

**T.C.  
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANABİLİM DALI**

**EĞİTİM VE MEKÂN İLİŞKİSİ ÜZERİNE BİR İNCELEME**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Hazırlayan**

**Sema Nur YANIK**

**Danışman**

**Prof. Dr. İsmail AYDOĞAN**

**Haziran, 2020  
KIRIKKALE**



## ÖNSÖZ

Mekân, tıpkı eğitim gibi insanlıkla birlikte var olmuştur ve onun varlığı süresince varlığını devam ettirecektir. Eğitim dendiğinde akla ilk gelen şeylerden biri eğitim mekânı olarak adlandırılabilen okuldur. Bu yüzden bir ülkenin eğitim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği mekânı incelemek ve anlamak eğitime yapılacak büyük bir katkıdır. Bu düşünceden hareketle araştırmada “eğitim” ve “mekân” kavramları ve bu kavramlarla ilgili olabilecek pek çok kavram pek çok disiplin içerisinde incelenmiştir. Söz konusu kavramlar ve ilişkilerinin okul paydaşları üzerindeki etkilerinin analizini yapmak, eğitim ve eğitim mekânlarının nasıl olması gerektiği konusunu açıklamak ise araştırmanın amacı olmuştur. Bu amaç doğrultusunda elde edilen veriler sonucunda insan hayatının büyük bir kısmının geçtiği eğitim mekânlarına karşı bakış açısının değiştirilmesi gerektiği belirlenmiştir. Aynı zamanda okulu çevresiyle, kullanıcılarıyla, diğer fonksiyonlarıyla düşünmenin, mekân ve kullanıcısı arasında bağ oluşturmanın önemi ortaya koyulmuştur.

Öncelikle tez çalışmam sırasında bana rehber olan, desteklerini esirgemeyen, çalışmalarımı büyük bir titizlikle inceleyen saygıdeğer danışman hocam Prof. Dr. İsmail AYDOĞAN’a, öğrenim sürecim boyunca düşüncelerinden ve önerilerinden yararlandığım saygıdeğer hocam doktor öğretim üyesi Esra KARABAĞ KÖSE’ye teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Her zaman olduğu gibi yüksek lisans öğrenimim boyunca da beni destekleyen, maddi ve manevi yardımlarını esirgemeyen, beni bu günlere getiren aileme, özellikle anne ve babam Nazmiye & Bilal YANIK’a sonsuz teşekkür ederim.

Sema Nur YANIK

## ÖZET

**YANIK, Sema Nur, Eğitim ve Mekân İlişkisi Üzerine Bir İnceleme,**

**Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale, 2020**

Bu araştırmanın amacı, eğitim ve mekân arasındaki ilişkiyi belirlemek, incelemek ve eğitim mekânlarının nasıl olması gerektiği konusunda çıkarımlar yapmaktır. Bununla birlikte eğitimin tanımı ve kapsamı, eğitim yapıları ve tarihsel gelişimleri, eğitim yapılarının mimari tasarım faktörleri ve fiziksel özellikleri, mekânın tanımı, eğitimde mekânın dikkate alınmasının gerekliliği ve okulların mekânsal anlamda nasıl olmaları gerektiği konusundaki görüşlerin incelenmesi de amaçlanmıştır. Bu amaçlar doğrultusunda eğitim ve mekân kavramları ve bu kavramlarla ilgili olduğu varsayılan motivasyon, iletişim, zaman, kültür, kimlik ve insan kavramları üzerinde durulmuştur. Eğitim, mimari, psikoloji, felsefe ve sanat tarihi alanındaki çalışmalar araştırılmış ve incelenmiştir.

Bu araştırma doküman analizi yöntemiyle şekillenen nitel bir araştırmadır. Veriler, Eğitim ve Mekân konuları ile ilgili ulaşılabilen yerli ve yabancı kitaplar, makaleler, yüksek lisans ve doktora tezleri, diğer akademik yayınlar taranarak toplanmıştır. Ulaşılamayan kaynaklar kapsam dışı bırakılmıştır. Verilerin analizi ise içerik analizi yöntemiyle yapılmıştır.

Eğitim ve mekân kavramlarıyla ilgili elde edilen bilgiler sonucunda eğitim mekânlarının tek düze, estetik özelliklerden yoksun ve toplum kültürüne, tarihine ve dini özelliklerine ışık tutmayan şekilde düzenlendiği belirlenmiştir. Aynı zamanda mekânların insan psikolojisini etkilediği, fakat eğitim mekânları tasarlanırken insan psikolojisinin ve kullanıcı ihtiyaçlarının göz ardı edildiği de bulunmuştur.

Okullar, öğrencinin hem eğitim-öğretim faaliyetlerini gerçekleştirdikleri mekân olmaları, hem de onların eğitimlerinde aracı olabilme potansiyeline sahip olmaları açısından önemlidir. İnsanlar mekânları, mekânlar da insanları şekillendirirler. Güzel mekân güzel insanın elinden, güzel insan da güzel bir mekândan çıkar. Okul binalarının bu bilinçle şekillenmesi, bulunduğu toplumun tarihi, kültürel ve dini özellikleriyle taçlandırılması gerekmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim, Mekân, Okul, Mimari, Psikoloji, Kültür.

## ABSTRACT

**YANIK, Sema Nur, A Study on the Relationship between Education and Space,  
Master's Thesis, Kırıkkale, 2020**

The purpose of this research is to determine the relationship between education and space, to examine and make inferences about how education spaces should be. In addition, it was aimed to examine the views on the definition and scope of education, educational structures and historical developments, architectural design factors and physical properties of educational structures, the definition of space, the necessity of space in education, and how schools should be spatially. In line with these purposes, the concepts of education and space and the concepts of motivation, communication, time, culture, identity and people that are assumed to be related to these concepts are emphasized. Studies in the fields of education, architecture, psychology, philosophy and art history have been researched and examined.

This research is a qualitative research shaped by the document analysis method. The data were collected by scanning local and foreign books, articles, master's and doctoral theses, other academic publications that can be accessed on the subjects of Education and Space. Inaccessible resources are excluded. The analysis of the data was done by content analysis method.

As a result of the information obtained about the concepts of education and space, it has been determined that education spaces are organized in a uniform manner, devoid of aesthetic features and not shedding light on social culture, history and religious features. It was also found that spaces affect human psychology, but human psychology and user needs are neglected when designing training spaces.

Schools are important in terms of both being the place where the students carry out their educational activities and also having the potential to act as intermediaries in their education. People shape spaces and spaces shape people. The beautiful place comes from the hand of a beautiful person, and the beautiful person comes from a beautiful place. School buildings need to be shaped with this awareness and crowned with the historical, cultural and religious features of the society in which they are located.

**Keywords:** Education, Space, School, Architecture, Psychology, Culture.

## İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	i
TÜRKÇE ÖZET SAYFASI.....	ii
İNGİLİZCE ÖZET (ABSTRACT) SAYFASI.....	iii
İÇİNDEKİLER.....	iv

### 1. BÖLÜM

#### GİRİŞ

1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Problem Cümlesi .....	3
1.2.1. Alt Problemler .....	3
1.3. Araştırmanın Amacı .....	3
1.4. Araştırmanın Önemi.....	3
1.5. Varsayımlar .....	4
1.6. Sınırlılıklar.....	5
1.7. Tanımlar.....	5

### 2. BÖLÜM

#### KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. MEKÂN .....	6
2.1.1. Mekân Kavramının Tarihi .....	6
2.1.2. Mekânın Tanımı .....	7
2.1.3. İnsan ve Mekân.....	9
2.1.3.1. İnsan ve Mekân İlişkisi Konusundaki Yaklaşımlar .....	10
2.1.3.1.1. Fenomenolojik yaklaşım.....	10
2.1.3.1.2. Sosyal Psikolojik ve Sosyolojik Yaklaşımla .....	11
2.1.3.1.2. Marksist Yaklaşım.....	14
2.1.4. Çocukta Mekân Kavramı ve Gelişimi .....	15
2.1.5. Mekân ve Eşya İlişkisi.....	19
2.1.6. Mekân ve Kültür İlişkisi .....	20
2.1.7. Kimlik ve Mekân İlişkisi .....	22

2.1.8. Zaman ve Mekân İlişkisi .....	23
2.1.9. Motivasyon ve Mekân İlişkisi .....	26
2.1.10. İletişim ve Mekân İlişkisi .....	27
2.1.11. Mekân ve Algılama .....	28
<b>2.2. EĞİTİM VE MEKÂN .....</b>	<b>31</b>
2.2.1. Mekân ve Mimarinin Eğitimde Başarıya Etkisi .....	32
2.2.2. İnsan ve Mekân İlişkisinde Okul .....	35
2.2.3. Kültür ve Mekân İlişkisinde Okul .....	37
2.2.4. Eğitim Mekânı ve Çocuk .....	38
2.2.5. Eğitim Mekânlarında Olması Gereken Özellikler .....	39
2.2.5.1. Fiziksel Tasarım .....	39
2.2.5.2. Görsel Etkenler .....	40
2.2.5.3. İşitsel Faktörler .....	41
2.2.5.4. Dokunma .....	42
2.2.5.5. Koku .....	43
<b>2.3. EĞİTİM VE EĞİTİM YAPILARI .....</b>	<b>45</b>
2.3.1. Eğitimin Tanımı ve Kapsamı .....	45
2.3.2. Türkiye’de Eğitim Yapılarının Tarihsel Gelişimi .....	49
2.3.2.1. Selçuklu Devleti Dönemi .....	50
2.3.2.2. Osmanlı Devleti Dönemi .....	54
2.3.2.3. Cumhuriyet Dönemi .....	57
2.3.3. Eğitim Ortamının Fiziksel Özellikleri ve Öğrenci Üzerindeki Etkileri .....	60
2.3.4. Eğitim Yapılarının Mimari Tasarım Faktörleri .....	64
2.3.4.1. Sürdürülebilirlik .....	67
2.3.4.2. Eğitim Yapılarında Konum .....	67
2.3.4.3. Kimlik, Aidiyet ve Yere Bağlılık .....	68
2.3.4.4. Herkes için Sosyal Alan Olarak Okul ve Çevre ile Etkileşimi .....	71
2.3.4.5. Estetik .....	72
2.3.4.6. Esneklik .....	74
2.3.4.7. Yapı ve Strüktür .....	75
2.3.4.8. Malzeme, Renk-Işık, Doku ve Algı .....	75
2.3.4.9. Ergonomi .....	77

### 3. BÖLÜM

#### YÖNTEM

<b>3.1. Araştırmanın Modeli .....</b>	<b>79</b>
<b>3.2. Araştırmanın Yöntemi .....</b>	<b>79</b>
<b>3.3. Verilerin Toplanması .....</b>	<b>80</b>

3.4. Verilerin Analizi.....	80
-----------------------------	----

## 4. BÖLÜM BULGULAR

4.1. İnsan ve Mekan İlişkisi Üzerine Elde Edilen Bulgular.....	82
4.2. Çocuk ve Mekân İlişkisi Üzerine Elde Edilen Bulgular .....	82
4.3. Eğitim Mekânlarının Nasıl Olması Gerektiğiyle İlgili Bulgular.....	84
4.4.Eğitim Mekânlarının Oluşturulmasında Dikkate Alınması Gereken Noktalar İle İlgili Bulgular.....	84

## 5. BÖLÜM TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve Sonuç.....	85
5.2. Öneriler .....	93
KAYNAKÇA .....	96



# 1. BÖLÜM

## GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi ve alana katkıları, araştırmanın yöntemi, varsayımları ve sınırlılıkları üzerinde durulmuştur.

Mekân kavramı, bugüne kadar değişik disiplinlerde, farklı boyutlarda ele alınmıştır. Bu kavram insan, zaman, iletişim, motivasyon, kimlik ve kültür gibi pek çok kavramla da yakından ilişkili olduğundan, sadece mimarlık ya da çevre mühendisliğinin konusu değildir. Çok disiplinli bir alandır ve sosyoloji, antropoloji, eğitim gibi pek çok sosyal bilimler alanının da konusudur.

İnsan yaşamının her anına eşlik eden mekân, insan için oldukça önemlidir. İnsan ve mekân birbirinden ayrılamaz iki olgudur. Öyle ki insan dünyaya geldiği andan itibaren gözünü, dünya, tabiat, çevre ve âlem gibi anlamları içinde barındıran mekâna açar (Uludağ, 2008). Bir örgüt olarak okulun ham maddesinin toplumdan gelen ve yine topluma dönecek olan insan olması (Bursalıoğlu, 1971), öğrenme, öğretme, eğitime faaliyetlerinin mekân olmadan, bir boşlukta yürütülememesi ve dolayısıyla fiziki, sosyal ve psikolojik bir çevreyi zorunlu kılması (Önder, Gül ve Ergüldürenler, 2013) sebebiyle, eğitim ve mekân konusu üzerinde durulması gereken önemli bir konudur.

### 1.1. Problem Durumu

Mekân ve insan ilişkisi, insanlık tarihi kadar eskidir. İnsan, bir mekânda doğmuştur ve yaşamının tamamını mekânlarda geçirmiştir (Ergül, 2015). Mekân, insanın dünya üzerinde yaşadığı günden beri kendisini ilgilendirmiş olan bir kavramdır (Uludağ, 2008). Bunlar doğrultusunda mekânın insanı, insan davranışını, psikolojisini etkileyebileceğini söylemek mümkündür. Fakat mekânın, çevrenin, hatta insanın evrendeki varlığının kanıtı olan fiziksel dünyanın, insan üzerindeki etkisinin anlaşılması ihmal edilen bir konudur (Göregenli, 2018).

Geçmişten bu yana insan, doğası gereği, yaşadığı çevre ve toplum içinde varlığını sürdürebilmek, dahası varlığını anlamlı kılabilmek, kendini yetkinleştirebilmek için ilişki kurmak, öğrenmek, kişisel değerlerini geliştirmek ve üretmek istemektedir

(Katırcı, 2016). Bu noktada akla, insanın karakterinin şekillendirilip, kişiliğinin inşa edildiği yerler olan eğitim mekânları gelmektedir. Eğitim mekânı, bizi okulda çepeçevre kuşatan ve aynı zamanda sınırları olan, öğretmen, öğrenci, yönetici vb. etki faktörlerine sahip, unutulmaması ve dikkate alınması gereken bir faktördür (Uludağ, 2008). Eğitim ortamı, yönetici, öğretmen, öğrenci, yardımcı personel gibi insan kaynakları ile bina, sınıf, atölye, laboratuvar, kütüphane, lavabo ve bahçe gibi fiziki mekânlardan oluşan bir bütündür. Bu bütünün değerini ise onun mimarisi belirler (Ünişen ve Polat, 2014).

Her şeyin bir dili vardır. Doğanın, hayvanların, nesnelere veya mekânın... Bu diller işlenirse, doğası, anlamları değişmeye başlar, genişler veya daralır (Öztürk, 2015). Örneğin bayraklar, aslında öylesine üretilmiş kumaşlarken üzerine yerleştirilen simgelerle birlikte, insan için anlamı farklılaşır, genişler ve bir ülkeye verilen değer göstergesi haline gelir. Bayrak, böylelikle insanlar arasında sözsüz bir dil oluşturmuş olur. Mekânın da bir dili vardır. Bu açıdan bakıldığında, mekânın, ona yüklediğimiz anlamla, içinde gizlediği enerjiyle, cisimlerle ya da şekliyle bize mesajlar verdiği söylenebilir. Gerçek yaşamın, uygulamaların hatta nesnelere kendisi olan örtük öğrenme, okul içerisinde, öğretmen ve yönetici davranışı, öğrenciye yaklaşımları, disiplin anlayışı, okulun kültürü, misyonu veya vizyonu şeklinde olabileceği gibi, mekânda var olan gizli mesajlarla da olabilir. Fakat eğitim mekânları mimari algısı ruhsal mesajlara indirgenmiş boyutuyla ele alınmamaktadır (Dilci, 2015). Mimari psikoloji, sosyal psikoloji, çevre psikolojisi ve eğitim psikolojisi göz önünde bulundurulmadan, tarihsel ve kültürel özellikler göz ardı edilerek, tek tip, koridor ve koridorun önünde dersliklerin yan yana dizilmesiyle, betondan yapılmış kareler ya da dikdörtgenler şeklinde inşa edilmektedir. Oysaki mekânın her köşesinin, tarihsel yaşantısı ve kültürel değeri anlayıp yorumlanarak, verdiği mesajların ve bu mesajların insan üzerindeki etkisinin anlaşılması gerekmektedir. Mekân içi boş bir kutu değildir. Mekânın her köşesi, altı, üstü, önü, arkası eşit derecede önemlidir ve anlamlıdır (Yılmaz, 2016).

İnsan yaşadığı mekânı, mekân ise insanı şekillendirir. İnsanın yaptıkları, düşüncelerinin dışavurumudur. Dolayısıyla ortaya koyduğu ürüne bakarak onun bir takım özellikleri hakkında bilgi edinilebilir. Örneğin, binalara, yapılara bakarak o şehir veya ülke hakkında yorumlar yapılabilir (Aydoğan, 2017b). Mekân tanımlanırsa, insan da tanınmış olur veya insana bakarak yaşadığı mekânı tahmin

etmek mümkündür (Ergül, 2015). Çünkü insanın dünyası insanın eseridir (Mengüsoğlu, 1979). Ancak eğitim binaları, tarihi, sosyal, kültürel ve estetik özelliklerden yoksun, tevazunun ve gizli mesajların bulunduğu Türk İslam mimarisini anlamadan (Dilci, 2015), yalnızca ekonomiklik, faydacılık gözeterek oluşturulmaktadır (Aydoğan, 2017b). Bu da kültüründen, tarihinden uzaklaşan insanın yetiştiğinin göstergesidir.

## **1.2. Problem Cümlesi**

Yukarıdaki açıklamalardan yola çıkarak araştırmanın problemi, mekân kavramının eğitim için önemini ne olduğu, mekânın eğitimin insani boyutu üzerinde etkisinin nasıl olduğudur.

### **1.2.1. Alt Problemler**

- Mekânın öğrenci, öğretmen ve yöneticiye etkisi doğrultusunda eğitim mekânları nasıl olmalıdır?
- Eğitim mekânlarının oluşturulmasında dikkate alınması gereken noktalar nelerdir?

## **1.3. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, eğitim ve mekân arasındaki ilişkiyi belirlemek, incelemek ve eğitim mekânlarının nasıl olması gerektiği konusunda çıkarımlar yapmaktır. Bununla birlikte eğitimin tanımı ve kapsamı, eğitim yapıları ve tarihsel gelişimleri, eğitim yapılarının mimari tasarım faktörleri ve fiziksel özellikleri, mekânın tanımı, eğitimde mekânın dikkate alınmasının gerekliliği ve okulların mekânsal anlamda nasıl olmaları gerektiği konusundaki görüşlerin incelenmesi de amaçlanmıştır. Bu amaçlar doğrultusunda eğitim ve mekân kavramları ve bu kavramlarla ilgili olduğu varsayılan motivasyon, iletişim, zaman, kültür, kimlik ve insan kavramları üzerinde durulmuştur. Eğitim, mimari, psikoloji, felsefe ve sanat tarihi alanındaki çalışmalar araştırılmış ve incelenmiştir.

## **1.4. Araştırmanın Önemi**

Mekân insanların ve toplumların tarihten gelen özelliklerini, kültürlerini, dünya görüşlerini ortaya koyar (Aydoğan, 2017b). Fakat kimi ülkelerde okul binası tasarımları, kutu şeklindeki odalara yerleştirilmiş sıralardan ibarettir ve kültürel değerlerden uzaktır (Aydoğan, 2017b). Buna göre, eğitim alanında, mekânın insan

üzerindeki etkisi çok önemsenmiyor denebilir. Mekân ile ilgili çalışmalar genel olarak mimarlık, çevre mühendisliği ve psikoloji alanında yapılmıştır. Eğitim alanında ise mekân ile ilgili yeterli sayıda çalışma olmadığını söylemek mümkündür. Bu çalışma, mekânın eğitim alanında insan üzerindeki etkisini göz önünde bulundurarak geliştirilecek olan sayılı çalışma arasında olacaktır.

İnsanlık tarihi insanın eğitsel tarihidir. Böylesi önemli bir süreç, daima insanı mekânlarla birleşerek değer kazanmıştır (Uludağ ve Odacı, 2002). İnsan ve mekân ayrılmaz bir bütündür. Eğitim kurumları mekânın önemi kavranarak ve nasıl tasarlanması gerektiği bilinerek tasarlandığında daha verimli, daha anlamlı yerler haline gelecektir. Ayrıca eğitim yönetiminin kapsamı sadece okul yönetimiyle sınırlı değildir. Eğitim sisteminin genel işleyişi, eğitimin gerçekleştiği fiziksel ortamların inşası, düzenlenmesi, eksiklerinin giderilmesi ve yönetilmesi de eğitim yönetiminin ilgilendiği konulardandır (Arslanoğlu, 2017). Bu çalışma eğitim mekânlarının nasıl tasarlanması gerektiğini belirlemeyi amaçlayan bir çalışma olduğundan öğretmen ve yöneticiler için ve okulları tasarlayan mimarlar için yol gösterici olacaktır.

Araştırmada, eğitimde mekânın önemi gözler önüne serilerek, eğitim yöntemlerine yeni bakış açıları kazandırılabilir. Araştırma sayesinde, kültürel ve tarihsel özellikleri yansıtan, bu özellikleri gelecek nesillere aktaran eğitim mekânları artabilir. Eğitim sürecine eşlik eden bu tarz eğitim mekânları, insanların düşüncelerini ve bakış açısını etkileyerek, onlara kültürel ve tarihsel bir duyarlılık kazandırabilir. Unutulmamalıdır ki, okul binaları sadece sıra ve tuğlalardan oluşan yerler değildir. Onlar eğitimin simgesi olan mekânlardır (Atabay, 2014).

Tüm bu bilgilerden hareketle araştırma başta eğitim ve mimarlık alanlarına olmak üzere konuyla ilgili pek çok alana katkıda bulunması, ilgili literatüre faydalı olması ve yol gösterici olması açısından önemlidir.

### **1.5. Varsayımlar**

Araştırmanın temel varsayımı eğitim ve mekân arasında önemli bir etkileşim olduğudur. Bununla birlikte bu etkileşimin eğitimin insanı boyutunun etki ettiği varsayılmıştır.

## 1.6. Sınırlılıklar

Araştırmada toplanan veriler, ulaşılabilen yerli ve yabancı kaynaklı veriler ile sınırlı kalmıştır. Ulaşılamayan kaynaklar ise kapsam dışı bırakılmıştır. Ayrıca “Eğitim” ve “Mekan” kavramları geniş, çok disiplinli, farklı boyutlarda ele alınabilecek kavramlar olduğundan araştırmada belli başlıklar altında sınırlandırılarak ele alınmıştır.

## 1.7. Tanımlar

**Eğitim:** Bir amacı öğreneni özel bir beceriyle donatmak, öğretmek, bilgi ve beceri kazandırmak. Diğer amacı ise insanların zihinsel kodlarını oluşturmak, yetkinleştirmek, öğrencinin hem hayatı hem de kendilerini anlamalarına izin vermek olan süreç (Aydoğan, 2017a; Yayla, 2014).

**Mekân:** Davranışın gerçekleştirilebilmesi için gerekli fiziksel, sosyal ve psikolojik etkenlerin tümünü kapsayan genel ve anlamlı bir olgudur (Dönmez, 2008).

**Okul:** Eğitim – Öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği mekân. Eğitim mekânı.

**Öğrenci:** Eğitim – Öğretim almak amacıyla eğitim mekânına gelen, onu kullanan ve ondan etkilenen bireydir.

**Öğretmen:** Eğitim – Öğretim vermek amacıyla eğitim mekânına gelen ve eğitimsel faaliyetleri yürütmek için eğitim mekânını kullanan bireydir.

**Yönetici:** Okul yönetimi, eğitim sisteminin genel işleyişi, eğitimin gerçekleştiği fiziksel ortamın inşası, düzenlenmesi, eksikliklerinin giderilmesi ve yönetilmesiyle ilgilenen bireydir (Arslanoğlu, 2017).

## 2. BÖLÜM

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde genel olarak çalışmada kullanılan kavramlar açıklanmaktadır. Mekân, Eğitim ve Mekan, Eğitim ve Eğitim Yapıları ana başlıkları ile birlikte bu başlıklarla ilgili olduğu düşünülen alt başlıklara yer verilmiştir.

#### 2.1. MEKÂN

Bu başlık altında Mekan kavramının tarihinden, tanımından, mekanla ilgili olduğu düşünülen insan, çocuk, eşya, kültür, kimlik, zaman, motivasyon, iletişim, algı kavramlarından bahsedilmiştir.

##### 2.1.1. Mekân Kavramının Tarihi

Önceleri mekân, geometrik bir kavramdan, boş bir ortamdan başka bir şey ifade etmiyordu. Daha sonra mekân kavramının felsefeye giriş süreci başladı. Aristotelesçi bir bakış açısıyla mekân, hissedilebilir olguları adlandırıp, sınıflandırmayı sağlayan fakat statüleri belirsiz bir kavram olarak ortaya çıktı. Descartes, Aristotelesçi bakış açısına son verdi ve mekân kavramının özgürleşmesinde önemli bir yol oynadı. Kartezyen akılla birlikte mekân, mutlak olanın alanına girdi ve özne karşısında bir nesne oldu (Lebevre, 2019).

Descartes sonrası Spinozza, Leibniz, Newtoncular gibi felsefeciler de mekânı bu şekilde ele aldılar fakat Kant, Aristotelesçi gelenekteki kategori yaklaşımını yeniden ele alarak, değiştirerek, mekâna a priori yani hissedilir olguları yerleştirmenin bir tarzı demiştir (Lebevre, 2019).

Tüm bunların ardından felsefeden kopmuş bir bilimin yeterli olacağını savunan matematikçilerin mekân ile ilgili görüşleri ortaya çıktı. Bu matematikçiler mekânı tekellerine aldılar ve paradoksal bir biçimde mekânlarla birlikte belirsizlikler icat ettiler. Fakat matematik ile fiziksel ve toplumsal gerçek arasındaki ilişkide bir uçurum ortaya çıkınca bu problemin çözümünü tekrar filozoflara bıraktılar. Böylece felsefi bir gelenek olan Platonculuk tarafından mekânın “zihinsel şey” (Leonardo da

Vinci) ya da “zihinsel yer” olarak kabul edildiği dönem gelmiş oldu. Aslında Descartes yaklaşımı ile benzer olduğundan tekrar gelmiş oldu da demek mümkündür (Lebevre, 2019).

Kısacası mekân tarih boyunca, öncelikle matematiksel sonra Descartesle birlikte zihinsel ardından tekrar matematiksel ve yine zihinsel bir kavram olarak kabul edilmiştir.

### **2.1.2. Mekânın Tanımı**

Tarihin her döneminde insanlar, hatta tüm canlılar her zaman korunma eğiliminde olmuşlardır. Bu nedenle de sığınmak, saklanmak için kapalı bir yerlerde bulunmak istemişlerdir (Demirkaya, 1999). Mekâna duyulan ihtiyaç ve gelişmelerle birlikte de mimari mekânlar ortaya çıkmıştır. Mimari mekân denilince akla, üstten, alttan ve yanlardan kapatılmış olan bir bina gelmektedir. Yani insanların zihninde mekân duvarlarla çevrelenmiş bir yer olarak canlanmaktadır (Altan, 1992). Ayrıca mekâna, doğal, yapay (mimari) ve karma, (yapay olan mekânla, doğal mekânın bir sentezi şeklinde ortaya çıkarılmış mekândır) gibi bir sınıflandırılma getirilebileceği gibi, somut ve soyut mekân gibi bir sınıflandırma getirmekte mümkündür. Soyut mekân, sınırsız, boşluğu temsil eden, fiziki bir gerçekliği olmayan, sınırlandırılmayan, insanlar tarafından tam olarak algılanamayan mekânı temsil ederken, somut mekân, bu boşluğun insanla ilişkisi sonucunda var olmaktadır ve nesnel gerçekliğine dayalı gerçek mekânlardır (Dilci, 2015). Soyut olan mekân bir belirliliği olmayan, ölçülemeyen bir kavramdır. Somut olan mekân ise belirli, ölçülmüş, insan elinden çıkmış, onun tasarımıdır. Bu sınıflandırmalar dışında Norberg - Schulz (1971, s:11), mekân kavramını, fiziksel eylemlerin oluşturduğu pragmatik mekan, anında yönelimin oluşturduğu algısal mekan, insan çevresinin imgelerini oluşturan varoluşsal mekan, fiziksel dünyanın oluşturduğu bilişsel mekan ve diğerlerini tanımlamak için bir araç olan mantıksal mekan olarak beş kategoride incelemiştir.

Mekân köken ve kelime anlamı olarak bakıldığında öncelikle Arapça kökenli Osmanlıca bir kelimedir. Osmanlıca “kevn” kökünden gelen ve anlamı “oluşmak”, “var olmak” olan mekân “durulan yer, ev, hane, mesken, mahal” anlamlarını da karşılamaktadır (Dilci, 2015). Latince kökeni “spatium” olan ve İngilizcede “space”

olarak geçen mekân, Ortaçağlardan beri kullanılan bir terimdir. İlk anlamı uzantı, mesafe ve uzaklık şeklindedir (Bilgili, 2016). Türk Dil Kurumu Sözlüğü'nde ise mekânın ilk anlamını yer, bulunulan yer, ikinci anlamını ev, yurt şeklinde verilirken, üçüncü anlamı uzay olarak verilmiştir (TDK).

Mekân tanımlarını vermeden önce, mekânın kesin, spesifik bir tanımının olmadığını belirtmekte fayda vardır. Mekân, ilk olarak insan faaliyetlerinin dışında, bir yer, bir adres, koordinatları olan bir işaret noktasıdır. İkinci olarak ise insan ve toplumun nesnel, sınırlı, dokunulabilir çevresi olan mekân, tüketilebilir ve kullanılabilir bir sermayedir (Bilgin, 1984). Aynı zamanda mekân zihinsel olanla kültürel olanı, toplumsalla, tarihseli birbirine bağlayan çok yönlü bir kavramdır (Lebevre, 2019).

Mekân davranışın gerçekleştirilebilmesi için gerekli fiziksel, sosyal ve psikolojik etkenlerin tümünü kapsayan genel bir olgudur (Dönmez, 2008). İnsanların her türlü aktivitesi bir mekânda gerçekleşir. Norberg Schulz'a göre de, mimari mekân, kullanıcılarının her türlü ihtiyacını (fizyolojik, psikolojik ve toplumsal) karşılayan uzaydaki bir alan, bir parçadır (Aytuğ ve İnceoğlu, 2009). Mimari mekân, sonsuz uzay içerisinde kuşatılmış, algılanabilir, sınırları olan boşluktur (Kahvecioğlu, 1998). Mimari mekân dendiğinde artık sınırlardan; duvar, döşeme, tavan gibi fiziksel ve yapısal öğelerden bahsedilmeye başlanır (Ak, 2006). Zira mimari mekânın ayırt edici, onu felsefi mekândan ayıran özelliği bir sınırlılığının olmasıdır. Fakat onun sınırları sadece duvardan, döşemeden ibaret değildir. Mimari mekânın algısal sınırları da vardır. Yani fiziksel kuşatmalarla birlikte, duyularımızla algılayabileceğimiz ışık, renk, ses, hava akımı, vb. özelliklerin de var olduğu ortamlardır (Kahvecioğlu, 1998).

Mekân iç içe olduğumuz bilindik bir kavramdır. Fakat içinde bulundurduğu anlamlar her zaman hissedilemez. İnsan üzerinde etkisinin ne kadar büyük olduğu fark edilemez (Dilci, 2015). Bu yüzden mekân, dünya ile günlük karşılaşmamızın derin, karmaşık ve anlamlı bir yönü olarak anlaşılmalıdır (Relph, 1976). Onu anlamak için, algılamak, kullanıcısı olmak, deneyimlemek gerekir (Ak, 2006).



### 2.1.3. İnsan ve Mekân

Mekân, öncelikle felsefi bir konudur. Parmenides, Aristo, Locke, Kant, Leibniz, Heidegger gibi filozoflar başta olmak üzere neredeyse bütün filozoflar mekân kavramı ile ilgili düşünmüştür. Fakat mekân sadece felsefik bir kavram değildir. Fizik, ekonomi, coğrafya, sosyoloji, toplumbilim gibi pek çok alanda gerek dolaylı gerekse dolaysız mekân konusu işlenir (Tümer, 1984). Mekân ve insan ilişkisi de farklı disiplinlere konu olmuştur. Çünkü bir taraftan mekânsal tasarımın ele alındığı disiplinlerde insan kaygısı ortaya çıkarken, diğer taraftan sosyo-kültürel ve davranışsal bilimlerde bu kaygıyı tamamlayacak olan mekân kaygısı ortaya çıkmaya başlamıştır (Moore,2006).

Bilindiği üzere, önce sınırları olmayan doğal mekân, daha sonra ise insan var olmuştur. Bu mekân insana onu kullanması ve ihtiyaçlarını gidermesi için verilmiştir (Ergül, 2015). İnsanın en başlarda sığınma ihtiyacını karşılayan mekân, özellikle yerleşik hayata geçildikten sonra, gittikçe anlamını genişletmiş, farklı anlamlar kazanmış, farklı disiplinlere konu olmuş, insanlarla, toplumla beraber değişip dönüşmüştür. İnsan, bu sınırlandırılmamış doğal mekânda, sınırlı, mimari mekânlar ortaya çıkarmıştır. Mengüsoğlu'nun da (1979) dediği gibi insanın gözünü açtığı mekân olan doğa, insana hazır olan hiçbir şey vermemiştir. İnsan kendi başına, kendi emeğiyle bu mekânda bir şeylere sahip olmuş, bir şeyleri değiştirip dönüştürmüştür. İnsan hayatını, mekândan ayrı açıklamanın olanaksız olduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca fark edilmeyen, önemsiz görünen pek çok şey, insan ve onun psikolojisi, sosyal gelişimi açısından son derece önemli olabilir.

Daha önce de bahsedildiği gibi insan ve mekân, en başından beri iç içedir. Mekânı tasarlayan, oluşturan, kullanan, algılayan insandır ve onun tasarladığı bu mekânda insan davranışını, düşüncesini, üreticiliğini ve pek çok yönünü biçimlendirmektedir. İnsan, varlığı devam ettiği, çevresine şekillendirdiği, ona anlam kazandırdığı sürece mekân, sadece bir barınma ortamı olarak kalmayacak, bir ifade aracı, hatta bir eğiticisi olacaktır (Yağcı, 2013). İnsanın doğruluğu, zenginliği, mekânını nasıl biçimlendirdiği ve daha sonrasında nasıl algıladığıyla ilgilidir.

Mekân-insan ilişkisi ile ilgili olarak düşünülmesi gereken bir konu da insanların mekânlara kendi paradigmalarına uygun anlamlar yüklemesidir (Dilci, 2015). Zira

Aydoğan (2017b)'ın da belirttiği gibi, insanlar her Şeyi, doğruyu ve yanlıŐı, iyiyi ve kőtuyü, eğitim sistemlerini, evlerini, kıyafetlerini, görüş ve yorumlarını, okullarını, öğretmenlerini, yöneticilerini, arkadaşlarını, dost ve düŐmanlarını paradigmalarına göre belirlerler. Eğer bugün eylemler, binalar, okullar ve ortaya çıkarılmış pek çok Şey için yeterince iyi, özgün, uygun ya da yeterince etkili demek zorsa bu egemen paradigma ile alakalıdır. Ortak bir anlam oluşturmak, mekânla ilgili bir dil birliği sağlamak önemlidir (Esin ve Günal, 2007). Bu dil birliğini sağlamanın yolu da egemen paradigma oluŐturılmaktan geçer. O halde işin temeline inip, egemen paradigmanın özgün, topluma, kültürel değerlerine (din, dil, tarih gibi) uygun bir hale getirilmesi doğru olacaktır.

### **2.1.3.1. İnsan ve Mekân İlişkisi Konusundaki Yaklaşımlar**

Bu başlık altında İnsan ve Mekan iliŐkisiyle ilgili yaklaşımlardan Fenomenolojik, Sosyal Psikolojik, Sosyolojik ve Marksist yaklaşımlara yer verilmiştir. Bu yaklaŐımların hepsinin temelinde insanın mekânı, mekanında insanı etkilediği düşüncesi vardır.

#### **2.1.3.1.1. Fenomenolojik yaklaşım**

Mimarlığın, matematiğin ve coğrafyanın anlayıŐında olduğu gibi, varlıkların eŐitliđi ve nesnelliğiyle ilgili olan mekânsal anlayıŐın aksine, tek tek kiŐilerden hareketle bakıldığında görülebilen, yaŐantısal, bu nedenle kişisel, öznele mekân anlayışını savunan fenomenolojik yaklaşımın kaynağı felsefedir (Göregenli, 2018, s. 123). Fenomenoloji, görüngü bilim diye de adlandırılabilen, kavram olarak daha eski olmasına rağmen felsefi bir yaklaşım olarak 20. yüzyıla dayanan, özü görmeyi ifade eden bir yaklaşımdır. Edmund Husserl tarafından geliştirilmiş bir yaklaşım olup, öznele ilgili bilginin elde edilemeyeceğini savunan on dokuzuncu yüzyıl felsefesine tepki olarak doğmuş, sonrasında varoluŐçu felsefenin ve yeni ontolojinin de ortaya çıkmasına sebep olmuştur (Öktem, 2005).

"Felsefe, Şeylerden, fenomenlerden hareket etmeli; Şeylere, fenomenlere dönmelidir" anlayıŐındaki fenomenoloji, kişinin dünyadaki varlığını, onun mekânsallığına bağlamaktadır. Aynı zamanda insanla fiziksel mekânın ilişkilerinin genel bir sorgulanmasını sunmaktadır. Bu yaklaşımın geliŐimiyle birlikte, mekân yeniden

yorumlanmış ve insanlar için ev ve konut kavramlarının ayrımı yapılmıştır. Burada ev, “kavramsal mekân”, konut ise “yaşanan mekân” olarak nitelendirilmektedir (Göregenli, 2018).

Mekân her canlı için gerekli bir olgudur. Canlılar ister istemez mekânlara gözlerini açarlar ve mekânda bir yer kaplarlar. Bu yüzden fenomenolojik olarak mekânı bir hammadde yani bir nicelik olarak nitelendirmek mümkündür (Bilgin, 1990). Aynı zamanda mekânla ilgili fenomenolojik bakış, mekânı maddeleştirmez, idealize etmez ve bu şekilde anlamayı amaçlar. Mekânı hem soyut bir düşünce hem deneyim hem de varlıkla bir bütün olarak görür. Mekâna fenomenolojik açıdan yaklaşmak demek, onu bir bütün olarak ele almak ve kullanıcısı için önemini anlamak demektir (Hisarlıgil, 2008). Mekânı, nesnel, ölçülebilir olarak görmeyen, sadece bilimsel bilgiye güveni temel alan, insan ve mekân arasındaki ilişkisi çerçevesinde bütüncül bir yaklaşım sergileyen hermeneutik fenomenoloji yaklaşımına sahip Alman düşünür Martin Heidegger’e göre “ne insan dünyanın bir işlevi, ne de dünya insanın bir işlevidir”. İnsan ve mekân bir bütündür, ayrı düşünülemez (Hisarlıgil, 2008).

#### **2.1.3.1.2. Sosyal Psikolojik ve Sosyolojik Yaklaşımlar**

Sosyoloji, psikoloji ve sosyal psikolojide mekân ve insan arasındaki ilişkiler özellikle insan davranışı bağlamında ele alınmış ve konuyla ilgili pek çok yaklaşım, kavram ortaya çıkmıştır. Mekân ve insan davranışı arasındaki ilişki sadece mimarlık, şehir bölge planlama değil, sosyal bilimler bünyesinde yer alan, kent sosyolojisi, siyaset bilimleri, eğitim bilimleri, işletme bilimleri, psikoloji gibi pek çok alanda da işlenmiştir (Solak, 2017).

Sembolik etkileşim yaklaşımı, bu başlık altında ele alınabilecek bir yaklaşımdır ve konuyla ilgili diğer yaklaşımlara, disiplinlere kaynaklık etmesi sebebiyle oldukça önemlidir. Bu yaklaşıma göre insan, çevresinde yer alan olay, olgu, nesne ve diğer insanlarla etkileşim içerisinde (Şişman, 1998). Bununla birlikte sembolik etkileşimci yaklaşım, yaşanan dünyanın sembollerle oluşturulduğunu, insanların bu sembollerini algılayıp yorumlayarak onları anlamlandırdığını ve bu anlamlara göre kendilerine bir durum tanımlaması yaptığını savunmaktadır (Solak, 2017).

Sembolik mekânların somut örneklerini edebi eserlerde de görmek mümkündür. Kafka, Gonçarov, Dostoyevski gibi pek çok yazar öykülerini, duygularını ya da kahramanlarını mekâna yansıtmaktadır. Zira işlenen konunun mekânsal yönü, anlatılmak istenen asıl konunun özelliklerini içinde barındırır. Örneğin Kafka'nın "Dava" romanında kahramanın duygusal durumu oldukça karmaşıktır ve davasına giderken onun bu durumu mekâna yansır; Sokaklar da karmakarışıktır (Tümer, 1984). Yazar kendi iç dünyasını da eserindeki mekân tasvirlerinde gösterebilir. Eserde mekânlar dar, kötü durumda, nemli, karanlık ve boğucudur. Kahramanın çıktığı merdivenler de, insan hayatı gibi uzun, yorucu ve diktir (Balcı, 2012).

Rus Edebiyatının önemli eserlerinden biri olan "Oblomov" da Gonçorav, genç kahramanının miskin, tembel, ilgisiz, umursamaz halini okuyucuya odasını betimleyerek hissettirmeyi başarmıştır (Gonçarov, 2018, s:31-32) :

*"Her şey öylesine tozlu ve solgun, insan varlığına dair canlı izlerden öylesine yoksundu ki! Her ne kadar dolap raflarında iki üç açık kitap, bir gazete, yazı masasının üzerinde hokka kalem varsa da, kitapların açık sayfaları toz kaplanmış ve sararmıştı"*

*"Duvardaki resimlerin etrafına tozla kaplı örümcekler çiçekli bezekler gibi yapışmıştı; aynalar cisimleri yansıtmak yerine yazı tahtası işlevi görebilir, üzerlerindeki toza küçük hatırlatma notları yazılabılırdi, halılar leke kaplıydı, divanın üzerinde daima unutulmuş bir havlu dururdu."*

Dostoyevski'nin " Suç ve Ceza" romanında da başkahramanı olan Raskolnikov'un duygu durumunu, kendi odasını tasvir ettiği şu sözlerden anlamak mümkündür (Dostoyevski, 2019, s:526):

*"Alçak tavanların, daracık odaların insanın ruhunu, yüreğini sıkıttığını bilir misin?.. Ah o hücreden öylesine tiksiniyordum ki!"*

Ayrıca eserde Raskolnikov'un annesi "Rodyacığım, ne kötü bir odan var. Tıpkı bir mezar gibi..." diyerek Raskolnikov'un kötü ruh halinin sebebinin odası olduğunu dile getirmiştir (Dostoyevski, 2019, s:298).

Benzer şekilde Mehmet Âkif Ersoy, "Safahat"ta bazen mekân unsurlarını gündelik yaşamı yansıtan birer araç olarak kullanır, mekân aracılığıyla toplumsal mesajlar

verir, kimi zaman da mekânı canlı bir varlıkmış gibi gösterip, ruhunu kavrar ve ona temas eder. Safahat'ın sayfalarında mekân ve insan ilişkisi, tarih ve İslam diniyle bütündür. Akif'in mekâna olan yaklaşımıyla, ona yüklediği anlamlarla, onun üzerinden verdiği mesajlarla insanı, davranışını, anlayışını belirlemek ve onun olumsuz yönünü değiştirmek ya da ıslah etmek istemiştir (Koçyiğit, 2013).

*-Nasıl şu banka güzel bir bina mı?*

*-Pek o kadar*

*Fena değılsede, nisbetle bir biçimli duvar*

*Mesabesinde kalır camiin yanında...*

*- Garip!...*

*Benim gözümle bakarsan; ne muhteşem! ne mehib!*

*-O başka... Sorsalar üslub için "şudur" denemez.*

*Asalet olmalı san'atta evvala... Bu: melez! (Ersoy, 1966).*

Ersoy bu sözleriyle, mekânın, mekân üzerinden insanın güzelliğini, kültürüne ve tarihine uygunluğuna bağlamıştır. Banka, o zamanki İstanbul'un en göz alıcı binalarındandır. Büyük, aydınlık, yüksek ve ihtişamlıdır. Fakat Akif, binayı sembolik açıdan mukayese eder. Bu mukayeseye dün'ün ve gün'ün sanatı arasında farkı gözler önüne serer. Ona göre üslub, sanata asalet verir. Fakat bu üslup yapıldığı yerin ve devrin karakterinden uzak kalmamalıdır (Öztürkmen, 1958, s: 26-27). Bu durumu başka örneklerde de görmek mümkündür:

*Necip eser arıyorsan: Sebile bak, işte...*

*Taşıp taşıp dökülürken o şir'i berceste,*

*Safa-yı fitratı şahit ki; tertemiz aslı;*

*Damarlarında yüzen kan da, can da Osmanlı! (Ersoy, 1966).*

Mekânlar ve içerisinde barındırdığı gizli etkilere onu yapan toplumsal hafıza sayesinde sahip olur. Daha sonra yeni nesil insan tipolojisini de bu mekânlar biçimlendirir. Yani mekân içerisine yerleştirilen değerleri, gelecek nesle aktaran bir köprü görevini görür (Dilci, 2015). İşte bu noktada artık okul binalarında sosyal, kültürel, tarihsel özelliklere önem verilmesi gerektiğini söylemek çok doğru olacaktır.

Sembolik etkileşimci yaklaşımın kaynaklık ettiği, insan ve mekân ilişkisine psikolojik açıdan yaklaşan bir örnek yaklaşım da çevre psikolojisidir. 60'lı yıllara kadar psikoloji açısından mekân ya kontrol edilmesi gereken “ilgili, karıştırıcı değişken” ya da insan davranışını nasıl etkilediği anlaşılmaya ve tasvir edilemeye çalışılan edilgen bir arka plandı (Göregenli, 2018, s.1). Kurt Lewin ile birlikte, sosyal psikolojinin içinde doğmuş olan çevre psikolojisi konuşulmaya başlanmıştır. Çevre psikolojisi, fiziksel çevre ve insan davranışı arasındaki karşılıklı ilişkileri inceleyen bir daldır. Bu yaklaşıma göre davranış, insan, mekân ve her ikisinin arasındaki etkileşimin bir ürünüdür. Yani mekân, insanın o mekândaki olası davranışları hakkında bilgiler verebilir. Ve aynı zamanda yaklaşım bu iki kavram arasında bir sistem yaklaşımı olduğunu savunur. Yani, sistemin herhangi bir alt sisteminde yaşanan bir değişimin diğer bütün parçalara etki edeceğini varsayar, bununla birlikte nasıl ve ne tür etkilere sebep olabileceği sorularının üzerinde durur (Göregenli, 2018).

### **2.1.3.1.3. Marksist Yaklaşım**

Sanat ve mimarlık arasındaki önemli benzerliğin, sanatın estetik bir olgu ve yaşantı olması, mimarlığınsa bu olgu ve yaşantı için mekân ve çevre inşa etmesi olduğunu söylemek mümkündür (Erzen, 1976). Fakat mimarlığın sanat dalı olup olmadığı konusunda henüz bir karar verilmemiştir. Çünkü mimari yapının elde edilmesi mimarlık alanından çok mühendisliğin alanı gibi görülmekte ve mimari yapı bir ihtiyaç üzerine yapılmaktadır. Sanatla zanaat kavramları bir birinden ayrı anlamlara sahiptir. Eğer bir nesne sadece bir işlevi yerine getirmek amacıyla inşa edilmişse o sanat eseri değil zanaat ürünüdür. Fakat bir nesne işlevi dışında bir şeyler anlatabiliyorsa işte o sanat ürünüdür. Bu anlatılan şey sanat olmadan anlatılamayacak bir duygu ve düşünce olmalıdır. Yani bir bina sadece, ihtiyaçları karşılıyorsa onun dışında kullanıcıya hiçbir şey veremiyorsa bu mimarlık sanat kapsamı içine girmez (Yıldırım, 2004).

Marksist bakış açısını, sanatın ekonomi ile ilişkilendirilmesi temeline dayanır. Marksist anlayışa göre alt yapı, üst yapıyı oluşturur, tetikler. Burada bahsedilen üst

yapı, sanat, dil, din, hukuk hatta mimari gibi kavramlardır. Alt yapı ise ekonomik sistemi yürüten, sırtlayan kesimdir. Bu yüzden, bir toplumun üst yapısını, üst yapısında yaşanan gelişmeleri, değişimleri anlamak için altyapıyı bilmek gerekir (Ötgün, 2009; Moran, 2014). Marksist anlayışı estetik bir kuram haline getirmeye çalışan G.V. Plehanov'a göre sanatın kökeni iştir. İlkel toplumların beslenme ve barınma gibi ihtiyaçları sanat dallarının ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Yani sanatın doğuşu, insanın yaşamak için yaptığı faaliyetlerle ilişkilidir (Moran,2014). Plehanov'a göre, bir sanat ürünü, gerçeği imgeler yoluyla dile getirir ve bir sanat ürününün biçimi, içeriğine, anlamına uygun olmalıdır (Ötgün, 2009).

Marx'ın çalışmalarında sınıf bilincini anlamak açısından, mekân konusunu ele aldığı görülmektedir. Fakat mekân konusunda kesin değerlendirmeler ya da kuramsallaştırma görülmemektedir (Solak, 2017). Pozitivist devrimden sonra yani 1960'lı yılların sonunda Marksist araştırmacılar, mekânın toplumsal, ekonomik ve politik yönlerinin göz ardı edildiğini savunmuşlardır (Işık, 1994). Tüm bunların üzerine Henri Lefebvre, Manuel Castells, Edward Soja gibi pek çok sayıda düşünür, mekânı Marksist yaklaşımla yorumlamaya çalışmıştır. Bu yorumlamalar, mekânın kapitalist üretim biçiminde nasıl üretildiği ve bunun hem bir üretim aracı hem de kontrol ve ideoloji aracı olarak nasıl kullanıldığıyla ilgilidir. Yani Marksist bakış açısıyla mekânı ele alan bu yazarlar için mekân bir etkidir (Solak, 2017).

#### **2.1.4. Çocukta Mekân Kavramı ve Gelişimi**

Mekân pek çok açıdan ele alınabilir, pek çok kavramla ilişkisi vardır ve çok geniş boyutlu bir kavramdır. Fakat ontolojik olarak henüz açıklığa kavuşturulmamıştır. Mekânla ilgili pek çok görüş mevcuttur. Örneğin, insan ve tüm gerçek varlıkları içinde bulunduran, herkes ve her şey için bir dış mekânın var olduğu düşüncesi bulunmaktadır. Öte yandan mekânla insanı ayırmayan, mekânın insanın bir yansıması olduğunu savunan ve her türlü deneyimi a priori (hissedilir olguları yerleştirmenin bir tarzı) koşulu sayan Kantçı düşünce tarzı bulunmaktadır. Bunların dışında, fenomenistlerin veya mantıkçıların mekânsal olmayan öğelerle ve psikolojik yaşantılarla inşa edilmiş mekân anlayışı vardır. Birde tüm bu karşıtlıkların, çıkmazların içinde çocukta mekân kavramının psiko-genetik oluşumunu açıklamayı

amaçlayan Piaget gibi psikologların anlayışları vardır (Bilgin, 1984). Bu düşünörlere göre, çocuk mekân içerisinde öncelikli olarak kendi yerini belirlemektedir. Daha sonra çevresiyle, çevresindeki nesnelere bazı işaretlemeler yardımıyla bir bağ kurmaktadır. Son olarak ise bu bağa, genel bir yorum getirerek mekânsal düşüncesini tamamlamaktadır (Dilci, 2015, s.52). Bir başka deyişle, Piaget'e göre çocuk için mekân kavramı, tarihi oluşumun tersine, mantıksal bir gelişim izlemektedir. Piaget'in, çocuğun mekânsal kavramlarının gelişimine ilişkin anlayışını özetlemek gerekirse; önce topolojik ilişkiler (ilk algılar, çocuğun nesnelere ve eşyalara karşı eylemleri, onlarla oynaması, mekânın algılanması) ortaya çıkar. Daha sonra paralel bir biçimde projektif (nesneye ait farklı perspektiflerin bir araya getirilip öteki nesnelere ilişkileri çerçevesinde bütünleştirilmesi) ve Euclid mekânına (nesnelerin yerlerinin ya da aralarındaki ilişkilerin koordinatlarının belirlenmesi) uygun ilişkiler ortaya çıkmaktadır (Akarsu, 1984).

Yetişkinlerin mekânlarla olan ilişkisi, mekânın onlara rahatlık, güven ya da kontrol gibi özel ve güçlü duyguları verebilmesiyle açıklanır. Peki ya çocuklar? Çocukların etrafındaki manzarayı keşfetme, onun hakkında bilgi edinme, düzen verme, hem paylaşmış hem de kişisel mekânlara etki etme dürtüsü vardır. Hatta bir çocuk keşfettikçe, mekân hem gelişir hem de farklılaşma derecesinde genişler (Hart, 1979). Aynı zamanda mekân, çocuğun davranışlarını, kişilik özelliklerinden ve zekâ seviyesinden daha çok etkilemektedir. Bu yüzden yaşadığı topluma uygun bir insan olması, sosyalleşmesi ve gelişmesi için çocuğu etkileyebilecek olan, ev, evin çevresi, okul, okul bahçesi gibi her türlü mekân büyük öneme sahiptir (Tandoğan, 2016).

Çocuklarda mekân algılaması, yaklaşık olarak 1 yaşında, gözünün önünden ayrılan nesnelerin varlığının devam ettiğini anlamasıyla başlar. Çocuk bilgiyi, oyun, gözlem ve duygu yoluyla elde eder. Heraclite'e göre de "bilgi duyular aracılığıyla edinilir" (Barre, 1984). Yani tecrübe ederek, yaşayarak öğrenilir. Çocuk bu yaşlarda bu bilgileri mecburi mekânı olan evde elde eder. Ev, çocuğun "fiziksel dünya toplumsallaşması"nın başladığı yerdir. "Yer kimliği", "ben kimliği" ev de gelişmeye başlar (Gürkaynak, 1996). Fakat çocuğun fiziksel çevresi, çocuğun gelişimsel düzeyine uygun olarak, ev, eve yakın çevre sonrasında okul ve oyun alanları vb. olarak genişler (Tandoğan, 2016). Çocuğun farklı yerleri deneyimlemesi, farklı malzeme ve dokularla karşılaşması becerilerinin de artmasını sağlayacaktır (Çanakçıoğlu, 2012). Bu bakımdan dikkat edilmesi gereken noktalardan biri, küçük



yaşlardaki çocukların bilgilerini genelde evde elde ediyor, bir yere ait olma, bir yeri kabullenme gibi duyguları evde kazanıyor olmaları gerçeğidir. Fakat artık çocuklar eskiden olduğu gibi, geniş bir aile ortamında, araçların seyrek, insanların çok olduğu; satıcıların, oyun oynayan çocukların olduğu yerde yaşayamıyor. Ev ve dışarıdaki mekân arasında yer alan diğer mekânları, kişileri ve toplumu, aileyi ve yaşadığı yeri birbirine bağlayamıyor ve böyle ilişkilere, dolayısıyla bu ilişkilerden elde edebilecekleri deneyimlere uzak kalıyor. Ayrıca günümüzde aileler, küçük yaşlardan itibaren çocuk bakımını başka kişilere devretmek durumunda kalıyor ve çocuklar evlerinde aileleriyle çok zaman geçiremiyor (Barre, 1984). Benzer şekilde P. Aries'e göre de eskiden çocuklar mekânların bir parçasıyken artık aralarında bir bağ, bir bütünleşme ilişkisi kalmamıştır. Çocuk, yukarıda bahsedilen genel kent mekânlarından uzak özel mekânlara (konut, okul, oyun alanları, v.b.) mecbur bırakılmıştır (Bilgili, 1984).

Fakat çocukların genel kent mekânlarında rahatça hareket edebilmeleri, bu mekânların daha yaşanılabilir hale gelmesi için yapılan bazı uygulamalar vardır. Bunlardan ikisi “woornef” ve “home zone” dur. Woornef, sokakların çocuk oyun alanı olarak düzenlenmesine ilişkin bir sistemdir. Bu sistemde şoförlerin arabalarını sanki bir bahçe içinde kullanıyormuş gibi hissedip ona uygun bir hızla gitmesini sağlamak amacıyla insanda bahçeymiş hissi uyandıran sokaklar düşünülmektedir. Home zone uygulamasında amaç arabaların insan hızından biraz daha hızlı olmasını sağlamaktır. Bunun için bu uygulamanın yapıldığı sokakta sürücü, öncelikle bir giriş kapısını, kapıdan geçtikten sonra yolun dokusundaki, rengindeki değişiklikleri fark edecek ve yayaların öncelikli olduğu bir sokağa girdiğini anlayacaktır (Tandoğan, 2016).

Bir diğer dikkat edilmesi gereken nokta, çocukların duyuların tümünü birlikte tanımlayabilecekleri bir mekâna sahip olamamalarıdır. Çocuklara uygun görülmüş mekânlar, deneye, gözleme uygun olmayan, hiçbir farklılığı içinde barındırmayan, sıradan, derin anlam ifade etmeyen, estetikten yoksun, düşüp kalkabileceği, eğlenip oynayıp öğrenebileceği özelliğe sahip olmayan dümdüz kare şeklindeki mekânlardır. Bu mekânlar yapay bir şekilde tek düze aydınlatılmış, doğayla arasına bir bariyer konmuş, tarihi olmayan, keşfetmeyi, olabildiğince duyuların hepsini kullanmayı amaçlamayan, kısıtlayan, içine hapseden mekânlardır (Barre, 1984). Oysa çocuklar için oluşturulan mekânların tasarımı, şekli, değişik faaliyetlere uygun olmalıdır.

Öğrencilerin keşfedebilmelerine, deney yapmalarına, tartışmalarına, sosyalleşmelerine, üretmelerine, hayal etmelerine olanak sağlayabilmelidir (Atabay, 2014).

Benzer şekilde Barre (1984), çocukluğumuzun geçtiği mekânlara, şehre ya da köye olan bağlılığımızı, her zaman bu mekânları içimizde yaşatıyor olmamızı vurgular. Aynı zamanda mekânların, kuşakların bıraktığı izler aracılığıyla, yakınlık ve ait olmanın hazzını çocuklara yaşatabilmesi gerektiğini düşünür. Ve tarihsiz mekânlarda vakit geçiren çocukların ne kadar talihsiz olduklarını dile getirir. Çocuk mekânı hissedebilmeli, ondan bağlılığı, ait olmayı, tarihi, kültürü öğrenmeli ve ayrıca mekân öğretici özellikleriyle onun öğrenimine katkı da bulunmalı, yaşayarak, deneyimleyerek öğrenebilmesini sağlamalıdır.

Yaşayarak öğrenme konusunda, Maria Montessori - Tessori, Montessori metodunu geliştirmiştir. Bu yöntem, özellikle 3-6 yaş grubu yani okul öncesi çocukları için geliştirilmiştir. Yaklaşımına göre, çocuğa direk müdahale etmeden, çocuğun kendi kendisine tıpkı evde oyun, gözlem yoluyla bir şeyler öğrendiği gibi yine aynı şekilde öğrenmesi ve hatalarını düzeltmeye çalışması gerekmektedir. Montessori, çocuğun bu öğrenme sürecinde konsantrasyonunun sağlanabilmesi için mekânın ve içindeki eşyaların belirli özelliklere sahip olması gerektiğini belirtmiştir. Örneğin, konsantrasyon bozmaması için çocuğun öğretim süreci boyunca ilişki içerisinde olduğu masa, yüzey, pano, tahta, sıra gibi mekân öğelerinin doğal renk, malzeme (ahşap gibi) ve dokularda olması gerekmektedir. Çalıştığı malzemenin de ilgisini çekmesi açısından canlı bir renge sahip olması uygun olacaktır. Bununla birlikte mekân öğelerinin çocuk ölçülerine göre olması da önemlidir (Çanakçıoğlu, 2012).

Çocuk konusunda pek çok Türk - İslam düşünürü eserler vermiştir. Örneğin Gazali, çocuğun kalbinin bir cevher olduğunu söyler. Ona göre çocuk verilen her şeyi almaya hazırdır. Bu yüzden çocuğun eğitiminin iyi yerlerde ve iyi şekilde verilmesi gerekmektedir. İbni Sina, çocuğu, iki şeyin geliştirdiğini, güçlendirdiğini söyler, ilki çocuğun yumuşak bir şekilde hareket ettirilmesi, ikincisi ise ninnilerle uyutulmasıdır (Dilci, 2015, s. 32). Farabi ise çocuk gelişiminin deneyler yoluyla olması gerektiğini savunmaktadır ve ona göre eğitim sürecinde, beş duyu organının da kullanılması önemlidir. Eğitim kolaydan zora doğru ilerlemelidir (Cevherli, 2018). Tüm bunlardan hareketle Türk, İslam düşünürlerinin anlayışları ışığında eğitilecek

çocukların, hem hayata hazırlanma hem de ruhen dengeli ve sağlıklı kişiliklere sahip olma imkânı bulacaklarını söylemek mümkündür (Dilci, 2015, s.32). Bu tarz bir eğitim modelinde ise mekân unsuru büyük rol oynayacağından göz önünde bulundurulması gereken önemli bir konu olacaktır.

### **2.1.5. Mekân ve Eşya İlişkisi**

Eşya, insanın dışında var olan, önüne ve/veya karşısına konmuş, yerleştirilmiş, göze görünen, duyuları etkileyen, algı alanını zorlayan, özneye karşı duran şeydir (Bilgin, 1991, s.13). Çevre dendiğinde belli bir noktada akıllara eşyalar da gelmektedir. Eşyalar çevreyi biçimlendiren önemli öğelerdendir ve insan mekânların, çevrelerin içerisindeki bu eşyaları da tıpkı mekânı anlamlandırmaya, tanımaya çalıştığı gibi anlamlandırmaya, tanımaya çalışmaktadır. Başta teknolojik açıdan olmak üzere pek çok açıdan gelişen ve değişen dünyada, insanların mekân algıları gittikçe artan bir oranda eşyalardan oluşmakta ve eşyalar insanların mekânla ilişkisinde değişik işlevlerle ortaya çıkmaktadır. Bu bakımdan insanı, çevresindeki eşyalarıyla birlikte ele almak gerekmektedir (Bilgin, 1991). Yani eşya, insanın mekân algısının şekillenmesinde de oldukça önemli rol oynamaktadır (Koçyiğit, 2013). Eşyanın pek çok işlevi vardır. Örneğin, iletişim aracıdır, kültürel değerlerin, bakış açısının bir yansımasıdır. Bir nevi, tıpkı mekânlar gibi insanının dış dünyaya uzantısıdır, dışa açılımıdır (Bilgin, 1991).

Eşya aynı mekân gibi, insandan etkilenen ve insanı etkileyendir. Eşyalar insanların sosyal ve kültürel özelliklerine bağlı olarak şekillenirken, eşyaların yapısı insanların sosyal ve kültürel yönlerine, davranışlarına şekil vermede önemli rol oynarlar. Daha önce bahsedildiği gibi, nasıl mekânların bir dili varsa, sembolik dilleri aracılığıyla kullanıcılarına mesajlar verebiliyorsa, eşyalar da bunu yapabilir. İnsan, eşyayla, onun anlamıyla kendini keşfeder. Bu yüzden eşyanın örnek oluşu, insanı, duygularını, düşüncelerini, davranışlarını değiştirir, yeni anlamlar kazandırır. Mehmet Akif Ersoy'un, Safahattaki insanlar aracılığıyla duygu ve durumları bazen eşyalarla, bazen eşyalar gibi bazen de eşyaların ötesinde yaşadığını görmek mümkündür. Bazı eşyaların, bazı duygulara sebebiyet verdiğini, bazılarının ise varlığı ve yeri sebebiyle tanımlamayı, anlamayı kolaylaştırdığını da açıktır (Koçyiğit, 2013).

Tüm bunlar ışığında eşyanın, insanı, algısını etkileme noktasında büyük bir güce sahip olduğu söylenebilir. Öyleyse bu gücü, amacı insanı olumlu yönde etkileme olan eğitimde, eğitimin gerçekleştirildiği mekânlarda amaçlara uygun olarak kullanmak doğru olacaktır. Zira eğitimde mekânsal dizaynın önemli bir parçasını oluşturan eşyalar, öğrencilerin motive olmasında, yaparak, yaşayarak öğrenebilmelerinde, deneyim kazanmalarında, okula karşı aidiyet duygusu hissetmelerinde etkilidir (Dilci, 2015). Fakat birbiri ardına dizilmiş sıraların, içeriği nadir değişen sınıf panolarının, öğrenci üzerinde pozitif bir etkisinin olması beklenemez. Oysa üzerinde geçmişe, kültüre, yaşanmışlıklara ilişkin izler barındıran, anlamlı mesajlar verebilen eşyalarla taçlandırılmış bir mekânsal tasarım elde etmek, istenen sonuçların elde edilmesinde önemli bir adım olacaktır.

#### **2.1.6. Mekân ve Kültür İlişkisi**

Fransız antropolog Marc Auge “Non- Places” kitabında yeri, yerelleşmiş, işgal edilmiş, organik, tanıdık, tarihi olan, kullanıcılarına ve ziyaretçilerine anlamlı gelen, kimliği olan, ilişkilerin kurulabileceği, hikâyelerin yaşanabileceği mekânlar olarak tanımlamıştır. Yer olmayan mekânlar ise bunun tam karşıtıdır. Yer olan mekânlar, tamamen silinmez, olmayanlar ise hiçbir zaman tamamlanamaz (Hubbard & Kitchin, 2018). Yer olmayan mekânlar kültürden, tarihten, geçmişinden arınmış, kültürel kimliği olmayan mekânlardır (Gezgin ve İralı, 2017).

Auge, yer olmayan mekânları, süpermarketler, otobanlar, istasyonlar, otobüs veya tren güzergâhları olarak örneklendirmiştir (Gezgin ve İralı, 2017). Bu tarz mekânlar insanlara yalnızlık ve ayrılma gibi hisler verir. İnsanlar bu mekânlarda kendilerini oraya ait hissetmez, kendilerini o mekânın içinde kabul etmezler. Fakat Auge yalnızlık, ayrılma, ait olamama gibi hislerinin sadece bu örneklendirilmiş mekânlar gibi mekânlarla sınırlı olmadığını da ekler. Bazen yer olmayan mekân özelliklerini ev ya da iş yerleri de taşıyabilir (Hubbard & Kitchin, 2018).

Yer olmayan mekânlar, yani kültürden, kimlikten bağımsız sosyal alanlar, insanları fiziksel mekânlarda birlikte yaşayan, fiziksel anlamda yakın olan ama toplumsal anlamda birbirinden uzak olan insanlar haline getirmektedir. Benzer şekilde sosyolog Bauman, fiziksel mekânlarla, sosyal mekânların ayrılması sonucunda bir

“yabancı” ortaya çıktığını savunmaktadır. Bu yabancı, tam olarak fiziksel mekânda yakın olan fakat toplumsal olarak uzak olandır (Hubbard & Kitchin, 2018).

Kültür, Geert Hofstede tarafından “akıl yazılımı” şeklinde tanımlanmıştır (Helmreich, 2000). Aydoğan (2017b) da benzer şekilde, kültürün, kim olduğunu, nasıl olduğunu, amaçları, hedefleri, davranışları, duygu ve düşünceleri belirlediğini dile getirmiştir. Herkovits ise kültürü “insan yapımı çevre olarak tanımlamıştır (Turgut, 1990). Daha teknik bakıldığında ise en genel tanımı ile kültür, bir ulus, kuruluş veya mesleğe ilişkin ortak normlar, değerler ve uygulamalardan oluşan bir olgudur (Helmreich, 2000). Kültüre dair pek çok tanım vardır fakat özetle kültür bir toplumun yaşayış biçimini, doğrusunu, yanlışını, iyisini veya kötüsünü ortaya koyan, onu diğer toplumlardan ayıran ve gelecek nesillere aktarılan davranış biçimidir.

Kültürel çevre ise insanların, yaşamları boyunca tüm etkinliklerinin bir sonucu olarak ortaya çıkan ve toplumun yapısal özelliklerini gözler önüne seren konut, sokak, meydan, okullar gibi toplumsal alanlardır. Bu kültürel çevre, ona sahip olan topluma dair, sosyal yaşantı, dünya görüşü, davranış biçimi, dini inançlar gibi pek çok şeyi barındırmaktadır (Erez, 2003). Bu yüzden bir mekânın oluşumunda iklim, topografya, yerleşme, malzeme ve yapı tekniği gibi fiziki unsurlar ne kadar göz önünde bulunduruluyor ise örf, adet, yaşam biçimi, tarihi ilişkiler yani kültür ve kültürel değerler de o kadar göz önünde bulundurulmalıdır (Tutkun, 2015). Özetle mekân, kullanıcısının kültür ve kimliğiyle yakından ilişkilidir. Fakat kültür, kültürel çevreyi tam olarak karşılamaz, sadece aile yapısının, geleneklerin, örf ve adetlerin, dinsel özelliklerin bir yansımasıdır. İnsanlar için bir mekânın algı ve deneyimi, sosyal ilişkiler ve kültürel yatkınlıklarla değişir ve/veya genişler yani statik bir kültürel hafıza değildir, kültür gibi dinamiktir ve sürekli bir değişim halindedir (Hall, 2010). Kültürün mekânsal algı ve davranış üzerindeki etkisini incelemesiyle tanınan Edward Hall, sosyal ilişkilerde mekânsal algının, kültürün bir özelliği olarak algılandığını, kalıplarının kültüre göre değişiklik gösterdiğini dile getirmiştir (Low, 2003).

Kültürün mekânsal anlamının oluşumunu somutlaştırmak gerekirse; kültür, değerler, dünya görüşleri birbirilerini etkileyerek bir yaşam tarzı ortaya çıkarmaktadır. İnsanlar, yaşam tarzlarına uygun davranışlar meydana getirmekte ve toplumsal sistem içerisinde bu davranışlar, aktiviteler, etkinlik ve eylemler bir şekilde insanlar

için hep var olacak kültürel mekânları oluşturmaktadır (Erez, 2003). Söz konusu insanlar ve onların yaşam biçimleri olduğunda, farklı ülkelerde, farklı coğrafyalarda yaşayan insanların farklı yaşam biçimlerine sahip olduğunu görmek mümkündür. Bu durum kuşkusuz, dini, ekonomik, tarihi, geleneksel, kültürel vb. pek çok nedenle ilişkilidir (Rapoport, 1980). Farklı kültürler, dünyada yaşanan gelişmeler, değişimler, çağa ayak uydurma isteği ile ilgili olarak birbirlerinden etkilenmektedir. Bu durum mekân mimarisine de yansımaktadır. Fakat burada önemli olan, özgün bir mimari ortaya çıkarabilmektir. Zira özgün mimari, özgün insanları işaret etmektedir. Zaten bölgenin kültürel özellikleri, fiziksel koşulları ve uygun malzeme düşünülerek elde edilen bir mimari tamamen içinde bulunduğu yöreye ve halka ait olacaktır (Tutkun, 2015). Burada anahtar, kültürel özelliklerdir. Çünkü bir binayı anlamlı, etkili kılmamanın, gözle görülmese de hissedilebilen manevi özelliklerle donatmanın yolu kültürden geçer. Kültür binayla insanların kalbine, beynine, duygularına, düşüncelerine dokunabilmenin, davranışlarını şekillendirebilmenin, hatta onları eğitmenin, onlara öğretmenin de yoludur. Çünkü binayı kültürel özelliklerle donatma işlemi, çevrede kodlanmış ipuçlarıyla sonuçlanır ve insana, davranışına rehberlik eder. Fakat yararlı olması için, ipuçlarının kodunun çözülmesi gerekir. Bu kodlar çözülemezlerse, ortamlar da anlamsızlaşır, değersizleşir (Rapoport, 1980). Bu yüzden ortamlar iyi düşünülmeli, iyi tasarlanmalı ve hayata geçirilmelidir.

### **2.1.7. Kimlik ve Mekân İlişkisi**

Kimlik, bir süreç sonucunda inşa edilmekte ve bu süreç sürekli devam etmektedir. Doğumla kazanılan bir takım kimliklerin yanı sıra toplumsal yaşam sürecince elde edilen özelliklerle de şekillenmeye devam etmektedir. Bu süreçte de aile, din, kültür vb. toplumsal faktörler ve mekân etkin rol oynamaktadır (Solak, 2014).

Kimlik insanların deneyimlerine bağlı gelişen, şekillenen bir yapıya sahiptir. Bu deneyimler sonucunda ortaya çıkan olgular, insanları ve toplumları birbirinden ayıran şeylerdir. Mekân da içinde yaşayanları dışardakilerden ayıran bir yapıya sahiptir. Bu iç ve dış ayrımı, kimlik kavramındaki ortaklık ve aykırılık ayrımıyla benzeşmektedir. O halde kimlik düşüncesinin özünün mekânsal olduğunu söylemek

mümkündür. Çünkü mekân, aitliğin sınırlarını belirleyen en belirgin düzenlemedir (Asiliskender, 2004).

Mekânların da kendi kimlikleri vardır. Güçlü kimliğe sahip olan mekânlar, o mekânı kullananlar arasındaki toplumsal farkındalığı ve bağı güçlendirmektedir (Karaçor ve Akçam, 2006). Mekânın ortak bir kimliğe sahip olmayışı ise kolektif düşüncenin yok olmasına ve ortak amaçların gerçekleşmemesine, ortak bir tarihin oluşmamasına sebebiyet verebilir.

Şehirlere bakıldığında iki farklı manzara görmek mümkündür. Bunlardan biri ilahi yaratım manzaralarıdır. Diğeri ise insani oluşumlardır. İnsanın oluşturduğu şeyler de iki farklı şekilde karşımıza çıkmaktadır. Bunlardan biri ilahi yaratıma uygun diğeri ise hiçbir aşkın gücü içinde barındırmayan mekanik manzaralardır. Artık mekanik olarak adlandırılacak manzaralarla dolu şehirler de mekanikleşmiştir. Buda şehirlerin, mekânların kimliksizleşmesine, tıpkı modern insan gibi yalnızlaşmasına sebep olmuştur. Bu sebeple şehirlerin de kimliği, tarihi, ortak dili olan mekanlar haline gelmesi gerekmektedir. Bu da ancak insanlar bu görüşe sahip olduklarında mümkün olacaktır (Çiçek, 2020).

Bu sebeplerden dolayı eğitim mekânlarının da ortak bir kimliğe ihtiyacı vardır. Zira eğitim mekânlarına insanlar, bir kimlik elde edebilmek amacıyla gelmektedir. Kimliği olmayan bir yer kimlik kazandırmak için elverişli olmayacaktır. Mimarlık biçimsel bir yazıdır. Toplumu kendine, gelecek nesle ve diğerlerine anlatır (Asiliskender, 2004). Kimliksiz bir mekânın anlatabileceği hiçbir şey yoktur. Böyle bir mekân boşluktan başka bir şey değildir. Oysa mekân, yaşam sürdürmek için betondan duvarlarla örülmüş bir yerden ziyade, gelenekle, kültürle, alışkanlıklar ve tecrübelerle örülmüş bir nesne olmalıdır. Kimliksiz mekân, kimliksiz toplum demektir.

#### **2.1.8. Zaman ve Mekân İlişkisi**

Zaman insanın, insan hayatının kaderidir. İnsanlar zamanla gelişir ve toplumu oluştururlar. Toplular da zamanla gelişir, düzenlenirler. Aynı şekilde medeniyetler, kültürler, toplumun küçük parçaları olan aileler, örgütler, siyasal gruplar, meslek grupları da hayatlarını, bir zaman çizgisi üzerinde, sosyo-zamansal düzen içinde

idame ettirirler. Bunlardan hareketle de zamanın, insan, toplum, sosyal yaşam için çok önemli bir yere sahip olduğunu söylemek mümkündür. Hatta zaman yoksa hayat da yoktur denebilir (Okumuş, 2010).

Necip Fazıl, “Gençliğe Hitabesi”nde “Zaman bendedir ve mekân bana emanettir” (Kısakürek, 2014) diyerek, zaman, mekân ve insan ilişkisini gözler önüne sermiştir. Olaylar, olgular ve insan mekândan ayrı düşünülmemeyeceği gibi zamandan da ayrı düşünülemez. Nasıl insanlar gözlerini bir mekâna açıyorsa, bir zamana da açarlar. Her şey bir mekânda gerçekleştiği gibi bir zaman diliminde gerçekleşir. Zaman ve mekân birbiri ile bağlantılı olan, ortak noktalarının insan olduğu, insanların sosyal faaliyet ve ilişkilerinde yerlerini belirlemelerini sağlayan temel araçlardandır. “Her şeyin bir yeri bir de zamanı var” ifadesi, aslında zamanın ve mekânın, insanla, davranışlarıyla, sosyal yaşantısıyla ne denli ilgili olduğunun bir göstergesidir (Okumuş, 2010). Zaman da, mekân da toplumsal fenomenlerdir ve toplumsal olay ve olgular bu iki kavramdan ayrı düşünülmez. Yani zaman, mekândan bağımsız değildir. Zira insanların mekânda olmaları, toplumsal olayların mekânda gerçeklik bulması, onların geçici oluşlarıyla ve dolayısıyla zamanla ilgilidir (Okumuş, 2010). İşte bu yüzden zaman kavramı, mekân kavramında olduğu gibi pek çok filozof ve bilim insanının konusu olmuştur. Pek çok disipline incelenmiş, araştırılmıştır. Zaman, insanın karşısına somut bir gerçeklik olarak da çıktığı gibi felsefe, matematik, fizik, edebiyat, tarih gibi pek çok ilimle soyut olarak ilişkilendirilmiş, pek çok disiplinin konusu olmuştur (Kahveci, 1994).

Einstein’in görecelik teorisinde, zaman “dördüncü boyut” olarak geçer. Einstein’e göre zaman ve mekan birbirine bağlı olmalıdır, çünkü mekan farklı hız veya yönde hareket eden gözlemciler için farklılık gösterir (Kieferle, 2000). Immanuel Kant görmek, işitmek, tatmak, koklamak ve dokunmak dışında daha temel bilgi kaynaklarımızın olduğundan bahseder. Bunlar; zaman ve mekân algısıdır. Bir insan doğduğunda beş duyunun beşinden de mahrum olabilir, fakat mekânın içinde olduğunu ve zamanın akıp gittiğini fark eder. Yani insan, zaman ve mekânın varlığını doğuştan bilir (Aydoğdu,2016).

Zaman ve mekân iki soyut kategori olmaktan ziyade her zaman iç içe var olmuşlardır. Mekânın olmadığı yer de zaman da yoktur (Çiçek, 2020). Fakat buna karşılık iki farklılık eğilimini de oluştururlar. Her ikisi de farklılık üretir. Ancak



mekân niceliksel, zaman ise niteliksel farklılığın üreticisidir (Tanju,2008). Kısacası Ahmet Hamdi Tanpınar'ında dediği gibi “Saatin kendisi mekân, yürüyüşü zaman, ayarı insandır. Bu da gösterir ki, zaman ve mekân, insanla mevcuttur!” (Aydoğdu,2016). Yine Kant'a göre mekân, dış duyunun, zaman ise iç duyunun göstergesidir ve insandan bağımsız olarak bu kavramlardan bahsedilmez. Yani mekân ve zaman sadece insanlar tarafından görülüp, duyulduğu sürece somutlaşırlar (Akarsu, 1963). Ona göre zaman ve mekân algılama biçimidir, insandan ayrı tutulamayacak içgüdüsel alışkanlıklardır (Okumuş, 2010).

Gazali'nin zaman - mekân yaklaşımında ise mekâna ilişkin boyut cisme, zamana ilişkin boyut ise harekete bağlıdır; mekâna ilişkin boyut cismin boyutlarının uzantısı olduğu gibi zaman da hareketin sürekliliğidir (Okumuş, 2010). İbn Rüşd de zamanı hareket olarak ifade eder. Onun için mekân ve zaman, sadece hareket edebilen varlıklar hakkındadır. Yani ona göre zaman bilinci için hareket şarttır. Fakat onun bilincine varılsın ya da varılmasın, zaman hareket eden varlıklardan bağımsız da mevcuttur (Okumuş, 2010).

Durkheim, zaman ve mekânı dini açıdan ele alır. Ona göre bu kavramlar sosyal ve dolayısıyla dinidir. Zira filozofların idrak kategorileri dedikleri, içinde zaman ve mekânın bulunduğu olguların oluşumunda din temel bir rol oynamaktadır (Okumuş, 2010). İslam dini için de zamanın önemli olduğunu söylemek mümkündür. Çünkü ibadetler zamana göre planlanmıştır. İbadetlerin geçerli bahaneler olmaksızın zamanında yapılması gerekmektedir. Bununla birlikte Kur'an-ı Kerim'de geçen “vel'asr: zamana yemin olsun”, “velleyl: geceye yemin olsun”, “vennehar: gündüze yemin olsun” gibi ifadeler zamanın İslam dini açısından önemine vurgu yapmaktadır (Kayadibi, 2011).

Yine Durkheim için zaman, sadece insanlara özeldir. Soyut ve kişisel dışıdır, yani bireysel değildir. Bu kişisel olmama durumu toplumsal olarak örgütlenmektedir ve Durkheim bunu “toplumsal zaman” olarak adlandırmıştır. Ona göre zaman toplumsal bir kurumdur (Urry, 2018). Berger ve Luckmann'a göre ise insan hayatı hem mekânsal hem de zamansal boyuttan oluşur. Hayatın mekânsal boyutu tamamen çevreselken, zamansal boyut bilinçle ilgilidir (Okumuş, 2010).

Hayatın her anı, her bölümü, ilişkiler, davranışlar, yapısı ve hatta mekânlar hep zaman üzerinden gerçekleşir, zamanla anlam kazanır, düzenlenir. Örneğin geleneksel

ailenin ev yapısı ve bölümlenmesi, kullanım şekliyle modern ailenin ev yapısı, bölümlenmesi ve kullanım şekli hep zamanla alakalıdır. Kısacası mekânların oluşumunda, zaman içerisindeki davranışlar, ilişkiler, alışkanlıklar hep temel etkidir (Okumuş, 2010).

Eğitim mekânları için de aynı şey geçerlidir. Bu mekânlar da zamanla birlikte değişim göstermiştir. Fakat bir de eğitim mekânları için zamanın somut olan boyutunun ele alınması gerekmektedir. Bu somut zaman, sürekli gelişimi amaçlayan eğitim açısından bakıldığında oldukça önemli bir kavramdır. Çünkü eğitimde başarı, zamanı iyi değerlendirmek, iyi yönetmekle ilgilidir. Zira zaman yönetimi ilk kez bir eğitim aracı olarak ortaya çıkmış ve yayılmıştır. Amacı ise meşgul yöneticilerin zamanlarını iyi kullanabilmelerini sağlamaktır (Güçlü, 2001). Daha sonra yayılan zaman yönetimi, sadece yöneticiler için değil, öğretmen, öğrenci için de üzerinde durulması gereken bir kavram haline gelmiştir.

### **2.1.9. Motivasyon ve Mekân İlişkisi**

Alan yazında motivasyonla ilgili birçok tanıma rastlamak mümkündür. Sosyal yaşamda ve iş yaşamında oldukça önemli bir yere sahip olan motivasyon, kişilerin bir işi yapmadaki kişisel veya dışarıdan gelen etkiler sayesinde istekli ve arzulu tavrıdır (Yıldız, 2017). Motivasyon, davranışı hedefe yönlendiren ya da bir amaç doğrultusunda davranışı harekete geçiren güç şeklinde de tanımlanmıştır (Öztürk ve Dündar, 2003). Motivasyon için bireylerin davranışlarını teşvik eden; içsel ve çevresel kaynaklı çeşitli güdü topluluğudur da denebilir (Örücü ve Kanbur, 2008). Ayrıca motivasyon kavramı için 3 faktörden söz edilebilir, bunlardan birincisi insanı tetikleme; insan davranışını harekete geçirme, insanı yönlendiren güç kaynakları ve kaynakları şekillendiren çevresel faktörlerle alakalıdır. İkincisi, belirlenen bir hedefe doğru harekete geçme ile ilgili olan davranışı yönlendirme. Üçüncü faktör ise yönlendirilen bu davranışın devamlılığının sağlanmasıdır (Çetin, Giderler ve Güler, 2017).

Bursalıoğlu (1971)'na göre de motivasyon maddi ve manevi öğelerin ortaya çıkardığı iş doyumundan, verim ve üretim gibi davranışlarına kadar yayılan bir etkenler karışımıdır. Fakat motivasyonun tamamen kişisel olduğunu düşünerek bireyi etkileyen ortamı dikkate almamak hataya yol açar. Ortamdan kasıt, eğitim örgütü

içinde bulunan her türlü insan kaynağı olabileceği gibi eğitim mekânı da olabilir. Yani öğrencilerin, öğretmenlerin, yöneticilerin her gün gördüğü mekânların onların motivasyonunu olumlu yönde etkilemesi gerekmektedir. Zira görsel algılama, en etkili ve en güçlü algılama biçimidir (Dilci, 2015). Bu yüzden eğitim mekânları dizayn edilirken seçilen renk, ışık, eşya, büyüklük ve hatta malzeme gibi pek çok fiziksel etken, motivasyon kavramı hesaba katılarak seçilmelidir. Örneğin beyaz renginin, yaratıcılık duygularını artıran, enerji sistemini dengeye kavuşturan bir renk olduğu, turuncunun toplumsallaşma isteği uyandırdığı, depresyon ve duygusal dengesizlikten kurtardığı, sarı rengin kendine güven ve iyimser duygular verdiği, moral kazandırdığı belirtilmektedir (Dilci, 2015). Bu durumda bazı renklerin motivasyon artırıcı özelliği olduğunu söylemek de mümkündür.

Motivasyonu olumlu etkileyebilmesi için mekâna olumlu özellikler kazandırılması elbette önemlidir. Fakat kişinin o mekânı nasıl algıladığı, algılama sürecinin nasıl geliştiği, nelerden etkilendiği de bir o kadar önemli ve üzerinde durulması gereken bir konudur.

#### **2.1.10. İletişim ve Mekân İlişkisi**

İletişim, en basit ifade ile karşılıklı mesaj alışveriştir. Bir insan ile diğer bir insan, insan ile bir topluluk, insan ile mekân, insan ile çevre, toplum ile çevre arasında gerçekleşen bir alışveriştir (Günel ve Esin, 2007). İletişim, bir anlamıyla göstergelerin paylaşımıdır. Hayattaki her şey bir gösterge olabilir: Yapılar, yapı malzemeleri, yapıların ömürleri, şehir planları ve gizemli şatoların karanlık koridorları, mısır piramitleri, camiiler, okullar (Eriş, 2001). Örneğin Aydoğan (2017b) tarihi şehirlerde görülen çıkmaz sokakların aidiyetin, birliğin, güvenliğin ve kardeşliğin bir göstergesi olduğunu belirtir. Bunlardan hareketle mekânın sözsüz bir iletişim şekli olduğunu söylemek mümkündür.

Eğitim örgütlerinde de iletişim hayati bir öneme sahiptir. Zira eğitimin temeli iletişimden geçmektedir. Eğitim mekânları olan okullarda, yeterli ve doğru bir iletişim ortamı oluşturulması için, eğitim elemanlarının, öğretmenlerin, öğrencilerin, yöneticilerin ve diğer çalışanların iletişimini engelleyen faktörlerin düzenlenmesi, engellerin ortadan kaldırılması gerekmektedir (Bolat, 1996). Bu engellerden biri mekân ve onun iç düzenlemesi olabilir. Örneğin büyük bir odada makam masasının arkasından konuşmaktansa, odasının bir köşesinde küçük bir masası olan ve

ziyaretçilerini burada ağırlayan yönetici, daha olumlu bir etki yaratabilir (Bursalıoğlu, 1971).

İletişimin beş ögesi vardır. Bunlar; kaynak, alıcı, kanal, verici (gönderici) ve amaçtır. Gönderici iletişim sürecini başlatır. İletişim sürecinin tamamlanması için göndericinin bir duyguyu, düşünceyi ya da fikri alıcıya iletmesi gerekmektedir. Göndericinin bir insan olma zorunluluğu yoktur ya da iletişimin sesli olma zorunluluğu yoktur. Gönderici konuşan, yazan veya çizen bir insan, gazete televizyon, yayınevi gibi bir örgüt, (Bolat, 1996) ya da bir mekân olabilir. Gönderici bir fikri, duyguyu ya da düşünceyi ses, söz, mimik, yazı, resim gibi kanallarla iletebileceği gibi eşya, ışık, renk, doku kanallarıyla dolayısıyla bu kavramları ilgilendiren mekânla da iletebilir. Aynı şekilde algı da mimarlık için bir iletişim kanalıdır.

#### **2.1.11.Mekân ve Algılama**

İnsan etten kemikten bir varlık olarak uzayda bir yer işgal eder. Bununla birlikte farkında olarak ya da olmayarak içinde bulunduğu mekânı birçok yönüyle zihnine işler ve hareketlerini yönlendirir. Örneğin, tiyatrodaki bir oyun seyreden insan, sahneye bakarken, sahnedeki her ayrıntıya, sahnenin arkasına vâkıf olamaz. İnsan çevresinde yaşanan olayların, nesnelere sadece bir kısmını fark eder, diğerleri ise fark ettirmeden algılama sürecine dâhil olur (Seçkin, 2010).

İnsan kültürel birikimine, yaşantısına olduğu kadar algılama biçimine bağlı olarak da, o anki dünyasını kuşatan şey ve ortamlardan etkilenir. Algılama biçiminin de belirli bir kalıbı yoktur. Kişiye özel özellikler ve dışarıdan gelen etkiler algılama biçimini değiştirebilir. Kant'a göre ise "biz bazı şeyleri olduğu gibi değil, bizim istediğimiz şekilde görürüz". Burada bahsedilen şeyse "algıda seçiciliktir". Kısacası algılama işi, sadece uyarıcının özelliklerine göre değil, duylara, deneyim, duygu, istek, tutum, amaç ve ortama, ortamdaki fark edilen ya da edilmeyen şeylere göre şekillenmektedir (Dilci, 2015).

En genel tanımıyla algı, çevreden gelen ışık, ses, koku, vb. bilgilerin, duyu organları aracılığıyla beyne ulaşan yansımalarıdır (Dilci, 2015). Buna ek olarak algı, beyinde değerler ortaya çıkarır, problemler oluşturur ve bu problemleri çözer. Görülen şeyin

ne olduğunu, nasıl yorumlandığını, inanılan şeyleri, davranış biçimini gösterir. Yani algı, duyu organları vasıtasıyla beyne ulaşan bilgilerin ayrılması, yorumlanması, anlamlandırılmasıdır. Çevresindeki olay ve olguları algılayan insan da, çevreyi anlamaya başlamış olur (Bakan ve Kefe, 2012). Zira algı en kısa tanımıyla anlam verme sürecidir.

Mekân, insan için ve insanın bulunduğu her yerde, onun algı bileşenlerini etkileme, örgütlenme etkisiyle birlikte fiziksel ve zihinsel olarak varlığını sürdürmektedir. Mekânın fiziksel olarak şekillenmesi hacim ve yer duygusuyla ilişkilidir. Yani fiziksel mekân, insanın algılama kapasitesi ile bilinç ve duyu düzeyi, yaşanan çağın özellikleri ile biçimlenir. Algılamayı, algılayan kişiyle birlikte, algılanan uyarıcı da etkileyebilir (Gezer, 2012). Çünkü insan etrafı, kendi duyu organlarının kapasitesine ve çevresindeki uyarıcıların iletilerine göre algılar. Buradaki hacimden kasıt, ışık, doku, ses, koku, renk gibi öğelerdir. Bu öğeler sayesinde insan, mekânın aydınlık ya da karanlık oluşunu, rengini, yüzeyini, kokusunu duyumsayıp anlamlandırır ve değerlendirir. Mekân algısı nesnel öğeleri yönlendiren bu öznel öğelerin birleşmesiyle meydana gelir ve gelişir. Tüm bunlardan hareketle söylenebilecek şey şudur; fiziksel mekân duyularla görülür, hissedilir, koklanır, duyulur fakat insanın yaşantısının, duygularının, bilgi birikiminin, kültürünün ve zamanın süzgecinden geçirilip algılanır (Gezer, 2012). Sözlük anlamı, bir şeye dikkati yönelterek o şeyin bilincine varma, idrak olan algı (TDK), pek çok şeyden etkilenebileceği gibi kişinin bulunduğu mekândan da etkilenir. Aslında bu karşılıklı bir ilişkidir. Algı biçimi mekânı yorumlama biçimini de etkileyebilir.

En etkili duyu, görme duyusudur. Görme duyusu neredeyse yaptığımız her hareketin içindedir. Nesnelere, insanları, ortamı algılamamızdaki en önemli yardımcıdır. Bu yüzden görsel algı oldukça önemlidir. Görsel algının en çok etkilendiği algılama bileşeni renktir. Renk, hem psikolojik hem de estetik olarak etkileme özelliğiyle bir mekânın en önemli uyarıcıları arasındadır. Renk, mekânı tümüyle değiştirebilir. Mekânın dilini daha okunur kılabilir, vermek istediği mesajı vurgulayabilir. Mekânı daha dinamik ya da daha durağan gösterebilir (Gezer, 2012).

Görsel algının özellikle çocuklar için önemli olduğunu söylemek mümkündür. Çünkü çocuklar kritik dönem olan 3-7 yaş aralığında, nesnelere görür ve onlar üzerinde düşünür, tartar, sınıflandırır ve sonuçlandırır. Yani okul öncesi dönemde

görsel algı gelişimi, çocuğun pek çok alandaki gelişiminde önemli role sahiptir. Çevre okuryazarlığı bağlamında görsel algı yeteneği, çocuğun okuldaki uyumu ve okuldaki öğrenme yaşantısı için büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda görsel algının, eğitimle geliştirilebilir bir nitelik kazandırıldığı söylenebilir (Dilci, 2015, s: 63).

Bir duyudan vazgeçmek gerekirse insanların aklına ilk koku, en son ise görme duyusu gelecektir (Groh, 2019). Fakat koku duyusunun da azımsanmayacak kadar değeri vardır. Bu durum mekânlar içinde geçerlidir. Bir koku duyumsandığında o koku beyne ulaşır ve daha önceki yaşantıya bağlı olarak, duygular ve hafızayla bir sistem olarak çalışan beyin, o kokuyu tanır. Yani koku insanlara, o kokuya özel bir yeri, bir kişiyi hatırlatacak özelliğe sahiptir. Bu yüzden mekânlarda da mekânı özel kılan bir uyarıcı olabilir (Gezer, 2012). Hoş bir kokuya sahip mekân, hoş hatırlanıp, hoş algılanacaktır. Başucuna konan kokulu mumlar, çekmecelere, raflara yerleştirilen sabunlar, lavanta torbaları ve hatta mobilyalarda ıhlamur, at kestanesi, iğde gibi kokulu ağaçların tercih edilmesi mekânda özellikli bir kokunun istenmesindedir (Gezer, 2012).

Tüm bunların yanı sıra bir de mekânın sesi ve mekândaki sesteki söz etmek gerekmektedir. Çünkü duyma duyusu da diğer tüm duyular kadar önemlidir. Mimarının tarzı, mekânın sesini duyuran en önemli etkenlerdendir. Örneğin, kubbeler, kubbeli tonozlar, yivler, nişler akustik açıdan mekânda önemli mimari elemanlardır. Ayrıca renkler de insanlara seslenebilir. Mesela insanlar kırmızı ya da canlı bir pembe rengi için “avaz avaz” ya da “ciyak ciyak” bağılıyor gibi yakıştırmalar yapabilir (Gezer, 2012).

Bununla birlikte mimari biçimden, renginden bağımsız, mekânın kullanım alanıyla ilgili olarak sessiz ya da sesli mekânlar da vardır. Örneğin ibadet yerleri, derin bir sessizliğe sahiptir. Bu sessizlik insana ölümü, yalnızlığı hissettirir. Aynı zamanda bu mekânlarda insan sessizliği algılar ve bu ona mekâna saygı duyması gerektiğini de hatırlatır (Gezer, 2012).

Bir de mekân içerisinde yapay olarak meydana gelen sesler vardır. Örneğin evler için düşünüldüğünde kapı zili sesi, gelen insana evi tanıtan bir özelliğe sahiptir denebilir. Aynı zamanda bu ses mekânın içindeki insana dış dünyadan da haber verebilir. Örneğin; Anadolu’da bazı evlerin kapıları iki tokmaktır. Büyük tokmak daha tok

ses çıkarır ve bu misafirin erkek olduğunu belli eder. Küçük tokmak ise misafirin kadın olduğunu haber verir. Böylece çıkan sese göre kapıyı erkek ya da kadın açar (Yıldırım ve Hidayetoğlu, 2009).

Zil sesi okullarda sıklıkla kullanılan, okulu öğrenciye tanıtacak bir uyarıcıdır. Zil sesi deyip geçmeden, algı biçimini etkileyecek bu uyarıcının düzenlenmesi doğru olacaktır. Ayrıca eğitim mekânları içerisinde türeyecek yapay seslerle kullanıcısının ilgisini çekmeli, eğitmelidir. Okullar yeri geldiğinde sesli yeri geldiğinde sessiz mekânlar olmalıdır. Derinden bir sessizliğe sahip olup kendine saygı duyulması gerektiğini hatırlatmalıdır.

## 2.2. EĞİTİM VE MEKÂN

Crang ve Thrift (2002) “Mekân kavramının, modern düşüncenin her noktasında olduğunu” belirtmektedir. Bunun bir sonucu olarak, mekân kavramı onu doğrudan ilgilendirdiği düşünülen coğrafya, mimarlık gibi disiplinlerin dışına çıkıp, farklı disiplinlerin akademisyenleri, araştırmacıları tarafından farklı biçimlerde kuramsallaştırılmaktadır (Hubbard & Kitchin, 2018). Bu alanlardan biri eğitim alanıdır. Öğrenme ve öğretme kavramları da tıpkı mekân gibi ilgili alanın araştırmacıları için üzerinde durulan bir konu olmuştur. Bu konu daha sonra genişleyerek farklı disiplinlerin de inceleme konusu haline gelmiştir. Eğitim bilimleri, felsefe, pedagoji gibi disiplinlerce zaten ele alınan öğrenme ve öğretme, mimarlık disipliniyle de eğitim ve mekân paydasında buluşmuştur (Şensoy ve Sağsöz, 2015). Mekânlar, fiziksel, sosyal ve psikolojik yönleriyle insanlara iletişim kurmaları, davranışlarını sergilemeleri için imkânlar sağlamaktadır. Buradaki anlamıyla bir bakıma mekânlar öğrenme ortamlarıdır. Davranış ise, insanın çevreyle etkileşimi sonucunda meydana gelir. Bu durumda mekânların, davranış değiştirme, iletişim kurma, öğrenme gibi faaliyetleri etkilediğini söylemek mümkündür (Dönmez, 2008).

Sistemin bütün öğelerinin uyum içinde çalışması gerekmektedir. Sistemlere ev sahipliği yapan mekânların da sistemin diğer tüm öğeleriyle, süreç ve amaçlarıyla uyumlu olması gerekmektedir. Mekân da sistemin bir parçası olduğundan sistemle uyum içerisinde olmalıdır. Bir sistem olan eğitim için de aynı şey geçerlidir. Eğitim - öğretim etkinliklerinin gerçekleştiği mekân ve sıra, masa, dolap, duvar, koridor, boş

alanlar, ışık, ısı, renk gibi bütün öğeleri, sistemin insani öğelerini etkileyecektir. Bu yüzden eğitim- öğretim için mekânın önemi yadsınamaz. “Eğitsel Binalar” adlı çalışmasına Hathaway şu sözle giriş yapıyor: “Bizler ilk önce binaları şekillendiririz sonra onlar bizleri şekillendirir.” Şekillendirmenin merkezi olan okullarda bu durum önemlidir. Çünkü mekânlar bu faaliyetlere destek de olabilir engel de (Uludağ ve Odacı, 2002).

Bu bölüm içerisinde, eğitim mimarisinin başarıya etkisinden, mekânla ilişkilendirilen insan, kültür kavramları çerçevesinde okuldan, okullar ve çocuklardan, eğitim mekânlarında olması gereken fiziksel özelliklerden bahsedilmiştir.

### **2.2.1. Mekân ve Mimarinin Eğitimde Başarıya Etkisi**

Okullarda kaliteli bir eğitime sahip olmak, başarı elde etmek, amaçlara ulaşmak, öğretim programının geliştirilmesi, hizmet içi eğitimler, yöneticilerin etkili liderlik özellikleri gibi konularla ilişkili olabilir. Fakat bunların yanı sıra eğitim ortamının kalitesinin artırılmasıyla da ilişkilidir (Yalçınkaya, 2011). Okul binası tasarım özelliklerinin ve bileşenlerinin, öğrencinin öğrenmesi ve dolayısıyla başarısı üzerinde bir etkiye sahip olduğu yerli ve yabancı pek çok araştırmacı tarafından kanıtlanmıştır (Earthman, 2002; Şensoy ve Sağsöz, 2015; Samani, 2012; Uludağ ve Odacı, 2002; Aydoğan, 2012; Lackney, 1997).

Bir okul binasının öğrenciler üzerindeki genel etkisi, binanın durumuna bağlı olarak olumlu ya da olumsuzdur. Öğrenciler olumsuz fiziksel şartlara sahip olan okullarda okuduklarında bu durum onların akademik başarısını kesinlikle olumsuz etkileyecektir (Earthman, 2002). Bu durumda okullarda fiziksel şartların sadece barınma, korunma gibi özellikler gözetilerek belirlenmesi yanlıştır. Bununla birlikte fiziksel şartların sadece mekânsal niceliklerle belirlenmesi de yanlış bir tutumdur. Nitel özelliklerin de fiziksel şartların belirlenmesinde önemli rolü vardır (Yüksel, 2013).

Higgins, Hall, Wall, Woolner ve McCaughey (2005) literatür taraması yaptıkları araştırmalarında, eğitim ortamlarının öğrenci başarısı üzerindeki etkisini kanıtlayan pek çok araştırmaya yer vermişlerdir. Örneğin, öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları kontrol edildiğinde, fakir binalardaki öğrencilerin başarısı ile standart



binalardaki öğrencilerin başarısı arasında yüzde 5-17 arasında bir fark bulmuşlardır. Çevresel unsurlardaki olumsuzlukların (örneğin, yetersiz havalandırma veya aşırı gürültü), öğrenciler ve öğretmenler üzerinde olumsuz etkileri olduğuna ve bu unsurların iyileştirilmesinin yararlı olduğuna dair net kanıtlar olduğunu belirtmişlerdir. Higgins, vd. (2005) bulgulara genel bir bakış sağlamak amacıyla eğitim yapılarının öğrenci başarısı üzerindeki etkisiyle ilgili dört başlık belirtmiştir.

- Temel fiziksel değişkenlerin (hava kalitesi, sıcaklık, gürültü) öğrenme üzerindeki etkisine dair güçlü ve tutarlı kanıtlar vardır.
- Işık ve rengin etkileri konusunda çelişkili kanıtlar var, ancak güçlü görüşler de vardır (Higgins, vd., 2005). Örneğin, Türkiye’de yapılan bir araştırmada öğretmenlere okul rengiyle ilgili sorulan sorulara cevapların bir kısmı, renklerin eldeki renkler değerlendirilerek ya da sadece daha az nasıl kirlenir? diye düşünülerek, psikolojik etkenler göz önünde bulundurulmadan seçildiği yönündedir. Genel olarak araştırmanın bulgularına göre de her okulda iç ve dış mekân renklerinin seçiminde, renklerin psikoloji üzerindeki etkisi dikkate alınmamaktadır (Akbaba ve Turhan, 2016).
- Diğer fiziksel özellikler, öğrenci algılarını ve davranışlarını etkiler. Ancak kesin, genel sonuçlar çıkarmak zordur.
- Farklı etkenlerin etkileşimi, bu etkenlerin tek tek değerlendirilmesi kadar önemlidir (Higgins, vd., 2005). Yani uyum içerisinde olmaları gerekmektedir.

Sıcaklık konusunda da çelişkili görüşler vardır. Örneğin, Earthman (2002) sıcaklık, ısıtma ve hava kalitesini öğrenci başarısı için en önemli unsur olarak değerlendirmektedir. Bununla birlikte ABD'deki önceki çalışmaların pek çoğu da, sıcaklığın önemini vurgulamakta ve bu nedenle iklim göz önünde bulundurulduğunda klima kullanımının gerekliliğinin altını çizmektedir. Fakat başka araştırmacılar ise bu varsayımları sorgulamakta, iklimlendirme, havalandırma ve ısıtma sistemlerinin sınıftaki gürültü seviyesine oldukça belirgin bir şekilde arttırdığını belirtmektedirler. Bu yüzden bazı fiziksel unsurların öncelendirilmesi gerektiğini söylemek mümkündür (Higgins, vd., 2005).

Işık (2004, s: 62)'a göre okullarda uygun fiziksel şartların sağlanmasında üç noktaya dikkat edilmelidir:

- Mekânların daha kolay öğrenmeyi sağlayacak nitelikte olması,
- Fiziksel özellikleriyle öğrenci için konforlu olması,
- Öğrencileri motive edebilmesi.

Öğrenciler, öğretmen olmadan da öğrenebilirler. Bu yüzden okul olanakları eğitim-öğretim için önemlidir (Samani, 2012). Daha önce de bahsedildiği gibi öğrenme, çevresel etkileşim sonucunda meydana gelen bir etkinliktir. Eğer ortam, öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırmak adına düzenlenirse, öğrenme - öğretme faaliyetleri için etkisi gözle görülür olacaktır.

İnsanlar içinde rahat ettikleri mekânda daha huzurlu, daha mutlu olurlar. Aynı zamanda bu tarz mekânlarda rahat hissettikleri için daha verimli çalışırlar. Şirketlerde çalışma mekânı iyileştirilerek, memnuniyet, motivasyon artırılabilir. Bu durum eğitim alanlarında da etkili olacaktır. Sadece verim yönünden de değil, rahat ettiren eğitim ortamları, öğrenci ve öğretmen sağlığını fiziksel ve zihinsel olarak da etkileyebilir. Öğrenmenin insanların yaşamında özel bir yeri ve rolü olduğundan; bu durumu iyileştirmek için uygun şartların sağlanması özel bir dikkat gerektirmektedir (Enjoh, 2018).

Kısaca insanların yapısal yani anatomik özelliklerinin, antropometrik (boyutsal) ve psikolojik yönleri vardır. Bulunulan mekânın, öğrenciler açısından bakıldığında okulların, tüm bu özelliklere uygun olması gerekmektedir. İnsan özellikleri ve mekân arasında uyumsuzluk durumu, zayıf bir ergonomik düzen olumsuz etkiler doğuracaktır. Örneğin okullarda bu uyumsuzluk öğrenciyi ve diğer tüm çalışanları yoracak, eğitim kalitesini ve verimi düşürecek bazen de sağlık problemlerine sebep olacaktır (Ayanoğlu, 2007).

Tüm bu sebeplerden ötürü mekânlar planlanmadan önce kullanıcının durumu, fiziksel, psikolojik, gelişimsel şartları, mekânın konumu, dizaynı iyice etüt edilmelidir. Eğitim mekânları, öğretim metotlarına uygun grup çalışması, sunu, sergi, iletişim kurmaya olanak sağlayan (Yüksel, 2013) aynı zamanda zihinsel ve ahlaki gelişime elverişli, eğitici, öğretici, kültürel özelliklerle donatılmış yerler olmalıdır.

Görüldüğü üzere bir eğitim mekânı tasarlamak oldukça meşakkatli bir iştir. Hesaba katılması gereken pek çok şey vardır. Fakat öğrenme ortamı tasarlama bilimi gelişmiş durumda değildir. Minimum ısı kaybı yaşanacak tasarımlar konusunda fikirler mevcuttur fakat öğrenme kaybı olmadan, eğiten, öğreten, pedagojik mekânlar ortaya nasıl çıkarılır henüz bilinmemektedir. Burada dikkat edilmesi gereken başka noktalar da var. Örneğin, sürekli değişen bir dünyada hiçbir tasarım çözümü sonsuza dek sürmeyecek, bu nedenle mekânların değişimi destekleyebilmeleri, kaldırabilmeleri için sürekli yenilenmesi ve yinelenmesi gerekmektedir (Higgins, vd., 2005).

Okul tasarımı önemlidir. Başarı elde edebilmek, entegre çözümler elde edilmek için mimarlar, öğretmenler ve özellikle okul yöneticileri birlikte hareket etmelidir. Okul müdürleri önemlidir çünkü onlar okul yapısının tüm problemlerine hakimdir. Fakat yöneticiler genelde eğitim kalitesini arttırmak, başarı elde etmek için öğretim programını geliştirme, başarılı öğretmenlerle çalışma gibi faaliyetler göstermektedir. Tüm bunlar elbette gereklidir fakat fiziksel çevrenin öğrencinin motivasyonu, başarısı, performansı, vb. üzerindeki etkilerini de göz önünde bulundurmaları gerekmektedir (Şensoy ve Sağsöz, 2015).

### **2.2.2. İnsan ve Mekân İlişkisinde Okul**

İnsan ve mekân ilişkisinde okullar bir araç görevindedir. İnsan, zihinsel açıdan dünyada değişim, gelişim gösteren tek canlıdır. Diğer varlıklar gözlerini açtıkları doğaya etki etmezken, insan doğayı kullanmış, kendi için daha yaşanılır hale sokmuş, bununla birlikte kendi gelişimini de sağlamaya çalışmıştır. Yüzyıllar boyunca elde ettiği gelişimleri, bilgileri, deneyimleri ise inşa ettiği ilim yuvalarında nesilden nesle aktarmak, toplum olabilmek için çabalamıştır. Yani insan kültürel birikimini hem bireysel hem de toplumsal olarak var etmek istemiş bunun için de eğitim mekânlarını araç olarak kullanmıştır (Uludağ, 2008).

Lefebvre (2019) mekânın bir ürün olduğunu ve bir ürün olarak mekânın, etki veya tepki yoluyla üretime dahil olduğunu belirtmiştir. Mekân, özeldir insanları genelde ise toplumu etkileyen bir toplumsal üretim sürecidir. Aynı zamanda toplum

üretiminin hem sonucu hem de ön koşuludur (Dilci, 2015; s:26). Okullar da hammaddesi insan olan, toplumsal anlamda gelişmiş, yetişmiş bireyler üretmeyi amaçlayan mekânlardır. Bu bağlamda mekân ve insan ilişkisinde okul önemli bir yere sahiptir.

Fakat burada bahsedilen üretim salt bir üretim değildir. Üretim soyut ya da somut olabileceği gibi maddi veya manevi de olabilir (Dilci, 2015). Okullar, bazı fiziksel özellikleriyle, başarıya, öğrenmeye ve öğretmeye etki ederek somut sonuçlar ortaya çıkarabilecekken, bazı kültürel, tarihsel özellikleriyle de soyut sonuçlar ortaya çıkarabilir. Mekân, zihinsel olanla kültürel olanı, toplumsalla tarihseli birbirine bağlayan karmaşık bir süreçtir. Yani üretim tarzı ve mekân arasında doğrudan veya dolaylı, şeffaf olmayan bir ilişki vardır (Lefebvre, 2019). Toplum ürettiği mekânlarda maddi, manevi boyutlar kazanırken, kendini de oluşturur (Avar, 2009).

Eğitim, merkezine insanı koymuş olan bir çabadır. Okullar, insanın davranışını olumlu yönde değiştirme, değişme, gelişme, öğrenme, öğretme, eğitim amaçlayan mekânlardır. İnsan ve mekânın da etkileşim içerisinde olduğu, birbirini şekillendirdiği, değiştirdiği daha önce de belirtilen bir gerçektir. Bu durumda insan ve mekân ilişkisinde okulun rolünün büyük olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

Eğitim mekânının kendisi de dolaylı olmayan yollarla öğrencilerle etkileşim içerisinde olabilir. Eğitimi amaçlanan öğrencilerin mekânı, evden, parklardan, sokaklardan daha çok okullardır. Çocukların bu kadar fazla vakit geçirdikleri mekânların eğitim-öğretim sürecinde önemli bir yerinin olmadığı söylenemez.

Özetlemek gerekirse çocuk gelişiminde kişilik, zeka gibi faktörlerin yanı sıra mekânlar, fiziksel çevre de oldukça etkilidir. Hatta daha önemli olduğu da söylenebilir zira kişilik gelişiminde mekânların etkisi büyüktür. Bu yüzden okulların çocuklar için hem zihinsel, hem kültürel hem de psikolojik açıdan maksimum faydayı verecek mekânlar olması gerekmektedir. Bir araç olarak okulların gerek öğretmenle, gerek öğretmensiz olarak çocukların eğitimine, öğretimine faydalı olması beklenir.

### 2.2.3. Kùltür ve Mekân İlişkisinde Okul

Mekâna bakan gözle, onu kullananla, mekânı tasarlayan göz yani mekânın perspektifi farklı olduğunda, o mekân kullanıcısı için değersiz bir kutu haline gelmektedir. Merkezden gelen belirli, tek tip bir mekân anlayışı ruhsuz mekânlara sebebiyet vermektedir. Oysa insanın kendini ifade imkânı sınırlanmamalı, insan ve onun mekânı tarihinden, kùltüründen koparılmamalı, mekânlar, başkaları için değil, onu deneyimleyecek insan ve toplum için uygun olmalıdır. Yani tek tip bir sanat anlayışı tüm dünyaya dayatılmamalıdır. “Ben” ve “Biz” olguları herkes için farklıdır. Bu farklılık ise bir toplumu, diğerinden ayıran kùltür de gizlidir. Çünkü kùltür, ona sahip olan toplumla ilgili pek çok olguyu içinde bulunduran bir ayıdır.

Okullar, hayatının belirli bir döneminde herkese hizmet vermiş, onları kabul etmiş, iyi ya da kötü herkesin kalbine dokunmuş, akıllarında yer etmiş mekânlardır. Okul, neredeyse bütün insanların ortak mekânıdır. Kùltürel mirasın bireysel ve toplumsal açıdan varlığını sürdürmesine, değişime, gelişime ev sahipliği yapan yerlerdir. Daha önce eğitim için bir araç olarak nitelendirilen mekân, sadece kar arayışıyla ve ekonomiklik güdülererek üretildiğinde potansiyel eğitim aracı olmaktan çıkmaktadır. Merkezi bakış açısına, tek tipliğe ve dolayısıyla ruhsuzluğa mecbur bırakılmaktadır. Bu demlenmemiş, ruhsuz yapıların, kùltürel mimari bir konsepte sahip olmayan yığın diye de nitelendirilebilecek binaların insanlık için büyük tahribatlara sebep olması da kaçınılmazdır (Dilci, 2015). Çünkü bu topluma yabancı, tek tip bakış açısı sadece okulu değil, okul aracılığıyla insan tasavvurunu da olumsuz etkilemektedir.

Özellikle okullar, yani insan yetiştirmekte önemli bir hayat enstrümanı, önemli bir araç olan okullar, buldukları toplumun kùltürel izlerini öğrencilerine sunamadıklarında, estetik açıdan yetersiz, biçimsiz olduklarında, öğrencilerine ve hayatlarına bu doğrultuda yön verirler. Yani, kùltürel olma, yaşanan toplumun tarihine, kùltürüne uyum sağlama ve estetik kaygısı olmayan yapılar, hem şehrin dokusuna yanlış yüklemeler yapacak hem milli, ahlaki, kùltürel değerlerin oluşmasına, devam etmesine engel olacak hem de toplumsal hafızanın kùltürel mirasa dönüşmemesine sebep olacaktır (Dilci, 2015).

Bu ekonomiklik arayışı, estetikten yoksunluk son iki asırda hemen hemen her türlü binanın yapımında etkisini göstermiştir. Anlam kaynağı olan insan, bu tür mekânlarda her türlü anlamdan uzak bırakılmıştır. Modernizmin bu insanı anlamsızlaştırma sürecindeki mimari yansıma, çağın neredeyse bütün mimari yapılarında yozlaşmaya sebep olmuştur. Batıda da Doğuda da mimari, kendi kadim geleneklerinden uzak inşa edilmeye başlamıştır (Aydoğan, 2017b).

#### **2.2.4. Eğitim Mekânı ve Çocuk**

“Çok sıkıldım” ifadesi okullarda hem çocukların hem de öğretmenlerin sıklıkla kullandıkları bir ifadedir (Gatto, 2018). Bu ifadenin kullanılmasında pek çok faktör sebep gösterilebilir. Bu sebeplerden biri mekânlardır. Okul mekânlarının tek düzeliği ve anlam barındırmadığı düşünüldüğünde kullanıcılarına cazip gelmediğini söylemek mümkündür. Aynı zamanda teknolojinin gelişmesiyle, her şeye hemen ulaşabilen çocuk, okul ortamını teknolojik ortama nazaran daha durağan ve sıkıcı bulmakta, yine aynı şekilde teknolojik ortamda rengârenk görüntülere, grafiklere, seslere alışan çocuk okuldaki ortamda aynı seviyede uyarılmadığı için çok çabuk sıkılmaktadır. Fakat bu sanal gerçekliğin yanında mekânlar gerçek deneyimlerdir. Çocuğu uyarmayı başaran bir mekân onu sanal gerçeklikten daha çok etkileyecektir (İstanbul Go Okulu, 2019).

Bir çocuk, içinde bulunduğu mekânı, bileşenlerini ve bu bileşenlerin ilişkilerini kendine uygun olarak yorumlar ve zihninde çevreye karşı bir imaj oluşturur. Yani duyularıyla öğrendikleri mekânları yorumlar ve keşfederler. Somut olan bu mekân, deneyim ve yaşantılarla soyut bir nitelik kazanır. Çünkü mekan soyut olarak tahayyül edilebilen somut olarak algılanabilen bir kavramdır (Kahraman, 2014).

Çocuklar duyularıyla fark ettikleri, duygularıyla anlamlandırdıkları mekânları tanımlarken sembolik anlamlar yüklerler ve bu anlamlarla mekânları yetişkinlerden farklı olarak algırlar. Bir çocukla bir yetişkinin hayata bakış açısı farklıdır bu da mekânlara, mekânın içindeki unsurlara yansımaktadır. Bu sebepten ötürü çocukların mekânlarının, yetişkinlerinkinden farklı olması gerekmektedir. Onlar için mekânlar

oluşturulurken çocukların özellikleri incelenmeli, fizyolojik psikolojik ihtiyaçları karşılanmalıdır (Akay, 2019).

Verimli bir mekân, çocuk için oldukça önemlidir. Hayal gücünün gelişmesine özgüven sahip olmasına, iyi iletişim kurmasına ve sosyalleşmesine yardımcı olur (Şener, 2001, s:65). Maxwell ve Chmielewski (2007, s.143) için de konut, okul gibi çocuk mekânları önemlidir. Çünkü bu mekânlar özkimlik oluşumunda etkilidir. Proshansky ve Fabian (1987) da okullarda ve sınıflardaki fiziksel çevrenin okulun değerleri ve toplumun değerlerini ilettiğini savunurlar. Çünkü onlar mekânın, fiziksel çevre ile çocuğun gelişimi arasında bağlantı kanalı olduğu görüşündedir.

### **2.2.5. Eğitim Mekânlarında Olması Gereken Özellikler**

Eğitim mekânı demek, içindeki insanın, kimliğini, kişiliğini, karakterini etkileyecek çevresel unsurların birleşimi demektir. Eğitim ortamını tasarlamak, geleceği tasarlamaktır (Dilci, 2015). Bu yüzden eğitim mekânlarının tasarımı, eğitim mekânlarının tasarımının üzerine düşünülmesi önemli konulardır. Okul bina tasarımı konusunda önemli olan konulardan bazıları fiziksel tasarım, görsel- işitsel özellikler, dokunma, tat ve kokudur.

#### **2.2.5.1. Fiziksel Tasarım**

Kalabalık olan okullarda çocuklara özel ve stressiz bir alan vermek, çocukların kendilerini göstermelerini, aktif olarak etkinliklere katılabilmelerini ve liderlik özellikleri gösterebilmelerini sağlamak oldukça zordur. Az öğrenciye sahip bir okul demek, daha fazla olanak, daha fazla araç- gereç, daha fazla sorumluluk dolayısıyla daha fazla akademik başarı demektir. Kalabalık olmayan okullarda, öğrencilerle daha çok ilgilenme imkânı doğduğundan, suç oranlarının düşmesi muhtemeldir ve bu okullarda daha az ahlak dışı harekete rastlanmaktadır ( Aydoğan, 2017b). Öte yandan insanlara daha fazla yer sağlayan, daha az kalabalık alanlarda stresin daha az, memnuniyetin daha fazla olduğu, sosyal ilişkilerin daha sağlam olduğunu belirtmiştir (Griffin, 1990).

Öğrencilerin gelişim seviyeleri, öğrenme şekilleri farklılık göstermektedir. Kalabalık bir sınıftaki öğretmen, bütün öğrencileriyle tek tek ilgilenemez, gelişimlerini takip edemez, sınıf yönetimi konusunda zorluklar yaşar. Öğrenciler ise kalabalık sınıflarda daha saldırganlaşıp, kendilerini göstermek için farklı davranışlar sergileyebilirler. Bu sebeplerden dolayı, okulların daha az kontenjanlı yapılması doğru olacaktır. Konumlarının ise şehirden uzak olmayan, hayatla ilişkilerinin kesilmediği yerlerde olması gerekmektedir (Aydoğan, 2017b). Fakat aynı zamanda okul konumu belirlenirken gürültü faktörü de göz önünde bulundurulmalıdır.

Okul bahçeleri öğrencilerin vakit geçirmeyi en sevdiği yerlerdendir. Öğrenciler kısa teneffüs aralarında dahi bahçe de oyun oynamak, vakit geçirmek istemektedir. Okulun her alanının eğitici- öğretici olması gerektiği gibi bahçesinin de bu özellikleri taşıması gerekmektedir. Zira eğlenirken öğrenmek kalıcı olacaktır. Geniş, çeşitli aktivitelerin rahatça yapılacağı, farklı araç - gereçlerin bulunduğu, çeşitli ilgi alanlarının gereksinimlerine karşılık veren bir okul bahçesi de hem eğlendirecek hem de öğretecektir.

#### **2.2.5.2.Görsel Etkenler**

İbadet yerleri, oyun alanları, spor salonları ve en önemlisi okullar insanların tahmin edilebilir davranış sergileme eğiliminde olmalarını sağlar. Bu nedenle kültürel olarak öğretilmek istenen algıların üretilmesi ve davranışların değiştirilmesi sürecinde fiziksel bir alan tasarlama ya da değiştirme seçeneği her zaman potansiyel yararlı bir araç olarak akılda tutulmalıdır (Griffin, 1990). Bu yüzden her türlü faktör düşünülmeli ona göre üretim ve değişim yapılmalıdır.

Görsel etkenlerden kasıt fiziksel olabileceği gibi estetiksel ve kültürel de olabilir. Fiziksel anlamda görsel faktörler, ışık ve gölgenin planlı kullanımı, ışığın yoğunluğu ve kalitesi, renk kullanımı, yoğunluğu, uyumu vb., inşa sırasında kullanılan malzemeler ile ilgili olabilir. Malzemelerde dikkat edilmesi gereken konulardan biri yerellik, yöreye uygunluktur. Örneğin sınıf zemininin, okulun bulunduğu bölgeye bağlı olarak seçilen taş, seramik, mermer gibi bir malzemeyle oluşturulması gerekmektedir (Aydoğan, 2017b).



Düşük ışık seviyesi mekân kullanıcılarını rahatsız eder, üretkenliklerini sınırlandırabilir. Artan beyaz ışık seviyesi ise aktiviteyi arttırabilir. Aynı zamanda ışık yoğunluğunda çok fazla artış da istenmeyen durumlar meydana getirebilir (Griffin, 1990). Bu nedenle fiziksel anlamda görsel faktörlerin mekân oluşturma sürecinde dikkate alınması gerekmektedir.

Ayrıca mekanda doğal ışığın kullanımı da önemlidir. Doğal ışık hem tasarrufludur hem de daha sağlıklıdır (Aydoğan, 2017b). Fakat pencereleri küçük olan sınıflarda öğretmenin ışık ayarlamasını kendi kendine yapacağı için öğrencileri daha rahat etkileyebileceğini, bina dışındaki faaliyetlerin öğrencileri daha az rahatsız edebileceğini de söylemek mümkündür.

Renk, fiziksel anlamda görsel etkenlerden bir diğeridir. Mekânın kullanıcılarının moralini, hareketlerini, üretkenliğini olumlu ya da olumsuz etkileyebilir. Renklerin ne çok canlı ne de çok solgun, ne çok çeşitli ne de az olmaması gerekmektedir. Renklerin ortama, ortamın amacına, insan psikolojisine uygun ve uyumlu olması gerekmektedir. Okul binasının bütün bölümlerinin estetik olması, göze hoş gelmesi önemli bir husustur. Güzellik duygusunu açığa çıkaran estetiğin oluşturulmasında da tarihten, aynı zamanda güncel gelişmelerden, yerel ve evrensel özelliklerden yararlanılmalıdır. Kapı, masa, sandalye, pencere, okulla ilgili akla gelebilecek her türlü şeyin kültürel hale getirilmesi gerekmektedir. Kültürelilik daha önce de bahsedilen, eğitim mekânının potansiyel bir eğitim aracı olması konusunda da önemlidir. Kültürel bir mekân, kullanıcılarına kültürel özellikleri aşılar.

### **2.2.5.3.İşitsel Faktörler**

İşitsel faktörler olumlu ve olumsuz olarak düşünülebilir. Olumlu işitsel faktörler, işitsel algıları daha kuvvetli olan öğrenciler için kullanılacak işitsel materyallerle, sınıfın izole olma özelliği taşıması vb. özelliklerle eğitici ve öğreticidir. Olumsuz işitsel faktörler ise okul binasının konumuna, çevrede bulunan diğer mekânlara ve trafiğin durumuna bağlı olarak çeşitlenebilir.

Aydoğan (2017b) konuyla ilgili olarak kitabında, Lackney (1999)'in araştırmasına yer vermiştir. Araştırmaya göre gürültülü sokaklarda yer alan okullarda öğrencilerin, kan basınçları oldukça yüksektir. Trafik gürültüsünün yoğun olduğu yerlerde bulunan okulların ğrencilerinin ise konsantrasyonları bozulmakta, hataları artmaktadır. Bu nedenle okulların yerleri işitsel faktörlerin olumlu hale getirilmesi açısından önemlidir.

Okullar gürültülü yerlerde olmamalıdır fakat şhrin dışında olma durumu da iyi değildir. Zira okullarda öğrencilerin hayatı ğrenememesinden yakınıırken onları hayattan soyutlamak, durumu daha da kötüleştirmek demektir. Bu durumda okulların kalabalık merkezlerde ya da şhrin dışında konumlandırılmasından ziyade sokak aralarında olması daha doğru olacaktır ( Aydoğan, 2017b)

Okullardaki işitsel faktörlerden biri de zil sesleridir. Okullarda kullanılan zil seslerinin tek düze olmaması önemlidir nkn tek düze ses bir süre sonra uyarıcılığını kaybedecektir. Sesler eşitlendirilmelidir. Ses kalitesi de oldukça önemlidir. Hiç anlaşılmayan, cızırtılı, boğuk olan bir ses, kirlilik oluşturacak, rahatsız edici ve vurdumduymazlık hissini ortaya çıkaracaktır (Aydoğan, 2017b).

İçinde bütün kademeleri bulunduran okullarda da zil seslerinin karışması, sürekli konsantrasyonu bozabilecek zil seslerinin meydana gelmesi, diğer kademelerde teneffüse çıkan öğrencilerin sesinden dersteki öğrencilerin rahatsız olması gibi durumlar meydana gelmektedir. Bu yüzden farklı kademeler farklı binalarda yer almalıdır.

#### **2.2.5.4.Dokunma**

Dokunma ile ilgili olarak okulların sıcaklıklarından bahsedilebilir. Sıcaklık insanların yaşam koşullarını etkileyen önemli bir faktördür. Okullarda da öğrencilerin performanslarını etkileyecek güce sahiptir. Normalden düşük olan sıcaklıklar yani soğuk bir sınıf el beceresini etkilerken, sıcak bir sınıf zihinsel anlamda olumsuz etkiler ortaya çıkarabilir (Aydoğan, 2017b).

Bu sebeple sıcak iklim bölgelerinde okullarda mutlaka klima bulunmalı fakat klimanın sınıftaki konumunun da iyi düşünülmesi gerekmektedir. Soğuk iklim bölgelerinde ise sınıf sıcaklığını ayarlamak için bölgeye uygun ısınma şekilleri kullanılmalıdır.

Okul araç ve gereçlerin bakımı, temizliği ve sağlamlığı da önemli bir konudur. Kırık, eski ve kirli bir araç, kirliliği, sağlam ve temiz bir araç ise, temizliği besler, büyütür (Aydoğan, 2017b). Okul araçlarının uzun süre temiz ve sağlam kullanılmasını sağlamak için ise öğrenciler arasında bu konu ile ilgili hassasiyet oluşturulmalıdır. Temizlik ile ilişkilendirebilecek bir diğer konu ise kokudur.

#### **2.2.5.5.Koku**

Okullar havasız olmamalıdır. Havasızlık, konsantrasyonu bozar ve sağlıksızdır. Sınıflar, okul tuvaletleri, öğretmenler odası vb. okulun tüm alanları temiz olmalı, çöpler düzenli olarak atılmalı, okul binasının içinde ve dışında çöp kovalarının yeterli sayıda olmasına özen gösterilmelidir. Temizlik bilinci okul genelinde oluşturulmalıdır. Temizlik bilincinin oluşturulması için çeşitli uygulamalar yapılmalıdır.

Griffin (1990)'in okulun fiziksel anlamda nasıl olması gerektiğiyle ilgili görüşleri şöyledir: Ona göre okullar:

- ✓ Öğrencilerin gerçek anlamda yaşamayı öğrendikleri, çeşitli konular üzerinde çalıştıkları, ürettikleri, geliştirdikleri, değiştirdikleri, yeniledikleri yerler olmalıdır.
- ✓ Binalar mümkün olduğunca az katlı olmalıdır. Çok katlı ise sınıflar alt katlarda yer almalıdır.
- ✓ Okullarda, giriş çıkışların yapıldığı yerde, salon mobilyaları olan geniş bir lobi alanı olmalıdır.
- ✓ Sınıflar düzenli ve temiz olmalıdır. Oturma düzeninde sabitlik olmamalı. Öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenme stilleri, kendi öğretme stilleri, konu, öğretim tekniğine bağlı olarak bunu ayarlaması gerekmektedir.
- ✓ Okullarda kalabalıktan kaçınılmalı, her öğrenci için yeterli alana sahip olunmalıdır. Mekânlar rahat olacak şekilde ve büyüklükte tasarlanmalıdır.

- ✓ Işığın yoğunluğunun yönetilebileceği sınıflar ayarlanmalı, pencereler küçültülmelidir.
- ✓ Olası rahatsız edici sesleri en aza indirmek için odaları izole edilmesi gerekmektedir.
- ✓ Sınıflar grafik tasarımlarıyla, farklı desenlerle, çeşitli sıcak renklerle dekore edilmelidir.
- ✓ Sıcaklığın sürekli olarak değiştirilmesi gerekmektedir. Fakat elbette uygun sıcaklık dereceleri içinde kalmalıdır. Nem ise her zaman düşük olmalıdır.

Aydoğan (2017b) ise okulların şu özelliklere sahip olması gerektiğini belirtmiştir:

- ✓ Okullar mahalle içlerinde yapılmalıdır.
- ✓ Okullar tek tip modelden ziyade, bölgesel özellikler dikkate alınarak inşa edilmelidir.
- ✓ Okullar, medreselerde olduğu gibi kare ve dikdörtgen şeklinde olmalıdır. Bu durum tarihin devamlılığı duygusuyla birlikte birlik ve beraberlik duygusunu da getirecektir.
- ✓ Sınıfların düzenlenmesinde branş sınıfları mantığı aranmalıdır. Lise ve ortaokulda daha başarılı olabilecek bu sistemde her branşa bir sınıf tahsis edilmeli ve o sınıf o branşa uygun olarak dizayn edilmeli, materyallerle donatılmalıdır.
- ✓ Klasik oturma düzenine bir son verilmelidir. Oturak olarak sadece sıralar kullanılmamalı, gerektiğinde halı ve kilimlerin yer aldığı bir sınıfta yerde de oturulmalıdır.

## 2.3. EĞİTİM VE EĞİTİM YAPILARI

Bu bölümde, eğitimin tanımı ve kapsamından, Türk eğitim yapılarının tarihsel gelişimlerinden, eğitim yapılarının fiziksel özelliklerinden ve mimari tasarım faktörlerinden bahsedilmiştir.

### 2.3.1. Eğitimin Tanımı ve Kapsamı

Eğitim insanlık tarihi kadar eskidir. İnsanlıkla birlikte var olan ve varlığını devam ettiren bir süreçtir. Köken olarak incelendiğinde, dilimizde ‘eğitim’ sözcüğüne karşılık gelen ‘education’ sözcüğü Latince kökten türetilmiş olan iki kökenli bir terimdir. Bu terim ‘educare’ ve ‘educere’ sözcüklerini ifade etmektedir. ‘Educare’ sözcüğü, öğreneni özel bir beceriyle donatmak için öğretmek anlamına gelir. ‘Educere’ ise yetkinleşme; öğrencilerin hem hayatı hem de kendilerini anlamalarına izin verme; herhangi bir faydacı nedenle değil, kişi olarak fikirleri ve becerileri geliştirmek anlamını içermektedir (Yayla, 2014). Aydoğan (2017a), eğitimin esas amacının, insanların zihinsel kodlarını oluşturmak, bir diğer amacının ise bilgi ve beceri kazandırmak olduğunu söylemiştir. Bu ayrım tıpkı educare ve educere yaklaşımlarında olan gibi bir ayrımdır.

Tarih boyunca eğitimin tanımı farklı şekillerde yapılmıştır. Örneğin Platon için eğitim, insan doğasına bir müdahaledir. O, insanların doğuştan getirdikleri özellikleri kabul eder fakat bu özelliklerin eğitim aracılığıyla değiştirilebileceğini savunur (Burkaz, 2014). Platon’a göre eğitim insanda ve devlette erdem oluşturmaya çalışmaktır. Eğitim, bedeni ve ruhu güzel ve iyi yapmalıdır (Gedük, 2007). J.J. Rousseau için ise eğitim; çocukları yetiştirme ve insan yapma sanatıdır (Ayas, 2013). Rousseau eğitimi insan doğasını açığa çıkarmak ve onu geliştirmek olarak görür (Burkaz, 2014). Kant’a göre ise; insanı insan yapan şey, eğitimidir. İnsan her nasılsa eğitim sonucunda öyle olmuştur. Eğitim, terbiye ve öğretimi içermektedir (Kant, 2017). J. Dewey, eğitimi hayatla bir tutmuştur. Ona göre eğitim, hayat için hazırlık değildir, hayatın ta kendisidir (Talebi,2015). Eğitim anlayışının kaynağı milli kültür olan Gökalp’e göre ise eğitim, bir toplumda eski neslin yeni nesle fikirlerini, hislerini, kültürünü aktarmasıdır (Uçak, 2008). Eğitim insana bilgiler yüklemekten ibaret değildir. Eğitimle birlikte insan, edinilen bilgileri yaşama geçirebilmeyi ve

sorgulayabilmeyi, eleştirel düşünebilmeyi öğrenir (Ulusoy, 2009). Eğitim, bir nesnenin ismini öğretmek veya şekliyle ilgili bilgi vermek değildir, insana hayatı öğretmektir (Topçu, 2017). Bir süreç olarak eğitim, okul içerisinde gerçekleşen formal bir aktarımdan ibaret değil, insanın doğumuyla başlayıp ölümüyle bitecek olan planlı ya da plansız öğrenme ve gelişimlerin tümünü kapsar (Çetin ve Balanuye, 2015). Kısacası, Nietzsche'nin de belirttiği gibi eğitim, gerçek ve gerçeklik üzerine verilmelidir (İncir, 2013).

Kant (2017)'a göre insanın içinde gelişmeyi bekleyen vaziyette birçok öz bulunur ve bu özleri geliştirmek, insanın kendi işidir. İnsan dünyaya geldiğinde bu özler şekillenmemiştir fakat onu eğitim yoluyla istenilen hale getirmek mümkündür (Ulusoy, 2009). Benzer şekilde Mengüşoğlu bir takım olguların insana hazır olarak verildiğini, insanın bu olguları geliştirmesi gerektiğini belirtmiştir (Özer, 2011). Tüm bunlar insanın plastisite özelliği ile ilgidir. Mengüşoğlu'na göre bu özellik insanın eğilip bükülebilmesi, şekil alabiliyor olabilmemesini belirtir (Özer, 2011). Bu durumda akla eğitimin en genel ve kabul görmüş tanımı gelmektedir; “Bireyin kendi yaşantısı yoluyla davranışlarında istedik değişimleri meydana getirme süreci”. Bu tanım oldukça kafa karıştırıcıdır çünkü “istedik” ifadesinin neyi yansıttığı belirsizdir. Bunun yanı sıra “istedik” ifadesinin temelini neye ya da kime göre belirleneceği çok önemli bir konudur (Aydoğan, 2017a). Çünkü belirlenen yanlış temeller, toplum için oldukça büyük zararlara yol açabilir. Bunu belirlerken, eğitimin amacının sadece okullarda okumayı öğretmek ya da bilgi edindirmek olmadığı unutulmamalıdır. Yalnızca bununla gelişim sağlanacağı düşüncesi oldukça yanlıştır. Ülken (2002) ise bu noktada eğitim ve öğretimi ayırarak, öğretim bilgiyle alakalıdır ve zihinseldir, eğitim ise değerlerle ilgilidir ve ruha, karaktere hitap eder demiştir. Bütün halinde düşünebilmek ve eğitim sisteminin sorunlarını kökten çözebilmek için ise bu istedik davranışların yönünün ülke kültürüne ya da paradigmasına çevrilmesi gerekmektedir (Aydoğan, 2017a). Kuşkusuz eğitim, ruhu işleyip şekillendirecek olandır (Topçu, 2017). Fakat eğitimin amacını, işlevini, yönünü belirleyen durum, onun ülkesine, kültürüne uygunluğu ve paradigmasıdır. Aydoğan (2017a) bunu şu sözlerle örneklendirmiştir:

*“Ülkeyi savunmak için bir askerin yetiştirilmesi eğitim olduğu gibi, ülkeyi yıkmak isteyen bir illegal örgütün yaptığı da eğitimidir. Asker ile teröriste yapılan eğitimin farklılığı, paradigma farklılığıdır”.*

İnsanlar hayatlarını bir toplumun parçası olarak geçirirler. Toplumlar için en önemli unsurlardan biri güven duygusudur. Eğitim yönü yanlış olan bir toplumda insanlar kendilerini güvende hissetmezler. Oysa güven, ihtiyaç duyduğumuz ve sürekliliğinin sağlanması gereken bir duygudur (Aydoğan, 2017b). Ne yazık ki insanlar güvende hissetmedikleri gibi, en ufak bir şeyden korkar durumdadır ve bütün bunlar yanlış ve yönsüz eğitimin bir sonucudur (Ulusoy, 2009).

Eğitim ailede başlar savı herkes tarafından kabul görmüştür. Mengüşoğlu'na göre de eğitimin ilk basamağı kişinin gözlerini açtığı, toplumun en küçük yapı taşı olan ailedir. Fakat eğitimde etken olan tek basamak aile değildir (Özer, 2011). İnsanın gelişimi aile içinde başlar, daha sonra insan, okul ve iş ortamı gibi gruplar içine girmeye mecbur kalır ve kendisini bu küçük grupların birleşmesi sonucu oluşan büyük bir toplum içerisinde bulur (Ulusoy, 2009). Aile, toplum ve devlet birbirini tamamlayan unsurlardır ve insanın yetiştirilmesinde rolleri oldukça önemlidir (Aydoğan, 2017b). Bu nedenle bu iç içe geçmiş üç unsurun birlik içinde olması gerekir. Böylelikle ortaya çıkardıkları ürün olan insanda bu ruh birliğinden nasibini alacaktır (Aydoğan, 2017b). Bir sonraki basamağı ise kuşkusuz bir eğitim kurumu olan okuldur. Yani kişinin gelişimi aile, toplum, devlet üçlüsü ve okulun iş birliğiyle sağlanır. Mengüşoğlu'na göre eğitim farkında olarak ya da olmadan, insanların fikirlerine göre işlev kazanmaktadır (Özer, 2011). Eğer aile, toplum ve devlet, özellikle devlet, paradigmasını, görüşünü ruh birliğine yönelik olarak değiştirirse, okulun işlevi de o yönde olacak ona göre insan yetiştirecektir (Aydoğan, 2017). Eğitim, bir milletin birlik içerisinde, düşünme ve yaratıcılığının geliştirilmesidir (Topçu, 2017). Başarı elde edilmesi, kültürün aktarılması, bilgi elde etme, sorgulama ve kullanma tarihsel çevrenin elindedir. Bu durumda okul ile tarihsel çevre arasında bir uyumun olması insan yetiştirilmesinde çatışmalar çıkmaması ve birlik olunması açısından zorunludur (Özer, 2011).

Geniş anlamda bir eğitim örgütünün bazen ilk, bazense bilgi ve beceri kazanma amacından sonraki ikinci amacı değer kazandırma ve değer aktarma olmuştur (Çetin ve Balanuye, 2015). Fakat dünyanın değişimi, teknolojinin hızlı gelişimi ile birlikte, kimliğini, öz benliğini, değerlerini yitirmeden, meydana gelen gelişmelere ve oluşan değişime uyum sağlayan kişiler yetiştirmek zorlaşmaya başlamıştır (Kapkın, Çalışkan ve Sağlam, 2018). Aynı şekilde etkili bir faktör olan Batı paradigması ışığında değerlerine bağlı, kimliğinin farkında olan kişiler yetiştirmek oldukça

zordur. Zira değerler eğitimi adı altında uygulanan sistem bu paradigmanın sonucunda ortaya çıkmıştır ve değerlerin bir ders gibi öğretilmesi onun edinilmiş sıradan bir bilgi olarak kalmasına, yani geçiciliğine ve ciddiye alınmamasına sebep olmaktadır. Gazali de teorik bir değer aktarımının yanlış olduğu düşüncesindedir (Oruç, 2009). Değerlerin devamlı olmasına sebep olan, temel aktarım aracının eğitim olduğu açıktır. Değerler eğitimle yaşamını sürdürür. Fakat yanlış ve yönsüz bir eğitim, değerlerin doğru aktarımında faydasız olacaktır. Doğru değer eğitiminin uygulanması gerekmektedir. Doğrunun ne olduğu ise paradigma ile ilişkilidir (Aydoğan, 2017). Bu noktada değerlerin temelini ne olduğunun bilinmesi ve eğitimin paradigmasının belirlenmesi gerekir.

Din hayatın düzene sokulmasındaki en etkili araçtır. İmam Gazali, değerlerin kaynağını dine dayandırmaktadır (Oruç, 2009). Değerler, din tarafından belirlenir ve onun belirlediği şekilde toplumsal hayata yön verirler. Genel olarak bakıldığında da zaten İslam din olarak bir değerler sistemidir (Oruç, 2009). Aydoğan (2017b)'a göre ise dinle birlikte tarih ve çağ da, değerlerin belirlenmesinde etkilidir, hatta değer bu üç kavramın birleşimidir. Bu durumda, değerlere yön verecek paradigmanın, onu etkileyen bütün unsurlar (din, ahlak, tarih, çağ, kültür vb.) göz önünde bulundurularak belirlenmesi gerekmektedir. Böylece eğitim, değer ve bilgi aktarımı arasında bir köprü olacak ve eğitim - öğretim amaçları birlikte gerçekleşecektir. Hem zihne hem de ruha yönelik bir hal alacaktır.

Kültür, yukarıda bahsedilen, aile, toplum, devlet, değer, ahlak, din, eğitim- öğretim ve tüm bunlar gibi pek çok kavramı da kapsayan geniş anlamlı bir olgudur. Fakat genelde çok dar anlamda kullanılmaktadır. Bu anlam daha çok güzel sanatları çağrıştırmaktadır (Ültanır, 2003).

Kültür, en genel dünya görüşüdür (Açıkgenç, 1989). Birlik olmuş ruhların anahtarı olan kültür, ona sahip olan insana ve topluma ortak bir düşünme biçimi sağlar, davranışlarına yön verir ve kimlik kazandırır. İnsanın oluşturduğu, kültürün bir ögesi olan eğitim (Özbal, 2017) ise, kültürü ve beraberinde düşünme biçimini, kimliği insanlara aktaracak olan araçtır (Aydoğan, 2017b). Yani eğitim ve kültür yakından ilişkili kavramlardır ve birbirlerini etkilemektedir. Bu durumda sadece bilgi verme odaklı olan Türk eğitim sisteminin kültürel temellere dayandırılmadığını söylemek zor değildir. Geleceği yeniden kurma zorunluluğu ortadadır ve bunun için hedefleri



iyi bir şekilde belirlenmiş ve analiz edilmiş bir eğitim sistemi kurmak ve insanı bu doğrultuda eğitmek gerekmektedir (Ulusoy, 2009). İnsanlar istedikleri meslekleri edinsinler, işlerinde uzmanlaşsınlar diye bilgiler vererek öğretim vermek elbette önemlidir. Fakat iyi bir insan olması, öz benliğini unutmaması ve kimlik sorunlarının ortaya çıkmaması için kültür ışığında bir eğitim verilmesi çok daha önemlidir. Aydoğan (2017b) bu durumu şu şekilde örneklendirmiştir; Tüm dünyada dürüst, yalan söylemeyen, yardımsever, adil olarak anılmak, dünyadaki en iyi bilgisayarları üreten olarak anılmaktan daha önemlidir. Eğitim, kültür ışığında olmalıdır çünkü kültür toplumun inançlarıyla temellenir. İnanç temelinde olan bir eğitimin çıktısı daha değerli olur.

Tüm bunlardan hareketle, eğitim sisteminin kültürden ilham alacak şekilde inşa edilmesi gerektiği söylenebilir. Aydoğan (2017b)'a göre Batı kültürünün etkisi altında kalan bir eğitimden kurtulmak için yapılacak şey kültür temelli bir eğitime geçmektir. Bunun içinde eğitimle ilgili, yöntemlerin, programın, öğretmenin, öğrencinin, yöneticinin, okulun, sınıfın yani mekânsal boyutun ve diğer, eğitimle ilgili olabilecek somut veya soyut her şeyin, kendi kültürü içinde anlamlarını anlamak, kültüre uygun şekilde paradigmasını değiştirerek yeniden oluşturmak gerekmektedir.

### **2.3.2. Türkiye’de Eğitim Yapılarının Tarihsel Gelişimi**

Her ne kadar eğitim değişime, gelişime uğrasa da, onun mekânlarda gerçekleştirildiği değişmez bir gerçektir. Fakat eğitim mekânları da değişime uğramıştır, çünkü eğitim gibi eğitim yapıları da tekdüze ve statik değildir. Bu yapılar da tarihi, siyasi, kültürel ya da teknolojik nedenlerle pek çok değişime maruz kalmıştır. Tarihi eğitim yapılarının birçoğu da varlığını koruyamamış ve yok olmuştur.

İslam dininde ilk eğitim – öğretim faaliyetleri Hz. Peygamber’in Mekke’de Kur’an öğretimiyle başlamıştır. Bu faaliyetler geliştirilmiş ve hicret öncesinde Medine’ye de öğretmen gönderilmiştir. Hicret sonrasında da Hz. Peygamber hemen bir mescit inşa ettirip, mescidin bir bölümünü de "Suffa" veya "Zulle" adında eğitim alanları yaptırmıştır (Hızlı, 1987). Hatta Hz. Peygamber’in, bazı Bedir savaşı esirlerini Müslüman çocuklara okuma yazma öğretmesi şartıyla bağışladığı da bilinmektedir

(Bozkurt, 2004). Bu durum, Hz. Peygamber'in, İslam dininin eğitime verdiği önemi de gözler önüne sermektedir.

Selçuklularda ilk eğitim mekânları, İslam öncesi dönemde varlığını sürdüren, bir çeşit sibyan mektebi olan Küttablar ve İslam'dan sonra tıpkı Hz. Peygamberin de yaptığı gibi camiler ve mescitlerdir (Özkan, 2007). Camilerdeki eğitim etkinlikleri, medreseler yapıldıktan sonra da sonlandırılmamış ve külliyelerde, medrese ve cami eğitimi bir araya getirilmiştir (Semerci, 2017). Camilerde eğitim etkinlikleri namaz vakitleri dışında yapılmıştır. Bu uygulama Osmanlı medreselerinde de devam etmiştir. Genellikle kible yönünde bir mihrap bulunan Osmanlı medreseleri, namaz vakitlerinde mescit olarak kullanılmıştır (Hızlı, 1997; s: 16)

Selçuklu döneminde ve Osmanlı Devleti döneminde toplumun eğitimi için medreseler vardı. Medreseler, İslam dünyasında cami dışında, eğitim ve öğretime ayrılan yerlerdir (Furat, 2003). Medrese kelimesi Arapça "Derese" kökünden gelir. Derese ise okumak, ders çalışmak ve tahsil almak fiillerinin geçmiş zaman çekimidir. Medrese de öğrencinin eğitim gördüğü, ilim öğrendiği mekân demektir. Medreseler, sibyan mekteplerinin üstünde eğitim ve öğretim yapılan eğitim mekânlarıdır (Baltacı, 2005; s:107). İlk başta sadece eğitim amacıyla açılmış olan medreseler daha sonraları bütün ihtiyaçları karşılayabilecek yerler haline gelmiştir (Semerci, 2017). Camiler ve küttablar, medreselerden önceki eğitim mekânlarıdır. Fakat medreseler kurumsal olarak kabul edilen ilk mekânlardır.

### **2.3.2.1. Selçuklu Devleti Dönemi**

Medreseler ilk olarak Büyük Selçuklu Devleti zamanında ortaya çıkmışlardır ve Türk İslam mimarisinde geniş yer kaplayan bir alandır. Medreselerin ilki olarak bilenen Nizamiye Medresesi adını Nizamülmülk'den almıştır. Nizamiye Medresesi ilk büyük Ortaçağ medresesi olarak kabul edilir (Ülken, 1956). Aslında yüz yıl öncesinde Abbasîlerde de medreseler görülmektedir. Karahanlılar ve Gazellilerde Selçuklulardan önce medrese inşa etmişlerdir fakat teşkilatlı medrese anlayışı Nizamiye medreseleri ile gelişmiş ve bu mekânlar öğrencilerin yedirilip, içirildiği ve barındığı yerler olmuşlardır (Küçükdağ ve Arabacı, 1994; s:180).

Medreseler, Selçukluda anıtsal yapılar niteliğindedir ve burada öğrenciler pek çok alanda eğitim görmekte ve İslami bilgiler edinmekteydi. Nizamülmülk tarafından kurulan medresede, öğrenciler parasız olarak eğitim görmekte, ihtiyacı olan öğrencilere burs verilmekte, pek çok sosyal ihtiyaçları karşılanmaktaydı. Bu medreseler gerçek anlamda İslam'ın ilk üniversiteleriydi (Hızlı, 1987). Medreselerde din, ilim ve eğitim hizmetleri için yetiştirilen öğrenciler dışında, kurallar ve hukuk için gerekli, adalet anlayışı olan idari personel de yetiştirilirdi (Şahin, 1999). Medreseler dışında, rasathaneler ve şifahaneler de İslam medeniyetinde öne çıkan eğitim kurumlarıdır (Ülken, 1956).

İlk emri “oku” diyen İslam dininin bilime ne derece önem verdiği de açıktır (Anameriç ve Rukancı, 2008). İslam'ı yayma ve eğitilmiş insan yetiştirme isteği hem medrese sayısında artışa sebep olmuş hem de medrese mimarisini ve eğitimini koşullara uygun olarak şekillendirmiştir. Örneğin, Medreseler hem ibadet, barınma, yeme, içme yerleri olarak hem de eğitim mekânları olarak geniş inşa edilmiştir (Semerci, 2017). Müslüman medeniyetlere özgü eğitim kurumları olduklarından, hoca-talebe ilişkileri, ders programları, vakıf geleneği ve mimarisiyle İslâmî bir yapıdadır (Çağlayan, 2012).

İlk açılan Nizamiye medreselerinin ardından bazı şehirlerde de Nizamiye Medreseleri açılmaya devam etmiştir. Medreselerde eğitimin sürekliliğinin sağlanması açısından da Nizâmülmülk tarafından öğrencilerin rahatça eğitim almaları için vakıflar açılmıştır (Özkan, 2007). Yani medreselerde yoksul öğrencilerin de eğitim görmeleri sağlanmıştır. Selçuklular ve Osmanlılar döneminde vakıfların önemli bir yeri vardır. Vakıf malına kimse zarar verememiş, değeri bilinmiş ve medreseler bu vakıf kültürüyle korunup, yaşatılmıştır (Ak, 2015).

Medreseler iklim şartlarını göz önünde bulundurarak açık ve kapalı avlulu medreseler olmak üzere iki tiptir. Sıcak yerlerde açık avlulu medreseler, soğuk iklimin yaşandığı yerlerde ise kapalı avlu medreseler inşa edildiği gözlemlenmekle birlikte her iki plan tipinin aynı bölgede kullanıldığı da olmuştur (Ak, 2015). Medreseler iklim dışında, birçok ek etken de göz önünde bulundurularak inşa edilmiştir. Selçuklu döneminde medreseler dayanıklı olması ve kolay süsleme yapılacak geniş alan sağlanması için taştan yapılmışlardır. Aynı zamanda genel

itibariyle medreseler avlu, eyvan, mescit, türbe, öğrenci odaları, kışlık dersane, havuz, çeşme, kütüphane ve müderris odası gibi yerlerden meydana gelmektedir (Semerci, 2017). Medreseler çoğunlukla, ortada bir avlusu ve etrafında ilim öğrenenlere özel odaları olan hanlar şeklindedir (Hızlı, 1987). Selçuklu medreselerinde yapı içteki avludan dışa doğru dizayn edilmiş ve avlu düzeni binanın şekillenmesinde temel olmuştur. Daha yaygın olan açık avlulu Selçuklu medreselerinde taç kapı genellikle binanın dikeyinde, ana eyvanın karşısındadır ve giriş eyvanına açılır. Avlunun kenarlarında revaklar yer alır. İki eyvanlı medreselerde, eyvanlardan birisi giriş, diğeri ana eyvandır. Dört eyvanlı medreselerde ise, giriş ve ana eyvanın yanı sıra, iki yanda birer yan eyvan bulunmaktadır.

Kapalı avlulu medreseler, açık avlulu medreselerin kubbe ile kapatılmış halidir bu yüzden kapalı avlulu medreselere kubbeli medrese de denmektedir. Kubbeli medreseler kare veya dikdörtgen şeklindedir (Semerci, 2017).

Açık veya kapalı medreselerde ana eyvanın bir veya iki yanında yer alan odalar, kışlık dersane, müderris odası veya türbe olarak kullanılmaktaydı ve genellikle bu odaların kubbeleri vardı (Özkan, 2007). Avlunun sağında ve solunda yer alan önü revaklı küçük odalarda ise, medrese görevlileri ve talebeler çalışır, barınır veya dinlenirdi (Ak, 2015). Genelde tek katlı olarak inşa edilmiş medreselerin yanında iki katlı medreseler de yer almaktadır (Semerci, 2017).

Medreselerin konumu ise genelde cami civarındadır. Bazen cami ile bitişik olarak konumlandırılmıştır (Hızlı, 1987). Medreseler her ne kadar anıtsal özelliklere sahip, gösterişli yapılsa da camiye nazaran daha gösterişsizlerdir. Bu da ilmin dine hürmetini ifade etmektedir. Osmanlı da ve diğer tüm Müslüman idarelerde hakim olan bir görüş vardır: İnsan eserlerinde bile Allah'ın kulu oluşunu unutmamalıdır. Zekâsını, yeteneğini daima İslami işaret edecek şekilde kullanılmalıdır. Camiden daha büyük, daha süslü bir medrese insanın fani varlıkları, ezeli ve ebedi varlıklardan üstün tutması demektir. Bu anlayışa göre bu durum doğru kabul edilmemektedir. (Öztürkmen, 1958).

Aydoğan (2017b) mekânların, insanların ve toplumların tarihten gelen özelliklerini, dünya görüşlerini, kültürlerini ortaya koyduğunu belirtmiştir. Örneğin, Türk - İslam mimarisinde, medreseler başta olmak üzere dönem yapılarının çoğunluğunda taç kapılar doğuya bakmaktadır. Yılmaz (2017), bunun, ilim ve eğitimde şark geleneklerini kabul edildiğinin ve sürdürmek istendiğinin göstergesi olduğunu belirtmektedir. Aynı zamanda bu taç kapıların bulunduğu cephe kent alanına, ana caddeye bakar (Yılmaz, 2017). Okulların kent alanı içinde bulunması, ana caddeye bakması doğru bir yaklaşımdır. Çünkü okulların, şehirden uzak olması, eğitimin çevre boyutunun olumlu etkilerini ortadan kaldıracak veya azaltacaktır (Aydoğan, 2017b).

İlk izlenimler insan üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Binalara estetik ve görkemli bir giriş yapma geleneği de eski bir gelenektir. Türk mimarisinde de bu geleneğe uygun olarak binanın güzel görünmesi, güzel ve derin bir anlam taşıması için dönem mimarisinin karakteristik özelliği olan taç kapılar, buldukları yüzeye göre daha taşkın, daha yüksek olarak inşa edilmiş ve özenle süslenmiştir (Karademir, 2014). Ayrıca benzer plan temelleri üzerinde yapılmış binaların geniş çeşitlilikte olması, Türk - İslam mimari sanatının hem sağlam köklerinin olduğunun hem de bu köklere uygun olan farklı fikirlerle mimariye çeşitlilik kazandırıldığının dolayısıyla özgün bir yapıda olduğunun göstergesidir. Taç kapılarda kullanılan taşlar, Anadolu Selçuklu dönemine özgü bir mimarinin oluşmasına neden olmuştur (Semerci, 2017). Çünkü taş ustalarının marifetlerini göstermelerine olanak veren, taş işçiliğinin zenginliğini, göz alıcılığını gözler önüne seren yerler taç kapılardır (Karademir, 2014). Selçuklu medreseleri, Osmanlı medreselerine göre daha gösterişli yapılardır (Çelik, 2015).

Bugünün ilköğretim okullarına denk gelen Sıbyan mektepleri de dönemin eğitim yapılarındandır. İslam öncesinde oluşturulmuş ve çocuklara eğitim veren ilk kurum olan "Küttâb", Selçuklularda "Sıbyan Mektebi" olarak adlandırılıyordu. Sıbyan mektepleri, Selçukluda düzenli bir idarenin varlığı ve şehir hayatının gelişmesi sonucu ortaya çıkan bir kurumdur (Dikmen ve Toruk, 2017). Sıbyan mekteplerinde, 5-6 yaşlarındaki (Çelik, 2007; Dikmen ve Toruk, 2017) küçük çocuklara okuma yazma öğretilir, bazı dini bilgiler ve dört işlem temelli matematik derslerini verilirdi. Sıbyan mekteplerine, taştan yapılıyor olması ve her mahallede yer alması sebebiyle "Taş Mektep", "Mahalle Mektebi" ya da "Dâru't-tâlim" de denirdi (Çelik, 2007).

Daha detaylı bilgiler, Osmanlı Devleti Döneminde Eğitim Yapıları ve Mimari Özellikleri başlığı altında verilmiştir.

### 2.3.2.2. Osmanlı Devleti Dönemi

Daha öncesinde “küttâb” olarak adlandırılan okullara Selçuklularda “sıbyan mektebi” denildiği gibi Osmanlılarda da bu isim kullanılmıştır. Osmanlı zamanında bu mekteplere, “dârüttâ‘lîm, dârülilm, muallimhâne, mahalle mektebi, taş mektep, mekteb-i ibtidâiyye” gibi isimler de verilmiştir (Bozkurt, 2004). Sıbyan mektepleri, Osmanlı Devletine, Selçuklular ile diğer İslam ülkelerinden geçmiştir ve örgün eğitimin ilk basamağıdır (Dikmen ve Toruk, 2017).

Kültür, hayat demektir. İnsana dair her şeyi içinde barındırır. Din ise kültürün en önemli öğelerindedir. Sıbyan mektepleri geçmişte temel dinî değerlerin çocuklara aktarıldığı bir öğretim kurumudur (Çelik, 2007).

Mekteplerin ilk örneği olan küttâblarda sadece erkek çocuklar içindi (Baltacı, 2004). Sıbyan mektepleri her ne kadar erkek çocuklara özel açılmış kurumlar olarak tanımlansa da burada kız çocukları da eşit haklara sahip bir şekilde eğitim görüyordu (Dikmen ve Toruk, 2017). Osmanlılar devrinde kız ve erkek çocukların birlikte eğitim gördükleri mekteplerin yanında sadece erkek veya kız çocuklarına ait sıbyan mektepleri de vardı (Baltacı, 2004). Sıbyan mekteplerinin ihtiyaçları, Medreselerde olduğu gibi bir vakıf tarafından karşılanırdı (Çelik, 2007).

Sıbyan mektepleri dinî bir mekân ile ilişkisi kurularak (Dikmen ve Toruk, 2017) kibleye dönük ve genelde bir külliye, cami yakınında ya da içerisinde yer almaktaydı. İlk dönemlerinde mektepler kendilerine özel binalara sahip değildi. Hocalar camilerde ya da mahalle mescitlerinde ders işlerdi. Fakat çok geçmeden mektepler cami yanlarına özel olarak inşa edilmeye de başlanmıştı (Bozkurt, 2004).

Sıbyan mektepleri bazı iki sınıflı örnekler olsa da genelde tek bir sınıftan oluşmaktaydı (Çelik, 2007). Bu tek veya iki sınıflı ve bir veya iki katlı binalar, ahşap veya taştan yapılıyordu. Çatıları kubbeli, tonozlu ya da ahşaptandı (Dikme ve Toruk, 2017). Mimari özellikler bakımından buldukları cami ya da külliyenin özelliklerine uygun yapılmışlardı (Dikmen ve Toruk, 2017). Bir cami ya da

külliyeden bağımsız inşa edileceklerse de vakfın para durumuna göre inşa edilmişlerdi (Dikmen ve Toruk, 2017). Mekteplerin bir tarafı sokağa bakarken diğer tarafı küçük bir bahçeye bakardı (Ahunbay, 2004)

Mektep mimarisinde iki plan uygulanmıştır. Bunlardan ilki dörtgen planlı ve tek sınıflı kapalı derslane ile ona bağlı bir girişten ibarettir (Dikmen ve Toruk, 2017). Dersler kışın bu kapalı derslaneelerde yazın ise bahçede ya da eyvanda yapılırdı (Ahunbay, 2004). Dershanede çocuklar ayakabılarını çıkarmış vaziyette ve yerde minder üzerinde diz üstü otururlardı. Ayakkabılar eğer sınıf içerisinde yer alan bir yere konulacaksa oturlan alanın yüzey seviyesi daha yüksek olurdu. Aynı zamanda rutubetten korunması amacıyla da derslikler zeminden biraz daha yüksekti. (Ahunbay, 2004). Öğrencilerin önlerinde rahle ya da sıra vardı (Çelik, 2007). Öğrenciler halka oluşturacak şekilde otururlardı (Baltacı, 2004; Ahunbay, 2004). Öğrenciler derslerine yazı yazabilecekleri bir levha götürürlerdi. Levhanın temizliği özen isteyen bir işti. Levhayı su dolu bir kabın içerisinde temizlerler, kaptaki suyu ise yazılan yazılara saygılarından, ayak basılmayacağını düşündükleri temiz bir çukura veya deniz, kuyu benzeri bir yere dökerlerdi (Bozkurt, 2004). Bu da Osmanlı devletinde hem dine hem de ilime verilen önemi göstermektedir.

Genelde tek sınıflı olan ikinci plan şemalı okullar girişin genişletilmesi sonucunda, yanları açık, geniş saçaklarla örtülen yazlık bölümlerin oluşturulması şeklindedir. Bu plan sayesinde kışları kubbe ile örtülü kapalı bir mekân elde edilebilirken, yanları açılıp geniş saçaklarla örterek yazlık bir ders mekânı da elde etmek mümkündür (Dikmen ve Toruk, 2017).

Osmanlı döneminin, günümüze kadar ulaşan en eski tarihli Sıbyan mektebi Bursa'da yer alan Sitti Hatun'un camisi yanındadır. Zengin taş işlemeli bir eyvanı bulunmaktadır. Açık ve kapalı derslaneeler şekilde dizayn edilmiştir. Bu mektepten sonra inşa edilen Sıbyan mektepleri de benzer planlara sahiptir (Ahunbay, 2004). Haseki, Kara Ahmed Paşa (Topkapı) ve Rüstem Paşa (Üsküdar) mektepleri buna örnek olarak gösterilebilir. Bu mektepler en çok Sıbyan mektebinin yer aldığı şehir olan İstanbul'dadır (Ahunbay, 2004).

Sıbyan mektepleri daha küçük çocuklar için inşa edildikleri için Medreseler kadar anıtsal değildir. Fakat bu iki eğitim mekânının mimarisi yine de birbirine benzemektedir (Dikmen ve Toruk, 2017).

Osmanlı devletinde, hukuk, ilahiyat ve edebiyat öğretimi yapan Fatih Sultan Mehmet'in kurduğu Sahn-ı Seman, bununla birlikte Fatih'ten sonra önemli aşamalarını Kanuni Sultan Süleyman'ın yaptığı (Köşklü, 1999) fen, tıp gibi derslerin verildiği Süleymaniye medreseleri vardır (Doğan, 1997). Sahn-ı Seman medreselerinde tefsir, kelam, fıkıh ve Arap edebiyatı konularında dersler verilmekteydi (Köşklü, 1999). Şam'da Nuriyye Daru'l-hadisinin yapılması ile birlikte medreselere yeni bir uzmanlık medresesi olan Daru'l-Hadis'ler eklenmiştir (Baltacı, 1980). Aynı zamanda Kur'an-ı Kerim dersleri olan ve cami görevlilerini yetiştiren Daru'l-Kurra'lar da bulunmaktadır (Doğan, 1997). Tüm bunlar dışında müderrislerin aldığı yevmiyelere göre yirmili, otuzlu, kırklı, ellili, altmışlı olarak adlandırılan medreselerde bulunmaktadır.

İlk Dönem Osmanlı Medreseleri, eğitim ve mimaride önceki dönemlerden örnek alınarak geliştirilmiştir (Furat, 2003). Tıpkı Selçukluda olduğu gibi revaklarla çevrili bir avlunun etrafında sıralanan öğrenci odaları Osmanlı Medreselerinde de görülür (Köşklü, 1999). Yine daha önce olduğu gibi medreseler, verilecek eğitimin ihtiyaçlarına ve binanın bulunduğu yerin iklimine göre inşa edilmiştir. Fakat bu dönemde, önceki dönemlere göre açık avlulu medreseler daha fazla yapılmıştır (Köşklü, 1999).

Osmanlı medreselerinde kubbe ile örtülü olan dersanelerde yerler hasır veya kilimle kaplıdır, öğrenciler minderler üzerinde oturur, öğretmen ise önünde rahlesi ile ders anlatırdı. Medrese avlularında genelde şadırvan, kuyu ya da sebil yer almaktadır. Ayrıca medreseler içerisinde öğrenciler için çamaşırhane, gusülhane ve abdesthane de bulunurdu (İpşirli, 2003). Öğrencilerin kilimle veya hasırla örtülü zeminde oturması onların eğitimlerini daha sıcak kabul edilebilecek bir ortamda aldıklarının göstergesi olarak kabul edilebilir.

Osmanlı devleti eğitim sisteminin temelini oluşturan medreseler, genelde kare şeklinde inşa edilmiş, ortasında şadırvan bulunan, müstakil yapılardır. Bu yapı biçimi birliği, beraberliği vurgular. Aynı zamanda her şeyin birbirleriyle ilişkili olduğunu gösterir. Öte yandan ilmin bağımsız oluşuna dikkat çeker. Bununla birlikte mekânlar inançların da bir yansımasıdır. Bu durumu da, Necip Fazıl'ın "mermerlerin nabzında hala çarpar mı tekbir" mısrasında görmek mümkündür (Aydoğan, 2017b: 74).



Medrese kapıları süslemeli, heybetli kapılardır. Fakat bu kapılar insanların rahatça geçemeyeceği kadar alçak yapılmıştır. Bu durumdan, medreseye girecek olan herkesin, hatta padişahın bile ilmin karşısında başını eğmesi gerektiği sonucunu çıkarmak mümkündür (Aydoğan, 2017b: 74)

Medreselerden etkilenerek, 11. yüzyıldan itibaren Bologna, Montpellier, Paris, Roma, Londra, Oxford, Cambridge gibi şehirlerde açılan üniversitelerde İslam bilginlerinin eserleri okutulmuştur (Günay, 1999). Medrese ve onun tekamülünde doğan Avrupa üniversitelerinin (Ülken, 1956) karşılaştırmasını yapan Çelik (2015), o dönemde Batı'daki üniversitelerin ticarethaneye benzediklerini ve bu şekilde geliştiklerini belirtmiştir. Üniversite öğrencileri ise, öğretme ve öğrenme faaliyetleri sürdüren bir ürünün tüketicileri gibi olmuşlardır (Hyde, 1988). Buna karşılık medreselerin mali kaynaklarının vakıflar olması ve vakıfların halk için öneminin oldukça fazla olması, ayrıca hayırseverler, devlet görevlileri tarafından giderlerinin karşılanıyor olması, medreselerde verilen eğitimin kutsallığının göstergesidir. Fakat 17. yüzyıldan itibaren iç ve dış tesirler yüzünden kendini güvende hissetmeyen halk, mal ve mülklerini özel şartlarda vakfederek, vakıfları ticaret kaynağı haline getirmiştir (Şahin, 1999). Vakıflardaki bu bozulma medreseleri de etkiledi. Şahin (1999) bozulmaların tek nedeninin vakıflar olmadığını esasen üç alanda meydana geldiğini savunmaktadır: öğretim ve yöntem alanında bozulma, müderrisliğe atanma yönteminin bozulması ve disiplin alanında yaşanan bozulmalar. Aynı zamanda Osmanlı devletinin son zamanlarında yaşanan askeri başarısızlıklar, Osmanlı devletinin batıya yönelmesine sebep olmuş ve bu yönelim beraberinde batı mimarisini de getirmiştir.

Tanzimat ilanı ile da eğitim mimarisinde değişiklikler meydana gelmiştir. Dönem okul mimarisi alışılmışın tersine, düzenli ve klasik görüntüleri, dini içerikten kopuşları, şehrin merkezine uzak oluşları ile geleneksel eğitim mimarisinden ayrılmaya başlamıştır (Dönmez ve Gören, 2010).

### **2.3.2.3. Cumhuriyet Dönemi**

Cumhuriyetle birlikte Türkiye'de yeni bir ulus inşa edilmeye başlanmıştır. Yeni ulus inşası yeni bir mimari üslubu da beraberinde getirmiştir (Dönmez ve Gören, 2010). Milliyetçilik akımının giderek yaygınlaşması, Ziya Gökalp'in Türkçülük fikirlerinin

yayılması, pek çok alanla birlikte sanat alanlarını da etkilemiştir. Dönem mimarları da bu görüş üzerinden hareket etmeye başlamışlardır (Giray, 2009).

Eğitimin insanlara bakış açısı, düşünme biçimi kazandırdığı bir gerçektir. Zira, Devletler, 19 ve 20'nci yüzyıllarda, ulus-inşa sürecinde eğitimi bir araç olarak kullanmışlardır (Şimşek, Küçük ve Topkaya, 2012). İnsanlarda Ulus-Devlet bilinci oluşturulmak istenen Cumhuriyet'in ilk yıllarında da bu amacın gerçekleşme yolları eğitimde aranmıştır. Bu nedenle özellikle ilkokul binalarının dizayn ve inşasının üzerinde durulmaya başlanmış ve her mahalle ve köye bir okul inşa edilerek eğitim hizmetinin her yere ulaşması sağlanmıştır (Kul, 2011). Bu amaç doğrultusunda, mimarlık alanında Birinci Ulusal Mimarlık Akımı ya da Erken Cumhuriyet Dönemi Mimarlığı olarak adlandırılan bir anlayış ortaya çıkmıştır (Gücü ve Taşçı, 2017). Bu anlayış özünde, okur yazar sayısının arttırmayı ve Cumhuriyet'e bağlı bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir (Kul, 2011).

Bu dönemde mimarlar, hem Osmanlı mimarisinin milli karakterinden hem de Avrupa mimarisinin teknolojik yönünden faydalanmayı amaçlamışlardır (Giray, 2009). Osmanlı mimarisinin karakteristik öğeleri olan geniş saçaklar, kubbe, sivri kemer, sütun, çıkma, mukarnaslı başlık, çini kaplamalar yeni yapılarda da kullanılmak istenmiştir (Işık, 2010). Bu anlayış 1927 yılına kadar varlığını devam ettirmiştir.

Yeni rejimin kabulü ile Türkiye imar alanı da dâhil olmak üzere çok hızlı değişimler yaşamaya başlamıştır. Bu hızlı değişimlere sayıları az olan yerli mimarlar yetişemedikleri için 1940 yıllara kadar yabancı mimarlar getirilmiştir. Bu döneme ise Yabancı Mimarlar Dönemi denmiştir (Işık, 2010). Bu durumda yabancı mimarların kendi ülkelerinin mimari özelliklerini Türkiye'ye taşımış olmaları kaçınılmazdır.

İkinci Ulusal Mimarlık Akımı ise, bu yabancı mimarlar ve bunların batı kökenli mimari anlayışlarına bir tepki olarak ortaya çıkan bir akımdır. Bu dönemde eski Türk mimarisi ile İtalyan ve Alman mimarisi birleştirilmeye çalışılmıştır (Işık, 2010).

Vedat Tek ve Kemalettin Bey gibi dönemin önde gelen mimarları ve onların takipçileri olan diğer mimarlar, mimarlık alanını sarmış olan yabancı etkisinden kurtulmaya çalışmış, okul, kışla, tren istasyonu gibi binaları ve hatta bazı konutları "milli" üslupla yapmaya çalışmışlardır. Böylece Osmanlı mimarisine göre oldukça

sade olan, süslemesiz, sadece gelişmelere uygun ilerleyen Batı mimarisinden uzaklaşarak eski değerler kullanılmaya başlanmıştır (Dönmez ve Gören, 2010).

Cumhuriyetin ilk yıllarında, Osmanlı Devletinden kalan okullar kullanılmıştır. Gerekli görülen durumlarda bazı onarmalar ve değişikliklere gidilmiştir (Özbek, 2013). Cumhuriyetten sonra, sıbyan mektepleri (mahalle mektepleri), bugünkü ilköğretim okuluna, rüştiye, idadi ve sultaniler bugünün liselerine, darülfünun ve medreseler de bugünün yükseköğretim kurumlarına dönüşmüştür (Işık, 2010).

Cumhuriyet döneminde Tevhid-i Tedrisat kanunun çıkarılması, eğitim, öğretim için oldukça önemli bir gelişmedir. Bu kanun ile birlikte medreseler kapanmış, öğrenciler yeni eğitim mekânlarına aktarılmıştır (Özbek, 2013). Aynı şekilde Latin alfabesinin kabulü ve 1924 Anayasasıyla birlikte ilköğretim zorunlu ve parasız hale getirilmesi, dönem eğitim- öğretiminde yaşanan diğer köklü değişikliklerdir (Özbek, 2013).

Cumhuriyet öncesi dönemde eğitimin ilk basamağını oluşturulan, mahalle mektepleri olarak da bilinen eğitim yapılarının genelde cami ya da külliye yanında olduğundan daha önce de bahsedilmişti. Cumhuriyet döneminde, eğitimin ilk kademesi olan ilkokullara ayrı bir önem verilmiş ve kendilerine özel binalarda hizmet vermeleri uygun görülmüş ve hazineden ayrılan ödeneklerle yeni yapılar inşa edilmiştir (Işık, 2010). Yer olarak, şehirlerdeki okullar genelde şehir merkezinde ana cadde üzerinde, köylerdeki okullar köy meydanlarına inşa edilmeye çalışılmıştır ve genellikle betonarme yapılmıştır (Parlak ve Yıldız, 2017).

Oturma biçiminin ve derslerin değişmesi, yeni derslerin ve yönetim birimlerinin eklenmesi gibi değişiklikler eğitim yapılarının ve sınıfların da değişime uğramasına sebep olmuştur. Yeni tahtaları bütün öğrencilerin görebileceği şekilde inşa edilmek istenen eğitim yapıları dikdörtgen şeklindedir (Işık, 2010). Buna ilaveten I ve U şeklinde yapılarda bulunmaktadır. Ayrıca yapıların girişleri, genellikle ortadadır fakat köşe girişlerinin olduğu farklı örnekler de mevcuttur (Parlak ve Yıldız, 2017). Öğrencilerin fiziksel gelişimleri, spor alışkanlığı kazanmaları için beden eğitimi derslerinin müfredata girmesi üzerine okul avluları önemli olmuştur ve bu doğrultuda düzenlenmiştir. Bununla birlikte yeni eğitim yapılarının kendi yönetim birimine sahip olması, yani bir müdürü, müdür yardımcısı olması, okullara öğretmenler odası, müdür ve müdür yardımcısı gibi odalarında eklenmesine sebep olmuştur (Işık, 2010).

Okul için gerekli görülen hizmetliler için oda, bir takım derslere özel gerekli görülen sınıflar, laboratuvarlar, bazı okullarda konferans veya toplantı odaları da yeni eğitim yapılarında yerlerini almıştır. Sınıf sayısı tahmini öğrenci sayısına göre, yapının büyüklüğü ise sınıf sayısı, okulun konumu gibi faktörlere göre belirlenmiştir (Parlak ve Yıldız, 2017).

Günay (1999)'a göre dönem üniversiteleri, medreselerden geliştirilip dönüştürülerek, medrese geleneğine uygun bir şekilde oluşturulmadı. Üniversiteler, 1773 yılından yani Osmanlı devletinin modernleşme döneminden bu yana batı tipi yüksekokullara göre yapılandırıldı. Batı tipi okulun ilk örneği olarak ise bugünkü İstanbul Teknik Üniversitesinin temeli olan Mühendishane-i Bahri Hümayun'u vermek mümkündür. Kurumlar geleneklerle yaşar fakat Osmanlı Devletinde ve Cumhuriyet döneminde üniversiteler gelenekler üzerinden sürdürülmemiştir. "Yık, yeniden yap" ilkesine uygun yapılmışlardır (Günay, 1999). Gelecek geçmişine uygun şekillenmelidir. Her kültürde olması gerektiği gibi Müslüman kültürünün de geleceğini, geçmişine göre inşa etmesi uygun olacaktır. Eğitimin, sağlam bir zeminde olabilmesi için geçmiş ile şimdinin olanaklarının birleştirildiği kültürel bir politika gerekmektedir. Bu yüzden medreselerin yeniden ele alınması uygun olacaktır (Çağlayan, 2012). Aynı şekilde eğitim yapılarının da günümüz teknolojilerinden faydalanarak, geçmişle, geleneklerle, kültürel özelliklerle donatılıp inşa edilmesi de önemlidir.

### **2.3.3. Eğitim Ortamının Fiziksel Özellikleri ve Öğrenci Üzerindeki Etkileri**

Mekân özelliklerini ölçülebilir ve ölçülemeyen özellikler olarak iki başlık altında incelemek mümkündür. Ölçülebilir özellikler boyutsal, geometrik, optik ve akustik özellikleri içinde barındırırken, ölçülemeyen özellikler estetik, deneyimsel, kültürel ve kimliksele özelliklerle ilgilidir (Akay, 2019).

Bazen fark edilen çoğu zaman fark edilmeyen mimari yapılar insanlara çok şey anlatır. Bir ülkenin tarihi, kültürü, yapısı, görüşü, siyaseti bu binaların tasarımında saklıdır. Binalar insanları, insanlar da binaları şekillendirir. Yani, çeşitli bina, düzenlemeler, sıcaklık, dizayn, renk, ışık ve çeşitli objelerden oluşan çevre önce insanlar tarafından şekillendirilmekte, aynı çevre daha sonra insanları şekillendirmektedir (Önder, Gül ve Ergüldürenler, 2013).

Güzel bina, iyi ve güzel insanın ürünüdür. İyi bir insan olmak için binanın etkisinin görmezden gelinmemesi gerekir. Oysa şimdi Türkiye’de bulunan pek çok şehir dâhil olmak üzere dünya genelindeki şehirler benzer mimariye sahiptir. Artık ne kültürel özellikler ne de insan psikolojisi önemsenmeden, ekonomik ve fayda sağlayıcı binalar inşa edilmektedir. Bu da özgün bir mimarının olmadığını göstermektedir. Fakat daha önce de belirtildiği gibi insan, mekânını değiştirip dönüştürürken, mekân da içinde bulunan insanı değiştirir, dönüştürür. Özgün bir yapısı olmayan eğitim mekânından da özgün öğrencilerin çıkması beklenmez. Bu yüzden eğitim mekânlarının fiziksel özelliklerinin iyi düşünülmesi gerekmektedir. Zira eğitim mekânları, öğrencilerin, kişiliğini, kimliğini ve karakterini etkileyen çevresel özelliklerin bütününe içinde barındırmaktadır (Dilci, 2015).

Eğitim-öğretim faaliyetleri temelde üç ortam çerçevesinde gerçekleşir. Bunlardan ilki toplumsal ortam, aileyi, akrabaları, arkadaşları, yaşanan mahalleyi kapsamaktadır. İkincisi öğrenme ortamı, öğrenmenin sadece okul içerisinde değil her yerde ve her zaman olabileceğini belirtir. Son olarak fiziksel mekân ise eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği fiziksel ortam olarak adlandırılan yapma çevredir. Yani okul binaları ve tesisleridir (Çınar, Çizmeci ve Akdemir, 2007). Okul fiziksel ortamının öğeleri olan sıra, masa, dolap vb. araçlarla, boş alanlar, mekânın ısı, ışık ve renk düzeni öğretmen-öğrenci ilişkilerini büyük ölçüde etkiler (Atabay, 2014). Bu yapma çevrelerin, çocukların ailenin dışında yer aldıkları ilk sosyal ortamlar oldukları için özenle tasarlanarak fizyolojik ve psikolojik açıdan en uygun şekilde olması gerekmektedir (Yener, Güvenkaya ve Şener, 2009).

İnsan, gözünü hem fiziksel hem de psikolojik gelişimini göstereceği ortama açar. Bu ortamlara fiziki çevre denmektedir. Eğitim ortamı için fiziksel mekân ise, insanın yetkinleştirilmesi için gerekli olan fiziksel, sosyal ve psikolojik etkenlerin tamamını kapsayan bir olgudur (Dilci, 2015). Bir okul binasının mimari tasarımı kadar fiziksel çevrenin bazı özellikleri de öğrenci motivasyonu ve öğrenmeleri üzerinde etkilidir. Eğitim mekânları için içerisinde bulunan, sıra, masa sandalye, dolap, askılık gibi araçlar ne kadar önemliyse mekânın ısı, aydınlatma, renk, koku ve doku gibi özellikleri de bir o kadar önemlidir (Uludağ, 2008). Yani fiziksel çevre denilince akla ışık, ses, ısı, yer, renk, koku, doku, bina şartları gibi birçok önemli etken de gelmektedir (Aydoğan, 2012).

Mekânın kendisi, özellikleri, içerisindeki nesnelere ve tüm bunların insanla etkileşimi sonucunda, insanın algısal süreci, bilişsel ve zihinsel boyutlara taşınarak tamamlanmış olur. Yani insan, mekânın rengi, kokusu, dokuları, yüzeyi, mekândaki sesler gibi pek çok fiziksel özelliği değerlendirir, mekânla ilgili bir takım düşünceleri oluşturur ve sonunda mekânı algılar (Dilci, 2015). Bu durumda mekânın fiziksel özelliklerinin onun algılanmasında, insan davranışında etkili olduğunu söylemek mümkündür.

Öğretmen davranışları, öğretim programı ve kullanılan yöntem ve materyaller dışında okul binalarının fiziksel özellikleri de eğitim-öğretim faaliyetlerinin etkili bir şekilde sürdürülmesi açısından üzerinde durulması gereken önemli bir konudur (Aydoğan, 2012). Zira psikolojik ve biyolojik bir süreç olan öğrenmenin nasıl veya hangi koşullarda gerçekleştirileceği konusu mekândan ayrı tutulamaz (Hesapçıoğlu ve Meriç, 1994).

Eğitim süreci boyunca kalıcı bir öğrenmenin oluşması için öğrenme ve öğretme faaliyetlerinin gerçekleştirildiği mekânın etkin bir durumda olması gerekmektedir (Yenice, 2013). Ayrıca mekân tasarımı insan varlığının maddi olmayan öğelerini yani duygu ve düşünce etkinliklerini de yönelmelidir (Hesapçıoğlu ve Meriç, 1994). Okullarda, öğrencinin manevi yönlerine etki edebilmek, iyi insanlar yetiştirmek, ülke kültürünü öğrencilere kazandırmak ve onlarla birlikte yaşatmak için kültürel dokunuşların yanı sıra, yerleşim düzeni, öğrenci sayısı, renk, ışık, temizlik, estetik gibi pek çok fiziksel ortam faktörünün düzenlenmesi gerekmektedir.

Fakat genel olarak varsayım, okul binasının temel fiziksel gereklilikleri, sınıf büyüklüğü, akustik, aydınlatma ve ısıtmada asgari standartlara uyulduğu sürece, çocuğun öğrenmesinin, gelişmesinin sadece pedagojik, psikolojik ve sosyal değişkenlere bağlı olduğudur (Lakcney, 1999). Yapılan araştırmalar okul binalarının fiziksel özellikleri ile eğitim sonuçları arasında açık bir ilişki olduğunu göstererek öğrenme sürecinde fiziksel mekânın bu kadar basite indirgenmemesi gerektiğini belirtmektedir. Bu yaklaşım doğrudur çünkü asgari olarak kabul edilen bir dizi sıranın yığıldığı, boş kutu şeklinde sınıflar öğrencinin gelişimi için yeterli bir ortam değildir. İyi bir sınıf düzeni, öğrenci motivasyonunu sağlayarak, öğrenmesini kolaylaştırmaktadır, sınıf başarısını yükseltmektedir, grup çalışmasına ve arkadaşlık

ilişkilerine katkı sağlamaktadır (Atabay, 2014). Sınıf, eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği temel yerdir. Bu yüzden düzeni oldukça önemlidir.

Öğrenci başarı düzeyini arttırmak, kalıcı öğrenme sağlamak için laboratuvar, ışık, branş dersliği gibi eğitim mekânlarının dersin yapısına, konusuna ve çeşidine uygun düzenlenmesi gerekmektedir (Gültekin, Aruntaş, 2014). Eğitim bir sistemdir. Bu sisteme ev sahipliği yapan ve aynı zamanda sistemin bir parçası olan mekânın da sistemin araç, süreç ve hedefleriyle uyumlu olması gerekir. Mekân, sistemin bir parçası olarak, onun diğer parçalarıyla uyumlu olmak durumundadır. Uyumlu olmadığı durumlarda sistemin etkili bir çalışma göstermesi beklenemez (Atabay, 2014).

Eğitim mekânlarına sadece öğrenci açısından bakmak sınırlı sonuçlar verecektir. Zira eğitim mekânları içerisinde eğitim-öğretim faaliyetlerine katılan herkes (öğretmen, öğrenci ve yönetici) eğitim mekânlarından etkilenebilir. Örneğin bazı renk, koku gibi faktörlerle birlikte, oda ya da sınıf tasarımının işlevsel ve estetik oluşu gibi bazı fiziksel faktörler, yönetici ve öğretmenlerin motivasyonu üzerinde olumlu etki yapacaktır. Yani fiziksel şartların insanları motive edebileceği ya da motivasyonlarını tamamen düşürebileceği unutulmamalıdır (Aydoğan, 2012).

Etkili bir sınıf yönetiminde de fiziksel ortamın önemli rolü olduğu yadsınamaz. Bu konuda öğretmene büyük rol düşmektedir. Öğretmen dersinin, öğrencinin, müfredatın gerektirdiği ortamı sınıfında oluşturduğunda hem sınıf yönetimi açısından hem de öğretme açısından avantaj sağlanacaktır. Ancak bu görev yalnızca öğretmene ait değildir, okul yönetiminin de bu konuda düzenlemeler yapması gerekmektedir. İmkânlar dâhilinde, öğretim yılı başında, okul için gerekli ve uygun mekânlar oluşturmak için düzenlemeler yapılmalıdır. Bu düzenlemelerde, fiziksel mekân ile öğrenci, öğretmen, yönetici, veli ve diğer ilgililer rol oynamalıdır. Bu kapsamlı iş, davranış bilimleri, psikoloji, biyoloji, ekoloji, mühendislik, mimarlık, teknoloji, ekonomi vb. bilim dallarının disiplinler arası etkileşimini, diğer bir deyişle işbirliğini gerektirmektedir (Atabay, 2014, s. 36).

### 2.3.4. Eğitim Yapılarının Mimari Tasarım Faktörleri

Yapılan mekânların tasarımı, insanların sağlık, güvenlik, rahatlık ihtiyacını karşılamalıdır. Fiziksel mekânın düzeni kadar, binanın mimari tasarımının da öğrenci üzerinde psikolojik etkileri vardır. Yani sadece mekânda var olanlar değil, mekânın oluşumu, şekli, estetik değeri de eğitim-öğretim faaliyetlerinde rol oynar (Atabay, 2014). Okulların mimari tasarımı, okul etkinliklerini sınırlayabileceği gibi destekleyebilir de. Bu noktada okul binasının tasarımının etkili kullanıma olanak sağlaması önemli görülmektedir (Aydoğan, 2012). Eğitim yapıları, ihtiyaçları karşılayacak şekilde düzenlendiğinde, gelişime olumlu etki yapabilir. Bu yüzden eğitim mimarisi aktif öğrenme, deneyimleme, keşfetme, araştırma, düşünme, üretme, sorgulama, sosyalleşme imkânı sağlayacak şekilde olmalıdır (Katırcı, 2016). Okullar uygun şekilde inşa edilerek, iç ve dış çevrelerinde gerekli değişimler yapılarak eğitim-öğretimde etkili ve başarılı mekânlar olabilirler (Atabay, 2014).

Bina tasarımında binayı kullanacak olanları düşünmek esastır. Bu nedenle, mimari tasarım için bir program yazarken, çocuğun müfredat içeriğini ve çocukların gelişim ihtiyaçlarını tasarım belirleyicileri olarak incelenmesi gerekir (Taylor, 1993). Aynı şekilde özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklar, okul öncesi çocuklar ve ileri yaş grupları unutulmamalı ve gerekli fiziki düzenlemeler (rampa, asansör, sıra, oyun bahçeleri, lavabo vb.) onlar için de yapılmalıdır (Atabay, 2014). Ancak mimari yapının onu kullanan tarafından algılandığı gerçeği bir kenara bırakılıp, mekân insan ilişkisi üzerinde durulmamaktadır (Hesapçioğlu ve Meriç, 1994). Oysa etkili bir eğitim-öğretim için fiziki olarak yeterli ve etkili, sağlık açısından uygun, ihtiyaçlara cevap veren mekânlara sahip okullar ve aynı şekilde öğrencinin ihtiyacını karşılayacak bir okul bahçesi gerekmektedir (Yılmaz, 2012).

Bu sebeplerden, okul binalarının tek tip projelere uygun inşa edilmemesi gerektiğini söylemek mümkündür. Fakat genellikle düşük bütçeli olduğu için standardı düşük, bölge, iklim, farklılıklarını gözetmeyen tip projeler kullanılmaktadır (Katırcı, 2016). Bu tip proje okullar iklim, arazi ve yerleşme dokusu bakımından her bölgeye uygun değildir (Yener, vd., 2009). Oysa tip projelerin aksine, okul binaları yapılırken coğrafi faktörler hesaba katılarak, meydana gelebilecek öğrenci sayısındaki artış, azalma, öğretmen yetersizliği, göçler, özel öğrenciler, teknolojiye ilerlemeler



öngörülerek, çevre, konum, uzaklık, yakınlık gibi her türlü değişikliğe uygun esnek bir mimari tarz düşünülmelidir. Örneğin ek dersliğin eklenmesi gibi değişiklik ya da düzenlemenin yapılması gereken durumlarda çoğu zaman okul binaları buna uygun olmamakta, eğitim ve öğretimi aksatmakta ayrıca doğal afetlerde de risk faktörünü arttırmaktadır (Yılmaz, 2012). Kısaca gelecekteki değişimlere cevap vermesi için esneklik ve uyarlanabilirlik okul tasarımı için oldukça önemlidir (MEB, 2015).

Bina tasarımında gözden kaçırılmaması gereken bir durumda okullara erişilebilirliktir. Engelli bireylerin başkalarına ihtiyaç duymadan binalara girip çıkabilmelerine, onları kullanabilmelerine erişilebilirlik denmektedir. Bütün bireylerin toplumsal yaşama katılabilmeleri için tüm fiziksel çevrede ve mimaride gereken önlemler alınmalıdır (Demirkan, 2015). Erişebilme herkesin hakkıdır. Bu yüzden okul binaları ve hatta tüm kamusal binaların inşasında her türlü bireysel farklılık düşünülmelidir.

İlk intiba herkes için oldukça önemlidir. Bu durum okullarda bina tasarımında dikkat edilmesi gereken bir konu olmalıdır. Okul çevresi de aynı şekilde çocuklara, psikolojilerine uygun, onları eğlendiren, onlara zevk veren, estetik ve güzel, yabancılaşmaktan korkulacakları bir şekilde olmalıdır. Yani okulun fiziksel yapısı; görünüş açısından uygun, estetik ve ilgi çekici olmalıdır (Atabay, 2014). Bu durum öğrencilerin okula hevesle gelmelerine, başarılı olmalarına da sebep olacaktır. Fiziksel şartların insanları motive edebileceği veya tam tersine motivasyonlarını düşürebileceği unutulmamalıdır. Bu nedenle okul binalarının iyi bir öğretim, üretken bir eğitim sağlayabilecek, insanlara keyif verebilecek ve kişilerin kendilerini güvende hissedebilecekleri şekilde tasarlanması önemlidir (Atabay, 2014, s. 38).

Bir eğitim ortamı, mimari tasarımı, şekli, değişik faaliyetlere uygunluğu, öğrencilerin keşfetmesine, deney yapmalarına, tartışmalarına, sosyalleşmelerine, üretmelerine, hayal etmelerine olanak sağlayabilir (Atabay, 2014). Okul dışında veya içinde eğitim- öğretim için farklı mekânlar da tasarlanabilir. Zira Taylor (1993) öğrenme mekânlarının öğrencilere bir şeyler öğretebileceğini de savunmuştur. Örneğin Taylor (1993)'a göre okula kurulacak olan bir sera, çocukların kendi yaşamları dışında bir yaşamı tanımlarını, botanik öğrenmelerini sağlayabilir. Bununla birlikte öğrenciler bitki sistemleri inceleyebilir ve vücut sistemleriyle karşılaştırılabilirler. Aynı zamanda çocuklar bitki gelişimini grafiklendirebilir, anlayabilir, sınıflandırabilir,

karşılaştırabilir ve yiyecekleri hasat edebilirler. Bir pişirme ortamı, fen ve matematik öğrenimini, gıdanın kültürel kullanımlarını ve yenilebilir sanatın yaratıcılığını da beraberinde getirebilir. Bu şekilde farklı alanlarla ilişki kurabilen, çoklu öğrenmelere ve günlük hayatın içinden şeyleri öğrenmelerine sebep olabilecek, algıya açık mekânlar, özgün çalışmaları da beraberinde getirir. Böyle bir ortamda öğrenci yapmak zorunda olduğu için değil yapmak istediği için görevlerini yerine getirir. Hazır bilgiyi kabul etmek yerine ona kendisi ulaşır (Katırcı, 2016). Topçu (2017) da, bir milletin düşünce, yöntem, eğitim ilkeleri, öğretim programları, psikolojik temelleri ve okul mimarisinin diğer milletlerinkinden ayrılması gerektiğini yani özgünlüğe erişebilmesi gerektiğini belirtmektedir. Böylelikle özgün yetiştirilmiş insanın elinden çıkacak eğitim sistemi, eğitim mimarisi vb. de özgün olacaktır. Bunun için okulların ait olduğu kültürün özelliklerini yansıtması en temel gereksinimdir.

Milli Eğitim Bakanlığı, İnşaat ve Emlak Dairesi Başkanlığınca Geliştirilen tip projelerle de (MEB, 2016) okullarda fiziki koşulların iyileştirilmesi hedeflenmektedir. Bu projelerde;

- ✓ Okullarımızda fiziki koşulların iyileştirilmesiyle; eğitim kalitesi, öğrencilerin iyi hali ve öğrenme potansiyeli üzerinde olumlu katkı sağlayacağı, öğretmen motivasyonunu artacağı düşünülerek “kaliteli eğitim, kaliteli okul” anlayışının tesis edilmesi amaçlanmıştır.
- ✓ Eğitim yapılarının güvenli, ekonomik, estetik, konforlu, herkes için erişilebilir olma şartlarını sağlayacak şekilde enerji tasarrufu ve hijyen koşullarının da ön planda tutulduğu yeni projeler üretilerek mimari görünümü açısından modern ve estetik yeni okul projeleri geliştirildi.
- ✓ Eğitim yapılarının farklı iklim bölgelerinde uygulanacağı düşünülerek alternatif malzeme önerileri ile projeler için alternatif cepheler tasarlanmıştır.
- ✓ Engelli öğrenciler için erişilebilirlik kapsamında, okullarda, okul bahçeleri ve okul girişlerinde özel önlemler alınmıştır.
- ✓ Okul bahçelerinde yapılacak spor alanları ve sosyal aktivite alanları ile eğitimin yanı sıra stresten uzak, zihinsel ve bedensel olarak mutlu, ahlaklı, eğitilmiş ve erdemli bireyler yetiştirilmesi hedeflenmiştir.

- ✓ Ayrıca yeni projelerde, okulların bulunduğu çevreye de hizmet verecek kütüphaneler oluşturularak hayat boyu öğrenme ve okuyan toplum bilinci geliştirilmesi amaçlanmıştır.

#### **2.3.4.1.Sürdürülebilirlik**

“Sürdürülebilir” veya “sürdürülebilirlik” düşüncesi dünyada yaşanan küresel ısınma, nüfus artışı, enerji kaynaklarının tükenmesi ile ilgilidir. Bu noktada sürdürülebilirlik, kaynakların doğru kullanımını ifade etmektedir (Koç ve Garip, 2008). Sürdürülebilir mimarlıkta ise amaç, sosyo-ekonomik, kültürel, çevresel ve iklimsel olarak uygun inşa edilmiş, ileriye düşünen ve gelecek nesillere ulaşabilen binalar inşa etmektir (Tatar, 2013).

Sürdürülebilirlik düşüncesine bağlı olarak inşa edilecek olan bina malzemeleri ekolojik değerler, doğal denge göz önünde bulundurularak seçilmeli, doğaya zarar vermemesine özen gösterilmelidir. Böylelikle hem yapılar çevreye zarar vermeyeceklerdir hem de doğal kaynaklardan faydalanılacaktır (Güler, 2016). Sürdürülebilir mimarlık akımı çerçevesinde inşa edilen okul binalarında ise gün ışığı kullanımı, temiz hava ve çok fazla kirliliğe sebep olmayacak malzemeler kullanılmasından bahsedilir ve bu durumda sürdürülebilir okul binalarının çocuklar için daha sağlıklı ve üretici bir ortam oluşturulabileceği kabul edilebilir. Sürdürülebilir eğitim mimarisinde, temiz hava, güneş ışığı ve manzara gibi doğal kaynaklarla birlikte, eğitim-öğretim faaliyetlerinin etkinliğine olanak sağlayabilecek akustiğe sahip, sporla ilgilenmek için elverişli, sosyalleşmeye yardımcı ve güvenli binalar hedeflenmektedir (Şahin ve Dostoğlu, 2015).

#### **2.3.4.2.Eğitim Yapılarında Konum**

Eğitim sürecinin planlanmasında ve eğitim binalarının mimari tasarımında dikkat edilmesi gereken noktalardan biri de binanın bulunacağı konumdur. Konum, öğrencilerin rahatça gelip gidebilecekleri, güvenli ve huzurlu bir yerde olmalıdır. Bu durum eğitimin kalitesini doğrudan etkilemektedir (Uslu, Kızıloğlu, İşleyen ve Kahya, 2016). Ayrıca konum, iklim, zemin ve çevresel koşulları sağlaması açısından mimari tasarımı doğrudan etkilemektedir (Katırcı, 2016).

MEB (2015) İnşaat ve Emlak Dairesi Başkanlığı “Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standartları Kılavuzu”na göre okul binalarının;

- ✓ İlkokul ve ortaokul binalarının yerleşim birimlerine yakın olması,
- ✓ Toplu taşıma araçları ile rahat erişilebilir noktalarda bulunması,
- ✓ Havaalanı, demiryolu, otoyol, fabrika gibi eğitimi engelleyici gürültü kaynaklarına uzak olması,
- ✓ Çevresel olumsuz faktörlerden uzak olması (çöp, toz, yetersiz aydınlanma vb.),
- ✓ Yakın ve orta vadede gelişme potansiyeli yüksek bir bölgede olması,
- ✓ Elektrik, doğalgaz, içme suyu, kanalizasyon gibi altyapısının planlanmış olması,
- ✓ Nüfus yoğunluğu bulunan alanlara yakın olması gerekmektedir.

Okulun çevre boyutunun etkilerini azaltacak bir yerde, yani şehir merkezinden uzak bir yerde konumlandırılması da doğru değildir. Bu durumda şehrin dışında bulunan kampüslerin doğru bir yaklaşıma sahip olmadığını söylemek mümkündür (Aydoğan, 2017b).

### **2.3.4.3. Kimlik, Aidiyet ve Yere Bağlılık**

Bir mekânda uzun süre yaşayan ya da vakit geçiren insanlar o yere karşı daha fazla bağlılık hissetmektedirler. Neredeyse herkesin, doğduğu, büyüdüğü, eğitim gördüğü veya vaktinin çoğunu geçirdiği yerlerle olumlu ya da olumsuz derinden bir ilişkisi vardır (Göregenli, Karakuş, Kösten ve Umuroğlu, 2014). Yere bağlılık kavramı, insanların buldukları mekânlara, kentlere, evlere, kamusal alanlara karşı bağlılık duymaları ve bu mekânlarla kendilerini özdeşleştirmeleri ile ilgilidir. O halde yere bağlılığı; insanların kalıcı, rahat ve güvenli olmasını yeğledikleri belirli yerleşimlerle kurdukları etkili bir bağ olarak tanımlayabiliriz. Riley (1992) bir yere bağlılığı, insanlarla bilişler, yargılar ve kararların ötesine geçen mekânların arasındaki duygusal ilişki şeklinde tanımlamıştır. Yerli ve yabancı literatürdeki tanımların ortak noktası insan ve yere bağlılık konusunda duygusal bağa vurgu yapmaktadır. Örneğin yere bağlılık insanların kalmayı tercih ettikleri, kendilerini rahat ve güvende hissettiği belirli alanlarla kurdukları duygusal bir bağdır (Hernandez, Hidalgo, Salazar - Laplace & Hess, 2007).

Bebeklik döneminde bebeğin annesiyle veya ona bakan kişilerle kurdukları bağlar çocukluk döneminde diğer nesnelere bağlar kurmasına kadar uzanır. Mekân da bu dönemde bağ kurulan şeylerden biridir (Turgay, Ünlü, 2017). Çocukluk dönemi insan yaşamının en önemli, en kritik dönemidir. Çağdaş psikoloji, kişiliğin gelişiminin insan hayatı boyunca devam ettiğini söylemektedir. Bu elbette doğrudur, fakat kişilik oluşumunun ve gelişiminin temelleri çocukluk döneminde atılmaktadır (Yavuzer, 2017). Nasıl bir eğitim aldı? Ne kadar güvende hissetti? Sevgi ve ilgi gördü mü? Nasıl bir ortamda büyüdü? Çocukluk dönemi için sorulması gereken tüm bu soruların cevapları insanların bütün hayatını etkilemektedir. Çünkü çocuklukta yaşanılanların, anıların, mekânların insan için anlamı, ona öğrettikleri ve hissettirdikleri, hayatlarına yön verebilir. Mekân kavramı çerçevesinde düşünülecek olursa yerlerin anıları, güçlü duygular uyandırabilir ve yetişkin kimliği üzerinde büyük etkiye sahip olabilir (Morgan, 2009). Hay (1998) benzer şekilde çocuklukta ortaya çıkan yer bağlarının yaşamda daha sonra oluşarlardan daha güçlü olduğunu söylemiştir. Göregenli (2018)'de yere bireysel bağlılığın çocukluk deneyimlerinin bir sonucu olarak ortaya çıktığını belirtmiştir. Bu durumda çocukluk döneminin büyük bir kısmının geçtiği eğitim mekânlarının, eğitim için önemli bir yere sahip olduğunu ve çocuklarda güçlü duygular uyandırması gerektiğini, söylemek yerinde olacaktır.

Yer kimliği ise insanların günlük yaşamındaki deneyimleri aracılığıyla, bulunduğu ev, okul, iş yeri gibi mekânlarda oluşmaktadır (Göregenli, 2018). Bu kavram insanların mekânlar ile ilişkisi sonucunda, belirli yerlere kendilerini ait hissetmeleri ve kendilerini o yer ile tanımlamalarını ifade etmektedir (Erdem, 2012). Yer kimliği, insanın içinde yaşadığı fiziksel dünyayla ilgili geniş çapta algıladığı bilişlerden oluşan öz kimliğinin bir alt yapısıdır. Bu bilişler, her insanın günlük varlığını tanımlayan fiziksel ortamların çeşitliliği ve karmaşıklığı ile ilgili anı, duygu, düşünce, tutum, değer, tercih, anlam, davranış ve deneyim kavramlarını temsil eder. Bu tür fiziksel çevre ile ilgili bilişlerin özünde, kişinin 'çevresel geçmişi'; kişinin biyolojik, psikolojik, sosyal ve kültürel ihtiyaçlarının karşılanmasında etkili bir şekilde hizmet veren mekânlardan, alanlardan ve özelliklerinden oluşan bir geçmiş vardır (Proshansky, Fabia & Kaminoff, 1983).

Güçlü bir kimliğe sahip olan yerler, toplumsal farkındalığı ve o toplumda yaşayan bireyler arasındaki bağı artırmaktadır (Karaçor ve Akçam, 2016). Yerin kimliği de insanlar tarafından oluşturulur. İnsan bulunduğu şehirde ya da mekânda hareketsiz

durmaz, mekânlar anlamalar yükler, sahiplenir ve kimlik kazandırır (Bilgin, 2011, s.2). Diğer insanlar da kişinin yer kimliğini şekillendirmesinde önemlidir. Yani sadece çocuğun kendi fiziksel deneyiminden ibaret değildir, aynı zamanda diğer kişilerin ne yaptıklarıyla, ne söyledikleriyle ve bu fiziksel ortamlarda neyin doğru neyin yanlış, neyin iyi neyin kötü olduğuyla da ilgilidir (Proshansky, vd., 1983)

Kısacası mekâna kimlik kazandırmada insanların, deneyimlerinin, bilişlerinin temel olduğu açıktır. Öğrencinin mekânı değiştirmesine izin vermek, eğitim – öğretim sürecini anlamlı kılacaktır. Öğrencinin bağlılığını arttıracaktır (Gökbayrak, Eray ve Yıldırım, 2013). Bu durumda okula ait hissetmek ve aynı şekilde ona kendi kimliklerinden bir parça vererek kimlik kazandırmak için okulun insan kaynağının, eğitim mekânının tasarlanmasında söz sahibi olmasının faydalı olacağını söylemek mümkündür. Örneğin, çocukların kendi istek ve arzuları doğrultusunda okul duvarlarına eğitici şeyler çizmelerine izin vermek, hem estetik açıdan güzel şeyler ortaya çıkaracaktır hem de çocuklar bizzat kendi emeklerinin de bulunduğu o mekâna daha bağlı hissetmelerini sağlayabilir. Okula, öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler ve diğer personel tarafından kazandırılmış kimlik, onların okula daha istekli bir şekilde gelmeleri, yaptıkları işin bir ruh işi olduğunu idrak etmeleri, davranışlarına ve kararlarına bu kimlik çerçevesinde yön vermeleri, okula bağlılıklarının oluşması ve oraya ait hissetmeleri açısından olumlu etkiye sahip olabilir. Nasıl insan evini, kendine göre dekore edip, ona bağlanıyor ve ait hissediyorsa, yaşamının büyük bir kısmını okullarda geçiren öğrencinin, öğretmenin ve yöneticinin ikinci evi olan okulunu da benimseyip ona kimlik kazandırması gerektiğini söylemek mümkündür.

Kimlik; özgünlüğü ifade eden bir kavramdır. İnsanların yolu da, eğitim binalarından bir kimlik elde etme sürecindeyken geçer. Bu durumda eğitim yapıları da kimlik sahibi olmalı yani hem özgün olmalıdır hem de kendi bulunduğu çevreye, topluma ait olmalıdır ( Katırcı, 2016). Zira eğitim paydaşlarından her hangi birinin kimliksiz oluşu kişisiz topluma sebebiyet verebileceği gibi kimliksiz bir mekân da benzer sonuçlar doğurabilir.

Yere bağlılık ve yer kimliği kavramları birbirine yakın gibi görünen fakat aralarında ince bir ayırım olan kavramlardır. Örneğin bir insan, bir yerde yaşamaktan hoşnut olduğu için orada uzun süre kalabilir; ama orayı kendi kimliğinin bir parçası olarak

görmez ve o yerin onun için bir kimliği olmayabilir. Ya da tam tersi bir durumda meydana gelebilir (Hidalgo & Hernandez, 2001). Bu yüzden eğitim mekânlarında ait hissetmeyle ilgili olan bu iki kavramın, insanlar için oluşmuş olması amaçlara ulaşmada daha faydalı olacaktır.

#### **2.3.4.4. Herkes için Sosyal Alan Olarak Okul ve Çevre ile Etkileşimi**

Çevrenin, çevre ile etkileşimin eğitim için önemi oldukça açıktır. Toplumsal ve açık bir sistem olarak eğitim, diğer sistemlerle ve çevresiyle etkileşim içerisindedir. Zira emek girdisi olan öğrenciyi, çıktı olarak sistemin önemli bir parçası olan ve sistemi her türlü etkileyebilecek olan çevreye bırakır. Eğitimin önemli bir parçası olan eğitim yapıları da sosyal çevrenin bir ögesidir. Bu nedenle hizmet vereceği topluluğun sosyal ve kültürel yönlerine bağlı olmalıdır. Çevre ile eğitim arasındaki ilişkinin alt yapısını kurmalı ve etkileşimlerini teşvik etmelidir (Katırcı, 2016). Tüm bunlar için de çevreyle iç içe olması, dolayısıyla okulların şehrin dışında, insanlara ve çevreye uzak yerlere konumlandırılmaması gerekmektedir.

Çevre ile ilişkisi koparılmış bir okulda insanlar kendilerini soyut bir yaşamda hissedeceklerdir. Oysaki eğitim gerçek ve gerçeklikle üzerine ve somut bir yapıda olmalıdır. Öğrencinin ve eğitimcinin kendilerini rahat güvende ve günlük yaşamlarına devam ediyor gibi hissedebildikleri bir mekâna gelmesi, eğitim ve öğretimi daha etkin ve verimli kılacaktır. Bu yüzden eğitim mekânları ve çevre ilişki içinde olmalıdır. Böylelikle yaşayan bir eğitim ortamı ortaya çıkacaktır (Katırcı, 2016).

Eğitimde süreklilik esastır. Eğitim yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Bu doğrultuda o çevrenin de okulla bağının kopmaması, ilişkinin devam etmesi gerektiğini söylemek mümkündür. Bu sebeple okulun sosyal kullanım açısından zenginleştirilmesi, geniş kitlelere hitap etmesinin sağlanması gerekmektedir. Örneğin; Okul binasının ders saatleri dışında, toplum için kullanıma açılması, içinde bulunan spor, sanat ve kültür alanları gibi alanların insanlar tarafından kullanılmasının sağlanması eğitim ve çevre ilişkisini güçlendirir, aynı zamanda eğitim binalarının herkes sosyal birer alan olmasını sağlar (Katırcı, 2016; Gökbayrak, vd, 2013).

Kısaca eğitim yapılarının, şehirle, insanlarla iç içe, hayatın içine giren bir alan olarak tasarlanması gerektiğini ve aynı zamanda karşılıklı etkileşimin bir sonucu olarak, çevreninde okulla olan bağının devamlılığı açısından, okulun hem kendi insan kaynağına hem de çevreye uygun olarak tasarlanması gerektiğini söylemek doğru olacaktır. Böylelikle eğitim binaları hem sosyal alanlar olarak karşımıza çıkacak, hem çevreyle karşılıklı ilişkisinin devamlılığı sağlanmış olacak hem de çocuğa hayatla tanışma fırsatı verilmiş olacaktır. Zira Topçu (2017)'nin da dediği gibi öğrenciye bir şeylerin adları ezberletildiğinde, çocuk hayatı tanıyıp öğrenemez, sadece bir takım şeyleri ezberlemiş olur oysa çocuk yaşarken tanıyacaktır ve öğrenecektir.

#### **2.3.4.5.Estetik**

Herhangi bir binanın dış mimarisi, iç kullanım alanlarını da etkileyeceği için önemlidir. Fakat dış tasarım genellikle estetik kaygıyla daha çok ilgilidir. Kültürel birikimimizle binaları inşa etmek ve bunları teknolojinin gerekleriyle bezerken estetik kaygıları da göz önünde tutmak önemlidir (Arslanoğlu, 2017).

İnsanlar her işten, herkesten ve her şeyden güzellik bekler, güzel olanı sever ve daha kolay benimserler. Bu noktada çocuklara estetik güzelliklerle donatılmış bir okul binası bahşetmek, onların farkında olmadan güzel görme ihtiyacını karşılamak demektir. Onlara okulu fark ettirmeden sevdirmek, benimsetmek demektir. Yani mekânlar aracılığıyla çocukları estetik güzelliklere karşı uyarmak, hem ailede hem de okulda geniş ve genel bir biçimde kullanılacak bir araçtır (Özbal, 2017). Öğrenci, binanın ya da iç mekânın düzenini beğenmişse o ortamda kendini mutlu hisseder, okula karşı olumlu tutum geliştirir ve bu doğrultuda başarı da beraberinde gelir (Dilci, 2015, s. 82).

Eğitime yapılan yatırımlarda ekonomik boyut elbette önemlidir. Fakat tek kriterin ekonomiklik olması oldukça yanıltır. Eğitim mekânlarının estetiği bir toplumun eğitime verdiği önemi gösterir. Geleceğe hoş, güzel ve estetik eserler bırakmak adına sanatsal, ruhu olan mekânların oluşmasına yönelik düşünsel yatırımlar olmalıdır. Bu şekilde mekânsal hafızalar o toplumun geçmişi hakkında olumlu, güzel bilgiler verir (Dilci, 2015, s. 82). Fakat okullar, estetik ruhtan, sanatkârlıktan uzak mühendisler tarafından inşa edilmektedir. Bu da okulların birer fabrikaya benzemesinin nedenidir.



Oysaki bu okullar çok az bir maliyetle hatta maliyetsiz bir şekilde güzelleştirilebilir. Zira güzelliğin, estetiğin ve ahlakın, parayla hiç ilgisi yoktur, bunlar ruhla ilgili kavramlardır (Aydoğan, 2017b: s. 166).

Türkiye'deki okullarda estetik kaygısı genellikle özel okullarda bulunmaktadır. Yani özel okullar, devlet okullarına göre estetik yönden daha iyi düzenlenmeye çalışılmaktadır. Okul binaları inşa edilirken devlet okullarında öğrenim gören öğrencilerin de estetik değer kazanmaları ve öğrenim görecekleri binaları beğenmeleri gerekmektedir. Bu yüzden devlet okullarının da estetik ve akustik özelliklerden, binanın kimliğine kadar pek çok konuda kültürden etkilenmiş mimari tasarım ve estetik özelliklerle donatılması gerekmektedir (Dilci, 2015, s. 82-83).

Sınıf içinin düzenlenmesinde öğretmenin rolü herkes tarafından kabul edilmiştir. Binayı inşa eden mühendisler gibi sanatkâr ve estetik ruhtan uzak bir öğretmenin, çocuklar için güzel ortamlar oluşturabileceği konusu tartışmalıdır. Aynı şekilde güçlü bir örgüt kültürü oluşturmak, çalışanların motivasyonunu arttırmak, onları amaçlar doğrultusunda güdülemek için yöneticilerinde estetik ve sanatkâr ruh taşıması gerektiğini söylemek mümkündür. Çünkü sadece çocuklar değil yetişkinler de güzeli bekler. Zira her şeyde estetiğin etkisi olduğu gibi motivasyonun artmasında ve verim üzerinde de etkisi vardır.

Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde yapılan “Gelenekten Geleceğe” temalı yeni okul bina projelerinin en önemli özelliği geleneksel ve evrensel özelliklerin bir arada bulundurulmuş olmasıdır. Elbette okul binalarının tasarımında emniyet, ekonomi ve estetik dikkate alınmalıdır ve bu projelerin incelendiği altı başlıktan birisi de estetik yeniliklerdir. Bu başlık altında eğitim-öğretimin sadece öğretmen aracılığıyla olmayacağı, çevre, bina ve mekân estetiğinin öğrenci kişilik gelişiminde etken olduğunu, yeni okul binalarında artık monoton olmaktan uzak, hareketli, estetik ve Anadolu medeniyetlerinin mimari özellikleriyle bezenmiş cephelerin var olması gerektiği belirtilmektedir. Binalar da pek çok şey gibi kültürün aynalarıdır, bu yüzden öğrencilerin kültürlerini, milli değerlerini hissedecekleri, vatan ve millet sevgisinin farkına varabilecekleri, çevre bilincine sahip olacakları binalarda yetişmesi gerektiğini, bu durumun öğrenciyi etkileyeceğini ve kişiliğine belirtilen özellikleri kazandırabileceğini belirtilmektedir (Aydoğan, 2012).

Bununla birlikte estetik ve görsel açıdan bakıldığında, sıcak ve soğuk renklerin bir arada ve uyumlu bir şekilde kullanımı fiziki, psikolojik ve görsel anlamda uygun bir ortam oluşturacaktır (Çukur ve Delice, 2011). Buna örnek olarak Dilci (2015) beyaz tahtaların öğrencileri olumsuz yönde etkilediğini, bu tahtalarda kaygan zemine sahip oldukları için yazı yazmanın zor olduğu, bunun da yazılarda kaymalara ve estetik bozulmalara sebep olduğunu, dolayısıyla öğrencinin estetik yönünün olumsuz etkileyebileceğini belirtmiştir. Bununla birlikte bu tahtalara uygun kalemlerin sağlık açısından uygun olmadığı da söylenmektedir. Tüm bunlardan hareketle Dilci (2015) kara tahtaya ve kaliteli tebeşir kullanımına geçilmesi gerektiğini, çocukların estetik ve sanatsal yönlerini geliştirebileceğini savunmuştur.

Özetle, okul binalarının, koridorların, sınıfların estetik olması gerekmektedir. Estetiği elde etme sırasında tarihten, o günün bilgi ve teknoloji birikimlerinden ve yerel özelliklerden faydalanılmalıdır. Okul binalarının her ögesi kültürel hale gelmelidir (Aydoğan, 2017b: s.77).

#### **2.3.4.6.Esneklik**

İnsanlar, mekânlardan kendilerine uygun olmalarını ya da istekleri doğrultusunda değişebilmelerini, dönüşebilmelerini beklemektedir (Kızmaz ve Koş, 2015). Çünkü insanlar sabit olmayan ihtiyaçlara sahiptir. Örgütler için de aynı şey geçerlidir, örgütler statik değildir, değişime uğrarlar ve değişimlere uyum sağlayacak mekânlar isterler. Örneğin tıp alanında yaşanan gelişmeler neticesinde yeni ek meslekler ve alanlar meydana gelmiş ve bu durum hastaneleri etkilemiştir (Balcı, 2002). Yani amaçlardaki değişimler de esneklik ihtiyacı doğurmaktadır.

İnsanın önemli bir parçası olan eğitimde de sürekli değişimler yaşanmakta, bu değişimler eğitim mekânlarında da değişimi gerekli kılmaktadır. Zira eğitim açısından bakıldığında değişim ihtiyaçlarını karşılayamayan bir okul verimli bir eğitim mekânı olmayacaktır. Fakat mekânlarda sürekli köklü değişiklikler yapmak hem zahmetli hem de maliyetli bir iş olacağından eğitim mekânlarının tasarımında esnek olma özelliğinin de gözetilmesi gerekmektedir. Esneklik, yaşanması mümkün olan fakat tahmin edilemeyen değişimlerin hesaba katıldığı, bu değişimleri karşılayabilmesini sağlayan bir tasarım yaklaşımıdır (İslamoğlu ve Usta, 2016).

### **2.3.4.7.Yapı ve Strüktür**

Genel anlamda literatürde kabul edilen strüktür tanımı taşıyıcı elemanların oluşturduğu sistemler bütünü şeklindedir (Ertaş ve Sönmez, 2018). Yani yapı, malzemeleri, kuvvetleri bir araya getirerek ortaya bir ürün çıkarmakken, strüktür ürünü ortaya çıkarma, bir araya getirme sistemidir (Paşaoğlu, 2016).

Nasıl açık bir sistem olan eğitimde bütün alt sistemlerin uyum içerisinde çalışması bekleniyorsa, yapıyı oluşturan strüktür elemanlarından da uyum içerisinde birleşmesi, düzenlenmesi beklenmektedir. Yani döşeme, duvar, kolon, giriş, çatı, merdiven (Ertaş ve Sönmez, 2018) gibi strüktür elemanlarının tasarımının son haline, amacına, kullanıcıya uygun şekilde düzenlenmesi gerekmektedir.

### **2.3.4.8.Malzeme, Renk-Işık, Doku ve Algı**

Algılama sürecinin temeli beş duyumuzdur. Bilindiği üzere bunlar, görme, işitme, dokunma, tat alma ve koku almadır. Bu beş duyudan aldığımız verilerin sinir sistemi yoluyla beynimizde yapılandığımızda algılama süreci başlamaktadır (Seçkin, 2010). Mekânların tasarlanma süreçlerinde malzeme seçiminde bu bilgiler dikkate alınmalıdır. Çünkü kullanılacak malzeme ve malzemeye ait dokular mekânsal algımız üzerinde etkilidir (Zeytinoğlu, 2015).

Görme duyusu algılamada en çok etkiye sahip olan duyumdur. Görme duyusunu harekete geçiren unsurlar da ışık, renk, aydınlatma gibi unsurlardır. Işığın önemi büyüktür çünkü mekân içerisindeki malzemeler ışık ve geliş açısı sayesinde ortaya çıkar ve dikkat çekerler (Zeytinoğlu, 2015). Renklerin psikolojik etkileri bilinen bir gerçektir. Renk, etkilemek, estetik açıdan hoş olmak ve istenen alanı veya bazen bir yüzeyi belirgin hale getirip dikkat çekmek için kullanılır. Yani bir mekânda dikkat çekilmek istenen bölgeler renklendirilebilir (Zeytinoğlu, 2015). Farklı renklerin varlığı, kişinin sevdiği rengi ya da insanları etkileyen renklerin mekânda bulunması etkilidir. Fakat bu renkliliğin yoğunluğu önemlidir. Fazla yoğun bir renklilik insanları yorabilir ve algılama zorluğu çekmelerine, rahatsız olmalarına neden olabilir (Akay, 2019).

İnsan derisi, bir malzemenin dokusunu, yapısını, sıcaklığını, yoğunluğunu ve ağırlığını hissedebilir (Seçkin, 2010). Dokunma duyusu ve malzeme arasındaki ilişki, malzemenin dokusu yani pürüzlü ya da pürüzsüz oluşu, sert ya da yumuşak, soğuk ya da sıcak oluşuyla ilgilidir.

Dokunma duyusunun hassasiyeti ve önemi şu örnekle ortaya konmuştur: Eski bir malzemenin onu kullananlar tarafından aşındırılıp, parlatılmış yüzeyi insanlar için ilgi çekicidir ve bu yüzden insan ona dokunmak ister, örneğin eski bir binadaki aşınmış bir kapı koluna dokunmak, sanki bina ve kullanıcısının el sıkışması gibidir. Bu el sıkışmasıyla, bina sanki insanla iletişime geçer, yaşadıklarını, geçmişini, geleneklerini paylaşır (Seçkin, 2010) Mimaride özellikle eğitim mekânlarının iç ve dış mimarisinde bu ve buna benzer her türlü detayın, çocukların yararını gözeterek düşünülmesi gerekmektedir. Milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimsemiş insanlar yetiştirme yolunda, mekânların etkisi unutulmamalıdır.

Bunlara ek olarak, Aytuğ (2012)'un farklı sertlik derecelerindeki dokulu yüzeylerin iç mekân algılamasında uyandırdığı psikolojik etkilerin deneysel olarak ölçülüp değerlendirilmesi amacıyla yaptığı araştırmasının sonucunda, dokunun, mekân algılamasında önemli bir yeri olduğu ortaya çıkmış, mekân yüzeylerinin sertlik derecelerinin mekânın büyüklüğü, anlamı gibi konularda farklı algılanmalara sebep olduğu belirlenmiştir. Bu da mekânların oluşturulmasında ve mekâna uygun malzeme seçiminde, dokunun dikkate alınması gereken bir faktör olduğunu göstermektedir (Aytuğ, 2012).

Görme ve dokunma duyusuyla birlikte, diğer duyular malzemenin özelliklerinin tam olarak algılanmasına, somut hale gelmesine, belirginleşmesine yardımcı olur. Yani işitme ve koklama duyularının da en az diğer duyular kadar önemli olduğunu söylemek mümkündür (Seçkin, 2010). Eğitim mekânlarından söz edildiğinde de koku ve sesin ne kadar önemli olduğu açıktır. Ses ve koku, içinde bulunulan ortamdaki duyulan memnuniyeti etkileyen faktörlerdir. Amaçsız, hoş olmayan sesler yani gürültüler memnuniyetsizliğe sebep olabilir. Aynı zamanda gürültü, rahatsız edici, işitmeyi engelleyici, dikkati dağıtıcıdır. Bu gürültüler sınıf hatta okul dışından olabilir, bu tarz gürültülerin engellenmesi, bina yapımı esnasında düşünülmelidir. Gürültü kaynakları dışarıdan ise kapı, pencere, duvar yalıtımı yapılabilir (Gül, Önder ve Ergüldürenler, 2013). Fakat buna karşılık, doğru ve amaçlı, kulağa hoş gelen

seslerin kullanıcı üzerinde olumlu yönlendirici etkileri de olabilir. Örneğin müziğin, müzik dersi dışında, eğitsel bir araç olarak kullanılması, olumlu yönde etkileyebilir. Zira, insanı insan yapan, farklı yönlerini ortaya çıkaran, ruhuna dokunan, yücelten değerlerin başında güzel sanat dalları vardır. Çok farklı ve gizemli yapısı, soyut anlatım olanakları ve etkileyciliği ile sese biçim veren fonetik sanat, güzel sanatların en özel dallarındandır (Yıldız ve Demircioğlu, 1996). Benzer şekilde edebiyat da eğitsel araç olarak kullanılabilir ve işitme duyusuna hitap edeceği kuşkusuzdur.

Tüm bu duyulara hitap eden faktörlerin uyum içerisinde birleşmesiyle oluşturulan mekânlar kullanıcıya mekânla ilgili güzel deneyimler yaşatacaktır. Eğitim mekânları açısından bakıldığında, çocukların, okulların da güzel deneyimler yaşamasını sağlamak, amaçlara ulaşmada oldukça etkili bir adım olacaktır.

#### **2.3.4.9.Ergonomi**

Genel anlamıyla insan ve çalışma hayatı arasındaki iş-güç, araç, mekân gibi tüm ilişkilerin bilimsel olarak incelenmesini ifade eden ve iş bilimi diye de adlandırabileceğimiz bilim dalı olan ergonomi, insanın olduğu her alanla ilişkilendirilebilir ve insanın yaşamını kolaylaştırıp, daha kaliteli hale getirmeyi ve verimi arttırmayı amaçlamaktadır. Aynı şekilde iş ve çevreyi kişiye uygun duruma getirip, bireylerin daha az yıpranmalarını sağlayarak daha verimli çalışmaların ortaya çıkmasını sağlama amacı gütmektedir (Önder, Gül ve Ergüldürenler, 2013).

Bu bilgilerden hareketle ergonominin eğitim alanında kullanılmasının kaçınılmaz olduğunu söylemek mümkündür. Çünkü eğitim ham maddesi insan olan bir sistemdir ve insanın olduğu yerde ergonomi vardır. Eğitimde ergonomi, en genel haliyle eğitim yapısı ile öğrenci-öğretmen arasında bağ kuran bir yapıdadır (Katırcı, 2016). Eğitimde ergonominin amacı problemlerinin ortadan kaldırılması, verimin artırılması için çalışma mekânının düzenlenmesidir (Yalçınkaya, 2012). Yani ergonomi, öğretmen ve öğrencinin çalışma ve öğrenme ortamlarının azami verim alınabilecek şekilde şekillenmesini ister (Önder, Gül ve Ergüldürenler, 2013). Öğrenciyi, öğretmeni, yöneticiyi çalışma mekânına göre değil, çalışma mekânını onlara göre düzenlenmesini sağlamayı amaçlar (Yalçınkaya, 2012). Zira eğitim mekânlarının düzenlenmesi, orda geçirilen zamanın daha kaliteli hale getirilmesi, eğitim paydaşlarını olumlu etkileyecek, verimi arttıracak ve öğrenimi

kolaylaştıracaktır. Öğrencilerin içinde yaşadıkları ve çalıştıkları çevrenin onun tüm davranışlarını etkilediği daha önce de belirtilmiş olup bugün bilimsel anlamda da kabul edilmiş bir gerçektir (Önder, Gül ve Ergüldürenler, 2013).

Özetle, öğrencilerin verimliliği, konsantrasyonu ve sağlığı açısından; yapının mekânsal, görsel, işitsel, termal koşullarının optimum konfor koşullarında olması gereklidir. Bu sebeple eğitim binalarının ve özellikle dersliklerin öğrencilerin verimini arttıracak; fiziksel, sosyal, psikolojik, sağlık ve güvenlik açısından tüm gereksinmelerini karşılayacak şekilde ergonomik tasarım prensiplerine uygun olarak tasarlanması gerekmektedir. Ne yazık ki eğitim yapıları tasarlanırken, çevre analizleri yapılmamakta, çevre verileri dikkate alınmaksızın inşa edilmektedir (Tapkı ve Türkyılmaz, 2017).

### 3. BÖLÜM YÖNTEM

Mekân kavramı için kavramsal bir analiz yapmak ve eğitim – mekân kavramları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmanın amaçlar doğrultusundaki modeli, yöntemi, verilerin toplanma ve analiz edilme araçları ile ilgili bilgilere bu bölümde yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel yaklaşım modeli kullanılmıştır. Nitel araştırmanın herkes tarafından kabul edilen bir tanımını yapmak zordur. Bunun nedeni nitel araştırma içerisinde pek çok kavram, terim ve tanımın bulunuyor olmasıdır. Bu yüzden genelde pek çok araştırmacı tanım yapmaktan kaçınmaktadır. Fakat bir tanım yapılması gerekirse, “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” şeklinde tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.40-41).

Nitel araştırma yöntemini kullanan disiplinlerin ortak teması, insan davranışını, içerisinde bulunduğu ortam içinde ve çok yönlü olarak anlamaya çalışmaktır. Bazen nitel araştırmalarda bazı sayısal analizler yapma imkanı olsa da bu tür araştırmalarda toplanan veriler nicel araştırmalarda olduğu gibi sayısal verilere dayandırılmaz. Bu araştırmalar da asıl amaç konu ile ilgili okuyucuya betimsel ve gerçekçi bir görüntü sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 48).

#### 3.2. Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışmada teorik olarak çalışılarak, nitel veri toplama tekniklerinden doküman analizi (belge tarama) yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin incelenmesiyle elde edilen verilerin analizi şeklinde yapılmaktadır. Nitel araştırmalarda doküman ve belgelerin analizi bazen tek başına bazen de gözlem ve görüşmeyle elde edilen verilere ek olarak kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s:189).

Nitel araştırmalarda dokümanlar, etkili bir şekilde kullanılması gereken önemli bilgi kaynaklarıdır. Bu yöntemle araştırmacı, elde ettiği belgeleri belirli bir çerçevede ve birbiriyle ilişkilendirerek, bütüncül bir resim elde etmeye çalışır (Şimşek, 2009)

### **3.3. Verilerin Toplanması**

Veriler, “Eğitim” ve “Mekan” kavramları ile ilgili literatür taranarak toplanmıştır. Literatür tarama, araştırma problemi genel olarak belirlendikten sonra konu ile ilgili çalışmaların incelenmesi şeklinde yapılan ve araştırmanın her bölümünde kullanılan veri toplama tekniğidir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013, s. 45).

“Eğitim” ve “Mekân” kavramları çok disiplinli, çok yönlü ve farklı boyutlarda ele alınabilecek kavramlardır. Bu yüzden literatür taraması sadece eğitim alanında değil genel olarak mimari, çevre psikolojisi, felsefe ve sanat tarihi alanlarında da yapılmıştır.

### **3.4. Verilerin Analizi**

Araştırmada toplanan verilerin analizi, içerik analizi ile yapılmıştır. İçerik analizinin temel amacı da toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Zira Strauss ve Corbin (1990)’ e göre de bilim kavramlardan oluşur, kavramlar olguların anlaşılmasında ve olguların üzerinde etkili düşünme de büyük rol oynar. Yani kavramlar temaların, temalar da olguların anlaşılmasında yardımcı olur. Kavramlara ve ilişkilere ulaşmak amacıyla toplanan verilerin, önce kavramsallaştırılması, daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde organize edilmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir (Yıldırım, Şimşek, 2018, s: 242).

Özetle içerik analizinde, literatür taranarak ortaya çıkarılan kavramların anlamları, birbirleriyle ilişkileri belirlenir, analiz edilir, bir araya getirilir, düzenlenir ve metinlerdeki mesajlara uygun çıkarımlar yapılarak, yorumlanır (Büyüköztürk, vd., 2013, s. 240; Yıldırım ve Şimşek, s: 242).

Yukarıdaki bilgiler doğrultusunda kısaca ifade etmek gerekirse, bu araştırma, doküman analizi yöntemiyle şekillenen nitel bir araştırmadır. Araştırmada “Eğitim”



ve ‘‘Mekan’’ kavramları ile ilgili daha önce yazılmış kitaplar, yerli ve yabancı makaleler, yüksek lisans ve doktora tezleri, bildiriler ve diğer akademik yayınlar karşılaştırmalı okuma ve doküman analizi yöntemiyle araştırılıp, incelenmiş, özetlenmiş ve elde edilen verilere uygun çıkarımlar yapılmaya çalışılmıştır.



## 4. BÖLÜM

### BULGULAR

Bu bölümde, araştırma probleminin çözümü için toplanan verilerden elde edilen bazı bulgulara yer verilmiştir.

#### 4.1. İnsan ve Mekân İlişkisi Üzerine Elde Edilen Bulgular

İnsan ve Mekân ilişkisini konu alan pek çok yaklaşım vardır. Tez içerisinde bu yaklaşımlardan Fenomenolojik, Sosyolojik, Sosyal Psikolojik, Sembolik Etkileşimci ve Marksist yaklaşıma yer verilmiştir. Bu bakış açıları her ne kadar farklı ifadeler kullansalar da hepsinin temelinde insanın mekanı, mekanın da insanı etkilediği düşüncesi vardır. Örneğin, bu etkileme durumunu sembolik etkileşimci yaklaşım mekânda var olan sembollerle olduğunu ifade ederken, Marksist yaklaşım alt yapı (insan) ve üst yapıyı (mimari) etkiler şeklinde ifade etmiştir.

Bununla birlikte yukarıda belirtilen etkileşim durumunu, araştırmada elde edilen verilerde de görmek mümkündür. Bu bulguya göre insan ve mekan her zaman iç içe olmuş ve birbirlerini etkilemiş kavramlar olarak karşımıza çıkmaktadır (Ergül, 2015; Mengüşoğlu, 1979; Aydoğan, 2017b; Uludağ, 2008; Şişman, 1998; Dilci, 2015; Göregenli, 2018).

#### 4.2. Çocuk ve Mekân İlişkisi Üzerine Elde Edilen Bulgular

Yetişkinlerin mekânlarla olan ilişkisi genel olarak, mekânın onlara rahatlık, güven ya da kontrol gibi özel ve güçlü duyguları verebilmesiyle açıklanır. Peki ya çocuklar? Öğrenciler?

Kişilik oluşumunun ve fiziksel, zihinsel gelişimin temelleri çocukluk döneminde atılmaktadır. İncelenen yerli ve yabancı araştırmalardan elde edilen verilere göre genel anlamda çocukların fiziksel ve zihinsel gelişiminde ev ve daha sonrasında çocuğun gelişimsel düzeyine uygun olarak eğitim mekânları büyük rol oynamaktadır (Proshansky & Fabian, 1987; Gürkaynak, 1996; Şener, 2001, s:65; Maxwell & Chmielewski, 2007, s.143; Çanakçıoğlu, 2012; Dilci, 2015; Tandoğan, 2016; Yavuzer, 2017).

Elde edilen bir diğ er bulguya göre çocuklar için yer kimliğ i, buna bağ lı olarak mekâna aidiyet, yere bağ lılık ve ben kimliğ i mekânlarla birlikte ortaya çıkmaktadır (Proshansky, Fabia & Kaminoff, 1983; Gürkaynak, 1996; Turgay, Ünlü, 2017; Göregenli, 2018; Hay, 1998)

Ayrıca eğitim mekânlarının fiziksel ve sembolik özellikleriyle çocukların davranışlarını, kültürel birikim ve kimlik elde etme süreçlerini yani öğrencinin manevi özelliklerini olumlu ya da olumsuz etkileyebileceğ i fikrini savunan pek çok yerli ve yabancı araştırmacı vardır (Rapoport, 1980; Low, 2003; Asiliskender, 2004 ; Dönmez, 2008; Uludağ , 2008; Hesapçıoğ lu ve Meriç, 1994; Önder, Gül ve Ergüldürenler, 2013; Solak,2014; Dilci, 2015; Çiçek, 2020). Zira okullar eğitim faaliyetleri için bir araç, kültür aktarımı için bir köprü görevi görmektedir.

Eđ itim mekânlarının fiziksel şartlarının, öğrencinin akademik başarısı üzerinde etkili olduğu da incelenen yerli ve yabancı araştırmalar sayesinde bulunmuştur (Atabay, 2014; Yalçınkaya, 2011; Earthman, 2002; Şensoy, Sağ söz, 2015; Samani, 2012; Uludağ , Odacı, 2002; Aydoğ an, 2012; Lackney, 1997; Higgins, Hall, Wall, Woolner ve McCaughey, 2015; Işık, 2004, Samani, 2012; Enjoh, 2018; Yüksel, 2013; Yenice, 2013; Gültekin, Aruntaş, 2014; Dönmez, 2008; Uludağ , Odacı, 2002; Önder, Gül ve Ergüldürenler, 2013; Dilci, 2015). Örneğ in; Higgins, vd., (2015) mekânın akademik başarı üzerindeki etkisini kanıtlayan araştırmaları inceledikleri çalışmalarına göre; Olanakları kısıtlı okullarda okuyan öğrencilerin başarıları ve standart olanaklara sahip okullarda okuyan öğrencilerin başarıları arasında yüzde 5-17 arasında bir fark görülmüştür.

Öte yandan yukarda belirtilen olumlu etkileri ortaya çıkaracak eğitim mekânlarının tasarlanmadığ i, mekanların insan üzerindeki etkisinin ihmal edildiğ i de incelenen kaynaklardan bulunmuştur (Göregenli, 2018; Dilci, 2015; Katırcı, 2016; Aydoğ an, 2017b; Tapkı ve Türkyılmaz, 2017; Akbaba ve Turhan, 2016). Örneğ in öğretmenlerin cevapları üzerinden şekillenen yerli bir araştırmaya göre; Okulların renkleri, eldeki renkler değerlendirilerek ya da sadece daha az kirlensin diye düşünülerek, psikolojik etmenler göz önünde bulundurulmadan seçilmektedir. Yani mekânın fiziksel özelliklerinin, mekânın insani boyutu üzerine etkisi dikkate alınmamaktadır (Akbaba ve Turhan, 2016).

### **4.3. Eğitim Mekânlarının Nasıl Olması Gerektiğiyle İlgili Bulgular**

İnsanların mekânlardan ilk bekledikleri şey, korunma, barınma ihtiyaçlarını karşılamasıdır (Demirkaya, 1999). Fakat incelenen araştırmalarla birlikte, eğitim mekânlarının sadece barınma, korunma ortamı olmadığı, birer eğitici ve öğretici olduğu, bu eğiticilik ve öğreticiliğin ise mekâna kazandırılan niteliksel ve niceliksel özelliklerle mümkün olduğu görülmüştür (Yüksel, 2013; Ergül 2015; Lebevre, 2019; Dilci 2015; Çiçek 2020; Yağcı, 2013; Yalçınkaya, 2011, Aydoğan, 2017b; Atabay, 2014; Rapoport, 1980; Tutkun, 2015; Akay, 2019; Arslanoğlu, 2017; Yıldırım, 2004).

### **4.4. Eğitim Mekânlarının Oluşturulmasında Dikkate Alınması Gereken Noktalar İle İlgili Bulgular**

Genel olarak eğitim mekânlarının oluşturulmasında dikkat edilmesi gereken noktalarla ilgili kullanıcı odaklı olması gerektiği belirlenmiştir (Taylor, 1993; Atabay, 2014; Hesapçıoğlu ve Meriç, 1994; Yılmaz, 2012; Yıldırım, 2004; Yüksel, 2013; Ergül, 2015; Döş, 2013; Gökbayrak, vd., 2013; Barre, 1984; Yener, vd., 2009).

Ayrıca sürdürülebilirlik (Koç ve Garip, 2018; Tatar, 2013; Güler, 2016; Şahin ve Dostoğlu, 2015), erişilebilirlik (Demirkan, 2015; MEB, 2016), konum (Uslu, Kızıloğlu, İşleyen ve Kahya, 2016; Katırcı, 2016, MEB, 2015; Aydoğan, 2017b), kimlik, aidiyet ve yere bağlılık (Morgan, 2009; Hay, 1998; Göregenli, 2018; Göregenli, vd., 2014; Hernandez, vd., 2007; Riley, 1992; Gökbayrak, vd., 2013; Karaçor ve Akçam, 2016), çevre ile etkileşim (Katırcı, 2016; Gökbayrak, vd, 2013; Aydoğan, 2017b), estetiklik ( Arslanoğlu, 2017; Özbal, 2017; Dilci, 2015; Aydoğan, 2017b; Çukur ve Delice, 2011), esneklik (Kızmaz ve Koş, 2015; İslamoğlu ve Usta, 2016), algı çeşitleri (Zeytinoğlu, 2015; Akay, 2019; Seçkin, 2010; Aytuğ, 2012; Gül, vd., 2013; Aydoğan, 2017b; Griffin, 1990), ergonomi (Önder, vd., 2013; Yalçınkaya, 2012) gibi faktörlerin önemli faktörler olduğu, eğitim mekanlarının oluşturulmasında dikkate alınmalarının da önemli bir yere sahip olduğu yerli ve yabancı araştırma verileri incelenerek anlaşılmıştır.

## 5. BÖLÜM

### TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

#### 5.1. Tartışma ve Sonuç

Karşılaştırmalı okuma ve doküman analizi yöntemiyle şekillenen bu çalışmada mekân kavramının eğitim kurumlarında tarihsel süreç boyunca nasıl vücut bulduğu gösterilmiştir. Mekân kavramı eğitim, psikoloji, sanat tarihi, mimarlık vb. disiplinlerle ilişkilendirilerek konu ile ilgili literatür taranmış, farklı görüşlere yer verilmiştir. Mekân kavramının eğitim üzerindeki rolü tekrar sorgulanmıştır.

Bu sorgulamalar sonucunda insan hayatının büyük bir kısmının geçtiği eğitim mekânlarına karşı bakış açısının değiştirilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır. Zira korunmak, eğitim mekânlarının işlevlerinden sadece bir tanesidir. Yalnızca bu özellik temel alınarak yapılan tek tip okul binaları verimsizdir. Bu yüzden okulu, çevresiyle, kullanıcılarıyla, diğer fonksiyonlarıyla düşünmek, mekân ve kullanıcı arasında bağ oluşturmak gerekmektedir. Ergül (2015), mekânların, onu ilgilendiren her şeyle birlikte bir bütün olarak ele alınmasının “mekân – insan – mutluluk” üçlemesini beraberinde getireceğini dile getirmiştir. Aynı zamanda, Maslow ihtiyaçlar hiyerarşisinde de olduğu gibi bir öğrencinin temel fizyolojik ihtiyaçları, güvenlik ihtiyacı ve hatta psikolojik ihtiyaçları karşılanmadan tam anlamıyla öğrenme sürecine geçmenin mümkün olmayacağını söylemek doğru olacaktır.

Lebevre (2019)'ye göre de mekân, toplumsal bir morfolojidir. Tam olarak yaşantıları yansıtan bir çerçeve değildir ama içindekine tam anlamıyla ilgisiz bir kapsayıcı da değildir. Mekân yaşantısıyla, tarihiyle, sahip olduğu toplumun geleneğiyle, aile yapısıyla, kültürüyle var olur. Ve mekânı bu kavramlarla, tüm ayrıntılarıyla, bu ayrıntılardan yola çıkarak bütünü gerçekliğiyle ele almamak, sadece biçimsel olarak ele almak mekânla ilgili en büyük ideolojik yanılsamadır.

Eğitim sisteminin önemli insan kaynaklarından üçü kuşkusuz yönetici, öğretmen ve öğrencilerdir. Onların verimliliği, etkililiği ve mutluluğu demek okulun verimliliği, okulun kalitesi ve okula bağlılığı demektir. Bununla birlikte kaliteyi etkileyen, verimliliği artırma potansiyeline sahip olan başka etkenler de mevcuttur. İşbirliği, amaçların birlikte belirlenmesi, kararların birlikte alınması, yönetimin paylaşılması, aktifliği arttıracak faaliyetlerde bulunulması, öğretim programının geliştirilmesi,

hizmet içi eğitimler de bu etkenlerdendir. Fakat bunların yanı sıra eğitim ortamının kalitesi de eğitim kalitesiyle doğrudan ilişkilidir. Ergonomik, mimari, psikolojik vb. birçok açıdan uygun bir eğitim ortamında beden ve ruh sağlığı olumlu etkileneceğinden bu durum eğitim kalitesine de yansıtacaktır (Yalçınkaya, 2012). Yani eğitim mekânı, matematiksel özellikleriyle birlikte beden, sembolik, felsefik özellikleriyle birlikte ruh sağlığını olumlu etkilediğinde eğitim - öğretim faaliyetlerine destek olabilecektir.

Yavuzer (2017)'e göre çocuk psikolojisi, çocuğun toplumla, çevresiyle olan duygusal ve sosyal etkileşimidir. Çocuklar beş duyu organıyla iletişimde bulunur, hareket eder ve bu faaliyetlerine duygusal anlamlar yüklerler. Bu hareketler, iletişim biçimleri ve duyguları sadece kişilere bağlı değildir, çevresiyle de ilgilidir. Çocuk ve çevrenin ilişkisi çift yönlüdür. Yani çocuk sadece çevresini etkileyen değil, çevresinden etkilenen konumda da olabilir. Bu yüzden çocukların deneyimlerini ve davranışlarını destekleyip, geliştirebilecek ve güzel duygularını zenginleştirebilecek mekânlar ortaya çıkarılması gerekmektedir (Gürkaynak, 1996). Öte yandan bunun çocuklara, onların gelişimsel özelliklerine uygun olarak yapılması gerekmektedir. Zira çocuklar, yetişkinlerden hayata bakış açıları, düşünce biçimleri gibi pek çok yönden farklıdırlar.

Aksi durumlarda, yani kirli, camları kırık, kapıları eskimiş, özensiz, bakımsız, laboratuvar, kütüphane, spor salonu gibi mekânları bulunmayan, çocukların ihtiyaçlarını karşılayamayan bir okul, kullanıcıya eğitimin, spor yapmanın, kitap okumanın, bilimin önemiyle ilgili olumsuz düşünceler aşılayacaktır. Kullanıcısının o mekânı benimseyememesine, sahiplenememesine ve o mekâna ait hissedememesine hatta o mekândan soğumasına dahi sebep olacaktır. Oysa benimsenmiş bir mekân içselleştirilebilir. Mekânla duygusal bir bağ oluşturulduğunda, mekân insanları kendine çekebilir. Böylece kullanıcı kendini o mekâna ait hissedebilir. Bu sebeple nasıl bir ebeveyn, bir öğretmen ya da bir yönetici, öğrenciden yapmamasını istediği bir davranışı kendi de yapmamalı, ona örnek olmalı ise okul binası da çocuk üzerinde bu tarz izlenimler bırakmamalıdır. Binalar dürüst olmalıdır ki içindeki eğitim de dürüst olsun (Gökbayrak, vd.,, 2013).

Öğrencilerin okula isteyerek, severek gelmesi için mekânların onlar için eğitim amaçlı tasarlanmasına ve aynı zamanda çekici olmasına dikkat edilmelidir. Çünkü

okulda öğrenciler sadece anlatma yoluyla değil, aynı zamanda duyularıyla da harekete geçirilmelidir. Bu yüzden duyuları harekete geçirecek, öğrenciyi aktifleştirecek, iletişimi kolaylaştıracak, erişilebilir ve olumlu mesajlar veren mekânlar oluşturulmalıdır (Gökbayrak, vd., 2013). Duyuları harekete geçirme aşamasında çocukların algı biçimlerinin kişisel özellikler gösterdiği de unutulmamalıdır. Zira bazı çocukların görsel algısı kuvvetliken diğerlerinin işitsel veya dokunsal algısı kuvvetli olabilir.

Bir yere ait hissetmek, o yeri sevmek, oraya bağlanmak, orada mutlu ve huzurlu hissetmek demektir. Okullar, zaten çocukların, öğretmen ve yöneticilerin ikinci evi gibidir. Okula isteyerek gelmeleri için aidiyet duygusunun şart olduğu söylenebilir. Heppell (2011) ayakkabısız okulların daha iyi öğrenmeye, öğrencilerin daha iyi davranışlar sergilemesine, ekonomiye katkı da bulunduğunu kesin yargılarla belirtmiştir.

Aidiyet duygusuna katkıda bulunacak başka durumlar da vardır. Öğrencinin, öğretmen ve yöneticinin tasarım sürecine katılması ya da daha sonrasında değişiklikler yapabilmesi, fikrinin alınması ve bu fikirlerin mümkün olduğunca uygulanması aitlik hissi verebilir. Öğrencinin okulunu değiştirip dönüştürmesine, okuluyla ilgili fikir sunabilmesine izin vermek hem eğitim- öğretim sürecinin önemsenmesini sağlayacak hem de çocukların üreticiliklerini arttıracaktır (Gökbayrak, vd., 2013). Tıpkı yönetimin paylaşıldığında daha etkili bir süreç haline gelmesi ya da sınıf yönetiminde kuralların birlikte belirlenmesinin kurallara uyumun artmasını sağlaması gibi eğitim mekânlarının en azından düzenlenmesi, eksiklerinin giderilmesi konusunda okul paydaşlarına fikir sorulması olumlu etkiler doğurabilir.

Evlerde olduğu gibi sabit ve kişisel mobilyaların varlığı da aitlik duygusunu beraberinde getirebilir. Çocukların her birinin sabit birer dolabının olması, koridorlarda sabit oturma banklarının olması mekânla olan ilişkiyi güçlendirir. Mobilyalar konusunda dikkat edilmesi gereken noktalar vardır. Öğrenci sıralarının ne onları gevşetecek kadar rahat olması ne de konforu bozacak kadar rahatsız olması iyi değildir. Çocukların yaşlarına, vücut yapılarına uygun, rahatsız etmeyecek, gevşetmeyecek, ergonomik özellikler barındıran mobilyalar tercih edilmelidir (Gökbayrak, vd., 2013).

Okullarda kapıların nasıl olması gerektiğiyle ilgili Millî Eğitim Bakanlığının 2017 yılında yayınladığı Özel Öğretim Kurumları Standartlar Yönergesi MEB (2017) tarafından belirlenen bazı kıstaslar vardır. Örneğin, “Kurumlarda derslik ve diğer ders yapılan bölümlerden kontenjanı 20’ye kadar olan dersliklerin kapı genişliği en az 80 cm, kontenjanı 20 ve 20’den fazla olan dersliklerin kapı genişliği ise en az 90 cm olmalıdır”. “Derslik kapıları herhangi bir deprem sırasında öğrencilerin dersliği kolay tahliye etmeleri için mutlaka koridora doğru açılması gerekmektedir”.

Mekânların dışını estetik ve görkemli yapmak eski bir Türk geleneğidir. Bunun örneklerini eski mektep ve medreselerde görmek mümkündür. Bu binalar, kapıları yüzeye göre daha yukarda yapılarak ve işlemlerle estetik bir görüntü elde edilmeye çalışılarak inşa edilmiştir (Karademir, 2014). Bu görkemli giriş yapma düşüncesi insanın yeni bir şeye, yeni bir mekâna karşı düşüncelerini ilk görüşte belirlenmesiyle ortaya çıkmış olabilir. Bu yüzden öğrencinin okuluyla, sınıfıyla ilk karşılaşmasının önemli olduğu, okulunu, sınıfını ilk görüşünün okulu sevip sevmeyeceğini belirleyebileceği söylenebilir. Okul içindeki mekânlar, okul dışındaki aktivite alanlarıyla birlikte bina mimarisi de öğrenci gelişiminde rol oynamaktadır. Kısacası okulun fiziksel yapısı; görünüş açısından uygun, estetik ve ilgi çekici olmalıdır (Atabay, 2014). Okulun öğrencilere, zevklerine, duygularına hitap etmesi okulun sevilmesine ve mutlu bir yer olmasını sağlamaktadır. Okul, öğrenci ihtiyaçlarını karşıladığında ve mutlu bir yer olduğunda, öğrenciler de mutlu olacak ve kendilerinden beklenenleri yapacaklardır (Döş, 2013).

Ders, hayatın bütünlüğü içinde yapılan bir etkinliktir. Dersin işlendiği ortamın da hayatla bütün olması, gerçekçi olması gerekmektedir. Sadece özenle, arka arkaya dizilmiş sıraların, öğretmen masasının bulunduğu bir sınıf gerçekçi değildir. Öğrenciler okulda hayatı öğrenmelidir. Bir öğrenci belirli bilgileri elbette almalıdır ama onu hayata geçirebileceği, en azından küçük bir somut örneğini elde edebileceği, pratiğini yapabileceği bir ortama sahip olması da oldukça önemlidir. Kısacası, okullar, çocukların farklı ilgi alanlarına, farklı gelişim seviyelerine karşılık verebilmeli ve hayatı, gerçekliği öğretebilmelidir. Konfüçyüs’un da dediği gibi "Duyarsam unutturum, görürsem hatırlarım, yaşarsam öğrenirim (Gökbayrak, vd., 2013).



Öğrenci için önemli mekânlardan biri de okul bahçesidir. Yoğun yapılaşmanın ardından daha da önemli hale gelmiştir. Çünkü açık alanlar azalmış, araba sayısı artmış, trafik yoğunlaşmıştır. Bu durum, ebeveynleri daha temkinli davranmaya itmiş, çocukların pek çok kent mekânından ve doğal alandan uzaklaştırılmasına sebep olmuştur (Tandoğan, 2015). Kentsel mekânda oyun alanına sahip olamayan çocuk için güvenli, arkadaşlarıyla rahatlıkla iletişim kurabildikleri sayılı mekânlardan biri okul bahçesi olmuştur.

Ayrıca okul bahçeleri tüm öğrenci gruplarının farklı amaçlarla kullandığı bir alandır. Burada küçük yaş grupları vakitlerinin çoğunu oyun oynayarak geçirir. Daha büyük yaş grupları ise burayı hava almak, dinlenmek için kullanır. Yani okul bahçeleri güvenli alanlar olmakla birlikte hem hareket, hem dinlenme, aynı zamanda da öğrenme ve yaşama alanlarıdır (Gökbayrak, vd., 2013). Ancak okul bahçeleri, öğrencilerin hem gözüne hem de ruhlarına hitap eden, tam anlamıyla güvenli, estetik ve işlevsel yerler olarak dizayn edilmemektedir. Genelde çevresinde birkaç ağaç olan geri kalan kısmı ise betonlarla çevrili açık mekânlardır.

Ders esnasında gürültü hem konsantrasyonu bozan bir durumdur hem de rahatsız edicidir. Bu gibi durumlarda gürültünün nerden geldiği belirlenmeli ve konuyla ilgili çeşitli önlemler alınmalıdır. Bahçenin ağaçlarla çevrenmesi de alınabilecek önlemlerden biridir (Gökbayrak, vd., 2013).

Betonla, asfaltla çevrili zemin, estetik ve işlevsel olmaması dışında öğrenciler için bazen tehlike de oluşturmaktadır. Çünkü özellikle küçük yaş gruplarında öğrenciler teneffüslerini oyun oynayarak değerlendirmektedir. Okul bahçesi içerisinde, futbol, basketbol, voleybol gibi spor faaliyetlerini rahat ve güvenli bir şekilde yapabilecekleri alanlara yer verilmesi, bununla birlikte zeminin kauçuk, sıkıştırılmış ağaç ya da çim yapılması bu sorunları azaltacaktır. Ayrıca çim zemin, öğrenciler için oturma, yeme, içme hatta uzanma ve ders alanı bile olabileceği gibi çocuğa doğayı sevme bilincini kazandırmada, çevreye karşı sorumlu hissetmesi konusunda da yardımcı olabilir. Çevreye karşı bilinçli insanlar ise ancak çevreye karşı duyarlı yapılarda yetişebilir. Çevreye duyarlı olmayan bir okulun içinde, öğrencilerin çevreye karşı saygılı olmasını beklemek doğru değildir. Üstelik eğitim-öğretim faaliyetlerini sınıf dışına çıkarmak, farklı çalışma alanlarına sahip olmayı ve böylece

tekdüzelikten sıyrılıp daha eğlenceli hale getirmeyi sağlayacaktır (Gökbayrak, vd., 2013).

Gelişen teknolojinin çocukların ilgisini çekmesi, trafiğin artması, güvenlik problemleri gibi durumların ebeveynleri tedirgin etmesi gibi nedenlerle çocuklar artık daha çok evde bilgisayar ya da televizyon başında vakit geçirir hale gelmiştir (Taşçı, 2010). Okul bahçeleri eğer uygun şartlar sağlanırsa çocuklara hareket etme imkanı tanır fakat kış aylarında bahçe kullanımı hava şartlarından dolayı azalmaktadır. Oysa çocukların hareket etmeye her zaman ihtiyaçları vardır. Bu yüzden okulların mutlaka bir de spor salonunun bulunması gerektiği söylenebilir.

Kantinler, okulların en sevilen, önemli mekânlarındandır. Kantinler daha doğal ve öğretici yerler olmalıdır. Kantinin bir bahçeye sahip olması havanın uygun olduğu zamanlar da çocukların doğayla buluşmasını sağlayacaktır. Daha önce de bahsedildiği gibi doğa ile iç içe olmak insanların doğayı sevmesi, onu tanınması, saygı duyması için bir fırsattır (Gökbayrak, vd., 2013). Bu fırsatın öğrencilere verilmesi gerekmektedir.

Okullar, ekonomik olması açısından tek tip projelere uygun olarak tasarlanmaktadır. Oysaki ekonomiklik doğayı izleyerek yakalanabilir. Okullar “Doğayı izle ve tasarla” bakış açısıyla kendi enerjisini üreten, az enerji tüketen, doğayı tahrip etmeyen, doğaya uyum sağlayan mekânlar olarak tasarlanmalıdır(Ergül, 2015).

Genelde okullar birden fazla kata sahip olduklarından binalarda merdiven bulunmaktadır. Eğitim kurumlarında merdiven sadece düşey ya da dikey hareket için kullanılmamalıdır. Merdivenler, öğretim için, işlenen derse katkıda bulunarak, çalışma alanları bazen de oturma alanı olarak da kullanılabilir (Gökbayrak, vd., 2013). Tüm bunlar dışında merdivenlerin güvenliğinden emin olunmalıdır. Ayrıca MEB (2017) yönergesine göre bahçe ve bina girişinde merdivenin bulunduğu durumlarda bedensel engele sahip olan insanlar için rampa, dikey engelli lifti vb. tedbirler de alınmalıdır.

İnsan temiz bulmadığı bir yerde rahat hissedemez. Rahat hissetmek, aidiyet duygusuna sahip olmak için tuvalet ve lavabolar büyük bir öneme sahiptir. Aynı zamanda temizliğin kültürde de yeri büyüktür. Daha öncede belirtildiği gibi mekân da bir öğretmendir ve dürüst olması gerekmektedir. Çocuklara temiz olun demekten

öte temiz yerlerde vakit geçirmelerini, temiz bulmalarını ve bırakmalarını sağlamak daha etkilidir. Tuvalet ve lavaboların biçimsel özelliklerini ise kullanıcısının yaş ve fiziksel özelliklerine uygun olarak belirlemek gerekmektedir. Okulda bulunması gereken tuvalet sayısı ve bir takım özellikler ile ilgili MEB (2017) bazı kıstaslar belirlemiştir; a) Her 30 öğrenci için yaşlarına uygun bir tuvalet ve lavabo, b) 30 öğretmene kadar bir tuvalet ve lavabo ayrılır. 30'dan fazla öğretmeni olan okullarda, her 30 öğretmen için bir tuvalet ve lavabo daha ayrılır. Tuvalet ve lavabolar kurumda öğrenim gören kız ve erkek öğrenciler ile kadın ve erkek öğretmenler için ayrı ayrı düzenlenir. Tuvaletlerin kabinlerinde kapı yüksekliği 1,2 m'den az olamaz. Kız ve erkek öğrenciler için okulda düzenlenen lavabo ve tuvaletlerden birer tanesi engelli bireylerin kullanımına uygun şekilde düzenlenir.

Kütüphaneler okullar için olmazsa olmaz mekânlar olmalıdır. Fakat kütüphaneler ile ilgili algıların da değişme vakti gelmiştir. Kütüphane denince akla hep sessiz olunması gereken, bazılarının sessizce kitap okuduğu, bazılarının sessizce ve tek başına ders çalıştığı alanlar gelmektedir. Oysa kütüphanelerin farklı bölümleri olmalıdır. Bu bölümlerden birinde çocukları, yoğun konsantrasyon sağlanabilecek sessiz bir ortam karşılarken, diğerinde grup çalışmasına olanak sağlayacak kadar bir sese müsaade edilmelidir. Sessiz alanlar için bireysel masalara yer verirken, diğerinde grup çalışmasına müsait masalara yer verilebilir. Bir başka bölme ise toplantı, sunum vb. uygulamaları yapmak için uygun bir alan haline getirilebilir. Buraya büyük gruplara uygun mobilyalar yerleştirilebilir (Gökbayrak, vd., 2013). Bu tarz bir kütüphane öğretmeni, öğrenciyi kendine çekecektir.

Okullarda eğitim - öğretim faaliyetlerinin sadece duyma odaklı olması yanlıştır. Duyulan şey çabuk unutulur. Görselle desteklendiğinde hatırlanması daha kolay olur. Fakat bunun da bir garantisi yoktur. Bütün duyuları devreye sokarak anlatılan bir ders çok daha etkili olacaktır. Tüm bunları uygularken her ayrıntıya dikkat edilmelidir. Misal, hangi rengin nerede kullanıldığı da önemlidir. Sınıfta tahtanın bulunduğu duvarın, diğer duvarlardan farklı bir renkte olması ilgiyi tahtanın olduğu yere çekecektir (Gökbayrak, vd., 2013).

Eğitim kalitesi dendiğinde akla sadece başarılı öğrenciler gelmemelidir. Eğitim sisteminin temel amacı başarılı insanlar değil, içinde bulunduğu toplumun düşünce dünyasına uygun, iyi, güzel insanlar yetiştirmek olmalıdır. Bu yüzden de eğitim

sistemi ülkesinin kültürüne uygun olmalıdır. Eğitim kalitesi dendiğinde akla sadece başarılı öğrenciler gelmemeliyse, mekân kalitesi dendiğinde de akla sadece biçimsel özellikler gelmemelidir. Kültüre uygun kaliteli bir eğitim sistemi için de kültüre uygun bir mekân gerekmektedir. Eğitim mekânı öğrenciye, öğretmene, öğretme ve öğrenme faaliyetlerinde yardımcı olmalıdır. Ama aynı zamanda mekân öğrenciyi eğitmeli, insani özellikler kazanmasında, kültürünü öğrenmesi ve yaşatmasında aracı olmalıdır. Bilgi, beceri kazandırmak ise bir sonraki amaç olmalıdır (Aydoğan, 2018). Çünkü eğitim, çocuklara ve gençlere belirli bir takım bilgiler vermekten ve onları bu bilgilerle sınamaktan ibaret değildir. Öğrenciler bazı bilgi ve becerileri okullar aracılığıyla edinmelidir, bir mesleğe sahip olmalıdır. Fakat, topluma uygun bir şekilde orada yer edinmek, duygu, düşünce ve davranışlarını olumlu şekilde değiştirmek, kültüre, tarihe hakim olmalarını sağlamak da eğitimin amaçlarından olmalıdır. Bu konuda eğitim mekânlarının rolü de yadsınamaz. Çünkü mekânı tasarlamak, geleceği tasarlamaktır (Dilci, 2015). Mekânın kalitesi eğitimin kalitesi demektir.

Mekânlar ve içerisinde barındırdığı gizli etkilere onu yapan toplumsal hafıza sayesinde sahip olur. Daha sonra yeni nesil insan tipolojisini de bu mekânlar biçimlendirir. Yani mekân içerisine yerleştirilen değerleri, gelecek nesle aktaran bir köprü görevini görür (Dilci, 2015). İşte bu noktada artık okul binalarında sosyal, kültürel, tarihsel özelliklere önem verilmesi gerektiğini söylemek çok doğru olacaktır.

Eğitim, kültür ve mekân birbiriyle ilişkili kavramlardır. Eğitim mekânlarını oluşturma, değiştirme, dönüştürme, kültüre uygun hale getirme konusunda öğretmenlere, yöneticilere, mimarlara, mühendislere ve pek çok disiplinin üyesine önemli roller düşmektedir. Çünkü bir mimar düşünce biçimini, hayat tarzını ve yargılarını inşa ettiği binalarda ortaya çıkarır. Aynı şekilde bir öğretmen neyse, öğrencisi de o olacaktır. Öğretmen demek sanatkâr demektir. Öğretmenler hayatların kullanıcısı değil mimarıdır. Onlar öğrencilerine en doğru, en güzel hayatın örneğini gösterir, hazırlar. Öğrencileri ise o hayatı yaşar (Topçu, 2017, s:66 ). Mimarlara da binaların sanatkârıdır. Binaların kullanıcısı değil yapıcısıdır. Eğitim için en doğru, en güzel binaları yapmak onların görevidir.

Pek çok şehir ikiye ayrılmış durumdadır: Modern şehir yani yeni şehir ve tarihi şehir denilen eski şehir. Şehirlerin bu tarihi tarafları gittikçe küçülerek sadece nostaljik birer yapı ya da müze görevi görmeye başlamıştır. Diğer taraftan yeni şehirler doğallıktan uzak, matematiksel ve kurgu ürünüdür. Günümüze kadar gelmiş tarihi eğitim binalarının çoğu da benzer şekilde nostaljik yapılar veya müze görevi görmektedir. Oysa modern ilerlemeler de göz önünde bulundurularak, mevcut tarihi yapılar ve onların bıraktığı iz ve göstergelerden faydalanılarak inşa edilen binalar ve şehirler kurtarıcı olacaktır (Çiçek, 2020).

## 5.2. Öneriler

Bu çalışmada eğitim ve mekân kavramları incelenmiştir. Gizli öğretmenler olan eğitim mekânlarının nasıl tasarlanması, iç ve dış mimarisinin, onu tamamlayan eşyalarının nasıl olması ve tasarlanma sürecinde nelere dikkat edilmesi gerektiğiyle ilgili öneriler sunulmuştur. Bununla birlikte gelecekte yapılacak olan çalışmalar için de öneriye yer verilmiştir.

1. Eğitim mekânları genel olarak kullanıcısının beden ve ruh sağlığına uygun olarak tasarlanmalıdır.
2. Okullar sadece görme odaklı değil, diğer bütün duyuları harekete geçirecek detaylara ve yapıya sahip olmalıdır. Böylelikle eğitim - öğretim faaliyetlerini kolaylaştırmalı ve yardımcı olmalıdır.
3. Çocuklar, teknolojiye gelişmelerin de etkisiyle ilgisini çok çabuk yitirmektedir. Öğrencilerin okula isteyerek, severek gelmesi ve ilgilerini kaybetmemesi için giriş kapısı ve sınıf kapısı da dahil olmak üzere iç ve dış mekânların onlar için eğitim amaçlı tasarlanmasına ve aynı zamanda çekici olmasına dikkat edilmelidir. Yani okul ve sınıf öyle tasarlanmalıdır ki tüm çocuklara ve farklılıklarına hitap edebilmelidir.
4. Sınıflar ders içinde yapılabilecek, öğretimi kolaylaştıracak, eğitici çeşitli etkinliklerin yürütülmesine imkân tanıyabilecek büyüklükte olmalıdır.
5. Okul hayatı öğretmelidir. Yemek pişirmeye ilgisi olan çocuklar için aşçılık atölyesi, toprağı seven, tarıma ilgi duyan çocuklar için küçük seralar veya konuyla ilgili yeteneğe sahip olduğu düşünülen öğrenciler için dikiş atölyeleri gibi çocukların ortaya bir ürün çıkarmasını sağlayabilecek benzeri mekânlar.

Tüm bu pratiğe dökme faaliyetleri için iki bloklu okullar tasarlanabilir. Biri teorik bilgilerin verildiği yer, diğeri ise bu bilgilerin hayata geçirildiği mekân olabilir.

6. Kantinler de öğretici yerler haline getirilmelidir. Örneğin kimi zaman ticari faaliyetlere ilgisi olan çocuklar için bir pratik alanı haline gelebilir. Veya aşçılık atölyesinde ortaya konulan ürünler burada çocuklar tarafından satışa sunulabilir. Aynı zamanda kantinlerin daha doğal, bahçeli bir alana sahip yerler olarak tasarlanması da sağlanabilir.
7. Okullarda daha fazla ağaçlandırma yapılmalıdır. Bu durum hem estetik açıdan iyi hem de işlevsel olacaktır.
8. Okullarda mutlaka spor salonu, laboratuvar ve kütüphane olmalıdır. Bu mekânlar yeniden düşünülmelidir.
9. Mekânda kullanılan renk, mekânın kokusu, mobilyaların, duvarların dokusu, ışık, kullanılan malzeme bir bütün olmalı, kullanıcıya, öğretmene, öğrenciye faydalı hale gelmelidir.
10. Okul bahçeleri dinlenmeye, eğlenmeye ve öğrenmeye uygun yeşil ve güvenli alanlar olmalıdır.
11. Çocukların yaşlarına, vücut yapılarına uygun, rahatsız etmeyecek, gevşetmeyecek, ergonomik özellikler barındıran mobilyalar tercih edilmelidir.
12. Sınıfların tıpkı mektep ve medreselerdeki gibi halıyla kaplı olması ve öğrencilerin ayakkabılarını çıkarıp girmeleri, o yerin onlara ait olduğu düşüncesini aşılabilir. Halıyla kaplı, ayakkabısız okullar ya da bazı sınıfların bu şekilde tasarlanması düşünülebilir.
13. Nasıl insanlar kendi evlerinin düzenlenmesinde, dizaynında söz sahibiyse ya da nasıl bir çocuk kendi odasını dilediği gibi değiştirip, dönüştürebiliyorsa, okul paydaşları da kendi okullarıyla ilgili söz sahibi olmalıdır.
14. Eğitim mekânları her yönüyle özenli olmalıdır. Özenli bir mekân, içinde yapılan işlerin de özenli olması gerektiğini gösterir.
15. Eğitim dönün ve o günün sentezi gibi olmalıdır. Mevcut gelişmelerle birlikte kültürel, tarihi ve dini özelliklerin izlerini barındıran insan merkezli ve özgün mekânlar olmalıdır.

16. Çocukların kullanıcısı olduğu eğitim mekânlarını tasarlayanlar, çocukların gelişimsel özellikleri, doğal çevredeki davranışları, çocuk psikolojisi vb. konularda bilgi sahibi olmalıdır.
17. Yerli ve yabancı literatürde eğitim mekânlarının öğrenmeye etkisi üzerinde pek çok araştırma vardır. Fakat eğitim mekânlarının eğitime etkisi üzerinde çok fazla araştırma yapılmamıştır. Oysa öğretimden ziyade eğitim temel amaç olmalıdır. Bu yüzden fark edilmeyen öğretmenler olan, eğiten mekânlarla ilgili daha çok çalışma yapılmalıdır.



## KAYNAKÇA

- Açıkgenç, A. (1989). Felsefe - kültür ilişkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (1), 34-38.
- Ahunbay, Z. (2004). Mektep Maddesi, *TDV İslam Ansiklopedisi*, Cilt,29, s: 7-9.
- Ak, E. (2006). *Bilgisayar teknolojisi eşliğinde mekan kavramının dönüşümü - yeni mekan tanımları*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ak, H. (2015). *Medrese Yapısal Özellikleri ve Kullanım Amaçları*. <https://www.icmimarlikdergisi.com/>. Erişim tarihi: 08.12.2018.
- Akarsu, B. (1984). Kant'da Mekan ve Zaman Kavramları, *Felsefe Arkivi*, 14, 108-122.
- Akarsu, F. (1963). Piaget'ye Göre Çocukta Mekan Kavramının Gelişimi. *Mimarlık Dergisi*, 84(9), 31-33.
- Akay, N. (2019). *Okul öncesi eğitim yapılarında, çocuk psikolojisine göre mekan gereksinimi: Antalya örneği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Akbaba, A., Turhan, B. (2016). İlköğretim okul binalarının fiziksel sorunlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi (Van il örneği). *Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(12), 341- 357.
- Altan, İ. (1992). Mimarlıkta Mekan Kavramı. *Psikoloji Çalışmaları*, 19, 75-88.
- Altman, I., Low, S. M. (1992). *Place Attachment*. İ. Altman, S.M. Low (Eds.) in *Place Attachment* (pp,1-12). Boston: Springer.
- Anameriç, H., Rukancı, F. (2008). XI.-XIV. Yüzyıllar Arasında Medrese ve Üniversitelerde Eğitim. *Tarih İncelemeleri Dergisi*, 23(2), 35-56.
- Arabacı, C., Küçükdağ, Y. (1994). *Selçuklular ve Konya*. Konya: Selçuklu Belediyesi.
- Arın, S., Özsoy, A. (2015). Kentsel Mekân Tasarımında Çocuk Katılımı. *İdeal Kent Dergisi*, 17(3), 182-201.



- Arslanoğlu, Ö. (2017). Next Generation Education Buildings for Turkey and Preparing Physical Structure of Schools for Silent School Policy. *Harran Education Journal*, 2(2), 1-17. doi:10.22596/2017.0202.1.17.
- Asiliskender, B. (2004). Kimlik, Mekan ve Yer Deneyimi. *Kültür ve İletişim*, 7(2), 73-97.
- Aslan, K., Aslan, N., Cansever, B. A. (2012). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Atabay, S. (2014). *Mekân ve Mimarinin Eğitimde Başarıya Etkisi*. Binat, B., Şık, N. (Ed.). Vitra Çağdaş Mimarlık Dizisi 3 Eğitim Yapıları (36-46) içinde. İstanbul: A4 Ofset.
- Avar, A.A. (2014). Lefebvre'nin Üçlü –Algılanan, Tasarlanan, Yaşanan Mekân–Diyalektiği. *Dosya Dergisi*, 17, 7-17.
- Ayanoğlu, C. (2007). İşyerinde Ergonomi ve Stres. *İş Sağlığı ve Güvenliği Dergisi*, 34(7), 26-35.
- Ayas, A. (2013). *Eğitimle İlgili Temel Kavramlar*, H. Özmen, D. Ekiz (Ed.), Eğitim Bilimine Giriş (s, 2-12) içinde. Ankara: PEGEM.
- Aydoğan, İ. (2012). Okul Binalarının Özellikleri ve Öğrenciler Üzerine Etkileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(193), 29-43.
- Aydoğan, İ. (2017a). *Eğitim ve Paradigma*. Ankara: Harf Eğitim Yayıncılık.
- Aydoğan, İ. (2017b). *Kültür Temelli Eğitim*. Ankara: Harf Yayıncılık.
- Aydoğan, İ. (2018). *Eğitimin Türkçesi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aydoğdu, B. (2016). Zaman, Mekan ve İnsan. [https://www.academia.edu/26870470/Zaman\\_Mekan\\_%C4%B0nsan](https://www.academia.edu/26870470/Zaman_Mekan_%C4%B0nsan). Erişim tarihi: 16.02.2020.
- Aytuğ, A. (2012). Mimaride doku kullanımının psikolojik etkileri üzerine bir araştırma. *Psikoloji Çalışmaları*, 17, 37-46.
- Bakan, İ., Kefe, İ. (2012). Kurumsal Açıdan Algı ve Algı Yönetimi. *Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(1), 19-34.

- Balcı, F.G. (2002). *Mimaride Esneklik*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mimar Sinan Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Baltacı, C. (1980). Daru'l Hadisler. *İslam Medeniyeti Mecmuası*, 5(4), 35-40.
- Baltacı, C. (2004). Mektep Maddesi, *TDV İslam Ansiklopedisi*, Cilt,29, s: 6-7.
- Baltacı, C. (2005). *XV-XVI. Asırlarda Osmanlı Medreseleri*. İstanbul: M.Ü. İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.
- Barre, F. (1984). Yitirilmiş Kent. *Mimarlık Dergisi*, 85(9), 15-17.
- Bilgili, M. (2016). Coğrafya Öğretiminde Mekân ve Yer Karmaşası Üzerine Bir Araştırma, *Coğrafya Eğitimi Dergisi*, 2(1), 11-19.
- Bilgin, N. (1984). Çocuk(lar) ve Mekan(lar). *Mimarlık Dergisi*, 84 (9), 18-22.
- Bilgin, N., (1990), “Fiziksel Mekândan İnsani Ya Da İnsanlı Mekâna”, *Mimarlık Dergisi*, 90(3), 62-35.
- Bilgin, N. (1991). *Eşya ve İnsan*. Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Bilgin, N. (2011). Sosyal Düşüncede Kent Kimliği. *İdeal Kent Dergisi*, 3, 20-47.
- Bolat, S. (1996). Eğitim Örgütlerinde İletişim: H.Ü. Eğitim Fakültesi Uygulaması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 75-80.
- Bozkurt, N. (2004). Mektep Maddesi, *TDV İslam Ansiklopedisi*, Cilt,29, s: 5-6.
- Burkaz, V. (2014). Platon ve Rousseau’da İnsan Doğası Bağlamında Eğitim. *Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 101-112.
- Bursalıoğlu, Z. (1971). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Büyüköztürk., Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cevherli, K. (2018). Okul Öncesi Değerler Eğitimde Yeni Bir Model Arayışı: Boğaziçi Eğitim Modeli. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11, 644-651.
- Crang, M., Thrift, N (2002). *Thinking Space*. London: Routledge.
- Çağlayan, H. (2012). Medreseler Geleneği ve Modernleşme Sürecinde Medreseler. *e-Şarkiyat İlmi Araştırmalar Dergisi*, 11, 156-182.

- Çanakçıoğlu, N. (2012). Çocukta Mekân Algısının Gelişimi ve Mekânsal İmge Zenginliği Bakımından Malzemenin Önemi. *Mimarlıkta Malzeme Dergisi*, 2, 1-8.
- Çelik, A. (2007). Hatıralarla Sıbyan Mektepleri. *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 27, 126-135.
- Çelik, M. (2015). *Okul müdürlerinin yönetim biçimleri ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Çelik, M. (2015). *Osmanlı Medreseleri ile Avrupa Üniversitelerinin İşleyişleri Bakımından Mukayesesi 1450-1600*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Çetin, N., Balanuye, Ç. (2015). Değerler ve Eğitim İlişkisi Üzerine. *Kaygı Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 24(2), 191-203.
- Çetin, S., Giderler, C. ve Güler, M. (2017). Lider yöneticilerin çalışanların motivasyonuna ve performansına etkisi: kamu kuruluşunda bir çalışma. *Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 19 (4), 36-49.
- Çınar, C., Çizmeci, F. ve Akdemir, Z. (2007). 8 Yıllık Temel Eğitim Okullarında Müfredatın Gerektirdiği Mekan Standartlarının İstanbul Okulları Üzerinden Analizi. *Yıldız Teknik Üniversitesi Mimarlık Fakültesi Elektronik Dergisi*, 2(4), 188-203.
- Çiçek, D. (2020). Modern Şehirlerin ve Mekânların Zamansızlığı Zamanı Görüntüde Durdurmak ve Şehri Görünmez Kılmak. *Düşünen Şehir Dergisi*, 11, 6-16.
- Çukur, D., Delice, E. G. (2011). Erken Çocukluk Döneminde Görsel Algı Gelişimine Uygun Mekan Tasarımı. *Aile ve Toplum Eğitim-Kültür ve Araştırma Dergisi*, 7(24), 25-36.
- Demirkan, H. (2015). Mekanlarda Erişilebilirlik, Kullanılabilirlik ve Yaşanabilirlik. *Dosya Dergisi*, 36, 1-6.

- Demirkaya, H. (1999). *Mekan Kavramının Tarihsel Süreç İçinde İncelenmesi ve Günümüzde Mekan Anlayışı*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dikmen, Ç. B., Toruk, F. (2017). Sıbyan Mekteplerinin Mimarisi: Abdullah Paşa Sıbyan Mektebi Örneği. *Vakıflar Dergisi*, 48, 35-73.
- Dilci, T. (2015). *Eğitimin Mekansal Boyutu (Mekansal Tasarım ve Psikolojik Etkileri)*. Kayseri: Geçit Matbaacılık ve Yayıncılık.
- Doğan, R. (1997). Osmanlı Eğitim Kurumları ve Eğitimde İlk Yenileşme Hareketlerinin Batılılaşma Açısından Tahlili. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 37(1), 407-442.
- Dostoyevski, F.M. (2019). *Suç ve Ceza*. (H.E. Ediz, Çev.). İstanbul: Yordam Kitap.
- Dönmez, A., Gören, İ. B. (2010, Eylül). *Türkiye’de Okul Mimarisi: Tarihsel Gelişim* (Öz). 19. Eğitim Bilimleri Kurultayında sunulan bildiri, 109-119, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Kıbrıs. Erişim adresi: [https://www.pegem.net/Akademi/kongrebildiri\\_detay.aspx?id=122825](https://www.pegem.net/Akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=122825)
- Dönmez, B. (2008). Okul ve Sınıf Ergonomisi ya da İnsanı Öncelemek. *Eğitime Bakış Dergisi*, 11(4), 10-14.
- Döş, İ. (2013). Mutlu Okul. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 38(170), 266-280.
- Earthman, G. I. (2002). School Facility Conditions and Student Academic Achievement. *UCLA:s Institute for Democracy, Education, and Access*. Retrieved from <https://escholarship.org/uc/item/5sw56439>
- Enginöz, E. B. (2015). Herkes İçin Tasarım Erişilebilir Mimarlık. *Mimarlık Dergisi*, 381.
- Enjoh, R.M.P. (2018). The impact of School Facilities on Teaching and Learning in Presbyterian Secondary Schools in the SW of Cameroon. *International Journal of Trend in Scientific Research and Development*, 6 (2), 1427-1437.
- Erdem, T. (2012). *Yerin Anlamları İle Yere Bağlılık Arasındaki İlişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

- Erez, H. (2003). *Kültür-mekan Etkileşimine Bağlı Şehirsel Doku Farklılaşmaları: Kumkapı - Süleymaniye Örneği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ergül, H. (2015). İnsan ve Mekan: İstanbul Örneği. *Akademik Platform Mühendislik ve Fen Bilimleri Dergisi*, 433-440.
- Eriş, U. (2001). Çevrenin ve Mekânın İletişime Etkisi. *Kurgu Dergisi*, 311-324.
- Ersoy, M.A. (1966). *Safahat*. İstanbul: İnkılap ve Aka Kitapevleri.
- Ertuş, Ş., Sönmez, E. (2018, Aralık). *İç mimari tasarımda strüktür kavramına çok yönlü bir yaklaşım*. Uluslararası Mühendislik ve Teknoloji Yönetimi Kongresi'nde Sunulan Bildiri, 109-119. Erişim Adresi: <https://studylibtr.com/doc/1095118/2.-kongre-bildiri-%C3%B6zet-kitab%C4%B1---3.-uluslararası-mühendisli...>
- Erzen, J. N. (1976). Eğitimin Estetik Süreç Olarak Yorumu ve Mimarlık Eğitimi. *Metu Journal of the Faculty of Architecture*, 2(2), 175-185.
- Furat, A. Z. (2003). Eğitim-Mimari İlişkisi Açısından Kuruluş Dönemi Osmanlı Medreseleri. *İ.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 8, 181-208.
- Gatto, J.T. (2018). Eğitim Bir Kitle İmha Silahı Zorunlu Eğitimin Karanlık Dünyasına Bir Yolculuk. (M. A. Özkan, Çev.). İstanbul: Edam Yayıncılık.
- Gedük, N. D. (2007). *Platon'un Eğitim Anlayışı*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Gezer, H., (2012). Mekanı kavrama sürecinde algılama bileşenleri. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(21), 1-10.
- Gezgin, S., İralı, A.E. (2017). *Gelişen Teknoloji Değişen Mekan*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Giray, K. (2009). Sanat Tarihi Cumhuriyet Dönemi Türk Mimarisi. *T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Türkiye Kültür Portalı Projesi*. Erişim Adresi: [www.kulturportali.gov.tr](http://www.kulturportali.gov.tr).
- Gonçarov, İ. (2018). *Oblomov*. (N. Yıldırım, Çev.). İstanbul: Yordam Kitap.

- Göregenli, M. (2018). *Çevre Psikolojisi: İnsan ve Mekan İlişkileri*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Göregenli, M., Karakuş, P., Kösten, E. Y. Ö., Umuroğlu, İ. (2014). Mahalleye bağlılık düzeyinin kent kimliği ile ilişkisi içinde incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 29(73), 73-85.
- Griffin, T. (1990). The Physical Environment of The College Classroom and its Effects on Students, *Campus Ecologist*, Vol 8, No 1.
- Groh, J. M. (2019). *Mekan Yaratmak Beyin Neyin Nerede Olduğunu Nasıl Biliyor ?*. (G. Koca, Çev.). İstanbul: Metis Yayıncılık.
- Güçlü, N. (2001). Zaman Yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 25, 87-106.
- Güçü, İ., Taşçı, B. (2017, Kasım). *Özgün İşlevini Sürdüren Tarihi Eğitim Yapılarının Korunmasına Yönelik Bir Değerlendirme: Menemen Örneği*. Uluslararası Katılımlı 6. Tarihi Yapıların Korunması ve Güçlendirilmesi Sempozyumunda sunulan bildiri, 319- 327
- Güler, M. (2016). *Sürdürülebilir Tasarım Ölçütleri Bağlamında Yeşil Ofis Binalarının Analiz ve Karşılaştırması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi - Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya - Ankara.
- Gültekin, A.B., Aruntaş, H.Y., Gün, B. (2014). 4306 sayılı kanun kapsamında ilköğretim okul binalarının mekânsal yeterliliklerinin incelenmesi: Ankara örneği. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 43-61.
- Günel, B., Esin, N. (2007). İnsan – Mekân İletişim Modeli Bağlamında Konutta Psikososyal Kalitenin İrdelenmesi. *İstanbul Teknik Üniversitesi Dergisi Mimarlık, Planlama, Tasarım*, 6(1), 19-30.
- Günay, D. (1999). Medreseden Üniversiteye Trajik Bir Yolculuk. *Mimar ve Mühendis Dergisi*, 26, 41-49.
- Gürkaynak, İ. (1996). Çocuklar, çevreler ev içleri, E. Komut (Ed), Diğerlerinin Konut Sorunları (s, 423-431) içinde. Ankara: TMMOB Mimarlar Odası.

- Hall, M. (2010). Re-constituting place and space: Culture and communication in the construction of a Jamaican Transnational Identity. *Howard Journal of Communications*, 21(2), 119-140.
- Hart, R. (1979). *Children's Experience of Place*. Irvington Publishers.
- Hay, R. (1998). Sense Of Place In Developmental Context. *Journal of Environmental Psychology*, 18, 5-29.
- Helmreich, R. L. (2000). Culture and error in space: Implications from analog environments. *Aviation Space and Environmental Medicine*, 71, 133-139.
- Heppell, S. (2011). Shoeless Learning Space. <http://rubble.heppell.net/places/shoeless/default.html>. Erişim Tarihi: 30/03/2020.
- Hernandez, B., Hidalgo, C. M., Salazar-Laplace, M. E., Hess, S. (2007). Place attachment and place identity in natives and non-natives. *Journal of Environmental Psychology*, 27(4), 310-319. doi:10.1016/j.jenvp.2007.06.003
- Hesapçıoğlu, M., Meriç, B. (1994). Okul Binalarının Tasarımı, Türkiye ve İstanbul İlinde Eğitim Tesisleri- Nüfus İlişkisi, Eğitim Planlaması ve Ekonomisi Açısından Bir Ön Çözümleme. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5, 123-148.
- Hızlı, M. (1987). Kuruluşundan Osmanlılara Kadar Medreseler. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2 (2), 273-281.
- Hızlı, M. (1997). *Mahkeme sicillerine göre Osmanlı klasik dönemi Bursa medreselerinde eğitim-öğretim*. İstanbul: Esra Fakülte Kitapevi.
- Hidalgo, M. C., Hernandez, B. (2001). Place Attachment: Conceptual and Empirical Questions. *Journal of Environmental Psychology*, 21(3), 273-281. doi:10.1006/jevp.2001.0221
- Higgins, S., Hall, E., Wall, K., Woolner, P., McCaughey, C. (2005). The Impact of School Environments: A literature review. *Produced for the Design Council*, 3-38.
- Hisarlıgil, B. (2008). Martin Heidegger'de "Mekan" Düşüncesi: Hermeneutik-Fenomenolojik Bir Yaklaşım. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 1-13.

- Hubbard, P., Kitchin, R. (Ed). (2018). *Mekan ve Yer Üzerine Büyük Düşünürler*. (E. Ş. Ataman, Çev.). İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Hummon, D. M. (1992). *Community Attachment: Local Sentiment and Sense Of Place*. İ. Altman, S.M. Low (Eds.) in *Place Attachment* (pp. 253-276). Boston: Springer.
- Hyde, J. K. (1988). “*Universities and Cities in Medieval Italy*”. T. Bender (Ed.), in *The University and the City: From Medieval Origins to the Present* (pp, 13-22), Oxford: Oxford University Press.
- Işık, O., (1994), “Değişen Toplum/Mekân Kavrayışları: Mekânın Politikleşmesi, Politikanın Mekânsallaşması”, *Toplum ve Bilim Dergisi*, 64-65.
- Işık, H. (2004). *Öğrenme Ortamlarının Fiziksel Düzeni*. M. Şişman, S. Turan (Ed.) *Sınıf Yönetimi* (s, 62-75) içinde. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Işık, G. (2010). *Kayseri’de Erken Cumhuriyet Dönemi Eğitim Yapıları*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Erciyes Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- İnceoğlu, M., Aytuğ, A. (2009). Kentsel Mekanda Kalite Kavramı, *Megaron*, 4(3), 131-146.
- İncir, N. (2013). *Friedrich Nietzsche’nin İnsan, Ahlak ve Eğitim Anlayışı*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- İpşirli, M. (2003). Medrese Maddesi, TDV İslam Ansiklopedisi, Cilt, 28, s: 327-333.
- İslamoğlu, Ö., Usta. G. (2016). Herman Hertzberger Okullarında Esneklik Anlayışı. <https://hdl.handle.net/11413/2995>. Erişim Tarihi: 04.08.2019
- İstanbul Go Okulu. (2019). Çocuklar neden artık daha çabuk sıkılıyor ve sabırsız davranıyor? <https://www.gookulu.com/cocuklar-neden-sabirsiz-ve-sikilgan/>. Erişim Tarihi: 30/03/2020
- Kahraman, M. (2014). İnsan İhtiyaçları ve Mekansal Elverişlilik Kavramları Perspektifinde Yaşanılabilirlik Olgusu ve Mekansal Kalite. *TMMOB Şehir Plancıları Odası*, 24(2), 74-84.



- Kahveci, K. (1994). *Aristoteles ve Henri Poincare'nin Zaman ve Mekan Görüşlerinin Karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Kahvecioğlu, H. (1998). *Mimarlıkta İmaj Mekansal İmajın Oluşumu Ve Yapısı Üzerine Bir Model*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kant, I. (2017). *Eğitim Üzerine Ruhun Eğitimi- Ahlak Eğitimi Pratik Eğitim* (A. Aydoğan, Çev.). İstanbul: Say Yayınları.
- Kapkın, B., Çalışkan, Z., Sağlam, M. (2018). Türkiye'de 1999-2017 Yılları Arasında Değerler Eğitimi Alanında Yapılmış Lisansüstü Çalışmaların İncelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 16(35), 185-209.
- Karademir, M. (2014). *Mimar Sinan Dönemi Yapılarında Taçkapılar*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Katırcı, R. H. (2016). *Eğitim Yapılarında Mimari Tasarım ve Kullanıcı İlişkisinin Değerlendirilmesi: Santral İstanbul*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Beykent Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kayadibi, F. (2011). Sürekli Eğitim Açısından Zamanı İyi Değerlendirmenin Önemi. *Istanbul Journal of Sociological Studies*, 42 , 77-103.
- Kısakürek, N.F. (2014). *Hitabeler*. İstanbul: Büyük Doğu Yayınları.
- Kızmaz, K.C., Koş, F. (2015). Esneklik Kavramında Kullanıcı Katılımının Önemi ve Güncel Yaklaşımlar. *Beykent Üniversitesi Fen ve Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 8(2), 111-142.
- Kieferle, J.B., (2000). Virtual Space - New Tasks for Architects. <https://cumincad.architexturez.net/system/files/pdf/d64b.content.pdf> Erişim Tarihi: 30.03.2020
- Koç, Y. M., Garip, M. (2008, Aralık). *Türkiye ve Avrupa'da Sürdürülebilir Enerji ve Çevre İlişkisi*. VII. Ulusal Temiz Enerji UTES'2008 Sempozyumunda sunulan bildiri, 151-160, Uludağ Üniversitesi, Bursa. Erişim Adresi: <http://www.solar-academy.com/menus/Turkiye-ve-Avrupa-da-Surdurulebilir-Enerji-ve-Cevre-Iliskisi.022209.pdf>

- Koçyiğit, D. (2013). *Safahat'ta insanın zaman, mekân ve eşya ile ilişkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Köşklü, Z. (1999). *17. ve 18. Yüzyılda Osmanlı Medreselerinin Tipojisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Kul, F. N. (2011). Cumhuriyet Dönemi Mimarlığı Erken Cumhuriyet Dönemi İlkokul Binaları. *Mimarlık Dergisi*, 360.
- Karaçor, E., Akçam, E. (2016). Yer kimliği, toplum duygusu ve çevresel tutum değişkenleri arasındaki kavramsal ilişkinin yapısal eşitlik modellemesi ile açıklanması. *Turkish Journal of Forestry | Türkiye Ormancılık Dergisi*, 17(2). doi:10.18182/tjf.17330
- Lackney, J. A. (1997). The Relationship between Environmental Quality of School Facilities and Student Performance. *Energy Smart Schools: Opportunities To Save Money, Save Energy and Improve Student Performance. A Congressional Brief to the U.S. House of Representatives Committee on Science*. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED439594>, 1-6.
- Lebevre, H. (2019). *Mekanın Üretimi*. (I. Erdügen, Çev.), İstanbul: Sel Yayıncılık.
- Low, S. (2003). Embodied space(s): Anthropological theories of body, space, and culture, *Space and Culture*, 6(1), 9-18.
- Maxwell, L.E., E.J. Chmielewski. (2007). Environmental personalization and elementary school children's self-esteem. *Journal of Environmental Psychology*, 28, 143–153.
- MEB (2015). *Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standartları Kılavuzu*. Ankara: MEB Yayını.
- MEB (2017). *Özel Öğretim Kurumları Standartlar Yönergesi*. Ankara : MEB Yayını.
- MEB (2016). Bakanlığımıza Ait Yeni Projeler. <https://iedb.meb.gov.tr/www/bakanligimiza-ait-yeni-projeler/icerik/315>. Erişim Tarihi 02/04/2020.

- Mengüşoğlu, T. (1979). *İnsan ve Hayvan Dünya ve Çevre*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Mengüşoğlu, T. (1979). *İnsan ve Hayvan, Mekan ve Çevre*. İstanbul: İÜ.Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Moore, G.T. (2006). Environment , Behaviour and Society : A Brief Look at the Field and Some Current EBS Research at the University of Sydney. In *6th International Conference of the Environment-Behavior Research Association*, 1-22.
- Moran, B. (2014). *Edebiyat Kuramları ve Eleştiri*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Morgan, P. (2009). Towards a developmental theory of place attachment. *Journal of Environmental Psychology*, 1-12.
- Okumuş, E. (2010). Zaman Sosyolojisi: Bir Giriş Denemesi. *Din bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 2(10), 121-174.
- Oruç, C. (2009). *İmam Gazali'nin eğitim anlayışı*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gökbayrak, P., Eray, A., Yıldırım, B. (2013). Öğrenim Mekanları. <http://www.ogrenimmekanlari.com/> . Erişim Tarihi: 13.02.2020
- Öktem, Ü. (2015). Fenomenoloji ve Edmund Husserl'de Apaçıklık (Evidenz) Problemi, *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 45(1), 27-55.
- Önder, H., Gül, M., Ergüldürenler, G. (2013). Eğitim Ortamında Ergonomi Kullanılması ve Örnek İdeal Sınıf Çalışması. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 141(1), 41-55.
- Örücü, E. ve Kanbur, A. (2008). Örgütsel-Yönetmel Motivasyon Faktörlerinin Çalışanların Performans ve Verimliliğine Etkilerini İncelemeye Yönelik Ampirik Bir Çalışma: Hizmet ve Endüstri İşletmesi Örneği. *Yönetim ve Ekonomi Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15(1), 85-97.
- Ötğün, C. (2009). Sanat Yapıtına Yaklaşım Biçimleri. *Gazi Sanat Tasarım Dergisi*, 35, 159-178.

- Özbal, N. (2017). *Estetik Eğitim*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Özbek, Y. (2013). Erken Cumhuriyet Döneminde (1923-1945) Kayseri'de Okul Yapıları. *Belleten*, 77(278), 271-302.
- Özer, G. (2011). *Takiyettin Mengüşoğlu'nun Eğitim Anlayışı*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özkan, Ş. (2007). *Medrese Tabirinin İlk Defa Ortaya Çıkışı, Selçuklular Zamanında Medreselerin Kuruluş Sebepleri ve Medrese Eğitimi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Öztürk, S. (2015). *Mekan ve İktidar*. Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Öztürk, Z. ve DüNDAR, H. (2003). Örgütsel motivasyon ve kamu çalışanlarını motive eden faktörler. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 4(2),57-67.
- Öztürkmen, N.M. (1958). *Mehmet Akifte Mekân*. İstanbul: Şehir Matbaası.
- Parlak, Ö., Yıldız, E. (2017). Konyada Erken Cumhuriyet Dönemi İlkokul Yapıları. *Türk İslam Medeniyeti Akademik Araştırmalar Dergisi*, 12(24), 175 – 202.
- Paşaoğlu, T. (2016). *Mimarlık ve Strüktür*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Polat, H., Ünişen, A. . (2014). Okulun Mekansal Anlamı: Pedo- Mimari. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 65-84.
- Proshansky, H. M., Fabian, A. K., Kaminoff, R. (1983). Place-Identity: Physical World Socialization Of The Self. *Journal of Environmental Psychology*, (3), 57-83.
- Proshansky, H.M., Fabian, A.B, (1987). *The Development of Place Identity in the Child*. C.S. Weinstein, T.G. David (Ed.), In Spaces for Children The Built Environment and Child Development, (pp, 21-40). Boston: Springer.

- Rapoport, A. (1980). *Cross-Cultural Aspects of Environmental Design*. I. Altman, A. Rapoport, J.F. Wohlwill (Eds.) In *Environment and culture*, (pp, 7-46). Boston: Springer.
- Relph, E. (1976). *Place and Placelessness*. London: Pion.
- Riley, R. B. (1992). *Attachment to the Ordinary Landscape*. I. Altman, S. M. Low (Eds.) In *Place Attachment*, (13-35). Boston: Springer.
- Samani, S. (2012). The Impact of Indoor Lighting on Students' Learning Performance in Learning Environments: A knowledge internalization perspective. *International Journal of Business and Social Science*, 3(24), 127-136.
- Schulz, C. N. (1971). *Existence, Space and Architecture*. California: Praeger.
- Seçkin, N.P. (2010). *Mimaride malzeme algısı: Dokunsal ve görsel-dokunsal deneyimlerin değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Semerci, F. (2017). Anadolu Selçuklu Medreselerinin Cephesel ve Mekansal Kalite Analizi: Sivas Kenti Örneği. *İslam Medeniyeti Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 295-328. doi:10.20486/imad.348058
- Solak, S. (2017). Mekan- Kimlik Etkileşimi: Kavramsal ve Kuramsal Bir Bakış. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 13-37.
- Şahin, B. E., Dostoğlu, N. (2015). Okul Binaları Tasarımında Sürdürülebilirlik. *Uludağ University Journal of The Faculty of Engineering*, 20(1). doi:10.17482/uujfe.54815
- Şahin, H. (1999). Osmanlı Devleti'nde Eğitim ve Bilgi Üretim Sisteminin İşlevlerini Yitirmesinin Sebepleri Üzerine. *A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 12, 253-264.
- Şener, E., 2001. *Okul Öncesi Eğitim Merkezleri İçin Değişebilir/Dönüşebilir/Esnek Bir "Fiziksel Çevre Modeli"*, (Doktora Tezi). İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Şensoy, S., Sağsöz, A. (2015). Öğrenci Başarısının Sınıfların Fiziksel Koşulları ile İlişkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 3(16), 87-104.
- Şimşek, H. (2009). Eğitim Tarihi Araştırmalarında Yöntem Sorunu. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(42), 33-51.
- Şimşek, U., Küçük, B., Topkaya, Y., (2012). Cumhuriyet dönemi eğitim politikalarının ideolojik temelleri. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(4), 2809-2823.
- Şişman, M. (1998). Eğitim Yönetiminde Kuram ve Araştırmada Alternatif Paradigma ve Yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 4(4), 1-28.
- Talebi, K. (2015). John Dewey philosopher and educational reformer. *European Journal of Education Studies*, 1(1), 1-13. doi:10.6084/m9.figshare.2009706
- Tandoğan, O. (2016). Çocuklar İçin Daha Yaşanılır Okul Bahçeleri. *Megaron*, 1(4), 629-637
- Tanju, B. (2008). Zaman – Mekân ve Mimarlıklar. [https://www.academia.edu/8846236/Zaman\\_Mek%C3%A2n\\_ve\\_Mimarl%C4%B1klar](https://www.academia.edu/8846236/Zaman_Mek%C3%A2n_ve_Mimarl%C4%B1klar). Erişim Tarihi: 13.08.2018.
- Tapkı, S, Canbay Türkyılmaz. (2018). İlköğretim Yapılarında Ergonomi Kavramının İncelenmesi: Farklı Tasarım Anlayışlarına Sahip İki İlkokul Yapısının Karşılaştırılması. *Mühendislik Bilimleri ve Tasarım Dergisi* (6), 220-233. Doi: 10.21923/jesd.360651.
- Tatar, E. (2013). Sürdürülebilir Mimarlık Kapsamında Çalışma Mekanlarında Gün Işığı Kullanımı İçin Bir Öneri. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 147-162.
- Taylor, A. (1993). The Learning Environment as a Three-Dimensional Textbook. *The Children's Environments Journal*, 10(2), 170-179.
- Topçu, N. (2017). *Türkiye'nin Maarif Davası*. İstanbul: Dergah Yayınları
- Turgay, Z. T., Ünlü, A. (2017). Yere Bağlılık ve Mekan İlişkisinin Bina Ölçeğinde İrdelenmesi: İstanbul Erkek Lisesi Örneği. *Ululararası Hakemli Tasarım ve Mimarlık Dergisi*, 12, 40-74. Doi: 10.17365/TMD.2017.3.2

- Turgut, H. (1990). *Kültür- Davranış- Mekan Etkileşiminin Saplanmasında Kullanılabilecek Bir Yöntem*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tutkun, M. (2015). Kimlik / Kültür / Mekân Üçgeninde Bir Tarihi Merkez: Sürdürülebilirlik Bağlamında Santa Harabeleri. *Karadeniz Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 1-34.
- Tümer G (1984). *İnsan Mekan İlişkileri ve Kafka*. İstanbul: Sanat Koop. Yayınları.
- Uçak, S. (2008). *Ziya Gökalp'in Eğitim Anlayışı*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uludağ, Z. (2008). İnsan ve Mekan İlişkisinde Okul. *Eğitime Bakış Dergisi*, 12-22.
- Uludağ, Z., Odacı, H. (2002). Eğitim-Öğretim Faaliyetlerinde Fiziksel Mekan. *Milli Eğitim Dergisi*, 153-154.
- Ulusoy, A. (2009). *Eğitim Olgusunun Kültürlere Göre Biçim Alışları ve Olgunun Özselliklerinin Felsefi Dayanakları*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Urry, J. (2018). *Mekanları Tüketmek*. (R. G. Ögdül, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Uslu, A., Kızılıoğlu, K., İşleyen, S., Kahya, E. (2016). Okul yeri seçiminde coğrafi bilgi sistemine dayalı AHP-TOPSIS yaklaşımı: Ankara ili örneği. *Politeknik Dergisi*, 4(9), 933-943.
- Ülken, H. Z. (1956, 4 Nisan). Medrese ve Üniversite. (Gazete kupürü, Yeni Sabah gazetesi). Taha Toros Arşivi, Dosya No:8 - Hilmi Ziya Ülken.
- Ülken, H. Z. (2002). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Ültanır, G. (2003). Eğitim ve Kültür İlişkisi-Eğitimde Kültürün Hangi Boyutlarının Genç Kuşaklara Aktarılacağı Kaygısı. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 291-309.

- Üngür, E. (2011). *Mekân kavramının disiplinler arası tarihsel değişimi üzerinden mimarlık & mekân ilişkileri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.  
[www.tdk.gov.tr](http://www.tdk.gov.tr), Erişim tarihi: 12 Mayıs 2019.
- Yağcı, E. (2013). *İnsan - çevre - mekan ilişkilerinin ifade ve etkileşim aracı olarak kullanımları: özgürlüğün mekansal temsilleri*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yalçınkaya, B. (2012). Eğitim ortamında başarının gizli etkeni: Ergonomi. *Education Sciences*, 7(2), 785-797.
- Yavuzer, H. (2017). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yayla, A. (2014). Eğitim Kavramının Etik Açısından Analizi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1).
- Yener, A. K., Güvenkaya, R. K., Şener, F. (2009). İlköğretim Dersliklerinin Görsel Konfor Açısından İncelenmesi ve Değerlendirilmesi. *itüdergisi/a mimarlık, planlama, tasarım*, 8(1), 105-116.
- Yenice, M. S. (2013). İlköğretim Okulları İçin Mekânsal Yeterlilik Analizi; Burdur Örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 430-439.
- Yıldırım, S. Ö. (2004, Haziran). *Mimarlık ve Estetik Betonun Estetiği*. Beton 2004 Kongresinde sunulan bildiri, 573-583, İstanbul. Erişim Adresi: [www.thbb.org](http://www.thbb.org)
- Yıldırım, K., Hidayetoğlu, M. (2009). Türk Yaşam Kültürünün Geleneksel Türk Evlerindeki Yansımaları. In 4th International Turkish culture and art congress/art activity, Egypt. 02-07.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, A. (2017). *Okul yöneticilerinin pozitif algı düzeylerinin öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisi: öğretmen görüşlerine göre bir inceleme*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.



- Yıldız, G., Demircioğlu, N. (1996). Müziğin eğitimdeki yeri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2(1), 150- 153.
- Yılmaz, A. (2012). İlköğretim Okullarının Fiziksel Yapılarının Eğitim ve Öğretim Açısından Değerlendirilmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(28), 77-107.
- Yılmaz, M. (2016). *Rönesans'ın Kara Kitabı*. [www.derindusunce.org](http://www.derindusunce.org). Erişim Tarihi: 27.11.2018.
- Yılmaz, E. M. (2017). *Selçuklu Dönemi Medreselerinde Altın Oran-Estetik İlişkisi: Konya Örneği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yüksel, İ. (2013). İmam Hatip Liseleri Fiziksel Mekan şartları ve Sorunları. 100. Yılında İmam Hatip Liseleri Uluslararası Sempozyumunda sunulan bildiri, İstanbul, 1025-1045, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Zeytinoğlu, D. (2015). *Yapay aydınlatma tasarımının kullanım döngüsüne etkisi: Restoran-bar incelemesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

