

**ANAOKULLARINDA ÇOCUKLARIN MAHREMİYET
GEREKSİNİMİNE YÖNELİK OYUN MEKÂNLARININ
TASARIMI ÜZERİNE BİR İNCELEME**

Nalan SEVİNÇLİ



T.C.
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**ANAOKULLARINDA ÇOCUKLARIN MAHREMİYET GEREKSİNİMİNE
YÖNELİK OYUN MEKÂNLARININ TASARIMI ÜZERİNE BİR İNCELEME**

Nalan SEVİNÇLİ
0000-0002-7157-5317

Doç. Dr. B.Ece ŞAHİN
(Danışman)

YÜKSEK LİSANS TEZİ
MİMARLIK ANABİLİM DALI

BURSA – 2022
Her Hakkı Saklıdır

TEZ ONAYI

Nalan SEVİNÇLİ tarafından hazırlanan “**ANAOKULLARINDA ÇOCUKLARIN MAHREMİYET GEREKSİNİMİNE YÖNELİK OYUN MEKÂNLARININ TASARIMI ÜZERİNE BİR İNCELEME**” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Bursa Uludağ Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Mimarlık Anabilim Dalı’nda **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Danışman :Doç. Dr. B.Ece ŞAHİN

Başkan	Doç. Dr. B.Ece ŞAHİN	İmza
:	0000-0003-2061-7473 Bursa Uludağ Üniversitesi, Mimarlık Fakültesi, Mimarlık Anabilim Dalı	
Üye	Prof. Dr. Tülin VURAL ARSLAN	İmza
:	0000-0003-2072-4981 Bursa Uludağ Üniversitesi, Mimarlık Fakültesi, Mimarlık Anabilim Dalı	
Üye	Dr. Öğretim Üyesi Aylin ARAS	İmza
:	0000-0003-3315-3655 Bursa Teknik Üniversitesi, Mimarlık ve Tasarım Fakültesi, Mimarlık Anabilim Dalı	

Yukarıdaki sonucu onaylarım

Prof. Dr. Hüseyin Aksel EREN
Enstitü Müdürü
03/06/2022

Fen Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- ve bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversite veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

03/06/2022

Nalan SEVİNÇLİ

TEZ ONAYI

Nalan SEVİNÇLİ tarafından hazırlanan “**ANAOKULLARINDA ÇOCUKLARIN MAHREMİYET GEREKSİNİMİNE YÖNELİK OYUN MEKÂNLARININ TASARIMI ÜZERİNE BİR İNCELEME**” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Bursa Uludağ Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Mimarlık Anabilim Dalı’nda **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Danışman :Doç. Dr. B.Ece ŞAHİN

Başkan :	Doç. Dr. B.Ece ŞAHİN 0000-0003-2061-7473 Bursa Uludağ Üniversitesi, Mimarlık Fakültesi, Mimarlık Anabilim Dalı	İmza
Üye :	Prof. Dr. Tülin VURAL ARSLAN 0000-0003-2072-4981 Bursa Uludağ Üniversitesi, Mimarlık Fakültesi, Mimarlık Anabilim Dalı	İmza
Üye :	Dr. Öğretim Üyesi Aylin ARAS 0000-0003-3315-3655 Bursa Teknik Üniversitesi, Mimarlık ve Tasarım Fakültesi, Mimarlık Anabilim Dalı	İmza

Yukarıdaki sonucu onaylarım

Prof. Dr. Hüseyin Aksel EREN
Enstitü Müdürü
03/06/2022

ÖZET

Yüksek Lisans

ANAOKULLARINDA ÇOCUKLARIN MAHREMİYET GEREKSİNİMİNE YÖNELİK OYUN MEKÂNLARININ TASARIMI ÜZERİNE BİR İNCELEME

Nalan SEVİNÇLİ

Bursa Uludağ Üniversitesi

Fen Bilimleri Enstitüsü

Bina Bilgisi Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. B. Ece ŞAHİN

Fiziksel çevrede mahremiyet gereksinime yönelik kullanım olanakların sağlanması, günümüzde eğitim ortamlarının tasarımında önem verilmesi gereken kriterlerden biri olarak ifade edilmektedir. Çeşitli araştırmalarda, mahremiyet gereksinime yönelik çalışmalar ışığında farklı mekânların tasarımında, belirtilen eksikliğin söz konusu olduğu belirtilmekte ve bu yönde çözümlerin geliştirilmesi gerektiğine dikkat çekilmektedir. Ancak bu yöndeki uygulamaların genel olarak ihmal edilmesi de eleştirilmektedir. Çocukların mahremiyet ihtiyaçlarını karşıladığı sessiz oyun aktivitelerini gerçekleştirdikleri kişisel mekânların varlığı benliklerinin oluşmasını destekleyerek özgüvenlerini artırmakta ve gelişimleri üzerinde pozitif yönde etkili olmaktadır. Bu bağlamda çalışmada anaokullarında mahremiyet gereksinimlerine yönelik sessiz oyun mekânlarının tasarım alternatiflerini tanımlayabilmek ve anaokulu mekânlarının kullanıcısı olan çocukların bu alternatiflere ilişkin düşüncelerini öğrenebilmek amaçlanmaktadır. Böylece çocukların gereksinimlerine cevap veren, mahremiyet olanağı sağlayan sessiz oyun mekânlarının tasarımına katkı sağlayan bir değerlendirme sunabilmek hedeflenmektedir. Çalışmada çocukların sessiz oyun aktivitelerini gerçekleştirdikleri kişisel alanları mekânı tanımlayan unsurlar ile ilişkilendirilerek iç ve dış olmak üzere iki ayrı grup şeklinde kategorize edilmektedir. Tezin alan çalışması çocukların bireysel gereksinimlerine verdiği önemle bilinen Montessori yaklaşımının uygulandığı Bursa'da yer alan Özel Tuna Çakır Uluslararası Montessori Anaokulu öğrencilerinin katılımı ile gerçekleştirilmektedir. Çalışmada grup ve bireysel görüşmeler yapılarak, çocukların görüşme formunda belirtilen tasarımlara yönelik görüşleri incelenmektedir. Çocukların kendi gereksinimleriyle bağlantılı olarak tasarımları değerlendirebildikleri ve tercihlerini ifade edebildikleri görülmektedir. Bu kapsamda katılımcı bir yaklaşımın benimsendiği araştırmanın, okulöncesi eğitim mekânlarında, çocukların mahremiyet gereksinimine yönelik oyun alanlarının tasarım süreçlerine katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Böylece okulöncesi eğitim mekânlarında bulunması önem taşıyan sessiz oyun mekânlarının çocuk gereksinimleri dikkate alınarak geliştirilmesi açısından tasarımcılara ışık tutan bir kaynak sunulacağına inanılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Okulöncesi eğitim mekânı, Mahremiyet, Sessiz oyun mekânı, Kişisel mekân

2022, ix + 209 sayfa

ABSTRACT

MSc Thesis

AN EVALUATION ON THE DESIGN OF PLAY SPACES FOR CHILDREN'S PRIVACY NEEDS IN KINDERGARTENS

Nalan SEVİNÇLİ

Bursa Uludağ University

Graduate School of Natural and Applied Sciences

Department of Architecture

Supervisor: Assoc. Dr. B. Ece ŞAHİN

Providing opportunities for privacy in the physical environment is expressed as one of the criteria that should be given importance in the design of educational environments today. In various studies, it is stated that there is a deficiency in the design of miscellaneous spaces related to preschool education children in the light of studies on the need for privacy, and it is pointed out that solutions should be developed in this direction. However, in general neglect of practices in this direction is also criticized. The existence of personal spaces where children meet their privacy needs and perform quiet play activities increases their self-confidence by supporting the formation of their selves and has a positive effect on their development. In this context, in this study, it is aimed to create a resource for the designers of preschool education institutions by creating an evaluation on the reflections of the concept of privacy on playgrounds in preschool education institutions, their spatial qualities and how they shape the physical environment. By associating the personal areas where the children in the pre-school education period perform their silent play activities with the elements that make up the space, they are categorized as two separate groups as interior and exterior, and it is aimed to learn the thoughts of the children on these designs. The fieldwork of the thesis is carried out with the participation of the students of Private Tuna Çakır International Montessori Kindergarten in Bursa, where is applied the Montessori approach, which is known for the importance it gives to the individual needs of children. By conducting group and individual interviews in the study, the views of the children on the designs specified in the interview form are examined. In this context, It is anticipated that this research, in which a participatory approach is adopted, will contribute to the design processes of the playgrounds for the privacy needs of the children in the preschool education spaces. Thus, it is believed that it will provide a resource that sheds light on designers in terms of developing quiet play spaces, which is important to have in pre-school education institutions, taking into account to fulfill the needs of children.

Key words: Preschool education space, Privacy, Quiet play space, Personal space

2022, ix + 209 pages.

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans hayatım boyunca öğrencisi olmaktan gurur duyduğum, bilgisi, tecrübesi yaratıcı bakış açısıyla beni sürekli destekleyen, tez süreci boyunca karşılaştığım zorluklara karşı yardımlarını esirgemeyen, motivasyon veren değerli danışman hocam Doç. Dr. Ece Şahin'e teşekkürü bir borç bilirim. Tez çalışmalarına olan katkılarından dolayı değerli hocalarım Prof. Dr. Tülin Vural Arslan'a ve Dr. Öğretim Üyesi Aylin Aras'a teşekkürlerimi sunarım. Bu süreçte bana destek olan Mimarlık Fakültesindeki bütün hocalarıma, tezimin alan çalışması sürecimde tanıştığım tüm ideracilere ve keşfedilmeye açık dünyaları ile çalışmaya katkıları bulunan tüm çocuklara teşekkürlerimi sunarım. İş hayatım hayatım boyunca eğitim hayatımdaki gelişimimi daima destekleyen saygıdeğer patronum Osman Bağcı'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Eğitim hayatım boyunca beni sürekli destekleyen her daim yanımda olduğunu hissettiğim aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Nalan SEVİNÇLİ

03/06/2022

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖZET.....	i
ABSTRACT.....	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
KISALTMALAR DİZİNİ.....	vi
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	vii
ÇİZELGELER DİZİNİ.....	ix
1. GİRİŞ.....	1
2. KURAMSAL TEMELLER ve KAYNAK ARAŞTIRMASI.....	8
2.1. Okul Öncesi Eğitim Sürecinde Çocuk ve Mekân.....	8
2.1.1. Okul öncesi eğitimin tanımı ve kapsamı.....	9
2.1.2. Okul öncesi dönemde çocuk gelişimi.....	13
2.1.3. Okul öncesi dönemde çocuk ve fiziksel çevre ilişkisi.....	14
2.2. Okul öncesi Eğitim Mekânlarında Çocuğun Temel Gereksinimleri.....	18
2.3. Okul Öncesi Eğitim Mekânlarında Mahremiyet Gereksinimi.....	27
2.4. Okul öncesi Eğitim Sürecinde Oyun ve Mekân.....	32
2.4.1. Okul öncesi dönemde oyunun önemi.....	36
2.4.2. Okul öncesi eğitim sürecinde oyun türleri.....	37
2.4.3. Okul öncesi eğitim ortamlarında oyun ve mekân ilişkisi.....	39
2.4.4. Okul öncesi eğitim ortamlarında sessiz oyun mekânı ve mahremiyet gereksinimi ilişkisi.....	42
2.5. Anaokullarında Mahremiyet Gereksinimine Yönelik Sessiz Oyun Mekânlarının Niteliğini Belirleyen Bileşenler.....	59
2.6. Anaokullarında Mahremiyet Gereksinimine Yönelik Sessiz Oyun Mekânları Tasarımlarından Örnekler.....	72
2.7. Bölüm Sonucu.....	77
3. MATERYAL VE YÖNTEM.....	81
3.1. Sessiz Oyun Bölümlerinin İç Mekânda Organizasyon Türleri.....	81
3.1.1. Mekân içinde mekân olarak tasarlanan bağımsız bölümler.....	82
3.1.2. Döşeme yüzeyi ile ilişkili tasarlanan mekânlar.....	89
3.1.3. Duvar yüzeyi ile ilişkili tasarlanan mekânlar.....	93
3.1.4. Sirkülasyon elemanları ile ilişkili tasarlanan mekânlar.....	98
3.1.5. Çocuk tarafından tanımlanabilir mekânlar.....	100
3.2. Sessiz Oyun Bölümlerinin Dış Mekânda Organizasyon Türleri.....	106
3.2.1. Bağımsız bölümler.....	107
3.2.2. Oyun bahçesini tanımlayan yapı elemanları ile ilişkili tasarlanan mekânlar.....	110
3.2.3. Oyun bahçesinin yüzeyinde tanımlanan bölümler.....	112
3.3. Alan Çalışmasında Amaç, Kapsam ve Yöntem.....	117
3.3.1. Çocuklarla grup görüşmeleri (foto-görüşme).....	127
3.3.2. Çocukların çizimleri ve birebir görüşmeler.....	132
4. BULGULAR ve TARTIŞMA.....	134
4.1. İç Mekân Grup Görüşmelerine (Foto-görüşme) Yönelik Bulgular.....	135
4.1.1. Mekân için mekân olarak tasarlanan bağımsız bölümler.....	139
4.1.2. Döşeme yüzeyi ile ilişkili tasarlanan mekânlar.....	144
4.1.3. Duvar yüzeyi ile ilişkili tasarlanan mekânlar.....	146
4.1.4. Sirkülasyon elemanları ile ilişkili tasarlanan mekânlar.....	149
4.1.5. Çocuk tarafından tanımlanabilir mekânlar.....	151

4.2. İç Mekân Çocukların Çizimleri ve Birebir Görüşmelere Yönelik Bulgular	152
4.2.1. Mekân içinde mekân olarak tasarlan bağımsız bölümler	153
4.2.2. Döşeme yüzeyi ile ilişkili tasarlanan mekânlar	158
4.2.3. Duvar yüzeyi ile ilişkili tasarlanan mekânlar	158
4.2.4. Sirkülasyon elemanları ile ilişkili tasarlanan mekânlar	161
4.2.5. Çocuk tarafından tanımlanabilir mekânlar	161
4.3. Dış Mekân Grup Görüşmelerine (Foto-görüşme) Yönelik Bulgular	164
4.3.1. Bağımsız bölümler	167
4.3.2. Oyun bahçesini tanımlayan yapı elemanları ile ilişkili tasarlanan mekânlar	169
4.3.3. Oyun bahçesinin yüzeyinde tanımlanan bölümler	172
4.4. Dış Mekân Çocukların Çizimleri ve Birebir Görüşmelere Yönelik Bulgular	176
4.4.1. Bağımsız bölümler	177
4.4.2. Oyun bahçesini tanımlayan yapı elemanları ile ilişkili tasarlanan mekânlar	178
4.4.3. Oyun bahçesinin yüzeyinde tanımlanan bölümler	178
5. SONUÇ	186
KAYNAKLAR	197
ÖZGEÇMİŞ	209

KISALTMALAR DİZİNİ

Kısaltmalar	Açıklama
OMEP	Dünya Okul Öncesi Eğitim Örgütü

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 2.1. Yetişkin ile çocuk arasındaki görüş farkı	48
Şekil 2.2. Chongqing BIK Anaokulu	57
Şekil 2.3. MRN Anaokulu.....	58
Şekil 2.4. Oyun mekânında çeşitli tavan yüksekliklerine sahip Howard Haber Blue Feather Anaokulu	70
Şekil 2.5. Murgles Oyun Evi.....	73
Şekil 2.6. Tromso Anaokulu	74
Şekil 2.7. EZ Anaokulu ve Kreş.....	75
Şekil 2.8. Taka Tuka Land Anaokulu	77
Şekil 3.1. We Grow Anaokulu	83
Şekil 3.2. NUBO Anaokulu	84
Şekil 3.3. Amager Çocuk Kültür Evi	85
Şekil 3.4. Plugin Öğrenme Blokları	87
Şekil 3.5. LHM Anaokulu.....	89
Şekil 3.6. New Shoots ECEC Anaokulu	90
Şekil 3.7. Flower Anaokulu	91
Şekil 3.8. MRN Anaokulu.....	92
Şekil 3.9. Tromso Anaokulu, Tek yüzeyi açık duvarda oluşturulan niş örneği	93
Şekil 3.10. Tromso Anaokulu, Çift yüzeyi açık duvarda oluşturulan niş örneği	94
Şekil 3.11. Taller Sintesis Mimarlık tarafından tasarlanan El Porvenir Anaokulu.....	95
Şekil 3.12. Waldorf Anaokulu	98
Şekil 3.13. Flower Anaokulu	99
Şekil 3.14. AN Anaokulu	99
Şekil 3.15. Salvazione Christian Anaokulu	100
Şekil 3.16. Fuji anaokulunda açık uçlu malzemelerle oluşturulan kişisel mekânlar	102
Şekil 3.17. Anglo Colombiano Anaokulu	103
Şekil 3.18. Caselas Anaokulu	108
Şekil 3.19. Seiwa Anaokulu	109
Şekil 3.20. Village-in-the-Schoolyard Anaokulu	109
Şekil 3.21. Taller Sintesis Mimarlık tarafından tasarlanan El Porvenir Anaokulu New Shoots	111
Şekil 3.22. Lingbao Çocuk Merkezi	111
Şekil 3.23. MRN Anaokulu.....	113
Şekil 3.24. Filandiyada çocukların karton kutular ile inşa ettiği kişisel mekânları	114
Şekil 3.25. Washington'da Bir Oyun Bahçesi	115
Şekil 4.1. Çınar Efe (1)	154
Şekil 4.2. Atlas (1)	154
Şekil 4.3. Elif Zehra (1).....	155
Şekil 4.4. Cihangir (1).....	156
Şekil 4.5. Dilan (1)	156
Şekil 4.6. Berat (1)	157
Şekil 4.7. Derya (1).....	158
Şekil 4.8. Gürkan (1).....	159
Şekil 4.9. Melek (1).....	159
Şekil 4.10. Miraç (1)	160

Şekil 4.11. Bulut (1)	161
Şekil 4.12. Defne (1)	162
Şekil 4.13. Elvin (1)	162
Şekil 4.14. Elif Zümra (1)	163
Şekil 4.15. Nisanur (1)	163
Şekil 4.16. Elif Zümra (2)	178
Şekil 4.17. Elvin (2)	180
Şekil 4.18. Rüzgar (2)	180
Şekil 4.19. Elif Zehra (2).....	181
Şekil 4.20. Atlas (2)	181
Şekil 4.21. Cihangir (2).....	182
Şekil 4.22. Defne (2)	182
Şekil 4.23. Muhammed Tuğrul (1)	183
Şekil 4.24. Melek (2)	184
Şekil 4.25. Nisanur (2)	184
Şekil 4.26. Çınar Efe (2)	185

ÇİZELGELER DİZİNİ

Sayfa

Çizelge 2.1. Oyun mekânlarının tasarımına yön veren mahremiyet çeşitleri	28
Çizelge 2.2. Çocukların sessiz oyun mekânlarındaki gereksinimleri karşılayan karşılayan mekânsal unsurlar	79
Çizelge 3.1. Sessiz Oyun Bölümlerinin İç Mekânda Organizasyon Türleri	105
Çizelge 3.2. Sessiz Oyun Bölümlerinin Dış Mekânda Organizasyon Türleri	117
Çizelge 3.3. Çizelge 3.3. İç mekana yönelik çocukların kişisel oyun alanı tercihlerini öğrenmek için kullanılan kategoriler ve görseller.....	129
Çizelge 3.3. (devam) İç mekana yönelik çocukların kişisel oyun alanı tercihlerini öğrenmek için kullanılan kategoriler ve görseller	130
Çizelge 3.4. Dış mekana yönelik çocukların kişisel oyun alanı tercihlerini öğrenmek için kullanılan kategoriler ve görseller	131
Çizelge 5.1. İç mekânda mahremiyet sağlayan sessiz oyun mekânı tasarımına yönelik genel temalar	189
Çizelge 5.1. (devam 1) İç mekânda mahremiyet sağlayan sessiz oyun mekânı tasarımına yönelik genel temalar	190
Çizelge 5.1. (devam 2) İç mekânda mahremiyet sağlayan sessiz oyun mekânı tasarımına yönelik genel temalar	191
Çizelge 5.2. Dış mekânda mahremiyet sağlayan sessiz oyun mekânı tasarımına yönelik genel temalar	192
Çizelge 5.2. (devam) Dış mekânda mahremiyet sağlayan sessiz oyun mekânı tasarımına yönelik genel temalar	193

1. GİRİŞ

Fiziksel çevrede mahremiyet gereksinime yönelik kullanım olanaklarının sağlanması, günümüzde eğitim ortamlarının tasarımında önem verilmesi gereken kriterlerden biri olarak ifade edilmektedir. Aslında mekân ve mahremiyet gereksinimi üzerine kuramsal çalışmalar, tarihsel süreçte uzun bir dönemde gerçekleştirilmiştir. Chermayeff ve Alexander (1963) tarafından mahremiyetin fiziksel çevre tasarımında ve değerlendirilmesinde uzun yıllardır tartışılan önemli bir konu olduğu belirtilmektedir. Proshansky ve ark. (1972), mahremiyetin fiziksel çevre ile ilişkisi üzerine bilgi birikimini, çeşitli deneysel araştırmalar yolu ile ortaya çıktığını ifade etmektedir. Ancak bu çalışmalar sürecinde, çevresel bağlamda mahremiyet kavramının anlaşılmasının, fiziksel çevreye yansımaları üzerine sistemleştirmiş bilginin eksikliği nedeniyle, bu bilgilerin fiziksel çevrede uygulanabilirliği sınırlı kaldığı da vurgulanmıştır (Wolfe 1978). Günümüzde de çeşitli araştırmalarda, mahremiyet gereksinime yönelik çalışmalar ışığında farklı mekânların tasarımında, belirtilen eksikliğin söz konusu olduğu belirtilmekte ve bu yönde çözümlerin geliştirilmesi gerektiğine dikkat çekilmektedir.

Toplumun geleceğine yön veren çocuklar için de mekân tasarımlarında maalesef ki mahremiyetin yeterince önemi sorgulanmamakta mekâna yansımaları göz ardı edilmektedir. Örneğin okulöncesi eğitim dönemindeki çocuğun mahremiyet gereksiniminin karşılanmasının gelişimine olan katkıları bilinirken okulöncesi eğitim kurumlarında çocukların geri çekilerek mahremiyet duygularını pekiştirebilecekleri bölgelere ne ölçüde ulaşabildikleri, bu mekânları ne sıklıkta kullandıkları ve mekânsal niteliklerinin nasıl olması gerektiği üzerine birçok bilgi bilinmemektedir (Zeegers ve ark. 1994). Okulöncesi eğitim kurumlarında çocuklar için mahremiyet kavramı ile özdeşleşen mekânların önemi göz ardı edilmekte, varlığı sorgulanmamaktadır.

Mahremiyet gereksinimi karşılamaya yönelik tasarlanmış geri çekilme alanları çocukların kendilerini tanımlarına, benlik kavramını geliştirmeye, iç seslerini dinlemeye yardımcı olmaktadır. Ancak çocukların yetiştiği ev ortamlarında bu tip geri çekilme alanları inşa edilip önemsenirken birçok grup aktivitesine imkân veren anaokullarında unutulup önemsenmemektedir (Olds 1987). Okulöncesi eğitim kurumlarında çocukların hem iç hem dış mekânda mahremiyete ihtiyaç duydukları ve bu ihtiyaca yönelik mekânsal

gereksinimlerin tasarıma ve uygulamaya yansımalarının önemi birçok araştırmacı tarafından ifade edilmektedir (Wolfe 1978, Hart 1979, Moore 2017).

Çocukların saklanma, gizlenme mahremiyet gibi ihtiyaçlarını karşılayan kendisine özel hissettiği kişisel alanları yetişkinlik dönemine geldiği zaman en canlı ve kalıcı hafıza mekânları olarak karşımıza çıkmaktadır. Okulöncesi eğitim döneminde mahremiyet ihtiyacımızı karşıladığımız kişisel mekân kavramının temeli atılmaktadır. Gelişimsel süreçlerimizin temelini atıldığı okulöncesi eğitim döneminde çocukların hafızalarında etkili bir şekilde yer alan nitelikli kişisel mekânların varlığı yaşam kalitesi belirlemektedir. Aynı zamanda daha sonraki yıllarda sosyal çevresi ile ilişkisini tanımlayan kalıcı bir iz bırakmaktadır (Rieh 2020). Günlerinin büyük bir kısmını okulöncesi eğitim kurumlarında geçiren çocukların hafıza mekânlarını oluşturan kişisel mekânların önemi kaçınılmaz bir hale gelmektedir.

Okulöncesi eğitim oyunla bütünleşen bir süreç olarak görülebilir. Dolayısıyla mekânın oyuna olanak tanınması da önem taşımaktadır. Mahremiyet gereksinimine cevap verebilen mekânlar, okulöncesi eğitim mekânlarında sessiz oyun için tercih edilen ortamlar olarak ifade edilebilir. Çocuğun bütünsel gelişimine her açıdan önemli katkıları olmakla birlikte daha sonraki yaşamına her alanda yön verme gücüne sahip olan oyun, çocuğun hayatının temelini oluşturmaktadır. Her çocuğun yemek yemek, su içmek, barınmak gibi yaşamsal gereksinimleri kadar önemli olan oyunu eşit koşullar sağlanarak oynayabilme hakkına sahip olması gerektiği 1989'da Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından kabul edilmektedir. Oyunun niteliği kadar oynanacağı mekânın çocuğa sunacağı olanaklar çocuğun gelişimi üzerinde oldukça etkilidir. Çocukların mahremiyet ihtiyaçlarını karşıladığı sessiz oyun aktivitelerini gerçekleştirdikleri kişisel mekânların varlığı benliklerinin oluşmasını destekleyerek özgüvenlerini artırmakta ve gelişimleri üzerinde pozitif yönde etkili olmaktadır. Günümüz koşullarında günün büyük bir kısmını okulöncesi eğitim ortamlarında geçiren çocukların sayısının artması ile oyun mekânın nitelikleri daha da önemli hale gelmektedir. Böylelikle oyun sürecinin kaliteli bir şekilde sürdürülmesini ve çocukların temel ihtiyaçlarının karşılanmasını destekleyen hafızalarında kalıcı bir yer edinen kişisel mekânlarının okulöncesi eğitim ortamındaki nitelikleri ve mekâna yansımaları oldukça değerlidir. Bu sebeple çocukların oyun

oynayacağı ortamların mekânsal niteliği üzerinde söz sahibi olma hakkına sahip olması önem taşımaktadır. Okulöncesi eğitim ortamlarında tasarlanan sessiz oyun mekânları çocukların hafızalarında kalıcı bir yer edinerek gelişimsel süreçlerini bütüncül olarak etkilemekte gelecekteki hayatlarına önemli ölçüde yön vermektedir. Ancak bu dönemdeki çocuğun gelişimine önemli katkıları olan sessiz oyun mekânlarının eğitim ortamlarındaki varlığı sorgulanmamakta ve literatürde bir boşluk bulunduğu belirtilmektedir (Green 2011). Bu çerçevede okulöncesi eğitim ortamlarında çocuğun katılımcı olduğu bir yaklaşımla sessiz oyun mekânları tanıtarak mekânın kullanım amacı, kullanıcıya ne hissettirdiği, davranışlarını nasıl şekillendirdiği ve çocukların tercihleri ele alınmaktadır. Böylece araştırmada çocukların katılımcı rolü üstelenmesi sağlanarak okulöncesi eğitim ortamlarındaki kişisel mekânlarının önemine dikkat çekilmek ile birlikte çocukların istekleri doğrultusunda bu mekânlarının tasarımında tasarımcılara yön vereceği düşünülmektedir.

Bu kapsamda tez çalışmasının amacı, okulöncesi eğitim mekânlarında çocukların mahremiyet gereksinime yönelik oyun mekânlarının nasıl sağlanabileceğinin sorgulanması ve bu süreçte çocukların görüşlerinin dikkate alındığı bir araştırmanın geliştirilmesidir. Çalışmada okulöncesi eğitim ortamlarının oyun alanlarında tasarlanabilecek kişisel mekânların nitelikleri değerlendirilmekte ve literatür araştırmasına dayalı olarak tasarımcının çeşitli mekânsal kullanımları öngörebilirliğini artırmak amacıyla, iç ve dış mekânlarda kişisel mekân tasarımlarını kategorize ederek tanımlayan bir kılavuz oluşturmak amaçlanmaktadır. Ayrıca araştırmada her çocuğun oyun mekânı hakkında söz söyleme hakkına sahip olması toplumun bir ferdi olarak seslerinin duyulması açısından oldukça önemli görülmüştür. Fiziksel çevrenin kullanıcı istekleri göz önünde bulundurularak tasarlanması mekânların gerçek anlamda amacına hizmet etmesini sağlamaktadır. Tasarım sürecinde çocukların hayatında özel bir yer edinen kişisel mekânları hakkındaki tercihlerinin dikkate alınmasının mekânın amaçlanan kazanımlarını yerine getirmesini destekleyeceği varsayılmaktadır. Bu sebeple araştırma kapsamında çocukların hayatında özel bir yer edinen kişisel mekânları hakkındaki tercihlerinin de değerlendirilmesine yer verilmektedir. Çalışmada mahremiyet kavramının okulöncesi eğitim kurumlarında oyun alanlarına yansımaları, mekânsal nitelikleri ve fiziksel çevreyi nasıl şekillendirdiği üzerine literatürde eksikliği görülen

yönde sistematik bir bilgi birikimini bir araya getirerek okulöncesi eğitim kurumları tasarımcıları için bir kaynak oluşturmak amaçlanmaktadır.

Tez kapsamında beş ana bölüme yer verilmektedir. 1. bölümde çalışmanın konusu kısaca ifade edilerek amaç, kapsam ve yöntem belirtilmektedir. 2. bölümde çalışmanın konusu bağlamında belirlenen probleme yönelik literatür araştırması yapılarak sessiz oyun mekânlarının çocuk için önemi, mahremiyet gereksinimi ile kurduğu ilişki, ortamın atmosferini belirleyen mekânsal nitelikler ve dünya genelinde seçilen kullanıcı profili okulöncesi eğitim dönemindeki çocuklar olan çeşitli eğitim kurumlarındaki mekânsal örnekler incelenmektedir. Böylelikle bir sonraki bölümde sunulacak olan çalışmanın materyallerini oluşturulmasına yönelik bir değerlendirme sağlanmaktadır.

3. bölümde okulöncesi eğitim ortamlarının niteliği belirlemede temel bileşen olan mekân organizasyonun sessiz oyun mekânlarını şekillendirmedeki etkisi göz önünde bulundurularak daha sonraki aşamada çocukların tercihlerine sunulmak üzere gruplandırılmaktadır. Dünya çapında çeşitli örnekler incelendikten sonra gruplandırma yapılmakta ve mekânı oluşturan yapısal bileşenlerle ilişkilendirilmektedir. Okulöncesi eğitim dönemindeki çocukların sessiz oyun aktivitelerini gerçekleştirdikleri kişisel alanları mekânı oluşturan unsurlar ile ilişkilendirilerek iç ve dış mekân olmak üzere iki ayrı grup şeklinde kategorize edilmektedir. Bu sayede alan çalışmasında çocukların konu hakkında bilinçlerini artırılarak tercihlerini kolaylıkla ifade etmesi hedeflenmektedir. Grupların ana başlıkları soru niteliği alt başlıkları ise çocukların tercihlerini belirlenmesinde yardımcı olan cevap niteliği taşımaktadır. Böylelikle okulöncesi eğitim dönemindeki çocukların doğaları gereği çabuk sıkılabilen yapıları göz önünde bulundurularak geniş bir yelpaze ile gelişigüzel karşılaşmasının önüne geçilmesi sağlanarak araştırmanın kazanımlarının verimliliğinin artırılması amaçlanmaktadır. Bu bölümde açıklanan alan çalışmasının kurgulanmasında, araştırmanın konusu ve çocukların araştırma sürecinde katılımcı yaklaşımları göz önünde bulundurulduğunda gruplandırma en fazla dört seçenek olarak belirlenmiştir. Sessiz oyun mekânlarının okulöncesi eğitim ortamlarındaki varlıklarının tasarımcılar tarafından dikkate alınarak ön planda tutulmasını sağlamayı amaçlayan çalışmada mekânın koşullarının iyileştirilmesi için çocukların istekleri dikkate alınmaktadır. Çocukların araştırma sürecinde katılımcı

rolü üstlendiği alan çalışmasının amacı, kapsamı ve yöntemi çalışmanın 3. bölümünde belirtilmektedir.

4. bölümde bulgular ve tartışma sunulmaktadır. Alan çalışmasından elde edilen veriler daha öncesinde oluşturulan sistemleştirilmiş gruplama temel alınarak ayrı ayrı incelenmektedir. Mekânı oluşturan yapısal unsurlar dikkate alınarak kategorize edilmiş grup sisteminden yararlanılarak gerçekleştirilen alan çalışmasında, çocukların istekleri ve öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda ulaşılan veriler değerlendirmektedir. 5. bölümde elde edilen veriler doğrultusunda sonuçlar ifade edilmekte tasarımcılara gelecekte yön verebilmek amacıyla öneriler sunulmaktadır.

Tez çalışmasında yer verilen yöntemler literatür araştırması ve görsel araştırma kurgusunda şekillendirilmiş grup görüşmesi, birebir görüşmeler olarak tanımlanabilir. Sessiz oyun mekânları okulöncesi eğitim dönemindeki çocuğun gelişimini destekleyerek yetişkin bir bireyin çocukluğuna dair hatırladığı anılarda oldukça büyük bir yer kaplayan hafıza mekânlarıdır. Çalışma kapsamında sessiz oyun mekânlarının nitelikleri ve organizasyon türlerinin belirlenmesinde literatür araştırmasından ve günümüzde verimli bir veri toplama yöntemi olarak kabul edilen nitel araştırma yönteminden yararlanılmaktadır. Okulöncesi eğitim ortamlarında sessiz oyun mekânının hem iç hem de dış mekândaki organizasyon türleri literatür araştırması sonucu elde edilerek sistematikleştirilmiştir. Literatür çalışmasının sonucunda elde edilen veriler alan çalışmasının materyalini oluşturmaktadır.

Alan çalışması iki aşamalı olarak gerçekleştirilmektedir. İlk olarak çocuğun araştırma sürecinde katılımcı rol oynamasına yardımcı olan foto- görüşme yöntemi (Sanoff 1991) kullanılmaktadır. Daha sonrasında ise çocukların dilinde sessiz oyun mekânlarını işaret edecek şekilde anaokullarında özel mekânlarını nasıl olmasını istedikleri sorularak bu mekânın resmini çizmeleri istenmektedir. Alan çalışmasının ilk aşaması olan foto- görüşme yöntemi grup görüşmeleri şeklinde uygulanırken çocukların çizdikleri resimlerini birebir görüşmeler şeklinde anlatmaları istenmektedir. Böylelikle grup görüşmesi sırasında çekimser kalan çocukların birebir görüşmeler yolu ile kendilerini ifade edebilecekleri bir alan yaratmak amaçlanmaktadır. Ayrıca sessiz oyun mekânları

çocukların algılarında sır, gizli, özel gibi kavramlar ile örtüşmektedir. Çeşitli çalışmalar çocukların sessiz oyun mekânlarının yerlerini paylaşmak istemediklerini, sadece yakın gördükleri arkadaşları ile paylaştıklarını ifade etmektedir (Walden 2009). Bu bağlamda araştırmanın yöntemi belirlenirken çalışmanın konusu göz önünde bulundurularak çocuklar katılımcı rol üstlenerek duygularını ve düşüncelerini aktarmasına yardımcı olduğu nitel araştırma yönteminin kullanılması uygun görülmüştür.

Araştırmada alan çalışması sürecinde belirlenen yöntemler çalışmanın konusu göz önünde bulundurularak seçilmektedir. Araştırma sürecinde çocuğun katılımcı rol üstlenmesine yardımcı olan foto-görüşme yöntemi sayesinde çocuklara çeşitli örnekler gösterilmektedir. Böylelikle çocuğun sessiz oyun mekânı hakkında genel bir bilgi sahibi olması sağlanarak iki aşama olan resim çizme yöntemine temel oluşturmak amaçlanmaktadır.

Çalışmanın konusu dikkate alınarak foto-görüşme yöntemi grup görüşmeleri şeklinde uygulanırken çocuğun resimlerini çizdiği özel mekânları hakkında görüşme birebir olarak uygulanmaktadır. Böylelikle araştırmanın konusu bağlamında çocuğun kendine özel hissettiği sessiz oyun mekânları ilgili yapılan görüşmelerin ilk olarak grup halinde yapılması çocukların birbirleri ile beyin fırtınası yaparak çeşitli görüşleri bir arada tartışma fırsatı sağlanmaktadır. Daha sonrasında gerçekleştirilen birebir görüşme sayesinde düşüncelerini açıklamada konusunda çekinik kalan çocukların özel mekânları hakkında grup görüşmelerinde ortaya çıkan yeni düşünceleri de biraraya getirerek söz söyleme hakkına sahip olması amaçlanmaktadır. Böylelikle araştırmacının katılımcılar içerisinde dışa dönük veya çekinik kişiliğe sahip olan bütün çocukların düşüncelerini ve tercihlerini ulaşabilmesi ve değerlendirebilmesi hedeflenmektedir.

Grup görüşmeleri ile gerçekleşen foto-görüşme yöntemi ve ardından gerçekleştirilen çocukların çizdikleri resimleri birebir görüşmelerle birlikte değerlendirilmesi araştırmanın konusu ve örnekleme göz önünde bulundurularak iç ve dış mekân olarak ayrılarak farklı günlerde gerçekleştirilmektedir. Böylelikle çocuğun odaklanma sürecinin dikkate alınması araştırmada verimli bulguların elde edilmesini desteklemektedir. Ayrıca araştırmanın örnekleme okulöncesi eğitim dönemindeki çocuklar olduğu göz önünde

bulundurularak foto-görüşme sürecinde kategorize edilerek çocukların tercihlerini öğrenmek için sunulan sessiz oyun mekânlarının en çok dört seçenek olarak belirlenmektedir. Kategorize edilen seçenekler çocuklar için tek bir odak noktası oluşturmak amacıyla ilk olarak ayrı ayrı gösterilmektedir. Daha sonrasında aynı grubun içerisinde bulunan bütün seçenekler bir arada gösterilerek çocukların tercihlerini kolaylıkla ifade edebilmesi amaçlanmaktadır.

Araştırmada alan çalışmasının yürütüldüğü okulöncesi eğitim ortamı seçilirken pedolojik süreçte çocuğun bireysel gelişimine, gereksinimlerine verdiği değer ile bilinen Montessori Eğitim Yaklaşımı'nın uygulandığı bir ortam tercih edilmiştir. Bu kapsamda Montessori eğitim yöntemini temel alan, Bursa ilinin Osmangazi ilçesinde bulunan Özel Tuna Çakır Uluslararası Montessori Anaokulu alan çalışmasının yapılacağı anaokulu olarak seçilmiştir.

Alan çalışmasının sürecinde çocuklara uygulanan araştırma yöntemlerinden önce çocuklar ile gün içerisinde uzun zaman dilimleri geçiren bu konu özelinde eğitim almış öğretmenleriyle görüşülmektedir. Öğretmelere, araştırma sürecinde çeşitli yöntemler kullanılarak yapılacak çalışmalar detaylı olarak anlatılarak, bilgi verilmektedir. Böylelikle süreç içerisinde çocuğun gelişimi olumlu yönde etkileyerek verimli bulgular elde edilmesi amaçlanmaktadır. Ayrıca çocukları yakından gözlemlene şansına sahip öğretmenlerin sessiz oyun mekânları hakkında görüşleri alınmakta ve kendi görüşlerini belirterek çocukların tercihleri hakkında yorumlarda bulunmaları sağlanmaktadır. Okulöncesi eğitim sürecinde bir bütün olan öğretmen-öğrenci ilişkisi düşünülerek konuya yönelik görüşlerin bir arada değerlendirilmesiyle araştırmaya farklı bakış açıları kazandırarak alternatif seçenekler ve öneriler sunulmasının önünü açacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin görüşleri ve çocukların tercihleri bir arada değerlendirilerek okulöncesi eğitim ortamlarındaki sessiz oyun mekânlarının önemi vurgulanmakta tasarım noktasında yeni alternatifler ve oluşturularak konunun ilgililerine ışık tutması amaçlanmaktadır.

2. KURAMSAL TEMELLER ve KAYNAK ARAŞTIRMASI

Okulöncesi eğitim sürecinin çocuk gelişimi üzerindeki önemi dikkate alınarak eğitim ortamlarının çocukların temel gereksinimlerine cevap verebilecek niteliklere sahip olması gerekmektedir. Bu kapsamda çocuğun mahremiyet gereksinimine yönelik oyun alanlarında kurgulanan sessiz oyun mekânlarının nitelikleri değerlendirilmektedir. Çalışmanın materyellerinin oluşmasının temelini atıldığı bu bölümde araştırmanın problemi saptanarak önemi belirtilmektedir.

2.1. Okul Öncesi Eğitim Sürecinde Çocuk ve Mekân

Okulöncesi eğitim sürecinde çocuk için çeşitli fonksiyonlara sahip mekânlar tasarlanırken standart hale gelmiş mekân çözümlerinden daha çok öncelikle çocuğun ilgisini çeken, yeni fırsatlarla karşılaşmasını sağlayan, gelişimini destekleyen ve modern eğitim yaklaşımının gerekliliklerine cevap veren mekânlar kurgulanması gerekmektedir.

Okulöncesi eğitim dönemindeki çocuk için mekânın sınırlandırılması nerede başlayıp nerede biteceğinin görebilmesi çocuğun ilerleyen zamanlarda başına ne geleceği tahmin edebilmesini sağlamaktadır. Bu bağlamda bu süreçteki çocuklar için tasarlanan fiziksel çevrenin net olarak algılanabilir sınırlarla çevrili olması, düzenli ve tahmin edilebilir şekilde tasarlanması çocukların güvenli hissetmelerini sağlayarak gelişimi desteklemektedir (Klaus ve Gray 1968).

Mekân tasarlanırken, çocuğun algılayabileceği şekilde sınırlandırmaya aynı zamanda çocuğun özgür bir şekilde hareket etmesine fırsat tanınması gerekmektedir. Çocuğun kendi isteği doğrultusunda hareket etmesini destekleyen mekânlar, fiziksel olarak sağlıklı bireyler oluşmasını desteklerken aynı zamanda çocuklar için yeni bilgiler keşfetmeye, sınırlar çizerek kendi bölgelerini yaratmaya, güçlerini göstermeye olanak sağlamaktadır. Görüldüğü üzere hareket çocuğun öğrenmesini sağlayan temel yapı taşıdır. Bu sebepten dolayı yetişkinlerin çocuğun hareketi kısıtlayacak herhangi bir azarlama veya kural koyması çocuğun hayal kırıklığına uğramasına ve uygun olmayan davranışlar sergilemesine neden olmaktadır (Old 1989). Çocuk mekânları tasarlanırken dikkat edilmesi gereken en önemli bileşenlerden biri çocuğun zihinsel gelişimini destekleyen

hareket kavramıdır (Piaget 2013). Bu bağlamda hareket kavramının, mekân tasarımına doğru olarak aktarılması gerekmektedir.

Okulöncesi eğitim dönemindeki çocuklar duyularının uyarımı sayesinde çevrelerini tanıma fırsatı bulmaktadır. Çocuk için mekân tasarlanırken farklı seviyelerde duyuların uyarılması ve çevresindeki uyaranların algılanabilir şekilde değişim göstermesi çocukların öğrenmelerini ve keşfetmelerini teşvik etmektedir. Örneğin görme işlevinin yerine getirilmesi için çevrede algılanabilir şekilde olan akışa göz gezdirilmekte ve incelenmektedir. Ancak durağan bir nesneye sürekli bakıldığında bir süre sonra körlükle karşı karşıya kalınmaktadır. Burun, deri, dil, kulak gibi diğer duyu organları da aynı bu şekilde çalışmakta, algılanabilir bir değişiklik düzeyi olmadığı zaman işlevini yitirmektedir (Fiske ve Maddi 1961). Bu bağlamda temelinde duyuşal öğrenme mekanizmasının yer aldığı okulöncesi eğitim döneminde çocuğun rahatsız olmayacağı ve algılayabileceği düzeyde duyuşal uyaranlara sahip mekânlar tasarlanması gerekmektedir.

2.1.1.Okulöncesi eğitimin tanımı ve kapsamı

Okulöncesi eğitim, erken çocukluk dönemini de içine alan doğumundan itibaren yaşamının ilk altı yılını kapsayan çocukların gelişimini destekleyen, ilkokuldan önce verilen bir öğretim sürecidir. Bu eğitim, çocukların daha sonraki hayatlarında kendilerine güvenleri yüksek, sosyal ilişkileri kuvvetli bireyler olarak yetişmesine katkı sağlamaktadır. Yapılan araştırmalarda toplumda özgüveni yüksek, kendi doğru bir şekilde ifade edebilen, sorunlar karşısında neden sonuç ilişkisi kurabilen, problem çözme yetenekleri yüksek bireylerin erken yaşlarda okulöncesi eğitim aldığı görülmektedir (Yıldır 1991). Okulöncesi eğitim dönemi çocuğun milli, kültürel, ahlaki, manevi, inanç gibi toplumsal değerlerin oluşmasında ve şekillenmesinde en kritik dönemdir (Günindi, 2010). Bu bağlamda okulöncesi eğitimin, uzun vadede toplumsal gelişim açısından da önemli katkılar sağladığı söylenebilmektedir.

Okulöncesi eğitim çocuğun tüm gelişim alanlarının birbirinden etkilendiği bir dönemdir. Bu dönem çocukların kendilerini keşfetmeye başladığı, hayatındaki temel bilgi ve alışkanlıklarını kazandığı, ilgi ve yeteneklerinin farkına varmaya başladığı insan hayatında önemli bir yer tutan zaman aralığıdır. Bloom'a göre erken çocukluk dönemini

de içine alan, doğumdan sekiz yaşına kadar gelen süreçte çocukların zihinsel gelişimlerin %80'i; 0-4 yaş aralığında %50'si; 4-8 yaş arasında %30'u ve sonrasında 8-17 yaş aralığında ise %20'si tamamlanmaktadır (Bloom 1964). Bu bilgiler çocukların gelişiminde oldukça büyük bir paya sahip olan okulöncesi eğitim döneminin önemini göstermektedir. Okulöncesi eğitim döneminde çocukların becerilerini, yaratıcılıklarını, kabiliyetlerini keşfetmeleri açısından doğru yönlendirilmeleri oldukça önemlidir. Bu bilgiler nitelikli bir okulöncesi eğitim programının gerekliliğini gözler önüne sermektedir.

Okulöncesi eğitim dönemindeki çocuk boş bir levha gibidir (Locke 1992). Çevresinde olup biten her etkileşime açıktır ve kolay bir şekilde etkilenir. Bu sebeple okulöncesi eğitim döneminde olan çocuğun karşılaştığı sosyal çevre vasıtasıyla yaşadığı çevrenin toplumsal, kültürel, ahlaki değerlerinden ve davranış kalıplarından etkilendiği gözlemlenmiştir. Bu dönemde çocuğun yaşadığı her deneyim gelecekteki hayatında büyük etkilere sahip olacağı için çocuğa toplumun kültürel değerleri ile uyumlu zengin uyaranlar ile etkileşim içerisinde olduğu böylelikle birçok farklı deneyimler kazanabildiği bilinçli, sistematik bir eğitim programı ve ortamı hazırlanmalıdır (Gültekin ve Akduman 2012).

Okulöncesi eğitim çocukların ilerleyen dönemlerdeki akademik başarılarını olumlu yönde etkilemektedir. Yapılan araştırmalarda okulöncesi eğitim almış bireylerin sosyal ve akademik açıdan daha başarılı oldukları da ortaya koyulmuştur (Cramer ve Brown 1974). Bu durumun nedeni hızlı gelişim ve öğrenme kapasitesine sahip olan erken çocukluk döneminde, çocuğun, hayal güçlerini kuvvetlendiren, yaratıcılıklarının artmasını destekleyen okulöncesi eğitim programları ve ortamları sayesinde, öğrenme kapasitesinin hayatının ilerleyen dönemlerinde daha hızlı olmasının sağlanmasıdır.

Bireylerin davranış bozuklarının, gelişimleri ile ilgili bazı problemlerin okulöncesi eğitim döneminde yaşanan sıkıntılardan kaynaklandığı da belirtilmektedir (Turaşlı 2007). Dolayısıyla topluma nitelikli, meraklı, yaratıcı ve sosyal yönleri kuvvetli bireyler yetiştirmek için okulöncesi eğitim döneminde çocuğun hayal gücünü yüksek tutan, farklı bakış açıları oluşturmaya yardımcı olan, yaratıcı düşünebilmelerine imkân veren, düşüncelerini ve duygularını kolayca ifade edip kendilerini rahat hissedebilecekleri, fiziksel, zihinsel, sosyal, psiko motor, bedensel ve duygusal gelişimlerini destekleyen

öğretim aktiviteleri ve ortamları oluşturulması gerektiği ifade edilmektedir (Demiriz ve ark. 2003).

Okulöncesi eğitimin temelini sonuçtan ziyade sürece odaklanan çocuğun becerilerini keşfetmesini sağlayan yeteneklerini iletmesine yönelik çocuk merkezli bir eğitim modeli oluşturmaktadır. Bu süreç içerisinde çocukların en iyi yol göstericileri onların en yakın çevresinde olan aileler ve öğretmenleridir. Aile içindeki huzursuzluklar, çatışmalar okulöncesi eğitim döneminde olan çocuğun gelişiminden, sosyal ve akademik başarılarına kadar birçok alanda çocuğu olumsuz etkilemektedir. Aynı zamanda öğretmenin dünya görüşü, kendisine özgü üslubu, kültürel değerleri çocukların gelişimlerinden, kişisel özelliklerinin oluşmasına kadar birçok alanda belirleyici bir faktördür. Öğretmenler her çocuğun bireysel farklılıklarını gözlemleyerek oyun sürecini ve kullanılan araç gereçleri buna göre şekillendirmesi çocukların gelişimleri, öğrenme süreçleri ve hızları için oldukça önemlidir. Öğretmenin çocukların kişisel özelliklerindeki farklılıkları keşfedebilmesi için çocuklarla samimi, saygılı, sıcak ilişkiler kurarak çocukların aile içerisinde hissettiği gibi güven içerisinde hissetmesini sağlaması gerekmektedir (Shapiro ve Mitchell 1993).

Okulöncesi eğitim döneminde bireysel farklılıklar, yaş, cinsiyet, ilgi alanları gibi birçok farklı değişken göz önüne alınarak çocukların gereksinimleri saptanmalı; bu gereksinimler doğrultusunda kendilerini, doğayı ve sosyal çevrelerini keşfedebilecekleri, sorgulayabilecekleri eğitim ortamları sağlanmalıdır (Carter 1987). Bu sayede okulöncesi eğitim kurumlarının çocukların bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak eşit imkânlar sağlamanın sosyo-ekonomik düzeyleri çeşitlilik gösteren çocukların aralarındaki farkın kapanmasını ve çocukların kendine olan özgüvenin artmasını sağladığı ifade edilmektedir (Göde ve Susar 1997). Böylelikle çocukların ilkokula eşit koşullarda başlaması sağlanmış olmaktadır. Örneğin İngiltere’de yapılan çalışmalarda okulöncesi eğitim alan sosyo-ekonomik seviyeleri düşük olan çocukların, öz kontrollerini sağlamak, grup içerisinde iş birliği içerisinde olmak, sosyo-ekonomik çekincelerden uzaklaşarak kendilerini özgüvenli ve doğru bir şekilde ifade etmek gibi birçok kazanım sağladığı belirtilmektedir (Jowett ve Sylvia 1986). Bu çalışmalar göz önünde bulundurularak ülkemizde de okulöncesi eğitim fırsat eşitliğine dayandırılmaktadır.

Çeşitli araştırmalar sonucunda okulöncesi eğitimin çocukların hayatı üzerindeki önemi ve faydası konusunda birçok bilgi birikimi oluşmuştur. Okulöncesi eğitim programlarının dünyanın birçok yerinde hak ettiği önemi kazanması için çalışmalar yapılmıştır. Bu bağlamda okulöncesi eğitim çok sayıda ülkede zorunluluk teşkil etmemesine rağmen, gelişmiş veya gelişmekte olan ülkelerde okulöncesi eğitim alan çocuk sayısının gitgide artmakta olduğu görülmektedir. (Kundakçı ve Erginer 2015). Okulöncesi eğitime duyulan gereksinim farklı nedenlerle de desteklenmektedir. Endüstrileşmenin gelişmesiyle birlikte her iki ebeveynin çalışması ve gün içerisinde çocukla ilgilenebilecek kişilerin olmamasından dolayı okulöncesi eğitime olan gereksinimin arttığı ifade edilmektedir. Ailelerin çocuklarına sunabileceği güvenli, sağlıklı ve çocuğun aile ortamı içerisindeki gibi samimi ilişkiler kurmasını sağlayacak sevgi dolu bir ortamın olmaması da bu artışa neden olan başka bir faktör olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca küreselleşme sonucu çok katlı apartman dairelerine sıkışıp kalmış çocuğun akranları ile oynayabileceği sosyal çevrenin eksiliğinden de dolayı okulöncesi eğitim gereksiniminin arttığı da belirtilmektedir (Oktay 1990).

Dünya Uluslararası Okulöncesi Eğitim Örgütü'nün (OMEP) uzun bir dönem başkanlığını yürütmüş, en eski başkanı Mialaret'e göre okulöncesi eğitimin çocuğa kazandırması gereken üç temel kazanımı vardır. Bunlar toplumdaki topluma çocuktan çocuğa farklılıklar gösterse de genel olarak toplumsal, gelişimsel, eğitici kazanımlar olarak gruplandırılmaktadır. Toplumsal kazanımlar çalışan ebeveynlerin çocuklarına kaliteli, güvenli eğitim ve bakım programı sağlamak, çocukların birbirleri ve çevresiyle iletişim halinde olmasını sağlayarak sosyal çevre oluşturmak ve oluşturulan sosyal çevre aracılığı ile çocuğa toplumun milli, ahlaki, kültürel, inançsal, davranışsal değer yargılarının aktarmaktır. Gelişimsel kazanımlar çocukların öz denetimini sağlaması, verilen eğitim göz önünde tutularak çocuğun olağan gelişimsel evrenin içerisinde olması, çocuğun bu dönemde yaşadığı herhangi bir eksiklik veya gerilemeyi önlenmesidir. Eğitimsel kazanımlar zengin uyaranlara sahip mekânlar aracılığı ile çocuğun birden fazla duyu organına hitap ederek renk, sayı, koku, ışık, ses gibi birçok temel bileşeni ayırt etmesini sağlamak, bu sayede çevreye olan merakını uyandırıp araştıran, öğrenen, deneyen, sorgulayan bireyler yetiştirmektir (Mialaret 1966).

Bu bağlamda ülkemizde de okulöncesi eğitim programının amaçları arasında, bir konuya çok yönlü bakabilen, bilgili, yetenekli, becerikli, verimli, topluma yararı olan vatandaşların yetiştirilmesinin ifade edildiği görülmektedir (MEB 2013). Bir ülkenin geleceğe yapacağı en ekonomik yatırımın çocukların eğitimi ve gelişimi alanında yaptığı yatırımlar olduğu vurgulanmaktadır (Kim 2017). Bu kapsamda, okulöncesi eğitim programlarının amaçlarına ulaşabilmesi için gerekli kaynakların ayrılması ve çocuklara nitelikli bir eğitim süreci ve ortamı sağlanabilmesi önem taşımaktadır.

2.1.2. Okul öncesi dönemde çocuk gelişimi

Okulöncesi dönem çocuğun psiko-motor, sosyal, zihinsel, dilsel, fiziksel, bütün gelişim alanlarının birbirleri ile etkileşim içerisinde bir bütün olduğu, hayatlarının ileriki dönemlerini her alanda etkileyebilecek, çocukların en hızlı büyüüp geliştiği bir süreçtir. Bu dönemde çocuklar kendi yeteneklerinin becerilerinin farkına varır, öz kontrol artar, akranları ve çevresi ile iletişime geçen çocuğun iletişim yetenekleri kuvvetlenerek sosyal becerileri gelişir. Sosyal çevresi genişleyen çocuğun kendisine olan özsaygısı ve güveni artar. Böylece kendini doğru ifade edebilen çocuk, çevresi ile iş birliği yapmayı, arkadaşları ile görev paylaşımı yapmayı öğrenir. Bu sayede çocuk toplumsallaşma sürecinde birey olarak yer edinme açısından ilk adımını atmış olur.

Toplum içerisinde kişiler arasında görev paylaşımlarının yapılması bu süreçte ortaya çıkan problemleri çözme ve onlarla baş edebilme yetisi kazandırır. Okulöncesi dönemde çocukların sosyal becerilerin gelişmesi ile birlikte grup içerisinde görev paylaşımı, çocukları ortaya çıkabilecek sorunlar karşısında çözümler üretmeye iter (Akkök 2003). Bu sayede olaylar arasında neden- sonuç ilişkisi kurabilen, problem çözme kabiliyetleri yüksek, yaşadığı toplumla uyum içerisinde iş-birlikçi bir biçimde yaşayabilen sağlıklı, mutlu, huzurlu, başarılı bireyleri toplum içerisinde yer edinmesi sağlanabilmektedir.

Okulöncesi eğitim döneminde iletişimin gelişimi sosyalleşmenin önemli bir parçası olan dil yeteneklerinin gelişimi ile paralellik gösterir. İletişimin gelişmesi ile birlikte çocuk beş yaşına kadar yaklaşık 2000 kelime öğrenir ve dilsel gelişimin yaklaşık 2/3'nü tamamlar (Kol 2011). Bu bağlamda erken çocukluk dönemi dil gelişimi açısından en etkin

dönemdir. Bu dönemde çocuklar birden fazla dili öğrenebilir ve kolaylıkla hayatlarının içerisine dahil edebilirler. Bu bağlamda çocuklara zengin dil etkileşimi sağlayan ortamlar sunulmalı ve dil becerilerinin gelişimi desteklenmelidir.

Okulöncesi eğitim döneminde çevresini anlamlandırmaya, yorumlamaya, değerlendirmeye, düşünmeye başlayan çocuk dilsel gelişim sayesinde algıladıklarını ifade eder. Bu sayede dil gelişimi ile birlikte aktif zihinsel gelişim süreci desteklenir. Erken çocukluk döneminde etkin zihinsel faaliyetlerle birlikte çocuğun çevreyi anlaması, yorumlaması, keşfetmesi, sorgulaması, yaratıcı kişiliğinin gelişmesini sağlar.

2.1.3.Okulöncesi dönemde çocuk ve fiziksel çevre ilişkisi

Birçok eğitim teorisyeni, uygulamacı ve araştırmacı (Montessori, Piaget, Werner) tarafından okulöncesi eğitim ortamlarının çocukların hayatını etkileyecek her alandaki gelişime bütünsel bir şekilde katkı sağladığı, çocukların öğrenme biçimlerini ve hızlarını önemli derecede etkilediği ifade edilmektedir (Moore ve Sugiyama 2007). Fiziksel çevrede yer alan çeşitli, yenilikçi, çocukların ilgisini çekebilecek uyaranlar, çocukların mekânı keşfetmeleri, araştırmaları, sorgulamaları, test etmeleri açısından oldukça önemli fırsatlar sağlamaktadır (Moore 1987). Bu bağlamda okulöncesi eğitim ortamları tasarlanırken eğitimcinin ve müfredatın kalitesinin yanı sıra fiziksel çevrenin de çocuk için üçüncü bir öğretmen niteliğinde olduğu unutulmamalıdır (Weinstein 1987, Moore ve Sugiyama 2007). Fiziksel çevre tasarlanırken mekânın çocuk üzerindeki etkisi, çocuğa nasıl hissettirdiği, davranışlarına nasıl şekil verdiği ve davranış biçimleri üzerine odaklanması gerekmektedir. Tasarlanmış fiziksel ortamın, çocuğun çevresini bağımsız bir şekilde deneyimleme yoluyla keşfedebilme yeteneğini desteklemesi gerekmektedir (Maxwell 2007). Jean Piaget'ye (1962) göre çocuğun bilgi edinim süreci çevresi ile aktif etkileşim halinde oldukça gerçekleşmektedir. Çünkü çocuk beş duyu organı yardımı ile çevresini keşfetmekte ve dünyayı algılamaktadır. Çocuğun sürekli olarak çevre ile etkileşim halinde olması dış dünyada karşılaştığı yeni durumlara daha iyi bir şekilde adapte olmasını sağlamaktadır. Bu da farklı fiziksel çevre deneyimlerin içsel ve bağımsız bir süreç olan çocuğun zihinsel gelişimine katkı sağladığı Piaget tarafından Bilişsel Gelişim Kuramı'nda ifade edilmektedir. Ayrıca çocuklar için tasarlanan mekânların çocukların özgür bir şekilde hareket etmesine imkân tanınması çocukların zihinsel

gelişimini desteklemesi açısından oldukça önemlidir. Fiziksel gelişimi destekleyen mekânlar sayesinde çocuğun aşırı enerjisini atması sağlanarak durağan yaşamının neden olduğu 21. yüzyılın yaygın sağlık problemi olan obezite ile karşı karşıya kalması önlenmiş olmaktadır. Kilo dengesi korunarak kardiyovasküler hastalıkların oluşması engellenmektedir. Atlama, koşma, zıplama, tırmanma, tutma, kavrama, eğilme, sürünme gibi çeşitli aktivitelere imkân sağlayan tasarlanmış mekânlar çocukların fiziksel motor becerilerinin gelişimini desteklemektedir (House ve Palin 2009). Bu da fiziksel çevrenin tasarımının, çocukların sağlığı, mutluluğu için önemli bir faktör olduğunu gözler önüne sermektedir.

İnsan davranışlarının fiziksel çevre tarafından fizyolojik, biyolojik ve psikolojik gibi birçok bağlamda etkilendiği çeşitli çalışmalar tarafından ortaya konulmaktadır (Barker 1968). Bu bağlamda okul öncesi eğitim dönemindeki çocuğun fiziksel çevre ile kurduğu ilişkinin çocukların davranışlarının şekillenmesini önemli ölçüde etkilediği, gelişimlerinin desteklemesinde büyük bir role sahip olduğu birçok araştırmada ifade edilmektedir (Prescott ve David 1976, Moore 1983). Çocukların gelişimine, yeteneklerine uygun olarak tasarlanan nitelikli fiziksel çevrede çocukların oyun başlatma, arkadaşlarına ve çevresine iyi davranma gibi olumlu sosyal davranışlar gösterdiği, niteliksiz fiziksel çevrede çocukların ilgilerinin azaldığı daha az katılımcı yaklaşımlara sahip olduğu belirtilmektedir (Kritchevsky 1969). Dolayısıyla çocuk, tasarlanmış fiziksel çevre sayesinde istenilen aktiviteleri yapması teşvik edilebilirken kaçınılması gereken davranışları yapması engellenebilmektedir. Çeşitli oyun aktivitelerini bir bütün olarak bir araya getirebilen çocuk mekânlarında aktiviteler arasında çocuğun rahatlıkla anlayabileceği bir yol çizildiğinde çocuğun aktivitelerinden kopmamasına ve çeşitli deneyimler yaşamasına yardımcı olduğu gözlemlenmektedir (David ve Weinstein 1987).Görüldüğü üzere fiziksel çevrenin tasarımı sembolik anlamlar yükleyerek veya direk olarak çocuğun algısını şekillendirerek ona yön vermektedir. Bu bağlamda okulöncesi eğitim mekânların tasarımında dikkat edilmesi gereken en önemli unsurlardan biri çocuğun mekâna yönelik algısıdır. Bu algının oluşmasında çocuğun daha rahat hissetmesini sağlayan ve samimi sosyal ilişkiler kurmasına yardımcı olan ev ortamı etkisinin rolü olduğu ifade edilmektedir (Curtis ve Carter 2003).

Bebeklik döneminde genellikle mekânsal deneyimler ev ortamında gerçekleşmektedir. Günümüzde anne ve babanın çalışması ile birlikte ebeveynlerin evde olmamasından kaynaklı olarak da çocukların, 3 yaşından sonra evlerinden sonra gün içerisinde en fazla zamanını geçirdiği mekânlar kreş, anaokulu gibi okulöncesi eğitim kurumlarıdır. Çocuk gelişiminde 3-6 yaş arası dönem, okulöncesi eğitim dönemi olarak da adlandırılabilir. Bu dönemdeki çocukların hayatında oyunun önemi oldukça büyüktür. Bu yüzden okulöncesi eğitim kurumlarında oyun alanları tasarlanırken mekânın fiziksel özelliklerinin çocuğun fiziksel, sosyal, bilişsel gelişimini destekler nitelikte olması önem taşımaktadır. Tasarım kararlarında çocuğun gelişiminin dikkate alınması gerektiği ifade edilmektedir (Koç 2012).

Çocuğun mekânsal algısı birçok farklı mekânı deneyimleyerek gelişir. Böylelikle okulöncesi eğitim kurumlarında, üç yaşına kadar mekânsal deneyimleri genellikle ev ortamı ile sınırlı olan çocuğun ilgisini çekebilecek birçok çeşitlilikteki oyun kurgusu sayesinde çocuğun çeşitli mekânsal deneyimleri yaşaması sağlanarak mekân algısı geliştirilebilir. Literatürde çeşitli çalışmalar çocukların gelişimsel özellikleri dikkate alınarak iyi tasarlanmış anaokullarının çocukların mekân algısının gelişmesinde önemli bir katkısı olduğunu göstermektedir (Malone ve Tranter 2003). Ayrıca iyi tasarlanmış anaokulları sosya-ekonomik seviyeleri düşük olmasından kaynaklı dezavantajlı bir yapıya sahip olan çocukların ev ortamında karşılaşmadığı deneyimler sunması açısından oldukça önemli bir yere sahip olmaktadır (Dearing ve ark. 2009). Böylelikle ailelerin sosya-ekonomik durumlarından kaynaklı ev ortamındaki mekân niteliklerinin ve uyaranların yetersizliğinden dolayı çocuğun gelişiminin olumsuz etkilenmesi belli bir derecede önlenmektedir.

Çocukların mekânları deneyimlemesi için çocukların ilgisini çekebilecek bir oyun aktivitesi teşvik edici bir güce sahiptir (Proshansky ve Fabian 1987). Bu yüzden okulöncesi eğitim dönemindeki çocukların öğrenmesinde önemli bir etkisi bulunan oyun ortamları tasarımında, oyun aktivitesini en verimli şekilde mekâna entegre edilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Eğitim ortamındaki oyun alanlarının daha öncesinde ev ve yakın çevresinde büyüyen çocuğun fiziksel gereksinimleri ve taleplerini karşılar niteliklerde olması gerektiği belirtilmektedir (Whitehead ve Gisberg 1999). Örneğin

genellikle ev ortamında kullanılan halı, kilim gibi çocukların düştükten sonra sert darbe almasını önleyen yumuşak zemin oluşturan nesnelere oyun mekânlarında kullanılmasının çocukların o mekânı daha öncesinde deneyimlemiş olduğunu hissederek tanıdıklık hissi sağladığı kabul edilmektedir. Bu kapsamda mekâna yönelik algının, çocuğun okula yabancılaşma çekmemesinde oldukça önemli role sahip olduğu ifade edilmektedir.

Okulöncesi eğitim mekânının nitelikleri (ses, ışık, doku, renk, materyal, vb.), iç ile dış mekân ilişkisinin doğru kurgulanması, çocuğun kendisine olan özgüvenin artmasını, sosyal becerilerinin gelişmesini, kendi kimliğini tanımasını, yeteneklerini fark etmesini, bağımsız bir şekilde hareket etmesini ve keşfetme duygusunun artmasını sağlayan önemli bileşenlerdir (Moore ve Sugiyama 2007). Çocukların dış mekânda doğa ile etkileşim içinde olması çocukların her açıdan gelişimini destekleyerek zihinsel ve bedensel sağlığının korunmasını sağlamaktadır. Çeşitli çalışmalarda doğa ile iç içe olan anaokullarına giden çocuklarda dikkat dağınıklıklarının azaldığı, daha az hasta oldukları, fiziksel becerilerinin ve keşfetme isteğinin arttığı gözlemlenmektedir (Joshi 2008). Çünkü sürekli iç mekâna maruz kalan çocuk yeterince güneş ışığı alamamaktadır. Bu bağli olarak d vitamini eksikliği ile karşı karşıya kalan çocuk kemik yapısı gelişmemekle birlikte hasta olma riski artmaktadır.

Okulöncesi eğitim ortamlarında fiziksel çevre, yalnızca çocukları etkilemekle kalmayıp çocukların farklı deneyimler kazanmalarına yardımcı olup, yol göstericileri olan öğretmenlerini de ruhsal olarak etkiler. Yapılan araştırmalar okulöncesi eğitim ortamlarının fiziksel niteliğinin çalışanları, öğretmenleri de etkilediğini göstermektedir. Kaliteli ve nitelikli fiziksel çevrenin eğiticinin ruh durumunu düzenleyerek çocuklarla daha samimi ilişkiler kurmasına, çocukların seviyelerine inerek onları daha iyi yönlendirebilmesine imkân sağladığı belirtilmektedir (Kritchevsky 1969).

2.2. Okulöncesi Eğitim Mekânlarında Çocuğun Temel Gereksinimleri

Okulöncesi eğitim mekânlarının, çocukların gelişimini desteklemek, keşfetme isteğinin hareket geçmesini sağlamak, öğrenme kapasitesini ve hızını artırmak, kişiliğinin ve özsaygısının oluşmasına yardım etmek, estetik değerlerinin oluşmasını sağlamak, sosyal

becerilerini, iletişim yeteneklerini ve hayal güçlerini desteklemek gibi çocuklar üzerinde birçok önemli etkilerinin olduğu çeşitli araştırmalar tarafından belirtilmektedir (Curtis ve Carter 2005, Moore ve Sugiyama 2007). Bu bağlamda çocukların gelişimlerini her açıdan etkileme kapasitesine sahip olan fiziksel çevrenin çocukların gereksinimlerine göre tasarlanması oldukça önemli bir yere sahip olmaktadır. Farklı çalışmalarda, okulöncesi eğitim mekânlarında çocukların gereksinimlerinin karşılanması açısından önem verilmesi gereken konular ifade edilmektedir.

Okulöncesi eğitim mekânlarının tasarımında çocuğun temel gereksinimlerinin karşılanması kişilik oluşumunu desteklemek, çeşitli alanlarda becerilerinin farkına varmasına fırsat vermek ve geliştirmesini sağlamak, güvenlik ve güven duygusunu beslemek, mahremiyet ve sosyalleşme gereksinimlerinin karşılanmasını sağlayarak aralarındaki dengeyi kurmak gibi çocuğun gelişimini destekleyen birçok unsurun dikkate alınmasını sağlamaktadır. Okulöncesi eğitim mekânlarının tasarımında temel ihtiyaçların göz önünde bulundurulması alanların çocuğun gelişimine uygun bir şekilde organize edilmesine ve fonksiyonel olarak şekillenmesine yardımcı olmaktadır (David ve Weinstein 1987).

Örneğin dinlenmek için uyku nişleri, beslenmek için yemek yeme alanları veya çocukların eşyalarının toplanmasını sağlayan depolar gibi temel ihtiyaçların karşılanmasını sağlayan tipik mekânların birbirleri ile ilişkileri detaylı bir şekilde düşünülmesi yapının işlevsel olmasını desteklemektedir. Ayrıca okulöncesi eğitim mekânlarının işlevsel olması için çocukların temel ihtiyaçlarını karşılayan aktiviteleri yapmasını teşvik eden ekipmanlar ile donatılması gerekmektedir (Olds 1989).

Çocuklar için tasarlanan tüm mekânlarda, gereksinimleri dikkate alınarak sağlanması gereken belirli ortak özellikler bulunduğu ifade edilmektedir (David ve Weinstein 1987).

Bu gereksinimler;

- Bireysel kimliğin desteklenmesi,
- Yeterlik gelişiminin desteklenmesi,
- Gelişim için olanaklar sağlanması,
- Güvenlik ve güven duygusunun desteklenmesi,
- Sosyal ilişki ve mahremiyet için olanaklar sağlanması,

olarak özetlenmektedir.

Okulöncesi eğitim mekânlarında da belirtilen gereksinimlerini tanımak ve mekânsal olanakları bu yönde geliştirmek önem taşımaktadır. Bu bölümde yukarıda belirtilen tanım ışığında çocukların mekân içerisindeki gereksinimleri incelenmektedir.

- **Bireysel kimliğin desteklenmesi:**

Kimlik gelişiminin desteklenmesinde mekânın çocuğun seçim yapabilme, karar verebilme gereksinimine olanak tanınması önem taşımaktadır. Mekânda çocuğun bu gereksinimine uygun olacak türde kendi tercihi göre şekillendirebileceği düzenlemelerin sunulması beklenmektedir. Okulöncesi eğitim döneminde çocuklar doğaları gereği çevresinde olup bitenleri keşfetme gereksinimi duyarlar. Bu dönemde hayatındaki zaman dilimlerinin büyük çoğunluğunu okulöncesi eğitim kurumlarında geçiren çocuklar için kurgulanan fiziksel çevrenin çocukların keşfetme isteğini destekleyecek nitelikte planlanması gerekmektedir. Bu bağlamda seçilen malzemelerin ve oyun donatılarının çocukların kendi iradesi ile şekil verebileceği, yeni şeyler öğrenebileceği, keşfederek öğrenmesine imkân verecek nitelikte olması çocuğun gelişimini desteklemektedir (Çukur ve Güller Delice 2011). Unutulmamalıdır ki mekân içerisinde çocukların ilgisini çekerek çevresini keşfetmesine teşvik edecek mekânsal nitelikler ve uyaranların çokluğu gelişime de aynı oranda yardımcı olmaktadır.

- **Yeterlik gelişiminin desteklenmesi:**

Çocuk toplum içerisinde belirli görevler alarak kendini kanıtlama çabası içerisinde. Gruplar içerisinde görev paylaşımları çocukların iş birliği içerisinde sorumluluk bilincini geliştirerek onları grup içerisinde işe yaradıklarını hissetmesini sağlamaktadır. Çocuğun kendi görevlerini özgür bir şekilde seçmesi yeteneklerinin farkına varmasına olanak tanımaktadır. Bu sebeple çocukların kendilerini en iyi şekilde ifade edebilmesine olanak tanıyan esnek mekân oluşturması çocuğun toplum içerisindeki varlığının farkına varmasına özgüvenin gelişmesine katkı sağlamaktadır. Çocukların kendilerini doğru bir şekilde ifade etmesine imkân veren esnek mekân planlamasına uygun ekipmanlar çocukların boyu, kilosu, yaşı gibi fiziksel özellikleri düşünülerek tasarlanmalıdır. Mekânın içinde bulunan donatılar çocuğun kolay bir şekilde hareket ettirmesine ve kendi

mekânın oluşturmasına izin veren nitelikte olması gerekmektedir. Mekânı esnek bir şekilde kurgulanmasına imkân veren donatılar çocukların dūřüncelerini ve duygularını dışa vurmasını sağlayarak çocuğa yeteneklerini gōsterme şansı vermektedir (Sanoff 1995). Bōylelikle mekân içerinde kendisinin geliştirdiği bir planlama ile çevreye kendi varlığını gōsterme gereksiniminin karşılanmasına imkân sağlanmış olmaktadır. Bu durum aynı zamanda bireysel kimliğin de gelişimine olanak tanımaktadır.

Ayrıca okulōncesi eğitim dōneminde çocuk hem içinde bulunduğu sosyal çevreye varlığını kanıtlamaya gereksinim duyar hem de yeteneklerini kendine kanıtlamaya ihtiyaç duyar. Bu sebeple okulōncesi eğitim kurumları tasarlanırken oyun alanları aşamalı olarak zorlaşan parkurlardan oluşması çocuğun oyuna adapte olmasını sağlarken başarı hissinin oluşması sağlamaktadır (Olds 1987, Gōkmen 2009). Dereceli olarak artan zorluklar sayesinde çocukların motivasyonlarının kırılması önlenmektedir. Genel olarak çocuğun basit gōrevleri mekân içerisinde yetişkin desteğinden bağımsız olarak gerçekleştirebildiği bir ortam yeterlik gelişime destek olmaktadır. Bōylelikle öz benliğini kanıtlama ihtiyaını karşılayan çocukta ruhsal doyunum sağlamış olmaktadır.

• **Gelişim için olanaklar sağlanması:**

Fiziksel evre çocuğun tōm yōnleriyle gelişimine olanak tanıyan nitelikler barındırmaktadır. Çocuğun farklı duyularını uyaran deneyimler zihinsel gelişimi desteklemektedir. Çocukların çevrelerini aktif olarak algılama sōrecinde bulunmaları ve bōylece gerçekleşen kinestetik ōęrenme sōreci, fiziksel gelişim için fırsatlar oluşturmaktadır. Okulōncesi eğitim mekânlarında çocukların bireysel ve grup olarak katıldıkları etkinlikler, sosyal ilişkilerini gōçlendirmektedir. Bu açıdan okulōncesi eğitim ortamlarında, çocukların ilişki kurduğu i ve dış mekânların, deneyimlerde çeşitlilik sunabilmesi, ilgisini çekebilmesi ve keşfetmek yōnünde motive edebilmesi beklenmektedir.

Çocukların dōnyaya bakış açıları hoşlandıkları eylemler yetişkinlerden farklı olduğu gibi estetik zevkleri de farklıdır. Çocuklar kendilerini motive eden ilgi çekici mekânlarda bulunmak ister (Day 2007). Çocuğun estetik zevkine hitap etmeyen ilgilerini çekmeyen mekânlar onların motivasyonlarını olumsuz yōnde etkileyen bir araç olmaktadır. Bōyle

mekânlarda dikkatlerini toparlamakta oldukça zorlanmasına ve herhangi bir uyarana kolayca yönelmesine neden olmaktadır. Bu da öğrenme kapasitesinin azalmasına tetiklemeyle birlikte gelişimlerini olumsuz yönde etkilemektedir.

Çeşitli araştırmalar çocukların 0-8 yaş aralığında % 60'lık bir oranda görerek veya dokunarak öğrendiklerini gözler önüne sermektedir. Ayrıca çocukların fiziksel çevresinde meydana gelen görsel değişimler ilgilerini çekmektedir. Bu bağlamda okulöncesi eğitim kurumları tasarlanırken çocukların ilgisini çekerken gelişmesine ve yeni bilgiler öğrenmesini sağlayan duvara asılan güzel resimler gibi zengin görsel uyaranlara sahip mekânlarda bulunmaları önem taşımaktadır. Zengin görsel uyaranları çocukların ilgilerini çekecek şekilde organize edilmesi de görsel-estetik gereksinimlerinin karşılanmasını da sağlamaktadır (Isbell ve Betty 2001).

Okulöncesi eğitim dönemindeki çocuğun motor gelişimine yönelik gereksinimlerin sağlanması, çocuğun gelişimine birçok açıdan destek sağlamaktadır. Okulöncesi eğitim mekânlarında tırmanma duvarları, trambolin, halatlar, serbest bir şekilde koşmayı destekleyen çim yüzeyler, seksek oyun alanı gibi çeşitli fonksiyonel mekânların oluşmasında etkili olmaktadır. Bu bağlamda iç mekân kadar dış mekân da ve özellikle bu alanın sahip olduğu doğal çevrede öğrenmenin ana ekseninde yer alan önemli bir ortam olarak görülmektedir.

Okulöncesi eğitim döneminde çocuklar hem zihinsel hem de bedensel olarak aktif olma eğilimindedirler. Bu süreçte çocukların enerjilerini doğru bir şekilde yönlendirilmesi gelişimleri için önemli bir yer tutmaktadır. Çocukların enerjilerinin doğru kanallara aktarılmasını sağlamaya aracı olan önemli unsurlardan bir tanesi de etkileşimde bulunduğu fiziksel çevrenin tasarımıdır. Bu sebep ile çocuğun gün içerisinde uzun zamanlar geçirdiği okulöncesi eğitim kurumlarının yaratıcılığı teşvik edecek zengin uyaranlarla ve ekipmanlarla çevrili olması aktif bir şekilde fiziksel ve zihinsel harekete geçme gereksiniminin karşılanmasını sağlamaktadır (Day 2007). Bu bağlamda anaokulları çocuğun boyutuna uygun ekipmanlar ile donatılarak çocukların büyük ve küçük motor becerilerinin gelişmesini desteklemesine imkân verecek büyüklükte alansal boyutlara sahip olması gerekmektedir. Oyun alanları iç mekânda her bir çocuk için 3-4

m² ve açık hava oyun mekânları için ise 7-14 m² olarak hesaplanması çocuğun dilediğince hareket etmesine olanak tanıyan uygun metrekareler olduğu ifade edilmektedir (Tuncel 1976). Çocukların özgürce hareket etmesini sağlayan mekânlar çocuğun fiziksel, sosyal, zihinsel, psikolojik gibi birçok açıdan gelişimini desteklemektedir.

Doğal çevre, okulöncesi eğitim dönemindeki çocukların birçok çeşitli ve yeni uyarılarla karşı karşıya kalmasını sağlamaktadır. Böylece çeşitli kanallarla vasıtasıyla birçok gerçekte etkileşim halinde olan çocuk öğrenme yeteneklerini, sosyal becerilerini, keşfetme yeteneklerini geliştirmektedir (White 2013). Betonlaşmanın arttığı son yıllarda çocuğun doğa ile etkileşimi kısıtlanmaktadır. Zamanla daha fazla çocuğun doğal çevreden koparılarak beton yığının içerisinde yaşayacağı belirtilmektedir. Ancak doğal çevre ve kaynaklar ile içi içe olan çocuğun yaşam, üretim gibi kavramların merkezinde yer alması gelişimini destekleyerek öğrenme kapasitesini artırmaktadır. Böylelikle yaşam, ölüm, üretim gibi süreçlere tanık olan çocuğun yaşam bilinci artmaktadır.

Doğal çevreye temas etmemiş çocukların üretimi oluşturan nesnelere ile ilgili neden sonuç ilişkisi veya bağlantı kuramadıkları gözlenmektedir. Örneğin bir çalışmada kentsel yaşam biçimine sahip çocuklara pamuğun ham maddesinin ne olduğunu, nasıl üretildiği sorulunca üçte ikilik bir oranda çocukların pamuğun kuzudan üretildiği cevabı verdikleri ifade edilmektedir (Şahin 2011). Bu da maalesef gittikçe artan kent yaşam tarzının çocukları doğal süreçten kopardığını gözler önüne sermektedir. Bu sebeple anaokulları tasarlarlarken çocukların yaşam ve doğa bilincini destekleyen doğal çevre ile iç içe olabilecekleri mekânlar tasarlanması çocukların gelişimlerini desteklemekte farkına bile varmadan hayata dair birçok şey öğrenmesini sağlamakta böylelikle onları hayata hazırlamaktadır. Ayrıca doğa çocuğun yeşil ile iç içe olup bütün negatif enerjisini atmasına, özgürce hareket etmesini sağlayarak günümüzde önemli bir sağlık sorunu olan obeziteyi engellemeye yardımcı olmaktadır. Çocuk doğa sayesinde olumsuz duygu düşüncelerinden kurtulup yeni başlangıçlar için motivasyon geliştirmektedir (Richardson 2012). Böylece öğrenme kapasiteleri ve odaklanma süreleri artmaktadır.

Çocuk dış mekânda doğal çevre ile birlikte keşfetme macera duygusu ön plana çıkmaktadır. Okulöncesi eğitim döneminde çocuk için oyunun hayatının temelinde yer almasının başlıca nedenlerinden birisini kendi oluşturduğu dünyada özgür bir şekilde, kendi istekleri doğrultusunda hareket etmesine olanak sağlaması olarak belirtilmektedir. Dış mekânlar çocukların iç mekânda karşılaştığı belirli kısıtlamaların ve kuraların dışına çıkabilmesine olanak vermektedir (Ota ve ark. 1997). Böylelikle dış mekânlarda yetişkinlerin gözünün üzerinde olma durumunu daha az hisseden çocuk özgürlük ihtiyacına cevap bulmuş olmaktadır.

- **Güvenlik ve güven duygusunun desteklenmesi**

Güvenlik, okulöncesi eğitim ortamlarında çocukların en temel gereksinimlerindedir. Çocuğu çevresinin, onun sağlığına zarar vermeyen güvenli bir yer olarak görebilmesi gerekir. Anaokullarının çocuğa bağımsız bir şekilde hareket etmesini destekleyen mekânlar sunarken hijyenik, sağlıklı, konforlu, dayanıklı, kaymaz, bakım ve onarımı basit, kolay bir şekilde temizlenebilen malzemeler kullanılması çocuğun fizyolojik gereksinimlerini karşılaması açısından önemli bir yer tutmaktadır (Baran ve ark. 2007).

Güven duygusu, çocuğun tehlikelerden uzak bir çevrede bulunduğunu algıladığı böyle bir ortamda desteklenebilir. Ayrıca, okulöncesi eğitim döneminde çocuk anaokuluna giderken ilk defa ebeveynlerinden ayrı zaman geçirmeye başlamaktadır. Alışmış olduğu fiziksel çevreden ve ebeveynlerden ayrı kalan çocukta oluşabilecek olan korkuyu yenebilmek için okulöncesi eğitim kurumları tasarlanırken çocuğun aile ortamında hissettiği gibi samimi sıcak hissetmesi sağlanması gerekmektedir. Böylece çocuğun mekân içerisinde kendini güvende ve başkaları tarafından rahatsız edilmeyip zarar görmeyeceğini hissetmesi sağlanarak güvenlik ihtiyacı karşılanmış olmaktadır. İyi bir şekilde tasarlanmış anaokulları çocuğun potansiyel tehlikeleri düşünmesinden ve gözlemlemesinden ziyade kendini güvende hissederek öğrenmesine ve eğlenmesine odaklanmasını sağlamaktadır (Berris ve Miller 2011).

- **Sosyal ilişki ve mahremiyet için olanaklar sağlanması:**

Okulöncesi dönem çocuklukların ilk defa sosyal çevre ile etkileşim içine girmeye ve iletişim kurmaya başladığı bir dönemdir. Sosyal becerilerin gelişimi, çocukların dilsel gelişimlerine etki eden bir süreç olmakla birlikte, akranları ile iş birliği yapan çocuğun sorumluk, dayanışma gibi kavramları içselleştirilmesini sağlamaktadır. Bu açıdan oyun mekânlarının çocukların arkadaşları ile iletişim kurmasına, aktiviteler gerçekleştirmesine imkân veren nitelikte olması sosyal gereksinimlerini karşılama açısından önem taşımaktadır. Çocukların sosyalleşmesini sağlayan grup aktivitelerine imkân veren mekânlar çocukların çevrelerindeki yenilikleri keşfetmesine fırsat sağlamaktadır. Sosyal etkileşim içerisinde olan çocuk akranlarından veya öğretmenlerden yeni bilgiler edinmektedir. Böylelikle çocuğun sosyal gereksinimi karşılanmak ile birlikte öğrenme becerileri desteklenmektedir (Gökmen 2009). Ayrıca sosyalleşme süreci ile birlikte çocuğun kültürel değerleri ve davranış biçimleri oluşmaya başlamaktadır. Bu da ileride toplumun yetişkin bir ferdi olacak olan çocukların toplumsal ve politik kimliklerinin oluşmasını desteklemektedir (Hart 1992).

Sosyokültürel gereksinimler çocukların hayata karşı bakış açısını doğru bir şekilde yönlendirmesine yardımcı olan sosyal, kültürel, psikolojik gereksinimler olarak tanımlanmaktadır. Bu açıdan okul öncesi eğitim döneminde çocuğun kitap okumasını, resim yapmasını, müzik dinlemesini, yapboz yapmasını, oyun hamuru, kil, su, çamur gibi şekil verilebilir malzemeler ile hayal güçleri doğrultusunda yaratıcı oyunlar oynamasını, küpler ile kendi alanlarını oluşturmasını, çeşitli araç gereçler sağlanarak mutfak, sahne, mağazacılık gibi çeşitli dramatik oyun aktivitelerinin gerçekleştirilmesini sağlayan birçok tasarlanmış çocuk mekânı sosyokültürel gereksinimleri desteklemektedir. Bu bağlamda okulöncesi eğitim sürecinde bu faaliyetlerin birbirleri arasında süreklilik sağlanarak tasarlanmış fiziksel çevreye yansımaları çocukların gelişimi açısından oldukça önemli görülmektedir. Okulöncesi eğitim ortamlarında, çocukların ortak aktivitelere katılarak sosyal ilişki kurma gereksinimlerine yönelik olanaklar sunulmaktadır. Eğitim ortamının da çocukların değişen aktivitelerine uygun olan mekânsal koşulların sağlanması gerekmektedir. Esnek mekânların, çocukların gün içinde değişen farklı etkinliklere katılımını desteklediği ifade edilmektedir.

Sosyalleşme, okulöncesi eğitim mekânlarında çocukların temel bir gereksinimi olmakla birlikte, çocukların gün içinde kalabalık baskısından uzak alanlarda bulunma yani mahremiyete de gereksinim duydukları belirtilmektedir (Olds 2001). Okulöncesi eğitim döneminde çocuk mekân ile duygusal bir ilişki kurma gereksinimi duyar. İçinde bulunduğu mekânla yakın ve samimi ilişkiler kurarak kendini mekân ile özdeşleştirme eğilimindedir. Böylece yalnız kalabilecekleri çevrelerinin onları görmeyecek ölçüde gizlilik sağlandığı ortamlara ihtiyaç duymaktadırlar. Ancak çocuklar çevrelerini gözlemlemek için herhangi bir görsel engel olmayacak şekilde kendi mekânlarını bulma veya oluşturma eğilimi göstermektedir. Çocuk kendine ait hissedip bölgeselleştirdiği alan sayesinde mahremiyet ve aidiyet duygusunu pekiştirmekte ayrıca çevresindeki aşırı uyaranlar ile karşılaştığı durumlarda geri çekilip kendini dinlemektedir.

Çocuklar mekân içerisinde girinti veya çıkıntıları mahremiyet duygusuyla özdeşleştirmektedir. Her çocuğun kendine ait bir mahrem alana gereksinim duyduğunu göz önüne alırsak okulöncesi eğitim kurumlarında çocukların en çok zaman geçirdiği oyun mekânlarının çocukların mahremiyet gereksinimlerini karşılayacak nitelikte olması gerekmektedir. Ayrıca okul içerisinde çocuğun temas ettiği her mekân örneğin koridorlar, dinleme alanları, açık hava alanlarının çocuğun mahremiyet gereksinimi karşılaması önem taşımaktadır (Walden 2009). Böylelikle okulöncesi eğitim kurumlarının bir bütün olarak algılanması çocuğun gelişimini her yönden desteklenmektedir.

Çeşitli çalışmalarda okulöncesi eğitim dönemindeki çocuklarla yapılan görüşmelerde anaokullarında kendilerine ait özel kişisel mekânlar bulunmadığını söylemesine rağmen anaokulu dışındaki başka yerlerde ev, ibadet yeri gibi birçok çeşitli mekânda kendilerine ait kişisel mekânların olduklarını ifade etmektedirler. Bu da aslında çocukların mahremiyet gereksinimlerini karşılamaya yönelik kişisel mekânlara ne şekilde olursa olsun ihtiyaç duyduklarını göstermektedir (Altman 1975).

Çocukların gereksinimlerinin tanımlandığı bu çalışmalarda, çocuk mekânlarının tasarımında dikkate alınması gereken konulara işaret edildiği görülmektedir. Okulöncesi eğitim döneminde çocukların fiziksel, sosyal, zihinsel ve psikolojik olarak her yönden

gelişimini destekleyip, temel gereksinimini karşılamaya yönelik mekân kurgusuna yansımaları gereken belirli özellikler bulunmaktadır.

Mekânın tasarımı ve çocukların gereksinimlerine yönelik ulaşabilecek bu kazanımlar;

- Ev ortamındaki gibi rahat sıcak ortamlar oluşturularak sevgi ve güvenlik gereksiniminin desteklenmesi,
- Kişisel mekânlar şeklinde nişler oluşturularak mahremiyet ve aidiyet gereksiniminin desteklenmesi,
- Esnek ve açık uçlu malzemeler kullanılarak keşfetme gereksinimine olanak sağlanması,
- Bitkiler ve hayvanlarla iç içe olduğu bir ortam oluşturularak yaratıcılığını ve çeşitli duyularının gelişmesini sağlayan doğal çevre gereksinimine olanak sağlanması,
- Geniş grup aktivitelerine imkân sağlayan mekânlar tasarlanarak sosyalleşme gereksinimine olanak sağlanması,
- Kullanıcı ölçeğine uygun basit ve rahat kullanım imkânı veren mobilyalar kullanılarak çocuğun kendini kanıtlama gereksinimi için olanaklar sunulması,
- Çocukların özgürce hareket etmelerine imkân sağlayan mekânlar tasarlanarak fizyolojik gereksinimin desteklenmesi,
- Mekânda estetik açıdan çekici unsurlar kullanılarak entelektüel ve estetik gereksinimin desteklenmesi olarak sıralanabilir.

Böylelikle okulöncesi eğitim mekânları tasarımında çocuğun fizyolojik ve psikolojik ihtiyaçlarının karşılanmasının çocuğun anaokuluna sevrerek ve isteyerek gelmesini destekleyeceği söylenebilir.

Tez kapsamında çocukların mekânda aradığı mahremiyet gereksinime odaklanılması, bu konunun okulöncesi eğitim mekânlarının tasarımında göz ardı edildiğine yönelik kuramsal çalışmalar ışığında belirlenmiştir. Dolayısıyla bu bölümden sonra okulöncesi eğitim mekânlarında çocukların mahremiyet gereksinimi ve mekân ilişkisi özelinde söz edilen konuyu açıklamaya yönelik daha kapsamlı bir inceleme sunulmaktadır.

2.3. Okul Öncesi Eğitim Mekânlarında Mahremiyet Gereksinimi

Mahremiyet, insanoğlunun temel gereksinimleri içinde yer alıp kişiler arası sosyal iletişiminin sınırlarını koyan, zihinsel ve ruhsal dengemizi korumaya yardımcı olan bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Çocukluk döneminde yaş ile birlikte kazanılan deneyimler, sosyal çevre, kültür gibi birçok faktör mahremiyet kavramı ilişkili olup fiziksel çevreyi şekillendirmede oldukça etkili bir rol oynamaktadır. Fiziksel çevre tasarlanırken bu unsurların dikkate alınması çocuğun yeteneklerini fark etmesini sağlamakta ve her yönden gelişimini desteklemektedir. Okulöncesi dönemde mahremiyet ihtiyacının karşılanmasına yönelik mekânsal niteliklerin sağlanmaması durumunda çocuğun duygusal gelişimi olumsuz yönde etkilenerek bu yönde sorunlara neden olmaktadır (Wolfe 1978). Bu bağlamda okulöncesi eğitim dönemindeki çocukların sürekli olarak tüm açıklığı ile ne hissettiğini veya bildiğini dışa vurdukları sosyal bir grup içerisinde yer almaları pek mümkün bir süreç olarak gözükmemektedir. Çünkü çocuğun biyolojik ve psikolojik olarak sürekli olarak aynı mekânsal bağlamda kalması, keşfetme sürecinin etkilenmesi, motivasyonun düşmesi, özgüvenini yitirmesi gibi birçok gelişimsel sürecinin olumsuz etkilenmesine neden olmaktadır. Aslında mahremiyet çocukların temelde sağlıklı sosyal ilişkiler kurmasına yardımcı olan dengeleyici bir etmendir. Çocuğun kaliteli iletişim kurması geri çekilerek kendi benliğini dinlemesi arasında sıkı bir bağ bulunmaktadır. Çocuk sürekli olarak aynı sosyal ve fiziksel çevre içerisinde yer almak istemez. Varlığının oluşmasında temel süreç olan annenin rahminden fiziksel ve mutualistik yaşamın sona ererek ayrılması, uyku hali ile zihinsel olarak geri çekilme ve fiziksel bir dinlenme, mahremiyetin temellerinin varoluşsal bir göstergesi olarak belirtilmektedir (Laufer ve Wolfe 1977). Bu bağlamda sosyal denge unsuru olan mahremiyet, çocuğun yaşamına önemli derecede katkıları olan, gelişimini etkileyen okulöncesi eğitim kurumlarının mekânsal tasarımlarında üzerinde uzunca düşünülmesi gereken temel bir bileşen haline gelmektedir.

Çizelge 2.1. Oyun mekânlarının tasarımına yön veren mahremiyet çeşitleri (Olds 2001'den aktarılarak)

Mahremiyet Çeşitleri	Çocukların Gereksinimleri
İşitsel Mahremiyet	Bilgiye ulaşımında kontrol sahibi olmak - Sırlarını anlatmak
Görsel Mahremiyet	Görsel olarak rahatsız edici unsurlardan uzak kalmak
Bölgesel Mahremiyet	Mekâna erişimi kontrol etmek – Kendisine ait bölgeye sahip olmak

Total Mahremiyet	Tamamen yalnız olmak kendi başına olmak
------------------	---

Çocukların yaşamlarının şekillenmesinde büyük etkileri olan oyun alanlarında mahremiyet gereksinimini karşılanması çocuğun gelişiminde büyük katkıları olduğu bilinmekle birlikte bu kavram birçok yönden değerlendirilmesi gerekmektedir. Olds (2001) mahremiyetin çocuğun yalnız kalmasının ötesinde anlamlar içerdiğini ifade etmektedir. Çizelge 2.1’de görüldüğü gibi mahremiyet kavramı farklı açılardan tanımlanmaktadır. Bu bağlamda mahremiyet kavramının çocuk için önemi belirtilmektedir. Böylece çocukların mahremiyet ihtiyaçlarını karşılayan sessiz oyun aktivitelerini gerçekleştirdiği kişisel mekânların nasıl tasarlanması gerektiği ile ilgili yönlendirici bilgilere ulaşılabilmektedir.

Çocuk mekânlarının tasarımına yön veren mahremiyet kavramı çocuğun yaşamsal deneyimleri ile şekillenmektedir. Örneğin çocuğun ev ortamından dışarı çıkmaya başladığı zaman sürecinde çevre olan ilişkisinde belirli deneyimlerinin artmasıyla birlikte evden uzaklaşma mesafelerinin arttığı ifade edilmektedir. Bu bağlı olarak da çocuklara özel mekânlarını tanımlarını istenilen çeşitli çalışmalarda, yaşı küçük olan çocuklar genellikle iç mekânlarda kendi kişisel mekânlarını gösterirken, çocukların yaşı ilerledikçe kişisel mekânlarını evi gibi gördüğü yapıdan, fiziksel uzaklığın gittikçe artan mesafelerde yani dış mekânlarda tercih ettiği gözlenmektedir (Wolfe 1978). Buna bağlı olarak çocuklar için tasarlanan mahremiyet ile ilişkili mekânlarda çocukların yaşamsal deneyimleri göz önüne alınarak iç ve dış mekân kurgusunun düşünülmesi gerekmektedir.

Yaşamsal deneyimlerimizin tasarlanmış veya tasarlanmamış olan fiziksel çevreye yön verdiği göz önünde bulundurulursa insan yaşamında zamanla ne anlama geldiği konusunda değişim gösteren mahremiyetin fiziksel çevre niteliğinin belirlenmesinde düşünülmesi gereken önemli bir kriter olduğu görülmektedir. Çocukların yaşamsal deneyimleri arttıkça mahremiyet kavramının çocuk için ne anlama geldiği ve mekân içerisinde ne ifade ettiği zaman içerisinde değişiklik göstermektedir. Çocuk, hayat ile ilgili deneyimleri az olduğunda sosyal ve fiziksel çevreye bağımlık duymaktadır. Mahremiyetin sağlanmasına yardımcı olan yalnızlık deneyimini bile yakın bulduğu arkadaşları ile birlikte deneyimlemek istemektedir. Çeşitli çalışmalarda erken yaşlarda

çocukların sosyal bir ortamdan geri çekilerek oluşturduğu kişisel mekânlarına samimi bir arkadaşını çağırırken yaşamsal deneyimleri fazla olan çocukların daha çok tek başına kalmayı tercih ettikleri gözlemlenmektedir (Wolfe 1978). Yaşamsal deneyimler ile anlam değişikliğine uğrayan mahremiyetin, çocuk için tasarlanan fiziksel bir çevrede kişisel mekânlarının nitelikleri üzerinde söz sahibi olması kaçınılmaz olmaktadır. Buna bağlı olarak yaşamsal deneyimleri az olan çocuklar için tasarlanan kişisel mekânların boyutları en az iki çocuğun rahat bir şekilde hareket etmesine olanak verecek nitelikte olması fonksiyonel kullanım açısından önem taşımaktadır.

Okulöncesi eğitim dönemindeki çocuğun mekânın alansal büyüklüğü ile mahremiyet gereksinimi arasında doğru orantılı bir ilişkinin varlığı üzerine net bir bilgi bulunmamaktadır. Ancak çeşitli çalışmalarda geniş metrekarelere sahip oyun alanlarında çocukların kalabalık ve gürültüden kaçıp mahremiyet ihtiyacını karşılayan kişisel mekânlarını oluşturduğu görülmektedir. Daha küçük metrekarelere sahip alanlar ise çocukların sosyal iletişimlerini destekleyip samimi ve güven duyduğu ilişkiler kurmasını sağladığı ifade edilmektedir (Proshansky ve ark. 1970). Bu sayede çocuk mahremiyet ihtiyacını karşılamaya yönelik geri çekilme ihtiyacı duymamaktadır.

Cinsiyet farklılığı çocuğun çevre ile ilişkisi incelerken çoğu araştırmada bir değişken olarak ana odak noktası olmasa da çocukların çevre ile kurduğu ilişki sonucu yaşadığı deneyimleri farklı yorumladığı gözlemlenmektedir. Dolayısıyla ile okulöncesi eğitim sürecinde kızlar ve erkekler mahremiyet deneyimlerini farklı yorumlamaktadırlar (Altman 1975). Örneğin erkek çocuklarının mahremiyet ihtiyacını karşılayan kişisel alanları kız çocuklarına göre genellikle daha büyük metrekarelere sahip olduğu görülmektedir. Cinsiyet farklılıkları mahremiyet gereksinimine ihtiyaç seviyesi arasında net ayrımlar olmamasına rağmen hiçbir çalışma erkeklerin mahremiyet ihtiyacının kadınlardan az olduğunu göstermemektedir (Cozby 1973). Dolayısıyla çocuklar için mekânlar tasarlanırken çoğunluğu okulöncesi eğitim sürecindeki erkek çocuğundan oluşan bir toplulukta mahremiyet ihtiyacını karşılamaya yönelik kişisel mekânların varlığı daha fazla önemli olacağı söylenebilmektedir.

Mahremiyet, sosyal ve fiziksel çevrede davranışlarımızı kendi isteğimiz ile sınırlama deneyimi yaşamamıza imkân vererek toplumun sosyal dokusunun oluşmasını sağlayan bileşenlerle bir bütün oluşturmaktadır. Bu bağlamda çocukların fiziksel çevrede mahremiyet gereksinimini birbirlerinden ayrı bakış açılarıyla yorumlamaları ile toplumun sosyo- ekonomik düzeyi arasında kuvvetli bir bağ bulunması kaçınılmaz olmaktadır. Örneğin ekonomik seviyesi yüksek aile yapısına sahip çocuklar şehir merkezlerinde yaşamlarını sürdürmektedir. Şehirler, yaşam tarzının getirdiği kültürel etki sonucu ağırlıklı olarak çekirdek aile yapısını içermektedir. Bu yaşam stiline sahip olan ailelerde genellikle evlerine özel bir davet olmaksızın misafir gelmemekte, bireyselleşme sürecinin ağır basması ile birlikte izinsiz başka bir odaya bile girilmemektedir. Kırsalda yaşayanlar ise çoğunlukla geniş aile yapısına sahip olup çocuklar yüksek olasılıkla odalarını kardeşleri ile paylaşmaktadır ve komşular rahatlıkla evlerine girip çıkmaktadır (Simmel 1971). Bu sebeple kırsalda yaşayan çocuklarda iç mekânlarda ihtiyaç duyduğu derecede mahremiyet gereksinimi karşılanamazken şehirde yaşayan çocuklarda ailelerin yaşam stiline de etkisi göz önünde bulundursak mahremiyet gereksinimi karşılandığı görülmektedir. Çeşitli çalışmalarda çocukluğunu şehirde yaşayan yetişkinlere veya şehir yaşam tarzını benimsemiş ailelerin çocuklarına kişisel mekânlarının neresi olduğunu göstermeleri istenmektedir. Yetişkinler ve çocuklar yüksek oranda dış mekânlardan ziyade iç mekânlarda mahremiyet ihtiyacını karşılan kişisel mekânlarını göstermektedirler (Wolfe ve Golan 1976). Bu bağlamda şehirde yaşayan okulöncesi eğitim sürecindeki çocuklar için fiziksel çevre tasarlanırken dış mekânlarda çocuğun mahremiyet ihtiyacını karşılayacak alternatif kişisel bölgeler tasarlanması önem kazanıp dikkat edilmesi gereken bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Dış mekânlarda çocukların sürekli olarak gözetim altında tutulması ve güvenlik konuları, genellikle karma yapıya sahip toplumlardan oluştuğu için şehirlerde daha çok ön plana çıkmaktadır. Gelir düzeyi düşük olan aileler ise genellikle kırsal alanlarda ikamet edip çocukluklarının güvenliklerinden endişe duymamakta, çocuklarını gözetlemeleri için iç rahatlığı ile komşularına bırakmaktadır (Simmel 1971). Görüldüğü üzere sosyo-ekonomik seviyenin oluşturduğu aile yapısı ve yaşamsal deneyimler çocuğun dış mekânlarda hareket özgürlüğünü etkilemektedir. Şehirde yaşayan çocuklar genellikle kırsalda yaşayanlara göre dış mekânlarda özgür hareket edememektedir. Şehirde yaşayan

çocukların güvenlik gerekçesi ile yetişkinler tarafından sürekli olarak gözetim altında bulundurulması mahremiyet ihtiyaçlarını karşılayamamasına neden olmaktadır. Kırsalda yaşayan çocuklar ise dış mekânda güvenlik korkusu olmadan özgür bir şekilde dolaşma fırsatı bulduğu için istediğinde mahremiyet ihtiyacını karşılayan kişisel bölgesine kaçmaktadır. Kırsalda çocukların kişisel bölgelerini araştıran çeşitli araştırmalara göre çocukların büyük çoğunluğu ağaç altlarında, ormanlarda veya kıyılarda kişisel mekânları olduğunu göstermektedir (Wolfe ve Golan 1976). Bu bağlamda kırsalda yaşayan okulöncesi eğitim sürecindeki çocuklar için fiziksel çevre tasarlanırken iç mekânlarda çocuğun mahremiyet ihtiyacını karşılayacak alternatif kişisel bölgeler tasarlanması önem kazanmaktadır. Sonuç olarak kırsalda yaşayan çocuklar dış mekânlarda kişisel bölgelerini seçerken şehirde yaşayan çocuklar iç mekânlarda seçmektedirler. Her iki bağlamda da çocukların gereksinim duydukları özel alanları onlara kazandıracak, mekânsal çözümler sağlanması çocukların ihtiyaçlarını karşılayıp gelişimini desteklemektedir.

Mahremiyet ve gizlilik kavramları her çocuk için çeşitli sembolik anlamlara gelmektedir. Mahremiyet bazı çocuklar için hayal dünyasındaki saklı olan güzelliği resim yaparak veya çizerek tasvir etmek iken bazısı için ise çevresindeki yetişkinlerin kötü davranışlardan ve baskılarından kaçmak anlamına gelmektedir. Bu bağlamda Selmer Olsen mahremiyet kavramının çocuk için ne anlama geldiğini oluşturan esas noktanın çocuğun yaşadığı coğrafya yani kültürel değerlerinin oluşturduğunu ifade etmektedir (Dudek 2000). Çocuğun mahremiyet algısı kültürel çevresi ile bir bütün olarak düşünülmesi klinik psikoloji alanına çocuğun travmalarını çözmeye yardımcı olurken biz tasarımcıların çocuğun büyüdüğü iç dünyasını anlamamıza ve fiziksel çevreyi bu kavramsal çerçeveyi düşünerek kurgulamamıza yardımcı olmaktadır. Kültürel etkilerle ayrılmaz bir bütün oluşturan çocuğun mahremiyete karşı bakış açısı dikkate alınarak okulöncesi eğitim ortamlarının tasarlanması çocuğa psikolojik süreçte pozitif etki etmektedir.

Okulöncesi eğitim dönemindeki çocuğun aktivitelerinin düzenlenmesinde öğrenmenin rolü oldukça büyüktür. Bu nedenle öğretmenin aldığı eğitim, yaşadığı kültür, yaşı, değerleri gibi birçok etken okulöncesi eğitim ortamlarının şekillenmesi için önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Oyun mekânlarında mahremiyet gereksinimi sorgulanırken eğitimcinin mahremiyet kavramına bakış açısı onun için ne kadar önemli

olduğu gibi sorular önem taşımaktadır. Çünkü oyun mekânın şekillenmesinde temel etkenlerden birisi olan eğitimcilerin çocuğun mahremiyetle kurduğu ilişkiyi göz önünde bulundurularak oyun aktivitelerini kurgulaması gerekmektedir (Skånfors ve ark. 2009). Böylelikle mahremiyet ve mekân ilişkisini doğru analiz edebilen eğitimci çocuğun bu ihtiyacını karşılayabilecek şekilde oyun elemanlarını düzenlemektedir.

Dolayısıyla, okulöncesi eğitim mekânlarında da hem iç hem de dış mekânda mahremiyet gereksinimini karşılamaya yönelik mekânların sağlanması önemli bir kıstas olarak görülmesi önem taşımaktadır. Bu özel alanlara, okulöncesi eğitim mekânında çocuğun bahçede ya da iç mekânda yalnız veya bir arkadaşı ile birlikte bir oyun oynamak istediği durumlarda ulaşabilmesi gerekmektedir. Okulöncesi dönemindeki çocuğun oyuna ve oyun türlerine uygun mekânlara ihtiyacı bulunmaktadır. Okulöncesi eğitim mekânları tasarlanırken, çocuk için oyununun önemini anlamak, oyun türlerini tanımak gerekirken ve böylece bu alanlarda aranan fiziksel koşullar geliştirilebilmelidir. Mahremiyet gereksinimine yönelik mekânlar, çocukların sessiz oyun süreçlerinde aradıkları ortamlardır. Bu kapsamda bir sonraki bölümde oyunun çocuk gelişimindeki önemi ve türleri, mahremiyet ve sessiz oyun mekânı ilişkisi incelenmektedir.

2.4. Okulöncesi Eğitim Sürecinde Oyun ve Mekân

Oyun, çocuğun hayatında, yaşamın devamlılığını sağlayan yemek yemek, su içmek, barınmak gibi temel ihtiyaçları kadar önemli bir gereksinimdir. Çocuğun beslenme yolu ile gerekli mineralleri ve vitaminleri alması fiziksel sağlığı için önemli olup gelişmesine ve büyümesine önemli katkılar sağlarken, oyun da bu yönde fiziksel ve sosyal-psikolojik gelişimi destekleyerek psikolojik ve sosyal doygunumu sağlamaktadır (Akküllah ve Güngör 2009). Oyun sayesinde çocuk çevresini tanımaya başlayarak çevresindeki çeşitli nesnelere ve insanlarla iletişime geçmektedir. Böylece çocuğun gelecekteki insan ilişkilerini etkileyecek olan, iletişim kurma, belirli bir topluluk önünde konuşma yapmak gibi kendi özsaygısını ve kendine olan güvenini artıracak faaliyetlerinin temelini atıldığı dönem, çocuğun oyun dönemine denk gelmektedir. Oyun sürecinde edinilen deneyimler, çocukların zihinsel gelişimini destekleyerek daha sonraki yaşamlarına hazırlamaktadır. Ayrıca oyun çocukların hareket etmesini de teşvik etmektedir. Bu da çocukların hem fiziksel becerilerinin hem de zihinsel ve sosyal ilişkilerinin de gelişmesini de

sağlamaktadır. Dolayısıyla oyunun çocukların bilişsel, fiziksel, sosyal ve duygusal açıdan gelişimini destekleyen, temel yaşamsal bir gereksinim olduğu söylenebilmektedir.

Çocukluk dönemi insanın doğum ile dünyaya gelmesiyle başlayıp ergenlik dönemine kadar olan yaşam sürecini içine almaktadır. Bu dönem yaş, cinsiyet, aile, sosyal çevre, kültür gibi birçok değişkene bağlı olarak farklılıklar göstermektedir. Bu yüzden belirli sınırları ve kesin kuralları yoktur. Ancak genel olarak çocukların çevre ile ilk tanışmaya başladıkları ve çok hızlı bir şekilde büyüdükleri, geliştikleri 0-2 yaş arası dönem bebeklik dönemi olarak tanımlanmaktadır. Bebeklik dönemindeki emekleme gibi fiziksel aktivitelerinin gelişmesi ve çocuğun artık annesinden veya bakıcısından ayrılmaya çalışıp tek başına yürümeyi denediği bağımsızlık arayışında olduğu 2-3 yaş arası dönem özerklik dönemi olarak ifade edilmektedir. Çocuğun çevresi ile yoğun bir şekilde etkileşim içerisinde olduğu, keşfetmek, deneyimlemek ve merak içgüdülerinin yoğunlaştığı 3- 6 yaş arası ilk çocukluk dönemi veya oyun dönemidir. Çocukların bilişsel zekâlarının geliştiği, gündelik hayatla ilgili konularla ilgilendikleri 7-11 yaş arası ilkokul veya ikinci çocukluk dönemi olarak adlandırılmaktadır. Bu sebeple çocukluk dönemi insanın fiziksel, bilişsel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimin büyük ölçüde tamamlandığı ve temellerinin atıldığı bir dönem olduğu için oldukça önemlidir.

0-2 yaş aralığı çocukların genellikle çevrelerini yavaş yavaş gözlemlemeye başladıkları, çevrelerinde olup bitenleri tanımaya anlamlandırmaya çalıştıkları ve hareket becerilerinin geliştiği bir dönemdir. Bu zaman aralığı bizim çevremizi tanımamıza yardımcı olan 5 duyu organı olan dokunma, işitme, görme, koku alma, tat alma gibi duygusal motor becerilerimizin gelişiminin temellerinin atıldığı bir evre olarak karşımıza çıkmaktadır. Bebeklik dönemi olarak adlandırılan bu yaş aralığında duygusal motor becerilerinin gelişimlerine yönelik oyun aletleri tercih edilmektedir. Örneğin çingirak gibi farklı sesler çıkaran oyun aletleri bebeğin dikkatini çekerek çevresinde duyduğu farklı sesleri sınıflandırması ve özümsemesine katkı sağlamaktadır (Uluğ 2007). İki yaşına kadar duygusal motor becerilerinin gelişimi çocuğun çevresinde bulunan nesnelere beş duyu organı ile tanıyıp keşfetmesi yoluyla desteklenmektedir. Bebekler çevrelerinde gördüğü herhangi bir nesneyi elinde döndürüp her tarafına dokunarak, ağzına götürüp tadına bakarak, koklayarak keşfetmektedir. Bu deneyimler bebeklerin duygusal motor ve zihinsel

gelişimlerine katkı sağlamaktadır. Çevresindeki nesnelere ses, koku, renk, doku gibi temel niteliklerini öğrenmesi sayesinde çocuk daha karmaşık ve gelişime açık oyunlar oynayabileceği oyun dönemine hazır olmaktadır. Bu yaş döneminde oynadığı oyunlar çocukların kendilerini ifade edebilecekleri daha karmaşık niteliklere sahip oyunlar kurabilecekleri döneme alıştırmaya niteliğinde olduğu için bu dönemde oynanan oyunlara alıştırmaya oyunları denilmektedir. Alıştırma oyunları sayesinde çevresindeki olup bitenleri gözlemleme ve taklit ederek öğrenme yolu ile ön belleğinde daha sonrasında oynayacağı oyunlar için deneyimler oluşturmasını sağlamaktadır. Bu dönemde oluşan bilgi ve deneyimler birikerek çocuğun fiziksel, sosyal ve psikolojik gelişimini ileri düzeye taşımasına yardımcı olan karmaşık oyunlar oluşturmasına yardımcı olmaktadır (Beard 1969).

Çocuklar, üç yaşına kadar olan süreçte genellikle çevrelerini sessiz bir şekilde kendi kabuğunda gözlemleyerek deneyimler oluşturmakta, çevresindeki insanlarla ve kendisi ile aynı yaşlarda olan çocuklarla iletişime geçmek istememektedir. Ama üç yaşından sonra okul öncesi dönem olarak adlandırdığımız üç ve altı yaş arası dönem çocukların fiziksel, sosyal, psikoloji gelişimine önemli katkılar sağlayan nitelikte oyunların oynanabileceği bir oyun dönemi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu dönem çocukların bir yandan eğlenmelerine bir yandan da çevrelerini daha iyi tanımalarına yardımcı olmaktadır. Çevresini yeni yeni tanımaya başlayan çocuk oluşturduğu oyun kurgusu çerçevesinde kendi hayal gücü ile yaratıcı oyun mekânları kurgulayabilmektedir. Çocukların hayal güçlerini kullanarak farklı oyunlar kurgulaması çocukların yaratıcılıklarını desteklemektedir (Beard 1969). Oyun çocukların hayal güçlerini ve yaratıcılıklarını geliştirirken çocukların birbirleri ile iletişime geçmesine de olanak sağlamaktadır. Çocukların birbirleri ile iletişime geçmesi çocukların cümle kurma, akıcı bir şekilde konuşma, soru sorarak çevresi hakkında bilgi edinme ve düşüncelerini ifade edebilme gibi birçok kazanımı da beraberinde getirmektedir. Böylelikle oyun çocukların zihinsel, dilsel, sosyal ve duygusal açıdan gelişimine önemli katkılarda bulunmaktadır. Unutulmamalıdır ki oyun çocuk için hayatında daha sonra yaşayacağı okul dönemi ve yetişkinlik evreleri için bir hazırlık niteliğinde olup gelecekteki hayatının bir provasını niteliğindedir. Çocukların kendi hayal güçleri ile kurguladıkları rol oyun olarak ifade edilen evcilik, doktorculuk gibi oyun döneminde sıkça oynanan oyunlar çocukları daha

sonraki hayatlarının provasını yaptığını gösterir niteliktedir. Ayrıca farklı oyun kurguları ile zıplama, koşma, çekme, fırlatma, tırmanma gibi fiziksel aktivitelere teşvik eden oyunlar çocukların kas gelişimine, el-göz koordinasyonunun gelişmesine, büyük motor becerilerinin gelişmesine oldukça önemli katkılar sağlar (Sanoff 1995). Farklı tür oyunlar çocukların farklı yönlerinin gelişmesine önemli katkılar sağlasa da aslında oyun çocuğun gelişimsel sürecini bir bütün olarak desteklemektedir.

Çocukların zihinsel, fiziksel, sosyal ve psikolojik gelişimine katkı sağlayan oyun çocukların en temel ihtiyaçları içerisinde yer almaktadır. Bu yüzden ki her çocuğun oyun oynama hakkına sahip olması gerekmektedir. Hak kavramının daha çok tartışıldığı ve ön plana çıkmaya başladığı 20. yüzyılın başlarıyla birlikte birçok makale, yayın, uluslararası sözleşmeler ve bildirimlerde Çocukların Oyun Hakkı vurgulanmaya başlanmaktadır. 1977 yılı Dünya Çocuk Yılı olarak kabul edilmektedir. Bu yılın önemini daha fazla ön plana çıkarmak için 1977 yılında yayınlanan Malta Deklarasyonu'nda çocuklar için oyun haklarının önemi vurgulanmaktadır (Yılmaz ve Bulut, 2003). Bu deklarasyonda, çocuk için oyunun yemek yemek, nefes alıp vermek, barınmak gibi temel hayata kalması için gerekli olan ihtiyaçları kadar önemli olduğu ifade edilmektedir. İlerleyen süreçte, 1989 yılında Çocuk Hakları Sözleşmesi Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından imzalanmaktadır. Böylece Çocuk Hakları, Birleşmiş Milletlerce toplanan kurul tarafından uluslararası yasalar çerçevesinde ele alınarak çocuklar için oyun hakkının önemi vurgulanacak şekilde sözleşmede 31. Madde'de belirtilmektedir. Bu maddede çocukların yaşlarına uygun oyunlar oynayabilmeleri, oyunların hem eğlendirici hem bilgilendirici olması ve kültürel ve sanatsal niteliklere sahip aktivitelere rahatlıkla katılabilme hakkı vurgulanmaktadır. 1989 yılında yayınlanan Çocuk Hakları sözleşmesi 1995 yılında ülkemizde yürürlüğe girmiştir. Bu sayede oyunun çocuk için hayati öneme sahip olduğu görüşü daha çok benimsenmektedir. Bu bağlamda, oyunun daha iyi koşullarda oynanabilmesi için çocukların hayatına temas eden öğretmenler, mimarlar, mühendisler, peyzaj mimarları, hastane çalışanları, tasarımcılar gibi birçok farklı alanlardaki-bütün meslek gruplarına önemli görevler düşmekte olduğu kabul edilmektedir (Duman 2013). Çocukların tüm gelişim alanlarını destekleyen oyun, çocukların temel bir hakkı olarak önem taşımaktadır. Çocukların oyun olanaklarının desteklenmesiyle oyun mekânlarının niteliği arasında kuvvetli bir ilişki bulunmaktadır.

2.4.1.Okulöncesi dönemde oyunun önemi

Oyun, çocuğu gelecekteki hayatına hazırladığı ve çevresini gözlemleyerek veya iletişim kurarak kendi dünyasını tanımlamasına yardımcı olduğu için okulöncesi eğitim döneminde önemli bir role sahiptir. 0-2 yaş arasında sağlıklı bir çocuk çevresinde duyduğu sesleri tekrarlama yolu ile benzer sesler çıkarmaya çalışmakta, emekleme, tutma gibi basit fiziksel fonksiyonlarını geliştirmekte, üç yaşına geldiğinde hayatındaki bütün gelişim alanlarında belirli bir yol kat etmiş olmaktadır (Caspı 2003). Bu sayede çocuğun daha karmaşık, geliştirilebilir ve koordineli oyunlara uyum sağlaması daha kolay bir hal almaktadır. Okulöncesi eğitim döneminde çocuk oyun oynarken hem eğlenip hem öğrenmektedir. Bu süreçte çocuk oyun sayesinde bilinçli veya bilinçsiz bir öğrenme sürecinin içerisinde yer almaktadır. Oyun, çocukların gelişimlerini destekleyen ve çocukları hayata hazırlayan doğal bir öğrenme aracı olduğu için okulöncesi eğitim kurumlarındaki eğitimcilerin oyunun önemini kavramaları oldukça önemli görülmektedir. Oyun vasıtası ile çocukla sürekli iletişim halinde olan eğitimcinin çocuğun iç dünyasını anlaması ve oyunun gidişatına çocuğa faydalı olabilecek şekilde yön vermesi beklenmektedir. Okulöncesi eğitim ile oyun ilişkisi ayrılmaz bir bütün oluşturmaktadır. Vygotsky (1967), okulöncesi eğitim döneminde çocukların oyun aracılığı ile farklı deneyimler kazandığını belirtmekte; kazandığı bu deneyimler sayesinde çocukların olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurarak ve kendilerinin artı ve eksi yönlerini tanımaya çalışarak gerçek dünyayı algılamada ilk adımlarını atmış olduğunu ifade etmektedir.

Oyunun çocuğun çevresini tanıyıp öğrenmesi gibi eğitici rolünün yanı sıra çocukların davranışlarının şekillenmesine oldukça büyük katkıları bulunduğu belirtilmektedir (Pollard ve ark. 1997). Oyun ile birlikte çocuğun iletişim yeteneği gelişmektedir. Çocuğun arkadaşları ile kurduğu iletişim, toplum içerisindeki sosyalleşme bağlarını öğrenmesine yardımcı olur. Oyun sayesinde çocuklar çevresi ile kuvvetli sosyal ilişkiler kurmaktadır. Çeşitli araştırmalarda okulöncesi eğitim döneminde farklı oyun deneyimleri yaşayan çocukların hayatlarının ileriki evrelerinde toplum içerisinde kuvvetli sosyal ilişkiler kurduğu belirtilmektedir (Pellis ve Bell 2010). Bu bağlamda okulöncesi eğitim döneminin temeli oluşturan oyun çocukların sosyal becerilerini geliştirmekle birlikte

kendilerini toplum içerisinde iyi bir şekilde ifade eden sosyal becerileri yüksek bireyler olarak yetişebilmesini de sağlamaktadır.

Okulöncesi öncesi eğitim döneminde çocuğun dikkatini bir noktaya verdiği odaklanma süreleri temel alınarak oyun süreci ve oyunun temel iç dinamiklerinin belirlenmesi gerektiği belirtilmektedir. Çocukların bir konu hakkında odaklama sürelerinin, ilgi alanları, cinsiyeti, o an ki psikolojik durumu gibi birçok faktöre bağlı olduğu kabul edilmektedir (Çelebi Öncü ve Özbay 2005). Örneğin çok karmaşık ve ağırlıklı olarak çocukların ilgisini çekmeyecek bilgi içeren bir oyunda, çocukları sıkabilmesi, böylece çocuğun oyundan uzaklaşması olanaklıdır. Bu kapsamda çocukların eğlenerek, oyuna uzun bir süre katılmalarını sağlamak açısından oyun aktivitelerinin, çocukların gelişim düzeyleri ve gereksinimleri dikkate alınarak kurgulanması önem taşımaktadır.

2.4.2.Okulöncesi eğitim sürecinde oyun türleri

Oyun geçmişten günümüze hayatımız içerisinde farkında olmadan da olsa sürekli bir şekilde yer alır. Özellikle okulöncesi eğitim dönemindeki yeri ve önemi oldukça büyüktür. Çeşitli araştırmalarda okulöncesi eğitim alan kişilerin çevreleri ile kaliteli, sağlıklı ilişkiler kurduğu; daha gaddar, acımasız kendini ifade etmekte zorlanan sosyal ilişkileri zayıf olan kişilerin ise erken çocukluk döneminde okulöncesi eğitim almamış olduğu ve oyun ile ilişkilerinin kısıtlandığı ifade edilmektedir (Hong 2004). Oyun sayesinde kendi duygu ve düşüncelerini rahat bir şekilde ifade etmeyi öğrenen çocuğun kazandığı bu deneyimler ileriki yaşlardaki hayatına da etki etmektedir. Böylelikle ruh sağlığı yerinde, kuvvetli sosyal ilişkiler kurabilen bireyler toplum içerisinde yer alabilmektedir.

Erken çocukluk döneminin merkezinde yer alan oyun, oyun teorisyenleri ve çocuk gelişimi ilgilenen birçok araştırmacı tarafından ele alınmıştır. Okulöncesi eğitim mekânlarının yirmi, otuz çeşit oyun aktivitesi için birbirlerinden ayrı olarak düzenlenmiş sınırlandırılan hacimlere sahip olması alansal açıdan olası görülmemektedir. Ayrıca bu oyunun sürekliliği açısından istenilen bir durum oluşturmamaktadır. Bunun için tek bütüncül bir hacimde çocuğun açıkça algılayabileceği şekilde oyun aktivitelerini gruplandırıp fonksiyonel olarak bölgelere ayırmak mekânın işlevsel olmasını

desteklemektedir. Okulöncesi eğitim mekânlarının tasarımı üzerine çok sayıda araştırma yapan mimar Olds (2001) çocukların oyun aktivitelerini 6 gruba ayırarak sınıflandırmaktadır. Birbirlerinden farklı bu oyun türlerinin mekân içerisindeki yansımalarını ise aktif, sessiz ve kirli olarak üç farklı bölüme ayrılmaktadır.

Oyun türleri olarak ayrılan gruplar ve oyun mekânının niteliği şu şekilde ifade edilebilmektedir:

- Sessiz oyun aktiviteleri: Çocukların kendi başına oturup kitap okuyabilecekleri, gözlem yapabilecekleri veya bir iki arkadaşı samimi sosyal ilişkiler kurabilecekleri mekân içerisinde sessiz oyun bölümünde gerçekleşen aktivitelerdir.
- Yapılandırılmış Oyun Aktiviteleri: Çocukların çevrelerinde buldukları küçük bloklar veya yastıklar gibi materyaller ile kendi dünyalarını inşa etmesine izin veren sessiz oyun bölümünde gerçekleşen aktivitelerdir.
- Dramatik Oyun Aktiviteleri: Çocukların taklit yolu ile öğrenmesini sağlayan , -miş gibi yapma eylemini çokça içinde barındıran hayal gücüne dayalı aktif oyun bölümünde gerçekleşen aktivitelerdir.
- Fiziksel Oyun Aktiviteleri: Çocukların küçük ve büyük motor becerilerinin gelişmesinde oldukça önemli yer tutan koşma, zıplama, tırmanma, yuvarlanma, yakalama, sıçrama, tutma, atlama gibi birçok aktiviteyi içerisinde barındıran aktif oyun bölümünde gerçekleşen aktivitelerdir.
- Keşif Oyun Aktiviteleri: Çocukların merak içgüdüsünü canlandıran bu sayede çevresini tanımaya yardımcı olan kil, su, boya, kum gibi materyallerin oyun içerisinde yer aldığı kirli oyun bölümünde gerçekleşen aktivitelerdir.
- Terapatik Oyun Aktiviteleri: Çocukların ruhsal olarak rahatlamalarını sağlayacak, doğa ile iç içe olmaya olanak tanıyacak aktif, kirli, sessiz her oyun bölümünde gerçekleştirilen aktivitelerdir.

Bu bağlamda, çocukların oyun gereksinimleri dikkate alınarak, okulöncesi eğitim mekânlarının tasarımında aktif, sessiz ve kirli bölge olacak nitelikte farklı tür oyun mekânlarının sağlanması önem taşımaktadır.

2.4.3.Okulöncesi eğitim ortamlarında oyun ve mekân ilişkisi

Çocuklar için oynanan oyunun kendi iç dinamiğinde barındırdığı niteliği kadar nerede ve nasıl gerçekleştiği de oldukça önemlidir. Çocukların temel yeteneklerini benzersiz bir şekilde ortaya koydukları sosyal bir topluluğun içerisinde katılma, becerilerini geliştirme ve keşfetme gibi süreçlerin temelini atıldığı oyun mekânlarının önemi çeşitli çalışmalar tarafından belirtilmektedir (Ota ve ark. 1997). Bu sebepten dolayı okulöncesi eğitim ortamlarında çocuğun oyun sürecinden kopmadan içerisinde olmasını sağlayacak oyun mekânları tasarlanması önem taşımaktadır. Bunun sağlanabilmesi için çocuğun ilgisini çekebilecek mekânsal niteliklerin kullanılması, çevresindeki yenilikleri keşfetme fırsatı verecek oyun mekânlarının tasarlanması gerekmektedir (Olds 1989).

Okulöncesi eğitim ortamlarında başarılı örneklere incelendiğinde çeşitli oyun aktivitelerinin mekân içerisine orantısız olarak dağıldığı görülmektedir (Prescott ve David 1976). Mekân içerisinde çeşitli oyun aktivitelerinin varlığı çocuğun gün içindeki ruh durumundaki değişikliklere cevap vermesine ve farklı bakış açıları kazanmasına yardımcı olmaktadır. Bu sayede çocuğun oyun mekânı içerisinde konforsuz hissetmesi ve canı sıkılması engellenmektedir. Ayrıca ses, ışık, doku, renk gibi mekânsal niteliklerin oyun aktivitelerinin içeriği ile ilişkili olarak düzenlenmesi mekânın işlevsel kullanılmasına sağlayarak çocuğun oyun sürecindeki verimliliğini artırmaktadır.

Her mekânın çocukların hayal güçleriyle doğru orantılı olacak şekilde bir oyun kapasitesine sahip olması gerekmektedir. Böylelikle oyunun hayati bir önem taşıdığı okulöncesi eğitim dönemindeki çocuklar için tasarlanan oyun alanlarında çocukların mekânı nasıl ve ne şekilde algıladığına dikkat edilmesi çocukların eğlenirken öğrenebilecekleri nitelikli oyun alanları tasarlamamıza yardımcı olmaktadır. Okulöncesi eğitim dönemindeki çocukların oyun oynadıkları mekânı algılayışlarının çocukların yaş, cinsiyet, kültürel, sosyal çevre, psikolojik durumu, kabiliyetleri gibi birçok değişkene bağlı olarak farklılık gösterebildiği ifade edilmektedir (Gezer 2008). Ancak genel olarak belirli ortak özellikler tanımlanabilmektedir. Önce, 0-2 yaş aralığında çevreyi beş duyu organı yardımı ile duyuşsal olarak algılamaya çalışan çocuk daha sonraki dönemde ilk olarak mekândaki kendi bulunduğu lokasyonu, nesnelerin birine göre durumunu yani

önünde, arkasında, yanında gibi ve birbirleri ile komşuluk veya kopukluk ilişkini algılamaya başlamaktadır. Daha sonrasında okulöncesi eğitim döneminde ise, çocuğun mekânsal algısının gelişimi ile birlikte mekânda bulunan nesnelere birbirlerine ve kendisine göre yakınlık ve uzaklık ilişkilerini kurarak mekânın perspektif görünüşünü algılamaya başladığı belirtilmektedir (Piaget ve ark.1960). Piaget çocukların nesnelere, birbirlerine ve kendilerine göre lokasyonlarını anladığı topolojik olarak mekânı algıladıkları dönemden sonra gelen ufuk çizgisini algılayarak nesnelere birbirlerine göre yakınlık uzaklıklarını kurarak, kendilerine yakın olanları büyük kendinden uzak olanları daha küçük olarak algılamasını sağlayan mekânı perspektif şeklinde algıladıkları dönemi projektif dönem olarak adlandırmaktadır (Piaget ve ark. 1960). Okulöncesi dönem dönemde çocuk çevresinde bulunan nesnelere yardımı ile matematiksel ilişki kurabilmektedir. Oyun dönemindeki çocuklar için oyun mekânları tasarlanırken mekânda birçok yönden oluşabilecek fiziksel çeşitlilik, örneğin çevresinde bulunan nesnelere çeşitliliği, farklı niteliklere göre gruplandırılması veya tekrar edilmesi çocukların bilişsel ve algısal gelişimine katkı sağlamaktadır. Oyun mekânlarında belirli özelliklere göre gruplandırılmış mekân niteliklerinin tekrarının, okulöncesi eğitim dönemindeki çocukların işlem öncesi gelişim döneminde oldukları için oyun içerisinde eğlenirken öğrenmeyi de desteklediği de ifade edilmektedir (Tekkaya 2001). Örneğin iç mekânda bir oyun mekânı tasarlanırken belirli bir renk, biçim, ışık, doku tekrarı çocuğun oyun oynarken bunları gruplandırmasına, sayı saymasına teşvik edebilmektedir. Bunu öngörerek tasarlanan oyun mekânlarının, işlem öncesi dönemindeki çocuğun matematiksel-mantıksal gelişimine de katkı sağladığı belirtilmektedir (Akman 2002, Sudarmilah ve ark. 2013).

Sosyal bir varlık olan insanoğlu üzerinde çevre fiziksel, psikolojik, kültürel davranış kalıplarının oluşmasında ve şekillenmesinde oldukça önemli bir yere sahiptir. Hayatı her yönden etkisi altına alan fiziksel çevrenin, büyüme ve gelişim evresinde olan çocukların bilişsel olarak kimliklerini tanımalarında, kim olduklarını ve nereye ait olduklarını bilinçaltılarında oluşturmasında belirleyici bir faktör olduğu kabul edilmektedir (Şener 2001). Bu yüzden ki çocukluk evresinin geçirildiği fiziksel çevre çocukların ileriki yaşamları boyunca bilinçaltılarında yer almaya devam edip yetişkinlik döneminde toplumsal bağlamda davranışlarına yön vermektedir. Çocukların kimliklerinin

şekillenmesinde oldukça önemli bir yere sahip olan fiziksel çevre, çocukların çevresinde objelerle ve kişilerle iletişim kurmaya başladığı evrede içinde bulunduğu toplumun milli, ahlaki, inançsal değer kalıplarının hayatlarında yer edinmesi konusunda da belirleyici bir etki oluşturmaktadır.

Oyun mekânlarının, çocukları onlar için uygun olmayan davranışları gerçekleştirmekten kaçınmasını sağlayacak nitelikte tasarlanması gerekmektedir. Örneğin oyun mekânında sirkülasyonun düz bir koridor şeklinde tasarlanması çocukları koşmaya teşvik edebilirken kısırlı bir sirkülasyona sahip oyun alanı çocuğu koşturamaz. Oyun mekânının mobilyalarla veya bölücü materyaller ile ayrılması, zeminin çeşitli yüksekliklerde olması çocukların daha az saldırgan tavırlar göstermesini ve aşırı derecede olan fiziksel hareketlerini minimize etmesini sağlamaktadır (Sanoff 1995). Ayrıca mekân içerisinde mahremiyet duygusunu karşılanmasını sağlayan alanların eksikliğinin çocukların agresif ve kavgacı tavırlar sergilemeye ittiği gözlemlenmektedir (Walden 2009). Çocuk, oyun içerisinde bir arkadaşına sinirlendiğinde geri çekilmesine fırsat tanıyacak mekânların varlığı sayesinde ilk sinirlilik anlarını o bölgede bırakabilmektedir. Böylelikle arkadaş ile kavga etmesinin önüne geçilebilmektedir.

Çeşitli çalışmalar oyun mekânlarının mekânsal niteliklerinin çocukların duygu durumunu değiştirerek davranışlarının şekillenmesine etki ettiğini göstermektedir. Tavan yüksekliği fazla olan mekânlarda çocukların daha hareketli oyunlar oynamayı tercih etmesi, tam tersine alçak tavanlı mekânlarda ise hareket seviyelerinin daha düşük olduğu gözlenmesi buna iyi bir örnek oluşturmaktadır. Ayrıca mekân içerisinde renk kullanımı da çocukları duygusal olarak etkileyerek davranışlarına yön vermesine etki eder. Oyun alanlarında duvarlarda kullanılan renklerin birbirlerinin karşıtları olması durumunda çocukların görev paylaşımları yaptığı oyunlara daha yatkın olduğu gözlemlenmektedir (Read ve ark. 1999). Oyun türlerine göre mekânsal gereksinimlerin de farklılaştığı, oyun için mekân tasarımının taşıdığı önem görülmektedir. Bu çalışmada çocukların mahremiyet gereksinimine yönelik olarak sessiz oyun amacına yönelik mekânların niteliği sorgulanmaktadır. Dolayısıyla oyun mekân ilişkisinde genel farklılıkları ifade eden bu değerlendirmeden sonra sessiz oyun mekânları özelinde bir inceleme sunulmaktadır.

2.4.4. Okulöncesi eğitim ortamlarında sessiz oyun mekânı ve mahremiyet gereksinimi ilişkisi

Okulöncesi eğitim mekânları tasarlanması, kurgulanması, planlanması çocuğun algısında okul kavramının şekillenmesinde oldukça etkilidir. Okulöncesi eğitim döneminde çocuğun hayatında büyük bir zaman dilimi kapsayan sınıf ortamının tasarımı çocuğun hayatında çeşitli alanlarda ihtiyaçlarını karşılar nitelikte olmalıdır. Bu mekânların fonksiyonel ve estetik niteliklere sahip olması çocuğun hayata bakış açısını etkilemektedir ve hayatına temas eden her alanda gelişimini desteklemektedir. Sınıf ortamının tasarımı çocuğun estetik, duygusal, bilişsel, sosyal yönden etkiler. Sınıfın organizasyonu ve tasarımı çocukların birbirleri ile sosyal etkileşimi artırarak sosyal becerilerin gelişmesine katkı sağlayabileceği gibi çocuğun mahremiyet ihtiyacını karşılayarak kendini güvende hissetmesine olanak tanımaktadır (Sommer 1969, Greenman 2007, Komendat 2010). Bu bağlamda sınıf ortamı çocuğun davranış kalıplarının oluşması ve şekillenmesi için oldukça etkilidir.

Ancak çoğu okulöncesi eğitim kurumunda maalesef ki çocuğun mahremiyet arayışına yeterince önem verilmediği ve dolayısıyla uygun mekân kurgusunun da sağlanmadığı vurgulanmaktadır. Bunun başlıca sebeplerinden biri bireyler arasındaki sosyal iletişim ağını kuvvetlendirmeye yönelik sosyal araç olarak görülen okulöncesi eğitim kurumunun, dengeleyici bir unsur olan mahremiyet gereksinimini göz ardı ederek bakıcılar, eğitimci yöneticiler tarafından her daim çocukları gözetim altında tutma isteğidir. Ancak çocuk başkaları tarafından gözlemlenmediğini düşündüğü ve hissettiği zaman kendisine ait kişisel mekânlara ihtiyaç duymaktadır. Böylelikle okulöncesi eğitim kurumlarında kişisel mekânlar, hayatı yeni tanımaya başlayan okulöncesi eğitim dönemindeki çocuğun ben yalnız başına kalabilir miyim gibi kendi özerkliğini kazanmaya yönelik sorular sormasına, kendini tanımasına yardımcı olmaktadır (Greenman 1988). Çocuklar özgür bir şekilde oyun oynarken ani bir kararla herhangi bir zamanda geri çekilip mola vermek isteyebilir. Ancak okulöncesi eğitim programlarının da bu gereksinimi dikkate alınarak düzenlenmediği de ifade edilmektedir. Eğitim programı çocuğun anlık ara verme ihtiyacına göre düzenlenmediğinde tam zamanlı okul öncesi eğitim kurumlarında yarı zamanlı kurumlara göre çocuk geri çekilip mola verme ihtiyacına daha fazla özlem duymaktadır. Bu nedenle tam zamanlı eğitim programlarına

sahip anaokullarında çocuğun geri çekilerek kendisini dinleyebildiği sessiz oyun planlarının ihtiyacı daha çok ön plana çıkmaktadır. Ancak belirtilen bilgi ışığında öğleden önce veya öğleden sonra gibi yarı zamanlı eğitim veren anaokullarında sessiz oyun bölgelerinin ihtiyacının göz ardı edilebileceği yönünde bir yorum yapılması doğru olmamaktadır (Osmen 1971). Bu bağlamda sadece gün içerisinde çocuğun uzun zamanlar geçireceği düşünülerek tasarlanmış eğitim programlarına sahip anaokullarında çocuğun ilgisini canlı tutmak için daha fazla özel alan düzenlenmesine gereksinim bulunduğu yönünde bir çıkarım yapılabilmektedir.

Ayrıca çocukların tercihleri göz önünde bulundurulduğunda oyun mekânlarında aktif olarak oyun oynayan çocukların sayısı merkezde bulunan diğer çocukları gözlemleyen ve sessiz oyun aktivitelerini gerçekleştirenlerin sayısına eşit olduğu belirtilmektedir (Hole 1966). Bu bağlamda okulöncesi eğitim dönemindeki çocukların üzerinde daha fazla önem teşkil ettiği düşünülen sosyalleşme gereksinimi kadar yalnız başına kalarak mahremiyet ihtiyacını karşılamasının gerekliliği ön plana çıkmaktadır.

Sosyalleşme, insanın çevresi ile iletişim halinde olma gereksinimi mekân tasarımında genellikle dikkat edilen unsurlar arasındadır. Ancak son zamanlarda mekân içerisinde insanın barınma, korunma içgüdüleri ile birlikte sosyal etkileşimini sınırlandırma isteği, mekân tasarımında daha fazla üzerinde durulan konular arasında yer almaktadır. Tasarlanan fiziksel çevrenin hem sosyal ihtiyaçlara hem de sosyal ortamdan geri çekilme ihtiyacına cevap veren nitelikte olması gerekmektedir (Altman 1975, Moore 2017, Rieh 2020). Böylelikle tasarlanmış fiziksel çevrenin kullanıcı tarafından arzu edildiği takdirde kişisel mekânına çekilmesine imkân sağlayan nitelikte olması mahremiyet ve gizlilik ihtiyaçlarının korunması açısından oldukça önem taşımaktadır. Bu bilgiler ışığında çocuk ve mekân ilişkisi alanında uzman birçok araştırmacı tarafından mekân içerisinde çocukların sosyalleşme ve mahremiyet ihtiyaçlarını karşılayan iki farklı fonksiyona sahip mekâna ihtiyaç duydukları belirtilmektedir.

Olds (1979) okulöncesi eğitim dönemindeki çocuklar için mekân tasarlanırken grup aktiviteleri için açık plan düzenine sahip mekânlar ve sosyalleşmeye imkân veren bu mekânların yakın çevresinde kişisel mekânlar oluşturulmasının gerekliliğini ifade

etmektedir. Wolfe ve Rivline'e (1987) göre okul öncesi eğitim kurumlarının en temel eksikliklerinden biri çocukların kendi kişisel mekânını yaratmasına imkân sağlayacak fırsatların çocuklara sunulmaması ve mekân içerisinde çocuğun mahremiyet ihtiyacını karşılayacak kişisel mekânların yetersizliğidir. Laufer ve Wolfe'ye (1977) göre okulöncesi dönemde gözlem yapmak çocukların çevrelerini ve kendilerini tanıyabilmeleri için hayatlarında önemli bir yer tutmaktadır. Bu sebeple Laufer ve Wolfe çocuk oyun alanında bölgesel bir mekân kurgusu oluşturarak çocukların ihtiyaç duyduğu mahremiyet duygusunu da karşılamaya yönelik kendilerine ait gizli mekânlar oluşturma eğiliminde olduğunu ifade etmektedir. Sanoff'a (1995) göre okulöncesi eğitim döneminde çocukların mahremiyet gereksinimi vardır. Ancak ne yazık ki okulöncesi eğitim kurumları tasarlanırken bu gereksinim göz önünde bulundurulmamaktadır. Oysaki sürekli olarak sosyal ortam ile iç içe bulunan çocuk kendi başına veya birkaç arkadaşı ile kalabileceği, özel, sakin mekânlara ihtiyaç duymaktadır. Çocuklar mahremiyet ihtiyaçlarının karşılandığı sessiz oyun mekânları sayesinde sosyal ilişkilerini geliştirdiği kalabalık bir ortamla kendini dinleyebildiği sakin bir ortam arasında denge kurmaktadır. Hayatımızın her alanında denge unsuru, sürecin pozitif yönde etkilenmesi için etkili bir faktördür. Oyun mekânlarında sosyalleşmeye ve mahremiyet gereksinimini karşılamaya yönelik kurgulanan mekânlarda sosyal dengenin sağlanması çocukların duygusal ve sosyal gelişimleri üzerinde olumlu etkiler oluşturmaktadır.

Okulöncesi eğitim dönemindeki çocuk çevresinden psikolojik ve sosyal açıdan ayrılmaya ihtiyaç duymaktadır. Çocukların çevresinden geri çekilerek bu ayrılmayı sağladığı sessiz oyun mekânlarının varlığı benliklerinin gelişmesini desteklemekte ve zihinsel sağlığının korunmasında yardımcı olmaktadır (Wolfe ve ark. 1974). Oyun alanlarında çocuklar duygularına, düşüncelerine, davranışlarına karşı bilinç düzeyinin arttığı dönemde benlik arayışı içerisinde. Çocuklara kendileri ile baş başa zaman geçirebilecekleri kişisel mekânlar çocukların yeteneklerini kendi içinde değerlendirmesine ve kendi kişiliği hakkında düşünmesine fırsat vermektedir (Ota ve ark. 1997).

Çocukların kişiliklerinin gelişimi üzerine çeşitli araştırmalar yapan psiko-sosyal gelişim teorisyenini Erikson'a (1993) göre çocuklarda okulöncesi eğitim döneminde özerklik duygusu gelişmeye başlamaktadır. Çocuklar çevresinde yetişkinler tarafından belirlenen

fiziksel sınırlamalardan bu dönemde kurtulmak istemektedir. Çocuğun bu dönemde özerklik duygusunun gelişmesine fırsat tanıyan fiziksel mekânları deneyimleyememesi, hayatının ilerleyen dönemlerinde öz saygısını kaybederek çevresinden itibar görmemesine ve buna bağlı olarak sosyal çevresine karşı gereksiz bir şüphe ve utançla yaklaşmasına neden olmaktadır. Bu bağlamda okulöncesi eğitim alanlarında oyun alanları tasarlanırken çocukların sınırlamalardan kaçabileceği ve bu sayede özerliklerinin gelişmesini destekleyen geri çekilme alanlarının kurgulanması gerekmektedir. Bu bağlamda bir başka görüşle, Henry Lefebvre tarafından günlük hayatımızda bulunduğumuz mekâna hüküm etmenin ve mekânın üzerinde söz sahibi olmanın her şeyi kapsayan sosyal bir güç kaynağının temelini oluşturduğu ifade edilmektedir (Harvey 1990). Bu açıdan da sessiz oyun alanları çocuklar tarafından sahiplenme yeri olarak görüldüğünden aktif oyun alanlarındakinden farklı özerklik ve güç duygusunu deneyimlemelerine fırsat vermektedir.

Ayrıca okulöncesi eğitim dönemindeki çocuk bulunduğu sosyo-kültürel çevrenin işleyiş düzeni, kuralları ve normları hakkında yeterince bilgi sahip değildir. Bu durum fiziksel çevrede çocuğun işleyiş düzenini ve kurallarını kendi koyduğu kişisel bölgeler oluşturmasını sağlamaktadır (Wheeler 2004). Bu sayede çocuk mekân üzerinde söz sahibi olmakta kontrol duygusuna sahip olması güçlü hissetmesini sağlamaktadır.

Okulöncesi eğitim döneminde çocuklar kendilerini çevrelerinden ayırıp kendi iç dünyasını yaratma ihtiyacı duymaktadır. Çocuklar üç yaşına geldiğinde mahremiyet, sır, gizlilik gibi kavramları anlamaya ve tanımlamaya başlamaktadır. Bu kavramları sessiz bir şekilde oyun oynadıkları gizli saklanma yerleri ile bağ kurarak ilişkilendirdiği belirtilmektedir (Corson ve Colwell 2013). Diğer oyun alanları çocukların sosyalleşmesini, iletişim becerilerinin gelişmesini sağlamakta; birçok aktif oyun türü içinde barındırarak çocukların ilgisini çekmektedir. Sessiz oyun mekânları ise çocuğa güven verir. Bu mekânlar mahremiyet, gizlilik, korunma içgüdüsünü beslemektedir. Çocuklar aktif oyun bölgesinden sıkılıp kendi iç dünyalarına çekilerek kendi ait bir nefes alma alanı oluşturmak istedikleri zaman sessiz oyun mekânlarını tercih etmektedir.

Sessiz oyun mekânlarını çocuk geri çekilme aracı olarak tek başına kullanabildiği gibi bir iki arkadaşı ile samimi ilişkiler kurmak için de kullanılabilir. Sosyal oyun aktivitesi içerisinde iken çocukların birbirleri ile el-göz gibi işaretlerle anlaşarak sessiz oyun alanlarına yöneldikleri gözlemlenmiştir. Bu konuda yapılan araştırmalarda çocukların birkaç arkadaşı ile birlikte samimi sosyal ilişkiler kurdukları kendilerine özel gizli yerlerini en iyi şekilde modelleyip resmetme konusunda da başarılı oldukları gözlemlenmiştir (Corson ve ark. 2014).

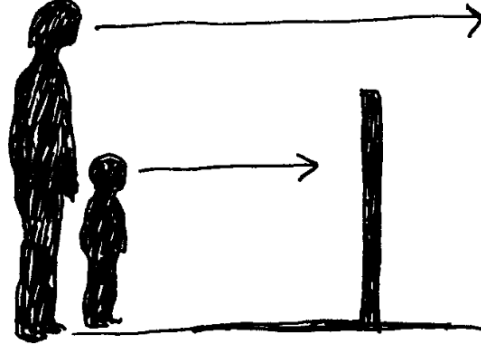
Yukarıda da belirtildiği gibi mahremiyet her çocuk tarafında farklı yorumlanmaktadır. Sessiz oyunlar oynanmasına olanak tanıyan kişisel mekânlar, bir çocuk için yakın arkadaşı ile bilgi alışverişini yapmasını sağlarken diğer bir çocuk için başkaları ile arasına mesafe koymasını başka bir çocuk için yalnız kalmasını, rahatsız edilmemesini sağlamaktadır (Walden 2009). Böylelikle sessiz oyun mekânlarının birden çok işlevi olduğu ve çocukların gelişimleri üzerinde farklı alanlarda etki ettiği gözlemlenmektedir.

Sessiz oyun mekânlarının önemi yetişkinlik döneminde çocukluğa dair gerçekleştirilen çeşitli araştırmalarda da görülebilmektedir. Sadece çocukların değil yetişkinlerin de çocukluk yıllarında okuldaki fiziksel çevre ile ilgili anılarını resmetmeleri istendiğinde kendilerine özel hissettikleri, saklandıkları gizli mekânları çizime döktükleri gözlemlenmektedir. Hawaai'de bir üniversitede mimarlık öğrencileri ile yapılan bir workshop çalışmasında öğrencilerin okul yılları ile ilgili anılarında yer edinen mekânların eskizlerini yapmaları istenmektedir. Mimarlık öğrencileri, yaptıkları çizimlerde genellikle kendilerine ait hissettikleri gizli, özel, saklanma yerlerini kâğıda aktarmıştır. Örneğin bir öğrenci tarafından bankın yanındaki salıncak kurulu bir ağaç çizilmiştir. Bunun nedeni sorulduğunda ise, öğrenci çizdiği mekânı kargaşa ve gürültüden uzaklaşıp kendine özel, gizli, eğlenceli bir saklama yeri olarak kullandığını, bunun da zihinde kalıcı olarak yer edinmesini sağladığını ifade etmiştir. Ayrıca daha sonraki yıllarda okuluna ziyarete gittiğinde kesinlikle ağacın bulunduğu bölgeyi görmeden gitmediğini de belirtmiştir. Ancak bir ziyaretinde ağacın çocuklar için tehlike yaratabileceği gerekçesi ile kesildiğini öğrenmesiyle derinden bir üzüntü duyduğunu da açıklamalarına eklemiştir. Çünkü o yeri çocukluk yıllarında yaşadığı deneyimler ve anılar ile bütünleştirmektedir (Rieh 2020). Bu durum okulöncesi eğitim döneminde kendimizi özel hissettiğimiz,

aidiyet duygumuzu pekiştiren, bulunduğumuz ortamda kargaşa ve gürültüden uzaklaşmamamızı sağlayan, çevreyi herhangi bir müdahale olmadan gözlemleyebileceğimiz, mahremiyet gereksinimimizi karşılayan sessiz oyun mekânlarının belleğimizde ne kadar önemli bir yer tuttuğunu göstermektedir.

Yetişkinlerin çocukluklarına dair özel ve unutulmaz anılarının yer aldığı hafıza mekânları düşünüldüğünde genellikle mahremiyet ihtiyacına cevap veren alanlar olduğu görülmektedir. Yetişkin bireylerin katıldığı başka bir çalışmada çocukluklarında unutamadıkları anıları sorulduğunda iç mekânlarda genellikle gardırobun içine saklandıkları oradan etrafı gözlemledikleri geri çekilme alanları ile ilgili yorumlara ulaşılmıştır. Dış mekânlarda ise genellikle bir elma ağacının altı veya yeşillikler çevrili bir patika, çocukluk dönemine ilişkin unutulmayan özel mekânlar olarak ifade edilmiştir (Dovey 1990).

Sessiz oyun mekânları çocukların öğrenme ve gelişim sürecini sağlıklı bir şekilde sürdürülebildiği ortamlar olması sebebiyle özel bir önem taşımaktadır. Çocukların çevresine anlam yüklemesinde, bireysel olarak kendisini ifade etmesinde, hayal gücünün gelişmesinde, bir yere ait hissederek güven ve güvenlik duygusunun pekişmesinde bu mekânların etkili rol oynadığı belirtilmektedir. Örneğin bir çalışmada kendisine özel kişisel alanı bir ağacın altındaki salıncak olan çocuğa bu mekân hakkında hisleri ve düşünceleri sorulmaktadır. Çocuk salıncakta sallanırken gözlerini kapattığında roket içindeymiş gibi uzay boşluğunda salınım yaptığını hissettiğini ve heyecanlı bir korku yaşadığını ifade etmektedir. Ayrıca çocuk bu uzay yolculuğunun sonunda başka bir ülkede bulunan kardeşine ulaştığını da belirtmektedir. Bu yorumlar kişisel mekânların çocukların kurduğu hayali bir anlayış vasıtasıyla yaratıcılıklarını desteklediğini göstermektedir. Ayrıca çocuklar kendi özgürlüklerini rahat bir biçimde yaşayabildikleri kişisel mekânlarında bilinçaltında yatan duygu ve düşüncelerini kolaylıkla açığa çıkarmakta ve keyifli anlar yaşamaktadır (Ota ve ark. 1997).



Şekil 2.1. Yetişkin ile çocuk arasındaki görüş farkı (Day 2007)

Sessiz oyun mekânlarına çekilen çocuklar yakın arkadaşları ile sırlarını paylaşır, düşünür, çevrelerini gözlemler ve kendilerini güvende hissetmek ister. Bu yüzden çevreleri ile aralarında kendilerinin yaratıkları görünmez bariyerler oluştururlar. Ancak çocuğun geri çekildiği veya kendisi için yarattığı mekânların genellikle onların sorumluluğunu alan yetişkinler tarafından rahatça gözlem yapmaya olanak sağlaması gerektiği de belirtilmektedir (Colwell ve ark. 2016). Bunun için okulöncesi eğitim mekânlarında bazı tasarım taktikleri kullanılmaktadır. Şekil 2.1.'de görüldüğü gibi düşük yükseklik seviyesinde sınırlandırıcı bariyerler kullanılması ile yetişkinlerin kolay bir şekilde çocukları gözlemlemesi sağlanırken aynı zamanda çocuğun mahremiyet ihtiyacı karşılanarak aradaki denge korunmuş olmaktadır (Olds 1989). Bu sayede çocuk saklandığı bölgede kendini güvende hissederken eğitimciler tarafından rahatlıkla gözlemlenmesi, eğitimcinin çocuğun üzerindeki etkisini ve ona rehberlik yapma yetisini kaybetmemesi sağlanmaktadır.

Ayrıca çocuklar oyun mekânı içerisinde kişisel alanlarını sadece çevresindeki yetişkinlerden uzaklaşmak için değil aynı zamanda samimi bulmadıkları arkadaşlarından kaçmak için de kullanmaktadır. Çeşitli çalışmalarda birbirlerini samimi bulmayan iki çocuktan birisi diğerine zorbalıkla kişisel mekânı veya nerede saklandığını göstermesini istese bile diğer çocuğun bunu ifade etmediği gözlemlenmektedir. Çocuğa kişisel mekânını oyun arkadaşlarının içerisinde başka birsinin bilip bilmediği sorulduğunda, sadece samimi bulduğu bir arkadaşının bu mekânı bildiğini ve onunla kişisel bölgelerinde çeşitli oyunlar oynadığını belirtmektedir (Ota ve ark. 1997). Bu da çocukların kişisel mekânları ile samimiyet kavramı arasında bulunan kuvvetli bağlantıyı göstermektedir.

Okulöncesi eğitim döneminde çocuk, kişisel mekânında başkaları tarafından gözlemlenmediğini hissetmesi sayesinde üzerinde herhangi bir baskı hissetmeden etrafı rahatça gözlemleyebilmektedir. Böylelikle geri çekilerek çevresini gözlemleyen çocuk karşılaşılabileceği yeni olaylara hazırlıklı olmakta ve birçok farklı bilgiler öğrenmektedir (Olds 1987, Greenman 2007).

Çocuğun büyümesi ile birlikte deneyimledikleri çevre de büyümektedir. Üç yaşına kadar sadece ev ortamı ve yakın çevresi ile etkileşim halinde olan çocuk bir anda ev ortamından daha geniş mekânlara sahip olan okulöncesi eğitim kurumları ile karşı karşıya gelmektedir. Çocuğun ev ortamından böyle bir ortama geçişi mekân algılamasında zorluk yaşamasına neden olabilmektedir. Bu süreç çocuğun mekân algısının yeniden şekillenmesine sebep olmaktadır (Proshansky ve Fabian 1987). Çocuk mekân içerisinde kendi mahremiyet mekânını, kişisel alanını, oyun ve sosyal fonksiyon içeren alanları tekrardan tanımlamaktadır. Ev ortamından sonra fiziksel olarak daha geniş alanlara sahip okulöncesi eğitim kurumlarına geçilmesi çocukların mekân algısındaki değişime neden olmaktadır. Okulöncesi eğitim ortamlarının tasarımında yetişkinlerin çocuğun yaptığı her eylemi tüm açıklığı ile gözlemlemesini ve çocuğa kolay bir şekilde ulaşmasını sağlamak konusuna önem verilmektedir. Ancak bu kapsamda kişisel mekânların gerekliliği göz ardı edilmektedir (Olds 1989). Okulöncesi eğitim mekânlarında ev ortamlarında olduğundan daha fazla çocuğun mesuliyetinin oldukça az sayıda yetişkine ait olması bu ihmalin nedenidir. Ancak çocuğun ev ortamında bulduğu mahremiyet gereksinimini karşılama fırsatını okulöncesi eğitim kurumlarında bulamaması gelişimini olumsuz yönde etkilemek ile birlikte eksiklik hissetmesine neden olmaktadır.

Çocuklar kendi kişisel, özel mekânlarını oluşturmak için çeşitli yollar kullanmaktadır. Çocuğun kendine özel oluşturduğu kişisel bölge kısaca çocuğun kendisinin kontrol edebildiği, güvenlik, gizlilik, mahremiyet duygularını pekiştiren sessiz oyun aktivitelerini içeren mekân olarak tanımlanabilmektedir. Bu kişisel mekânı çocuklar hayal güçleri yardımı ile görünmez sınırlar aracılığıyla çevrelemektedir ve dışarıdaki kişilerin bu mekâna müdahale etmesine izin vermemektedir. Çocukların mekân içerisindeki kişisel mekânlarının belirli bir yeri olmaz ve bu mekân çocuklar tarafından belirlenmektedir.

Çocuklar büyüdükçe buna bağlı olarak kişisel mekânların boyutları da büyümektedir. Ancak mahremiyetini sağlamak için oluşturduğu belli sınırların genişliği mekâna bağlı olarak değişiklik göstermektedir. Çocuklar tanıdık fiziksel çevre içerisinde oluşturdukları kişisel alanlarda daha küçük sınırlar vasıtasıyla çevresi ile bağlantıyı kesmeye çalışırken daha öncesinde deneyimlemedikleri mekânlar ile karşılaştıklarında daha geniş ve belirgin sınırlar çekerek kişisel bölgelerini oluşturma eğilimi göstermektedir (Kopec 2012).Örneğin çocukların ev içinde kişisel mekânını sağlamak için kullandığı belirli stratejiler vardır. Ancak daha geniş ve aşına olmadıkları mekânlarda kişisel alanlarını oluşturmaya ihtiyaç duyduklarında bu stratejilerin evdeki kişisel alanlarını belirlemedeki stratejilerinden daha karmaşık, yaratıcı, kompleks hale dönüştüğü gözlemlenmektedir.

Mekân içerisinde ayrılmış çeşitli bölgelerin her biri çocuk için bir anlam ifade etmektedir (Kopec 2012). Sessiz oyun mekânlarının varlığı çocuğun mahremiyet ihtiyacını karşılarken bir yandan da bulunduğu ortamda kendini güvenli ve konforlu hissetmesine olanak tanımaktadır. Çeşitli araştırmalarda çocuktaki güven duygusunun beslenmesinin kendine güvenen, yaratıcı, iş birliği yapmaya yatkın, öz kontrolünü sağlayabilen, keşfeden, araştıran, sorgulayan, başarılı çocukların yetişmesini sağladığı belirtilmektedir (Shussman 2017). Bu bağlamda çocukların kişisel mekânı olarak benimsedikleri, mahremiyet ihtiyaçlarını karşılayan sessiz oyun mekânlarının tasarlanması nitelikli çocuklar yetiştirilmesi açısından oldukça önem taşımaktadır. Ancak çocukların mekân içerisindeki gereksinimlerini karşılayan sessiz oyun mekânları üzerine yeterli sayıda araştırma yapılmaması eleştirilmektedir. Sessiz oyun mekânlarının niteliği, çocuğu nasıl etkilediği üzerine literatürde net bir bilgi söz konusu olmadığı belirtilmektedir (Colwell ve ark. 2016).

Çeşitli çalışmalarda çocuklara mahremiyetlerini sağlamaya yardımcı olan kişisel mekânların onlar için ne anlama geldiği, neden bu bölgeleri seçtikleri sorulmaktadır. Alınan cevaplar yalnız ve sessiz bir ortamda kalmak istedikleri, kendilerine özel aktiviteler yapmak istedikleri, başkaları tarafından rahatsız edilmek istememeleri, onların ne yaptıklarını kimsenin bilmesini istememeleri şeklinde dört gruba ayrılmaktadır. Çocukların yalnız kalmayı deneyimlemek istemesi kendini değerlendirerek tanımak istemesi ile ilişkilendirilmektedir. Kendisinin planladığı ona özel aktivitelerini bu bölgede

yapması yeteneklerini keşfetmesine ve geliştirmesine yardımcı olmaktadır. Mekânın sadece onların kontrol edebildiği başkaları tarafından rahatsız edilmeyen bir erişime sahip olması kendi özerkliğini oluşturmasını sağlamaktadır. Çevresi tarafından ne yaptığının bilinmesini istememesi mahremiyet ve gizlilik duygularının güçlendirilmesini sağlamaktadır (Wolfe 1978). Bu bağlamda sessiz oyun aktivitelerini destekleyen kişisel mekânlar çocuk için çeşitli anlamlar ifade etmekte olup gelişimini, hayata bakış açısını birçok yönden etkilemektedir.

Sessiz oyun mekânları çocuğun konfor, sakinlik, huzur, mahremiyet arayışına cevap verecek şekilde tasarlanması halinde psikolojik ve sosyal ihtiyaçları karşılayıp davranışlarını düzenlemektedir. Ancak çocuğun bu mekânları kullanımı ceza kavramı ile ilişkilendirmemelidir. Eğer çocuk sessiz oyun mekânlarını ceza yeri olarak algılayorsa huzursuz ve suçlu hissetmekte ve böylelikle bölge işlevini yerine getirmemiş olmaktadır (Nissen ve Hawkins 2010).

Sınıf ortamı fiziksel ilişkileri düzenleyen sosyal bir araçtır. Böylece sınıf ortamının düzenlenmesinin çocuğun öğrenmesine ve zihinsel gelişimine oldukça önemli katkıları bulunmaktadır. Oyun alanı içerisinde farklı oyun türlerine göre düzenlenen bölümlerin çocukların net bir şekilde algılamasına olanak verecek şekilde birbirlerinden ayrılması gerekmektedir. Bu sayede oyun, mekân içerisinde her metrekarenin kullanılabilirdiği bir şekilde yayılmakta ve çocukların oyun aktivitelerini tam anlamıyla geliştirebilmeleri sağlanmaktadır (Sanoff 1995). Bu açıdan sessiz oyun mekânları tasarlanırken diğer oyun alanlarından net bir şekilde ayrıldığı okunabilmesi önem taşımaktadır.

Sınıf içerisinde geniş toplulukların rahatça kullanabileceği oyun alanları, daha küçük gruplar için ve bireysel olarak kullanıma da izin veren mekânlar olarak düşünülerek oluşturulmalıdır. Bireysel olarak kullanıma olanak veren oyun alanları çocukların mekân içinde güvende hissetmelerine ve mahremiyet duygusunu pekiştirmesine fırsat tanımaktadır.

Sommer (1969) planlı bir şekilde yapılandırılmış çevreye bağlı olarak oluşan sosyal davranış kalıplarını incelemekte ve metodolojik bir doktrin olarak ortaya koymaktadır.

Bu bağlamda kişisel mekân kavramının çocuğun zihninde samimiyet kavramı ile örtüştüğünü ifade etmektedir. Böylelikle çocuğun kendisine ait hissettiği kişisel mekânın, çocuğun güvenli hissetmesini sağlamakla birlikte çevresindeki diğer kişilerle arasındaki mesafeyi koruduğunu çocuğa düşündürdüğünü belirtmektedir. Oyun mekânlarında çocukların kullanabileceği kişisel mekânların tasarımı sayesinde, çocuk çevresinde istemediği herhangi bir uyaran ile karşı karşıya geldiğinde bu mekânları kaçış noktası olarak görmektedir. Böylece çocuğun istemediği durumlar karşısında rahatsız olması engellenmektedir. Bu da fiziksel bağlamda çocuğun mahremiyet ihtiyacına cevap vermektedir. Çocuk yarattığı kişisel mekâna atfettiği duygu ve düşünceler sayesinde mekânı kendisine ait hissetmekte ve kişiselleştirmektedir. Okulöncesi eğitim dönemindeki çocukların mekân içerisinde kendisine ait hissettiği mekânların varlığı, onların öğrenme kapasitesini artırmakta, daha yaratıcı, meraklı, iş birliği yapabilen, sosyal iletişimi kuvvetli açık fikirli, çok yönlü bireyler olarak hayata hazırlanmasını sağlamaktadır.

Çocuklar oyun mekânlarında mahremiyet gereksinimlerini yeterli düzeyde karşılayan alanlar bulamadıkları takdirde kalabalık hissinden kaçmak için birçok yöntem kullanmaktadır. Okulöncesi eğitim döneminde öğrenciler ile kısa görüşmeler ve gözlemler yolu ile yapılan bir çalışmada çocuklara oyun alanı içerisinde kendi kişisel mekânlarının neresi olduğu sorulmaktadır. Verilen cevapların uyku nişleri veya mekân içerisinde birtakım bölücüler ile ayrılmış küçük odacıklar olarak geleceği düşünülmesine rağmen cevaplar oyun ekipmanlarının alt kısımlarının çocukların gizli saklanma yerleri olduğunu göstermektedir (Sanoff 1995). Bu kapsamda mahremiyet sağlayan özel alanlar bulunmayan ortamlarda çocukların kendi ölçeklerine uygun farklı mekânları kullanarak bu gereksinimi karşıladıkları ifade edilebilmektedir.

Okulöncesi eğitim mekânlarının tasarımı sayesinde çocukların bazı davranışsal problemlerinin önüne geçilmektedir. Böylelikle iyi bir şekilde tasarlanmış okulöncesi eğitim kurumlarında oyun alanlarında çocukların kalabalık bir oyun ortamından geri çekilerek sessiz bir şekilde oyun oynamalarına izin verebilecek kişisel mekânlar tasarlanması çocukların duygularını yönetmesini sağlamaktadır (Bullard 2016, Olds 1989). Özellikle agresif ve arkadaşlarının arasında daha az popüler olan çocukların yalnız

kalabilmelerine olanak tanıyan kişisel mekânlarında daha çok zaman geçirmeyi tercih etmesi buna bir örnek oluşturmaktadır. Geri çekilmeye imkân sağlayan kişisel mekân, çocuğun kendisini ifade etmesine öfke, üzüntü, hayal kırıklığı gibi kaygısal duygularını açığa çıkarmasına izin vererek rahatlama sağlanmaktadır (Olds 1987, McGibben 2017). Ayrıca üzgün, yorgun veya aşırı uyaranlara maruz kalmış çocuk için de geri çekilme alanları onlara sessiz anların keyfini çıkarmasını sağlayarak duygu durumunu düzenlemesine yardımcı olmaktadır (Sanoff 1995). Çocuk kendisinin kontrol edebildiğini hissettiği, ona ait özel bir alan olarak gördüğü kişisel mekânında duygularını kontrol etmeyi öğrenmektedir. Bu sayede öz kontrolü eline alan çocuk için duygularını iyi bir şekilde yönetebilmesine olanak veren oyun alanları ile iç içe olması sosyal davranış problemleri yaşayabilmesini azaltmaktadır.

Sessiz oyun mekânlarına çekilen çocukların sosyal oyun ortamına döndükleri zaman ne söyleyip ne yapacaklarına yönelik prova yaptıkları gözlemlenmektedir. Çünkü çocuk kendini geliştirmesi ve yeniden sosyal ortama adapte olabilmesi için zamana ihtiyaç duymaktadır. Sessiz oyun mekânları sayesinde çocuk toplumla bir bütün olarak kendi kimliğini ortaya koyma fırsatı bulmaktadır (Lowry 1993).

Belirli oyun türlerine göre oyun mekânlarının niteliği tanımlanmaktadır. Mekân içerisinde oyun mekânları arasında düzenli ve sistematik bir süreklilik oluşturulmasıyla çocuk hangi oyun türünün nerede oynanabileceğini tahmin edebilmektedir. Böylelikle çocuğun mekân hakkında fikir sahibi olması güvende hissetmesini sağlamaktadır (Gerber 1979). Örneğin oyun mekânlarında çocukların sessiz oyun alanları ile aktif oyun alanları arasında algılayabileceği düzeyde açık bir ayrım olması gerektiği belirtilmektedir. Mekân içerisinde çeşitli oyun türlerine göre oyun alanlarının net bir şekilde ayrım yapılabilmesinin yanı sıra çocuğun mekâna aşinalık kazanması için bu oyun alanlarının mekân içerisindeki konumlarının kalıcı nitelikte olması yani sürekli olarak yer değiştirmemesi gerekmektedir (Harrison 1990).

Okulöncesi eğitim kurumlarında çocuk genellikle okul ortamını öğretmenine ait düşünmektedir. Öğretmenlerin geri çekilip kendilerini dinleyebilecekleri öğretmen odalarına sahip olmaları çocukların bu düşüncelerini pekiştirmelerini sağlamaktadır.

Doğal olarak çocuk kendisi için tasarlanmış bir geri çekilme alanının varlığını sorgulayacaktır (Walden 2009). Anaokullarının çocukların mahremiyetini sağlayacak kişisel mekânlardan yoksun olması veya çocukların okuldaki her materyalin, iç-dış mekânın tümüyle öğretmene ait olduğuna dair bir inanç geliştirmesi durumunda, oyun mekânı içerisinde özel işaretler vasıtasıyla kendi mekânı seçmeye kalkmaması bir sürpriz oluşturmamaktadır. Böylelikle anaokullarındaki çocukların mahremiyet duygusunu geliştirdiği birincil mekânların eksikliği çocuğun kendine olan öz saygısının azalmasına neden olmakta ve kimliklerinin oluşmasını engellemektedir (Sanoff 1995). Dolayısıyla mekân içerisinde belirli bir bölgenin kendine ait olma duygusu vermesinin mahremiyet gereksinimini desteklerken çocukların öz saygılarının ve kimliklerinin oluşmasına etki eden önemli bir unsur olduğu söylenebilmektedir.

Okulöncesi eğitim dönemindeki çocuklarla görüşmeler yolu ile yapılan çeşitli çalışmalarda çocukların mahremiyet ihtiyacını destekleyen geri çekilme alanlarında kendilerine ait olma hissiyatını kuvvetlendiren materyaller veya etiketler kullanılmasının çocuğun mekânı içselleştirmesinde oldukça etkili bir unsur olduğu belirtilmektedir. Örneğin çocuklar sessiz oyun aktivitelerini gerçekleştirdiği geri çekilme alanları olarak kullandıkları niş şeklindeki küçük odacıkların üzerinde kendi isimlerinin etiketli olduğunu söylemektedir. Bu ifadeler, belirtilen unsurun da çocukların o mekânı kendi kişisel mekânları olarak görmesini sağladığını göstermektedir. Çocukların kendilerine ait hissettikleri mekânları özel bir simge ile diğer mekân kullanıcılarına belirtmesi, o mekânın benimsemesinde oldukça etkili bir unsurdur. Ayrıca çocuk anaokulunda geçirdiği süre boyunca sürekli olarak zamanın büyük bir bölümünü kapsayan dilimde aynı yerde yemek yiyip aynı yerde çalışıyorsa bu bölgeyi kendine ait hissetmeye başlamaktadır. Böylece sosyal bir ortamdan geri çekilme alanlarının tek başına zaman geçirdikleri kendi yeteneklerinin farkına varabildikleri bu bölgelerin çevresinde olması kaçınılmaz bir sonuç olmaktadır. Çeşitli çalışmalarda okulöncesi eğitim dönemindeki çocuklara kendine ait kişisel alanlarının nereleri oldukları sorulduğunda, anaokulunda geçirilen sürenin büyük bir dilimini oluşturan ölçüde, çocukların sandalyelerin ve masaların altlarını gösterdikleri görülmektedir. Çocuklar masa ve sandalyelerin kendilerine ait olduklarını çevreye göstermek amacı ile üzerlerine isimlerini de yazmaktadır (Zeegers ve ark. 1994). Yazılar bakıcılar veya öğretmenler tarafından

silindiğinde ise bu durumun çocuklarda motivasyon kaybı ve hayal kırıklığı yarattığı ifade edilmektedir. Çünkü çocuk bir yeri kendi kişisel mekânı olarak benimsemesi için kendine özel materyallerin ve etiketlerin bulunmasına ihtiyaç duymaktadır. Bu açıdan çeşitli oyun aktivitelerinin gerçekleştirilmesini de sağlayan masa ve sandalyelerin belirli köşelerinde çocuğun içselleştirildiği bir sembol veya isminin bulunması çocukların gelişimini destekleyen kişisel mekânların oyun alanları içerisinde varlıklarını sağlamaya yardımcı olmaktadır.

Okulöncesi eğitim mekânlarında oyun alanları tasarlanırken üç yaşından sonra günün çoğunluğunu bu ortamlarda geçiren çocuğun sürekli aktif olan oyun mekânlarından çekilip rahatlama ihtiyacı olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Mekânda çocuk için daha öncesinde aşına olduğu ev ortamı rahatlığı ve konforu sunularak aktif, karmaşık, yoğun oyun döngüsünden çekilmesi, kendisini dinlemesi, rahatlama için olanak sağlayan sessiz oyun mekânları yani kişisel mekânlar oluşturulmalıdır. Böylelikle oyun mekânında çocuğun kendisini evinde hissederek rahatlamış ve mekân içerisinde güvenli hissetmiş olması sağlanabilmektedir. Bu bağlamda sessiz oyun mekânlarının yumuşak dokulu malzemelerden oluşması; çocuğa konforlu bir mekân sağlaması gerektiği belirtilmektedir. Ayrıca bu mekânlar çocukların ilgilerini çekebilecek öykü kitapları, masal, dergi, resim gibi materyaller içermelidir. Böylelikle çocuğun sessiz oyun mekânlarında geçirdiği zamanın eğlenceli olmasıyla birlikte farkında olmadan bir öğretim aktivitesinin içerisinde olması da sağlanmaktadır (Harrison 1990). Bu bağlamda oyun mekânları tasarlanırken birçok yönü ile çocuğun gelişimine büyük katkıları olan sessiz oyun mekânlarının her çocuğun eşit şekilde ulaşabildiği şekilde oluşturulması önem taşımaktadır (Walden 2009).

Oyun mekânının çocuğun gün içerisindeki ruhsal değişimlerine cevap vermesi çocuğun psikolojik durumunu düzenleyerek arkadaşları ile kavga etmesini engellemekte ve psiko-sosyal gelişimini desteklemektedir (Olds 1989). Bu sebepten dolayı sessiz oyun mekânlarının her çocuk için eşit derecede ve kolaylıkla ulaşılabilir olması gerekmektedir. Böylelikle çocuğun ruhsal durumunu düzenleyebilmek için geri çekildiği sessiz oyun bölgesinden sakinleşerek ve kafasındaki sorunları çözerek istekli bir şekilde aktif oyun bölgesine dönebilmesi sağlanmaktadır (White ve Coleman 2000). Çeşitli çalışmalarda

sessiz oyun bölgelerine çekilen çocukların aktif oyun bölgelerine döndüklerinde duygusal durumları düzenlenmiş olarak daha aktif ve yapıcı bir şekilde keşfetmeye devam ettiklerini gözlemlenmektedir (Nissen ve Hawkins 2010). Bu bağlamda sessiz oyun alanları kısa bir dinlenme arasında kullanılarak çocukların günlük hayatlarına daha aktif bir şekilde katılmasını desteklenmektedir.

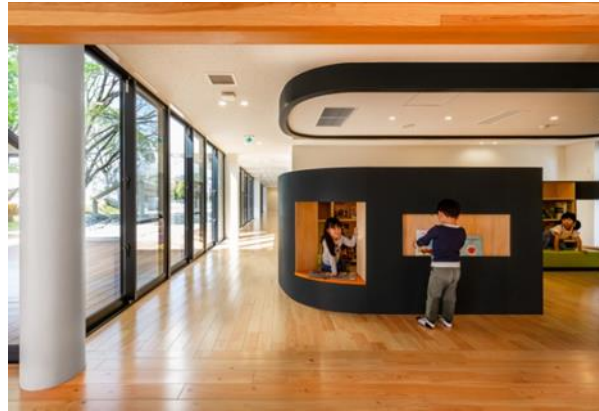
Gürültü, sessiz oyun mekânlarında düşünülmesi gereken diğer bir unsurdur. Sessiz oyun mekânları tasarlanırken çevreden herhangi bir müdahaleye veya gürültüye maruz kalmayacak bir şekilde tasarlanması çocukların bu mekânlarda kendilerini güvende hissedip mahremiyet duygularını pekiştirmeleri için gerekli bir nitelik olarak belirtilmektedir (Sanoff 1995). Okulöncesi eğitim mekânların hareketli, aktif, sosyal içeriği fazla ve yüksek frekansta ses oluşmasına neden olabilecek oyun alanlarının dikkat dağıtıcı olması sessiz oyun mekânlarının işlevini kaybetmesine neden olmaktadır (Trancik ve Evans 1995). Bu bağlamda sessiz oyun alanları tasarlanırken aktif oyun alanlarından uzak mesafelerde planlanması gerekmektedir.



Şekil 2. 2. Chongqing BIK Anaokulu (Anonim 2019a)

Okulöncesi eğitim dönemindeki çocukların sessiz oyun aktivitelerini gerçekleştirdikleri mekânlardan bir tanesi de yaş aralığına uygun, ilgi çekici görsel yoğunluklu dergilerin, boyama kitaplarının bulunduğu kitaplıkların köşelere yerleştirilmesi ile şekillenmeye başlamaktadır. Böylelikle çocuklar yoğunluk ve karmaşadan kaçıp sessiz oyun bölgelerine yöneldikleri zaman çeşitli konular hakkında bilgi sahibi olup bilinçlenmeye başlamaktadır. Bu bölgenin çocuğun konsantre olmasına yardımcı nitelikte tasarlanması gerekmektedir. Mekân tanımlanırken birkaç sandalye ve masa yardımı ile çocukların odaklanma sürelerinin uzun tutulabilmesine yardımcı olunabilmektedir. Bu şekilde

tasarlanan sessiz oyun mekânları bilgi dağarcığı gelişen çocuğun aynı zamanda yaptığı herhangi bir eyleme odaklanma süresinin artmasına yardımcı olmaktadır. Böylelikle çocuğun zihinsel gelişimine katkıda bulunmaktadır. Masa ve sandalyeler çocuklar tarafından amacı dışında da kullanım olanakları da sağlayabilmektedir. Örneğin Zeegers ve ark. (1994) çeşitli çalışmalarda çocukların mahremiyet ihtiyaçlarını karşıladıkları kişisel bölgeleri olarak masa veya sandalyenin altlarını gösterdiklerini ifade etmektedir. Dolayısıyla sessiz oyun mekânları tasarlanırken amaçlanan işlev ile birlikte çocukların ihtiyaçları doğrultusunda mekândaki objeleri işlevi dışında da kullanmaya eğilim gösterecekleri göz önünde bulundurulmalıdır. Bu bağlamda sandalye veya masalardan en az birinin çocuğun çevreneme, yalnız kalma, gizlenme, saklanma gibi fonksiyonlara yanıt verebilir nitelikte olması oldukça önemlidir. Çocuğun mahremiyet gereksinimini karşılamak için masa ve sandalyelerin altına saklanma eyleminin gerçekleştirilebilir olmasına dikkat edilmedi. Çocuğun fiziksel çevresinde yer alan donatıların farklı amaçlara hizmet edebilmesi deneyimlerin çeşitliliğini desteklemektedir. Örneğin Şekil 2.2'deki Chongqing BIK Anaokulunda yer verilen ahşap sandalyeler, özel mekânlar yaratmak için kullanıldığında çocuğun çevresini gözlemleyebileceği açıklıklar bırakılması sayesinde mahremiyet ihtiyacını karşılanması açısından da kullanıma katkı sağlamaktadır. Masaları veya sandalyeleri yarı saydam kumaş veya tül ile kaplanması da çocukların çevrelerini inceleme isteklerini yerine getirmesini sağlayan başka bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca çocuklar ev ortamlarında kişisel bölgeleri olarak perde arkalarını seçme eğilimi göstermektedir. Bu açıdan çocukların ev ortamı ile bağdaştıracağı nesnelere okulöncesi eğitim ortamlarında bulunması sessiz oyun mekânlarının mahremiyeti sağlama işlevine katkıda bulunabilmektedir.



Şekil 2.3. MRN Anaokulu (Anonim 2019b)

Çocukların çeşitli depolama alanlarının içi boş olduğunda onların içine saklandığı gözlemlenmektedir (Osman 1971). Ev ortamlarında gardıropların, kitaplıkların içine saklanması ve o mekânların çocuklar tarafından kişisel mekânlar olarak benimsenmesi sıklıkla karşılaşılan bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Mobilyaların sessiz oyun mekânları olarak görevler üstlenmesi çocukların ilk deneyimlediği ev ortamında başlamaktadır. Okulöncesi eğitim dönemine gelen çocuk karşılaştığı anaokulu ortamında bu deneyimsel sürecin benzerlerini gerçekleştirme eğilimi göstermektedir. Bu sebeple okulöncesi eğitim kurumlarında oyun elemanları ile bütünleşen sessiz oyun mekânları tasarlamak çocukların geçmişte deneyimledikleri kişisel mekânları ile benzerlik taşımaktadır. Tanıdıklık hissi çocuğun samimiyet duygusunu desteklemekte hoş, keyifli zaman geçirmesini sağlamaktadır. Dolayısıyla Şekil 2.3.'de görüldüğü üzere kitaplıkların belirli kısımlarının çeşitli geometrik şekillerde sessiz oyun mekânları olarak tasarlanması yoluyla çocukların bu bölümleri ev ortamındaki deneyimleri ile özleştirmesi sağlanmakta ve oyun bölgelerinin benimsenmesi desteklenmektedir.

2.5. Anaokullarında Mahremiyet Gereksinimine Yönelik Sessiz Oyun Mekânlarının Niteliğini Belirleyen Bileşenler

Fiziksel çevre niteliği çocukların gelişimi üzerinde önemli ölçüde etkilidir. Bu bağlamda sessiz oyun mekânlarında da ortamın çocukların gereksinimlerine cevap verebilecek şekilde tasarlanabilmesi gerekmektedir. Sessiz oyun mekânlarının tasarımında mekânsal etkiyi belirleyen temel bileşenlerin değerlendirilmesi önem taşımaktadır. Söz edilen önem doğrultusunda çalışmanın bu bölümünde, çocukların mahremiyet gereksinimine yönelik olarak özel, sessiz oyun mekânlarında ortamın niteliğini belirleyen temel bileşenleri tanımlayabilmek amaçlanmaktadır.

Oyun mekânlarında iyi tasarlanmış mekânsal niteliklere sahip sessiz oyun bölgelerinin oluşturulması çocuğun refah düzeyini ve bireysel gelişimini destekleyerek çevreye karşı hissettiği memnuniyet düzeyini artırmaktadır. Çocuğun psikolojik sürecini aşırı uyarılma, kalabalık, yorgunluk, adaptasyon, stres, dikkat dağınıklığı gibi sosyal çevreyle bağlantılı unsurlar ile birlikte renk, ışık, ses, doku, malzeme, boyut, mekân organizasyonu ve oyun ekipmanları gibi fiziksel çevrenin temel bileşenleri de etkilemektedir. Bu bağlamda sessiz oyun mekânları tasarlanırken yukarıda belirtilen fiziksel bileşenlerin önemi göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Okulöncesi eğitim ortamlarının olanakları

düşünüldüğünde çocukların ruhsal durumu ve bireysel farklılıkları dikkate alınarak her çocuk için ayrı sessiz oyun mekânı oluşturmak veya kişiye özel renklerde, şekillerde tasarlamak pek olası gözükmemektedir. Ancak bu çalışmada çocukların sessiz oyun aktivitelerini kaliteli bir şekilde geçirmesini sağlayacak, performanslarını ve mekân algısını pozitif yönde etkileyecek olan temel bileşenler, okulöncesi dönemde çocuk ve mekân ilişkisine yönelik araştırmalar incelenerek değerlendirilmektedir. Araştırma kapsamında ulaşılan bilgiler, temel bileşenler olarak tanımlanan “renk, ışık, doku, ses, malzeme, boyut, mekân organizasyonu” başlıkları altında ifade edilmektedir.

• Renk

Renk kullanımı, çocuklar için tasarlanan mekânlarda ilk değerlendirilen konulardan biridir. 20. Yüzyılın başında eğitim ortamında renk kullanımına yönelik ilk çalışma Waldorf eğitim sisteminin temelini atan Steiner tarafından geliştirilmiştir. Stenier, okullardaki renk tasarımı konusunda öncül çalışmalara sahip olmuş, bu alanda önemli fikirler sunmuştur. Bu yaklaşımda fiziksel çevrede gördüğümüz renklerin hiç bir koşulda önemsiz olmayacağını ileri sürülmektedir. Hatta renklerin bizim ruhsal durumuzu etkilemekte olduğunu çeşitli renkler ile karşılaştığımızda tepkilerimizin farklı olacağını ifade edilmektedir (Walden 2009). Fiziksel çevre tasarımında renk kullanımında mekânın işlevinden kullanıcı profiline kadar birçok unsur etkili olmaktadır. Okulöncesi eğitim ortamları tasarımında her çocuğa hitap edebilecek şekilde benzersiz renk seçimleri yapmak oldukça zor olmasına rağmen çocukların yaş aralıklarıyla ilişkili genel tercihleri dikkate alınarak planlamalar yapılması oldukça önemli olmaktadır. Okulöncesi eğitim ortamlarının oyun mekânlarında hareketli, sessiz, keşfetmeye yönelik, kirli, temiz gibi çeşitli aktivitelerin niteliğine uygun renk seçimi yapılması çocukların ruhsal durumunu düzenleyerek performanslarını ve memnuniyet düzeylerini artırmaktadır. Renk oyun mekânında hem yol gösterici olarak hem de farklı aktiviteleri birbirlerinden ayırmak için sınırlayıcı bir unsur olarak kullanılabilir (Greenman 1988). Birbirinden net sınırlar ile algılanabilen renk kullanımı sayesinde çocuklar hangi oyunun nerede başlayıp nerede bittiğini kavrayabilmektedir (Olds 2001). Böylelikle estetik bir unsur olmanın çok ötesinde olan renk, çocukların sessiz oyun aktivitelerini gerçekleştirdiği, dışarıdan herhangi bir müdahaleden rahatsızlık duyduğu kişisel mekânlarını sınırlarını tanımlamak için kullanılabilir.

Eğer çeşitli oyun türlerinin nitelikleri dikkate alınmadan uyumsuz renk seçimleri yapılırsa bu durum çocukların motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyerek öğrenme arzularını yok edebilmekte ve refah düzeyini düşürebilmektedir. Bu bağlamda sessiz oyun mekânlarının rahatlatıcı işlevi göz önünde bulundurularak renk seçimi yapılması gerekmektedir. Çocuklar sessiz oyun mekânlarını saldırganlıklarını ve sınırlarını atmak için kullanmaktadır. Bazen de hiç kimseye gösterilemeyen duygular kişisel mekânlarda açığa vurulmaktadır. Bu sebeple renk skalasında seçim yaparken insan psikolojisinin daha çok yatıştırıcı veya sakinleştirici olarak algıladığı soğuk tonların tercih edilmesi sessiz oyun bölgelerinin işlevsel olmasını desteklemektedir (Birren 1961). Örneğin mavi renk, insan beyninde huzur verici ve sakinleştirici hisselere çağrışım yapmaktadır. Mavi genellikle barış, dinginlik, huzur, güven ve düzen gibi kavramlarla betimlenmektedir. Yeşil ise rahatlatıcı ve sakinleştirici olarak algılandığından insan sağlığını düzenlemeye yardımcı olarak ağrıları daha az hissetmemizi sağlamaktadır (O'connor 2011). Sıcak renklerin aksine mavi yeşil gibi soğuk tonların kullanılması sessiz oyun mekânlarının çocukların davranışlarına yön verme konusunda yardımcı olmaktadır.

Oyun mekânlarında renk seçimlerinde veya renklerin bir araya gelişlerinde dikkat edilmesi gereken diğer bir diğer unsur, çocuğun huzursuz hissetmesini sağlayacak onları ürküten veya korkutan renklerin ve kombinasyonların kullanılmamasıdır. Bunun yerine davetkâr, samimi, arkadaş canlısı mekânlar oluşmasını sağlayacak renk seçimleri yapılması çocukların fiziksel çevreye karşı hoşnutluk seviyesini artırarak oyun mekânında seyerek, sıkılmadan daha fazla zaman geçirmesini teşvik etmektedir (Bjørnholt 2014). Sessiz oyun mekânları, çocukların algısında mahremiyet, samimiyet, içtenlik gibi kavramlarla örtüşmektedir. Bu mekânların tasarımında kullanılacak renklerin çocuğa sıcaklık, samimiyet hissini vermesi oldukça önemli olmaktadır. Bu yönde Steiner'in okulöncesi dönemde çocuğa sıcak bir etki veren açık pembe tonlarının kullanımı önermesi de örnek olarak gösterilebilir. Waldorf anaokullarında, şeffaf ve opak duvar farkı ile tanımlanan kullanım alanlarını düzenlenmiştir. Şeffaf boya farklı sayıdaki katmanlarla duvara uygulandığında renklerin dönüşümleri fark edilebilmektedir. Açık tonlarda menekşe rengi mekâna sıcak bir hava katarak çocuğa ev ortamında gibi hissetmesine yardımcı olmaktadır. Sessiz oyun mekânında açık tonda menekşe

renklerinin kullanılması çocukların ilk korunma yerleri olan rahim benzeri bir yapıyı çağrıştırdığı için samimiyet ve içtenlik hissine cevap vermektedir (Day 2007). Şeffaf boyanın duvara birçok defa uygulanması ile oluşturulan koyu tonlardaki menekşe rengi ise içermeye başladığı kırmızı tonları sayesinde çocuğun otonom sinir sistemini tetikleyerek harekete geçmesini teşvik etmektedir. Ayrıca renk tonlarının seçimleri kadar ortamda uygun düzeyde yapay ve doğal aydınlatmanın sağlanması da gerekmektedir. Böylelikle çocuk retinaya gelen doğru ışık miktarı sayesinde renk tonlarını ayırt edebilmesi sağlanmaktadır (Walden 2009). Renk, ışığın da etkisiyle ortam atmosferini etkileyen önemli bir unsurdur.

- **Işık**

Göze gelen ışınlar yardımı ile fiziksel çevreyi görmemizi sağlayan ışık, mekânı ve objeleri algılamamızdaki oldukça önemli bir faktördür. Işık mekânın atmosferini tamamen değiştirebilecek bir etkiye sahip olup insanoğlunun psikolojisini etkileyerek ruhsal durumunda değişikliklere neden olabilmektedir. Işık miktarının ve kaynağının mekânın fonksiyonuna göre şekillendirilmesi insanoğlunun refah düzeyini artırarak sağlıklı düşünmesini desteklemektedir. Bu bağlamda okulöncesi eğitim ortamlarının oyun mekânlarının tasarımında kullanılacak olan doğal ve yapay aydınlatmaların nitelikleri oyun aktivitesinin içeriğine göre şekillendirilmesi çocukların oyun sürecinden zevk almasından performansların artmasına kadar çocuğun gelişimini birçok yönden etkilemektedir (Fletcher 1983). Oyun bölgelerinin işlevlerine uygun olarak aydınlatıldığında çocukların öğrenme becerilerini artırdığı kendilerini iyi hissetmesini sağlayarak sağlıklı olmalarını destekledikleri ifade edilmektedir.

Işık kaynağı doğal ve yapay olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Doğal ışık kaynağı anaokulları tasarımında fiziksel, psikolojik, sosyal birçok açıdan çocuğun sağlığına faydalı olmaktadır. Üstelik hiçbir maliyet gerektirmemektedir. Doğal ışık, güneşin doğumuyla yeryüzüne düşmeye başlayan ışıklardan ay ışığına kadar çeşitli kombinasyonlar sunmaktadır (Walden 2009). Böylelikle gün içerisindeki güneş ışığının açısının değişmesi ile farklı aydınlatma düzeylerini deneyimleyen çocuk süreç ve zaman kavramlarının farkına varabilmektedir. Okulöncesi eğitim ortamları tasarlanırken güneş

ışığının uygun açıyla yeryüzüne düştüğü zamanlarda çeşitli aktiviteler içeren ve çocukları keşfetmeye teşvik eden açık hava oyun mekânlarının tasarlanması çocuğun gelişimini desteklemektedir.

İç mekânlarda çocukların dış mekânları algılayabileceği ve uygun miktarda ışığı içeriye alabilecek açıklıklar bırakılması çocukların güvende hissetmeleri gün içerisinde yaklaşık olarak hangi zaman diliminde olduklarının farkına varmaları açısından oldukça önemlidir. 1970'lerde Almanya'da çocukların dış etkilerden rahatsız olması engellemek amacı ile penceresiz okulöncesi eğitim ortamları tasarlandığı görülmektedir. Ancak bu durumun çeşitli duyuşsal uyarılar ile öğrenen çocuğun gelişimini olumsuz etkilemekte olduğu ve konsantrasyonunu azalmasına neden olduğu vurgulanmıştır (Schalz 2015).

Okulöncesi eğitim kurumlarının oyun mekânlarının tasarımıda oyun niteliğine uygun olarak ışığın niteliklerinin belirlenmesi çocuğun keyifli zaman geçirmesi için oldukça önemli olmaktadır. Flüoresan ışık kaynağı ile kıyaslandığında doğal ışık kaynağı veya aynı sıcaklık derecesine sahip armatür ile aydınlatılan mekânlarda çocukların dikkat seviyelerinin artığı daha iyi odaklandıkları ve okuma performanslarının artığı gözlemlenmektedir (Mayron ve ark. 1974). Flüoresan lamba soğuk renk tonlarında ışık yaydığı için çocuklar tarafından genellikle konforsuz rahatsız edici olarak algılanmaktadır (Frieling ve Sonntag 1999). Sessiz oyun mekânları çocukların kendi iç dünyalarına yolculuk yaptığı, düşündüğü, kitap okuma gibi aktiveleri gerçekleştirdiği bir bölgedir. Sessiz oyun mekânlarının bu işlevleri göz önünde bulundurularak doğal ışık kaynağı veya aynı niteliklere sahip aydınlatmaların kullanılması gerekmektedir.

Yeterince aydınlatılmayan mekânlar çocuklarda korku hissi yaratmaktadır. Bu durum çocuğun güvensiz ve huzursuz hissetmesine sebep olmaktadır (Şahin ve Dostoğlu 2012). Uygun düzeyde ışık miktarı olmayan ortamlarda mekân algısı kaybolmakta ve çocuklar bu hacimlerde zaman geçirmek istememektedir. Okulöncesi eğitim sürecindeki çocuk için sessiz oyun mekânları samimiyeti ve içtenliği ifade etmektedir. Eğer bu mekânlar uygun düzeyde ışık almazlar ise samimiyet hissi vermekten daha çok ürpertici bir yer olup, çocukların kaçmasına sebep olabilmektedir. Ancak sessiz oyun mekânlarında gerçekleşen aktivitenin türüne uygun çocuğun ışık miktarını ayarlayabildiği cihazların

bulunması mekânın kullanılabilirliğini artırmaktadır. Örneğin çocuk kitap okurken veya uyurken aynı nitelikte ışığı ihtiyaç duymamaktadır. İhtiyaç duyduğunda dim edilebilir aydınlatmaları anahtarlar aracılığı ile ayarlayabilen çocuk sessiz oyun aktivitelerini gerçekleştirdiği kişisel mekânında söz sahibi olduğunu hissedebilir. Çocuğun mekâna hâkim olması sağlanarak sessiz oyun mekânı olarak tasarlanan bölgeleri tercih etmesi desteklenebilir. Böylece mahremiyet gibi çocuğun temel ihtiyaçlarının karşılanmasında önemli destekleyici olan bu bölgeler amaçlarını yerine getirmesi sağlanarak fonksiyonellik kazanabilmektedir.

Çeşitli oyun aktivitelerine göre şekillenebilen ışık miktarı kadar ışığın kaynağının şekli de çocuğun kaliteli bir oyun süreci geçirmesi için oldukça önemli olmaktadır. Duvar veya yere monteli, gömme, spot, led, sarkıt gibi birçok çeşit aydınlatma elamanı okulöncesi eğitim ortamlarında kullanılmaktadır. Aydınlatma türünün hangi oyun bölgesinde kullanılacağına doğru olarak tespit edilmesi mekânın verimli kullanılmasını sağlayarak çocukların gelişimini desteklemekte, yaralanmaların, sakatlıkların yaşanmasını engellemektedir. Oyun mekânları için aydınlatma elamanlarının tasarımı yapılırken dikkat edilmesi gereken unsurlardan bir tanesi de o bölgede oynanacak olan oyunun niteliği ve çocukların davranış biçimidir. Örneğin sessiz oyun mekânları çocukların çevresine kızdığında veya öfkelendiklerinde rahatlamak için kullandıkları bölgelerdir. Çocuk çevresiyle yaşadığı sorunlardan kurtulmak istemekte, ilk sinirlilik anını bu bölgede atmakta ve rahatlamaktadır. Dolayısıyla bu mekânlarda sarkıt aydınlatma kullanılması çocuğun öfke anına denk gelip ona asılmasına ve dolanmak istemesine neden olabilmektedir. Bu durum istenmeyen durumlar ile karşı karşıya gelmemize neden olmaktadır. Ayrıca sessiz oyun mekânları çocuklar tarafından geri çekilerek dinlenmek veya uyumak için de kullanılmaktadır. Uyku durumunda çocuğun ulaşabileceği sarkıt tipi aydınlatmaların kullanılması çocuğun bilinçsizce ona değmesine, kırmasına veya dolanıp boğulmasına sebep olabilmektedir (Migliani 2020). Bu bağlamda sessiz oyun mekânlarında sakıt aydınlatmaların kullanılması tehlikeli olup istenmeyen sonuçlara sebebiyet vermektedir. Çocukların sağlığından olmasına hata ölüme bile yol açmaktadır. Bu sebeple okulöncesi eğitim ortamlarında aydınlatma seçimlerinin önemi göz önünde bulundurularak, tasarımın bu konudaki uzmanlar tarafından geliştirilmesi ve hayata geçirilmesi oldukça öneme sahip olmaktadır.

- **Doku**

Dokunma duyusu çocukların çevrelerini keşfetmesi ve öğrenmesi açısından özel bir öneme sahiptir. Ancak ne yazık ki birçok okulöncesi eğitim mekânı bu dönemdeki çocukların beş duyu organı ile öğrendikleri ve kabiliyetlerini geliştirdikleri göz önüne alınmadan tasarlanmaktadır. Dokunma eylemi çocukların öğrenme yeteneklerinin gelişmesi için en önemli duyu araçlarından birisi olarak kabul edilmektedir. Deri vücudumuzu kapsayan en geniş duyu organı olduğu için çevremizdeki çeşitli uyaranlara maruz kalma olasılığı artmaktadır. Çocuklar çeşitli şekilleri dokunarak daha iyi algılamakta ve öğrenmektedir. Yumuşak yüzeylere dokunmak çocukların kendilerini rahatlamış hissetmesini ve bu mekânı güzel olarak algılamasını sağlamaktadır (Olds 1989). Bu bağlamda çocuğun evdeymiş gibi hissetmesine destek veren yastık, battaniye gibi yumuşak dokulu rahat yüzeylere sahip sessiz oyun mekânlarının tasarlanması, çocuğun o bölgeyi güzel bir ortam olarak algılamasını sağlamakta ve mekânı tercih etmesini desteklemektedir. Bunun yanı sıra halı, minder, kilim gibi materyallerin kullanılması, çocuğun evindeymiş gibi hissetmesini böylelikle rahatlamasını ve yumuşak dokulu yüzeyler sayesinde sakin bir ruh haline geçmesini desteklemektedir. Dış mekânlarda da yumuşak dokuyu yakalamak için tasarımlarda ağaçların altına yeşillendirmek, köşelerde kum, toprak yüzeyler kullanmak gibi çözümlere yer verilmektedir (Prescott 1987). Böylelikle çocuğun fazla veya negatif enerjisini atmasına yardımcı olunmakta aynı zamanda sessiz oyun aktivitelerini gerçekleştirmesi desteklenmektedir.

- **Ses**

Okulöncesi eğitim ortamlarında oyun mekânlarının tasarımına yön veren en temel faktörlerden bir tanesi sestir. Bu bağlamda oyun mekânının, oyun türlerinin iç dinamikleri ile ses ilişkisi göz önünde bulundurularak kurgulanması çocuğun kaliteli zaman geçirmesini sağlamaktadır. Oyun aktivitelerini aktif, sesli, pasif olarak gruplandırılarak organize edilmesi ses faktörünü rahatsız edici bir unsur olmaktan çıkarmaya yardımcı olmaktadır. Aktif oyun mekânlarının hemen yanına sessiz oyun mekânları kurgulandığında çocuk çevresindeki seslerden rahatsız olmakta ve bu etkiyi gürültü

olarak nitelendirmektedir. Aktif oyun içerisinde iken rahatsızlık duymadığı ses unsuru çocuk kendini dinlemeye başlayıp sessiz aktivitelere yöneldiğinde içinde bulunmak istemeyeceği bir durum haline gelmektedir (Dudek 2000). Bu sebeple sessiz oyun mekânları tasarlanırken akustik mahremiyetin sağlanması çocuğun keyifli zaman geçirmesini teşvik ederek nitelikli oyun süreçleri geçirmesini desteklemektedir (Olds 2001). Aynı zamanda ses çocuğun akademik başarısını etkileyen temel çevresel faktörlerden biridir. Sessiz oyun bölgelerinde çocuğun çevresinde gördüklerini yorumlaması, düşünmesi, konsantre olması, kendini dinlemesi gibi amaçlanan işlevlerin gerçekleştirilebilmesi için sesin düzeyi, desibeli gibi konuların düşünülmesi gerekmektedir. Bazı çocuklar dışarıdan rahatsız edilmeyi önlemek için düşük desibelde gürültüyü tercih etmektedir. Çeşitli çalışmalarda belirli çocukların az gürültülü ortamlarda daha iyi konsantre oldukları ifade edilmektedir (Burke 2003). Ayrıca biyolojik ve gelişimsel etmeler göz önünde bulundurularak incelendiğinde kız çocukların erkek çocuklara göre ses hassasiyetinin daha fazla olduğu görülmektedir (Pizzo ve ark. 1990). Bu bağlamda çocukların seslere karşı duyarlılıkları göz önünde bulundurularak sessiz oyun mekânlarının kurgulanması gerekmektedir. Odaklanmak için bir miktar sese ihtiyaç duyan çocuklar için bölgede dinlendirici düzeyde soft müzikler çalınması veya kulaklıklar bulunması önerilmektedir (Burke ve Burke Samide 2004). Ses hassasiyeti farklı seviyelerde olan çocuklar için farklı noktalarda sessiz oyun bölgeleri oluşturmak farklılıklara cevap verebilmektedir. Çocukların birbirleri ile aynı olmadıklarını düşünülerek tasarlanması sessiz oyun bölgelerinin daha çok benimsenmesini ve kişiselleştirmesini desteklemektedir.

Sessiz oyun mekânları çocukların mahremiyet ihtiyacının karşılamak amacıyla bölücü unsurlarla ayrılabilir. Bu sebeple hem sessiz oyun nişleri hem de seperatör görevi gören ayırıcı elemanların ses emici malzemeler ile kaplanan yüzeylere sahip olması gerekmektedir. Bu açıdan epdm, bariyeli süngerpan, bondex süngerpan, heraklite ahşap yünü, taşıyıcı, ses yalıtım bandı gibi akustik mahremiyeti sağlayan ses emici malzemeler ile kaplanan yüzeyler estetik görünüşü destekleyen perfore edilmiş ahşap yüzeylerle saklanabilmektedir (Dudek 2007). Delikli, derzli difüzör akustik ahşap panellerin kullanımını sayesinde çocuğun mekâna karşı samimiyet hissi artmakta aynı zamanda sessiz oyun mekânlarının temel ihtiyaçlarından biri olan ses yalıtımı sağlanmış olmaktadır.

Ayrıca yüzeylere çocukların renk tercihleri göz önünde bulundurularak ses yalıtımı sağlayan dekoratif akustik süngerler kullanılması mekânın işlevine desteklemektedir.

- **Malzeme**

Çocuklar sessiz oyun alanları ile mahremiyet, samimiyet, gözlem kavramları arasında sıkı bir ilişki kurmaktadır. Sessiz oyun mekânlarının tasarımında çocuğun mekâna yönelik bu yöndeki algısını desteklemek için uygun malzemelerin kullanılması oldukça önemli olmaktadır. Ahşap mekâna sıcak bir hava katarak sessiz oyun mekânının çocukta uyandırdığı hissiyatı desteklemektedir. Ayrıca ahşap malzemesi kullanıcının yaşam kalitesini birçok yönden artırmaktadır. Çeşitli çalışmalar göstermektedir ki ahşap dayanımı, esnekliği ve çok yönlülüğü sayesinde çocukların yaratıcı düşüncelerini desteklemekte, güvende hissetmelerini sağlamakta, sağlıklarının korunmasına yardımcı olmaktadır (Souza 2020). Birçok yönden çocuğun refah düzeyini artıran ahşap, mekâna estetik değer katmaktadır. Sessiz okul mekânlarının çocuğun gözünden güzel olarak algılanması estetik ve psikolojik ihtiyacını karşılamaktadır. Çocuğun estetik gereksinimini karşılayan mekânların mahremiyet ihtiyacını desteklediği ifade edilmektedir (Walden 2009).

Malzeme seçiminin kullanıcının estetik değerlerini birçok açıdan etkilediği ve fiziksel çevrenin estetik kalitesi üzerinde önemli etkileri olduğu bilinmesine rağmen psikolojik etkilerinden çok az söz edilmektedir. British Columbia Üniversitesi ile ahşap sektörü ile ilgilenen FPInnovations özel kuruluşunun birlikte yürüttüğü bir çalışmada ahşap kullanımlı yüzeylere sahip mekânları deneyimleyen kullanıcıların stres düzeylerinin azaldığı ifade edilmektedir (Rice ve ark 2006). Son zamanlarda dünya çapında gerçekleştirilen birçok araştırma ve biofilik tasarım eğilimleri bu bilgiyi desteklemektedir (Lowe 2020). Bu bağlamda çocuğun çevresinde deneyimlediği sorunlar karşısında bir kaçış noktası olarak gördüğü sessiz oyun mekânlarının stres azaltıcı mekânsal niteliklere sahip olması tasarımsal amaçlarını desteklemektedir. Ayrıca ahşap yenilenebilir olmakla birlikte esnek yapısı sayesinde çeşitli formlarda imal edilebilir, kolaylıkla montajı yapılabilir bir niteliğe sahiptir. Bu durum çocukların arzu ettikleri şekillerde sessiz oyun mekânlarının tasarlanmasına imkân sağlamaktadır (Souza 2020). Çocukların istekleri doğrultusunda tasarlanan sessiz oyun mekânları çocuğun kişisel mekânında söz sahibi

olduğunu görmesini sağlamaktadır. Böylelikle o bölgeyi kendisine ait hissederek daha çok içselleştirmektedir. Çocukların sessiz oyun bölgelerini benimsemesi mekânın fonksiyonel olmasına yardımcı olmaktadır. Fiziksel nitelikleri sayesinde çocuğun ilgisini çekebilecek çeşitli formların oluşmasına imkân sağlayan ahşabın çocukların mahremiyet ihtiyaçlarının karşılanmasını destekleyen sessiz oyun mekânlarında kullanılması bölgenin fiziksel, psikolojik, sosyal işlevlerini desteklemektedir.

Sessiz oyun mekânlarının duvar yüzeylerinde boya kullanılması durumunda çocukların sağlığına zarar vermeyecek şekilde mineral ve bitki bazlı boyalar kullanılması gerekmektedir. Ayrıca sessiz oyun mekânlarının işlevleri dikkate alınarak bölücü elemanların malzemelerinin düşülmesi kullanım süresinin uzamasını sağlayarak ekonomik olmaktadır. Örneğin bölücü unsur olarak alçı levha kullanılması oldukça uygun bütçe ile pürüzsüz yüzeyler oluşturulmasını sağlarken darbeye karşı dayanımı oldukça düşüktür. Sessiz oyun mekânlarını çocukların genelde streslerini, öfkelerini attıkları bir kaçış bölgesi olarak gördükleri düşünülürse bu alanlarda her ne kadar uygun maliyete sahip olsa bile alçı levhanın kullanılması uygun olmamaktadır (Caples 1996). Çocukların sinirlerini kontrol etmesine yardımcı olan sessiz oyun mekânları böyle bir durumda öfke seviyelerinin en yüksek olduğu zaman diliminde kullanılmaktadır. Bu sebeple çocuklar çevrelerine vurarak, kırarak, tekme atarak zarar verme eğilimi gösterebilmektedir. Bu bağlamda sessiz oyun mekânları tasarlanırken çocuk tarafından gerçekleştirilen herhangi bir darbe veya ezilmeye karşı dayanıklı malzemelerin kullanılması mekânın kullanım süresini artırmaktadır. Daha pahalı bir malzeme kullanılsa bile ömrünün daha uzun olması sayesinde hem elverişli hem de ekonomik mekânlar oluşturulmaktadır.

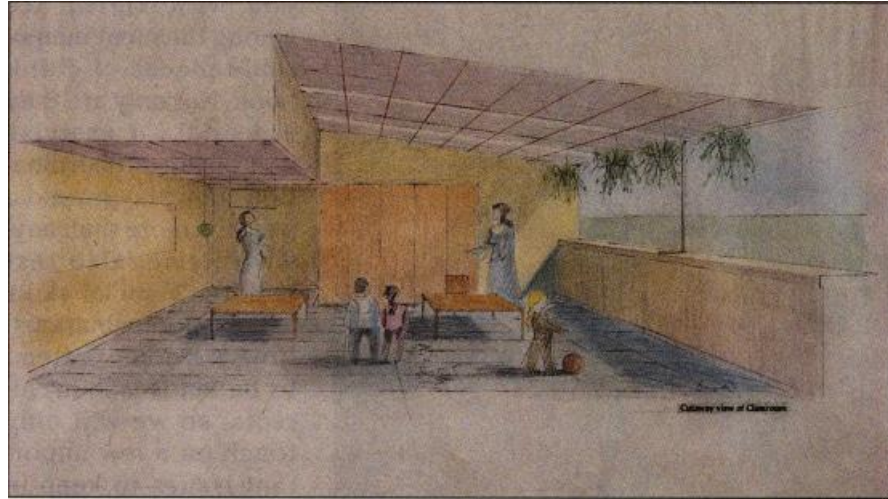
Sessiz oyun mekânları çocukların çevrelerini gözlemleyip edindikleri bilgileri iç dünyalarında yorumladıkları, düşündükleri aktiviteleri içinde barındırmaktadır. Bu süreçte çocuklar duygularını ve düşüncelerini mekâna aktarmak istemekte, bunu yazı yazmak, resim çizmek, boyama yapmak gibi çeşitli aktiviteler ile gerçekleştirmektedir. Bu sebeple kullanılan malzemenin çocukların bu isteklerine cevap veren nitelikte olması mekânın fonksiyonel kullanılmasını sağlamaktadır. Örneğin silinebilir ahşap yüzeylerin veya boyaların kullanılmasıyla çocuğun mekâna duygu ve düşüncelerini çizerek aktarması halinde daha sonraki gelecek çocuk için kolayca temizliği sağlanabilmektedir.

Bu sayede her bir çocuk için özeleştirilmiş kişisel mekânlar sağlanması alansal olarak mümkün olmayan anaokullarında bütün çocuklar için kendisine ait hissettiği kişisel mekânların varlığı sağlanmış olmaktadır. Çocuklar sessiz oyun aktivitelerini gerçekleştirdikleri kişisel mekânlarının kendilerine ait olmasını ve bu bölgede söz sahibi olmayı istemektedir. Bu açıdan daha önce başka bir arkadaşı tarafından oluşturulmuş resim, çizgi veya sembollerin bu bölgede görülmesinden çocuklar hoşnutluk duymayabilmekte ve bunu istemeyebilmektedir. Bu simgeler çocuğun o bölgeyi kendisine ait hissetmesine engel olabilmekte ve bu mekânı kullanmak istememesine neden olabilmektedir. Böylelikle sessiz oyun mekânları amacından uzaklaşabilmekte, işlevini kaybedebilmektedir. Bu bağlamda sessiz oyun mekânlarının yüzeyleri çocukların iç dünyalarını yansıtmalarına fırsat sağlarken o mekânı kullanılacak diğer çocuklar düşünülerek çocuk tarafından mekâna yansıtılan fikirlerin izlerinin kolay bir şekilde ortamdaki kaldırılmasını sağlayacak nitelikte malzemelerin kullanılması gerekmektedir.

• Boyut

Fiziksel çevrenin kullanıcının özelliklerine göre şekillenmesi mekânın kalitesini belirlemektedir. Okulöncesi eğitim ortamlarının çocukların boyutları dikkate alınarak tasarlanması nitelikli ve gereksinimlere cevap veren mekânlar inşa edilmesi için oldukça önemlidir. Kullanıcıların fiziksel ölçüleri dikkate alınarak kurgulanan oyun mekânları çocukların güvende hissetmesini sağlamaktadır (Lowry 1993). Bu bağlamda sessiz oyun mekânlarının işlevi dikkate alınarak yaklaşık olarak 90-180 cm arası çap genişliğine sahip ve sadece birkaç çocuğu kapsayabilecek boyutlarda tasarlanması önerilmektedir (Olds 2001). Ayrıca oyun elemanları çocukların boyutlarına göre ve güçleri ile orantılı hareket ettirebilecekleri nitelikte tasarlanması farklı fonksiyonlarda kullanımlara olanak vermektedir. Çocuklar yoğun karmaşaya sahip ortamlarla karşılaştığında kendi boyutlarına uygun oyun elemanları sayesinde kendi sessiz oyun mekânlarını yaratabilmektedir. Sessiz oyun mekânları sahiplenilen kişisel mekânlar olduğu için çocuklar bu bölgede kendi hâkimiyetlerini kurmak istemektedir. Çocuk yarattığı özel alanında çevreden herhangi bir müdahale ile karşılaşılmasını istememektedir. Bu sebeple sessiz oyun mekânlarını uygun boyutlu oyun elemanlarıyla etraftan herhangi bir müdahale olmaksızın oluşturan çocuğun, bağımsız olduğunu düşünmesiyle özgüveni artmaktadır.

Okulöncesi eğitim ortamlarının mekânsal boyutları çocuğun mekânı algılamasını etkileyen önemli bir faktördür. Çocuklar yaşamlarının ilk evrelerinde deneyimlediği ev ortamının mekânsal boyutlarını benimsemektedir. Daha sonrasında deneyimlenen alanlar ev ile benzer özellikler gösterdiğinde çocuk o mekâna karşı sıcaklık ve samimiyet hissetmektedir. Ancak okulöncesi eğitim kurumlarının büyük bir kısmı fabrika gibi amaçlanan fonksiyona hizmet etmeyen endüstriyel yapıları kapsamakta veya farklı kullanım işlevlerine sahip olan binaların dönüştürülmesi ile oluşturulduğundan geniş mekânsal boyutlara sahip olmaktadır. Ancak bu durum çocuğun mekânı benimsemesini zorlaştırmakta keyifli vakit geçirmesine engel olmaktadır. Eğer okulöncesi eğitim dönemindeki çocuk evde deneyimlediği mekânsal boyutlardan çok daha genişini günün çoğunu geçirdiği anaokullarında deneyimlemeye başlarsa aralarında benzerlik bulamadığı için korkmaya başlayacak ve mekâna karşı samimiyet hissetmeyecektir (Read 2007). Dolayısıyla ev ortamında çocuğun deneyimlediği alanlardan çok daha büyük olan okulöncesi eğitim kurumlarında nitelikli sessiz oyun mekânları tasarlamak oldukça zorlaşmaktadır. Çünkü mekânın genelinin korkutucu olduğunu düşünen ve içtenlik hissetmeyen çocuk için samimiyet duygusu ile özdeşleştirdiği sessiz oyun mekânları yaratmak kolay olmamaktadır.



Şekil 2.4. Oyun mekânında çeşitli tavan yüksekliklerine sahip Howard Haber Blue Feather Anaokulu (Caples 1996)

Okulöncesi eğitim ortamında yüzeylede oluşturan yükseklik farkları sayesinde çeşitli mekânsal boyutlar oluşturulması çocuğun algısının değiştirmektedir (Şekil 2.4). Örneğin düz ve alçaltılmış tavan yüksekliğine sahip oyun bölgeleri çocuklara samimiyet hissi vermektedir (Caples 1996). Sessiz oyun mekânlarının normal tavan yüksekliğinden daha aşağıda olması çocuğun oyun bölgesi ile kuvvetli samimiyet ilişkisi kurmasını sağlamaktadır. Böylelikle çocuğun mekânı tercih etmesi desteklenip sessiz oyun teması ile çocuğun gelişimi ve gereksinimleri için hedeflenen amaçlara ulaşılması kolaylaşmaktadır.

• Mekân Organizasyonu

Okulöncesi eğitim ortamlarında oyun mekânlarının organizasyonunda, anaokulunda açık veya kapalı plan şemasının tercih edilmesi, çocukların gereksinimlerinin karşılanması ve çeşitli oyun aktivitelerinin bu doğrultuda belirli bir hiyerarşik düzende sağlanması konularının değerlendirilmesi önem taşımaktadır. Görüldüğü üzere çocukların mahremiyet gereksinimi ile mekânın organizasyonu arasında sıkı bir bağ bulunmaktadır. Örneğin açık plan şemasına sahip bir oyun mekânında hangi oyunun nerede oynanacağı üzerine çocuğun algılayabileceği düzeyde net tanımlamalar olmadığında bu durum dikkat dağınıklığına sebep olup çocuğun çevresi vasıtasıyla ihtiyacından fazla uyarıyla karşılaşmasına neden olmaktadır. Alışık olduğundan daha fazla uyarılarla karşı karşıya kalan çocuk, sessiz kalmak için kendisine bir mahremiyet mekânı belirleyerek oraya kaçmak istemektedir. Ancak iyi tanımlanmamış açık plan şemasına sahip oyun mekânında bu pek mümkün gözükmemektedir. Ayrıca kapalı plan şemasına sahip oyun mekânlarında ise esnekliğin az olmasından dolayı çocukların kendi isteği doğrultusunda mekânı düzenlemesi sınırlandırılmaktadır. Bu durum çocuğun değişen ruh durumuna ve ihtiyaçlarına cevap vermemektedir. Kapalı plan şemasına sahip oyun mekânlarının, çeşitli oyun aktivitelerinin doğasına uyum sağlayarak esneklik kavramı ile örtüşmesi pek olası görülmemektedir. Açık plan şemasına sahip oyun mekânlarında ise sessiz aktiviteler için cepler oluşturularak ve tasarlanan bu bölgenin trafik sirkülasyonu en aza indirilecek şekilde planlanması yapılarak çocukların mahremiyet ihtiyacını karşılanabilmesi sağlanabilmektedir (Evans ve Lovell 1979, Moore 1987). Bu bağlamda açık plana şemasına sahip oyun mekânları kapalı plana sahip oyun mekânlarına göre mekân organizasyonunda esneklik sağlama noktasında daha elverişli olup iyi tasarlandığı sürece

çocuğun temel ihtiyaçlarından biri olan mahremiyet gereksinimine de cevap verebilmektedir.

Weinstein (1977) açık plana sahip oyun mekânlarında çocukların bireysel olarak aktiviteler gerçekleştirmesine fırsat verecek şekilde iyi bir düzende organize edilmiş raflar ve yazı yazma alanlarının diğer oyun aktivitelerinden net sınırlar çizilerek ayrılması gerektiğini ifade etmektedir. Çocukların net olarak algılayabildikleri sınırların çizildiği açık plan şemasına sahip oyun mekânlarında, sessiz oyun aktivitelerinin gerçekleştirilmesi için ayrılmış bölgelerde daha fazla zaman geçirdiği gözlemlenmektedir. Kişisel mekânlarında ihtiyaçları doğrultusunda zaman geçiren çocukların uyumsuz yıkıcı davranışlarının azalması, arzu edilen seviyede uyum sağlama yeteneklerine sahip olması gibi pozitif davranışlarının artmasını sağlamaktadır. Açık plana sahip oyun mekânları iyi organize edildiği zaman, sessiz oyun aktivitelerinin gerçekleştirildiği kişisel alanların kullanım miktarını ve süresini etkilemekte böylelikle çocukların mahremiyet ihtiyaçları doğrultusunda hareket edebilmesine olanak sağlamaktadır.

Bu bağlamda açık ya da kapalı plan düzenine sahip anaokullarında, çocukların mahremiyet gereksinimine yönelik özelleşen sessiz oyun mekânlarının mekân organizasyonu ile uyum ve çocukların gereksinimleri dikkate alınarak çeşitli formlarda çözümlerle tasarlanabileceği söylenebilmektedir. Sessiz oyun mekânının niteliğini etkileyen en temel bileşenin mekân organizasyonu ile ilişkili olduğu ifade edilebilir. Mahremiyet gereksinimine yönelik tasarlanacak özel oyun mekânları farklı yaklaşımlar içerisinde çeşitli formlarda hayata geçirilebilir. Bununla birlikte bölümde söz edilen diğer nitelikler de ortam atmosferinin çocukların gereksinimlerine cevap verebilmesi açısından etkili diğer bileşenler olarak görülebilir.

Bölüm 2.6.'da özel oyun mekânlarının elde edilmiş yöntemlerine ve mekânsal niteliklerine yönelik genel bir değerlendirme sunabilmek açısından dünyadan örnekler incelenmektedir.

2.6. Anaokullarında Mahremiyet Gereksinimine Yönelik Sessiz Oyun Mekânları Tasarımlarından Örnekler

Çalışmanın bu bölümünde okulöncesi eğitim sürecindeki çocukların gelişimi ve gereksinimleri göz önünde bulundurularak, oyun mekânlarında mahremiyet için olanak sağlayan sessiz oyun aktivitelerinin gerçekleştirildiği kişisel bölgelerin tasarımları incelenmektedir. Çeşitli çalışmalarda okulöncesi eğitim mekânlarında yer verilen, pencere önünde oturma alanları, merdiven altlarında alçaltılmış platformlar, nişler şeklinde küçük odacıklar, aralıklı bir şekilde dizilmiş ahşaplarla çevrili variller gibi düzenlemeler oyun alanları tasarımında mahremiyet gereksinimini karşılayan sessiz oyun mekânları için en ideal yerler olarak görülmektedir (Olds 1989). Bu bağlamda çeşitli okulöncesi eğitim mekânlarında belirtilen çözümlere rastlanmaktadır. Bununla birlikte farklı uygulamaların da değerlendirilmesi amacıyla, bu bölümde dünyadan örnekler seçilerek çocukların mahremiyet gereksinimine cevap veren kişisel mekân tasarımları incelenmektedir.

- **Murgles Oyun Evi**

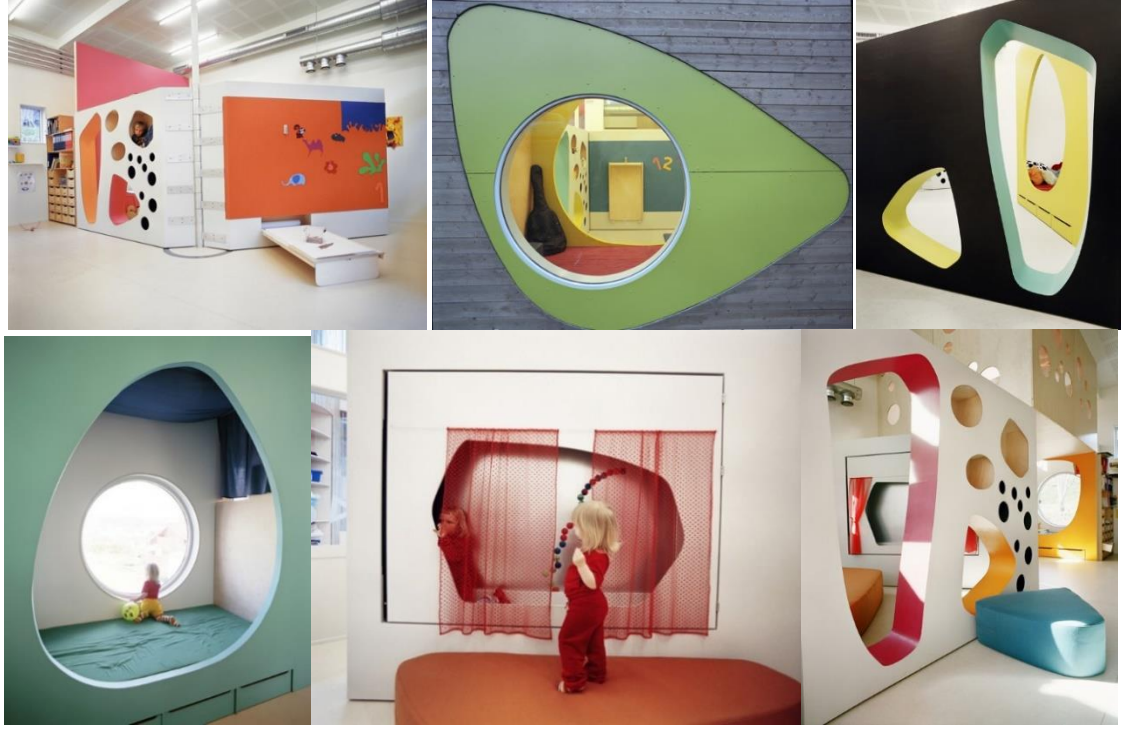


Şekil 2.5. Murgles Oyun Evi (Anonim 2011)

Murgles Oyun Evi 2011 yılında Partnerundpartner Mimarlık tarafından tasarlanmış, yaklaşık 200 metre kare üzerine kurulu, okulöncesi eğitim dönemindeki çocuklara hizmet veren Almanya’da bir oyun evidir. Bu mekân bir masaldan uyarlamayla geliştirilen konsept ile tasarlanmıştır. Okulöncesi eğitim dönemindeki çocuklar için tasarlanan Murgles Oyun Evi sessiz oyun aktivitelerinin çocuğun gelişimi üzerindeki önemini dikkate alınarak tasarlanmıştır. Oyun evinde, çocuklar aktif oyun bölgelerinden sıkıldıklarında ve uzaklaşmak istediklerinde tek başına kalabilecekleri gizlilik, saklanma, mahremiyet gibi ihtiyaçlarını destekleyen baş üstü düzlemlerle tasarlanan veya zeminden birkaç basamakla yükseltilerek tanımlanan mekânlar gibi birçok farklı strateji ile tasarlanan, sessiz oyun aktivitelerini gerçekleştirebilecekleri kişisel mekânlar bulunmaktadır (Şekil 2.5). Oyun mekânında kapı, duvar gibi çeşitli yapı elemanlarının modifiye edilerek sessiz oyun mekânı işlevlerinin desteklendiği görülmektedir.

Tasarımda ahşap panellerin merak uyandırıcı bir şekilde sınırlar oluşturması çocuğun sosyal oyun aktiviteleri ile kişisel oyun bölgesi arasında oluşturduğu bilişsel sınırı desteklemektedir. Ahşap malzemenin kullanılmasıyla mekâna sıcaklık katarak çocuğun mekânı tercih etmesi desteklenmektedir (Finkbeiner ve ark. 2011). Sessiz oyun aktivitelerinin gerçekleşmesi için tasarlanmış oyun bölgelerinin malzeme seçimini de mekânın işlevini yerine getirebilmesine büyük destek sağlamaktadır.

- **Tromso Anaokulu**



Şekil 2.6. Tromso Anaokulu (Anonim 2006)

Tromso Anaokulu 70 Derece Mimarlık tarafından tasarlanmış 622 m2 zemine sahip Norveç'te bulunan bir okulöncesi eğitim kurumudur. Tromso Anaokulu'nun tasarımında anaokulunun lokasyonuna bağlı olarak çetin iklim koşulları gözlemlenmiştir. Bu kapsamda binada çatılı dış teraslardan ve kış bahçelerinden oluşan bir düzen yer almaktadır. Bu bölgeler dışarıdan içeriye doğru geçişte çocuğun direk olarak açık, geniş alanlara maruz bırakılmayarak daha yumuşak ve samimi bir geçiş sağlamaktadır. Çocuklar için samimi, sıcak ortamlar tasarlanmasının önemini göz önünde bulundurarak sessiz oyun aktivitelerinin gerçekleştirilebileceği nitelikli kişisel mekânlar tasarlamaya önem gösterilmiştir (Şekil 2.6). Bunun için duvar niteliği taşıyan elemanlarda amorf şekillerde nişler oluşturularak çocuğun istediği zaman açıp kapayabilmesine olanak sağlayan minderlere yer verilmiştir. Bu sayede koridor ile sınıfı ayıran bölücü unsuru çocuk kendi iradesi ile şekillendirebileceği için bu bölgeyi benimsemesi kolaylaşmaktadır. Ayrıca çıkarılabilen minderlerin üzerine oturularak sınıf ortamını izlenebilmekte böylelikle açılan boşluk pencere görevini üstlenebilmektedir. Duvarda oluşturulan nişler önlerine saydam perde takılarak hem mahremiyet gereksinimi, hem de çocuğun aktif oyun bölgesini izlemesi sağlanmış olmaktadır. Ayrıca pencere önlerinde sessiz oyun aktivitelerinin gerçekleştirilmesini teşvik eden yumurta şeklinde girişlere sahip nişler oluşturulması ile

çocuğa dış dünyayı izleme olanağı da verilmektedir. Anaokulunda tavan yüksekliği düşük asma katlar ile diğer bir deyişle baş üstü düzlemler sayesinde samimi, sıcak ortamlar oluşturularak çocukların kitap okuduğu resim yaptığı sessiz oyun mekânları tasarlanmıştır (Anonim 2011).

- **EZ Anaokulu ve kreş**



Şekil 2.7. EZ Anaokulu ve Kreş (Anonim 2019c)

EZ Anaokulu ve Kreş kompleksi HIBINOSEKKEI + Youji no Shiro + Kids Design Labo mimarlık tarafından tasarlanmış eski bir binanın yenilenmesi ile oluşturulan Japonya’da 1016 metrekare üzerine kurulu bir eğitim kurumudur. Anokulunda çocukların saklanıp gizlenebileceği sosyal karmaşadan uzaklaşabileceği mekânlar çeşitli yöntemlerle tasarlanmıştır (Şekil 2.7). Örneğin merdivenler merkezde konumlandırılarak anaokulunu kullanan bütün çocukların birbirleri ile etkileşim halinde olacağı sosyal bir ortam yaratılmak amaçlanırken çocukların bu sosyal ortamdan kaçıp mahremiyet ihtiyaçlarını karşılayabileceği kişisel mekânlar sağlanmıştır. Merdiven altında tasarlanan mekânlar sayesinde sosyalleşme ve mahremiyet ilişkisi dengelenmektedir. Bu mekânda çocukların sakinleşmesini desteklemek açısından ahşap malzeme kullanılmıştır. Ayrıca çocukların

sosyal baskıdan uzaklaşıp rahatlayıp, sakinleşmesini de desteklemek üzere top havuzuna da yer verilmiştir. Duvar yüzeyinde oluşturulan nişler sayesinde, çocukların kitapları inceleyebilecekleri veya eğitimciler tarafından okunan masalları dinleyebilecekleri mekânlar oluşturulmuştur. Ayrıca yüzeyi eğimli veya çocuğun düşmesi durumunda büyük yaralanmalara sebep olmayacak şekilde belirli yüksekliklerde tasarlanan nişler sayesinde çocukların tırmanma, kayma gibi fiziksel aktivitelerini destekleyerek saklanabilecekleri mekânlar da yaratılmıştır. Çocukların doğa ile içi içe olması amaçlanan projede çocuklarda merak uyandırarak çevreyi keşfetmeleri amaçlanmaktadır (Anonim 2019c) Bu misyonla okul bahçesinde de zemin yüzeyinde tanımlanan mekânlar oluşturulmaktadır. Küçük tünellerle tanımlanan bu mekânlar çocukların ilgisini çekerek fiziksel çevreyi keşfetmelerini destekleyen ve aynı zamanda mahremiyet ihtiyacının da karşılanabileceği kişisel mekânlar oluşturulduğu görülmektedir.

- **Taka Tuka Land Anaokulu**

Taka Tuka Land Anaokulu, Almanya’da Susanne Hofmann’ın Berlin Teknik Üniversitesi Mimarlık Fakültesi öğrencileri ile birlikte yürüttüğü bir çalışma süreci sonunda 2007 yılında yenilenmiştir. Anaokulunda iç ve dış mekân arasındaki iletişimi daha saydam hale getirmeyi amaçlayan cephe tasarımıyla çocukların hayal dünyalarını canlandırmak amaçlanmıştır. Geri dönüştürülebilir yapı malzemeleri ile tasarlanan cephe hareketleri, çocukların istekleri ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak birçok işleve hizmet etmesi amacıyla tasarlanmıştır (Şekil 2.8).



Şekil 2.8. Taka Tuka Land Anaokulu (Anonim 2007)

Cephe tasarımı, çocukların keşfetme ve merak duygusunu tetikleyerek sosyal etkileşimi artırmanın yanı sıra dengeleyici bir unsur olan mahremiyet gereksinimini karşılamaktadır. Dış mekânlarda da bina cephe yüzeyi ile tanımlanan nişlerle oluşturulan sessiz oyun mekânlarının tasarlandığı görülmektedir. İç mekânda yer verilen duvarla ilişkili olarak pencere denizliklerinde tanımlanan mekânlar, döşeme ile ilişkili olarak da yerden yükseltilmiş zemin olarak tasarlanan mekânlar kullanılarak çocuklar özel kullanım alanlarının düzenlendiği görülmektedir.

2.7. Bölüm Sonucu

Oyun, çocuğun kendini ifade etmeye başladığı, iletişim kurduğu, yeteneklerinin farkına varmaya başladığı, gelecekteki hayatının küçük bir rol modeli ile karşılaştığı, gelişiminin bütün basamaklarını etkileyen bir yaşam kaynağıdır. Çocuk oyun ile hayata hazırlanır ve gelişiminin her safhası desteklenir. Oyunun önemi çocuğun hayatında kaçınılmaz bir gerçektir. Hayati öneme sahip olan oyunun nerede ve nasıl gerçekleşeceği sorusu oyun kadar önemlidir. Çünkü kendi iç dinamiğinde stabil ve tek düze bir yapıya sahip olmayan oyun çocukların temel ihtiyaçlarını karşılama potansiyeline sahiptir. Çeşitli gereksinimler doğrultusunda bir birbirlerinden farklı oyun türleri ortaya çıkmaktadır. Oyun mekânları

üzerinde çeşitli araştırmalar yapan Olds (2001) bu oyun türlerini altı başlığa ayırmaktadır. Bunlar sessiz, yapılandırılmış, dramatik, fiziksel, terapatik ve keşif oyun türleri olmak üzere çeşitli mekânsal gereksinimler doğrultusunda gruplandırılmaktadır. Bu çalışmada sessiz oyun türünün neden gerekli olduğu çocuk üzerinde nasıl etkileri bulunduğu incelenmektedir. Çocuğun mahremiyet gereksinimi ile sessiz oyun mekânı arasında ilişki ele alınmaktadır. Bu doğrultuda sessiz oyun türlerinin oyun mekânına nasıl yansması gerektiği değerlendirilmektedir.

Fiziksel çevrede deneyimlenen duyuşsal uyanların çeşitliliği okulöncesi eğitim döneminde çocuğun her açıdan gelişimini etkilemektedir. Uyanların çeşitliliği çocuğun gelişimini pozitif yönden etkilerken karşılaşması gerekenden daha yoğun bir şekilde uyarana maruz kalan çocuğun gelişimi olumsuz olarak da etkilenmektedir. Gürültülü, aşırı kalabalık ve çatışmanın yoğun olduğu bir fiziksel çevrede okulöncesi eğitim dönemindeki çocuğun zihinsel gelişiminin beklenen seviyede olmadığı gözlemlenmektedir (Lowry 1993). Fiziksel çevrede aşırı yoğunluk hisseden çocuk daha çok tek başına kalabileceği sessiz oyun aktivitelerine yönelmektedir. Sosyal ortamda karşılaştığı aşırı uyarılma düzeyini tek başına kalarak sakinleyerek dengelemek istemektedir. Çocuk sürekli olarak yoğun bir kalabalığın içinde yer aldığında bu karmaşadan sıkılıp bir süre sonra çevresi ile arasında bir sınır koyma isteği duymaktadır. Çocuğun çevresine karşı belirli sınırlar çekerek kendine ait olduğunu düşündüğü kişisel mekânlara sahip olma isteği aslında kendi benliğini koruma iç güdüsüne dayanmaktadır. Okulöncesi eğitim dönemindeki çocukların aşırı karmaşa ile karşı karşıya kaldıklarında bu durumla baş edebilme yeteneği ne yazık ki henüz yetişkinler kadar gelişmiş durumda değildir. Bu yüzden çocuklar aşırı yoğunluk ve sürekli göz önünde bulunma durumunu kendi istedikleri gibi çevreleyebilecekleri, sınırlar çekebilecekleri bölgeler bularak azaltmaya çalışmaktadır. Çocuklar aşırı uyanlar ile karşı karşıya geldiğinde geri çekilebilecekleri herhangi bir yere sahip olmamaları durumunda kendi kişiliklerini koruyamadıklarını düşünmekte ve buna bağılı olarak daha savunmasız hissetmektedir (Aiello 1985). Çünkü çocuklar aşırı uyanlardan kaçtıkları kişisel mekânlarını mahremiyet, gizlilik, samimiyet, özsaygı, özbenlik, sakinlik, güvenlik, hâkimiyet gibi birçok kavramla özdeşleştirmektedirler. Eğer çocuklar uzaklaşıp kendi başına oynayabilecekleri oyun alanlarına sahip olmadıklarında, bu oyun bölgesi ile eşleştirdiği

bütün bu kavramların etkilerinden mahrum kalmaktadır. Dolayısıyla çocukların yaşamını, derinden etkileme potansiyeline sahip olan sessiz oyun mekânlarının, oyun mekânları tasarımında dikkat edilmesi gereken özel bir öneme sahip olduğu görülmektedir.

Tezin kuramsal temellerinin sunulduğu bu bölümünde okulöncesi eğitim dönemindeki çocuğun istekleri ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak sessiz oyun mekânlarının sahip olması gereken mekânsal nitelikler araştırılmıştır. Bu kapsamda çocukların mahremiyet gereksinimine yönelik tasarlanacak sessiz oyun mekânlarında çocukların gereksinimleri ve mekânsal nitelikler arasındaki ilişki Çizelge 2.2.'de özetlenerek ifade edilmektedir. Bu çizelge, sessiz oyun mekânlarının çocuğa kattığı kazanımlar göz önünde bulundurularak tasarlanabilmesi açısından, çocuklar için kişisel mekânlar tasarlanırken nelere dikkat edilmesi gerektiğini özetleyebilmek amacıyla sunulmaktadır.

Çizelge 2.2. Çocukların sessiz oyun mekânlarındaki gereksinimleri karşılayan mekânsal unsurlar

Çocukların Sessiz Oyun Mekânlarındaki Gereksinimleri	Mekansal Nitelikler
Eşit derecede ulaşılabilirlik	Mekâna erişim yollarının net, kesintisiz olması
Mahremiyet - Gizlilik - Tek başına kalma	Çocuk ölçeğiyle uyum
Korunma-Güven duygusu	Çerçevesizlenme
Çevresini Gözlemleyerek Öğrenme	Açıklıklar
Estetik Memnuniyet	Görsel çekici unsurlar
Zihinsel gelişim- Bilgilenme-Keşfetme	Çeşitli materyallerle ilişkiler
Benimsenme - Hakimiyet	Ev ortamı etkisi
Samimiyet -Rahatlama	Yumuşak dokular
Kişiselleştirme	Özelleştirme için olanaklar (renk, malzeme vb.)
Sahiplenme- Kişisel Kimlik-Özgüven	Özgür seçim olanakları

Anaokullarında çocukların mahremiyet gereksinimine yönelik mekânların düzenlenmesinin gerekliliği, tezin 2. Bölümü'nde sunulan literatür araştırması kapsamında ulaşılan bilgiler ışığında ifade edilebilmektedir. Çizelge 2.2.'de çocukların bu mekânlardaki gereksinimleri ve mekân niteliğine ilişkin kavramlar özetlenmiştir. Bu bağlamda çalışmanın 2.6 bölümünde ifade edilen sessiz oyun mekânlarının niteliğini belirleyen bileşenler, çocuğun algısını etkileyen unsurlara da açıklık getirmektedir. Anaokulu tasarımında benimsenen mekân organizasyonu kapsamında, farklı yöntemlerde

çocuklar için kişisel kullanımlarına olanak veren bölümlerin yaratılabildiği söylenebilmektedir. Sessiz oyun mekânlarının niteliğini belirleyen bileşenlerden en önemlisi mekânın biçimi, formu olarak tanımlanabilir. Çocuk ölçeği ile ilişki gözetilerek tasarlanan bu kullanım alanlarında ortam atmosferi renk, ışık, ses gibi diğer mekânsal bileşenlerden de etkilenmektedir. Dünyadan örneklerin incelendiği 2.7 bölümünde de, sessiz oyun mekânlarının elde edilme yollarının çeşitlilik taşıdığı görülmektedir.

Dolayısıyla bu çalışmada anaokullarında çocukların mahremiyet gereksinimine yönelik oyun mekânları tasarımlarının, elde edilme yöntemleri bağlamında incelenmesi ve sınıflandırılması amaçlanmıştır. Tez kapsamında gerçekleştirilen araştırmalarda konuyu bu açıdan ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Tezin Materyal ve Yöntem kısmının yer aldığı 3. bölümünde çalışma kapsamında literatür araştırmasına dayalı olarak geliştirilen “anaokullarında çocukların mahremiyet gereksinimine yönelik sessiz oyun mekânlarının organizasyon türleri” sınıflandırılması sunulmaktadır. Sınıflandırma alan çalışmasının materyalini oluşturmaktadır. 3. Bölümde açıklanacak olan bu sınıflandırmada belirtilen kategoriler kapsamında, alan çalışmasında çocukların özel oyun mekânlarına yönelik tercihleri araştırılmaktadır.

3. MATERYAL VE YÖNTEM

Tezin 2. bölümünde okulöncesi eğitim dönemindeki çocuk için sessiz oyun mekânlarının önemi, mahremiyet gereksinimi ile kurduğu ilişki ve mekânsal niteliklerini etkileyen temel bileşenleri ve dünyadan örnekler incelenmektedir. Böylece sessiz oyun

aktivitelerinin gerekleŖtiđi kiŖisel alanların temel mekânsal nitelikleri değerlendirilmektedir. Tez kapsamında literatür araŖtırmasına dayalı olarak, çocukların mahremiyet gereksinimine yönelik sessiz oyun mekânlarının organizasyon türlerini ifade eden bir sınıflandırma geliŖtirilmiŖtir.

Sınıflandırma, i ve dıŖ mekân olmak üzere iki alanda gerekleŖtirilmiŖtir. İç mekânda beŖ, dıŖ mekânda altı ana baŖlık altında açıklamalar sistematikleŖtirerek alt baŖlıklarla birlikte kategorize edilmektedir. Tanımlanan mekânsal organizasyon türleri, alan alıŖmasının materyalidir. Alan alıŖmasında okulöncesi eğitim alan çocukların bu sınıflandırmada belirtilen örnekler üzerinden kiŖiŖsel mekân tercihlerinin öğrenilmesi amaçlanmaktadır. Böylece tezde geliŖtirilen sınıflandırma ile birlikte çocukların tercihlerinin de öğrenilmesi sonucunda tasarım süreçlerine katkı sağlayan bir kaynak sunulması öngörülmektedir. Bu bölümde 3.1 ve 3.2 alt bölümleri içerisinde mekânsal organizasyon türleri için geliŖtirilen sınıflandırma açıklanmaktadır. Belirtilen bölümlerin sonunda sınıflandırma tablolar halinde de ifade edilmektedir. 3.3. bölümünde alan alıŖmasının amacı, kapsamı ve yöntemi belirtilmektedir.

3.1. Sessiz Oyun Bölümlerinin İç Mekânda Organizasyon Türleri

Okulöncesi eğitim sürecindeki çocukların karmaŖık geliŖim süreci dikkate alınarak her birinin kolaylıkla ulaŖabileceđi yeterli miktarda oyun mekânlarının tasarlanması oldukça önemli konu olarak karŖımıza çıkmaktadır. Oyun mekânlarının her köŖesinin bütün ince detayları düşünülerek tasarlanması ve genel olarak bir bütünlük oluŖturması gerekmektedir. Bir lambanın yıldız Ŗeklinde tasarlanması veya duvardaki bir desen çocuğun hayal dünyasında tahmin edemeyeceğimiz etkiler meydana getirmektedir (Dudek 2000). Çocukların ihtiyaçları doğrultusunda ortaya çıkan eŖitli oyun bölgelerinin kapsamlı bir Ŗekilde incelenip oyun mekânının bir bütün olarak algılanması sağlanacak Ŗekilde iŖlenmesi gerekmektedir. Bu alıŖmada oyun mekânlarının ayrılmaz bir parçası olan çocukların sessiz oyun aktivitelerini gerekleŖtirdiđi kiŖisel bölgelerinin nerelerde ve nasıl tasarlanması gerektiği sorgulanmaktadır. Sessiz oyun bölgelerinin oluŖturan mekânsal unsurların hangi niteliklere sahip olması gerektiği 2. Bölüm'de açıklanmaktadır. Bu bölümde ise okulöncesi eğitim ortamlarını tasarlayan kiŖilere rehber niteliğinde olması amaçlanarak sessiz oyun bölgelerinin hangi yöntemler kullanılarak

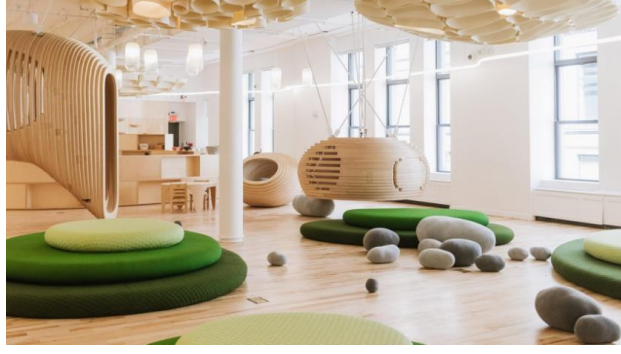
oluşturulabileceği ifade edilmektedir. Dünyadan örnekler seçilmiş, kapsamlı bir şekilde incelenmiş ve bu yöntemler sistematik hale getirilip gruplandırılmıştır. Bu bölümde iç mekândaki sessiz oyun aktivitelerinin gerçekleştiği kişisel bölgeler incelenmektedir. Sınıflandırma “Mekân içinde mekân olarak tasarlanan bağımsız bölümler, döşeme yüzeyi ile ilişkili tasarlanan, duvar yüzeyi ile ilişkili tasarlanan, sirkülasyon elemanları ile ilişkili tasarlanan ve çocuk tarafından tanımlanabilir mekânlar” olmak üzere beş ana başlığa ayrılmaktadır.

3.1.1.Mekân içinde mekân olarak tasarlanan bağımsız bölümler

Mekân içinde mekân olarak tasarlanan bağımsız bölümler, sessiz oyun aktivitelerinin gerçekleştiği kişisel mekânlar olarak çocuklar tarafından ikinci bir evi gibi benimsenmektedir. Bu mekânlar çocuğun kendisine ait olma düşüncesini somut bir nesne ile bağdaştırmasına yardımcı olmaktadır. Dünyadan çeşitli örnekler kapsamlı bir şekilde incelendiğinde genel olarak bu tasarımlar “asılan, baş üstü düzlemlerle tanımlanan, hareket edebilir, taşınabilir mekânlar” olarak dört gruba ayrılabilir.

• Asılan mekânlar

Bir nesnenin havada asılı kalması çocuğun dünyasında hayallerindeki gibi o nesnenin uçtuğunu düşünmesine olanak sağlamakta, bu durum çocuğun hayal gücü ile örtüşmektedir. Böylece çocukların hayal ettikleri ile fiziksel mekânda karşılaştıkları arasında benzerlik olduğunu düşünmesi mümkün olmakta, mekânın sıcak ve samimi hissedilmesi sağlanmaktadır. Bu benzerlikler okulöncesi eğitim dönemindeki çocuğun eğlenceli ve kaliteli zaman geçirmelerini desteklemektedir (Tadjic ve ark. 2017). We Grow Anaokulu içerisinde yer verilen sessiz oyun bölümleri bu yönde örnek bir tasarım olarak gösterilebilir.



Şekil 3.1. We Grow Anaokulu (Anonim 2018)

Çeşitli yapısal elemanlar ile tavana asılı kalan oyun ekipmanlarının hem binanın statiksel yükünü artırmamak hem de çocuklara çağrıştırdığı samimiyet algısından dolayı en fazla birkaç çocuğu içinde barındıracak büyüklükte olması önemli olmaktadır. Böylelikle çocuklar oyun ekipmanlarının içerisinde kitap okumak, resim çizmek etrafı gözlemlemek gibi çeşitli sessiz oyun aktivitelerini gerçekleştirebilmektedir. Tavana asılı olan oyun ekipmanları tasarlanırken yerden çok yüksek olmamasına dikkat edilmesi gerekmektedir. Çocuğun yastık, minder gibi yumuşak oyun elemanı ile bu bölümlere kolaylıkla ulaşıyor olmasıyla kayıp düşmesinin sorun yaratması engellenebilmektedir. Çocuklar özel mekânlarına belli bir yükseklikten sonra merdivenlerle de çıkmaya devam edebilmektedir. Böylelikle oyun ekipmanlarının çeşitli seviyelerde yerden yüksek olması sağlanarak çocukların oyun mekânlarında hareket edebilmesi desteklenmektedir.

Oyun alanlarının köşe kısımlarında çeşitli elemanlar ile tavana asılan hafif sallanan mekânların yer alması çocukların bunları salıncağa benzeterek kişisel mekânı olarak benimsemesini de desteklemektedir. Bu tarz sallanan oyun elemanlarının çocuklar üzerinde sakinleştirici, tedavi edici, iyileştirici etkisi oldukça büyüktür (Olds 1987). Arkadaşları ile kavga ettiğinde veya sosyalleşme sürecinde karşılaştığı bir sorunla başa çıkamayan çocuğun tercih ettiği sessiz oyun mekânlarında rahatlatıcı etkiye sahip oyun elemanlarının bulunması bu kapsamda çok büyük bir öneme sahip olmaktadır.

• **Baş üstü düzlemler ile tanımlanan mekânlar**

Okulöncesi eğitim ortamlarında çocukların gün içerisinde uzun zamanını geçirdiği oyun mekânları tasarlanırken, bu alanların ruhsal değişimlere cevap verebilecek nitelikte olması, çocukların gelişimini destekleyerek gereksinimlerini karşılamaktadır. Çocuğun

çeşitli duygusal değişimlerine cevap verebilen niteliklere sahip oyun mekânları Şekil 3.2’de görüldüğü gibi baş üstü düzlemler oluşturularak da sağlanabilmektedir. Bu çözümler çocuğun yerle ilişkisini kopararak çeşitli yüksekliklere çıkmasını, etrafını kuş bakışı izlemesini ve mekânı bütünsel olarak algılamasını sağlamaktadır. Mekân çocukların hangi oyunun nerede oynandığını kavramasına ve birbirleri arasındaki ilişkiyi anlamasına yardımcı olmaktadır (Olds 1987). Böylelikle çocuk bütün mekâna hâkim olduğunu düşünmeye başlayacaktır. Çocuklar hâkimiyet kavramıyla bağdaştırmaya başladıkları mekânları benimseyerek sessiz oyun aktivitelerini gerçekleştirdikleri, kendilerine özel kişisel mekânlar olarak görmektedir (Harvey 1990).



Şekil 3.2. NUBO Anaokulu (Anonim 2017)

Baş üstü düzlemlerle tanımlanan mekân içerisinde mekânların NUBO Anaokulu’nda görüldüğü gibi çocuğun ilgisini çekebilecek formlarda tasarlanması hayal gücünü destekleyerek samimi mekânların oluşmasını da sağlamaktadır. Ayrıca çeşitli yüksekliklerde oluşturan platformlar odanın içerisinde dolaşan sesin azalmasını sağlayarak çocukların daha iyi odaklanmasına ve konsantre olmasına yardımcı olmaktadır (Olds 2001).

Asma katlar da baş üstü düzlemler ile tanımlanan çocuklar için özel kişisel alanlardır. Şekil 3.3’de görüldüğü gibi standart konut tavan yüksekliğinin yaklaşık iki katı civarında tutularak merdivenlerle ulaşılan bir asma kat, çocukların uyumaları dinlenmeleri için bir kişisel alan niteliğinde, mekân içerisinde mekân olarak tasarlanabilmektedir. Asma katın

tavan yüksekliğinin düşük tutulması çocuğun samimiyet hissini arttırarak sessiz oyun mekânlarının işlevini desteklemektedir. Kat yüksekliği düşük olan asma katlarda tavanda çeşitli formlarla oluşturulan pencere açıklıkları çocukların dikkatini çekmektedir (Dudek 2007).



Şekil 3.3. Amager Çocuk Kültür Evi (Anonim 2013)

Bu sayede gökyüzünü izleme fırsatı bulan çocuğun mavi renk tonları görmesi sakinleşmesini ve rahatlamasını da destekleyebilir. Çocuklar bulutların şeklinin neye benzediğini tahmin etmeye çalışabilir. Böylelikle mekân dinlenirken hayal güçlerinin desteklenmesine yardımcı olabilmektedir. Caples (1996) okuldaki mekânların çocuklara ne anlam ifade ettiği üzerinde yaptığı bir çalışmada, çocuklardan anaokullarında en sevdikleri yerleri göstermelerini istemektedir. Bunun üzerine bir çocuğun çatı katındaki pencereyi gösterdiğini, çocuğun istediği zaman buraya çıkıp gökyüzünü, güneşi bulutları veya yağmur yağışını izlediği için anaokulunda en önemli ve güzel yerin burası olduğunu ifade ettiğini belirtmektedir.

Baş üstü düzlemler ile tanımlanan, mekân içerisinde mekân olarak tasarlanan ve çocuğa samimiyet, sıcaklık hissi veren kişisel mekânlar tasarlanırken dikkat edilmesi gereken bazı hususlar bulunmaktadır. Oyun bölgeleri tasarlanırken mekânın asıl kullanıcısı olan çocuğun mekânı nasıl algıladığı, dikkat edilmesi gereken en temel unsurlardan biridir. Bu kapsamda yaklaşık olarak iki metre civarında yüksekliğe sahip olan bir mekânı çocuk yetişkin ile paylaştığı durumlarda, öğretmenin veya görevlinin tavana yakınlığından

dolayı çocuğun gözünde tavan yüksekliğinin oldukça büyük gözüktüğü ileri sürülmektedir (Osmon 1971). Çocuklar nesneyi çevreleyen şeylerden yetişkinlerden daha fazla etkilenmekte ve bir nesnenin boyutunu abartma eğilimi göstermektedir (Miller 1968). Çocuklar böyle bir durumda daha önce deneyimlediği ev ortamının boyutları ile kıyaslama eğilimi göstererek, mekânı olduğundan yüksek algılayabilmektedir. Dolayısıyla mahremiyet ve samimiyet hissinden uzaklaşmaktadır. Bu açıdan yetişkinlerin ve öğrencilerin birlikte kullanıp sessiz oyun aktiviteleri gerçekleştirdiği baş üstü düzlemlerle sağlanan oyun alanlarının üç, üç buçuk metre civarı normal kat yüksekliklerinde tasarlanması daha uygun olabilmektedir. Ancak çocuğun tek başına veya bir iki arkadaşı ile birlikte kullandığı yetişkinlerin bulunmadığı sessiz oyun mekânlarının tavan yüksekliğinin çocuğun boyutlarına uygun olarak bir metre yirmi santim civarı ve aşağı olarak tasarlanması çocuğun mahremiyet ve samimiyet hissini desteklemektedir (Osmon 1971). Bu bağlamda okulöncesi eğitim ortamları için sessiz oyun mekânlarının tasarımı eğer asma katın tavan yüksekliği düşük tutulması ile mekân içerisinde mekân yaratılarak sağlanmak amaçlanıyor ise mekânın kullanıcı profiline göz önünde bulundurulması bölgenin arzu edilen amacına ulaşmasını desteklemektedir.

Okulöncesi eğitim mekânlarının oyun mekânlarında tavan yüksekliği yaklaşık olarak üç metre geçmeye başlayıp dört beş metre civarı olmaya başladığında yukarıda belirtilen nedenlerden dolayı asma kat yapıp sessiz oyun mekânlarının tasarlanması fonksiyonellik sağlamaktadır. Ancak kat yüksekliği fazla olup asma kat kullanılmadığında çocukların yüksekliklerinden kaynaklı sesin ulaşamadığı boş kalan yüzeyler gürültüyü artırmaktadır. Sessiz oyun bölgeleri çocukların gelişimini destekleyen çeşitli işlevlere sahip olduğundan oyun mekânları içerisinde tasarlanması gerekmektedir. Dolayısıyla gürültü oluşumuna fırsat veren nitelikler oyun mekânlarının bütünsel fonksiyonlarını yerine getirmemesine neden olmaktadır. Eğer asma kat yapılmayacaksa oyun mekânlarının içerisinde sessiz bölgelerin olacağı düşünülerek üç metreyi aşan kat yükseklikleri yapılmaması gerekmektedir (Osmon 1971, Olds 2001).

• Hareket edebilir mekânlar

Okulöncesi eğitim dönemindeki çocuk için oyun mekânlarında sessiz oyun aktivitelerini gerçekleştirebileceği kişisel bölgeler yaratmanın bir diğer yolu ise tekerlekli çözümler

sayesinde hareket edebilir, bir iki çocuğun içine girebileceği modüller birimler oluşturmaktır. Şekil 3.4’de görüldüğü gibi tekerlekli yapıya sahip mekânlar sayesinde çocukları buldukları yere mahkum kalmamaktadır. Gerekliğinde yatay veya dikey olarak bir araya getirilebilir modüler birimlerin hareket ettirebilir olması sayesinde sessiz oyun aktivitelerini tercih eden çocukların aynı bölgede bulunmasını sağladığı böylelikle çocukların dikkatlerinin ve konsantrasyon düzeylerinin artışı ifade edilmektedir (Hannah 2013).



Şekil 3.4. Plugin Öğrenme Blokları (Anonim 2019d)

Sessiz oyun aktivitelerini tercih eden çocukların aynı bölgede bulunması akustik mahremiyet sağlamayı kolaylaştırmaktadır. Bu sayede eğer çocuk kitap okuyorsa daha iyi odaklanması sağlanmakta ve yeni bilgileri kolay bir şekilde öğrenmesi desteklenmektedir. Ayrıca birbirleri ile bağlantıları olmaksızın imal edilen kabinlerin duvar, tavan, pencere, kapı zemin gibi kabini oluşturan her bir yapısal elemanın ses yalıtım özellikleri düşünülmesi gerekmektedir. Böylece dışarıdaki veya içerideki sesin karışmaması sağlanabilmektedir. Örneğin çocuk içeride müzik dinlediğinde, sesin dışarı çıkmaması gerekmektedir. Çift cam kullanılması gibi maliyet olarak daha uygun bir yöntem de bu sorunun ortadan kaldırılmasına yardımcı olunabilmektedir. Bazen sessiz oyun mekânında kitap okuyan çocuklar daha iyi konsantre olabilmeleri için arka fonun azda olsa bir müzik veya sese ihtiyaç duymaktadır (Burke 2003). Ancak yan yana dizilen kabinlerden oluşan sessiz oyun mekânlarını kullanan her çocuk bu duruma gereksinim duymayabilir. Bazı çocuklar tamamen sessiz ortamları tercih etmektedir. Bu kapsamda içerideki sesi dışarı, dışarıdaki sesi de içeriye almayı önleyen ses yalıtımlı modüllerin kullanılması çocukların farklı tercihlerine cevap verebilmektedir.

Tekerlekli çözümler sayesinde kolayca hareket edebilir, statik olmayan mekânların oluşturulması çocukların dışarıdan müdahale olmaksızın istekleri doğrultusunda istedikleri yerde bulunmasına olanak vermektedir. Böylelikle çocuğun arzuları doğrultusunda özgür ve bağımsız olarak hareket ettiğini düşünmesi kişiliğinin gelişmesini destekleyerek öz güvenini artırmaktadır. Hareket edebilir çözümler çocukların istedikleri oyun bölgesine yakın olmasına ve ortamı arzu ettikleri açılardan izlemesine olanak tanıyabilmektedir. Çocuklar sessiz oyun aktivelerini gerçekleştirdiği kişisel mekânlarını bazen sosyal ortam içerisinde iken ne söyleyip ne söylememesi gerektiğini düşünmek için geri çekilmek için veya sevmedikleri bir oyun aktivitesi oynanmaya başlarsa sevdikleri oyun aktivitesi gelene kadar beklemek için de kullanabilmektedir (Osman 1971, Lowry 1993). Tekerlekli çözümler ile hareket edebilir mekânlar yaratılması sayesinde çocukların kişisel mekânlarını yukarıda belirtilen şekilde kullanması desteklenmektedir. Örneğin dramatik oyun aktivitelerini seven bir çocuk bu alana doğru kişisel bölgesini taşıyarak oyun içerisinde söylemeyi unuttuğu bir söz olunca çekilerek tekrarını yapabilmekte veya doktorculuk gibi hoşlanmadığı bir oyun aktivitesi ile karşılaşınca diğeri gelene kadar bekleyebilmektedir. Böylelikle çocuğa seçme şansı verilerek bireyselleşme süreci desteklenmektedir.

• **Taşınabilir mekânlar**

Çeşitli geometrilere sahip mekân içerisinde mekân yaratılmasını sağlayan çadırlar veya kulübeler, variller gibi hafif çözümler ile oluşturulan sessiz oyun mekânları çocuklarda samimiyet duygusu yaratmaktadır. Ancak tamamen çevrelenmiş kapalı alanlara sahip olan oyun ekipmanları çocukların arzu ettiği mahremiyet düzeyine ulaşmasını engellenmektedir (Olds 1987). Çünkü çocuklar çevrelerinden her ne kadar kaçmak isteseler bile geride bıraktıkları sosyal oyun bölgelerini uzaktan gözetleme ihtiyacı duymaktadır.



Şekil 3.5. LHM Anaokulu (Anonim 2015a)

Bu kapsamda Şekil 3.5’de görüldüğü gibi çocukların kendi evleri gibi benimsedikleri taşınabilir bu küçük mekânlardan, geride bıraktıkları sosyal çevresini inceleme ve gözetleme şansı verecek, kolay bir şekilde ulaşılabilir giriş çıkış yapabildikleri açıklıklara sahip olması gerekmektedir. Taşınabilir elemanlarda çocukların ilgilerini çekebilecek farklı şekillerde açıklıklar da düzenlenebilmektedir (Olds 2001). Ayrıca, bu elemanların biçimi de çocukların algısını etkilemektedir. Örneğin bu yöntem ile tasarlanan çocukların sessiz oyun aktivitelerini gerçekleştirebildiği kişisel mekânların üçgen şeklinde bir çatıya sahip olması, çocukların ev figürü ile ilişki kurmasını sağlamaktadır. Böylelikle çocuğun kendi egemenliğini kurmak istediği kişisel mekânını evi gibi benimsemesi desteklenmektedir. Oyun mekânlarında çocukların boyutları göz önünde bulundurularak oyun elemanlarının tasarlanması zihinsel gelişimini destekleyerek problem çözme becerilerinin artmasını sağlamaktadır (Lowry 1993).

3.1.2. Döşeme yüzeyi ile ilişkili tasarlanan mekânlar

Döşeme yüzeyinde gerçekleştirilen çeşitli niteliksel farklılıklar ile oyun mekânları çeşitli işlevlere hizmet edebilmektedir. Oyun mekânlarında renk, malzeme veya kot farkları sayesinde çocukların sessiz oyun aktivitelerini gerçekleştirdikleri kişisel mekânlar tasarlanabilmektedir.

• Malzeme farklılıklarıyla tanımlanan bölümler

Malzeme ve renk gibi mekânsal niteliklerin sessiz oyun aktivitelerinin gerçekleştiği kişisel mekânların işlevi göz önünde bulundurularak seçilmesi gerekmektedir. Mekânın

ses emici özelliğe sahip halı gibi yumuşak dokulu malzemeler ile kaplanması, çocuğun aktif hareket etmesini teşvik edecek renklerin kullanılmasına dikkat edilmesi gerekmektedir (Şekil 3.6.). Zeminde uygulanan halı döşemelerinin gergin olması çocuğun takılarak düşmemesi sakatlıkların yaşanmaması için oldukça önemlidir. Uygulanan halının anti bakteriyel ve nefes alabilir özellikte olması gerekmektedir (Osmen 1971).



Şekil 3.6. New Shoots ECEC Anaokulu (Anonim 2021a)

Ayrıca halı, kilim gibi malzemeler çocuğa evini anımsatmaktadır (Dearing ve ark. 2009). Okulöncesi eğitim ortamlarında çocuklar sessiz oyun mekânlarını kendi kişisel mekânı gibi algılayıp evi gibi görmektedir. Bu açıdan mekânın çocuğun yaşamında ilk mekânsal tecrübelerini edindiği ev ortamı ile benzerlik göstermesi sessiz oyun mekânlarının tercih edilebilirliğini artırmaktadır. Böylelikle çocuk bu oyun bölgesini daha kolay benimseyebilmektedir. Ayrıca yumuşak dokulu halı benzeri elemanlar çocuklar zemine oturdukları zaman soğuk almalarını önlemekte, sağlıklarını korumaktadır (Osmen 1971). Böylece halı gibi yumuşak malzemeler ile tanımlanan çocukların sessiz oyun aktivitelerini gerçekleştirdiği kişisel mekânlarının yer alması mobilyalara gereksinim duymaksızın oyun alanının esnek bir şekilde kullanılmasını sağlamaktadır (Olds 2001).

- **Yükseltilmiş zemin olarak tasarlanan bölümler**

Zemin ile ilişki kurarak birkaç merdivenle yükseltilerek tanımlanan alanlar, Şekil 3.7.'de görüldüğü gibi özelleşerek çocukların mahremiyet ihtiyaçlarını karşılayan kişisel mekânlarını oluşturmaktadır. Bu sayede birkaç çocuğun yükseltilmiş platformda olması yer seviyesindeki karmaşayı azatmaktadır (Olds 2001).



Şekil 3.7. Flower Anaokulu (Anonim 2015b)

Yükseltilmiş zemin olarak tanımlanan kişisel mekânların zemin ile arasındaki kot farkının çocuğun düşmesi durumundan yaralanmalara sebep olmayacak ölçüde olmasına dikkat edilmelidir. Eğer yükseklik farkı basamaklar ile sağlanmış ise riht yükseklikleri sakatlıkların yaşanmaması için çocukların boyutları dikkate alınarak yaklaşık 8-15 cm arası tasarlanmalıdır. Çocukların adımlarını emin bir şekilde atabilmeleri için basamakların en az 30,5 cm derinliğe sahip olması gerekmektedir. Yerden yüksekliğin hem bakıcının çocuğa kolay bir şekilde müdahale edebileceği hem de çocuğun çevresini kuş bakışı izleyebileceği şekilde yaklaşık olarak 90 cm tutulmasının uygun olduğu belirtilmektedir. Çocuğun boyutlarına uygun olan yükseklikler sayesinde kuş bakışı olarak çevreyi izleyebilmesi odanın bir bütün olarak kavramasına yardımcı olmaktadır. Böylelikle çocuğun perspektifinde mekân algısı ve bilişsel haritası arasında güçlü bir ilişki kurmasını sağlamakta, hangi oyun çeşitlerinin nerede oynandığına hâkim olunmakta ve zihinsel gelişim desteklenmektedir (Olds 1987).

Zeminde düzenlenen çöktürülmüş ya da yükseltilmiş alanlar, zıtlıklar oluşturarak çocuğun oyun bölgelerini kolay ve net bir şekilde okuyabilmesini sağlamaktadır. Ayrıca çocuğun aktif oyun ortamından pasif oyun ortamına geçişte fiziksel zıtlığın sayesinde duygusal karşılığı daha iyi algılaması da gerçekleşmektedir (Olds 2001). Bu yöntemle tasarlanan sessiz oyun mekânlarını da çocuk kendisi için ayrılmış korunaklı ve özelleştirilmiş bir bölge olarak düşünmektedir. Sessiz oyun mekânlarını benimseyen ve sadece ona ait olmasını isteyen hatta sorulduğunda başka kimse kullanmasın diye bu bölgelerini göstermeyen çocuk için kendisine özel olma düşüncesini destekleyecek fiziksel değişkenler oldukça önemlidir (Zeegers ve ark 1994). Ayrıca yerden yükseltilmiş

platformlar kalıcı bir şekilde yere sabit olmanın yanı sıra çocuk tarafından düzenlenebilir modüler kitleler halinde çocukların istekleri doğrultusunda farklı şekillerde zeminden yükseltilerek tanımlı hale getirilebilir (Olds 2001). Çocuğun oyun mekânının çeşitli yerlerinde arzu ettiği şekilde yükseltilmiş platformlar oluşturması bu bölgeleri sessiz oyun aktivitelerini gerçekleştirebileceği kişisel mekânı olarak tercih etmesini desteklemektedir.

• Çökertilmiş zemin olarak tasarlanan bölümler

Oyun mekânlarında zeminin çökertilmesi ile tanımlanan özelleştirilmiş bölümler çocukların ilgilerini çekerek sessiz oyun aktivitelerinin gerçekleştirildiği kişisel mekânlar olarak kullanılmaktadır (Şekil 3.8). İçi boş bir havuz niteliğine sahip bu bölümler çocuğun rahatlamasını, dinlenmesini sağlayacak köpük, su gibi malzemeler ile doldurulabilmektedir (Osman 1971). Bu bölümlerin çocuğun ruhunu iyileştirici oyun elemanları ile donatılması memnuniyet düzeyini artırmaktadır. Böylelikle fiziksel ve zihinsel olarak daha dinç ve etkin bir biçimde çocukların sosyal aktivitelere tekrar katılması sağlanmaktadır.



Şekil 3.8. MRN Anaokulu (Anonim 2019b)

Yükseklik farkları sayesinde yukarı, aşağı, sağa, sola, öne, arkaya gibi birçok yönde hareket ederek farklı pencereden dünyayı algılamaya başlayan çocuk mekânsal ilişkilerin önemini farkında olmadan öğrenmeye başlamaktadır. Mekânı çok yönlü olarak

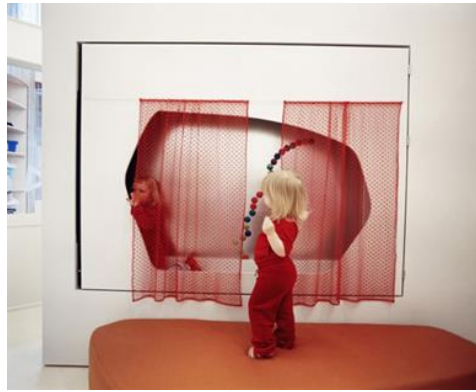
kavramaya başlayan okulöncesi eğitim dönemindeki çocuk daha sonrasında bunu okumak veya matematiksel semboller ile ilişki kurmak için kullanabilir (Olds 2001). Ayrıca zeminde gerçekleştirilen çeşitli yükseklik farkları, çocukların denge, koordinasyon ve bir yerden bir yere geçiş gibi becerilerini artırmaktadır (Olds 1987).

3.1.3. Duvar yüzeyi ile ilişkili tasarlanan mekânlar

Duvar yüzeyleri mekânı oluşturan en temel unsurlardan biridir. Duvarlarda kapı, pencere gibi farklı şekillerde ve boyutlarda açıklıklar oluşturulabilmekte, yapıyı oluşturan malzemenin çeşitli et kalınlıkları ile veya kaplamalar sayesinde küçük samimi sessiz oyun mekânları oluşturulabilmektedir. Bunlar sağır duvar yüzeylerinde, pencere denizliklerinde oluşturulan veya duvar ile tanımlanan yapısal bölümler olarak üç gruba ayrılabilir.

• Duvar yüzeylerinde oluşturulan nişler

Mekânı tanımlayan duvar yüzeylerinde etkileşim bölgeleri tasarlanabilmektedir (Dudek 2000). Duvar yüzeylerinde çocukların ilgisini çekebilecek çeşitli renk, boyut ve formlarda (üçgen, amorf veya dairesel) boşluklar yaratılması sessiz oyun mekânları tasarlanmasına olanak sağlamaktadır.



Şekil 3.9. Tromso Anaokulu, tek yüzeyi açık duvarda oluşturulan niş örneği (Anonim 2006)

Sağır duvar yüzeylerinde oluşturulan sessiz oyun mekânları tek yüzeyde açıklıklara sahip olmaktadır. Çocuğun dışarıdan algıladığı açıklıkların Şekil 3.9.'da görüldüğü gibi içeriye

doğru uzayarak daha derin hacme sahip olması çocuğun gizlenmesini ve saklanmasını sağlayarak eğitimcinin veya arkadaşlarının gözetiminden kurtulduğunu dşunmesine ve rahatlamasına olanak yaratmaktadır. Böylelikle okulöncesi eğitim dönemindeki çocukların ihtiyaçları göz önünde bulundurularak tasarlanan bu tarz sessiz oyun mekânları işlevsellik kazanmaktadır. Ayrıca erkek çocuklar mahremiyet gereksinimini karşılamak için kız çocuklarından daha fazla alana ihtiyaç duymaktadır (Kirk 1988). Dolayısıyla duvar yüzeylerinin bu Şekilde değerlendirilmesiyle, yaratılan nişler sayesinde, ortamda daha çok sayıda özel alan sağlanabilir ve böylece erkek çocuklarının gereksinimlerine cevap veren düzeyde kullanım olanakları da sunulabilir. Bu mekânlar farklı formlarıyla çocukların daha çok ilgisini çekip, konforlu hissetmesini sağlayarak mahremiyet gereksinimini karşılayabilir.



Şekil 3.10. Tromso Anaokulu, iki yüzeyi açık duvarda oluşturulan niş rneği (Anonim 2006)

Taşıyıcı özelliği olmayan duvar yüzeylerinde nişler oluşturularak tasarlanan sessiz oyun bölgelerinin, bir yüzeyi kapalı veya Şekil 3.10'da görüldüğü gibi iki yüzeyi de açık olabilmektedir. Böylelikle ocuk kalabalık oyun sürecinden kaçtığı kişisel bölgesinde sadece uzaklaşmak istediği etkinliği dışarıdan izleme imkânı bulmaz aynı zamanda koridora bakan diğer yüzeyde ne olup bittiğini gözlemeleme fırsatı da bulabilmektedir.

Çeşitli çalışmalarda okulöncesi eğitim döneminde çocukların sessiz oyun aktiviteleri için bir kaçış noktası olarak gördükleri kapıların çevrelerini tercih etmekte olduğu gözlenmektedir. Çünkü hacimler arası geçiş elemanı olarak kullanılan kapı ocuk için ayrılma, kaçma, uzaklaşma gibi kavramları çağrıştırmaktadır (Osmen 1971). Dolayısıyla

aktif oyun süreci içerisinde bulunan çocuk bazen utandığında bazen ise arkadaşları ile arasındaki bir tartışmadan dolayı öfkelenip ortamı terk etme, geri çekilme ihtiyacı duyduğunda bu duygular ile bağdaştırdığı yapısal elemanlara yönelebilmektedir. Çocuğun mekân algısı dikkate alınarak oyun mekânlarının tasarlanması oyun sürecinin en verimli şekilde geçirilmesini sağlayan temel etkenlerden bir tanesidir. Bu nedenle duvar ile tanımlanan yapısal bölümlerde tasarlanan sessiz oyun mekânlarının kapıya yakın olması çocuğun mekân algısını desteklemektedir. Ayrıca duvar yüzlerinde oluşturulan bu nişlerin her iki tarafının da açık olması yukarıda belirtildiği gibi gözlem alanının genişlemesine aynı zamanda çocuğun boşluğu kapı olarak algılamasını desteklemektedir. Duvar yüzeyinde oluşturulan iki yüzeyi de açık olan sessiz oyun mekânı çocuğun kaçma uzaklaşma kavramları ile kurduğu ilişkiyi kuvvetlendirmektedir.

- **Pencere denizliklerinde oluşturulan nişler**

Pencere denizliklerinde tasarlanan nişler, dış mekâna açılan uzantılar halinde tanımlanan, çocukların sessiz oyun aktivitelerini gerçekleştirebildiği kişisel mekânlar olarak tasarlanabilmektedir (Şekil 3.11).



Şekil 3.11. Taller Sintesis Mimarlık tarafından tasarlanan El Porvenir Anaokulu (Anonim 2021b)

Böylelikle çocukların dış mekânla ilişki kurması sağlanarak zaman kavramını daha iyi anlaması desteklenmektedir. Gün içerisinde güneşin doğduğuna battığına şahitlik eden çocuklar zamanın geçtiğinin istemsizce farkına varmaktadır. Ayrıca çocukların yağmur, dolu, rüzgâr, kar gibi çeşitli doğa olayları ile karşılaşması sayesinde çevresine karşı farkındalığının artması desteklenmektedir. Bu sebeple düşük seviyede yani çocuğun göz

hizasında oluşturulan pencereler çocuğun dış dünya ile kurduğu ilişkiyi kuvvetlendirmektedir (Caples 1996).

Pencere önlerinin sessiz oyun nişleri olarak tasarlanması çocuğun d vitamini almasını da sağlayarak sağlıklı bir hayata sahip olmasını desteklemektedir. Ayrıca sessiz oyun bölgeleri çocuğun çevresini gözlemlemek istediği, gözlemediklerini düşündüğü, yorumladığı aktiviteleri içinde barındırmaktadır. Bu bağlamda çocuğun dış dünya ile bağlantı kurmasına olanak veren pencere önlerine yerleştirilen sessiz oyun bölgeleri çocuğun doğa olaylarını düşünmesini, irdelemesini teşvik etmektedir. Böylelikle çocuklar hem güneşten gelen fiziksel gelişim için gerekli vitaminleri almakta hem de farkında olmadan su döngüsü, basınç gibi birçok kavramı anlamasını kolaylaştıracak doğa olaylarının yavaş yavaş farkına varmaya başlamaktadır. Pencere dış mekânla iç mekânı ayıran bir geçiş elemanı olduğundan bulunduğu yerden kaçmak isteyen çocuğun tercih ettiği mekânlar arasında ön plana çıkmaktadır (Osman 1971). Hacimler arası ayırım yapan pencereler çocuklar için yakın bir arkadaşı ile bir araya gelme, oyalanma alanı oluşturma potansiyeline sahiptir.

Pencere önünde tasarlanan sessiz oyun mekânlarının çocuğun gelişimine birçok yönde katkıda bulunduğu açıktır. Ancak unutulmamalıdır ki çocuklar genellikle hareketli ve meraklı bir yapıya sahip olmaktadır. Okulöncesi eğitim sürecindeki çocuk için bulunduğu yaş itibari ile işlem öncesi gelişim dönemindedir. Yani kendisine tam olarak neyin zarar verip veremeyeceğinin net olarak farkında olmamaktadırlar. Bu sebepten dolayı çocuğun güvenliğinin sağlanması tasarımcı tarafından dikkat edilmesi gereken unsurlarda biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Caples 1996). Eğer sessiz oyun mekânları pencere önünde tasarlanıyorsa çocuğun güvenliğinin sağlanması için birkaç yöntem kullanılabilir. Pencere kolunun çocuğun ulaşamayacağı yükseklikte olması veya koruyucu kilit takılması güvenlik sorununu çözmeye yardımcı olmaktadır.

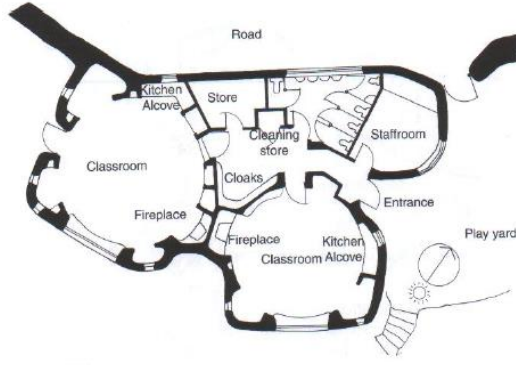
Pencere önünde tasarlanan sessiz oyun mekânlarında dikkat edilmesi gereken bir diğer unsur pencerenin yoğun trafik akışına sahip olan yollara veya herhangi bir gürültü kaynağına yönelik olmamasıdır. Çünkü okulöncesi eğitim dönemindeki çocuklar bu tarz gürültülerden korkmakta ve uzaklaşmaktadır (Dudek 2000). Bu nedenle iç bahçeye veya

avluya bakan pencerelerin önünde sessiz oyun bölgeleri oluşturmak çocuğun korkmadan mekânı kullanmasını sağlamakta ve mahremiyet gereksinimini desteklemektedir.

• Duvar ile tanımlanan yapısal bölümler

Çocuklar mekânı bizim algılayışımızdan farklı olarak dört köşe ve bir merkez olarak algılamaktadır. Çocuğun algısında köşe noktaları sığınma güvenlik korunma kavramları ile örtüşmektedir. Böylece samimiyet ve mahremiyet gibi olgularla köşe bölgeler arasında bağlantı kurulmaktadır. Odanın orta noktası ise çocuk için sosyal grup etkinliklerini çağrıştırmaktadır. Merkezde olma, sahnede olmayı yani mekânda bulunan kişilerin tamamının görüş açısında olmayı ifade etmektedir. Odak noktasında olan çocuk belli bir süre sonra gözetim altında olduğunu hissetmeye başlamakta ve üzerinde baskı hissetmektedir. Gözlerin üzerinde olmasını istemeyerek kaçış yöntemi bulmaya çalışan çocuk, kendisinin gözetleyeceği mekânlar bulma eğilimi göstermektedir. Çocuklar odaların köşelerine sırtını yasladığında odanın merkezinde olduğu gibi denetlemesi gereken üç yüz altmış derecelik bir açıya sahip olmamaktadır. Böylelikle denetlediği bakış açısı azalmakta olan çocuk kendisinin güvende ve korunaklı olduğunu hissetmektedir (Olds 1989). Bu sebeple oyun mekânlarının merkez noktası toparlayıcı bir görev üstlenerek çocukları çeşitli sosyal aktiviteler gerçekleştirmeye teşvik ederken köşe bölgeler mahremiyet, samimiyet gibi olguları çağrıştırmakla kişisel bölgeler oluşturabilmektedir.

Moore (1996) çocuğun yalnız kalmasına olanak verecek küçük köşe nişlerinin oluşturmasıyla sessiz oyun aktivitelerinin desteklendiğini ifade etmektedir. Örneğin Waldorf anaokullarında duvar ile tanımlanan yapısal nişler oluşturularak, Şekil 3.12’de görüldüğü gibi çocuğun mahremiyet korunma gibi ihtiyaçlarını karşıladığı kişisel alanlar tasarlanabilmektedir. Bu bölümlerde oturan çocuğun bakış açılarına uygun olarak dış mekânla ilişki kurabileceği pencere açıklıklarının oluşturulması hem güneş ışığının faydalı etkilerinden yararlanmasını sağlarken hem de dış dünya ile ilişki kurulmasını sağlamaktadır. Ayrıca bu yapısal bölümlerin küresel formda nişler şeklinde olmasının çocuklara farkında olmadan ilk korunaklı alanı olan ana rahmini çağrıştırdığı da ifade edilmektedir. Artık bebek olmasalar bile rahmin fiziksel niteliğinin mekâna yansımalarının çocuğu ruhsal olarak beslediği belirtilmektedir (Day 2007).



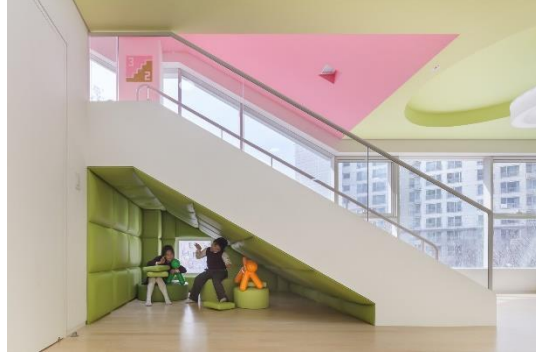
Şekil 3.12. Waldorf Anaokulu (Day 2007)

3.1.4. Sirkülasyon elemanları ile ilişkili tasarlanan mekânlar

Oyun mekânı tasarlanırken her bir yapı elemanı, mekâna özelleşen oyun alanlarının katılması yönünde değer katılmasına yardımcı olan bir unsur olarak kullanılabilir. Sirkülasyon elemanı merdivenlerde, düşmeyi engelleyen korkuluklarda ya da merdivenle birlikte oluşan mekânlarda çocuklar için özel kullanım alanları düzenlenebilmektedir.

• Merdiven altında tasarlanan mekânlar

Çocuklar tavan yüksekliği alçak mekânları daha samimi, sıcak bulmakta ve kişisel mekânları olarak tercih etmektedir. Merdiven altlarında eğik düzlemlerle tanımlanan mekânlar hem formları ile hem boyutları ile çocukların dikkatini çekmekte ve mahremiyet ihtiyaçlarının karşılanmasını desteklemektedir (Day 2007). Merdiven altları Şekil 3.13’de görüldüğü gibi hem daha sessiz oyun alanları yaratmak hem de çocukların rahatlamasını, sakinleşmesini sağlamak için yumuşak süngerler ile kaplanabilmektedir. Ayrıca bu bölgelerde pencere açıklıkları bırakılarak çocukların dış dünyayı izlemesi de sağlanabilmektedir.



Şekil 3.13. Flower Anaokulu (Anonim 2015b)

- **Açık koridorların çeperinde tasarlanan mekânlar**

Okulöncesi eğitim dönemindeki çocukların gereksinimlerini ve isteklerini göz önünde bulundurarak açık koridorların çeperinde ilham verici kişisel mekânlar tasarlanabilmektedir. Çocukları sirkülasyon alanlarındaki hareket veya karmaşadan uzaklaştırmak için açık koridorların çeperleri ile bütünleşen kişisel mekânlar oluşturulabilmektedir (Osman 1971).



Şekil 3.14. AN Anaokulu (Anonim 2016a)

Açık koridorların çeperlerinde tasarlanan bu mekânlar çocukların çevresini incelemesine imkân veren gözetleme kuleleri olarak tasarlanabilmektedir. Bu sayede çocuk bir yandan bir iki arkadaşı ile sessiz oyun aktivitelerini gerçekleştirebilirken, AN Anaokulunda da görüldüğü gibi açıklıklar sayesinde alt katta ne olup bittiğini gözlemleyip çevresiyle etkileşime de geçebilmektedir (Şekil 3.14).

- **Merdiven sahanlıklarında tasarlanan mekânlar**

Dikey sirkülasyonu sağlayan merdivenler, bazen çocukların aktif oyun aktivitelerini gerçekleştirmesini sağlarken bazen de şekil 3.15’de görüldüğü gibi bu geçiş elemanı sessiz oyun aktivitelerine ev sahipliği yapabilmektedir. Merdiven sahanlıklarından çıkma yapılarak tanımlanan bu mekânlar çocuklar merdivenlerde koştururken yoruldukları ve artık o koşturmanın içinde bulunmak istemedikleri zaman anında kaçış yolu sağlamaktadır. Bu tarz mekânlar çocukların anlık duygu durumu değişimine cevap verebilmesi sayesinde çocuğun rahatlamasını sağlamaktadır (Osman 1971). Çocuklar sakinleşerek huzur bulduğu mekânları sessiz oyun aktivitelerini gerçekleştirdiği kişisel mekânları olarak tercih edebilmektedir.



Şekil 3.15. Salvazione Christian Anaokulu (Anonim 2020a)

3.1.5. Çocuk tarafından tanımlanabilir mekânlar

Çocuklar oyun ortamında sosyal ortamdan geri çekilmek istedikleri zaman onlar için tasarlanmış mevcut alanları kullanırken aynı zamanda gerektiğinde kendi mekânlarını yaratmaktadır (Skånfors ve ark. 2009). Oyun mekânlarında çocukların kendi hayal güçleri ile şekillendirebildikleri ekipmanların bulunması çocuğun sahiplendiği kişisel alan üzerindeki hâkimiyetini kuvvetlendirmektedir. Çocukların hayal güçleri sayesinde çok yönlü oyun ekipmanlarına kendilerine özel sembolik anlamlar yüklemesi, buldukları ortam içerisinde kontrolü kendi ellerine almış olduklarını hissetmelerini ve kendilerine ait benzersiz bir kişisel mekân yarattıklarını düşünmelerini sağlamaktadır. Literatürde, erken çocukluk döneminde çocukların sosyal çevrede davranış biçimleri, normlar ve kurallar hakkında yeterince bilgi sahibi olmadığında kontrol sahibi olmadıkları bunun da çocukların güçsüz hissetmesine neden olduğu ifade edilmektedir.

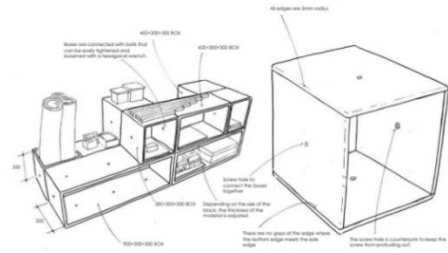
Çocuklar sosyal çevrede bu bilgisizlikten kaynaklı kontrol sahibi olmama durumu ile karşılaştıklarında fiziksel çevreyi kontrol sahibi olma ve güç kazanma mekanizması olarak görerek bu durumu kendi iç dünyalarında telafi etmeye çalışmaktadır (Wheeler 2004). Bu sebeple okulöncesi eğitim kurumlarında çocuklara mekâna sahip olma hissini veren sessiz oyun mekânları tasarlanırken çocuğun kontrol ve güç mekanizmasını destekleyen oyun ekipmanlarına yer verilmesi çocuğun kendisini psikolojik olarak güçlü hissetmesini sağlamaktadır. Bu tür düzenleme olanakları, mobilya ile tanımlanan ve yumuşak bloklar ile tanımlan kişisel mekânlar olarak ikiye ayrılabilir.

• Mobilya ile tanımlanan mekânlar

Okulöncesi eğitim ortamlarındaki oyun mekânlarında sosyal etkileşim ile mahremiyet arasında bir denge kurulması çocuğun gelişimini desteklemektedir. Bu açıdan oyun mekânları birçok çocuğun oyun oynayabileceği geniş alanlara, çocukların küçük gruplar oluşturarak oynamasına izin veren orta büyüklükte alanlara ve tek başına veya bir iki arkadaşı ile oynayabileceği daha küçük alanlara ihtiyaç duyulmaktadır. Oyun mekânlarının çeşitli sosyal etkileşim derecelerine cevap vermeyecek nitelikte tasarlanması çocuğun daha fazla mahremiyet gereksinimi duymasına sebep olmaktadır (Dudek 2000). Böylelikle çocukların yeteneklerinin farkına varmalarına ve gelişimlerine set vurulmaktadır. Bu bağlamda oyun aktiviteleri sayesinde gün içerisinde sürekli bir değişim ve sirkülasyona sahip olan okulöncesi eğitim ortamlarının oyun mekânlarında kolay bir şekilde yer değiştirebilen tekerlekli çözümlere sahip geçici ve bölücü unsurlar kullanılması, çeşitli sosyal etkileşim derecelerine cevap vermektedir. Seperatörler, kolay bir şekilde taşınabilir olan kitaplıklar, masalar gibi mobilyalar oyun aktivitelerinin doğasını oluşturan esnekliğin mekâna yansımaları da sağlamaktadır (Wachs ve Gruen 2012, Caples 1996). Böylelikle çocuklar öğretmenlerinin de doğru yönlendirmeleri ile açık plana sahip oyun mekânlarını istedikleri gibi şekillendirerek farkında olmadan sosyal etkileşimleri ile mahremiyet arasında denge kurmaktadır.

Hannah (1982), oyun mekânlarında bölücü ekipmanların bulunmasının hem görsel ve işitsel bir sınırlayıcı olarak hem de çocukların davranışlarının düzenlenmesi, mahremiyet ihtiyaçlarının karşılanması noktasında önemli görevler üstlendiğini ifade etmektedir. Ayrıca ihtiyaçlara göre hareket ettirilebilir olan bölücüler mekânın kullanımda esneklik

sağlamaktadır (Taylor ve Vlastos 1975). Bu sayede çocuk mekân içerisinde mekân yaratarak mahremiyet ihtiyacı hissettiği zaman bölücü unsurları gereksinimlerini karşılayacak şekilde planlayabilmekte ve organize edebilmektedir.



Şekil 3.16. Fuji anaokulunda açık uçlu malzemelerle oluşturulan kişisel mekânlar (Anonim 2007)

Örneğin Fuji Anaokulu'nda çocukların rahatlıkla taşıyabileceği farklı boyutları ile çocuğun çok yönlü kullanımına izin veren kutularla yapılan etkinliklerde kendi kişisel alanlarını yaratıkları görülmektedir (Şekil 3.16). Ayrıca kitaplıkların veya bölücü mobilyaların açık raf düzenine sahip olması çocuğun bölücülerini istediği gibi şekillendirmesini sağlamaktadır. Açık raf düzeni çocuğa çeşitli oyun temaları ve fikirler vermektedir (Prescott 1997). Öğretmeninden yardımsız kendi yönlendirmeleri ile bölgede söz sahibi olmaya başlayan çocuk kişisel mekânı sahiplenmektedir. Çocuğun sessiz oyun mekânının benimsenmesi sorumluluk duygusunu artırarak mekânı oluşturan oyun ekipmanlarına zarar verilmesini engellemektedir (Shepherd ve Eaton 1997). Oyun mekânında sessiz oyun bölgeleri bölücü unsur olarak çeşitli mobilyaların kullanılarak sağlanırsa kullanılan mobilyaların çocukların rahatlıkla hareket ettirebileceği, oyun aktivitesi içerisinde çeşitli amaçlar için kullanabileceği çok fonksiyonlu açık raf sistemine sahip olması oyun sürecinin gelişimini desteklemektedir. Böylelikle sessiz oyun bölgeleri ile çocuğun gelişimi için amaçlanan işlevlere ulaşılması desteklenmektedir.

Çeşitli çalışmalarda oyun mekânlarında kullanıcılar tarafından savunma sınırı olarak algılanan bölücü unsurların yer almasının çocukların agresif davranışlar sergilemesini azaltmakta olduğu ifade edilmektedir (Levitt ve Weber 1989). Aşırı yoğun karmaşa içeren sosyal ortamlardan geri çekilmesindeki asıl amaçlardan bir tanesi kendi benliğini

korumak olan çocuk sınırlayıcı ögeler sayesinde bunu başarabildiğini hissetmektedir. Sınırlayıcı unsur olarak oyun mekânında temel gereksinimler doğrultusunda var olan mobilyaların kullanılması, ilave eleman dolayısıyla masraf gerektirmeyerek ekonomik çözümler sunmaktadır. Mobilyaların bölücü unsur olarak kullanılması çocukların kendi arzuları doğrultusunda oyun mekânları yaratmasını sağlamaktadır. Böylelikle çocuklar arzu ettiği takdirde gürültü ve karmaşadan uzaklaşıp kendi dünyalarını yaratıkları sessiz mekânlarına sahip olabilmektedir.

• Bloklar ile tanımlanan mekânlar

Çocuğun gün içerisinde ruhsal durumu değişkenlik gösterebilir. Çocuklar bazen birçok arkadaşı ile oynayabileceği aktif oyun bölgelerini seçerken bazen tek başına veya bir iki arkadaşı ile kalabileceği sessiz oyun bölgelerini seçmektedir. Seçilen sessiz oyun bölgeleri genellikle gün içerisinde deneyimlenen kızgınlığın, öfkenin, stresin atılması, bir ara vermek, dinlenmek ve rahatlamak için kullanılmaktadır. Çeşitli çalışmalar çocukların konforlu hissettikleri yumuşak dokulu yüzeylere sahip olan sessiz oyun alanlarının duygusal gelişimi-desteklediğini ifade etmektedir (Nissen ve Hawkins 2010).



Şekil 3.17. Anglo Colombiano Anaokulu (Anonim 2016b)

Bu kapsamda sessiz oyun mekânlarında çocukların rahatlamasını sağlayacak mekânsal niteliklerin sağlanması gerekmektedir (Olds 1989). Çocukların kendi kişisel mekânlarını yaratmasına imkân veren Şekil 3.17’de örnek olarak gösterilen türde yumuşak oyun bloklarının mekânda bulunmasıyla yaparak öğrenme ve gelişimin farklı açılardan desteklenmesi sağlanabilmektedir. Bu sayede çocuk yeteneklerinin farkına vararak güçlü

ve pozitif hissetmekte ayrıca oluşturduğu bölgeyi daha çok benimsemektedir. Çocuk böylece o bölgedeki her şeyin kendi kontrolünde olduğuna inanmaktadır. Çocukların sessiz oyun bölgelerini kendisinin oluşturmasına imkân tanıyan oyun mekânlarında, çocukların yaşına göre fiziksel becerileri göz önünde bulundurularak taşıyabilecekleri, şekillendirebilecekleri materyaller bulundurulması gerekmektedir. Ayrıca çocuklar bu alanları rahatlama bölgeleri olarak kullandıkları için buna imkân sağlayacak minder, yastık gibi yumuşak dokulu oyun elemanları bulundurulması önerilmektedir. (White ve Coleman 2000).

Koltuk, yastık, kilim halı gibi yumuşak dokuya sahip elemanlar konfor sağlayarak çocuklara rahatlama hissi vermektedir. Sessiz oyun mekânları çocukların arkadaşları ile olan anlaşmazlıklardan, huzursuzluktan veya baskıdan kaçıp sakinleştikleri ve huzur buldukları alanlardır. Konforlu, yumuşak rahat mobilyaların kullanılması çocukların kas sisteminin gevşemesini sağlayarak rahatlamasını, sakinleşmesini desteklemektedir (Olds 1987). Bu bağlamda okulöncesi eğitim ortamlarında çocuğun kolay bir şekilde hareket ettirebileceği yumuşak dokulu elemanlarının bulunması sessiz oyun aktivitelerini gerçekleştirebildikleri kişisel mekânlarını yaratmalarına olanak sağlamaktadır. Örneğin çocukların hayal güçlerini destekleyecek çeşitli şekillerdeki blokların bulunduğu oyun alanlarında, bloklar üst üste veya yan yana dizilerek çeşitli şekillerde kişiselleştirilmiş bölgeler oluşturulabilmektedir. Bir başka şekilde, koltukların bulunduğu bir ortamda çocuklar koltuk minderlerini duvar, çatı gibi çeşitli yapı elemanları olarak hayal ederek kendilerine özel kişisel mekânlarını yaratabilmektedir. Bu örneklerden görüleceği üzere çocuk oyun alanlarının açık uçlu malzemeler ile donatılması, çocukların hayal güçlerinin gelişmesini teşvik edip kendilerinin kontrol edebildiği kişisel bölgelerini oluşturmasını desteklemektedir. Ayrıca çocuklar oluşturdukları bu bölgeleri çevresindeki diğer kişilerin anlayabileceği şekilde isimlerini yazarak veya kendisine ait belirli sembolik işaretler ile belirtmektedir. Böylelikle çevresindeki kişiler belirlenen bölgenin o kişiye ait olduğunu anlamakta ve oradan uzak durmaktadır (Narayan 2010). Yazılar veya sembolik anlamlar sayesinde çocuk kendi oluşturduğu kişisel mekânı sahiplenmektedir. Bu tür aitlik belirten göstergeler sahiplenme duygusunu beslediği için sessiz oyun bölgelerinde çocuğun kontrolü eline almasını desteklemektedir. Oyun alanları içerisinde çocukların kendilerine ait hissettiği, kendi kuralları çerçevesinde egemenliğini kurduğu sessiz oyun alanlarının

sahiplenme duygusunu pekiştiren her türlü ekipman, yazı gösterge ile donatılması mekâna olan güven duygusunu da pekiştirmektedir.

• Bölüm Sonucu

İç mekânda çocukların sosyal oyunlardan uzaklaşabileceği mahremiyet ihtiyacını karşılayan sessiz oyun aktivitelerini gerçekleştirebilecekleri kişisel mekânların varlığı oyun süreçlerinin kalitesini artırarak çocuğun gelişimini desteklemektedir. Tez kapsamında okulöncesi eğitim dönemindeki çocuklar için tasarlanan kişisel mekânların önemi göz önünde bulundurularak dünyadan çeşitli örneklerin kapsamlı bir şekilde incelenmesi sonucunda mekân organizasyonu türleri sınıflandırılarak sunulmuştur. Okulöncesi eğitim dönemindeki çocuklar için tasarlanan iç mekânlarda beş ana başlık altında incelenebilen kişisel mekânlar çeşitli alt başlıklara ayrılarak ve mekânla ilişkisi genel olarak özetlenerek Çizelge 3.1’de gösterilmektedir.

Çizelge 3.1. Sessiz Oyun Bölümlerinin İç Mekânda Organizasyon Türleri

Mekân içinde mekân olarak tasarlanan bağımsız bölümler	Asılan mekânlar
	Başüstü düzlemler ile tanımlanan mekânlar
	Hareket edebilir mekânlar
	Taşınabilir mekânlar
Döşeme yüzeyi ile ilişkili tasarlanan mekânlar	Malzeme Farklılıklarıyla tanımlanan bölümler
	Yükseltilmiş zemin olarak tasarlanan bölümler
	Çökertilmiş zemin olarak tasarlanan bölümler
Duvar yüzeyi ile ilişkili tasarlanan mekânlar	Duvar yüzeylerinde oluşturulan nişler
	Pencere denizliklerinde oluşturulan nişler
	Duvar ile tanımlanan yapısal bölümler
Sirkülasyon elemanları ile ilişkili tasarlanan mekânlar	Merdiven altında tasarlanan mekânlar
	Açık koridorların çeperinde tasarlanan mekânlar
	Merdiven sahanlıklarında tasarlanan mekânlar
Çocuk tarafından tanımlanabilir mekânlar	Mobilya ile tanımlanan mekânlar
	Bloklar ile tanımlanan mekânlar

Böylelikle çocuk mekânları üzerinde çalışan tasarımcılara iç mekânlarda oluşturulabilen kişisel mekânlar genel hatları ve ayrılan alt bölümleri ile sunularak bu sınıflandırmanın bir rehber görevi üstlenmesi amaçlanmaktadır.

3.2. Sessiz Oyun Bölümlerinin Dış Mekânda Organizasyon Türleri

Okulöncesi eğitim dönemindeki çocukların iç mekânda olduğu gibi oyun bahçesinde de gizlenmeye, saklanmaya tek başına kalmaya ihtiyacı vardır. Çeşitli çalışmalarda yetişkinlerden çocukluklarında unutamadıkları yerleri tanımlamaları istendiğinde, cevaplarda genellikle okul bahçelerindeki gelişigüzel, dağınık bir fiziksel çevreyi tanımlayıp orada saklandıklarını, gizlendiklerini ifade ettikleri belirtilmektedir. Bu mekânlar sessiz oyun aktivitelerinin gerçekleştirildiği kişisel mekânlar olduğu için yetişkinlerin hafızalarında unutulmaz olarak yer almaktadır (Rieh 2020). Ayrıca diğer bir çerçeveden bakıldığında oyun mekânlarının çocukların kendilerini yeterli görmesini sağlayacak nitelikte tasarlanması gerekmektedir. Böylelikle çocuk bir birey olduğunun farkına varmaya başlayarak kendi yeteneklerini veya eksikliklerini keşfetmeye başlamaktadır. Bu açıdan doğanın kendi dinamiğinde var olan karmaşıklığı, esnekliği, keşfedilebilir oluşu, estetikliği ve sağlık vaat edişi gibi birçok özellik çocuğun kendini tanımasında, yeterlilik duygusunun beslenmesinde önemli bir araç olarak kullanılabilir (Cobb 1977). Örneğin ağaçların tırmanma duvarları, tümseklerin atlama noktası, bitkilerin gizlenme saklanma bölgeleri olarak kullanılması çocukların doğa ile güçlü bir ilişki kurmasını sağlayarak bilinçli olmadan da olsa ihtiyaçları doğrultusunda yeteneklerini keşfetmelerine olanak tanımaktadır.

Okulöncesi eğitim ortamlarının bahçelerinde kot farkları düzeltilmiş olması yerine yukarıda belirtildiği gibi çeşitli doğal unsurlarının yer alması çocukların yaratıcılıklarını artırarak zihinsel gelişim sürecini desteklemektedir. Çocuklar çeşitli doğa unsurlarını gereksinimlerine cevap verecek şekilde farklı amaçlar ile kullanmaktadır. Ayrıca bahçede doğal ortamın içerisine yerleştirilen kaleler, kuleler, evler, kulübeler gibi sığınak niteliği taşıyan oyun elemanları çocukların kaçıp, saklanma, korunma içgüdülerini beslemektedir. Çocuklar sığındıkları yerlerden etrafı gözlemlemek çevresinde ne olup bittiğini bilmek istemektedir. Gizlendikleri yerlerden etrafı incelemeye başlayan çocuk için geri çekilip etrafa baktığı fiziksel çevrenin doğal unsurları barındırması görsel algının tatmin olmasını sağlayarak estetik gereksinimlerini karşılamaktadır. Oyun bahçesinde çocukların geri çekilebilmesini sağlayan korunakların yer alması çocuğun güvende hissetmesini sağlamaktadır. Çocukların güvende olduklarını düşündükleri ortamlarda davranışlarının pozitif olarak gelişim gösterdiği belirtilmektedir (Kirkby 1989). Ayrıca

oyun bahçelerinde çocukların sessiz oyun aktivitelerini gerçekleştirdiği kişisel mekânlarına arzu ettikleri her an kolaylıkla ulaşabilir olması gerekmektedir. Her çocuğun sessiz oyun mekânlarına eşit seviyede ulaşılabilir olmasına dikkat edilmelidir.

Okulöncesi eğitim kurumlarının oyun bahçelerinde çocuğun gelişimine pozitif yönde etki eden sessiz oyun mekânlarının içermesi gereken bazı nitelikler;

- Mahremiyet gereksinimini karşılaması
- Güven ve korunma duygusunu barındırması
- Estetik değere görsel çekiciliğe sahip olması
- Çevrenin kontrol edilebilmesi
- Doğa ile iç içe olması
- Kendine yetebilme yeterlilik duygularının beslemesi

olarak ifade edilmektedir (Rieh 2020). Bu özellikler göz önünde bulundurularak okulöncesi eğitim kurumlarının bahçelerinde çocukların sessiz oyun aktivitelerini gerçekleştirmesini sağlayan kişisel bölgelerin organizasyon türleri altı gruba ayrılarak incelenebilir.

3.2.1. Bağımsız bölümler

Bu bölümde bağımsız bölümler zeminle ilişkili mekânlar ve yükseltilmiş mekânlar olmak üzere iki gruba ayrılarak incelenmektedir. Yükseltilmiş mekânlar ağaç gibi doğal unsurlar etrafında merdiven aracılığı ile ulaşılabilir düzende veya kendi strüktürü ile ayakta duran oyun elemanlarında oluşturulabilmektedir.

• Zeminle ilişkili mekânlar

Barınak, kule, depo, kulübe, çadır gibi yarı açık çerçevelenmiş bağımsız bölümler çocuklara korunmayı, güvenliğini çağrıştırmaktadır. Çocuklar kendilerini rahat ve güvende hissettiği bu mekânları benimsemekte kişisel mekânı olarak kullanmaktadır. Bu oyun elemanları sayesinde çevrelenerek dışarıdan herhangi bir zarar verici unsura karşı korunması çocuğun kendini savunabileceğini düşünmesine yardımcı olmaktadır. Ayrıca çocuklar tavan yükseklikleri az olan yerlere sığınma içi güdüsü beslemektedir (Osman 1971).



Şekil 3.18. Caselas Anaokulu (Anonim 2019e)

Üstü kapalı olan bu elemanların çatılarının şeklinin çocukların algısında ev simgesi ile özleştirilmesi, Şekil 3.18’de görüldüğü gibi çatıların üçgen şeklinde olması samimiyet duygusunu pekiştirerek sessiz oyun mekânlarının benimsemesine yardımcı olmaktadır (Read 2007). Sessiz oyun mekânlarının çocukların ihtiyaçları doğrultusunda şekillendirmenin önemi göz önünde bulundurulduğunda samimiyet hissinin çocuğa verilebilmesi sayesinde mekânın tercih edilebilirlik düzeyinin de arttığı söylenebilmektedir.

• Yükseltilmiş mekânlar

Oyun bahçelerinde ağaca takılı basamaklar ile yükseltilmiş mekânlar çocuklara kale, şato, sur gibi kavramları çağrıştırarak korunma, gizlenme, saklanma içgüdüsünü beslemektedir (Kirkby 1989). Şekil 3.19’da bu kapsamda bir tasarım örneği görülmektedir. Ayrıca, merdiven sahanlıklarında çeşitli kotlarda oluşturulan platformlar sayesinde çocuk oyun bahçesini farklı açılardan görme şansı da bulmaktadır (Olds 1987). Farklı perspektiflerden mekânı deneyimleme şansı bulan çocuğun bu durum hayal gücünü canlandırarak ilgisini çekmektedir. Böylelikle çocuk tarafından bu yer kişisel mekân olarak benimsenmekte ve hafızasında yer edinmektedir (Rieh 2020). Açık havada merdiven sahanlığına takılı bu mekânlarda bazen ağacın gövdesi mekânın içinden geçebilmekte ve sanki böylece ağaca asılmış bir mekân görünümü de oluşabilmektedir. Böylelikle doğa ile iç içe bir tasarım yapılarak çocuğun ağacın gövdesini inceleme olanağı da verilmektedir.



Şekil 3.19. Seiwa Anaokulu (Anonim 2019f)

Doğa ile bir bütün oluşturan tasarımlar sayesinde çocuğun çevre bilinci artmakta, keşfederek yeni şeyler öğrenmesi teşvik edilmektedir. Ayrıca çocuğun kişisel mekânını ağaca asılı olarak algılamasının hayal dünyasını canlandırarak samimiyet hissi vereceği de söylenebilmektedir.



Şekil 3.20. Village-in-the-Schoolyard Anaokulu (Anonim 2015c)

Danimarka’da MUTOPÍA Mimarlık tarafından tasarlanan Village-in-the-Schoolyard köy okulunun bahçesinde bağımsız bölümlerde farklı yüksekliklerde ev şeklinde kişisel mekânlar sunan bir strüktür tasarlanmıştır (Şekil 3.20). Çocuklar çevrelerinde sürekli bir değişim ve hareket ile karşı karşıya kaldıkları zaman bunu yaratan unsur ilgilerini çekmekte ve o nesneye doğru yönelmektedirler. Tırmanma, tutma, yakalama, çekme, zıplama gibi çeşitli fiziksel aktiviteleri belli kurallar ortaya koyarak bir olay döngüsü oluşturan oyun aktiviteleri içerisinde çocuklar stabil olmayan elemanlara karşı ilgi duymaktadırlar. Bu döngü içerisinde çocuklar istekleri doğrultusunda bazen durup kısa bir

mola verme ihtiyacı duymaktadır. Ayrıca bu hareketli döngünün içerisinde kalmak istemektedir. Bu sayede çocuklar oyun aktivitelerinin merkezinde bulunup ilgilerini çeken oyun aktivitelerine katılmakta ya da ilgilerini çekmeyen bir olay döngüsü olduğunda ise sessizce orada beklemekte ve etrafı gözlemleyebilmektedir (Osmon 1971). Çocukların istekleri doğrultusunda bağımsız bir şekilde kendilerinin karar vereceği oyun mekanizması içinde bulunmak keyifli vakit geçirmeyi ve tercih edilebilmeyi artırmaktadır.

Çocukların herhangi bir müdahale olmadan kararları kendilerinin aldıkları oyun süreçlerinin içerisinde bulunmasını destekleyen oyun ekipmalarını barındıran mekânlar çocukların yeteneklerinin farkına varmasını sağlayarak bireyselleşme sürecini desteklemektedir (Olds 1987). Çocukların hür iradesi ile seçme şansına sahip olduğu, oyunu dışarıdan izleyebildiği sessiz oyun aktivitelerini gerçekleştireceği bölgeler tasarlaması çocuğun mekânı sahiplenmesini desteklemektedir.

3.2.2. Oyun bahçesini tanımlayan yapı elemanları ile ilişkili tasarlanan mekânlar

Bu bölüm kapsamında oyun bahçesini tanımlayan yapı elemanları ile ilişki tasarlanan mekânlar bina cephesi yüzeyinde ve bahçe sınırı ile tanımlanan nişler olmak üzere iki gruba ayrılarak incelenmektedir.

• Bina cephe yüzeyinde tanımlanan nişler

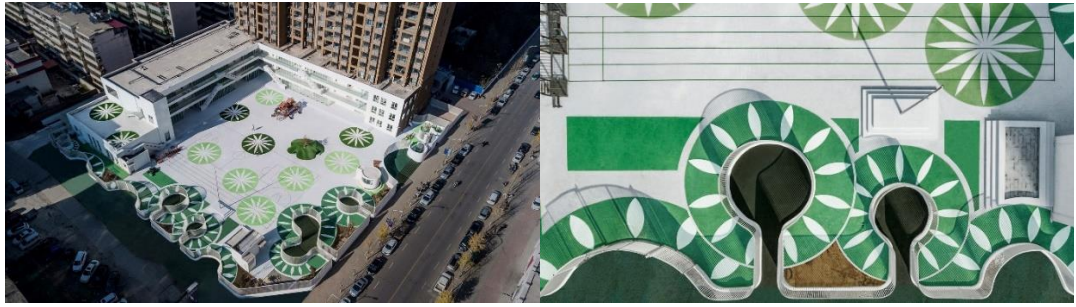
Oyun bahçelerinde çocukların sessiz oyun aktivitelerini gerçekleştirebileceği kişisel mekânlar anaokulunun duvar yüzeylerinde tanımlanan nişler yoluyla da tasarlanabilmektedir. Bu bölümler bazen duvarın içe doğru kıvrılarak oyuklar oluşturması ile bazen ise şekil 3.21’de görüldüğü gibi pencereyi çevreleyen bir sövenin çocuklara samimiyet duygusunu aşılacak boyutlarda dışarı doğru uzatılmasıyla nişler halinde oluşturulabilmektedir. Böylelikle dış mekânda fiziksel aktivitelerin yoğunluğundan sıkılan çocuğun nefes alacağı, oturup arkadaşlarını izleyebileceği, bir arkadaşı ile sırlarını paylaşabileceği kişisel mekânlar yaratılabilir.



Şekil 3.21. Taller Sintesis Mimarlık tarafından tasarlanan El Porvenir Anaokulu (Anonim 2021b)

- **Bahçe sınırı ile tanımlanan nişler**

Okulöncesi eğitim kurumlarının bahçelerinin hem güvenlik ve mahremiyet amacı ile hem de çocuğun açık alanın büyüklüğünü net bir şekilde algılayabilmesi için sınırlayıcı elemanlar ile ayrılması gerekmektedir. Bitkiler veya çitler gibi aralıklı elemanlarla tanımlanan oyun bahçeleri malzemelerin bu geçirgenlik sayesinde çocukların hem dış dünyada ne olup bittiğini gözlemlemesini sağlamakta hem de arkalarına saklanabilecekleri yüzeyler yaratarak mahremiyet ihtiyaçlarını desteklemiş olmaktadır (Dudek 2007).



Şekil 3.22. Lingbao Çocuk Merkezi (Anonim 2020)

Oyun bahçelerini sınırlayan elemanlar temel işlevinin yanı sıra bahçede farklı kullanım amaçlarına da olanak verecek biçimde düzenlenebilmelidir. Oyun ve mahremiyet için olanaklar sağlanması sınır elemanlarının tasarımında düşünülmesi gereken konulardan biridir (Şahin 2018). Bu kapsamda Şekil 3.22’de görüldüğü gibi oyun bahçelerinde olağan bir biçimde arazinin sınırlarını bölücü elemanlar ile sınırlamaktansa bahçenin çeperlerinde çocuğun ilgisini çekebilecek şekilde çeşitli alanlar belirlenebilir. Böylelikle farklı formlarda ve boyutlarda nişler oluşturulabilmektedir. Çocuklar sosyal

ortamlarından sıkıldıkları zaman ayrı bir köşe nişi gibi çalışan bu bölgelere kaçıp sessiz oyun aktivitelerini gerçekleştirebilir. Böylelikle açık hava oyun etkinliklerinde çocuklar sosyalleşme sürecini kargaşa olarak algılamaya başlayıp kaçma ihtiyacı duyduğunda bu tarz mekân çözümleri sayesinde bir rahatlama noktası bulmaları kolaylaşabilmektedir. Bu sayede çocuğun üzerinde hissettiği baskıyı atıp rahatlaması sağlanırken aynı zamanda oyun bahçesi küçük nişler şeklinde ayrılabilmesi sayesinde çocuğun çevreye karşı görünürlüğü azaltılarak mahremiyet ihtiyacı desteklenebilir.

3.2.3. Oyun bahçesinin yüzeyinde tanımlanan bölümler

Oyun bahçelerinin yüzeylerinde çocukların mahremiyet ihtiyacını karşılamaya yönelik çeşitli oyun alanları tasarlanabilmektedir. Bunları toporafik yapıdan faydalanılarak tasarlanabilen zemin yüzeyinde tanımlan mekânlar, çocuklar tarafından tasarlanan mekânlar ve bitki gibi doğal peyzaj elemanları tasarlanan mekânlar olmak üzere toplam üç grupta incelenmektedir.

• Zemin yüzeyinde tanımlanan mekânlar

Çocukların içlerine girebileceği bilinçaltında anne rahmini anımsatan eğrisel yüzeylere sahip cisimler ilgilerini çekerek merak uyandırmaktadır (Day 2007). Bu kapsamda oyun bahçelerinde zemin yüzeyinde kullanılan boru, araba lastiği gibi kısa tünellerin oluşmasını sağlayan silindirik cisimler sayesinde çocuk çevrelendiğini düşünerek kendini güvende hissetmektedir. Böylelikle çocuklar bu hacimleri sessiz oyun mekânları olarak kullanabilmektedir. Bu tünellerin her iki ucunun açık olması sayesinde çocuğun sessiz oyun mekânlarında ihtiyaç duyduğu çevreyi gözlemlene, arkasında bıraktığı oyun örgüsünde ne olup bittiğini bilme arzusu destelenmektedir. Ayrıca silindirik cisimlerinin iki taban yüzeyinin de açık olması çocuğun algısında sessiz oyun mekânları ile bağdaştırdığı kaçmak kurtulmak gibi kavramlar ile özdeşleştirilebilir.



Şekil 3.23. MRN Anaokulu (Anonim 2019b)

Dış mekânda Şekil 3.23’de görüldüğü gibi doğa ile bir bütün olacak şekilde yerleştirilen silindirik boşluklar çocuğun algısında bir eşik oluşturmasını sağlayarak sosyal oyun aktivitelerinden sessiz oyun aktivitelerine geçmesini desteklemektedir. MRN Anaokulunun bahçesinde çocukların sosyal aktivitelerden sıkılıp tek başına kalma isteklerini karşılamak üzere doğanın topografik yapısı kullanılmıştır. Çocuklar tümsekleri eşik olarak algılamakta içine yerleştirilen silindirik boşluklar sayesinde geçiş, ayırım, kaçma gibi kavramlar ile mekânı özdeşleştirmektedir. MRN Anaokulunda kanalizasyon boruları ile sağlanan sessiz oyun mekânları doğa ile bir bütünlük oluşturduğundan çocuğun mekânı benimsemesi kolaylaşmaktadır. Böylelikle kaçış noktaları oluşturarak hem sessiz oyun mekânlarına işlevsellik kazandırılmakta hem de doğanın yapısını bozmayarak ve kanalizasyon borularının yeniden kullanılması ile sürdürülebilir mekânlar üretilmektedir. Ayrıca bu anakokulunda toprağın kaymasını engelleyen elemanların ahşaptan yapılması mekâna sıcaklık vererek sessiz oyun bölgelerinin işlevini desteklemektedir. Bu projede çocuklar için özel bir öneme sahip olan kişisel mekânların niteliği üzerinde önemle durulduğu görülmektedir.

• Çocuk tarafından tanımlanabilir mekânlar

Çocuk aktif oyun düzeninde sürekli bir gözetime ve denetime tabi tutulduğunu hissettiğinde üzerinde bir baskı hissetmektedir ve geri çekilme noktası olarak sessiz oyun aktivitelerini gerçekleştirdikleri kişisel mekânları tercih etmektedir. Sessiz oyun mekânlarına çekilen çocuklar çevrelerini gözetlemek istemektedir. Ama bu süreçte

çevresindekilerin kendisini görmelerini istememektedir. Sessiz oyun mekânlarını kendi kişisel mekânları olarak benimseyen çocuğun denetim altında olduğunu düşünmesi mekânı özelleştirmesine izin vermemekle artık o bölgeyi tercih etmemesine neden olmaktadır. Bu sebeple oyun bahçelerinde yer değiştirebilen, birçok farklı kombinasyonda tasarlanabilen, parçalara ayrıldıktan sonra istenilen herhangi bir bölgede tekrar kullanıma izin veren, çocukların sınırlarını çekerek hem çevresini gözlemlemesine hem de saklanmasına fırsat veren aralıklı yapıya sahip oyun ekipmanlarının olması çocuğun gelişimini destekleyerek kişisel mekânlar yaratmasını teşvik etmektedir (Maxwell ve ark. 2008). Çocukların açık uçlu malzemelerle kendi mekânlarını yaratmaları bölge hakkında daha fazla bilgi sahip olmalarını ve ortamı kişisel mekânı olarak benimsemelerini sağlarken aynı zamanda yaratıcılıklarını teşvik etmektedir (Nicholsan 1971, Wheeler 2004).



Şekil 3.24. Filandiya’da çocukların karton kutular ile inşa ettiği kişisel mekânları (Anonim 2019g)

Okul bahçelerinde lastikler, kablolar, makaralar, ağaç kütükleri, kasalar, tahtalar ya da Şekil 3.24.’de görüldüğü gibi karton kutular gibi hareket ettirilebilir malzemeler çocuğun kendi kişisel mekânı yaratmasını fırsat vermektedir (Hart ve Sheehan 1986). Bu tarz oyun elemanları sayesinde çocuklar kendi dünyalarını yansıtabilecekleri farklı strüktürel yapılar inşa edebilmektedir. Hayal güçlerini mekâna yansıtabilmesi çocuk için oldukça değerli olup oluşturduğu bölgeye karşı samimiyet, sıcaklık hissetmesini sağlamaktadır.

- **Doğal peyzaj elemanları ile tanımlanan mekânlar**

Oyun bahçelerinde görüldüğü gibi doğal peyzaj elemanlarıyla tanımlanan bölgeler çocuklar tarafından tercih edilerek kişisel bölgeler olarak kullanılabilir (Şekil 3.25).



Şekil 3.25. Washington’da Bir Oyun Bahçesi (Novak 2015)

Çocuklar çalı, çırpı veya kendilerinin ektiği bir bitkinin arkasına saklanmayı ve gizlenmeyi tercih etmektedir. Bitkilerin esnek yapısı sayesinde çocuklar hem sakladıklarını düşünmekte hem de etrafı rahatlıkla seyredebilmektedir. Bitkilerin boylarının yaklaşık olarak bir metre on santimi geçmemesi öğretmenlerin çocukların saklandıkları yerden bile gözlemleyebilmesine olanak tanımaktadır (Kirkby 1989). Böylelikle çocuğun kontrol altında olduğunu düşünmemesi sağlanarak eğitimcilerin denetimlerinin tam anlamı ile çocuğun üzerinden çekmemesi sağlanmaktadır.

Okulöncesi eğitim ortamlarında dış mekânda çocukların geri çekilerek saklanabildiği sessiz oyun mekânlarına ilişkin çeşitli çalışmalarda bazı çocukların uzun gövdeli, arkalarına saklanabilecekleri bitki türlerini tercih ettiği görülmektedir. Böyle bir yeri neden tercih ettikleri sorulduğunda ise çocuklar bitkilerin oluşturduğu aralıklı yapı sayesinde rahatlıkla çevrelerini gözlemleyebildiklerini ifade etmektedir. Bu yorumlar çocukların çevreleri tarafından gözlemlenmek istemediği, kendi kontrollerinde olmasını istedikleri mekânlarında, etrafında ne olup bittiğini gözlemleyerek gelebilecek herhangi bir tehdit unsuruna maruz kalmak istemediklerini göstermektedir. Böylelikle kendisine ait kişisel mekânında kontrol unsurunu çocuk çevresiyle ilgili bilgi birikimini artırarak desteklemektedir. Ancak çocukların sadece çevresi ile ilgili bilgi birikimine sahip

olabileceği mekânları kişisel bölgeleri olarak seçmediği aynı zamanda kendi kişisel bölgeleri hakkında bilgi sahibi oldukları alanları tercih ettikleri de belirtilmektedir. Örneğin farklı çalışmalarda okulöncesi eğitim ortamlarında çocukların fasulye sııklarının arkasına saklandıkları orada sessiz oyun aktivitelerini gerçekleştirmeyi tercih ettikleri görülmektedir. Çocukların bu mekânı kişisel bölgeleri olarak seçmelerinde önemli olan faktör, çocuklara neden bu mekânı seçtikleri sorulduğunda anlaşılmaktadır. Çocuklar açık havaya oyun oynamaya çıktıklarında öğretmenlerinin onlara içeriğinde fasulye sııkları bulunan masallar okuduğunu bunun üzerine çitlerin arkasına fasulye tohumları attıklarını söylemektedir. Bir süre sonra fasulye sııkları büyüdüğünde çocukların sessiz oyun aktiviteleri için fasulye sııklarının arkalarını seçmeleri kaçınılmaz olmaktadır (Zeegers ve ark. 1994). Çünkü çocuklar kendi kişisel bölgeleri olarak seçtikleri fasulye sııklarının geçmişini bilmekte, masallarla bitki hakkında bilgileri pekiştirilmekte ve en önemlisi ise kendi kontrol mekanizması olarak gördüğü kişisel alanlarının oluşumunun yine kendisine bağlı olduğunu hissetmektedir. Böylelikle çocuğun kişisel mekânı hakkında bilgi sahibi olması güven-güvenlik duygularını pekiştirerek, kontrol mekanizmasını kuvvetlendirerek mahremiyet ihtiyacını karşılayan sessiz oyun bölgeleri oluşturmalarına destek olmaktadır.

Topografyada var olan doğal peyzaj öğelerini yıkıp düz bir zemin elde edilmenin aksine çocuğun ilgisini çekebilecek keşfetme duygusunu tetikleyecek engebeli bir zeminin hayati yaralanmalara sebebiyet vermeyecek bir şekilde düzenlenmesi çeşitli oyun bölgelerinin kendiliğinden oluşmasını sağlamaktadır. Örneğin okulöncesi eğitim dönemindeki çocukların oyun bahçelerinde kişisel alanı olarak benimsedikleri yerlerden bir tanesinin de sınırları arazinin doğal dokusu ile tanımlanmış alanda bir ağacın altındaki salıncak olarak ifade edildiği çeşitli çalışmalar bulunmaktadır (Rieh 2020). Doğal öğeler çocuğun güvenlik duygusunu beslediği için oyun bahçelerinde kullanılması, çocuğun sessiz oyun aktivitelerini gerçekleştirebileceği alanlar bulmasını kolaylaştırmaktadır.

• Bölüm Sonucu

İç mekânlar kadar dış mekânlarda özellikle de doğal çevreyle ilişki oyun bahçelerinde çocuklar kalabalık sosyal ortamlardan uzaklaşabileceği sessiz oyun aktiviteleri gerçekleştirebileceği kişisel mekânlara ihtiyaç duymaktadır. Bu mekânlar çocukların

oyun aktivitelerine daha meraklı, sorgulayan, aktif bir şekilde katılması sağlayarak çocuğun gelişimini etkilemektedir. Tez kapsamında okulöncesi eğitim dönemindeki çocuklar için tasarlanan oyun bahçelerindeki kişisel mekânların önemi göz önünde bulundurularak dünyadan çeşitli örneklerin kapsamlı bir şekilde incelenmesi sonucunda mekân organizasyonu türleri sınıflandırılarak sunulmuştur.

Okulöncesi eğitim dönemindeki çocuklar için tasarlanan oyun bahçelerinde üç ana başlık altında incelenebilen kişisel mekânlar çeşitli alt başlıklara ayrılarak ve mekânla ilişkisi genel olarak özetlenerek Çizelge 3,2’de gösterilmektedir.

Çizelge 3.2. Sessiz Oyun Bölümlerinin Dış Mekânda Organizasyon Türleri

Bağımsız bölümler	Zeminle ilişkili mekânlar
	Yükseltilmiş mekânlar
Oyun bahçesini tanımlayan yapı elemanları ile ilişkili tasarlanan mekânlar	Bina dış yüzeyi ile tanımlanan nişler
	Bahçe sınırı ile tanımlanan nişler
Oyun bahçesinin yüzeyinde tanımlanan bölümler	Zemin yüzeyinde tanımlanan mekânlar
	Çocuk tarafından tanımlanabilir mekânlar
	Doğal peyzaj elemanları ile tanımlanan mekânlar

3.3. Alan Çalışmasında Amaç, Kapsam ve Yöntem

1989 yılında Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi ile birlikte çocukların hayatlarına dokunan her konu hakkında söz söyleme, fikirlerini belirterek isteklerini ve ihtiyaçlarını ortaya koyma gerekliliğine ilişkin farkındalık giderek artmıştır. Çocukların gelişim süreçlerini ve hayatlarını nasıl idame ettiklerini anlamak onların hayatlarına direk veya dolaylı olarak dokunmamıza yardımcı olmaktadır. Çeşitli araştırmacılar çocukların kendi hayatlarının uzmanı olduklarını ihtiyaçlarının karşılanması noktasında en iyi şekilde kendilerinin bu süreci yönlendirebileceklerini varsaymaktadır (Clark 2004). Bu açıdan çocuğun nispeten keşfedilmemiş dünyasını en iyi şekilde çözümlenebilmesini olanak sağlayan temel unsur yine tam olarak kendisi olmaktadır.

Çocuklar ile ilgili çeşitli geleneksel araştırmalarda genellikle çocukları pasif hale getirme eğilimi görülmekte olup onların deneyimleri ve istekleri göz önünde bulundurulmadan sadece yetişkinler tarafından belirlenen kararlar doğrutusunda çocukların hayatlarına yön verilmektedir. Ancak çocuğun katılımcı olarak rol aldığı çalışmalar, çocuğun dünyasının anlaşılmasına yardımcı olmak ile birlikte araştırmacının problemlere farklı perspektiflerden bakılabilmesine olanak sağlamaktadır (Tisdall ve ark. 2008). Bu bağlamda çocukların istekleri ve tercihlerinin göz önünde bulundurulması ihtiyaçları ve gereksinimleri karşılayabilen mekânlar yaratılması açısından pozitif etki yaratmaktadır. Çocukların kendi dünyalarına hükmedebilmesinin ve yaşadığı mekânlara etki edebilmesinin önemini tasarımcılar ve politikacılar tarafından anlaşılması ve farkındalık oluşturulması çocuğun gelişimine olumlu etki eden birçok fırsat sunulmasını sağlamaktadır (McKechnie ve Hobbs 2004).

Çocuk Hakları Sözleşmesi ile çocuğun kendi hakları hakkında bilgilendirilmesinin önemi vurgulanmakta ve toplumun da bu yönde bilinçlendirilmesi gerekliliği ifade edilmektedir. Sözleşmenin birçok ülke tarafından zorunlu olarak kabul edilmesi ile birlikte çocuğun toplumu oluşturan diğer bireyler gibi eşit haklara sahip olması, bilgilendirmeler doğrutusunda kendi düşüncelerini rahatça ifade edebilme özgürlüğüne erişebilme imkânının olması, toplum tarafından haklarına saygılı bir şekilde davranılmasının önemi kabul edilmektedir. Böylelikle çocukların katılımcı rolünün beslenmesiyle birey olma düşüncesinin desteklendiği gibi konular çocuklar ile ilgili yapılan araştırmalarda daha çok yer almaktadır. Bu bağlamda çeşitli çalışmalar çocukların üç yaşından sonra kendilerini bir oluşumun içinde görmek istediklerini ve benliklerini ifade etmek için katılımcı rolüne büründüklerini ifade etmektedir (Alderson 2004).

Fiziksel çevre ile kurulan duysal sinerji ve yer duygusunun yaratılmasının temelini çocukluk anıları ve deneyimleri oluşturmaktadır. Çocuklukta ilişki kurulan, bağlanılan, aidiyet duygusu hissedilen, mahremiyet ihtiyacının karşılandığı, sessiz oyun aktivitelerinin gerçekleştirildiği, kişinin kendisi ile özdeşleştirdiği, anılarda kalıcı yere sahip kişisel mekânlara karşı özel bir yer duygusu oluşturulmaktadır (Rieh 2020). Testler, anketler gibi sayısal verilere sahip yöntemler o anki doğruluk içinde bilginin kaydedilmesinde ne kadar önemli olsa da bağlamla ilişkili yaşanan deneyimleri ortaya

çıkarmak için yeterli olmamaktadır. Yer ile ilişkilenen saklanan duygu ve düşüncelerin ortaya çıkarılması için doğru yönlendirmeler ve uygun sorular sorularak samimi sosyal ilişkiler kurulması tekdüze yapılan bir anket çalışmasından daha etkin olmaktadır (Adams ve Ingham 1998). Böylelikle çocukların sessizleşerek çevresi ile arasına sınır koymaya çalıştığı, sırlarını paylaştığı kendileri için her anlamda özel duygusu ile içselleştirdiği kişisel mekânlarına (Olds 2001) yönelik araştırmalarda bu yere ilişkin tercihlerini saptayabilmek için samimi sıcak bir sohbet eşliğinde birebir görüşmelerin ve gözlemlerin yapılması daha uygun olabilmektedir. Gözlem ve birebir görüşme yöntemleri kullanılarak yapılan çocuklar ile ilgili çalışmalarda elde edilen fotoğraflar, video kayıtları veya çizimleri gibi materyaller çocukların iç dünyalarını anlamamıza yardımcı olmaktadır. Böylelikle kullanıcıları çocukların olduğu mekânlar tasarlanırken isteklerinin göz önünde bulundurulması tasarım sürecine yeni bakış açıları üretme noktasında katkıda bulunmaktadır. (Fraser 2004). Çocukların dünyasını değişik perspektifler ile öngörebilmemizi sağlayan bu yöntemler uygulama sahasında bulunan tasarımcılara yön verebilmekte, çocuklar için çok yönlü katkılar sağlayabilmektedir.

Birebir yapılan görüşmelerde her bir çocuğun ayrı yaşamsal deneyimlere sahip olması sorulan soruları farklı bakış açılarında cevap vermesini sağlamaktadır. Ortaya çıkan herhangi bir problemle nasıl başa çıkabileceği yönünde her zaman tek bir doğru bulunmamaktadır. Bu sebeple çocuklar ile birebir yapılan görüşmeler sayesinde birbirlerinden farklı tecrübelerine sahip çocukların ifadeleri bazen araştırmacıların görmekte zorlanabileceği açılardan bakmasına yardımcı olmaktadır. Ayrıca global dünyada sürekli bir değişim ve başkalaşım süreci yaşanmaktadır. Bir kere çözülmüş olan veya tanımlanabildiğine inanılan herhangi bir problemin küreseleşen dünyada yeni yetişen nesille birlikte tekrardan sorgulanıp farkında olunmayan başka bir yönden ele alınarak beklenmedik sonuçlar elde edilebileceği düşünülmektedir (Lewis ve ark. 2004). Bu bağlamda çocuklar ile ilgili çeşitli araştırmalarda onların katılımcı rolünü üstlenmesi problemlere farklı perspektiflerden bakabilmesine yardımcı olabilmektedir.

Çocukların katılımcı rolüne sahip olduğu çalışmalarda araştırmacıların etik kurallar çerçevesinde iz sürmesi gerekmektedir. Soruları sormaya başlamadan önce çocuğa araştırma süreci ile ilgili bilgilendirme yapıp neden bu sürecin içinde olduklarını,

istedikleri zaman cevap vermeme haklarını kullanabileceklerini veya belirli bir süre ara vermek isteyebileceklerini belirtmek çocukların haklarına saygılı bir yaklaşım içerisinde araştırma yapmak için oldukça önemlidir. Ayrıca araştırmacı çocukların isteklerini göz önünde bulundurarak, çocuğun dünyasına inerek sorular sormalıdır (Alderson 2004).

Çocuklar ile ilgili yapılan araştırmalarda nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin hem ayrı ayrı hem de iki tekniğin de birlikte kullanıldığı çalışmalar bulunmaktadır. Nicel araştırmalar genel sonuçlar çıkarmak amacı ile birçok defa uygulanmaktadır. İstatistiksel yöntemler kullanılarak sayısal veriler ışında anketler ve deneyler yoluyla sonuçlar analiz edilmektedir. Nitel araştırma yöntemlerinde ise detaylı bir şekilde incelemeler yapılmasına olanak sağlayan gözlem, görüşme, doküman analizi gibi üç tip yöntem kullanılmaktadır (National Research Council 2002). Çocuklar ile çalışan araştırmacıların çocukların kendilerini en doğru şekilde ifade etmesine fırsat verecek araştırma yöntemlerini seçme sorumluluğuna sahip olması gerekmektedir. Ayrıca araştırma yöntemlerinin seçiminde çocuklara kabiliyetlerinin farkına varma şansı verilmesi ve toplumda bir birey olarak söz söyleme haklarının olduğunun dikkate alınması önem taşımaktadır (Lewis ve ark. 2004).

Bu çalışmada anaokullarında yer verilmesi önemli olan sessiz oyun bölümlerinin tasarımı bağlamında oyun mekânlarındaki sessiz oyun aktivitelerinin gerçekleştirdiği kişisel mekânlar sistematik bir yaklaşımla sınıflandırılmaktadır. Oyun mekânlarının elde edilmiş yöntemlerini ifade ederek tasarımcılara rehber niteliğinde bir kaynak sağlaması hedeflenmiştir. Bununla birlikte çocukların da bu mekânlara ilişkin tercihlerinin de öğrenilmesiyle oluşturulan sınıflandırmanın kullanımına katkı sağlayan, tasarımcıların çocukların perspektifini de öğrenebilmesine yönelik bir alan çalışmasının gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır. Böylece çocuklar için tasarlanacak mekânların geliştirilmesinde, katılımcı bir yaklaşımın da bulunmasının gerekliliğine duyarlılık gösterilmektedir.

Alan çalışması kapsamında çocukların tezin materyali olarak belirtilen sınıflandırmada yer alan örnekler üzerinden sessiz oyun mekânlarına yönelik tercihleri analiz edilmektedir. Bu bağlamda çalışmada çocukların karmaşık ve birbirlerinden farklı yaşam

süreçlerini detaylı bir şekilde inceleyebilme şansı veren nitel araştırma yönteminin kullanılması uygun görülmüştür.

Çocukların kendilerini ifade edebildiklerini seslerini duyurabilmeyi amaçlayan araştırmalarda onların ilgilerini çekebilecek süreç boyunca aktif katılımını destekleyecek yöntemler geliştirmesi gerekmektedir. Çocukların seslerini duymak ifadesi sadece söylenen sözleri dinlendiği anlamına gelmemekte tek duyu organına hitap etmemektedir. Çocuklar isteklerini ifade etmeye başladıkları zaman kullandığı sözel olmayan ifadeler, dil, duygusal imgeler gibi çok yönlü birçok farklı bileşenin değerlendirilmesi çocuğun dünyasını anlamak açısından oldukça önemlidir (Thomson 2008). Bu açıdan her çocuğun kendini farklı yollarla ifade edebileceği düşünülerek grup ve birebir görüşmelerde çocukların sınıflandırmada belirtilen mekânlar üzerinden görüşlerini alabilmek için çalışmada sözel ve sözel olmayan araştırma yöntemleri kullanılmaktadır.

Çocuklar ile ilgili çalışmalar yapan araştırmacıların çeşitli görsel kaynakları hazır olarak veya çalışmada üretilerek araştırma sürecinde kullanılabilmesi belirtilmektedir (Thomson 2008). Çocukların ilgisini çekerek merak uyandırmasını sağlayan resim fotoğraf, video, çizgi roman, çizgi film gibi çeşitli görsel araçların kullanılması araştırma sürecini dinamik hale getirerek çocukların katılımcı yaklaşım sergilemesini teşvik etmektedir. Bu kapsamda tezin alan çalışması sürecinde fotoğraf, resim gibi çeşitli görsel araçlar kullanılarak yürütülen iki farklı yöntem kullanılmaktadır.

Bu yöntemlerden ilki çocuklara tezin materyali olarak tanımlanan sınıflandırmada yer alan çeşitli görsel materyalleri göstermek ve kendi hür iradeleri ile tercihlerini belirtmeleri ve bunları kendi dünyalarında yorumlamaları için olanak tanımaktır.

İkinci yöntem ise bu çalışma sürecinden sonra, çocukların araştırma yapılacak konu hakkında bilgilendirilmesinin ardından kendi oyun mekânlarını hayal ederek, bu düşüncelerini yansıtmaya olanak verebilmek için kendi resimlerini çizmesidir. Böylelikle çocukların resimleri araştırmanın bir parçasını oluşturmaktadır. Görsel araçlar ile kullanılan bu iki yöntem araştırmalarda genellikle birlikte kullanılabilir.

Görsel temalı araştırma yöntemlerinin çocuklar ile ilgili yapılan araştırmalarda kullanılması gelişimlerini destekleyerek gereksinimlerinin karşılanması noktasında oldukça büyük katkılar sağlamaktadır. Araştırmacıların çocuklar ile farklı yollarla iletişim kurabilmesine olanak tanıyan görsel araçların hazır olarak kullanılması veya çocuklar tarafından üretilmesine olanak sağlanması şeklindeki iki farklı yöntemin yararları genel olarak:

- Birbirlerinden farklı yaşamsal deneyimlere sahip olan çocukların fotoğrafları farklı şekillerde yorumları ve böylelikle araştırmacıya farklı perspektiflerden bakış açısı sunması,
- Çocukların sözel iletişime göre görsel imajlarla kendilerini daha iyi ve hızlı bir şekilde ifade edebilmeleri konusunda yetenekli olmaları,
- Kelimeler ile problem yaşayan çocukların görsel imajlar ile kendi dünyalarını yansıtabilmelerine olanak sağlanması,
- Bir konu hakkında problemini veya sorunu ortaya koyma becerilerinin gelişmesi böylelikle duygu ve düşüncelerini aktarabilmesi,
- Çocuğun araştırma etkinliğine aktif katılımı sağlanarak birey olma düşüncesinin desteklenmesi,
- Çocuğun araştırma sürecinin bir parçası olduğunun hissetmesi ile üretimden aldığı mutluluk, şeklinde ifade edilebilmektedir (Thomson 2008).

Bu bağlamda görsel araçlar ile yürütülen araştırmaların çocukların üzerindeki pozitif etkileri göz önünde bulundurularak çalışmada hem çocukların hazır görselleri özgürce seçerek tercihlerini yorumlanması hem de araştırmanın bir parçası olabilmelerine olarak sağlayan resim çizmelerinin istenmesi gibi iki farklı yöntem kullanılmaktadır.

Küçük çocuklar için resim çizmek kendini ifade etme aracıdır. Her bir çocuk birbirinden farklı yaşamsal deneyimlere sahiptir. Gördüğü ve çizdiği görsel imajları farklı açılardan yorumlayabilmektedir. Bu sebeple çocuklar çizdikleri resimlere dışarıdan bakan bir gözün farkında olamayacağı kendi iç dünyasında farklı anlamlara gelen semboller yüklediği için araştırmacı çocuğun resmini tek başına kendi düşünceleri ile yorumlamamalıdır. Bunun yerine araştırmacı çocuğun seviyesine inerek “burada ne çizmek istedin biraz açıklar mısın, senin için bu neden güzel” gibi ifadelerle çocuğun

görüşlerini alarak çizdiklerini yorumlamalıdır. Böyle bir yaklaşımla çocuğun düşünceleri öğrenmenin istenmesi araştırmacıya çocuğun dünyasına ulaşabilmesi için basamak oluşturmaktadır. Ayrıca çocuk kendi yaptığı resim üzerinden konuşmaktan hoşnutluk duymaktadır (Leitch 2008).

Çocuklarla yapılan görüşmelerde çocuğun tamamen kendisi ile ilgilenildiği ve kendi düşüncelerinin önemli olduğunun ve saygı duyulduğunu hissetmesi gerekmektedir. Görüşmeler bireysel veya grup olarak iki farklı şekilde yapılabilir. Her iki yöntemin de birbirlerine göre artıları ve eksileri bulunmaktadır. Örneğin çocukla birebir yapılan görüşlerde araştırmacının çocuğun seviyesine inerek davranması çocuklar ile arkadaş olması araştırmanın gerçekçiliği için önem taşımaktadır. Çocuk dışarıdan ani olarak gelen bir kişiyi yabancı olarak görebilmekte ve kendi dünyasını açmak istememektedir. Bu nedenle çocuklar ile ilgili çalışmalar yapan araştırmacıların ortamda belirli bir süre vakit geçirdikten sonra çocukla iletişim kurmaya başlaması gerektiği ifade edilmektedir. Bireysel görüşmeler ile yapılan araştırmalar çocuk ile daha samimi olma şansı vermekte, çocuğa kendisini özgürce ifade etme olanağı tanımaktadır. Bu yöntemle yapılan görüşmelerde grup görüşmelerine göre çocukların daha fazla sırlarını paylaşma eğilimi gösterdikleri ifade edilmektedir.

Grup ile yapılan görüşmelerde ise bazı çocukların karakterleri diğerlerine göre baskın olduğundan çekinik olan çocukların kendilerini ifade etmek için yeterli alana sahip olamadığı belirtilmektedir. Bu durumda çocukların bir birey olarak toplumda var olma hakkı tanınmamakta, kendilerini istedikleri gibi ifade etmelerinde eşitlik sağlamamaktadır. Ancak grup görüşmeleri sayesinde çocuklar işbirliği içerisinde söz söyleme hakkına da sahip olduğunu hissetmektedir. Grup görüşmeleri çocukların arasında sosyal etkileşimi artırmakta saygılı bir tartışma ortamı yaratılmasına olanak tanıyarak yeni düşüncelerin ortaya çıkması desteklenmektedir (Holmes 2005).

Bu çalışma, okulöncesi eğitim dönemindeki çocukların sessiz oyun aktivitelerini gerçekleştirebilecekleri kişisel mekânları hakkında olduğu için konu bağlamında her iki yöntemin avantajlarından yararlanmak için hem bireysel hem grup görüşmelerinin birlikte kullanılmasının daha uygun olacağı ön görülmektedir. İlk aşamada çocukların kişisel

mekânlar hakkında genel görüşlerini almak için grup görüşmeleri yöntemi kullanılmaktadır. Böylelikle ilk olarak çocuk kişisel mekânları hakkında bilgi sahibi olmakta diğer arkadaşlarının bu konu hakkında düşüncelerini öğrenmektedir. Aşamalı oyun şeması şeklinde gerçekleşen grup görüşmesi yöntemi sayesinde çocuklar hem sıkılmaması sağlanarak birbirleri arasında fikir alışverişi yapması desteklenmektedir. İkinci aşamada bireysel görüşme yöntemi kullanılarak fikirlerini ifade etmekte daha çok çekinik olan çocuğun rahat bir şekilde kendini ifade etmesi hedeflenmektedir. Bu mekânları çocuklar genellikle mahremiyet gereksinimini karşılamak, sırlarını yakın arkadaşları ile paylaşmak için kullanabilmektedir. Çalışmanın konusu göz önünde bulundurulduğunda ikinci aşamada çocuğun algısında bu mekânlar gizem kavramı ile bağdaştığı için her çocuğun müdahale olmaksızın kendini ifade edebilme olanağı tanıyan birebir görüşme tekniğinin kullanılması uygun bulunmuştur. Ayrıca çocuk ile karşılıklı görüşmeler daha samimi ve sıcak bir ortam sağlayarak sırlarını paylaşma eğilimi göstermelerini desteklemektedir. Bu açıdan da mahremiyet, samimiyet, gizlilik, sır gibi kavramlar ile kuvvetli ilişkiler kuran kişisel mekânlar ile ilgili çalışmalarda çocuğun kendini herhangi bir baskı hissetmeden en iyi şekilde ifade edebileceği görüşme tekniklerin seçilmesi araştırmanın doğruluğu için dikkat edilmesi gereken bir kriter olarak ifade edilebilir. Bu bağlamda çalışmada çocukların düşüncelerinin farklı perspektifler ile desteklenerek beyin fırtınasını yapmasını sağlayan grup görüşmeleri yöntemi ve çocukların söz söyleme hakkının varlığını içselleştirebildiği bir teknik olması nedeniyle de birebir görüşme yöntemi kullanılmaktadır.

Görüşme yöntemi kullanılan araştırmalarda bilgi toplama aracı olarak not tutma veya ses kayıt cihazları kullanılmaktadır. Ses kayıt cihazlarının kullanılması görüşmenin sürdürülebilir olmasını desteklemektedir. Okulöncesi eğitim dönemindeki çocuklar genellikle hızlı sıkılan aktif bir yapıya sahiptir. Bu yüzden not almak bazen araştırma sürecinde önemli noktaların kaçırılmasına sebep olabilmektedir. Ancak ses kayıt cihazlarının varlıklarının çocukların üzerinde kontrol içgüdüsünü tetiklediği için baskı hissedilmesine de sebep olabildiği de ifade edilmektedir. Bu sebepler göz önünde bulundurularak çocuğun endişe duygusunu tetiklemeyen yöntemler kullanılması gerekmektedir. Kaygı verecek bir unsur olarak ifade edilmekle birlikte ses kayıt

cihazlarının çocukların ilgisini çekebilecek şekilde araştırmacı tarafından sürece dahil edilebileceğine de dikkat çekilmektedir (Holmes 2005).

Bu kapsamda, bu yaş grubundaki çocuklar kendi seslerini dinlemeyi sevdiği için görüşme sonrasında araştırmacı ile birlikte kayıtların tekrar dinlenmesi gibi bir yaklaşımın da kullanılabilmesi önerilmektedir. Bu sayede anlaşılmayan noktaların da tekrar ele alınıp araştırmaya netlik kazandırmanın olanaklı olabileceği belirtilmektedir (Holmes 2005). Bu bağlamda alan çalışmasında görüşme yöntemi kullanılırken bilgi toplama aracı olarak çocukların üzerinde baskı hissetmesine engel olmayacak şekilde, çocuğa bu kullanım hakkında bilgi vererek ve bundan rahatsızlık duymamasını sağlayarak ses kayıt cihazlarının kullanılmasına önem verilmiştir. Örneğin çocuğa tehlikeli bir durumun söz konusu olmadığı anlatılarak istersen bu uzakta dursun biz seninle konuşurken ben yazı yazmayım o da kayıt alsın şeklinde ifade edebilir. Bu sayede araştırma sürecinde en ince detaylara bile bir bütün olarak sahip olunabilmektedir.

Tezin alan çalışması kapsamında yorumlayıcı bakış açısıyla çalışmaya olanak veren nitel araştırma yöntemlerini kullanılmaktadır. Herkes tarafından kabul edilen genel doğruları aramanın sürekli değişen sosyal çevre içerisinde gerçeğliğinin saptanabilmesi olası olmayabilmektedir. Bunun yerine özel bir konuyu derinlemesine ele almanın çalışmanın detaylarının saptanabilmesi açısından önemli olduğu belirtilmektedir. Genel resmi görmek yerine resmin detaylarının tüm çıplaklığı ile görülmesi araştırmacıların farklı bakış açıları kazanmasına fırsatı tanımaktadır (Holmes 2005). Nitel araştırmalar, araştırılan konunun saha çalışmasında bulunan kişilere yol göstererek yeni fikirlerin ortaya çıkmasını da destekleyebilmektedir. Odak noktası bütündeki detayları görmek olan nitel araştırmaların örneklemleri konuyu her açıdan irdelemek için küçük tutulabilmektedir.

Bu çerçevede tezin alan çalışması kapsamında çocukların bakış açıklarını anlayabilmek ve düşüncelerini daha iyi analiz edebilmek için araştırmanın konusu göz önünde bulundurularak nitel araştırmanın katılımcıları okulöncesi eğitim alan 20 öğrencilik bir grup çocuk olarak belirlenmiştir. Araştırma sürecinin daha az çocukla yürütülmesi araştırmacının her bir çocuğa daha fazla zaman ayırmasına olanak tanıyarak detayları

daha iyi analiz etme şansı vermektedir. Bu bağlamda örneklem olarak okulöncesi eğitim dönemindeki, son yaş aralığı içerisinde yer alan (60-72 ay) 11 kız ve 9 erkek olmak üzere toplam 20 tane öğrenci seçilmiştir. 20 sayısına sosyolojik kapsamlı çalışmalarda araştırmacının çalışmanın örneklemini ile yeterli zaman geçirerek detaylı ve kapsamlı bilgi almasını desteklediğini ve bir konu hakkında derinlemesine araştırma yapma şansı verdiğini uzman görüşü alınarak karar verilmiştir. Çocuk sayısının az olması çoklu yöntemler kullanılmasına olanak tanıyarak araştırmacıya farklı bakış açılarından bakabilme şansı vermektedir. Böylelikle tahmin edilmeyen sonuçlarla karşılaşma olasılığı artmaktadır. Ayrıca araştırmacı çalışmanın sonuçlarını çocuklar ile değerlendirme olanağına sahip olup herhangi bir emin olunamayan veya anlaşılamayan bir bilgiye tekrar ulaşabilmektedir.

Okulöncesi eğitim kurumunun belirlenmesinde çalışmanın konusu göz önünde bulundurulmaktadır. Tez kapsamında okulöncesi eğitim kurumlarında çocukların mahremiyet ihtiyaçlarına saygılı sessiz oyun aktivitelerini gerçekleştirmesine olanak veren kişisel mekânlar detaylı bir şekilde analiz edilmeye çalışıldığı için, çocukların bu gereksinimine cevap vermeye yönelik mekânlar oluşturulmasına önem verilen bir Montessori anaokulunda eğitim alan öğrencilerle görüşülmesi uygun görülmektedir.

Bu bağlamda çocukların gereksinimlerini ve isteklerini göz önünde bulunduran Montoseri eğitim yaklaşımı ile kurgulanmış okulöncesi eğitim kurumunun seçilmesinin çocukların yeni öneriler getirmesi açısından destekleyici olacağı düşünülmektedir. Araştırmanın konusu bağlamında detaylı bir şekilde araştırılan sessiz oyun mekânlarının okulöncesi eğitim kurumlarındaki varlığı, çocuğun o mekân hakkında bilgi sahip olmasına böylelikle mekân hakkında düşüncelerini ifade etmesine fırsat tanıyarak yeni öneriler getirebilme olasılığını artırabileceği öngörülmüştür. Bu bağlamda tezin alan çalışması çocukların mahremiyet gereksinimlerinin karşılanmasını dikkate alınan bir yaklaşımla tasarlanmış Bursa'da yer alan Özel Tuna Çakır Uluslararası Montessori Anaokulu öğrencilerinin katılımı ile gerçekleştirilmektedir. Alan çalışmasındaki araştırmalar bu anaokulunda yürütülmüştür.

Çocuklar ile yapılan araştırmalarda çocuğun çok yönlü dünyasına inip araştırmacıya bir pencere açmak için birden fazla araştırma tekniğinin kullanıldığı ifade edilmektedir. Tezin alan çalışması kapsamında çocuklar ile iletişim kurmanın temel iki yolu olan görüşme ve görsel teknikler birlikte kullanılmaktadır. Araştırma çocuğun aktif yapısı göz önüne alınarak iki aşamalı olarak yürütölmüştür. Bu aşamalarda kullanılan yöntemler aşağıda detaylı olarak açıklanmaktadır

3.3.1. Çocuklarla grup görüşmeleri (foto-görüşme)

Çocukların okulöncesi eğitim kurumlarındaki kişisel mekânları hakkında tercihlerinin değerlendirilmesi amaçlanan tezin alan çalışmasında, literatür araştırmasının sonucu olarak belirlenen ve tezin materyal bölümünde sunulan kişisel mekânların organizasyon türleri sınıflandırması kullanılmaktadır. Bu kategorizasyonda belirtilen sessiz oyun mekân türleri dünyadan örneklerle desteklenerek gruplandırılmıştır. Mekânı oluşturan yapısal bileşenler temel alınarak yapılan bu gruplandırma iç mekânda beş dış mekânda altı temel ana başlığa ayrılmaktadır.

Mekânı oluşturan temel unsurlarla ilişkilenen bu ana başlıkların her birisi kendi içinde alt başlıklara bölünmekte ve araştırma kapsamında çocukların tercihleri için seçenek oluşturmaktadır. Grup görüşmelerinde çocuğa ‘Anaokulunda hangisinin özel mekânın olmasını istersin, burası sana ait olacak sen daha iyi bilirsin hangisini daha çok sevdin? Nedenini biraz açıklar mısın?’ gibi çocuğun seviyesine inilerek sorular sorulmuştur. Her bir ana başlık kapsamında araştırmacı tarafından çocuğa soru yöneltilmekte; alt başlıklarda belirtilen görseller üzerinden hangi çözüümü tercih edecekleri sorulmaktadır. Çalışma kapsamında literatür çalışması sonucu gruplandırılan çocukların sessiz oyun aktivitelerini gerçekteştirdiği kişisel mekânlarla ilgili elde edilen fotoğraflar kullanılmaktadır. Görüşme sürecinde fotoğraflar kullanılarak katılımcıların tercihlerinin öğrenilmesi Sanoff (1991) tarafından foto-görüşme yöntemi olarak da tanımlanmaktadır.

Literatür araştırması sonucunda geliştirilen sınıflandırmada çocukların sessiz oyun aktivitelerini gerçekteştirdiği kişisel mekânlar okulöncesi eğitim kurumlarında iç ve dış mekân olarak ayrılarak kategorize edilmiştir. Araştırmanın ilk aşamasında, daha önce

tezin 3. bölümünde kapsamlı araştırmalar sonucunda kategorize edilmiş her ana başlık soru niteliğinde kullanılarak dallara ayrılan her gruba ait nitelikli örneklerin fotoğrafları araştırmacı tarafından belirlenmiştir. Bu kapsamda alan çalışmasında kullanılması öngörülerek seçilen bu örneklerin görselleri, çocukların tercihlerini öğrenebilmek amacıyla grup görüşmelerinde kullanılmıştır. İç mekânda beş, dış mekânda altı ana başlık, birer soru kategorisi olarak tanımlanmış, alt başlıklara ait seçilen fotoğraflar çocukların tercihlerine sunulmuştur. Grup görüşmelerinde kullanılan ana kategoriler ve görseller Çizelge 3.3, 3.3 (devam) 3.4 ve 3.4 (devam)'te görölmektedir. Çocuklardan her bir temel kategoride sunulan görsellerden hangisini en çok beğendiği ve bunun nedenini açıklaması istenmiştir. Sorular oyun niteliğinde aşamalı olarak sorularak çocukların sıkılmasının önüne geçilmesi amaçlanmaktadır. İlk aşama olarak grup görüşmeleri sayesinde çocukların birbirlerinden farklı bakış açıları edinerek beyin fırtınası yapması hedeflenmektedir. Böylelikle çocuklar düşüncelerini arkadaşlarının farklı bakış açıları ile besleyerek ikinci aşamadaki bireysel görüşmede ifade edebilme olanağına sahip olmaktadır. Grup görüşmelerinin süreleri iç ve dış mekandaki soru sayına ve seçenek sayısına bağlı bağlı olarak değişkenliklik göstermektedir.

Çizelge 3.3. İç mekâna yönelik çocukların kişisel oyun mekânı tercihlerini öğrenmek için kullanılan kategoriler ve görseller

1. Soru: Hangisinin özel alanın olmasını istersin, hangisini daha çok sevdin?
Nedenini biraz açıklar mısın? (Dört seçenek sunulmaktadır.)
Mekân içinde mekân olarak tasarlanan bağımsız bölümler

Asılan mekânlar	Baş üstü düzlemler ile tanımlanan mekânlar	
Hareket edebilir mekânlar	Taşınabilir mekânlar	
<p>2. Soru: Hangisinin özel alanın olmasını istersin, hangisini daha çok sevdiğini? Nedenini biraz açıklar mısın? (Üç seçenek sunulmaktadır)</p> <p>Döşeme yüzeyi ile ilişkili tasarlanan mekânlar</p>		
Malzeme farklılıklarıyla tanımlanan bölümler	Yükseltilmiş zemin olarak tasarlanan bölümler	Çökertilmiş zemin olarak tasarlanan bölümler

Çizelge 3.3. (devam) İç mekâna yönelik çocukların kişisel oyun mekânı tercihlerini öğrenmek için kullanılan kategoriler ve görseller

3. Soru: Hangisinin özel alanın olmasını istersin, hangisini daha çok sevdiğini? Nedenini biraz açıklar mısın? (Üç seçenek sunulmaktadır.)

Duvar yüzeyi ile ilişkili tasarlanan mekânlar		
		
Duvar yüzeylerinde oluşturulan nişler	Pencere denizliklerinde oluşturulan nişler	Duvar ile tanımlanan yapısal bölümler
3. Soru: Hangisinin özel alanın olmasını istersin, hangisini daha çok sevdiğini? Nedenini biraz açıklar mısın? (Üç seçenek sunulmaktadır.)		
Sirkülasyon elemanları ile ilişkili tasarlanan mekânlar		
		
Merdiven altında tasarlanan mekânlar	Açık koridorların çeperinde tasarlanan mekânlar	Merdiven sahanlıklarında tasarlanan mekânlar
4. Soru: Hangisinin özel alanın olmasını istersin, hangisini daha çok sevdiğini? Nedenini biraz açıklar mısın? (İki seçenek sunulmaktadır.)		
Çocuk tarafından tanımlanabilir mekânlar		
		
Bloklar ile tanımlanan mekânlar	Mobilya ile tanımlanan mekânlar	

Çizelge 3.4. Dış mekâna yönelik çocukların kişisel oyun mekânı tercihlerini öğrenmek için kullanılan kategoriler ve görseller

1. Soru: Hangisinin özel alanın olmasını istersin, hangisini daha çok sevdiğini? Nedenini biraz açıklar mısın? (İki seçenek sunulmaktadır.)
Bağımsız bölümler

		
Zeminle ilişkili mekânlar	Yükseltilmiş mekânlar	
<p>2. Soru: Hangisinin özel alanın olmasını istersin, hangisini daha çok sevdiğini? Nedenini biraz açıklar mısın? (İki seçenek sunulmaktadır.)</p> <p>Oyun bahçesini tanımlayan yapı elemanları</p>		
		
Bina cephe yüzeyinde tanımlanan nişler	Bahçe sınırı ile tanımlanan nişler	
<p>3. Soru: Hangisinin özel alanın olmasını istersin, hangisini daha çok sevdiğini? Nedenini biraz açıklar mısın? (İki seçenek sunulmaktadır.)</p> <p>Oyun mekânının yüzeyinde tanımlanan sessiz oyun mekânları</p>		
		
Zemin yüzeyinde tanımlanan mekânlar	Çocuk tarafından tanımlanabilir mekânlar	Doğal peyzaj elemanları ile tanımlanan mekânlar

Fotoğraflar seçilirken kaynak araştırması sonucunda elde edilen bilgiler göz önünde bulundurularak ortamın niteliğine ve çocuğun sessiz oyun mekânını net ve doğru bir şekilde algılayabilmesine dikkat edilmiştir. Her fotoğraf çocuk tarafından aynı derecede algılanabilir olmasına dikkat edilerek örneklerin eşit düzeyde seçilme olasılığına sahip olması hedeflenmiştir. Böylelikle çalışmanın amacı doğrultusunda çocuğun asıl anlaması gereken konu üzerinde odaklanılmıştır.

Çocukların çabuk sıkılan yapısı dikkate alınarak sorulan soruların çok sayıda olması yerine az sayıda açık uçlu soru tercih edilmiştir. Örneğin gösterilen hangi mekânı anaokulunda kendisinin özel mekânı olması istediği ya da böyle bir mekân olsa hangi amaçlar ile kullanmak istedikleri gibi yoruma dayalı sorular sorulmaktadır. Böylelikle araştırmacı sorular hakkında detaylı konuşabilme olanağı bularak bilgi aktarımı açısından olumlu kazanımlar elde edebilmektedir. Dolayısıyla bu çalışma sürecinde çocuğun birçok örnekle karşılaşması sağlanarak mahremiyet ihtiyacını giderdiği kişisel mekânları hakkında hayatlarında karşılaştıklarından daha fazla bilgi edinmesini desteklenerek yeni önerileri ortaya koyma olanağının aratacağı öngörülmüştür.

3.3.2. Çocukların çizimleri ve birebir görüşmeler

Çalışmada çeşitli görseller ile desteklenerek ilgili mekânlar hakkında çocukların hem tercihlerinin öğrenilmesi hem de bilgi dağarcığının artırılması amaçlanan birinci aşamadan sonra araştırmanın ikinci aşamasında çocuklardan “Anaokullarında kendileri için nasıl bir özel oyun alanı hayal ettiklerinin resmini çizmeleri” istenmiştir. Bu çalışma sürecinde çocuklardan bahçelerinde ve okulun içinde olmak üzere iki ayrı resim yapmaları beklenmiştir.

Çeşitli çalışmalarda çocuklar yeterince bilgi sahibi olmadıkları konular hakkında korkup geri çekildiklerini fikirlerini sözel veya çizim olarak aktarmakta zorlandıklarını ifade edilmektedir (Sheat ve Beer 1989). Yaş olarak büyük olan çocuklarda bile bilinmeyenle karşılaşıldığında endişe ve gerilme söz konusu olmaktadır. Bu bağlamda çocuklardan çalışma konusu bağlamında çizim yapmaları istenildiğinde araştırmacı daha öncesinden çocukların o konu hakkında yeterince bilgi sahibi olup olmadıklarını göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Daha sonrasında her çocuğun yaşamsal deneyimlerinin birbirlerinden farklı olduğu göz önünde bulundularak, bu çalışmalarda yapılması gerektiği vurgulanan bire bir görüşmeler yolu ile çocukların çizdikleri resimleri anlatmalarına olanak verilmiştir. Çocuklar çizimlerinin analizinde, araştırmacıların soruları çocuğun düşüncelerini ifade etmesine olanak verecek şekilde sorması araştırmacının verimli sonuçlar almasını desteklemektedir. Bu kapsamda çizimlerden sonra gerçekleştirilen birebir sana bu mekân ne hissettiriyor biraz anlatabilir misin?” gibi

açık uçlu sorular yöneltilerek, sohbetin devamlılığı desteklenmiş, araştırmacı ile çocuk arasında sosyal iletişimin kuvvetlendirilmesine ve çocuğun araştırmacıyı yabancı olarak görmemesini sağlayabilmek amaçlanmıştır. Çocuğun araştırmacıyı samimi olarak görmesi çalışmanın konusu düşünüldüğünde oldukça önem kazanmaktadır.

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesinde mahremiyet kavramı üzerinde durularak hiçbir çocuğun keyfi olarak veya yasal olmayan bir şekilde gizlenme ve saklanma gibi ihtiyaçlarına müdahale edilmemesi gerektiği belirtilmektedir. Ayrıca çocukların sessiz oyun aktivelerini gerçekleştirdiği mahremiyet ihtiyacını karşılayan kişisel mekânların çocuğun psikolojik gelişimini desteklediği ifade edilmektedir. Buna bağlı olarak daha sağlıklı bireylerin yetişmesini destekleyen bu bölgelerin Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesinde akreditasyon kriterlerinde belirtildiği gibi hem iç hem dış mekânda mevcudiyetinin sağlanması gerektiği belirtilmektedir.

Alan çalışma kapsamında iki aşamalı olarak gerçekleştirilen bu araştırma süreci iç ve dış mekân değerlendirmeleri olarak ikiye ayrılmıştır. Çocukların odaklanma süreleri göz önüne alınarak verimli sonuçlar alabilmek için anaokulundaki çocuklarla farklı zamanlarda görüşülmüştür. Böylelikle çocuk ile araştırmacı arasında sosyal iletişimin, samimiyet düzeyinin destekleneceği ve böylece çocukların çalışmada kendilerini daha rahat hissetmesine olanak vererek araştırmada kapsamlı yorumlara ulaşmayı da sağlayabileceği öngörülmüştür. Sadece sonuca odaklı anket çalışmalarının yerine derinlemesine görüşmeler yapılması araştırmacıya çocukların sosyal ve psikolojik durumu gibi birçok değişken göz önünde bulundurulmasına olanak tanımaktadır.

4. BULGULAR ve TARTIŞMA

Çalışma kapsamında bulguların oluşturulmasında 3.bölümde çocuğun gelişimi dikkate alınarak okulöncesi eğitim ortamında çocuğun mahremiyet gereksinimi duyduğu zaman

yalnız başına veya yakın gördüğü bir iki akadaşı ile saklanabileceği sessiz bir şekilde oyun oynayabileceği oyun mekânları dünya çapında çeşitli anaokullu örnekleri incelenmesiyle oluşturulan sistematik gruplandırma temel alınmaktadır. Montessori sistemine yönelik eğitim veren bir anaokulunda yürütülen çalışmada ilk olarak çocukların eğitiminden sorumlu olan öğretmenleri ile görüşmüştür. Böylelikle çocuklar ile uzun zaman geçirerek onları yakından gözleme şansı olan öğretmenler ile yapılan görüşmede çalışmanın amacı, kapsamı anlatılarak konu hakkında fikirleri alınmıştır. Alan çalışmasının yapılacağı grubun öğretmenine çalışmanın süreci anlatılarak çocukların gelişimini destekleyerek oyun sürecine pozitif katkıları olan sessiz oyun mekânları hakkında genel bilgilendirme yapılmıştır. Çocukların oyun oynama sürecini yakından gözleme olasığına sahip olan öğretmenlere oyun sürecindeki çocukların davranış kalıpları hakkında sorular sorularak sessiz oyun mekânlarının önemi üzerinde durulmuştur. Öğretmen ile yapılan görüşmede alan çalışmasının sürecindeki bütün detaylar anlatılarak çocuğun istekleri doğrultusunda gereksinimlerini karşılamaya yönelik kaliteli mekânlar tasarlamaya yardımcı olmayı amaçladığı açıklanmaktadır. Araştırmada çocukların bu süreçte katılımcı rolüne sahip olacağı göz önünde bulundurularak araştırma sürecinin gayet eğlenceli, dikkat çekici aşamalı bir oyun şeklinde kurgulanmasının çalışmanın amacına ulaşmasını destekleyebileceği üzerine ortak görüşe varılmıştır. Araştırma sürecinde ilk olarak belirli bir sistematik içerisinde çeşitli okulöncesi eğitim ortamlarında bulunan sessiz oyun mekânlarını oyun olarak kurgulanarak grup görüşmesi şeklinde foto-görüşme yöntemi yapılmış; gösterilen fotoğrafların çocukların hafızalarında bir bellek oluşmasını sağlayacağı öngörüsü sonrasında çocuklara anaokullarında en sevdikleri özel mekânlarının nasıl olmasını istediği sorularak resim çizmeleri istenmiştir. Bu çalışmanın sonrasında çocuklarla birebir görüşmeler yapılarak, çocukların resimlerinde ifade ettikleri düşünceleri üzerine detaylı olarak konuşulmuştur. Çocukların kendilerine ait özel mekânları araştırmacı ile birebir görüşmede tüm samimiyeti ile anlatabilmesi için araştırmacı bir iki saat boyunca sınıfta durmuş, çocuklar ile iletişime geçerek onların dünyalarına inmeye çalışmıştır. Böylece çocuk gün boyunca öğretmeni olarak gördüğü araştırmacıya karşı daha sıcak ve samimi davranarak kendi çizdiklerini anlatmaktan kaçınmamıştır. Araştırmacı ile çocuklar arasında iyi bir iletişim diline sahip olunması araştırmanın amacına ulaşmasını destekleme açısından olumlu bir etkiye sahip olmaktadır. Çalışmada, anaokullarında sessiz oyun mekânları iki ana başlık

şeklinde iç ve dış mekân olarak ayrılmıştır. Grup görüşme yöntemi ile uygulanan foto görüşme ardından uygulanan çocukların çizim yapmaları ve birebir görüşmeler bu iki temel mekân için ayrı ayrı olarak iki farklı günde uygulanmıştır. Böylelikle araştırmada, sadece anaokullarının iç mekânlarında değil çocukların özgürlük alanlarının genişlediğini hissettiği oyun bahçelerinde de sesiz oyun mekânlarının çocukların bakış açılarını da dikkate alarak tasarlanmasına yönelik katkı sağlamayı hedefleyen bir çalışma sürecine de yer verilmiştir.

4.1. İç Mekân Grup Görüşmelerine (Foto-görüşme) Yönelik Bulgular

İç mekân ile ilgili yapılan görüşmelerde ilk olarak çocuklara beş aşamalı bir oyun şeklinde her gruptaki fotoğraflar ayrı ayrı gösterilerek grup görüşmeleri yapılmıştır. İlk olarak çocukların söz hakkı istedikleri zaman parmak kaldırmaları istenmiş böylelikle anlaşılır bir şekilde oyun aşamaları devam etmiştir. Çocukların herbiri çalışma sürecine ayrı bir ilgi ve heyecanla yaklaşmış teker teker söz hakkı alarak neden o fotoğrafı çok beğendiğini açıklamıştır. Böylelikle çocuklar arasında beyin fırtınası yapılarak ayrı ayrı gruplandırılarak sistemlendirilmiş mekânlar arasında seçim yapmaları ve neden o mekânı seçtiklerini ayrıntılı olarak anlatmaları istenmiştir. İkinci aşamada resim çizmelerinin istenmesi ve ardından resimler hakkında bir bir görüşme yapılması sayesinde araştırmacı tarafından her bir çocuğu ayrı ayrı dinleme olanağı sağlanmıştır. Çalışmanın ilk aşaması kategorize edilen sessiz oyun mekânlarının çocuklar ile fotoğraflar aracılığı ile incelendiği grup görüşmelerinin yapılmasıdır. Bu sayede çocuklar arasında beyin fırtınası yapılması amaçlanmıştır. Aynı zamanda çocuklar ile yapılan foto görüşme, üç öğretmen ile ayrı ayrı yapılarak çocukların gelişimini destekleyen sessiz oyun mekânlarının hangi yönde geliştirilebilir olduğu ve çocuğa pozitif katkılarının ne şekilde olabileceği konusunda görüşleri alınmıştır.

Üç ayrı öğretmen ile yapılan görüşmelerde “çocukların anaokullarında oyun sürecinde kendileri için tasarlanan sessiz oyun mekânlarının eksikliğini hissedip hissetmediği” sorulduğunda sadece bir öğretmen bazen çocukların sürekli olarak aktif oyunlar oynamaktan sıkıldığı ve köşesine çekilmek için alanlar aradığını ifade etmiştir. Diğer iki öğretmen günlük programlarının çok yoğun ve aktif olduğunu bu yüzden çocukların sıkılmak için zamanlarının bile olmadığını belirtmektedir. Bu öğretmenler çocukların

sürekli aktif olduğunu ve bu tarz mekânlara gereksinim duyacağını düşünmediklerini ifade etmektedir. Ancak çocuklar ile yapılan görüşmelerde çocukların bu mekânlara oldukça gereksinim duyduklarını ifade eden cümleler kullandıkları gözlemlenmektedir. Öğretmenlerin ve öğrencilerin anaokullarında sessiz oyun mekânlarının bulunmasının gerekliliği konusunda fikirlerini almaya yönelik sorulara verdikleri cevaplar aşağıda belirtilmektedir.

Öğretmen (1): ‘Anaokulumuzun günlük programı çok yoğun çocukları sürekli olarak sosyal aktivitelere yönlendiriyoruz. Böylelikle çocukların canın sıkılmasını engeliyoruz ve sıkılıp geri çekilmeye mekânlar aramıyorlar. Ben mesleğim ile çok ilgiliyim ve severek yapıyorum. Bu yüzden yurtdışındaki örnekleride araştırıyorum birçok farklı tasarım var. Ancak bunları Türkiye’de uygulamak bana pek olası gelmiyor. Buradaki çocuklar yurtdışındaki gibi eğitilmiyor. Oraların kültürü farklı burada ebeveynler çocukları konusunda oldukça endişeli.’

Öğretmen (2): ‘Çocukları gözlemliyorum genellikle yaramazlık yapacağı zaman sessizleşirler ve etrafta sakince dolaşırlar. Ancak böyle bir sessiz olduğu zaman mutlaka bir yaramazlık yaparlar kendisine veya çevreye zarar verirler. Bu yüzden onları tek başına bırakmak olumsuz sonuçlar doğurabilir. Tek başına kalabileceği mekânların anaokulunda bulunması konusunda biraz endişeliyim.’

Öğretmen (3): ‘Anaokulları çocukların arkadaşları ile oynayabileceği sosyal bir ortam. Ama bazen bazı öğrencilerim bu kalabalık ortamdan bunaldığını hissediyorum. Sosyal çevreden onları uzaklaştırabilecek alanların bulunması bence onları rahatlatılabilir. Böylelikle streslerini atmış bir şekilde oyun analarına dönebilirler.’

Nisanur: ‘Bu mekânlar çok güzel. Anaokulunda böyle mekânlar olması mükemmel olurdu. Bazen hiç kimsenin beni görmesini istemem.’

Elif Zehra: ‘Evet bu mekânlar tamda istediğim şey. Biz zaten defne ile birlikte hep saklanacak yer arıyoruz. Böyle yer yok burada bizde tuvalete saklanıyoruz. Sonra bize kızıyorlar.’

Cihan: Bazen ben görünmez olmak istiyorum. Görünmez olayım ama herkesi göreyim. Böyle bir süper gücüm olsa çok mutlu olurum.’

Miraç: ‘Bazen beni sıkıştırıyorlar. (Arkadaşlarından söz ediyor.) Benden kaçmak istiyorum onlardan. Bir anda kaybolayım. Puff diye. (Burada heyecanlanıyor.) Beni görmesinler ben onları göreyim ama.’

Çocukların bu konu hakkında ifadelerinden de anlaşılacağı üzere sessiz oyun aktivitelerini gerçekleştirdikleri mahremiyet ihtiyaçlarını karşılayan mekânlara anaokullarında ihtiyaç duyulduğu gözlemlenmektedir. Çocuklar anaokullarında bu mekânların eksikliğini hissettiğini belirtmektedir. Çocuklar eğer anaokullarında bu tarz mekânlar bulunursa, bunun kendilerini heyecandıracığını ve mutlu hissetmelerini sağlayacağını ifade etmektedir.

Ancak çocukları yakından gözlemlene şansına sahip ve ayrıca onların günlük programlarını düzenleyen öğretmenlerin çocukların bu ihtiyaçları konusunda genellikle bilgi birikimine sahip olmadığı görülmektedir. Öğretmenler gün içerisinde sosyal oyunların ağırlıklı yer aldığı programlar hazırladığında çocukların asla sıkılmaya vakti olmadan çok eğlenceli zaman geçirdiklerini ifade etseler de çocuklar ile yapılan görüşmelerde öğretmenlerinin görüşlerinin aksi ifadeler ile karşılaşılmaktadır. Bu bağlamda okulöncesi eğitim alanında öğretmenlere bu dönemdeki çocukların sosyalleşme ihtiyacının dengeleyici unsuru olan mahremiyete de gereksinim duyduğu ve bu gereksinimine yönelik eğitim programları ve oyun mekânlarının düzenlenmesinin çocuğun gelişimine önemli katkıları olduğu üzerine eğitim verilmesi gerektiği söylenebilmektedir. Araştırma kapsamında görüşülen üç öğretmenden ikisinin öğretmenlerinin bu konuda bilinçsiz olduğunun görülmesi bu açıdan önemli bir eksiklik olarak değerlendirilmiştir. Okulöncesi eğitim alanındaki öğretmenlerin çocukların sosyalleşme gereksinimi kadar mahremiyet gereksinimine ihtiyaç duyduğu ve bu gereksinimin aslında çocuk için özel bir duygu olduğundan kolay bir şekilde ifade edilemediği, çocuğun bunu bazı davranış şekilleriyle ifade ettiği konusunda bilinçlendirmesi önem taşımaktadır. Bu alandaki öğretmenlere konu özelinde bilgilendiren eğitimler verilmesi okulöncesi eğitim dönemindeki çocuğun özgüvenini artırarak sosyalleşme sürecine daha aktif ve istekli katılmasını destekleyebilir. Çünkü alanında çok başarılı olduğunu ve mesleğine karşı özel ilgisi bulunduğunu ifade eden anaokulu öğretmenlerinin bu gereksinim karşısında istisnalar dışında habersiz kaldıkları gözlemlenmektedir.

Çocukların anaokulunda mahremiyete gereksinim duyabileceğinin farkında olmayan öğretmenler doğal olarak sınıf ortamını bu şekilde düzenlememektedir. Çeşitli çalışmalarda öğretmenlerin aldığı eğitimin, dünya görüşlerinin veya ruh durumunun çocuğun kişiliğinin şekillendirerek gelişimlerini önemli derece etkileyebildikleri ifade edilmektedir. Ayrıca öğretmenin kişilik özellikleri mahremiyete bakış açısını şekillendirmektedir (Shapiro ve Mitchell 1993). Bu bağlamda okulöncesi eğitim alanındaki öğretmenlerin çocukların mahremiyet gereksinimi duyacağı konusunda farkındalıklarının artırılarak yetiştirilmesi gerekmektedir. Böylelikle bilinçli yetiştirilen okulöncesi alanındaki öğretmenlerin çocukların üçüncü öğretmeni olan fiziksel çevre

(Moore ve Sugiyama 2007) konusunda farkındalıkları artarak kaliteli öğrenci yetiştirme konusunda başarılı olma olasılığı artabilir.

Araştırma kapsamında, iç mekânda sessiz oyun mekânları mekânı oluşturan yapısal unsurlar ile ilişkili olarak beş ana başlıkta incelenmektedir. Beş ana başlık çocuklar ile yapılan grup görüşmesinde beş aşamalı bir oyun olarak kurgulanmıştır. Çocukların süreçte sıkılmadan ve aktif katılımcı olarak ilerlemesi açısından uygulanan bu aşamalı oyun düzeninde, her bir ana başlığın soru niteliği taşıması, bir bölümden diğerine geçerken çocukta heyecan unsuru yaratarak ilgi çekmesi ve böylece dikkatlerinin dağılmasını engellenmesi için uygun görülmüştür. Her bir başlık içerisinde en fazla dört tane seçenek sunularak çocukların araştırmanın sürecinden kopmasının engellenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca seçilen fotoğrafların çocukların ilgilerini çekebilecek canlı ve renkli fotoğraflar olmasına dikkat edilmiş ve vurgulanmak istenen mekân büyütülerek çocuklara sunulmuştur. Böylelikle çalışmanın amacı dışında kalabilecek başka unsurların çocukların dikkatini çekmesi engelenerek çocukların zihninin tam anlamı ile sessiz oyun mekânlarına yönelmesini sağlanmaya çalışılmıştır.

Çalışmada yer verilen bu aşamalı görüşme düzeni sayesinde çocukların ilgi ve dikkatle sürece katıldıkları görülmüştür. Ayrıca çalışmaya başlamadan önce birkaç saat çocuklar gözlemlenmiş ve daha sonrasında çocuklar ile iletişim kurulmaya başlanmıştır. Böylelikle grup görüşmesi sürecinde çocuğun araştırmacıyı daha öncesinde tanınması araştırmacı sürecinde aktif katılımını desteklediği gözlemlenmiştir.

Her gruptaki her bir fotoğraf ilk olarak ayrı ayrı gösterilmiş ve çocukların o mekânı neden sevdiklerini, o mekânı kullansalar nasıl hissedeceklerini söz hakkı isteyerek anlatmaları istenmiştir. Araştırmanın konusu ile bağlantılı olarak seçilen her bir örnek anaokulu fotoğrafı çocuklar arasında beyin fırtınası yapılarak yorumlandıktan sonra grup içerisinde olan bütün seçeneklerin bir arada bulunduğu bir fotoğraf göstererek en çok hangini beğendiğini bana biraz anlatır mısınız şeklinde sorular sorularak hangi seçeneğin ağırlıklı olarak neden beğenildiği tartışılmıştır. Böylelikle her bir fotoğraf hakkında çocuklar ile detaylı olarak konuşulma şansı sağlanmış ayrıca grup içerisinde bütün seçeneklerin

bulduğu bir fotoğraf gösterilerek çocukların hangi örneği daha çok sevdiği konusunda kıyaslama kolaylığı sağlanmıştır.

İlk soru anaokullarında mekân içerisinde mekân olarak tasarlanan alanları kapsamaktadır. Çocuklara toplam dört seçenek sunulmaktadır. İlk olarak bütün fotoğraflar ayrı ayrı gösterilmekte daha sonrasında dört seçenek tek bir görselde sunulmaktadır.

4.1.1. Mekân içinde mekân olarak tasarlanan bağımsız bölümler

Grup görüşmesi sürecinde çocukların iç mekân ile ilgili her bir bölüme ilişkin ifade ettikleri düşünceleriyle araştırmada ulaşılan bulgular ve değerlendirmeler bu bölümde ifade edilmektedir. Asılan, başüstü, hareketli ve taşınabilir mekân örnekleri bu bölümde yer almaktadır.

• Asılan mekânlar

Grup görüşmesinde ilk incelenen örnek asılan mekânlardır. Çocuklar asılan mekânları yer düzlemi ile bağlantısı olmadığı için oldukça heyecan verici bulmaktadır. Asılan mekân özelinde çocuklar ile konuşulduğunda çocukların bu mekânları yuva olarak nitelendirildiği gözlemlenmektedir.

Mekân içerisindeki mekân başlığı altında incelenen asılan mekânları çocuklar havada asılı olduğundan mekândan bağımsız bir yuva olarak algılamakta böylelikle çocuklar bu mekânlarda kendilerini korunaklı hissetmektedirler. Ancak öğretmenler ile yapılan görüşmelerde bu mekânların çocuklar için tehlikeli olabileceği çocukların bu mekânlara çıkarken düşeceği konusunda endişeler hâkimdir.

Öğretmen (1): ‘Çocuklar tabii bu mekânı seçecek bence çünkü havada olduğundan hoşuna gideceğini düşünüyorum. Ama ben sınıfta bu mekânların olmasını istemezdim. Kafalarını yere vuracak şekilde düşerlerse o zaman ne olacak.’

Öğretmenlerin çocukların sorumluluğunu aldığı için bu yöndeki kaygıları kendi pencerelerinden haklı olarak gözüksede hareket etmek çocukların en doğal hakkıdır. Çeşitli çalışmalarda okulöncesi eğitim dönemindeki çocuklar için tasarlanan

mekânların çocuğun hareket etmesini teşvik edecek şekilde tasarlanması gerektiği ifade edilerek bu mekânların çocukların zihinsel gelişimini desteklediği belirtilmektedir (Piaget 2013). Bu bağlamda öğretmenlerin endişelerinin gerçekçi yönleri göz önünde bulundurularak çocukların kendilerini özgür hissederek hareket edebilecekleri sessiz oyun mekânları tasarlamak zihinsel gelişimlerini destekleyebilmektedir.

Defne: 'Bu mekânlar (Asılan mekânlar) çok güzel. Çünkü orda yuva var. Beni korur.'

Çınar Efe: 'Bunun içine girersem her şeyden uzaklaşıyorum. Benim evim olur orası.'

Elif Zehra: 'Yuva var orada. Kuş yuvası gibi sanki. Biz annemle her gün kuş besliyoruz. Sonrada onlar yuvarına gidiyor. Bu da sanki benim yuvam gibi.'

Çocukların asılan mekânları kendi evleri gibi gördükleri ifadelerinden anlaşılmaktadır. Böylelikle asılan mekânları benimsedikleri ve mahremiyet ihtiyaçlarını karşılamak için kulanma isteği duydukları görülmektedir. Ayrıca asılan mekânların çocukların hayal gücünü canlandırmak yönünde etkisi olduğu da görülmektedir. Çeşitli çalışmalarda çocukların hayal dünyalarının fiziksel çevreye yansıtmasının çocuğun ortama karşı duyulan samimiyet hissini artırarak mekânı benimsemeyi desteklediği belirtilmektedir (Tadjic ve ark. 2017). Çalışmada çocuklar asılan mekânları yumurtaya ve salıncağa benzetmektedirler.

Elif Zehra: 'Onlar sanki yumurta gibi. Kuşlarında yumurtaları var ve yumurtanın kabukları onları koruyor. Buradaki yumurtada beni korur. Hem havada kimse bana ulaşamaz.'

Çınar Efe: 'Salıcak gibiler. İsteddiği yere gidebilirsin. Salıcak bana özgürlüğü hissettiriyor. O yüzden bu çok güzel. Orası benim evim olacak ve ben çok özgür olucam (Burada çok kelimesini göstermek için iki kolunu açıyor, heyecalanıyor).'

Alan çalışmasında çocukların ifadelerinden de anlaşılacağı üzere yer düzlemi ile bağlantısı olmayan mekânlar çocukları heyecanlandırarak hayal güçlerini hareket geçirmektedir. Çocuklar hayal dünyalarının mekâna yansıdığını düşünmesi o mekânla bağ kurmasını kuvvetlendirmektedir.

• Başüstü düzlemler ile tanımlanan mekânlar

Çocuklara gösterilen ikinci fotoğraf başüstü düzlemler ile tanımlanan mekânlara aittir. Çocuklar bu mekânları genellikle bebeklerini uyutabileceği, yastıklarını yorganlarını koyabileceği oyun mekânından uzaklaşabildikleri alanlar şeklinde nitelendirmektedir.

Elvin: ‘Bu mekânda bebekleri uyuturum. Onların yorganlarını yastıklarını oraya rahatlıkla çıkartabilirim. Hem orası sessiz olur. Belki ben de uyurum.’

Defne: ‘Elif Zehra ve Nisanur ile çıkarız oraya çok güzel orası. Hep birlikte bebeklerimizi uyuturuz.’

Gürkan: ‘Bebekleri uyuturum orda. Hem de kimse bizi göremez.’

İkinci fotoğrafta çocukların ifadelerinde kız veya erkek farketmeksizin bu mekânı uyku köşesi olarak algıladıkları gözlemlenmektedir. Mekânın yerden yükseltilerek ayrı bir mekân olarak tasarlanması çocuklara sessizliği ve uzaklaşmayı çağrıştırmaktadır. Böylelikle bu mekânları yorgan, yastık gibi yumşak yüzeylerle doldurma isteğinin arttığı gözlemlenmektedir. Basüstü düzlemler ile tanımlanan mekânlar çocukların hareket etme isteğini canlandırmaktadır. Çocuklar üst kotta olan bu mekânlara kaydıraklarla çıkmak istemektedirler. Böylelikle bu mekânların daha çok heyecan verici olabileceğini belirtmektedirler.

Elvin: ‘Bebeklerimle ordan kaymak isterdim. Ne güzel hep birlite oradan kaymak. Çok eğlenceli. (Burada zıplıyor).’

Muhammed Tuğrul: ‘Ben oraya çıkardım ve tek başıma kaymak isterdim. Hem canım istediğimde saklanırım. Orda kimse beni orda bulamazdı.’

Gürkan: ‘Oradan efe ile birlikte kayabiliriz. Diğerlerinden uzak kalmak istediğimizde ise yukarda kalırız. Canımız ne isterse onu yaparız.’

Çocuklar üst kotta tasarlanan başüstü düzlemler ile tanımlanan mekânları oldukça heyecan verici bulduğundan mekânı kullanma istekleri artmaktadır. Çocuklar heyecan duyduğu ve eğlendiği mekânları sıklıkla kullanma eğilimi göstermektedir. Böylelikle çocuğun çeşitli yönlerde isteklerine cevap veren bu mekânlar sosyaleşme ve mahremiyet gereksinimini dengelemektedir.

• Hareket edebilir mekânlar

Üçüncü fotoğrafta çocuklara mekân içerisinde mekân olarak tasarlanan hareket edebilir mekânlara ait bir örnek gösterilmektedir. Bu mekânlar çocuklara özgürlük duygusunu çağrıştırmaktadır. Ayrıca kullanıcı isteklerine göre yer değiştirebilme özelliğine sahip olan bu mekânların çocuklar tarafında mahremiyet ihtiyacı karşılayacağı sessiz oyun bölgeleri olarak tercih edilme olasılığı artmaktadır. Çocuklara fotoğrafı gösterip “Bu mekânı neden çok sevdiğin, bana biraz anlatır mısın?” gibi sorular yönlendirildiğinde verdikleri cevaplar aşağıda belirtilmektedir.

Cihangir: ‘Bunla istediğim yere gidebilirim. Hem beni korur. Şurası (Parmağı ile köşeyi gösteriyor.) çok sakın dinlenmek isteyince oraya giderim.’

Gürkan: ‘Koruyucu bir kalkan gibi. Şu iki köşe çok güzel istediği zaman istediğim yere giderim.’

Atlas: ‘Çok güzel bunlar ray sistemleri gibi. Çuf çuf diye gideriz arkadaşlarımla. Geçen sene biz anem babam ve kardeşimle trene binmiştik. O bizi her yere götürdü. Çok güzel yerler gördük. Giderken çok güzel oyunlar oynadık. Aynısını burda da yapmak bence çok eğlenceli.’

Çocukların ifadelerinden bu mekânları genellikle köşe noktalara taşıma isteklerinin olduğu ve mekânda çocukların istekleri doğrultusunda gerçekleşen değişimleri deneyimlemekten hoşlandıkları gözlemlenmektedir. Çeşitli çalışmalarda okulöncesi eğitim dönemindeki çocukların mekânı dört köşe ve bir merkez olarak algıladıkları ifade edilmektedir. Çocukların mekânın köşe noktalarında bulunduğu daha çok güven duygusunu hissettiği merkez noktasını sosyalleşmek için kullandıkları belirtilmektedir (Dudek 2000). Araştırmanın bulguları literatür araştırması sonucu elde edilen veriler ile benzeşmektedir. Ayrıca çocuklar hareket edebilir mekânları çevreden gelebilecek herhangi bir tehdit unsuruna karşı koruyucu niteliklere sahip olduğunu düşünmektedir.

Defne: ‘Kimse bana burada zarar veremez. Bana bir şey fırlatsalar dahi bana gelmeyecek. Beni koruyacak.’

Cihangir: ‘Bazen arkadaşlarım bana top atıyor. Ben bunu hiç sevmiyorum. Eğer buraya girersem kimse bana zarar veremez.’

Berat: ‘Burası çok güzel. Buraya saklanırım belki uyurum bile. Hem beni kötülerden korur.’

Çocukların ifadeleri incelendiğinde hareket edebilir mekânlar yer düzlemi ile ilişkili olduğundan çocuğun güvenlik kaygısı ön plana çıkmaktadır. Sessiz oyun aktivitelerini gerçekleştirirken güvenlik gereksinimi karşılayan oyun ortamları çocuğun ilgisini çekmektedir.

• Taşınabilir mekânlar

Mekân içerisinde mekân olarak tasarlanan taşınabilir mekân örneğine sahip bir anaokulu dördüncü fotoğraf olarak çocuklara gösterilmektedir. Taşınabilir mekân örneğinin bu bölümdeki diğer mekân örneklerine göre çocuklarda daha az heyecan ve merak uyandırdığı gözlemlenmektedir. Ancak yine de çocuklar bu mekânların içinin karanlık olacağı böylelikle kendilerinin çevreden başka birisi tarafından gözükmesinin engellenebileceği şeklinde ifadelerde bulunmaktadır. Bu yorumlarda karanlık olmanın yaratacağı endişe yerine, çocuklar açısından oyun içerisinde gizlenmeyi destekleyen olumlu bir durum olarak algılanmasının söz konusu olduğu anlaşılmaktadır.

Elif Zehra: ‘Burada karanlık odalar var. Hem karanlık olursa kimse beni göremez. Burada saklanmak çok eğlenceli olur.’

Çınar Efe: ‘Bunlar bence karanlık bir köy kulübeleri. Cadılar buraya gelemiyor. Çünkü burası bizim olacak.’

Çocuklar taşınabilir mekânların opak yüzeylere sahip olduğunu gördüğünde karanlık kavramı ile ilişkilendirmektedir. Çeşitli çalışmalarda çocukların anaokullarında karanlık ortamlara karşı korku hissettiği ve bu mekânları kullanmak istemedikleri belirtilmektedir. Ancak çocuklar karanlıktan kormak yerine etrafta ışık olmadığı zaman çevresinin onu göremeyeceğini ve bu şekilde korunabileceğini düşündüğünü belirtmektedir.

Çalışmanın bu birinci bölümü içerisindeki birinci oyun aşamasının sonunda dört seçeneği bir arada bulunduran bir fotoğraf gösterilerek çocukların hangisini daha çok sevdiğini ve onun için daha güzel olduğunu, “neden onu seçtin bana biraz anlatabilir misin?” gibi sorular sorularak ifade etmeleri istenmektedir. Başüstü düzlemler ile tanımlanan mekânların ve hareket edebilir mekânların çocukların tercihlerinin büyük bir kısmını oluşturduğu gözlemlenmektedir. Bu soruda çocukların cinsiyetleri ile seçimleri arasında belirgin farklılıklar olduğu saptanmaktadır. Kız çocuklarının birçoğu başüstü düzlemler ile tanımlanan mekânları seçerken erkek çocuklar çoğunluk ise hareket edebilir mekânları seçmektedir. Kız çocukların üst kotları daha sessiz bularak orada bebeklerini uyutabileceğini düşünmesi, erkek çocuklarının ise hareket edebilir mekânları zihinlerinde araçlara benzetmelerinden dolayı tercihlerini bu yönde yoğunlaştırdıkları söylenebilmektedir.

4.1.2. Döşeme yüzeyi ile ilişkili tasarlanan mekânlar

Bu bölüm kapsamında çocuklara üç tane seçenek sunulmaktadır. Döşeme yüzeyi ile ilişkili mekânlar olarak, araştırmanın bu bölümünde çocuklar tarafından “malzeme farklılıklarıyla tanımlanan, yükseltilmiş ve çökertilmiş zemin olarak tasarlanan bölümler” kapsamında örnek görseller değerlendirilmektedir.

• Malzeme farklılıklarıyla tanımlanan bölümler

Çalışmada ilk olarak anaokulunda malzeme farklılıklarıyla tanımlanan bölümlere ait bir örnek fotoğraf gösterilerek çocuklara bu mekânı sessiz oyun aktiviteleri için tercih edip etmediği sorulmakta eğer bu mekânı beğendiyse “neden beğendin, bana biraz açıklar mısın?” şeklinde sorular sorularak düşüncelerini açıklamalarına olanak yaratılmaktadır. Malzeme farklılıkları ile tanımlanan mekânlar çocukları oturup dinlenebileceği yüzeylere sahip olmasından kaynaklı çocukların ilgilerini çekmektedir. Çocuklar, halı, kilim gibi yüzeyleri yumuşak bir yapıya sahip olduğunu düşünerek dinlenme, sakinleşme alanı olarak algılamakta ve bu bölgelerde sessiz oyun aktivitelerini gerçekleştirme eğilimi göstermektedir.

Atlas: ‘Orada halı var. Yorulduktan sonra oraya oturur dinlenirim.’

Defne: ‘Halı var, bu çok iyi bir şey yorulunca dinlenebileceğim artık.’

Cihangir: ‘Halının üzerinde oturup Cihan Efe ile oyun oynayabiliriz orası bizim köşemiz olur.’

Sessiz oyun mekânlarının tasarımında gerçekleşecek aktiviteye yönelik oyun elemanlarının bulunması çocuğun mekânı kullanmasını teşvik etmektedir. Oyun elemanlarının çocukların istekleri ve gereksinimleri göz önünde bulundurularak organize edilmesi çocuğun gelişimini desteklediği belirtilmektedir (Isbell ve Betty 2001). Görüşme sürecinde de çocuklar tarafından bu yargıyı destekleyen ifadeler belirtilmektedir.

Nisanur: ‘Bizim bir akrabamız var onun Kayra adında bebeği var, orada oyuncaklar var, onunla oynayabiliriz. Hem raflar bizi çevredeki diğer kişilerden saklar.’

Defne: ‘Orada oyuncaklar var tek başıma oynamak için çok güzel.’

Çocukların ifadelerinin çözümlenmesi yapıldığında malzeme farklılıkları ile tasarlanan sessiz oyun bölgelerini ayırıcı unsur olarak kullanılan rafların çocukların ilgisini çekebileceği, oyun elemanları ile organize edilmesi sayesinde çocukların mekânda severek vakit geçirmesininin desteklenebileceği söylenebilmektedir.

• Yükseltilmiş zemin olarak tasarlanan bölümler

İkinci fotoğraf olarak yükseltilmiş zemin olarak tasarlanan oyun mekânına ait bir örnek gösterilmektedir. Bu örnek kapsamında ifade edilen yorumlarda malzeme farklılıkları ile tanımlanan oyun alanlarından çocukların dikkatlerini daha fazla çektiği net olarak gözlemlenmektedir. Okulöncesi eğitim dönemindeki çocuğun hayatında hareket etmek oldukça önemli bir yer tutmakta, gelişimini desteklemektedir. Bu bağlamda yükseltilmiş zemin ile tanımlanan sessiz oyun mekânlarının oluşmasını sağlayan merdiven, rampa gibi yapısal unsurlar çocukların ilgisini çekmekte ve oyun aktivitelerini eğlenceli bir hale getirerek keyifli zaman geçirmesini desteklemektedir.

Berat: 'Orada kaydırak var ve bu çok eğlenceli. İstedğim zaman kayarım. Bu çok zevkli.'

Atlas: 'Bence burası çok eğlenceli bir yer. Kaydırak var, yorıldıktan sonrada üstte oturup dinlenebilirim. Bu çok iyi.'

Elvin: 'Basamaklar var canım sıkılırsa oraya otururum. Hem kitaplarımı karıştırırım orada onları incelerim.'

• Çökertilmiş zemin olarak tasarlanan bölümler

Üçüncü fotoğraf olarak çökertilmiş zemin olarak tasarlanan bölümlere ait bir örnek çocuklara gösterilmektedir. Çocukların genellikle çökertilmiş zemin olarak tasarlanan bölümlere ilgi göstermediği gözlemlenmektedir.

Gürkan: 'Burada oturup oyun oynayabilirim ama çevredeki herkes beni görür saklanamam. Bu bence hoş değil.'

Elif Zümra: 'Bebeklerimi buraya taşır yorganları üst üste yığarım. Kale yaparım. Böylelikle beni kimse göremez.'

Bu yorumlarda çocuklar tarafından birkaç basamakla çökertilmiş mekân örneğinin, kendilerini çevreden yeterince ayıran bir sınır sağlamaması nedeniyle beğenilmediği görülmektedir. Ayrıca belirtilen sorunu gidermeye yönelik olarak istenen sınırın çocuk

tarafından geliştirilebileceğine yönelik bir öneriyle de karşılaşılmaktadır. Çocuklar sessiz oyun aktivitelerini gerçekleştirmek için uygun fiziki koşullara sahip olmadığını hissettiğinde mekânı kullanmayı tercih etmemekte veya istekleri ve gereksinimleri doğrultusunda fiziki bir ortam oluşturma eğilimi göstermektedir. Çökertilmiş zemin olarak tasarlanan sessiz oyun mekânlarının alt kotu çocuğun çevreyi gözetleyebileceği ama kendisinin saklandığını hissettiği bir sınır ya da yükseklik oluşturulduğu takdirde mekânın tercih edilebilirliğini artırabilir.

Döşeme yüzeyi ile ilişkili tasarlanan mekânlara ilişkin olarak çocuğa üç seçeneğin bir arada bulunduğu fotoraf gösterildiğinde çocukların yarısından fazlasının yükseltilmiş zemin olarak tasarlanan mekânı tercih ettiği görülmektedir. Ancak öğretmenlerin çocukların birbirini iterek düşmeleri ve sonucunda yaralanmaları gibi olumsuz sonuçlar ile karşılabileceği düşünmektedir. Yükseltilmiş zemin olarak tasarlanan sessiz oyun mekânlarının öğretmenlerin kaygıları en aza indirgeyecek şekilde tasarlanması sayesinde çocuğun sağlığını etkileyebilecek kazaların önüne geçilebilir. Bu bağlamda bir öneri olarak, çocukların boyutları dikkate alınarak rıht yüksekliklerinin 8-15 cm arasında tutulması ve ortalama 90 cm civarı yüksekliğe sahip bir platform şeklinde tasarlanmasının mekânın işlevini yerine getirmesini desteklediği belirtilmektedir (Olds 1987).

4.1.3. Duvar yüzeyi ile ilişkili tasarlanan mekânlar

Duvar yüzeyinde tasarlanan mekânlara ilişkin çocuklara üç tane seçenek sunulmaktadır. Duvar yüzeyinde oluşturulan nişler, pencere denizliklerinde oluşturulan nişler ve duvar ile tanımlanan yapısal bölümlere ilişkin örnek görseller bu bölümde değerlendirilmektedir.

• Duvar yüzeyinde oluşturulan nişler

Bu bölümde ilk fotoğraf duvar yüzeyinde oluşturulan nişler örneğine aittir. Çocukların bu örnekte duvarın içine doğru derinliğinin arttığını hayal edebildiği görülmektedir. Böylece mekânın içinde kıyafetlerinin değiştirebileceklerini ifade etmektedir. Çocuklara neden kıyafet değiştirmek istedikleri sorulunca özellikle kız çocukları bunun çok eğlenceli bir aktivite olduğunu belirtmektedir.

Derya: ‘Oraya saklanıp kırmızı kıyafetlerimi giydim. Gün içerisinde farklı farklı kıyafetler giyerim. Bence bu çok eğlenceli.’

Melek: ‘Oraya saklanabilirim. Kıyafetlerimi değiştirebilirim. Böylelikle herkesi şaşırtırım.’

Duvar yüzeyinde oluşturulan nişlere ait örnek fotoğraf gösterildiğinde çocukların kıyafetlerini değiştirme isteği yaratması mahremiyet gereksinimini karşılama noktasında iyi bir örnek olarak gösterilebileceği şeklinde yorumlanabilir. Duvar yüzeyinde oluşturulan boşlukların iç yüzeylerinde hacimler yaratılması yoluyla çocuğun mahremiyet ihtiyacını karşılayarak mekânın sessiz oyun aktivitelerini gerçekleşmesini desteklediği söylenebilmektedir.

• Pencere denizliklerinde oluşturulan nişler

Çocuklara ikinci fotoğraf olarak pencere denizliklerinde oluşturulan nişlere ait bir örnek gösterilerek bu mekânı tercih edip etmedikleri ve nedenleri sorulmaktadır. Bu mekân çocukların çok ilgisini çekmemesine rağmen bir çocuk hem oraya oturup dinlenebileceğini hem de gökyüzünü inceleyebileceğini, bulutları incelemenin eğlenceli bir aktivite olduğunu belirtmektedir.

Cihangir: ‘Yorulduğumda orada dinlenirim. Hem bazen biz babamla gökyüzüne bakar ve bulutları ağaçta, kuşa horaza benzetiriz. Bu çok eğlenceli bir oyun.’

Bu yorum dikkate alınarak, pencere denizliklerinde oluşturulan nişlerin çocukların dış mekânla ilişkili fiziksel çevreyi tanımaya yardımcı olan eğlenceli aktiviteler için oldukça uygun bir mekân olduğu görüşünün çocuklar açısından önem taşıdığını belirtmek olanaklıdır.

• Duvar ile tanımlanan yapısal bölümler

Çocuklara üçüncü seçenek olarak duvar ile tanımlanan yapısal bölümlere ait bir örnek fotoğraf gösterilerek beğenilerine sunulmaktadır. Çocukların mekân çevresinde bulunan masa sandalye gibi elemanları kullanma eğilimi gösterdikleri görülmektedir.

Nisanur: ‘Orada masa ve sandalye var onu köşeye çekip orada saklanırım.’

Elif Zümra: ‘Masa sandalye var orada bu çok güzel hem orası yuvarlak yani yana kayarsam beni göremezler. Boyama kitabımı alırım. Orada oturur çalışırım.’

Melek: ‘Resim çizmek için çok iyi bir yer burası. Keşke burada da olsa.’

Duvar ile tanımlanan yapısal bölümlerin iç kısma doğru sosyal oyun alanı ile görsel ilişkinin koştığı alanlara sahip olması çocukların ifadelerinde bahsettiği gibi mahremiyet ihtiyacını karşılaması noktasında önemli bir yer tuttuğu şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca gösterilen örnek fotoğrafta duvar yüzeyinde dışarı açılan yuvarlak pencerelerin olması çocukların ilgilerini çekmektedir. Bu detay çocukların kalabalık oyun etkinliklerinden sıkıldığı zaman bu mekânı kaçış noktası olarak görmesini sağlamaktadır.

Cihangir: ‘Ben arkadaşlarımdan uzaklaşmak istediğimde sürüngen olur ve bir tırtıl gibi kıvrıla kıvrıla oradan kaçırım. Sıkılıncada geri gelirim.’

Miraç: ‘Orada oyuk var hem dışarısını görebilirim hem de kaçabilirim. Tabiki dışarısı yağmurlu değilse, başka türlü ıslanırım istemem.’

Çeşitli çalışmalar çocuğun yapı üzerindeki geçiş elemanlarını ayrılma, kaçma, uzaklaşma gibi kavramlar ile bağdaştırdığını belirtmektedir (Osman 1971). Çalışmada mekânda bulunan yuvarlak açıklıkların çocukların ilgisini çekerek bu kısımları bir kaçış noktası olarak algılaması mekânı tercih etmesini destekleyebilir. Ayrıca sessiz oyun mekânları tasarlanırken mekândan birden fazla yöntemle ayrılma noktasının bulunması çocuğun mekânı kullanması için teşvik edebilir.

Bu aşamada son olarak üç seçeneğin bir arada bulunduğu fotoğraf gösterilerek en çok hangisini tercih ettiği sorulmaktadır. Kızların büyük bir çoğunlu duvar yüzeyinde oluşturulan niş örneğini seçmesine rağmen erkeklerin çoğunun ise duvar ile tanımlanan yüzeyleri seçmekte olduğu görülmektedir. Duvar yüzeyinde oluşturulan nişlerin genellikle kız çocukları tarafından seçilmesinin nedeni çevresi tarafından beğenilme isteğinden kaynaklı mahremiyet ihtiyacını karşılayan bir mekânda kıyafetlerini değiştirmenin eğlenceli bir aktivite olarak düşünebileceği şeklinde yorumlanabilir.

4.1.4. Sirkülasyon elemanları ile ilişkili tasarlanan mekânlar

Çalışmanın bu bölümünde çocuklara “merdiven altında, açık koridorların çeperinde ve merdiven sahanlıklarında” tasarlanan mekânlara ilişkin üç tane seçenek sunulmaktadır.

• Merdiven altında tasarlanan mekânlar

Araştırmanın bu bölümünde ilk fotoğraf olan merdiven altında tasarlanan mekânlara ait bir örneğin çocukların oldukça dikkatini çektiği gözlemlenmektedir. Çocuklar merdiveni bir kaçış noktası olarak görmektedir. Bu sebepten dolayı mahremiyet gereksinimini karşılayacak noktaların bu alanlar olmasını istemektedir.

Elvin: 'Bu mekânı çok sevdim çünkü burada merdiven var. Hem burada saklanmak isterim hem de merdiveni kullanabilirim.'

Atlas: 'Orada merdiven var bu yüzden orasını çok sevdim. Orası benim kaçış yolum olur.'

Cihangir: 'Merdiven olması dikkatimi çekti burada saklanmak isterim.'

Ayrıca görselde merdiven altındaki havalandırma için açılan pencere boşluğu çocukların ilgisini çekmektedir. Çocuklar pencere boşluğunu ayrılma, uzaklaşma kavramları ile özleştirdiği için sessiz oyun aktiviteleri için bu mekânı kullanma eğilimi gösterecekleri yönünde ifadelerde bulunmaktadır.

Melek: 'Burası saklanmak için mükemmel bir yer var. Hem merdiven var hem de orada pencere var. Beni rahatsız eden olursa her yere kaçabilirim.'

Miraç: 'Ben burasını çok sevdim. Burası beni korur. Yerde pencere de var istersem dışarıda çıkabilirim. Bizim sınıfta pencereler yukarda oradan dışarı çıkmak istersem düşerim uff olurum. Ama bana bir şey olmaz çünkü bu yerde.'

• Açık koridorların çeperinde tasarlanan mekânlar

Çocuklara ikinci fotoğraf olarak açık koridorların çeperinde tasarlanan mekânlara ait bir örnek gösterilmektedir. Bu mekânda çocukların ilgilerini en çok oturup dinlenebilecekleri yüzeylerin olmasının çektiği gözlemlenmektedir.

Defne: 'Bu mekân çok güzel bence çünkü oturup burada bir sürü renkli kitap inceleyebilirim. Ayaklarımı uzatabilirim.'

Elif Zümra: 'Kayra ile birlikte bu mekânda burada otururuz. Yaptığımız resimleri birbirimize gösteririz.'

Ayrıca çocuklar bu mekânlarda oluşturulan pencere boşluklarını çevreyi gözlemlemek için kullanabileceklerini ifade etmektedir. Bu ifade, çocukların sessiz oyun mekânlarının yüzeylerinde tasarlanan boşlukları çevreden gelen tehditlerden korunmak için

kullandıkları şeklinde yorumlanabilir. Çocukların anaokullarında çevresi tarafından rahatsızlık edilebileceğini düşündüğü mekânlarda güvende hissetmediği ve bu mekânları tercih etmedikleri belirtilmektedir (Berris ve Miller 2011). Bu bağlamda sessiz oyun mekânlarında çocukların çevreden gelebilecek tehlikelere karşı kendini koruyabileceği boşluklar oluşturulması çocuğun güvende hissetmesini desteklemektedir.

Miraç: ‘Burası evin içindeki pencere gibi bu çok güzel. Buradan dışarı bakabilirim. Belki cadılar bana kötü şeyler atar. Böylece onlardan korunurum.’

Defne: ‘Pencere var orada. Çevrede ne olduğunu izlerim. Bazen kimsenin yanıma gelmesini istemem birisi gelirse yorgan ile köşeye saklanırım.’

• Merdiven sahanlıklarında tasarlanan mekânlar

Çocuklara üçüncü fotoğraf olarak merdiven sahanlıklarında tasarlanan mekânlara ait bir örnek gösterilmektedir. Bu örneğin çocuklar tarafından diğer örneklerle göre çok ilgi görmediği gözlemlenmektedir. Bunun sebebini çocuklar merdiven ve koridorun kesişim noktasında bulunan mekânın kalabalık ve gürültülü olacağı böylelikle dinlenemeyecekleri yönünde ifade etmektedir.

Çınar efe: ‘Buradan herkes geçecek ve kalabalık olacak. Burada saklanmayı tercih etmem. Uyuyamam bile burada.’

Cihangir: ‘Her taraf açık saklanabileceğim bir yer yok. Ayrıca koridordan ve merdivenden çok insan geçer.’

Son olarak üç seçeneğin bir arada bulunduğu bir fotoğraf göstererek çocukların tercihleri öğrenilmeye çalışılmaktadır. Çocukların birçoğunun tercihinin merdiven altında tasarlanan mekânlar örneği olduğu gözlemlenmektedir. Merdiven, pencere gibi yapısal unsurların çocukların algılarında kaçmak, uzaklaşmak gibi kavramlar ile örtüştürülmesi, mekânın gittikçe azalan yüksekliğe sahip olması, çocukta güven duygusu yaratması gibi nedenlerin çocuklar tarafından mekânın tercih edilmesini desteklediği görülmektedir.

4.1.5. Çocuk tarafından tanımlanabilir mekânlar

Çocuk tarafından tanımlanabilir mekânlar kapsamında “mobilya ve bloklar ile tanımlanan mekânlar” olmak üzere çocuklara iki seçenek sunulmaktadır.

• Mobilya ile tanımlanan mekânlar

İlk olarak mobilya ile tanımlanan mekânlar örneğine ait bir fotoğraf çocuklara gösterilmektedir. Çocuklar kendi yarattığı mekânlara karşı oldukça ilgili olmasına karşın bu örneğe karşı bazı çocuklar mesafeli durmaktadır. Ahşap materyalden üretilmiş kutular şeklindeki mobilyaların çocukların saklanabileceği yüzeyler oluşturulması güzel bulunmasına rağmen, ahşap elemanların çocuklarda ağır olduğunun düşünülmesi gibi bir algı oluşturduğu da görülmektedir. Dolayısıyla bu malzemeler ile mekân oluşturmak çocuklar tarafından yorucu olarak algılanmaktadır. Ayrıca ağırlığı nedeniyle böyle bir mekânın çocuklar arasında ancak işbirliğiyle gerçekleşme sürecinin de özel bir yer yaratma açısından, gizliliği ortadan kadiran bir durum olduğu ve uygun olmayacağı da ifade edilmektedir. Dolayısıyla özel, sessiz oyun alanlarının yaratılmasında, çocuklara ancak birlikte yapabilecekleri tür bir materyal sunulmasının, mahremiyet açısından gereksinimlerine uygun bulunmaması yönüyle tasarımcılar tarafından dikkate alınabilmesi gereken bir konu olduğu söylenebilmektedir. Çalışmanın ikinci bölümünde gösterilen yumuşak, sünger bloklar çocuklar tarafından tereddüt edilmeden benimsenmesi de bu yargıyı desteklemektedir.

Elif Zümra: ‘Bunlar ile mekân oluşturmak güzel olabilir. Ama taşınması zor olacak hafif olmaz bence bu yüzden bunu sevmedim.’

Defne: ‘Bunları taşımak için birçok arkadaşım olması lazım. O zaman saklanmanın ne anlamı var. Herkes beni biliyor nerede olduğumu.’

• **Bloklar ile tanımlanan mekânlar**

Çocuklara ikinci fotoğraf olarak bloklar ile tanımlanan mekânlar örneğine ait bir fotoğraf gösterilmektedir. Çocukların bu mekânı oldukça sevdiği ve ilgilerini çektiği gözlemlenmektedir. Çocuklar blokları yumuşak dokusu sayesinde rahatlıkla taşıyabileceğini böylelikle yorulmadan kendi mekânlarını yaratabileceklerini düşünmektedir. Böylece tek başına istenilen mekânın yaratılabileceği ve bunun aranan gizlilik algısı için uygun olduğuna yönelik yorumda bulunmaktadır. Yumuşak dokulu malzemeler çocuklara rahatlama, dinlenme gibi kavramları çağrıştırmaktadır. Ayrıca çocuklar, malzemenin yumuşak dokusu sayesinde üst üste konulduğunda birleşim yerlerini kolay bir şekilde aralayabileceklerini ve bu sayede etrafı gözlemleyebileceklerini ifade etmektedir.

Melek: 'Ben bu mekânı tercih ederim. Hem bunları kolaylıkla taşıyabilirim.'

Defne: 'Etrafı gözlemek için çok güzel bunlar. Yumuşak oldukları için istediğim zaman isteğin yeri aralayıp etrafı görebilirim. Ayrıca içeride kendime oturabilecek puflarda (bloklardan bahsediyor) bırakırım.'

Berat: 'İstediğim zaman istediğim yere inşa ederim bunu. Hem de tek başına yapabilirim. Bu sayede kimse bulamaz beni.'

Çocukların ifadelerinden blokların üst üste konulmasıyla kaleye benzer figürlerin yapılabilmesi algılarında korunma, saklanma gibi kavramlarla örtüştürdüğü şeklinde yorumlanabilir. Çeşitli çalışmalar çocukların kale, şato, sur gibi yapılara saklanma eğilimi gösterdiği böylelikle güvende hissettikleri belirtilmektedir (Kirkby 1989). Bu sayede bu mekânların çocukların mahremiyet gereksinimi karşılayarak korunma içgüdüsünü desteklediği söylenebilir.

Cihangir: 'Kule var orda. O beni korur. Bende kule yaparım. Ama benimkisi rengarenk olur.'

Dilan: 'Ben onları üst üste dizer kale yaparım. Geçilmez kale bu sayede ordan kimse geçemez.'

İki örneğin bir arada bulunduğu fotoğraf gösterildiğinde sınıfın nerede ise hepsi bloklar ile tanımlanan mekâna ait örneği seçmektedir. Çocukların kendilerinin şekillendirebileceği mekânlar yaratmaktan oldukça zevk aldığı gözlemlenmektedir. Ancak çocukların kendi mekânlarını yaratırken hafif, yumuşak malzemeler tercih ettikleri gözlenmektedir.

4.2. İç Mekân Çocukların Çizimleri ve Birebir Görüşmelere Yönelik Bulgular

Okulöncesi eğitim dönemindeki çocuğun zihni boş bir levhaya benzetilmektedir. Çocuğun çevresi ile etkileşime girmeye istekli olduğu verilen bilgileri zihninde işleyerek hayal gücü ile desteklemekte olduğu belirtilmektedir (Locke 1992). Bu bağlamda daha öncesinde katagorize edilen örnek fotoğraflar aracılığı ile yapılan grup görüşmesi sayesinde çocukların zihninde sessiz oyun mekânlarına yönelik genel bir bilgi birikiminin oluşması amaçlanmaktadır. Bu bölümde çocukların anaokullarında en sevdiği gizlenme köşesinin nasıl olması istediği sorularak bunun resimini çizmesi istenmektedir. 'Çocuklar anaokulunuzda özel alanınız nasıl olmalı? Hadi bunun resmini çizme etkinliği yapalım.' şeklinde ifadeler kullanılarak çocukları sadece gösterilen örnekler ile sınırlandırmadan hayal güçlerini kullanarak kendi mekânlarını yaratmasına olanak sağlanmaktadır. Çocuklar resimlerini çizdikten sonra her biri ile birebir görüşme yapılarak çizdiği resim

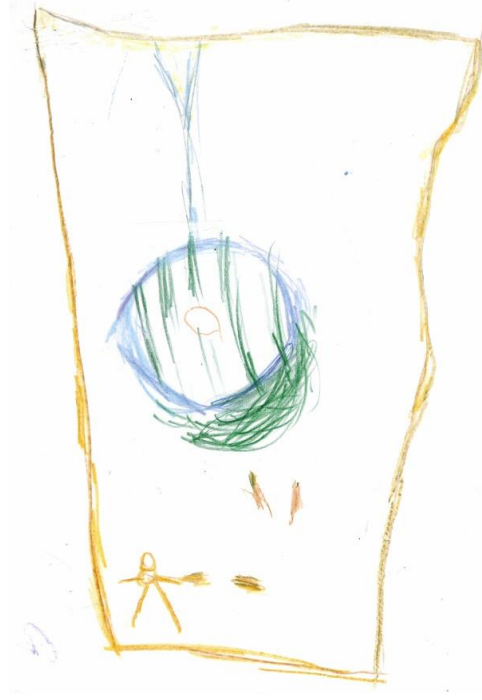
ile ne anlatmak istediği sorulmaktadır. Böylelikle çizilen resmin çocuğun dünyasında ne anlama geldiği, çocuğa neler hissettirdiği anlaşılmaya çalışılmaktadır. Ayrıca grup görüşmesinde çekinik kalan çocuklar ile birebir konuşma fırsatı sağlanmaktadır. Böylelikle grup görüşmesinde kendini ifade etmekten korkan veya çekinen çocuk iç dünyasını yansıtmaya, söz söyleme şansına sahip olmaktadır. Bireysel görüşme süreleri çocukların konuya ilgilerine bağlı olarak çeşitlilik göstermektedir. Çocuklar tarafından yapılan resimler önceden kategorize edilen sessiz oyun mekânları temel alınarak incelenmekte ve içerik analizi yapılmaktadır.

4.2.1. Mekân içinde mekân olarak tasarlan bağımsız bölümler

Bu bölüm kapsamında incelenen dört seçeneğin hepsini çocukların resimlerinde ifade ettiği görülmektedir.

• Asılan Mekânlar

İki tane çocuk asılan mekân örneğini çok sevdiğini belirtmekte kendi hayal güçlerini katarak mekânı şekillendirmektedir. Çocuklar daha öncesinde gördüğü fotoğrafları kendi isteklerine ve gereksinimlerine göre tekrar yorumladıkları kendi iç dünyasında bir seneryo yaratarak farklı öneriler getirdiği görülebilmektedir. Çocukların çizdiği fotoğraflarda asılan mekânların şekli top, yumurta ve dinozora dönüşmektedir.



Şekil 4.1. Çınar Efe (1)

Çınar Efe: 'Ben top şeklinde salıncak çizdim. Hani ilk fotorafta yuva görmüştük işte onlar gibi. (Burada asılan mekânlarda bahsediyor .) Herhangi birisi bana zarar vermeye kalkarsa beni koruyacak. Bak burada adam çizdim o kötü şeyler atıyor. Ama benim yuvam güçlü bak savaş açıyor. (Yeşili gösteriyor.) Hem ben nerden kötülük gelecek aralıklardan görebiliyorum.'



Şekil 4.2. Atlas(1)

Atlas: 'Bu yumurta kalkan gibi beni koruyor. Ben içeriden istediğim gibi oyun oynayabiliyorum. Birisi beni rahatsız etmeye kalkarsa başı dinazor olur ve etrafa ateş (kırmızı) saçıyor. Dikenleri (yeşil) var hem ben etrafı görebiliyom ordan hem de yanına yaklaşamıyorlar onlar sayesinde korkuyorlar.'

Çocuklar asılan mekânları hayal güçlerini kullanarak istekleri doğrultusunda şekilendirmekte ve özel güçler yüklemektedir. Bu şekilde mekânın daha çok koruyucu olduğunu ve kimsenin onu rahatsız edemeyeceğini düşünmektedir.

- **Başüstü düzlemler ile tanımlanan mekânlar**

Bir tane çocuk başüstü düzlemler ile tanımlanan mekânı kendi dünyasında yorumlayarak resimine aktardığı görülmektedir.

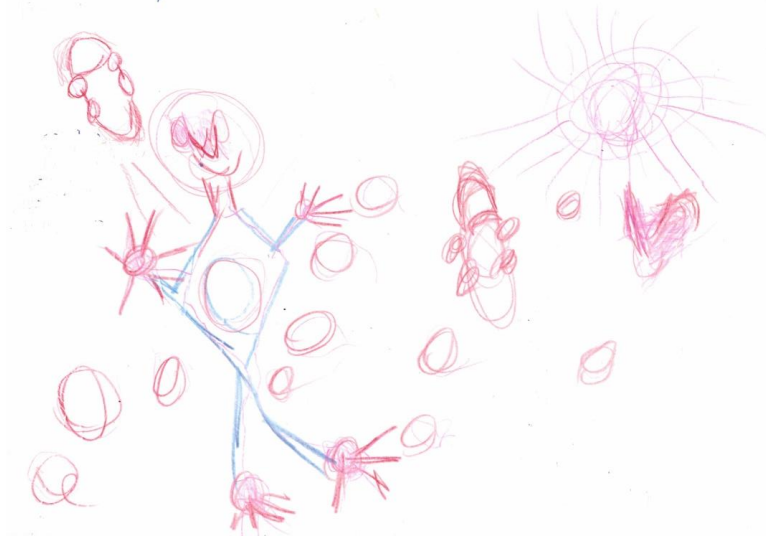


Şekil 4.3. Elif Zehra (1)

Elif Zehra: 'Ben bebek alanı çizdim istersem arkadaşlarım ile aşağıda oynayacağım canım sıkılırsa hemen üst tarafa çıkacam ve bebeğim ile oynayacağım onu uyutacağım. Belki nisanur da yanıma gelir.'

Çocukların ifadelerinden mekânın üst kotlarını daha sessiz ve sakin bulduğu ve sesin yukarı gitmeyeceğini düşünerek bu bölümleri uyku alanı olarak gördükleri gözlemlenmektedir.

• Hareket edebilir mekânlar



Şekil 4.4. Cihangir (1)

'Cihangir: Ben uzay mekiğine benzeyen araba çizdim. Ordadaki canavar heryere top atıyor. Ama ben aracım sayesinde onların aralarından korunarak geçebiliyorum.'



Şekil 4.5. Dilan (1)

Dilan: 'Bu bir ayakabı ama büyük biraz ben bunu içine girip sessiz sessiz etrafta dolaşacağım. Herkes çok şaşırarak. Kimse ben olduğumu anlayamıyacak. Tıpkı masallardaki gibi.'

Okulöncesi eğitim dönemindeki çocukların resimlerinden hareketli mekânları kendi hayal güçlerine göre yorumladıkları analiz edilmektedir. Çocuklar hareket edebilir mekânları kendi istek ve gereksinimlerine göre şekilledirerek biçimlerini değiştirme eğilimi göstermektedir. Hareket edebilir mekânların biçimsel özelliklerinin çocukların dünyaları göz önüne alınarak tasarlanması mekânın kullanımına teşvik ederek tercih unsuru oluşturmaktadır. Çocukların anaokullarındaki saklandıkları mekânların çevresi tarafından farkına varılmamasını istemektedir. Anaokullarında çocuğun çevresi tarafından gözetlenmediği dolayısıyla farkına bile varılmadığını düşündüğü sessiz oyun mekânlarını daha çok benimsedikleri belirtilmektedir (Colwell ve ark. 2016). Bu bağlamda çocukların ifadeleri elde edilen veriler ile paralelik göstermektedir.

- **Taşınabilir Mekânlar**



Şekil 4.6. Berat (1)

Berat: 'Burada karanlık (Siyah) kutular evi var. Birde mavi oda var hepsini birbirine bağlıyor güneşten bile koruyor. Canım sıkılırsa kırmızı, mor olan yerlerde oynarım.'

Sadece bir tane çocuğun mekân içerisinde mekân olarak tasarlanan bağımsız bölümler kategorisi altında incelenen taşınabilir mekân örneği ile ilişkilendirerek resimine aktardığı görülmektedir. Çocukların bu mekânları taşımaktan ziyade içine girerek karanlık bir ortamda bulunma isteklerinin olduğu gözlemlenmektedir. Ayrıca çizilen resimde mekânlar arasında belirgin bir rota olduğu gözlemlenmektedir.

4.2.2. Döşeme yüzeyi ile ilişkili tasarlanan mekânlar

Bu bölüm kapsamında incelenen üç ayrı seçenektan çocuklar tarafından sadece bir tanesinin resmedildiği görülmektedir.



Şekil 4.7. Derya (1)

Derya: 'Kaydıraklı mekânı çizdim. Canım sıkılırsa veya dinlenmek istersem yukarda dinlenicem. Hem bak bu kalkan (sarı) burda beni kötülüklerden korur.'

Döşeme yüzeyi ile ilişkili olarak tasarlanan mekânlarda grup görüşmelerinde en çok yükseltilmiş zemin olarak tasarlanan mekânlar çocukların ilgilerini çektiği ve tercihlerini bu yönde kullandıkları gözlemlenmektedir. Çocuklarda iç mekânda sessiz oyun mekânları özelinde resim çizmeleri istendiğinde grup görüşmeleri ile paralel olarak çocuklar tarafından en çok dikkat çeken yükseltilmiş zemin olarak tasarlanan mekânları çocuklar çizimlerine yansıtmaktadır.

4.2.3. Duvar yüzeyi ile ilişkili tasarlanan mekânlar

Bu bölümde incelenen üç ayrı seçenektan iki tanesinin iki ayrı çocuk tarafından resmedildiği görülmektedir. Resimlerinde duvar yüzeyi ile ilişkili tasarlanan mekânlar örneği ile ilişkilendiren iki çocuktan biri bu mekânı grup görüşmelerinde konuşulduğu gibi kıyafetini değiştirebileceği bir mekân olarak hayal etmektedir. İkinci çocuk ise duvar yüzeyinin içinde derin bir hacim olduğunu ve burada kendine özel rengarek bir dünya kurduğunu dile getirmektedir.



Şekil 4.8. Gürkan (1)

Gürkan: ‘Ben kırmızı perdeli duvarı çizdim. Burada perdeye saldıran (siyah) kötü cadılar var ama mavilikler ona izin vermiyor. İçerisi ise böyle rengarek çok güzel.’



Şekil 4.9. Melek (1)

Melek: ‘Şu yavarlaklar duvarın içi (pembe) sarılarda benim kıyafetlerim. İstedğim zaman onların içine grip kıyafetlerimi değiştirebiliyorum.’

İki çocukta duvar yüzeyinde oluşturulan boşluğun içe doğru derinleştiğini düşünerek orada mahremiyet ve kendine özel olması ile ilişkilendirdiği bir mekân yaratmaktadır.

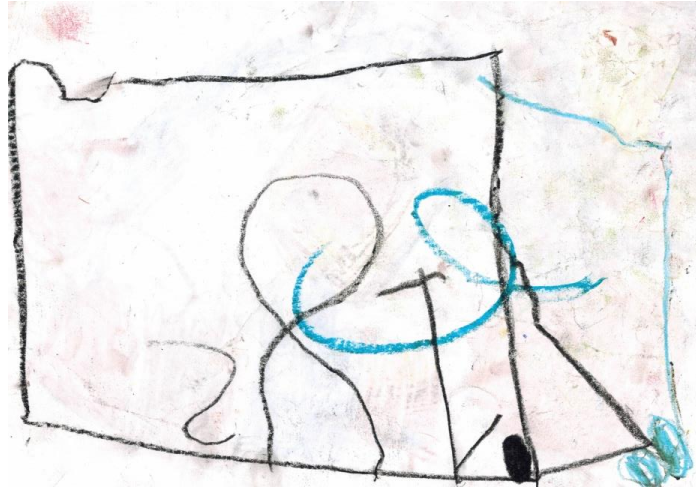
İki tane çocuğun resimlerinde ise duvar ile tanımlanan yapısal bölümler örneğinden esinlenmekte olduğu gözlemlenmektedir. Duvar ile tanımlanan yapısal bölümlere ait

örneğinin eğrisel duvar yüzeylerine sahip olması çocukların ilgilerini çektiği çizdikleri resimlerden çıkarım yapılabilir. Ayrıca çizilen resimlerde çocukların grup görüşmelerinde ilgilerini çekerek bahsettiği gibi oyuk şeklinde açıklar çizdiği görülmektedir. Çocuklarda resimlerini anlatmaları istendiğinde bu boşlukları bir kaçış noktası olarak gördüğünü ve çevreden rahatsız olacağı bir unsur ile karşılaştığında uzaklaşmak için kulanacaklarını ifade etmektedirler.



Şekil 4.10. Miraç (1)

Miraç: 'Burası eğrisel duvar köşelerde oturup etrafı gözlemleyebiliyorum. Ama bir sürü deliği (kırmızı) var istediği delikten çıkabiliyorum. Bu ortadaki delik özel bir delik beni alt kata indiriyor. Orada beni kimse göremiyor.'



Şekil 4.11. Bulut (1)

Bulut: 'Bu bir sınıf ortamı duvarları böyle yuvarlak beni sarıyor ve koruyor. Ama benim canım sıkılınca ya da beni birisi rahatsız ettiğinde bak böyle (mavi) bir kaçış yolum var. Boşluklardan kaçabiliyorum.'

4.2.4. Sirkülasyon elemanları ile ilişkili tasarlanan mekânlar

Bu bölüm kapsamında incelenen üç seçenekten hiçbirinin çocuklar tarafından resmedilmediği görülmektedir. Çocuklar grup görüşmelerinde bu mekânlar hakkında beğenilerini ve görüşlerini ifade etselerde bu grup başlığa yönelik resim çizmeyi tercih etmediği gözlemlenmektedir.

4.2.5. Çocuk tarafından tanımlanabilir mekânlar

Bu bölüm kapsamında incelenen iki seçenekten bloklar ile tanımlanan mekân örneğinin çocukların ilgilerini çektiği ve resimlerine yansıttığı görülmektedir. Dört tane çocuk resimlerinde blok ile tanımlanan mekân örneğine benzerlik kuran resimler çizmektedir. Grup görüşmelerinde çocukların boyutlarından, dokularından ve ağırlıklarından dolayı tercih etmediklerini belirttikleri mobilya ile tanımlanan mekân örneğine ilişkin olarak hiçbir çocuğun resim çizmedikleri gözlemlenmektedir.



Şekil 4.12. Defne (1)

Defne: ‘Burada toplar var yumşacık istediği şekli verebiliyorum. Top alanı burası isteyince arkadaşlarımla oynadığım isteyince böyle şekiller yapıp içine saklanabiliyoruz.’



Şekil 4.13. Elvin (1)

Elvin: 'Ben top alanı çizdim. Arkadaşlarımla burda oynucam ama sıkılırsam onları bir araya getirip saklanacağım bir yer yapıcım.'



Şekil 4. 14. Elif Zümra (1)

Elif Zümra: 'Ben arkadaşlarım ile oynayabileceğim süngerler çizdim. Onlar ile istediğimiz şekli verebiliriz. Hem onları üst üste dizersek bizi kapatır ve kimse bizi göremez. Ama biz aralıklarda onları görebiliriz. Bu çok eğlenceli olur.'



Şekil 4.15. Nisanur (1)

Nisanur: ‘Ben kale çizdim. Bloklar ile kule yapıcım. İçine girip saklanıcam kale beni korur. Ama benim kalem rengârenk istediğim her renk var.’

Çocuklar kendi istekleri ve gereksinimleri doğrultusunda şekillendirebildikleri, emek vererek oluşturdukları mekânları tercih etmektedir. Sessiz oyun mekânlarının çocukların tercihleri doğrultusunda değişebilir niteliklere sahip olması oyun alanını eğlenceli hale getirmektedir. Oyun ortamlarında çocukların sessiz oyun mekânlarını yaratmasını teşvik eden değişebilir özelliklere sahip oyun elemanlarının bulundurulması çocukların ilgilerini çekmektedir. Böylelikle oyun sürecini etkili hale getirmektedir.

4.3. Dış Mekân Grup Görüşmelerine (Foto-görüşme) Yönelik Bulgular

Dış mekân ile ilgili yapılan görüşmelerde ilk olarak üç aşamalı bir oyun şeklinde çocuklara her gruptaki fotoğraflar ayrı ayrı gösterilerek grup görüşmeleri yapılmıştır. Çalışma sürecindeki bu ikinci grup görüşmesinde, çocukların daha önce deneyimledikleri ilk grup görüşme sürecinden sonra, böyle bir çalışmada önemli olan davranış biçimlerini daha iyi kavradıkları ve parmak kaldırıp söz hakkı isteyerek görüşlerini sırayla ifade etmeyi özümstedikleri görülmektedir. Böylece araştırmanın çocuklara grup olarak çalışma, fikirler ortaya koyma açısından katkı sağlayan bir öğrenme deneyimi kazandırdığı da söylenebilmektedir. Ayrıca dış mekân ile ilgili yapılan görüşmelerde ayrı bir gün seçilerek ikinci defa okula gidilmesi çocukların araştırmacıyı tanımasına ve öğretmenleri gibi benimsemesine yardımcı olmuştur. İç mekân ile ilgili yapılan görüşmelerde çocuklar araştırmacıyı ilk defa gördükleri için belirli gözlem ve iletişim kurma süreci sağlanmış olsa da dış mekân ile ilgili yapılan görüşmelerde buna gereksinim duyulmamıştır. Çocukların araştırmacıya yönelik olumlu davranışları bu durumu desteklemektedir.

İç mekân ile ilgili yapılan görüşmelerdeki aynı sıralama ve düzen dış mekân ile ilgili yapılan görüşmelerde de uygulanmaktadır. İlk olarak kategorize edilen her bir gruptaki fotoğraf çocuklara ayrı ayrı ve sonra hepsini bir arada bulduran bir bütün olarak sunularak grup görüşmeleri yapılmaktadır. İkinci olarak çocukların gördükleri örnekleri kendi süzgecinden geçirerek hayal dünyalarında yorumlamasına olanak sağlamak amacı ile oyun bahçelerindeki sessiz oyun mekânlarının en güzel şekilde nasıl olacağıının

resmini çizmelerini istenmektedir. Daha sonrasında çizdikleri resimler hakkında birebir görüşmeler gerçekleştirilmektedir.

Çalışmanın ilk aşamasında fotoğraflar aracılığı ile grup görüşmesi yapılmaktadır. Kategorize edilen her gruptaki fotoğraf ilk olarak ayrı ayrı gösterilmekte daha sonrasında bütün seçeneklerin bir arada bulunduğu bir fotoğraf gösterilmektedir. Böylelikle çocukların her bir örneği ayrı ayrı inceleme şansına sahip olması sağlanmaktadır. Her bir örnek özelliğinde çocukların istekleri ve gereksinimlerine göre değiştirmek istedikleri veya hoşuna giden nitelikleri ifade edebilmesi araştırmacının bulguları detaylı bir şekilde analiz etmesini desteklemektedir. Kategorize edilen her bir grup çocukların dikkatini toplamasını destekleyebilmek amacı ile oyun aşamaları şeklinde düzenlenmektedir. Oyun aşamalarında ilk olarak kategorize edilen gruptaki her örnek ayrı bir fotoğraf olarak gösterilmekte daha sonrasında ise çocukları genel görüşlerini, isteklerini öğrenmek için gruptaki bütün örnekleri içeren bir fotoğraf gösterilmektedir. Çocukların her grupta daha çok ilgi gösterdikleri seçenekler değerlendirilerek genel eğilimlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Böylelikle çalışma süreciyle, okulöncesi eğitim ortamlarının oyun bahçelerinin tasarımında ne yazık ki dikkate değer bir konu olarak göz önünde bulundurulmayan mahremiyet gereksinimini karşılayan sessiz oyun mekânları çocukların söz sahibi bir araştırma aracılığıyla değerlendirilmekte ve bulguların uygulamacılara ışık tutması hedeflenmektedir. Bulgulardan tasarıma yönelik çıkarımlarda bulunurken, çocukların istekleri ve gereksinimleri göz önünde bulundurulmakta ve hem de çocukların oyun alanında güvenliği konusu da dikkate alınmaktadır. Ayrıca iç mekân ile ilgili yapılan görüşmelerde de yapıldığı gibi öğretmenlerin görüşleri alınmaktadır. Öğretmenlerin iç mekânda sessiz oyun mekânlarının gerekliliği üzerine yeterince bilgi sahibi olmaması yönündeki eksikliğin dış mekân özelinde de devam ettiği gözlenmektedir. Üç öğretmene okulöncesi eğitim ortamlarının oyun bahçelerinde çocukların sessiz oyun mekânlarına ihtiyaç duyup duymadığı, eğer duyuyorlarsa nasıl bir mekânın çocukların ihtiyaçlarını ve isteklerini karşılayabileceği yönünde sorular sorulmaktadır. Öğretmenler tarafından genel olarak çocukların böyle bir gereksinim duymadığına yönelik düşünceler ifade edilmektedir.

Öğretmen(1): 'Bizim eğitim programımız çok yoğun, oyun bahçesinde çocuklar ile birçok etkinlik yapabiliyoruz. Böylelikle çocukların sıkılmaya vakitleri kalmıyor.'

Öğretmen(2): ‘Mesleği severek yapıyorum. Çocuklar ile ilgilenmeyi seviyorum ve yurtdışındaki yenilikleri takip ediyorum. Gördüğüm yenilikleri okul bahçesinde çocuklar ile aktivite yaparken gerçekleştirmeye çalışıyorum. Böylelikle çocukların hiç bir zaman sıkılmayacağı bir ortam yaratıyorum. Böylelikle sessiz oyun mekânlarına ihtiyaç duymuyorlar. Ancak bir tane öğrencim var. Sanırsam iletişim problemi olan bir çocuk yeni aramıza katıldı. O bazen hocam şu köşede oturabilir miyim diyor. Bende izin veriyorum. Galiba sosyal yetileri gelişmemiş kişilik bozukluğu olan bir çocuk.’

Öğretmen(3): ‘Evet bazen çocuklar saklanmaya ihtiyaç duyuyorlar. Anaokulun bahçesinde çocukların girebileceği iki yüzeyi açık bir boru var. Çocukları serbest bırakıp gözlemediğimde saklambaç oyunu için bunu çok kullanıyorlar.’

Öğretmenlerin ifadeleri değerlendirildiğinde öğretmenlerin genellikle çocukların mahremiyet ihtiyaçlarını göz ardı ettiği söylenebilmektedir. Sadece bir öğretmenin zemin yüzeyinde tanımlanan mekân örneğinin anaokulunda bulunması sayesinde çocukların mahremiyet gereksiniminin farkına az da olsa vardığı gözlemlenmektedir. Bu açıdan okulöncesi eğitim ortamlarında bulunan sessiz oyun mekânlarının öğretmenlerin gözlem yaparak bile olsa çocukların mahremiyet ihtiyaçlarının farkına varmasını desteklemekte olduğu ifade edilebilir. Diğer iki öğretmen aynı oyun bahçesinde eğitim vermelerine karşın çocukların sessiz oyun mekânlarına ihtiyaç duymadıklarını belirtmektedir. Hatta bir öğretmen çocukların mahremiyet ihtiyaçları konusunda yeterince bilgi sahibi olmadığı için çocuğun geriye çekilmesini iletişim bozukluğu olarak nitelendirmektedir. Aslında her çocuğun geri çekilerek sosyal ortamı gözlemlene gereksinimi olacağına farkına varmayan öğretmen çocuğun sosyal yeteneklerinin düşük olduğundan şikâyet etmektedir. Ancak anaokullarında çocuğun sosyal ve mahremiyet ihtiyacını dengeleyici bir ortam yaratılması çocuğun gelişimini destekleyerek nitelikli bireyler yetişmesine katkıda bulunduğu belirtilmektedir (David ve Weinstein 1987). Bu bağlamda branşı okulöncesi eğitim olan öğretmenlerin çocukların mekânda aradığı mahremiyet ihtiyacını karşılayan sessiz oyun mekânlarını tanımasına yönelik olarak biliçlendirilmesinin çocukların gelişimine katkı sağlayacağını söylemek olanaklıdır.

Dış mekândaki mekânsal olanaklarının değerlendirildiği grup görüşmeleri üç aşamalı oyun şeklinde gerçekleştirilmektedir. İlk olarak incelenen grup bağımsız bölümler kategorisidir. Bağımsız bölümler grubu içinde iki seçenek ilk olarak çocuklara ayrı ayrı gösterilmekte daha sonrasında iki örneğin bir arada bulunduğu fotoğraf gösterilmektedir.

4.3.1. Bağımsız bölümler

Grup görüşmeleri sürecinde çocukların dış mekân ile ilgi kategorize edilmiş her bir bölüme ilişkin ifadeleri araştırma sürecinde elde edilen bilgilerle birlikte değerlendirilerek bu bölümde detaylı olarak incelenmektedir. Zemin ile ilişkili ve yükseltilmiş mekânlar bu bölümde yer almaktadır.

• Zeminle ilişki mekânlar

Çocuklara ilk olarak zeminle ilişkili mekân örneğine ait bir fotoğraf gösterilmektedir. Çocukların dış mekânda oyun çeşitlerini göz önüne alarak zemin ile ilişkili mekânları kullanma eğilimi gösterdikleri görülmektedir. Çocuklar oyun bahçelerinde genellikle hırsız-polis oyunu oynadığını bu yüzden bu mekânları kaçmak saklanmak için kullanabileceklerini ifade etmektedir. Çocukların daha öncesinde hafızalarında yer edinen kurgulanmış oyunların sessiz oyun mekânlarını tercih etme eğilimlerini etkilediği gözlemlenmektedir.

Defne: ‘Ben burada saklanırım. Biz dışarı oyun oynamaya çıktığımız zaman öğretmenimiz bize bazen hırsız polis oynatıyor. O zaman buraya saklanmak güzel olur.’

Cihangir: ‘Hırsız-polis oynarız burada hem aralıklı bu çok güzel. Biz onları görürüz ama onlar bizi göremez. Burada çok güzel hırsız olurum. Hiçbir polis beni bulamaz.’

Bulut: ‘Orada ev var. O beni korur. Hem hırsız-polis oyunu oynarken korur. Hem de arkadaşlarımdan kaçtıktan sonra korur.’

Çocukların saklanarak kendi kişisel bölgelerini yaratma eğilimi gösterdiğinde çevresini gözetleme olanağına sahip olmasının mekânı tercih etmesini desteklediği söylenebilir. Ayrıca zeminle ilişkili gösterilen mekân örneğinin üçgen çatılı basit ev formuna sahip olması çocukların bu ortamı algılarında korunaklı bir yer olarak düşünmesini desteklemektedir. Anaokulunda çocuğun güvende hissetmesinin diğer gereksinimlerini gidermesi için ortam hazırladığı ifade edilmektedir (Berris ve Miller 2011). Çalışmada çocukların ifadeleri değerlendirildiğinde anaokulunda güvende olduklarını hissetmelerinin mahremiyet gereksinimini karşılamalarını desteklediği gözlemlenmektedir.

• Yükseltmiş mekânlar

Çocuklara ikinci aşamada yükseltmiş mekân örneğine ait bir fotoğraf gösterilerek beğenilerine sunulmaktadır. Bu mekânın ağaçla kurduğu ilişkinin çocukların oldukça ilgisini çektiği gözlemlenmektedir. Yükseltmiş mekân örneğine ait ağaç evde çocukların sessiz oyun bölgesi olarak olarak birçok farklı noktayı tercih ettiği görülmektedir. Bazı çocuklar merdivenin altında saklanmayı seçerken bazıları orta kotta sallanmayı bazıları ise en üst kotta uyumayı ve dinlenmeyi tercih etmektedir. Ağaç evin çocuklar tarafından birçok farklı fonksiyona hizmet edecek şekilde kullanılabilir olduğu görülmektedir.

Melek: ‘Ben burada merdivenin altına saklanırım. Orası tam benim için küçük hem güvende olurum orda. Yağmurda rüzgârdan korunurum. Hemde canım sıkılmaz ağacı incelerim.’

Derya: ‘Ben buraya (Birkaç basamak ile yükseltmiş olan orta sahanlığı gösteriyor.) salıncak yapmak isterim. Canım istediğinde oraya gider sallanırım. Hem yukarıda olduğu için kimse beni göremez. Böylelikle gökyüzünde bir kuş olurum.’

Miraç: ‘Ben en yukarı çıkar oraya saklanırım. Hatta orada uyurum orası sessiz olur.’

Nisanur: ‘En yukarısı çok güzel ses gelmez oraya. Bazen bahçe çok kabalık oluyor. Sessiz yer bulamıyorum.’

Çocukların ifadeleri değerlendirildiğinde merdiven altında saklanmak isteyen çocuğun yağmur, rüzgâr gibi doğa olaylarından korunmak istediği için üstü kapalı hacimleri tercih ettiği gözükmektedir. Çocukların yanında bir yetişkin olmaksızın tek başına veya yakın bulduğu bir arkadaşı ile kullanmayı tercih ettiği kişisel alanlarının kendi boyutlarına uygun olmasının, mekânı daha çok samimi ve içten olarak hissetmelerini sağlamakta olduğu böylelikle sessiz oyun aktiviteleri için tercih etmelerinin desteklendiği belirtilmektedir (Dudek 2007). Merdiven altına saklanmayı tercih eden çocuğun ifadesi dikkate alındığında, çocuğun bu hacmi kendi boyutlarına uygun bularak güvende hissetmesini destekleyeceğini düşündüğü söylenebilmektedir. Bu bağlamda literatür araştırması kapsamında elde edilen veriler ile araştırmanın bulgularının benzerlik gösterdiği görülmektedir. Ayrıca çocuğun sessiz oyun aktivitesi olarak ağaçla ilgilenmeyi tercih etmesi doğa bilincinin oluşmasına yardımcı olabilir. Başka bir çocuğun orta kottaki sahanlığın başüstü düzleme sahip olduğunu algılaması sayesinde orada salıncak kurmak istemesi kendine ait bir özgürlük oluşturma eğilimi göstermesi açısından değerlendirilebilir. Çocukların kişisel mekânlarında özgür hissetmesinin, ifade etmekten

çekindiği duygu ve düşüncelerini aktarmasına yardımcı olduğu ve keyifli vakit geçirmesini desteklediği belirtilmektedir (Ota ve ark. 1997). Çocuğun yüksek bir platformda sallanma eyleminden yola çıkarak kendini kuşa benzetmesi zihninde bu mekânla özgürlük kavramını örtüştürdüğü şeklinde yorumlanabilir. Böylelikle çocuğun eğlenceli vakit geçirmesi desteklenerek kendini ifade edebilmesine yardımcı olunabilir. Diğer çocuklar ise ağaç evi en üst kotu tercih etmesinin nedeni ses olarak açıklamaktadır. Çocuklar en üst kote çıktıklarında gürültüden uzaklaşabileceklerini böylelikle dinlenip sessiz oyun aktivitelerini gerçekleştirebileceklerini ifade etmektedir. Bu durum çocukların bazen yalnız başına kalıp kendini dinleyebileceği bir mekâna ihtiyaç duyduğunda daha öncesinde onu rahatsız etmeyen sesleri gürültü olarak algıladığına yönelik olarak literatürde ifade edilen tanımlamayla da örtüşmektedir.

Bu bölümün sonunda iki seçeneğin bir arada olduğu bir fotoğraf çocuklara gösterilmektedir ve çocuğun hangisini en çok sevdiğini veya hangisinin kendi anaokulunda olmasını istediğini nedeni açıklayarak anlatması istenmektedir. Bu bölümde çocukların genel olarak iki seçeneğe karşı aynı derecede ilgi gösterdikleri görülmektedir. Sınıfın nerdeyse yarısı zeminle ilişki mekânları, diğer yarısı da yükseltilmiş mekânları seçmektedir. Bu dağılım çocukların kendi dünyalarında sessiz oyun mekânlarını nasıl kullanmak istediklerine bağlı olarak, mekân tercihlerinin değişmekte olduğu yönünde yorumlanabilir. Örneğin yağmurdan veya rüzgârdan korunmak isteyen çocuk zeminle ilişkili mekânı veya yükseltilmiş mekânda merdiven altı boşluğunu seçebilir. Çocuğun seçim yapması kendi dünyasında mekânı nasıl kullanmak istediğine karar vermesine bağlı olarak değişkenlik gösterebilir. Bu sebepten dolayı iki seçeneğe hemen hemen aynı derecede ilgi gösterilmesi, çocukların gösterilen mekânları nasıl kullanacağına ilişkin bakış açısına göre değişkenlik göstermesinden kaynaklanabilir. Burada görülen tercih farklılığı okulöncesi eğitim dönemindeki çocuğun sessiz oyun mekânlarının farklı kullanım alternatiflerini görebilme yeteneğine sahip olduğuna yönelik bir gösterge olarak değerlendirilebilir.

4.3.2. Oyun bahçesini tanımlayan yapı elemanları ile ilişkili tasarlanan mekânlar

Bu bölüm kapsamında bina cephe yüzeyinde ve bahçe sınırı ile tanımlanan nişler olmak üzere iki seçenek sunularak, çocukların bu mekânlara ilişkin ifadeleri değerlendirilmektedir.

- **Bina cephe yüzeyinde tanımlanan nişler**

Çocuklara ilk olarak bina cephe yüzeyinde tanımlanan nişlere ait bir örneğin fotoğrafı gösterilmektedir. Çocukların bu örneğe yeterince ilgi göstermediği gözlemlenmektedir. Çocukların ifadeleri dikkate alındığında örneğin yeterince dikkat çekmemesinin nedeni, onların çevreden saklanmasını sağlayan sınırlandırıcı bir unsurun bulunmaması olduğu yönünde yorumlanabilir.

Bulut: ‘Her tarafı açık burasının. Nereye saklanıcam ki herkes görür beni. Sevmedim.’

Cihangir: ‘Daha gizemli yerler lazım bence saklanmak için. Burası güzel değil.’

Çocuklar mahremiyet ihtiyacını karşılamak için arkasına saklanabilecekleri kapalılık sağlayan yüzeylere gereksinim duyduğu görülmektedir. Ancak bir çocuk bu mekânı oyun bahçesinden sınıf ortamına kaçmak için kullanabileceğini ifade etmektedir.

Defne: ‘Bence güzel burası ben zıplayarak sınıf ortamına geçerim. Herkes dışarıda olacak bu sayede benim nereye gittiğimi bulamıyacaklar.’

Çocuk bina cephesi yüzeyinde tanımlanan nişi bir geçiş noktası olarak kullanma eğilimi göstermektedir. Böylelikle bu mekânın amacına yardımcı olacağını düşünmesi tercih etmesini desteklemektedir. Bu yorumda da aslında mekânın özelleşmeye olanak tanınması halinde yaratabileceği durumun çekici bulunduğu söylenebilmektedir.

- **Bahçe sınırı ile tanımlanan nişler**

İkinci aşamada çocuklara bahçe sınırı ile tanımlanan nişlere ait örnek bir fotoğraf gösterilmektedir. Bahçe sınırını tanımlayan ögenin dalga şeklinde kıvrımlı olmasının çocukların dikkatini yoğun olarak çekmesini desteklediği görülmektedir.

Nisanur: ‘Kıvrım kıvrım sanki deniz gibi uçsuz buçaksız. İstedğim yere saklanılabilir. Denizde de ben nefesimi tutuyorum. Bir dalıyorum kimse göremiyor beni.’

Atlas: ‘Sanki labirent gibi çok eğlenceli ben buraya saklanırım. Burda çok eğlenirim hem.’

Çınar Efe: ‘Çok güzel burası istediğim yere saklanırım. Birçok yer var.’

Çocukların ifadelerinden, anaokulunun oyun bahçesini tanımlayan elemanların şeklinin eğrisel olması ve süreklilik sağlayarak birbirini tekar etmesinin, bu mekânların onların hem hayal dünyalarını canlandırmakta hem de mahremiyet ihtiyaçlarını karşılamak için birden fazla seçenek sunarak, kendilerini özgür hissetmelerini sağlayacak bir çözüm sunabileceği yargısı çıkarılabilmektedir. Çocukların hayal gücünü destekleyen kişisel mekânların hem yaratıcılıklarının artmasına teşvik ettiği hem de ortama karşı samimiyet ve sıcaklık hissetmesine katkı sağladığı belirtilmektedir (Ota ve ark. 1997, Tadjic ve ark. 2017). Araştırma kapsamında çocuklar bahçe sınırını ile tanımlanan niş örneğini kendi dünyalarında denize ve labirente bezetmektedir. Bu bağlamda çocukların hayal dünyasını canlandıran kişisel mekânların ilgilerini çekerek keyifli vakit geçirmesini sağlayacağı söylenebilir. Ayrıca bahçe sınırı ile tanımlanan nişlerde çocuğun mahremiyet gereksinimini karşılamak için birçok seçeneğe sahip olduğunu düşünmesi özgür hissetmesini destekleyerek sessiz oyun mekânlarını kullanmasını teşvik etmektedir. Kişisel mekânlar çocuğun kendi hâkimiyetini kurduğu özel hissettiği ortamlar olarak ifade edilmektedir (Erikson 1993). Dolayısıyla oyun bahçesinde mahremiyet gereksinimi karşılamaya yönelik tasarlanmış tek bir mekânın bulunması çocuğu sınırlandırmaktır. Bunun yerine birden fazla seçeneğe sahip olması kişisel mekânının kendi tercihi olduğunu düşünmesine yardımcı olmaktadır. Çocuğun mahremiyet ihtiyacını karşılayan kişisel mekânın seçiminin kendi tercihi olduğunu düşünmesi mekâna hâkimiyet kurduğunu hissetmesine ve benimsemesine yardımcı olmaktadır. Böylelikle çocuğun mekânı tercih etme olasılığının artacağı söylenebilir.

Bu bölümün sonunda çocuklara bina cephesinde ve bahçe sınırı ile tanımlanan nişlerin bir arada olduğu bir fotoğraf göstererek hangisini en çok beğendikleri, kendi anaokullarında hangisinin olmasını istedikleri sorulmaktadır. Çocukların büyük bir kısmının bahçe sınırları ile tanımlanan niş örneğini seçtikleri görülmektedir. Çocukların ifadelerinden çoğunun bu örneği seçmesinin nedenleri hayal güçlerini canlandıran mekânların samimi ve sıcak hissetmesini desteklemesi, çocuğun birden fazla seçeneğe sahip olduğunu düşünmesi sayesinde mekâna hâkim olarak benimsemesi olarak yorumlanabilir. Bu bağlamda bahçe sınırı ile tanımlanan niş örneklerinin çocukların ifadeleri dikkate alınarak tasarlanmasının mekânın kullanımını teşvik etmeye yardımcı olacağı söylenebilmektedir.

4.3.3. Oyun bahçesinin yüzeyinde tanımlanan bölümler

Oyun bahçesinin yüzeyinde tanımlanan bölümler kapsamında, zemin yüzeyinde tanımlanan, çocuk tarafından tanımlanabilir ve doğal peyzaj elemanları ile tanımlan mekânlar olmak üzere toplam üç seçenek, çocukların beğenilerine sunulmaktadır.

- **Zemin yüzeyinde tanımlanan mekânlar**

Çocuklara ilk olarak zemin yüzeyinde tasarlanan mekânlara ait bir örnek fotoğraf gösterilmektedir. Çocukların bu örneği oldukça sevdikleri ve ilgili oldukları gözlemlenmektedir. Daha öncesinde öğretmenler ile yapılan görüşmede bir öğretmen tarafından bu mekâna benzer bir örneğin anaokullarında bulunduğu ifade edilmekte ve kullanılan yer gösterilmektedir. Oyun sürecinde kendi gözlemlerini ifade eden öğretmen çocukların bu mekânı saklanmak veya gizlenmek için kullandıklarını belirtmektedir. Bu örnek fotoğraf gösterildiğinde çocukların direkt olarak kendi anaokullarının bahçeleri ile bağlantı kurduğu gözlemlenmektedir. Çocukların bu mekân örneğini daha öncesinden deneyimleme şansına sahip olmasından dolayı ifadelerinin genellikle, mekânı kendi gereksinimlerine göre uyarlamaya, yeniden tasarlamaya, yani mekânsal değişimler gerçekleştirmeye yönelik olduğu gözlemlenmektedir.

Defne: 'Ben burasını çok seviyorum. Anaokulumuzda var bundan. Çok eğlenceli bence bir ordan bir burada buradan ama keşke şekli D olsa o zaman daha çok beğenirim.'

Cihangir: 'Her yerden kaçabiliyorum. Ordan girsem öbürkü taraftan çıkıyorum. Ama keşke yere açılan bir kapak daha olsa. Annem bana Alice Harikalar Diyarı'nı okudu orda da öyle oluyor. Sihirli bir dünyaya iniyorlar. Keşke bende insem canım sıkılırsa geri gelirim.'

Melek: 'Bence çok güzel bunlar bizim okulda da var bunlar. Ama keşke renkli renkli olsalar. Böyle çok sıkıcı. Benimkisi kırmızı olsun mesela.'

Çocukların ifadelerinden zemin yüzeyinde tasarlanan mekânları kendilerine göre şekillendirmek istedikleri görülmektedir. Çeşitli çalışmalar okulöncesi eğitim dönemindeki çocuğun kendi kişisel mekânını belirlemek için kendilerine özgü çizgiler veya semboller kullandığını belirtmektedir (Zeegers ve ark. 1994). Böylelikle çocuk kişisel mekânın daha çok benimsemekte ve mekânın amacına uygun hizmet etmesi desteklenmektedir. Bir çocuk zemin yüzeyinde tanımlanan mekânın yuvarlak bir şekilde olması yerine kendi isminin baş harfi şeklinde bir boşluk olmasını tercih ettiğini ifade

etmektedir. Çocuğun bu tercihinin mahremiyet mekânını kişiselleştirme eğilimi göstermesinden kaynaklı olduğu ifade edilebilmektedir. Ancak zemin yüzeyinde her çocuğun baş harfinden oluşan boşluklar yaratmak oyun bahçesinin alansal büyüklüğü düşünüldüğünde pek olası gözükmemektedir. Bunun yerine oyun mekânını çocuğun mekânı kişiselleştirmesine yardımcı olacak şekilde düzenlemek daha uygun bir çözüm olabilir. Örneğin mekâna daha sonrasında kullanan çocuğun da mekânı kişiselleştirmesine olanak verebilmek açısından silinebilir oyun malzemeleri ile çocukların bu mekânlara isim baş harflerini yazabileceği veya semboller çizebileceği çözümler sağlanabilir. Diğer bir çocuk mekânının renkli olmasını istediğini ifade etmektedir. Çocuğun mekânının çeşitli renklerde olmasını istemesinin nedeninin mekânı kişiselleştirme eğiliminden kaynaklı olduğu söylenebilir. Çünkü çocuk daha sonrasında kişisel mekânın kırmızı renkte olmasını istediğini söylemektedir.

Zemin yüzeyinde tanımlanan mekânda iki yönden de kaçmanın çok eğlenceli olduğunu ifade ederken bir çocuk aşağı doğru açılan bir kapak olmasını ve oradan sihirli bir dünyaya kaçmak istediğini söylememektedir. Çocukların mahremiyet gereksinimi karşılamaya yönelik mekânlarda kaçmak, uzaklaşmak gibi kavramlar ile örtüştürdüğü yapısal unsurların bulmasını tercih ettiği belirtilmektedir. Çocuklar zemin yüzeyinde tanımlanan mekânlarda iki yönde boşluk olması kaçmak uzaklaşmak için kullanabileceklerini ifade ederken aşağı doğru kapaklı bir kaçış yolu öneren çocuk uzaklaşmak için üçüncü bir alternatif ortaya koymaktadır. Çocuğun hayal gücünü kullanarak farklı kaçış yolu sunması bu yönde bir mekân tasarlanırken yol gösterici olabilir.

• Çocuk tarafından tanımlanabilir mekânlar

Çocuklara ikinci fotoğraf olarak, çocuk tarafından tanımlanabilir, beyaz renkli ve kahverengi karton renginde hafif kutuların kullanıldığı bir mekân örneği gösterilerek bu mekânı sevip sevmedikleri veya anaokullarında olmasını isteyip istemedikleri sorulmaktadır. Çocukların bu mekâna karşı yeterince ilgi göstermediği gözlemlenmektedir. Çocukların ifadelerinden bu mekân örneğinin çocuklara karmaşık geldiği bu yüzden kullanılmaktan kaçındıkları anlaşılmaktadır. Bununla birlikte

elemanların renkli olabilmesi tercih edilebilir olmayı destekleyen bir çözüm olarak da görülmektedir.

Atlas: ‘Çok fazla var bunlardan. Çok karmaşık. Burada saklanmak istemezdim. Renkli renkli olsa belki.’

Berat: ‘Bence olabilir. Biraz ağır gibi ama ben taşıyım. Çünkü çok güçlüyüm ben. Ama kartonlar biraz az olsalar keşke.’

Elif Zümra: ‘Çok fazla var burada herkes saklanır o zaman. Hem çok karmaşık ve sıkıcı renkli olsalar olabilir.’

Dış mekânda çocukların sessiz oyun mekânlarını yaratmasına yönelik malzemelerin bir arada bulunması çocuklara karmaşık gelmekte ve bu mekânları tercih etme eğilimi göstermemektedirler. Ancak bu malzemelerin oyun bahçelerinde farklı bölümlerde ayrı ayrı bulunmaları sağlandığı takdirde çocuğun bu mekânı karmaşık olarak algılamasının önüne geçilebileceği düşünülebilir. Bir çocuk oyun elemanlarının bir arada çok olarak bulunmasını herkesin saklanabileceğini bu yüzden de kendisine özel olmayacağı şeklinde yorumlamaktadır. Çocuğun bu ifadesinden sessiz oyun mekânlarının çoklu olarak bir arada bulunmasının çocukların tercih etmesini olumsuz etkileyeceği yargısı çıkarılabilir. Ayrıca bu mekân örneğinde de çocuklar kartonların çeşitli renklerde olmasını tercih ettiklerini ifade etmektedirler. Bu mekân örneğindeki ifadelerden de çocukların mekânı kişiselleştirme eğilimi göstermekte oldukları görülebilir. Diğer bir çocuğun kartonları ağır olarak düşünmesi ama taşıyabileceğini söylemektedir. Böylece bu mekân örneğinde çocukların boyutlarına uygun olarak tasarlanan oyun malzemeleri ile özel mekânlarını yaratabilmelerinin yeteneklerinin farkına varmalarını destekleyebileceği de ifade edilebilir.

- **Doğal peyzaj elemanları ile tanımlanan mekânlar**

Çocuklara üçüncü fotoğraf olarak doğal peyzaj elemanları ile tanımlanan bir mekân örneği gösterilmektedir. Çocukların bu mekân örneğine ilgi gösterdikleri görülmektedir. Ancak öğretmenler okul bahçelerinde çocukların saklanmasına yönelik bu tür mekânların bulunmasını önermediklerini ifade etmektedir. Öğretmene bu mekânın neden oyun bahçesinde olmasını istemediği sorulduğunda ise çocukların bitkilere zarar verebileceklerini, koparmaya çalışacaklarını ifade etmektedir. Öğretmen tarafından, bu mekân örneklerinin yapay peyzaj elemanları ile yapılması durumunda uygun olabileceği

düşünülse de, böyle bir çözüm çocuğun doğa ile ilişki kurmasının önüne geçecek ve böylelikle çevre bilincini oluşmasını da engelleyecektir. Dolayısıyla çocuklara doğa bilincini aşılmasını gerekirken oyun bahçelerinde mahremiyet gereksinimini karşılayan mekânlar tasarlamak için doğal peyzaj ürünlerinin kullanımının önerilmemesi üzücü bulunmaktadır. Buna karşın çocuklar tarafından bitki ve ağaçların sessiz oyun gereksinimlerine cevap verebilecek özellikler taşıdığı düşünülmektedir. Çocukların ifadelerinden anaokullarının bahçesinde mevcutta bulunan doğal peyzaj elemanlarının arkalarına saklandıkları görülmektedir.

Elvin: ‘Bunlar çok güzel bunların içine girerim. Yapraklar beni saklar.’

Nisanur: ‘Ben buraya saklanmak isterim. Ama bunların çiçekleri yok. Ben çiçek çok severim. Böyle rengarenk çiçekler olsun isterim.’

Çınar Efe: ‘Babam ile bir süre ağaç dikiyoruz biz. Zaten onların arkalarına saklanıyorum. O yüzden bunu çok beğendim.’

Bulut: ‘Burası beni korur. Hem etrafıda gözetlerim hem de saklanırım. Hem benim en sevdiğim renk yeşil. O yüzden bunu çok beğendim.’

Çocukların ifadelerinden, bu mekân örneğini doğal peyzaj elemanlarının esnekliğinden yararlanarak, hem gizlenebilecekleri hem etrafını gözetleyebilecekleri bir ortam olarak düşünmelerinden dolayı tercih ettikleri çıkarılabilmektedir. Çeşitli çalışmalarda oyun bahçelerinde tasarlanan sessiz oyun mekânlarının çocuğun estetik gereksinimini karşılamasıyla mekânın pozitif yönde kullanımını teşvik ettiği belirtilmektedir (Rieh 2020). Bir çocuğun sessiz oyun mekânında görsel olarak çekici bir unsur olan çiçeğin bulunmasını istemesinin nedeni estetik gereksinimi karşılamaya yönelik olduğu söylenebilir. Dolayısıyla oyun bahçelerindeki sessiz oyun mekânları estetik olarak çekici unsurlara sahip olması çocuğun mekânı kullanımını teşvik edebilir. Ayrıca araştırmalarda çocukların kendi yetiştirdikleri bitkilerin arkalarına saklanmayı daha çok sevdiğini belirtilmektedir. Bunun sebebi çocukların kendilerinin emek vererek yetiştirdikleri doğal peyzaj elemanlarını daha kolay benimsedikleri ve kişiselleştirdikleri yönünde açıklanabilir. Bu bağlamda çocuklara doğal peyzaj elemanları ile tanımlanan sessiz mekân örneği gösterildiğinde bir çocuğun babası ile diktikleri ağaç fidanlarının arkasına saklandığını hatırlatması oyun bahçelerinde bu tarz örnekler tasarlanırken çocuğun yetiştirdiği peyzaj elemanlarını kullanması mekânın kullanımını teşvik edeceği yönünde yorumlanabilir.

Son olarak çocuklara zemin yüzeyinde, çocuklar tarafından tanımlanabilir ve doğal peyzaj elemanları ile tanımlanan mekân örneklerinin bir arada bulunduğu bir fotoğraf gösterilerek hangisini daha çok sevdiği veya özel mekânları olarak kullanmak istedikleri sorulmaktadır. Çocukların büyük bir kısmı anaokullarında mevcut durumda var olan zemin yüzeyinde tasarlanan mekânları seçerken görece daha az bir kısmı ise doğal peyzaj elemanları ile tasarlanan mekânı seçmektedir. Çocuk tarafından tanımlanabilir mekân örneğinin oldukça az ilgi gördüğü gözlemlenmektedir. Çocukların birçoğunun anaokullarında zaten var olan zemin yüzeyinde tanımlanan mekân örneğini seçmesi bu yöntem ile tasarlanan sessiz oyun mekânının çocuğun mahremiyet gereksinimini karşılaması açısından amacına yönelik olarak hizmet ettiği şeklinde yorumlanabilir.

4.4. Dış Mekân Çocukların Çizimleri ve Birebir Görüşmelere Yönelik Bulgular

Çocuklar ile dış mekân ile ilgili kategorize edilmiş sessiz oyun mekânlarının fotoğraflar aracılığı ile grup görüşmeleri yapıldıktan sonra, çocuklara anaokullarının oyun bahçelerinde saklanmak için nasıl bir mekân olsa daha çok hoşlarına gideceği sorularak bunun resmini çizmeleri istenmektedir. Grup görüşmeleri aracılığıyla çeşitli örnek fotoğraflar gösterilmesi yoluyla çocukların sessiz oyun mekânları hakkında bilgi edinmesini amaçlanmaktadır. Bu yöntem ile çocuğun zihninde sessiz oyun mekânlarının hangi yöntemler ile nasıl tasarlanabileceği hakkında temel bir düşünce oluşturulması hedeflenmektedir. Böylelikle çocukların resim çizerken sessiz oyun mekânları hakkında bir öngörüye sahip olması amaçlanmaktadır. Çocuklara resimlerini çizdiklerini bitirdikten sonra teker teker araştırmacının yanına gelerek çizdiklerinin ne anlama anlatmaları istenmektedir. Çocuklar daha öncesinde iç mekânla ilgili olarak da aynı aktiviteyi yaptıkları için yabancılik çekmeden direkt olarak resimlerini çizip araştırmacının yanına anlatmak için gelmektedir. Bireysel görüşme süreleri çocukların konuya ilgilerine bağlı olarak çeşitlilik göstermektedir. Çocukların çizdiklerini anlatıkları birebir görüşmeler sayesinde araştırmacı çocuğun iç dünyasını anlama şansı bulmaktadır. Araştırmacı birebir yapılan görüşmeler sayesinde grup görüşmelerinde kendini ifade etmekten çekinen çocuklar ile görüşme fırsatına sahip olmaktadır. Çocuklar çizdikleri resimleri araştırmacıya anlattıktan sonra bazıları resimlerini geri almak istedikleri gözlemlenmektedir. Araştırmacı bunun üzerine ‘neden resmini geri istiyorsun? Bende

kalsa olmaz mı? ’ gibi sorular sormaktadır. Çocukların verdikleri cevaplar aşağıda belirtilmektedir.

Nisanur: ‘Çünkü o benim özel alanım kimsenin görmesini istemem.’

Derya: ‘Ben bu alıp eve götürcem. Evde saklıcam bunu.’

Atlas: ‘Benim alanımı kimse görmesin. Yoksa herkes oraya gelir. Orası bana özel.’

Çocukların ifadeleri değerlendirildiğinde sessiz oyun mekânlarını kişisel mekânları olarak sahiplendiğini kendilerine özgü olmasını istedikleri için paylaşmak istemedikleri görülmektedir. Çeşitli araştırmalarda çocukların sessiz oyun mekânlarının yerini sadece en yakın arkadaşları ile paylaştıkları diğer arkadaşları ile paylaşmak istemedikleri ifade edilmektedir (Walden 2009). Çocukların resimlerini eve götürmek istemeleri veya kimsenin resminin görmesini istememesi bu duruma bir örnek olarak gösterilebilir. Çocuklar tarafından yapılan resimler daha öncesinden dış mekânla ilgili kategorize edilen sessiz oyun mekânları temel alınarak incelenmekte ve içerik analizi yapılmaktadır.

4.4.1. Bağımsız bölümler

Bu bölüm kapsamında incelenen iki seçeneğin sadece zeminle ilişkili mekân örneğinin çocuklar tarafından çizime aktarıldığı gözlemlenmektedir.

• Zeminle ilişkili mekânlar

Sadece bir çocuğun zeminle ilişkili mekân örneğiyle ilişkili resim çizdiği görülmektedir. Çocuğun gösterilen fotoğraftaki zeminle ilişkili mekân örneğinin şeklini hiç değiştirmeden kâğıda aktardığı gözlemlenmektedir. Çocuk üçgen çatılı basit ev formunda çizdiği bu mekânın kendi hayal gücünde yarattığı cadılardan kendisini koruyacağını ifade etmektedir. Bu bağlamda basit ev formunda tasarlanan zeminle ilişkili mekânların çocuklara ilk yaşama yerleri olan evin samimiyetini, sıcaklığını ve koruyuculuğunu çağrıştırmaktan kaynaklı olarak, bu çocuğun resminde kullanıldığı söylenebilir ve çocuğun mekânın formunu değiştirmeme eğilimi gösterdiği yönünde yorumlanabilir.



Şekil 4. 16. Elif Zümra (2)

Elif Zümra: ‘Cüce klübeleri çizdim. Saklanmak için bu kulubeleri kullanıcaz. Bak cüceler uçuyor. Yukarıdan bile bizi bulmaya çalışıyor. Ama burası (kırmızı ev) bizi koruyacak. Orda rahat bir şekilde saklanabilecez.’

4.4.2. Oyun bahçesini tanımlayan yapı elemanları ile ilişkili tasarlanan mekânlar

Çocukların bu bölüm kapsamında incelenen iki seçeneği de resimlerine aktarmadığı görülmektedir. Grup görüşmelerin oyun bahçesini tanımlayan yapı elemanları ile ilişkili mekânlar kategorisi altında, çocuklar incelenen bina cephe yüzeyinde ve bahçe sınırı ile tanımlanan nişler hakkında fikirlerini ve düşüncelerini aktarsalar da, resim çizerken bu bölümle ilgili seçeneklerin tercih edilmediği gözlemlenmektedir.

4.4.3. Oyun bahçesinin yüzeyinde tanımlanan bölümler

Çocukların bu bölüm kapsamında incelenen üç seçenektan iki tanesini resimlerine aktardığı gözlemlenmektedir. Çocukların büyük bir çoğunluğu zemin yüzeyinde tanımlanan mekânlar ile ilişkili resimler çizerken görece daha az bir kısmı doğal peyzaj elemanları ile tanımlanan sessiz oyun mekânlarını çizimlerine aktarmaktadır. Her seçenek ile ilgili çizilen resimlerin adet olarak miktarı grup görüşmelerinde çocukların örnek fotoğraflara gösterdiği ilgi ile benzerlik göstermektedir.

- **Zemin yüzeyinde tanımlanan mekânlar**

Çalışmada yedi çocuğun zemin yüzeyinde tanımlanan mekân örneğiyle ilişkili resimler çizdikleri görülmektedir. Çocukların dış mekân ile ilgili kategorize edilen sessiz oyun mekânlarında en çok bu mekân örneğine karşı ilgi gösterdikleri gözlemlenmektedir. Çocukların ifadeleri incelendiğinde bu mekân örneğinin çok sevilip beğenilmesinin başlıca nedeninin her yönden kaçabilecekleri ve uzaklaşabilecekleri boşluklara sahip olması olduğu söylenebilir. Hatta bir çocuk çizdiği resmi anlatması istendiğinde geçiş bölgesinde alt kota açılan kapağın olmasını istediğini canı sıkıldığında kendi yarattığı sihirli dünyanın içine gireceğini belirtmektedir. Çocuğun bu ifadeleri, sessiz oyun mekânlarında çocukların kaçmak, uzaklaşmak mekân içinde çeşitli boşluklar aradığı ve bu kaçış noktalarının çocuklar için ne kadar önemli olduğu yönünde değerlendirilebilir. Çocuklar genellikle bu mekân örneğini sadece bir tane çizmemekte, çoklu olarak bir arada bulunmasını istemektedir. Zemin yüzeyinde tanımlanan mekân örneklerinin birden fazla olarak bir arada bulunması durumuyla çocukların bu alanı labirente benzeterek, kendi dünyalarında keşfetmeye yönelik eğlenceli bir oyun kurguladıkları görülmektedir. Böylelikle çocuk çoklu bir seçeneğin içinde kendi kişisel mekânını seçme özgürlüğüne de sahip olmaktadır. Bu durum çocuğun mekânı benimsemesini kolaylaştırmaktadır. Ayrıca bazı çocukların zemin yüzeyinde tasarlanan mekânın formunu değiştirerek kare, kalp, harf, kelebek gibi şekiller vererek veya çeşitli renklerde çizdikleri gözlemlenmektedir. Çocukların zemin yüzeyinde tanımlanan mekân örneğinin şeklini veya rengini değiştirmesi mekânı kişiselleştirme eğilimi gösterildiğinin bir simgesi olarak yorumlanabilir. Çocukların mekânsal düzenlemelerde renk kullanımına olan ilgileri çocuk tarafından tanımlanabilir mekânlarda olduğu gibi bu önerilerde de görülebilmektedir. Çocuklar mevcut tasarımlardan ilham alarak hayal güçlerinde tasaladıkları mekânın renkli renkli olmasını istediğini ifade edmesi yeni öneriler geliştirdiklerini gösterebilmektedir.



Şekil 4.17. Elvin (2)

Elvin: ‘Oluklar çizdim bir süre rengârenk. Büyük oluklar da var küçük oluklar da. Büyükleri bizi dışarıdaki kötülüklerden koruyor. Küçükler canımız istediği zaman arkadaşlarımızdan kaçmamızı sağlıyor.’



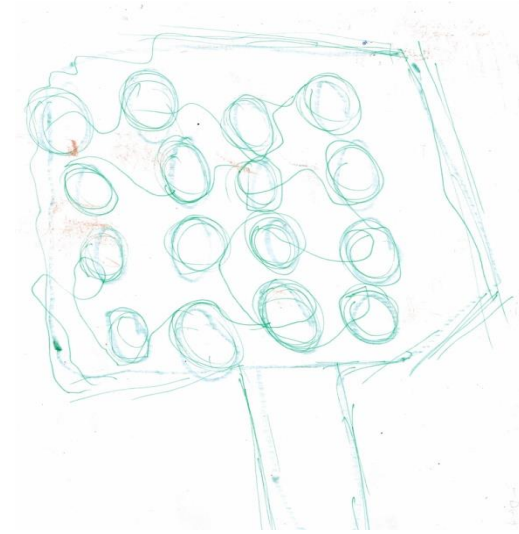
Şekil 4. 18. Rüzgar (2)

Rüzgar: ‘Ben renkli bir kum havuzunun ortasında büyük bir kaçış deliği çizdim. İki yönlüde açılıyor ve bizi masal dünyasına götürüyor.’



Şekil 4.19. Elif Zehra (2)

Elif Zehra: ‘Oyun bahçesinde bir sürü renkli renkli borular çizdim. Böylelikle nereye gittiğim anlaşılmayacak beni bulamayacaklar. Bu bence en güzel saklanma şekli.’



Şekil 4.20. Atlas (2)

Atlas: ‘Oyun bahçemize yeşil borular çizdim. Tıpkı bir labirent gibi hepsinin arasından nasıl geçicemi çizdim. Bu yol benim planım. Böylelikle her yerden kaçabilecem.’



Şekil 4.21. Cihangir (2)

Cihangir: 'Borular çizdim. Böylelikle heryerden kaçabileceğim. Bana saldırmaya çalışıyorlar. Her yerden kaçabildiğim için nerede olduğumu bilmiyorlar.'



Şekil 4.22. Defne (2)

Defne: 'Üç tane arkadaşımı çizdim. Bu da bizim oyun bahçemiz bir sürü boru var. İstedğim zaman onlardan kaçabilirim. Ya da Elvin ile birlikte saklanabiliriz.'



Şekil 4.23. Muhammed Tuğrul (1)

Muhammed Tuğrul: ‘Renkli renkli farklı şekillerde bir sürü boru çizdim. Kelebek bile olan var. Ben böyle renkli olanlara saklanmak isterdim.’

- **Doğal peyzaj elemanları ile tanımlanan mekânlar**

Çalışmada üç çocuğun doğal peyzaj elemanları ile tanımlanan mekân örneğine ilişkili resim çizdikleri gözlemlenmektedir. Çocuklar genellikle doğal peyzaj elemanlarının arkalarına saklanabileceklerini ve bu sayede çevreden gelen herhangi bir müdahaleye karşı korunabileceklerini ifade etmektedir. Bir çocuk bitkilerin güzel kokabileceğinden ve bundan memnun olacağından bahsetmektedir. Okulöncesi eğitim dönemindeki çocuklar çevresini beş duyu organı ile anlamaya, kavramaya başlamaktadır. Koku duyusu çocuğun fiziksel çevrede bulunduğu noktayı anlamasına dolayısıyla yer, yön duygusu ile ilişki kurmasına yardımcı olmaktadır. Bu tarz mekânlar tasarlanırken çocukların sevebileceği kokuya sahip doğal peyzaj elemanları ile donatılırsa çocuğun memnuniyet seviyesi artarak mekânı tercih etme olasılığı artabilir. Çeşitli çalışmalarda çocukların kendi yetiştirdikleri doğal peyzaj elemanlarının arkalarına saklanma eğilimi gösterdikleri de belirtilmektedir (Zeegers ve ark. 1994). Bir çocuğun kendi ağaç fidanını dikmek istemesi, hem doğa sevgisinin hem de bu yerin daha çok sahiplenilebilir olduğu düşüncesini ifade etmektedir. Çalışmada ulaşılan yorumlar literatür araştırmasında elde edilen bulgularla benzerlik göstermektedir.



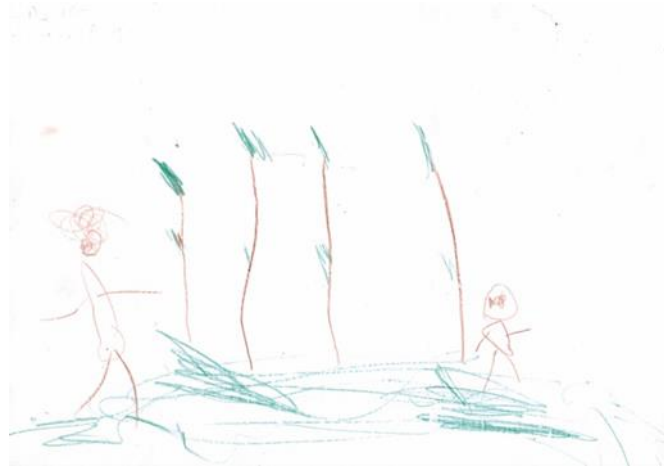
Şekil 4.24. Melek (2)

Melek: 'Ben bitkilerin arkasında saklanmak isterim. Hem çok güzel kokuyorlar hem de onlar beni korur.'



Şekil 4.25. Nisanur (2)

Nisanur: 'Saklanmak için rengârenk bitkiler çizdim. Annemin renkli renkli bir süre çiçeği var büyük böyle yerde duruyor. Bazen onların arkasına saklanıyorum. Anaokulunda olsa keşke onların arkasına da saklanırım.'



Şekil 4.26. Çınar Efe (2)

Çınar Efe: 'Ben kendi büyütüğüm bitkilerin arkasında saklanmak isterdim. Böylelikle hem doğayı korumuş olurum. Hem de benim bir ağacım olur. Birkaç tane ağaç dikmek isterim. Böylelikle saklanmam kolay olur.'

5. SONUÇ

Okulöncesi eğitim ortamlarında çocuğun gizli, saklı, sır gibi kavramlarla bağdaştırdığı mahremiyet ihtiyacına yönelik olarak tasarlanan kişisel mekânlar ile ilgili literatür araştırmasında elde edilen bulguların içerik çözümlemesi yapıldığında bu mekânların birçok açıdan çocuğun gelişimine etki eden niteliklere sahip olduğu görülmektedir. Çalışmanın 2. bölümünde kişisel mekânların varlığının çocuğun özgüvenini artırdığı, sakinleşmesine ve dinlemesine yardımcı olarak sosyalleşme sürecine aktif olarak katılmasını desteklediği, zihinsel sağlığını koruduğu, özerklik ve yeterlilik duygusunun gelişmesine yardımcı olduğu, benlik oluşumuna katkı sağladığı belirtilmektedir (Wolfe ve ark. 1974, Ota ve ark. 1997, Rieh 2020). Bu kapsamda çocukların mahremiyet gereksinimlerine yönelik, sessiz oyun mekânlarının okulöncesi eğitim ortamlarında sağlanmasının büyük önem taşıdığı söylenebilmektedir. Çalışmanın 3. bölümünde, mahremiyet gereksinimine yönelik sessiz oyun mekânlarının türleri, literatür araştırmasına dayalı olarak kategorize edilmiştir. Bu sınıflandırma kapsamında okulöncesi eğitim ortamlarında bulunan sessiz oyun mekânları iç ve dış mekân olarak ikiye ayrılarak incelenmektedir. Her iki mekân kapsamında dünyadan çeşitli örnekler değerlendirilmekte buna bağlı olarak mekânı oluşturan yapısal unsurlar tanımlanmıştır. Böylelikle literatür araştırması sonucu elde edilen veriler kategorize edilerek araştırmanın materyali olarak kullanılmaktadır. 3. bölümde yer alan mahremiyet ihtiyacına yönelik tasarlanan sessiz oyun mekânlarının kategorize hale getirilmesi alan çalışmasının materyalini oluşturmaktadır. Alan çalışmasında, bu tanımlama kapsamında okulöncesi dönemdeki bir grup çocuğun mahremiyet gereksinimine yönelik tasarlanan mekânlar hakkındaki görüşlerini öğrenebilmek amaçlanmıştır. Böylece çocuklar için tasarlanabilecek alternatif çözümlerin, çocuk perspektifinden nasıl değerlendirildiğini görebilmek ve tasarımcılara yardımcı olabilecek bulgulara ulaşabilmek hedeflenmiştir. Bu kapsamda, çalışmanın örnekleminin çevresini keşfetmeye hevesli ve hem fiziki hem algısal olarak sürekli hareket etmeye eğilimli olan okulöncesi eğitim dönemindeki çocuk olduğu düşünülerek kategorize edilen gruplar en fazla dört seçeneği barındıracak şekilde sistematikleştirilmiştir. Çocukların alan çalışması sürecinde görüşlerini alabilmek amacıyla grup ve birebir görüşmeler gerçekleştirilmiş, hayallerindeki mekânı çizerek anlatmalarına olanak yaratılmıştır.

Çocuk ile ilgili yapılan çalışmalarda mekânın kullanıcısı olan çocuğun ihtiyaçlarını ifade ederek araştırma sürecinde söz sahibi olmasının araştırmanın niteliği ve çocuğun gelişimi üzerindeki önemi belirtilmektedir (Clark 2004) Ayrıci araştırma sürecinde çocuğun katılımcı olarak rol oynaması herbir çocuğun farklı perspektiflerden bakması sayesinde elde edilen elde edilen bulgular çeşitlendirilmektedir (Tisdall ve ark. 2008).

Alan çalışmasında çocukların araştırma sürecine katılmakta istekli olduğu gözlemlenmiştir. Bu süreçte çocuğa okulöncesi eğitim ortamının asıl sahibi olduğu hissettirilmiş ve kullanılan ifadeler bu yönde şekillendirilmiştir. Çocuğa ‘Anaokulunda hangisinin özel mekânın olmasını istersin, burası sana ait sen daha iyi bilirsin bana özel mekânın nasıl olmasını istediğini anlatmak ister misin?’ gibi ifadelerde bulunulmuştur. Böylelikle çocukların araştırma sürecine aktif bir şekilde memnuniyet ile katıldıkları gözlemlenmiştir. Bu durumun alan çalışmasında elde edilen bulguların çeşitlenmesine yardımcı olduğu görülmüştür.

Araştırma süreci iç ve dış mekânda sessiz oyun mekânları ile ilgili olarak iki aşamalı olarak gerçekleştirilmiştir. Böylelikle bu süreçte çocukların araştırmacıyı öğretmeni olarak benimseyebildiği ve yabancılik çekmediği gözlenmiştir. Ayrıca araştırmanın konusu bağlamında araştırmanın çocuk ile kurduğu iletişim ve samimiyet duygusunu yakalamasının oldukça önemli olduğu dikkate alınmıştır. Alan çalışması sürecinde çocukların yapılan etkinliklere karşı oldukça ilgi duyduğu ayrıca bazı çocukların kendi çizdiği resimleri özel bir hediye olarak nitelendirerek araştırmacıya vermesi araştırmacı ile çocuk arasında kurulan kuvvetli ilişkinin bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Alan çalışması kapsamında çocukların bu süreçte neden yer aldıklarının anlatılması çocukların araştırmaya etkin bir şekilde katılmasını desteklemiştir. Araştırma sürecinde çocuklar tarafından araştırmacıya neden böyle bir etkinlik yaptıklarını, niye böyle bir oyun oynadıklarını sorulmuştur. Bu ilgi, çocukların algısının araştırma sürecinde açık olduğu yönünde yorumlanmıştır. Ayrıca çocuklar ile görüşme yapılmadan önce çocukların eğitim programlarını düzenleyen, onlar ile gün boyu zaman geçiren konunun uzmanları olan öğretmenleri ile de görüşme yapılmıştır. Öğretmenlerle görüşme kapsamında genel olarak araştırmanın kapsamı ve süreci anlatılmış, bu sürecin çocuğun gelişimi üzerindeki etkisi değerlendirilmiştir. Alan çalışmasında elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde okulöncesi eğitim ortamlarında bulunan sessiz oyun mekânlarının,

çocukların gelişiminde etkili olan özellikler taşıdığı yönünde ifadeler içeren yorumlara ulaşılabilen ve çocuğun gelecekteki hayatının şekillenmesine yön veren gelişimsel nitelikleri desteklediği söylenebilmektedir.

Alan çalışmasının ilk aşaması olan görsel seçenekler sunularak gerçekleştirilen grup görüşmeleri öğretmenler ile de yapılmıştır. Ancak bu süreçte öğretmenlerin genel olarak sessiz oyun mekânları hakkında yeterince bilgi sahibi olmadığı gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin okulöncesi eğitim ortamında çocukların mahremiyet gereksinimi olduğunun farkında olmadığı görülmüştür. Öğretmenlere çocukların mahremiyet veya tek başına kalmak isteme gereksinimleri olduğu yönünde sorular sorulduğunda, yoğun bir program hazırladıklarını böylelikle çocukların sürekli olarak sosyelleştiklerini sıkılmaya zamanları kalmadıkları ifade edilmiştir. Ayrıca bir öğretmen, sınıfında tek başına kalmayı isteyen bir çocuğun olduğunu söyleyerek bu durumun nedenini büyük ihtimalle sosyal olarak iletişim problemi yaşıyor olmasıyla ilişkilendirerek açıklamıştır. Bu yöndeki görüşlere bağlı olarak, öğretmenlerin genel olarak çocukların sosyalleşme sürecinden sıkılmalarının tek başına kalma isteklerinin psikolojik olarak problemleri bir süreç olarak değerlendirildiği söylenebilmektedir. Tam tersine öğrenciler ile yapılan görüşmeler sonucunda, çocukların mahremiyet ihtiyacına gereksinim duyduğu ve bu mekânları kullanmaktan hoşnutluk duyabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla okulöncesi eğitim dönemindeki çocuğun eğitiminden ve gelişiminden sorumlu öğretmenlerin de çocukların mekânda aradığı mahremiyet gereksinimi konusunda bilgi sahibi olması gerekmektedir. Bu çalışmada gözlemlenen bilinç eksikliği tez çalışmasının gerekliliği konusunda da önemli görülmüştür. Okulöncesi eğitim mekânları tasarımında, çocukların mahremiyet gereksinimine yönelik mekânların öneminin anlaşılması ve tasarımcıların bu yönde çözümler üretmesi, eğitimcilerin de süreç içinde çocukların gereksinimlerine uygun mekânları tanıması kişisel mekanların verimli bir şekilde kullanılmasına fırsat verebilecektir. Ayrıca, öğretmenlerin eğitim sürecinde de mekân ve çocuk ilişkisi bağlamında bilgi sahibi olunmasının önemi de öğretmen yorumları dikkate alındığında ifade edilebilmektedir. Bu alanda yer alan öğretmenlere de konunun önemini anlatacak seminerler düzenlenmesi, eğitim müfredatlarına da mahremiyet konusu hakkında bilgilendirici dersler konulması çocuğun gelişimini destekleyebilmek açısından düşünülebilir.

Alan çalışması kapsamında, beyin fırtınası yapılarak gerçekleştirilen grup görüşmeleri ve çocukların çizdikleri resimler ile ilgili araştırmacıya görüşlerini bildirdikleri birebir görüşmeler sonucunda bulgulara ulaşılmıştır. Tezin 4. Bölümünde bulgular her mekânsal kategoride değerlendirilmiştir. Bu bölümde ise, literatür araştırmasında elde edilen veriler ile ilişkilendirilerek alan çalışmasının sonucunda ulaşılan çocukların okulöncesi eğitim ortamlarındaki sessiz oyun mekânlarının tasarımına yön verecek nitelikler temalar şeklinde özetlenmektedir. Özetlenen temalar literatür araştırması sonucu elde edilen araştırmanın materyeller kısmını oluşturan sınıflandırma temel alınarak iç mekân kapsamında çizelge 5.1’de sunulmaktadır.

Çizelge 5.1. İç mekânda mahremiyet sağlayan sessiz oyun mekânı tasarımına yönelik genel temalar

Mekân içinde mekân olarak tasarlanan bağımsız bölümler	Asılan mekânlar	<p>Tema 1: Çocukların hayal güçlerini canlandırmaya yönelik form ve şekillere sahip olan kişisel mekânlar, yaratıcılıklarını artırmakla birlikte mekâna karşı sıcaklık ve samimiyet hissetmelerini sağlayabilmektedir. Böylelikle çocuğun mekânı benimsemesi desteklenebilmektedir. Ayrıca çocukların hayal gücünü canlandıran kişisel mekânlara karşı oldukça ilgi gösterdikleri ve bu ortamların keyifli vakit geçirmelerini sağlayabileceği söylenebilmektedir.</p> <p>Tema 2: Yerdüzlemi ile bağlantısı olmayan kişisel mekânlar çocuğun hareket etmesini destekleyerek zihinsel gelişime yardımcı olabilmektedir.</p> <p>Tema 3: Havada asılı kalan mekânlar çocuk tarafından bağımsız bir yuva olarak algılanmakta böylelikle çocuklar çevreden gelen her bir tehdite karşı korunabileceğini düşünmektedir.</p>
	Başüstü düzlemler ile tanımlanan mekânlar	<p>Tema 4: Yer düzlemi ile bağlantısı olmayan mekânlar çocukları heyecanlandırmakta, mekâna özel anlamlar yüklemelerine olanak tanımakta ve dolayısıyla hayal güçlerini harekete geçirebilmektedir.</p> <p>Tema 5: Başüstü düzlemler ile tanımlanan mekânlar yerden yüksek olması sebebi ile çocuğun o bölümü sessiz, sakin, dinlendirici bir yer olarak düşünmesini sağlayabilmektedir. Böylelikle çocuklar bu mekânların yumuşak yüzeyli elemanlar ile dolu olmasını isteyebilmektedir.</p> <p>Tema 6: Yer düzlemi ile bağlantısı olmayan mekânları çocuklar heyecan verici bulmakta böylelikle mekânı kullanma isteklerinin artması desteklenebilmektedir.</p>
	Hareket edebilir mekânlar	<p>Tema 7: Hareket edebilir mekânların çocuğa istediği ortamda bulunma özgürlüğü sağlaması, çocuğun mekânı benimseyerek tercih etmesini destekleyebilmektedir.</p> <p>Tema 8: Kişisel mekânların sınıf ortamının köşe noktalarında bulunması çevreden gelen herhangi bir tehdit unsuruna karşı çocuğun gözetleyebileceği alanı sınırlandırarak kendini güvende hissetmesini sağlayabilmektedir.</p> <p>Tema 9: Kişisel mekânların form tasarımında çocukların hayal güçleri ve isteklerinin düşünülmesi mekânın benimsenerek tercih edilmesini destekleyebilmektedir.</p>
	Taşınabilir mekânlar	<p>Tema 10: Opak yüzeylere sahip taşınabilir mekânlar çocuklar tarafından karanlık olarak algılanmakta böylelikle çevresinden gizlenip saklanabileceğini düşünebilmektedir. Kişisel mekân tasarımında karanlık çocuklar için ürkütücü bir unsur olmak yerine mahremiyetini sağlayabileceği olumlu bir etken olarak algılanabilmektedir.</p>

Çizelge 5.1. (devam 1) İç mekânda mahremiyet sağlayan sessiz oyun mekânı tasarımına yönelik genel temalar

Döşeme yüzeyi ile ilişkili tasarlanan mekânlar	Malzeme farklılıklarıyla tanımlanan bölümler	<p>Tema 11: Halı, döşeme, kilim gibi yumuşak yüzeylerle ayrılan sessiz oyun mekânları çocuklarda sakinleşme, dinlenme isteğini destekleyebilmektedir.</p> <p>Tema 12: Çocukların kişisel mekânını diğer mekânlardan ayırmak için kullanılan elemanlar, sessiz oyun aktivitesine uygun olarak organize edilmesi durumunda mekânın kullanımını fonksiyonel hale getirebilmektedir.</p>
	Yükseltilmiş zemin olarak tasarlanan bölümler	<p>Tema 13: Çocukların boyutları dikkate alınarak ölümcül kazalara sebep olamayacak bir şekilde merdiven veya rampa ile yükseltilecek zeminler hareket etmelerini teşvik ederek oyun sürecini eğlenceli hale getirebilir.</p>
	Çökertilmiş zemin olarak tasarlanan bölümler	<p>Tema 14: Çocuklar çevresi tarafından gözetlenmediğini düşündüğü mekânlarda kendilerini güvende hissetmektedir. Mahremiyet gereksinimine yönelik tasarlanan kişisel mekânlarda çocuğun çevreyi gözetleyebileceği ama kendisinin saklandığını hissettiği bir sınır ya da yükseklik oluşturması mekânın tercih edilebilirliğini artırabilmektedir.</p>
Duvar yüzeyi ile ilişkili tasarlanan mekânlar	Duvar yüzeylerinde oluşturulan nişler	<p>Tema 15: Duvar yüzeyinde oluşturulan nişlerde duvarın içeri doğru derinliğinin artması çocuğun merakını uyandırabilmektedir. Bu hacimler çocuğun mahremiyet gereksinimi ile örtüştürdüğü çeşitli eğlenceli aktiviteler yapmasına olanak sağlayabilmektedir.</p>
	Pencere denizliklerinde oluşturulan nişler	<p>Tema 16: Pencere denizliklerinde sessiz oyun mekânlarının tanımlanması çocuğun dış mekânla iletişim kurmasını sağlayarak fiziksel çevresinde ne olup ne bittiğini hakkında bilgi edinmesini destekleyebilmektedir. Çocukların gökyüzünü izleyerek sakinleşmesine yardımcı olabilmektedir.</p>
	Duvar ile tanımlanan yapısal bölümler	<p>Tema 17: Çocuklar kapı, pencere gibi çeşitli yapısal boşlukları bir kaçış noktası olarak algılayabilmekte, bu mekânları mahremiyet kavramı ilişkilendirebilmektedir. Böylelikle kişisel mekânlarının kapı pencere gibi çeşitli yapısal boşluklar sayesinde ayrılmaya sahip olmaları çocuğun mekânı tercih etmesini destekleyebilmektedir.</p> <p>Tema 18: Duvar ile tanımlanan yapısal bölümlerde çocuğun çevresi ile görsel iletişimin koptuğu noktaların bulunması çocuğun mahremiyet ihtiyacı karşılamaını destekleyebilmektedir.</p>
Duvar yüzeyi ile ilişkili tasarlanan mekânlar	Merdiven altında tasarlanan mekânlar	<p>Tema 19: Merdiven çocuklar tarafından kaçıp uzaklaşmak için kullanılan bir eleman olarak algılanabilmektedir. Bu sebepten dolayı çocuk merdiven unsuru ile ilişkili olan mahremiyet ihtiyacına yönelik sessiz oyun mekânlarını kullanmayı tercih edebilmektedir.</p>
	Açık koridorların çeperinde tasarlanan mekânlar	<p>Tema 20: Sessiz oyun aktivitelerine yönelik olarak düzenlenmiş mekânlar çocukların ilgilerini çekmekte mekânın fonksiyonel olarak kullanılmasına yardımcı olabilmektedir.</p> <p>Tema 21: Sessiz oyun mekânlarının çocuğun çevresini gözetleyebileceği ancak çevreden gelebilecek herhangi bir tehdit unsuruna karşı korunabileceği şekilde tasarlanması çocuğun güvende hissetmesine yardımcı olabilmektedir.</p> <p>Tema 22: Sessiz oyun mekânlarının basit olarak üçgen çatılı bir form şeklinde tasarlanması çocuğun ilk korunaklı yeri olan evi çağrıştırmakta böylelikle mekânda kendini güvende ve samimi hissetmesine yardımcı olabilmektedir.</p>
	Merdiven sahanlıklarında tasarlanan mekânlar	<p>Tema 23: Merdiven koridor gibi sirkülasyon elemanlarının kesişim noktaları, çocuklara gürültü ve kalabalık hissi vermekte, dolayısıyla çocuklar bu mekânlarda dinlenemeyeceklerini, rahat edemeyeceklerini düşünebilmektedir.</p>

Çizelge 5.1. (devam 2) İç mekânda mahremiyet sağlayan sessiz oyun mekânı tasarımına yönelik genel temalar

Çocuk tarafından tanımlanabilir mekânlar	Mobilya ile tanımlanan mekânlar	<p>Tema 24: Ahşap materyallerden oluşan kutular çocuklara tarafından ağır olarak algılanmakta, kullanımda yorulacakları düşünöbilmektedir. Bu sebeben dolayö sakınleşmek ve dinlemek için sessiz oyun mekânlarını oluştururken çocuklar mekânı tanımlarken yorulabileceklerini düşöndükleri materyalleri kullanmayı tercih etmeye bilmektedirler.</p> <p>Tema 25: Sınıf ortamında çocukların işbirliğı gerektirmeksizin tek başına taşıyabilecekleri materyallerin bulunması kendileri için özel gizli sessiz oyun mekânlarını yaratmalarına teşvik edebilmektedir.</p>
	Bloklar ile tanımlanan mekânlar	<p>Tema 26: Çocuklar sessiz oyun mekânlarını kendilerinin oluşturmalarına karşı oldukça istek ve heyecan duyabilmektedir. Bu süreç çocuğun başarabilme hissini artırabilmekte, öz yeterliğini destekleyebilmektedir.</p> <p>Tema 27: Yumuşak yüzeylere sahip oyun materyelleri çocukların sakınleşme, dinleme gibi aktiviteler ile bağdaştırdığı sessiz oyun mekânlarını yaratmaya teşvik edebilmektedir. Ayrıca bu materyallerin çocuklar tarafından kolay taşınabileceğini düşünölmektedir.</p> <p>Tema 28: Çocuklar sessiz oyun mekânlarında çevreden saklanırken çevresinde ne olup bittiğini gözlemlemek, bilmek istemektedir. Blok gibi yumuşak yüzeylere sahip materyallerle çevreye karşı gizlenmek için bir set oluşturulduğunda çocuklar tarafından kolaylıkla yüzeye baskı oluşturarak boşluk oluşturabilmektedir. Böylelikle çocuk gözlemlemek istediğı alana rahatlıkla bakabilmektedir.</p> <p>Tema 29: Kale, şato, sur gibi yapılara benzeyen mekânlar çocuklara çevresi tarafından korunma güvende olma hissi verebilmektedir. Üst üste konulabilen malzemeler çocuğun güvende olduğunu hissetmesine yardımcı olabilecek kale, şato, sur benzeri yapılar yaratmasını destekleyebilmektedir.</p>

Çizelge 5.1’de iç mekân kapsamında sınıflandırılan mahremiyet gereksinimine yönelik sessiz oyun mekânlarının çocuklara ayrı ayrı seçenekler olarak sunulan alt başlıklarda çıkarılan yorumlar ve sonuçlar temalar halinde özetlenmektedir. Bulgular kısmında her konu özelinde belirtilen detaylı bilgilere ek olarak, bu bölümde sunulan temaların, alan çalışmasında ulaşılan bulguları özetleyerek tasarım süreçlerine yardımcı olacağı düşünölmektedir. Böylelikle okulöncesi eğitim ortamlarında bulunan sessiz oyun mekânlarının tasarım kriterlerinin nasıl olması gerektiğı üzerine yönlendirici bir rehber niteliğı oluşturması hedeflenmektedir.

Dış mekân kapsamında da aynı düşünöyle literatür araştırması sonucunda tezde geliştirilen araştırmanın materyal kısmında sunulan sınıflandırma temel alınarak, temalar Çizelge 5.2.’de özetlenmektedir.

Çizelge 5. 2. Dış mekânda mahremiyet sağlayan sessiz oyun mekânı tasarımına yönelik genel temalar

Bağımsız bölümler	Zeminle ilişkili mekânlar	<p>Tema 22: Sessiz oyun mekânlarının basit olarak üçgen çatılı bir form şeklinde tasarlanması çocuğun ilk korunaklı yeri olan evi çağrıştırmakta böylelikle mekânda kendini güvende ve samimi hissetmesine yardımcı olabilmektedir.</p> <p>Tema 30: Çocuklar daha öncesinde oynadığı saklanmak, kaçmak ile ilişkili oyunları sessiz oyun mekânları ile ilişkilendirerek kullanmak isteyebilmektedirler.</p>
	Yükseltilmiş mekânlar	<p>Tema 31: Çocuklar sessiz oyun mekânı için tasarlanan mekânları hayal güçlerini kullanarak birçok farklı amaca hizmet edecek şekilde kullanabilmektedir. Her çocuğa farklı amaçlar ile kullanabilme olanağı veren kişisel mekânlar çocukların çoğunluğunun ilgisini çekebilmede, mekânın kullanımına teşvik edebilmektedir.</p> <p>Tema 32: Çocukların tek başına kalmak istedikleri sessiz oyun mekânlarının kendi boyutlarına uygun olması, mekânı samimi bularak güvende hissetmelerini destekleyebilmektedir.</p> <p>Tema 33: Kişisel mekânlar tasarlanırken çocuğun özgür hissetmesine olanak sağlayan elemanlar ile donatılması, çocukların kendilerini ifade edebilmesine yardımcı olabilmekle birlikte keyifli vakit geçirmelerini destekleyebilmektedir.</p> <p>Tema 34:Çeşitli doğa unsurları ile ilişkili olarak tasarlanan sessiz oyun mekânları çocuğun doğayı tanımasına, bu yönde bilgi sahibi olmasına yardımcı olabilmektedir.</p>
Oyun bahçesini tanımlayan yapı elemanları	Bina dış yüzeyi ile tanımlanan nişler	<p>Tema 14: Çocuklar çevresi tarafından gözetlenmediğini düşündüğü mekânlarda kendilerini güvende hissetmektedir. Mahremiyet gereksinimine yönelik tasarlanan kişisel mekânlarda çocuğun çevreyi gözetleyebileceği ama kendisinin de saklandığını hissettiği bir sınır ya da yükseklik oluşturması mekânın tercih edilebilirliğini artırabilmektedir.</p> <p>Tema 17: Çocuklar kapı, pencere gibi çeşitli yapısal boşlukları bir kaçış noktası olarak algılayabilmekte, bu mekânları mahremiyet kavramı ilişkilendirebilmektedir. Böylelikle kişisel mekânlarının kapı pencere gibi çeşitli yapısal boşluklar sayesinde ayrılma noktalarına sahip olması çocuğun mekânı tercih etmesini destekleyebilmektedir.</p>
	Bahçe sınırı ile tanımlanan nişler	<p>Tema 35: Çocuğun mahremiyet ihtiyacını karşılamak için birden fazla seçeneğe sahip olduğunu düşünmesi özgür olduğunu hissetmesini sağlayabilmekte, mekânın kendi seçimi olduğunu düşünerek benimsesini ve böylelikle sessiz oyun mekânı olarak tercih etmesini destekleyebilmektedir.</p> <p>Tema 1: Çocukların hayal güçlerini canlandırmaya yönelik form ve şekillere sahip olan kişisel mekânlar, yaratıcılıklarını artırmakla birlikte mekâna karşı sıcaklık ve samimiyet hissetmelerini sağlayabilmektedir. Böylelikle çocuğun mekânı benimsenmesi desteklenebilmektedir. Ayrıca çocukların hayal gücünü canlandıran kişisel mekânlara karşı oldukça ilgi gösterdikleri ve bu ortamların keyifli vakit geçirmelerini sağlayabileceği söylenebilmektedir.</p>

Çizelge 5. 2. (devam) Dış mekânda mahremiyet sağlayan sessiz oyun mekânı tasarımına yönelik genel temalar

Oyun bahçesinin yüzeyinde tanımlanan mekânlar	Zemin yüzeyinde tanımlanan mekânlar	<p>Tema 36: Sessiz oyun mekânlarının çocuğun kişiselleştirmesine olanak verecek şekilde tasarlaması çocuğun mekânı benimsemesini destekleyebilmektedir. Ancak kişiselleştirmenin daha sonrasında o mekânı kullanacak başka bir çocuğun kullanımına olanak sağlamak için yok edilebilir nitelikte olmasına dikkat edilmelidir. Çeşitli renkler ve şekiller kullanılması sessiz oyun mekânlarını kişiselleştirilmesine yardımcı olabilmektedir.</p> <p>Tema 37: Sessiz oyun mekânlarında çocuğa kaçma, uzaklaşma kavramlarını çağrıştıracak çeşitli yönlerde kaçış yollarının sunulması mekânı merak edici bir unsur haline getirerek kullanımını teşvik edebilmektedir.</p>
	Çocuk tarafından tanımlanabilir mekânlar	<p>Tema 38: Çocukların kendileri tarafından oluşturulan sessiz oyun mekânları oldukça ilgilerini çekmekte, yeterlilik duygularını beslemektedir. Ancak çocuk sessiz oyun mekânını sakinleşme, durulma, rahatlama mekânı olarak görmektedir. Bu yüzden sessiz oyun mekânı oluşturmaya yardımcı olan elemanların çocuğun karmaşık olarak algılayabileceği şekilde bir arada durması çocuğun kendi kişisel mekânını oluşturmayı reddetmesine neden olabilmektedir.</p> <p>Tema 39: Sessiz oyun mekânlarının bir arada çoklu olarak bulunması, çocukta herkesin aynı bölgeye saklanacağı ve bu yüzden mekânın gizem, sır mahremiyet gibi kavramlar ile bağdaşmayacağını düşünmesine neden olabilmektedir. Çocuk bu sebepten dolayı mekânın kullanımını tercih etmeyebilmektedir.</p> <p>Tema 40: Oyun bahçelerinde çocuğun kendi kişisel alanını yaratmasına olanak verebilecek kendi kuvvetlerine ve boyutlarına uygun malzemelerin bulunması, çocuğun yeterlilik duygusunun gelişmesini ve özbenliğinin oluşmasını destekleyebilmektedir.</p>
	Doğal peyzaj elemanları ile tanımlanan mekânlar	<p>Tema 41: Çocuklar kendilerinin emek vererek yetiştirdikleri doğal peyzaj elemanlarının arkalarına saklanmayı daha çok tercih etmekte ve keyifli bulabilmektedirler.</p> <p>Tema 42: Çocuklar doğal peyzaj elemanlarının esnek yapısını kullanarak hem çevreden gizlenebilmekte hem de çevresini gözlemleyebilmektedir. Çocuğun mahremiyet ihtiyacına cevap verebilen niteliklere sahip olan doğal peyzaj ürünlerinin anaokullarının bahçelerinde kullanımı çocuğun gelişimi açısından verimli sonuçlar doğurabilmektedir.</p> <p>Tema 43: Güzel kokan çiçeklere sahip bitkiler, kokusal ve görsel olarak etkileyici bir unsur oluşturmakta böylelikle çocukların kişisel mekânı benimsemesine yardımcı olabilmektedir. Mahremiyet ihtiyacına yönelik tasarlanan sessiz oyun mekânlarında estetik memnuniyetin sağlanması çocuğun mekânı tercih etmesini destekleyebilmektedir.</p> <p>Tema 44: Koku duygusu çocuğun bulunduğu yeri tespit etmesinde, yer, yön duygusunun gelişmesinde önemli bir yer teşkil etmektedir. Ayrıca çocuk kişisel mekânını duyduğu koku ile özleştirebilmektedir. Bu sebepten dolayı özel mekânlar yaratılacak şekilde çocukların kokusundan hoşnutluk duyabileceği çiçeklerin anaokullarının bahçelerine ekilmesi, mahremiyet ihtiyacının karşılanmasına yardımcı olabilmektedir.</p>

İç mekân ve dış mekân özelinde belirtilen temalarda alan çalışmasında ulaşılan bulgulara dayalı olarak, genel ve özetleyici bir değerlendirme sunulmaktadır. Bu yönüyle sessiz

oyun mekânlarının tasarım süreçlerinde yararlanılabilecek temel ilkeler temalarda tanımlanmaktadır. Ancak bulgular bölümünde de ilgili temaların geliştirilmesinde esas alınan çocukların yorumları ve beklentileri kapsamında getirilen mekânsal yorumlara da yer verilmiştir. Dolayısıyla tezin hem temalar hem de bulgular bölümünde belirtilen değerlendirmeler yoluyla tasarımcılara yol gösteren bir rehber niteliği taşıdığına inanılmaktadır.

Alan çalışmasında elde edilen bulgular ile literatür araştırması sonucu elde edilen veriler bir arada değerlendirildiğinde genel olarak birbirlerine paralellik gösterdikleri söylenebilmektedir. Ancak literatür araştırmalarında elde edilen veriler ile alan çalışmasındaki bulgular arasında bazı noktalarda benzerlik görülmemektedir. Örneğin çeşitli çalışmalarda çocukların karanlık ortamlardan korktukları bu mekânları kullanmayı tercih etmedikleri ifade edilmektedir. Ancak alan çalışması sürecinde çocukların karanlığı korkutucu bir unsur olarak görmek yerine çevresindeki kötü cadılardan saklanabileceği, gizemli, merak uyandırıcı olarak algıladıkları gözlemlenmektedir. Dolayısıyla çocukların yorumları ışığında, karanlığın diğer kullanım alanlarındaki etkisinin tersine, mahremiyet gereksinimine yönelik mekânları hayal ettiklerinde olumsuz bir etken yerine tercih nedeni olabildiğini de söylemek olanaklıdır.

Araştırma sürecinde çocukların düşüncelerini ifade edebilmek açısından oldukça yetkin ve katılımcı olmaya ilgili, hevesli oldukları görülmüştür. Kullanılan yöntemler aracılığıyla çocukların kendilerini ifade edebilmelerine olanak sağlanmıştır. Alan çalışması sürecinde, foto görüşme yöntemi ile yapılan grup görüşmeleri, daha sonrasında resim çizmelerinin istenmesi, çizilenlerin birebir görüşmeler yolu ile değerlendirilmesi çocukların oldukça dikkatini çekmiş ve bu sürecin eğlenceli bulunduğu dile getirilmiştir. Katılımcı çalışmalarda da belirtildiği üzere çocuğun araştırma boyunca söz sahibi olduğunu hissetmesi kişilik gelişimlerini destekleyerek özgüvenlerini artırabilmektedir. Bu çalışmada da çocukların söz sahibi ve kendi hayatları hakkında görüş bildirme haklarına sahip olmalarının gelişimlerinin desteklenmesine yardımcı olabileceği söylenebilmektedir. Araştırma sürecinde çocukların ifadelerinin değerlendirilmesine verilen önemle bu çalışmanın hem okulöncesi eğitim ortamlarında hem de farklı çocuk

mekânlarında mahremiyet gereksinimine yönelik sessiz oyun mekânı tasarımında yenilikçi, yaratıcı bakış açılarına kapı açabileceğine inanılmaktadır.

Alan çalışmasında yer verilen foto-görüşme sürecinde araştırmanın konusu bağlamında çocukların dikkatini çekebilecek renkli fotoğraflar gösterilerek, mekânsal örnekleri anlamalarını sağlayabilecek ve dikkatlerini konuya yoğunlaştırabilecekleri bir yöntem tercih edilmiştir. Böylelikle araştırma sürecinde çocuk ile sadece sözel bir iletişim kurmak yerine dikkatlerinin bir noktada toplanmaya yardımcı olacak şekilde fotoğraflara birkaç saniye daha uzun bakması sağlanarak, çocukların araştırma sürecine katılımını desteklenebileceği öngörülmüştür. Foto-görüşme sürecinde mahremiyet ihtiyacına yönelik sessiz oyun mekânları hakkında genel bilgiye sahip olan çocukların resim çizmeleri istendiğinde fotoğraflardaki görselleri kendi hayal güçlerinde yorumlayarak yaratıcı bir şekilde ortaya koydukları gözlemlenmektedir. Çocukların resim yaptıkları sürece çevreden gelen herhangi bir müdahaleden rahatsızlık duymadan dikkatlerini tamamen çizdikleri resme verdikleri ve düşüncelerini resme aktarmaya odaklandıkları gözlemlenmiştir. Bu aşamada çocukların kendi gereksinimleriyle ve deneyimleriyle bağlantılı olarak mahremiyet gereksinimlerine cevap verebilecek yeni yorumlar getirebildikleri görülmüştür. Çocuklar kendi hayal ettikleri tasarımlarında gösterilen fotoğrafların aynısını resimlere aktarmak yerine örnek tasarımları şekil, form ve renk gibi birçok özelliğini değiştirerek yeniden şekillendirebilmiştir. Bu çalışma kapsamında okulöncesi dönemde, 5 yaş grubunda yer alan çocuklardan da, uygun yöntemler kullanıldığı takdirde gereksinimlerine uygun mekânsal çözümlere ilişkin yorumlar alınabileceğini söylemek olanaklıdır. Görsel araçlardan yararlanılması bu bağlamda etkin bir iletişim aracı olmuştur. Foto-görüşme aşamasında, beyin fırtanası olarak görülebilecek grup görüşmelerinde mevcut tasarımların yaşamlarındaki yeri üzerine düşünmelerini sağlanmıştır. Resim çizdikleri aşamada da yeni fikirler geliştirdikleri yaratıcı bir süreç deneyimlenmiştir. Bu süreçler, çocuğun yaratıcılığını desteklemekle birlikte sessiz oyun mekânının tasarımında tasarımcının çocuğun isteklerini ve gereksinimlerini göz önünde bulundurarak yeni bakış açılarına sahip olmasına yardımcı olabilecektir. Katılımcı çalışma sürecinde uygulanan yöntemlere ve edinilen deneyimlere ilişkin yorumların ifade edilmesinin, farklı araştırma süreçlerinin geliştirilmesi açısından da önem taşıdığı söylenebilir.

Bu çalışmada elde edilen çocukların ifadeleri yorumlanarak literatür araştırmasında ulaşılan veriler ile birlikte değerlendirilmekte kategorize edilen her alt başlık özelinde temalar şeklinde özetlenmektedir. Tez kapsamında konunun okulöncesi eğitim mekânları özelinde ele alınmasıyla birlikte bu bulguların daha geniş bir ölçekte, tüm çocuk mekânlarının tasarımına yönelik katkı sağlayacağına da inanılmaktadır. Araştırma kapsamında iç ve dış mekândaki sessiz oyun mekânının organizasyon türleri ile bağlantılı elde edilen temalar sadece anaokulları özelinde tasarlanan sessiz oyun mekânları ile sınırlı kalmayarak okulöncesi eğitim dönemindeki çocukla ilişkili bütün mekânlarda tasarım girdisi olarak kullanılabilir. Araştırmanın, kullanıcısı okulöncesi eğitim dönemindeki çocuk olan müze, kütüphane, oyun evi gibi diğer mekânlarda tasarlanan sessiz oyun mekânlarının organizasyon türlerine ilişkin yaratıcı yeni bakış açılarının ortaya konulmasına yardımcı olabileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla araştırma kapsamında elde edilen temaların sadece okulöncesi eğitim ortamlarında tasarlanan sessiz oyun mekânlarında değil çocuk ilişkili diğer mekânların tasarımında da yol gösterici olabileceği öngörülmektedir. Tez kapsamında okulöncesi eğitim ortamlarındaki sessiz oyun mekânlarının organizasyon türlerini tanımlayan ve çocukların konuya bakış açısını tarifleyen, tasarımcılara katkı sağlayacak bir değerlendirme sunulmuştur. Araştırma kapsamında mekânın kullanıcısı olacak çocukların görüşlerinin dikkate alınmasıyla, gerçek anlamda çocukların gereksinimlerine cevap verebilecek çocuk mekânlarının tasarlanabileceğine inanılmıştır. Bu yönde, kullanıcı profilli çocuk olan diğer mekânlarda tasarlanan sessiz oyun alanlarıyla ilgili olarak çocukların söz sahibi olduğu çalışmaların bu çerçevede geliştirilmesiyle bu alana yeni katkılar sağlanabileceği düşünülmektedir. Çocukların söz sahibi olduğu çalışmaların yaygınlaşmasının çocukların gelişimine katkı sağlayabileceği ifade edilebilir. Dolayısıyla tez kapsamında geliştirilen, mekânsal kategorizasyonun ve çocukların perspektifini anlamaya olanak tanıyan katılımcı çalışma sürecinin bu alanda bir örnek oluşturabileceği, kullanıcı profilli çocuk olan diğer mekânlarda tasarlanan sessiz oyun mekânlarıyla ilgili yeni öneri ve fikirlerin ortaya çıkmasına olanak tanıyabileceği düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Adams, E., Ingham, S. 1998. Changing places: Children's participation in environmental planning. London: Children's Society.
- Aiello, J. R., Thompson, D. E., Baum, A. 1985. Children, crowding, and control: Effects of environmental stress on social behavior. *Habitats for children: The impacts of density*, 97-124 .
- Alderson, P. 2004. Ethics, Doing Research with Children and Young People. Editörler: S. Fraser, V. Lewis, S. Ding, M. Kellet, C. Robinson, Sage Publications, s. 97-112..
- Akkök, F. 2003. İlköğretimde sosyal becerilerin geliştirilmesi: Öğretmen el kitabı. 3. Basım, Özgür Yayınları, İstanbul, 123 s.
- Akkülâh, A.T., Güngör, S. 2009. Oyun Alanlarının Güvenlik Standartlarının Araştırılması ve Nenehatun Parkı Örneğinde İrdelenmesi.S.Ü. Ziraat Fakültesi Dergisi. 23(47) , 9-19.
- Akman, B. 2002. Okulöncesi Dönemde Matematik. Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi 23.244-248.
- Alderson, P. 2004. Ethics, Doing Research with Children and Young People. Editörler: S. Fraser, V. Lewis, S. Ding, M. Kellet, C. Robinson, Sage Publications, s. 97-112
- Altman, I. 1975. Then environment and social behavior. Monterey, CA:Brooks/Cole, 237 pp.
- Anonim, 2006. Kindertartens. <https://www.archdaily.com/6267/kindertartens-70%C2%BA-n-arkitektur/>-(Erişim Tarihi: 05.05.2021).
- Anonim,2007.FujiKindertarten.<http://www.tezukaarch.com/english/works/education/fujiyochien/>-(Erişim Tarihi: 11.05.2021).
- Anonim, 2011. Murgles Playhouse by partnerundpartner-architekten. Kindertartens in Tromsø | 70°N Arkitektur | Archello/- (Erişim Tarihi: 30. 04. 2021).
- Anonim, 2013. Amager Children's Culture House. Amager Children's Culture House, Denmark | Dorte Mandrup/- (Erişim Tarihi: 04.05.2021).
- Anonim, 2015a. LHM Kindertarten | Moriyuki Ochiai Architects. <https://www.arch2o.com/lhm-kindertarten-moriyuki-ochiai-architects/> (ErişimTarihi:13.08.2021).
- Anonim,2015b.Flower+Kindertarten/JungminNam.<https://www.archdaily.com/782889/flower-plus-kindertarten-oa-lab/>-(Erişim Tarihi: 05.05.2021).
- Anonim,2015c.Okulbahçesinde/MUTOPIAKöyü.<https://tur.architecturaldesignschool.com/village-schoolyard-44399/>-(Erişim Tarihi: 05.05.2021).
- Anonim, 2016a. AN Kindertarten / HIBINOSEKKEI + Youji no Shiro. <https://www.archdaily.com/781271/an-kindertarten-hibinosekkei-plus-youji-no-shiro/> /-(Erişim Tarihi: 04.05.2021).

Anonim, 2016b. AEI colorizes daniel bonilla arquitectos-designed anglo colombiano school in bogotá. <https://www.designboom.com/architecture/daniel-bonilla-arquitectos-colegio-anglo-colombiano-bogota-08-18-2016/>-(Erişim Tarihi: 04.05.2021).

Anonim, 2017. Nubo. <https://www.icmimarlikdergisi.com/2017/09/14/sira-disi-bir-anaokulu-projesi/nubo/>-(Erişim Tarihi : 04.05.2021).

Anonim, 2018. WeGrow. <https://www.arkitera.com/proje/wegrow/>-(Erişim Tarihi: 04.05.2021).

Anonim,2019a.ChongqingBIKKindergarten/F.O.G.Architecture.<https://www.archdaily.com/939773/chongqing-bik-kindergarten-fog-architecture/>-(Erişim Tarihi : 06.05.2021).

Anonim, 2019b. MRN Kindergarten and Nursery. <https://archello.com/project/mrn-kindergarten-and-nursery#stories/>-(Erişim Tarihi : 06.05.2021).

Anonim, 2019c. EZ Kindergarten and Nursery / HIBINOSEKKEI + Youji no Shiro + KidsDesignLabo.https://www.archdaily.com/932963/ezkindergartenandnurseryhibinosekkeiplusyoujinoshiropluskidsdesignlabo?ad_source=search&ad_medium=search_result_all.(Erişim Tarihi : 11.05.2021).

Anonim, 2019d. Plugin Learning Blox. <https://architizer.com/projects/plugin-learning-blox/>-(Erişim Tarihi : 04.05.2021).

Anonim, 2019e. Caselas School and Kindergarten / Site Specific Arquitectura + Patrícia Marques e Paulo Costa. <https://www.archdaily.com/940155/caselas-school-and-kindergarten-site-specific-arquitectura-plus-patricia-marques-e-paulo-costa/>-(Erişim Tarihi : 11.05.2021).

Anonim, 2019f. Akio Nakasa/Naf Architect & Design. <https://www.german-architects.com/de/akio-nakasa-naf-architect-and-design-tokyo/project/seiwa-kindergarten/>-(Erişim Tarihi : 05.05.2021).

Anonim, 2019g. Architecture Education. <https://archinfo.fi/en/architecture-education/>-(Erişim Tarihi : 06.05.2021).

Anonim,2020a.SalvazioneChristianSchool/LocalStudio.https://www.archdaily.com/961180/salvazionechristianschoollocalstudio?ad_source=search&ad_medium=search_result_all.

Anonim, 2020. unarchitecte builds an artificial hillock into the lingbao children's center in china. <https://www.designboom.com/architecture/unarchitecte-lingbao-childrens-center-china-03-23-2020/>-(Erişim Tarihi : 04.05.2021).

Anonim, 2021a. New Shoots ECEC / Copeland Associates Architects. https://www.archdaily.com/964402/new-shoots-ecec-copeland-associates-architects?ad_source=search&ad_medium=search_result_projects/(ErişimTarihi:17.07.2021).

Anonim, 2021b. Taller Sintesis creates kindergarten with vaulted rooms in the Colombian Andes.<https://www.dezeen.com/2021/03/14/taller-sintesis-creates-kindergarten-with-vaulted-rooms-in-the-colombian-andes/>-(Erişim Tarihi : 07.05.2021).

- Baran, M., Yılmaz, A., Yıldırım, M. 2007. Okul Öncesi eğitimin önemi ve okul öncesi eğitim yapılarında kullanıcı gereksinimleri Diyarbakır Huzurevleri Anaokulu Örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (8), 27-44.
- Barker, R. G. 1968. *Ecological Psychology, Concepts and Methods for Studying the Environment of Human Behavior*. Stanford University Press Stanford, California, 217 pp.
- Beard, R.M. 1969. *An Outline of Piaget's Developmental Psychology for Students and Teachers*, Routledge&Kegan Paul, London.
- Berris, R. and Miller, E. 2011. How Design of the Physical Environment Impacts on Early Learning: Educators' and Parents' Perspectives. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(4), 102-110.
- Bjørnholt, M. 2014. Room for thinking—The spatial dimension of Waldorf education. *RoSE—Research on Steiner Education*, 5(1).
- Bloom, B. S. 1964. *Stability and change in human Characteristics*. New York: Wiley.
- Birren, F. 1961. *Color psychology and color therapy*. Secaucus.NJ:Citadel Press.
- Bullard, J. 2016. *Creating environments for learning: Birth to age eight*. Pearson.
- Burke, K. 2003. Research on the Environmental Elements: Sound, Light, Temperature, and Design. In Dunn and Griggs, Synthesis.
- Burke, K., Burke-Samide, B. 2004. Required Changes in the classroom environment It's a Matter of Design. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 77(6), 236-240.
- Caples, S. E. 1996. Some guidelines for preschool design. *Young Children*, 51, 14-21.
- Carter, B. D. 1987. *Early Childhood Education: A Historical Perspective in Approaches to Early Childhood Educaion*. Toronto: J. Merrill Pub. Com.
- Casby, M. W. 2003. The development of play in infants, toddlers, and young children. *Communication disorders quarterly*, 24(4), 163-174.
- Clark, A. 2004. The Mosaic Approach and Research with Young Children. *The Reality of Research with Children and Young People*, Editörler: Lewis, V., Kellet, M., Robinson, C., Fraser, S., Ding. S., Sage Publications, s. 142-161
- Chermayeff, S., Alexander, N. Y. 1963. *Community and privacy: Toward a new architecture of humanism*. New York: Doubleday.
- Cobb, E. 1977. *The ecology of imagination in childhood*. New York: Columbia University Press.
- Corson, K., Colwell, M. J. 2013. Whispers in the ear: Preschool children's conceptualization of secrets and confidants. *Early Child Development and Care*, 183(9), 1215–1228.
- Corson, K., Colwell, M. J., Bell, N. J., Trejos-Castillo, E. 2014. Wrapped up in covers: Preschoolers' secrets and secret hiding places. *Early Child Development and Care*, 184(12), 1769– 1786.

- Coles, R. 1969. Those places they call schools. *Harvard Educational Review*, 39(4), 46-57.
- Colwell, M. J., Gaines, K., Pearson, M., Corson, K., Wright, H. D., Logan, B. J. 2016. Space, Place, and Privacy: Preschool Children's Secret Hiding Places. *Family and Consumer Sciences Research Journal*, Vol. 44, No. 4, 412-421.
- Cozby, P. C. 1973. Self-disclosure: a literature review. *Psychological bulletin*, 79(2), 73-91.
- Cramer, J. E., Browne G.S. 1974. Çağdaş Eğitim (F. Oğuzkan, Çev.). İstanbul: MEB Yayınları.
- Curtis, D., Carter, M. 2003. *Designs for Living and Learning: Transforming Early Childhood Environments*. Redleaf Press, 288 pp.
- Curtis, D., & Carter, M. 2005. Rethinking early childhood environments to enhance learning. *Young Children*, 60(3), 34-39.
- Çelebi, Öncü, E., Özbay, E. 2005. Okul öncesi çocuklar için oyun.1. Basım.Kök Yayıncılık. Ankara.
- Çukur, D., Güller Delice E. 2011. Erken Çocukluk Döneminde Görsel Algı Gelişimine Uygun 25 Mekân Tasarımı. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 24(24), 25-36.
- Day, C. 2007. *Environment and Children, Passive Lessons from the Eveyday Environment*. Architectural Press. 298 s.
- David, T. G., Weinstein, C. S. 1987. The built environment and children's development. In *Spaces for children* (pp. 3-18). Springer, Boston, MA.
- Dearing, E., McCartney, K., Taylor, B.A. 2009. Does higher quality early child care promote low-income children's math and reading achievement in middle childhood? *Child Dev.* 80, 1329-1349.
- Demiriz, S., Karadağ, A., Ulutaş. İ. 2003. Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim ortamı ve donanım. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dovey, K. 1990. Refuge and imagination: places of peace in childhood. *Children's Environments Quarterly*, 13-17.
- Dudek, M. 2000. *Kindergarten architecture: Space for the imagination*. Taylor & Francis.
- Dudek, M. 2007. *A design manual schools and kindergartens*. Birkhäuser Verlag AG.
- Duman, G. 2013.Çocuk Oyun Alanlarının Biçimsel Özellikleri Açısından Değerlendirmesi 'Konya ili Örneği' . *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* Kış 2013, 11(1), 64-81.
- Erikson, E. H. 1993. *Childhood and society*. WW Norton & Company.254.
- Evans, G. W. Lovell, B. 1979. Design modification in an open-plan school. *Journal of Educational Psychology*, 71, 41-49.

- Finkbeiner, J., Günter, K., Necker, C., 2011. <https://karmatrendz.wordpress.com/2011/05/28/murgles-playhouse-by-partnerundpartner-architekten/> -(Erişim Tarihi: 30.04.2021).
- Fiske, D. W., Maddi, S. R. 1961. Functions of varied experience.
- Fletcher, D. 1983. Effects of classroom lighting on the behaviour of exceptional children. *EEQ: Exceptional Education Quaterly*, 4, 75–89.
- Fraser, S. 2004. Situating empirical research. Doing research with children and young people, 15-26.
- Frieling, E., Sonntag, K. 1999. *Lehrbuch Arbeitspsychologie* [Textbook psychology of work].Bern: Hans Huber
- Gerber, M. 1979. Respecting Infants: The Loczy Model of Infant Care. In E. Jones (ed.) *Supporting the Growth of Infants, Toddlers and Parents*. Pasadena, Ca.: Pacific Oaks College and Children's School.
- Gezer, H. 2008. Mekân ve mekânın algılanması. *Mimarlıkta Malzeme*, 7, pp.33-42.
- Göde, O. ve Susar, F. 1997. Okul öncesi eğitimin önemi ie bu eğitimde oyunun ve bedensel etkinliklerin rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2; 39-46.
- Gökmen, H. S. 2009. Tasarıma Kapsayıcı Yaklaşım, Herkes İçin Tasarım, Birlikte Oynamak, *Mimarlık* 347.
- Green, C. 2011. A place of my own: Exploring preschool children's special places in the home environment. *Children Youth and Environments*, 21(2), 118-144,120.
- Greenman, J. 1988. *Caring spaces, learning places: Children's environments that work*. Exchange Press, Inc., PO Box 2890, Redmond, WA 98073.
- Greenman, J. 2007. Places to Live: Important Dimensions in Child Care Settings. *Exchange: The Early Childhood Leaders' Magazine Since 1978*, 178, 21-24.
- Gültekin, Akduman, G. 2012. Okul öncesi eğitimin tanımı ve önemi. G. Uyanık Balat (Editör), *Okul öncesi eğitime giriş içinde* (s.2-15). Ankara: Pegem Akademi.
- Günindi, Y. 2010. Anasınıfına Devam Eden Altı Yaş Çocuklarına Uygulanan Sosyal Uyum Beceri Eğitimi Programının Çocukların Sosyal Uyum Becerilerinin Gelişimine Etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara: Türkiye.
- Hannah, G. G. 1982. *Classroom Spaces and Places: Sixty-Five Projects for Improving Your Classroom*. California.Pitman Learning Inc.
- Hannah, R. 2013. The effect of classroom environment on student learning.
- Harrison, L. 1990. Planning Appropriate Learning Environments for Children under Three . *Australian Early Childhood Resource Booklets, No. 1*. Australian Early Childhood Association, Inc., PO Box 105, Watson, Australian Capital Territory 2602, Australia.
- Hart, R. 1979. *Children's experience of place*. New York: Irvington Yayıncılığı.

- Hart, R. A. 1992. *Children's participation: From tokenism to citizenship* (No. inness92/6).
- Harvey, D. 1990. *The condition of postmodernity* (Vol. 14). Oxford: Blackwell.
- Hole, V.1966. *Children's Play on Housing Estates*. London: Her Majesty's Stationery Office.
- Hong, Y. 2004. Culturel Meaning of Group Discussions on Problematic Moral Situations in Korean Kindergarten Classrooms. *Journal of Research in Childhood Education*, 18(3), 149.
- Houseman, J. A. 1973. *An ecological study of interpersonal conflicts among preschool children* (Doctoral dissertation, ProQuest Information & Learning).
- House, L., & Palin, A. 2009. Physical Activity for Preschool Children. *Mount Royal College*.
- Isbell, R., Betty, E. 2001. *Early Learning Environments that Work*. Gryphon House, Beltsville. 185 s.
- Joshi, S. M. 2008. The sick building syndrome. *Indian J. Occup. Environ. Med.* 12, 61.
- Jowett, S., Sylvia, K. 1986. Does Kind of Pre-school matter. *Educational Research*, 28:1.
- Kim, J.Y. 2017. *Toplumların yapacağı en iyi yatırım: Early Childhood Matters*. Bernard Van Leer Foundation.
- Kirkby, M. A. 1988. A natural place to play: The use of refuge in a preschool play yard. In D. Lawrence, R. Habe, A. Hacker & D. Sherrod (Eds), *Paths to co-existence: EDRA 19*. Pomona, CA: EDRA.
- Kirkby, M. 1989. Nature as refuge in children's environments. *Children's Environments Quarterly*.
- Klaus, R. A., Gray, S. W. 1968. The early training project for disadvantaged children: A report after five years. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 33(4), iii-66.
- Koç, B. 2012. Çocuklar için Tasarlanan Mekânlarda Bilişsel Sınırlar, İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Kol, S. 2011. Erken Çocuklukta Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Mayıs, 1, 1-21.
- Komendat, S. 2010. Creative classroom design, an Abstract of a project in creative studies submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of master of science, Buffalo State College, State University of New York.
- Kopec, D. A. 2012. *Environmental psychology for design*. New York: Fairchild.
- Kritchevsky, S. 1969. *Planning environments for young children: Physical space*.
- Kundakçı, S. ve Erginer, A. 2015. Türkiye'de zorunlu okul öncesi eğitim pilot uygulamasının veli görüşlerine göre değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 01-16.

- Laufer, R. S., Wolfe, M. 1977. Privacy as a concept and a social issue: A multidimensional developmental theory. *Journal of social Issues*, 33(3), 22-42.
- Leitch, R. 2008. Creatively Researching Children's Narratives through Images and Drawings. *Doing Visual Research with Children and Young People*, Editör: Thomson, P., Routledge, s. 37-58.
- Levitt, M. J., Weber, R. A. 1989. Social involvement with peers in 2Yr year-old toddlers: Environmental influences. *Environment and Behavior*, 21(1), 82-98.
- Lewis, V., Langston, A., Abbott, L., Kellet, M. 2004. *Early Childhood. Doing Research with Children and Young People*, Editörler: Fraser, S., Lewis, V., Ding, S., Kellet, M., Robinson, C., Sage Publications, London.
- Locke, J. 1992. *İnsan Anlığı Üzerine Bir Deneme*, çev.V.Hacıkadıroğlu, Kabalıcı Yayınları, İstanbul.
- Lowe, G. 2020. Wood, Well-being and Performance: The Human and Organizational Benefits of Wood Buildings.
- Lowry, P. 1993. "Privacy in the Preschool Environment: Gender Differences in Reaction to Crowding. *Children's Environments* 10(2): 46-61.
- Malone, K., Tranter, P . 2003. "Children's Environmental Learning and the Use, Design and Management of Schoolgrounds." *Children Youth and Environments* 13.2 : 87-137.
- Maron, L. W., Ott, J., Nations, R., & Mayron, E. L. 1974. Light, radiation, and academic behavior: Initial studies on the effects of full-spectrum lighting and radiation shielding on behavior and academic performance of school children. *Academic Therapy*, 10(1), 33-47.
- Maxwell, L.E. 2007. Competency in child care settings. *Environ. Behav.* 39, 229–245.
- Maxwell, L. E., Mitchell, M. R., & Evans, G. W. 2008. Effects of play equipment and loose parts on preschool children's outdoor play behavior: An observational study and design intervention. *Children Youth and Environments*, 18(2), 36-63.
- McGibben, C. 2017. "ALONE CENTERS: PRIVACY RETREATS FOR YOUNG CHILDREN TO MANAGE EMOTIONS AND SEEK SHELTER FROM OVERSTIMULATING ENVIRONMENTS" *University of Montana Journal of Early Childhood Scholarship and Innovative Practice: Vol. 1 : Iss. 1 , Article 5.*
- McKechnie, J., Hobbs, S. 2004. *Childhood Studies. Doing Research with Children and Young People*, Editörler: Fraser, S., Lewis, V., Ding, S., Kellet, M., Robinson, C., Sage Publications, London, s. 271-285.
- MEB. 2013. *Okul Öncesi Eğitim Programı*, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Mialaret, G. 1966. *The Psychology of The Use of Audio- Visual Aids in Primary Education*, Unesco Publications Center, London, 225 pp.
- Migliani, A. 2020. "Tips for Lighting Interior Spaces for Children" [Conselhos para iluminar espaços interiores para crianças] .ArchDaily. (Trans. Franco, José Tomás)

Erişim Tarihi 8 Apr 2021.<<https://www.archdaily.com/932760/tips-for-lighting-interior-spaces-for-children>>ISSN 0719-8884.

Millar, S. 1968. The psychology of play, Penguin Books, Inc.

Moore, G. T., 1983 . Effects of Defination of Behavior Settings on Children’s Behavior paper presented at the Meeting of The American Psychological Association, Ananheim, C.A., August.

Moore, G.T. 1996. How big is too big? How small is too small? Child Care Information Exchange, 110, 21-24.

Moore, G. T., 1987 . The physical environment and cognitive development in child-care centres. In Spaces for Children.Springer: Boston, MA, USA; pp. 41–72.

Moore, G. T., Sugiyama, T. 2007 . The Children’s Physical Environment Rating Scale (CP ERS): Reliability and Validityfor Assessing the Physical Environment of Early Childhood Educational Facilities. Child. Youth Environ. 17, 24–53.

Moore, R. C. 2017. *Childhood's domain: Play and place in child development* (Vol. 6). Routledge.

National Research Council. 2002. Scientific research in education. National Academies Press.

Narayan, D. M. 2010. *Peer conflict in preschool play: The role of materials and spaces*. Arizona State University.

Nicholson, S. 1971. “How Not to Cheat Children: The Theory of Loose Parts.” Landscape Architecture 62: 30-34.

Nissen, H., Hawkins, C. J. 2010. Promoting emotional competence in the preschool classroom. *Childhood Education*, 86(4), 255-259.

Novak,N.2015.NaturalPlaygrounds.<https://washingtonacres.wordpress.com/2015/03/25/natural-playgrounds/>-(Erişim Tarihi : 04.05.2021).

O’connor, Z. 2011. Colour psychology and colour therapy: Caveat emptor. *Color Research & Application*, 36(3), 229-234.

Oktay, A. 1990. Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2: 151-160.

Olds, A. 1979. *Designing developmentally optimal classrooms for children with special needs. Perspectives on young children with special needs*. University Park Press.

Olds, A. R. 1987. Designing settings for infants and toddlers. In *Spaces for children* (pp. 117-138). Springer, Boston, MA.

Olds, A. R. 1989. Psychological and physiological harmony in child care center design. *Children's Environments quarterly*.

Olds, A. R. 2001. Child Care Design Guide, New York: McGraw-Hill.

Osmon, F. L. 1971. Patterns for Designing Children's Centers. A Report.

- Ota, C., Erricker, C., Erricker, J. 1997. The secrets of the playground. *Pastoral Care in Education*, 15(4), 19-24.
- Pellis, S. M., Pellis, V. C., Bell, H. C. 2010. The function of play in the development of the social brain. *American Journal of Play*, 2(3), 278–296.
- Piaget, J., Inhelder, B., Szeminska, A. 1960 . *The Child's Conception of Geometry*. New York: Basic Books. Inc., Publishers, pp: 3 -5.
- Piaget, J. 1962. *Play, dreams, and imitation in childhood*. New York,; Norton.
- Piaget, J. 2013. *Origin of Intelligence in the Child: Selected Works vol 3* (Vol. 3). Routledge.
- Pizzo, J., R. Dunn, K. Dunn. 1990. A sound approach to reading: Responding to students' learning styles. *Journal of Reading, Writing, and Learning Disability International* 6:249–60.
- Pellis, S. M., Pellis, V. C., Bell, H. C. 2010. The function of play in the development of the social brain. *American Journal of Play*, 2(3), 278–296.
- Pollard, A., Thiessen, D. Filer, A. 1997. *Children and Their Curriculum, The Perspectives of Primary and Elementary School Children*. Hong Kong, Typeset in 10/12 pt Garamond by Graphicraft Typesetters Ltd.
- Prescott, E., David, T.G. 1976. *Concept Paper on the Effects of the Physical Environment on Day Care*.
- Prescott, E. 1987. The environment as organizer of intent in child-care settings. In *Spaces for children* (pp. 73-88). Springer, Boston, MA.
- Prescott, E. 1997. 3 keys to flexible room arrangement. *Child Care Information Exchange*, 9, 48-50.
- Proshansky, H. M., Ittelson, W. H., Rivlin, L. G. 1970. *Environmental psychology: Man and his physical setting* (pp. 21-26). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Proshansky, H. M., Ittelson, W. H., Rivlin, L. G. 1972. Freedom of choice and behavior in a physical setting.
- Proshansky, H.M., Fabian, A.K. 1987. The Development of Place Identity in the Child, in C.S. Weinstein & T.G. David (eds), *Space for Children, The Built Environment and Child Development*, Plenum Press, New York.
- Read, M. A. 2007. Sense of place in child care environments. *Early Childhood Education Journal*, 34(6), 387-392.
- Rice, J., Kozak, R. A., Meitner, M. J., & Cohen, D. H. 2006. Appearance wood products and psychological well-being. *Wood and Fiber Science*, 38(4), 644-659.
- Richardson, G. R. 2012. *Creating a Space to Grow: the process of developing your outdoor learning environment*. Routledge.

- Rieh, S. Y. 2020. *Creating a Sense of Place in School Environments: How Young Children Construct Place Attachment*. Routledge.
- Sanoff, H. 1991. *Visual Research Methods in Design*. New York: Van Nostrand Reinhold.
- Sanoff, H. 1995. Creating Environments for Young Children. Mansfield, OH: Book Masters, 19-50 pp.
- Schalz, S. 2015. The Historical Development of School Buildings in Germany. In *Schools for the Future* (pp. 51-87). Springer, Wiesbaden.
- Shapiro, E., Mitchell. A. 1993. Principles of Bank Street Approach, Explorations With Young Children, Appedix of Early Childhood Education Curriculum Resource Handbook, Milwood, NY: Krauss International Publication, 15-23.
- Sheat, L. G., Beer, A. R. 1989. USER PARTICIPATION—A DESIGN METHODOLOGY FOR SCHOOL GROUNDS DESIGN AND ENVIRONMENTAL LEARNING?. *Children's Environments Quarterly*, 15-30.
- Shepherd, W., Eaton, J. 1997. Creating environments that intrigue and delight children and adults. *Child Care Information Exchange*, 9, 42-47.
- Shussman, Y. M. 2017. Environmental psychology and classroom design as a tool for promoting meaningful learning. *Australian Educational Leader*, 39(1), 48-52.
- Simmel, A. 1971. Privacy is not an isolated freedom. *Privacy*, 71-87.
- Skånfors, L., Annica L., Sloveig H. 2009. "Hidden Spaces and Places in the Preschool: Withdrawal Strategies in Preschool Children's Peer Cultures." *Journal of Early Childhood Research* 7(1): 94-109.
- Sommer, R. 1969. *Personal space: The behavioral basis of design*, Prentice Hall, England Cliffs, NJ.
- Souza, E. 2020. Why Wood is an Effective Material for Schools . ArchDaily. Erişim Tarihi 10. 04. 2021. <<https://www.archdaily.com/946631/why-wood-is-an-effective-material-for-schools>> ISSN 0719-8884.
- Sudarmilah, E., Ferdiana, R., Nugroho, L. E., Susanto, A., & Ramdhani, N. 2013. Tech review: Game platform for upgrading counting ability on preschool children. In *2013 International Conference on Information Technology and Electrical Engineering (ICITEE)* (pp. 226-231). IEEE.
- Şahin, B. E. 2011. Okulöncesi eğitim sürecinde çocukların tasarıma katılımı: Bağımsız atölye modeli, Doktora Tezi, s. 147.
- Şahin, B. E., Dostoğlu, N. T. 2012. The importance of preschoolers' experience in kindergarten design. *METU JFA*, 1(29), 1.
- Şahin, B. E. 2018. Innovative Approaches in Architecture. Planning and Design, A Research on Outdoor Border Design in Preschool Education Environments. GeceKitaplığı. Ankara. pp.25-40.

- Şener, E. 2001. Okul Öncesi Çocuk Eğitim Merkezleri İçin Değişebilir/Dönüşebilir/Esnek Bir Fiziksel Çevre Modeli. Doktora Tezi, İTÜ Fen Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Tadjic, M., Martinec, M., & Farago, A. 2017. The impact of physical settings on pre-schoolers classroom organization. *European Journal of Education Studies*.
- Taylor, A. P., Vlastos, G. 1975. School zone: Learning environments for children. Newyork : Van Nostrand Reinhold Company.
- Tekkaya, E. 2001. Tasarlanmış çocuk hakları: Ankara çocuk oyun alanları Milli Eğitim Dergisi, 151.
- Thomson, P. 2008. Children and Young People: Voices in Visual Research. Doing Visual Research with Children and Young People, Editör: P. Thomson, Routledge, s. 1- 19.
- Tisdall, K., Davis, J. M., Gallagher, M. 2008. *Researching with children and young people: Research design, methods and analysis*. Sage.
- Trancik, A. M., Evans, G. W. 1995. Spaces fit for children: Competency in the design of daycare center environments. *Children's Environments*, 311-319.
- Tuncel, A., 1976. Okul Öncesi Eğitim Sistemi Ve Mimariye Yansıması, İsveç Örneği, Tübitak, Yapı Araştırma Enstitüsü, Ankara.
- Turaşlı, N. 2007. Okulöncesi Eğitime Giriş, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Uluğ, H. 2007. Kuzey Adana'daki çocuk oyun alanlarının bitki seçimi yönünden irdelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Vygotsky, L. 1967. Play and its Role in the Mental Development of the Child, *Soviet Psychology*, 5, 6-18.
- Walden, R. 2009. Schools for the Future, Design Proposals from Architectural Psychology. Hogrefe, 261 s.
- Wachs, T. D., Gruen, G. E. 2012. Early experience and human development. Springer Science & Business Media.
- Weinstein, C. S. 1977. Modifying student behavior in an open classroom through changes in the physical design. *American Educational Research Journal*, 14, 249-262.
- Weinstein, C. 1987. Design preschool classrooms to support development. In C. Weinstein & D. Thomas (Eds), *Spaces for children: The built environment and child development* (pp. 159–185). New York: Plenum Press.
- Wheeler, E. J. 2004. *Conflict resolution in early childhood: Helping children understand and resolve conflicts*. Prentice Hall.
- White, J. 2013. *Playing and learning outdoors: Making provision for high quality experiences in the outdoor environment with children 3–7*. Routledge.
- White, C. S., Coleman, M. 2000. Organizing Classroom and Outdoor Learning Environments.

Whitehead, L.C, Gisberg, L.S. 1999. Creating a Family-Like Atmosphere in Child Care Settings: All the More Difficult in Large Child Care Centers. *Young Children*, 54(2): 4-10.

Wolfe, M., Laufer, R., Carson, D. H. 1974. The concept of privacy in children and adolescents. *Man environment interaction: Interaction evaluation and application*, 6(Part II).

Wolfe, M., Golan, M. B. 1976. *Privacy and institutionalization*. Centre for Human Environments. Paper presented at the meeting of the Environmental Design Research Association, Vancouver, British Columbia.

Wolfe, M. 1978. Childhood and Privacy. In I. Altman & J. F. Wohlwill (Eds.), *Children and the Environment: Advances in Theory and Research* (pp. 175-222). New York: Plenum Press.

Wolfe, M. & Rivlin, L.G. 1987. The institutions in children's lives. In Weinstein, C.S. Thomas, G.D. (Eds.) *Spaces for children: The built environment and child development*, 89-114. New York: Plenum Press.

Yıldır, N. 1991. Ya-Pa 7. Okul Öncesi Eğitimi Ve Yaygınlaştırılması Semineri, Ya-Pa Yayınları, İstanbul.

Zeegers, S. K., Readdick, C. A., Hansen-Gandy, S. 1994. Daycare children's establishment of territory to experience privacy. *Children's Environments*, 265-271.

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Nalan Sevinçli
Doğum Yeri ve Tarihi : Bursa /29.06.1995
Yabancı Dil : İngilizce

Eğitim Durumu
Lise : Turhan Tayan Anadolu Lisesi (2009 -2013)
Lisans : Süleyman Demirel Üniversitesi (2013-2017)
Yüksek Lisans : Bursa Uludağ Üniversitesi (2019-2022)

Çalıştığı Kurum/Kurumlar :Bağcan Mimarlık ve İnşaat Şirketi (2017- 2022)
Bandırma Onyediy Eylül Üniversitesi (2022–devam ediyor)

İletişim (e-posta) : nalannsevinclii@gmail.com

Yayımları : Sevinçli, N., Şahin, B. E. (2022). Okulöncesi Eğitim Ortamlarında Mahremiyet Gereksinimine Yönelik Sessiz Oyun Mekânlarının Tasarımı Üzerine Bir İnceleme. *Yakın Doğu Üniversitesi Yakın Mimarlık Dergisi*, 6(1), 163-191.