

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ÇOCUK-MİMARLIK ÇALIŞMALARININ
DEĞERLENDİRİLMESİ VE İLKÖĞRETİM İÇİN
YAPILI ÇEVRE EĞİTİM PROGRAMI ÖNERİSİ
(SOSYAL BİLGİLER DERSİ İÇİN)

Burcu GÜLAY TAŞÇI

Mart, 2014

İZMİR

**ÇOCUK-MİMARLIK ÇALIŞMALARININ
DEĞERLENDİRİLMESİ VE İLKÖĞRETİM İÇİN
YAPILI ÇEVRE EĞİTİM PROGRAMI ÖNERİSİ
(SOSYAL BİLGİLER DERSİ İÇİN)**

Dokuz Eylül Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü

Doktora Tezi

Mimarlık Anabilim Dalı, Bina Bilgisi Programı

Burcu GÜLAY TAŞÇI

Mart, 2014

İZMİR

DOKTORA TEZİ SINAV SONUÇ FORMU

BURCU GÜLAY TAŞÇI, tarafından **YRD. DOÇ. DR. HİKMET GÖKMEN** yönetiminde hazırlanan **“ÇOCUK-MİMARLIK ÇALIŞMALARININ DEĞERLENDİRİLMESİ VE İLKÖĞRETİM İÇİN YAPILI ÇEVRE EĞİTİM PROGRAMI ÖNERİSİ (SOSYAL BİLGİLER DERSİ İÇİN)”** başlıklı tez tarafımızdan okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir doktora tezi olarak kabul edilmiştir.



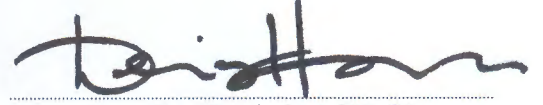
Yrd. Doç. Dr. Hikmet GÖKMEN

Yönetici



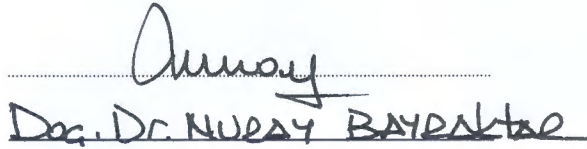
Doç. Dr. Zehra ERSOY

Tez İzleme Komitesi Üyesi

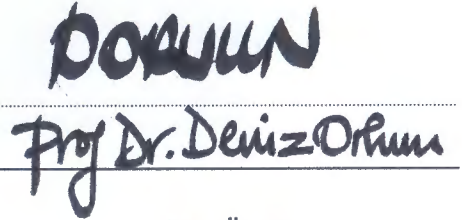


Doç. Dr. Deniz HASIRCI

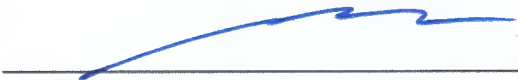
Tez İzleme Komitesi Üyesi



Jüri Üyesi



Jüri Üyesi



Prof. Dr. Ayşe OKUR

Müdür

Fen Bilimleri Enstitüsü

TEŞEKKÜR

Bu tez çalışması sürecinde beni destekleyen pek çok kişinin varlığına teşekkür ederim. Öncelikle tüm akademik çalışmalarında yanımda olan, yüklerimi hafifleten bana moral veren sevgili öğretmenlerim annem Mefkûre Gülay ve babam Hakkı Gülay'a, yoğun çalışma temposu ile baş etmek konusunda beni destekleyen sevgili eşim Mustafa Taşçı'ya, eşimin ve benim anne ve babamız Hafize Taşçı ve Ali Taşçı'ya, oyun saatlerinden çalmak zorunda kaldığım biricik oğlum Ali Hakkı Taşçı'ya beni bu çalışma süresince motive ettikleri için teşekkür ederim.

Bu tezin ortaya çıkmasını sağlayan, süreçte bana yol gösteren sevgili danışmanım Hikmet Sivri Gökmen'e, tez izleme süreçlerinde bana fikir veren sevgili hocalarım Zehra Ersoy ve Deniz Hasırcı'ya, eğitim bilimleri alanındaki tecrübeleri ve uzmanlığı ile bana yol gösteren sevgili ablam Buket Çifter'e, Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi hocalarına, tezin teslim sürecinde bana destek veren üniversitemiz Fen Bilimleri Enstitüsü çalışanlarına katkılarından dolayı ayrıca teşekkür ederim.

Tezimin alan çalışmasında birlikte çalıştığım Özel Piri Reis İlköğretim Okulu ve Bayraklı Kuyumcu Abdullah Altın Çubuk İlköğretim Okulu 4. sınıf öğretmenlerine ve uygulamalara katılan sevgili öğrencilerimize de çalışmaya kattıkları zenginlikten dolayı teşekkür ederim.

Burcu GÜLAY TAŞÇI

ÇOCUK-MİMARLIK ÇALIŞMALARININ DEĞERLENDİRİLMESİ VE İLKÖĞRETİM İÇİN YAPILI ÇEVRE EĞİTİM PROGRAMI ÖNERİSİ (SOSYAL BİLGİLER DERSİ İÇİN)

ÖZ

Günümüzde sürdürülebilir çevrenin öneminin anlaşılması ve çevre konusundaki duyarlılığın gelişmesi ile birlikte, erken yaşlarda verilen çevre eğitiminin önemi ve gerekliliği de önemsenen konular arasında yerini almıştır. Bu bağlamda, ilköğretimde mimarlık ve yapıli çevre eğitiminin gerekliliğini savunan pek çok çalışmanın varlığından söz edilebilmektedir. Çocukluk döneminde yapıli çevre eğitime önem verilmesi gerektiğini söyleyen bu çalışmalar, yapıli çevre ile çocuk arasında karşılıklı bir etkileşim/diyalog olduğunu savunmaktadır. Bu karşılıklı etkileşimin olumlu yönde ilerlemesinde, çocuğun çevresine karşı geliştirdiği davranış ve tutumların, dolayısı ile bu durumu belirleyecek olan eğitimin önemi büyüktür.

Bu çalışma kapsamında yapıli çevre eğitiminin önemi ve gerekliliği sorgulanmakta, dünyada yapılan uygulamalar incelenmekte ve yapılan alan çalışması ile çocukların yapıli çevre eğitimi ile çevresel farkındalıklarının geliştirilmesine yönelik deneysel bir süreç izlenmektedir. Bu sürecin planlanmasında genel çerçeveyi ilkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersi ve bu derse destek olacak nitelikte geliştirilen yapıli çevre eğitim programı taslağı oluşturmaktadır.

Yurt dışında yapılan çalışmaların analizi sonucunda, önerilecek yapıli çevre eğitimi programının ulusal müfredatla ilişki kurması gerektiği düşünülmektedir. Bu bağlamda, ilköğretim düzeyinde önerilen yapıli çevre eğitiminin öncelikle insan-çevre ilişkilerini konu alan “sosyal bilgiler” alanı ile ilişki kurması üzerinde durulmuştur.

Konuyla ilişkili literatür incelendiğinde, yapıli çevre eğitiminin ayrı bir ders olarak ele alınması yerine mevcut müfredatla ilişkilendirmesinin önerildiği görülmektedir. Tez kapsamında da bu yaklaşımla çalışılmış, ilköğretim müfredatında

yapılı çevre eğitime yer verilmesine yönelik başlangıç niteliğinde bir adım atılmıştır. Gelecekte benzer yaklaşımla diğer derslerde yapılacak çalışmalara, kuramsal çerçeve sunmayı ve mimarlık eğitiminin yaklaşım, strateji, yöntem ve tekniklerinin kazanımlarını ilköğretim düzeyinde ele almayı hedefleyen, disiplinler arası çalışmayı gerektiren bu tezin, hem mimarlık alanına, hem de eğitim alanına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Çocuk, çevre, eğitim, yapılı çevre, mimarlık, ulusal müfredat, sosyal bilgiler.

ANALYSING THE CHILDREN-ARCHITECTURE STUDIES AND A BUILT ENVIRONMENT EDUCATION PROGRAMME FOR PRIMARY SCHOOLS (FOR SOCIAL STUDIES CURRICULUM)

ABSTRACT

Nowadays by the rising importance of “sustainable environment concept and environmental sensitivity”, the built environment education for early ages, has become more important subjects in the literature. Depending on this situation, in recent years, so many studies have been made about this subject. These studies which suggest built environment education in primary schools, say that, there is an important dialogue/interaction between built environment and children. To be positive or negative of this interaction is related with children’s conscious about built environment. In this thesis, children’s awareness about their surrounding is analysed related with the education which children receive during the primary school period.

The importance and necessity of built environment education in early ages, are the matters in question in the thesis. A series of experimental case studies had been made within the thesis process. These case studies aimed to increase children’s conscious about the built environment and architecture. While organizing the process, social studies national curriculum was the determining factor and built environment program was proposed according to this curriculum.

The reason for associating national curriculum with architecture is, common contents of both areas. When looked at the related examples from different countries, it can be said that, built environment education must be dealt within the national curriculum. In this context, social studies that include human-environment relationships, are the focal points of proposed built environment education program in the thesis.

As a result, it can be said that, this thesis, which suggests different activities for social studies curriculum, can be considered as a beginning for coming studies about

built environment education in primary schools. This multidisciplinary study also aimed to increase the existing curriculum acquisitions and to make contribution to both architecture discipline and education areas.

Keywords: Child, environment, education, built environment, architecture, national curriculum, social studies.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
DOKTORA TEZİ SINAV SONUÇ FORMU	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZ	iv
ABSTRACT.....	vi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xii
TABLolar LİSTESİ.....	xvi

BÖLÜM BİR – GİRİŞ 1

1.1 Problemin Tanımı.....	1
1.2 Çalışmanın Amaçları ve Kapsamı	2
1.3 Çalışmanın Yöntemi.....	6

BÖLÜM İKİ – KURAMSAL TEMELLER 11

2.1 Çocukluk Dönemi.....	11
2.1.1 Çocuğun Gelişim Evreleri ve Özellikleri	11
2.2 Çocuk ve Eğitim.....	15
2.2.1 Eğitimin Genel Amaçları.....	16
2.2.2 Çocuk Hayatında Eğitimin Önemi.....	18
2.2.3 Eğitim ve Öğrenmeye İlişkin Kuramsal Çerçeve	18
2.2.3.1 Çocuk Merkezli Eğitim.....	19
2.2.3.2 Çoklu Zekâ Kuramı.....	20
2.2.3.3 Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı.....	22
2.2.3.3.1 Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Diğer Kuramlarla İlişkisi	25
2.2.3.3.2 Yapılandırmacı Öğrenme Kuramının İlköğretimdeki Yeri	26
2.2.3.4 Proje Tabanlı Öğrenme Modeli	27
2.2.3.4.1 Proje Tabanlı Öğrenme Düşüncesinin Kuramsal Çerçevesi	29

2.2.3.4.2 Eğitimde Proje Tabanlı Öğrenme Düşüncesinin Oluşumu ve Mimarlık.....	30
2.2.3.4.3 Proje Tabanlı Öğrenmenin Avantajları ve Dezavantajları	32
2.2.3.4.4 İlköğretimde Proje Tabanlı Öğrenme.....	35
2.3 Çocuk ve İlköğretim.....	37
2.3.1 İlköğretimin Genel Amaçları.....	37
2.3.2 İlköğretimde Sosyal Bilgiler Eğitimi.....	39
2.3.3 Sosyal Bilgiler Eğitimi ve Mimarlık İlişkisi.....	45
2.4 Bölüm Sonucu	49
BÖLÜM ÜÇ– YAPILI ÇEVRE EĞİTİMİ VE ÇOCUK.....	51
3.1 Çevre	51
3.2 Yapılı Çevre	52
3.3 Çevre Eğitiminin Kuramsal Çerçevesi	53
3.4 Çevre Eğitiminde Yapılı Çevrenin Yeri	54
3.5 Yapılı Çevre Eğitimi	55
3.5.1 Çocuk İçin Yapılı Çevrenin Önemi	57
3.5.2 Mimarlık ve Yapılı Çevrenin Eğitimde Materyal Olarak Kullanılması ..	59
3.5.3 Yapılı Çevre Eğitiminin Gerekliliği	62
3.5.4 İlköğretimde Yapılı Çevre Eğitimi	70
3.6 Dünyada Çocuklar İçin Mimarlık ve Yapılı Çevre Eğitimi Uygulamaları	71
3.6.1 Finlandiya	79
3.6.2 İngiltere.....	85
3.6.3 İrlanda.....	89
3.6.4 Almanya.....	91
3.6.5 Amerika	95
3.6.6 Türkiye.....	105
3.7 Çocuk-Mimarlık Çalışmalarının Çocukların Planlama ve Tasarım Süreçlerine Katılım Hakkı Bağlamında İncelenmesi	124
3.8 Bölüm Sonucu	132

BÖLÜM DÖRT– ALAN ÇALIŞMASI..... 134

4.1 Problemin Ele Alınış Şekli ve Alan Çalışmasının Amaçları.....	134
4.2 Çalışmanın Stratejisinin ve Yönteminin Belirlenmesi	136
4.3 Çalışmada Kullanılan Öğretim İlkeleri	142
4.4 Çalışmanın Aktarımı	144
4.4.1 Alan Çalışmasının Parametresi Olarak Sosyo-Ekonomik Durum.....	144
4.4.2 Çalışmanın Evren ve Örneklemi.....	145
4.4.3 Çalışmanın Sınırlılıkları.....	146
4.4.4 Çalışmanın Ölçme ve Değerlendirme Araçları.....	148
4.4.4.1 Ön Testler ve Son Testler	149
4.4.4.2 Öz Değerlendirme	150
4.4.4.3 Öğretmen Değerlendirmesi.....	150
4.4.4.4 Uygulayıcı Değerlendirmesi	150
4.4.5 Çalışmanın Uygulanması.....	151
4.4.5.1 İhtiyaç Analizi Aşaması.....	153
4.4.5.2 İçerik Hazırlama.....	155
4.4.5.3 Uygulamalar.....	157
4.4.5.3.1 “Birey ve Toplum” Öğrenme Alanı Çalışmaları.....	159
4.4.5.3.2 “Kültürel Miras” Öğrenme Alanı Çalışmaları	172
4.4.5.3.3 “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” Öğrenme Alanı Çalışmaları ..	183
4.4.5.3.4 “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” Öğrenme Alanı Çalışmaları .	193
4.4.5.3.5 “Bilim, Teknoloji ve Toplum” Öğrenme Alanı Çalışmaları ..	200
4.4.5.3.6 “Gruplar Kurumlar ve Sosyal Örgütler” Öğrenme Alanı Çalışmaları	210
4.4.5.3.7 “Güç, Yönetim ve Toplum” Öğrenme Alanı Çalışmaları	219
4.4.5.3.8 “Küresel Bağlantılar” Öğrenme Alanı Çalışmaları.....	229
4.5 Bölüm Sonucu	236

BÖLÜM BEŞ – SONUÇLAR.....	252
KAYNAKLAR	263
EKLER.....	293

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
Şekil 2.1 Yaşa göre, verilen yapıli çevre eğitiminde en çok kullanılan teknikler.....	14
Şekil 3.1 Dünyada yapıli çevre eğitimi uygulamalarının dağılımı	72
Şekil 3.2 UIA bünyesinde çocuk mimarlık çalışmaları yapan ülkeler.....	74
Şekil 3.3 Innoschool Projesi bölümleri, eğitim alanında (Inno Edu) ve uygulama alanında (InnoArch) Arkki	81
Şekil 3.4 Arkki ile ortaklaşa çalışılan Opinmaki Projesi'nin işleyiş şeması.....	82
Şekil 3.5 Yapılı çevre eğitimi ve TSL (öğretme-uygulama-öğrenme) süreci: Öğretimin yakında uzağa ilkesine göre planlanması.....	83
Şekil 3.6 Arkki örnek atölye çalışmaları.....	84
Şekil 3.7 Cabe'in yapıli çevre eğitimi çalışmalarına örnekler	88
Şekil 3.8 Goethe Enstitüsü ile ortaklaşa yürütölen bir atölye çalışması örneği "Architecture Macht Schule Programı, okul bahçesi tasarımı"	93
Şekil 3.9 BSA (Boston Mimarlık Merkezi) "Learning By Design Programı" örnek çalışma	101
Şekil 3.10 Salvadori Center çalışmaları, insan – yapı sistemleri ilişkisi	104
Şekil 3.11 Ankara Mimarlar Odası çalışmalarından "1000 mimar 1000 okulda projesi"	106
Şekil 3.12 Ankara Mimarlar Odası çalışmalarından "tasarım, mimarlık, kent ve çocuk" temalı çalışma	107
Şekil 3.13 Kayseri Mimarlar Odası çalışmalarından "ev, mekân, sokak" temalı çalışma.....	108
Şekil 3.14 Konya Mimarlar Odası çalışmalarından "sokak ve çocuk" temalı fotoğraf yarışması ve 1. seçilen eser	109
Şekil 3.15 "Çatalhöyük-leoparın yurdu" ve "Hoşgörü vadisi Sille" kitapları	109
Şekil 3.16 "Çocuk ve mimarlık" resim yarışması ve "mimarlık, çocuk, Nazilli" fotoğraf yarışması	110
Şekil 3.17 İstanbul Mimarlar Odası çalışmaları "kent ve su" ve "sokaklarımız" temalı resim yarışmaları	111
Şekil 3.18 Bursa Mimarlar Odası çalışmalarından örnekler "oyun engel tanımaz projesi"	112

Şekil 3.19 İzmir Mimarlar Odası çalışmalarından örnekler, “dünyamı tanıyorum atölyesi”	112
Şekil 3.20 İzmir Mimarlar Odası çalışmalarından örnekler, “daha iyi kentler atölyesi”	113
Şekil 3.21 İzmir Mimarlar Odası çalışmalarından örnekler “ekolojik ev atölyesi”.	113
Şekil 3.22 İzmir Mimarlar Odası çalışmalarından karma örnekler.....	114
Şekil 3.23 Simla Sunay çalışması: "nasıl bina?=nasıl şehir?"	117
Şekil 3.24 Smyrna’ya yolculuk: İzmir kent tarihi atölyeleri” projesi	119
Şekil 3.25 “Archimat” isimli çalışmanın öğrenci aktivite föyleri “işlev ve geometrik form”	123
Şekil 3.26 Archimat” isimli çalışmanın öğrenci aktivite föyleri a) “insan ve tefriş ölçüleri” b) “bir oda tasarla çalışması”	123
Şekil 4.1 Eğitim programı geliştirme süreci	136
Şekil 4.2 Sunuş stratejisi	137
Şekil 4.3 Buluş stratejisi.....	137
Şekil 4.4 Araştırma inceleme stratejisi.....	138
Şekil 4.5 Taba-Tyler Modeli’ne göre program geliştirme süreci.....	151
Şekil 4.6 Bayraklı Kuyumcu Abdullah Altın Çubuk İlköğretim Okulu’nda yapılan ön test uygulamasından görseller	153
Şekil 4.7 Özel Karşıyaka Piri Reis İlköğretim Okulu’nda yapılan ön test uygulamasından görseller.....	153
Şekil 4.8 Sosyal bilgiler dersine destek nitelikte hazırlanan yapılı çevre eğitimi program taslağının genel çerçevesi	157
Şekil 4.9 Sosyal bilgiler dersi 1.ünite özel hedefleri.....	160
Şekil 4.10 Sunum ve bilgilendirme aşaması	165
Şekil 4.11 Bulmaca tekniğinin uygulanması ve sınıf içi tartışma örneği.....	166
Şekil 4.12 İzmir’in nüfus kağıdı çalışması.....	167
Şekil 4.13 İzmir’in nüfus kağıdı çalışması.....	167
Şekil 4.14 İzmir’in nüfus kağıdı çalışması.....	167
Şekil 4.15 “Okula araçla giden çocuğun ev-okul arası zihinsel haritası (a) / okula yürüyerek giden çocuğun ev-okul arası zihinsel haritası (b)”	170
Şekil 4.16 Sosyal bilgiler dersi 2.ünite özel hedefleri.....	173

Şekil 4.17 Sunum ve bilgilendirme aşaması	178
Şekil 4.18 Sunum ve bilgilendirme aşaması	178
Şekil 4.19 Çizimle geribildirim alma	178
Şekil 4.20 Fikir taraması yapılması.....	179
Şekil 4.21 Çatalhöyük yerleşkesi üretim süreci	180
Şekil 4.22 Çatalhöyük yerleşkesi üretim süreci	180
Şekil 4.23 Sosyal bilgiler dersi 3.ünite özel hedefleri.....	184
Şekil 4.24 Sunum ve bilgilendirme aşaması	188
Şekil 4.25 Sunum ve bilgilendirme aşaması	188
Şekil 4.26 Sunum ve bilgilendirme aşaması	189
Şekil 4.27 Ekolojik yapı tasarımı çalışmaları	189
Şekil 4.28 Ekolojik yapı tasarımı çalışmaları	190
Şekil 4.29 Sosyal bilgiler dersi 4.ünite özel hedefleri.....	194
Şekil 4.30 “Mimarlık ve üretim” konulu sunum.....	196
Şekil 4.31 “Mimarlık ve üretim” konulu sunum.....	196
Şekil 4.32 “Okul” binasının ihtiyaç programını oluşturma süreci	197
Şekil 4.33 Sosyal bilgiler dersi 5.ünite özel hedefleri.....	201
Şekil 4.34 “Teknoloji ve köprü” konulu sunum.....	205
Şekil 4.35 “Teknoloji ve köprü” konulu sunum.....	205
Şekil 4.36 “Köprü teknolojisinin tarihsel gelişimi anlatan zaman çizelgesi”	206
Şekil 4.37 “Köprülerin malzeme teknolojilerini, çalışma prensiplerini inceleme” .	206
Şekil 4.38 “Köprü ve malzeme teknolojisi” konulu çalışmadan örnekler	207
Şekil 4.39 “Köprü ve malzeme teknolojisi” konulu çalışmadan örnekler	207
Şekil 4.40 “Köprü ve malzeme teknolojisi” konulu çalışmadan örnekler	207
Şekil 4.41 Sosyal bilgiler dersi 6.ünite özel hedefleri.....	211
Şekil 4.42 “Çocuk- mimarlık çalışmaları” konulu sunum	214
Şekil 4.43 Çocukların kent sorunlarına ilişkin tartışma yapması.....	215
Şekil 4.44 Çocukların kent sorunlarına ilişkin tartışma yapması.....	216
Şekil 4.45 Sosyal bilgiler dersi 7.ünite özel hedefleri.....	220
Şekil 4.46 “Oyun alanı tasarımında çocukların katılımı” sunum ve bilgilendirme aşaması.....	224
Şekil 4.47 “Oyun alanı tasarımında çocukların katılımı” fikir taraması.....	224

Şekil 4.48 “Okul bahçesi-oyun bahçesi projesi” uygulama aşaması	225
Şekil 4.49 “Okul bahçesi-oyun bahçesi projesi” uygulama aşaması	225
Şekil 4.50 “Okul bahçesi-oyun bahçesi projesi” uygulama aşaması	226
Şekil 4.51 Sosyal bilgiler dersi 8.ünite özel hedefleri.....	230
Şekil 4.52 “Uzaktaki arkadaşlarım ve uzaktaki mimarlık” sunum ve bilgilendirme aşaması	232
Şekil 4.53 “Uzaktaki arkadaşlarım ve uzaktaki mimarlık” sunum ve bilgilendirme aşaması	233
Şekil 4.54 “Uzaktaki arkadaşlarım ve uzaktaki mimarlık” yer bulma oyunu.....	233
Şekil 4.55 “Yapıları yorumlama” uygulama aşaması	234
Şekil 4.56 “Yapıları yorumlama” uygulama aşaması	234

TABLolar LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 2.1 Amerika’da sosyal bilgiler eğitimde yer alan öğrenme alanları	42
Tablo 2.2 Türkiye’de ilköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde yer alan öğrenme alanları	42
Tablo 3.1 UIA bünyesinde çocuk mimarlık çalışmaları yapan ülkeler ve merkezler	74
Tablo 3.2 Yapılı çevre eğitimi veren merkezler ve detayları	76
Tablo 3.3 Arkki Mimarlık Okulu müfredatında ele alınan temalar	80
Tablo 3.4 Cube, “temalar ve dersler”	100
Tablo 4.1 Sosyal bilgiler dersi 4. sınıf programında yer alan öğrenme alanları ve üniteler	155
Tablo 4.2 Sosyal bilgiler dersi 4. sınıf programında yer alan kavramlar	156
Tablo 4.3 “Birey ve toplum” öğrenme alanı çalışmaları	159
Tablo 4.4 Deney grubu öz değerlendirme tablosu, “Birey ve toplum”	168
Tablo 4.5 Kontrol grubu öz değerlendirme tablosu, “Birey ve toplum”	169
Tablo 4.6 “Kültür ve miras” öğrenme alanı çalışmaları	172
Tablo 4.7 Deney grubu öz değerlendirme tablosu, “Kültür ve miras”	181
Tablo 4.8 Kontrol grubu öz değerlendirme tablosu, “Kültür ve miras”	181
Tablo 4.9 “İnsanlar, yerler ve çevreler” öğrenme alanı çalışmaları	183
Tablo 4.10 Deney grubu öz değerlendirme tablosu, “İnsan, yerler ve çevreler”	190
Tablo 4.11 Kontrol grubu öz değerlendirme tablosu, “İnsan, yerler ve çevreler”	191
Tablo 4.12 “Üretim, dağıtım ve tüketim” öğrenme alanı çalışmaları	193
Tablo 4.13 Deney grubu öz değerlendirme tablosu, “Üretim, dağıtım ve tüketim”	198
Tablo 4.14 Kontrol grubu öz değerlendirme tablosu, “Üretim, dağıtım ve tüketim”	198
Tablo 4.15 “Bilim, teknoloji ve toplum” öğrenme alanı çalışmaları	200
Tablo 4.16 Deney grubu öz değerlendirme tablosu, “Bilim, teknoloji ve toplum”	208
Tablo 4.17 Kontrol grubu öz değerlendirme tablosu, “Bilim, teknoloji ve toplum”	208
Tablo 4.18 “Gruplar, kurumlar ve sosyal örgütler” öğrenme alanı çalışmaları	210
Tablo 4.19 Deney grubu öz değerlendirme tablosu, “Gruplar, kurumlar ve sosyal örgütler”	216
Tablo 4.20 Kontrol grubu öz değerlendirme tablosu, “Gruplar, kurumlar ve sosyal örgütler”	217

Tablo 4.21 “Güç, yönetim ve toplum” öğrenme alanı çalışmaları.....	219
Tablo 4.22 Deney grubu öz değerlendirme tablosu, “Güç, yönetim ve toplum”	226
Tablo 4.23 Kontrol grubu öz değerlendirme tablosu, “Güç, yönetim ve toplum” ...	227
Tablo 4.24 “Küresel bağlantılar” öğrenme alanı çalışmaları	229
Tablo 4.25 Deney grubu öz değerlendirme tablosu, “Küresel bağlantılar”	235
Tablo 4.26 Kontrol grubu öz değerlendirme tablosu, “Küresel bağlantılar”	235
Tablo 4.27 Kullanılan tekniklerin değerlendirilmesi	238
Tablo 4.28 İçeriğin sosyal bilgiler dersi ile ilişkilendirilmesi.....	239
Tablo 4.29 Etkinliklerin değerlendirilmesi	240
Tablo 4.30 Öz değerlendirme – “grup çalışması”	241
Tablo 4.31 Öz değerlendirme –“tasarım yapabilme”	241
Tablo 4.32 Öz değerlendirme – “eleştirel düşünme”	242
Tablo 4.33 Öz değerlendirme – “problem çözebilme”	243
Tablo 4.34 Öz değerlendirme – “yapılı çevre hakkında bilgi edinme”	243
Tablo 4.35 Öz değerlendirme – “mimarlık hakkında bilgi edinme”	244
Tablo 4.36 Öz değerlendirme – “yaratıcılık”	245
Tablo 4.37 Öz değerlendirme – “teknik ve malzeme kullanımı”	245
Tablo 4.38 Öz değerlendirme – “çözüm önerisi geliştirebilme”	246
Tablo 4.39 Öz değerlendirme – “yorum yapabilme”	247

BÖLÜM BİR

GİRİŞ

1.1 Problemin Tanımı

Çocukluk dönemi, bireyin hayatında, hızlı değişim ve gelişimlerin olduğu önemli bir dönemdir. Çocuk bu dönemde, fiziksel yönde olduğu kadar zihinsel yönde de gelişir. Bu gelişim kalıtsal faktörler ve çevre ile ilişkilidir.

Çevre, çocuğun öğrenmesinde önemli bir yere sahiptir. Eğer çocuğun çevre bilinci eğitim yolu ile açık tutulabilirse, çevresindeki gelişmeleri takip eden, kendi üzerine düşen görevlerin farkında olan bireylerin yetişebilmesi mümkün olabilmektedir.

Yapılan pek çok çalışma günümüzde bireylerin çevreleri hakkında yeteri kadar bilinçli olmadığını doğrulamaktadır. Bu bilinç eksikliğinin bir sonucu olarak, özellikle son dönemlerde “nitelikli yapılı çevrelerin anlaşılamadığı, korunamadığı, kültürel mirasın zarar gördüğü, bireylerin çevreleri hakkında alınan kararlarda söz sahibi olamadığı, toplum ile mimarlık arasındaki diyalogun eksik geliştiği” gözlenmektedir. Geline nokta sadece karar veren ya da yapılı çevreyi tasarlayan mimarlara değil, yapılı çevreyi kullanan tüm vatandaşlara sorumluluklarını hatırlatmak konusunda bir mesaj niteliğindedir.

Bugün gelişmiş dünya ülkelerine bakıldığında, neredeyse tamamında “çevre bilinci” denildiğinde bunun içinde yapılı çevre eğitiminin önemli bir yer tuttuğu görülmektedir. Oysa Türkiye’de hala çevre kavramından bahsedildiğinde sadece doğal çevre anlaşılmaktadır. Yapılı çevre konusundaki duyarsızlıklar sadece yönetimlerce değil, vatandaşlarca da sürdürülmektedir. Bu duyarsızlığın en önemli nedeni toplumla mimarlık arasındaki diyalog kopukluğu ve toplumun yapılı çevre konusundaki eğitimsizliği olarak açıklanabilir. Toplumun mimarlıkla diyalogunu arttırmanın yolu öncelikle eğitimden geçmektedir. Ancak “eğitim” başlığı altında da, bu eğitimin nasıl bir eğitim olduğu, nasıl verileceği, her çocuğa nasıl ulaşılacağı gibi ikincil sorunlar ortaya çıkmaktadır. Eğitim politikalarındaki eksiklikler, yeterince

sistemli işlemeyen mimarlık politikaları uygulamaları bu sorunlara çözüm arayışında karşılaşılan problemler olmuştur.

Uluslararası Mimarlar Birliği'nin (UIA) bu konuda mimarlık politikası olarak ele aldığı “çocuk-mimarlık” etkinlikleri ve “yapılı çevre eğitimi” çalışmaları örnek model teşkil etmektedir. Ancak her ülkenin kendi sistemine uyarladığı bu çalışmaların ülkemizde halen henüz bir sistem dâhilinde ele alınmadığı görülmektedir. Türkiye’de bu alanda yapılan çalışmalar detaylı şekilde incelendiğinde, farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki çevrelere eşit şekilde ulaşamadığı, genellikle özel okullarda bu tür yaklaşımların daha fazla uygulama alanı bulduğu, yapılan çalışmaların münferit düzeyde kaldığı, yaygın etkisinin sağlanamadığı saptanmıştır. Bu durum, öncelikle milli eğitim politikasında yapılı çevre eğitime yer verilmemesinden kaynaklanmaktadır. Sadece mimarlık merkezlerinin ve akademisyenlerin çabaları ile yürütülmeye çalışılan bu çalışmalar, eğitim sistemi içerisinde karşılığını bulamadığı takdirde, her çocuğa eşit şekilde ulaşmak mümkün değildir. Eğitimde fırsat eşitliği bağlamında bu çalışmaların milli eğitim sistemi ile nasıl ilişkilendirilebileceği problemi çözülmesi gereken önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu çalışma kapsamında pek çok problemten ve bu problemlerin çözümüne odaklı hipotezlerden bahsetmek mümkündür. Çalışmanın genel çerçevesini oluşturan **genel hipotez**: “Yapılı çevre eğitimi çocukların çevre algısını (çevresel farkındalığını) geliştirmektedir” şeklinde açıklanabilir. Çalışma özelinde ele alınan **alt hipotezler** ise:

- “Yapılı çevre eğitiminde kullanılan yöntemler çocukların öğrenme süreçlerini olumlu etkilemekte ve edinilen bilginin kalıcılığını arttırmaktadır. Çalışmanın bu alt hipotezinde **faydalanılan kuramsal çerçeve**, yapılandırmacı kuram, proje tabanlı eğitim, çoklu zeka kuramı ve çocuk merkezli eğitim yaklaşımıdır.
- Yapılı çevre eğitimi süreçlerinde yapılan uygulamalı çalışmalar ile öğrencilerin, yaratıcılıkları, tasarım kabiliyetleri, eleştirel düşünme, grup

alışması yapabilme, problem özeyilme, fikir üretebilme ve fikrini savunabilme becerileri gelişmektedir.

- Yapılı evre eğitiminin, milli eğitim sistemi içerisinde yer alması eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaktadır” şeklinde açıklanmaktadır.

1.2 Çalışmanın Amaçları ve Kapsamı

Çalışmanın en genel amacı ocuk özne üzerinden **“toplum ile mimarlığın diyalogunu artırmak”** ya da **“ocuk kùltürü ile mimarlık kùltürünü buluşturmak”** olarak tanımlanabilmektedir. Bu diyalog eksikliği, birçok kaynakta “toplumun mimarlıktan kopuk olması, mimarlığın anlaşılmaması, toplumun yapılı çevreyi sahiplenmemesi ve korumaması gibi” ifadeler üzerinden de tarif edilmektedir.

Bu alışma kapsamında öncelikle, eksik olduğu düşünölen bu diyalogun sağlanması, **ocuklarda erken yaşıta yapılı evre bilincinin geliştirilmesi hedeflenmekte**, bu hedef doğrultusunda öncelikle çocukluk döneminde yapılı evre eğitiminin gerekliliği tartışılmaktadır. Ayrıca, yapılı evre eğitiminin okullarda ne şekilde verileceği ve her çocuğa nasıl ulaşabileceği sorusuna yanıt bulmak da çalışmanın diğer amaçlarıdır.

“Yapılı evre eğitiminin” tanımı, “önemli tarihi alanların saklanıp yeni nesillere aktarılması, evre koruma, kent planlama, peyzaj tasarımı, iç mimarlık, mimarlık, gibi konularda bireye bilgi verilmesi” (Kijeong ve Cotner, 2010), “kentsel ve kırsal, özel ve kamusal, tarihi ve modern gibi kavramların öğretilmesi (Kendall ve arkadaşları, 2007), “evreye eleştirel gözle bakabilen, toplumsal konularda karar verebilen ve katılımcı olabilen bireyler yetiştirilmesi” (Graves, 1990), konuları ile ilişkili olarak çeşitli şekillerde yapılabilmektedir. Temel eğitimin genel amaçlarına bakıldığında da, çevresine ve kùltürel değeryerine sahip çıkan, vatandaşlık sorumluluklarını yerine getirebilen bireyler yetiştirmenin önemine değinildiği

görülmektedir. Bu ortak amaçlar doğrultusunda yapılı çevre eğitiminin temel eğitimi geliştirmeye katkısı olacağı düşünülmektedir.

Çalışmanın diğer bir amacı da, **Türk Milli Eğitim Sistemi içerisinde uygulanması öngörülen ve önerilen öğretme ve öğrenme kuramlarının uygulamada eksik kaldığı noktaların giderilmesi yönünde öneriler geliştirmektir.** Ulusal müfredatta, öğrenci merkezli eğitim, yapılandırmacı öğrenme kuramı ve proje tabanlı öğretme yaklaşımlarının önemleri vurgulanmaktadır.

Ancak tez kapsamında yapılan alan çalışmasında ve literatür araştırmasında, bu kuramların uygulamada eksik kaldığı, yapılandırmacı ve proje tabanlı eğitimin, günümüz eğitim uygulamalarında yeterince yer almadığı tespit edilmiştir (Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2009). Bu eksikliği gidermek açısından, tez kapsamında ele alınan mimarlık ve yapılı çevre eğitimine ilişkin çalışmaların konu ile ilgili alanyazına katkısı olduğu düşünülmektedir.

Yapılandırmacılık, öğrenme ile ilgili bir kuram olarak açıklanabilmektedir. Bu kuram bilgiyi temelden kurmaya dayanmaktadır. Başlangıçta öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bir kuram olarak gelişmiş olsa da, zaman içinde öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandırdıklarına ilişkin bir yaklaşım hâline dönüşmüştür (Ekinci, 2007).

Mimarlık ve yapılı çevre etkinliklerinde kullanılan öğretim yöntemleri bu yaklaşım ile ilişkilidir (Taylor, 1993). Yapılı çevre eğitimi veren merkezlerin çalışmalarına bakıldığında da çocukların sadece testlerden oluşmayan bir öğretim anlayışı ile öğrendikleri, bu anlayışın yaparak öğrenmeye dayalı olduğu görülmektedir. Yıllar önce John Dewey tarafından deneyimsel öğrenme (experiential learning) yöntemi olarak da tanımlanan bu yöntem ile öğrenmenin kalıcılığının artacağı savunulmaktadır.

“Proje tabanlı öğrenme modeli” ise, çocuklara öğretilecek bir kavramın somutlaştırılmasını kolaylaştırmaktadır. Milli eğitim içerisinde önerilen bu

yaklaşımların daha fazla ve her dersle ilişkili olarak uygulanabilmesi için yapıli çevre eğitimi önemli bir fırsat oluşturmaktadır.

Bu yaklaşımlar çerçevesinde, eğitim sistemine sadece içerik olarak değil, yöntemsel olarak da katkıları olacağı savunulan yapıli çevre eğitimi etkinliklerinin milli eğitim müfredatı ile ilişkilendirilmesi ve bu alanda bir örnek oluşturmaları, çalışmanın en özel amacı olarak tanımlanmaktadır.

Bu amaçlarla hazırlanan tez çalışması beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, çalışma kısaca açıklanmakta, çalışmanın amacı, kapsamı ve yöntemi tanımlanmaktadır. Çalışmanın ikinci bölümünde, çalışmanın öznesi olan çocuğun gelişime bağıli değişen özelliklerinden bahsedilmekte, çocuğun eğitimi, çocuk hayatında eğitimin önemi tartışılmaktadır.

Eğitim konusu, içinde gelişim kuramlarını, öğrenme ve öğretme yaklaşımlarını barındıran kapsamlı bir alandır. Çalışmanın yöntemini belirleyen kuramsal çerçeve eğitim alanı ile ilişkili olduğu için, bu bölümde öncelikli olarak eğitim kuramları ve bu kuramların özellikleri tanımlanmıştır. Tezin alan çalışmasında kullanılan yöntemlerde bu kuramsal çerçeveden faydalanılmıştır.

Mimarlık eğitiminde ana öğrenme yaklaşımı olan yaparak öğrenme yaklaşımı ya da eğitim literatüründeki adıyla yapılandırmacı öğrenme kuramı, ayrıca çıkış noktası mimarlığa ve 17. yüzyıla uzanan ve günümüzde sıklıkla adı ilköğretim müfredatında geçen proje tabanlı öğrenme kuramı ve yine müfredatta önerilen çoklu zeka kuramı ve sözü edilen kuramların anafikrini oluşturan çocuk merkezli eğitim anlayışı bu bölümde ele alınan başlıklardır. Bölüm içerisinde, bu kuramların çıkış noktaları, diğer kuramlarla bağlantıları, mimarlık ile ilişkileri, ilköğretimdeki yerleri detaylı olarak ele alınmaktadır.

Ayrıca, alan çalışmasıyla ilişkisi olması nedeniyle, ilköğretim döneminde çocuk, ilköğretimin amaçları ve ilköğretim müfredatında sosyal bilgiler konularına da bu

bölümde değinilmektedir. Sosyal bilgiler alanının neden seçildiği, mimarlık ve sosyal bilgiler ilişkisi bu bölümde açıklanmaya çalışılmıştır.

Çalışmanın üçüncü bölümünde, insan çevre ilişkisini tartışmak üzere, öncelikle çevre kavramına değinilmekte, daha sonra yapıli çevre kavramı açıklanmakta, sıklıkla karıştırılan ya da salt doğal çevre eğitimi sanılan, çevre eğitiminin kuramsal çerçevesi çizilmekte ve tezin alan çalışmasını oluşturan “yapılı çevre eğitimi” nin tanımı yapılmaktadır. Çocuk için yapıli çevrenin ne ifade ettiğı, neden önemli olduğı, eğitimde yapıli çevrenin materyal olarak kullanılması ve yapıli çevre eğitiminin gerekliliğı bölümde ele alınan diğerkonulardır. Bu bölümde, ilköğretim döneminde yapıli çevre eğitiminin nasıl formüle edilebileceğı, dünyada yapıli çevre eğitiminin nerelerde ne şekilde verildiğı, çocuk mimarlık temalı çalışmalar, Finlandiya, İngiltere, İrlanda, Almanya, Amerika ve Türkiye örnekleri üzerinden açıklanmaya çalışılmaktadır.

Ayrıca bölüm sonunda çocuk-mimarlık çalışmalarının, çocukların planlama ve tasarım süreçlerine katılım hakkı ile ilişkili olarak yorumlanmasına da yer verilmektedir.

Çalışmanın dördüncü bölümünde, alan çalışması yer almaktadır. Alan çalışması özelinde, amaç, yöntem, evren ve örneklem, içerik, çalışmanın aktarımı bulgular ve yorum kısımları yer almaktadır. Çalışmanın beşinci bölümünde, çalışmanın genel sonuçları, alan çalışmasının sonuçları, tartışma ve öneriler kısımları yer almaktadır.

1.3 Çalışmanın Yöntemi

Tezin içeriğinde alan çalışmasını oluşturan bölümde **nitel ve nicel araştırma yöntemleri** birlikte kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemleri daha çok gözleme dayalı olup, bir yıllık süreç boyunca öğretmen ve öğrencilerin sosyal bilgiler dersi işleyişi içerisinde kullandıkları yöntem ve teknikleri test etmeye, öğrencilerin katılım ve öğrenme düzeylerini anlamaya yönelik olarak kullanılmıştır. Yapılı çevre eğitim programının test edildiğı süreç içerisinde öğretmenlerin görüşlerinin alınmasında,

öğrencilerin ilgi ve katılımlarının, derse yönelik davranış ve tutumlarının yorumlanmasında da **gözlemlerden** faydalanılmıştır. Yapılandırmacı eğitim yaklaşımında sürecin en az sonuç kadar önemli olduğu bilinmektedir. Bu nedenle süreç boyunca yapılan atölye çalışmalarında gözlemlere dayalı değerlendirmelerin büyük katkısı olmuştur. Çalışmanın sonuçlarının değerlendirilme aşamasında da **portfolyo ve ürün değerlendirmelerinde** nitel veriler elde edilmiştir.

Nicel araştırma yöntemleri ise çalışmanın başlangıcında, sosyo ekonomik durum araştırmasında, yapılı çevre farkındalığını anlamak amacı ile yapılan **anket çalışmalarında** (öntestlerde) ve çalışmanın sonuçlarının değerlendirilmesi aşamasında yapılan anketlerde (sontestlerde) kullanılmıştır.

Eğitimde ve mimarlık alanında atölye modeli ile çalışmanın stratejileri araştırılmış, örnekler üzerinden ilköğretim düzeyinde yapılı çevre eğitimi etkinlikleri oluşturulmuştur. Bu etkinliklerin uygulama sürecinde Karşıyaka Özel Piri Reis İlköğretim Okulu ve Bayraklı Kuyumcu Abdullah Altınçubuk İlköğretim Okulu ile çalışılmıştır. Her iki okuldan çalışmaya, deney grubunu oluşturan 41 öğrenci ve kontrol grubunu oluşturan 45 öğrenci olmak üzere toplam 86 öğrenci katılmıştır.

Tezde yürütülen **atölye çalışmalarının** en önemli özelliği bu atölyelerde eğitimin esnek olması, öğrenci merkezli olması ve yaparak öğrenme yaklaşımına göre çalışılmasıdır. Birleşmiş Milletler Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesinde (ESKHUS) eğitimde esnekliğin önemine değinilmiş, esneklik ilkesi çocuk merkezli yaklaşım için önemli bir veri olarak kabul edilmiştir (Atay, 2009). Bu çalışmada eğitimin esnek olması ile anlatılmak istenilen, konunun ele alınışında sabit kuralların olmaması, öğrencilerle karşılıklı konuşularak problemin belirlenmesi ve problem çözümünde, farklı maket, çizim, kes-yapıştır gibi tekniklerin kullanılmasına ortam yaratılmasıdır. Bu teknikler kullanılırken ekonomik imkanlar dâhilinde malzeme seçimlerinde dahi farklılıklar olmuştur. Özel okulda kullanılan malzemeler ile devlet okulundaki seçimler farklı olmuştur. Ancak bu durum her iki okulda da amaca uygun maket çalışmaları yapmaya engel olmamıştır. Ayrıca düşük SED bölgesindeki öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri doğrultusunda onlara

yaptırılan etkinliklerin özel okuldaki öğrencilerle birebir aynı olmaması da eğitimin esnekliğini göstermektedir. Özel okulda yapılan çalışmalarda daha fazla detaya inilebilme şansı bulunmuş, öğrencinin seviyesine göre eğitimin seviyesi de yükseltilmiştir. Ayrıca çalışmalar çocukların birden fazla zekâ alanına, özellikle de görsel zekâlarına yönelik olarak kurgulanmış ve bu yolla sözlü anlatım yolu ile öğrenemeyen ya da daha az öğrenen öğrencilerin kazanılması hedeflenmiştir.

Alan çalışmasında üzerinde yoğunlaşılan “**çocuk merkezli ve yapılandırmacı öğrenme**” yaklaşımının önemi Piaget’in kuramında da belirtilmektedir. Bir başkası tarafından çocuğa empoze edilen bir konu, çocuğu kendi başına keşfetme sürecinden alıkoyacağı için, tam ve kalıcı öğrenme sağlanamamaktadır. Günümüzde çağdaş eğitim sistemleri bilgiyi öğrenciye direk aktarmaktan çok, onun bilgiye ulaşmasını öğretmeyi hedeflemektedir. Bu yaklaşımlarda öğrenci bilginin merkezindedir ve bilgiyi kendi yaşamsal tecrübeleri ile yapılandırmaktadır. Böylece daha üst düzeyde bir öğrenme gerçekleşmektedir. Bloom’un (1956) da vurguladığı gibi, bu yaklaşım ile çocuklar, ezberlemekten öte, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarına çıkabilmekte ve bilgi birikimlerini daha işlevsel olarak kullanabilmektedirler (Saraçoğlu, Özyılmaz Akmaca ve Yeşildere, 2006). Bu doğrultuda bir öğrenme anlayışı ile kurgulanan alan çalışmasında da öğrencilerin bilgiyi yapılandığı süreçler önemsenmiş, sonuç ürünler süreçle birlikte değerlendirilmiştir. Öğrencilere her çalışmanın başında, yapılacak çalışmada tek bir sonuç ya da doğru olmadığı, herkesin kendi doğrusunu kendisinin keşfederek yapılandıracağı, bu nedenle çalışmayı bir yazılı sınav gibi değerlendirmemeleri söylenmiştir. Bu şekilde, çocukların yaratıcı düşüncelerini desteklemek amaçlanmış, çocuklar başarılı olma korkusu ve baskısı yaşamadan istekle her çalışmaya dâhil olmuştur.

Çocuk odaklı yürütülen her çalışmada olması gerektiği gibi, çalışmanın yöntem ve stratejisi belirlenirken, çocuğun gelişimsel özellikleri dikkate alınmıştır. Ayrıca, çocuğu konu alan çalışmalarda çoklu zekâ kullanımının önemine de dayanarak birden fazla yöntem ve teknik kullanımına gidilmiştir. Sözlü görüşme, görseller üzerinden anlatım, çizim yapma, maket yapma, gibi pek çok teknik aynı atölye

kurgusu içerisinde ard arda kullanılarak öğrenmenin çok yönlü ve daha kalıcı olması hedeflenmiştir. Kullanılan teknikler arasında maket ile çalışmanın daha fazla öne çıkması ve bu yol ile yapılandırmacı öğrenme kuramının test edilmesi amaçlanmıştır.

Yapılı çevre eğitimi, iş birliğine dayalı bir eğitim yaklaşımını gerektirmektedir (Uttke, 2012). Alan çalışmasında da büyük oranda grupça aktivitelere yer verilmiş, kolektif üretme süreci desteklenmiştir. Grup çalışmasının çocuklara tartışmayı, kendini ifade etmeyi, eleştirmeyi, katılımcı tavır sergilemeyi cesaretlendirdiği bilinmektedir. Piaget de öğrenme ile ilgili kuramında, demokratik eğitim yöntemlerini savunmaktadır (Altan, 2011). Tezde yürütülen atölye çalışmaları bu doğrultuda herkesin eşit düzeyde katılımcı olduğu demokratik bir eğitim anlayışı ile yapılmıştır.

Uttke, yapılı çevre eğitimi sürecinde belirli aşamalar izlenmesi gerektiğinden bahsetmektedir. Bu aşamalar “1. keşif ve duyumsama, 2. taslak oluşturma ve tasarım, 3. sunum ve tartışma” şeklinde açıklanmaktadır (Uttke, 2012). Bu aşamalı sisteme yapılandırmacı eğitim modelleri içinde de rastlanmaktadır. Tez kapsamında yürütülen atölye çalışmalarında da bu aşamalar uygulanmıştır. Atölye çalışmalarında öncelikle, çocukların ilgi ve motivasyonunu arttırmak amacı ile konuya giriş niteliğinde ve sorgulamaya teşvik edecek sunumlar ve problemin deşifre edilmesi, daha sonra problemin çözümüne yönelik öneriler geliştirme ve tasarım yapma aşaması, sonuçta ise yapılan tasarımların ve ürünlerin sınıfa sunulması ve sınıfça tartışılması aşaması gerçekleştirilmiştir.

Daha çok nitel sonuçlara dayanan bu çalışmada, yapılan uygulamaların test edilmesi için Holmes’un üçgenleme olarak adlandırdığı, çoklu değerlendirme yöntemi uygulanmıştır (Holmes, 2005). Yapılan çalışma, öğrenciler, sınıf öğretmenleri ve çalışma yürütücüsü tarafından da ayrı ayrı değerlendirilmiş ve sonuçlar karşılaştırılmıştır. Ayrıca değerlendirme sürecinde, eğitim bilimleri alanında uzman kişilerin görüşlerinden de faydalanılmıştır.

Alan çalışmasının başında ve sonunda yapılan, öğrencilerin ve öğretmenlerin yapılı çevre farkındalığını ölçmek amacı ile çoktan seçmeli ve açık uçlu sorulardan hazırlanan anketler çalışmanın değerlendirme aşamasında da kullanılmıştır. Anket sonuçları ile portfolyo ve gözleme dayalı nitel sonuçlar bir arada değerlendirilmiştir.

Çalışmada sosyo-ekonomik faktörün çocuklardaki yapılı çevre farkındalığına etkisini araştırmak amacı ile Türkiye İstatistik Kurumu adrese dayalı nüfus kayıt sistemi (adnks) veri tabanına ulaşılarak çalışma yapılan bölgenin verileri alınmıştır. Ayrıca öğrencilerin ailelerinin eğitim seviyesi, iş durumu ve gelir düzeyine ilişkin durumları anket yolu ile ve öğretmenlerle görüşülerek araştırılmıştır. Çalışmanın sonuçları SED (sosyo-ekonomik durum) faktörü ile ilişkili olarak da yorumlanmıştır.

Çalışmanın genelinde elde edilen nitel veriler sürecin şekillenmesini etkilemiş, öğrencilerin seviyesine ve ilgi alanlarına göre birtakım revizyonlar yapılmasına gerek duyulmuştur (Örneğin; öğrenciler tarafından maket çalışmasının daha çok tercih edilmesi ve bu nedenle sözlü anlatımların daha kısa tutulması). Çalışmanın sonunda sadece yapılı çevre farkındalığının değil, kullanılan yöntemlerin de öğrenciler tarafından değerlendirilmesi beklenmiş, bu nedenle son testlerde yöntemin benimsenip benimsenmediğine dair geribildirimler de alınmıştır. Sonuçlar, çocukların uygulamalı çalışmaları ve yaparak öğrenme yöntemini benimsediklerini, diğer derslerde de aynı öğretim yöntemlerinin uygulanmasını istediklerini göstermiştir.

BÖLÜM İKİ

KURAMSAL TEMELLER

2.1 Çocukluk Dönemi

Çocukluk dönemi denildiğinde genellikle bebeklik sonrası ve yetişkinlik öncesi dönem kastedilmektedir. Ancak ele alan disiplinlere ve ele alınış şekline göre çocukluğun tanımını çeşitlendirmek mümkündür. Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 1. Maddesinde çocukluğun tanımı “çocuğa uygulanabilecek olan kanuna göre daha erken yaşta reşit olma durumu hariç, on sekiz yaşına kadar her insan çocuk sayılır” şeklinde yapılmaktadır (Çocuk Hakları Sözleşmesi, 1989).

James ve Prout (1997) çocukluk hakkında yaptığı çalışmada, çocukluğun, toplumsal bir yapım, toplumun özel ve yapısal bir bileşeni olduğundan bahsetmektedir (Gülşay Taşçı, 2008).

Başka tanımlara bakılacak olursa, örneğin bilişsel gelişim, toplumsal öğrenme kuramları gibi çağdaş psikoloji kuramları, çocuğu, “kendi kendini düzenleyen bir organizma ” olarak tanımlamaktadır. Çocuklar hep var olmalarına rağmen, çocukluk dönemi, 17. yüzyıldan itibaren ayrı bir dönem olarak tanımlanmaya başlanmış, çoğu toplumda bebeklikten ergenliğin başlangıcına kadar olan dönem olarak kabul edilmiştir (Onur, 2005).

Genel hatlarıyla bebeklik ergenlik arası dönem olarak tarif edilen çocukluğun, çocuğun gelişim özelliklerine bağılı olarak evrelere ayrılıp ele alınmasında fayda vardır.

2.1.1 Çocuğun Gelişim Evreleri ve Özellikleri

“Çocuk gelişimi” konusu “bedensel gelişim, sosyal gelişim, kimlik gelişimi, bilişsel gelişimi” gibi pek çok alanı kapsamaktadır. Bunlardan özellikle bilişsel gelişimin çevre ile daha fazla ilgisi olduğu bilinmektedir (Piaget, 2008). Gelişim

kuramları birbirinden çok farklı olsa da gelişimde belirli bir sıra izlendiği, gelişimin derece derece meydana geldiği ortak bir kabuldür. Bu tez kapsamında yapılan alan çalışması bireyin bilişsel gelişim düzeyi ile yakından ilişkilidir. Bu nedenle tezde, çocuk gelişimi daha çok bilişsel düzeyde ele alınmıştır.

Biliş; düşünme, öğrenme ve hatırlama süreçlerine denir. Bilişsel gelişim ise, bireydeki akıl yürütme, düşünme, bellek ve dildeki değişimleri şeklinde tanımlanmaktadır (Senemoğlu, 2005). Kıncal ve Yazgan bu tanıma “Düşünme ve kavrama sisteminde ortaya çıkan gelişmeler” şeklinde yapmaktadır (Kıncal ve Yazgan, 2010).

Bilişsel gelişim kuramı, ilk olarak ve en kabul gören şekliyle Piaget tarafından ele alınmıştır. “Piaget’e göre bilişsel gelişim, canlının doğumdan ölümüne kadar farklı basamaklardan geçerek düzenli olarak ve niteliksel olarak bir değişim içine girmesidir. Bilişsel gelişimde çocukların kendi bilgilerini uygulamaya dönüştürmeleri önemlidir” (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2011).

Piaget, bilişsel gelişimin basamaklarını, “duyusal motor gelişim, işlem öncesi dönem, somut işlem dönemi, soyut işlem dönemi” olarak dört sınıfa ayırmıştır. 0-2 yaş arası evrede, çocuk duyuları ve hareketleri yoluyla çevresiyle ilişki kurar. 2-7 yaş arası evrede, sembolik düşünme ve sezgisel düşünme becerisi kazanır. 7-11 yaş arası somut işlemler evresinde, somut problemleri mantıklı bir biçimde çözebilme becerisi kazanır. 11-15 yaş arası soyut işlemler döneminde soyut problemleri çözme becerisi gelişir (Eripek, 1998).

Piaget çocukların mantık ve düşünme tarzlarının yetişkinlerden farklı olduğunu söylemektedir. Piaget’ye göre insanın kendisini ve çevreyi anlamaya dönük çabaları bilişsel gelişime yol açmaktadır (Şirin, 2002). Piaget, çocuğun öğrenmesinin bilişsel gelişimle doğrudan ilişkisi olduğunu düşünmektedir (Ata, 1999).

Piaget’e göre, çocuk yaşamının ilk yedi yılında, kendisini çeşitli aktiviteler yolu ile ifade etmektedir. Bu dönemde çocuğun öğrenme şekli uygulamaya dayalıdır

(Astrid, 1997). Erken çocukluk dönemi olarak tanımlanan bu dönemde (0-7 yaş) çocukların çevre ve mekân algılarının gelişmemiş olduğu bilinmektedir. 7 yaşından sonra, çocuk, karmaşık bilgiyi anlayabilmektedir. Çocuk, okuma yazma becerilerinin gelişmesi ile birlikte, şekilleri, kavramları, niteliği ve niceliği anlamaya başlamakta ve bu dönemle birlikte yön duygusu ve mekân algısını geliştirmektedir (Piaget, 2008).

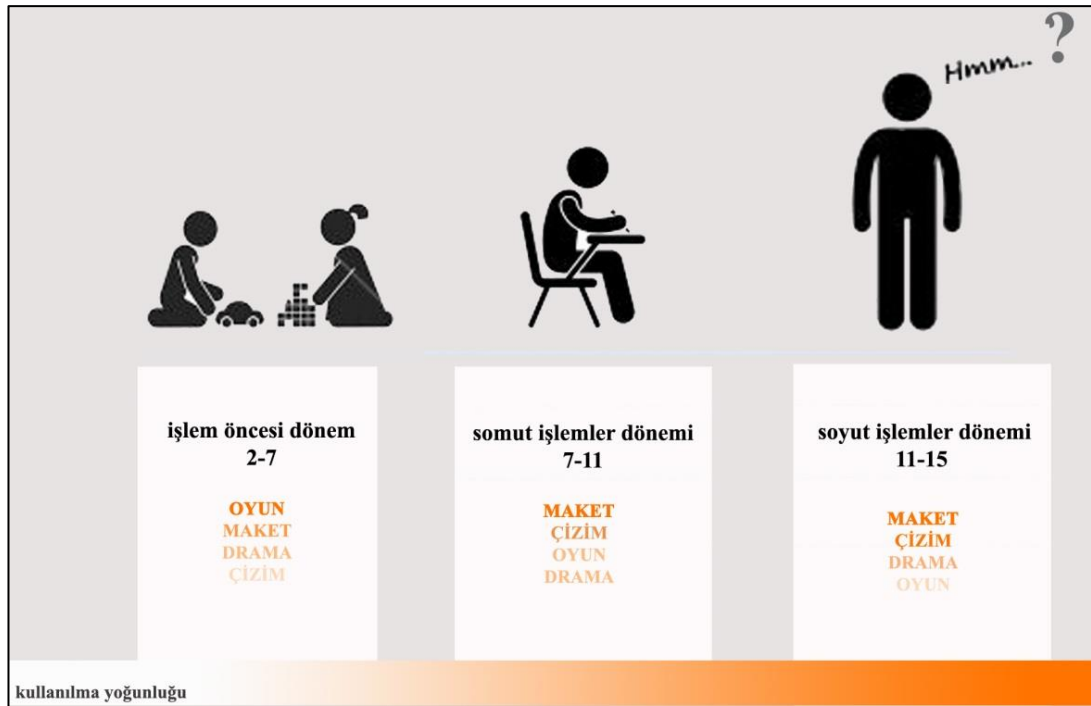
Çocuk 9 yaşına geldiğinde özne-nesne ilişkisini kavramaya başlamakta, 11-12 yaşlarında öznel ve nesnel dünyanın tam olarak ayırımını yapabilmektedir. Bu dönemde çocuk neden-sonuç ilişkisi kurabilmekte, kavramsal ve soyut düşünmeye başlamaktadır. 13-14 yaş ve sonraki dönemlerde ise duyularla öğrenme ve kavramsal düşünme terk edilmese de bağımsız düşünme ve öğrenme yeteneği kazanılmaktadır (Astrid, 1997). 7-12 yaş arası periyotta, çocuğun dünyayı, evreni, insanlığı ve kültürleri anlama isteğinin arttığı, soyut düşünme yeteneğinin geliştiği bilinmektedir (Pisciotta, 2009).

Piaget'nin gelişim dönemleri konusundaki sınıflandırması yaygın olarak kabul görmüş ve günümüzde de kullanılmaktadır. Ancak başka kuramcılar bilişsel gelişimi aynı şekilde tanımlasalar da farklı şekilde sınıflandırabilmektedir. Örneğin, Jerome Bruner bu dönemleri, eylemsel dönem (0-3 yaş), imgesel dönem ve sembolik dönem olarak ele almaktadır (Senemoğlu, 2005). Sınıflandırma farklı gibi gözükse de genel olarak gelişime dair özellikler aynı şekilde açıklanmakta, bu nedenle Piaget'nin kuramı çocuk gelişimi ile ilgili pek çok çalışmada referans olarak kullanılmaktadır.

Bilişsel gelişim kuramı, özetle gelişim süreci boyunca insanın nasıl düşündüğünü ortaya koymaya çalışmaktadır. Eripek'e göre çocuğa bir bilgi aktarılacağı zaman, bir öğretim yöntemi ve stratejisi belirlenmeden önce, çocuğun bilişsel gelişim düzeyine mutlaka bakılmalıdır (Eripek, 1998). Bu bakış açısı ile eğitim programlarının birçoğunun 7 yaşında başlaması durumu, çocuğun bilişsel gelişim süreci ile ilişkili olarak açıklanabilmektedir. Yedi yaşından itibaren gerçekleşen gelişim evresinde, çocuklar somut düşünebilmekte, gerçek nesnelerle ilgili problemleri zihinlerinden çözebilmekte, mantıkları ile sahip oldukları bilgiyi yorumlayabilmekte, verileri

yeniden düzenleyebilmekte ve sınıflandırabilmektedirler. Aynı zamanda belleklerinde yer alan bir bilgiyle ilişkin sorulara yanıt verebilmektedirler.

Tez kapsamında ele alınan, yapılı çevre eğitimi çalışmalarının **evren ve örneklem seçiminde de** sözü edilen **bu gelişim dönemleri dikkate alınmıştır**. Yapılı çevre eğitimini önemseyen ülkelerde yapılan çalışmalar incelendiğinde, kullanılan tekniklerin, ilerleyen yaşla birlikte daha üst düzeyde ele alındığı görülmektedir (Borgen ve Brandt, 2008). Yapılan çalışmaların kavramsal boyutta ve çizim-maket gibi el becerisi gerektiren ileri düzey tekniklerle ancak ilköğretim düzeyinde, özellikle de 9-11 yaş grupları ile yapıldığı görülmektedir (Üçüncü bölüm: Dünyada Çocuklar İçin Mimarlık ve Yapılı Çevre Eğitimi Uygulamaları). Okul öncesi dönemden itibaren başlayan bu çalışmaların, erken dönemlerde oyun yolu ile ve duylara dayalı öğretim teknikleri ile de yapılabileceği bilinmektedir (Meskanen, 2008).



Şekil 2.1 Yaşa göre, verilen yapılı çevre eğitiminde en çok kullanılan teknikler

2.2 Çocuk ve Eğitim

Çocuk günümüzde oldukça önemsenen bir birey olmasına rağmen, tarihsel süreçte bakıldığında her dönemde aynı öneme sahip olmadığı görülmektedir. Antikite ve ortaçağ dönemlerinde çocukluk, olumsuz bir kavram olarak görülürken, Rönesans sonrasında çocukluk dönemi değerli bir dönem olarak görülmüş, çocukluk ve yetişkinlik dönemi birbirinden ayrılmaya başlamıştır. Avrupa’da özellikle Rönesans Dönemi’nde çocuklar, devletin geleceği gibi görülmeye başlanmış, çocuk eğitiminin önemi anlaşılmıştır (Gülay Taşçı, 2008).

James, Jenks ve Prout (1999) “kültürün çocukları biçimlendirmesinin yanı sıra, çocukların da kültürün biçimlenmesinde etkisi vardır” demektedir (Onur, 2005). Çocukların yeniden bir kültür tanımlama ve çevrelerini dönüştürme konusundaki kabiliyetleri, çocuğun gelecek nesiller için ne kadar önemli birer öge olduğunu fark etmek için yeterlidir. Bu nedenle, çocuğun eğitimi önemsenmeli ve bu alandaki gelişmeler takip edilmelidir.

Eğitim genel anlamıyla, insanları belli amaçlara göre yetiştirme süreci olarak tanımlanmaktadır (Karadağ ve Korkmaz, 2007). Eğitim, çocuklar için sadece bir gereksinim olarak görülmemeli, önemli bir çocuk hakkı olarak da ele alınmalıdır. Birleşmiş Milletler Ekonomik, Kültürel ve Sosyal Haklar Uluslararası Sözleşmesi’nde çocukların eğitim hakkından faydalanabilmesi için eğitimin erişilebilir olması gerekliliğinden bahsedilmektedir. Eğitim, ayrımcılık olmaksızın herkes için erişilebilir olmalı, erişilebilirlik sadece fiziksel olarak değil, ekonomik boyutu ile de ele alınmalıdır (Atay, 2009).

Tez çalışması kapsamında çocuğun eğitim hakkı ve her çocuğun eğitime ulaşabilmesi özellikle önemsenmiş, önerilen yapıllı çevre etkinlikleri, özel okullarda daha fazla uygulama alanı bulsa dahi, milli eğitim programı içinde yer alarak yaygınlaşması hedeflendiği için, öncelikle müfredatla ilişki kurulmaya çalışılmıştır. Böylelikle tematik ve münferit kurslar şeklinde sadece sosyo-ekonomik durumu iyi

olan öğrencilerce ulaşılabilen bu alternatif eğitim, devlet okullarında her çocuğa ulaşabilecek şekilde ve milli eğitim müfredatına destek olacak kurguda ele alınmıştır.

2.2.1 Eğitimin Genel Amaçları

Eğitim oldukça geniş bir alanı kaplayan genel bir kavramdır. Çocuk hakları sözleşmesinde eğitimin bireysel ve toplumsal amaçlarından söz edilmektedir. Bireysel amaçlar, çocukların eğitim haklarının bütüncül olarak ele alınması; fiziksel, bilişsel, sosyal, duygusal, dil gelişiminin önemsenmesi şeklinde özetlenebilir. Toplumsal amaçlar, bireyin hem kendi kültürünü hem de yakın çevresindeki kültürleri ve evrensel kültürü tanınması, insan hakları, dünya barışı ve sürdürülebilir çevre ile ilgili bilinçlenmesi başlıklarını içermektedir (Atay, 2009).

Dewey, toplumsal amaçlara göre yaşamının önemi üzerinde durmakta, öğretimin anlamlı ve amaçlı etkinlikler çevresinde düzenlenip yürütülmesi gerektiğini savunmaktadır (Oğuzkan, 1985).

Tez çalışması kapsamında ele alınan yapılı çevre eğitiminin amaçları, çocuk hakları sözleşmesinde belirtilen “eğitimin toplumsal amaçları” başlığı ile yakından ilişkilidir. “ Kültürel kimliğe ve değerlerine, içinde yaşanan ülkenin ulusal değerlerine ve diğer uygarlıklara, yapılı ve doğal çevreye saygısının geliştirilmesi” boyutlarıyla ifade edilen amaçlar, yapılı çevre eğitiminde, tarihi ve kültürel dokuya saygı ve koruma bilinci geliştirme, yapay ve doğal çevre ile sağlıklı ilişkiler kurma hedefleri ile örtüşmektedir.

Aşçı (2009), Türkiye’de eğitimin genel amaçlarını “bireyin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yaratıcılığının geliştirilmesi, insan haklarına saygılı demokratik kişiliğe sahip bireyler yetiştirilmesi, sorumluluk sahibi, bağımsız tutum geliştirebilen yapıcı, yaratıcı, sorun çözebilen bireyler yetiştirilmesi” şeklinde özetlemektedir. Aşçı, ülkelerin eğitim sistemlerini karşılaştırdığı tezinde, Türkiye’nin genel amaçlar bakımından, Almanya ve ABD ile benzerlik gösterirken; kültürel ve ahlaki değerlerin korunması ve geliştirmesi konusunda Fransa ile benzerlik gösterdiğini

tespit etmiştir (Aşçı, 2009). Bu ülkelerde yapılı çevre eğitiminin çok fazla önemsendiği yapılan çalışmalara bakılarak söylenebilmektedir. (Üçüncü Bölüm 3.6 Dünyada Çocuklar İçin Mimarlık ve Yapılı Çevre Eğitimi Uygulamaları) Bu konudaki detaylı örnekler ve ülke eğitim politikalarında bu konunun nasıl ele alındığı bir sonraki bölümde açıklanmaktadır. Ancak eğitimin genel amaçları doğrultusunda gelişmiş dünya ülkeleri ile benzerlik gösterse de, Türkiye’de, eğitim alanında henüz bazı eksiklikler olduğu düşünülmektedir. Ulusal müfredatta yapılı çevre konusunun yer almaması da bu eksikliklerden biri olarak tez kapsamında ele alınmaktadır.

Eğitimin sadece amaçları değil, içeriksel özellikleri de tez kapsamında önemsenmektedir. Çocuk Hakları Komitesi (ÇHK) “eğitimin yalnızca eğitime erişimle ilgili olmadığını, aynı zamanda içerik meselesi olduğunu da vurgulamaktadır. Değişen dünyada, çocukların karşılaşılabilecekleri durumlar arasında, “yerellik ve küresellik, birey ve toplum, geleneksellik ve modernlik, rekabet ve fırsat eşitliği” gibi konuların olduğu ve bu konularla baş edebilmek için eğitimin geniş bir değerler yelpazesini hedeflemesi gerektiği belirtilmektedir (Atay, 2009). Tez çalışma kapsamında ele alınan yapılı çevre eğitimi de, içerik olarak başta mimarlık olmak üzere “planlama, tasarım, sosyal bilimler (tarih, coğrafya, vatandaşlık, katılım ve demokrasi), eğitim bilimleri, sosyoloji, çevre bilimi gibi pek çok alanla ilişkilendiği için, sözü edilen çok yönlülüğü barındırmakta, çocuğa mimarlık hakkında bilgi aktarmanın dışında, çevre ile doğru ilişkiler kurmasını ve farkında olmadan birçok alan hakkında bilgi edinmesini ve donanım kazanmasını sağlamaktadır.

Gökmen, sözü edilen yapılı çevre eğitimin kapsamını şu şekilde açıklamaktadır. “Yapılı çevre eğitimi; kent planlama, mimari tasarım ve peyzaj tasarımı, tarihî alanların korunması ve bu aktivitelerden doğan konuları kapsamaktadır. Mimarlık ve maddi kültür, yapılı çevre eğitiminin odak noktasıdır. Yapılı çevre eğitimi, öğrencilerin, dünyanın farklı yerlerinde yaşayan insanların, geçmişte ve şu anda çevreleri ile olan karşılıklı ilişkileri hakkında bilgilerinin artmasını, ayrıca çevresel konulara karşı eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesini sağlamaktadır” (Gökmen, 2010b).

2.2.2 Çocuk Hayatında Eğitimin Önemi

Günümüz bilgi toplumunda beklenen insan niteliklerine bakıldığında, bilgiyi sadece tüketen değil, üreten bireylere daha fazla ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Bu nedenle bireyde, “bilgiye ulaşma, bilgiyi analiz etme, işe yarar bilgiyi seçme ve örgütleme, öğrenme sürecini denetleme, ekip çalışması yapma, işbirliği içinde çalışma” gibi özellikler aranmaktadır (Yıldız, 2005). Beklenen bu niteliklerin gelişmesinin ancak eğitim ile mümkün olabileceği düşünülmektedir.

Eğitimin başta da belirtildiği gibi, pek çok açıdan öneminden söz edilebilmektedir. Ancak bu tez kapsamında bu amaçlar, öncelikle “ insan çevre ilişkisi” bağlamında ele alınmaktadır. Örneğin, Albert Hunt, eğitimin, insanlara çevrelerini anlamak, kontrol etmek ve değiştirmeyi öğretmek konusunda önemli bir yeri olduğunu söylemektedir (Ward, 1990). Ward, pek çok toplumunda eğitim sisteminin bu ihtiyaca yeterli cevap veremediğini savunmaktadır. Ward’a göre, eğitimin insan-çevre ilişkisi ve iletişimi konusunda görevini yapamaması nedeniyle günümüzde çocuklar dış dünyayı anlayamamakta ve fiziksel çevre ile sağlıklı ilişkiler kuramamaktadır (Ward, 1990). Ayrıca insan çevre ilişkisi denildiğinde sadece doğal çevrenin anlaşılması, yapıli çevrenin değerlerinin yok sayılması da eğitimin önemsenen ancak eksik olduğu tespit edilen yanlarıdır.

2.2.3 Eğitim ve Öğrenmeye İlişkin Kuramsal Çerçeve

Eğitimin toplumsal ve bireysel birçok amacından bahsedilmiştir. Sözü edilen amaçların gerçekleştirilebilmesi için, uygulanan öğretim programları ve kullanılan eğitim yöntemleri doğru seçilmelidir. “Eğitim yöntemleri, eğitim konusunda geliştirilen yaklaşımları, eğitim materyalleri, eğitim ortamlarının düzenlenmesi gibi pek çok konuyu kapsamaktadır (Atay, 2009).

Özellikle eğitim yaklaşımlarının ve bu yaklaşımların eğitimde uygulanış şekillerinin, elde edilen sonuç çıktıları birinci derecede etkilediği bilinmektedir. Bu bağlamda, bir sonraki bölümde, çağdaş eğitim sisteminde sözü edilen bu

yaklaşımlardan, bu yaklaşımların tanımlarından, uygulanış şekillerinden ve uygulama aşamasında karşılaşılan sorunlardan bahsedilecek ve bu yaklaşımların alan çalışması ile ilişkisi ele alınacaktır.

2.2.3.1 Çocuk Merkezli Eğitim

Son dönemde çocuk merkezli eğitim, literatürde sıkça sözü edilen bir eğitim yaklaşımı haline gelmiştir. Çocuk merkezli yaklaşım, öğretim yöntemlerinin farklı konumlardaki çocukların farklı gereksinimlerine göre biçimlendirildiği, eğitimin çocuk merkezli, çocuk dostu ve güçlendirici yönde tasarlandığı bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır (Atay, 2009).

Türk Milli Eğitim Sistemi Ulusal Mevzuatı incelendiğinde, “eğitimde çocuk merkezli yaklaşımdan” bahsedildiği görülmektedir. Çocuk merkezli yaklaşım, “eğitim ve öğretim yöntemlerinin farklı konumlardaki çocukların farklı gereksinimlerine göre biçimlendirilmesi üzerine” kurulmuş bir yaklaşımdır. Böylece, farklılıkların dikkate alınması yoluyla eğitim, yöntemi ve içeriği bakımından “kabul edilebilir” ve “uyarlanabilir” hale getirilmektedir. MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, yeni ilköğretim programları ile ilgili öğrenci merkezli yaklaşıma ilişkin MEB Müfredat Laboratuvar Okulu (MLO) Uygulamalarına yer vermektedir. Ancak, bu uygulamadan yararlanan çocuk sayısının çok az olduğu bilinmektedir. Uluslararası mevzuatta ön plana çıkan çocuk merkezli yaklaşıma, ulusal mevzuatta yeterince önem verilmediği tespit edilmiştir. Eğitimde bireysel amaçların, yani bireysel amaçları belirleyen bireysel gereksinimlerin, toplumsal amaçlara göre geri planda ele alınması bu durumun sebepleri olarak gösterilmektedir (ERG, 2009).

Yapılı çevre eğitimi uygulamaları incelendiğinde, bu eğitimin içerdiği etkinliklerin ulusal mevzuatta geçen “çocuk merkezli yaklaşımın” uygulama alanını genişletmek ve eksiklikleri gidermek için uygun bir alan olduğu fark edilmiştir. Çünkü yapılı çevre eğitimi, eğitimin toplumsal amaçları kadar bireysel amaçları ile de ilişki kurmaktadır. Yurt dışında yapılan çalışmalara bakıldığında, çocuk katılımına ve görüşüne önem veren atölye çalışmalarında çocuklara ezbere olmayan bir eğitim

anlayışı ile yaklaşıldığı, çocukların özgür düşünmeye teşvik edildiği, yaşa ve ilgi alanına göre farklı teknikler kullanıldığı görülmektedir. (Üçüncü bölüm: Dünyada Çocuklar İçin Mimarlık ve Yapılı Çevre Eğitimi Uygulamaları). Öğretmenlerin öğrenci ile birlikte çalışmalara katıldığı, bilginin süreç içerisinde yapılandırıldığı, demokratik bir ortamda herkesin görüş bildirdiği, ürünlerin sınıfla paylaşıldığı çocuk-mimarlık atölyeleri öğrenci merkezli yaklaşımın okullarda daha fazla uygulanması için ideal ortamı sağlamaktadır.

2.2.3.2 Çoklu Zekâ Kuramı

Araştırmalar, zekânın ölçülebilen ve anlamlı bir şekilde ifade edilebilen durağan bir yapı olmadığını, aksine hayat boyu gelişimini sürdürebilen açık, hareketli bir sistem olduğunu göstermektedir. Bu bilgiden yola çıkarak, Nöropsikoloji ve gelişim uzmanı Howard Gardner 1983 yılında “Çoklu Zekâ Kuramı”nı bulunmuştur (MEB, 2011).

Howard Gardner zekâyı ürün ortaya koyabilme kapasitesi, gerçek hayatta karşılaştığı problemlere etkili ve verimli çözümler üretebilme becerisi ve çözüme kavuşturulması gereken yeni veya karmaşık yapıli problemleri keşfetme yeteneği olarak tanımlamaktadır (Gardner, 2004). Gardner tek çeşit zekâ olduğunun aksine, zekânın çoğul bir kavram olduğuna karar vermiştir. Gardner’in tanımladığı zeka çeşitleri kısaca;

- “Sözel / Dilbilimsel Zekâ (Verbal/Linguistic Intelligence): Dili hem sözlü hem de yazılı olarak etkin kullanmak.
- Mantıksal / Matematiksel Zekâ (Logical/Mathematical Intelligence): Rakamları etkin kullanma ve ortaya çıkan sonuçları iyi bir nedene bağlayabilmek.
- Müziksel / Ritmik Zekâ (Musical Intelligence): Ritme, sesin yüksekliğine ve melodiye duyarlılık.
- Uzamsal / Görsel Zekâ (Spatial/Visual Intelligence): Biçime, şekle, boşluğa, renge ve çizgiye duyarlılık. Boşluğu zihinde canlandırabilme ve bu modeli kullanarak uygulamalar yapabilmek.

- Bedensel / Kinestetik Zekâ (Bodily-Kinesthetic Intelligence): Fikirleri ve duyguları ifade etmek için, vücudu kullanabilme ve problemleri çözebilmek.
- Kişilerarası Zekâ (Interpersonal Intelligence): Diğer insanların ruh hallerini, duygularını, güdülerini ve niyetlerini, nasıl çalıştıklarını, onlarla nasıl ortaklaşa çalışılabileceğini anlayabilme, problemleri ve karışıklıkları çözebilmek.
- İçsel Zekâ (Intrapersonal Intelligence): Kendi kendini tanımanın anahtarı durumundadır. Bireyin, kendinin kuvvetli ve zayıf taraflarını, ruh halini, niyet ve isteklerini anlayabilmesi ve bunlardan yola çıkarak yaşamın daha etkin bir şekilde devam ettirebilmesi” olarak tanımlanmaktadır (Altan, 2011).

Gardner’ın Çoklu Zekâ Teorisine göre, birey aynı anda bir-iki zekâ türünde çok güçlü olabileceği gibi, birkaçında orta derecede güçlü ya da bazılarında henüz gelişmemiş olabilir. Her bireyin kendine özgü potansiyeli vardır. Kalıtım, hangi zekâ türünün daha ön planda olacağını belirlemektedir (MEB, 2011). Altan’a göre, çoklu zekâların her biri kendi ortamlarında ortaya çıkarılmalı, değerlendirilmeli ve uygun ortamlarda yine uygun aktivitelerle geliştirilmelidir. Altan, günümüzün birikmiş ve hatta çözümsüz gibi görünen pek çok eğitim sorununa çoklu zekâ kuramı ile çözüm bulunabileceğini savunmaktadır (Altan, 2011).

Alan çalışmasında yapılan etkinliklerde de bu yaklaşımla, birden fazla zekâyı hedef alan öğretim stratejileri, farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanılmıştır. Çalışmaların giriş aşamasında görsel zekâyı geliştirmeye yönelik sunumlar yapılmış, gelişme aşamasında sözel zekâyı kullanmayı hedefleyen sözlü tartışma yöntemi ve soru cevap tekniği kullanılmış, uygulama aşamasında ise başta görsel zeka ve bedensel zeka alanları olmak üzere neredeyse tüm zeka alanlarını çalıştırmayı gerektiren uygulamalara yer verilmiştir.

Bu bakış açısından yola çıkarak, çoklu zekâ kuramını, öğrenme ve öğretme süreçleriyle bütünleştirme çalışmalarının arttırılması gerektiği söylenebilmektedir. Günümüzde mevcut eğitim sisteminin eksikliklerinden biri olarak da bu noktadan bahsedilebilir. Şuanda genel eğitimde, pek çok okulda “sözel ve sayısal zekâyı” geliştirmeye ve test etmeye yönelik uygulamalara ağırlık verildiği görülmektedir.

Çoklu zeka kuramı, bireyleri bu nicel verilere göre sınıflandırmak yerine, onların yeteneklerini ve gelişme alanlarını ortaya çıkarmayı hedeflemektedir.

Çoklu zekâ kuramı, her hangi bir eğitim programı hazırlanırken “eğitimde fırsat ve imkân eşitliği sağlama” açısından da önemlidir. Gürkan (2001)’de yaptığı çalışmada “eğitimde fırsat ve imkân eşitliği sağlama” ilkesinin Türkiye’de sadece yoksullara eğitim olanağı sunma olarak algılandığını söylemektedir. Oysa, çağdaş eğitimin önemli ilkesi olan “fırsat eşitliğinin” aslında bireylere ilgileri, yetenekleri ve zekâları doğrultusunda uygun düzeyde geliştirme fırsatı verilmesi şeklinde algılanması da gerekmektedir (Gürkan, 2001). Tez kapsamında yürütülen alan çalışmada birden fazla yöntem ve tekniğin aynı atölye içinde kullanılması da çoklu zekâ kuramında anlatılan “her çocuğa ulaşabilme hedefi” ile ilişkilidir.

2.2.3.3 Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı

Çağdaş eğitim anlayışının en bilinen özelliği, öğrenme-öğretme sürecinde bireyi, öğretmenden bilgileri alan pasif bir alıcı konumundan, araştıran, inceleyen, bilgiye ulaşan ve bu bilgileri anlamlandıran öğrenenler haline getirmesidir (Demirel, Başbay, Uyangör ve Bıyıklı, 2001).

Yapılandırmacı kuramın 18. yy. filozofu olan Vico'nun "biri bir şeyin parçalarını biliyorsa, o şeyi biliyordur" söylemine kadar uzanan; daha sonra Kant'ın, "birey bilgiyi pasif olarak değil, etkin olarak alır, önceki bildiğiyle karşılaştırır ve yorumlar” ifadesiyle devam eden, felsefi ve sosyolojik kökleri vardır (Kanlı, 2009).

Yapılandırmacılık öğretme ve öğrenme sürecinde öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşımdır. Epistemolojik bir kavram olarak kullanımı 18. yüzyıla dayanmakta ise de, özellikle 20. yüzyılın son çeyreğinde eğitimde öne çıkan kavramlardan biri olmuştur. Bireyi, bilginin pasif alıcısı konumunda gören bir öğretim anlayışıyla günümüz şartlarına uygun çağdaş nesillerin yetiştirilemeyeceği anlaşılmaması sonucu, önemi daha da fark edilmiştir (Arslan, 2007).

Aslında tarihte yapılandırmacı eğitim yaklaşımına örnek verilebilecek çeşitli denemeler yapılmıştır. Örneğin, “bugün mimarlıkta kullanılan, bloklarla tasarım yapma yöntemini, İngiliz filozof ve eğitimci John Locke 17. yüzyılda eğitim alanında denemiştir. 1790 yılında İngiliz eğitim teorisini Maria Edgeworth ve Richard Lovell Edgeworth de oyuncak blokları kullanarak öğrenmeye ilişkin yayınlar yapmıştır. Daha sonra, Avrupa’da çocuk merkezli kültürün önem kazanması ve Almanya’da anaokulu hareketi ile Frobel’in oyuncakla öğrenme yönteminin gelişmesi de aynı dönemlerde gerçekleşmiştir. 19. yüzyıl’da ahşap bloklarla inşa ve öğrenme Avrupa’da en popüler oyuncak haline gelmiştir” (Ansel, 1993). Yapılandırmacı eğitim yaklaşımının ilk denemelerinden olan bu yöntem, 20. yüzyılda hala özellikle küçük yaş çocukları için eğitim yöntemi olarak okul öncesi eğitimde kullanılmaktadır.

Ülgen, yapılandırmacı öğrenmeyi, “öğrenenin kendi yetenekleri, güdülleri, inançları, tutumu ve tecrübelerinden edindikleri ile oluşan bir karar verme süreci” olarak tanımlamaktadır. Birey öğrenme sürecinde seçici, yapıcı ve etkindir (Ülgen, 1994). Bu süreçte öğretmenin rolü; öğrencilerin zihinsel yapılarının oluşmasına rehberlik yapmak ve anlama kabiliyetlerinin gelişmesine uygun öğrenme etkinliklerini düzenlemektir. Etkinlikler öğrenci merkezlidir. Ancak öğrencilerin yeni görüşler oluşturmalarında ve bu görüşlerini daha önceki bilgilerine bağlamalarında öğretmen yardımcı olmaktadır. Öğrenciler kendi sorularını sormaya, kendi deneylerini yapmaya ve kendi sonuçlarına varmaya özendirilmektedir. Böylece öğrenciler kendi öğrenmelerini kendileri oluşturabilmektedir (Asan ve Güneş, 2000).

Demirel’ e göre, “yapılandırmacılık”, öğretimle ilgili bir kuram değil, bilgi ve öğrenme ile ilgili bir kuram olarak ele alınmalıdır. Yapılandırmacılık kuramı, bilgiyi temelden kurmaya dayanmaktadır. Özünde, öğrenenin bilgiyi yapılandırması ve uygulamaya koyması vardır (Demirel 2000). Bir başka deyişle, “yapılandırmacılık”, öğrenenlere öğrenmeyi öğretmekte ve onlar için bilgiyi anlamlı kılmaktadır. Kanlı da, benzer yorumu yaparak, “yapılandırmacı kurama göre bilginin öğretilmesi sadece kavramları öğretmeyi değil, metodu, metodun teorisini ve metodolojisi öğretmeyi de kapsamaktadır” demektedir (Kanlı, 2009).

Buluş yolu ile bilginin yapılandırıldığını savunan Jerome Bruner de, Eğitim Süreci (The Process of Education) adlı kitabında, çocuğu bir bilim adamına benzetmekte ve çocuğun bilgiyi, bir bilim adamı gibi buluş yolu ile elde ettiğı yorumunu yapmaktadır. Bruner, çocuğa bilgi yığını verilmemeli, örneğın tarih öğretiminde bir tarihçi gibi sorgulamak öğretilmeli, demektedir (Bruner, 1961).

Confucius, “I hear and I forget, I see and I remember, I do and I understand...” , “duyarım unuturum, görürüm hatırlamam, yaparım öğrenirim...” sözü ile yaparak öğrenmenin kalıcılığına işaret etmekte, aslında yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının neden tercih edilmesi gerektiğı sorusuna cevap vermektedir.

Bu şekilde öğrenme, tasarım eğitimi başta olmak üzere eğitim literatüründe pek çok yerde “yaparak öğrenme” (learning by doing) tanımları ile de geçmektedir. Dewey, "Deneyim ve Eğitim" adlı kitabında yaparak öğrenmeyi nesneler, kavramlar arasında nedensel ilişkiler kurmak için bir yol olarak ele almaktadır. Dewey, öğrenilen bilginin ve edinilen tecrübenin başka durum ve zamanlarda yeniden benzer biçimlerde inşa edilebilmesi, başka durumları yorumlamakta veya çözümlemekte kullanılmasının öneminden bahsetmektedir (Dewey, 2013). Öğrenmenin kalıcılığı açısından yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının geleneksel öğrenme yaklaşımlarına göre üstünlük gösterdiği başta Dewey olmak üzere birçok eğitim kuramcısı tarafında savunulmaktadır.

“Deweyci eğitim anlayışında, öğretim ve eğitimde başrolü öğretmene veren geleneksel metotların aksine, eğitim faaliyetlerinin merkezine çocuğu, onun öz aktivitesini, yaşının gereksinmelerini, kişisel zevklerini koymak, esastır. Bu türdeki eğitim biçimi, öğretmenin öğretme çabası yerine, öğrencinin öğrenme çabasını ortaya koymaktadır. Bu anlayışa göre öğrenci, okula öğretim görmek için değil, kendi öz aktivitesini oluşturabilmek için gitmektedir. Çocuğun entelektüel eğitimini oluşturan şey, onun kişisel faaliyetidir. Kendi kendine öğrenme süreci, çocuğun öğrenim hayatındaki en önemli süreçtir. Çocuğun, bilimi öğrenmesi değil, onu icat etmesi gerekmektedir. Onun yerine düşünülecek yerde, onun düşünmesine izin verilmelidir” (Durmuş, 2006).

Wilson, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında pek çok strateji kullanılabileceğinden bahsetmektedir. “Proje çalışmaları, tasarlayarak öğrenme, öğreterek öğrenme, drama, işbirlikli öğrenme” en yaygın olanlardır (Wilson, 1997). Öğrencinin etkin rol aldığı yapılandırmacı öğrenmede sadece pasif olarak okumak ve dinlemek yerine tartışma, fikirleri savunma, hipotez kurma, sorgulama ve fikirler paylaşma gibi etkin katılım şekilleri tercih edilmektedir. Bu yaklaşımda bireylerin etkileşimi önemlidir. Öğrenenler, bilgiyi olduğu gibi kabul etmeyip, onu oluşturmakta ya da keşfetmektedir (Perkins, 1999).

Lev Vygotsky de 1896-1934 yılları arasında yapılandırmacı yaklaşımı savunanlardandır. Vygotsky’a göre bilginin yapılandırılmasında kültür, çevre gibi verilerin etkisi vardır. Vygotsky bu sürecin çocuğun bilişsel gelişimine de katkısı olduğunu düşünmektedir (John Dewey and Lev Vygotsky constructivism, b.t).

2.2.3.3.1 Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Diğer Kuramlarla İlişkisi. Eğitim sisteminde çokça adı geçmesine rağmen uygulamada yetersiz kaldığı gözlenen yapılandırmacı eğitim yaklaşımı, tezde yürütülen alan çalışmasının eğitim yaklaşımını oluşturmaktadır. Bu nedenle, bu kuramın diğer öğrenme-öğretme ve gelişim kuramları ile bağlantısı incelenmektedir.

Tarih boyunca, öğrenme ve öğretmeye dayalı pek çok görüş bilim adamları tarafından ortaya atılmıştır. Bunlardan en bilinenlerinden biri Piaget’nin öğrenmeyi, yaşa bağlı bir süreç olarak kabul eden zihinsel gelişim kuramıdır (Kanlı, 2009). Karadağ ve Korkmaz’a göre, Piaget’nin öğrenme teorisi, öğrenmenin yapılandırmacı yanının sonucudur. “Piaget, öğrenmeyi aktif, sürekli bir süreç olarak çerçeveler, burada öğrenci bilgiyi çevreden alır ve daha önceki bilgi ve deneyimleri ile kendi anlam yapılarını oluşturur. Böylece öğrenci bilginin pasif bir alıcısı değil fakat öğrenme süreci için ciddi sorumluluk alan bir konumdadır” (Karadağ ve Korkmaz, 2007).

Von Glaserfeld de bilginin, kişinin aktif yaşantısı ile oluşturduğunu ve bunun lisan ile taşındığını belirtmektedir. Glaserfeld’ e göre, bilgi, öğrenenin yaşantısı ve

bilgiyi oluşturduğu çevresi ile bağlantılıdır. Bir başka deyişle, bilgi edinme, anlama, deneyim ya da yaşantı ile doğrudan ilişkilidir (Learning Theories: Constuctivism, 2000).

Açıkgöz (2003), yapılandırmacılık kuramının “aktif öğrenme” yaklaşımından beslendiğini düşünmektedir. alışmasında aktif öğrenmenin kuramsal temellerini yapılandırmacılığa ve onun öğrenme alanındaki versiyonu olan bilişsel yaklaşıma (cognitivism) dayandırmaktadır (Arslan, 2007). Aktif ğrenme de en temel özellik olan, ğrenci aktifliği ve öğretmenin pasif olma durumu, yapılandırmacı yaklaşımında da aynıdır.

2.2.3.3.2 Yapılandırmacı ğrenme Kuramının İlköğretimdeki Yeri. Yapılandırmacı kuramın öncülerinden olan John Dewey, bireyin özgün düşünmesine engel olduğu ve duygu, düşüncelerin özgürce ifade edilmesine imkan vermediği gerekçesiyle, resmi eğitimin nesnel yönünü eleştirmektedir (John Dewey and Lev Vygotsky constructivism, b.t).

Bugünkü eğitim sistemi incelendiğinde Dewey’in görüşlerini destekler sonuçlar elde etmek mümkündür. Milli eğitim sistemi içerisinde Dewey’in tariflediği ideal eğitim modelini uygulamak yakın zamana kadar gelişmiş ülkelerde dahi tam anlamı ile mümkün olamamıştır.

Dünyada son otuz yıllık dönemde yapılandırmacı yaklaşıma daha fazla önem verildiğini söylemek mümkündür. Bunun nedeni olarak da ülkelerin eğitim sistemlerinde ortaya çıkan ciddi nitelik sorunları gösterilmektedir (Arslan, 2007).

2005 yılına kadar, Türkiye’de de ilköğretimde eğitim programları geleneksel öğrenme yaklaşımına göre yapılmıştır. Geleneksel ğretim yaklaşımı daha çok ezbere dayalı ve öğrencinin pasif durumda olduğu bir öğrenme yaklaşımı olarak değerlendirilmektedir. 2005-2006 eğitim-ğretim yılından itibaren eğitimin niteliğinin arttırılması hedefi ile ilköğretimde yeni bir program uygulamasına

geçilmiş ve bu programlardaki temel yaklaşım “yapılandırmacı yaklaşım” olarak belirlenmiştir (Arslan, 2007).

Ancak, çağdaş eğitim sistemlerinde yer alan ve uluslararası müfredatta önerilen yapılandırmacı eğitim modeli, Türkiye’de ilköğretim seviyesinde hala yeterince uygulanamamaktadır. Bu durum hem alan çalışmasında gözlenmiş hem de eğitim reformu girişiminin uluslararası müfredat ile ulusal müfredatı karşılaştırdığı çalışmalarına dayandırılarak tespit edilmiştir (Atay, 2009). Bu eksiklik, öğretmen yetiştiren kurumlardan kaynaklanabileceği gibi yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının faydalarının eğitimciler tarafından yeterince bilinmemesinden de kaynaklanmaktadır. Alan çalışması sırasında gözlemci olarak izlenen derslerde eğitimde hala öğretmen merkezli yaklaşımın ağırlıklı olduğu ve öğretmenlerin bu durumu değiştirmek adına hizmet içi bir eğitim almadıkları öğrenilmiştir. Bu nedenle, tez kapsamında yapılan alan çalışmasının “yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ile ilişkilenesinin bir nedeni de milli eğitimce önerilen bu yaklaşımın uygulama alanındaki eksikliklerini yapıyı çevre etkinlikleri yolu ile gidermektir.

2.2.3.4 Proje Tabanlı Öğrenme Modeli

Wilson’un da belirttiği gibi yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında belirtilen stratejilerden biri de proje çalışmalarıdır (Wilson, 1997). Proje çalışmalarına dayanan proje tabanlı öğrenme modeli, öğrencileri öğretme öğrenme sürecinin merkezine alan, onları gerçek hayat problemleri ile karşı karşıya getirerek hayata hazırlayan ve problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve iletişim kurma gibi birçok becerilerinin gelişmesine yardımcı olan bir yaklaşımdır. Proje tabanlı öğrenme, öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımları arasında yapısalcı öğrenme teorisine dayanan, fakat kökleri daha eski olan öğrenme yaklaşımlarından birisidir (Çiftçi ve Sünbül, 2005).

Yıldız’a göre, proje tabanlı öğrenme yaklaşımı, öğrencilerin belirli hedeflere yönelik süreçlerini kendilerinin belirledikleri, işbirliği içinde çalışma, sorumluluk alma, bilgi toplama, toplanan bilgileri yorumlama becerisi kazandıkları bir süreci

anlatmaktadır. Bu yaklaşım; tasarı geliştirmeye, hayal etmeye, planlamaya ve kurgulamaya dayalı bir öğrenme anlayışı olup, öğrenciyi merkeze almakta ve gerçek yaşam durumlarını sınıf ortamına taşımaktadır. Bu yaklaşımın önemli bir özelliği de disiplinler arası ilişki kurmasıdır (Yıldız, 2005). Proje tabanlı öğrenmede sadece problem çözme değil, problem çözme sürecinin sonunda bir ürün ya da sunumun ortaya konulması da gerekmektedir (Saraçoğlu ve arkadaşları, 2006).

Pek çok kaynakta, farklı eğitimciler tarafından proje tabanlı eğitim süreci farklı bölümlerde ve farklı şekillerde sınıflandırılmıştır. Bu anlamda tek bir tanımlamadan bahsedilememektedir. Örneğin, BIE (Buck Institute for Education), proje tabanlı öğrenmenin sürecini üç aşamada ele almaktadır. İlk aşamada planlama yapılmakta, konu belirlenmekte, daha sonra beyin fırtınası yapılarak konuyla ilgili yapılması gereken çalışmaları içeren genel çerçeve çizilmekte ve bu aşamadan sonra öğrenciler alanla ilgili çalışmaya başlamaktadırlar (Buck Institute for Education [BIE], 2011).

Proje tabanlı öğrenmenin aşamaları Karakuş’a göre ise “proje çalışması hazırlık, uygulama, paylaşma ve değerlendirme” olmak üzere dört aşamadan meydana gelmektedir. Hazırlık aşaması, projenin çalışılması için gerekli olan ön hazırlıkları kapsamaktadır. Uygulama aşaması, projenin hayata geçirilmesi, paylaşma aşaması, öğrencilerin yapmış oldukları çalışmaları sundukları ve tartışıp sonuçlandırdıkları aşamadır. Değerlendirme aşaması ise, proje çalışma sürecinin ve bu süreçte ortaya çıkan ürünün değerlendirildiği aşamadır (Karakuş, 2004).

BIE, proje tabanlı öğrenme modelinin uygulama esaslarına dair şu önerilerde bulunmaktadır. Planlama aşamasında, öğrenciye konuya hazırlayan ve merak uyandıran sorular sorulmalı, öğrencinin katılımı sağlanmalıdır. Bu süreçte öğretmen ve öğrenciler araştırmayı destekleyici etkinlikleri beyin fırtınasıyla belirlemelidir. Çalışmanın süresi, içeriği ve genel kriterler açıklandıktan sonra çalışmaya başlanmalıdır. Çalışmalar sonuçta, tüm sınıfa sunulmalıdır. Değerlendirme aşamasında, öğrencilerin kendilerini değerlendirmesi istenmeli ve bunun yanı sıra öğrencilerin birbirlerini değerlendireceği sınıf içi tartışmalara da yer verilmelidir (BIE, 2011).

Proje tabanlı öğrenme yaklaşımında öğretmen, bir model olmalı, öğrencinin düşünme sürecini desteklemelidir. Wolk’a (2001) göre, öğretmen, öğrencinin proje sürecinde bir model ve motivasyon arttırıcı bir öge olması nedeniyle öğrenci için önemli bir role sahiptir (Saraçoğlu ve arkadaşları, 2006).

2.2.3.4.1 Proje Tabanlı Öğrenme Düşüncesinin Kuramsal Çerçevesi. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı, günümüzde öğrenci merkezli eğitimin ön plana çıkmasıyla daha fazla önemsenen bir eğitim yaklaşımı haline gelmiştir. Proje tabanlı öğrenme kavramının özelliklerini belirleyen ve nitelik kazandıran düşünsel yönünün alt yapısı, önde gelen pedagogların; Friedrich Froebel, William James, G. Stanley Hall, Francis Wayland Parker, John Dewey ve William Kilpatrick’ın, çocuk eğitiminde yeni bir açılıma ihtiyaç duymaları ve çocuk merkezli yeni bir eğitim modelini önermeleri ile oluşmuştur. Kuramsal olarak Piaget’nin gelişim kuramı ve Dewey’in yapısalcılık kuramı ile de yakın ilişkilidir (Çiftçi ve Sünbül, 2005).

Proje tabanlı öğrenme yaklaşımını destekleyenlerden Dewey, çocukların doğal araştırma yeteneklerini ortaya çıkarmayı, daha iyi problem çözücü ve araştırmacı olabilmelerini öğretmeyi hedeflemektedir. Dewey’in okulunda çocuklara nasıl düşünüleceği öğretilmektedir (Burr, 2001). Ayrıca Dewey, yine bir eğitimci olan Kilpatrick ile birlikte, proje çalışmalarında “gerçek hayatı” materyal olarak kullanmanın öneminden bahsetmektedir. Dewey ve Kilpatrick’e göre projeler yapay ve yüzeysel olmasından ziyade gerçek ve hayatın içerisinden olmalı ve program gerçek hayat deneyimlerini içermelidir (Williams,1998). Demirel ve arkadaşları da aynı yaklaşımla, somut hedefler verildiğinde öğrencilerin daha iyi öğrenebileceğini savunmaktadır (Demirel, Başbay, Uyangör ve Bıyıklı, 2001).

Somut hedef verme ve gerçek hayattan örnekler ile çalışma konusunda “yapılı çevre eğitimi” çok zengin olanaklar sağlamaktadır. Özellikle sosyal bilgiler alanında yapılan çalışmalarda, kültür eğitiminde, tarihi çevre ve kültürel mirasın birebir gösterilerek öğretilmesinde bu eğitim etkinliklerinden oldukça faydalanılmaktadır. Yurt dışında genelde müze dersleri şeklinde müzelerde ya da yapılı çevrenin içinde

yapılan proje çalışmalarının, Türkiyede’de benzer şekilde ele alınmasının çok faydalı olacağı düşünülmektedir.

“Proje yönteminin başka bir özelliğine değinen Kilpatrick, okullarda sorumluluğunu bilen, kişilikli kimselerin yetiştirilmesi için proje tabanlı öğrenme ortamının gerekliliğini savunmaktadır. Demokratik bir toplumda bireylerin eğitiminde, öğretimin içeriği kadar yöntemin de büyük rolü bulunmaktadır” (Oğuzkan, 1985). Alan çalışması içerisinde yer alan atölye çalışmaları, proje tabanlı öğrenmenin gerçekleştirildiği ve her bireyin eşit katılımının alındığı demokratik öğrenme ortamlarını oluşturmak konusunda önemli bir fırsat yaratmıştır.

Proje tabanlı öğrenmeye yönelik bir başka destek de Froebel’den gelmektedir. Eğitimde yenilikleri ile tanınan Froebel’e göre çocuğu şekillendirmeye çalışan her türlü eğitim, çocuğun doğal gelişimini engellemektedir. Proje yaklaşımı, bilginin sadece duyarlar kaynaklı değil, insan çevre ilişkisi etrafında oluştuğunu savunmaktadır (Ducharme, 1993). Froebel’in okul öncesi dönemde ahşap bloklardan maket yaparak, öğrenme konusunda yenilikçi çalışmalar yaptığı, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ve proje tabanlı öğrenmeyi desteklediği bilinmektedir (Ansel, 1993).

Proje tabanlı öğrenmenin çoklu zekâ kuramı ile de ilişkisi olduğunu söyleyen kaynaklar vardır. Çoklu zeka kuramı ile birlikte öğrenmenin doğası ve zekaya olan bakış değişmiş ve öğrencinin merkezde olduğu öğrenme yaklaşımlarının önemi artmaya başlamıştır. Proje tabanlı öğrenme esas önemini 1983 yılında Howard Gardner’in çoklu zeka teorisini açıklaması ile kazanmıştır (Çiftçi ve Sünbül, 2005). Günümüzde başta Amerika ve Avrupa ülkeleri olmak üzere gelişmiş ülkelerin çoğunda, proje tabanlı eğitim anaokulundan itibaren uygulama alanı bulmaktadır.

2.2.3.4.2 Eğitimde Proje Tabanlı Öğrenme Düşüncesinin Oluşumu ve Mimarlık.

Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı hakkında araştırmalar yapan Knoll, okullarda eğitsel bir metot olarak kullanılan proje fikrinin, ilk olarak İtalya’da 16. yüzyılda mimarlık

ve mühendislik alanında bir eğitim hareketi olarak ortaya çıktığını söylemektedir (Knoll, 1997).

Mimarlık eğitiminin en bilinen yöntemi olan proje tabanlı eğitim, ilk olarak Ecole des Beaux-Arts'da uygulanmıştır. Yapılandırmacı ve proje tabanlı eğitimi savunan Dewey (1987) Ecole des Beaux-Arts'da öğrencilerin proje yöntemi ile arkadaşlarıyla ve uzmanlar ile işbirliği içinde probleme yönelik soruşturma ve çözüme yönelik tasarım yapmayı deneyimlediklerini söylemektedir (Tschimmel, 2010).

Ecole des Beaux-Arts'dan sonra Bauhaus ekolü de bu yaklaşımı uygulamış, öğrenciyi her tür koşullanmadan kurtarıp yaratıcılığını, hayal gücünü, bireysel ifade olanaklarını ön plana çıkarmayı hedeflemiştir. Burada eğitim veren Walter Gropius'a göre, eğitimin amacı, belli bir bilgi ve beceri kazandırmaktan çok, sorunlara bir yaklaşım biçimi, bir yöntem geliştirmektir (Droste, 2002).

Yapılandırmacı eğitim yaklaşımında da sözü edilen “eski bilgileri sorgulama ve yeni bilgiyi üretme süreci”, Bauhaus'un Temel Tasarım Eğitimi kurucusu Itten'in de en çok önem verdiği amaçlardan biridir. Itten'in amacı, “öğrencinin daha önce edindiği şemaları ya da düşünce kalıplarını sorgulayabilmesini, karar vermeden önce sorunları tutarlı bir biçimde düşünebilmesini” sağlamaktır (Lerner, 2005). Ecole des Beaux-Arts'dan sonra Bauhaus ekolünün de bilginin üretim sürecine önem verdiği görülmektedir.

Çiftçi ve Sünbül'e göre proje tabanlı öğrenmenin devrimsel nitelik kazanacak kadar önemsenmesinde, J. J. Rousseau'nun 18. yüzyılda çocuk eğitimiyle ilgili öne sürdüğü fikirlerin de etkisi vardır. Rousseau, çocukların ne öğrenmeye yetenekli olduğunun önemsenmesi gerektiğini vurgulamakta ve onların toplumun birer üyesi olarak yetiştirilmesi gerektiğine inanmaktadır (Burr, 2001).

Froebel de yetişkinlerin ve çocukların toplumsal kararlarda rol almak durumunda olduğunu belirtmekte, sanat ve mimarlığa bu noktada çok önem vermektedir. Froebel'e göre özellikle mimarlık bu anlamda çok önemlidir. Amaç mimarlar

yaratmak değil, bilgili, karar verebilen, estetik algısı gelişmiş bireyler yetiştirmektir (Ansel, 1993).

Mimarlık ile eğitim alanının ilişkisi sadece yöntemsel olarak değil, kuramsal çıkış noktaları ile de kurulmaktadır. Eğitim kuramlarının Piaget gibi çocuk gelişimi konusunda araştırma yapan düşünürlerin fikirleri ile şekillenmesine paralel olarak mimarlık alanı da, eğitim bilimleri, öğrenme yaklaşımları ve zihinsel gelişim kuramları ile çok yakından ilişkilidir (Varnelis, 1998 ve Lang, 1998). Acar ve Hasançebi, günümüzde pek çok mimarın, modern mimarlık eğitiminin kökenlerinin öğrenme, yaratıcılık ve erken çocukluktaki gelişimle ilişkili olduğunu bilmediğini söylemektedir. Bu anlamda, mimarların ve eğitimcilerin, çocuklara mimarlık hakkında anlatmakla, çocuklara mimarlık öğretilmeyeceğini bilmesi gerekmektedir. Acar ve Hasançebi de, mimarlığı anlamak, öğrenmek ve ondan faydalanabilmek için, eğitim bilimleri ve psikoloji alanlarından destek alınması gerektiğini savunmaktadır (Acar ve Hasançebi, 2007).

Bu tez kapsamında da özellikle bu ilişkiye dikkat edilmiş, mimarlık ve eğitim bilimleri disiplinlerini ortak olarak ilgilendirilen bir alan çalışması kurgulanmıştır. Yapılan çalışma içerik olarak mimarlık ve ilköğretim müfredatının kesişiminden oluşturulmuş, yöntem olarak mimarlığın proje tabanlı ve yaparak öğrenmeye dayalı yöntemleri kullanılmış, örneklem seçiminde de Piaget'in gelişimsel evreleri göz önünde bulundurulmuştur.

2.2.3.4.3 Proje Tabanlı Öğrenmenin Avantajları ve Dezavantajları. Proje tabanlı öğrenmenin pekçok avantajından bahsedilebilir. Bu yaklaşımla öğrenme, öğrencilerin anlamlı ve daha kalıcı bilgiler edinmesine katkı sağlamaktadır. Thomas'a göre, proje tabanlı öğrenmeyle öğrenim gören öğrencilerin standart testlerdeki başarıları, geleneksel öğretim uygulamalarından daha fazladır (Solomon, 2003). Bu yaklaşımda çocuk aktiftir ve eğitim sürecinde katılımcıdır (Ducharme, 1993).

Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının en önemli özelliklerinden biri zekânın çok yönlü gelişimine önem vermesidir (Doğanay ve Tok, 2007). Tez kapsamında yürütülen atölye çalışmalarında da bu özellikten yararlanılmıştır. Yapılan alan çalışmasında, proje yapmaya yönelik süreçlerde, birden fazla zekâ alanının kullanıldığı gözlenmiştir.

Proje tabanlı öğrenme; öğrencilerin veri analizi yapma, problem çözme, karar verme gibi üst düzey bilişsel becerilerini geliştirmektedir. Bu tür çalışmalar öğrencilerin fiziksel ve sosyal çevrelerine karşı sorumluluk duygularının artmasını sağlamaktadır. Ayrıca proje tabanlı öğrenme, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini oluşturma ve arttırmada yardımcı olmaktadır. Öğrencilerin proje sürecine aktif katılımları onların kendi fikirlerini şekillendirmelerini ve bakış açılarını ortaya koymalarını sağlamaktadır (Saraçoğlu ve arkadaşları, 2006).

Proje tabanlı öğrenmede öğrenciler, farklı disiplinleri ilgilendiren alanlarda üretilen bir konu ya da sorun üzerinde arkadaşları ve öğretmenleri ile birlikte çalışmaktadır. Proje tabanlı öğrenme ile çocuklar, bir problemi çözerken, eğitim bilimleri dışındaki birçok disiplinle ve eğitim alanında bulunan birçok alt alanla ilişki kurabilmektedir (Solomon, 2003). Batıda uzun yıllardan bu yana uygulanmakta olan bu yaklaşım, disiplinler arası çalışmayı gerektirdiği için farklı alanlardaki kavramlarının bütünleştirilmesine olanak sağlamıştır (Saraçoğlu ve arkadaşları, 2006). Tezin alan çalışmasında da bu bilgileri destekler nitelikte sonuçlar elde edilmiştir. Proje tabanlı öğrenme modeline göre hazırlanan yapıli çevre eğitimi etkinlikleri, mimarlık disiplini ile eğitim bilimleri başta olmak üzere, sosyal bilimler çevre bilimi, güzel sanatlar, planlama, tasarım gibi pekçok alanla ilişki kurmayı sağlamıştır. Proje sürecinde konu anlatımlarında farklı disiplinlerle ilişkili örnekler verilmiş, çocukların zihinlerinde ders kitaplarındaki anlatımların ötesinde daha zengin örneklerle oluşturulmaya çalışılmıştır.

Winn, öğrencilerin, projeler ile çalışmaktan daha çok zevk aldıklarını ve yaşayarak öğrenme imkânına sahip oldukları için, konuları daha iyi anladıklarını söylemektedir (Winn, 1997). Yurt dışında yapılan yapıli çevre eğitimi ve mimarlık

ile ilgili çalışmalara bakıldığında, çocukların ders kapsamında kent gezilerine götürüldüğü, müzelerde örnekleri canlı canlı inceleyerek ders işledikleri görülmektedir. Winn'in yorumundan da anlaşılacağı gibi, aslında proje tabanlı öğrenme modeli içinde yapılandırmacı yaklaşımı da barındırmaktadır. Öğrenci merkezli olan bu iki yaklaşım mimarlık eğitiminin de ana yaklaşımlarını oluşturmaktadır.

Ayrıca ğrencinin kendi sürecine kendisinin hkim olması, bilgiyi kendisinin yapılandırması, edindiği kazanımları daha da değerli kılmaktadır. Bu yaklaşımda ğrenci öğrenme süreci boyunca özgürce davranabilmekte, kararlar alabilmekte ve kendi sonucunu herkese sunabilmektedir (Solomon, 2003).

Tüm bu bilgiler ışığında proje tabanlı öğrenme modelinin birçok avantajı olduğu söylenebilmektedir. Bu avantajları nedeni ile eğitim alanında da kullanımı her geçen gün artmaktadır. Ancak faydaları ile bilinen bu yaklaşımın uygulama konusunda bazı dezavantajlara sahip olduğu da unutulmamalıdır.

ilenti de proje tabanlı öğrenmenin avantajlarının yanı sıra birtakım sınırlılıklarının varlığından bahsetmektedir. Bunlardan bazıları, bağımsız çalışma becerisi geliştirememiş öğrencilerin uyum problemi yaşaması, grup çalışması içinde bireysel performansın llme zorluğu, öğretmenin sınıf yönetimi ve çalışmalarla eşit düzeyde ilgilenememesi, müfredatın yetiştirilememesi ve zaman yetersizliğidir (Çilenti, 1985). Alan alışması içerisinde de bu zorluklarla karşılaşılmıştır. Proje çalışmasının kurgulanması önceden yapılmış olmasına rağmen, bilgilendirme ve konuya giriş aşaması bir ders saatini almış, proje uygulaması başka bir gün içerisinde blok olarak alınan iki ders saati içerisinde yapılmıştır. Aslında bu tür çalışmaların kesintisiz yapılması daha verimli olmaktadır. Literatürdeki çalışmalara bakıldığında, kesintisiz olarak bir tam günde ya da yarım günde uygulanmış örneklerle sıkça rastlanmaktadır. Ancak müfredatın ve ders kitaplarındaki konuların yetiştirilmesi kaygısı, uygulamalara kesintili zaman ayırılmasına neden olmuştur.

Çiftçi'ye (2006) göre, proje tabanlı öğrenme modelinin başka bir sorunu da geniş kapsamlı bir tanıma sahip olması ve yeterince anlaşılamamasıdır. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı dar ve basit amaçlı bir eğitim çalışmasını anlatmamaktadır. Ancak bazen eğitimciler bile yaptıkları birçok çalışmayı proje olarak adlandırıp yanılgıya düşmekte, bu yaklaşımın gerekliliklerini yerine getirememektedir (Çiftçi, 2006).

Proje tabanlı öğrenmede, değerlendirme aşamasında da problem yaratabilecek durumlar söz konusudur. Bu yaklaşımda değerlendirmenin özgün olması gerekmektedir. Yapılan birçok çalışmada süreç doğru olsa da değerlendirmede geleneksel yöntemler kullanıldığı görülmektedir. Ancak geleneksel değerlendime yöntemleri bu yaklaşım için yeterli olamamaktadır. Çalışmaların kalitesine eleştirel bir şekilde bakmayı öğretmesi bakımından, öz değerlendirme de önemli bir veri toplama aracıdır (Solomon, 2003). Tez kapsamında yürütülen atölye çalışmalarında da projeler değerlendirilirken, en çok öz değerlendirmeye, öğretmen değerlendirmesine ve portfolyo verilerine önem verilmiştir.

2.2.3.4.4 İlköğretimde Proje Tabanlı Öğrenme. Mimarlık alanından sonra, proje tabanlı eğitim yaklaşımı, teknik ve sanayi okullarında, tarım eğitiminde, daha sonra fen ve el sanatları öğretmenleri tarafından başarı düzeyini arttırmak amacı ile okullarda kullanılmaya başlanmıştır. Daha sonra bu yaklaşım, hukuk, tıp, mühendislik, gazetecilik ve yabancı dil alanları gibi pek çok alanda, başarı düzeyini arttırmak için kullanılmıştır (Knoll, 1997).

1930'lu yıllarda proje metoduyla ilgili çeşitli çalışmalar yapılmış, Lucy Sprague Mitchell, Dewey ve Kilpatrick, Bank of Street isimli okulu bu yaklaşım doğrultusunda kurmuştur. Bu okulda programın özünü proje yaklaşımı oluşturmakta ve çocuklar kendi mevcut çevrelerini deneysel ve uygulamalı olarak öğrenmesi konusunda teşvik edilmektedir. Bu okuldaki eğitim yaklaşımına göre çocuğun eğitim süreci; çocuğun çevresindeki materyallerden en iyi derecede faydalanmasını, onlarla sürekli iletişim halinde olmasını gerektirmektedir. Bu okul, ayrıca proje metoduyla ilgilenen öğretmenler için de iyi bir eğitim alanı olmuştur. Buradaki eğitim sayesinde

aktif öğrenci merkezli öğrenme felsefesi yeni bir uygulama ortamı bulmuştur (Williams, 1998).

Ülkemizde ilköğretim ve eğitim alanında başarıyı etkileyen faktörleri tespit etmek üzere yapılan araştırma çalışmalarına bakıldığında, pek çok çalışmada (Demirel ve arkadaşları, 2001; Erdem, 2002; Karakuş, 2004; Çiftçi, 2006) proje tabanlı öğrenme yaklaşımının, akademik başarıyı olumlu yönde etkilediğine dair verilerin olduğu görülmektedir.

Demirel, proje tabanlı eğitimin, günümüz eğitim sistemindeki yerini şu şekilde açıklamaktadır: “Günümüz eğitim sistemi, hem çağın gerektirdiği değişimi yakalamak hem de günün ihtiyacı olan bireyleri yetiştirmekle sorumludur. Bireyleri bu anlayışla yetiştirmeyi hedefleyen bir eğitim sistemi, öğrenen ve öğretmenlerin birlikte öğrendiği, ekip çalışmasını başarıyla yürütebildiği, problem çözmeye, araştırmaya dayalı bir süreçte sahip olmak zorundadır. Bu anlayışa uygun bir yapıya sahip olduğu düşünülen eğitim yaklaşımı Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı’dır” (Ekinci, 2007)

Erdem ve Akkoyunlu’ya göre de, proje tabanlı öğrenme, günümüz eğitim sistemlerinin alması gereken biçimi göstermek için özenle seçilmiş bir yaklaşımdır. Projeyi bir hedef olarak değil, araç olarak gören proje tabanlı öğrenme yaklaşımı, öğrenmenin ürün değil süreç boyutunu daha fazla önemsemektedir (Erdem ve Akkoyunlu, 2002)

Çalışma kapsamında, ilköğretimde proje tabanlı öğrenmenin önemine değinildikten sonra, bir sonraki bölümde ilköğretim dönemindeki çocuktan, ilköğretimin amaçlarından ve ilköğretimde sosyal bilgiler dersinin mimarlık ile kesiştiği konulardan söz edilmektedir.

2.3 Çocuk ve İlköğretim

İlköğretim çocuğun, anaokulundan ortaokul sonuna kadar aldığı tüm eğitimi kapsayan ve zihinsel gelişimini destekleyen önemli bir dönemdir. İlköğretim ile ilgili olarak Birleşmiş Milletler Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Komitesi (ESKHK), Herkes için Eğitim Dünya Bildirgesi Madde 1’de, “ilköğretim temel eğitimin en önemli bileşenidir” şeklinde bir ifade kullanmaktadır (Atay, 2009).

Türkiye’de ilköğretim 2012 yılında yapılan düzenlemelerle 6-13 yaş arası dönemi kapsamaktadır. Yakın zamana kadar eğitimin bu yaşlar arasında kesintisiz ve zorunlu olarak verildiği, ancak yeni düzenlemelerle eğitim sisteminin kesintili ve 4+4+4 formülü ile ilkokul, ortaokul ve lise eğitimi şeklinde bölümlendirildiği bilinmektedir (MEB, 2006a).

İlkokul sonrası eğitimde, öğrenciyi mesleki eğitime yönlendiren, seçmeli ders paketlerinin öğrenciye sunulduğu ortaokul ve daha sonra lise dönemi yer almaktadır (Türk Milli Eğitim Sistemi yeni düzenleme, 2013).

Ortaokul ve lise döneminde mesleğe ve ilgi alanlarına göre biraz daha özelleşen eğitim, ilkokulda tamamen hayata hazırlayıcı temel bilgileri içermekte ve eğitime dair genel çerçeveyi oluşturmaktadır. Temel eğitimde önemli bir rolü olan ilköğretimin, çocuk hayatındaki yerini anlatmak için ilköğretimin genel amaçlarından bahsetmek gerekmektedir.

2.3.1 İlköğretimin Genel Amaçları

MEB. İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde yer alan ilköğretimin amaçlarında, milli kültürün benimsenmesi ve bunu yayma sorumluluğunun yanısıra toplumsal sorunları tanıma ve çözüm arama gibi konulara da yoğunlaşıldığı görülmektedir (MEB, 2012). İstanbul Habitat II toplantısında, sürdürülebilir bir gelecek için çocukların toplumda aktif birer vatandaş olabilmelerini sağlayacak uygun temel eğitimi almaları gerekliliği vurgulanmaktadır (United Nations Conference on human

settlements [UN-HABITAT], 1996). İlköğretimde yer alan sosyal bilgiler ders programlarının içeriklerinde de bu amaçtan bahsedilmekte, günümüz gereksinmelerini karşılayan, çevresi hakkında duyarlı ve katılım gerektiren konularda aktif bir birey olmanın önemi vurgulanmaktadır (İlköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi öğretim programı, 2009).

Bu kaynaklarda belirtilen amaçlara bakıldığında, tez kapsamında önerilen yapılı çevre eğitimi etkinliklerinin amaçları ile örtüşen noktalar olduğu görülmektedir. Örneğin, “milli kültürün benimsenmesi, kültürel mirasa sahip çıkılması, toplumsal sorunlara çözüm getirme konusunda vatandaşlık görevlerinin yerine getirilmesi ya da katılımcı davranış ve tutum sergilenmesi” gibi konular birebir yapılı çevre eğitiminin amaçları arasında yer almaktadır. Bu amaçlar Dünya Mimarlar Birliği (UIA) başta olmak üzere, ona üye olan tüm mimarlar odalarının ve mimarlık merkezlerinin çocuk-mimarlık çalışmalarında da genel olarak ifade edilmektedir. Bireyin belirtilen bu amaçlar doğrultusunda gelişim gösterebilmesi için ilköğretim dönemi ve bu dönemde aldığı tüm eğitimler oldukça önemlidir.

Uluslararası mevzuata bakıldığında, ilköğretim eğitimi ile “yaşam becerilerinin kazanılması, insan haklarından yararlanma kapasitesinin güçlendirilmesi, bilinçli karar verebilmek ve öğrenmeye devam edebilmek için gerekli becerilerin kazanılmasının” hedeflendiği belirtilmektedir (ERG, 2009). Ancak Türkiye’de, ilköğretim öğrencilerinin uluslararası nitelikli (Programme for International Student Assessment) PISA gibi sınavlarda düşük başarılar gösterdiği görülmektedir (Kıncal ve Yazgan, 2010).

Düşük akademik başarılar bir eğitim sisteminin sorgulaması gereken en önemli sorunlarından birisidir. Türkiye, ilköğretim başarıları bakımından özellikle Finlandiya gibi eğitim alanında gelişmiş ülkelerle kıyaslandığında oldukça geri kalmış durumdadır. Bu durumun bir sebebi, “hala uygulamada çağdaş eğitim yaklaşımlarına ve alternatif öğretme yöntemlerine yeterince yer verilmemesi ve müfredatın içerik bakımından gerçek hayatla bağlantısının yeterince kurulmaması, konu anlatımlarında

disiplinler arası ilişkilerden yeterince faydalanılmaması” şeklinde açıklanabilmektedir.

Müfredatın içerik bakımından gerçek hayatla ilişki kurması ve disiplinler arası çalışmaların arttırılması için sosyal bilimler alanı çok zengin ve geniş bir kaynak sunmaktadır. Literatürde incelenen çalışmalara bakıldığında da, özellikle Amerika gibi gelişmiş ülkelerde sosyal bilimler içinde yer alan derslerin ele alınış şeklinin diğer derslerden farklı olduğu görülmektedir. Gündelik yaşama dönük amaçları barındıran bu alan, temel eğitimde oldukça önemsenmektedir. Bu nedenle çalışmanın bir sonraki bölümünde sosyal bilimler alanından ve sosyal bilimlerin ilköğretimdeki karşılığı olan sosyal bilgiler konularından bahsedilmektedir. Türkiye’de uygulanan sosyal bilgiler ders programları, Amerika ile benzerlik gösterdiği için, bu bölümde Amerika’da ilköğretim programlarında geçen ve Türk Milli Eğitim Sistemi’ne aynı şekilde geçmiş olan sosyal bilgiler konularına da değinilmektedir.

2.3.2 İlköğretimde Sosyal Bilgiler Eğitimi

“Günümüz dünyasında; sosyal olayların, çeşitli bilgi ve tecrübelerin neden-sonuç ilişkilerini kurabilen, sentezini yapabilen bireylere ihtiyaç vardır. Ayrıca bu bireylerden içinde yaşadığı toplumun yerleşmiş dogmalarına karşı koyabilen, eleştirebilen ve kendini ifade edebilen bireyler olmaları da beklenmektedir. Toplumun ihtiyaç duyduğu bu nitelikteki bireyler, eğitim kurumlarında yetiştirilmekte, hem ulusal vatandaşlığın hem de evrensel anlamda dünya vatandaşlığının temelleri Sosyal Bilimler eğitimi ile atılmaktadır” (Aşçı, 2009). Hızla değişen ve küreselleşen günümüz dünyasında artık sadece ulusal değerler değil, küresel değerlerin de Sosyal Bilimler öğretiminde programlara dahil edildiği görülmektedir. Sosyal Bilimlerin insan ve toplum yaşamını doğrudan ilgilendiren güncel konuları ele alması bu alanın günümüzdeki önemini ortaya koymaktadır.

Sözer, "Sosyal Bilimler" ile "Sosyal Bilgiler" kavramlarının çoğu kez karıştırıldığını söylemektedir (Sözer,1998). Bir üst başlık olan Sosyal Bilimler “bilimsel bir tutumla toplumların incelendiği disiplinlerdir. İlgilendiği esas konu

gruplar içinde oluşan insan etkinliğidir. Sosyal bilimlerde amaç beşeri anlayışın gelişmesi iken, Sosyal Bilgiler, öğrencileri çevreye, topluma ve insanlığa karşı sorumlu birer vatandaş olarak yetiştirmeyi amaçlayan bir derstir (Yükseköğretim Kurulu, b.t.).

Türkiye’de Sosyal Bilimler öğretimi İlköğretim kademesinde başlamaktadır. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı’nın 14.07.200 tarih ve 192 sayılı kararı ile Hayat Bilgisi dersi birinci sınıftan üçüncü sınıfa kadar haftada 5 saat olarak verilmektedir. Dördüncü sınıftan yedinci sınıfın sonuna kadar ise Sosyal Bilgiler adıyla haftada 3 saat olarak bu ders işlenmektedir (Türkiye’de ilköğretim haftalık ders çizelgeleri, b.t.).

Türk Milli Eğitim sisteminin hedeflerinde yer alan “çevresine duyarlı, kültürel değerlerine sahip çıkan, nitelikli insan yetişmesi” başta olmak üzere pek çok hedefin gerçekleşmesinde en büyük görev sosyal bilgiler dersine düşmektedir. Çünkü Sosyal Bilgiler öğretiminin temel amaçlarında, gelecek nesillere karar verme ve problem çözme becerileri kazandırmak yer almaktadır (Sönmez, 1999). Doğrudan hayata yönelik bir ders olan Sosyal Bilgiler dersi, etkili bireyin yetiştirilmesinde ön plana çıkmaktadır. Sosyal Bilgiler dersinin amacı, ilgi, istek ve yeteneklerinin farkında, ulusal bilince sahip, duyarlı, ulusal ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli, bilgiyi uygun ve çeşitli biçimlerde kullanan etkili bireyler yetiştirmektir (MEB, 2005).

Öztürk, Türkiye’de sosyal bilgiler öğretim programlarının, çağdaş eğitim hareketleri ile birlikte yapılandırıldığını söylemektedir. Dünya genelinde eğitim sistemlerinde gerçekleşen gelişmeler ve değişimler doğrultusunda 1998 yılından itibaren yoğun program geliştirme çalışmaları gerçekleştirilmiş, 2005 yılında yeni sosyal bilgiler öğretim programı uygulamaya girmiştir (Öztürk, 2006). 2005 yılı Sosyal Bilgiler Programının içeriğini, öğrenme alanları, üniteler ve kavramlar oluşturmaktadır. İlköğretim sosyal bilgiler programı dördüncü ve beşinci sınıflarda haftada üç ders saati olmak üzere, her sınıf için toplam 36 haftada 108 saatlik ders süresi öngörülerek hazırlanmıştır. Ayrıca dördüncü sınıftaki herhangi bir öğrenme alanında yer alan ünitenin devamı beşinci sınıfta yer almakta, konuların devamlılığı

bu şekilde sağlanmaktadır (Öktem, 2006). 2012 yılında milli eğitim sisteminde değişiklik yapılması ve 4+4+4 sitemine geçilmesi ile birlikte ilkokul öğretim süresi 5 yıldan 4 yıla indirilmiş ancak 4. sınıf ile 5. sınıf arasındaki konu bağlantısı devam ettirilmiştir (İlköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi öğretim programı, 2009).

Aşçı, çalışmasında, Türkiye’de Sosyal Bilimler öğretiminin, Fen, Matematik gibi alanların yanında ikinci plana bırakıldığından bahsetmekte, bu durumu eğitim sisteminin önemli bir sorunu olarak ele almaktadır. Bu sorunun Milli Eğitim Bakanlığı tarafından fark edilmesiyle Türkiye’de Sosyal Bilimler okullarının açılması sıklaşmıştır (Aşçı, 2009). Bu okulların açılış amaçları “sanat ve kültür birikimlerimizi anlayıp yorumlayabilecek, bu konuda toplumsal kalkınma için yeni bilgi ve projeler üretebilecek bireyler yetiştirmek” olarak tanımlanmaktadır (Sosyal bilimler liseleri yönetmelik, 2004).

Türkiye’de ilköğretimde sosyal bilgiler eğitiminin Amerika kaynaklı olduğu bilinmektedir. Ele alınan temalar incelendiğinde, müfredatın kökenlerinin Amerika ile birebir aynı olduğu fark edilmiştir (National curriculum standards for social studies, 2010).

Amerikan Eğitim Sistemine bakıldığında, eyaletlere göre sistem değişse de ortak olarak, Sosyal Bilgiler dersinin, anaokulundan 12. sınıfa kadar okutulduğu görülmektedir. Amerika Birleşik Devletleri’nde 1994 yılında Sosyal Araştırmalar Ulusal Konseyi çalışmaları ile ulusal müfredata giren standartlar, o zamandan bu yana revize edilerek, öğretmenler, okullar, bölgeler, devletler ve diğer ülkeler için bir çerçeve olarak hazırlanmış Türkiye gibi pek çok ülkenin sosyal bilgiler müfredatına zemin oluşturmuştur (Aşçı, 2009).

Amerika’da sosyal bilgiler eğitimi ile bireyin, entelektüel bilgi düzeyinin artırılması, toplum, ulus ve dünya hakkında edinilen bilgileri kullanabilme yeteneğinin geliştirilmesi, kamusal yaşama aktif katılımının sağlanması, fikir ve değerlere bağlı bireyler yetiştirilmesi” hedeflenmektedir. Bunun yanı sıra bireyin “araştırma becerisi kazanması, veri toplama ve analiz yapabilme yeteneği

geliştirmesi, karar verme, problem çözme gibi konularda gelişmesi” konuları da sosyal alanda yapılan çalışmaların diğer amaçları olarak açıklanmaktadır (National curriculum standards for social studies, 2010).

Amerika’da sosyal bilgiler eğitimi aşağıdaki başlıklar altında verilmektedir (Tablo 2.1). Bu başlıklar Türk Milli Eğitim Sistemi 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler müfredatına küçük nüanslar dışında olduğu gibi aynı şekilde geçmiştir.

Tablo 2.1 Amerika’da sosyal bilgiler eğitimde yer alan öğrenme alanları

• Kültür (Culture)
• Zaman, Süreklilik ve Değişim (Time, Continuity And Change)
• İnsan, Yerler ve Çevreler (People, Places, and Environments)
• Bireysel Gelişim ve Kimlik (Individual Development and Identity)
• Bireyler, Gruplar, ve Kurumlar (Individuals, Groups, and Institutions)
• Güç, Yetki ve Yönetim (Power, Authority and Governance)
• Üretim, Dağıtım ve Tüketim (Production, Distribution and Consumption)
• Bilim, Teknoloji ve Toplum (Science, Technology and Society)
• Küresel Bağlantılar (Global Connections)
• Vatandaşlık Hakları ve Uygulamaları (Civic Ideals and Practices)

(National curriculum standards for social studies, 2010).

Tablo 2.2 Türkiye’de ilköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde yer alan öğrenme alanları

• Birey ve Toplum
• Kültür ve Miras
• İnsanlar, Yerler ve Çevreler
• Üretim, Dağıtım ve Tüketim
• Bilim Teknoloji ve Toplum
• Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler
• Güç, Yönetim ve Toplum
• Küresel Bağlantılar

(National curriculum standards for social studies, 2010).

Aşağıda Amerika Eğitim Sisteminde ve müfredatında yer alan sosyal bilgiler konularında geçen öğrenme alanlarına ilişkin tanımlar yer almaktadır. Aynı tanımlar Türk Milli Eğitim Sisteminde de kullanıldığı için orijinal metinden bu temalar ve altında önerilen çalışmalar incelenmiştir.

“Kültür (Culture): Amerika’da kültür konusunda yapılan çalışmalarda, insanoğlunun yaratma, öğrenme, paylaşma süreçleri ve kültürün bu süreçlere etkileri ele alınmaktadır. Okullarda, bu tema genellikle coğrafya, tarih, sosyoloji ve antropoloji gibi alanlarla ilişkilendirilmektedir” (National curriculum standards for social studies, 2010).

“Zaman, Süreklilik ve Değişim (Time, Continuity And Change): Zaman kavramı konusunda yapılan çalışmalarda geçmiş ve geçmişin mirası olan inanç, kültür, yaşam şekli gibi farklı konular zamana bağlı incelenmekte, geçmişteki önemli olayların ve gelişmelerin günümüz modern dünyasına etkileri değerlendirilmektedir. Okullarda, bu konu tarih alanı ile ilişkilendirilmektedir” (National curriculum standards for social studies, 2010).

“İnsan, Yerler ve Çevreler (People, Places, and Environments): Bu tema öğrencilere, kendi mekânsal görüşlerini ve dünyaya bakış açılarını geliştirmeleri konusunda destek vermektedir. Yeryüzünde, insanların, yerlerin ve kaynakların bulunduğu ve neden orada olduklarını anlamak, insan ve çevre arasındaki ilişkiyi keşfetmek için bu tema seçilmiştir. Okullarda, bu tema genellikle coğrafya ve çevreyi ilgilendiren alan çalışmaları ile ilişkilendirilmektedir” (National curriculum standards for social studies, 2010).

“Bireysel Gelişim ve Kimlik (Individual Development and Identity): Bu tema sayesinde öğrenciler, bireyin kişisel kimlik, gelişim ve eylemlerini etkileyen faktörlerini incelemektedir. Bu tema psikoloji, antropoloji ve sosyoloji alanları ile ilgilidir” (National curriculum standards for social studies, 2010).

“Bireyler, Gruplar ve Kurumlar (*Individuals, Groups, and Institutions*) : Aile, eğitim, toplum ve kurumların, insan yaşamı üzerinde çeşitli etkileri olmaktadır. Bu temada karşılıklı ilişkileri anlamak amaçlanmaktadır. Bu konuda yapılan çalışmalar genellikle sosyoloji, antropoloji, psikoloji, siyaset bilimi ve tarih alanları ile ilişkilendirilmektedir” (National curriculum standards for social studies, 2010).

“Güç, Yetki ve Yönetim (*Power, Authority and Governace*): Vatandaşlık eğitiminin önemli bir bileşeni yönetimin tarihsel gelişimini, bugünkü çağdaş normlarını anlamak olarak açıklanmaktadır. Bu tema sayesinde, öğrenciler, yönetimin yetki kapsamını ve sınırlarını, demokratik ve demokratik olmayan siyasal sistemler arasındaki farkları öğrenmektedir. Okullarda bu tema tarih, yurttaşlık bilgisi, hukuk, siyaset ve diğer sosyal bilimler ile ilişkilendirilmektedir” (National curriculum standards for social studies, 2010).

“Üretim, Dağıtım ve Tüketim (*Production, Distribution and Consumption*): Bu tema ile öğrencilere bir ürünün, üretim, dağıtım ve tüketim aşamaları hakkında bilgi vermek, iç ve küresel ekonomik konular hakkında onu bilinçlendirmek amaçlanmaktadır. Okullarda bu tema genellikle ekonomi alanı ile ilişkili olarak ele alınmaktadır” (National curriculum standards for social studies, 2010).

“Bilim, Teknoloji ve Toplum (*Science, Technology and Society*): Bu tema ile bilim, teknoloji ve toplum arasındaki ilişkilerin keşfedilmesi, öğrencilerin fen ve teknoloji alanlarındaki gelişmeleri ve bu gelişmelerin günümüze etkilerini öğrenmesi amaçlanmaktadır. Bu tema okullarda sosyal bilgiler, tarih, coğrafya, ekonomi, yurttaşlık konularıyla ilişkili olarak ele alınmaktadır” (National curriculum standards for social studies, 2010).

“Küresel Bağlantılar (*Global Connections*): Küresel bağlantılar teması ile öğrencilere günümüzde giderek daha önemli hale gelen küresel dayanışma ve evrensel bakış öğretilmeye çalışılmaktadır. Bu tema küreselleşmeden kaynaklanan sorunları incelemek için de önemlidir. Eğitim alanında genellikle, coğrafya, kültür,

ekonomi, tarih, siyaset bilimi, devlet ve teknoloji ile ilişkili ele alınmaktadır” (National curriculum standards for social studies, 2010).

“Vatandaşlık Hakları ve Uygulamaları (*Civic Ideals and Practices*): Vatandaşlık idealleri ve uygulamalarının öğrenilmesi, toplumsal süreçlere katılmak açısından, vatandaşların hak ve sorumlulukları hakkında bilgi edinmesi ve aktif vatandaşlar olabilmeleri açısından önemlidir. Okullarda, bu tema genellikle yurttaşlık bilgisi, tarih, siyaset bilimi, kültürel antropoloji, küresel çalışmalar, yasalar ve beşeri bilimler ile ilişkili olarak ele alınmaktadır” (National curriculum standards for social studies, 2010).

2.3.3 Sosyal Bilgiler Eğitimi ve Mimarlık İlişkisi

Mimarlık ile sosyal bilgiler eğitiminin ilişkisi farklı şekillerde kurulabilmektedir. Bu ilişki iki alanın içerikleri üzerinden açıklanabileceği gibi, eğitimin amaçları, eğitim süreçlerinde kullanılan ya da kullanılması önerilen yaklaşımlar, yöntemler üzerinden de benzerlik göstermektedir.

Mimarlık insan çevre ilişkileri doğrultusunda ürün veren bir disiplin olduğundan, öncelikle insan ve çevreyi temel alan sosyal bilimlerle ilişkilendirilmektedir. Kırıcı'nın da belirttiği gibi “bir mimari tasarımın kimin için yapıldığı, hangi sosyal ve çevresel şartlardan etkilendiği, hangi fikirle üretildiği ve nasıl yapıldığı” mimarlığın sosyal bilimlerle ilişkili kısmıdır (Kırıcı, 2011). Mimarlık, insanın gereksinimlerinden yola çıkan, insanın çevre ile ilişkilerini mekân tasarlama yolu ile düzenleyen, yapılı çevreyi inşa eden, sosyal yönü kuvvetli bir disiplindir. Bir meslek alanı olmanın ötesinde bireye, yapılı ve doğal çevreye karşı duyarlılık kazandırmayı hedefleyen, toplumsal ölçekte çevre bilinci geliştirmeyi bir sorumluluk kabul eden önemli bir alandır. Mimarlık alanı da sosyal bilgiler alanı gibi, bireye çevresi konusunda farkındalık kazandırmayı eğitime konu edinmiştir. Her iki alan da gündelik yaşamın içinde sıklıkla karşılaşılan alanlardır. Ancak böyle olmasına rağmen mevcut eğitim sistemi içerisinde sosyal bilgiler eğitiminde mimarlık ve yapılı çevreye yeterince yer verilmediği düşünülmektedir.

Demirel (2003), yaptığı bir çalışmada, okulların sosyal bilgiler öğretiminde mevcut durumdan daha öteye gitmesi gerekliliğini vurgulayarak, sosyal bilgiler ders içeriklerinin öğrenme yaşantıları ile birlikte ele alınması gerektiğini söylemektedir. Sosyal bilgiler öğretiminde ele alınacak içeriğin yaşamla sıkı bağlar içinde olması gerekmektedir (Demirel, 2010). Bu açıdan bakıldığında da, sosyal bilgiler öğretimi ile mimarlığın ilişki kurma potansiyelinin oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Çünkü her iki disiplin de, günlük yaşamla ilişkili olup, insanla ve insanın çevresiyle kurduğu ilişki ile ilgilenmektedir.

Martorella da benzer görüşle, okullarda öğretilen sosyal bilgiler ders programlarının günlük yaşam, çevre ve sanat gibi alanlardan faydalanması gerektiğini söylemektedir (Doğanay, 2002). Günlük yaşamımızın bir parçası olan mimarlık ürünü yapıları çevrelerin, tüm bu nedenlerle sosyal bilgiler alanı için önemli birer kaynak olduğu düşünülmektedir. Sosyal bilgiler eğitiminin diğer disiplinlerle ilişkilendirilmesi, dersin içerik olarak bu açılıma elverişli olmasının doğal bir sonucu olarak alan çalışmasında da ele alınmıştır.

Yapılı çevre eğitimi, sosyal bilimlerin standart konularına kolaylıkla uyum sağlamaktadır. Bu konuda Graves, “çevredeki bir bina, çocuklar için görsel bir tarih kitabı gibidir. Tarihi yapılar tarih öğretiminde birincil kaynaklar olarak kullanılmalıdır” demektedir (Graves, 1990). Bu bağlamda ele alınacak olursa “mimarlık ürünü olan yapıları çevre, sosyal bilgiler dersi için önemli bir kaynaktır” denilebilmektedir. Özellikle karşılaştırmalı tarih çalışmalarında farklı yerleri ve dönemleri görmek için mimarlık ve yapıları çevre çok önemli kaynaklardır. Bunun dışında coğrafya dersinde, yerleşim, yer, insan-çevre ilişkisi, insan hareketleri, fikirleri gibi konuları yapıları çevreye referans vermeden anlatmak mümkün değildir. Vatandaşlık dersi, şehir planlama, katılım ve korumacılık konuları ile yakın ilişki kurmaktadır (Graves, 1990). Kısacası yapıları çevre ve mimarlığın sosyal bilimlerin çoğu alanı ile doğal olarak ilişkisi kurulabilmektedir.

Bu ilişkiye rağmen günümüzde sosyal bilimler eğitimi içinde mimarlık disiplinine yeterince önem verilmediği görülmektedir. Tekeli’nin de dediği gibi, günümüzde

sosyal bilimlerin kurgusu içinde, zaman çok önemli bir yer tutarken, mimarlık ürünü olan mekân ikincil bir konuma itilmiş ya da çoğu kez tamamen dışlanmış (Tekeli, 2010). Tezin alan çalışmasında da sosyal bilgiler dersinin işleyişi değerlendirildiğinde, öğretmenlerin genellikle “zamana ve kronolojiye dayalı bilgi aktarımı yaptığı, yaşanan olayların mekân ve yapılar ile ilişkili” ele alınmadığı gözlenmiştir.

Yapılı çevrenin derste öğrenme materyali olarak kullanılmasını destekleyen pek çok görüş vardır. Örneğin, Piaget, çocuklarda tam öğrenmenin gerçekleştirebilmesi için, onlara somut örnekler verilmesi gerektiğini savunmaktadır. David Elkind ve Roy Hallam gibi eğitimciler, bu kurama dayanarak soyut kavramlar içeren tarih öğretiminin, soyut işlemler dönemine girmemiş 11 yaş altındaki çocuklara verilmemesi gerektiğini savunmaktadır (Gunning, 1978). Buradan yola çıkarak, yapılı çevrenin, soyut bir kavramın somutlaştırılması konusunda önemli bir materyal olduğu söylenebilmektedir. Bu konuda yapılmış pek çok çalışma vardır. 1995 yılında İngiltere’de tarih dersinin çocuklara, ev tipleri gibi somut materyaller üzerinden anlatılması örnek olarak gösterilebilir. İngiltere’de tarih öğretiminde uygulanan bu yaklaşım ile modern dönem evleri ile Tudor ve Roma dönemi evleri karşılaştırılarak, son 400 yılda oluşan hızlı değişim somut olarak anlatılmaya çalışılmıştır (Ata, 1999). Benzer pek çok örneğe gelişmiş ülkelerin eğitim sistemleri içerisinde rastlamak mümkündür. Son yıllarda Avrupa’da yaygınlaşan müze dersleri, Amerika’da karşılaşılan “yer tabanlı eğitim” “site based learning” temalı okullar, yapılı çevrenin eğitimde öğrenme materyali olarak kullanılmasına ilişkin verilebilecek örneklerdir.

Mimarlık ile sosyal bilgiler arasındaki ilişkiyi bir diğer ele alış şekli ise eğitimde kullanılan yaklaşım, yöntem ve teknikler üzerinden açıklanabilmektedir. Son dönemlerde yapılan pek çok araştırma mimarlık eğitiminin yöntemi olan yapılandırmacı yaklaşıma dayalı, proje tabanlı eğitim yönteminin sosyal bilgiler eğitiminde kullanılması gerektiğini savunmaktadır. Örneğin Paykoç, Türkiye’de öğrencilerin sosyal bilgiler alanında kazandıkları becerileri, okul dışında karşılaştıkları problemleri çözmede kullanamadıklarını söylemekte, bu nedenle proje tabanlı eğitimi önermektedir (Paykoç 1987).

Çiftçi de benzer görüşte olup, sosyal bilgiler dersinin birebir hayatla ilişkili bir ders olduğunu ancak ilkokullarda hala çoğunlukla geleneksel yöntemlerle öğretilmeye çalışıldığını söylemektedir. Çiftçi (2006), sosyal bilgiler ders programının uygulanma esaslarından bahsetmekte, bu derste sadece düz anlatım ve soru-cevap yöntemleriyle yetinilmeyip, konuların özelliğine göre tartışma, örnek olay incelemesi, problem çözme gibi öğrenciyi aktif kılan, onu araştırmaya ve incelemeye yönelten yöntem ve tekniklerin kullanılması gerektiğini söylemektedir. Ayrıca, çağdaş eğitim anlayışında, bireylerin zihinsel yapılarına uygun, onları içinde yaşadığı toplumdan soyutlamadan, gerçek hayat problemleriyle karşı karşıya getirmenin öneminden, hem istenilen öğrenmeyi etkili ve kalıcı şekilde gerçekleştiren, problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme gibi birçok beceriyi de kazandıran öğrenme yaklaşımlarının uygulanması gerekliliğinden bahsetmektedir (Çiftçi, 2006).

Sosyal bilimler öğretimi toplumsal yaşama uyum gösterebilen, çağın sorunlarına akılcı ve pratik çözümler üretebilen bireyler yetiştirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle, öğretiminde kullanılan öğretme-öğrenme yöntem ve teknikleri, öğrencilerin okul dışı yaşamlarında karşılaştıkları problemleri çözmede kendilerine yardımcı olacak şekilde seçilmelidir (Aşçı, 2009).

Karakuş'a göre, sosyal bilgiler öğretiminde birden fazla yöntem ve tekniğin iç içe kullanılması gerekmekte ve bünyesinde birçok farklı yöntem ve teknikleri barındıran çoklu bir yaklaşım olan proje tabanlı öğrenme bu konuda bir alternatif sunabilmektedir. Karakuş çalışmasında, proje tabanlı öğrenmenin ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına, derse katılımlarına ve derste sorun çözme becerilerine katkıda bulunduğunu tespit etmiştir (Karakuş, 2004).

Gültekin de 2005 yılında yaptığı çalışmasında, proje tabanlı öğrenmenin ilköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrenme çıktılarına etkisini araştırmış, bu yaklaşımın öğrencilerin araştırma ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiğini tespit etmiştir. Aynı zamanda bu yaklaşım ile akademik başarıyı

arttırmada, öğrenmeyi eğlenceli hale getirmede, anlamlı ve kalıcı öğrenme sağlamada ilerleme kaydedildiği de vurgulanmıştır (Gültekin, 2005).

Erdem ve Akkoyunlu da yaptıkları çalışmada, ilköğretim sosyal bilgiler dersinde, ekip çalışması ile proje tabanlı öğrenmenin etkisini araştırmış, bu sürecin öğrencilerin takım olarak işbirliği içinde çalışma ve öğretmenden bağımsız bir projeyi sunma alışkanlıkları kazanma konusunda önemli katkılar getirdiğini tespit etmiştir (Erdem ve Akkoyunlu, 2002). Benzer olarak Çiftçi de, ilköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler öğretiminde yaptığı ve proje tabanlı öğrenmenin öğrenciler üzerindeki etkisini incelediği çalışmasında, bu yaklaşımın öğrenmedeki kalıcılığını arttırdığını tespit etmiştir (Çiftçi, 2006).

Görüldüğü gibi, literatürde mimarlık kökenli bir yaklaşım olarak doğduğu belirtilen proje tabanlı öğrenme yaklaşımının sosyal bilgiler öğretiminde de uygulanabilmesi mümkündür. Üstelik bu uygulamanın pozitif yönde sonuçlar verdiği tespit edilmiştir. Genellikle araştırma, problem çözme ve bir ürün geliştirmeye yönelik olarak yapılan proje çalışmalarının, alan çalışması kapsamında aynı şekilde uygulanmasına dikkat edilmiştir.

2.4 Bölüm Sonucu

İkinci bölümde kısaca, “*çocukluk*” kavramına, “*çocuğun gelişim evrelerine*”, “*çocuk ve eğitim*” başlığına, “*eğitim ve öğrenmeye ilişkin kuramsal çerçeveye*”, “*ilköğretimde sosyal bilgiler eğitimine*” ve “*sosyal bilgiler eğitiminin mimarlık ile ilişkisine*” değinilmiştir. Toplum mimarlık dialoğunda önemli bir yeri olduğu düşünülen “*çocuklar*”, tezin alan çalışmasının evren ve örneklemi oluşturmaktadır. Bu nedenle, tez kapsamında öncelikle çocukluk kavramı sorgulanmış ve bu dönem bilişsel gelişim kuramına göre incelenmiştir.

Tezde, çocukluk ile mimarlığın ilişkisi eğitim alanı üzerinden kurulmaya çalışılmıştır. Bu nedenle öncelikle eğitim kuramları tanımlanmıştır. Milli eğitim müfredatında 2005 yılında yapılan revizyonlardan sonra, üzerinde sıklıkla durulan

“yapılandırmacı öğrenme kuramı, proje tabanlı öğrenme modeli, çoklu zeka kuramı ve tüm bu kuramların ana fikrini oluşturan öğrenci merkezli eğitim anlayışı, çalışmanın genel yaklaşımını oluşturmaktadır. Bauhaus’tan itibaren mimarlık eğitiminin de ana fikrini oluşturan *proje tabanlı öğrenme modeli* ve *John Dewey’in yapılandırmacı öğrenme kuramı* tezin alan çalışmasında temel belirleyiciler olmuştur. Atölye çalışmalarında kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri, bu kuramsal çerçeve doğrultusunda hazırlanmıştır.

Tez kapsamında ele alınan eğitimin içeriği, yapılı çevre ve mimarlık konuları ile ilişkilidir. Bu nedenle öncelikle mimarlığın, ilköğretim müfredatı ile bağlantısı incelenmiş, içerik olarak en fazla ilişki kurulan sosyal bilgiler alanı seçilmiştir. Sosyal bilgilerin amaçlarında da olduğu gibi, insan-çevre ilişkilerini iyileştirmek üzere hazırlanan yapılı çevre eğitimi etkinlikleri, literatürde çeşitli şekillerde tanımlanmaktadır. Bu nedenle bir sonraki bölümde, yapılı çevre eğitiminin tanımına, çocukluk döneminde bu eğitime neden gerek duyulduğuna açıklama getirilmekte, dünyada bu alanda yapılan uygulamalar değerlendirilmektedir.

BÖLÜM ÜÇ

YAPILI ÇEVRE EĞİTİMİ VE ÇOCUK

3.1 Çevre

“Çok geniş ve kapsamlı bir kavramı tanımlayan *çevre* sözcüğü XX. yüzyılın ikinci yarısının en önemli araştırma konularından biri olmuştur. İnsan, çevresi ile sürekli etkileşim içindedir. Çevre, ona biçim veren, onu değiştiren ve onunla etkileşim içinde olan insan faktöründen bağımsız olarak ele alınamaz” (Sivri, 1993).

Çocukların gelişiminde çevrenin önemli bir etkisi vardır. Piaget “çocuğun eylemleri çevre ile etkileşerek, önce devinimsel hareketlere, daha sonraları içselleştirilmiş eyleme ve en sonunda işlemsel eyleme dönüşmektedir” demektedir (Flavell, 1963)

Psikolog, Bloom ve Deutch da çocukların özellikle erken yaşlarda çevreleriyle ilişkili edindikleri deneyimlerin bu gelişim sürecine çok fazla etkisi olduğunu söylemektedir. Yer-kimlik teorisi araştırmacıları, çocukları fiziksel çevrelerinin şekillendiğini iddia etmektedir (Loabach, 2004). Özellikle çocukluğun ilk 5 yılında çevre ile ilişki kurmanın çocuğu kalıcı olarak şekillendirdiği iddia edilmektedir (Labun, 1997).

Eğitim felsefecileri, insan davranışlarını inceleyen bilim adamları ve çevrebilimciler fiziksel çevreyi, pozitif öğrenme çevresi bileşeni olarak tanımlamaktadır. Çocukların dışarıda keşfederek öğrendikleri düşüncesi Friedrich Froebel’e dayanmaktadır. Froebel bu öğrenmeyi küçük yaş çocukları için fiziksel aktivite ve oyun ile ilişkilendirmiştir. Bu öğrenme şekline ait teorik çerçeveyi, John Dewey ve yapılandırmacılık teorisi (1956), Lewis Mumford (1946), Lev Vygotsky (1978), Nel Noddings (1992) ve David Hawkins (1965)’ in fikirleri de desteklemektedir (Upitis ve arkadaşları, 2006).

Howard’a göre de fiziksel çevre, kültüre göre değişen bir dil gibi tanımlanmaktadır. Çünkü fiziksel çevre düşüncenin somutlaşmış, şekillenmiş halidir. Fiziksel çevre, insanın davranışlarını, kendini ve dış dünyayı anlamasını etkileyen pek çok anlamla yüklü bir materyaldir (Howard, 2000). Çevre psikolojisi alanında yapılan çalışmalar, çocuğun kimliğinin ve özünün oluşumunda “çevre” nin temel bir yeri olduğunu söylemektedir (Spencer ve Blades, 2006). Çünkü çocuklar doğdukları andan itibaren etraflarını keşif içindedirler. Piaget ve diğerlerinin de dediği gibi bu keşifler çocuğun dünyayı algılayışı ve anlamlandırması konusunda büyük önem taşımaktadır (Bell, 2006).

“Bir kişiyi çevreleyen herşey anlamına gelen fiziksel çevreyi, çevre psikologları iki ana başlık altında ele almaktadırlar: İnşa edilmiş çevre ve doğal çevre. İnsan yapısı ya da insan tarafından tamamlanmış fiziksel çevre, içinde insanın kısa ya da uzun zaman sürelerinde yaşadığı, karşılıklı etkileşim içinde bulunduğu ve tüm eylemlere katıldığı fiziksel ortamlardır. Mimar, tasarımcı ve planlamacıların ilgi ve çalışma alanları da bu tür yapay/yapılı çevrelerdir” (Sivri, 1993).

3.2 Yapılı Çevre

“Yapılı çevre” en basit tanımıyla *inşa edilmiş çevre* olarak açıklanabilmektedir. İnsanın kendi amaçları doğrultusunda değiştirmiş olduğu çevreye yapay çevre ya da yapılı çevre denir. İnsanların oluşturduğu evler, köprüler, fabrikalar, çiftlikler, parklar, caddeler, anıtlar ve yollar yapılı çevreyi oluşturur (Graves, 1990). UIA çocuk mimarlık komisyonu, “mimarlık ve yapılı çevreyi” açıklarken – “binalarımız, köylerimiz, kasabalarımız, kentlerimiz ve doğal çevre” sözlerini kullanmakta – bu elemanların tüm insani aktiviteler ve ilişkiler için bir çerçeve sağladığından bahsetmektedir (Built environment education at UIA, 2011).

İngiltere’de okullar için yapılı çevre eğitimi etkinlikleri hazırlayan “Engaging Places” web ağının 2007 araştırma raporunda, bu tanım, “yapılı çevre, tüm tarihsel dönemlere ait çeşitli yapıları, onların aralarında kalan ve onları bir arada tutan ortak mekânları, bu mekânların doğal çevre ve toplum ile olan ilişkisini içerir” şeklinde

yapılmıştır (Kendall, Murfield, White ve Wilkin, 2007). Kısaca çevremizde gördüğümüz, inşa edilmiş çevre “yapılı çevre” olarak adlandırılmaktadır. Woodland’a göre, yapılı çevre çocukların en fazla zaman geçirdiği ve oyun oynadığı yaşam alanlarının bütünüdür. Çocukların toplumsal bilgiyi edindiği, sosyalleştiği bir platformdur. Bu nedenle yapılı çevreyi tasarlayan kişilerin bu sosyal etkileşimi, farkında olmadan çevre aracılığı ile spontane öğrenme potansiyelini ve pek çok fiziksel aktivite ihtiyacını karşılayacak mekanlar tasarlama sorumluluğu vardır (Woodland, 2011).

3.3 Çevre Eğitiminin Kuramsal Çerçevesi

Çevre eğitimi, “bireylerin çevrelerinin farkında olmalarını sağlayan, gelecek kuşaklar için çevresel sorunları çözmeye yönelik bilgi, beceri, değer ve deneyim kazandıkları sürekli bir öğrenme süreci” olarak tanımlanmaktadır (Vaughan ve arkadaşları, 2003). Başka bir deyişle çevre eğitiminin amacı, çevresi ve çevresindeki problemler hakkında bilgili, bu problemleri çözebilecek stratejiler üretebilen bireyler yetiştirmektir (Fisman, 2005).

Unesco çevre eğitimini, “dünyanın karşı karşıya bulunduğu çevresel sorunlardan haberdar olan ve bu sorunların nasıl çözülebileceğini bilen çevresel okuryazar vatandaşlar yetiştirmek” şeklinde tanımlamaktadır. Çevre eğitimi ile bireylerin çevre bilincini geliştirmek, çevreye olan duyarlılıklarını artırmak ve yaşanabilir bir çevrenin sürdürülebilmesi çabalarına olumlu katkılar sağlamak amaçlanmaktadır (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 1980). “Doğal çevre ile yapılı çevre arasındaki etkileşim” ve “bireylerin çevre konusunda bilgi, beceri, davranış ve tutumları gelişmiş sorumlu vatandaşlar olarak yetişmesini sağlamak” çevre eğitiminin odaklandığı iki alandır (Broda, 2007).

Broda, 1980’lerde çevre eğitiminin koruma eğitimi olarak görüldüğünü söylemektedir. Birleşmiş Milletler, çevre eğitiminin amacını, “çevre ve çevre problemleri hakkında toplumu bilinçlendirmek, çevreyi koruma konusunda beceri, davranış ve motivasyon sahibi bireyler yetiştirmek, toplumda çevreyi sahiplenme

duygusu geliştirip, doğacak çevre problemlerini engellemek” şeklinde tanımlamaktadır (Broda, 2007).

“1977 yılındaki Tiflis Bildirgesinde ulusal ve uluslararası düzeyde çevre eğitiminin niteliği, amaçları ve eğitimsel temelleri üzerinde ayrıntılı bir biçimde durulmuştur. Bildirgede çevre eğitiminin genel amaçları bilinç, bilgi, tutum, beceri ve katılım olarak beş gruba ayrılmıştır. Bu bildirgeden sonra tüm çevre eğitimi çalışmalarında dikkatler sözü edilen amaçlara nasıl ulaşılabileceği üzerinde yoğunlaşmıştır. Ülkemizde çevre eğitiminin amacı, bireylerin çevre konusunda sorumlu davranışlar sergileyebilmelerine olanak sağlayacak ve destekleyecek bilgi, beceri ve değer yargıları ile donanmış vatandaşlar olarak yetişebilmelerine yardımcı olmak biçiminde ortaya konulmuştur” (Gökçe, ve Arkadaşları, 2007). Çevre eğitiminin amacı başka bir deyişle, bireylere ve topluma karmaşık olan doğal ve yapılı çevreyi, fiziksel, biyolojik, sosyal, ekonomik ve kültürel boyutlarıyla anlama konusunda ve çevrenin niteliğini artırma konusunda yardımcı olmaktır (Adkins ve Simmons, 2003).

Colin Ward ve Anthony Fyson’un çalışmaları çevre eğitimi bir kültür eğitimi olarak tanımlamakta, çevre eğitimi sayesinde çocukların çevreleri ve toplumla bağdaşabildiklerini söylemektedir. Ayrıca çevre eğitimi ile birey kültürel sorumluluklarını öğrenir ve çevresi için daha akılcı çözümler üretebilir (Moore, 1990). Bu nedenle ülkemizde temel ve zorunlu olması bakımından ilköğretim, çevre eğitiminde büyük önem taşımaktadır. Gökçe ve arkadaşlarının da dediği gibi, ilköğretimde uygulanan çevre eğitiminde, öğrencilere bilgi vermekten öte tutum ve davranış değiştirme boyutuna öncelik verilmesi gerekmektedir (Gökçe, ve Arkadaşları, 2007).

3.4 Çevre Eğitiminde Yapılı Çevrenin Yeri

Günümüzde “çevre eğitimi” ne yazık ki, hala salt doğal çevre ile ilişkili olarak ele alınmaktadır. Gerekliliği bu derece savunulan çevre eğitiminde, yapılı çevreye yeterince yer verilmemektedir.

Literatürde incelenen pek çok kaynakta çevre eğitiminin tanımının ve amaçlarının sadece doğal çevre ile ilişkilendirildiği saptanmıştır. Oysa yapılı çevre, çocukların kolay ulaşabileceği zengin, onlarda merak uyandıran ve yaşam boyu öğrenmeye uyarlanabilir en önemli kaynaklardan biridir (Education at Commission for Architecture and the Built Environment, b.t).

İçinde farklı dönemlerden çeşitli yapıları, bu yapılar arası ortak alanları, yapıların doğal çevre ile ilişkilerini de barındırmaktadır (Department for Culture, Media and Sport, Department for Education and Skills [DCMS] ve [DfES], 2006).

Yapılı çevre eğitimi, çocuklar için çok sayıda ve çeşitli öğrenme aktiviteleri içeren bir eğitim şeklidir. Bu aktiviteler yapıları, mekânları ve içinde yaşanan yeri öğrenmeye yöneliktir. Bu öğrenme sürecinde, çocuklara “tarihi ve modern, kentsel ve kırsal, özel ve kamusal” gibi kavramlardan bahsedilmektedir. Ayrıca bu çalışmalar çocukların tasarım sürecine katılmasını teşvik etmektedir. Yapılı çevre eğitimi sayesinde çocuklar her gün gittikleri okullarını, yaşadıkları evlerini, kısacası çevrelerindeki tüm mekânları eleştirel gözle incelemeyi öğrenmekte ve tasarım sürecinde söz sahibi olma bilincini edinmektedir (Kendall ve arkadaşları, 2007).

Aslında yapılı çevre eğitimi konusunda yapılmış pek çok tanım ve uygulama vardır. Bu nedenle bu konuya ayrı bir bölümde detaylı olarak yer verilmektedir. Yapılı çevrenin çocuk için önemi, yapılı çevre eğitiminin gerekliliği ve yapılı çevre eğitiminin dünyada uygulanış şekilleri bu bölümde öncelikle ele alınan konulardır.

3.5 Yapılı Çevre Eğitimi

Yapılı çevre eğitimi insan hareketlerinin çevreye etkilerini, neden sonuç ilişkilerini konu edinmektedir. Bu eğitim çocuklara çevreleri hakkında duyarlı davranmayı, kaynakların geri dönüşümünü, toplumsal konularda karar verebilmeyi, tarihi alanları korumayı ve günlük hayatında işine yarayacak daha pek çok bilgiyi öğretmektedir. Bu eğitimi veren eğitimcilerin amacı, farklı yerlerde ve dönemlerde, insan çevre ilişkisi konusunda öğrencilerin bilgi düzeyini arttırmaktır. Ayrıca bu

eğitim öğrenciye eleştirel gözle bakma yeteneği kazandırmakta, çevresel konularda olumlu davranışlar geliştirmesini sağlamaktadır (Graves, 1990).

“Yapılı evre eğitiminin” tanımı,“nemli tarihi alanların saklanıp yeni nesillere aktarılması, evre koruma, kent planlama, peyzaj tasarımı, iç mimarlık, mimarlık, gibi konularda bireye bilgi verilmesi” şeklinde de yapılmaktadır (Kijeong ve Cotner, 2010). Bu tanımdan da anlaşılacağı gibi yapılı evre eğitiminin içerisinde kültür ve kültürel miras konuları ağırlıklı olarak yer almaktadır.

Hunter, yapılı evre eğitimi içinde bir alt başlık olarak ele alınan kültürel miras eğitimini, “malzemesi kültür, insan ve yapılı evre olan tarih ve kültür anlatımına dayalı bir eğitim türü” şeklinde tanımlamaktadır (Hunter, 1988). Kültürel miras eğitimi, yerel kültürel ve tarihi kaynakların eğitim için kullanılmasıdır (Hankins ve Mielnik, 1997). Bu eğitim bireylere, planlama süreçlerinde kültür ve tarihi düşünmeyi öğretmektedir. İlk ve orta öğretimde dersler içerisinde yapılı çevreden ve malzeme kültüründen örnekler verilmekte, yapılı çevreyi değerlendirerek, deneyimleyerek, bilgi elde edilmektedir (Hunter, 1988).

Kültürel miras eğitimi ilköğretimde mimarlık, arkeoloji, gibi pek çok disiplinle ilişki kurmayı da gerektirmektedir. Bu eğitim ile çocukları özellikle “tarihsel çevreyi korumak” konusunda bilinçlendirmek amaçlanmaktadır. 1987 yılında Kültürel Miras Koruma Konseyinin, “Kültürel Miras Riskte: Kültürel Miras Eğitim Hakkında Rapor-K12” isimli yayınından sonra İngiltere, Fransa ve Amerika’da ilköğretimde kültürel miras eğitimi çalışmaları hızlanmıştır (Hankins ve Mielnik, 1997).

Amerika’da uygulanan “Teaching with Historic Places” isimli program bu çalışmalardan biridir. Hunt, bu programı anlatırken “kültürel ve tarihi birikimler çevremizin bizler için birer sınıf olmasına neden olur” demektedir. Sözü edilen programda, her derste ulusal tarihi yerler listesinden seçilen bir yeri kullanarak konular öğretilmekte ve bu çalışmalar öncelikle sosyal bilgiler dersleri ile ilişkilendirilmektedir (Hunter, 1993).

Özellikle İngiltere’de yapılı çevre eğitimi içerisinde kültürel miras eğitimi çok önemsenmektedir. Okullarda bu konudaki çalışmalar devlet desteği ile yürütülmektedir. İngiltere’de devlet, devlete bağlı olmayan kurumlar, ulusal dernekler, yerel otoriteler, okullar, kültürel organizasyonlar, tarihi koruma disiplini uygulayıcıları tarafından desteklenen kültür eğitiminde en önemli noktada “okul” yer almaktadır. Müfredatta “yapılı çevre” bir öğrenme materyali ve kültür eğitiminin bir parçası olarak ele alınmaktadır (Heley, 2012).

3.5.1 Çocuk için Yapılı Çevrenin Önemi

Striniste ve Moore, çocuk ile yapılı çevrenin ilişkisini anlatırken karşılıklı bir etkileşimden bahsetmekte, çocuğun çevresini şekillendirmesine paralel olarak çevresinin de onu şekillendirdiğini söylemektedir (Striniste ve Moore, 1989).

Yapılı çevrenin, çocuklar üzerindeki etkisini araştıran çalışmalar, çocukların büyüdüğü fiziksel çevrelerin onlar üzerinde gelişimsel etkileri olduğunu göstermektedir. Yapılı çevre, bireyin hayal gücünü, yaratıcılığını, hayatı keşfetmesini şekillendirmektedir (Scott, 2011).

Yapılı çevre çocuğun fiziksel hareketini, zihinsel algısını ve sosyal gelişimini etkilemektedir. Gibson, hareket ile algının ilişkisini açıklarken çevreyi deneyimlemenin öneminden bahsetmektedir (Said, 2007).

Yapılı çevre çocuğun zihinsel ve sosyal olarak dış dünya ile bağ kurmasına yardımcı olmaktadır. Moore ve Young’a göre çocuğun dış uyaranlarla arasındaki bağ bilişsel (düşünme, problem çözme) duysal (hissetme) ve değerlendirci deneyimler (çevre değerleri, inanç ve bakış açısı geliştirme) olarak sınıflandırılmaktadır. Yapılı çevrenin çocuk gelişimi üzerindeki bu etkileri göz önünde bulundurulduğunda, sadece fiziksel değil, zihinsel, sosyal ve psikolojik boyutlarının olduğu da anlaşılmaktadır (Said, 2007).

Yapılı çevrenin toplumun sağığı ile yakından ilişkisi olduğunu söyleyen Wells, Gary W. Evans ve Yizhao Yang, bu ilişkiyi, planlama kararları, konut tasarımları ve okul tasarımları ile ilişkili olarak ele almakta, bu tasarımlardaki niteliksizliğin çocuğı olumsuz yönde etkileyeceğini söylemektedirler (Wells, Evans ve Yang, 2010).

Gary Evans, yapılı çevrenin, kişilerin akıl sağığı üzerinde direk ve dolaylı pek çok etkileri olduğu görüşünü desteklemektedir. Evans’a göre yapılı çevrenin karakteristik özellikleri insan psikolojisini direk olarak etkilemektedir. Örneğin, aşırı yoğun ve niteliksiz yapılaşma, barınmanın kalitesi, içinde yaşanan mekânın niteliğı, gürültü, ışık kalitesi gibi pek çok neden kişilerin zihinsel sağılıklarını etkilemektedir (Evans, 2003).

Robin Moore ve Nilda Cosco, özellikle oyun alanı tasarımlarının niteliğinin çocukların sağığına etkilerinden söz etmektedir (Health and Well Being 2007-2008 Annual Report, 2009). Nilda Cosco, yapılı çevrenin doğıal çevre ile birlikte çocuk gelişimi için çok önemli olduğunu söylemekte, yapılı çevrenin niteliğinin çocuğın fiziksel, sosyal ve zihinsel yönden gelişimini etkilediğı vurgulamaktadır. Cosco, çocuk gelişimi için en önemli aktivitelerden biri olan oyunun dış mekânda gerçekleştirilebilmesi için çevrenin çocuk gereksinmelerine göre düzenlenmesi gerektiğine değinmektedir (Cosco, 2005).

Labun da, kültürel çevreyi oluşturan yapılı çevrenin, çocuğı verdiğı mesajların öneminden bahsetmekte, “çocuğın içinde yaşadığı kültürel çevre ile ilişkisi ne kadar kötü ise çocuğın çevreden aldığı mesajlar da o kadar kötüdür” demektedir (Labun, 1997).

UIA çocuk mimarlık komisyonu, çocuklar için yapılı çevrenin önemini açıklarken, “içinde yaşanan yapılı çevrenin nitelikli olmasının çocukların fiziksel, sosyal ve psikolojik gelişimine etkilerinden” bahsetmektedir (Built Environment Education at UIA, 2011). İncelenen birçok örnekte de görüldüğü gibi, kısaca yapılı çevrenin, olumlu ya da olumsuz olarak çocuğı etkilediğı söylenebilmektedir. Bu

etkilemenin nasıl olduğu ve ne yönde olduğu yapılı çevrenin niteliği ile ilişkilidir. Aynı şekilde çocuk da yapılı çevre ile bir şekilde ilişki kurmaktadır. Bu ilişki, “yapılı çevreyi koruyarak ya da ona zarar vererek, mekânları kullanarak ya da terk ederek, tasarım sürecinde katılımcı olarak ya da pasif kalarak” gerçekleşebilmektedir. Yapılı çevre ile çocuk arasındaki ilişkinin bir diyalog olarak ele alınmasının nedeni bu karşılıklı etkileşimdir.

Yapılı çevrenin sadece çocuk gelişimi için değil, çocuğun eğitimi açısından da çok önemli bir materyel olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle bir sonraki bölümde, çocuğun gelişimini olumlu yönde etkilediği düşünülen “yapılı çevre odaklı eğitim yaklaşımından” ve bu yaklaşım ile yapılmış çalışmalardan bahsedilmektedir.

3.5.2 Mimarlık ve Yapılı Çevrenin Eğitimde Materyal Olarak Kullanılması

Fiziksel çevrenin eğitimde materyel olarak kullanılabileceğini savunan pek çok görüş vardır. Örneğin, Maria Montessori, “eğitim, öğretmenlerin çocuklara sözcüklerle anlattıklarıyla değil; çocukların fiziksel ve sosyal çevrede geçirdikleri yaşantılarla gerçekleşir” demektedir (Karadağ ve Korkmaz, 2007).

Broda da benzer görüşle “imagine a classromm with sky for a ceiling and earth for a floor”, “tavanı gökyüzü zemini yeryüzü olan bir sınıf hayal et” sözüyle tüm fiziksel çevrenin bir öğrenme alanı, bir sınıf gibi görülebileceğini ifade etmiştir (Broda, 2007). Burada sözü edilen eğitim zorlama ile verilen bir eğitim değil daha çok günlük hayat içinde bilinçsizce alınan ve daha etkili olan bir eğitimidir. Yapılı çevre ve kent, çocuklar için bilinçsizce okudukları bir okul gibi görülmektedir. Tolstoy’un kenti “automatic educator” “otomatik öğretici” olarak tanımlaması da aynı düşünce ile yapılmış bir benzetmedir (Ward, 1988).

Pisciotta, bu konuda lise öğrencileri ile yaptığı bir çalışmada Montessori eğitiminde yer alan fiziksel çevrenin, öğrenme çevresi olarak ele alınması durumunu incelemiştir. Çalışmasında, fiziksel çevreyi, mimarlık ürünü olarak değerlendirmekte, bina tasarımlarındaki tektonik öğeleri ön plana çıkararak mimarlığın bir öğrenme

gereci olarak ele alınmasından bahsetmektedir. “Didaktik mimarlık” tanımına yer verdiği çalışmasında yapılı çevrenin çocuk eğitimindeki önemini vurgulamaktadır (Pisciotta, 2009).

Sönmez de, Pisciotta gibi ilköğretimde öğrenme-öğretme ortamında çocuğa sunulacak olguların gerçek yaşamdan ve yakın çevreden alınması gerektiğini savunmaktadır (Sönmez, 1999).

Taylor, “yapılı, doğal ve kültürel çevre, bir öğrenme gerecine dönüştürebilirse okulda eğitimin daha eğitsel bir hal alacağını” söylemektedir. Taylor’a göre, çevre ve bileşenleri pasif mekânlar değildir. Bu nedenle, çevre öğrenme gereci olarak geometri, fizik, çevrebilim, sosyal bilimler, sanat gibi birçok alanda kullanılabilir (Taylor, 1993).

Çevre konusunda, doğal ve yapılı çevrenin birlikte ele alındığı çalışmalar daha çok yapılsa da, eğitimde materyel olarak özellikle yapılı çevrenin ve mimarlığın nasıl kullanılacağını araştıran ve bunun gerekliliğini savunan daha özelleşmiş çalışmalar da bulunmaktadır. Örneğin, Evans ve Griffiths, çalışmalarında yapılı çevrenin, müfredatta içerik olarak yer alması gerektiğini savunmakta, okullarda verilen çevre eğitiminin genellikle doğal çevreye yönelik olmasını eleştirmektedir (Evans ve Griffiths, 2000).

Evans ve Griffiths gibi Taylor da, binaların ve çevre tasarımlarının, çocuklara derslerde öğretilmeye çalışılan pek çok bilgiyi içinde barındırdığını söylemekte, “Architecture as a Three-Dimensional Textbook”, “Üç Boyutlu Bir Kitap Olarak Mimarlık” sözüyle yapılı çevrenin de yazılı bir kitap gibi okunabileceğinden bahsetmektedir. Taylor, “bazı çocuklar okuyarak öğrenir ancak her çocuk çevreden birşeyler öğrenmektedir” demektedir. Araştırmalar duyuları harekete geçiren çevre tabanlı çalışmaların öğrenmede daha başarılı sonuçlar verdiğini göstermektedir (Taylor, 1993).

Colin Ward da, yapılı çevrenin eğitim ile ilişkisini değerlendirmekte, “the city itself is education, whether this education is good or bad is another matter”, “kent kendi başına eğitimidir, ancak bu eğitimin iyi ya da kötü olması da başka bir sorundur” sözüyle yaşadığımız yakın çevremiz, “kent” aslında tüm bileşenleri ile çocuklar için bir öğrenme çevresi olduğunu, bu öğrenmenin niteliğinin yapılı çevrenin niteliğiyle ilişkili olduğunu anlatmaktadır (Ward, 1988). Dünyada yapılı çevre eğitimi veren tüm merkezlerde de, yapılı çevre ve mimarlık bir öğrenme materyali olarak ele alınmakta ve eğitim bu yaklaşım üzerine kurgulanmaktadır (Meskanen, 2008).

Bu bakış açısıyla bakıldığında, yapılı çevreyi tasarlayan mimarlığın bir meslek olmanın ötesinde, hayatın içinden önemli bir parça olduğu söylenebilmektedir. Çünkü yapılı çevre, insanın doğduğu andan itibaren etkileşim içinde olduğu, günlük hayatta pek çok aktivitesini etkileyen, evi, okulu, mahallesi, kenti, hatta ülkesini içeren yaşam alanlarıdır.

Mimarlığın konusu olan “yapılı çevre” bu bağlamda ele alındığında, çocuğun “erken yaşlarda mimarlıkla buluşması, çevresi hakkında farkındalık kazanması, yaşadığı kenti, çevreyi, sahip olunan tarihi ve kültürel mirası öğrenmesi, tasarım ve planlama süreçlerinde katılım hakkını kullanabilmesi, çocuk olarak çevre konusunda tüm hak ve sorumluluklarını öğrenebilmesi” açısından büyük önem taşımaktadır (Built Environment Education at UIA, 2011). Ancak “yapılı çevre ve mimarlık”, insan yaşamındaki önemli rolüne rağmen, milli eğitim sistemlerinde henüz yeterince yer almamaktadır.

Roth 1993 yılında yayınlanan “Understanding architecture: its elements, history, and meaning” adlı kitabında, “insan hayatı için oldukça önemli olan yapılı çevrenin anlaşılmasına ve yorumlanmasına eğitim sistemi içerisinde müzik ve görsel sanatlar konuları kadar yer verilmediğini” söylemektedir (Soygeniş ve Erkin, 2009). Halbuki yapılı çevre, eğitim sistemi ile ilişki kurabilecek çok fazla veriye sahiptir. Özellikle Evans ve Griffiths’in de söylediği gibi, okullarda sosyal bilimler alanındaki derslerle, yapılı çevre ve mimarlığın büyük oranda ilişkisi kurulabilmektedir (Evans ve

Griffiths, 2000). Ancak bu bilincin henüz, eğitim programı tasarlayan program geliştirme uzmanlarında, uygulayıcı olan öğretmenlerde ve genel olarak tüm toplumda gelişmemesi kısır bir döngü olarak konunun anlaşılmasına neden olmaktadır. Bu nedenle, yapılı çevre ve mimarlık konularının eğitimde neden yer alması gerekliliği bir sonraki bölümde daha detaylı tartışılmaktadır.

3.5.3 Yapılı Çevre ve Mimarlık Eğitiminin Gerekliliği

Dünyada son dönemde öne çıkan “sürdürülebilir mimarlık hareketi”, başta çocuklar olmak üzere tüm toplum için mimari tasarım eğitimi ihtiyacını doğurmuştur. İnsanların çevrelerini anlayabilmesi, onun devamlılığı ve iyi şekilde muhafaza edilmesini sağlayabilmesi için bu eğitim bir önkoşul haline gelmiştir (Sakai, 2007).

Graves, yapılı çevre eğitimi ile ilgili bir çalışmada “eleştirel düşünme, sorumluluk alan bireyler yetiştirme, kültürel farkındalık ve sosyal katılım için bu eğitim gereklidir” demektedir (Graves, 1990).

Soygeniş ve Erkin’e göre, “yapılı çevrenin daha iyi tasarlanması, anlaşılması ve korunmasında, tarihi, kültürel, estetik ve işlevsel konularda karşılaşılan problemlerin çözümüne yönelik yaklaşım geliştirmede her bireyin sorumlulukları vardır. Bu nedenle her birey yapılı çevre bilincini geliştirmek, insan ve çevre arasındaki bu tür ilişkileri anlayabilmek için mimarlık ile tanışmalıdır” (Soygeniş ve Erkin, 2009).

Yapılı çevre eğitimine kimin ihtiyacı olduğu sorusuna, Evans ve Griffiths (2000) “herkesin” şeklinde yanıt vermektedir. Çünkü mimarlığı ve yapılı çevreyi anlamak; sosyal ve kültürel eğitimin bir parçasıdır. İngiltere devlet sözcüsü yaptığı bir konuşmasında, “yapılı çevre hem geleneksel müfredat için, hem de vatandaşlık eğitimi için önemli bir kaynaktır ve önemsenmelidir” demektedir. Tarihi yapılar konseyinde çalışan ve yapılı çevre eğitimi veren Simon Unwin de, “mimarlık ve yapılı çevre eğitimi sadece okullarda öğretilen bir meslek eğitimi olarak değil, yaşamın bir parçası olarak görülmelidir” demektedir (Evans ve Griffiths, 2000).

Yapılı çevre eğitimi, genellikle mimarlık eğitimi ile karıştırılmaktadır. Aslında bu eğitim mimarlığı kapsadığı gibi, planlama, tasarım, sanat ve eğitim gibi alanlarla da ilişkilidir. Yapılı çevre eğitimi, disiplinler arası çalışmayı ve katılımı gerektiren, planlama ve tasarım süreci ile yakın ilişkili bir eğitim şeklidir (Uttke, 2012).

Literatürde geçen, yapılı çevre eğitimi ve çocuk-mimarlık çalışmaları çeşitli amaçlarla ilişkilendirilmektedir. Bu amaçların birbirinden bağımsız düşünülmesi mümkün değildir. Yapılı çevre eğitiminin gerekliliğini savunan her bir hipotez bir diğeri ile ilişki kurmakta ve onu desteklemektedir. Ancak yine de genel bir sınıflandırma yapmak gerekirse, “neden mimarlık ve yapılı çevre eğitimi?” sorusunun yanıtları şu başlıklar altında ele alınabilir.

Yapılı çevre bilinci geliştirmek, yapılı çevreyi anlamak ve korumak için yapılı çevre ve mimarlık eğitimi: Çevreye saygı duymayı öğrenmek, çevreye önem vermek ve onunla birlikte nasıl var olunacağını anlamak, sürdürülebilir bir yaşam için önemli bir koşuldur. Yaşanabilir çevreler yaratmak için, tarihi çevre, doğal çevre ve kültürel çevrenin korunması ve bu değerlerin gelecek kuşaklara aktarılması gerekmektedir (Görgülü, 2005). Çevrenin uzun dönemdeki durumu, gelecek kuşakların çevreye özen göstermesi ile yakından ilişkilidir. Ancak günümüzde yapılı çevreyi anlamak ve korumak konusundaki bilincin özellikle çocuk ve gençlerde daha eksik olduğu görülmektedir. Yapılı çevre ile ilgili sorunları gidermek için sadece mimarları değil, tüm toplumu bu eğitimin içine almak gerekmektedir.

Soygeniş ve Erkin, insanların yaşadıkları dünyayı anlama ve algılamayı öğrenmeleri için erken yaşlarda eğitilmeleri gerekliliğinden bahsetmekte, okullardaki eğitim programlarının sadece doğal çevreyi ele almasını eleştirerek, yapılı çevre bilincini geliştirmek için bu programların yeniden revize edilmesi gerektiğini söylemektedir (Soygeniş ve Erkin, 2009).

Yapılı çevre eğitiminin gerekliliğinin savunan kaynaklardan bazıları özellikle kültür eğitimi üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bilindiği gibi yapılı çevre, nesiller arası kültür aktarımını sağlayan kültürel çevreyi de içinde barındırmaktadır. Günümüzde

“kültürel çevre” çevre sorunları ile birlikte aklımıza gelen başlıklardan biri haline gelmiştir. Çağlar boyunca gelişen uygarlıkların ürünü olan kültürel çevre, günümüzde insanoğlunun yıkıcı etkileri ile karşı karşıyadır. Ülkemizde kültürel çevrenin korunması yönündeki adımların geç atılması ve yeterli düzeye erişememesi ile bu yıkım hala devam etmektedir. Türküm, bu durumun “bireylerdeki çevre koruma bilincinin eksik olması” ile ilişkili olduğunu düşünmektedir (Türküm, 1998).

Gelişmiş ülkelere bakıldığında, kültürel miras bilincinin erken yaşlarda çocuklara kazandırıldığı görülmektedir. Örneğin Amerika’da bu konudaki çalışmalar, 1940’lı yıllarda başlamış, eğitim sistemleri revize edilmiştir. Pek çok gelişmiş dünya ülkesinde, müfredatın ilk ve ortaokul düzeylerinde yapıli çevre ve kültür eğitime yer verildiğı bilinmektedir (Hunter, 1988).

Yapılı çevrenin iyileştirilmesi için, her bireyin eğitimi olması gerekmektedir. Eğer birey, çocukluk dönemlerinden itibaren bu bilinci kazanırsa yaşanabilir çevreler oluşturmak mümkün olacaktır (Çavdar, 2012). Yapılı çevre eğitimi, çocuk kültürü ile mimarlık kültürünün erken yaşlarda etkileşmesini gerektirmektedir. Bu etkileşimin de öncelikle okullarda eğitim yolu ile oluşacağı düşünülmektedir.

Yapılı çevre eğitiminin gerekliliğini sadece “korumak ve bilinç geliştirmek” üzerinden değil, başka hipotezler üzerinden de savunan görüşler bulunmaktadır. Bu görüşlerden biri de “yapılı çevre eğitimi, yapıli çevrenin niteliğini arttırmak için gereklidir” demektir. Bu nedenle bir sonraki bölümde, bu görüşe yönelik açıklamalara yer verilmiştir.

Yapılı çevrenin niteliğini arttırmak için yapıli çevre ve mimarlık eğitimi: Colin Ward, yapıli çevrenin niteliğı, çocukların günlük hayatta farkında olmadan tabi oldukları eğitimin niteliğini de etkilemektedir” demektir (Ward, 1988). Nitelikli bir yapıli çevre, çocukların gelişimi için önemlidir.

Yapılı çevrenin niteliğinin arttırılabilmesi, yapılı çevre bilincinin gelişmesi ile mümkündür. Günümüzde özellikle son dönemlerde kentleşmeye ilişkin yaşanan süreçler bu bilincin oldukça düşük olduğunu göstermektedir. Özellikle son elli yılda yaşanan hızlı ve sağlıksız kentleşme süreci, doğal ve tarihi çevrenin geridönüşümü olmayacak şekilde zarar görmesine neden olmuştur. Bu durumun düzeltilmesi ve yapılı çevrenin niteliğinin arttırılması artık kaçınılmaz olarak toplumca önemsenmesi gereken konulardan biri olmuştur. Çünkü nitelikli bir yaşam için nitelikli bir çevre gerekmektedir. Çevre hakkında yapılan araştırmalar da, öncelikle yaşamın kalitesini arttırabilmeyi amaçlamaktadır. Moore’a göre bunun yolu tasarım, planlama ve eğitimden geçmektedir (Soygeniş ve Erktin, 2009).

Planlama ve tasarım süreçlerinde önemli bir konu, yapılı çevrenin kullanıcılarıdır. Son dönemlerde, çocuğun yetişkinlerden farklı olarak algılanması ve incelenmesi sürecine paralel olarak “çocuk odaklı tasarım” adı altında tasarım çalışmaları yapılmaya başlanmıştır. Ev, okul, sokak tasarımından, kent ölçeğine kadar varan bu tasarım süreçleri, çocuk kullanıcı ve gereksinmelerini tasarımın odağına koymakta, çocuklar için nitelikli bir yapılı çevre oluşturmayı amaçlamaktadır.

Francis ve Lorenzo, kent ölçeğinde böyle bir çevreyi, “erişilebilir, karma kullanıma ve kullanıcıya uygun, kamusal ve sosyal kullanıma uygun, ölçekte dengeli, kullanımdaki esnek, doğal çevre ile uyumlu, çocuğu içine alan mekan ve fırsatları barındıran çevreler” olarak tanımlamaktadır (Francis ve Lorenzo, 2006).

Churchman da benzer bakış açısı ile kentin ve yapılı çevrenin, fiziksel anlamda çocukların hoşlanacakları ve kendilerini güvende hissedebilecekleri, onlara kendilerinin toplumun diğer bireyleriyle eşit olduğu mesajını iletebilen bir yer olması gerektiğini söylemektedir (Birol, 2008). Francis, Lorenzo ve Churchman’ın da belirttiği gibi, özetle nitelikli bir yapılı çevre öncelikle çocuk dostu bir yapılı çevre olmalıdır.

Çocuk dostu tasarım anlayışı, çocuğu merkeze koyan ve yapılı çevre tasarımında “çocuk katılımına” birinci derecede önem veren bir anlayıştır. Yapılı çevrenin

niteliğinin artırılması konusunda katılım çok önemli bir faktördür. Evans’a göre kişiler, yapılı çevreyi şekillendirebildikleri ve çevreye müdahale edebildikleri takdirde kendilerini güvende hissedebilmektedir (Evans, 2003). Çocukların yaşadıkları çevreye sahip çıkabilmesi, onu koruyabilmesi gibi konular da aslında bu katılım ile doğru orantılıdır. Çünkü yapılan birçok çalışma çocukların kendi tasarladıkları alanları daha fazla sevdiklerini ve koruduklarını göstermektedir. Avustralya da 2006 yılında kurulan, “Building Spaces and Places for Children and Young” isimli komisyon da bu doğrultuda, çocuk ve gençlerin, yapılı çevreyi planlama ve tasarım süreçlerinde yer alması gerektiğini vurgulamakta, çocukları ve gençleri yapılı çevre ile ilgili kararlar alma sürecine dâhil ederek daha güvenli, erişilebilir ve yaşayan mekânlar tasarlamının mümkün olduğunu söylemektedir (Scott, 2011).

Yapılı çevrenin niteliğinin artırılması gerekliliğini savunan tüm bu görüşlerin ortak noktası, bu iyileşmenin ancak eğitim yolu ile olabileceği yönündedir. Gökmen’in de söylediği gibi, “yapılı çevrenin niteliğini geliştirmenin anahtarı, onu yaygın eğitimin içine alarak, yapılı çevrenin değerini arttıracak, yaşam niteliğini geliştirecek, bilgili, kararlı ve sorumluluk duygusuna sahip yurttaşlar yetiştirmek” yolu ile mümkün olacaktır (Gökmen, 2010a).

Yapılı çevre eğitiminin gerekliliğini, “çevre konusunda bilinç geliştirme, çevreyi koruma ve yapılı çevrenin niteliğini artırma” görüşlerine destek olarak tartışan bir diğer görüş de, “mimarlığı toplumsal bir kültür olarak gören ve bu kültürün halk kültürü ile kaynaşması gerektiğini savunan” yeni yaklaşımdır. Bu yaklaşım mimarlıkta sürdürülebilirlik hareketinin ortaya çıkması ile yaygınlaşmıştır (Sakai, 2007). Ülke mimarlık politikalarında ele alınan bu görüşe bir sonraki bölümde kısaca yer verilmiştir.

Toplum mimarlık diyalogunu arttırmak ve mimarlık kültürünü yaymak için yapılı çevre ve mimarlık eğitimi: Mimarlık toplumsal bir kültür ögesidir. Bu nedenle, ülkemizde mimarlığın korunması ve geliştirilmesi konusu, sadece mimarlık mesleği ile değil, toplumun diğer kesimlerince de sahiplenilmesi gereken bir ulusal

sorun olarak görülmelidir. Mimarlık kültürünü yaygınlaştırmak ve mimarlıktan uzak oluşumların yarattığı mekânsal deformasyonu azaltmak için, mimarlığa önem vermek ve mimarlığın sanatsal, kültürel, insancıl boyutlarını toplumla tanıştırmak gerekmektedir.

Avrupa Mimarlık Politikaları Forumu, (The European Forum for Architectural Policies) 1995 yılından itibaren mimarlığın kalitesini arttırmaya ve mimarlık kültürünü yaymaya yönelik çalışmalar başlatmıştır. Avrupada bu bilinci artırma çalışmalarına yönelik bir ağ kurularak halkın bilinçlenmesi ve karar verme süreçlerine katılması desteklenmiştir. Bazı ülkeler toplum-mimarlık diyalogunu arttırmak için eğitim sistemlerine mimarlığı entegre etmiştir. Örneğin Finlandiya, 1980 yılından beri halkı mimarlık konusunda eğitmeye çalışmaktadır. Finlandya’da 1993’de sanat eğitiminde mimarlığa yer verilirken, 2003’de ilkokul programlarına bu konu girmiştir. Finlandiya dışında, daha pekçok ülkede de Uluslararası Mimarlar Birliği UIA’nın önderliğinde bu çalışmalar sürdürülmektedir (Sakai, 2007).

2005 yılında UIA 22. Dünya Mimarlık Kongresi’nde “kenti olumsuz bir şekilde etkileyen birçok gelişme karşısında, mimar ve kentli dayanışmasını daha da geliştirilmesinin, yaygınlaştırılmasının, toplumun mimarlıkla buluşturulmasının gerekliliğinden” bahsedilmiştir (Mimarlar Odası Toplum ve Mimarlık Çalışma Grubu, 2007).

. Toplumun karar alma süreçlerine katılabilmesi, alınan kararları tartışabilmesi, mimarlık mesleğini anlayıp, mimar-toplum dayanışmasını oluşturabilmesi için mimarlığın temel konusu olan yapılı çevre hakkında daha fazla bilinçlenmesi gerekmektedir (Gökmen, 2010a). Yurt dışında yapılan pek çok çalışmaya bakılarak, bu konuda gerekli platformun oluşturulması sayesinde bireyin, yaşadığı çevreye ve çevre sorunlarına duyarlı, karar alma ve tasarım süreçlerinde aktif, sahiplenme duygusu gelişmiş bir tavır sergileyebileceği söylenebilmektedir (Hart, 1992).

Özellikle Avrupa ülkeleri, Amerika ve Japonya bu konuda ileri düzeyde çalışmalar yapmaktadır. Örneğin, Japonya’da Milli Eğitim Bakanlığı 2002 yılından

beri mevcut sisteme entegre yapılı çevre eğitimi kursları açmaktadır. Amerika’da üniversiteler, mimarlar, eğitimciler ve müzeler aracılığı ile çeşitli eğitim çalışmaları yapılmaktadır. Amerikan Mimarlar Enstisüsü AIA, “architecture education in k12” programı ile ilköğretim dönemi çocukları için yapılı çevre ve mimarlık etkinlikleri hazırlamaktadır (Sakai, 2007).

Bu çalışmalardan esinlenen Türkiye Mimarlar Odası da, UIA önderliğinde birtakım çalışmalara başlamıştır. Türkiye’de Mimarlar Odası, UIA’nın görüşlerine paralel olarak, mimarlık kültürünü yaymayı mimarlık politikası olarak ele almakta, “Türkiye’yi yeniden mimarlıkla buluşturma görevi ve sorumluluğu, yalnız mimarların değil, mimarlığı doğrudan “etkileyen” ve hatta “yönlendiren” kurum, sektör ve kişiler de dâhil, tüm toplumsal kesimlerindir” demektedir. Toplum mimarlık kültürünü buluşturma konusu, “8. Beş Yıllık Kalkınma Planı” hazırlık çalışmalarında da ele alınmış ve Kültür Bakanlığı ile Mimarlar Odası’nın ortak girişimleriyle plan hedefleri arasına konulmuştur (Türkiye Mimarlık Politikası metni, 2012).

Tüm bu çalışmalar bu bölümde sadece ülkelerin mimarlık politikalarının gereği gibi ele alınsa da aslında, eğitim bilimleri alanının da bir ihtiyacı olarak görülmektedir. Çocukları, mimarlık ve yapılı çevre konusunda eğitmek amacı ile yapılan çalışmaların başta da belirtildiği gibi bazı ikincil amaçları da olabilmektedir. Bir sonraki bölümde, bu görüşlerden, “yapılı çevre ve mimarlığın, çocuğun yaratıcılığını geliştirmek için gerekli olduğu” görüşüne yer verilmiştir.

Çocukların yaratıcılığının erken yaşta gelişmesi için yapılı çevre ve mimarlık eğitimi: Yaratıcılık "creare" latince kökenden gelen bir kelime olup doğurmak, yaratmak, meydana getirmek anlamındadır (Young, 1985). Günümüzde yaratıcı düşünce sadece sanat alanında değil, problem çözme konusunda sağladığı avantajlardan dolayı pek çok alanda önemsenmektedir. Yaratıcı düşünce, Türk Milli Eğitim sisteminde ilköğretimin temel ilkeleri içinde hedeflenmekte, mevzuatta, “topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler yetiştirmek” şeklinde yer almaktadır (Türk Milli Eğitim Sistemi genel amaçları, 1997).

Pedagojik anlamda yaratıcı düşünce için “yaratıcı bir şekilde öğretmek, yaratıcılık için eğitmek, yaratıcı öğrenmeyi desteklemek” gibi farklı açıklamalar yapılmaktadır (Craft, 2005). Literatürde incelenen ve tez kapsamında ele alınan “yapılı çevre ve mimarlık eğitimi”, hem yaratıcı şekilde öğrenmeyi hem de yaratıcı düşünmeyi öğrenmeyi kapsamaktadır. Kullandığı yöntemler nedeniyle, çocuğa belirli bir doğruyu dikte etmeyen, çocuğun keşfederek, bilgiyi kendisinin yapılandırmasını sağlayan mimarlık tabanlı yapılı çevre eğitimi, çocuğun sadece sözel zekasını değil, birçok zeka alanını çalıştırarak yaratıcılığını arttırmaya hedeflemektedir. Yapılı çevre eğitimi ve mimarlık çalışmalarında yer verilen tasarım süreçlerinde, geleneksel yöntemlerin tercih edilmemesi, buluş ve yapılandırma yolu ile öğrenmenin desteklenmesi, bu eğitim şeklinin yaratıcı bir eğitim olarak tanınmasında etkilidir.

Tasarımcıların bilişsel süreçlerini çalışan araştırmacılardan birçoğuna göre; tasarım sürecinde tasarım düşüncesini problem çözümüne veya bilgi sürecine indirgemek karmaşık bir durumdur. 1960'lardan beri tasarım süreçleri yaratıcı problem çözme süreçleri olarak tanımlanmaktadır (Simon, 1969). Bu nedenle, mimarlık eğitimi her zaman yaratıcılığı geliştiren bir eğitim olmuştur.

Guilford’a (1950), göre yaratıcı düşünme öğrenmenin önemli bir parçasıdır. Bu eğitimin erken yaşlarda verilmesi beyinleri henüz şartlanmamış çocukların çevrelerini daha anlamlı şekilde öğrenmelerine ve çevre bilinçlerinin artmasına neden olmaktadır (Çavdar, 2012). Alan çalışmasında yapılan ölçme ve değerlendirme sonuçları da Guilford’un bu görüşünü destekler sonuçlar vermektedir.

Bu bölümde ve diğer bölümlerde sözü edilen tüm bu sebeplerden dolayı, yapılı çevre ve mimarlık eğitiminin çocuklar için önemli olduğu düşünülmektedir. Bu eğitimin ilköğretimle ilişkilendirilmesi ilk yapılması gerekenler arasında yer almaktadır. Bu nedenle bir sonraki bölümde ilköğretimde yapılı çevre eğitimi ve uygulamalarına dair örneklerle yer verilmektedir.

3.5.4 İlköğretimde Yapılı Çevre Eğitimi

Bireyde çevre algısının çocukluk döneminde oluştuğu bilinmektedir. Piaget de erken yaşta edinilen deneyimlerin, ileriki yaşlardaki gelişmeyi hızlandırdığını söylemektedir (Acar ve Hasançebi, 2007). Yapılı çevre bilincini ve yapılı çevreye karşı sorumluluğu arttırmak için çocukların erken yaşta yapılı çevre eğitimi almaları gerekmektedir. Gelecekte çevreyi şekillendirecek olan çocuklarının erken yaşlarda çevre eğitimi alması gerektiğini savunan pek çok çalışma vardır. Söz konusu erken yaş, ülkeden ülkeye ve eğitim sistemlerine bağlı olarak değişkenlik gösterebilmekte, ancak yaygın olarak ilköğretim kademesine denk gelecek şekilde açıklanabilmektedir (Meskanen, 2008).

Gökçe ve arkadaşlarına göre, ilköğretim, bireye okuryazarlık, problem çözme gibi bilişsel becerileri kazandırarak yaşamda başarılı olmayı sağlamaktadır. İlköğretimde kazanılacak bilgi, beceri ve değerler, üst öğretim basamakları için bir temel oluşturmaktadır (Gökçe ve arkadaşları, 2007).

Hunter, ilköğretimde yapılı çevre eğitiminin gerekliliğini savunmakta, kültürel okur-yazarlık için öğrenilmesi gereken terimlerin yüzde kırkıdan fazlasının yapılı çevreye referans verdiğini söylemektedir. 1980’lerde Ernest Boyer, William Bennett ve daha pek çok müfredat reformcusu, kültürel miras ve yapılı çevre eğitiminin müfredatla bağlantısı olduğunu düşünerek ilköğretim müfredatına bu konuları dahil etmişlerdir (Hunter, 1988).

Türkiye’de ise ilköğretimde mimarlık konusu, sadece sanat dersi programında, görsel sanatlar dersinde, resim, heykel ve mimari başlıkları altında geçmektedir. Diğer görsel sanatlar alanları ile birlikte mimarlığın çocuk eğitime katkıları, “estetik duyarlılığın ve yaratıcı düşüncenin gelişmesi” olarak açıklanmaktadır (MEB, 2006b).

Tez kapsamında yapılan literatür araştırmaları sonucu, yapılı çevre eğitiminin ilköğretimde yer alması gerektiği söylenebilmektedir. Ancak bu eğitimin ayrı bir ders

olarak değil, müfredatla ilişkili konular üzerinden verilmesinin doğru bir yaklaşım olacağı düşünülmektedir. Ayrıca ilköğretimde yapılı çevre ve mimarlık eğitimi sadece okullarda sınıflarda ele alınmamalı, öğretmenler müzelerden faydalanmalı, okul, mahalle, kent ve tüm çevre eğitimde kaynak olarak kullanılmalıdır.

3.6 Dünyada Çocuklar İçin Mimarlık ve Yapılı Çevre Eğitimi Uygulamaları

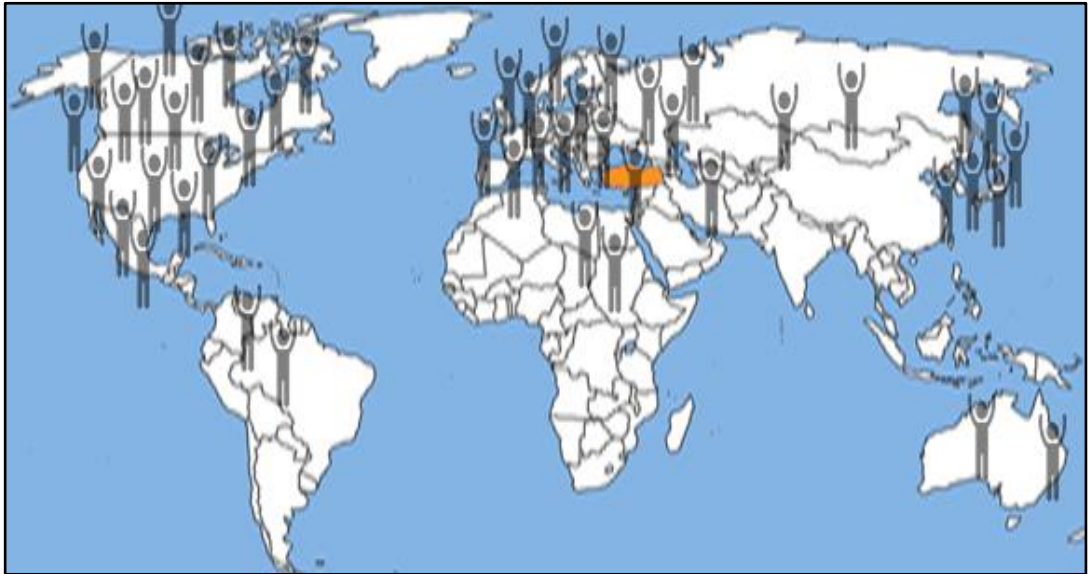
Gökmen'in de belirttiği gibi, yapılı çevrenin gelecekteki niteliği ve sürdürülebilirliği, yarının karar vericileri olan bugünün çocukları tarafından belirlenecektir. Çocukların gelişimlerinde ve aldıkları kararlarda eğitimin etkisi büyüktür. Bu eğitim, başta okullar olmak üzere, aile ortamından eğitim otoriteleri ve hükümetlerin birlikte çalışmasına kadar geniş bir alanı ilgilendirmektedir. Bu sinerjiyi sağlamak üzere oluşturulan "UIA Mimarlık ve Çocuk Çalışma Programı, 1999'dan beri, çocuk ve mimarlık kültürünü buluşturmaya yönelik olarak kullanılmaktadır. UIA Yapılı Çevre Eğitim Ağı (UIA Built Environment Education Network) Mimarlık ve Çocuk Çalışma programı çerçevesinde 2002 yılında bir rehber hazırlamıştır (Gökmen, 2010b). Bu rehberde çocuk ve yapılı çevre eğitimi alanında yapılan çalışmalar hakkında birtakım hedeflerden bahsedilmektedir.

UIA "yapılı çevre eğitimi" sayesinde çocukların;

- "İçinde hareket ettikleri ve yaşadıkları mekanlarla ilgili algısal farkındalık kazanacağını – (kamusal/özel, iç/dış kavramları ile tanışacağını),
- Yapılı çevrenin oluşturulması sürecinde roller üstlenip, haklar ve sorumluluklar hakkında bilgi edineceğini,
- Mimari mirasın ve modern mimarlığın değerini anlayacağını,
- Yapılı ve doğal çevre arasındaki ilişki ile ilgili sürdürülebilirlik ve yaşam kalitesi bağlamında bir anlayış geliştireceğini,
- Yerlerin ve binaların kalitesini tartışabilecekleri ve bunu toplumsal yaşam ile ilişkilendirmek için ihtiyaç duyacakları kavramları tanıyacaklarını,
- Tasarım sürecinin analitik ve sorun çözücü metotları ile ilgili deneyim edineceklerini,

- Takım çalışması, gözlem, sorun tanımlama ve yaratıcı çözümler bulma ile ilgili kapasitelerini geliştireceklerini,
- Yapı tekniklerini, formları ve malzemeleri deneyimleme olanağı bulacaklarını,
- Duyarlılık, hayal gücü, estetik zevk ve eleştirel düşünce ile ilgili deneyimleme kapasitesini arttıracaklarını,
- İnsanlık, kültür, kültürel miras, doğa ve toplum üzerinde etkisi olan yaratıcı, entelektüel bir araştırma ve tasarlama eylemi olan mimarlık hakkında bilgileneceklerini” söylemekte, bu nedenlerden dolayı yapıli çevre eğitiminin çocukluktan itibaren gerekli olduğunu savunmaktadır (Built environment education at UIA, 2011).

Bu hedeflerle ilişkilendirilen yapıli çevre eğitimi pek çok ülke tarafından uygulanmaktadır. Dünyada yapıli çevre eğitimi uygulamalarının dağılımı şekil 3.1’de verilmiştir.



Şekil 3.1 Dünyada yapıli çevre eğitimi uygulamalarının dağılımı

Yapılı çevre eğitimi her ülkede farklı yöntem ve içerik üzerinden tanımlansa da ortak amacın, “görmeyi öğretmek, görsel düşünmeyi sağlamak, estetik duygusunu geliştirmek, çevreye karşı duyarlılık oluşturmak, planlama ve tasarım süreçlerine katılımı arttırmak” olduğu söylenebilmektedir. Bu amaçlarla Avrupa’da İrlanda,

Almanya, Finlandiya gibi ülkelerdeki toplum - mimarlık çalışmalarına bakıldığında, “yapılı çevrenin”, eğitim alanında araçsallaştırılarak, milli eğitim sisteminde yer aldığı görülmektedir. Gelişmiş ülkelerde mimarlık kültürünün toplumun değişik katmanlarına ulaşması ve yerleşmesi, erken yaşlarda eğitim yolu ile sağlanabilmektedir.

Yapılı çevre eğitimini, dünyada pek çok ülke, çeşitli merkezlerin çatısı altında veya tekil çalışmalar yolu ile sürdürmektedir. Mimarlık merkezlerinin, toplum ile yapılı çevre arasında diyalog kurma sorumluluğu, son dönemde diğer sorumluluklarının önüne geçerek değer kazanmıştır.

Mimarlık merkezleri günümüzde, hem toplum hem de mimarlar açısından yapılı çevre hakkında farkındalık kazanmak, katılım ve ortak çalışmaların yürütülmesini sağlamak, fiziksel çevrenin kalitesini arttırmak konularında çalışmalar yapmaktadır. Avrupa Mimarları Konseyi (ACE), bu bağlamda, “toplumun mimarlık ve şehir planlaması konularında bilinçlendirilmesi, eğitilmesi, katılıma teşvik edilmesi, toplumun çevre konusundaki sorumluluğunun artırılması gerektiğini” söylemektedir (Mimarlık ve yaşam kalitesi ACE politikaları, b.t)

Yapılı çevre eğitimin çocuk hayatındaki önemine ve gerekliliğine, akademik kaynaklar ve Dünya Mimarlar Birliği, Avrupa Mimarlar Konseyi gibi merkezlerin misyonları üzerinden açıklama getirdikten sonra, bu çalışmaların çeşitli ülkelerde nasıl uygulandığına, bu ülkelerde yapılı çevre eğitimi veren merkezlerin çalışmalarına değinmek gerekmektedir. Yapılı çevre eğitimi konusunda çalışma yapan ülkeler ve bu ülkelerdeki merkezlerin isimleri aşağıdaki gibidir (Şekil 3.2 ve Tablo 3.1).



Şekil 3.2 UIA bünyesinde çocuk mimarlık çalışmaları yapan ülkeler, (Çocuk-mimarlık çalışmaları yapan ülkeler UIA, b.t.).

Tablo 3.1 UIA bünyesinde çocuk mimarlık çalışmaları yapan ülkeler ve merkezler

AVRUPA	MERKEZ ADI
Almanya	Almanya Mimarlar Odası
Finlandiya	ARKKI (School of Architecture for Children and Youth)
Finlandiya	LASTU (School of Architecture, Environmental Culture)
Finlandiya	PLAYCE
Finlandiya	Jyväskylä Art School for Children
Finlandiya	Alvar Aalto Museum
Fransa	CIAF (Conseil International Des Architectes Français)
Hırvatistan	Croatian Chamber of Architects
Hollanda	NAI (Netherlands Architecture Institute)
İngiltere	ACE (Avrupa Mimarlar Konseyi)
İngiltere	Arc Hull
İngiltere	Architecture Centre Bristol
İngiltere	Architecture Foundation London
İngiltere	Concourse Centre for Design Leeds
İngiltere	Create:MKSM Milton Keynes
İngiltere	Doncaster Design Centre Doncaster
İngiltere	MADE Birmingham
İngiltere	New London Architecture London
İngiltere	Northern Architecture Newcastle
İngiltere	Open House London
İngiltere	OPUN Nottingham
İngiltere	P.L.A.C.E. Belfast
İngiltere	Place Matters! Manchester
İngiltere	Public Arts Wakefield
İngiltere	RIBA Trust London
İngiltere	Shape East Cambridge
İngiltere	Solent Centre for Architecture+Design Southampton
İngiltere	The Architecture Centre for Devon & Cornwall Plymouth
İngiltere	The Architecture Centre Kent Kent

Tablo 3.1 devamı, UIA bünyesinde çocuk mimarlık çalışmaları yapan ülkeler ve merkezleri

İngiltere	Urban Vision North Staffordshire Stoke on Trent
İngiltere	CUBE (Centre for the Urban Built Environment)
İngiltere	RIBA (Royal Institute of British Architects)
İngiltere	CABE (Commission for Architecture and the Built Environment)
İngiltere	ENGLISH HERİTAGE
İngiltere	ENGAGING PLACES
İrlanda	RIAI (İrlanda Mimarlık Enstitüsü)
İrlanda	PLACE
İskoçya	The LIGHTHOUSE (Scotland's Center for Architecture, Design And City)
İtalya	CNAPPC (Consiglio Nazionale Architetti, Pianificatori, Paesaggisti E Conservatori)
Polonya	SARP (Association of Polish Architects),
Polonya	GAP POLSKA
Polonya	LUCZNICA Akademisi
Türkiye	TMMOB

AVUSTRALYA	MERKEZ ADI
Avustralya	Australian Institute of Architects
AMERİKA	MERKEZ ADI
Tüm Eyaletler	AIA (The American Institute of Architects)
Boston	BSA (Boston Society Of Architects)
California	California Architecture Foundation
Chicago	Chicago Architecture Foundation
Cincinnati	Cincinnati Architecture Foundation
Kostarika	Colegio De Arquitectos De Costa Rica
Meksika	Instituto Colon
Newyork	Salvadori Center
Philadelphia	Philadelphia Architecture Foundation
Seattle	Seattle Architecture Foundation
ASYA	MERKEZ ADI
Japonya	JIA (Japan Institute of Architects)
Moğolistan	International Center University of Science and Technology
Rusya	Union of Architects of Russia
AFRİKA	MERKEZ ADI
Mısır	---

Yukarıda dünyada yapılı çevre eğitimi verilen ülkelere ve bu ülkelerde çalışmaları yürüten merkezlerin isimlerine yer verilmiştir. Ancak çalışmaları ile öne çıkan merkezler hakkında daha kapsamlı bir çalışma yapma ihtiyacı duyulmuştur. Bu amaçla hazırlanan Tablo 3.2’de yapılı çevre eğitimi veren merkezlerin misyonu, çalışma alanları, eğitim programları, kullandıkları eğitim metodları belirtilmekte, ayrıca merkezlerde eğitim verilen yaş grupları, merkezlerin eğitim koşulları ve çalışmaları destekleyen kuruluşlar/sponsorlar hakkında bilgi verilmektedir.

Tablo 3.2 Yapılı çevre eğitimi veren merkezler ve detayları

ÜLKE	MERKEZ ADI	Çocuk-Mimarlık Çalışmaları KURULUŞ	MİSYONU	ÇALIŞMA ALANI	EĞİTİM PROGRAMLARI	EĞİTİM METODU	EĞİTİM ALAN YAŞ GRUBU	EĞİTİM KOŞULLARI	DESTEKLEYEN KURULUŞLAR	MİLLİ EĞİTİM SİST. İLE İLİŞKİSİ	ÜLKEDEKİ ZORUNLU EĞİTİM YAŞI	
FİNLANDİYA	ARKKI (School of Architecture for Children and Youth)	1993	"Mimarlık ve Yapılı Çevre" eğitimi vermek	"Ekolojik Çevre, Kültürel Çevre, Mimarlık ve Planlama"	Hazırlık çalışmaları Temel çalışmalar, İleri çalışmalar ve Yaz Okulu	(Atölye+Gezi+Seminer+Yayın)	(3-6 / 7-13 / 14-18.....)	Ücretsiz	UIA+ ARKKI Vakfı + Milli Eğitim Bakanlığı + Goethe Ens + Alvar Aalto Akademisi	İlişkili (İlköğretim Okulları için Ulusal Mimarlık Eğitimi Müfredatı)	7-16 yaş arası	http://www.arkki.net/
İNGİLTERE	CABE (The Commission for Architecture and the Built Environment)	1999	"Öğrenci, öğretmenler ve kamu" için Mimarlık ve Yapılı Çevre konulu yayınlar hazırlamak	"Kamusal alanlar, Konut tasarımı, Okul tasarımı, Sürdürülebilirlik, herkes için Mimarlık, Sağlıklı çevre"	Eğitim Programı önerisi yok Tematik Yayınlar + Yaz Okulu	Yayın (Publications) + İnceleme (Casestudies)+ Organizasyon+Seminer + Yaz Okulu	Belirli Yaş Sınırı Yok (Öğretmen&Öğrenci ve Kamuya Yönelik Yayınlar+ Organizasyonlar)	Ücretsiz (Yayınlar)+ Okullara Eğitim Desteği Bağışları	ACE+UK Milli Eğitim Bakanlığı MADE+Engaging Places+ English Heritage	İlişkili (Engaging Places WEB yayın), (Urban design summer School)	5-16 yaş arası	http://www.cabe.org.uk/home
İRLANDA	RIAI (The Royal Institute of Architects of Ireland)	1994	Öğrenci ve öğretmenler için Mimarlık ve Yapılı Çevre konulu yayın\kaynak\malzeme temini	"My Home, Neighbourhood, Village, Town, City, Buildings through History" temaları	'Shaping Space' programı	Web sayfasından Milli Eğitime destek amaçlı (Yayın çalışmalarları)	15/16 yas(translition year programi) + ilköğretim,ortaöğretim ve bitirme programlarındaki öğrenciler	Ücretsiz (Yayınlar)	UIA/BEE	İlişkili öncelikli translitionyear müfredatı ve genel	5-16 yaş arası	http://www.riai.ie/
ALMANYA	MİMARLAR ODASI (Federal Chamber of Architects)	1991	"Okullar için "Mimarlık Eğitimi Programı" + Öğrenci,öğretmenler ve kamu" için Mimarlık ve Yapılı Çevre Eğitimi	"Mimarlık, İç Mimarlık, Şehir Planlama, Peyzaj Tasarımı"	"Architecture Macht Schule" programı	*Kamusal Akt.(Yarışma, Konferans, Seminer) *Özel Kurslar (Öğretmen için) *Okul Projeleri (Atölye+Gezi+ Mimar-Öğrenci Buluşması)	Okul Projesi (6-16 yaş arası) Aktiviteler&Kurslar (yaş sınırı yok)	Ücretsiz (program ve aktiviteler) Ücretli (kurslar)	UIA/BEE	İlişkili	6-16 yaş arası	http://www.bak.de/site/1362/default.aspx
Finlandiya Polonya,Fransa,İtalya, İsviçre,İrlanda,Danimarka, Hollanda,Almanya, İsviçre,Uk,Usa,Türkiye	PLAYCE (play+space) (Architecture Education for Children and Young People)	2003	"Mimarlık ve Yapılı Çevre" eğitimi vermek	"Mimarlık, Çevre ve Eğitim"	"Eğitim Programı önerisi yok Avlar Aalto müzesinde atölye çalışmaları yapılıyor"	(Konferans+Seminer Atölye+Yayın)	PLAYCE üyesi ülkelerde, (İlköğretim, ortaöğretim, bitirme programındaki öğrenciler)	Ücretsiz (aktiviteler)	UIA+Alvar Aalto Akademisi + Alvar Aalto Müzesi +Üniversiteler	İlişkili	7-16 yaş arası	http://www.playce.org/
İSKOÇYA	LIGHTHOUSE (Scotland's Center for Design and Architecture)	1999	Tasarımla ilgili sergiler düzenlemek, eğitim vermek	Mimarlık, Yapılı Çevre, Planlama ve Tasarım (End tas, Grafik tas, İç mekan tas,Moda tas, Takı tas, Dijital tas...)	"Eğitim Programı önerisi yok (özel konferans, sergi,etkinlikler)	(Konferans+Seminer Atölye+Yayın)	Belirli Yaş Sınırı Yok	Ücretli	İskoç Hükümeti	Müfredatla Resmi İlişkisi Yok "Yapılı Çevre ve Tasarım" temalı çalışmalar	5-16 yaş arası	http://www.thelighthouse.co.uk/
HOLLANDA	NETHERLANDS ARCHITECTURE INSTITUTE	1993	"Okullar için "Yapılı Çevre ve Tasarım" ile ilgili aktiviteler ve organizasyonlar düzenlemek	"Yapılı Çevre Eğitimi ve Tasarım"	"Hands On Deck" Organizasyonu	Müze Etkinlikleri +Organizasyonlar+Seminer+Yayınlar	Belirli Yaş Sınırı Yok (çocuk-geç-yetişkin katılımı) okulla ya da serbest katılım	Ücretsiz	Hollanda Hükümeti, Sponsorlar ve Bağışlar	Müfredatla Resmi İlişkisi Yok "Yapılı Çevre ve Tasarım" temalı çalışmalar	5-17 yaş arası	http://en.nai.nl/education
TÜRKİYE	TMMOB MİMARLAR ODASI	2002	Mimarlık, kent ve çevre kültürünü çocuklarla paylaşmak amacıyla, okul öncesi, ilk ve orta öğretimde çocuk-mimarlık aktiviteleri düzenlemek	"Mimarlık, Uygulama, Tasarım, Eğitim"	Eğitim Programı önerisi yok. Temalı Atölye Çalışmaları + Yaz Okulu	(Atölye+Gezi+Seminer+Yayın+ Yaz Okulu+ Yarışmalar)	(6-18 yas) okul öncesi, ilk ve orta öğretim dönemi öğrenciler	Ücretsiz	Belediyeler, Üniversiteler	Müfredatla Resmi İlişkisi Yok Temalar ve belirli etkinlikler üzerinden ilişki kuruluyor	6-18 yaş arası	http://www.mimarlarodasiankara.org
AMERİKA	AIA The American Institute of Architects	1981-AİE 1994-ABC 2003-AAP 2002-It's Elementary	Tasarım ,Mimarlık ve Yapılı Çevre Alanında Eğitim Vermek, Etkinlikler Düzenlemek	"Mimarlık, Uygulama, Tasarım, Eğitim"	* AIE programı (Philadelphia) *ABC programı (Cincinnati) *AAP programı (Newyork) (Architectural Awareness Program), *Öğretmenler için It's Elementary programı	Sunumlar + Atölyeler (Kids in Architecture) + Yarışmalar	Programa bağlı (İlk-orta ve üstü okullarda)	Ücretsiz	Sponsorlar,Üniversiteler	İlişkili	Eyaletlere göre değişiyor	http://www.aia.org
	SALVADORI CENTER	1976	Öğretmenlere ve öğrencilere mimarlığın, mühendisliğin ve tasarım sürecinin prensiplerini kullanarak proje temelli, uygulamalı aktiviteler sağlamak	Mühendislik, Mimarlık, Tasarım, Eğitim	Okul programları (Globe, Lead ve Charrette) + Okul Sonrası Programı (B.R.I.D.G.E.S) + Aile Atölyeleri	*Kamusal Akt.(Yarışma, Konferans, Seminer) *Özel Kurslar (Öğretmenler için) *Okul Projeleri (Atölye+Gezi+ Mimar Öğrenci Buluşması)	Programa bağlı (İlk-orta ve üstü okullarda)	Ücretli (okullar basvuruyor)	Sponsorlar,Üniversiteler, Amerikan İnşaat Mühendisleri Topluluğu	İlişkili (Fen Bilgisi, Matematik, Sanat, Sosyal Bilgiler, Dilbilgisi dersleri)	Eyaletlere göre değişiyor	http://www.salvadori.org/
AVUSTRALYA	Australian Institute of Architects	-	Mimarlık ve Yapılı Çevre Alanında Eğitim Vermek, Etkinlikler Düzenlemek	Uygulama, Mimarlık ve Yapılı Çevre Eğitimi	Architecture & Children" Projesi	Web sayfasından Milli Eğitime destek amaçlı (Yayın çalışmalarları)	İlkokul ve ortaokul	Ücretsiz	Sponsorlar, UIA/BEE, RIAI web	İlişkili	Eyaletlere göre değişiyor	http://www.architecture.com.au/i-cms?page=57

Tablo 3.2 incelendiğinde, ele alınan ülkelerin çalışmalarında genel olarak amaçların ortak olduğu ancak, üzerinde durulan temaların ve uygulanan çalışma programlarının farklı olduğu görülmektedir. Bu nedenle tam anlamı ile bir sınıflandırma yapılamamıştır. Ancak yapılan çalışmalar şu şekilde yorumlanabilmektedir.

Örneğin, İngiltere’de yapılı çevre eğitimi deyince akla, daha çok “kültür” eğitimi gelmektedir. Burada yapılan çalışmalar Kültür Bakanlığının da desteğiyle yürütülmektedir. Aslında genel olarak Avrupa ülkeleri için aynı durum söz konusudur. Avrupa’da yapılı çevre ve mimarlık, bir kültür eğitimi olarak ele alınmaktadır.

Dünyada eğitim sisteminde en iyi durumda olan Finlandiya’ya bakıldığında, yapılı çevre eğitiminin, kültür eğitiminden öte, öncelikle tamamen bir eğitim problemi olarak ele alındığı görülmektedir. Bu nedenle yapılı çevre eğitimi eğitimin kalitesini arttırmak üzere milli eğitim sistemi içerisine alınmıştır.

Başka bir Avrupa ülkesi olan Almanya’da ise “demokrasi ve çocuk katılımı” konuları devlet tarafından öncelikli önemsenen konulardır. Özellikle Almanya’da yapılı çevre eğitimi ve mimarlık etkinlikleri, öncelikle çocuğun tasarım ve planlama süreçlerine katılım hakkını kullanabilmesi bağlamında ele alınmaktadır.

Japonya’da da Almanya’dakine benzer bir yaklaşım söz konusudur. Burada da çocuk mimarlık etkinlikleri daha çok “çocuk katılımlı çalışmalar” çerçevesinde ele alınmaktadır. Eyaletlerle yönetilen Amerika’da ise daha çok merkezlerin ağırlığının olduğu söylenebilmektedir. Eyaletlerde bulunan mimarlık merkezlerinin desteklediği pek çok program ve yayın çalışmasının olduğu bilinmektedir.

Özetle, yapılı çevre eğitimi ve mimarlık alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde, eğitim ve mimarlık politikalarına ilişkin farklardan dolayı, her ülkede önemsenen konunun da farklılaştığı söylenebilir. Ancak dünyada bu alanda yapılan başarılı çalışmalara bakıldığında, ortak noktanın, sistemli ve kolektif çalışmakla

ilişkili olduğu ortaya çıkmaktadır. Yapılan bu kadar çok çalışmadan en çok, devlet desteği ile yürütülen, okullarla ortaklaşa çalışılan, mimarlık merkezlerince desteklenen, ailelerin katılımının alındığı, bütüncül ve örgütlü çalışmaların başarılı olduğu ve bu çalışmaların yaygın etkisinin sağlandığı söylenebilmektedir.

Yapılan çalışmaların ülkelere göre farklı özellikler göstermesi, sadece o ülkenin mimarlık politikaları ile ilgili değildir. Ülkenin içinde bulunduğu sosyo-ekonomik durum, eğitim sisteminin özellikleri de öngörülen yapıli çevre eğitimi ni şekillendirmektedir. Szapocznik ve arkadaşları, bu konuda, Latin Amerika kökenli vatandaşların yaşadığı bir bölgede yaptıkları araştırmada, yapıli çevre - çocuk ilişkisinde, yerelliğın öneminden bahsetmektedir (Szapocznik ve arkadaşları, 2006). Yapılı çevre-çocuk ilişkisinin bölgeden bölgeye farklı olması, buna bağılı olarak tasarlanan eğitimin de değışiklik göstermesine neden olmaktadır. Farklı kültürlerde, farklı sosyo-ekonomik koşullarda yetişmiş çocukların aynı eğitimi alması, aynı yapıli çevreyi tanınması mümkün değildir.

1948 yılında kurulan UIA (Uluslararası Mimarlar Birliğı), çocuklara yönelik yapıli çevre eğitimi aktivitelerini, Finlandiya, İrlanda, Almanya, İngiltere, Polonya, Malta, Avusturya, Türkiye, Fransa, İtalya, İsveç, Hırvatistan, Slovenya, Avustralya, Kostarika, Meksika, Mısır, Japonya, Moğolistan ve Rusya’da bulunan merkezleri aracılığıyla sürdürmektedir.

Bu çalışma kapsamında, yapıli çevre eğitimi ve çocuk-mimarlık çalışmaları, öncelikle Finlandiya, İngiltere, Almanya, İrlanda örnekleri üzerinden daha sonra Amerika ve ülkemizde yapılan çalışmalar üzerinden incelenmektedir. Bu ülkeler, yapıli çevre eğitimi ni ele alış şekillerindeki farklılık ve özgünlük nedeniyle, Türkiye için örnek model oluşturduğu için incelenmiştir.

3.6.1 Finlandiya

Finlandiya’da, halkın yapılı çevre konusunda bilinç düzeyinin arttırılabilmesi için, son dönemlerde çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Bu çalışmaların yapılma gerekçesi olarak, halkın son dönemlerde “yapılı çevre ile ilgili kararlarda ve tasarımlarda söz sahibi olmak istemesi” gelmektedir. Halkın yapılı çevre konusunda eğitimi, her yaş için önerilse de sistemin sürekliliği ve istenilen sonuca ulaşabilmesi için, okul öncesi dönemden itibaren erken yaşta bu eğitime başlanması gerektiği düşünülmektedir (Meskanen, 2008).

Finlandiya da zorunlu eğitim yaşı 6’dır. Zorunlu eğitim 10 yıl sürmektedir. Okul öncesi eğitim isteğe bağlıdır ancak faydalanmak yasal hak olarak görüldüğü için devlet tarafından teşvik edilmekte ve ücretlendirilmemektedir. Eğitim ilk altı yıl sınıf öğretmenleri ile sürdürülmektedir. Orta öğretimin ilk aşaması üç yıl sürmektedir ve dersler branş dersi öğretmenlerince verilmektedir. 6-16 yaş arası olan eğitim tamamlanınca isteğe bağlı olarak 10. sınıf okunabilmektedir (Avrupa ülkelerinde eğitim sistemi, 2012).

Finlandiya, “milli eğitim sistemi” konusunda, dünya üzerinde en ileri ülkelerden biri olarak gösterilmektedir. Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı OECD’de en başarılı ülkelerden biri seçilen Finlandiya’da Milli Eğitim Bakanlığı, eğitim müfredatındaki eksiklikleri çeşitli merkezlerin çalışmaları aracılığıyla gidermekte, özellikle sanat ve mimarlık konularını, mesleki eğitim olan orta öğretim 2. aşamadan önce temel eğitimde her bireye kazandırmayı hedeflemektedir (Staffans ve Teräväinen, 2008).

“Mimarlık ve Yapılı Çevre Eğitimi” Finlandiya’da ve pek çok Avrupa ülkesinde, meslek eğitiminin ötesinde, bir yaşam kültürü olarak benimsenmektedir. Bu bağlamda 1993 yılında Finlandiya’da Milli Eğitim Bakanlığı tarafından, “İlköğretim Okulları için Ulusal Mimarlık Eğitimi Müfredatı” hazırlanmıştır. Bu program öncelikle çevre ve sanat eğitimi ile ilişkilendirilmiş, daha sonra diğer birçok alanla da bağlantı kurarak okullarda yerini almıştır. Finlandiya Milli Eğitim Bakanlığı’nın

hazırlamış olduğu müfredat programını rehber alan okullardan biri de Arkki'dir. Arkki Finlandiya'da 1993 yılında kurulmuş, 3-18 yaş arası çocuklara yapıli çevre eğitimi veren, vakıf destekli bir okuldur (Education in School of Architecture for Children and Youth ARKKİ, bt). Arkki'nin çalışmalarında amaç, Arkki Vakfı'nın kurucu üyesi, Mimar Pihla Meskanenin tarafından şu şekilde açıklanmaktadır: "Arkki'nin başlıca amacı, çocuk ile çevre arasında bireysel bir ilişkinin kurulmasını sağlamaktır. Yapılı çevre öğretiminde söz edilen öğretme; algılamanın, değerlendirmenin, anlamının, kavramsallaştırmanın ve değer vermenin öğretilmesidir" (Meskanen, 2008).

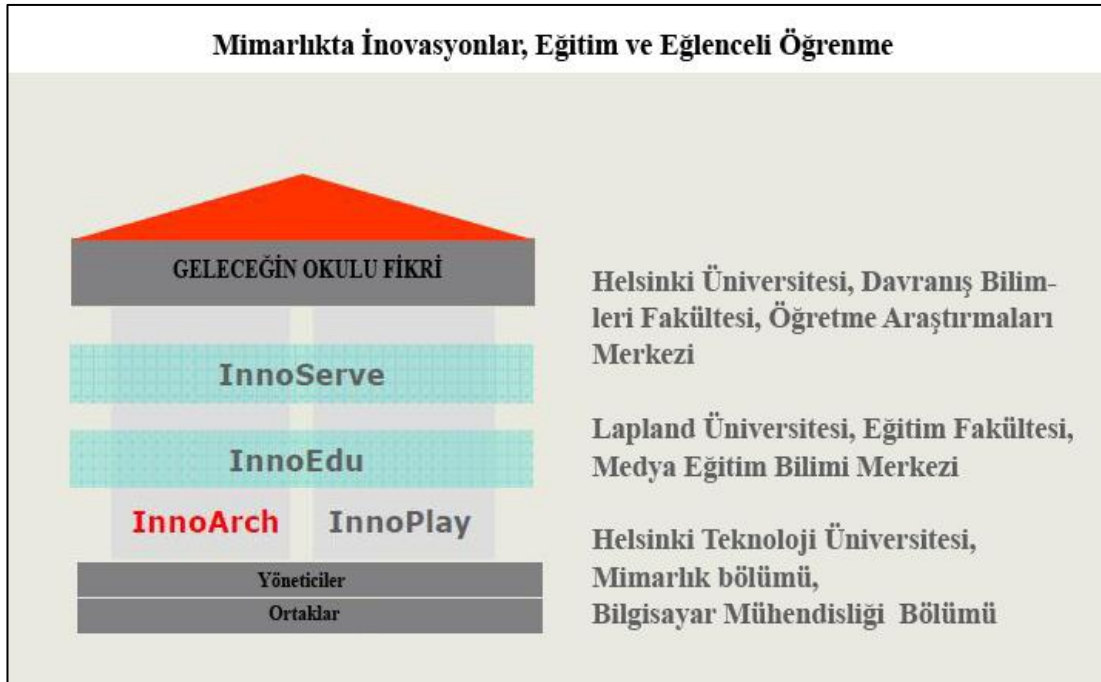
Arkki'nin çalışmaları üç bölüm altında toplanmıştır. Bunlar, "hazırlık çalışmaları", "temel çalışmalar" ve "ileri çalışmalar" dır. "Hazırlık çalışmalarında, hedef grup 3-6 yaş arası çocuklardır. Milli eğitim müfredatında bu yaş aralığı, okul öncesi döneme karşılık gelmektedir. Temel çalışmalarda hedef grup 7-12 yaş arasındır. Milli eğitim siteminde bu yaş aralığı, temel eğitim dönemine denk gelmektedir. İleri çalışmalar 12 yaşından itibaren başlamakta orta öğretim 1. aşamayı ya da isteğe bağılı olarak sonrasını da kapsayabilmektedir. Arkki müfredat programında; "Ekolojik Çevre, Kültürel Çevre, Mimarlık ve Planlama" ana temaları yer almaktadır. Bu temalar, kendi içlerinde çeşitli alt çalışma konularını kapsamaktadır (Tablo 3.3) (School of Architecture for Children and Youth ARKKİ-Finland, 2005).

Tablo 3.3 Arkki Mimarlık Okulu müfredatında ele alınan temalar

"EKOLOJİK ÇEVRE"	"KÜLTÜREL ÇEVRE"	"MİMARLIK ve PLANLAMA"
İnorganik Çevre	Barınak, Baraka	Mimarlığın Temel Elemanları
Organik Çevre	Bina, Konut Geleneğı	Mimarlığın Temel Kavramları
Peyzaj-Yapı İlişkisi	Modern Çevre	İnsan Ölçeğı
İklim-Yapı İlişkisi	Kültürel Tarih	Mimarlıkta Semboller
Işık Kaynağı-Yapı İlişkisi	Sanat ve Estetik	Mimarlık ve Yapı Üretimi
Mimarlık ve Sürdürülebilir Gelişme	Maddesel Kültür	Mimari İfade
Ekolojik Mimarlık	Mimarlıkta Sitiller	Grafik Anlatım Teknikleri
Peyzajda Görsel Elemanlar	Toplunun İfadesi Olarak Mimarlık	Ölçekli Maket Yapımı Teknikleri
İnsan-Çevre Etkileşimi	Kentteki Tarihsel Katmanlar	Planlamaya Destek Olarak Bilişim
Mimarlıkta Sürdürülebilirliğin ilkeleri	Zaman ve Mimarlık	Mimari Belgeleme
Kasaba / Kent	Kültürler Arası Etkileşim	Mimarlığın Felsefesi Teorisi
Arazi kullanımı kentsel planlama	Kent Planlaması	Mekan ve Anlam

Arkki Mimarlık Okulu, yapılı çevre eğitiminde atölye çalışmalarına ağırlık vermektedir. Ayrıca çalışma planında, “atölyeleri destekleyen sunumlar, öğrenci ve öğretmenler için seminerler, ebeveyn ve çocuklar için kurslar, bu çalışmaları destekleyen mimar-öğrenci buluşmaları ve geziler” yer almaktadır (School of Architecture for Children and Youth ARKKI-Finland, 2005).

Merkez son dönemde Helsinki Üniversitesi Mimarlık Bölümü ile ortaklaşa “Innoschool” projesinde yer almıştır. Amaç, “çocuklara günlük çevreleri hakkında bilgi vermek, en çok deneyimledikleri okul mekânlarını incelemek, ideal okul mekanlarını tasarlatmak, ortaklaşa tasarımın sonuçlarını görmek ve çocuk katılımının çevreyi ne şekilde etkileyebildiğini” ölçmektir. 2007 yılında başlayan Innoschool projesinde, Arkki ile ortaklaşa çalışılan “Innoarch ve Innoedu” bölümleri yer almaktadır (Şekil 3.3) (Staffans ve Teräväinen, 2008).

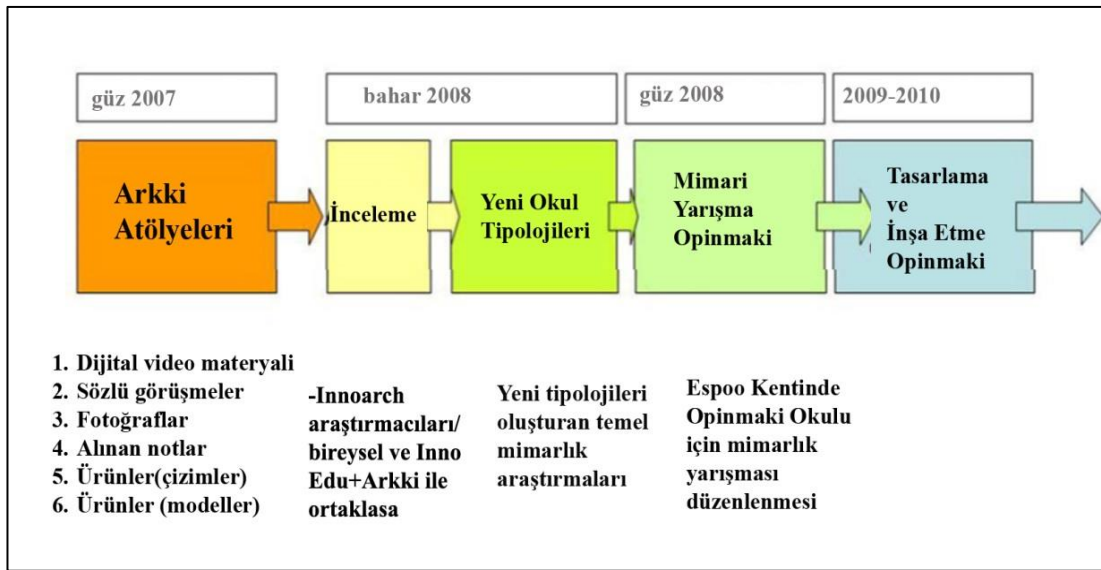


Şekil 3.3 Innoschool projesi bölümleri, eğitim alanında (Inno Edu) ve uygulama alanında (Inno Arch) Arkki, (Staffans ve Teräväinen, 2008).

Innoarch projesinde, “sosyo-kültürel ve pedagojik zeminde”, “mimaride mekân ve yer” kavramları araştırılmıştır. Tekes (Finnish Agency for Technology and Innovation) projeyi finanse etmiştir. Araştırma konusu; okul, yakın çevre, mahalle

gibi mekânların bulunduğu öğrenme çevreleridir. Amaç, “yapılı çevreyi anlamak, yorumlamak, çocuk katılımı olarak ideal okul mekânlarını tasarlamak ve daha iyi çevreler için tasarım prensipleri geliştirmek”tir. Çocukların, mimarlık, tasarım ve planlama konularında bilgiyi, araştırma yolu ile edinmeleri, okul yapılarını bir bina olmanın ötesinde öğrenilecek bir kaynak (textbook) olarak değerlendirmeleri, kentsel mekânları ve yapılı çevreyi bu yolla algılamaları çalışmanın eğitimsel amaçlarıdır (Staffans ve Teräväinen, 2008).

Çalışmada iç ve dış mekânlarda çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Opinmaki projesi, bu inceleme alanlarından birisidir. Arkki ile ortaklaşa yürütülen atölye çalışmaları bu projenin yöntemini oluşturmuştur. Bu atölyeler kapsamında çeşitli araştırmalar, analizler, gözlemler, anket çalışmaları, röportajlar ve alan gezileri gerçekleştirilmiştir (Şekil 3.4).



Şekil 3.4 Arkki ile ortaklaşa çalışılan Opinmaki projesinin işleyiş şeması, (Staffans ve Teräväinen, 2008).

Arkki ile yürütülen atölye çalışmalarında “TSL (Teaching, Studying, Learning)” metodundan faydalanılmıştır. Mimarlık felsefesine göre bu tür çalışmalar mekânsal deneyimin önemi ve anlamı bakımından çok önemlidir.

Bu metotta “öğretme, çalışma ve öğrenme” süreçleri yer almakta, öğretme aşaması “yakın çevreden başlayarak genele doğru” hiyerarşik bir düzen içerisinde ele alınmaktadır (Şekil 3.5).

Finlandiya’da mimari eğitim sürecinde, deneyerek öğrenme ve çok duyumlu öğrenme metodları önemsenmektedir. Bu metotta eğitimin ana ilkelerinden biri duyularla öğrenmedir. Çocuğun duyularını mümkün olduğunca harekete geçirerek öğretmek hedeflenmektedir. Bu yolla, öğrencinin kendi başına fikir oluşturma ve kendini ifade etme becerisinin geliştiği belirtilmektedir (Staffans ve Teräväinen, 2008).



Şekil 3.5 Yapılı çevre eğitimi ve TSL (öğretme-uygulama-öğrenme) süreci: Öğretimin yakında uzağa ilkesine göre planlanması, Innoarch, (Staffans ve Teräväinen, 2008).

Staffans ve Teräväinen’e göre, TSL yöntemiyle öğrenciler, mekânların anlamını deşifre etmekte, mekân haritası çıkarma, yapıların ve yapılı çevrelerin mekansal ve mimari analizlerini yapma, çeşitli mekanları deneyimleme ve yeni mekanlar yaratma konusunda tecrübe kazanmaktadır (Şekil 3.6).



Şekil 3.6 Arkki örnek atölye çalışmaları, (Staffans ve Teräväinen, 2008).

TSL metodu ile yürütülen atölye çalışmalarında yapılan çizim ve maketler değerlendirildiğinde, ortaya çıkan ürünlerin yaşa göre değişiklik gösterdiği tespit edilmiştir. Çalışma tekniği serbest bırakıldığında yaşı büyük olan 12-18 yaş grubundaki öğrencilerin önce fikirlerinin taslaklarını çizdikleri ve detaylandıkları gözlenmiş, yaşı küçük olan 7-12 yaş aralığındaki öğrencilerin ise çoğunun ise doğrudan maket aşamasına geçtikleri, maket bittikten sonra, onun çizimini yapmayı tercih ettikleri saptanmıştır (Staffans ve Teräväinen, 2008). Bu çalışma ile yaşa göre metodun uygulanış şeklinin değişiklik gösterdiği, uygulama aşamasında izlenmiştir

Arkki gibi, Finlandiya’da yapılı çevre eğitimi veren diğer bir merkez de Lastu (School of Architecture, Environment and Culture) Mimarlık Okulu’dur. Lastu 1993 yılında kurulmuştur. Çalışma alanı “mimarlık ve çevre kültürü”dür. Burada, okul öncesi temel eğitim ve orta öğretim düzeyinde eğitimler verilmektedir. Çalışılan yaş grupları 3-6, 7-13, 14-18 olmak üzere 3 gruptur. Eğitim programları Finlandiya milli eğitim sistemi ile ilişkilidir. Lastu’da da Arkki’de olduğu gibi eğitim ücretsizdir. Merkezin çalışma alanı ağırlıklı olarak mimarlık ve çevre kültürüdür (Playce, b.t).

Finlandiya’da yapılı çevre eğitimi veren bir diğer okul da, Jyväskylä Çocuk Sanat Okulu’dur. Okul 1986 yılında kurulmuştur. Belediye ve Jyväskylä Kültür Komitesi desteği ile çalışmalarını yürütmektedir. Eğitim ücretsizdir. Çalışma alanı “Görsel Sanatlar ve Mimarlık”tır. Okulda, 4-6 ve 7-11 yaş grupları için çalışmalar, 12-13 yaş için periyodik çalışmalar ve 14-15 yaş için atölye çalışmaları yer almaktadır. Ayrıca

19 yaş üstü yetişkinler için “görsel sanatlar eğitimi” de verilmektedir (Jyväskylä Art School for Children, b.t).

Finlandiya’da Jyväskylä’da kurulmuş başka mimarlık kuruluşu da Playce’dir. Playce, gençler ve çocuklar için çalışan uluslararası bir mimarlık eğitim birliğidir. Amaçları, çocukların yaşadıkları yer ve mekânla ilgili farkındalığını arttırmaktır. Playce, mimarlık ve yapılı çevre eğitimini teşvik etmektedir. Tasarım, mimarlık, çevre ve eğitim konusunda uluslararası profesyonel bir ağ görevi görmektedir. Profesyonellerle çocukları, birlikte tasarlamak, fikir alışverişi yapmak ve yeni deneyimler edinmek üzere bir araya getirmektedir. Bu alanda seminer ve konferanslar yapmakta, yayınlar hazırlamaktadır (Johnson, 2005).

Finlandiya’da tüm bu çalışmalar Milli Eğitim Bakanlığı’nca ve Alvar Aalto Müzesi tarafından desteklenmektedir. Yapılan çalışmaların en önemli özelliği müfredatla ilişki kurmasıdır. Eğitim sistemindeki başarılarıyla tanınan Finlandiya, milli eğitim sistemindeki gelişmelerle ve yeniliklerle örnek alınabilecek bir ülkedir. Finlandiya gibi diğer Avrupa ülkelerinde de çocuklar için mimarlık ve yapılı çevre etkinlikleri yapılmaktadır. Bunlardan biri de İngiltere’dir.

3.6.2 İngiltere

İngiltere’de zorunlu eğitim yaşı 5-16’ dır. Zorunlu eğitim 4 kademeye ayrılmaktadır. 1.kademe 5-7 yaşı, 2.kademe 7-11 yaşı, 3.kademe 11-14 yaşı, 4.kademe 14-16 yaşı kapsamaktadır. Daha sonra isteğe bağlı mesleki eğitim alınmaktadır (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency EACEA, b.t.).

İngiltere’de sanat, tasarım ve çevre eğitimi önemsenen konulardır. 1970’lerde okul konseyleri milli eğitim müfredatını geliştirmeye yönelik çalışmalar yapmışlardır. Bu süreçte müfredata bağlı ve çevre eğitimi ile ilişkili pek çok proje yapılmıştır. İlk defa “Front Door” projesi ile mimarlar ve sanat öğretmenleri Pimlico Okulu’nda çocuklar için mimarlık ve tasarım konulu bir program geliştirilmiştir. Bu çalışma okullarda çevre eğitimi konusunun çok disiplinli bir şekilde verilmesi

konusunda herkesi cesaretlendiren önemli bir harekettir. Front Door Projesi'nin deneyimiyle okul konseyleri tarafından sanat ve yapı çevre projeleri sürdürülmüştür. Bu çalışmaların amaçları, çocukların çevresel algısını genişletmek, çocuklara yapı çevre konusunda duyarlılık kazandırmaktır. Proje yöneticisi Colin Ward bu amaçlar doğrultusunda yeni teknikler ve yöntemler geliştirerek eğitimde disiplinler arası işbirliğinin yapılmasını sağlamıştır (Bishop ve arkadaşları, 1992).

İngiltere'de yapı çevre bilinci edinilmesine yönelik günümüzde sürdürülen başka çalışmalar da vardır. Bu çalışmaları ACE (Avrupa Mimarlar Konseyi) desteklemektedir (The Architects' Council of Europe ACE, 2012). Merkezlerin yaptığı çalışmalara, çoğunlukla Milli Eğitim Bakanlığı tarafından desteklenen CABA 'in yayınları rehber olmaktadır.

CABA (Commission for Architecture and the Built Environment), İngiltere'de 1999 yılından beri, çocuklara yapı çevre eğitimi vermek konusunda çalışmalar yapan bir merkezdir. CABA, yapı çevre eğitime destek olmak amacı ile çeşitli yayınlar yapan, bu konuda çalışan pek çok merkeze bütçe sağlayan, projeler hazırlayan, etkinlikler düzenleyen önemli bir yayın kaynağıdır. Merkezin "kamusal alanlar, okul tasarımları, herkes için mimarlık, sağlıklı çevre" gibi pek çok tema altında rehber niteliğinde yayınları vardır.

CABA'nın misyonu diğer merkezlerle ortak olarak, "gençleri ve çocukları yapı çevre hakkında bilgilendirmek, çevrelerinde gerçekleşen tasarım süreçlerine katılmaya teşvik etmek"tir. Çocuklara iyi tasarımları, kaliteli mekânları kültürel değerleri tanıtmak, onları korumaya teşvik etmek, merkezin amaçları arasındadır. Bu amaçla merkez, İngiltere'de kültürel mirasın korunması ve anlaşılması konusunda çalışmalar yapan "Engaging Places" isimli organizasyona da ev sahipliği yapmakta, bu şekilde okullardaki milli eğitim programlarına destek olmaktadır (Commission for Architecture and the Built Environment CABA, b.t.).

Engaging places, CABA, English Heritage ve Kültür Bakanlığı, birlikte çalışarak, stratejik ve bütünsel bir yaklaşımla, okullardaki eğitimle, yapı çevre ve kültür

eğitimini ilişkilendirmeyi amaçlamakta, “360 derece” isimli web ağı ile öğretmenleri, eğitimcileri, uzmanları eğitmeyi ve bilgilendirmeyi sürdürmektedir (Commission for Architecture and the Built Environment CAGE, b.t.).

CAGE tarafından yapılan çalışmalardan biri de 'Learning Through the Built Environment’, “Yapılı evre ile öğrenmek” başlıklı seminer çalışmasıdır. Bu seminerde, yapılı çevrenin bir eğitim materyali olarak nasıl kullanılabileceği tartışılmıştır. Bu çalışmada yapılı çevrenin eğitimle ilişkilendirilmesi ve öğrenme gereci olarak kullanılması, “eğitimde Rönesans” başlığı altında ele alınmıştır. Seminerde, yapılı evre bilincinin ancak “bu eğitimin, milli eğitim sistemi ile ilişkilendirilmesi” ile mümkün olacağı sonucuna varılmıştır (Dillon, 2004).

CAGE’in yapmış olduğu atölye çalışmalarından birine örnek olarak “Our Street: Learning To See” (Sokağımız: Görmeyi öğrenmek) alışması ele alınmıştır. CAGE’in bu yayınında çocuklara, yaşadıkları mekanlar, sokaklar ve yakın çevreleri öğretilmektedir. Bu amaçla, öğretmenlere sınıf içerisinde ya da dışarıda yapmaları gereken etkinlikler öncelikle anlatılmaktadır.

Çocukların seçilen sokağa götürülmesi, burada sokağın analizinin yapılması çalışmanın ikinci aşamasıdır. Bu aşamada fotoğraf çekme, eskiz yapma, not alma gibi teknikler kullanılmıştır. Daha sonra sınıf içi tartışma, soru-cevap yöntemi ile sokağın sınıfça yorumlanması sağlanmış ve çeşitli anket uygulamaları ile çocuklardan geri bildirim alınmıştır. Daha sonra sokaktaki yapıların detay özellikleri, her yapı özelinde, yapının açıklıkları, kullanılan malzemeler incelenmiştir (şekil 3.7).



Şekil 3.7 Cabe'in yapılı çevre eğitimi çalışmalarına örnekler, (Commission for Architecture and the Built Environment CABE örnek çalışma, 2011).

Çalışmanın diğer bir aşamasında, sokaktaki yapıların bugünkü fotoğrafları ile geçmişteki fotoğrafları karşılaştırılarak, “eski, yeni, tarihi” gibi kavramlar gündeme getirilmiştir. Başka bir aşamada çocuklara sokakta gördükleri “kent mobilyaları” sorularak, bu konuda düşünceleri beklenmiştir. Çalışma esnasında çocuklara bilgilendirme föyleri dağıtılarak, sokakla ilişkili bilmeleri gereken mimari terminoloji aktarılmış, son aşamada çocuklardan sokağı değerlendirmeleri, “çocuk dostu bir sokak” için yeni öneriler geliştirmeleri istenmiştir, (Commission for Architecture and the Built Environment CABE örnek çalışma, 2011).

İngiltere’de çocuklara yapılı çevre eğitimi verilmesi konusunda yapılan daha pek çok çalışma vardır. Tüm bu çalışmalarda, aile, öğretmen ve çocuğun ayrı ayrı bilgilenebilmesine önem verilmektedir. Küçük yaş grupları ile yapılan çalışmalarda ailelerin desteği alınırken, ilköğretim dönemi öğrencilerinin çalışmaları daha çok müfredatla ilişkilendirilmektedir.

Bu anlamda İngiltere’de yapılan çalışmalarda da Finlandiya’da olduğu gibi milli eğitim sistemi ile ilişki kurulduğu söylenebilmektedir. Yapılan çalışmalara bakılarak, İngiltere’de “yapılı çevre eğitimi” konusunda hazırlanan yayınların, merkezler ve okullarda rehber yayın niteliğinde kullanılması sayesinde, çocuk katılımlı çalışmaların ülke genelinde belirli bir sistem dâhilinde yürütüldüğü söylenebilmektedir.

3.6.3 İrlanda

İrlanda Milli Eğitim Sistemi'nde 1990'lı yılların başlarında, “sanat, bilim ve teknoloji ile ilgili çalışmaların yetersizliği, eleştirel düşünebilme, yaratıcılık, kültürel miras gibi konularda bilinç eksikliği”, devlet yönetimi tarafından fark edilmiş ve bu sorunun politik bir süreçte ele alınmasına karar verilmiştir. 1994 yılında devlet yönetimi, özellikle mimarlık alanında gençlerin bilinçlenmesi amacı ile okullarda işlenmek üzere bir program hazırlatmıştır. Programda öğrenci ve öğretmene yönelik yer alan kaynaklar İrlanda Devlet Mimarlık Enstitüsü RIAI (The Royal Institute of the Architects of Ireland) tarafından ele alınmıştır. Hazırlanan destek programın, mimarlık alanı ile ilişkilendirilmesinin sebebi, RIAI'nın web sayfasında “İyi bilgilendirilmiş bir toplumda iyi mimarlık ve iyi çevreden söz edilebilir. Vatandaşlar olarak hepimizin bilmesi gerekir ki çevremizin kalitesini biz belirliyoruz. Fiziksel değerinin ötesinde tasarımın yaşam kalitesine etkisini biliyoruz. Bu yüzden bilinçlenmeliyiz. Bütün sanatlardan öte mimarlık günlük hayatımızın içerisinde her üründe vardır ve birçok disiplinle ilişkilidir. Bireye yapılı çevrenin kalitesini nasıl arttırabileceğini anlatmayı hedefliyoruz” sözleri ile açıklanmıştır. Bu amaçla başlatılacak çalışmalarda önceliğin, yapılı çevre eğitime verilmesi gerektiği önemle vurgulanmıştır (İrlanda'da gençler için mimarlık eğitimi, b.t.).

İrlanda eğitim sisteminde, “mimarlık ve yapılı çevre” konularına ilişkin çalışmalar, okul öncesi dönemden itibaren başlamaktadır. Ancak ülkede okul öncesi eğitim zorunlu değildir ve özel merkezlerce verilmektedir. Bu nedenle sabit bir müfredattan söz edilememektedir. Okulöncesi eğitim zorunlu olmamasına rağmen erken yaş grubundaki öğrencilerin büyük çoğunluğunun eğitim kurumlarına devam ediyor olmaları velilerin eğitime verdikleri önem ile açıklanmaktadır (Department of Education and Skills, b.t.).

İrlanda Milli Eğitim sisteminde zorunlu eğitim 16 yaşına kadar sürmektedir (İrlanda Milli Eğitim Sistemi, 2009). Milli eğitim sisteminde, ilköğretim (Primary Schools), orta öğretim (Junior Cert) ve bitirme programları (Leaving Cert Applied Programs) yer almaktadır. Orta dönem ile bitirme dönemleri arasında bir yıllık geçiş

yılı (Transition Year) adı verilen bir dönem bırakılmaktadır. Bu bir yıl için öğrenciye herhangi bir zorunlu müfredat sunulmamaktadır. İrlanda Milli Eğitim Bakanlığı, bu dönemde ikinci bir okul sistemi gerekliliğine dikkat çekmekte ve burada eğitim politikası olarak en uygun alanın “mimarlık” olduğunu vurgulamaktadır. Gerekçe olarak, mimarlığın en uygun başlangıç olması, bireyin günlük hayatta yapılı çevre öğeleriyle ilişki içinde bulunması ve bu ilişkinin sağlıklı olabilmesi için eğitimin gerekli olması” gösterilmektedir (İrlanda’da gençler için mimarlık eğitimi, b.t.).

İrlanda Devlet Mimarlık Enstitüsü RIAI, 15-16 yaşlarına denk gelen (transition year)“ geçiş dönemi” için “Shaping Space” adlı programı geliştirmiştir. Bu program dâhilinde, öğrenciler “evlerini, okullarını, yapılı çevreyi incelemekte, sosyal, çevresel ve teknik bilgiler elde etmektedir. Programda öğretmen ve öğrenciler için seminerler, sunumlar, yayınlar, çizim ve maket çalışmaları, geziler ve daha pek çok disiplinler arası çalışma yer almaktadır. Gençler bu eğitim programı sayesinde, farklı yapılar, farklı tasarım malzemeleri ile tanışmakta, teknoloji ve korumacılık kavramları hakkında bilgi edinmektedir. Ayrıca bu çalışmalar yolu ile gençler İrlanda yerel mimarlığı ve evrensel mimarlık anlayışı hakkında da bilgilendirilmektedir. İrlanda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından geçiş yılında uygulamaya konulan “mimarlık ve yapılı çevre eğitimi” daha sonra ilköğretim, ortaöğretim ve üstü dönemlerde de ele alınmış, tüm eğitim-öğretim yılı için uygulanabildiği gibi, sadece bazı derslerle ilişkili olarak da uygulanabilecek esnek bir model haline getirilmiştir (İrlanda’da gençler için mimarlık eğitimi, b.t.).

İrlanda Mimarlık Enstitüsü, günümüzde hala, okullarda yürütülen çocuk ve gençlere yönelik aktivitelere, “program, malzeme ve kaynak” sağlamaya devam etmektedir. Programa ilişkin öğretmen ve öğrenci kaynak dosyaları İrlanda Devlet Mimarlık Enstitüsü resmi web sayfasında “My Home, Neighbourhood, Village, Town, City, Buildings through History” başlıkları altında erişime açılmıştır (The Royal Institute of the Architects of Ireland RIAI, b.t.).

İrlanda’da uygulanan (transition year) geçiş yılı müfredatı, yapılı çevre ve mimarlık ile tanışmak için önemli bir fırsat yaratmaktadır. Türkiye’de milli eğitim

sisteminde yeni yapılan düzenlemelerde orta öğretimde seçmeli derslerin arttırılması söz konusudur. Bu anlamda yeni sistemde, önerilecek seçmeli derslerin içerisine “mimarlık mesleğine ilişkin yöntemlerin, müfredatla ilişkili kavramların, yapılı çevre eğitimi ve çocuk katılımlı mimarlık çalışmalarının” eklenmesi için bir fırsat doğduğu söylenebilmektedir. Ancak İrlanda, Finlandiya, Almanya ve daha pek çok gelişmiş ülkede de görüldüğü gibi, mesleki bilgilenmenin ötesinde yapılı çevre eğitimi ve çocuk katılımlı çalışmalar, ortaokul döneminden önce çocuklara aktarılması gereken konulardır. Mesleki açıdan ortaokul düzeyinde verilecek bilgilerin göz ardı edilmemesi önemsense de, birer vatandaş olarak çevre kültürünü, çevre ve kent bilincini, tarihi dokuyu ve kültürel mirası anlamayı bu yaşlara ertelememek gerekmektedir. Bu çalışma kapsamında yapılan savunma, çocuk katılımlı tasarım ve mimarlık çalışmalarının milli eğitim sistemi ile doğrudan veya dolaylı ilişkisinin kurgulanması, yaşa, derse ve müfredata göre esneklik gösterebilecek bir model önerisinin sisteme kazandırılmasının gerekliliğidir.

3.6.4 Almanya

Diğer birçok Avrupa ülkesi gibi Almanya’da da eğitim sistemi incelendiğinde, zorunlu eğitimin 6-16 yaş arası dönemi kapsadığı, bu dönemde yapılı çevre eğitiminin zorunlu eğitim sistemi içerisinde yer aldığı söylenebilmektedir. Almanya’da eğitim sistemi 5 kademelidir. Bu kademeler, zorunlu olmayan okul öncesi dönem, ilköğretim, 1. kademe orta öğretim, 2. kademe orta öğretim ve yüksek öğretim şeklinde açıklanmaktadır (Avrupa ülkelerinde eğitim sistemi, 2012).

Almanya’da eğitim politikası, her bireye kendi yetenek ve ilgi alanına göre en uygun eğitim imkânını sağlayacak şekilde düzenlenmiştir (Yıldız, Hacısalıhoğlu ve Başağı, 2002). Alman eğitim sisteminin belirleyici bir özelliği de, “demokraside bireylerin sorumluluk yüklenebilecek şekilde yetişmesine” önem vermesidir (Delibaş, 2007).

Almanya’da temel eğitimin bir parçası olan ilköğretimde, çocuklar genel bir eğitim alırlar. İlköğretim aşamasında tarih, coğrafya gibi temel sosyal bilimler

dersleri mevcut değildir. Ancak bu dönemde öğrencilere, yaşadıkları çevre ile ilgili eğitim verilip genel bir çevre bilinci oluşturulmaya çalışılmaktadır (Aşçı, 2009).

Almanya Mimarlar Odası (The Architects' Chambers of the German Länder) ve BAK (Federal Chamber of Architects) çocuklara ve gençlere eşit şekilde ulaşmanın en ideal yolunun, okul projeleri olduğunu söylemektedir. Bu nedenle okullarda milli eğitim sistemine entegre edilmek üzere bir mimarlık eğitim programı hazırlamışlardır. UIA'nın yapılı çevre eğitimi politikasından yola çıkan Almanya Mimarlar Odası bu çalışmalarda felsefesini, "her bireye yapılı çevre eğitimi konusunda şans tanınması gerekliliği" ile açıklamaktadır (Bundesarchitektenkammer, Almanya Mimarlar Odası çocuk-mimarlık çalışmaları, b.t.).

Almanya'da Mimarlar Odası'nın desteği ile okullarda yürütülen pek çok proje çalışması vardır. Bu çalışmalar, çeşitli etkinlikleri, mimar-okul buluşmalarını, öğretmen eğitim seminerlerini, şehir gezilerini ve daha pek çok uygulamayı içinde barındırmaktadır. "Architecture Macht Schule" isimli program bu çalışmalardan en bilinenidir. Bu program okullarda milli eğitim müfredatına eklenerek her öğrenciye temel eğitim döneminde mimarlık ve yapılı çevre eğitimi olanağı sağlamaktadır. Ayrıca okullarla yürütülen projeler dışında yarışmalar, konferanslar, seminerler, atölye çalışmaları da yapılmaktadır (Şekil 3.8). Tüm bu çalışmaların amacı ülkede yapılı çevre eğitiminin yaygınlaşmasını sağlamaktır

Almanya Mimarlar Odası, daha fazla okulu mimarlıkla tanıştırmak için geniş bir işbirliği alanı belirlemiştir. Bu amaçla beş sosyal grupta stratejik ortaklıklar sağlanmıştır. Bu gruplar, öncelikle "çocuklar, aileler, öğretmenler", "kamu otoriteleri (okul idareleri, yerel yönetimler)", "üniversiteler ve enstitüler", "ekonomi ve finansmanla ilgili gruplar", "organizasyonlar ve mimarlık kurumları" olarak tanımlanmıştır (Almanya Mimarlar Odası, b.t.). Yapılı çevre eğitiminin, işbirliği içerisinde ve politik süreçte ele alındığı ülkelerden biri olan Almanya'da, yapılı çevre temalı çalışmalar, okullarda programlı ve sürekli olarak bu yolla öğrencilere aktarılmaktadır.

Örnek bir çalışma Köln şehrinde mevcut bir okulun bahçesine getirilen öneri ile gerçekleştirilmiştir. İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin katılımı ile gerçekleştirilen çalışmada çocuklardan okul bahçelerinde kendi ihtiyaçlarına uygun bir oyun alanı tasarımları istenmiştir. Çalışmalarda çocuklar, çevrelerine tasarım anlamında müdahale etmek ve çevrelerini yaşanılabilir mekânlar haline getirmek konusunda teşvik edilmiştir. Yapılan çalışmalar malzeme seçiminden uygulama aşamasına kadar çocukların katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmalar öğretmenlerin ve mimarlar odasına bağlı çalışan mimarların katılımı ile desteklenmiştir. Çocuklar tarafından yapılan tasarımlar, uygulama aşamasında, Köln şehri yerel yönetimi tarafından desteklenmiş, çocukların, ailelerin ve mimarların ortak çalışması ile inşa edilmiştir.



Şekil 3.8 Goethe Enstitüsü ile ortaklaşa yürütülen bir atölye çalışması örneği “Architecture Macht Schule programı, “okul bahçesi tasarımı”, (Architecture in schools in Germany, 2008).

Bu tür projelerin sadece çocukları değil, çocuklarla birlikte tüm toplumu kapsamı gerektiği bilinmektedir. Çalışmaların içeriği ve yöntemleri, seçilen temalara ve hedef öğrenci kitlesine göre değişiklik göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin eğitimi ve ailelerin desteği, çocukların eğitimi kadar önemsenen diğer konulardır.

Sadece Finlandiya, İngiltere, İrlanda ve Almanya’da değil, tüm gelişmiş Avrupa ülkelerinde yapılı çevre eğitiminin milli eğitim sistemi içerisinde önemsendiği söylenebilmektedir. Örneğin İskoçya’da da mimarlık ve yapılı çevreden eğitim sistemi içerisinde faydalanılmaktadır. 1999 yılında yapılı çevre ve mimarlık eğitimi, ülke mimarlık politikası ve eğitim politikası ile ilişkilendirilmiştir. Yapıların kültür aktarma misyonu üzerinde duran devlet yönetimi bu bakış açısı ile yapılı çevrenin

niteliğinin arttırılması ve gençlerin yapılı çevre konusunda bilinçlenmesi gerektiğini söylemiştir (Evans ve Griffiths, 2000).

Norveç'te de, mimarlığın ilköğretim müfredatında yer alması konusunda çalışmalar yapılmaktadır. Bu amaçla ilk olarak 1974-2006 yılları arasında mimarlık, sanat dersleri kapsamında zorunlu eğitimin içine alınmıştır. Mimarlık konusu, sanat dersinde, 1. sınıftan 10. sınıfa kadar zorunlu müfredatta yer almakta, ayrıca matematik, fen, teknoloji, tasarım ve dil eğitimi gibi alanlarda da kullanılmaktadır (Borgen ve Brandt, 2008).

İngiltere'de olduğu gibi Norveç'te de bazı bölgelerde mimarlık disiplini "kültürel miras" derslerinde araç olarak kullanılmaktadır. Müzeler ve kültür enstitüleri, çeşitli etkinlikler yaparak günlük yaşamın bir parçası olan yapılı çevreyi, kültürel mirası anlatmak konusunda eğitim materyali olarak kullanmaktadır. Ancak yaşa göre verilen eğitim değişmektedir. Örneğin, 8 yaşında, "doğal malzemeler ile basit ev modelleri yapma, yakın çevrede görülen evlerin ön ve yan görünüşlerini çizme, farklı ev tipleri hakkında konuşma" hedeflenirken, 10 yaşında, "dijital teknolojiler ile ev çizimleri ve maketleri yapma, ev içi mekan bölüntülerini gösterebilme, sokaklar, meydanlar binalar ve yerel çevre hakkında fikir sahibi olma" hedeflenmektedir. 13 yaşında "ölçekli çizim ve maket yapma, çizim tekniklerini kullanabilme, sunum tekniklerini kullanma, yapıların özelliklerini detaylarıyla anlatma, yakın çevresinde gördüğü yapıları ülkesindeki ve dünyadaki diğer yapılarla karşılaştırabilme" ve 16 yaşında, "perspektif çizerek anlatabilme, yapıların çevreye uyumundan bahsedebilme, fonksiyonel ve estetik olma durumlarını irdeleyebilme, iklim, kültür, sosyal şartlar doğrultusunda binaların yapısını inceleyebilme" hedeflenmektedir (Borgen ve Brandt, 2008).

Norveç örneğinde de görüldüğü gibi, bazı ülkelerde yapılı çevre eğitiminin amaçları, mimarlık eğitimi vermek üzerine yoğunlaşırken, bazı ülkelerde müfredattaki derslerin kazanımlarını arttırmaya yöneliktir. Dolayısı ile her ülkede genel amaçların ortak olduğu ancak uygulamada birtakım farklılıklar olduğu söylenebilmektedir.

Yapılı çevre eğitimi ve mimarlık alanlarının eğitim sistemi ile ilişkilendiği çalışmalara yoğun olarak Avrupa’da yapılmaktadır. Bu durum diğer gelişmiş dünya ülkelerini araştırma ihtiyacı doğurmuştur. Araştırmalar sonucunda, Amerika’da da bu çalışmaların detaylı ve sistemli şekilde ele alındığı tespit edilmiştir.

3.6.5 Amerika

A.B.D’ de Avrupa’dan farklı olarak eğitim sistemi yönetimi, yerel yönetimlere devredilmiştir. ABD ulusal düzeyde eğitimden sorumlu bir bakanlığa sahip değildir. ABD’de 6 veya 8 yıllık ilkokulu (elementary school) bitiren her çocuk sosyal köken ve yeteneğine bakılmaksızın ve herhangi bir seçimden geçirilmeksizin 5-6 yıl süren ortaöğretim kurumlarına devam etmektedir. Zorunlu eğitim eyaletlere göre 10 yıl ile 13 yıl arasında değişmektedir. Eyaletlere bağlı olarak eğitime başlama yaşı 5-6 ya da 7 yaşında olmaktadır. Okul öncesi eğitim zorunlu değildir. Ancak 5 yaş grubunda eğitim alma oranı %93’tür. Ülkedeki okul modelleri, 4 yıllık ilkokul üzerine 4 yıllık ortaokul ve 4 yıllık lise (4+4+4) modeli, 8 yıllık bir ilköğretim, 4 yıllık lise (8+4) modeli, 6 yıllık bir ilkokulla 3 yıllık bir ortaokul ("Junior High School") ve 3 yıllık bir liseden ("Senior High School") (6+3+3) modeli veya 6 yıllık bir ilköğretime 6 yıllık bir lise (6+6) modeli şeklinde olabilmektedir (Aşçı, 2009).

Amerikan eğitim sisteminden kısaca bahsettikten sonra, çocuk mimarlık çalışmalarının bu sistemde nasıl ele alındığından söz etmek gerekmektedir. “Mimarlık ve yapılı çevre eğitimi”, Amerika’da çeşitli kuruluşlar, organizasyonlar, web siteleri, çalışma grupları, üniversite programları, müzeler ve özel merkezler tarafından ele alınmaktadır.

Toplunun çevre bilincini ve kültürünü arttırmak, bireylere yaşadığı çevre hakkında bilgi vermek, vatandaş olarak sorumluluk ve haklarını öğretmek amacıyla yapılan bu çalışmalar, eyaletlere göre değişiklik gösterebilmektedir.

Amerika’da yürütülen “yapılı çevre eğitimi ve çocuk katılımlı mimarlık çalışmaları” öncelikle gönüllülerin ve üniversitelerin desteği ile sürdürülmektedir. Bu

Çalışmalardan bir tanesi, Meksika niversitesi’nde alışan Anne Taylor’a aittir. Anne Taylor, “evre eğitimi” konusunu, “mimarlık” programının bir parçası olarak ele almış ve geliştirmiştir. Çalışmalarda, ocuklara, sadece “mimarlığı ve tasarım yapmayı öğretmeyi değil, eğitim programının arkasındaki ana fikri, felsefeyi öğretmeyi de” amaçladığını belirtmektedir (Sakai, 2007).

Taylor ve arkadaşları hazırladıkları “ocuk ve mimarlık” programında yapılı çevreyi, “dünyayı görmeye yardımcı bir pencere” olarak tanımlamaktadırlar. Çevredeki fiziksel yapıları, doğadaki tasarımları, vücut sistemimiz ile bina sistemleri arasındaki benzerliği, hep bu pencere yolu ile göstermek hedeflenmiştir. Taylor’ın programı, mimarlık hakkında öğretmenin yanı sıra, görsel düşünme, problem zme, yaratıcı düşünme, grup çalışması yapma, sunum ve iletişim becerisi geliştirme gibi amaçlara da sahiptir. Ayrıca bu program, kavramları ve birtakım becerileri, mimarlık bağlamı içinde öğretmektedir. İlk ve ortaokullarda matematik, sosyal bilimler, yaşam bilimleri, vücut sistemleri, fizik, sağlık, müzik, felsefe alanlarında çeşitli kavramların ğretiminde Anne Taylor’ın çalışmalarından faydalanılmaktadır (Taylor, Viastos ve Marshall, 1991).

Taylor, ocuk mimarlık çalışmalarının, çocukta yaratıcılık ve st düzey düşünebilme yeteneğinin geliştirdiğini iddia etmektedir. Taylor’a göre, salt sanat çalışmaları genellikle gereksiz ve boş zaman aktivitesi olarak grlmekte iken mimarlık ve sanat etkinlikleri diğer dersler içinde uygulanabildiklerinden böyle görülmemektedir (Taylor, 1989).

Taylor, ocuk-mimarlık çalışmalarında yapılı çevreyi materyel olarak kullansa da daha çok tasarım eğitimi üzerinde yoğunlaşmıştır. Günlük hayatın bir parçası olan mimarlık ve tasarım çalışmalarının, çocukların yaşamlarını ve çevrelerini dönüştürmek, iyileştirmek konusunda büyük bir katkı yapacağını söylemektedir (Michigan Architectural Foundation, b.t).

Taylor’ın tasarımla öğrenme programı, “beden, zihin ve ruhsal gelişim” düşünülerek üç aşamalı olarak tasarlanmıştır. “Beden odaklı öğrenmede, beş duyuyu

kullanarak çevreden bilgi edinme; zihin odaklı öğrenmede görsel iletişim, sözlü iletişim, sınıflandırma, fikir üretme; ruhsal gelişim odaklı öğrenmede, kendini ifade etme, kültürel gelişim ve değer öğrenimi” amaçlanmaktadır (Taylor, 1989).

Taylor’a göre, tasarım eğitimi, okul ve gerçek yaşam arasındaki ilişkiyi arttırmakta ve buna paralel olarak düşünme ve yapma arasındaki boşluğu doldurmaktadır. Anne Taylor, mimarlık çalışmaları ile çocukları ilişkilendirirken, tasarım eğitiminin erken yaşlarda verilmesi gerektiği hipotezinden yola çıkmıştır. Ona göre, tüm toplum ve başta öğrenciler için tasarım eğitimi programları sistemin bir parçası olmalıdır. Programlar hazırlanırken öğrenci ihtiyaçları önemsenmeli, çocukların tasarım ve planlama sürecine aktif katılımı sağlanmalıdır. Bu bağlamda özellikle okullar, hem fiziksel olarak hem de öğretim planı olarak çocuklarla birlikte yeniden ele alınmalıdır (Taylor, 2000).

Taylorun önderlik ettiği “tasarımla öğrenme”, “learning by design” programı Amerika’da Ginny Graves tarafından da uygulanmaktadır. Amerika’da çocukların mimarlık ve yapılı çevre konusunda eğitilmesini savunan Ginny Graves 1980’lerin ortasında Kansas’ta CUBE (Center for Understanding the Built Environment) yapılı çevreyi anlamak temalı bir merkez kurmuştur. “Walk around the block” ve “box city” programları hala bu merkezde kullanılan ve günümüze kadar gelen eğitim programlarıdır (Carolyn, 2007).

Amerika’da yapılan başka bir çalışma da Tekkaya’nın içinde bulunduğu, “Kids” projesidir. “Kids projesi, Teksas’ta San Antonio kentinde, Mimarlar Odası San Antonio Şubesi, Mimarlık Vakfı, Teksas Üniversitesi Mimarlık Bölümü ve ilköğretim okullarının işbirliği ile gerçekleştirilmiştir. Programda, öğrenciler 10 hafta boyunca, haftada 2’şer saat kent ve mimarlık üzerine kurgulanan çalışmalar yapmışlardır. Kids ders programı ve etkinliklerinin temel olarak mimarlığın “parça-bütün” ilişkisi üzerinde yoğunlaştığı söylenmektedir. Öğrenciler aşama aşama bina maketleri oluşturarak daha sonra bu binaları biraraya getirerek bir kent parçası tasarlamaktadır (Tekkaya Poursani, 2009).

Kids projesinde parçaların bütünü oluşturma kavramı bina ve kent ölçeğinde ele alınmaktadır. Programın temel amacı, “çocukta yapı çevrenin gündelik yaşamındaki rolüne ilişkin farkındalık düzeyini artırmak” olarak açıklanmaktadır. Kids’in genel hedefleri “ilkokul 3. sınıf öğrencilerine mimari tasarım sürecine ve kentsel mekâna ilişkin bir nosyon kazandırmak; çizimler ve maketler aracılığıyla çocuklara gözlem yaptırmak, ölçülendirme-ölçeklendirme ve yapı/İNŞAAT konularında beceriler kazandırmak” olarak açıklanmaktadır (Tekkaya Poursani, 2009).

Tekkaya’nın çalışması da Taylor’ın çalışması gibi, daha çok tasarım odaklı öğrenmeye dönük amaçlar barındırmaktadır. Bu münferit çalışmalar dışında, Amerika’da merkezlerin ve müzelerin yürüttüğü birtakım çalışmalardan da söz etmek gerekmektedir.

Amerikan Planlama Enstitüsü (The American Planning Association) 1990 yılında gençler için planlama ve tasarım konulu programlar hazırlamıştır. Michigan Üniversitesi Profesörü Sharon Sutton bu amaçla k12-kentsel tasarım programını uygulamaya koymuştur. Bu program, gençleri tarihi değerleri koruma konusunda teşvik etmeyi amaçlamakta ve eğitimin sadece sınıflarda olmayacağını, müzelerden ve yapı çevreden de faydalanılması gerektiğini söylemektedir. Bu yaklaşımla Amerika’da 1990’ların sonlarında müzeler okullar için ders planları yayınlamaya başlamıştır (Carolyn, 2007).

Amerikan Mimarlar Enstitüsü (The American Institute of Architects, AIA) da bu alanda çalışmalar yapan önemli bir merkezdir. AIA, k-12-mimarlık eğitimi programı çalışmalarıyla çocukları ve gençleri erken yaşlarda mimarlık ve yapı çevre ile tanıştırmayı amaçlamaktadır. AIA Cincinnati, “Architecture By Children” (ABC) isimli program ile 1994 yılından bu yana anaokulundan 12. sınıfın sonuna kadar olan çocuklarla çocuk katılımı tasarım çalışmaları yürütmektedir (Cincinnati AIA, b.t.).

Amerikan Mimarlar Enstitüsü ayrıca Philadelphia’da “Architecture in Education” (AIE) programı ile 1981 yılından itibaren, “çocuklara yapı çevre eğitimi vermeyi, farklı kültür ve coğrafyalarda gelişen farklı tasarım anlayışlarını göstermeyi, insanın

evre ile olan etkileşimini sorgulatmayı, çocukları aktif olarak yapılı çevrenin içerisinde öğrenmeye teşvik etmeyi” amaçlamaktadır. Architecture in Education” programında, matematik, fen bilgisi ve beşeri bilimler alanlarında çeşitli aktivitelere yer verilmektedir. Öğretmenler bu programda araç olarak binaları, strüktürleri, şehirleri kullanmakta yeni öğrenme çevrelerini öğrencilere deneyimletmektedir. AIE, içerdiği yayınlar ve aktivitelerle, öğretmenlere “yapılı çevreyi ders planlarıyla ilişkilendirme” konusunda rehber olmaktadır (Philadelphia built environment education, b.t.).

Amerikan Mimarlar Enstitüsü’nün farklı eyaletlerde geliştirdiği farklı eğitim programlarının dışında, Amerika’da yapılı evre eğitimi ve mimarlık konusunda yayınlar hazırlayan başka merkezler de vardır. 2005 yılında Amerikan Mimarlık Kuruluşu ve Chicago Mimarlık Kuruluşu “A+Den” adı verilen (Architecture + Design Education Network), “mimarlık ve tasarım” ağını oluşturmuş, bu ağ yolu ile “yenilikçi öğrenme çevreleri yaratmayı ve öğretmenleri eğitmeyi” amaçlamıştır (Architecture and design education network ADEN, b.t.). Bu amaçla oluşturulan web sitesinde çocukların eğitime yönelik çeşitli kaynaklar yer almaktadır.

Amerika’da milli eğitime web tabanlı çalışmalarla destek veren bir diğerk merkez de “Center for Understanding the Built Environment”, CUBE ’dür. Amerika’da Arizona eyaletinde, eğitime destek amacı ile alışan CUBE, toplum ile eğitimcileri ve mimarları bir araya getirmeyi amaçlayan bir kuruluştur.

Merkezin tek amacı, çocuklara yapılı çevrenin önemini aktarmak değil, aynı zamanda, çocukların problem çözme becerilerini ve grup aktiviteleri yolu ile sosyal yönlerini geliştirmektir. Merkez “building kids, building community, building the future” sloganı ile ocuk eğitiminin toplumun şekillenmesine, toplumun şekillenmesinin de gelecek nesillere etkisini vurgulamaktadır (Center for Understanding the Built Environment CUBE, b.t.).

CUBE, ocuklara yapılı evre hakkında farkındalık kazandırmak amacı ile eğitimcilere yönelik etkinlikler oluşturmakta ve bu etkinlikleri “sanat, dil bilgisi,

matematik, sosyal bilgiler, fen ve teknoloji” gibi alanlarla ilişkilendirerek web sitesi üzerinden yayınlamaktadır. Merkezin yaptığı çalışmaların temaları ve ders planları aşağıdaki gibidir (Tablo 3.4).

Tablo 3.4 Cube-temalar ve dersler, (Center for Understanding the Built Environment CUBE, b.t.).

Konu	Ders Planı	Yaş	Öğretim Programı
Güzel Sanatlar	Yapılı çevre	3 - 6	Binaların etrafında
	Gelecek için bayrak bizde	3 - 6	Toplumsal bağlar
	Kent yaşamları ve kent insanları	3 - 8	Kutu şehir
	Simgeler yaratmak	5 - 8	Binaların etrafında
Dil Sanatları	Kent yaşamları ve kent insanları	3 - 8	Kutu şehir
	Simgeler yaratmak	5 - 8	Binaların etrafında
	Fizik parkları	6 - 12	Bunu resmet
Matematik	Yapılı çevre	3 - 6	Binaların etrafında
	Kent yaşamları ve kent insanları	3 - 8	Kutu şehir
	Kent merkezine bağlanmak	3 - 6	Toplumsal bağlar
	İzgara çiz, harita yap	4 - 8	Kutu şehir
Fen/Teknoloji	Yapılı çevre	3 - 6	Binaların etrafında
	Toplumlari karşılaştırmak	6 - 8	Bunu resmet
	Simgeler yaratmak	5 - 8	Binaların etrafında
	Fizik parkları	6 - 12	Bunu resmet
Sosyal Bilgiler	Gelecek için bayrak bizde	3 - 6	Toplumsal bağlar
	Kent merkezine bağlanmak	3 - 6	Toplumsal bağlar
	Tarihi mekânları ziyaret	3 - 6	Kutu şehir

Amerikan eğitim sistemine katkısı olan, yayın olarak yapıli çevre ve mimarlık eğitimi konusunda rehber niteliği taşıyan bir kaynak da “Architecture -it’s elementary” isimli yayındır. "Architecture: Its Elementary" kitabı Michigan Mimarlık Merkezi tarafından ilkokul müfredatına yönelik olarak, çocukların yapıli çevreyi anlamaları ve korumaları, mimarlık, yapıli çevre ve tasarım konusunda bilinçlenmeleri için tasarlanmıştır. Kitap, anaokulundan beşinci sınıfa kadar olan 10 ders planını içeren, öğretmenler için hazırlanmış bir kaynaktır. Çocukları sanat, sosyal bilimler, fen bilgisi, matematik, tarih, dil bilgisi gibi alanlarda yapıli çevre eğitimi

yolu ile geliştirmeyi hedeflemektedir. Kitapta, temel mimarlık prensipleri gereç olarak kullanılmıştır. İçeriğinde anaokulunu seviyesinde, “geometrik şekil, oyun alanı, park, ev, sokak konulu çalışmalar”, ilkokulda; “duyusal keşif, görselleme becerisi, renk, ışık ve sınıfımız, ev, evre dostu tasarım, oran-ölçek, iki boyut, üç boyut, yapı tipleri, yapay evre, kent, ev tipleri, evini tasarla, malzeme, yakın evre, estetik, ekoloji ve yapılı evre, kentlerin tarihi, şehir planlama, koruma ve evre” gibi başlıklar yer almaktadır. Kitabı hazırlayan Michigan Mimarlık Merkezi ayrıca Amerikan Mimarlar Enstitüsü (AIA) ile birlikte toplumsal bilinçlenme kampanyası da yürütmektedir. Bu kampanyada ana amaç topluma iyi tasarımı anlatmak ve yapılı çevrenin niteliğini arttırmaktır. Toplum bilinçlendirme programı, “iyi mimarlık nasıl olur?” konulu öğrenciyi bilinçlendirmeye yönelik etkinlikleri ve eēitimde yapılı çevrenin materyel olarak kullanılması konulu etkinlikleri içermektedir (Michigan Architectural Foundation, b.t).

Amerika’da ocuk-mimarlık ve yapılı evre eēitimi alanında çalışmalar yapan bir diēer merkez de Boston Society of Architects, Boston Mimarlık Merkezi’dir (Boston Society of Architects BSA, 2013). Bu merkez, Anne Taylor’un “tasarımla öğrenme programını”, 1999 yılından beri uygulamaktadır (Learning by design, 2011). Fen, teknoloji, matematik, sanat, tasarım, tarih ve coērafya dersleriyle ilişkili çalışmalarda, tasarım ve yapılı çevreden faydalanılmaktadır. Bu merkezde yapılmış ve “strüktür” temasının iřlendiēi bir çalışma rneēine ařaēıda yer verilmiştir (şekil 3.9).



şekil 3.9 BSA (Boston Mimarlık Merkezi) “Learning By Design” programı örnek alışma, (Boston Society of Architects BSA, 2013).

Amerika’da yapılı çevre eğitimi konusunda çalışan bir diğer merkez de Salvadori Merkezi’dir. Salvadori Merkezi’nin misyonu, öğretmenlere ve öğrencilere mimarlığın, mühendisliğin ve tasarım sürecinin prensiplerini kullanarak, proje temelli, uygulamalı aktiviteler yaptırmaktır. Merkezin çalışmalarında, eğitim sistemi için yeni metodlar araştırılmakta, çocuklar için yeni öğrenme çevreleri önerilmektedir. Kolombiya Üniversitesi Profesörü Mario Salvadori’nin geliştirdiği metodla yürütülen çalışmalarda, mimarlığın “mantıksal ve estetik yönü” yapılı çevre elemanları üzerinden araştırılmakta ve öğrencilere aktarılmaktadır (Salvadori Center, 2011).

Salvadori Merkezi, öğretme ve öğrenme eylemlerini yeniden tanımlamayı amaçlamaktadır. Merkezin çalışma prensiplerine göre, öğretmenlerin görevi, öğrenme eylemini kolaylaştırmaktır. Salvadori Merkezi, eğitimcilere ve öğrencilere eğitim için yeni bir yol önermekte, bu amaçla yapılı çevreden bir öğrenme aracı olarak faydalanmaktadır. Bu eğitim sisteminde, disiplinler arası çalışmalar, deneysel çalışmalar ve öğrenci katılımlı çalışmalar önemli rol oynamaktadır. Öğitmenlerin gözünden merkezin çalışmaları değerlendirildiğinde, uygulamalı bu eğitim modelinin geleneksel eğitim modelinden daha faydalı olduğu öğrenilmiştir (Salvadori Center, 2011).

Salvadori Merkezi’nde yapılan çalışmalar; “okul programları, okul sonrası programları ve öğretmen eğitim programları” olarak üç kategori altında toplanmıştır. Okul programları “Globe” (Guided Learning Through Our Built Environment), “Lead” (Learning through Engineering, Architecture and Design) ve Charrette – (All Day Design Challenge) olarak üç gruba ayrılmıştır. “Globe” programında, okullardaki öğretmenlere, geometri, fizik bilgisi, oran ve ölçek kavramları; uygulamalı olarak maketler üzerinden ve tasarım yolu ile anlatılmaktadır. “Lead” programında, eğitim, merkezler dışında okullara gidilerek yapılmaktadır. Bu program kapsamında “köprü”, “benim şehrim”, “gökdelenler”, “hayal ürünü mekânlar”, “simge yapılar”, “New York mimarisi”, “yeşil dostu tasarım” başlıklı temalar çalışılmaktadır. “Charrette – All Day Design Challenge” programında, Salvadori Merkezi ile anlaşmalı olan okullardan 100 öğrencinin katılımı ve mimarlık

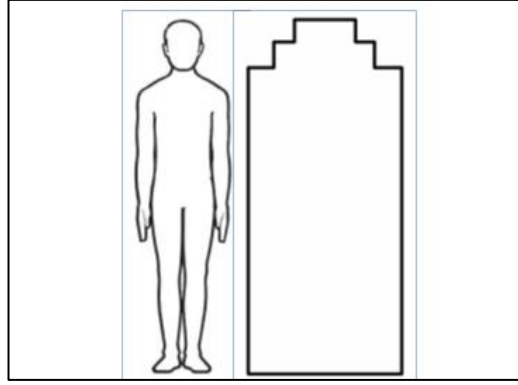
firmalarından çağırılan mimarlarla ortaklaşa çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Çalışma, profesyonel mimarların çocuklara desteği bakımından büyük önem taşımaktadır (Salvadori Center, 2011).

Merkezin okul programları dışında, B.R.I.D.G.E.S (Build, Research, Invent, Design, Grow and Explore through Science) adı verilen okul sonrası programı da mevcuttur. Bu program 8 ile 12 yaş arası çocukların eğitildiği bir çeşit fen bilimleri programıdır. Programda, “Köprü”, “Çok Katlı Yapılar”, “Yeşil Dostu Tasarım” konuları çalışılmaktadır. B.R.I.D.G.E.S programında, çocuklara mimarlığı, mühendisliği ve bilimi anlatmak için, “yapılı çevre” bir araç olarak ele alınmaktadır (Salvadori Center, 2011).

Salvadori Merkezi’nin “öğretmen eğitim programlarında”, fen ve sosyal bilimler alanlarında, öğretmenlerin ders müfredatlarını farklı yöntemlerle işleyebilecekleri bir takım alan çalışmaları da yer almaktadır. Bu çalışmaların içeriğinde, kent gezileri, mimarlık firmalarına ziyaretler ve atölye çalışmaları bulunmaktadır. Amerikan İnşaat Mühendisliği Topluluğu, merkezin çalışmalarını desteklemekte, öğretmenlerin bu çalışmaları matematik, fen ve sosyal bilimler alanları ile ilişkilendirmesi için yöntemler önermektedir (Salvadori Center, 2011).

Merkezin, sosyal bilimler, fen bilimleri ve sanat alanlarında yaptığı pek çok çalışmadan bahsedilebilir. Ancak Salvadori Merkezi ağırlıklı olarak mühendislik ve fen alanları ile ilişkili çalışmalar yapmaktadır. Bunlardan bir tanesine örnek niteliğinde “Your Body, A Building” atölye çalışması kısaca açıklanmıştır.

Bu çalışma kapsamında, birinci odaklanılan alan: fen bilgisi, İnsan, ikinci odaklanılan alan: teknoloji, yapı teknolojisi, teknoloji sistemleri, üçüncü odaklanılan alan: yapılı çevre, mimari çizim, bina sistemleridir (Şekil 3.10). Kısaca yapılmak istenen çalışma; insan vücudundaki sistemlerin, bir yapıyı oluşturan sistemlerle ilişkilendirilmesidir (Salvadori Center örnek çalışma, 2011).



Şekil 3.10 Salvadori Center çalışmaları, insan – yapı sistemleri ilişkisi, (Salvadori Center örnek çalışma, 2011).

“Your Body A Building” çalışmasında, dersin işlenişinde: Motivasyon arttırma, sebep sonuç ilişkisi kurma, sorgulama, vücuttaki sistemleri deşifre etme, okul binasını gezerek okuldaki yapı sistemlerini çözümleme, vücut sistemi ile yapı sistemlerini karşılaştırma, verileri toplama, sunum ve yeni fikirler üretme bölümlerine yer verilmektedir. Dersin işlenişinde “soru cevap ve oyun yönteminden, faydalanılmaktadır. Soru cevap bölümünde, vücut sistemleri ve yapı sistemleri tartışılmakta, oyun bölümünde, “Sistem nedir?” sorusunun cevabı araştırılmakta, okul binasında araştırma gezisi yapılarak binanın çalışan sistemleri deşifre edilmektedir. Çalışmanın sonunda, “bina” ile “insan vücutu” eşleştirilerek karşılaştırılmakta ve çocukların katılımı ile elde edilen veriler sınıf geneline sunulmaktadır (Salvadori Center örnek çalışma, 2011).

Ülkelerin ve bu ülkelerdeki merkezlerin çalışmaları incelendiğinde, mimarlık ve yapıli çevre konularının, ilköğretim eğitim müfredatı ile birçok yönden ilişkilendirildiği tespit edilmiştir. Bu ilişkinin nasıl kurulacağı, ne çeşit etkinlikler yapılacağı konusunda çok farklı yaklaşımlar geliştirilebilmektedir. Bu yöntemlerin ortak amacı çocuğa ezbere dayalı olmayan bir eğitim süreci yaşatmak, çocuğun bilgiyi yapılandırdığı bir sistem geliştirmek ve çocuğun süreçteki katılımını arttırmaktır. Bu yöntemler kullanılarak çocukta genel olarak, yapıli çevre ve mimarlık konusunda bir bilinç oluşturmak ve farkındalık geliştirmek amaçlanmıştır. Uzun zamandan beri yurt dışında yapılan bu çalışmalar son dönemlerde Türkiye için örnek model oluşturmuştur. Türkiye, özellikle Mimarlar Odası’nın teşvikleri ile son

dönemde çocuk-mimarlık konusuna daha çok önem vermiştir. Yapılan çalışmaların çoğu, müfredattan kopuk ve münferit düzeyde kalsa da, daha iyi çalışmalar üretebilmek için bu çalışmaların dökümünü yapmakta fayda görülmüştür.

3.6.6 Türkiye

Türkiye’de yapılı çevre eğitimi ve mimarlık ile ilgili atölye çalışmaları ve etkinlikler, **UIA ile bağlantılı olarak** başta Ankara Mimarlar Odası olmak üzere, pek çok ilde mimarlar odaları tarafından yürütülmektedir. Yapılan çalışmaların müfredatla ilişkisi her zaman sağlanamasa da, okullardan gelen talepler ve odaların çabaları doğrultusunda bu çalışmalar sürdürülmektedir. Ankara Mimarlar Odası, 2002 yılından bu yana, toplum-mimarlık diyalogunu geliştirmek için, pek çok çocuk-mimarlık çalışmasına destek vermiş, bu çalışmaları 2002 yılında “Yapılı Çevre Eğitimi Rehberi” ne göre düzenlemiştir.

Odanın çalışmalarının genel amaçları: “Mimarlığın kendi kurgu ve kavramlarını çocuk diline çevirip onlara anlatmak ve anlattıklarını onlardan geri dinlemek, çocuk sadeliği ile gereksiz ayrıntılardan sıyrılıp mesleğe bakışı yenilemek, algıları henüz şartlanmamış çocukların yaratıcılıklarını teşvik etmek, onlara söz ve eylem hakkı vermek yoluyla çocuk kültürüne ve mimarlık kültürüne katkıda bulunmak, çocuklarda kentlilik bilincinin gelişmesine katkıda bulunmak” olarak ifade edilmiştir (Ankara Mimarlar Odası çocuk mimarlık çalışmaları, 2013). Mimarlar Odası, bu temel amaçlar doğrultusunda, çocuk mimarlık diyalogunu arttırmaya yönelik çeşitli projeler gerçekleştirmektedir. Bu çalışmlarda devlet okullarında ve özel okullarda eğitim alan 7-12 yaş arası çocuklar yer almaktadır.

Ankara Mimarlar Odası’nın yaptığı çalışmalardan biri 2003 yılında “1000 Mimar 1000 Okulda Projesi” ile Ankara merkez ve sekiz ilçesinde hayata geçmiştir. Proje ile amaçlanan “çocuk kültürü ile mimarlık kültürünü karşılıklı etkileşim içerisine sokarak her iki alanın da gelişmesine olanak sağlayacak verimli bir üretim ve paylaşım ortamını sağlamaktır” (Mimarlar Odası Ankara Şubesi çocuk ve mimarlık çalışmaları merkezi, 2009).

“1000 Mimar 1000 Okulda Projesi” ile yapılı çevre eğitimine milli eğitim sistemi içerisinde belirli bir yer açılmaya çalışılmıştır. Bu amaçla farklı sosyo-ekonomik yapılardaki okullarda çeşitli etkinlikler yapılmıştır. Proje kapsamında çocuklara, “yakın çevre ve duyarlılık, sınıf tasarımı, park tasarımı, zaman ve kent, kentin katmanları, kent yaşamı ve iletişim, çocuk oyun alanları, mimarlık mesleği, spor alanları, koruma ve mimarlık, mekân algısı” konularında bilgi aktarımları yapılmıştır (Ankara Mimarlar Odası çocuk mimarlık çalışmaları, 2013).



Şekil 3.11 Ankara Mimarlar Odası çalışmalarından “1000 mimar 1000 okulda projesi” (Mimarlar Odası Ankara Şubesi çocuk ve mimarlık çalışmaları merkezi, 2009).

Sunum – anlatım, drama, maket yapımı, duvar boyama, resimleme, geziler, harita ve şema üzerinde çalışmalar, masallara ve kitaplara dayalı etkinlikler, gazete çıkarma, proje kapsamında yapılan etkinliklerden bazılarıdır. Ayrıca projeye destek olmak amacı ile “mimar-çocuk”, ”mimar-mimar”, “mimar-okul”, “mimar-mimarlık”, “mimar-toplum” başlıklı buluşmalar hayata geçirilmiştir. Proje süresince, mimarların, toplumun sivil yapısı içerisinde daha fazla söz sahibi olması hedefiyle yeni kurumsal ilişkiler kurulmuş, Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi (ÇOKAUM) uzmanlarından destek alınmıştır. Merkez bu bağlamda bazı projeleri kendi araştırmalarına konu etmiş, müfredat ve ünite oluşturma konusunda şube ile ortak çalışmalara başlamışlardır. “1000 Mimar 1000 Okulda Projesi” aracılığı ile “Unicef” ile bağlantı sağlanmış, “Çocuk Dostu Okul Projesi”ne destek verilmiştir. Çalışmalara Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği (ÇYDD) ve Türk Eğitim Gönüllüleri Vakfı (TEGV) gibi pek çok sivil toplum örgütü de katkı koymuştur (Ankara Mimarlar Odası çocuk mimarlık çalışmaları, 2013).

Bu proje dışında Ankara Mimarlar Odası'nın ÇEKÜL (Çevre Kültür Değerlerini Koruma ve Tanıtma Vakfı) ve İTÜ Mimarlık Fakültesi ile ortaklaşa yaptığı “kültürel miras ve tarihi koruma” konulu çalışmaları da bulunmaktadır. Bu çalışmalarda da, tarihi çevrenin korunması için çocuklara gerekli bilincin verilmesi, bunun yanında daha yaşanılabilir mekânların oluşturulması amaçlanmıştır (Boran, 2008).

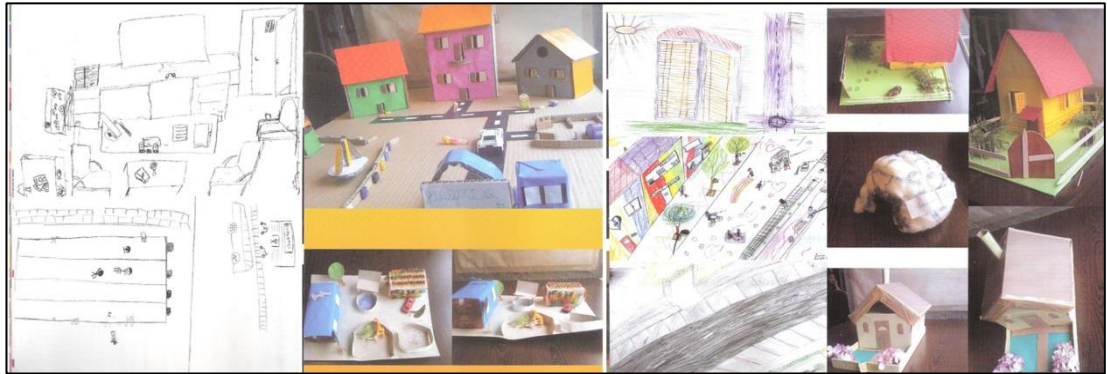
Bir başka çalışma da 1999-2000 yıllarında Nuray Bayraktar ve Ela Tekkaya'nın yürütücülüğünü yaptığı “tasarım, mimarlık, kent ve çocuk” temalı çalışmadır. “Çalışma, öğrencilerin kendileri için güvenli ve sağlıklı bir oyun alanı tasarlamaları ve geliştirilen ürünlerin farklı kesimlerden oluşan jüriye sunulması biçimindedir. Çalışma, mimarlık ortamının ilk kez bu yaş grubunda kullanıcılarla birlikte olması ve heyecan uyandıran çok renkli sunumlarla karşılaşması açısından öğretici olmuştur. Çalışma sonucunda, bugün de güncelliğini ve önemini koruyan bulgular edinilmiş olup, tasarımlarda öğrencilerin güvenli ve sağlıklı oyun alanlarına yükledikleri anlam, bir tartışma alanı yaratmıştır” (Mimarlar Odası Ankara Şubesi Çocuk ve Mimarlık Çalışma Grubu, 2005).



Şekil 3.12 Ankara Mimarlar Odası çalışmalarından “tasarım, mimarlık, kent ve çocuk” temalı çalışma, (Mimarlar Odası Ankara Şubesi çocuk ve mimarlık çalışma grubu, 2005)

Ankara Mimarlar Odası'nın yaptığı benzer daha pek çok çalışmadan söz edilebilir. Ancak bu çalışmaların ortak bir amaçla yapıldığı söylenebilmektedir. Tezcan Karakuş Candan, Ankara Mimarlar Odası bünyesinde yürütülen, çocuk ve mimarlık çalışmalarındaki “kent kültürünü kavratarak kentlilik bilincini kazandırma” amaçlarının, sadece çocukları kapsayan bir eğitim sürecini içermediğini, çocukla diyalog kurabilmek için toplumun birçok kademesi ile ilişki içerisinde olmak gerekliliğini söylemektedir (Boran, 2008).

Çocukları mimarlık kültürü ile tanıştırmak konusunda Ankara Mimarlar Odası'na benzer şekilde, **Kayseri Mimarlar Odası'nın** da girişimleri olmuştur. “‘Nerede yaşıyorsun’ temalı çalışmalarında oda, Kayseri Besime Özderici İlköğretim Okulu'nda okuyan 35 öğrenci ile çalışmıştır. İki farklı yaş grubundan katılım sağlanan çalışmada; mekan, ev, sokak, mahalle ve kent temaları üzerinden, öğrencilerin yaşadıkları mekanların farkına varmaları; daha da ötesi nasıl bir çevrede yaşamak istediklerini sorgulamalarına zemin hazırlamak amaçlanmıştır. Haftalık olarak yürütülen programda, komisyon üyeleri tarafından tema üzerine sunuşlar yapılmıştır. Farklı görsel örnekler kullanılarak yapılan söyleşilerle, öğrencilerin mekan algısının ve farkındalık duygusunun geliştirilmesine katkı sağlamak amaçlanmıştır. Söyleşiler, öğrencilerin aktif katılımları ile gerçekleştirilmiştir. Çocuk gözüyle kent, mahalle, sokak, ev ve genel olarak mekan kavramlarının irdeleneceği süreçte, karşılıklı paylaşım ve öğrenmeyi hedefleyen; düşüncelerin çocuk eliyle ürüne dönüştürüldüğü atölye çalışmaları yapılmıştır” (Mimarlar Odası Kayseri Şubesi Çocuk ve Mimarlık Komisyonu, 2009).



Şekil 3.13 Kayseri Mimarlar Odası çalışmalarından “ev, mekân, sokak” temalı çalışma (Mimarlar Odası Kayseri Şubesi çocuk ve mimarlık komisyonu, 2009).

Yapılan çalışmalara son dönemlerde diğer illerdeki mimarlar odası şubeleri, "resim ve fotoğraf yarışmaları düzenleyerek destek vermeye çalışmaktadır. **Konya Mimarlar Odası'nın** düzenlediği “sokak ve çocuk” temalı yarışma bunlardan biridir.

Yarışmanın amacı, “günümüz site anlayışının çarpık bir sonucu olarak ortaya çıkan ruhsuz yapı aralıklarına karşın, daima yaşayan bir mekan olarak algıladığımız sokaklarımızı kimi zaman bir oyun bahçesi, kimi zaman da sığınılacak bir kale gibi gören çocuklarla birlikte yorumlamak” şeklinde açıklanmaktadır (Konya Mimarlar Odası çalışmaları, 2009).



Şekil 3.14 Konya Mimarlar Odası çalışmalarından “sokak ve çocuk” temalı fotoğraf yarışması ve 1. seçilen eser, (Konya Mimarlar Odası çalışmaları, 2009).

Konya Mimarlar Odası, çocukların mimarlık ve yapılı çevre farkındalığını arttırmak için ayrıca çeşitli çocuk kitapları da hazırlamaktadır. “Çatalhöyük-Leoparın Yurdu” ve Hoşgörü Vadisi Sille” son dönemde bu amaçla hazırlanan yayınlarıdır.



Şekil 3.15 “Çatalhöyük-leoparın yurdu” ve “hoşgörü vadisi Sille” kitapları, (Sert, 2013).

Nazilli Mimarlar Odası temsilciliği de benzer şekilde fotoğraf ve resim yarışmaları düzenleyerek çocuk mimarlık çalışmalarına destek vermeye

çalışmaktadır. “Çocuk ve mimarlık” temalı resim yarışması ile “mimarlık, çocuk, Nazilli” temalı fotoğraf yarışması bu çalışmalardan bazılarıdır.



Şekil 3.16 “Çocuk ve mimarlık” resim yarışması ve “mimarlık, çocuk, Nazilli” fotoğraf yarışması, (Nazilli Mimarlar Odası Temsilciliği çalışmaları, 2012).

Bu çalışmalar ile Nazilli’de, mimarlık mesleğini ön plana çıkarmak, çocuklarla mimarlık ve şehrin iletişimini sağlamak hedeflenmektedir (Nazilli Mimarlar Odası Temsilciliği çalışmaları, 2012).

Benzer şekilde resim yarışmaları düzenleyen **Balıkesir Mimarlar Odası** da, bu yarışmalar ile çocuklar ile mimarlığı buluşturmaya çalışmaktadır. Bu yıl ondördüncüsü düzenlenen geleneksel resim yarışmalarına örnek olarak “Uzay Çağı Mimarlığı”, “Ben Mimar Olsaydım”, “Mimarlık ve Engelsiz Çevre” temalı yarışmalar verilebilir. 2013 yılında yapılan “Mimarlık ve Engelsiz Çevre” temalı resim yarışması ile “çocuklarda engellilik bilincini geliştirmek ve kentleri engelsiz bir şekilde tasarlama konusunda çocukların fikirlerini almak” amaçlanmıştır (Balıkesir Mimarlar Odası çalışmaları, 2013).

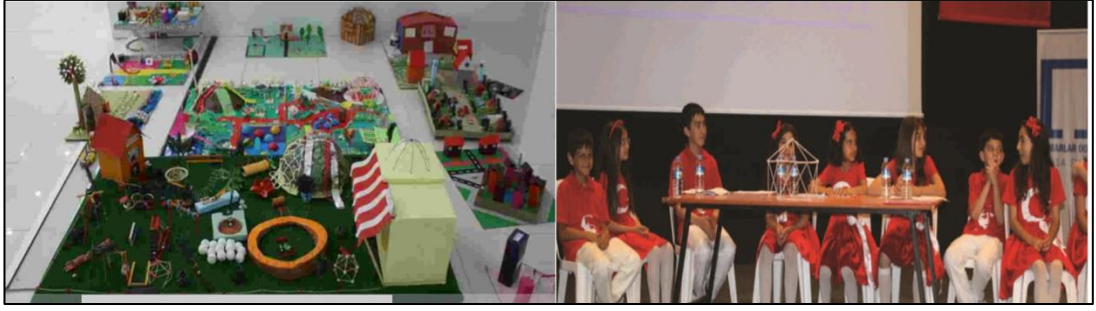
Mimarlar Odası İstanbul Büyükşehir Şubesi de resim yarışmaları, yayınlar ve çeşitli atölye çalışmaları yolu ile çocuk mimarlık alanında yapılan çalışmalara destek vermeye çalışmaktadır. “Kent ve su” ve “sokaklarımız” temalı resim yarışmaları bu çalışmalara birer örnektir.



Şekil 3.17 İstanbul Mimarlar Odası çalışmaları “Kent ve Su” ve “Sokaklarımız” başlıklı resim yarışmaları (Özler, 2008)

İstanbul Büyükşehir Şubesi Çocuk ve Mimarlık Çalışma Grubu, resim yarışmaları dışında çeşitli atölye çalışmaları da düzenlemektedir. Atölye çalışmalarında temel amaç, “çocukların yaşadığı mekâna, şehre, ülkeye ve dünyaya karşı sorumlu bireyler olarak yetişmesine katkıda bulunmak, çocuklara tasarımın ve yaratıcı düşüncenin önemini kavratmak, kentlilik bilincinin gelişimine katkıda bulunmak” olarak ifade edilmektedir. Bu temel amaçlar doğrultusunda 2010 yılında yapılan etkinliklerden bazıları “Oda’da oda”, “Oda’da çadır”, “İstanbul Elim Send’e”, “Cihangiri Dinliyorum Gözlerim Açık”, “Kutu kutu atölye”, “Oda’da prizma” etkinlikleri ve 23 Nisan Çocuk Şenliği Haftası kapsamında yapılan etkinlikler ile mimarlık tanıtım seminerleridir (Mimarlar Odası İstanbul Şubesi çocuk ve mimarlık çalışma grubu, b.t.).

Bursa Mimarlar Odası da çocuk-mimarlık çalışmaları kapsamında yine “engellilik” teması ile ilgili bir etkinlik yaparak ve “engellilik” kavramını “oyun” teması ile ilişkilendirerek “oyun engel tanımaz” isimli projeyi gerçekleştirmiştir. Projede öğrenciler, engelli ve engelsiz tüm çocukların bir arada oyun oynayabileceği bir oyun alanı tasarlamıştır. Oda bu ve benzeri çalışmaların gerekliliğini, “araştırmak ve öğrenmek için mimarlığın iyi bir alan olduğunu” söyleyerek açıklamaktadır. Bu çalışmaların çocuklarda kente dair bir farkındalık, duyarlılık ve bilinç geliştireceği, 'doğru yurttaş' ve 'bilinçli kentli' olmak konularında çocukları bir üst çizgiye taşıyacağı düşünülmektedir (Bursa Mimarlar Odası çalışmaları, b.t.).



Şekil: 3.18 Bursa Mimarlar Odası çalışmalarından örnekler “oyun engel tanımaz projesi” (Bursa Mimarlar Odası çalışmaları, b.t.).

İzmir Mimarlar Odası da son dönemlerde çocuk-mimarlık alanında çok sayıda çalışma gerçekleştirmiştir. İzmir çevresinde yer alan okulların öğrencileri ile gerçekleştirilen bu çalışmalara zaman zaman belediyeler de destek vermiştir. Her sene mimarlık haftası etkinlikleri kapsamında yapılan çalışmalara örnek olarak, “kültürel miras, ekolojik ev, köprü, çocuk dostu kent, çocuk dostu sokak, dünyamı tanıyorum, daha iyi kentler..” atölyeleri sayılabilir.



Şekil 3.19 İzmir Mimarlar Odası çalışmalarından örnekler, “Dünyamı Tanıyorum Atölyesi”, (İzmir Mimarlar Odası çalışmaları, 2013).

“Daha iyi kentler” atölyesi 2010 yılında dünya mimarlık günü teması olarak belirlenen “daha iyi kentler, daha iyi yaşamlar” başlığı ile ilişkili olarak hazırlanmıştır. Bu çalışma ile çocukların mimarlık kültürü ve kent üzerine düşüncelerini sağlamak ve çocukların kent ve mimarlıkla kurdukları ilişkinin temelini güçlendirmek amaçlanmıştır.



Şekil 3.20 İzmir Mimarlar Odası çalışmalarından örnekler, “Daha İyi Kentler Atölyesi” (Gülay Taşçı, 2011a).

İzmir Mimarlar Odası’nın başka bir çalışmasında ise “ekoloji” teması ele alınmış, yapılan bir sunumun ardından, çocuklardan ekolojik yapı tasarlama kriterlerine uygun nitelikte bir ev tasarımları istenmiştir. Maket uygulaması ile devam eden çalışmada öğrencilere mimarlar rehberlik etmiş, öğrenciler maket yapma sürecinde grupça çalışmış, fikirlerini tartışarak geliştirmiştir. Ekolojik ev atölyesinde Eçev (Ege Çağdaş Eğitim Vakfı) öğrencileri ile çalışılmıştır.



Şekil 3.21 İzmir Mimarlar Odası çalışmalarından örnekler, “Ekolojik Ev Atölyesi”, (Gülay Taşçı, 2012a).

İzmir Mimarlar Odası’nın yaptığı çalışmalara daha pek çok örnekler verilebilir. Ancak birkaçı üzerinden tüm çalışmaları değerlendirmek mümkündür. Her yıl belirlenen temalar üzerinden, yine belirlenen okullarda yapılan çalışmalar, çocukların

yapılı çevre farkındalığını arttırmayı hedeflemekte ve onlara yeni öğrenme alanları yaratmaktadır.



Şekil 3.22 İzmir Mimarlar Odası çalışmalarından karma örnekler, (Gülay Taşçı, 2011b).

Mimarlar odası şubeleri tarafından yapılan tüm bu çalışmalara bakılarak, Türkiye’de son dönemde çocuklar için yapılı çevre ve mimarlık eğitiminin önemsendiği ve konunun **mimarlık politikası içinde** yer aldığı söylenebilmektedir.

Türkiye’de mimarlar odasının toplum-mimarlık diyalogunu arttırmak konusundaki çabaları yadsınamayacak kadar büyüktür. Özellikle son yıllarda çocuk-mimarlık çalışmalarının oda tarafından sahiplenilmesi, Türkiye için önemli gelişmelerdir. Ancak bu çalışmalar Türkiye’nin her ilinde, her ilçesinde aynı şekilde ve yoğunlukta ele alınamamaktadır. Bunun nedeni, çalışmaların bir sistem dâhilinde hazırlanamaması ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından milli eğitim müfredatı içerisine alınmamasıdır.

Oda tarafından yapılan çalışmalarda ele alınan temaların müfredattan bağımsız olması ve sadece belirli okullarla çalışması bir sıkıntıdır. Çünkü bu çalışmalar “**eğitim hakkı**” bağlamında ele alındığında, çocuk-mimarlık çalışmaları ile tanışmayan çocukların, bu çalışmalara katılan çocuklarla kıyaslanamayacak kadar çok fazla olduğu görülmektedir. Şanslı bir kesim olan, mimarlar odası çalışmalarına

dahil olan çocuklar, benzer çalışmaların her yıl ve diğer derslerde de sürekliliğini istemekte, ancak yapılan çalışmaların sürekliliği de sağlanamamaktadır.

Ayrıca yapılan bazı çalışmaların örneğin resim ve fotoğraf yarışmalarının, çocuk mimarlık etkinliği kapsamında ele alınması da eleştiriye açıktır. Çünkü yurt dışında çocuklar için mimarlık eğitimi, eğitim ve mimarlık politikası kapsamında ele alan ülkelerde yapılan çalışmalara bakıldığında, yapıli çevre eğitimde ve çocuk mimarlık çalışmalarında özellikle “**sürecin**” önemli olduğu görölmekte, çocukların başarılarının asla mukayese edilmemesi gerektiğı vurgulanmaktadır. Resim yarışmaları çocukların fikirlerinin alınması açısından faydalı olabilir ancak çocuklara bilgi vermek, onları yapılandırmacı bir eğitim sürecinde eğitmek gibi bir kaygı taşımamaktadır. Sadece 1. seçmeye yönelik olarak yapılan bu yarışmalar, yurt dışında yapılan ve ülkelerin milli eğitim sistemleri içerisinde yer alan çalışmalardan farklı bir amaç taşımaktadır.

Ayrıca odaların desteklediğı veya bağımsız olarak hazırlanan pek çok yayın, kitap vs. yine atölye çalışmalarında olduğı gibi rastlantısal olarak belirlenen temalar üzerinden hazırlanmaktadır. Yapılan pek az çalışma belirli bir dersin belirli bir alt öğrenme alanının içinde geçen kavramı konu edinmekte ve bu yolla mevcut ders kazanımlarını desteklemeyi amaçlamaktadır. Tüm bu nedenlerden dolayı, **bu tez kapsamında, kuramsal çerçeve ve örnekler ile yapılacak çalışmalara ışık tutmak ve süreci hızlandırmak planlanmıştır.**

Türkiye’de mimarlar odasının çocuk mimarlık ve yapıli çevre eğitimi alanında yaptığı çalışmalara alternatif olarak ve münferit olarak yapılan başka çalışmalardan da söz edilebilir. Bu çalışmalar çoğunlukla proje şeklinde gerçekleştirilmektedir. İncelenen projeler değerlendirildiğinde, Milli Eğitim Bakanlığı destekli de olsa, yapılan projelerin genellikle **yerel sorunlara çözümler üretmeyi hedeflediğı**, tüm ülkeyi kapsayan genişlikte çalışmalar gerçekleştirilemediğı görölmüştür.

Milli Eğitim desteğı ile yürütölen bu projelerden biri, “İstanbul Dersi Projesi” dir. İl Milli Eğitim Müdürlüğü, İstanbul genelindeki okullarda, “serbest etkinlikler”

dersinin haftada bir saatini “İstanbul Dersi” uygulamalarına ayırmıştır. Bu kapsamda, İstanbulluluk ve kent kültürü bilincini artırmaya yönelik çalışmalar yapılmakta, İstanbul 2010 Avrupa Kültür Başkenti Ajansı ve Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı işbirliği ile “Evimiz İstanbul” adında bir proje sürdürülmektedir. Projenin sonuçları dikkate alınarak İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından, “serbest etkinlikler” ders saatinde uygulanmak üzere “İstanbul Dersi Örnek Etkinlik Programı” geliştirilerek uygulamaya sunulmuştur (İstanbul Dersi, 2012).

Projenin 4. ve 5. Sınıflar yönergesi incelendiğinde, etkinliklerin haftalara göre düzenlendiği ve etkinlik programının aşağıdaki şekilde olduğu görülmüştür: “Benim gözümle İstanbul”, “İstanbul’u izliyorum”, “İstanbul’u dinliyorum”, “İstanbul’da geziyorum”, “Kültür başkenti İstanbul”, “İstanbul’da Avrupa”, “Avrupa’da İstanbul”, “İstanbul’un dünü, bugünü, yarını”, “İstanbullu ile sohbet ediyorum”, “Öykü çalışması, beş çocuk beş İstanbul”, “Proje çalışması: kent müzesi”, “şenlik haftası, İstanbul oyunları” (İstanbul Dersi, 2012).

İstanbul Dersi ile çocukların bir dönem boyunca farklı etkileşimsel yöntemler kullanarak İstanbul hakkında çeşitli konularda çalışmalar ve etkinlikler yapmaları sağlanmış, bu şekilde içinde yaşadıkları ve parçası oldukları çevreye ve kente merak ve aidiyet duygusunun geliştirilmesi amaçlanmıştır. “İstanbul Dersi etkinliklerinin uygulanmasında ilköğretim programının benimsediği yapılandırmacı yaklaşımı destekleyen şu yöntemlerin kullanılması önerilmiştir: “Oyun temelli etkinlikler, dramatizasyon, proje çalışmaları, beyin fırtınası, gözlem yapma, yazma/resimleme, sunum yapma, araştırma, yaparak-yaşayarak öğrenme”. Ayrıca bu ders ile “eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim kurma, problem çözme, araştırma, karar verme ve bilgi teknolojilerini kullanma” gibi yaşam becerileri kazandırılmaya çalışılmıştır (İstanbul Dersi, 2012).

İstanbul ili kapsamında ele alınan başka bir proje çalışması da “Çocukların Gözüyle Tarlabası” projesidir. İstanbul Bilgi Üniversitesi Göç Çalışmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi tarafından kurulan, Tarlabası Toplum Merkezi Alternatif Sanat Atölyesi, fotoğraf alanında yapılan çalışmalara bir örnek olarak verilebilir. Bu

atölyelerde çocuklara öncelikle bir haftalık fotoğraf eğitimi verilmiş, daha sonra çocuklardan çevrelerinin fotoğraflarını çekmeleri istenmiştir. Çekilen fotoğraflar “Çocukların Gözüyle Tarlabası” isimli sergiye dönüştürülmüş, bu yolla kentsel dönüşüm öncesi çocukların kente dair kanıtlar toplamaları sağlanmıştır (Topal ve Özdemir, 2008). Bu çalışmada da çocukların görüşlerini almaya yönelik bir süreç izlenmiş, tema olarak yapılı çevre seçilmiştir.

Tarlabasında yaşayan çocukları mimarlıkla tanıştırmaya yönelik yapılan çalışmalara bir örnek olarak da Simla Sunay’ın çalışmalarından söz edilebilir. Mimarlık ve yazarlık yönü ile çocuk mimarlık çalışmalarına katkıda bulunan Sunay ilk olarak 2007 ve 2008 eğitim yılında Taksim Tarlabası Toplum Merkezi’nde dar gelirli göçmen ailelerin çocuklarıyla öykü atölyesi yürütmüştür. 2007’den bu yana İstanbul’da çocuklara “kent bilinci” kazandırmak amacıyla çeşitli projeler yürütmektedir (Sunay, 2012). Bu projelerden biri, "Nasıl bina? =Nasıl şehir?" çalışmasıdır. Çalışmanın amacı, "yaşanılan çevreye karşı bir duyarlılık yaratarak fark etmeyi, fark edilenler üzerinde düşünmeyi ve giderek eleştirel bir bakış açısıyla çevredeki çarpık kentleşmeye karşı bir bilinç oluşturmaya sağlamak” şeklinde açıklanmaktadır. 9 - 13 yaş aralığındaki çocuklar ile yapılan çalışmada çocuklardan yaşadıkları kenti değerlendirmeleri istenmiş ve verilen fotoğrafları resim çalışması ile yorumlamaları beklenmiştir. Çalışmanın sonuçları yorumlandığında, genel olarak çocukların yaşadıkları semtten memnun olmadıkları, çevrelerini eleştirdikleri görülmüştür (Sunay, 2009).



Şekil 3.23 Simla Sunay çalışması: "Nasıl bina? =Nasıl şehir?", (Sunay, 2009).

Yine İstanbul’da yapılan başka bir proje, İstanbul Modern Sanat Merkezi’nin ev sahipliği yaptığı, 23 Nisan 2008’de gerçekleştirilen “Tasarlamak Serbesttir” başlıklı atölye çalışmasıdır. Bu etkinlikle, 4 – 13 yaş aralığındaki çocukların, araştırma, yaratıcı fikirler geliştirme, ortaya çıkan fikirleri görselleştirme, malzemeleri keşfetme konularında bilgi edinmeleri ve bir tasarımı oluşturan tüm aşamalarını deneyimleme fırsatını yakalamaları hedeflenmiştir (Keskin, 2008).

İstanbul dışında, merkezlerden bağımsız yapılan tekil çalışmalara bir örnek de çocuk gelişimi ve eğitimi üzerine uzman Dilek Acer’in çalışmasıdır. Acer, Tübitak tarafından desteklenen projesinde, yeni bir program geliştirmemiş, Amerika’da Anne Taylor’ın geliştirmiş olduğu “children-architecture”, “çocuk-mimarlık” programını Ankara’da pilot ilköğretim okullarında uygulamaya çalışmıştır. Acer’in hazırladığı “The Adaptation into Turkish Culture of the Design Education”, “tasarımla öğrenme eğitiminin Türk kültürüne uyarlanması” isimli çalışma, tasarım eğitiminin erken yaşlarda verilmesi gerektiğini savunmaktadır. Çalışmanın amacı, “anaokulundan lise çağına kadar olan çocuklara, öğretmenlere, ebeveynlere ve okul yöneticilerine, tasarıma ilişkin bilgi ve becerileri kazandırmak, onları içinde yaşadıkları kültürel ve doğal dünyaya duyarlı bireyler haline getirmek” olarak açıklanmaktadır (Acer ve Gözen, 2013).

“Tasarım Öğretimi Programı” okul öncesi 6 yaş grubu ve ilköğretim 1-5. sınıf düzeyindeki 6-11 yaş grubu çocuklar ile uygulanmıştır. Bu programın Türkiye’de uygulanması ile daha önce Amerika’da uygulanmış çalışmaların etkililiğini analiz etme fırsatı da bulunmuştur. Çalışma sonuçları Amerika’dakine benzer sonuçlar vermiş, tüm çocukların erken yaştan itibaren tasarım eğitimi ile tanışması gerektiği görüşü doğrulanmıştır (Acer, 2012).

Eğitimci gözü ile gerçekleştirilen bir başka proje örneği de uzman pedegog Nilgün Binişik’a aittir. Nilgün Binişik’ın gerçekleştirdiği “Geleceği Tasarlamak” projesinde öncelikle, çocukları yaratma sürecine hazırlamak amacı ile üç ay boyunca dünyanın çok eski zamanları bir masal örüntüsü içinde çocuklara aktarılmıştır. Çalışma sürecinde konu ile ilgili tartışmalar yapılmış, arkeoloji müzesi ziyaret

edilmiş ve kazı oyunları gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmaların ardından, İTÜ Mimarlık Fakültesi öğrencileri ile ortaklaşa atölye çalışmaları yapılmış, bu atölyelerde mimarlarla çocukların birlikte tasarım yapma tecrübesi edinmesi istenmiştir. ‘Işıkları sönmeyen ev’, ‘renkli ev’, ‘köpekbalığı denizaltı’, ‘gelecek için dev adam’, ‘uçan elektronik süpürge’, ‘eğitici fil’ bu atölyede yapılan tasarımlardan bazılarıdır. Çalışma sonunda mimarlık öğrencileri ile ortak çalışma yapmanın, çocukları cesaretlendirdiği görülmüştür (Cebecigil, 2007).

Tübitak tarafından desteklenen başka bir proje, Doç. Dr. mimar, Zehra Ersoy’un yürütücülüğünü yaptığı “Smyrna’ya yolculuk: İzmir kent tarihi atölyeleri” isimli projedir. Bu projede, İzmir’in kent tarihini çocuklara aktarmaya yönelik etkinliklere yer verilmektedir. “Smyrna’ya yolculuk” isimli proje, İzmir için özel olarak yazılıp kurgulanan ve görselleştirilen beş bölümlük bir “kent tarihi öykü dizisinden” oluşmaktadır. Proje kapsamında yapılan, etkinliklerle amaçlanan, interaktif öykü sunumları, tarih-oyun atölyeleri ve geziler yolu ile çocuklara tarihi sevdirmek, kente ilgilerini uyandırmak ve doğru bir kültür bilgisi altyapısı oluşturmak” şeklinde açıklanmaktadır (Smyrna’ya yolculuk, 2011).



Şekil 3.24 Smyrna’ya yolculuk: “İzmir Kent Tarihi Atölyeleri” projesi, (Smyrna’ya yolculuk, 2011).

Başka bir proje ise, Yrd. Doç. Dr, mimar, Meltem Uçar’a aittir. Uçar, Tubitak Bilim ve Toplum Proje Destekleme Programı kapsamında hazırladığı “ben bir kâşifim, yaşadığım kenti keşfediyorum” isimli projede, “öğrencilere bilimsel bakış açısı kazandırarak, yerel tarihi çevrenin sahip olduğu değerler konusunda çocuklarda farkındalık oluşturmayı” amaçladığını söylemektedir. Proje kapsamında, 6. ve 7.

sınıf öğrencileri ile çalışmakta, sözlü tarih, yerinde gözlem ve görüşme gibi bilimsel araştırma yöntemlerinden faydalanılmaktadır. “ben neredeyim” bilgisayar oyunu ve “kültür mirası yap-boz oyunu” gibi oyunlar çalışma kapsamında yapılan etkinliklerdir. Mersin Üniversitesi Mimarlık Bölümü işbirliği ile gerçekleşen proje sürecinde maket, poster ve bilgisayar ortamında sunuş hazırlama çalışmalarına da yer verilmektedir. Etkinlik sonunda öğrencilerce hazırlanan maket, poster ve sunumlar okullarda projeye katılmayan diğer öğrencilere sunulmaktadır (Ben bir kâşifim, yaşadığım kenti keşfediyorum projesi, 2013).

Yerel kültürel mirası tanımaya yönelik yapılan bir proje çalışması da, ‘Akdeniz’de Tarih öncesi Eğitim, Öğretim ve Planlama’ adı altında Avrupa Birliği ve Euromed Heritage’in desteği ile yürütülen “Çatalhöyük Çocuk Yaz Arkeoloji Atölyeleri” projesidir. Projenin amacı, “temel eğitim öğrencilerine tarih öncesi dönemlere ait kültür varlıklarını tanıtmak, koruma ve sahiplenme bilinci kazandırmak”tır. Proje Tarih Vakfı’nın desteği ile Gülay Sert’in koordinatörlüğünde gerçekleştirilmiştir. Atölye çalışmalarında öncelikle öğrencilere sunum yapılmış, daha sonra kazı çalışmasına ve son olarak çizim çalışmalarına yer verilmiştir. Sert, yapılan çalışma ile ilgili, Türkiye’de yaşayan tüm insanların kültür varlıklarını tanıtma konusunda eğitilmesini gerektiğini söylemekte, geleceğin yetişkinlerini eğitmenin uzun vadede yararlı olacağına inandıkları için çocuklarla çalıştıklarını belirtmektedir (Yılmaz, 2006).

Türkiye’de yapılan çocuk-mimarlık çalışmalarının *tarih öğretimi* üzerine yoğunlaştığı bu proje örneklerinden farklı olarak Soygeniş ve Erkin’in çalışmalarına da değinmek gerekmektedir. Soygeniş ve Erkin tasarladıkları programla, *geometri dersi ile mimarlık disiplini* arasında bağlantı kurmaya çalışmaktadır.

Soygeniş ve Erkin, (2009) yılında yaptıkları “archimath” isimli çalışmada, amaçlarını “ilkokul öğrencilerinde yapılı çevre bilinci geliştirmek” olarak tanımlamaktadırlar. Çalışmada tasarım eğitimi, mimarlık ve matematik konuları birbiri ile ilişkili olarak ele alınmaktadır (Soygeniş ve Erkin, 2009).

“Archi-math” isimli çalışmada İstanbul’da yer alan, sosyo-ekonomik faktöre göre belirlenen üç farklı bölgeden öğrenci grupları ile çalışılmıştır. Sosyo-ekonomik durum farkı, özel okul ve devlet okulu tanımları ile eşleştirilmiştir. Genellikle “öğrenci aktivite föyleri” üzerinden kurgulanan çalışma sekiz hafta sürmüştür, çalışmanın etkinliklerine haftada bir saat süre ayrılmıştır. Çalışmanın sonuçları, başlangıçta çocukların çevrelerini analiz edemedikleri ve yeterince tanımadıklarını, mimarlık hakkında çok kısıtlı bilgiye sahip olduklarını göstermiştir. Çalışma sonuç çıktıları yine föyler üzerinden elde edilmiştir. Çalışma sonunda, çevreye karşı tutum ve davranışlara yönelik sorularda alınan cevaplarda iyileşme görülmüştür (Soygeniş ve Erkin, 2009).

“Archi-math” programının özelliği, uygulanması için ders dışı ekstra bir zaman gerektirmemesi, mevcut eğitim programının içine mimarlık etkinliklerinin yerleştirilmesidir. Program bir sömestir süresince uygulanmak üzere tasarlanmıştır. Programda öğretmenler, matematiğin somutlaştırılması için mimariden gerçek örnekler vermektedir. Programın, temeli mimarlık eğitim müfredatının mimarlığa giriş bölümü ile ilişkilendirilmiştir. Program mekânsal ve üçboyutlu düşünme becerisini geliştirmeyi, yapıyı çevreyi analiz edebilmeyi, yakın çevreyi tanıma ve algılama konusunda beceri geliştirmeyi hedeflemektedir. Programda “mimarlık nedir?, mimarlığı ve mimarı anlamak, mimarlık ve insan ölçüleri, mimari sunum teknikleri, mimaride yüzey, geometri ve mimarlık, yapıyı çevrenin geometrik analizi, matematik ve estetik” konuları yer almaktadır (Soygeniş ve Erkin, 2009).

Soygeniş ve Erkin, bu çalışma ile çocuklardaki yapıyı çevre bilinci ve yapıyı çevreye duyulan sorumluluğun artırılmasının sağlandığını, matematik eğitimi ile gerçek yaşam arasında bir bağ kurulabildiğini, öğrencilerin öğrenme konusundaki motivasyonlarının arttırıldığını söylemektedirler (Soygeniş ve Erkin, 2009).

Soygeniş ve Erkin’in çalışmasındaki ders föyleri incelendiğinde, yapılan pek çok çalışmanın yapıyı çevre eğitimi çerçevesinde sosyal bilgiler dersinde önerilen etkinliklerle de benzeştiği görülmektedir (Şekil 3.25). Bu anlamda, müfredatla ilişki kurması ve müfredatla bağlı olarak mimarlığı araçsallaştırması nedeniyle bu

Çalışmanın başarılı sonuçlar verdiği düşünölmektedir. Bunun yanı sıra, konu ile ilişkili literatür incelemesinde Türkiye örneklerinde görönen tematik çalışmaların bir düzen dahilinde ders programları ile ilişkili olarak *-müfredatla ilişkili olarak-* ele alınması ve ünitelere göre çalışılması da tez kapsamında sosyal bilgiler dersinde yapılan çalışma ile ortak yaklaşımlardır.

Ancak alışma incelendiğinde, sürecin sadece ders föyleri üzerinden planlanması, uygulamalı etkinliklere yer verilmemesi bir eksiklik olarak değerlendirilmektedir (örnek Şekil 3.25, 3.26). **Mimarlık ile ilişkili bir eğitim programında, sadece içerik olarak değil, yöntemsel olarak da mimarlık öğretim yöntemleri ile ilişki kurulması beklenmektedir.** İlköğretim müfredatı ile içerik olarak ilişki kuran bu çalışmaların, mimari öğretim yöntem ve teknikleri olan, yapılandırmacı öğrenme süreçlerini hedef alan çizim, üç boyutlu çalışma ve maket yapma gibi deneyimleri de barındırması gerektiği düşünölmektedir.

Uygulamalı etkinlikler yolu ile bilginin yapılandırılmasının program hedeflerinin gerçekleşmesine daha fazla yardımcı olacağı düşünölmektedir. Tez kapsamında yapılan alan çalışması sonuçlarına dayanarak maket tekniğinin kullanıldığı üç boyutlu, somut algılamaya yönelik, uygulamalı çalışmaların iki boyutlu çalışmalardan daha fazla tercih edildiği söylenebilmektedir. Çalışmanın tamamında olmasa da, gereken noktalarda maket tekniğinden faydalanılması gerektiği düşünölmektedir. Bu düşünce, uygulamalı ve yaparak öğrenmeye dayalı çalışmaların öğrenmede kalıcılığı arttıracakğı tezi ve Dewey'in yapılandırmacı öğrenme kuramı ile ilişkilidir.

tabiki önemlidir. Ancak bu eğitimin gerçekleşmesinde asıl önemli olan, bu çalışmaların mimarlar, eğitimciler, sivil toplum kuruluşları ve devlet **işbirliği ile** yürütülmesidir. Verilecek yapılı çevre eğitiminin sisteme doğru şekilde kazandırılması, belirlenen amaca yönelik olarak yıldan yıla değişebilmesi (farklı sınıflara göre **uyarlanabilir olması**) ancak içerik dönüşse dahi **sürecin kesintiye uğratılmaması** önemlidir. Müfredatın kapsamı ve eğitimin metodunun öğrencilerin **yaş, seviye ve yerel koşulları dikkate alınarak belirlenmesi** gerekmektedir.

Bu çalışmaların, sadece çocuğa yapılı çevre bilinci kazandırması değil, çocuğun geleceği hakkında fikir yürütebilen, karar verebilen, çevresini ve kendini ilgilendiren kararlarda söz sahibi bir vatandaş olarak yetişmesi için de önemli olduğu unutulmamalıdır. İçerikte de belirtildiği gibi, bazı ülkelerde özellikle bu amaç üzerinde durulmakta, yapılan çocuk mimarlık çalışmaları *“çocuğun planlama ve tasarım süreçlerine katılım hakkı”* ile ilişkili olarak ele alınmaktadır.

“Çocukların planlama ve tasarım sürecine katılması” konusu uzun süreçlerden geçmiş bir konudur. “Katılımın ne olduğu, nasıl olduğu, ne şekillerde ve hangi felsefelerle gerçekleştiği, hangi katılım yaklaşımının yapılı çevre eğitimi ve birlikte tasarım sürecini” desteklediğini gibi konular öncelikle ele alınması gereken konulardır. Çocuklara öncelikle yapılı çevre bilinci kazandırmayı hedefleyen bu çalışmaların bu bağlamda da yorumlanmasında fayda olduğu düşünülmektedir.

3.7 Çocuk-Mimarlık Çalışmalarının Çocukların Planlama ve Tasarım Süreçlerine Katılım Hakkı Bağlamında İncelenmesi

Katılımcılık ve katılımcı yaklaşım, günümüz dünyasında giderek değişmekte olan yeni bir demokrasi anlayışıyla karşımıza çıkmaktadır. Toplumun, kendisini ilgilendiren kararlarda söz sahibi olması, demokrasiyi tabana yaymanın bir yolu olarak görülmektedir. Toplumun her kesiminin, özellikle de çocukların gelecek hakkında verilen kararlarda katılımcı tavır sergilemesi, bugünkü eğitim sistemi içerisinde üzerinde önemle durulan bir durumdur. Günümüz dünyasında çocuklar artık görüşlerine değer verilen, önemsenen bireyler olarak kabul edilmektedir. Bu

nedenle artık dünyanın birçok yerinde, planlama ve tasarım süreçlerinde de çocukların görüşlerine başvurulmaktadır.

Çocukların planlama ve tasarım sürecine katılımına ilişkin ilk uygulamalar 1960’larda başlamıştır. Bu tarihten itibaren yaklaşık otuz yıllık bir süreçte çeşitli çalışmalar gerçekleştirilmiştir (Francis ve Lorenzo 2002). “Çocukların katılımı ve katkısı” ya da “çocuk perspektifi” fikri, politik programlar içerisinde, 1990’lardan itibaren giderek önem kazanmıştır. Katılımın temelinde, çocukların “tercihleri, özgün görüşleri olan bireyler” olarak kabul edilmesi gerektiği düşüncesi yer almaktadır (Şahin, 2011).

Tasarıma katılım çalışmaları kapsamında gerçekleşen süreçler, çocuklar açısından bir öğrenme deneyimi oluşturmaktadır. Katılım, çocukların kendilerini ilgilendiren konularda, karar verme süreçlerinde söz sahibi olması şeklinde tanımlanabilmektedir. 1989 yılında kabul edilen Çocuk Hakları Sözleşmesinde ilk kez “çocukların konuşma ve kendi yaşamlarını ilgilendirecek karar alma süreçlerine katılım özgürlüklerinin olduğu” kabul edilmiştir. Sözleşme, tarihte en geniş ölçekte kabul gören insan hakları belgesidir. Birleşmiş Milletler üyesi iki ülke dışında 191 ülke tarafından onaylanan sözleşmede, çocuk haklarına yön veren temel ilkeler “ayrım gözetmeme, çocuğun yararının gözetilmesi, yaşama, gelişme ve katılım” olarak tanımlanmış ve katılım “çocukların kendileriyle ilgili konularda görüşlerini dile getirme hakkı” olarak açıklanmıştır (Çocuk Hakları Sözleşmesi, 1989).

Çocukların katılımıyla yürütülen bir araştırma çalışmasında, çocukların katılımcı olarak değerlendirilmesi gerekliliğinin nedenleri olarak, “katılımın” bir hak olduğu, “katılımın” karar verme, takip etme ve değerlendirme süreçlerini geliştirmesi” gösterilmiştir. New South Wales Çocuk ve Gençlik Komisyonu, Sosyal Adalet ve Sosyal Değişim Araştırma Merkezi ve Western Sydney Üniversitesi’nin ortak olarak yürüttüğü bu çalışmada, “çocukların refah düzeyi, politik kararlar hakkındaki görüşleri” en fazla önem verilen başlıklar olmuştur. Çocuk katılımlı yapılan pek çok çalışmada, iş birliği ve ortaklıkların önemi vurgulanmıştır (Fattore ve Malins, 2005).

Dünya üzerinde pek çok ülkede, çocukların planlama ve tasarım süreçlerine dâhil edildiği çalışmalar vardır. Ancak bu katılım çeşitlerinin pek azı, gerçek anlamda çocuğun görüşünün değerlendirildiği çalışmalardır. Dünya genelinde yapılan pek çok literatür araştırması, gençlerin ve çocukların müzakere ve uygulama süreçlerinde ihmal edildiğini göstermekte, bu katılım şekli “tokenizm” olarak tanımlanmaktadır (Hart, 1992). Iltus ve Hart, çalışmalarında, çocuk katılımının, çoğunlukla sözde kaldığını, uygulamada gerçekleşmediğini anlatmakta, çocukları ilgilendiren katılımlı çalışmalarda çocuklardan çok, tasarım sürecini yürütecek büyüklerin eğitilmesi gerektiği söylemektedir (Iltus ve Hart, 1995).

Çocukların katılımı hakkında yapılan pek çok araştırmada, planlama ve tasarım süreçlerinde çocuklara danışılmamasının nedeni olarak, “çocukların fikirlerinin değişken ve güvenilirmez olması, karar vermek için yaşlarının yetersiz bulunması” gösterilmektedir. Gençler ve çocuklar adına katılım hakkının yetişkinlere verilmesi konusunda tartışmalar hala sürdürülmektedir. Son dönemlerde yapılan çalışmalar, çocukların fikirlerini yetişkinlerin kabulleri altında ele almak yerine onları ayrıca değerlendirmenin gerekliliğinden bahsetmektedir. Yetişkinler bugünün şartlarında çocuk değildir. Değişen koşullara uyum göstermek açısından, yetkilerin onlarla sınırlandırılması yanlış değerlendirmelere neden olmaktadır. Çocuklar kendilerini ilgilendiren bir alanda yapılan planlamalarda yetkili, uzman kişi kategorisinde değerlendirilmelidir. Görüşleri yetişkinlerden daha az önemsenmemelidir. Çocukları katılım sürecine davet ve teşvik etmenin, onlara yeni beceriler kazandıracağı, bilgilendireceği ve daha sonraki hayatlarında özgüveni yüksek bireyler olarak yetişmelerine katkı sağlayacağı bilinmektedir (Sarkissian, 2002).

Planlama ve tasarım süreçlerinde çocuk katılımı, son dönemlerde, araştırma, siyaset ve tasarım alanlarının da ilgilendikleri konular arasında yer almaktadır. Bu ilgi artışının, planlama ve tasarım sürecinde çocuk katılımının başarılı sonuçları ile ilgili olduğu düşünülmektedir.

“Katılım” toplumsal sürdürülebilir gelişmenin önemli bir stratejisidir. Çocuk katılımını sadece önemsemenin, bu sürdürülebilirliği sağlamadığı bilinmektedir

(Staffans ve Teräväinen, 2008). Katılım konusunun yasal ve politik süreçte ele alınması ve çocukların katılım hakkının bu bağlamda yeniden tanımlanması önemlidir. Bu gerekliliği açıklamak için mevcut yapılaşmayı incelemek yeterlidir. Yapılı çevre bu gözle incelendiğinde, çocuklar için tasarlanmış çevrelerin neredeyse hiç olmadığı görülmektedir. Bu durumun çocuk katılımının yeterli ve gerçek anlamda alınmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Katılımın sadece fikir üretme aşamasında değil, uygulama süreçlerinde de önemsenmesi gerekmektedir. Belediyelerde planlama ve tasarım bölümlerinde çalışan temsilcilerin, çocuklarla ilgili mekânlarda çocukları ne kadar temsil edebildiği sorgulanmalı, bu bölümlerde çocuk temsilcilere daha fazla yer verilmelidir.

Sarkissian, konut bölgelerinde, mahallelerde etkili planlamadan söz edilebilmesi için, katılımın öneminden, toplumun birer elemanı olan çocukların da yetişkinler kadar bu süreçte söz sahibi olmalarının gerekliliğinden bahsetmektedir. Sarkissian, planlama ve tasarım süreçlerinde çocuk katılımı konusunda dikkat edilmesi gereken konuları, “çocukları planlama, tasarım, inşa etme ve değerlendirme süreçlerine davet etmek, çocuk katılımını okul döneminde ele almak, çocuk çalışmalarını geri bildirim olarak değerlendirmek, çevrede gerçekleşen yeniden yapım ya da onarım işlerinde çocuğun fikrini almak ve uygulamada çocuğun katılımını teşvik etmek” olarak açıklamaktadır (Sarkissian, 2002).

Çocuk katılımı konusunun geçmişi incelendiğinde, son 30 yılda, planlama ve tasarım süreçlerinde çocuk katılımının farklı dönemlerde, farklı metodlarla ele alındığı görülmektedir. Her dönemin kendi içinde kendi tarihini, teorisini, metodunu ve kimliğini oluşturduğunu söylemek mümkündür. Bu yaklaşımların her birinin kendi dönemlerinin kültürel ve politik yaklaşımlarıyla ilişkili olduğu söylenebilmektedir.

Francis ve Lorenzo, kentsel tasarım ve planlama alanında yaptıkları çalışmada, çocukların katılımını alma konusunu katılımın düzeyine ve özelliklerine göre sınıflandırmışlardır. Buna göre, çocuğun planlamacı olduğu “romantik yaklaşım”, planlamanın çocuk için yapıldığı “çocuk taraflı yaklaşım”, çocuklar için sosyal

bilimler konulu “ihtiyaca dayalı yaklaşım”, “çocukların öğrenci olarak kabul edildikleri yaklaşım”, “çocukların birer vatandaş olarak kabul edildiği yaklaşım”, “çocukların birer yetişkin birey gibi kabul gördüğü yaklaşım”, “çocuklarla birlikte tasarımı öngören yaklaşım” gibi çeşitli yaklaşımlardan söz edilebilmektedir (Francis ve Lorenzo, 2006).

“Romantik” yaklaşıma göre, planlama ve tasarım sürecinde “çocuklar planlamacı” rolü üstlenmektedir. Bu görüş, çocukları aktif tasarımcı olarak değerlendirmekte, çocuk görüşlerinin yetişkinlerden daha önemli olduğunu savunmaktadır. Moore, Spivak 1960’larda bu bağlamda, oyun parklarının, kamusal bahçelerin tasarımlarında çocukların görüşlerine başvurulması gerektiğini savunmuştur. Bu dönemde, ayrıca çocuklar “gelecekçi tasarımlar” yapmakta en yetkin kişiler olarak değerlendirilmiştir. Geleceğin şehirleri, sokakları çocuk fikirlerinin ürünü olarak tanımlanmıştır. Bu yaklaşım, çocuk hakları hareketine de destek olmuştur. Bu dönemde metod olarak, yetişkinlere kendi çocukluklarına ait en sevdikleri mekânlar sorulmuş, çevresel otobiyografiler çıkartılmıştır. Bu süreç “childhood cities” “çocukluğun şehirleri” teması ile “Çevre Tasarım Araştırma Birliği” tarafından (Environmental Design Research Association, EDRA) kutlanmıştır (Francis ve Lorenzo, 2002).

Başka bir katılım yaklaşımı olan “tarafılık” yaklaşımında, “planlamacılar çocuklar için vardır” görüşü hâkimdir. Bu bakış açısında, çocukların görüşleri alınsa da, temsiliyet hakkı yetişkin planlamacılara ve tasarımcılara verilmektedir (Francis ve Lorenzo, 2002).

“İhtiyaçları” önemseyen yaklaşımda, “çocuklar sosyal bilimciler” olarak değerlendirilmektedir. Bu dönemde yapılan çalışmalar, çocukların ihtiyaçlarına önem veren araştırma tabanlı çalışmalardır. Çocukların mekânsal ihtiyaçlarının tespit edilmesi ve çocuk katılımının alınması birinci derecede önemlidir (Iltus ve Hart, 1995).

“Öğrenme” temelli yaklaşımda, çocuklar, “öğrenci” olarak ele alınmaktadır. Katılım teorisinde, çocuğu eğitim ve öğretim yolu ile tasarım ve planlama sürecine katmak esastır. Mimarlar çocuklara mimarlığa dair bilgiler vermektedir. Yapılı çevre eğitimi, bu yaklaşımdaki projelerden biridir. Bu yaklaşımda genellikle eğitim aşamasında kalınmakta, uygulamada çocukların katılımı çok fazla dikkate alınamamaktadır (Francis ve Lorenzo, 2002).

“Haklar”ın söz konusu edildiği yaklaşımda “vatandaş olarak çocuklar” ana teması vardır. Teori, çocukların haklarının korunması gerektiğini, planlama ve tasarım süreçlerine katılımın bu bağlamda ele alınması gerektiğini söylemektedir. IPA (International Association For the Child’s Right to Play), UNICEF bu yaklaşımı destekleyen kuruluşlardır. Yaklaşım, demokrasi, haklar ve yetki verme prensiplerini içerir. Bu yaklaşım, çocuk haklarını daha çok önemsemekte, fakat çocukların çevresel ihtiyaçlarına yeterli ölçüde cevap verememektedir (Francis ve Lorenzo, 2002).

Katılımda kurumsallaşma yaklaşımı incelendiğinde “yetişkin bireyler olarak çocuklar” teması göze çarpmaktadır. Teori, çocuklarla birlikte tasarımı desteklese de, kurumsal sınırları, yetişkinler, otorite veya müşteriler belirlemektedir. Süreç çeşitli durum çalışmaları ile test edilmektedir. Günümüzde de uygulanan bu tür çalışmaların ne derece çocukların görüşünü yansıttığı hala sorgulanmaktadır (Francis ve Lorenzo, 2002).

Katılımda “çocuklarla birlikte tasarımın” ön plana çıktığı yaklaşımda “çocuklarla birlikte üretmek” amaçlanmaktadır. Uygulanabilirliğin sağlanabilmesi için, çocukların aktif katılımı gerekmektedir. Ancak bu görüşte yine tasarımcı ve planlamacılar önemli rollere sahiptir. Çocuklar, uzmanlar ve sivil toplum örgütleri hep birlikte çalışmaktadır. Bu yaklaşımda çocukların yetişkinlerden farklı olduğu, yetişkin yerinde değil, çocuk olarak katılımlarının alınması gerektiği düşüncesi vardır. Bu görüşe göre, katılım; iletişim amaçlı bir eğitim aktivitesidir. “Sürdürülebilirlik” temalı çalışmalar, bu yaklaşımla ilişkilendirilebilir. Bu

çalışmalarda çocuk katılımı kadar, çevreye sağlanan katkı da önemsenmektedir (Francis ve Lorenzo, 2002).

Çocuk katılımı konusundaki yaklaşımların zaman içerisinde kolektif üretimi destekleyen “çocuklarla birlikte tasarlama yaklaşımına” doğru dönüştüğü görölmektedir. Kurumsallaşmanın sağlanması ile birlikte çocuk katılımı, araştırma ve çevre tasarımı konularında da yer almıştır. Çocuk katılımının iyi çevre tasarımına etkilerinin daha iyi anlaşılabilmesi ve anlatılabilmesi için, yapılan deneysel çalışmaların sayısının arttırılması gerekmektedir. Dünyada, Berkeley, California, Milan gibi pek çok önemli şehir tasarımında çocukların katılımına başvurulduğu bilinmektedir. Uluslararası bir organizasyon olan Unicef de, şehirleri daha dost ve yaşanabilir hale getirebilmek için, planlama ve tasarım süreçlerinde çocuk katılımının desteklenmesi gerektiğini savunmaktadır (Lansdown, 2001).

“Çocuklarla birlikte tasarlama” yaklaşımın uygulandığı katılım modeline örnek olarak, Amerika ve İtalya’dan örnekler verilebilir. Örneğin, Kaliforniya’da “çocuklarla sürdürülebilir toplum çalışması” kapsamında bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmanın genel çerçevesini 1970’lerde “Amerika’da gelişen “ekolojik ve sürdürülebilir toplum” modeli oluşturmuştur. Çalışmada, tüm doğal ve kentsel çevrenin, çocuklar için bir oyun alanı olarak ele alınması fikri önemsenmiştir. Semt oyun alanları tasarlanırken, çocukların gündelik aktiviteleri ve alışkanlıkları, mekânı kullanım şekilleri incelenmiştir. 8-12 yaş arası çocuklara kamera ve fotoğraf makineleri verilerek, en sevdikleri dış mekânları çekmeleri istenmiştir. Bu çekimler aileler ve çocukları ile yapılan atölye çalışmalarında en önemli tasarım verileri olarak değerlendirilmiştir. Bu atölyelerde çocukların kendi tasarım fikirleri yetişkinlerle karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir. Çalışmanın diğer bir kısmında, kent içerisinde farklı konut bölgeleri çocuklara önerilmiş, buralarda bir grup kendi başına inşa edilebilir oyun parkları tasarlarırken, diğer bir grup peyzaj tasarımı ve uygulaması yapmıştır (Francis ve Lorenzo, 2002).

Diğer bir ülke İtalya’da da “çocuk katılımı konusu” resmi olarak devlet tarafından ele alınmaktadır. İtalya Mimarlar Birliği ve Milli Planlama Kuruluşu, İtalya Çevre

Bakanlığı ile ortaklaşa yarışmalar, eğitim seminerleri ve atölye çalışmaları düzenlemektedir. Bu çalışmalar sayesinde İtalya’da pek çok şehir, çocukların bakışı ile ele alınmış ve dönüştürülmüştür. İtalya’da Empoli, çalışma yapılan bu kentlerden birisidir. Bu çalışmaya 4 ilköğretim okulu, 4 ortaokul ve lise düzeyinde okullar katılmıştır. Bu çalışmada yetişkinlerin gözüyle çözümsüz kalan noktalar, çocukların katılımı ile çözümlenebilmiştir. Çocuk katılımı şehrin planında revizyonlara neden olmuştur. Örneğin pek çok yer için önerilen gelişim projeleri, yeşil alan ve yaya yollarını arttırmak amacıyla iptal edilmiştir. Birçok sokağın “woonerf” prensiplerine göre yaya öncelikli ve çocuk dostu olarak tasarlanmasına karar verilmiştir. Sonuçta, 1999 yılında İtalya Hükümeti, “Sürdürülebilir Şehirler” ödülünü bu şehre vermiş ve jüri kararında çocuk katılımının önemi ve sonuç başarıya etkisi vurgulanmıştır (Francis ve Lorenzo, 2002).

İngiltere’de de benzer bir çalışma Londra’da yapılmıştır. “Londra’nın çehresini değiştirmek” gibi radikal bir sloganla yola çıkan açık şehir (open city), hareketi mimarlar ve sanatçılarla çocukları biraraya getirerek çocukların yaratıcılıklarını geliştirmeyi amaçlamaktadır. “My city too” “benim de” şehrim” yayını, genç ve çocukların Londra kenti yerleşimi ve boşlukları hakkında daha çok söz sahibi olması için hazırlanmış bir yayındır. Gençlere, şehrinizin size ihtiyacı var!” diye seslenen hareketin toplumsal hedefleri arasında “gençleri topluma olumlu bir şekilde katmak ve şehri de bunun için malzeme kılmak, kuşaklarla binalar arasında doğru temas sağlamak, profesyoneller ve karar vericiler ile gençler arasında münazara yaratmak” yer almaktadır (Sunay, 2013).

Dünyada tasarım ve planlama sürecinde çocuk katılımını önemseyen pek çok proje gerçekleştirilmektedir. UNICEF’in “Çocuk Dostu Kentler (Child-Friendly Cities)”, UNESCO’nun “Kentlerde Büyümek (Growing-up Cities)” gibi projeleri katılımın kentsel ölçekte önemsendiği önemli projelerdir. Amerika ve Avrupa’da bazı kentlerde, çocukların fikirleri planlara ve planlama politikalara yansıtılmaktadır (Francis ve Lorenzo 2002). Iltus ve Hart’ın yaptıkları çalışmalar gibi birçok çalışmaya dayanarak, çocuk katılımlı tasarım ve planlama süreçlerinin sonuç ürün

açısından katılımsız çalışmalara göre çok daha başarılı olduğu söylenebilmektedir (Iltus ve Hart, 1995).

Ancak bu çalışmaların tamamında olmazsa olmaz şart, yapıli çevre eğitimidir. **Katılımın olabilmesi için eğitim şarttır.** Bu anlamda bakılacak olursa, çocuk-mimarlık çalışmaları, çocukların katılımını sağlarken aynı anda onlara eğitim veren değerli öğrenme süreçleridir. Çocuk-mimarlık çalışmaları ve yapıli çevre eğitimi, uygulama aşamasına kadar gelmeyip proje aşamasında kalsa da bu çalışmalar, çocukların, “demokrasi ve saygı duyma” kavramları ile tanışması, toplumda bir rol üstlenmesi, vatandaşlık haklarını fark etmesi ve çevrelerini daha iyi anlayıp analiz etmesi için oldukça gerekli ve önemli çalışmalardır.

3.8 Bölüm Sonucu

Bu bölümde kısaca “*çevre, yapıli çevre, çevre eğitimi, yapıli çevre eğitimi, çocuk için yapıli çevrenin önemi, yapıli çevre eğitiminin gerekliliği, dünyada yapıli çevre eğitimi uygulamaları ve bu uygulamaların farklı açılardan yorumlanmalarına*” yer verilmiştir. Okullarda verilen çevre eğitiminin sadece doğal çevreye ilişkin olarak ele alınması bir eksiklik olarak değerlendirilmiş, milli eğitim müfredatında yapıli çevre eğitimine yer verilmesi gerektiği gerekçeleriyle açıklanmıştır.

Tespit edilen gerekçelerden ön plana çıkan, *çocuklarda yapıli çevre bilincinin ve farkındalığının arttırılması ve bu yol ile çocukların çevrelerine karşı olumlu tutum ve davranış geliştirmeleri* olmuştur. Mimarlık alanını birebir ilgilendiren bu gerekçe, sosyal bilimlerle de çeşitli yollarla ilişki kurmayı sağlamıştır.

İnsanın çevresi ile ilişkisini (davranış ve insan bilimlerini) de kapsayan sosyal bilimler alanının, ilköğretimdeki karşılığı olan sosyal bilgiler dersi tez kapsamında ilişki kurulan müfredat programıdır. Sosyal bilgiler dersinin amacı öncelikle, “öğrencileri çevre, toplum ve insanlığa karşı sorumlu birer vatandaş olarak yetiştirmektir” (Aşçı, 2009). Sosyal bilimlerle kurulan bu doğrudan ilişkinin yanısıra, yapıli çevre eğitiminin ilköğretim düzeyinde ele alınmasından dolayı elde

edilen birtakım kazanımlardan da söz edilmiştir. Daha çok eğitim bilimleri alanını ilgilendiren bu kazanımlar, *çocukların yaratıcılıklarının gelişmesi, eleştirel düşünme becerisi kazanmaları, yorum yapabilme becerilerinin gelişmesi, el becerilerinin gelişmesi, grup çalışması yapabilmeleri, düşüncelerini savunabilmeleri, katılımcı tavır sergileyebilmeleri* şeklinde özetlenebilmektedir. Disiplinler arası çalışmanın olumlu bir geri bildirimi olarak değerlendirilen bu kazanımlar da teze olumlu yönde katkı sağlamıştır.

Daha önce de belirtildiği üzere, mimarlık alanında hazırlanan bu tezin genel çerçevesi, **sürdürülebilir bir çevre için yapılı çevre eğitiminin gerekli olduğu** düşüncesinden yola çıkılarak oluşturulmuştur. Günümüzde gelinen noktada artık Türkiye’de de, gelişmiş ülkelerde olduğu gibi “yapılı çevre eğitiminin ve çocuk mimarlık çalışmalarının” ulusal mimarlık politikası kapsamında ele alındığı söylenebilmektedir. Ancak bu konu hala milli eğitim politikası içerisinde yer almamakta, merkezlerin ve kişilerin tekil çalışmaları ve çabaları ile sürdürülmektedir.

Yurt dışında yapılan çalışmalara bakıldığında, eğitim politikası içinde ele alınmadan yapılan çalışmaların, yaygın etkisinin sağlanamayacağı açıkça görülmektedir. Bu nedenle bir sonraki bölümde, tez çalışmasının kuramsal çerçevesi ve literatür özetlerinin ışığında hazırlanan ve gelecekte yapılacak çalışmalara örnek olması düşünülen, **milli eğitim müfredatı ile birebir ilişkili bir alan çalışması** sürecine yer verilmektedir.

BÖLÜM DÖRT

ALAN ÇALIŞMASI

Üçüncü bölümde, dünyada yapılı çevre eğitiminin nasıl ele alındığını anlatan literatür araştırmasına yer verilmektedir. Yapılan incelemede genel amaçları aynı olmasına rağmen ülkeden ülkeye “yapılı çevre eğitimi” uygulamalarında farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu farklılıklar kimi zaman ülkelerin mimarlık politikaları ile ilgili kimi zaman da milli eğitim sistemleri ile ilgili olabilmektedir. Özetle yapılan çalışmaların ülkeden ülkeye farklılık göstermesi yerel özelliklerden kaynaklanmaktadır.

Literatür taramasındaki çalışmaların analizinden yola çıkılarak, tez kapsamında yapılan bu çalışmada, Türkiye’de yapılı çevre eğitim programının nasıl ele alınması gerektiği değerlendirilmektedir. Yurt dışında yapılan çalışmalardan yaygın etki sağlayabilenlerin, ülkelerin milli eğitim müfredatı ile ilişkili çalışmalar olduğu görülmektedir. Bu nedenle, Türkiye’de de yapılı çevre eğitiminin ilkökul müfredatı ile ilişkilendirilmesi gerektiği düşünülmektedir. İkinci bölümde de bahsedildiği üzere, Türk Milli Eğitim Sistemi ilkökul müfredatı içerisinde mimarlık ve yapılı çevre ile içerik olarak en çok ilişki kuran alan, insan-çevre ilişkisini inceleyen sosyal bilgiler alanıdır.

İlkökul 4. sınıf sosyal bilgiler dersi bu nedenle bir başlangıç niteliğinde kabul edilmiş ve müfredatta yer alan kavramlar, yapılı çevre etkinlikleri ile öğretilmeye çalışılmıştır. İlkökul 4. sınıf sosyal bilgiler dersi için, müfredata bağımlı ve müfredata destek niteliğinde hazırlanan, yapılı çevre eğitim programı taslağını oluşturan çalışmaların detayları ilerleyen bölümlerde aşama aşama açıklanmaktadır.

4.1 Problemin Ele Alınış Şekli ve Alan Çalışmasının Amaçları

Literatüre bakıldığında pek çok gelişmiş ülkede ilkökul aşamasında yapılı çevre eğitiminin milli eğitim müfredatı ile ilişkili olarak ele alındığı görülmektedir. Bu eğitimin nedeni olarak, “gündelik yaşamın önemli bir parçası olan yapılı çevrenin

değerli bir öğrenme alanı olarak görülmesi” gösterilmektedir. Kendall ve arkadaşlarının çalışması da bu görüşü doğrulayan sonuçlar ortaya koymuştur. Çalışmada öğretmenler, yapılı çevre eğitimi süresince öğrencilerin, “gözlem yapma, sorgulama, konuşma, dinleme, okur-yazarlık, görsel ve mekânsal farkındalık” konularında gelişme gösterdiğini belirtmişlerdir (Kendall ve arkadaşları, 2007).

Literatür araştırması bölümünde bu alanda yapılan birçok çalışmadan bahsedilmektedir. Ancak bu çalışmaların, ülkemizde milli eğitim sistemi içerisinde nasıl sonuçlar vereceğini gösteren sistemli bir çalışmadan söz edilememektedir. Bu nedenle bu tez kapsamında öncelikle “yapılı çevre eğitimi ülkemizde, ilköğretim aşamasında öğrenciye dersler aracılığı ile ulaştırabilmek ve bu yol ile mevcut eğitimin kazanımlarını arttırmak” amaçlanmaktadır.

Çalışmanın içeriği kurgulanırken öncelikle amaçlar belirlenmiştir. Bilindiği gibi bu çalışmalar, literatürde pek çok amaçla ilişkilendirilmektedir. Bazı çalışmalar “tasarım öğretimi” problem olarak ele alırken (Anne Taylor “learning by design” programı), bazıları bu çalışmaları öncelikle “demokrasi eğitimi” ile ilişkilendirmekte (Almanya örneği), bazıları “kültürel miras” eğitimi (İngiltere örneği) üzerinde durmaktadır.

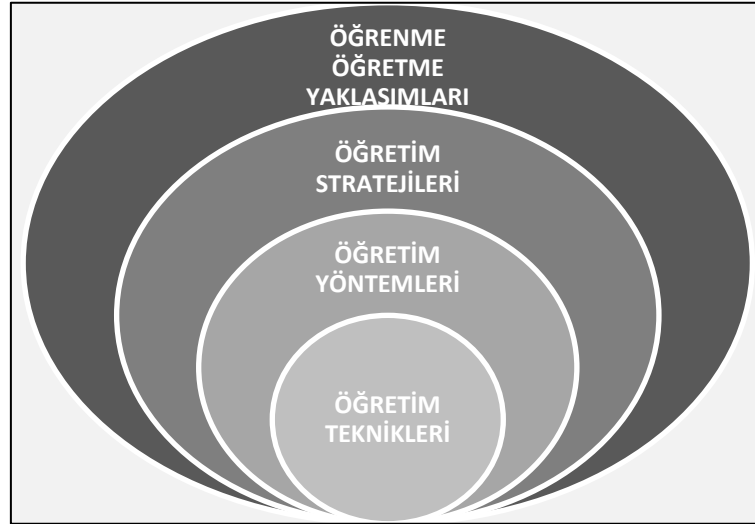
Bu çalışmada sosyal bilgiler alanının seçilmesi aslında problemin ele alınış şeklinin de bir göstergesidir. Problem daha çok, “insan çevre ilişkilerini iyileştirmek, bireydeki yapılı çevre bilincini arttırmak, çevresine duyarlı, çevresi hakkındaki sorunlara çözüm önerebilen, katılımcı tavır sergileyebilen bireyler yetiştirmek” amaçları ile ilişkilidir. Bu amaçlar hem milli eğitim sisteminde temel eğitimin amaçları arasında, hem sosyal bilgiler dersi amaçları arasında, hem de literatürde yapılı çevre eğitimi amaçları içinde sayılmaktadır. Bu ortak kesişim noktası, tezin ele aldığı ana hipotezdir.

Bunun dışında alan çalışmasında, mutlaka diğer alt hipotezlere de yer verilmiştir. Örneğin, literatüre de dayanılarak, yapılı çevre eğitimi ve çocuk-mimarlık çalışmalarının çocuğun yaratıcılığını geliştirdiği, çocuğa eleştirel düşünme becerisi

kazandırdığı, çocuğun estetik algısını geliştirdiği, grup çalışması yapabilme yönünde olumlu katkıları olduğu da öngörülmektedir. Bu alan çalışması ile sözü edilen alt hipotezlerin de test edilme olanağı bulunmuştur.

4.2 Çalışmanın Stratejisinin ve Yönteminin Belirlenmesi

Bir eğitim programı geliştirilirken izlenmesi gereken yolların sırasıyla “genel felsefeyi oluşturan öğrenme ve öğretme kuramını tanımlama”, “bu felsefe doğrultusunda problem tespiti yapma”, “genel stratejileri geliştirme”, “stratejilere bağlı yöntemleri belirleme ve bu yönetime uygun teknikleri uygulama” olduğu bilinmektedir (Tan ve arkadaşları, 2010).



Şekil 4.1 Eğitim programı geliştirme süreci, (Tan ve arkadaşları, 2010).

Tez çalışmasının ikinci bölümünde, mimarlık disiplini ile ilişkili “öğrenme ve öğretme yaklaşımlarına” yer verilmiştir. John Dewey’in, yaparak öğrenmeye dayalı yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, alan çalışmasının ana “öğretim stratejisini” oluşturmaktadır. Çalışmanın giriş aşamasında sunuş stratejisi ve sunum yönteminden, gelişme aşamasında buluş stratejisi ve tartışma yönteminden, uygulama aşamasında ise ana stratejiyi oluşturan Dewey’in savunduğu “araştırma inceleme” stratejisi ve proje yönteminden faydalanılmıştır.

Sunuş stratejisi, (Şekil 4.2), öğretmenin aktif olduğu sunum aşamasını tanımlamaktadır. Bu aşamada yöntem olarak gösteri, sunum ve anlatım kullanılabilir. Dersin giriş kısmı için uygun bir strateji ve yöntemdir (Ünal, 2013).



Şekil 4.2 Sunuş stratejisi, (Öğretim stratejileri, yöntem ve teknikleri, 2013).

Buluş stratejisi, (Şekil 4.3), öğrencinin aktif olduğu, öğrencinin problemi kendisinin keşfetmesini sağlayan bir stratejidir. Bu aşamada öğrencinin düşünce yeteneğini geliştirmek amaçlanmakta, bu amaçla özellikle tartışma yöntemi kullanılmaktadır. Dersin gelişme kısmında kullanmak için uygun bir stratejidir (Öğretimde kullanılan yaklaşımlar stratejiler, 2013).



Şekil 4.3 Buluş stratejisi, (Öğretim stratejileri, yöntem ve teknikleri, 2013).

Araştırma inceleme stratejisi ise (Şekil 4.4), problem çözmeye ve ürün ortaya koymaya dayalı bir aşamadır. Bu strateji ile yapılan çalışmalar, okul ile gerçek

yaşam arasında ilişki kurulmasını sağlamaktadır (Ünal, 2013). “Araştırma ve inceleme stratejisinde, öğrenme-öğretme etkinliğinde problem çözme yöntemi izlenir. Öğretmen, yol gösterici ve gerektiğinde yönlendirici konumunda bulunur. Böylece öğrenci, araştırmalar ve incelemeler yaparak bir sorunun nasıl çözümlenebileceğini öğrenmiş olur. Bu yaklaşımda, öğretmenden çok öğrenciye iş düşer. Öğretmen dikkatli bir gözlemci, denetçi ve gerektiğinde rehber durumundadır. Öğrenci ise, sorunla baş başa gelip araştırarak, inceleyecek, çözüm yolunu ya tek başına ya da öğrenci arkadaşlarıyla küme çalışması yaparak, birlikte bulacaktır” (Sözer, 1998). Proje tabanlı çalışmalar, araştırma-inceleme stratejisinin bilinen bir yöntemidir (Ünal, 2013).



Şekil 4.4 Araştırma inceleme stratejisi, (Öğretim stratejileri, yöntem ve teknikleri, 2013).

Mimarlık ve yapılı çevre alanında yapılan bu alan çalışması da öncelikle mimarlıkta kullanılan yöntemler ile ilişkilenebilir. Eğitim kuramlarının mimarlıkla ilişkisinin incelendiği ikinci bölümde, proje tabanlı eğitimin mimarlık alanından, eğitim alanına doğru nasıl evirildiği anlatılmaktadır. Proje tabanlı eğitim, problemin tanımlanmasından, çözüm önerisi geliştirmeye, ürün ortaya koymaya ve ürünün değerlendirilmesine kadar çok çeşitli aşamaları içermektedir (Karakuş, 2004). Literatürde yer alan yapılı çevre eğitimi çalışmalarında da bu aşamaların benzer şekilde tariflendiği bilinmektedir. Uttke, bu aşamaları, keşif/duyumsama (exploration/sensation), taslak oluşturma/tasarım (sketch/design), sunum/tartışma (presentation/discussion)” şeklinde tanımlamaktadır (Uttke, 2012). Eğitim bilimleri alanında yer alan öğretim strateji, yöntem ve teknikleri konusunun, bilinçli ya da

bilinçsiz yurt dışındaki yapılı çevre eğitim süreçlerinde de uygulandığı bu çalışmadan da anlaşılmaktadır.

Yapılı çevre eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, genellikle çalışmaların başlangıcında çocukların zihinlerinde konuya giriş yapabilmek için ve onların merakını uyandırabilmek için çeşitli sunumlar yapıldığı görülmektedir. Sunum stratejisinin kullanıldığı bu aşamalarda, çocuklara yapacakları sonuç ürün anlatılmamakta, konu ile ilgili genel bir çerçeve çizilmektedir. Tez kapsamında yürütülen atölye çalışmalarında da proje sürecine başlamadan önce, çocukların merak duygularını güdülemek için, sunum aşamasına yer verilmiştir.

Sunum ve bilgilendirme aşamasında görsel materyal kullanımına özellikle önem verilmiştir. Çünkü görerek öğrenmenin daha kalıcı olduğu bilinmektedir (Demirel ve arkadaşları, 2002). Ayrıca alan çalışmasının yapıldığı sosyal bilgiler dersinin işleyişinde, görsel materyal kullanımının, öğrenmeyi arttırdığına yönelik çalışmalar mevcuttur (Yaşar, 2004). Bu aşamada projeye giriş yapmak amacı ile konu ile ilgili araştırma inceleme yönergeleri verilmiştir (Ek 4 Yönergeler).

Bir sonraki buluşmada ünitelerde yer alan kavramlar üzerinden, konuya genel bir giriş yapıldıktan sonra, sözlü tartışma yöntemi kullanılarak sınıfça problemin deşifre edilmesi sağlanmıştır. Buluş stratejisinin kullanıldığı bu aşamada yöntem çoğunlukla tartışmadır. Çeşitli tartışma teknikleri kullanılarak problemin her öğrencinin zihninde merak uyandırması amaçlanmıştır. Özellikle sosyal bilgiler alanında sözlü tartışma tekniklerinin önemli bir yeri olduğu bilinmektedir. Aşçı, bu konuda, “etkin ve bilinçli vatandaşlar yetiştirmenin amaçlandığı bir sınıf ortamında öğrencilere toplumsal anlamda ikilimler sunularak tartışma yöntemi ile öğrencilerin sorunun çözümüne aktif biçimde katılmaları sağlanmalıdır” demektedir (Aşçı, 2009). Özellikle yapılandırmacı yaklaşım içerisinde sözlü tartışma, “öğrenenlerin fikir ve sorularını açıkça ifade edecekleri ortamları oluşturmak açısından” önemsenen bir aşamadır (Brooks ve Brooks, 1999).

Tartışma aşamasından sonra geline son aşamada en fazla süre gerektiren proje uygulamalarına yer verilmiştir. Yıldız'ın da dediği gibi yapılandırmacı yaklaşımla yürütülen proje çalışmaları; tasarı geliştirmeye, hayal etmeye, planlamaya ve kurgulamaya dayalı bir öğrenme anlayışıdır. Bu yaklaşım öğrenciyi merkeze almakta ve gerçek yaşam durumlarını sınıf ortamına taşıyarak ve disiplinler arası ilişki kurarak öğretmeyi amaçlamaktadır (Yıldız, 2005). Bu yaklaşımda önemli olan, üründen çok problemin çözümüne yönelik yapılan çalışmalarda edinilen deneyim ve süreçtir. Ayrıca bu çalışmaların en önemli özelliği çocuk merkezli olması ve çocuğun bilgiyi süreç içerisinde kendisinin yapılandırmasıdır.

Çocuğun “yaparak öğrenmesinin” en bilinen yollarından biri, maket çalışmalarıdır. “Yapılan araştırmalara göre öğrenci; okuduklarının yalnız % 10'unu, duyduklarının % 20'sini, gördüklerinin % 30'unu, hem görüp hem duyduklarının % 50'sini, görüp, işittikleri ve söylediklerinin % 80'ini ve görüp, işitip, dokunup ve söylediklerinin % 90'ını öğrenmekte ve unutmamaktadır” (Demirel ve arkadaşları, 2002). Bu görüş çocuğun yaparak öğrenmesinin en kalıcı öğrenme olduğunu desteklemektedir.

Bu tez kapsamında yapılan uygulamalarda maket çalışmalarına bu nedenle ayrıca önem verilmiştir. Çünkü maket çalışmaları hem çocuklar tarafından daha fazla tercih edilen hem de daha başarılı sonuçlar veren çalışmalardır (Iltus ve Hart, 1995). Iltus ve Hart, oyun alanları ile ilgili yaptıkları bir çalışmada maket tekniğinin tercih edilme nedenlerini; “maketle çalışmanın, esnek bir teknik olması, farklı yaş gruplarına uygulanabilmesi, çok çeşitli malzeme kullanımına izin vermesi” ile ilişkili olarak açıklamışlardır. Ayrıca yine bu çalışmada çocukların kendilerini çizim konusunda zaman zaman yetersiz hissettiklerini ancak maket ile yapılan çalışmalarda katılımın çok daha fazla olduğunu belirtmişlerdir. Maket ile çalışmanın başka bir avantajı; sürecin tamamen katılımcının elinde olması, tasarımı manipüle edebilmesi, revizyon imkanı vermesi, gerçeğe en yakın ürün olduğu için sonucu görebilme kolaylığı sağlaması ve deneme yanılmaya izin vermesidir. Bir başka avantajı da sonuç ürünün fikri temsil gücünün fazla olmasıdır (Iltus ve Hart, 1995). Tüm bu

nedenlerden dolayı alan çalışmasında yer alan proje süreçlerinde çoğunlukla maket tekniğinden faydalanılmaya çalışılmıştır.

Alan çalışması boyunca yapılan projelerde kullanılan bir başka yöntem ise resim ve çizimler ile çalışmaktır. “Resim, psiko-pedagojik açıdan çocuğu bize tanıtmaya yarayan bir ölçüt olduğu gibi, onun zekâ, kişilik, yakın çevre özellikleriyle iç dünyasını yansıtmaya yarayan bir ifade aracı olarak da büyük bir önem taşımaktadır” (Yavuzer, 1992). “Çocukların çizimleri dünyanın yansımasıdır. Çizimler bireysel ürünler olduğu kadar kültürel ürünlerdir” (Boyden ve Ennew, 1997). Barraza, İngiltere ve Meksika okullarında, ilkokul öğrencilerinin çevresel algılarının, çevre konusundaki beklenti ve düşüncelerini değerlendirdiği çalışmasında çocukların resimlerinden faydalanmış, çocuk resimlerinin çocukların çevresel algılarını ölçmede bir gereç olabileceği sonucuna varmıştır (Barraza, 1999).

Maket ve çizim teknikleri ile çalışma yaklaşımı 2005 yılında İngiltere’de Carabine tarafından da benimsenmiş ve ilkokullarda uygulanmıştır. Carabine, ilkokul 2. sınıf müfredat ile ilişkili yaptığı çalışmada mimarlık yöntem ve tekniklerini kullanmıştır (Carabine, 2005). Boyden ve Ennew de, maket ve çizim gibi görsel yöntemlerin çocuklar tarafından sevildiğini, bu metodların anlatım yönünden zengin olması ve sınıfça yorumlanabilmesi nedeniyle tercih edildiğini söylemektedir (Boyden ve Ennew, 1997). Alan çalışmasında bu avantajları nedeniyle Carabine’in çalışmasında olduğu gibi maket ve çizim çalışmalarından faydalanılmıştır.

Proje sürecinde yer alan uygulama çalışmaları sonrasında en son aşamada da, her proje sürecinde olması gereken sonuç ürünlerin sınıfa sunulması ve sınıfça değerlendirilmesi aşaması gerçekleştirilmiştir. Proje üretimi başından sonuna kadar kolektif çalışmayı gerektirmiştir. Bir tek araştırma aşamasında çocuklar bireyseldir. Diğer tüm aşamalar grup çalışması yapmak üzerine kurgulanmıştır. Alan çalışmasında çocuklara “grup çalışması yapma deneyimi kazandırmak ve çocukları kolektif olarak üretmeye teşvik etmek” önemsenen konulardır. Grup içi çalışmaların; öğrenciler arasındaki etkileşimi arttırdığını, öğrencilere birlikte çalışma alışkanlığı kazandırdığını, öğrencilerin derse yönelik olumlu tutum geliştirmelerine

yardımcı olduğunu ve kendine güven duygusu geliştirdiğini ortaya koyan çalışmalar vardır (Erden, 2000). Üçüncü bölümde yer alan literatür taramasında da yapıli çevre eğitiminde grupça yapılan çalışmalara pek çok örnek verilmiştir. Bu nedenlerle proje aşamalarında sonuç ürünler bu işbirlikçi üretim sürecinin ürünü olmakta ve bu nedenle süreç önemsenmektedir.

4.3 Çalışmada Kullanılan Öğretim İlkeleri

Öğretim ilkeleri, “öğrencileri öğretim yoluyla belli eğitim amaçlarına ulaştırmada öğretmenlere yol gösteren ilkeler” olarak tanımlanmaktadır (Sözer, 1998). Alan çalışmasında verilen yapıli çevre eğitimi, “somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora, yakın çevreden uzağa doğru birtakım öğretim ilkelerine göre” şekillenmiştir. Bu durum Piaget’nin kuramı ile ilişkili olarak açıklanabilmektedir.

Piaget’nin gelişim kuramına göre, ilköğretim 3. 4. ve 5. sınıftaki öğrenciler somut düşünmekle birlikte “soyut düşünmeye başlamaya” geçiş döneminde yer almaktadırlar. Bu nedenle bu öğrencilere yönelik hazırlanacak eğitim programlarının içeriği somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora, yakın çevre ve zamandan uzağa doğru düzenlenmiş olmalıdır” (Yaşar, 2004).

Piaget bireyin zihinsel gelişiminin somuttan soyuta doğru gerçekleşmesinden yola çıkarak somut olanı öğrenmenin daha kolay olduğu savunmaktadır. Ona göre somut işlemler döneminde olan ilköğretim birinci kademedeki çocuklar gözüyle görebildiği ve eliyle tutabildiği nesneleri anlamlı bulmaktadır (Ünal, 2013). Bu nedenle eğitim programlarının bu ilkeye göre hazırlanması gerektiği düşünülmektedir.

Alan çalışmasında bu ilke şu şekilde kullanılmıştır. Sosyal bilgiler dersinde pek çok soyut kavram yer almaktadır. Piaget’nin tezine göre bu kavramların öğrenilmesi 9-10 yaş grubu öğrencileri için oldukça zordur. Yapıli çevrenin derste materyal olarak kullanılması ve kavramların somut mimarlık örnekleri üzerinden anlatılması öğrenmenin gerçekleşmesini kolaylaştırmaktadır. Ayrıca uygulama aşamasında maketle çalışma yapmak, sözlü anlatılan ve öğrencinin zihninde soyut olarak oluşan

konunun somutlaştırılması ve anlaşılması için de önemli katkı sağlamaktadır.

Piaget'nin sözünü ettiği başka bir ilke “basitten karmaşığa ilkesi”dir. Bu ilke, içerik hazırlanırken verilecek bilgilerin, basitten karmaşığa ya da kolaydan zora doğru sunulmasını belirtmektedir (Ünal, 2013). Tez kapsamında yapılan yapıllı çevre eğitimi de, bu ilkeyi dikkate alarak hazırlanmış ve çalışmalar bu nedenle aşamalandırılarak biçimlendirilmiştir. Eğitim sürecinde önce basit ve temel düzeyde bilgiler verilip, en son aşamada karmaşık problemlerin çözülmesi istenmiştir.

Çalışmada dikkate alınan başka bir öğretim ilkesi de “yakından uzağa” ilkesidir. Bu ilke öğretimin, en yakın fiziksel çevreden, yaşanılan yerden başlanılarak düzenlenmesi gerektiğini savunmaktadır (Ünal, 2013). Sözer, çevre konusunun ağırlıklı olarak ele alındığı sosyal bilgiler dersinde, çevre etmeninin "yakından uzağa" ilkesine göre ele alınması gerektiğini söylemektedir (Sözer, 1998).

Aslında “yakından uzağa” ilkesi “bilinenden bilinmeyene” ilkesi ile de ilişkilidir. “Bilinenden bilinmeyene” ilkesi, öğretme sürecinin planlanması ve uygulanması esnasında öğrencinin önceki öğrenme yaşantılarında elde ettiği bilginin dikkate alınması gerektiğini ve yeni bilgilerin mevcutların üzerine inşa edilerek öğretimin gerçekleştirileceğini söylemektedir. Ausubel de bu görüşe dayanarak, anlamlı öğrenmede yeni bilgilerin, eski sistemlerin içine yerleştirildiğinde öğrenmenin kalıcı olduğunu savunmaktadır (Ünal, 2013).

"Somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene, yakından uzağa gibi ilkelerin tamamı aslında “yaşama yakınlık” ilkesini de açıklamaktadır. John Dewey'in de savunduğu gibi, eğitim yaşama hazırlıktan öte yaşamın kendisidir ve bu nedenle sıradan hayat etkinlikleri ile entelektüel etkinliklerin ayrışmaması gerekmektedir (Sprinthall ve Sprinthall, 1990). Bu görüş, eğitimin sadece okuldaki materyallere değil, yapıllı çevre eğitiminde olduğu gibi, günlük yaşamla da ilişkisi olduğunu anlatmaktadır. Derslerde özellikle konu anlatımlarında, bilinmeyen, görünmeyen, soyut ve karmaşık örnekler vermektense, yaşama yakın, yaşam içinden, bilinen ve somut örnekler vermenin, kalıcı öğrenme açısından daha faydalı olduğu düşünülmektedir. Yapıllı çevrenin, bu

anlamda bir kaynak olarak kullanılması ile tüm bu öğretim ilkelerinin gereklilikleri yerine getirilmiş olmaktadır.

Tüm bu ilkeler doğrultusunda ve başta sözü edilen hedefler, yaklaşımlar ışığında, hazırlanan yapıllı çevre eğitimi etkinlikleri ve alan çalışmasına dair detaylar “çalışmanın aktarımı” başlığının altında açıklanmaktadır.

4.4 Çalışmanın Aktarımı

Çalışma takvimi, 2012-2013 öğretim yılını kapsamaktadır. Çalışmalar güz döneminde öğretim yılının başladığı hafta başlayıp, bahar döneminde öğretim yılının en son haftasında, değerlendirme aşaması ile tamamlanmıştır. Çalışılan okullar, Özel Karşıyaka Piri Reis İlköğretim Okulu ve İzmir Bayraklı Kuyumcu Abdullah Altın Çubuk İlköğretim Okulları’dır. Bu okulların seçimine karar verilirken, sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel faktörler göz önünde bulundurulmuştur.

4.4.1 Alan Çalışmasının Parametresi Olarak Sosyo-Ekonomik Durum

Bilindiği gibi öğrenmeye ilişkin çalışmalarda, sosyo-ekonomik durum ile akademik başarı arasındaki ilişki hep tartışılan ve araştırılan bir konudur. Amerika’da Coleman ve Jencks “Eğitimde Fırsat Eşitliği ve Eşitsizlik” isimli yayınlarında özellikle bu konuyu ele almıştır (Saifi ve Mehmood 2011). Sosyo-ekonomik durumun belirlenmesi için “ailenin eğitim seviyesi, iş durumu ve gelir düzeyine” bakılması gerekmektedir (Saifi ve Mehmood 2011).

Ayrıca öğrenci başarılarını uluslararası düzeyde ölçmeye yarayan PİSA (Öğrenci Başarılarını Değerlendirme Programı) programı da, sosyo-ekonomik durumun başarıya etkisi üzerinde durmaktadır. PİSA çalışmalarında ailenin sosyo-ekonomik durumunu yansıtan değişkenler arasında, ebeveynlerin, özellikle babanın eğitim ve istihdam durumu önemsenmektedir (Dinçer ve Uysal Kolaşın, 2009)

Bu verilerden yola çıkılarak alan çalışmasının ilk haftasında, çocukların sosyo-ekonomik düzeylerinin belirlenmesi için anne-baba eğitim durumunu ve meslek durumunu araştıran bir anket uygulaması yapılmıştır (Ek 1). Ailelerin gelir durumlarına ilişkin yazılı bir döküm alınamamış, sınıf öğretmeni ile sözlü görüşme yapılmıştır.

Devlet okulu seçilirken, özellikle semt sakinlerinin semt okulunu tercih etme durumuna dikkat edilmiştir. Buradan yola çıkarak bölgenin sosyo-ekonomik verilerinin bölgede yaşayan çocuklara yönelik genel verileri vereceği düşünülmüştür. Devlet istatistik kurumu adrese dayalı nüfus kayıt sistemi (adnks) veri tabanına ulaşarak çalışma yapılan bölgenin verileri alınmış (Ek 7), sonuçlar anketlerle birlikte değerlendirilmiştir.

Özel okul için de aynı anket uygulaması yapılmış ayrıca sınıf öğretmenlerinden sözlü olarak bilgi alınmıştır. Sonuç olarak seçilen devlet okulu, düşük sed (sosyo-ekonomik düzey) örneği olarak kabul edilmiş, özel okul ise yüksek sed örneği olarak ele alınmıştır.

4.4.2 Çalışmanın Evren ve Örneklemi

Çalışmanın evrenini ilkökul düzeyindeki öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında örneklem olarak, Özel Karşıyaka Piri Reis İlköğretim Okulu ve İzmir Bayraklı Kuyumcu Abdullah Altıncubuk İlköğretim Okulu 4. sınıf öğrencileri seçilmiştir. Devlet okulunda deney ve kontrol grubunda 25'er öğrenci bulunmaktadır. Özel okulda deney grubunda 16 öğrenci, kontrol grubunu da 20 öğrenci bulunmaktadır. Çalışmanın ön test ve son testleri toplam 86 öğrenci ile eğitim etkinlikleri 41 öğrenci ile yapılmıştır.

Çalışmada ilkökul 4. sınıf öğrencileri ile çalışılması, Piaget'in gelişim kuramı ile ilişkilidir. "Piaget'in zihinsel gelişim kuramına göre, çocukların öğrenmesinin gelişim dönemleri ile ilişkili olarak ele alınması gerekmektedir (Ata,1999) Piaget gibi Jarome Bruner de eğitim ve öğretim programlarına yönelik yapılacak

Çalışmalarda ocuğun bilişsel gelişiminin önemsenmesi gerektiğini savunmaktadır (Bruner Gelişim Kuramı, b.t.).

Piaget'nin kuramı, 0-7 yaş arası dönemde çocukların mekan ve evre algısının kısıtlı olduğunu savunmaktadır (Piaget, 2008). Bu nedenle bu dönemde duyulara dayalı öğrenme tercih edilmelidir. Mekan algısı ve bunun yanında ileri düzeyde el becerisi gerektiren yöntemler ve teknikler bu dönem için uygun tercihler değildir. Zaten literatüre bakıldığında erken çocukluk döneminde verilen yapılı evre eğitiminin daha çok “oyuna” dayalı olduğu görülmektedir (Arkki'nin çalışmaları).

7-11 yaş arası somut işlemler evresinde ise, çocuğun somut problemleri mantıklı bir biçimde çözebildiği bilinmektedir. Ayrıca bu dönemin sonlarına doğru, soyut düşünebilme becerisi de gelişmeye başlamaktadır (Eripek, 1998). Bu nedenlerden dolayı, tez kapsamındaki yapılı evre eğitimi çalışmaları çocuğun zihinsel becerisinin ve el becerilerinin daha ileri düzeyde olduğu ilkokul son sınıf döneminde yapılmıştır. Bu yaş grubunun seçilmesinde, el becerisi, problem çözme ve kendini ifade edebilme becerisi, eleştirel düşünebilme ve fikrini savunabilme becerisi gibi yeterliliklerin aranması da etkili olmuştur.

4.4.3 Çalışmanın Sınırlılıkları

“Yapılı evre eğitiminde karşılaşılan sınırlılıklar” anlamında literatüre bakıldığında, Kendall ve arkadaşlarının da belirttiği gibi “izin alma süreçlerinde, çalışmanın maliyetinde, malzeme temininde, gezi düzenleme konularında, okulların zamansal programlarını organize etmede, müfredatla bağlantı kurmada” çeşitli sıkıntılar yaşanabildiği söylenebilmektedir (Kendall ve arkadaşları, 2007).

Tez alışması kapsamında da planlanan yapılı evre eğitimi etkinliklerinde birtakım engellerle karşılaşılmıştır. Öncelikle alışma yapılması konusunda İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izin alınmıştır (Ek 8). Ancak izinlerin alınmış olmasına rağmen, sınıf ğretmenlerinin çalışmaya katılım konusunda çekinceleri olduğu görülmüştür. Başlangıçta, alışma zaman kaybı olarak değerlendirilmiş,

verilen eğitim bir “meslek” eğitimi sanılmış, ancak müfredatla ilişkisi anlatılınca ve örnek çalışma yapıldıktan sonra, öğretmenlerin büyük desteği ile sürdürülmüştür.

Alan çalışmasında karşılaşılan bir başka engel de zaman konusunda olmuştur. Yapılı çevre eğitimi konusunda yapılan çalışmalar birden fazla aşamayı içermekte ve uygulamaya dayalı oldukları için uzun soluklu çalışmalar olmaktadır. Yurt dışında bazen bu çalışmaların sadece uygulama aşaması bile bir tam gün ya da yarım gün gibi süreleri kapsamaktadır. Tez kapsamında yapılan alan çalışması da, her hafta 3 ders saati alınarak tamamlanacak şekilde planlanmıştır. Bu nedenle çalışmalar 1 saat teorik+2 saat uygulama şeklinde düzenlenmiştir. Bir saatlik teorik aktarımdan sonra çocuklara araştırma inceleme konusunda yönergeler verilmiş, çoğunlukla bir hafta süre tanınmıştır. Sonraki haftada yapılan diğer 2 derste ise uygulama çalışmasına yer verilmiştir. Sosyal bilgiler dersinde uygun zaman olmaması durumunda, sosyal bilgiler dersi dışında serbest etkinlik dersi ve görsel sanatlar ders saatlerinden de faydalanılmıştır.

Alan çalışmasındaki karşılaşılan “zaman” sorunu, müfredatın yapılandırmacı yaklaşıma, proje tabanlı öğretime ve uygulamalı eğitime uygun olarak tasarlanmadığını göstermektedir. Öğretmenin aktif, öğrencinin ise pasif olduğu geleneksel eğitim yöntemlerinde, öğretmen genellikle düz anlatım yolu ile bir kavramı saatlerce sözlü olarak anlatmaktadır. Bu kavramlar düz anlatım yöntemi ile anlatıldığı için, bir süre sonra öğrencilerin ilgisi dağılmakta ve öğrenme düzeyi düşmektedir. Bu durum alan çalışmasında pasif gözlemci olarak katılınan derslerde de gözlenmiştir. Buna karşın tez kapsamında önerilen yapılı çevre eğitimi etkinliklerinde, müfredatla ilgili konular atölye çalışması içerisinde uygulamalı olarak ele alınmış ve çok duyulu öğrenme sağlanmıştır. Bir atölye çalışması içerisinde sadece bir kavram değil, ilişkili birçok kavram aynı etkinlik içerisinde çalışılmıştır. Henüz yeterince soyut düşüneyen ilkök 4. sınıf öğrencilerinin soyut kavramları, somut yapılı çevre örnekleri üzerinden öğrenmesinin öğrenme düzeyini ve katılımı arttırdığı görülmüştür.

Tezin alan çalışması sürecinde karşılaşılan başka bir engel de, uygulamalı çalışmaların yapılacağı mekanın bulunmasında olmuştur. Genellikle maket çalışması şeklinde yürütülen proje uygulamaları, daha geniş ve esnek mekânlar gerektirmektedir. Grup çalışması şeklinde yürütülen bu çalışmalarda birçok farklı malzeme ile üretim yapılmakta, çeşitli maket teknikleri denenmektedir. Bu nedenle bu çalışmaların sınıf ortamında yürütülmesi birtakım zorluklar çıkarmaktadır. Ancak devlet okulunda yapılan çalışmada atölye mekânı olmadığı için, sınıfın bu amaçla kullanılması gerekmiş ve her çalışma öncesi oturma düzeni değiştirilmiştir. Özel okulda böyle bir sıkıntı yaşanmamış, uygulamalar okulun atölyesinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmalar için gerekli malzeme temini uygulayıcı tarafından sağlanmış, çocukların görsel sanatlar derslerinde kullandıkları malzemeler dışında farklı malzemelerle tanışması önemsenmiştir.

Çalışmada karşılaşılan bir engel de, yapıli çevre eğitimi etkinlikleri içerisinde yer alması gereken “kent içi” gezilerin yapılamamasıdır. Literatüre bakıldığında, yapıli çevre eğitimi çalışmalarında, yerinde görerek öğrenmenin öneminden bahsedilmektedir. Birçok ülkede ilkokullarda bu amaçla kent gezileri, müze ziyaretleri yapıldığı bilinmektedir. Ancak, okul yönetiminin izin konusunda olumsuz yaklaşımı, ulaşım sıkıntısı ve ayrıca ailelerden izin alınamaması nedenleriyle geziler düzenlenememiştir.

4.4.4 Çalışmanın Ölçme ve Değerlendirme Araçları

Yapılandırmacı değerlendirmede, “öğrenmenin devamlı olduğu” düşünülmektedir. Bu nedenle sonuç ürün kadar süreç de önemsenmektedir. Bu değerlendirme şeklinde, geleneksel öğretim araçları yerine, önceki öğrenmelerin yeni durumlara uygulanması incelenmektedir (Brooks ve Brooks, 1999). “Sosyal bilgiler dersinde yapılan çalışmaların, mevcut sistemde genellikle sonuç odaklı olması nedeniyle, değerlendirme aşamasında, sadece çıktının değil süreçteki ilerlemenin de dikkate alınması oldukça önemlidir” (Aşçı, 2009).

Bu nedenle alan çalışmasında da, değerlendirme eylemi, sadece çalışmanın başında ve sonunda değil, süreç içerisinde de sürdürülmüştür. Her proje süreci kendi içinde, öğretmenlerce, öğrencilerce ve uygulayıcı tarafından değerlendirilmiştir. Alan çalışmasında ölçme ve değerlendirme araçları olarak “anket (ön test-son testler)”, “öz değerlendirme”, “öğretmen değerlendirmesi” ve “uygulayıcı değerlendirmesi”nden faydalanılmıştır. Öz değerlendirme ve öğretmen değerlendirmesi yazılı ve sözlü olarak alınmış, uygulayıcı değerlendirmesi, gözleme dayalı veriler ve portfolyo verileri üzerinden yapılmıştır. Çalışmanın genel sonuçları tüm bu veriler birlikte yorumlanarak oluşturulmuştur.

4.4.4.1 Ön Testler ve Son Testler

Alan çalışmasının başında yapılan anketlerden birincisi öğrenciyi tanımaya yöneliktir (Ek 1). Ankette öğrencinin adı gizli tutulmuş, yaşı, anne baba mesleği, ailenin birey sayısı gibi sorulara yer verilmiştir. Başlangıçta da belirtildiği gibi ilk aşamada, sosyo-ekonomik düzeylerin tespiti ve çocukların genel profilinin çıkartılması amaçlanmıştır.

İkinci aşamada, ihtiyaç analizi yapmak amacıyla 47 açık uçlu sorudan oluşan bir anket ve 13 çoktan seçmeli sorudan oluşan diğer bir anket uygulaması yapılmış ve çocukların yapıli çevre konusunda o ana kadar edindikleri mekan deneyimleri ve mevcut bilinç düzeyleri” ölçülmeye çalışılmıştır (Ek 2, Ek 3)

Çalışmanın sonunda yapılan son testler 4. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında yer alan “ölçme değerlendirme testleri” kriterlerine göre hazırlanmıştır (Ek 5). Testler, “içerik ve yöntemin değerlendirildiği sorular” ile “öz değerlendirme” sorularını içermektedir. Ön test ve son testler, çalışmanın yapıldığı deney grubu ile çalışmanın yapılmadığı kontrol grubuna birlikte uygulanmıştır. Kontrol grubunun geleneksel ders işleniş yöntem ve teknikleri ile elde ettiği kazanımlar ile bu çalışmada elde edilen kazanımlar bu yolla karşılaştırılmıştır.

4.4.4.2 Öz Değerlendirme

Öz değerlendirme hem süreç içerisinde hem de sonuçta çocukların kendini değerlendirmesi şeklinde yapılmıştır (Tablo 4.1'den 4.16'ya kadar ve Ek 5). Bu değerlendirme şekli pek çok açıdan önemlidir. “Batı ülkelerinde uygulanan öğrencinin kendi başarısını değerlendirmesi yaklaşımının, Türkiye’de henüz çok yaygın olmadığı düşünülmektedir. Ancak böylesi bir değerlendirmenin özeleştirici becerilerinin geliştirilmesine katkıda bulunacağı, toplumsal yaşam içinde de sözü edilen becerinin öğrenciye katkısının olacağı düşünülmektedir (Aşçı, 2009). Bu nedenle alan çalışmasında ölçme ve değerlendirme süreçlerinde, öz değerlendirmeye öncelikle önem verilmiş, hem süreçte hem de sonuçta öz değerlendirmeden faydalanılmıştır.

4.4.4.3 Öğretmen Değerlendirmesi

Sınıf öğretmeninin değerlendirmesinde, açık uçlu sorulardan faydalanılmıştır (Ek 6). Bu sorular, çalışmanın yapıldığı deney gruplarının sınıf öğretmenleri ile çalışma yapılmayan kontrol gruplarının sınıf öğretmenlerine aynı anda uygulanmıştır. Çalışma yapılmayan grubun, süreç hakkında bilgi edinmemesi konusunda hassasiyet gösterilmiştir.

4.4.4.4 Uygulayıcı Değerlendirmesi

Uygulayıcı değerlendirmesi öncelikle gözleme dayalıdır. Uygulayıcı alan çalışması süresince, bir yıl boyunca her hafta uygulama yapılan okullarda sosyal bilgiler dersinde izleyici ve etkinlik düzenleyici olarak bulunmuştur. Uygulama yapılmayan derslerde, dersin mevcut işleyiş yöntemlerini tespit etmiş, uygulama aşamalarında koordinatör olarak atölye çalışmalarını yürütmüştür.

Sürece dayalı öğrenmenin önemsendiği bu eğitim sürecinde, süreci belgeleyen fotoğraf ve video kayıtlarından faydalanılmıştır. Sonuç ürünler uygulayıcının değerlendirme araçlarından biridir. Sonuç ürünler yapılandırmacı kuramda olması

gerektiği gibi her zaman süreçle birlikte değerlendirilmiştir.

4.4.5 Çalışmanın Uygulanması

Çalışma, iki ayrı ilkokulda, 4. sınıf öğrencileri ile sosyal bilgiler dersinde uygulanmıştır. Her okulda 1 sınıf deney grubu, bir sınıf kontrol grubu olarak seçilmiştir. Çalışma toplam 10 oturumdan oluşmaktadır. Bu 10 oturumdan birincisi ön test, sonuncusu son test, diğer sekizi sekiz farklı ünitenin atölye çalışmaları şeklinde düzenlenmiştir.

İki farklı okulda gerçekleştirilen 20 oturumun detaylarına geçmeden önce, bu çalışmaların sonuçta nasıl bir kapsamda ele alındığını söylemek gerekmektedir. Bu çalışmalar 4. sınıf sosyal bilgiler dersi için geliştirilmiş yapıli çevre eğitim programı taslağını oluşturmak üzere oluşturulmuştur.

Eğitim programının kısaca tanımını yapmak gerekirse “öğrenene okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğine” eğitim programı denilmektedir. Program geliştirme ise, “eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü” olarak ifade edilmektedir (Demirel, 2010). Program geliştirmede çok çeşitli modeller kullanılabilmektedir. Amerika’da 1950’li yıllardan beri Taba-Tyler modeli kullanılmaktadır. Türkiye’de de yapılan eğitim programı çalışmalarının Amerika’dan etkilenererek hazırlandığı bilinmektedir. Taba-Tyler modeline göre bir eğitim programın hazırlanma süreci aşağıdaki gibi tanımlanmaktadır (Demirel, 2010).



Şekil 4.5 Taba-Tyler Modeli'ne göre program geliştirme süreci (Demirel, 2010)

Demirel'in de belirttiği gibi bir eğitim programı taslağının oluşturulabilmesi için öncelikle mevcut durumun tespit edilmesi ve ihtiyaç analizinin yapılması gerekmektedir (Demirel, 2010). Alan çalışmasında da bu başlangıçtan yola çıkılarak öncelikle bir ihtiyaç analizi çalışması yapılmış, daha sonra, çalışmanın hedefleri belirlenmiştir.

Daha önce de belirtildiği gibi bu çalışmada oluşturulan ve test edilen yapılı evre eğitimi programı taslağının, başlı başına bir ders olarak açılması önerilmemekte mevcut derse serpiştirilerek uygulanması tavsiye edilmektedir. Bu yaklaşım literatürde pek çok kişi tarafından önerilmekte örneğin, kültürel miras eğitimi üzerine alışan Hankins ve Mielnik bu eğitimlerin, mevcut derslerle ilişkilendirilerek ve dersleri destekleyecek şekilde verilmesi gerektiğini söylemektedir (Hankins ve Mielnik, 1997). Kendall ve arkadaşları da, ulusal müfredat ile bağlantı kurmanın öğretmenlere yapılı çevreyi öğretme ve öğrenme gereci olarak kullanma konusunda bir yol gösterici olduğundan bahsetmektedir (Kendall ve arkadaşları, 2007). Alan çalışmasında önerilen bu program da literatürde önerildiği şekli ile mevcut sosyal bilgiler dersine bir destek program niteliğindedir.

Bu yaklaşımla hazırlanan ve uygulanan yapılı evre eğitimi taslak programı, ilişki kurduğu sosyal bilgiler dersinin hedefleri ve literatürde tanımlanan yapılı evre eğitiminin hedefleri ile birlikte ele alınmıştır. Bu nedenle ihtiyaç analizi çalışmasından sonra, sosyal bilgiler dersinin genel ve özel hedefleri ile yapılı evre eğitiminin hedefleri kesiştirilmiş ve taslak programın hedefleri belirlenmiştir.

Program geliştirme sürecinde ihtiyaç analizi ve hedeflerin belirlenmesinden sonra sıradaki aşama olan içerik hazırlama aşaması da yine sosyal bilgiler ders programı ile ilişki kurularak oluşturulmuştur.

Daha sonra oluşturulan bu program pilot okullarda uygulanmış ve son aşamada program taslağı sonuç verilere göre değerlendirilmiştir. Sözü edilen aşamaların detaylı anlatımına bir sonraki bölümde yer verilmektedir.

4.4.5.1 İhtiyaç Analizi Aşaması

Yapılandırmacı kurama göre, öğrenenlerin önceki yaşantıları ve hazır bulunuşluk düzeyleri öğrenmelerine yön vermektedir (Brooks ve Brooks, 1999). Bu nedenle öğrenmeyi test eden bir çalışmaya başlamadan önce öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin tespit edilmesi gerekmektedir.

Tez çalışması kapsamında önerilen program taslağının hazırlanması aşamasında öncelikle her iki okulda da toplam 86 öğrencinin yapıli çevre bilinç düzeyleri ölçmeye yönelik ön test uygulamaları yapılmıştır (Ek 2, Ek 3). Bu testlerde ihtiyaç analizi yapmak amacıyla 47 açık uçlu soru ve 13 çoktan seçmeli soruya yer verilmiştir.



Şekil 4.6 Bayraklı Kuyumcu Abdullah Altın Çubuk İlköğretim Okulu'nda yapılan ön test uygulamasından görseller (Gülay Taşçı, 2012b).



Şekil 4.7 Özel Karşıyaka Piri Reis İlköğretim Okulu'nda yapılan ön test uygulamasından görseller (Gülay Taşçı, 2012b).

Ön testlerin sonuçlarından elde edilen veriler değerlendirildiğinde şu sonuçlar elde edilmiştir: Çoktan seçmeli soruların bulunduğu ankete göre genel başarı yüzdesi %44,5'dur. Sonuçların detaylandırılmış hali şöyledir: Devlet okulunda yapılan ankete katılan öğrenci sayısı 48'dir. Başarı yüzdesi, %31,25'dir. Özel okulda yapılan ankete katılan öğrenci sayısı 36'dır. Başarı yüzdesi, % 57,75'dir.

Sonuçlar, özel okuldaki öğrencilerin hazır bulunuşluk durumlarının devlet okulundaki öğrencilere göre daha iyi olduğunu göstermiştir. Ancak genel bir değerlendirme yapılacak olursa özel okuldaki öğrencilerin de yakın yapılı çevreleri hakkında ve yapılı çevre eğitimi konusunda yeteri kadar bilinçli olduğu söylenememektedir. Açık uçlu sorular değerlendirildiğinde de, çoktan seçmeli sorulardan elde edilen verilere benzer veriler elde edilmiştir. Bu soruların yanıtlarından da devlet okulundaki öğrencilerin yapılı çevre farkındalığının daha düşük seviyede olduğu ortaya çıkmıştır. Tüm bu sonuçlara dayanarak sosyo-ekonomik verilerin, öğrencinin sahip olduğu yapılı çevre bilincine etkisinin olduğu söylenebilmektedir.

Bu sonucu destekleyen nitelikte bir çalışma Fisman'a aittir. Fisman ilköğretim dönemi öğrencileri ile yaptığı çalışmasında öğrencilerine kentsel çevre konusunda eğitim vererek, eğitim alan ve almayan öğrencilerin çevre farkındalıklarını karşılaştırmıştır. Bu karşılaştırmayı yaparken sosyo-ekonomik faktörün sürece etkisini de incelemiştir. Çalışma Amerika'da New Haven'da devlet okullarındaki ilkokul 3. ve 5. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Verilen eğitimin amacı çevre hakkında çocukların merak ve keşif isteklerini uyandırmak yolu ile farkındalıklarını arttırmak olarak açıklanmıştır. Çalışmada sosyo-ekonomik verilere göre bir değerlendirme yapıldığında, yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin başlangıçta ön testlerde daha başarılı olduğu görülmüştür. Eğitim sonrasında, tüm öğrencilerin ön test ve son testleri karşılaştırıldığında, yapılı çevre farkındalıklarında ~0.76 oranında artma olduğu ve sonuçların birbirine benzer çıktığı görülmüştür (Fisman, 2005).

Alan çalışmasında da öncelikle ihtiyaç analizi yaparken Fisman'ın yaptığı testlere benzer testler hazırlanmış ancak bunun dışında gözlem metodundan da faydalanılmıştır. Ön testlerin sonuçları sürece başladıktan sonra gözlem sonuçlarıyla da desteklenmiştir. Sonuç olarak tüm çocuklarda yapılı çevreye dair farkındalığın düşük olduğu tespit edilmiş, içerik hazırlanırken bu durumu düzeltmeye yönelik etkinliklere yer verilmiştir.

4.4.5.2 İçerik Hazırlama

Kuramsal bölümde de belirtildiği üzere, yapılı çevre eğitiminin verilmesinin pek çok nedeni vardır. Bu çalışma kapsamında önceki bölümlerde de ifade edildiği gibi, sosyal bilgiler alanı bir başlangıç olarak seçilmiştir. Sosyal bilgiler dersine destek program niteliğinde geliştirilen bu taslağın içeriği de ders müfredatından yola çıkılarak hazırlanmıştır. Alan çalışması kapsamında çalışılan 4. sınıf sosyal bilgiler dersi müfredat konuları şunlardır:

Tablo 4.1 Sosyal bilgiler dersi 4. sınıf programında yer alan öğrenme alanları ve üniteler

	<u>Öğrenme Alanı</u>	<u>Ünite İsmi</u>
1	Birey ve Toplum	Kendimi Tanıyorum
2	Kültür ve Miras	Geçmişimi Öğreniyorum
3	İnsanlar, Yerler ve Çevreler	Yaşadığımız Yer
4	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Üretimden Tüketime
5	Bilim Teknoloji ve Toplum	İyi ki Var
6	Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler	Hep Birlikte
7	Güç, Yönetim ve Toplum	İnsanlar ve Yönetim
8	Küresel Bağlantılar	Uzaktaki Arkadaşlarım

(İlköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi öğretim programı, 2009).

Çalışma içeriği hazırlanırken, her üniteye yer alan bu kavramlardan, bir ana kavram seçilmiş, bu kavram uygulama düzeyinde ele alınmıştır. Her kavram için bir

uygulama yaptırılması söz konusu değildir. Bu ana kavram üzerinden diğer kavramlarla da ilişki kurulmuştur. Seçilen kavramın 5. sınıf müfredatında da yer alması ve diğer kavramları kapsayan bir üst başlık olmasına dikkat edilmiştir.

Tablo 4.2 Sosyal bilgiler dersi 4. sınıf programında yer alan kavramlar, (Tüysüz, 2012).

	<u>Ünite İsmi</u>	<u>Kavramlar</u>
1.	Kendimi Tanıyorum	Benzerlik, Farklılık, Kanıt, Duygu, Düşünce, Davranış, Hoşgörü, Kronoloji, Kimlik
2.	Geçmişimi Öğreniyorum	Aile, Akrabalık, Kültürel Öge, Kültür, Değer, Değişim ve Süreklilik, Gelenek, Milli Kültür, Vatan, Barış, Cumhuriyet, Liderlik, Savaş
3.	Yaşadığımız Yer	Yön, Yer, Bölge, Hava Durumu, Hava Olayı, Çevre, Beşeri Ortam, Doğal Ortam, İklim, Afet, Teşkilat
4.	Üretimden Tüketime	İstek ve İhtiyaç, Bütçe, Emek, Gelir ve Gider, İsraf, Para, Tasarruf, Ürün, Sözleşme, Ticaret, Ücret, Yasa, Yargı, Üretim, Tüketim, Dağıtım, Meslek, Temel Hak ve Özgürlükler, İş Bölümü
5.	İyi ki Var	Teknoloji, Olgu, Nedensellik, Ulaşım, Çevre Kirliliği.
6.	Hep Birlikte	Kurum, Kamu, Dayanışma, Grup, Sivil Toplum Kuruluşu, Sorumluluk, Sosyal Etkileşim, Sosyal Örgüt, Katılım.
7.	İnsanlar ve Yönetim	Yerleşme, Yönetim, Seçim, Vergi, Demokrasi, Ekonomi, Ekonomik Faaliyet, Pazar, Etkin Yurttaş, Kamuoyu, Medya, Yurttaşlık, Millet, Egemenlik, Milli Egemenlik, Anayasa Bağımsızlık, Devlet, Güç.
8.	Uzaktaki Arkadaşlarım	Kıta, Dil, Kaynak, Sanat, Giyim, Din, Tören

Tez çalışmasında, 4. sınıf sosyal bilgiler ünitelerinde yer alan şu kavramlar ele alınmıştır: Birinci ünite: “kimlik” kavramı, ikinci ünite: “kültür” kavramı, üçüncü ünite: “çevre” kavramı, dördüncü ünite: “üretim” kavramı, beşinci ünite: “teknoloji” kavramı, altıncı ünite: “katılım” kavramı, yedinci ünite: “yurttaşlık” kavramı, sekizinci ünite: “sanat” kavramı.



Şekil 4.8 Sosyal bilgiler dersine destek nitelikte hazırlanan yapılı çevre eğitim programı taslağının genel çerçevesi

4.4.5.3 Uygulamalar

“Eğitimcilerin, öğrencilerin özelliklerini göz önünde bulundurarak, bir veya birkaç kurama göre ders işleme, öğrencinin öğrenmesinde etkili sonucu sağlayabilmektedir” (Yanpar, 2005). Bu çalışmada da öğrenci merkezli eğitim yaklaşımı, yapılandırmacılık kuramı ve proje tabanlı öğrenme kuramı öncelikle faydalanan kuramlardır. Çalışmanın ana felsefesini tanımlayan bu kuramlar doğrultusunda, eğitim süresince, çeşitli eğitim stratejileri, yöntemleri ve teknikleri kullanılmıştır. Araştırma inceleme stratejisine bağlı proje yöntemi ve maket tekniği, mimarlık alanı ile ilişkisi nedeni ile uygulamada daha fazla ağırlığa sahiptir. Bu yöntem ve tekniğin yapılandırmacı kuram ve mimarlıkla ilişkisinden ikinci bölümde detaylı olarak bahsedilmiştir.

Çalışma, ilkokul 4. sınıf öğrencileri ile sosyal bilgiler dersinde yapılmıştır. Sosyal bilgiler alanı ile mimarlığın bağlantısına tezin ikinci bölümünde detaylı bir şekilde değinilmiştir. Ancak özetlemek gerekirse, insan çevre ilişkisini konu alması, sosyal bilgiler dersinin amaçları ile literatürde tanımlanan yapılı çevre eğitiminin amaçlarının örtüşmesi nedenleriyle, yapılı çevre eğitiminin öncelikle sosyal bilgiler dersi içerisinde ele alınması gerektiği sonucuna varılmıştır. Tez çalışmasının sonuç ve öneriler kısmında, başlangıç niteliğinde olan bu çalışmanın, diğer dersler için ne şekilde formüle edilebileceğine dair önerilere de yer verilmektedir.

Bir eğitim programı hazırlanırken öncelikle program hedeflerinin belirlenmesi gerektiği bilinmektedir (Demirel, 2010). Şu ana kadarki bölümlerde, sosyal bilgiler dersinin genel hedefleri ile yapıli çevre eğitiminin genel hedeflerinin ortaklığından bahsedilmiştir. İnsan-çevre ilişkisi üzerinden ve vatandaşlık sorumlulukları üzerinden bu hedefler tanımlanmıştır. Sosyal bilgiler 4. sınıf müfredatına bakıldığında, ayrıca bu ders ile öğrenciye “eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma, problem çözme, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, Türkçe’yi doğru, güzel ve etkili kullanma, gözlem yapma, mekânı algılama, zaman ve kronolojiyi algılama, değişim ve sürekliliği algılama, sosyal katılım ve empati” gibi becerilerin kazandırılmasının da hedeflendiği görölmektedir.

Tüm bu genel hedefler doğrultusunda oluşturulan sosyal bilgiler ders programı ünite bazında incelendiğinde, her ünite içerisinde de birtakım özel hedeflerin tanımlandığı görölmektedir (İlköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi öğretim programı, 2009). Alan çalışmasında yer alan etkinlikler sosyal bilgiler ders programında yer alan bu hedeflerden yola çıkarak öncelikle, mevcut müfredat programının özel hedefleri ile bir yandan da literatürde geçen yapıli çevre eğitime dair hedeflerle ilişkilendirilmiştir.

Çalışma özelinde tanımlanan yapıli çevre eğitimi hedeflerinin, sosyal bilgiler dersi dışında diğer derslerle de ilişkisi kurması sağlanmıştır. Önerilen eğitim programının kazanımları müfredat programları taranarak diğer derslerin kazanımları ile de ilişkilendirilmiştir. İlişki kurulan derslerin öncelikli olanları, “sosyal bilgiler dersi”, “vatandaşlık ve demokrasi eğitimi” dersi, “görsel sanatlar” dersi, “düşünme becerileri” dersi, “fen ve teknoloji” dersi, “teknoloji ve tasarım” dersi, “matematik” dersi, “Türkçe” dersi, “estetik” dersi, “proje hazırlama” dersi şeklinde sıralanabilmektedir.

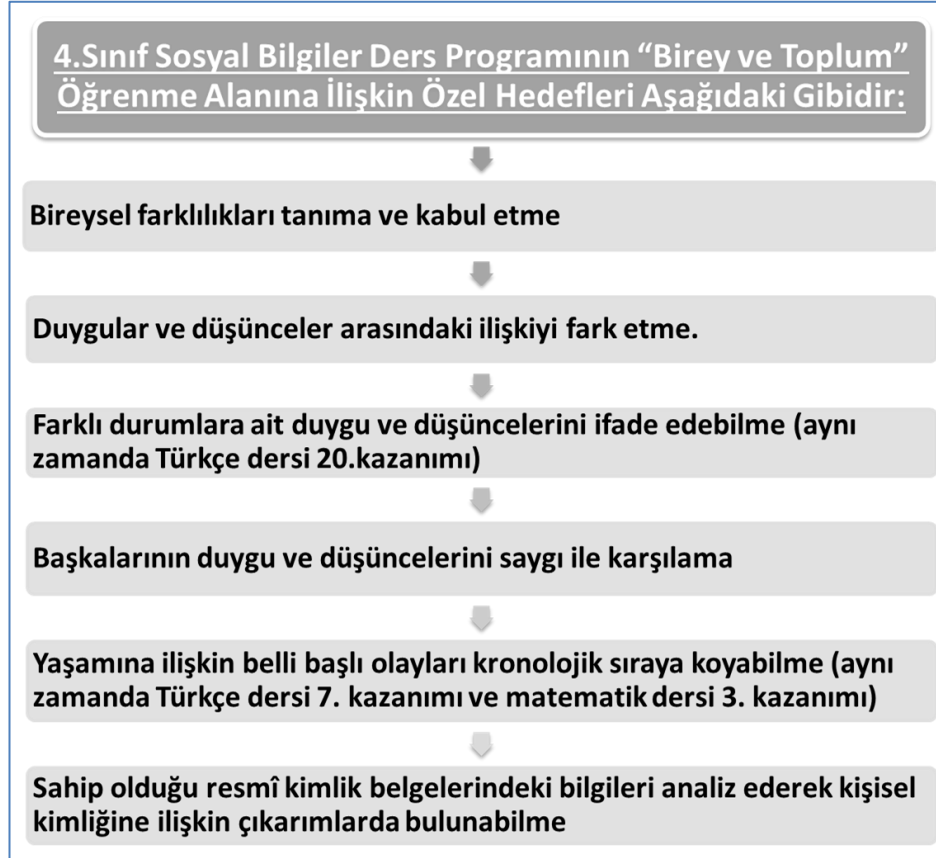
Sözü edilen çalışmaların detaylarına bir sonraki bölümde yer verilmektedir. Ünite bazında yapılan çalışmalara ilişkin hedefler, sürecin aktarımı, uygulamalar ve ölçme değerlendirme sonuçları bu bölümde yer almaktadır. İlk çalışmaya ilişkin genel çerçeve tablo 4.3 de verilmiştir.

4.4.5.3.1 “Birey ve Toplum” Öğrenme Alanı Çalışmaları

Tablo 4.3 Birey ve Toplum” öğrenme alanı çalışmaları

1. ÜNİTE ÇALIŞMALARI	
Ünite adı: Kendimi tanıyorum / Öğrenme alanı: Birey ve Toplum	
Çalışılan Okullar	Özel Karşıyaka Piri Reis İlköğretim Okulu ve Bayraklı Kuyumcu Abdullah Altın Çubuk İlköğretim Okulu
Çalışmanın Süresi	Yıllık planda verilen ünite sürelerine paralel olarak (Eylül – Ekim aylarında)
Kuramsal zemin	Çocuk Merkezli Eğitim Yaklaşımı, Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı, Proje Tabanlı Öğrenme Modeli, Çoklu Zeka Kuramı
Kullanılan Öğretim stratejileri	Sunuş Stratejisi, Buluş Stratejisi, Araştırma İnceleme Stratejisi
Kullanılan Öğretim Yöntem ve Teknikleri	Anlatım Yöntemi→ S unu Tekniği Tartışma Yöntemi→ Büyük Grup Tartışması Tekniği Proje Yöntemi→ Çizim, Resim ve Kes-Yapıştır Tekniği
Ele alınan ana kavram: Kimlik	
Çalışmalar	PASİF ÇALIŞMALAR (Gözlemci Olarak Derslerde Bulunulması / ilk üç hafta AKTİF ÇALIŞMALAR Atölye çalışmaları / son hafta
Atölye Çalışmaları	1 ders: Sunum ve Bilgilendirme 2 ders: Uygulama
GÖRSELLER	
	
DEĞERLENDİRME	
Birinci öğrenme alanına ilişkin yapılan çalışmalar ve ön testler birlikte değerlendirildiğinde, genel olarak çalışma yapılan tüm çocukların yakın yapılı çevreleri hakkında farkındalıklarının düşük olduğu, yaşadıkları kenti mimari öğeleri ile tanımadıkları saptanmıştır.	

Yapılan çalışmaların hedefleri ve kazanımları 4. sınıf sosyal bilgiler ders programında yer alan 1. ünite hedefleri ile ilişkilendirilmiştir. Bu nedenle öncelikle mevcut programda belirtilen hedeflere değinilmiştir (Şekil 4.9).



Şekil 4.9 Sosyal bilgiler dersi 1.ünite özel hedefleri, (İlköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi öğretim programı, 2009).

Önerilen yapıllı çevre eğitimi program taslağının “birey ve toplum” öğrenme alanına ilişkin özel hedefleri aşağıdaki gibidir:

a. “Benzerlik, farklılık ve kanıt” kavramları yapıllı çevre ile ilişkilendirebilme”

Diğer Derslerle İlişki Kurma:

- Sosyal bilgiler dersi 4. sınıf 1. ünite kazanımları (İlköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi öğretim programı, 2009).
- İlköğretim 1-8.sınıflar düşünme becerileri dersi benzerlikler ve farklılıklar modülü 1, 11. kazanım: Mekânsal ilişkiler kurma, 12. kazanım: Şekil boyut ilişkisi kurma (İlköğretim 1-8.sınıflar Düşünme Becerileri Dersi öğretim programı, 2012).

- İlköğretim1-8.sınıflar düşünme becerileri dersi benzerlikler ve farklılıklar modülü 2, 1. kazanım: Şekil seçenekleri arasında örnek şekille eşleşen şekli belirleme. 5. kazanım: Verilen şekli, başka şeklin karmaşık örüntüsü içinden bulma.11. kazanım: İki nesnenin ortak özelliklerini yansıtan seçenekleri belirleme. 12. kazanım: Verilen iki nesnenin benzerliklerini ve farklılıklarını gerekçeleri ile açıklama (İlköğretim 1-8.sınıflar Düşünme Becerileri Dersi öğretim programı, 2012).
- 4. sınıf matematik dersi geometri öğrenme alanı alt öğrenme alanı geometrik şekiller 1. kazanımı: üçgen, kare ve dikdörtgeni isimlendirebilme, alt öğrenme alanı simetri: düzlemsel şekillerde, doğruya göre simetriyi belirleme (İlköğretim 4. sınıf Matematik Dersi öğretim programı, 2009).
- Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı 4. Sınıf öğrenme alanı: Görsel Sanatlarda Biçimlendirme kazanım 6: Çevresindeki benzer biçimlere örnekler verme, kazanım 7. çevresindeki biçim zıtlıklarının neler olabileceğini tartışabilme (İlköğretim 4. sınıf Görsel Sanatlar Dersi öğretim programı, 2006).
- İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı 1-5. Sınıflar Öğrenme Alanı Dinleme kazanım 2: Dinlediklerini anlamlandırmada sunulan görsellerden yararlanma, kazanım 24. Dinledikleriyle ilgili kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verebilme (İlköğretim 1-5. sınıflar Türkçe Dersi öğretim programı, 2009).

b. “Analoji, soyutlama, ritim, doluluk-boşluk, simetri-asimetri gibi mimarlık kavramlarını tanıma, öğrenme”

Diğer Derslerle İlişki Kurma:

- Sosyal bilgiler dersi 4. sınıf 1. ünite kazanımları (İlköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi öğretim programı, 2009).
- İlköğretim1-8.sınıflar düşünme becerileri dersi benzerlikler ve farklılıklar modülü 2, 6. kazanım: Çizili şekillerin iki eşit parçaya bölünmüş olup olmadığını belirleme (İlköğretim 1-8.sınıflar Düşünme Becerileri Dersi öğretim programı, 2012).
- İlköğretim1-8.sınıflar düşünme becerileri dersi analogiler modülü 4, kazanım 3:Verilen bir analogi çiftinin iki elemanı arasındaki ilişkinin türünü belirleme) (İlköğretim 1-8.sınıflar Düşünme Becerileri Dersi öğretim programı, 2012).
- Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı 4. Sınıf öğrenme alanı: Görsel Sanatlarda Biçimlendirme kazanım 8. Çevresindeki örneklerden yola çıkarak merkezî ve

simetrik dengeyi fark etme (İlköğretim 4. sınıf Görsel Sanatlar Dersi öğretim programı, 2006).

- İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı 1-5. Sınıflar Öğrenme Alanı Dinleme kazanım 2: Dinlediklerini anlamlandırmada sunulan görsellerden yararlanma (İlköğretim 1-5. sınıflar Türkçe Dersi öğretim programı, 2009).

c. “Duygu ve düşünce kavramlarını yapılar üzerinden ele alabilme. Yapılı çevrenin dilini deşifre edebilme”

Diğer Derslerle İlişki Kurma:

- Sosyal bilgiler dersi 4. sınıf 1. ünite kazanımları (İlköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi öğretim programı, 2009).
- Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı 4. Sınıf öğrenme alanı: Görsel Sanatlarda Biçimlendirme kazanım 11. Doğaya ve nesnelere ilişkin farkındalık kazanma (İlköğretim 4. sınıf Görsel Sanatlar Dersi öğretim programı, 2006).
- İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı 1-5. Sınıflar Öğrenme Alanı Dinleme kazanım 2: Dinlediklerini anlamlandırmada sunulan görsellerden yararlanma (İlköğretim 1-5. sınıflar Türkçe Dersi öğretim programı, 2009).
- İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı 1-5. Sınıflar Öğrenme Alanı Dinleme kazanım 24. Dinledikleriyle ilgili kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verebilme (İlköğretim 1-5. sınıflar Türkçe Dersi öğretim programı, 2009).

d. “Mimarlık nedir, mimar nasıl düşünür” sorgulayabilme”

Diğer Derslerle İlişki Kurma:

- Sosyal bilgiler dersi 4. sınıf 1. ünite kazanımları (İlköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi öğretim programı, 2009).

e. “Çocuk dostu tasarım yaklaşımını anlama ve yorumlayabilme”

Diğer Derslerle İlişki Kurma:

- Sosyal bilgiler dersi 4. sınıf 1. ünite kazanımları (İlköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi öğretim programı, 2009).

- İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı 1-5. Sınıflar Öğrenme Alanı Dinleme kazanım 26. Dinlediklerine ilişkin karşılaştırmalar yapabilme (İlköğretim 1-5. sınıflar Türkçe Dersi öğretim programı, 2009).

f. “Tarihi yapılara ilişkin düşünebilme, mimarlık jargonunda geçen “bağlam, tarihsel bağlam kavramlarını anlayabilme”

Diğer Derslerle İlişki Kurma:

- Sosyal bilgiler dersi 4. sınıf 1. ünite kazanımları (İlköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi öğretim programı, 2009).
- Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı 4. Sınıf Öğrenme Alanı: Müze Bilinci kazanım 1. Yakın veya uzak çevresinde bulunan ören yeri, tarihî eser, anıt gibi yerlerin geçmişi hakkında ön bilgi edinme (İlköğretim 4. sınıf Görsel Sanatlar Dersi öğretim programı, 2006).
- İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı 1-5. Sınıflar Öğrenme Alanı Dinleme kazanım 2: Dinlediklerini anlamlandırmada sunulan görsellerden yararlanma (İlköğretim 1-5. sınıflar Türkçe Dersi öğretim programı, 2009).

g. “Kronoloji kavramını yapılar üzerinde okuyabilme”

Diğer Derslerle İlişki Kurma:

- Sosyal bilgiler dersi 4. sınıf 1. ünite kazanımları (İlköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi öğretim programı, 2009).
- Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı 4. Sınıf Öğrenme Alanı: Müze Bilinci kazanım 1. Yakın veya uzak çevresinde bulunan ören yeri, tarihî eser, anıt gibi yerlerin geçmişi hakkında ön bilgi edinme (İlköğretim 4. sınıf Görsel Sanatlar Dersi öğretim programı, 2006).
- İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı 1-5. Sınıflar Öğrenme Alanı Dinleme kazanım 2: Dinlediklerini anlamlandırmada sunulan görsellerden yararlanma (İlköğretim 1-5. sınıflar Türkçe Dersi öğretim programı, 2009).
- İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı 1-5. Sınıflar Öğrenme Alanı Dinleme kazanım 13. Dinlediklerinde sebep-sonuç ilişkileri kurabilme (İlköğretim 1-5. sınıflar Türkçe Dersi öğretim programı, 2009).

h. “Kimlik kavramını kent kimliği ile ilişkili ele alabilme, kent kimliğini yorumlayabilme”

Diğer Derslerle İlişki Kurma:

- Sosyal bilgiler dersi 4. sınıf 1. ünite kazanımları (İlköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi öğretim programı, 2009).
- İlköğretim 1-8.sınıflar düşünme becerileri dersi benzerlikler ve farklılıklar modülü 2, 4. kazanım: Tümevarım yöntemini kullanarak parça-bütün ilişkisini kurabilme) (İlköğretim 1-8.sınıflar Düşünme Becerileri Dersi öğretim programı, 2012).
- İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı 1-5. Sınıflar Öğrenme Alanı Dinleme kazanım 2: Dinlediklerini anlamlandırmada sunulan görsellerden yararlanma (İlköğretim 1-5. sınıflar Türkçe Dersi öğretim programı, 2009).
- İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı 1-5. Sınıflar Öğrenme Alanı Dinleme kazanım 16. Dinlediklerinin ana fikrini belirleyebilme (İlköğretim 1-5. sınıflar Türkçe Dersi öğretim programı, 2009).

i. “Ürün ortaya koyma”

Diğer Derslerle İlişki Kurma:

- Sosyal bilgiler dersi 4. sınıf 1. ünite kazanımları (İlköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi öğretim programı, 2009).
- Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı 4. Sınıf öğrenme alanı: Görsel Sanatlarda Biçimlendirme kazanım 13. Duygu, düşünce ve izlenimlerini çeşitli görsel sanat teknikleriyle ifade edebilme (İlköğretim 4. sınıf Görsel Sanatlar Dersi öğretim programı, 2006).
- İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı 1-5. Sınıflar Öğrenme Alanı Dinleme kazanım 22. Bir etkinliğin veya işin aşamalarını anlatan yönergeleri uygulayabilme (İlköğretim 1-5. sınıflar Türkçe Dersi öğretim programı, 2009).

j. “Elde edilen ürünleri yorumlayabilme”

Diğer Derslerle İlişki Kurma:

- Sosyal bilgiler dersi 4. sınıf 1. ünite kazanımları (İlköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi öğretim programı, 2009).

- Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı 4. Sınıf öğrenme alanı: Görsel Sanatlarda Biçimlendirme kazanım 14. Çalışmalarını sergileme ve arkadaşlarının yaptığı eserleri izleme (İlköğretim 4. sınıf Görsel Sanatlar Dersi öğretim programı, 2006).
- İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı 1-5. Sınıflar Öğrenme Alanı öğrenme alanı: Görsel Okuma ve Görsel Sunu. kazanım 1 Sunularında gerçek nesne ve modelleri kullanma, Sunularını değerlendirebilme (İlköğretim 1-5. sınıflar Türkçe Dersi öğretim programı, 2009).

Sosyal bilgiler dersine destek program niteliğinde hazırlanan yapılı çevre eğitimi programı taslağı, tüm bu genel ve özel hedeflerin doğrultusunda, yöntemin anlatıldığı bölümde de ifade edildiği gibi çok aşamalı bir şekilde kurgulanmıştır.

İlk aşamada bilgilendirme ve sunumlara, ikinci aşamada sözlü tartışmaya, son aşamada ise uygulamaya yer verilmiştir. Çalışma süresince birden fazla öğretim stratejisi iç içe kullanılmış, her proje kapsamında sonuçta somut bir ürün elde etmeye yönelik yapılandırmacı bir süreç yaşanmıştır.

Sunum Aşaması: Birinci çalışmanın sunum aşamasında 4. Sınıf sosyal bilgiler dersinde geçen kavramlar, yakın yapılı çevre ile ilişkilendirilerek ders çıktıları üzerinden çalışılmıştır (Ek 9). Bu aşamada kullanılan öğretim ilkesi yakından uzağa ilkesidir. Çalışmada öncelikle İzmir kenti içerisinde görsel yapılı çevre örnekleri projeksiyon yardımı ile çocuklara gösterilmiştir (sunuş stratejisi-anlatım yöntemi-sunu tekniği).



Şekil 4.10 Sunum ve bilgilendirme aşaması, (Gülay Taşçı, 2012b).

Tartışma Aşaması: Daha sonra bilgilendirme yapmak amacı ile hazırlanan ders föyleri öğrencilere dağıtılmıştır. Öğrencinin aktif olduğu bu bölümde, bulmaca, soru cevap, boşluk doldurma gibi tekniklere yer verilmiştir. Föyde geçen sorulara tüm öğrenciler öncelikle bireysel olarak cevap vermiştir. Sonrasında bu yanıtların doğruluğu sınıfça tartışılmış ve doğru cevaplar bulunmuştur (buluş stratejisi-tartışma yöntemi - büyük grup tartışması tekniği). Bu yol ile öğrencilerin ilgisinin canlı tutulması hedeflenmiş ve derse katılımı sağlanmıştır.



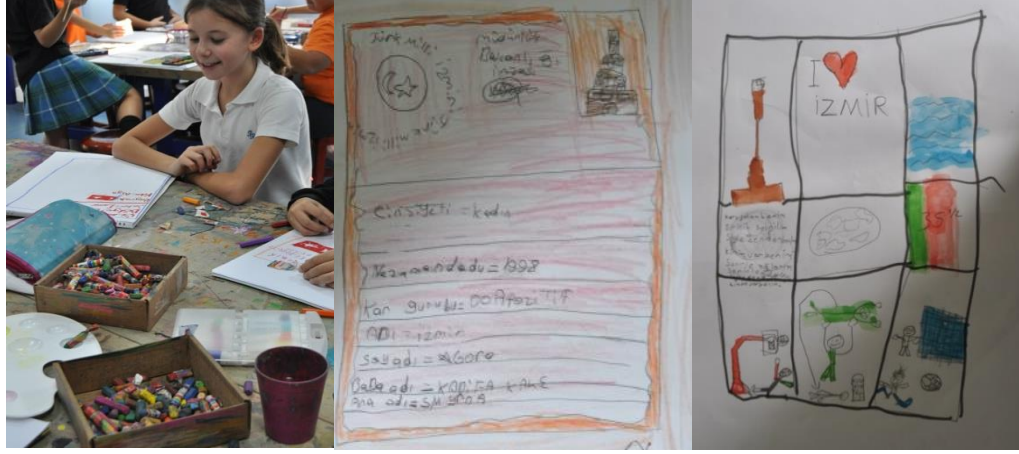
Şekil 4.11 Bulmaca tekniğinin uygulanması ve sınıf içi tartışma örneği, (Gülay Taşçı, 2012b).

Sonraki aşamada birinci üniteye yer alan, ana kavram olan “kimlik” kavramı üzerinde durulmuş, bu kavramın anlamına ilişkin sınıfça tartışma yapılmıştır. Bir sonraki hafta bu konuda bir uygulama yapılacağına dair öğrencilere bilgi verilmiş ve bu nedenle yaşadıkları çevreye, İzmir’e, bu kavram ile ilişkili olarak bakmaları konusunda bir yönerge verilmiştir (Ek 4, Yönerge 1)

Uygulama Aşaması: Uygulama haftasında çocuklara “kimlik” kavramı hakkında beyin fırtınası yaptırılmış, “kimlik ne demektir” sorusuna cevap bulunmaya çalışılmıştır (buluş stratejisi, tartışma yöntemi, beyin fırtınası tekniği). Her çocuğun zihninde bu sorunun cevabı farklı şekillerde oluşmuştur. Bu farklılığı tespit etmek için ve üzerinde sınıfça tartışma yapmak için somut bir ürün üretilmesi istenmiştir.

Soyut bir kavram olan “kimlik” kavramının somutlaştırılmasında resim çalışmasından faydalanılmıştır. Bu aşamada fikirlerin çizilerek ifade edilmesi ve kimlik kavramının resim yolu ile somutlaştırılması istenmiş ve bu nedenle bir “poster

tasarımı” yapılmıştır (araştırma inceleme stratejisi-proje yöntemi-çizim tekniği). Sosyal bilgiler dersinde “insan ve kimlik” olarak ele alınan konu, bu uygulamada “kent ve kimliği” başlığı ile çalışılmıştır. Soyut bir kavram olan kimlik kavramının anlaşılabilmesi için, somut bir örnek olan “yapılı çevre” üzerinden gidilmesi “somuttan soyuta” öğretim ilkesinin uygulanması açısından da önemli bir fırsat yaratmıştır.



Şekil 4.12 “İzmir’in nüfus kağıdı” çalışması, (Gülay Taşçı, 2012b).



Şekil 4.13 “İzmir’in nüfus kağıdı” çalışması, (Gülay Taşçı, 2012b).



Şekil 4.14 “İzmir'in nüfus kağıdı” çalışması, (Gülay Taşçı, 2012b).

Tablo 4.4 Deney grubu “öz değerlendirme tablosu”, “Birey ve Toplum”

Birey ve Toplum		düşük sed (devlet okulu)			yüksek sed (özel okul)		
	BUNLARI YAPABİLİRİM	Evet ☺	Kısmen ---	Hayır ☹	Evet ☺	Kısmen ---	Hayır ☹
1	<u>“Benzerlik, Farklılık ve Kanıt”</u> <u>Kavramları Yapılı Çevre ile</u> <u>İlişkilendirebilirim</u>	12	5	0	13	0	0
2	<u>Analoji, Soyutlama, Ritim, Doluluk-</u> <u>Boşluk, Simetri-Asimetri Gibi Mimarlık</u> <u>Kavramlarını Biliyorum</u>	14	3	0	12	1	0
3	<u>“Duygu ve düşünce” Kavramlarını</u> <u>Yapılar Üzerinden Ele Alabilirim.Yapılı</u> <u>Çevrenin Dilini Deşifre Edebilirim.</u>	11	5	1	13	0	0
4	<u>“Mimarlık Nedir, Mimar Nasıl</u> <u>Düşünür” Sorgulayabilirim.</u>	14	3	0	11	2	0
5	<u>“Çocuk Dostu Tasarım” Yaklaşımını</u> <u>Anlatabilirim.</u>	15	2	0	13	0	0
6	<u>“ Bağlam, Tarihsel Bağlam”</u> <u>Kavramlarını Anlatabilirim”</u>	12	5	0	11	1	1
7	<u>“Kronoloji Kavramını” Yapılar</u> <u>Üzerinde Ele Alabilirim.</u>	12	4	1	10	3	0
8	<u>“Kent Kimliğini Yorumlayabilirim”</u>	12	4	1	11	2	0

Değerlendirme: Deney grubu ile yapılan çalışmada öz değerlendirme sorularının genel olarak “evet ve kısmen” cevapları ile yanıtladığı görülmüştür (Tablo 4.4). Ancak özel okulda yapılan çalışmanın verimliliğinin devlet okulunda alınan sonuçlara göre kısmen daha yüksek olduğu söylenebilmektedir. Bu durum, çocukların bilinç düzeylerinin daha yüksek olması, eğitimin daha uygun bir ortamda yapılması, konunun sınıf öğretmeni tarafından daha zengin materyallerce ele alınmış olması ve çocukların alternatif eğitim yaklaşımları ile önceden tanışmış olmaları ile ilişkilendirilmektedir.

Tablo 4.5 Kontrol grubu “öz değerlendirme tablosu”, “Birey ve Toplum”

Birey ve Toplum		düşük sed (devlet okulu)			yüksek sed (özel okul)		
	BUNLARI YAPABİLİRİM	Evet ☺	Kısmen ---	Hayır ☹	Evet ☺	Kısmen- --	Hayır ☹
1	<u>“Benzerlik, Farklılık ve Kanıt” Kavramları Yapılı Çevre ile İlişkilendirebilirim</u>	1	1	13	4	12	4
2	<u>Analoji, Soyutlama, Ritim, Doluluk-Boşluk, Simetri-Asimetri Gibi Mimarlık Kavramlarını Biliyorum</u>	1	3	11	1	3	16
3	<u>“Duygu ve Düşünce” Kavramlarını Yapılar Üzerinden Ele Alabilirim. Yapılı Çevrenin Dilini Deşifre Edebilirim.</u>	1	3	11	2	11	7
4	<u>“Mimarlık Nedir, Mimar Nasıl Düşünür” Sorgulayabilirim.</u>	3	3	9	13	4	3
5	<u>“Çocuk Dostu Tasarım” Yaklaşımını Anlatabilirim.</u>	2	0	13	8	5	7
6	<u>“Bağlam, Tarihsel Bağlam” Kavramlarını Anlatabilirim”</u>	1	3	11	1	6	13
7	<u>“Kronoloji Kavramını” Yapılar Üzerinde Ele Alabilirim.</u>	0	2	13	10	6	4
8	<u>“Kent Kimliğini Yorumlayabilirim”</u>	0	5	10	2	11	7

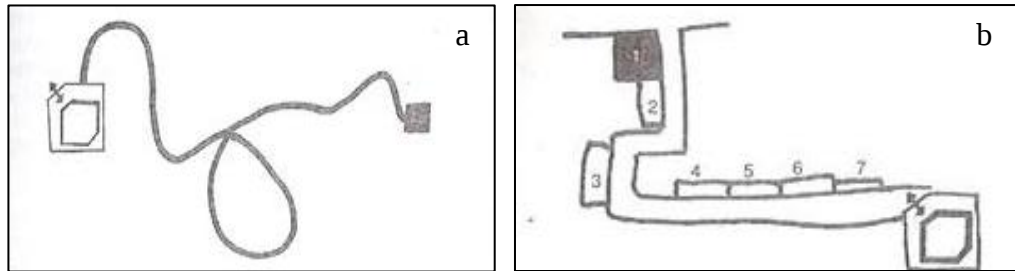
Değerlendirme: Kontrol grubuna uygulanan son testlerde, öğrencilere önceden hiçbir uygulama yaptırılmamış, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri ölçülmek istenmiştir. Sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmelerde ve sınıf içi sözlü değerlendirmede mimarlığın ve yapılı çevrenin eğitim materyali olarak görülmediği tespit edilmiştir. Ancak yine de ders işlenişi esnasında kavramları öğrenen ve yabancı olmayan öğrencilerin bazı sorulara olumlu geri döndüğü görülmüştür (Tablo 4.5). Genel bir değerlendirme yapılacak olursa özel okuldaki kontrol grubu ile devlet okulundaki kontrol grubun arasında gözle görünür bir fark olduğu söylenebilmektedir. Özel okulda alternatif yöntemlerin kullanılması, öğrencinin

aileden başlayarak bilinç düzeyinin daha yüksek olması gibi faktörler bu olumlu dönüşlerin sebebi olarak değerlendirilmektedir.

Birinci Çalışma İçin Sonuçlar: Birinci öğrenme alanına ilişkin yapılan çalışmalar ve ön testler birlikte değerlendirildiğinde, genel olarak çalışma yapılan tüm çocukların yakın yapılı çevreleri hakkında farkındalıklarının düşük olduğu, yaşadıkları şehir olan İzmir’i mimari öğeleriyle tanımadıkları saptanmıştır.

Sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmeler neticesinde, düşük sed bölgesindeki okulda okuyan öğrencilerin bazılarının İzmir’de denizi dahi görmediği öğrenilmiştir. Bu öğrenciler ev ve okul arasını yürüyerek deneyimlemekte ancak mahalle dışına çıkma imkanını çok fazla bulamamaktadır. Bu nedenle düşük sed bölgesindeki öğrenciler sadece yakın yapılı çevrelerini tanıyabilmektedir.

Düşük sed bölgesindeki çocukların okula genellikle yürüyerek gittikleri ve sokağı oyun alanı olarak kullandıkları için yakın çevrelerini daha iyi tanıdıklarını gösteren çalışmalar vardır (Gülay Taşçı, 2008). Rissotto ve Giuliani de yaptıkları çalışmada okula araçla giden çocukların çevrelerini yeterince öğrenemediklerini ve zihinsel haritalarının çevreyi, yaya olarak deneyimleyen çocuğa göre çok daha eksik olduğunu ispatlamıştır (Şekil 4.15). Rissotto ve Giuliani yaptıkları çalışmada, çocuğun okul ev arası yürüyerek yaptığı yolculukta çevresini öğrendiğine dair bulgular elde etmiştir. (Rissotto ve Giuliani, 2006).



Şekil 4.15 a) Okula araçla giden çocuğun ev-okul arası zihinsel haritası b) Okula yürüyerek giden çocuğun ev-okul arası zihinsel haritası, (Rissotto ve Giuliani, 2006).

Leyden'in yaptığı bir çalışmada da, çevrelerini araçla değil, yaya olarak deneyimleme fırsatı bulan bireylerin yakın çevrelerini daha fazla sahiplendiklerini, koruduklarını ve tanıdıklarını göstermiştir (Leyden, 2003).

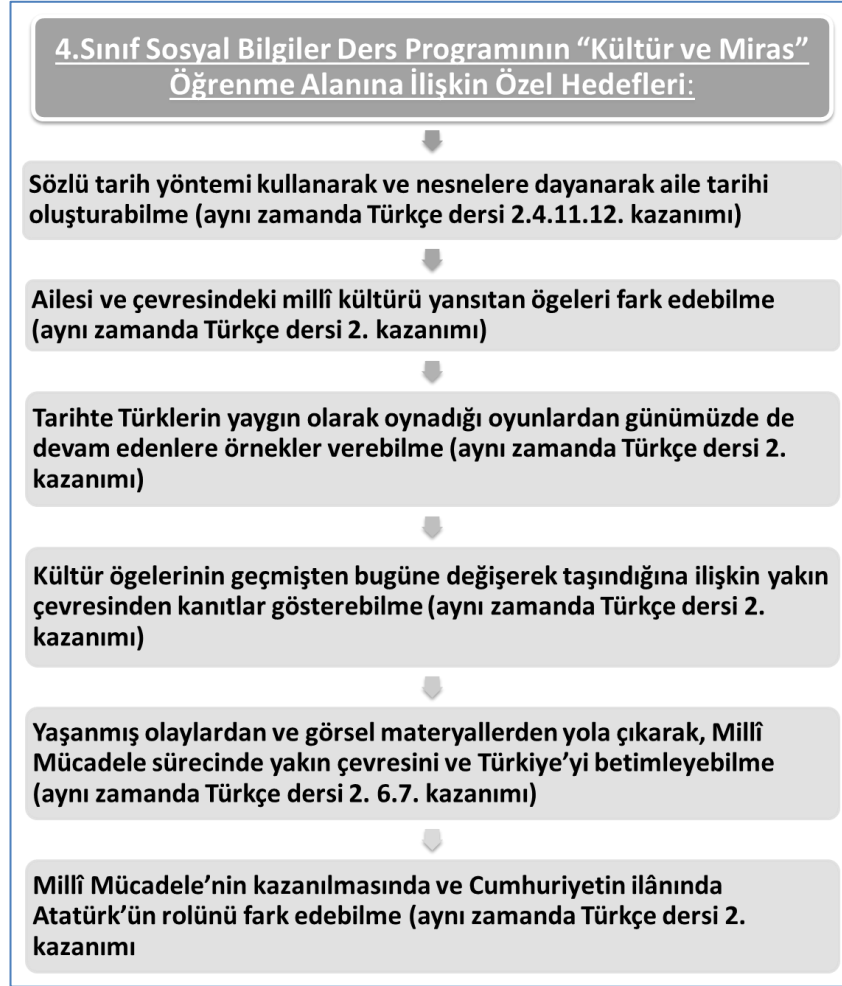
Bu çalışmada da devlet okulunda okuyan öğrencilerin okula yürüyerek gitmeleri ve sokağı oyun mekanı olarak kullanmaları nedeni ile yakın çevrelerini tanıdıkları ancak, özel okuldaki öğrencilerin okula servisle gittikleri ve daha iç mekana dönük bir oyun anlayışı ile yetiştikleri için genellikle yakın çevrelerini yeterince tanımadıkları tespit edilmiştir. Ancak sadece yakın çevre üzerinden değil de, genel bir değerlendirme yapılacak olursa, özel okuldaki öğrencilerin hayat boyu edindikleri mekansal deneyimlerinin sosyo-ekonomik durumları nedeniyle devlet okuldaki öğrencilere göre çok daha fazla olduğu söylenebilmektedir.

4.4.5.3.2 “Kültür ve Miras” Öğrenme Alanı Çalışmaları

Tablo 4.6 “Kültür ve Miras” öğrenme alanı çalışmaları

2. ÜNİTE ÇALIŞMALARI	
Ünite adı: Geçmişimi Öğreniyorum / Öğrenme alanı: Kültür ve Miras	
Çalışılan Okullar	Özel Karşıyaka Piri Reis İlköğretim Okulu ve Bayraklı Kuyumcu Abdullah Altın Çubuk İlköğretim Okulu
Çalışmanın Süresi	Yıllık planda verilen ünite sürelerine paralel olarak (Ekim – Kasım aylarında)
Kuramsal zemin	Çocuk Merkezli Eğitim Yaklaşımı, Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı, Proje Tabanlı Öğrenme Modeli, Çoklu Zeka Kuramı
Kullanılan Öğretim stratejileri	Sunuş Stratejisi, Buluş Stratejisi, Araştırma İnceleme Stratejisi
Kullanılan Öğretim Yöntem ve Teknikleri	Anlatım Yöntemi→ Sunu Tekniği Tartışma Yöntemi→ Fikir Taraması Tekniği Proje Yöntemi→ Çizim ve Maket Tekniği
Ele alınan ana kavram: Kültür	
Çalışmalar	PASİF ÇALIŞMALAR (Gözlemci Olarak Derslerde Bulunulması / ilk üç hafta) AKTİF ÇALIŞMALAR Atölye çalışmaları / son hafta
Atölye Çalışmaları	1 ders: Sunum ve Bilgilendirme 2 ders: Uygulama
GÖRSELLER	
DEĞERLENDİRME	
Bu çalışmada, mevcut sistemde «kültür» kavramının öğretiminde «mimarlık ve yapı çevreden» faydalanılmadığı tespit edilmiş, bu çalışma ile hem öğretmenlere yeni bir öğretim materyali sunulmuş, hem de öğrencilere de yeni bir öğrenme alanı yaratılmıştır. Soyut bir kavram olan “kültür” kavramının “barınma kültürü” ile ilişkilendirilmesinin, çocukların kültür kavramını öğrenmesinde olumlu katkıları olduğu gözlenmiştir.	

Yapılan çalışmaların hedefleri ve kazanımları 4. sınıf sosyal bilgiler ders programında yer alan 2. ünite hedefleri ile ilişkilendirilmiştir. Bu nedenle öncelikle mevcut programda belirtilen hedeflere değinilmiştir (Şekil 4.16).



Şekil 4.16 Sosyal bilgiler dersi 2.ünite özel hedefleri, (İlköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi öğretim programı, 2009).

Önerilen Yapılı Çevre Eğitimi Program Taslağının “Kültür ve Miras” Öğrenme Alanına İlişkin Özel Hedefleri:

a. Dünyadaki farklı barınma kültürlerini tanıma, öğrenme

Diğer Derslerle İlişki Kurma:

- Sosyal bilgiler dersi 4. sınıf 2. ünite kazanımları (İlköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi öğretim programı, 2009).

- Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı 4. Sınıf Öğrenme Alanı: Müze Bilinci kazanım 1. Yakın veya uzak çevresinde bulunan ören yeri, tarihî eser, anıt gibi yerlerin geçmişi hakkında ön bilgi edinme (İlköğretim 4. sınıf Görsel Sanatlar Dersi öğretim programı, 2006).
- İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı 1-5. Sınıflar Öğrenme Alanı Dinleme kazanım 2: Dinlediklerini anlamlandırmada sunulan görsellerden yararlanma (İlköğretim 1-5. sınıflar Türkçe Dersi öğretim programı, 2009).
- İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı 1-5. Sınıflar Öğrenme Alanı Dinleme kazanım 26. Dinlediklerine ilişkin karşılaştırmalar yapabilme (İlköğretim 1-5. sınıflar Türkçe Dersi öğretim programı, 2009).

b. Somut kültürel mirasa yönelik bilgi edinme

Diğer Derslerle İlişki Kurma:

- Sosyal bilgiler dersi 4. sınıf 2. ünite kazanımları (İlköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi öğretim programı, 2009).
- Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı 4. Sınıf Öğrenme Alanı: Müze Bilinci kazanım 1. Yakın veya uzak çevresinde bulunan ören yeri, tarihî eser, anıt gibi yerlerin geçmişi hakkında ön bilgi edinme (İlköğretim 4. sınıf Görsel Sanatlar Dersi öğretim programı, 2006).
- Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı 4. Sınıf Öğrenme Alanı: Müze Bilinci kazanım 6. Ülkemizin müze, ören yeri, tarihî eser, anıt vb. zenginliklere sahip olmasından gurur duyma (İlköğretim 4. sınıf Görsel Sanatlar Dersi öğretim programı, 2006).
- İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı 1-5. Sınıflar Öğrenme Alanı Dinleme kazanım 2: Dinlediklerini anlamlandırmada sunulan görsellerden yararlanma (İlköğretim 1-5. sınıflar Türkçe Dersi öğretim programı, 2009).
- İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı 1-5. Sınıflar Öğrenme Alanı Dinleme kazanım 16. Dinlediklerinin ana fikrini belirleyebilme (İlköğretim 1-5. sınıflar Türkçe Dersi öğretim programı, 2009).

c. Zamana ve mekâna bağılı değişen kültürün mekansal karşılıklarını okuyabilme

Diğer Derslerle İlişki Kurma:

- Sosyal bilgiler dersi 4. sınıf 2. ünite kazanımları (İlköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi öğretim programı, 2009).
- Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı 4. Sınıf Öğrenme Alanı: Müze Bilinci kazanım 1. Yakın veya uzak çevresinde bulunan ören yeri, tarihî eser, anıt gibi yerlerin geçmişi hakkında ön bilgi edinme (İlköğretim 4. sınıf Görsel Sanatlar Dersi öğretim programı, 2006).
- İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı 1-5. Sınıflar Öğrenme Alanı Dinleme kazanım 2: Dinlediklerini anlamlandırmada sunulan görsellerden yararlanma (İlköğretim 1-5. sınıflar Türkçe Dersi öğretim programı, 2009).
- İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı 1-5. Sınıflar Öğrenme Alanı Dinleme kazanım 13. Dinlediklerinde sebep-sonuç ilişkileri kurabilme (İlköğretim 1-5. sınıflar Türkçe Dersi öğretim programı, 2009).

d. “Kültür” kavramını yapılı çevre ile ilişkilendirebilme, neden sonuç ilişkisi kurabilme

Diğer Derslerle İlişki Kurma:

- Sosyal bilgiler dersi 4. sınıf 2. ünite kazanımları (İlköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi öğretim programı, 2009).
- Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı 4. Sınıf Öğrenme Alanı: Müze Bilinci kazanım 1. Yakın veya uzak çevresinde bulunan ören yeri, tarihî eser, anıt gibi yerlerin geçmişi hakkında ön bilgi edinme (İlköğretim 4. sınıf Görsel Sanatlar Dersi öğretim programı, 2006).
- İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı 1-5. Sınıflar Öğrenme Alanı Dinleme kazanım 2: Dinlediklerini anlamlandırmada sunulan görsellerden yararlanma (İlköğretim 1-5. sınıflar Türkçe Dersi öğretim programı, 2009).
- İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı 1-5. Sınıflar Öğrenme Alanı Dinleme kazanım 13. Dinlediklerinde sebep-sonuç ilişkileri kurabilme (İlköğretim 1-5. sınıflar Türkçe Dersi öğretim programı, 2009).

- İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı 1-5. Sınıflar Öğrenme Alanı Dinleme kazanım 24. Dinledikleriyle ilgili kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verebilme (İlköğretim 1-5. sınıflar Türkçe Dersi öğretim programı, 2009).

e. Grup çalışması yapabilme

Diğer Derslerle İlişki Kurma:

- Sosyal bilgiler dersi 4. sınıf 2. ünite kazanımları (İlköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi öğretim programı, 2009).
- İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı 1-5. Sınıflar Öğrenme Alanı öğrenme alanı: konuşma kazanım 3. Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Konuşma içinde, Grup çalışmalarında duygu ve düşüncelerini paylaşabilme, Topluluk önünde konuşabilme, Deneyimlerini anlatabilme, Sorgulayarak konuşabilme (İlköğretim 1-5. sınıflar Türkçe Dersi öğretim programı, 2009).

f. El becerisi ve tasarım kabiliyetini geliştirme

Diğer Derslerle İlişki Kurma:

- Sosyal bilgiler dersi 4. sınıf 2. ünite kazanımları (İlköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi öğretim programı, 2009).

g. Ürün Ortaya Koyma

Diğer Derslerle İlişki Kurma:

- Sosyal bilgiler dersi 4. sınıf 2. ünite kazanımları (İlköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi öğretim programı, 2009).
- Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı 4. Sınıf öğrenme alanı: Görsel Sanatlarda Biçimlendirme kazanım 13. Duygu, düşünce ve izlenimlerini çeşitli görsel sanat teknikleriyle ifade edebilme (İlköğretim 4. sınıf Görsel Sanatlar Dersi öğretim programı, 2006).
- Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı 4. Sınıf öğrenme alanı: Görsel Sanatlarda Biçimlendirme kazanım 10. Üç boyutlu basit geometrik biçimlerle inşa yapabilme (İlköğretim 4. sınıf Görsel Sanatlar Dersi öğretim programı, 2006).
- Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı 4. Sınıf Öğrenme Alanı: Müze Bilinci kazanım 3. Ören yeri, tarihî eser, anıtlar ve müzelerden yola çıkarak iki veya üç

boyutlu görsel tasarımlar yapabilme (İlköğretim 4. sınıf Görsel Sanatlar Dersi öğretim programı, 2006).

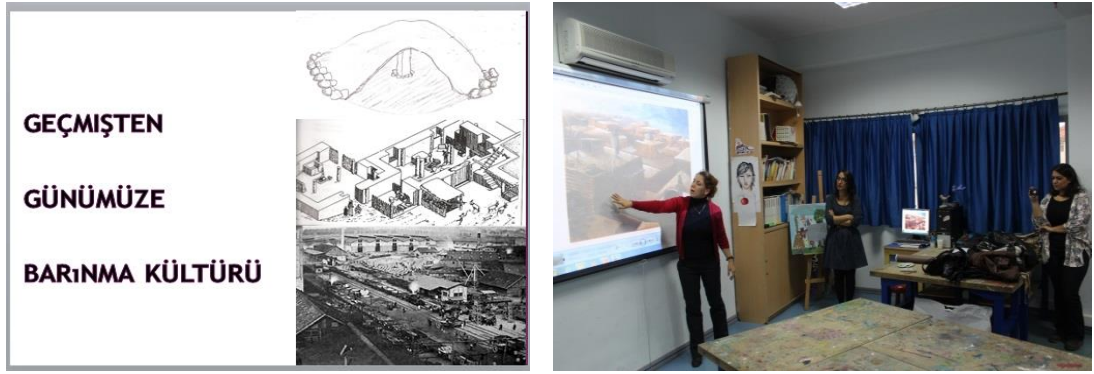
- Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı 4. Sınıf Öğrenme Alanı: Görsel Sanat Kültürü kazanım 2. üç boyutlu eserlere, farklı yönlerden bakıldığında değişik görünümleri olduğunu fark edebilme (İlköğretim 4. sınıf Görsel Sanatlar Dersi öğretim programı, 2006).
- İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı 1-5. Sınıflar Öğrenme Alanı Dinleme kazanım 22. Bir etkinliğin veya işin aşamalarını anlatan yönergeleri uygulayabilme (İlköğretim 1-5. sınıflar Türkçe Dersi öğretim programı, 2009).

h. Elde edilen ürünleri yorumlayabilme

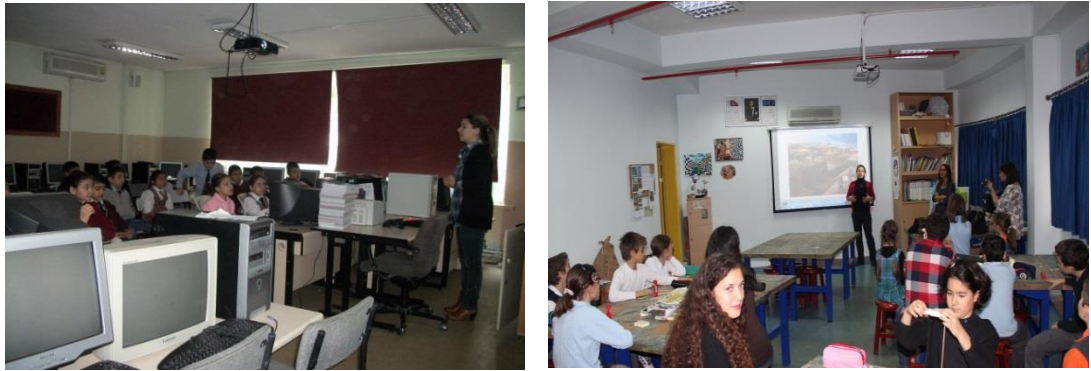
Diğer Derslerle İlişki Kurma:

- Sosyal bilgiler dersi 4. sınıf 2. ünite kazanımları (İlköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi öğretim programı, 2009).
- Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı 4. Sınıf öğrenme alanı: Görsel Sanatlarda Biçimlendirme kazanım 14. Çalışmalarını sergileme ve arkadaşlarının yaptığı eserleri izleme (İlköğretim 4. sınıf Görsel Sanatlar Dersi öğretim programı, 2006).
- İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı 1-5. Sınıflar Öğrenme Alanı: Görsel Okuma ve Görsel Sunu. kazanım 1 Sunularında gerçek nesne ve modelleri kullanma, Sunularını değerlendirebilme (İlköğretim 1-5. sınıflar Türkçe Dersi öğretim programı, 2009).

Sunum Aşaması: Çalışmanın sunum aşamasında genel başlık olan “kültür” başlığı tartışmaya açılmıştır. Kültürü meydana getiren öğelerin içerisinde mimarlıkla ilişkili olan “mekân kültürü, yapı kültürü, malzeme kültürü” konularına kısaca giriş yapılmıştır. Barınma kültürünü eski taş devrinden, günümüze kadar, yapı ve mekan örnekleri ile ele alan sunum öğrenciler tarafından ilgiyle dinlenmiştir (sunuş stratejisi-anlatım yöntemi-sunu tekniği).



Şekil 4.17 Sunum ve bilgilendirme aşaması, (Gülay Taşçı, 2012b).



Şekil 4.18 Sunum ve bilgilendirme aşaması, (Gülay Taşçı, 2012b).

Tartışma Aşaması: Sunumun hemen ardından sunumda gösterilen örneklerle ilişkin öğrencilerin soruları olmuş ve bu sorular cevaplanmıştır. Daha sonra çocuklardan sunumda akıllarında kalan örnekleri çizmeleri istenmiştir. Yapılan çizim çalışmalarında amaçlanan öğrenciden sunumda öğrendiklerine dair geri-bildirim almaktır.



Şekil 4.19 Çizimle geri-bildirim alma, (Gülay Taşçı, 2012b).

Daha sonra tartışma yöntemi içinde yer alan tekniklerden fikir taraması tekniği kullanılarak, çocukların gördükleri görsellerden hangisine ilişkin uygulamalı bir çalışma yapmak istediği araştırılmıştır (buluş stratejisi, tartışma yöntemi, fikir taraması tekniği).



Şekil 4.20 Fikir taraması yapılması, (Gülay Taşçı, 2012b).

Yapılan sınıf içi tartışmada, uygulama haftasında, yerleşik hayata geçişin önemli örneği olan “Çatalhöyük” yerleşkesinin çalışılmasına karar verilmiştir. Ardından uygulamaya ön hazırlık olması için bir yönerge verilmiştir (Ek 4, Yönerge 2). Çocuklardan verilen yönergeye uygun hazırlık yapmaları istenmiştir.

Uygulama Aşaması: Bir sonraki derse hazırlıklı gelen öğrencilere Çatalhöyük’teki barınma kültürünü anlatan birtakım görseller verilmiş, sözlü bilgilendirme yapılmış ve maket çalışmasına geçilmiştir (araştırma inceleme stratejisi, proje yöntemi ve maket tekniği).

Maket çalışmasında malzeme olarak strafor (yalıtım malzemesi), karton, ahşap çubuklar kullanılmış, zaman yetersizliğinden dolayı katmanların içi çalışılamamıştır. “Bitişik nizam yerleşme, yapılara merdivenlerle çatıdan girilmesi, kargılardan yapılan üst örtüler ve yarı açık alanlar” çocuklar tarafından ilk betimlenen özellikler olmuştur.



Şekil 4.21 Çatalhöyük yerleşkesi üretim süreci, (Gülay Taşçı, 2012b).



Şekil 4.22 Çatalhöyük yerleşkesi üretim süreci, (Gülay Taşçı, 2012b).

Tablo 4.7 “Deney grubu öz değerlendirme tablosu”, “Kültür ve Miras”

Kültür ve Miras		düşük sed (devlet okulu)			yüksek sed (özel okul)		
	BUNLARI YAPABİLİRİM	Evet 😊	Kısmen ---	Hayır ☹	Evet 😊	Kısmen ---	Hayır ☹
1	<u>Dünyadaki Farklı Barınma</u> <u>Kültürlerinden Bahsedebilirim</u>	15	2	0	11	2	0
2	<u>Somut Kültürel Mirasa Yönelik Bilgim</u> <u>Var</u>	13	4	0	11	2	0
3	<u>“Kültürün Mekansal Karşılıklarını</u> <u>Okuyabiliyorum</u>	13	4	0	12	1	0
4	<u>“Kültür” Kavramını Yapılı Çevre İle</u> <u>İlişkilendirebiliyorum, Neden Sonuç</u> <u>İlişkisi Kurabiliyorum”</u>	13	4	0	10	3	0

Değerlendirme: Deney grubu ile yapılan çalışmada öz değerlendirme sorularının genel olarak “evet ve kısmen” ile yanıtladığı görülmüştür (Tablo 4.7) Yapararak öğrenmeye dayalı bu çalışmada sunumda sözü edilen bilgilerin uygulama esnasında sorgulanarak içselleştirildiği ve özümsemiği fark edilmiştir. Literatürde bahsedilen pek çok çalışmada olduğu gibi, yaparak öğrenme ile edinilen bilginin daha kalıcı olduğu görülmüştür.

Tablo 4.8 “Kontrol grubu öz değerlendirme Tablosu”, “Kültür ve Miras”

Kültür ve Miras		düşük sed (devlet okulu)			yüksek sed (özel okul)		
	BUNLARI YAPABİLİRİM	Evet 😊	Kısmen- --	Hayır ☹	Evet 😊	Kısmen ---	Hayır ☹
1	<u>Dünyadaki Farklı Barınma</u> <u>Kültürlerinden Bahsedebilirim</u>	2	3	10	10	7	3
2	<u>Somut Kültürel Mirasa Yönelik</u> <u>Bilgim Var</u>	3	3	9	3	8	9
3	<u>“Kültürün Mekansal Karşılıklarını</u> <u>Okuyabiliyorum</u>	0	6	9	3	3	14
4	<u>“Kültür” Kavramını Yapılı Çevre İle</u> <u>İlişkilendirebiliyorum, Neden Sonuç</u> <u>İlişkisi Kurabiliyorum”</u>	4	3	8	6	5	9

Değerlendirme: Kontrol grubu ile yapılan çalışmada öz değerlendirme sorularının genel olarak “hayır ve kısmen” cevapları ile yanıtladığı görülmüştür (Tablo 4.8). Ancak bazı sorularda özellikle özel okulda yapılan testte, eğitim alınmamasına karşın bilinç düzeyinin yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuç ön testleri doğrulayan bir durumdur.

İkinci Çalışma İçin Sonuçlar: Alan çalışması sürecinde gözlemci olarak bulunan derslerde mimarlığın ve ürünlerinin kavram öğretiminde araç olarak kullanılmadığı tespit edilmiştir. Örneğin mimarlık ile ilişkilenebilir çok elverişli olan “kültür” kavramı dahi, sadece “yöresel eğlenceler, düğünler, giyim ve yemek” gibi konular üzerinden ele alınmaktadır.

Bu çalışma ile hem öğretmenlere yeni bir öğretim materyali sunulmuş, hem de öğrencilere de yeni bir öğrenme alanı yaratılmıştır. Soyut bir kavram olan “kültür” kavramının “barınma kültürü” ile ilişkilendirilmesinin, çocukların kültür kavramını öğrenmesinde olumlu katkıları olduğu gözlenmiştir.

Ders işleniş yöntemine ilişkin olarak; uygulamalı çalışmalara katılımın fazla olduğu ve uygulamalı çalışmalar ile elde edilen kazanımların kalıcılığının daha üst düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu durum son testlerle de doğrulanmıştır.

4.4.5.3.3 “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” Öğrenme Alanı Çalışmaları

Tablo 4.9 “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanı çalışmaları

3. ÜNİTE ÇALIŞMALARI	
Ünite adı: Yaşadığımız Yer/ Öğrenme alanı: İnsanlar, Yerler ve Çevreler	
Çalışılan Okullar	Özel Karşıyaka Piri Reis İlköğretim Okulu ve Bayraklı Kuyumcu Abdullah Altın Çubuk İlköğretim Okulu
Çalışmanın Süresi	Yıllık planda verilen ünite sürelerine paralel olarak (Kasım-Aralık aylarında)
Kuramsal zemin	Çocuk Merkezli Eğitim Yaklaşımı, Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı, Proje Tabanlı Öğrenme Modeli, Çoklu Zeka Kuramı
Kullanılan Öğretim stratejileri	Sunuş Stratejisi, Buluş Stratejisi, Araştırma İnceleme Stratejisi
Kullanılan Öğretim Yöntem ve Teknikleri	Anlatım Yöntemi→ Sunu Tekniği Tartışma Yöntemi→ Büyük Grup Tartışması Tekniği Problem çözme ve Proje Yöntemi→ Maket tekniği
Ele alınan ana kavram: Çevre	
Çalışmalar	PASİF ÇALIŞMALAR (Gözlemci Olarak Derslerde Bulunulması / ilk üç hafta AKTİF ÇALIŞMALAR Atölye çalışmaları / son hafta
Atölye Çalışmaları	1 ders: Sunum ve Bilgilendirme 2 ders: Uygulama
GÖRSELLER	
	
DEĞERLENDİRME	
Alan çalışması kapsamında yapılan 3. ünite çalışması genel olarak değerlendirildiğinde, sosyal bilgiler ders programında geçen “iklim” kavramının, mevcut sistemde yapıli çevre ile ilişkilendirilmeden anlatıldığı, öğrencilerin “iklimi” sadece “fiziksel doğa olayları” olarak tanıdığı görülmüştür. Çalışma sonunda, öğrencilerin tamamına yakını doğal çevre ile uyumlu yapı “ekolojik yapı” yapabilme kriterlerini sayabilmiştir.	

Yapılan çalışmaların hedefleri ve kazanımları 4. sınıf sosyal bilgiler ders programında yer alan 3. ünite hedefleri ile ilişkilendirilmiştir. Bu nedenle öncelikle mevcut programda belirtilen hedeflere değinilmiştir (Şekil 4.23).



Şekil 4.23 Sosyal bilgiler dersi 3.ünite özel hedefleri, (İlköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi öğretim programı, 2009).

Önerilen Yapılı Çevre Eğitimi Program Taslağının “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” Öğrenme Alanına İlişkin Özel Hedefleri:

a. Doğal çevrenin, tabiat olaylarının, iklimin ve hava koşullarının yapıya etkisini sorgulayabilme

Diğer Derslerle İlişki Kurma:

- Sosyal bilgiler dersi 4. sınıf 3. ünite kazanımları (İlköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi öğretim programı, 2009).
- Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı 4. Sınıf öğrenme alanı: Görsel Sanatlarda Biçimlendirme kazanım 11. Doğaya ve nesnelere ilişkin farkındalık kazanma (İlköğretim 4. sınıf Görsel Sanatlar Dersi öğretim programı, 2006).
- 4. sınıf Fen ve Teknoloji dersi madde ve değişim öğrenme alanı kazanım 4.3: doğa olaylarında rüzgar, akarsu, yağmur ve buzlanmanın madde üzerine etkilerini örnekleriyle açıklayabilme (İlköğretim 4. sınıf Fen ve Teknoloji Dersi öğretim programı, 2005).
- İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı 1-5. Sınıflar Öğrenme Alanı Dinleme kazanım 13. Dinlediklerinde sebep-sonuç ilişkileri kurabilme (İlköğretim 1-5. sınıflar Türkçe Dersi öğretim programı, 2009).
- İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı 1-5. Sınıflar Öğrenme Alanı Dinleme kazanım 24. Dinledikleriyle ilgili kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verebilme (İlköğretim 1-5. sınıflar Türkçe Dersi öğretim programı, 2009).

b. Sürdürülebilirlik kavramını öğrenme

Diğer Derslerle İlişki Kurma:

- Sosyal bilgiler dersi 4. sınıf 3. ünite kazanımları (İlköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi öğretim programı, 2009).
- İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı 1-5. Sınıflar Öğrenme Alanı Dinleme kazanım 2: Dinlediklerini anlamlandırmada sunulan görsellerden yararlanma (İlköğretim 1-5. sınıflar Türkçe Dersi öğretim programı, 2009).
- İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı 1-5. Sınıflar Öğrenme Alanı Dinleme kazanım 16. Dinlediklerinin ana fikrini belirleyebilme (İlköğretim 1-5. sınıflar Türkçe Dersi öğretim programı, 2009).

c. Ekolojik yapının özelliklerini sayabilme

Diğer Derslerle İlişki Kurma:

- Sosyal bilgiler dersi 4. sınıf 3. ünite kazanımları (İlköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi öğretim programı, 2009).
- İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı 1-5. Sınıflar Öğrenme Alanı Dinleme kazanım 2: Dinlediklerini anlamlandırmada sunulan görsellerden yararlanma (İlköğretim 1-5. sınıflar Türkçe Dersi öğretim programı, 2009).
- İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı 1-5. Sınıflar Öğrenme Alanı Dinleme kazanım 16. Dinlediklerinin ana fikrini belirleyebilme (İlköğretim 1-5. sınıflar Türkçe Dersi öğretim programı, 2009).

d. Geleneksel yapım teknikleri ve yapım malzemeleri hakkında bilgi edinme

Diğer Derslerle İlişki Kurma:

- Sosyal bilgiler dersi 4. sınıf 3. ünite kazanımları (İlköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi öğretim programı, 2009).
- İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı 1-5. Sınıflar Öğrenme Alanı Dinleme kazanım 2: Dinlediklerini anlamlandırmada sunulan görsellerden yararlanma (İlköğretim 1-5. sınıflar Türkçe Dersi öğretim programı, 2009).

e. El becerisi ve tasarım kabiliyetini geliştirme

Diğer Derslerle İlişki Kurma:

- Sosyal bilgiler dersi 4. sınıf 3. ünite kazanımları (İlköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi öğretim programı, 2009).

f. Grup çalışması

Diğer Derslerle İlişki Kurma:

- Sosyal bilgiler dersi 4. sınıf 3. ünite kazanımları (İlköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi öğretim programı, 2009).
- İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı 1-5. Sınıflar Öğrenme Alanı öğrenme alanı: konuşma kazanım 3. Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Konuşma içinde, Grup çalışmalarında duygu ve düşüncelerini paylaşabilme, Topluluk önünde konuşabilme,

Deneyimlerini anlatabilme, Sorgulayarak konuşabilme (İlköğretim 1-5. sınıflar Türkçe Dersi öğretim programı, 2009).

g. Ürün Ortaya Koyma

Diğer Derslerle İlişki Kurma:

- Sosyal bilgiler dersi 4. sınıf 3. ünite kazanımları (İlköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi öğretim programı, 2009).
- Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı 4. Sınıf öğrenme alanı: Görsel Sanatlarda Biçimlendirme kazanım 13. Duygu, düşünce ve izlenimlerini çeşitli görsel sanat teknikleriyle ifade edebilme (İlköğretim 4. sınıf Görsel Sanatlar Dersi öğretim programı, 2006).
- Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı 4. Sınıf öğrenme alanı: Görsel Sanatlarda Biçimlendirme kazanım 10. Üç boyutlu basit geometrik biçimlerle inşa yapabilme (İlköğretim 4. sınıf Görsel Sanatlar Dersi öğretim programı, 2006).
- Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı 4. Sınıf Öğrenme Alanı: Görsel Sanat Kültürü kazanım 2. üç boyutlu eserlere, farklı yönlerden bakıldığında değişik görünümleri olduğunu fark edebilme (İlköğretim 4. sınıf Görsel Sanatlar Dersi öğretim programı, 2006).
- İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı 1-5. Sınıflar Öğrenme Alanı Dinleme kazanım 22. Bir etkinliğin veya işin aşamalarını anlatan yönergeleri uygulayabilme (İlköğretim 1-5. sınıflar Türkçe Dersi öğretim programı, 2009).

h. Elde edilen ürünleri yorumlayabilme

Diğer Derslerle İlişki Kurma:

- Sosyal bilgiler dersi 4. sınıf 3. ünite kazanımları (İlköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi öğretim programı, 2009).
- Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı 4. Sınıf öğrenme alanı: Görsel Sanatlarda Biçimlendirme kazanım 14. Çalışmalarını sergileme ve arkadaşlarının yaptığı eserleri izleme (İlköğretim 4. sınıf Görsel Sanatlar Dersi öğretim programı, 2006).
- İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı 1-5. Sınıflar Öğrenme Alanı öğrenme alanı: Görsel Okuma ve Görsel Sunu. kazanım 1 Sunularında gerçek nesne ve

modelleri kullanma, Sunularını değerlendirebilme (İlköğretim 1-5. sınıflar Türkçe Dersi öğretim programı, 2009).

Sunum Aşaması: Üçüncü öğrenme alanına ilişkin yapılan çalışmanın ilk aşamasında bu ünite de geçen ana kavram olan “çevre” kavramı ele alınmıştır. “Çevre nedir?, Sürdürülebilir bir çevre için neler yapılmalıdır?, Sürdürülebilirlik nedir?, Ekolojik denge nedir?, Bir yapı nasıl ekolojik olur?” sorularına cevaplar getirilmiş, bu konuda görsel bir sunum yapılmıştır (sunuş stratejisi-anlatım yöntemi-sunu tekniği).



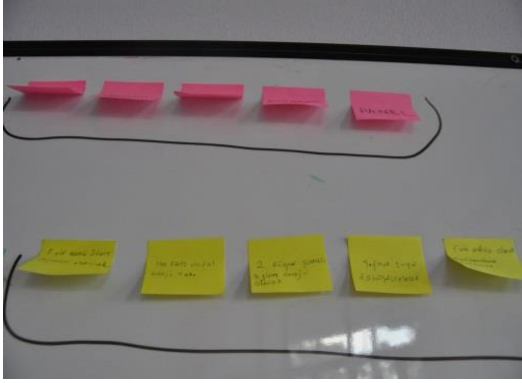
Şekil 4.24 Sunum ve bilgilendirme aşaması, (Gülay Taşçı, 2012b).



Şekil 4.25 Sunum ve bilgilendirme aşaması, (Gülay Taşçı, 2012b).

Tartışma Aşaması: Sınıf içi tartışma kısmında, sunumda gösterilen örneklerin anlaşılıp anlaşılmadığını test etmek amacı ile iklim verilerinden oluşan bir problem hazırlanmış, bu problemin çözümüne yönelik fikir üretilmesi istenmiştir. Yine bu aşamada fikirler renkli not kağıtlarına yazılmış, tahtaya asılmış ve sınıfça

tartışılmıştır (buluş stratejisi-tartışma yöntemi- büyük grup tartışması tekniği). Bu aşamanın sonunda, çocuklara konu hakkında hazırlık yapmaları için yönerge verilmiş ve bir sonraki derste uygulamaya geçilmiştir (Ek 4, Yönerge 3).



Şekil 4.26 Sunum ve bilgilendirme aşaması, (Gülay Taşçı, 2012b).

Uygulama Aşaması: Uygulama aşamasında öncelikle öğrencilere doğal çevre ile uyumlu ekolojik yapı tasarlama kriterleri hatırlatılmış, daha sonra her çalışma grubunun sözü edilen kriterleri kullanarak, kendi belirledikleri bir doğal çevrede ve iklimde, basit bir yapı tasarımları istenmiştir (araştırma inceleme stratejisi-problem çözme ve proje yöntemi- maket tekniği)



Şekil 4.27 Ekolojik yapı tasarımı çalışmaları, (Gülay Taşçı, 2012b).



Şekil 4.28 Ekolojik yapı tasarımı çalışmaları, (Gülay Taşçı, 2012b).

Çalışmalarda mümkün olduğunca atık malzeme kullanılması ve bu şekilde geri dönüşüm kavramının da öğrenciye kazandırılması önemsenmiştir. Bu çalışma ile “çevre” teması altında, “yön, yer, bölge, hava durumu, hava olayı, beşeri ortam, doğal ortam, iklim, afet” gibi üniteye yer alan diğer kavramlara da yer verilmiştir. Çalışmada “çevre” kavramı doğal çevre ile yapılı çevrenin ilişkisi üzerinden incelenmiştir. Doğal çevre ile uyumlu yapı tasarımları hakkında konuşulmuş, doğal çevre verilerinden iklimin yapı tipolojisine etkisi araştırılmıştır.

Tablo 4.10 “Deney grubu öz değerlendirme tablosu”, “İnsan, Yerler ve Çevreler”

İnsanlar, Yerler ve Çevreler		düşük sed (devlet okulu)			yüksek sed (özel okul)		
	BUNLARI YAPABİLİRİM	Evet 😊	Kısmen ---	Hayır ☹	Evet 😊	Kısmen ---	Hayır ☹
1	“Tabiat Olaylarının, İklimin Hava Koşullarının Yapıya Etkisini Sorgulayabilirim”	12	5	0	11	2	0
2	“Sürdürülebilirlik Kavramını Biliyorum”	14	3	0	11	2	0
3	“Ekolojik Yapının Özelliklerini Sayabilirim”	13	4	0	11	2	0
4	“Geleneksel Yapım Teknikleri ve Yapım Malzemeleri Hakkında Bilgi Edindim”	13	4	0	11	2	0
5	“Beyin Fırtınası Yöntemi İle Fikir Üretebiliyorum”	13	4	0	10	3	0

Değerlendirme: Deney grubu ile yapılan 3. çalışmada öz değerlendirme sorularının genel olarak “evet ve kısmen” cevapları ile yanıtladığı görülmüştür (Tablo 4.10).

Tablo 4.11 “Kontrol grubu öz değerlendirme tablosu”, “İnsan, Yerler ve Çevreler”

İnsanlar, Yerler ve Çevreler		düşük sed (devlet okulu)			yüksek sed (özel okul)		
	BUNLARI YAPABİLİRİM	Evet 😊	Kısmen ---	Hayır ☹	Evet 😊	Kısmen ---	Hayır ☹
1	“Tabiat Olaylarının, İklimin Hava Koşullarının Yapıya Etkisini Sorgulayabilirim”	1	3	11	7	11	2
2	“Sürdürülebilirlik Kavramını Biliyorum”	1	1	13	1	7	12
3	“Ekolojik Yapının Özelliklerini Sayabilirim”	1	2	12	0	3	17
4	“Geleneksel Yapım Teknikleri ve Yapım Malzemeleri Hakkında Bilgi Edindim”	1	3	11	3	11	6
5	“Beyin Fırtınası Yöntemi İle Fikir Üretebiliyorum”	1	3	11	17	1	2

Değerlendirme: Kontrol grubu ile yapılan çalışmada öz değerlendirme sorularının genel olarak “hayır” olarak cevaplanmasına karşın bazı sorularda, evet yanıtları da alınmıştır (Tablo 4.11).

Çalışmaların hiçbirisi kontrol gruplarında yapılmamasına rağmen, alınan evet cevapları, çocukların bu konuda kendilerini yeterli hissetmeleri, beyin fırtınası, maket çalışması gibi yöntem ve tekniklerde tecrübeli olmaları ile ilişkilidir.

Sorulan sorular sadece sosyal bilgiler dersi için düşünülmemiş, genel bilgi ve görgüye göre yanıtlanmıştır. Bu durum, yapıli çevre eğitimi ile kazandırılmak istenilen birtakım becerilerin, alternatif eğitim yaklaşımlarının kullanılması yolu ile özel okullarda zaten uygulandığını göstermiştir.

Üçüncü Çalışma İçin Sonuçlar: Alan çalışması kapsamında yapılan 3. ünite çalışması genel olarak değerlendirildiğinde, sosyal bilgiler ders programında geçen

“iklim” kavramının, mevcut sistemde yapılı çevre ile ilişkilendirilmeden anlatıldığı, öğrencilerin “iklimi” sadece “fiziksel doğa olayları” olarak tanıdığı görülmüştür.

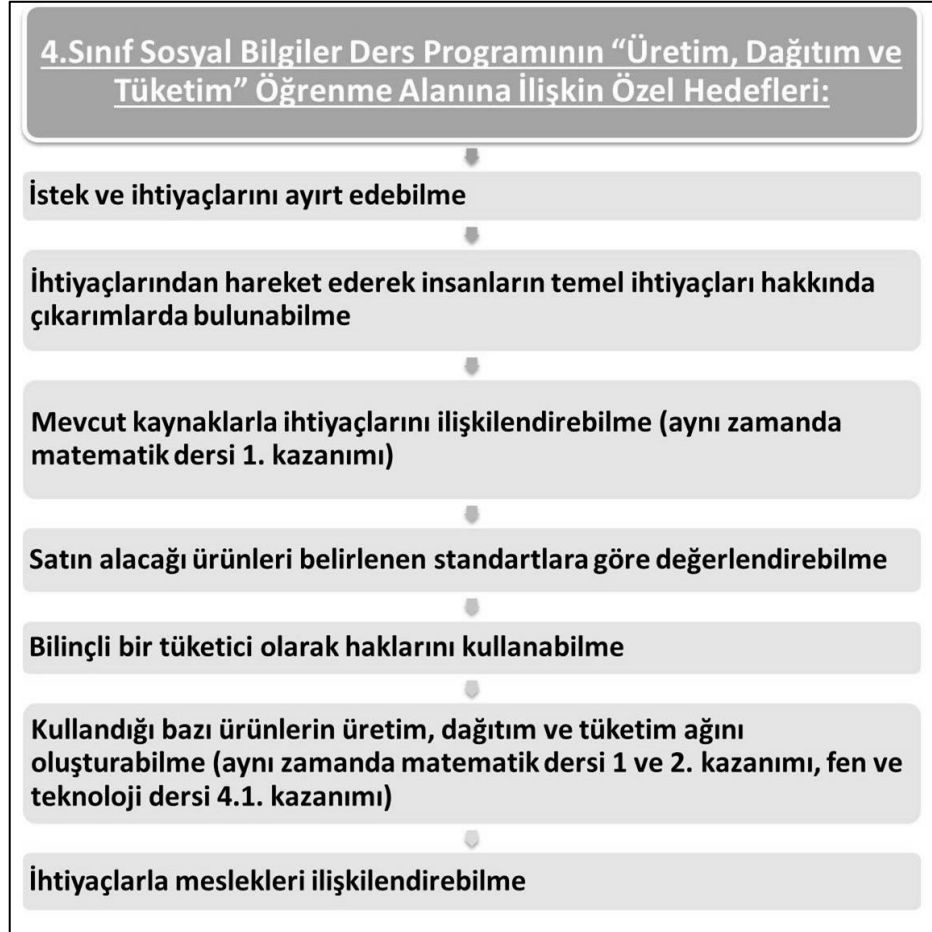
Çalışma sonunda, öğrencilerin tamamına yakını doğal çevre ile uyumlu yapı “ekolojik yapı” yapabilme kriterlerini sayabilmiştir. Çevre konusunda ekolojik bilinci geliştirmeye yönelik benzer bir mimarlık çalışması da Çavdar tarafından, Finlandiya Kıbrıs ve Polonya’da gerçekleştirilmiştir. Çavdar bu tür çalışmaların çocukların çevre bilinci geliştirdiğini söylemektedir (Çavdar, 2012).

4.4.5.3.4 “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” Öğrenme Alanı Çalışmaları

Tablo 4.12“Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanı çalışmaları

4. ÜNİTE ÇALIŞMALARI	
Ünite adı: Üretimden Tüketime/ Öğrenme alanı: Üretim, Dağıtım ve Tüketim	
Çalışılan Okullar	Özel Karşıyaka Piri Reis İlköğretim Okulu ve Bayraklı Kuyumcu Abdullah Altın Çubuk İlköğretim Okulu
Çalışmanın Süresi	Yıllık planda verilen ünite sürelerine paralel olarak (Aralık-Ocak aylarında)
Kuramsal zemin	Çocuk Merkezli Eğitim Yaklaşımı, Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı, Proje Tabanlı Öğrenme Modeli, Çoklu Zeka Kuramı
Kullanılan Öğretim stratejileri	Sunuş Stratejisi, Buluş Stratejisi, Araştırma İnceleme Stratejisi
Kullanılan Öğretim Yöntem ve Teknikleri	Anlatım Yöntemi→ Sunu Tekniği Tartışma Yöntemi→ Beyin Fırtınası Tekniği Proje Yöntemi→ Kes-Yapıştır ve Oyun Tekniği
Ele alınan ana kavram: Üretim	
Çalışmalar	PASİF ÇALIŞMALAR (Gözlemci Olarak Derslerde Bulunulması / ilk üç hafta AKTİF ÇALIŞMALAR Atölye çalışmaları / son hafta
Atölye Çalışmaları	1 ders: Sunum ve Bilgilendirme 2 ders: Uygulama
GÖRSELLER	
	
DEĞERLENDİRME	
Dördüncü ünite çalışmaları genel olarak değerlendirildiğinde, çocukların mimarlık disiplinini ve bu disiplinin sosyal boyutunu bilmedikleri tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra “üretim” denildiğinde çocukların akıllarına “yapı-bina örneği” gelmemektedir. Bu çalışma ile “yapının da «üretim eyleminin» bir ürünü olduğu” anlaşılmış, üretim kavramına daha geniş bir perspektiften bakılması sağlanmıştır.	

Yapılan çalışmaların hedefleri ve kazanımları 4. sınıf sosyal bilgiler ders programında yer alan 4. ünite hedefleri ile ilişkilendirilmiştir. Bu nedenle öncelikle mevcut programda belirtilen hedeflere değinilmiştir (Şekil 4.29).



Şekil 4.29 Sosyal bilgiler dersi 4.ünite özel hedefleri, (İlköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi öğretim programı, 2009).

Önerilen Yapılı Çevre Eğitimi Program Taslağının “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” Öğrenme Alanına İlişkin Özel Hedefleri:

a. Üretim sürecini yapı ölçeğinde anlayabilme

Diğer Derslerle İlişki Kurma:

- Sosyal bilgiler dersi 4. sınıf 4. ünite kazanımları (İlköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi öğretim programı, 2009).

- İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı 1-5. Sınıflar Öğrenme Alanı Dinleme kazanım 2: Dinlediklerini anlamlandırmada sunulan görsellerden yararlanma (İlköğretim 1-5. sınıflar Türkçe Dersi öğretim programı, 2009).

b. Mimar kimdir, mimarlık nedir anlayabilme ve sorgulayabilme

Diğer Derslerle İlişki Kurma

- Sosyal bilgiler dersi 4. sınıf 4. ünite kazanımları (İlköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi öğretim programı, 2009).
- Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı 4. Sınıf öğrenme alanı: Görsel Sanatlarda Biçimlendirme Kazanım 5: Doğal ve yapay (üretilmiş) nesneleri ayırt eder (İlköğretim 4. sınıf Görsel Sanatlar Dersi öğretim programı, 2006).
- İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı 1-5. Sınıflar Öğrenme Alanı Dinleme kazanım 2: Dinlediklerini anlamlandırmada sunulan görsellerden yararlanma (İlköğretim 1-5. sınıflar Türkçe Dersi öğretim programı, 2009).
- İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı 1-5. Sınıflar Öğrenme Alanı Dinleme kazanım 16. Dinlediklerinin ana fikrini belirleyebilme (İlköğretim 1-5. sınıflar Türkçe Dersi öğretim programı, 2009).

c. Beyin fırtınası yöntemi ile fikir üretebilme ve fikir ağacı oluşturma

Diğer Derslerle İlişki Kurma:

- Sosyal bilgiler dersi 4. sınıf 4. ünite kazanımları (İlköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi öğretim programı, 2009).
- İlköğretim Yaratıcı Düşünme dersi. 4. sınıf kazanım 3: Kavramın anlamına ilişkin kelimeler türetme (İlköğretim 4. sınıf Yaratıcı Düşünme Dersi öğretim programı, 2012).

d. Bir yapının ihtiyaç programını oluşturabilme

Diğer Derslerle İlişki Kurma:

- Sosyal bilgiler dersi 4. sınıf 4. ünite kazanımları (İlköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi öğretim programı, 2009).

- İlköğretim Yaratıcı Düşünme dersi. 4. sınıf kazanım 2: Bir amaca yönelik olarak gereken malzeme ve işlemleri listeleme (İlköğretim 4. sınıf Yaratıcı Düşünme Dersi öğretim programı, 2012).
- İlköğretim Türkçe Dersi, 4. sınıf 28. kazanım: Bir etkinliğin, işin vb. aşamalarını anlatan yönergeler hazırlama (İlköğretim 1-5. sınıflar Türkçe Dersi öğretim programı, 2009).
- İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı 1-5. Sınıflar Öğrenme Alanı Dinleme kazanım 22. Bir etkinliğin veya işin aşamalarını anlatan yönergeleri uygulayabilme (İlköğretim 1-5. sınıflar Türkçe Dersi öğretim programı, 2009).

Sunum Aşaması: Dördüncü öğrenme alanına ilişkin yapılan çalışmanın sunum aşamasında, üretim süreci mimari tasarım süreci ile ilişkilendirilmeye çalışılmıştır. Sunumda “mimar ne yapar, mimarlık nedir” gibi sorulara cevaplar verilmiştir (sunuş stratejisi-anlatım yöntemi-sunu tekniği).



Şekil 4.30 “Mimarlık ve üretim” konulu sunum, (Gülşay Taşçı, 2012b).



Şekil 4.31 “Mimarlık ve üretim” konulu sunum, (Gülşay Taşçı, 2012b).

Tartışma Aşaması: Çalışmanın ikinci aşamasında, çocuklardan kendi okul binalarında eksik buldukları işlevleri ve bu işlevler için gerekli mekanları tespit etmeleri istenmiştir. Bu aşamada her çocuk kendi fikrini kağıda yazarak arkadaşına vermiş ve sonunda herkes elindeki kağıtta yazan problemi yorumlamaya çalışmıştır (buluş stratejisi-tartışma yöntemi-beyin fırtınası tekniği). Bu aşamanın sonunda çocuklara uygulama aşamasına hazırlık amacı ile bir yönerge verilmiştir (Ek 4, Yönerge 4).

Uygulama Aşaması: Çalışmanın bir sonraki derste yapılan uygulama aşamasında, “mimar gibi düşünmek” üzerine uygulamalı bir egzersiz yapılmıştır. Sunum aşamasında da anlatıldığı üzere, mimarların bir yapıyı tasarlarlarken öncelikle bir ihtiyaç programı hazırladıklarından yeniden bahsedilmiştir. Bu bağlamda çocukların da kendi hayallerindeki okulu üretebilmek için bir ihtiyaç programı oluşturmaları istenmiştir. Grupça yapılan bu çalışmada, her öğrenci fikrini bir ağaç yaprağına yazmış ve sonuç ürün olarak çocukların gözünden ideal bir okulun ihtiyaç programı oluşturulmuştur (araştırma inceleme stratejisi- proje yöntemi-fikir ağacı oluşturma).

Ayrıca ünite kapsamında öğretilmesi hedeflenen, “istek ihtiyaç, meslek, iş bölümü” gibi kavramlara da çalışma süresince bu üst başlık altında yer verilmiştir. Meslek olarak mimarlık anlatılmış, üretim süreci olarak da bir yapının üretimi ele alınmıştır.



Şekil 4.32 Okul binasının ihtiyaç programını oluşturma süreci, (Gülay Taşçı, 2012b).

Tablo 4.13 “Deney grubu öz değerlendirme tablosu”, “Üretim, Dağıtım ve Tüketim”

Üretim, Dağıtım ve Tüketim		düşük sed (devlet okulu)			yüksek sed (özel okul)		
	BUNLARI YAPABİLİRİM	Evet ☺	Kısmen ---	Hayır ☹	Evet ☺	Kısmen ---	Hayır ☹
1	<u>“Mimari Yapının Tasarım-Üretim Sürecini Biliyorum”</u>	12	5	0	11	2	0
2	<u>Mimar Kimdir, Mimarlık Nedir anlatabilirim.</u>	16	1	0	12	1	0
3	<u>Bir Yapının İhtiyaç Programını Oluşturabilirim</u>	12	5	0	12	1	0
4	<u>Fikir Ağacı Oluşturmayı Öğrendim</u>	13	4	0	12	1	0

Değerlendirme: Deney grubu ile yapılan çalışmada öz değerlendirme sorularının genel olarak “evet ve kısmen” ile yanıtladığı görülmüştür (Tablo 4.13). Yapılan sunumdan sonra, “mimarlık nedir” sorusuna, öğrenciler örnekler ile cevap verilebilmiştir. Mimarlık eğitimde “fonksiyon şeması” olarak bilinen çalışmanın bir benzeri, fikir ağacı oluşturarak yapılmış ve bu çalışmadan olumlu geribildirimler alınmıştır. Çocukların büyük çoğunluğu katılımcı tavır sergilemiştir. Katılımda çekimser kalan çocuklar, maket ile çalışmayı daha çok sevdiklerini dile getirmiştir.

Tablo 4.14 “Kontrol grubu öz değerlendirme tablosu”, “Üretim, Dağıtım ve Tüketim”

Üretim, Dağıtım ve Tüketim		düşük sed (devlet okulu)			yüksek sed (özel okul)		
	BUNLARI YAPABİLİRİM	Evet ☺	Kısmen ---	Hayır ☹	Evet ☺	Kısmen ---	Hayır ☹
1	<u>“Mimari Yapının Tasarım-Üretim Sürecini Biliyorum”</u>	2	7	6	4	9	7
2	<u>Mimar Kimdir, Mimarlık Nedir Anlatabilirim.</u>	8	5	2	11	6	3
3	<u>Bir Yapının İhtiyaç Programını Oluşturabilirim</u>	1	1	13	5	8	7
4	<u>Fikir Ağacı Oluşturmayı Öğrendim</u>	2	3	10	1	7	12

Değerlendirme: Kontrol grubu ile yapılan çalışmada öz değerlendirme sorularının deney grubuna göre çok fazla eksiklik göstermediği görülmüştür. Bir eğitim alınmasa da, çocuklar gündelik hayattan elde ettikleri bilgiye dayanarak sorulan sorular hakkında fikir yürütebilmiştir (Tablo 4.14).

Dördüncü Çalışma İçin Sonuçlar: Dördüncü ünite çalışmaları genel olarak değerlendirildiğinde, çocukların mimarlık disiplinini ve bu disiplinin sosyal boyutunu bilmedikleri tespit edilmiştir.

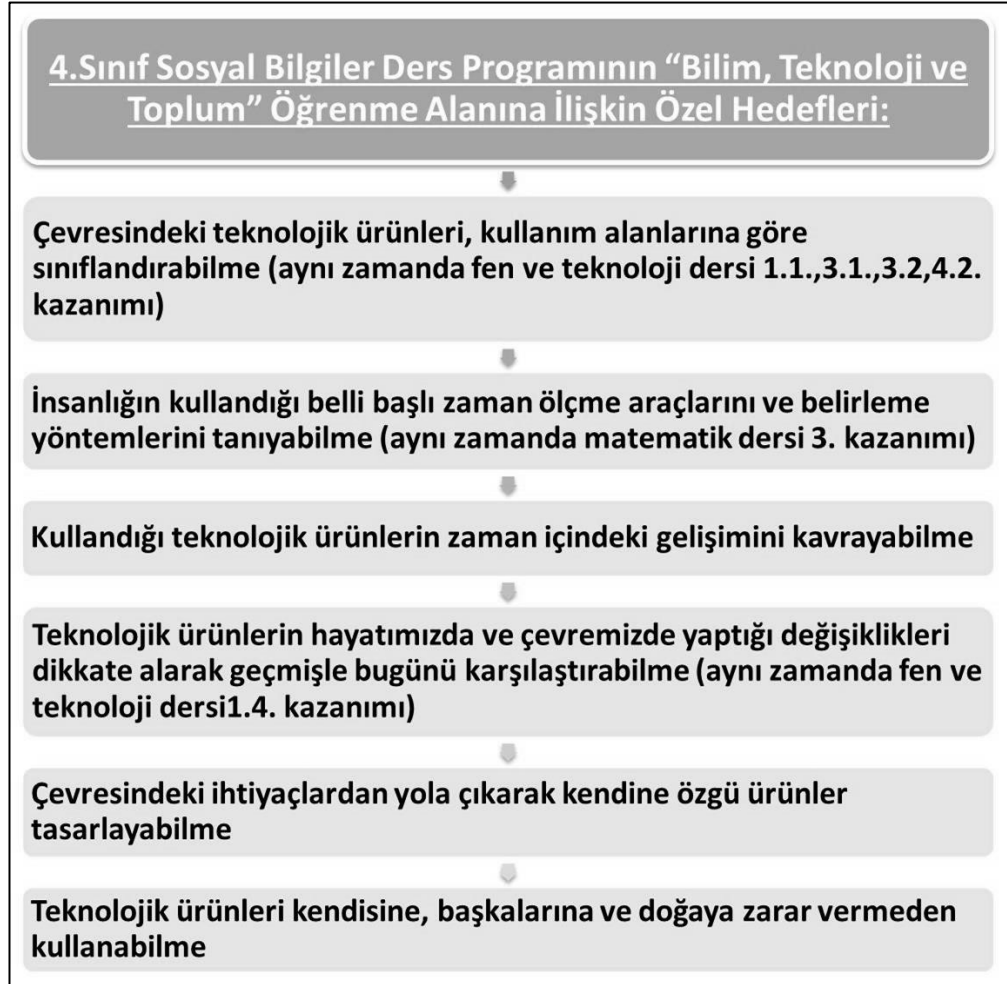
Çocuklara “üretim” denilince akıllarına “yapı” gelmemektedir. Çünkü derslerde bu kavram genellikle, gıda, endüstriyel ürünler, tekstil gibi alanlar üzerinden anlatılmaktadır. Bu çalışma ile “yapının da bir üretim eylemi ürünü olduğu” anlaşılmış, üretim kavramına daha geniş bir perspektiften bakılması sağlanmıştır.

4.4.5.3.5 “Bilim, Teknoloji ve Toplum” Öğrenme Alanı Çalışmaları

Tablo 4.15 “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanı çalışmaları

5. ÜNİTE ÇALIŞMALARI	
Ünite adı: iyi ki var / Öğrenme alanı: Bilim, Teknoloji ve Toplum	
Çalışılan Okullar	Özel Karşıyaka Piri Reis İlköğretim Okulu ve Bayraklı Kuyumcu Abdullah Altın Çubuk İlköğretim Okulu
Çalışmanın Süresi	Yıllık planda verilen ünite sürelerine paralel olarak (Şubat-Mart aylarında)
Kuramsal zemin	Çocuk Merkezli Eğitim Yaklaşımı, Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı, Proje Tabanlı Öğrenme Modeli, Çoklu Zeka Kuramı
Kullanılan Öğretim stratejileri	Sunuş Stratejisi, Buluş Stratejisi, Araştırma İnceleme Stratejisi
Kullanılan Öğretim Yöntem ve Teknikleri	Anlatım Yöntemi→ Sunu Tekniği Tartışma Yöntemi→ Büyük Grup Tartışması Tekniği Proje Yöntemi→ Maket Tekniği
Ele alınan ana kavram: Teknoloji	
Çalışmalar	PASİF ÇALIŞMALAR (Gözlemci Olarak Derslerde Bulunulması / ilk üç hafta) AKTİF ÇALIŞMALAR Atölye çalışmaları / son hafta
Atölye Çalışmaları	1 ders: Sunum ve Bilgilendirme 2 ders: Uygulama
GÖRSELLER	
	
DEĞERLENDİRME	
Çalışma genel olarak değerlendirildiğinde, çocukların başlangıçta «teknoloji kavramı ile köprü yapısını» ilişkilendirmekte zorluk çektiği görülmüştür. «Köprü» konusunda kısıtlı örnek bildiği gözlenen çocuklara, konuyu somutlaştırmak için görseller verilmiş, görsel anlatım ve maket uygulamasının çocukların öğrenmesine oldukça katkısı olduğu gözlenmiştir.	

Yapılan çalışmaların hedefleri ve kazanımları 4. sınıf sosyal bilgiler ders programında yer alan 5. ünite hedefleri ile ilişkilendirilmiştir. Bu nedenle öncelikle mevcut programda belirtilen hedeflere değinilmiştir (Şekil 4.33).



Şekil 4.33 Sosyal bilgiler dersi 5.ünite özel hedefleri, (İlköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi öğretim programı, 2009).

Önerilen Yapılı Çevre Eğitimi Program Taslağının “Bilim Teknoloji ve Toplum” Öğrenme Alanına İlişkin Özel Hedefleri:

a. Teknoloji ile ulaşım yapısı olan köprünün ilişkilendirilebilmesi

Diğer Derslerle İlişki Kurma:

- Sosyal bilgiler dersi 4. sınıf 5. ünite kazanımları (İlköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi öğretim programı, 2009).

- İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı 1-5. Sınıflar Öğrenme Alanı Dinleme kazanım 2: Dinlediklerini anlamlandırmada sunulan görsellerden yararlanma (İlköğretim 1-5. sınıflar Türkçe Dersi öğretim programı, 2009).
- İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı 1-5. Sınıflar Öğrenme Alanı Dinleme kazanım 13. Dinlediklerinde sebep-sonuç ilişkileri kurabilme (İlköğretim 1-5. sınıflar Türkçe Dersi öğretim programı, 2009).
- İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı 1-5. Sınıflar Öğrenme Alanı Dinleme kazanım 16. Dinlediklerinin ana fikrini belirleyebilme (İlköğretim 1-5. sınıflar Türkçe Dersi öğretim programı, 2009).

b. Köprü mimarisi, yapım teknikleri ve köprünün tarihsel gelişimi hakkında bilgi edinme

Diğer Derslerle İlişki Kurma:

- Sosyal bilgiler dersi 4. sınıf 5. ünite kazanımları (İlköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi öğretim programı, 2009).
- Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı 4. Sınıf Öğrenme Alanı: Müze Bilinci kazanım 1. Yakın veya uzak çevresinde bulunan ören yeri, tarihî eser, anıt gibi yerlerin geçmişi hakkında ön bilgi edinme (İlköğretim 4. sınıf Görsel Sanatlar Dersi öğretim programı, 2006).
- İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı 1-5. Sınıflar Öğrenme Alanı Dinleme kazanım 2: Dinlediklerini anlamlandırmada sunulan görsellerden yararlanma (İlköğretim 1-5. sınıflar Türkçe Dersi öğretim programı, 2009).
- İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı 1-5. Sınıflar Öğrenme Alanı Dinleme kazanım 13. Dinlediklerinde sebep-sonuç ilişkileri kurabilme (İlköğretim 1-5. sınıflar Türkçe Dersi öğretim programı, 2009).
- İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı 1-5. Sınıflar Öğrenme Alanı Dinleme kazanım 16. Dinlediklerinin ana fikrini belirleyebilme (İlköğretim 1-5. sınıflar Türkçe Dersi öğretim programı, 2009).

c. Strüktürel gereklilikleri sağlayacak şekilde köprü tasarımı yapabilme

Diğer Derslerle İlişki Kurma:

- Sosyal bilgiler dersi 4. sınıf 5. ünite kazanımları (İlköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi öğretim programı, 2009).
- İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı 1-5. Sınıflar Öğrenme Alanı Dinleme kazanım 2: Dinlediklerini anlamlandırmada sunulan görsellerden yararlanma (İlköğretim 1-5. sınıflar Türkçe Dersi öğretim programı, 2009).
- İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı 1-5. Sınıflar Öğrenme Alanı Dinleme kazanım 13. Dinlediklerinde sebep-sonuç ilişkileri kurabilme (İlköğretim 1-5. sınıflar Türkçe Dersi öğretim programı, 2009).
- İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı 1-5. Sınıflar Öğrenme Alanı Dinleme kazanım 31. Dinlediklerinde ortaya konulan sorunları belirler ve onlara farklı çözümler bulabilme (İlköğretim 1-5. sınıflar Türkçe Dersi öğretim programı, 2009).

d. El becerisi ve tasarım kabiliyetini geliştirme

Diğer Derslerle İlişki Kurma:

- Sosyal bilgiler dersi 4. sınıf 5. ünite kazanımları (İlköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi öğretim programı, 2009).

e. Grup çalışması yapabilme

Diğer Derslerle İlişki Kurma:

- Sosyal bilgiler dersi 4. sınıf 5. ünite kazanımları (İlköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi öğretim programı, 2009).
- İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı 1-5. Sınıflar Öğrenme Alanı öğrenme alanı: konuşma kazanım 3. Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Konuşma içinde, Grup çalışmalarında duygu ve düşüncelerini paylaşabilme, Topluluk önünde konuşabilme, Deneyimlerini anlatabilme, Sorgulayarak konuşabilme (İlköğretim 1-5. sınıflar Türkçe Dersi öğretim programı, 2009).

f. Ürün ortaya koyma

Diğer Derslerle İlişki Kurma:

- Sosyal bilgiler dersi 4. sınıf 5. ünite kazanımları (İlköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi öğretim programı, 2009).
- Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı 4. Sınıf öğrenme alanı: Görsel Sanatlarda Biçimlendirme kazanım 13. Duygu, düşünce ve izlenimlerini çeşitli görsel sanat teknikleriyle ifade edebilme (İlköğretim 4. sınıf Görsel Sanatlar Dersi öğretim programı, 2006).
- Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı 4. Sınıf Öğrenme Alanı: Müze Bilinci kazanım 3. Ören yeri, tarihî eser, anıtlar ve müzelerden yola çıkarak iki veya üç boyutlu görsel tasarımlar yapabilme (İlköğretim 4. sınıf Görsel Sanatlar Dersi öğretim programı, 2006).
- Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı 4. Sınıf öğrenme alanı: Görsel Sanatlarda Biçimlendirme kazanım 10. Üç boyutlu basit geometrik biçimlerle inşa yapabilme (İlköğretim 4. sınıf Görsel Sanatlar Dersi öğretim programı, 2006).
- Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı 4. Sınıf Öğrenme Alanı: Görsel Sanat Kültürü kazanım 2. üç boyutlu eserlere, farklı yönlerden bakıldığında değişik görünümleri olduğunu fark edebilme (İlköğretim 4. sınıf Görsel Sanatlar Dersi öğretim programı, 2006).
- İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı 1-5. Sınıflar Öğrenme Alanı Dinleme kazanım 22. Bir etkinliğin veya işin aşamalarını anlatan yönergeleri uygulayabilme (İlköğretim 1-5. sınıflar Türkçe Dersi öğretim programı, 2009).

g. Elde edilen ürünleri yorumlayabilme

Diğer Derslerle İlişki Kurma:

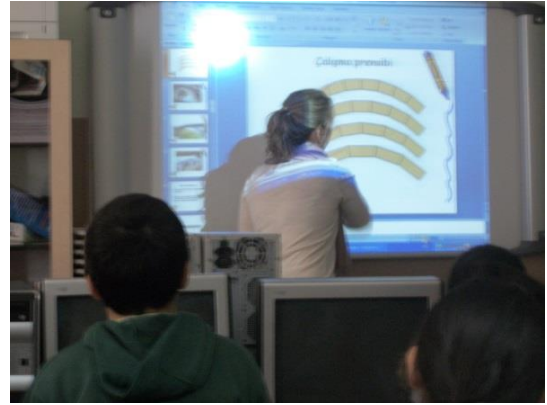
- Sosyal bilgiler dersi 4. sınıf 5. ünite kazanımları (İlköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi öğretim programı, 2009).
- Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı 4. Sınıf öğrenme alanı: Görsel Sanatlarda Biçimlendirme kazanım 14. Çalışmalarını sergileme ve arkadaşlarının yaptığı eserleri izleme (İlköğretim 4. sınıf Görsel Sanatlar Dersi öğretim programı, 2006).
- İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı 1-5. Sınıflar Öğrenme Alanı öğrenme alanı: Görsel Okuma ve Görsel Sunu. kazanım 1 Sunularında gerçek nesne ve

modelleri kullanma, Sunularını değerlendirebilme (İlköğretim 1-5. sınıflar Türkçe Dersi öğretim programı, 2009).

Sunum Aşaması: Beşinci üniteye yapılan çalışmanın sunum aşamasında, üniteye işlenen ana kavram olan “teknoloji” kavramı, “malzeme ve yapım teknolojisi” ile ilişkili olarak ele alınmıştır. Mimarlıkta malzeme teknolojilerinden en çok faydalanarak üretilen “teknolojik köprü yapıları” çalışmanın somut örnekleri olmuştur. Çalışmada öncelikle teknoloji hakkında kısa bir konuşma yapılmış daha sonra, öğrenme düzeyinin artması için somut köprü örnekleri üzerinden görsel bir sunuma geçilmiştir (sunuş stratejisi-anlatım yöntemi-sunu tekniği).



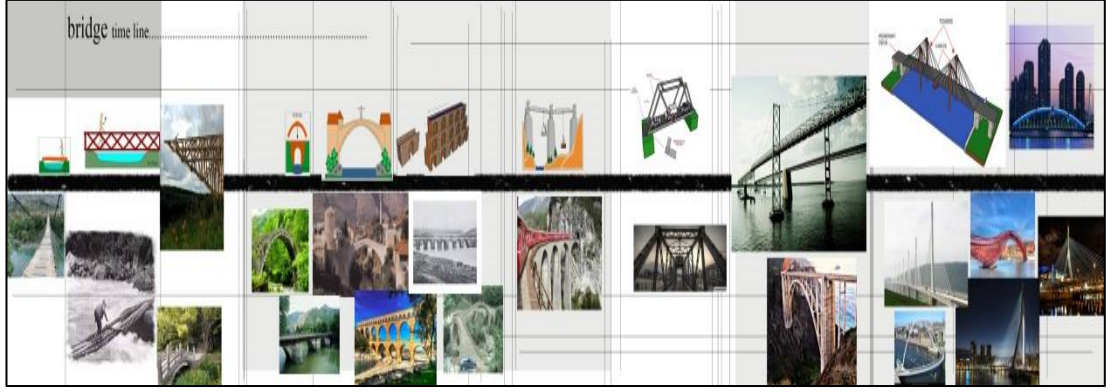
Şekil 4.34 “Teknoloji ve köprü” konulu sunum, (Gülay Taşçı, 2013).



Şekil 4.35 “Teknoloji ve köprü” konulu sunum, (Gülay Taşçı, 2013).



Daha sonra tahtaya asılan zaman çizelgesi üzerinde köprünün tarih boyunca yapısal özelliklerinin formunun, tasarımının nasıl değiştiği anlatılmıştır. Daha sonra sınıf içi tartışma aşamasına geçilmiştir.



Şekil 4.36 “Köprü teknolojisinin tarihsel gelişimi anlatan zaman çizelgesi”, (Gülay Taşçı, 2013).

Tartışma Aşaması: Sunum aşaması tamamlandıktan sonra, malzeme teknolojisine bağlı değişimleri göz önünde bulundurularak seçilen köprü örnekleri üzerine sınıfta tartışma yapılmıştır. Tartışma konusu köprünün malzeme seçimi, taşıyıcı sistemi, hangi parçanın ne işlev yüklendiği hakkındadır. Çocuklar fikirlerini kağıt üzerine yazarak teslim etmiş ve sonunda fikirler sınıfça değerlendirilmiştir. Çocuklara, maket çalışması öncesinde, malzemenin çalışma prensiplerini buldurmak hedeflenmiştir (buluş stratejisi-tartışma yöntemi- büyük grup tartışması tekniği). Bu aşamadan sonra çocuklara, konuyla ilgili yönerge verilmiş, çocuklar uygulama aşaması için araştırma ve inceleme yapmaya teşvik edilmiştir (Ek 4, Yönerge 5).



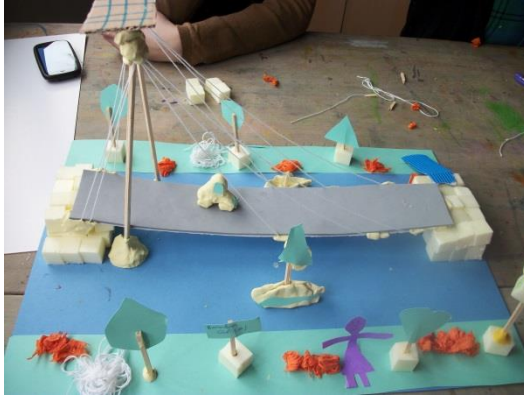
Şekil 4.37 “Köprülerin malzeme teknolojilerini ve çalışma prensiplerini inceleme”, (Gülay Taşçı, 2013).

Uygulama Aşaması: Köprü kavramını yapı ölçeğinde anlayan, işlevini deşifre eden ve gelişimine dair bilgilenen öğrenciler, son aşamada grup çalışması yaparak, maket tekniği ile köprü tasarımı yapmışlardır. Verilen senaryoda bir su ögesi nedeni

ile karşıdan karşıya geçme problemi vardır. Bu probleme çözüm niteliğinde bir köprü tasarlanması istenmektedir. Sözlü bilginin kalıcılığının az olduğu düşünülerek yaptırılan bu çalışmada çocuklar, bilgi düzeyinde öğrendikleri köprüyü uygulama aşamasında inceleme imkânı bulmuşlardır (araştırma inceleme stratejisi - proje yöntemi).



Şekil 4.38 “Köprü ve malzeme teknolojisi konulu çalışmadan örnekler”, (Gülay Taşçı, 2013).



Şekil 4.39 “Köprü ve malzeme teknolojisi konulu çalışmadan örnekler”, (Gülay Taşçı, 2013).



Şekil 4.40 “Köprü ve malzeme teknolojisi konulu çalışmadan örnekler”, (Gülay Taşçı, 2013).

Tablo 4.16 “Deney grubu öz değerlendirme tablosu”, “Bilim, Teknoloji ve Toplum”

Bilim, Teknoloji ve Toplum		düşük sed (devlet okulu)			yüksek sed (özel okul)		
	BUNLARI YAPABİLİRİM	Evet ☺	Kısmen ---	Hayır ☹	Evet ☺	Kısmen ---	Hayır ☹
1	<u>Teknoloji ile Köprü Tasarımı İlişisini Kurabilirim</u>	15	2	0	11	1	1
2	<u>Köprü Mimarisi, Yapım Teknikleri ve Köprünün Tarihsel Gelişimi Hakkında Konuşabilirim</u>	14	3	0	10	2	1
3	<u>Köprü Tasarımı Yapabilirim</u>	15	2	0	12	0	1

Değerlendirme: Deney grubu ile yapılan çalışmada öz değerlendirme sorularının genelde “evet” şeklinde yanıtladığı görülmüştür (Tablo 4.16). Uygulamalı çalışmalarda çoğunlukla katılım yüksektir. Ancak bazı durumlarda çocuklar grup çalışması yapmakta zorlanmakta ve bu nedenle katılım zedelenmektedir. Özel okulda alınan hayır cevapları bu durumla ilgili olarak yorumlanmıştır.

Tablo 4.17 “Kontrol grubu öz değerlendirme tablosu”, “Bilim, Teknoloji ve Toplum”

Bilim, Teknoloji ve Toplum		düşük sed (devlet okulu)			yüksek sed (özel okul)		
	BUNLARI YAPABİLİRİM	Evet ☺	Kısmen ---	Hayır ☹	Evet ☺	Kısmen ---	Hayır ☹
1	<u>Teknoloji ile Köprü Tasarımı İlişisini Kurabilirim</u>	1	2	12	3	10	7
2	<u>Köprü Mimarisi, Yapım Teknikleri ve Köprünün Tarihsel Gelişimi Hakkında Konuşabilirim</u>	0	5	10	1	6	13
3	<u>Köprü Tasarımı Yapabilirim</u>	0	2	13	3	5	12

Değerlendirme: Kontrol grubunun verileri değerlendirildiğinde, çocukların, “köprü” kavramını ders dışında gündelik hayattan tanıdıkları için, olumlu yanıtlar verdikleri ancak cevapların amacına uygun olmadığı düşünülmüştür. Yine de çoğunluk konuyu bilmediğini belirterek hayır yanıtı vermiştir (Tablo 4.17).

Beşinci Çalışma İçin Sonuçlar: Dersin giriş aşamasında yapılan sunum öncesinde, çocukların teknoloji kavramı ile köprü yapısını ilişkilendirmekte zorluk çektiği görülmüştür. Teknoloji deyince akıllarına derste işlenen örnekler gelmiş, daha çok bilişim üzerine teknolojilerden bahsedebilmişlerdir.

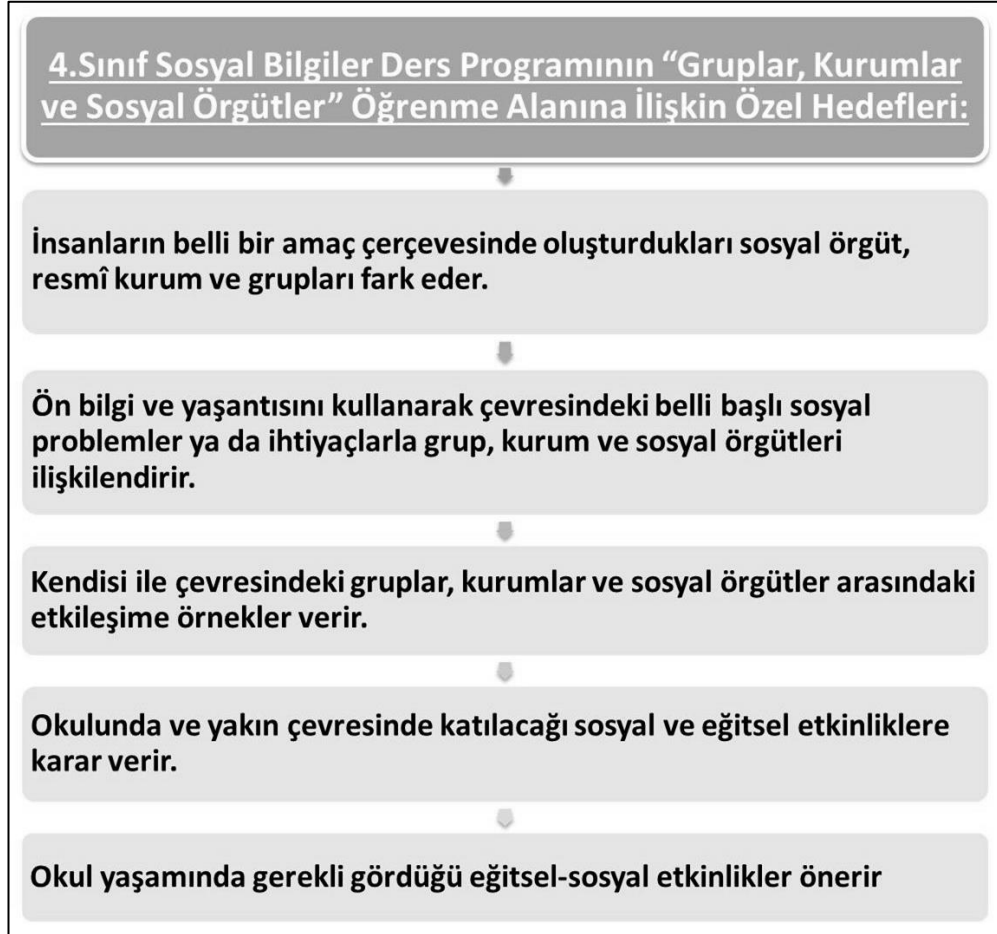
Malzeme teknolojisi, yapı teknolojisi konusunda açılımlar yapıldığında, çocukların konuya ilgi duyduğu görülmüştür. Malzeme ve yapı teknolojisinden bahsedildikten sonra, çocukların maket aşamasında malzemeyi doğasına uygun kullanma çabaları dikkat çekmiştir. Köprü konusunda kısıtlı örnek bildiği gözlenen çocuklara, konuyu somutlaştırmak için görseller verilmiş, görsel anlatım ve maket uygulamasının çocukların öğrenmesine oldukça katkısı olduğu gözlenmiştir.

4.4.5.3.6 “Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler” Öğrenme Alanı Çalışmaları

Tablo 4.18 “Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler” öğrenme alanı çalışmaları

6. ÜNİTE ÇALIŞMALARI	
Ünite adı: Hep Birlikte/ Öğrenme alanı: Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler	
Çalışılan Okullar	Özel Karşıyaka Piri Reis İlköğretim Okulu ve Bayraklı Kuyumcu Abdullah Altın Çubuk İlköğretim Okulu
Çalışmanın Süresi	Yıllık planda verilen ünite sürelerine paralel olarak (Mart ayında)
Kuramsal zemin	Çocuk Merkezli Eğitim Yaklaşımı, Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı, Proje Tabanlı Öğrenme Modeli, Çoklu Zeka Kuramı
Kullanılan Öğretim stratejileri	Sunuş Stratejisi, Buluş Stratejisi, Araştırma İnceleme Stratejisi
Kullanılan Öğretim Yöntem ve Teknikleri	Anlatım Yöntemi→ Sunu Tekniği Tartışma Yöntemi→ Küçük Grup Tartışması Tekniği Proje yöntemi→ Çizim, Resim ve Kes-yapıştır Tekniği
Ele alınan ana kavram: Katılım	
Çalışmalar	PASİF ÇALIŞMALAR (Gözlemci Olarak Derslerde Bulunulması / ilk üç hafta AKTİF ÇALIŞMALAR Atölye çalışmaları / son hafta
Atölye Çalışmaları	1 ders: Sunum ve Bilgilendirme 2 ders: Uygulama
GÖRSELLER	
	
DEĞERLENDİRME	
Altıncı ünite çalışmaları genel olarak değerlendirildiğinde, çocukların, sivil toplum kuruluşları hakkında bilgi sahibi oldukları ancak mimarlar odasının çalışmaları ve misyonu hakkında bilgili olmadıkları tespit edilmiştir. Çocuklar, bu çalışma ile mimarlık ve planlama süreçlerinde katılımcı olabilmeye haklarını fark etmiştir.	

Yapılan çalışmaların hedefleri ve kazanımları 4. sınıf sosyal bilgiler ders programında yer alan 6. ünite hedefleri ile ilişkilendirilmiştir. Bu nedenle öncelikle mevcut programda belirtilen hedeflere değinilmiştir (Şekil 4.41).



Şekil 4.41 Sosyal bilgiler dersi 6.ünite özel hedefleri, (İlköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi öğretim programı, 2009).

Önerilen Yapılı Çevre Eğitimi Program Taslağının “Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler” Öğrenme Alanına İlişkin Özel Hedefleri:

a. Çocuk hakları konusunda bilgi edinme

Diğer Derslerle İlişki Kurma:

- Sosyal bilgiler dersi 4. sınıf 6. ünite kazanımları (İlköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi öğretim programı, 2009).

- İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı 1-5. Sınıflar Öğrenme Alanı Dinleme kazanım 16. Dinlediklerinin ana fikrini belirleyebilme (İlköğretim 1-5. sınıflar Türkçe Dersi öğretim programı, 2009).
- İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı 1-5. Sınıflar Öğrenme Alanı Dinleme kazanım 26. Dinlediklerine ilişkin karşılaştırmalar yapabilme (İlköğretim 1-5. sınıflar Türkçe Dersi öğretim programı, 2009).
- Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersi, Hak ve özgürlüklerimiz teması kazanım 2. İnsan haklarının ve özgürlüklerinin herkes için doğuştan ve vazgeçilmez olduğunu kavrama (İlköğretim 8. sınıf Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersi öğretim programı, 2010).

b. Kenti çocuk gözüyle değerlendirme

Diğer Derslerle İlişki Kurma:

- Sosyal bilgiler dersi 4. sınıf 6. ünite kazanımları (İlköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi öğretim programı, 2009).

c. Kentin sorunlarını tespit edebilme

Diğer Derslerle İlişki Kurma:

- Sosyal bilgiler dersi 4. sınıf 6. ünite kazanımları (İlköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi öğretim programı, 2009).
- İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı 1-5. Sınıflar Öğrenme Alanı Dinleme kazanım 24. Dinledikleriyle ilgili kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verebilme (İlköğretim 1-5. sınıflar Türkçe Dersi öğretim programı, 2009).

d. Kent sorunlarına çözüm önerisi geliştirebilme

Diğer Derslerle İlişki Kurma:

- Sosyal bilgiler dersi 4. sınıf 6. ünite kazanımları (İlköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi öğretim programı, 2009).
- İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı 1-5. Sınıflar Öğrenme Alanı Dinleme kazanım 31. Dinlediklerinde ortaya konulan sorunları belirler ve onlara farklı çözümler bulabilme (İlköğretim 1-5. sınıflar Türkçe Dersi öğretim programı, 2009).

- Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersi, görev ve sorumluluklarımız teması, kazanım 2. İçinde yaşadığı topluma ve insanlığa karşı sorumluluklarını yerine getirmek için çaba harcama, kazanım 4. Karar verme süreçlerine katılmanın önemini bilme ve kendi konumuna uygun sorumluluklar üstlenme (İlköğretim 8. sınıf Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersi öğretim programı, 2010).

e. Grup çalışması yapabilme

Diğer Derslerle İlişki Kurma:

- Sosyal bilgiler dersi 4. sınıf 2. ünite kazanımları (İlköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi öğretim programı, 2009).
- İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı 1-5. Sınıflar Öğrenme Alanı öğrenme alanı: konuşma kazanım 3. Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Konuşma içinde, Grup çalışmalarında duygu ve düşüncelerini paylaşabilme, Topluluk önünde konuşabilme, Deneyimlerini anlatabilme, Sorgulayarak konuşabilme (İlköğretim 1-5. sınıflar Türkçe Dersi öğretim programı, 2009).

f. Ürün ortaya koyma

Diğer Derslerle İlişki Kurma:

- Sosyal bilgiler dersi 4. sınıf 6. ünite kazanımları (İlköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi öğretim programı, 2009).
- Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı 4. Sınıf öğrenme alanı: Görsel Sanatlarda Biçimlendirme kazanım 13. Duygu, düşünce ve izlenimlerini çeşitli görsel sanat teknikleriyle ifade edebilme (İlköğretim 4. sınıf Görsel Sanatlar Dersi öğretim programı, 2006).
- İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı 1-5. Sınıflar Öğrenme Alanı Dinleme kazanım 22. Bir etkinliğin veya işin aşamalarını anlatan yönergeleri uygulayabilme (İlköğretim 1-5. sınıflar Türkçe Dersi öğretim programı, 2009).

g. Elde edilen ürünleri yorumlayabilme

Diğer Derslerle İlişki Kurma:

- Sosyal bilgiler dersi 4. sınıf 6. ünite kazanımları (İlköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi öğretim programı, 2009).

- Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı 4. Sınıf öğrenme alanı: Görsel Sanatlarda Biçimlendirme kazanım 14. Çalışmalarını sergileme ve arkadaşlarının yaptığı eserleri izleme (İlköğretim 4. sınıf Görsel Sanatlar Dersi öğretim programı, 2006).
- İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı 1-5. Sınıflar Öğrenme Alanı öğrenme alanı: Görsel Okuma ve Görsel Sunu. kazanım 1 Sunularında gerçek nesne ve modelleri kullanma, Sunularını değerlendirebilme (İlköğretim 1-5. sınıflar Türkçe Dersi öğretim programı, 2009).

Sunum Aşaması: Altıncı öğrenme alanına ilişkin yapılan çalışmanın sunum aşamasında, bu üniteye yer alan kavramlardan “sivil toplum kuruluşu ve sosyal örgüt” kavramları, mimarlar odası örneği üzerinden anlatılmış, “sorumluluk ve katılım” kavramları da bu merkezlerin çocuk-mimarlık komisyonlarında ve kent konseylerinde çocukların yer alması, “çocukların planlama ve tasarım süreçlerine katılım hakkı ve sorumluluğu” ile ilişkili olarak anlatılmıştır.

Bu çalışmada sunum aşamasında literatürde geçen yurt dışındaki ve ülkedeki çocuk mimarlık merkezlerinin çocuk katılımlı çalışmaları hakkında aktarımlar yapılmış, çocuklar bu çalışmalar konusunda cesaretlendirilmeye çalışılmıştır (sunuş stratejisi-anlatım yöntemi-sunu tekniği). Daha sonra çocuklara konuyla ilgili araştırma-inceleme yönergesi verilmiş ve bir sonraki derste uygulama çalışmasının yapılacağı duyurulmuştur (Ek 4, Yönerge 6).



Şekil 4.42 “Çocuk- mimarlık çalışmaları” konulu sunum, (Gülây Taşçı, 2013).

Tartışma Aşaması: Çalışmanın ikinci aşamasında, mimarlık merkezleri ve çocuk katılımlı çalışmalar konusunda bilgilenen öğrencilere bir problem başlığı verilmiştir. Yaşadıkları İzmir kentinde yer alan problemlerin çocuklar tarafından bulunması istenmiştir.

Kentin sorunlarının tespit edilmesine yönelik buluş stratejisi-tartışma yöntemi ve beyin fırtınası tekniği kullanılmıştır. Bu aşama masa başında grup çalışması şeklinde gerçekleştirilmiştir (buluş stratejisi- tartışma yöntemi- küçük grup tartışma tekniği)



Şekil 4.43 Çocukların masa başında kent sorunlarına ilişkin tartışma yapması, (Gülay Taşçı, 2013).

Uygulama Aşaması: Son aşamada konuyla ilgili bir “gazete” tasarlanması planlanmış, kes yapıştır tekniği, çizim/resim tekniği gibi karma tekniklerin kullanıldığı bu gazete tasarımında tespit edilen sorunların ve çözüm önerilerinin görseller ile ifade edilmesi istenmiştir. (Araştırma inceleme stratejisi- proje yöntemi- çizim ve kes-yapıştır tekniği).

Gazete projesinde her grubun belirlediği probleme göre bir alt teması vardır. (örn, yeşil İzmir, İzmir ve oyun, İzmir’de çocuk hakları gazetesi gibi) Sonuç olarak gruplar, sorunların ve çözümlerinin yer aldığı bu gazeteyi tahtaya asarak sınıfın geri kalanına sunmuş ve sınıf içinde tartışmalar sürdürülmüştür.



Şekil 4.44 Çocukların masa başında kent sorunlarına ilişkin tartışma yapması, (Gülay Taşçı, 2013).

Tablo 4.19 Deney grubu öz değerlendirme tablosu, “Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler”

Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler		düşük sed (devlet okulu)			yüksek sed (özel okul)		
	BUNLARI YAPABİLİRİM	Evet 😊	Kısmen ---	Hayır ☹	Evet 😊	Kısmen ---	Hayır ☹
1	<u>Çocuk Hakları Konusunda</u> <u>Konuşabilirim (çocukların tasarıma</u> <u>katılım hakkı)</u>	14	3	0	11	2	0
2	<u>Kenti Çocuk Gözüyle</u> <u>Değerlendirebilirim</u>	14	3	0	11	1	1
3	<u>Kentin Sorunlarını Tespit Edebilirim</u>	15	2	0	10	3	0
4	<u>Kent Sorunlarına Çözüm Önerisi</u> <u>Geliştirebilirim</u>	15	1	1	9	4	0

Değerlendirme: Deney grubu ile yapılan çalışmada öz değerlendirme sorularının genel olarak “evet” ile yanıtladığı görülmüştür (Tablo 4.19). Grup çalışması içerisinde her öğrenci aktif olarak problem çözme sürecine katılmıştır.

Tablo 4.20 Kontrol grubu öz değerlendirme tablosu, “Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler”

Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler		düşük sed (devlet okulu)			yüksek sed (özel okul)		
	BUNLARI YAPABİLİRİM	Evet ☺	Kısmen ---	Hayır ☹	Evet ☺	Kısmen ---	Hayır ☹
1	<u>Çocuk Hakları Konusunda</u> <u>Konuşabilirim (çocukların tasarıma</u> <u>katılım hakkı)</u>	3	3	9	15	5	0
2	<u>Kenti Çocuk Gözüyle</u> <u>Değerlendirebilirim</u>	2	7	6	15	3	2
3	<u>Kentin Sorunlarını Tespit Edebilirim</u>	2	3	10	9	10	1
4	<u>Kent Sorunlarına Çözüm Önerisi</u> <u>Geliştirebilirim</u>	2	5	8	9	7	4

Değerlendirme: Bu çalışmada, devlet okulundaki kontrol grubundan çoğunlukla hayır yanıtı alınırken, özel okuldaki kontrol grubunun etkinliklere katılmamış olmasına rağmen kazanımlar hakkında olumlu görüş bildirdiği görülmüştür (Tablo 4.20). Bu çalışma üzerinden bir genelleme yapılacak olursa, özel okuldaki öğrencilerin her konuda bilgi düzeylerinin ve özgüvenlerinin daha yüksek olduğu söylenebilmektedir.

Altıncı Çalışma İçin Sonuçlar: Altıncı ünite çalışmaları genel olarak değerlendirildiğinde, çocukların, sivil toplum kuruluşları hakkında genel olarak bilgi sahibi oldukları ancak mimarlar odasının çalışmaları ve misyonu hakkında bilgili olmadıkları tespit edilmiştir. Çocuklar, bu çalışma ile mimarlık ve planlama süreçlerinde katılımcı olabilme haklarını fark etmiştir. Yurt dışında yapılan çalışmalarda da görüldüğü gibi, bu katılımın gerçekleşmesi öncelikle yerel yönetimler ve mimarlık merkezleri ile ilişkili olsa da toplumsal farkındalığın küçük yaşlarda gelişmiş olması ve bu bilincin ilkokulda elde edilmesi katılım sürecini olumlu yönde etkilemektedir.

Çalışma içerisinde çocuklara verilen problemin tüm kenti kapsamı, ilk aşamada süreçte zorluk çıkartmıştır. Çocuklar ilk aşamada kent ölçeğini kavramakta sorun yaşamış, genellikle yaşadıkları yakın bölgelere ilişkin örnekler verebilmiştir.

Çocukların kentin sorunlarına ilişkin yaptıkları saptamalar, son derece gerçekçi bulunmuştur. Bunlardan bazıları, “oyun alanı azlığı, trafik sorunu, yeşil alan azlığı, çevre kirliliği, çarpık kentleşme, kentte çocuk hakları” başlıklarıdır.

Çalışmanın sunum aşamasında koordinatör tarafından yapılan sunumda odaklanılan “çocuk dostu kent” kavramı çalışmalarda genellikle “oyun alanları” ile ilişkilendirilmiştir. Oyun alanları bakımından zengin olan kentler “çocuk dostu kent” olarak tanımlanmıştır. Matthews’ın çalışması da bu durumu desteklemektedir. Matthews, çocukların şehri ve sokakları kullanışı yaşa göre değiştiğini söylemekte, 11 yaş altı çocukların, çevrelerini sadece oyun ve macera için kullandıklarını, on üç yaşından itibaren sokakların artık zaman geçirilen sosyalleşme platformu olarak kullanıldığını söylemektedir (Matthews, 2003). O’Brien (2003) da benzer şekilde Londra’da yaptığı bir araştırmada çocukların çevreleri hakkındaki en büyük isteklerinin daha iyi oyun alanları ve yakın çevrelerinde yaşayabilecekleri nitelikte kamusal alanlar olduğunu tespit etmiştir (O’Brien, 2003).

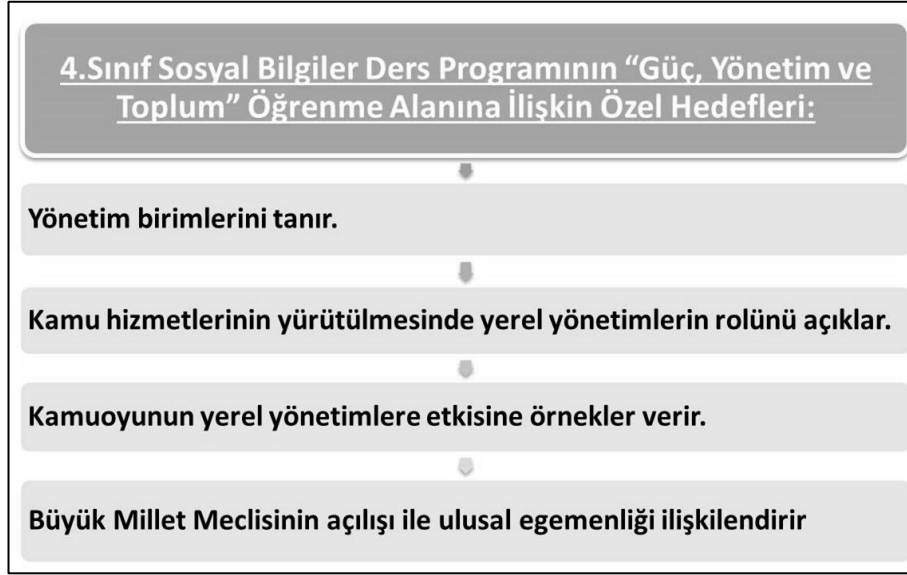
Bunun dışında çocukların özellikle yeşil alan eksikliğine, çevre kirliliğine, trafik problemine ve çarpık kentleşmeye dikkat çektiği görülmüş, çocukların katılımcı olmak konusunda istekli oldukları, çözüm üretim sürecinde aktif olabildikleri tespit edilmiştir.

4.4.5.3.7 “Güç, Yönetim ve Toplum” Öğrenme Alanı Çalışmaları

Tablo 4.21 “Güç, Yönetim ve Toplum” öğrenme alanı çalışmaları

7. ÜNİTE ÇALIŞMALARI	
Ünite adı: İnsanlar ve Yönetim/ Öğrenme alanı: Güç, Yönetim ve Toplum	
Çalışılan Okullar	Özel Karşıyaka Piri Reis İlköğretim Okulu ve Bayraklı Kuyumcu Abdullah Altın Çubuk İlköğretim Okulu
Çalışmanın Süresi	Yıllık planda verilen ünite sürelerine paralel olarak (Mart - Nisan aylarında)
Kuramsal zemin	Çocuk Merkezli Eğitim Yaklaşımı, Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı, Proje Tabanlı Öğrenme Modeli, Çoklu Zeka Kuramı
Kullanılan Öğretim stratejileri	Sunuş Stratejisi, Buluş Stratejisi, Araştırma İnceleme Stratejisi
Kullanılan Öğretim Yöntem ve Teknikleri	Anlatım Yöntemi→ Sunu Tekniği Tartışma Yöntemi→ Büyük Grup Tartışması Tekniği Proje yöntemi→ Maket Tekniği
Ele alınan ana kavram: Vatandaşlık	
Çalışmalar	PASİF ÇALIŞMALAR (Gözlemci Olarak Derslerde Bulunulması / ilk üç hafta AKTİF ÇALIŞMALAR Atölye çalışmaları / son hafta
Atölye Çalışmaları	1 ders: Sunum ve Bilgilendirme 2 ders: Uygulama
GÖRSELLER	
DEĞERLENDİRME	
Yedinci ünite kapsamında yapılan çalışmalar süresince, çocuklar «katılım ve yurttaşlık» kavramlarını, planlama ve tasarım süreçlerine katılım, “oyun alanı tasarımı sürecine katılım” konuları üzerinden öğrenmiştir. Çalışmada çocuklar, kentteki oyun alanı eksikliğine değinmiş, maket tekniği kullanarak «çocuk dostu park» önerileri geliştirebilmiştir.	

Yapılan çalışmaların hedefleri ve kazanımları 4. sınıf sosyal bilgiler ders programında yer alan 7. ünite hedefleri ile ilişkilendirilmiştir. Bu nedenle öncelikle mevcut programda belirtilen hedeflere değinilmiştir (Şekil 4.45).



Şekil 4.45 Sosyal bilgiler dersi 7.ünite özel hedefleri, (İlköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi öğretim programı, 2009).

Önerilen Yapılı Çevre Eğitimi Program Taslağının “Güç, Yönetim ve Toplum” Öğrenme Alanına İlişkin Özel Hedefleri:

a. Oyun alanı tasarımları hakkında bilgi edinme, çocuk dostu oyun alanları tasarlayabilme, katılımcı birey olabilme

Diğer Derslerle İlişki Kurma:

- Sosyal bilgiler dersi 4. sınıf 7. ünite kazanımları (İlköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi öğretim programı, 2009).
- İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı 1-5. Sınıflar Öğrenme Alanı Dinleme kazanım 2: Dinlediklerini anlamlandırmada sunulan görsellerden yararlanma (İlköğretim 1-5. sınıflar Türkçe Dersi öğretim programı, 2009).
- İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı 1-5. Sınıflar Öğrenme Alanı Dinleme kazanım 16. Dinlediklerinin ana fikrini belirleyebilme (İlköğretim 1-5. sınıflar Türkçe Dersi öğretim programı, 2009).

- İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı 1-5. Sınıflar Öğrenme Alanı Dinleme kazanım 26. Dinlediklerine ilişkin karşılaştırmalar yapabilme (İlköğretim 1-5. sınıflar Türkçe Dersi öğretim programı, 2009).
- İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı 1-5. Sınıflar Öğrenme Alanı Dinleme kazanım 31. Dinlediklerinde ortaya konulan sorunları belirler ve onlara farklı çözümler bulabilme (İlköğretim 1-5. sınıflar Türkçe Dersi öğretim programı, 2009).
- Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersi, görev ve sorumluluklarımız teması, Kazanım 4. Karar verme süreçlerine katılmanın önemini bilme ve kendi konumuna uygun sorumluluklar üstlenme (İlköğretim 8. sınıf Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersi öğretim programı, 2010).

b. Okulda bulunan aksaklıkları tespit edebilme

Diğer Derslerle İlişki Kurma:

- Sosyal bilgiler dersi 4. sınıf 7. ünite kazanımları (İlköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi öğretim programı, 2009).
- İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı 1-5. Sınıflar Öğrenme Alanı Dinleme kazanım 16. Dinlediklerinin ana fikrini belirleyebilme (İlköğretim 1-5. sınıflar Türkçe Dersi öğretim programı, 2009).

c. Okul bahçesini oyun alanı şeklinde yeniden tasarlayabilme

Diğer Derslerle İlişki Kurma:

- Sosyal bilgiler dersi 4. sınıf 7. ünite kazanımları (İlköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi öğretim programı, 2009).

d. El becerisi ve tasarım kabiliyetini geliştirme

Diğer Derslerle İlişki Kurma:

- Sosyal bilgiler dersi 4. sınıf 7. ünite kazanımları (İlköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi öğretim programı, 2009).

e. Grup çalışması yapabilme

Diğer Derslerle İlişki Kurma:

- Sosyal bilgiler dersi 4. sınıf 7. ünite kazanımları (İlköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi öğretim programı, 2009).
- İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı 1-5. Sınıflar Öğrenme Alanı öğrenme alanı: konuşma kazanım 3. Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Konuşma içinde, Grup çalışmalarında duygu ve düşüncelerini paylaşabilme, Topluluk önünde konuşabilme, Deneyimlerini anlatabilme, Sorgulayarak konuşabilme (İlköğretim 1-5. sınıflar Türkçe Dersi öğretim programı, 2009).

f. Ürün ortaya koyma

Diğer Derslerle İlişki Kurma:

- Sosyal bilgiler dersi 4. sınıf 7. ünite kazanımları (İlköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi öğretim programı, 2009).
- Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı 4. Sınıf öğrenme alanı: Görsel Sanatlarda Biçimlendirme kazanım 13. Duygu, düşünce ve izlenimlerini çeşitli görsel sanat teknikleriyle ifade edebilme (İlköğretim 4. sınıf Görsel Sanatlar Dersi öğretim programı, 2006).
- Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı 4. Sınıf öğrenme alanı: Görsel Sanatlarda Biçimlendirme kazanım 10. Üç boyutlu basit geometrik biçimlerle inşa yapabilme (İlköğretim 4. sınıf Görsel Sanatlar Dersi öğretim programı, 2006).
- Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı 4. Sınıf Öğrenme Alanı: Görsel Sanat Kültürü kazanım 2. üç boyutlu eserlere, farklı yönlerden bakıldığında değişik görünümleri olduğunu fark edebilme (İlköğretim 4. sınıf Görsel Sanatlar Dersi öğretim programı, 2006).

g. Elde edilen ürünleri yorumlayabilme

Diğer Derslerle İlişki Kurma:

- Sosyal bilgiler dersi 4. sınıf 7. ünite kazanımları (İlköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi öğretim programı, 2009).

- Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı 4. Sınıf öğrenme alanı: Görsel Sanatlarda Biçimlendirme kazanım 14. Çalışmalarını sergileme ve arkadaşlarının yaptığı eserleri izleme (İlköğretim 4. sınıf Görsel Sanatlar Dersi öğretim programı, 2006).
- İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı 1-5. Sınıflar Öğrenme Alanı Dinleme kazanım 22. Bir etkinliğin veya işin aşamalarını anlatan yönergeleri uygulayabilme (İlköğretim 1-5. sınıflar Türkçe Dersi öğretim programı, 2009).
- İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı 1-5. Sınıflar Öğrenme Alanı öğrenme alanı: Görsel Okuma ve Görsel Sunu. kazanım 1 Sunularında gerçek nesne ve modelleri kullanma, Sunularını değerlendirebilme (İlköğretim 1-5. sınıflar Türkçe Dersi öğretim programı, 2009).

Sunum Aşaması: Yedinci üniteye yapılan çalışmalarda, bir önceki üniteye yer alan “katılım” kavramı ile bu üniteye yer alan “vatandaşlık” kavramı bir arada değerlendirilmiştir. Çalışmanın sunum aşamasında, öncelikle, sosyal bilgiler dersinin de amaçlarında yer alan, “bilgiyi uygun ve çeşitli biçimlerde kullanan etkili bireyler yetiştirme” (MEB, 2005) amacından yola çıkılarak “vatandaşlık sorumlulukları ve katılım” konusunda bir giriş yapılmıştır.

“Katılım” kavramı bu çalışmada “planlama ve tasarım süreçlerine katılım” ile ilişkili olarak ele alınmıştır. Literatüre bakıldığında söz konusu katılımın çocukla ilişkilendirildiği çalışmaların genellikle, oyun alanları, okul tasarımları, sokak ve kent tasarımları konusunda olduğu görülmektedir. Bir önceki üniteye kent sorunlarını ele alırken, çocukların büyük çoğunluğun oyun alanları eksikliğinden bahsetmesi bu çalışmanın odak konusunu belirlemiştir.

Sunum içerisinde çocuklara katılım ve vatandaşlık konusundan bahsettikten sonra, “oyun nedir, geleneksel sokak oyunları nelerdir, çocuk dostu sokak nasıl olur” sorularına cevap olacak görseller gösterilmiş ve bu görseller üzerinde konuşulmuştur (sunuş stratejisi-anlatım yöntemi-sunu tekniği). Daha sonra çalışma hakkında araştırma inceleme yönergesi verilmiş ve bir sonraki derse yapılacak uygulamadan bahsedilmiştir (Ek 4, Yönerge 7).



Şekil 4.46 “Oyun alanı tasarımında çocukların katılımı” sunum ve bilgilendirme aşaması, (Gülay Taşçı, 2013).

Tartışma Aşaması: Çalışmanın ikinci aşamasında “şehir ortamında oyun alanı konusunda yaşanan sorunlar ele alınmış, yerel yönetimlerin bu sorunları çözmek konusundaki görev ve sorumlulukları tartışılmıştır.

Tartışmanın sonucunda oyun alanı sayısının artırılması gerektiği sonucu ortaya çıkmış, bu sonuç “ideal oyun alanları nasıl olmalı” sorusunu gündeme getirmiştir. Sınıf çapında yapılan fikir taramasında her öğrencinin fikri değerlendirilerek oyun alanı tasarımına dair bir takım kriterler tespit edilmiştir (buluş stratejisi-tartışma yöntemi- büyük grup tartışması tekniği).



Şekil 4.47 “Oyun alanı tasarımında çocukların katılımı” fikir taraması, (Gülay Taşçı, 2013).

Uygulama Aşaması: Uygulama aşamasında oyun alanı eksikliğinden yola çıkılarak, çocukların, en kolay ulaşabildiği okul içindeki oyun alanları değerlendirilmiştir. Çocuklar her gün tüm boş vakitlerini geçirdikleri okul

bahçelerini eleştirel bir gözle incelemeye teşvik edilmiş ve katılımcı bir tavır ile yeni fikirler üretmeye özendirilmiştir.

Oyun alanı maket çalışması yine gruplar halinde yürütülmüş, her gruba okulun vaziyet planının çıktısı verilmiştir. Gruplar okul bahçesini inceleyip değerlendirerek, hayallerindeki oyun alanının maket modelini bu zemin üzerinde oluşturmuştur (Araştırma İnceleme Stratejisi-Proje Yöntemi-Maket Tekniği).



şekil 4.48 “Okul bahçesi-oyun bahçesi projesi” uygulama aşaması, (Gülay Taşçı, 2013).



şekil 4.49 “Okul bahçesi-oyun bahçesi projesi” uygulama aşaması, (Gülay Taşçı, 2013).



Şekil 4.50 “Okul bahçesi-oyun bahçesi projesi” uygulama aşaması, (Gülay Taşçı, 2013).

Tablo 4.22 Deney grubu öz değerlendirme tablosu, “Güç, Yönetim ve Toplum”

Güç, Yönetim ve Toplum		düşük sed (devlet okulu)			yüksek sed (özel okul)		
	BUNLARI YAPABİLİRİM	Evet ☺	Kısmen ---	Hayır ☹	Evet ☺	Kısmen ---	Hayır ☹
1	<u>Okulumda Bulunan Aksaklıkları Tespit Edip, Çözüm Önerebilirim.</u>	12	5	0	10	3	0
2	<u>Okul Bahçesini Oyun Alanı Şeklinde Yeniden Tasarlayabilirim</u>	13	4	0	12	1	0
3	<u>Oyun Alanı Tasarımları Hakkında Bilgiliyim, Çocuk Dostu Oyun Alanı Tasarlayabilirim</u>	16	1	0	12	1	0

Değerlendirme: Deney grubu ile yapılan çalışmada öz değerlendirme sorularının genel olarak “evet ve kısmen” cevapları ile yanıtladığı görülmüştür (Tablo 4.22). Çocukların uygulama yapılan her çalışmada istekli ve verimli olmasına rağmen bu çalışmada çocuk- oyun ilişkisinden dolayı motivasyonun ve katılımın daha yüksek olduğu söylenebilmektedir.

Tablo 4.23 Kontrol grubu öz değerlendirme tablosu, “Güç, Yönetim ve Toplum”

Güç, Yönetim ve Toplum		düşük sed (devlet okulu)			yüksek sed (özel okul)		
	BUNLARI YAPABİLİRİM	Evet 😊	Kismen ---	Hayır ☹	Evet 😊	Kismen ---	Hayır ☹
1	<u>Okulumda Bulunan Aksaklıkları Tespit Edip, Çözüm Öneribilirim.</u>	3	5	7	5	12	3
2	<u>Okul Bahçesini Oyun Alanı Şeklinde Yeniden Tasarlayabilirim</u>	4	4	7	14	4	2
3	<u>Oyun Alanı Tasarımları Hakkında Bilgiliyim. Çocuk Dostu Oyun Alanı Tasarlamayabilirim</u>	3	2	10	3	6	11

Değerlendirme: Kontrol grubunun çalışmaya katılmamasına karşın, kazanım değerlendirme sorularında olumlu yanıtlar verdiği görülmüştür (Tablo 4.23). Bu durum konunun çok bilgi gerektirmeden de yorumlanabilecek bir konu olmasından kaynaklanmaktadır. Ancak gruptaki öğrenciler, çocuk dostu tasarım yapabilme kriterlerini bilmediklerini ve bu konuda yorum yapamadıklarını da ifade etmişlerdir

Yedinci Çalışma İçin Sonuçlar: Yedinci ünite kapsamında yapılan çalışmalar süresince, çocuklar katılım ve yurttaşlık kavramlarını, planlama ve tasarım süreçlerine katılım ve kendilerini ilgilendiren bir konu olan, “oyun alanı tasarımı sürecine katılım” konuları üzerinden öğrenmiştir. Çalışmada çocukların, kentteki oyun alanı eksikliğine ve belediye parklarında karşılaştıkları aksaklıklara dair saptamalar yapabildiği görülmüştür.

Mevcut belediye parklarının nitelikleri, yetersizliği ve çocukların günümüzde içe dönük bir oyun anlayışına sahip olmaları, çocukların tasarıma başlarken fikir üretmesinde sıkıntı yaşamasına neden olmuştur.

Çocukların oyun alanını tasarlarken ilk aşamada, mevcut oyun parklarındaki kaydırak, salıncak gibi ekipmanların etkisi altında olduğu gözlenmiştir. Bu nedenle

atölye yöneticileri tarafından özgün düşünme ve hayal kurma konusunda sık sık teşvik edilmişlerdir.

Oyun parklarının sadece çocuklar için değil yetişkinler için de zaman geçirilecek yerler olduğu ve bu nedenle “oturma birimi” gibi elemanların eksikliklerinin giderilmesinin gerekliliğine dikkat çekilmiştir. Çocuklar oyun parklarında “güvenlik sorununu” önemsemiştir. Yumuşak malzeme kullanımına, sert zemin kullanmamaya önem vermiştir.

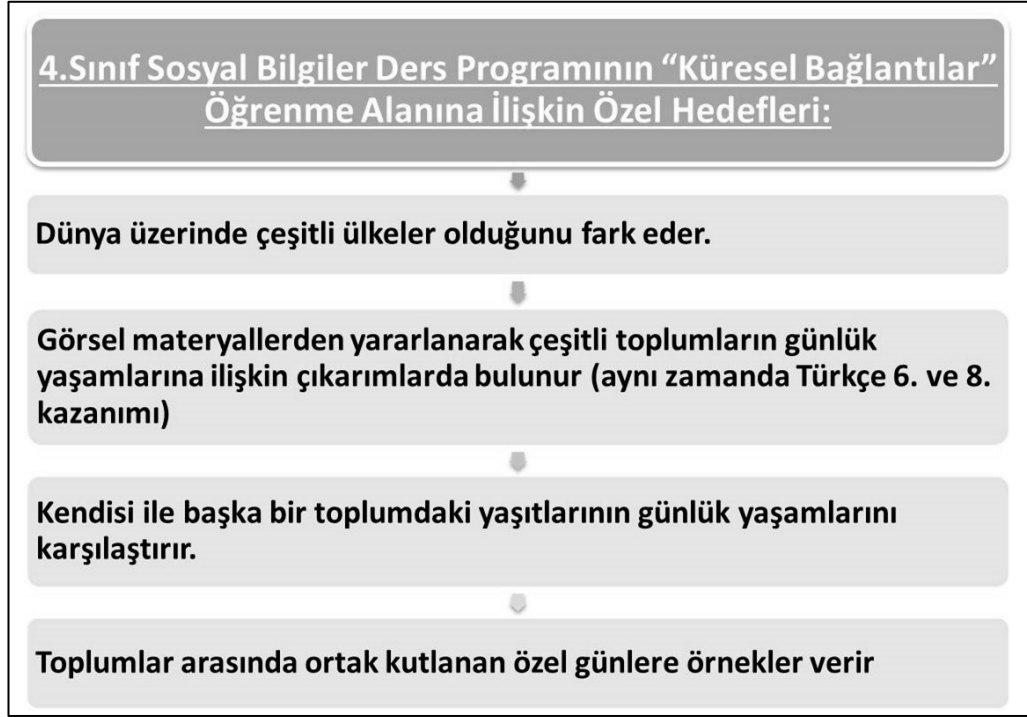
Çocukların oyun parklarında mutlaka “bir su ögesi ve yeşil alan düzenlemesi ve üzerine çıkılacak ağaçlar” önerdikleri görülmüştür. Çocuklar oyun alanı tasarımı yaparken “renk” faktörünü önemli bir veri olarak değerlendirmiştir. Çalışmanın sonunda çocuklar, kendi tasarladıkları oyun parkına sahip olmak istediklerini belirterek mevcut durumdan rahatsızlıklarını dile getirmişlerdir.

4.4.5.3.8 “Küresel Bağlantılar” Öğrenme Alanı Çalışmaları

Tablo 4.24 “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanı çalışmaları

8. ÜNİTE ÇALIŞMALARI	
Ünite adı: Uzaktaki Arkadaşlarım/ Öğrenme alanı: Küresel Bağlantılar	
Çalışılan Okullar	Özel Karşıyaka Piri Reis İlköğretim Okulu ve Bayraklı Kuyumcu Abdullah Altın Çubuk İlköğretim Okulu
Çalışmanın Süresi	Yıllık planda verilen ünite sürelerine paralel olarak (Mayıs-Haziran aylarında)
Kuramsal zemin	Çocuk Merkezli Eğitim Yaklaşımı, Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı, Proje Tabanlı Öğrenme Modeli, Çoklu Zeka Kuramı
Kullanılan Öğretim stratejileri	Sunuş Stratejisi, Buluş Stratejisi, Araştırma İnceleme Stratejisi
Kullanılan Öğretim Yöntem ve Teknikleri	Anlatım Yöntemi→ Sunu Tekniği Tartışma Yöntemi→ Oyun Tekniği Proje yöntemi→ Çizim, Resim ve Kes-Yapıştır Tekniği
Ele alınan ana kavram: Sanat	
Çalışmalar	PASİF ÇALIŞMALAR (Gözlemci Olarak Derslerde Bulunulması / ilk üç hafta) AKTİF ÇALIŞMALAR Atölye çalışmaları / son hafta
Atölye Çalışmaları	1 ders: Sunum ve Bilgilendirme 2 ders: Uygulama
GÖRSELLER	
	
DEĞERLENDİRME	
Mevcut eğitim içerisinde “Uzaktaki Arkadaşlarım” isimli ünitenin işlenişinde, dünyada pek çok ülkeden bahsedildiği ancak bu ülkelerin “yapı kültürü” hakkında örnekler verilmediği saptanmıştır. Tüm çocuklar genel olarak, içinde yaşadıkları yapı çevre örnekleri ile sunumda gördükleri örnekleri karşılaştırdığında ilk aşamada algılamada sorunlar yaşamış, sunum aşaması ve sonrasında yapılan grup çalışmasından sonra aktarılan bilgiyi kavrayabilmişlerdir.	

Yapılan çalışmaların hedefleri ve kazanımları 4. sınıf sosyal bilgiler ders programında yer alan 8. ünite hedefleri ile ilişkilendirilmiştir. Bu nedenle öncelikle mevcut programda belirtilen hedeflere değinilmiştir (Şekil 4.51).



Şekil 4.51 Sosyal bilgiler dersi 8.ünite özel hedefleri, (İlköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi öğretim programı, 2009).

Önerilen Yapılı Çevre Eğitimi Program Taslağının “Küresel Bağlantılar” Öğrenme Alanına İlişkin Özel Hedefleri:

a. Dünyadaki diğer ülkeleri ve bu ülkelerdeki mimarlık ürünlerini tanıyabilme

Diğer Derslerle İlişki Kurma:

- Sosyal bilgiler dersi 4. sınıf 8. ünite kazanımları (İlköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi öğretim programı, 2009).
- İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı 1-5. Sınıflar Öğrenme Alanı Dinleme kazanım 2: Dinlediklerini anlamlandırmada sunulan görsellerden yararlanma (İlköğretim 1-5. sınıflar Türkçe Dersi öğretim programı, 2009).

b. Dünyadaki simge yapıların hangi ülkede yer aldığını gösterebilme

Diğer Derslerle İlişki Kurma:

- Sosyal bilgiler dersi 4. sınıf 8. ünite kazanımları (İlköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi öğretim programı, 2009).

c. Farklı ülkelerdeki mimarlık anlayışlarını eleştirebilme, yeniden ele alabilme

Diğer Derslerle İlişki Kurma:

- Sosyal bilgiler dersi 4. sınıf 8. ünite kazanımları (İlköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi öğretim programı, 2009).
- İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı 1-5. Sınıflar Öğrenme Alanı Dinleme kazanım 31. Dinlediklerinde ortaya konulan sorunları belirler ve onlara farklı çözümler bulabilme (İlköğretim 1-5. sınıflar Türkçe Dersi öğretim programı, 2009).

d. Ürün ortaya koyma

Diğer Derslerle İlişki Kurma:

- Sosyal bilgiler dersi 4. sınıf 8. ünite kazanımları (İlköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi öğretim programı, 2009).
- Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı 4. Sınıf öğrenme alanı: Görsel Sanatlarda Biçimlendirme kazanım 13. Duygu, düşünce ve izlenimlerini çeşitli görsel sanat teknikleriyle ifade edebilme (İlköğretim 4. sınıf Görsel Sanatlar Dersi öğretim programı, 2006).
- İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı 1-5. Sınıflar Öğrenme Alanı Dinleme kazanım 22. Bir etkinliğin veya işin aşamalarını anlatan yönergeleri uygulayabilme (İlköğretim 1-5. sınıflar Türkçe Dersi öğretim programı, 2009).

e. Elde edilen ürünleri yorumlayabilme

Diğer Derslerle İlişki Kurma:

- Sosyal bilgiler dersi 4. sınıf 8. ünite kazanımları (İlköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi öğretim programı, 2009).
- Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı 4. Sınıf öğrenme alanı: Görsel Sanatlarda Biçimlendirme kazanım 14. Çalışmalarını sergileme ve arkadaşlarının yaptığı eserleri izleme (İlköğretim 4. sınıf Görsel Sanatlar Dersi öğretim programı, 2006).

- İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı 1-5. Sınıflar Öğrenme Alanı öğrenme alanı: Görsel Okuma ve Görsel Sunu. kazanım 1 Sunularında gerçek nesne ve modelleri kullanma, Sunularını değerlendirebilme (İlköğretim 1-5. sınıflar Türkçe Dersi öğretim programı, 2009).

Sunum Aşaması: Dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinin son ünitesi, müfredatta dünyadaki ülkeleri ve bu ülkelerin özelliklerini öğretmek üzere hazırlanmıştır. Bu nedenle ünite içerisinde ülkelerin özelliklerini betimleye yardımcı, kültürleri yansıtan, dil, giyim, din, tören, sanat, kaynak gibi kavramlara yer verilmiştir.

Müfredatta sanat yapıtları ile ilişkilendirilen konu alan çalışması kapsamında, bir sanat dalı olarak da görülen mimarlık üzerinden ele alınmıştır. Dünyanın her yerinden seçilmiş simge yapılar öğrencilere görsel olarak gösterilmiş ve bu yapıların yapılış süreçlerindeki ana fikir ve yapıların mimarları hakkında bilgi verilmiştir. (sunuş stratejisi-anlatım yöntemi-sunu tekniği). Sunum aşamasının sonunda, bir sonraki hafta yapılacak uygulama anlatılmış ve konuyla ilgili yönerge verilmiştir (Ek 4, Yönerge 8).



Şekil 4.52 “Uzaktaki arkadaşlarım ve uzaktaki mimarlık” sunum ve bilgilendirme aşaması (Gülay Taşçı, 2013)



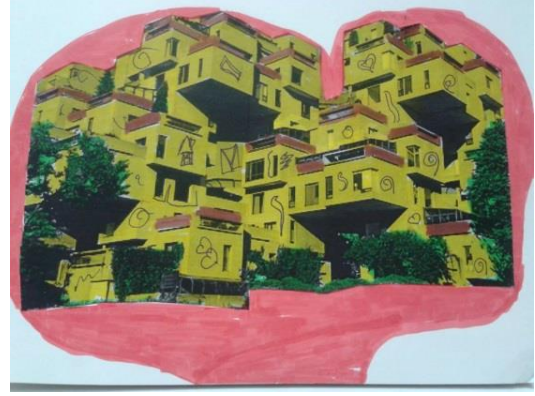
Şekil 4.53 “Uzaktaki arkadaşlarım ve uzaktaki mimarlık” sunum ve bilgilendirme aşaması, (Gülay Taşçı, 2013).

Tartışma ve Oyun Aşaması: Çalışmanın ikinci aşamasında sunumda sözü edilen mimari eserlerin, sınıfça çalışılmasına yönelik “yer bulmaca” oyunu oynanmıştır. Yapıların resimlerinin basıldığı kartlar, sınıfa rastgele dağıtılmış, her çocuk kendine denk gelen yapı hakkında sınıfı bilgilendirmiş, daha sonra yapının dünya haritası üzerindeki yerini bulmaya çalışmıştır. Öğrenci harita üzerinde doğru noktaya yaklaştıkça, sınıf alkışlayarak onu yönlendirmeye çalışmıştır. Tüm sınıfın katılımı ile oynanan bu oyun, çocukların düz anlatım tekniği ile öğrenemediği bilgileri, kalıcı şekilde öğrenilmesine neden olmuştur (Buluş Stratejisi- TartışmaYöntemi- Oyun Tekniği).



Şekil 4.54 “Uzaktaki arkadaşlarım ve uzaktaki mimarlık” yer bulma oyunu, (Gülay Taşçı, 2013).

Uygulama Aşaması: Son aşamada, seçilen yapıların siyah/beyaz çıktıları öğrencilere verilerek, çocuklardan yapıların fotoğrafları üzerinde kendi tasarımları doğrultusunda müdahaleler yapmaları istenmiştir. Boyama ve kes-yapıştır gibi teknikler kullanılarak yapıların yorumlanması aşamasında bazı çocuklar, yapıları insana benzetip eklemeler yapmış, bazı öğrenciler ise, yapıya müdahale etmeyip, yapının içinde bulundukları çevreyi tasarlamaya çalışmıştır. Bazı yapılar renksiz ve sıkıcı bulunup renklendirilmiş, bazı yapılar ise iki boyuttan üç boyuta çıkarılmaya çalışılmış, rölyef haline getirilmiştir. Bu aşamada çocuklara yapının detaylarını fark ettirmek, yapıyı incelemek ve yorumlarını almak amaçlanmıştır (araştırma inceleme stratejisi - proje yöntemi - çizim ve kes-yapıştır tekniği).



Şekil 4.55 “Yapıları yorumlama” uygulama aşaması, (Gülay Taşçı, 2013).



Şekil 4.56 “Yapıları yorumlama” uygulama aşaması, (Gülay Taşçı, 2013).

Tablo 4.25 “Deney grubu öz değerlendirme tablosu”, “Küresel Bağlantılar”

Küresel Bağlantılar		düşük sed (devlet okulu)			yüksek sed (özel okul)		
	BUNLARI YAPABİLİRİM	Evet 😊	Kısmen ---	Hayır ☹	Evet 😊	Kısmen ---	Hayır ☹
1	<u>Dünyadaki Diğer Ülkeleri ve Bu Ülkelerdeki Mimarlık Ürünlerini Tanıyabilirim</u>	16	1	0	12	1	0
2	<u>Dünyadaki Simge Yapıların Hangi Ülkede Yer Aldığını Gösterebilirim</u>	16	1	0	12	1	0
3	<u>Farklı Ülkelerdeki Mimarlık Anlayışlarını Eleştirebilirim, Yeniden Tasarlayabilirim</u>	15	2	0	10	3	0

Değerlendirme: Deney grubu ile yapılan çalışmada öz değerlendirme sorularının genel olarak “evet ve kısmen” ile cevaplandığı görülmüştür (Tablo 4.25). Bu nedenle çalışmanın gelişme bölümünde kullanılan oyun tekniğinin öğrenme düzeyini arttırdığı düşünülmektedir.

Tablo 4.26 “Kontrol Grubu Öz Değerlendirme Tablosu”, “Küresel Bağlantılar”

Küresel Bağlantılar		düşük sed (devlet okulu)			yüksek sed (özel okul)		
	BUNLARI YAPABİLİRİM	Evet 😊	Kısmen ---	Hayır ☹	Evet 😊	Kısmen ---	Hayır ☹
1	<u>Dünyadaki Diğer Ülkeleri ve Bu Ülkelerdeki Mimarlık Ürünlerini Tanıyabilirim</u>	0	4	11	6	9	5
2	<u>Dünyadaki Simge Yapıların Hangi Ülkede Yer Aldığını Gösterebilirim</u>	1	2	12	5	10	5
3	<u>Farklı Ülkelerdeki Mimarlık Anlayışlarını Eleştirebilirim, Yeniden Tasarlayabilirim</u>	0	4	11	6	7	7

Değerlendirme: Kontrol grubunun verileri incelendiğinde özel okuldaki öğrencilerin, çalışmaya katılmasalar da, konu hakkında fikir sahibi oldukları gözlenmiştir. Sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmede, yapılı çevre ve mimarlığın bu

ünitede materyel olarak kullanılmadığı öğrenilmiştir. Değerlendirmede yer alan “bunları yapabilirim” sorularının çoğunlukla olumlu yanıtlanma nedeninin, öntestler ve süreç de göz önünde bulundurularak, öğrencilerin sosyo-ekonomik durumu ile ilişkili olduğu söylenebilmektedir. Çünkü, alan çalışmasının başında da belirtildiği gibi, “sed faktörünün öğrenme üzerinde etkileri olduğunu ispatlayan çalışmalar vardır. Aile ortamında, çeşitli etkinlikler ve geziler yolu ile daha fazla mekansal deneyim edinme şansına sahip olan özel okul kontrol grubu öğrencileri, eğitime tabi tutulmamalarına rağmen, birçok soruya olumlu yanıt verebilmiştir (Tablo 4.26).

Sekizinci Çalışma İçin Sonuçlar: Mevcut eğitim içerisinde “Uzaktaki Arkadaşlarım” isimli ünitenin işlenişinde, dünyada pek çok ülkeden bahsedildiği ancak bu ülkelerin “yapı kültürü” hakkında örnekler verilmediği saptanmıştır.

Çalışmanın ilk aşaması olan sunum aşaması öncesinde, yapılan değerlendirmede devlet okulundaki öğrencilerin hiçbirinin sunumda yer alan yapıları tanımadığı öğrenilmiştir. Aynı şekilde özel okulda yapılan araştırmada ise öğrencilerin önemli bir kısmının bazı ülkelere gittikleri ve o ülkelerde bulunan simge yapıları tanıdıkları ve ziyaret ettikleri öğrenilmiştir.

Tüm çocuklar genel olarak, içinde yaşadıkları yapı çevre örnekleri ile sunumda gördükleri örnekleri karşılaştırdığında ilk aşamada algılamada sorunlar yaşamış, sunum aşaması ve sonrasında yapılan grup çalışmasından sonra aktarılan bilgiyi kavrayabilmişlerdir.

4.5 Bölüm Sonucu

Yapılan alan çalışmasında, ilkokul dördüncü sınıf sosyal bilgiler müfredatına destek program niteliğinde yapı çevre eğitimi etkinliklerinden oluşan bir program tasarısı hazırlanmıştır. Bu tasarıda müfredatta geçen sekiz ünite ile ilişkili olarak etkinlikler tasarlanmış ve bu etkinliklerin sosyal bilgiler dersi içerisine serpiştirilerek uygulanması önerilmiştir. Yapılan çalışmanın süreci anlatıldıktan sonra, çalışmalar her ünite özelinde, öğrenciler, öğretmenler ve uygulayıcı tarafından ayrı ayrı

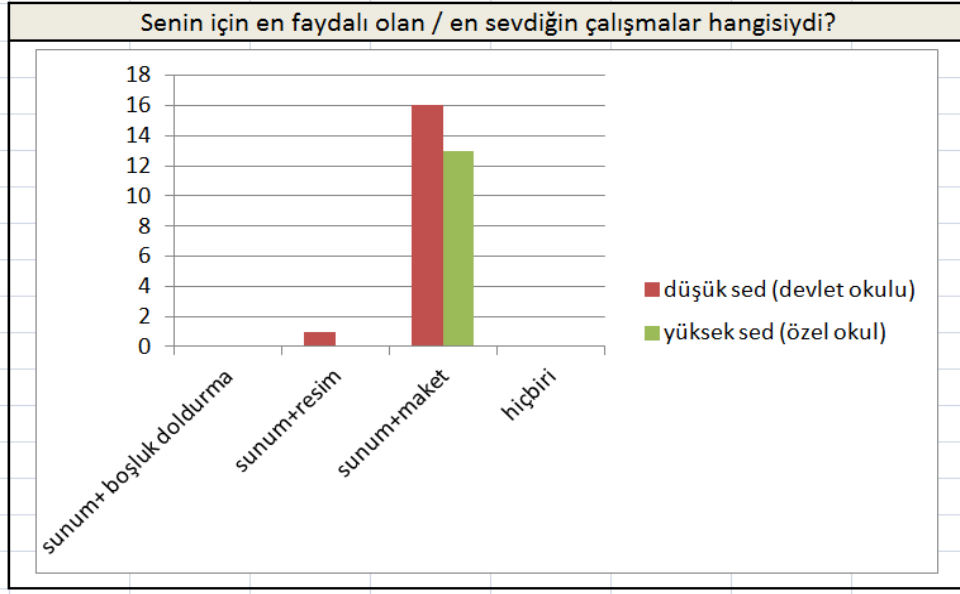
değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır. Ancak öncelikle yapılan çalışmanın sonuçlarının başta belirtilen hipotezlerle ilişkili olarak yorumlanmasına yer verilmiş, sonuçlar bu bağlamda şu maddelerle açıklanmıştır:

- Süreçte öğrencilerin, mimarlık ve yapı çevre hakkında çevresel farkındalıkları artmıştır (Genel hipotez ile bağlantılı olan bu sonucun uzun vadede nicel veriler sağlayabileceği düşünülmektedir).
- Öğrenciler eğitim süresince edindikleri bilgileri uygulama ve değerlendirme düzeylerinde kullanabilmiştir (Bu sonuç ile alt hipotez doğrulanmış ve literatürde geçen proje tabanlı eğitim kuramının kazanımları sağlanmıştır).
- Süreçte öğrencilerin grup çalışması yapabilme, eleştirel düşünebilme, fikir üretme, problem çözebilme, yaratıcılık ve tasarım yapabilme becerilerinin geliştiği gözlenmiştir (Bu sonuç ile alt hipotez doğrulanmış ve öğrenci merkezli eğitim-yapılandırımcı yaklaşım ve proje tabanlı eğitim kuramlarının kazanımları sağlanmıştır).
- Çalışma süresince edinilen bilginin kalıcılığının ve ders kazanımlarının arttığı gözlenmiştir (Bu sonuç ile alt hipotez doğrulanmış ve çalışmada kullanılan eğitim yaklaşımı, stratejisi, yöntem ve teknik seçimi test edilmiştir).
- Bu çalışma ile yapıllı çevre eğitiminin milli eğitim sistemi içerisinde yer alması ile eğitimde fırsat eşitliği sağlanabilmiştir (Devlet okulu ve özel okul arasındaki ekonomik ve eğitimsel alanda karşılaşılan fırsat eşitsizliğinin, alan çalışması süresince minimum düzeye indirilmesi ile bu sonuç elde edilmiştir).

Çalışmanın uygulama sürecinde elde edilen sonuçlar, **son testler**, **sonuç ürünler**, **öğretmen görüşleri** ve **uygulayıcı gözlemleri** başlıkları altında detaylı bir şekilde aşağıda irdelenmektedir.

Son Test Sonuçları: Çalışmanın son testlerinde, öncelikle kullanılan yöntem ve tekniklere dair bir değerlendirme yapılmıştır (Tablo 4.27).

Tablo 4.27 Kullanılan tekniklerin değerlendirilmesi

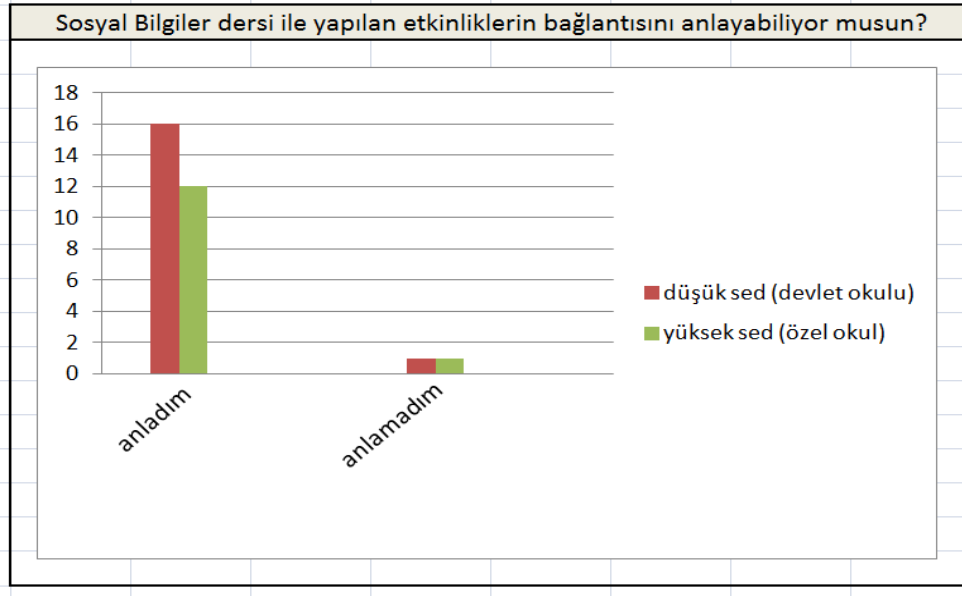


Çocuklardan yaptıkları çalışmalardan, en çok sevdikleri ve en faydalı buldukları tekniği değerlendirmeleri istenmiştir. Verilen cevaplar incelendiğinde, genel olarak tüm çocukların uygulamalı ve yaparak öğrenmeye dayalı maket çalışmalarını tercih ettikleri görülmüştür.

Bu sonuca benzer geri bildirimler çalışma sürecinde de öğrencilerden sözlü olarak alınmıştır. Devlet okulunda resim çalışmalarını tercih eden bir öğrencinin olması, öğrencinin grup çalışmalarına yatkın olmaması ve bireysel çalışmak istemesi ile ilişkilendirilmiştir.

Bir başka soruda çocuklara, yaptıkları bu çalışmaları, sosyal bilgiler dersi ile ilişkilendirip, ilişkilendiremedikleri sorulmuştur (Tablo 4.28). Her iki okulda da sosyal bilgiler dersinde ve müfredatla ilişkili olarak yapılan bu çalışmaların, genel olarak çocuklar tarafından anlaşıldığı tespit edilmiştir.

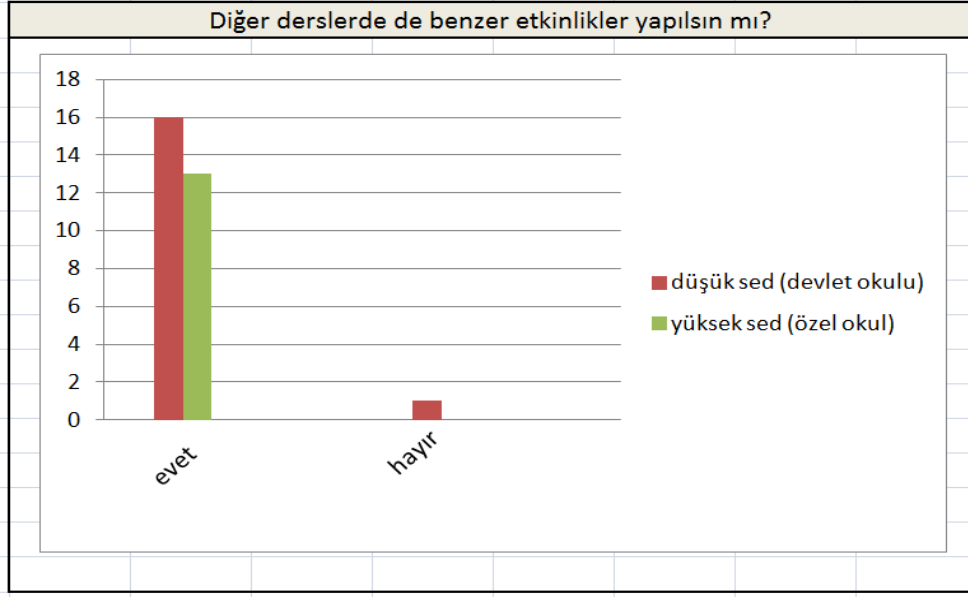
Tablo 4.28 İeriğın sosyal bilgiler dersi ile ilişkilendirilmesi



Alınan sonuçlar beklenen niteliktedir. Çünkü yapılı çevre etkinlik programının ele alınış şekli mevcut sosyal bilgiler programına destek niteliğindedir. Her atölye süreci öncesinde, sınıf öğretmenin üniteyi teorik olarak işlemesi beklenmekte, daha sonra öğrenmeyi pekiştirmek ve kazanımları arttırmak için yapılı çevre eğitim programına geçilmektedir.

Bir başka soruda çocuklara, diğer derslerde de benzer etkinlikler yapılmasını isteyip istemedikleri sorulmuştur. Alınan cevapların çoğu, bu çalışma sürecinin çocuklar tarafından çok sevildiğini ve diğer derslerde de benzer etkinliklerin yapılmasının istendiğini göstermiştir (Tablo 4.29).

Tablo 4.29 Etkinliklerin değerlendirilmesi

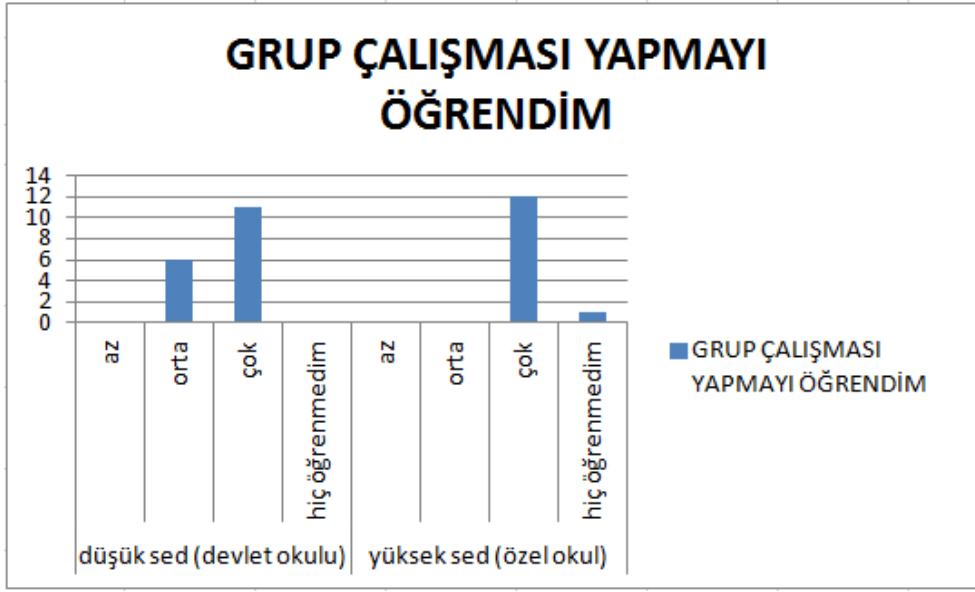


Literatüre bakıldığında, üçüncü bölümde verilen örneklerde de görüldüğü gibi, yapıli çevre eğitiminin pek çok ders ile ilişkisi kurulabilmektedir. Sosyal bilgiler, matematik, geometri, fen bilgisi, görsel sanatlar, teknoloji tasarım dersi bunlardan bazılarıdır. Tez çalışması kapsamında sosyal bilgiler dersinde yapıli çevre eğitimi, ileride yapılacak çalışmalara örnek olması için bir başlangıç niteliğinde ele alınmıştır.

Çalışmanın son testlerinde ölçülmek istenen diğer değerler ise, çocukların eğitim sürecinde grup çalışması yapabilme, tasarım yapabilme, eleştirel düşünebilme, problem çözebilme becerileridir.

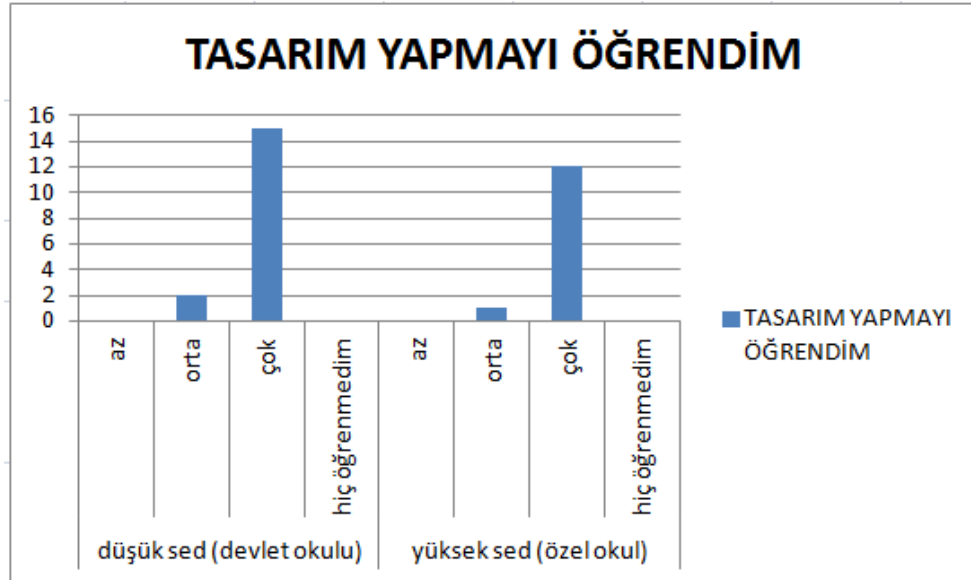
Yapılı çevre eğitim süreci sayesinde, bir yıl boyunca uygulamalı çalışmalar yapan tüm çocukların, grup çalışması tecrübesi edindiği, gözleme dayanarak söylenebilmektedir. Çocuklar bu soruya yönelik olarak kendilerini değerlendirdiklerinde, büyük çoğunluğun gözlemleri doğrular yanıt verdiği görülmüştür (Tablo 4.30).

Tablo 4.30 Öz değerlendirme – “grup çalışması”



Son testlerde yer alan başka bir soru da çocukların tasarım yapmak konusunda gelişip gelişmedikleri araştırılmıştır.

Tablo 4.31 Öz değerlendirme –“tasarım yapabilme”

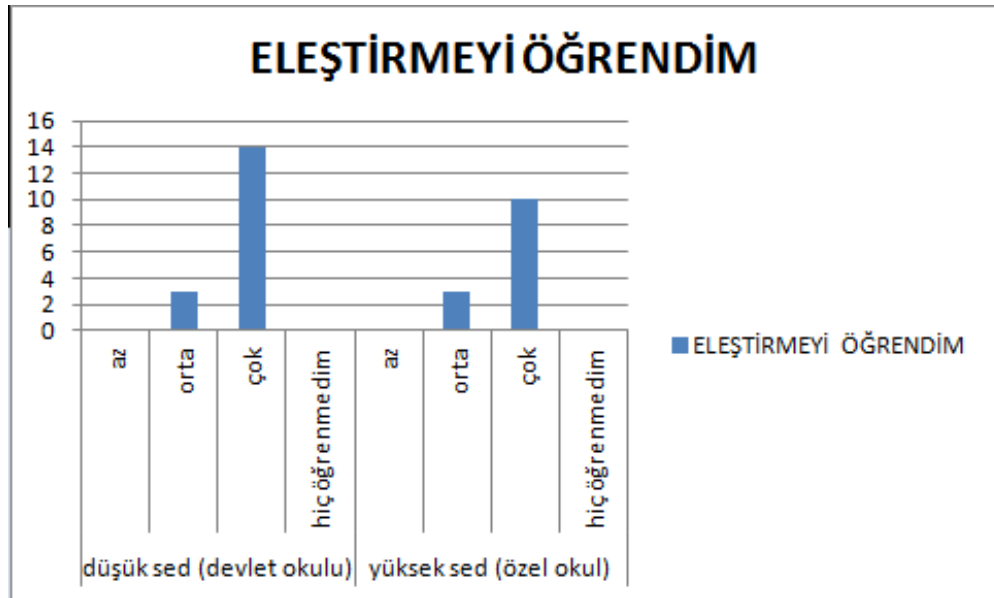


Alınan cevaplar değerlendirildiğinde, uygulamalı çalışmaların büyük kısmında tasarıma yer verilmesinden dolayı çocukların bu soruyu olumlu yanıtladıkları görülmüştür (Tablo 4.31). Alan çalışması süresince, yapılan maket çalışmalarında çocuklar hem arkadaşlarıyla hem de mimarlarla çalışma olanağı bulmuş, maket ve

çizim teknikleri ile tanışmışlardır. Bu nedenle yapılan çalışmaların, çocuklara tasarımı öğretmek anlamında da katkısı olduğu, gözlemlere dayanılarak da söylenebilmektedir.

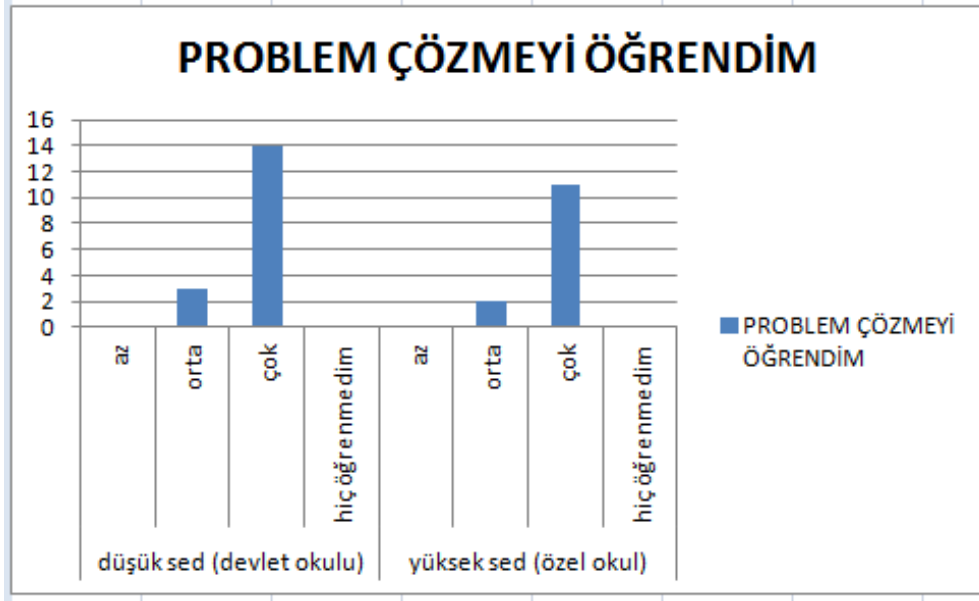
Bir başka soruda çocukların eleştirel düşünme konusunda kazanım elde edip etmedikleri araştırılmıştır. Çocuklar yapılan her çalışmanın sonunda sınıfa sunum yaptıkları ve ürünler sınıfça tartışıldığı için eleştirme ve eleştirilmeyle tanışmıştır. Çocukların cevapları, gözleme dayalı olarak yapılan bu yorumu desteklemektedir. (Tablo 4.32).

Tablo 4.32 Öz değerlendirme – “eleştirel düşünme”



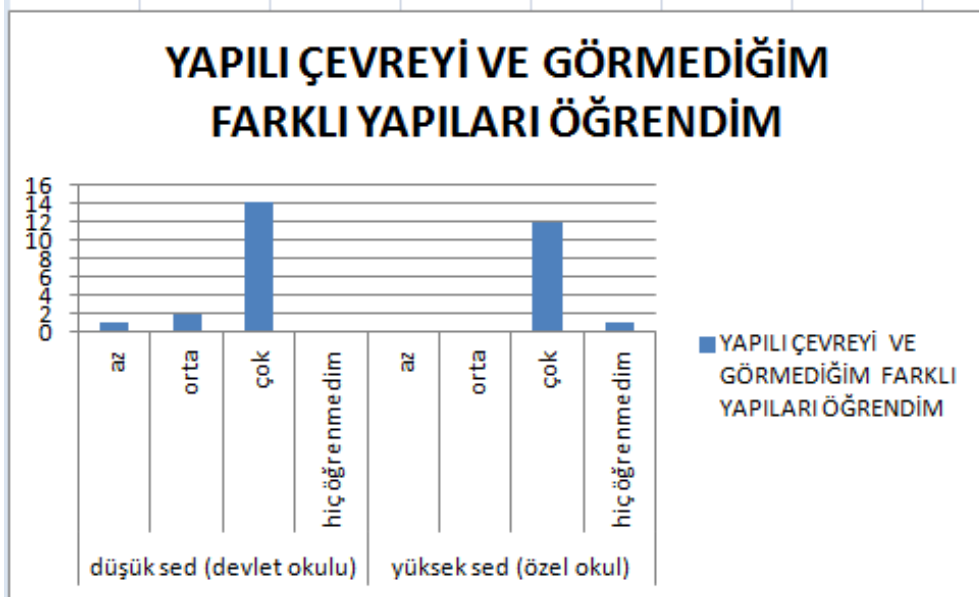
Benzer şekilde çocukların problem çözme konusunda deneyim elde edip etmediği araştırıldığında, çocukların bu konuda kendilerini geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 4.33). Çalışmanın başta belirlenen hedefleri ve kurgulanışı çocuğa problem çözdürmek ve çocuğun bilgiyi kendisinin yapılandırması üzerine hazırlandığı için elde edilen sonuçlar beklenen sonuçlardır.

Tablo 4.33 Öz değerlendirme – “problem çözebilme”



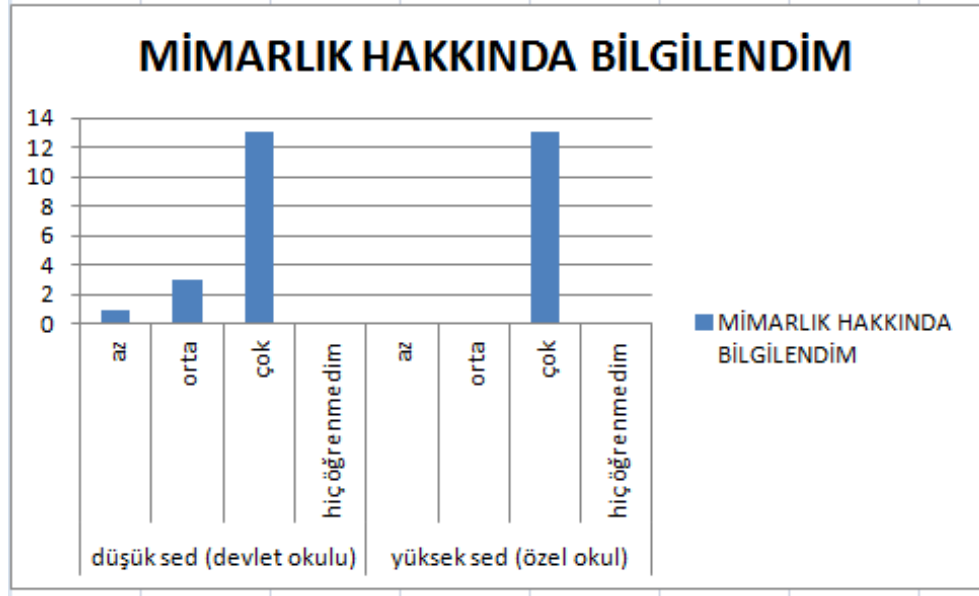
Çalışma süresince çocuklara farklı çevrelerden çok çeşitli yapıları çevre örnekleri sunulmuştur. “Yapılı çevre nedir?” sorusuna başlangıçta cevap veremeyen çocuklar çalışmanın sonunda gördükleri örnekler üzerinden yapıları çevreyi tanımlayabilmiştir (Tablo 4.34).

Tablo 4.34 Öz değerlendirme – “yapılı çevre hakkında bilgi edinme”



Alan çalışması kapsamında hazırlanan yapılı çevre eğitimi program taslağı, “mimarlık” çocuklara bir meslek olmanın ötesinde, yaşama ve gündelik hayata dair faydalı bilgiler bütünü olarak sunulmuştur. Bu nedenle çocuklar verilen bilgileri uygulamalı etkinlikler ile kolaylıkla özümseyebilmiştir (Tablo 4.35).

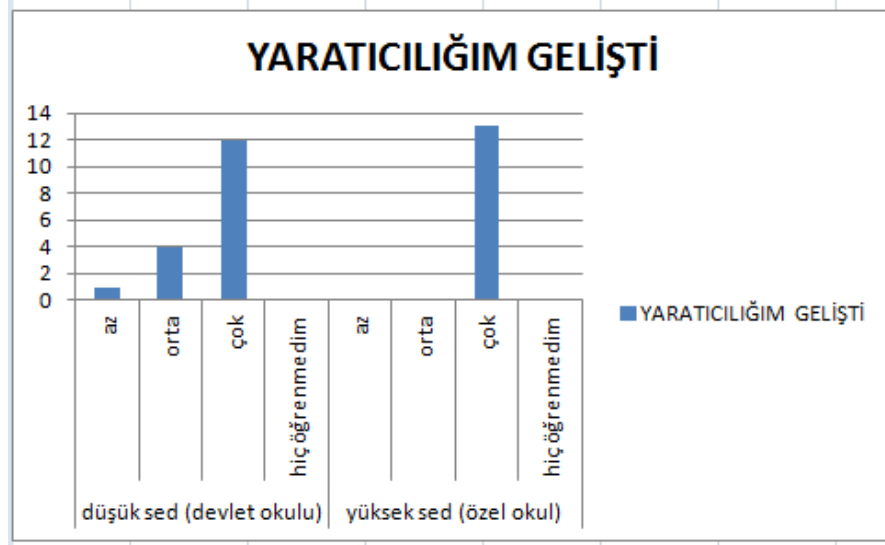
Tablo 4.35 Öz değerlendirme – “mimarlık hakkında bilgi edinme”



Literatüre bakıldığında, çocuklarla yürütülen mimarlık ve yapılı çevre etkinliklerinin, problem çözmeye ve proje yapmaya dayalı olanlarının, Anne Taylor’un” learning by design” programında da olduğu gibi, çocukların yaratıcılıklarını geliştirdiği söylenmektedir.

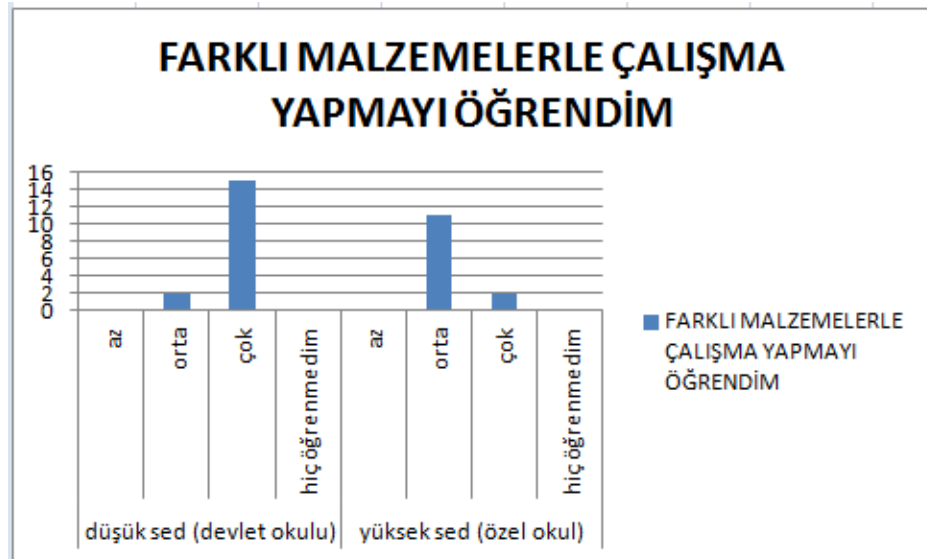
Bu alan çalışması kapsamında da çocuklara kendilerini yaratıcılık konusunda değerlendirmeleri söylendiğinde, birçoğunun, daha esnek düşünebildiğini söylediği, tasarım yaparken kendilerini mimar gibi hissettikleri, bu nedenle yaratıcılıklarının geliştiklerini düşündükleri öğrenilmiştir (Tablo 4.36). Sadece çocukların görüşlerine dayanılarak değil, literatüre bakarak da, çocuklara yaptırılan mimarlık etkinliklerinin, çocukların yaratıcılıklarını, eleştirel düşünme, problem çözebilme, grup çalışması yapabilme, tasarım yapabilme becerilerini geliştirdiği söylenebilmektedir (Acer ve Gözen, 2013, Graves, 1990, Sunay, 2013, Taylor, 1989).

Tablo 4.36 Öz değerlendirme – “yaratıcılık”



Son testler kapsamında çocuklara sorulan bir soru da çalışmalarda kullandıkları teknikler ile ilgilidir. Alınan cevaplar değerlendirildiğinde, devlet okulundaki çocukların çoğunun önceki sorularda da olduğu gibi, olumlu yanıtlar verdiği görülmüştür. Özel okulda ise bu soru özelinde farklı sonuçlar elde edilmiştir. Büyük çoğunluk, farklı malzemelerle çalışmak konusunda tecrübeli olduklarını dile getirmiş bu nedenle, orta” seçeneğini işaretlemiştir (Tablo 4.37). Görsel sanatlar öğretmeni ile yapılan görüşmede, görsel sanatlar dersinde farklı maket ve resim teknikleri ile farklı malzemelerin kullanıldığı öğrenilmiştir.

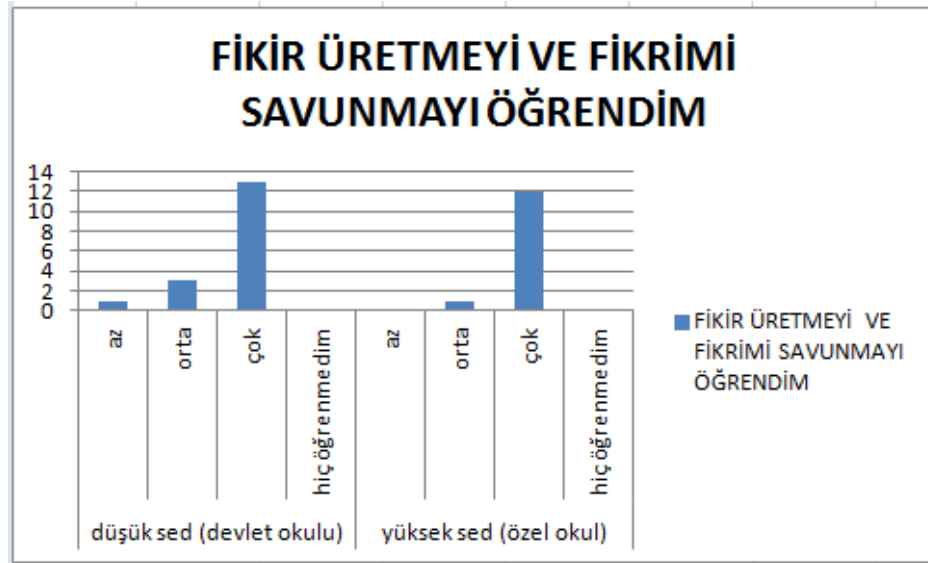
Tablo 4.37 Öz değerlendirme – “teknik ve malzeme kullanımı”



Çalışmanın son testlerinde sorulan bir diğer soru, çocukların fikir üretme ve bu fikirleri sunabilmesi ile ilişkilidir. Eğitim süresince en fazla önemsenen konulardan biri bu olmuştur. Yapılı çevre eğitiminin amaçlarından da biri olan bu soru, her çocuğun eğitim sürecinde aktif olarak problem çözme sürecine ve projeye katılması ile ilgilidir.

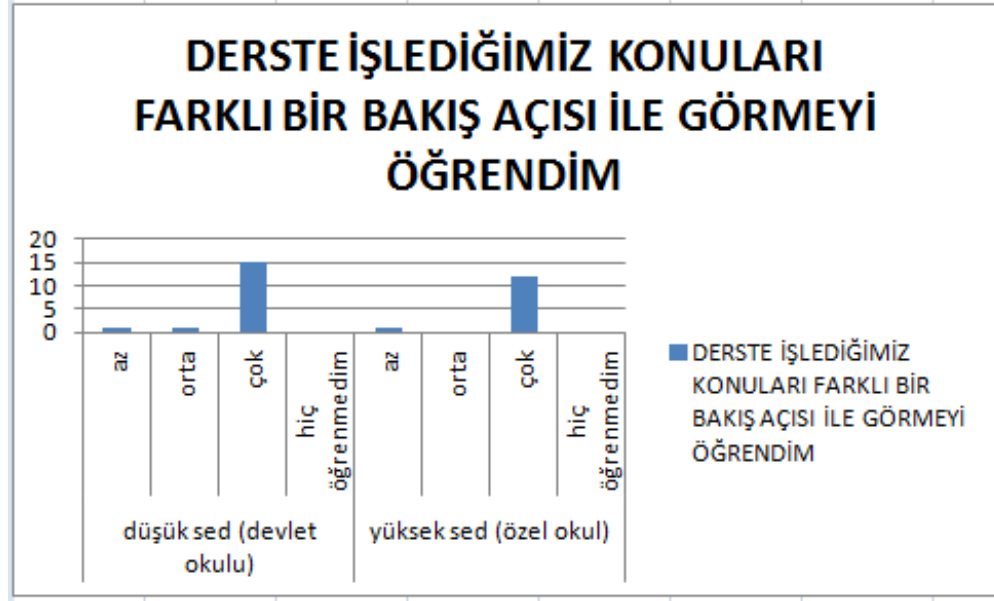
Gözlemlere ve sonuçlara dayanılarak, çocukların katılımcı bir tavır sergilediği ve fikir üretebildiği söylenebilmektedir (Tablo 4.38). Özellikle beyin fırtınası ve oyun gibi yöntemler kullanıldığında katılımın arttığı gözlenmiştir. Çalışmaların bitiminde her çalışma grubunun kendi ürününü sınıfa sunabildiği ve sunarken ilk başta uygulayıcı tarafından öğretilen terminolojiye uygun olarak savunulduğu gözlenmiştir.

Tablo 4.38 Öz değerlendirme – “çözüm önerisi geliştirebilme”



Son soruda sosyal bilgiler dersinde müfredatta geçtiği şekli ile daha kısıtlı bir örneklem üzerinden ele alınan konuların, yapılı çevre ile ilişkilendirilmesi değerlendirilmiştir. Çocukların büyük çoğunluğu, bu çalışmaların onları çok şaşırttığını ve farklı şekilde bakmayı öğrendiklerini dile getirmiştir (Tablo 4.39)

Tablo 4.39 Öz değerlendirme – “ yorum yapabilme”



Öğretmen Değerlendirmeleri:

Yapılan çalışmalar öğrencilerin değerlendirmesi ve uygulayıcı değerlendirmeleri dışında, sınıf öğretmenlerince de yorumlanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin görüşünü almaya yönelik yapılan anket çalışmasında açık uçlu sorulara yer verilmiştir (Ek 6). Anket sonuçlarından şu veriler elde edilmiştir:

“Yapılı çevre sözünden ne anlıyorsunuz?” sorusuna, özel okuldaki deney grubu sınıf öğretmeni, “yaşayanların rahatlığı, mutluluğu ve huzurunu sağlayan, sosyal, ekonomik ve kültürel ihtiyaçlara cevap verecek alanlar” şeklinde cevap vermiş, devlet okulundaki deney grubu sınıf öğretmeni ise, “doğal örtüyle birlikte planlı programlı bina, sokak, cadde yapımı” şeklinde yorum getirmiştir.

Kontrol gruplarının sınıf öğretmenlerinden devlet okulundaki grubun öğretmeni çalışmaya katılmayı reddetmiştir. Gerekçe olarak bu tür alternatif çalışmalara gerek olmadığını, geleneksel yöntemleri uygulamayı tercih ettiğini belirtmiştir. Özel okuldaki kontrol grubu öğretmenin soruya cevabı ise, “yapılı çevre, insanlar tarafından yapılmış yerlerdir. Yapay çevre de denilebilir. Sadece parklar, bahçeler, binalar değil yollar, köprüler, kanalizasyonu da bunu kapsar” şeklinde olmuştur.

“Yapılı çevre eğitimi” açıklayabilir misiniz?” sorusuna, özel okuldaki deney grubu sınıf öğretmeni, “yapılı çevre eğitimi öğrencilerin geçmiş, şimdiki ve gelecekteki çevrelerini tanımaları amacıyla mimarlıkla ilişkilendirilerek yapılan eğitim programı olabilir” şeklinde cevap vermiş, devlet okulundaki deney grubu sınıf öğretmeni ise “daha rahat, işlevsel bir yaşam için, genel yapı eğitimi, basitten karmaşığa ilkesiyle, anasınıfından üniversiteye kadar sürebilecek bir eğitim” şeklinde yorum getirmiştir.

Özel okuldaki kontrol grubu öğretmenin cevabı ise, “yapılı çevre eğitimi, mimarlık eğitimidir” şeklinde olmuştur. Kontrol grubu öğretmenin, yapılı çevre eğitimi etkinlikleri ile karşılaşmamış olması, bu eğitimi bir meslek eğitimi olarak değerlendirmesine sebep olmuştur.

“Sizce yapılı çevre eğitimi ilkökul düzeyinde gerekli mi?” sorusuna, özel okuldaki deney grubu sınıf öğretmeni, “gerekli, çünkü öğrencilere geleceğe dair yaşantı hakkında verilen bilgiler soyut kalmakta ve kalıcı olmamaktadır. Sosyal bilgiler dersinin içinde yapılı çevre eğitimi, verilen bu bilgilerin somutlaştırılmasında çok etkili olacaktır” şeklinde cevap vermiş, devlet okulundaki deney grubu sınıf öğretmeni ise “evet bu eğitim gerekli, çünkü bireylerin küçük yaşta bu bilince erişmesi önemlidir” şeklinde yorum getirmiştir. Bu soruya da çalışma yapılan deney grubu sınıf öğretmenlerinin olumlu ve beklenen yanıtları verdiği görülmüştür.

Özel okuldaki kontrol grubu öğretmenin cevabı ise, “bu konu ile ilgili 4.sınıfta sosyal bilgiler konuları var. Bu konu 3. sınıfta yapay ve doğal çevre, 4. sınıfta beşeri ve doğal çevre olarak adlandırılıyor. Çocukların bu iki çevrenin ayrımının farkında olmaları gerektiğini düşünüyorum” şeklinde olmuştur. Kontrol grubu öğretmenin mevcut eğitimi yeterli bulduğu saptanmış, ilköğretimde yapılı çevre eğitimine gerek görmediği anlaşılmıştır.

“Sizce “mimarlık ve yapılı çevre” ilkökul eğitiminde materyal olarak kullanılmalı mı?” sorusuna, özel okuldaki deney grubu sınıf öğretmeni, “kullanılmalı, çünkü ilkökul eğitimi, yaparak, yaşayarak öğrenme temeli üzerine kurulmuştur. Materyal

kullanımı hatta öğrencilerin metaryallerini kendileri geliştirilmeleri kalıcı öğrenme için etkili bir adımdır” şeklinde cevap vermiş, devlet okulundaki deney grubu sınıf öğretmeni ise “kullanılmalıdır, çünkü sadece izafi anlatım ve görseller unutulur. Yaparak-yaşayarak-uygulayarak bu bilinç yerleştirilmelidir” şeklinde yorum getirmiştir. Her iki öğretmenin de benzer cevaplar vermesi dikkat çekmiş, sosyal bilgiler dersine destek nitelikte hazırlanan yapılı çevre eğitimi program taslağının öğretmenlerce benimsendiği görülmüştür.

Özel okuldaki kontrol grubu öğretmenin ise aynı soruya cevabı, “mateyal olarak bu konu nasıl kullanılır bana çok anlaşılır gelmedi” şeklinde olmuştur. Önceki sorulara verilen cevaplardan da anlaşılacağı üzere, kontrol grubu öğretmeni yapılı çevre eğitimini gerekli görmemektedir.

“Ders içeriklerinin “mimarlık ve yapılı çevre” ile ilişkilinmesin, ders kazanımlarına katkısı olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusuna, tüm deney grubu öğretmenlerinin “evet” şeklinde cevap verdiği görülmüş, kontrol grubu öğretmeni ise çekimser kalmıştır.

Diğer bir soru olan “derslerde mimarlık eğitiminde yer alan maket yaptırma gibi tekniklerin kullanılmasını faydalı buluyor musunuz?” sorusuna, özel okuldaki deney grubu sınıf öğretmeni, “faydalı buluyorum, çünkü uygulamalı çalışmalar sayesinde anlama, planlama, çözüm bulma, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesi sağlanırken, grup çalışmaları ile takım olarak hareket edebilme bilinci kazandırılmaktadır” şeklinde cevap vermiş, devlet okulundaki deney grubu sınıf öğretmeni ise, “faydalı buluyorum, şekilleri ve onların bir araya geliş mantığını öğretmesi bakımından bu çalışmalar önemlidir” şeklinde yorum getirmiştir. Her iki öğretmenin de yapılan çalışmaları olumlu değerlendirdiği, çalışmaların alt kiptezlerini oluşturan yaratıcılık geliştirme, eleştirel düşünme, grup çalışması yapabilme, tasarım yapabilme gibi hedeflere değindikleri görülmüştür.

Özel okuldaki kontrol grubu öğretmenin cevabı ise, “herhangi bir konuyu maketle çalışmak faydalı olabilir, çünkü çocukların yaratıcılıkları ve hayal güçleri

maket yaparken ortaya çıkıyor. Proje sürecinde ve maket yaparken çocuklar kendilerini özgür hissediyorlar” şeklinde olmuştur. Çalışma yapılmamasına rağmen kontrol grubunda bu soruya olumlu yanıt alınması, özel okulda mevcut eğitim içerisinde, maket gibi alternatif tekniklerin kullanıldığının bir göstergesidir.

“Sosyal bilgiler dersinde geçen kavramların yapılı çevre ile ilişkilendirilmesini nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusuna, özel okuldaki deney grubu sınıf öğretmeni, “bu çalışmalar sosyal bilgiler dersinde yer alan soyut kültürel bilgileri pekiştirip somutlaştırmada etkilidir” şeklinde cevap vermiş, devlet okulundaki deney grubu sınıf öğretmeni ise, “sosyal bilgiler dersi insanı ilgilendiren her konuda vardır. Yaşadığımız çevre ve bu çevreyi oluşturan yapay ve doğal yapının programda yer alması faydalı olacaktır” şeklinde yorum getirmiştir. Her iki öğretmen de sosyal bilgiler dersinin yapılı çevre eğitimi ile ilişkilendirilmesinin gerekliliğinden bahsetmektedir.

Özel okuldaki kontrol grubu öğretmenin verdiği cevap ise, “sosyal bilgiler dersinde yapılı çevreye ilişkin daha ayrıntılı açıklamalar yapılabilir. Her sene programda geçen kavramların ismi değişmemeli, doğal, yapay ve beşeri çevre başlıkları altında konu ele alınmalı” şeklinde olmuştur. Bu cevap yapılı çevre eğitiminin eksik algılandığını, eğitimin sadece yapılı çevreyi tanımlamaktan ibaret olarak değerlendirildiğini göstermektedir. Tez kapsamında hazırlanan yapılı çevre eğitim programı taslağı sadece yapılı çevreyi tanımlamak değil, yapılı çevreyi korumayı, yapılı çevre hakkında alınan kararlarda katılımcı olmayı ve daha pek çok amacı içinde barındırmakta, sadece sosyal bilgiler dersi ile değil, diğer pek çok dersle (fen bilgisi, geometri, Türkçe, görsel sanatlar, vatandaşlık gibi) ve pek çok alanla (planlama, tasarım, sosyal bilimler, eğitim bilimleri, sosyoloji, çevre bilimi gibi) ilişki kurmayı sağlamaktadır. Bu nedenle kontrol grubu öğretmenin, yapılı çevre eğitimi hakkında farkındalığının düşük olduğu söylenebilmektedir. Bu durum kontrol grubu ile çalışma yapılmaması ile ilişkili olarak yorumlanabileceği gibi, eğitim fakültelerinde öğretmen yetiştirme programlarında yapılı çevre eğitimine yer verilmemesi ya da eğitimde yapılı çevrenin araçsallaştırılması ile ilişkili olarak da açıklanabilmektedir.

Bu eksikliğin farkında olup olunmadığını anlamak amacı ile sorulan “sınıf öğretmenlerinin yapılı çevre eğitimi, mimarlık ve mimarlık eğitim yöntemleri hakkında bilgilendirilmeleri gerektiğini düşünüyor musunuz?” sorusuna, özel okuldaki deney grubu sınıf öğretmeni, “gerekli olduğunu düşünüyorum çünkü mimarlık eğitimi sayesinde öğretmenler, kültürel miras eğitimini daha doğru verebilir” şeklinde cevap vermiş, devlet okulundaki deney grubu sınıf öğretmeni ise, “bu konu her öğretmenin bilmesi gerektiğine inandığım bir konu ve eğitimin verilmesi ortak bir değer oluşturmak açısından önemli” şeklinde yorum getirmiştir.

Özel okuldaki kontrol grubu öğretmenin cevabı ise, “bu konuda çocuklara bilgi verecek yeterliliğe sahip olduğumuzu düşünüyorum. Konu ile ilgili ayrıntıları ve yapılı çevre eğitiminde geçen terimleri bu dalda kariyer yapmaya karar veren öğrencilerin alması gerektiğine inanıyorum” şeklinde olmuştur. Bu cevaptan da anlaşılacağı gibi, yapılı çevre eğitimi kontrol grubu öğretmeni tarafından bir meslek eğitimi olarak değerlendirilmektedir.

Öğretmenlerin verdiği tüm cevaplar birlikte yorumlandığında, deney grubu öğretmenlerinin, “yapılı çevreyi” derse bir kaynak olarak görebildiği, kontrol grubu öğretmenlerinin ise “yapılı çevre ile ilköğretim müfredatı arasında bir bağlantı kuramadıkları” saptanmıştır. Kontrol grubu öğretmenleri yapılan çalışmayı, “meslek eğitimi” olarak değerlendirmiştir. Bu nedenlerden dolayı, tez kapsamında sözü edilen yapılı çevre eğitiminin öğretmen yetiştiren kurumlarda da ele alınması gerektiği düşünülmektedir. Bir öğretmenin birçok öğrenciye ulaşabilme potansiyeli ve çarpan etkisi düşünülerek, öğretmenlerin yapılı çevre eğitimi hakkında farkındalıklarının arttırılması, bu tür çalışmalara eğitim sistemi içerisinde daha fazla yer verilmesi gerektiği söylenebilmektedir.

BÖLÜM BEŞ

SONUÇLAR

Çevrenin insan yaşamında önemli bir yeri vardır. Piaget'nin de savunduğu gibi insan doğduğu andan itibaren çevresi ile etkileşim içinde öğrenmektedir. İnsanın günlük hayatta içinde bulunduğu ve farkında olmadan öğrendiği, doğal ve yapay pek çok bileşeni içinde barındıran çevre, çocuklar için zengin bir öğrenme alanıdır. Bu tez çalışması kapsamında, çevrenin yapay/yapılı bileşenleri ele alınmış, insanın yapılı çevre ile kurduğu ilişki ve bu ilişkide eğitimin önemi sorgulanmıştır.

Dünyada pek çok ülkede toplum-mimarlık diyalogunu geliştirmek ve iyileştirmek üzere erken yaşlarda çocuklara yapılı çevre eğitimi verildiği bilinmektedir (Üçüncü bölüm: Dünyada çocuklar için mimarlık ve yapılı çevre eğitimi uygulamaları). Bu tez çalışması sürecinde de “**yapılı çevre ve mimarlık**” konuları sözü edilen eğitim yaklaşımının somut kaynakları olarak ele alınmıştır. Yapılı çevre ve mimarlığın, ilköğretim müfredatında öğrenme materyali olarak ele alınma şekli, literatür örneklerinin analiz edilerek ulusal müfredata uyarlanması sonucu belirlenmiştir.

Yapılı çevre eğitimi uygulamaları ile ilgili literatür araştırması verileri ve alan çalışması birlikte değerlendirildiğinde; *eğitim* ve *mimarlık* alanlarına ilişkin ayrı ayrı bulgular elde edildiği görülmüştür. Disiplinler arası çalışmanın bir ürünü olan bu tezin, öncelikle *mimarlık alanına ilişkin bulgularına* yer verilmiştir.

Yapılı çevre çocuklar için önemli bir öğrenme alanıdır. Bu nedenle yapılı çevrenin niteliği arttırılmalıdır. Öncelikle mimarlık alanını ilgilendiren bu sonuç, dünyada yapılı çevre eğitimini mimarlık ve eğitim politikası içinde ele alan ülkelerde oldukça önemsenen bir konudur. Çocukların çevre algıları edindikleri mekânsal deneyimler ile ilişkilidir (Gallagher, 1995). Çocuğun çevreden edineceği kazanımlar göz önünde tutulduğunda, çocuklar için nitelikli yapılı çevreler oluşturmak önemli hedeflerden biri haline gelmektedir. Alan çalışmasında çocuklardan alınan geri bildirimlerde de bu durumu doğrular sonuçlar elde edilmiştir. Örneğin oyun alanı tasarımı ile ilişkili çalışma başta olmak üzere çoğu çalışmada, tüm çocukların mevcut

niteliksiz örnekleri de doğru kabul ettiği, onlardan yola çıkarak tasarım yapmaya çalıştığı görülmüş, eski bilginin üzerine yeni bilgiler eklemekte zorlanılmıştır. Kısaca niteliksiz çevreler çocuğun öğrenme sürecini de negatif etkilemektedir. Bu nedenle mimarlara nitelikli yapıları çevreler tasarlamak konusunda büyük sorumluluklar düştüğü söylenilebilir.

“Çocuklar için nitelikli yapıları çevreler tasarlamak” sözü ile anlatılmak istenilen, çocuğun fiziksel, bilişsel, psikolojik, sosyal gelişimine olumlu yönde katkı sağlayan mimari değeri ve öğretici yönü olan, çocuk dostu mekânlar tasarlamaktır. Çocuk dostu bir çevrenin özellikleri; “doğru malzeme ve tasarımla oluşturulmuş mekânlara, parklara ve eve yakın oyun alanlarına sahip olma, kullanıcıları ile birlikte tasarlanmış olma” kriterleri ile ilişkili olarak tanımlanmaktadır (O’Brien, 2003). Christensen, yapıları çevrenin öğrenilebilmesi için öncelikle yürünebilen çevreler tasarlamak gerektiğinden bahsetmektedir (Christensen, 2003).

Günümüzde, kentlerin çocuk mekânları konusundaki başarısızlığı, çocukların içedönük bir oyun anlayışı ile büyümesi sonucu ile karşımıza çıkmaktadır. Kentsel mekânların çocukları içine alamaması, çocuğun planlama ve tasarım süreçlerinde önemsenmemesinin bir sonucu olarak yorumlanabilmektedir. Çocukların büyük zaman geçirdiği kullanım alanlarının başında gelen, okullar, oyun alanları, parklar, sokaklar, kentler çocuk bireyler göz ardı edilerek tasarlanmaktadır. Francis ve Lorenzo’nun da dediği gibi, sokakların ve kentlerin elverişsizliği nedeniyle, çocuklar dış dünyayı neredeyse otomobillerin arka koltuklarında otururken keşfetmeye mecbur kalmaktadır (Francis ve Lorenzo, 2006). Kentsel alanda mekânsal iyileşme sağlayabilmek için öncelikle bu alanda yapılan araştırma ve tasarım çalışmalarına yenilik getirmek gerekmektedir. Bu yeniliğin çocuk katılımı ile sağlanabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle çocukları ilgilendiren oyun alanları, okul mekânları gibi pek çok alan, hatta kentin tamamı çocukların fikirlerine başvurularak planlanmalı, çocuk dostu tasarım anlayışı yapıları çevreyi biçimlendirmede önemli bir kriter olarak ele alınmalıdır.

Bu bakışı açısı ile tezin yine mimarlığı ilgilendiren başka bir sonucuna daha ulaşılmıştır. **Çocuklar için önemli bir öğrenme alanı olan yapıli çevrenin niteliğinin arttırılmasında katılım önemli bir faktördür.** Çocukları ilgilendiren planlama ve tasarım süreçlerinde çocuk katılımının arttırılması gerekmektedir.

İtalya Alparena ve Risotto’da yapılan, “planlamada çocuk katılımı” konulu çalışmalarda, çocukluğun sosyal bir kategoride ele alınmasının önemi üzerinde durulmuş ve çocukların sadece tüketici değil, kültür oluşturucu öğeler olarak kabul edilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Staffans ve Teräväinen’e göre bu duyarlılığın geliştirilmesi için her çocuğun çevresiyle kurduğu ilişkinin gözlemlenmesi gerekmektedir. Çocukların çevre konusundaki tasarım kararlarına katılımı, çevreyle kurulan ilişkiyi belirlemektedir (Staffans ve Teräväinen, 2008). Yapılan alan çalışmasında da çocukların tasarım sürecine dahil oldukları mekanları daha fazla benimsedikleri ve sahiplendikleri, bu mekanlarda yaşamak istedikleri sonucu ortaya çıkmıştır.

Yapılı çevrenin niteliğini ve çocuğun çevresi ile kurduğu ilişkiyi doğrudan etkileyen katılım konusunda önemli bir etken *katılımın politik süreçte ele alınmasıdır*. Katılımın tam anlamı ile gerçekleşebilmesi, çocukların edilgen konumdan etken konuma geçerek yaşadıkları çevreye sahip çıkmaları, politik süreçlerde ve uygulamalarda aktif olmaları ile mümkündür. Atay, ulusal eğitim mevzuatında da çocuğun katılım hakkıyla ilgili doğrudan bir düzenleme yer almadığını söylemektedir (Atay, 2009). Tezin alan çalışması kapsamında önerilen etkinlikler özellikle bu konuda, çocuğun katılım hakkını fark etmesi, tanınması ve kullanması konusunda da önemli bir fırsat yaratmaktadır.

Söz konusu *katılımın* gerçekleşebilmesi için önkoşulun *eğitim* olduğu düşünülmektedir. Uttke, katılımdan başarılı sonuçlar elde etmek için öncelikle çocuktaki yapıli çevre bilincinin gelişmesi gerektiğini söylemekte, iyi mimarlık örneklerinin çocuklar tarafından tanınması gerektiğini hatırlatmaktadır. Yapılı çevre eğitiminin, pek çok çocuk katılımlı kent tasarımı projelerinde başarılı sonuçlar verdiği bilinmektedir (Uttke, 2012).

Graves de benzer görüşle, **bilgi olmadan katılımdan söz edilemeyeceğini vurgulamakta, katılım için yapıli çevre eğitiminin gerekli olduğunu** söylemektedir. Graves “yapılı çevrenin niteliğini arttırmak gerektiğinden ve bunun yolunun eğitimden geçtiğinden bahsetmektedir. Graves’e göre yapıli çevre hakkında farkındalığı olmayan bireylerin çevrelerine faydalı olmaları mümkün değildir. Amerikan Mimarlar Enstitüsü (AIA) başta olmak üzere dünyada çoğı mimarlık merkezi bu konuda bir çözüm arayışına girmiştir. Bu çözüm önerilerinin ortak noktası, en temel çözümün ilk ve ortaokullarda yapıli çevre eğitiminin verilmesi olarak açıklanmaktadır. Graves, bu çözüm ile amaçlananın, kısaca “çevresi hakkında bilinçli ve sorumlu vatandaşlar yetiştirmek” olduğunu söylemektedir (Graves, 1990).

“Neden yapıli çevre eğitimi?” sorusunun yanıtı üçüncü bölümde detaylı şekilde açıklanmaya çalışılmıştır. Bu nedenlerden bir tanesi katılımdır. İlköğretimde yapıli çevre eğitimi verilmesine ilişkin pek çok gerekçe sayılabilir. “Yapılı çevrenin çocuklar tarafından anlaşılması ve korunması, çocukların tasarım ve planlama süreçlerine katılabilmesi” bu gerekçelerden mimarlık alanı ile en fazla ilişkili olanlarıdır. Yapılan pek çok çalışma ilköğretim müfredatında yapıli çevre eğitime ve çocuk mimarlık çalışmalarına yer verilmesi gerektiğı görüşünü doğrulamaktadır (Acer ve Gözen, 2013, Gökmen, 2010a, Graves, 1990, Soygeniş ve Erktin, 2009, Taylor, 1989, Uttke, 2012). Ancak tez kapsamında ele alınan, **ilköğretim müfredatında yapıli çevre eğitime ve çocuk mimarlık çalışmalarına yer verilmesi gerektiğı** sonucu, *eğitim alanını da yakından ilgilendiren* bir sonuçtur.

Literatür araştırmasından elde edilen bu sonuç, alan çalışmasının süreci boyunca da her aşamada karşılaşılan bir gereksinim olmuştur. Ön test sonuçları ve süreç değerlendirildiğinde çocukların yakın yapıli çevreleri ve yaşadıkları kent hakkında ne kadar bilinçsiz olduğu görülmüş, okullarda okutulan mevcut müfredat incelendiğinde, yapıli çevre ve mimarlık temelli çalışmaların eksikliği fark edilmiştir. Bu eksiklik, konu ile ilgili yapılan çalışmaların öneminin ve gerekliliğinin yeterince anlaşılmamasından kaynaklanmaktadır. Atay, bu konuda “Milli Eğitim Temel Kanununda ilköğretim müfredatına ilişkin mevzuatta, çevre eğitimi zorunlu olmalı, tüm okulları ve sınıfları kapsayacak ve çocukların gündelik hayatlarına da

yansıyacak şekilde bu derslerle ilgili yeni bir düzenleme yapılmalıdır” demektedir (Atay, 2009).

Batuman’a göre yapılı çevre eğitimi, çocukların içinde yaşadıkları toplumu, kültürü ve çevreyi, şimdiki ve gelecekte edinecekleri rollerini öğrenmeleri açısından önemlidir. “Yapılı çevreyi biçimlendiren mimarlık, insan deneyimine konu olan tüm somut mekânların, üretiminden kullanımına, düşünsel olarak kavranmasından, sözle, yazıyla yahut çizgiyle ifade edilmesine kadar tüm boyutlarını içine alan geniş bir etkinlik alanıdır. Bu nedenle herkes bu alanda eğitilmelidir” (Batuman, 2012). Soygeniş ve Erktin de, “çocukların yapılı çevreye karşı daha pozitif ve yapıcı davranış geliştirmeleri için yapılı çevre eğitimi almaları gerektiğini” söylemektedir (Soygeniş ve Erktin, 2009).

Taylor’un da belirttiği gibi, “özellikle çocukların erken çocukluk dönemlerinden itibaren yakın çevreleri hakkında bilgilenmeleri önemlidir. Bu nedenle, yapılması gereken en öncelikli iş, öğrenme alanı olan çevrelerini ve yapılı çevre eğitimini okul müfredatlarına taşımaktır” (Taylor, 1993).

Ancak **söz konusu eğitim, bir meslek eğitimi olarak algılanmamalıdır**. Çünkü mimarlık eğitiminin her yaşta verilmesi zaten mümkün değildir. Mimarlık eğitimin verilebilmesi için kişinin Piaget’nin gelişim kuramında belirttiği özelliklere sahip olması ve mimari tasarım eğitime hazır olması gerekmektedir (Acar ve Hasançebi, 2007). Tezde konu edinilen yapılı çevre eğitimi ve içinde yer alan mimarlık etkinlikleri, tüm yapılı çevreyi anlamaya, korumaya ve düzenlemeye yönelik tasarlanan bir *kültür eğitimi* olarak görülmelidir.

Yaşı ne olursa olsun her birey yapılı çevre konusunda bilinçlendirilmek üzere eğitilmelidir. Bu alanda yapılmış bütün çalışmalar, bu eğitimin ne kadar erken yaşlarda başlarsa o kadar iyi sonuçlar vereceğini söylemektedir. Amerika’da “Ulusal Tarihi Koruma Kurulu” (National Trust for Historic Preservation), “Koruma Eğitimi Konseyi” (National Council for Preservation Education) ve “İlk ve Ortaokullar Eğitim Komitesi” de (Committee on Elementary-Secondary Education) aynı öneride

bulunmakta, yapılı çevre eğitiminin erken yaşlarda müfredata alınmasını desteklemektedir. Eğitim otoriteleri, yapılı çevre eğitimi verilmesi hakkında en iyi eğitim yaklaşımının, mevcut müfredata uyum sağlamak olduğunu savunmakta, bağımsız bir ders açmak yerine, mevcut derslerin yapılı çevre eğitimi ile ilişkilendirilmesinin doğru olduğunu söylemektedir (Graves, 1990).

Yapılı çevre eğitiminin müfredatla ilişkilendirilmesi konusunda Graves, sosyal bilimler alanını önermekte, “bu alan yapılı çevre ile ilişkilendirilerek öğretme ve öğrenmeyi desteklemek için kullanılabilir” demektedir. Graves’e göre, yapılı çevre eğitimi bireye “eleştirel düşünebilme, sorumlu vatandaşlık, kültürel birikim ve sosyal açıdan faydalar” sağladığı için sosyal bilimciler tarafından önemli görülmektedir. Yapılı çevre eğitimi, insan davranışlarının çevreye etkisini, neden sonuç ilişkisi kurmayı, bu anlamda yapılı çevre ile birlikte doğal çevreyi korumayı da öğretmektedir (Graves, 1990). Tez kapsamında yürütülen alan çalışmasında da bu yaklaşımla, öncelik sosyal bilimler alanına ve sosyal bilimlerin ilkokuldaki karşılığı olan sosyal bilgiler dersine verilmiştir. Ancak yapılı çevre eğitimi ve çocuk mimarlık çalışmalarının, tarih, coğrafya, sanat, matematik, geometri, fen bilgisi gibi daha pek çok dersle ilişkili olarak hazırlanması mümkündür. Bu nedenle yapılan tez çalışması sadece sistemli ve müfredatla ilişkili bir başlangıç niteliğinde ele alınmalı, daha sonra farklı derslerde hatta farklı yaş grupları ile de gerçekleştirilebileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

Yapılı çevre eğitimi ve çocuk mimarlık çalışmalarının ilköğretim müfredatına alınmasının önerilmesinde dikkat çekilmek istenen bir konu da eğitim hakkı konusudur. **“Eğitim hakkı” bağlamında yapılı çevre eğitiminin müfredatla ilişkilendirilmesi gerekmektedir.** Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme Madde 28’de, eğitimin her çocuğun hakkı olduğu ve devletin bu hakkın erişilebilirliğini sağlama konusundaki sorumlulukları belirtilmektedir (Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, 1989). Birleşmiş Milletler Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi’nde “eğitim hakkının temel unsurlarından biri eğitimin erişilebilir olmasıdır” denilmektedir (Ekonomik, sosyal ve kültürel haklara ilişkin uluslararası sözleşme ESKHUS, b.t).

Eğitim hakkında erişimden söz edebilmek için, eğitimin fiziksel ve ekonomik yönden de erişilebilirliğinin sağlanması gerekmektedir. Literatüre bakıldığında yapılı çevre eğitimi hakkında yapılan çalışmaların çoğunlukla özel merkezlerce ve ücretli olarak ele alındığı görülmektedir. Yapılı çevre eğitiminin milli eğitim sistemi içerisinde yer alarak her çocuğa ulaştırılabilmesi bu bakımdan önemlidir.

Alan çalışması içerisinde yapılan çalışmalarda da özel okuldaki olanakların daha iyi olduğu, bu çalışmalarda yer alan yöntem ve tekniklerle tanışık olunduğu ancak devlet okulunda bu tür çalışmaların hiç yapılmadığı tespit edilmiştir. Bu çalışma kapsamında önerilen “yapılı çevre eğitim modelinin” milli eğitim müfredatı ile ilişkilendirilmesinin nedeni, her sosyo-ekonomik çevreden çocuğa eğitim hakkını eşit şekilde ulaştırabilmektir. Çünkü bilindiği gibi, Türkiye’de ekonomik yoksulluk, eğitsel yoksunluğu da beraberinde getirmektedir. İnal’ın da belirttiği gibi, en alt toplumsal tabakalarda yer alan yoksul ailelerin çocukları, nitelikli eğitimin gerektirdiği en temel hizmetlerden faydalanamamakta, eğitsel materyallerden yoksun kalmaktadır (İnal, 2007). Eğitimden yoksun olan çocukların, sorumluluklarını bilen birer vatandaş olarak yetişmesi, kendilerini ilgilendiren kararlarında söz sahibi olabilmeleri mümkün değildir. Katılımın en önemli ön koşulu bilmektir. Bilgiye sahip olmadan bir konu üzerine tartışmak, karar vermek mümkün değildir. Gerçek anlamda, sorunlara herkesin ortaklaşa çözümler üretilebildiği bir sistem için, öncelikle toplumdaki herkese eşit eğitim olanaklarının sağlanması gerekmektedir. **Bu nedenle bu tez kapsamında, herkesin eşit şekilde yapılı çevre ve mimarlık kültürü ile tanışmasını sağlayan bir sistemin ancak milli eğitim müfredatı ile ilişkilenerak gerçekleştirilebileceği savunulmaktadır.**

Tez kapsamında elde edilen bir başka sonuç da, **yapılı çevre eğitime ilişkin çalışmaların kolektif ve sistemli bir çalışmanın ürünü olması gerektiğidir.** Bu sonuç literatürde bu alanda önde gelen ülkelerin yaptıkları çalışmaların incelenmesi ile elde edilmiştir. Yurt dışında başarı ile sürdürülen çalışmalarda, çocukların, ebeveynlerin, öğretmenlerin, idarecilerin, yerel yönetimlerin, özel kurumların, mimarlık merkezlerinin, müzelerin ve çeşitli sponsorların görev aldığı görülmektedir. Bu çalışmalar milli eğitim bakanlığı ve kültür bakanlıklarınca da desteklenmektedir.

Çalışmaların başarıya ulaşması tek başına kişisel çabalarla mümkün değildir. Bu nedenle, bu kolektif ve işbirlikçi yaklaşımların Türkiye’de de daha fazla benimsenmesi gerekmektedir. İşbirliğinde en önemli görev yöneticilere ve politikacılara düşmektedir. Yapılı çevre eğitiminin müfredatta yer alması gibi kapsamlı bir yenilenme ve iyileştirmenin **politik süreçte ele alınması**, bu eğitimin **yaygınlaşması ve sürdürülebilirliği için** en önemli unsurdur. Atay’ın da belirttiği gibi, “eğitimin amaçları, içeriği ve yöntemi” ile ilgili mevzuatta yer alan değerlerin, “politika geliştirme stratejileri” ile birlikte ele alınması gerekmektedir (Atay, 2009).

Yurt dışında yapılan çalışmalarda işbirlikçi çalışma modeli içerisinde, mimarlık okulları ve mimarlık merkezlerine de önemli görevler düştüğü görülmektedir. Özellikle mimarlık merkezleri çocukların yapılı çevre konusunda bilinçlendirilmesinde yapılan çalışmalarda önemli paydaşlardır. Gökmen, mimarlık merkezleri konusunda, “çocuk-mimarlık merkezlerinin çalışmalarına baktığımızda, bunların belirli bir sistematik içinde, son derece özgün çalışmalar olarak katılımcılarla paylaşıldığını görmekteyiz. Ülkemizde bu konu, özellikle uygulama alanında oldukça yetersiz kalmaktadır” demektedir (Gökmen, 2010b). Bu yetersizlikler de yine konunun sadece mimarlık politikası kapsamında ele alınmasından, eğitim politikası ile ilişkilenelememesinden kaynaklanmaktadır.

Taylor, mimarlık merkezleri ile birlikte mimarlık okullarının da yapılı çevre eğitimine ilişkin çalışmalarda sorumlu olduğundan bahsetmekte, “mimarlık okulları, toplumun mimarlıkla buluşması için önemli kurumlardır. Bu okullar, toplumu yaratıcı aktivitelere davet edebilir, bu konuda heveslendirebilir ve yapılı çevrenin yeniden inşasında ve korunmasında yol gösterici olabilirler” demektedir (Sakai, 2007). Bu bağlamda, çocuklara yapılı çevre eğitimi vermek ve bu konuda öğretmenleri bilinçlendirmek gibi konularda mimarlık okullarının ve akademisyenlerinin sorumluluklarını da hatırlatmak gerekmektedir.

Eğitmcilerin ve öğretmenlerin, bu çalışmalardaki başarıya etkisi çok büyüktür. Soygeniş’in de dediği gibi, “çocuklar öğrenmek için çevrelerine bakmaya başladığında ve çevreleri hakkında daha fazla düşündüklerinde”, bu eğitim amacına

ulaşacaktır (Soygeniş ve Erkin, 2009). Çocuklara çevrelerine sadece bakmayı değil, bilinçli bakmayı ve görmeyi öğretmek öğretmenlerin görevidir. Graves de öğretmenin eğitilmesinin önemi üzerinde durmakta, “öğretmeni eğit” (*teach the teachers*) programının gerekliliğinden bahsetmektedir. Öğrencilerle birlikte öğretmene de yapıli çevre eğitimi vermeyi amaçlayan bu programda öğretmenin eğitilmesi yolu ile çarpan etkisi yaratılarak daha fazla öğrenciye ulaşmak hedeflenmektedir (Graves, 1990).

Kendall ve arkadaşlarının yaptıkları bir çalışmada, “öğretmenler için yapıli çevre eğitiminin gerekli olduğu” görüşü savunulmakta, yapıli çevre eğitimi ile tanışan “öğretmenlerin çoğunun, çevreyi öğrenme materyali olarak kullanmakta başarılı olduğu belirtilmektedir (Kendall ve arkadaşları, 2007). Uttke de, okullarda verilen yapıli çevre eğitiminin sonuçlarının değerlendirildiğı çalışmaya dayanarak “öğretmenlerin yapıli çevre eğitimi uygulamaları hakkında bilgilendirilmesi gerektiğini söylemektedir. 2007 yılında Eğitim Araştırmaları Ulusal Kuruluşu’nun (National Foundation for Educational Research) yaptığı çalışmada da benzer bir sonuç elde edilmiştir (Uttke, 2012).

Tez kapsamında yapılan alan çalışması sonuçları da yine aynı şekilde öğretmenlerin bu çalışmalar konusunda bilinçsiz olduğunu göstermiştir. Öğretmenler yapıli çevreyi öğrenme materyali olarak görmemektedir. Bu nedenle öğretmenlere yönelik **konu ile ilgili hizmet içi eğitim seminerleri düzenlenmesi**, çeşitli yayınlar hazırlanması önerilebilir. Seminerlerde, öğretmenlere, derslerde yapıli çevre örneklerine daha fazla yer vermeleri yönünde eğitim verilmeli, mimarlık tabanlı bir yöntem olan proje yöntemini, maket ve çizime dayalı teknikleri kullanmaları önerilmelidir. Mimarlıkla ilişkili yöntem ve tekniklerin derslerde kullanılmasının, çocuklara yapılandırıcı bir süreç yaşatacağı ve bu nedenle milli eğitim müfredatında uygulamada eksik kalan noktalara katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

Bu bağlamda ele alınması gereken bir başka konu, **eğitimde çocuk merkezlilik, yapılandırıcı yaklaşım, proje tabanlı öğrenme ve çoklu zekâ kuramı gibi yaklaşımların daha fazla uygulanması** gerektiğidir. Atay, eğitim yöntemleri ile

ilgili düzenlemelerde, tüm öğretim kademelerinde, çocuk merkezli yaklaşımın benimsenmesi gerektiğine dikkat çekmektedir (Atay, 2009). Eğitim yöntemlerinin çocuk merkezli yaklaşım yerine çocukların bilgi biriktirmesi ve rekabet üzerine kurulması durumunda çocukların kendi becerilerini ve yeteneklerini tam olarak geliştirmesi mümkün olamamaktadır. Oysa yapılı çevre ve mimarlık etkinliklerinde kullanılan eğitim yöntem ve teknikleri, çocuğun özgürce düşüncesini ifade etmesine, bilgiyi kendisinin yapılandırmasına ve deneyerek öğrenmesine yardımcı olmaktadır. Arkki Vakfı'nın kurucu üyesi, Mimar Pihla Meskanen'in da değindiği gibi “bu eğitimin verilmesinde planlama, strüktürel çalışma ve malzeme bilgisi yanında, **araştırma ve denemenin öne çıkarılması** da oldukça önemlidir (School of Architecture for Children and Youth ARKKI-Finland, 2005). Meskanen'in görüşünü destekleyen öğrenme yaklaşımları olan, yapılandırmacılık kuramı ve proje tabanlı öğrenme modeli eğitimde daha sık kullanılan yaklaşımlar haline gelmelidir. Derslerde geleneksel yöntemlerin yerine, maket çizim gibi uygulayarak ve yaparak öğrenmeye dayalı teknikler tercih edilmelidir. Sözü edilen bu yaklaşımların uygulanabilmesi için, çocukların bireysel özellikleri ve gereksinimlerini ön plana çıkaran düzenlemelerin yapılması gerekmektedir. Bu konuda gerekli düzenlemeler de politik süreçte ele alınmalı ve mevzuata yansıtılmalıdır.

Görüldüğü gibi, sadece mimarlık alanında düzenlemeler yapılmasıyla, toplumun yapılı çevre ve mimarlık konusundaki farkındalığını arttırmak mümkün değildir. Eğitim alanında da konuyla ilgili pek çok yenilik ve iyileştirme önerilmelidir.

Disiplinler arası çalışmayı gerektiren bu tez kapsamında, hem mimarlık alanına, hem de eğitim alanına ilişkin pek çok problem tespiti yapılmış ve bu problemlerin çözümüne yönelik öneriler sunulmuştur. Yapılan tüm bu öneriler hakkında son söz olarak kısaca şunlar söylenebilir: İngiltere’de gerçekleşen ‘Learning Through the Built Environment’, “yapılı çevre sayesinde öğrenmek” konulu seminerde de belirtildiği üzere, *çocuklardaki yapılı çevre farkındalığını arttırmaya yönelik olarak yapılan bu tür çalışmaların kısa sürede sonuçlar vermesi beklenmemektedir. Zamana yayılmış olarak yapılan bu çalışmaların, erken çocukluk dönemlerinden itibaren ulusal müfredatla ilişkilendirilmesi gerekmektedir. Çalışmalardan elde edilen sonuçların*

nicel sonuçlar olmayacağı bilinmekte, ancak uzun dönemde tüm toplumun gelişimine katkı sağlayacak, nitelikli yapılı çevrelerin oluşmasına yardımcı olacak adımlar atılacağı düşünülmektedir (Dillon, 2004). Yapılan çalışmaların politik birtakım düzenlemelerle ilişkilendirilmesi yolu ile süreklilik kazanabileceği, yapılı çevre eğitiminin tüm gelişmiş ülkelerde olduğu gibi Türkiye’de de, **eğitim ve mimarlık alanının ortak sorunu olarak ele alındığı takdirde**, başarılı sonuçlar vereceği öngörülmektedir. Bu tez çalışması, bu yönde atılacak adımlar için bir örnek teşkil etmekte, farklı yaş grupları ve dersler için de, aynı kuramsal çerçeve ve yaklaşımlar doğrultusunda etkinlikler düzenleme konusunda bir referans oluşturmaktadır.

KAYNAKLAR

- Acar, A. ve Hasaebi, . (2007). A developmental approach for professional guidance and orientation: A Research on architecture and design programs for children and youth, *Proceedings Designtrain Congress Trailer I*, 18 Nisan 2012, <http://www.designtrain-ldv.com/activitie3/22-aacar-ohasancebi.pdf>.
- Acer, D. (2012). Tübitak tasarım ğretimi programı “*The adaptation into Turkish culture of the design education program*”, Proje kapanış sunusu.
- Acer, D. ve Gzen, G. (2013). *Çocuk ve mimarlık, çocuklar için mimari tasarım ğretim programı* (1. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Açıkgöz, K. (2003). *Aktif ğrenme* (2. Baskı). İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Adkins, C. ve Simmons, B. (2003). *Outdoor, experiential and environmental education: converging approaches*, 12 Aralık 2013, <http://www.ericdigests.org/2003-2/outdoor.html>.
- Alabaş, R. ve Kamer, T. (2007). Sosyal bilgiler ğretim programının değerlendirilmesi: Uygulayıcı görüşlerinin nitel analizi, *I. Ulusal İlköğretim Kongresi*, 8 Kasım 2011, http://www.pegem.net/akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=5606.
- Almanya Mimarlar Odası, (b.t.). *Architecture Macht Schule programı*, 20 Nisan 2012, <http://www.bak.de/site/1369/default.aspx>.
- Altan, M. Z. (2011). The theory of multiple intelligences and values education, *Pegem Eğitim ve ğretim Dergisi*, 1 (4), 53-57.
- Akarsu, F. (1984). Piaget’ye göre çocukta mekân kavramının gelişimi, *Mimarlık Dergisi*, 9.

- Ankara Mimarlar Odası çocuk mimarlık çalışmaları*, (2013). 9 Temmuz 2013, <http://www.mimarlarodasiankara.org/index.php?Did=1397>
- Ansel, P. G. (1993). *Kids/blocks/learning*, 18 Kasım 2013, <http://www.yale.edu/ynhti/curriculum/units/1993/1/93.01.01.x.html>.
- Architecture and design education network ADEN*, (b.t.). 7 Mayıs 2011, <http://www.adenweb.org/>
- Architecture in schools in Germany*, (2008). 7 Mayıs 2011, <http://www.goethe.de/wis/fut/sul/en3606349.htm>.
- Arslan, M. (2007). Constructivist approaches in education, *Journal of Faculty of Educational Sciences Ankara University*, 40 (1), 41-61.
- Astrid, S. (1997). *Child development and curriculum in waldorf education*, 10 Eylül 2013, <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED415990.pdf>.
- Asan, A. ve Güneş, G. (2000). Oluşturmacı öğrenme yaklaşımına göre hazırlanmış örnek bir ünite etkinliği, *Milli Eğitim Dergisi*, (147). 10 Eylül 2013, http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/147/asan.htm.
- Aşçı, A. (2009). *Almanya, Amerika Birleşik Devletleri, Fransa, İngiltere ve Türkiye’de genel lise sosyal bilimler programlarının karşılaştırılması ve bir model önerisi*. Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ata, B. (1999). İngiltere’de Piaget ve Bruner’in görüşlerinin ilköğretimde tarih öğretimine yansımaları üzerine bir araştırma, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (6). 27 Eylül 2013, <http://www.egitim.aku.edu.tr/bahriata2.doc>.

- Atay, M. (2009). *Eğitim hakları ve eğitimde haklar, uluslararası insan hakları belgeleri ışığında ulusal müfredatın değerlendirilmesi*, 17 Mart 2011, <http://www.egitimdehaklar.org/pdf/2.pdf>.
- Avrupa ülkelerinde eğitim sistemi, (2012). 10 Eylül 2013, <http://bilgibirikimi.net/2012/03/27/avrupa-ulkelerinde-egitim-sistemi>.
- Balıkesir Mimarlar Odası çalışmaları, (2013). 17 Kasım 2013, <http://www.ajans10.com/.../mimarlik-ve-engelsiz-cevre-h4429.html>.
- Baraldi, C. (2003). Planning childhood. *Children in the city. Home, neighbourhood and community* (1. Baskı) içinde (184-205). Londra: RoutledgeFalmer.
- Barraza, L. (1999). Children's drawings about the environment, *Environmental Education Research*, 5, (1).
- Batuman, B. (2012). *Mimarlığın abc'si*. (1. Baskı). İstanbul: Say Yayınları
- Bell, S. (2006). *Scale in children's experience with the environment. Children and their environments, learning, using and designing spaces* (1. Baskı). içinde (13-25). New York: Cambridge University Press.
- Ben bir kâşifim, yaşadığım kenti keşfediyorum projesi, (2013). 15 Ocak 2014, <http://www.bilimsenligi.com/ben-bir-kasifim-yasadigim-kenti-kesfediyorum.html>.
- Bickel, F. (1994). Student assessment: The project method revisited. *Clearing House* (68), 40-42.
- Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, (1989). 8 Kasım 2012, <http://www2.ohchr.org/english/law/crc.htm>

- Birol, G. (2008). “Çocuk dostu kent neresidir?”, *Megaron Balıkesir Mimarlar Odası Balıkesir Şubesi Dergisi*. 1 (1), 20 Ekim 2013, <http://w3.balikesir.edu.tr/~birol/cocuk%20dostu%20kent.pdf>.
- Bishop, J., Eileen, A. S. ve Joan, K. (1992). Children, environment and education: personal views of urban environmental education in Britain. *Children's Environments* 9, (1), 80-109, 17 Haziran 2011, <http://www.colorado.edu/journals/cye/>.
- Booth, M. (1987). Ages and concepts: A critique of the piagetian approach to history teaching. Portal, (Ed.), *The History Curriculum for Teachers* içinde (22-38). Londra: The Falmer Press.
- Borgen, J.S ve Brandt, S. (2008). Architectural education for young people in Europe. A comparative study in seven European countries. *Norway - Country Report*, 8 Nisan 2013, <http://www.nifu.no/files/.../NIFUrapport2008-51.pdf>.
- Boyden, J ve Ennew, J. (1997). *Children in focus - A manuel for participatory research with children*, (1. Baskı). Stocholm: Radda Barnen.
- Broda, H.W. (2007). *Schoolyard-enhanced learning, Using the outdoors as an instructional tool, K-8* (1. Baskı). USA: Stenhouse Publishers.
- Brooks, G. ve Books, M G. (1999). The courage ta be constructivist. *Educational Leadership*, 18-24.
- Bruner, J. S. (1961). *The Process of Education*. (1. Baskı). Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner Gelişim Kuramı*, (b.t.). 25 Kasım 2013, <http://www.psy.pdx.edu/psicafe/keytheorists/Bruner.htm>.

- Boran, D. (2008). *Kültürel mirasın koruyucusu eğitimidir diyen küçük büyük gönüllü yürekler bir arada*, 10 Şubat 2009, <http://v3.arkitera.com/news.php?action=displayNewsItem&ID=28379>.
- Boston Society of Architects BSA, (2013). 18 Haziran 2013, <http://www.architects.org/programs-and-events/learning-design>.
- Buck Institute for Education BIE, (2011). *Project based learning in the elementary grades*, 17 Ekim 2013, http://www.bie.org/store/item/pbl_elementary
- Built environment education at UIA, (2011). 8 Kasım 2011, <http://uiabee.riai.ie/>.
- Bundesarchitektenkammer, Almanya Mimarlar Odası çocuk-mimarlık çalışmaları, (b.t.). 3 Kasım 2011, <http://www.bakcms.de>.
- Burr, S, N. (2001). *Collaboration, reflection and self-assesment to promate curricular change in early child edication*. Doktora Tezi. Spartanburg: South Caroline Üniversitesi.
- Bursa Mimarlar Odası çalışmaları, (b.t.). 17 Kasım 2013, http://www.bursamimar.org.tr /kitap/posta_mayıs_haziran_2012.pdf.
- Carabine, B.J. (2005). *Connections project 2004-2005*, 15 Kasım 2012, http://www.cebe.cf.ac.uk/.../P22_Brendan_Carabine.pdf.
- Carolyn, T. (2007). *Engaging youth in planning, architecture, and historic preservation - Hyde Lecture University of Nebraska*, 27 Haziran 2011, <http://www.planning.org/ncpm/events/2007/pdf/hydelecture.pdf>.
- Cebecigil, A.S. (2007). *Bir uzmanın gözünden "geleceği tasarlamak"*, 30 Ocak 2014, http://v3.arkitera.com/haber_18732_biruzmaningozundengelecegitasarlamak.html

Center for Understanding the Built Environment CUBE, (b.t.). 3 Kasım 2011, <http://www.cubekc.org>.

Christensen, P. ve O'Brien, M. (2003). *Children in the city. Home, neighbourhood and community*, Londra: RoutledgeFalmer.

Cincinnati AIA, (b.t.). 7 Mayıs 2011, <http://aiacincinnati.org/community/abc.cfm>.

Commission for Architecture and the Built Environment CUBE, (b.t.). 3 Kasım 2011, <http://www.cabe.org.uk/education>.

Commission for Architecture and the Built Environment CUBE örnek çalışma, (2011). 24 Temmuz 2012, <http://www.cabe.org.uk/files/our-street.pdf>.

Commissioner for Children and Young People, WA. (2011). *Spaces and places for children and young people*, 26 Nisan 2012, <http://www.ccyp.wa.gov.au/files/Building%20spaces%20and%20places%20for%20children%20and%20young%20people.pdf>.

Cosco, N. (2005). Environmental interventions for healthy development of young children in the outdoors, *Open space, people space Conference Edinburgh*, 18 Mart 2011, <http://www.openspace.eca.ac.uk/conference/proceedings/PDF/Cosco.pdf>.

Craft, A. (2005). *Creativity in schools tensions and dilemma*. (1. Baskı). USA: Routledge Taylor & Francis Group.

Cummins, S.K. ve Jackson, R.J. (2001). The built environment and children's health, *Pediatric Clinics of North America*, 48 (5), 1241-1252.

Çavdar, R.Ç. (2012). The impact of architectural education on children. *Social and Behavioral Sciences* 51, 873 – 877.

Çiftçi, S. (2006). *Sosyal bilgiler öğretiminde proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin akademik risk alma düzeylerine, problem çözme becerilerine, erişilerine kalıcılığa ve tutumlarına etkisi*, Doktora Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çilenti, K. (1985). *Fen eğitimi teknolojisi* (1. Baskı). Ankara: Kadioğlu Matbaası.

Çocuk Hakları Sözleşmesi, (1989). 8 Kasım 2012, http://www.unicef.org/turkey/pdf/_cr23.pdf.

Çocuk-mimarlık çalışmaları yapan ülkeler UIA, (b.t.). 8 Kasım 2011, <http://uia-architecture-children.bak.de/index-en.html>.

Mimarlar Odası İstanbul Şubesi çocuk ve mimarlık çalışma grubu, (b.t.). 30 Ocak 2014, *Çocuk ve mimarlık çalışma grubunun etkinlikleri*, [http://www.mimarist.org/application/.../files/13_9_Cocuk_ve_Mimarlik\(1\).pdf](http://www.mimarist.org/application/.../files/13_9_Cocuk_ve_Mimarlik(1).pdf).

Delibaş, H. (2007). *Türkiye, İngiltere, Almanya ve Finlandiya biyoloji öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması*, Yüksek Lisans Tezi Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Demirel, Ö. Başbay, A., Uyangör, N., ve Bıyıklı, C. (2001). Proje tabanlı öğrenme modelinin öğrenme sürecine ve öğrenci tutumlarına etkisi, *X. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, Bolu, 7–8 Haziran 2001.

Demirel, Ö., Seferoğlu, S. S., ve Yağcı, E., (2002). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme* (2. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2010). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme* (13. Baskı). Ankara: Pegem A Yayınevi.

Department for Culture, Media and Sport, Department for Education and Skills DCMS ve DfES. (2006). *Laying the foundations: Using the built environment to teach*, 18 Haziran 2011, http://www.culture.gov.uk/NR/rdonlyres/21E7D185-B4BE-498E-A4D3-A04D580D1FE5/0/laying_the_foundationsjuly06.pdf.

Department of Education and Skills, (b.t.). 17 Aralık 2013, <http://www.education.ie>.

Dewey, J. (2013). *Deneyim ve eğitim*, (3. Baskı). Ankara: ODTU Geliştirme Vakfı Yayıncılık.

Dillon, T. (2004). *Learning through the built environment*, 18 Ağustos 2011, <http://www2.futurelab.org.uk/resources/publications-reportsarticles/webarticles/Web-Article572>.

Dinçer, M.A. ve Uysal Kolaşın, G. (2009). Türkiye’de öğrenci başarısında eşitsizliğin belirleyicileri, *Türkiye’de eğitimde eşitliğin geliştirilmesi için verilere dayalı savunu projesi-istanbul*, <http://www.erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/BETAMRapor.pdf>.

Doğanay, A. ve Tok, Ş. (2007). *Öğretimde çağdaş yaklaşımlar, öğretim ilke ve yöntemleri* (1. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Doğanay, A. (2002). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* (1. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Droste, M. (2002). *Bauhaus: 1919-1933*. Taschen GmbH.

Ducharme, C. C. (1993). *Historical roots of the project approach in the United States: 1850-1930*, 25 Eylül 2011, <http://eric.ed.gov/?id=ED368459>.

Durmuş, S. (2006). *İlköğrenim öncesi ve ilköğrenim yapılarında planlama ve tasarım sürecine katılımcı yaklaşım*, Yüksek Lisans Tezi İstanbul: Mimar Sinan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Education, Audiovisual and Culture Executive Agency EACEA, (b.t.). 9 Temmuz 2012, <http://194.78.211.243/Eurybase/Application/frameset.asp?country=UK&language>

Education at Commission for Architecture and the Built Environment, (b.t.). 7 Mart 2011, <http://www.cabe.org.uk/education/about>.

Education in School of Architecture for Children and Youth ARKKI, (b.t.). 7 Mayıs 2011, <http://www.arkki.nu/index.php?page=education>.

Eğitim Reformu Girişimi ERG. (2009). *Eğitim hakkı ve eğitimde haklar, uluslararası insan hakları belgeleri ışığında ulusal mevzuatın değerlendirilmesi*, 26 Ağustos 2011, <http://www.egitimdehaklar.org/pdf/2.pdf>.

Ekinci, N. (2007). Eğitimde yeni yönelimler, Ö. Demirel (Ed.) *İşbirliğine Dayalı Öğrenme* içinde (93-109). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Ekonomik, sosyal ve kültürel haklara ilişkin uluslararası sözleşme ESKHUS. (b.t.). 17 Ağustos 2013, <http://www.tbmm.gov.tr/komisyon/insanhaklari/pdf01/83-93.pdf>.

Elkind, D. (1970). *Children and adolescents*. New York: Oxford University Press

Erdem, M. (2002). Proje tabanlı öğrenme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. (22), 172-179.

- Erdem, M. ve Akkoyunlu, B. (2002). İlköğretim sosyal bilgiler dersi kapsamında beşinci sınıf öğrencileriyle yürütülen ekiple proje tabanlı öğrenme üzerine bir çalışma, *İlköğretim-Online* 1 (1), 2-11, 7 Kasım 2012, <http://www.ilkogretim-online.org.tr>.
- Erden, M. (2000). *Sosyal bilgiler öğretimi* (1. Baskı). İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Eripek, S. (1998). İlköğretim çağı çocuklarının bilişsel, bedensel ve kişilik özellikleri, eğitim bilimlerinde yenilikler, *T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları*, (101), 95-105.
- Evans, S. ve Griffiths, M. (2000). Education and the built environment in Wales. A seminar held at Techniquet, 21 Şubat 2012, <http://www.civictrustwales.demon.co.uk>.
- Evans, G. (2003). The built environment and mental health, *Journal of Urban Health*, 80 (4), 536-555, 18 Ocak 2012, <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3456225>.
- Fattore, T. ve Malins, T. (2005). *Participatory research with children: a case-study*, 25 Eylül 2011, http://www.aracy.org.au/publicationDocuments/pres_participatory_Research_with_Children_A_Case_study2_2005.pdf.
- Fisman, L. (2005) The effects of local learning on environmental awareness in children: An empirical investigation, *The Journal of Environmental Education*, <http://dx.doi.org/10.3200/JOEE.36.3.39-50>.
- Flavell, J.(1963). *The developmental psychology of Jean Piaget*, Princeton, US: D Van Nostrand.
- Francis, M. ve Lorenzo, R. (2002). Seven realms of participation, *Journal of Environmental Psychology*, 22 (1-2), 157-169.

- Francis, M. ve Lorenzo, R.(2006). Children and city design: Proactive process and the “renewal” of childhood. Children and Their Environments, *Learning, Using and Designing Spaces*. UK: Cambridge University Press.
- Gallagher, C.B. (1995). *Differences in spatial understanding revealed through the representation of large scale environments by urban an suburban children*, Doktora Tezi, Pittsburgh: Pittsburgh Üniversitesi.
- Gardner W., Demirtaş, A. ve Doğanay, A. (1997). Sosyal bilimler öğretimi. Ankara: *YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi hizmet öncesi öğretmen eğitimi*. Ankara.
- Gardner, H. (2004). *Zihin çerçeveleri: Çoklu zekâ kuramı*, (E. Kılıç, Çev.), İstanbul: Melisa Matbaacılık.
- Gökçe, N., Kaya E., Aktay, S. ve Özden, M. (2007). Elementary students' attitudes towards environment, *Elementary Education Online* 6 (3), 452-468, <http://ilkogretim-online.org.tr>.
- Gökmen, H. (2010a). Mimarlık ve toplum, mimarlık ve çocuk çalışmaları, yapıli çevre eğitimi, *Mimarlık Dergisi*. (352).
- Gökmen, H. (2010b). Mimarlık-çocuk çalışmalarına bir bakış, *Güney Mimarlık Dergisi*. (2), 63-68.
- Görgülü, Z. (2005). *Kültür varlıklarının korunması ve planlama*, 25 Haziran 2011, <http://www.tarihiKentlerBirliği.org>.
- Graves, G. (1990). *Teaching about the built environment*, 22 Nisan 2012, <http://www.ericdigests.org/pre-9217/built.htm>.
- Gunning, D. (1978). *The teaching of history* (1. Baskı). London: Croom Helm.

- Gülay Taşçı, B. (2008). *Sokağın günümüz koşullarında çocuk oyun alanı olarak ele alınması ve değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Gülay Taşçı, B. (2011a). *İzmir Mimarlar Odası çalışmaları-Daha iyi kentler atölyesi*, Burcu Gülay Taşçı kişisel arşivi.
- Gülay Taşçı, B. (2011b). *İzmir Mimarlar Odası çalışmaları-Karma örnekler*, Burcu Gülay Taşçı kişisel arşivi.
- Gülay Taşçı, B. (2012a). *İzmir Mimarlar Odası çalışmaları-Ekolojik ev atölyesi*, Burcu Gülay Taşçı kişisel arşivi.
- Gülay Taşçı, B. (2012b). *Alan çalışması fotoğrafları*, Burcu Gülay Taşçı kişisel arşivi.
- Gülay Taşçı, B. (2013). *Alan çalışması fotoğrafları*, Burcu Gülay Taşçı kişisel arşivi.
- Gültekin, M. (2005). The effect of project based learning on learning outcomes in the fifth grade social studies course in primary education, *Educational Science: Theory&Practice*, 5 (2), 548-556.
- Güngördü, E. (2001). *İlköğretimde hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi (1. Baskı)*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Gürkan, T. (1987). Ortaöğretim kurumlarında öğretime ilişkin sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 305-322.
- Hallam, R.N. (1970). Piaget and thinking in history. Ballard, (Ed.), *New movements in the study and teaching of history* (1. Baskı) içinde (162-171). London: Temple Smith.

- Hankins, C.S ve Mielnik, T.M. (1997). Focus on 2000: A Project of the Center for Historic A Heritage Education Perspective, *U.S. Department Of The Interior National Park Service National Center For Preservation Technology And Training Publication* (8), 4-43.
- Hart, R. (1992). *Children's participation from tokenizm to citizenship. (1. Baskı)* New York: Unicef.
- Health and Well Being 2007-2008 Annual Report*, (2009). 19 Mart 2013, <http://www.ncsu.edu/research/results/vol9n1/10.html>.
- Heley, D. (2012). *Cultural education in England*, 18 Nisan 2012, https://www.gov.uk/government/.../Cultural_Education_report.pdf.
- Holmes, G.Y. (2005). *Doing your early years research project* (1. Baskı). London: Sage Publications.
- Howard, D.N. (2000). *Childscape: Gathering a place for learning*, Yüksek lisans tezi, Kanada: Calgary Üniversitesi Çevre Tasarımı Bölümü.
- Hunter, K. (1988). *Heritage education in the social studies*, 23 Nisan 2012, <http://www.cool.conservation-us.org/bytopic/misc/heritedu.html>.
- Hunter, K. (1993). *Teaching with historic places*, 23 Nisan 2012, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED363568.pdf>.
- Iltus, S. ve Hart, R. (1995). Participatory planning and design of recreational spaces with children, *Architecture & Behavior* 10, (4), 361-370.
- İlköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi öğretim programı*, (2009). 7 Eylül 2013, <http://tkb.meb.gov.tr/program2.aspx?islem=1&kno=38>.

İlköğretim 1-8.sınıflar Düşünme Becerileri Dersi öğretim programı, (2012). 7 Eylül 2013, <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx?islem=1&kno=210>.

İlköğretim 4. sınıf Matematik Dersi öğretim programı, (2009). 7 Eylül 2013, <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx?islem=1&kno=32>.

İlköğretim 4. sınıf Görsel Sanatlar Dersi öğretim programı, (2006). 7 Eylül 2013, <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx?islem=1&kno=26>.

İlköğretim 1-5. sınıflar Türkçe Dersi öğretim programı, (2009). 7 Eylül 2013, <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx?islem=1&kno=45>.

İlköğretim 4. sınıf Fen ve Teknoloji Dersi öğretim programı, (2005). 7 Eylül 2013, <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx?islem=1&kno=24>.

İlköğretim 8. sınıf Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersi öğretim programı, (2010). 7 Eylül 2013, <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx?islem=1&kno=46>.

İlköğretim 4. sınıf Yaratıcı Düşünme dersi öğretim programı, (2012). 7 Eylül 2013, <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx?islem=1&kno=211>.

İnal, K. (2007). *Modernizm ve çocuk. Geleneksel, modern ve post modern çocukluk imgeleri* (1. Baskı). Ankara: Sobil Yayıncılık.

İrlanda'da gençler için mimarlık eğitimi, (b.t.). 9 Temmuz 2012, http://www.riai.ie/education/architecture_young_people/downloads.

İrlanda Milli Eğitim Sistemi, (2009). 9 Temmuz 2012, <http://www.egitim.aku.edu.tr/irlanda.ppt>.

İstanbul Dersi, (2012). 15 Haziran 2013, <http://istanbul.meb.gov.tr/www/istanbul-dersi-e-kitaplari/icerik/70>.

İzmir Mimarlar Odası çalışmaları, (2013). 12 Aralık 2013, <https://konak.bel.tr/haberler.php?isl=3430>.

John Dewey and Lev Vygotsky constructivism, (b.t). 9 Eylül 2013, <http://www.edwebproject.org/constructivism.dewey.html>.

Johnson, G. (2005). *Journeys in a forgotten landscape an architectural education programme*, 25 Nisan 2012, http://www.krajobrazy.pomorskie.eu/res/krajobrazy/prezentacje/5.playce_g.johnson.pdf.

Jyvaskylä Art School for children, (b.t). 27 Mart 2012, <http://www.ars.lv/index.php?sadala=214&id=347>.

Kanlı, U. (2009). Roots and evolution of learning cycle model in light of constructivist theory-A sample activity, *Education and Science*, 34 (151), 44-64.

Kaptan, F. ve Korkmaz, H. (2000). Yapısalcılık kuramı ve fen öğretimi, *Çağdaş eğitim*, 25 (265), 22-27.

Karadağ, E. ve Korkmaz, T. (2007). *Kuramdan uygulamaya yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, 1-5.sınıf Etkinlik Örnekleriyle* (1. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.

Karakuş, M. (2004). *İlköğretim dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde proje yaklaşımı öğretimin öğrencilerin sorun çözme becerilerine tutumlarına akademik başarılarına ve kalıcılığa etkisi*, Doktora Tezi Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,

Katz, L. G. ve Chard, C. (2000). *Engaging children's minds: The project approach*. (2. Baskı). Stamford: Ablex Publishing Corporation.

Kayıran, T. (2009). *Çoklu zekâ kuramı destekli proje tabanlı öğrenme yönteminin sosyal bilgiler dersinde akademik başarı, tutum ve kalıcılığa etkisi*. Yüksek Lisans Tezi Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kendall, S., Murfield, J., White, R. ve Wilkin, A. (2007). Bridging the gap: A synthesis of research into the supply and the demand of built environment education in schools, *Engaging Places Research Summary*, 17 Kasım 2013, [http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED502375 .pdf](http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED502375.pdf).

Keskin, G. (2008). *Çocuklar mimarcılık da oynar*, 30 Ocak 2014, <http://v3.arkitera.com/news.php?action=displayNewsItem&ID=27921>.

Kıncal, R. ve Yazgan, D. (2010). Investigating the formal operationl thinking skills of 71 and 8th grade primary school students according to some variables, *Elemantary Education Online* 9 (2), 723-733, 2010, <http://ilköğretim-online.org.tr>

Kırcı, N. (2011). Seçeneklerle mimarlık rehberi, *Gazi Üniversitesi Mimarlık Fakültesi Mimarlık Bölümü ders kitabı* (1. Baskı) Ankara: Fırat Ofset Matbaacılık.

Kijeong, J. ve Cotner, T. L. (2010). Teaching creative thinking through architectural design. *The Art Education Magazine For Teachers*, 109 (5), 24-25.

Knoll, M. (1997). The project method: Its vocational education origin and international development. *Journal of Industrial Teacher Education* 34, (3), <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JITE/v34n3/Knoll.html>.

Konya Mimarlar Odası çalışmaları, (2009). 17 Aralık 2013, http://www.konyamimod.org.tr/078/index.php?option=com_content&task=view&id=535&Itemid=1.

Labun, İ.A. (1997). *Children on the streets*. Yüksek Lisans Tezi Kanada: Manitoba Üniversitesi Mimarlık Bölümü.

- Lang, J. (1998). Öğrenciler için mimarlığa giriş: Temel tasarım dersini yeniden düşünmek, *ODTÜ Mimarlık Fakültesi Yayınları* (13).
- Lansdown, G. (2001). *Promoting children's participation in democratic decision-making*. (1. Baskı). Florence: UNICEF Innocenti Research Center.
- Learning by design*, (2011). 8 Kasım 2011, <http://lbdma.org/>
- Learning Theories: Constructivism*. (2008). 9 Ekim 2013, http://hagar.up.ac.za/catts/learner/2000/scheepers_md/projects/loo/theory/dewey.html.
- Lefebvre, H. (1991). *The production of space, "social space"*. (1. Baskı). USA: Blackwell Publishing.
- Lerner, F. (2005). Foundations for design education: Continuing the Bauhaus Vorkurs Vison, *Studies in Art Education. A Journal of Issues and Research* 46 (3), 211-26.
- Leyden, K.M. (2003). The importance of walkable neighborhoods, *American Journal Public Health*, 93 (9), 1546–1551.
- Loabach, J. (2004). *Designing learning environments for children*, Yüksek Lisans Tezi, Kanada Dalhousie Üniversitesi Çevre Tasarımı Bölümü.
- Marlowe, B ve Page, M.L. (1998). *Creating and sustaining the constructivist classroom*, (1. Baskı). USA: Corwin Press.
- Matthews, H. (2003). The street as a liminal space, the barbed spaces of childhood. *Children in the city. Home, neighbourhood and community* (1. Baskı). içinde (101-117). Londra: RoutledgeFalmer.

- Mellas, L. (2003). *Children designing the future*, 18 Mayıs 2011, <http://www.nexus.edu.au/teachstud/gat/giezwal.htm>. Accessed 15 Nov 2003.
- Meskanen, P. (2008). *Architecture education in Finland*, 27 Ekim 2012, http://www.mimarlarodasi.org.tr/UIKDocs/SAFA_Meskanen.pdf.
- Michigan Architectural Foundation. (b.t.). *Architecture-It's elementary*, 12 Aralık, 2012, [http://www.k5architecture.org/Architecture-It's Elementary!.pdf](http://www.k5architecture.org/Architecture-It's%20Elementary!.pdf).
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi 4–5. sınıflar öğretim programı* (taslak basım). Ankara: Meb Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006a). *Eğitim sistemi*, 30 Ocak 2013, http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2006/takvim/egitim_sistemi.html.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006b). *İlköğretim sanat etkinlikleri dersi programı ve kılavuzu*, Ankara: Meb Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2011). *Çocuk gelişimi ve eğitimi. Bilişsel gelişim* (1. Baskı). Ankara: Meb Yayınları
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2012). *İlköğretim kurumları yönetmeliği*, 4 Ocak 2014, http://www.mebk12.meb.gov.tr/meb_iys.../03/.../24110434_kysonhali.doc.
- Mimarlar Odası Ankara Şubesi çocuk ve mimarlık çalışma grubu. (2005). *Çocuk ve Mimarlık Çalışma Grubu Bülteni* (2), 5.
- Mimarlar Odası Ankara Şubesi Çocuk ve Mimarlık Çalışmaları Merkezi. (2009). *“Çocuk ve mimarlık” Toplumsal bir eğitim modeli* (2. Baskı). Ankara: Mimarlar Odası Ankara Şubesi Yayınları.

Mimarlar Odası Kayseri Şubesi Çocuk ve Mimarlık Komisyonu. (2009). *Nerede Yaşıyorsun* (1. Baskı), Kayseri: Mimarlar Odası Kayseri Şubesi Yayınları.

Mimarlar Odası Toplum ve Mimarlık Çalışma Grubu, (2007). 29 Ekim 2012
<http://www.mo.org.tr/mek/belge/mek4/sunum/.../toplumvemimarlik.ppt>.

Mimarlık ve yaşam kalitesi ACE politikaları, (b.t). 16 Ocak 2012,
<http://www.mimarlarodasi.org.tr/UIKDocs/politika-kitabi.pdf>.

Minuchin, P. P ve Shapiro, E. K. (1983). *Handbook of child psychology*. (1. baskı).
New York: John Wiley.

Moore, R.C. (1990). *Childhood's domain. Play and place in the child development*.
(1. Baskı). Berkeley: Mig Communications.

National curriculum online citizenship for England, (b.t). 8 Kasım 2012,
http://www.qca.org.uk/qca_4791.aspx.

National curriculum standards for social studies, (2010). 13 Mart 2013,
<http://www.socialstudies.org/standards/strands>.

Nazilli Mimarlar Odası Temsilciliği çalışmaları, (2012). 17 Aralık 2013,
<http://www.nazilliadalet.org/etkinlikler/mimarlar-odasindan-odullu-fotografyaris-masi-h3189.html>.

O'Brien, M. (2003). Regenerating children's neighbourhoods, what do children want
Children in the city. Home, neighbourhood and community (1. Baskı) içinde (142-161). Londra: RoutledgeFalmer.

Onur, B. (1992). *Yaşayan müze, müzeyi yaşamak* (1. Baskı). Ankara: Kültür Bakanlığı Yayını.

Onur, B. (2005). *Türkiye’de çocukluğun tarihi* (1. Baskı). Ankara: İmge Kitapevi.

Oğuzkan, A. F. (1985). *Orta dereceli okullarda öğretim (Amaç ilke ve yöntemler)*. (1. Baskı). Ankara: Emel Matbaacılık.

Öğretimde kullanılan yaklaşımlar stratejiler, (2013). 18 Kasım 2013, [http://www.deu.edu.tr/UploadedFiles/Birimler/16928/1-Stratejiler\(1\).pdf](http://www.deu.edu.tr/UploadedFiles/Birimler/16928/1-Stratejiler(1).pdf).

Öğretim stratejileri, yöntem ve teknikleri, (2013). 18 Kasım 2013, <http://tll.ibu.edu.ba/.../edu-439-öğretim-stratejileri-yöntemleri-ve-teknikleri.pdf>.

Öktem, G. (2006). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde yer alan kavramları anlama ve kazanma düzeyleri (yeni programın pilot uygulaması Samsun ili örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özler, Ş. (2008). *Sokaklarımız* (1. Baskı). İstanbul: Mimarlar Odası İstanbul Büyükkent Şubesi Yayınları

Özler, Ş. (2008). *Kent ve su* (1. Baskı). İstanbul: Mimarlar Odası İstanbul Büyükkent Şubesi Yayınları.

Özoğlu, S.Ç. (1974). Liselerde sosyal bilimler öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları* (38), Ankara: Kalite Matbaası.

Öztürk, C. (2006). *Sosyal bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinler arası bir bakış hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* (1. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Özden, Y. (2002). *Eğitimde yeni değerler* (1. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Paykoç, F. (1987). *Ortaöğretim kurumlarında sosyal bilimler öğretimi ve sorunları*. Ankara: TED Yayınları.

Perkins, D. (1999). The many faces of constructivism. *Educational Leadership* 57, (3), 6-11.

Philadelphia, built environment education, (b.t.). 27 Temmuz 2012, <http://aiaphiladelphia.org/education>

Piaget, J. ve Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child* (1. Baskı). USA: Basic Books.

Piaget, J. (1970). *Genetic epistemology* (1. Baskı). (E. Duckworth, Çev.). New York: Columbia University Press.

Piaget, J. (2008). *The child's conception of space* (1. Baskı). (N. Sarıca, Çev.). Ankara: De ki Basım Yayım. (1987).

Pisciotta, E. (2009). *Tectonic interventions: How can architecture serve as a learning tool?*, Yüksek Lisans Tezi, Cincinnati: University of Cincinnati.

Playce, (b.t.). 8 Kasım 2011, <http://www.playce.org/uploads/pdf/7%20Jaana%20R%C3%A4s%20C3%A4nen.pdf>

Ravensbergen, S. (2012). *Outstanding Environmental Education Programs In North America*, 8 Mart 2013, <http://circle.ubc.ca/handle/2429/42359>.

Rissotto, A. ve Giuliani, V. (2006). Learning neighbourhood environments: The loss of experience in a modern World. C.P, Spencer ve M, Blades, (Ed.), *Children and Their Environments, Learning, Using and Designing Spaces*. (1. baskı) içinde (75-90). Newyork: Cambridge University Press.

Said, İ. (2007). *Architecture for children: Understanding children perception towards built environment*, 29 Kasım 2012, http://eprints.utm.my/3575/1/Architectural_EDU2.pdf.

Saifi, S. ve Mehmood, T. (2011). Effects of socioeconomic status on students achievement . *International Journal of Social Sciences and Education*, 1 (2), 119-128.

Sakai, A. (2007). Global movement influences architecture design education for youth, *CAE Net Newsletter Archives*, 27 Ekim 2012, <http://network.aia.org/CommitteeonArchitectureforEducation/Home/caearchives>

Salvadori Center, (2011). 8 Kasım 2011, <http://www.salvadori.org>.

Salvadori Center örnek çalışma, (2011). 9 Temmuz 2011, <http://72.47.235.237/curriculum/bodyabuilding.pdf>.

Saraçoğlu, A. S., Özyılmaz Akmaca, G. ve Yeşildere, S. (2006). *İlköğretimde proje tabanlı öğrenmenin yeri*, 13 Kasım 2013, http://www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2006_cilt4/sayi_3/241-260.pdf.

Sarkissian, W. (2002). *Involving children and young people in planning and design*, 4 Şubat 2011, <http://sarkissian.com.au/wp-content/uploads/2010/11/involving-children-and-youth.pdf>.

Scott, M. (2011). *Spaces and places for children and young people*, 7 Aralık 2012, <http://www.ccyp.wa.gov.au/files/Building%20spaces%20and%20places%20for%20children%20and%20young%20people.pdf>.

School of architecture for children and youth ARKKI-Finland, (2005). 7 Mayıs 2011, http://www.arkkitehtuurikasvatus.fi/english/yleista_miksi.php.

Selçuk, Z. (2001). *Etkili öğrenme ortamlarının oluşturulmasını engelleyen etkenler*, 13 Nisan 2012, <http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/sayi21/selcuk.htm>.

- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, öğrenme ve öğretim, kuramdan uygulamaya* (12. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sert, G. (2013). *Çatalhöyük-leoparın yurdu* (2. Baskı). Konya: Mimarlar Odası Konya Şubesi Yayınları.
- Sert, G.(2013). *Hoşgörü vadisi Sille* (1. Baskı). Konya: Mimarlar Odası Konya Şubesi Yayınları.
- Simon, H. (1969). *The sciences of the artificial* (3. Baskı). Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Sivri, H. (1993). *Fiziksel ve mekânsal çevrenin çocuk davranışına ve gelişimine etkileri, çocuk için oluşturulacak çevrelerde tasarım verilerinin saptanması*, Doktora Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü
- Smyrna'ya yolculuk*, (2011). 1 Ocak 2012 , <http://www.smyrnayolculuk.org>.
- Solomon, G. (2003). Project based learning: A primer. *Technology and Learning*, 23, (6), 1-13.
- Sosyal bilimler liseleri yönetmelik*, (2004). 8 Nisan 2013, http://www.ogm.meb.gov.tr/gos_yonetmelikasp?alno=18.
- Soygeniş, S. ve Erktin, E. (2009). Juxtaposition of architecture and mathematics for elementary school students, *International Journal of Technology and Design Education*, 20 (4), 403-415.
- Sönmez V. (1999). *Hayat bilgisi öğretimi ve öğretmen klavuzu* (1. Baskı). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

- Sözer, E. (1998). *Sosyal bilgiler öğretimi* (1. Baskı) içinde (3-127). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Spencer, C. ve Blades, M. (2006). *Children and their environments: Learning, using and designing spaces*. UK: Cambridge University Press.
- Spock, M. (1985). *Teaching as a lively art* (2. Baskı). New York: Anthroposophic Press.
- Sprinthall, N.A. ve Sprinthall, R. C. (1990). *Educational psycology*. (1. Baskı). New York: Mcgraw Hill Publishing Company.
- Staffans, A. ve Teräväinen, H. (2008). *Innoarch, collaborative planning and design and students epistemic agency*, 7 Aralık 2013, <http://innoschool.tkk.fi/innoarch/dokumentit/Aija%20&%20Helena%20IAPS%20Rome%202008small.pdf>.
- Striniste, N. A. ve Moore, R. C. (1989). Early childhood outdoors: A literature review related to the design of childcare environments. *Children's Environment Quarterly*, 6 (4), 25-31.
- Student design awareness subcommittee of AIA Michigan. (2005). *Architecture, it is elementary, Curriculum Guide for the elementary grades* (1. Baskı). USA: Society of the American Institute of Architects Michigan Architectural Foundation press.
- Sunay, S. (2009). *Nasıl başkan? Nasıl şehir?*, 30 ocak 2014, <http://v3.arkitera.com/k259-nasil-baskan-nasil-%c5%9Eehir.html>.
- Sunay, S. (2012). *Simla Sunay çocuk-mimarlık çalışmaları*. 30 Ocak 2014, <http://simlasunayatolye.wordpress.com>.

- Sunay, S. (2013). Çocuk ve mimarlık... Kaçış mı umut mu. *Mimarlık Dergisi* (370), 40-41.
- Szapocznik, J., Lombard, J., Martinez, F., Mason, C. A., Gorman-Smith, D. ve Plater-Zyberk, E. (2006). *The impact of the built environment on children's school conduct grades*, 7 Ekim 2012, <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3835623>.
- Şahan, H. H. (2000). *Sosyal bilgiler dersinin bilimsel davranışları kazandırma yönünden öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şahin, B. E. (2011). *Okul öncesi eğitim sürecinde çocukların tasarıma katılımı: bağımsız atölye modeli*, Doktora Tezi, Bursa: Uludağ Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Şirin, A. (2002). *Gelişim psikolojisine giriş* (1. Baskı). Ankara: P.A. Yayınları.
- Tan, Ş., Akınoğlu, O., Erciyes, G., Güven, B., Kılıç, A., Köksal, F. N. ve diğerleri (2010). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Taylor, A. (1989). Perspectives on architecture and children. *Art Education* 42 (5), 7-12, USA: National Art Education Association.
- Taylor, A., Viastos, G. ve Marshall, A. (1991). *Architecture and Children*. (1. Baskı) Seattle: Architecture and Children Institute.
- Taylor, A. (1991). *The ecology of the learning environment, creating the future*, 17 Mart 2011, http://education.jhu.edu/PD/newhorizons/future/creating_the_future/crfut_taylor.cfm.

- Taylor, A. (1993). The learning environment as a three-dimensional textbook. *Children's Environments* 10 (2), 104-117, 12 Aralık 2012, http://www.colorado.edu/journals/cye/10_2/10_2article8.pdf.
- Taylor, A. (2000). *Programming and design of schools with in the context of community, planning and design for a 21st century public education system*, 1 Mayıs, 2011, http://www.designshare.com/Research/Taylor/Taylor_Programming_1.htm.
- Tekeli, İ. (2010). *Mekânsal ve toplumsal olanın bilgibilimi yazıları* (1. Baskı). İstanbul: TarihVakfı Yurt Yayınları.
- Tekkaya Poursani, E. (2009). Tasarıma kapsayıcı yaklaşım: Herkes için tasarım, çocukların mimarlığı için bir ortaklık: Kids, *Mimarlık Dergisi* (347).
- The Architects' Council of Europe ACE*, (2012). 7 Mayıs 2011, <http://www.architecture centre.net/docs/network/centres>.
- The Royal Institute of the Architects of Ireland RIAI*, (b.t.). 8 Kasım 2011, <http://www.riai.ie/education/>
- Topal, N. ve Özdemir, Y. (2008). *Çocuk gözüyle Tarlabası*, 30 Ocak 2014, <http://v3.arkitera.com/sa31966-cocuk-gozuyle-tarlabasi.html>.
- Tschimmel, K. (2010). Design as a perception-in-action process, *International Conference on Design Creativity*, 223-230, London: Springer Verlag.
- Türk Milli Eğitim Sistemi genel amaçları*, (1997). 12 Eylül 2012, <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html>.

Türkiye’de ilköğretim haftalık ders çizelgeleri, (b.t.). 28 Eylül 2012, <http://ikgm.meb.gov.tr/upload/TTK%C3%A7izelge.pdf>

Türküm, A. S.(1998). *Çağdaş toplumda çevre sorunları ve çevre bilinci*, 18 Aralık 2012, <http://www.anadolu.edu.tr/aos/kitap/IOLTP/1268/unite10.pdf>.

Türk Milli Eğitim Sistemi yeni düzenleme, (2013). 16 Kasım 2013, <http://www.egitimhane.com/2013-ilkogretim-ortaokul-ve-liselerde-yeni-egitim-sistemi-h1814.html>.

Türkiye Mimarlık Politikası metni, (b.t.). 24 Ocak 2012, http://www.tmmob.org.tr/resimler/ekler/3a1480674f3d5ac_ek.doc?tipi=2&turu=X&sube=0.

Tüysüz, S. (2012). *İlköğretim sosyal bilgiler 4 ders ve öğrenci çalışma kitabı 1-2* (1. Baskı). Ankara: Tuna Matbaacılık.

United Nations Conference on Human Settlements UN-HABITAT. (1996). *İstanbul declaration on human settlementes*, http://www.unhabitat.org/downloads/docs/407istanbul_declaration_on_human_settlements-Istanbul_Declaration.pdf.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization UNESCO. (1980). The effects of an environmental education program on responsible environmental behavior and associated environmental literacy variables in Taiwanese college students. *The Journal of Environmental Education*, 35 (2), 37-48.

Upitis, R., Garbati, J ve Lanthier, S. (2006). Architecture and play, Canadian society for studies in education, *CSSE Annual Conference*, York University.

Uttke, A. (2012). Towards the future design and development of cities with built environment education. *Social and Behavioral Sciences* 45 (2012), 3 – 13.

- Ülgen, G. (1994). *Eğitim psikolojisi: Kavramlar, ilkeler, yöntemler, kuramlar ve uygulamalar* (1. Baskı). Ankara: Lazer Ofset.
- Ünal, O. (2013). *Öğretim stratejileri*, 7 Mart 2013, <http://www.oguzhanhoca.com>.
- Ünsal, N. (2007). *Eğitimde alternatif yaklaşımlar*, 7 Mart 2013, <http://www.egitimbulteni.com/y-detay.php?YaziID=140/egitimde-alternatif-yaklasimlar-4>.
- Varnelis, K. (1998). The education of the innocent eye. *Journal of Architectural Education* 51 (4), 212-223.
- Vaughan, C., Gack, J., Solorazano, H. ve Ray, R. (2003). The effect on environmental education on school children, their parents and community members: A study of intergenerational and intercommunity learning. *The Journal of Environmental Education* 34 (3), 12-21.
- Ward, C. (1988). *The child in the country. Images of childhood* (1. Baskı). Londra: Bedford Square Press.
- Ward, C.(1990). *The child in the city. The city as resource* (1. Baskı). Londra: Bedford Square Press.
- Wells, N.M., Evans, G.W. ve Yang, Y. (2010). Environments and health: Planning decisions as public-health decisions, *Journal of Architectural and Planning Research*, 27 (2), 124–143.
- Winn, S. (1997). Learning by doing: Teaching research methods through student participation in a commissioned research project, *Studies in Higher Education*, 20 (2), 203-214.

- Wilson, B. G. (1997). *Reflections on constructivism and instructional design* (1. Baskı). Englewood Cliiffs New Jersey: Educational Technology Publications.
- Williams, D, A. (1998). *Documenting children's learning: assesment and evaluation in the project approach*. Yüksek Lisans Tezi, Edmonton/Alberta: Alberta Üniversitesi.
- Woodland, S. (2011). *Spaces and places for children and young people*, 27 Haziran 2012, <http://www.ccyp.wa.gov.au/files/Building%20spaces%20and%20places%20for%20children%20and%20young%20people.pdf>.
- Yanpar, T. (2005). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme* (1. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yaşar, Ş. (1998). Yapısalcı kuram ve öğrenme-öğretme süreci. *Selçuk Üniversitesi VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi* (Eylül), 9-11.
- Yaşar, O. (2004). İlköğretim sosyal bilgiler derslerinde görsel materyal kullanımı ile coğrafya konularının eğitim ve öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi*. (163), 104-119.
- Yazıcı, Y. ve Erdoğan, M. (2011). Mekânsal deneyimin ilk yıl mimarlık öğrencilerinin tasarımları üzerindeki etkileri. *Megaron Dergisi* 6 (3), 184-192.
- Yıldız, C., Hacısalihoğlu, E. ve Başbağı, R. (2002). Federal Almanya'da çağdaş lise modelleri ve üniversiteye geçiş. *2000li Yıllarda Lise Eğitime Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumu*, İstanbul, Türkiye.
- Yıldız, N. (2005). *Proje tabanlı öğrenme modeli uygulamaları*, 25 Haziran 2012, <http://www.erg.sabanciuniv.edu/iok2004/bildiriler/nadir%namil%yildiz.doc>.

Yılmaz, H. (2006). *Büyükler 'Altın'a, çocuklar tarihe meraklı*, 30 Ocak 2014, [http://www.zaman.com.tr/pazar_buyukler-altin-a-cocuklar-tarihe merakli_781029.html](http://www.zaman.com.tr/pazar_buyukler-altin-a-cocuklar-tarihe_merakli_781029.html)

Young, G.J. (1985). What is creativity? *Creativity Research Journal*, 19 (2), 77-87.

Yükseköğretim Kurulu. (b.t.). *Sosyal bilimler ve sosyal bilgiler*, 8 Nisan 2013, <http://www.yok.gov.tr/egitimogretmen/kitaplar/sosbil/ogr/unite1.doc>.

EKLER

EK 1: Öğrenci Tanıma Anketi

**EK 2: Yapılı Çevre Bilinci Ölçme-Değerlendirme Ön test
(Açık Uçlu Sorular)**

**EK 3: Yapılı Çevre Bilinci Ölçme-Değerlendirme Ön test
(Çoktan Seçmeli Sorular)**

EK 4: Yönergeler

EK 5: Son Test

EK 6: Öğretmen Değerlendirme Anketi

EK 7: ADNKS Veri Tabanı Bayraklı Bölgesi

**EK 8: TC İzmir Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma ve
Değerlendirme Formu**

EK 9: Föy 1

EK 1

Öğrenci Tanıma Anketi

- 1) Rumuz
- 2) Sınıfı/Okulu:
- 3) Yaş:
- 4) Cinsiyet:
- 5) Baba meslek
- 6) Anne meslek:
- 7) Kaç kardeşsiniz? (abla, ağabey, kardeş)
- 8) Evde kaç kişi yaşıyorsunuz?
- 9) Evde kendine ait odan var mı?
- 10) Kaç odalı bir evde yaşıyorsun?

EK 2

Yapılı Çevre Bilinci Ölçme-Değerlendirme Ön test (Açık Uçlu Sorular)

- 1) Yaşadığın mahalleyi kısaca tasvir eder misin? (Binalar, sokaklar, parklar)
- 2) Okula yürüyerek mi araçla mı gidiyorsun?
- 3) Sokağı oyun alanı olarak kullanıyor musun?
- 4) En çok nerede vakit geçirmeyi seviyorsun (evde, okulda, sokakta,)
- 5) Okul dışında etkinliklere katılıyor musun?
- 6) Katılıyorsan bu etkinlikler nerelerde yapılıyor?
- 7) Ev ve okul dışında gittiğin mekanlar nerelerdir?
- 8) En çok gitmek istediğin yer/mezan neresidir? Nedenini açıklar mısın?
- 9) Nasıl bir çevrede yaşamayı hayal ediyorsun?
- 10) Gördüğün en ilginç ve seni etkileyen mekan neresi oldu? Anlatır mısın?
- 11) Yaşadığın çevreyi çok iyi tanıyor musun? Anlatır mısın?
- 12) İzmir’de hangi mekanları tanıyor musun?

- 13) İzmir’de gittiğin gördüğün yerleri birkaç cümleyle anlatabilir misin?
- 14) İzmir’de en çok tanınan binalar hangileri?
- 15) İzmir’de hangi meydanları biliyorsun?
- 16) İzmir’de ismini bildiğin sokak isimleri nelerdir?
- 17) Kemer altı çarşısını kısaca tasvir edebilir misin?
- 18) İzmir’de tarihi yapı biliyor musun?
- 19) Asansör binasını gördün mü? Hangi semtte olduğunu biliyor musun? Bu yapı hakkında bildiklerini yazar mısın?
- 20) İzmir’de deniz kenarında bulundun mu? Cevabın evetse tasvir edebilir misin?
- 21) “Symrna” ne demek?
- 22) En son ne zaman İzmir içerisinde bir geziye katıldın?
- 23) İzmir dışında seyahat ettiğin iller var mı?
- 24) Hiç yurt dışında bir yerde bulundun mu?
- 25) Yapılı çevre deyince ne anlıyorsun?

26) Mimarlık deyince ne anlıyorsun?

27) Mimar ne yapar?

28) Hiç maket çalışması yaptın mı?

29) Düşüncelerini anlatmak için hangi yöntemleri kullanmayı tercih edersin?
(konuşma, yazma, resim yapma, maket yapma)

30) Maket sözcüğünden ne anlıyorsun?

31) Ölçek, plan, harita kelimelerini açıklayabilir misin? Daha önce bu kavramları
duyup öğrendin mi? Nerede öğrendin?

32) Tasarım nedir?

33) Hiç tasarım yaptın mı?

34) Tasarım yaparken nelere dikkat etmek gereklidir?

35) Tasarım yapmanın kuralları var mıdır?

36) Bir tasarımın “sanat eseri” kabul edilmesi için hangi özelliklere sahip olması
gerekir?

37) Tasarımını beğendiğin bir eser söyler misin? Bu eserin sahibi kimdir?

38) “Çocuk dostu tasarım” ne demek? (çocuk dostu okul tasarımı- çocuk dostu sokak tasarımı hakkında yazabilirsin)

39) Yaşadığın yapıyı çevreyi seviyor musun? Neden?

40) Kültürel miras deyince aklına ne geliyor?

41) Kültür nedir? Kültürel miras nelerden oluşur?

42) Tarihi çevre deyince aklına neler geliyor?

43) Şansın olsa tarihi çevrede yaşamak ister miydin?

44) Tarihi yapı deyince aklına neler geliyor?

45) Tarihi yapıları beğeniyor musunuz?

46) İzmir’deki tarihi yapılar denince aklına nereleri geliyor?

47) Sence tarihi yapılar korunmalı mı korunmamalı mı? Neden?

EK 3

Yapılı Çevre Bilinci Ölçme-Değerlendirme Ön test (çoktan seçmeli sorular)

İsim:.....

Sınıf:.....

Tarih:.....

Aşağıda 13 tane çoktan seçmeli soru vardır. Lütfen her soruyu dikkatle okuyup, uygun cevabı daire içine alın. 14,15 ve 16'ncı soruları kısaca cevaplayınız.

1. Yapılı çevre sözünden ne anlıyorsun?

- a) Doğal çevre, ağaçlar
- b) İnşa edilmiş çevre
- c) Yapay çevre
- d) Yeşil alanlar

2. Aşağıdakilerden hangisi “yapılı çevre eğitiminin tanımıdır?

- a) Yapay bitkilerin araştırıldığı eğitim
- b) Dış mekânda yapılan eğitim
- c) İçinde yaşanan yapılaşmış çevreyi, yapıları, mekanları, yerel-evrensel kültürel mirası kendine konu edinen eğitim
- d) Hiçbiri

3. Bir kişinin “yapılı çevre hakkında bilinçli olmasının” önemini aşağıdakilerden hangisi en doğru açıklamaktadır?

- a) Kaybolmadan yolları bulabilme
- b) Yaşadığı çevre hakkında farkındalık kazanma, bilinçlenme, çevresi hakkında alınan kararlarda katılımcı olabilme.
- c) Doğayı, yeşil alanları koruma
- d) Hiçbiri

4. “Mimarlık” hakkında yapılan tanımlamalardan hangisi en doğrudur?

- a) Mimarlık, apartmanlar inşa etmektir.
- b) Mimarlık sadece çizim yapmaktır.
- c) Mimarlık, insanların yaşamasını kolaylaştırmak, barınma, eğlenme, dinlenme çalışma gibi eylemleri sürdürebilmelerini sağlamak üzere tasarlama ve inşa etme eylemidir.
- d) Hiçbiri

5. Hangisi mimarlık ürünü olarak tanımlanmaz?

- a)Eğitim yapıları, hastaneler, konutlar, oteller
- b)Oyun parkları
- c)Kentler
- d)Doğal çevre

6. “Sürdürülebilir mimarlık” sözünden hangisini anlıyorsun?

- a)Sürekli mimarlık yapmak
- b)Sürdürülebilir doğal kaynaklar, yapım yöntemleri ve sistemler kullanılarak yapılan mimarlık
- c) Yeşil alan tasarlamak
- d)Hiçbiri

7. Aşağıdakilerden hangisi “tasarım” kelimesini açıklamaktadır?

- a)Düşünmek
- b)Nesne, yapı, kent, peyzaj gibi pek çok alanda çevreye estetik uyum getirmeyi amaçlayan üretim etkinliği
- c)Maket Yapmak
- d)Çizim Yapmak

8. “Çocuk dostu tasarım” ne demektir?

- a) Bilmiyorum
- b) Çocukların gereksinmelerine önem veren tasarım anlayışı
- c) Dostluğa önem veren tasarım anlayışı
- d) Çocukları göz ardı eden tasarım anlayışı

9. “Daha önceki kuşaklar tarafından oluşturulmuş ve evrensel değere sahip olduğuna inanılan eserlere _____ denir.”

Boşluğa aşağıdakilerden hangisi gelmelidir?

- a) Sanat eseri
- b) Resim, heykel
- c) Antika
- d) Kültürel miras

10. Aşağıdaki yapılardan hangisi İzmir’e ait bir kültürel mirastır?

- a) Galata kulesi
- b) Asansör binası
- c) Selimiye camii
- d) Anıtkabir

11. Aşağıdaki mimarlık ürünlerini bulundukları yıllara göre kronolojik sıraya koyduğunuzda hangisi birinci sırada yer alır?

a)



b)



c)

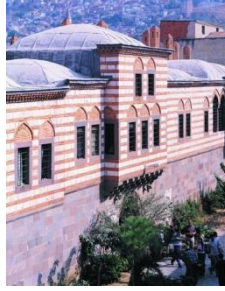


d)



12. Fotoğraftaki yapının adı nedir?

- a)Kızlar Ağası Hanı
- b)Kemeraltı Cami
- c)Konak Pier
- d)Milli Kütüphane



13. Aşağıda verilen semtlerden hangisinin İzmir körfezine kıyısı yoktur?

- a)Alsancak b)Konak c)Buca d)Güzelyalı

14. Aşağıda adı geçen ve İzmir’de bulunan yerlerden sadece gördüklerini (x) şeklinde işaretler misin

- ☐ Asansör
- ☐ Basmane garı
- ☐ Resim ve heykel müzesi
- ☐ Alsancak iskelesi
- ☐ Eski Alsancak evleri
- ☐ Devlet tiyatrosu
- ☐ Saat kulesi
- ☐ Kordon
- ☐ Smyrna
- ☐ Mimar Kemalettin Caddesi
- ☐ Agora
- ☐ Kızlarağası Hanı

15. Türkiye’de yer alan mimari eserlerden kaç tane örnek verebilirsin?

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

16. Bildiğin mimar isimlerini yazar mısın?

Ön test Cevap anahtarı:

- 1) B
- 2) C
- 3) B
- 4) C
- 5) D
- 6) B
- 7) B
- 8) B
- 9) D
- 10) B
- 11) B
- 12) A
- 13) C

EK 4 Yönergeler

Yönerge 1.

- ✓ İzmir'i harita üzerinde inceleyin, dikkatinizi çeken noktaları not alın
- ✓ İzmir'in simgelerini araştırın, bunun için kitap ve internet kaynaklarından faydalanabilirsiniz
- ✓ Küçük Bir İzmir Gezisi Planlayın
- ✓ Kendinizi İzmir yerine koyun ve kendinizi anlatın

Yönerge 2.

- ✓ Etrafınızdan kültür konusu ile ilgili kanıtlar toplayın, fotoğraflayın (eşya , mekan vs..)
- ✓ Bulduğunuz örnekleri, sınıfa getirip arkadaşlarınızla tartışın, yorumlayın.
- ✓ Çatalhöyük hakkında araştırma yapın, sınıfta arkadaşlarınıza anlatacak şekilde bir sunum hazırlayın.

Yönerge 3.

- ✓ Doğal ve yapay çevre kavramlarını araştırın
- ✓ Evinizdeki geri dönüşümlü malzemeleri toplayın.

Yönerge 4.

- ✓ Mimarlık mesleği hakkında araştırma yapın
- ✓ Evinizin içinde yer alan mekânların listesini yapın

Yönerge 5.

- ✓ Elinize plastik bir cetvel alın, önce yere paralel şekilde iken başından ve sonundan sabitleyin ve üzerine elinizle hafifçe baskı uygulayın, daha sonra aynı işlemi cetvel dik dururken yapın. Aradaki farkı anlatın.
- ✓ Bir ip ve bir plastik cetvel, bir ahşap çubuk, bir tel, bir tuğla ya da taş parçası edinin. Bu malzemelerin özelliklerini betimletin.

Yönerge 6.

- ✓ Mimarlar odasını ziyaret edin. Yetkililerden odanın misyonu hakkında bilgi alın
- ✓ Çocuk mimarlık komisyonun çalışmalarına dâhil olun
- ✓ Çocuk olarak, yaşadığınız kentin sorunlarını tespit etmek üzere bir araştırma yapın.

Yönerge 7.

- ✓ Yaşadığınız semtte yürüme mesafesinde kaç tane oyun alanı olduğunu araştırın
- ✓ Okulunuzdaki bahçenin hangi işlevlerle kullanıldığına dikkat edin, gözlemlediğiniz işlevleri yazın

Yönerge 8.

- ✓ Dünya haritası üzerinde ülkelerin yerlerini çalışın.
- ✓ Dünyada yer alan simge yapıları araştırın. Bu yapıların isimlerini ve mimarlarının isimlerini not edin.

EK 5

Son Test

İçerik ve yöntemi değerlendirmeye yönelik sorular

SORU 1) Senin için en faydalı olan / en sevdiğin çalışmalar hangisiydi?

- a) Sözlü anlatımlar ve sonrasında kâğıt üzerinde boşluk doldurma ve bulmacalar
- b) Sözlü sunumlar ve sonrasında Resim Çalışmaları
- c) Sözlü sunumlar ve sonrasında Maket Atölyeleri
- d) Hiçbiri

SORU 2) Sosyal Bilgiler dersi ile yapılan etkinliklerin bağlantısını anlayabiliyor musun?

ANLADIM

ANLAMADIM

SORU 3) Diğer derslerde de benzer etkinlikler yapılırsın mı?

EVET

HAYIR

Genel Kazanımları Ölçmeye Yönelik Öz Değerlendirme Soruları:

	AZ	ORTA	ÇOK	HİÇ ÖĞRENMEDİM
GRUP ÇALIŞMASI YAPMAYI ÖĞRENDİM				
TASARIM YAPMAYI ÖĞRENDİM				
ELEŞTİRMEYİ ÖĞRENDİM				
PROBLEM ÇÖZMEYİ ÖĞRENDİM				
YAPILI ÇEVREYİ VE GÖRMEDİĞİM FARKLI YAPILARI ÖĞRENDİM				
MİMARLIK HAKKINDA BİLGİLENDİM				
YARATICILIĞIM GELİŞTİ				
FARKLI MALZEMELERLE ÇALIŞMA YAPMAYI ÖĞRENDİM				
FİKİR ÜRETMEYİ VE FİKRİMİ SAVUNMAYI ÖĞRENDİM				
DERSTE İŞLEDİĞİMİZ KONULARI FARKLI BİR BAKIŞ AÇISI İLE GÖRMEYİ ÖĞRENDİM				

EK 6

Öğretmen Değerlendirme Anketi

Sınıf öğretmeni:

Okulu:

Öğretmen Değerlendirmesi:

1. Yapılı çevre sözünden ne anlıyorsunuz?
2. “Yapılı çevre eğitimi” açıklayabilir misiniz?
3. Sizce yapılı çevre eğitimi ilkokul düzeyinde gerekli mi? (evet/hayır)
Nedenleri?
4. Sizce “mimarlık ve yapılı çevre” ilkokul eğitiminde materyal olarak kullanılmalı mı? Neden?
5. Ders içeriklerinin “mimarlık ve yapılı çevre” ile ilişkilenmesin, ders kazanımlarına katkısı olduğunu düşünüyor musunuz?
6. Derslerde mimarlık eğitiminde yer alan maket yaptırma gibi tekniklerin kullanılmasını faydalı buluyor musunuz? Neden?
7. Sosyal bilgiler dersinde geçen kavramların yapılı çevre ile ilişkilendirilmesini nasıl değerlendiriyorsunuz?
8. Sınıf öğretmenlerinin yapılı çevre eğitimi, mimarlık ve mimarlık eğitim yöntemleri hakkında bilgilendirilmeleri gerektiğini düşünüyor musunuz?
Neden?

EK 7

TÜRKİYE İSTATİSTİK KURUMU

ADRESE DAYALI NÜFUS KAYIT SİSTEMİ (ADNKS) VERİ TABANI

Bitirilen eğitim düzeyi ve cinsiyete göre il/ilçe merkezleri nüfusu (15 +yaş) - 2012

İzmir

Bayraklı

Bitirilen eğitim düzeyi	Toplam	İl/ilçe merkezi	
		Erkek	Kadın
Okuma yazma bilmeyen	7.108	1.080	6.028
Okuma yazma bilen fakat bir okul bitirmeyen	10.529	3.021	7.508
İlkokul mezunu	65.504	27.502	38.002
İlköğretim mezunu	47.503	27.399	20.104
Ortaokul veya dengi okul mezunu	14.564	8.466	6.098
Lise veya dengi okul mezunu	57.632	31.552	26.080
Yüksekokul veya fakülte mezunu	34.927	18.326	16.601
Yüksek lisans mezunu	2.415	1.232	1.183
Doktora mezunu	681	412	269
Bilinmeyen	2.421	1.266	1.155
Toplam	243.284	120.256	123.028

Yabancılar kapsama alınmamıştır.

EK 8

T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Burcu GÜLAY TAŞÇI
Kurumu / Üniversitesi	Dokuz Eylül Üniversitesi
Araştırma yapılacak iller	İzmir
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	İzmir ili Bayraklı ilçesi Kuyumcu Abdullah Altınçubuk İlkokulu ve Buca ilçesi DEÜ Özel 75. Yıl İlköğretim Okulu 4. sınıf öğrencileri
Araştırmanın konusu	Mimarlık Merkezlerinin Mimarlık-Toplum Diyalogu Üzerindeki Rolünün Değerlendirilmesi (Çocuk-Mimarlık Çalışmaları)
Üniversite / Kurum onayı	Var
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	Mimarlık Merkezlerinin Mimarlık-Toplum Diyalogu Üzerindeki Rolünün Değerlendirilmesi (Çocuk-Mimarlık Çalışmaları)
Veri toplama araçları	Anket Formu
Görüş istenilecek Birim/Birimler	-----
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
İlgi: Millî Eğitim Bakanlığı'nın 07/03/2012 tarihli ve 3616 sayılı Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri Konulu, 2012/13 Sayılı Genelgesi. Genelge gereğince; araştırma başvurusu olması gereken nitelikler açısından incelenmiş olup, araştırmanın 2012-2013 öğretim yılının 2. döneminde eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde, ses kayıt cihazı vb. araçlar kullanılacak ise okul idaresi, ders öğretmeni ve öğrenci velilerinden izin alınması koşulu ile yapılmasına oybirliği ile karar verilmiştir.	
Komisyon kararı	Oybirliği ile alınmıştır.
Muhalef üyenin Adı ve Soyadı:	Gerekçesi; -----

KOMİSYON

04/10/2012
Komisyon Başkanı
Salim İMREN
Şube Müdürü

Üye
Dr. Sevtap YAZAR
Öğretmen

Üye
Pınar ERÇİFTÇİ ÇÜÇEN
Öğretmen

EK 9

FÖY1

2012-2013 ÖĞRETİM YILI GÜZ DÖNEMİ

4. SINIF- SOSYAL BİLGİLER DERSİ MİMARLIK ETKİNLİKLERİ

ÜNİTE 1: Kendimi Tanıyorum

Alt Başlık→Bireyim, farklıyım→ Kavramlar: ① BENZERLİK, FARKLILIK ② KANIT

① BENZERLİK, FARKLILIK:

Mimarlıkla ilişkili ek kavramlar:

Benzerlik→Geometrik Soyutlama, Analoji, Ritim

Farklılık→ Simetri/Asimetri, Doluluk/Boşluk .

FÖY 1-ETKİNLİK 1: BENZERLİKLERİ BULMA OYUNU

Diğer derslerle ilişki kurma: (sosyal bilgiler, geometri, görsel sanatlar)



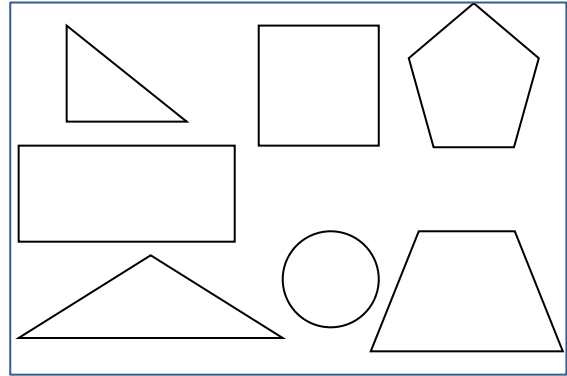
Aşağıdaki fotoğrafın hangi yapıya ait olduğunu biliyor musun?



İzmir’de Pasaport bölgesinde yer alan yapı kilise işlevi görmektedir. 1698 yılında yapılmış, 1890 yılında yenilenmiştir.



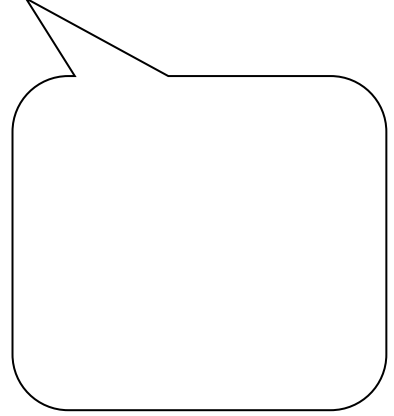
Cevabın st. Maria Katolik kilisesi olmalıydı.



Yapının cephesindeki geometrik formları bulabilir misin?

FÖY 1-ETKİNLİK 2: DÜŞÜNCE BALONUM

? Aşağıdaki fotoğraflar arasında benzerlik görüyor musun?



Bu benzerliğe dayanılarak geliştirilen tasarım yaklaşımına “mimarlıkta analogik yaklaşım” denilir.

Analojik yaklaşım: Benzetme süreçleri aracılığıyla mimari biçimlerin oluşturulduğu bir yaklaşımdır. Esinlenen obje bazen doğadan canlı bir varlıkken, bazen de cansız bir varlıktır.

? Peki, şimdi gelelim sorumuza. Yukarıda resimde gördüğün yapıyı ve mimarını tanıyor musun?



Yukarıda resmini gördüğün yapı mimar Frank Gehry tarafından Çek Cumhuriyetinin başkenti Prag’da yapılmıştır. Formunun dans eden bir çifte benzemesi nedeniyle “dans eden ev” olarak adlandırılmıştır.

FÖY 1-ETKİNLİK 3: RİTİM BUNUN NERESİNDE?

?



Ritim kavramıyla tanışalım. Benzer öğelerin ya da gruplarının bir biçimsel düzen içerisinde tekrarlamasına ritim denir. Bir yapıdaki düzenli pencere sıraları, birbirini tekrar eden düzendeki dikmeler mimaride ritime örnek olarak gösterilebilir.

FÖY 1-ETKİNLİK 4: FARKIM ADIMDA SAKLI, BENİM ADIM NE?

?

Fotoğrafta yer alan yapılar ile altında yer alan örüntüleri eşleştirir misin? Öncelikle bilgilendirme notunu okumanı tavsiye ederim.

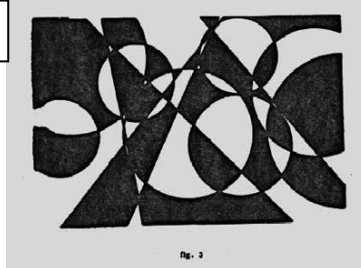
1



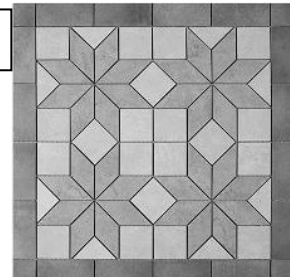
2



a



b



1

2



Simetri: Simetrik şekiller birbirlerine tamamen uyar ve aralarındaki benzerlik mükemmelliği – kusursuzluğu temsil eder. Başka bir deyişle, kesin ve iyi tanımlanmış biçimsel sistemin kurallarına göre gösterilebilen veya ispat edilebilen bir denge ve orantılılık kavramı veya "kendine benzeşme örneği" olarak da tanımlanabilir.

Asimetri: Asimetri bir denge durumudur. Ancak simetriden farklı olarak parçaların orta eksenin iki yanında, biçimlerin, motiflerin ve renklerin eşdeş olmadığı bir düzenlemedir.



Biraz da çevremizi tanıyalım. Yukarıda fotoğraflarını gördüğün yapıları tanıyor musun?



Soldaki yapının İzmir Konak meydanında bulunan Hükümet Konağı, sağdaki yapını ise Alsancak'ta bulunan modern mimarlık ürünü Özgörkey apartmanına ait olduğunu biliyor muydun?



Aşağıdaki yapıda "farklılık kavramını" inceleyin.



Doluluk: Bir cephede yer alan duvar bölümleri



Boşluk: Bir cephede yer alan boşluk bölümleri



Fotoğraftaki yapıyı tanıyor musun?



Fotoğraf, İzmir'in Gümrük bölgesinde yer alan bir yapıya aittir. Modern mimarlık ürünü olan yapı banka işlevi ile tasarlanmıştır.

2 KANIT

Mimarlıkla ilişkili ek kavramlar: Tarihsellik, İşlev

FÖY 1-ETKİNLİK 5: KANIT TOPLAMA OYUNU



Resimde gördüğün yapılar sence hangi dönemlere aittir? Kanıtların neler?



Tarihsellik: Tarihsel verileri, kanıtları barındırma.

Soldaki yapı: Gazi İlköğretim Okulu, Alsancak/ Sağdaki yapı: Saat Kulesi, Konak

FÖY 1-ETKİNLİK 6: Resimde gördüğün yapının işlevi sence nedir? Nereden anladın? Kanıtların neler?



İşlev: Fonksiyon anlamına gelmektedir. Mimarlıkta işlev, mekanın/yapının kullanım ve işleyiş bakımından yapılış amacına uygunluğuna denir. İşlev; mekanın biçimlenmesine etki eder.



Cevabın, / olmalıydı.

Haydi! Yeni konuya geçelim...

ÜNİTE 1: Kendimi Tanıyorum

Alt Başlık→ Duygular, düşünceler→ Kavramlar: ❶ DUYGU ❷ DÜŞÜNCE

❶ DUYGU

Mimarlıkla ilişkili ek kavramlar: Dışavurumculuk

FÖY 1-ETKİNLİK 7: BİNALARIN YÜZ İFADELERİ - “BİNALAR KONUŞUYOR. SENCE NE DİYOR?”



Dışavurumculuk: (Expresyonizm) 1910-1930 yılları arasında, Almanya’da gelişmiş bir akımdır. Sanat ve mimarlık alanında örnekleri vardır.



Yukarıdaki yapıların ve mimarlarının adları yazabilir misin?



Solda, dışavurumcu akımın en bilinen örneği olan “Einstein kulesi’nin” görseli yer almaktadır. Modern mimarlık örneği olan yapı, Almanya Berlin yakınlarında mimar Erich Mendelson tarafından yapılmıştır.

Sağdaki yapı ise, Mimar Antoni Gaudi tarafından İspanya Barcelona’da inşa edilen “Casa Milà” isimli konut yapısıdır. Mimar bu yapıyla apartman mimarisini yeniden yorumlamıştır.

2 DÜŞÜNCE

Mimarlıkla ilişkili ek kavramlar: Mimarlık, çocuk dostu tasarım.

FÖY 1-ETKİNLİK 8: “MİMARCA DÜŞÜNMEK”



Sence aşağıda resmini gördüğün mekanların işlevi nedir? Bu yapı ne yapısıdır?
Sence mimar bu yapıdaki mekanları tasarlarken önceliği nedir?



Mimarlık: Fiziksel çevremizi meydana getiren binaları ve tüm yapıları tasarlayan mesleğe denir.

Çocuk dostu tasarım: Çocukların gereksinimlerine öncelik veren ve onları önemseyen tasarım anlayışına denir.

ÜNİTE 1: Kendimi Tanıyorum

Alt Başlık→ Duygu ve düşüncelere saygı→ Kavramlar: **1** DAVRANIŞ **2** HOŞGÖRÜ/SAYGI

Mimarlıkla ilişkili ek kavramlar: Bağlam

FÖY 1-ETKİNLİK 9: TARİHE SAYGI



Resimde gördüğün modern ve tarihi yapıların ilişkisini yorumlar mısın?



Bağlam: İçinde bulunulan durum / Tarihsel bağlam: İçinde bulunulan tarihi çevre

Herkesin bir öyküsü var→ Kavramlar: **1** KRONOLOJİ

FÖY 1-ETKİNLİK 10: ZAMAN ÇİZELGESİ ÇIKARMA



Aşağıda İzmir'in tarihsel gelişimini gösteren yerleşkelerin isimleri yer almaktadır. Bu yerleşkeleri var oluş sırasına göre aşağıdaki tarihler ile eşleştirebilir misin?

Zaman çizelgesi

Mö 3000_() _____ mö 300_() _____ ms 178_() _____

A) AGORA

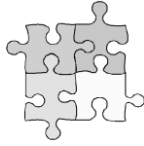
B) SMYRNA

C) KADİFEKALE



Herkesin bir kimliği var→ Kavramlar: ① KİMLİK

FÖY 1-ETKİNLİK 11: KENTİN NÜFUS KAĞIDINI ÇIKARMA



TASARIM ETKİNLİĞİ: Ben İzmirsem eğer, benim nüfus kağıdım nasıl olmalı?



Malzemeler: resim kağıdı, renkli karton, boya kalemi, makas, yapıştırıcı.



Etkinlik sonrası tasarımlar değerlendirecek ve Kevin Lynch'in kenti incelediği başlıklar (Simge yapılar-sınırlar-bölgeler-düğüm noktaları-yollar)

İzmir kenti üzerinden sınıfça tartışılacaktır.

Föy 1 Öz Değerlendirme:

	evet	hayır
Bu etkinlikler yolu ile bilgi edinip, öğrendin mi?	☐	☐
Bu etkinlikleri sevdin mi?	☐	☐
Sosyal bilgiler dersinde bu tür etkinlikler yapılsın ister misin?	☐	☐
Diğer derslerde de bu tür etkinlikler yapılmalı mı?	☐	☐

En sevdiğin etkinlik hangisiydi?

Önerilerin nelerdir?