T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Yüksek Lisans Tezi

ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE MEKÂNSAL DAVRANIŞIN GELİŞİM PSİKOLOJİSİ ÜZERİNDEN OKUNMASI

Sümeyye YAŞAR

Mimarlık Anabilim Dalı

Mimarlık ve Yapılı Çevrenin Yenilenmesi Programı

DANIŞMAN
Doç. Dr. Zeynep YAZICIOĞLU HALU

Ağustos, 2023

İSTANBUL

Bu çalışma, 23.08.2023 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Mimarlık Anabilim Dalı, Mimarlık ve Yapılı Çevrenin Yenilenmesi Programında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Jürisi

Doç. Dr. Zeynep YAZICIOĞLU HALU(Danışman)
İstanbul
Üniversitesi
Mimarlık Fakültesi

Prof. Dr. Ebru ERDÖNMEZ DİNÇER
İstanbul Üniversitesi
Mimarlık Fakültesi

Doç. Dr. Nesip Ömer EREM
İstanbul Teknik Üniversitesi
Mimarlık Fakültesi

İntihal Programı Beyanı

20.04.2016 tarihli Resmi Gazete'de yayımlanan Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliğinin 9/2 ve 22/2 maddeleri gereğince; Bu Lisansüstü teze, İstanbul Üniversitesi'nin abonesi olduğu intihal yazılım programı kullanılarak Fen Bilimleri Enstitüsü'nün belirlemiş olduğu ölçütlere uygun rapor alınmıştır.

Canım yeğenlerim Ömer Asım, Ali Bera

ve ilham kaynağım olan bütün çocuklara,

ÖNSÖZ

Yüksek lisans eğitimimin başından itibaren değerli fikirleri, tecrübesi, bilgi birikimi ve yapıcı eleştirileri ile bana yol gösteren, hiçbir konuda desteğini eksik etmeyen sevgili tez danışmanım, hocam Doç. Dr. Zeynep YAZICIOĞLU HALU'ya teşekkürü borç bilirim.

Alan çalışmamda emeği geçen tüm kişi ve kurumlara, Sakarya Üniversitesi Vakfı Koleji Kampüs Anaokulu'nun değerli idareci, öğretmen, personel ve minik öğrencilerine gösterdikleri sabır ve hoşgörü için teşekkür ederim.

Tez çalışmam boyunca desteklerini esirgemeyen çalışma arkadaşlarıma, tezimin her aşamasında beni yüreklendiren ve deneyimleriyle yol gösteren arkadaşlarım Hayrun Nisa, Emre ve Alperen'e, değerli dostluklarıyla bana güç veren tüm arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunarım.

Hayatım boyunca sevgi dolu desteklerini ve koşulsuz güvenlerini hissettiren, başta annem ve babam olmak üzere sevgili aileme sonsuz teşekkürler.

Ağustos 2023 Sümeyye YAŞAR

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

ÖNSÖZ ..... **v**
İÇİNDEKİLER ..... **vi**
ŞEKİL LİSTESİ ..... **viii**
TABLO LİSTESİ ..... **xi**
SİMGE VE KISALTMA LİSTESİ ..... **xii**
ÖZET ..... **xiii**
SUMMARY ..... **xv**
1. GİRİŞ **1**
1.1. LİTERATÜR ARAŞTIRMASI 2
1.2. TEZİN AMACI 6
1.3. TEZİN KAPSAMI 7
1.4. TEZİN YÖNTEMİ 8
2. ÇOCUK VE GELİŞİMİ **9**
2.1. ÇOCUK KAVRAMI 9
2.2. GELİŞİMİN TANIMI 10
2.3. ÇOCUK GELİŞİMİ 11
2.3.1. Fiziksel-Motor Gelişim 13
2.3.2. Algısal-Bilişsel Gelişim 17
2.3.2.1. Piaget'nin Bilişsel Gelişim Kuramı *18*
2.3.2.2. Vygotsky'nin Sosyokültürel Kuramı *25*
2.3.2.3. Bruner'in Bilişsel Gelişim Kuramı *27*
2.3.3. Sosyal-Duygusal Gelişim 28
2.3.3.1. Freud'un Psikoseksüel Gelişim Kuramı *34*
2.3.3.2. Erikson'un Psikososyal Gelişim Kuramı *36*
2.3.3.3. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı *38*
2.4. BÖLÜM SONUCU 39
3. ÇEVRE-DAVRANIŞ BİLİMLERİ EKSENİNDE ÇOCUK VE MEKÂN İLİŞKİSİ **42**
3.1. ÇEVRE-DAVRANIŞ BİLİMLERİ 42
3.1.1. Çevre Psikolojisi 44

3.1.2. Davranışın Gelişimi 45
3.2. MEKÂNIN TANIMI 47
3.3. ALGI KAVRAMI 49
3.4. ALGI KURAMLARI 51
3.4.1. Piaget'nin Kuramı 52
3.4.2. Gestalt Kuramı 53
3.4.3. Bilgi-İşlem Kuramı 54
3.5. MEKÂNIN ALGILANMASI 55
3.6. ÇOCUKTA MEKÂN ALGISININ GELİŞİMİ 56
3.6.1. Topolojik Mekân 59
3.6.2. Projektif Mekân 60
3.6.3. Metrik Mekân 60
3.7. BÖLÜM SONUCU 61
4. ALAN ÇALIŞMASI 63
4.1. ALAN ÇALIŞMASININ AMACI VE KAPSAMI 63
4.2. ALAN ÇALIŞMASININ YÖNTEMİ 64
4.2.1. Resim Çalışması 64
4.2.2. Sistematik Gözlem 66
4.2.3. Davranış Haritaları 67
4.3. SAÜ VAKFI KAMPÜS ANAOKULU'NUN MEKÂNSAL ÖZELLİKLERİNİN TANITILMASI 68
4.4. BULGULARIN DEĞERLENDİRİLMESİ 72
4.4.1. Resim Çalışması Analizi 72
4.4.2. Seyyar Donatı Hareket Diyagramları Analizi 77
4.4.3. Yoğunluk Haritaları Analizi 82
4.4.4. Fiziksel Davranış Haritaları Analizi 86
4.5. BÖLÜM SONUCU 105
5. TARTIŞMA VE SONUÇ 107
KAYNAKLAR 111
EKLER 117
EK 1. Alan çalışması için izin dilekçeleri. 117
ÖZGEÇMİŞ 119

ŞEKİL LİSTESİ

Sayfa No

Şekil 2.1: Gelişimi etkileyen faktörler-gelişim-davranış ilişkisi (yazar tarafından üretilmiştir). 13

Şekil 2.2: 0-15 ay bebeğin motor gelişimi (Yavuzer,1990 ve Senemoğlu, 2020'den düzenlenmiştir). 14

Şekil 2.3: Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi piramidi (Kara ve Yurtsever, 2020'den düzenlenmiştir). 39

Şekil 2.4: Erken çocukluk dönemindeki gelişimsel özelliklerin ilişki ağı (yazar tarafından üretilmiştir). 41

Şekil 3.1: Çevrenin bileşenleri (yazar tarafından üretilmiştir). 43

Şekil 3.2: Çevre-davranış ilişkisi (yazar tarafından üretilmiştir). 46

Şekil 4.1: SAÜ Vakfı Kampüs Anaokulu'nun dışarıdan görünümü. 68

Şekil 4.2: Kozalaklar Sınıfı iç mekânına ait görseller. 69

Şekil 4.3: Kozalaklar Sınıfı'na ait plan çizimi. 70

Şekil 4.4: Kozalaklar Sınıfı'na ait A-A' Kesiti çizimi. 71

Şekil 4.5: Kozalaklar Sınıfı'na ait B'-B Kesiti çizimi. 71

Şekil 4.6: Kozalaklar Sınıfı'na ait C-C' Kesiti çizimi. 71

Şekil 4.7: Kozalaklar Sınıfı'na ait D'-D Kesiti çizimi. 71

Şekil 4.8: Resim çalışmalarının cinsiyet, mekânsal-yapısal öge ve topolojik parametrelere göre dağılımı. 74

Şekil 4.9: Resim çalışmalarındaki topolojik parametrelerin yüzde analizleri. 74

Şekil 4.10: M. isimli öğrenciye ait resim çalışması. 75

Şekil 4.11: O. isimli öğrenciye ait resim çalışması. 75

Şekil 4.12: M.İ. isimli öğrenciye ait resim çalışması. 76

Şekil 4.13: Seyyar donatı hareket diyagramları (solda 3 Mayıs, sağda 4 Mayıs). 78

Şekil 4.14: Seyyar donatı hareket diyagramları (solda 5 Mayıs, sağda 9 Mayıs). 78

Şekil 4.15: Seyyar donatı hareket diyagramları (solda 10 Mayıs, sağda 11 Mayıs). 79

Şekil 4.16: Seyyar donatı hareket diyagramları (solda 12 Mayıs, sağda 17 Mayıs). 79

Şekil 4.17: Seyyar donatı hareket diyagramları (solda 18 Mayıs, sağda 23 Mayıs). 79

Şekil 4.18: Düşük hareketlilik gözlenen diyagramlar (4-5-12 Mayıs). 80

Şekil 4.19: Orta hareketlilik gözlenen diyagramlar (3-9-17-18 Mayıs). 80

Şekil 4.20: Yüksek hareketlilik gözlenen diyagramlar (10-11-23 Mayıs). 81

Şekil 4.21: Yoğunluk haritaları (solda 3 Mayıs, sağda 4 Mayıs). 83

Şekil 4.22: Yoğunluk haritaları (solda 5 Mayıs, sağda 9 Mayıs). 83

Şekil 4.23: Yoğunluk haritaları (solda 10 Mayıs, sağda 11 Mayıs). 83

Şekil 4.24: Yoğunluk haritaları (solda 12 Mayıs, sağda 17 Mayıs). 84

Şekil 4.25: Yoğunluk haritaları (solda 18 Mayıs, sağda 23 Mayıs). 84

Şekil 4.26: 3 Mayıs fiziksel davranış haritası, davranış frekansları grafiği ve aktif-pasif davranış oranı grafiği. 88

Şekil 4.27: 4 Mayıs fiziksel davranış haritası, davranış frekansları grafiği ve aktif-pasif davranış oranı grafiği. 90

Şekil 4.28: 5 Mayıs fiziksel davranış haritası, davranış frekansları grafiği ve aktif-pasif davranış oranı grafiği. 91

Şekil 4.29: 9 Mayıs fiziksel davranış haritası, davranış frekansları grafiği ve aktif-pasif davranış oranı grafiği. 93

Şekil 4.30: 10 Mayıs fiziksel davranış haritası, davranış frekansları grafiği ve aktif-pasif davranış oranı grafiği. 94

Şekil 4.31: 11 Mayıs fiziksel davranış haritası, davranış frekansları grafiği ve aktif-pasif davranış oranı grafiği. 96

Şekil 4.32: 12 Mayıs fiziksel davranış haritası, davranış frekansları grafiği ve aktif-pasif davranış oranı grafiği. 97

Şekil 4.33: 17 Mayıs fiziksel davranış haritası, davranış frekansları grafiği ve aktif-pasif davranış oranı grafiği. 99

Şekil 4.34: 18 Mayıs fiziksel davranış haritası, davranış frekansları grafiği ve aktif-pasif davranış oranı grafiği. 100

Şekil 4.35: 23 Mayıs fiziksel davranış haritası, davranış frekansları grafiği ve aktif-pasif davranış oranı grafiği. 102

Şekil 4.36: Davranış türlerinin yüzde dağılımlarını ve pasif-aktif davranış oranlarını gösteren grafikler. 103

Şekil 4.37: Kız çocukların davranış türlerinin yüzde dağılımlarını ve pasif-aktif davranış oranlarını gösteren grafikler. 104

Şekil 4.38: Erkek çocukların davranış türlerinin yüzde dağılımlarını ve pasif-aktif davranış oranlarını gösteren grafikler. 104

Şekil 5.1: Alan çalışmasının sonuçlarının erken çocukluk dönemi gelişimsel özellikleriyle ilişkiselliği. 109

TABLO LİSTESİ

Sayfa No

Tablo 1.1: "Çocuk-mekân" bağlamında, Türkiye'de 2000 yılı ve sonrasında tamamlanan lisansüstü tezleri. 4

Tablo 2.1: 2-6 yaş motor gelişim özellikleri (Senemoğlu,2020'den düzenlenmiştir). 16

Tablo 2.2: Bebeklerde 0-36 ay arası sosyal-duygusal gelişim (Martorell ve diğ., 2014). 31

Tablo 2.3: Çocuklarda 2-6 yaş arası gözlenebilecek sosyal beceriler (Senemoğlu, 2020'den düzenlenmiştir). 33

Tablo 2.4: Erken çocukluk döneminde gelişimsel özellikler (yazar tarafından üretilmiştir). 40

Tablo 4.1: Sistematik gözlem yönteminin detaylarını belirten çizelge. 67

Tablo 4.2: Her bir çocuğa ait resim çalışmasının cinsiyet, mekânsal-yapısal öge ve topolojik parametrelere göre analizi. 73

Tablo 4.3: 3 Mayıs gözlemine ait davranış türlerini ve frekanslarını gösteren çizelge. 89

Tablo 4.4: 4 Mayıs gözlemine ait davranış türlerini ve frekanslarını gösteren çizelge. 89

Tablo 4.5: 5 Mayıs gözlemine ait davranış türlerini ve frekanslarını gösteren çizelge. 92

Tablo 4.6: 9 Mayıs gözlemine ait davranış türlerini ve frekanslarını gösteren çizelge. 92

Tablo 4.7: 10 Mayıs gözlemine ait davranış türlerini ve frekanslarını gösteren çizelge. 95

Tablo 4.8: 11 Mayıs gözlemine ait davranış türlerini ve frekanslarını gösteren çizelge. 95

Tablo 4.9: 12 Mayıs gözlemine ait davranış türlerini ve frekanslarını gösteren çizelge. 98

Tablo 4.10: 17 Mayıs gözlemine ait davranış türlerini ve frekanslarını gösteren çizelge. 98

Tablo 4.11: 18 Mayıs gözlemine ait davranış türlerini ve frekanslarını gösteren çizelge. 101

Tablo 4.12: 23 Mayıs gözlemine ait davranış türlerini ve frekanslarını gösteren çizelge. 101

Tablo 4.13: Davranış türlerinin günlere göre frekanslarını, gözlem sürecindeki toplam frekanslarını ve oransal dağılımlarını gösteren çizelge. 103

SİMGE VE KISALTMA LİSTESİ

Kısaltmalar	Açıklama
SAÜ	**:** Sakarya Üniversitesi
SDHD	: Seyyar Donatı Hareket Diyagramı
WEB	: World Wide Web
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurumu
ZPD	: Zone of Proximal Development

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE MEKÂNSAL DAVRANIŞIN GELİŞİM PSİKOLOJİSİ ÜZERİNDEN OKUNMASI

Sümeyye YAŞAR

İstanbul Üniversitesi

Fen Bilimleri Enstitüsü

Mimarlık Anabilim Dalı

Danışman : Doç. Dr. Zeynep YAZICIOĞLU HALU

Bu çalışmanın amacı, erken çocukluk döneminde mekânla kurulan ilişkinin dinamiklerini ve mekânsal davranışı etkileyen parametreleri gelişim psikolojisi ekseninde, SAÜ Vakfı Koleji Kampüs Anaokulu'nda dört yaş grubu öğrencileri ile gerçekleştirilen alan çalışmasıyla araştırmaktır.

Birinci bölümde, tez konusunun ve kapsamının belirlenmesinde yol gösteren literatür araştırmasıyla birlikte tezin amaç, kapsam ve yöntemine yer verilmiştir. İkinci bölümde, çocuk ve gelişimine detaylı bir bakış sunulmuştur. İlk olarak çocuk kavramıyla ilgili tanımlara yer verilmiş ve gelişimin tanımı yapılarak temel ilkeleri belirtilmiştir. Ardından çocuk gelişimi, gelişim psikolojisinin yaygın sınıflandırmasıyla fiziksel-motor gelişim, algısal-bilişsel gelişim ve sosyal-duygusal gelişim başlıklarıyla açıklanmıştır. Algısal-bilişsel gelişim başlığı altında Piaget'nin Bilişsel Gelişim Kuramı, Vygotsky'nin Sosyokültürel Kuramı ve Bruner'in Bilişsel Gelişim Kuramı ele alınmıştır. Sosyal-duygusal gelişim ise Freud'un Psikoseksüel Gelişim Kuramı, Erikson'un Psikososyal Gelişim Kuramı ve Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı ile incelenmiştir. Bölüm sonucunda, incelenen gelişim kuramlarından hareketle erken çocukluk dönemi gelişimsel özellikleri derlenmiştir.

Tezin üçüncü bölümünde, çevre ve davranış bilimlerinde çocuk ve mekân ilişkisine odaklanılmıştır. Bu kapsamda ilk olarak çevre-davranış bilimleri, çevre psikolojisi ve

davranışın gelişimi başlıklarıyla aktarılmıştır. Mekân konusunda çalışmalar yürüten araştırmacıların mekânla ilgili tanımlarına ve söylemlerine yer verildikten sonra algı kavramı üzerinde durulmuştur. Algı kuramlarına genel bir bakış sunulduktan sonra Piaget'nin Kuramı, Gestalt Kuramı ve Bilgi-İşlem Kuramı açıklanmıştır. Ardından mekânın algılanması konusundaki fikirlere yer verilerek çocukta mekân algısının gelişimi Piaget ve Inhelder'in kuramı üzerinden incelenmiştir. Kuramın temelini oluşturan topolojik mekân, projektif mekân ve metrik mekân özellikleri alt başlıklar halinde detaylandırılmıştır.

Dördüncü bölümde, alan çalışmasının amacı ve kapsamı açıklandıktan sonra çalışmanın gerçekleştirildiği mekâna ait özellikler tanıtılmıştır. Alan çalışmasında kullanılan resim çalışması, sistematik gözlem ve davranış haritaları yöntemlerinin detayları anlatılmıştır. Çocukların mekânsal algı düzeylerini ölçmek için resim çalışması, mekânla kurdukları ilişkiyi ve mekânsal davranış kalıplarını belirlemek için sistematik gözlem ve davranış haritaları yöntemlerinden yararlanılmıştır. Alan çalışmasının bulguları, kullanılan yöntemlerin verileriyle oluşturulan harita ve görseller ile dört başlık altında değerlendirilmiştir. Bu başlıklar resim çalışması, seyyar donatı hareket diyagramları, yoğunluk haritaları ve fiziksel davranış haritalarıdır. Bölüm sonucunda ise alan çalışmasında kullanılan tüm yöntemlerin bulguları karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir. Beşinci bölümde, tez kapsamında sunulan kuramsal çerçeve ve alan çalışmasının bulgularına dair tüm değerlendirmeler sunularak çalışma sonlandırılmıştır.

Ağustos 2023, 135 sayfa.

Anahtar kelimeler: mekânsal davranış, erken çocukluk dönemi, gelişim psikolojisi, çevre-davranış bilimleri

SUMMARY

M.Sc. THESIS

READING SPATIAL BEHAVIOR in EARLY CHILDHOOD THROUGH DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

Sümeyye YAŞAR

İstanbul University

Institute of Graduate Studies in Sciences

Department of Architecture

Supervisor : Assoc. Prof. Dr. Zeynep YAZICIOĞLU HALU

The aim of this study is to investigate the dynamics of the relationship established with space and the parameters that affect spatial behavior in early childhood, on the axis of developmental psychology, with a field study conducted with four-year-old students at SAU Foundation College Campus Kindergarten.

In the first chapter, the aim, scope and method of the thesis are given along with the literature research that guides the determination of subject and scope of the study. In the second part, a detailed view of the child and development is presented. First of all, definitions related to the concept of child were given and the definition of development was made and its basic principles were stated. Then, child development is explained by the common classification of developmental psychology, with the titles of physical-motor development, perceptual-cognitive development and social-emotional development. Under the title of perceptual-cognitive development, Piaget's Cognitive Developmental Theory, Vygotsky's Sociocultural Theory and Bruner's Cognitive Developmental Theory are discussed. Social-emotional development was examined with Freud's Psychosexual Developmental Theory, Erikson's Psychosocial Developmental Theory and Maslow's Hierarchy of Needs Theory. At the end of the chapter,

the developmental characteristics of early childhood have been compiled based on the development theories examined.

The third part of the thesis focuses on the relationship between child and space on the basis of environment and behavior studies. In this context firstly, environment-behavior studies was conveyed under the headings of environmental psychology and development of behavior. After giving place to the definitions and discourses of the researchers working on space, the concept of perception is emphasized. Subsequently, an overview on the theories of perception is presented and Piaget's Theory, Gestalt Theory and Information Processing Theory are explained. Then, the development of spatial perception in children was examined through Piaget and Inhelder's theory by giving place to ideas about the perception of space. Topological space, projective space and metric space features, which form the basis of the theory, are detailed in sub-titles.

In the fourth chapter, after explaining the purpose and scope of the field study, the features of the place where the study was carried out were introduced. The details of the methods used in the fieldwork including cognitive mapping, systematic observation and behavioral mapping are explained. In order to measure the spatial perception levels of children, drawing method is used. Systematic observation and behavioral mapping methods were used to determine the relationship which children establish with the space and their spatial behavior patterns. The findings of the field study were evaluated under four titles, with maps and charts created by the data of the methods used. These titles are drawing study, mobile equipment motion diagrams, density maps and physical behavior maps. At the end of the chapter, the findings of all the methods used in the field study were evaluated comparatively. In the fifth chapter, the study was concluded by presenting all the evaluations about the theoretical framework presented in the thesis and the findings of the field study.

August 2023, 135 pages.

Keywords: spatial behavior, early childhood, developmental psychology, environment-behavior studies

1. GİRİŞ

İnsan, içinde bulunduğu çevre ile sürekli bir etkileşim içerisindedir. İnsan ve çevre arasındaki bu karşılıklı ilişki henüz anne karnındayken başlar ve yaşamın sonuna kadar dönüşerek ve çeşitlenerek varlığını sürdürür. Çevre, en genel anlamda, bir organizmayı etkileyen fiziksel, sosyal, kültürel, doğal vb. dış koşullar olarak tanımlanır ve insan davranışları ile bu davranışların meydana geldiği fiziksel ortamın karşılıklı etkileşimiyle oluşur. Mimarlık disiplininin ilgi alanı olan fiziksel çevrenin özü ise mekândır. İnsanın çevresiyle ve mekânla kurduğu ilişki karşılıklı ve dinamiktir. İnsan davranışı, bulunduğu mekândaki çevresel faktörlerden etkilenip değişirken aynı zamanda mekânın dönüşümüne ve değişimine de neden olur. Bu çift yönlü döngüsel ilişkiyi Winston Churchill'in "Önce biz yapılarımızı şekillendiriyoruz, daha sonra onlar bizi şekillendiriyor" sözü çok net bir şekilde ifade eder.

İnsan ve mekân ilişkisi, mimarlığın üç temel öğesini firmitas (sağlamlık), utilitas (faydacılık) ve venustas (estetik) olarak tanımlayan Vitruvius'tan günümüze kadar mimarlığın araştırma konusu olmuştur (Vitruvius, 2005). Çağlar boyunca mimarlar ve farklı disiplinlerden düşünürler tarafından bu konu irdelenmiş ve pek çok farklı söylem üretilmiştir. Günümüzde ise bu ilişki mimarlık, psikoloji, sosyoloji, felsefe, antropoloji, coğrafya gibi disiplinlerin ortak çalışmasıyla şekillenen çevre davranış bilimlerinin sunduğu kuramsal çerçeve kapsamında ele alınmaktadır. İnsan-mekân ilişkileri bağlamı; kent ölçeğinden yapı ölçeğine, iç mekân tasarımından mimari ürün tasarımına kadar çok geniş bir yelpazede çalışma ve araştırma alanı sunmaktadır. Çocuk ve mekân ilişkisini araştıran çalışmalar ise bunların önemli bir parçasını oluşturur.

Birey, çevresindeki uyaranları görme, işitme, tatma, koklama ve dokunma duyularıyla algılayarak bunları zihninde işledikten sonra belirli şemalara yerleştirir ve böylece öğrenme gerçekleşir. Bu algısal ve bilişsel süreçler sonucunda ise davranış ortaya çıkar. Bu mekanizma bireyin bulunduğu yaştaki algısal, bilişsel, fiziksel, sosyal ve duygusal gelişimi gibi kişisel etmenlere ve çevresel (sosyal, kültürel vb.) parametrelere göre değişkenlik gösterir. Çocuklar yetişkinlerden farklı algılar, düşünür ve hisseder. Bu nedenle çocukların mekânla kurduğu ilişki ve ortaya koyduğu mekânsal davranış yetişkinlerinkinden oldukça farklıdır. Bu ilişkinin doğru anlaşılabilmesi ve tasarlanabilmesi için ilk olarak çocuğu tüm gelişimsel özellikleriyle birlikte

iyi tanımak gerekmektedir. Çocuk ve mekân ilişkisi, ulusal ve uluslararası camiada mimarlık ve ilişkili disiplinlere mensup tasarımcılar, araştırmacılar ve akademisyenler tarafından çok çeşitli bağlamlarda uzun yıllardır irdelenmektedir. Ülkemizde ise özellikle son 30 yılda bu alandaki araştırmaların sayısında artış görülmektedir. Yapılan literatür araştırması, çocuk ve mekân bağlamında Türkiye'de yapılan lisansüstü çalışmalarına dair geniş bir bakış açısı sunmayı ve bu tez çalışmasının kapsamını ve yöntemini belirlemeyi hedeflemektedir.

1.1. LİTERATÜR ARAŞTIRMASI

Bu tez çalışması kapsamında araştırmaya, konuyla ilgili mevcut literatür incelenerek başlanmıştır. İlk olarak, "çocuk ve mekân" bağlamında Türkiye'de yapılan lisansüstü tezleri ele alınmıştır. YÖK WEB tez veri tabanında "çocuk" ve "mekân" anahtar kelimeleriyle yapılan taramada, 2000-2022 yılları arasında, mimarlık disiplini ile ilişkili olan Mimarlık, İç Mimarlık, Tasarım, Peyzaj Mimarlığı, Şehir ve Bölge Planlama ve Kentsel Tasarım anabilim dallarında tamamlanmış 133 adet lisansüstü tezi olduğu saptanmıştır. Bu tezlerin 38'i web sitesinde erişime açık olmadığından veya konu dışı bulunduğundan araştırmaya dahil edilmemiştir. Değerlendirmeye alınan 95 tezin; 49'u Mimarlık, 29'u İç Mimarlık, 6'sı Tasarım, 6'sı Peyzaj Mimarlığı, 4'ü Şehir ve Bölge Planlama ve 1 tanesi Kentsel Tasarım alanındadır. Ayrıca bu tezlerin 75 tanesinin yüksek lisans, 20 tanesinin ise doktora tezi olduğu belirlenmiştir. Tezlerin konuyu ele alış biçimleri, içerikleri, kavramsal yaklaşımları, araştırmalardaki çocukların yaş grupları, araştırmalara konu olan mekânlar, kullanılan yöntemler ve sonuçları değerlendirilmiştir.

Tezlerin incelenmesi sonucunda oluşturulan tabloda (Tablo 1.1) kaynaklar; tür, yaş, mekân ve anabilim dalı başlıkları altında sınıflandırılmış ve elde edilen veriler analiz edilmiştir. Araştırmaya konu olan tezlerin 79%'u yüksek lisans, 21%'i doktora tezidir. Kaynakların anabilim dallarına göre dağılımına bakıldığında; 51,5% Mimarlık, 30,5% İç Mimarlık, 18%'inin ise diğer alanlarda olduğu görülmektedir. Yayınların yıllara göre dağılımı incelendiğinde ise 68%'lik bir oranla, yığılmanın 2015-2022 yılları arasında olduğu saptanmıştır. Bu veri ışığında, "çocuk ve mekân" konusuna olan ilginin son 7 yıl içerisinde hızlı bir yükselişe geçtiği söylenebilir. Kaynaklar, araştırmalara ve alan çalışmalarına dahil edilen çocukların yaşlarına göre sınıflandırılırken, çocuk gelişiminin genel kabulleri doğrultusunda, yaş grupları 2-6 (erken çocukluk dönemi), 6-12 (son çocukluk dönemi) ve 12-18 (ergenlik dönemi) olarak belirlenmiştir. Elde edilen verilere göre tezlerin 71,5%'i 2-6 yaş, 60%'ı 6-12

yaş, 37%'si 12-18 yaş grubundaki çocuklarla çalışmıştır. Bu bilgiden hareketle, çalışmaların erken çocukluk ve son çocukluk dönemlerine yoğunlaştığı, ergenlik dönemiyle ilgili araştırmaların sayıca yetersiz kaldığı söylenebilir. Tezler, ele alınan yapı türleri ve mekânlara göre incelendiğinde ise yaklaşık 8,5%'i konut ve çevresi, 5,5%'i sağlık yapıları, 41%'i eğitim yapıları, 20%'si kamusal açık alanlar ve 25%'i diğer mekânlar olarak dağılım göstermiştir. Eğitim yapıları, "çocuk ve mekân" araştırmalarında en fazla incelenen yapı grubunu oluşturur.

Ön inceleme ve değerlendirmelerden sonra çocuğun mekânla kurduğu ilişkiyi, mekân algısını ve mekânsal davranışını araştıran on bir tez, çalışmanın konusuyla ilişkili bulunduğu için detaylıca ele alınmıştır. Çocuk-mekân ilişkisini Sarıberberoğlu (2018) ve Atam (2019) çevre-davranış kuramları çerçevesinde, çocuğun mekânsal davranışıyla incelemiştir. Sarıberberoğlu (2018), çevre ve davranış kuramları kapsamında çocuk ve mekân ilişkisine değindikten sonra mekânsal düzenin bilişsel, davranışsal ve dizimsel oluşumları üzerine kavramsal bir yaklaşım sunarken; Atam (2019, çevre-davranış bilimleri ekseninde geliştirilen literatür araştırmasında çevresel algı ve bilişim, mekânsal davranış, çocuk gelişimi, çocuk-mekân ilişkisi ve mekân dizimi konularını ele almıştır. Erişen (2019), Güroğlu (2016), Koç (2012), Koç (2019), Köksüzer (2013), Şahin (2019) ve Yılmaz (2021) çalışmalarının ana strüktürlerini mekân algısı üzerinden kurgulamışlardır. Çevresel mekân algısını araştıran çalışmalarında Güroğlu (2016) kır ve kentte yaşayan çocukların oyun mekânlarına dair algılarını ve bu mekânları nasıl kullandıklarını, Koç (2019) kapalı site fiziksel çevresinin çocukların mekân algısına ve oyun davranışına etkisini, Yılmaz (2021) ise çocukların gündelik hayatlarında kent yaşamında karşılaştıkları sınırlardan nasıl etkilediklerini incelemeyi amaçlamıştır. Erişen (2019), Koç (2012), Köksüzer (2013) ve Şahin (2019) ise çocukların mekân algılarını eğitim yapıları üzerinden incelemiştir. Erişen (2019), alternatif eğitim kurumlarının mekânsal algıya yönelik yaklaşımlarını örnekler üzerinden incelerken; Şahin (2019) ışık, renk ve dokunun çocuğun mekân algısı üzerindeki etkisini literatür araştırmasıyla ortaya koymuştur. Köksüzer (2013) okul öncesi dönemde eğitim mekânlarının çocukların hafızalarındaki anlamını ve yerini, Koç (2012) ise bu mekanların hangilerinin çocukların mekân algısında öncelikli olduğunu ve bu alanların sosyal etkileşimlerden ve mekânsal kurgudan nasıl etkilendiğini araştırmıştır. Çocuk ve mekân konusunu öğrenme eylemiyle birlikte ele alan Atacı (2019), çocuk müzelerindeki mekân-öğrenme ilişkisini incelemeyi hedeflemiştir. Izadpanah (2015) ise, eğitim mekânlarının tasarımını bütüncül bir yaklaşımla ele alarak günlük yaşam örüntüleriyle yorumlamak ve değerlendirmek için bir yaklaşım geliştirmeyi amaçlamıştır.

Tablo 1.1: "Çocuk-mekân" bağlamında, Türkiye'de 2000 yılı ve sonrasında tamamlanan lisansüstü tezleri.

KAYNAK	TÜR		YAŞ			MEKÂN					ANABİLİM DALI					
	Y. Lisans	Doktora	2-6	6-12	12-18	Konut / çev.	Sağlık Yapı.	Eğitim Yapı.	Kamusal Al.	Diğer	Mimarlık	İç Mimarlık	Tasarım	Peyzaj Mim.	Şehir ve B.P.	Kentsel Tas.
Kara,2022		x	x	x	x	x					x					
Razaki, 2022	x		x	x	x				x		x					
Yentur, 2022	x		x					x			x					
Kay, 2021		x	x	x						x	x					
Öz Yılmaz, 2021	x			x	x				x		x					
Canbazlı, 2021	x			x				x			x					
Dikmen Güleryüz, 2019		x		x					x		x					
Kılıç, 2019	x		x					x			x					
Kıpırtı, 2019	x		x	x	x				x		x					
Mojarrab, 2019	x		x	x	x					x	x					
Koç, 2019	x			x		x					x					
Ünver, 2019	x			x				x			x					
Sakarya, 2019	x		x					x			x					
İyikul Kotan, 2019	x		x	x	x				x		x					
Sülün, 2019	x		x	x	x				x		x					
Berk, 2019	x			x					x		x					
Çakmakçı Yıldız, 2019	x			x		x					x					
Çınar, 2019	x		x					x			x					
İpçioğlu, 2019	x		x					x			x					
Atam, 2019	x			x				x			x					
Atacı, 2019	x		x	x	x					x	x					
Sayar, 2018	x		x	x	x					x	x					
Bostancı Türkoğlu, 2018	x		x	x	x					x	x					
T. Sarıberberoğlu, 2017		x		x	x			x			x					
Manahasa, 2017		x		x	x			x			x					
Kılınç, 2017	x		x	x						x	x					
Çanakçıoğlu, 2016		x	x	x	x		x				x					
Mırnezamı, 2016	x		x					x			x					
Güroğlu, 2016	x			x						x	x					
Izadpanah, 2015		x	x					x			x					
Özdal, 2015	x		x							x	x					
Güller, 2014		x		x				x			x					
İslamoğlu, 2014		x		x	x			x			x					
Özdağ, 2014	x		x					x			x					
Uçar, 2013	x			x		x					x					
Köksüzer, 2013	x		x					x			x					
Kay, 2013	x		x	x	x					x	x					
Biket, 2012		x	x	x	x		x				x					
Selçuk Kirazoğlu, 2012	x		x	x	x				x		x					
Koç, 2012	x		x					x			x					
Yılmaz, 2010	x		x	x						x	x					
Öztürk, 2009	x		x			x					x					
Anıktar, 2008	x		x							x	x					
Babaoğlu, 2007	x		x					x			x					
Ayvaz, 2007	x			x						x	x					
Uysal, 2006	x		x					x			x					
Yılmaz, 2005	x			x					x		x					

Tablo 1.1 (devam): "Çocuk-mekân" bağlamında, Türkiye'de 2000 yılı ve sonrasında tamamlanan lisansüstü tezleri.

KAYNAK	TÜR		YAŞ			MEKÂN					ANABİLİM DALI					
	Y. Lisans	Doktora	2-6	6-12	12-18	Konut / çev.	Sağlık Yapı.	Eğitim Yapı.	Kamusal Al.	Diğer	Mimarlık	İç Mimarlık	Tasarım	Peyzaj Mim.	Şehir ve B.P.	Kentsel Tas.
Şener, 2001		x	x					x			x					
Tirali, 2000	x		x	x	x					x	x					
Kavaz, 2022		x	x	x				x				x				
Keskin, 2022	x		x					x				x				
Mutlu, 2022	x		x	x	x		x					x				
Ünal, 2021		x	x							x		x				
Altıntepe, 2021	x			x						x		x				
Ağaoğlu Çobanlar, 2020	x		x					x				x				
Uzut, 2020	x		x					x				x				
Erişen, 2019	x		x					x				x				
Aydoğan Şahin, 2019	x		x							x		x				
Türker, 2019	x		x			x						x				
Şener, 2019	x		x	x	x					x		x				
Kazova, 2019	x		x	x	x					x		x				
Aydın, 2018	x		x	x	x					x		x				
Dilmaç, 2018	x		x					x				x				
Aslan, 2017		x	x	x						x		x				
Alkan, 2017		x	x							x		x				
Del P. R. Mendez, 2017	x		x					x				x				
Gültekin, 2017	x		x					x				x				
Kavaz, 2017	x			x				x				x				
Topgül, 2017	x		x			x						x				
Evren, 2016	x			x	x					x		x				
Temel, 2015		x		x	x		x					x				
Moghaddam, 2014	x		x	x	x				x			x				
Kanbur, 2012	x		x					x				x				
Yalçın, 2011		x	x					x				x				
Mutlu, 2009	x		x					x				x				
Çay, 2006	x		x	x	x				x			x				
Yılmaz, 2005	x		x	x	x		x					x				
Silav Utkan, 2003		x			x			x				x				
Çelen, 2022	x		x					x					x			
Akduman, 2020	x		x						x				x			
Sarp, 2020	x		x	x						x			x			
Akay, 2019	x		x					x					x			
Kök, 2016	x		x	x	x					x			x			
Dikmen, 2012	x			x	x			x					x			
Öztürk, 2021	x		x					x						x		
İncekara, 2018	x			x					x					x		
Aslan, 2010		x	x					x						x		
Yılmaz, 2010	x			x					x					x		
Bal, 2005	x		x	x	x				x					x		
Erdem, 2003	x		x					x						x		
Aşçı, 2022	x			x	x	x									x	
Özgül, 2019	x			x					x						x	
Şentürk, 2018	x		x	x	x				x						x	
Altunbaş, 2015		x	x	x	x				x						x	
Saka Kocaman, 2018	x			x	x				x							x
TOPLAM	**75**	**20**	**68**	**57**	**35**	**8**	**5**	**39**	**19**	**24**	**49**	**29**	**6**	**6**	**4**	**1**

Tezlerin kurguları ve araştırma yöntemleri incelendiğinde, literatür taramasının yanı sıra Koç (2012), Köksüzer (2013), Güroğlu (2016), Atam (2019), Koç (2019), Yılmaz (2021) ve Sarıberberoğlu'nun (2018) alan çalışması; Izadpanah (2015), Erişen (2019) ve Atacı'nın (2019) örnek incelemesi gerçekleştirdiği görülmektedir. Şahin (2019) ise tez çalışması yalnızca literatür taramasıyla tamamlamıştır. Bilişsel haritalama yönteminin, alan çalışmalarında en çok kullanılan yöntem olduğu dikkati çekmektedir. Mekânsal dizim (space syntax), davranış haritaları, gözlem ve anket alan çalışmalarında kullanılan diğer yöntemlerdir. Sarıberberoğlu (2018) ve Atam (2019) tez çalışmalarında mekânsal dizim, davranış haritaları ve bilişsel haritalama yöntemlerini bir arada kullanmışlardır. Köksüzer (2013) alan çalışmasını bilişsel haritalama ve mekânsal dizim yöntemiyle gerçekleştirirken, Koç (2012) bunlara ek olarak gözlem yönteminden de faydalanmıştır. Güroğlu (2016) ve Yılmaz (2021) bilişsel haritalar ve anket çalışmasından oluşan bir metodoloji kurgulamıştır. Koç (2019) ise araştırmasında gözlem ile birlikte bilişsel haritalardan yararlanmıştır. İncelenen tezlerin, literatür araştırmalarındaki kavramsal yaklaşımlarının ve alan çalışmalarında kullandıkları araştırma yöntemlerinin benzerlik gösterdiği belirlenmiştir.

1.2. TEZİN AMACI

Literatür araştırması sonucunda, yapılan lisansüstü çalışmalarda çocuk ve mekân ilişkisinin ağırlıklı olarak mekân algısı üzerinden incelendiği fark edilmiştir. Mekân algısı, Piaget ve Inhelder'in çocukta mekân algısının gelişimi teorisinden hareketle, bireyin algısal ve bilişsel gelişimine dayandırılarak açıklanmaktadır. Oysaki gelişim psikolojisinin genel kabullerine göre çocuğun gelişimi fiziksel-motor, algısal-bilişsel ve sosyal-duygusal gelişimi içeren bütüncül bir süreçtir. Gelişim, çevre ve kalıtımın etkisinde gerçekleşen ve davranışı oluşturan çok yönlü bir olgudur. Çocuğun mekânla kurduğu ilişki ve mekânsal davranış kalıpları araştırılırken davranışın oluşumunda etkisi olan tüm faktörler dikkate alınmalıdır. Çevre-davranış bilimleri, birçok farklı disiplini bir arada barındıran geniş araştırma altyapısıyla buna imkân sağlamaktadır. Bu nedenle, tez çalışmasında çocuk-mekân ilişkisinin çevre ve davranış bilimleri temelinde incelenmesi uygun görülmüştür. Tezin temel amacı, çocuğun mekânla kurduğu ilişkinin ve mekânsal davranışlarının holistik bir yaklaşımla, çevre-davranış bilimleri ekseninde gelişim psikolojisi üzerinden okunabilirliğini araştırmaktır.

1.3. TEZİN KAPSAMI

Tezin giriş bölümünde neden bu konunun seçildiğine dair fikirler ortaya koyulduktan sonra literatür araştırmasına yer verilmiştir. Literatür araştırmasında, 2000 yılı ve sonrasında ulusal lisansüstü çalışmalarında "çocuk ve mekân" konusunu irdeleyen tezler sistematik bir bakış açısıyla incelenmiştir. Tezin kuramsal alt yapısının ve alan çalışmasının kurgusunun belirlenmesinde bu araştırmanın çok büyük faydası olmuştur. Daha sonra tezin amacı ve kapsamı anlatılarak kullanılacak yöntemler aktarılmıştır.

İkinci bölümde çocuk ve gelişimi, psikoloji biliminde yıllar boyunca süregelen çalışmalar ve tartışmalar ışığında geniş kapsamlı olarak ortaya konmuştur. Çocuk kavramının geçmişten günümüze araştırmacılara ne ifade ettiği ve nasıl tanımlandığı araştırılmıştır. Daha sonra gelişim olgusu, psikoloji bilimindeki yaygın tanımlarıyla ve ilkeleriyle anlatılmıştır. Çocuk gelişimi başlığı altında, gelişim psikolojisinin sınıflandırma yöntemiyle fiziksel-motor gelişim, algısal-bilişsel gelişim ve sosyal-duyusal gelişim alt başlıklarıyla doğumdan ergenliğe kadarki dönem aktarılmıştır. Algısal-bilişsel gelişim, alanın öncü psikologları olan Piaget, Vygotsky ve Bruner'in kuramları doğrultusunda incelenmiştir. Sosyal-duygusal gelişim ise günümüzde hala etkinliğini sürdüren; Freud'un Psikoseksüel Gelişim Kuramı, Erikson'un Psikososyal Gelişim Kuramı ve Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi yaklaşımıyla aktarılmıştır. Geniş bir yaş aralığına ışık tutan bu detaylı incelemenin ardından erken çocukluk döneminin gelişimsel özellikleri bir araya toplanarak aralarındaki ilişkisellik irdelenmiştir.

Üçüncü bölümde, araştırmanın temel yaklaşımını teşkil eden çevre ve davranış bilimleri ekseninde mekân ve çocuk ilişkisi sorgulanmıştır. İlk olarak çevre-davranış bilimlerinin tarihsel süreç içerisindeki gelişimi, temel yaklaşımları, bünyesinde barındırdığı disiplinler aktarıldıktan sonra çevre psikolojisinin tanımı yapılmış ve davranışın gelişimine dair fikirler sunulmuştur. Sonraki alt başlıklarda mekân kavramı, algı tanımı, algı psikolojinin temel algı kuramları ve mekânın nasıl algılandığına ilişkin önemli düşünürler ve mimarların fikirlerine yer verilmiştir. Çocukta mekân algısının gelişimi ise Piaget ve Inhelder'in "Çocukta Mekân Algısının Gelişimi Kuramı" temel alınarak açıklanmıştır. Çocuktaki mekân algısının topolojik, projektif ve metrik mekân özellikleri alt başlıklar halinde incelenmiştir.

Son bölümde ise tüm bu kuramsal çerçeve ekseninde, erken çocukluk döneminde mekânsal davranış yönelimleri deneysel bir çalışmayla araştırılmıştır. SAÜ Vakfı Koleji Kampüs

Anaokulu'nun dört yaş grubu öğrencileriyle resim çalışması, sistematik gözlem ve davranış haritaları yöntemlerinin kullanıldığı bir alan çalışması kurgulanmıştır. Bu çerçevede çocuğun sınıf mekânına dair algısının ne olduğu ve bunun mekândaki davranışlarına etkileri, çocuğun davranışını etkileyen fiziksel ve sosyal etkenlerin neler olabileceği ve mekânsal davranışların gelişim psikolojisiyle ilişkili olarak nasıl ele alınabileceği sorularına cevap aranmıştır.

1.4. TEZİN YÖNTEMİ

Tez çalışması için belirtilen amaç ve kapsam doğrultusunda iki aşamalı bir yöntem belirlenmiştir. İlk olarak literatür araştırması gerçekleştirilerek tezin kuramsal altyapısı oluşturulmuş, ardından alan çalışmasıyla teorik yaklaşım sınanmıştır. Çalışmanın Sakarya Üniversitesi Esentepe Kampüsü'nde yer alan SAÜ Vakfı Koleji Kampüs Anaokulu'nda yapılmasına karar verilmiştir. Alan çalışması okulun dört yaş grubu olan "kozalaklar sınıfı" öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma soruları belirlendikten sonra çalışmanın metodolojisi kurgulanmıştır. Çocukların mekân algılarını ölçmek için resim çalışması, mekânsal davranış kalıplarını ve bunların mekânla ilişkisini belirlemek için sistematik gözlem ve davranış haritaları yöntemlerinden oluşan üç aşamalı bir alan çalışması tasarlanmıştır. Gözlem çalışması, çocuklar üzerindeki dış müdahalelerin en az düzeyde olduğu serbest oyun vakitlerinde gerçekleştirilmiştir. Her biri on beşer dakika süren on günlük gözlem çalışması sırasında çocukların davranışları sistematik bir şekilde kayıt altına alınmıştır. Elde edilen veriler üç farklı haritalama tekniğiyle görselleştirilmiştir. Mekândaki değişimleri ve çocukların mekâna müdahale biçimlerini gösteren "seyyar donatı hareketlilik diyagramları", mekânın kullanım yoğunluğunu ve çocukların mekân içindeki hareketliliğini ifade eden "yoğunluk haritaları" ve çocukların ortaya koyduğu davranış türlerini ve bun davranışların mekândaki dağılımını ortaya koyan "fiziksel davranış haritaları" oluşturulmuştur. Haritalardan elde edilen bulgular hazırlanan grafikler üzerinden değerlendirilmiştir.

2. ÇOCUK VE GELİŞİMİ

2.1. ÇOCUK KAVRAMI

> *"Çocuk, belirsiz zaman kavramı içerisinde belirgin bir gelecek demektir. Yalnızca sevilmeye değil, aynı zamanda incelemeye ve özen göstermeye onun kadar muhtaç ve bunu hak eden, dünyada başka hiçbir konu düşünülemez."*
>
> *İbrahim Alaettin Gövsa (Gövsa, 1998)*

Literatürde, çocuk kavramına ilişkin pek çok farklı tanım bulunmaktadır. Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından, 20 Kasım 1989 tarihinde kabul edilen Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin ilk maddesinde; "Bu Sözleşme uyarınca çocuğa uygulanabilecek olan kanuna göre daha erken yaşta reşit olma durumu hariç, onsekiz yaşına kadar her insan çocuk sayılır" ifadesi yer almaktadır (Unicef, 2017). Türk Dil Kurumu sözlüğünde ise çocuk, "küçük yaştaki erkek veya kız" olarak tanımlanmıştır (Türk Dil Kurumu, 2022).

Çocuk kavramına, tarihsel süreç içerisinde farklı toplumlar tarafından çeşitli anlamlar yüklenmiştir. Çocuğu doğanın bir hediyesi, çocukluğu ise toplumsal bir yaratma olarak nitelendiren Elkind (2001), çocukların yetişkinlerden farklı olduğu görüşünün batı toplumunda XVII. yüzyılda ortaya atıldığını belirtmiştir. O döneme kadar çocuklar yetişkinlerin birer minyatürleri olarak kabul edilip yetişkinler gibi muamele görmüşlerdir. Günümüzde ise çocuklar, çoğu toplum tarafından farklı gelişim dönemleri içinde ve o döneme özgü özellikleri ve ihtiyaçları bağlamında değerlendirilmektedirler.

Çocukluğu, "Bireyin doğum döneminden başlayarak ergenlik evresine kadar süregelen gelişim dönemi" olarak tanımlayan Yavuzer'e göre (1986), çocuk küçük veya eksik bir yetişkin değil; fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını kendi başına karşılamak isteyen bir bireydir (aktaran Yılmaz, 2010). Angın (2020) ise çocukluk döneminin önemini şöyle ifade etmektedir:

> "0-18 yaş arasını içine alan çocukluk, olağanüstü gelişmeleri ve kritik dönemleri içinde barındıran büyüleyici değişimlerin yaşandığı bir zaman dilimidir. Bu zaman dilimi içinde çocuğun gelişimi ve maruz kaldıkları bize hem nasıl bir yetişkin olacağının sinyallerini vermekte hem de sağlıklı bir toplum yapısının devam ettirilmesi açısından önem arz etmektedir."

Bulunduğumuz çağda çocuklukla ilgili çalışmaların odağında, çocukluğun tüm çocuklar için ortak olduğu, fakat aynı zamanda çocukların deneyimleriyle farklılaştığı kabulü yer almaktadır. Çocukluk, insan yaşamının doğal akışı içinde temel fiziksel ve gelişimsel örüntülerle karakterize edilen bir süreçtir. Bununla birlikte, bu sürecin çocuğa özgü "ihtiyaçlar" ve "yetkinlikler" açısından yorumlanma, anlaşılma ve sosyal olarak kurumsallaştırılma biçimleri kültürler arasında önemli ölçüde farklılık gösterir (James, 2001).

2.2. GELİŞİMİN TANIMI

Gelişimin tanımını doğru yapabilmek için ilk olarak gelişimle ilgili kavramların anlamlarını iyi bilmek gerekir. Sıklıkla birbirlerinin yerine kullanılsalar da "gelişme" ve "büyüme" temelde farklı kavramlardır. Büyüme bireyin boy, kilo, hacim gibi fiziksel özelliklerinde zamanla gerçekleşen niceliksel artıştır ve vücudun farklı kısımlarında gerçekleşme hızı değişiklik gösterebilir. Olgunlaşma, doğal süreç içinde kalıtımın etkisiyle ortaya çıkan, vücudun organlarının gerçekleştirmesi gereken işlevleri yerine getirecek seviyeye ulaşmak için geçirdiği fizyolojik değişimlerdir. Gelişim ise büyüme, olgunlaşma ve öğrenmenin etkileşimiyle ortaya çıkan sürekli bir oluşumdur (Öngören, 2020; Senemoğlu, 2020).

Senemoğlu (2020) gelişimi, "organizmanın döllenmeden başlayarak bedensel, zihinsel, dil, duygusal, sosyal yönden, belli koşulları olan en son aşamasına ulaşıncaya kadar sürekli ilerleme kaydeden değişimi" olarak tanımlar. Bir başka tanıma göre ise gelişim, bireyin daha karmaşık davranış, düşünce ve duygular geliştirerek çevresine daha iyi adapte olmasını sağlayan değişimdir (Steinberg ve diğ., 2011). "Büyüme"den farklı olarak, niceliksel değişimlerin yanı sıra niteliksel değişimleri de içeren "gelişme", farklı yapı ve işlevleri bir araya getiren karmaşık bir olgudur. Gelişimin farklı dönemlerinde, belirli bir hiyerarşiyle, kademeli olarak ortaya çıkan ve aralarında belirgin yapısal bağıntılar görülen bu değişimler, ardışık gelişim dönemlerinin bütünleşmesini sağlar (Yavuzer, 1990). Onur'a göre (2011) gelişim, kuşaklar boyunca aynı örüntüyü izleyen ilerleyici, ardışık ve döngüsel bir oluşumdur.

Gelişim kuramcıları, tarih boyunca, çocuğun gelişimini açıklamak için bireysel biyolojik sistemler ile çevresel sistemlerin etkilerini incelemişler ve gen-çevre (nature-nurture) argümanlarını ortaya atmışlardır (Morgan, 2004). Gelişim psikolojisindeki genel kabule göre, insan gelişimi kalıtsal ve çevresel etkilerin sürekli etkileşimi sonucu gerçekleşir. Onur (2011), gelişim üzerinde etkili olan çevrenin, fiziksel çevre ve toplumsal çevre olmak üzere iki çeşit

olduğunu belirtmiştir. Gelişimin gerçekleşmesini sağlayan kalıtımsal özelliklerin ortaya çıkabilmesi için uygun çevresel koşulların sağlanması gerekir (Senemoğlu, 2020). Çocuklardaki gelişimsel farklılıkların ortaya çıkmasında kalıtımsal ve çevresel etkilerin rolü büyüktür. Gelişim, tüm çocuklarda aynı aşamaları izlese de çocukların gelişim hızlarında bireysel farklılıklar görülebilir ve bu farklılıklar çoğunlukla kalıcı ve süreklidir (Yavuzer, 1990).

Çocuklar, bazı gelişim evrelerinde belirli bireysel becerileri ve kazanımları elde etme konusunda daha avantajlı olurlar. Gelişimciler bu dönemleri "kritik dönem" olarak tanımlar. Her kritik dönem kendinden sonraki dönem için bir hazırlık evresidir ve çocuğun o dönemde kazanması gereken farklı beceriler vardır. Bu dönemlerde çocuklar, çevrelerine karşı daha duyarlı oldukları ve uyarıcılardan daha çok etkilenecekleri için öğrenme daha hızlı gerçekleşir (Öngören, 2020; Senemoğlu, 2020).

Gelişim psikologları, gelişimin evrensel ilkeleri olduğu ve bu ilkelere göre gerçekleştiği konusunda uzlaşmışlardır. Gelişimin temel ilkeleri şöyle sıralanabilir (Öngören, 2020; Senemoğlu, 2020):

1. Gelişim süreklidir ve belli aşamalarda gerçekleşir.
2. Gelişim bir bütündür.
3. Gelişim nöbetleşe devam eder.
4. Gelişim baştan ayağa, içten dışa doğrudur.
5. Gelişim genelden özele doğrudur.
6. Gelişim, kalıtım ve çevre etkileşiminin ürünüdür.
7. Gelişimde bireysel farklılıklar vardır.
8. Gelişimde kritik dönemler vardır.

2.3. ÇOCUK GELİŞİMİ

> *"İnsan gelişimi, çok yönlü ve karmaşık bir süreçtir ve kişi gelişim süreçlerinin etkisini ömrü boyunca taşır."*
>
> *Doğan Cüceloğlu (Cüceloğlu, 1997)*

"Çocuk gelişimi", bir diğer adıyla "Çocuk Psikolojisi", çocukların gebeliğin başlangıcından ergenliğe kadar geçirdiği değişimleri, çevresel ve sosyal faktörlerin etkileriyle birlikte belirli dönemlere ayırarak inceleyen bilim dalıdır (Yavuzer, 1990; Martorell ve diğ., 2014). Psikoloji biliminin bir alt dalı olan "Çocuk Psikolojisi", 1960'lara kadar bu isimle anılsa da günümüzde "Gelişim Psikolojisi" olarak adlandırılmaktadır (Onur, 2011). Bee ve Boyd'un (2009) ifadesiyle;

> "Gelişim bilimi, gelişimi etkileyen değişkenleri belirleyerek bu değişkenlerin bireyin yaşamını nasıl şekillendirdiğini açıklamayı amaçlar. Aynı zamanda davranış, düşünce, duygu ve toplumsal ilişkilerdeki yaşa bağlı değişimleri tanımlamak, açıklamak ve öngörmek için çalışmalar yürüterek anne ve babalara, öğretmenlere, terapistlere ve çocuklarla ilgili mesleklerde çalışan diğer insanlara çocuk yetiştirme konusunda yardımcı olmayı hedefler" (akt. Öngören, 2020).

Gelişim bilimciler, yaptıkları gözlem ve çalışmalar sonucunda, belirli zaman dilimlerinde insanlarda ortak ya da benzer eğilim ve davranışların ortaya çıktığını gözlemlemiş ve bu zaman dilimlerini "gelişim dönemleri" olarak adlandırmışlardır. Bu dönemlerin adlandırılması ve kapsadıkları yaş aralıkları konusunda kaynaklar arasında farklılıklar görülse de gelişim evreleri kabaca şu şekilde kabul edilmektedir (Yavuzer, 1990; Öngören, 2020):

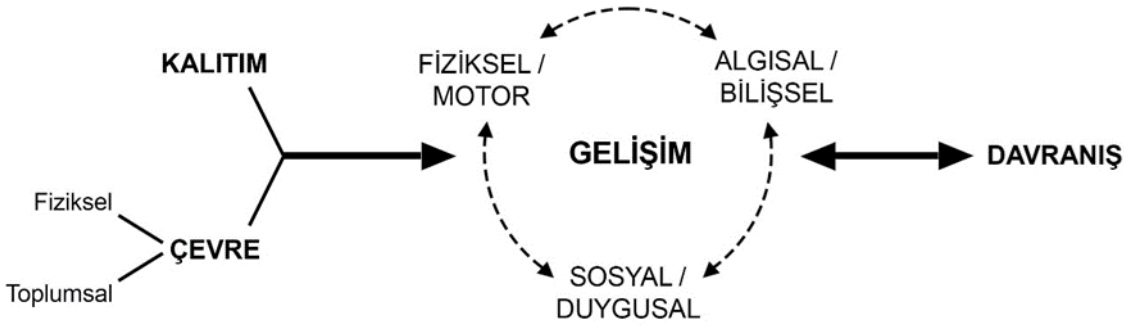
Prenatal Dönem (Doğum öncesi)

1. Ovum evresi: Döllenmeden ikinci haftanın sonuna kadar.
2. Embriyo evresi: Üçüncü haftadan sekizinci haftanın sonuna kadar.
3. Fetus evresi: Üçüncü aydan doğuma kadar.

Postnatal Dönem (Doğum sonrası)

1. Yeni doğan (Neonate): 0-4 hafta
2. Bebeklik: 4 hafta-2 yıl
3. İlk Çocukluk: 2-6 yıl
4. Son Çocukluk: 6-11 yıl (kızlarda); 6-13 yıl (erkeklerde)
5. Ergenlik: 11-20 yıl (kızlarda); 13-20 yıl (erkeklerde) (Yavuzer, 1990).

Senemoğlu'nun (2020) da ifade ettiği gibi "Gelişim, çok yönlü ve karmaşık bir süreçtir." Gelişim araştırmacıları, bu süreci tüm yönleriyle doğru anlayabilmek ve incelenmesini kolaylaştırabilmek için gelişimi üç alana ayırmışlardır: fiziksel-motor gelişim, algısal-bilişsel gelişim, sosyal-duygusal gelişim. Bütün gelişim alanları iç içe geçerek birbirini besler, herhangi biri diğerlerinden bağımsız olarak var olamaz ve gelişimin hiçbir alanı diğerlerinden daha önemli değildir (Kostelnik ve diğ., 2010).



Şekil 2.1: Gelişimi etkileyen faktörler-gelişim-davranış ilişkisi (yazar tarafından üretilmiştir).

2.3.1. Fiziksel-Motor Gelişim

Fiziksel gelişim, çocuğun bedensel olarak büyümesinin (boy, ağırlık ve hacim artışı) yanında, vücuttaki tüm sistemlerin ve duyu organlarının gelişimi ve olgunlaşmasını da kapsar (Kuşçu, 2020). Senemoğlu (2020), fiziksel gelişimin bedensel büyüme ve gelişmeyle birlikte devimsel (motor) gelişimi de içerdiğini belirtir. Devimsel gelişim, çocuğun zihin-kas koordinasyonun gelişmesiyle vücudu kontrol etme becerisinin artmasıdır (Senemoğlu, 2020).

Bedensel gelişim, ancak gerekli ısı ve nem ortamı ve yeterli beslenme sağlandığında gerçekleşir. Çünkü, gelişmeye neden olan genetik elemanlar ve hormonlar bu şartlarda uyarılır. Yani, fiziksel gelişim genetik faktörlerin yanı sıra beslenme, hastalık, psikolojik bozukluklar, sosyo-ekonomik durum gibi çevresel faktörlerden de etkilenir (Yavuzer, 1990). Çocuk gelişimine bütüncül olarak yaklaşabilmek için psiko-sosyal gelişimi, fiziksel gelişimle beraber ele almak gerekir. Çünkü, çocuğun davranışı fiziksel gelişimden doğrudan ve dolaylı olarak etkilenir (Yavuzer, 1990; Kuşçu, 2020).

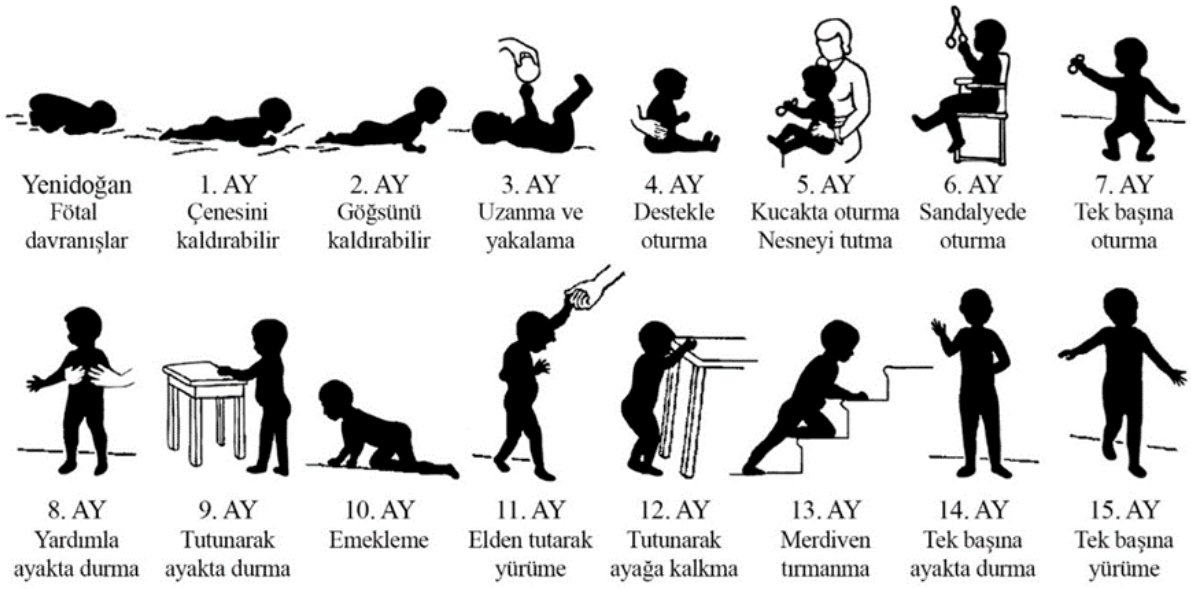
Bu alanda yapılan çalışmalar, fiziksel gelişimin düzenli bir hızla değil, farklı aşama ve hızlarda gerçekleşen dönemsel bir süreç olduğunu ortaya koymuştur. Büyüme iki yavaş ve iki hızlı

olmak üzere dört belirgin fazdan oluşur. Bunlar; bebeklik, erken çocukluk, son çocukluk ve ergenlik dönemleridir (Yavuzer, 1990).

Bebeklik Dönemi (0-2 yaş)

Doğumdan sonraki ilk iki yıl bebeklik dönemi olarak adlandırılır. Bu dönem, tüm gelişim dönemleri içinde, doğum öncesi gelişimden sonra bedensel gelişimin en hızlı olduğu dönemdir. Bebeklik döneminde de ilk bir yıldaki gelişim, ikinci yıla kıyasla çok daha hızlıdır (Kuşçu, 2020; Senemoğlu, 2020). Fiziksel gelişim üzerinde genetik faktörler büyük ölçüde etkilidir. Anne ve babasından miras aldığı genler, beslenme ve yaşam koşulları gibi çevresel etkilerle birlikte çocuğun bedensel gelişiminde belirleyici bir rol oynar (Martorell ve diğ., 2014).

Bebeklik döneminde kemikler, kaslar, organlar ve sinir dokuları gelişerek bebeğin pasif bir yenidoğandan aktif hareket eden bir çocuğa dönüşmesini sağlar. Sağlıklı bir bebek, ilk bir yılın sonunda doğum ağırlığının yaklaşık üç katına, iki yaşın sonunda ise yetişkin boyunun ortalama yarısına ulaşır. Büyüme, bebeklik dönemindeki ana biyolojik etkinliktir ve yalnızca bireyin yetişkin boyutu için bir yörünge belirlemekle kalmaz, aynı zamanda sağlık için gerekli biyolojik yapıyı da belirler (Lampl, 2008).



Şekil 2.2: 0-15 ay bebeğin motor gelişimi (Yavuzer,1990 ve Senemoğlu, 2020'den düzenlenmiştir).

Senemoğlu'na (2020) göre, bebek doğduğunda refleksif hareketler ve denetimsiz genel vücut hareketleri olmak üzere iki tür hareket ortaya koymaktadır. Başlangıçta vücudunu kontrol edecek güce sahip olmayan yenidoğan, iki yıllık hızlı bir büyüme, olgunlaşma ve öğrenme süreci sonunda büyük bir ilerleme kaydeder. Büyüme ve psiko-motor gelişim, proksimodistal ilkeye göre vücudun merkezinden dışa doğru ilerler. Yani bebekler, vücutlarının merkeze yakın kısımlarını uzak kısımlarına göre daha önce kullanmayı öğrenirler (Martorell ve diğ., 2014).

Erken Çocukluk Dönemi (2-6 yaş)

2-6 yaş arasını kapsayan erken çocukluk döneminde, fiziksel gelişim bebeklik dönemine göre yavaşlamış olmasına rağmen yine de hızlıdır (Kuşçu, 2020). Okul öncesi olarak adlandırılan bu dönemde en büyük değişiklik çocuğun vücut oranlarında görülür. Çocuğun gövdesi, kolları ve bacakları uzar, karnı düzleşir. Baş, nispeten hala büyük olsa da vücuda oranla bebeklik dönemine göre daha küçüktür. Çocuğun vücudu giderek gelişir ve yetişkin oranlarına yaklaşır. Bebeklik döneminde sağlıklı bebekler benzer gelişim gösterirken, erken çocuklukta bireysellik baş gösterir (Steinberg ve diğ., 2011; Martorell ve diğ., 2014).

Cüceloğlu (1997), bedensel gelişimin sürekliliğini vurgularken, iki yaşında duyusal yeteneklerin gelişiminin tamamlandığını, ancak beynin gelişmeye devam ettiğini ifade eder. Erken çocukluk döneminde beyin yapısal ve işlevsel olarak olgunlaşır ve sinir sisteminin gelişimi neredeyse tamamlanır. Beş yaşında çocuğun beyninin ağırlığı, yetişkin beyninin ağırlığının %90'ına ulaşır (Steinberg ve diğ., 2011; Senemoğlu, 2020).

Erken çocukluk dönemi, çocuğun ince ve kaba motor becerilerinde büyük ilerleme gözlendiği, hareketlerinin niteliksel ve niceliksel olarak arttığı yoğun bir gelişim evresidir. Olgunlaşmayla birlikte çocuk, vücudunun farklı kısımlarını koordineli olarak kullanmayı öğrenir ve farklı beceriler edinir (Yavuzer, 1990; Cüceloğlu, 1997). Küçük çocuklar, yeterince hareket özgürlüğü sunan güvenli ortamlarda aktif olabildiklerinde, fiziksel olarak en iyi ve hızlı şekilde gelişirler (Cüceloğlu, 1997; Martorell ve diğ., 2014).

Tablo 2.1: 2-6 yaş motor gelişim özellikleri (Senemoğlu,2020'den düzenlenmiştir).

Hareket Biçimi	Beklenen Özellikler	Özelliğin Gözlendiği Yaklaşık Yaş
Yürüme	Yalnız başına merdiveni izleyerek çıkabilir.	2 Yaş
	Yalnız başına merdiveni izleyerek inebilir.	2-3 Yaş
Koşma	Hızlı yürüme (tutunma sürebilir)	18 Aylık
	Desteksiz olarak ilk doğru koşma	2-3 Yaş
	Daha düzgün ve pürüzsüz koşma	4-5 Yaş
	Koşma hızında artma	5 Yaş
Atlama	Alçak bir objenin üstünden adım atarak geçme	18 Aylık
	İki ayağıyla birlikte objenin üstünden atlama	2 Yaş
	İki ayağıyla yüksek bir yerden döşemeye atlama	2-3 Yaş
	Uzağa atlama (aşağı yukarı 90 cm)	5 Yaş
	Aşağı yukarı 30 cm'lik bir yüksekliğe atlama	5 Yaş
Zıplama	Tercih ettiği bir ayağının üstünde üç kez zıplama	3 Yaş
	Aynı ayağıyla 4-6 kez zıplama	4 Yaş
	Aynı ayağıyla 8-10 kez zıplama	5 Yaş
	Çeşitli ritimlerle becerikli bir biçimde zıplama	6 Yaş
Dörtnala Koşma (At Koşusu)	Temel fakat acemice dörtnala koşma	4 Yaş
	Düzgün bir biçimde dörtnala koşma	6 Yaş
Sıçrama	Bir ayakla sıçrama	4 yaş
	Düzgün sıçrama (%20)	5 yaş
	Düzgün sıçrama (büyük çoğunluk)	6 yaş
Atma	Vücut hedefe dönük ayaklar sabit	2-3 Yaş
	Yukarıdakine ek olarak vücudu da hareket ettirme	4-5 Yaş
	Topu attığı kolunun tarafındaki ayağı bir adım önde	5-6 Yaş
	Düzgün bir biçimde atma	6-7 Yaş
	Erkeklerin kızlardan daha düzgün atması	6 Yaş ve sonrası
Yakalama	Topu havaya atmadan yakalama	2 Yaş
	Havadaki topa gecikmeli kol hareketleriyle tepki	2-3 Yaş
	Kollarıyla nasıl yakalayabileceğini hissetme	2-3 Yaş
	Korku reaksiyonu (başını çevirme)	3-4 Yaş
	Vücudunu kullanarak basket yakalama	3 Yaş
	Küçük bir topu sadece ellerini kullanarak yakalama	3 Yaş
Tekme ile vurma	Gerçek bir tekme olmadan topu ayağıyla itme	18 Aylık
	Çok küçük vücut hareketi ve dümdüz bacakla vurma	2-3 Yaş
	Alt bacağını esnetip geriye kaldırarak vurma	3-4 Yaş
	Bacağını daha geriye açıp ileriye sallayarak vurma	3-4 Yaş
	Düzgün bir biçimde topa vurma	5-6 Yaş

Son Çocukluk Dönemi (6-12 yaş)

Son çocukluk döneminde bedensel gelişim devam eder ancak ilk yıllara göre daha yavaştır (Cüceloğlu, 1997; Kuşçu, 2020; Senemoğlu, 2020). Kızlarda 6-11, erkeklerde 6-13 yaşlarına denk gelen bu evrede çocuğun boyu uzar, güçlenir ve karmaşık hareketleri gerçekleştirebilecek beceriler edinir. Bu değişimler önceki dönemlere göre yavaş olduğu için fazla dikkat çekmez (Cüceloğlu, 1997). Erkek çocuklar, kızlardan daha uzun boylu ve ağırdır, ancak yaklaşık 9 yaşından sonra bu durum tersine döner. 9-15 yaşları arasında kız çocukları yaşıtı olan erkek çocuklarından daha hızlı gelişim gösterir (Senemoğlu, 2020). Bu dönemde çocuk; motor gelişim, denge ve el-göz koordinasyonun gelişmesinde büyük aşama kaydederek daha karmaşık aktiviteleri gerçekleştirebilecek hale gelir (Yavuzer, 1990).

Ergenlik Dönemi (12-18 yaş)

Cüceloğlu'na (1997) göre; "Ergenlik çağı, hem bedensel, hem de psikolojik açıdan birçok temel değişikliklerin oluştuğu bir çağdır". Kendi içinde ön ergenlik, ergenlik ve son ergenlik dönemi olarak aşamalandırılan bu evre, buluğa ermeyle başlar ve yaklaşık 18 yaşına kadar devam eder. Fiziksel ve fizyolojik değişimler sonucu beden yapısı hızla değişir. Bu değişimler sonucu, kızlarda yağ dokusu artarken erkeklerde kas dokusu artarak kuvvet ve hız artışı sağlar (Senemoğlu, 2020). Büyüme kızlarda ve erkeklerde aynı sırayı takip eder. İlk olarak eller ve ayaklar, daha sonra kollar ve bacaklar, son olarak da beden gelişir (Cüceloğlu, 1997; Senemoğlu, 2020).

2.3.2. Algısal-Bilişsel Gelişim

Bilişsel gelişim, bireyin çevresini ve yaşadığı dünyayı anlama ve öğrenmesini sağlayan zihinsel faaliyetlerindeki değişim ve gelişim sürecidir. Çocuklarda bilişsel gelişim çalışmaları, gelişim psikolojisinin bir alt dalı olarak sürdürülmektedir (Oakley, 2004; Senemoğlu, 2020). Gelişim bilimciler, uzun yıllardır çocukların zihinsel ve algısal gelişimlerini inceleyerek pek çok teori ortaya koymuşlardır. Bu teorilerden en çok bilinen ve gelişim araştırmalarına etki edenleri; Piaget, Vygotsky ve Bruner'in kuramlarıdır.

2.3.2.1.Piaget'nin Bilişsel Gelişim Kuramı

Jean Piaget (1896-1980), muhtemelen yirminci yüzyılın bilişsel gelişim alanındaki en etkili teorisyenlerinden biriydi. Piaget bir filozof, biyolog, eğitimci ve psikologdu. Araştırmalarına dayanarak bir bilişsel gelişim teorisi geliştirdi. Çocukların sadece yetişkinlerin minyatür kopyaları olmadığını; düşünme, dünyayı algılama ve yorumlama biçimlerinin yetişkinlerden farklı olduğunu ifade eden ilk kişi oldu. Piaget, farklı gelişim aşamalarındaki çocukların dünyalarını farklı şekillerde algıladıklarını ve yorumladıklarını öne sürdü. Çocukları; aktif keşif yapan, anlayış ve bilgi arayan "küçük bilim adamları" olarak tanımladı (Oakley, 2004).

Portakal, Piaget'nin bilişsel gelişim yaklaşımını şu sözlerle açıklıyor:

> "…Piaget, insan psikolojisini açıklarken, insanı tüm gizemlerinden sıyırıyor ve çocuğun zihinsel gelişimini, onun fiziksel davranışlarına göre açıklıyor…Freud'un son dönemleri, Piaget'nin ilk dönemlerine rastlar. Piaget psikanalizle yakınlık kurmakla birlikte, ondan apayrı bir yol izler. Bu psikolojide söz konusu olan zihinle davranışlar arasındaki bağlantıdır." (Piaget, 1999)

Kızıltepe'nin (2020) de belirttiği gibi, "Piaget bilişsel gelişimin; beyin ve sinir sisteminin olgunlaşması ile bireyin çevresine uyumunu sağlayan deneyimlerinin birleşimi olduğunu ifade eder. Bu bağlamda Piaget'nin kuramı bilişsel gelişimi; hem kalıtsal hem de çevresel etkenlere dayandırmaktadır". Piaget, entelektüel gelişim için gerekli zihinsel yapıların genetik olarak belirlendiğini savunur. Sinir sistemi ve duyu organlarını içeren bu zihinsel yapılar, belirli yaşlardaki zihinsel işleyişin sınırlarını belirler. Olgunlaşma ile bu yapılar geliştikçe, çocuk bunları çevresi ile etkileşime girerken daha etkili bir şekilde kullanabilir. Küçük bir çocuk, genç veya yetişkin bireylere kıyasla daha az gelişmiş zihinsel yapılara ve daha az deneyime sahiptir. Bilişsel gelişim birikimlidir; yeni bir deneyimi özümsemek bir önceki deneyim sırasında öğrenilenler sayesinde mümkündür (Singer ve Revenson, 1996).

Piaget, bilişsel gelişim kuramında çocukların bilgiyi yapılandırırken geçtikleri süreçleri açıklamak için bazı kavramlar ortaya atmıştır. Bunlar; şema, uyum (adaptation), özümseme (assimmilation), uyumsama (accommodation) ve dengelemedir (equilibration). Bu bölümde kısaca bu kavramların tanımları yapılacaktır.

Şema; bilgiyi örgütleyen fiziksel veya zihinsel tasarım ya da örgütlenmiş davranış veya düşünce örüntüsü şeklinde tanımlanmaktadır. Piaget'ye göre çocuklar dünyayı tanımak ve anlamlandırmak için şemalardan yararlanırlar (Senemoğlu, 2018). Bilişsel gelişim açısından şemalar oldukça önemli yapılardır çünkü bireyler düşünce ve davranışlarını yönetmek için şemaları kullanırlar (İnal Kızıltepe, 2020).

Wadsworth (2015), Piaget'nin kuramında şemaların rolünü şöyle ifade etmektedir:

> "Piaget çalışmalarının tamamında bilişsel ve zihinsel değişimlerin gelişimsel sürecin sonucu olduğunu belirtmiştir. Piaget'nin genel hipotezi bilişsel gelişimin, bilişsel yapıların (şema) art arda tutarlı bir şekilde gerçekleşmesi ile sonuçlanan, niteliksel bir değişim süreci olduğudur. Her yapı beraberindekilerle bir önceki yapıdan çıkarak değişir. Yeni şemalar öncekilerin yerini almaz; düzenlemede olduğu gibi, niteliksel değişime yol açarak bu şemalarla birleşirler".

Uyum (Adaptation), kişinin kendisi ve çevre arasında bir denge arayışı sürecidir. Bu denge veya Piaget'nin deyimiyle dengeleme, özümseme ve uyumsama süreçleri arasındaki dengedir. Piaget'e göre uyum, insan işleyişinin en önemli ilkesidir. Adaptasyon, öğrenmek için çevreyi bir araç olarak kullanma ve çevredeki değişikliklere uyum sağlamayı öğrenme sürecidir. Asimilasyon ve uyumsama olmak üzere birbirini tamamlayan iki süreci kapsar (Singer ve Revenson, 1996).

Özümseme (Assimilation), halihazırda var olan zihinsel yapıya (şemalar) yeni bir deneyim yerleştirme sürecidir. Çocuklar, dünyalarını anlamlandırmalarına yardımcı olacak bilişsel yapılar geliştirir ve yeni bir deneyimle karşılaştıklarında bunu daha önce geliştirdikleri şemalara yerleştirirler (Oakley, 2004). "Özümseme, şemaların değişimine yol açmaz ancak şemaların gelişimini etkiler ve böylece gelişimin bir kısmını da etkilemiş olur" (Wadsworth, 2015).

Uyumsama (Accommodation), eski şemayı yeni bilgilere uyacak şekilde revize ederek yeni deneyimlere veya nesnelere uyum sağlamak anlamına gelir (Singer ve Revenson, 1996). "Uyumsama sürecinde; mevcut şema yeni deneyime uygun olacak şekilde değiştirilir ya da önceden öğrenilmiş şemalar yetersiz ise yeni bir şema oluşturulur" (Bentham, 2002; akt. Kızıltepe, 2020). Çocuklar geliştikçe mevcut şemalarının açıklayamadığı deneyimlerle karşılaşacaklardır. Bu nedenle yeni deneyimlere yanıt olarak yeni şemalar geliştirmelidirler (Oakley, 2004).

Biliş, diğer biyolojik adaptasyon biçimleri gibi, her zaman Piaget'nin özümseme ve uyumsama olarak adlandırdığı iki eşzamanlı ve tamamlayıcı yön sergiler. Onlardan farklı ve ayrı bilişsel etkinliklermiş gibi bahsetmek uygun olsa da, bunların aynı bilişsel madalyonun iki yüzü, aynı temel uyum sürecinin ayrılmaz iki parçası olduğu akıldan çıkarılmamalıdır (Flavell ve diğ., 2002). Adaptasyona yol açan bu ikili süreç, özümseme ve uyumsama, çocuğun şemaları oluşturmasını sağlar (Singer ve Revenson, 1996).

Dengeleme (Equilibration), özümseme ve uyumsama yoluyla bilişsel kararlılığa ulaşmayı arama sürecidir (Oakley, 2004). "Piaget, çocukların dünyayı anlamaya çalışırken bilişsel bir dengesizlik yaşadıklarını belirtmiş ve bu bilişsel çelişkiyi giderme çabasını dengeleme olarak tanımlamıştır" (Kızıltepe, 2020).

Çocuk sürekli olarak yeni deneyimler edinir ve bu deneyimlerle birlikte dünyayı anlamaya ve yorumlamaya çalışır. Mevcut deneyimleriyle çelişen yeni deneyimler, dünyaya ve onun nasıl işlediğine dair bir anlayış geliştiren çocuğu sürekli olarak zorlar. Bu nedenle çocuk, anlama ve yorumlama sürecinde ona yardımcı olacak şemalar geliştirmeye çalışır. Tüm bu şemaların ve yorumların birbirine uyması ve bir mantık çerçevesine oturması, denge dürtüsüdür. Denge sürekli değişir, çünkü çocuk her yeni deneyimle karşılaştığında özümseme ve uyumsama tamamlanana kadar bir dengesizlik içindedir (Oakley, 2004).

Wadsworth (2015), Piaget'nin bilişsel gelişimin çevreyle ilişkisi ile ilgili fikirlerini şöyle ifade etmiştir:

> "Piaget'ye göre bilişsel gelişimin gerçekleşmesi çocuğun çevrede eylemde olmasını gerektirir. Bilişsel yapıların gelişimi, çocuğun çevredeki uyarıcıları özümsemesi ve düzenlemesiyle meydana gelir. Bu, çocuğun duyularının çevreyle bağlantılı olmasıyla oluşur. Çocuk çevrede eylemde iken, hareket ederken, nesnelerin yerini değiştirirken, göz ve kulaklarıyla ararken veya düşünürken, özümsenecek veya düzenlenecek yeni maddeleri alıyor olabilir. Bu eylemler, şemaların yapılanması veya yeniden yapılanmasına yol açar".

Piaget, gelişimi yönlendiren dört kapsayıcı öğe tanımladı: *duygular, olgunlaşma, deneyim ve sosyal etkileşimler*. Bu dört bileşen, gelişimi yönlendirmek ve öğrenmeyi motive eden dengesizlik durumunu yaratmak için birlikte çalışırlar. *Duygular*, öğrenmeyi motive eden ve heyecanlandıran hisleri yaratırlar. *Olgunlaşma* fiziksel büyüme sürecidir. Sinir sisteminin

farklılaşması, zihinsel yapıların gelişmesini ve çocuğun daha geniş bir anlama yeteneğine kavuşmasını sağlar. *Deneyim* önemli bir katalizördür, çünkü çocuklar ancak farklı deneyimlere maruz kalarak keşifler yapabilirler. İnsanlarla (özellikle ebeveynler, öğretmenler ve diğer çocuklar) olan *sosyal etkileşimler*, bu deneyimleri sağlarken aynı zamanda geri bildirim de oluşturur. Bu dört öğe, birlikte uyum ve iş birliği içerisinde çalışırlar (Singer ve Revenson, 1996).

Bilişsel gelişim kuramını inşa ederken Piaget, aşamalar (dönemler) kavramını kullanmıştır. Gelişimin, yetişkin bir entelektüel işlevsellik düzeyine ulaşmak için ortaya çıkan bir dizi aşamalar olduğunu öne sürmüştür. Piaget'ye göre, çocuk özümseme ve uyumsama süreçlerinden geçerek geliştikçe, beyni de doğal olgunlaşma süreci içinde fiziksel olarak gelişecektir. Yani, çocukların bilişsel gelişimi ile beynin biyolojik olgunlaşması arasında açık bağlantılar bulunur. Bu süreç kaçınılmazdır, beyin olgunlaştıkça düşünme de onunla birlikte olgunlaşır ve anlayış gelişir. Dönemler kendinden önceki dönemlerin üzerine inşa edilir, sırası sabittir ve değiştirilemez. Tüm çocuklar gelişimleri boyunca hiçbir aşamayı atlamadan ve aynı sırayla, fakat farklı oranlarda o dönemin özelliklerini göstererek aynı süreci tamamlarlar. Her dönem farklı davranış ve yönelimlerle karakterize edilse de aralarındaki geçiş kademeli ve muğlaktır (Wadsworth, 2015; Oakley, 2004; Singer ve Revenson, 1996).

Piaget'nin bilişsel gelişim kuramına göre çocuk gelişimi 4 ana dönemden oluşur: duyusal-motor dönem, işlem öncesi dönem, somut işlemler dönemi ve soyut işlemler dönemi.

Duyusal-Motor Dönem (0-2 yaş)

Çocuğun bilişsel gelişiminin ilk aşaması olan bu dönem; doğumla başlayıp yaklaşık 2 yaşına kadar devam eder. Bu evrenin 'duyusal-motor dönem' olarak adlandırılmasının sebebi, bebeklerin bilgiyi yapılandırırken duyuları ve motor becerilerini kullanmalarıdır. Yeni doğan bebek, yerleşik şemalara ve reflekslere bağımlıdır ve bilgiyi taklit edemez veya bütünleştiremez. Hızlı bir gelişme aşamasından geçen çocuk, kısa bir zamanda, yalnızca refleks davranışlar sergileyen yeni doğmuş bir bebekten yürüyen ve konuşmaya başlayan bir çocuğa evrilir (Kızıltepe, 2020; Oakley, 2004).

Yeni doğmuş bir bebek, düşünme yetisine sahip değildir. Sadece kavrama, emme ve kol ve bacakların rastgele hareketi gibi doğuştan gelen refleks davranışları gösterir, yani tepki verir.

Zekanın ilk belirtileri bu refleks hareketler daha rafine hale geldiğinde görülür (Singer ve Revenson, 1996). Yavuzer'in (1990) de belirttiği gibi;

> "Bebek, duyu-hareket evresi içindeyken zekanın görüntüsü hareketlerdir. Bu dönemin başlangıcında bebek kendini diğer objelerden ayırt edemez ve davranışları refleks örüntülerle kısıtlanmıştır. Ancak gelişim süreci içinde duyu-hareket düzeyinde davranış biçimleri görülmeye başlar. Bunlar, basit şartlı eylemlerle ya da alışkanlıklarla zekaya dayalı davranış arasındaki geçişi oluştururlar".

Piaget, duyusal-motor dönemi kendi içinde 6 aşamaya ayırmıştır. İlk bir ay refleksler aşamasıdır. Çocuk refleksleri sayesinde dünyaya uyum sağlar ve ilk şemalarını oluşturur. 1-4 ay arası birincil döngüsel tepkiler aşaması olarak adlandırılır. Bebek bu süreçte aynı tepkileri tekrarlayarak ilk alışkanlıklarını oluşturur. Bu tepkiler tamamen bebeğin kendi bedenine yöneliktir. İkincil döngüsel tepkiler aşaması 4-8 ay aralığını kapsar. Dokunma-görme koordinasyonu ve nesne sürekliliği bu dönemde ortaya çıkar. Odak, bebeğin kendi bedeninden çevreye doğru kaymaya başlar. 8-12 ay ikincil döngüsel tepkilerin koordinasyonu evresidir. Bebek belirli bir amaca ulaşmak için, daha önce yapılandırdığı birden fazla şemayı birlikte kullanmayı öğrenir. Üçüncül döngüsel tepkiler aşaması, yenilik ve merak aşaması olarak da nitelendirilir. 12-18 ay aralığında bebek, yürümeye başlamasının verdiği hareket özgürlüğüyle birlikte yoğun bir keşif dönemine girer. Deneme-yanılma yoluyla çevresine dair deneyimlerini zenginleştirir. Duyusal-motor dönemin son basamağı, 18-24 ay arasını kapsayan iç temsiller evresidir. Bu dönemin en önemli kazanımları; zihinsel semboller oluşturabilme yeteneği, ertelenmiş taklit, tamamlanmış nesne sürekliliği ve dil gelişimidir (Kızıltepe, 2020; Wadsworth, 2015; Oakley, 2004).

İşlem Öncesi Dönem (2-7 yaş)

Piaget, 2-7 yaş arasında çocuğun henüz mantıksal düşünme yetisi kazanmadığını öne sürmüştür. Bu sebeple bilişsel gelişimin bu aşaması, işlem öncesi dönem (mantık öncesi dönem) olarak tanımlanır. Duyusal-motor dönemde eylemleriyle düşünen çocuk, zamanla davranışını yönlendirmek için zihinsel temsillere başvurmaya başlar ve duyu-motor aktivitelere daha az bağımlı hale gelir. İşlem öncesi dönemde algısal değerlendirme, bilişsel değerlendirmeden daha baskındır. Piaget ve Inhelder, bu dönemde bilişsel davranışın algısal eylemlerden etkilendiğini, her ne kadar davranışlar zihinsel temsillere dayanan işlemsel

süreçler sonucunda ortaya çıksa da düşüncenin hala algıya bağlı olduğunu savunur (Kızıltepe, 2020; Wadsworth, 2015; Piaget ve Inhelder, 2000).

Bu dönemin en belirgin özelliği çocuğun *benmerkezci davranış* sergilemesidir. Çocuk, dünyayı sadece kendi bakış açısıyla kavrar ve diğer insanların da onunla aynı şekilde düşündüğüne ve hissettiğine inanır. Ona göre kendi fikirleri tek ve mutlak doğrudur. Benmerkezcilik, çocuğun sosyal davranışları ve dil kullanımı da dahil olmak üzere tüm davranışlarında kendini gösterir (Wadsworth, 2015; Singer ve Revenson, 1996).

İşlem öncesi zekanın bir diğer önemli özelliği *merkeziyetçilik* (odaklanma) kavramıdır. Çocuk, herhangi bir görsel uyarıcıyla karşılaştığında, uyarıcının yalnızca sınırlı bir yönüne odaklanır ve bütüncül olarak algılayamaz (Wadsworth, 2015; Singer ve Revenson, 1996). Merkeziyetçi düşünce, çocuğun benmerkezci tutumuyla ilişkilendirilir.

Bu dönemdeki çocuklar, cansız varlıklara canlı varlıkların özelliklerini yükleme eğilimindedirler; cansız varlıkların duygu ve düşünceleri olduğuna inanırlar. Bu durum *canlandırmacılık (animizm)* olarak adlandırılır (Kızıltepe, 2020).

Korunum, nesnelerin dış görünüşlerinde bazı değişimler meydana gelse bile bir şey eklenip çıkarılmadığı sürece niceliklerin veya nesnelerin aynı kaldığının kavranması anlamına gelir. İşlem öncesi çocuğun önemli özelliklerinden biri de henüz korunumu kazanmamış olmasıdır (Kızıltepe, 2020; Singer ve Revenson, 1996).

Piaget, işlem öncesi dönemi “sembolik fonksiyon dönemi (2-4)” ve “sezgisel düşünce dönemi (4-7)” olmak üzere iki alt aşamaya ayırmıştır. Sembolik fonksiyon aşamasında çocuk, dili ve zihinsel imgeleri kullanmaya başlar ve bu sayede bilişsel dünyası genişler. Çocuk, sembolik oyunla yeni edindiği temsili şemaları tekrar ederek düzenler. Sezgisel düşünce döneminde akıl yürütme sezgilere dayanır. Olaylar arasında mantıksal bir bağlantı kurmayan çocuk, eşzamanlı olayların mutlaka bir neden-sonuç ilişkisi olduğuna inanır (özelden özele akıl yürütme). Bu nedenle akıl yürütmesi tutarsızdır. Bu aşamada zihinsel süreçler tersine çevrilemez. Çocuk objeleri renk, şekil, boyut gibi tek bir niceliksel özelliğine göre sınıflandırabilir, fakat çok boyutlu sınıflandırmada zorlanır (Kızıltepe, 2020; Oakley, 2004; Singer ve Revenson, 1996).

Somut İşlemler Dönemi (7-11 yaş)

Somut işlemler dönemi, çocuğun gelişiminde 7-11 yaş arasına denk gelir ve çocuk zihinsel işlemleri gerçekleştirebildiğinde başlar. Bu dönem adlandırılırken; çocuk dünyayı yorumlamak ve keşfetmek için stratejiler ve kurallar geliştirdiği için "işlem", bunları mevcut olan şeylere uygulama becerisi geliştirdiği için de "somut" terimi kullanılır. Piaget'ye göre, zihinsel işlem içselleştirilmiş eylemdir ve çocuğun daha önce fiziksel olarak gerçekleştirdiği eylemeleri düşünmesine olanak sağlar. İşlem öncesi dönemdeki çocuğun aksine, çocuk mantık ve algı arasında kaldığında mantıksal kararlar verir. Yani, çocuğun akıl yürütmesi artık mantığa dayalıdır (Wadsworth, 2015; Oakley, 2004; Singer ve Revenson, 1996).

Piaget, somut işlemler döneminin üç ana özelliğinden bahseder: korunumun kazanılması, tersine çevrilebilir düşünce, sınıflama ve sıralama becerilerinin gelişimi. Somut işlemler dönemindeki çocuk, artık zihinsel olarak düşüncesini tersine çevirebilir. Çocuğun tersine çevirebilme yetisini geliştirmesi ve merkeziyetçi düşünceden uzaklaşması korunum becerisini kazanmasını sağlar. Aynı zamanda birden çok nesneyi farklı niteliklerine göre gruplandırabilir ve sıralayabilir. Çocuk, işlem öncesi döneme göre daha az benmerkezci olduğu için diğer insanların kendisinden farklı bakış açılarına sahip olabileceğini kavrayabilir. Ayrıca, dil kullanımı ve iletişim becerilerinin gelişimiyle daha sosyal bir bireye dönüşür (Kızıltepe, 2020; Wadsworth, 2015; Singer ve Revenson, 1996).

Soyut İşlemler Dönemi (11+ yaş)

Piaget'nin bilişsel gelişim aşamalarının sonuncusu, ergenlik döneminin başlangıcı olan 11-12 yaşlarında başlar. Soyut işlemler döneminde düşünce, somut işlemler dönemine kıyasla daha esnek, rasyonel ve sistematiktir. Birey artık bir sorunun çözülebileceği tüm olası yolları kavrayabilir ve bir soruna birkaç farklı bakış açısıyla yaklaşabilir. Somut nesnelere bağımlılık azalır ve çocuklar göremedikleri varsayımsal veya hayali sorunları çözebilirler. Düşünce artık deneyimden bağımsız olarak gelişir. Bu aşama varsayımsal-tümdengelimsel akıl yürütme, bilimsel-tümevarımsal akıl yürütme ve sistematik problem çözme becerisi ile karakterize edilir (Wadsworth, 2015; Oakley, 2004; Singer ve Revenson, 1996).

Bu dönemde, çocuğun bilişsel yapıları potansiyelinin sınırlarına erişir ve çocuk, bir yetişkin kadar iyi seviyede bilişsel fonksiyon gösterecek donanıma sahiptir. Ancak bu, ergenin bir yetişkin ile aynı düzeyde zihinsel işlem becerilerine sahip olduğu anlamına gelmez, sadece

bunu gerçekleştirecek potansiyele sahip olduğu anlamına gelir. Soyut işlemlerin gelişimi tamamlandıktan sonra, artık akıl yürütme yeteneğinde niteliksel değişimler meydana gelmez (Wadsworth, 2015).

2.3.2.2. Vygotsky'nin Sosyokültürel Kuramı

Rus bir psikolog olan Lev Vygotsky (1896-1934), çağdaşı Piaget ile gelişim psikolojisi alanında döneminin en etkili isimlerindendir. Piaget'nin; çocukların bilgiyi pasif bir şekilde özümsemek yerine, çevresini keşfederek bilgiyi yapılandırdığı ve belirli zihinsel süreçlerden geçtiği fikrine katılmakla birlikte, diğer temel varsayımlarını reddetmiştir. Vygotsky'nin kuramında dil, sosyal etkileşim ve kültür gibi çevresel girdilerin çocuğun bilişsel gelişimi üzerindeki etkileri ön plandadır. Piaget, çocuğun bilgiyi yapılandırmada yardım almadan neler yapabileceğine odaklanırken; Vygotsky, çocuğun sosyal bir bağlamda yetişkinler ve akranlarıyla etkileşime girerek nasıl gelişim göstereceği üzerinde durmuştur. Çocuğun gelişimini toplumda sosyal roller ve önemli sorumluluklar yüklenmesiyle ölçmüştür. Bilişsel gelişimin kaynağının dil ve sosyal çevre olduğunu savunduğu için Vygotsky'nin kuramı 'sosyokültürel kuram' olarak adlandırılır (Kızıltepe, 2020; Steinberg ve diğ., 2011; Oakley, 2004).

Vygotsky'nin teorisine göre, dil deneyimi bilişsel gelişim ve öğrenmeden öncelikle sorumludur. İnsan gelişimini ilk olarak dil etkileşiminin sosyal tecrübeleri yoluyla tanımlar. Çocuklar dil yoluyla yetişkinler ve akranlarıyla etkileşime geçer ve bu etkileşimlerinin sonuçlarını içselleştirerek öğrenirler (Martorell ve diğ., 2014; Morgan, 2004).

Oyunun çocuğun bilişsel gelişimi üzerindeki önemine vurgu yapan Vygotsky'ye göre, oyun eğitimin önemli bir parçasıdır. Çocuğun hayal gücünün gelişmesine yardımcı olarak soyut düşüncenin temellerinin oluşmasını sağlayan oyun sayesinde, çocuğun kavramsal yeteneği gelişir ve bu da bilişsel gelişimine katkı sağlar (Oakley, 2004). Vygotsky'nin bilişsel gelişim teorisi üç temel faktöre odaklanmıştır: kültür, dil ve yakınsak gelişim alanı.

Kültür

Vygotsky, kültürün ve sosyal çevrenin, çocuğun bilgiyi inşasında hayati bir rolü olduğunu ileri sürdü. Çocukların dünyaya dair öğrendiklerinin ve bu bilginin nasıl öğrenildiğinin, ait oldukları toplum ve içinde bulundukları sosyal ortamlar tarafından belirlendiğini dile getirmiştir (Oakley, 2004). Kızıltepe'nin (2020) ifadesiyle;

> "Vygotsky'e göre çocuklar dikkat, algı, bellek gibi zihinsel süreçleri diğer insanlarla etkileşim halindeyken öğrenirler. Çocuğun çevresindeki bireylerle etkileşimi zihinsel süreçleri harekete geçirir ve bilişsel büyümeyi hızlandırır. Sosyokültürel ortam; gelişimde merkezi bir rol üstlenerek bireyin düşünme şeklini ve zihinsel süreçlerin kazanılmasını etkiler ve temel zihinsel süreçlerin yüksek zihinsel süreçlere dönüştürülmesini sağlar".

Vygotsky'nin kuramında küresel sosyal-kültürel-tarihsel etkiler ve yakın sosyokültürel etkiler (ebeveynler, diğer yetişkinler ve akranlar) bilişsel değişimin ana kaynağıdır. Yetişkinler ve daha büyük akranlar, yakınsak gelişim alanında ilerleyen çocukları aktif problem çözmeye yönlendirir, destekler, ilham verir ve düzeltir. Çocuklar, daha yetkin bireyleri gözlemleyerek ve yetişkinlerin yönlendirmesi altında yeni beceriler kazanmayı deneyerek bir çırak gibi aktif olarak öğrenirler (Flavell ve diğ., 2002).

Özetle Vygotsky, çocuklar insanlarla ve çevreyle etkileşimler ve iş birliği yoluyla öğrendikleri için ilk olarak kültürün öğrenmeyi etkilediğini; daha sonra çocuğun sanat, dil, oyun, şarkılar vb. gibi kültürünün sembolik temsilleri yoluyla geliştiğini belirtmiştir. Çocuğun gelişimi, ait olduğu kültürü hem yansıtır hem de içselleştirir. Bu nedenle kültür, çocuğun anlamı inşa ettiği bir çerçeve sağlar (Oakley, 2004).

Dil

"Vygotsky'e (1962) göre bilişsel gelişim, diğer insanlarla etkileşime dayandığı için bu süreci etkileyen ve değiştiren en önemli zihin aracı, dildir" (akt. Kızıltepe, 2020). Vygotsky dili, üst düzey bilişsel süreçlerin dayanağı olarak görür. Dil, düşüncenin gelişimini belirler; diğer insanların düşüncelerine ulaşılmasını, çocuğun düşüncelerini organize etmesini, yeni fikirler oluşturmasını ve bu fikirleri paylaşmasını sağlar. Bu nedenle bilişsel gelişim sürecinde dil, hem bu sürecin bir parçası olma hem de bu sürecin gelişmesini sağlayan bir araç olma rolü üstlenir (Kızıltepe, 2020).

Vygotsky, dünyamızı dil aracılığıyla kodladığımızı ve temsil ettiğimizi, dilin iletişim kurduğumuz sembolik bir sistem ve kültürel bir araç olduğunu ve dilin gelişiminin kültür sayesinde mümkün olduğunu düşünüyordu. Bir çocuk gelişip olgunlaştıkça, düşünce süreçleri de dili kullanması ve anlaması gibi gelişir ve olgunlaşır. Vygotsky'nin teorisi, ilk başta dil ve düşüncenin ayrı süreçler olduğunu öne sürdü. Ona göre küçük çocukların dili ve düşüncesi hem

temel düzeydedir hem de henüz gelişmemiştir. Başlangıçta dil sosyal amaçlar için kullanılır ve içsel düşüncelerle bağlantılı değildir. 2 yaşından itibaren dil ve düşünce ilişkili hale gelir ve dil, bilişsel ve sosyal gelişim üzerinde büyük bir etkiye sahip olmaya başlar (Oakley, 2004).

Yakınsak Gelişim Alanı (ZPD)

Vygotsky'nin teorisinin merkezinde, yakınsak gelişim alanı (zone of proximal development) adı verilen kavram bulunur. Yakınsak gelişim alanı (ZPD), bir çocuğun tek başına yapabilecekleri ile yardımla yapabilecekleri arasındaki alandır; yani, gerçek gelişim seviyesi ile çocuğun potansiyel gelişim seviyesi arasındaki mesafedir. ZPD; çocuğun erişemeyeceği, çocuğun gerçekleştirmeye başladığı ve yetişkinlerden veya daha yetenekli akranlarından destek alarak yapabileceği becerilerden, fikirlerden ve anlayışlardan oluşur. Burada ebeveynin, deneyimli uzmanın veya daha büyük çocuğun rolü, çocuğun çabalarını iskele ile desteklemek; yani, çocuk sıkıştığında öğrenme fırsatları, materyaller, ipuçları ve rehberlik sağlamaktır (Oakley, 2004; Steinberg ve diğ., 2011).

2.3.2.3. Bruner'in Bilişsel Gelişim Kuramı

Bruner, bilişsel gelişim kuramını oluştururken Piaget'nin kuramından büyük ölçüde etkilense de bazı konularda farklı fikirler ortaya atmıştır. Bruner'in kuramı, aynı Piaget'nin kuramında olduğu gibi, bireyin dünyayı anlamlandırmasını sağlayan biyolojik sistemlerle doğduğunu ve bu sistemlerin giderek daha karmaşık hale geldiğini ileri sürer. Aynı zamanda "öğrenilen bilginin kodlanması, işlenmesi, sıralanması ve depolanması" üzerinde durur. İnsanların dil aracılığıyla birbirleriyle iletişim kurduğu ve zihinsel kavramların bu iletişim sayesinde kazanıldığı, dolayısıyla dil ve bilişsel gelişimin yakından ilgili olduğu görüşüyle Piaget'nin kuramından ayrılır. Bu yönüyle Bruner'in kuramı, Vygotsky'nin sosyokültürel kuramıyla benzeşmektedir (Kızıltepe, 2020).

Bruner, Vygotsky'nin fikirlerini bir adım öteye taşımıştır. Daha uzman bir bireyin, öğrenen için "iskele" (scaffolding) sağladığını öne sürmüştür. Bruner'e göre, çocuk anlayışını geliştirirken yetişkin bir çerçeve veya iskele sağlar. İlk başta yetişkinin birçok öneri ve yönlendirme yapması gerekebilir. Bu yönlendirmelere duyulan ihtiyaç zamanla azalacaktır (Oakley, 2004).

Bruner'e göre çocuğun bilişsel gelişimi üç aşamalıdır; eylemsel, imgesel ve sembolik düzey. Her gelişim aşamasında kazanılan beceriler, bir sonraki aşamanın temellerini oluşturur ve

yaşam boyu kullanılırlar. Eylemsel düzey, bilişsel gelişimin ilk aşamasıdır ve 0-3 yaş aralığını kapsar. Bu dönemde çocuk, hareketleri sayesinde nesnelerle fiziksel etkileşimde bulunup onları manipüle ederek ve çevresini deneyimleyerek aktif bir şekilde öğrenir, fakat eylemleriyle ilgili farkındalığı azdır. 3-6 yaş aralığını kapsayan dönem imgesel düzeydir ve Piaget'nin kuramındaki işlem öncesi döneme denk gelir. Bilgi, imgeler yoluyla elde edilir. Bu aşamada çocuk, duyu organları ve deneyimleri yoluyla elde ettiği hisleri doğrultusunda karalar verir. Bruner'in kuramındaki son aşama sembolik düzeydir ve 7 yaşında başlar. Bu dönemde dilin kullanımının gelişmesiyle birlikte çocuğun sembolleri kullanma yeteneği de gelişir (Kızıltepe, 2020).

Bruner, bilişsel büyüme ve gelişmenin 6 özelliği olduğunu belirtmiştir (Johnston ve Halocha, 2010):

1. Büyüme, uyaranın dolaysız doğasından veya soyutlama yeteneğinden ortaya çıkan artan tepki bağımsızlığı ile karakterize edilir.
2. Büyüme, olayları çevreye karşılık gelen bir depolama sistemine içselleştirmeye bağlıdır; hafıza.
3. Entelektüel büyüme, kişinin ne yaptığını veya ne yapacağını kelimeler veya semboller aracılığıyla kendine ve başkalarına söyleme kapasitesinin artmasını içerir; üstbiliş.
4. Entelektüel gelişim, bir öğretmen ve bir öğrenci arasındaki sistematik ve koşullu bir etkileşime bağlıdır; sosyal etkileşim.
5. Öğretme, yalnızca değişim için bir araç olmakla kalmayıp, öğrenenin daha sonra çevreye düzen getirmek için kendisini kullanabileceği bir araç olmakla sona eren dil ortamı tarafından büyük ölçüde kolaylaştırılır.
6. Entelektüel gelişim; aynı anda birkaç alternatifle başa çıkma kapasitesinin artması, aynı zaman diliminde çeşitli dizilere yönelme, zaman ve dikkati bu çoklu taleplere uygun bir şekilde tahsis etme kapasitesinin artmasıyla belirlenir.

2.3.3. Sosyal-Duygusal Gelişim

İnsan, sosyal bir varlıktır. Bebekler dünyaya başkalarıyla ve çevreleriyle ilişki kurmaya hazır olarak gelirler. Henüz anne karnındayken çevreleriyle aktif olarak kurdukları bu ilişki yaşam boyu artarak ve çeşitlenerek devam eder. Sosyal etkileşimler yoluyla kim olduklarına ve

dünyaya dair bilgi edinir ve insanlarla iletişim kurma becerilerini geliştirirler (Kostelnik ve diğ., 2010; Steinberg ve diğ., 2011).

Baydilek (2020) sosyal ve duygusal gelişimi, "tüm gelişim alanlarımızla yakından ilişkili olan, yaşantılarımız sonucunda zihnimizde oluşan duyguları daha doğru anlamlandırmamızı ve bu duyguları daha bilinçli ve kontrollü olarak dışavurmamızı sağlayan, böylece toplumsal yaşama uyumumuzu kolaylaştıran çok yönlü bir gelişimsel süreç" olarak tanımlar. Yavuzer'e göre (1990) ise sosyal gelişim, bireyin toplumsal yaşamın baskı ve gereklilikleri gibi sosyal uyarıcılara karşı duyarlılık geliştirmesi ve yaşadığı topluma uyum sağlayıp pozitif ilişkiler kurabilmesidir. Duygusal gelişim, içsel değişiklikler sonucu duygusal tepkiler oluşturmanın yanı sıra çeşitli algılama ve yorumlama becerileri geliştirerek başkalarının verdiği tepkileri okumayı da içerir (Steinberg ve diğ., 2011).

Sosyal ve duygusal gelişim çocuğun fiziksel, algısal ve bilişsel gelişimiyle paralellik gösteren farklı aşamalardan geçer. Bebeğin doğumdan sonraki beyin gelişimi, duygusal gelişimiyle çift yönlü bir ilişki içerisindedir. Yaşadığı duygusal deneyimler bebeğin beyin gelişiminden etkilenirken, aynı zamanda bu deneyimler beyin gelişiminde önemli etkilere de neden olabilir (Cüceloğlu, 1997; Martorell ve diğ., 2014). Modern teorilere göre duygular, bireylerin durumları ve bağlamları algılama ve değerlendirme gibi bilişsel süreçlerinin yanı sıra bilgiyi nasıl öğrendiklerini ve hatırladıklarını da etkileyebilir (Thomann ve Carter, 2008).

Temel duygu teorileri, yaşamın erken dönemlerinde ortaya çıkan duyguların doğuştan gelen biyolojik yetenekler olduğunu ve insan türünün devamlılığını sağlamada önemli bir yere sahip olduğunu ileri sürer (Thomann ve Carter, 2008). Charles Darwin, belirli duyguların farklı kültürlerde ve yaşlarda büyük oranda tutarlı olduğunu gözlemlemiş ve duyguların evrensel olduğu fikrini ortaya atmıştır (Steinberg ve diğ., 2011). Bu yaklaşıma göre, duygular iki genel grupta incelenebilir. İlk grupta bulunan neşe, üzüntü ve korku gelişimin en erken dönemlerinde ortaya çıkar ve birçok hayvan türünde de ortak olarak gözlemlenebilir. İkinci duygu grubu, gelişmesi için bireyin doğru ve yanlış olgusunu kavraması gibi bilişsel atıflara ihtiyaç duyan utanç ve suçluluk duygularıyla örneklenebilir. Bu duygular kültürel farklılıklardan etkilendiği için ilk gruptakiler kadar evrensel değildir (Thomann ve Carter, 2008).

Duygusal gelişimin anne karnında başladığını öne sürenler olduğu gibi, çocuğun bütüncül gelişimiyle zaman içinde ortaya çıktığını savunan görüşler de mevcuttur. Yavuzer (1990),

bebeklerin belirli duygusal davranış biçimleriyle dünyaya gelmediklerini, duyguların öğrenmeyle birlikte kazanıldığını ve geliştiğini ifade etmiştir. Duygusal gelişim, çocuk duyguların ve onların yol açtığı davranışların varlığını kavradığında, yani duygusal farkındalığa ulaştığında başlar. Duygusal farkındalığın bir sonraki aşaması ise duyguları kabul etmektir, bu sayede çocuk duygularına göre davranış geliştirebilir (Johnston ve Halocha, 2010).

Sosyal ve duygusal gelişimi tartışırken, bebeklerin çevresel ve sosyal uyaranlara tepki verirken ortaya koydukları davranışları ve duygularını ifade etme biçimlerini göz önünde bulundurmak gerekir (Thomann ve Carter, 2008). Bebekler her ne kadar ortak gelişim dönemlerini paylaşsa da doğumdan itibaren her biri farklı kişilik özellikleri gösterirler. Bu ilk bireysel farklılıklar mizaç olarak adlandırılır. Mizaç, bireylerin dış dünyayla iletişim kurma ve zihinsel, duygusal ve davranışsal işlevlerini düzenleme biçimlerini etkileyen biyolojik temelli bir eğilim olarak tanımlanabilir (Steinberg ve diğ., 2011; Martorell ve diğ., 2014). Kişiliğin özünü oluşturan mizaç özellikleri doğuştan gelir ve zamanla değişime uğrasa bile geç çocukluk ve ergenlik dönemlerinde tutarlı bir şekilde kendini gösterir (Trawick-Smith, 2022). Ayrıca çocuğun büyüdüğü bağlam, erken dönem deneyimleri ve içine doğduğu kültür de bireysel farklılıkların oluşmasına katkıda bulunur (Steinberg ve diğ., 2011).

Çocuklar, çeşitli gelişimsel alanlardaki büyümeyle duygusal repertuarlarını genişleterek daha karmaşık sosyal uyaran ve durumlara duyarlı hale gelirler. Bu sayede duygularını düzenleme, kontrol etme ve başkalarının duygusal tepkilerine yanıt verme becerilerini geliştirmeye devam ederler (Steinberg ve diğ., 2011; Martorell ve diğ., 2014). Yavuzer'e göre (1990), bebekler sosyal veya anti-sosyal varlıklar olarak dünyaya gelmezler, fakat ilk sosyal davranış bebek yaklaşık üç aylıkken insanları ve nesneleri ayırt etmeye başladığında görülür. Bu dönemde çocuğun görme ve işitme duyularının gelişimi, onu bir öğrenme olgusu olan sosyalleşmeye hazırlar. Sosyalleşme, çocukların kendilerini toplumun sorumlu ve üretken üyeleri yapan alışkanlıklar, beceriler, değerler ve güdüler geliştirme süreci veya bireyin çevresindeki kural ve değerlere uygun davranışlar geliştirmesi olarak tanımlanabilir (Yavuzer, 1990; Martorell ve diğ., 2014).

Bebeklik dönemi (0-2 yaş)

Çocuğun kişiliğinin ve yaşamının ileri dönemlerinde göstereceği sosyal ve duygusal davranışlarının temeli doğumdan sonraki ilk yıllarda atılır. Bu sebeple, bebeğin doğumdan iki

yaşına kadar olan süreçteki sosyal ve duygusal gelişimi kritik bir öneme sahiptir ve bilişsel gelişimiyle yakın bir ilişki içerisindedir (Cüceloğlu, 1997). Doğumdan sonra yenidoğanların davranışları, başta ebeveynleri olmak üzere çevrelerindeki insanların davranışlarından giderek daha fazla etkilenir ve bu sayede daha karmaşık sosyal ilişkiler kurarlar (Schlinger, 1995). Bebeklerin ilk duyguları diğer insanlarla kurdukları ilişkileri şekillendirirken aynı zamanda bu ilişkiler ilk duygularının oluşumunu etkiler (Trawick-Smith, 2022).

Tablo 2.2: Bebeklerde 0-36 ay arası sosyal-duygusal gelişim (Martorell ve diğ., 2014).

Yaklaşık Aylar	Özellikler
0-3 Ay	Bebek uyarılmaya açıktır. Çevresine ilgi ve merak göstermeye başlar ve insanlara kolayca gülümser.
3-6 Ay	Bebek, olacakları önceden tahmin edebilir ve gerçekleşmediğinde hayal kırıklığı yaşayabilir. Bunu kızarak veya temkinli davranarak gösterir. Sık sık tebessüm eder ve kahkaha atar.
6-9 Ay	Bebek "sosyal oyunlar" oynayarak insanlardan yanıt almaya çalışır. Diğer bebeklerle "konuşur", onlara dokunur ve tepki vermelerini sağlamak için onları manipüle eder. Neşe, korku, öfke ve şaşkınlık gibi daha farklılaşmış duyguları ifade eder.
9-12 Ay	Bebek birincil bakıcısıyla yoğun bir ilişki içindedir ve yabancılardan korkabilir. Bir yaşına gelindiğinde, ruh halini ve duygu derecelerini ifade edecek şekilde duygularını daha net bir şekilde gösterir.
12-18 Ay	Çocuk, en çok bağlı olduğu insanları güvenli bir üs olarak kullanarak çevresini keşfeder. Çevreye hakim oldukça, kendisine daha çok güvenir ve kendisini kabul ettirmeye daha istekli hale gelir.
18-36 Ay	Çocuk bakıcılarından ne kadar ayrı kaldığını fark ederek bazen endişelenir. Hayal ve oyunlardaki sınırlarının farkındalığı üzerine çalışır.

Doğumu takip eden haftalarda bebek, büyük bir ilgiyle çevresindekileri gözlemlemeye ve keşfetmeye başlar. Bebeğin özellikle bazı insanların yüzlerini tanıyarak diğerlerinden farklı ilgi göstermesi, ilk duygusal tepki belirtileri olarak kabul edilebilir. Bu dönemde bebeğin duygusal gelişiminde belirgin bir ilerleme gözlemlenir (Yavuzer, 1990). Altı ve on iki aylar arasında bebeğin sosyalleşmesi büyük bir ivme kazanır. Bu aylarda gelişen sosyal duyarlılık, çocuğun fiziksel dünya hakkındaki bilgisine kıyasla oldukça ileri bir düzeydedir (Merleau-Ponty, 2010). Yaklaşık sekizinci ayda sosyal göndermenin ortaya çıkmasıyla bebekler, olaylara karşı kendi tepkilerini oluşturmak için diğer insanlarının duygusal ifadelerini kullanmaya başlar. Sosyal

referans olarak adlandırılan bu olgu, muğlak olayları yorumlamak için başkalarının duygusal tepkilerini kullanma eğilimi olarak tanımlanabilir (Steinberg ve diğ., 2011).

Erken çocukluk dönemi (2-6 yaş)

Erken çocukluk dönemi çocuğun kendisi, başkaları ve dünya hakkında olumlu duygular geliştirdiği önemli bir süreçtir. Bu dönemde fiziksel ve duygusal ihtiyaçları karşılanan, akranları ve yetişkinler tarafından kabul gören ve cesaretlendirilen çocuklar duygusal açıdan sağlıklı bireyler olarak yetişirler (Trawick-Smith, 2022). Gelişmekte olan benlik duygusu, erken çocukluk dönemindeki sosyal ve duygusal gelişimde ortaya çıkacak diğer ilerlemelerin temelini oluşturur. Bu evrede, çocuk sadece kendi varlığından haberdar olmakla kalmaz, aynı zamanda kendisi hakkında fikir edinmeye başlar. Bilişsel gelişimle birlikte zihinsel temsiller oluşturmaya başlayan çocuk, artık kim olduğu hakkında düşünce üretecek araçlara sahiptir. Benlik duygusu, çocuğun başta ebeveynleri olmak üzere diğer insanlarla etkileşimlerini ve deneyimlerini yansıtan sosyal bir yapı olmasının yanı sıra, aynı zamanda da zihinsel gelişim düzeyini gösteren bilişsel bir olgudur (Steinberg ve diğ., 2011).

Yavuzer'e göre (1990), erken çocukluk döneminde çocuğun sosyalleşmesinde en etkili olan kurum ailedir. Çocuk ilk sosyal deneyimlerini burada edineceği için ailenin büyüklüğü, yapısı, sosyo-ekonomik düzeyi ve kültürel özellikleri çocuğun sosyal gelişimi üzerinde etkilere sahiptir. Sosyalleşme sürecindeki ilk toplumsal oluşum ise okul öncesi eğitim kurumudur. Bu dönemde çocuğun dünyasındaki en önemli kişiler bakım verenleri olsa da akranları ile kurduğu ilişkiler daha önemli hale gelmeye başlar (Martorell ve diğ., 2014). Okula giden çocuklar geniş bir sosyal çevreye sahip olur ve akranlarıyla etkileşimleri arttıkça önemli boyutta sosyal öğrenme gerçekleşir. Yaşıtlarıyla geliştirdiği tartışma, çatışma ve sosyal müzakereler, çocuğun diğer insanların duygu, düşünce ve niyetlerini anlamayı öğrenmelerine sebep olur. Böylece çocuk, davranışlarının kendi ve başkaları için sonuçlarını kavrayabilir ve ona göre davranışlarına yön vermeye başlar (Kostelnik ve diğ., 2010).

İki ve altı yaş arasında çocuğun fiziksel ve dil gelişimi, özgür bir birey olarak var olmasına ve başkalarından bağımsız olarak çevresiyle ilişki kurmasına olanak tanır (Cüceloğlu, 1997). Çocuk iki yaşına geldiğinde, aile bireyleri haricindeki yetişkinlerle ve yaşıtlarıyla iletişim kurmaktan haz duymaya başlar. Güç ve özgürlük arzusu iki yaşın tüm eğilim ve kabiliyetlerinde kendini gösterir. Bu yaşa kadar taklit ve izlemeye dayalı "paralel oyun" evresindeyken üç

yaşına doğru ortak oyun yoluyla akranlarıyla etkileşimde bulunmaya başlar. "Serkeşlik evresi" olarak adlandırılan iki buçuk yaş öfke, kararsızlık, dengesizlik, başına buyrukluk ve isyankârlık gibi olumsuz yönelimlerle kendini gösteren zor bir süreçtir. Üç yaşına geldiğinde ise çocuk artık daha dengeli ve olumlu bir karakter sergilemeye başlar. Akranlarıyla iletişim içinde olduğu ve kendi seçimlerini dile getirdiği grup oyunları da bu dönemde ortaya çıkar. Dört yaş, "niçin" ve "nasıl" sorularının sıkça duyulduğu sorgulama evresinin zirvesidir. Erken çocukluk evresinin sonunu işaret eden beş yaşında ise çocuk olgun, tutarlı, yeterli ve dostça bir tutum ortaya koyar (Yavuzer, 1990).

Tablo 2.3: Çocuklarda 2-6 yaş arası gözlenebilecek sosyal beceriler (Senemoğlu, 2020'den düzenlenmiştir).

Yaklaşık Yaşlar	Sosyal Beceriler
2-3 Yaş	• Diğer çocukların yanında oynarlar. (paralel oyun) • Diğer çocukları izlerler, oyunlarına kısa süreli katılırlar. • Kendi eşyalarını korurlar. • Evcilik oynamaya başlarlar. • Kendi oyunlarında objeleri sembolik olarak kullanırlar. • Basit grup etkinliklerine katılırlar. • Cinsiyetlerini bilirler.
3-4 Yaş	• Diğer çocuklarla etkileşim kurarak ortak oyun oynarlar. • Oyuncaklarını paylaşırlar. • Dramatik oyun başlar.
4-5 Yaş	• Diğer çocuklarla oyun oynar ve etkileşim kurarlar. • Dramatik oyun daha ayrıntılı ve gerçeğe yakın olmaya başlar. • Giyinip süslenmeye ilgi duyarlar. • Cinsiyet farklılıklarını keşfetmeye ilgi duyarlar.
5-6 Yaş	• Kendi arkadaşlarını seçerler. • Basit masa oyunlarını oynayabilirler. • Yarışmalı oyunlar oynarlar. • Grup kararları ve roller içeren iş birliğine dayalı oyunlar oynarlar. • Adil davranırlar.

Son Çocukluk Dönemi (6-12 yaş)

Son çocukluk dönemindeki en büyük değişiklik çocuğun sosyal bağlamlarındaki genişlemedir. İlkokula başlayan çocuk, yetişkin gözetiminden giderek uzaklaşarak daha geniş ve çeşitli akran gruplarıyla etkileşime girer. Böylece çocuk farklı sosyal zorluklarla baş etmeyi öğrenirken yeni

davranış modelleri geliştirir ve çocuğun sosyal ufku genişler (Steinberg ve diğ., 2011; Trawick-Smith, 2022). Erken çocukluk döneminde ortaya çıkan temalar son çocukluk döneminde de devam eder, fakat bilişsel olarak gelişmeye devam eden ve yeni entelektüel beceriler kazanan çocuk daha sürekli ve tutarlı sosyal ilişkiler kurmaya başlar (Cüceloğlu, 1997; Trawick-Smith, 2022). Bu dönemde çocuk, daha gerçekçi bir benlik duygusu ve daha ileri öz denetim stratejileri geliştirirken fiziksel saldırganlığın yerinin de sözel ve sosyal saldırganlık almaya başlar. Aile hala çocuğun sosyal ve duygusal gelişiminde merkezi bir rol oynar, fakat benlik imajı giderek yaşıtlarıyla kurduğu ilişkilerden daha fazla etkilenir (Steinberg ve diğ., 2011).

Ergenlik dönemi (12-18 yaş)

Ergenlik dönemi, uzun ve tutarlı son çocukluk döneminden sonra gelen oldukça zor, dengesiz ve düzensiz bir evredir. Çocuğun yaşadığı ani ve belirgin biyolojik değişiklikler (cinsel olgunluk) onun yeni kişilik özellikleri sergilemesine yol açar (Yavuzer, 1990). Çocukluk döneminde başlayan kimlik oluşturma, ergenlik döneminde gençlerin kendi değer yargılarını, toplumdaki rollerini, kişiliklerini ve potansiyellerini belirlemeleriyle son bulur (Trawick-Smith, 2022). Bu durum özdeşleşme olarak adlandırılır ve ergenlik dönemindeki sosyal ve duygusal gelişimin en önemli kazanımıdır (Cüceloğlu, 1997). Yavuzer'e göre (1990), bu dönemde birey duygusal, tutarsız, öngörüsüz, çelişkili bir duygu durumu sergiler. Yalnız kalmaktan zevk alırken öbür yandan bir gruba dahil olma arzusu, geleceğe karşı umutsuzluk ama aynı zamanda hevesle yöneliş ve yetişkinlere sırtını dayarken bir taraftan küçümseme bu dönemin dengesiz ruh halini gözler önüne serer.

Yıllar boyunca sosyal ve duygusal gelişimle ilgili pek çok çalışma yapılmış ve çeşitli kuramlar geliştirilmiştir. Bunlardan en bilinenleri Freud, Erikson ve Maslow'un kuramlarıdır.

2.3.3.1. Freud'un Psikoseksüel Gelişim Kuramı

Sigmund Freud ve Erik Erikson'un iki önemli temsilcisi olduğu psikanalitik kurama göre, birey içsel dürtüleri ve çevresinden gelen baskılar arasındaki çatışmaları çözebildiği ölçüde sağlıklı bir duygusal gelişim gösterebilir (Trawick-Smith, 2022). Freud'un psikanaliz yöntemi, psikoloji biliminin insanın doğasına bakışına yeni bir soluk getirmesi sebebiyle ilk ve en önemli kişilik gelişim kuramı olarak karşımıza çıkar (Kara ve Yurtsever, 2020). Freud'a göre id, ego ve süperego kişiliğin üç temel bölümünü oluşturmaktadır. İd, kişiliğin dürtüsel güdüler ve anlık hazlar peşinde koşan bilinçsiz, mantıksız ve hırslı kısmıdır. Doğuştan var olan ve insan

davranışlarının temel psikolojik enerji kaynağı olan id, kişi üzerinde içsel dürtüleri ertelemeden tatmin etmek için sürekli bir baskı yaratır. Ego, zihnin rasyonel olan ve 'id'in içgüdüsel dürtülerini kontrol etmek için erken bebeklik döneminde ortaya çıkan bölümüdür. Erken çocukluk döneminin sonunda şekillenen süperego (üst-benlik) ise, kişiliğin bilinci ve bireyin kültüründeki toplumsal kurallar, gelenekler ve ahlaki değerleri kapsayan öğesidir (Cüceloğlu, 1997; Kara ve Yurtsever, 2020; Trawick-Smith, 2022).

Freud, kişilik gelişimi ve duygusal gelişim yüzlerinin yaşamın ilk yıllarında biçimlendiğini ileri sürmüştür. Yetişkin bireyin kişiliğini anlamanın, çocukluk dönemlerindeki ilişki ve deneyimleri incelemekle mümkün olduğunu savunmuştur. Freud'a göre, her insanda var olan ve yaşamın farklı dönemlerinde vücudun belirli kısımlarında yoğunlaşan "libido" adını verdiği bir içsel enerji vardır. Psikoseksüel gelişim kuramını, her birini bu enerjinin yoğunlaştığı vücut bölümlerinin adlarıyla nitelendirdiği beş döneme ayırmıştır. Bunlar; oral dönem, anal dönem, fallik dönem, gizil dönem ve genital dönemdir (Yavuzer, 1990; Kara ve Yurtsever, 2020).

1. *Oral dönem (0-1,5 yaş):* Bu dönemde temel haz kaynağı ağızdır, nesneleri ağza götürmek ve emmek bebeğe haz verir. Bebeğin anneye en bağımlı olduğu bu dönemde ihtiyaçları iyi karşılanan bebeklerin temel güven duygusu gelişir (Kara ve Yurtsever, 2020; Senemoğlu, 2020).
2. *Anal dönem (1,5-3 yaş):* İkinci gelişim evresi olan bu dönemde libido, anal bölgededir. Bu dönemde idrar ve dışkının tutulması veya atılması çocuğa haz verir. Çocuk kendini ve çevresini kontrol etme yetisini bu dönemde kazanır (Kara ve Yurtsever, 2020; Senemoğlu, 2020).
3. *Fallik dönem (3-6 yaş):* Erken çocukluk döneminin başına denk gelen bu evrede çocuklar genital organlarından zevk aldıklarını keşfederler. Bu dönemde çocuklarda cinselliğe karşı bir ilgi başlar ve cinsiyet kaynaklı farklılıklarını kavrayıp cinsiyet rollerini benimserler (Kara ve Yurtsever, 2020; Senemoğlu, 2020).
4. *Gizil (Latent) dönem (6-12 yaş):* Bu dönemde libido, diğer dönemlerdeki gibi vücudun belirli bir kısmında odaklanmaz. Çocuğun cinsel ilgisi azalır ve cinsiyetle ilgili konulardan uzaklaşarak kendini öğrenmeye, çevresini keşfetmeye ve sosyal ilişkilerine verir (Kara ve Yurtsever, 2020; Senemoğlu, 2020).
5. *Genital dönem (12-18 yaş):* Ergenlik dönemi olarak tanımlanan bu dönemde hızlı bir gelişim gösteren çocuk, içsel cinsel dürtülerinin artmasıyla tekrar cinselliğe yönelir. Bu

dönem, çocukluk ve yetişkinlik arasındaki geçişi sağlar ve psikolojik açıdan zor bir süreçtir (Kara ve Yurtsever, 2020; Senemoğlu, 2020).

2.3.3.2. Erikson'un Psikososyal Gelişim Kuramı

Psikanalitik kuramın bir diğer temsilcisi olan Erik Erikson, Freud'un kuramını detaylandırarak geliştirmiştir (Trawick-Smith, 2022). Freud gibi Erikson da insanın duygusal gelişiminin bebeklikten başlayarak yaşam boyu devam eden belirli dönemlerden geçtiğini ve her dönemin kendi içinde bir çatışma barındırdığını ileri sürmüştür. Fakat Erikson'un kuramı, kişilik gelişiminde biyolojik etmenlerle beraber sosyokültürel etkilerin de önemini vurgulamasıyla Freud'un kuramından ayrı bir yol izler (Kara ve Yurtsever, 2020). Erikson'un psikososyal gelişim kuramına göre, sosyal gelişim duygusal gelişimle sürekli etkileşim halinde ilerler ve her evre sosyal ve kuşaklararası ilişkiler bağlamında ortaya çıkar (Baydilek, 2020).

Erikson, insanın yaşamı boyunca sekiz kritik dönemden geçtiğini ve her dönemin bir olumlu ve bir olumsuz duygusal durumdan kaynaklı içsel çatışmalar içerdiğini belirtmiştir. Bireyin sağlıklı bir duygusal gelişim gösterebilmesi için bu krizleri olumlu yönde çözmesi gerekir. Çözülemeyen çatışmalar yaşamın sonraki evrelerinde çözülene kadar problem yaratır, fakat Freud'un kuramındaki gibi bireyin o gelişim döneminde takılmasına neden olmaz (Senemoğlu, 2020; Trawick-Smith, 2022). Erikson'un sekiz psikososyal gelişim evresi şöyle özetlenebilir:

1. *Evre: Güvene karşı güvensizlik (0-1 yaş)*

Doğumdan bir yaşına kadar süren bu dönem Freud'un kuramındaki oral döneme denk gelir. Bebeğin temel ihtiyaçlarının, annesi veya birincil bakım vereni tarafından sevgi dolu ve huzurlu bir ortamda ve zamanında karşılanmasıyla bebekte temel güven duygusu oluşur. Bu evrede bebeğin çevresindeki bireylerle kurduğu ilişkiler toplumsallaşmanın temellerini oluşturur (Kara ve Yurtsever, 2020; Senemoğlu, 2020).

2. *Evre: Bağımsızlığa karşı utanç ve kuşku (1-3 yaş)*

Freud'un psikoseksüel gelişim kuramının anal dönemine karşılık gelen bu evrede çocuk bağımsız bir birey olmaya başlar. Gelişen motor ve dil becerileri sayesinde yürüyebilen, annesinden bağımsız olarak hareket edebilen ve başkalarıyla iletişim kurabilecek kadar konuşan çocuk özgürce dünyayı keşfetmeye başlar. Çocuğun bu dönemde özerkliğini ve

otokontrolünü kazanması öz saygı geliştirebilmesi için gereklidir (Kara ve Yurtsever, 2020; Senemoğlu, 2020).

3. Evre: Girişkenliğe karşı suçluluk (3-6 yaş)

Üç yaşından altı yaşına kadar devam eden ve Freud'un fallik dönem olarak adlandırdığı bu evre girişkenliğe karşı suçluluk duygusuyla tanımlanır. Motor ve dil gelişiminin devam etmesiyle, çocuk daha fazla sosyal deneyim kazanmaya ve daha atılgan bir karakter sergilemeye başlar. Girişkenlik duygusu ve merakı kabul edilip desteklenmeyen çocuklarda suçluluk duygusu gelişir (Kara ve Yurtsever, 2020; Senemoğlu, 2020).

4. Evre: Başarıya karşı aşağılık duygusu (6-12 yaş)

Freud'un kuramındaki gizil (latent) dönem, Erikson'un kuramında başarı ve aşağılık duygusunun çatışmasıyla karakterize edilir. İlkokula başlayan çocuğun sosyal çevresi ani bir genişleme ve çeşitlenmeye uğrar. Çocuk kendini akranlarıyla kıyaslamaya ve onlarla rekabet etmeye başlar. Başarılı olması sonucu yeterlilik, başarısız olması sonucunda ise aşağılık duygusu ortaya çıkar (Kara ve Yurtsever, 2020; Senemoğlu, 2020).

5. Evre: Kimlik kazanmaya karşı rol karmaşası (12-18 yaş)

On iki ve on sekiz yaşlarını kapsayan ergenlik dönemi, Freud tarafından genital dönem olarak adlandırılır. Hızlı bir bedensel büyüme ve cinsel olgunlaşma görülen bu evrede birey büyük bir değişim geçirir ve kim olduğunu sorgulamaya başlar. Birey, başarılı bir kimlik kazanımı gerçekleştiremezse psikolojik bunalım, uyum problemi ve özellikle yetişkinlerle çatışmalar yaşayabilir (Kara ve Yurtsever, 2020; Senemoğlu, 2020).

6. Evre: Yakınlık kurmaya karşı soyutlanma (18-30 yaş)

Ergenlikten genç yetişkinliğe doğru ilerleyen birey, eğer bir önceki dönemde kimlik gelişimini başarılı bir şekilde tamamladıysa başkalarıyla yakın ilişkiler kurabilir. Aksi taktirde yakınlık kurmaktan çekinme, sorumluluklardan kaçınma, duygusal soyutlanma gibi davranışlar sergileyebilir (Kara ve Yurtsever, 2020; Senemoğlu, 2020).

7. Evre: Üretkenliğe karşı durgunluk (30-60 yaş)

Orta yetişkinlik dönemi olarak adlandırılan bu dönem otuz ve altmış yaşlarını kapsar. Önceki evreleri başarılı bir şekilde tamamlayan bireyler, kendinden sonraki kuşaklara rehberlik etmek ve yararlı olmak isterler. Bunu başarabildiklerinde üretkenlik duygusu, topluma fayda sağlayamadıklarını düşündükleri durumlarda ise durgunluk ortaya çıkar (Kara ve Yurtsever, 2020; Senemoğlu, 2020).

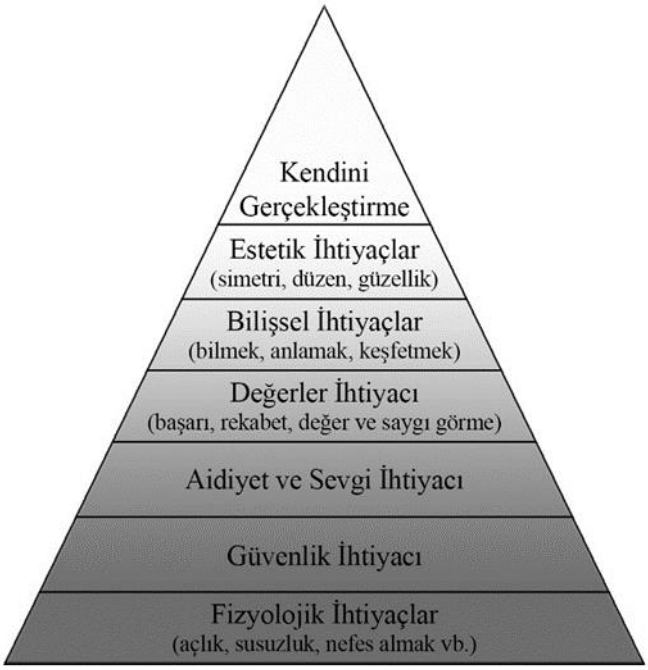
8. Evre: Benlik bütünlüğüne karşı umutsuzluk (60 yaş ve üzeri)

İleri yetişkinlik döneminde benlik bütünlüğü bulmuş bireyler toplum tarafından saygı ve sevgi gören mutlu kişiler olur. Bu duygunun eksikliğinde ise kişi huysuz, uyumsuz ve umutsuz bir kişilik geliştirir (Senemoğlu, 2020).

2.3.3.3. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı

İnsan güdüleriyle ilgilenen önemli psikologlardan olan Abraham Maslow, Freud'un bilinçdışı dürtülerini kabul etmekle birlikte kişiliğin bilinçli yönü üzerinde durmuştur. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı genellikle bir kişilik kuramı olarak kabul görmüştür. İhtiyaçların insan davranışlarına yön verdiğini ileri süren Maslow, insanın temel ihtiyaçlarını belirleyerek onları hiyerarşik olarak sıraladığı ihtiyaçlar piramidini geliştirmiştir (Cüceloğlu, 1997; Kara ve Yurtsever, 2020). Maslow'a göre insanın temel psikolojik ihtiyaçları; güvenlik ihtiyacı, aidiyet ve sevgi gereksinimleri, değer gereksinimleri ve kendini gerçekleştirme ihtiyacıdır. Kişinin basit duygusal durumlardan daha ileri duygusal durumlara doğru ilerleyebilmesi için doygunluk yaşaması gerekir (Baydilek, 2020). Maslow'un kuramında bireyin ulaşabileceği en yüksek mertebe, çoğu insan için kısa süreli bir deneyim olan kendini gerçekleştirme noktasıdır (Cüceloğlu, 1997).

Maslow, ihtiyaçlar hiyerarşisinde üç önemli noktaya değinmiştir. Kişinin bulunduğu düzeyden bir üst seviyeye çıkabilmesi için yüzde yüz doyuma ulaşmasına gerek yoktur, belirli bir derecedeki doyum yeterlidir. İhtiyaçlar ve onların hiyerarşisi kesin ve değişmez değildir, yani bireylere göre farklılık gösterebilir. Ayrıca kişinin yetiştiği aile ve toplumun değerlerinin, hangi güdülerin daha ön plana çıkacağında belirleyici bir rolü olabilir (Cüceloğlu, 1997).



Şekil 2.3: Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi piramidi (Kara ve Yurtsever, 2020'den düzenlenmiştir).

2.4. BÖLÜM SONUCU

Bu bölümde; çocuk ve gelişimle ilgili kavramların tanımı yapılmış, gelişimin özellikleri ve evrensel ilkeleri açıklanmış, gelişim psikolojisinin hedefleri ve çalışma alanları ortaya konulmuştur. Ardından çocuk gelişiminin her bir alanı alt başlıklar halinde, hem dönemsel özellikleri hem de önemli kuramcıların görüşleri ışığında detaylıca ele alınmıştır. Literatürdeki genel kabule göre 0-18 yaş arasındaki her birey çocuktur. Ayrıca gelişimin evrensel ilkelerine göre gelişim süreklidir ve dönemlerin arasında güçlü yapısal bağlantılar mevcuttur. Bu sebeple, konunun daha iyi kavranması adına, çocuk gelişimi incelenirken doğumdan ergenlik dönemine kadar olan süreç bütüncül olarak ele alınmıştır. Tez kapsamında araştırılan erken çocukluk döneminin gelişimsel özellikleri ise Tablo 2.4'te özetlenmiştir.

Tablo 2.4: Erken çocukluk döneminde gelişimsel özellikler (yazar tarafından üretilmiştir).

	ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE GELİŞİMSEL ÖZELLİKLER
FİZİKSEL-MOTOR	• Çocuğun gövdesi, kolları ve bacakları uzar, karnı düzleşir. • Çocuğun vücudu giderek gelişir ve yetişkin oranlarına yaklaşır. • Gelişimde bireysellik baş gösterir. • Beyin yapısal ve işlevsel olarak olgunlaşır. • Sinir sisteminin gelişimi neredeyse tamamlanır. • İnce ve kaba motor becerilerinde büyük ilerleme gözlenir. • Büyük kaslarını küçük kaslarından daha iyi kullanır. • Vücudunun farklı kısımlarını koordineli olarak kullanmayı öğrenir. • Uzun süre sabit bir yerde duramaz. • Çocuğun görmesi ıraksaktır. • Görsel algılamaları yetersizdir.
ALGISAL-BİLİŞSEL	• Olaylar arasında mantıksal bağlantılar kuramaz. • Davranışını yönlendirmek için zihinsel temsilleri kullanır. • Algısal değerlendirme, bilişsel değerlendirmeden daha baskındır. • Düşüncesi algılarına bağlıdır. • Benmerkezci davranış sergiler. • Görsel uyaranları bütüncül olarak algılayamaz. (merkeziyetçilik) • Cansız varlıklara canlı varlıkların özelliklerini yükler. (animizm) • Henüz korunumu kazanmamıştır. • Zihinsel süreçleri tersine çeviremez. • Bütün ve parça arasındaki ilişkiyi kuramaz.
SOSYAL-DUYGUSAL	• Benlik duygusu gelişmeye başlar. • Sosyal öğrenme gerçekleşir. • Davranışlarının sonuçlarını kavrayıp, davranışlarını yönlendirebilir. • Başkalarından bağımsız olarak çevresiyle ilişki kurmaya başlar. • Merakla çevresini keşfetmeye ve sorgulamaya başlar. • Otokontrol duygusu gelişir. • Cinsiyet farklılıklarını keşfeder. • Dramatik oyun başlar. • Diğer çocuklarla paylaşıma ve iş birliğine dayalı oyunlar oynar. • Objeleri sembolik olarak oyunlarına dahil eder.

Bölüm 2.2'de belirtildiği gibi "gelişim bir bütündür". Çocuk gelişimini doğru kavrayabilmek ve yorumlayabilmek için fiziksel-motor gelişim, algısal-bilişsel gelişim ve sosyal-duygusal gelişimi beraber ele almak gerekir. Bütün gelişim alanları birbirleriyle paralel olarak ilerler ve birbirlerini besleyerek birlikte var olurlar. Gelişim, bu çift yönlü ve döngüsel ilişkiler sayesinde ortaya çıkar. Erken çocukluk döneminin gelişimsel özellikleri arasındaki ilişkiler Şekil 2.4'te irdelenmiştir.



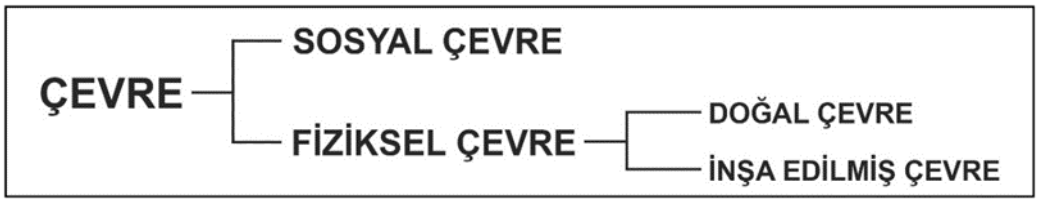
Şekil 2.4: Erken çocukluk dönemindeki gelişimsel özelliklerin ilişki ağı (yazar tarafından üretilmiştir).

3. ÇEVRE-DAVRANIŞ BİLİMLERİ EKSENİNDE ÇOCUK VE MEKÂN İLİŞKİSİ

3.1. ÇEVRE-DAVRANIŞ BİLİMLERİ

İnsan, ancak belirli bir çevrede varlığını devam ettirebilir ve bulunduğu çevre ile sürekli bir etkileşim halindedir. Bu nedenle, insanın çevresiyle kurduğu ilişkinin insanlık tarihi kadar eski olduğu söylenebilir. İnsan, en temel yaşamsal ihtiyaçlarından olan barınma gereksinimini karşılamak için ağaç kovuğuna sığınarak çevresine karşı ilk tepkisel davranışını göstermiştir. Çevresiyle kurduğu bu ilkel ilişki zamanla insanın ihtiyaçları doğrultusunda gelişerek, insanı hem tasarımcı hem de kullanıcı olduğu bir konuma getirmiştir (Erkman, 1982; Sivri, 1993). Aydınlı (1986), insan-çevre ilişkisini, çevrenin insanlar üzerindeki ve insanın çevresi üzerindeki etkinliğini birlikte barındıran ikili bir etkileşim sistemi olarak tanımlar. Lang'a göre (1987) ise bu süreç, insanın çevresel şartlara uyum sağlamaya çalışırken aynı zamanda çevresine şekil vermeye çalıştığı bir uyum ve yaratma ikilemi olarak nitelendirilebilir.

Özellikle 20. yüzyılın ikinci yarısının başlıca araştırma konularından biri olan çevre kavramının, alanda çalışan araştırmacılar ve bilim insanları tarafından yıllar boyunca pek çok farklı tanımı yapılmıştır. Gibson'un (1966) tanımıyla, çevre insanı saran her şeydir (akt. Özdemir, 2011). Göregenli'nin (2021) aktardığına göre, "Barker (1968) çevreyi; bireylerin dışında, fakat kişinin anlamlı bütünler oluşturan en yalın, moral davranışlarıyla iç içe olan yapı ve dinamiğiyle bu davranışları yöneten kurallara göre işlev yapan bir bütün olarak tanımlamıştır". Aydınlı (1986) çevrenin, insanı etkileyen çok sayıda değişken ve karmaşık etkinin varlığıyla karakterize olan komplike bir sistem olduğunu belirterek çevre kavramını şöyle tanımlar; "Bir organizmanın yaşamını ve gelişimini etkileyen tüm dış koşul ve faktörler toplamı olarak tanımlanan çevre, biyolojik, sosyolojik, psikolojik özellik ve eylemleriyle insanı ve tüm fiziksel, simgesel, kozmik özellikleriyle ortamı içermektedir". Çevre, iki ana öğesi olan insan davranışı ve fiziksel ortamın karşılıklı etkileşimi sonucu oluşur. Çevre ve davranış araştırmalarına konu olan çevre kavramının iki bileşeni, duyularla algılanan "fiziksel" çevre ve o çevreye özgü sosyokültürel özellikleri barındıran "sosyal" çevredir. Fiziksel çevre ise iki ana başlık altında, "doğal çevreler" ve "inşa edilmiş çevreler" olarak ele alınmaktadır (Aydınlı, 1986; Sivri, 1993).



Şekil 3.1: Çevrenin bileşenleri (yazar tarafından üretilmiştir).

Fiziksel çevrenin insanlar üzerindeki etkileri, tarih boyunca başta mimarlık olmak üzere pek çok disiplinin ve bilim dalının ilgi alanına girmiştir. Psikoloji, sosyoloji ve antropoloji gibi modern sosyal bilimlerdeki gelişmeler (teoriler, yöntemler, metodolojiler), insan-çevre çalışmalarına olan ilgiyi arttırmış ve disiplinler arası çalışmanın önünü açmıştır. Böylece 20. yüzyılın ortalarında Barker, Sommer, Altman, Lewin ve diğer pek çok araştırmacı tarafından bugünkü adıyla "çevre-davranış bilimleri" veya "çevre psikolojisi" olarak adlandırılan alanın temelleri atılmıştır (Eberhard, 2009; Göregenli, 2021). Zaman zaman birbirlerinin yerine kullanılsalar da "çevre-davranış bilimleri" çok daha geniş bir çalışma alanının sınırlarını çizerken "çevre psikolojisi" sosyal psikolojinin bir alt dalı olarak kabul edilmektedir.

Rapoport (1977), insanın bir algı, biliş ve davranış mekanizması olduğunu ifade etmiştir. Duyuları ile çevresini algılayan insan, edindiği bu bilgileri bilişsel süreçlerden geçirip işleyerek anlamlandırır ve böylece davranışını yönlendirir. İnsan-çevre araştırmalarının ana çerçevesini bu üç aşamalı süreç oluşturur. Çevre-davranış kuramları; psikoloji, sosyoloji ve antropoloji gibi sosyal bilimler ile tasarımla ilgili disiplinlerin ortak çalışmasıyla, insanlar ve çevre arasındaki karşılıklı etkileşimi ve karmaşık ilişkileri sistematik bir şekilde incelemeyi amaçlar. Rapoport (2005), çevre-davranış çalışmalarının şu üç temel araştırma sorusuna cevap aradığını belirtmiştir:

> "İnsanların hangi biyo-sosyal, psikolojik ve kültürel özellikleri (insan türünün üyeleri, bağımsız bireyler ve çeşitli grupların üyeleri olarak) yapılı çevrenin hangi özelliklerini etkiler? / Hangi çevrelerin, hangi yönlerinin, hangi insan grupları üzerinde, hangi koşullar altında (hangi bağlamda) ve ne zaman, neden ve nasıl etkileri vardır? / İnsanlar ve çevreler arasındaki bu iki yönlü etkileşim göz önüne alındığında, onları birbirine bağlayan mekanizmalar olmalıdır. Bu mekanizmalar nelerdir?"

3.1.1. Çevre Psikolojisi

Çevre Psikolojisi, insanın deneyim ve eylemleriyle sosyo-fiziksel çevrenin karşılıklı ilişkisini inceleyen psikoloji alanıdır (Canter ve Craik, 1981). Bell (1978) çevre psikolojisini şöyle özetlemiştir: çevre ve davranış ilişkilerinin çok sayıda sosyal psikolog tarafından, seçmeci bir metodoloji kullanılarak, bir bütün olarak incelendiği disiplinler arası bir çalışma alanı (akt. Sivri, 1993). Russel ve Ward (1982) çevre psikolojisinin, psikoloji bilimi ile çevre ve davranış bilimlerinin kesişiminde bulunduğunu belirtmiştir (akt. Göregenli, 2021). İnsanın fiziksel ve duygusal ihtiyaçlarını belirleyerek yapılı çevrenin bu ihtiyaçları nasıl ve ne ölçüde karşıladığını araştırmayı amaçlayan çok disiplinli bir alan olan çevre psikolojisi, iç mekânlardan kentsel bölgelere kadar çok geniş ölçekli bir araştırma zemine sahiptir (Sivri, 1993).

Çevrenin insan davranışları üzerindeki etkileri her zaman psikoloji biliminin araştırma konularından biri olmuştur. Bu sebeple çevre psikolojisinin tarihinin psikoloji tarihi kadar eskiye dayandığı söylense de Kurt Lewin'e kadar (1890-1947) çevre kavramı, sosyal psikoloji alanında yalnızca sosyal çevreye referans verecek şekilde kullanılmıştır. "Psikoloji açısından 60'lı yıllara kadar, davranışın içinde oluştuğu mekân, ya kontrol edilmesi gereken bir "ilgili, karıştırıcı değişken" ya da en iyi ihtimalle, insan davranışını nasıl etkilediği betimlenmeye çalışılan edilgen bir arka plan olarak ele alınmıştır". Lewin'in çevre üzerine yürüttüğü çalışmalar, bugünkü çevre psikolojisinin temel paradigmalarını oluşturmuş ve sosyal psikolojinin bir alt alanı olarak ortaya çıkmasını sağlamıştır. (Göregenli, 2021). Sonraki yıllarda Barker'ın (1968) ekolojik psikoloji alanında davranış ortamları üzerine yaptığı ilk çalışmalar ile Sommer (1959, 1969) ve Altman'ın (1975) kişisel alan ve sosyal davranış üzerine çalışmaları, çevre psikolojisinin gelişiminde köşe taşları olmuş ve kendilerinden sonra gelen araştırmacılara yol göstermiştir (Bonnes ve Bonaiuto, 2002).

Çevresel psikoloji kavramı, tarihsel süreç içerisinde ilk defa Ittelson tarafından 1964 yılındaki bir konferansta kullanılmış ve zaman içerisinde farklı isimlerle anılmıştır. 1960'lar ve 1970'lerde Amerika Birleşik Devletleri ve Avrupa'da ilk defa kullanılan "Mimari Psikoloji", "Çevresel Tasarım ve İnsan Davranışı", "Ekolojik Psikoloji" ve "Mekân Psikolojisi" bu isimlerden en yaygın kullanılanlarıdır (Pol, 2007). Günümüzde ise çevre psikolojisi ve mimari psikoloji zaman zaman birbirlerinin yerine kullanılan iki kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Alanda çalışma yürüten araştırmacılar 4 uluslararası kurumda örgütlenmiştir; Amerika'da EDRA, Avrupa'da IAPS, Japonya'da MERA, Avustralya ve Yeni Zelanda'da PAPER. Bu

kurumların yanı sıra, farklı ülkelerdeki üniversitelerde kurulan Çevre Psikolojisi bölümlerinde konuyla ilgili pek çok araştırma sürdürülmektedir (Göregenli, 2021).

Çevre psikolojisi, insanın doğal çevre ile ilişkilerini geliştirmeye ve yapılı çevreyi daha insancıl hale getirmeye yönelik teori, araştırma ve uygulamayı içerir (Grifford, 2014). "Uygulamacıların kullanım sonrası değerlendirmeden kaynaklanan yaklaşımı ile davranış bilimcilerin süreçten kaynaklanan yaklaşımı arasında geçit kurmayı amaçlayan bu çalışma alanı, insan-çevre etkileşim sisteminde ortaya çıkan problemlere çözüm bulmaktadır" (Aydınlı, 1986). Çevre psikologları üç temel zeminde araştırma yürütür: insan deneyimi ve davranışını yapılandıran temel psikolojik süreçler (çevre algısı, mekânsal biliş, kişilik vb.), sosyal alanın yönetimi (kişisel alan, bölgesellik, kalabalık ve mahremiyet, karmaşık günlük davranışların fiziksel ortamla ilişkileri), insanın doğa ile etkileşimi ve iklim değişikliğinde psikolojinin rolü (Grifford ve diğ., 2011).

Göregenli (2021), çevre psikolojisinin temel ilkelerini şöyle sıralar:

> "Mekân ile insan arasında karşılıklı bir ilişki olduğu ya da bağlam içinde birey anlayışı savunulur / Kuram ve uygulamayı birlikte ele alan uygulamalı araştırma yaklaşımı / Çoklu analiz düzeyleri / Doğal çevre araştırmalarına dayalı inceleme / Çok yöntemli - eklektik- araştırma / Bireyi çevresi ile ilişkisinde edilgen bir aktör olarak kurgulama yerine etkin algılama modeli / Disiplinler arası yaklaşım / Parçalayıcı olmaktan ziyade bütünleyici bir anlayış / Çevrenin değişik yönleri ve davranış arasındaki ilişkiye yönelik sistem yaklaşımı".

3.1.2. Davranışın Gelişimi

Lewin (1951); davranış, insan ve çevre ilişkisine dair teorik önermesinde, davranışın birey ve çevre arasındaki etkileşim sonucu oluştuğu ve ancak oluştuğu bağlam içinde ele alındığında anlaşılabileceği yaklaşımını ifade etmiştir (akt. Göregenli, 2021). "İnsan davranışında sınırsız eylem dizisi söz konusudur. Belirli bir fiziksel çevrede oluşan bu davranışlar; belirli bir şekilde, fiziksel çevrenin nitelikleri ile de işlevsel olarak ilişkilidirler" (Sivri, 1993). Çevre psikolojisi alanında çalışan bazı araştırmacılar, bu yaklaşımı bir adım daha ileri taşıyarak fiziksel çevrenin, davranışları etkileyen en önemli faktör olduğu fikrini benimsemiştir (Ayyıldız, 2000). Craik (1970), Stokols (1978) ve Wohlwill (1970) davranış ve fiziksel çevre ilişkisinin iki yönlü olduğunu belirtmiştir. İnşa edilmiş fiziksel çevreler ele alınırken, insan davranışı fiziksel

çevrenin “sonucu”; doğal fiziksel çevreler söz konusu olduğunda ise davranış, fiziksel çevrenin “nedeni” kabul edilir (Bonnes ve Bonaiuto, 2002).

Barker, davranışın kendi bağlamından ayrı ele alınamayacağı fikrini ortaya atarak, davranış ve ortamın özellikleri arasında bir uyum arayışına girmiştir. Ortam, yani çevre, kişinin o ortamda üstleneceği rolü ve muhtemel davranışlarının aralığını belirler. Barker ve Wright’ın (1967) davranış ortamı kavramı, yazarların çalışmalarını dönemin temel psikoloji araştırma pratiklerinden radikal bir şekilde farklılaştırır. Bu yaklaşıma göre, bireyin çevresiyle kurduğu her iletişim, fiziksel ve sosyal çevreden kaynaklanan ayırt edici uyaranları içeren “davranış ortamları” oluşturur (Göregenli, 2021).

Barker ve arkadaşlarının (1940’ların sonları), araştırmacının herhangi bir etkisi olmadan, doğal çevrenin çocuk davranışının oluşumu üzerindeki etkilerini araştırmak amacıyla yürüttüğü çalışmalar, psikolojide çevresel yaklaşımın temellerini atmıştır. Araştırmalar sonucunda; davranışlar aynı çevrede farklılaşsa da, farklı fiziksel çevrelerin çocuk davranışlarının çeşitliliğine etkisinin çok yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bir diğer çıkarım da, davranış ortamına ait bilginin o ortamda oluşabilecek olası davranışların öngörülmesinde, bireyin özelliklerine dair bilgiden daha faydalı olduğudur. Yani, “…aynı davranış ortamı içinde bulunan bireyler arasındaki tutarlılık, farklı davranış ortamlarında bulunan aynı birey içindeki tutarlılıktan daha fazladır” (Göregenli, 2021). Rapoport ise ortamların davranış üretemeyeceğini, ancak belirli davranışlar, bilişsel süreçler ve duygu durumlarının ortaya çıkmasında kolaylaştırıcı veya engelleyici rol oynayabileceklerini savunmuştur. Ayrıca engelleyici ortamların, kolaylaştırıcı ortamlara göre davranışlar üzerinde daha etkili olduğunu belirtmiştir (Rapoport, 2005).

Rapoport (2005), insan ve çevrenin belirli mekanizmalar aracılığıyla birbirleriyle ilişki kurduğunu ileri sürmüştür. Bu mekanizmalar; fizyoloji, anatomi, algı, biliş, anlam, arzu, değerlendirme, eylem ve davranış, destekleyicilik ve bazı kültürel bileşenlerdir.



Şekil 3.2: Çevre-davranış ilişkisi (yazar tarafından üretilmiştir).

3.2. MEKÂNIN TANIMI

Mekân, Türk Dil Kurumu Sözlüğünde "Yer, bulunulan yer, uzay", Mimarlık Sözlüğünde "insanı çevreden belli bir ölçüde ayıran ve içinde eylemlerini sürdürmesine elverişli olan boşluk" olarak tanımlanmıştır (Hasol, 2016; Türk Dil Kurumu, 2022). En basitten en karmaşık ifadelere, en küçük ölçek olan iç mekândan evrene kadar yapılabilecek tüm nesnel tanımlamalar, mekânın yer ile ilişkisi ile ilgilidir. Bu ilişki; insanın ve nesnenin farklı karşılaşmalardaki etkileşimlerini saran üç boyutun ifadesidir.

Mekân, insan etkinliğinden bağımsız olarak ele alındığında, koordinatlarla tanımlanan yerdir. Bu yer, niceliksel bir hacim olarak ele alınabilir. Hacim, onu deneyimleyen öznenin algısına göre bir anlam kazanarak çevre halini alır (Bilgin, 1984). "Mekân ne salt bir soyutlama ve nesne, ne de sadece somut fiziksel bir şeydir. Bütün boyutları ve biçimleriyle, hem kavram hem de gerçekliktir. Bu yüzden ilişkiler ve biçimler bütünüdür. Yine cansız, sabit, durağan değil, canlı, değişken ve akışkandır" (Avar, 2009). Mekân sosyal ve psikolojik açıdan ele alındığında, onu deneyimleyen insan ile var olur ve anlam kazanır. İnsanın mekânla yani çevresiyle kurduğu ilişki davranışlarını biçimlendirir (Bilgin, 2003).

Mimari literatürde, insan duruşunu mekânın arketipi olarak yorumlayarak mekân kavramına değinen ilk yazar Vitruvius'tur (2005). Vitruvius'un bu en temel yaklaşımı kendinden sonraki kuramcıları etkilemiştir. Örneğin Norberg-Schulz, ayaktaki insanın dikey hattının yataydaki ifadesini "varoluşsal mekân" olarak tanımlar. Bu, Schulz'un genel mekân tanımını oluşturan iki ana başlıktan biridir. Bir diğeri ise varoluşsal mekânın somut ifadesi olan mimari mekândır. Schulz'a göre mekân; kullanıcının toplumsal, psikolojik ve fizyolojik ihtiyaçlarının karşılandığı bir boşluktur ve bu boşluk varoluş pratiklerinin somutlaşmasını temsil eder (Norberg-Schulz, 1971).

Mimari mekân; devamlılık, algı, ilişkililik, yüzey ve sınırlar ile ilişkilidir. İnsan ile ilgili olması dolayısıyla mimari mekân özellikle psikolojik, fizyolojik ve toplumsal gereksinimlerle doğrudan ilişki kurar. Bu durum, mekânı kavramsal olarak farklı kategorilerde ele almayı gerektirir. Aydınlı (1986) mekânı; fiziksel mekân, mevcut mekân, kavramsal mekân ve algılanan mekân başlıkları altında incelemiştir. Fiziksel mekân, matematiksel araçlarla saptanan; mevcut mekân, çevresini şekillendirme eğiliminde olan insanın psikolojik etkilenimlerine rağmen değişmeyen ve onun bir sosyo-kültürel bütüne tabi olduğunu ifade

eden; kavramsal mekân, deneyimler sonucu bireyin zihninde kavramsallaşan; algılanan mekân ise mekânın fiziksel ve deneyimleyicinin öznel yaklaşımlarını içeren ifadedir. “Algılanan mekân”, öznel olmayan bir çerçevede tanımlanma anlamında diğerlerinden ayrışmakta ve üzerinde önemli çalışmalar yapılmaktadır. Schulz, algılanan mekânı pragmatik mekân, algısal (perceptual) mekân, varoluşsal (existential) mekân, bilişsel (cognitive) mekân ve mantıksal (logical) mekân olmak üzere beş başlıkta inceler (Norberg-Schulz, 1971).

Norberg-Schulz (1963) varoluş ile mekân kavramlarını ilişkilendirerek mekânın göreceli olduğunu ortaya atan ilk kişidir. Mekân üzerine gerçekleşen her şey varoluşsal gerçek ile ilişkilidir. Özne, mekândan somut bir yarar sağlar ve buradan kazanılan deneyimler soyut bir tanımlamaya döner. Deneyim, mekânı geometrik biçimin algısıyla ve ekolojik deneyimlerle, öznenin birikimine göre simgesel ve yaşayan bir olguya dönüştürür. Schulz, mekân zaten vardır, düşüncesi ile ancak insanın hayallerini gerçekleştirerek varoluşunu sürdüreceğini belirtir. Mimari mekân, yaşantısal gerçeklikle ilişkili olarak fiziksel ölçülerin ötesindedir. Bu anlamda mekân fayda sağlanan, sembolik anlamı olan, algının var ettiği, bilişsel açıdan karmaşık, soyut ifadelerle açıklanabilecek kavramsal boyutları olan, yaşantının gerçekleriyle bütünleşen bir varlıksal boyut olarak düşünülmelidir (akt. Ayyıldız, 2000).

Mekân hakkında, Schulz’un yukarıdaki temel görüşlerinin yanında Heidegger (1962) ve Merleau–Ponty (1960)’nin görüşlerinden de yola çıkarak Yücel (1981), mekânın ne özneden bağımsız bir nesne ne de öznenin içsel deneyimlerinden oluşan bir yer olmadığı görüşünü benimser. Esas olarak mekânın, toplumun benimsediği normlara uygun varoluşsal düzeyde ele alınması gerekliliğini savunur (Halu, 2010). Mekân, maddenin kendi boşluğunda var olmasına müsaade eder. Yani, Merleau-Ponty'nin kavramsallaştırdığı haliyle "varoluş mekânsaldır" (Ayyıldız, 2000). Bu tanım, temelinde insan olmak üzere hareketi ve oluş süreçlerini mekânın varlığına dahil eden önemli bir yaklaşımı ifade eder.

Kuban (1992), mekânın biçimiyle beraber insan yaşamına ilişkin nitelikleri kapsamasının önemini vurgularken mimari mekânın var olmasında hareket ve ışık faktörünün etkinliğini de gündeme getirmektedir. Meiss (1990) mekânın; derinlik, yoğunluk, açıklık, ışık ve gölge, kaynaşma, kesişme ve sızma özellikleri ile oluştuğunu ve tüm bu halleriyle bütüncül olarak ele alınması gerektiğini savunur (akt. Halu, 2010). Madi (2006) ise mekânı, evrenin temel birimi olarak ele alır ve mekân olmadan evrenin de var olamayacağı fikrini benimser (akt. Erişen, 2019). Kurduğu bu ilişki ile mekânın sınırlarına dair ufuk açıcı bir genişleme sunar. Bruno Zevi

ve Lefebvre de mekân üzerine önemli düşünceleri olan mimarlardır. Zevi, mekânı strüktürel elemanların niceliği ile açıklamaya çalışarak, mekânın oluşan bu hacmin içinde gerçekleşecek faaliyete göre donatıldığını belirtir. Lefebvre ise mekânı; algılanan, tasarlanan ve yaşanan mekân olmak üzere aralarında diyalektik ilişkiler olan çeşitli açılardan ele alarak mekânın yeniden üretimi üzerinde durur (Erişen, 2019).

3.3. ALGI KAVRAMI

Algı kelimesinin kökeni, duyumlara dayalı olarak fart etmek anlamına gelen, Latince "percipere" kelimesine dayanır (Rapoport, 1977). Türk Dil Kurumu Sözlüğü'nde (2022) "bir şeye dikkati yönelterek o şeyin bilincine varma, idrak", Dictionnaires Larousse'da (2023) ise "bir bireyin yakın çevresinde bulunan bir uyaranın veya bir nesnenin, ilke olarak bilinçli bir şekilde içsel psikolojik aktivitesinde ona sunulduğu bilişsel olay; bu algıları sağlayan psikolojik işlevdir" olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımlardan hareketle, algının bir bilgi edinme süreci değil, bilginin bireyde oluşturduğu anlam ve içselleştirilmiş sonuçlarla ilişkili bir olgu olduğu söylenebilir.

Bu tanımlamalar, Yeni Çağ'da değişen düşünme ortamının etkisiyle düşünme faaliyetleri ve algı arasında ilişkiler kurulmaya başlanması ile ortaya çıkan bir düşünsel zincirin ürünleridir. "Doğuştancı Yaklaşım" ve "Görgülcü Yaklaşım" olmak üzere algının doğuştan mı yoksa sonradan mı ortaya çıktığına dair temelde iki farklı görüş bulunmaktadır (Uçar, 2013). Bu felsefi hareketlilik ile ortaya çıkan estetik kuramlar, biyoloji ve psikoloji alanlarındaki gelişmelerle birlikte beden ile ilişkili bir algının varlığını ortaya koymuştur. Heinrich Wölfflin'in (2016) "Mimarlık Psikolojisine Öndeyişler" kitabı düşünsel olarak hazırlanan bu kuramların mimarlıktaki karşılığını irdeleyen ilk çalışmadır. Bu araçlar, mimari biçimden gelen mesajların insan algısı ile işlenmesi bağlamında, insanın yapılı çevre ile ilişkisini konu edinen öncül üretimlerdir.

Lang'ın (1987) algı tanımı, çevre ve ondan bilgi sahibi olmakla ilişkilidir. Christian Norberg-Schulz algıyı, çevre ve ondan yararlanan insanın onu değiştirme ya da uyum sağlama süreci ile ilişkilendirerek, algının çevreden alınan bilginin insan tarafından yorumlanması sonucu oluştuğuna dikkati çeker (Ayyıldız, 2000). Judith L. Rapoport (1981) algı-bilişim-anlam dizgesinin muğlak sınırlara sahip ilişkilerine dikkat çeker ve algıyı bunların sürekliliğinden doğan bir unsur olarak görür. Clifford Morgan (1977) ise algının, duyu ile farkına varma ve

akıl ile bilgi alma olmak üzere iki anlamlı olduğunu belirtir (akt. Şahin, 2019). Bu tanımlardan farklı olarak Porteous algı kavramını bir tepki sistemi olarak nitelendirir. Algı duyular yoluyla alınan uyaranın verilerinden bilgi oluşumuna neden olur. Algılanarak beyne iletilen duyu, eski deneyimler aracılığıyla yeniden ele alınır. Yorumlama sonucunda ortaya çıkan kavrama, bilişi gerçekleştirir. Bu da uyaranın bilgisinin artık organizmanın aşina olduğu, bildiği şey haline dönüşümüdür. Bu süreç sonunda uyarana karşı tepki ortaya çıkarsa, bu daha önce bilinen bir imge ile ilişkili olarak gerçekleşir (Gür, 1996).

Duyu, duyum ve algı birbirini besleyen bir dizi düzeyi temsil eder. Duyu, duyu organları ile alınmış fakat işlenmemiş bilgidir. Özne ve nesne arasında yaşanan etkileşim, öznenin biyolojik yapısında gerçekleşen faaliyetler sonucunda duyuma dönüşür. Nesneden gelen uyarı sinyalleri, öznenin alıcı hücreleri tarafından alınarak sinirsel bir enerjiye döner. Beyin bu enerjiyi işleyerek algısal bir sonuç ortaya çıkarır. Beyinde gerçekleşen bu işleme algılama, sonuç ürüne ise algı denilmektedir. Duyum, algılama süreçlerinin girdilerinden biridir. Algılama sürecinde duyular ile uyaranlar alınır. Böylece algılama evresi başlamış olur. Algılama, duyu organları vasıtasıyla oluşan duyumsama sürecinin devamıdır. Gibson'a göre duyumlar, algıların temel bileşenidir. Algı ise işlenmiş ikincil bir üründür (Cüceloğlu, 1997).

Algı en temelde, özne ve nesne etkileşimindeki çıktıdır. Nesnenin kendine has uyarıları öznenin duyusal, deneyimsel ve zihinsel farklılıklarına zemin hazırlamaktadır. Cüceloğlu'na (1997) göre algısal şema, algılanan uyarıcıya bağlı olan ve algılayan bireyin özelliklerine bağlı olan olmak üzere iki değişkenle ifade edilir. Algısal farklılıkların oluşmasındaki etkenleri Cüceloğlu (1996) şöyle özetlemiştir:

- "Birey çevresindeki obje, olay ve fikirleri 'anlamlı bir bütün' haline getirmeye çalışmaktadır. Bu nedenle örgütlü olmayan uyarıcıların hatırlanması ve anlaşılması güç olmaktadır.
- Algı görecelidir; sesler, renkler, objelerin büyüklüğü, zaman ve hareket bireye göre farklı algılanmaktadır.
- Birbirine benzer uyarıcılar bir grup olarak algılanmaktadır.
- Zamanda ve mekânda birbirine yakın uyarıcılar bir bütün olarak algılanmaktadır.
- Farklı uyarıcılar farklı fikirler olarak algılanmaktadır" (akt. Şahin, 2019).

3.4. ALGI KURAMLARI

Algı kuramları, algının doğuştan var olduğunu ya da sonradan kazanıldığını varsayan iki temel görüş üzerine şekillenir: "Doğuştancı" (nativist) yaklaşım ve "Görgül" (empiricism) yaklaşım. Bilgiye dayalı olan doğuştancı-rasyonalist yaklaşım, algıya neden olan duyumları zihinsel bir süreç ile ilişkilendirir. Görgül-devinimsel yaklaşım ise duyumsamaları deneyimler üzerinden açıklar (Ayyıldız, 2000; Çakır, 1997). Doğuştancı görüş, doğuştan var olan bir algısal görüş üzerine kuruludur. Algılama süreçleri zihinsel şemaya işlenen bilginin analiz edilme, sentezlenme ve değerlendirilme mekanizması üzerinden incelenir. Piaget'nin geliştirmiş olduğu "bilişsel gelişim teorisi" bu kuramın temel yaklaşımlarını şekillendirmiştir. Piaget, aklı zihin süreçleri ile ele almış ve Gestalt prensiplerindeki "yaşantı ögelere bölünemez" görüşünü kabul etmemiştir. (Şahin, 2019). Görgül teoriler ise, ampirist yaklaşımı benimseyen Locke, Berkeley ve Hume'un fikirleri doğrultusunda, kişinin deneyimlerine bağlı olarak şekillenen zihinsel süreçleri temel almaktadır (Çanakçıoğlu, 2012).

Duyuma dayalı algılama teorisi olan transaksiyonel görüş, algıyı yaşam sürecinin bileşeni olarak görür. Ittelson'ın görüşleri de bu söylemle paralellikler gösterir. Öznenin çevre ile etkileşimi düşüncesi çevrenin algılanması konusundaki diğer bağlantıları da gündeme getirir. Çevrenin gerçeklikleri ve öznenin algısı güncel bağlam içinde ele alınmalıdır (Ayyıldız, 2000). Duyuma dayalı algılama teorilerinden bir diğeri olan Gestalt ise "biçim (form), eş bütünsellik (isomorphism) ve alan kuvvetleri (field forces)" olmak üzere üç temel üzerine kuruludur. Bu kurama göre bütün eğer parçalara ayrılırsa, kendini oluşturan parçaların tek tek verdiği anlam bütünün anlamını vermez. Bütün parçalardan daha farklı ve fazla bir anlama sahiptir (Ayyıldız, 2000). Bu çalışmalar çevresel psikoloji alanında önemlidir. Bu alanda Ittelson (1951), algının duyu organlarını uyaran çeşitli etkilerine rağmen sabit duyumsamaların meydana geldiğini ve bu sabitlik sayesinde hareketin gerçekleşebildiğini dile getirir. Algıda var olan değişmezliği, aynı zamanda benzer nesnelerin algıda oluşturduğu etkisini tanımlamada kullanılır. Ittelson'ın şekillerin algılanması konusundaki çalışmaları bu yanıyla Gestalt kuramı ile ilişkilidir (Atam, 2019).

Ekolojik yaklaşımlar ise bilgiye dayalı olan algı kuramlarındandır. Bu teoriler, duyuma dayalı algı kuramlarından farklı olarak, algının deneyimden ziyade algılamada etkinliği olan tüm aktörlerin halihazırda öznede var olan bilgisine göre şekillendiğini savunur. Uyaranın değişmeyen fiziksel özelliklerinin ve simgesel boyutlardaki şemalarının algı üzerine etkisini

araştıran Gibson, bu alanda çalışan önemli teorisyenlerden biridir. Gibson, beden hareketlerinin mekânı algılamadaki önemini belirtirken, "sağlayabilirlik" kavramı ile mekânın görsel ve çeşitli süreçlerle kavranan diğer özelliklerini bilişsel bir şema olarak görme fikrini geliştirerek algıyı bütünsel olarak ele almıştır (Atam, 2019).

Bir diğer yaklaşıma göre, çevresel algının şekillenmesinde kültürün etkisi oldukça önemlidir. Rapoport, benzer kültüre sahip toplulukların benzer davranışlar ve çevre düzenleri geliştirdiklerini savunur (Çanakçıoğlu, 2012). Algı çok duyulu bir etkinliktir ve iklim, hava koşulları gibi çevresel etmenler duyular üzerinde oldukça etkilidir. Bu nedenle algı, sosyokültrel normların etkisiyle oluşan bir üründür. Rapaport'a göre kültürün algı üzerindeki bu etkisi niteliklere bağlıdır. Algıyı, antropolojik bir perspektifle, kişimerkezci (autocentric) ve dışmerkezci (allocentric) olmak üzere iki biçimde ele alır (Ünlü, 1998).

Çevreyi algılama üzerine geliştirilen bu yaklaşımlarda, yirminci yüzyılın başlarında Arnheim, Gropius ve Mumford gibi birçok teorisyenin çalışmalarıyla Gestalt gibi duyuma dayalı teoriler ortaya atılmıştır. Sonraları değişen düşünsel atmosferde ise Norberg-Schulz, Gibson, Neisser, Piaget ve Rapoport gibi teorisyenlerin kültürel boyutu ele alan çalışmalarıyla bilgiye dayalı teoriler ön plana çıkmaktadır (Ünlü, 1998).

3.4.1. Piaget'nin Kuramı

Piaget (1955), çocuğun bilişsel gelişiminin çocuğun yaşına bağlı olduğunu ve fiziksel çevre ile etkileşiminden kaynaklanan değişimler gösterdiğini ileri sürer. Doğumdan itibaren sezgi ve içgüdü ile başlayan bilişsel gelişim, deneyimler yoluyla ortaya konan ve tekrar eden davranışlarla belli bir şema oluşturur. Bu süreçte, çocuğun bilişsel yetkinliğinin gelişimi onu çevresi ile bir bütün haline getirir (akt. Şahin, 2019). Piaget'ye göre çevreyle etkileşimdeki iki önemli öge olan algı ve zekanın gelişimi birbirinden bağımsızdır. Zekanın gelişimi devam eden bir süreçtir. Algı ise zekaya nazaran daha kararsızdır. Çevresel veriler algı sayesinde beyne iletilir ve zekâ tarafından deşifre edilir. Zekâ tanımlı çevreden elde edilen algısal parçaları bir araya getirir (Uçar, 2013).

Doğuştancı algı kuramının temellerini oluşturan Piaget, algı kuramını var oluş özelinde ele alarak "algı teorisi" ve algısal aktivite" olmak üzere ikiye ayırır. Bunlar, belirli bir olasılık modeline göre "algısal süreç" içerisinde gerçekleşir. Algısal aktivite, algıdaki yanlışlıkların düzeltilmesinde etkilidir. Piaget'ye göre bu süreçlerin sonunda, aynı nesnelerdeki farklı etkileri

algılamada ortaya çıkan karışıklık ile çocuklarda var olan "algısal değişmezlik" sayesinde başa çıkılır. Algısal değişmezlik, algısal aktivitelerden gelen veriler ile oluşur. Dolayısıyla algı bilginin kaynağı değildir (Şahin, 2019). Algısal değişmezlik işlem öncesi dönemde geçerli değildir. Bu dönemde, algısal aktiviteler çocuk ile çevre arasındaki uyumu sağlar. Sonrasında ise algısal değişmezlik yaklaşımı devreye girmektedir (Uçar, 2013).

Piaget, algıdaki ilk anda ortaya çıkan yanılsamalara dikkat çeker. Bu yanılsamalar algılanan nesneye çok sayıda odaklanma yapılarak düzeltilebilir. Ardışık devam eden rastlantısal odaklanmalar uyaranın daha doğru bir şekilde keşfedilmesini sağlar ve bu sayede algının titizliği ile ilk algı biçimsel bir değişime uğrar. Bu duruma farklı merkezlenme denilmektedir. Uyaran üzerinde, odaklanılan birden daha çok merkezin oluşu algıdaki hataları en aza indirir (Çakır, 1997).

3.4.2. Gestalt Kuramı

Almanca sözlük karşılığı "biçim" olan Gestalt, Berlin Grubu olarak anılan Berlin Üniversitesi mezunlarından Wolfgang Kohler, Max Wertheimer ve Kurt Koffka'nın çalışmaları ile ortaya çıkmıştır. Gestalt prensipleri genel anlamıyla, bütünün kendini oluşturan parçalardan fazlasını ifade etmesi olarak tanımlanır ve Gestaltizm olarak isimlendirilir. Bu teorinin algı yasalarını tanımlayan ilk kişi Koffka'dır. Bir bütün parçalara ayrıldığında ve bu parçalar yeniden bu bütünü oluşturmak üzere bir araya getirilmek istediğinde, bunu yapan öznenin günlük deneyimlerinden kaynaklı olarak sayısız bütün oluşturulabilir (Morgan, 2004). Bu kurama göre, bütün anlamını kendini oluşturan parçalardan değil parçaların bir araya geliş biçimlerinden alır. Bilgiye duyu organları ile ulaşılabileceğini ileri süren felsefedeki fenomenoloji yaklaşımını destekler. Gestalt prensiplerine göre, öğrenme çevreden alınan bilginin amaç ve araçlar arasında rasyonalist bir ilişki kurulması ile gerçekleşir (Aydınlı, 1986).

Psikoloji bilimi açısından ele alındığında Gestalt, insan ilişkileri konusunda önemli bir temel oluşturur. Buna göre yaşantı parçalara ayrılamaz. Ancak yaşam incelenirken ona ait parçalar ve etkileşimlerine dikkat edilmelidir. Zihinde oluşan davranış süreçleri, biçimlerin algıda oluşturduğu etki ile incelenir. Buna göre sinir sistemi ile algısal sistemlerin paralel çalıştığı varsayılır (Arnheim, 2006). Gestalt psikolojisine göre zihne sunulan biçim ve örüntüler önceden kalıplaşmış verilere göre düzenlenir. Zihin duyusal bilgiyi kendi deneyimlerine göre yorumlar (Uçar, 2013).

Aydınlı'nın (1993) belirttiği gibi, Gestalt kuramı şekil- zemin ilişkisi temeline dayanır. Şekil-zemin ilişkisine göre biçim, arka planda bulunan yüzey ile anlamlı hale gelir ve zemine karşı şekiller görsel bir etkinliğe sahiptir (akt. Şahin, 2019). İnceoğlu (1999), Gestalt prensiplerinden olan şekil-zemin ilişkisi ilkelerinin yetişkin çocuk ilişkisi ya da kültürlerarası farklılıkları algılama gibi konularda da kullanılabileceğine değinir (akt. Uçar, 2013). Şekil- zemin ilişkisinin yanında nesne-çevre ilişkisi de hem mekân algısı hem de bununla ilişkili alanlar için önemli bir yöntemdir. Bu yöntemler işlevden bağımsız apriori çalışan ilkelerdir ve soyut organizasyon yetenekleri ile ifade edilir (Çanakçıoğlu, 2016).

Gestalt kuramı şekil, izomorfi (eşbütünsellik) ve alan kuvvetleri olmak üzere üç temel kavram üzerine kuruludur. Arnheim'a (1965) göre, nokta ve düzlemlerin oluşturduğu biçimler algıyı oluşturan şeydir (akt. Gür, 1996). Belirli bir biçimin algılanması ise "kapalılık, yakınlık, kapanma, simetri, devamlılık, benzerlik ve bölge" olmak üzere yedi etkene bağlı olarak tanımlanır. Bunlar çevrenin, doğuştancı bir bakış açısıyla duyu organları vasıtası ile algılanmasındaki yardımcı öğelerdir (Koç, 1999; Cüceloğlu, 2009).

Gestalt prensipleri algılama, düşünme, öğrenme süreçleri ve öznenin hafızasını kavrama noktasında önemli katkılar sağlar. Buna karşın biçimselci açıdan sunduğu bakış açısı dışında algı konusuna yaklaşmadığı için eleştirilir. Bu tek taraflı bakış açısına karşın birey mekân ile çeşitli açılardan etkileşim içindedir. Bu etkileşimler, anlam mekanizmaları ve değer sistemleriyle açıklanmaya muhtaçtır (Çanakçıoğlu, 2016).

3.4.3. Bilgi-İşlem Kuramı

Bilgi-işlem kuramı, bilginin zihin tarafından nasıl işlendiğini ve yönetildiğini açıklar. Buna göre bilgisayar sistemleri insan düşüncesini anlamak üzere örnek alınır ve bu alandaki terimler bilişsel süreçleri analiz etmek için kullanılır. Bellek; kodlama, depolama ve geri alma gibi süreçler ile tanımlanır (Uçar, 2013).

Algıyı tanımlamada bilgi- işlem kuramının kullanımında deneyimin rolünü ön plana çıkar. Birtakım varsayımlara dayanan bu açıklamalar davranış konusundaki "olgusal" yaklaşıma paraleldir (Gür, 1996). Algıda deneyimin vurgulanması görgül olarak tanımlanır. Yaşanılan anda ortaya çıkan algının değerlendirilmesi ve içinde bulunulan gerçeklik öne çıkar (Koç, 1999). Bu kurama göre bilgi duyumsamadan kazanılır; deneyim ve içerik şekillerini belirler. Buna göre, edilgen olan algı davranış biçimi olarak ele alındığında, algının canlı iç ve dış

koşullardan etkilendiği kabul edilmiş olur (Çakır, 1997). Lang'a (1980) göre deneyimin rolü; algının çok yönlü oluşu, sürecin aktif bir şekilde işlemesi, algılanan ve algılayandan öte bir bütün oluşu, koşullanmış bir sistem olmaması, öznenin çevresi ile dinamik ilişkisi, deneyimler ve bireysel etkenlerin önemi, deneyimlerin içinde bulunulan zamana etkisi, öznenin çeşitli eğilimleri ve beklentileri ile temellenir (akt. Şahin, 2019).

Öznenin içinde bulunduğu çevreden gelen bilgi, çeşitli davranışsal mesajlara ve duyusal cevaplara sahip olan bilgiyi içerir. Bu bilgi, insan davranışında etkilidir. Anlamlı ilişkiler kurma ihtiyacı olan öznenin çevresiyle girdiği etkileşimler ve bunun sonucunda ortaya çıkan deneyimler için bu semboller sistemi önemlidir (Lang, 1987).

3.5. MEKÂNIN ALGILANMASI

Bilim insanları ve filozoflar, daha yoğun olarak, on sekizinci yüzyıldan sonra mekânın doğası üzerine fikir üretmiştir. Mekânın; algıdan kaynaklı deneyimlerle mi, insanın doğuştan sahip olduğu özelliklerle mi açıklanacağı tartışılmıştır. Deneysel psikoloji biliminin temelini oluşturan bu tartışmalar mekânı algılamada zihinsel gelişim değişkeninin etkisini ortaya koymuştur (Çanakçıoğlu, 2012). Psikologların bu değişken üzerinde yoğunlaşmalarının yanında, mimari ve coğrafi yaklaşımlar göz önüne alındığında biçim, doku gibi somut faktörler de devreye girer (Erişen, 2019). Mekânın zihinsel olarak algılanması, yani zihinde temsil edilmesi, Tversky'e (2003) göre öznenin mekândaki hareketine bağlıdır. Mekân, öznenin edimleri ile algılanır. Mekânın bu zihinsel temsil süreci dört mekân ile tanımlanır: "bedenin mekânı, bedenin çevresinin mekânı, yön bulma mekânı ve grafik mekân" (akt. Göregenli, 2021).

Algı psikolojisi ile mekân algısı arasında benzer süreçler vardır. Mekânın algısı, fizyolojik verilerin sağlandığı ilk karşılaşma anında yaşanan kısa deneyimden gelen bir süreç ile zihinsel süreçten oluşur. Bu ikinci süreç, duyumsal olarak algılanan ilk sürecin, öznenin kendi süzgecinden geçirerek mekânda geçirdiği zamana bağlı olarak gelişen ikinci aşamadır. Mekân algısında bu kısa ve uzun süreli gerçekleşen deneyimler, mekânın sonradan hatırlanması açısından mekânın ölçeği parametresiyle birlikte önemlidir (Özen, 2004).

Piaget, Inhelder ve Szeminska (2001) bir nesnenin bilgisinin, biçimsel ve işlemsel olmak üzere iki kanalla gerçekleştiğini ileri sürmüştür. Biçimsel temsil, duyular vasıtası ile algılamayla ilgilidir. İşlemsel temsil ise nesnenin yeniden zihinde temsil edilmesi sürecinde girişilen

eylemlerle ilgilidir. Bu çerçevede mekânın algısal ve zihinsel anlamı birbirinden farklıdır. Mekânsal algı daima görecelidir ve gerçekte var olmadığı için "tersine- çevrilebilir" değildir. Bu nedenle sistematik çarpıtmalara uğrayabilir (Erişen, 2019). Zihinsel mekân, işlem öncesi dönemde ve sonrasında var olur. Bu aşamada yeniden canlandırılan, devinimsel ve duyusal mekân safhalarını kapsar (Akarsu, 1984).

Mimari mekânın algılanmasındaki en temel öge biçimsel uyarılardır. Ancak aynı biçim farklı zihinlerde farklı algılara neden olur. Mekân deneyimi kişiseldir, duyusaldır ve anda gerçekleşir. Mimari mekân algısında, biçimin yanında sınırlar, malzeme farklılıkları, donanım ve çeşitli ayrıntılar da önemlidir. Bu algı, odaklanarak ve gözlem yapılarak elde edilen verilerin değerlendirilmesi ve yorumlanması ile oluşur. Ancak görsel duyu bu süreçteki en baskın ögedir (Erişen, 2019). Görme duyusunun yanında, diğer duyuların mekân algısındaki etkisi yadsınamaz. Özellikle iç ve dış mekân algısında, duyma duyusunun etkisi oldukça belirgindir (Yılmaz, 2010).

Mekân algısı her zaman kolaylıkla veya bütünüyle şekillenmez. Mekânda algı odaklarını zorlaştıran etkenler mekân algısını zorlaştırır. Bunun yanında, mekân deneyiminde takip edilen güzergahların çeşitliliği de bu algıyı zorlaştıran etmenlerdendir. Ancak tüm bu deneyimler, mekânın doğru algılanmasında özneye olumlu birer rehber niteliğindedir. Aynı fiziksel özelliklere sahip yol seçeneklerinin çok olduğu bir labirentte, mekânsal algı oldukça zayıftır. Buna karşın bu yolların algılanmasında referans olabilecek fiziksel niteliklerin eklenmesi, labirenti deneyimleyen kişide mekânsal şemanın oluşması açısından oldukça önemlidir. Bundan hareketle mekânsal deneyimin kazanılacağı yer mekânın kendisidir. Hem görsel hem de sembolik yanı olan fiziksel veriler bu deneyimi algıya dönüştürmede hayati rol oynar. Ormanlık bir alanda yakındaki ve uzaktaki ağaçlar arasında kurulan ilişki ilk ilkel yaşantılar için bile insanda arkaik bir mekân hissi uyandırmıştır. Bu sınıflandırmalar, hacim ve boşluk mekânı oluşturan öğelerdir. Sınırlamalar ve boşluklar mekânı anlamlı kılar ve mekânsal algının oluşmasını sağlar (Yılmaz, 2010).

3.6. ÇOCUKTA MEKÂN ALGISININ GELİŞİMİ

Mekân algısının, yukarıda bahsedilen değişenleri ışığında çocuk için farklı olacağına dair çalışmalar ilk olarak Baerbel Inhelder tarafından yapılmıştır. Inhelder'in, Fransa'da 1948'de yayımlanan "Çocukta Mekân Kavramı" ve sonrasında Szeminska ile yazdıkları "Çocukta

Geometri Kavramı" kitapları çocuk ve mekân algısı çalışmalarına öncülük etmiştir. Piaget'nin, bilginin biçimsel ve işlemsel yönlerine dikkat çekerek algı ve zekâ arasında yaptığı ayrım, çocuğun mekân algısı ile ilgili araştırmaların temelini oluşturmuştur (Erişen, 2019). Algı, bilişsel gelişimle birlikte artarak gelişir. Psikolojik etmenler, sosyal ve kültürel etkiler, fizyolojik etmenler bu sürecin organik bileşenleridir (Yılmaz, 2021).

Çocuk, doğumuyla başlayan ve büyüdükçe devam eden bir algılama sürecine girer. Çevresel uyaranlar ve gelen bilgiler bu algıyı şekillendirir. Doğumda başlayan bu sürece karşın bir çocuğun mekânı algılaması kendi farkındalığının başlaması iledir. Bu süreçte çocuk, kendi yetki alanlarını algıladığı mekâna göre şekillendirir (Cüceloğlu, 1997). Altman ve Chemers (1980), çocuğun yaklaşık bir yaşında iken çevredeki nesnelerin devamlılığını fark ettiğini ve böylece mekân algısının gelişmeye başladığını ifade etmiştir. Bu sürecin devamında nesneler çocuk tarafından birbiri ile ilişkilendirilmeye başlar ve biçimler çocuğun mekân algısında hacimsel bir dünya oluşturur (akt. Sarıberberoğlu, 2018).

Piaget ve Inhelder (1967), çocukta mekân algısını bilişsel gelişim parametreleriyle açıklar. Çocuk için ilk bilişsel dönem olan duyusal-devinimsel dönemi Inhelder ve Piaget, çocukların çevrelerine ait bilgiyi topolojik olarak ayırt edemedikleri bir dönem olarak tanımlar (Hart & Moore, 1973). Çocuğun iki yaşından sonra topolojik mekânın ayırdına varmasıyla mekânın sezgisel boyutları şekillenmeye başlar. Dolayısıyla çocukta gelişen ilk mekân olgusu sezgisel mekândır. Bu erken dönemde, çocuk mekânı ilkel ilişkilerle tanımlamaya başlar. Buna "topolojik mekân" denir ve mekân bütün özellikleriyle kavramaz (Kato, 1986). Bundan sonraki süreçte, perspektif koordinasyonu sayesinde çocuk mekânı izdüşümsel açıdan kavrar. Piaget'ye göre çocuk ve çevre ilişkisi, ilk olarak nesnelerin birbirlerine göre mesafesi ile ilgilidir. Çocuk için mekânın öklidyen özellikleri daha sonra algılanır. Çocuğun mekânı hacimsel, yüzeysel, uzunluk gibi ölçümsel anlamda kavradığı mekân ise metrik mekân olarak isimlendirilir. Bu çocuğun mekân algısının son aşamasını oluşturur (Hart ve Moore, 1973; Çakır, 1997; Ünlü ve Çakır, 2002).

Doğumundan sonraki iki yıl çocuk için "duyusal-devinimsel" mekân anlayışı ile şekillenir. Bu dönemde kavradıkları sezgisel mekânı, henüz zihinlerinde yeniden canlandıramazlar. Yeniden canlandırılan (representational) mekân iki yaşından sonra gelişir. İşlemsel dönemin de başlangıcına denk gelen bu evrede mekân, simgesel ifadeler ile çocuğun zihninde yeniden üretilir ve çocuk tarafından içselleştirilir. Bu mekân "işlemsel mekân" olarak tanımlanır.

Devinimsel mekândan işlemsel mekâna geçiş, soyutlaşan bir mekân kavramına işaret eder (Akarsu, 1984). Bu süreç çocuğun on iki yaşlarına kadar gelişerek devam eder ve üç aşamadan oluşur; ilki benmerkezci ve yakın çevre ile ilişki dönemi, ikincisi organizasyon yeteneği ile geometrik olarak algılanan mekânsal ilişkilerin kurulduğu dönem ve sonuncu ise mekânın tüm detaylarıyla ele alınabildiği dönemdir (Ünlü & Çakır, 2002).

Çocukta mekân algısına yönelik bu çözümlenme sonucunda Piaget, üç ilişki ortaya çıkarmıştır. Birincisi uzaklığa dayanan figüratif ilişkidir. Bu, matematiğe dayalı olarak metrik mekânı oluşturur. İkincisi düz çizgilerin oluşturduğu projektif mekândır. Buna göre şekil benzerlikleri nesnelerin görünüm olasılıklarıyla ilişkilenir. Sonuncusu ise mekân içindeki nesnelerin nitelikleri ile ilişkili olan topolojik mekân ile ilişkilidir. Metrik mekân, mekânın temelini oluşturur. Buna göre, önce çevresel etkileşim ve içselleştirme dönemi, sonra zihin gelişimine göre algılanan mekânın yeniden üretimi gerçekleşir. Çocukta önce mekânın topolojik ilişkilerinin, sonra projektif ve en son ise öklidyen ilişkilerinin gelişimi açığa çıkar (Akarsu, 1984).

"Topolojik mekân", nesneler arasındaki niteliksel ilişkilerle ilgilidir. Yakınlık, izolasyon, kuşatma gibi kavramlar Gestalt kurallarından türeyen temel kavramlar olmakla birlikte bilişin ilk basamağının da temel kavramlarıdır. Piaget, temel mekân kavramının elde edilmesinde topolojik ilişkilerin birincil bulgular olduğunu varsayar. "Projektif mekân", soyut tanımlarla ilişkilidir ve öznelliği son derece yüksektir. Görsel çizgiler, bunların kombinasyonları ve geometrik kurallara göre tanımları projektif mekân belirler. Perspektif kuralları, paralel çizgiler ve diğer geometrik şekiller, tasarımın biçimini ve şemaları anlamaya yardımcı olur ve bunlar bu kategoride değerlendirilir. "Öklidyen (metrik) mekân" sanaldır, ancak nesneler arasındaki somut bağları tanımladığı için nesnel sonuçları vardır (Ünlü & Çakır, 2002).

Biel (1986), Piaget'nin bu görüşlerine karşı çıkan çalışmalar da olduğunu belirtmiştir. Hazen, Evans, Acredolo, Siegel ve White gibi araştırmacılar, çevrenin ölçeğinin çocuk algısındaki öneminden bahsetmişlerdir. Buna göre büyük ölçekli mekânlar tek defada algılanamaz. Siegel ve White büyük ölçekli mekânların algılanması için dört aşamalı bir okuma önerisi geliştirmiştir. Bunlar; çocukların nirengi noktalarını referans almaları, bu noktaların ve yönlerin koordineli olarak kümelenmeleri, çocukların bunlardan nesnel referans ağları oluşturmaları ve son olarak bu ağlar ile birlikte çalışan bir mekânsal temsil oluşturmaları şeklinde gelişir (akt. Erişen, 2019).

3.6.1. Topolojik Mekân

Piaget'nin, çocuğun mekânı algılamasına dair yaptığı sınıflandırmada, duyusal- devinimsel dönem sonrasında algıdaki gelişmelerle çocuğun zihninde oluşan temsil sistemleri ile topolojik mekân kurulmaya başlar. Topolojik mekân algısında, çocuğun sezgisel mekânı gerçek ve somut eylemler üzerinden algıladığı görülür. Çocuğun zihninde var ettiği, gerçek mekândan farklı olan sezgisel mekân, yeniden canlandırma sistemlerine tabidir (Akarsu, 1984). "Bu sistem parçalara ayırma (partition), parçaları toplama (partitive addition), doğrusal veya döngüsel sıraya dizme (cyclical), komşuluk alanlarının karşılıklığı, simetrik ilişkiler ile elemanların ya da ilişkilerin tümünü içerir" (Sarıberberoğlu, 2018).

Çocuklar mekân algılarını çizim aracılığıyla ifade ettiklerinde, erkek çocukların kızlardan daha gelişkin şekilde topolojik mekânı kavradıkları tespit edilmiştir. Dolayısıyla topolojik mekân algısı cinsiyetle ilişkili olarak şekillenir (Erişen, 2019). Topolojik mekân, mekân kavramının temelidir. Çocuk çevresindeki nesnelerle oynadığı gibi, somut eylemler sonucunda organize edilmiş bir yaşantıdan ziyade parçalı bir temsil ile mekânı algılamaya başlar. Nitel ilişkilerin oluşturduğu bu temsil, çocuk zihninde oluşan sezgisel mekânın ve nesnenin yeniden canlanmasını sağlar (Berk ve Koca, 2016). Çocuk yedi yaşına gelene kadar bu düzen belli bir sisteme bağlanamaz. Bundan sonraki süreçte sezgisel mekânın fiziksel özellikleri belirlenmeye başlar (Koç, 1999).

Piaget ve Inhelder'in topolojik mekâna dair ortaya koyduğu ilişkiler, mekân kavramının temelini oluşturur;

1. Yakınlık (proximity): Ögelerin birbirine yakınlık ve uzaklığı algılanan en temel mekânsal ilişkiyi doğurur. Bu ilişkinin algılanmasını sağlayan bilişsel gelişim aşaması en erken aşamadır.
2. Kopukluk (separation): Birbirine fiziksel olarak komşu olan iki nesne arasındaki ayrımı sağlar.
3. Sıra-Düzen (order): Kopukluğa göre daha karmaşık ilişkide olan öğeler arasında öncelikli algılamayı sağlayan ilişkidir. Ögelerin ardışıklığını ifade eder.
4. Çevreleme (kapatma) (enclosure): Bir yüzey için bir nesnenin diğerini çevrelemesi, bir hacim için bir nesnenin diğerini içine alması olarak tanımlanır. Yakınlık, kopukluk ve düzenden daha detaylı bir algıyı gerektirir.

5. Süreklilik (continuity): Art arda devam ederek bir çizgi veya bir hat boyunca sıralanan nesnelerin yüzey algısı oluşturmasıdır. Bu algı türü hipnotize edicidir. Bu nedenle yakınlık ve kopukluk algısını değişime uğratabilir (Piaget ve Inhelder, 1967; Koç, 1999; Berk ve Koca, 2016).

3.6.2. Projektif Mekân

Projektif mekân, perspektif düzende nesnelerin birbirleriyle ilişkisini içerir. Projektif mekânın gelişimi üç aşamada sağlanır: duyusal-devinimsel algı, yeniden canlandırmalar-ki bu aşama mekânın değişmez özellikleriyle ilişkilidir- ve perspektifin tersine çevrilebilir olgunluğa erişmesi. Bu aşama topolojik işlemlerin perspektif işlemlerle gelişmesini temsil eder (Akarsu, 1984). Çocuk, nesnelerin birbirine göre uzaklıkları konusunda doğru algıya ulaştıkça perspektif kurallarını da çizimlerine aktarabilir aşamaya gelir. Bu Piaget'nin "projektif mekân" olarak tanımladığı mekânsal algı aşamasıdır.

İki ile Sekiz yaş aralığındaki işlem öncesi dönemde, çocukların mekânı zihinlerinde tam anlamıyla canlandırıp aktaramadıkları Hart ve Moore'un (1973) çalışmalarıyla ortaya konulmuştur. Bu dönemde, topolojik mekân algısına ek olarak nesnelerin perspektif ilişkileri gündeme gelir. Dolayısıyla nesneler izole edilmiş olarak değil çevresiyle birlikte ele alınır (Akarsu, 1984). Piaget, projektif mekânın düz ve paralel gölgelemelere sahip kesitlerle ve geometrik formlarla ifade edildiğini söyler. Ölçek ilişkisi sezgisel olarak algılanmaya başlar ve nitel olarak mekân algısı meydana gelir (Piaget ve Inhelder, 1967; Berk ve Koca, 2016). Projektif mekân algısına sahip olan bir çocuk, nesneleri kendi perspektif algısına göre düzenli olarak aktarabilir. Çocuk, topolojik mekândaki gibi gerçek mekândan izole olmuş değildir. Mekândaki bir nesneyi diğerine göre koordine edebilir (Hart ve Moore, 1973).

3.6.3. Metrik Mekân

Metrik mekân algısının şekillendiği dönem, çocukların şekilleri matematiksel ifadelerle aktarabildiği dönemdir (Ünlü ve Çakır, 2002). Somut işlemler dönemi olarak ifade edilen bu evrede çevre algısı değişir. Çocuk mantıksal düşünme sürecine geçer ve çevresindeki diğer kişilerin varlığını kabullenir (Piaget ve Inhelder, 1967). Bu dönem, çocuğun yaklaşık sekiz yaşlarından sonra, yani benmerkezci dönemden sonra ortaya çıkan mekânsal algı dönemidir. Mekân; gerçek uzaklıkları, oranları, göreceli büyüklükleri kısacası metrik ilişkileri ile ele alınır.

Metrik mekânın özellikleri Piaget'in tanımladığı "korunum" ve "blok" kavramlarıyla ifade edilmektedir. Korunum; bakış noktasına göre nesnelerin perspektif olarak algılanmalarından dolayı, boyutlarının her noktada aynı görünmemesine karşın aynı nesnenin boyutunun her noktasında korunacağını ifade etmektedir. Bu algı, somut işlemler döneminin özelliklerinden biridir. Blok ise; nesnelerin bir bütün halinde, yani üç boyutlu prizmatik bir şekilde algılanması ile ilgilidir. Çocuk daha önceden tanıdığı nesnelerin belli parçalarını gördüğünde nesneyi bir blok halinde resmedebilmektir (Hart ve Moore, 1973; Çanakçıoğlu, 2011).

Çocuk bu dönemde, çevredeki objeleri başkasının bakış açısına göre görebilir (Çanakçıoğlu, 2011). Belli bir referans sistemini zihninde oluşturabilen çocuk, mekânın detaylarını algılar ve çevresel bilgiyi organize eder. İç mekânda nesnelerin yerleri, dış mekânda ise çeşitli konumlar belirli odak noktalarına göre çocuk tarafından bulunabilir (Piaget ve Inhelder, 1967). Metrik mekân algısının geliştiği bu bilişsel gelişim aşamasında, incelenen çocuk çizimlerinde uzaklıklara ve orantılara dikkat edildiği görülür. Topolojik ve projektif döneme göre yeni olan gerçekçi çizimler ortaya çıkmaya başlar (Çanakçıoğlu, 2011).

3.7. BÖLÜM SONUCU

Tez çalışmasının araştırma eksenini oluşturan çevre-davranış bilimlerinin mekân ile insan davranışı arasındaki ilişkiyi inceleme biçimi tezin bu bölümünde ele alınmıştır. İnsan, var olduğu ilk günden itibaren bulunduğu çevre ile kesintisiz bir iletişim içerisindedir. Çünkü insan, varlığını ancak tanımlı bir çevrede sürdürebilir. İnsan, yaşadığı sürece çevresinden etkilenirken aynı zamanda davranışlarıyla bulunduğu çevreyi de etkiler ve dönüştürür. Yani, insan davranışı ve fiziksel mekânın karşılıklı etkileşimi sonucu çevre meydana gelir. Çevre-davranış kuramcıları bu döngüsel süreci incelerken, davranışın yalnızca oluştuğu bağlam içerisinde ele alındığında doğru değerlendirilebileceğini ileri sürmüştür. İnsanın çevresiyle kurduğu iletişim üç aşamalı algı, biliş ve davranış süreciyle meydana gelir. Rapoport, bu sürecin belirli mekanizmalar ekseninde geliştiği fikrini ortaya atarak bu mekanizmaları fizyoloji, anatomi, algı, biliş, anlam, arzu, değerlendirme, eylem ve davranış, destekleyicilik ve bazı kültürel bileşenler olarak tanımlamıştır. Tez çalışması kapsamında çocuğun çevresiyle (mekân) kurduğu ilişki algı ve eylem-davranış mekanizmaları üzerinden sorgulanmıştır. Çocuğun davranışları ve algısı bütüncül gelişimiyle paralel olarak ortaya çıkar ve dönüşür. Gelişim, holistik bir bakış açısıyla önceki bölümde detaylıca irdelenmiştir. Bu bölümde ise algı ve mekân ilişkisine dair bir araştırma sunulmuştur. Mekân ve algı kavramları literatürdeki farklı yaklaşımlarla ele

alındıktan sonra doğuştancı ve görgülcü fikri benimseyen temel algı kuramlarına yer verilmiştir. Bu kuramların mekânsal algının oluşumuyla ilişkisi ortaya konularak, çocukluk döneminde mekân algısının gelişimi incelenmiştir. Gerçekleştirilen alan çalışmasında çocukların mekânsal davranışlarının yorumlanmasında, bu bölümde incelenen çocukta mekân algısının gelişimi teoreminden faydalanılmıştır.

4. ALAN ÇALIŞMASI

Önceki bölümlerde çocuk ve gelişimi; çocuk kavramı, gelişimin tanımı, çocuk gelişimi (fiziksel, algısal-bilişsel, sosyal-duygusal) ve erken çocukluk döneminde gelişimsel özellikler başlıklarıyla incelenmiştir. Ayrıca çevre-davranış bilimleri ekseninde çocukta mekân algısı ve mekânsal davranışın gelişimi; çevre-davranış bilimleri, mekânın tanımı, algı kavramı, algı kuramları, mekânın algılanması ve çocukta mekân algısının gelişimi başlıkları altında kuramsal bir çerçevede ele alınmıştır. Bu bölümde ise, önceki bölümlerde yürütülen kuramsal tartışmalar ışığında erken çocukluk dönemindeki mekânsal davranışın gelişim psikolojisi üzerinden okunmasına dair bir deneme yapılacaktır. Bu kapsamda resim çalışması, sistematik gözlem ve davranış haritaları yöntemlerinden yararlanılacaktır.

4.1. ALAN ÇALIŞMASININ AMACI VE KAPSAMI

Tezin 2. bölümünde belirtildiği üzere gelişim, çevresel ve kalıtımsal faktörlerin etkisiyle şekillenen bütüncül bir süreçtir. İnsan davranışları gelişim sürecinin ürünü olarak ortaya çıkar. Lewin (1951), davranışın birey ve çevresi arasındaki etkileşim sonucu oluştuğunu öne sürmüş ve yalnızca ortaya çıktığı bağlam içinde değerlendirildiğinde anlaşılabileceğini eklemiştir. Alanda çalışmalar yapan bazı çevre psikologları ise fiziksel çevrenin insan davranışını etkileyen en önemli faktör olduğu fikrini ileri sürmüştür. Bu durumda, davranışın ortaya çıkmasında bir bütün olarak fiziksel, algısal-bilişsel, sosyal-duygusal gelişimin ve bireyin içinde bulunduğu fiziksel çevrenin etkili olduğu söylenebilir.

Bu alan çalışması, işlem öncesi dönem olarak da adlandırılan erken çocukluk dönemindeki dört yaş grubu çocuklarıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın amacı, çocukların günlerinin büyük çoğunluğunu geçirdiği anaokulundaki sınıf mekânıyla kurdukları ilişkiyi inceleyerek erken çocukluk dönemindeki mekânsal davranışın fiziksel çevre ve gelişim psikolojisi üzerinden okunabilirliğini irdelemektir. Araştırma, şu sorulara cevap aramayı hedeflemektedir:

- Dört yaş çocuğu, gününün büyük çoğunluğunu geçirdiği mekân olan sınıfını nasıl ve ne ölçüde algılamaktadır?
- Çocuğun mekân algısıyla mekânsal davranışları arasında bir bağlantı var mıdır?
- Sınıf mekânında çocuğun davranışını yönlendiren fiziksel ve sosyal etmenler nelerdir?

- Mekânsal davranışların ortaya çıkmasında cinsiyet rollerinin etkinliği nedir?
- Çocukların hareketlilik düzeyini etkileyen mekânsal parametreler nelerdir?
- Çocuğun davranışları mekândaki fiziksel değişimler ile nasıl ilişkilenmektedir?
- Çocukların ortaya koyduğu mekânsal davranış örüntüleri ile bulundukları gelişimsel dönemin özellikleri arasında bir bağlantı kurulabilir mi?

4.2. ALAN ÇALIŞMASININ YÖNTEMİ

Tez çalışması kapsamında gerçekleştirilen alan çalışması, erken çocukluk dönemindeki mekânsal davranışların incelenmesini amaçlamaktadır. Bu doğrultuda, alan çalışmasına başlamadan önce kullanılacak yöntemlere karar vermek ve çalışmayı doğru ve etkin sonuçlara ulaşacak şekilde kurgulamak amacıyla uzun süreli gözlem çalışmaları yürütülmüştür. SAÜ Vakfı Kampüs Anaokulu'nda, 2023 yılı Şubat-Nisan ayları arasında, haftanın en az iki günü ve farklı zaman dilimlerinde gözlem ve araştırma gerçekleştirilmiştir. Çocuklar ders saatlerinde, serbest zamanlarında, yemek saatlerinde ve etkinlik zamanlarında gözlemlenmiş ve notlar alınmıştır. Üç ay süren ön araştırma ve gözlem sürecinin sonunda resim çalışması, sistematik gözlem ve davranış haritaları yöntemlerinin kullanılmasına karar verilmiştir.

4.2.1. Resim Çalışması

Resim, bireyin zihinsel yapısının yansıması ve bilinç altındaki duygu ve düşüncelerinin dışa vurulmuş hali olarak kabul edilir. Aynı zamanda bireyin bilişsel gelişiminin bir göstergesi ve karmaşık düşünsel dünyasını aktarma biçimidir (Yavuzer, 2021; Halmatov, 2020). "Venger'e göre resim bilinç düzeyi ile bilinçaltı düzeyinin ortak ürünüdür" (Halmatov, 2020). Yavuzer, David Olson'un "hiçbir çizim algı dünyasının otomatik bir basımı değildir" ifadesine referans vererek çizimin genellikle bir temsil aracı olduğu fakat bir düşünce, duygu veya algıyı temsil etme niteliğinde olmayan desen ve karalamaların da bulunabileceği konusuna dikkat çekmektedir (Yavuzer, 2021).

Resim, çocuğun iç dünyası ve gelişim süreci hakkında önemli bilgiler veren yalın ve etkili projektif bir tekniktir. Özellikle sözel ifade yetisinin henüz gelişmediği erken yaşlarda, çocuğun duygu ve düşüncelerini ifade edebilmesi için resmin önemi büyüktür. Çocuk, resimlerinde kendine özgü şekilde algıladığı dünyayı yine kendi ifadeleri ile yansıtmaya çalışırken görsel olarak algıladığına en yakın biçimi oluşturmaya çalışır (Yavuzer, 2021). Halmatov'a (2020) göre çocuk, bir objeyi resmederken mutlaka kendince önemli olduğunu düşündüğü şeyleri de

resme katar. Henüz karalama dönemindeyken oluşturduğu belirsiz biçimler bile içsel dünyasını yansıtmasına olanak sağladığı için önemlidir. Resim, çocukların içsel dünyalarındaki deneyim ve algılamalarını tamamlarken aynı zamanda çevrelerine, kendilerine ve diğer insanlara dair deneyim ve algılamalarını anlamlandırıp iç dünyalarıyla ilişkilendirmelerine de yardımcı olur (Yavuzer, 2021; Halmatov, 2020).

Çocuk resimlerini incelemeye olan ilgi özellikle 19. yy. sonlarında hızla artmıştır. Çocuğun duygu ve düşünce dünyasının anlaşılmasında ve gelişimsel özelliklerinin araştırılmasında çocuk resimlerini analiz etme önemli bir yere sahiptir. Çocuk resimleri; renk seçimi, çizgilere göre değerlendirme, çizgilerin boyutu, resmin kâğıt üzerindeki yerleşimi, çocuğun resim çizim temposu gibi temel ilkeler çerçevesinde analiz edilir. Yıllar boyunca devam eden çalışmalar sonucunda, çocuk resminin gelişiminde beş evre belirlenmiştir:

1. Karalama Dönemi (2-4 yaş)
2. Şema Öncesi Dönem (4-7 yaş)
3. Şematik Dönem (7-9 yaş)
4. Gerçekçilik (Gruplaşma) Dönemi (9-12 yaş)
5. Görünürde Doğalcılık Dönemi (12-14 yaş) (Yavuzer, 2021; Halmatov, 2020)

Yavuzer (2021), bütün çocukların bir sanat evresinden diğerine geçişinin aynı zamanda olmadığını, fakat geri ve üstün zekalı çocuklar hariç her çocuğun yaklaşık olarak aynı yaşlarda aynı dönemlerden geçtiğini belirtmiştir. Alan çalışmasına dahil edilen çocuklar yaşları itibariyle "şema öncesi" sanat dönemindedir. Şema öncesi dönemde çocuğun algısı, zihinsel imgeleri, mekân kavramı, duygusal gelişimi ve ince motor gelişimi oluşturduğu çizimlerde belirleyici bir etkendir. Bu etkenlerin değişimi, çocuğun özellikle dört yaşına gelmesiyle beraber ivme kazanan bütüncül gelişimiyle paralellik gösterir (Dilci, 2017).

Bu dönemde çocuk, resmetmek istediği kavram veya objeyle ilişki kurma kaygısı taşır ve bu sayede doyuma ulaşır. Yaklaşık olarak dört yaşında, algıladığı görsel uyaranların zihninde oluşturduğu imajları taklit ederek tanınabilir biçimler üretmeye başlar (Yavuzer, 2021; Dilci, 2017). Çocuk, kalem veya fırçayı ustalıkla kullanarak zihnindekileri hayal gücüyle yoğurup kâğıda aktarır. Bu dönemde çocuğun grafik sembollere olan ilgisi artar, geometrik şekiller ve harflere benzeyen semboller çizer. Bir obje resmederken önemsediği detayları daha büyük çizer ve bu objelerin mekânla bağlantıları zayıftır. "Geleneksel görüşe göre, bu dönem çocuğun arka

arkaya duran nesneleri ayrı ayrı çizmeleri, gördüklerini değil, bildiklerini çizmelerinden kaynaklanmaktadır" (Yavuzer, 2021). Dilci'ye (2017) göre, şema öncesi dönemde çocuk renkleri çizdiği objeye göre seçmez, yalnızca dekoratif amaçla kullanır. Çocuk, seçtiği renkle çizdiği obje arasında bir ilişki aramadan sadece sevdiği ve kullanmak istediği renklerle çizimini oluşturur (Yavuzer, 2021).

Resim, çocukların mekânsal algı düzeylerini ölçmek için de etkili bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. Çocukların mekânsal algılarını ölçmek amacıyla kullanılan yönteme bilişsel harita (cognitive mapping) adı verilmektedir. Piaget ve Inhelder'in teorisine göre, çocuklarda mekân kavramının oluşumunda üç temel niteliksel yaklaşım görülür. Bu mekânsal özellikler tezin üçüncü bölümünde detaylıca ele alınmıştır. Topolojik mekân kavrayışı yaklaşık olarak iki yaşında oluşmaya başlar ve yedi yaşına kadar gelişimini tamamlar. Bu aşamadaki çocukların çizimlerinde neyi anlatmak istediği kolayca anlaşılabilir. Çizimlerinde genellikle düz çizgiler kullanırlar, perspektif ifadeler bulunmaz. Çevresindeki nesneler arasında belirli parametrelerle bağlantılar kurarak bunları resmine yansıtabilir. Topolojik mekâna dair parametreler; yakınlık, kopukluk, sıra-düzen ve sürekliliktir. Bu tez kapsamında yürütülen resim çalışmasında, çocukların yaş grubu göz önünde bulundurularak topolojik mekân ilişkileri irdelenecektir.

4.2.2. Sistematik Gözlem

Sistematik gözlem yöntemi çocukların mekânsal davranış türlerini ve bu davranışların frekanslarını (gerçekleşme sıklığı), çocukların mekân kurma eğilimlerini ve mekândaki kullanıcı yoğunluğunu ortaya koymak amacıyla kurgulanmıştır. Yapılan ön gözlem ve incelemeler sonucu çocukların ortaya koyduğu davranış türleri belirlenmiş ve bu davranışlar "aktif" ve "pasif" olmak üzere iki ana gruba ayrılmıştır. Aktif davranışlar yürüme, koşma, zıplama, dönem ve sürünme; pasif davranışlar oturma, ayakta durma, yatma ve çömelme olarak sınıflandırılmıştır. Gerçekleştirilen ön uygulamalar sonucunda gözlem süresinin on beş dakika olması uygun görülmüştür. Gözlemlerin, çocukların dışarıdan sözlü veya fiziksel herhangi bir engel, kısıtlama veya müdahaleye maruz kalmadığı "serbest zaman" dilimlerinde gerçekleştirilmesine karar verilmiştir. Bu sayede, çocukların davranışlarının olabildiğince doğal oluşum süreçleri içerisinde değerlendirilmesi mümkün olmuştur. Gözlem gün ve saatleri, haftanın farklı günlerinde ve günün farklı zaman dilimlerinden seçilerek davranışların oluşumunda olası çevresel etkenlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. On gün boyunca aynı şekilde

tekrar eden gözlemlerin sonuçları oluşturulan altlıklara işlenerek tasarlanacak davranış haritalarına veri sağlanmıştır.

Tablo 4.1: Sistematik gözlem yönteminin detaylarını belirten çizelge.

Tarih	Gün	Saat	Ders	Sınıf Mevcudu		Açıklama
				Başlangıç	Bitiş	
03.05.2023	Çarşamba	14:50/15:05	Rehberlik	15	15	-
04.05.2023	Perşembe	10:55/11:10	Rehberlik	15	15	-
05.05.2023	Cuma	09:50/10:05	Ana Ders	16	16	Oyuncak günü
09.05.2023	Salı	09:55/10:10	Ana Ders	15	15	-
10.05.2023	Çarşamba	14:55/15:10	Ana Ders	13	13	-
11.05.2023	Perşembe	10:45/11:00	Rehberlik	14	13	-
12.05.2023	Cuma	09:55/10:10	Rehberlik	14	14	Oyuncak günü
17.05.2023	Çarşamba	09:30/09:45	Ana Ders	12	16	-
18.05.2023	Perşembe	11:00/11:15	Rehberlik	12	16	Oyuncak günü
23.05.2023	Salı	10:05/10:20	Ana Ders	15	17	-

4.2.3. Davranış Haritaları

Davranış haritaları çevre ve davranış bilimleri çalışmalarında sıkça kullanılan yöntemlerden biridir. Ittelson ve diğerleri (1970) davranış haritalarının beş ögesini şöyle tanımlamıştır: konunun temel fiziksel özelliklerini tanımlayan bir harita altlığı, tanımları ve kodları ile davranış kategorileri, bir gözlem programı, sistematik bir gözlem prosedürü, bir kodlama ve sayma sistemi (evet/hayır veya frekans). Alan çalışması kapsamında üretilecek davranış haritaları tasarlanırken bu yaklaşım göz önünde bulundurulmuştur.

Çalışmanın sonuçlarını ortaya koymak için üç tip haritalama sistemi geliştirilmiştir. Çocukların mekânsal davranışlarının, mekândaki seyyar donatıların yer değiştirme izleri üzerinden okunması ve çocukların bu donatıları kullanarak mekân kurma eğilimlerinin belirlenmesi amacıyla oluşturulan “seyyar donatı hareket diyagramları” bunlardan ilkidir. İkinci haritalama

türü, çocukların gözlem süresince mekândaki dolaşımlarını ve mekânın kullanım yoğunluğunu grafik bir dille anlatmayı amaçlayan "yoğunluk haritaları"dır. "Fiziksel davranış haritaları" ise çocukların ortaya koydukları aktif ve pasif davranışların frekansını ve mekân içindeki dağılımlarını göstermektedir.

4.3. SAÜ VAKFI KAMPÜS ANAOKULU'NUN MEKÂNSAL ÖZELLİKLERİNİN TANITILMASI

Alan çalışması, Sakarya Üniversitesi Vakfı Koleji Kampüs Anaokulu'nda gerçekleştirilmiştir. Kampüs Anaokulu, Sakarya Üniversitesi Esentepe Kampüsü'nde bulunan ve Esentepe Evleri adıyla bilinen lojman sitesinde faaliyet göstermektedir. Kampüsün ana giriş kapısına yakın bir konumda bulunmaktadır. Okul yapısı, öğretim üyesi kadrolarında görev yapan akademik personellere tahsis edilen lojman yapılarından bir tanesinin dönüştürülmesiyle anaokulu olarak hizmet vermeye başlamıştır. SAÜ Vakfı bünyesinde eğitim-öğretim faaliyetlerine devam eden okulda, yaşları 3 ve 5 arasında değişen (36-60 ay) 48 çocuk eğitim görmektedir. Kurumda, iki adet üç yaş (36-48 ay) ve bir adet dört yaş (48-60 ay) sınıfı bulunmaktadır. Bu araştırma, okulun dört yaş grubu olan Kozalaklar Sınıfına kayıtlı 18 öğrenci (13 erkek, 5 kız) ile gerçekleştirilmiştir.



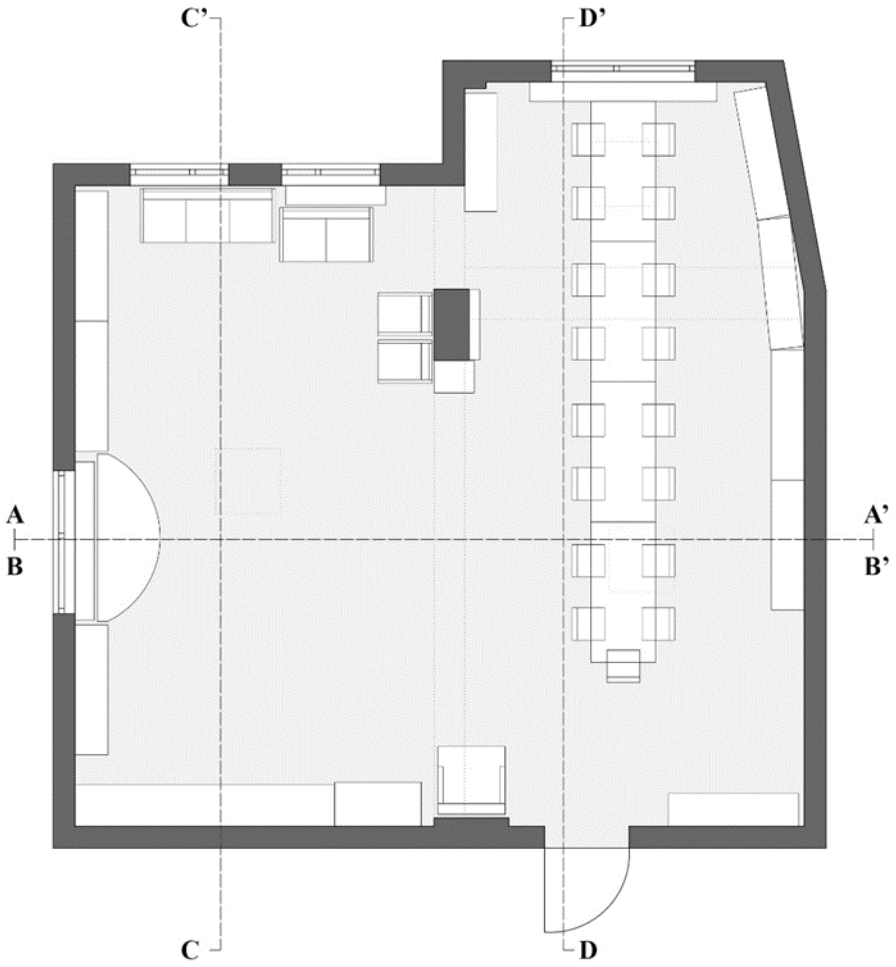
Şekil 4.1: SAÜ Vakfı Kampüs Anaokulu'nun dışarıdan görünümü.

Yapı, konut olarak kullanılan lojman yapılarının bulunduğu sakin ve gürültüden uzak bir çevrede konumlanmaktadır. İki katlı olan okul yapısı; çocuklar için oyun parkı, hobi bahçesi ve bir adet yarı açık oturma alanı bulunun korunaklı bir bahçe içerisinde yer almaktadır (Şekil 4.1). Yapının ana girişi bahçe tarafındandır. Zemin katta karşılama alanı, bir adet sınıf, yemekhane, mutfak ve tuvaletler bulunmaktadır. Birinci katta ise üç adet sınıf, müdür odası, depo ve iki adet öğrenci tuvaleti yer almaktadır. Çalışmanın gerçekleştirildiği "Kozalaklar Sınıfı" birinci kattadır.



Şekil 4.2: Kozalaklar Sınıfı iç mekânına ait görseller.

Sınıf, yapının yola bakan doğu ve kuzey cephelerine konumlanmıştır. Mekân yaklaşık olarak 42 m2'lik net alana sahiptir. Tavan yüksekliği 260 cm'dir. Doğu cephesinde üç, kuzey cephesinde bir adet pencere bulunan mekânın doğal aydınlatması yeterli seviyededir. Sınıf kuzey ve doğu cephesine baktığı için havanın kapalı olduğu günlerde doğal ışık yetersiz kalmakta ve yapay aydınlatmalardan destek alınmaktadır. Mekânın ortasında bulunan kolon ve ona bağlı iki adet kiriş, bölücü eleman olarak görev yaparak görsel ve algısal bir ayrışma oluşturmaktadır (Şekil 4.2).

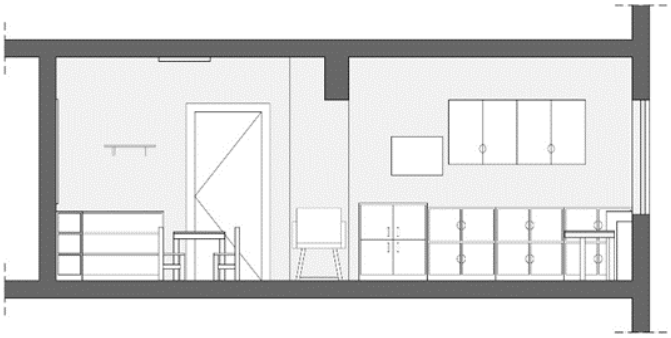


Şekil 4.3: Kozalaklar Sınıfı'na ait plan çizimi.

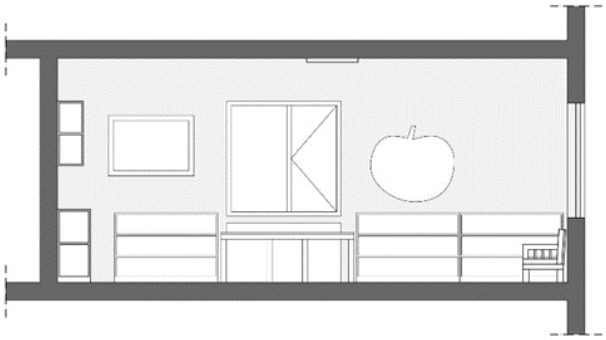
Mekânın planı kareye yakın formdadır. Doğu cephesinde, sınıf kapısının karşısında dış cepheye doğru bir metrelik çıkma bulunmaktadır. Sınıf kapısı koridora açılmaktadır. Kapının sağ tarafında, çantalarını asmaları için çocukların boyuna göre tasarlanmış duvar askısı bulunmaktadır. Onun yanında duvar boyunca uzanan ve oyuncakların, etkinlik malzemelerinin ve materyallerin depolandığı açık raf üniteleri bulunmaktadır. Beyaz tahta da bu duvar üzerinde konumlandırılmıştır (Şekil 4.7). Kapının sol tarafında ise depolama amaçlı kullanılan dolap sistemleri bulunmaktadır. Çocukların kişisel dolapları, kendi başlarına ulaşabilmeleri için uygun boyutlarda tasarlanmıştır (Şekil 4.5). Kuzey cephesi boyunca uzanan duvara açık raf üniteleri ve çeşitli etkinlik panoları yerleştirilmiştir (Şekil 4.6). Sınıfta, çocukların fiziksel özelliklerine uygun ebatlarda bir oturma grubu, dört adet masa ve on yedi adet sandalye bulunmaktadır (Şekil 4.4). Depolama sistemleri, açık raf üniteleri, beyaz tahta ve panolar çocukların güvenliği göz önünde bulundurularak duvara sabitlenmiştir.



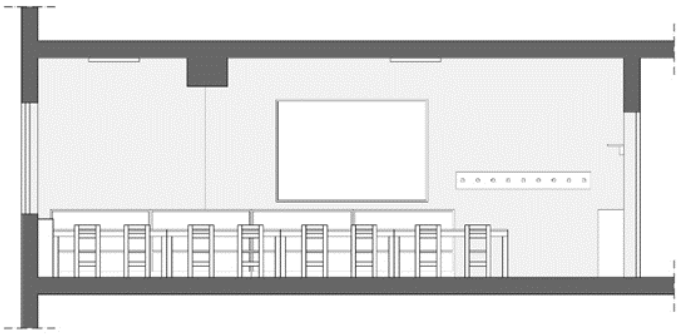
Şekil 4.4: Kozalaklar Sınıfı'na ait A-A' Kesiti çizimi.



Şekil 4.5: Kozalaklar Sınıfı'na ait B'-B Kesiti çizimi.



Şekil 4.6: Kozalaklar Sınıfı'na ait C-C' Kesiti çizimi.



Şekil 4.7: Kozalaklar Sınıfı'na ait D'-D Kesiti çizimi.

4.4. BULGULARIN DEĞERLENDİRİLMESİ

4.4.1. Resim Çalışması Analizi

Çalışma SAÜ Vakfı Kampüs Anaokulunda, Kozalaklar Sınıfı (4-5 yaş) öğrencilerinin katılımıyla, 13 Nisan 2023 tarihinde saat 10:50-11:20 arasında gerçekleştirilmiştir. Mevcudu 18 kişi olan sınıfta çalışmanın yapıldığı gün 14 öğrencinin bulunması ve bir öğrencinin de çalışmaya katılmayı reddetmesi sebebiyle, resim çalışmasına 3 kız ve 10 erkek olmak üzere toplam 13 öğrenci katılmıştır. Çalışma sırasında yürütücüye sınıf öğretmeni eşlik etmiştir. Öğrencilere birer adet A4 boyutunda kâğıt ve çeşitli renklerde kuru boyalar verilerek "sınıfınızı çizin" konulu resim yapmaları istenmiştir. Çocuklar tarafından yöneltilen bütün sorulara herhangi bir yönlendirmeye mahal vermeden aynı komutla karşılık verilmiştir. Renk seçiminde ve kâğıt kullanımında herhangi bir kısıtlama yapılmamıştır.

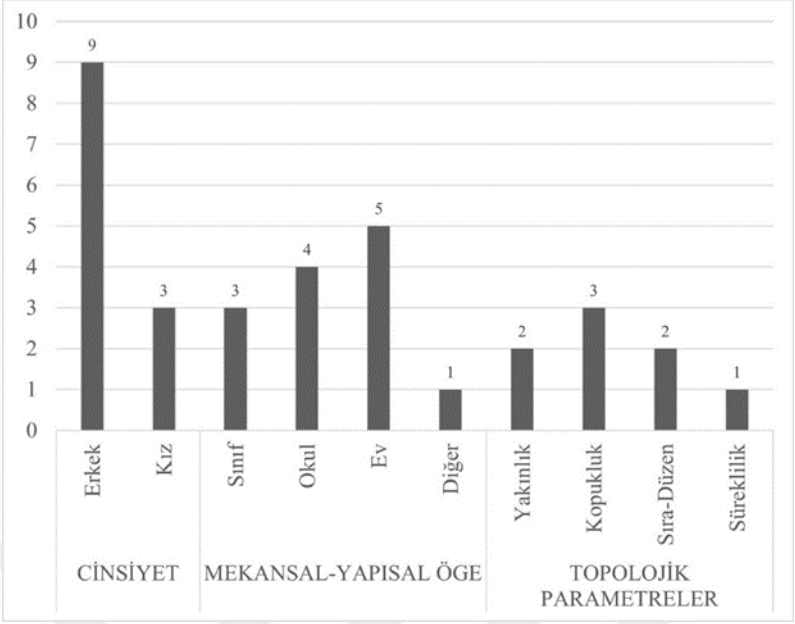
Çalışmanın ilk dakikalarında öğrenciler tarafından talep edilen çalışmanın zor olduğuna dair yoğun bir şekilde geri dönüş alınmıştır. Çocukların büyük çoğunluğu resim çalışmasına başlarken zorlanmış ve sözlü olarak cesaretlendirilmeye ihtiyaç duymuştur. Bazı çocuklar verilen konu hakkında resim yapmayı reddetmiş ve kendi istekleri doğrultusunda çalışma yürütmüştür. Çocuklardan, içinde bulundukları sınıfı çizmeleri istenmesine rağmen hiçbiri çevrelerine bakarak gördüklerini kâğıda yansıtmaya çalışmamış, yalnızca kağıtlarına odaklanmışlardır. Bu durum, "çocuklar gördüklerini değil, bildiklerini çizerler" savını destekler niteliktedir. Yaklaşık olarak 10 dakikanın sonunda bazı öğrenciler resimlerini tamamlamaya başlamıştır. Çalışmanın başlangıcından 15-20 dk sonra çocukların çoğunluğunun ilgisi başka yönlere kaymış ve resim çalışmasını sonlandırmışlardır. Bulundukları gelişimsel dönem itibariyle odaklanma süreleri olağan bulunmuştur.

Bütün çocuklar resimlerini tamamladıktan sonra her bir çocukla tek tek kısa görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerde, çocukların resimlerini anlamlandırabilmek için onlara çizdikleri öğeler ve renk seçimlerine dair sorular yöneltilmiş ve kısa notlar alınmıştır. Çocuklar henüz şema öncesi dönemin başında bulundukları için belirgin ve anlaşılır ürünler ortaya koyamamıştır. Resimleri daha doğru yorumlayabilmek ve olabildiğince fazla veri elde edebilmek için bu aşama gerekli görülmüştür. Ö.S. sözlü sorulara yanıt vermeyi reddettiği ve bu nedenle resmi yorumlanamadığı için çalışması değerlendirmeye alınamamıştır.

Tablo 4.2: Her bir çocuğa ait resim çalışmasının cinsiyet, mekânsal-yapısal öge ve topolojik parametrelere göre analizi.

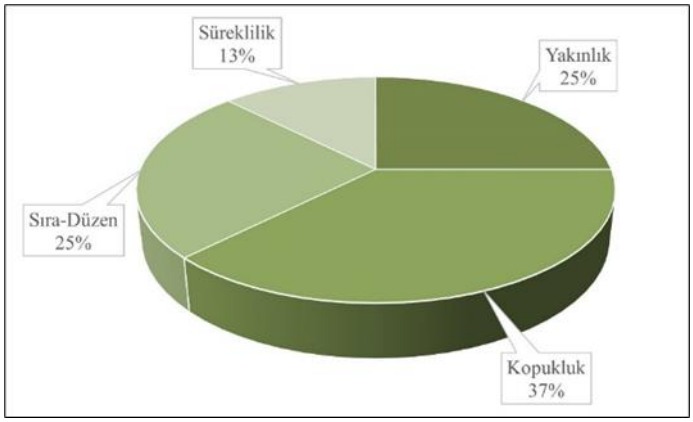
ÖĞRENCİ	CİNSİYET		MEKÂNSAL-YAPISAL ÖGE				TOPOLOJİK PARAMETRELER			
	Erkek	Kız	Sınıf	Okul	Ev	Diğer	Yakınlık	Kopukluk	Sıra-Düzen	Süreklilik
E.	x			x						
T.A.	x			x						
M.	x		x	x			x	x		
Z.S.		x		x						
O.	x		x				x	x	x	x
M.İ.		x	x					x	x	
Ö.M.	x				x					
Ç.	x				x					
A.K.	x				x					
A.S.	x				x					
B.A.	x				x					
D.		x				x				

Çalışmaya katılan 12 öğrencinin 9'u kâğıdın ön ve arka yüzüne çizim yapmıştır. Kağıtların her iki yüzündeki çizimler değerlendirilmiştir. 12 öğrenciye ait resimlerde mekânsal veya yapısal ögelere ve ifadelere rastlanmıştır. O., Mİ. ve M. resimlerinde sınıftaki nesnelere dair çizimlere yer vermiştir. E., T. A., M. ve Z. S. yapısal bir öge olarak okullarını resmetmişlerdir. Ö. M., Ç., A. K., A. S. ve B. A. farklı niteliklere sahip ev resimleri yapmışlardır. D. ise başka bir şehirde karşılaştığı bir yapının çizimini yapmıştır. Çocuklara verilen konu "sınıfınızı çizin" olmasına rağmen, resim çalışmasına katılan çocukların yalnızca 3 tanesi iç mekâna (sınıf) dair çizim yapmıştır (Şekil 4.1.). Çocukların 10'u dış mekânı (ev, okul, bina vb.) anlatan imajlar üretmiştir.

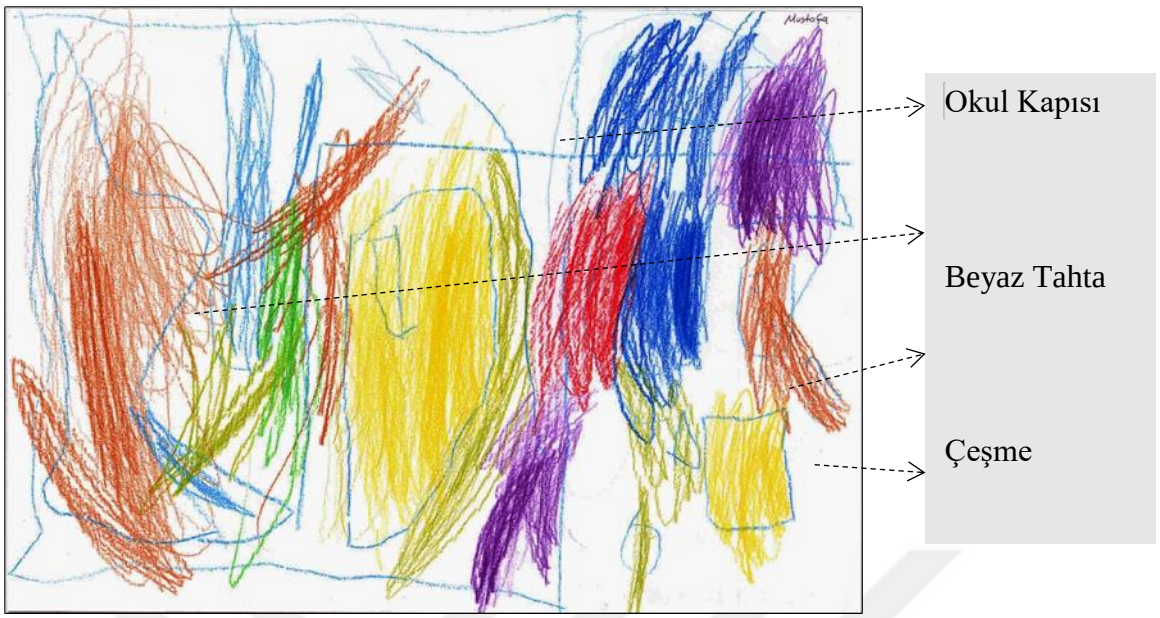


Şekil 4.8: Resim çalışmalarının cinsiyet, mekânsal-yapısal öge ve topolojik parametrelere göre dağılımı.

Çizimlerde rastlanan topolojik parametreler sadece sınıf resimleri üzerinden değerlendirilmiştir. Çocuklara ait 2 resimde yakınlık ve sıra-düzen, 3 resimde kopukluk ve 1 tanesinde süreklilik parametresine rastlanmıştır (Şekil 4.8.). Topolojik mekân anlayışına dair parametrelerin oranları Şekil 4.9.'da gösterilmiştir. Kopukluk, %37 ile en çok görülen topolojik ilişki türü olarak karşımıza çıkmaktadır. Yakınlık ve sıra-düzen, %25 ile ikinci sırada yer almaktadır. % 13 oran ile süreklilik en az rastlanan parametre olmuştur.

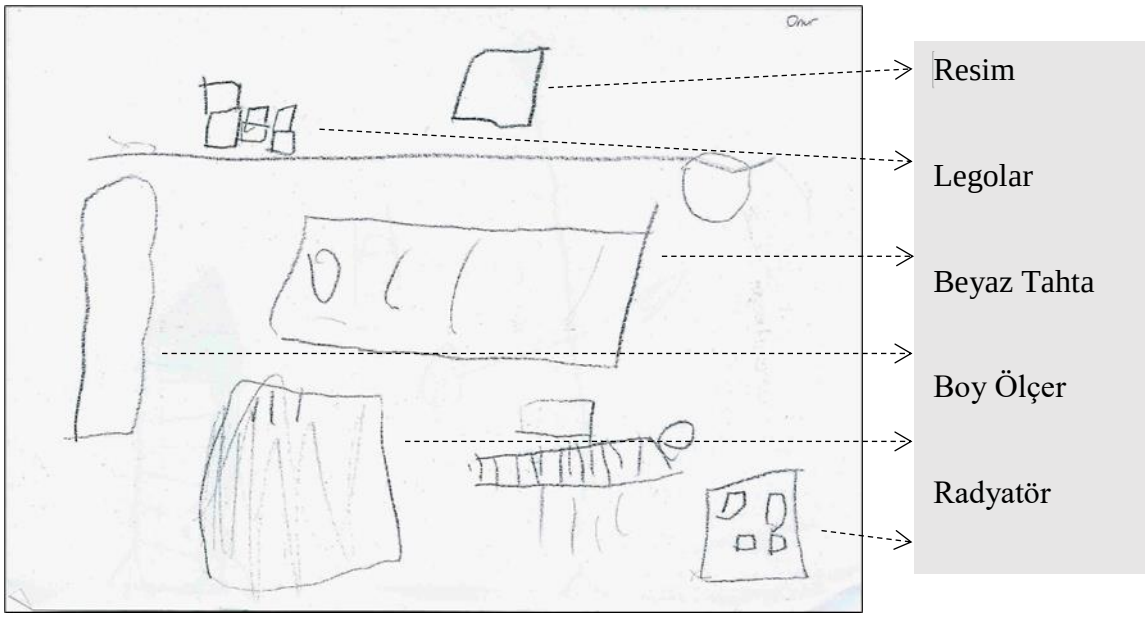


Şekil 4.9: Resim çalışmalarındaki topolojik parametrelerin yüzde analizleri.



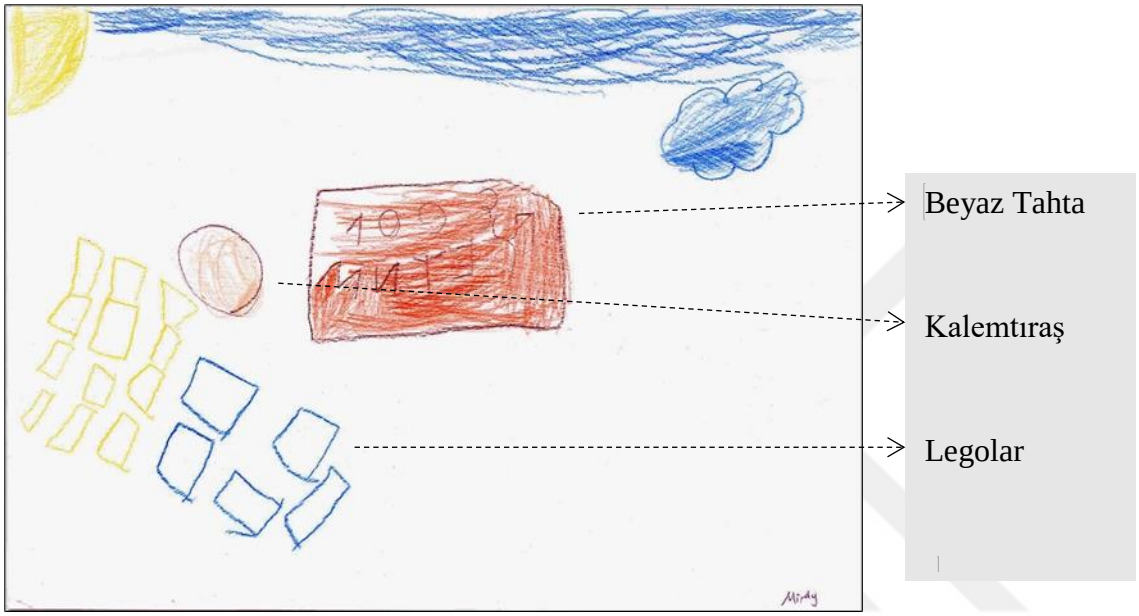
Şekil 4.10: M. isimli öğrenciye ait resim çalışması.

M. yapmış olduğu resimde sınıf mekânına ait ögelerden yalnızca beyaz tahtaya yer vermiştir (Şekil 4.10). Okul kapısı, klozet ve çeşme çizimde yer alan okulla ilişkili diğer nesnelerdir. Resimdeki renk kullanımı çok çeşitli olmakla birlikte gerçekçilikten uzaktır. M. renk kullanımına dair yöneltilen sorulara net bir cevap vermemiştir. Erkek çocuklara ait resimlerin çoğunda bulunan anlamsız karalamalar M.'nin resminde de görülmektedir.



Şekil 4.11: O. isimli öğrenciye ait resim çalışması.

O. resim çalışmasına katılan çocuklar içerisinde sınıfını en detaylı resmeden öğrencidir. Resimde sınıfta bulunan duvar resmi, legolar, beyaz tahta, boy ölçer, radyatör ve pano yer almaktadır (Şekil 4.11). Beyaz tahta kâğıdın tam ortasına çizilmiştir. Çizilen objeler orantısal olarak tutarsız olmakla birlikte görsel anlatımları anlaşılırdır. O. yaptığı resimde tek renk kullanmayı tercih etmiştir.



Şekil 4.12: M.İ. isimli öğrenciye ait resim çalışması.

M.İ. ise sınıfa ait üç ögeyi resmetmiştir: beyaz tahta, kalemtıraş ve legolar (Şekil 4.12). O. gibi M.İ. de beyaz tahtayı kâğıdın ortasına yerleştirmiştir. Tahtanın üzerine bazı harf ve sayı sembolleri yerleştirmiştir. Üç çocuğun da resimlerinde beyaz tahtayı resmetmesi, çocukların sınıf mekânına dair algılarında tahtanın önemli bir yere sahip olduğunu düşündürmektedir.

Resim çalışması analiz edildiğinde, çocukların mekân algılarına dair yeterli veri elde edilememiştir. Çocukların çok azının resimlerinde sınıf mekânını çizmeleri ve bu konuda zorlanmaları mekânsal algılarının zayıflığından kaynaklanabileceği gibi, bu duruma görselleştirme becerilerinin henüz gelişmemiş olmasının da katkısı olduğu düşünülmektedir. Bu sebeple resim çalışmasının, çocukların sınıf mekânına dair algılarını ölçmede başarısız olduğu sonucuna varılmıştır.

4.4.2. Seyyar Donatı Hareket Diyagramları Analizi

"Seyyar donatı hareket diyagramları" sistematik gözlem çalışmasıyla elde edilen verilerin plan düzlemine aktarılmasıyla oluşturulmuştur. On beşer dakikalık periyotlarda yapılan gözlem boyunca, her dakika başında mekân kayıt altına alınmıştır. Böylece her bir gözlem gününde, mekâna ait on beş anın verisi elde edilmiştir. Elde edilen veriler, bilgisayar destekli çizim programı kullanılarak sınıfa ait plan çizimi altlıklarına işlenmiştir. Oluşturulan çizimler üst üste çakıştırılarak sınıftaki seyyar donatıların, on beş dakika boyunca mekândaki hareketlerinin takip edilmesini sağlayan diyagramlar ortaya çıkmıştır. Bu diyagramlar, gözlem süreci boyunca mekânın dönüşümünü ve çocukların mekâna müdahalesini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Yürütülen ön gözlem ve araştırma sürecinde, sınıftaki seyyar donatıların zaman zaman çocuklar tarafından farklı işlevlerde ve farklı amaçlar doğrultusunda kullanıldığı dikkati çekmiştir. Bahsi geçen seyyar donatılar masalar, sandalyeler ve koltuklardır. Çocukların bu donatılarla ilişki kurma biçimlerinin üç faklı şekilde geliştiği gözlemlenmiştir. Bunlar; işlevine uygun kullanım, sembolik kullanım ve mekân kurucu eleman olarak kullanımdır.

İşlevine uygun kullanım, mekândaki donatıların tasarım fonksiyonlarına uygun olarak kullanılmasıdır. Sandalyelerin oturmak, koltukların oturmak veya yatmak, masaların üzerinde çeşitli faaliyetler gerçekleştirmek (resim yapmak, oyun oynamak, yeme-içme vb.) veya nesneleri taşıtmak amaçlarıyla kullanılmaları işlevine uygun kullanıma örnektir. Sınıfta bulunan seyyar donatıların, çocuklar tarafından çoğunlukla işlevine uygun olarak kullanıldığı gözlemlenmiştir. Ancak masaların üzerine oturma veya yatma, sandalyelerin üzerinde ayakta durma, koltukların altına saklanma gibi amaç dışı kullanımlar da tespit edilmiştir.

Sembolik kullanım, çocukların seyyar donatılara farklı işlevler atayarak oyunlarına dahil etmeleridir. İkinci bölümde detaylıca aktarıldığı üzere, erken çocukluk döneminin gelişimsel özelliklerinden biri de dramatik oyunun başlamasıdır. Bu yaş grubundaki çocuklar, sürekli gelişen hayal güçlerinin yardımıyla oyunlarına gerçekdışı olayları, mekânları, karakterleri ve nesneleri ekleyerek kurgusal bir dünya yaratırlar. Bunu yaparken de çevrelerindeki nesneleri sembolik olarak oyunlarına dahil ederler. Yapılan gözlemler neticesinde, çocukların sınıftaki bazı mobilyaları oyunlarında bu şekilde kullandıkları belirlenmiştir.

Mekân kurucu eleman olarak kullanım ise seyyar donatıların farklı konfigürasyonlarla mekân içinde konumlandırılmasına karşılık gelmektedir. Erken çocukluk döneminden itibaren,

çocuklar bulundukları mekân içerisinde kendi ölçekleriyle orantılı, korunaklı hissedebilecekleri ve kişiselleştirebilecekleri alanlar üretme eğilimi gösterirler. Çocukların bu davranışlarındaki motivasyonu kişisel alan ihtiyacı, mahremiyet sağlamak, güvende hissetmek, oyun alanı oluşturmak veya farklı fiziksel etkinliklere ortam sağlamak olabilir. Alan çalışması kapsamında yapılan gözlemler sırasında, çocukların sınıftaki koltuk ve sandalyeleri kullanarak mekânı dönüştürme ve farklı mekânsal ilişkiler üretme eğiliminde oldukları belirlenmiştir.



Şekil 4.13: Seyyar donatı hareket diyagramları (solda 3 Mayıs, sağda 4 Mayıs).



Şekil 4.14: Seyyar donatı hareket diyagramları (solda 5 Mayıs, sağda 9 Mayıs).



Şekil 4.15: Seyyar donatı hareket diyagramları (solda 10 Mayıs, sağda 11 Mayıs).

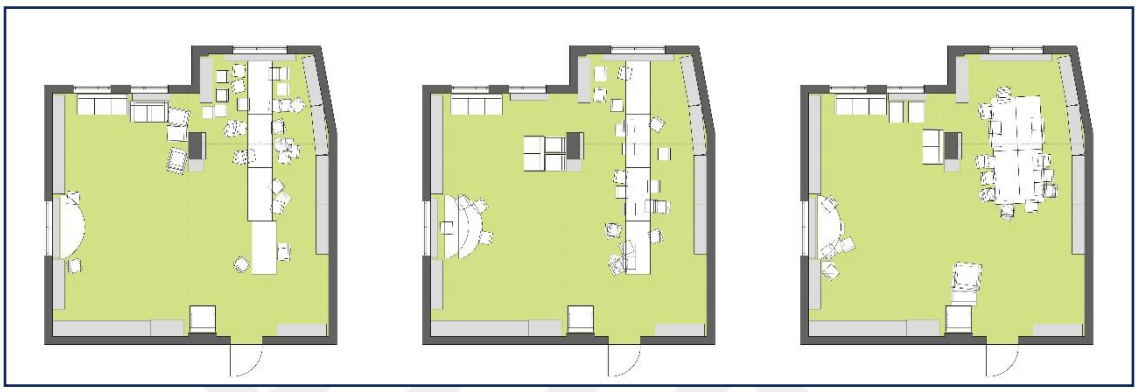


Şekil 4.16: Seyyar donatı hareket diyagramları (solda 12 Mayıs, sağda 17 Mayıs).



Şekil 4.17: Seyyar donatı hareket diyagramları (solda 18 Mayıs, sağda 23 Mayıs).

Seyyar donatı hareket diyagramları incelendiğinde, donatıların mekândaki hareketliliğinin farklı günlerde büyük oranda değişiklik gösterdiği belirlenmiştir. Diyagramlar hareketliliğin seviyesine göre düşük, orta ve yüksek hareketli olacak şekilde sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırma seyyar donatıların çakıştırılmış haritalarda zeminde taradıkları alan üzerinden yapılmıştır. 4-5-12 Mayıs diyagramlarında düşük, 3-9-17-18 Mayıs diyagramlarında orta ve 10-11-23 Mayıs diyagramlarında ise yüksek seviyede hareketlilik görülmektedir.



Şekil 4.18: Düşük hareketlilik gözlenen diyagramlar (4-5-12 Mayıs).



Şekil 4.19: Orta hareketlilik gözlenen diyagramlar (3-9-17-18 Mayıs).



Şekil 4.20: Yüksek hareketlilik gözlenen diyagramlar (10-11-23 Mayıs).

Düşük hareketlilik gözlenen günler incelendiğinde (Şekil 4.18), gözlem çalışmalarının 09:50-11:10 saatleri arasında tamamlandığı görülmektedir. 4 Mayıs ve 12 Mayıs tarihlerindeki gözlemler rehberlik derslerinde, 5 Mayıs tarihindeki gözlem ise ana derste yapılmıştır. Düşük hareketlilik gözlenen üç tarih de, haftanın son günleri olan perşembe ve cuma günlerine denk gelmektedir. Ayrıca 5 ve 12 Mayıs tarihleri çocukların evlerinden kendi oyuncaklarını getirdikleri günlerdir.

Orta hareketlilik gözlenen günlerde gözlem çalışması, 09:30-15:50 aralığına yayılan geniş bir zaman dilimini kapsamaktadır (Şekil 4.19). 3 Mayıs ve 18 Mayıs gözlemleri rehberlik derslerinde, 9 Mayıs ve 17 Mayıs gözlemleri ana derslerde gerçekleştirilmiştir. Diyagramlardan iki tanesi (3-17 Mayıs) çarşamba, birer tanesi salı (9 Mayıs) ve perşembe (18 Mayıs) günlerine aittir. Orta hareketlilik seviyesine sahip tarihlerden yalnızca 18 Mayıs günü oyuncak günüdür.

Yüksek hareketlilik grubu gözlemleri 10:05-15:10 saatleri arasında; salı, çarşamba ve perşembe günlerinde yürütülmüştür (Şekil 4.20). 10 Mayıs ve 23 Mayıs günlerinde gözlem ana derslerde yapılırken 11 Mayıs'ta rehberlik dersinde gerçekleştirilmiştir. Gözlem çalışmalarının yapıldığı tarihlerin hiçbirinde çocuklar evden oyuncak getirmemiştir.

Düşük, orta ve yüksek hareketlilik gözlenen günler karşılaştırıldığında gözlemlerin yapıldığı zaman diliminin ve dersin, seyyar donatı hareketliliği üzerinde bir etkisi olmadığı sonucuna varılmıştır. Orta ve yüksek hareketlilik gözlenen günlerin çoğunlukla hafta ortasına, düşük hareketlilik gözlenen günlerin ise haftanın son günlerine denk gelmesi çocukların mekândaki hareketliliğinin haftanın günleriyle ilişkisi olabileceğini düşündürmektedir. Ayrıca oyuncak günlerinde düşük ve orta hareketlilik gözlenmesi, çocukların dikkatlerini çeken uyaranların fazla olması durumunda mekânla daha az ilişki kurma ve müdahalede etme eğiliminde olduklarını göstermektedir. "Seyyar donatı hareket diyagramları" mekândaki değişimlerin takip

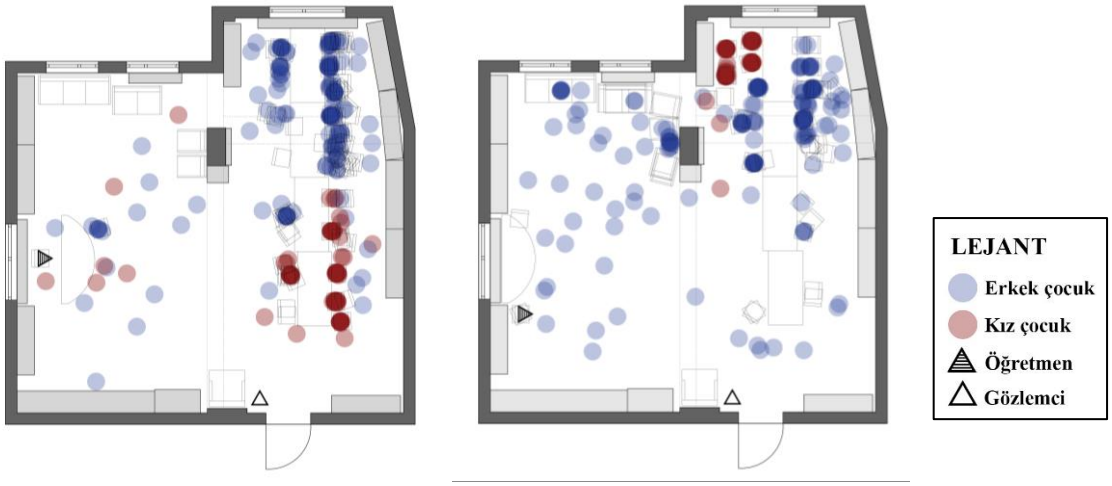
edilebilmesine olanak sağlamasının yanı sıra çocukların mekânı ne ölçüde aktif kullandıklarını da ortaya koymaktadır.

4.4.3. Yoğunluk Haritaları Analizi

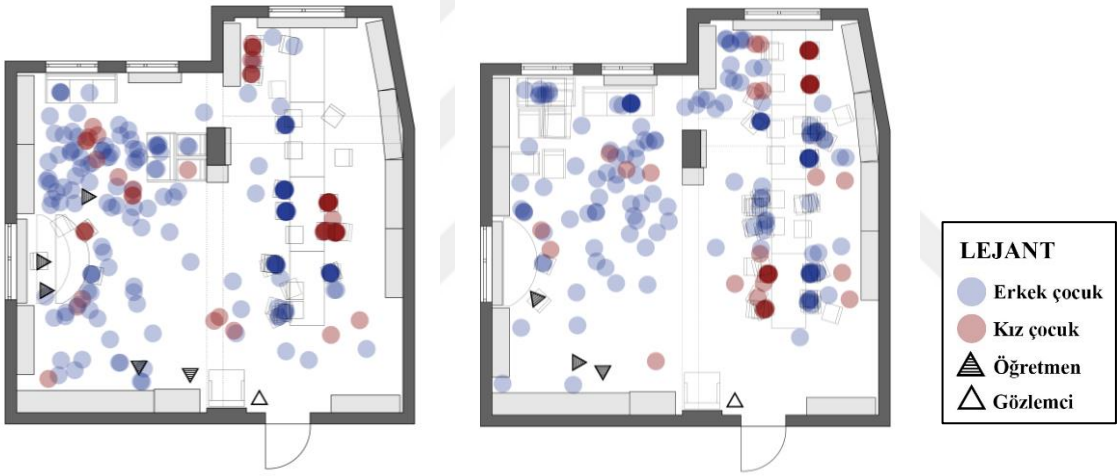
"Yoğunluk haritaları" çocukların mekân içindeki dolaşımlarını, mekânın kullanım yoğunluğunu ve bunların cinsiyete göre nasıl farklılık gösterdiğini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Yapılan on beşer dakikalık sistematik gözlemlerle, her dakika başında çocukların mekândaki konumları belirlenmiş ve bu haritalar üst üste çakıştırılarak yoğunluk haritaları elde edilmiştir.

Haritalar on beş dakikalık gözlem sürecindeki hareketliliği ve mekânda yoğun olarak kullanılan alanları grafik bir anlatımla ifade etmeyi hedeflemiştir. Bu doğrultuda yalın ve anlaşılır bir temsil dili oluşturulmuştur. Çocukları temsil eden sembollerin saydamlığı arttırılarak haritadaki katmanlaşmanın ve çakışmaların aktarılması sağlanmıştır. Böylece renklerin yoğunluğuna göre hangi alanlarda çocukların daha fazla bulunduğu ifade edilmiştir. Cinsiyet faktörünün etkisinin incelenebilmesi için erkek çocuklar mavi, kız çocuklar kırmızı renk ile temsil edilmiştir. Haritalarda altlık olarak "seyyar donatı hareket diyagramları" kullanılarak mobilya hareketleriyle mekânın kullanım yoğunluğu arasındaki ilişki ortaya konmuştur. Gözlem süresi boyunca gözlemci, tüm mekâna hâkim olacak bir noktada sabit olarak konumlanmıştır. Çocukların mekândaki davranışlarını belirleyen parametrelerden biri de sosyal etkileşimler olduğu için bu sayede gözlemcinin etkisi en aza indirilmeye çalışılmıştır. Harita üzerinde gözlemcinin konumu belirtilmiştir. Ön gözlemlerde çocuklar kendi başlarına oyun oynarken veya etkinlik yaparken bile öğretmenle etkileşim halinde olma ihtiyacında oldukları belirlenmiştir. Mekândaki hareketi belirleyen önemli etkenlerden biri de öğretmenin sınıftaki konumu ve dolaşımıdır. Bu sebeple öğretmenin mekândaki konumlanması da haritalara işlenmiştir.

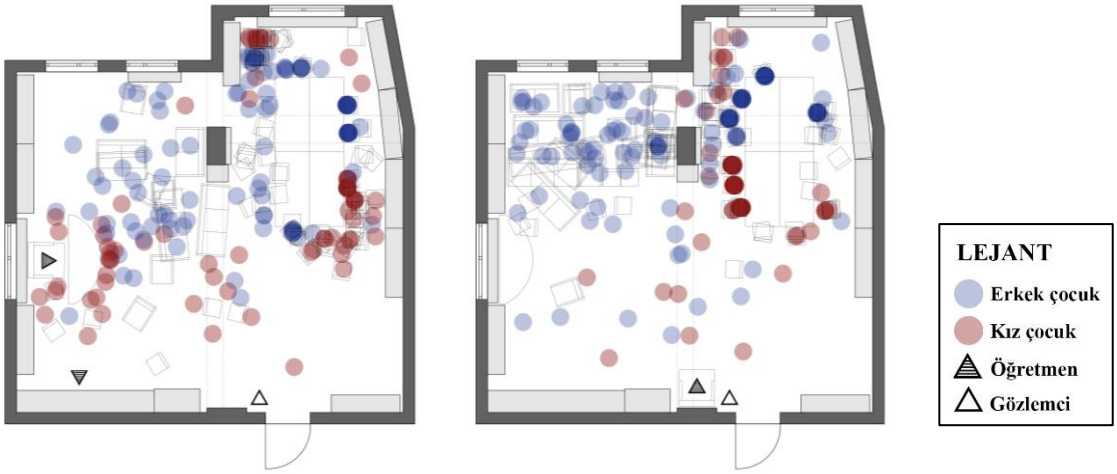
Yoğunluk haritaları incelendiğinde çocukların mekândaki dolaşımlarını ve kullanım yoğunluğunu etkileyen potansiyel faktörler göze çarpmaktadır. Bu faktörler; öğretmen, gözlemci, sabit donatıların konumu, seyyar donatıların konumu, mekândaki boşluk ve doluluklar, cinsiyet, mekândaki uyaranlar ve gözlemin yapıldığı gün ve saat olarak belirlenmiştir. Yoğunluk haritalarında, bu faktörlerin mekânın kullanımı üzerindeki etkileri irdelenecektir.



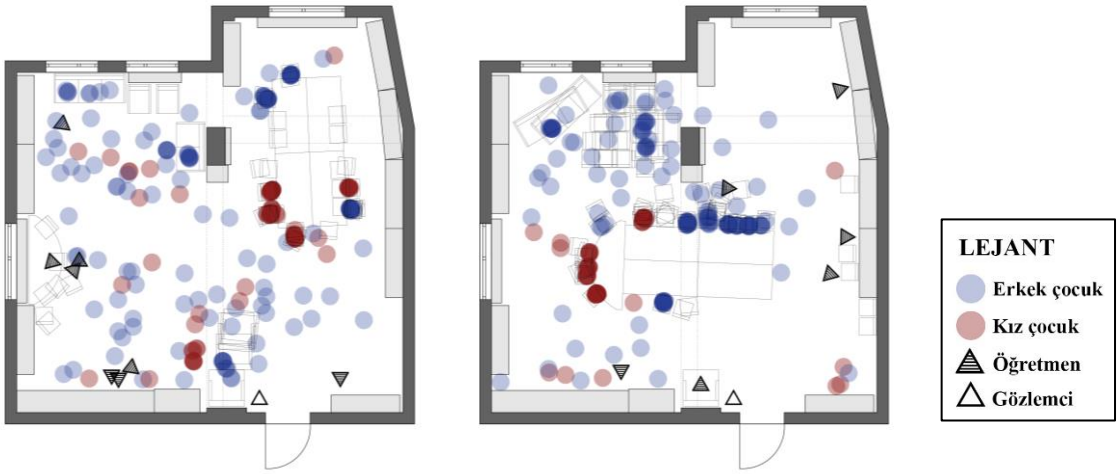
Şekil 4.21: Yoğunluk haritaları (solda 3 Mayıs, sağda 4 Mayıs).



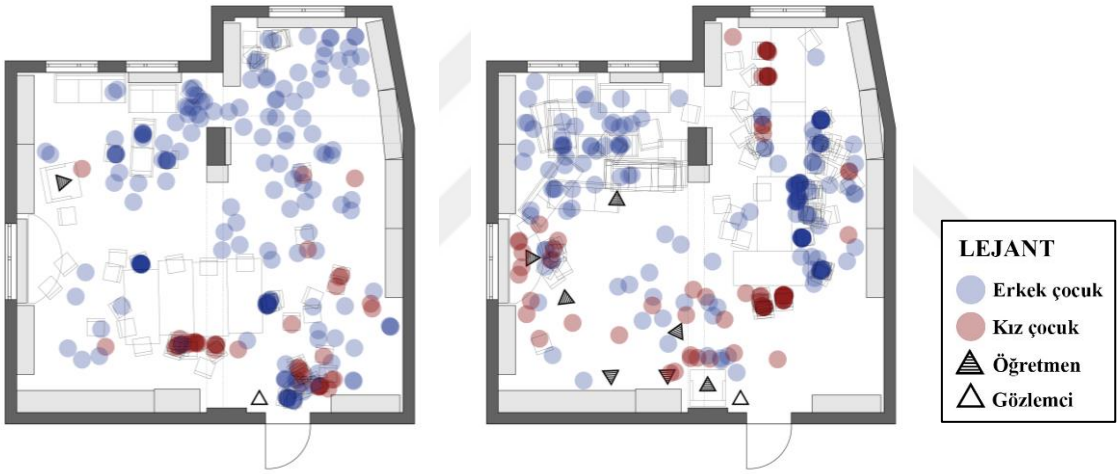
Şekil 4.22: Yoğunluk haritaları (solda 5 Mayıs, sağda 9 Mayıs).



Şekil 4.23: Yoğunluk haritaları (solda 10 Mayıs, sağda 11 Mayıs).



Şekil 4.24: Yoğunluk haritaları (solda 12 Mayıs, sağda 17 Mayıs).



Şekil 4.25: Yoğunluk haritaları (solda 18 Mayıs, sağda 23 Mayıs).

Alan çalışmasının katılımcıları olan "kozalaklar sınıfı" öğrencileri erken çocukluk dönemindedir. Bu dönemdeki çocuklar, benlik duygularının gelişmeye başlamasıyla birlikte bağımsız birer birey olarak çevreleriyle ilişki kurma eğilimi gösterseler de bir yetişkinin gözetiminde olmaya ve iletişim kurmaya ihtiyaç duyarlar. Çocukların okulda geçirdikleri süre boyunca bakım veren yerine geçen bu yetişkin öğretmenleridir. Yapılan gözlemler sırasında çocukların serbest oyun zamanlarında bile öğretmenleriyle iletişim kurma ve paylaşımda bulunma eğilimi gösterdikleri belirlenmiştir. Bu nedenle sınıf içerisinde öğretmenin konumu çocukların davranışına etki eden önemli bir faktördür. 3-5-10-12 ve 23 Mayıs tarihlerine ait yoğunluk haritaları incelendiğinde çocukların öğretmenle etkileşimleri ve bu etkileşimin mekân kullanımı üzerindeki etkisi görülmektedir (Şekil 4.21, Şekil 4.22, Şekil 4.23, Şekil 4.24, Şekil

4.25). Diğer günlerden farklı olarak bu tarihlerde daha yoğun bir etkileşim görülmesinin nedenleri öğretmenin çocuklarla aktif sözlü iletişimi sürdürmesi, çocukların dramatik oyunlarına katılması veya çocukların ilgisini çekecek bir faaliyette bulunması olarak tespit edilmiştir.

Sistematik gözlem çalışmasına başlamadan önce üç ay süren ön gözlem ve araştırmalar yürütülmüştür. Çocuklarla ilişki kurma ve onları tanıma dönemi olarak planlanan bu süreç, çocukların sınıfta bir gözlemcinin varlığına alışması için önem arz etmektedir. Bu sayede, gözlemcinin çocukların mekândaki etkinliği üzerindeki etkisi en aza indirgenmeye çalışılmıştır. Gözlem çalışmaları sırasında, zorunlu haller dışında çocuklarla sözel ve fiziksel ilişki kurmaktan kaçınılmıştır. Haritalarda bu durum net bir şekilde okunabilmektedir.

Sınıftaki sabit donatıların konumları ve fonksiyonları mekândaki dolaşımı ve yoğunluğu etkileyen bir diğer faktördür. Sabit donatılar; oyuncak rafları, askılık, panolar ve depolama üniteleridir. Oyuncak rafları objelerin, etkinlik malzemelerin ve oyuncakların depolanması işlevlerinin yanı sıra çocuklar tarafından oyun yüzeyi olarak da kullanılmaktadır. Çocuklara ait kişisel dolaplarının bulunduğu depolama ünitesi özellikle resim çizmek gibi masa başı etkinlikleri sırasında çocukların etkileşimde bulunduğu noktalardandır. 17 Mayıs tarihine ait haritada bu ilişki görülebilir (Şekil 4.24). Çocukların en yoğun etkileşim sağladığı sabit donatı oyuncak mutfak ünitesidir. 4-5-9-10 ve 11 Mayıs haritalarında ünite önündeki yoğunlaşma belirgindir (Şekil 4.21, Şekil 4.22, Şekil 4.23).

Seyyar donatıların hareketi bir önceki bölümde diyagramlar üzerinden incelenmiştir. Yoğunluk haritaları da hareket diyagramlarıyla paralellik göstermektedir. Donatı hareketliliğinin yüksek olduğu yerlerde çocukların hareketlerinde de yoğunluk tespit edilmiştir (Şekil 4.20, Şekil 4.23, Şekil 4.25). Hareketliliğin düşük olduğu haritalarda ise yoğunluk, mekândaki boş alanlara daha homojen bir şekilde yayılmıştır (Şekil 4.18, Şekil 4.21, Şekil 4.22, Şekil 4.24). Bu durum çocukların eylemleri sırasında seyyar donatılara müdahalede bulundukları gibi donatılardan bağımsız eylemde bulunduklarını da göstermektedir.

Plan düzlemi üzerinde mekândaki boşluk ve dolulukların yoğunluk ile ilişkisi incelendiğinde anlamlı bir sonuca ulaşılamamıştır. 5-9-12 ve 18 Mayıs haritalarında boş alanlarda daha yoğun hareketlilik gözlenirken (Şekil 4.22, Şekil 4.24, Şekil 4.25), 3-10-11 ve 17 Mayıs'ta hareketlilik daha dar ve sıkışık alanlarda yoğunlaşmıştır (Şekil 4.21, Şekil 4.23, Şekil 4.24). Bu durum

mekândaki yoğunluğun plan düzlemindeki boşluk ve doluluktan ziyade çocukların eylemleriyle ilgili olduğu göstermektedir.

Mekândaki yoğunluk ve dolaşım üzerinde cinsiyet faktörü önemli bir etkendir. Haritalar incelendiğinde kız çocuklarının erkek çocuklara göre aynı konumda daha uzun süre bulunduğu ve mekân içindeki dolaşımlarının daha sınırlı olduğu belirlenmiştir. Kız çocukları genellikle masa başı etkinliklerine ve oyunlarına erkeklerden daha ilgilidirler ve konsantrasyon süreleri daha uzundur. Bu sebeple yoğunluk haritalarında kız çocukların hareketleri belirli noktalarda odaklanmıştır. 10 ve 18 Mayıs hariç bütün haritalarda bu etki görülebilir. Erkek çocuklarda ise hareketliliğin bireyler arasında farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bazı öğrenciler resim yapmak veya legolarla oynamak gibi masa başı etkinliklere ilgi duyarken, diğerleri daha aktif fiziksel hareket gerektiren oyunlara yönelmektedir. Bu durum cinsiyet faktöründen bağımsız olarak çocukların kişiliklerinin ve ilgi alanlarının da hareketliliğe etki edebileceğini göstermektedir.

Gözlemlerin yapıldığı gün ve saatlerin mekândaki hareketliliğe etkisi incelendiğinde anlamlı bir veri elde edilememiştir. Ancak çocukların evden kendi oyuncaklarını getirdiği günler olan 5-12 ve 18 Mayıs haritalarında, özellikle masa çevresindeki yoğunlaşmaların daha az görüldüğü ve mekândaki hareketliliğin arttığı tespit edilmiştir (Şekil 4.22, Şekil 4.24, Şekil 4.25). Bu nedenle dışarıdan gelen yabancı uyaranların artması durumunda çocukların odaklanma sürelerinin azaldığı ve mekândaki etkileşimlerin arttığı söylenebilir.

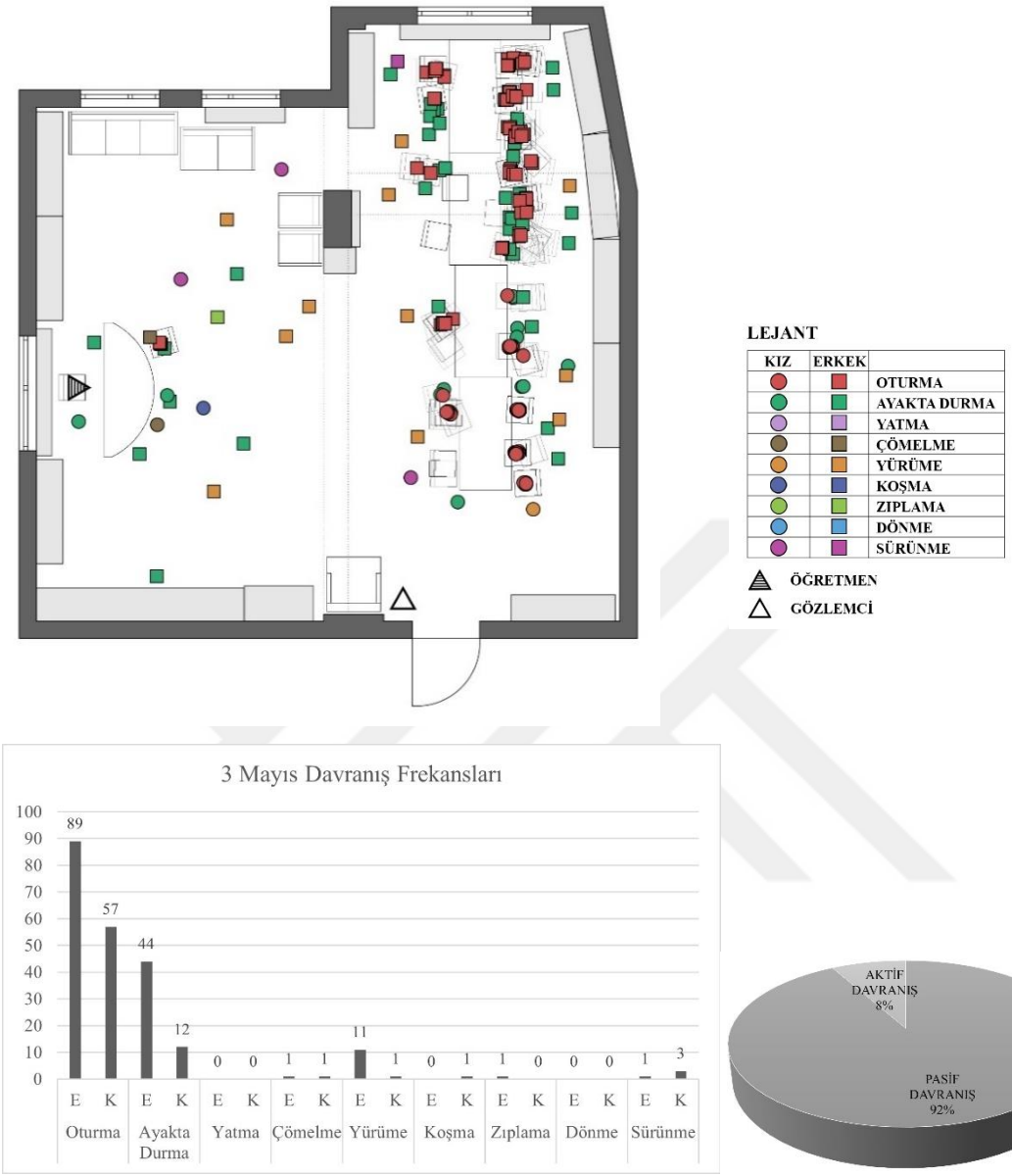
4.4.4. Fiziksel Davranış Haritaları Analizi

"Fiziksel davranış haritaları" çocukların ortaya koyduğu davranışların mekânla ilişkisini sorgulamak amacıyla oluşturulmuştur. Çalışma kapsamında incelenen davranış modelleri fiziksel eylemlerle sınırlandırılmıştır. Bunun sebebi, sosyal davranışların çocukların kişilikleri, sosyal ve duygusal gelişimleri, iletişim becerileri gibi pek çok etkene bağlı olması ve bu konularda yeterince veri elde edilemeyecek olmasıdır. Yapılan ön gözlem çalışmaları neticesinde çocukların ortaya koydukları fiziksel davranış türleri belirlenmiş ve bu davranışlar pasif ve aktif olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Pasif fiziksel davranışlar oturma, ayakta durma, yatma ve çömelme; aktif fiziksel davranışlar ise yürüme, koşma, zıplama, dönme ve sürünmedir. Bu sınıflandırma yapılırken davranışın sonucunda çocuğun konumunda bir değişiklik olup olmadığı belirleyici unsur olarak kabul edilmiştir. Böylece çalışma sonunda çocukların mekândaki hareketliliği ve yer değiştirme eğilimleri hakkında da veri elde edilecektir. "Fiziksel davranış haritaları" şu dört araştırma sorusuna cevap aramaktadır:

- Sınıf mekânında çocuğun davranışını yönlendiren fiziksel ve sosyal etmenler nelerdir?
- Mekânsal davranışların ortaya çıkmasında cinsiyet rollerinin etkinliği nedir?
- Çocukların hareketlilik düzeyini etkileyen mekânsal parametreler nelerdir?
- Çocuğun davranışları mekândaki fiziksel değişimler ile nasıl ilişkilenmektedir?

Haritalar oluşturulurken yoğunluk haritalarında da kullanılan plan altlıkları üzerinde, çocukların ortaya koyduğu davranışlar belirlenen simgelerle mekândaki konumlarına işaretlenmiştir. Böylece on beş dakika boyunca, her dakika başında çocukların mekânın neresinde hangi davranışlarda bulunduğu üst üste çakıştırılarak görselleştirilmiştir. Haritalardaki her bir simge bir andaki davranışa (çocuğa) referans vermektedir. Her davranış türü farklı renkteki simgelerle sembolize edilmektedir. Çocukların mekânsal davranışına cinsiyet faktörünün etkisini belirlemek için kız çocukları daire, erkek çocukları kare şekilleriyle temsil edilmiştir. Yoğunluk haritalarında olduğu gibi öğretmen ve gözlemcinin mekândaki konumları da haritalara işaretlenmiştir.

Her gözlem günü için fiziksel davranış haritalarındaki veriler kullanılarak davranış çizelgeleri oluşturulmuştur (Tablo 4.3-4.4-4.5-4.6-4.7-4.8-4.9-4.10-4.11-4.12). Bu çizelgelerde her dakika için kız ve erkek çocukların davranışlarının türlerine göre frekansları, gözlem sürecindeki her davranışa ait toplam frekanslar ve pasif-aktif davranış frekansları belirtilmiştir. Böylece gözlem süresinde her dakika için hangi davranışın kız ve erkek çocuklar tarafından kaç kere gerçekleştirildiği takip edilebilmektedir. Çizelgelerden elde edilen verilerden hareketle davranış frekanslarını görsel olarak ifade eden çubuk grafikler hazırlanmıştır. Bu grafikler davranış türlerinin cinsiyetlere göre dağılımını göstermektedir. Çubuk grafiklere ek olarak her gözlem günü için pasif ve aktif davranış oranlarını belirten pasta grafikleri oluşturulmuştur. "Fiziksel davranış haritaları" hazırlanan grafikler ve çizelgelerdeki veriler doğrultusunda analiz edilecektir.



Şekil 4.26: 3 Mayıs fiziksel davranış haritası, davranış frekansları grafiği ve aktif-pasif davranış oranı grafiği.

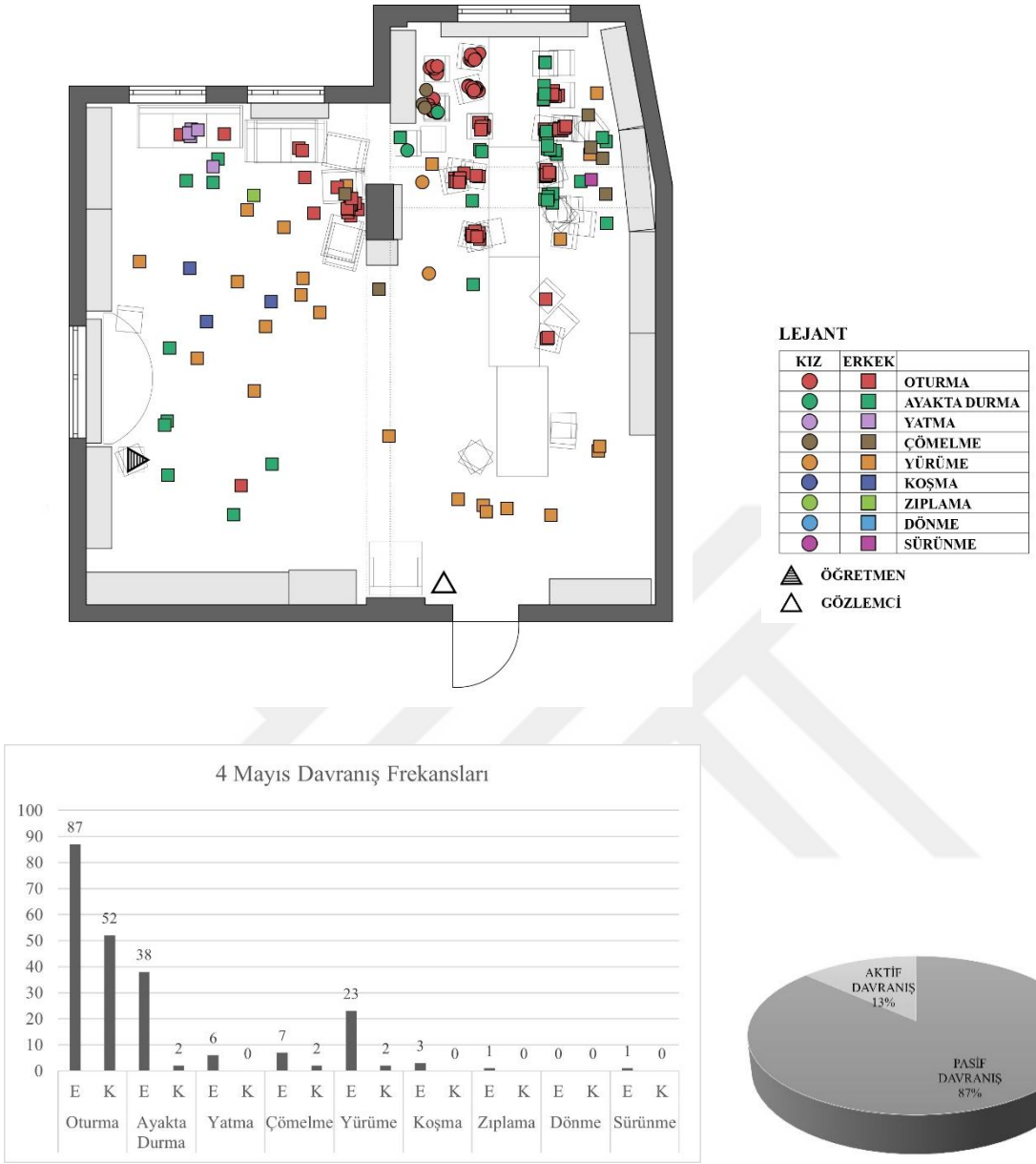
3 Mayıs haritası incelendiğinde çocukların çoğunlukla masaların etrafında konumlandıkları görülmektedir. Masaların çevresinde yoğunlukla pasif davranışlar olan oturma ve ayakta durma ortaya konulmuştur. Diğer bir etkileşim noktası, öğretmenin bulunduğu masa ve çevresidir. Sınıf içindeki serbest dolaşımın sınırlı olduğu dikkati çekmektedir. Davranış frekansları grafiğinde, gözlenen davranış türlerinin çeşitliliğinin az olduğu görülebilir. Pasif-aktif davranış oranları incelendiğinde pasif davranışın 92%, aktif davranışın 8% olduğu belirlenmiştir. Pasif davranış oranının bu kadar yüksek olmasında, gözlem süresince çocukların çoğunlukla masa başı etkinlikleri gerçekleştirmesinin etkisi olduğu düşünülmektedir.

Tablo 4.3: 3 Mayıs gözlemine ait davranış türlerini ve frekanslarını gösteren çizelge.

3 MAYIS ÇARŞAMBA DAVRANIŞ ÇİZELGESİ																				
DAKİKA	PASİF DAVRANIŞ								AKTİF DAVRANIŞ											
	Oturma		Ayakta Durma		Yatma		Çömelme		Yürüme		Koşma		Zıplama		Dönme		Sürünme	
	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K
1	4	3	5	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	2
2	5	2	4	1	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
3	4	3	4	2	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-
4	4	3	3	2	-	-	-	-	2	-	-	-	1	-	-	-	-	-
5	5	4	3	-	-	-	-	-	1	-	-	1	-	-	-	-	-	-
6	7	5	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
7	7	5	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
8	8	5	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
9	7	5	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
10	6	4	3	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
11	3	3	5	1	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	1	-
12	5	4	4	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
13	8	3	2	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
14	8	3	1	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
15	8	5	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TOPLAM	89	57	44	12	0	0	1	1	11	1	0	1	1	0	0	0	1	3
	146		56		0		2		12		1		1		0		4	
	204								18									

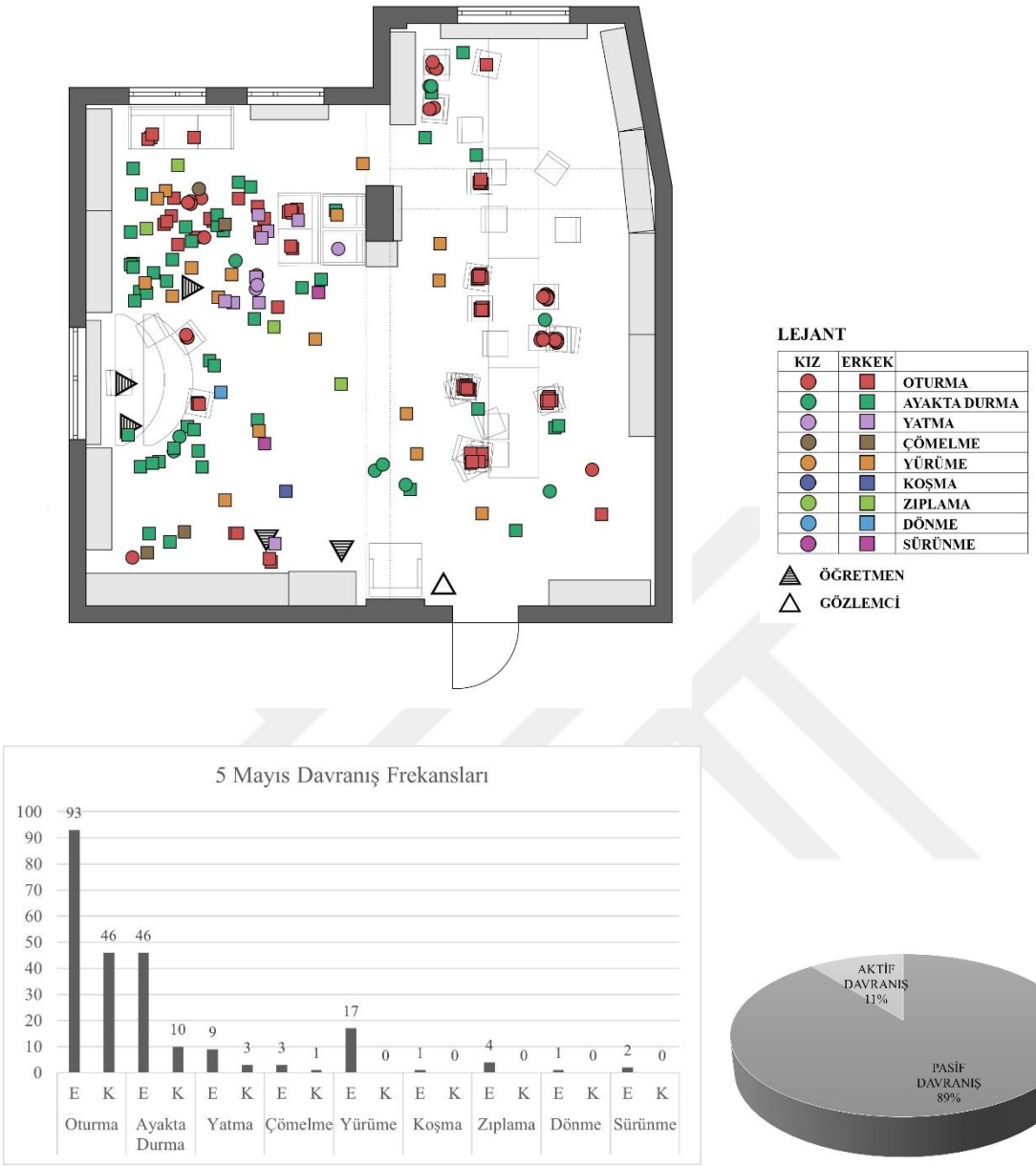
Tablo 4.4: 4 Mayıs gözlemine ait davranış türlerini ve frekanslarını gösteren çizelge.

4 MAYIS PERŞEMBE DAVRANIŞ ÇİZELGESİ																				
DAKİKA	PASİF DAVRANIŞ								AKTİF DAVRANIŞ											
	Oturma		Ayakta Durma		Yatma		Çömelme		Yürüme		Koşma		Zıplama		Dönme		Sürünme	
	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K
1	4	4	6	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2	6	4	1	-	1	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1	-
3	7	4	2	-	1	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
4	5	3	3	-	2	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
5	5	3	3	-	1	-	1	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
6	6	4	1	-	1	-	2	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
7	7	4	2	-	-	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-
8	5	4	3	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-
9	7	3	2	1	-	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-
10	6	2	1	1	-	-	2	-	2	1	-	-	-	-	-	-	-	-
11	6	3	5	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
12	6	4	3	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-
13	6	4	2	-	-	-	-	-	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-
14	5	3	3	-	-	-	-	-	3	1	-	-	-	-	-	-	-	-
15	6	3	1	-	-	-	-	1	2	-	1	-	1	-	-	-	-	-
TOPLAM	87	52	38	2	6	0	7	2	23	2	3	0	1	0	0	0	1	0
	139		40		6		9		25		3		1		0		1	
	194								30									



Şekil 4.27: 4 Mayıs fiziksel davranış haritası, davranış frekansları grafiği ve aktif-pasif davranış oranı grafiği.

4 Mayıs tarihinde pasif davranışlar pencereye yakın kısımda masaların etrafında, oyuncak mutfak ünitesinin önünde ve oturma grubunun olduğu alanda yoğunlaşmıştır. Aktif davranışların ise mekân içerisinde daha homojen bir yayılım gösterdiği söylenebilir. Kız çocuklarının çoğunlukla oyuncak mutfak ünitesinin önünde vakit geçirdiği ve pasif davranışlar sergilediği görülmektedir. Çocukların öğretmenle etkileşimi düşük seviyededir. Davranış oranları incelendiğinde pasif davranışların 87%, aktif davranışların 13% olduğu tespit edilmiştir.



Şekil 4.28: 5 Mayıs fiziksel davranış haritası, davranış frekansları grafiği ve aktif-pasif davranış oranı grafiği.

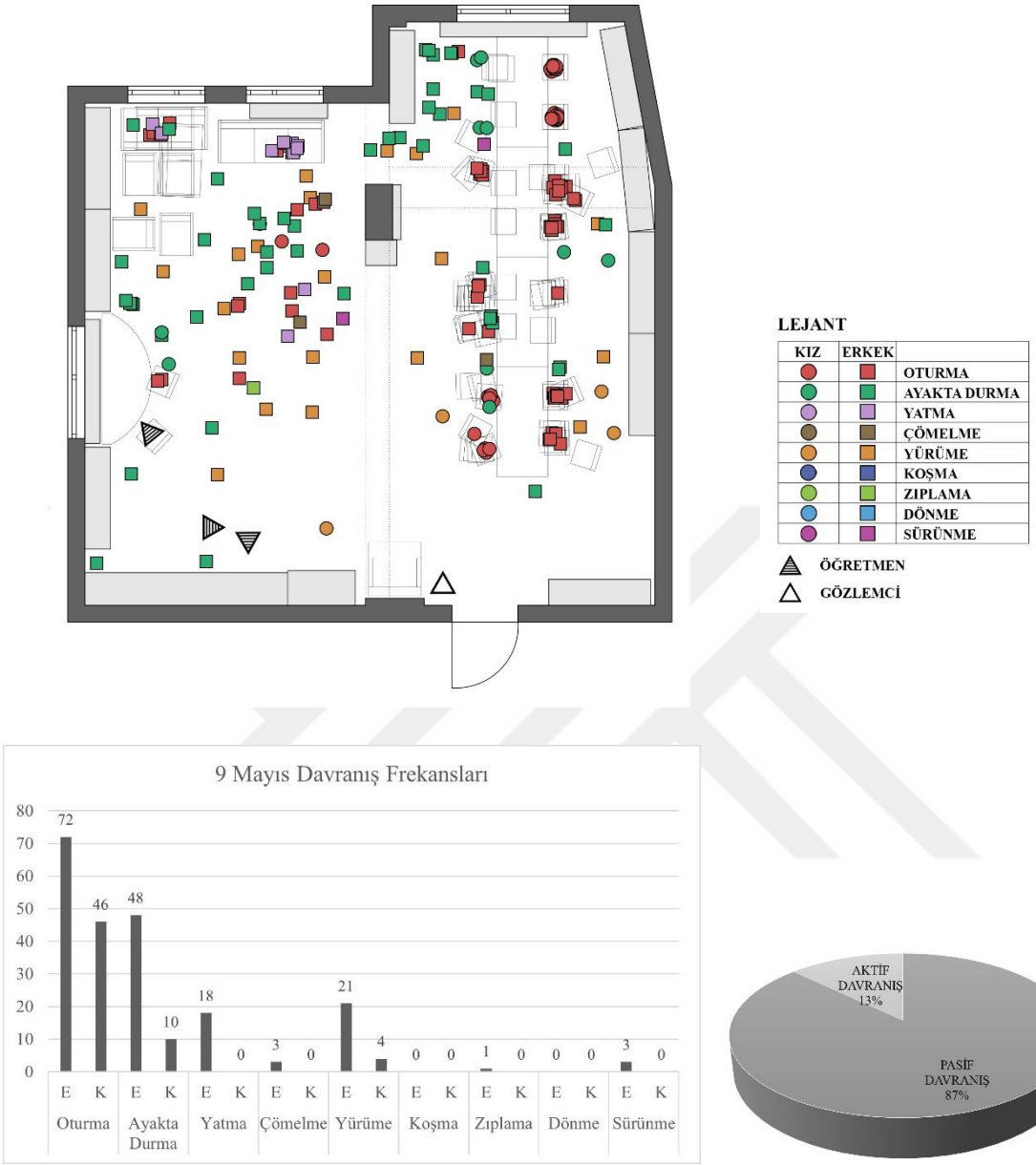
5 Mayıs haritasında, yoğunluğun nispeten mekânda daha dengeli dağıldığı söylenebilir. Özellikle oturma grubunun önündeki alanda ve öğretmenin gözlem süresince konumlandığı alanlarda yoğunluk daha fazladır. Bu durum çocukların öğretmenle aktif iletişim içerisinde olduğunu göstermektedir. Davranışların mekân içerisinde geniş bir alana yayılmış olması çocukların sıkça yer değiştirdiğini gösterse de davranış türlerine göre değerlendirildiğinde hareketliliğin düşük olduğu anlaşılmaktadır. Pasif davranış oranının 89%, aktif davranış oranının 11% olması bu çıkarımı desteklemektedir.

Tablo 4.5: 5 Mayıs gözlemine ait davranış türlerini ve frekanslarını gösteren çizelge.

5 MAYIS CUMA DAVRANIŞ ÇİZELGESİ																		
DAKİKA	PASİF DAVRANIŞ								AKTİF DAVRANIŞ									
	Oturma		Ayakta Durma		Yatma		Çömelme		Yürüme		Koşma		Zıplama		Dönme		Sürünme	
	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K
1	5	3	3	1	2	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2	6	3	3	1	-	-	-	-	1	-	-	-	1	-	-	-	1	-
3	6	3	3	1	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-
4	6	3	5	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
5	6	2	2	2	-	-	1	-	2	-	-	-	1	-	-	-	-	-
6	5	3	-	1	3	-	1	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-
7	5	4	2	-	-	-	1	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-
8	4	4	4	-	-	-	-	-	2	-	-	-	1	-	-	-	-	-
9	6	3	6	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
10	6	4	5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-
11	8	3	2	1	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-
12	7	4	4	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
13	6	3	5	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-
14	10	2	-	1	1	1	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
15	7	2	2	-	1	2	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	93	**46**	**46**	**10**	**9**	**3**	**3**	**1**	**17**	**0**	**1**	**0**	**4**	**0**	**1**	**0**	**2**	**0**
TOPLAM	**139**		**56**		**12**		**4**		**17**		**1**		**4**		**1**		**2**	
	211								**25**									

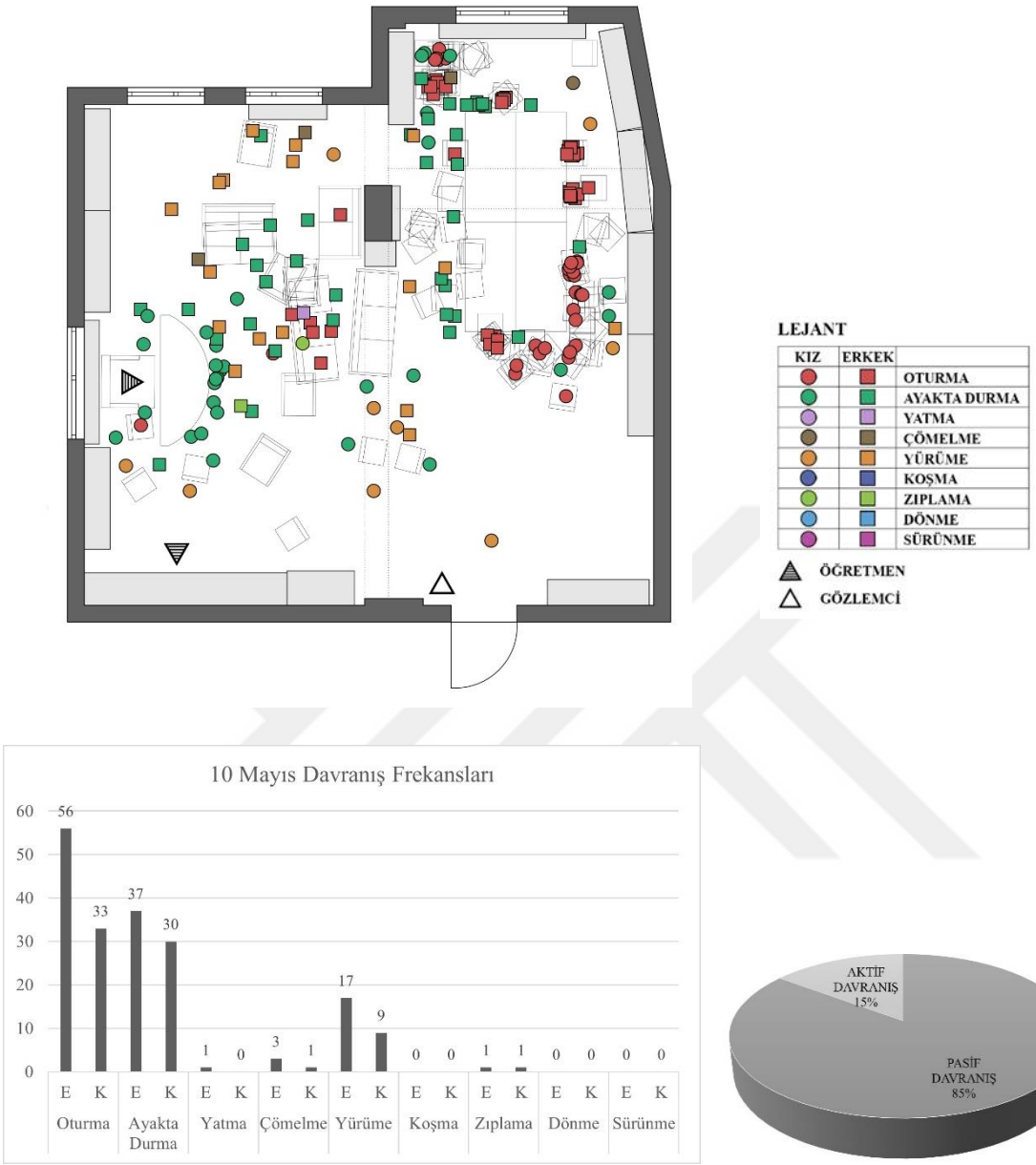
Tablo 4.6: 9 Mayıs gözlemine ait davranış türlerini ve frekanslarını gösteren çizelge.

9 MAYIS SALI DAVRANIŞ ÇİZELGESİ																		
DAKİKA	PASİF DAVRANIŞ								AKTİF DAVRANIŞ									
	Oturma		Ayakta Durma		Yatma		Çömelme		Yürüme		Koşma		Zıplama		Dönme		Sürünme	
	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K
1	5	4	-	-	2	-	-	-	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2	7	4	2	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-
3	3	4	5	-	1	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
4	2	4	5	-	2	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-
5	6	4	2	-	1	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-
6	3	3	4	-	1	-	-	-	2	1	-	-	1	-	-	-	-	-
7	5	3	4	1	1	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
8	5	3	2	1	1	-	1	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-
9	7	2	2	2	1	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
10	4	2	4	2	1	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-
11	4	2	5	-	1	-	-	-	1	2	-	-	-	-	-	-	-	-
12	5	2	3	2	1	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-
13	4	2	3	2	2	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1	-
14	6	3	3	-	2	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-
15	6	4	4	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	72	**46**	**48**	**10**	**18**	**0**	**3**	**0**	**21**	**4**	**0**	**0**	**1**	**0**	**0**	**0**	**3**	**0**
TOPLAM	**118**		**58**		**18**		**3**		**25**		**0**		**1**		**0**		**3**	
	197								**29**									



Şekil 4.29: 9 Mayıs fiziksel davranış haritası, davranış frekansları grafiği ve aktif-pasif davranış oranı grafiği.

9 Mayıs, masa başı faaliyetlerin yoğun olarak görüldüğü günlerdendir. Özellikle kız çocuklarının, gözlem süresi boyunca genellikle masa çevresinde pasif davranışlarda bulunduğu dikkati çekmektedir. Bununla birlikte, sınıftaki boş alanlarda aktif ve pasif davranışların dengeli bir şekilde dağıldığı görülmektedir. Çocukların öğretmenle etkileşimde olduğuna dair bir veri bulunmamaktadır. 5 Mayıs haritasında da olduğu gibi çocukların sınıf zemininde oturma ve yatma davranışları sergiledikleri belirlenmiştir. Pasif davranış oranı 87% ve aktif davranış oranı 13% olarak hesaplanmıştır.



Şekil 4.30: 10 Mayıs fiziksel davranış haritası, davranış frekansları grafiği ve aktif-pasif davranış oranı grafiği.

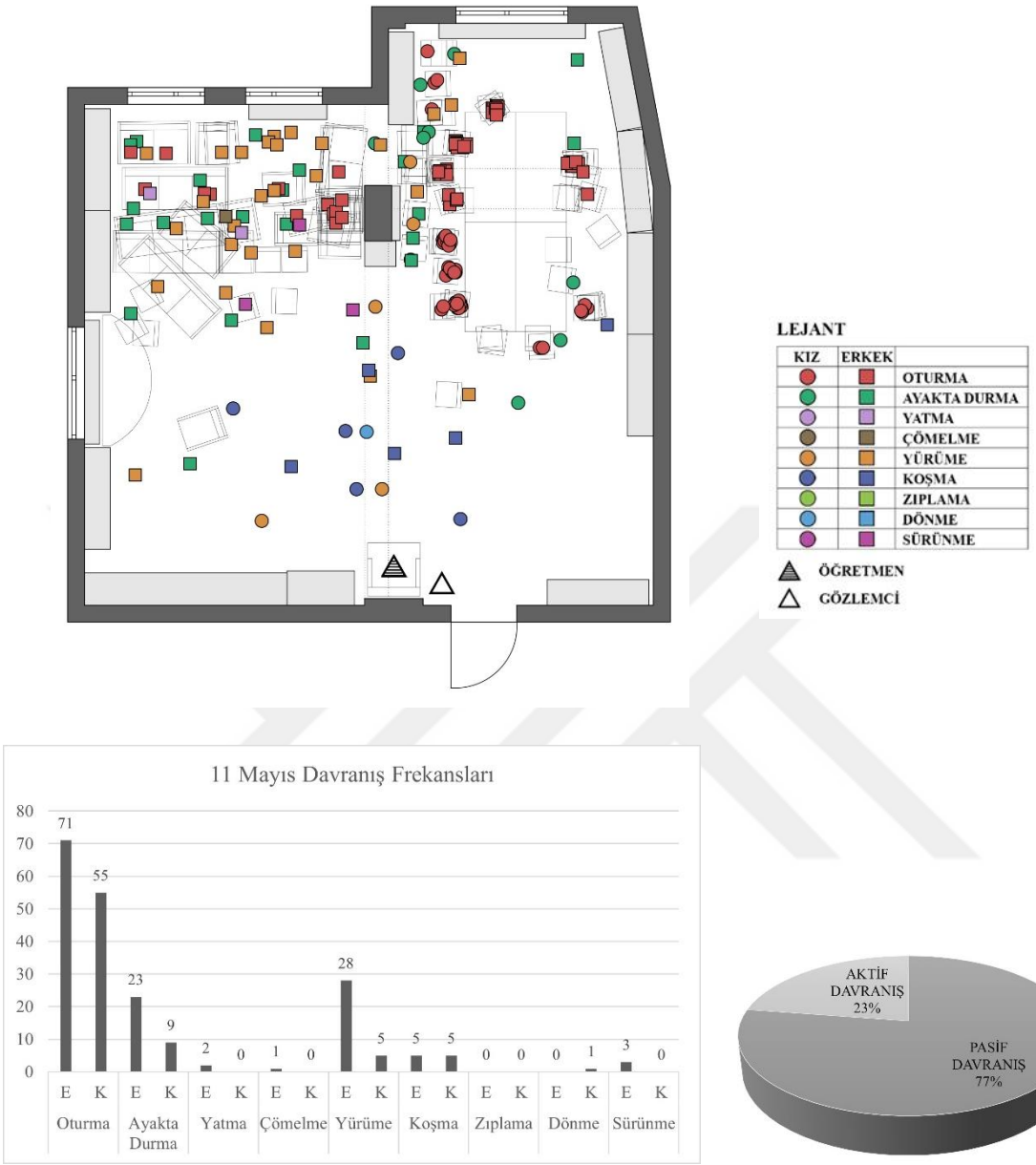
10 Mayıs haritasında, masaların etrafında ve oyuncak mutfak ünitesinin önünde pasif davranışlardan oluşan öbekleşmeler görülmektedir. Öğretmenin bulunduğu masanın çevresinde de yoğunlaşma göze çarpmaktadır. Çoğunlukla kız çocuklarının öğretmenle etkileşimde bulunduğu belirlenmiştir. Davranış frekansları grafiğinden hareketle davranış çeşitliliğinin az olduğu söylenebilir. Seyyar donatıların hareketliliğinin yüksek olmasına karşın çocukların fiziksel etkinliği düşüktür. Davranış oranları incelendiğinde, pasif davranışların 87% ile aktif davranışlara göre oldukça yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.7: 10 Mayıs gözlemine ait davranış türlerini ve frekanslarını gösteren çizelge.

10 MAYIS ÇARŞAMBA DAVRANIŞ ÇİZELGESİ																		
DAKİKA	PASİF DAVRANIŞ								AKTİF DAVRANIŞ									
	Oturma		Ayakta Durma		Yatma		Çömelme		Yürüme		Koşma		Zıplama		Dönme		Sürünme	
	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K
1	5	1	2	4	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2	4	2	2	2	-	-	-	-	2	1	-	-	-	-	-	-	-	-
3	2	1	4	4	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-
4	4	2	2	2	1	-	-	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-
5	5	2	2	3	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
6	3	2	3	1	-	-	1	-	1	2	-	-	-	-	-	-	-	-
7	4	2	3	2	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-
8	4	3	1	2	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-
9	4	5	1	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1	-	-	-	-	-
10	2	4	1	-	-	-	1	-	3	1	-	-	-	-	-	-	-	-
11	2	3	4	1	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
12	3	-	4	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
13	5	-	3	5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
14	4	3	2	-	-	-	-	-	2	2	-	-	-	-	-	-	-	-
15	5	3	3	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-
	56	**33**	**37**	**30**	**1**	**0**	**3**	**1**	**17**	**9**	**0**	**0**	**1**	**1**	**0**	**0**	**0**	**0**
TOPLAM	**89**		**67**		**1**		**4**		**26**		**0**		**2**		**0**		**0**	
	161								**28**									

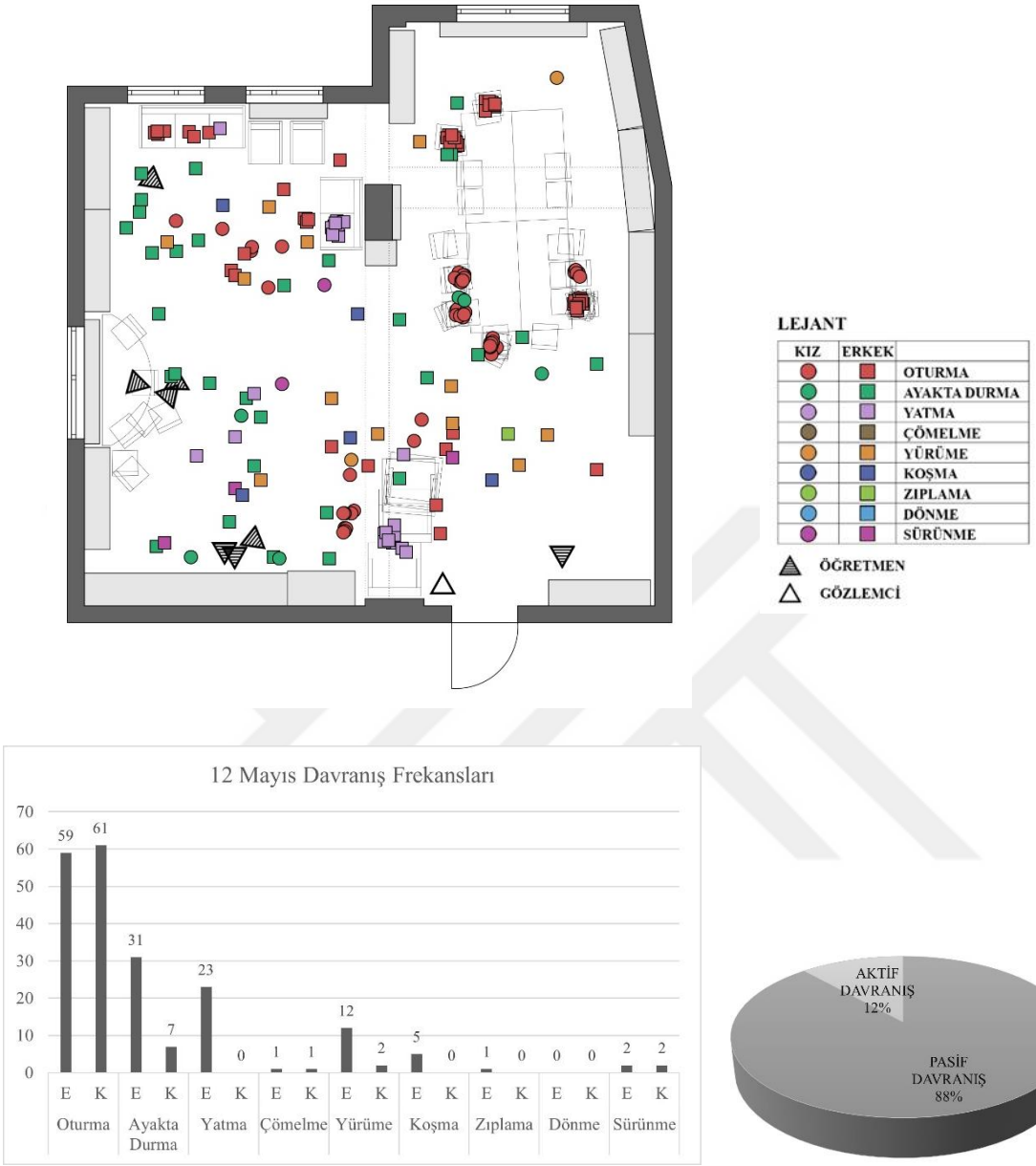
Tablo 4.8: 11 Mayıs gözlemine ait davranış türlerini ve frekanslarını gösteren çizelge.

11 MAYIS PERŞEMBE DAVRANIŞ ÇİZELGESİ																		
DAKİKA	PASİF DAVRANIŞ								AKTİF DAVRANIŞ									
	Oturma		Ayakta Durma		Yatma		Çömelme		Yürüme		Koşma		Zıplama		Dönme		Sürünme	
	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K
1	6	3	1	2	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2	5	5	1	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	1	-
3	6	3	-	-	-	-	-	-	2	1	1	1	-	-	-	-	-	-
4	6	4	2	1	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-
5	5	3	3	1	1	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-
6	6	3	2	-	-	-	-	-	-	1	1	1	-	-	-	-	-	-
7	5	4	-	-	1	-	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	2	-
8	4	3	1	2	-	-	-	-	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-
9	5	3	-	-	-	-	-	-	3	-	1	1	-	-	-	1	-	-
10	4	3	-	-	-	-	1	-	4	2	-	-	-	-	-	-	-	-
11	4	3	-	2	-	-	-	-	5	-	-	-	-	-	-	-	-	-
12	3	4	4	-	-	-	-	-	2	1	-	-	-	-	-	-	-	-
13	4	4	2	1	-	-	-	-	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-
14	4	5	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
15	4	5	3	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	71	**55**	**23**	**9**	**2**	**0**	**1**	**0**	**28**	**5**	**5**	**5**	**0**	**0**	**0**	**1**	**3**	**0**
TOPLAM	**126**		**32**		**2**		**1**		**33**		**10**		**0**		**1**		**3**	
	161								**47**									



Şekil 4.31: 11 Mayıs fiziksel davranış haritası, davranış frekansları grafiği ve aktif-pasif davranış oranı grafiği.

11 Mayıs tarihinde, mekândaki seyyar donatıların hareketliliği ve çocukların fiziksel etkinlik düzeyleri yüksektir. Diğer haritalarda olduğu gibi masa etrafında yoğunluk olsa da hareketliliğin tüm mekâna dağıldığı görülmektedir. Seyyar donatıların hareketliliğinin yüksek olması ve özellikle aktif davranışlara bu alanda sıkça rastlanması, çocukların mobilyaları oyunlarına dahil ettiğini göstermektedir. Çocukların öğretmenle fiziksel iletişimlerinin eksikliği dikkati çekmektedir. Aktif davranış oranı 23% ile diğer günlere göre daha yüksektir.



Şekil 4.32: 12 Mayıs fiziksel davranış haritası, davranış frekansları grafiği ve aktif-pasif davranış oranı grafiği.

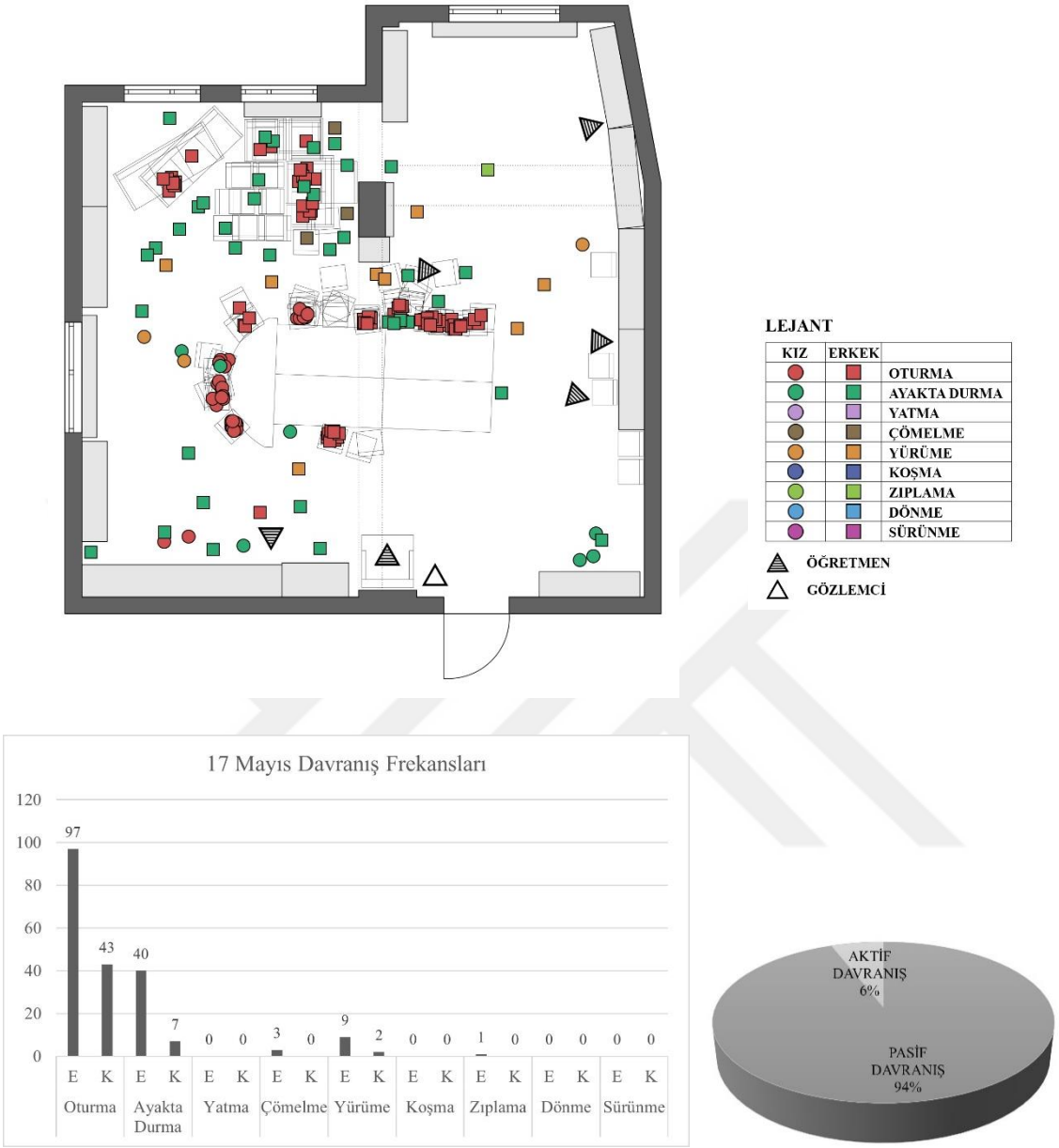
12 Mayıs haritası incelendiğinde yoğunlaşmanın diğer haritalarda olduğu gibi bölgesel değil noktasal olduğu dikkati çekmektedir. Bu durum çocukların belirli faaliyetlere uzun süre odaklandıklarını göstermektedir. Gözlemin yapıldığı tarihin, dış uyaranların yoğun olduğu oyuncak gününe denk gelmesinin mekânsal davranışa etki ettiği görülmektedir. Seyyar donatıların hareketliliğinin orta düzeyde olmasının da çocukların dış uyaranlara odaklanmasıyla ilgili olabileceği düşünülmektedir. Pasif davranış oranının 88% olması da bu çıkarımları destekler niteliktedir.

Tablo 4.9: 12 Mayıs gözlemine ait davranış türlerini ve frekanslarını gösteren çizelge.

12 MAYIS CUMA DAVRANIŞ ÇİZELGESİ																		
DAKİKA	**PASİF DAVRANIŞ**								**AKTİF DAVRANIŞ**									
	Oturma		**Ayakta Durma**		**Yatma**		**Çömelme**		**Yürüme**		**Koşma**		**Zıplama**		**Dönme**		**Sürünme**	
	E	**K**	**E**	**K**	**E**	**K**	**E**	**K**	**E**	**K**	**E**	**K**	**E**	**K**	**E**	**K**	**E**	**K**
1	5	4	1	-	2	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1	-
2	5	4	1	1	2	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
3	5	5	-	-	2	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-
4	3	2	4	2	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	1
5	4	4	3	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1
6	3	4	2	1	2	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-
7	3	4	3	-	2	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-
8	5	4	2	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
9	3	4	3	1	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-
10	3	3	1	1	2	-	1	1	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-
11	4	4	3	1	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
12	3	5	1	-	-	-	-	-	4	-	-	-	-	-	-	-	1	-
13	5	5	3	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
14	4	4	3	-	-	-	-	-	1	-	2	-	-	-	-	-	-	-
15	4	5	1	-	3	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-
	59	**61**	**31**	**7**	**23**	**0**	**1**	**1**	**12**	**2**	**5**	**0**	**1**	**0**	**0**	**0**	**2**	**2**
TOPLAM	**120**		**38**		**23**		**2**		**14**		**5**		**1**		**0**		**4**	
	183								**24**									

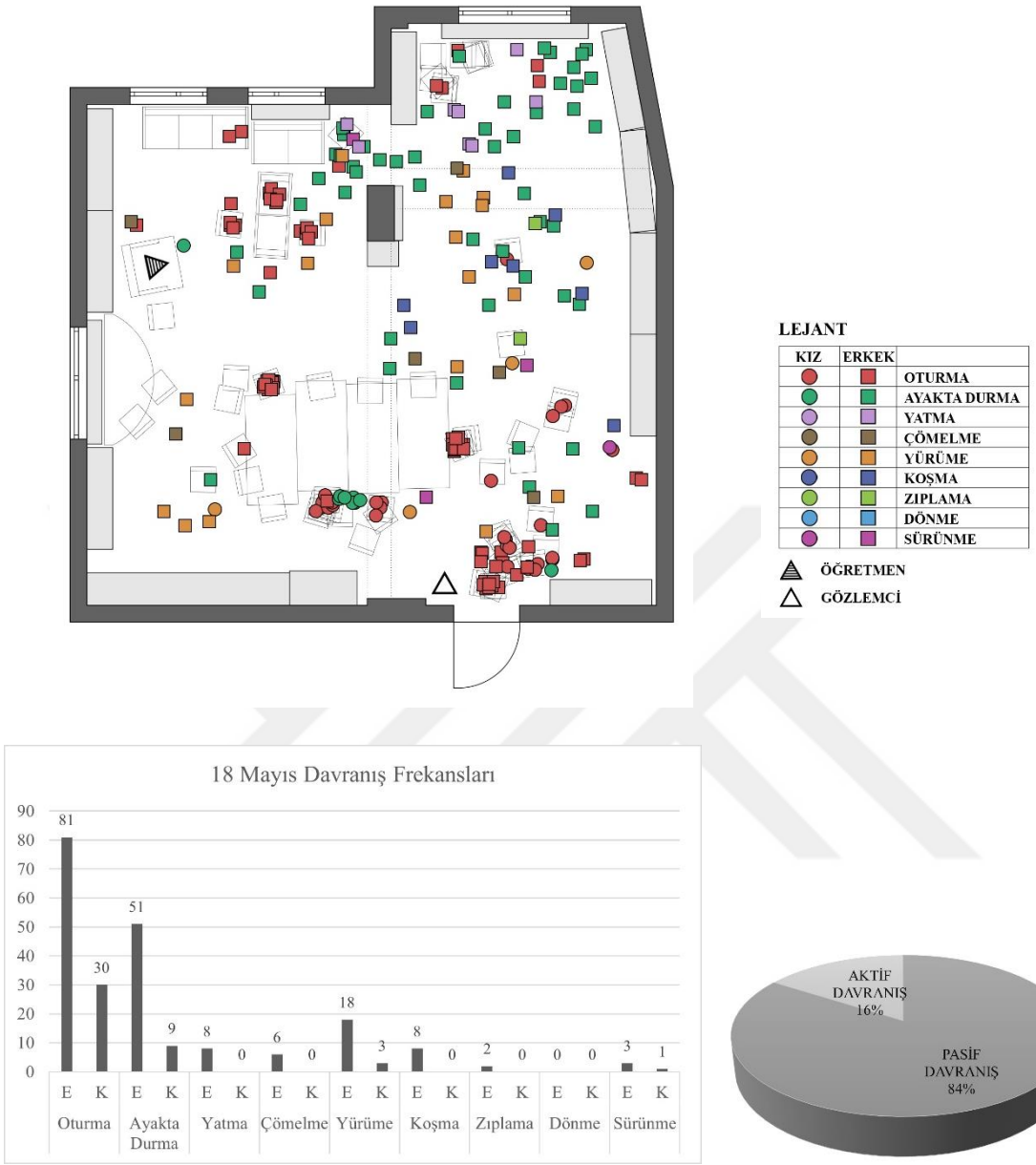
Tablo 4.10: 17 Mayıs gözlemine ait davranış türlerini ve frekanslarını gösteren çizelge.

17 MAYIS ÇARŞAMBA DAVRANIŞ ÇİZELGESİ																		
DAKİKA	**PASİF DAVRANIŞ**								**AKTİF DAVRANIŞ**									
	Oturma		**Ayakta Durma**		**Yatma**		**Çömelme**		**Yürüme**		**Koşma**		**Zıplama**		**Dönme**		**Sürünme**	
	E	**K**	**E**	**K**	**E**	**K**	**E**	**K**	**E**	**K**	**E**	**K**	**E**	**K**	**E**	**K**	**E**	**K**
1	6	3	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2	5	3	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
3	5	3	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
4	5	2	3	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
5	7	3	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
6	7	2	1	-	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-
7	8	2	-	1	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
8	5	1	3	2	-	-	1	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-
9	6	1	4	3	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
10	9	4	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
11	9	4	1	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
12	5	4	5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
13	5	3	5	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-
14	6	4	3	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-
15	9	4	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-
	97	**43**	**40**	**7**	**0**	**0**	**3**	**0**	**9**	**2**	**0**	**0**	**1**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**
TOPLAM	**140**		**47**		**0**		**3**		**11**		**0**		**1**		**0**		**0**	
	190								**12**									



Şekil 4.33: 17 Mayıs fiziksel davranış haritası, davranış frekansları grafiği ve aktif-pasif davranış oranı grafiği.

17 Mayıs tarihinde mekânsal davranışlar seyyar donatıların çevresinde ve üzerinde yoğunlaşmıştır. Mekândaki boş alanlarda hareketliliğin daha az olduğu görülmektedir. Bu durum çocukların seyyar mobilyaları mekân kurucu öge olarak kullandıklarını ve oyunlarına dahil etiklerini göstermektedir. Davranış frekansları çizelgesinden kız çocuklarının çok düşük oranda aktif davranış sergiledikleri görülmektedir. Genel davranış oranlarına bakıldığında ise pasif davranışlar 94% ile diğer günlere kıyasla en yüksek seviyededir.



Şekil 4.34: 18 Mayıs fiziksel davranış haritası, davranış frekansları grafiği ve aktif-pasif davranış oranı grafiği.

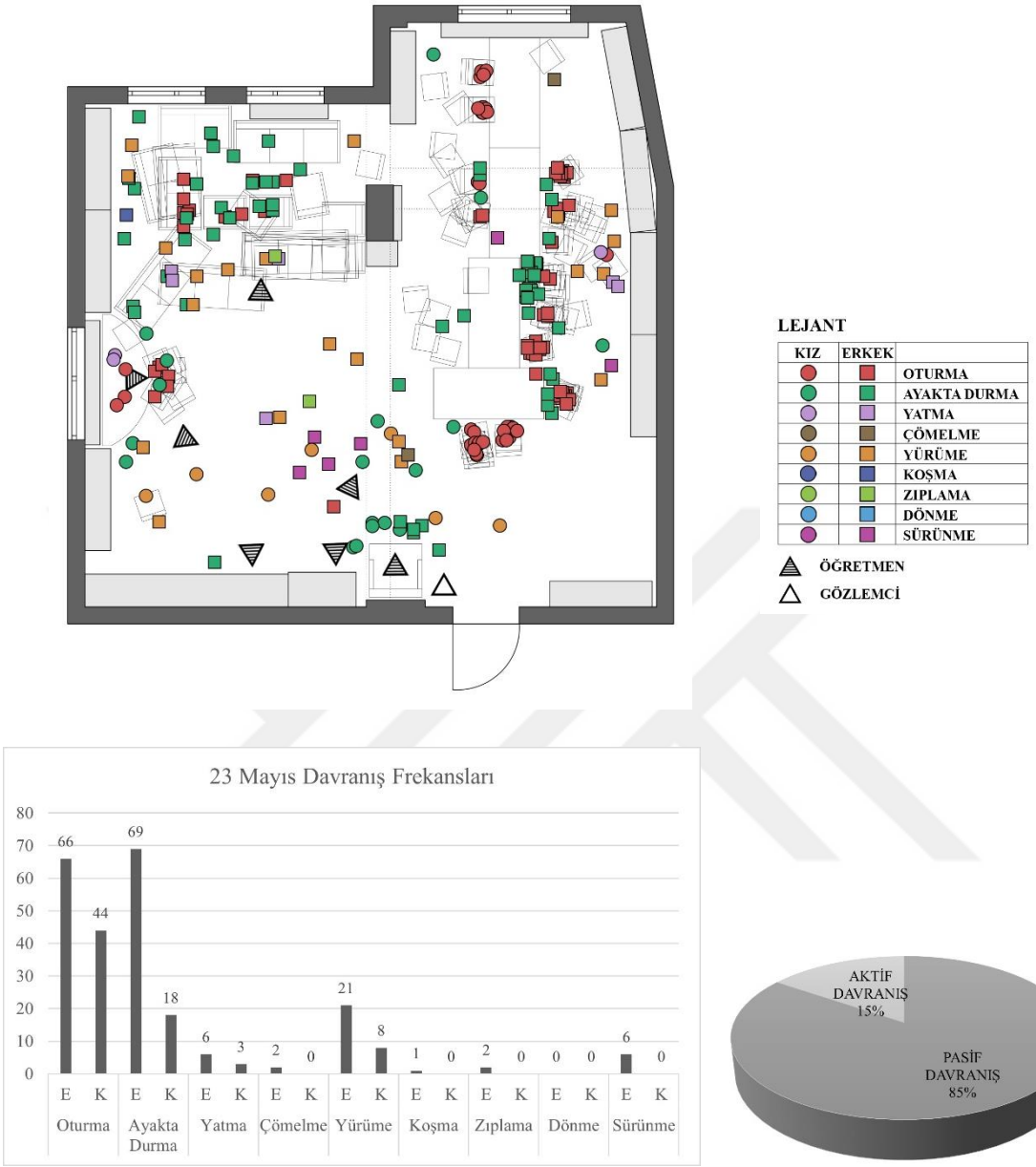
18 Mayıs haritasında, küçük odak noktalarında tekrar eden pasif davranış türleri göze çarpmaktadır. Bu durum yine oyuncak günü dolayısıyla mekândaki uyaranların fazlalığıyla ilişkilendirilmiştir. Ayrıca, özellikle kız çocuklarında artan odaklanma süresi dikkati çekmektedir. Haritanın geneline bakıldığında tüm alana yayılan bir hareketlilik görülmektedir. Gözlem süresi boyunca öğretmen sabit olarak konumlanmasına karşın öğrencilerle etkileşime rastlanmamıştır. Davranış oranları incelendiğinde aktif davranışların 16%, pasif davranışların ise 84% olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.11: 18 Mayıs gözlemine ait davranış türlerini ve frekanslarını gösteren çizelge.

18 MAYIS PERŞEMBE DAVRANIŞ ÇİZELGESİ																		
DAKİKA	**PASİF DAVRANIŞ**								**AKTİF DAVRANIŞ**									
	Oturma		**Ayakta Durma**		**Yatma**		**Çömelme**		**Yürüme**		**Koşma**		**Zıplama**		**Dönme**		**Sürünme**	
	E	**K**	**E**	**K**	**E**	**K**	**E**	**K**	**E**	**K**	**E**	**K**	**E**	**K**	**E**	**K**	**E**	**K**
1	3	1	2	-	-	-	1	-	3	1	-	-	1	-	-	-	-	-
2	3	3	3	-	-	-	1	-	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-
3	7	3	-	-	-	-	-	-	-	-	4	-	1	-	-	-	-	-
4	4	1	6	1	-	-	-	-	2	1	-	-	-	-	-	-	-	-
5	4	3	8	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
6	8	2	3	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
7	6	2	5	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
8	3	2	5	1	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	2	-
9	4	1	5	1	2	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-
10	5	2	7	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
11	7	1	-	1	2	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1	1
12	6	3	1	-	2	-	2	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
13	8	2	2	-	2	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-
14	5	3	4	-	-	-	-	-	2	-	1	-	-	-	-	-	-	-
15	8	1	-	2	-	-	1	-	2	-	2	-	-	-	-	-	-	-
	81	**30**	**51**	**9**	**8**	**0**	**6**	**0**	**18**	**3**	**8**	**0**	**2**	**0**	**0**	**0**	**3**	**1**
TOPLAM	**111**		**60**		**8**		**6**		**21**		**8**		**2**		**0**		**4**	
	185								**35**									

Tablo 4.12: 23 Mayıs gözlemine ait davranış türlerini ve frekanslarını gösteren çizelge.

23 MAYIS SALI DAVRANIŞ ÇİZELGESİ																		
DAKİKA	**PASİF DAVRANIŞ**								**AKTİF DAVRANIŞ**									
	Oturma		**Ayakta Durma**		**Yatma**		**Çömelme**		**Yürüme**		**Koşma**		**Zıplama**		**Dönme**		**Sürünme**	
	E	**K**	**E**	**K**	**E**	**K**	**E**	**K**	**E**	**K**	**E**	**K**	**E**	**K**	**E**	**K**	**E**	**K**
1	4	4	5	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2	4	4	6	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-
3	4	3	2	1	-	-	1	-	5	-	-	-	-	-	-	-	-	-
4	3	4	6	-	1	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
5	4	4	4	-	1	1	-	-	2	-	-	-	1	-	-	-	-	-
6	6	3	4	2	-	-	-	-	1	-	-	-	1	-	-	-	-	-
7	3	3	4	2	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	4	-
8	3	4	2	1	-	-	-	-	3	-	-	-	-	-	-	-	2	-
9	4	2	5	-	-	-	-	-	2	3	-	-	-	-	-	-	-	-
10	5	2	7	2	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-
11	8	2	3	3	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
12	5	1	4	2	2	1	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-
13	4	2	6	2	-	1	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-
14	5	3	5	1	1	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-
15	4	3	6	1	1	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-
	66	**44**	**69**	**18**	**6**	**3**	**2**	**0**	**21**	**8**	**1**	**0**	**2**	**0**	**0**	**0**	**6**	**0**
TOPLAM	**110**		**87**		**9**		**2**		**29**		**1**		**2**		**0**		**6**	
	208								**38**									

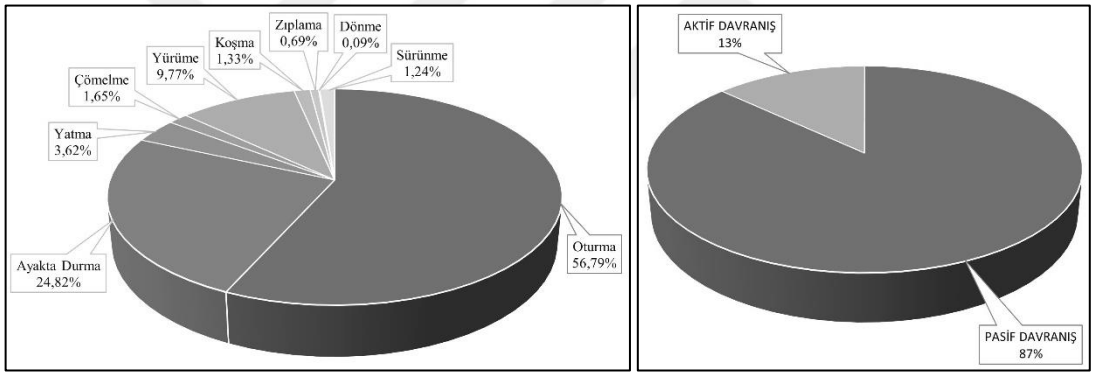


Şekil 4.35: 23 Mayıs fiziksel davranış haritası, davranış frekansları grafiği ve aktif-pasif davranış oranı grafiği.

23 Mayıs, mekândaki hareketliliğin yüksek olduğu tarihlerdendir. Bu durum seyyar donatıların hareketliliği üzerinden de okunabilmektedir. Mekân içerisinde dört alanda pasif davranış öbekleşmeleri göze çarpmaktadır. Bu alanlar; masaların çevresi, oturma gruplarının bulunduğu alan, dairesel formlu masanın çevresi ve öğretmenin bir süre konumlandığı sandalyenin önüdür. Bununla beraber, genel olarak mekân içerisinde homojen bir dağılımdan söz edilebilir. Pasif davranış oranı 85% ile yüksek bir seviyededir.

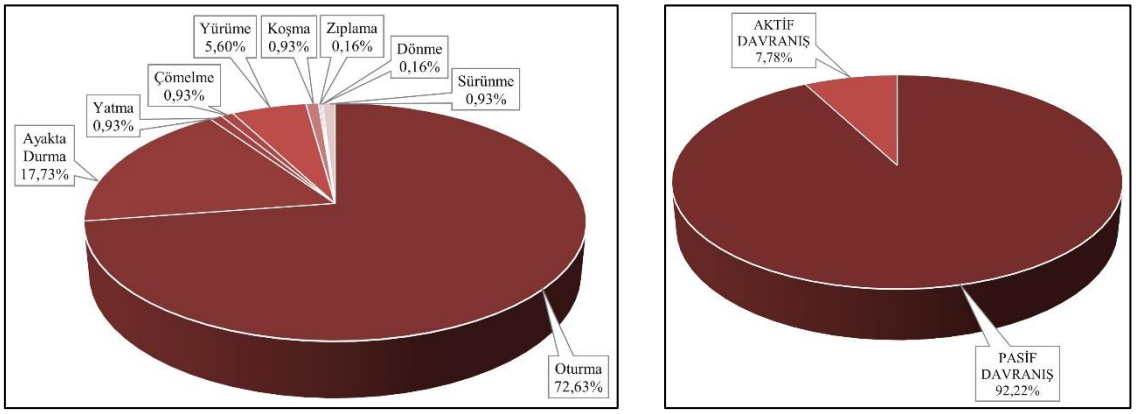
Tablo 4.13: Davranış türlerinin günlere göre frekanslarını, gözlem sürecindeki toplam frekanslarını ve oransal dağılımlarını gösteren çizelge.

	DAVRANIŞ TÜRÜ	3 MAYIS	4 MAYIS	5 MAYIS	9 MAYIS	10 MAYIS	11 MAYIS	12 MAYIS	17 MAYIS	18 MAYIS	23 MAYIS	TOPLAM	ORAN (%)	
PASİF D.	Oturma	146	139	139	118	89	126	120	140	111	110	1238	56,79	87%
	Ayakta Durma	56	40	56	58	67	32	38	47	60	87	541	24,82	
	Yatma	0	6	12	18	1	2	23	0	8	9	79	3,62	
	Çömelme	2	9	4	3	4	1	2	3	6	2	36	1,65	
AKTİF D.	Yürüme	12	25	17	25	26	33	14	11	21	29	213	9,77	13%
	Koşma	1	3	1	0	0	10	5	0	8	1	29	1,33	
	Zıplama	1	1	4	1	2	0	1	1	2	2	15	0,69	
	Dönme	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	2	0,09	
	Sürünme	4	1	2	3	0	3	4	0	4	6	27	1,24	

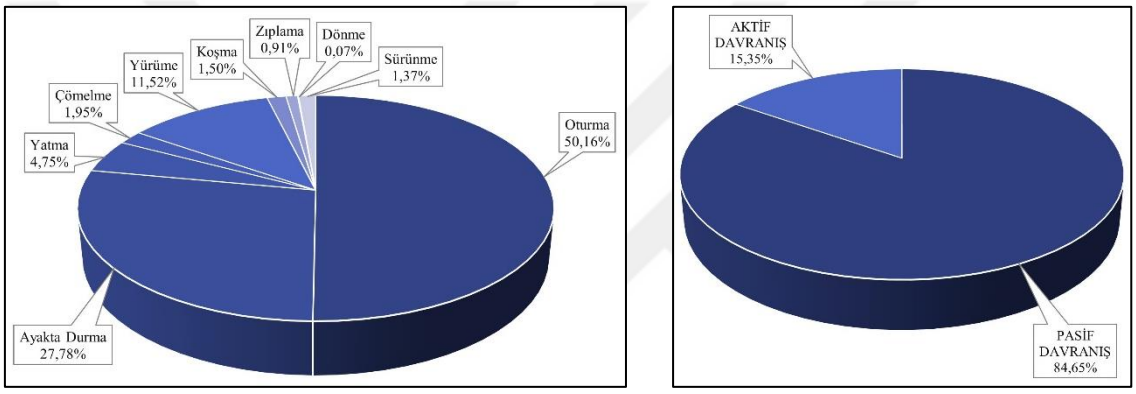


Şekil 4.36: Davranış türlerinin yüzde dağılımlarını ve pasif-aktif davranış oranlarını gösteren grafikler.

Davranış türleri, on gün süren gözlem sürecindeki toplam frekanslarına göre değerlendirilerek yüzdelik dağılımları analiz edilmiştir (Tablo 4.13). Bu verilerden hareketle fiziksel davranış türleri ve pasif-aktif davranış oranlarını gösteren pasta grafikleri oluşturulmuştur (Şekil 4.36). "Oturma" davranışı 56,79% ile çocuklar tarafından en çok ortaya konulan davranış türü olurken onu 24,82% ile "ayakta durma" takip etmiştir. Aktif davranış türleri içerisinde en yüksek oran 9,77% ile "yürüme" davranışına aittir. "Dönme" ve "zıplama" ise en az görülen davranış türleridir. Gözlem çalışmasının tümünü kapsayan değerlendirmeye göre çocukların fiziksel davranışlarının 87%'sini pasif davranışlar, 13%'ünü aktif davranışlar oluşturmaktadır.



Şekil 4.37: Kız çocukların davranış türlerinin yüzde dağılımlarını ve pasif-aktif davranış oranlarını gösteren grafikler.



Şekil 4.38: Erkek çocukların davranış türlerinin yüzde dağılımlarını ve pasif-aktif davranış oranlarını gösteren grafikler.

Mekânsal davranışların oluşumunda cinsiyet faktörünün etkinliğini ölçmek amacıyla, kız ve erkek çocuklar için davranış türlerinin yüzde dağılımlarını ve pasif-aktif davranış oranlarını gösteren grafikler hazırlanmıştır. Kız çocuklarının en çok sergilediği davranış türleri 72,63% ile "oturma", 17,73% ile "ayakta durma" ve 5,60% ile "yürüme" olmuştur. Erkek çocuklarda ise bu oranlar 50,16% "oturma", 27,78% "ayakta durma" ve 11,52% "yürüme" olarak değişiklik göstermektedir. Davranışlar pasif-aktif sınıflandırmasına göre değerlendirildiğinde ise erkek çocukların kız çocuklara göre fiziksel olarak daha aktif oldukları görülmektedir. Kız çocukların aktif davranış oranı 7,78% iken bu oran erkek çocuklarda 15,35%'tir. Bu nedenle, erken çocukluk döneminde mekânsal davranışın ortaya çıkmasında cinsiyetin önemli bir etken olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.5. BÖLÜM SONUCU

SAÜ Vakfı Koleji Kampüs Anaokulu'nda gerçekleştirilen alan çalışmasında, çocukların sınıf mekânındaki davranış biçimleri üzerinden erken çocukluk dönemindeki mekânsal davranışların gelişim psikolojisiyle ilişkisi sorgulanmıştır. Bu kapsamda, çevre ve davranış araştırmalarında sıkça kullanılan üç yöntemden oluşan bir çalışma kurgulanmıştır. Çocukların mekân algılarını ve sınıf mekânının çocukların hafızasındaki yerini belirlemek amacıyla "resim çalışması", çocukların ortaya koyduğu davranış türlerini ve bu davranışlara etki eden faktörleri irdelemek için "sistematik gözlem", gözlemler sonucu ulaşılan verilerin fiziksel mekânla ilişkisini sorgulamak amacıyla "davranış haritaları" yöntemleri kullanılmıştır. Davranış haritaları yöntemi, içerikleri ve görselleştirme teknikleri yazar tarafından geliştirilen "seyyar donatı hareket diyagramları", "yoğunluk haritaları" ve "fiziksel davranış haritaları" olmak üzere üç farklı haritalama türünü içermektedir.

Resim çalışması kapsamında, çocuklardan "sınıfınızı çizin" konulu çizim yapmaları istenmiştir. Çocukların yalnızca 25%'i istenilen çalışmayı gerçekleştirmiş ve zihinlerindeki mekân algısını kâğıda yansıtmışlardır. Çalışmanın doğru anlaşılma ve uygulama oranının bu kadar düşük olması sağlıklı bir değerlendirme yapılmasına engel teşkil etmektedir. Alan çalışmasının katılımcı grubunun henüz sözel ve görsel ifade yetenekleri gelişmemiş dört yaş çocuklarından oluşması bu sonucun ortaya çıkmasının nedeni olarak görülmektedir. Çocukların mekânsal algı düzeylerini ölçmek için kurgulanan bu çalışma başarılı bir sonuca ulaşamamıştır.

Seyyar donatı hareket diyagramları, çocukların sınıftaki mekânsal organizasyona nasıl müdahalede bulunduklarını ve gün içerisinde mekânın dönüşümüne nasıl katkı sağladıklarını araştırmayı amaçlamıştır. Bu doğrultuda, çocukların mekândaki donatıları işlevine uygun, sembolik ve mekân kurucu eleman olarak kullandıkları belirlenmiştir. Oluşturulan diyagramlar donatıların hareketlilik seviyelerine göre düşük, orta ve yüksek olacak şekilde sınıflandırılmıştır. Değerlendirme sonucuna göre, mekânda çocukların ergonomisine uygun ve hareket ettirebileceği boyutlarda mobilyaların bulunması mekânla kurulan ilişkiyi zenginleştirmekte ve çocukların mekânı manipüle ederek yeniden kurgulamasına olanak sağlamaktadır.

Yoğunluk haritaları, çocukların mekândaki dolaşımlarını ve kullanım yoğunluğunu etkileyen potansiyel faktörler olarak belirlenen öğretmen, gözlemci, sabit donatıların konumu, seyyar

donatıların konumu, mekândaki boşluk ve doluluklar, cinsiyet, mekândaki uyaranlar ve gözlemin yapıldığı gün ve saat değişkenlerine göre değerlendirilmiştir. Haritalar incelendiğinde öğretmenin sınıf içerisindeki konumunun ve etkinliğinin, sabit ve seyyar donatıların, cinsiyet farklılığının ve mekândaki uyaran sayısının fazlalığının çocukların mekânsal davranışlarında önemli etkileri olduğu belirlenmiştir. Gözlemcinin mekândaki varlığı, mekândaki boşluk-doluluklar ve gözlemin yapıldığı gün ve saatin etkileri üzerine anlamlı veriler elde edilememiştir. Seyyar donatı hareket diyagramları ve yoğunluk haritaları karşılaştırıldığında, mobilya hareketliliğinin yüksek olduğu alanlarda erkek çocukların daha yoğun bulunduğu tespit edilmiştir. Bu durum, erkek çocukların kız çocuklara göre mekânın dönüşümüne daha fazla katkı sağladığını göstermektedir.

Fiziksel davranış haritalarında ve bu haritalardaki verilerle oluşturulan grafiklerde çocukların davranış türlerinin frekansları, mekândaki dağılımları ve mekânsal davranışları etkileyen fiziksel ve sosyal faktörler incelenmiştir. Fiziksel davranışlar, eylem gerçekleştiğinde bireyin konumunda değişiklik oluşturma potansiyeline göre aktif ve pasif olarak gruplandırılmıştır. Mekânsal davranışların oluşmasında en etkili fiziksel ve sosyal parametrelerin cinsiyet farklılığı, çevredeki uyaran sayısının fazlalığı, sergilenen oyun türü ve öğretmenin mekân içerisindeki etkinliği olduğu belirlenmiştir.

5. TARTIŞMA VE SONUÇ

"Erken Çocukluk Döneminde Mekânsal Davranışın Gelişim Psikolojisi Üzerinden Okunması" başlıklı bu tezde; okul öncesi çağındaki çocukların mekân ile kurdukları ilişkinin dinamikleri, ortaya koydukları mekânsal davranışlarda etkili olan fiziksel-sosyal etmenler ve mekânsal davranışların gelişim psikolojisinin genel kabulleri üzerinden deneysel bir yöntemle araştırılması hedeflenmiştir. Bu çerçevede geliştirilen alan çalışmasında, SAÜ Vakfı Koleji Kampüs Anaokulu Kozalaklar Sınıfı öğrencilerinin mekânsal davranışları incelenerek, bu davranışların oluşumunda çocukların sınıf mekanına dair algıları ve gelişimsel özelliklerinin etkisi sorgulanmıştır. Tezin tartışma ve sonuç bölümünde ise alan çalışmasının bulguları ve literatür araştırmasında elde edilen veriler kümülatif olarak değerlendirilmiştir.

Alan çalışmasının bulguları değerlendirildiğinde şu sonuçlara ulaşılmıştır:

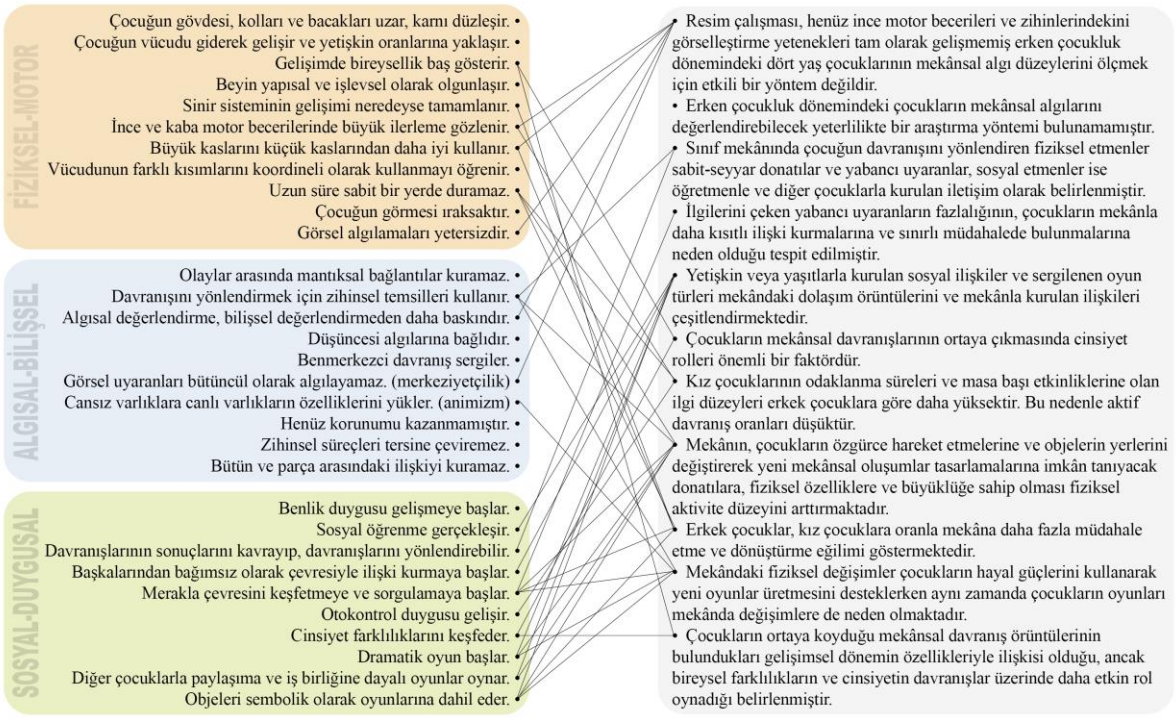
- Resim çalışması, henüz ince motor becerileri ve zihinlerindekini görselleştirme yetenekleri tam olarak gelişmemiş erken çocukluk dönemindeki dört yaş çocuklarının mekânsal algı düzeylerini ölçmek için etkili bir yöntem değildir.
- Erken çocukluk dönemindeki çocukların mekânsal algılarını değerlendirebilecek yeterlilikte bir araştırma yöntemi bulunamamıştır.
- Sınıf mekânında çocuğun davranışını yönlendiren fiziksel etmenler sabit-seyyar donatılar ve yabancı uyaranlar, sosyal etmenler ise öğretmenle ve diğer çocuklarla kurulan iletişim olarak belirlenmiştir.
- İlgilerini çeken yabancı uyaranların fazlalığının, çocukların mekânla daha kısıtlı ilişki kurmalarına ve sınırlı müdahalede bulunmalarına neden olduğu tespit edilmiştir.
- Yetişkin veya yaşıtlarla kurulan sosyal ilişkiler ve sergilenen oyun türleri mekândaki dolaşım örüntülerini ve mekânla kurulan ilişkileri çeşitlendirmektedir.
- Çocukların mekânsal davranışlarının ortaya çıkmasında cinsiyet rolleri önemli bir faktördür.
- Kız çocuklarının odaklanma süreleri ve masa başı etkinliklerine olan ilgi düzeyleri erkek çocuklara göre daha yüksektir. Bu nedenle aktif davranış oranları düşüktür.
- Mekânın, çocukların özgürce hareket etmelerine ve objelerin yerlerini değiştirerek yeni mekânsal oluşumlar tasarlamalarına imkân tanıyacak donatılara, fiziksel özelliklere ve büyüklüğe sahip olması fiziksel aktivite düzeyini arttırmaktadır.

- Erkek çocuklar, kız çocuklara oranla mekâna daha fazla müdahale etme ve dönüştürme eğilimi göstermektedir.
- Mekândaki fiziksel değişimler çocukların hayal güçlerini kullanarak yeni oyunlar üretmesini desteklerken aynı zamanda çocukların oyunları mekânda değişimlere de neden olmaktadır.
- Çocukların ortaya koyduğu mekânsal davranış örüntülerinin bulundukları gelişimsel dönemin özellikleriyle ilişkisi olduğu, ancak bireysel farklılıkların ve cinsiyetin davranışlar üzerinde daha etkin rol oynadığı belirlenmiştir.

Algı, mekânsal davranışın oluşmasında önemli bir etkendir. Alan çalışması kapsamında çocukların mekân algısını ölçmek amacıyla gerçekleştirilen resim çalışmasının başarılı bir sonuca ulaşamaması, sınıf mekânının çocuklar tarafından nasıl algılandığı ve bunun davranışlarını nasıl yönlendirdiğini değerlendirmeye imkân tanımamıştır. Henüz dil yetenekleri ve gerçeklik algıları tam olarak gelişmemiş dört yaşındaki çocuklarla sözel ifadeye dayanan araştırma tekniklerinin kullanılması yanıltıcı sonuçlar doğurabileceği gerekçesiyle uygun bulunmamıştır. Bu nedenle, alan çalışması sonucunda ulaşılan verilerin mekânla ilişkisi araştırmacının mekân algısı üzerinden sorgulanmıştır. Alan çalışmasının gerçekleştirildiği yapı konuttan dönüştürülen bir eğitim yapısıdır. Kozalaklar sınıfı bu yapıya ait iki mekânın, dikey bölücü elemanların kaldırılarak birleştirilmesi sonucu oluşmuştur. Sınıfın yaklaşık olarak geometrik merkezinden geçen taşıyıcı sistem aksı, kolon ve kiriş sistemiyle mekânda görsel bir bölünme oluşturarak iki ayrı alan tanımlamaktadır. Alan çalışmasında, bu bölünmenin mekânın kullanımına ve çocukların davranışlarına etkisi de incelenmiştir. Davranış haritalarından elde edilen veriler analiz edildiğinde, çocukların mekândaki dolaşımları ve mekânsal davranış örüntüleriyle mekânın hacmindeki ikiliğin anlamlı bir ilişki kurmadığı belirlenmiştir. Sınıftaki hareketli donatıların yerleşimindeki farklılıklar davranışları yönlendirmede daha etkin rol oynamaktadır. Bu durum, çocukların mekânsal davranışlarının oluşumunda mekânın bir bütün olarak hacimsel niteliklerinden ziyade, fiziksel temasta bulunabilen boyutlarda ve yüksekliklerdeki fiziksel oluşumların daha etkili olduğunu göstermektedir. Erken çocukluk çağındaki çocukların henüz görsel uyaranları bütüncül olarak algılama yeteneklerinin gelişmemiş olmasının bu sonucu desteklediği düşünülmektedir.

Alan çalışması sonucunda ulaşılan veriler, üç ay süren uzun bir gözlem sürecinin ve araştırmada kullanılan resim çalışması, sistematik gözlem ve davranış haritaları yöntemlerinin ortak

değerlendirilmesiyle ortaya çıkmıştır. Davranış haritaları yönteminin, çocukların mekanla kurdukları ilişkiye ve davranış modellerine ilişkin somut veriler sunmasına rağmen mekânsal davranışın değerlendirilmesinde tek başına yeterli olmadığı düşünülmektedir. Haritalardan elde edilen verilerin doğru ve etkin bir şekilde anlaşılabilmesi için çalışmaya dahil edilen çocukların gelişimsel özellikleri, fiziksel ve sosyal etmenler, bulunulan mekânın nitelikleri ve tüm çevresel faktörler birlikte ele alınmalıdır. Çünkü davranış, gerçekleştiği bağlamdan bağımsız bir şekilde ele alınamaz. Bu nedenle çocuk ve mekân ilişkisi sorgulanırken, çocuğun bulunduğu yaş ve büyüdüğü çevre özellikleri ile davranışları arasındaki ilişkiyi inceleyen gelişim psikolojisinin öğretilerinden faydalanılmıştır. Alan çalışmasına başlamadan önce çocuk gelişimine dair detaylı bir literatür araştırması yapılarak erken çocukluk dönemi gelişimsel özellikleri belirlenmiştir. Çalışmanın bulgularının bu özellikler ile ilişkisi sorgulanarak mekânsal davranışın gelişim psikolojisi üzerinden okunabilirliği test edilmiştir (Şekil 5.1).



Şekil 5.1: Alan çalışmasının sonuçlarının erken çocukluk dönemi gelişimsel özellikleriyle ilişkiselliği.

Şekil 5.1'de görüldüğü üzere, çocukların ortaya koydukları mekânsal davranışların bulundukları gelişimsel dönemin özellikleri ile yoğun bir ilişkisi vardır. Mekanla kurulan ilişki, algılara bağlı olması sebebiyle öznel olmasının yanı sıra belirli yaş gruplarında benzer niteliklere sahip olabilir. Özellikle zihinsel ve dil gelişimini henüz tamamlamamış erken çocukluk dönemindeki bireylerin, mekânı nasıl algıladıkları ve davranışlarını nasıl

yönlendirdikleriyle ilgili verilere ulaşmak için kullanılabilecek yöntemler kısıtlıdır. Bu tez çalışması kapsamında kullanılan gözlem ve haritalama yöntemlerinin geliştirilerek, mimarlık ve psikoloji ara kesitinde gerçekleştirilecek çalışmalar için verimli bir araştırma modeli olarak kullanılabileceği düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

Akarsu, F., 1984, Piaget'e Göre Çocukta Mekan Kavramının Gelişimi, *Mimarlık Dergisi*, 84-9, (31-33).

Angın, D. E. (ed.), 2020, *Çocuk Gelişimi 1*, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara, ISBN: 978-625-439-071-5.

Arnheim, R., 2006*, Görsel Düşünme*, çev. Ödül, R., Metis Yayınevi, İstanbul.

Atacı, S., 2019*, Mekan-Öğrenme İlişkisinin Çocuk Müzeleri Üzerinden İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Atam, B., 2019*, İlkokul Yapılarındaki İç ve Dış Mekan Arayüzlerinin Serbest Zaman Deneyimi Bağlamında Anlamsal ve Mekan Dizimsel Olarak İrdelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Avar, A. A., 2009, Lefebvre'in Üçlü -Algılanan, Tasarlanan, Yaşanan Mekân- Diyalektiği, *Mimarlık ve Mekân Algısı (17)*, Ankara Mimarlar Odası Yayınları, ISSN: 1309-0704.

Aydınlı, S., 1986, *Mekansal Değerlendirmede Algısal Yargılara Dayalı Bir Model*, Doktora Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Ayyıldız, A., 2000, *İnsan-Çevre Diyalektiğinin Duyusal-Zihinsel-Duygusal Süreçleri: Çevresel Algı-Bilişim-Anlam*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Baydilek, N. B., 2020, *Sosyal Duygusal Gelişim*, Çocuk Gelişimi 2, ed. Angın, D. E., Bölüm 2, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara, ISBN: 978-625-439-071-5, 39-65.

Berk, D. ve Koca, S. K., 2016, Topolojik Mekan Kavrayışının Çocuğun Mekan Algısındaki Yeri, *Uluslararası Tasarım ve Mimarlık Kongresi Kitabı*, 573-581.

Bilgin, N., (1984), Çocuk(lar) ve Mekan(lar), *Mimarlık*, 84/9, 18-22.

Bilgin, N., (2003), *Sosyal Psikoloji Sözlüğü: Kavramlar, Yaklaşımlar*, Bağlam Yayıncılık, İstanbul.

Bonnes, M. ve Bonaiuto, M., 2002, *Environmental Psychology: From Spatial-Physical Environment to Sustainable Development*, ed. Bechtel, R. B. ve Churchman, A., Bölüm 3, John Wiley & Sons Inc., New York, ISBN: 0-471-40594-9.

Canter, D. V. ve Craik, K. H., 1981, Environmental Psychology, *Journal of Environmental Psychology*, 1 (1-11).

Cüceloğlu, D., 1997, *İnsan ve Davranışı (7. bs.)*, Remzi Kitabevi, İstanbul, ISBN: 975-14-0250-6.

Çakır, H., 1997, *Çocukların Algılamasında Etkili Olan Mimari Parametrelerin Belirlenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Çanakçıoğlu, N. G., 2016, Pediyatrik Tedavi Mekanlarını Kullanan Bireylerin Mekansal Algılarının Bilişsel ve Mekan Dizimi Yöntemleriyle İrdelenmesi, Doktora Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Dictionnaires Larousse, 2023, <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/, [Ziyaret tarihi: 12 Mayıs 2023].

Dilci, T., 2017, *Çocuk Resimlerini Okuyabilmek*, Eğitim Yayınevi, Konya.

Eberhard, J. P., 2009, *Brain Landscape: The Coexistance of Neuroscience and Architecture*, Oxford University Press, New York, ISBN: 978–0-19–533172–1.

Elkind, D., 2001, Değişen Dünya'da Çocuk Yetiştirme ve Eğitim, çev: Kapçı, E. G., *Dünya'da ve Türkiye'de Değişen Çocukluk: 3. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi Bildirileri*, 16-18 Ekim 2001, Ankara, Ankara Üniversitesi Basımevi, ISBN: 975-482-530-0, 15-25.

Erişen, D. E., 2019, *Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Mekan Kavramı ve Alternatif Eğitim Kurumlarının Mekansal Algıya Yönelik Yaklaşımları*, Yüksek Lisans Tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Erkman, U., 1982, *Mimari Tasarım İçin Bir Veri Üretim Yöntemi Olarak Çevre Analizi*, İ.T.Ü. Mimarlık Fakültesi Matbaası, İstanbul.

Flavell, J. H., Miller, P. H. & Miller, S. A., 2002, *Cognitive Development (4. bs.)*, Pearson REducation, New Jersey, ISBN: 0-13-791575-6.

Göregenli, M., 2021, *Çevre Psikolojisi: İnsan-Mekân İlişkileri (5. bs.)*, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, ISBN: 978-605-399-171-7.

Gövsa, İ. A., 1998, *Çocuk Psikolojisi*, Hayat Yayıncılık, İstanbul, ISBN: 975-8243-28-4.

Grifford, R., Steg, L. ve Reser, J. P., 2011, Environmental Psychology, *IAAP Handbook of Applied Psychology*, ed. Martin, P. R. ve diğ., Bölüm 18, Blackwell Publishing LTD.

Grifford, R., 2014, Environmental Psychology Matters, *Annual Review of Psychology*, 65: 17.1-17.39.

Gür, Ş. Ö., 1996, *Mekan Örgütlenmesi*, Gür Yayıncılık, Trabzon, ISBN: 9759490609.

Güroğlu, M., 2016, *Farklı Fiziksel Çevrelerin Çocuklarda Oluşan Oyun Mekânı Algısı Üzerinde Etkileri*, Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Halmatov, S., 2020, *Çocuk Resimleri Analizi ve Psikolojik Resim Testleri*, Pegem Yayınları, Ankara.

Halu, Z. Y., 2010, *Kentsel Mekân Olarak Caddelerin Mekânsal Karakterinin Yürünebilirlik Bağlamında İrdelenmesi Bağdat Caddesi Örneği*, Doktora Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Hart, R. A., ve Moore, G. T., 1973, The Development of Spatial Cognition: A Review, *Image and Environment: Cognitive Mapping and Spatial Behavior*, eds. Downs, R. M. ve Stea, D., Aldine Publishing Company.

Hasol, D., 2016, *Ansiklopedik Mimarlık Sözlüğü*, Yapı Endüstri Merkezi Yayınları, İstanbul.

Izadpanah, S., 2015, *A Post Occupancy Quality Evaluation Model for Preschool Settings' Interior Spaces (PSIS)*, Doktora Tezi, Doğu Akdeniz Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Araştırma Enstitüsü.

James, A., 2001, Problems, Perspectives and Practices in the 'New' Sociology of Childhood, 2, *Dünya'da ve Türkiye'de Değişen Çocukluk: 3. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi Bildirileri*, 16-18 Ekim 2001 Ankara, Ankara Üniversitesi Basımevi, ISBN: 975-482-530-0, 241-252.

Johnston, J. ve Halocha, J., 2010, *Early Childhood and Primary Education: Readings and Reflections*, Open University Press, Berkshire.

Kara, E. ve Yurtsever, N., 2020, *Kişilik Gelişimi*, Çocuk Gelişimi 2, ed. Angın, D. E., Bölüm 1, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara, ISBN: 978-625-439-071-5, 1-37.

Kato, Y., 1986, Development of Spatial Recognition in Preschool Children: On Piaget and Inhelder's Hypothesis of Topological Space, *Perceptual and Motor Skills*, 63, 443-450.

Kızıltepe, G. İ., 2020, *Bilişsel Gelişim*, Çocuk Gelişimi 1, ed. Angın, D. E., Bölüm 4, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara, ISBN: 978-625-439-071-5, 75-99.

Koç, F., 1999, *Çocuk ve Mekan*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Koç, B., 2012, *Çocuklar İçin Tasarlanan Mekanlarda Bilişsel Sınırlar*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Koç, B., 2019, *Kapalı Site Fiziksel Çevresinin, Çocukların Mekan Algısına Etkisi: Maltepe Adalife ve White City Örneği*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Kostelnik, M. J., Gregory, K. M., Soderman, A. K. & Whiren, A. P., 2010, *Guiding Children's Social Development and Learning (7. bs.)*, Wadsworth, Belmont.

Köksüzer, G., 2013, *Çocuğun Algısında Okul Öncesi Eğitim Merkezlerinin Mekansal Dizim (Space Syntax) Yöntemiyle İrdelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Kuşçu, Ö., 2020, *Fiziksel Gelişim*, Çocuk Gelişimi 1, ed. Angın, D. E., Bölüm 2, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara, ISBN: 978-625-439-071-5, 23-39.

Lampl, M., 2008, *Physical Growth, Encyclopedia of Infant and Early Childhood Development*, ed. Haith, M. M. & Benson, J. B., Elsevier Inc., 532-543.

Lang, J., 1987, *Creating The Architectural Theory*. New York: Van Nostrand Reinhold Company, New York.

Martorell, G., Papalia, D. E. & Feldman, R. D., 2014, *A Child's World: Infancy Through Adolescence (13. bs.)*, Mc-Graw-Hill Education, New York, ISBN: 978-0-07-803543-2.

Merleau-Ponty, M., 2010, *Child Psychology and Pedagogy*, çev: Welsh, T., Northwestern University Press, Evanston.

Morgan, H., 2004, *Real Learning: A Bridge to Cognitive Neuroscience, Scarecrow Education*, Maryland.

Norberg-Schulz, C., 1971, *Existence, Space and Architecture*, Studio Vista, Londra.

Oakley, L., 2004, *Cognitive Development*, Routledge, New York, ISBN: 0-415-24234-7.

Onur, B., 2011, *Gelişim Psikolojisi (9. bs.)*, İmge Kitabevi Yayınları, Ankara, ISBN: 978-975-533-114-0.

Öngören, S., 2020, *Gelişimle İlgili Temel Kavramlar*, Çocuk Gelişimi 1, ed. Angın, D. E., Bölüm 1, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara, ISBN: 978-625-439-071-5, 1-21.

Özdemir, B., 2011, *Çevresel Psikolojinin Kamusal Alan Kullanımına Etki Değerlendirmesi, Taksim Gezi Parkı Örneği*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Özen, A., 2004, *Sanal Ortamlarda Mekansal Okuma Parametreleri ve Sanal Müzeler*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Piaget, J. ve Inhelder, B., 1967, *The Child's Conception of Space*, Routledge: New York Publications, New York.

Piaget, J., 1999, *Çocukta Zihinsel Gelişim*, çev: Portakal, H., Cem Yayınevi, İstanbul, ISBN: 975-406-692-2.

Piaget, J. ve Inhelder, B., 2000, *The Psychology of The Child*, çev: Weaver, H., Basic Books, New York.

Pol, E., 2007, Blueprints for a History of Environmental Psychology (II): From Architectural Psychology to The Challenge of Sustainability, *Medio Ambiente y Comportamiento Humano*, 8(1y2), 1-28.

Rapoport, A., 1977, *Human Aspects of Urban Form: Towards a Man-Environment Approach to Urban Form and Design*, New York: Pergamon Press, Oxford, ISBN: 0080179746.

Rapoport, A., 2005, *Culture, Architecture and Design*, Locke Science Publishing Company, Chicago, ISBN: 0-9746736-0-9.

Sarıberberoğlu, M. T., 2018, *Eğitim Binalarında Mekansal Davranışın Dizimsel (Sentaktik) İrdelenmesi*, Doktora Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Schlinger, H. D. Jr., 1995, *A Behavior Analytic View of Child Development*, Plenum Press, New York, ISBN: 0-306-45059-3.

Senemoğlu, N., 2020, *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim (27. bs.)*, Anı Yayıncılık, Ankara, ISBN: 978-605-170-194-3.

Singer, D. G. ve Revenson, T. A., 1996, *A Piaget Primer: How a Child Thinks, Penguin Books*, New York.

Sivri, H., 1993, *Fiziksel ve Mekansal Çevrenin Çocuk Davranışına ve Gelişimine Etkileri: Çocuk İçin Oluşturulacak Çevrelerde Tasarım Verilerinin Saptanması*, Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Steinberg, L., Vandell, D. L. & Bornstein, M. H., 2011, *Development: Infancy Through Adolescence*, Wadsworth, Kanada.

Şahin, N. E. A., 2019, *Çocuklarda Mekan Algısı ve Mekansal İmge Zenginliği Bakımından Tasarımın Önemi*, Yüksek Lisans Tezi. Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Thomann, C. R. ve Carter, A. S., 2008, *Social and Emotional Development Theories*, Encyclopedia of Infant and Early Childhood Development, ed. Haith, M. M. & Benson, J. B., Elsevier Inc., 199-207.

Trawick-Smith, J., 2022, *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim (Çok Kültürlü Bir Bakış Açısı)*, çev. ed. Akman, B., Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara, ISBN: 978-605-133-478-3.

Türk Dil Kurumu, 2022, <https://sozluk.gov.tr/, [Ziyaret tarihi: 17 Şubat 2023].

Uçar, Ö., 2013, *Çocukların Yaşanılan Yer ve Buna Bağlı Olarak Mekan Algısının İncelenmesi (Yüksek Konut Yapıları Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Unicef, 2017, <https://www.unicef.org/turkiye/%C3%A7ocuk-haklar%C4%B1na-dair-s%C3%B6zle%C5%9Fme), [Ziyaret tarihi: 17 Şubat 2023].

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

Ünlü, A. ve Çakır, H., 2002, A Study on Perception of Primary School Children in Home Environment, *Journal of Architectural and Planning Research*, 19(3), 231-246.

Vitruvius, 2005, *Mimarlık Üzerine On Kitap (4. bs.)*, Şevki Vanlı Mimarlık Vakfı Yayınları, ISBN: 975-7722-03-0.

Wadsworth, B. J., 2015, *Piaget'nin Duyuşsal ve Bilişsel Gelişim Kuramı*, çev. ed. Selçuk, Z., Pegem Akademi, Ankara, ISBN: 978-605-318-023-4.

Wölfflin, H., 2016, *Mimarlık Psikolojisine Öndeyişler (2. Bs.)*, çev: Tümertekin, A., Ülner, N., Janus Yayıncılık, İstanbul, ISBN: 978-605-68241-8-0.

Yavuzer, H., 1990, *Çocuk Psikolojisi (46. bs.)*, Remzi Kitabevi, İstanbul, ISBN: 978-975-14-1644-5.

Yavuzer, H., 2021, *Resimleriyle Çocuk,* Remzi Kitabevi, İstanbul.

Yılmaz, G., 2010, *Çocukta Mekân Algısının Gelişiminde Masalın Etkisi/ Önemi*, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Yılmaz, E. Ö., 2021, Çocuklarda Sınır Algısı Üzerinden Gündelik Mekanların Keşfi, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

EKLER

EK 1. Alan çalışması için izin dilekçeleri.

20.03.2023

Sakarya Üniversitesi Vakfı Özel Okulları Müdürlüğü'ne,

İstanbul Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Mimarlık ve Yapılı Çevrenin Yenilenmesi Yüksek Lisans Programı 2601200039 numaralı öğrencisiyim. Aynı zamanda Sakarya Üniversitesi, Sanat Tasarım ve Mimarlık Fakültesi, Mimarlık Bölümü'nde araştırma görevlisi olarak görev yapmaktayım. Yüksek lisans tez çalışması kapsamında, erken çocukluk döneminde mekânsal davranışın gelişim psikolojisi üzerinden okunması konusunda yürüttüğüm araştırmaları alan çalışması ile desteklemek istiyorum. Bu doğrultuda tasarladığım alan çalışmasını, SAÜ Vakfı Özel Okulları bünyesindeki Kampüs Anaokulunda öğrenim gören 4 yaş öğrencileri ile gerçekleştirmeyi öngörmekteyim. Çocukların mekândaki davranışlarını belirlemek amacıyla sistematik gözlem ve fiziksel izlerin takibi yöntemleriyle inceleme yapmayı planlıyorum. Ayrıca çocukların mekân algılarının ölçülmesi için sınıf öğretmeni gözetiminde bir resim çalışması yaptırmayı hedefliyorum. Bu çalışma için gerekli izinlerin tarafıma verilmesini istiyorum.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

[redacted]

Arş. Gör. Sümeyye YAŞAR

Tez Danışmanı

[redacted]

Doç. Dr. Zeynep YAZICIOĞLU HALU

Adres: Beşköprü Mah. Fenerli Sok. No:7
Serdivan / Sakarya
Cep: 0(534) 312 93 69
e-mail: sumeyyeyasar@sakarya.edu.tr

21.03.2023

T.C. İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ

FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE,

Doç. Dr. Zeynep YAZICIOĞLU HALU'nun danışmanlığında yüksek lisans çalışmasını yürüten Arş. Gör. Sümeyye YAŞAR'ın "Erken Çocukluk Döneminde Mekânsal Davranışın Gelişim Psikolojisi Üzerinden Okunması" konulu tez çalışması için kurumumuz bünyesindeki Kampüs Anaokulu'nda öğrenim gören çocuklarla gözlem ve resim çalışması yapması uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi saygılarımla arz ederim.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
Adı Soyadı	SÜMEYYE YAŞAR
Doğum Yeri	
Doğum Tarihi	
Uyruğu	☑ T.C. ❒ Diğer:
E-Posta Adresi	
Web Adresi	

Eğitim Bilgileri	
Lisans	
Üniversite	İSTANBUL TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
Fakülte	MİMARLIK FAKÜLTESİ
Bölümü	MİMARLIK
Mezuniyet Yılı	2018

Yüksek Lisans	
Üniversite	İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
Enstitü Adı	FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Anabilim Dalı	MİMARLIK ANABİLİM DALI
Programı	MİMARLIK VE YAPILI ÇEVRENİN YENİLENMESİ