şeye dikkati yöneltmek o şeyin bilincine varma, idrak”¹ olarak tanımlanmaktadır. Cüceloğlu algılamayı, “duyu organları tarafından beyne ulaştırılan uyarıların beyin tarafından örgütlenip yorumlanarak bir anlam verilmesi süreci”² olarak ifadelendirir. Dış dünya ile bağlantıyı sağlayan bu kuram, sorgulanabilirliği, deneyselliği ve geçiciliği de paralelinde taşımış olur. Veri artışı ile farklılıklar gösterip, çeşitli kuramlar ile yer değişikliği yapabilir. Yaşantı ve deneyim doğrultusunda oluşan bu süreç için öznellik esas belirleyicidir. Öznellik temeline dayanan algının yorumu Porteous’a göre bir mekanizma çerçevesinde gelişir. Bu mekanizmaya göre öncelikle, çevreden uyarıların geldiği, bu uyarıların organizma tarafından algılandığı ve beyne iletildiği belirtilmektedir. Bu doğrultuda algı, bir uyarıcı ile beraber, duyarların devre girmesi sonucu bilgi sahibi olmak olarak açıklanmaktadır.³



Şekil 2.1. Duyusal bilginin iletilmesi (SPRADLEY;1972) ⁴

Şekil 2.1’de duyu bilgisi başlangıçtan sonuca iletimi okunmaktadır. Her bir kare, nesnenin/olayın bir sonraki aşamaya ulaştığını ve sonuç ürün olan algıya yaklaştığını ifade etmektedir. Algıyı hedef alan her bir aşama; artık ‘önceden bilinen’ olarak döngü içine katılacaktır. Önceden bilinene dayanarak yorum katma girişiminde bulunan algı, gelecek bağlantısını geçmişle kurmayı dener. Tanıdık, bildik listesi doğrultusunda sorgulama, bulma veya benzetme eylemlerini yorumlayabilmek adına araç olarak seçer. Geçmiş referans alan bu süreç çevre, yer, mekân ve zamanla doğrudan ilişki halindedir. Yer, mekân, zaman doğrultusunda gerçekleşen geçmiş ile gelecek arasındaki döngü, algı, biliş ve davranış arasındaki döngüyü de beraberinde

¹Türk Dil Kurumu, <http://tdk.gov.tr> (Erişim tarihi: Mart 2011)

²D. Cüceloğlu, (1991), *İnsan ve Davranışı-Psikolojinin Temel Kavramları*, İstanbul: Remzi Kitapevi, Büyük Fikir Kitapları Dizisi

³J.D. Porteous, (1977), *Environment and Behavior: Planning and Everyday Urban Life*, Addison-Wesley, Reading, Mass

⁴J.P. Spradley,(1972), *Culture and Cognition: Rules, Maps, and Plans* San Francisco, CA: Chandler

getirir. Bu mekanizma, bireyin kendi düşünce sistematığına bağlı olarak gerçekleşse de, geçmiş ile mesaj alışverişi olduğu için iletişimden de bahsetmek mümkündür.

Çevreden alınan uyarı ile ilk tepki arasında geçen süreci Porteous şu şekilde açıklamaktadır.

- “- Çevrelenen organizmanın çevresinden gelen uyarı, organizma tarafından algılanır. En dar anlamında algı, bir uyarının varlığından duyular yoluyla bilgi sahibi olmaktır.
- Algılanan şey beyne iletilir. Beyin tarafından algılanmak bir nesneyi eski deneyimler yoluyla yorumlamak demektir.
- Algılanan şey uyumlandırılıp kavrandığında biliş oluşur, organizmanın tanıdığı bir şey haline gelir.
- İlk uyarıya bir tepki gösterilirse bu, önceden bilinen bir imgeye gönderme yapılarak gerçekleştirilmiştir.”⁵

Algılama öncesinde, insan, toplum, mekân gibi dış etkenlerle; sonrasında ise geçmiş ve deneyimlerle gerçekleşen iletişim söz konusudur. Buna paralel olarak, insanlar mekâna dahil oldukları ilk andan itibaren iletişim haline geçerler. Bu etkileşim süreci insanda duyumla beraber, algılama, bilişim süzgecinden geçirme ve değerlendirme gibi zihinsel işlemlerin devamında bir tepki oluşturma şeklinde gerçekleşir ve davranışı doğurur.⁶

2.2. Algı Teorileri

Nesne/olaydan davranışa kadar ilerleyen algılama eylemi ‘insan’ ve ‘düşünce’ tabanında gerçekleştiği için, geçmişten günümüze sorgu, açıklama ve tanımlama çabaları var olmuştur. Bu yönde yapılan bilimsel çalışmalar sonucu algıya yönelik, birbirini destekleyen veya reddeden teoriler üretilmiştir.

2.2.1. Gestalt algı teorisi

Almanya’da algı psikolojisi, “aralarında dinamik bağlar olan parçaların oluşturduğu anlamlı bütün” yorumuna dayanan, ‘biçim’ anlamına gelen Gestalt sözcüğü ile temellenmiştir. Nesneler arasındaki ilişki vurgusunu yapan bu psikolojiye göre “Bütün, kendisini oluşturan parçaların toplamından fazladır.”⁷ Bu sebeple yaşıntıyı incelerken, ilişki ve etkileşimler göz ardı edilemeyeceği için, bütünsel bir yaklaşım

⁵J.D. Porteous, (1977), *Environment and Behavior: Planning and Everyday Urban Life*, Addison-Wesley, Reading, Mass

⁶Ş.Ö. Gür, (1996), *Mekân Örgütlenmesi*, İstanbul: Birsan Yayınevi

⁷C. Morgan, (1977), *Psikolojiye Giriş*, Ankara: Meteksan Yayınları

öngörülür. Noktasal bakış açısını reddeden bu anlayışa göre, ilk tanımlamalar uyarı-nesne ilişkisine dayanır. Anlamı oluşturan parçalar değil, parçaların biçimi oluştururken meydana geliş şekli, diğer bir deyişle parçalar arası ilişkilerdir.⁸ Gestalt algı teorisine göre, çevreyi oluşturan öğeler belli bir düzen içinde bir araya gelirler. Bu doğrultuda kurgulanan zihinsel şemalar ile algılamaya da bir düzenleme getirilir.⁹

Gestalt anlayışına göre çevreden bilgi almak, kavrama yoluyla olur ve kavrama “amaç ve araçlar arasındaki mantıklı bağların anlaşılması” şeklinde tanımlanır. Schroeder, sadece bir melodiyi oluşturan notaları teker teker inceleyerek genel bir yargıya varılmanın zorluğuna dikkat çekmektedir. Örneğine göre, melodi duyusal olarak tecrübe edilirse tüm notaların birbirleri ile olan uyumunu fark etmenin daha kolay olduğunu açıklar.¹⁰ Bu durum, bütünsel ve noktasal yaklaşım arasındaki farklılığının göstergesidir. Bu bağlamda; mimarlıkta, mesleki eğitim esnasında karşılaşılan, çözümünü istenen problem olarak sunulan, ‘küpün yüzeylerini tasarlama’ bu görüşü destekleyecek bir beklentiyi içerir. Beklenti, küpü oluşturan altı yüzeyin birbirinden bağımsız düşünülmesi değil; altı yüzeyin bütün olarak algılanmasıdır. Yüzeylerin kesişimleri ayırıcı ana sınırlar olmaktan öte, küpün oluşmasını sağlayan araçlardır. Yüzeyleri birbirinden ayırıştırma yatkınlığı, koparmayı beraberinde getirmez.

“Bütünün, parçalarının toplamından fazla bir miktar oluşturduğu varsayımına dayanan Gestalt kuramı kapsamında 1930’lu yıllarda Lewin tarafından ‘yaşam mekânı’ kavramının ortaya atıldığı görülmektedir. Kişinin ‘yaşam mekânı’ kavramı, kişilik ve çevre faktörlerinin oluşturduğu olumlu veya olumsuz değerlere sahip nesnelerin zihinsel modellerinden oluşmakta ve kişinin çevresine ilişkin beğeni ve tercihlerini belirlemektedir. Davranışları anlayabilmek için, sadece kişi hakkında bilgi sahibi olmak yeterli olmayıp, içinde bulunduğu durumu bilmenin gerekli olduğu savunulmaktadır. Araştırmalar, kişiyi etkileyen tüm fiziksel, toplumsal ve kişisel faktörlere yönelik olmalıdır.”¹¹

“Lewin, 1930’lu yıllarda Gestalt teorisi kapsamında ‘yaşam mekânı’ kavramını ortaya atmıştır. Buna göre, kişinin ‘yaşam mekânı’, kişilik ve çevre faktörlerinin olumlu veya olumsuz değerlere sahip nesne modellerinden oluşur ve kişinin çevresine ilişkin beğeni ve

⁸D. Levi, (1974), *The Gestalt Psychology of Expression in Architecture*, Straoudsburg:J. Lang. v.d., (Edl.), *Designing for Human Behavior*, Dowden, Hutchinson and Ross, Inc.; akt. S. Aydın, (1986), *Mekânsal Değerlendirmede Algısal Yargılara Dayalı Bir Model*, İstanbul: İTÜ Doktora Tezi

⁹D. Levi, (1974), *The Gestalt Psychology of Expression in Architecture*, Straoudsburg: J. Lang. v.d., (Edl.), *Designing for Human Behavior*, Dowden, Hutchinson and Ross, Inc.; akt. S. Aydın, (1993), *Mimarlıkta Estetik Değerler*, İstanbul: İTÜ Mimarlık Fakültesi Baskı Atölyesi

¹⁰H. W. Schroeder, (2007), *Place Experience, Gestalt, and The Human-Nature Relationship*, Journal of Environmental Psychology

¹¹Ş. Çakın, (1990), *Mimari Tasarım, İnsan ve Çevre*, İstanbul: Özal Matbaası; akt. B. Gül, (1993), *Kullanıcı-Çevre Uyum Probleminin Tasarım Sürecinde Çözümlemesi*, İstanbul: İTÜ Yüksek Lisans Tezi

tercihlerini belirler. Bu bağlamda her izlenen davranışın, içinde bulunduğu ortama göre örgütlenmesi ve davranışın parçalara bölünmeyip, bir bütünlük içinde incelenmesi gerekir.”¹²

Gestalt psikologları algısal örgütlenme yasalarını şu şekilde sıralamaktadırlar:¹³



Tablo 2.1. Gestalt algısal örgütlenme ilkeleri

Algılama sistemi **şekil** ve **zemin** arasında bir farklılık oluşturmaktadır. Bakıldığında dikkati çeken şey ‘**şekil**’ olarak ifadelendirilirken, ‘**zemin**’ şeklin gerisinde kalan ve algı alanına girmeyen şey olarak tanımlanmaktadır. Bunun sebebi şeklin daha ön planda ve belirgin özelliklere sahip olmasıdır. Fakat bazı durumlarda algısal bir takım yanılsamalar gözlemlenebilmektedir. Bu bağlamda, şekil ve zeminin birbiri ile yer değiştirdiği, ayrımlarının net bir şekilde yapılamadığı durumlar olabilmektedir. Farklı yönlerden bakıldığında şekil zemin, zemin ise şekil olarak algılanabilmektedir. Ancak bu durumda her iki unsurun da şekil olarak algılanmaması dikkati çekmektedir.¹⁴

Gestalt anlayışında **yakınlık** ilkesine göre zaman ve mekân açısından birbirlerine yakın olan unsurlar ‘birim’ olarak kümelendiği için bütün olarak algılanmaktadır.¹⁵ Algı, bir alandaki nesneleri/olayları birbirlerine olan yakınlıklarına göre gruplandırma

¹²Ş. Çakın, (1990), *Mimari Tasarım, İnsan ve Çevre*, İstanbul: Özal Matbaası; akt. B. Gül, (1993), *Kullanıcı-Çevre Uyum Probleminin Tasarım Sürecinde Çözümlemesi*, İstanbul: İTÜ Yüksek Lisans Tezi

¹³H.Koç ve İ.Bulut, (2014), *Gestalt Kuramının Öğrencilerin Harita Okuma ve Yorumlama Beceri Düzeyleri Üzerine Etkisini Belirlemeye Yönelik Bir İnceleme*, İstanbul: Marmara Coğrafya Dergisi, Sayı 30

¹⁴İ. E. Başaran, (1983), *Eğitim Psikolojisi*, Ankara: Kadioğlu Matbaası

¹⁵İ.T., Erdal, (2006), *Gestalt Kuramının Grafik Tasarıma Etkilerinin İncelenmesi*, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi

eğiliminde olup; birbirlerine yakın olan unsurlar bir küme olarak algılanmaktadır. Kümenin içindeki bazı öğeler renk, doku vs. farklılıklarına sahip olup, yeni benzerlikler taşırılsa kendi içlerinde yeni bir küme oluştururlar.¹⁶

Gestalt ilkelerine göre, şekil, ses vb. tamamlanmamış unsurlar tamamlanarak algılanmaktadır.¹⁷ Algının bu yönlendirmesine paralel olarak, insanda tam olmayan şekilleri **tamamlamaya**, yanlış veya eksik yazılmış kelime ve cümleleri bütünlemeye yönelik bir yatkınlık vardır.¹⁸

Gestalt anlayışının **benzerlik** ilkesine göre birbirleri ile benzer özellikleri olan uyarıcılar, algısal bir bütünlük kazanırlar ve tek bir grup gibi algılanırlar. Benzer uyarıcılar grup halinde tek bir nesne gibi algılanıp, benzemeyenlerden ayrılır.¹⁹

Gestalt algı teorisinin **süreklilik (devamlılık)** ilkesine göre belirli bir yönde ilerleyen nokta, çizgi vb. unsurlar birlikte gruplanarak bir bütün olarak algılanır. Birbirinden kopuk bir şekilde bir doğru üzerinde uzanan objeler sürekli bir doğru gibi; açık ve kırılmış figürler ise tamamlanmış kapalı bir figür gibi görülür ve algılanır.²⁰

Gestalt anlayışının **basitlik** ilkesine göre diğer paydalar eşit olduğu takdirde, bireyin basit bir şekilde düzenlenmiş figürleri bütün olarak algılamaya yatkınlığı vardır. Bu ilke, algılamanın simetrik, düzenli ve düzgün bir bütünü kavramaya yöneldiğine işaret etmektedir.

Mimarlık eğitimi başlangıcında yer alan ve sürekliliğini, eğitim ve mesleki disiplin boyunca koruyan nitelikteki temel tasarım programının amacı, mimar adaylarını, tasarım kültürünü oluştururken ve mekânsal sorunları çözerken kullanılacak uygun tasarım diline yönlendirmek olarak ifadelendirilirken; Gestalt ilkelerinin bu yönlendirme sürecinde tutarlı ve kapsamlı bir çerçeve sunduğu yorumlanmaktadır.²¹

¹⁶N. Senemoğlu, (2010), *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*, Ankara: Pegem Akademi; akt. H.Koç ve İ.Bulut, (2014), *Gestalt Kuramının Öğrencilerin Harita Okuma ve Yorumlama Beceri Düzeyleri Üzerine Etkisini Belirlemeye Yönelik Bir İnceleme*, İstanbul: Marmara Coğrafya Dergisi, Sayı 30

¹⁷S.N. Elliott, T.R. Kratochwill, J.L. Cook, J.F. Travers, (2000), *Educational Psychology: Effective Teaching, Effective Learning*, Boston: Mc Graw Hill akt. H.Koç ve İ.Bulut, (2014), *Gestalt Kuramının Öğrencilerin Harita Okuma ve Yorumlama Beceri Düzeyleri Üzerine Etkisini Belirlemeye Yönelik Bir İnceleme*, İstanbul: Marmara Coğrafya Dergisi, Sayı 30

¹⁸F. Baymur, (1994), *Genel Psikoloji*, İstanbul: İnkılâp Kitapevi

¹⁹W. Köhler, (1947), *Gestalt Psychology: An Introduction to New Concepts in Modern Psychology*, New York; akt. H.Koç ve İ.Bulut, (2014), *Gestalt Kuramının Öğrencilerin Harita Okuma ve Yorumlama Beceri Düzeyleri Üzerine Etkisini Belirlemeye Yönelik Bir İnceleme*, İstanbul: Marmara Coğrafya Dergisi, Sayı 30

²⁰F. Varış, (1994), *Eğitim Bilimine Giriş*, Ankara: Atlas Kitapevi

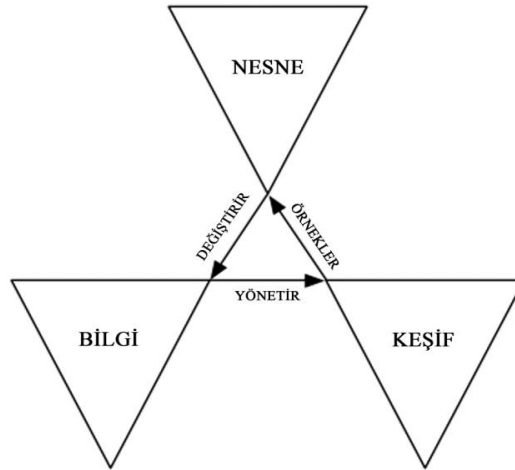
²¹G.P.Sarioğlu Erdoğan, (2016), *Temel Tasarım Eğitimi: Bir Ders Planı Örneği*, İstanbul: Doğuş Üniversitesi, Sanat ve Tasarım Fakültesi, Planlama Dergisi, Sayı 26

2.2.2. Ekolojik algı teorisi

Algı, çevreden, çevre ile ilgili bilgi edinme sürecidir.²² Algı, insanın çevresiyle olan iletişim sürecinin temeli niteliğinde olup; nesnel dünyanın duyular sayesinde öznel bilince aktarılması şeklinde yorumlanmaktadır.²³

Ekolojik algı teorisine göre, çevredeki en ince ayrıntılar ve en geniş ilişkiler dahi algısal sistemi oluşturan duyu organları yoluyla algılanabilir. Bu algısal iletim, tat alma, dokunma, işitme, yönelme, koku ve görsel mekanizma eylemleriyle gerçekleşmektedir. Bu sebeple deneyimler esasına dayanan ekolojik algı teorisi, görgül kategorisinde değerlendirilmektedir. Algı benzer bir şekilde Atkinson tarafından çevredeki uyaranların organizasyonu ve yorumlanması süreci olarak tanımlanmaktadır.²⁴

Ekolojik algı teorisi yaklaşımında, algı ve deneyim ilişkisi Neisser'in kuramsal çalışmaları sonucunda yapmış olduğu algısal döngü tanımlamasında üç aşamalı olarak yorumlanmaktadır.²⁵



Şekil 2.2. Neisser'in algı döngüsü (NEISSER-1976)

Bu yorumlar doğrultusunda, algılama genel manada duyularla elde edilen verilerin yorumlanarak deneyimlere dönüştürülmesi süreci olarak ifadelendirilebilir. Çevreden kaynaklanan uyarıcı etkiler görsel algılama ile fark edilir. Daha sonra bilgi haline gelip; hafızaya kaydedilir.

²²J. Lang, (1987), *Creating Architectural Theory: The Role Of The Behavioral Sciences In Environmental Design*, New York: Van Nostrand Reinhold Co.

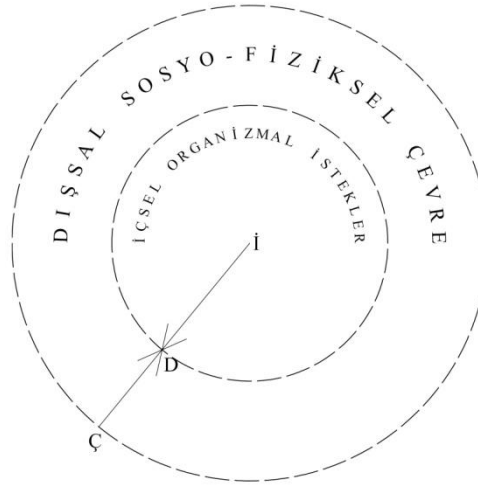
²³Felsefe Terimleri Sözlüğü, <https://www.dmy.info/felsefe-terimleri-sozlugu/> (Erişim tarihi: Mart 2011)

²⁴R. L. Atkinson, R.C. Hilgard, (1996), *Introduction To Psychology*, Harcourt College Pub

²⁵U. Neisser, (1976), *Cognition and Reality: Principles and Implications of Cognitive Psychology*, San Francisco W.H.Freeman and Company

2.2.3. Bilgi-işlem teorisi

Deneyimin ön planda tutulduğu görgül teorilerden biri de bilgi-işlem (işlemsellik) teorisidir. Kullanıcı, içerisinde yer aldığı çevre ile birlikte bir sistemi oluşturmaktadır. Oluşan bu sistemde belirleyici olan davranıştır.²⁶ Davranış ise, kişinin içsel organizmik talebi ile dışsal sosyo-fiziksel çevrenin etkileşimi şeklinde tanımlanmaktadır. ‘Mahremiyet’, ‘kişisel mekân’ ve ‘egemenlik alanı’, insan ve çevresi arasındaki psiko-sosyal etkileşimi anlatan temel davranışsal mekanizmalardır.²⁷



Şekil 2.3. Davranış-İnsan ve Çevre İlişkisi (MOORE-1979)

$$D=f(Ç, İ, Çxİ) \quad (2.1)$$

D : Davranış

İ : İnsan

Ç : Çevre

Çxİ : Çevre ile insan arasındaki etkileşim

Bu denklemde tüm parçaların etkin katılımı söz konusudur. Her bir değişkenin kendi içindeki değişimi, davranışın değişimini de beraberinde getirir. Her parçanın öz varlığı vardır. Ayrıca; işleme girdiklerinde davranışın da özünü oluştururlar. Bilgi-işlem teorisinde, çevredeki duyumsamadan kazanılan bilgi ve deneyimin şekil ve içerikleri, çevreyi bilmek ve anlamak için temeldir. Algı, eğer edilgen bir davranış biçimi olarak

²⁶I. Altman, (1975), *The Environment and Social Behavior: Privacy Personal Space, Territory, and Crowding*, Brooks/Cole Publishing Company, Monterey, California; akt. Ç.Bayram, (2016), *Kültür Merkezlerinin Sosyal Etkileşim Alanlarının Mekânsal Dizim Yöntemi İle İrdelenmesi*, İstanbul: İTÜ Yüksek Lisans Tezi

²⁷G.T. Moore, (1979), *Environment-Behavior Studies*, J.C.Snyder&A.J. Catanese, *Introduction to Architecture*, New York: McGraw-Hill; akt. Ç.Bayram, (2016), *Kültür Merkezlerinin Sosyal Etkileşim Alanlarının Mekânsal Dizim Yöntemi İle İrdelenmesi*, İstanbul: İTÜ Yüksek Lisans Tezi

kabul ediliyorsa, temelde içsel ve dışsal organizmik (etkin, gerçek benlik) koşullardan etkileniyordur.²⁸

“İşlemsellik teorisinde algı süreci için bazı ön kabuller mevcuttur:

- Algı, çok yönlü bir kavramdır.
- Algı pasif bir süreçten öte, aktif bir süreçtir.
- Algı, davranışı algılayan ve algılanan gibi kavramlara ayrılarak açıklanamaz.
- Algı, uyarı ve yanıtlarla, bir anlamda koşullandırılmış olarak açıklanamaz.
- İnsan ve çevre ilişkisi dinamik bir süreçtir.
- Geçmiş deneyimler kadar, o andaki içsel-dışsal durum ve etkenler de önemlidir.
- Geçmiş deneyimler, bireyin o anda bulunduğu durumu da etkiler.
- Algı, beklentiler ve eğilimler tarafından yönlendirilir.”²⁹

Çevreden sağlanan bilgi, davranış süresince olan, olası bir yapıya sahiptir. Çevreden sağlanan bilgi sembolik özelliklere sahiptir. Bu sembolik özellikler duyuşsal yanıtlar ile davranışsal mesajları ortaya çıkarır. Çünkü insanların anlamlı ilişkiler kadar çevresel deneyimlere de ihtiyacı vardır.³⁰

2.2.4. Algının toplumsal-mekânsal şema teorisi

Toplumsal-mekânsal şema kavramı fiziksel ve toplumsal çevre öğelerini içeren bir olgudur. Lee, büyük ölçekli çevrelerin model açısından insan zihnindeki kurulumuna ilişkin geliştirdiği sosyo-mekânsal şema yaklaşımında, nesnelerin ne olduklarına ve özelliklerine ilişkin bilginin yanı sıra, ‘yerlerine’ ilişkin bilginin de zihinde depolandığını belirtir.³¹ Bu yaklaşıma göre hem çevresel biliş süreci hem de fiziksel mekân önemli rol oynar.

Birey ile çevre arasındaki etki-tepki ilişkileri esnasında birey, çevreden kendisi için anlam taşıyan öğeleri algılar. Daha sonra deneyimlerin yönlendirmesi ile bu öğeler sınıflandırılır ve aralarındaki ilişki kavramsallaştırılır. İlk başta çevre adına var olan ham bilgi, zihinsel süreç sonunda işlenir ve bilişsel bilgi haline gelip, şema biçimini alır. Sonuçta oluşan bu sosyo-mekânsal şema, fiziksel ve toplumsal nesnelerin entegre bir

²⁸H. Çakır, (1997), *Çocukların Algılamasında Etkili Olan Mimari Parametrelerin Belirlenmesi*, İstanbul: İTÜ, Yüksek Lisans Tezi

²⁹A. Ünlü, (1998), *Çevresel Tasarımda İlk Kavramlar*, İstanbul: İTÜ Mimarlık Fakültesi Baskı Atölyesi

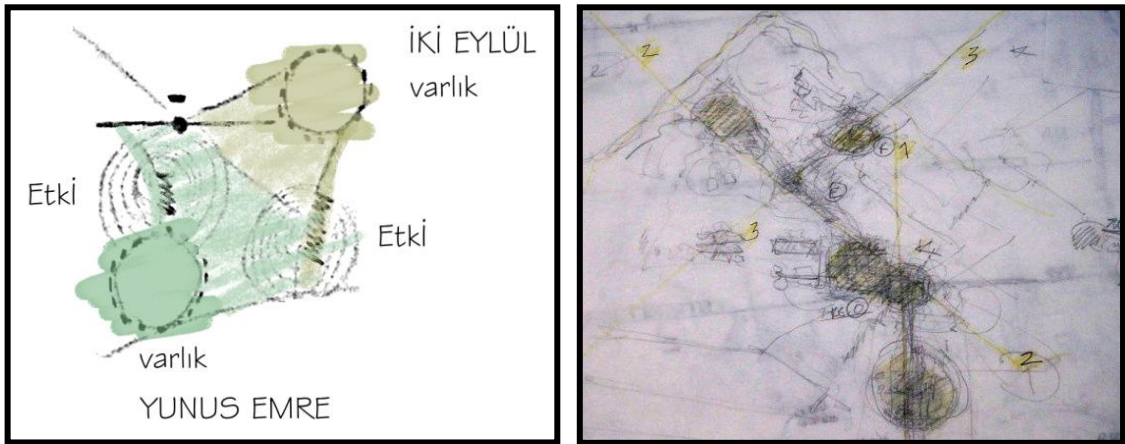
³⁰J. Lang, (1987), *Creating Architectural Theory: The Role Of The Behavioral Sciences In Environmental Design*, New York: Van Nostrand Reinhold Co.

³¹T. Lee, (1976), *Psychology and the Environment*, Methuen; akt. F. Koç, (1999), *Çocuk ve Mekân*, İstanbul: İTÜ Yüksek Lisans Tezi

biçimde zihinde temsil edilmiş şekilleridir. Bundan hareketle, toplumsal strüktürlerin mekânsal strüktürlerle aynı veya benzer biçimler aldığı yorumlanmaktadır.³²

Şemaların ekonomik, sosyo-kültürel değerler, geçmiş deneyimler ve gelecek beklentilerine göre değişmesi sebebiyle hiyerarşik ve yapısal içerikleri söz konusudur. Oluşan bu ilk yapısal şema, yeni bilgiyi kapsamak için malzeme içermekte seçicidir. Bu sebeple şema ve bilgi gelişerek değişim gösterir.³³

Çevre odaklı geliştirilen sosyo-mekânsal şemayı anlamak, kavramak için zihinsel haritalar kullanılabilir. Tasarımcının kullanıcı olduğu bu haritalar ölçeksiz ama oranlı eskiz niteliğinde olan kroki şeklindedir. Yorumu açık olan zihin haritaları ile yere, mekâna, nesneye, olaya, duruma karşı ‘anlam’ geliştirilebilir. Sten, zihin haritalarını insanların eylem mekânları olarak yorumlar.³⁴ Bunun sebebi, kişinin haritayı oluştururken kendini ‘dolaşıyormuş gibi’ hissetmesidir.



Görsel 2.1. Anadolu Üniversitesi Mühendislik Mimarlık Fakültesi Mimarlık Bölümü, Architectural Design Studio 7, Atelye 4, Ekokampus: Anadolu Üniversitesi İki Eylül Kampusu önerisinden kente, alana dair **şematik** eskiz çalışmaları (NİLÜFER GÜLEÇ-2008-2009)

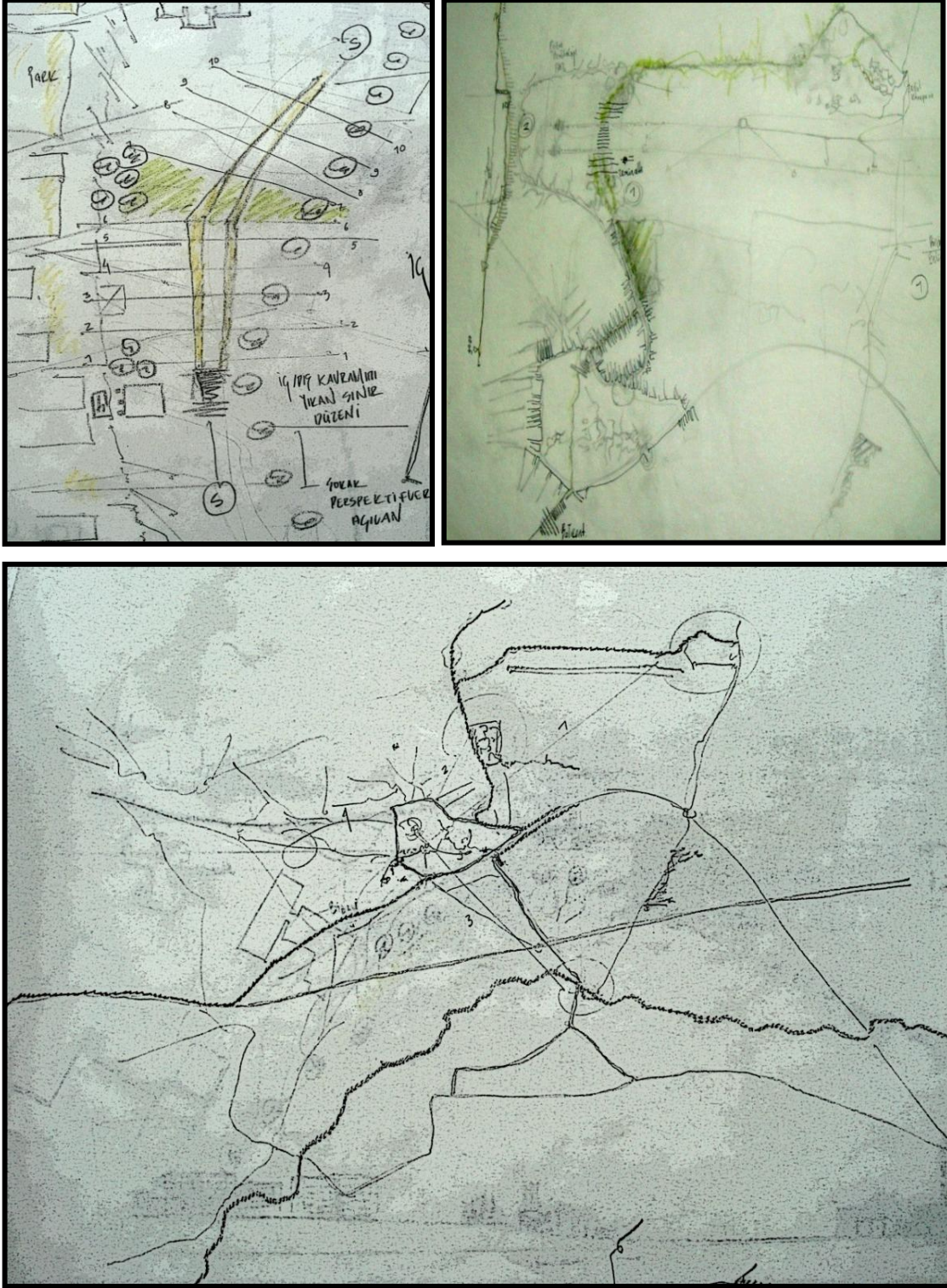
Görsel 2.1. ve görsel 2.2. ile verilen eskiz örnekleri, mimarlık eğitimi sürecince üzerinde çalışılan dönem projeleri için getirilen önerilerin izlerini taşır. Tasarıma atılan ilk adımlardır. Kente, alana dair hem oranlı, üzerine yoğunlaştıran hem de kısa süreli ana fikre vurgular yapan şematik çizgiler niteliğindedir. Zihne düşen yorumun kâğıda

³²F. Koç, (1999), *Çocuk ve Mekân*, İstanbul: İTÜ Yüksek Lisans Tezi

³³T. Lee, (1976), *Psychology and the Environment*, Methuen

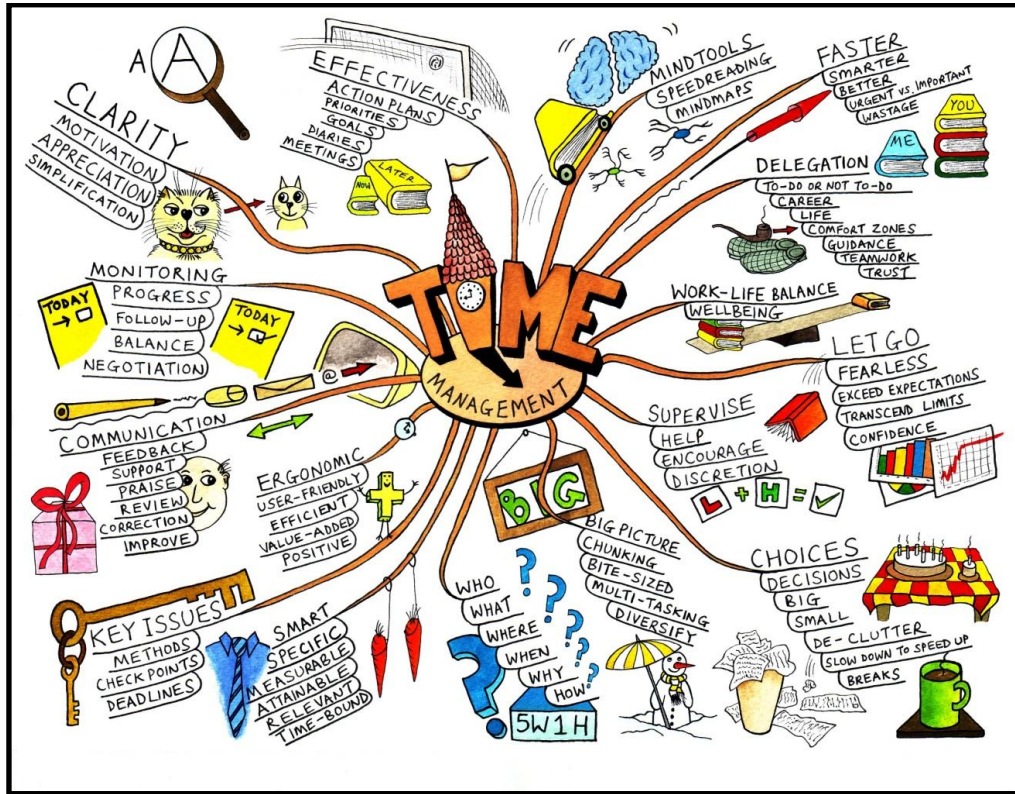
³⁴Ö. Türksoy, (1986), *Çevresel Psikoloji, Planlama ve Kentsel Bütünleşme*, Ankara: Planlama, Şehir Planlama Mimar ve Mühendisleri Odası Yayını, 86/1

yansıyan şekli, tasarım kaygısıyla bütünleştiği için bir sonraki adımı hedef alır. Amaçlanan, eskizin bir sonraki çalışmada somut fikirlere dönüşmesidir.



Görsel 2.2. Anadolu Üniversitesi Mühendislik Mimarlık Fakültesi Mimarlık Bölümü, Architectural Design Studio 8, Atelye 4, Anadolu Üniversitesi Yunus Emre Kampusu, Mimarlık Enstitüsü önerisinden kente, alana dair oranlı eskiz çalışmaları (NİLÜFER GÜLEÇ-2008-2009)

Bunun dışında, tasarım kaygısı güdülmeden, mevcudu zihin taramasından geçiren, kroki niteliğindeki zihin haritaları da olabilir. Her ne kadar çizimler örnek olarak verilse de, aslında bunlar zihin okumalarının iki boyuttaki yansımasıdır. Bahsedilen, bu çizimlerin zihinde oluşturduğu şemalardır. Görsel 2.3.'te zamanı yönetmeye yönelik oluşturulan zihin haritasına bakıldığında ana kelimedenden alt başlıkların türetildiği ve bu başlıkların renk, sembol ve hatırlatıcı kesitlerle desteklendiği görülmektedir.

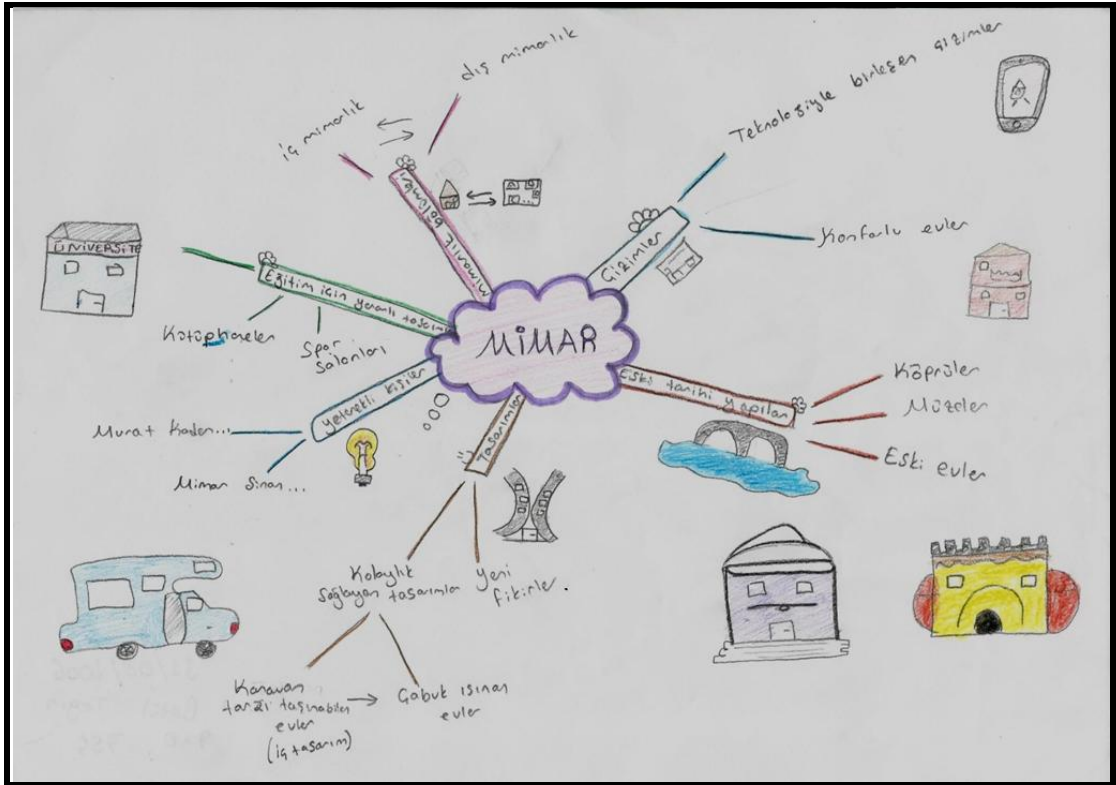
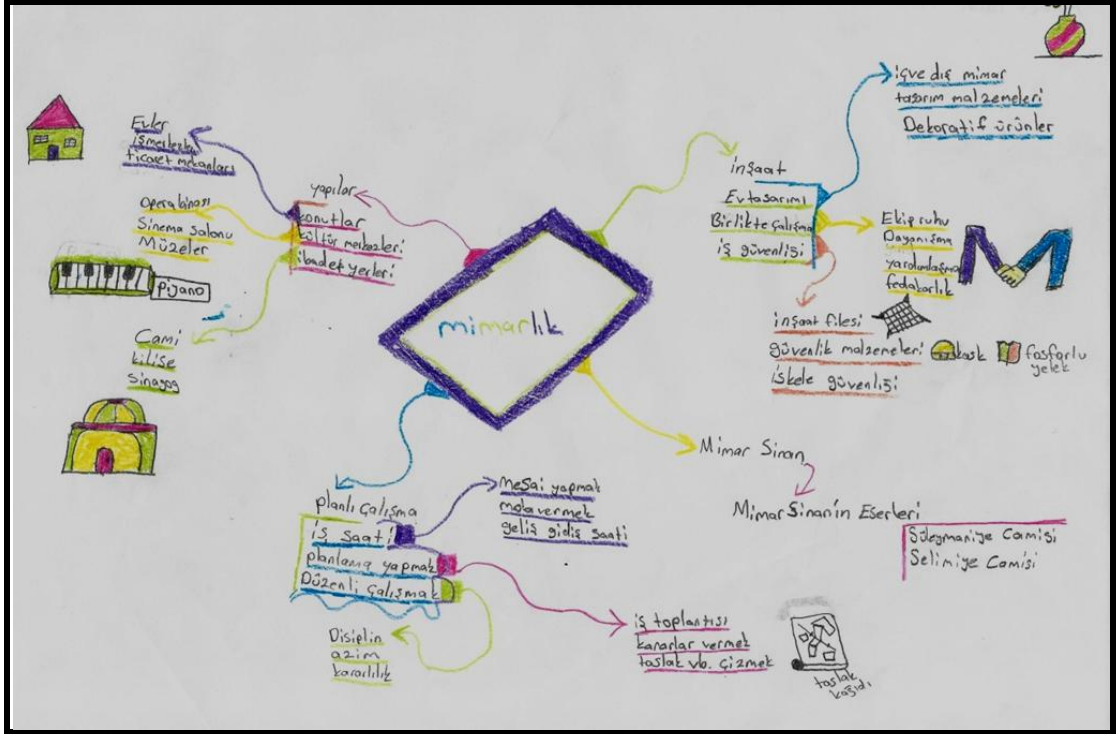


Görsel 2.3. Zihin haritası (Mind Map) örneği³⁵

Tez kapsamında yaptırılan bir çalışma doğrultusunda 'mimarlık' ve 'evimiz' ana kelimeleri üzerinden zihin haritalarının oluşturulması istenmiştir. (Görsel 2.4 ve Görsel 2.5) Çalışmaya dahil edilen grup aynı sosyo-ekonomik özelliklere sahip 12 yaş grubu öğrencileridir. Sınırlı bir zaman dilimi içerisinde oluşturulması istenen haritaların alt başlıkları zihinlerinde oluşan imge, durum, nesne, kişi, durum vs. nin birbiri ardına uyandırdığı ağı simgelenmektedir. Haritaların ana başlıkları aynı olmasına rağmen; alt

³⁵ <https://www.northeastern.edu/careers/blog/introducing-the-mind-map/> (Erişim tarihi: Mart 2011)

başlıklar ve ifade yöntemleri gereği birbirinden ayrılmaktadır. Alt başlıkların farklı renk ve simgesel ifadelerle zenginleştirilmiş olması dikkati çekmektedir.



Görsel 2.4. Kastamonu Şehit Şerife Bacı Ortaokulu, 7-D Sınıfı (12 yaş grubu), Tez kapsamında yaptırılan bir çalışma; 'Mimarlık' kelimesi için oluşturulan farklı zihin haritaları; N.GÜLEÇ, 2019



Görsel 2.5. Kastamonu Şehit Şerife Bacı Ortaokulu, 7-D Sınıfı (12 yaş grubu), Tez kapsamında yaptırılan bir çalışma; 'Evimiz' kelimesi için oluşturulan farklı zihin haritaları; N.GÜLEÇ, 2019

2.2.5. Piaget'nin algı teorisi

Biliş, öğrenmeyi ve anlamayı içeren zihinsel faaliyetler bütünü olarak ifade edilmekte olup; algılama, bellek, muhakeme, düşünme, kavrama eylemlerini kapsamaktadır. Piaget çocuğun, doğumdan ergenliğe kadar olan bilişsel gelişimini incelemiş olup; bazı kavramlarla algıların doğuştan itibaren kazanıldığını belirlemiştir.³⁶ Bu doğrultuda, Piaget'nin algı teorisi Nativist (doğuştancı) yaklaşımın temeline dayandırılmaktadır.

Piaget'e göre algı; hızlı, çabuk ve ani etkinin ilk anda elde edilmesi iken; algısal aktivite; deneyim, yargı ve çarpık olan ilk etkinin düzeltilmesi şeklinde tanımlanmaktadır. Bu sebeple algı ve algısal aktivite Piaget tarafından iki ayrı kavram olarak ifadelendirilmiş olup; iki kavram arasındaki sürecin rastlantıları barındırdığı vurgulanmıştır. Bu sebeple bu teorinin olasılık modeline dayandığı belirtilmektedir. Tesadüflere dayalı bu süreçte, Piaget öncelikle algının oluşturduğu deformasyonlar üzerinde durmaktadır. Yanılsama içerikli bu durum, görsel algılama esnasında zorlanan öge odaklanmasından kaynaklanmaktadır. Yoğunlaşma ve merkezlenmeyi hedef alan eylem, ilk başta detaylardan uzaklaşıp, farklılaşmaya gitmektedir. Merkez değiştirilip, sadece belirli nokta referans alındığı için biçim değişmektedir.³⁷

Piaget'nin algı teorisindeki en önemli öğelerden biri şema kavramıdır. Bu şemalar, doğumdan itibaren zihinde canlanmaya başlayan; çevreyi ve koşulları analiz etmek, uyum sağlamak adına kullanılan kalıplardır. Bireysel gelişim ve toplumsal etkileşim süreçlerinde karşılaşılan değişikliklere paralel olarak bu şemaların da uyarlanabilir olması önem arz etmekte olup; şemaların esnekliğine işaret etmektedir.³⁸

2.2.5.1.Çocuk algısı ve gelişimi

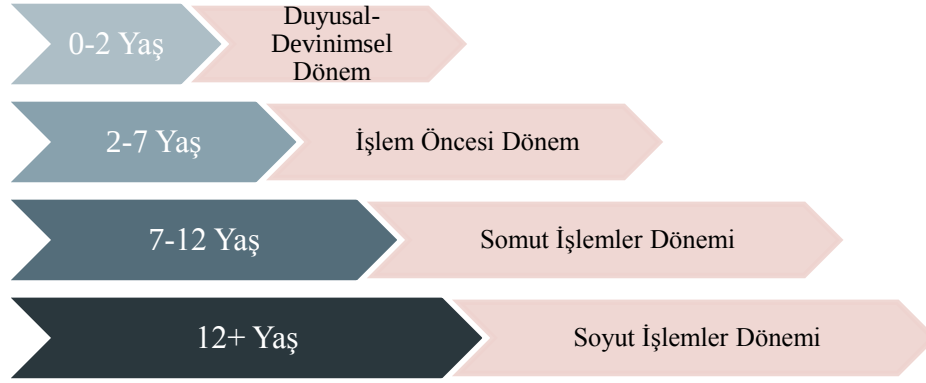
Piaget'ye göre, öğrenme süreci, doğrusal bir çizgi değildir. Net kırılmalara ve kesintilere uğrayabilir. Çocuk gelişiminde bu süreç çelişkiler içerir. Gelişimi takip eden her aşama bir önceki aşamaya dayanır. Her aşama tamamlanmasına rağmen, bir sonraki aşama içerisinde depolama niteliğinde muhafaza edilir. Piaget'ye göre çocuklar her biri farklı düşünme biçimi ile tanımlanan dört büyük gelişim basamağının içinden geçer.³⁹

³⁶H. Yavuzer, (2003), *Çocuk Psikolojisi*, İstanbul: Remzi Kitapevi

³⁷J. Piaget, (1954), *The Child's Construction of Reality In The Child*, New York: Basic Books.

³⁸J. Piaget, (1954), *The Child's Construction of Reality In The Child*, New York: Basic Books.

³⁹J. Piaget, (1962), *Play, Dreams and Imitation in Childhood*, New York: Norton



Tablo 2.2. Çocuğun algı evreleri

(J. Piaget, (1962), *Play, Dreams and Imitation in Childhood*’dan uyarlanmıştır.)

Duyusal-devinimsel (duyusal motor) dönem, 0-2 yaş aralığını içerir. Dünyaya gelişin ardından, dışarıdan gelen etkiye tepki verebilme amacı ile geliştirilen sembolik hareket ve kelimeler ile kendini ifade etme çabasının başladığı, zihinsel gelişimin ilk basamağıdır.⁴⁰ Öncelik, kendisidir. Elini, kolunu, bacağına tanımaya çalışır. Devamlı nesne kavramının henüz kazanılmamış olması ve bebeklerin ilk tepkilerinin çoğunlukla kendi bedenlerine yönelik olması, bu döneme özgü, benmerkezciliğin belirtileri olarak yorumlanmaktadır. Bebekler fiziksel gelişim ve çevre ile tekrar iletişime geçerek kazandığı edinimler sonucunda, yaklaşık on sekizinci ayda benmerkezcilikten kurtulurlar ve bu dönemde zihinlerinde devamlı nesne şeması oluşur.⁴¹

Yeni doğan bir bebek, çevresini açıkça ayırt edemez. Yavaş yavaş dış dünyayı tanımaya, olayları fark etmeye çalışır. Mekânı izler, sese kulak verir. Nesnelere uzanıp; tatları, kokuları, şekilleri, sıcaklıkları ve sesleri keşfeder. Bu öğrenme aşamasının önemi, bebeğin çeşitli duyum ve örüntülerinin birbiriyle ilişkili olduğunu anlayabilmesidir. Artık tanıdık olan sesi duyduğunda, o sesi çıkaran nesne veya kişiyi arar. Duyumların eşgüdümlü olmasını ifade eden algısal gelişimin bu aşamasında, kişileri, nesneleri tanıma, onlara yakın olabilme, yabancıları görünce ise korkma eylemleri gözlemlenir.⁴²

Reflekslerin yerine, bir amaca yönelmiş eylemlerin geçtiği, öncesinde beden, sonrasında ise nesne üzerinde deneyim edinme çağı olarak ifadelendirilen bu duyusal-

⁴⁰R. M. Beard, (1969), *An Outline of Piaget’s Developmental Psychology for Students and Teachers*, London: Routledge&Kegan Paul; akt. Ö. Öztürk, (2009), *Ev Kavramı ve Çocuklarda Konut Çevresinin Algılanması*, İstanbul: İTÜ Yüksek Lisans Tezi

⁴¹J. Piaget, (1954), *The Child’s Construction of Reality In The Child*, New York: Basic Books.

⁴²S. Yıldırım, G. Fişek, (1983), *Çocuk Gelişimi*, İstanbul: MEB Basımevi

devinimsel dönemde bebek, karşısında olmayan bir nesneyi hayal ederek canlandırabilir. Bu mevcut olmayana canlandırma eylemi, tasarlama işlevi ile paralellik gösterir. Bu işlev kazanıldığında duyuşal-devinimsel dönemin tamamlandığı ileri sürülür.⁴³

İşlem öncesi dönem, 2-7 yaş aralığını içerir. Tamamlanan duyuşal-devinimsel aşamanın eylemleri hız kazanır. Sembol oluşturma yetenekleri gelişir. Çocuk bir nesnenin uzaklaşmasına rağmen, varlığını koruduğunu fark eder. Gözünün önünden kaldırılan nesnelere hala sahip olma isteği, bundan kaynaklanır.⁴⁴

Bu dönemde çocuk, bir kavramı anlatmak için farklı kelimeleri kullanabilme, resim çizme veya yorumlama, oyun alanını geliştirme, sembolik obje ya da inşa temelli oyunlar oynama, okuma yazma öğrenebilme gibi aktivitelerde belirgin bir aşama kaydeder. Buna rağmen, kavramları zihninde doğru şekilde oluşturmaya başaramaz. Çocuk, gelişen sembol yetenekleri ile içinde bulunduğu durum için eski tecrübelerini uygulayabilir. Bu sayede oyunlarına çeşitlilik gelir; hayal gücü kavramı ortaya çıkar. Oyun esnasında başka olguları temsil eden nesneleri kullanmaya başlar. Bu sebeple, herhangi bir kutunun araba, telefon, ütü gibi sembolleştirmeleri sıklıkla görülebilir. Bu evredeki çocukların hayal güçleri yüksek seviyededir. Bu da olanı abartarak aktarmaya sebep verir.⁴⁵

Objeler arasında sınıflandırma yapmak isteyen çocuk, renk, biçim gibi tek bir ölçüt üzerinde durur. Bu mantığın yüzeyselliği ve değişkenliği sebebiyle, sadece tek ölçütün farklı olduğu durumlarda fark algılanamayabilir.⁴⁶

Somut işlemler dönemi, 7-12 yaş aralığını içerir. Dış dünya ile baş edebilme yeteneğine işaret eden bu dönemde, gerçek zihinsel işlemler başlamıştır. Fakat yürütülen eylemler tümüyle fiziksel gerçeğe bağlıdır.⁴⁷

Mantıksal düşünmenin temellerinin atıldığı bu dönemde, sıralama kıstasları olarak ağırlık, büyüklük ya da başka nicel kıstaslar dikkate alınır. Bütünü oluşturan parçalar arasındaki ilişkiyi kuramayan işlem öncesi dönem, yerini artık durum ve olaylar

⁴³Larousse, (1970), *Çocuk*, 3.cilt, İstanbul: Meydan Yayınevi

⁴⁴J. Piaget, (1954), *The Child's Construction of Reality In The Child*, New York: Basic Books.

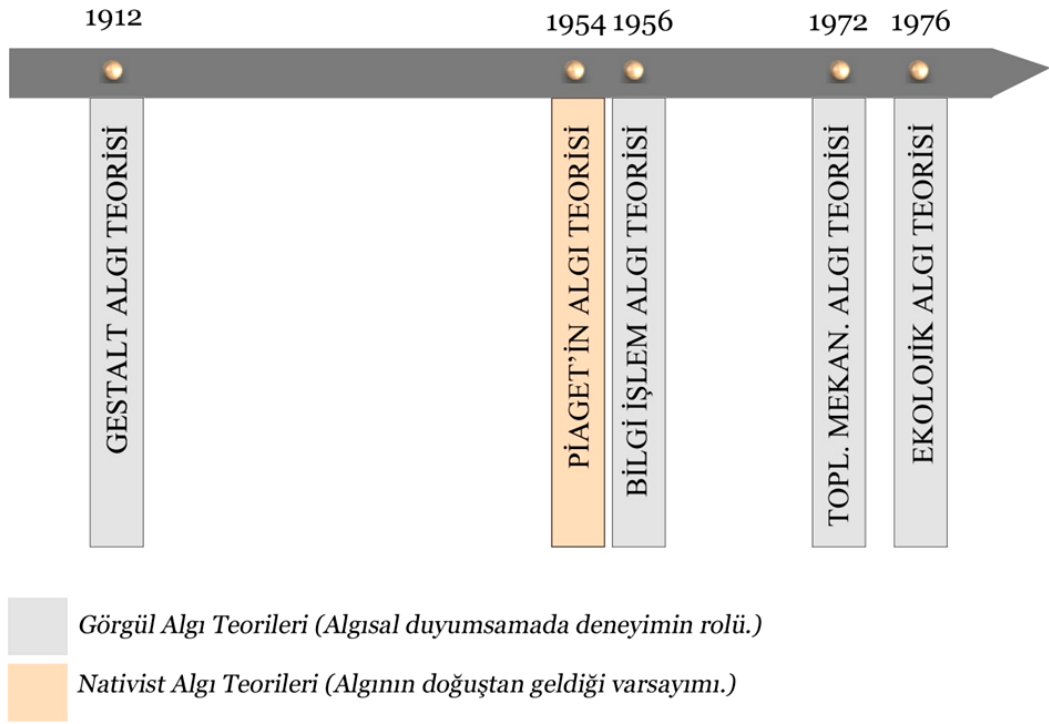
⁴⁵R. M. Beard, (1969), *An Outline of Piaget's Developmental Psychology for Students and Teachers*, London

⁴⁶M.A.S. Pulasky, (1980), *Understanding Piaget: An Introduction to Children's Cognitive Development*, New York: Harper & Row

⁴⁷H. Çakır, (1997), *Çocukların Algılamasında Etkili Olan Mimari Parametrelerin Belirlenmesi*, İstanbul: İTÜ Yüksek Lisans Tezi

arasında bağlantı kuran somut işlemler dönemine bırakır. Bu yönüyle yetişkini andırsa bile, sadece somut olay, durum, kişi, nesne üzerinde bu eylemi gerçekleştirdiği için yetişkinden ayrılır.

Açıklanan tüm algı teorilerinin zaman içerisindeki sıralaması yapıldığında Tablo 2.3. oluşmaktadır.



Tablo 2.3. Algı teorileri (Yorum: N.GÜLEÇ; 2018)

(‘S. Aydınli, (1986), *Mekânsal Değerlendirmede Algısal Yargılara Dayalı Bir Model*’, ‘J. Piaget, (1954), *The The Child’s Construction of Reality In The Child*’, ‘Ç.Bayram, (2016), *Kültür Merkezlerinin Sosyal Etkileşim Alanlarının Mekânsal Dizim Yöntemi İle İrdelenmesi*’, ‘T. Lee, (1976), *Psychology and the Environment*’ ve ‘U. Neisser, (1976), *Cognition and Reality: Principles and Implications of Cognitive Psychology*’den uyarlanmıştır.)

Nesne/olaydan davranışa kadar ilerleyen algı için daima sorgulama, açıklama ve tanımlamalar getirilmiştir. İnsan gelişiminin temel süreci niteliğinde olan çocukluk dönemindeki algı gelişiminin de bu yönde incelenmesi ayrıca önem taşımaktadır. Buna paralel olarak; çocuğun algısal gelişim aşamaları kendini resim ile olan ilişkisindeki evrelerde de gösterecek olup; doğrudan ilişki halinde olacaktır.

3. ÇOCUK VE RESİM

3.1. Çocuk Kimdir?

Çocuk kavramı, Türk Dil Kurumu sözlüğünde “küçük yaştaki oğlan veya kız; soy bakımından oğul veya kız, evlat; bebeklik ile erginlik arasındaki gelişme döneminde bulunan oğlan veya kız, uşak”⁴⁸ olarak tanımlanmaktadır. Cinsiyet farklılıklarından bahseden bu tanımlara göre, yaşça büyük olmama durumunu gerektiren çocuk, yetişkinler için “kendi çocuğu” ifadesini taşıyorsa kan bağıını esas almaktadır.

Rousseau’ya göre insan yavrusu çocuk, zayıf doğar ve yardıma ihtiyacı vardır. Kendiliğindenliği, doğallığı, sevinci ve saflığı yüceltmesi gereken çocuk ifadesine yer veren Rousseau’ya göre çocuk vahşi bir çiçektir.⁴⁹

Ariés, çocukluğun değişmez bir olgu olduğuna yönelik gelenek haline gelen varsayımı eleştirir. Gerekçesi çocukluk kavramının on beşinci ve on altıncı yüzyıllardan önce var olmadığıdır. Yetişkin ve çocukların aynı görülmesi sebebiyle, çocukları tanımlayacak ayrı sözcüklerin bile olmadığını ifade eder.⁵⁰ Bu sebeple, çocukluk tarih boyunca süregelen doğal bir oluşum değildir. Geçmişte ‘yetişkin minyatürü’ olarak nitelendirilen,⁵¹ bir anlamda sadece ölçek farklılığından bahsedilen çocuğun, zamanla yetişkinle arasında kesinleşen çizgi, aslında gelişime yönlendirilişi değil, kopuşu ifade etmektedir. Bu sebeple birbirine özenen ve öykünen iki dönem ortaya çıkar.

Çocuk, zaman sınırı net çizilemeyecek dönemin insanıdır. Her bireyin yaşam içerisinde, alışılabilen, değişmez, aynılık arz eden olduğu sanılan bu dönem, devingenlik, keşif, her durum ve zamanda farklılığı, heyecanı beraberinde getiren; geçiş değil; başlı başına bir yaşayıştan ibarettir.

Etkisini hem yaşanan süreçte hem de sonrasında gösteren çocukluk, toplumsallığın bir parçası olması sebebiyle her dönemde, her alanda farklı açılardan tanımlamaları barındırmıştır. Eğitim, hukuk, tıp, toplumbilim gibi geniş alanlar içinde dahi farklı açıklamalara sahip olan çocuk, tasarım, mimarlık açısından tanımlamayı çok da benimsemeyen bir potansiyel barındırır. Çünkü çocuk, tasarıma benzer; özleri benzeşir. Her ikisi de sınır kabul etmez. Kendi dünyaları ve onu anlatma çabaları vardır.

⁴⁸Türk Dil Kurumu, <http://tdkterim.gov.tr/bts/>; erişim tarihi: Mart 2011

⁴⁹J.J. Rousseau, (2003), *Emile ya da Çocuk Eğitimi Üzerine*, Çev: M. Baştürk, Erzurum: Babil Yayınları,

⁵⁰P. Ariés, (1962), *Centuries of Childhood: A Social History of Family Life*, Trans. Robert Baldick, New York: Vintage

⁵¹<https://www.humanium.org/en/childrens-rights-history/>; erişim tarihi: Mart 2011

Bu yüzden tasarım tanımı gibi çocuk da netleşemez. Bu sebeple ‘ilk tasarımcı’ olarak nitelenebilecek çocuğun algı kavramı ve gelişimi incelenmelidir.

3.2. Çocuk ve Resim İlişkisi

Çocuk için resim bir keşif oyunudur. Oyundur; çünkü çocuk için resim doğaçlama ilerleyen, gizem ve heyecan barındıran bir süreçtir. Bu oyunun araç gereçleri sadece bir kâğıt ve kalemle ibarettir. Renge bile gerek duymadan kurşun kalemin siyah izini elleriyle takip etmek de yetebilir çoğu zaman. ‘Gelişiminin ve bu süreçte oyununun bir parçası olarak, duygularının, içsel sürecin yansıması olarak, iletişim kurmak ve benliğinin bir parçası olarak resim yapar.’⁵² Aslında bu bir yetenek değil; eğilimdir. ‘İlk yaşlarından itibaren, amaçsız ve bilinçsiz karalamalarla resme başlayan çocuk, motorik ve duysal gelişimlerine bağımlı olarak resim yoluyla kendisini anlatmaya çalışır. Bu, öyle bir anlatımdır ki, hiç bir yapmacıklığa, bayağılığa yer yoktur; içinden geldiği gibi, samimi ve yer yer esprilidir. Bir anlamda çizgi ve renkler yardımıyla kâğıda içini döker.’⁵³ Sonucunda ne çıkacağını kestiremeyen çocuk, algısındaki imgenin kâğıda yansımaları seyrederken, deneme potansiyeli de oluşur. Kimse anlamaz belki, ama o anlar. Az önce çizdiği olmamıştır. Resmin hemen yanına, uzaklığına çok da aldırış etmeden, hesaplama yapmadan yeniden karalamaya, denemeye başlar. Bazen de arka sayfayı çevirmek onun için en güzel çözümdür. “Çaydanlık mı çizdin?” diye sorulduğunda, o resmin çaydanlık değil de, fil olduğunu anlatmak yerine, arka sayfayı çevirmek daha kesin bir çözüm olabilmıştır çocuk için.

Çocuk yalnız kâğıt üzerinde değil her bulduğu uygun şey ile her şeyin üzerine çizer. Aslında çocuk çizmek üzere işe başlamaz, kendisine sorulduğunda ne yaptığını bilmez bile. Elindeki çizimden çizgiler çıktığını keşfetmesi, eliyle gittikçe, çizgilerle birlikte uzaması ona büyük zevk verir.⁵⁴

İlk çizgi ilk ağlama gibidir. Bilmeden ağlamayı yinelediği gibi rastlantı veya taklit sonucu ortaya çıkan çizgileri de devam etmek ister. İlk çizgileri başarması onun gücünün ilk ortaya çıkışı gibidir. Zaman içinde çocuk kalemi isteğine uygun yönlendirebilecek, zamanla şekiller farklılaşmaya başlayacaktır. Göz-el koordinasyonun

⁵² S. Avcı, (2000), *3-12 Yaş Arası Çocukların Sanat Eğitimi Üzerine Görüş ve Öneriler*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Doktora Tezi

⁵³ E. Yolcu, (2009), *Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri*, Ankara: Nobel Yayın

⁵⁴ İ. San, (1977), *Sanatsal Yaratma ve Çocukta Yaratıcılık*, Ankara: Türkiye İş Bankası Yayınları,

görüldüğü bu kontrollü karalamada çocuk yeni hareketlerinden, yeni uyarımlar keşfetmeye, keşfettikçe de haz duymaya başlar.⁵⁵

Çocuğun bazen düşünce odaklı çizmek bazen de çizdiği üzerinden düşünce oluşturmak kaygısı olabilir. Her iki durumda da var olan algıdır. Algıya tutunan çocuk artık farklı bir dünya içinde girmiştir. İki boyutlu sunuşun ardında üçüncü boyuttan da öte olan zaman kavramı yer alabilir. Bu sebeple bebeklikten bir sahneye ya da gelecek hayaline bir anda geçebilir. Ama mutlaka her resmin bir öyküsü vardır. Kendince oluşturduğu dil ile yazılmış bu özgün öykü, dinlenilmeyi bekler. Görünenin ardında görünmeyen boyutu ile devleşen bu öykü, çocuğun algısının yalın anlatımını belgeler. Belge niteliğindeki bu simgeler çocuğun en kısa yoldan duygu ve düşüncelerini anlatmayı esas alır.

Resim, çocuğun dış dünyayı algılayış biçiminin bir göstergesi kabul edildiğinden, çocuk ile ilişki kurmada ve karşılaştıkları güçlükleri aşma konusunda yetişkine yardımcı olur. Çocuklar yaptıkları resimlerle yaşantılarını, çevrelerini algılayış biçimlerini ve kendilerini bu çevre içinde nerede gördüklerini aktarırlar. Çocuğun iç dünyasının anlaşılması onun çok yönlü gelişiminde önemli bir etmendir. Bu yönüyle çocuk resimleri çocuğun iç dünyasını keşfetmek için oldukça ideal, yansıtıcı bir tekniktir.⁵⁶

Bir zamanlar aynı evreden geçip, benzer simgeleri kendine iletişim aracı seçmiş olan yetişkin, artık çizilene anlam veremeyen, kâğıdın yönü hakkında şüphe duyan, simgeleri ‘rastgele çizgilerden oluşan karalama’ olarak nitelendiren kişi olmuştur. Sabırsız bir yönlendirme ile çocuğun resmine katkıda bulunmayı amaçlayan yetişkin, çocuğun algısındaki insan simgeleri için “Bunun burnu nerede? Peki ya kulakları?” sorgulamalarına başlar. Hâlbuki çocuğun hedefi fotoğraf çekmek değil; algısındaki simgeyi iletebilmektir. Yetişkinin soruları da bu simgeyi iletmeye başladığının bir göstergesi olabilmıştır. Çünkü burunsuz, kulaksız da olsa, resimdeki insan olduğunu anlatabilmiştir.

3.3. Çocuğun Resim Evreleri

Bedensel ve zihinsel evrelerden geçen çocuğun iletişim araçlarından biri olan resim de evrelerden geçer. Doğum ve zekâ yaşı ile paralellik göstermeyen bu geçiş dönemi, kendine özgü bir çizimsel yaş dönemini içerir. İçinde bulunduğu çizimsel yaş

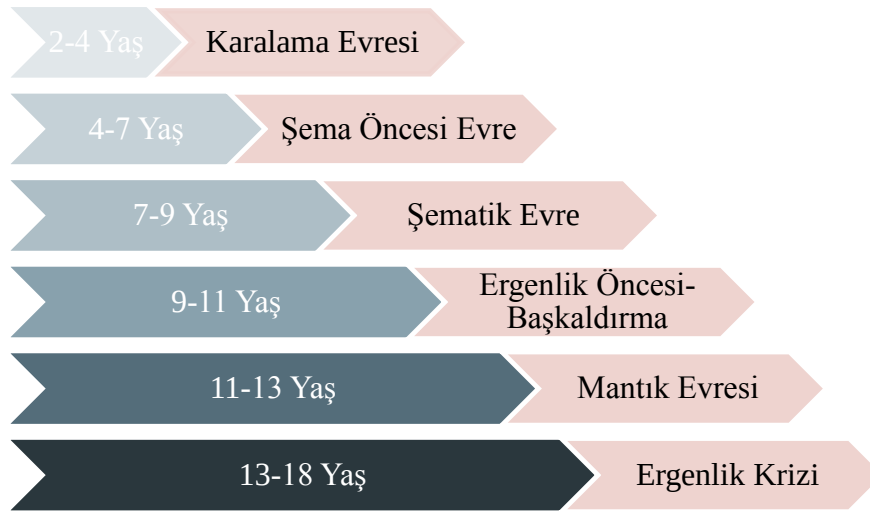
⁵⁵H. Yavuzer, (1992), *Resimleriyle Çocuk*, İstanbul: Remzi Kitapevi

⁵⁶K. Artut, (2002), *Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri*, Ankara: Anı Yayıncılık

dönemi, algısındaki anılatılabilmeye hangi ifadelerle olanak sağlıyor ise çocuk onu kullanır.

Kâğıda yapılan ilk çizgiler, giderek birer sanat evresine dönüşerek ergenlik dönemine kadar gelişimini sürdürür. Hemen hemen her çocuk sanatın gelişimi açısından aynı yaşlarda aynı evrelerden geçerler.⁵⁷ Çocuk, bir günden diğer bir güne sıçrama yaparak, bir evreden diğer evreye geçemez. Bu geçiş yavaş yavaş ve aşamalı olur.⁵⁸

Her çocuğun bir sanat evresinden diğerine aynı zamanda ulaşması söz konusu değildir. Ancak yine de çocukların hemen hemen hepsi –üstün zekâlı ve zekâ geriliği olan çocukların dışında- gelişimin diğer yüzlerinde olduğu gibi sanatın gelişimi açısından da aynı yaşlarda aynı evrelerden geçerler.⁵⁹



Tablo 3.1. Çocuğun resim evreleri

(V. Lowenfeld&W.L.Brittain, (1964), *Creative and Mental Growth*’dan uyarlanmıştır.)

Benzer sosyal çevrede, benzer araç gereçlerle karşılaşan çocukların benzer gelişim süreçlerinden geçerken, resimlerinde de dönemsel olarak benzer özelliklere rastlanır. Bu benzerlik, evrelerin sınıflandırmasını kaçınılmaz yapar. Lowenfeld’in bu amaçla yaptığı gelişim evrelerine yönelik sıralama Tablo 3.1.’de gösterilmektedir.⁶⁰

⁵⁷H. Yavuzer, (1992), *Resimleriyle Çocuk*, İstanbul: Remzi Kitapevi

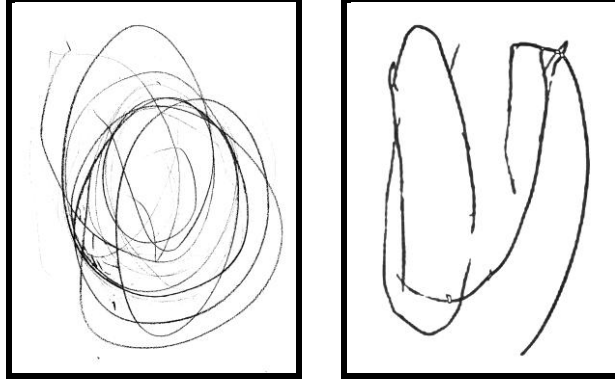
⁵⁸K. Artut, (2007), *Okul Öncesinde Resim Eğitimi*, Ankara: Anı Yayıncılık

⁵⁹H. Yavuzer, (1992), *Resimleriyle Çocuk*, İstanbul: Remzi Kitapevi

⁶⁰V. Lowenfeld&W.L.Brittain, (1964), *Creative and Mental Growth*. New York: Macmillan Publishing Company

3.3.1. Karalama dönemi (2-4 yaş)

Zihinsel ve bedensel gelişmelerin sağladığı çizgi yoluyla iletişim kurabilmenin ilk dönemi kendini, karalama niteliğinde gösterir. Ortalama iki-dört yaş arasına denk gelen bu dönem kalemin izini fark etme sonucu başlangıcını koyar. Henüz el-göz koordinasyonunun oluşmadığından dolayı, bu dönem çizgilerin rastgele olduğu, bir amaca yönelik olmadığı dönemdir.⁶¹



Görsel 3.1.

Tez kapsamında yaptırılan bir çalışma; 27 aylık kız çocuğuna ait karalama örnekleri; N.GÜLEÇ, 2017

Önceleri geniş kavislerle tüm kol hareketleri ve gücü ile meydana gelen çizgiler, sonraları bilek, el ve parmakların birlikte hareketiyle yuvarlak ve karışık çizgi görüntüsüne ulaşır. Bu çizgi farklılığı çocukların yaşları ilerledikçe tam bir paralellik içinde değişimini sürdürür.⁶² Daha sistematik olma çabasına gider. Kalemi tutabilmek, yönlendirebilmek için kol kaslarını kullanmayı keşfeder. Bu eylem ile izleri kâğıt sınırları içinde dolaştırır. Kontrolsüz ilerleyen çizgileri, sınırlar içine sığdırma eylemi ile kontrol altına almaya çalışır.

Çocuk kontrollü karalamaya başladıktan sonra görsel kontrolden ve yaptığı işaretlerden haberdar olur. Bir başka deyişle bunları keşfetmeye başlar. Çocukların çoğu, bu tür karalamaları büyük bir coşku ile yaparlar. Çünkü onlar için görme ve hareketle ilgili gelişim arasındaki koordinasyon, başarı açısından büyük önem taşır. Göz-el koordinasyonunun görüldüğü bu kontrollü karalamada çocuk yeni hareketlerinden, yeni uyarımlar keşfetmeye, keşfettikçe de haz duymaya başlar.⁶³ İlk aşamada, resmedilen biçim dışarıdan bakan göz için sadece serbest, düz, zig zag

⁶¹S. Halmatov, (2016), *Çocuk Resimleri Analizi ve Psikolojik Resim Testleri*, Ankara: PEGEM Akademi

⁶²G.Türkdoğan, (1981), *Sanat Eğitimi Yöntemleri*, Ankara: Ayyıldız Matbaası

⁶³H. Yavuzer, (1992), *Resimleriyle Çocuk*, İstanbul: Remzi Kitapevi

çizgilerden oluşan karalama olarak tariflenir. Daha sonraki aşamalarda bu düz, aynıymış gibi görünen ifadeler simgeleşmeye başlar.

	Nokta vuruşlar
	Tek dikey çizgi
	Tek yatay çizgi
	Tek sağa sola yatay çizgi
	Tek kavisli çizgi
	Çok sayıda dikey çizgi
	Çok sayıda yatay çizgiler
	Çok sayıda çapraz çizgiler
	Çok sayıda eğri çizgiler
	Yarım eğri çizgi
	Eğri, bükük kapalı çizgi
	Zig zag veya dalgalı çizgi
	Tek ilmik çizgi
	Çok sayıda ilmik çizgi
	Spiral çizgi
	Üst üste binmiş dolgu çember çizgiler
	Üst üste binmiş çember çizgiler
	Ayrık dairesel çizgiler
	Tek kesilmiş çember
	Hatalı çember

Tablo 3.2. Karalama örnekleri ⁶⁴

Mandala, Hint kökenli dinlerde metafizik veya sembolik bakımdan meta veya mikro kozmosu gösteren şekillere verilen addır.⁶⁵ Genellikle daire veya kare şeklinde olan mandalalar çocuğun tüm simgesel ifadelerinin başlangıcını oluşturur.⁶⁶ Bu bağlamda, geometrik şekiller içerisinde yeni şekiller sıralama çabası çocuğun simgesel ifadeleri ile benzeştiği için paralel bir durum söz konusudur.

⁶⁴R. Kellogg, (1970), *Analyzing Children's Art*, USA: Mayfield Publishing Company

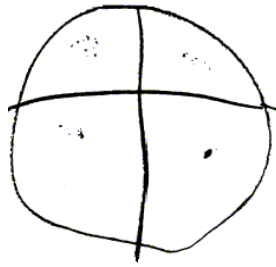
⁶⁵http://www.radikal.com.tr/radikalist/hindistandan_kadikoy_sokaklarina_bir_yolculuk_mandala-1253159; erişim tarihi: Kasım 2011

⁶⁶R. Kellogg ve O. Scott, (1970), *The Psychology of Children's Art*, San Diego: Random House



Şekil 3.1. *Mandala örnekleri* ⁶⁷

Genellikle simetri ve geometrinin hâkim olduğu Hindistan kökenli inanışlara ait mandalaların aksine, çocuğun ifadelerinde baskın bir simetri söz konusu değildir. Paralellik, geometri içerisine yeni bir geometri yerleştirme çabasında yatar. Bu çaba San'ın yorumuna göre soyut çalışmalardan biçimsel benzerliği olan çalışmalara giden sürecin anahtarıdır. ⁶⁸



Şekil 3.2.a. *Mandala çizim (37 aylık).*



Şekil 3.2.b. *Mandala çizim (40 Aylık).* ⁶⁹

Mandalanın sahip olduğu sistem çocuğun evreler içerisinde benimseyeceği sistem ile özdeşleşir. Çocuğun çizerken elindeki serbestlik mandalalar gibi daire temeline dayanıp, ilk tematik şekiller halini alır. Daha yuvarlak hatlara sahip olan her iki düzenin içinde de, çember olan ana biçimin içini doldurma durumu vardır. Mandalalar özünde bütünlük ve denge temeline dayanıp; iç içe ilerleyen geometrik biçimler olarak merkeze iner. Odak, merkezdeki noktaya varış veya bu noktadan dağılıştır. Buna benzer bir yöntemle de çocuk çemberini doldurma çabası taşır.

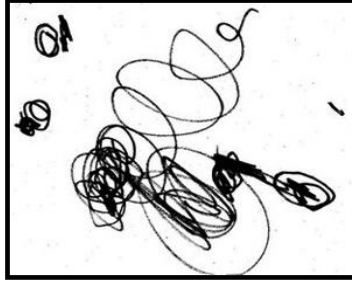
⁶⁷<http://www.gorselsanatlar.org/archive.php?topic=26662.0>; erişim tarihi: Kasım 2011

⁶⁸İ. San, (1977), *Sanatsal Yaratma ve Çocukta Yaratıcılık*, Ankara: Türkiye İş Bankası Yayınları

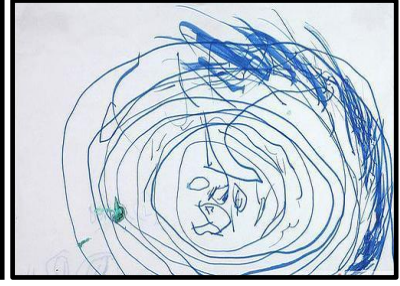
⁶⁹D. Batı, (2012), *4-12 Yaş Çocuk Resimleri ve Onların İç Dünyalarının Resimlerine Yansıması*, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi



Görsel 3.2.a.⁷⁰



Görsel 3.2.b.⁷¹



Görsel 3.2.c.⁷²

Çocuğa ait çizimlerdeki dairesel ifadeye yatkınlık

Mandalaların sahip olduğu dairesel ifadelerin temelini oluşturduğu karalama döneminde çocuk için renk ayrı bir önem taşır. Her bir rengi deneyimlerken ayrı ayrı heyecan duyar. Çizimin konturlarından daha çok, içindeki rengin farklılığını ve ritmini önemser. Farkında olmadan oluşan ‘renk cümbüşü’ çocuğun en çok ortaya koymak istediği şey haline gelebilir. Çizim öncesinde planlanmış değil, her bir boyamanın ardından belki de boyaların kutudaki diziliş sırasına göre denenen renklerin her biri deneyimlemek üzere algıya yerleştirilir. ‘Bazen bütün bir sayfayı tek bir renkle kaplayabilir ya da değişik renkleri büyük lekeler halinde kullanır.’⁷³



Görsel 3.3. Tez kapsamında yaptırılan bir çalışma; 39 aylık kız çocuğuna ait karalama örnekleri;

N.GÜLEÇ, 2018

⁷⁰<http://sakaryabilsemsanat.tr.gg/>; erişim tarihi: Mart 2015

⁷¹http://www.odtu_kyod.k12.tr/; erişim tarihi: Mart 2015

⁷²<http://www.psikolojistambul.com/portfolio/genc-sanatci-cocugunuzun-resimleri/>; erişim tarihi: Mart 2015

⁷³A. Gesell.-F.I.Ilg.(1949), *Child Development*, An Introduction to the Study of Human Growth, New York:Harper and Brothers Pub., akt; İ. San, (1977), *Sanatsal Yaratma ve Çocukta Yaratıcılık*, Ankara: Türkiye İş Bankası Yayınları

Çocuk resimle uğraşırken kendini yoğun bir biçimde verir, kâğıdını başkasıyla paylaşmaktan hoşlanmaz, bitirdiği resmine, aralarında pek bir benzerlik olmasa da bir ad takabilir, yaptığı işten mutluluk ve gurur duyar. Bu ad takma, çocuğun eseriyle ilgili olarak düşünmeye başladığının bir belirtisidir. Çocuk eserinin kendi deneyimleriyle ilişkisini kurma gereksiniminin bilincine varmıştır.⁷⁴ Yapılan karalamalar önce bazı şekillere benzetilir. Bu çizim ve karalamalarda bir kararlılık yoktur. Daha önce ev olan çizim, bir süre sonra araba olarak adlandırılabilir.⁷⁵ Gelişigüzel çizgilerden oluşan anlatımlar el, kol hareketlerinin serbestliği sonucu elde edilen hâkimiyeti keşfetmek niyetinde olup; isim koyma kaygısını gütmeyebilir. Ancak bir süre sonra; çizdiğini bir obje, canlı olarak görmeye başlayan çocuk, onu yaşama katabilmek adına, öyküleştirip; ona isim koymak isteyecektir.

‘İnsan’ kavramı çemberden çıkan iki çizgi gibi yalın bir anlatıma kavuşacaktır. Gövde, boyun gibi ara bağlantılar çocuğun anlatım dünyasına girmeyip; detaylarda boğulmayan ve bu haliyle de ‘insan’ izlenimini verebilen çocuk için baş ve bacaklar iletişim aracı olmaya yetecektir.

3.3.2. Şema öncesi dönem (4-7 yaş)

Yaş ilerledikçe zihinsel ve bedensel anlamda da gelişim yaşayan çocuk, kalemi çok daha iyi kavrayıp; karalama evresinde sahip olduğu çizgiyi netleştirmeye çalışır. Çocuğun duygu ve düşüncelerini yansıtan bu çizimlerin ana hatları belirginleşmeye başlar. Şema öncesi dönemde, çocuk kalem ya da fırçayı yetişkinler gibi tutar. Büyük bir dikkat ve titizlikle çalışır. Düşündüklerini etkin bir hayal gücü ile kâğıda geçirir. Şekiller çizer, kaba harfe benzer şeyler yazar. Cisimlerin büyüklükleri ve mekânla olan bağlantıları zayıftır. Kendisi için çok önemli olan bazı ayrıntılar çok büyük olarak çizilir.⁷⁶ Beş yaşından önce çocuk grafik sembollerle uğraşır ve zamanla keşiflerinin de yardımıyla daha realist olur. Eşyaların gerçek görünüşleriyle kendi grafik şemaları arasındaki farkı görmeye başlar.⁷⁷

⁷⁴İ. San, (1977), *Sanatsal Yaratma ve Çocukta Yaratıcılık*, Ankara: Türkiye İş Bankası Yayınları

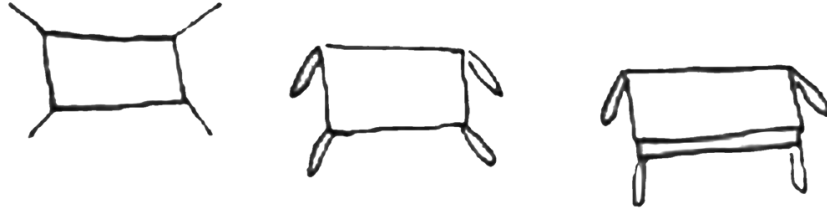
⁷⁵B. Karayağmurlar, (1990), *Sanatta Yaratıcılık ve Eğitim*, , İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi

⁷⁶A. Gesell.-F.I.Ilg, (1946), *The Child From Five to Ten*, New York:Harper and Brothers Pub., akt; H. Yavuzer, (1992), *Resimleriyle Çocuk*, İstanbul: Remzi Kitapevi

⁷⁷G. Meli-Dworetzky, (1966), *Haz ve Bunalım*, İstanbul: Ed. Fak. Basımevi; akt. H. Yavuzer, (1992), *Resimleriyle Çocuk*, İstanbul: Remzi Kitapevi

İnsan figürünü tanımlarken kafadan çıkan bacaklar yerine ara bağlantıları da yerleştirir. Artık gövde ile bağlantısı sağlanan insan figürü doksan derecelik görme açısına sahip olup; perspektiften uzak, ön görünüş şeklinde ifadelendirilir. Bu ifade yıllar boyu süregelen anlayışın temelini oluşturur. İnsan örneğinde olduğu gibi bir figürün en çok detaya sahip olan görünüşü ‘ön’ diye algılanıp; ifadelerde o açı anlatılmak istenecektir.

Ortama dair fikir vermeyen, figür odaklı olan bu çizimlerin algıda sahip olduğu en önemli detay ne ise, o ifadelendirilir. Aslanın yeleği, zürafanın uzunluğu, kuşun kanadı vs. algıya yerleşmiş olup; ifadelendirilirken, bu detaylar olduğundan daha belirgin hal almaya başlar. Bu sebeple figürde anlatılmak istenen en önemli bölüm büyütece alınmış gibi düşünülüp; detaylara daha yakından bakıldığı şeklinde yorumlanabilir. Hem kendi gözlemleri, farkındalığı hem de yetişkin yönlendirmeleri ile zihnine yerleşecek detaylar her geçen gün çocuğun ifadesindeki yalınlığını kaybettirmeye başlar.



Görsel 3.4. Bacakları açılarak düzlenmiş masa çizimleri⁷⁸

Bu evredeki çocuklar bazen bir çizgi veya leke ile mekânı oluştururlar. Nesneler havada uçuşmasın diye birden fazla mekân çizgisi kullanırlar. Ayrıca nesnelerini birden fazla görüş noktasından bakılabilecek şekilde düzenlerler.⁷⁹ Bundan sonraki evrelerde dikkat çekici olacak ‘ifade açısının’ çocuk algısındaki farklılığı bu dönemde temelini oluşturur. Örneğin, görsel 3.4’te de görüldüğü üzere, plan düzleminden bakılan masanın anlatımı için kare, dikdörtgen, daire vs. yapmak, çocuk için anlatım eksikliği gibi hissedilecek; masanın bacakları açı sebebiyle görünüşe girmese dahi yanlara açılarak görünüşe alınmak istenecektir. Tek figür ölçeğinin yanı sıra, birçok figürün yer aldığı anlatımlarda hem plan hem de yan/ön görünüşler aynı anda devreye girebilecektir.

⁷⁸O. Büyükkarabacak, (2008), *Çocuk Resimlerinde İmgelerin Yeri*, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi

⁷⁹S. Buyurgan, (2001), *Sanat Eğitimi ve Öğretimi*, Ankara: Dersal Yayıncılık

Anlatılmak istenen, görünen açılarının teknik anlatımı değil; farklı figürlerin oluşturduğu algıdan kaynaklanan ifade edebilme kaygısıdır. Bu sebeple çizilen geometrik şekil bacaklara sahip değilse masa, şeklin oturulacak yüzeyi görünmüyorsa sandalye olması çocuğun ifadesini anlatmada kendini eksik hissetmesine sebep olacaktır. Bu evre, daima iletişim aracı olmaya devam edecek olan resmin yalınlıktan çıkarak şematik ve detayları içine alma hedefi taşıyacak başka bir evrenin hazırlığını yapar.

3.3.3. Şematik dönem (7-9 yaş)

Şema, sözlük anlamına göre “..ana çizgileri gösteren çizim”⁸⁰ olarak ifade edilmekte olup; şematik dönem nesnelerin bölümlerinin ayırt edildiği ancak detaylardan arındırıldığı dönemdir. Resimler oldukça yalın olup; ifadelendirilen şematik anlatım, çocuğun bilgisi, onun dünya anlayışı ve ilgilerini açıklamaktadır. Çocuğun şemayı farklılaştırma arzusunun derecesi, şemanın kapsamının karakteristik özelliklerini bilme isteği, çocuğun araştırma isteğini gösterir.⁸¹

Bu evredeki çocuğun resimlerinde görülen mekân ile ilgili değişiklikler önemli göstergelerdir. Bu yaş düzeyi sürecinde en büyük başarı mekânsal ilişkilerde belirli bir düzenin oluşudur. Çocuk artık bu dönemde, şema öncesi dönemde olduğu gibi bir ağaç, bir insan, bir araba figürünü birbiriyle ilişki kurmadan düşünmez. Artık çocuk: ‘Ben toprak üzerindeyim, otomobil de toprak üzerinde duruyor, ot toprakta yetişiyor, toprakta çamur var, hepimiz toprak üzerindeyiz.’ şeklinde düşünür.⁸²

Bu evre sınır, bölüm, kontur gibi ifadelerin resme girdiği aşamadır. Çizilen figürün konturu belli edilip; içi boyanmak istenir. Anlatılan ayrı figürler için ayrı bölümler oluşturulmaya başlanır. Yer, gök çizgisine yer verilir. Zemine paralel de olsa, varlığı belirtilmek istenen ve görünüşe alınan yer çizgisi, gökyüzünün de sınırını belirtme çabasını beraberinde getirir. Artık zemine yakın olan yatay ve doğrusal çizgi ‘toprak, çimen’, gökyüzüne yakın olan yatay ve doğrusal çizgi ise ‘hava’ olarak adlandırılır. Bu dönemde artık yer-gök çizgisi arasında kompozisyonlar oluşturulmaya

⁸⁰Türk Dil Kurumu, <http://tdkterim.gov.tr/>; erişim tarihi: Mart 2011

⁸¹Z. Kehnemuyi, (1993), *Çocuğun Görsel Sanat Eğitimi*, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları

⁸²H. Yavuzer, (1992), *Resimleriyle Çocuk*, İstanbul: Remzi Kitapevi

başlanır. Bu çizgilerin kullanılmaya başlanması, çocukta kavram ve form arasındaki ilişkilerin oluşmasının bir belirtisidir.⁸³

3.3.4. Ergenlik öncesi- başkaldırma dönemi (9-11 yaş)

Bu dönemde çocuk birey olduğunu ve çevre içerisinde var olduğunu keşfeder. Birey olma ve çevreye dahil olmanın getirisi olarak gerçekle ilgilenmeye başlar. Gerçekçilik, detayı beraberinde getirir. Bu sebeple; önceki dönemlerde başvurulmuş saydamlık, düzleme gibi yöntemler tercih edilmemeye başlar. Daha gerçeğe ulaşmak adına resimler daha çok veri ve dolayısıyla daha çok derinlik içerir. Çocuk gerçeği yansıtmaya arzusunda olup; bunu yansıtamamanın çekimserliğini de yaşar. Resimde gerçekçi çizme eğilimindedirler ve ayrıntılara girerler.⁸⁴ Dış dünyaya ilgi artar. Nesneleri aslına uygun yapma isteği ile, istediğini yapamama arasındaki bocalama nedeniyle resimden uzaklaşma eğilimi ortaya çıkar. Bu çekingenlik nedeniyle figürler azalır.⁸⁵

Tam anlamıyla kendini göstermemekle birlikte gerçekliğin göstergesi olarak resim içerisine mekân, perspektif, oran-orantı ve renk seçimlerinde hassaslık devreye girer. Bu kavramlar önceki dönemlerde iki boyut içerisinde kaybolurken, artık bu dönem ile birlikte mekân kâğıt üzerinde üçüncü boyuta taşınmaya başlar.⁸⁶

3.3.5. Mantık evresi dönemi (11-13 yaş)

Bu dönem ergenlik sorunlarının beraberinde benmerkezciliği ve beğenmeme duygusunu beraberinde getirdiği yaş aralığıdır. Beğenmeme duygusu ile eleştiren yaklaşım da başlar. Tamamlanan somut düşünce ile artık soyut düşünmenin de temelleri atılır. Bu dönemin hem ergenlik sorunlarını hem de benmerkezciliği getirmesi ile birlikte; çocuk çevreye ve kendisine karşı eleştirel bir bakış açısı geliştirir. Bu durum yaptığı resimlere de yansır ve beğenmeme duygusu görülebilir.⁸⁷

⁸³H. Yavuzer, (1992), *Resimleriyle Çocuk*, İstanbul: Remzi Kitapevi

⁸⁴Z. Kehnemuyi, (1993), *Çocuğun Görsel Sanat Eğitimi*, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları

⁸⁵B. Karayağmurlar, (1990), *Sanatta Yaratıcılık ve Eğitim*, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi

⁸⁶Z. Kehnemuyi, (1993), *Çocuğun Görsel Sanat Eğitimi*, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları

⁸⁷M. Gökay, (1998), *Birleştirilmiş Sanat Eğitimi Yöntemine Göre İlköğretim II. Basamağında Sanat Eleştirisinin Uygulanması ve Sonuçları*, Konya: Selçuk Üniversitesi, Doktora Tezi,

Bu evrede çocuk ya da ergen yakın çevresinde gördüğü objelerin orantılarını, boyutlarını, derinliklerini çizgilerinde yansıtmaya çalışır.⁸⁸ Başlangıcı ergenlik öncesi-başkaldırma döneminde atılan perspektif, oran-orantı ve renk seçimlerinde hassaslık gelişime açıktır. Çünkü çevre algısı gelişmiş olan çocuk, mekân, perspektif oran-orantıyı göz ardı ettiğinde gerçekten uzaklaştığını fark eder.

3.3.6. Ergenlik krizi dönemi (13-18 yaş)

Cinsel kimliğe ulaşılan dönemdir. Bu dönem ile birlikte çocuk resimlerinde mekân, perspektif, oran-orantı, renk seçimi ve derinlikteki gelişimi gözlemleyebilmek mümkündür. Lowenfeld, bu resimlerin çocuğun toplumsal, ussal, bedensel, ruhsal, çizgisel ve yaratıcı tüm yaşantısının göstergesi olduğu düşüncesindedir.⁸⁹ ‘Gerçek’ içerisinde olmaya çalışan resmin, zaman içerisinde tüm bu göstergelerin desteği ile farklı bakış açısı ve yorumların oluşup gelişmesi için zemin hazırlaması beklenir. Ancak; dönemler arasındaki bu ivmenin yol aldığı ince çizginin ‘gerçeğe yaklaşma’ çabasında olan ‘aynılaşmak’ ile paralellik gösterdiği yorumlanabilir.

3.4. Çocuğun Resimlerinde Görülen Özellikler

3.4.1. Düzleme özelliği

Düzleme, nesnelerin tek açıdan değil de birçok perspektif açısından bakıyormuşçasına çizilmesidir. Bu kimilerine göre farklı zamanlarda elde edilmiş algısal bilgilerin bir resimde kullanılmasıdır. Çocuk bu tür resimleri ya kendisi resmin etrafında dönerek ya da resmi döndürerek çizer. Bu aynı zamanda çocuğun kimi zaman her şeyi en doğru biçimde göstermek için sarf ettiği bir çabanın sonucudur. Ancak, düzleme yine de çocukta gelişmekte olan mekân kavramının alt basamağını oluşturur.⁹⁰

Mekân kavramı henüz oturmadığı için örneğin masanın ayakları yüzeye düz bir şekilde aktarılır. Zamanla perspektif algısının gelişimi, zemin çizgi, ön-arka plan yapısının oluşmasıyla çizimlerde gelişme görülür. Çocukların resimlerinde kuşbakışı ve karşıdan görünümü aynı anda yüzeye yansıtmaya isteği ve yüzeyin düz olması ve çizimi

⁸⁸H. Yavuzer, (1992), *Resimleriyle Çocuk*, İstanbul: Remzi Kitapevi

⁸⁹V. Lowenfeld&W.L.Brittain, (1964), *Creative and Mental Growth*. New York: Macmillan Publishing Company

⁹⁰O.T. Kırıçoğlu, (2002), *Sanatta Eğitim, Görmek, Öğrenmek, Yaratmak*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık,

de düz olarak aktarması bu özelliği beraberinde getirir.⁹¹ Örneğin, görsel 3.5’de çocuk tarafından çizilen bahçeli evde, evin yan cephesinin, bahçesinin, havuzunun da düzlenerek görünüşe dahil edildiği görülmektedir.



Görsel 3.5. Düzleme özelliği görülen çocuk çizimi örneği⁹²

3.4.2. Boy sıralama yöntemi ve oran

Çocuk resimlerinde orantı iki ayrı durumda ele alınabilir. Bunlardan ilki bir nesneyi oluşturan elemanlar arasındaki büyüklük orantılarıdır. Çocuk, bu farklı elemanların büyüklükleri hakkında yapısal bilgiye sahiptir ve bu bilgisini oldukça doğru bir şekilde kâğıda aktarabilir. İkinci durumda ele alınan, farklı nesneler arasındaki orantıdır. Burada orantının hem gerçek büyüklüğe hem de nesneler arasındaki mesafeye bağlantılı olarak değişmesi gerekir. Oysa çocuk resimlerinde mesafe ile değişen orantıların kâğıda yansıtılması ender görünür. Genelde çocuk, çizdiği resimlerde arka planda görülen şekilleri küçültmeyi düşünmez.⁹³

Oran kavramı henüz gelişmemiş olan çocuğun figürler arasında ebat kıyası yapıldığında gerçek dışı betimlemeler gözlemlenebilir. Örneğin; görsel 3.6.’da insan, çiçek ve ev figürleri arasındaki ebat kıyası yapıldığında gerçek dışı bir oran gözlemlenir. Çiçek, insan figürüyle, insan da ev figürü ile yarışır. Çizilen her bir figür

⁹¹E. Yolcu, (2009), *Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri*, Ankara: Nobel Yayınları

⁹²Y.Ç.Özservet, (2015), *Kentli Çocukların Hayali Sokakları: Beyoğlu Sıtlüce-Örnektepe Bölgesi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Kent Araştırmaları Enstitüsü, İdeal Kent Dergisi, Uluslararası Kent Araştırmaları Kongresi Bildiriler Kitabı*

⁹³H. Yavuzer, (1992), *Resimleriyle Çocuk*, İstanbul: Remzi Kitapevi

bağımsız bir şekilde, tek figür ölçeğinde ifadelendirilir. Bu da birbirleri arasında ilişki olmayan, yer yer birbirleriyle yarışan veya silikleştiren bir oranda resmedilir.



Görsel 3.6. Tez kapsamında yaptırılan bir çalışma; 5 yaşında bir kız çocuğuna ait resim;
İnsan, ev ve çiçek oranları; N.GÜLEÇ, 2013

Boy sıralama özelliği ise zaman zaman duygusal bir yaklaşım içerir. Dikkat edilmesi gereken bu figür betimlemelerinin hem kendi içlerindeki sıralamaları hem de kâğıt içerisindeki konumlarıdır. Bir çiçek evden daha büyük çizilebildiği gibi; annenin büyük, babanın ise kenarda daha küçük çizildiği de görülebilir. Kendisi için en önemli olanı daha büyük ve önde, sevmediklerini küçük çizer.⁹⁴

3.4.3. Tamamlama özelliği

Tamamlama özelliğinde, çocuklar bir nesneyi ya da olayı, onunla ilişkili bir başka nesne ya da olaylarla birlikte düşünürler. Yani algıları, tikel değil tümeldir. Örneğin, masanın dört bacağı, ağacın kökleri, denizin ya da gölün balıkları vardır. Sokak; evler, ağaçlar, arabalar ve insanlarla bir bütündür. Çocuk için bunlardan birinin eksikliği o şeyleri tanımlamaya yetmez. Bu nedenle, toprağın altında kökleriyle beraber ağacı çizmek ya da profilden bakan bir insanın yüzünde iki gözünü göstermek, çocuğun bütüncül bir yaklaşım içinde olmasının bir sonucudur.⁹⁵

⁹⁴E. Yolcu, (2009), *Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri*, Ankara: Nobel Yayınları

⁹⁵E. Yolcu, (2009), *Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri*, Ankara: Nobel Yayınları

Çocuğun resimlerinde benmerkezci bir bakış görülmektedir. Her şeye kendi bakış açısıyla yaklaşır ve bu pencereden yansıtmaya çalışır.⁹⁶ Bu durum, tamamlama özelliğinin ‘bildiklerini aktarma’ kaygısından ileri geldiği şeklinde yorumlanabilir. İster görünüşe girsin, ister girmesin çocuk figür veya nesne hakkında bildiği bütün özellikleri kâğıt üzerinde anlatmayı ister. Çocuğun iletişim aracı olarak gördüğü resimde salt figürün görünen yüzünün değil; tüm yönlerin betimlenmesi içgüdüdür. Örneğin; musluğun başında suyu kullanan biri bulunmasa dahi, çocuğun algısında musluk ‘akmalıdır.’ Musluk olduğunu musluğun aktığını göstererek kanıtlamalıdır. Aynı şekilde bir konutta yaşam olduğunu anlatmak için mevsime aldırış etmeksizin bacanın tütmesi de görsel 3.7’de görüldüğü gibi, çocuk resimlerinde en çok başvuru yöntemlerinden biri olacaktır. Tamamlama yöntemi ile, çizimin ikna gücü kuvvetlendirilmiş olup; resme yaşayan bir tasvir izlenimi verilir.



Görsel 3.7. Çocuğun tüten baca ile tamamlama özelliği görülen çizim örneği⁹⁷

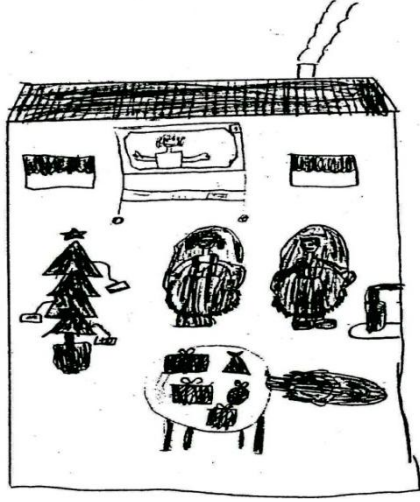
3.4.4. Saydamlık özelliği

Şema öncesi dönemde temelleri atılan bir diğer özellik saydamlıktır. Çocuklar büyüdükçe resimleri daha gerçekçi olmaya başlar. 5-7 yaşları arasındaki şema öncesi dönem çocuklarının yaptıkları resimlerde bazen çocuğun var olduğunu bildiği ama

⁹⁶K. Artut, (2002), *Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri*, Ankara: Anı Yayıncılık

⁹⁷<https://www.dreamstime.com/royalty-free-stock-photos-crayon-house-image12746038>; erişim tarihi: Mart 2017

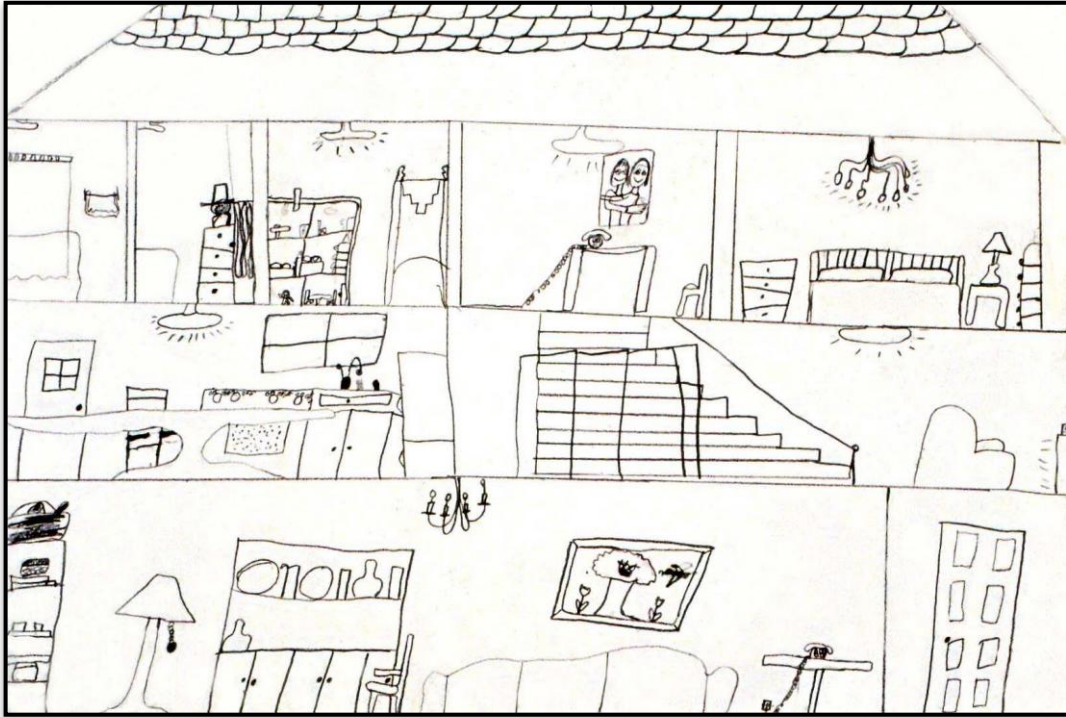
normal olarak göremediği öğeler bulunabilir. Bunun sonucunda çocuk "saydam" ya da "röntgen" çizim denen şeffaf resimler yapabilir.⁹⁸



Görsel 3.8.a.⁹⁹



Görsel 3.8.b.¹⁰⁰



Görsel 3.8.c.¹⁰¹

Çocuğun saydamlık özelliği görülen çizim örnekleri

⁹⁸H. Yavuzer, (1992), *Resimleriyle Çocuk*, İstanbul: Remzi Kitapevi

⁹⁹<https://www.shutterstock.com/tr/image-illustration/childs-drawing-pregnant-woman-on-outdoor-113943088>; erişim tarihi: Mart 2017

¹⁰⁰<https://www.instagram.com/p/BObxrsGD6F6/>; erişim tarihi: Mart 2017

¹⁰¹<http://www.artforsmallhands.com/2011/06/drawing-inside-dwelling.html/>; erişim tarihi: Ocak 2019

Saydamlık özelliği, çizilen bir insan figürünün kolları ve bacaklarının elbisenin içerisinden görülmesiyle, hamile bir kadının karnında bebeği ile çizilmesiyle, atın üzerindeki binicinin arkada kalan (görülmeyen) bacağına gösterilmesiyle, tekne ya da gemideki insanların, araba ya da trenin içindeki yolcu veya sürücün vücudunun içeride kalan bölümlerinin çizimleriyle, bina içlerinde ampulün, yemek ve oturma eşyalarının ya da soba ve baca içindeki duman hareketinin görülmesiyle, deniz içindeki balıkların veya yüzen insanların gövdelerinin su içinde görülmeyen kısımlarının çizimleriyle ifade olunur.¹⁰²

Bu özelliğin, mimari açıdan kesit çizme mantığı ile özdeşleştiği yorumlanabilir. Saydamlık özelliğinin resmedilmesinde, mekânlar duvar, döşeme niteliğindeki çizgiler ile birbirlerinden ayrılıp; binanın içi şeffaflaştırılır ve duvarların arkasındaki yaşantı yansıtılır. Mimari kesitlerin tasarıma yönelik daha çok bilgi verebilme amacı ile çizilmesine benzer bir şekilde, çocuk resimlerindeki saydamlık özelliğinin ana fikrinde de ‘anlatabilme, inandırabilme’ kaygısını yattığı söylenebilir.

Sonuç olarak; her çocuk ilk başlarda kendini keşif için, daha sonraları ise çevre ile iletişim kurmak için resim yapmayı araç olarak kullanır. Bu yolda, çocuklar benzer yaş dönemlerinden geçerken benzer resim özellikleri paydasında buluşurlar. Resimler her ne kadar benzer yaş ve yöntemlere sahip olsalar da; her resmin özgünlüğü söz konusudur. Bu doğrultuda; mekânsal ifadelere dair benzer yöntemleri okuyabilmenin yanı sıra özgün yorumları da okuyabilmek için çocuk resimlerindeki mekân kavramını incelemek önem arz etmektedir.

¹⁰²S. Avcı, (2000), *3-12 Yaş Arası Çocukların Sanat Eğitimi Üzerine Görüş ve Öneriler*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Doktora Tezi

4. ÇOCUK ALGISINDA MEKÂN KAVRAMI

4.1. Mekân Kavramı ve Algısı

Mekân kavramı Türk Dil Kurumu sözlüğünde “yer, bulunulan yer, ev, yurt”¹⁰³; mimarlık sözlüğünde ise “insanı çevreden belli bir ölçüde ayıran ve içinde eylemlerini sürdürmesine elverişli olan boşluk, boşun”¹⁰⁴ şeklinde tanımlanmaktadır.

Vitruvius’a göre ilk mekân insan vücudunun dikey duruşu¹⁰⁵ olarak yorumlanırken; Gür, mekân kavramının hiyerarşik bir dizi içerisinde kişisel mekândan egemenlik alanına, en küçük ölçekteki iç mekândan en büyük ölçekteki kent mekânına, hatta evrene kadar çeşitli ölçeklerdeki varlığına dikkati çeker.¹⁰⁶

Mekân, yerde, yeraltında ve yerüstünde, doğal olarak oluşmuş ya da insan tarafından oluşturulmuş, içinden yararlanabilinen boşluklara denir.¹⁰⁷

Mekân, bir bakıma bir yer, bir işaret noktası, bir adres, koordinat sistemi ile ifade edilen bir noktadır. Bir diğer açıdan, bir nicelik, kullanılan bir yüzey ya da hacim; tüketilen ve kullanılan bir sermayedir.¹⁰⁸

Mekân sürekli olarak varlığımızı sarıp sarmalar. Mekânsal hacim boyunca hareket eder, biçim ve nesneleri görür, sesleri duyar, esintiyi hisseder ve bahçede açan çiçeklerin kokusunu alırız. Mekân ahşap ve taş gibi maddesel bir özdür. Ancak doğası itibarıyla biçimsizdir. Onun görsel biçimi, ışık kalitesi, boyutları ve ölçeği tamamen toplam biçimin elemanları tarafından tanımlanan sınırlarına bağlıdır. Mekân kavranıp çevrelendikçe ve bir kalıba sokulup biçimsel elemanlar tarafından düzenlendikçe mimarlık varlık kazanır.¹⁰⁹

Mekân ve insan arasındaki ilişki **algı** ile kurulur. Mekânın algılaması da mekânı oluşturan bileşenler vasıtasıyla sağlanır. Mekân bileşen ve öğelerinin tanımı mekânın çevre sistemleri içindeki yeri ve işlevinin kapsamlılığına bağlıdır. Mekânı oluşturan çeşitli bileşen ve öğeler, mekânsal örgütlenmede çok farklı roller üstlenmekte, mekânın algılanışında son derece etkili olmaktadır. Mekân bileşen ve öğeleri mekânsal örgütlenmede sınırlayıcı, belirleyici, yönlendirici, odaklayıcı, süreklilik sağlayıcı, anlam

¹⁰³Türk Dil Kurumu, <http://tdkterim.gov.tr/bts/>; erişim tarihi: Aralık 2014

¹⁰⁴Mimarlık Sözlüğü, <http://www.mimarisozluk.com/search.php>; erişim tarihi: Aralık 2014

¹⁰⁵Vitruvius; (2005), *Mimarlık Üzerine On Kitap*, Şevki Vanlı Mimarlık Vakfı

¹⁰⁶Ş.Ö. Gür, (1996), *Mekân Örgütlenmesi*, İstanbul: Birsan Yayınevi

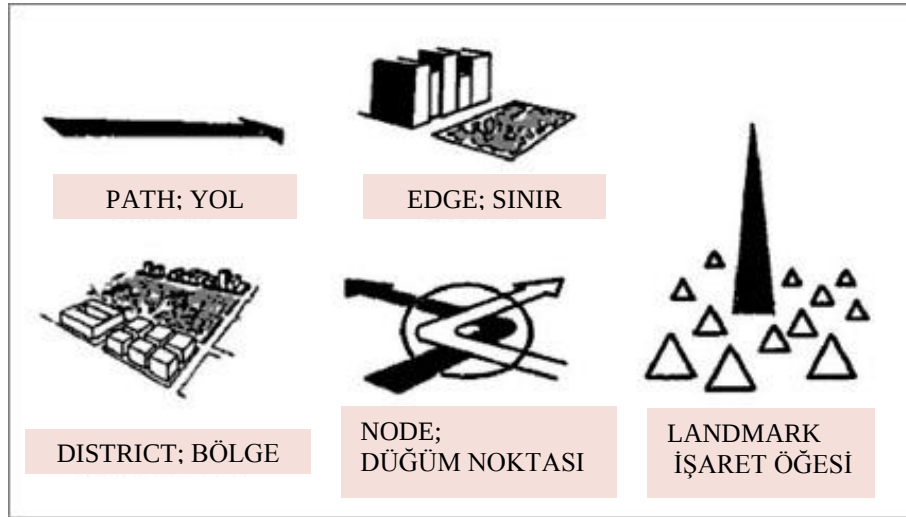
¹⁰⁷İ.H. Güngör, (2005), *Temel Tasar/Görsel Sanatlar ve Mimarlık İçin*, İstanbul: Patates Baskı Yayın Evi

¹⁰⁸N. Bilgin, (1984), *Çocuk(lar) ve Mekân(lar)*, İstanbul: Mimarlık Dergisi 84/9, Sayı 207

¹⁰⁹F.D.K. Ching, (2002), *Mimarlık, Biçim, Mekân ve Düzen*, İstanbul: YEM Yayınları

taşıyıcı, birleştirici, ayırıcı roller üstlenirler. Bu roller gözlemciye o mekânın kavranabilmesi için gerekli ipuçlarını verir.¹¹⁰

Gür, mimari mekânı tanımlayan parametreleri *iç mekân* üzerinden hareketle, tanımlayıcı öğeleri döşeme, duvar, kolon, kiriş, çatı, merdiven; bölücü öğeleri ise yine duvar, pencere, kapı, donatı ve aksesuar olarak belirlemiştir.¹¹¹



Görsel 4.1. Kent bileşenleri, Lynch K.; *The Image of the City (Kent İmgesi)*¹¹²

Lynch ise kentin güzel olmaktan öte içinde bulunan çevredeki ölçek, zaman ve karmaşa kavramlarının özel bir anlam ettiği vurgusunu yaparak; mekân algısına ve okunmasına yönelik parametreleri daha üst ölçekte, *kent* üzerinden yorumlamıştır. Lynch'in bu yorumuna göre; kent okuma parametreleri *yol (path)*, *sınır (edge)*, *bölge (district)*, *düğüm/odak noktası (node)* ve *işaret ögesi (landmark)* üzerinden açıklanır.¹¹³

“-Yol (Path): Yollar, gözlemcilerin alışkanlık ve olanaklara bağlı olarak kullandıkları alanlardır. Bu öğeler pek çok kişinin imgesinde baskındır. İnsanlar hareket halindeyken kenti gözlemler ve bu yollar üzerinde diğer çevresel öğeleri algılayıp, bütünüle ilişkisini kurarlar.

-Sınır (Edge): Sınırlar, gözlemciler tarafından ulaşım aksları gibi kullanılmayan doğrusal öğelerdir. İki bölge arasında sınır işlevi görür ve sürekliliği doğrusal olarak böler. Bu sınır öğeleri pek çok kişinin yön bulmak için kullandığı önemli öğelerdendir.

¹¹⁰Ş.Ö. Gür, (1996), *Mekân Örgütlenmesi*, İstanbul: Birsan Yayınevi

¹¹¹Ş.Ö. Gür, (1996), *Mekân Örgütlenmesi*, İstanbul: Birsan Yayınevi

¹¹²<http://urbanwaterfront.blogspot.com.tr/2011/02/image-of-city.html>; erişim tarihi: Aralık 2014

¹¹³K. Lynch, (2010), (Çev. İ. Başaran), *Kent İmgesi*, İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları

-Bölge (District): Bölgeler, iki boyutlu alan olarak algılanan ve kentin orta ve/veya büyük ölçekli bölümlerini oluşturan bileşendir. Gözlemci, psikolojik olarak bu alanların ‘içine girdiğini’ hisseder. Kişinin algısında yolların ve bölgelerin baskın olmasına bağlı olarak, kent yapısı bu şekilde oluşturulur.

-Düğüm/Odak Noktası (Node): Düğüm noktaları, gözlemcinin kente girebilmesini sağlayan stratejik noktalardır ve bir noktadan diğerine yol alırken kullandığı yoğun odak noktalarıdır. Bunlar bir yerden diğerine geçişte, kavşaklarda, ulaşımın kırılma noktalarında, yolların kesişme ve toplanma noktalarında olabilmektedir.

-İşaret Ögesi (Landmark): İşaret ögeleri, diğer bir noktasal referans kaynağını oluşturur. Yer-yön bulmada ve mekânın hatırlanmasında yardımcı olan görünür bileşenlerdir. Mekânda çevresinden farklılaşan bir öge olarak kentsel alanın tümünde görsel olarak kolayca fark edilebilir, tanımlanabilir, algılanabilir durumdadırlar. Bu simgeler farklı farklı boyutları ile farklı ölçekler bağlamında algılanabilir. Ancak, harici ögeler olduklarından, gözlemci bu oluşumların içine giremez.”¹¹⁴

4.2. Çocuğun mekân algısı ve önemi

Mekân ve zamanı deneyimin temel unsurları olarak nitelendiren Cassirer, mekâna ilişkin üç farklı deneyim açıklar. Buna göre; en alt seviyedeki canlıların faaliyet gösterdiği mekân türünü **organik-aktif mekân**; ikinci sırada yer alan ve duyu deneyimlerinin farklı türlerini (görsel, işitsel, dokunsal vb.) birleştirebilen hayvanlar için geçerli olan mekân türünü de **algısal mekân** olarak adlandırır. En kapsamlı mekân türü olup; insan ve hayvan dünyası arasındaki sınır çizgisini oluşturan mekân türünü de **sembolik-soyut mekân** olarak açıklar. Bu sınır çizgisini koyma sebebi sadece insanların soyut bir mekân fikrini anlayabilme ve kavrayabilme yeteneğine sahip olmasından ileri gelir.¹¹⁵

Werner ise organizma ile çevresi arasındaki farklılaşma ve bütünleşme bağlamında mekân gelişimini ele alıp; bireyin mekândaki hareketinden mekân algısına ve sonrasında mekânla ilgili bilişe doğru bir gelişim olduğunu görür. Bu doğrultuda;

¹¹⁴K. Lynch, (2010), (Çev. İ. Başaran), *Kent İmgesi*, İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları

¹¹⁵E. Cassirer,(1997), *İnsan Üstüne Bir Deneme*, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları

mekân kavramının doğuştan itibaren ne tür gelişmeler ve değişimler geçirdiğini açıklayan **organizmik-gelişimsel mekân** teorisine göre;

- Çocuğun mekân kavramı başlangıçta kendi vücudundan ayrı değildir. Benlik ve nesne ayrımı ilerledikçe, çocuk ilk olarak ulaşım mekânını kendi vücut mekânından giderek farklı algılayacaktır. İlk yılın ortalarına doğru ise daha ileri seviyede bir farklılaşma ve daha geniş bir alana dair mekân bilışı oluşacaktır.
- Çocuğun çevresi ile iletişimi, anne karnındaki içeriden uyarıcılara tepki veren doğum öncesi çocuk pasifliğinden, ergenlik öncesi dönemde “gerçek evrenlerin” aktif oluşturulmasına doğru, yani pasif alıcı konumundan aktif oluşturmaya doğru bir değişiklik gösterir.
- Ben-merkezcilikten perspektivizme doğru bir gelişim görülür (ortalama 2 ile 8-9 yaş arası). Çocukta gelişimin yönü, kendi vücuduna bağlı olan hareket mekânından, mekânın soyut bir şekilde tahayyül edilmesine imkân veren koordineli bir mekâna doğrudur.
- Küçük bir çocuğun yaşam mekânı kişisel ehemmiyet ile belirlenir ve çocuğun etrafında odaklanır. Bu yüzden normal bir yetişkinin soyut ve sembolik düşünce mekânına kıyasla, çocuğun hareket mekânı somut ve gerçek doğasını ifade eder.
- Çocuk, birbirine bağlı parçalardan oluşan bir mekânı geliştiremez.
- Çocuk, yolunu tersten takip edemez. Uyum sağlama hareketlerin ardışık olarak ters çevrilebileceği şekilde olmalıdır. Çocuk bir yola ortalarından başlamak zorunda kalırsa yolunu kaybedebilir.
- Çocuğun mekân kavramı bağımsız sabit soyut bir sisteme değil de, katı bir şekilde belirli nesnelere ve ilişkilere bağlıdır.”¹¹⁶

İkinci bölümde açıklanan algı teorisinin temelinden yola çıkarak Piaget ve çalışma arkadaşlarının mekân bilışı konusunda yaptığı çalışmalara göre; mekân tasviri, hareketlerin koordinasyonu ve içselleştirilmesi ile ortaya çıkmaktadır. Çocuğun mekân hakkındaki bilgisi, temel olarak mekân algısından değil, mekândaki hareketten kaynaklanır.¹¹⁷ İmgeler, taklit edilen davranışların içselleştirilmesi ile ortaya çıkar. Bu bulgu, Piaget ve Inhelder’in sembollerin oluşumu ile ortaya çıkar. Başlangıçta 0-2 yaş arası çocuklar diğer insanların hareketlerini kopyalar veya taklit ederler. Daha sonra bu taklit şeması benimsenerek zihinde sembolleştirilir. Mekân organizasyonunun sensorimotor mekân, işlem öncesi mekân, somut işlemler mekânı ve soyut işlemler mekânı olarak adlandırılan aşamaları mevcuttur.¹¹⁸

¹¹⁶H. Werner, (1964), *Comparative Psychology of Mental Development*, Oxford, England: Follett Pub. Co

¹¹⁷J. Piaget, (1954), *The Child's Construction of Reality In The Child*, New York: Basic Books.

¹¹⁸J. Piaget ve B. Inhelder, (1967), *The Child's Conception of Space*, London: Routledge&Kegan Paul

Sensorimotor mekân, 1,5-2 yaşlarına kadar gelişen aşamadır. Aşamanın ilk gelişimi şeklin oluşmasıdır. Ardından, nesne devamlılığının oluşması gelir.¹¹⁹ Bir yaşına kadar bir nesne çocuğun erişim mekânından uzaklaştırıldığında çocuk artık o nesnenin var olmadığına inanır. Yavaş yavaş çocuk nesnelerle oynadıkça, geçici bir süre kendinden saklansa da nesnenin var olmaya devam ettiğini kavramaya başlar. Bebekler ilk önce yatay, daha sonra düşey yöndeki nesneleri takip etmeyi öğrenir.¹²⁰ Daha sonra çocuk, birbirinden ayrı mekân dizilerinin (dokusal, işitsel, görsel vb. mekân) var olduğunu kavramaya başlar. Bu mekân dizileri içindeki bütün nesnelerin birbiriyle ilişkili olduğunu kavramaya ve koordineli bir mekân içerisinde hareket etmeye başlar. İşlem öncesi mekâna geçişin sinyallerini veren çocuğun mekânsal gelişim aşamaları, mevcut hareketlerden bağımsız hale gelmesi ile değişmeye başlar. Bu dönemdeki bir çocuk, ilk zamanlar kendi evlerindeki odalara yalnız başına gitmeye çekinir, gittikten kısa bir zaman sonra ise ağlamaya başlarken; hareket mekânı ve hareket kapasitesi arttıkça, çocuk evin bütün odalarını tek başına dolaşabilir hale gelir.¹²¹

Sezgisel-İşlem öncesi mekân gelişiminde 2-4 yaş arası sembolik ve algı öncesi düşünce sürecini, 4-7 yaş arası ise kısmen düzenli sezgisel düşünce sürecini oluşturur. Bu dönemde, temel seviyede mekânın ilk tasvirleri ve izole edilmiş dönüşümleri yapılabilir de, mekân tasviri esasen statiktir. Okul öncesi bir çocuk döngüsel bir yolu takip ederek dönebilir. İşlem öncesi dönem tasvirleri benmerkezcilikten uzaklaşma çabası içerisinde olsa da, çocuğun mekân kavramı hala kendi bakış açısına bağlıdır.¹²²

Somut işlemler mekânı, 7-12 yaş aralığındaki çocuğun giderek hareketli, esnek ve ters çevrilebilir yapılara doğru gelişme gösteren mekânsal algısını ifade eder. Bu dönem boyunca mekânsal düşünce, gerçek veya tasvir edilmiş bir nesnenin varlığına bağlıdır. Bu zamana kadar önemli bir soyutluk seviyesine ulaşmış olan mekânsal

¹¹⁹J. Piaget, (1954), *The The Child's Construction of Reality In The Child*, New York: Basic Books. akt.A.Öcal, (2007), *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde 6.Sınıf Öğrencilerinin Mekânsal Biliş Becerilerinin İncelenmesi*, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi

¹²⁰Y. Aktaş, (2002), *Okul Öncesi Dönemde Matematik Eğitimi*, Adana: Nobel Tıp Kitapevi akt.A.Öcal, (2007), *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde 6.Sınıf Öğrencilerinin Mekânsal Biliş Becerilerinin İncelenmesi*, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi

¹²¹J. Piaget, (1954), *The The Child's Construction of Reality In The Child*, New York: Basic Books. akt.A.Öcal, (2007), *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde 6.Sınıf Öğrencilerinin Mekânsal Biliş Becerilerinin İncelenmesi*, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi

¹²²M.C. Laurendau ve A. Pinard, (1970), *The Development of the Concept of Space in the Child*, New York:International Universities Press akt.A.Öcal, (2007), *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde 6.Sınıf Öğrencilerinin Mekânsal Biliş Becerilerinin İncelenmesi*, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi

yapılar, mekânın farklı bakış açılarından mantıklı bir koordinasyon yoluyla oluşturulur. Böylece çocuk nihayet mekân üzerinde kendi benmerkezci odaklanmasından uzaklaşmıştır.¹²³

Soyut işlemler mekânı; 11-12 yaş ve yukarısını kapsayan çocuğun soyut düşünme ve soyut kavramları kullanabilme yetisi ile gelişen mekânı açıklar. Hipotezler kuran, denemeler yapan, mantıksal düşünme ve açıklamalarda bulunan çocuk gençlik yıllarına doğru ilerledikçe hareket, nesne ve yerden tamamen uzaklaşıp soyut mekân algısı gelişir.¹²⁴ Bununla birlikte matematiksel işlemleri gerçekleştirdiği ve mekân koordinasyonuna eriştiği oranda genç, tüm evreni keşfetmeyi başlar.¹²⁵



Tablo 4.1. Çocuğun mekânsal algı evreleri; N.GÜLEÇ; 2017

(J. Piaget ve B. Inhelder, (1967), *The Child's Conception of Space*'den uyarlanmıştır.)

Açıklanan süreçlerden anlaşılacağı üzere; mekân algısının temelleri bebeklik döneminde atılıp, çocukluk döneminde gelişim gösterir. Algı mekanizması sayesinde aşamalı bir şekilde ilerleyerek biçimlenen davranış şekilleri, bilişsel gelişimin başladığı çocukluktan itibaren çevresel uyaranlar aracılığıyla beslenen bir öğrenme sürecidir. Dolayısıyla çevrenin sunduğu uyaran zenginliği çocuğun bilişsel gelişimi üzerinde yaşıyla doğrudan etkili olarak algı süreçlerini etkileyen bir faktördür.¹²⁶ Öğrenme ve algı süreçleri aynı paydada buluşurken, bu süreçle birlikte gelişim gösteren çocuğun

¹²³J. Piaget ve B. Inhelder, (1967), *The Child's Conception of Space*, London: Routledge&Kegan Paul akt.A.Öcal, (2007), *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde 6.Sınıf Öğrencilerinin Mekânsal Biliş Becerilerinin İncelenmesi*, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi

¹²⁴F.G. Cırhınlioğlu, (2001), *Çocuk Ruh Sağlığı ve Gelişimi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

¹²⁵J. Piaget, B. Inhelder ve A. Szeminska, (1960), *The Child's Conception of Geometry*, New York: Basic Books

¹²⁶N.G. Çanakçıoğlu, (2012), *Çocukta Mekân Algısının Gelişimi ve Mekânsal İmge Zenginliği Bakımından Malzemenin Önemi*, Mimarlıkta Malzeme Dergisi 2012/2, İstanbul: Mimarlar Odası

mekân algısı, el, kol hareketlerinin keşfinden sonsuz mekân algısına doğru yönelir. Bu süreçteki mekân algısındaki gelişim, temelin kuvvetliliği açısından büyük önem arz eder.

Mekânsal kavramların gelişimi ile ilgili olarak Piaget'nin getirdiği önemli katkılar vardır.

Bunlar özetle;

“- Çocuğun eylemleri çevre ile etkileşerek, önce devinimsel hareketlere, daha sonra içselleştirilmiş eyleme ve en sonunda işlemsel eyleme dönüşmektedir. Kavramların temelinde eylem vardır.

- Yaygın inanın tersine, mekânsal kavramlar yalnızca algı düzeyinde oluşmamaktadır. Mekân yaşantıda zaten var olan bir veri gibi görünse bile, kavram, zihinsel alanda evrimleşme ile kazanılmaktadır.

- Çocukta mekân kavramı, tarihi oluşumun tersine, mantıksal bir gelişim izlemektedir. Önce topolojik ilişkiler, sonra paralel bir biçimde projektif ve metrik mekân ilişkileri ortaya çıkmaktadır.”¹²⁷

Piaget'ye göre mekân çözümlenmesinde üç tür ilişki vardır. Bunlardan ilki temelde ‘uzaklık’ kavramına dayanan ve şekillerin eşdeğerliliğinin, matematiksel eşitliğe bağlı olduğu **metrik** (Euclidci) mekân ilişkileridir. Buna karşılık, diğer tür olan **projektif** mekân ilişkilerinin temelini ise ‘düz çizgi’ oluşturur. Şekillerin benzerliğini, perspektif görünüş ya da bu görünüşün dönüşümleri sağlar. Diğer tür olan **topolojik** mekân ise, tamamen belli bir biçimin içerisinde var olan ‘niteliksel’ ilişkilere (komşuluk, kopukluk, çevrelemek gibi) dayanır. Piaget çocukta mekân kavramının, tarihsel olarak matematiğin ortaya çıkışında görülen aşamalara ters yönde geliştiğini savunur. Her ne kadar matematikçiler tarafından en son keşfedilmiş olsa da, mekân kavramının temelini topolojik ilişkiler oluşturur. Metrik ve projektif diğer yapılar topolojik yapılar üzerine kuruludur.¹²⁸

Bu durumda ilerleyiş fiziksel mekândan zihinsel mekâna varış şeklindedir. Bu düşüncelerin ışığında fiziksel mekânın doğru bir temsiline, zihinsel haritasına sahip olan insan, yani kendini çevreleyen mekânın ve bu mekân içinde vücudunun konumunun içsel bir temsiline sahip olan insan, mekânın gerçekçi bir bilincine varmış olacaktır.¹²⁹

¹²⁷J.H. Flavell, (1963), *The Developmental Psychology of Jean Piaget*, London: D.Van Nostrand Company; akt. Akarsu, F. (1984). *Piaget'ye Göre Çocukta Mekân Kavramının Gelişimi*, Mimarlık Dergisi 84/9

¹²⁸F.Akarsu, (1984), *Piaget'ye Göre Çocukta Mekân Kavramının Gelişimi*, Mimarlık Dergisi 84/9

¹²⁹Bilgin, N.; *Fiziksel Mekândan İnsani ya da İnsanlı Mekâna*, Mimarlık Dergisi 90/3: 1990

4.2.1. Topolojik mekân ilişkileri

Piaget'ye göre çocuğun mekânsal çözümlemesine yönelik ilişkinin temeli olan topolojik mekân sınıflandırmasında, çocuğun kavradığı ilk mekânsal ilişkiler *yakınlık*, *kopukluk*, *düzen*, *çevreleme* ve *süreklilik* olarak sıralanabilir.¹³⁰

İşlem öncesi dönemde olan bir çocuk, içinde bulunduğu mekân dâhilinde hareket eden nesneler arasındaki ölçeksel farklılıkları tam olarak kavrayamadığından, nesneleri çizgisel olarak ifade etmesi istendiğinde uzaklık ve açı gibi kavramları gerçek olarak çizimine yansıtamaz. Yakınlık ve kopukluk özelliği, yani iki nesne arasındaki ilişkiyi tanımlama özelliği işlem döneminin başladığına işaret eder ve yaklaşık dört yaşlarındaki çocuklarda oluşmaya başlar. Çocukların çizimlerinde kapalı geometrilerin içinde, dışında ve sınırında çizgilere rastlanır. Bu durum iki nesne arasındaki ilişkinin tanımlandığını yani yakınlık veya kopukluk ifadesinin zihinde yerleştiğini göstermektedir.¹³¹



Görsel 4.2. Çocuk resminde çevre, düzen, süreklilik ilişkisi¹³²

Çocuğun yedi yaşına ulaşmasıyla birlikte, yakınlık, kopukluk, düzen, çevreleme ve süreklilik ilişkileri tümü gözlenmeye başlanır. Düzen özelliği, çizgilerden oluşmuş bir seriyi, çizgilerle çevrelenmiş bir yüzeyi veya yüzeylerle çevrelenmiş bir hacmi ifade eder. Düzen özelliği ile birlikte ele alınabilecek süreklilik özelliğinin görsel 4.2.'de çocukların çiziminde, çizgi dizileri, seriler ve birtakım çizgilerle çevrelenmiş şekiller olarak ifade edildiği görülür. Aynı zamanda bu süreklilik özelliği algısal ve bir ileri aşamadaki soyut matematiksel ifadelerinin bir aracı olarak kabul edilir.¹³³

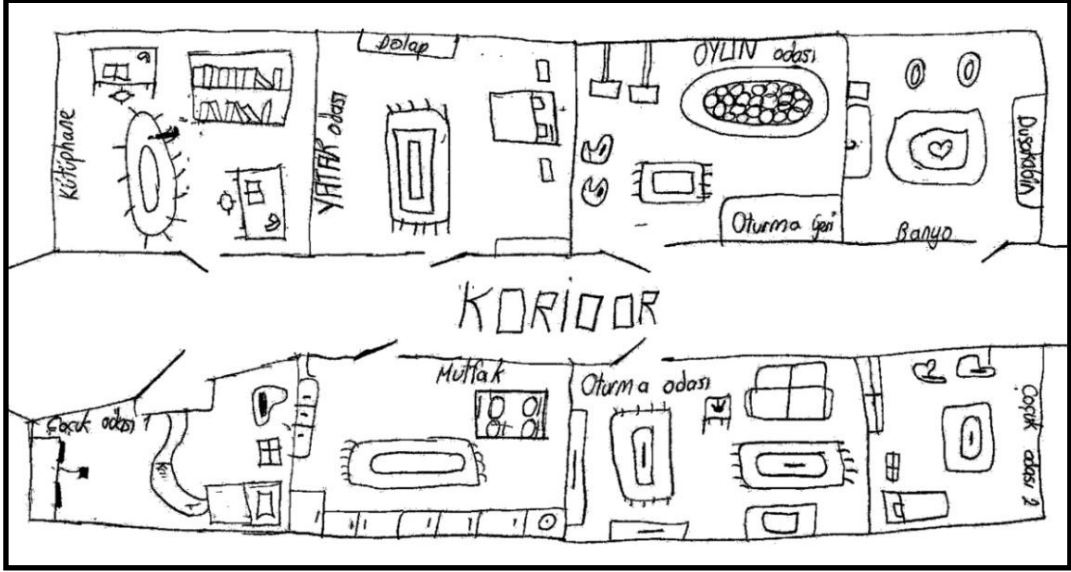
¹³⁰J. Piaget ve B. Inhelder, (1967), *The Child's Conception of Space*, London: Routledge&Kegan Paul akt. N.G. Çanakçıoğlu, (2012), *Çocukta Mekân Algısının Gelişimi ve Mekânsal İmge Zenginliği Bakımından Malzemenin Önemi*, Mimarlıkta Malzeme Dergisi 2012/2, İstanbul: Mimarlar Odası

¹³¹N.G. Çanakçıoğlu, (2012), *Çocukta Mekân Algısının Gelişimi ve Mekânsal İmge Zenginliği Bakımından Malzemenin Önemi*, Mimarlıkta Malzeme Dergisi 2012/2, İstanbul: Mimarlar Odası

¹³²J. Piaget ve B. Inhelder, (1967), *The Child's Conception of Space*, London: Routledge&Kegan Paul

¹³³J. Piaget ve B. Inhelder, (1967), *The Child's Conception of Space*, London: Routledge&Kegan Paul akt. N.G. Çanakçıoğlu, (2012), *Çocukta Mekân Algısının Gelişimi ve Mekânsal İmge Zenginliği Bakımından Malzemenin Önemi*, Mimarlıkta Malzeme Dergisi 2012/2, İstanbul: Mimarlar Odası

Tez çalışması kapsamında 11 yaş grubuna yaptırılan çalışma kapsamında yer alan görsel 4.3.'ün, N.G. Çanakçıoğlu'nun ifadelerinden özetle “..çocuk çiziminde odaların belli bir sıra içerisinde yerleştirilmesi, her mekânın tefrişlerinin kendi içlerindeki büyüklük ve birbirlerine uzaklıkları anlamında oranlı bir düzene sahip olduğu ve perspektife yönelik ifadelerin yer almamakla birlikte mekânların anlaşılır bir şekilde aktarılması”¹³⁴ gerekçeleriyle topolojik mekân ilişkilerini yansıttığı söylenebilmektedir.

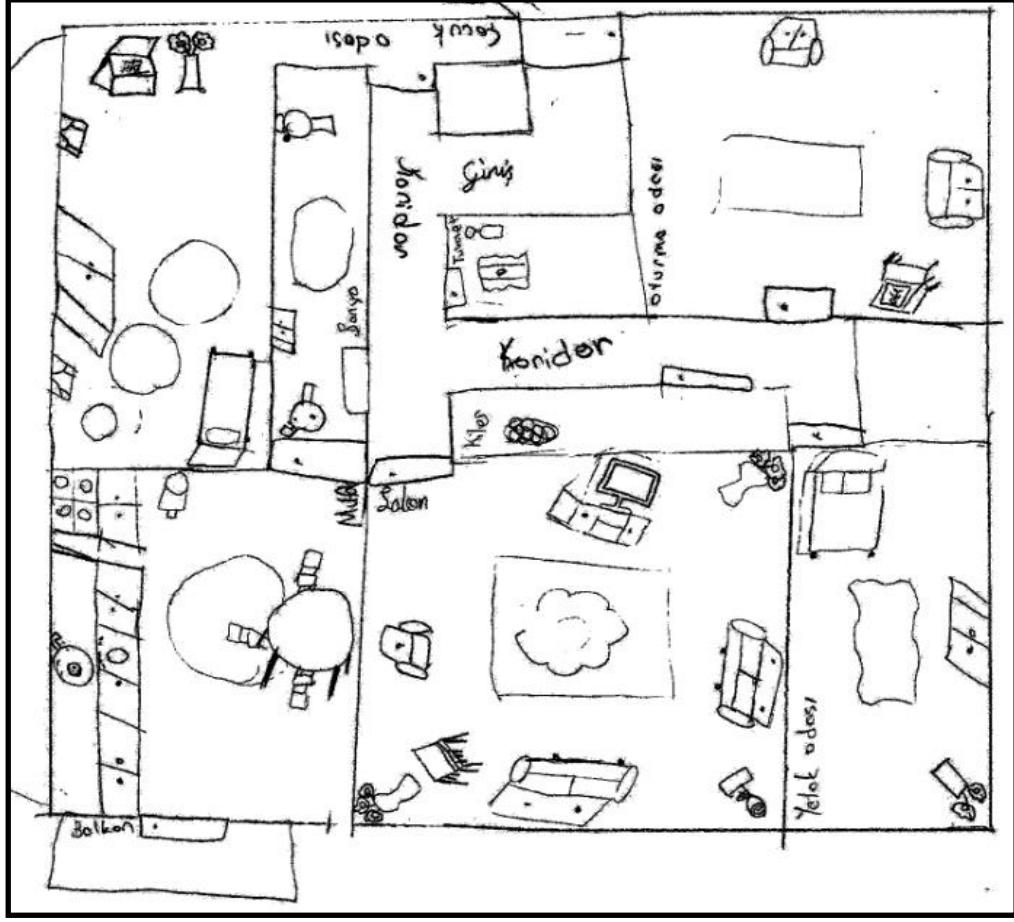


Görsel 4.3. Kastamonu Şehit Şerife Bacı Ortaokulu, 5-C Sınıfı (11 yaş grubu), Tez çalışması kapsamında yaptırılan bir çalışma; topolojik mekân örneği; N.GÜLEÇ, 2013

4.2.2. Projektif mekân ilişkileri

Bilişsel olarak somut işlemler döneminde olan bir çocuk, bulunduğu çevredeki nesnelerin kendi bakış noktası ve açısına bağlı olarak değiştiğini fark etmesiyle birlikte, çizdiği resimlere bu yeni farkındalığını aktarmak ister. Mekânı kendi içinde düzeni olan koordine bir sistem olarak algılamaya başlayan çocuk, farklı bakış açılarını aynı resim üzerinde işlemeye çalıştığı için, perspektif ifadelerinde çoğunlukla gerçek dışı çarpıklık öğelerine rastlanır. Çocuğun bu çarpıtmalarına rağmen, nesneleri üç boyutlu olarak çizme çabası, objelere yansıtılan gölgelemeler ve blok (solid) ifadesi olarak ortaya çıkar.¹³⁵

¹³⁴N.G. Çanakçıoğlu, (2012), *Çocukta Mekân Algısının Gelişimi ve Mekânsal İmge Zenginliği Bakımından Malzemenin Önemi*, Mimarlıkta Malzeme Dergisi 2012/2, İstanbul: Mimarlar Odası



Görsel 4.4. Kastamonu Şehit Şerife Bacı Ortaokulu, 5-C Sınıfı (11 yaş grubu), Tez kapsamında yaptırılan bir çalışma; projektif mekân örneği; N.GÜLEÇ, 2013

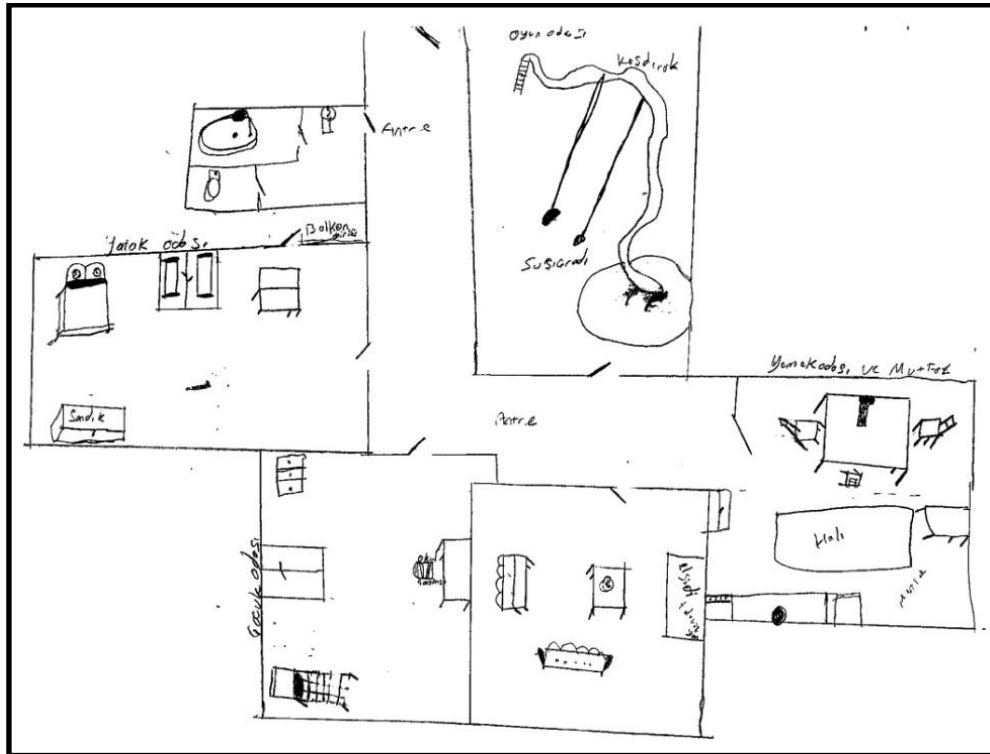
Tez çalışması kapsamında 11 yaş grubuna yaptırılan çalışma kapsamında yer alan görsel 4.4.'ün, N.G. Çanakçıoğlu'nun ifadelerinden özetle “..mekânların ve mekânlardaki nesnelerin belirli düzen ve süreklilik içerisinde aktarılması, diğer yandan her bir perspektif ifadesinin nesneye özgü bakış açısına sahip olarak üç boyutlu çizilmeye çalışılması, resmin geneline sahip olan tek bir referans noktası çerçevesinden yansıtılmayan ve çarpıtılan bir durum ortaya çıkması”¹³⁶ gerekçeleriyle projektif mekân ilişkilerini yansıttığı söylenebilmektedir. Bu resim topolojik mekân ilişkilerine dair de izler taşımaktadır.

¹³⁵J. Piaget ve B. Inhelder, (1967), *The Child's Conception of Space*, London: Routledge&Kegan Paul akt. N.G. Çanakçıoğlu, (2012), *Çocukta Mekân Algısının Gelişimi ve Mekânsal İmge Zenginliği Bakımından Malzemenin Önemi*, Mimarlıkta Malzeme Dergisi 2012/2 Mimarlar Odası

¹³⁶J. Piaget ve B. Inhelder, (1967), *The Child's Conception of Space*, London: Routledge&Kegan Paul akt. N.G. Çanakçıoğlu, (2012), *Çocukta Mekân Algısının Gelişimi ve Mekânsal İmge Zenginliği Bakımından Malzemenin Önemi*, Mimarlıkta Malzeme Dergisi 2012/2, İstanbul: Mimarlar Odası

4.2.3. Metrik (euclidci) mekân ilişkileri

İşlem öncesi dönemden somut işlem dönemine geçen çocuğun benmerkezci durumundan sıyrılmasıyla birlikte, çevreyi algılama şekli de değişmeye başlar. Mantıklı bir biçimde düşünme sürecine giren çocuğun benmerkezci durumunu aşması, onu kendi doğruları haricinde başkalarının da doğruları olabileceğini fark etmesine, kabullenmesine ve çevresini de bu doğrultuda algıladığı bir sürece girmesine yol açar. Dolayısıyla yaşı itibariye yeni bir bilişsel gelişime giren çocuk, çizimlerinde de bu doğrultuda yeni ve gerçekçi ifadeler göstermeye başlar. Metrik mekân ilişkilerinin çocuk resimlerinde ortaya çıktığı bu dönemde çocuk, tek bir referans noktası olarak gerçeğe yakın perspektif oluşturmaya gayret eder.¹³⁷ Metrik mekân ilişkileri kapsamında çocuk, kendi haricinde başka noktaları referans alabilmesiyle, mekândaki objelerin hem büyüklük hem de aralarındaki uzaklığı koruyacağını fakat yine de her farklı referans durumuna göre temsillerin farklı olacağını kavrar.¹³⁸



Görsel 4.5. *Kastamonu Şehit Şerife Bacı Ortaokulu, 5-C Sınıfı (11 yaş grubu), Tez kapsamında yaptırılan bir çalışma; metrik mekân örneği; N.GÜLEÇ, 2013*

¹³⁷N.G. Çanakçıoğlu, (2012), *Çocukta Mekân Algısının Gelişimi ve Mekânsal İmge Zenginliği Bakımından Malzemenin Önemi*, Mimarlıkta Malzeme Dergisi 2012/2, İstanbul: Mimarlar Odası

138. J. Piaget ve B. Inhelder, (1967), *The Child's Conception of Space*, London: Routledge&Kegan Paul
akt. N.G. Çanakçıoğlu, (2012), *Çocukta Mekân Algısının Gelişimi ve Mekânsal İmge Zenginliği
Bakımından Malzemenin Önemi*, Mimarlıkta Malzeme Dergisi 2012/2, İstanbul: Mimarlar Odası

Tez çalışması kapsamında 11 yaş grubuna yaptırılan çalışma kapsamında yer alan görsel 4.5.'in, N.G. Çanakçıoğlu'nun ifadelerinden özetle “..*yakın nesnelerin daha büyük, uzaktakilerin ise daha küçük görünmesi ve tek referans noktasından doğru perspektif kurallarını ifade edilmesi*”¹³⁹ gerekçesiyle projektif metrik ilişkilerini yansıttığı söylenebilmektedir.

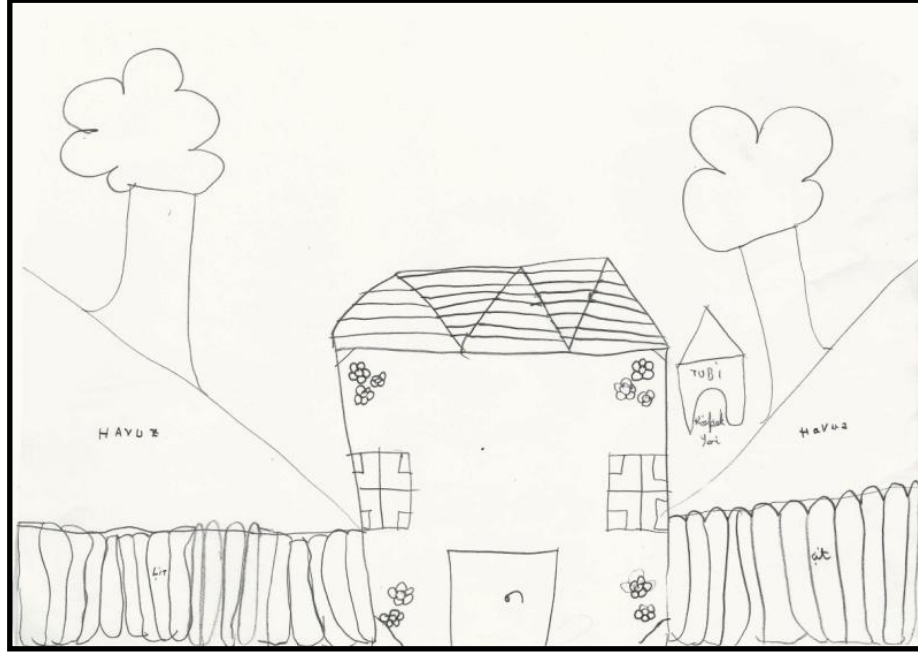
4.2.4. İmajinatif mekân ilişkileri

Çocukların yaşadıkları çevreye dair bilişsel haritalarında ne tür mekânsal ilişkilerin yer aldığını saptamak amacıyla yaptıkları çizimler değerlendirildiğinde, Lynch'in kent okuma parametreleri doğrultusunda; *yol* bileşeni, daha çok belli bir rotayı ifade eden sokaklar, caddeler ve yollar olarak; *sınır* bileşeni belli alanları sınırlayan çit, korkuluk, duvar veya nehir gibi sınırlayıcı elemanlar olarak; *bölge* bileşeni oda gibi kendi içinde belirli özelliklere sahip, ayrı tanımlanmış alanlar olarak; *düğüm* bileşeni okul, ticaret merkezi, ibadet yeri veya bir anıt gibi genellikle belirli kesişim noktalarında yer alan ve o çevrenin hatırlanmasına yarar sağlayan imgesel değeri yüksek fiziksel bileşenler olarak ortaya çıkar. *İşaret* bileşeni ise, bu bileşenler arasında en fazla değişkenlik gösteren parametre olarak değerlendirilebilir. Zira farklı çevrelerde yaşayan çocukların bilişsel haritalarında ortaya çıkan yol, sınır ve bölge bileşenleri benzer özellik sergilese de her çevrenin kendine özgü bir fiziksel karakteri olduğundan, düğüm ve işaret bileşenleri konusunda anlamlı farklılıklara rastlanmaktadır.¹⁴⁰

Tez çalışması kapsamında 11 yaş grubuna yaptırılan çalışma kapsamında yer alan görsel 4.6. incelendiğinde, evin *sınır* niteliğindeki bahçe çitleriyle sınırlandırıldığı, sokak, bahçe ve bahçedeki farklı eğimlerdeki havuzlara işaret eden farklı *bölgelerin* olduğu, çevresine ilişkin hayvan ve bitki örtüsüne işaret ettiği görülmekte olup; imajinatif mekân ilişkilerine dair izler taşımaktadır.

¹³⁹J. Piaget ve B. Inhelder, (1967), *The Child's Conception of Space*, London: Routledge&Kegan Paul akt. N.G. Çanakçıoğlu, (2012), *Çocukta Mekân Algısının Gelişimi ve Mekânsal İmge Zenginliği Bakımından Malzemenin Önemi* Mimarlıkta Malzeme Dergisi 2012/2 Mimarlar Odası

¹⁴⁰N.G. Çanakçıoğlu, (2012), *Çocukta Mekân Algısının Gelişimi ve Mekânsal İmge Zenginliği Bakımından Malzemenin Önemi*, Mimarlıkta Malzeme Dergisi 2012/2, İstanbul: Mimarlar Odası



Görsel 4.6. *Kastamonu Şehit Şerife Bacı Ortaokulu, 5-C Sınıfı (11 yaş grubu), Tez kapsamında yaptırılan bir çalışma; imajinatif mekân örneği; N.GÜLEÇ, 2013*

Bebeklikte temelleri atılan çocukluk döneminde ise algı evrelerine göre mekânsal anlamda kendini gösteren gelişim, çocuğun resimlerinde de belli aşamalardan geçer. Mekânı oluşturan bileşen ve öğelerin ilk baştaki kopuk ifadeleri sınırlayıcı, belirleyici, yönlendirici ifadelerle zamanla resimdeki mekânın kavranmasına olanak tanır. Bu durum kenti oluşturan bileşenlerin çocuk resimlerinde karşılığını bulabileceğine işaret eder. Tek ölçekli yapıdan çevresel ölçekteki yapıya kadar her bir mekân tasvirinde belli yöntemlerle belli vurgular yapan çocuk, mekâna dair de belli fikirlere zemin oluşturabilecektir. Bu sağduyu ile yola çıkan mimari tasarımlar da bu anlamda kendini farklı kılacaktır.

5. ÇOCUK RESİMLERİNİN MİMARİ TASARIMA ETKİSİ

Kullanıcısı çocuk odaklı olan mekânları çocuğun ihtiyaçları doğrultusunda tasarlamak olağan ve daima tercih edilen bir yöntemdir. Bu yöntemde tasarım yapılır, uygulanır ve ardından kullanıcısı olan çocuk, tasarımın içerisine yerleştirilir. Bu noktada hazır gelen tasarıma kullanıcısının katılması için geç kalınmıştır.

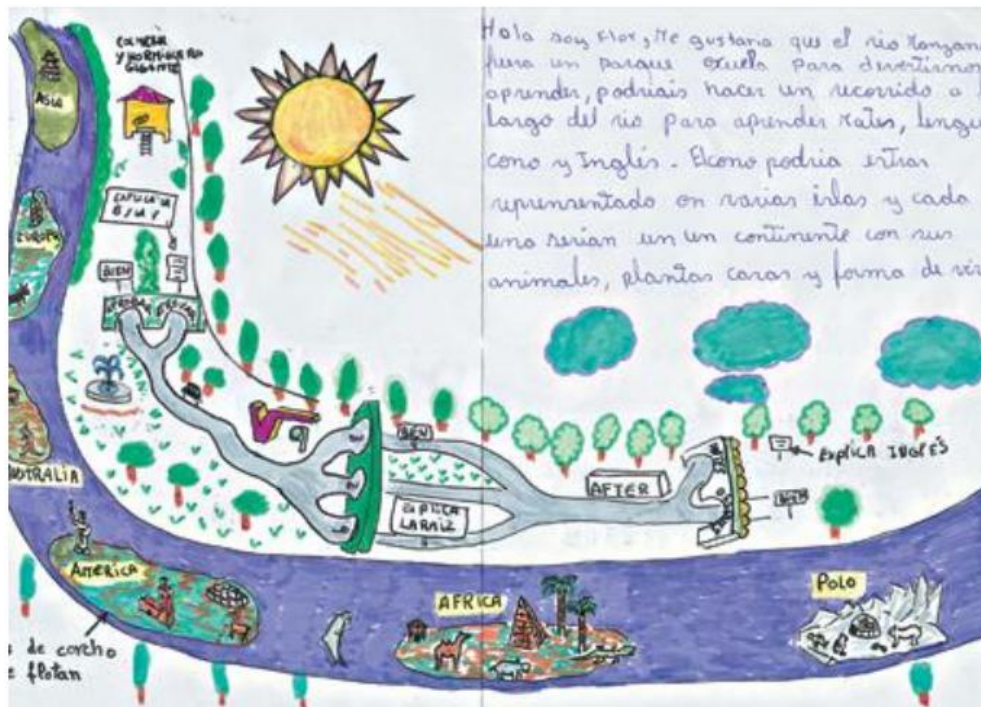
Bu çerçeveye tersten bakıldığında ise, kullanıcıyı tasarıma dahil etmek yatar. Bunun anlamı, çocuğun mekânı tasarlaması değil, çocuk algısındaki mekânın tasarıma katkısı olacak mimari tasvirleri yorumlayıp, tasarımla buluşturabilmektir. Çocuğun mimari mekânı algılamasında yaşı, cinsiyeti, içerisinde bulunduğu sosyal yaşam gibi parametrelerin etken olduğu açıktır. Ancak genel çocuk resimlerindeki ortak paydaların veya o tasarıma özgü çizilmiş olan resimdeki mimari verilerin yorumlanması da mümkündür.

Büyük oranda yaratıcılık potansiyeli taşıyan bu yöntemi esas alan, azlığı ile dikkat çekici olan mimari tasarım bazında bakıldığında ise; çocuğun katılımını destekleyen çalışmalara İngiltere'deki Yöre Girişimleri Kuruluşu tarafından üretilen Yaşam Alanı eylem paketleri iyi bir örnektir.¹⁴¹ Bu paketler kişinin kendi çevresinden başlayarak daha uzağa açılması (odası, evi, caddesi, evinin bulunduğu alan, semti, şehri, bölgesi) fikrinden yola çıkarak hazırlanmıştır. Temel malzeme basit üç boyutlu planlardır: Şehir için boş bir alan, konut yapımı için ayrılmış varoş alanlar ve tüm şehrin yer alacağı bir plan modeli. Pakette mukavvadan kesilmiş evler, borular (renkli teller), otobüs yolları (ipler), yollar (dar maskeleme şeridi) ve başka şeyler bulunmaktadır. Bu yöntemler yer yer maketler yer yer de bire bir simülasyonlar olarak kendilerini gösterir. Örneğin; 1976'da düzenlenen Habitat Birleşmiş Milletler İnsan Yerleşimleri Konferansı'nda daha önce bir arada bulunmamış 35 ilkokul öğrencisi kendi yerleşim alanlarını kurmuşlardır. Hepsi 12 yaş altındaki çocuklardan oluşan grup, mukavva, bant ve kalın uçlu keçeli kalemler kullanarak okullarının spor salonunu kaplayacak kadar büyük bir 'şehir' kurmuşlardır. Yetişkinlerden hiçbir yönlendirme gelmeksizin çocuklar kendi kendilerine 3-6 kişilik gruplar oluşturarak 'evler' yapmışlardır. Hızlı bir biçimde, insan yerleşiminde meydana gelebilecek *kalabalık, mahremiyet geçiş hakkı, açık alanların belirlenmesi ve ortak kullanım alanları* gibi klasik sorunlar meydana gelmiştir. Buna

¹⁴¹S. Iltus. ve R. Hart, (1995), *Participatory Planning and Design of Recreational Spaces With Children*, , New York: Architecture&Behaviour; akt. R. Hart (Çev: Kılınç, T.Ş.), (2016), *Çocukların Katılımı: Kuram ve Uygulamada Toplum Gelişimi ve Çevre Korumasında Genç Yurttaşları İçermek*, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık

karşın, çocuklar büyük gruplar içinde bu sorunları tartışmak için buluşup; alternatif çözümler hakkında tartışarak, gerçek hayattaki problemlerle aralarında paralellik kurmuşlardır.¹⁴²

Diğer yandan, tasarım fikirlerine katkı sağlaması amacıyla açılmış olan çocuk katılımını sağlayan yarışmalar da örnek verilebilir. Örneğin Madrid’de Manzanera Nehri’nin gelişimi için açılan yarışma çocukların fikir ve vizyonlarına yönelik açılmıştır. Amaçlanan ise, çocukları kamusal mesele ve toplumsal kültür açısından aktif ve tecrübeli kılmaktır. Kazanan fikrin gerçekleştirilecek olması sözünün verilmiş olması da önem arz etmektedir. Yarışma ilk ve ortaokuldaki engelli öğrenciler de dahil olmak üzere katılmak isteyen tüm çocuklara açık tutulmuştur. Nehri geliştirmeye yönelik çizimleri esas alan yarışmadaki bir takım fikirler için aşağıdaki değerlendirmeler yapılmıştır.¹⁴³



Görsel 5.1. Madrid Manzanera Nehri'nin gelişimi için açılan yarışmadaki çocuk resimlerinden biri¹⁴⁴

Yarışma kapsamındaki görsel 5.1.’de “İçerisinde öğrenme eylemi olan bir nehir hayal edebiliyor musunuz? Örneğin etrafında dolaşırken, matematiği, İngilizceyi,

¹⁴²R. Hart (Çev: Kılınç, T.Ş.), (2016), *Çocukların Katılımı: Kuram ve Uygulamada Toplum Gelişimi ve Çevre Korumasında Genç Yurttaşları İçermek*, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık

¹⁴³T. Freutel, (2010), *Children's Participation in Urban Planning*, UNICA Euromaster in Urban Studies

¹⁴⁴T. Freutel, (2010), *Children's Participation in Urban Planning*, UNICA Euromaster in Urban Studies

Afrika'daki bitkileri ve Asya'daki yemekleri öğrenebildiğimiz bir nehir.. Ben hayal edebiliyorum.” fikrinin ön planda olduğu değerlendirilmiştir.¹⁴⁵



Görsel 5.2. Madrid Manzanera Nehri'nin gelişimi için açılan yarışmadaki çocuk resimlerinden biri¹⁴⁶

Yarışma kapsamındaki görsel 5.2.'de ise “*dünyanın en garip ve egzotik bitkileri başta olmak üzere bütün bitkilerinin görülebildiği bir nehrin güzel ve şaşırtıcı olabileceği*” düşüncesinin ön planda olduğu değerlendirilmiştir.¹⁴⁷

Yarışmanın kazananı olarak belirlenen ve hayata geçirilecek olan on üç yaşındaki çocuk resmindeki fikir ise görsel 5.3'teki nehirdeki plaj fikri olmuştur. Bu fikrin “*spor yapabilme ve güneşlenebilme imkanı sunan mekansal ve sosyal nitelikte bir öneri*” olduğu değerlendirilmiştir. Ancak nehrin fiziki şartları gereği bu önerinin nehir üzerinde değil ayrı bir alanda tasarlanmasına karar verilmiştir. Yarışma sonucunda yapılan genel değerlendirmede çocuk vizyonlarının genellikle yer, doğa ve geniş bir faaliyet yelpazesiyle ilişkili olduğu yorumlanmıştır.¹⁴⁸

¹⁴⁵T. Freutel, (2010), *Children's Participation in Urban Planning*, UNICA Euromaster in Urban Studies

¹⁴⁶T. Freutel, (2010), *Children's Participation in Urban Planning*, UNICA Euromaster in Urban Studies

¹⁴⁷T. Freutel, (2010), *Children's Participation in Urban Planning*, UNICA Euromaster in Urban Studies

¹⁴⁸T. Freutel, (2010), *Children's Participation in Urban Planning*, UNICA Euromaster in Urban Studies



Görsel 5.3. Madrid Manzanera Nehri'nin gelişimi için açılan yarışmadaki çocuk resimlerinden biri¹⁴⁹

Yarışma ile fikirlerin hayata geçirilmesinden ziyade, çocukların kamusal meselelere dahil edilmiş ve kentsel tasarımda çocuğa rol verilmiş olması yarışmanın amacına ulaştığının göstergesidir.

Bahsedilen yöntemin çocuğun üzerindeki yaratıcılık, analitik düşünme, çözümleme gibi hususlarda sağlayacağı fayda tartışmasızdır. Faydanın ötesinde, bu yöntemin iki boyutlu çalışmalara indirgenerek oluşturulacağı tasarıma etkisi ise bu tezin konusuna işaret eder. Bu kapsamda gerek genel çocuk resimlerindeki benzer ifadeleri gerekse tasarıma özgü yapılmış çocuk resimlerini çıkış noktası olarak alan tasarımlar mevcuttur.

5.1. Çocuk Resimlerinden Yola Çıkılan Mimari Tasarım Örnekleri

5.1.1. Davidson İlköğretim Okulu (Henry Sanoff)

60'lı yıllarda kavramlaşan 'katılım' yaklaşımı söz konusu olduğunda, mekân oluşum sürecinde kullanıcıların sosyal, kültürel ve bireysel değerlerinin ön plana çıktığı yaklaşımları benimseyen ve bunu hem teorik hem de pratik alanda uygulamaya döken araştırmacıların başında mimar Henry Sanoff gelir. Sanoff, katılımı ortak bir zeminde,

¹⁴⁹T. Freutel, (2010), *Children's Participation in Urban Planning*, UNICA Euromaster in Urban Studies

durum ya da koşulların bu durumdan etkilenecek diğer kişilerle paylaşılması ve bu şekilde ortak faydayı gözetken kararların alınması olarak ifade etmektedir. Bu tanıma göre bu kavram anlayışının altında eşitlik ve ortaklık vurgusu etkilidir. Tasarıma yaklaşımı katılım temelli olan Sanoff'un, çocukları da dahil ettiği örnekleri mevcuttur. Bunun sebebini Sanoff, gençlerin okulda geçirdikleri vaktin fazlalığı ve dolayısıyla bu vaktin gözlemlenmesinin önemi olarak açıklar. Bir 'okul ortamı' fiziki koşulları belirlediği gibi okulun eylemlerinin yapısını da belirler. Öğrencilerin çevre algısı da okul ortamını anlayabilmek için tamamlayıcı bir etkidir.¹⁵⁰ Dolayısıyla bir okul tasarımında öğretmen ve velilerin yanı sıra, temel kullanıcı olan öğrencileri de dahil etmek yerinde bir tasarım tavrıdır.

Kuzey Carolina'nın Charlotte – Mecklenburg bölgesindeki mahalli, fakat ülkedeki okul binalarının tasarımı üzerinde azımsanmayacak bir etki bırakan bir okulda eğitim reformu yaşanmıştır. Bu anlamda 1991'de birçok atölye çalışmasının ve öğretmenlerin faal eğitim programının sonucu olarak, ülkedeki ilköğretim okullarında takım çalışmasına yol açan bir ortam meydana gelmiştir. Dolayısıyla artan nüfus ve bölgedeki eski okulların yetersizliği, 1992'de okul yönetimini farklı yerlerde dört yeni okul inşa etmesine zorlamıştır. Davidson bölgesi ise mevcut bir okul binasına sahip, iyi organize edilmiş bir mahallede yer alan; görünüş kuruluna, tarihi bölge kuruluna ve aktif vatandaş gruplarına sahip olan tek örnektir. Okul Planlama Yönetimi, farklı toplum gruplarıyla çalışarak etkili sonuçlar elde etmedeki tecrübelerinden ve daha önceden ödül kazanan ilköğretim okulu eklentisinden (Sanoff, 1994) dolayı The Adams Group (mimarlar) firmasını seçmiştir.¹⁵¹

Tasarım süreci boyunca veli ve öğretmenlerle gerçekleştirilen bir takım yöntemin yanı sıra çocukların katılımına yönelik tercih edilen araç, çocukların yaptıkları sanat çalışmaları ve yazdıkları şiirlerdir. Bu çalışma ve şiirlerde yeni okul binasının tasarımı hakkında fikir sunan çocuklar tasarım sürecine dahil olmuşlardır. Okulun sanat öğretmeni ve Adams Group'un ofis personeli okulda iki gün arka arkaya öğrencilerin kendi ideal okullarını resmedebilecekleri bir sanat çalışması için tüm öğrencilerle buluşmuştur. Öğrenciler; *kat planları, bölmeler ve asansörlerle ilgili pek çok çizim* yapmışlardır. *Kuleler, saatler ve pencereli üst kat* gibi birçok imge çocukların

¹⁵⁰H. Sanoff, (2000), *Community Participation Methods In Design and Planning*, New York: John Wiley&Sons, Inc.

¹⁵¹H. Sanoff, (2002), *Schools Designed with Community Participation*, Chapter: Schools For The Future: Design Proposals From Architectural Psychology

Çizimlerinde yer almıştır. Bu oturumlardan ortaya çıkan ilginç fikirlerden biri de *medya merkezinin açık alana açılması* fikridir ki; bu fikir bina tasarımı da kullanılmıştır. Öğrenciler aynı zamanda sınıflarında ve binanın diğerk bölmelerinde de *gün ışığına* ihtiyaç olduğunu resmetmiştir. Ek olarak, öğretmenler, veliler ve öğrencilerden yeni okulları için taleplerini içeren bir şiir yazmaları ve şu ifadeyi tamamlamaları istenmiştir: “*Dilerim okulum...*”¹⁵²



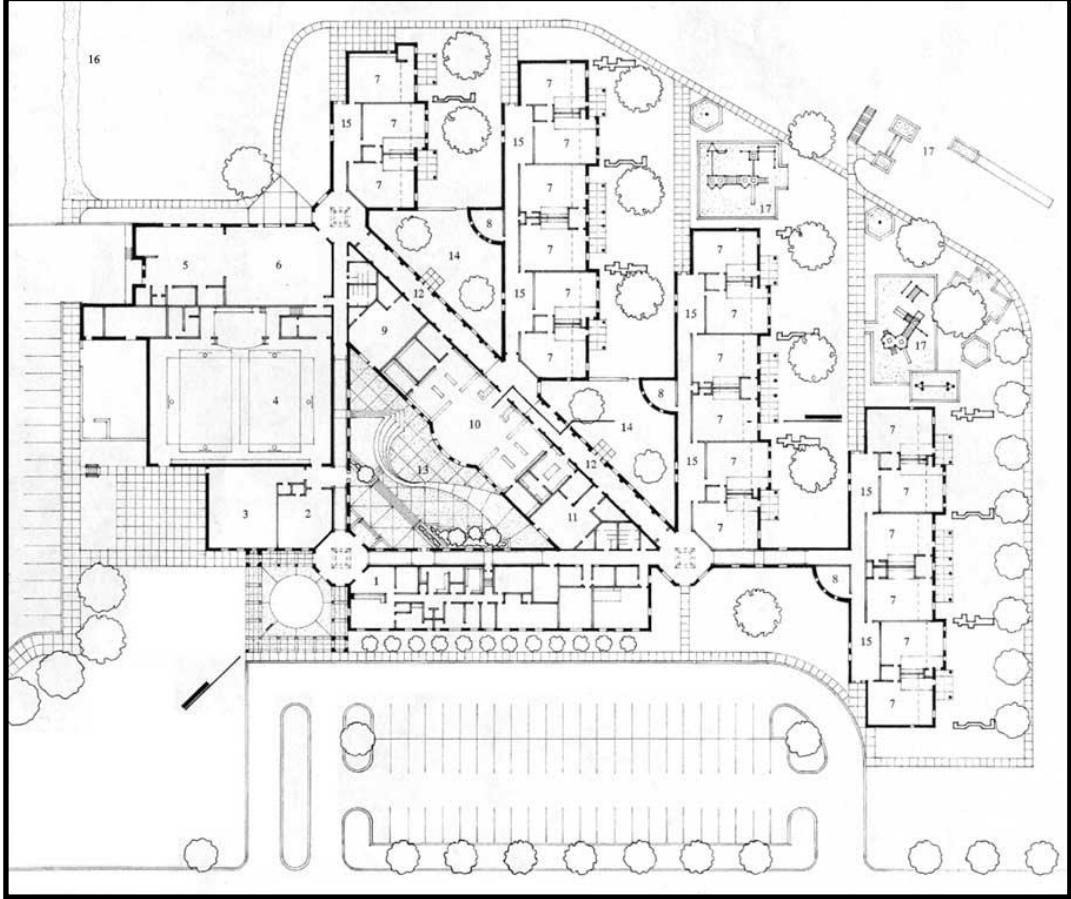
Görsel 5.4. Davidson İlköğretim Okulu; Davidson, NC Adams Group, Inc. & Henry Sanoff;; http://www.designshare.com/Awards/2000/10017/10017_Photos.htm, erişim tarihi: Haziran 2018

Sonuçlar özetlendiğinde, fiziki mekân özelliklerine dair *avlunun, canlı renklerin ve açık hava öğrenim tekniklerinin* fazlasıyla kullanıldığı görülmüştür. Tasarımcıların devraldığı proje sürecinin sonunda, takım çalışmalarını teşvik eden kümelenmiş sınıflar, müfredat değişimini karşılayan derecesiz sınıflar gibi eğitime yönelik kararların yanı sıra, *sınıfları güneye açılacak şekilde konumlandıran tek yönlü koridorlar ve her sınıf için ayrı açık hava oyunları* gibi mekâna yönelik fiziki kararlar da tasarımı belirgin hale getirmiştir.

Bu düzenleme ile her bir sınıfın göreceli olarak kendine özel bir dış mekâna sahip olmasına olanak sağlanmıştır. 1994’te tamamlanarak eğitime açılan okulun kullanımının

¹⁵²H. Sanoff, (2002), *Schools Designed with Community Participation*, Chapter: Schools For The Future: Design Proposals From Architectural Psychology

ardından yapılan değerlendirmeye göre; öğrencilerin kendi çevrelerini kişiselleştirmeye başladığı ve mekân sahiplendikleri analiz edilmiştir. Oturma düzenlerindeki çok yönlülük, belirlenmiş aktivite alanları, kullanımlarda iç-dış mekân sürekliliği ve sınıflardan koridora taşarak genişleyen alansal kullanımlar gibi mekânsal geçişler ve esnek kullanımlar ile öğrenci-mekân arasındaki uyum gözlemlenmiştir.¹⁵³



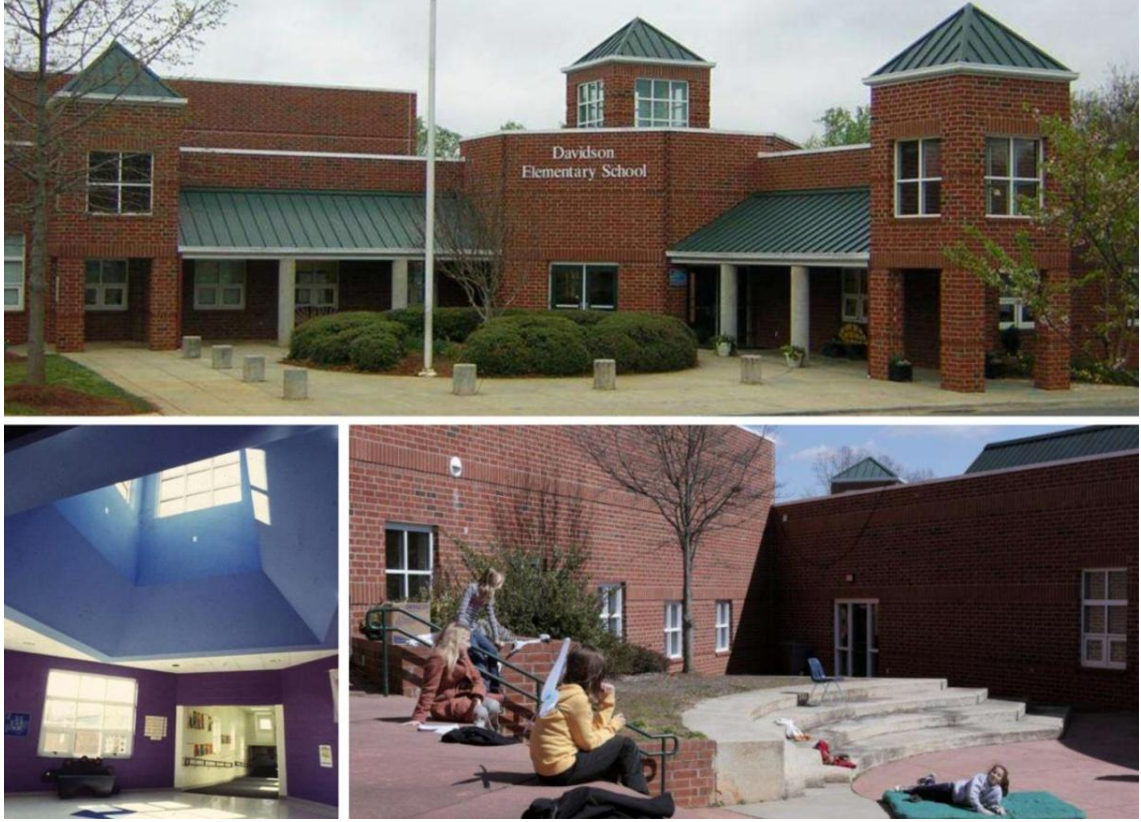
Şekil 5.1. Davidson İlköğretim Okulu kat planı;

http://www.designshare.com/Awards/2000/10017/10017_PL.htm, erişim tarihi: Kasım 2018

Sanoff'a göre, bu projenin amacı, literatür aracılığıyla gençlerin eğitimi hakkında bilinenler ile her gün okul ortamlarında gözlemlenenler arasındaki boşluğu daraltmak olmuştur. Okul binalarını ve sınıf davranışlarını gözlemlemek, öğrenim tipleri ve tarzları konusunda genelde çeşitliliklerin varlığını inkâr eden alan kullanımı için bir kavrayış sağlamıştır. Dahası, kullanıcılar dahil edilmeden üretilen binaların birçok

¹⁵³H. Sanoff, (1994), *Participatory Design*, Ohio: BookMasters, Mansfield; akt. F. Hacılibeyoğlu, (2013), *Mimari Tasarım Sürecinde Kullanıcı Katılımı Üzerine Bir Model Önerisi*, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Mimarlık Anabilim Dalı, Doktora Tezi

okulda görüldüğü üzere yabancılaşma duygusunu arttırmasına karşın, açıkça görülmektedir ki; katılımla sağlanan sahiplik hissi birden çok mekâna uzanan olumlu etkilere sebep olmaktadır.¹⁵⁴



Görsel 5.5. Davidson İlköğretim Okulu; Hacıalibeyoğlu, F., *Mimari Tasarım Sürecinde Kullanıcı Katılımı Üzerine Bir Model Önerisi*, Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir; 2013

Şekil 5.2. yorumlandığında, tasarımın üçgen bir omurga ve bu omurgadan uzanan koridorlar şeklinde olduğu görülmektedir. Üçgenin tepe noktasından okula giriş sağlanmakta olup; bu girişin sağ kanadında idare ve sol kanadında sınıflar dışındaki diğer sosyal eğitim alanları yer almaktadır. Oluşan üçgenin ortasındaki alanda yer alan avlu ve medya merkezi bütüncül bir formdadır. Medya merkezinin açık alandaki avluya açılmasına yönelik tasarımın temelinde çocuk resimlerindeki imgelerin yer aldığı belirtilmektedir. Üçgen omurganın temeli olan, dikey koridorları bağlayan diyagonal

¹⁵⁴ H. Sanoff, (2000), *Community Participation Methods In Design and Planning*, New York: John Wiley&Sons, Inc.; akt. F. Hacıalibeyoğlu, (2013), *Mimari Tasarım Sürecinde Kullanıcı Katılımı Üzerine Bir Model Önerisi*, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Mimarlık Anabilim Dalı, Doktora Tezi

koridordan, ışık yönü baz alınarak sınıf birimleri oluşturulduğu anlaşılmaktadır. Bu sınıfların her biri güneye yönelmekte ve doğal ışıktan faydalanmaktadır. Ayrıca her bir sınıf, önünde kendine özel bir açık alan ayrılacak şekilde tasarlanmıştır.



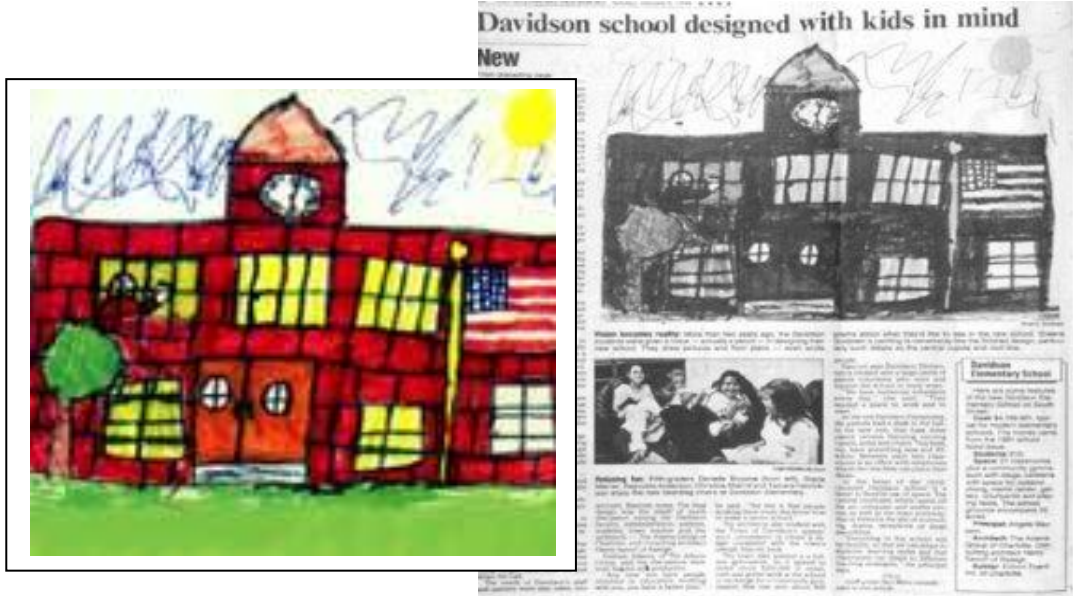
Şekil 5.2. Davidson İlköğretim Okulu, renklendirilmiş plan şeması;

http://www.designshare.com/Awards/2000/10017/10017_PL.htm, erişim tarihi: Kasım 2018

Söz konusu okulun yayınlardaki sembol niteliğinde olan çocuk resmine bakıldığında tasarım ve çocuk resminin cephe açısından da benzerlikler taşıdığı gözlemlenebilmektedir. Çocuk resminde kırmızı renkte ve kaplama niteliğinde çizilen okulun dış cephesi uygulamada da kırmızı bisküvi tuğlası ile kaplanmıştır. Bunun yanı sıra, hem çocuk resminde hem de uygulamadaki kule vurgusu dikkati çekmektedir. Çocuk resmine bakıldığında okulun konumlandığı zemin çizgisinin ve kulenin yükseldiği gökyüzü çizgisinin ifade edildiği görülmektedir. Ayrıca, güneş, bulut, çimen, ağaç, bayrak gibi çevresel unsurlar da yer almaktadır. Bu anlamda çocuk resminin mimari tasarıma dair imajinatif mekan ilişkilerini yansıttığı söylenebilir. Bu kapsamda çocuğun tek ölçek bazındaki okul tasarımı ile Lynch'in kent okuma parametreleri karşılaştırıldığında, okul-zemin ilişkisinin *bölge*; ağaç, bayrak unsurlarının *sınır* ve tasarımdaki kule vurgusunun *işaret* bileşeni ile paralellik gösterdiği ifadelendirilebilir.

İçerdiği yalın ve şematik ifadeler gereği resmin, şematik dönem (7-9 yaş) çocuğa ait olduğu yorumlanabilmektedir. Çocuk resminde güneş ışınlarının da eklenmiş olması, tamamlama özelliği ile paralellik göstermekte olup; pencerelerdeki sarıya olan vurgu iç mekânların güneş aldığına işaret edildiğine örnek gösterilebilir. Perspektiften uzak olan

resimdeki bayrağın duruş şeklinin yine tamamlama ve kısmen düzleme özelliği ile aynı mantıkta bulunduğu yorumlanabilir. Mekân içerisinde elini kaldıran insan tasvirine yer verilmiş olması da mekânın iç yaşantısına dair ipucu vermektedir.



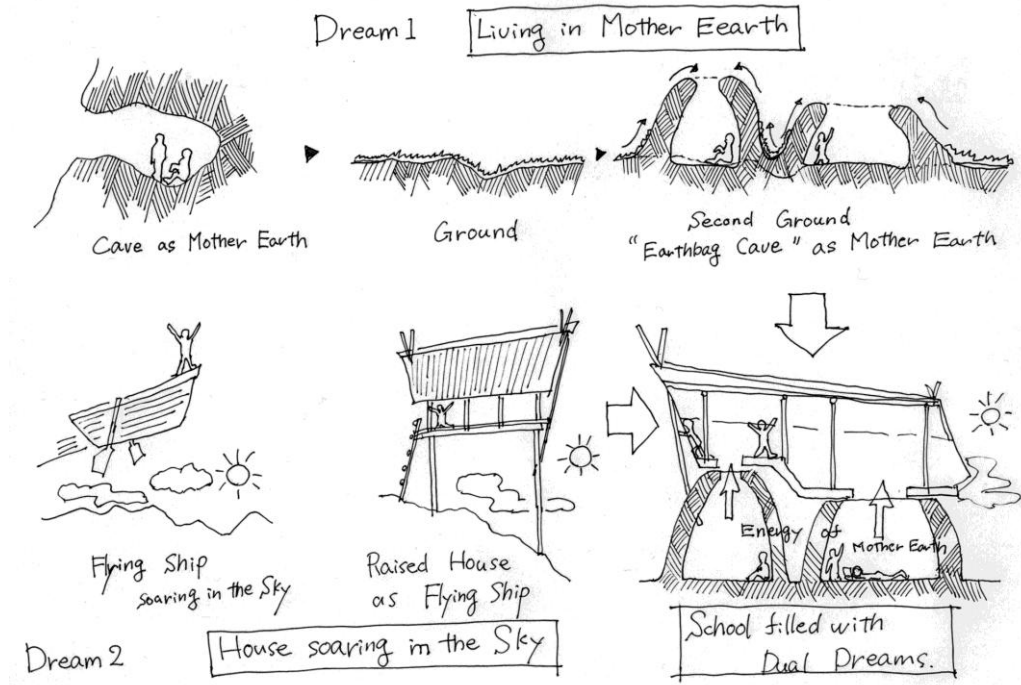
Görsel 5.6. Davidson İlköğretim Okulu tasarımı için yapılan çocuk resmi,; https://www.researchgate.net/publication/234652147_Schools_Designed_with_Community_Participation erişim tarihi: Ekim 2018

Davidson İlköğretim Okulu'nun tasarımında kullanıcı yalnızca uygulama sonrası tasarıma dahil edilmekle kalmayıp, tasarımın başından itibaren ön planda ve tasarımın merkezinde tutulmuştur. Kullanıcısı olan çocuk resimlerinden hareket edilmiş olması ve bu çıkış noktasının sadece fiziki görünüm açısından değil, fonksiyonel açıdan da tasarımı etkilemiş olması Davidson İlköğretim Okulu'nu farklı, özgün ve verimli kılmıştır.

5.1.2. Shanghaburi Köy Okulu (Kikuma Watanabe)

Tasarımı çocuk resimlerine dayanan bir diğer örnek Tayland'da Myanmar sınırında bulunan Shanghaburi Köyü'ndeki bir okuldur. Okulun bulunduğu sınır, bazıları 25 yıldan fazla süredir burada ikamet eden yaklaşık 150.000 kişilik Birmanya mültecinin bulunduğu, toplam dokuz adet resmi kamp olan bir bölgedir. Köy halkı kendi çocuklarını yetiştiremeyecek kadar fakir durumdadırlar. Bu sebeple Shanghaburi Köy Okulu yoksullukla mücadeleye yönelik bir amaç taşır.¹⁵⁵

Okul uygulamaya geçmeden önce; öğretmen öğrencilerinin hayalindeki okul binasını çizmelerini istemiştir. Tasarım bu fikir üzerinden şekillendirilmiştir.¹⁵⁶



Görsel 5.7. Shangkhaburi Köy Okulu tasarım eskizi;

<https://www.archdaily.com/630188/floating-in-the-sky-school-for-orphans-kikuma-watanabe>,
erişim tarihi: Kasım 2018

Mimari eskizlerine bakıldığında; tasarımın iki ana senaryoya dayandırıldığı anlaşılmaktadır. İlk adım, “toprak anada yaşamak” olarak ifadelendirilmiştir. Bu çıkış doğrultusunda zemin hareketi mağara formunu almaktadır. Alt, üst ve yan yüzeylerin tamamı topraktan meydana gelmektedir. Bu senaryonun tasarımdaki fiziki karşılığı mağarayı andıran formda kubbeleşen kum torbaları olmuştur. Diğer senaryo ise öğrencilerden birinin çiziminde yer alan “gökyüzünde yükselme” fikridir. Çocuğun resminde bu yükselme eylemi ‘uçan gemi’ ile ifadelendirilmiştir. Uçma eylemine yönelik senaryo, pilotiler üzerinde yükselen bir strüktüre sahip olan ve yüksek eğimli bir rampa ile ulaşılan bir gemi formunda çözümlenmiştir. Okul tasarımında toprak anada yaşamak ve gökyüzünde yükselmek kurguları bütünleştirilmiştir.

¹⁵⁵E., Tsiamparta; *Ideal School-Nepal: Preparatory Research On Sustainable Schooldesign, Belgium*:.Katholic University of Leuven (KULeuven), Faculty of Architecture, Campus Ghent

¹⁵⁶E., Tsiamparta; *Ideal School-Nepal: Preparatory Research On Sustainable Schooldesign, Belgium*:.Katholic University of Leuven (KULeuven), Faculty of Architecture, Campus Ghent

Yerel ustalarla ve yöresel yöntemlerle ilerletilen uygulama aşamasında okul iki ana mimari bileşene adapte edilmiştir: zemindeki yuvarlak kum torbaları ve bambu üst örtü ile sonlandırılan hafif çelik strüktür.¹⁵⁷



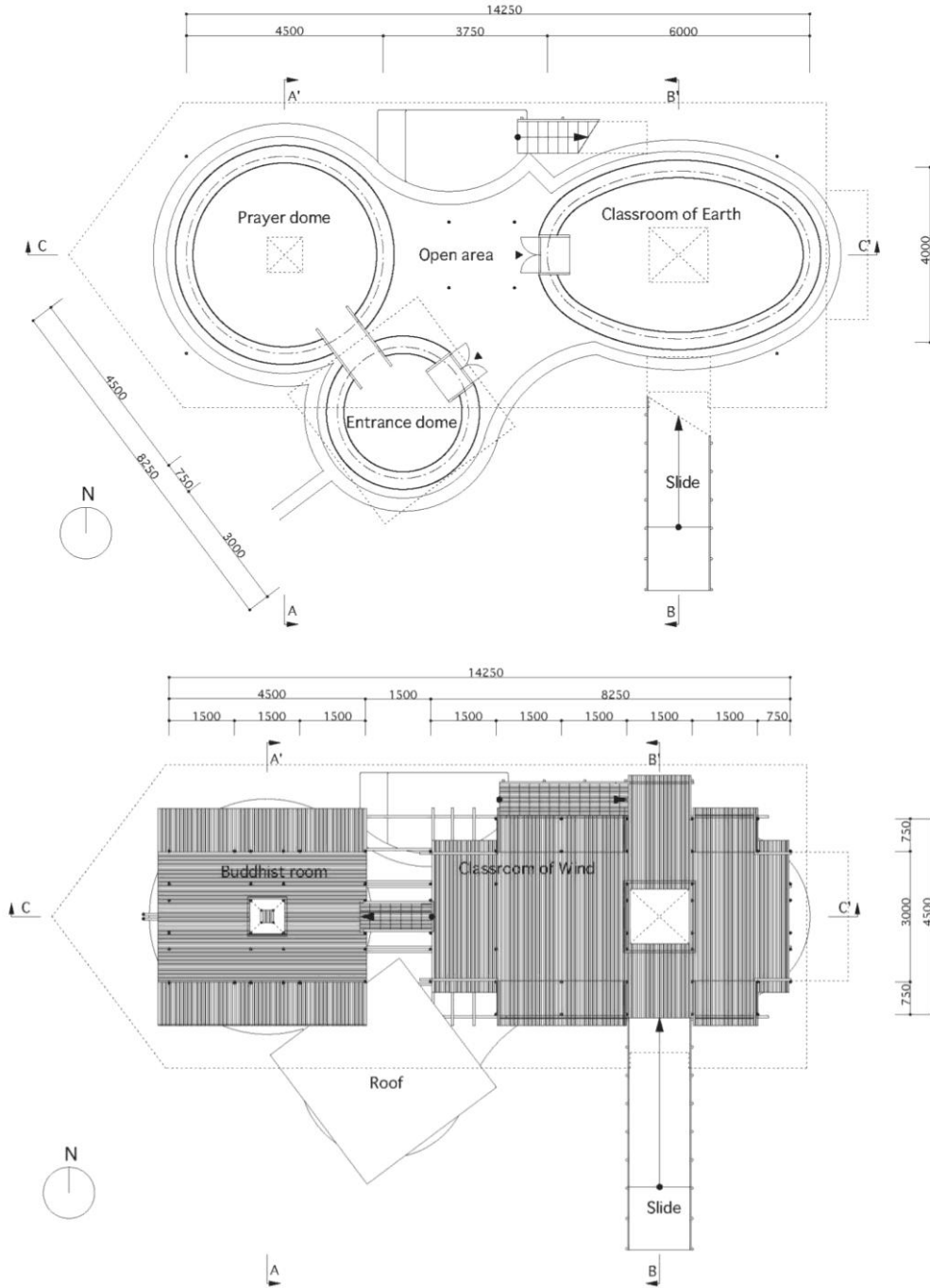
Görsel 5.8. Shangkhaburi Köy Okulu yapım tekniği bileşenlerinden yuvarlak kum torbaları, hafif çelik strüktür ve bambu üst örtü; <https://www.archdaily.com/630188/floating-in-the-sky-school-for-orphans-kikuma-watanabe>, erişim tarihi: Kasım 2018

¹⁵⁷<https://www.archdaily.com/630188/floating-in-the-sky-school-for-orphans-kikuma-watanabe>, erişim tarihi: Kasım 2018



Görsel 5.9. *Shangkhaburi Köy Okulu uygulama aşamaları; <https://www.archdaily.com/630188/floating-in-the-sky-school-for-orphans-kikuma-watanabe>, erişim tarihi: Kasım 2018*

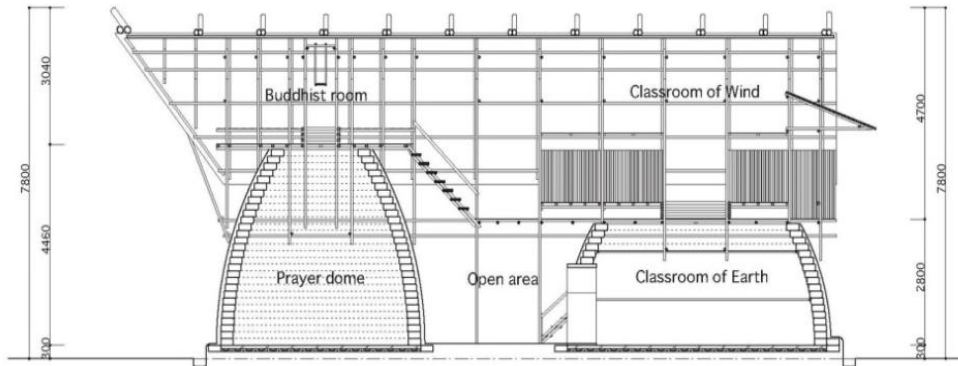
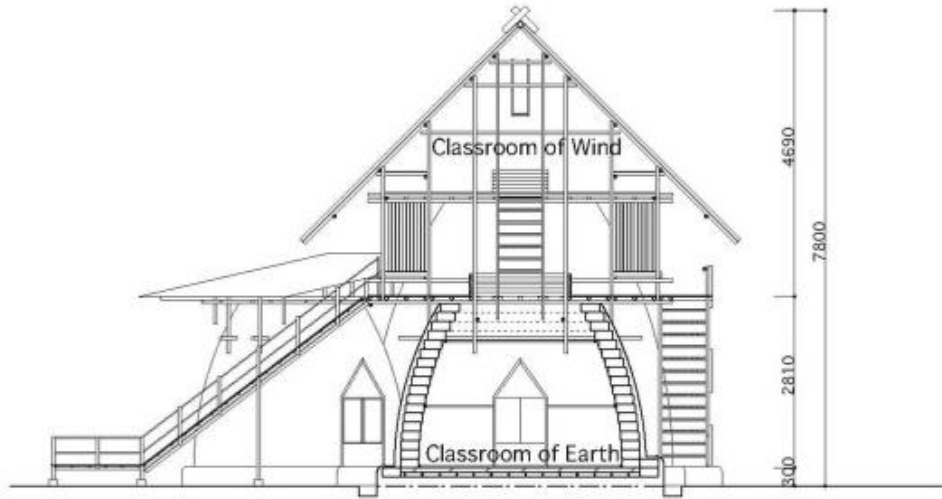
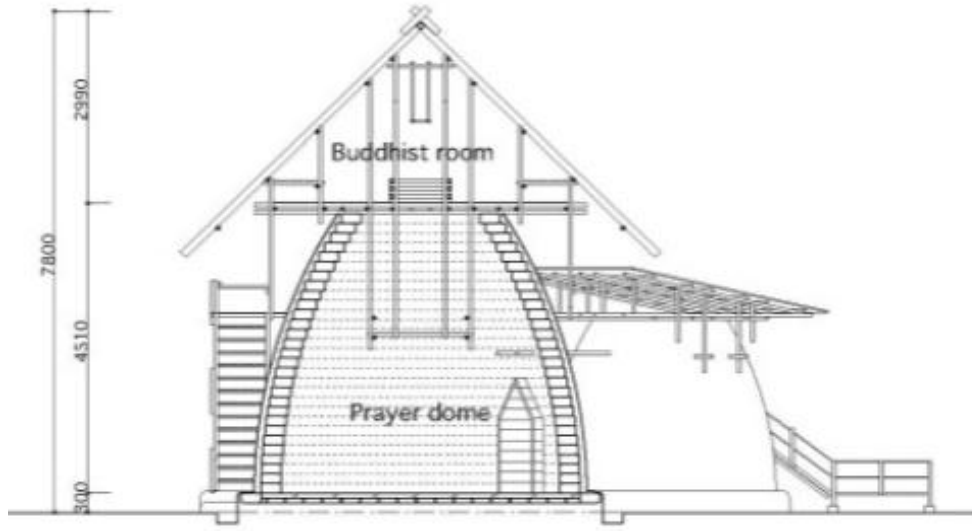
Toplam 125 m²'den meydana gelen okulun plan düzlemine bakıldığında strüktür üç ayrı kubbe üzerinde yükselir. Bu kubbeler kum torbalarından ve yığma teknikle oluşturulmuştur. Zemin kattaki bu kubbelerden en küçüğü giriş amaçlıdır. Diğer kubbeler ise sınıf ve ibadet işlevlerine sahip olup; düşey akslarda da aynı fonksiyon devam etmektedir. Bu üç kubbenin ortasındaki alan ise avlu niteliğinde bir açık alandır.



Şekil 5.3. Shangkhabori Köy Okulu zemin kat ve vaziyet planı;

<https://www.archdaily.com/630188/floating-in-the-sky-school-for-orphans-kikuma-watanabe>,

erişim tarihi: Kasım 2018



Şekil 5.4. Shangkhaburi Köy Okulu kesitleri;

<https://www.archdaily.com/630188/floating-in-the-sky-school-for-orphans-kikuma-watanabe>,
erişim tarihi: Kasım 2018

Söz konusu okul, tasarım sürecinde çıkış noktası olarak kullanılan çocuk resmi ile karşılaştırıldığında çocuk resmindeki ‘uçan gemi’ ile ‘gökyüzünde yükselme’ vurgusunun doğrudan dikkate alındığı görülmektedir. Çocuk resminde amaç uçmak değil, yükselmektir. Çünkü uçak yerine sıra dışı bir öneri ile gemi tercih edilmiştir. Bu durum, okul tasarımını hacimsel anlamda büyük oranda etkilemektedir. Yuvarlak kum torbalarıyla kesik konik biçimli hacimler oluşturulurken, üst kattaki çelik strüktür temel niteliğindeki bu hacimlerin üzerinde konumlanmaktadır. Üst örtüde kullanılan bambu hasır, yapısı gereği hem ışığı hem de havayı geçirgenliği ile gökyüzünde yükselme eylemi ile doğrudan ilişki kurmaktadır.



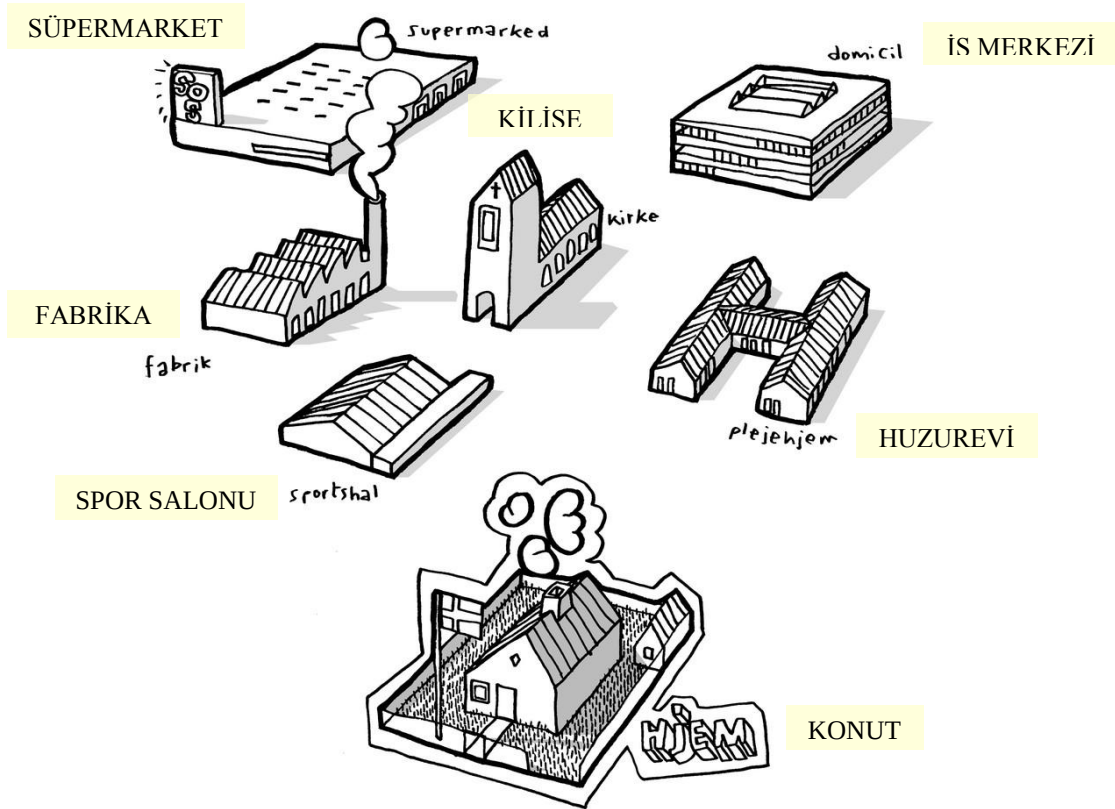
Görsel 5.10. Shangkhaburi Köy Okulu; <https://www.archdaily.com/630188/floating-in-the-sky-school-for-orphans-kikuma-watanabe>, erişim tarihi: Kasım 2018

Shangkhaburi Köy Okulu’nda kullanıcısı olan çocuk resimlerinden hareket edilerek kullanıcı tasarımın başından itibaren tasarıma dahil etmiştir. Bu yöntem okulu fiziki açıdan etkilemiş olup; hacimsel açıdan farklı kılmaktadır. Bunun yanı sıra çocukların inşa sürecinde de uygulama aşamalarını oyuna dönüştürebildikleri gözlemlenenler arasındadır. Shangkhaburi Köy Okulu ölçeği küçük olmakla birlikte hem yöresel yapım tekniklerini hem de kullanıcısı olan çocukların hayallerini göz ardı etmeyen özgün bir tasarımıdır.

5.1.3. Kerteminde Bakım Evi (CEBRA)

Danimarka'nın Kerteminde kentinde 'Geleceğin Çocukları' olarak ifadelendirilen, toplumdan dışlanmış çocuklar için tasarlanan bir bakım evi bulunmaktadır. Bu yuvada geleneksel bir evin güvenli ortamı ile modern bir evin hangi ihtiyaçlara yer cevap vermesi gerektiği konusundaki fikir ve kavramların birleştirilmesi amaçlanmıştır.¹⁵⁸

Bu tasarım doğrudan, özelleşmiş bir çocuk kitlesine ait resimlerden olmamakla birlikte; çocuk çizimlerindeki genel çizgi ifadelerinden yola çıkarak 2014 yılında tasarlanıp uygulanan bir projedir. 1500 m2 alana sahip olan bu tasarımın dış cephe malzemeleri kaplama tuğlası ve ahşaptır. Tasarımın sahip olduğu modern çizgilerin ve yalınlığın çocuk çizimleri ile paralellik gösterdiği yorumlanmaktadır. Proje ekibi, çocuk çizimlerine ve stilize ev ikonlarına bakıldığında, her yaşın 'ev' tanımının dikdörtgen üzeri bacalı çatı olduğunu ifadelendirmekte olup; tasarıma bu çizgiyi taşımıştır.¹⁵⁹



Görsel 5.11. Yapı işlevlerine göre şematik ifadeler, <https://cebraarchitecture.dk/work/>; erişim tarihi: Kasım 2018

¹⁵⁸ <https://www.archdaily.com/570664/children-s-home-cebra> erişim tarihi: Kasım 2018

¹⁵⁹ <https://cebraarchitecture.dk/work/>; erişim tarihi: Kasım 2018



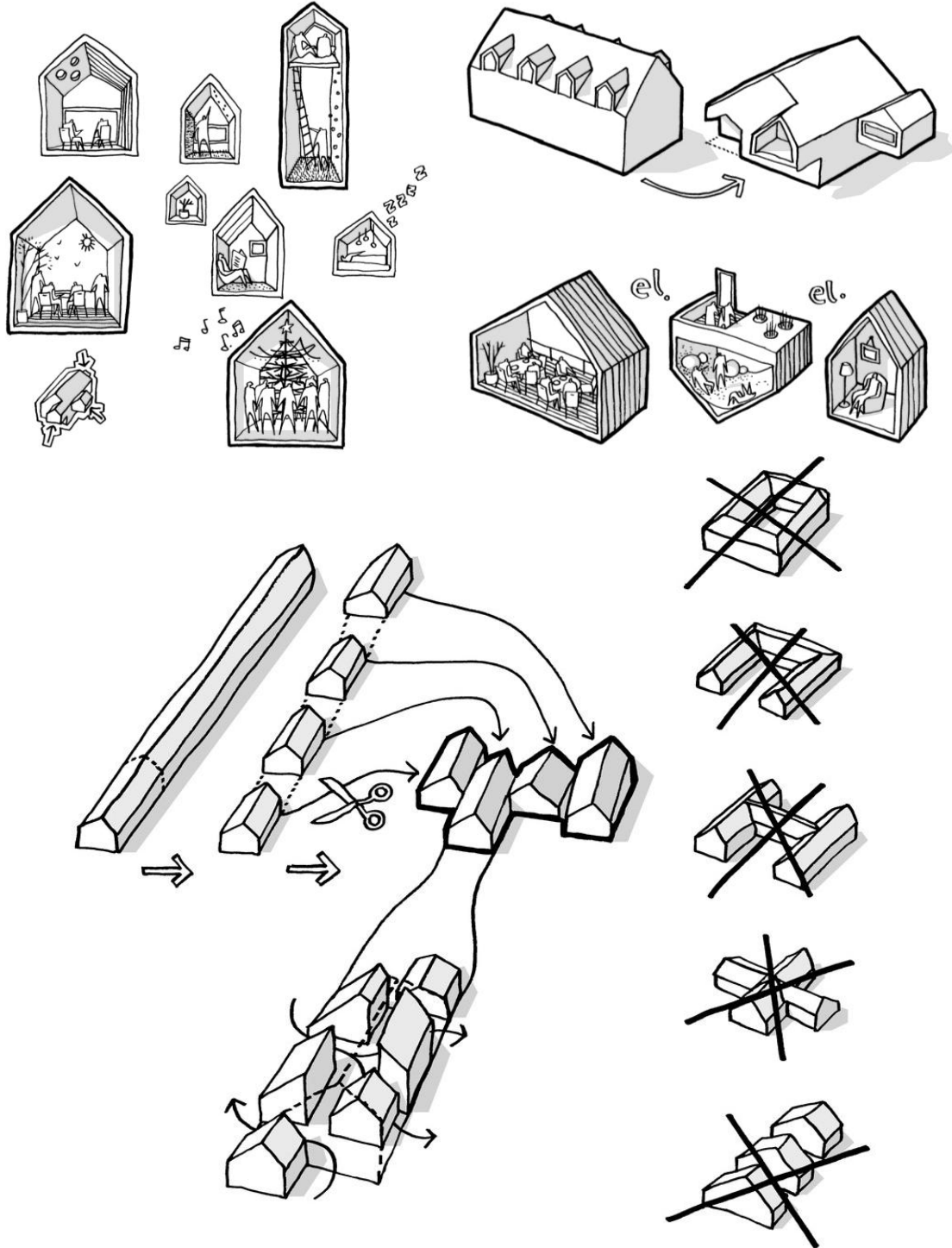
Görsel 5.12. Kerteminde Bakım Evi, <https://www.archdaily.com/570664/children-s-home-cebra;>
erişim tarihi: Kasım 2018



Görsel 5.13. Kerteminde Bakım Evi, [https://cebraarchitecture.dk/work/;](https://cebraarchitecture.dk/work/) erişim tarihi: Kasım 2018

Tasarım aynı cephe tipolojisiinde birbirlerine eklemlenen, yön ve boyutları açısından farklılık gösteren kütlelerden meydana gelmektedir. Her bir faaliyet için ayrı bir kütle işlevlendirilmiş olup; bu kütleler oran olarak farklılaşıp birbirlerine eklemlenmektedir. Kütleler çocuk çizimlerini andırır şekilde beşik çatılara ve farklı

büyükliklerdeki bölmesiz pencerelere sahiptir. Tasarımın şematik ifadelerine bakıldığında, aks uzunlukları farklılık göstermekle birlikte kütlelerin çocuk çizimlerinde gibi aynı doğrultuda ve bitişik nizamda konumlandıkları görülmektedir.



Görsel 5.14. Kerteminde Bakım Evi şematik eskizleri,
<https://cebraarchitecture.dk/work/>; erişim tarihi: Kasım 2018



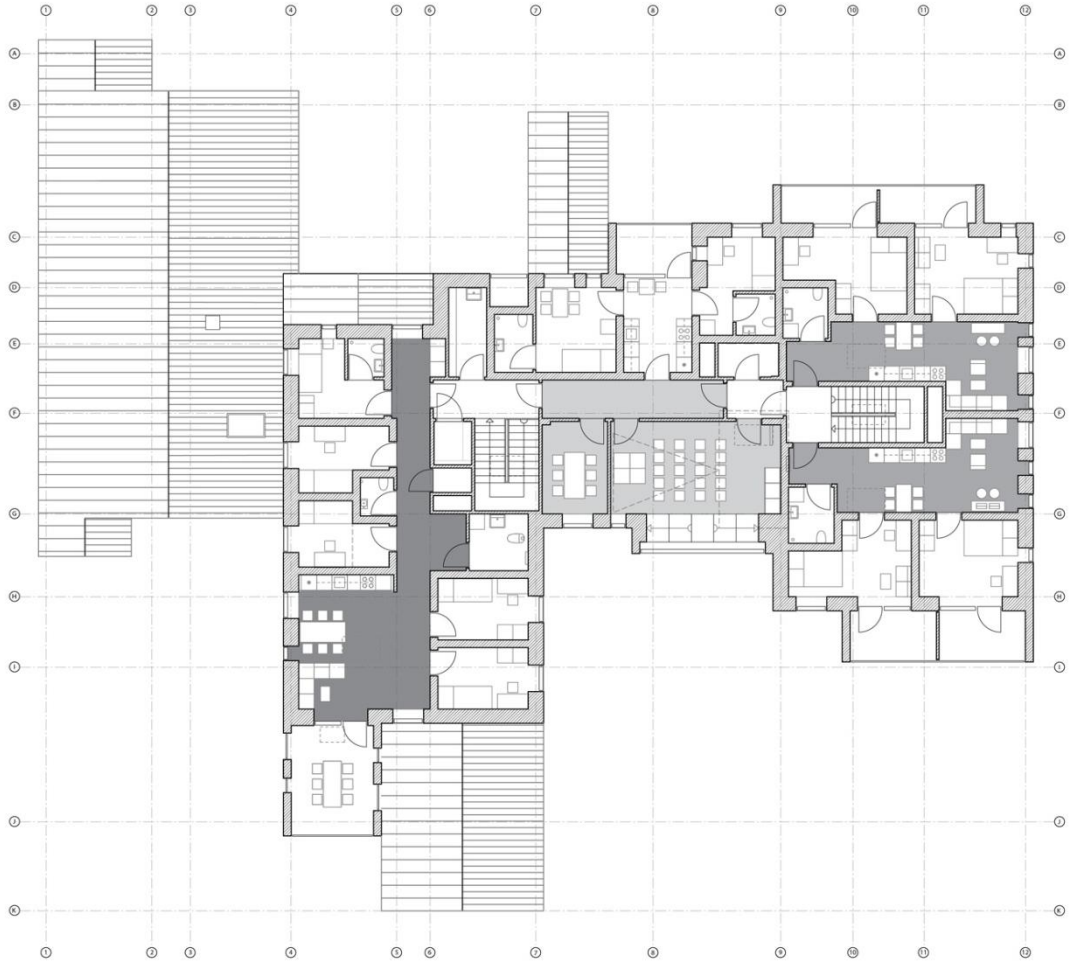
Şekil 5.5. Kerteminde Bakım Evi görünüşleri ve kesiti;
<https://www.arquine.com/casa-del-futuro-para-ninos/>; erişim tarihi: Kasım 2018



Şekil 5.6. Kerteminde Bakım Evi, zemin kat planı;

<https://www.arquine.com/casa-del-futuro-para-ninos/>; erişim tarihi: Kasım 2018

Kerteminde Bakım Evi'nin planları incelendiğinde kütlelerin boyut ve formlarının işlevlerine göre şekillendiği anlaşılmaktadır. Her bir konaklama birimi koridora bağlanan sıralı mekânlar niteliğindedir. İşlev değiştiğinde koridor doğrultularının da değiştiği dikkati çekmektedir. Bitişik nizam olarak konumlanan kütlelerin koridorları birbirlerine geçişlerle bağlanmaktadır. Kütlelerin bir bölümü tek, bir bölümü ise iki kattan meydana gelmektedir. Hacimsel anlamda farklılıklara sahip olan kütlelerin pencerelerinin de boyutları ve başlangıç, bitiş kotları değişkenlikler göstermektedir. Cephe bazında bakıldığında kütleler birbirlerinden doluluk-boşluk oranları ve yükseklik açısından farklı olsa da tasarım genel çerçevede bütün olabilmeyi başaramıştır. Bu durum aynılığın uyum ve bütünlük açısından aranan bir kıstas olmadığına işaret etmektedir.



Şekil 5.7. Kerteminde Bakım Evi, birinci kat planı;

<https://www.arquine.com/casa-del-futuro-para-ninos/>; erişim tarihi: Kasım 2018

Kerteminde Bakım Evi tasarımında doğrudan, özelleşmiş bir çocuk kitlesine ait olan resimlerden olmamakla birlikte; çocuk resimlerindeki genel çizgi ifadelerinden yola çıkılmıştır. Bu çıkış noktasının özellikle cephe bazında tasarımı doğrudan etkilediği görülmektedir. Bunun yanı sıra çocuk resimlerindeki ev ifadesi '*birim kütle*' olarak belirlenmiş olup; tasarım bu kütlelerin şekillenmesi, oransal anlamda farklılaşması ve yer değiştirmesiyle oluşturulmuştur. Bu anlamda çıkış noktası niteliğinde olan çocuk resimleri tasarımın oluşturulmasında önem arz etmektedir.

5.1.4. Frederiksvej Anaokulu (COBE)

Frederiksvej Anaokulu, Danimarka'nın Kopenhag kentinin en yoğun bölgelerinden biri olan Frederiksberg'te yarışma ile belirlenen ve 2015 yılında uygulanan bir projedir. Kazanan proje on bir adet küçük ev görünümünde bloktan meydana gelen ve toplam 1700m2 alana sahip bir tasarımıdır.¹⁶⁰

Mimar Dan Stubbergaard günümüzde büyük anaokulu inşa etme eğiliminin bulunduğunu belirtmekle birlikte, aslolanın günün büyük bir bölümünü burada geçiren çocukların küçük dünyalarına hitap edecek samimi mekân ve ortamlar oluşturmak olduğunu ifadelendirilmektedir. Bu tasarımda küçük bir köy ortamı sağlanması hedeflenmiştir. Anaokulunda çocukların bina içinde kendilerine ait küçük oyun alanları bulunmakta olup; bu alanlar iki kış bahçesinin etrafında toplanmıştır.¹⁶¹ Alışlagelen anaokullarının aksine, Frederiksvej Anaokulu'nun cephe ve iç mekânında renk çeşitliliğinden uzak durulmuş olması dikkati çekmektedir. İki birimin dış cephesi tamamen beyaz iken, diğer dokuz birimin dış cepheleri tamamen siyahtır. İç mekânlarda da yalnızca beyaz renk kullanılmıştır. Bu kurgunun arkasında asıl rengin çocuklar olduğu düşüncesi yatmaktadır.¹⁶²



Görsel 5.15. Frederiksvej Anaokulu,

<http://cobe.dk/project/frederiksvej-kindergarten#frederiksvej-kindergarten>; erişim tarihi: Kasım 2018

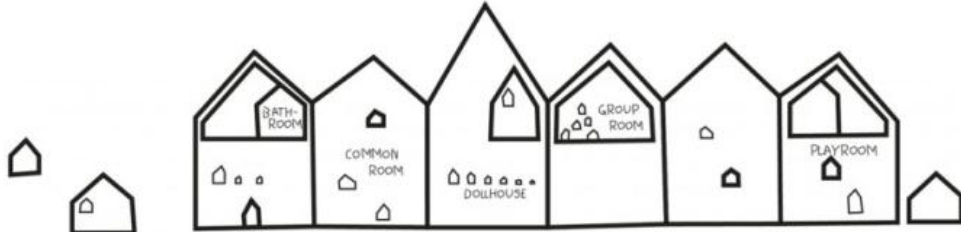
Bu tasarım Kerteminde Bakım Evi'nde olduğu gibi doğrudan, özelleşmiş bir çocuk kitlesine ait olan resimlerden olmamakla birlikte; çocuk resimlerindeki genel

¹⁶⁰<http://cobe.dk/project/frederiksvej-kindergarten#frederiksvej-kindergarten>; erişim tarihi: Kasım 2018

¹⁶¹<https://www.archdaily.com/781669/frederiksvej-kindergarten-cobe>; erişim tarihi: Kasım 2018

¹⁶²<https://www.detail-online.com/article/mini-village-kindergarten-in-denmark>; erişim tarihi: Kasım 2018

çizgi ifadelerinden yola çıkarak tasarlanıp uygulanmıştır. Tasarım sahip olduğu modern çizgiler ve yalınlık sebebiyle çocuk resimleri ile paralellik göstermektedir.

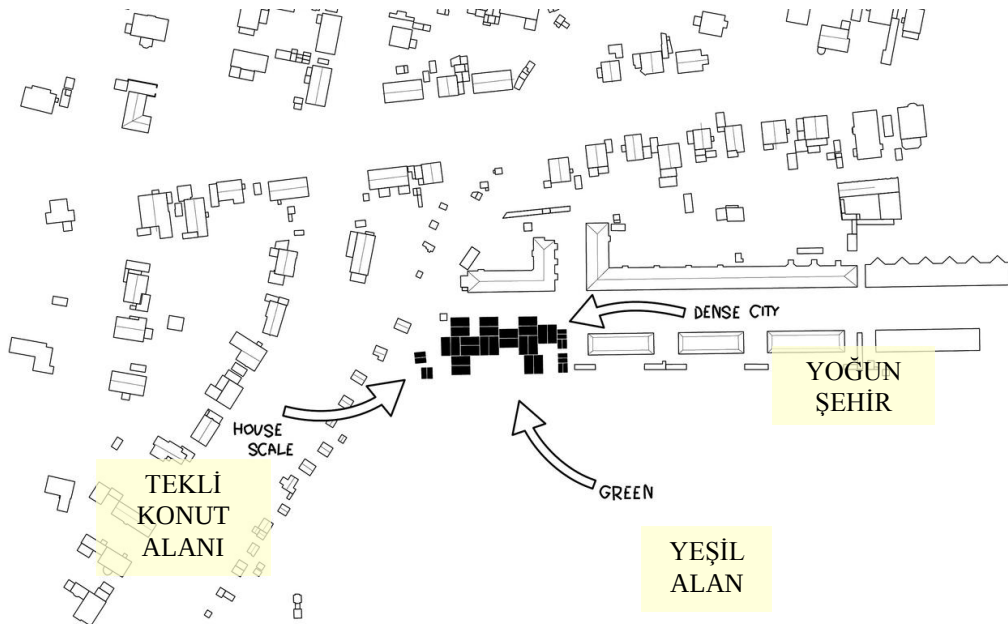


Görsel 5.16. Frederiksvej Anaokulu şematik eskizi,

<http://cobe.dk/project/frederiksvej-kindergarten#frederiksvej-kindergarten>; erişim tarihi: Kasım 2018

Mimar Dan Stubbergaard, tasarımı bir çocuğun karikatürize ev çizimi gibi basit bir anlatım yakalamaya çalıştıklarını, örneğin çatıda gizli oluk hattı ve titiz malzeme bağlantıları vasıtasıyla karmaşadan kaçınıldığını ve pencerelerin çerçevesiz bir görüntü için özenle tasarlandığını; çünkü çocukların da bu şekilde resmettiğini ifadelendirmektedir.¹⁶³

Frederiksvej Anaokulu yeşil alanlar, küçük banliyö villaları ve yoğun şehir bloklarının olduğu bir bölgede, ölçek sıçrayışları arasında, geçiş niteliğinde olmasını zorunlu kılan bir alanda konumlanmaktadır.¹⁶⁴



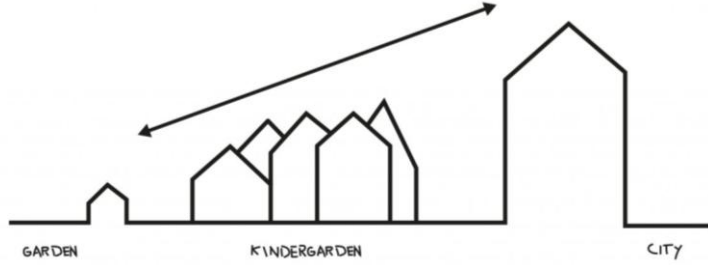
Şekil 5.8. Frederiksvej Anaokulu şematik vaziyet planı,

<http://cobe.dk/project/frederiksvej-kindergarten#frederiksvej-kindergarten>; erişim tarihi: Kasım 2018

¹⁶³<http://cobe.dk/project/frederiksvej-kindergarten#frederiksvej-kindergarten>; erişim tarihi: Kasım 2018

¹⁶⁴<http://cobe.dk/project/frederiksvej-kindergarten#frederiksvej-kindergarten>; erişim tarihi: Kasım 2018

Frederiksvej Anaokulu tek ve büyük bir yapı şeklinde değil; farklı yükseklik ve boyutlardaki küçük birimlerin bir araya gelmesiyle oluşturulmuştur. Bu çıkış noktası yeşil alan ve kent arasındaki geçişi yumuşatmaktadır.¹⁶⁵



Görsel 5.17. Frederiksvej Anaokulu; yeşil alan ve kent arası geçişin şematik ifadesi,
<http://cobe.dk/project/frederiksvej-kindergarten#frederiksvej-kindergarten>; erişim tarihi: Kasım 2018

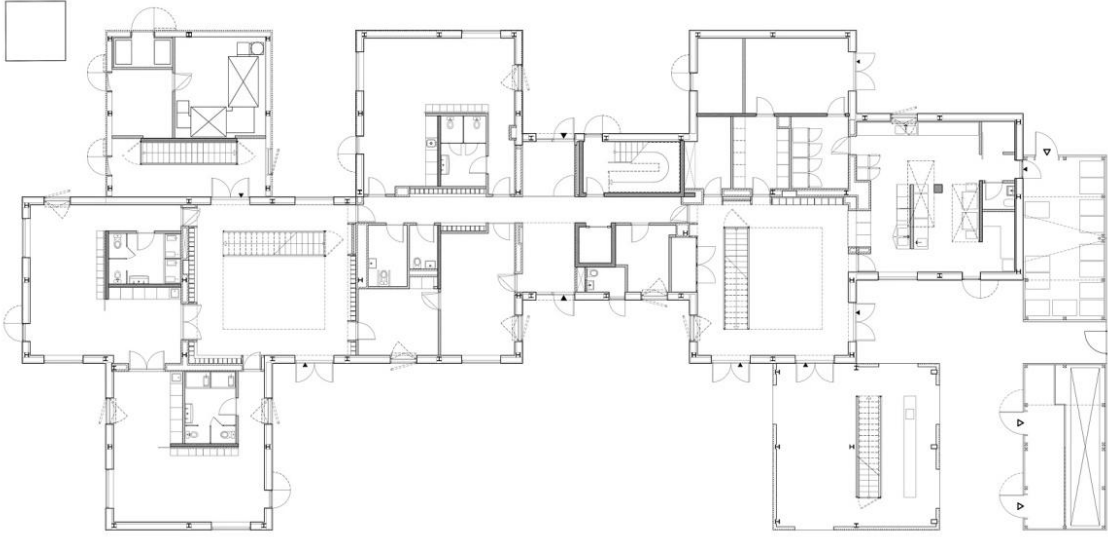


Görsel 5.18. Frederiksvej Anaokulu,
<http://cobe.dk/project/frederiksvej-kindergarten#frederiksvej-kindergarten>; erişim tarihi: Kasım 2018

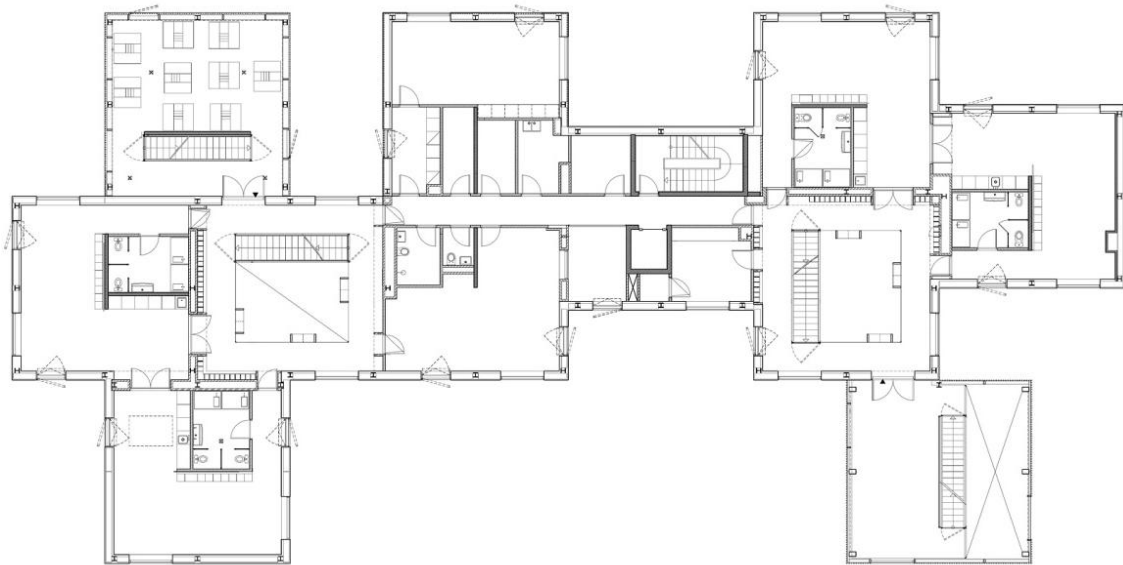
Birbirlerine farklı yönlerde konumlanan dağınık yapı taşları niteliğinde on bir tane birimden oluşan Frederiksvej Anaokulu'nun her biriminin birbirleri arasında bağlantı

¹⁶⁵<http://cobe.dk/project/frederiksvej-kindergarten#frederiksvej-kindergarten>; erişim tarihi: Kasım 2018

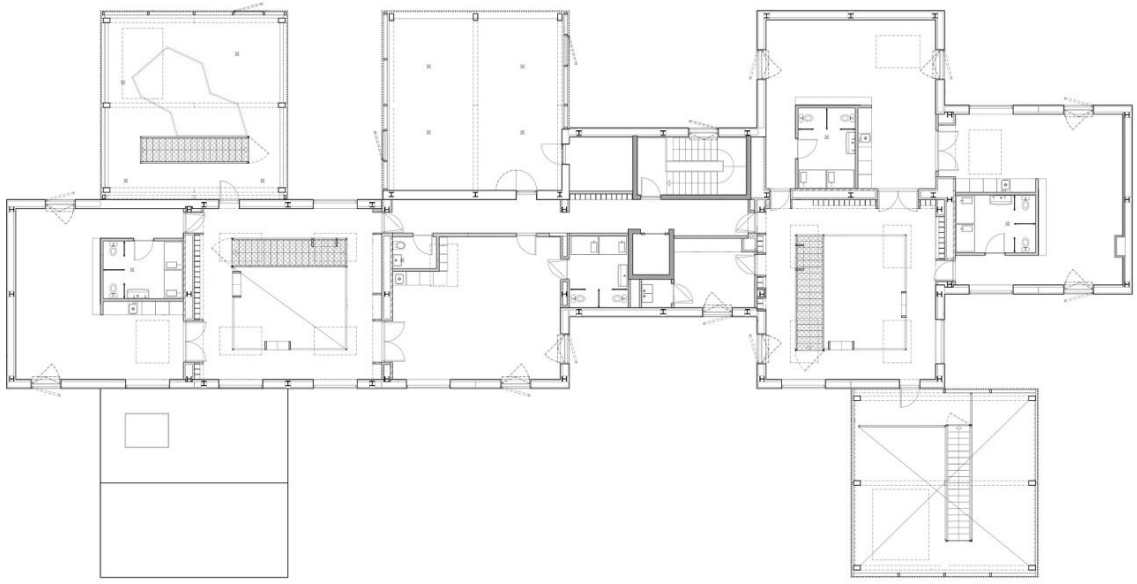
bulunmaktadır. Bu birimleri bağlayan ana kurgu, üç katlı iki atrium çevresinde konumlandırılmış olmalarıdır. Birimler birbirleri ile bağlantılı olsa dahi, her oda ve sınıf kendine özgü mutfak ve banyo barındırmakta olup; kendine yeterli bir hizmet alanı sunmaktadır.



Şekil 5.9. Frederiksvej Anaokulu zemin kat planı; <https://www.floornature.com/cobe-frederiksvej-kindergarten-pre-school-designed-children>; erişim tarihi: Kasım 2018



Şekil 5.10. Frederiksvej Anaokulu birinci kat planı; <https://www.floornature.com/cobe-frederiksvej-kindergarten-pre-school-designed-children>; erişim tarihi: Kasım 2018



Şekil 5.11. Frederiksvej Anaokulu ikinci kat planı; <https://www.floornature.com/cobe-frederiksvej-kindergarten-pre-school-designed-children>; erişim tarihi: Kasım 2018



Şekil 5.12. Frederiksvej Anaokulu kesiti; <https://www.floornature.com/cobe-frederiksvej-kindergarten-pre-school-designed-children>; erişim tarihi: Kasım 2018

Frederiksvej Anaokulu'nda gün ışığı kullanımı oldukça kuvvetlidir. Tüm birimlerin çatılarından gün ışığı alınmakta olup; bu ışık atriumlar aracılığı ile tüm mekânlara taşınır. Atriumlardan ayrılan mekânların tel örgülü yüzeylere sahip olması ışık geçirgenliğini desteklemektedir. Bunun yanı sıra birimlerin bir kısmının dış cephelerinde, boşluklu metallerle geçirgen yüzeyler oluşturulmuştur. Bu yüzeylerin sağladığı ışık ve hava geçirgenliğinin yanı sıra, zeminlerinde meydana gelen kinetik ışık hareketleri dikkati çekmektedir.



Görsel 5.19 Frederiksvej Anaokulu atriumu,

<http://cobe.dk/project/frederiksvej-kindergarten#frederiksvej-kindergarten>; erişim tarihi: Kasım 2018

Frederiksvej Anaokulu tasarımında doğrudan, özelleşmiş bir çocuk kitlesine ait resimlerden olmamakla birlikte; çocuk resimlerindeki genel çizgi ifadelerinden yola çıkılmıştır. Bu çıkış noktasının, tasarımı cephe bazında doğrudan etkilediği görülmektedir. Bunun yanı sıra çocuk resimlerindeki ev ifadesi '*birim kütle*' olarak belirlenmiştir. Ancak Kerteminde Bakım Evi'nden farklı olarak Frederiksvej

Anaokulu’nda bu birimler aynı yön doğrultularında değil, farklı yön doğrultularında konumlanmaktadır. Okulda, ilham kaynağı olan çocuk resimlerindeki cephesel ifadelerin yanı sıra ‘yalınlık’ vurgusunun ele alınmış olması tasarımın çocuk resimleri ile arasındaki paralellik açısından önem arz etmektedir. Bu anlamda çocuk resimleri tasarımın oluşturulmasında büyük role sahiptir.

5.1.5. Kule Ev (Tower House) (Austin Maynard)

Kule Ev (Tower House), Avustralya’nın Alphington kentinde 2014 yılında uygulanmış, toplam 225m2 alana sahip bir konut projesidir. Melbourne’nin kuzeydoğusunda bir banliyö bölgesi olan Alphington’da yaşayan bir ailenin artık yetersiz gelen konutlarının yeniden ele alınmasının sonuç ürünüdür. Mimar Austin Maynard yenileme ve genişletme amacı ile yola çıkılan bu tasarımı, kullanıcıları olan ebeveynler ve sekiz yaşındaki ikiz erkek çocuklarının *‘toplum, sanat, doğa ile buluşmak’* adına bir araya gelerek güvenli, hevesli, sabırlı ve cesaretlendirici bir iletişimle kurguladıklarını ifade etmektedir.¹⁶⁶



Görsel 5.20. Kule Ev (Tower House); <http://onlineresize.club/news-club.html>; erişim tarihi: Kasım 2018

¹⁶⁶<https://www.lifestyle.com.au/property/see-the-house-designed-by-eightyearolds.aspx>; erişim tarihi: Kasım 2018

Mimar Austin Maynard tasarımın başlangıç noktasında yetişkinlerle yaptıkları toplantıda ‘daha önemli şeyler konuşurlarken’ çocukların sessizce eğlenmeleri adına ellerine kâğıt, kalem verdiklerini belirtmektedir. Bu görüşmenin ardından bir konut tasarlamamanın karmaşıklığını ve çeşitli olasılıklarını tartıştıktan sonra, kendilerini kafası karışmış, kayıp ve yorgun hissettiklerini ifadelendirmektedir. Daha sonra arabalar, askerler ve ejderhalar çizdiklerini düşündükleri çocukların çizimlerine baktıklarında, onların kendi evlerini çizdiklerini gördüklerini anlatmaktadır. Bu çizimler tasarımın başlangıç noktası için onlara birçok fikir vermiş ve ‘tekneyi kıydan ittiklerinde, yolumuza koyulmuştuk’ söylemine kaynak olmuştur.¹⁶⁷



Görsel 5.21. Kule Ev (Tower House) tasarımına dair çocukların çizimleri;

<https://www.lifestyle.com.au/property/see-the-house-designed-by-eightyearolds.aspx>;

erişim tarihi: Kasım 2018

Tasarım, çocuk resimleri üzerinden ilerlerken köyde konumlanıyor olmanın da uzağında kalmamıştır. Bir dizi küçük evden oluşması tasarımı köy dokusundan koparmayıp, bağlamı kılmaktadır. Dışarıdan küçük bir algı oluşturmaya karşın, bahçeden içeri girildiğinde algının ölçeği genişlemektedir. Bu yanı sıra tasarım hem köyden aykırı olmamakta hem de ihtiyaçları karşılamaktadır.

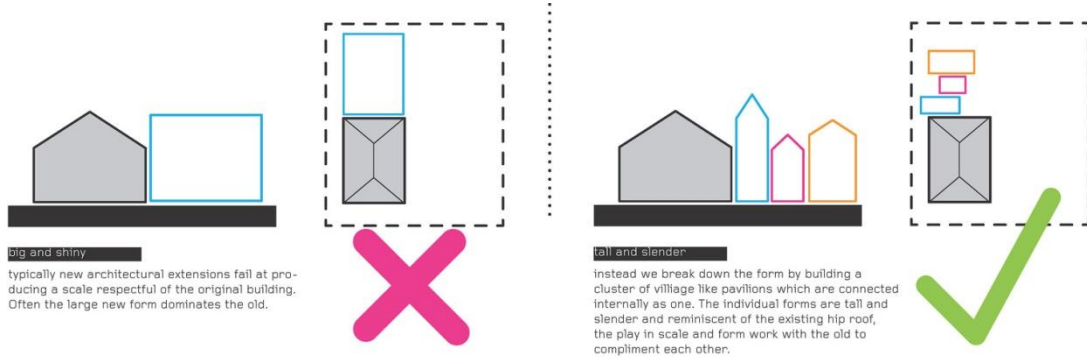
¹⁶⁷ <https://www.lifestyle.com.au/property/see-the-house-designed-by-eightyearolds.aspx>; erişim tarihi: Kasım 2018



Görsel 5.22. Kule Ev (Tower House); <https://maynardarchitects.com/#/865004006353/>;
erişim tarihi: Kasım 2018

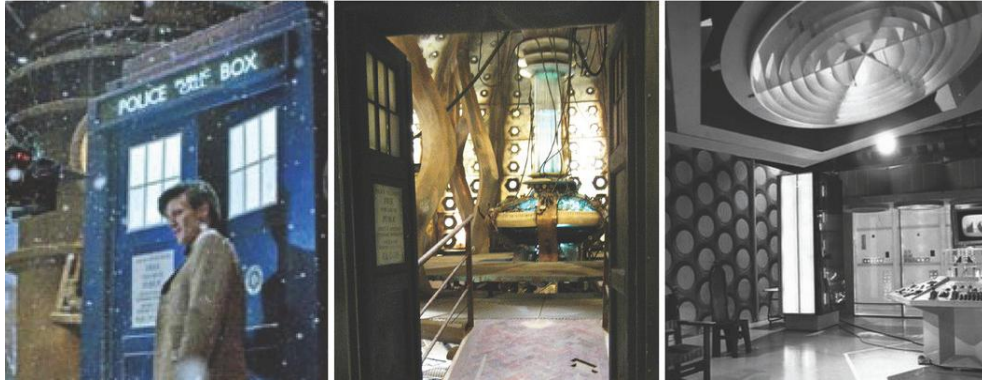
Ailenin yaşadığı mevcut konut, yenileme ve genişletme amacı ile tasarım gündemine alınmıştır. Mimar Austin Maynard katıldığı bir söyleşide, eski yapının yanına önerilecek yeni yapının ölçeğinin eski binanın ölçeğine saygılı olması konusunun genellikle başarısızlıkla sonuçlandığını ifade etmektedir. Bu durumu tek yapı formunu parçalayarak, birbirleriyle bağlantılı köşeli sıralamaya sahip köy evleri

şeklinde yıkmak istemiştir. Birbirinden bağımsız bu yeni öneriler mevcut konuta göre uzun ve narin bir forma sahiptir.¹⁶⁸ Eski ve yeni formların bir aradalığı birbirlerinin ölçeklerine saygılı olup; ön plana geçme çabasından uzaktır.



Görsel 5.23. Kule Ev (Tower House,) Mimar Austin Maynard'ın söyleşisinden bir kesit, parçalı kütleler;
<https://maynardarchitects.com/#/865004006353/>; erişim tarihi: Kasım 2018

Katıldığı söyleşide Mimar Austin Maynard'ın değindiği diğer husus; tasarımda tardis etkisinin yaratılmak istenmesidir. Yani bir zaman makinesini andırır şekilde, dışarıdan küçük hissedilen ancak içeri girildiğinde geniş olan bir tasarım amaçlanmıştır.¹⁶⁹



Görsel 5.24. Kule Ev (Tower House), Mimar Austin Maynard'ın söyleşisinden bir kesit, tardis etkisi;
<https://maynardarchitects.com/#/865004006353/>; erişim tarihi: Kasım 2018

Diğer yandan; Mimar Austin Maynard oluşturulan köyde görsel 5.25'te farklı renklerde konturlarla çevrelenen her bir 'eve' farklı kişilikler yüklediklerini

¹⁶⁸<https://maynardarchitects.com/#/865004006353/>; erişim tarihi: Kasım 2018

¹⁶⁹<https://maynardarchitects.com/#/865004006353/>; erişim tarihi: Kasım 2018

belirtmektedir. Tardis etkisiyle bu birimlerin her biri dışarıdan küçük görünmesine karşın, iç mekâna girildiğinde, birbiri ardına sıralı mekânlar bütüncül bir form almakta olup; mekânlar arası serbest bir akış imkânı sunmaktadır.



Görsel 5.25. Kule Ev (Tower House), Mimar Austin Maynard'ın söyleşisinden bir kesit, akışkan mekânlar; <https://maynardarchitects.com/#/865004006353/>; erişim tarihi: Kasım 2018



Görsel 5.26. Kule Ev (Tower House);

www.archdaily.com/607733/tower-house-andrew-maynard-architects/; erişim tarihi Kasım 2018

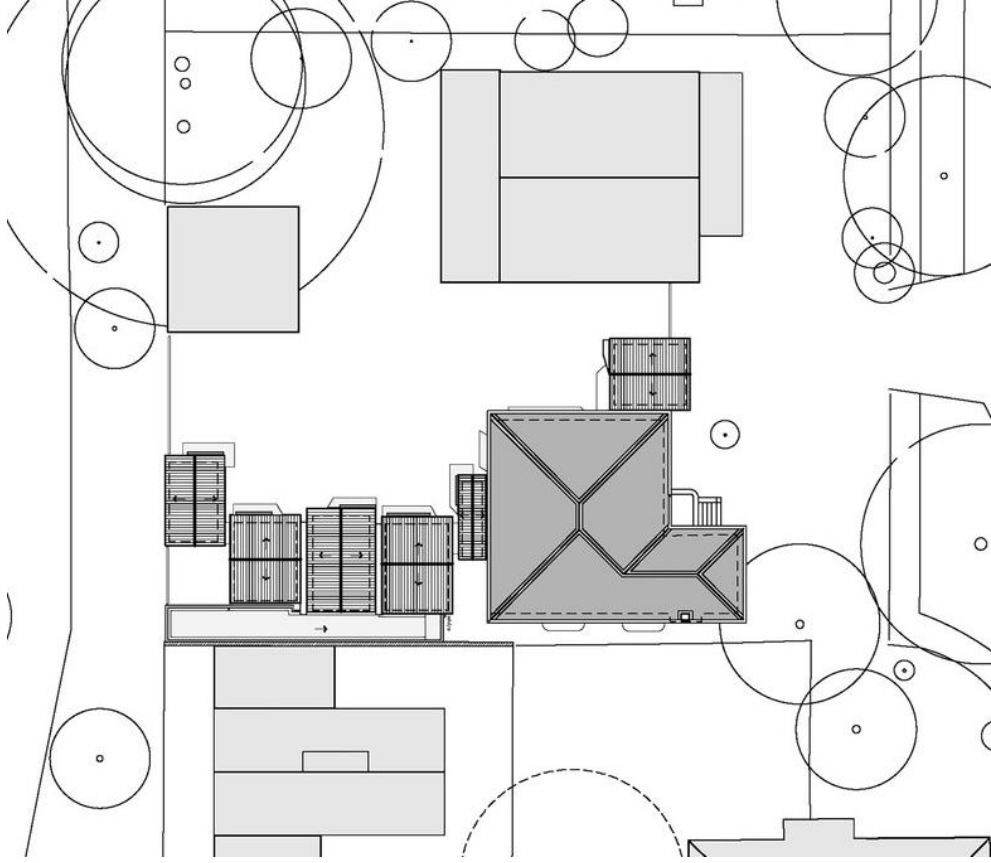
Austin Maynard, Avustralya'nın geniş ve düz arazisine paralel olarak evlerin de geniş ve yatayda uzandığını ifadelendirirken; çocuk çizimleri sonrası Kule Ev'in dikey

bir ev olması üzerine durulduğunu ifade etmiştir.¹⁷⁰ Yerden tavana kadar uzanan kitaplık ve bu yüksek hacimde çocukların üzerinde kitap okuyabileceği ağ fikirleri de binanın düşey vurgusu ile paralellik göstermekte olup; tasarımın hacmini zengin ve verimli kılmaktadır.



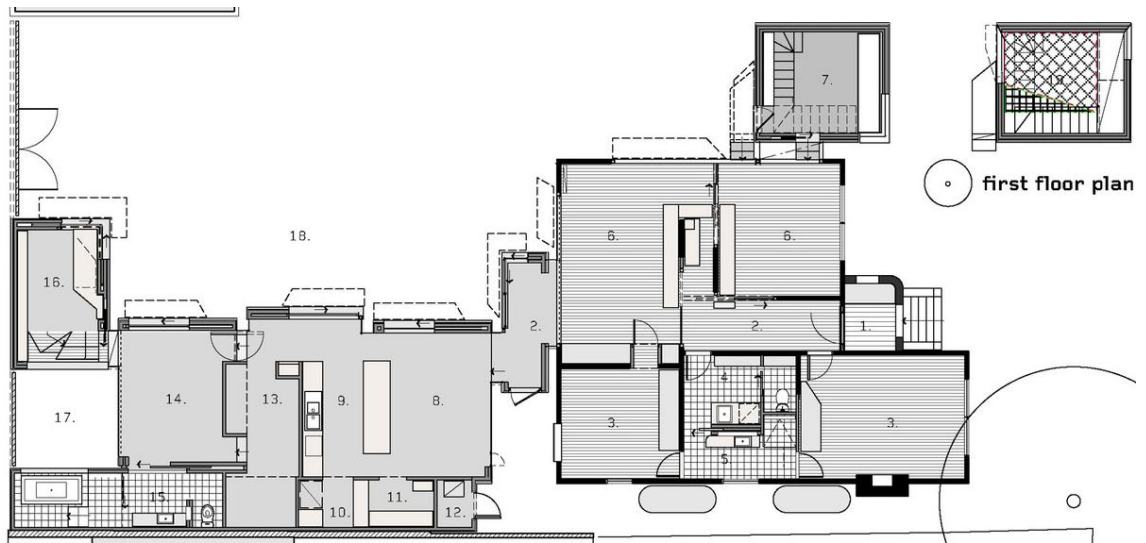
Görsel 5.27. Kule Ev (Tower House); <https://maynardarchitects.com/#/865004006353/>; erişim tarihi: Kasım 2018

¹⁷⁰<https://maynardarchitects.com/#/865004006353/>; erişim tarihi: Kasım 2018



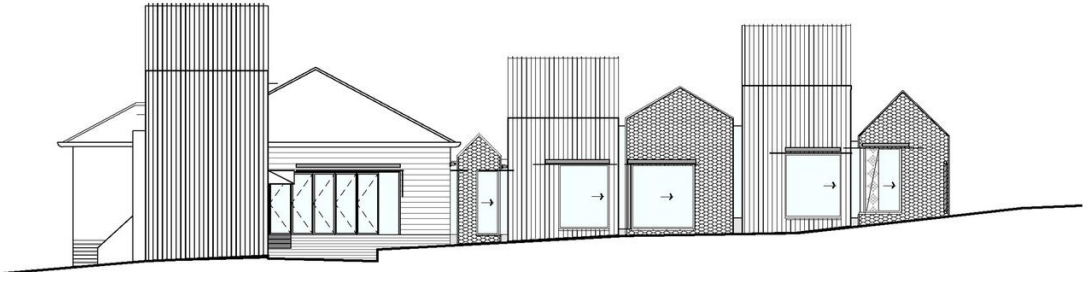
Şekil 5.13. Kule Ev (Tower House) vaziyet planı;

www.archdaily.com/607733/tower-house-andrew-maynard-architects/; erişim tarihi Kasım 2018



Şekil 5.14. Kule Ev (Tower House) kat planı;

www.archdaily.com/607733/tower-house-andrew-maynard-architects/; erişim tarihi Kasım 2018



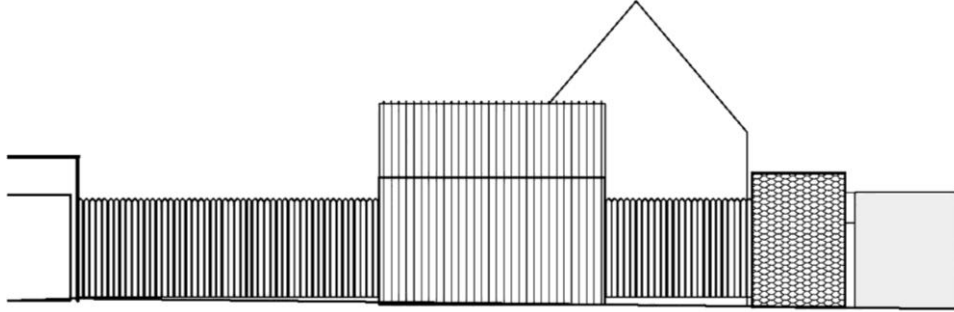
Şekil 5.15. Kule Ev (Tower House) kuzey cephesi;

www.archdaily.com/607733/tower-house-andrew-maynard-architects/; erişim tarihi Kasım 2018



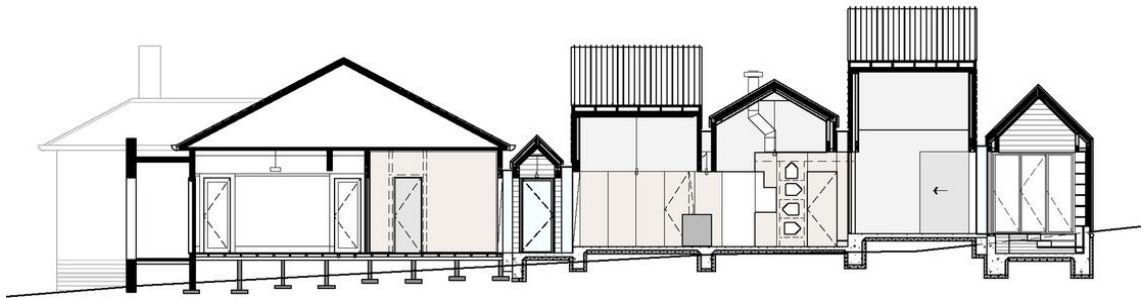
Şekil 5.16. Kule Ev (Tower House) doğu cephesi;

www.archdaily.com/607733/tower-house-andrew-maynard-architects/; erişim tarihi Kasım 2018



Şekil 5.17. Kule Ev (Tower House) batı cephesi;

www.archdaily.com/607733/tower-house-andrew-maynard-architects/; erişim tarihi Kasım 2018



Şekil 5.18. Kule Ev (Tower House) kesiti;

www.archdaily.com/607733/tower-house-andrew-maynard-architects/; erişim tarihi Kasım 2018

Söz konusu konutun çıkış noktası niteliğindeki ikiz kardeşlere ait resimlere bakıldığında tasarım ve çocuk resimlerinin benzerlikler taşıdığı gözlemlenebilmektedir. Çocuk resimlerindeki ince ve narin form, tasarımdaki birimleri andırmaktadır. Uygulamada da bu narin formların iç hacimleri kesintiye uğratılmadan, hacmin tamamı bütüncül olarak ele alınarak değerlendirilmiştir. Çocukların resimlerinden birinde konutun konumlandığı hat boyunca sıralanan çit vurgusu dikkati çekmektedir. Toplumsal anlamda iç ve dış ayırımına yapılan bir vurgu olarak değerlendirilen bu çitin uygulamada da hayata geçirilmiş olması konutun karakteristik yönlerinden birini meydana getirmektedir. Tardis etkisi sadece iç mekânda değil; yol cephesi ve bahçe ayırımında çocuk resminden ilham alınarak yapılan bu çit hattı itibarıyla hissedilmektedir.

Çocukların resimlerine bakıldığında zemin çizgisinin, bulutların, kuşun, ağacın ve ışınlarını ekleyerek tamamlama yöntemi kullanılan güneşin ifade edildiği görülmektedir. Bu unsurların her biri çevresel anlamda konutun bileşenleri niteliğindedir. Bu anlamda çocuk resimlerinin mimari tasarıma dair imajinatif mekân ilişkilerini yansıttığı söylenebilir. Bu kapsamda çocukların tek ölçek bazındaki konut tasarımları ile Lynch'in kent okuma parametreleri karşılaştırıldığında, özellikle çit çizimi ile iki ayrı *bölge*; çitin kendi doğrultusu ile *sınır* ve konutun narin formu ile çatının eğim vurgusunun *işaret* bileşeni ile paralellik gösterdiği ifadelendirilebilir. İçerdiği yalın ve şematik ifadeler gereği resmin, şematik dönem (7-9 yaş) çocuğa ait olduğu yorumlanabilmekte olup; resimlerin sahibi çocukların sekiz yaşında olduklarının biliniyor olması, çocuklarının dönem özelliklerini yansıttıklarını göstermektedir. Resimlerdeki ifadelerin üzerine açıklamalar yapılması resimlerin sahipleri olan çocukların resmi anlatma çabaları olduğunu göstermektedir.

Kule Ev (Tower House) tasarımı, diğer konut örneklerinden farklı olarak, genel çocuk resimlerindeki ifadelere değil, spesifik olarak kendi kullanıcısı olan çocukların resimlerine dayanması açısından farklılık ve önem arz etmektedir. Tasarım kurgusu her ne kadar çocukların resimlerindeki genel konut ifadelerindeki çatı, pencere ve oranları andırsa dahi hacimsel yaklaşım, düşey yerleşim ve toplumdan ayrılma çizgisi açısından kendi kullanıcısı olan çocukların resimlerinden ilham almakta ve bu anlamda farklılaşarak özgün bir tasarım olabilmektedir.

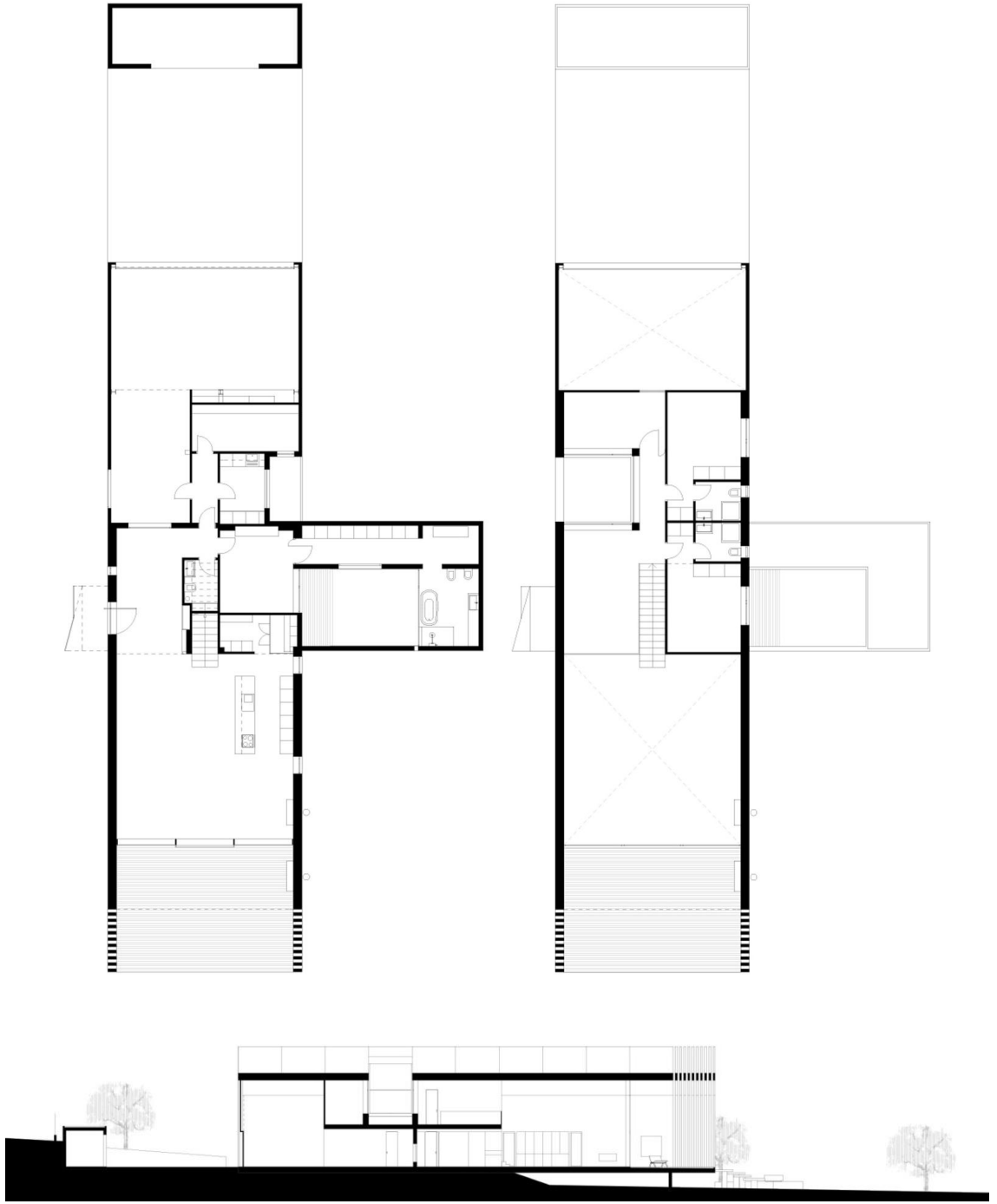
5.1.6. Portekiz Ourém’de Bir Konut (Filipe Saraiva)

Portekiz’in Ourém kentinde 2016 yılında uygulanan ve toplam 410m2 alana sahip olan bir konut yapısıdır. ‘Ev’ kavramının herhangi bir kültür ve yerde, çevreleyen ve koruyan barınak olmasına paralel olarak, bu konutun ‘*güvenli bir cennet ve kendi dünyamız*’ söylemine sahip olduğu belirtilmiştir.¹⁷¹



Görsel 5.28. Portekiz Ourém’de Bir Konut; <http://www.filipesaraiva.pt/fms.html>; erişim tarihi: Kasım 2018

¹⁷¹ <http://www.filipesaraiva.pt/fms.html>; erişim tarihi: Kasım 2018



Şekil 5.19. *Portekiz Ourém’de Bir Konut; planlar ve kesit; <http://www.filipesaraiva.pt/fms.html>;*
erişim tarihi: Kasım 2018

Bu tasarım doğrudan, özelleşmiş bir çocuk kitlesine ait resimlerden olmamakla birlikte; çocuk çizimlerindeki genel çizgi ifadelerinden yola çıkarak uygulanmıştır. Mimar Filipe Saraiva, dünyanın herhangi bir yerinde çocuktan ev çizilmesi istendiğinde beş çizgi, bir dikdörtgen ve iki kareden oluşan basit bir temsilin olduğunu ifadelendirmekte olup; beş çizgi çatı ve duvarların oluşturduğu kapalı formu, bir

dikdörtgen kapıyı, iki kare de pencereleri temsil etmektedir. Söz konusu konutun tasarımında bu sade anlatıma sahip temsiliyetten ilham alınmış olup; bu şematik ifade modüler birim olarak belirlenmiştir. Tanıdık formun daima korunmuş olduğu hissi verilerek, bu formun devamlılığı sağlanmıştır. Bunun yanı sıra bu form herkes tarafından tanımlanabilen, dengeli boyutlara sahip, iyi oranlanmış bir geometrik şekil olan beşgende karşılığını bulmuştur.¹⁷² Bu formun gerek uygulama öncesi maketteki modüler birim seçiminde, gerekse uygulama sonrası cepheler ve iç mekândaki vurgusu dikkati çekmektedir.



Görsel 5.29. Portekiz Ourém’de Bir Konut; beşgen formundaki vurgu;

<http://www.filipesaraiva.pt/fms.html>; erişim tarihi: Kasım 2018

¹⁷² <https://www.archdaily.com/883140/house-in-ourem-filipe-saraiva>; Kasım 2018

Bu tasarım doğrudan, özelleşmiş bir çocuk kitlesine ait olan resimlerden olmamakla birlikte; çocuk resimlerindeki genel çizgi ifadelerinden yola çıkarak tasarlanıp uygulanmıştır. Bu çıkış noktasının özellikle tasarımın formunu doğrudan etkilediği görülmektedir. Bunun yanı sıra çocuk resimlerindeki ev ifadesinin karşılığı niteliğinde gösterilen beşgenin '*birim*' olarak belirlenmiş olması; tasarımın şekillenmesi açısından önem arz etmektedir. Ayrıca tasarım sahip olduğu modern çizgiler ve yalınlık sebebiyle çocuk resimleri ile paralellik göstermektedir.

5.1.7. Hangzhou Haishu Okulu (LYCS)

Hangzhou Haishu Okulu, Çin'in bilim ve teknoloji kenti olarak nitelendirilen Hangzhou kentinde 2017 yılında uygulanan bir okul yerleşkesi tasarımıdır. İçerisinde bir anaokulu ve bir ilköğretim okulunu barındıran; 44900m² yüzölçümlü alanda on beş ayrı hacimden meydana gelen yerleşke, toplam 28000m² kapalı alana sahiptir.¹⁷³



(1-Anaokulu, 2- İlköğretim Okulu, 3- Kantin, 4- Spor Salonu, 5- İdari Bina, 6- Koridor, 7- Basketbol Sahası, 8- Oyun Sahası, 9- Tribün Alanı)

Görsel 5.30. Hangzhou Haishu Okulu vaziyet planı; <https://www.archdaily.com/904284/hangzhou-haishu-school-of-future-sci-tech-city-lycs-architecture>; erişim tarihi: Kasım 2019

¹⁷³ <https://www.archdaily.com/904284/hangzhou-haishu-school-of-future-sci-tech-city-lycs-architecture>; erişim tarihi: Kasım 2018

Hangzhou Haishu Okulu'nun tasarımında çocuk resimlerinden esinlenme söz konusudur. Dikkate alınan çocuk resmine göre; “küçük ölçekli mutlu sokaklar” söylemine sahip bir okul tasarlamak hedeflenmiştir.¹⁷⁴



Görsel 5.31. Hangzhou Haishu Okulu tasarımında esinlenilen ve sokak ağlarından oluşan çocuk resmi; <https://www.archdaily.com/904284/hangzhou-haishu-school-of-future-sci-tech-city-lycs-architecture>; erişim tarihi: Kasım 2018

Okul çizimleri istenen çocukların resimleri arasında yer alan görsel 5.31. incelendiğinde; okulun tek bloktan oluşmayıp, parçalı birçok kütlede meydana gelmesi en dikkat çekici ve tasarıma yön verici özelliktir. Bu kütleler sokak ağları ile birbirlerine bağlanmakta olup; oluşturulan dolaşım alanları ile kütleler arası fiziksel bütünlüğün yanı sıra sosyal bütünlük sağlanmaktadır. Açık alanların ‘bahçe’ niteliğinden daha çok, birimler arası ulaşımı sağlayan verimli bir güzergâh olması yorumlanmaktadır. Yaya ve araç dolaşımının yansıtıldığı güzergâhta, uçurtma uçurmak, top oynamak gibi faaliyetler yoluyla grup etkileşimlerine yer verildiği görülmektedir. Bunun yanı sıra birimleri ana

¹⁷⁴ <https://www.archdaily.com/904284/hangzhou-haishu-school-of-future-sci-tech-city-lycs-architecture>; erişim tarihi: Kasım 2018

güzergâha bağlayan tanımlı ara bağlantılar, köprüler, ağaç ve çiçek gibi peyzaja yönelik unsurlar da yer almaktadır. Bu güzergâhta insan figürüne büyük oranda yer verilmiş olup; her bir figürün yüzlerinin gülerken çizilmiş olması dikkati çekmektedir. Bu durum ‘açık alan’ kavramının yeniden ele alınması gerektiği şeklinde yorumlanabilir. Bu doğrultuda, çocuk resminin mimari tasarımdaki karşılığı yapının tek blok olmaktan çıkıp, sokak ağları ile birbirlerine bağlanan hacimler oluşturması şeklinde yorumlanmıştır.

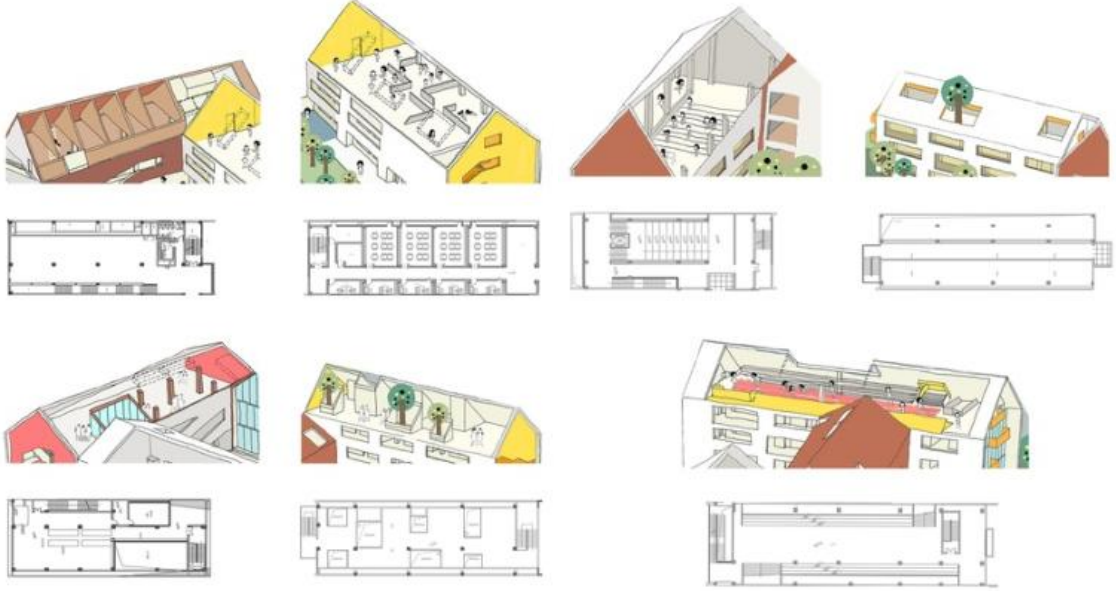


Görsel 5.32. Hangzhou Haishu Okulu parçalı hacimlerin eskizleri;

<https://www.archdaily.com/904284/hangzhou-haishu-school-of-future-sci-tech-city-lycs-architecture>; erişim tarihi: Kasım 2019

Çocuk resimlerindeki izlerin yorumlanması doğrultusunda; tüm kapalı mekânlar farklı açılardaki koridor ve iç avlularla birleştirilmiş olup; bu alanlar sokak niteliğinde hayat bulmuş ve tasarımla bütünleştirilmiştir. Dinamik olarak şekillendirilmiş açık merdivenler ve koridorlar sadece dolaşım için değil, aynı zamanda birçok faaliyet alanı için de tasarlanmıştır. Oluşturulan üst örtülerin altında, farklı toplantı ve sosyal

faaliyetler için oluşturulmuş tanımlı mekânlar mevcuttur. Sokak ağları arasında konumlanan ve dinamik bir siluete sahip olan bu yerleşke, küçük bir toplumu temsil eden çocukların günlük deneyimleri ile sosyal bilinçlerinin geliştirilmesi açısından önemli bir altyapı görevi üstlenmektedir.¹⁷⁵



Görsel 5.33. Hangzhou Haishu Okulu üst örtü kullanımına dair eskizler;

<https://www.archdaily.com/904284/hangzhou-haishu-school-of-future-sci-tech-city-lycs-architecture>; erişim tarihi: Kasım 2018



Görsel 5.34. Hangzhou Haishu Okulu üst örtü kullanımı;

<https://www.archdaily.com/904284/hangzhou-haishu-school-of-future-sci-tech-city-lycs-architecture>; erişim tarihi: Kasım 2018

¹⁷⁵ <https://www.archdaily.com/904284/hangzhou-haishu-school-of-future-sci-tech-city-lycs-architecture>; erişim tarihi: Kasım 2018



Görsel 5.35. Hangzhou Haishu Okulu sokak ağları; <https://www.archdaily.com/904284/hangzhou-haishu-school-of-future-sci-tech-city-lycs-architecture>; erişim tarihi: Kasım 2018

Mimari kütlelerinin fonksiyonlarındaki farklılık renk, malzeme ve pencere formu gibi cephe özellikleri açısından da farklılıklar göstermektedir. 'Küçük bir kasabanın hikâyesi' olarak nitelendirilen alan, tıpkı çocuk resimlerindeki gibi kendi masallarını keşfetmeleri potansiyeli üzerine kuruludur.



Görsel 5.36. Hangzhou Haishu Okulu renk vurguları; <https://www.archdaily.com/904284/hangzhou-haishu-school-of-future-sci-tech-city-lycs-architecture>; erişim tarihi: Kasım 2018

Söz konusu okulun esin kaynağı olan çocuk resmine bakıldığında tasarım ve çocuk resminin ana kurgusunun birbirleri ile bağdaştığı gözlemlenebilmektedir. Oluşturulan parçalı hacimler ve bu hacimleri birbirine bağlayan aktif sokak ağları tasarımın omurgasını oluşturmakta olup; birbirleriyle paralellik göstermektedir. Çocuk resmindeki çok renklilik tasarıma doğrudan taşınmasa da, bir takım yapı elemanlarında renk vurgularının olduğu dikkati çekmektedir. Bu durumun çocuğun okul için zihinde oluşan bilişsel haritalara doğrudan etki edeceği açıktır.

Çocuk resminde çevresel unsurlara çok sayıda yer verilmiş olması resmin mimari tasarıma dair imajinatif mekân ilişkilerini yansıttığı söylenebilir. Bu kapsamda çocuğun okul tasarımı ile Lynch'in kent okuma parametreleri karşılaştırıldığında, okul-sokak ağları ilişkisinin *bölge*; yol, ağaç, hacim yönelişlerinin *sınır* ve renk vurgusunun *işaret* bileşeni ile paralellik gösterdiği ifadelendirilebilir. Perspektiften uzak, düzleme özelliği baskın olan çocuk resimdeki yalın ve şematik gereği resmin, şematik dönem (7-9 yaş) çocuğa ait olduğu yorumlanabilmektedir. Çocuk resminde güneş ışınlarının da eklenmiş olması, tamamlama özelliği ile paralellik göstermekte olup, güneş ve bulutun göz ve ağza sahip olması kişileştirme özelliği taşımaktadır. Bu özellikler resmin imajinatif yönünü zengin kılmaktadır.

Hangzhou Haishu Okulu'nda kullanıcısı olan çocuk resimlerinden hareket edilmiş olması sadece fiziki görünüm açısından değil, parçalı hacimler arası sokak ağı oluşturarak fonksiyonel açıdan da tasarımı etkilemektedir. Bu konumlandırma, yerleşkenin toplumsal ilişkilerini doğrudan etkileyen bir kurgunun zeminini oluşturması sebebiyle tasarımı sosyal açıdan da etkilemektedir. Bu durum çocuk resminden esinlenerek tasarlanan Hangzhou Haishu Okulu'nu farklı, özgün ve verimli kılmaktadır.

5.2. Çocuk Resimlerinin Mimari Tasarıma Etkisine Dair Değerlendirmeler

“Çocuk Resimlerinin Mimari Tasarıma Etkisi” adı altında ele alınan tez çalışması, çocuk ve mimarlık öğeleriyle ilerletilmiş olup; algı, resim ve mekân üzerinden kuram, görüş ve literatür taramalarına yer verilmiştir. Bu taramalar doğrultusunda, son bölümde çocuk resimlerini esin kaynağı olarak ele alan, uygulanmış yedi adet mimari tasarım örneği açıklanmıştır. (Tablo 5.1) Bu kapsamda verilen örnekler üzerinden çocuk resimlerinin mimari tasarıma etkisine dair birtakım değerlendirmelere ulaşılmıştır.

Tasarım	Tasarımcı	Konum	İşlev	Yapım Yılı
Davidson İlköğretim Okulu	Adams Group/Henry Sanoff	ABD-Kuzey Carolina-Charlotte	Okul	1994
Shangkhaburi Köy Okulu	Kikuma Watanabe	Tayland-Shangkhaburi Köyü	Okul	2013
Kermetinde Bakım Evi	CEBRA	Danimarka-Kermetinde	Çocuk Bakım Evi	2014
Frederiksvej Anaokulu	COBE	Danimarka-Kopenhag	Anaokulu	2015
Kule Ev (Tower House)	Austin Maynard	Avustralya-Alphington	Konut	2014
Portekiz Ourém'de Bir Konut	Filipe Saraiva	Portekiz-Ourém	Konut	2016
Hangzhou Haishu Okulu	LYCS	Çin-Hangzhou	Eğitim Yerleşkesi	2017

Tablo 5.1. Çocuk resimlerinden esinlenen tasarımlar; N.GÜLEÇ; 2019

Tez kapsamında incelenen yedi örnekten üç tanesi **tasarıma özgü olmayıp, çocuk resimlerindeki genel ifadelerden esinlenen tasarımlardır.** (Tablo 5.2) Bu durum genellikle çocuğun ‘konut’ ifadesindeki duvar, çatı ve zemin çizgilerinden meydana gelen ‘beşgene’ işaret etmektedir. Bu şematik ifadedeki beşik çatılı beşgen, ‘birim’ olarak ele alınmış olup; tasarımlar bu formdan türetilmiş ve ilerletilmiştir. Her ne kadar biçimsel bir yaklaşım olarak görünse de, verilen örneklerden, bu birimin hacimsel potansiyel taşıdığı anlaşılmaktadır. Oluşturulan beşgen çerçevenin, yüzeysellikten çıkarılıp, hacimsel olarak mekânın zenginleştirildiği görülmektedir. Bu durumda beşgen ifadenin, tasarımları sınırlayıcı değil; onlara yön verici bir etkiye sahip olduğu söylenebilmektedir.

Tasarım	Çocuk	Resim Evresi	Mekansal Algı Evresi	Resimdeki Mekan İlişkileri	Çocuk Resminden Esinlenen Özellik
Kermetinde Bakım Evi	Genel	-	-	-	Şematik beşgen ifadesi (birim kütle), Beşik çatı, Farklı oranlarda bölmesiz pencereler, Bitişik nizam kurgu (Aynı doğrultu) Yalnlık
Frederiksvej Anaokulu	Genel	-	-	-	Şematik beşgen ifadesi (birim kütle), Beşik çatı, Farklı oranlarda bölmesiz pencereler, Bitişik nizam kurgu (Farklı doğrultu) Yalnlık (Karmaşadan uzaklık)
Portekiz Ourém'de Bir Konut	Genel	-	-	-	Şematik beşgen ifadesi (birim kütle), Beşik çatı, Yalnlık

Tablo 5.2. Çocuk resimlerindeki genel ifadelerden esinlenen tasarımlar; N.GÜLEÇ; 2019

Beşgen şeklindeki şematik konut ifadesinin yanı sıra, çocuk resimlerinden esinlenen ifadelerden bir diğeri de farklı oranlardaki bölmesiz pencerelerdir. Bu ifade Kermetinde Bakım Evi'nde ve Fredeiksvej Anaokulu'nda yer almakta olup; Portekiz Ourém'deki konutta kullanılmamıştır. Bu konutta ise ön ve arka cephedeki beşgen

çerçeve yüzeylerin tamamı beşgen açıklık şeklindedir. Ön yüzeyde tamamen şeffaf olan bu açıklığın arka yüzeyde yarı mat olduğu görülmektedir.

Çocuk resimlerinden esinlenen tasarımların üzerinde durduğu diğer husus bitişik nizam kurgusudur. Büyük yapıların tek blok şeklinde çözümlenmeyip, beşgen prizma formundaki parçalı kütlelerin bitişik nizam şeklinde konumlandırıldığı görülmektedir. Bu konumlanma Kerteminde Bakım Evi'nde ve Fredeiksvej Anaokulu'nda uygulanırken, Portekiz Ourém'deki konutta kütlelerin tek parça olduğu ve bu formun derinliğinin arttırıldığı görülmektedir. Bitişik nizam konumlanma Kerteminde Bakım Evi'nde parçaların aynı doğrultuya yönlendirilmesi ile oluşturulurken, Fredeiksvej Anaokulu'nda parçalar doksan derecelik farklı açılara yönelim ile uygulanmıştır.

Çocuk resimlerinden esinlenen tasarımların üzerinde durduğu ve baskın olarak hissettirdiği diğer husus yalınlıktır. Özellikle şematik dönem çocuğunun resminde yalınlık ön planda olup; resim detaylardan uzaktır. Bu durum, resim evrelerinde gerçekçilik evresinin dışında açıklansa da, aslında yalınlığın gerçeğe uyarlanabilir bir durum olduğunu kanıtlamaktadır. Buna paralel olarak, yalınlık özelliğinin verilen örneklerdeki tüm tasarımlarda önemsenmiş olması dikkati çekmektedir. Tasarımların tamamında yalın mimari dil hâkim olup; yalınlığı esas alan detay çözümlemelerine yer verildiği anlaşılmaktadır. Bu konuya ilişkin olarak; Fredeiksvej Anaokulu'nda *“..çatıda gizli oluk hattı ve titiz malzeme bağlantıları vasıtasıyla karmaşadan kaçınıldığını ve pencerelerin çerçevesiz bir görüntü için özenle tasarlandığını; çünkü çocukların da bu şekilde resmettiği..”*¹⁷⁶ ifadesi bu çıkarımı önemli ölçüde desteklemektedir.

Yukarıda bahsi geçen üç uygulama örneğinde, tasarıma özgü bir çocuk kitlesi olmayıp; çocuk resimlerindeki genel ifadelerden esinlenildiği için işaret olarak gösterilebilir özel bir resim bulunmamaktadır. Bu sebeple; esin kaynağı olan resimlerin evresine, yansıttıkları mekânsal algı evrelerine ve resimdeki mekân ilişkilerine yönelik net çıkarımlar yapılamamaktadır. Ancak; çocuk resimlerinden esinlenen özelliklerin genellikle şematik dönem çocuklarına ait olduğu yorumlanabilmektedir.

Tez kapsamında incelenen yedi örnekten dört tanesi ise **kullanıcısı olan çocukların yaptıkları resimleri araç olarak kullanıp; tasarıma çocuk katılımı sağlanarak uygulanmış mimari tasarımlardır.** (Tablo 5.3)

¹⁷⁶<http://cobe.dk/project/frederiksvej-kindergarten#frederiksvej-kindergarten>; erişim tarihi: Kasım 2018

Kullanıcısı olan çocuk resimlerinden esinlenen tasarımlar olarak örneklendirilen dört uygulamanın üç tanesi okul yapısıdır. Bu sebeple mekânın kullanıcısı olan çocuklar okulun öğrencileridir. Diğer örnek olan Kule Ev (Tower House) ise konut yapısı olup; kullanıcısı olan çocuklar, aile bireylerinden ikiz erkek kardeşlerdir. Söz konusu uygulamalardan Shanghaburi Köy Okulu’nun tasarımında kullanılan, resmin sahibi çocuğun yaşına dair herhangi bir bilgi yer almamaktadır. Diğer üç örneğin esin kaynağı olan resimler ise şematik dönem (7-9 yaş arası) evresine sahiptir.

Tasarım	Çocuk	Resim Evresi	Mekansal Algı Evresi	Resimdeki Mekan İlişkileri	Çocuk Resminden Esinlenen Özellik
Davidson İlköğretim Okulu	Kullanıcısı (Öğrenci)	Şematik Dönem	Somut İşlemler Mekanı	İmajinatif	Açık hava öğrenim teknikleri, Medya merkezinin açık alana açılması, Gün ışığı ihtiyacı, Avlu, Kule, Canlı renkler
Shanghaburi Köy Okulu	Kullanıcısı (Öğrenci)	-	Somut İşlemler Mekanı	-	Uçan gemi kurgusu ile yükselen form, Hacimsel derinlik
Kule Ev (Tower House)	Kullanıcısı (Aile bireyleri)	Şematik Dönem	Somut İşlemler Mekanı	İmajinatif	Bağlam, Tardis etkisi, Düşeysellik, Ölçek, Hacimsel verimlilik, İç-dış ayrımı vurgusu
Hangzhou Haishu Okulu	Kullanıcısı (Öğrenci)	Şematik Dönem	Somut İşlemler Mekanı	İmajinatif	Parçalı kütleler, Yerleşim planı, Sokak ağları, Grup etkileşimli güzergâhlar

Tablo 5.3. Kullanıcısı olan çocuk resimlerinden esinlenen tasarımlar; N.GÜLEÇ; 2019

Örneklendirilen dört uygulamanın üç tanesinin, Lynch’in kent okuma parametreleri de göz önünde bulundurulduğunda çevreye dair unsurlar barındırdığı görülmektedir. Bu sebeple bu üç örneğin esinlendiği resimlerin imajinatif mekân ilişkilerini yansıttığı söylenebilmektedir. Shanghaburi Köy Okulu’nda çocuğun orijinal resmine yer verilmediği için, resmin çevresel unsurları yansıtıp yansıtmadığı bilinmemektedir. İmajinatif ilişkileri yansıtan üç örnek arasında ise; çevresel unsurların en çok etkisinin bulunduğu tasarımın Hangzhou Haishu Okulu olduğu yorumlanabilir. Çünkü bu okulda yerleşim planı, sokak ağları ve bu alanlarda oluşturulan grup etkileşimli güzergâhlar çocuk resimleri ile doğrudan paralellik göstermekte olup; tasarımın omurgası şeklindedir. Kule Ev (Tower House) ise köy dokusundan kopmamak, ölçekte duyarlılık, yere bağlanma ve çit sınırı ile iç-dış ayrımına vurgu açısından önemli imajinatif mekânsal ilişkiler taşımaktadır.

Kullanıcısı olan çocukların resimlerinden esinlenen örneklerde, ifadelerin fonksiyon şemasına da etkisinin bulunduğu görülmektedir. Özellikle Davidson İlköğretim Okulu’nda açık hava öğrenim tekniklerini destekleyen, gün ışığından faydalanan, sınıf-bahçe ilişkisinin kuvvetlenmesini sağlayan açık kapalı mekân

bütünlüğü çocukların ifadelerinden yola çıkarak çözümlenmiştir. Bu ilişki, açık alana açılan medya merkezi ve avlu yapılarının da fonksiyon şemasında yer almasını sağlamıştır.

Kullanıcısı olan çocukların resimlerinden esinlenen örneklerden Shangkhaburi Köy Okulu ve Kule Ev’de (Tower House) çocuk resimlerindeki ifadelerin, hacimsel anlamda etki ettiği görülmektedir. Bu kapsamda, Shangkhaburi Köy Okulu’nda yer alan uçan gemi kurgusu sebebiyle yapı hacminde yükselme ve dolayısıyla derinlik sağlanmıştır. Kule Ev’de (Tower Ev) ise çocuk resminde yer alan düşeysellik vurgusu ile yapıda düşey hacim oluşturulmuş ve bu hacim döşeme ile kesintiye uğratılmamıştır. Düşey hacim yine çocukların vakit geçirmesine yönelik ağlardan oluşan esnek bir kot niteliğindedir.

Örneklerden bazılarının fiziki görünüm açısından da kullanıcısı olan çocukların resimlerinden etkilendiği anlaşılmaktadır. Bu kapsamda Davidson İlköğretim Okulu’nda yer alan kule yapısının çocuk resminde de olduğu görülmektedir. Ayrıca çocuk resminde cephedeki kırmızı vurgusu, uygulamada kırmızı kaplama tuğlası olarak karşılığını bulmuştur. Shangkhaburi Köy Okulu’nda ise uçan gemi kurgusunun yapısal form olarak yorumlanması, çocuk resminin fiziki görünüm açısından büyük etkisinin olduğunu göstermektedir. Ayrıca, Kule Ev ve Hangszhou Haishu Okulu’nda cephe özelliklerinin genel çocuk resimlerindeki beşgen form ve yalınlığı yansıttığı görülmektedir.

Çocuk resimlerinden esinlenilerek uygulanan tüm örnekler arasında Shangkhaburi Köyü Okulu’nun yöresel yapı malzeme ve tekniği ile yapılmış olması bu okulu diğerlerinden ayıran bir özelliktir.

Açıklanan yedi yapı örneği üzerinden, çocuk resimlerinin mimari tasarıma etkisine dair özet niteliğinde genel bir değerlendirme yapıldığında aşağıdaki tespitlere ulaşılmaktadır:

- Çocuk resimlerinden yola çıkan mimari tasarımlarda hem “*tasarıma özgü olmayıp; çocuk resimlerindeki genel ifadelerden esinlenen*” hem de “*kullanıcısı olan çocukların yaptıkları resimleri araç olarak kullanıp; tasarıma çocuk katılımı sağlanarak uygulanan*” örnekler bulunmaktadır.

- Özellikle çocuk resimlerindeki genel ifadelerden esinlenen mimari tasarımlarda, büyük oranda çocuğun şematik ‘konut’ ifadesindeki duvar, çatı ve zemin çizgilerinden meydana gelen ‘beşgen’ formun kullanıldığı görülmektedir.

▪ Kullanılan beşgen formun doğrultularında, yönlenmelerinde, derinliklerinde, düşeysellğinde ve doluluk-boşluk oranlarında hem cephe açısından hem de hacim açısından farklılaşmalara gidildiği görülmektedir. Bu durumda beşgen ifadenin, tasarımları sınırlayıcı değil; onlara yön verici bir etkiye sahip olduğu söylenebilmektedir.

▪ Çocuk resimlerinden esinlenen tasarımların üzerinde durduğu diğer husus bitişik nizam kurgusudur. Büyük yapıların tek blok şeklinde çözümlenmeyip, beşgen prizma formundaki parçalı kütlelerin bitişik nizam şeklinde konumlandırıldığı görülmektedir.

▪ Çocuk resimlerinden sıklıkla esinlenen ifadelerden bir diğeri de farklı oranlardaki bölmesiz pencerelerdir.

▪ Çocuk resimlerinden esinlenen tasarımların üzerinde durduğu ve baskın olarak hissettirdiği diğer husus yalınlıktır. Yalınlık özelliğinin verilen örneklerdeki tüm tasarımlarda önemsenmiş olması dikkati çekmektedir. Tasarımların tamamında yalın mimari dil hâkim olup; yalınlığı esas alan detay çözümlmelerine yer verildiği anlaşılmaktadır.

▪ Çocuk resimlerinden esinlenen özelliklerin genellikle şematik dönem çocuklarına ait olduğu yorumlanabilmektedir. Esinlenen çocuk resimlerinin çevresel unsurları da barındırdığı görülmekte olup; resimlerin imajinatif mekân ilişkilerini yansıttığı söylenebilmektedir.

▪ Çocukların resimlerinden esinlenen örneklerde, ifadelerin fonksiyon şeması, malzeme ve renk açısından da etkisinin bulunduğu görülmektedir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Çocuk gelişiminde belli yaş aralıklarında belli gelişimsel özelliklerin olduğu bilinmektedir. Yaşa bağlı bu gelişimsel özellikler çocuğun iletişim araçları arasında sayılabilecek olan resimde de belli evrelere sahiptir. Genellikle bu evrelerin her birinin yeni bir ‘gelişim’ basamağı olarak nitelendirildiği yorumlansa da, aslında her dönem kendi içinde özgün ifade yöntemlerine sahiptir. Bu ifadeler yorumlandığında, çizgilerin altında yatan bir takım işaretlerin olduğu ve bu işaretlerin tasarıma yönelik veri potansiyeli taşıdığı anlaşılmaktadır. Bu durumu tasarım açısından ‘resim’ olmanın ötesinde tasarım altığı olarak görebilmek, potansiyelin keşfedilebilmesine olanak tanır. Bu bağlamda, çizim yöntemlerini yaşa bağımlı gelişim olarak görmeyen, her yaş dilimindeki yöntemin kendi içinde tasarım ipuçlarını yansıttığını düşünebilen tasarım anlayışına ihtiyaç vardır. Örneğin, çocuk resimlerinde gerçeği yansıtmasa dahi ‘saydamlık’ özelliğinin mimari kesit olarak yorumlanması ve bunun hacimsel zenginlik olarak kazanımı göz ardı edilmemesi gerekenler arasındadır. Bunun yanı sıra her ne kadar perspektiften uzak da olsa ‘düzleme’ yöntemi, tabanında ‘anlatabilme kaygısını’ barındırmakta olup; tasarıma dair ipuçlarını vermesi açısından önem arz etmektedir.

Her ne kadar resimdeki evreler gelişimsel açıdan sınıflandırılmış olsa da, bu durumun tasarım potansiyeli ile doğru orantılı olup, gelişim olarak yorumlanması yanıltıcıdır. Çünkü tasarıma dair ipuçları verilmesinde beklenti ‘gerçekçilik, gerçeğe yakınlık’ değil; özgün ifade kullanımlarıdır. Bu durum tasarıma karalama dönemindeki elin serbestliğinden dahi esinlenme imkânı sunabilmektedir. Tasarımın gerek biçimsel yaklaşımında gerekse fonksiyonel çözümlemesinde yönünü belirleyecek olan yalın anlatım zenginliğidir.

Mimari tasarımda çocuk resimlerinin ele alınması, biçimsel kaygıların ötesindedir. Kullanıcısı olduğu mekânda, yer almayı hayal ettiği rolleri belirlemede çocuğa kulak verilmiş olması tasarımı sosyal anlamda da farklı kılmaktadır. Mekânlar kullanıcısı olan çocuklarla birlikte, çocuk gözüyle ele alınmış olup; daha yaşanılır mekânların kurgulanması hedeflenmektedir. Tasarım sürecinde çocukların özgün iletişim araçları olan resimlerin hedef alınarak, katılımlarını sağlayan uygulamalar ile, çocukların zihninde oluşan mekansal algıların temsili ifadelerini okumak ve bu doğrultuda beklentilerine yönelik çözümler getirebilmek, kullanıcıya duyulan hassasiyeti göstermektedir.

KAYNAKÇA

- Akarsu, F. (1984). *Piaget'ye Göre Çocukta Mekân Kavramının Gelişimi*, Mimarlık Dergisi 84/9
- Aktaş, Y. (2002). *Okul Öncesi Dönemde Matematik Eğitimi*, Adana: Nobel Tıp Kitapevi
- akt. Öcal, A. (2007). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde 6.Sınıf Öğrencilerinin Mekânsal Biliş Becerilerinin İncelenmesi*, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi
- Altman, I. (1975). *The Environment and Social Behavior: Privacy Personal Space, Territory, and Crowding*, Brooks/Cole Publishing Company, Monterey, California; akt. Bayram, Ç. (2016). *Kültür Merkezlerinin Sosyal Etkileşim Alanlarının Mekânsal Dizim Yöntemi İle İrdelenmesi*, İstanbul: İTÜ Yüksek Lisans Tezi
- Ariés, P. (1962). (Çev: Baldick, R.), *Centuries of Childhood: A Social History of Family Life*, New York: Vintage
- Artut, K. (2002). *Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri*, Ankara: Anı Yayıncılık
- Artut, K. (2007). *Okul Öncesinde Resim Eğitimi*, Ankara: Anı Yayıncılık
- Atkinson, R. L. ve Hilgard, R.C. (1996). *Introduction To Psychology*, Harcourt College Pub
- Avcı, S. (2000). *3-12 Yaş Arası Çocukların Sanat Eğitimi Üzerine Görüş ve Öneriler*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Doktora Tezi
- Başaran, İ. E. (1983). *Eğitim Psikolojisi*, Ankara: Kadioğlu Matbaası
- Batı, D. (2012). *4-12 Yaş Çocuk Resimleri ve Onların İç Dünyalarının Resimlerine Yansımaları*, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi
- Baymur, F. (1994). *Genel Psikoloji*, İstanbul: İnkılâp Kitapevi
- Beard, R. M. (1969). *An Outline of Piaget's Developmental Psychology for Students and Teachers*, London: Routledge&Kegan Paul
- Beard, R. M. (1969). *An Outline of Piaget's Developmental Psychology for Students and Teachers*, London: Routledge&Kegan Paul; akt. Öztürk, Ö. (2009). *Ev Kavramı ve Çocuklarda Konut Çevresinin Algılanması*, İstanbul: İTÜ Yüksek Lisans Tezi
- Bilgin, N. (1984). *Çocuk(lar) ve Mekân(lar)*, İstanbul: Mimarlık Dergisi 84/9, Sayı 207
- Bilgin, N. (1990). *Fiziksel Mekândan İnsani ya da İnsanlı Mekâna*, Mimarlık Dergisi 90/3

- Buyurgan, S. (2001). *Sanat Eğitimi ve Öğretimi*, Ankara: Dersal Yayıncılık
- Büyükkarabacak, O. (2008). *Çocuk Resimlerinde İmgelerin Yeri*, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi
- Cassirer, E. (1997). *İnsan Üstüne Bir Deneme*, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları
- Ching, F.D.K. (2002). *Mimarlık, Biçim, Mekân ve Düzen*, İstanbul: YEM Yayınları
- Cirhinlioğlu, F.G. (2001). *Çocuk Ruh Sağlığı ve Gelişimi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Cüceloğlu, D. (1991). *İnsan ve Davranışı-Psikolojinin Temel Kavramları*, İstanbul: Remzi Kitapevi, Büyük Fikir Kitapları Dizisi
- Çakın, Ş. (1990). *Mimari Tasarım, İnsan ve Çevre*, İstanbul: Özal Matbaası; akt. Gül, B. (1993). *Kullanıcı-Çevre Uyum Probleminin Tasarım Sürecinde Çözümlemesi*, İstanbul: İTÜ Yüksek Lisans Tezi
- Çakır, H. (1997). *Çocukların Algılamasında Etkili Olan Mimari Parametrelerin Belirlenmesi*, İstanbul: İTÜ, Yüksek Lisans Tezi
- Çanakçıoğlu, N.G. (2012). *Çocukta Mekân Algısının Gelişimi ve Mekânsal İmge Zenginliği Bakımından Malzemenin Önemi*, Mimarlıkta Malzeme Dergisi 2012/2, İstanbul: Mimarlar Odası
- Erdal, İ.T. (2006). *Gestalt Kuramının Grafik Tasarıma Etkilerinin İncelenmesi*, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi
- Flavell, J.H. (1963). *The Developmental Psychology of Jean Piaget*, London: D.Van Nostrand Company; akt. Akarsu, F. (1984). *Piaget'ye Göre Çocukta Mekân Kavramının Gelişimi*, Mimarlık Dergisi 84/9
- Freutel, T. (2010). *Children's Participation in Urban Planning*, UNICA Euromaster in Urban Studies
- Gesell, A. ve Ilg, F.I. (1946). *The Child From Five to Ten*, New York:Harper and Brothers Pub., akt; Yavuzer, H. (1992). *Resimleriyle Çocuk*, İstanbul: Remzi Kitapevi
- Gesell, A. ve Ilg, F.I. (1949). *Child Development, An Introduction To The Study of Human Growth*, New York:Harper and Brothers Pub., akt; San, İ. (1977). *Sanatsal Yaratma ve Çocukta Yaratıcılık*, Ankara: Türkiye İş Bankası Yayınları
- Gökay, M. (1998). *Birleştirilmiş Sanat Eğitimi Yöntemine Göre İlköğretim II. Basamağında Sanat Eleştirisinin Uygulanması ve Sonuçları*, Konya: Selçuk Üniversitesi, Doktora Tezi

- Güngör, İ.H. (2005). *Temel Tasar/Görsel Sanatlar ve Mimarlık İçin*, İstanbul: Patates Baskı Yayın Evi
- Gür, Ş.Ö. (1996). *Mekân Örgütlenmesi*, İstanbul: Birsen Yayınevi
- Halmatov, S. (2016). *Çocuk Resimleri Analizi ve Psikolojik Resim Testleri*, Ankara: PEGEM Akademi
- Hart, R. (Çev: Kılınç, T.Ş.), (2016). *Çocukların Katılımı: Kuram ve Uygulamada Toplum Gelişimi ve Çevre Korumasında Genç Yurttaşları İçermek*, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Iltus, S.ve Hart, R. (1995). *Participatory Planning and Design of Recreational Spaces With Children*, New York: Architecture&Behaviour; akt. Hart, R. (Çev: Kılınç, T.Ş.) (2016). *Çocukların Katılımı: Kuram ve Uygulamada Toplum Gelişimi ve Çevre Korumasında Genç Yurttaşları İçermek*, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Karayağmurlar, B. (1990). *Sanatta Yaratıcılık ve Eğitim*, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi
- Kehnemuyi, Z. (1993). *Çocuğun Görsel Sanat Eğitimi*, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları
- Kellogg, R. (1970). *Analyzing Children's Art*, USA: Mayfield Publishing Company
- Kellogg, R. ve Scott, O. (1970). *The Psychology of Children's Art*, San Diego: Random House
- Kırıçoğlu, O.T. (2002). *Sanatta Eğitim, Görmek, Öğrenmek, Yaratmak*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Koç, F. (1999). *Çocuk ve Mekân*, İstanbul: İTÜ Yüksek Lisans Tezi
- Koç, H.ve Bulut, İ. (2014). *Gestalt Kuramının Öğrencilerin Harita Okuma ve Yorumlama Beceri Düzeyleri Üzerine Etkisini Belirlemeye Yönelik Bir İnceleme*, İstanbul: Marmara Coğrafya Dergisi, Sayı 30
- Köhler, W. (1947). *Gestalt Psycholog: An Introduction to New Concepsts in Modern Psychology*, New York; akt. Koç, H. ve Bulut, İ. (2014). *Gestalt Kuramının Öğrencilerin Harita Okuma ve Yorumlama Beceri Düzeyleri Üzerine Etkisini Belirlemeye Yönelik Bir İnceleme*, İstanbul: Marmara Coğrafya Dergisi, Sayı 30
- Lang, J. (1987). *Creating Architectural Theory: The Role Of The Behavioral Sciences In Environmental Design*, New York: Van Nostrand Reinhold Co.
- Larousse, (1970), *Çocuk*, 3.cilt, İstanbul: Meydan Yayınevi

- Laurendau, M.C. ve Pinard, A. (1970). *The Development of the Concept of Space in the Child*, New York:International Universities Press akt. Öcal, A. (2007). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde 6.Sınıf Öğrencilerinin Mekânsal Biliş Becerilerinin İncelenmesi*, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi
- Lee, T. (1976). *Psychology and the Environment*, Methuen; akt. Koç, F. (1999). *Çocuk ve Mekân*, İstanbul: İTÜ Yüksek Lisans Tezi
- Levi, D. (1974). *The Gestalt Psychology of Expression in Architecture*, Straoudsburg: Lang, J. v.d., (Edl.), *Designing for Human Behavior*, Dowden, Hutchinson and Ross, Inc.; akt. Aydın, S. (1986). *Mekânsal Değerlendirmede Algısal Yargılara Dayalı Bir Model*, İstanbul: İTÜ Doktora Tezi
- Levi, D. (1974). *The Gestalt Psychology of Expression in Architecture*, Straoudsburg: Lang, J. v.d., (Edl.), *Designing for Human Behavior*, Dowden, Hutchinson and Ross, Inc.; akt. Aydın, S. (1993). *Mimarlıkta Estetik Değerler*, İstanbul: İTÜ Mimarlık Fakültesi Baskı Atölyesi
- Lowenfeld, V. ve Brittain, W.L. (1964). *Creative and Mental Growth*. New York: Macmillan Publishing Company
- Lynch, K. (2010). (Çev. Başaran, İ.), *Kent İmgesi*, İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları
- Meli-Dworetzky, G. (1966). *Haz ve Bunalım*, İstanbul: Ed. Fak. Basımevi; akt. Yavuzer, H. (1992). *Resimleriyle Çocuk*, İstanbul: Remzi Kitapevi
- Moore, G.T. (1979). *Environment-Behavior Studies*, Snyder, J.C.& Catanese, A.J. *Introduction to Architecture*, New York: McGraw-Hill; akt. Bayram, Ç. (2016). *Kültür Merkezlerinin Sosyal Etkileşim Alanlarının Mekânsal Dizim Yöntemi İle İrdelenmesi*, İstanbul: İTÜ Yüksek Lisans Tezi
- Morgan, C. (1977). *Psikolojiye Giriş*, Ankara: Meteksan Yayınları
- Neisser, U. (1976). *Cognition and Reality: Principles and Implications of Cognitive Psychology*, San Francisco: W.H.Freeman and Company
- Özservet, Y.Ç. (2015). *Kentli Çocukların Hayalî Sokakları: Beyoğlu Sütluçe-Örnektepe Bölgesi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Kent Araştırmaları Enstitüsü, İdeal Kent Dergisi*, Uluslararası Kent Araştırmaları Kongresi Bildiriler Kitabı
- Piaget, J. (1954). *The The Child's Construction of Reality In The Child*, New York: Basic Books.
- Piaget, J. (1954). *The The Child's Construction of Reality In The Child*, New York: Basic Books. akt. Öcal, A. (2007). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde 6.Sınıf Öğrencilerinin Mekânsal Biliş Becerilerinin İncelenmesi*, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi

- Piaget, J., Inhelder B. ve Szeminska, A. (1960). *The Child's Conception of Geometry*, New York: Basic Books
- Piaget, J. (1962). *Play, Dreams and Imitation in Childhood*, New York: Norton
- Piaget J. ve Inhelder, B. (1967). *The Child's Conception of Space*, London: Routledge&Kegan Paul akt. Çanakçıoğlu, N.G. (2012). *Çocukta Mekân Algısının Gelişimi ve Mekânsal İmge Zenginliği Bakımından Malzemenin Önemi*, Mimarlıkta Malzeme Dergisi 2012/2, İstanbul: Mimarlar Odası
- Porteous, J.D. (1977). *Environment and Behavior: Planning and Everyday Urban Life*, Addison-Wesley, Reading, Mass
- Pulasky, M.A.S. (1980). *Understanding Piaget: An Introduction to Children's Cognitive Development*, New York: Harper & Row
- Rousseau, J.J. (2003). (Çev: Baştürk, M.), *Emile ya da Çocuk Eğitimi Üzerine*, Erzurum: Babil Yayınları
- San, İ. (1977). *Sanatsal Yaratma ve Çocukta Yaratıcılık*, Ankara: Türkiye İş Bankası Yayınları
- Sanoff, H. (1994). *Participatory Design*, Ohio: BookMasters, Mansfield; akt. Hacılibeyoğlu, F. (2013). *Mimari Tasarım Sürecinde Kullanıcı Katılımı Üzerine Bir Model Önerisi*, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Mimarlık Anabilim Dalı, Doktora Tezi
- Sanoff, H. (2000). *Community Participation Methods In Design and Planning*, New York: John Wiley&Sons, Inc.
- Sanoff, H. (2000). *Community Participation Methods In Design and Planning*, New York: John Wiley&Sons, Inc.; akt. Hacılibeyoğlu, F. (2013). *Mimari Tasarım Sürecinde Kullanıcı Katılımı Üzerine Bir Model Önerisi*, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Mimarlık Anabilim Dalı, Doktora Tezi
- Sanoff, H. (2002). *Schools Designed with Community Participation*, Chapter: Schools For The Future: Design Proposals From Architectural Psychology
- Sarioğlu Erdoğan, G.P. (2016). *Temel Tasarım Eğitimi: Bir Ders Planı Örneği*, İstanbul: Doğu Üniversitesi, Sanat ve Tasarım Fakültesi, Planlama Dergisi, Sayı 26
- Schroeder, H. W. (2007). *Place Experience, Gestalt, and The Human-Nature Relationship*, Journal of Environmental Psychology
- Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*, Ankara: Pegem Akademi; akt. Elliott, S.N., Kratochwill, T.R., Cook, J.L., Travers, J.F. (2000). *Educational Psychology: Effective Teaching, Effective Learning*, Boston: Mc Graw Hill akt. Koç, H.ve Bulut, İ. (2014). *Gestalt Kuramının Öğrencilerin Harita Okuma ve*

Yorumlama Beceri Düzeyleri Üzerine Etkisini Belirlemeye Yönelik Bir İnceleme,
İstanbul: Marmara Coğrafya Dergisi, Sayı 30

Spradley, J.P. (1972). *Culture and Cognition: Rules, Maps, and Plans* San Francisco, CA: Chandler

Tsiamparta, E. *Ideal School-Nepal: Preparatory Research On Sustainable Schooldesign, Belgium*..Katholic University of Leuven (KULeuven), Faculty of Architecture, Campus Ghent

Türkdoğan, G. (1981). *Sanat Eğitimi Yöntemleri*, Ankara: Ayyıldız Matbaası

Türksoy, Ö. (1986). *Çevresel Psikoloji, Planlama ve Kentsel Bütünleşme*, Ankara: Planlama, Şehir Planlama Mimar ve Mühendisleri Odası Yayını, 86/1

Ünlü, A. (1998). *Çevresel Tasarımda İlk Kavramlar*, İstanbul: İTÜ Mimarlık Fakültesi Baskı Atölyesi

Varış, F. (1994). *Eğitim Bilimine Giriş*, Ankara: Atlas Kitapevi

Vitruvius, (2005). *Mimarlık Üzerine On Kitap*, Şevki Vanlı Mimarlık Vakfı

Werner, H. (1964). *Comparative Psychology of Mental Development*, Oxford, England: Follett Pub. Co

Yavuzer, H. (1992). *Resimleriyle Çocuk*, İstanbul: Remzi Kitapevi

Yavuzer, H. (2003). *Çocuk Psikolojisi*, İstanbul: Remzi Kitapevi

Yıldırım, S. ve Fişek, G. (1983). *Çocuk Gelişimi*, İstanbul: MEB Basımevi

Yolcu, E. (2009). *Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri*, Ankara: Nobel Yayın

Türk Dil Kurumu, <http://tdk.gov.tr>; Erişim tarihi: Mart 2011

Mimarlık Sözlüğü, <http://www.mimarisozluk.com/search.php>; Erişim tarihi: Aralık 2014

Felsefe Terimleri Sözlüğü, <https://www.dmy.info/felsefe-terimleri-sozlugu/>; Erişim tarihi: Mart 2011

<https://www.northeastern.edu/careers/blog/introducing-the-mind-map/>; Erişim tarihi: Mart 2011

<https://www.humanium.org/en/childrens-rights-history/>; Erişim tarihi: Mart 2011

http://www.radikal.com.tr/radikalist/hindistandan_kadikoy_sokaklarına_bir_yolculuk_mandala-1253159; Erişim tarihi: Kasım 2011

<http://www.gorselsanatlar.org/archive.php?topic=26662.0>; Erişim tarihi: Kasım 2011

<http://sakaryabilsemsanat.tr.gg/>; Erişim tarihi: Mart 2015

http://www.odtu_kyod.k12.tr/; Erişim tarihi: Mart 2015

<http://www.psikolojistanbul.com/portfolio/genc-sanatci-cocugunuzun-resimleri/>; Erişim tarihi: Mart 2015

<https://www.dreamstime.com/royalty-free-stock-photos-crayon-house-image12746038>; Erişim tarihi: Mart 2017

<https://www.shutterstock.com/tr/image-illustration/childs-drawing-pregnant-woman-on-outdoor-113943088>; Erişim tarihi: Mart 2017

<https://www.instagram.com/p/BObxrsGD6F6/>; Erişim tarihi: Mart 2017

<http://www.artforsmallhands.com/2011/06/drawing-inside-dwelling.html/>; Erişim tarihi: Ocak 2019

<https://www.archdaily.com/630188/floating-in-the-sky-school-for-orphans-kikuma-watanabe>; Erişim tarihi: Kasım 2018

<https://www.archdaily.com/570664/children-s-home-cebra>; Erişim tarihi: Kasım 2018

<https://cebraarchitecture.dk/work/>; Erişim tarihi: Kasım 2018

<http://cobe.dk/project/frederiksvej-kindergarten#frederiksvej-kindergarten>; Erişim tarihi: Kasım 2018

<https://www.archdaily.com/781669/frederiksvej-kindergarten-cobe>; Erişim tarihi: Kasım 2018

<https://www.detail-online.com/article/mini-village-kindergarten-in-denmark>; Erişim tarihi: Kasım 2018

<https://www.lifestyle.com.au/property/see-the-house-designed-by-eightyearolds.aspx>; Erişim tarihi: Kasım 2018

<https://maynardarchitects.com/#/865004006353/>; Erişim tarihi: Kasım 2018

<http://www.filipesaraiva.pt/fms.html>; Erişim tarihi: Kasım 2018

<https://www.archdaily.com/883140/house-in-ourem-filipe-saraiva>; Erişim tarihi: Kasım 2018

<https://www.archdaily.com/904284/hangzhou-haishu-school-of-future-sci-tech-city-lycs-architecture>; Erişim tarihi: Kasım 2018

<http://urbanwaterfront.blogspot.com.tr/2011/02/image-of-city.html>); Erişim tarihi:
Aralık 2018