

KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İÇ MİMARLIK ANABİLİM DALI

ÇOCUKLARIN KÜTÜPHANE TASARIM TERCİHLERİ İLE TRABZON'DAKİ
MEVCUT ÇOCUK KÜTÜPHANELERİNİN MEKANSAL
KARŞILAŞTIRILMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Kübra İlkiz KURT

KASIM 2025
TRABZON



KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İÇ MİMARLIK ANABİLİM DALI

**ÇOCUKLARIN KÜTÜPHANE TASARIM TERCİHLERİ İLE TRABZON'DAKİ
MEVCUT ÇOCUK KÜTÜPHANELERİNİN MEKANSAL
KARŞILAŞTIRILMASI**

Kübra İlkiz KURT

Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsünde
"YÜKSEK İÇ MİMAR"

Unvanı Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih : 15 / 10 / 2025

Tezin Savunma Tarihi : 07 / 11 / 2025

Tez Danışmanı : Prof. Dr. Filiz TAVŞAN

Trabzon 2025

**KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**İç Mimarlık Anabilim Dalında
Kübra İlkız KURT Tarafından Hazırlanan**

**ÇOCUKLARIN KÜTÜPHANE TASARIM TERCİHLERİ İLE TRABZONDAKİ MEVCUT
ÇOCUK KÜTÜPHANELERİNİN MEKANSAL KARŞILAŞTIRILMASI**

**başlıklı bu çalışma, Enstitü Yönetim Kurulunun 23 / 10 / 2025 gün ve 2125 sayılı
kararıyla oluşturulan jüri tarafından yapılan sınavda
YÜKSEK LİSANS TEZİ
olarak kabul edilmiştir.**

Jüri Üyeleri

Başkan : Prof. Dr. Rabia KÖSE DOĞAN

Üye : Prof. Dr. Filiz TAVŞAN

Üye : Prof. Dr. Funda KURAK AÇICI

Prof. Dr. Asim KADIOĞLU

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Bu tez çalışması, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İç Mimarlık Anabilim Dalı'nda yüksek lisans öğrenimim süresince yürütülmüş olup çocukların kütüphane kullanım alışkanlıklarının iç mekân tasarımı bağlamında değerlendirilmesini konu edinmektedir. Çalışmanın temel amacı, çocukların kütüphane mekânlarını nasıl algıladıklarını, ihtiyaç ve beklentilerini, hayal ettikleri mekân kurguları aracılığıyla ortaya koymak ve bu doğrultuda iç mekân tasarımına yönelik öneriler geliştirmektir.

Çalışmamın şekillenmesinde değerli katkılarını esirgemeyen tez danışmanım Prof. Dr. Filiz TAVŞAN'a yol göstericiliği, yapıcı eleştirileri ve sabrı için en içten teşekkürlerimi sunarım. Araştırmanın farklı aşamalarında destek sağlayan değerli hocalarıma da ayrıca müteşekkirim.

Çalışmanın uygulama sürecinde anketlere ve “çiz ve yaz” etkinliklerine katılarak düşüncelerini paylaşan tüm çocuklara; gerekli izin ve kolaylıkları sağlayan okul idarecilerine, öğretmenlere ve velilere teşekkür borçluyum. Ayrıca bu zorlu süreçte manevi destekleriyle her zaman yanımda olan sevgili anneme, babama, kardeşime, yeğenime ve yakın çevreme şükranlarımı sunarım.

Kübra İlkiz KURT

Trabzon 2025

TEZ ETİK BEYANNAMESİ

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Çocukların Kütüphane Tasarım Tercihleri İle Trabzon'daki Mevcut Çocuk Kütüphanelerinin Mekansal Karşılaştırılması” başlıklı bu çalışmayı baştan sona kadar danışmanım Prof. Dr. Filiz TAVŞAN‘ın sorumluluğunda tamamladığımı, verileri/örnekleri kendim topladığımı, deneyleri/analizleri ilgili laboratuvarlarda yaptığımı/yaptırdığımı, başka kaynaklardan aldığım bilgileri metinde ve kaynakçada eksiksiz olarak gösterdiğimi, çalışma sürecinde bilimsel araştırma ve etik kurallara uygun olarak davrandığımı ve aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ederim. 07/11/2025

Kübra İlkiz KURT

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa No</u>
ÖNSÖZ.....	III
TEZ ETİK BEYANNAMESİ.....	IV
İÇİNDEKİLER.....	V
ÖZET	VII
SUMMARY	VIII
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	IX
TABLolar DİZİNİ.....	XII
1. GENEL BİLGİLER	1
1.1. Giriş.....	1
1.2. Problemin Belirlenmesi.....	2
1.3. Daha Önce Yapılmış Çalışmalar	6
1.4. Çalışmanın Amacı ve Kapsamı	9
1.5. Çalışmanın Önemi.....	11
1.6. Çalışmanın Strüktürü.....	13
1.7. Çocuk Gelişim Dönemleri.....	15
1.8. Çocuk Gereksinimleri.....	20
1.9. Çocuk ve Mekân Algısı.....	22
1.10. Kütüphane Kavramı ve Tanımı	24
1.11. Çocuk Kütüphaneleri.....	25
1.11.1. Çocuk Kütüphanelerinin Tarihi	26
1.11.2. Çocuk Kütüphanelerinin Temel Bileşenleri.....	32
1.11.3. Çocuk Kütüphanelerinin İç Mekân Tasarımı.....	35
1.11.4. Çocuk Kütüphanesi Örnekleri.....	42
2. YAPILAN ÇALIŞMALAR.....	51
2.1. Araştırma Yöntemleri.....	51
2.2. Çalışma Alanı ve Örneklem Grubun Belirlenmesi.....	55
2.3. Kontrol Listesinin Hazırlanması ve Uygulanması	60
2.4. Çocuklarla Anket ve Çiz ve Yaz Çalışmasının Tasarlanması ve Uygulanması.....	62
3. BULGULAR.....	67
3.1. Kontrol Listesi / Yerinde Gözlem Çalışmasına İlişkin Bulgular	67

3.2. BİLSEM Öğrencileri ile Çiz ve Yaz Çalışmasına İlişkin Bulgular.....	70
3.3. BİLSEM Öğrencileri ile Yapılan Görsel Anket Çalışmasına İlişkin Bulgular.....	84
4. İRDELEME	92
4.1. Anket ve Çiz ve Yaz Uygulamalarının Sınıf Seviyesi ve Cinsiyet Değişkenleri Kapsamında İrdelenmesi.....	92
4.1.1. Sınıf Seviyesi Değişkeni Kapsamında İrdeleme	92
4.1.2. Cinsiyet Değişkeni Kapsamında İrdeleme	122
4.2. Anket Sorularına Verilen Cevaplar ile Nedenleri Arasındaki İlişkinin İrdelenmesi	137
4.3. Anket, Çiz ve Yaz ve Mekân Analizi Bulgularının İrdelenmesi.....	152
4.4. Çiz-Yaz Verilerinde Kodlar Arası İlişkiler	163
5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	181
6. KAYNAKLAR	190
7. EKLER.....	205
ÖZGEÇMİŞ	

Yüksek Lisans Tezi

ÖZET

ÇOCUKLARIN KÜTÜPHANE TASARIM TERCİHLERİ İLE TRABZON'DAKİ MEVCUT ÇOCUK KÜTÜPHANELERİNİN MEKÂNSAL KARŞILAŞTIRILMASI

Kübra İlkiz KURT

Karadeniz Teknik Üniversitesi
Fen Bilimleri Enstitüsü
İç Mimarlık Anabilim Dalı
Danışman: Prof. Dr. Filiz TAVŞAN
2025, 204 Sayfa, 37 Sayfa Ek

Çocukluk dönemi, bireyin okuma alışkanlıklarının ve öğrenme becerilerinin şekillendiği kritik bir evredir. Bu bağlamda, kütüphaneler yalnızca bilgiye erişim mekânları değil, aynı zamanda çocukların bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerini destekleyen öğrenme ve sosyalleşme alanlarıdır. Bu noktadan yola çıkarak çalışmanın temel problemi, kütüphanelerin çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişiminde önemli bir rol oynamasına rağmen, çocukların kütüphane kullanım oranlarının oldukça düşük olması ve mevcut kütüphane tasarımlarının çocukların mekânsal beklentilerini yeterince karşılamamasıdır. Bu çalışma, çocukların kütüphane kullanım alışkanlıklarının iç mekân tasarımı bağlamında değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Araştırmada Trabzon ili örneğinde, çocukların mevcut kütüphane mekânlarına dair algı ve beklentileri ile hayal ettikleri kütüphaneler karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Çalışmada nicel yöntem olarak anket, nitel yöntemler olarak ise çiz ve yaz tekniği ve kontrol listesi kullanılmıştır. Bulgular, çocukların kurguladıkları kütüphane mekânlarında sosyal etkileşim alanları, yaratıcı etkinlik köşeleri ve oyun odaklı düzenlemelere güçlü bir vurgu yaptıklarını göstermiştir. Ayrıca, yaş ve cinsiyet gibi demografik değişkenlerin mekân algısı üzerinde belirleyici olduğu tespit edilmiştir. Çalışma, çocuk kütüphanelerinin tasarımında kullanıcı odaklı yaklaşımın önemini ortaya koymakta; mekânsal tasarımın çocukların kütüphane kullanım motivasyonunu artırıcı ve kapsayıcı öğelerle desteklenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Elde edilen sonuçlar, çocuk kütüphanelerinin yalnızca kitap odaklı değil, aynı zamanda çok işlevli ve etkileşimli üçüncü mekânlar olarak ele alınması gerektiğine işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk Kütüphanesi, İç Mekân Tasarımı, Okuma Alışkanlığı, Mekân Algısı, Kullanıcı Odaklı Tasarım, Çocuk Gelişimi

Master Thesis

SUMMARY

COMPARING CHILDREN'S LIBRARY DESIGN PREFERENCES WITH EXISTING CHILDREN'S LIBRARIES IN TRABZON

Kübra İlkiz KURT

Karadeniz Technical University
Interior Architecture Graduate Program
Supervisor: Prof. Filiz TAVŞAN
2025, 204 Pages, 37 Pages Appendix

Childhood constitutes a critical stage in which reading habits and learning capacities are formed. Within this framework, libraries function not merely as sites of information access but also as environments that foster children's cognitive, emotional, and social development through learning and social interaction. The central problem addressed in this study is that, despite the significant role libraries play in child development, the frequency of library use among children remains low, and current library designs fail to adequately accommodate children's spatial needs and expectations. Accordingly, the research aims to examine children's library usage habits from the perspective of interior design. Focusing on the case of Trabzon, the study compares children's perceptions and expectations of existing library spaces with their visions of ideal libraries. A mixed-methods approach was employed, comprising a survey as the quantitative instrument and the draw-and-write technique together with observation forms as qualitative tools. The findings indicate that children envision libraries with a pronounced emphasis on social interaction zones, creative activity areas, and play-oriented spatial arrangements. Moreover, demographic variables such as age and gender were found to influence spatial perceptions in significant ways. The study underscores the necessity of a user-centered approach in children's library design, highlighting that spatial configurations should integrate inclusive and motivational elements to enhance library engagement. Ultimately, the results suggest that children's libraries ought to be conceptualized not solely as book-centered environments but as multifunctional, interactive third places that respond to diverse developmental needs.

Key Words: Children's Library, Interior Design, Reading Habit, Spatial Perception, User-Centered Design, Child Development

ŞEKİLLER DİZİNİ

	<u>Sayfa No</u>
Şekil 1. Çocuk kütüphaneleri ile ilgili tezlerin tez türüne göre dağılımı	7
Şekil 2. Çocuk kütüphaneleri ile ilgili tezlerin tez türüne ve yıllara göre dağılımı	7
Şekil 3. Çalışmanın strüktürü.....	14
Şekil 4. Maslow İhtiyaç Piramidi (Aydın, 2022).....	20
Şekil 5. Amerika’da çocuk kütüphanelerinin tarihi	26
Şekil 6. Manchester Merkez Kütüphanesi (URL-2)	27
Şekil 7. Avrupa’da çocuk kütüphanelerinin tarihi	28
Şekil 8. Manchester Merkez Kütüphanesi (URL-3)	29
Şekil 9. Türkiye’de çocuk kütüphanelerinin tarihi	31
Şekil 10. IFLA’ya göre çocuk kütüphanesinde sağlanabilecek materyaller.....	34
Şekil 11. Çocuk kütüphaneleri iç mekân tasarım parametreleri	37
Şekil 12. Mekânın planlanması başlığı altında değerlendirilen parametreler.....	38
Şekil 13. Mekân ilişkileri ve yakınlıklar başlığı altında değerlendirilen parametreler	39
Şekil 14. Mimari ve çevresel elemanlar başlığı altında değerlendirilen parametreler	39
Şekil 15. Davetkâr bir ortam başlığı altında değerlendirilen parametreler	40
Şekil 16. Ortam ve atmosfer başlığı altında değerlendirilen parametreler	41
Şekil 17. Kütüphane girişi (URL-4).....	43
Şekil 18. Okuma basamakları (URL-4)	43
Şekil 19. Mutfak (URL-4).....	44
Şekil 20. Çalışma alanı/Karşılama (URL-4).....	44
Şekil 21. Kütüphane girişi (URL-5).....	45
Şekil 22. Okuma/kitaplık alanları (URL-5)	45
Şekil 23. Oyun/okuma alanı (URL-5).....	45
Şekil 24. Etkinlik alanı (URL-5).....	45
Şekil 25. Kütüphane girişi (URL-6).....	46
Şekil 26. Okuma/kitaplık alanları (URL-6)	46
Şekil 27. Oyun/okuma alanı (URL-6).....	47
Şekil 28. Etkinlik alanı (URL-6).....	47
Şekil 29. Kütüphane koridoru	48

Şekil 30.	Okuma/kitaplık alanları	48
Şekil 31.	Oyun alanı (URL-7).....	48
Şekil 32.	Etkinlik alanı.....	48
Şekil 33.	Kütüphane koridoru (Sobay Mercan, 2024)	49
Şekil 34.	Okuma/kitaplık alanları (Sobay Mercan, 2024)	49
Şekil 35.	Teknoloji alanı (Sobay Mercan, 2024)	49
Şekil 36.	Etkinlik alanı (Sobay Mercan, 2024).....	49
Şekil 37.	Okuma alanı (URL-9).....	50
Şekil 38.	Drama/etkinlik alanı (URL-9)	50
Şekil 39.	Küçük çocuk alanı (URL-9)	50
Şekil 40.	Oturma alanları (URL-9)	50
Şekil 41.	Çalışma amaçlarına göre yapılan çalışmalar için kullanılan yöntemler	54
Şekil 42.	Kütüphane girişi.....	56
Şekil 43.	Kitaplık alanları	56
Şekil 44.	Kütüphane girişi.....	57
Şekil 45.	Oturma alanları	57
Şekil 46.	Kitaplık alanları	58
Şekil 47.	Okuma/Çalışma alanları	58
Şekil 48.	Kütüphane girişi/Maker alanı	59
Şekil 49.	Oyun/okuma alanı.....	59
Şekil 50.	Kitaplık alanları	59
Şekil 51.	Oyun/okuma alanı.....	59
Şekil 52.	Alan çalışması için kullanılan kontrol listesi.....	61
Şekil 53.	Çiz ve yaz çalışması “Canlılık” teması öğrenci anlatılarında yer alan unsurlar	71
Şekil 54.	Çiz ve yaz çalışmasında görülen başlıca konseptler.....	71
Şekil 55.	Çiz ve yaz çalışmasında görülen başlıca hayal gücü unsurları.....	72
Şekil 56.	Canlılık temasına ait hiyerarşik kod-alt kod modeli.....	73
Şekil 57.	Çiz ve yaz çalışması “Yer Duygusu” teması öğrenci anlatılarında yer alan unsurlar.....	74
Şekil 58.	Masalar ve oturma birimleri temasına ait alt kodların dağılımı	74
Şekil 59.	Masalar koduna ait alt kodların dağılımı	75
Şekil 60.	Oturma birimi koduna ait alt kodların dağılımı	75
Şekil 61.	Form, Biçim, Strüktür koduna ait alt kodların dağılımı	76
Şekil 62.	Kitaplık koduna ait alt kodların dağılımı.....	77

Şekil 63.	Renk koduna ait alt kodların dağılımı	77
Şekil 64.	Grafik anlatım koduna ait alt kodların dağılımı	78
Şekil 65.	Bahçe düzenlemesi koduna ait alt kodların dağılımı	78
Şekil 66.	Yer duygusu temasına ait hiyerarşik kod-alt kod modeli	79
Şekil 67.	Giriş, bağlantı ve hareket koduna ait alt kodların dağılımı	80
Şekil 68.	Eylem alanları arası geçiş koduna ait alt kodların dağılımı	80
Şekil 69.	Giriş, bağlantı ve hareket temasına ait hiyerarşik kod-alt kod modeli	81
Şekil 70.	Topluluk katılımı koduna ait alt kodların dağılımı	82
Şekil 71.	Etkinlik-etkileşim alanları koduna ait alt kodların dağılımı	82
Şekil 72.	Kullanıcı figürleri koduna ait alt kodların dağılımı	83
Şekil 73.	Topluluk katılımı temasına ait hiyerarşik kod-alt kod modeli	84
Şekil 74.	Ankete katılan öğrencilerin sınıf seviyelerine göre dağılımı	85
Şekil 75.	Ankete katılan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı	85
Şekil 76.	Öğrencilerin etkinlik/etkileşim alanı tercihleri	90
Şekil 77.	Katılımcı çizim örneği	164
Şekil 78.	Katılımcı çizim örneği	166
Şekil 79.	Katılımcı çizim örneği	166
Şekil 80.	Katılımcı çizim örneği	168
Şekil 81.	Katılımcı çizim örneği	170
Şekil 82.	Katılımcı çizim örneği	170
Şekil 83.	Katılımcı çizim örneği	171
Şekil 84.	Katılımcı çizim örneği	173
Şekil 85.	Katılımcı çizim örneği	175
Şekil 86.	Katılımcı çizim örneği	177
Şekil 87.	Ortak kod yakınlık haritası	179

TABLolar DİZİNİ

	<u>Sayfa No</u>
Tablo 1. Tez çalışmalarının alanlara göre dağılımı.....	6
Tablo 2. Çocuk kütüphaneleri ile ilgili mekân kapsamında hazırlanan tezler	8
Tablo 3. Çalışmada kullanılan yöntemler	11
Tablo 4. Çocukların gelişim dönemleri ve özellikleri (Berk, 2006).	15
Tablo 5. Fiziksel gelişim dönemleri ve özellikleri (URL-1, 2022).....	16
Tablo 6. Piaget'ye göre bilişsel-algısal gelişim evreleri ve özellikleri (Huit & Hummel, 2003).....	18
Tablo 7. Çocukların Sosyal/Duygusal Gelişim Dönemleri ve Özellikleri.....	19
Tablo 8. Öymen Gür ve Zorlu'ya göre çocuk gereksinimleri	21
Tablo 9. Rogers Tym & Partners'in mekânsal kalite ölçütleri ile Feinberg ve Keller'a göre çocuk kütüphanelerinde iç mekân tasarımı faktörleri ilişkilendirilmesi	42
Tablo 10. CALS Çocuk Kütüphanesi Proje Kartı.....	43
Tablo 11. Bukit Panjang Halk Kütüphanesi çocuk bölümü proje kartı	44
Tablo 12. Discovery Center çocuk bölümü proje kartı	46
Tablo 13. Rami Kütüphanesi Çocuk Bölümü Proje Kartı	47
Tablo 14. Prof. Dr. Alaeddin Yavaşca çocuk bölümü proje kartı.....	48
Tablo 15. Selçuklu Belediyesi KOP Çocuk Kütüphanesi Proje Kartı	49
Tablo 16. Örneklem olarak seçilen kütüphaneler	55
Tablo 17. BİLSEM Okullarının Örneklem Seçilme Kriterleri, Karşılaştırmaları ve Nedenleri.....	60
Tablo 18. Örneklem grubunun sınıflara bağlı dağılımı.....	60
Tablo 19. Resim değerlendirme formu	66
Tablo 20. Gözlemlenen kütüphanelere dair bulgular.....	69
Tablo 21. Ankette yer alan 1.-8. soruların verileri.....	89
Tablo 22. Sınıf seviyesi ile kütüphane tasarımı tercihleri arasındaki ilişki	93
Tablo 23. Sınıf seviyeleri ile kitaplık rafları tercihleri arasındaki ilişki	94
Tablo 24. Sınıf seviyeleri ile oturma birimi tercihleri arasındaki ilişki	96
Tablo 25. Sınıf seviyeleri ile bilgisayar istasyonu tercihleri arasındaki ilişki	98
Tablo 26. Sınıf seviyeleri ile mekânsal biçim tercihleri arasındaki ilişki.....	100
Tablo 27. Sınıf seviyeleri ile bahçe düzenlemesi tercihleri arasındaki ilişki.....	102

Tablo 28.	Sınıf seviyeleri ile yön bulma ögesi tercihleri arasındaki ilişki.....	103
Tablo 29.	Sınıf seviyeleri ile renk tercihleri arasındaki ilişki	105
Tablo 30.	Sınıf seviyeleri ile etkinlik/etkileşim alanları tercihleri arasındaki ilişki	106
Tablo 31.	Yaş grubu değişkenine göre anket sorularına verilen yanıtlarda anlamlı farklılık durumu	110
Tablo 32.	Sınıf seviyeleri ile hayal gücü unsurları tercihleri arasındaki ilişki	111
Tablo 33.	Sınıf seviyeleri ile bahçe düzenlemesi tercihleri arasındaki ilişki.....	112
Tablo 34.	Sınıf seviyeleri ile grafik anlatım tercihleri arasındaki ilişki.....	113
Tablo 35.	Sınıf seviyeleri ile yaş dağılımı tercihleri arasındaki ilişki	114
Tablo 36.	Sınıf seviyeleri ile güvenlik tercihleri arasındaki ilişki	115
Tablo 37.	Sınıf seviyeleri ile kullanıcı figürleri tercihleri arasındaki ilişki	116
Tablo 38.	Sınıf seviyesi değişkenine göre çiz ve yaz anlatımlarındaki anlamlı farklılık durumu	119
Tablo 39.	Sınıf seviyelerine göre anket ve çiz-yaz çalışması sonuçlarında tematik kategoriler bazında anlamlılık durumları.....	121
Tablo 40.	Cinsiyet ile kitaplık rafı tercihleri arasındaki ilişki	123
Tablo 41.	Cinsiyet ile oturma birimi tercihleri arasındaki ilişki	124
Tablo 42.	Cinsiyet ile etkinlik/etkileşim alanları tercihleri arasındaki ilişki	124
Tablo 43.	Cinsiyet değişkenine göre anket sorularına verilen yanıtlarda anlamlı farklılık durumu	126
Tablo 44.	Cinsiyet ile bilgisayar istasyonu tercihleri arasındaki ilişki	127
Tablo 45.	Cinsiyet ile Form, biçim, strüktür Tercihleri Arasındaki İlişki	128
Tablo 46.	Cinsiyet değişkenine göre çiz ve yaz anlatımlarındaki anlamlı farklılık durumu.....	130
Tablo 47.	Sınıf seviyelerine göre anket ve çiz-yaz çalışması sonuçlarında tematik kategoriler bazında anlamlılık durumları.....	133
Tablo 48.	Alan tasarımı tercihleri ve tercih nedenleri arasındaki ilişki	138
Tablo 49.	Kitaplık tercihleri ve tercih nedenleri arasındaki ilişki.....	139
Tablo 50.	Oturma birimi tercihleri ve tercih nedenleri arasındaki ilişki.....	141
Tablo 51.	Bilgisayar istasyonu tercihleri ve tercih nedenleri arasındaki ilişki	143
Tablo 52.	Form, Biçim, Strüktür tercihleri ve tercih nedenleri arasındaki ilişki	145
Tablo 53.	Bahçe düzenlemesi tercihleri ve tercih nedenleri arasındaki ilişki.....	146
Tablo 54.	Yönlendirme tercihleri ve tercih nedenleri arasındaki ilişki.....	147
Tablo 55.	Renk tercihleri ve tercih nedenleri arasındaki ilişki	149
Tablo 56.	Tematik kodlar kapsamında tercih edilen unsurların nedenleri ve anlamlılık durumu.....	151
Tablo 57.	Yapılan çalışmaların karşılaştırması.....	162

1. GENEL BİLGİLER

1.1. Giriş

Teknolojik gelişmelerin zeminini hazırladığı, 1980’li yıllarda bilgilerin dijital olarak depolanmasına yol açan devrim ile kütüphaneler “bilgi deposu” olma işlevinden kısmen de olsa uzaklaşmıştır. Bilginin her yerden erişilebilir olduğu günümüzde, kütüphanenin işlevi genel olarak bilgiyi kullanılabilir kılmak, toplumun bir araya gelerek bilgiyi paylaşmasını, sosyalleşmesini ve bilgi alışverişini sağlamaktır. İnternetin bilgiyi bu denli erişilebilir kılması, kütüphanelerin işlevini değiştirmesine neden olsa da kütüphane binalarının gerekliliğini ortadan kaldırmamıştır. Yazılı kültürün tarihsel gelişiminde yaşanan dönüşümler (parşömen, el yazması, basım, dijitalleşme), kütüphanelerin bilgi üretimi, saklanması ve paylaşımı süreçlerindeki işlevini sürekli olarak yeniden tanımlamasına, dolayısıyla önemini hiçbir zaman yitirmemelerine neden olmuştur. Bilgiye dayalı toplumların temel kurumu olarak kütüphaneler, bilgiye erişimi kolaylaştırma ve bilgi üretimine katkıda bulunma görevini üstlenmektedir (Edwards, 2009; Yılmaz vd., 2021).

Bilgi çağında yaşayan bireylerin bilgiye erişim, değerlendirme ve kullanma becerilerinin geliştirilmesi, çağın en önemli eğitimsel hedeflerinden biridir (Yılmaz & Çakmak, 2020, s. 745). Bu bağlamda, okuma, bireylerin bilgiye ulaşmasının en temel ve etkili yolu olarak öne çıkmaktadır. Okuma alışkanlığının temelleri ise çocukluk döneminde atılmaktadır.

Çocukluk dönemi, bireyin bilişsel, duygusal ve sosyal gelişiminin temellerinin atıldığı, öğrenme ve gelişim potansiyelinin en yüksek olduğu bir dönemdir. Bu dönemde yaşanan deneyimler, bireyin yaşam boyu sürececek öğrenme ve gelişim süreçlerini etkileyen önemli faktörlerdir. Çocukluk dönemi, bireylerin okuma alışkanlıklarının ve okuryazarlık düzeylerinin şekillendiği kritik bir evredir. Bu nedenle, erken yaşlardan itibaren bireylere okuma sevgisi aşılması ve okuma becerilerinin sistematik olarak geliştirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle, çocukların gelişim süreçlerinin desteklenmesi, onların potansiyellerini gerçekleştirmeleri ve toplumun aktif birer üyesi olmaları için büyük önem taşımaktadır (Yılmaz, 2008; Burkut, 2018; Küçükcan, 2021). Bu süreçte, eğitim-öğretim kurumlarında sunulan rehberlik hizmetleri, çocukların bireysel farklılıklarının dikkate alınması, onların ilgi ve yeteneklerinin keşfedilmesi ve öğrenme süreçlerinin

kişiselleştirilmesi gibi konularda önemli bir role sahiptir. Çocuk kütüphaneleri ise çocukların bilgiye erişimlerini kolaylaştıran, okuma kültürünü destekleyen ve onların yaratıcı düşünme becerilerini geliştiren zengin öğrenme ortamları sunarak bu süreçte önemli bir işlev görmektedir (Güneş & Güneş, 2017). Bu bağlamda, çocuk kütüphaneleri, evrensel olarak kabul görmüş, vazgeçilmez bir eğitim kurumu olarak öne çıkar (Yılmaz, 2019).

Ne var ki çocukların serbest zamanlarını kütüphanede değerlendirmeyi tercih etmemeleri, bu kurumların cazibesini ve işlevselliğini sorgulanır hale getirmektedir. Literatürde, bu durumun nedenlerinden biri olarak kütüphane mekânlarının çocukların algı, beklenti ve hayalleri doğrultusunda tasarlanmamış olması gösterilmektedir (Hong & Kang, 2014). Bu bağlamda, çocukların gözünden kütüphane algısının, hayallerinin ve tercih ettikleri mekân özelliklerinin anlaşılması hem mevcut kütüphanelerin geliştirilmesi hem de yeni tasarımlara yön verilmesi açısından önem taşımaktadır.

1.2. Problemin Belirlenmesi

Çocukluk döneminde öğrenme becerilerinin kazandırılması büyük önem taşır. Çocuklarda kütüphane kullanma alışkanlığının geliştirilmesi ise okuma alışkanlıklarından geçmektedir. Dolayısıyla kütüphane ve okuma alışkanlığı arasında yakın bir ilişki olduğu söylenebilir. Eğitmciler başta olmak üzere pek çok uzman, çocukluk döneminde okuma alışkanlığının önemini vurgulamaktadır. Buna rağmen KGYM, TÜİK gibi kurumlar ve diğer araştırmacılar tarafından yapılan çalışmaların sonuçlarına bakılarak ülkemizde okuma alışkanlığının düşük oranlarda olduğu, bireylerde kütüphane bilincinin oluşmadığı ve bu durumların çocukluk dönemlerinden itibaren süregeldiği anlaşılmaktadır (Cevher, 2015; KYGM, 2017; TÜİK, 2024).

Kütüphaneler bilgiye erişim merkezi, öğrenim merkezi, çeşitli yaşam becerilerinin ve yaşam boyu öğrenme sürecinin olduğu yapılar olarak da işlev görmektedir. Kütüphanelerin üstlendiği bu kapsamlı işlevler söz konusu olduğunda çocuk kütüphanelerinin çocukların gelişimde göz ardı edilemeyecek bir yer kapladığı anlaşılmaktadır. Dolayısıyla çocukların bu dönemde okuma ve kütüphane kullanma alışkanlığı kazanmaları önem arz etmektedir çünkü IFLA (2018) tarafından yayınlanan raporda erken yaşlarda kütüphane kullanımı desteklenen çocukların ileriki yaşlarda düzenli bir kütüphane kullanıcısı olacağı vurgulanmıştır.

2017 yılında T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü tarafından 37 ilde, 7 yaş ve üzeri 10.000 kişinin katılımıyla gerçekleştirilen “Türkiye’de Okuma Alışkanlıkları” araştırmasında, katılımcılara boş zamanlarını nasıl değerlendirdikleri sorulmuştur. Bu bağlamda, “Kütüphaneye giderim” seçeneğini yanıtlayanların %62,2’si “hiç” ifadesini kullanırken yalnızca %5’i “çok sık” ifadesini tercih etmiştir (KYGM, 2017). Bu oranlardan Türkiye’de yaşayan 7 yaş ve üzeri insanların boş zamanlarında en az yaptıkları faaliyetin kütüphaneye gitmek olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu durum çocukların kütüphane kullanım alışkanlığı oluşturmada doğrudan etkilemektedir. Çünkü erken çocukluk dönemlerinde çocukların okuma ve kütüphane kullanma alışkanlığı geliştirmesinde ebeveynlerin rolünün büyük olduğu yapılan çalışmalarla kanıtlanmıştır. Çelenk (2003) tarafından yapılan çalışma ile okuma materyalleri bakımından zengin bir ev ortamında büyüyen çocukların, okuma-yazma öğrenmeye yönelik ön koşulları daha yüksek bir oranda karşıladıkları tespit edilmiştir. Bu durum Çakmak ve Yılmaz (2009) çalışmalarında da çocuğun erken çocukluk dönemi gelişimindeki ailenin rolünü vurgulayarak açıklamaktadır. Söz konusu bu çalışmada eğitim sürecinin başladığı ilk ortamın aile çevresi olduğu ve ilk eğitimcilerin anne ve babalar olduğu çıkarımı yapılmıştır. Dolayısıyla okul öncesi dönemde, çocukların çevrelerini gözlemleyerek öğrendiği ve bu süreçte en etkili rol modellerin anne ve baba figürleri olduğu anlaşılmaktadır. Çocukların okuma ve öğrenme alışkanlıklarını desteklemek için aile ortamında kitaplara erişim sağlamak, düzenli okuma saatleri belirlemek ve kütüphane ziyaretlerini teşvik etmek oldukça etkilidir. Bu noktada okuma ve kütüphane kullanma alışkanlığı arasındaki diyalektik ilişkinin birbirini beslediği ve iki yönlü olarak çalıştığı çıkarımı yapılabilir.

Gür ve Zorlu’ya (2002) göre çocuk kütüphaneleri genellikle yetişkin kütüphanelerinin bir bölümü ya da kültür merkezlerinin bir alt birimi olarak yapılandırılmaktadır. Bu sayede çocuklar, ebeveynleri ya da sorumluluğunu üstlenen bir yetişkin aracılığıyla kütüphaneye erişim sağlayabilmekte ve vakitlerini yetişkinlerle eş zamanlı olarak değerlendirme fırsatı bulmaktadır. Ancak Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) tarafından 0-17 yaş grubundaki 14 bin 705 çocuk ile gerçekleştirilen, 2022 yılına ait “Türkiye Çocuk Araştırması” adlı çalışma ile ulaşılan veriler bu ifade ile çelişecek nitelik taşımaktadır. Bu araştırmaya göre, 6-17 yaş aralığındaki çocukların bir ay içerisinde ebeveynleri ile yaptıkları etkinlikler arasında kütüphaneye veya kitapçıya gitme etkinliğinin yüzde 28,5 oranla en son sırada yer aldığı görülmektedir (TÜİK, 2023).

Çocukların, yaş grupları dikkate alınarak fiziksel, bilişsel ve sosyal gelişimlerine destek olacak sağlıklı, güvenli ve nitelikli mekânlarda zaman geçirmeleri önemlidir. Birleşmiş Milletler tarafından 20 Kasım 1989 tarihinde kabul edilen Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin 31. maddesinin 1. ve 2. bölümlerinde, çocukların kültürel ve sanatsal yaşama tam olarak katılım haklarının tanınması, bu haklara saygı gösterilmesi ve teşvik edilmesi vurgulanmaktadır. Ayrıca, çocukların boş zamanlarını değerlendirme, dinlenme, sanat ve kültürel etkinliklere katılım konularında uygun ve eşit fırsatlara erişimlerinin sağlanmasının teşvik edilmesi gerektiği belirtilmektedir (UNICEF, 1989). Bu kapsamda çocukların sosyal, sanatsal ve kültürel hayata katılımını destekleyen aynı zamanda yaşam boyu öğrenme sürecine katkıda bulunan mekânların gerekliliği ön plana çıkmaktadır. Aynı zamanda, Birleşmiş Milletler tarafından 2015 yılında yayımlanan ve 2030 yılına kadar hayata geçirilmesi hedeflenen kalkınma planında, kadınların ve çocukların toplumsal dönüşümde oynadığı kilit role dikkat çekilmiştir. Bu kapsamda, onların dünyayı değiştirme potansiyeline sahip oldukları vurgulanmıştır (Kakırman Yıldız, 2019). Söz konusu bu potansiyellerin en yüksek seviyede gösterilebilmesi için çocukların gelişimlerine katkıda bulunacak mekânların varlığı önem kazanmaktadır.

Çocukların gelişimlerine katkıda bulunması için “mekân” kavramının vurgulanmasının sebebi sokakların çocuklar için güvenli ortamlar olma özelliğini yitirmesi ve çocukların boş zamanlarını daha çok kapalı alanlarda geçirmeye başlaması (Yalçinkaya 2015) olarak gösterilebilir. Mekân kavramının çocuk kapsamında ön plana çıkmasının başka bir nedenini ise Akkaya (2019), çocukların, yalnızca kendilerini rahat hissettikleri ortam ve mekânlarda dışa dönük davranışlar sergileyeceği olarak ifade etmektedir. Dolayısıyla bir yapının iç mekân tasarımının çocuğun beklentilerini karşılaması önem taşımaktadır. Çocuğun mekânın gerektirdiği işlevlere sıkılmadan uyum sağlayabilmesi, ancak bu tasarımın tatmin edici olmasıyla mümkündür. Dolayısıyla bu mekânların tasarımcılarına daha büyük sorumluluklar düşmektedir (Burkut, 2019).

Çocuk kütüphaneleri, tasarımcıların özgün bakış açılarıyla şekillenen, görsel açıdan zengin ve çekici mekânlar olarak öne çıkmaktadır. Bu durum, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına hitap eden, yaratıcı ve eğlenceli bir öğrenme ortamı sunması açısından olumlu değerlendirilse de, tasarım sürecinde kullanıcı deneyimi ve mekânların işlevselliği konusunda bazı soru işaretleri yaratmaktadır. Bu bağlamda, çocuk kütüphanelerinin tasarımı sürecinde, tasarımcıların yaratıcılığı ve kullanıcıların ihtiyaçlarının bir araya getirilmesi gerekmektedir. Dolayısıyla bu kütüphanelerin tasarımlarında kullanıcı ihtiyaçlarını ve

uzman görüşlerini de içeren objektif verilerin kullanılması gerekmektedir (Kang & Hong, 2012).

Çocuk kütüphanelerinin tasarımı, çocukların gelişimsel özelliklerini, davranışsal eğilimlerini ve bilgiye erişim gereksinimlerini merkeze alan, multidisipliner bir yaklaşımla ele alınması gereken bir süreçtir. Bu süreçte, çocukların fiziksel ve bilişsel gelişimlerine uygun, güvenli ve ilgi çekici ortamlar oluşturmak temel hedef olarak öne çıkmaktadır. Diğer yandan, teknolojik imkânların hızla değişmesi, kütüphane kullanım alışkanlıklarındaki dönüşüm ve günümüz çocuklarının farklılaşan beklentileri, bu tasarım süreçlerini giderek daha karmaşık bir hale getirmektedir. Kütüphanelerin bilgiye ücretsiz erişim sağlama işlevi önemli bir avantaj sunarken ziyaretçi sayılarındaki düşüş, kütüphane hizmetlerinin kapsamlı bir şekilde yeniden değerlendirilmesini zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda, çocuklara hem fiziksel hem de dijital platformlarda bilgiye erişim imkânı tanıyan, etkileşimli ve yaratıcı öğrenme deneyimlerini teşvik eden üçüncü mekânların oluşturulması, çağdaş kütüphane tasarımında öncelikli bir hedef olarak değerlendirilmektedir (Eriksson, vd., 2007).

Günümüzde hızla ilerleyen teknolojik gelişmeler, bireylerin okuma alışkanlıklarını olumsuz yönde etkilemekte ve bu durum özellikle çocuklarda gözle görülür bir düşüşe neden olmaktadır. Okuma eyleminin, bireyin bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimindeki vazgeçilmez rolü göz önüne alındığında, bu durum toplumun geleceği açısından ciddi bir tehdit oluşturmaktadır. Çocukluk dönemi, okuma alışkanlığının kazanılması için en kritik dönem olduğundan bu süreçte çocukların kitaplarla buluşmasını sağlayacak ortamların oluşturulması büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda, çocuk kütüphaneleri, çocukların hem okuma alışkanlığı geliştirmelerine hem de boş zamanlarını verimli bir şekilde değerlendirmelerine olanak tanıyan ideal mekânlar olarak öne çıkmaktadır. Çocuk kütüphaneleri, çocukların yaş ve gelişim özelliklerine uygun olarak tasarlandığında, bu mekânlarda geçirilen süre artarak çocuklara farklı deneyimler yaşatmak sağlanabilir. Bu noktada, çocukların kütüphane tasarım süreçlerine aktif olarak dâhil edilmesi, mekânların çocukların ihtiyaç ve beklentilerine daha iyi cevap vermesini sağlayacaktır. Çocukların kütüphanelere yönelik algılarının ve beklentilerinin belirlenmesi, kütüphanelerin çocukların yaşamlarında daha önemli bir yer edinmesini destekleyeceği gibi, bu mekânların alışveriş merkezleri gibi ticari alanlara göre daha erişilebilir ve herkese açık olduğu gerçeğinin vurgulanmasına da yardımcı olacaktır.

Dolayısıyla bu çalışmanın problemi, çocukların kütüphaneleri yeterince tercih etmemesi, bu durumun da büyük ölçüde kütüphanelerin fiziksel mekân özelliklerinin

yetersizliğinden ve çocukların ihtiyaçlarını karşılamayan tasarımlardan kaynaklandığı ön görülmektedir. Çocukların algı, beklenti ve ihtiyaçlarını merkeze alan, kullanıcı odaklı kütüphane tasarımlarına duyulan ihtiyaç, Trabzon'daki çocuk kütüphane ve çocuk kütüphane bölümlerini durumu önemli bir sorun olarak ortaya koymaktadır.

1.3. Daha Önce Yapılmış Çalışmalar

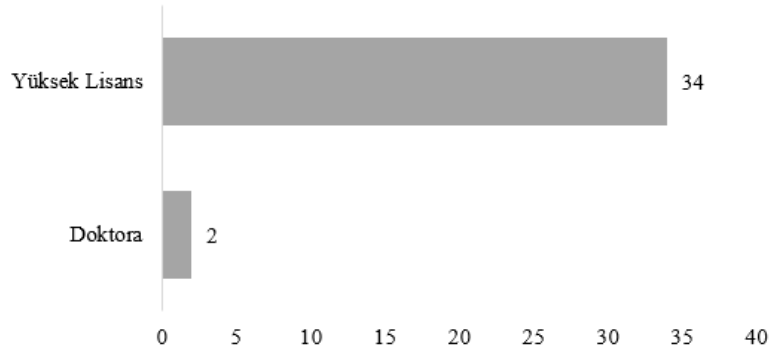
Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi veri tabanında “çocuk kütüphaneleri” terimiyle bütün alanlarda yapılan genel aramada ulaşılan tez sayısı 36 olmuştur. Ulaşılan tezlerin çeşitli alanlarda hazırlandığı görülmektedir (Tablo 1).

Tablo 1. Tez çalışmalarının alanlara göre dağılımı

Tez Alanları	Sayısı
Arşiv, Bilgi ve Belge Yönetimi, Kamu Yönetimi	1
Bilgi ve Belge Yönetimi	18
Bilgi ve Belge Yönetimi, Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları	1
Bilgi ve Belge Yönetimi, Eğitim ve Öğretim	2
Bilgi ve Belge Yönetimi, Eğitim ve Öğretim, Türk Dili ve Edebiyatı	1
Bilgi ve Belge Yönetimi, İletişim Bilimleri	1
Bilgi ve Belge Yönetimi, Türk İnkılap Tarihi	1
Eğitim ve Öğretim	7
Eğitim ve Öğretim, Psikoloji	1
İç Mimari ve Dekorasyon	1
Kamu Yönetimi, Sahne ve Görüntü Sanatları, Sosyoloji	1
Mimarlık	1
Toplam	36

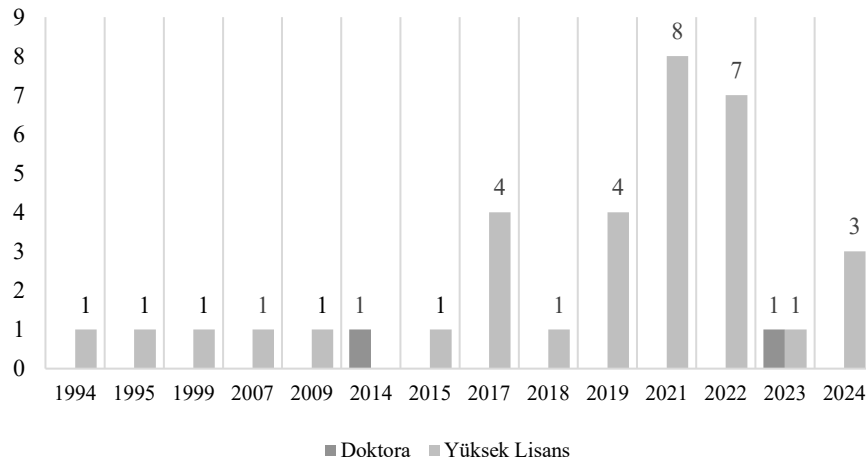
Yöktez (2025) veri tabanından ulaşılan tezler nicelik bakımından incelendiğinde en fazla tez çalışmasının (18) “Bilgi ve Belge Yönetimi” alanında yapıldığı görülmektedir. Bu alanın ardından çocuk kütüphaneleri ile ilgili en çok çalışma yapılan alan “Eğitim ve Öğretim” (7) olmuştur.

Tez türüne göre dağılımı bakıldığında ise 34 yüksek lisans tezi bulunurken doktora tezi sayısı 2 olarak tespit edilmiştir (Şekil 1).



Şekil 1. Çocuk kütüphaneleri ile ilgili tezlerin tez türüne göre dağılımı

Veri tabanında ulaşılan tezler yılları kapsamında incelendiğinde, çocuk kütüphaneleriyle ilgili ilk çalışmanın 1994 yılında bilgi ve belge yönetimi alanında yüksek lisans tezi olarak hazırlandığı görülmektedir. İç mimari dekorasyon ve peyzaj mimarlığı alanında yapılan ilk çalışma ise 2017 yılında yüksek lisans tezi olarak hazırlanmıştır (Şekil 2).



Şekil 2. Çocuk kütüphaneleri ile ilgili tezlerin tez türüne ve yıllara göre dağılımı

Bütün alanlarda yapılan tez çalışmalarının arasında yalnızca 3 tanesi çocuk kütüphanelerinin mekân tasarımıyla ilgilidir. Söz konusu bu tezlerde 1 tanesi Bilgi ve Belge Yönetimi, 1 tanesi İç Mimari ve Dekorasyon, 1 tanesi ise Mimarlık alanındadır (Tablo 2).

Tablo 2. Çocuk kütüphaneleri ile ilgili mekân kapsamında hazırlanan tezler

Yazar	Yıl	Tez Adı	Üniversite	Tez Türü	Alan
Çimentepe, M.	2021	Çocuk kütüphanelerinde mekân tasarımı ve Türkiye'deki çocuk kütüphaneleri	Çankırı Karatekin Üniversitesi	Yüksek Lisans	Bilgi ve Belge Yönetimi
Tunç, A.	2021	Modern mimaride eleştirel bölgeselcilik kuramı: Diyarbakır Halk ve Çocuk Kütüphanesi örneği	Başkent Üniversitesi	Yüksek Lisans	İç Mimari ve Dekorasyon
Mercan, G. S.	2024	Kullanıcı bağlamında çocuk kütüphanelerinin tasarım kararlarının değerlendirilmesi; Prof. Dr. Alâeddin Yavaşca Çocuk Kütüphanesi örneği	Hasan Kalyoncu Üniversitesi	Yüksek Lisans	Mimarlık

Çimentepe (2021) tarafından hazırlanan “Çocuk kütüphanelerinde mekân tasarımı ve Türkiye'deki çocuk kütüphaneleri” başlıklı yüksek lisans tezinde “çocukların gelişiminde ve okuma alışkanlığı kazanmasında kritik bir rolü vardır” görüşüyle yola çıkılmış ve Kütüphaneler ve Yayınlar Genel Müdürlüğü'ne bağlı 40 çocuk kütüphanesinde çalışan personelle anket yapılmıştır. Yapılan anketler sonucu mekân tasarımının kısmen yeterli olduğu, yeterlilik düzeyi ile kütüphane hizmetlerinin verimliliği arasında anlamlı bir bağ olduğu ve kütüphane kullanıcısı bireyler yetiştirmede mekânın önemli rol oynadığı tespit edilmiştir.

Tunç (2021) “Modern mimaride eleştirel bölgeselcilik kuramı: Diyarbakır Halk ve Çocuk Kütüphanesi örneği” çalışmasında, modern ve yerel mimari kavramlarını inceleyerek, modern mimarinin dünya ve Türkiye'deki gelişimini ele almaktadır. Modern mimarinin yerel mimarlıkla olan ilişkisini değerlendiren çalışma, Diyarbakır Halk ve Çocuk Kütüphanesi örneği üzerinden yerel ve modern mimari sentezini incelemektedir. Amaç, modern mimarinin yerel değerlerle nasıl harmanlanabileceğini ve bu sentezin kültürel kimliğin korunmasındaki önemini vurgulamaktır.

Sobay Mercan (2024), “Kullanıcı bağlamında çocuk kütüphanelerinin tasarım kararlarının değerlendirilmesi; Prof. Dr. Alâeddin Yavaşca Çocuk Kütüphanesi örneği” başlıklı tez çalışmasında Gaziantep Büyükşehir Belediyesi'ne bağlı Prof. Dr. Alâeddin Yavaşca Çocuk Kütüphanesi'nin kullanıcıların bakış açısına göre mekânsal özelliklerini ve kullanıcı memnuniyetini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Çocuklar ve ebeveynlere uygulanan anketler ile kütüphanenin tasarım kararlarının uygunluğu ve kullanıcıların geri

bildirimleri doğrultusunda kütüphanenin eksiklikleri ve ihtiyaçları belirlenerek, çocuk kütüphaneleri tasarımcılarına ve yöneticilerine önemli bilgiler sunulması hedeflenmiştir.

Çocuk kütüphanelerinin hem kontrol listesi hem çocukların çizim ve metinleri hem de anketlere verdikleri cevaplar aracılığıyla incelenmesi, bu çalışmaya özgün bir boyut kazandırmaktadır.

1.4. Çalışmanın Amacı ve Kapsamı

Bu çalışma, çocuk kütüphanelerinin tasarımında çocukların algı, beklenti ve ihtiyaçlarını merkeze alarak, mevcut durumun analiz edilmesi ve geliştirilmesi gereken yönlerin ortaya konulmasını amaçlamaktadır. Araştırma çerçevesinde, çocukların serbest zamanlarını değerlendirebilecekleri, bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerini destekleyecek ideal kütüphane mekânlarının tasarımına yönelik kapsamlı bir değerlendirme gerçekleştirilmektedir. Bu çalışmanın temel amacı, çocukların kütüphane mekânlarına ilişkin algılarını, beklentilerini ve hayallerini görünür kılarak yeni kütüphane tasarımlarına yol gösterici öneriler sunmaktır.

Çalışmanın kapsamı, Trabzon ili örneğinde Akçaabat ve Ortahisar ilçelerindeki çocuk kütüphaneleri ve çocuk bölümlerinde yapılacak alan araştırmasını içermektedir. Faruk Başaran Bilim ve Sanat Merkezine giden çocukların algılarını ve hayallerini ortaya koymak amacıyla anketler, çizim çalışmaları ve yazılı anlatımlar gibi farklı teknikler kullanılmıştır.

Amaca bağlı 4 alt amaç, hipotez ve araştırma soruları aşağıda verilmiştir.

Alt Amaç 1:

Trabzon ilindeki en kalabalık ilçeler olan Akçaabat ve Ortahisar'da bulunan çocuk kütüphaneleri ve bölümleri ile çocukların hayallerindeki kütüphaneler arasındaki ortak ve farklılaşan yönlerin belirlenmesi.

- Hipotez 1: Çocukların hayal ettikleri kütüphaneler, mevcut kütüphane tasarımlarına kıyasla daha kapsayıcı ve yaratıcı öğeler içermektedir.
- Araştırma Soruları:
 - Trabzon'daki gençlik kütüphanesi ve halk kütüphanelerinin çocuk bölümlerinin mekânsal tasarımı, çalışma kapsamında belirlenen ölçütleri ne kadar karşılamaktadır?
 - Çocukların hayal ettikleri kütüphaneler ile mevcut kütüphaneler arasındaki benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?

- Çocukların kurguladıkları kütüphane mekânları hangi açılardan daha kapsayıcı ve yaratıcı öğeler içerir?

Alt Amaç 2:

Çocukların kütüphane mekân tercihlerinde sosyal etkileşim alanları ile yaratıcı etkinlik köşelerinin oynadığı rolü ve bu alanların motivasyon üzerindeki etkilerini saptamak.

- Hipotez 2: Çocukların mekân tercihlerinde sosyal etkileşim alanları ve yaratıcı etkinlik köşeleri önemli bir yer tutmaktadır.
- Araştırma Sorusu:
 - Çocukların kütüphane tasarımında sosyal etkileşim alanlarına yönelik beklentileri nelerdir?

Alt Amaç 3:

Çocukların mekâna ilişkin algılarını, gereksinimlerini ve yaratıcı tasarım fikirlerini çizim çalışmaları ile yazılı anlatımlar yoluyla görünür kılmak; elde edilen bu nitel verilerin ifade biçimlerini ve kütüphane tasarımına sağlayabileceği katkıları değerlendirmek.

- Hipotez 3: Anket gibi yapılandırılmış yöntemler ile çiz ve yaz gibi serbest ifade teknikleri farklı türde veriler üretmektedir.
- Araştırma Sorusu:
 - Anket ile nitel yöntemler kullanıldığında ortaya çıkan bulgular nasıl farklılaşmaktadır?

Alt Amaç 4:

Çocukların kütüphane mekânına ilişkin algılarının, sınıf seviyesi ve cinsiyet gibi demografik özelliklere bağlı olarak nasıl farklılaştığını belirlemek.

- Hipotez 4: Çocukların kütüphane mekânına ilişkin algıları, yaş ve cinsiyet gibi demografik özelliklerden etkilenmektedir.
- Araştırma Soruları:
 - Çocukların kütüphane mekânına ilişkin algıları sınıf seviyelerine göre farklılık gösterir mi?
 - Cinsiyet faktörü, çocukların mekân tasarımına yönelik tercihlerini etkiler mi?

Çalışma amacına bağlı nicel ve nitel verilerden oluşan karma araştırma yöntemi kullanılmıştır.

Nicel yöntemlerle öğrencilere anketler uygulanmıştır. Çocukların kütüphane kullanım alışkanlıkları, mekânsal tercihler ve beklentiler üzerine yapılandırılmış sorular

yöneltilmiştir. Elde edilen anket verileri IBM SPSS Statistics programı aracılığıyla çözümlenmiştir

Nitel yöntemler kapsamında ise çocuklara Çiz ve yaz tekniği uygulanmıştır. Katılımcılardan hayal ettikleri kütüphaneleri çizmeleri ve kısa yazılı ifadelerle betimlemeleri istenmiştir. Verilere bağlı endüktif kodlama ile alt kodlar olarak yapılandırılmıştır (Tablo 3).

Tablo 3. Çalışmada kullanılan yöntemler

		Veri Toplama Yöntemleri			Analiz Yöntemi	Analiz Aracı
		Nicel Yöntem	Nitel Yöntemler			
		Anket	Yerinde Gözlem	Çiz ve Yaz		
1	Alt Amaç Hipotez		✓		İstatiksel Analiz	Excel
2	Alt Amaç Hipotez	✓		✓	İstatiksel Analiz Tematik Analiz	SPSS MAXQDA
3	Alt Amaç Hipotez			✓	Tematik Analiz	MAXQDA
4	Alt Amaç Hipotez	✓		✓	İstatiksel Analiz Tematik Analiz	SPSS MAXQDA

Kontrol Listeleri ve Yerinde Gözlem: Trabzon'daki seçili halk ve çocuk kütüphaneleri fiziksel mekân özellikleri bakımından incelenmiş, gözlemler sistematik kontrol listeleri aracılığıyla kaydedilmiştir. Rogers Tym & Partners'in mekânsal kalite ölçütlerini bağlı analiz edilmiştir. Bu aşamada tarama yöntemi ve istatistiksel analizler kullanılmıştır.

Bu çalışma kapsamında yürütülen alan çalışmasında, Trabzon ili Akçaabat ve Ortahisar ilçelerinde bulunan toplam 1 adet çocuk kütüphanesi ve halk kütüphanelerine ait 2 adet çocuk bölümü incelenmiştir. Anket çalışmasının verilerini elde etmek için Faruk Başaran Bilim ve Sanat Merkezine giden farklı yaş ve sınıf gruplarından oluşan toplam 62 adet çocuk örneklem grubunu olarak katılmıştır.

1.5. Çalışmanın Önemi

Çocuk kütüphaneleri, evrensel değerleri benimseyen ve bireylerin gelişimine odaklanan, özellikle çocukluk döneminin şekillenmesinde kritik bir role sahip kurumlardır. Bu kurumlar, çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyerek bireylerin toplumla uyumlu ve üretken bireyler olarak yetişmelerine katkıda bulunurlar (Odabaş &

Akkaya, 2019). Çocuk kütüphaneleri, bu sayede sadece bireysel değil, aynı zamanda toplumsal ve ulusal düzeyde de olumlu etkiler yaratarak daha yaşanabilir bir gelecek için temel oluştururlar. Dolayısıyla çocukların yaşamlarının her anında önemli olduğu yapılan çalışmalarla ortaya koyulmuştur (Cevher, 2015; Gönen vd., 2015; Koç & Çakmaklı, 2018; Odabaş & Akkaya, 2019; Türkben, 2019). Ancak TÜİK ve KGYM gibi kuruluşlar tarafından yapılan araştırmalarla ülkemizde çocuk kütüphanelerine ve okuma alışkanlıklarına gerekli önemin verilmediği anlaşılmaktadır. Okuma alışkanlığı ve kütüphane kullanımının bir toplumun gelişmişlik düzeyini gösteren önemli bir parametre olduğu (Koç & Çakmaklı, 2018) göz önünde bulundurulduğunda bu durum toplumsal ölçekte önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır.

Çocuk kütüphaneleri, çocukların erken yaşlarda okuma alışkanlığı edinmeleri, hayal güçlerini geliştirmeleri ve bilgiye erişim becerilerini güçlendirmeleri açısından kritik öneme sahip mekânlardır. Bu kütüphanelerde düzenlenen etkinlikler, çocukların sosyalleşmesini, eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirmesini ve yaratıcılıklarını keşfetmelerini destekler. Ayrıca, çocuk kütüphaneleri, farklı kültürlerle tanışma fırsatı sunarak onların dünyayı daha geniş bir bakış açısıyla anlamalarını teşvik eder. Buna karşın, Türkiye'deki veriler, çocukların kütüphanelere yönelik ilgisinin düşük seviyelerde olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durumun başlıca nedenleri arasında, dijital teknolojilerin yaygınlaşmasıyla çocukların büyük oranda ekran karşısında vakit geçirmesi, ailelerin çocukları kütüphanelere yönlendirme konusundaki yetersizliği ve kütüphanelerin etkin bir şekilde tanıtılmaması yer almaktadır.

Hong ve Kang'a (2014) göre yeni inşa edilen çocuk kütüphanelerinin sayısı gün geçtikçe artmakta, mevcut çocuk kütüphaneleri ve çocuk bölümleri ise daha sık kullanılmaktadır. Bu artışla birlikte gündeme gelen meselelerden biri, çocuk kütüphanesi mekânlarının çocukların gelişim düzeylerine uygun olarak tasarlanabilmesidir (Hong & Kang, 2014). Odabaş ve Akkaya (2019) da benzer bir durumu farklı yönleriyle dile getirmekte, günümüzde gelişen şartlarla birlikte çocuk kütüphanelerinin de değişim geçirdiği ve sonuç olarak mekân tasarımlarının ön plana çıktığını belirtmektedir. Bu görüşe göre çocukların gelişim süreçlerinde, renkli ve ilgi çekici ortamların öğrenme üzerindeki olumlu etkileri yadsınamaz. Bu bağlamda, çocuk kütüphanelerinin fiziksel mekânlarının, çocukların algısal ve bilişsel gelişimlerini destekleyecek şekilde tasarlanması büyük önem taşımaktadır. Bina ve mekân özelliklerinin, çocukların kütüphaneye karşı olumlu bir tutum geliştirmelerinde ve öğrenme deneyimlerini zenginleştirmelerinde belirleyici bir rol

oynadığı söylenebilir (Odabaş ve Akkaya, 2019). Bu çerçevede, bu çalışmada çocuk kütüphanelerinin çocuk gelişimindeki önemli rolü odağa alınarak çocukların kütüphanede geçirdikleri zamanın nasıl artırılabilceği sorusunun cevabı iç mekân tasarımı kapsamında aranmıştır.

1.6. Çalışmanın Strüktürü

Bu çalışma, Genel Bilgiler, Yapılan Çalışmalar, Bulgular, İrdelemeler, Sonuç ve Öneriler olmak üzere altı bölümden oluşmaktadır (Şekil 3).

Genel Bilgiler bölümünde; çocuk kütüphanelerinin çocukların gelişimindeki yeri ve önemi, kitap okuma alışkanlığı ile kütüphane kullanım alışkanlığı arasındaki ilişki, çocukların mekân algıları ve gelişimsel süreçleri kuramsal çerçevede ele alınmaktadır. Ayrıca, çalışmanın problemi, amacı, kapsamı, önemi, strüktürü ve kullanılan veri toplama yöntemlerine de bu bölümde yer verilmiştir.

Yapılan Çalışmalar bölümünde; araştırma yöntem ve teknikleri açıklanmış, örneklem grubun belirlenmesi, veri toplama araçlarının hazırlanması ve uygulanma aşamaları ayrıntılı olarak sunulmuştur. Çalışmada nitel veri toplama yöntemleri olarak yerinde gözlemler ve çiz ve yaz tekniği; nicel yöntem olarak ise anket tekniği kullanılmıştır.

Bulgular bölümünde; anket, kontrol listesi ve çiz ve yaz tekniği elde edilen veriler sunulmuş, çocukların kütüphane algıları, mevcut kütüphane tasarımlarına yönelik değerlendirmeleri ve tercihleri ortaya konulmuştur.

İrdelemeler bölümünde; bulgular farklı veri toplama teknikleri açısından hem ayrı ayrı hem de karşılaştırmalı olarak ele alınmış, çocukların beklenti ve hayallerinin mevcut mekân tasarımlarıyla ne ölçüde örtüştüğü tartışılmıştır.

Sonuç bölümünde; çalışmanın genel bulguları özetlenmiş ve elde edilen temel çıkarımlar aktarılmıştır.

Öneriler bölümünde; çocukların kütüphanelerde geçirdikleri zamanı artırmaya ve onların beklentilerine uygun iç mekân tasarımı geliştirmeye yönelik çözüm önerileri sunulmuştur.

BÖLÜM NO	BÖLÜM ADI	İÇERİK
1	GENEL BİLGİLER	- Literatür Araştırması (Çocukluk dönemi, çocuk kütüphaneleri, çocuk algısı gibi konularda alan yazın araştırması), - Çalışmanın problemi, amacı ve öneminin açıklanması
2	YAPILAN ÇALIŞMALAR	Araştırma Yöntem ve Teknikleri Nitel Veri Toplama Araçları Nicel Veri Toplama Araçları Çalışma Alanı ve Örneklem Grubun Belirlenmesi Kontrol listesi: Trabzon ili Ortahisar ilçesindeki çocuk ve gençlere yönelik kütüphaneler ya da çocuk bölümleri Anket: Trabzon ili Ortahisar ilçesindeki BİLSEM okulundaki 4.,5. ve 6. sınıf öğrencileri Kontrol Listesinin Hazırlanması Çocuk kütüphanelerine yönelik ulusal ve uluslararası yönetmelikler, çeşitli kuruluşlar tarafından oluşturulan standartlar ve alan yazın taraması ile ulaşılan kaynaklardan elde edilen mekan tasarımına yönelik ifadeler temel alınarak oluşturulmuştur. Yaz-çiz yönteminin tasarlanması Yazı çalışmaları içerik analizi yöntemi, çizimler ise tematik analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Anket Formunun Hazırlanması Anket Verilerinin Analizi
3	BULGULAR	- Kontrol listesine yönelik bulgular - Yaz-çiz çalışmasına yönelik bulgular - Anket çalışmasına yönelik bulgular
4	İRDELEMELER	- Sınıf seviyesi ve cinsiyete göre anket ile çiz-yaz bulgularının irdelenmesi - Anket yanıtları ile tercih nedenleri arasındaki ilişkinin irdelenmesi - Anket, çiz-yaz ve kontrol listesi bulgularının karşılaştırılmalı irdelenmesi - Çiz-yaz çalışmasındaki kodların birbiriyle ilişkisinin irdelenmesi
5	SONUÇLAR	Çalışma sonuçlarının genel olarak ortaya koyulması
		Nitel Yöntemler Nicel Yöntemler

Şekil 3. Çalışmanın strüktürü

1.7. Çocuk Gelişim Dönemleri

Gelişim, çevresel ve genetik faktörlerin etkileşimi sonucu zaman içerisinde gerçekleşen sistematik ve sürekli değişim süreci olarak tanımlanır (Brunson, 2002). Çocukluk yılları, bireyin kişisel gelişiminin temelini oluşturur ve gelecekteki yaşamına bakış açısını önemli ölçüde etkiler. (Aral, Fındık Tanrıbuyurdu, Yurteri Tiryaki, Sağlam ve Aysu, 2015). Doğum öncesi ve doğum sonrası olarak ikiye ayrılan gelişim süreci, genel olarak doğum öncesi dönem, bebeklik dönemi, erken çocukluk dönemi, orta çocukluk dönemi ve ergenlik dönemi olmak üzere 5 aşamadan oluşmaktadır (Berk, 2006) (Tablo 4).

Tablo 4. Çocukların gelişim dönemleri ve özellikleri (Berk, 2006).

Gelişim Dönemleri ve Özellikleri	
Doğum öncesi dönem Doğum öncesi 9 ay En hızlı gelişim sürecidir	Bebeklik Dönemi 0-2 yaş Vücutta ve beyinde büyük değişimler meydana gelir. Motor, algısal ve zihinsel yetiler oluşmaya başlar. Dil gelişimi ve başkalarıyla iletişim söz konusudur. Adım atmaya başlanır Kısmi bağımsız eylemlere geçiş yapılır.
Erken Çocukluk Dönemi 2-6 yaş Vücut uzar. Motor beceriler gelişir. Bağımsız ve kendine yeter hale gelir. Hayali oyunlar geliştirerek psikolojik gelişimi destekler. Düşünce ve dil mekanizması çok hızlı gelişir. Ahlak duygusu belirginleşir. Yaşlılarıyla iletişim kurmaya başlar.	Orta Çocukluk Dönemi 6-11 yaş Daha geniş dünyayı keşfederler. Sorumluluk üstlenmeye başlarlar. Atletik becerileri gelişir. Kurallı organize oyunlara katılırlar. Mantıklı düşünme süreçleri gelişir. Temel okur-yazarlık becerilerinde ustalaşır. Kendini tanıma, arkadaşlık ilişkileri ve ahlak anlayışında ilerlemeler yaşanır.
Ergenlik Dönemi 11-18 yaş Yetişkinlik döneminin başlangıcıdır. Vücut yetişkin boyutlarına ulaşır. Düşünme soyut ve idealist bir hal alır. Eğitim, yükseköğrenime ve iş dünyasına hazırlığa yönelir. Aileden bağımsız hareketler başlar. Kişisel deneyimlerini ve hedeflerini tanımlar.	

Gelişim psikolojisi perspektifinden bakıldığında, çocukluk dönemi, diğer yaş evrelerinden farklı gelişim aşamalarına sahip olup, bu doğrultuda değişen gereksinimlere sahiptir. Birey, temel beceri ve kazanımlarının büyük bir kısmını bu dönemde edinmektedir. Bu nedenle, çocuklara yönelik tasarlanan fiziksel mekânların, çocukluk çağının gelişimsel

özellikleri ve ihtiyaçları doğrultusunda şekillendirilmesi gerekmektedir. Dolayısıyla, bu tür mekânların planlanmasında, çocukların bilişsel, duygusal ve motor gelişim süreçlerinin bilimsel temellere dayalı olarak dikkate alınması büyük önem taşımaktadır (Deniz, 2020). Gelişimsel açıdan birey; bilişsel, dil, sosyal-duygusal, fiziksel ve psikomotor olmak üzere beş temel gelişim alanının yanı sıra öz bakım becerileri kapsamında da ilerleme kaydetmektedir. Her bir gelişim alanı, bireyin bütüncül gelişimi açısından ayrı bir öneme sahip olup birbirleriyle etkileşim içinde bir yapı sergilemektedir (Özer & Özer, 2006 akt. Ulutaş vd., 2017).

- Fiziksel-Motor Gelişim

Fiziksel gelişim, yalnızca vücut ağırlığındaki artış ve boy uzunluğundaki ilerleme ile sınırlı olmayıp aynı zamanda bedeni oluşturan tüm alt sistemlerin büyümesi, yapısal ve işlevsel olarak olgunlaşmasını da kapsamaktadır (Tablo 5). Bu süreç, organizmanın biyolojik yönden gelişimini destekleyen dinamik ve çok yönlü bir değişimi içermektedir (Doğan, 2007).

Tablo 5. Fiziksel gelişim dönemleri ve özellikleri (URL-1, 2022)

Gelişim Dönemleri ve Özellikleri	
Doğum öncesi dönem Doğum öncesi 9 ay 40 hafta içinde fetüsün iç organları, beyni, uzuvları, bağışıklık sistemi oluşur ve doğuma hazır hale gelir.	Bebeklik Dönemi 0-2 yaş Uyarılara karşı refleks hareketleri (moro refleksi, palmar refleksi, babinski refleksi, tonik boyun refleksi) aktiftir. Göz takibi gelişir, baş kontrolü güçlenmeye başlar. Yürüme, 3 tekerlekli bisiklete binme, atlama, topu iki eliyle yakalama, bağımsız merdiven çıkma, tek başına su içme, tek ayaküstünde dengede durma eylemlerini gerçekleştirebilir.
Erken Çocukluk Dönemi 2-6 yaş Sinir sistemi gelişimi büyük oranda tamamlanmıştır. Kalp atışları yetişkin bir bireyle aynı hıza kavuşur. Sindirim sistemleri gelişir. Büyük kas hareketlerini rahat bir şekilde yapabilecek hale gelir. İnce motor becerileri gerektiren işleri yapamazlar.	Orta Çocukluk Dönemi 6-11 yaş Bu dönemde önceki dönemlere oranla fiziksel gelişim daha yavaş gerçekleşir. El-göz koordinasyonu gerektiren konularda başarılı olurlar. Okul dönemiyle birlikte görme duyuları yetiştikine denk hale gelir.
Ergenlik Dönemi 11-18 yaş Hormon etkileri ortaya çıkmaya başlar. Cinsiyet yetenekleri gelişir. İskelet ve kas sistemlerinde hızlı gelişmeler görülür. Vücut ölçülerinde değişimler meydana gelir.	

Fiziksel olarak yaşanan büyümenin etkisiyle bireylerde motor becerileri de gelişmeye başlar. Motor hareketlerin gelişimi, bireyin vücut bölümlerinin koordineli bir şekilde işlev görmesini gerektirir. Bu koordinasyon süreci, bedensel olgunlaşma düzeyine ve gerçekleştirilen pratiklere bağlı olarak giderek daha yetkin bir hâl almaktadır (Ulutaş vd., 2017).

- Bilişsel/Algısal Gelişim

Bilişsel gelişim, bireyin doğumdan ölüme kadar devam eden, düşünme, öğrenme, hatırlama ve problem çözme gibi zihinsel süreçlerindeki niceliksel ve niteliksel değişimleri ifade eden dinamik bir süreçtir. Bu süreç, bireyin çevresiyle etkileşimleri sonucu bilgi edinmesini, bu bilgiyi işleyerek anlamlandırmasını ve daha sonraki davranışlarına yön vermesini sağlar. Bilişsel gelişim, sadece bireyin zihinsel kapasitelerinin artmasıyla değil, aynı zamanda bu kapasitelerin daha verimli ve etkili bir şekilde kullanılmasıyla da karakterize edilir. Bu bağlamda, gelişim kavramıyla ilişkili olarak bilişsel gelişim, bireyin bilgiyi işleme, anlama ve kullanma becerilerindeki bir iyileşme süreci olarak düşünülebilir (Rabindan & Madanagopal, 2020).

Bilişsel gelişim kuramının temelini atan ve bu alanda uzun yıllar çalışarak gelişimin doğasını kapsamlı bir şekilde açıklayan Piaget, bilişsel gelişimi anlamaya yönelik bazı temel kavramlar ortaya koymuştur (Kurt, 2016). Zihin gelişimini yapı, işlev ve içerik boyutlarında ele alan Piaget'ye göre gelişim, yalnızca kazanımların birikmesiyle oluşan bir süreç değildir. Aksine, gelişim, doğumdan itibaren bireyin içgüdüsel tepkilerle başlayan basit davranışlarının, zamanla şemalar aracılığıyla daha organize ve sistemli eylemlere dönüşmesiyle ilerler. Bu somut ve aktif eylemler, bireyin deneyimleriyle bütünleşerek giderek daha soyut, içsel ve tersine çevrilebilir zihinsel işlemlere evrilir. Sonuç olarak, gelişim süreci, bireyin işlem öncesi düşünmeden işlemleri (operasyonel) düşünmeye ulaşmasını sağlayan aşamalı ve dinamik bir yapı sergiler (Akarsu, 1984). Piaget'ye göre bilişsel-algısal gelişim, duyu hareket dönemi (0-2 yaş), işlem öncesi dönem (2-7 yaş), somut işlemler dönemi (7-11 yaş) ve soyut işlemler dönemi (11 yaş üzeri) olmak üzere 4 evreden oluşmaktadır (Rabindan & Madanagopal, 2020).

Piaget'in bilişsel gelişim kuramı, çocukluk dönemini belirli evreler halinde ele alır. Bu evrelerde çocuk, duyuusal ve motor becerilerden soyut düşünmeye doğru ilerler. İlk evrelerde (duyuusal motor dönem ve işlem öncesi dönem) çocuk, çevresiyle etkileşim kurmak için daha çok duyularını, algılarını ve sezgisini kullanır. Bu dönemde çocuk, somut nesnelerle etkileşime geçerek öğrenir. Daha sonraki evrelerde ise (somut işlemler dönemi ve soyut

işlemler dönemi) çocuk, zihinsel işlemleri kullanarak soyut kavramları anlayabilir hale gelir (Tablo 6). Bu geçiş sürecinde, önceki dönemlerde kazanılan beceriler, sonraki dönemlerdeki gelişimin temelini oluşturur. Çocuklar ilk dönemlerdeki aktif deneyimleri sayesinde, daha sonraki dönemlerde zihinsel işlemleri kullanarak düşünme becerilerini geliştirir. Bu süreçte, her bir evre, bir önceki evrenin üzerine inşa edilerek çocuğun bilişsel gelişiminin sürekli ve sıralı bir şekilde ilerlemesini sağlar (Akarsu, 1984).

Tablo 6. Piaget’ye göre bilişsel-algısal gelişim evreleri ve özellikleri (Huitt & Hummel, 2003)

Gelişim Dönemleri ve Özellikleri	
Duyu Hareket Dönemi 0-2 yaş Dönem 6 alt aşamadan oluşur. Zekâ semboller kullanılmaksızın motor aktiviteler aracılığı ile kendini gösterir. Dünyaya dair bilgi, fiziksel etkileşimler ve deneyimlere dayalı olduğu için sınırlıdır ancak gelişmektedir. Nesne sürekliliği kazanılır. Dönemin sonunda bazı sembolik (dil) yetiler gelişmeye başlar.	İşlem Öncesi Dönem 2-7 yaş Zekâ sembollerin kullanımıyla gösterilir. Dil kullanımı olgunlaşır. Hafıza ve hayal gücü gelişir. Düşünme mantıksal olmayan ve tersine çalışamaz şekilde gerçekleşir. Benmerkezci düşünme baskındır.
Somut İşlemler Dönemi 7-11 Yaş Dönem, sayı, uzunluk, sıvı, kütle, ağırlık, alan ve hacim olmak üzere yedi tür korunum ile karakterize edilir. Zekâ, somut nesnelerle ilişkili sembollerin mantıksal ve sistematik olarak işlenmesiyle gösterilir. İşlemsel düşünme (tersine çalışabilir zihinsel işlemler) gelişir. Benmerkezci düşünme azalır.	Soyut İşlemler Dönemi 11 yaş üzeri Zekâ, soyut kavramlarla ilişkili sembollerin mantıklı kullanımıyla gösterilir. Dönemin başlarında benmerkezci düşünmeye geri dönüş görülür.

Çocuklar, kendi deneyimleri yoluyla bilgi edinir, kavramlar oluşturur ve dünyayı anlamlandırır. Bu süreçte, çevrelerindeki yetişkinlerin ve akranlarının etkisi büyüktür. Onlardan öğrenir, taklit eder ve sosyal etkileşim yoluyla bilişsel becerilerini geliştirirler. Bilişsel gelişim, sadece bilgi edinmekle sınırlı değildir; aynı zamanda problem çözme, karar verme, eleştirel düşünme gibi üst düzey becerileri de içerir. Bu beceriler, çocukların gelecekteki başarıları için önemlidir. Bu nedenle, çocukların bilişsel gelişimini desteklemek için onlara zengin uyaranlar sunmak, meraklarını uyandırmak, soru sormalarını teşvik etmek ve öğrenme ortamları yaratmak önem arz etmektedir.

- Sosyal/Duygusal Gelişim

Sosyal ve duygusal gelişim, bireyin kendini ifade edebilmesi, duygularını düzenleyebilmesi ve hem kendisiyle hem de çevresiyle uyum içinde bir etkileşim sürdürebilmesi sürecidir. Sosyal ve duygusal yeterlilik, bireyin yaşamı boyunca gelişim göstermeye devam eden dinamik bir yapıya sahiptir. Duygusal gelişim, sosyal gelişimin temelini oluşturmaktadır. Duygusal gelişim, temelinde biyolojik bir yapıya sahip olmakla birlikte, olgunlaşma ve öğrenme süreçlerinin etkileşimi sonucunda şekillenmektedir. Bu gelişim sürecinde, öğrenmeyi destekleyen en önemli faktörlerden biri olan sosyal etkileşim, bireyin duygusal yeterlilik kazanmasında kritik bir rol oynamaktadır. Öğrenme sürecinin etkili bir şekilde gerçekleşebilmesi için ise sosyal etkileşim gereklidir (Deniz, 2020; Selçuk Kirazoğlu, 2012).

Şener'e (2001) göre çocukların sosyal-duygusal gelişimini; kişilik kazanma (özgüven), güvenlik ve konfor, otokontrolün mekânsal açıdan desteklenmesi, akran etkileşimi ve ileri sosyal davranış ve cinsiyet rolü tanımlaması olmak üzere 5 başlık altında incelenebilir (Tablo 7).

Tablo 7. Çocukların Sosyal/Duygusal Gelişim Dönemleri ve Özellikleri

Gelişim Dönemleri ve Özellikleri	
Kişilik Kazanma	Çocuklar, 2 ile 5 yaş arasında sosyal çevreleri ve fiziksel ortamlarıyla etkileşimde bulunarak bireysel kimliklerini inşa ederler. Olumlu öz güven gelişiminin desteklenmesi için, çocukların yaşadığı mekânsal çevrenin onların varlığını ve bireysel özelliklerini yansıtacak şekilde düzenlenmesi gerekmektedir (Şener, 2001).
Güvenlik ve Konfor	Çocukların güvenlik ve emniyet algılarının şekillenmesinde fiziksel çevre belirleyici bir faktördür. Dış dünyanın sağlık, güvenlik ve huzur duygusunu destekleyici nitelikte olması, çocuğun ev, okul ve diğer mekânlarda kendini rahat ve güvende hissetmesini sağlamaktadır (Deniz, 2020).
Otokontrolün Mekânsal Açıdan Desteklenmesi	Bu dönemde çocuk kendi davranışlarını düzenleme becerisi geliştirmeye başlar. Bu süreçte, dışsal standartlara uyum sağlayarak öğretilenlere uygun tepkiler verme, cazip ancak istenmeyen davranışlardan kaçınma ve haz erteleme yetisi kazanır (Marion, 1981 akt. Selçuk Kirazoğlu, 2012).
Akran Etkileşimi ve İleri Sosyal Davranış	Bu gelişim evresinde, çocuk dış dünyayı keşfetmeye başlayarak açık ve kamusal oyun alanlarında yaşlılarıyla etkileşim kurabilir ve sosyalleşebilir. Yaşlı çocukların bir araya gelmesini teşvik eden oyun mekânlarının tasarlanması çocuklara rol alma deneyimi kazandırarak sosyal becerilerin gelişimine de katkı sağlar (Şener, 2001).
Cinsiyet Rolü	Çocuklar, 3-4 yaş civarında kendi cinsiyetlerinden akranlarıyla oynamaya eğilim gösterir. 5 yaşına geldiklerinde ise oyuncaklar ve oyun mekânları konusunda cinsiyet ayrımını algılayabilecek bilişsel olgunluğa ulaşırlar (Nadelman, 1974 akt. Selçuk Kirazoğlu, 2012).

1.8. Çocuk Gereksinimleri

Maslow’a göre bireyin temel ihtiyaçları 5 gruba ayrılmaktadır. Bu gruplar, fizyolojik ihtiyaçlar, güvenlik ihtiyaçları, sevgi ait olma ihtiyaçları, saygı ihtiyaçları ve kendini gerçekleştirme başlıkları altında gruplandırılmaktadır (Şekil 3). Farklı isimler altında gruplandırılan temel ihtiyaçlar, esasında birbirleriyle ilişkili olup baskınlık açısından hiyerarşik bir düzene sahiptir. Bu durum, en baskın ihtiyacın bilinci öncelikli olarak yönlendireceği ve organizmanın farklı yetilerini harekete geçirerek uyum sağlamaya çalışacağı anlamına gelmektedir. Daha az öncelikli ihtiyaçlar ise geri planda kalır, hatta bazen unutulabilir veya göz ardı edilebilir. Ancak bir ihtiyaç yeterince karşılandığında, bir sonraki öncelikli ihtiyaç ortaya çıkar ve bireyin bilinçli yaşamında belirleyici hale gelerek davranışlarını yönlendirir (Maslow, 1943).



Şekil 4. Maslow İhtiyaç Piramidi (Aydın, 2022)

Birey olma sürecinin başlangıcı olan çocukluk döneminde sağlıklı bir büyüme ve gelişme sürecinde olması için fiziksel ihtiyaçlarının karşılanması büyük önem taşır. Çocuk kullanıcı, mekânsal tasarımda uzun yıllardır göz ardı edilen bir kullanıcı grubu olup, yapıllı çevrelerde fiziksel ve psikolojik gereksinimlerine yeterli düzeyde yanıt bulamamakta veya bu ihtiyaçlarını karşılamakta zorluk yaşamaktadır. Çocuğun sağlıklı gelişiminin desteklenebilmesi için hem fiziksel hem de psikolojik gereksinimlerinin bütüncül bir yaklaşımla ele alınması gerekmektedir. Ancak mevcut yapıllı çevre düzenlemeleri çoğu zaman çocukların mekânsal ihtiyaçlarını yeterince dikkate almamakta, bu durum da onların gelişim süreçlerini olumsuz etkileyebilmektedir. Dolayısıyla çocuk odaklı mekânsal tasarımların, onların hareket özgürlüğünü, güvenliğini ve duygusal iyi oluşunu destekleyecek şekilde yeniden ele alınması büyük bir gerekliliktir (Kurt, 2016).

Öymen Gür ve Zorlu'ya göre (2002) çocukların gereksinimlerin karşılanması için tasarlanacak mekânlarda biyolojik gereksinimler, güvenlik gereksinmesi, ait olma gereksinmesi, saygınlık gereksinmesi, kendini kanıtlama gereksinmesi ve entelektüel, duygusal ve estetik gereksinimler gibi bir dizi kavramın göz önünde bulundurulması önem arz etmektedir (Tablo 8).

Tablo 8. Öymen Gür ve Zorlu'ya göre çocuk gereksinimleri

Biyolojik Gereksinimler	Barınma, soy sürdürme, bütünlük, düzen, süreklilik, kalıcılık, bağlamlılık
Güvenlik Gereksinmesi	Can-mal güvenliği ve mahremiyetin sağlanması; kalabalık veya yalnızlık duygularının önlenmesi, egemenlik alanının belirlenmesi, kendini savunma mekanizmalarının sağlanması, kolay yönelme ve yol bulma olanaklarının sağlanması
Ait Olma Gereksinmesi	Sosyo-kültürel uygunluğun, insan örgütlerine katılma, sosyalleşme, toplumsal etkileşimler kurma gibi olanakların sağlanması; ortak mekânların yaratılması; 'yer' ile özdeşleşme olanaklarının sunulması
Saygınlık Gereksinmesi	Kimlik-benlik arayışı, farklılık arayışı, mekânı kişiselleştirme özgürlüğü, birey, sınıf ya da statü sembolleri yoluyla kendini dışa vurma, kolay algılanma, imgelenebilir olma, akılda kalıcı olma, iz bırakma vb.
Kendini Kanıtlama Gereksinmesi	Toplumsal örgütlerde görev alma, katılma ve seçme özgürlüğüne sahip olma, üretme yoluyla kendini dışa vurma; mekânda esneklik, geliştirilebilirlik, dinamiklik ve tamamlanmamışlık özelliklerini arama
Entelektüel, Duygusal ve Estetik Gereksinimler	Estetik kavramların çeşitlenmesi; karmaşıklık; enerji ve canlıya gösterilen duyarlılık; geleceğin sorunların eğilme; toplumsal bilimi pekiştirme

Çocukların en temel gereksinimlerinden biri de oyundur. Oyun, çocuğun temel yaşamsal gereksinimlerinden biri olup, hem okul ortamında hem de kişisel yaşam alanlarında önemli bir öğrenme aracıdır. Çocuk, oyun yoluyla mekân ile güçlü ilişkiler kurarak bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimini destekler. Ancak mevcut çocuk oyun alanları ve parklar, fiziksel koşullar açısından yetersiz kalabilmekte ve nitelik bakımından çocukların gelişimsel gereksinimlerine tam anlamıyla cevap verememektedir. Oyun mekânlarında etkileşim, paylaşım, özgürlük ve güven duygusu ön plana çıkarken bu unsurların eksikliği çocukların sağlıklı gelişim sürecini olumsuz yönde etkileyebilir. Dolayısıyla, çocukların psikolojik ve sosyal gelişimini destekleyecek, güvenli ve etkileşim odaklı oyun alanlarının tasarlanması, onların sağlıklı bir birey olarak yetişmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Kurt, 2016).

1.9. Çocuk ve Mekân Algısı

Mekân, Arapça kökenli “kevn” sözcüğünden türetilmiş olup, var olma, vücut ve varlık anlamlarına gelmektedir. Farklı yaklaşımlar mekânı çeşitli şekillerde ele alsa da genel anlamda insanı çevreden ayıran, eylemlerini sürdürmesine uygun boşluk ve sınırları gözlemciler tarafından algılanabilen bir uzay parçası olarak tanımlanabilir. Bu tanımdan yola çıkarak mekânın, insan ve çevre arasındaki etkileşimin gerçekleştiği, sınırları belirlenmiş ve algılanabilir bir uzay parçası olduğunu söylemek mümkündür (Aydıntan, 2001; Aslan vd., 2015). Mimari açıdan bakıldığında ise mekânın gerekliliği, öncelikle insan ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik işlevsel bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla mekânın algılanabilirliği ve tanımlanabilirliği, onu deneyimleyen ve algılayan özne konumundaki insanın varlığına bağlıdır. Bu bağlamda, insan, mimari mekânın varoluşsal koşulunu oluşturur. İnsanın mekâna dair deneyim ve algıları, mekânın anlamlandırılması ve şekillenmesinde temel bir rol oynar. Bu noktada, insan ve mekân arasında ilişkinin “algı” aracılığıyla kurulduğu ve bireylerin mekânı anlamlandırılmasında bu kavramın oldukça önemli bir unsur olduğu ortaya çıkmaktadır (Kahvecioğlu, 1998).

Algılama, bireyin çevresel uyaranlardan duyuşsal kanallar aracılığıyla edindiği bilginin, yine duyuşsal süreçler vasıtasıyla ayırt edilerek merkezi sinir sistemine iletilmesi sürecidir. Bu süreç, organizma ile çevresi arasındaki etkileşimin bir sonucu olarak ortaya çıkar ve aynı zamanda hem çevrenin hem de organizmanın bu etkileşimden kaynaklanan değişimlerinin bir yansımasıdır. Algılama, bu yönüyle, bireyin çevresiyle kurduğu ilişkinin temelini oluşturur ve bu ilişkinin dinamik bir şekilde şekillenmesine katkıda bulunur (Çanakçıoğlu, 2012). Çocukluk dönemi, algı sürecinin en hızlı geliştiği ve şekillendiği bir evredir. Bu dönemde çocuklar, çevrelerindeki dünyayı keşfetmeye başlar ve duyuşsal deneyimler yoluyla çevreleriyle etkileşim kurarlar. Bu dönem, bireyin öz bilincini kazandığı ve varoluşsal farkındalığa ulaştığı, zihinde genellikle soyut bir zaman dilimi olarak beliren bir evredir. Bu döneme ait anımsamalar ve hatıralar, yaşanan mekânlarla bütünleşerek zihinde canlı bir şekilde yeniden canlanır. Dolayısıyla, çocukluk dönemi hatıralarında “yer” olgusu, belirleyici bir unsur olarak öne çıkar (Özak & Gökmen, 2009).

Çocukta mekân algısı süreci, 1 yaş civarında, çocuğun çevresindeki nesnelerin, görüş alanından çıksalar bile varlıklarını sürdürdüklerini idrak etmesiyle başlar. Jean Piaget, bu evreyi “obje korunumu” kavramının kazanılması olarak tanımlar (Altman & Chemers, 1980 akt. Çanakçıoğlu, 2012).

Piaget'ye göre, bir nesneyi tam anlamıyla bilmek, onu sadece duyularımızla algılamakla kalmaz, aynı zamanda zihnimizde yeniden inşa edebilme yeteneğine sahip olmakla da ilişkilidir. Bu iki farklı yetenek, bilginin biçimsel (duyusal algı) ve işlemsel (zihinsel işlemler) olmak üzere iki temel yönünü ortaya koyar. Bu ayrım, sadece nesneler için değil, aynı zamanda mekân kavramı için de geçerlidir. Piaget'ye göre, mekân algısı (duyusal deneyimlere dayalı) ve zihinsel mekân (soyut düşünmeye dayalı) birbirinden farklıdır. Mekân algısı, göreceli ve değişkendir ve tersine çevrilebilirlik gibi özelliklerden yoksundur. Bu nedenle, mekân algımız her zaman belirli düzeyde çarpıtmalar içerebilir. Zihinsel mekân ise gelişim sürecinde duyusal-devinimsel mekân ve yeniden-canlandırılan mekân gibi farklı aşamalar geçirir ve işlemsel düşünme yeteneği ile birlikte olgunlaşır. Başka bir deyişle Jean Piaget'ye göre, çocukta mekân kavramı ilk olarak duyusal-devinimsel dönemde (0-2 yaş) algısal mekân biçiminde ortaya çıkmaktadır. Bu aşamada mekân, çocuğun duyusal ve motor etkileşimleri aracılığıyla deneyimlenir. Zihinsel gelişimin ilerlemesiyle birlikte, algısal mekân kavrayışı giderek daha soyut bir niteliğe bürünerek “yeniden canlandırılan mekân” düzeyine evrilir. Bu dönüşüm, çocuğun mekânsal ilişkileri yalnızca algısal deneyim yoluyla değil, aynı zamanda zihinsel tasarımlar ve bilişsel süreçler aracılığıyla da kavrayabilmesini sağlar (Akarsu, 1984; Berk & Kaymaz Koca, 2018)

Çocukların mekânla kurdukları ilişki incelendiğinde mekân algısının üç temel kategoriye ayrıldığı görülmektedir: topolojik mekân, projektif mekân ve metrik mekân. Jean Piaget ve Bärbel Inhelder, *The Child's Conception of Space* (Piaget & Inhelder, 1948) adlı eserlerinde, mekânsal bilişin erken aşamalarında topolojik düşüncenin öncelikli olarak ortaya çıktığını savunmuşlardır. Piaget ve Inhelder'in tanımladığı topolojik ilişkiler arasında yakınlık, ayrılık, düzen ve süreklilik yer almaktadır. Bu bağlamda topolojik mekân kavramı, çocuğun nesneleri yalıtılmış biçimde temsil etme yetisini ifade eder. Bu süreçte nesneler, bütüncül ve organize bir mekânsal yapı içerisinde konumlanan unsurlar olarak değil, birbirinden bağımsız ve ayırık varlıklar olarak algılanmaktadır (Davis & Hyun, 2005).

Projektif mekân ilişkileri, çocuklarda işlemsel düşünme evresinin tamamlanmasının ardından ortaya çıkar. Bu aşamada çocuk, mekândaki nesneleri yalnızca bağımsız varlıklar olarak algılamak yerine, onların mekânsal bağlam içindeki konumlarını ve diğer nesnelerle olan ilişkilerini kavramaya başlar. Piaget'ye göre projektif mekân, topolojik mekânın ardından gelişir. Topolojik mekânda çocuk, nesnelerin sadece temel özelliklerini (örneğin, şekil, boyut) ve birbirlerine göre yakınlıklarını algılar. Projektif mekânda ise nesnelerin

konumları ve ilişkileri daha detaylı bir şekilde anlaşılmaya başlanır (Piaget & Inhelder, 1948).

İşlem öncesi dönemden somut işlem dönemine geçiş yapan çocukta, benmerkezci (egosantrik) düşünce yapısından uzaklaşmayla birlikte, çevresel algıda da önemli değişimler gözlenir. Mantıksal düşünme süreçlerinin gelişimiyle birlikte, çocuğun benmerkezci tutumu aşamalı olarak azalır. Bilişsel gelişiminde yeni bir evreye giren çocuk, çizimlerde de yeni bir tutum içerisine girer. Metrik mekân (Euclid Mekân) ilişkilerinin ortaya çıktığı bu dönemde nesnelerin yerlerinin ya da aralarındaki ilişkilerin koordinatları belirgindir. Metrik uzam, oransal ve mesafeye dayalı kavramları bünyesinde barındırır. Bu kavramlar, koordinat, ölçek, bağıl uzaklık, bağıl büyüklük ve karşılaştırma gibi ilişkilerle daha ayrıntılı bir şekilde ifade edilebilir (Akarsu, 1984; Çanakçıoğlu, 2012; Davis ve Hyun, 2005).

1.10. Kütüphane Kavramı ve Tanımı

Kütüphanelerin tarihi, insanlık kültürünün başlangıcına kadar uzanmaktadır. Neolitik çağ ile yerleşik hayata geçilmesi insanlar arasındaki iletişim ihtiyacını arttırmıştır. Bu ihtiyacın başlıca nedenlerinden biri olan ticaretin gelişmesiyle, farklı medeniyetlerde farklı yazı türleri kullanılmaya başlanmıştır (Özkaral, 2015). İnsanlar düşüncelerini taş, toprak gibi malzemelere kazıyarak ya da çeşitli yüzeylere yazarak ifade etmeye başladıklarında, kitap ve kütüphane kavramları da bu süreçle birlikte doğmuştur. Yazının icadından sonra, insanlar aralarındaki anlaşmaları, toplum içinde uyulması gereken kuralları ve diğer önemli bilgileri kil tabletler, deri ve papirus gibi materyallere yazarak çoğaltmış ve saklamıştır. (Alar, 2001). Yaşanan gelişmeler “bilginin saklanma ve daha sonra kullanma” gerekliliğini ortaya çıkarmış ve bu ihtiyaç kütüphanelerin uygarlık tarihi boyunca önemini yitirmemesine ortam hazırlamıştır (Yılmaz, 2008). Kütüphanelerin tarihsel gelişimi, bilginin korunması, yayılması ve erişilmesi konusunda toplumsal ilerlemelerin ayrılmaz bir parçası olmuştur. Kütüphaneler, bilgiye olan ihtiyaç arttıkça şekil değiştirmiş ve gelişmiştir.

Türkçe dilinde kullanılan “kütüphane” kavramı anlamsal açıdan incelendiğinde, Arapça “kütüp” (kitaplar) ve Farsça “hane” (ev) sözcüklerinin bir araya geldiği görülmektedir (Yıldız, 1985 akt. Alar, 2001). Batı dillerinde sıklıkla “kütüphane” anlamında kullanılan “Bibliothek” teriminin kökeni Eski Yunanca ’ya dayanmaktadır. Eski Yunanca ’da “bibliotheke” şeklinde ifade edilen bu terim, Latinceye “bibliotheca” olarak aktarılmıştır (Yıldız, 2003).

Kütüphane'nin en genel tanımı Alar'a (2001) göre şu şekilde yapılabilir: "Kütüphane, basılmış ya da basılmamış bilgi değerine sahip tüm belgelerin toplandığı, arandıklarında en kolay şekilde bulunacak biçimde organize edildiği, özellikle hizmete sunulduğu ve ödünç verildiği kurumlardır." Şahbaz (2012) ise kütüphaneleri "insanlığın bilgileri toplamak, saklamak, korumak, yeniden üretmek ve gelecek kuşaklara miras bırakmak amacıyla düzenlediği yapılar" olarak tanımlamaktadır.

Yapılan bu tanımlar göz önünde bulundurulduğunda, toplumun bilgiye ulaşmasını sağlayabilecek en önemli kuruluşlar halk kütüphaneleridir (Kuşat, 2014). Halk kütüphaneleri, toplumsal bilginin ortak kullanım alanı olarak, bilgi eşitsizliğini azaltmayı amaçlayan, ücretsiz ve evrensel erişime dayalı hizmetler sunan kurumlardır. Bu kurumlar, bireylerin bilgiye ulaşma haklarını güvence altına alarak toplumsal öğrenme süreçlerini destekleyerek yerel kalkınma hedeflerine hizmet eden, kültürel ve toplumsal alanlarla ilgili çeşitli hizmetler sunan önemli kamu kuruluşlarıdır (Stejkal vd., 2020; Yılmaz, 2005). Halk kütüphanelerindeki hizmetlerden en çok çocukların yararlandığı, özellikle çocuklara yönelik özel olarak tasarlanmış hizmetlerden yüksek düzeyde faydalandıkları ve bu hizmetlerin etkinliğinin genel kütüphane hizmetlerine kıyasla daha yüksek olduğu çeşitli araştırmalarla desteklenmektedir (Stejkal vd., 2019).

1.11. Çocuk Kütüphaneleri

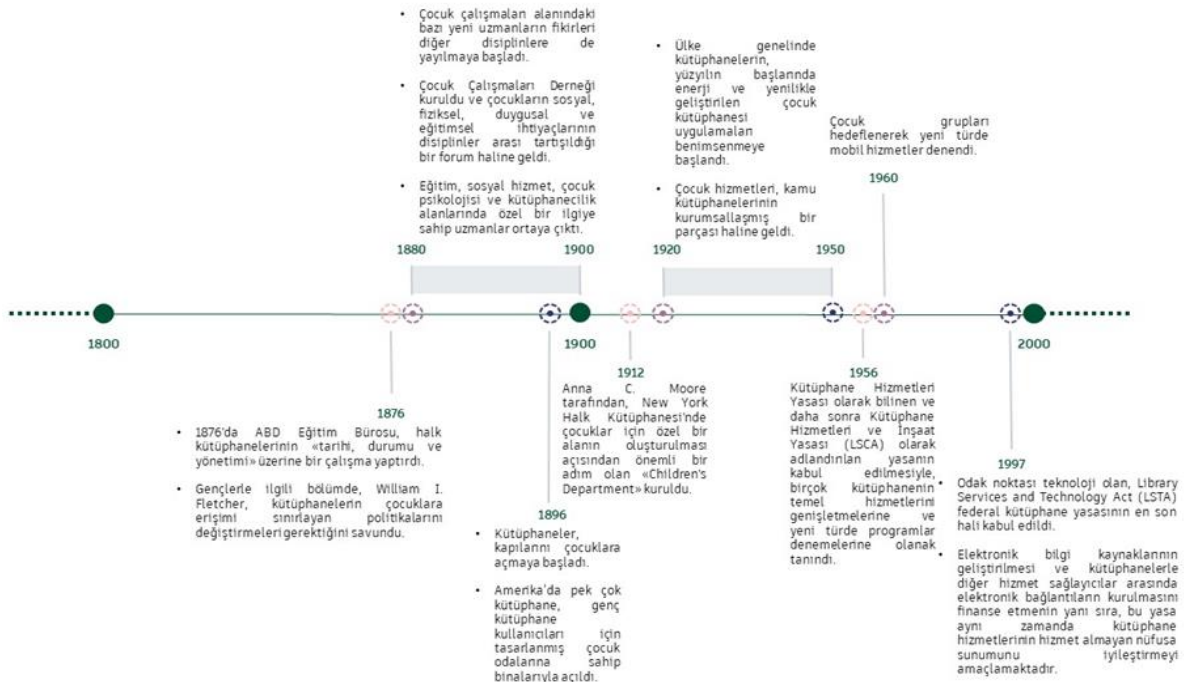
Çocuk kütüphaneleri, bireysel veya grup hâlinde gelen bebekler, küçük çocuklar ve okul öncesi dönemindeki çocuklara yönelik hizmet sunmayı amaçlamaktadır. Bununla birlikte, ebeveynler, diğer aile bireyleri, bakıcılar ve çocuk, medya ve kitap alanlarında faaliyet gösteren profesyoneller de bu hizmetlerden faydalanabilmektedir (Gönen vd., 2015). Çocuk kütüphaneleri, çocukların yaş gruplarına göre homojen bir kullanıcı kitlesine sahip olmamaları nedeniyle, hizmet anlayışı, fiziksel mekân düzenlemeleri ve içerdiği materyaller açısından çeşitli ihtiyaçlara yanıt verebilecek şekilde tasarlanmalıdır. Bu kütüphaneler, farklı yaş gruplarına uygun çocuk kitaplarının okunmasına olanak tanınmasının yanı sıra, kitap ödünç alma, okul çağındaki çocukların bilgisayar erişimi sağlama gibi işlevlerle kullanılmaktadır. Ayrıca, çocuk kütüphaneleri, çocuklar için birer sosyal buluşma noktası haline gelebilmektedir.

Bununla birlikte okul çağındaki çocuklar için ders çalışma ve grup çalışmaları yapabilecekleri konforlu ve güvenli alanların oluşturulması önem taşımaktadır. Okul öncesi

çocuklar için ise ebeveynleriyle birlikte vakit geçirebilecekleri etkinliklerin düzenlenmesi ve eğlenceli, aynı zamanda eğitici bir mekânın sunulması gerekmektedir (Yavuz Öden, 2021).

1.11.1. Çocuk Kütüphanelerinin Tarihi

Çocuklara yönelik kütüphane hizmetlerinin, günümüzdeki ölçeğe ve biçime yaklaşan bir şekilde ortaya çıkışı, ancak on dokuzuncu yüzyılın sonlarına doğru gerçekleşmiştir. William I. Fletcher, çocukların kütüphanelere erişimi konusunun önemli bir savunucusu olarak 1876 yılında, ABD Eğitim Bürosu tarafından yürütülen bir araştırmaya kayda değer katkılarda bulunmuş ve bu çalışmada kütüphanelerin çocukların erişimini kısıtlayan katı politikalarının değiştirilmesi gerektiğini savunmuştur. Fletcher, erken yaşta okuma alışkanlıklarının kazandırılmasının önemine dikkat çekerek halk kütüphanelerinin yalnızca mevcut okuma taleplerini karşılayan bir depo olmasının ötesinde, bir eğitim kurumu olarak henüz var olmayan taleplerin yaratılmasında da önemli bir rol oynaması gerektiğini vurgulamıştır. Bu bağlamda, kütüphanelerin etkisini çocuklar üzerinde mümkün olan en erken dönemde göstermesi gerektiğini ileri sürmüştür (Walter, 2001; Black ve Rankin, 2012) (Şekil 5).

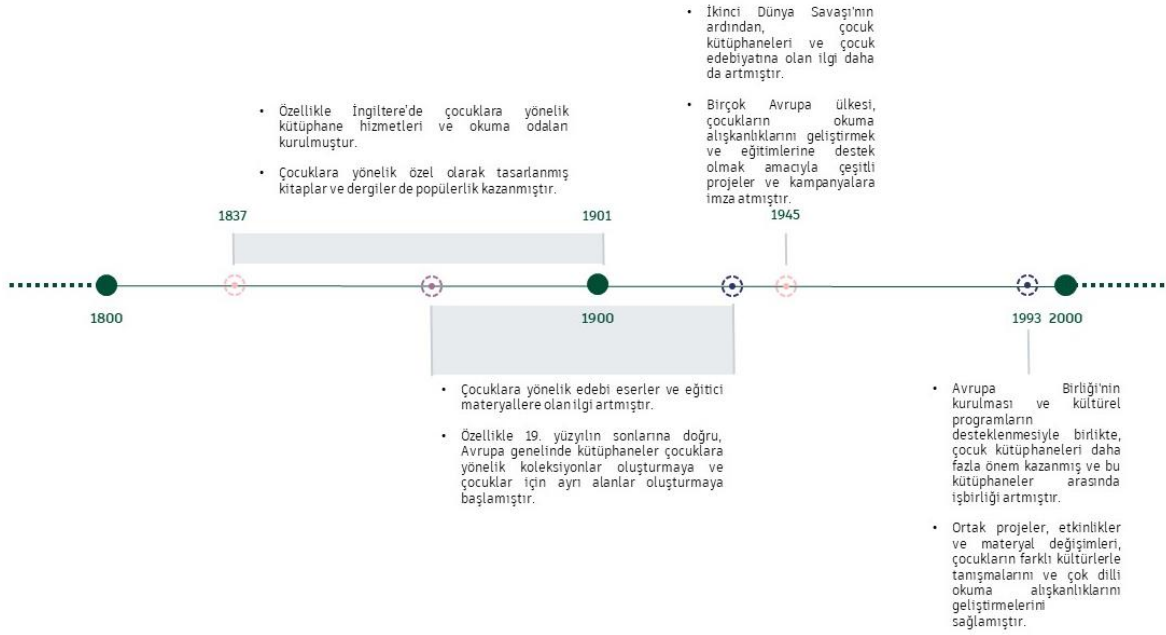


Şekil 5. Amerika'da çocuk kütüphanelerinin tarihi

Avrupa’da ise 1870 yılında devlet eğitiminin yürürlüğe girmesiyle birlikte çocuk okuryazarlığındaki artış, çocuklara yönelik tesislere olan talebi önemli ölçüde artırmıştır. On dokuzuncu yüzyılın ikinci yarısında, çocuklara yönelik kitap ve dergilerin hem sayısında hem de kalitesinde hızlı bir artış gözlemlenmiştir. Çocuk kütüphanelerinin kurulmasının erken dönemlerdeki temel pratik gerekçelerinden biri, kütüphaneyi kullanan çocukların mekândan uzaklaştırılarak yetişkin kullanıcılar için daha fazla alan ayrılması ve daha sessiz alanların oluşturulmasıydı. Bu bağlamda, halk kütüphanelerinde ilk olarak 1861 yılında Manchester Merkez Kütüphanesi’nde (Şekil 6) çocuklar için ayrı bir bölüm oluşturulmuş, çocuklar için ayrı bir kütüphane binası ise ilk kez 1882’de Nottingham’da sağlanmıştır (Şekil 7).



Şekil 6. Manchester Merkez Kütüphanesi (URL-2)



Şekil 7. Avrupa’da çocuk kütüphanelerinin tarihi

Amerika’da ve Avrupa’da çocukların eğitime ve çocuk yayınlarına verilen önemin artması ve çocuk çalışmaları alanındaki uzmanların fikirlerinin diğer disiplinlere de yayılmaya başlamasıyla eğitim, sosyal hizmet, çocuk psikolojisi ve kütüphanecilik alanlarında özel bir ilgiye sahip uzmanlık alanları ortaya çıktı. Çocuk Çalışmaları Derneği kuruldu ve bu dernek çocukların sosyal, fiziksel, duygusal ve eğitimsel ihtiyaçlarının disiplinler arası tartışıldığı bir forum haline geldi. Yaşanan bu gelişmelerin ışığında 19.yüzyılın sonlarına doğru birçok Avrupa ülkesi ve Amerika şehrinde kütüphaneler çocuk ve gençlere yönelik bölümler oluşturmaya başlamıştır. Buna paralel olarak 1912 yılında *Anna C. Moore* tarafından New York Halk Kütüphanesi’nde (Şekil 8) kurulan “*Children’s Department*”, çocuklar için özel bir alanın oluşturulması açısından önemli bir adım olmuştur. 20. Yüzyılın ilk yarısında ise çocuk kütüphaneleri fikri geliştirilerek çağa ve gelişen teknolojilere uygun hizmetler geliştirilmesi için yeni projeler ve kampanyalara imza atıldı. Amerika’da 1956 yılında, Kütüphane Hizmetleri Yasası olarak bilinen ve daha sonra Kütüphane Hizmetleri ve İnşaat Yasası (LSCA) olarak adlandırılan yasanın kabul edilmesiyle birçok kütüphanenin temel hizmetlerini genişletmelerine ve yeni türde programlar denemelerine olanak tanındı. Amerika’daki duruma benzer olarak Avrupa Birliği’nin kurulması ve kültürel programların desteklenmesiyle birlikte, çocuk kütüphaneleri daha fazla önem kazanmış ve bu kütüphaneler arasında işbirliği artmıştır. Ortak projeler, etkinlikler ve materyal değişimleri, çocukların farklı kültürlerle tanışmalarını

ve çok dilli okuma alışkanlıklarını geliştirmelerini sağlamıştır (Walter, 2001; Black ve Rankin, 2012).



Şekil 8. Manchester Merkez Kütüphanesi (URL-3)

Çocuk kütüphanelerine tarihsel süreç içerisinde mekân tasarımı perspektifinden bakılacak olursa Black ve Rankin (2012) çalışmalarında çocuk kütüphanelerinin tasarımlarını dört dönem üzerinden incelemiştir. Bu dönemleri, “Birinci Dünya Savaşı öncesi dönem”, “iki savaş arası dönem”, “1980’e kadar olan İkinci Dünya Savaşı sonrası on yıllar” ve “1980 sonrası dönem” olarak isimlendirmiş ve çocuk kütüphanelerinin 19. yüzyılın sonlarından itibaren özgün bir “tasarlanmış mekân” veya “yapı türü” olarak değerlendirildiğini bildirmişlerdir. Bu bağlamda, Birinci Dünya Savaşı öncesinde, çocuklara yönelik kütüphane alanları çoğunlukla yetişkin kütüphaneleriyle bir arada bulunmaktaydı; ancak bu uygulamanın zamanla çocukların ihtiyaçlarını karşılama noktasında yetersiz kaldığı anlaşıldı. Erken dönem çocuk kütüphanelerinin ciddi, sınıf benzeri ve yaratıcılıktan uzak ortamları, çocuklara yönelik daha cazip ve davetkâr mekânlar sunan özel kütüphane odalarının gerekliliğine dair bir yönelime zemin hazırlamıştır. Dolayısıyla kütüphaneciler, çocuk kütüphanelerinde ev atmosferini andıran mekânların oluşturulmasının önemine vurgu yaparak, daha çocuk merkezli bir yaklaşım benimsemeye başlamışlardır. Birinci Dünya Savaşı sonrasında çocuk kütüphanelerinin tasarımı, çocuk psikolojisi ve refahına ilişkin kavramların etkisiyle büyük ölçüde değişim yaşamıştır.

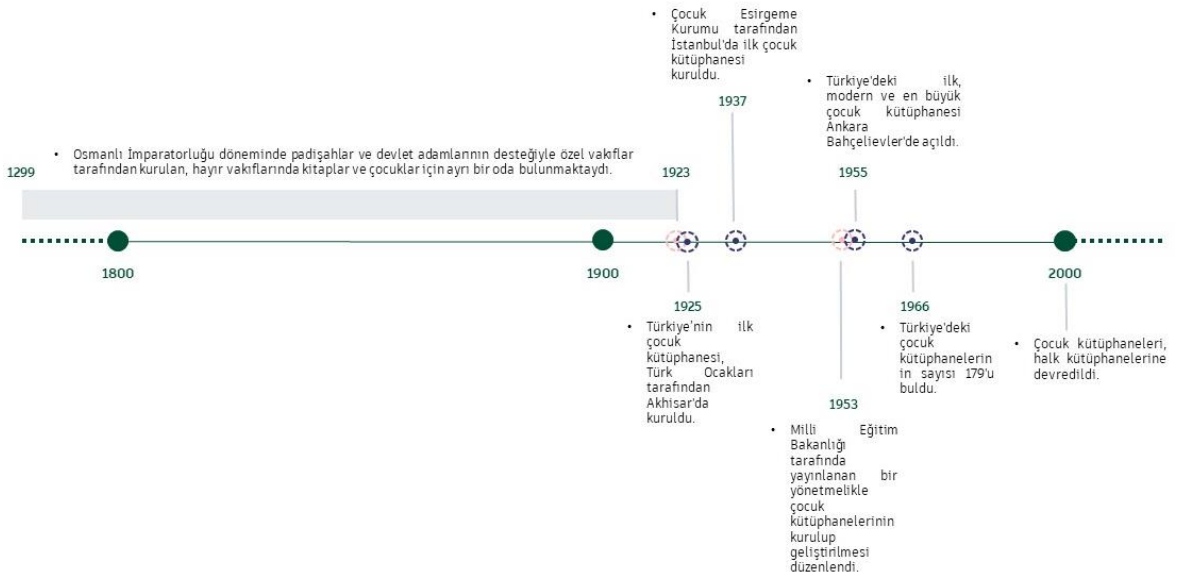
Savaşlar arası dönemde, tasarımda ev hissinin ön plana çıkması, çocuk dostu ortamların oluşturulmasına ve bu ortamların rahatlık ile oyun deneyimini teşvik etmesine zemin hazırlamıştır. 1955 yılında IFLA (Uluslararası Kütüphane Dernekleri ve Kurumları Federasyonu) tarafından Çocuklar ve Gençlerle Kütüphane Çalışmaları Komitesi'nin kurulması, çocuklara yönelik kütüphane hizmetlerine ilişkin profesyonel odaklanmanın giderek artan önemini göstermektedir. Bu komitenin kurulması, çocuk ve genç kullanıcılar için kütüphane hizmetlerinin gelişimine verilen önemin kurumsal düzeyde tanınması açısından önemli bir dönüm noktasıdır. 1950'lerin sonlarında yaşanan ekonomik büyüme, 1970'lerin ortalarına kadar uzanan dönemde, çocuk kütüphaneleri de dâhil olmak üzere halk kütüphanesi altyapısına kayda değer yatırımların yapılmasına olanak sağlamıştır. Bu dönemdeki ekonomik kalkınma, kütüphane hizmetlerinin genişletilmesine ve modernizasyonuna yönelik önemli adımların atılmasını mümkün kılmıştır. 1980 sonrası dönem ile kütüphanelerde açık plan tasarımına geçiş, çocuk kütüphanesi mimarisinde önemli bir dönüşümü temsil ederek daha esnek ve çok yönlü mekânların oluşturulmasını mümkün kılmıştır. Bu tasarım anlayışı, kütüphane alanlarının farklı kullanım amaçlarına uygun olarak yeniden düzenlenebilmesine olanak tanıyan bir mimari yaklaşımı ortaya koymuştur. Çocuk merkezli tasarım anlayışına verilen kalıcı önem, çocuk gelişimi ve okuryazarlık gereksinimlerinin kavranmasındaki ilerlemeleri yansıtmaktadır. 20. yüzyılın sonlarına gelindiğinde, çocuk kütüphanelerinde modern çocukların ilgi ve davranışlarına uygun olarak çağdaş kültürel temaların daha yoğun bir şekilde bütünleştirildiği görülmüştür. Bu bütünleşme, çocukların kütüphanelerle daha etkili bir şekilde etkileşim kurmasını amaçlayan bir yaklaşımla uyumlu olarak gerçekleştirilmiştir (Black ve Rankin, 2012).

Sonuç olarak birçok yapıda olduğu gibi çocuk kütüphaneleri de mekânsal anlamda, çağın gereklilikleri, toplumsal değişimler, bireysel ihtiyaçlar, bilim ve teknolojiye yaşanan gelişmeler gibi faktörler gözetilerek kullanıcı ihtiyaçlarına uygun hale getirilmiştir. Zaman içerisinde çocukların homojen bir grup olmayışı, yetişkin bireylere göre daha farklı mekân ihtiyaçları çocuk mekânlarının birçok farklı durum göz önünde bulundurularak bir tasarım anlayışı oluşturulmuştur.

- Türkiye’de Çocuk Kütüphaneleri

Türkiye’de çocuk kütüphanelerinin tarihi Osmanlı Dönemine dek uzanmaktadır. Bu yapılar, Osmanlı İmparatorluğu döneminde sultanlar, devlet erkânı ve varlıklı kimseler tarafından yapılan özel bağışlarla tesis edilen ve “vakıf” olarak adlandırılan hayırsever dini müesseseler aracılığıyla inşa edilmiştir. Bu vakıflar, kitaplar için zarif dolaplar ve çocuklara

tahsis edilmiş özel odalar gibi unsurları içeren yapılardan oluşmaktadır (Önal, 2012). Cumhuriyetin ilanından sonra çocuk kütüphaneleri, ilk olarak 1925 yılında Türk Ocakları tarafından Akhisar'da kurulmuştur. Bunu takiben 1937 yılında İstanbul'da Çocuk Esirgeme Kurumu tarafından bir çocuk kütüphanesinin açıldığı kaydedilmiştir. 1951 yılında Ankara'da, Namık Kemal Ortaokulu bünyesinde açılan Namık Kemal Çocuk Kütüphanesi hizmete başlamıştır. 1953 yılına gelindiğinde, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan bir yönetmelikle, çocuk kütüphanelerinin kurulması ve geliştirilmesine ilişkin yasal düzenlemeler getirilmiştir. Bu kapsamda yürütülen çalışmalar sonucunda, Türkiye'nin ilk modern ve en büyük çocuk kütüphanesi, 23 Nisan 1955 tarihinde Ankara Bahçelievler'de bağımsız iki katlı bir binada faaliyete geçmiştir. Söz konusu kütüphane, Milli Kütüphaneye bağlı bir şube olarak kurulmuş olup, Milli Kütüphanenin kurucusu Adnan Ötügen tarafından tasarlanmıştır. 1957 yılında Ankara Çocuk Kütüphanesi ve 1960 yılında Demirlibahçe Çocuk Kütüphanesi faaliyete geçmiştir. Bu kütüphaneler, 1965 yılında Milli Kütüphane tarafından Ankara İl Halk Kütüphanesi'ne devredilmiştir. Ayrıca Ankara İl Halk Kütüphanesi tarafından 1960 yılında Kurtuluş İlkokulu bünyesinde kurulan Kurtuluş Çocuk Kütüphanesi, daha sonra Şentepe'ye taşınarak Şentepe Halk Kütüphanesi'ne dönüştürülmüştür. 1990 yılında ise emekli vali H. Şükrü Kenanoğlu'nun bağışladığı bina, Ali Dayı Çocuk Kütüphanesi olarak hizmet vermeye başlamıştır (Demircan, 2006; Sağlamtunç, 1994) (Şekil 9).



Şekil 9. Türkiye'de çocuk kütüphanelerinin tarihi

1.11.2. Çocuk Kütüphanelerinin Temel Bileşenleri

Yılmaz (2019) “*Çocuk Kütüphanesi Hizmetleri Kılavuzu*” adlı kitabında, çocuk kütüphanelerinin temel bileşenlerini bina, derme, kullanıcı, personel ve bütçe olarak sıralamaktadır. Bu unsurlardan birinin ya da birkaçının eksikliği veya yetersizliği, kütüphanenin temel görevlerini yerine getirmesini engelleyebilir. Dolayısıyla, nitelikli çocuk kütüphanesi hizmetlerinin sağlanabilmesi için bu unsurların her biri ayrı ayrı değerlendirilmeli, aynı zamanda birbiriyle uyumlu bir bütünlük içerisinde ele alınmalıdır (Yılmaz, 2019).

- Bina (Fiziksel Mekân)

Kütüphaneler, belirli yaş gruplarına yönelik çeşitli cazip hizmetler ve olanaklar sunarak çocukları ve genç yetişkinleri bünyesine çekmeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda, yalnızca konforlu bir fiziksel mekân sağlamak yeterli olmayıp aynı zamanda her yaştan çocuğun kütüphaneyi davetkâr, ilgi çekici, güvenli ve rahat bir ortam olarak algılamasını sağlamak da önemlidir (IFLA, 2018). Kütüphaneyi oluşturan beş temel unsurdan biri olan bina, diğer unsurlar olan personel, derme, kullanıcı ve bütçenin işlevselliğini destekleyen temel yapı taşıdır. Çocuk kütüphaneleri, kitap ödünç verme hizmeti sunan mekânlar olmanın ötesinde, çocuklarla eğitici oyunların oynandığı, ders çalışma imkânı sağlanan ve masal dinletileri gibi çeşitli etkinliklerin gerçekleştirildiği alanlardır. Bununla birlikte, kütüphaneler çocuklar için bir buluşma noktası işlevi de görmektedir. Öğrenciler, projeleri kapsamında kütüphanede bir araya gelerek sakin ve verimli bir çalışma ortamında iş birliği yapma fırsatı bulabilmektedir (Yavuz Öden, 2021).

Çocuklar için çekici bir atmosferin oluşturulması ve mekânsal tasarımın nitelikli bir şekilde kurgulanması, onların kütüphanede daha fazla vakit geçirmelerini, okumaya yönelmelerini ve mevcut kütüphane kaynaklarından etkin bir şekilde yararlanmalarını teşvik etmektedir (IFLA, 2018). IFLA’ya göre çocuk kütüphanelerinin tasarımında dikkate alınması gereken faktörler şu şekilde sıralanmaktadır:

- Merkezi konum, mümkünse zemin katta
- Kullanıcıların yaş aralıklarına uygun tasarım
- Özel ihtiyaçları olanlar da dâhil olmak üzere tüm kütüphane kullanıcıları için uygun tasarım

- Kitap, gazete ve dergi dermesi, basılı olmayan kaynaklar ve depolama, okuma alanları, iş bilgisayarları istasyonları, sergi alanlarına yeterli oranda yer veren alanlar ve kütüphane personeli için çalışma alanları
- Çeşitli aktiviteler düzenlenmesine izin verme esnekliği. Alan, dijital okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi için müzik, oyun, hikâye zamanı, bağımsız öğrenme ve iş istasyonları dâhil olmak üzere çok çeşitli etkinlikler için kullanılabilmesi ve yeniden düzenlenebilmelidir.
- Uygun tabela ve yol bulma araçları
- Emzirme ve bebek bezi değiştirme dâhil çocuk bakımı için yer
- Aile dostu ve her cinsiyetler için tuvalet
- Yaş aralığına bağlı olarak gürültü etmenleri
- Doğal ve/veya yapay uygun ve yeterli ışık,
- Yıl boyunca iyi çalışma koşulları sağlamak için uygun oda sıcaklığı (örneğin, klima, ısıtma)
- Alan ve mobilyalar, çocuk güvenliği yönetmeliklerine uygun olmalıdır (IFLA, 2018)
- Derme (Koleksiyon)

Halk kütüphaneleri yönetmeliği (2012) tarafından “derme” kavramı, “Kullanıcıların eğitim, bilgi ve kişisel gelişim konularındaki gereksinimlerini karşılamak amacıyla, bir araya getirilmiş ve teknik işlemler sonucu hizmete sunulmuş olan kütüphane bünyesindeki bilgi kaynaklarının tümü” olarak tanımlanmaktadır. Çocuklar, yakın yaş aralıklarında olmalarına rağmen gelişim ve öğrenme süreçleri açısından önemli farklılıklar gösterirler. Her gelişim döneminin dil kullanımı, konu seçimi, anlatım biçimi ve biçimlendirme özellikleri kendine özgüdür. Bu nedenle, belirli bir yaş grubu için uygun olan bir kaynak, başka bir yaş grubu için yeterli ya da uygun olmayabilir. Dolayısıyla, çocuk kütüphanelerinde her yaş düzeyine hitap eden, gelişimsel gereksinimlere uygun bir koleksiyonun oluşturulması büyük önem taşımaktadır (Akkaya & Odabaş, 2019).

Çocuk kütüphaneleri, farklı yaş gruplarının gelişimsel gereksinimlerine uygun olarak çeşitli materyalleri farklı formatlarda sunmalıdır. Derme ve hizmetler, geleneksel kaynakların yanı sıra, çağdaş medya araçlarını ve modern teknolojiyi de içerecek şekilde geniş bir yelpazede planlanmalıdır. Ayrıca, kütüphane dermesi ve çevrimiçi erişime sunulan materyaller, çeşitli bakış açılarını, değerleri ve düşünce sistemlerini yansıtacak biçimde

çeşitlendirilmelidir (IFLA, 2018). IFLA'ya (2018) göre tipik bir çocuk kütüphanesinde sağlanabilecek materyaller Şekil 10'da gösterildiği şekildedir.

Her yaşa uygun kurgu ve kurgu dışı	Oyuncaklar	Duyusal malzemeler
Danışma kaynakları	Oyunlar ve bulmacalar	Bebekler için hazine sepetleri
Topluluktaki ana dilindeki kaynaklar	Müzik aletleri	Makerspace programlaması için ekipman, araçlar ve malzemeler
Topluluktaki azınlık dillerindeki kaynaklar	Eğitim materyalleri	Diğer topluluk örgütleriyle ortaklaşa çalışarak, kütüphaneler gelişimsel öğrenme materyalleri
Bilgisayar oyunları	Sesli kitaplar	

Şekil 10. IFLA'ya göre çocuk kütüphanesinde sağlanabilecek materyaller

- Kullanıcı

Halk kütüphaneleri yönetmeliği (2012) “kullanıcı” kavramını “Kütüphanelerde verilen hizmet ve olanaklardan yararlananlar” olarak tanımlamaktadır. Çocuk kütüphanecilerinin hizmet sunduğu kullanıcı grupları; bebekler, okul öncesi çocuklar, okul çağı çocukları, özel gereksinimleri olan engelli veya dezavantajlı bireyler, yetişkin kullanıcılar, ebeveynler ve diğer aile bireyleri, bakıcılar, öğretmenler ile kitap ve medya alanında çalışan profesyonellerden oluşmaktadır (Yılmaz, 2019).

- Personel

Çocuk kütüphanecileri yalnızca kütüphane uygulamalarına ilişkin bilgiye değil; güçlü iletişim becerilerine, sosyal farkındalığa, ekip çalışması ve liderlik yetkinliklerine de ihtiyaç duymaktadır. Etkili hizmet için çocuk gelişimi ve psikolojisi konusunda bilgi sahibi uzman personelin varlığı önemlidir (IFLA, 2018). Halk Kütüphaneleri Yönetmeliği'ne (2012) göre kütüphaneci, bilgi ve belge yönetimi alanından mezun kişilerdir. IFLA ise yetkin bir çocuk kütüphanecisinin; çocuk gelişimi ve psikolojisini kütüphane hizmetlerine yansıtabilmesini, toplumdaki çocuk ve ailelerin ihtiyaçlarını belirleyip karşılayacak programlar geliştirmesini, mevcut çocuk kültürü ve dijital eğilimlere hâkim olmasını, katılımı kolaylaştıracak destekleyici ortamlar sağlamasını ve toplumsal iş birliklerini güçlendirmesini vurgulamaktadır. Ayrıca, etkili iletişim kurma, amaç ve öncelikler belirleme, kaynakları planlama ve yönetme, meslektaşlarla yaratıcı iş birliği yapma ve sürekli mesleki gelişime açık olma da çocuk kütüphanecilerinin temel sorumlulukları arasında sayılmaktadır (IFLA, 2018).

- Bütçe

Kütüphanelerin etkin hizmet sunabilmesi için yeterli bütçe temini zorunludur. Türkiye’de kütüphanelerin temel finansman kaynağı merkezi bütçedir (Çimentepe, 2021). Çocuk kütüphanesi bütçe planında koleksiyonun geliştirilmesi, teknolojik donanım, dijital materyaller, Makerspace ekipmanları, tablet ve oyun konsolları gibi kaynakların alımı yer almaktadır. Ayrıca BİT ekipmanları, yazılım ve lisanslama maliyetleri, sarf malzemeleri, tanıtım faaliyetleri ve programlar için fon ayrılması gerekmektedir. Personel maaşları, eğitim giderleri, kira, temizlik ve enerji maliyetleri de bütçede önemli kalemlerdir. Bunun yanında, kütüphane yönetim sistemi maliyetleri operasyonel verimlilik açısından dikkate alınmalıdır (IFLA, 2018).

1.11.3. Çocuk Kütüphanelerinin İç Mekân Tasarımı

Gençler ve çocuklar için kütüphane alanlarının tasarımı, davranış ve bilgi gereksinimlerine dair derin bir bilgi birikimi ile çocuklara ve gençlere yönelik güçlü bir ilginin bir araya gelmesini gerektiren uzmanlık alanıdır (Sandlian, 1993). Günümüzde çocuk kütüphaneleri, geleneksel işlevlerinin ötesine geçerek zengin etkinlik olanakları sunan merkezlere dönüşmüştür. Dil programları, oyunlar, teknoloji kullanımına yönelik aktiviteler ve beceri geliştirme eğitimleri gibi etkinlikler hem bireysel hem de sosyal katılımı teşvik etmektedir. Bu değişim, çocuk kütüphanelerinin mekânsal yapısında farklılaşmalara yol açmıştır. Oyun alanları, film izleme, müzik dinleme ve sosyalleşme gibi faaliyetlere yönelik düzenlemeler yapılmakta; yeni açılan kütüphanelerde ise yaş gruplarına uygun estetik ve işlevsel alanların oluşturulması dikkat çekmektedir (Akkaya & Odabaş, 2019).

Imhoff’a (2012) göre çocuklar için kütüphane alanları tasarlanırken iyi bina tasarımının üç evrensel “A”sını planlama sürecine dâhil etmek kritik öneme sahiptir. Yapı tasarımının üç “A”sı, uyarlanabilirlik (adaptability), erişilebilirlik (accessibility) ve estetik (aesthetics) olarak sıralanmaktadır. Mekân tasarımında, geçen zaman ve gelişen teknolojilerle birlikte toplumun ihtiyaçları değiştiğinde bu farklılıklara ayak uyduracak alanlara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu gibi durumda kütüphane mekân tasarımının uyarlanabilirlik kriterini karşılaması önem taşımaktadır. “Erişilebilirlik” ile kastedilen çocukların yaş grupları dolayısıyla homojen bir grup olmamaları, mekân organizasyonlarını da etkilediği ve farklı yaş gruplarının kullanabileceği esnek çözümler gerektirdiğidir. Bu kapsamda mekân organizasyonu, sirkülasyon alanlarına ek olarak mobilya boyutlarının da

dikkatlice ayarlanması gerekmektedir. Kullanıcı grubunun çocuklar olduğu göz önünde bulundurulurken çocukların o mekânları ebeveynleriyle ziyaret edeceği gerçeği de unutulmamalıdır. Aynı zamanda çocuk kütüphaneleri engelli çocuklar için de erişilebilir olmalıdır. Bu bağlamda, kullanıcılardan bir kısmını oluşturan engelli çocukların ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmadan tasarlanmış mekânlar, erişim hakkı ve kullanıcı çeşitliliği ilkeleriyle çelişir. Uluslararası bir çerçeve sunan IFLA'nın *Access to Libraries for Persons with Disabilities* kılavuzu, kütüphanelerin fiziksel mekân, bilgi sunumu, yönlendirme ve hizmetler bakımından engelli kullanıcılar için erişilebilir olmasını zorunlu kılar (IFLA, 2024).

Kütüphane mekânlarının fiziksel erişilebilirliği yalnızca tekerlekli sandalye ya da mobilite kısıtı olan bireyleri değil, görme ve işitme engeli olan kullanıcılar için de kritik önemdedir. Güncel araştırmalar, özellikle üniversite kütüphanelerinde evrensel tasarım ilkelerinin uygulanmasının fiziksel erişilebilirliği artırmakla kalmayıp, engelli kullanıcıların bilgiye eşit erişimini ve mekân kullanımını güçlendirdiğini göstermektedir (Yücel, 2016).

Buna ek olarak, kütüphane deneyiminin yalnızca mekânsal erişimle sınırlı olmaması; bilgi sunumu, yönlendirme, malzeme ve hizmet çeşitliliğiyle desteklenmesi gereklidir. Bu çerçevede, engelli çocukların görme, işitme, okuma veya duyuşal farklılıklarına hitap eden materyallerin önem taşıdığı IFLA yönergelerinde açık biçimde vurgulanmaktadır (IFLA, 2023). Benzer şekilde, kapsayıcı hizmet sunumunun, engelli kullanıcıların farklı bilgi algılama biçimlerini destekleyerek kütüphane deneyimini güçlendirdiği son yıllarda yapılan çalışmalarda ortaya konmuştur (Boden, 2023).

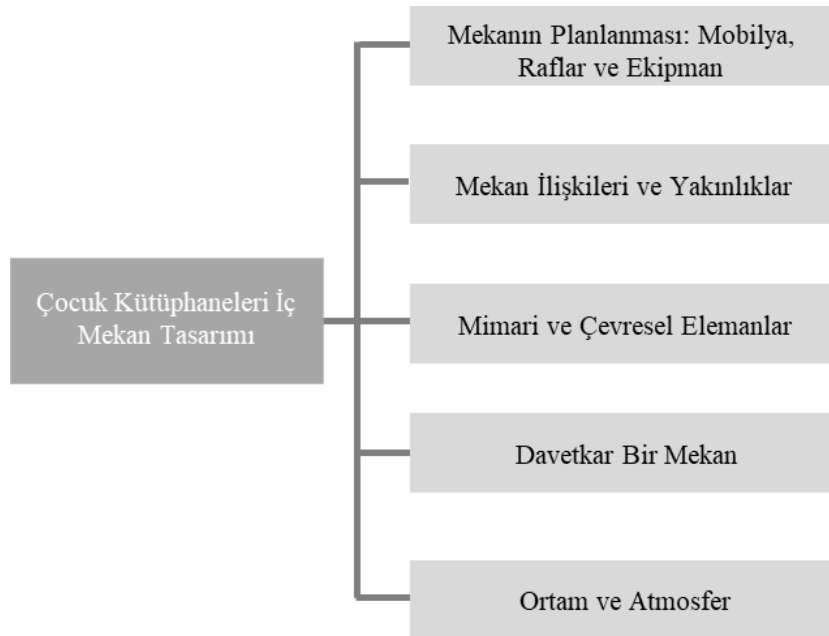
Son olarak, kapsayıcı tasarım yaklaşımında engelli bireylerin görüşlerinin tasarım sürecine aktif olarak dâhil edilmesi gerektiği belirtilmektedir. Kullanıcıların mekân düzenine, bilgi erişim süreçlerine ve hizmet sunumuna ilişkin deneyimlerini ifade edebilecekleri katılımcı yöntemler, kütüphane tasarımının hem erişilebilirlik hem de memnuniyet açısından daha nitelikli olmasını sağlamaktadır (Cerdan-Chiscano vd., 2021). Bu nedenle çocuk kütüphanelerinin mekânsal ve hizmet odaklı tasarımında yalnızca “çocuk” kavramı değil, “kullanıcı çeşitliliği” dikkate alınmalı; mekân tasarımı evrensel, duyuşal açıdan zengin, erişilebilir ve kapsayıcı bir yaklaşımla ele alınmalıdır.

Bir kütüphane alanı, çocukların bilgiye erişim sağlarken aynı zamanda keyifli vakit geçirdiği sosyal mekânlardır. Bu bağlamda, estetik bir kütüphane tasarımı, çocukları çeken öğrenmeye ve keşfetmeye teşvik eden bir mıknatıs görevi görür. Aksine, estetik açıdan yetersiz bir tasarım, çocukların kütüphaneden uzaklaşmasına ve bu alanı olumsuz bir

deneyimle özdeşleştirmesine neden olabilir. Dolayısıyla, çocuk kütüphanelerinde estetik unsurların titizlikle düşünülmesi, bu mekânların çocukların gelişimine katkı sağlayan, keyifli ve verimli öğrenme ortamları haline gelmesi için oldukça önemlidir. (Imhoff, 2012).

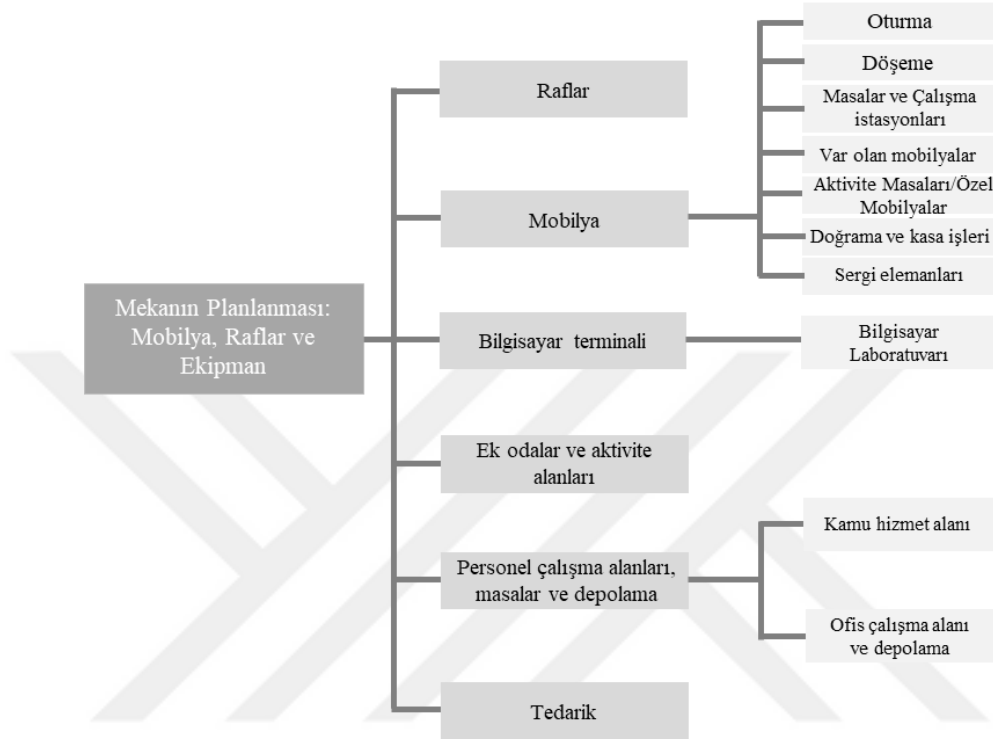
Jeffrey Scherer'e göre, kütüphane tasarımına ilişkin, özellikle çocuklara yönelik alanların düzenlenmesinde sıkça karşılaşılan temel bir yanılgı, çocuk bölümlerinin diğer kütüphane birimleriyle eşdeğer ve onlarla aynı kapsamda ele alınmasıdır. Ancak çocukların gelişimsel yetenekleri ve yaş aralıkları oldukça geniş bir aralıkta çeşitlilik gösterdiğinden bu durum çocuk bölümünün, farklı yaş ve gelişim düzeylerine hitap etme bağlamında özgün ve daha detaylı bir tasarım yaklaşımının gerektirdiğini ortaya koymaktadır (Feinberg & Keller, 2010).

Çocuklar ve gençler için özel alanlara sahip, davetkâr bir halk kütüphanesi, bireyler ve toplum üzerinde olumlu bir etki yaratma potansiyeline sahiptir. İyi tasarlanmış bir kütüphane çocukların ve gençlerin değer gördüğü bir topluma işaret etmektedir (Feinberg & Keller, 2010). Bu kütüphanelerin tasarlanması için ise gerekli parametreleri Feinberg ve Keller çalışmalarında mekânın planlanması, mekân ilişkileri ve yakınlıklar, mimari ve çevresel elemanlar, davetkâr bir mekân ve ortam ve atmosfer başlıkları altında açıklamıştır (Şekil 11).



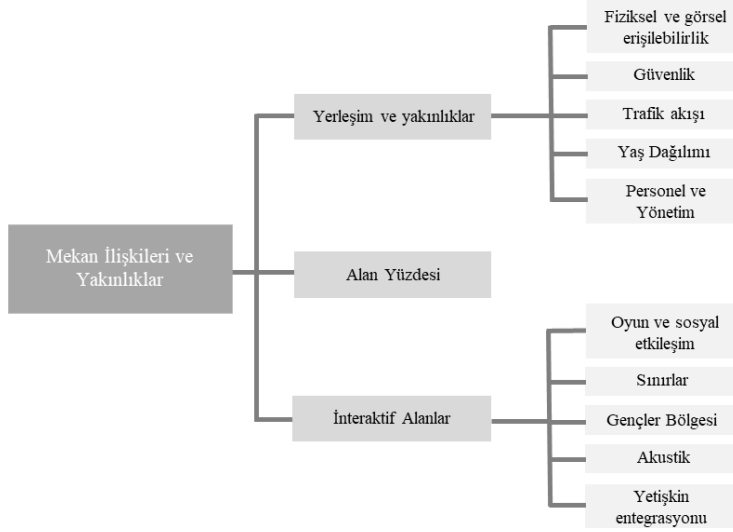
Şekil 11. Çocuk kütüphaneleri iç mekân tasarım parametreleri

Mekân planlaması süreci kapsamında, raf sistemlerinin türü ve miktarı, oturma düzeni, masa yerleşimi, çalışma alanının büyüklüğü ve depolama kapasitesi, ayrıca belirli amaçlara veya hedef kitlelere tahsis edilen mekânlar belirlenmektedir (Şekil 12).



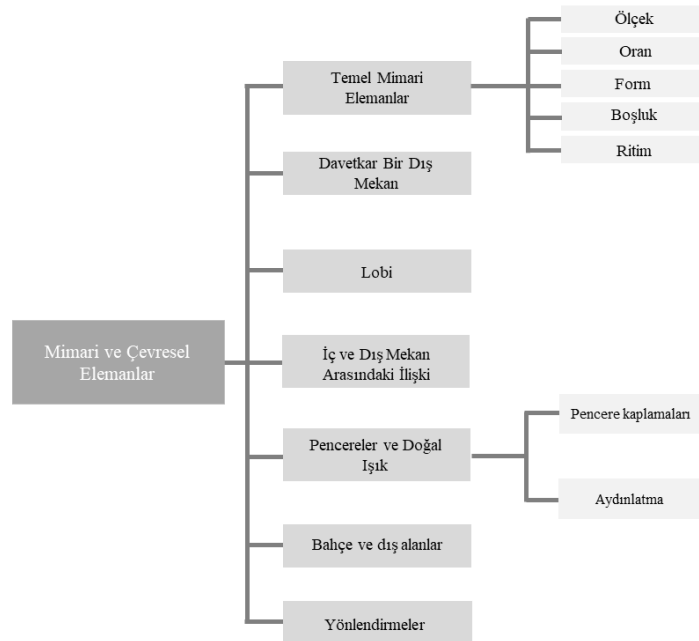
Şekil 12. Mekânın planlanması başlığı altında değerlendirilen parametreler

Feinberg ve Keller'in çalışmasına göre başarılı bir çocuk kütüphanesi mekânının tasarlanması için önemli olan unsurlardan biri mekânların ilişkisi ve yakınlıklarıdır. Kütüphanenin doğru işleyebilmesi ve kullanıcılar tarafından rahatça anlaşılabilmesini kapsayan bu unsur ile mekânsal ilişkiler ve bunlara bağlı ihtiyaçlar ile dikkate alınması gereken noktalar, kütüphane içindeki mekânların birbirine olan yakınlıkları belirlenmektedir (Şekil 13).



Şekil 13. Mekân ilişkileri ve yakınlıklar başlığı altında değerlendirilen parametreler

Çocuklar ve gençler için tasarlanan diğer mekânlarda olduğu gibi kütüphanelerde de önemli olan bir diğer unsur mimari ve çevresel elemanlar olarak ifade edilmektedir. Bu tür mekânları oluşturabilmek için temel mimari unsurlar dikkate alınmalıdır. Ölçek ve orantı, form ve boşluk, ritim, davetkâr bir dış cephe ve giriş alanı, doğal ve yapay aydınlatma, dış mekân düzenlemeleri ve yönlendirme tabelaları, genel mimari yapının yanı sıra çocuklar ve gençler için iyi tasarlanmış mekânların işlevselliği açısından da kritik unsurlardır (Şekil 14).



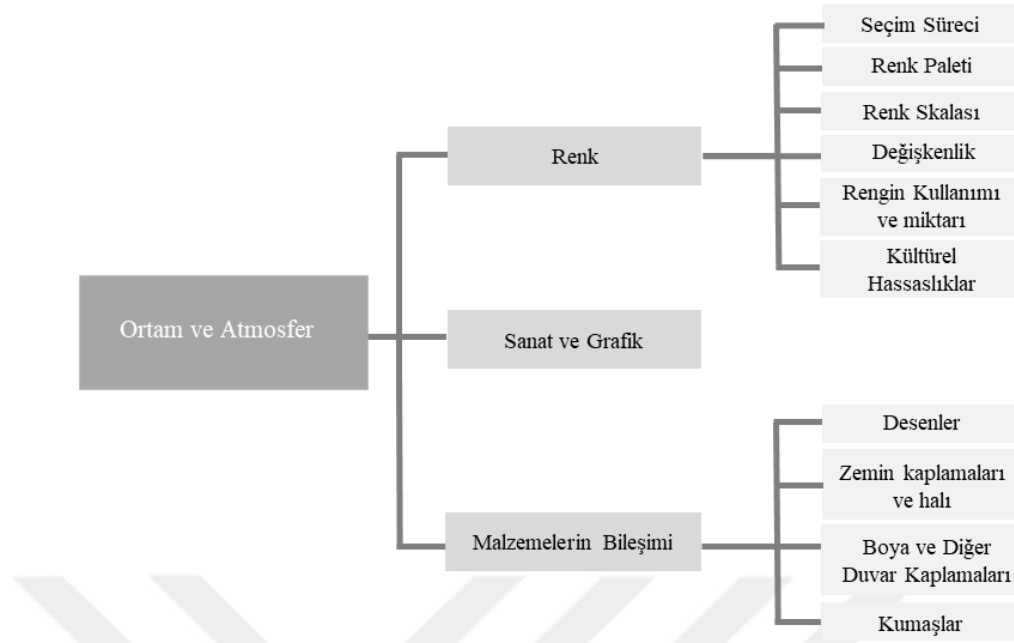
Şekil 14. Mimari ve çevresel elemanlar başlığı altında değerlendirilen parametreler

Çocuk ve gençlere yönelik kütüphane mekânlarının tasarımında, sunulan ortamın çekici yönlerinin olması da önemli bir etkidir. Çocukları, gençleri ve ailelerini olumlu yönde etkileyerek onların bu mekânlarda zaman geçirmesini sağlamak aşamasında tasarlanan ortamın cezbedici olması gerekmektedir. Feinberg ve Keller (2010) bu faktörü çalışmalarında davetkâr bir mekân başlığı altında açıklamaktadır (Şekil 15).



Şekil 15. Davetkâr bir ortam başlığı altında değerlendirilen parametreler

Çocuk kütüphaneleri tasarlanırken dikkate alınması gereken hususlardan bir tanesi de ortam ve atmosferdir. Mimari mekânların tasarımlarında kullanılan unsurlar, mekânın atmosferinin oluşmasına katkısı bulunmaktadır. Aynı zamanda bir atmosfer oluşturmak tasarım amacını anlamak ve etkili bir şekilde aktarmak, toplum için hem sıcak ve davetkâr hem de dinamik bir kütüphane yaratmada kritik bir rol oynar. Mekâna ait her ayrıntı, çocuklar ve gençler için özel bir mekân oluşturmak üzere uyum içinde çalışmalıdır (Şekil 14).



Şekil 16. Ortam ve atmosfer başlığı altında değerlendirilen parametreler

Bilgiye erişimin tek tıkla sağlandığı günümüzde kütüphane yapıları, insanların yalnızca bilgi edinmek için değil, sosyal ilişkiler kurmak ve kaliteleri zaman geçirmek için kullanılan mekânlara evrilmiştir. Bu kapsamda hem bilgi sağlama hem de sosyalleşme mekânları olarak kütüphanelerin tercih edilmesinde tasarım parametresi ön plana çıkmaktadır (John, 2016).

Feinberg ve Keller'in görüşleri doğrultusunda oluşturulan şemalarda (Şekil 9 – Şekil 14) yer alan parametreler, Roger Tym & Partners tarafından kamusal mekânlarda mekânsal kalite ölçütleriyle ilişkilendirilmiş olup (Tablo 8) bu çalışmada incelenen mekân örneklerinin değerlendirilmesinde temel alınmıştır. Söz konusu parametreler, hazırlanan kontrol listesi, anket formu ile çizim ve yazılı çalışmalar sonucunda elde edilen verilerin analizinde bir filtre olarak kullanılmıştır.

Uzgören ve Erdönmez'e (2017) göre mekânsal kalite ölçütleri 3 başlık altında ele alınabilmektedir. Söz konusu çalışmada bu başlıklar, sosyal etkileşim, fiziksel kalite ve psikolojik konfor ve güvenlik olarak sıralanmaktadır. Sosyal etkileşim kavramı, kamusal mekânlarda bireyler arasında etkileşimi teşvik eden uygun alanların oluşturulmasını ifade etmektedir. Fiziksel kalite, mekânın fiziksel koşullarının her kesimden bireyin (çocuk, yetişkin, engelli vb.) erişimine açık olmasını gerektirirken psikolojik konfor ve güvenlik kavramları, mekânın kullanıcılar için güvenli olmasını ve bireylerin bu alana aidiyet duygusu hissetmelerini içermektedir.

Rogers Tym & Partners'in (2006) sınıflandırmasına göre kamusal mekânlarda kalite 4 ana başlık altında sağlanmaktadır. Bu başlıklar, canlılık, yer duygusu, giriş, bağlantı ve hareket ve topluluk katılımı şeklinde sıralanmaktadır. Canlılık başlığı ile mekânın insanların farklı amaçlarla bir araya gelmesi, çeşitli aktivitelerin gerçekleşmesi ve bireyler arasında etkileşimi teşvik edebilmesi olanakları incelenmektedir. Yer duygusu başlığı altında mekânın özgün kimliğinin oluşmasına katkı sağlayan parametreler ele alınmaktadır. Giriş, bağlantı ve hareket başlığı ile mekâna erişim, mekân içerisindeki yerleşim ve akışlar değerlendirilmektedir. Son olarak topluluk katılımı başlığı altında ise mekâna bağlılığını ve aktif katılımını teşvik eden faktörler ifade edilmektedir.

Bu kapsamda çalışma kapsamında şema halinde sunulan çocuk kütüphaneleri iç mekân tasarımına etki eden faktörler ile Rogers Tym & Partners'in kamusal alanlarda mekânsal kalite ölçütleriyle ilişkilendirilmesi Tablo 8'de görüldüğü şekildedir.

Tablo 9. Rogers Tym & Partners'in mekânsal kalite ölçütleri ile Feinberg ve Keller'a göre çocuk kütüphanelerinde iç mekân tasarımı faktörleri ilişkilendirilmesi

Rogers Tym & Partners'a göre Mekânsal Kalite	Feinberg ve Keller'a göre Çocuk Kütüphanelerinde İç Mekân Tasarımı
Canlılık	Davetkâr Bir Mekân
Yer Duygusu	Mekân Planlaması: Mobilya, Raflar ve Ekipman Mimari ve Çevresel Elemanlar Ortam ve Atmosfer
Giriş, Bağlantı ve Hareket	Mekân İlişkileri ve Yakınlıklar
Topluluk Katılımı	Mekân İlişkileri ve Yakınlıklar

1.11.4. Çocuk Kütüphanesi Örnekleri

Çocuk kütüphaneleri, bireylerin erken yaşlardan itibaren bilgiye erişim alışkanlığı kazanmalarını sağlayan, kültürel ve sosyal gelişimlerine katkıda bulunan önemli kamusal mekânlardır. Farklı coğrafyalarda ve kültürel bağlamlarda şekillenen bu yapılar, sadece kitaplara erişim imkânı sunmakla kalmayıp çocukların bilişsel, duygusal ve sosyal becerilerini destekleyen öğrenme ortamları olarak da işlev görmektedir. Bu bağlamda, dünya genelinde örnek teşkil eden çocuk kütüphanelerinin mimari özellikleri, tasarım anlayışları ve sundukları hizmetler, çocukların bilgiyle etkileşim kurma biçimlerini şekillendiren

unsurlar arasında yer almaktadır. Bu bölümde, literatürde öne çıkan çocuk kütüphanesi örnekleri yurtdışı örnekleri ve yurtiçi örnekleri başlıkları altında incelenmektedir.

Yurtdışı Örnekleri

- CALS Çocuk Kütüphanesi

Tablo 10. CALS Çocuk Kütüphanesi Proje Kartı

	Yapının; Adı: CALS Children's Library Tasarımcısı: Polk Stanley Wilcox Architects Yapım Yılı: 2013 Kapladığı Alan: 3577 m² Bulunduğu Ülke: Amerika, Arkansas
---	---

Polk Stanley Wilcox Architects tarafından tasarlanan 3577 m² büyüklüğündeki CALS Children's Library, doğayla bütünleşik öğrenme deneyimini hedeflemektedir. Altı dönümlük arazide performans alanı, eğitim mutfağı, sera ve sebze bahçesi gibi işlevler sunar. Zemin katta mutfak, çok amaçlı salon, bilgisayar istasyonları ve amfi düzeninde bir alan bulunurken kitap rafları farklı yüksekliklerde tasarlanmış ve çeşitli oturma elemanları yerleştirilmiştir. Çocuk ve ebeveyn alanlarının fiziksel sınırlarla ayrılmadığı kütüphanede oyun ve sosyal etkileşim alanları dikkat çeker. Personel ofisleri giriş katta bağımsız konumlandırılmıştır (Şekil 17-Şekil 20).



Şekil 17. Kütüphane girişi (URL-4)



Şekil 18. Okuma basamakları (URL-4)



Şekil 19. Mutfak (URL-4)



Şekil 20. Çalışma alanı/Karşılama (URL-4)

İncelenen CALS Çocuk Kütüphanesi müstakil bir yapı olduğundan mekânlar homojen biçimde dağılmıştır. Okuma ve çalışma alanları giriş katta, özel etkinliklere ayrılan alanlar ise zemin katta konumlandırılmıştır. Çocukların kullandığı bölümlerde fiziksel sınırlar bulunmadığından ebeveyn ve çalışanlar görüş alanını kaybetmez. Dışarıda araç ve bebek arabaları için park alanı yer alırken içeride yönlendirici sirkülasyon elemanları sayesinde kullanıcıyı açık bir mekân karşılamaktadır. Personel ofisleri girişte, çocuk alanlarından bağımsız olarak düzenlenmiştir. Mekânın hepsi çocuklara ayrılmış, oyun ve sosyal etkileşim için interaktif alanlar renk, mobilya dizilimi gibi algısal unsurlarla desteklenmiştir. Ayrıca ebeveynlerin de vakit geçirebileceği mobilyalar eklenmiş ve farklı yaş gruplarının ihtiyaçlarına uygun mekânlar tasarlanmıştır.

- Bukit Panjang Halk Kütüphanesi Çocuk Bölümü

Tablo 11. Bukit Panjang Halk Kütüphanesi çocuk bölümü proje kartı

	Yapının; Adı: Bukit Panjang Halk Kütüphanesi Tasarımcısı: Grey Canopy Yapım Yılı: -- Kapladığı Alan: 2300 m² Bulunduğu Ülke: Singapur, Bukit Panjang
--	---

Grey Canopy tarafından yeniden düzenlenen kütüphane, “Kendini Keşfetme Yolculuğu” temasıyla akışkan plan anlayışı üzerine kurgulanmıştır. Merkezi sergi lobisi, zemin desenleri ve tavan yönlendirmeleri kullanıcı deneyimini destekler. Dairesel raflar

akustik kontrol sağlarken oturma birimleriyle bütünleşmiştir. Oyun alanlarının mekâna yayılması, fiziksel sınırların kaldırılması ve teknolojik donanımlar çocukların ilgisini artırmıştır. Yeniden planlama sonrası ziyaretlerde %20, atölye programlarında ise %200 artış kaydedilmiştir (Şekil 21-Şekil 24).



Şekil 21. Kütüphane girişi (URL-5)



Şekil 22. Okuma/kitaplık alanları (URL-5)



Şekil 23. Oyun/okuma alanı (URL-5)



Şekil 24. Etkinlik alanı (URL-5)

Söz konusu kütüphanenin çocuk bölümünde tasarımcı, tren hatlarından ilham alarak bu temayı mekânsal yönlendirme unsuru olarak kullanmıştır. Kütüphane, günümüz teknolojilerine uygun olacak şekilde çeşitli teknolojik araçlarla donatılmış bu sayede çocukların mekânda geçirdikleri süreyi ve mekân içerisinde gerçekleştirebilecekleri eylem sayısını artırmıştır. Mekânda kullanılan renk, malzeme ve formlar çocukların ilgisini çekecek şekilde kurgulanmıştır. Kütüphane içinde yer alan raf sistemlerinin dairesel formda tasarlanması, hem içlerine girilebilir alanlar oluşturmakta hem de dış yüzeylerinde kitap raflarına yer verilirken iç kısımlarına oturma birimlerinin yerleştirilmesine imkân tanımaktadır. Bu tasarım yaklaşımı, çocukların ilgisini çekmenin yanı sıra mekânsal

donatıların çok işlevli kullanımına olanak sağlayarak alanın verimli değerlendirilmesine katkıda bulunmaktadır.

- Queens Kütüphanesi Discovery Center Çocuk Bölümü

Tablo 12. Discovery Center çocuk bölümü proje kartı

	Yapının; Adı: Queens Kütüphanesi Discovery Center Çocuk Bölümü Tasarımcısı: 1100 Architects Yapım Yılı: 2011 Kapladığı Alan: 10000-25000 m² Bulunduğu Ülke: Amerika, New York
---	--

1100 Architects tarafından tasarlanan, 10.000–25.000 m² büyüklüğündeki bina bilim odaklıdır ve interaktif sergi istasyonları içerir. “Dünyamızı Haritalamak” temasıyla grafik yönlendirmeler geliştirilmiş, alanlar “Dewey Lane” ve “Cyber Center” gibi isimlerle tanımlanmıştır. Zemin katta küçük çocuklara özel alan, ikinci katta ise koleksiyonun büyük kısmı, bilgisayar istasyonları ve çok amaçlı salon yer alır. Çocukların ilgisini canlı tutan dinamik, sergi niteliğinde bir öğrenme ortamı sunulmuştur (URL-6).



Şekil 25. Kütüphane girişi (URL-6)



Şekil 26. Okuma/kitaplık alanları (URL-6)



Şekil 27. Oyun/okuma alanı (URL-6)



Şekil 28. Etkinlik alanı (URL-6)

Yurtiçi Örnekleri

- Rami Kütüphanesi Çocuk Bölümü

Tablo 13. Rami Kütüphanesi Çocuk Bölümü Proje Kartı



Yapının;

Adı: Rami Kütüphanesi Çocuk Bölümü

Tasarımcısı: Mimarlar ve Han Tümerterkin

Yapım Yılı: 2023

Kapladığı Alan: 36,000 m²

Bulunduğu Ülke: Türkiye, İstanbul

Han Tümerterkin ve ekibi tarafından tasarlanan, 36.000 m² büyüklüğündeki Rami Kütüphanesi'nin çocuk bölümü, yaş gruplarına özel alanlarla yapılandırılmıştır. 0–3 yaş için masal ve duysal oyun alanı, 3–6 yaş için serbest oyun bölümü, ilköğretimden üniversiteye kadar öğrenciler için sessiz ve grup çalışmalarına uygun alanlar tasarlanmıştır. Tarihi yapının koridorları boyunca lineer biçimde yerleştirilen mekânlar, okuma alışkanlığı yanında sosyal etkileşim ve oyun yoluyla gelişimi desteklemektedir (Şekil 29-Şekil 32).



Şekil 29. Kütüphane koridoru



Şekil 30. Okuma/kitaplık alanları



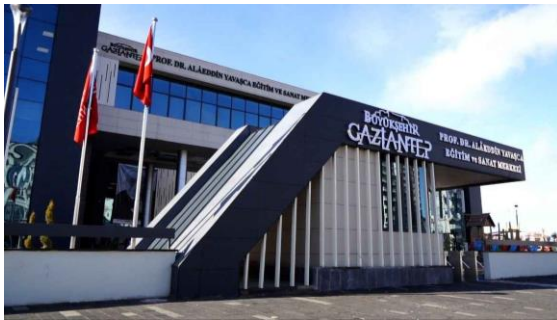
Şekil 31. Oyun alanı (URL-7)



Şekil 32. Etkinlik alanı

- Prof. Dr. Alaeddin Yavaşca Çocuk Kütüphanesi

Tablo 14. Prof. Dr. Alaeddin Yavaşca çocuk bölümü proje kartı

**Yapının;**

Adı: Prof. Dr. Alaeddin Yavaşca Eğitim ve Sanat Merkezi Çocuk Kütüphanesi
Tasarımcısı: --

Yapım Yılı: 2022

Kapladığı Alan: 850 m²

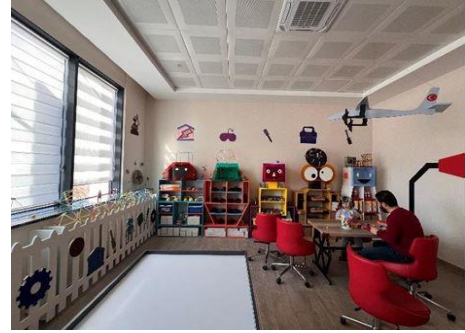
Bulunduğu Ülke: Türkiye, Gaziantep

Gaziantep Büyükşehir Belediyesi tarafından kurulan 850 m²'lik kütüphane, uzay ve gezegen temasıyla tasarlanmıştır. Zemin katta danışma, okuma alanı, hikâye odası ve ebeveynler için bebek bakım odası bulunurken üst katta sanat atölyeleri yer almaktadır.

Oyun, etkinlik ve okuma alanlarının bütünleşik planlanması, kütüphaneyi çok işlevli bir öğrenme ve keşif mekânına dönüştürmektedir (URL-8) (Şekil 33-Şekil 36).



Şekil 33. Kütüphane koridoru (Sobay Mercan, 2024)



Şekil 35. Teknoloji alanı (Sobay Mercan, 2024)



Şekil 34. Okuma/kitaplık alanları (Sobay Mercan, 2024)



Şekil 36. Etkinlik alanı (Sobay Mercan, 2024)

- Selçuklu Belediyesi KOP Çocuk Kütüphanesi

Tablo 15. Selçuklu Belediyesi KOP Çocuk Kütüphanesi Proje Kartı



Yapının;

Adı: Selçuklu KOP Çocuk Kütüphanesi

Tasarımcısı: --

Yapım Yılı: 2019

Kapladığı Alan: --

Bulunduğu Ülke: Türkiye, Konya

Konya KOP Çocuk Kütüphanesi, Türkiye’de çocuk odaklı kütüphane tasarımının gelişimini yansıtan nitelikli bir örnek olarak, okuma, oyun, deney ve atölye etkinliklerini bütüncül bir mekânsal kurgu içinde bir araya getirmektedir. Yaş gruplarına göre bölümlenmiş tematik alanlar, doğal ışık kullanımı, canlı renk paleti ve modüler mobilyalar aracılığıyla çocukların algısal canlılığını ve mekânla kurdukları duygusal bağı güçlendirmektedir. Geniş dolaşım alanları ve esnek düzenlemeler çocukların hareket gereksinimlerini desteklerken, mekânın farklı kullanım senaryolarına uyum sağlayabilmesini mümkün kılmaktadır.

Bu kütüphanede erişilebilirlik ve kapsayıcılık ilkeleri de gözetilmiş, açık görüş çizgileri, ferah geçiş alanları ve hissedilebilir yönlendirmelerle güvenli ve engelsiz bir deneyim sağlanmıştır. Bu tasarım yaklaşımı, yalnızca tipik kullanıcı profillerine değil, farklı duysal ve mekânsal ihtiyaçlara sahip çocuklara da uygun bir ortam sunarak çağdaş çocuk kütüphanelerinde benimsenen kullanıcı merkezli ve deneyim odaklı anlayışı yansıtmaktadır (URL-9).



Şekil 37. Okuma alanı (URL-9)



Şekil 39. Küçük çocuk alanı (URL-9)



Şekil 38. Drama/etkinlik alanı (URL-9)



Şekil 40. Oturma alanları (URL-9)

2. YAPILAN ÇALIŞMALAR

2.1. Araştırma Yöntemleri

Çalışma kapsamında nitel ve nicel araştırma yaklaşımlarının bir arada değerlendirildiği karma araştırma deseni kullanılmıştır. Karma araştırma desenlerinden yakınsak paralel tasarım tercih edilerek araştırma konusunun hem sayısal verilerle genellenebilir sonuçlar elde etme hem de nitel verilerle derinlemesine anlamlar çıkarma amacıyla incelenmesi amaçlanmıştır. Creswell ve Clark'a (2017) göre yakınsak paralel desen, araştırma probleminin hem nicel verilerin sayısal analiziyle genellenebilir sonuçlar elde etme hem de nitel verilerin derinlemesine analiziyle zengin anlamlar çıkarma amacıyla çok boyutlu bir şekilde incelenmesine olanak tanımaktadır (akt. Taşkın Alkan & Seferoğlu, 2023).

Veri toplama süreci üç farklı yöntemle yürütülmüştür:

- Kontrol Listeleri ve Yerinde Gözlem: Trabzon'daki seçili halk ve çocuk kütüphaneleri fiziksel mekân özellikleri bakımından incelenmiş, gözlemler sistematik kontrol listeleri aracılığıyla kaydedilmiştir.
- Öğrenci Anketleri: Çocukların kütüphane kullanım alışkanlıkları, mekânsal tercihler ve beklentiler üzerine yapılandırılmış sorular yöneltilmiştir.
- Çiz ve Yaz Tekniği: Katılımcılardan hayal ettikleri kütüphaneleri çizmeleri ve kısa yazılı ifadelerle betimlemeleri istenmiştir.

Araştırmanın nicel kısmında, elde edilen anket verileri IBM SPSS Statistics programı aracılığıyla çözümlenmiştir. Öncelikle, çocukların sınıf düzeyleri ve cinsiyetine göre mekân tercihlerinin genel dağılımını ortaya koymak amacıyla tanımlayıcı istatistikler (yüzde ve frekans değerleri) hesaplanmıştır. Ardından, demografik değişkenler ile mekân tercihleri arasındaki olası ilişkileri belirlemek için Ki-Kare testi uygulanmıştır. Bunun yanı sıra, çocukların belirli mekân tercihlerini hangi nedenlerle yaptıklarını incelemek amacıyla çapraz tablolar oluşturulmuş ve mekânsal tercihlerle tercih nedenleri karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir. Analizlerde anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak kabul edilmiş; ancak anlamlı bulunmayan sonuçlar da göz ardı edilmeyerek olası nedenleriyle birlikte literatür ışığında tartışılmıştır.

Nitel kısımda ise çizimler ve yazılı anlatılar, MAXQDA 2024 yazılımı aracılığıyla tematik içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Kodlama sürecinde güvenilirliği artırmak amacıyla iki bağımsız araştırmacı (araştırmacı ve uzman değerlendirici) tarafından tematik kodlama yapılmıştır. Kodlayıcılar arasındaki tutarlılık oranı Cohen's Kappa katsayısı ile hesaplanmış, $\kappa = 0,82$ bulunmuştur. Bu değer, nitel analizlerde yüksek düzeyde uyum (Landis & Koch, 1977) olarak kabul edilmektedir. Kodlayıcılar arasında görüş birliği sağlanamayan ifadeler tartışılarak ortak karara bağlanmıştır. Bu süreç, verilerin yorumlanmasında öznel yanlılığı azaltmak ve tematik analiz sonuçlarının güvenilirliğini artırmak amacıyla yürütülmüştür.

Kodlama süreci, hem literatüre dayalı önceden belirlenmiş temaları hem de veriden türeyen yeni kodları kapsayan karma (dedüktif ve endüktif) kodlama yaklaşımı ile yürütülmüştür. Buna göre, araştırma öncesinde literatür ve araştırma sorularına dayanarak belirlenen temalar dedüktif kodlama süreciyle analize dâhil edilmiş; çocukların çizim ve anlatılarında ortaya çıkan yeni unsurlar ise endüktif kodlama ile alt kodlar olarak yapılandırılmıştır.

Dedüktif kodlama, kuramsal çerçeveden türetilmiş kodların veriye uygulanmasını ifade eder. Bu yöntemde araştırmacı, daha önceden belirlenmiş kategorilerle çalışarak belirli bir yapıyı sınar (Fereday & Muir-Cochrane, 2006). Bu çalışmada Yer Duygusu, Canlılık, Giriş, Bağlantı ve Hareket, Topluluk Katılımı gibi ana temalar bu strateji ile belirlenmiştir.

Endüktif kodlama ise veriden türeyen yeni kavramların ve kategorilerin analize eklenmesini sağlar. Braun ve Clarke (2006) nitel analizde bu yöntemin, araştırmacıya verilerin sunduğu özgün örüntüleri yakalama olanağı sunduğunu vurgulamaktadır. Çocukların çizimlerinde yer alan hayal gücü unsurları, özgün oyun alanları veya mekânsal geçiş kurguları bu yolla alt kodlara dönüştürülmüştür.

Bu iki yaklaşımın birlikte kullanımı, literatürde “hibrit tematik analiz” olarak adlandırılmakta ve özellikle uygulamalı sosyal araştırmalarda önerilmektedir (Fereday & Muir-Cochrane, 2006; Swain, 2018). Böylece araştırmacı hem kuramsal çerçeveye bağlı kalmakta hem de verilerin kendiliğinden ortaya koyduğu yeni anlamları görünür kılabilir. Bu çalışmada dedüktif ve endüktif kodlama stratejilerinin birlikte uygulanması hem kuramsal temellere dayalı güvenilirlik hem de çocukların özgün katkılarını yansıtan esneklik sağlamıştır. Bu yönüyle yaklaşım, çocukların mekân algılarını çok boyutlu biçimde ortaya koymada uygun bir yöntem olarak değerlendirilmiştir.

Çalışmaya yönelik belirlenen ana amaca hizmet eden 4 alt amaca hizmet eden adımlar ve yöntemler belirlenmiştir (Şekil 41). İlk olarak Trabzon'un yoğun nüfuslu ilçeleri olan Akçaabat ve Ortahisar'da yer alan çocuk kütüphaneleri incelenmiş ve bu kütüphanelerin mevcut durumları, çocukların hayallerindeki kütüphanelerle karşılaştırılarak ortak ve farklılaşan yönleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda, Ortahisar'da bulunan kütüphaneler tespit edilmiş, kontrol listeleri hazırlanarak mevcut durum verileri toplanmış ve frekans analizi ile değerlendirilmiştir. Bu aşamada tarama yöntemi ve istatistiksel analizler kullanılmıştır.

İkinci alt amaca uygun olarak çocukların mekân tercihlerinde sosyal etkileşim alanları ile yaratıcı etkinlik köşelerinin nasıl bir rol oynadığı ve bu alanların motivasyon üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Bunun için çiz ve yaz uygulamasının kapsamı belirlenmiş, çalışmaya katılacak gruplar seçilmiş ve uygulama gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler, tematik analiz yöntemiyle değerlendirilerek çocukların mekânsal tercihleri ile motivasyon arasındaki ilişkiler ortaya konulmuştur.

Çalışmanın üçüncü amacına ulaşmak için çocukların mekâna ilişkin algılarının, ihtiyaçlarının ve yaratıcı tasarım fikirlerinin doğrudan görünür kılınması planlanmıştır. Çocukların çizimleri ve yazılı anlatımları aracılığıyla elde edilen nitel veriler, mekân tasarımına katkı sağlayabilecek boyutlarıyla ele alınmış ve tematik analiz yoluyla çözümlenmiştir. Böylece çocukların kütüphanelerin tasarım ve işlevselliğine dair görüşleri araştırma sürecine doğrudan yansıtılmıştır.

Son olarak, çocukların kütüphane kullanım alışkanlıkları yaş, cinsiyet gibi demografik değişkenler açısından ele alınmış ve farklılıkların istatistiksel düzeyde ortaya konması hedeflenmiştir. Bu doğrultuda anket formları hazırlanarak hem çocuklara hem de ebeveynlere uygulanmış, elde edilen veriler IBM SPSS Statistics programına aktarılmış ve istatistiksel analizler ile değerlendirilmiştir.

ANA AMAÇ			
Çocuk kütüphanelerinin tasarımında çocukların algı, beklenti ve ihtiyaçlarını merkeze alarak mevcut durumun analiz edilmesi ve geliştirilmesi gereken yönlerin ortaya konulması.			
ALT AMAÇ	YAPILAN ÇALIŞMA	YÖNTEM	
1	Trabzon Ortahisar ilçesinde bulunan çocuk kütüphaneleri veya bölümlerinin tespiti	Tarama Yöntemi	Yerinde Gözlem
	Kontrol listesinin hazırlanması		
	Kontrol listesi ile ulaşılan verilerin istatistiksel analizi	İstatistiksel Analiz	Frekans Analizi
2	Çocukların kütüphane mekân tercihlerinde sosyal etkileşim alanları ile yaratıcı etkinlik köşelerinin oynadığı rolü ve bu alanların motivasyon üzerindeki etkilerini saptamak	Yaz-çiz uygulamasının kapsamının belirlenmesi	Çiz ve Yaz Yöntemi
	Yaz-çiz çalışmasının uygulanacağı grubun belirlenmesi		
3	Çocukların mekâna ilişkin algılarını, gereksinimlerini ve yaratıcı tasarım fikirlerini çizim çalışmaları ile yazılı anlatımlar yoluyla görüntür kılmak; elde edilen bu nitel verilerin ifade biçimlerini ve kütüphane tasarımına sağlayabileceği katkıları değerlendirmek	Yaz-çiz uygulamasının gerçekleştirilmesi	Hibrit Tematik Analiz
	Çizim ve yazılardan hareketle ana temalara bağlı alt kodların belirlenmesi		
	Yaz-çiz uygulaması ile elde edilen verilerin analiz edilmesi		
4	Çocukların kütüphane mekânına ilişkin algılarının, sınıf seviyesi ve cinsiyet gibi demografik özelliklere bağlı olarak nasıl farklılaştığını belirlemek.	Anket formunun hazırlanması	Anket
	Çocuklara anket çalışmasının uygulanması		
	Anket verilerinin IBM SPSS 22 programı ile analiz edilmesi	İstatistiksel Analiz	Ki-kare testi

Şekil 41. Çalışma amaçlarına göre yapılan çalışmalar için kullanılan yöntemler

Araştırma kapsamında kullanılan kontrol listesi, anket soruları ve yazılı ve görsel anlatımların değerlendirilmesi için oluşturulan değerlendirme ölçütleri, uluslararası literatürde kütüphane mekânlarının değerlendirilmesinde kullanılan temel ölçütlerden uyarlanmıştır. Özellikle Rogers, Tym & Partners tarafından geliştirilen mekânsal kalite ölçütleri; erişilebilirlik, esneklik, estetik, kullanıcı konforu ve işlevsellik gibi parametreleri kapsamaktadır. Buna paralel olarak, Feinberg ve Keller'in çocuk kütüphanelerine özgü iç mekân tasarım faktörleri; yaş gruplarına uygun mekânsal düzenlemeler, güvenlik,

sosyalleşme olanakları, öğrenme ve oyun alanlarının çeşitliliği gibi çocukların mekân deneyimini doğrudan etkileyen unsurları içermektedir.

Çalışmada bu iki yaklaşım birbirini tamamlayıcı biçimde kullanılmıştır. Feinberg ve Keller'in ilkeleri, Rogers, Tym & Partners'ın mekânsal kalite ölçütleriyle ilişkilendirilmiş; böylece çocuk kütüphanelerinin hem genel mekânsal kalite düzeyi hem de çocuklara özgü tasarım ihtiyaçları bütüncül bir çerçevede değerlendirilmiştir. Bu kapsamda kontrol listesi, anket soruları ile yazılı ve görsel anlatımların değerlendirme ölçekleri de hazırlanmış ve analiz sürecinde bütüncül bir ölçme-değerlendirme çerçevesi oluşturulmuştur. Bu kapsamda belirlenen ölçütler; canlılık, yer duygusu, giriş, bağlantı ve hareket ve topluluk katılımı başlıkları altında değerlendirilmektedir.

2.2. Çalışma Alanı ve Örneklem Grubun Belirlenmesi

2023 verilerine göre Trabzon ilinin en kalabalık ilçeleri sıralamasında ilk sırada Ortahisar bulunurken ikinci sırada Akçaabat bulunmaktadır (URL-10). Bu verilerde yola çıkılarak Trabzon ili Ortahisar ilçesinde bulunan Dijital Gençlik Kütüphanesi ve İl Halk Kütüphanesi Çocuk Bölümü, Akçaabat İlçe Halk Kütüphanesi çocuk bölümü, çalışmada kullanılan veri toplama yöntemlerinden kontrol listesi ve yerinde gözlem için çalışmanın örnekleme olarak belirlenmiştir.

Tablo 16. Örneklem olarak seçilen kütüphaneler

Trabzon Dijital Gençlik Kütüphanesi	Trabzon İl Halk Kütüphanesi	Akçaabat İlçe Halk Kütüphanesi
		

Çalışma kapsamında amaçlara yönelik hipotezlerin sınanabilmesi adına kullanılan yöntemlerin uygulanacağı grupların belirlenmesinde “Tabakalı Amaçlı Örneklem” yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemi, farklı özelliklere sahip gruplara ayrılmış bir ana örneklemden, belirli bir amaca yönelik olarak yeni bir örneklem grupların seçildiği yöntem olarak tanımlanmaktadır (Baltacı, 2018). Tabakalı amaçlı örnekleme, öncelikle

araştırmanın temelini oluşturan değişken açısından evren, kendi içinde benzerlik gösteren alt gruplara ayrılmaktadır (Koç Başaran, 2017). Bu yöntem, genellikle farklı niteliklere ve özelliklere sahip birden fazla evrene ulaşılması amaçlandığında tercih edilmektedir (McNabb, 2015).

- Trabzon Dijital Gençlik Kütüphanesi

Trabzon Gençlik Kütüphanesi, tarihî bir yapının yeniden işlevlendirilmesiyle oluşturulmuş olup iç mekânda özgün mimari öğeler korunmuştur. Zemin katta taş duvarlar, tonoz tavan ve şömine gibi tarihsel unsurlar öne çıkarken modern oturma düzeni kullanıcıların sosyal etkileşim ihtiyacını desteklemektedir. Üst katlarda kitaplık sistemleri, yeşil tonlarda tasarlanmış raflarla düzenlenmiş; basamaklı çözümler erişilebilirliği kolaylaştırmıştır. Ahşap tavan süslemeleri ve geniş pencereler mekâna hem tarihsel karakter hem de doğal aydınlık kazandırmaktadır.

Sirkülasyon alanlarında ahşap merdivenler ve korkuluklar korunmuş, merdiven çevresine oturma grupları yerleştirilmiştir. Çalışma alanları geniş masalar ve ergonomik oturma birimleri ile donatılarak hem bireysel hem de grup çalışmalarına olanak sağlanmıştır. Genel olarak kütüphane, tarihî kimliği koruyan öğelerle çağdaş kullanım işlevlerini bir araya getiren bir iç mekân düzenlemesi sunmaktadır (Şekil 42-Şekil 43).



Şekil 42. Kütüphane girişi



Şekil 43. Kitaplık alanları

- Trabzon İl Halk Kütüphanesi Çocuk Bölümü

Trabzon Halk Kütüphanesi'nin çocuk bölümü, mekânın işlevselliğini ve çocuk kullanıcıların ihtiyaçlarını gözетerek düzenlenmiş bir alan olarak öne çıkmaktadır. Giriş bölümünden itibaren çocuklara ayrılan alan, diğer kütüphane bölümlerinden görsel ve mekânsal olarak ayrılmış, böylece çocuklara özel bir kullanım atmosferi oluşturulmuştur. İç mekânda kullanılan renkler ve mobilya seçimleri, çocukların dikkatini çekmeye yönelik canlı tonlardan oluşmaktadır. Özellikle kırmızı, mavi ve turuncu gibi kontrast renkler hem

oturma gruplarında hem de kitap raflarında tercih edilmiştir. Bu durum mekâna hareketli bir kimlik kazandırırken çocuk kullanıcıların mekânı daha cazip bulmasını sağlamaktadır.

Mekân düzenlemesi, farklı kullanım senaryolarına olanak tanıyacak biçimde kurgulanmıştır. Orta bölümde yer alan modüler oturma birimleri ve oyun masaları, çocukların sosyalleşmesine ve grup çalışmalarına imkân verirken yan duvarlara yerleştirilen uzun çalışma masaları, bireysel okuma ve araştırma için düzenlenmiştir. Bu yönüyle mekân, çocuk kütüphanelerinde önerilen esnek kullanım ilkelerini desteklemektedir. Raf sistemleri, çocukların boy seviyelerine uygun yükseklikte tasarlanmış, böylece kitaplara erişim kolaylaştırılmıştır. Rafların renkli panellerle desteklenmesi, görsel yönlendirmeyi güçlendirmiştir. Ayrıca, rafların önünde kutu biçimli taşınabilir kitap sepetleri yer almakta ve bu düzenleme çocukların kitap seçimini kolaylaştırıcı bir işlev üstlenmektedir.

Aydınlatma çözümünde hem doğal ışık hem de yapay ışık kaynakları birlikte kullanılmıştır. Büyük pencerelerden alınan gün ışığı, stor perdelerle kontrol altına alınmakta; tavanda yer alan renkli sarkıt lambalar ise mekâna hem yeterli aydınlatma hem de çocuklara hitap eden görsel bir çeşitlilik katmaktadır. Mekânın bir diğer dikkat çekici özelliği, teknolojik donanımın varlığıdır. Çocuk bölümünde bilgisayar masaları yer almakta, bu alan çocukların dijital araştırma ve ödev çalışmalarına destek sunmaktadır. Ancak bilgisayarların konumlandırılması aynı zamanda gözetimi kolaylaştıracak şekilde düzenlenmiş, böylece çocukların kullanım güvenliği de göz önünde bulundurulmuştur (Şekil 44-Şekil 47).



Şekil 44. Kütüphane girişi



Şekil 45. Oturma alanları



Şekil 46. Kitaplık alanları



Şekil 47. Okuma/Çalışma alanları

- Akçaabat İlçe Halk Kütüphanesi Çocuk Bölümü

Akçaabat Halk Kütüphanesi'nin çocuk bölümü, özellikle küçük yaş gruplarına hitap edecek şekilde renkli, eğlenceli ve işlevsel bir anlayışla tasarlanmıştır. Fotoğraflarda görüldüğü üzere, mekâna girişte merdiven duvarlarının eğlenceli duvar resimleri ile süslenmiş olması, çocukların kütüphane deneyimine oyunlaştırılmış bir başlangıç yapmalarını sağlamaktadır. Bu görseller, kitap, doğa ve uzay temalarıyla çocukların hayal gücünü destekler niteliktedir. Çocuk bölümü içerisindeki okuma alanları, parlak renklerde tasarlanmış mobilyalarla dikkat çekmektedir. Özellikle puzzle desenli renkli zemin kaplaması, mekâna hem sıcaklık hem de oyun atmosferi katmaktadır. Küçük boyutlu masa ve sandalyeler, çocukların ergonomik ihtiyaçlarına uygun olarak düzenlenmiştir. Raf sistemleri ise çocukların erişebileceği yüksekliklerde konumlandırılmış, kitap seçimini bağımsız biçimde yapmalarına imkân tanımaktadır.

Mekânda ayrıca Maker Atölyesi adıyla düzenlenmiş bir yaratıcı üretim alanı bulunmaktadır. Bu bölümde çocukların el becerilerini geliştirmelerine yönelik çeşitli malzemeler ve atölye araçları yer almaktadır. Atölyenin kütüphane içerisine entegre edilmiş olması, kütüphaneyi yalnızca okuma değil aynı zamanda öğrenme ve üretim merkezine dönüştürmektedir. Çocuk bölümünün bir diğer dikkat çekici unsuru, duvar yüzeylerindeki büyük ölçekli resimler ve tematik dekorasyonlardır. Açık kitap içinden yükselen doğa figürleri, oyun parkı betimlemeleri ve bulut desenleri gibi görseller, mekâna masalsi bir atmosfer kazandırmakta ve çocukların mekânla kurduğu duygusal bağı güçlendirmektedir. Ayrıca odada yer alan küçük sahne düzeni ve projeksiyon sistemi, çocuklara yönelik etkinlikler, drama çalışmaları ve görsel sunumlar için bir alan yaratmaktadır (Şekil 48-Şekil 51).



Şekil 48. Kütüphane girişi/Maker alanı



Şekil 49. Oyun/okuma alanı



Şekil 50. Kitaplık alanları



Şekil 51. Oyun/okuma alanı

BİLSEM okulları, üstün yetenekli bireyleri keşfedip potansiyellerini ortaya çıkararak bilime, sanata ve topluma katkı sağlayacak bireyler yetiştirmeyi hedefleyen kurumlardır (URL-2). Bu kurumların üstlendiği bu misyon, çalışmanın örneklemini olarak seçilmesinde büyük bir rol oynamıştır. Çalışma kapsamında kullanılan anket ve çiz ve yaz tekniğinin uygulanacağı okul olarak, Trabzon Ortahisar’da bulunan “Faruk Başaran Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM)” tercih edilmiştir (Tablo 17).

Tablo 17. BİLSEM Okullarının Örneklem Seçilme Kriterleri, Karşılaştırmaları ve Nedenleri

Kriter	Diğer Okullar	BİLSEM (Bilim ve Sanat Merkezi)	Neden BİLSEM?
Öğrenci Profili	Genel öğrenci popülasyonu temsil eder.	Yüksek zekâ kapasitesine sahip, özel yetenek alanlarında üstün öğrenciler bulunur.	Öğrencilerin yaratıcılıkları ve hayal güçleri daha gelişmiş olduğu için daha zengin ve özgün veriler ortaya çıkacağı düşünülmektedir.
Eğitim Yaklaşımı	Standart müfredat temelli eğitim	Farklılaştırılmış eğitim, proje tabanlı öğrenme, yaratıcı düşünceyi teşvik eden bir yaklaşım.	Eğitim yaklaşımının değişimi çocukların algı gelişimine olumlu katkıda bulunarak daha sağlıklı verilerin elde edileceği düşünülmektedir.
Yaratıcılık ve İnovasyon	Eğitim müfredat temelli olduğu için yaratıcılık odaklı faaliyetler daha az yapılmaktadır.	Yaratıcı düşünce ve problem çözme becerileri konusunda gelişmelerine yönelik eğitim verilmektedir.	Yaratıcılık ön planda olduğu için daha zengin bir veri kümesine ulaşılabileceği düşünülmektedir.
Deneyim	Kütüphane kullanım oranı daha düşük olabilir.	Kütüphane etkinliklerine ve projelerine aktif katılım teşvik edilir.	Kütüphane deneyimi olan öğrencilerden bilgi ve beklenti kapsamında daha fazla veri elde edilebileceği düşünülmektedir.
Veri Toplama	Daha genel ve standart veriler elde edilebilir.	Öğrencilerin kişisel görüşleri, yaratıcı fikirleri incelenebilir.	Çalışmanın derinliğinin ve özgünlüğünün artacağı düşünülmektedir.

Örneklem grubu 9-12 yaş aralığındaki 4., 5. ve 6. sınıf öğrencilerinden oluşturulmuştur. Tablo 18’de sınıf ve yaşlara bağlı özellikler verilmektedir.

Tablo 18. Örneklem grubunun sınıflara bağlı dağılımı

4. Sınıf		5. Sınıf		6. Sınıf	
Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek
7	11	18	6	10	10

2.3. Kontrol Listesinin Hazırlanması ve Uygulanması

Kontrol listesi, belirli bir araştırma veya uygulama alanında gözlemlenmesi gereken değişkenlerin veya tamamlanması gerekli işlemlerin önceden belirlenmiş, düzenli ve kapsamlı bir listesidir. Çalışma kapsamında ilk alt amaç olan Trabzon ili Ortahisar ve Akçaabat ilçelerindeki çocuklara ve gençlere yönelik kütüphaneler ve çocuk bölümlerinin mevcut durumlarının tespit edilmesi durumunun sınanması için bir kontrol listesi oluşturulmuştur. Kontrol listesi, çocuk kütüphanelerinin iç mekân tasarımını değerlendirmek amacıyla çalışma kapsamında değerlendirme kriterleri olarak belirlenen dört ana tematik

kategori etrafında yapılandırılmıştır. Bu kapsamda ilk olarak mekânın çocuklara hitap eden dinamik ve görsel nitelikleri ele alınmış; hayal gücü unsurları, kitaplıkların çeşitliliği, masa ve oturma birimlerinin düzeni, sergi elemanları ve bilgisayar istasyonları gibi unsurlar göz önünde bulundurulmuştur. İkinci olarak, mekânın kimlik kazandıran ve aidiyet hissi oluşturan yönleri değerlendirilmiş; form, biçim ve strüktür, danışma birimleri, doğal ışık kullanımı, aydınlatma düzeni, bahçe düzenlemeleri, yönlendirme elemanları ve renk gibi ölçütler dikkate alınmıştır. Üçüncü tematik kategori, mekân içindeki bağlantılar ve hareket düzenine odaklanmıştır; eylem alanları arasındaki geçişlerin işlevselliği, yaşa uygunluk kriterleri ve güvenlik koşulları incelenmiştir. Son olarak, kütüphanelerin topluluk katılımını destekleme potansiyeli değerlendirilmiş; müstakil kütüphane birimlerinin varlığı, yetişkin-çocuk etkileşimi, kullanıcı figürleri ile oyun, atölye, tiyatro, müzik, sinema ve benzeri etkinlik alanlarının mekân içinde ne ölçüde yer aldığı kontrol edilmiştir (Şekil 52).

Tematik Kategori	Alt Tema (Gözlenen Unsur)		Kütüphane Adı	
			Evet	Hayır
Canlılık	Konsept			
	Hayal gücü unsurları			
Yer Duygusu	Kitaplıklar	Oturma boşluklu raf		
		Farklı biçimli raf		
		Standart düzen		
	Masalar ve Oturma Birimleri	Zemin		
		Yumuşak elemanlar		
		Standart düzen		
	Sergi elemanları			
	Bilgisayar istasyonları			
	Form, biçim, strüktür	3 boyutlu formlar		
		2 boyutlu yüzeyler		
		Sade bir alan		
	Lobi/Danışma			
	Doğal ışık			
	Aydınlatma			
	Bahçe düzenlemesi			
	Yönlendirme			
	Renk			
	Grafik anlatımlar			
	Desen			
Giriş, Bağlantı ve Hareket	Eylem alanları arası ilişki			
	Yaş dağılımı			
	Güvenlik			
Topluluk Katılımı	Müstakil kütüphane			
	Yetişkin bölümü			
	Kullanıcı figürleri			
	Etkinlik-etkileşim alanları	Oyun		
		Teknoloji		
		Kafe		
		Resim		
		Drama		
		Rahatlama		
		Grup Çalışması		
		Kişiyi özel alan		
		Kazi		
		Duygu		
		Evrensel Tasarım		
		Sinema		
		İnteraktif alan		

Şekil 52. Alan çalışması için kullanılan kontrol listesi

Bu kontrol listesi, araştırma kapsamında incelenen kütüphanelerde doğrudan gözlem yöntemiyle uygulanmıştır. Gözlemler araştırmacı tarafından her kütüphane ziyareti sırasında yapılmış, belirlenen tematik kategoriler ve alt temalar üzerinden sistematik olarak işaretleme gerçekleştirilmiştir. Her mekânda ilgili unsurun varlığı ya da yokluğu tablo üzerinde kaydedilmiş, gerektiğinde fotoğraf çekimleri ve araştırmacı notları ile desteklenmiştir. Böylece kontrol listesi yalnızca mekânsal unsurların nicel varlığını değil, aynı zamanda gözlem sürecinde ortaya çıkan nitel durumların belgelenmesini de sağlamıştır. Bu yöntem sayesinde, çocuk kütüphanelerinin fiziksel ve işlevsel özellikleri araştırmanın diğer veri toplama araçlarıyla karşılaştırılabilir biçimde bütüncül olarak değerlendirilmiştir (EK-2).

2.4. Çocuklarla Anket ve Çiz ve Yaz Çalışmasının Tasarlanması ve Uygulanması

Çocukların duygu ve düşüncelerini, sözlü ya da sözsüz yöntemler aracılığıyla anlamak mümkündür. Çocuğun kendini ifade etmesi, onun doğal gelişim sürecinin ayrılmaz bir unsurudur. Bu noktada çocukların kendini ifade etmesinin yollarından biri de resimdir. Çizim yaparken çocuklar, kullanacakları malzemeleri, renkleri ve desenleri titizlikle seçer; aynı zamanda tasvir etmek istedikleri nesnenin boyutunu ve konumunu bilinçli bir şekilde belirlerler (Farokhi & Hashemi, 2011; Köseoğlu, 2023).

Çocukların gelişim dönemlerine bağlı olarak çizim ve resim özellikleri farklılık göstermektedir. Her gelişim evresi, kendine özgü çizgisel gelişim karakteristikleri barındırır. Bu dönemler kesin sınırlarla ayrılmamakla birlikte, kâğıda yapılan ilk çizimlerden ergenlik sürecine kadar uzanan bir gelişim sürecini kapsamaktadır (Tezelli, 2020). Kersheiner'e göre (1905) bu dönemler, karalama evresi (2-4 yaş), şema öncesi dönem (4-7 yaş), şematik dönem (7-9 yaş), gerçeklik gruplaşma dönemi (9-12 yaş) ve görünürde doğalcılık dönemi (12-14 yaş) olmak üzere beş temel başlık altında toplanırlar.

Karalama dönemi, 2 ve 4 yaş arası dönem kapsamaktadır. Çocuğun kalem tutmaya başlamasının ardından, yüzey üzerinde rastgele izler bırakması ve düzensiz çizgiler oluşturması, karalama döneminin başlangıcı olarak değerlendirilmektedir. Bu dönemde çocuk, karalamayı keşfetmiş olup motor becerilerinin gelişimine bağlı olarak parmaklarını kontrollü bir şekilde hareket ettirerek çizgiler oluşturur. Daha sonraki aşamalarda ise çizgileri ile çevresindeki şekil ve nesneler arasındaki benzerlikleri fark etmeye başlar ve her çizimde mevcut olanın üzerine yeni çizgiler ekleyerek gelişim göstermektedir (Yaman Bozdemir, 2020). 4 ile 7 yaş arasını kapsayan şema öncesi dönem ise çocukların sembolleri

kullandığı dönem olarak değerlendirilmektedir. Genellikle dört yaş civarında çocuklar, tanınabilir biçimler çizmeye başlamaktadır. Bu dönemde çocuk, öznel bir bakış açısına sahip olmakla birlikte duygularının etkisi altındadır. Hayal gücü ve fantezi dünyası oldukça gelişmiştir. Çizimleri, kültürel ve mantıksal kısaltmalarla şekillenir. Bu doğrultuda, insan figürleri şematik olup vücut oranları gerçekçi değildir ve perspektif anlayışı henüz gelişmemiştir (Arıcı, 2006; Metin & Aral, 2012).

Şematik dönem olarak adlandırılan, 7 ve 9 yaş arasını kapsayan bu dönemde çocuk, çevresindeki her unsur için zihinsel şemalar oluşturur. Çizgi ve yüzey doldurma birlikte gözlemlenir. Çizimlerde oransal uyum bulunmaz ve nesneler gerçek renkleriyle değil, çoğunlukla rastgele renklerle resmedilir. Başlangıç aşamasında mekânsal bir düzenleme görülmez; zamanla mekân, kâğıdın alt kenarıyla ifade edilmeye başlanır ve ilerleyen süreçte arka plan öğeleri de resimlerde yer almaya başlar (Batı, 2012). 9-12 yaş arasında gözlemlenen gerçeklik gruplaşma döneminde çocuk, artık toplumun bir parçası olduğunun farkındadır ve bu bilinç çizimlerine yansımaya başlamıştır. Bu dönemde, önceki çalışmalarına kıyasla çizgilerinde daha fazla ayrıntıya yer verdiği ve daha gerçekçi bir yaklaşım benimsediği gözlemlenmektedir. Çizimlerde mekân kavramı oluşmaya başlamıştır ancak perspektif kavramı henüz tam olarak yerleşmemiştir (Arıcı, 2006; Batı, 2012). Ergenliğin başlangıcına denk gelen görünürde doğalcılık döneminde, çocukların doğal çevreye dair farkındalıklarının arttığı göze çarpmaktadır. Bu süreçte, nesnelerin orantıları ve derinlikleri çizimlerine daha belirgin bir şekilde yansımaktadır. İnsan figürleri, önceki dönemlere kıyasla daha ayrıntılı bir şekilde resmedilirken çocuk için temel amaç “doğruyu çizmek” haline gelmektedir. Bu evre, detayların önem kazandığı ve olayların sebep-sonuç ilişkisi çerçevesinde ele alınmaya başlandığı bir dönemdir. Artan merak ve gözlem yeteneği doğrultusunda, çocukların çizimlerinde belirgin değişimler görülmeye başlanır. Renkler bilinçli bir şekilde kullanılır ve perspektif belirginleşmeye başlar (Arıcı, 2006; Batı, 2012; Kutluer, 2015).

Resimler, çocukların bilişsel yetilerini harekete geçirerek onlara deneyimleme ve öğrenme fırsatları sunmaktadır. Çizim sürecinde çocuklar; algılama, düşünme, planlama ve eyleme geçme becerilerini kullanırken dış dünyadaki gerçekliği kâğıt üzerinde sembolik öğeler aracılığıyla temsil etme çabası içinde olmaktadırlar (Köseoğlu, 2023). Çiz ve yaz tekniği, çocuklardan yüksek kaliteli ve detaylı verilerin toplanmasını sağlayan, deneysel bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca tüm çocukların etkin katılımını destekleyen ve elde edilen verilerin konuya olan uyumunu artıran bir teknik olarak bilimsel çalışmalarda

önemli bir araç olarak kullanılmaktadır (Pridmore & Bendelow, 1995 akt. Backett-Milburn & McKie, 2015). Bu tekniğin kullanılma amacı, çocukların ele alınan konuyla ilgili düşüncelerini doğrudan yansıtabilmelerine olanak tanımak ve kendilerini daha başarılı hissettikleri alanlarda ifade etme fırsatı sunmaktır. Ayrıca çocukların çizimlerinde veya metinlerinde yer alan mekân, donatı, renk gibi unsurların analiz edilmesi ve bu unsurların, çocuklara yönelik tasarlanan mekânlarda onların da katılımını teşvik edecek şekilde değerlendirilmesi, çiz ve yaz tekniğinin tercih edilmesinde etkili olmuştur.

Bu çalışmada, çocukların kütüphane algılarını ve kütüphanelerden beklentilerini anlamak amacıyla anket ve çiz ve yaz teknikleri kullanılmıştır. Bu bağlamda, çocuk çizimlerinde detayların belirginleştiği ve mekân kavramının şekillenmeye başladığı gerçeklik gruplaşma döneminde bulunan bireyler hedeflenmiş olup örneklem grubu 9-12 yaş aralığındaki 4., 5. ve 6. sınıf öğrencilerinden oluşturulmuştur. Söz konusu yaş grubunun tercih edilmesinin bir diğer gerekçesi ise Kındap ve Sayıl'ın (2005) çalışmasında elde edilen bulgulara dayanmaktadır. İlgili çalışmada, 4. ve 8. sınıf seviyeleri arasında çocukların çizimlerinde genel temsil başarısının doğrusal bir artış gösterdiği ancak 12 yaş sonrasında bu başarının önemli ölçüde azaldığı tespit edilmiştir. Örneklem grubundaki öğrencilerden hayal ettikleri kütüphaneleri çizim ve yazıyla detaylandırmaları talep edilmiştir. Yapılan uygulama sonucu elde edilen veriler “tematik analiz” yöntemiyle analiz edilmiştir. Tematik analiz yöntemi, kişilerin, grupların, organizasyonların, kültürlerin veya olayların gözlemlenip anlamlandırılmasına yardımcı olacak şekilde tematik kodlar geliştirerek verilerin yorumlanmasına imkân veren veri toplama yöntemi olarak tanımlanmaktadır. Verilerdeki belirgin desenlerin (temaların) tespiti, analizi ve sistematik raporlanmasını sağlayan bir yöntemdir. Bu yöntem, veri setini yapılandırılmış bir biçimde daha küçük ve yönetilebilir parçalara ayırırken aynı zamanda bu parçalara dair derinlemesine ve kapsamlı betimlemeler yapılmasını mümkün kılar (Boyatzis, 1998; Braun & Clarke, 2019).

Öğrencilerin mekânsal tercihlerinin daha sağlıklı analiz edilebilmesi amacıyla, “çiz ve yaz” uygulamasından sonra kısa bir anket uygulanmıştır. Anket, toplam dokuz sorudan oluşmakta olup katılımcıların mekâna ilişkin algılarını ve tercihlerini yönlendirecek şekilde yapılandırılmıştır. Soruların hazırlanmasında, Rogers, Tym & Partners tarafından ortaya konan mekânsal kalite ölçütleri ile Feinberg ve Keller'ın çocuk kütüphanelerine ilişkin iç mekân tasarımı faktörleri (bkz. 1.11.3) temel alınmıştır. Bu ölçütler doğrultusunda geliştirilen anket formu, öğrencilerin iç mekân kurgusuna ilişkin eğilimlerini belirlemek ve çizim öncesi bilişsel süreci desteklemek amacıyla kullanılmıştır. Bu kapsamda sorular

“canlılık”, “yer duygusu”, “giriş, bağlantı ve hareket” ve “topluluk katılımı” üst başlıkları altındaki parametreler ile hazırlanmıştır.

Anket kapsamında hazırlanan sorular aşağıdaki gibidir. Ankete ekte yer verilmiştir. (EK-3).

1. soru: Aşağıdaki bilgisayar alanı görsellerinden hangisinde çalışmak/oyunamak isterdin?

2. soru: Çocuk kütüphanelerinin tasarımı aşağıdakilerden hangisi gibi olsun istersin?

3. soru: Çocuk kütüphanelerinde aşağıdakilerden hangisi gibi kitaplık rafları olsun istersin?

4. soru: Oturma birimleri aşağıdakilerden hangisi gibi olsun istersin?

5. soru: Çocuk kütüphanesinde aşağıdaki renklerden hangilerini tercih edersin?

6. soru: Aşağıdaki alanlardan hangisini daha çok seversin?

7. soru: Aşağıdaki bahçe tasarımlarından hangisi kütüphanenin yanında olsa seni mutlu ederdi?

8. soru: Çocuk kütüphanesinde yön bulma öğelerinin nasıl olmasını istersin?

9. soru: Kütüphanede aşağıdaki etkinlikleri yapabileceğin özel alanlar olsa hangisi seni daha çok mutlu ederdi? (Birden fazla seçenek işaretlenebilir.)

Bu doğrultuda, öğrencilerin çizimlerinin sistematik biçimde incelenebilmesi amacıyla bir değerlendirme formu hazırlanmıştır. Söz konusu form aracılığıyla, çocukların hayallerindeki kütüphaneleri betimledikleri çizimler, Rogers Tym & Partners’ın mekânsal kalite ölçütleri ile Feinberg ve Keller’ın çocuk kütüphanelerine ilişkin iç mekân tasarımı faktörleri kapsamında tematik olarak analiz edilmiştir. Bu bağlamda, “canlılık” başlığı altında çocukların çizimlerinde yer alan kütüphanelerin belirli bir konsepte sahip olup olmadığı ve standart kütüphane anlayışının ötesine geçerek yaptıkları özgün eklemeler tespit edilmiştir. “Yer duygusu” parametresi kapsamında ise resimlerde ve yazılı anlatımlarda yer verilen mekânlarda kullanılan donatılar, formlar, biçimler, mekânsal düzenlemeler, renk tercihleri ve grafik anlatım biçimleri incelenmektedir. Ayrıca, “giriş, bağlantı ve hareket” başlığıyla çocukların kütüphanelerde bulunması gerektiğini düşündükleri mekânlara ilişkin görüşleri değerlendirilirken “topluluk katılımı” başlığı altında ise çocukların çocuk kütüphanelerinde yer alması gerektiğini düşündükleri kullanıcı grupları ile hayal ettikleri kütüphanelerdeki etkinlik ve etkileşim alanlarının belirlenmesi amaçlanmaktadır (Tablo 19).

Tablo 19. Resim değerlendirme formu

Öğrenci Yaş Grubu:				
Tematik Kategori	Alt Tema (Gözlenen Unsur)	Unsur Var mı?		Açıklama
		Evet	Hayır	
Canlılık	Konsept			
	Hayal gücü unsurları			
Yer Duygusu	Kitaplıklar			
	Masalar ve Oturma Birimleri			
	Sergi elemanları			
	Bilgisayar istasyonları			
	Form, biçim, strüktür			
	Lobi/Danışma			
	Doğal ışık			
	Aydınlatma			
	Bahçe düzenlemesi			
	Yönlendirme			
	Renk			
	Grafik anlatımlar			
	Desen			
	Giriş, Bağlantı ve Hareket	Eylem alanları arası ilişki		
Yaş dağılımı				
Güvenlik				
Topluluk Katılımı	Müstakil kütüphane			
	Yetişkin bölümü			
	Kullanıcı figürleri			
	Etkinlik-etkileşim alanları			

3. BULGULAR

Bu bölümde çalışmanın bulguları, araştırma sorularına yanıt verecek biçimde üç ana başlık çerçevesinde ele alınmıştır:

- Kontrol listesi / yerinde gözlem çalışmasına ilişkin bulgular
- BİLSEM öğrencileri ile yapılan anket ve çiz ve yaz çalışmasına ilişkin bulgular

3.1. Kontrol Listesi / Yerinde Gözlem Çalışmasına İlişkin Bulgular

Çalışma alanını oluşturan çocuk bölümlerinin mevcut durumu, hizmet, kaynak, konum ve mekân tasarımı başlıkları altında oluşturulan parametreler ile tespit edilmiştir. Bu kütüphanelerde gözlemlenen hizmetlerin kütüphaneler arasında farklılık gösterdiği anlaşılmıştır.

Tablo 19'daki veriler, üç farklı kütüphanede yapılan gözlemler sonucunda kontrol listesi aracılığıyla elde edilen bulguları ortaya koymaktadır. Canlılık kategorisinde özellikle kitaplıkların çeşitliliği dikkat çekmektedir. A ve C kütüphanelerinde oturma boşluklu, farklı biçimli veya zeminle bütünleşik raf türlerine yer verilmiş, bu durum çocuklara kitaplara erişim açısından farklı deneyimler sunmuştur. Ancak her üç kütüphanede de standart raf düzeni yaygın biçimde kullanılmış, bu da yenilikçi çözümlere rağmen hâlâ geleneksel yaklaşımın baskın olduğunu göstermektedir. Masalar ve oturma birimlerinde A ve B kütüphanelerinde farklı formlar ve düzenlemeler gözlenirken C kütüphanesinde daha çok standart düzen tercih edilmiştir. Sergi elemanları ve bilgisayar istasyonları bakımından ise A kütüphanesi öne çıkmakta, diğerlerinde bu özelliklerin sınırlı olduğu görülmektedir.

Yer duygusu kategorisinde, form, biçim ve strüktür açısından A kütüphanesi üç boyutlu formlar ve farklı yüzeylerle daha zengin bir mekânsal deneyim sunarken B ve C kütüphaneleri daha sade uygulamalarla öne çıkmıştır. Lobi ve dinlenme alanlarının düzenlenmesi, doğal ışık kullanımı, aydınlatma ve yönlendirme öğeleri bakımından kütüphaneler arasında genel bir benzerlik olsa da A kütüphanesinde görsel çeşitliliğin ve renk kullanımının daha belirgin olduğu tespit edilmiştir. Grafik anlatımlar ve dekoratif öğeler açısından da A kütüphanesi farklı uygulamalarıyla çocukların ilgisini çekebilecek unsurlar sunarken diğer kütüphaneler daha sınırlı kalmıştır.

Giriş, bağlantı ve hareket kategorisinde eylem alanları arası geçişlerin A ve B kütüphanelerinde daha açık ve anlaşılır şekilde kurgulandığı, C kütüphanesinde ise bu bağların daha sınırlı olduğu gözlenmiştir. Yaşa uygunluk açısından üç kütüphanede de belirli düzenlemeler yapılmış olsa da, özellikle A kütüphanesinde bu durum daha sistematik bir biçimde ele alınmıştır. Güvenlik unsurları her üç kütüphanede de gözetilmiştir, ancak mekân akışkanlığı ve dolaşım düzeni açısından A kütüphanesinin daha güçlü olduğu görülmektedir.

Topluluk katılımı kategorisinde kütüphaneler arasında belirgin farklar ortaya çıkmaktadır. A ve C kütüphanelerinde oyun, teknoloji, resim, müzik, film, sergi, atölye gibi farklı etkinlik alanlarının yer aldığı görülmüş, bu durum topluluk odaklı işlevlerin güçlü bir şekilde desteklendiğini göstermiştir. Buna karşılık B kütüphanesinde etkinlik alanları daha sınırlı kalmıştır. Çocukların katılımını teşvik eden çok işlevli alanların çeşitliliği bakımından A Kütüphanesi en zengin örneği sunarken C kütüphanesi de belirli ölçüde bu özellikleri barındırmaktadır.

Genel olarak değerlendirildiğinde, A kütüphanesi mekânsal çeşitlilik, görsel zenginlik ve topluluk katılımı açısından diğerlerine kıyasla daha güçlü bir profil sergilemekte, C kütüphanesi kitaplık düzenlemeleri ve etkinlik alanları ile öne çıkmakta, B kütüphanesi ise daha geleneksel ve sınırlı bir tasarım anlayışı sunmaktadır. Bu bulgular, çocuk kütüphanelerinde mekânsal tasarımda çeşitlilik, esneklik ve çocukların aktif katılımını destekleyen çözümlerin önemini bir kez daha ortaya koymaktadır (Tablo 20).

Tablo 20. Gözlemlenen kütüphanelere dair bulgular

Tematik Kategori	Alt Tema (Gözlenen Unsur)		A		B		C	
			E	H	E	H	E	H
Canlılık	Konsept			●		●		●
	Hayal gücü unsurları			●		●		●
Yer Duygusu	Kitaplıklar	Oturma boşluklu raf		●		●		●
		Farklı biçimli raf		●	●			●
	Masalar ve Oturma Birimleri	Standart düzen	●		●		●	
		Zemin		●		●		●
		Yumuşak elemanlar		●	●			●
	Sergi elemanları	Standart düzen	●		●			●
				●		●		●
	Bilgisayar istasyonları			●	●			●
				●				●
	Form, biçim, strüktür	3 boyutlu formlar		●		●		●
		2 boyutlu yüzeyler	●			●		●
	Lobi/Danışma	Sade bir alan	●		●		●	
			●		●		●	
	Doğal ışık		●	●	●		●	
			●	●	●		●	
	Aydınlatma		●		●		●	
			●		●		●	
	Bahçe düzenlemesi			●	●			●
				●		●		●
	Yönlendirme		●			●		●
			●			●		●
Giriş, Bağlantı ve Hareket	Renk	Sıcak	●			●		●
		Soğuk		●	●		●	
	Genel Atmosfer							
	Yüzey		●			●		●
				●	●		●	
	Mobilya							
	Grafik anlatımlar		●		●			●
			●			●		●
	Desen							
	Eylem alanları arası ilişki		●		●		●	
			●		●		●	
	Yaş dağılımı			●	●			●
				●	●			●
	Güvenlik							
Topluluk Katılımı	Müstakil kütüphane			●		●		●
				●		●		●
	Yetişkin bölümü		●		●			●
			●		●		●	
	Kullanıcı figürleri							
	Etkinlik-etkileşim alanları	Oyun		●		●		●
				●		●		●
	Teknoloji		●			●		●
			●		●		●	
	Kafe							
	Resim			●		●		●
				●		●		●
	Drama			●		●		●
				●		●		●
	Rahatlama			●		●		●
				●		●		●
	Grup Çalışması			●		●		●
				●		●		●
	Kişiye özel alan			●		●		●
				●		●		●
	Kazı			●		●		●
				●		●		●
	Duygu			●		●		●
				●		●		●
	Evrensel Tasarım			●		●		●
				●		●		●
	Sinema			●		●		●
				●		●		●
	İnteraktif alan							

3.2. BİLSEM Öğrencileri ile Çiz ve Yaz Çalışmasına İlişkin Bulgular

Bu bölümde, öğrencilerle gerçekleştirilen “çiz ve yaz” çalışmasına ilişkin verilerin tematik çözümlemesi sunulmaktadır. Katılımcılardan, hayal ettikleri bir çocuk kütüphanesini hem çizimle betimlemeleri hem de bu mekâna ilişkin beklentilerini kısa bir yazı aracılığıyla ifade etmeleri istenmiştir. Söz konusu çalışma, çocukların kütüphane mekânına dair zihinsel imgelerini, mekânsal tercihlerindeki öncelikleri ve duygusal-mekânsal farkındalık düzeylerini ortaya koymak amacıyla planlanmıştır.

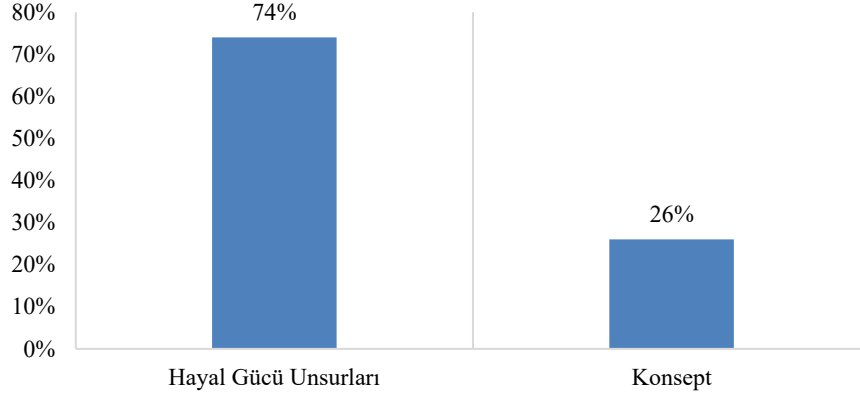
Veriler, 4., 5. ve 6. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan toplam 62 öğrenciden elde edilmiştir. Bu yaş grubu, Piaget’nin bilişsel gelişim kuramına göre somut işlemler döneminden soyut düşünme yetisinin gelişmeye başladığı soyut işlemler dönemine geçiş sürecinde yer almaktadır. Bu nedenle, çocukların hem somut mekânsal özelliklere hem de hayal gücüne dayalı tasarımsal unsurlara yer vermeleri, bu yaş aralığına özgü gelişimsel özelliklerin doğal bir yansıması olarak değerlendirilmiştir.

Toplanan veriler, nitel veri analizi programı olan MAXQDA 24 aracılığıyla çözümlenmiştir. Çizimlerde ve yazılı anlatımlarda yer alan ifadeler tematik kodlama yöntemiyle analiz edilmiş ve bulgular dört ana tema altında yapılandırılmıştır:

- Yer Duygusu,
- Canlılık,
- Giriş, Bağlantı ve Hareket,
- Topluluk Katılımı.

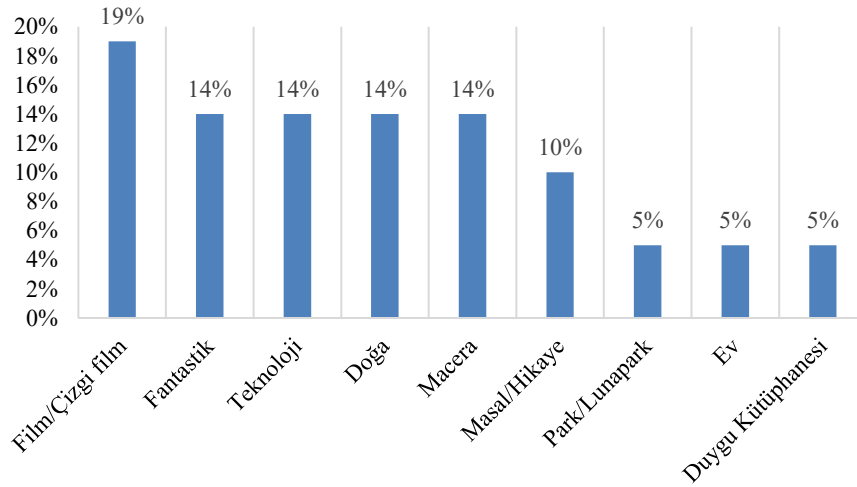
Her bir tema altında, çocukların ifade ettiği tasarım öğeleri, duygusal bağlamlar ve etkileşim beklentileri ayrı ayrı ele alınmış; çizimlerle yazılı ifadeler arasındaki tutarlılık ve tamamlayıcılık yorumlanmıştır. Bu analizler, çocukların kütüphane mekânını nasıl algıladıklarını ve nasıl bir kütüphane düşlediklerini çok boyutlu bir yaklaşımla ortaya koymayı amaçlamaktadır.

- Çocukların çizim ve yazılı anlatımlarına dayalı tematik analizde “Canlılık” ana teması altında, “Hayal Gücü Unsurları” ve “Konsept” olmak üzere iki alt tema belirlenmiştir. Grafik verilerine göre, bu tema kapsamında yapılan kodlamaların %74’ü “Hayal Gücü Unsurları” alt temasına aitken %26’sı “Konsept” alt temasına yöneliktir (Şekil 53).



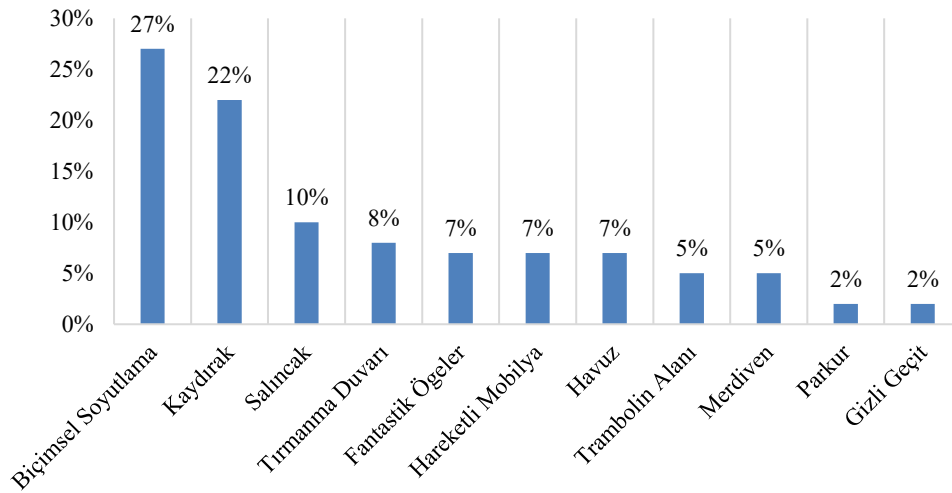
Şekil 53. Çiz ve yaz çalışması “Canlılık” teması öğrenci anlatılarında yer alan unsurlar

- Katılımcıların önemli bir bölümü, hayal ettikleri kütüphaneleri belirli temalar etrafında şekillendirmiştir. Bu temalar arasında en yüksek oranda dile getirilen %19 ile film ve çizgi film karakterleri veya kurgularına dayalı anlatılar olmuştur. Bunu sırasıyla %14 oranla fantastik, teknoloji, doğa ve macera temaları izlemiştir. Katılımcıların %10’u masal ve hikâye öğeleriyle zenginleştirilmiş kütüphane tasarımları hayal ederken; daha küçük bir grup %5 oranla park/lunapark, ev ve duygu kütüphanesi gibi özgün temalara yer vermiştir. Bu bulgular, çocukların kütüphane mekânlarını yalnızca bilgi edinme ortamı olarak değil, aynı zamanda hayal kurabilecekleri, etkileşimde bulunabilecekleri ve duygusal bağ kurabilecekleri dinamik mekânlar olarak tasarladıklarını göstermektedir (Şekil 54).



Şekil 54. Çiz ve yaz çalışmasında görülen başlıca konseptler

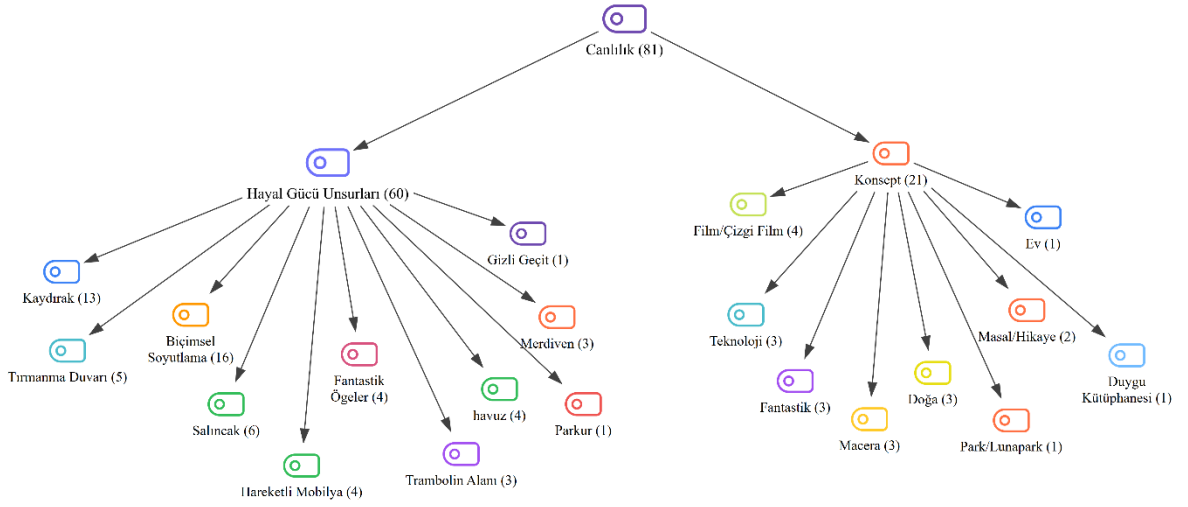
- Çalışmaya katılan çocukların önemli bir bölümü mekânsal canlılığı hayal güçlerine dayalı yaratıcı öğeler aracılığıyla ifade etmiştir. Grafik verilerine göre, katılımcıların %27'si mekânı biçimsel soyutlama yoluyla tanımlamış; yani sıra dışı ve soyut formları tercih ettiklerini belirtmiştir. Bunu %22 ile kaydırak gibi fiziksel hareketliliği artıran öğeler takip etmiştir. Salıncak %10, tırmanma duvarı %8 oranında tercih edilerek, çocukların hareket temelli mekân tasarımlarına verdiği önemi göstermektedir. Fantastik öğeler (örneğin sihirli kitaplar veya büyülü alanlar), hareketli mobilyalar ve havuz gibi yaratıcı unsurlar da her biri %7 oranında dile getirilmiştir. Bunun yanında trambolin alanı ve merdiven gibi hem fiziksel aktiviteyi hem de mekânsal katmanlılığı içeren öğeler %5 oranında tercih edilmiştir. Daha az sıklıkla ifade edilen ancak yaratıcı potansiyeli yüksek olan parkur ve gizli geçit gibi unsurlar ise %2 oranında yer bulmuştur (Şekil 55).



Şekil 55. Çiz ve yaz çalışmasında görülen başlıca hayal gücü unsurları

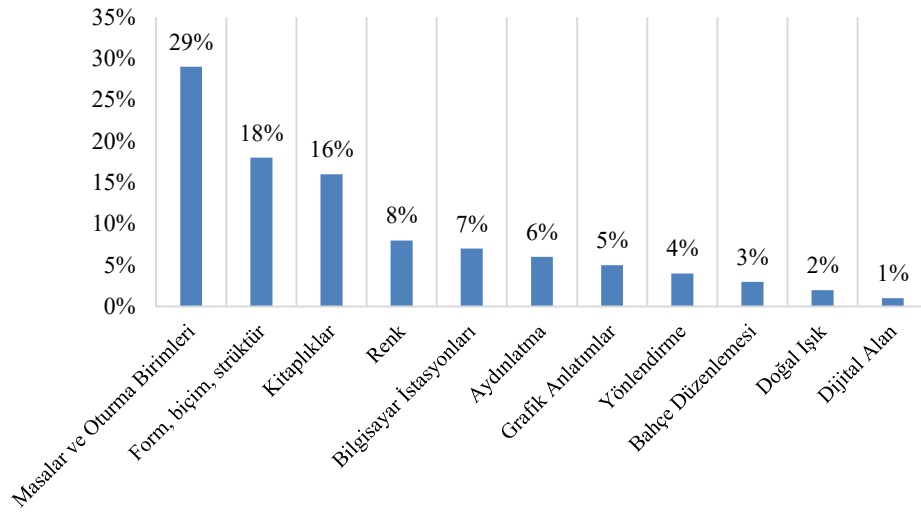
“Canlılık” temasına ilişkin olarak öğrencilerin çizim ve yazılı betimlemelerinden elde edilen veriler doğrultusunda oluşturulan hiyerarşik kod-alt kod modeli, çocukların mekânsal algılarında canlılığı nasıl kurguladıklarına dair önemli ipuçları sunmaktadır. Bu yapı, iki ana kategori altında şekillenmiştir: “Hayal Gücü Unsurları” ve “Konsept”. Toplamda 81 kodlamanın yer aldığı analizde, “Hayal Gücü Unsurları” alt teması 60 kod ile öne çıkmakta ve çocukların mekân tasarımında yaratıcılığa verdikleri önemi göstermektedir. Bu grupta en fazla vurgulanan öğeler arasında “Biçimsel Soyutlama” (n=16), “Kaydırak” (n=13) ve “Salıncak” (n=6) yer alırken; “Tırmanma Duvarı”, “Fantastik Öğeler”, “Hareketli Mobilya”

ve “Havuz” gibi unsurlar da dikkat çekmektedir. Diğer taraftan, “Konsept” başlığı altındaki 21 kodlama, çocukların hayal ettikleri kütüphaneleri belirli temalar doğrultusunda kurguladıklarını göstermektedir. Bu bağlamda en çok ifade edilen temalar “Film/Çizgi Film” (n=4), “Teknoloji” (n=3), “Doğa” (n=3), “Macera” (n=3) ve “Fantastik” (n=3) olmuştur. Daha az sıklıkla karşılaşılan diğer temalar ise “Masal/Hikâye”, “Ev”, “Duygu Kütüphanesi” ve “Park/Lunapark”tır. Bu tematik yapı, çocukların canlılık olgusunu yalnızca hareket ve etkinlik üzerinden değil, aynı zamanda anlatı, atmosfer ve tematik derinlik yoluyla da anlamlandırdıklarını göstermektedir (Şekil 56).



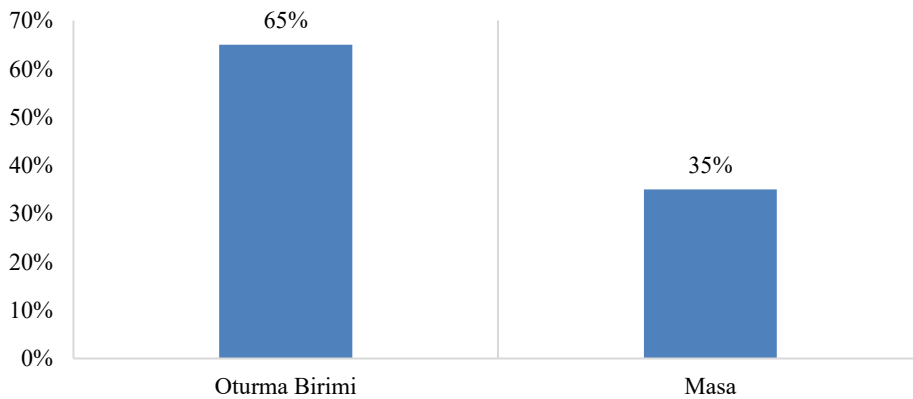
Şekil 56. Canlılık temasına ait hiyerarşik kod-alt kod modeli

- “Yer Duygusu” ana teması kapsamında yapılan tematik analiz sonucunda elde edilen verilere göre, en yüksek oran %29 ile “Masalar ve Oturma Birimleri” koduna aittir. Bunu %18 ile “Form, Biçim, Strüktür” ve %16 ile “Kitaplıklar” kodları izlemektedir. Orta düzeyde oranlara sahip kodlar arasında “Renk” (%8), “Bilgisayar İstasyonları” (%7), “Aydınlatma” (%6) ve “Grafik Anlatımlar” (%5) yer almaktadır. Daha düşük oranlarda ise “Yönlendirme” (%4), “Bahçe Düzenlemesi” (%3), “Doğal Işık” (%2) ve “Dijital Alan” (%1) kodları bulunmaktadır. Bu dağılım, farklı tasarım bileşenlerinin tercih edilme sıklıklarını göstermektedir (Şekil 57).



Şekil 57. Çiz ve yaz çalışması “Yer Duygusu” teması öğrenci anlatılarında yer alan unsurlar

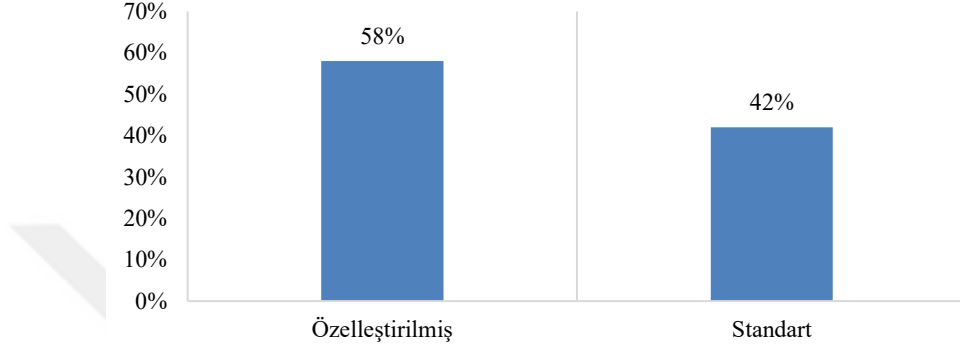
- Grafikte yer alan verilere göre, “Masalar ve Oturma Birimleri” kodunun altındaki “Masa-Oturma Birimi” alt koduna ilişkin ifadeler, iki alt kategoride toplanmıştır. Katılımcıların %65’i “Oturma Birimi” ögesine vurgu yaparken %35’i masa ögesine odaklanmıştır. Bu dağılım, öğrencilerin kütüphane tasarımlarında oturma alanlarına masa ögesine kıyasla daha fazla önem atfettiğini göstermektedir. Veriler, öğrencilerin mekân kullanımı açısından daha çok oturma konforuna ve oturma düzenine yönelik tercihler geliştirdiklerini ortaya koymaktadır (Şekil 58).



Şekil 58. Masalar ve oturma birimleri temasına ait alt kodların dağılımı

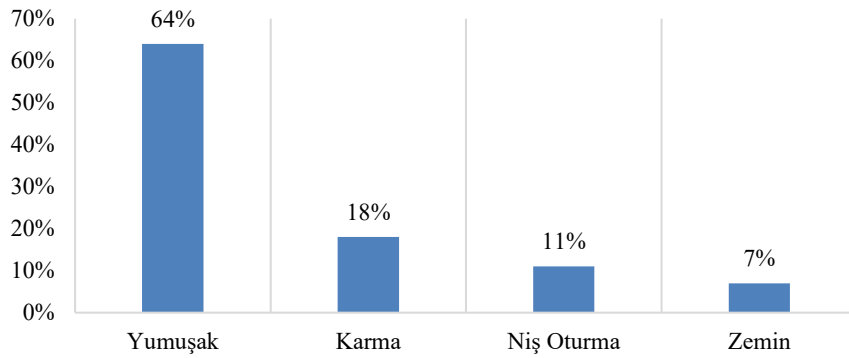
- Katılımcıların masa tasarımlarına yönelik tercihleri incelendiğinde, “Masalar ve Oturma Birimleri” ana kodu altında yer alan “Masalar” alt kodunun, özelleştirilmiş

ve standart masa biçimlerine göre yüzdelik dağılımı sunulmaktadır. Bulgulara göre, öğrencilerin %58'i kütüphane mekânlarında özgülleştirilmiş masa tasarımlarını dile getirirken %42'si standart masa kurgularına yer vermiştir. Bu dağılım, çocukların çoğunlukla klasik tasarımlardan ziyade yenilikçi ve kullanıcıya özel çözümleri önemsediklerini göstermektedir (Şekil 59).



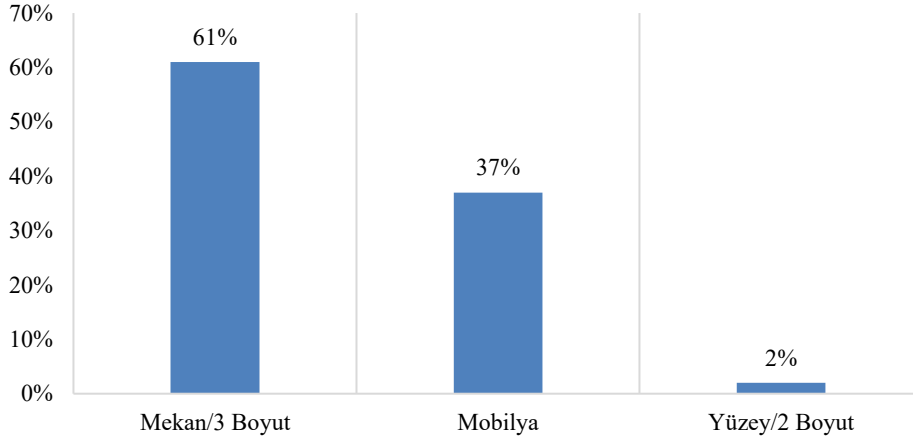
Şekil 59. Masalar koduna ait alt kodların dağılımı

- “Oturma Birimi” alt koduna ilişkin yüzdelik dağılımın gösterildiği grafikte, katılımcıların %64 ile en yüksek oranda yumuşak oturma elemanlarını tercih ettikleri görülmektedir. Bu tercihi, farklı türlerin bir arada kullanıldığı karma oturma düzenleri (%18), duvar içi veya girintili alanlara yerleştirilen niş oturma düzenleri (%11) ve doğrudan zemine oturma (%7) seçenekleri izlemektedir. Veriler, öğrencilerin farklı oturma biçimlerine yönelik çeşitli tercihleri olduğunu ve özellikle yumuşak dokulu seçeneklerin öne çıktığını ortaya koymaktadır (Şekil 60).



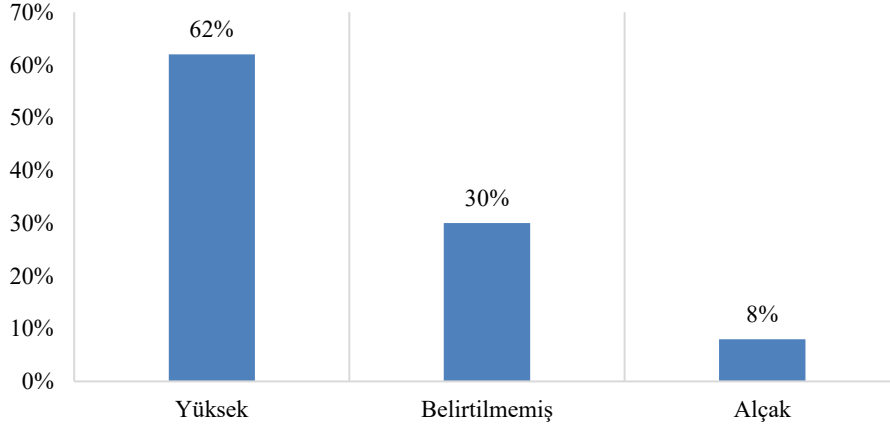
Şekil 60. Oturma birimi koduna ait alt kodların dağılımı

- “Form, Biçim, Strüktür” alt koduna ilişkin alt kategorilerin dağılımı incelendiğinde, çocukların %60’ının mekânı üç boyutlu bir kurgu içerisinde tanımladığı görülmektedir. Katılımcıların %37’si mobilya ölçeğinde biçimsel öğelere yer verirken yalnızca %2’si yüzey ya da iki boyutlu formları vurgulamıştır. Bu oranlar, “Yer Duygusu” teması kapsamında çocukların mekân algılarında en çok hacimsel ve yapısal özelliklere odaklandıklarını ortaya koymaktadır (Şekil 61).



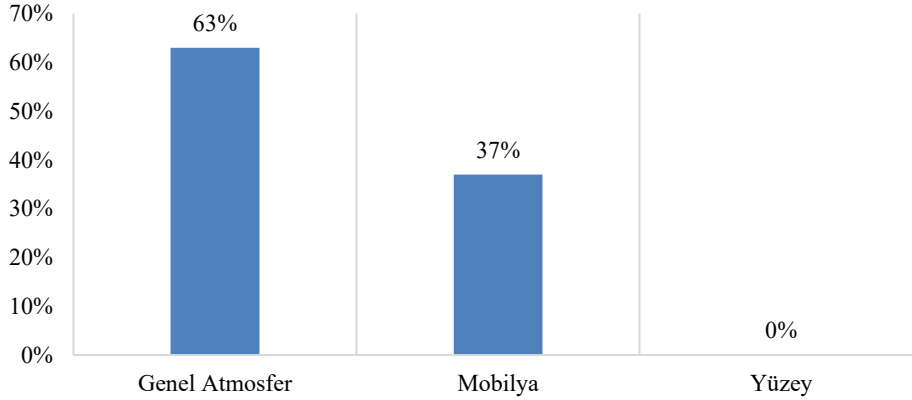
Şekil 61. Form, Biçim, Strüktür koduna ait alt kodların dağılımı

- “Kitaplıklar” alt koduna bağlı ifadelerin yüzdelik dağılımını gösteren grafikte, çocukların kitaplık tasarımlarına ilişkin algılarında en yüksek oranın yüksek kitaplıkla yapılan mekân kurgusuna işaret ettiği görülmektedir. Katılımcıların yüzde 62’si kitaplıkları yüksek formlarla betimlemiş, yüzde 31’i ise bu özelliği belirtmemiştir. Kitaplıkları alçak bir yapıda ifade edenlerin oranı ise yüzde 8’de kalmıştır (Şekil 62).



Şekil 62. Kitaplık koduna ait alt kodların dağılımı

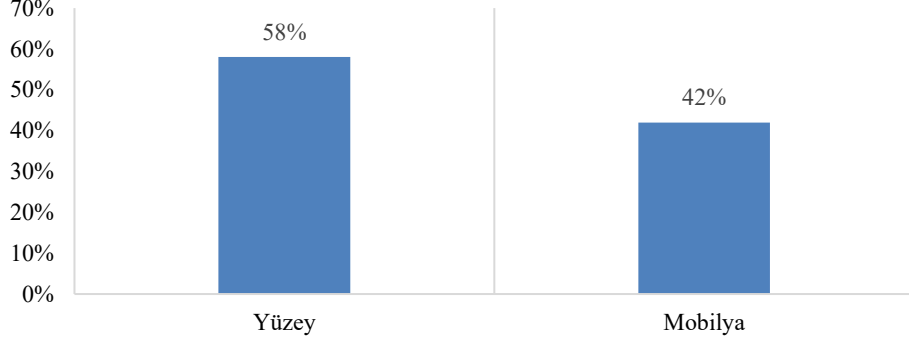
- Yer Duygusu teması kapsamında Renk alt koduna bağlı olarak elde edilen veriler, katılımcıların renk algılarını en çok genel atmosfer bağlamında ifade ettiklerini göstermektedir. Çocukların %63'ü renkleri mekânın genel havası ve atmosferiyle ilişkilendirerek betimlemiş, %37'si ise mobilya düzeyinde renk tanımlamaları yapmıştır. Buna karşın, yüzey (duvar, zemin, tavan vb.) ölçeğinde renk vurgusu yapan katılımcıya rastlanmamıştır (Şekil 63).



Şekil 63. Renk koduna ait alt kodların dağılımı

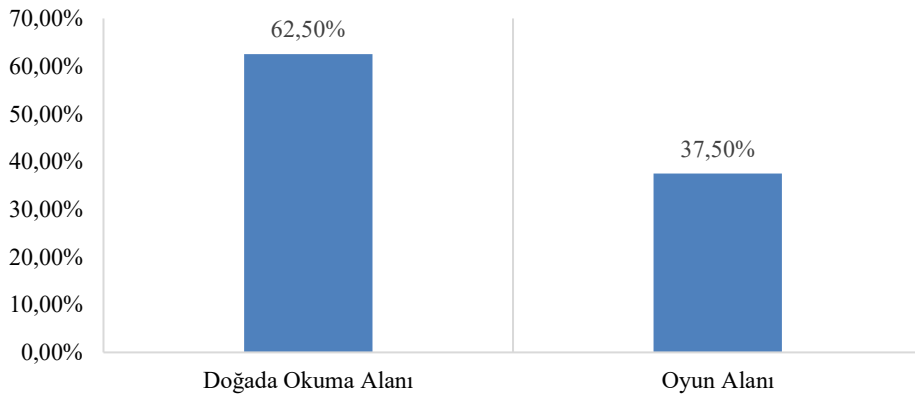
- Yer Duygusu teması altında değerlendirilen Grafik Anlatımlar alt koduna ilişkin bulgular, çocukların mekâna dair çizimlerinde ve yazılı anlatılarında en çok yüzey düzeyinde ifade üretmeyi tercih ettiklerini göstermektedir. Katılımcıların %58'i zemin, duvar veya tavan gibi yüzey öğeleri üzerinden mekânsal anlatım geliştirirken %42'si ise mobilya ölçeğindeki öğeleri grafiksel olarak betimlemiştir.

Bu dağılım, çocukların görsel ifade tercihinde daha çok mekânın yapısal yüzeylerine odaklandığını, ancak belirli bir kısmının da donatılar üzerinden mekânı tanımlamaya çalıştığını ortaya koymaktadır (Şekil 64).



Şekil 64. Grafik anlatım koduna ait alt kodların dağılımı

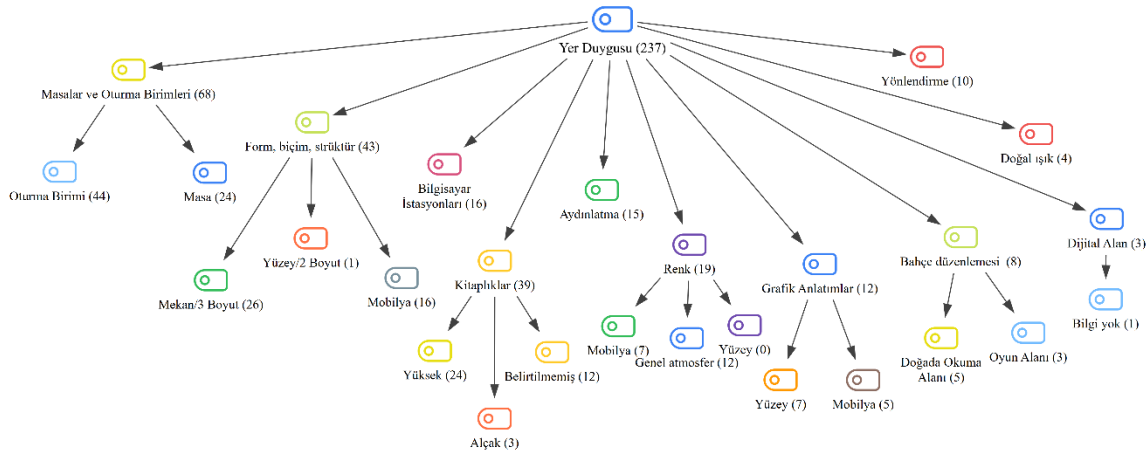
- Yer Duygusu teması kapsamında ele alınan Bahçe Düzenlemesi alt koduna ilişkin veriler, çocukların açık alanlara dair beklenti ve yönelimlerini ortaya koymaktadır. Katılımcıların %62,5'i doğayla bütünleşik bir okuma alanına vurgu yaparken %37,5'i bahçede oyun alanı bulunmasını ifade etmiştir. Bu dağılım, çocukların kütüphane bahçelerinin hem doğayla temas edebilecekleri sakin mekânlar hem de eğlenceli vakit geçirebilecekleri hareketli alanlar olarak tasarlanmasını arzu ettiklerini göstermektedir (Şekil 65).



Şekil 65. Bahçe düzenlemesi koduna ait alt kodların dağılımı

“Yer Duygusu” ana teması altında oluşturulan hiyerarşik kod-alt kod modeli, temaya bağlı kavramsal yapının sistematik bir biçimde görselleştirilmesini sağlamaktadır. Bu yapı,

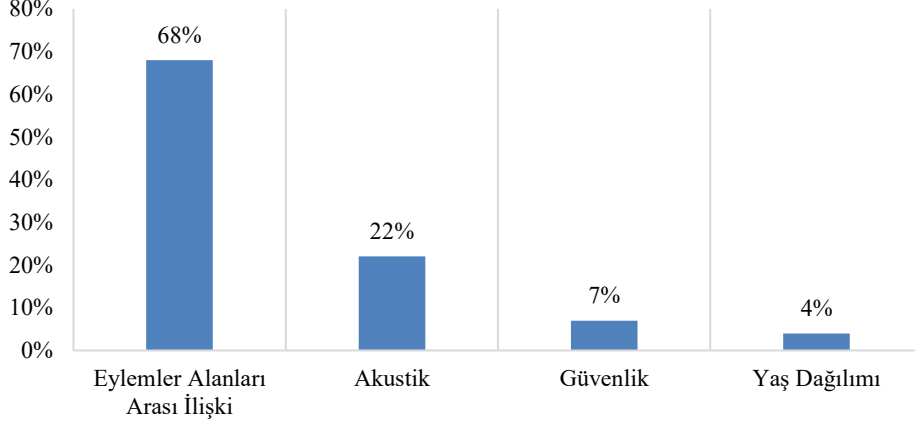
toplamda 237 kodlamanın temaya dâhil edildiğini göstermektedir. Ana tema altında en fazla kodlama, “Masalar ve Oturma Birimleri” (68) başlığı altında toplanmış ve bu başlık “Oturma Birimi” (44) ile “Masa” (24) olmak üzere iki alt kategoriye ayrılmıştır. Bunu, “Form, Biçim, Strüktür” (43) kodu takip etmekte olup; bu başlık altında “Mekân/3 Boyut” (26), “Mobilya” (16) ve “Yüzey/2 Boyut” (1) şeklinde üç alt kod yer almaktadır. “Kitaplıklar” (39) kodu ise “Yüksek” (24), “Belirtilmemiş” (12) ve “Alçak” (3) olarak ayrılmıştır. Diğer kodlar ise “Renk” (19), “Bilgisayar İstasyonları” (16), “Aydınlatma” (15), “Grafik Anlatımlar” (12), “Yönlendirme” (10), “Bahçe Düzenlemesi” (8), “Doğal Işık” (4) ve “Dijital Alan” (3) şeklinde sıralanmaktadır. Bazı kodlar da kendi içinde alt kodlara sahiptir. Örneğin “Renk” kodu, “Genel Atmosfer” (12), “Mobilya” (7) ve “Yüzey” (0) alt kodlarıyla; “Grafik Anlatımlar” kodu ise “Yüzey” (7) ve “Mobilya” (5) alt kodlarıyla detaylandırılmıştır. “Bahçe Düzenlemesi” kodu altında “Doğada Okuma Alanı” (5) ve “Oyun Alanı” (3) yer almakta; “Dijital Alan” kodu ise yalnızca “Bilgi Yok” (1) alt koduyla temsil edilmektedir (Şekil 66).



Şekil 66. Yer duygusu temasına ait hiyerarşik kod-alt kod modeli

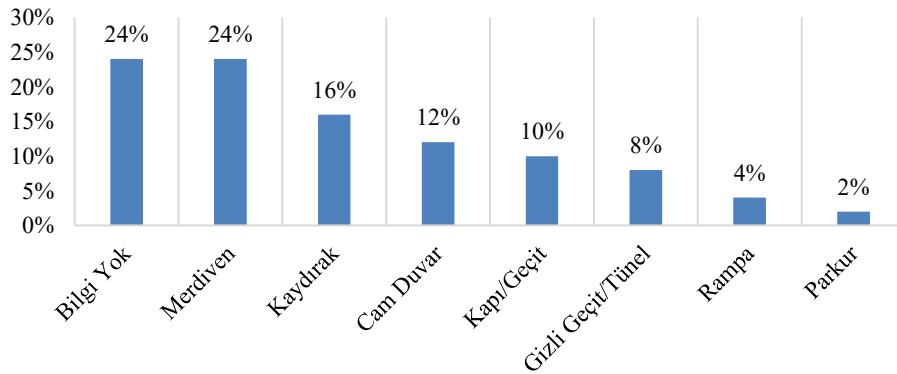
- Giriş, Bağlantı ve Hareket teması altında yer alan alt kodların dağılımı incelendiğinde, çocukların mekân organizasyonuna dair algılarında en belirgin unsurun %68 oranla eylem alanları arasındaki ilişkiler olduğu görülmektedir. Bu oran, çocukların farklı işlevlere sahip alanların birbirleriyle kurdukları bağlantıya dikkat ettiklerini ortaya koymaktadır. İkinci sırada ise %22 ile akustik unsurlar yer almakta; bu da çocukların sessiz-sesli alan ayırımına önem verdiğini

göstermektedir. Güvenlik teması %7'lik bir oranla ifade edilirken yaş dağılımına dair farkındalık %4 oranında dile getirilmiştir (Şekil 67).



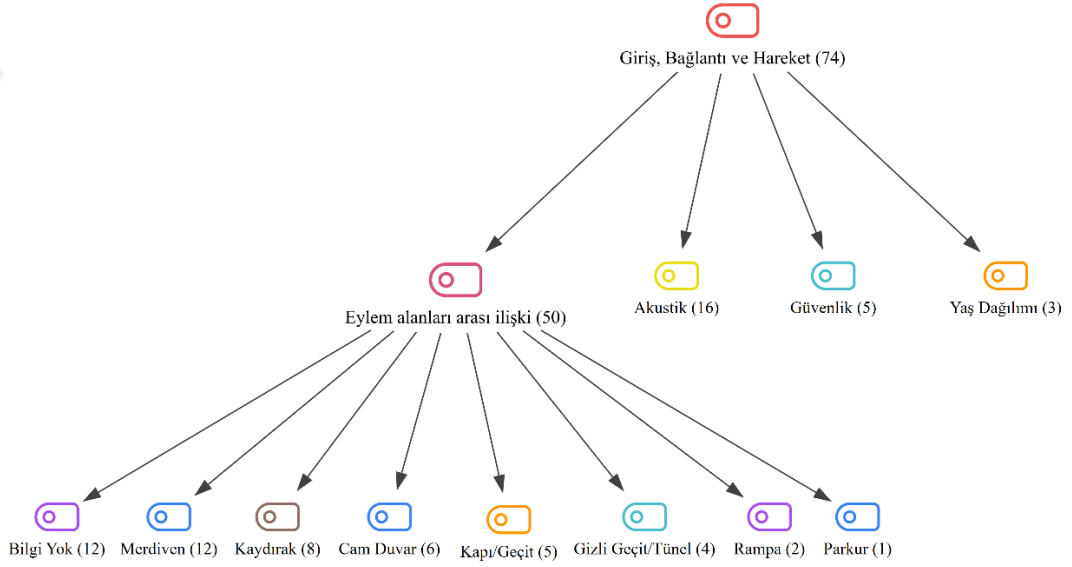
Şekil 67. Giriş, bağlantı ve hareket koduna ait alt kodların dağılımı

- Eylem alanları arasındaki ilişkilere dair alt kodlar incelendiğinde çocukların %24'ü mekân konumları hakkında anlatımlar yapmış ancak bu geçişlere dair açık bir bilgi vermemiştir. Aynı oranda (%24) katılımcı ise eylem alanları arasındaki geçişleri merdiven aracılığıyla ifade etmiştir. Kaydırak kullanımı %16 ile öne çıkarken cam duvar tasarımı %12'lik bir oranla dikkat çekmiştir. Kapı veya geçit unsurları %10 oranında dile getirilmiş; çocukların mekânsal geçişlerde klasik yapı öğelerini tanımladığı gözlemlenmiştir. Diğer çözümlerden biri olan gizli geçit ya da tünel kurguları ise %8 oranında belirtilmiştir. Rampa %4, parkur ise yalnızca %2 oranında ifade edilmiştir (Şekil 68).



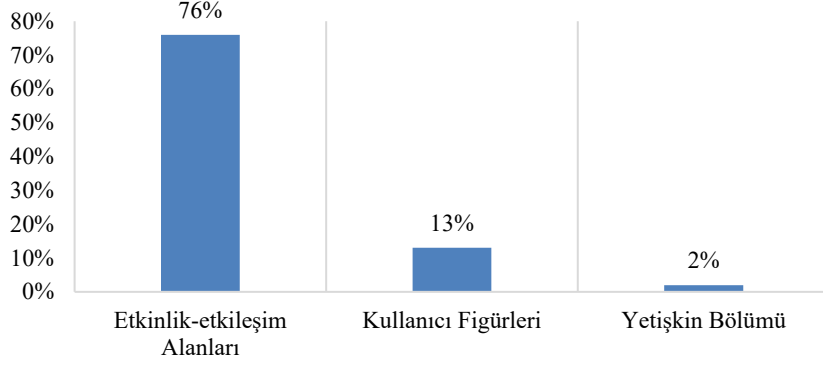
Şekil 68. Eylem alanları arası geçiş koduna ait alt kodların dağılımı

“Giriş, Bağlantı ve Hareket” ana teması altında oluşturulan hiyerarşik kod-alt kod modeli, temaya bağlı kavramsal yapının sistematik bir biçimde görselleştirilmesini ortaya koymaktadır. Ana tema altında toplam 74 kodlama yer almakta olup, bu kodlamalar dört ana alt kod başlığına dağılmaktadır: “Eylem Alanları Arası İlişki” (50), “Akustik” (16), “Güvenlik” (5) ve “Yaş Dağılımı” (3). En fazla alt kodlamaya sahip olan “Eylem Alanları Arası İlişki” başlığı ise kendi içinde “Bilgi Yok” (12), “Merdiven” (12), “Kaydırak” (8), “Cam Duvar” (6), “Kapı/Geçit” (5), “Gizli Geçit/Tünel” (4), “Rampa” (2) ve “Parkur” (1) olmak üzere dokuz alt kategoriye ayrılmıştır (Şekil 69).



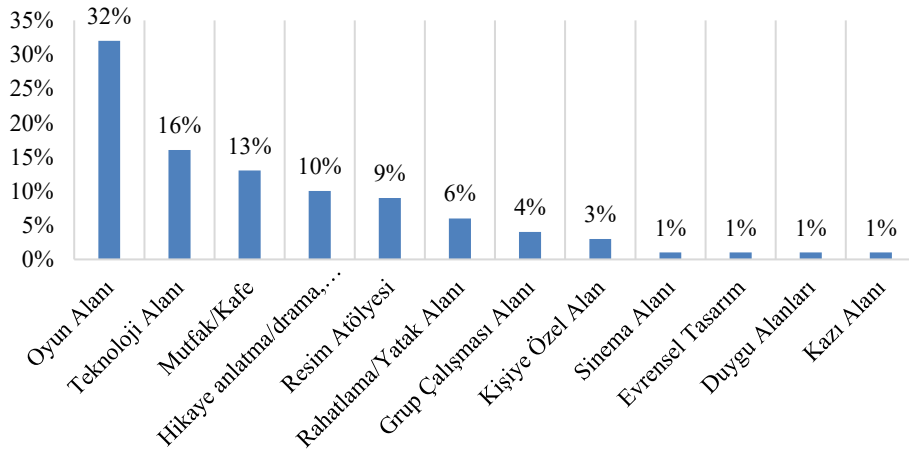
Şekil 69. Giriş, bağlantı ve hareket temasına ait hiyerarşik kod-alt kod modeli

- Topluluk Katılımı teması altında yer alan alt kodların dağılımına bakıldığında, çocukların büyük bir çoğunluğunun (%76) etkinlik ve etkileşim alanlarına vurgu yaptığı görülmektedir. Bu durum, çocukların kütüphaneleri yalnızca kitaplarla sınırlı olmayan, aynı zamanda sosyal etkileşim ve ortak etkinliklerin gerçekleştiği mekânlar olarak hayal ettiklerini göstermektedir. Merdiven unsuru %13 oranında ifade edilerek hem fiziksel bağlantı ögesi hem de sosyal etkileşim aracı olarak değerlendirilmiştir. Katılımcıların %9'u kullanıcı figürleriyle farklı yaş veya ilgi gruplarını temsil etmiş, bu da mekânın çok yönlü kullanım potansiyeline işaret etmektedir. Yetişkin bölümü ise yalnızca %2'lik bir oranla ifade edilmiştir. Bu durum çocukların kütüphane mekânlarını daha çok kendilerine ait, çocuk merkezli ortamlar olarak kurguladıklarını düşündürmektedir (Şekil 70).



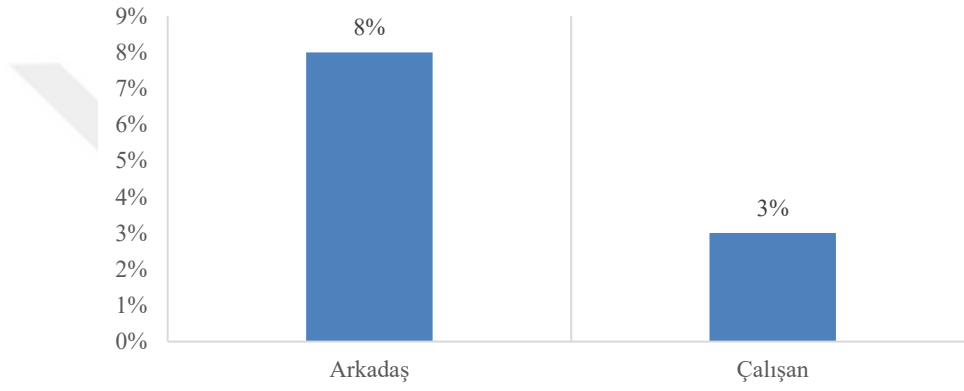
Şekil 70. Topluluk katılımı koduna ait alt kodların dağılımı

- Topluluk Katılımı teması altında yer alan etkinlik-etkileşim alanlarına ilişkin alt kod dağılımı, çocukların kütüphane mekânlarını sosyal etkileşim ve eğlenceli öğrenme ortamları olarak hayal ettiklerini ortaya koymaktadır. Katılımcıların %29'u oyun alanını belirtmiş ve bu oranla en çok ifade edilen etkinlik türü olmuştur. Oyun alanını %14 ile teknoloji alanı ve %12 ile mutfak/kafe gibi günlük yaşam pratiklerine yer verilen alanlar takip etmektedir. Hikâye anlatma, drama ve tiyatro alanı %9'luk oranla yaratıcı ifade biçimlerinin önemli olduğunu göstermekte; %8'lik arkadaş ve resim atölyesi kodları ise çocukların hem sanatsal üretim hem de akran ilişkileri kurma arzularını ön plana çıkarmaktadır. Geri kalan düşük oranlı alt kodlar (rahatlama alanı, grup çalışması, kişisel alan vb.), çocukların mekânsal tercihleri içinde daha az fakat belirli bağlamlarda anlamlı görülen unsurları yansıtmaktadır (Şekil 71).



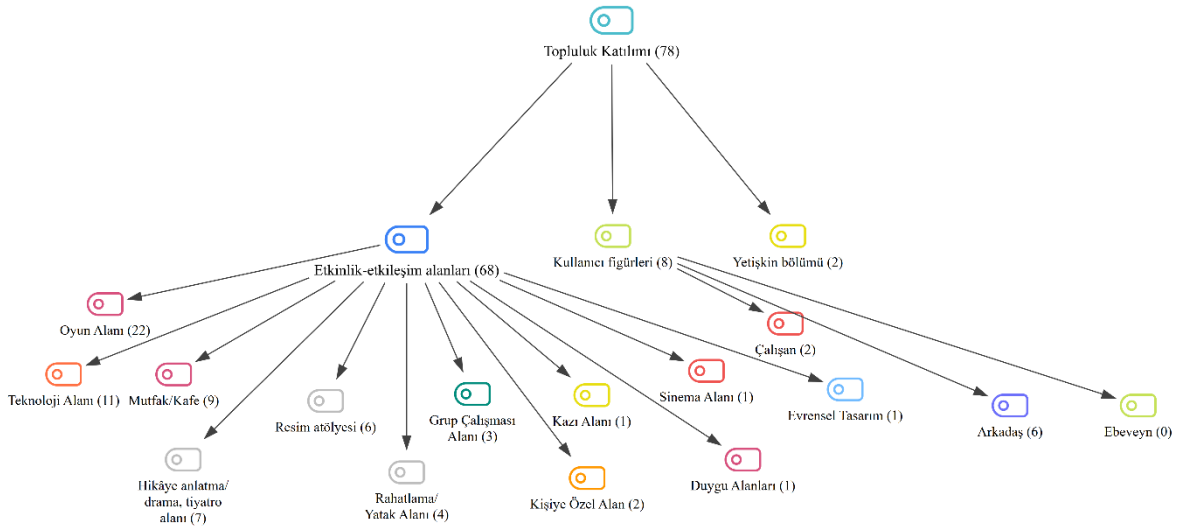
Şekil 71. Etkinlik-etkileşim alanları koduna ait alt kodların dağılımı

Grafikte görüldüğü üzere, çocukların çiz ve yaz çalışmalarında en çok geçen kullanıcı figürü arkadaş (%8) olmuştur. Bu oran, kütüphane ortamının çocukların zihninde sosyal bağların kurulduğu bir mekân olarak öne çıktığını göstermektedir. Çocuklar kütüphaneyi yalnızca bireysel okuma ve öğrenme alanı olarak değil, arkadaşlarıyla birlikte deneyimledikleri, paylaşımın ve etkileşimin önemli olduğu bir yer olarak kurgulamışlardır. Buna karşılık, çalışan figürü yalnızca %3 oranında temsil edilmiştir. Bu bulgu, kütüphane çalışanlarının ya da yetişkin rehberlerin çocukların hayallerinde daha sınırlı bir yer tuttuğunu göstermektedir (Şekil 72).



Şekil 72. Kullanıcı figürleri koduna ait alt kodların dağılımı

“Topluluk Katılımı” ana temasına ait hiyerarşik kod-alt kod modeli, temanın alt bileşenlerini ve bu bileşenlere bağlı alt kodları sistemli bir biçimde ortaya koymaktadır. Ana tema toplamda 78 kod içermekte olup, üç ana başlık altında sınıflandırılmıştır: “Etkinlik-Etkileşim Alanları” (68), “Kullanıcı Figürleri” (8) ve “Yetişkin Bölümü” (2). En geniş kapsamlı alt tema olan “Etkinlik-Etkileşim Alanları” başlığı, toplamda 13 alt kategoriye ayrılmıştır. Bu kategoriler; “Oyun Alanı” (22), “Teknoloji Alanı” (11), “Mutfak/Kafe” (9), “Hikâye Anlatma/Drama/Tiyatro Alanı” (7), “Resim Atölyesi” (6), “Rahatlama/Yatak Alanı” (4), “Grup Çalışması Alanı” (3), “Kişiyi Özel Alan” (2), “Kazı Alanı” (1), “Duygu Alanları” (1), “Sinema Alanı” (1), “Çalışan” (2) ve “Evrensel Tasarım” (1) şeklinde dağılım göstermektedir. “Kullanıcı Figürleri” başlığı altında “Arkadaş” (6) ve “Ebeveyn” (0) olmak üzere iki kategori yer almaktadır. “Yetişkin Bölümü” başlığı ise “Çalışan” (2), “Sinema Alanı” (1), “Evrensel Tasarım” (1), “Arkadaş” (6) ve “Ebeveyn” (0) kategorilerinden oluşmaktadır (Şekil 73).



Şekil 73. Topluluk katılımı temasına ait hiyerarşik kod-alt kod modeli

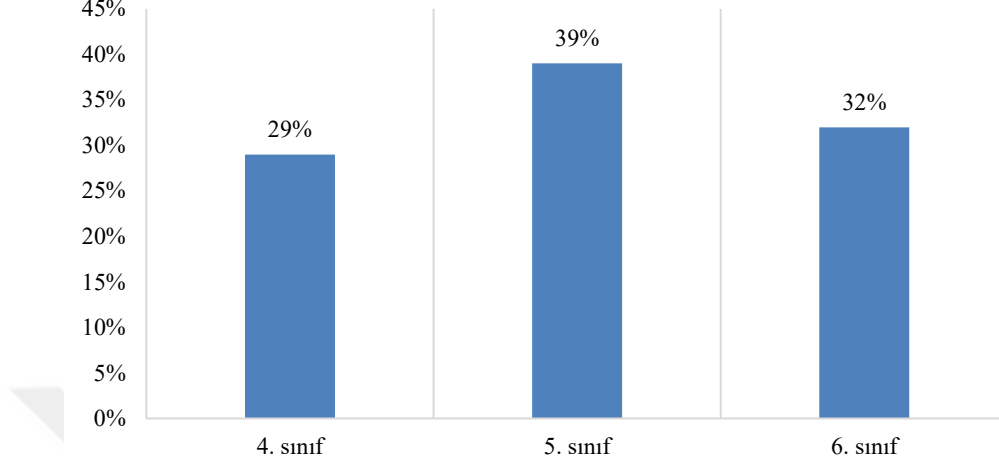
3.3. BİLSEM Öğrencileri ile Yapılan Görsel Anket Çalışmasına İlişkin Bulgular

Bu bölümde, toplam 62 adet öğrenci ile gerçekleştirilen görüşmelerde sorulan sorulara verilen yanıtların SPSS programı aracılığıyla elde edilen genel frekans dağılımlarına ilişkin bulgulara yer verilmektedir. Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre mekânsal algı ve tercihlerini ortaya koymayı amaçlayan bu analizler, görüşme sorularının tematik olarak dört ana başlık altında gruplanmasıyla yapılandırılmıştır. Bu başlıklar; Canlılık, Yer Duygusu, Giriş, Bağlantı ve Hareket ile Topluluk Katılımı olarak sıralanmaktadır. Her bir başlık, çocukların hayal ettikleri kütüphane mekânlarına dair algı, tercih ve beklentilerini analiz etmeyi hedeflemektedir.

- Araştırma kapsamında gerçekleştirilen anket çalışmasına katılan öğrencilerin sınıf düzeylerine göre dağılımları Şekil 74’de sunulmaktadır. Verilere göre, çalışmaya en yüksek katılım %39 ile 5. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Bu grubu %32 oranıyla 6. sınıf öğrencileri izlerken 4. sınıf öğrencileri %29 ile en düşük katılım oranına sahiptir. Bu dağılım, araştırma örnekleminin büyük ölçüde ortaokulun ilk kademesini temsil ettiğini göstermektedir.

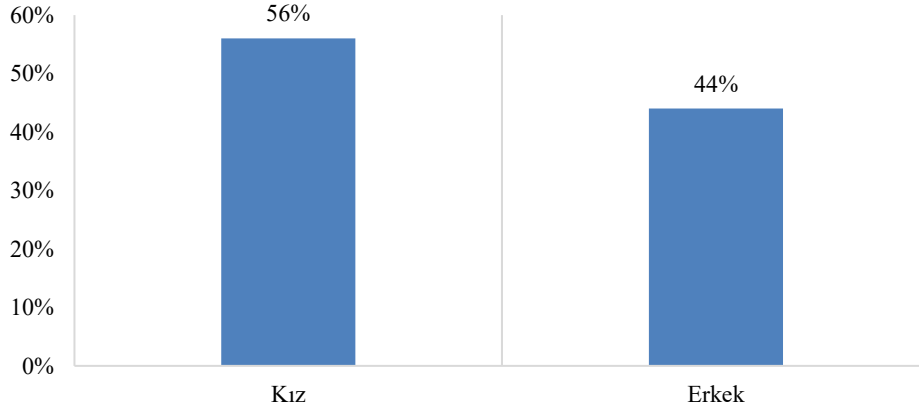
Sınıf düzeyleri arasındaki bu kısmi denge, yaşa bağlı olarak mekânsal algı ve tercihlerdeki farklılıkları incelemek açısından karşılaştırmalı analizlere olanak sağlamaktadır. Özellikle 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin daha soyut düşünme ve kavramsal ifade

becerilerinin gelişmiş olması, bu yaş grubunun kütüphane tasarımına ilişkin daha detaylı ve yaratıcı öneriler sunma potansiyelini artırmaktadır (Piaget, 1977; Vygotsky, 1978).



Şekil 74. Ankete katılan öğrencilerin sınıf seviyelerine göre dağılımı

Ankete katılan öğrenciler cinsiyet bakımından incelendiğinde ise öğrencilerin %56'sı kız, %44'ü erkek öğrencilerden oluştuğu görülmektedir (Şekil 75).



Şekil 75. Ankete katılan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı

Aşağıdaki tablo çocuklarının 1. sorudan 8. soruya kadar olan cevaplarının dağılımı içermektedir.

- Hayal ettikleri kütüphanenin genel tasarımına ilişkin sorulan 1. soruda, öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%79) konsepti olan bir kütüphane tasarımını tercih ettiği görülmektedir. Öğrencilerin %19'u renkli bir kütüphane tasarımını

tercih etmiş, yalnızca %2'si yalın/sade bir mekân istemiştir. Tercih nedenleri incelendiğinde çocukların %52'sinin “farklı deneyim fırsatı” arayışıyla bu tercihte bulunduğu, bunu %46 ile beğeni ile ilişkilendirilen “estetik/canlılık/çekicilik” ve yalnızca %2 ile “düzenlilik ve sadelik” nedenlerinin izlediği görülmektedir (Tablo 20).

- Öğrencilerin kitap raflarına ilişkin mekânsal tercihlerini belirlemek amacıyla yöneltilen 2. soruya verilen cevaplar incelendiğinde öğrencilerin %71'inin oturma boşlukları olan kitap raflarını tercih ettiği görülmektedir. Katılımcıların %27'si farklı biçimli kitap raflarını, yalnızca %2'si ise standart kitap raflarını tercih etmiştir. Seçim gerekçeleri incelendiğinde en yüksek oranda dile getirilen neden “kişiselleştirilmiş alan” (%53) olarak öne çıkmıştır. Bu bulgu, çocukların yalnızca kitaplara erişim sağlayan değil, aynı zamanda kendi fiziksel varlıklarını mekâna yerleştirebildikleri, oturma ve dinlenme işlevi barındıran kitaplık çözümlerini tercih ettiklerini ortaya koymaktadır. Bunu takiben, %43 oranında katılımcı seçimlerini “estetik canlılık/çekicilik” kriterine dayandırmıştır. Bu durum, biçimsel çeşitlilik ve görsel cazibenin çocuk kullanıcılar açısından önemli bir yer tuttuğunu göstermektedir. Öte yandan, “düzenlilik ve sadelik” gibi daha geleneksel tasarım yaklaşımlarının yalnızca %4 oranında gerekçe olarak belirtilmesi, çocukların daha yenilikçi ve dinamik mekânsal deneyimlere eğilimli olduklarını desteklemektedir (Tablo 20).
- Oturma birimleri kapsamında sorulan 3. soruya verilen cevaplar incelendiğinde ankete katılan öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (%75) yastık, puf gibi yumuşak oturma elemanlarını tercih ettiklerini belirtmiştir. Katılımcıların %20'si zemin üzerinde oturmayı, %6'sı ise standart sandalyeleri tercih ettiğini belirtmiştir. Tercihlerin gerekçelerine bakıldığında ise en yüksek oranda ifade edilen neden “fiziksel konfor” (%58) olmuştur. Bu durum, çocukların kütüphane kullanımında yalnızca estetik değil, bedensel rahatlık ve ergonomi gibi faktörleri de dikkate aldığını göstermektedir. Ayrıca, %20 oranındaki katılımcı “estetik canlılık/çekicilik” unsurunu vurgularken %16'lık bir kesim “serbestlik”, %6'lık bir kesim ise “düzenlilik ve sadelik” kriterine dikkat çekmiştir (Tablo 20).
- 4. soru olarak katılımcılara, bilgisayar istasyonları kapsamında ne tür alanları tercih edecekleri sorulmuştur. Katılımcıların %55'i bilgisayar istasyonlarının yumuşak mobilyalarla donatılmış serbest bir düzende olmasını tercih ettiğini

belirtmiştir. Bu oran, çocukların teknoloji kullanımına dair mekânsal tercihlerini yalnızca işlevsel değil, aynı zamanda konfor ve esneklik ekseninde değerlendirdiğini göstermektedir. Ayrıca bu sonuç, çocukların bilişsel gelişimleriyle paralel olarak fiziksel çevreden duyuşsal konfor beklentilerini artırdıklarını ortaya koymaktadır (Piaget, 1977; Taner & Aydın, 2012). Öğrencilerin %27'si renkli ve çocuklara ait estetik özelliklere sahip bilgisayar istasyonlarını tercih ettiklerini ifade ederken yalnızca %18'i standart düzen seçeneğini tercih etmiştir. Tercih nedenlerine ilişkin yapılan dağılım incelendiğinde katılımcıların %43'ünün fiziksel konfora öncelik verdiği, %39'unun estetik özellikler ve canlılık gibi görsel-çevresel faktörleri öne çıkardığı, %18'inin ise düzenlilik ve sadelik gibi daha yapısal unsurları benimsediği anlaşılmaktadır. Bu durum, öğrencilerin bilgisayar alanlarını yalnızca işlevsel birimler olarak değil, aynı zamanda kişisel rahatlıklarını ve estetik algılarını besleyen sosyal mekânlar olarak değerlendirdiklerini göstermektedir (Tablo 20).

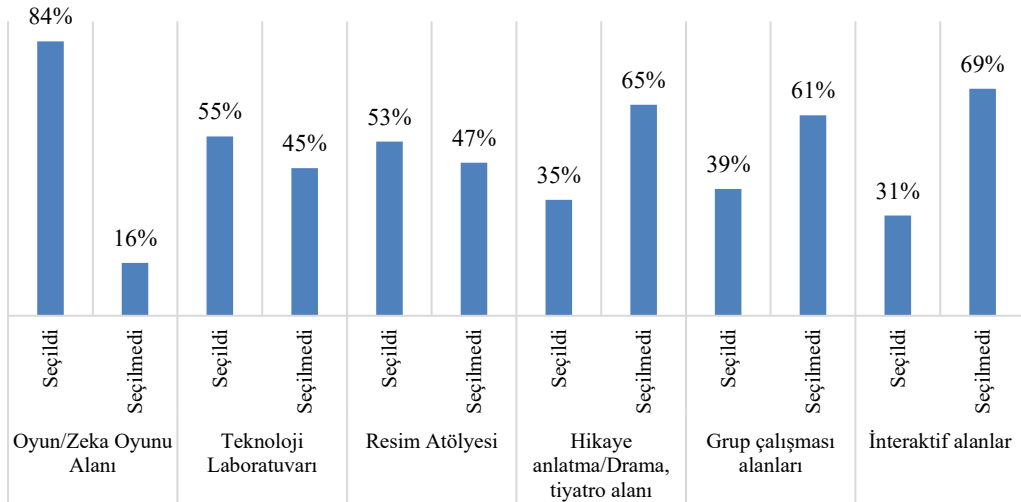
- 5. soru ile katılımcılara kütüphane mekânlarında tercih edecekleri öğeler kapsamında seçenekler yöneltilmiş, en yüksek oranda tercih edilen seçeneğin %74,19 ile “3 boyutlu formlar” olduğu görülmüştür. “2 boyutlu yüzeyler” seçeneği, öğrencilerin %20,97'si tarafından tercih edilirken yalın ve sade bir alanı tercih edenlerin oranı yalnızca %4,84 olarak belirtilmiştir. Katılımcıların seçimlerine ilişkin nedenleri incelendiğinde, “3 boyutlu formlar” seçeneğini tercih edenlerin %64,52'si bu tercihi “farklı deneyim imkânı” ile açıklamıştır. Bu bulguyu %32,26 ile “estetik çekicilik” ve %3,23 ile “düzenlilik ve sadelik” gerekçeleri takip etmiştir. Bu sonuç, öğrencilerin yalnızca işlevsellik değil, aynı zamanda mekânsal deneyim açısından zenginlik sunan, keşfetmeye açık ve görsel olarak dikkat çekici alanlara yöneldiğini göstermektedir (Tablo 20).
- Ankete katılan öğrencilerin kütüphane bahçesine ilişkin tercihleri kapsamında sorulan 6. soruya verilen incelendiğinde, en yüksek oranda seçilen tasarım öğesinin %61 oranla “renkli oyun alanı” olduğu görülmektedir. “Doğada okuma alanı” tercihi %26 ile ikinci sırada yer almakta olup “Sebze/çiçek yetiştirilebilen bahçe” seçeneği ise %13 oranla daha az tercih edilmiştir. Bu tercihlere yönelik nedenler incelendiğinde, katılımcıların %50'sinin “hareket ve oyun isteği”, %22'sinin “kişiselleştirilmiş alan”, %15'inin “farklı deneyim imkânı”, %13'ünün ise “estetik canlılık ve çekicilik” gerekçelerini belirttiği görülmektedir (Tablo 20).

- Ankete katılan öğrencilerin kütüphane mekânlarında yön bulmaya ilişkin tercihlerine dair sorulan 7. Soru ile elde edilen veriler, çocukların %74 oranla büyük çoğunluğunun zemin yüzeylerinde konumlandırılmış yönlendirme öğelerini tercih ettiğini göstermektedir. Duvar yüzeylerine yerleştirilen yönlendirme öğeleri, yalnızca %8 oranında tercih edilmiştir. Katılımcıların %18'inin ise “fıkrım yok” yanıtını verdiği görülmektedir. Tercih nedenlerine bakıldığında, çocukların %56'sının zemin yönlendirmelerini “güven” duygusu ile ilişkilendirdiği görülmektedir. Bu oran, yön bulma öğesinin mekânda çocuklara aidiyet ve kontrol hissi kazandırdığına işaret etmektedir. “Fiziksel konfor” (%26) ve “farkındalık eksikliği” (%11) gibi nedenler de belirli ölçüde etkili olurken “kaybolma kaygısının olmaması” ifadesi %7 oranında belirtilmiştir (Tablo 21).
- Öğrencilere uygulanan anketteki 8. Soruya verilen cevaplarla ilgili, %63'ünün soğuk renklere, %37'sinin ise sıcak renklere yöneldiği görülmektedir. Tercihlere ilişkin gerekçeler incelendiğinde, öğrencilerin %56,45'i renk tercihlerinde “fiziksel konfor” hissini önceliklerini belirtirken %43,55'i “estetik canlılık ve çekicilik” unsurunu öne çıkarmıştır.

Tablo 21. Ankette yer alan 1.-8. soruların verileri

Sorulara bağlı veriler					
1	Öğrencilerin mekân tasarımı tercihleri	Konsepti olan kütüphane	Renkli bir kütüphane	Yalın/sade bir kütüphane	
		%79	%19	%2	
	Öğrencilerin mekân tasarımı tercih nedenleri	Farklı bir deneyim	Düzenlilik ve sadelik	Estetik canlılık/çekicilik	
		%52	%2	%46	
2	Öğrencilerin kitaplık tasarımı tercihleri	Oturma boşluklu raflar	Farklı biçimli raflar	Standart raflar	
		%71	%27	%2	
	Öğrencilerin kitaplık tasarımı tercih nedenleri	Kişileştirilmiş alan	Estetik canlılık/çekicilik	Düzenlilik ve sadelik	
		%53	%43	%4	
3	Öğrencilerin oturma birimi tasarımı tercihleri	Zeminde	Yumuşak oturma elemanı	Standart sandalye	
		%19	%75	%6	
	Öğrencilerin oturma birimi tasarımı tercih nedenleri	Serbestlik	Düzenlilik ve sadelik	Fiziksel konfor	Estetik canlılık/çekicilik
		%16	%6	%58	20%
4	Öğrencilerin bilgisayar istasyonu tercihleri	Standart düzen	Renkli/çocuklar a ait	Yumuşak m./serbest alan	
		%18	%27	%55	
	Öğrencilerin bilgisayar istasyonu tercih nedenleri	Fiziksel konfor	Estetik özellikler ve canlılık	Düzenlilik ve sadelik	
		%43	%39	%18	
5	Öğrencilerin biçim-form tercihleri	3 boyutlu formlar	2 boyutlu formlar	Sade bir alan	
		%74	%21	%5	
	Öğrencilerin biçim-form tercih nedenleri	Düzenlilik ve sadelik	Estetik canlılık/çekicilik	Farklı deneyim imkânı	
		%3	%32	%65	
6	Öğrencilerin bahçe tasarımı tercihleri	Renkli oyun alanı	Doğada okuma alanı	Sebze/çiçek yetiştirilen bahçe	
		%61	%26	%13	
	Öğrencilerin bahçe tasarımı tercih nedenleri	Hareket/oyun isteği	Kişiselleştirilmiş alan	Farklı deneyim imkânı	Estetik canlılık/çekicilik
		%50	%22	%15	%13
7	Öğrencilerin yönlendirme ögesi tercihleri	Duvarda	Zeminde	Fikrim yok	
		%8	%74	%18	
	Öğrencilerin yönlendirme ögesi tercih nedenleri	Farkındalık eksikliği	Fiziksel konfor	Kaybolma kaygısının olmaması	Güven
		%11	%26	%7	%56
8	Öğrencilerin renk tercihleri	Soğuk renkler	Sıcak renkler		
		%63	%37		
	Öğrencilerin renk tercih nedenleri	Estetik canlılık/Çekicilik	Fiziksel konfor		
		%44	%56		

- Anketin 9. sorusu, birden fazla seçeneğin işaretlenebileceği şekilde yapılandırıldığından, her bir seçeneğe ilişkin veriler ayrı ayrı analiz edilmiştir. Bu bağlamda, ilk seçenek olan oyun alanı görseline yönelik yanıtlar incelendiğinde, katılımcıların %84'ünün hayal ettikleri kütüphane tasarımında oyun alanına yer verilmesini arzu ettikleri görülmektedir. Buna karşılık, katılımcıların %16'sı kütüphanelerde oyun alanı bulunmasının gerekli olmadığını belirtmiştir. Teknoloji alanı seçeneğinin oranları incelendiğinde katılımcıların %55'i hayal ettikleri kütüphane tasarımında teknolojiyle ilişkili etkinlik alanlara yer verilmesini tercih ettikleri görülmektedir. Buna karşılık, katılımcıların %45'i bu seçeneği işaretlememiştir. Resim atölyesi seçeneğine yönelik bulgular incelendiğinde, katılımcıların %53'ünün hayal ettikleri kütüphane ortamında resim atölyesi gibi yaratıcı etkinlik alanlarına yer verilmesini tercih ettikleri görülmektedir. Buna karşın, %47 oranındaki katılımcı ise bu seçeneği işaretlememiştir. Tiyatro alanı seçeneğine ilişkin yapılan tercihler incelendiğinde katılımcıların %35'inin bu tür etkinlik alanlarını hayal ettikleri kütüphane mekânında görmek istedikleri belirlenmiştir. %65 oranındaki katılımcı ise bu seçeneği tercih etmemiştir. Grup çalışma alanı seçeneğine ilişkin bulgular incelendiğinde, katılımcıların %39'unun hayal ettikleri kütüphanede bu tür bir alan görmek istedikleri, buna karşılık %61'inin bu tercihte bulunmadıkları görülmektedir. İnteraktif alan seçeneğine ilişkin veriler değerlendirildiğinde, katılımcıların %31'i bu seçeneği tercih etmiştir. %69 oranında katılımcılar ise bu seçeneği işaretlememiştir (Şekil 76).



Şekil 76. Öğrencilerin etkinlik/etkileşim alanı tercihleri

Anket verilerine göre, Canlılık teması kapsamında öğrencilerin en çok tercih ettiği seçenek “konseptli kütüphane” olurken bu tercihin en sık belirtilen nedeni “farklı deneyim fırsatı” olmuştur. Yer Duygusu temasında, kitaplıklar için “oturma boşlukları olan raflar” en çok tercih edilen seçenek olarak öne çıkarken bu tercihe en çok “kişiselleştirilmiş alan” gerekçe gösterilmiştir. Masalar ve oturma birimleri kapsamında “yumuşak elemanlar” tercih edilmiş ve “fiziksel konfor” en sık ifade edilen neden olmuştur. Bilgisayar istasyonları için “yumuşak mobilya/serbest düzen” tercihi yapılmış ve “fiziksel konfor” nedeni öne çıkmıştır. Form, biçim ve strüktür açısından “3 boyutlu formlar” en çok tercih edilen seçenek olmuş ve buna en çok “farklı deneyim imkânı” gerekçe gösterilmiştir. Bahçe düzenlemesi açısından “renkli oyun alanları” en çok tercih edilen alan olurken gerekçe olarak “hareket/oyun isteği” ifadesi gösterilmiştir. Yönlendirme öğeleri bağlamında ise “zemin” en çok tercih edilen yönlendirme türü olurken buna en çok gösterilen neden “güven” olmuştur. Renk tercihlerinde “soğuk renkler” en çok seçilen seçenek olmuş, bu tercihin gerekçeleri arasında “fiziksel konfor” ifadesi öne çıkmıştır. Giriş, Bağlantı ve Hareket temasında yönlendirme için “zemin” öğesi tercih edilmiş ve en sık belirtilen neden “güven” olmuştur. Ayrıca bu temaya bağlı olarak renk tercihlerinde “soğuk renkler” öne çıkarken bu seçimin nedeni olarak “fiziksel konfor” ifade edilmiştir. Topluluk Katılımı teması kapsamında ise en çok tercih edilen etkinlik alanı “oyun/zekâ oyunu alanı” olmuştur.

4. İRDELEME

Nicel veriler SPSS Statistics 22.0 programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Bulguların yalnızca anlamlılık düzeyleriyle (p-değerleri) değil, aynı zamanda etki büyüklükleriyle de desteklenmesi amacıyla Cramer's V ve Phi katsayıları hesaplanmıştır. Analizlerde anlamlı bulunan değişkenlerin etki büyüklükleri orta düzey ($V = 0,32-0,44$) aralığında saptanmıştır. Ayrıca, oran ve ortalama karşılaştırmalarında %95 güven aralıkları (CI) verilmiş; bu sayede bulguların istatistiksel anlamlılığının yanı sıra pratik önem düzeyi de değerlendirilmiştir. Böylece nicel sonuçların sadece anlamlı olup olmadığı değil, etki gücünün büyüklüğü de yorumlanarak analizler derinleştirilmiştir.

Tez kapsamında yapılan çalışmalardan elde edilen bulgulara dair irdelemeler dört başlıkta ele alınmıştır:

1. Öğrencilerle yapılan anket ve çiz ve yaz uygulamalarında sorulara verilen yanıtların sınıf seviyeleri ve cinsiyet değişkenleri kapsamında irdelenmesi,
2. Anket sorularına verilen yanıtlar ile tercih nedenleri arasındaki ilişkinin irdelenmesi,
3. Anket ve “çiz ve yaz” uygulamalarından elde edilen veriler ile kontrol listesi aracılığıyla analiz edilen kütüphane mekânlarına ilişkin bulgular karşılaştırmalı olarak ele alınması,
4. Çiz ve yaz uygulamasıyla elde edilen verilerin tematik olarak kodlanarak kodlar arası ilişkinin irdelenmesi.

4.1. Anket ve Çiz ve Yaz Uygulamalarının Sınıf Seviyesi ve Cinsiyet Değişkenleri Kapsamında İrdelenmesi

4.1.1. Sınıf Seviyesi Değişkeni Kapsamında İrdeleme

Bu bölümde ankete katılan öğrencilerin sorulara verdikleri yanıtlar ile sınıf seviyeleri arasındaki ilişki irdelenmektedir.

- Kütüphanelerin genel tasarımına yönelik sorulmuş ilk soruya alınan yanıtlara ait analiz Tablo 22’de sunulmuştur. Bulgulara göre, öğrenciler en çok “konsepti olan bir kütüphane” seçeneğini tercih etmiştir, bunu “renkli bir kütüphane” ve yalnızca

bir öğrencinin tercih ettiği “yalın/sade bir kütüphane” takip etmektedir. Bu dağılım, genel olarak öğrencilerin tematik, görsel açıdan zengin ve hikâyesi olan mekânlara daha fazla ilgi gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, sınıf seviyesinin tek başına belirleyici olmadığı, tercihlerde ortak estetik ve tematik yönelimlerin baskın olduğu söylenebilir.

Tablo 22. Sınıf seviyesi ile kütüphane tasarımı tercihleri arasındaki ilişki

CANLILIK		Sınıf Seviyesi						LR	df	p
		4. sınıf		5. sınıf		6. sınıf				
		%	Adj.	%	Adj.	%	Adj.			
Kütüphane Tasarımı	Konsepti olan	%30,6	,5	%38,8	,0	%30,6	1,5	2,447	4	,684
	Renkli	%25,0	-,3	%41,7	,2	%33,3	,1			
	Yalın/Sade	%0	-,6	%0	-,8	%100	1,5			

Sınıf düzeyine göre dağılımlar incelendiğinde 4. ve 6. sınıf öğrencilerinin “konsepti olan kütüphane” tercihi aynı oranda iken bu tercih 5. sınıf öğrencilerinde daha yüksek görülmektedir. “Renkli bir kütüphane” tercihi de yine 5. sınıflarda en yüksek düzeydedir. Buna karşın “yalın/sade bir kütüphane” tercihi yalnızca bir 6. sınıf öğrencisine aittir. Adjusted residual değerlerine bakıldığında tüm değerlerin $\pm 1,96$ aralığında kaldığı görülmektedir; bu da anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Gerçekleştirilen Ki-kare testi sonuçları da bu betimsel bulgularla tutarlıdır. Pearson Ki-kare değeri 2,282 olup, $p = ,684 > ,05$ olduğundan yaş grubu ile kütüphane tasarımı tercihleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

Elde edilen bulgular, öğrencilerin kütüphane tasarımı tercihlerinde ağırlıklı olarak konsepti belirgin, görsel açıdan zengin ve tematik mekânlara yönelindiklerini ortaya koymaktadır. Bu eğilim, çocukların mekânı yalnızca işlevsel bir ortam olarak değil aynı zamanda hayal gücünü destekleyen ve duygusal bağ kurulabilen bir atmosfer olarak algıladıklarını göstermektedir. Nitekim Coad ve Coad’ın (2008) sağlık yapıları bağlamında yürüttükleri araştırma, çocukların tematik tasarımlara karşı güçlü bir eğilim gösterdiklerini ve anlamlı renk şemalarını tercih ettiklerini ortaya koymuştur. Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, farklı sınıf seviyelerindeki öğrencilerin benzer mekânsal tercihlerde bulunmalarının ardında yaş faktöründen ziyade mekânın tematik, estetik ve duygusal açıdan zenginleştirici özelliklerinin belirleyici olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Bu doğrultuda ki-kare analizi sonuçlarının istatistiksel olarak anlamlı çıkmaması, yaş grupları arasındaki tercihlerde ortak tasarım öğelerinin baskın olmasından ve tüm

öğrencilere benzer mekânsal deneyimlerin sunulmasından kaynaklanıyor olabilir. Literatürde, mekânsal altyapının ve görsel-işlevsel düzenlemelerin farklı yaş grupları üzerinde benzer etkiler yaratarak tercih farklılıklarını azaltabileceği belirtilmektedir (Lomsdal vd, 2022).

- Kitaplık tercihlerinin sorulduğu 2. soruya gelen cevapların sınıf seviyesi değişkeni ile olan ilişkisi Tablo 23'te görüldüğü şekildedir. Genel dağılıma bakıldığında, öğrencilerin çoğunluğu “oturma boşlukları olan rafları” tercih ederken bunu “farklı biçimli kitap rafları” ve yalnızca bir öğrencinin tercih ettiği “standart kitap rafları” izlemektedir. Bu tablo, çocukların kitaplıkları yalnızca kitapların sergilendiği değil, aynı zamanda oturup zaman geçirebilecekleri ve etkileşime açık alanlar olarak gördüklerini ortaya koymaktadır. Sınıf düzeyine göre dağılımlar incelendiğinde “oturma boşlukları olan raflar” tercihi tüm yaş gruplarında baskın olmakla birlikte en yüksek oran 5. sınıf öğrencilerinde görülmektedir. “Farklı biçimli kitap rafları” ise 5. ve 6. sınıf öğrencileri arasında daha yaygın olarak tercih edilmiştir. Buna karşın “standart kitap rafı” yalnızca bir 6. sınıf öğrencisi tarafından tercih edilmiştir. Adjusted residual değerleri incelendiğinde tüm hücrelerde $\pm 1,96$ sınırının altında kaldığı görülmekte, bu da yaş grubu ile kitaplık tercihi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Bu bulgular, yapılan Ki-kare testi ile de desteklenmektedir. Pearson Ki-kare değeri 2,571 olup, $p = ,632 > ,05$ düzeyindedir. Bu durum, yaş grubu ile kitaplık tercihi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmadığını ortaya koymaktadır.

Tablo 23. Sınıf seviyeleri ile kitaplık rafları tercihleri arasındaki ilişki

YER DUYGUSU		Sınıf Seviyesi						LR	df	p
		4. sınıf		5. sınıf		6. sınıf				
		%	Adj.	%	Adj.	%	Adj.			
Kitaplık rafları	Oturma boşluklu	%31,8	,8	%38,6	,0	%29,5	-,7	2,743	4	,632
	Farklı biçimli	%23,5	-,6	%41,2	,2	%35,3	,3			
	Standart	%0	-,6	%0	-,8	%100	1,5			

Anket sonuçları, öğrencilerin kitaplık tercihlerinde oturma boşlukları olan raflara yoğunlaştığını göstermektedir. Bu yüksek tercih oranı, çocukların kitaplıkları yalnızca kitap depolama ünitesi olarak değil aynı zamanda içinde vakit geçirebilecekleri rahat bir mekân olarak algıladıklarını düşündürmektedir. Nitekim okuma etkinliği, bir “güvenli, sıcak ve rahat köşe” arayışıyla özdeşleşmektedir; bedenin güvende ve konforlu hissetmesi, okuyan

kişinin hayal gücünü kitaptaki dünyaya özgürce bırakabilmesini sağlar (Philpot, 2014). Çocuklar daha bebeklikten itibaren ev içinde kendi boylarına uygun kuytu yerler arayıp saklanma eğilimi gösterir. Mobilyaların arasında gizlenip izole olabilecekleri özel mekânlar bulmaktan keyif alırlar. Bu davranış, çocukların “kendilerine ait özel alanlar” oluşturma isteğinin bir yansımasıdır (Mitoulas, 2013). Kitaplıklara entegre oturma alanları da çocuklara benzer bir kişisel sığınak duygusu sunmaktadır. Bir kitaplığın parçası olan küçük bir oturma nişi, çocuğa hem fiziksel konfor sağlar hem de kütüphane içinde kendine ait bir köşe sunarak psikolojik bir güven hissi yaratır. Çocuk kütüphanesi ortamlarının, çocukların kendilerini ait hissedebilecekleri şekilde tasarlanması gerektiği vurgulanmıştır (Yavuz Öden, 2021).

Farklı biçimli kitaplıklar da hatırı sayılır bir kesim tarafından tercih edilmiştir (%27,4). Özellikle 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin, 4. sınıflara kıyasla bu seçeneği daha fazla seçtiği göze çarpmaktadır. Her ne kadar bu yaşa bağlı fark istatistiksel olarak anlamlı olmasa da (tüm hücrelerde bakılan düzeltilmiş artık değerleri $\pm 1,96$ sınırının içinde kalmıştır. 11-12 yaş grubu, estetik ve farklılık konusunda daha bilinçli hale gelmekte; kimlik arayışı kapsamında kendilerini sıradan olmayanla özdeşleştirme eğilimi gösterebilmektedir (Erikson, 1968). Bu bağlamda, değişik şekilli raflar onlara sıradan okul kütüphanelerinden farklı, “kendilerine ait” ve yaratıcı bir mekân hissi verebilir. Öte yandan 4. sınıf gibi daha küçük yaş grupları kitaplıkta asıl olarak oyun oynayabilecekleri, tırmanıp saklanabilecekleri alanlara öncelik vermiş; rafın biçimsel yeniliği onlar için ikincil kalmıştır.

Standart kitap raflarının neredeyse hiç tercih edilmemesi, çocukların monoton ve yalnızca kitap sergilemeye yarayan rafları sıkıcı bulduğunu düşündürmektedir. Tek bir 6. sınıf öğrencisi dışında hiçbir katılımcının düz klasik raf istememesi, çocukların kütüphaneyi bir deneyim alanı olarak gördüğünü ve içindeki mobilyaların etkileşimli olmasını tercih ettiklerini ortaya koyar. Bu sonuç, çağdaş çocuk kütüphanesi tasarım anlayışıyla da uyumludur; artık sadece kitap depolayan pasif raflar yerine çocukların etkileşim kurabileceği, oyun ve keşif öğeleri içeren tasarımlar öne çıkmaktadır. Örneğin Opening the Book North America tarafından sunulan “Mobile Performance bookcases” raf sistemleri, “pervane” yerleşimiyle mekâna enerji ve dinamizm kazandırırken çocukların mekânda daha fazla vakit geçirmesine olanak tanımıştır (Opening the Book North America, b.t.).

- 3. Soruda çocuklara oturma birimi tercihleri sorulmuştur. Bu soruya verilen cevapların sınıf seviyeleri kapsamında analizi Tablo 24’te sunulmuştur. Genel dağılım incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğu “yastık, puf gibi yumuşak

elemanları” tercih ettiğini belirtmiştir. Bu tercihi “zemin” ve “standart sandalyeler” izlemiştir. Bu dağılım, çocukların geleneksel oturma düzenlerinden ziyade konfor ve esnekliği önceleyen oturma elemanlarına yöneldiğini göstermektedir. Sınıf düzeyine göre tercihler karşılaştırıldığında “yumuşak elemanlar” tercihi en yoğun şekilde 5. sınıf öğrencileri arasında görülmektedir, bu tercihin 4. ve 6. sınıflarda %28,3 oranında gerçekleştiği gözlenmektedir. “Zemin” üzerinde oturma tercihi ise 6. sınıf öğrencilerinde %41,7 ile en yüksek düzeydedir. Bu durum, yaş ilerledikçe bireysel tercih farklılaşmalarının arttığını ve oturma pozisyonuna dair algıların çeşitlendiğini düşündürmektedir. “Standart sandalyeler” ise yalnızca dört öğrenci tarafından tercih edilmiş ve 6. sınıf öğrencilerinde daha sık görülmüştür. Ancak Adjusted Residual değerleri tüm hücrelerde $\pm 1,96$ sınırının altında kalmakta olup sınıf düzeyine göre belirgin bir istatistiksel fark bulunmadığını göstermektedir. Bu durum Ki-kare testi ile de doğrulanmıştır. Pearson Ki-kare testi sonucunda elde edilen değer, istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmadığını göstermektedir.

Tablo 24. Sınıf seviyeleri ile oturma birimi tercihleri arasındaki ilişki

YER DUYGUSU		Sınıf Seviyesi						LR	df	p
		4. sınıf		5. sınıf		6. sınıf				
		%	Adj.	%	Adj.	%	Adj.			
Oturma birimi	Zemin	%33,3	,4	%25,0	-1,1	%41,7	,8	2,128	4	,717
	Yumuşak elemanlar	%28,3	-,2	%43,5	1,3	%28,3	-1,1			
	Standart	%25	-,2	%25	-,6	%50	,8			

Sınıf düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamakla birlikte bazı yaş gruplarında dikkat çekici eğilimler görülmüştür. 5. sınıf öğrencileri, yumuşak oturma elemanlarını en yüksek oranda tercih eden grup olmuştur. Bu durum, 10-11 yaş grubundaki çocukların hareket özgürlüğü tanıyan ve çok resmi olmayan bir ortam sunan oturma düzenlerine özel bir ilgi duyabileceğini göstermektedir. 4. ve 6. sınıflarda da yumuşak oturma tercihi baskın olmakla birlikte 6. sınıf öğrencileri arasında zeminde oturma tercihi belirgin biçimde yüksektir. Ergenliğin başlangıcındaki bu öğrenciler, geleneksel sıra düzeninden uzaklaşıp yerde oturmak gibi daha sıra dışı pozisyonları özgünlük ve rahatlık ifadesi olarak görebilmektedir. Literatür, çocukların yaş aldıkça mekân kullanımı konusunda daha bağımsız ve kendine özgü tercihler geliştirdiğini destekler niteliktedir.

Sınıf düzeyleri ile oturma birimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamakla birlikte bazı yaş gruplarında dikkat çekici eğilimler gözlenmiştir. 5. sınıf öğrencileri, yumuşak oturma elemanlarını en yüksek oranda tercih eden grup olmuştur. Bu durum, 10-11 yaş grubundaki çocukların hareket özgürlüğü tanıyan ve çok resmi olmayan bir ortam sunan oturma düzenlerine özel bir ilgi duyabileceğini göstermektedir. 4. ve 6. sınıflarda da yumuşak oturma tercihi baskın olmakla birlikte 6. sınıf öğrencileri arasında zeminde oturma tercihi belirgin biçimde yüksektir. Ergenliğin başlangıcındaki bu öğrenciler, geleneksel sıra düzeninden uzaklaşıp yerde oturmak gibi daha sıra dışı pozisyonları özgünlük ve rahatlık ifadesi olarak görebilmektedir. Benzer şekilde Pennington vd. (2022) tarafından araştırmada, esnek oturma düzenlemelerine katılan öğrencilerin neredeyse %80'inin bu düzenlemelerin deneyimlerini olumlu etkilediğini belirtmesi; özellikle hareket imkânı, konfor, kaygı ve huzursuzluk düzeyleri ile odaklanma ve katılım açısından sağladığı faydaları vurgulamaları, mevcut bulgularla örtüşmektedir. Bu sonuçlar, literatürde çocukların yaş aldıkça mekân kullanımı konusunda daha bağımsız ve kendine özgü tercihler geliştirdiğine dair vurgularla da uyumludur (Pennington vd., 2022).

Standart sandalyelerin ise neredeyse hiç tercih edilmemesi, çocukların kütüphaneyi okul sınıfı disiplininin ziyade rahat bir okuma ve etkileşim ortamı olarak hayal ettiklerini göstermektedir. Bu sonuç, geleneksel sıralı oturma düzeninin çocuk gözünde cazip olmadığını ortaya koymaktadır. Çocukların yalnızca %1,6'sının "klasik sandalye" demesi, onların kütüphane ortamını sınıf formatında görmek istemediklerine dair güçlü bir işarettir. Bu eğilim, literatürde son yıllarda vurgulanan "esnek öğrenme mekânları" yaklaşımıyla uyumludur. Esnek öğrenme mekânları; öğrencilerin farklı öğrenme biçimlerine, sosyal etkileşim düzeylerine ve fiziksel konfor ihtiyaçlarına cevap verebilen, sabit mobilya ve tek tip oturma düzeninden uzak, çok amaçlı alanlar olarak tanımlanmaktadır. Bu yaklaşım, mekânın tek bir kullanım biçimiyle sınırlanması yerine, hareketli mobilyalar, modüler oturma elemanları, farklı yüksekliklerde masa ve oturma birimleri, zeminde oturma alanları gibi seçeneklerle bireysel çalışma, grup çalışması ve dinlenme faaliyetlerini desteklemeyi hedefler (Byers, Imms, & Hartnell-Young, 2018). Ayrıca, araştırmalar esnek mekânların yalnızca fiziksel rahatlık sağlamadığını aynı zamanda öğrencilerde öğrenmeye yönelik motivasyonu artırdığını, iş birliğini güçlendirdiğini ve yaratıcılığı teşvik ettiğini göstermektedir (Barrett vd., 2013). Dolayısıyla, çocukların geleneksel sandalye yerine yastık, puf veya zeminde oturma gibi alternatifleri tercih etmesi, mekânı kendi öğrenme

tarzlarına ve sosyal ihtiyaçlarına göre uyarlama isteğinin bir yansıması olarak değerlendirilebilir.

- 4. soru olan “bilgisayar alanı tercihleri” kapsamında ulaşılan veriler ile sınıf düzeyleri arasındaki ilişki Tablo 25’te sunulmuştur. Bulgular, öğrencilerin sınıf düzeyine göre mekânsal tercihlerinde belirli farklılıklar gösterdiğini ortaya koymaktadır. Standart düzen tercihi, en çok 4. sınıf öğrencileri tarafından tercih edilmiş olup 5. ve 6. sınıf öğrencileri arasında bu oran sırasıyla %18,2 ve %27,3’tür. Adjusted residual değeri 2,1 ile pozitif anlamlılık sınırında yer almakta bu durum 4. sınıf öğrencilerinin beklenenden daha fazla oranda standart düzeni tercih ettiğine işaret etmektedir. Bu tercih, muhtemelen daha genç yaş grubundaki çocukların yapısal ve öngörülebilir düzenlemelere yönelik güven ihtiyacıyla ilişkilendirilebilir.

Tablo 25. Sınıf seviyeleri ile bilgisayar istasyonu tercihleri arasındaki ilişki

YER DUYGUSU		Sınıf Seviyesi						LR	df	p
		4. sınıf		5. sınıf		6. sınıf				
		%	Adj.	%	Adj.	%	Adj.			
Bilgisayar alanı	Standart düzen	%54,5	2,1	%18,2	-1,5	%27,3	-,4	4,426	4	,329
	Renkli/Çocuklara ait	%23,5	-,6	%41,2	,2	%35,3	,3			
	Yumuşak mobilyalar/Serbest düzen	%23,5	-1,1	%44,1	1,0	%32,3	-			

Renkli / çocuklara ait olarak tanımlanan tematik alanlar en çok 5. ve 6. sınıf öğrencileri tarafından tercih edilmiştir. Bu gruplarda gelişen kimlik algısı ve görsel-işitsel uyarıcılara duyarlılık, bu tercihi etkileyen unsurlar arasında değerlendirilebilir. Adjusted residual değerleri anlamlı farklılık göstermemekle birlikte orta sınıf grubunda bu tercihin öne çıktığı görülmektedir.

Yumuşak mobilyalar / serbest düzen tercihi ise toplam 34 öğrenci tarafından yapılmış olup en çok 5. sınıf öğrencileri tarafından tercih edilmiştir. Bu düzenin konfor ve esnekliğe vurgu yapması, özellikle 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin serbest hareket edebilecekleri alanlara duydıkları ilgiyi yansıtmaktadır. Pearson Ki-kare testi sonucuna göre değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Bu durum, gözlenen farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı kabul edilemeyeceğini göstermektedir. Sınıf düzeyleri arasında belirgin bir tercih sapmasının olmaması, tercihlerdeki dağılımın rastlantısal varyasyonlar çerçevesinde kalmasına neden olmuştur. Bu bağlamda, sayısal analizlerde istatistiksel

anlamlılık elde edilememiş olsa da, betimsel bulgular sınıf düzeyine bağlı olarak tercihlerde bazı eğilimler olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, sonuçların yorumlanmasında yalnızca istatistiksel analizlere değil, nitel verilerden elde edilen bulgulara da başvurulması anlamlı olacaktır.

Bu sonuçların ortaya çıkmasında, öncelikle okul politikaları ve mekânsal altyapının “eşitleyici” bir rol oynamış olması muhtemeldir. Benzer donanım ve kullanım kurallarının uygulandığı eğitim ortamlarında, mekânsal altyapının eşitleyici bir etkisi olabilir. Fiziksel çevrenin dikkat dağıtmayı azaltması, erişilebilirliği artırması ve öğrenme alanlarının işlevselliğini artırması, öğrencilerin bireysel farklılıklarından çok mekânsal ortama bağlı benzer kullanım alışkanlıkları geliştirmelerine olanak tanır (Tanner, 2008). Özellikle bilgisayar alanlarının, enerji altyapısı, güvenlik ve görsel denetim gibi teknik gereklilikler nedeniyle standart biçimde tasarlanması, öğrencilerin tercihleri üzerinde yaş faktöründen bağımsız bir ortak yönlendirme etkisi yaratabilir (IFLA, 2015).

Ayrıca, bilgisayar alanı tercihlerinde sınıf düzeyinden daha güçlü belirleyici olabilecek unsurlar arasında görev türü ve ergonomi öne çıkmaktadır. Araştırmalar, öğrencilerin oturma düzeni ve alan seçimlerini büyük ölçüde yapılacak etkinliğin niteliğine göre belirlediğini; bireysel odaklanma gerektiren görevlerde işlevselliğin, grup çalışmasına uygun alanlarda ise esnekliğin öne çıktığını göstermektedir (Lippman, 2010; Scott-Webber vd., 2013). Bu bağlamda, esnek oturma seçenekleri ve farklı yüksekliklerde çalışma yüzeyleri sunulan ortamlarda, sınıf seviyeleri arasında benzer tercih eğilimleri gözlenmesi olağandır.

Öte yandan, anketin görseller üzerinden veya kısa süreli deneyimle yapılmış olması, öğrencilerin tercihlerini daha çok görsel çekicilik ve anlık konfor algısı doğrultusunda yapmalarına neden olmuş olabilir. Woolner vd (2007), öğrencilerin mekân deneyimi süresi kısıtlı olduğunda, tercihlerin işlevsellikten çok görsel uyaranlara dayalı olabileceğini vurgulamaktadır. Bu durum da yaşa bağlı farklılıkların ortaya çıkmasını sınırlamış olabilir.

- Öğrencilerin mekânsal biçim tercihlerinin sorulduğu 5.sorunun sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan analiz bulguları Tablo 26’da sunulmuştur. Verilen cevaplara göre büyük bir çoğunluk “üç boyutlu formları” seçmiştir. Bu seçenek, kütüphane mekânında çıkıntılar, eğimli-duvarlar, girinti-çıkıntılar, heykelsi yapılar gibi dinamik mekân düzenlemelerini ifade etmektedir. Öğrenciler, ikinci tercih olarak %21 oranında “iki boyutlu yüzeyleri” istemişler; son sırada ise yalnızca %4,8 ile “sade bir alan” seçeneği kalmıştır.

Tablo 26. Sınıf seviyeleri ile mekânsal biçim tercihleri arasındaki ilişki

YER DUYGUSU		Sınıf Seviyesi						LR	df	p
		4. sınıf		5. sınıf		6. sınıf				
		%	Adj.	%	Adj.	%	Adj.			
Mekân biçim	3 boyutlu formlar	%32,6	1,1	%43,5	1,3	%23,9	-2,4	6,280	4	,157
	2 boyutlu yüzeyler	%15,4	-1,2	%23,1	-1,3	%61,5	2,5			
	Sade bir alan	%33,3	-,2	%33,3	-,2	%33,3	,0			

Bu dağılım, çocukların genel olarak durağan ve çıplak mekânlardansa hareketli, hacimsel ve deneyime açık mekânları tercih ettiğini göstermektedir. Diğer bir deyişle, kütüphanenin duvarları ve genel alan organizasyonu söz konusu olduğunda çocuklar düz beyaz duvarlar yerine üç boyutlu, örneğin duvarlardan çıkan motiflerin, köşelerde tematik köşelerin olduğu oyunsal bir mimariyi hayal etmektedir. Bu sonuç, çocukların yalnızca işlevsel değil, aynı zamanda duysal ve duygusal açıdan zenginleştirilmiş mekânlara yönelim gösterdiğini ve çevrelerinde merak duygusunu tetikleyecek tasarım unsurlarını benimsediğini ortaya koyan literatürle örtüşmektedir. Özellikle, mekânın görsel çeşitliliği, renk kullanımı, dokunsal yüzeyler, tematik öğeler ve üç boyutlu tasarım unsurları gibi uyarıcıların çocuklarda keşfetme isteğini artırdığı, dikkatlerini uzun süreli olarak odakta tutabildiği ve mekân deneyimini daha anlamlı hâle getirdiği çeşitli araştırmalarla vurgulanmıştır.

Sınıf seviyelerine göre tercihlere baktığımızda, 5. sınıf öğrencileri “3 boyutlu formlar” seçeneğini en yüksek oranda benimsemiştir. Bunu 4. sınıflar takip etmekte; 6. sınıfta ise bu oran belirgin biçimde düşmüştür. Tersine, “2 boyutlu yüzeyler” tercihi özellikle 6. sınıflarda çarpıcı biçimde artmış ve %61,5 ile bu yaş grubunda çoğunluk tercihi hâline gelmiştir. “Sade alan” seçeneği ise her yaş grubundan sadece birer öğrenci tarafından işaretlenmiştir. İstatistiksel analizde yaş grubu ile alan biçimi tercihi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ancak düzeltilmiş artık değerlerde dikkat çeken bir bulgu, 6. sınıfların “3 boyutlu form” tercih etme sıklığının beklenenden anlamlı derecede düşük olmasıdır (adj. resid. = -2,4). Bu, en büyük yaştaki öğrencilerin, sürprizli ve hareketli mekânlardansa daha sade ve tanıdık mekânlara yönelme eğiliminde olduğunu düşündürmektedir. Nitekim araştırma metninde de 6. sınıfların artan oranda “iki boyutlu düzenli yüzeyleri” seçmesinin, yaş ilerledikçe bazı öğrencilerin daha sade, tanıdık veya düzenli alanlara yönelme eğilimini yansıtabileceği yorumu yapılmıştır. Bu durum, ergenliğe geçiş dönemiyle açıklanabilir: 12 yaş civarında çocuklar “çocuksu” bulunabilecek aşırı süslü veya oyuncaklı ortamlardan bilinçli olarak uzaklaşmak isteyebilirler. Erken ergenlikte, dış görünüş ve başkalarının algısı

çok önemli hâle geldiği için 6. sınıf öğrencileri kütüphane ortamının fazla “bebeksi” olmamasını, belli bir düzene sahip olmasını tercih ediyor olabilirler. Bu eğilim, ergenliğin başlarında bireylerin sosyal algı ve çevreye uyum ihtiyaçlarının artmasıyla birlikte, aşırı çocukça veya düzensiz olarak algılanabilecek ortamlardan uzaklaşma eğilimini vurgulayan bulgularla da uyumludur (Eccles vd., 1993).

Bu tercihler, eğitim mekânı tasarımında uyarılmışlık düzeyi ile dikkat arasındaki ilişkiye işaret etmektedir. Holistic Classroom Design modelinde Barrett, Davies, Zhang ve Barrett (2015), görsel uyarıcılığın dengeli biçimde kullanılması gerektiğini; aşırı veya yetersiz uyarıcılığın öğrenme üzerinde olumsuz etki yaratabileceğini vurgulamaktadır. Küçük yaştaki çocuklar genellikle parlak renkler ve zengin görsellerden olumlu etkilenir; bu tür uyarıcılar onların merak ve motivasyonunu artırır (Handy Handouts, b.t.; PPG Paints, b.t.). Ancak görsel karmaşıklığın aşırıya kaçması dikkat dağınıklığına neden olabilir. Nitekim Stern-Ellran, Ziv ve Aram’ın (2016) çalışması, renkli ve yoğun görsellerle donatılmış ortamların bazı çocuklarda odaklanma güçlüğüne yol açabildiğini göstermektedir. Bu bağlamda, 6. sınıf öğrencilerinin bir kısmının “daha yalın alanlar” tercih etmesi, yaşla birlikte görsel karmaşıklığa daha seçici yaklaşma eğilimiyle örtüşmektedir.

- 6. soruda öğrencilerin hayal ettikleri kütüphanelerde bahçe düzenlemelerine ilişkin tercihleri sorulmaktadır. Öğrenciler tarafından verilen cevapların, öğrencilerin sınıf seviyeleri ile analizinin sonucu Tablo 27’de gösterilmektedir. Sonuçlar, öğrencilerin çoğunluğunun kütüphane bünyesinde “renkli oyun alanı” tarzında bir bahçe istemesi yönündedir. Verilere göre katılımcıların %61,3’ü kütüphane bahçesinde oyun oynayabilecekleri, hareketli ve renkli bir oyun alanını tercih etmiştir. İkinci sırada %25,8 ile “doğada okuma alanı” gelmektedir. Üçüncü seçenek olan “sebze/çiçek yetiştirilebilen bahçe” ise %12,9 ile en az tercih edilendir. Bu dağılım, çocukların kütüphanelerini açık havayla entegre düşünürken daha çok oyun ve hareket odaklı bir bahçe hayal ettiklerini göstermektedir. Bu durum, çocukların kütüphaneyi açık havayla bütünleştirirken öncelikle hareket ve oyun odaklı bir bahçe hayal ettiklerini göstermektedir. Oyun alanı tercihinin yaş grupları arasında benzer oranlarda görülmesi, oyun ihtiyacının 10–12 yaş grubunda da güçlü biçimde devam ettiğini ortaya koymaktadır. Nitekim Amerikan Pediatri Derneği’nin raporuna göre, oyun çocukların bilişsel, fiziksel ve sosyal gelişiminde kritik bir role sahiptir ve bu ihtiyacın karşılanmaması olumsuz sonuçlar doğurabilir (Yogman vd., 2018). Bu bağlamda, kütüphane bahçesine oyun parkı işlevi görecek

bir alan eklenmesi, yalnızca küçük yaş grupları değil, tüm öğrenciler için gelişimsel açıdan anlamlıdır. Nitekim bir eğitim kampüsünde yapılmış bir gözlem çalışması, yaşça büyük öğrencilerin de teneffüslerde fırsat verilirse oyun etkinliklerine katılmaktan çekinmediğini ortaya koymuştur (Pellegrini & Blatchford, 2000). Dolayısıyla, kütüphane bahçesinin bir oyun parkı işlevi görmesi fikri, çocuk gelişimi açısından oldukça anlamlı görünmektedir (Tablo 26).

Tablo 27. Sınıf seviyeleri ile bahçe düzenlemesi tercihleri arasındaki ilişki

YER DUYGUSU		Sınıf Seviyesi						LR	df	p
		4. sınıf		5. sınıf		6. sınıf				
		%	Adj.	%	Adj.	%	Adj.			
Bahçe	Renkli oyun alanı	%34,2	1,1	%34,2	-,9	%31,6	-,1	1,871	4	,769
	Doğada okuma alanı	%18,8	-1,1	%43,8	,5	%37,5	,5			
	Sebze/çiçek bahçesi	%25,0	-,3	%50,0	,7	%25,0	-,5			

“Doğada okuma alanı” tercihi genel dağılımda ikinci sırada yer almış, özellikle 5. sınıflarda ve 6. sınıflarda öne çıkarken 4. sınıflarda daha düşük oranda tercih edilmiştir. Bu durum, erken ergenlik dönemindeki çocukların oyun kadar sakin ve doğayla iç içe vakit geçirebilecekleri alanlara da değer verdiğini düşündürmektedir. Doğal çevrenin restorative etkisini açıklayan Attention Restoration Theory’ye (Kaplan, 1995) göre, doğada zaman geçirmek dikkat toplama becerisini güçlendirir ve stresi azaltır. Ayrıca, Chawla (2015), çocukların doğayla temasının merak duygusunu artırarak öğrenme motivasyonunu desteklediğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, kütüphane bahçesinde okuma köşesi tasarımı, bu yaş grubuna hem dinginleşme hem de doğa sevgisini pekiştirme fırsatı sunabilir.

Sebze/çiçek bahçesi seçeneği, üç yaş grubunda da eşit oranda tercih edilmiştir. Bu, bahçıvanlık ve bitki yetiştirme faaliyetlerine ilginin yaşa bağlı olmadığını göstermektedir. Her sınıf düzeyinden az sayıda da olsa öğrencinin bu seçeneği tercih etmesi, kütüphane bahçesinde küçük bir yetiştirme köşesi tasarılmasının değerini ortaya koymaktadır. Williams ve Dixon’un (2013) derlemesi, okul bahçesi programlarının her yaşta öğrencinin çevreye yönelik tutumunu geliştirdiğini, ancak bu tür faaliyetlerin gönüllülük esaslı olması gerektiğini vurgulamaktadır. Dolayısıyla, ilgisi olan çocuklara böyle bir deneyim sunmak hem çevre bilincini hem de doğayla etkileşimi güçlendirecek anlamlı bir tasarım yaklaşımı olacaktır.

Bahçe düzenleme tercihleri arasında yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu, 9-12 yaş aralığındaki çocukların genel olarak açık hava

mekânlarından benzer beklentiler içinde olduğunu ve kütüphane bahçesinde hem oyun hem dinlenme alanı isteme eğiliminde olduklarını göstermektedir. UNICEF’in 2025 tarihli raporuna göre, açık havada serbestçe vakit geçirmenin çocukların fiziksel, zihinsel ve duygusal sağlığını desteklediği ve öğrenmeye olumlu katkı sağladığı vurgulanmaktadır (UNICEF, 2025). Bu sonuç, çocukların sadece sessiz ve kapalı bir okuma ortamı değil; aynı zamanda koşup oynayabilecekleri, dinlenip tekrar odaklanabilecekleri açık hava alanlarını bir arada isteyen bireyler olduğuna dikkat çeker. Kütüphanelerin, yalnızca kapalı mekânlar olarak değil; doğayla bütünleşmiş, çok katmanlı alanlar olarak tasarlanması pedagojik açıdan anlam taşımaktadır.

- Çocukların hayal ettikleri kütüphanelerde yönlendirme öğelerine ilişkin tercihlerinin yaş gruplarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan analiz sonuçları Tablo 27’de sunulmuştur. Araştırma bulguları, öğrencilerin yönlendirme araçları arasında en yüksek oranda zemindeki işaretlemeleri tercih ettiğini ortaya koymuştur. Renkli rehber çizgiler, ayak izleri veya tematik desenler gibi bu tür uygulamalar, çocuklar açısından hem izlenmesi kolay hem de etkileşimli bir yön bulma yöntemi olarak değerlendirilmiştir. Duvar da yer alan yönlendirmeler ise yalnızca %8,1 oranında tercih edilmiş, katılımcıların %17,7’si ise herhangi bir tercihte bulunmamıştır. Bu dağılım, çocukların yön bulma süreçlerinde sezgisel, görsel ve oyunlaştırılmış yöntemlere daha yatkın olduklarını göstermektedir. Nitekim Mollerup (2013), renkli zemin işaretleri, semboller ve basit grafiklerin özellikle okuma becerisi sınırlı veya henüz gelişmekte olan kullanıcılar için yön bulmayı kolaylaştırdığını vurgulamaktadır (Tablo 28).

Tablo 28. Sınıf seviyeleri ile yön bulma ögesi tercihleri arasındaki ilişki

YER DUYGUSU		Sınıf Seviyesi						LR	df	p
		4. sınıf		5. sınıf		6. sınıf				
		%	Adj.	%	Adj.	%	Adj.			
Yön bulma	Zeminde	%30,4	,4	%45,7	1,9	%23,9	-2,4	10,725	4	,071
	Duvar da	%18,8	-1,1	%43,8	,5	%37,5	,5			
	Fikrim yok	%25,0	-,3	%50,0	,7	%25,0	-,5			

Sınıf düzeylerine göre incelendiğinde, zemindeki yönlendirmeyi en çok 5. sınıf öğrencileri tercih etmiştir. Duvardaki yönlendirme seçeneğine “evet” diyen az sayıdaki öğrencinin ise büyük kısmı 6. sınıflardır. Ayrıca, “fikrim yok” diyenlerin çoğunluğunu da 6.

sınıflar oluşturmaktadır. Bu bulgular, yön bulma konusundaki tercihlerde bir miktar yaşa bağlı farklılık olabileceğini düşündürmektedir. İstatistiksel olarak, Pearson Ki-kare testi $p=0,071$ ile anlamlılığa çok yaklaşmış, Likelihood Ratio Ki-kare ise $p=0,030$ ile anlamlı çıkmıştır. Bu da yaş grubu ile yönlendirme tercihi arasında istatistiksel olarak sınırda kalan bir ilişki olduğunu gösterir. Özetle, küçük yaştaki öğrenciler daha büyük oranda zemin işaretlerini benimserken daha büyük çocuklar duvar işaretlerine biraz daha açık ve kararsız kalanlar da en çok bu gruptandır. Buna göre yön bulma sistemlerinde çocukların tercihlerinin yetişkinlerden farklı olduğu anlaşılmaktadır. Yetişkinler çoğunlukla tabela ve yön oklarını tercih ederken çocuklar zemine entegre, keşfedilebilir ve oyunlaştırılmış yöntemlere yönelmektedir. Bu durum, özellikle alt yaş gruplarında belirgin olsa da üst yaşlarda da tamamen ortadan kalkmamaktadır. Çocuk kütüphanelerinde bu yaklaşımın uygulanması, kullanıcı deneyimini artırabilir. Nitekim Formation Design Group'un (2013) *Children's Hospital of Pittsburgh* projesinde, her kata özgü simgeler ve renkli zemin desenleri kullanılarak çocukların yön bulması kolaylaştırılmış, kullanıcı memnuniyeti sağlanmıştır.

Kütüphane yönlendirme tasarımında hem zemin hem duvar işaretlerini birlikte kullanmak, farklı yaş gruplarının ihtiyaçlarına cevap verebilir. Duvarlarda sembol ağırlıklı büyük işaretler daha büyük öğrenciler için, zemindeki renkli çizgiler ise küçükler için etkili olabilir. O'Neill'e (1991) göre, karmaşık mekânlarda yalnızca tabela yeterli olmayıp yerleşik hatlar da yön bulmada kritik rol oynamaktadır; bu nedenle her iki yöntemin birlikte kullanılması önerilmektedir.

- 9. soru kapsamında sorulan çocukların hayal ettikleri kütüphane ortamlarında tercih ettikleri renk türlerinin yaş gruplarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçları Tablo 28'de sunulmuştur. Katılımcıların %62,9'u kütüphane ortamında soğuk renkleri tercih edeceğini belirtmiş, %37,1'i ise sıcak renkleri tercih edeceğini söylemiştir. Bu bulgu, genel olarak çocukların daha dingin tonlara yöneldiğini, çok parlak ve sıcak renkleri ikinci planda bıraktığını göstermektedir. Sınıf düzeylerine göre bakıldığında, 6. sınıf öğrencileri arasında sıcak renk tercihi biraz daha yüksek görülmüştür. Öte yandan, soğuk renkleri en fazla benimseyen grup 5. sınıflar olmuştur. Bununla birlikte, bu farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı değildir. Yani, renk tercihleri konusunda yaş grupları arasında belirgin bir fark saptanmamıştır; tüm yaş gruplarında soğuk renklere genel bir eğilim söz konusudur (Tablo 29).

Tablo 29. Sınıf seviyeleri ile renk tercihleri arasındaki ilişki

YER DUYGUSU		Sınıf Seviyesi						LR	df	p
		4. sınıf		5. sınıf		6. sınıf				
		%	Adj.	%	Adj.	%	Adj.			
Renk	Sıcak Renkler	%30,4	,2	%30,4	-1,0	%39,1	,9	1,217	2	,547
	Duvarda	%28,2	-,2	%43,6	1,0	%28,2	-,9			

Öğrencilerin büyük çoğunluğunun mavi, yeşil ve mor gibi serin tonları seçmesi, kütüphaneyi huzurlu ve odaklanmaya elverişli bir ortam olarak tasavvur ettiklerini düşündürmektedir. Araştırmalar, bu renklerin mekâna ferahlık katarak sakinleştirici bir etki yarattığını ve dikkati toplamada yardımcı olduğunu ortaya koymaktadır (Küller vd., 2006; PPG Paints, 2020). Buna karşın, sıcak ve parlak tonların uzun süreli kullanımda aşırı uyarıcı etkiler nedeniyle yorgunluk ve huzursuzluk yaratabileceği ifade edilmektedir. Bu nedenle, eğitim mekânı tasarımında serin renklerin ana yüzeylerde, sıcak tonların ise vurgu unsuru olarak kullanılması önerilmektedir. Renk tercihlerine dair literatür, yaşa bağlı belirgin eğilimler ortaya koymaktadır. Küçük çocuklar parlak kırmızı ve sarı gibi sıcak renklere ilgi gösterirken 7-8 yaşlarından itibaren mavi hemen hemen tüm yaş gruplarında en çok tercih edilen renk haline gelmektedir (Read vd., 1999). Bu durum hem kültürel hem de mavi rengin gökyüzü ve deniz gibi evrensel olarak olumlu çağrışımlar yapmasıyla açıklanabilir. Çalışmamızdaki 4-6. sınıf aralığı da bu eğilimle uyumludur; mavi ve yeşil tonlarını içeren soğuk palet, genel tercih olmuştur. 6. sınıfta sıcak renklere yönelimde hafif bir artış gözlense de belirgin bir “mavi yerine kırmızı” tercihi ortaya çıkmamıştır.

- Çocukların kütüphanelerde yer almasını istedikleri etkinlik alanlarına ilişkin tercihlerinin yaş grupları kapsamında farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla gerçekleştirilen analizler, nicel bulguların betimsel ve istatistiksel düzeyde ele alınmasına olanak tanımıştır. Elde edilen veriler, yaş grupları arasında anlamlı farklılıklar bulunmamakla birlikte bazı etkinlik türlerinde sınıf düzeylerine göre dikkat çekici eğilimlerin ortaya çıktığını göstermektedir (Tablo 30).

Tablo 30. Sınıf seviyeleri ile etkinlik/etkileşim alanları tercihleri arasındaki ilişki

TOPLULUK KATILIMI		Sınıf Seviyesi						LR	df	p
		4. sınıf		5. sınıf		6. sınıf				
		%	Adj.	%	Adj.	%	Adj.			
Etkinlik-Etkileşim Alanları	Oyun-Zekâ oyun alanı	%30,8	,7	%38,5	-,1	%30,8	-,6	,583	2	,755
	Teknoloji Laboratuvarı	%23,5	-1,1	%50	2,0	%26,5	-1,1	4,138	2	,132
	Resim Atölyesi	%21,2	-1,4	%51,5	2,2	%27,3	-,9	5,135	2	,081
	Hikâye anlatma/drama, tiyatro alanı	%31,8	,4	%50	1,4	%18,2	-1,8	3,471	2	,191
	Grup çalışması için alanlar	%29,2	,0	%54,2	2,0	%16,7	-2,1	5,584	2	,068
	İnteraktif alanlar	%15,8	-1,5	%47,4	,9	%36,8	,5	2,540	2	,307

Etkinlik alanı türlerinden biri olan oyun alanlarına ilişkin tercihlerde ise öğrencilerin %83,9 gibi büyük bir çoğunluğu bu alanları tercih etmiş, tercih oranı tüm yaş grupları arasında oldukça dengeli dağılmıştır. Bu durum, oyun temelli alanlara yönelik eğilimin yaşa bağlı olmaktan çok evrensel bir ihtiyaç olabileceğini düşündürmektedir. Ki-kare testi sonuçlarına göre oyun alanı tercihleri ile yaş grubu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu eğilim, oyunun yaşa bağlı olmaktan ziyade evrensel bir gereksinim olduğunu ortaya koymaktadır. Literatürde de vurgulandığı üzere, oyun çocukluk döneminin tüm evrelerinde sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimi destekleyen temel bir etkinliktir (Yogman vd., 2018). Bu doğrultuda, kütüphaneye oyun alanı eklenmesi, mekânın yalnızca akademik bir çalışma ortamı değil, aynı zamanda güvenli bir sosyalleşme ve eğlenme alanı olarak algılanmasını sağlayabilir. Oyun tabanlı öğrenmenin çağdaş eğitim yaklaşımlarındaki önemi göz önünde bulundurulduğunda (Hirsh-Pasek vd., 2009), kütüphanelerin satranç, puzzle, kelime oyunları gibi zihinsel uyarımı teşvik eden etkinliklere yer vermesi, çocukların mekânla olan bağını güçlendirecek ve kütüphanede daha uzun süre vakit geçirmelerini teşvik edecektir.

Teknoloji etkinlik alanlarına yönelik tercihler incelendiğinde, özellikle 5. sınıf öğrencilerinin bu alanlara daha fazla yöneldiği gözlenmiştir. Buna karşın 4. ve 6. sınıf öğrencilerinde teknoloji odaklı alanlara ilgi daha sınırlı kalmıştır. Her ne kadar bu eğilim, orta yaş grubunda teknoloji kullanımına duyulan ilginin arttığını düşündürse de, yapılan Ki-kare testi sonucunda bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı saptanmıştır.

Araştırma bulguları, kütüphane içinde teknoloji laboratuvarı veya maker-space alanı oluşturulmasına yönelik talebin yüksek olduğunu, özellikle 5. sınıf öğrencilerinde bu oranın belirgin biçimde arttığını göstermektedir. 4. ve 6. sınıflarda ise talep daha düşük olsa da toplamda katılımcıların yaklaşık üçte ikisi böyle bir alan istemektedir. Bu durum,

kütüphanelerin yalnızca kitap odaklı değil, aynı zamanda dijital üretim ve yaratıcı öğrenme merkezleri olarak da görülmeye başlandığını ortaya koymaktadır. Nitekim literatürde de çocuk kütüphanelerinde maker-space uygulamalarının, STEM alanlarına ilgiyi ve kütüphaneye bağlılığı artırdığı vurgulanmaktadır (Bowler, 2014). Dolayısıyla, kütüphanelerde teknoloji tabanlı keşif ve üretim alanlarının tasarlanması, hem çağdaş eğitim anlayışıyla uyumlu hem de çocukların 21. yüzyıl becerilerini destekleyici bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir.

Benzer şekilde, resim etkinliklerine yönelik tercihlerde de en yüksek oran 5. sınıf öğrencilerine aittir. 4. ve 6. sınıf öğrencilerinde bu oranın düşük kalması, sanatsal ifade biçimlerine yönelik ilginin orta yaş grubunda daha aktif şekilde ortaya çıktığını gösterebilir. Bu durum anlamlılık sınırına yaklaşıp da istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu durum, ergenlik başlangıcında sanatsal etkinliğe yönelik ilgide düşüş yaşanabileceğini düşündürmektedir. Öz-eleştiri ve “çocukça” algı bu düşüşün psikolojik nedenleri arasında sayılabilir. Ancak sanatla etkileşimin ergenlerin duygusal ifade, özgüven ve stresle başa çıkma kapasitesine olumlu etkileri olduğuna dair güçlü kanıtlar mevcuttur (Bosgraaf vd., 2020). Bu nedenle, yaşa özgü programlamayla kütüphane sanat atölyesi sunmak hem yaratıcı üretimi hem de psikolojik iyilik halini destekleyecektir. Sanat atölyesi talebinin yüksek olması, kütüphanelerin yalnızca bilgi değil, yaratıcı üretim ve kişisel gelişim mekânı olarak da işlev görmesi gerektiğini göstermektedir.

Hikâye anlatımı ve yaratıcı yazma gibi sözel anlatım becerilerini geliştiren etkinlikler açısından ise tercihler yine 5. sınıf öğrencileri arasında yoğunlaşmış, 6. sınıf öğrencilerinde ise oldukça azalmıştır. Bu dağılım yaş grupları arasında belirgin farklar olduğunu düşündürmesine rağmen Ki-kare testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Araştırma bulguları, kütüphanelerde hikâye anlatma veya yaratıcı drama alanı oluşturulmasına yönelik ilginin özellikle 5. sınıf öğrencileri arasında yüksek olduğunu, 4. sınıflarda bu oranın %31,8’e, 6. sınıflarda ise %18,2’ye düştüğünü göstermektedir. Her ne kadar yaş grupları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı olmasa da 6. sınıflardaki düşük ilgi dikkat çekicidir. Bu durum, ergenlik döneminin başlangıcında ortaya çıkan “hayali izleyici” (*imaginary audience*) algısının (Elkind, 1967) sahne önünde kendini ifade etme konusundaki çekingenliği artırmasıyla açıklanabilir. Bulgular, yaratıcı dil etkinliklerine yönelik ilginin yaşla birlikte azaldığını, ancak yine de öğrencilerin yaklaşık üçte birinin bu tür alanları talep ettiğini ortaya koymaktadır. Kütüphanelerde hikâye köşeleri veya küçük sahneler tasarlamak, özellikle küçük yaş gruplarının dil gelişimi ve hayal gücünü

destekleyebilir. Daha büyük yaş gruplarında ise küçük gruplar halinde veya gönüllü katılım esasına dayalı etkinlikler planlamak, katılım motivasyonunu artırabilir. Genel olarak bu sonuçlar çocukların kütüphaneyi yalnızca okuma mekânı değil aynı zamanda etkileşim ve ortak öğrenme alanı olarak gördüklerini göstermektedir.

Grup etkinliklerine yönelik tercihlerde de benzer bir durum gözlemlenmiş, 5. sınıf öğrencileri en yüksek oranda bu alanları tercih etmiş, buna karşın 6. sınıfta bu oran %16,7'ye düşmüştür. Bu farklılıklar, istatistiksel anlamlılık düzeyine yaklaşmasına rağmen Ki-kare testi sonucuna göre anlamlı değildir. Bu dağılım, 6. sınıfların sosyal olarak daha seçici olmaya başlaması ve bireysel çalışma eğilimlerinin artmasıyla açıklanabilir. Literatürde grup çalışmalarının öğrencilerde problem çözme, iletişim, liderlik ve sorumluluk gibi becerileri geliştirdiği; ayrıca öğrenmeyi derinleştirdiği ve takım içi etkileşimi artırdığı vurgulanmaktadır (Eberly Center, Carnegie Mellon University, b.t.).

İnteraktif etkinlik alanları da özellikle 5. sınıf öğrencilerinde dikkat çekici bir oranda tercih edilmiştir. Diğer yaş gruplarında bu tercih daha düşük oranlarda kalmıştır. Ancak Ki-kare analizi sonucunda yaş grubu ile interaktif alan tercihi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Genel olarak değerlendirildiğinde, çocukların etkinlik alanlarına yönelik tercihleri yaş gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Ancak betimsel bulgular, özellikle 5. sınıf öğrencilerinin çeşitli etkinlik alanlarına daha yoğun biçimde yöneldiğini göstermektedir. Bu durum, orta yaş grubundaki çocukların hem sosyal hem de bireysel gelişim alanlarında daha aktif, meraklı ve katılımcı bir profil sergilediklerini düşündürmektedir. Öte yandan 6. sınıf öğrencilerinde bazı etkinlik türlerine yönelik tercihlerin azalması, bu yaş grubunun farklılaşan ilgi alanları ya da daha az yapılandırılmış etkinliklere yönelme eğilimiyle açıklanabilir.

Bu araştırma kapsamında, çocukların kütüphane mekânlarında yer almasını istedikleri fiziksel özellikler ve etkinlik alanlarına ilişkin tercihlerinin yaş gruplarına göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. 4., 5. ve 6. sınıf düzeyindeki öğrencilerin yanıtları üzerinden gerçekleştirilen çapraz tablo analizleri ve Pearson Ki-kare testleri, yaş grubu ile tercih edilen mekânsal unsurlar arasındaki ilişkileri değerlendirmek amacıyla kullanılmıştır.

Analiz sonuçlarına göre, değerlendirilen hiçbir değişken için istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir ($p > .05$). Tablo verilerine göre; kitaplık biçimi, oturma düzeni, mekânsal form, renk kullanımı, bahçe düzenlemeleri, yönlendirme tercihleri

ile etkinlik türlerine yönelik tercihlerde yaş grubu farklılıkları anlamlılık düzeyine ulaşmamıştır.

Bununla birlikte, bazı sorulara ait p-değerleri anlamlılık sınırına oldukça yaklaşmıştır. Özellikle, yönlendirme tercihleri, resim etkinliği tercihi ve grup etkinliği tercihi gibi başlıklarda yaş grupları arasında farklılaşma eğilimleri gözlenmiştir (Tablo 30) . Bu sonucun temel sebepleri olarak yaş grupları arasındaki gelişimsel farklılıkların sınırlı olması, çocukların anlamlılık düzeyinde ayrışmayan ancak betimsel olarak görülebilen tercihler göstermesi ve bazı yanıt kategorilerinin çok az tercih edilmesi gibi durumlar sıralanabilir.

Sonuç olarak, istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanamamış olsa da veriler çocukların yaşa bağlı olarak bazı tercih eğilimlerinde bulunduğunu göstermektedir. Bu bulgular, yalnızca sayısal anlamlılık düzeylerine odaklanmanın ötesinde, mekân tasarımında çocukların gelişimsel, duygusal ve pedagojik gereksinimlerinin bütüncül biçimde değerlendirilmesi gerektiğine işaret etmektedir (Tablo 31).

Tablo 31. Yaş grubu değişkenine göre anket sorularına verilen yanıtlarda anlamlı farklılık durumu

Tematik Kategori	Alt Tema (Gözlenen Unsur)	P Değeri	Fark Anlamlı	Fark Anlamlı Değil
Canlılık	Konsept	,684		●
	Hayal gücü unsurları	-		
Yer Duygusu	Kitaplıklar	,632		●
	Masalar ve Oturma B.	,717		●
	Sergi elemanları	-		
	Bilgisayar istasyonları	,329		●
	Form, biçim, strüktür	,157		●
	Lobi/Danışma	-		●
	Doğal ışık	-		●
	Aydınlatma	-		●
	Bahçe düzenlemesi	,769		●
	Yönlendirme	,071		●
	Renk	,547		●
	Grafik anlatımlar	-		
	Desen	-		
Giriş, Bağlantı ve Hareket	Eylem alanları arası ilişki	-		
	Yaş dağılımı	-		
	Güvenlik	-		
Topluluk Katılımı	Müstakil kütüphane	-		
	Yetişkin bölümü	-		
	Kullanıcı figürleri	-		
	Etkinlik-etkileşim alanları			
	Oyun	,755		●
	Teknoloji	,132		●
	Resim	,081		●
	Drama	,191		●
	Grup	,068		●
	Çalışması	,307		●
	İnteraktif Alan			●

Anket verileri analizinin ardından öğrencilerin yaptığı çiz ve yaz çalışmalarının, belirlenen tematik kodlara göre analizi yapılmış ve bu veriler SPSS programına aktararak sınıf seviyeleri ve cinsiyet değişkenleri ile verilen cevap arasındaki ilişki irdelenmiştir.

Belirlenen ana temaların alt kodları ile sınıf seviyeleri arasındaki ilişki analiz edilmektedir. Bu kapsamda “Canlılık” teması altındaki hayal gücü unsurları; “Yer Duygusu” temasında bahçe düzenlemesi ve grafik anlatımlar; “Giriş, Bağlantı ve Hareket” ana teması çerçevesinde yaş dağılımı ve güvenlik; “Topluluk Katılımı” temasında ise kullanıcı figürleri ile sınıf seviyeleri arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

- Çiz ve yaz uygulamalarında çocukların hayal ettikleri kütüphane mekânlarında hayal gücü unsurlarına yer verip vermediklerine göre sınıf seviyeleri arasındaki

ilişki Tablo 31’de sunulmuştur. Analiz sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Elde edilen p değeri anlamlılık düzeyinin altında olduğundan, hayal gücü unsurları kullanımı ile yaş grubu arasında anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir (Tablo 32).

Tablo 32. Sınıf seviyeleri ile hayal gücü unsurları tercihleri arasındaki ilişki

CANLILIK		Sınıf Seviyesi						LR	df	p
		4. sınıf		5. sınıf		6. sınıf				
		%	Adj.	%	Adj.	%	Adj.			
Hayal gücü unsurları	Evett	%25	-,3	%52,1	2,5	%22,9	-2,4	8,118	2	,021
	Hayır	%28,6	,3	%14,3	-2,5	%57,1	2,4			

Verilerin detaylı incelenmesi, bu farklılığın özellikle 5. sınıf öğrencilerinde hayal gücü öğelerine daha yüksek oranda yer verildiğini ortaya koymaktadır. 5. sınıf grubundaki öğrencilerin %52,1’i çizimlerinde ve anlatılarında hayal gücü unsurlarına yer verirken bu oran 4. sınıfta %25,0 ve 6. sınıfta %22,9’dur. Bu bulguya paralel olarak Adjusted Residual değeri 5. sınıf için +2,5 ile anlamlı pozitif sapmayı göstermektedir. Diğer yandan 6. sınıf öğrencilerinde bu tercih daha düşüktür ve -2,4 değerindeki residual ile bu fark istatistiksel düzeyde dikkat çekicidir.

Bu farklılık, çocukların bilişsel gelişim süreçleri ile doğrudan ilişkilendirilebilir. Özellikle Piaget’nin bilişsel gelişim kuramına göre, çocuklar yaklaşık 7-11 yaş aralığında somut işlemler döneminde yer almakta ve yaş ilerledikçe daha sistematik ve gerçekçi düşünce yapıları geliştirmektedir. Bu bağlamda, 5. sınıf öğrencileri hem somut hem de soyut düşünme becerilerini birlikte kullanabildikleri bir geçiş dönemidir. Bu yaş grubunun hayal gücünü daha aktif ve zengin biçimde kullanması, onların gerçeklikten tamamen kopmadan yaratıcı betimlemeler yapabilmelerine olanak tanımaktadır.

Buna karşın 6. sınıf öğrencilerinde soyut düşünme becerileri daha baskın hâle gelmekte bu durum ise hayal unsurlarının yerini daha gerçekçi ve işlevsel tasarım öğelerine bırakmasına neden olmaktadır. Bu bağlamda, yaş ilerledikçe öğrencilerin mekânsal tasarımlara daha rasyonel ve işlev odaklı yaklaşımları beklenen bir durumdur.

- Yer Duygusu ana teması altındaki bahçe düzenlemesi alt kodu tercihlerinin sınıf seviyesi değişkeni kapsamında yapılan analizi Tablo 32’de görülmektedir. Çiz ve yaz uygulamaları kapsamında elde edilen verilere göre, öğrencilerin bahçe düzenlemesine ilişkin tercihleri yaş gruplarına göre anlamlı düzeyde farklılık

göstermektedir. Yapılan Ki-kare testi sonucunda Pearson Chi-Square değeri 8,998; anlamlılık düzeyi (p) ise ,011 olarak bulunmuştur. Bu değer, anlamlılık düzeyinin altında yer aldığından, bahçe düzenlemesi tercihlerinin yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır (Tablo 33).

Tablo 33. Sınıf seviyeleri ile bahçe düzenlemesi tercihleri arasındaki ilişki

YER DUYGUSU		Sınıf Seviyesi						LR	df	p
		4. sınıf		5. sınıf		6. sınıf				
		%	Adj.	%	Adj.	%	Adj.			
Bahçe Düzenlemesi	Evet	%0	-1,9	%88,9	3,0	%11,4	-1,4	10,7	2	,011
	Hayır	%30,2	1,9	%35,8	-3,0	%34,0	1,4	13		

Tablo 33 incelendiğinde 5. sınıf öğrencilerinin %88,9'unun çizimlerinde bahçe düzenlemesine yer verdiği, buna karşın 4. sınıf öğrencilerinin hiçbirinin bu tür bir ögeye yer vermediği görülmektedir. 6. sınıf öğrencilerinde ise bu oran %11,1 olarak belirlenmiştir. Bu veriler, özellikle 5. sınıf düzeyindeki öğrencilerin açık alan kullanımı ve dış mekân düzenlemelerine daha fazla önem verdiğini ortaya koymaktadır.

Bu durum, öğrencilerin yaşlarına bağlı olarak dış çevreyle kurdukları ilişkinin ve çevresel farkındalıklarının gelişmesine paralel olarak açıklanabilir. Gelişimsel olarak çocuklar orta çocukluk döneminde mekânsal farkındalıklarını artırmakta ve çevresel tasarım öğelerini daha bütüncül bir şekilde algılamaktadırlar (Hart, 1979; Moore, 1986). Çocukların oyun ve etkileşim alanlarına yönelik ilgileri yaşla birlikte artarken doğayla kurdukları bağ da derinleşmektedir (Louv, 2005; Malone & Tranter, 2003).

Öte yandan, 4. sınıf öğrencilerinin hiçbirinin çizimlerinde bahçe düzenlemesine yer vermemesi, bu yaş grubundaki çocukların mekânsal canlandırmalarında daha çok iç mekâna odaklandığını ve dış mekânları ihmal etme eğiliminde olduklarını göstermektedir. Bu sonuç, çocukların çevresel farkındalıklarının yaşla birlikte geliştiğini ve bu gelişimin doğrudan tasarım tercihlerine yansıdığını göstermesi açısından anlamlıdır. Dolayısıyla çocukların katılımcı tasarım süreçlerine dâhil edilmesinde yaş grubu farklılıklarının dikkate alınması gerektiği anlaşılmaktadır.

- Yer Duygusu ana teması altındaki grafik anlatımlar alt kodu tercihlerinin sınıf seviyesi değişkeni kapsamında yapılan Ki-kare testi ile analizi Tablo 33'te görülmektedir. Bu sonuca göre Pearson Chi-Square değeri 16,121, anlamlılık düzeyi (p) ise ,000 olarak bulunmuştur. Bu değer anlamlılık düzeyinin oldukça

altında olup sınıf seviyeleri ile grafik anlatım tercihi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir (Tablo 34).

Tablo 34. Sınıf seviyeleri ile grafik anlatım tercihleri arasındaki ilişki

YER DUYGUSU		Sınıf Seviyesi						LR	df	p
		4. sınıf		5. sınıf		6. sınıf				
		%	Adj.	%	Adj.	%	Adj.			
Grafik Anlatımlar	Evet	%3,6	-3,6	%46,4	,4	%50	3,0	18,597	2	,000
	Hayır	%44,1	3,6	%41,2	-,4	%14,7	-3,0			

Tablo incelendiğinde, 4. sınıf öğrencilerinin %96,4'ü grafik anlatım kullanmazken yalnızca %3,6'sı bu tür bir anlatıma yer vermiştir. Buna karşın 5. sınıf öğrencilerinin %46,4'ü, 6. sınıf öğrencilerinin ise %50'si grafik anlatımı tercih etmiştir. Bu durum, öğrencilerin yaşları ilerledikçe grafiksel ifade becerilerinde belirgin bir artış olduğunu göstermektedir (Tablo 34).

Bu farklılık, çocukların gelişimsel aşamalarıyla doğrudan ilişkilidir. Piaget'nin bilişsel gelişim kuramına göre, çocuklar somut işlemler döneminden soyut işlemler dönemine geçerken zihinsel imgeler ve sembollerle düşünme becerilerinde belirgin bir gelişme gösterirler (Piaget, 1952). Bu bağlamda, grafik anlatımlar gibi sembolik, soyut ve yapılandırılmış ifade biçimlerinin daha büyük yaş grupları tarafından daha rahat kullanılması beklenmektedir.

Ayrıca bu sınıf seviyesindeki öğrenciler, eğitim süreçlerinde daha fazla grafik okuma ve çizim etkinliğine maruz kaldıklarından, bu tür anlatım biçimlerine aşinalıkları artmakta ve bu da çizimlerine yansımaktadır (Burke & Grosvenor, 2003). 4. sınıf öğrencilerinin daha çok basit, figüratif anlatımlar veya yazılı açıklamalara yönelmeleri, bilişsel olarak grafik anlatıma hazır olmadıklarını ve henüz bu tür ifade biçimlerini içselleştirmediklerini göstermektedir.

Sonuç olarak grafik anlatım tercihlerinin sınıf seviyeleri arasında farklılık göstermesi, hem bilişsel hem de pedagojik gelişim düzeyi ile açıklanabilir. Bu durum, çocukların katılımcı tasarım süreçlerinde yaş gruplarına özgü ifade biçimlerinin dikkate alınması gerektiğini ortaya koymaktadır.

- Tablo 35'te, Giriş, Bağlantı ve Hareket ana teması kapsamında yer alan yaş dağılımı alt koduna ilişkin tercihlerin sınıf düzeyi değişkeniyle olan ilişkisi Ki-kare testi aracılığıyla incelenmiştir. Çiz ve yaz uygulamalarından elde edilen verilere

göre, öğrencilerin yaş dağılımını dikkate alan anlatımları ile yaş grubu değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yapılan Ki-kare analizi sonucunda Pearson Ki-kare değeri 7,743 anlamlılık düzeyi (p) ise ,021 olarak bulunmuştur. Bu sonuç, yaş grupları arasında yaş dağılımına yönelik tercihlerin anlamlı düzeyde farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Tablo 35. Sınıf seviyeleri ile yaş dağılımı tercihleri arasındaki ilişki

GİRİŞ, BAĞLANTI VE HAREKET		Sınıf Seviyesi						LR	df	p
		4. sınıf		5. sınıf		6. sınıf				
		%	Adj.	%	Adj.	%	Adj.			
Yaş Dağılımı	Evet	%28,6	,2	%0,0	-2,5	%71,4	2,5	9,758	2	,021
	Hayır	%25,5	-,2	%49,1	2,5	%25,5	-2,5			

Çapraz tablo incelendiğinde, yaş dağılımını içeren anlatım tercihi, en çok 6. sınıf öğrencileri tarafından yapılmış, buna karşın 5. sınıf öğrencilerinin hiçbirinin bu tür bir anlatıma yer vermediği görülmüştür. 4. sınıf öğrencilerinde ise bu oran %28,6'dır. Bu durum, yaş ilerledikçe öğrencilerin çevresel farkındalıklarının ve sosyal gözlem yetilerinin arttığını ve buna bağlı olarak bireyler arası çeşitliliğe veya çokluk kavramına dikkat çeken temalara daha fazla yer verdiklerini göstermektedir (Tablo 35).

Nitel içerik analizlerinde görülen bu fark, üst yaş grubundaki çocukların hem sosyal bilişsel gelişimleri hem de soyut düşünme becerilerinin artmasıyla açıklanabilir (Flavell, 1985). Özellikle 6. sınıf düzeyindeki öğrencilerin farklı yaşlardan bireylerin bir arada olduğu kullanıcı profillerine işaret etmesi, çocukların kütüphane mekânlarını yalnızca bireysel kullanım alanı olarak değil yaşlar arası etkileşimin mekânsal karşılığı olan bir toplumsal ortam olarak tahayyül ettiklerini göstermektedir.

Bu bulgu, özellikle kütüphane tasarımlarında yaş gruplarının farklı gereksinimlerini gözeterek mekânsal çözümlerin ve kapsayıcı mekân stratejilerinin önemini vurgulamaktadır. Kütüphanelerin farklı yaş gruplarını bir araya getiren, etkileşimi teşvik eden ortak alanlara sahip olması gerektiği düşüncesi, çocukların anlatımlarında dolaylı olarak ortaya çıkmaktadır.

- Çocukların çiz ve yaz uygulamaları kapsamında belirttikleri güvenlik unsurlarına yönelik tercihlerinin sınıf seviyelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Tablo 35'te sunulan çapraz tablo ve Ki-kare testi sonuçları ile analiz edilmiştir. Elde edilen verilere göre, güvenlik temasını tercih eden öğrencilerin tamamı 5. sınıf

düzeyindedir, diğer sınıf seviyelerinde bu temayı tercih eden öğrenci bulunmamaktadır. Bu durum, 5. sınıf öğrencilerinin diğer yaş gruplarına kıyasla kütüphane mekânlarında güvenlik unsuruna daha fazla dikkat ettiklerini göstermektedir (Tablo 36).

Tablo 36. Sınıf seviyeleri ile güvenlik tercihleri arasındaki ilişki

GİRİŞ, BAĞLANTI VE HAREKET		Sınıf Seviyesi						LR	df	p
		4. sınıf		5. sınıf		6. sınıf				
		%	Adj.	%	Adj.	%	Adj.			
Güvenlik	Evet	%0,0	-1,4	%100	2,7	%0,0	-1,6	8,887	2	,029
	Hayır	%28,1	1,4	%38,6	-2,7	%33,3	1,6			

Ki-kare testinden elde edilen Pearson Ki-kare değeri 7,050 olup, bu değer $p = ,029$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu sonuçlar, güvenlik tercihleri ile sınıf seviyesi değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu göstermektedir (Tablo 35).

Bu bulgular, özellikle 5. sınıf öğrencilerinin gelişimsel olarak çevresel farkındalıklarının ve güvenlik algılarının daha belirgin hale gelmeye başladığı bir dönemde olduklarını düşündürmektedir. Bu durum, çocukların yaş düzeyine bağlı olarak mekânsal gereksinimlerin ve önceliklerinin değişkenlik gösterebileceğini ortaya koymaktadır (Piaget, 1970; Moore, 1996). Ayrıca, güvenlik ihtiyacının, çocukların bireysel deneyimleri, aile yönlendirmeleri ya da okul ortamı gibi dışsal etkenlerden de etkilenebileceği unutulmamalıdır (Marcus, 2006).

- Çocukların hayal ettikleri kütüphane mekânlarını ifade ettikleri çizimlerinde ve yazılı anlatımlarında kullanıcı figürleri kullanma eğilimlerinin sınıf seviyelerine göre farklılık gösterip göstermediği Tablo 37’de sunulan veriler aracılığıyla analiz edilmiştir. Bulgulara göre, 5. sınıf öğrencilerinin büyük bir kısmı çizimlerinde kullanıcı figürlerine yer vermezken 4. ve 6. sınıf öğrencilerinin sırasıyla %38,9 ve %44,4’ü figür kullanımı tercihinde bulunmuştur. Bu durum, özellikle orta yaş grubundaki öğrencilerin (5. sınıf) daha az figüratif anlatım kullandığını, buna karşılık alt ve üst sınıf düzeyindeki öğrencilerin kullanıcı figürlerine daha fazla yer verdiğini göstermektedir.

Tablo 37. Sınıf seviyeleri ile kullanıcı figürleri tercihleri arasındaki ilişki

TOPLULUK KATILIMI		Sınıf Seviyesi						LR	df	p
		4. sınıf		5. sınıf		6. sınıf				
		%	Adj.	%	Adj.	%	Adj.			
Kullanıcı Figürleri	Evet	%38,9	1,5	%16,7	-2,7	%44,4	1,5	8,072	2	,024
	Hayır	%20,5	-1,5	%54,5	2,7	%25,0	-1,5			

Pearson Ki-kare testi sonucunda elde edilen değer incelendiğinde figür kullanım tercihi ile sınıf seviyeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu sonuç, kullanıcı figürü kullanma eğiliminin sınıf seviyesine göre değiştiğini göstermektedir (Tablo 37).

Bu farklılığın olası nedenlerinden biri, bilişsel gelişim süreçlerindeki değişiklikler olabilir. Özellikle 4. sınıf öğrencileri, daha somut ve hikâyeleştirici anlatım biçimlerini tercih ederken (Piaget, 1970), 5. sınıf öğrencilerinde anlatımın daha yapısal ve nesnel bir yönelim kazandığı; 6. sınıf öğrencilerinde ise sosyal etkileşim temsillerine daha fazla yer verildiği görülmektedir (Moore, 1996; Marcus, 2006). Kullanıcı figürlerinin kullanımı, çocukların kütüphane mekânlarını sadece fiziksel bir ortam olarak değil, aynı zamanda sosyal bir deneyim alanı olarak da kurguladıklarına işaret etmektedir. Bu bağlamda, özellikle 4. ve 6. sınıf öğrencilerinin tasarımlarında insan figürlerine daha fazla yer vermesi, mekânın toplumsal işlevine dair farkındalıklarının daha belirgin olduğuna yorumlanabilir.

Canlılık teması altında yer alan “Hayal gücü unsurları” alt kodu açısından sınıf seviyeleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu durum, öğrencilerin yaş düzeyleri arttıkça mekânlara yönelik yaratıcı ve özgün hayal gücü öğeleri ekleme eğilimlerinde değişiklik olduğunu göstermektedir. Özellikle üst sınıf öğrencilerinin soyut düşünebilme becerilerindeki gelişim ve sembolik ifadelerle olan yatkınlıkları, bu tercihte etkili olabilir. Öte yandan “Konsept” alt koduna ilişkin anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($p = ,158$). Bu sonuç, tüm sınıf seviyelerindeki öğrencilerin kütüphane mekânlarına tematik ya da belirli bir konsepte dayalı bir düzenleme yönündeki eğilimlerinin benzer düzeyde olduğunu düşündürmektedir (Tablo 38).

Yer duygusu teması altında incelenen kitaplıklar, oturma birimleri, sergi elemanları, bilgisayar istasyonları, form ve biçim unsurları, lobi/danışma gibi mekânsal bileşenlerin hiçbirinde sınıf seviyelerine göre anlamlı fark gözlenmemiştir (tüm $p > ,05$). Bu sonuç, bu tür sabit ve işlevsel mekân bileşenlerine ilişkin taleplerin yaş gruplarından bağımsız olarak benzer olduğunu göstermektedir (Tablo 37).

Giriş, Bağlantı ve Hareket teması altında değerlendirilen “Yaş dağılımı” ve “Güvenlik” alt kodlarında sınıf seviyelerine göre anlamlı farklar bulunmuştur. Özellikle 6. sınıf öğrencilerinin yaşça küçük çocuklar ile aynı alanları paylaşmak istememeleri ve yaşa uygun alan beklentilerinin artması bu sonucu açıklayabilir. Güvenlik unsurunda ise orta sınıf grubundaki öğrencilerin güvenlik ihtiyacına daha çok vurgu yapmaları dikkat çekicidir. Buna karşın “Eylem alanları arası ilişki” alt kodunda fark anlamlı değildir. Bu da tüm sınıf düzeylerindeki öğrencilerin alanlar arası erişilebilirliğe benzer düzeyde önem verdiklerini göstermektedir (Tablo 38).

Topluluk katılımı teması altında yalnızca “Kullanıcı figürleri” alt kodunda anlamlı bir fark tespit edilmişken “Müstakil kütüphane”, “Yetişkin bölümü” ve “Etkinlik-etkileşim alanları” gibi alt kodlara ilişkin anlamlı fark bulunmamıştır. Ancak öğrencilerin tercih ettikleri etkinlik-etkileşim alanları tek tek incelendiğinde bu temaya ait “resim atölyesi” tercihleri ile sınıf seviyeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir. Bu bulgu, resim atölyesi tercihlerinin sınıf seviyesiyle değiştiğini göstermektedir. Özellikle 5. sınıf öğrencilerinin resim atölyesine diğer yaş gruplarına göre daha yüksek oranda ilgi göstermesi dikkat çekicidir. Bu durum, orta çocukluk döneminde yaratıcılığa ve ifade edici sanatsal etkinliklere olan ilginin artmasıyla ilişkilendirilebilir. Piaget’nin bilişsel gelişim kuramında bu yaşlar, somut işlemler döneminin sonlarına denk gelmekte ve çocukların sembolik düşünme, soyutlama ve estetik değerlendirme yetenekleri daha belirgin hale gelmektedir (Piaget, 1972).

Literatürde sanat temelli etkinliklerin, özellikle resim ve görsel sanat uygulamalarının, çocukların yaratıcılık gelişimini desteklediği ve özgüven ile sosyal katılımı artırdığı belirtilmektedir (Wright, 2012; Eisner, 2002). 5. sınıf öğrencilerinin bu ilgisi, hem akran iletişiminin güçlendiği hem de bireysel ifade biçimlerine yönelimin arttığı bir gelişim evresi olarak değerlendirilebilir. Buna karşın 4. ve 6. sınıflarda bu tercihin daha düşük oranda kalması, farklı yaş gruplarının ilgi alanlarındaki çeşitlilik ve gelişimsel ihtiyaçlarla ilişkilidir. Örneğin, 6. sınıfta ergenlik dönemine geçişle birlikte sosyal etkileşim ve teknoloji temelli etkinliklere yönelim artarken 4. sınıfta henüz keşfetme ve geniş yelpazede deneyim arayışı ön planda olabilir (Eccles & Roeser, 2011).

Genel olarak bakıldığında bu durum, öğrencilerin kütüphanelerin işlevsel bölümlere ayrılması konusundaki beklentilerinin yaşa bağlı olarak değişmediğini ortaya koymaktadır. Ki-kare testi verilerine göre, Çiz ve yaz çalışmasında çocukların yaş grupları ile yaptıkları tercihlerin bazı alt temalarda anlamlı fark gösterdiği, bazılarında ise göstermediği

görülmektedir (Tablo 38). Bu durum, yaş faktörünün özellikle sosyal etkileşim ve deneyim odaklı mekân öğelerinde belirleyici olduğunu göstermektedir. Çocukların yaşları ilerledikçe çevreyi algılama, güvenlik ihtiyacı ve sosyal katılım beklentileri değişmekte; bu da tercihlere yansımaktadır. Literatürde de belirtildiği üzere, yaş grupları büyüdükçe çocukların mekânsal deneyimlerinde özerklik, güvenlik algısı ve yaratıcılık fırsatları daha kritik hale gelir (Chawla, 2015; Moore, 1991). Bu nedenle, özellikle üst yaş gruplarındaki çocuklar güvenlik ve yapılandırılmış etkinlik alanlarına daha fazla önem verebilirken küçük yaş grupları daha çok hayal gücü ve keşif odaklı unsurlara yönelmektedir (Malone, 2003).

Anlamlı farklılık bulunmayan alt temalarda ise yaş gruplarının ortak bir mekân algısına sahip olduğu söylenebilir. Özellikle kitaplıklar, renk, grafik anlatımlar gibi görsel ve fiziksel sabit unsurlar, yaşa bağlı olarak değişmeyen temel kütüphane bileşenleri olarak öne çıkmaktadır. Bu tür öğelerin yaş farkı gözetmeksizin tüm çocuklara hitap etmesi, tasarımda kapsayıcı yaklaşımın bir yansımasıdır (Clark, 2010).

Tablo 38. Sınıf seviyesi değişkenine göre çiz ve yaz anlatımlarındaki anlamlı farklılık durumu

Tematik Kategori	Alt Tema (Gözlenen Unsur)	P Değeri	Fark Anlamlı	Fark Anlamlı Değil
Canlılık	Konsept	,158		●
	Hayal gücü unsurları	,021	●	
Yer Duygusu	Kitaplıklar	,517		●
	Masalar ve Oturma B.	,196		●
	Sergi elemanları	,262		●
	Bilgisayar istasyonları	,931		●
	Form, biçim, strüktür	,115		●
	Lobi/Danışma	,517		●
	Doğal ışık	,852		●
	Aydınlatma	,232		●
	Bahçe düzenlemesi	,011	●	
	Yönlendirme	,387		●
	Renk	,143		●
	Grafik anlatımlar	,000	●	
	Desen	,666		●
Giriş, Bağlantı ve Hareket	Eylem alanları arası i.	,066		●
	Yaş dağılımı	,021	●	
	Güvenlik	,029	●	
Topluluk Katılımı	Müstakil kütüphane	,100		●
	Yetişkin bölümü	,100		●
	Kullanıcı figürleri	,024	●	
	Etkinlik-etkileşim alanları			
	Oyun	,894		●
	Teknoloji	,093		●
	Kafe	,464		●
	Resim	,013	●	
	Drama	,520		●
	Rahatlama	,387		●
	Grup Çalışması	,130		●
	Kişiyeye özel alan	,571		●
	Kazı	,517		●
	Duygu	,317		●
	Evrensel	,517		●
	Tasarım			
	Sinema	,232		●

Sınıf Seviyesi Değişkeni Kapsamında Anket ve Çiz-Yaz Tekniği Sonuçlarının Karşılaştırılması

- Anket sonuçları, “hayal gücü unsurları” alt kodunda anlamlı farklılıklar ortaya koyarken çiz ve yaz çalışmasında bu cinsiyet veya yaş temelli farkların ortadan kalkması dikkat çekicidir. Bu durum, yapılandırılmış anketlerin, hayali veya fantastik mekân öğelerini içeren önceden tanımlanmış seçeneklerin çocukların

dikkatini belirli yönle çekmesi ve dolayısıyla yönlendirici bir etki yapmasıyla açıklanabilir (Welling, 2023). Öte yandan çiz ve yaz tekniği, çocuklara serbest anlatım alanı tanıyarak bireysel yaratıcılığı ve içsel temsil biçimlerini desteklemekte; bu sayede cinsiyet ya da yaş odaklı farklılıkların baskınlığı zayıflamaktadır. Genel olarak “Canlılık” kategorisinde, yaşlar büyüdükçe mekândan beklenen uyarım düzeyinin nitelik değıştirdiğı ancak ortamın çeşitlilik ve hareket barındırması gereksiniminin ortak bir payda olarak kaldığı söylenebilir. Anket bulguları, nicel farklılıkların görece az olduğunu, tüm grupların canlı ortamları sevdiğini gösterirken; çiz ve yaz tekniği, bu canlılığın içeriğine dair yaşa özgü öncelikleri ortaya koyarak önemli bir tamamlayıcı rol oynamıştır (Tablo 38).

- Anket verilerinde “Bahçe düzenlemesi” alt kodu anlamlı bulunurken çiz ve yaz çalışmasında bu fark gözlenmemiştir. Bu fark, anket sorularının doğrudan çevresel düzenleme ve peyzaj unsurlarına dikkat çekmesiyle ilişkilendirilebilir. Çocuklar, açık uçlu çizim veya yazı üretimlerinde daha çok iç mekân ve kullanım alanlarına odaklanma eğilimindedir (Kytä, 2004). Bu nedenle, çiz ve yaz çalışmasında dış mekân unsurları ikinci planda kalmış olabilir.
- Anket verilerinde “Yaş dağılımı” ve “Güvenlik” temalarının anlamlı farklılık göstermesi, yapılandırılmış soruların bu gibi soyut ve işlevsel konuları öne çıkarmasıyla ilişkilendirilebilir (Ablewhite vd., 2015). Yapılandırılmış format, çocukların dikkatini güvenlik gibi normatif ve düşünsel konulara yönlendirebilir. Buna karşılık çiz ve yaz tekniği çocuklara serbest ifade alanı tanıdığından, güvenlikle ilgili temalar, görsel ya da yazılı anlatımda daha dolaylı ve bütüncül biçimlerde yer bulabilir. Bu durum, serbest üretimin çocukların bireysel deneyim ve içsel temsillerine daha özgün biçimde yansımaya imkân tanır (Pinto vd., 2021).
- Anket verilerinde “resim atölyesi” alt kodunun anlamlı bulunmasına karşın çiz ve yaz çalışmasında bu farkın ortaya çıkmaması, anket formunda net biçimde tanımlanmış etkinlik alanlarının doğrudan sorulmasıyla ilişkilendirilebilir. Yapılandırılmış sorular, katılımcıların dikkatini belirli etkinliklere yönlendirebilir ve böylece cinsiyet veya yaş grupları arasındaki farkların görünürlüğünü artırabilir. Buna karşılık, serbest üretimlerde çocuklar etkinlik alanlarını daha genel ifadelerle tanımlayabilir; bu da farklılıkların istatistiksel olarak belirginleşmesini zorlaştırabilir. Burke (2005), çocukların mekân ve etkinliklere ilişkin algılarının

kullanılan ifade biçimine ve veri toplama yöntemine bağlı olarak değişebileceğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, anketlerde anlamlı görünen ancak serbest üretimlerde anlamlılığını yitiren durumlar, yapılandırılmış formatın somut ve adlandırılmış seçenekler sunarak tercihlerdeki farklılıkları öne çıkarması, serbest anlatımın ise bu farklılıkları yaratıcı çeşitlilik içinde bütünleştirmesiyle açıklanabilir (Tablo 39).

Tablo 39. Sınıf seviyelerine göre anket ve çiz-yaz çalışması sonuçlarında tematik kategoriler bazında anlamlılık durumları

Tematik Kategori	Alt Tema (Gözlenen Unsur)	Anket		Çiz ve Yaz	
		P Değeri	Anlamlılık Durumu	P Değeri	Anlamlılık Durumu
Canlılık	Konsept	,684	A.D.	,158	A.D.
	Hayal gücü unsurları			,021	A.
Yer Duygusu	Kitaplıklar	,632	A.D.	,517	A.D.
	Masalar ve Oturma Birimleri	,717	A.D.	,196	A.D.
	Sergi elemanları	-	-	,262	A.D.
	Bilgisayar istasyonları	,329	A.D.	,931	A.D.
	Form, biçim, strüktür	,157	A.D.	,115	A.D.
	Lobi/Danışma	-	-	,517	A.D.
	Doğal ışık	-	-	,852	A.D.
	Aydınlatma	-	-	,232	A.D.
	Bahçe düzenlemesi	,769	A.D.	,011	A.
	Yönlendirme	,071	A.D.	,387	A.D.
	Renk	,547	A.D.	,143	A.D.
	Grafik anlatımlar	-	-	,000	A.
	Desen	-	-	,666	A.D.
Giriş, Bağlantı ve Hareket	Eylem alanları arası ilişki	-	-	,066	A.D.
	Yaş dağılımı	-	-	,021	A.
	Güvenlik	-	-	,029	A.
Topluluk Katılımı	Müstakil kütüphane	-	-	,100	A.D.
	Yetişkin bölümü	-	-	,100	A.D.
	Kullanıcı figürleri	-	-	,024	A.
	Etkinlik-etkileşim alanları				
	Oyun	,755	A.D.	,894	A.D.
	Teknoloji	,132	A.D.	,093	A.D.
	Kafe	-	-	,464	A.D.
	Resim	,081	A.D.	,013	A.
	Drama	,191	A.D.	,520	A.D.
	Rahatlama	-	-	,387	A.D.
	Grup Çalışması	,068	A.D.	,130	A.D.
	Kişiyeye özel alan	-	-	,571	A.D.
	Kazı	-	-	,517	A.D.
	Duygu	-	-	,317	A.D.
	Evrensel	-	-	,517	A.D.
	Tasarım	-	-	,517	A.D.
	Sinema	-	-	,232	A.D.
	İnteraktif alan	,307	A.D.	-	-
A: Anlamlı		A.D: Anlamlı Değil			

Bu tablo genelinde görülen eğilim, ankette anlamlı çıkan fakat çiz ve yaz çalışmasında anlamlı olmayan alt kodların, çoğunlukla somut, isimlendirilmiş ve fonksiyonel unsurlara ait olmasıdır. Literatürde, yapılandırılmış araçların belirli kavramlara dikkat çekerek farklılıkları güçlendirdiği, serbest üretim yöntemlerinin ise bireysel yorum çeşitliliğini artırarak bu farklılıkları azalttığı vurgulanmaktadır (Punch, 2002; Clark & Moss, 2001).

Bu nedenle, çocuk mekân tasarımlarında yalnızca anket sonuçlarına dayanmak, bazı farkların olduğundan daha belirgin görünmesine neden olabilir. Çoklu yöntem kullanımı, bu tür “yöntem kaynaklı farklılıkların” dengelenmesine yardımcı olur.

4.1.2. Cinsiyet Değişkeni Kapsamında İrdeleme

Bu bölümde öğrencilerin ankete verdikleri cevaplar ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkiler irdelenmektedir. Anketteki sorulara verilen cevaplar ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkinin yorumlanabilmesi için SPSS programında ki-kare testi uygulanmış bu testin sonucunda kitaplık rafları (2. soru), oturma birimi (3. Soru) ve 9. Sorunun seçeneklerinden olan teknoloji alanı ve resim atölyesi parametreleri ile aralarında anlamlı bir fark tespit edilmiştir (Tablo 40).

- Öğrencilerin kitap rafı tercihlerine yönelik sorulan soruya (2. Soru) verdikleri cevaplar ile cinsiyetleri arasındaki ilişkinin analiz sonuçları Tablo 39’da sunulmuştur. Ki-kare testi sonuçları, öğrencilerin kitap rafı tercihlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı ölçüde farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bulgular, kız öğrencilerin “oturma boşluklu raflar” seçeneğini erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek oranda tercih ettiğini; erkek öğrencilerin ise “farklı biçimli raflar” konusunda daha fazla yönelim sergilediğini göstermektedir. “Standart raflar” ise her iki cinsiyet tarafından da oldukça düşük oranda tercih edilmiştir. Bu farklılık, çocuk mekân tasarımında cinsiyete dayalı estetik ve işlevsel eğilimlerin varlığını ve bu doğrultuda farklılaşan tasarım yaklaşımlarının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Literatürde de benzer şekilde, erkek öğrencilerin daha dinamik, yenilikçi ve deneyimsel biçimlere; kız öğrencilerin ise sosyal etkileşimi ve konforu destekleyen tasarım öğelerine yönelim gösterdiği belirtilmektedir (Cherenfant, 2013). Ayrıca gelişimsel psikoloji alanındaki çalışmalar, çocukların çevresel tercihlerinde toplumsal cinsiyet rollerinin ve sosyal öğrenme süreçlerinin belirleyici rol oynadığını vurgulamaktadır (Halim & Ruble, 2010). Bu bağlamda,

çocuk kütüphanelerinde kitaplık tasarımında “tek tip” yaklaşımdan ziyade, farklı kullanıcı gruplarının beklentilerine cevap veren esnek, kapsayıcı ve çeşitlendirilmiş çözümler üretilmesi önem arz etmektedir. Örneğin, “oturma boşluklu raflar” gibi sosyal etkileşime açık tasarımlar kız öğrenciler için daha çekici olabilirken; biçimsel çeşitlilik sunan raf tasarımları erkek öğrenciler için daha ilgi çekici hale gelebilir. Bu tür çeşitlendirilmiş tasarımlar, çocukların mekânla özdeşleşmesini ve mekânsal aidiyet geliştirmesini destekleyebilir (Cherenfant, 2013; Halim & Ruble, 2010).

Tablo 40. Cinsiyet ile kitaplık rafı tercihleri arasındaki ilişki

YER DUYGUSU		Cinsiyet				LR	df	p
		Kız		Erkek				
		%	Adj.	%	Adj.			
Kitaplık rafları	Oturma boşluklu	%65,9	2,3	%34,1	-2,3	6,377	2	,05
	Farklı biçimli	%35,3	-2,1	%64,7	2,1			
	Standart	%0	-1,1	%100	1,1			

- Oturma birimi tercihlerinin sorulduğu 3. Sorunun cinsiyet değişkeni kapsamında değerlendirilmesine ilişkin ki-kare testi sonuçlar Tablo 40'ta görüldüğü gibidir. Buna göre, öğrencilerin oturma birimlerine yönelik tercihleri ile cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bulgulara göre kız öğrenciler, büyük oranda yastık, puf gibi yumuşak oturma elemanlarını tercih ederken; erkek öğrencilerde bu oran %55,6'ya düşmektedir. Buna karşılık, erkek öğrencilerin zeminde oturma tercihinin kızlara göre oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Standart sandalyeler her iki cinsiyette de oldukça düşük oranda tercih edilmiştir. Bu sonuçlar, literatürde belirtilen cinsiyet temelli mekân kullanım farklılıklarıyla uyumludur. Örneğin, Read ve diğerleri (1999) ile Maxwell (2007), kız öğrencilerin rahatlık, sıcaklık ve kişiselleştirilmiş oturma düzenlerine, erkek öğrencilerin ise hareket özgürlüğü ve daha serbest mekânsal kullanıma olan eğilimlerine dikkat çekmektedir. Yumuşak oturma elemanları, kullanıcıya hem fiziksel konfor hem de resmi olmayan bir sosyal ortam sunarken (Baines & Sanders, 2003), zeminde oturma tercihi özellikle erkek öğrencilerde mekânın çok amaçlı kullanımına ve aktif oyun/etkinlik fırsatlarına işaret etmektedir (Tablo 41).

Tablo 41. Cinsiyet ile oturma birimi tercihleri arasındaki ilişki

YER DUYGUSU		Cinsiyet				LR	df	p
		Kız		Erkek				
		%	Adj.	%	Adj.			
Oturma birimi	Zemin	%16,7	-3,1	%83,3	3,1	10,470	4	,007
	Yumuşak elemanlar	%67,4	2,9	%32,6	-2,9			
	Standart	%50	-,3	%50	,3			

Ayrıca, bu bulgu çocuk kütüphanelerinin oturma düzenlerinde tek tip mobilya yerine farklı oturma biçimlerini barındıran esnek tasarımların önemini ortaya koymaktadır. Literatürde de (Nair & Fielding, 2005) vurgulandığı üzere, çocuk mekânlarında çeşitlilik ve esneklik, kullanıcı memnuniyetini ve mekânın çok yönlü kullanımını artıran kritik faktörlerdir.

- Tercih ettikleri etkinlik/etkileşim alanları 9. sorunun seçeneklerinden olan teknoloji alanı ve resim atölyesi ile cinsiyet faktörü arasındaki ilişkiler Tablo 41’de gösterilmiştir. Bu değişkenler arasında yapılan Ki-kare testi sonuçları, teknoloji alanlarının tercih edilmesi ile cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bulgulara göre erkek öğrenciler teknoloji alanlarını kız öğrencilere kıyasla daha yüksek oranda tercih etmiştir. Bu durum, literatürde erkek öğrencilerin teknoloji ve STEM tabanlı alanlara yönelik ilgisinin genellikle daha yüksek olduğuna işaret eden bulgularla uyumludur (Jones vd., 2000; Wang & Degol, 2017). Ancak bu farkın tamamen biyolojik eğilimlerden değil, toplumsal cinsiyet rolleri, eğitimde fırsat eşitsizlikleri ve teknolojiye erişim olanaklarındaki farklılıklardan kaynaklandığına dair görüşler de öne çıkmaktadır (Cooper & Weaver, 2003) (Tablo 41).

Tablo 42. Cinsiyet ile etkinlik/etkileşim alanları tercihleri arasındaki ilişki

TOPLULUK KATILIMI		Cinsiyet				LR	df	p
		Kız		Erkek				
		%	Adj.	%	Adj.			
Etkinlik-Etkileşim Alanları	Teknoloji Laboratuvarı	%44,1	-2,2	%55,9	2,2	4,750	1	,041
	Resim Atölyesi	%72,7	2,8	%27,3	-2,8	7,746	2	,010

Çalışmanın bağlamında, erkek öğrencilerin teknoloji alanına yönelik ilgisinin yüksek olmasının, oyun ve deneyim odaklı dijital etkinliklere daha sık yönelmeleriyle ilişkili olabileceği düşünülebilir. Buna karşılık kız öğrencilerde daha düşük orandaki tercih,

teknolojinin sunuluş biçimi ve içerik türleri ile ilişkili olabilir; örneğin teknoloji alanlarının daha kapsayıcı, yaratıcı ve sosyal yönleri vurgulanarak tasarlanması, kız öğrencilerin katılımını artırabilir (Master vd., 2016). Bu sonuçlar, çocuk kütüphanelerinde teknoloji alanlarının tasarımında cinsiyetler arası ilgi farklarını dikkate alan, kapsayıcı ve eşitlikçi yaklaşımların benimsenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Tablodaki bulgular, resim atölyesi etkinliklerine katılım tercihlerinde cinsiyet değişkenine bağlı anlamlı bir fark bulunduğunu göstermektedir. Kız öğrencilerin %68,6'sı resim atölyesini tercih ederken erkek öğrencilerde bu oran %33,3'te kalmıştır. Adjusted residual değerleri (+2,8 ve -2,8) de bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu desteklemektedir. Bu sonuç, kız öğrencilerin sanatsal ve yaratıcı ifade alanlarına yönelik ilgisinin erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek olabileceğine işaret etmektedir.

Literatürde, cinsiyetin sanatsal etkinlik tercihlerinde belirleyici bir faktör olabileceği ve özellikle görsel sanatlara yönelik ilginin kız öğrencilerde daha yoğun gözlemlendiği vurgulanmaktadır (Burton vd., 2000; Wright, 2012). Ayrıca, sanatsal etkinlikler çocuklarda yaratıcılık, öz-yeterlik ve duygusal ifade becerilerini desteklemekte, bu nedenle kız öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme gereksinimleriyle uyumlu bir alan sunmaktadır (Hallam, 2010). Bununla birlikte, erkek öğrencilerin düşük tercih oranı, sanatsal etkinliklerin sunum biçimi veya mekân kurgusunun farklı ilgi alanlarına hitap edecek şekilde çeşitlendirilmesi gerektiğini düşündürmektedir.

Mekân tasarımı açısından, resim atölyelerinin yalnızca bireysel yaratıcılığa değil, aynı zamanda grup çalışmasına, disiplinler arası etkileşime ve oyun temelli öğrenmeye imkân verecek biçimde esnek kurgulanması, erkek öğrencilerin katılım oranını da artırabilir. Örneğin, teknolojik araçlar ile sanat uygulamalarını birleştiren hibrit atölye kurguları, farklı ilgi profillerine hitap ederek daha kapsayıcı bir kullanım olanağı sağlayabilir (Thompson & Hall, 2008).

Tablo 43'teki bulgular, çocukların kütüphane mekânına ilişkin tercihlerinde bazı alt temalarda cinsiyet faktörüne bağlı anlamlı farklılıklar bulunduğunu göstermektedir. Örneğin kitaplık türü tercihlerinde, masalar ve oturma birimleri seçiminde, teknoloji alanlarında ve resim atölyesi alanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmuştur. Bu durum, cinsiyetin mekânsal tercihleri belirlemede etkili bir değişken olabileceğine işaret etmektedir. Literatürde de benzer şekilde, mekân kullanımı ve alan tercihleri üzerinde cinsiyet temelli farklılıkların ortaya çıkabileceği, özellikle oyun, teknoloji ve yaratıcı etkinlik alanlarının erkek çocuklar tarafından daha yoğun tercih edilebildiği, buna karşın oturma konforu, estetik

unsurlar ve sanatsal etkinliklerin kız çocuklar arasında daha yüksek oranda ilgi gördüğü belirtilmektedir (Clark, 2010; Woolner et al., 2007), (Tablo 42).

Diğer taraftan, birçok alt temada anlamlı bir fark bulunmamış olması, mekânın belirli unsurlarının cinsiyet farkından bağımsız olarak benzer biçimde algılandığını ve tercih edildiğini göstermektedir. Örneğin aydınlatma, yönlendirme, renk, bahçe düzenlemesi gibi çevresel özellikler ile drama, grup çalışması ve interaktif alanlar gibi etkinlik tiplerinde cinsiyetler arasında anlamlı farklar tespit edilmemiştir. Bu durum, çocukların bazı mekânsal ve işlevsel özellikleri evrensel olarak değerli gördüğünü ve bunları bireysel deneyim, yaş grubu veya kültürel bağlamdan bağımsız olarak benzer şekilde değerlendirdiğini düşündürmektedir (Nair & Fielding, 2005), (Tablo 43).

Tablo 43. Cinsiyet değişkenine göre anket sorularına verilen yanıtlarda anlamlı farklılık durumu

Tematik Kategori	Alt Tema (Gözlenen Unsur)	P Değeri	Fark Anlamlı	Fark Anlamlı Değil
Canlılık	Konsept	,516		●
	Hayal gücü unsurları	-		
Yer Duygusu	Kitaplıklar	,050	●	
	Masalar ve Oturma Birimleri	,007	●	
	Sergi elemanları	-		
	Bilgisayar istasyonları	,334		●
	Form, biçim, strüktür	,676		●
	Lobi/Danışma	-		●
	Doğal ışık	-		●
	Aydınlatma	-		●
	Bahçe düzenlemesi	,810		●
	Yönlendirme	,719		●
	Renk	,791		●
	Grafik anlatımlar	-		
	Desen	-		
Giriş, Bağlantı ve Hareket	Eylem alanları arası ilişki	-		
	Yaş dağılımı	-		
	Güvenlik	-		
Topluluk Katılımı	Müstakil kütüphane			
	Yetişkin bölümü			
	Kullanıcı figürleri			
	Etkinlik-etkileşim alanları			
	Oyun	,491		●
	Teknoloji	,041	●	
	Resim	,010	●	
	Drama	,795		●
	Grup Çalışması	1,00		●
	İnteraktif Alan	1,00		●

Çocukların yazılı ve görsel anlatımlarının, önceden belirlenen tematik kategoriler ve bu temalara ait alt kodlar çerçevesinde değerlendirme sonuçlarının cinsiyet değişkeni ile ilişkilendirilmesi irdelenmektedir. Bu doğrultuda SPSS programı ile gerçekleştirilen ki-kare testi sonucu aralarında anlamlı fark tespit edilen tematik kategoriler ve alt kodlar şu şekildedir:

- Tabloda yer alan Ki-kare testi sonuçları, öğrencilerin çiz ve yaz çalışmasında bilgisayar istasyonlarına yönelik değerlendirmeleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu göstermektedir (Tablo 44). Bulgular, erkek öğrencilerin bilgisayar istasyonlarını kız öğrencilere kıyasla daha yüksek oranda tercih ettiklerini ortaya koymaktadır. Özellikle “Evet” yanıtı veren erkek öğrencilerin oranı %48,1 iken kız öğrencilerde bu oran %22,9’dur. Buna karşılık, kız öğrencilerin %77,1’i bilgisayar istasyonlarını tercih etmediğini belirtmiştir (Tablo 44).

Tablo 44. Cinsiyet ile bilgisayar istasyonu tercihleri arasındaki ilişki

YER DUYGUSU		Cinsiyet				LR	df	p
		Kız		Erkek				
		%	Adj.	%	Adj.			
Bilgisayar İstasyonu	Evet	%38,1	-2,1	&61,9	2,1	4,361	1	,037
	Hayır	%65,9	2,1	%34,1	-2,1			

Bu durum, teknoloji kullanımı ve bilgisayar temelli etkinliklere yönelik eğilimlerde cinsiyet farklılıklarının etkili olabileceğini düşündürmektedir. Literatürde, erkek öğrencilerin bilgisayar ve teknoloji odaklı alanlara ilgisinin kızlara kıyasla daha yüksek olabildiği; bunun da sosyal öğrenme süreçleri, rol modeller ve erken yaşta edinilen deneyimlerle ilişkili olduğu vurgulanmaktadır (Cooper, 2006; Volman & van Eck, 2001). Bununla birlikte, son yıllarda yapılan çalışmalar, kız öğrencilerin teknolojiye katılımını artırmaya yönelik tasarım yaklaşımlarının bu farkı azaltabileceğini ortaya koymaktadır (Kafai vd, 2014).

Kütüphane bağlamında düşünüldüğünde, bilgisayar istasyonlarının konumu, ergonomisi ve sunulan içerik türleri cinsiyetler arasındaki kullanım farklılıklarını etkileyebilir. Örneğin, erkek öğrenciler rekabetçi oyunlar, programlama veya teknik uygulamalara yönelik alanlara daha fazla yönelirken kız öğrenciler sosyal etkileşim ve yaratıcı üretime imkân tanıyan dijital içeriklerle ilgilenebilir (Aesaert & van Braak, 2015).

Bu nedenle, kütüphane tasarımında bilgisayar istasyonlarının çeşitlendirilmesi, farklı ilgi alanlarına hitap eden etkinliklerin sunulması ve cinsiyet dengesi gözetilerek düzenlenmesi önerilebilir.

- Tablo 45'teki veriler, çiz ve yaz çalışmasında “form, biçim, strüktür” unsurlarına yönelik tercihler ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bulgulara göre kız öğrenciler, üç boyutlu ve estetik açıdan farklı formlara sahip mekânsal düzenlemeleri erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek oranda tercih etmiştir. Erkek öğrenciler arasında bu tür mekânsal formlara ilgi daha düşük düzeydedir ve daha geleneksel mekân biçimlerini kabul etme eğilimi görülmektedir. Bu durum, kız öğrencilerin estetik çeşitlilik ve yaratıcı mekân biçimlerine yönelik duyarlılığının daha yüksek olabileceğini, erkek öğrencilerin ise mekân formundan ziyade işlevselliğe öncelik verebileceğini düşündürmektedir (Tablo 45).

Tablo 45. Cinsiyet ile Form, biçim, strüktür Tercihleri Arasındaki İlişki

YER DUYGUSU		Cinsiyet				LR	df	p
		Kız		Erkek				
		%	Adj.	%	Adj.			
Form, biçim, strüktür	Evet	%64,4	2,1	%35,6	-2,1	4,267	1	,039
	Hayır	%35,3	-2,1	%64,7	2,1			

Literatürde, çocukların mekânsal biçimlere yönelik algılarında cinsiyet farklılıklarının, estetik duyarlılık, hayal gücü ve öğrenme ortamıyla kurulan duygusal bağ üzerinden şekillendiği belirtilmektedir (Clark & Uzzell, 2002; Kyttä, 2004). Kız öğrencilerin, biçimsel çeşitliliğin yaratıcılığı tetiklediği ve mekânla kurulan aidiyet hissini güçlendirdiği ortamlara daha fazla değer verdiği; erkek öğrencilerin ise oyun, hareketlilik ve doğrudan işlevsellik üzerinden mekânı değerlendirme eğiliminde oldukları görülmektedir (Malone, 2003). Ayrıca, farklı form ve strüktürlerin çocukların mekânsal keşif isteğini artırarak yaratıcılığı desteklediği vurgulanmaktadır (Woolner vd., 2007). Bu bağlamda, kız öğrencilerin üç boyutlu formlara ve yaratıcı mekânsal düzenlemelere ilgisi, hem estetik hem de deneyimsel çeşitliliğe yönelik daha yüksek bir beklentiye yansıtıyor olabilir

Çiz ve yaz çalışmasında çocukların mekânsal tercihleri ile cinsiyet değişkeni arasında yalnızca bilgisayar istasyonları ve form/biçim/strüktür alt temalarında anlamlı farklılıklar belirlenmiştir (Tablo 46). Bu bulgu, çocukların mekân algısında cinsiyetin yalnızca belirli

işlevsel ve estetik unsurları şekillendirdiğini, diğer birçok unsurda ise algı ve tercihlerde cinsiyet etkisinin minimal veya yok olduğunu göstermektedir. Örneğin renk, doğal ışık veya yönlendirme gibi çevresel öğelerde anlamlı fark bulunmamış olması, bu unsurların her iki cinsiyet tarafından benzer şekilde algılandığına işaret etmektedir. Literatürde de benzer şekilde, çocukların mekânsal tercihlerinin bazı durumlarda cinsiyet temelli farklılıklar gösterdiği, ancak pek çok mekânsal özellikte ortak beğeni alanlarının olduğu vurgulanmaktadır (Gecer vd., 2020). Özellikle erken çocukluk ortamlarında aidiyet duygusu, konfor ve işlevsellik gibi evrensel tasarım unsurlarının tüm çocuklar tarafından olumlu algılandığı ve cinsiyet farklılıklarının bu algılar üzerinde sınırlı etkisi olduğu belirtilmektedir (Edwards vd., 1999), (Tablo 46).

Bu bağlamda, çiz ve yaz analizinden elde edilen cinsiyete bağlı olmayan bulgular, mekân tasarımında kapsayıcı tasarım prensiplerinin önemine işaret etmektedir. Her iki cinsiyetin de ortak değer olarak algılandığı çevresel unsurlar üzerine odaklanmak, çocuk mekânlarının hem işlevsel hem de aidiyet duygusunu güçlendiren bir şekilde kurgulanmasına katkı sağlayacaktır (Gecer vd., 2020; Edwards vd., 1999), (Tablo 46).

Tablo 46. Cinsiyet değişkenine göre çiz ve yaz anlatımlarındaki anlamlı farklılık durumu

Tematik Kategori	Alt Tema (Gözlenen Unsur)	P Değeri	Fark Anlamlı	Fark Anlamlı Değil
Canlılık	Konsept	,867		●
	Hayal gücü unsurları	,075		●
Yer Duygusu	Kitaplıklar	,251		●
	Masalar ve Oturma B.	,149		●
	Sergi elemanları	,852		●
	Bilgisayar istasyonları	,037	●	
	Form, biçim, strüktür	,039	●	
	Lobi/Danışma	,376		●
	Doğal ışık	,595		●
	Aydınlatma	,397		●
	Bahçe düzenlemesi	,432		●
	Yönlendirme	,653		●
	Renk	,867		●
	Grafik anlatımlar	,259		●
	Desen	,396		●
Giriş, Bağlantı ve Hareket	Eylem alanları arası i.	,114		●
	Yaş dağılımı	,396		●
	Güvenlik	,268		●
Topluluk Katılımı	Müstakil kütüphane	,439		●
	Yetişkin bölümü	,439		●
	Kullanıcı figürleri	,299		●
	Etkinlik-etkileşim a.			
	Oyun	,643		●
	Teknoloji	,417		●
	Kafe	,277		●
	Resim	,162		●
	Drama	,114		●
	Rahatlama	,867		●
	Grup Çalışması	,408		●
	Kişiyeye özel alan	,207		●
	Kazı	,376		●
	Duygu	,376		●
	Evrensel			●
	Tasarım	,376		●
	Sinema	,251		●

Cinsiyet Değişkeni Kapsamında Anket ve Çiz-Yaz Tekniği Sonuçlarının Karşılaştırılması

- Ankette Anlamlı Olan, Çiz-Yaz Tekniğinde Anlamlı Olmayan Temalar: Anket verilerinde bazı alt temalar cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermiştir. Örneğin, Masalar ve Oturma Birimleri çocukların değerlendirmelerinde kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark görülmektedir. Kız çocuklarının, çalışma ve oturma alanlarının rahatlığına ve düzenine erkeklere kıyasla daha fazla önem

verdiği düşünülebilir. Buna karşın Çiz ve Yaz çalışmasında çocuklar serbestçe mekânı resmedip anlattıklarında, oturma birimleri vurgusu cinsiyete göre belirgin bir ayrım göstermemiştir. Yani ne kızlar ne de erkekler çizim ve yazılarında masalar veya oturma birimlerini özellikle ön plana çıkarma eğilimindedir; ya da her iki cinsiyet de benzer sıklıkta bu unsurları dile getirmiştir. Sonuç olarak “oturma birimi” teması, ankette cinsiyet farkı sunarken serbest anlatımda bu fark ortadan kalkmıştır. Bu durum, anketin yapılandırılmış yapısının kız çocuklarını konfor ve düzen hakkında düşünmeye sevk ederken serbest çizim ortamında çocukların bu detayı özellikle vurgulamamış olabileceğine işaret etmektedir.

Benzer şekilde, ankette sanat etkinliği/Resim alanı ile ilgili sorularda da cinsiyete dayalı anlamlı farklılık gözlenmiştir. Kız çocuklarının yaratıcı-sanatsal etkinliklere ilgisinin, erkeklerden istatistiksel olarak daha yüksek çıktığı görülmüştür. Bu bulgu, kızların mekân içinde sanatsal faaliyetlere ve estetik unsurlara daha fazla değer verebildiğini düşündürür. Ancak Çiz ve Yaz tekniğinde çocuklar kütüphane veya öğrenme mekânını çizerken sanat etkinliği alanı vurgusu cinsiyetler arasında belirgin bir fark yaratmamıştır. Erkek çocuklar ise anket sorusunda sanatsal etkinliklere ilgilerini belki daha düşük bildirirler de serbest çizimlerinde bu konuyu genellikle kendiliklerinden dile getirmemiş; fakat bu durum her iki cinsiyet için de geçerli olduğu için çizimlerde anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Sonuç olarak anket sonuçlarında kızlar sanat/yaratıcı etkinliklere daha ilgili görünürken çiz ve yaz çalışmalarında bu farklılık belirginleşmemiştir. Bu da anket sorularının çocukları belirli bir konuya odaklaması sonucu kızların ilgi beyan ettiği, ancak serbest ifadede bu tema kapsamında bir eğilim göstermemiştir.

- Çiz-Yaz Tekniğinde Anlamlı Olan, Ankette Anlamlı Olmayan Temalar: Çiz ve yaz çalışması bazı temalarda cinsiyet farklılıklarını ortaya koyarken anket sonuçlarında bu temalarda belirgin bir fark saptanmamıştır. Özellikle teknolojik unsurlar ve hareketli oyun alanları bağlamında bu durum gözlemlenebilir. Örneğin, Bilgisayar istasyonları/teknoloji köşesi alt teması, çocukların çizimlerinde ve yazılı anlatılarında cinsiyet açısından farklılık göstermiştir. Erkek çocukların, kütüphane veya öğrenme mekânını çizerken bilgisayar, dijital oyun veya teknoloji köşesi gibi unsurları kızlardan daha sık vurguladığı görülmüştür. Nitekim çiz ve yaz verilerinde bilgisayar istasyonları temasında erkeklerin lehine anlamlı bir fark ortaya çıktığı anlaşılmaktadır. Oysa anket sonuçlarında “Bilgisayar kullanımı/teknoloji” ile ilgili sorular her iki cinsiyetten benzer yanıtlar almıştır. Bu

Çelişkili durum, anket formundaki teknolojiyle ilgili sorulara kız ve erkek öğrencilerin ortak ilgi beyan ettiğini (her iki cinsiyetin de bilgisayar kullanımını sevdiğini veya benzer düzeyde faydalandığını ifade etmiş olabileceğini) göstermektedir. Ancak serbest anlatımda, çocukların zihinlerinde en önemli gördükleri unsurları öne çıkardıkları bir ortamda, erkekler teknoloji odaklı öğeleri kızlardan daha çok dile getirmiştir. Erkek ocuklar çizimlerinde bilgisayar, oyun konsolu veya benzeri teknolojik donatıları çizerken kız çocukları mekânın başka yönlerine odaklanmıştır. Bunun sonucunda çiz ve yaz çalışmasında teknoloji teması cinsiyet farkı sunmuş; oysa anketin kapalı uçlu sorularında her iki cinsiyet de teknolojiye ilgi beyan ettiğinden orada fark çıkmamıştır (Tablo 47).



Tablo 47. Sınıf seviyelerine göre anket ve çiz-yaz çalışması sonuçlarında tematik kategoriler bazında anlamlılık durumları

Tematik Kategori	Alt Tema (Gözlenen Unsur)	Anket		Çiz ve Yaz	
		P Değeri	Anlamlılık Durumu	P Değeri	Anlamlılık Durumu
Canlılık	Konsept	,516	A.D.	,867	A.D.
	Hayal gücü unsurları	-	A.D.	,075	A.D.
Yer Duygusu	Kitaplıklar	,050	A.	,251	A.D.
	Masalar ve Oturma B.	,007	A.	,149	A.D.
	Sergi elemanları	-	-	,852	A.D.
	Bilgisayar istasyonları	,334	A.D.	,037	A.
	Form, biçim, strüktür	,676	A.D.	,039	A.
	Lobi/Danışma	-	-	,376	A.D.
	Doğal ışık	-	-	,595	A.D.
	Aydınlatma	-	-	,397	A.D.
	Bahçe düzenlemesi	,810	A.D.	,432	A.D.
	Yönlendirme	,719	A.D.	,653	A.D.
	Renk	,791	A.D.	,867	A.D.
	Grafik anlatımlar	-	-	,259	A.D.
	Desen	-	-	,396	A.D.
Giriş, Bağlantı ve Hareket	Eylem alanları arası i.	-	-	,114	A.D.
	Yaş dağılımı	-	-	,396	A.D.
	Güvenlik	-	-	,268	A.D.
Topluluk Katılımı	Müstakil kütüphane	-	-	,439	A.D.
	Yetişkin bölümü	-	-	,439	A.D.
	Kullanıcı figürleri	-	-	,299	A.D.
	Etkinlik-etkileşim alanları	-	-	,299	A.D.
	Oyun	,491	A.D.	,643	A.D.
	Teknoloji	,041	A.	,417	A.D.
	Kafe	-	-	,277	A.D.
	Resim	,010	A.	,162	A.D.
	Drama	,795	A.D.	,114	A.D.
	Rahatlama	-	-	,867	A.D.
	Grup Çalışması	1,00	A.D.	,408	A.D.
	Kişiyi özel alan	-	-	,207	A.D.
	Kazı	-	-	,376	A.D.
	Duygu	-	-	,376	A.D.
	Evrensel	-	-	,376	A.D.
	Tasarım	-	-	,376	A.D.
	Sinema	-	-	,251	A.D.
	İnteraktif alan	1,00	A.D.	-	-
A: Anlamlı		A.D: Anlamlı Değil			

Yapılandırılmış anketler, çocuklara önceden belirlenmiş ifadeler sunarak belirli konulara dikkatlerini çekebilmekte ve böylece yanıtlarını belirli bir çerçevede yönlendirebilmektedir. Bu tür kapalı uçlu sorular, çocukların kendi başlarına akıllarına gelmeyecek ayrıntılar üzerinde düşünmelerine neden olabilir. Literatürde, standartlaştırılmış anket sorularının cevapları sınırlayarak çocukların yanıtlarını belirli seçenekler çerçevesinde

şekillendirdiği vurgulanmaktadır (Bradding & Horstman, 1999). Ayrıca, sosyal beklentiler de bu süreçte etkili olabilir; çocuklar, ankette yer alan “sanat etkinliklerini severim” gibi ifadelerle, kişisel önceliklerinden bağımsız olarak olumlu yanıt verme eğiliminde bulunabilirler. Bu durum, özellikle cinsiyet temelli duyarlılıkların anket sonuçlarında anlamlı farklılıklar yaratabileceğini göstermektedir.

Çiz ve Yaz tekniği, çocukların zihinlerindeki imgeleri ve duyguları herhangi bir yanıt sınırı olmaksızın ifade etmelerine olanak tanıyan esnek bir veri toplama tekniğidir. Bu yaklaşım, katılımcıların klasik anket sorularının sınırları dışında, kendileri açısından önemli gördükleri unsurları özgürce dile getirmelerini teşvik eder. Literatürde, bu tekniğin çocuklara kendi bakış açılarını daha açık biçimde ortaya koyma fırsatı sunduğu, özellikle hassas konular veya kişisel öncelikler söz konusu olduğunda daha samimi ifadeler sağladığı vurgulanmaktadır (Carter & Ford, 2013). Bu bağlamda bu teknik, anketle belirginleşmeyen cinsiyet temelli farklılıkları görünür kılabilmekte; erkek çocukların teknoloji ve hareket temalarını, kız çocukların ise sosyal ilişkiler ve insan unsurlarını ön plana çıkarmasına imkân tanımaktadır.

- Araştırmalar, kız ve erkek çocukların kamusal oyun alanları ve okul bahçelerinde farklı mekân kullanım biçimleri sergilediklerini ortaya koymaktadır. Karsten’in (2003) çalışması, erkek çocukların kamusal oyun alanlarında daha görünür ve aktif kullanıcılar olduklarını, geniş fiziksel alanları kontrol edip uzun süre işgal ettiklerini göstermektedir. Ayrıca, oyun parklarının fiziksel tasarımının kullanıcı profili üzerinde belirleyici olduğu belirtilmiştir. Benzer şekilde Edwards vd. (2001), kız çocuklarının oyun ve mekân kullanımında erkeklere kıyasla farklı tercihlere sahip olduklarını; daha çok küçük gruplar hâlinde sosyalleşebilecekleri köşeleri ve düzenlemeleri tercih ettiklerini, erkeklerin ise geniş alanlarda fiziksel oyunlara yöneldiklerini ortaya koymuştur. Matthews (2003) da erkek çocukların açık ve hareket imkânı sunan mekânlarda toplanma eğiliminde olduklarını, kız çocukların ise oturup sohbet edebilecekleri alanlara yöneldiklerini vurgulamaktadır. Literatürde erkeklerin daha fazla fiziksel hareket içeren oyunlara, rekabete dayalı etkinliklere ve teknolojiyle ilişkili faaliyetlere eğilim gösterdikleri; kızların ise sosyal etkileşim ve konfor odaklı mekân düzenlemelerini benimsedikleri bildirilmektedir (Blatchford vd., 2003; Cherney & London, 2006). Bu bağlamda, kızların “canlılık” ve “çeşitlilik” içeren mekânsal unsurlara,

erkeklerin ise teknoloji ve hareket temalarına yönelmesi, literatürde tanımlanan cinsiyet temelli mekân kullanım kalıpları ile tutarlıdır.

- “Yer duygusu” kategorisinde kız ve erkek çocuklar arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Hem anket hem de çizim verileri, her iki cinsiyetin de mekânın atmosferi, estetik özellikleri ve aidiyet hissi bakımından benzer deneyimler yaşadığını göstermektedir. Aydınlatma, renk, doğal ışık, bahçe düzeni ve yönlendirme gibi alt temalarda da anlamlı fark bulunmamıştır. Bu durum, güvenlik, rahatlık ve erişilebilirlik gibi temel mekânsal kalite unsurlarının, cinsiyet farkı gözetmeksizin tüm çocuklar için benzer derecede önemli olduğunu düşündürmektedir. Literatürde de çocukların çevreye ilişkin bu temel gereksinimlerinin cinsiyetten bağımsız olarak benzerlik gösterdiği vurgulanmaktadır (Hart, 1979; Lynch, 1977). Dolayısıyla, mekân tasarımının atmosfer ve temel konfor unsurlarının tüm kullanıcılar için ortak bir önem taşıdığı, cinsiyet farklılıklarının ise daha çok mekândan beklenen işlev ve faaliyet tercihlerinde ortaya çıktığı söylenebilir.
- Çocuklar yaklaşık üç yaş civarında cinsiyet kimliklerini anlamlandırmaya başlamakta ve toplumsal normlar doğrultusunda hemcins akranlarla oyun, cinsiyete uygun kabul edilen oyuncak ve etkinlikleri tercih etme eğilimi göstermektedirler (Martin & Ruble, 2010; HealthyChildren.org, 2024). Bu sosyalleşme süreci, okul ve öğrenme ortamındaki tercihlerine de yansır. Örneğin, kız çocuklarının genellikle “kızlara uygun” addedilen faaliyetlere daha sıcak bakarken erkek çocukların “erkeksi” kabul edilen teknoloji, fiziksel oyun, rekabetçi etkinliklere yönelmesi toplumsal beklentilerle pekişir (Wharton, 2005; Sax, 2017). Nitekim bu çalışmada gözlenen; kızların resim-etkinlik alanını daha çok önemsemesi, erkeklerin teknoloji köşesine ilgi duyması gibi bulgular bu toplumsal öğrenilmişlik ile tutarlıdır. Kızlar, sosyal etkileşim ve iş birliğine dayalı etkinliklerde kendilerini daha rahat ifade edebilirken erkekler bazen toplumsal yönergeler gereği grup içinde rekabet ve bağımsızlık vurgulu oyunlara yatkın olurlar. Eğitim araştırmacısı Leonard Sax, küçük yaşlarda kız ve erkek çocukların ilgilerini çeken çizim konularının bile belirgin biçimde farklılaştığını aktarır (Sax, 2017). Bu gözlem, çocukların mekânı algılayış biçimlerindeki cinsiyet farkının gelişimin erken evrelerinde başladığını ortaya koyar. Dolayısıyla, okul gibi sosyal öğrenme ortamlarında kız ve erkek öğrencilerin farklı ilgi ve tutumlar sergilemesi,

bir yandan biyolojik gelişim farkları bir yandan toplumsal cinsiyet sosyalleşmesinin bir sonucudur. Örneğin uzmanlar, kız çocukların dil ve sosyal beceriler yönünden akran erkeklere göre genelde biraz ileride olduğunu, buna karşılık erkek çocukların büyük kas motor becerileri ve hareket ihtiyacının daha fazla olduğunu belirtirler (Sax, 2017; Maccoby, 1998). Bu farklı gelişim alanları okul ortamında kızların daha uzun süre oturup etkinlik yapabilmeleri, erkeklerin ise daha çabuk sıkılıp hareket arayışıyla görülebilir. Bu çalışmada, kız öğrencilerin oturma ve çalışma alanlarına daha fazla vurgu yaptıkları, erkek öğrencilerin ise hareket olanağı sunan mekân unsurlarına daha fazla atıfta bulundukları belirlenmiştir.

- Elde edilen bulgular, çocuk mekânlarının tasarımında toplumsal cinsiyet duyarlılığının kritik önemini vurgulamaktadır. Literatürde, kamusal ve eğitim mekânlarının çoğunlukla erkeklere yönelik kullanım biçimlerine göre şekillendiği; bunun sonucunda kız çocuklarının kendilerini rahat ve güvende hissedebilecekleri alanlara erişimlerinin sınırlı kaldığı belirtilmektedir (King & Theocharides-Feldman, 2022). Katsavounidou (2025) tarafından yapılan bir çalışma, 12 yaş civarındaki çocukların mahalle deneyimlerini incelemiş; kızların çoğunlukla arkadaşlarıyla bir araya gelmek gibi sosyal etkinliklere, erkeklerin ise spor yapmaya yöneldiklerini göstermiştir. Bununla birlikte her iki cinsiyet de doğayla iç içe, özgürce hareket edebilecekleri sokak oyunlarına büyük ilgi duyduğunu belirtmiştir. Araştırmacı, sürdürülebilir ve kapsayıcı kentsel tasarım perspektifinden yola çıkarak kız çocuklarının mekânsal ihtiyaçlarının tasarım sürecine dâhil edilmesinin toplumsal cinsiyet eşitliği ve çocukların genel iyi-olma hâli açısından vazgeçilmez olduğunu savunmaktadır. Rehber çalışmalar da oturma birimlerinin konumlandırılması, aydınlatma düzenlemeleri ve işbirliğine dayalı, çeşitli oyun alanlarının planlanması gibi basit tasarım müdahalelerinin kız çocuklarının kamusal mekânlarda daha görünür ve kendilerini daha rahat hissetmelerine katkıda bulunabileceğini ortaya koymaktadır. Sonuç olarak, eğitim ortamlarında hem işbirlikçi grup çalışmalarına hem bireysel keşfe hem sanatsal yaratım etkinliklerine hem de fiziksel harekete alan tanıyan bütüncül mekân tasarım yaklaşımları benimsenmelidir.

Clark ve Moss (2001), erken çocukluk döneminde çocukların mekân algılarını, deneyimlerini ve ihtiyaçlarını anlamak için Mosaic Yaklaşımı olarak adlandırılan çok

yöntemli bir veri toplama tekniği önermektedir. Bu yaklaşım, çocukların yalnızca sözel ifadelerine değil; çizimlerine, fotoğraflarına, oyun etkinliklerine ve diğer yaratıcı üretimlerine de sistematik biçimde yer vererek, onların sesini daha kapsayıcı bir şekilde duyurmayı hedefler. Yazarlar, bu çeşitliliğin çocukların karmaşık düşünme süreçlerini ve mekânsal deneyimlerini daha bütüncül olarak ortaya çıkardığını, dolayısıyla tek bir yöneme bağlı kalınmasının çocuk bakış açısının bazı boyutlarını görünmez kılabileceğini vurgular. Bu yönüyle Mosaic Yaklaşımı, çocuk dostu mekânların tasarımında toplumsal cinsiyet dâhil olmak üzere farklı değişkenlerin etkilerini anlamak için güçlü bir metodolojik çerçeve sunar.

4.2. Anket Sorularına Verilen Cevaplar ile Nedenleri Arasındaki İlişkinin İrdelenmesi

Bu bölümde, öğrencilerin çocuk kütüphanesi tasarımına ilişkin görsel anket sorularına verdikleri cevaplar ile bu tercihlerin ardındaki gerekçeler arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Katılımcıların hangi mekânsal tercihleri benimsediklerinin yanı sıra, bu tercihleri hangi gerekçelerle temellendirdikleri de analiz edilmiştir. Yapılan analizlerde, görsel seçenekler üzerinden elde edilen tercihler ile bu tercihlere yönelik nedenler arasında anlamlı ilişkilerin varlığı Ki-kare testi aracılığıyla değerlendirilmiştir. Böylece yalnızca nicel eğilimler değil, çocukların mekâna ilişkin algılarında hangi unsurların öne çıktığı da çok boyutlu bir yaklaşımla ortaya konmuştur. Bu değerlendirme, çocukların mekânsal deneyimlerinde estetik, fiziksel konfor, kişiselleştirme, güven gibi faktörlerin hangi ölçüde belirleyici olduğunu anlamaya yönelik derinlemesine bir çerçeve sunmaktadır.

- Katılımcıların ne tür kütüphaneleri hayal ettiklerinin anlaşılması amacıyla sorulan 2. Soru kapsamında, çocukların farklı kütüphane tasarımları ile bu tasarımları tercih etme gerekçeleri arasındaki ilişki, yapılan ki-kare testi sonucunda anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu, çocukların mekânsal tercihlerinin rastlantısal değil; belirli algısal ve deneyimsel faktörlere dayalı olarak biçimlendiğini ortaya koymaktadır (Tablo 48).

Tablo 48. Alan tasarımı tercihleri ve tercih nedenleri arasındaki ilişki

CANLILIK		Tercih Nedenleri						LR	df	p
		Farklı deneyim fırsatı		Düzenlilik ve sadelik		Estetik canlılık/Çekicilik				
		%	Adj.	%	Adj.	%	Adj.			
Konsept	Konsepti olan	%65,3	4,2	%0	-2,0	%34,7	-3,7	31,754	4	,000
	Renkli	%0	-4,0	%0	-5	%100	4,1			
	Standart	%0	-1,0	%100	7,9	%0	-9			

Özellikle “Konseptli bir kütüphane” seçeneği, katılımcıların %79’u tarafından tercih edilmiş ve bu tercihlerin %65,3’ü “farklı deneyim fırsatı” gerekçesiyle açıklanmıştır. Bu durum, çocukların geleneksel bilgi erişimiyle sınırlı olmayan, duylara hitap eden ve deneyim temelli ortamları daha ilgi çekici bulduklarını göstermektedir. Özellikle çocukların öğrenme süreçlerinde oyun, keşif, katılım ve etkileşimi içeren mekânların, bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimi destekleme açısından önemli bir rol oynadığı pek çok araştırma tarafından ortaya konulmuştur. Fisher (2005), geleneksel sınıf düzenlerinin ötesine geçen ve çocuklara problem çözme, sorgulama ve yaratıcı düşünme fırsatları sunan etkileşimli öğrenme ortamlarının, öğrenme motivasyonunu artırdığını belirtmektedir. Benzer şekilde Pellegrini ve Smith (1998), oyunun çocuklar için yalnızca boş zaman etkinliği değil, aynı zamanda sosyal etkileşim, kendini ifade ve çevreyi deneyimleme bağlamında temel bir öğrenme aracı olduğunu vurgulamaktadır. Bu tür mekânlar, çocukların aktif katılımını teşvik ederken aynı zamanda merak duygusunu canlı tutmakta ve öğrenme süreçlerini daha kalıcı ve anlamlı hâle getirmektedir.

Bunun yanında, “Renkli bir kütüphane” tasarımını tercih eden çocukların tamamının bu tercihi “estetik canlılık/çekicilik” gerekçesiyle açıklamış olması, estetik duyarlılığın çocukların mekânsal değerlendirme süreçlerinde önemli bir belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır. Renk, doku ve biçim gibi görsel öğeler, çocukların çevreyi algılama ve duygusal bağ kurma biçimini doğrudan etkiler (Burke & Grosvenor, 2008; Kytä, 2004). Özellikle renkli ve biçimsel olarak zenginleştirilmiş alanlar, çocuklarda hem güven hem de aidiyet duygusunu artırarak mekânsal etkileşimi güçlendirmektedir.

Buna karşılık yalnızca bir çocuk tarafından tercih edilen “Yalın/Sade bir kütüphane” seçeneği, %100 oranla “düzenlilik ve sadelik” gerekçesiyle açıklanmıştır. Bu tercih oldukça sınırlı olmakla birlikte, bazı çocukların sade ve hizalı mekânları hâlâ güvenli ve tanıdık bulduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, düzene dayalı algıların özellikle belirli yaş gruplarında hâlâ etkili olabileceği; ancak genel eğilimin esnek, renkli ve deneyimsel alanlara

doğru kaydığı söylenebilir. Day ve Midbjer (2007), çocukların mekâna ilişkin algılarının yalnızca estetik tercihler değil, aynı zamanda mekânın sunduğu davranışsal özgürlük ve rahatlıkla da biçimlendiğini belirtmektedir.

Sonuç olarak, elde edilen bulgular çocukların kütüphane mekânlarına yönelik tercihlerini çok boyutlu algısal süreçler üzerinden gerçekleştirdiklerini göstermektedir. Deneyimsel zenginlik, estetik çekicilik ve düzen algısı, bu süreçte birbirini tamamlayan üç temel unsur olarak öne çıkmaktadır. Bu bulgular, çocuklara yönelik kütüphane tasarımlarının sadece fiziksel ihtiyaçlara değil aynı zamanda duygusal ve bilişsel gereksinimlere de yanıt verecek biçimde bütüncül bir yaklaşımla ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır.

- Çocukların farklı kitaplık tasarımlarına yönelik tercihleri ile bu tercihlerin gerekçeleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, çocukların mekânsal öğeleri yalnızca estetik veya alışkanlık temelli değil, aynı zamanda kişiselleştirme, aidiyet ve işlevsellik gibi çok boyutlu faktörler üzerinden değerlendirdiklerini ortaya koymaktadır (Tablo 49).

Tablo 49. Kitaplık tercihleri ve tercih nedenleri arasındaki ilişki

YER DUYGUSU		Tercih Nedenleri						LR	df	p
		Kişiselleştiril mış alan		Estetik canlılık/Çekicilik		Düzenlilik ve sadelik				
		%	Adj.	%	Adj.	%	Adj.			
Kitaplıklar	Oturma boşluklu (Niş)	%65,3	4,2	%0	-2,0	%34,7	-3,7	31,754	4	,000
	Farklı biçimli	%0	-4,0	%0	-,5	%100	4,1			
	Standart	%0	-1,0	%100	7,9	%0	-,9			

Verilere göre, “Oturma boşlukları olan raflar” en çok tercih edilen kitaplık türü olup bu tercihin %75’i “kişiselleştirilmiş alan” gerekçesiyle açıklanmıştır. Bu bulgu, çocukların kitap okuma veya kitaplarla zaman geçirme eylemini yalnızca bilgi edinme aracı olarak değil, aynı zamanda kendilerine ait hissettikleri bir alan yaratma biçimi olarak da gördüklerini göstermektedir. Rietzschel vd. (2013), çocukların bireysel alan oluşturabildikleri fiziksel çevrelerde daha yaratıcı ve dikkatli davrandıklarını; mekân sahiplenmenin öğrenme motivasyonunu artırdığını belirtmektedir. Ayrıca, Prosser (2011), özellikle çocuk mekânlarında mobilyaların yalnızca donatı değil, sosyal ve duygusal işlevlere de sahip olması gerektiğini vurgular. Bu doğrultuda, kitaplıkların aynı zamanda

oturma, saklanma, dinlenme ya da sosyal etkileşim alanları sunması çocukların bu alanları daha anlamlı bulmasına katkı sağlamaktadır.

“Farklı biçimli kitap rafları” tercih eden katılımcıların tamamı, bu tercihini “estetik canlılık ve çekicilik” gerekçesiyle açıklamıştır. Bu bulgu, çocukların kitaplık tasarımında yalnızca işlevselliğe değil, aynı zamanda biçimsel özgünlüğe ve görsel etkileşime de önem verdiklerini ortaya koymaktadır. Özellikle eğlenceli, sıra dışı form ve renklerle zenginleştirilmiş kitaplıklar ya da sınıf düzenlemeleri, çocukların yalnızca görsel ilgisini çekmekle kalmaz; aynı zamanda mekâna karşı duygusal bağlılık, aidiyet ve interaktif öğrenme isteği uyandırır. Bu yaklaşımı destekleyen bir çalışma olarak, Nielsen (2025) tarafından yapılan araştırmada estetik süreçlerin çocukların ilgisini ve motivasyonunu artıracak şekilde yapılandırılmasının önemine dikkat çekilmektedir. Nielsen’a göre, estetik olarak planlanan öğrenme ortamları çocuklara karşılaştırma, keşif ve oyun yoluyla etkileşime girme fırsatı tanır ve bu da mekânın pedagojik bir işlev kazanmasına katkı sağlar. Burke ve Grosvenor (2003) ise çocukların geleneksel ve monoton mimari öğelere karşı ilgilerinin düşük olduğunu, bunun yerine yaratıcı biçimlerle zenginleştirilmiş, çocukların dünyasına hitap eden estetik öğelere yöneldiklerini ifade etmektedir. Dolayısıyla, çocukların farklı biçimli kitaplıkları tercih etmeleri yalnızca görsel beğeni değildir; aynı zamanda bu tür estetik öğeler, mekânla kurulan etkileşimsel bir ilişki biçimi olarak işlev görmektedir.

Buna karşın, “Standart kitap rafları” yalnızca bir katılımcı tarafından tercih edilmiş ve bu tercih “düzenlilik ve sadelik” gerekçesiyle açıklanmıştır. Bu durum, geleneksel, düz hatlara sahip ve fonksiyonel odaklı kitaplıkların çocuklar için artık yeterince cazip olmadığını göstermektedir. Çağdaş öğrenme ve kütüphane ortamlarına ilişkin güncel yaklaşımlar, bu mekânların yalnızca bilgiye erişimi kolaylaştıran işlevsel alanlar olmanın ötesinde, duyuları uyarıcı ve kullanıcı odaklı deneyimler sunması gerektiğini vurgulamaktadır. Nair, Fielding ve Lackney (2009), 21. yüzyıl öğrenme alanlarının tasarımında temel hedefin, bireylerin bilişsel gelişimlerinin yanı sıra estetik algılarını, sosyal etkileşim becerilerini ve fiziksel konfor ihtiyaçlarını da destekleyecek ortamlar oluşturmak olduğunu belirtmektedir. Bu kapsamda mekânlar; esnek düzenlemelere olanak tanıyan, bireysel ya da grup çalışmasına uygun, görsel olarak uyarıcı ve aynı zamanda kullanıcıya kendini rahat ve güvende hissettiren özelliklerle donatılmalıdır. Kütüphane gibi eğitim odaklı kamusal mekânlarda bu yaklaşım, yalnızca kitapların depolandığı ve okunduğu bir yer anlayışından uzaklaşarak, kullanıcıların aktif katılımını teşvik eden, keşif ve deneyim

odaklı bir mekânsal kurguya geçilmesini gerekli kılar. Böylelikle, mekânın fiziksel tasarımı; öğrenme süreçlerinin niteliğini doğrudan etkileyen bir araç hâline gelmektedir.

Sonuç olarak, elde edilen bulgular, çocukların kitaplık tasarımlarına yönelik tercihlerinde estetik, kişiselleştirme ve çok işlevsellik gibi bileşenlerin öncelikli olduğunu göstermektedir. Bu da çocuk kütüphanelerinin yalnızca kitap depolama işlevi gören mekânlar değil, aynı zamanda çocukların kendilerini ifade edebildikleri, estetik olarak ilişki kurabildikleri ve fiziksel konfor bulabildikleri sosyal mekânlar olarak yeniden tasarlanması gerektiğine işaret etmektedir.

- Katılımcı çocukların tercih ettikleri oturma birimleri ile bu tercihlerin ardındaki gerekçeler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu bulgu, çocukların mekânla kurdukları ilişkilerde yalnızca görsel ya da alışkanlığa dayalı değil, işlevsel, fiziksel ve duygusal ihtiyaçlarına uygun özellikleri göz önünde bulundurdıklarını göstermektedir (Tablo 50).

Tablo 50. Oturma birimi tercihleri ve tercih nedenleri arasındaki ilişki

YER DUYGUSU		Tercih Nedenleri								LR	d f	p
		Serbestlik		Düzenlilik ve sadelik		Fiziksel konfor		Estetik canlılık/Çekicilik				
		%	Adj.	%	Adj.	%	Adj.	%	Adj.			
Oturma birimi	Zemin	%83,3	7,0	%0	-1,0	%0	-,4,5	%16,7	-,3	77,988	6	,000
	Yumuşak elemanlar	%0	-5,9	%0	-3,5	%78,3	5,5	%21,7	,8			
	Standart	%0	-,9	%100	7,9	%0	-2,4	%0	-1,0			

Verilere göre, çocukların büyük çoğunluğu “yastık, puf gibi yumuşak elemanları” tercih etmiş ve bu tercihlerin %78,3’ü “fiziksel konfor” gerekçesiyle açıklanmıştır. Bu durum, çocukların mekânsal deneyimlerinde konfor unsurlarına yüksek düzeyde önem verdiğini ortaya koymaktadır. Özellikle oturma birimi gibi doğrudan bedensel temas içeren öğelerde yumuşaklık, esneklik ve rahatlık, çocukların mekânı benimseme ve uzun süreli kullanım kararlarını doğrudan etkileyebilmektedir. Day & Midbjer (2007), çocukların fiziksel çevreye karşı verdikleri tepkilerin büyük ölçüde duygusal deneyimlere dayandığını; yumuşak yüzeyler ve dokuların güven, rahatlık ve aidiyet hissi yarattığını vurgulamaktadır. Benzer şekilde Olds (2001), çocukların aktif olarak kullandığı mekânlarda ergonomi ve dokunsal konforun, katılım düzeylerini ve dikkat sürelerini artırdığını ifade etmektedir.

Öte yandan “zemin” üzerinde oturmayı tercih eden çocukların tamamı (%100) bu terciğini “serbestlik” gerekçesiyle açıklamıştır. Bu bulgu, çocukların bazı durumlarda

oturma birimini bir konfor aracı olmaktan ziyade özgürlük ve hareket esnekliği sağlayan bir öge olarak değerlendirdiklerini göstermektedir. Zeminle doğrudan temas, özellikle küçük yaştaki çocuklarda hareket özgürlüğünü artırarak, bedensel farkındalık ve çevreyle etkileşim açısından olumlu bir deneyim sunabilir. Bu durum, Moore (1986) tarafından açık uçlu oyun mekânlarının çocuk gelişimi üzerindeki olumlu etkilerini açıklamak için kullanılan “serbest oyun alanları” yaklaşımıyla da örtüşmektedir.

Buna karşın, “standart sandalyeler” yalnızca 4 çocuk tarafından tercih edilmiştir ve bu tercihin tamamı “düzenlilik ve sadelik” gerekçesiyle açıklanmıştır. Bu durum, geleneksel oturma düzenlerinin artık çocukların çoğunluğu için cazibesini yitirdiğini ancak bazı çocuklar için hâlâ güvenlik ve denetim hissiyle ilişkilendirildiğini göstermektedir. Woolner (2010), bazı öğrenenlerin özellikle yapılandırılmış, tahmin edilebilir mekânlarda kendilerini daha rahat hissettiklerini ifade ederken; çağdaş yaklaşımlar, esnek, kişiselleştirilebilir ve duyuşsal olarak zenginleştirilmiş alanların çoğunlukla daha kapsayıcı olduğunu ileri sürmektedir.

Sonuç olarak, çocukların oturma birimlerine yönelik tercihleri, serbestlik, fiziksel konfor ve düzenlilik gibi farklı algısal önceliklere dayanmaktadır. Bu bulgular, çocuk kütüphanelerinde kullanılacak oturma birimlerinin, farklı yaş grupları ve kullanım senaryoları göz önünde bulundurularak çeşitlendirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Aynı zamanda mekân tasarımında fiziksel konforun yanı sıra serbestlik ve estetik gibi öznel faktörlerin de bütüncül biçimde değerlendirilmesi gerekmektedir.

- Öğrencilerin çocuk kütüphanelerindeki bilgisayar istasyonlarına yönelik tercihleri ile bu tercihlere dair sundukları gerekçeler arasındaki ilişkinin sorulduğu 1.soru Ki-kare testi ile analiz edilmiştir. Yapılan çapraz tablo analizine göre (Şekil 51), üç farklı bilgisayar alanı seçeneği ile bu alanların seçim nedenleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu sonuç, çocukların seçimlerinin rastlantısal değil; belirli çevresel beklentilere ve algısal değerlendirmelere dayalı olduğunu göstermektedir (Tablo 51).

Tablo 51. Bilgisayar istasyonu tercihleri ve tercih nedenleri arasındaki ilişki

YER DUYGUSU		Tercih Nedenleri						LR	df	p
		Düzenlilik ve sadelik		Estetik canlılık/Çekicilik		Fiziksel konfor				
		%	Adj.	%	Adj.	%	Adj.			
Bilgisayar istasyonu	Standart düzen	%100	7,9	%0	-2,9	%0	-3,2	93,915	4	,000
	Renkli/çocuklara ait	%0	-2,2	%100	6,1	%0	-4,3			
	Yumuşak m./Serbest düzen	%0	-4,0	%20,6	-3,2	%79,4	6,3			

Tabloya göre, standart düzenli bilgisayar alanını tercih eden katılımcıların tamamı bu seçimini “düzenlilik ve sadelik” gerekçesiyle açıklamıştır. Bu veri, özellikle geleneksel, hizalı ve sade tasarımların çocuklar tarafından düzenli algılandığını ve bu özelliğin tercih edilmelerine yol açtığını göstermektedir. Nitekim Woolner (2010), eğitim mekânlarında düzenin çocukların güvenlik ve denetim algısını olumlu etkileyebileceğini ifade etmektedir. Öte yandan bu tercih sadece %17,7 oranında gerçekleşmiş ve diğer seçeneklerin oldukça gerisinde kalmış olması da dikkat çekicidir. Bu durum, modern eğitim ortamlarında geleneksel ve standart mekân düzenlemelerinin çocuklar açısından artık cazip olmadığına işaret etmektedir. Kolb’un (1984) deneyim temelli öğrenme kuramı, bireylerin çevreyle etkileşim ve bedensel katılım yoluyla anlam inşa ettiklerini savunur. Bu bağlamda esnek oturma birimleri ile donatılmış bilgisayar alanları, çocukların mekânla kurdukları ilişkinin aktif, öznel ve etkileşimli olduğunu desteklemektedir. Öte yandan Piaget’nin bilişsel gelişim kuramı (1951), çocukların çevresini keşfetme ve deneyim yoluyla anlamlandırma eğiliminde olduğunu vurgular. Sabit düzenlemeler, bu keşfetme ihtiyacını sınırlayabilirken serbest düzenlemeler çocuklara fiziksel hareket özgürlüğü tanıyarak bilişsel gelişimlerini daha etkin biçimde destekleyebilir. Bu bağlamda, bilişsel gelişim kadar duygusal ve fiziksel ihtiyaçların da göz önünde bulundurulduğu kullanıcı odaklı tasarımların önemi bir kez daha ortaya çıkmaktadır.

Renkli ve çocuklara ait biçimsel öğeler içeren bilgisayar alanlarını tercih eden çocukların tamamı, bu seçimini “estetik canlılık/çekicilik” gerekçesiyle açıklamıştır. Bu durum, çocukların mekânda estetik öğelerle karşılaşmalarını önemsediklerini ve görsel uyarılarla zenginleştirilmiş alanları daha ilgi çekici bulduklarını göstermektedir. Sanoff (2001), çocukların yaratıcı öğrenme süreçlerinin, çevrelerindeki estetik zenginlikle doğrudan ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Renk, biçim ve desenlerin bir araya geldiği tasarımlar, çocuklar için hem tanıdık hem de oyunla ilişkilendirilebilir niteliktedir (Gibson, 2005). Görsel uyarıcılık, renk kullanımı ve kullanıcıya özel hissettirme gibi tasarım

bileşenlerinin, çocukların çevreyle kurduğu bağ üzerinde belirleyici olduğu daha önceki çalışmalarda da vurgulanmıştır (Nair & Fielding, 2005; Sanoff, 2001).

Yumuşak mobilyalarla oluşturulmuş serbest düzenli bilgisayar alanını tercih eden çocukların %79,4'ü bu seçimini “fiziksel konfor” gerekçesiyle açıklamıştır. Bu durum, çocukların yalnızca görsel değil, bedensel konfora da mekânsal tercihlerinde öncelik verdiklerini ortaya koymaktadır. Moore ve Sugiyama (2007), çocukların öğrenme alanlarındaki fiziksel konforun, onların dikkat süresi ve katılım düzeyleri üzerinde doğrudan etkili olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda, serbest düzenli ve yumuşak dokulu mobilyaların kullanıldığı alanlar, çocuklar için hem rahatlama hem de odaklanma açısından ideal mekânlar olarak değerlendirilmiş görünmektedir.

Adjusted residual değerlerine bakıldığında, standart düzen ile düzenlilik ve sadelik arasındaki ilişki pozitif yönde anlamlıdır. Benzer şekilde, renkli/çocuklara ait alan ile estetik çekicilik arasında da anlamlı bir pozitif ilişki vardır. Öte yandan, yumuşak mobilyalar ile fiziksel konfor ilişkisi en güçlü şekilde belirginleşmiştir. Bu bulgular, istatistiksel olarak sadece genel bir ilişki değil aynı zamanda hangi tercihlerle hangi gerekçelerin en kuvvetli biçimde eşleştiğini de göstermektedir.

Bu bulgular, çocukların kütüphane içerisindeki mekânsal tercihlerini, bireysel konfor, algılanan estetik ve düzen duygusu gibi parametreler üzerinden rasyonel biçimde yaptıklarını ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, çocuklara yönelik kütüphane tasarımlarında yalnızca işlevsellik değil; aynı zamanda bu üç temel duyuşsal/algısal gereksinimin (konfor, estetik ve düzen) dikkate alınması gerekmektedir.

- Çocuklara sorulan 5. soru ile seçim nedenleri arasında yapılan ki-kare testi sonucunda, çocukların mekânda yer almasını istedikleri form türleri ile bu tercihlerinin gerekçeleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu bulgu, çocukların yalnızca görsel tercihlerine değil, aynı zamanda deneyimsel ve algısal gereksinimlerine göre mekân bileşenlerini değerlendirdiğini göstermektedir (Tablo 52).

Tablo 52. Form, Biçim, Strüktür tercihleri ve tercih nedenleri arasındaki ilişki

YER DUYGUSU		Tercih Nedenleri						LR	df	p
		Düzenlilik ve sadelik		Estetik canlılık/Çekicilik		Farklı deneyim imkânı				
		%	Adj.	%	Adj.	%	Adj.			
Form, biçim, strüktür	3 boyutlu formlar	%0	-2,4	%15,2	-4,9	%84,8	5,7	50,999	4	,000
	2 boyutlu yüzeyler	%0	-,7	%100	5,9	%0	-5,5			
	Sade bir alan	%100	-6,4	%0	-1,2	%2,5	-1,2			

Verilere göre, katılımcıların büyük çoğunluğu “3 boyutlu formlar” içeren alanları tercih etmiş ve bu tercihin %84,8’i “farklı deneyim imkânı” gerekçesiyle açıklanmıştır. Bu durum, çocukların mekânda yalnızca görsel çeşitlilik değil, aynı zamanda fiziksel etkileşim ve keşif imkânı sağlayan hacimsel öğelere yöneldiğini göstermektedir. Özellikle üç boyutlu yapılar; tırmanma, dokunma, gizlenme, içine girme gibi davranışları mümkün kılarak çocukların mekânla olan ilişkisini güçlendirmektedir. Moore (1986), çocukların gelişiminde mekânsal çeşitlilik ve yapısal zenginliğin, motor beceriler kadar yaratıcılığı da desteklediğini ifade etmektedir. Benzer biçimde, Fisher (2005) çocukların oyun ve deneyim yoluyla öğrendikleri öğrenme ortamlarında, biçimsel zenginliklerin hem merak duygusunu artırdığını hem de aktif katılımı teşvik ettiğini vurgular.

Öte yandan, “2 boyutlu yüzeyler” yalnızca %21 oranında tercih edilmiştir ve bu tercihin %100’ü “estetik çekicilik” gerekçesiyle açıklanmıştır. Bu sonuç, düzlemlerle sınırlı yüzeylerin çocuklar için estetik açıdan dikkat çekici olabileceğini, ancak etkileşim düzeyinin düşüklüğü nedeniyle deneyimsel tercih olarak geride kaldığını düşündürmektedir. Chou, Cheng & Cheng (2016), görsel olarak estetik düzenlenmiş ancak işlevsellikten uzak mekânların kısa vadeli ilgi uyandırır da uzun süreli kullanımı desteklemediğini belirtmektedir.

“Sade bir alan” tercihi ise yalnızca 3 çocuk tarafından yapılmış, bunların %66,7’si bu tercihini “düzenlilik ve sadelik” gerekçesiyle açıklamıştır. Bu bulgu, geleneksel ve sade formdaki mekânların bazı çocuklar tarafından hâlâ güvenli, tanıdık ve düzenli algılandığını, ancak çoğunluk için deneyimsel çeşitlilik sunmadığı için sınırlı bir tercih alanı oluşturduğunu göstermektedir. Woolner (2010), bazı öğrencilerin yapılandırılmış mekânlarda kendilerini daha rahat hissettiklerini kabul etmekle birlikte, çağdaş eğitim ortamlarının kullanıcıyı aktif kılan, keşfe ve katılıma açık biçimde esnek ve zenginleştirilmiş olması gerektiğini savunur.

- Katılımcı çocukların kütüphane bahçesine yönelik tasarım tercihleri ile bu tercihlerin altında yatan nedenler arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit

edilmiştir. Bu sonuç, çocukların açık alanlara ilişkin değerlendirmelerini yalnızca oyun veya dinlenme işleviyle değil; aynı zamanda hareket, keşif, kişisel alan yaratma ve estetik deneyim gibi çok boyutlu ihtiyaçlara göre şekillendirdiğini göstermektedir (Tablo 53).

Tablo 53. Bahçe düzenlemesi tercihleri ve tercih nedenleri arasındaki ilişki

YER DUYGUSU		Tercih Nedenleri								LR	df	p
		Hareket/oyun isteği		Kişiselleştirilmiş alan		Farklı deneyim imkânı		Estetik canlılık/Çekicilik				
		%	Adj.	%	Adj.	%	Adj.	%	Adj.			
Bahçe düzenlemesi	Renkli oyun alanı	%81.6	6,3	%0	-5,4	%0	-4,1	%18.4	1,6	101,007	6	,000
	Doğada okuma alanı	%0	-5,9	%87.5	7,2	%6.3	-1,1	%6.3	-9			
	Bitki yetiştirilen bahçe	%0	-3,0	%0	-1,6	%100	7,4	%0	-1,2			

Verilere göre, çocukların büyük çoğunluğu “renkli oyun alanı” seçeneğini tercih etmiş ve bu tercihin %81,6’sı “hareket/oyun isteği” gerekçesiyle açıklanmıştır. Bu bulgu, çocukların fiziksel hareketliliğe ve dinamik etkileşime dayalı alanlara yönelme eğiliminde olduğunu ortaya koymaktadır. Fjærtøft (2004), oyun alanlarının fiziksel aktiviteyi destekleyen, çok işlevli ve doğayla bütünleşmiş biçimlerde düzenlenmesinin çocukların motor becerilerini, sosyal etkileşimlerini ve mekânsal farkındalıklarını geliştirdiğini vurgulamaktadır. Renkli, modüler ve esnek yapıdaki dış mekân öğeleri, çocukların aktif oyun davranışlarını teşvik etmekle kalmaz, aynı zamanda özgüven ve grup dinamiği gelişimi açısından da destekleyici bir rol oynar (Dyment & Bell, 2008).

“Doğada okuma alanı” tercih eden çocukların tamamı (%100), bu seçimi “kişiselleştirilmiş alan” gerekçesiyle açıklamıştır. Bu durum, çocukların doğal çevre ile entegre olmuş, sakin, bireysel odaklı mekânları benimsediklerini ve bu tür alanları içsel rahatlama, odaklanma ya da özel zaman geçirme aracı olarak gördüklerini göstermektedir. Chawla (2015), doğa temelli ortamların çocuklarda zihinsel gevşeme, duygusal iyilik hâli ve öznel aidiyet duygusunu artırdığını belirtmektedir. Bu bağlamda, çocuklar için doğal öğelerle çevrili kişisel alanlar yaratmak, yalnızca estetik değil, aynı zamanda psikolojik ve bilişsel işlevler açısından da önem taşımaktadır.

Ayrıca, “sebze/çiçek yetiştirilebilen bahçe” seçeneğini tercih eden çocukların %100’ü bu seçimi “farklı deneyim imkânı” gerekçesiyle açıklamıştır. Bu durum, çocukların

doğrudan katılım sağlayabilecekleri, üretken ve sorumluluk gerektiren etkinliklere açık alanlara yönelme eğiliminde olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, Malone tarafından savunulan “çocuk-yapıcı doğa ilişkisi” anlayışıyla da örtüşmektedir. Çocukların doğayla etkileşim kurabildiği, toprağa dokunabildiği ve bir sürecin parçası olabildiği tasarımlar, onların çevresel farkındalık geliştirmelerini sağladığı gibi, sosyal öğrenmeyi de teşvik etmektedir (Malone, 2007).

Genel olarak değerlendirildiğinde çocukların açık alanlara yönelik tercihlerinde fiziksel hareketlilik, doğayla temas, kişisel alan oluşturma ve deneyimsel katılım gibi farklı ihtiyaçların öne çıktığı görülmektedir. Bu bulgular, çocuklara yönelik dış mekân tasarımında yalnızca oyun işlevi değil; aynı zamanda bireysel, estetik ve üretken deneyimleri de mümkün kılan çok işlevli, doğayla bütünleşik ve katılıma açık çözümlerin geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

- Katılımcı çocukların yön bulma öğelerinin konumuna yönelik tercihlerine ilişkin verdikleri yanıtlar ile bu tercihlerinin gerekçeleri arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bu bulgu, çocukların iç mekân düzenlemelerinde yönlendirme sistemlerine yönelik kararlarını yalnızca işlevsel bir gereklilik olarak değil; aynı zamanda güven, farkındalık ve fiziksel konfor gibi çok boyutlu algılar temelinde yapılandırdıklarını göstermektedir (Tablo 54).

Tablo 54. Yönlendirme tercihleri ve tercih nedenleri arasındaki ilişki

YER DUYGUSU		Tercih Nedenleri								LR	d f	p
		Güven		Farkındalık eksikliği		Kaybolma kaygısının olmaması		Fiziksel konfor				
		%	Adj.	%	Adj.	%	Adj.	%	Adj.			
Yönlendirme	Zeminde	%69,6	3,5	%0	-4,8	%0	-3,5	%30.4	1,4	58,149	6	,000
	Duvarıda	%60	,2	%0	-,8	%0	-,6	%40	-8			
	Fikrim yok	%0	-3,0	%63,6	6,0	%36,4	4,5	%0	-2,2			

Verilere göre, çocukların büyük çoğunluğu “zeminde yön bulma öğeleri” seçeneğini tercih etmiş ve bu tercihlerin %69,6’sı “güven”, %30,4’ü ise “fiziksel konfor” gerekçesiyle açıklanmıştır. Bu bulgu, çocukların zeminde yer alan görsel yönlendirme unsurlarını, çevreyi daha rahat kontrol edebilmelerini ve mekân içerisinde daha az kaygıyla hareket etmelerini sağlayan bir unsur olarak gördüklerini ortaya koymaktadır. Özellikle çocuk kullanıcılar için, yön bulma sistemlerinin erişilebilirlik ve açıklık ilkesine göre tasarlanması,

hem güven hissini artırmakta hem de kaybolma korkusunu azaltmaktadır. Dalton, Hölscher ve Montello (2019), yön bulma öğelerinin zemine entegre biçimde yerleştirilmesinin çocukların mekânı okuma becerilerini artırdığını ve güvenli hareket kabiliyetini desteklediğini belirtmektedir.

Duvar da yer alan yön bulma öğelerini tercih eden çocukların oranı oldukça düşüktür ve bunların çoğunluğu, bu tercihi “güven” gerekçesiyle açıklamıştır. Bu durum, duvar yansımali yönlendirmelerin çocuklar tarafından erişimi zor ya da ikincil olarak algılandığını göstermektedir. Çocuklar için navigasyon sistemlerinin etkililiğinde, görsel ipuçlarının yerleşim yüksekliği, renk kontrastı ve konumun rolü büyüktür. Özellikle zemine yakın ve çocuk göz hizasında konumlandırılan yol gösterici unsurlar, navigasyon farkındalığını ve konforu artırmaktadır. Bu kapsamda, Yang ve Merrill’in (2022) çalışması, çocukların mekânsal yönelim becerilerinin, çevresel düzenlemelere, özellikle işaretlerin stratejik yerleştirilmesine, duyarlı olduğunu vurgulamakta ve yönlendirme sistemlerinin başarısında bu düzenlemelerin kritik olduğunu ortaya koymaktadır.

Bununla birlikte “fikrim yok” seçeneğini tercih eden %17,7’lik katılımcı grubunun yönlendirme sistemleri konusunda açık bir tercih belirtmemesi, bazı çocukların bu sistemlerle daha az deneyim yaşadığını ya da yön bulma unsurlarını göz ardı ettiğini göstermektedir. Bu gruptaki çocukların büyük bölümü “farkındalık eksikliği”, %36,4’ü ise “kaybolma kaygısının olmaması” gerekçesini sunmuştur. Bu sonuç, özellikle daha küçük yaş grubundaki çocukların, çevresel ipuçlarını anlamlandırma ve yön algısı oluşturma konusunda daha fazla rehberliğe ihtiyaç duyduğunu düşündürmektedir. Kitchin & Blades (2002), çocukların yönelime dair bilişsel haritalar geliştirme yetisinin yaşla birlikte geliştiğini, erken çocukluk döneminde açık ve yapılandırılmış yönlendirme öğelerine ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, çocukların yön bulma sistemlerine ilişkin tercihleri, yalnızca pratik faydalarla sınırlı olmayıp; güven hissi, konfor düzeyi, farkındalık becerisi ve çevresel okuma kapasitesi gibi çok yönlü algıların birleşimiyle şekillenmektedir. Bu bağlamda, çocuk kütüphaneleri gibi kullanıcı çeşitliliği yüksek alanlarda yönlendirme sistemlerinin görsel bütünlük, çocuk göz hizasına uygunluk ve erişilebilirlik ilkeleri doğrultusunda tasarlanması gerekmektedir.

- Çocukların iç mekânda tercih ettikleri renk türleri ile bu tercihlerinin nedenleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, çocukların renk tercihlerini yalnızca rastgele beğenilere dayandırmadıklarını; mekânsal

deneyimlerini etkileyen estetik ve fiziksel gereksinimleri dikkate alarak yapılandırdıklarını göstermektedir (Tablo 55).

Tablo 55. Renk tercihleri ve tercih nedenleri arasındaki ilişki

YER DUYGUSU		Tercih Nedenleri				LR	df	p
		Estetik canlılık/Çekicilik		Fiziksel konfor				
		%	Adj.	%	Adj.			
Renk	Sıcak	%73,9	3,7	%26,1	-3,7	14,110	1	,000
	Soğuk	%25,6	-3,7	%74,4	3,7			

Verilere göre, çocukların %62,9'u soğuk renkleri tercih etmiş ve bu tercihin %74,4'ü “fiziksel konfor” gerekçesiyle açıklanmıştır. Bu bulgu, soğuk renklerin çocuklar tarafından sakinleştirici, serinletici ve rahatlatıcı özellikleriyle ilişkilendirildiğini göstermektedir. Özellikle mavi ve yeşil gibi soğuk renklerin iç mekânlarda kullanımı, çocukların stres düzeyini azaltma ve zihinsel dinginlik sağlama açısından önemli bir rol oynamaktadır. Bu renkler, genellikle doğada karşılaşılan elementlerle ilişkilendirildiklerinden bireylerde sakinlik, huzur ve denge duygusu uyandırmaktadır. Engelbrecht (2003), özellikle eğitim ortamlarında kullanılan soğuk renklerin çocuklarda aşırı uyarılmayı dengelediğini ve dikkat süresini artırarak öğrenme ortamına yönelik olumlu tutum geliştirmeye katkı sağladığını ifade etmektedir. Benzer şekilde Küller vd. (2009), gerçekleştirdikleri deneysel çalışmalarda mavi ve yeşil tonların, iç mekânlarda fizyolojik uyarılmayı düşürdüğünü ve bunun da bireylerin daha uzun süre konforlu ve odaklanmış biçimde mekânda kalmasına olanak tanıdığını ortaya koymuştur. Bu tür renklerin, gürültü ve yoğunluk algısını azaltarak çocukların mekânla daha huzurlu ve dengeli bir ilişki kurmasını sağladığı ifade edilmektedir. Çocukların fiziksel rahatlık hissiyle birlikte psikolojik güven ortamı da deneyimlemelerini sağlayan bu tür renk seçimleri, kullanıcı memnuniyetini artırmanın yanı sıra mekânla kurulan olumlu duygusal bağları da güçlendirmektedir.

Diğer yandan çocukların %37,1'inin sıcak renkleri seçtiği ve bu grubun büyük çoğunluğunun bu tercihinin “estetik canlılık/çekicilik” gerekçesiyle açıkladığı görülmektedir. Bu sonuç, sıcak tonların çocuklar tarafından görsel olarak daha dikkat çekici, enerjik ve ilgi uyandırıcı olarak algılandığını göstermektedir. Renklerin psikofizyolojik etkilerine odaklanan çalışmalar, sıcak renklerin uyarılma düzeyini artırdığını ve mekâna yönelik algısal farkındalığı geliştirdiğini ortaya koymaktadır (Küller, Mikellides & Janssens, 2009). Bu bağlamda, çocukların sıcak renk tercihlerinin yalnızca estetik beğeniyle değil, aynı zamanda çevresel uyaranlara verdikleri duygusal ve bilişsel tepkilerle şekillendiği

söylenebilir. Sıcak renklerin bu çok boyutlu etkisi, çağdaş çocuk mekânlarının tasarımında dikkate alınması gereken önemli bir unsur olarak öne çıkmaktadır.

Renklerin çocukların ruh hâli, dikkat süresi ve mekânsal algı üzerindeki etkisine ilişkin literatür, bu çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir. Küller, Ballal, Laike, Mikellides ve Tonello (2006), renklerin bireyin fizyolojik ve psikolojik durumları üzerinde doğrudan etkisi olduğunu, özellikle çocuk kullanıcılar için uygun renk seçiminin davranışsal tepkileri olumlu yönde etkileyebileceğini belirtmiştir. Ayrıca Engelbrecht (2003), eğitim ve çocuk gelişim mekânlarında renk tercihinin yalnızca estetik değil, pedagojik bir karar olarak ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır.

Sonuç olarak, elde edilen bulgular, çocukların mekânsal renk tercihlerinde estetik cazibe ve fiziksel konfor gibi iki temel algısal gereksinimin belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda, çocuklara yönelik kütüphane ve öğrenme mekânlarının tasarımında renk paletlerinin sadece görsel beğeniye değil, aynı zamanda duygu durumunu dengeleyici, dikkat destekleyici ve konfor artırıcı niteliklere göre belirlenmesi gerekmektedir.

Bu bulgular, Canlılık temasında yer alan konsept alt kodunun, “farklı deneyim fırsatı” gerekçesiyle anlamlı bulunduğunu göstermektedir. Bu durum, çocukların standart kütüphane düzenlerinin ötesinde, yenilikçi ve deneyim odaklı mekânlara güçlü bir yönelim gösterdiğini ortaya koymaktadır. Nair ve Fielding (2005), çocukların öğrenme ve sosyalleşme süreçlerini destekleyen deneyimsel mekânların, motivasyon ve katılım düzeylerini artırdığını vurgulamaktadır.

Yer Duygusu temasında, kitaplıklar alt kodu “oturma boşluklu raflar” seçeneği ile “kişiselleştirilmiş alan” gereksinimini karşılaması nedeniyle anlamlı bulunmuştur. Bu, çocukların kitaplara erişimle birlikte mekânsal aidiyet hissi geliştirebilecekleri esnek ve özelleştirilebilir alanlara ihtiyaç duyduğunu göstermektedir. Woolner ve arkadaşları (2007), öğrencilerin mekâna dair aidiyet duygusunun, tasarımda kullanıcı merkezli yaklaşımların benimsenmesiyle güçlendiğini belirtmektedir. Masalar ve oturma birimleri ile bilgisayar istasyonları alt kodlarında, “yumuşak elemanlar” ve “serbest düzen” tercihleri “fiziksel konfor” gerekçesiyle anlamlı bulunmuş, bu da ergonomi ve rahatlık ihtiyacının mekân seçiminde önemli bir belirleyici olduğunu göstermektedir.

Ayrıca, form, biçim, strüktür alt kodunda “3 boyutlu formlar” seçeneğinin “farklı deneyim imkânı” sağlaması nedeniyle anlamlı bulunması, çocukların yaratıcı ve keşfe açık mekân kurgularına duyduğu ilgiyi yansıtmaktadır. Bahçe düzenlemesi alt kodunda ise

“renkli oyun alanı” seçeneği, “hareket ve oyun isteği” ile ilişkilendirilmiş ve anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu, oyun temelli mekânların çocukların sosyal etkileşim ve fiziksel aktivite ihtiyaçlarını karşılamada kritik rol oynadığını desteklemektedir (Fjørtoft, 2004).

Yönlendirme alt kodunda “zemin” işaretlemeleri, “güven” duygusuyla ilişkilendirilerek anlamlı bulunmuş, bu da çocukların mekân içinde kolay ve güvenli yön bulma ihtiyacına işaret etmektedir. Renk alt kodunda “soğuk renkler” tercihi “fiziksel konfor” gerekçesiyle anlamlı bulunmuş olup (Tablo 56) bu sonuç renk seçimlerinin mekânsal algı ve konfor üzerindeki etkisini vurgulayan çalışmalarla örtüşmektedir (Mahnke, 1996), (Tablo 55).

Genel olarak bulgular, çocukların mekân tercihlerini belirleyen başlıca unsurların fiziksel konfor, farklı deneyim fırsatları ve hareket/oyun olanakları olduğunu ortaya koymaktadır. Literatürde de bu unsurların, çocukların mekân algısını ve mekânda geçirdikleri süreyi doğrudan etkileyen belirleyici faktörler olduğu ifade edilmektedir (Nair & Fielding, 2005; Woolner et al., 2007; Fjørtoft, 2004), (Tablo 56).

Tablo 56. Tematik kodlar kapsamında tercih edilen unsurların nedenleri ve anlamlılık durumu

Tematik Kategori Alt Tema	Tercih Edilen Seçenek	Nedeni	P değeri	Fark Anlamlı	Fark Anlamlı Değil
Canlılık					
Konsept	Evet	Farklı deneyim fırsatı	,000	●	
Yer Duygusu					
Kitaplıklar	Oturma boşluklu raflar	Kişiselleştirilmi ş alan	,000	●	
Masalar ve Oturma Birimleri	Yumuşak elemanlar	Fiziksel konfor	,000	●	
Sergi elemanları	-	-	-	-	-
Bilgisayar istasyonları	Yumuşak M./Serbest Düzen	Fiziksel konfor	,000	●	
Form, biçim, strüktür	3 boyutlu formlar	Farklı deneyim imkânı	,000	●	
Lobi/Danışma	-	-	-	-	-
Doğal ışık	-	-	-	-	-
Aydınlatma	-	-	-	-	-
Bahçe düzenlemesi	Renkli oyun alanı	Hareket-oyun isteği	,000	●	
Yönlendirme	Zemin	Güven	,000	●	
Renk	Soğuk renkler	Fiziksel konfor	,000	●	
Grafik anlatımlar	-	-	-	-	-
Desen	-	-	-	-	-

4.3. Anket, Çiz ve Yaz ve Mekân Analizi Bulgularının İrdelenmesi

Araştırmada elde edilen bulgular, üç farklı veri kaynağından elde edilen verilerin tematik bütünlük içinde karşılaştırmalı olarak analiz edilmesiyle değerlendirilmiştir. Bu bağlamda, çocukların hayal ettikleri kütüphane mekânlarına dair ifade ettikleri tercihler ile mevcut kütüphane mekânlarının fiziksel özellikleri arasında benzerlikler ve ayrışmalar ortaya konulmuştur.

Çalışma kapsamında ulaşılan bulgular, bazı alt kodların üç yöntemde de yer aldığını ortaya koymaktadır. Bu durum, söz konusu unsurların hem mevcut fiziksel koşullar hem de kullanıcı beklentileri açısından kapsamlı biçimde incelenmesine olanak sağlamakta, yöntemler arasında veri çeşitliliğini artırarak yöntemsel üçleme açısından güçlü bir zemin oluşturmaktadır. Anket formunda yer almayan bazı alt kodların dışarıda bırakılması, araştırma tasarımında bilinçli ve yöntemsel bir tercihtir. Bu yaklaşım, özellikle doğrudan sözel ifadelerle ölçülmesi güç olan veya çocukların daha çok görsel ve mekânsal yollarla aktardığı unsurların, en uygun veri toplama teknikleri aracılığıyla değerlendirilmesini sağlamayı amaçlamaktadır. Literatürde (Clark, 2010; Christensen & O'Brien, 2003) çocukların sosyal etkileşim unsurlarını, hayal gücüne dayalı mekânsal kurguları ve insan figürlerini sözel beyanlardan ziyade çizim, fotoğraf veya modelleme gibi görsel yöntemlerle daha etkili biçimde ifade ettikleri vurgulanmaktadır. Bu nedenle, anket formunda yer almayan kodlar, gözlemsel değerlendirmeler (kontrol listesi) ve görsel temelli yöntemler (çiz ve yaz) aracılığıyla ele alınarak verilerin hem daha güvenilir hem de katılımcıların doğal ifade biçimlerine uygun şekilde elde edilmesi sağlanmıştır. Böylelikle, her veri toplama yöntemi kendi güçlü yönleri üzerinden kullanılmış ve çalışmanın bütününde yöntemsel çeşitlilik artırılmıştır.

Çalışma kapsamında belirlenen kodlar arasında, “Canlılık” ana teması altında hayal gücü unsurları, “Yer Duygusu” temasında masa ve oturma birimleri ve renk; “Giriş, Bağlantı ve Hareket” teması altındaki eylem alanları arasındaki ilişki, yaş dağılımı ve güvenlik kodları süreklilik ve bütünlük algılarını yansıtan, çok boyutlu ve bağlama duyarlı nitelik taşımaktadır. Bu nedenle, söz konusu kavramlar kapalı uçlu anket sorularına indirgenememiş; çünkü çocukların bu ilişkileri standartlaştırılmış yanıt seçenekleriyle ifade etmeleri, veri kaybına ya da anlam daralmasına yol açabileceği düşünülmüştür. Bu bağlamda, çiz ve yaz uygulamaları, çocukların eylem alanları arasındaki geçişleri, yönelimleri ve mekânsal bağlantılarını daha serbest biçimde ifade edebildikleri nitel bir

zemin sunmuş, bu tür kavramların ortaya çıkarılması ancak açık uçlu anlatım yollarıyla mümkün olmuştur.

Bu bölüm kapsamında anket, çiz-yaz ve kontrol listesi bulguları arasındaki ilişkiler, temsil yoğunluğu ve içerik benzerliği üzerinden değerlendirilmiştir. Eğer aynı tema hem anket sonuçlarında yüksek oranda tercih edilmiş hem de çiz ve yaz verilerinde yüksek sıklıkla temsil edilmişse uyumlu olarak sınıflandırılmıştır. Bulguların benzer eğilim göstermesine rağmen detaylarda farklılaşma bulunuyorsa kısmi uyum, yöntemlerden birinde güçlü şekilde temsil edilip diğerinde hiç ya da çok sınırlı temsil edilmesi durumunda ise farklılık olarak tanımlanmıştır. Bu sınıflama, farklı yöntemlerin veri üretme biçimlerinin çeşitliliğini vurgulamakta ve metodolojik üçleme (triangulation) mantığıyla yorumlanmıştır.

- Bulgular, canlılık kategorisi kapsamında incelendiğinde (Tablo 57) mevcut kütüphanelerde konsept ve hayal gücü unsurlarının tamamen eksik olduğunu, buna karşın çocukların bu tür mekânsal niteliklere yüksek oranda talep gösterdiğini ortaya koymaktadır. Anket verilerinde öğrencilerin %79'u kütüphanelerde tematik bir konseptin bulunmasını isterken çiz ve yaz çalışmalarında bu oran %58,1 olarak gerçekleşmiştir. Bu durum, çocukların yazılı ifadelerinde konsept talebini daha net dile getirdiklerini, ancak görselleştirme sürecinde konsept detaylarını ifade etmede kısmen sınırlı kalabileceklerini düşündürmektedir. Hayal gücü unsurlarında ise çiz ve yaz verilerinde %100'lük temsil dikkat çekicidir; bu, çocukların hayal gücünü tetikleyen mekân öğelerine yönelik beklentilerinin oldukça güçlü olduğunu göstermektedir. Anket sonuçlarında da benzer bir eğilim görülmekte ancak mevcut kütüphanelerde bu tür unsurların yer almaması ciddi bir tasarım boşluğuna işaret etmektedir (Tablo 57).

Yapılan çalışmalara paralel olarak literatür kaynakları da çocuk mekânlarında yaratıcılık ve hayal gücünün tasarım kriteri olarak önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Bir okul kütüphane tasarımı çalışmasında, geleneksel ofis tarzı ve tekdüze mobilya düzenlemelerinin, mekânları “resmi ve sıkıcı” hâle getirdiği vurgulanmış; oysa ideal çocuk kütüphanelerinin eğlenceli ve hayal gücünü destekleyici estetik öğeler barındırması gerektiği ifade edilmiştir (Nayak & Bankapur, 2016). Uluslararası kütüphane yapım rehberleri de, çocuk kütüphanelerinin keşfe ve eğlenceli deneyimlere açık mekânlar olması gerektiğini desteklemektedir (Niegaard, 2011). Ayrıca, Danimarka'daki Vejgaard Çocuk Kütüphanesi'nde oluşturulan “Korsan Evreni” adlı tematik oyun alanı; geçici bir korsan gemisi, hazine sandığı, korsan kostümleri ve interaktif dokunmatik bir duvar gibi unsurlarla,

çocukları hem fiziksel hem de hayalî düzeyde mekânla etkileşime teşvik etmektedir (Hassinger-Das vd., 2020).

Mevcut bulgular, çocukların hayal gücünü ve yaratıcılığı uyandıracak, deneyimsel ve tematik açıdan zengin bir ortamı tercih ettiğini ortaya koymaktadır. Çocukların ideal mekân kurgularında canlı renkler, oyun öğeleri ve tematik dekorasyonlar gibi unsurlar dikkat çekmekte; bu öğeler kütüphaneyi sıradanlıktan çıkararak özel kılmaktadır. Oysa kontrol listesi verileri, mevcut kütüphane tasarımlarında bu unsurların eksik olduğunu açıkça göstermektedir. Bu durum, kullanıcı odaklı yaklaşımların mekân tasarımında yeterince benimsenmediğine işaret etmektedir. Çocuk perspektifiyle bakıldığında, mekânın durağan değil dinamik, sıradan değil düşsel olması, bu mekânla duygusal bir bağ kurulmasını kolaylaştıracaktır. Erken çocukluk eğitimi bağlamında yapılan çalışmalar da benzer bir gerçeği desteklemektedir. Reggio Emilia yaklaşımının kurucularından Loris Malaguzzi'ye göre, “yaratıcılık, yetişkinlerin çocukların bilişsel süreçlerine sonuçlarından ziyade dikkatli biçimde odaklandıklarında daha görünür hâle gelir” (Malaguzzi, 1998, akt. Leggett, 2024). Buna ek olarak, psikoloji literatüründe, özellikle Guilford'un (1967) çalışmalarında, yaratıcılık üretken süreçler içinde tanımlanmakta ve öğrenme motivasyonunda merkezi bir role sahip olarak değerlendirilmektedir (Guilford, 1967). Bu bulgular ışığında, kütüphane mekân tasarımında tematik ve düşsel öğelerin stratejik olarak yer alması, çocukların yaratıcılığını ve öğrenmeye olan ilgisini artırmada önemli bir etken olarak öne çıkmaktadır.

- Yer Duygusu ana kategorisi kapsamında kontrol listesi, anket ve “çiz ve yaz” çalışmaları verileri birlikte değerlendirildiğinde çocukların mekâna ilişkin algılarında ve tercih ettikleri fiziksel öğelerde hem örtüşen hem de ayrışan eğilimlerin bulunduğu görülmektedir. Kontrol listesi verileri, fiziksel mekânın mevcut durumunu nesnel biçimde ortaya koyarken; anket ve çiz ve yaz uygulamaları, çocukların öznel algı ve beklentilerini yansıtmaktadır.

Kitaplıklar özelinde değerlendirildiğinde, kontrol listesinde kitaplıkların tüm örneklerde standart formda mevcut olduğu görülürken ankette katılımcıların %71'i “oturma boşluklu” kitaplıkları tercih ettiğini belirtmiştir. Çiz ve yaz verileri ise hem “farklı biçimli” hem de “oturma boşluklu” kitaplık tasarımlarını içermektedir. Bu durum, çocukların mevcut donanımdan farklı olarak işlevsel çeşitlilik ve estetik zenginlik talep ettiğini göstermektedir. Masalarla ilgili olarak, kontrol listesinde %100 oranında “standart” masa tipi yer alırken çocukların çizimlerinde %58 oranında “özelleştirilmiş” masa vurgusu yer almakta; bu da bireysel ihtiyaçlara göre şekillenmiş kullanım alanlarının önemini ortaya koymaktadır.

Oturma birimlerinde de benzer bir çeşitlilik söz konusudur. Kontrol listesine göre oturma birimleri ağırlıklı olarak “standart” iken ankette “niş” ve “zemin” gibi daha alternatif oturma şekilleri ön plana çıkmıştır. Çizimlerde ise “niş” ve “yumuşak” formlar dikkat çekmektedir. Bu bulgular, çocukların sabit olmayan, daha rahat ve oyunlaştırılmış oturma seçeneklerine yönelimini göstermektedir.

Mevcut bulgular, çocukların “sabit ve tek tip” oturma düzeninden ziyade esnek, rahat ve oyunlaştırılmış oturma seçeneklerine yöneldiğini göstermektedir. Bu beklentiler, çocuk çevre psikolojisi literatüründe de destek bulmaktadır. Özellikle çocukların kendi ölçeklerine uygun “saklanma ve çekilme alanları” (hideouts) olarak tanımlanan nişlerin, güven ve aidiyet hislerini güçlendirdiği belirtilmektedir. Örneğin, Moore (1986), çocuk mekânlarının sabit ve durağan olmaktan ziyade keşif edilebilir ve korunaklı olmasının bilişsel gelişim açısından önemli olduğunu vurgularken; daha yakın tarihli çevresel psikoloji çalışmaları da sıkıcı ve durağan ortamların bilişsel gelişimi geciktirebileceğini veya engelleyebileceğini göstermektedir (Gifford, 2016). Bu bağlamda, çocuk kütüphanelerinde modüler masa düzenleri, zemin seviyesinde oturma seçenekleri ve küçük okuma nişleri gibi esnek oturma ortamlarının tasarıma dâhil edilmesi, çocukların mekânla duygusal olarak daha güçlü bir bağ kurmalarını ve mekânsal deneyimde aidiyet hissetmelerini destekler.

“Yer duygusu” kategorisi altında değerlendirilen bir diğer boyut, mekânsal form ve atmosfer ile ilgilidir. Anket katılımcılarının %74’ü, kütüphanede “mekânsal derinlik” sağlayan üç boyutlu biçimleri tercih ettiğini belirtmiştir. Bu, çocukların mekânı daha zengin katmanlı ve keşfedilecek alt bölümleri olan bir yapı olarak görmek istediğini düşündürmektedir. Öte yandan çizimlerde, çocukların mekânı algılama biçiminin hem yüzeysel hem de mobilya ölçeğinde olabildiği görülmektedir. Yani bazı çocuklar kütüphaneyi bir bütün olarak mimari strüktürüyle çizerken bazıları dikkatini belli başlı eşyalara veya dekoratif unsurlara vermiştir. Mevcut kütüphanelerde ise kontrol listesine göre mekânsal form çoğunlukla sade ve tekdüzedir. Sadece %33 oranında mobilyalar aracılığıyla bir form varyasyonu yaratıldığı not edilmiştir. Bu karşılaştırma, çocukların mekânı hem makro ölçekte hem mikro ölçekte değerlendirdiklerini, mevcut tasarımların ise büyük oranda düz bir alan üzerinde standart mobilyalarla yetindiğini göstermektedir. Başka bir deyişle, çocuklar kütüphanelerinde keşif duygusu uyandıran mimari detaylar kadar, dikkat çekici mobilya formları da görmek istemektedir. Tekdüze bir açık alanda sıralı raflar yerine, örneğin bir mağarayı andıran bölmeler veya farklı şekillerde kitaplıklar onların zihninde daha fazla yer duygusu uyandırmaktadır.

Aydınlatma başlığı altında, doğal ışık kontrol listesinde %67 oranında mevcut görünmekteyken çiz ve yaz çalışmalarında bu unsur yalnızca %6 oranında betimlenmiştir. Bu sonuç, çocukların mekânın deneyimsel yönlerine daha fazla odaklandıklarını, teknik özelliklerin ise ikinci planda kaldığını düşündürmektedir. Benzer biçimde, bahçe düzenlemesi gibi dış mekân unsurları, kontrol listesi kapsamında yer almamış, çizimlerde ve yazılarda sınırlı yer bulurken ankette %61 oranında “renkli oyun alanları” talep edilmiştir.

Güncel araştırmalar, çocuk kütüphanelerine entegre edilen biyofilik tasarım unsurlarından olumlu etkilendiğini, stres düzeylerinin azaldığını ve mekân deneyimlerinin zenginleştiğini göstermektedir (Lee & Park, 2018; Chawla, 2020). Bu bağlamda, çocuk kütüphanelerine büyük pencereler, ferah okuma köşeleri, iç mekânda bitkilerin konumlandırılması ve mümkünse açık hava okuma bahçeleri gibi tasarım stratejileri entegre edilerek yer duygusunu güçlendirme yoluna gidilmelidir.

Yönlendirme sistemi, hem kontrol listesi hem de diğer verilerde görece düşük oranda temsil edilmektedir. Bu durum, yönlendirme öğelerinin çocuklar için öncelikli bir mekânsal gereksinim olmadığını veya yeterince fark edilmediğini düşündürmektedir. Renk gibi algısal öğelerde ise kontrol listesi “soğuk” ve “mobilya” gibi niteliklerle ifade edilirken çizimlerde “genel atmosfer” ve “yüzey” gibi daha tasarımsal ve detaycı öğelerin varlığı dikkat çekmektedir. Bu bulgu, çocukların mekânı daha oyunlaştırılmış ve görsel olarak zengin bir ortam olarak hayal ettiklerine işaret etmektedir (Tablo 57).

Tercihler arasında görülen fark, çocukların kütüphaneyi oyunlaştırılmış ve görsel açıdan zengin bir ortam olarak hayal ettiğine işaret etmektedir. Çocuklar için renk, bir mekânın neşesini ve enerjisini belirleyen kritik bir unsurdur. Eğitim mekânları üzerine yapılan çalışmalar, renkli ve ilgi çekici görsel detayların uyarıcı bir çevre sağlayarak çocukların mekâna karşı daha ilgili ve meraklı olmasını sağladığını göstermektedir (Engelbrecht, 2003; Barrett vd., 2015). Özellikle ilkökul düzeyindeki öğrencilerle yapılan bir geniş çaplı araştırmada, sınıf ortamında renk ve görsel uyarıcı unsurların öğrenme üzerindeki etkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (Barrett vd., 2015). Bu araştırmaya göre, öğrenme alanlarının tasarımında görsel açıdan zenginlik sağlamak ve çocukların mekâna dair sahiplik duygusu geliştirebilecekleri unsurlar sunmak öğrenim motivasyonunu artırmaktadır. Benzer şekilde, IFLA çocuk kütüphaneleri kılavuzlarında da “rahat, esnek ve çocuklar için çekici” renk-doku kullanımının altı çizilmektedir (Rankin, 2018).

- Giriş, bağlantı ve hareket ana kategorisine ilişkin üç veri kaynağı birlikte okunduğunda altyapısal düzenlemeler ile çocuk algısı arasında kısmi bir uyum ve

belirgin boşluklar olduğu görülmektedir. Eylem alanları arası ilişki alt kodunda kontrol listesi bütün örneklerde bağlantıların kurulduğunu göstermekte; çalışmalarında da büyük çoğunluk bu sürekliliği üretmiş, küçük bir grup ise ilişkisiz/ayrık şemalar çizmiştir. Buna karşılık yaş dağılımı için kontrol listesi yaşa göre ayırmayı tüm örneklerde var kabul ederken çiz ve yaz bulguları çocukların önemli bir bölümünün yaşa göre dağılımı ya hiç temsil etmediğini ya da tercih etmediğini göstermektedir. Bu durum, mekânlarda homojen bir yaş dağılımı bulunsa dahi çocukların deneyiminde karma kullanım ve geçirgenlik arzusunun öne çıktığını, yaş sınırlarının çocuk gözünden anlamlı bir tasarım ölçütü olarak kodlanmadığını düşündürür (Tablo 57).

Eylem alanları arası ilişki alt kodu, kütüphane içerisindeki farklı bölümlerin birbirine bağlantısını ele almaktadır. Kontrol listesine göre incelenen tüm kütüphane örneklerinde bu işlevler arasında fiziksel bağlantılar kuruludur; yani mekânsal süreklilik temel düzeyde mevcuttur. Nitekim çocukların çizimleri de büyük ölçüde bu sürekliliği yansıtmaktadır. Çoğu çocuk, kütüphane planını çizerken farklı alanları bir arada ve bağlı şekilde göstermiş, yalnızca küçük bir grup çocuk tamamen ilişkisiz/ayrık mekânlar çizmiştir. Ancak kontrol listesindeki geçiş elemanlarından farklı olarak çocukların çizimlerinde eylem arası geçişler için kaydırak, gizli geçit, parkur gibi hayal gücü unsurları da kullanılmıştır. Bu bulgu, açık ve bağlantılı mekân organizasyonunun, çocukların da kafasında kütüphaneye dair tipik bir şema olduğunu düşündürür. Modern çocuk kütüphanelerinde genellikle açık plan yaklaşımları benimsenmekte, bölümler yarı geçirgen ayrımlarla (raf adaları, bölücü paneller) tanımlanmaktadır. Bu da çocukların mekânı bir bütün olarak algılamasını kolaylaştırmaktadır. Dolayısıyla, hareket sürekliliği ve alanlar arası görsel/işlevsel bağlantılar konusunda mevcut tasarımlar ile çocuk algısı arasında büyük ölçüde bir uyum olduğu söylenebilir.

Öte yandan, “yaş dağılımı” alt kodunda belirgin bir uyumsuzluk ortaya çıkmaktadır. Mevcut çocuk kütüphanelerinin birçoğu yaş gruplarına göre ayrı alanlar tanımlarken mekân analizinde bu tür yaş temelli ayrımların tüm örneklerde mevcut olduğunu göstermektedir. Oysa çiz ve yaz verileri, çocukların mekânı tasarlarlarken bu tür yaş grubu bazlı ayrımları tercih etmediğini ortaya koymaktadır; çocuklar çoğunlukla kütüphaneyi tek bir bütün olarak kurgulamış, “küçük çocuk bölümü” ya da “gençlik köşesi” gibi ayrı alanları net biçimde vurgulamamıştır. Bu, gerçekte var olan yaş ayrımlarının çocukların mekân deneyiminde anlamlı bir yer tutmadığını düşündürebilir. Daha çok, çocuklar için ideal kütüphane

tasvirlerinde her yaşın birlikte olabildiği, geçirgen ve kapsayıcı mekânlar ön plandadır. Literatürde de kütüphaneler, farklı yaşlardan ve gruplardan bireyleri bir araya getiren “üçüncü mekânlar” olarak tanımlanmakta ve bu yönleriyle sosyal bütünleşmeyi teşvik etmektedir (Aabø & Audunson, 2012). Çocuklar da sezgisel olarak kütüphaneleri herkese açık ortak alanlar olarak algılamakta ve yaş sınırlamalarının mekânsal olarak bariyer oluşturmaması gerektiğini benimsemektedir. Bu bağlamda, çocuk kütüphanelerinin tasarımında katı bölünmeler yerine esnek sınırlar kullanılarak yaş grupları arası etkileşimin desteklenmesi ideal bir yaklaşım olarak öne çıkmaktadır. Küçük çocukların ihtiyaçları değerlendirilerek kısmi ayrımlar yapılabilir; ancak bu ayrımlar çocuk gözünde belirleyici bir tasarım kriteri olmayabilir. Bu bulgular, kapsayıcı mekân tasarım yaklaşımının çocuk kütüphanelerinde benimsenmesi gerektiğini göstermektedir.

Güvenlik alt kodunda ise ayrışma daha belirgindir. Kontrol listesinde güvenlik öğeleri kısmi düzeyde görünür ancak çiz ve yaz çalışmalarında neredeyse hiç temsil edilmez. Bu uyumsuzluk, güvenliğin çoğunlukla arka plan bir teknik koşul olarak algılanması ve çocuk ölçeğinde okunur işaretleme/oyunsu uyarıcılarla desteklenmemesi nedeniyle, çocukların zihinsel haritalarına yansımadağını göstermektedir. Anket verilerinin bu alt kodlarda sınırlı/hareketsiz kalması, yapılandırılmış soruların çocukların ilişkisel ve sezgisel deneyimlerini yakalamada düşük duyarlılığa sahip olabileceğini ima eder. Toplamda, mevcut kütüphaneler, mekânlar arası geçiş öğeler kapsamında güçlü görünürken yaşa duyarlı dağılımda çocuk algısında karşılık bulmamakta; güvenlik ise çocuk okunur bir tasarım diline ihtiyaç duymaktadır. Bu bulgular, hareket sürekliliğini korurken yaşlar arası etkileşimi destekleyen geçirgen şemalar ve çocukların fark edeceği güvenlik iletişimi tasarlamının önemini vurgular.

Anket, çiz ve yaz çalışmaları ve kontrol listesi bulgularının karşılaştırmalı analizi, topluluk katılımı temasına ait alt unsurlar arasında belirgin farklılıklar olduğunu ortaya koymaktadır. Müstakil kütüphane alt temasında, anket verilerinde ve çizimlerde çocukların yoğun biçimde tercih ettiği bağımsız kütüphane yapısının, mevcut kütüphanelerde yalnızca %33,3 oranında bulunması, çocukların mekânı kendilerine ait bir alan olarak deneyimleme isteğini göstermektedir. Yetişkin bölümü alt temasında ise anketlerde yüksek oranda talep görülmesine (%93,5) rağmen çizimlerde bu alanın hiç temsil edilmemesi, sözlü/işitsel onay ile görsel-mekânsal önceliklerin farklılaşabileceğine işaret etmektedir. Kullanıcı figürleri, mevcut kütüphanelerde %100 oranında gözlemlenmesine rağmen çocukların anketlerinde ve çizimlerinde düşük düzeyde yer bulmuş; bu da söz konusu unsurun çocukların mekân

algısında belirleyici bir bileşen olarak öne çıkmadığını düşündürmektedir. Etkinlik-etkileşim alanları ise anket ve çizim verilerinde çocuklar için yüksek önem taşımasına karşın, mevcut kütüphanelerde yalnızca %33,3 oranında yer almakta; bu da sosyal etkileşim ve topluluk katılımı fırsatlarının sınırlı olduğunu ortaya koymaktadır (Tablo 57).

- Topluluk katılımı ana kategorisi üç veri kaynağı birlikte okunduğunda çocukların sosyal-etkileşim odaklı beklentileri ile mevcut mekânların koşulları arasında belirgin boşluklar bulunduğu görülmektedir. Müstakil kütüphane alt kodunda anket yanıtları büyük ölçüde “evet” yönünde yoğunlaşırken kontrol listesi yalnızca sınırlı sayıda örneğin müstakil nitelikte olduğunu göstermektedir; çiz ve yaz çalışmalarında ise bu statü çoğunlukla hiç temsil edilmemiştir. Bu durum, kurumsal bir niteliğin çocukların tasvirlerinde yer bulmamasının ve mevcutta müstakil kütüphane sayısının az olmasının birleşik etkisiyle açıklanabilir. Yetişkin bölümü açısından denetim sonuçları kısmi bir varlığa işaret ederken anket verileri çocukların böyle bir bölümü arzuladığını, çiz ve yaz çıktıları ise konunun çocuk temsiliinde ikincil kaldığını göstermektedir; yani “var olmasını isteme” ile “çizimde işaretleme” arasında yöntemsel bir ayrışma söz konusudur. Mevcut bulgular, incelenen kütüphanelerin yalnızca sınırlı bir kısmının müstakil çocuk kütüphanesi olduğunu, çoğunun ise yetişkin kütüphanesi, kültür merkezi veya okul gibi başka kurumlarla mekân paylaştığını ortaya koymuştur. Oysa literatürde çocuk kütüphanelerinin kendine ait bir kimlik ve atmosferle tasarlanmasının, çocukların mekâna aidiyet geliştirmesini kolaylaştırdığı vurgulanmaktadır (Claesson, 2008). Nitekim Biblo Tøyen gibi örneklerde, mekânın estetik ve erişilebilirliğinin çocukların kütüphaneyi sahiplenmesinde etkili olduğu belirtilmiştir (Vold & Evjen, 2016). Ayrıca, kütüphanelerde aile katılımına imkân tanıyacak yetişkin bölümlerinin bulunması, çocukların ebeveynleriyle ortak kullanım deneyimini güçlendirmektedir (Lopez, 2016). Bu yaklaşım, kütüphaneleri yalnızca çocuklar için izole alanlar olmaktan çıkarıp kuşaklar arası etkileşim ve topluluk hissini destekleyen mekânlar hâline getirmektedir.

Kullanıcı figürleri alt kodunda kontrol listesi ve anket neredeyse tam kapsama gösterirken çiz ve yaz verilerinin önemli bir kısmında figür kullanılmamıştır. Bu durum, çizimlerde mekânsal kurguya odaklanma eğilimiyle ve temsil stratejilerindeki bireysel farklılıklarla ilişkilendirilebilir. Kullanıcı figürleri alt koduna ilişkin analiz, kontrol listesi ve anket bulgularının hemen hemen tam kapsama işaret etmesine rağmen çiz ve yaz

çalışmalarında insan figürlerinin sıkça yer almadığını göstermektedir. Fiziksel gözlemleri içeren kontrol listesi, kütüphanelerde çocuklar veya görevli kullanıcıların doğal olarak bulunduğunu ortaya koyarken; çizimlerde insan figürlerinin sıklıkla yer almaması; çocukların dikkatlerini mekânın planı, eşyalar veya tasarım özelliklerine yönlendirmiş olabileceğini göstermektedir. Bu durum, yöntemsel farklılıkların bir yansıması olarak anlaşılmalı; çocukların çizimlerde insan figürü göstermemesi, yalnızlık tercihini yansıtmamakta, mekânsal kurguya odaklanmanın iz düşümünü oluşturmaktadır. Öte yandan, literatür ve ankete dayalı bulgular, toplumun kütüphaneleri çocuklar için yalnızca kitap mekânı değil, aynı zamanda sosyalleşebilecekleri güvenli toplumsal ortamlar olarak gördüğünü ortaya koymaktadır. Nitekim yapılan bir araştırmaya göre, ebeveynlerin %94'ü kütüphaneleri çocukları için önemli bulmaktadır. Ayrıca %79'u kütüphanelerin çocuklara güvenli bir alan sunduğunu belirtmektedir (Pew Research Center, 2013; Playful Learning Landscapes, 2020).

Bu noktada kullanıcı figürleri kapsamında değerlendirilen alt kodların da analiz edilmesinde fayda vardır. Kullanıcı figürleri açısından, mevcut kütüphanelerde ebeveyn ve çalışan figürleri belirgin biçimde yer almasına rağmen anket ve çiz ve yaz verilerinde bu figürlere düşük oranda yer verilmiştir. Bu bulgu, çocukların kütüphane deneyimini daha çok mekânsal ve işlevsel unsurlar üzerinden kurguladıklarını, insan figürlerini ise ancak sosyal etkileşim bağlamında önemsediklerini göstermektedir. Anket çalışmasında “kullanıcı figürleri” temasına yönelik doğrudan bir soru yer almamış olmasının temel nedeni, bu unsurun çocuklar açısından sözel olarak ifade edilmesinin sınırlı içgörü sunacağı varsayımdır. Literatürde (Christensen & O'Brien, 2003; Clark, 2010) çocukların sosyal etkileşim unsurlarını ve insan figürlerini daha çok görsel veya mekânsal bağlamda aktardıkları, bu nedenle çizim ve diğer görsel yöntemlerin bu tür verilerin elde edilmesinde daha etkili olduğu belirtilmektedir. Ayrıca, kullanıcı figürlerinin varlığı çoğunlukla gözlemsel yöntemlerle ya da çocukların mekân kurgularını ortaya koydukları görsel materyaller aracılığıyla belirlenebildiğinden, anket formuna eklenmesi yerine görsel veri toplama teknikleriyle değerlendirilmesi tercih edilmiştir. Bu yaklaşım, özellikle çocuk katılımcılarla gerçekleştirilen çalışmalarda kullanılan çoklu veri toplama yöntemlerinin (triangulation) bir gereği olarak benimsenmiştir (Sanoff, 2002).

Son olarak etkinlik-etkileşim alanları verileri en çarpıcı uyumsuzluğu ortaya koymaktadır. Etkinlik ve etkileşim alanları alt kodu, çocukların kütüphanelerde yaratıcı etkinliklere ve sosyal etkileşime ayrılmış alanlara güçlü bir şekilde önem verdiklerini ortaya

koymaktadır. Çiz ve yaz çalışmalarında çocuklar oyun alanları, tiyatro/sinema köşeleri, sanat atölyeleri, okuma çadırları veya teknoloji-maker köşeleri gibi çok işlevli ve canlı mekânlar hayal etmişlerdir. Bu durum, ideal kütüphane kavramının çocuk zihninde sadece kitap mekânlarından öte etkileşimli ve deneyimsel alanlar olduğunu göstermektedir. Oysa kontrol listesi incelemeleri çoğu kütüphanede bu tür etkileşim mekânlarının sınırlı olduğunu; mevcut çocuk kütüphanelerinin daha çok klasik, kitap odaklı düzenlemelere sahip olduğunu ortaya koymuştur. Gözlem bulguları ise çocukların bu tür etkinlik alanlarına yönelik güçlü bir talebi olduğunu ama mevcut durumun bu beklentileri karşılamadığını göstermektedir. Çizimlerdeki somut ve zengin hayallerle gözlem çalışmasıyla tespit edilen veriler değerlendirildiğinde, çizimlerin çocukların arzularını daha doğrudan yansıtıyor olduğu anlaşılmaktadır. Sonuç olarak çocuklar kütüphanelerde sadece kitap okumak istememekte; aynı zamanda oynamak, öğrenmek, yaratmak ve sosyalleşmek için zengin ve yaşa uygun programlar, esnek mekânlar ve etkinlik alanları talep etmektedirler. Bu eğilim, literatürde de desteklenmektedir. Modern kütüphaneler artık “öğrenme ve toplumsal etkileşim merkezleri” olarak konumlandırılmaktadır; Play and Learn proje uygulamaları, kütüphane içindeki oyun-odaklı tasarım müdahalelerinin bakım veren-çocuk etkileşimini ve kütüphane kullanım sıklığını anlamlı biçimde artırdığını bilimsel olarak göstermiştir (Hassinger-Das vd., 2020) (Tablo 57).

Etkinlik/etkileşim alanları kapsamında bu üç veri toplama aracı yardımıyla elde edilen veriler alt kodlar ile değerlendirmesi yapıldığında oyun alanı, mevcutta %33 oranında bulunmasına karşın anketlerde %83,9 ile en yüksek talep gören alan olmuş, çizimlerde ise %29 oranında temsil edilmiştir. Benzer şekilde, teknoloji alanı mevcutta %33 oranında yer alırken anketlerde %54,84 ile yüksek talep görmüş, çizimlerde ise %14 oranında yansıtılmıştır. Sosyal paylaşım ihtiyacını karşılayan mutfak/kafe alanı ile yaratıcı ifade fırsatları sunan resim atölyesi ve bireysel dinlenmeye imkân tanıyan rahatlama/yatak alanı mevcutta hiç bulunmazken anket verilerinde sırasıyla %53,23, %53,23 ve %38,71 oranında talep edilmiştir. Buna karşın, mevcutta belirli oranlarda yer alan hikâye anlatma/drama alanı (%35,48), grup çalışması alanı (%33) ve interaktif alan (%30,65) çocukların hem anket hem de çizimlerinde düşük düzeyde yer bulmuştur. Bu durum, bazı mekânların var olmasına rağmen çocuklar tarafından ilgi çekici bulunmadığını veya işlevselliklerinin beklentileri karşılamadığını düşündürmektedir. Genel olarak, mevcut kütüphanelerin etkinlik/etkileşim alanlarının, çocukların sosyal, yaratıcı ve dinlenmeye yönelik ihtiyaçlarını tam olarak

karşılamadığı özellikle yaratıcı üretim, sosyalleşme ve bireysel rahatlama odaklı alanların mekâna dâhil edilmesi gerektiği anlaşılmaktadır.

Tablo 57. Yapılan çalışmaların karşılaştırması

Tematik Kategori	Alt Kod	Mekân Analizi	Anket	Çiz ve Yaz	Uyum Durumu
Canlılık	Konsept	Yok	%79	%58,1	Farklılık
	Hayal gücü unsurları	Yok	Sorulmadı	%77,4	Farklılık
Yer Duygusu	Kitaplıklar	Standart Form	%71 oturma boşluklu kitaplık	%77 Standart form	Kısmi uyum
	Masa ve oturma birimi	Standart	%33 yumuşak oturma birimi	%67 yumuşak oturma birimi	Kısmi uyum
	Sergi elemanları	Yok	Yok	Yok	Uyum
	Bilgisayar istasyonları	Standart	%55 Serbest düzen	Standart	Uyum
	Form, biçim, strüktür	%67 sade bir alan	%74 3 boyutlu formlar	%60 3 boyutlu formlar	Kısmi uyum
	Lobi/Danışma	Yok	Sorulmadı	Yok	Kısmi uyum
	Doğal ışık	%67	Sorulmadı	%2	Kısmi uyum
	Aydınlatma	%100	Sorulmadı	%6	Kısmi uyum
	Bahçe düzenlemesi	%33 renkli oyun alanı	%61 renkli oyun alanı	%63 renkli oyun alanı	Uyum
	Yönlendirme	%33 zemin	%74 zemin	%100 zemin	Uyum
	Renk	%67 soğuk renkler	%63 soğuk renkler	%63 genel atmosfer	Uyum
	Grafik anlatımlar	%67 yüzey	Sorulmadı	%58 yüzey	Kısmi uyum
	Desen	Yok	Sorulmadı	%89 tercih	Farklılık
Giriş, Bağlantı ve Hareket	Eylem alanları arası ilişki	%100	Sorulmadı	%88,7	Kısmi uyum
	Yaş dağılımı	%100	Sorulmadı	%11,3	Kısmi uyum
	Güvenlik	%33,3	Sorulmadı	%8,1	Kısmi uyum
Topluluk Katılımı	Müstakil kütüphane	%33,3	Sorulmadı	%93,5	Kısmi uyum
	Yetişkin bölümü	%67,7	Sorulmadı	%6,5	Kısmi uyum
	Kullanıcı figürleri	%100 çalışan	Sorulmadı	%8 Arkadaş	Farklılık
	Etkinlik-etkileşim alanları	%33 oyun, %33 teknoloji alanı	%83,9 oyun alanı	%29 oyun alanı	Uyum

Anket verileri, giriş, bağlantı ve hareket teması altındaki alt kodlara dair sınırlı bilgi sağlasa da önemli bir ipucu sunmuştur. Yapılandırılmış soru formları, çocukların mekânın bu ilişkisel ve sezgisel boyutlarını ifade etmelerinde yetersiz kalabilmektedir. Gerçekten de anket verileri, özellikle güvenlik ve hareketlilik konularına yönelik derinlemesine iç görü yerine daha çok somut ihtiyaçlara odaklanmıştır. Bu durum, aranan çıktıyı yakalamadaki araştırma yönteminin rolünü ve sınırlarını göstermektedir. Çocuklar, mekân deneyimlerini daha ziyade çizerek veya oynayarak ifade etmeyi tercih edebilirler; bu nedenle yaratıcılık odaklı, katılımcı yöntemler, yapılandırılmış sorulara göre daha zengin veriler sağlayabilir.

Yapılan bir çalışmada, çocukların yaş grubuna özel tasarım sürecine aktif katılımı, mekân kavrayışlarını ve aidiyet duygularını anlamada kritik bilgi sağlar (Sutton & Kemp, 2006). Bu çalışma kapsamında da benzer bir eğilim ortaya çıkmıştır. Anket, çizim ve gözlem yöntemlerinin birlikte kullanımı, nicel nesnel verilerin yanı sıra nitel öznel verilerin önemini net biçimde ortaya koymuştur.

4.4. Çiz-Yaz Verilerinde Kodlar Arası İlişkiler

Çağdaş çocuk kütüphaneleri, yalnızca kitapların bulunduğu okuma alanları olmaktan çıkarak; çocukların öğrenme, oyun, sosyalleşme ve keşif etkinliklerini destekleyen dinamik merkezler haline gelmiştir. Bu dönüşüm, mekân tasarımında bir dizi nitel temanın ön plana çıkmasına neden olmaktadır. Bu çalışmada, nitel verilerden elde edilen kod yakınlık ağı analizi temel alınarak Canlılık, Yer Duygusu, Giriş, Bağlantı ve Hareket ile Topluluk Katılımı olmak üzere dört ana tema kapsamında değerlendirilmektedir. Bu temalar, çocuk kütüphanesi tasarımına ilişkin kavramsal bir çerçeve sunmaktadır.

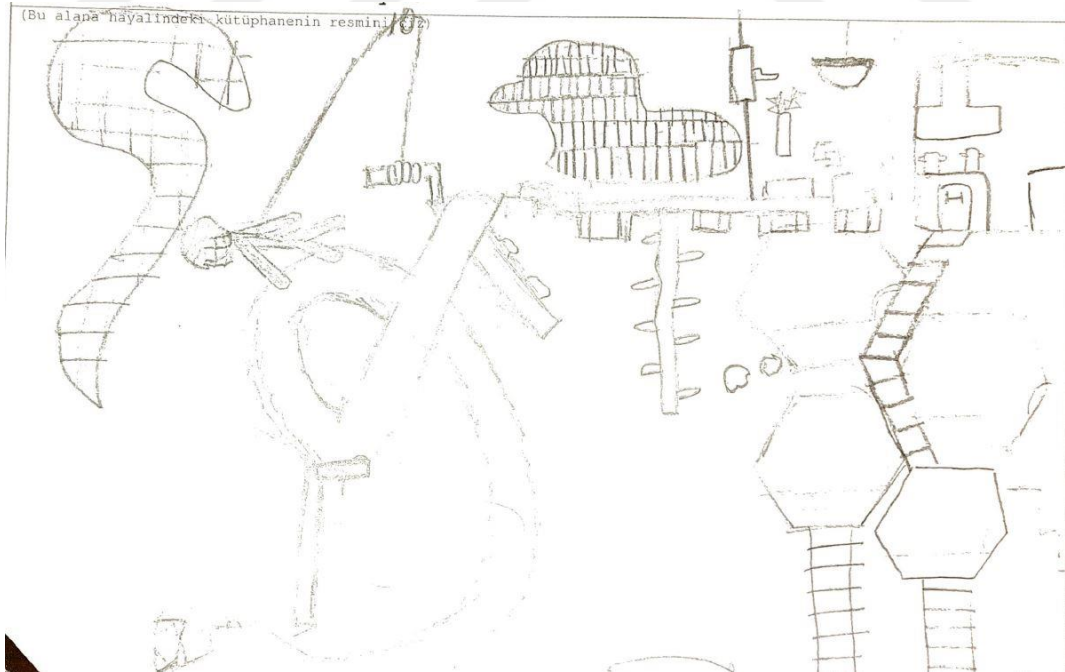
Analiz sürecinde, kodlar arası ilişkilerin oluşturduğu ağ dikkate alınarak her bir tema ayrıntılı biçimde ele alınmış; alt kodlarla kurulan güçlü bağlar çözümlenmiştir. Kod yakınlık ağı, mekânsal tasarım bağlamında oyunlaştırılmış geçişlerin, üç boyutlu mekân kurgusunun, ergonomik düzenlemelerin ve topluluk temelli etkileşim alanlarının nasıl ortaya çıktığını göstermektedir. Bu çerçevede, yalnızca mekânın fiziksel unsurları değil, aynı zamanda çocukların mekânla kurdukları duygusal bağ, aidiyet hissi ve sosyal katılım pratikleri de tartışmaya dâhil edilmiştir.

Bulgular, güncel çocuk kütüphanesi tasarımlarına ilişkin literatürle karşılaştırmalı biçimde ele alınmıştır. Örneğin, Helsinki'deki Oodi Kütüphanesi çocuk dostu mekânsal kurgusu ve esnek etkinlik alanlarıyla öne çıkarken IFLA Çocuk Kütüphaneleri Kılavuzları erişilebilirlik, güvenlik ve kapsayıcılık ilkelerini temel almaktadır. Bununla birlikte, affordans kuramı (olanaklar kuramı) çerçevesinde, mekânın sunduğu fiziksel ve sosyal imkânların çocukların yaratıcılık, öğrenme ve sosyalleşme süreçlerini nasıl şekillendirdiği tartışılmıştır.

Affordans kuramına göre fiziksel çevre, kullanıcılarına belirli eylem olanakları sunar (Gibson, 2015). Tasarım alanında bu kuram, mekândaki biçim ve unsurların kullanıcı davranışını doğrudan yönlendirebildiğini vurgular (ArchPsych, b.t.). Nitekim modern çocuk kütüphanelerinde tasarım, çocukların mekânı doğrudan deneyimleyerek etkinliklerde

bulunmalarına imkân tanıyacak ipuçları barındırmalıdır. IFLA tarafından yayınlanan 2018 tarihli çocuk kütüphaneleri kılavuzu da, çocuk kütüphane mekânlarının her yaştan çocuğun okuyup öğrenebileceği, buluşup iletişim kurabileceği, oyun oynayabileceği; güvenli, destekleyici, çekici, tanınabilir ve kendine özgü bir ortam olarak tasarlanmasını önermektedir (IFLA, 2018). Bu çerçevede, bu bölümde her bir ana temanın kod ağı analizine göre nasıl tezahür ettiğini ve birbirleriyle nasıl ilişkilendiği tartışılmaktadır.

- “Canlılık” teması, çocuk kütüphane ortamının ne denli dinamik, renkli, etkileşimli ve hayal gücünü uyandırıcı bir nitelik taşıdığını ifade eden temel kategorilerden biridir. Kod yakınlık ağı analizinde bu tema, alt kodları ve diğer temalarla kurduğu güçlü bağlantılarla öne çıkmaktadır. Özellikle “Hayal gücü unsurları” alt kodu, 117 bağlantı ile “canlılık” temasının en yüksek bağlantı sayısına ulaşan bileşeni olmuştur (Şekil 87). Bu alt kod altında; kaydırak, salıncak, tırmanma duvarı, trambolin alanı ve gizli geçit/tünel gibi mekânsal oyun öğelerinin sıklıkla yer aldığı görülmektedir (Şekil 77). Analiz bulguları, canlılık temasının en belirgin biçimde “oyunlaştırılmış mekânsal unsurlar” aracılığıyla temsil edildiğini ortaya koymaktadır.

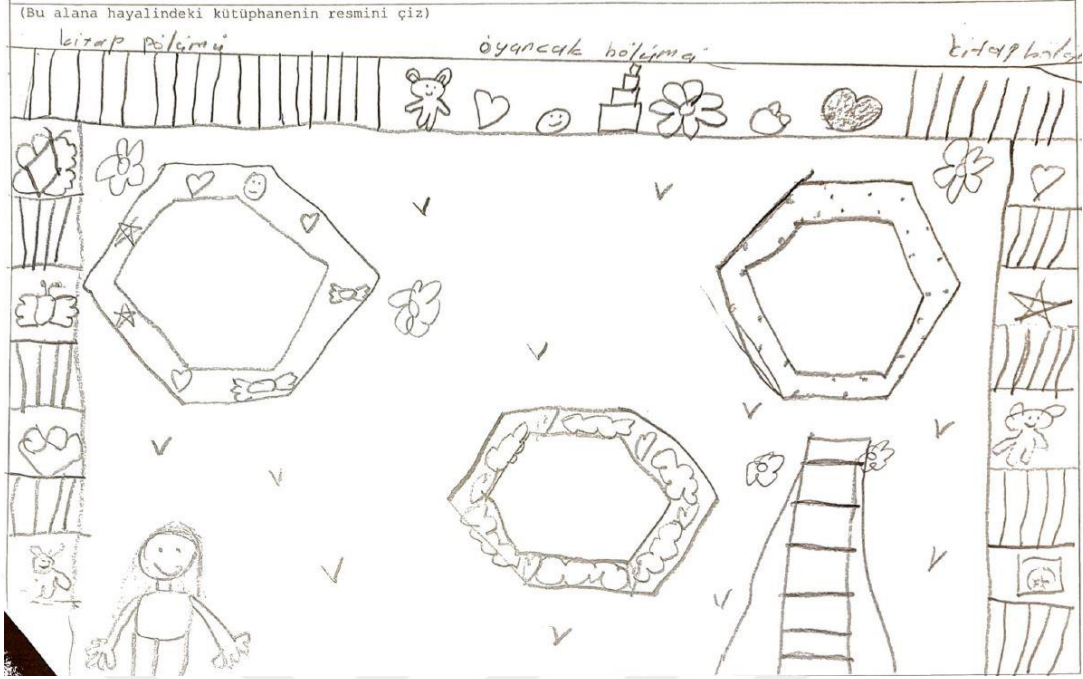


Şekil 77. Katılımcı çizim örneği

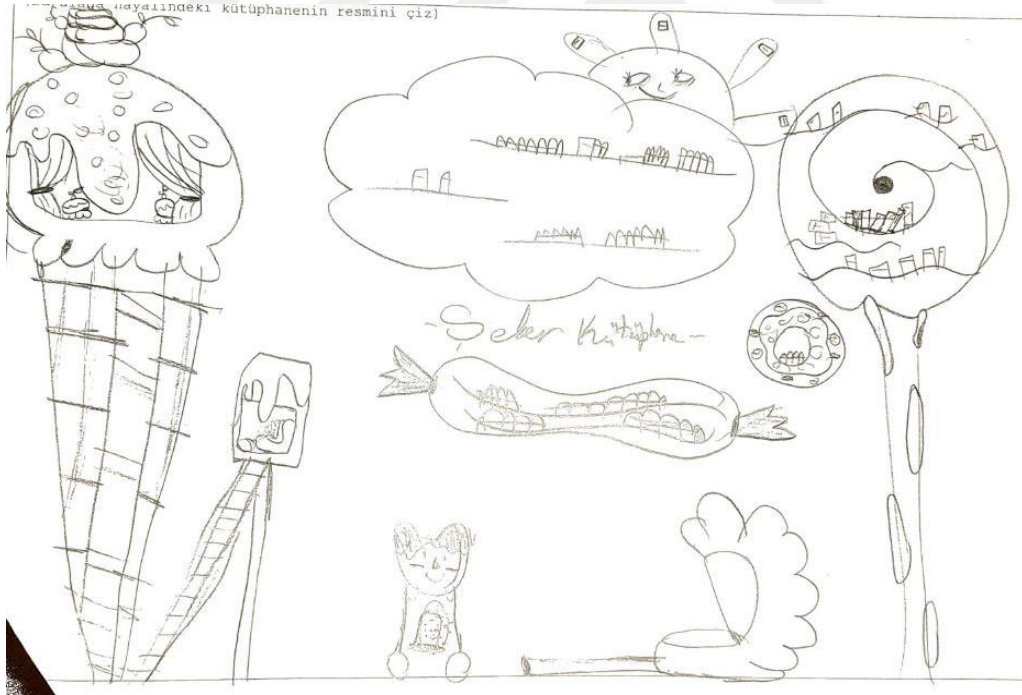
Kod ağı verilerine göre, kaydırak çocuk kütüphanelerinde eylem alanları arası geçişlerde en sık karşılaşılan öğedir. Nitekim “Canlılık” ile “Giriş, bağlantı ve hareket” temaları arasındaki bağlantılar incelendiğinde, kaydırak 26 kez birlikte kodlanmış bir unsur olarak öne çıkmaktadır (Şekil 87). Bu durum, mekânlar arası geçişlerin yalnızca geleneksel merdiven ya da koridorlarla sınırlı kalmayıp oyunlaştırılmış öğeler aracılığıyla kurgulandığını göstermektedir. Analizde ortaya çıkan örüntü, eylem alanları arası geçişlerin en çok hayal gücü unsurları üzerinden kurulduğu şeklinde özetlenebilir.

Çocukların bir alandan diğerine kaydırak, tünel, parkur veya tırmanma duvarı gibi unsurlar üzerinden geçiş yapmaları, kütüphane deneyimini eğlenceli hale getirmekte ve mekânın canlılığını pekiştirmektedir. Dolayısıyla, “Canlılık” teması yalnızca görsel veya estetik bir nitelik değil aynı zamanda kütüphanenin hareket, oyun ve yaratıcılıkla bütünleşmiş çok boyutlu mekânsal deneyimini temsil etmektedir.

Canlılık temasının bir diğer önemli boyutu, mekânın üç boyutlu kurgusunun zenginleştirilmesidir. Kod yakınlık ağı, “Canlılık” ile “Form, Biçim, Strüktür” alt kodları arasında güçlü bir ilişki bulunduğunu göstermektedir (Canlılık-Yer Duygusu temasında “üç boyutlu mekân kurgusu” ile 29 bağlantı). Bu durum, çocuk kütüphanelerinde dinamik bir ortam oluşturmak için tasarımcıların yalnızca iki boyutlu plan düzenine değil aynı zamanda dikey boyuta ve mekânın hacimsel çeşitliliğine de önem verdiklerini ortaya koymaktadır. Farklı kotlarda yerleştirilen okuma platformları, asma katlar, tırmanılabilir yapılar veya tavandan sarkıtılmış interaktif objeler, çocukların mekânı keşfetme dürtüsünü desteklemekte ve hareketliliği artırmaktadır (Şekil 78-Şekil 79). Bu yaklaşımın çağdaş bir örneği, Children’s Library Discovery Center (Queens, New York) adını taşıyan çocuk kütüphanesidir. Binanın iç tasarımında, çocuklar için müze benzeri “discovery station” düzenlemeleri bulunmaktadır; bu sayede mekân, yalnızca kitap okumaya değil, aynı zamanda üç boyutlu, etkileşimli keşif etkinliklerine de olanak tanımaktadır (Children’s Library Discovery Center, b.t.) . Bu tasarım yaklaşımıyla paralel olarak, Ari (2018) modern kütüphanelerin geleneksel sessiz depolama alanları yerine “etkileşimli ve çok işlevli öğrenme mekânları” olarak yeniden biçimlendiğini vurgulamaktadır. Esnek tasarımlar, grup çalışmaları, sanat atölyeleri ve teknoloji entegrasyonu ile zenginleştirilmiş mekânsal deneyimler, mekânın hem fiziksel hem sosyal canlılık düzeyini artırmaktadır. Bu bağlamda, üç boyutlu mekânsal düzenlemeler, kütüphane alanlarını sadece bilgiye erişim noktası değil, çocuk için aktif keşif ve etkileşim ortamına dönüştürmektedir.



Şekil 78. Katılımcı çizim örneği



Şekil 79. Katılımcı çizim örneği

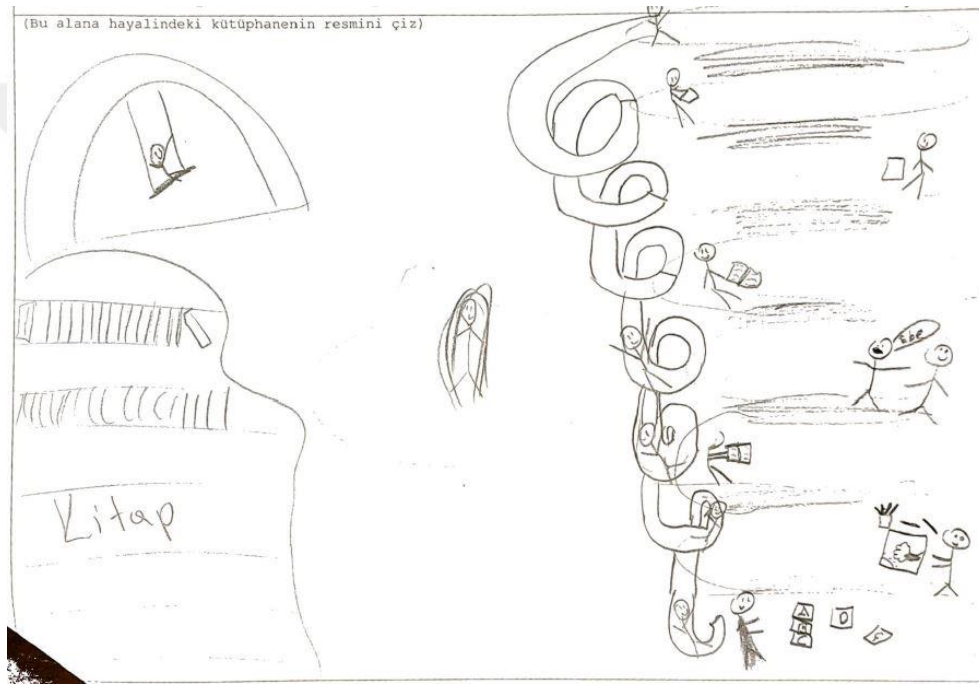
Canlılık temasının bir parçası olarak renk ve ışık kullanımı öne çıkan unsurlardan biridir. Kod ağı sonuçlarına göre, renk olgusu canlılık ve yer duygusu arasında güçlü bir bağ kurmaktadır; özellikle genel atmosferde renk kullanımının 12 bağlantı ile öne çıkması bu

durumu desteklemektedir. Canlı renk paletleri ve dikkat çekici görsel öğeler, çocuk kütüphanelerinde ortamın enerjisini yükseltmekte ve çocukların yaratıcılığını beslemektedir. Örneğin, Stockholm Kültür Evi bünyesindeki *Rum för Barn* (Çocuklar Odası), bir sirk atmosferini çağrıştıran merak uyandırıcı, cesur ve sürprizli görsel öğelerle donatılmıştır; bu tasarım, çocukların mekânda “şaşkın kahkahalar atarak, içlerinden bir sihrin geçtiğini hissederek” vakit geçirmelerine olanak tanımaktadır (Kulturhuset Stadsteatern, b.t.). Benzer biçimde, Helsinki’deki Oodi Kütüphanesi de renk, ışık ve dekoratif öğeleri çok işlevli mekân kurgusu ile bütünleştirerek çocuklar için davetkâr ve enerjik bir çevre sunmaktadır (Helsinki Central Library Oodi, b.t.). Ayrıca IFLA’nın (2018) çocuk kütüphaneleri kılavuzu, çocuk mekânlarının çekici, ayırt edici ve kendine özgü bir kimliğe sahip olması gerektiğini vurgulayarak; renk, tematik dekorasyon ve konseptlerin canlı mekân kimliği oluşturmadaki rolünü özellikle ön plana çıkarmaktadır.

Canlılık, yalnızca görsel ya da fiziksel öğelerle değil, aynı zamanda etkinlik çeşitliliği ile de ortaya çıkmaktadır. Kod ağı analizinde, Canlılık ile Topluluk Katılımı temaları arasında özellikle oyun alanları ve hikâye anlatımı/drama köşeleri gibi etkileşimli mekânlarda güçlü bağlantılar gözlemlenmiştir. Bu bulgu, canlı bir kütüphanenin topluluk için yalnızca bireysel öğrenme ortamı değil, aynı zamanda katılımın teşvik edildiği kolektif bir mekân olduğunu göstermektedir. Çağdaş kütüphanelerde interaktif dijital uygulamalar, müzik enstrümanları ve atölye alanları aracılığıyla çocukların aktif katılımı ve eğlenerek öğrenmesi desteklenmektedir (Aabø, vd., 2010). Benzer şekilde, Rankin ve Brock (2012) de kütüphanelerde gerçekleştirilen yaratıcı etkinliklerin çocukların öğrenme süreçlerine aktif katılımını artırdığını ve mekânın topluluk merkezli bir deneyim alanı olarak işlev görmesini sağladığını vurgulamaktadır. Dolayısıyla Canlılık, yalnızca renk, biçim ve oyunlaştırılmış unsurlarla değil, aynı zamanda kültürel ve sosyal programların mekânsal tasarıma entegre edilmesi yoluyla güçlenmektedir. Tüm bu bileşenler bir arada değerlendirildiğinde, çocuk kütüphanelerinin canlı, dinamik ve katılımcı bir öğrenme ortamı sunduğu söylenebilir.

- “Yer Duygusu”, çocuk kütüphanesinin kullanıcılarda oluşturduğu aidiyet, tanıdıklık ve kendine özgünlük hissini ifade eder. Analiz bulguları, “Yer Duygusu” temasının güçlü biçimde diğer temalarla örüntüler oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle bu tema ile “Canlılık” arasındaki sıkı ilişki (107 bağlantı) dikkat çekicidir; bu durum, mekânın canlı unsurlarıyla kimlik kazanması arasında doğrudan bir paralellik olduğunu düşündürmektedir. Nitekim “Yer Duygusu” ile “Hayal gücü unsurları” alt kodu arasındaki yüksek bağlantı sayısı (91 bağlantı),

çocukların mekânda özgünlük ve aidiyet duygusunu en çok hayal gücüyle ilişkilendirdiklerini göstermektedir. “Kaydırak”, “salıncak” veya “tırmanma duvarı” gibi yaratıcı tasarım öğeleri, bir yandan mekânın canlılığını artırırken diğer yandan kütüphaneye özgün bir karakter kazandırarak çocukların mekânla duygusal bir bağ kurmasını sağlamaktadır (Şekil 80). Kod ağı verileri “Yer Duygusu” temasında kaydırak kullanımının öne çıktığını göstermektedir (25 bağlantı). Bir kütüphanede kaydırak gibi alışılmadık bir unsurun bulunması, orayı çocuklar için unutulmaz ve “kendilerinin” hissettikleri bir yer haline getirebilir.



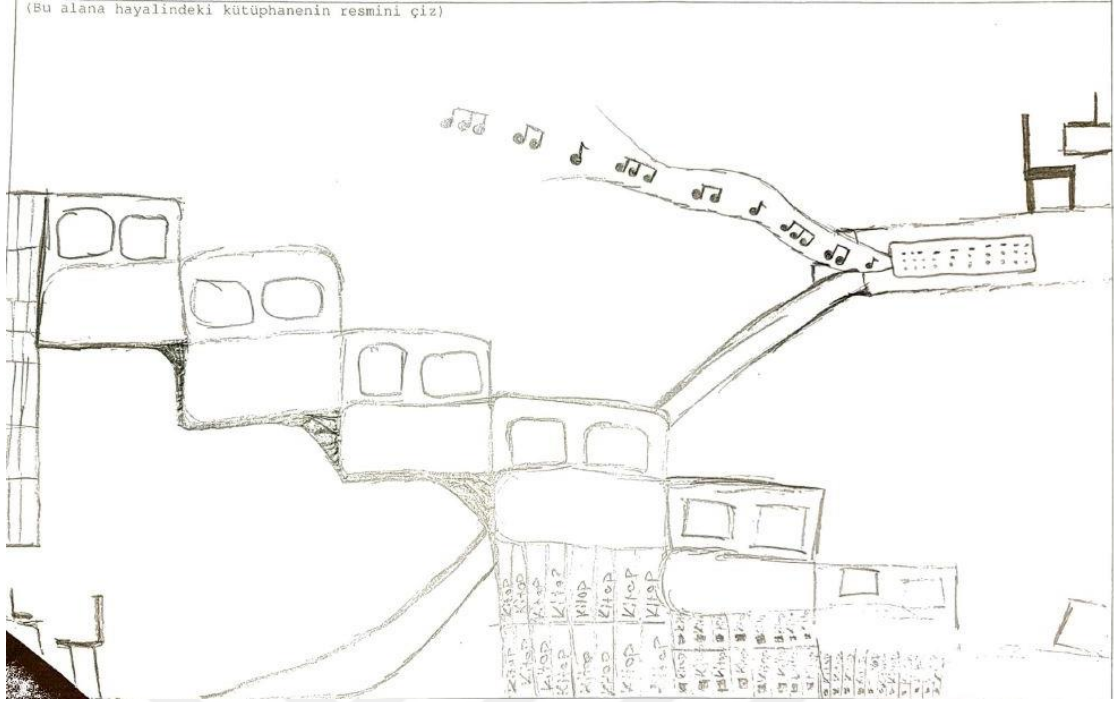
Şekil 80. Katılımcı çizim örneği

Helsinki Oodi Kütüphanesi’nin tasarım sürecinde çocuklarla birlikte gerçekleştirilen katılımcı atölyelerde bu durum açıkça görülmüştür. Çocuklar, merkezi kütüphane maketine çatıya vurmuş bir masal teknesi, katlar arasında uçan bir uçak ve hatta sauna gibi hayal ürünü fikirler eklemişlerdir (Helsinki Central Library Oodi, b.t.-a). Bu “uçuk” fikirlerin ardında, kütüphaneyi sıradanlıktan çıkarıp masalsı bir mekâna dönüştürme arzusu yatmaktadır. Atölye sonucunda çocuklar, birinci katı buluşma ve üretme, ikinci katı medya ve sakin okuma, en üst katı ise “bahçe köyleri” ve paylaşım alanları olarak planlamışlardır (Helsinki Central Library Oodi b.t.-b). Böylece, mekâna kendi damgalarını vurarak ona bir kimlik atfetmişler ve şehir içinde bir aidiyet duygusu geliştirmişlerdir. Gerçekleştirilen Oodi

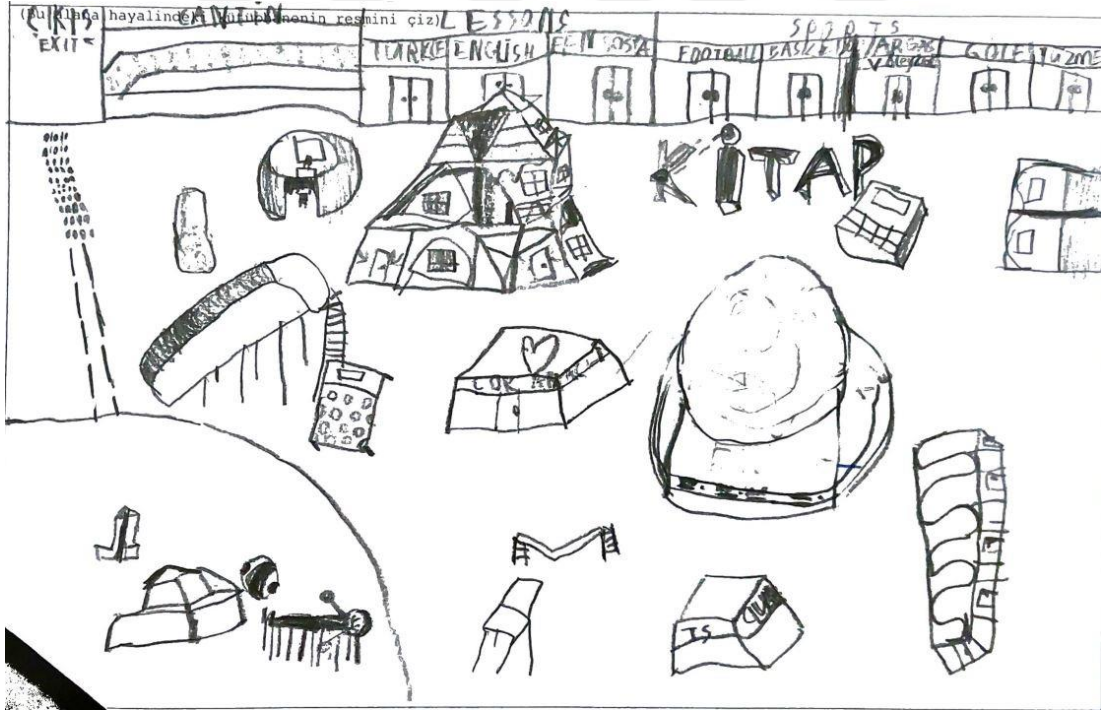
tasarımı da bu vizyonu yansıtarak çocukların ve ailelerin kendilerini evlerinde gibi hissedebilecekleri, oyunbaz ve özgün mekânlar barındırmaktadır. Nitekim IFLA Çocuk Kütüphaneleri Kılavuzu (2018), bu noktada kütüphanelerin “tanınabilir ve kendine özgü” bir karakter taşıması gerektiğini vurgulamaktadır.

Yer duygusunun oluşmasında ergonomi ve konforun önemli bir rol oynadığı görülmektedir. Kod yakınlık ağında “Yer Duygusu” ile “Masalar ve oturma birimleri” alt kodları arasında 30’un üzerinde bağlantı bulunması, mekânın aidiyet ve tanıdıklık hissinin çocuklara uygun mobilya ve oturma düzenleri üzerinden inşa edildiğini göstermektedir. Özellikle çocuk boyutlarına uygun, yumuşak ve rahat oturma elemanları ile özelleştirilmiş mobilyalar, çocukların kütüphane ortamında kendilerini hem rahat hem de güvende hissetmelerine katkı sağlamaktadır. Benzer şekilde, “Topluluk Katılımı” ile “Yer Duygusu” arasındaki ilişkilerde yumuşak oturma birimleri 13 bağlantıyla öne çıkmakta; bu da konforlu mobilyaların yalnızca bireysel aidiyet duygusunu değil, aynı zamanda sosyal etkileşimi de teşvik ettiğini ortaya koymaktadır.

Nitekim birçok çağdaş çocuk kütüphanesinde renkli minderler, yastıklı okuma köşeleri ve gizlenme nişi sunan bölümler (örneğin küçük bir çadır veya kovuk şeklinde tasarlanmış alanlar) mevcuttur (Şekil 81-Şekil 82). Bu tür tasarımlar çocuklara “burası benim yerim” hissi verirken aynı zamanda akranlarıyla bir araya gelebilecekleri samimi ortamlar yaratmaktadır. ArchPsych tarafından aktarılan güncel bir değerlendirme, Montessori okul ortamlarında hareket, dokunma ve keşif imkânı sunan tasarım öğelerinin çocukların öğrenme süreçlerini ve oyun yoluyla sosyal etkileşimlerini belirgin biçimde desteklediğini vurgulamaktadır (ArchPsych, b.t.). Bu bulgu, çocuk kütüphanelerine de genellenebilir. Çocuk ölçeğine göre düzenlenen, duylara hitap eden ve serbest keşfe olanak tanıyan mekânlar, çocukların mekânı sahiplenmelerini ve aidiyet geliştirmelerini kolaylaştırmaktadır.



Şekil 81. Katılımcı çizim örneği



Şekil 82. Katılımcı çizim örneği

Kod ağı analizinde “Yer duygusu” ile “Giriş, bağlantı ve hareket” teması arasında da kayda değer sayıda bağlantı (100 adet) bulunmuştur. Özellikle “eylem alanları arası ilişki

(mekânsal geçişler)” ve akustik alt kodları, yer duygusuyla en güçlü ilişkiyi kuran unsurlar olarak belirlemektedir. Akustik faktörü (23 bağlantı), çocuk kütüphanesinde gürültü kontrolü ve ses ortamının kalitesinin, kullanıcıların mekâna dair hislerini etkilediğini göstermektedir. Aşırı gürültülü veya tam tersi fazla sessiz ortamlar yerine, çocuk seslerinin makul düzeyde olduğu, gerektiğinde ses yalıtımlı bölümlere ayrılmış bir kütüphane, çocukların kendilerini rahat hissetmelerini sağlar (Şekil 83). Örneğin, Oodi Kütüphanesi açık planlı olmasına karşın akustik tasarımı sayesinde hem canlı hem de huzurlu bir atmosfer sunabilmektedir; cam duvarlar ile bölünmüş alanlar hem görsel bağlantıyı korumakta hem de sesi kontrol altına almaktadır. Kod ağına göre yer duygusu teması ile cam duvar kodu arasında 12 bağlantı mevcuttur. Bu bulgu, kütüphane içindeki görsel erişimin ve şeffaflığın, mekânın ferahlık ve güven hissine katkı sunduğunu düşündürür. Oodi gibi modern kütüphane binaları, çevresiyle görsel süreklilik içinde olan, içeride olup biteni dışarıya sergileyen bir tasarım diline sahiptir. Böylece kütüphane, dışarıdan bakıldığında da yaşayan bir mekan kimliği kazanır; insanların içeride rahatça vakit geçirdiğini görmek, buranın herkes için açık ve kucaklayıcı bir yer olduğu mesajını iletir (Igarashi vd., 2022). Bu durum kullanıcıların mekâna dair algısını olumlu yönde etkilemekte, kütüphaneyi şehir yaşamının doğal bir parçası haline getirmektedir.



Şekil 83. Katılımcı çizim örneği

Yer duygusunu pekiştiren bir diğer önemli unsur, doğal öğelerin ve bahçe düzenlemelerinin kütüphane mekânına entegre edilmesidir. Kod ağı analizinde, “Topluluk Katılımı” ile “Yer Duygusu” temaları arasında özellikle dış mekânda okuma alanı ve oyun alanı düzenlemelerine ilişkin bağlantıların öne çıktığı görülmektedir (Şekil 82). Çocuk kütüphanelerinin yalnızca kapalı mekânlarla sınırlı kalmayıp güvenli bahçeler veya açık oyun alanları ile desteklenmesi, çocuklara doğal çevreyle etkileşim fırsatı sunmakta ve mekânın davetkârlığını artırmaktadır. Helsinki’deki Oodi Kütüphanesi bu yaklaşımın güçlü bir örneğini sergilemektedir: Kütüphanenin önündeki Makasiinipuisto Parkı’nda yer alan “Playground Loru” açık oyun alanı, çocuklara tırmanma ağı, salıncaklar ve grup oyunları için çeşitli mekânlar sağlamaktadır (Oodi Helsinki, b.t.-a). Bu alan, kütüphane ile bütünleşik bir uzantı gibi işlev görerek ailelere hem iç hem de dış mekânda zaman geçirme olanağı tanımaktadır (Oodi Helsinki, n.d.-b). Benzer şekilde, teras bahçeleri, iç avlular ya da açık okuma köşeleri gibi düzenlemeler de çocukların mekâna bağlılığını güçlendiren tasarım stratejileri arasında değerlendirilmektedir. Nitekim IFLA’nın yayımladığı kılavuz, çocuk kütüphanelerinde mümkünse açık alan erişimi sağlanmasını, doğal ışığın iç mekâna alınmasını ve doğa ile doğrudan ilişki kurulmasını tavsiye etmektedir (IFLA, 2018). Bu bağlamda, doğa ile bütünleşen tasarım kararları, çocukların kütüphaneyi yalnızca bir öğrenme mekânı değil, aynı zamanda aidiyet hissettikleri bütüncül bir yaşam alanı olarak görmelerini kolaylaştırmaktadır.

- “Giriş, Bağlantı ve Hareket” teması, çocuk kütüphanesinin erişilebilirlik, sirkülasyon ve mekânsal geçiş unsurlarına odaklanmaktadır. Analiz bulguları, bu temanın diğer temalarla çeşitli alt kodlar aracılığıyla ilişki kurduğunu göstermektedir. Özellikle Canlılık ile Giriş, Bağlantı ve Hareket teması arasında oyunlaştırılmış geçiş öğeleri ön plana çıkmaktadır: iki tema arasında toplam 59 bağlantı bulunduğu, bunun 50’sinin eylem alanları arası ilişki alt koduyla ilişkili olduğu görülmektedir. Bu geçişlerin alt bileşenlerine bakıldığında kaydırak (8 bağlantı), merdiven (14 bağlantı), cam duvar (7 bağlantı) ve gizli geçit (3 bağlantı) gibi alt kodlar dikkat çekmektedir. Bu veriler, mekân içinde bir noktadan diğerine ulaşmanın yalnızca fonksiyonel bir zorunluluk değil, aynı zamanda tasarımsal bir deneyim unsuru olduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Örneğin, kütüphane içindeki katlar arası sirkülasyonu geleneksel merdivenler yerine kavisli kaydıraklar veya tırmanma platformları aracılığıyla sağlamak, çocuklar için hareketi eğlenceye dönüştürmektedir. Kod ağı verileri de bu durumu doğrular nitelikte olup “Giriş,

bağlantı ve hareket” temasında en güçlü hayal gücü bağlantısının kaydırak aracılığıyla kurulduğunu ortaya koymaktadır (Şekil 84).



Şekil 84. Katılımcı çizim örneği

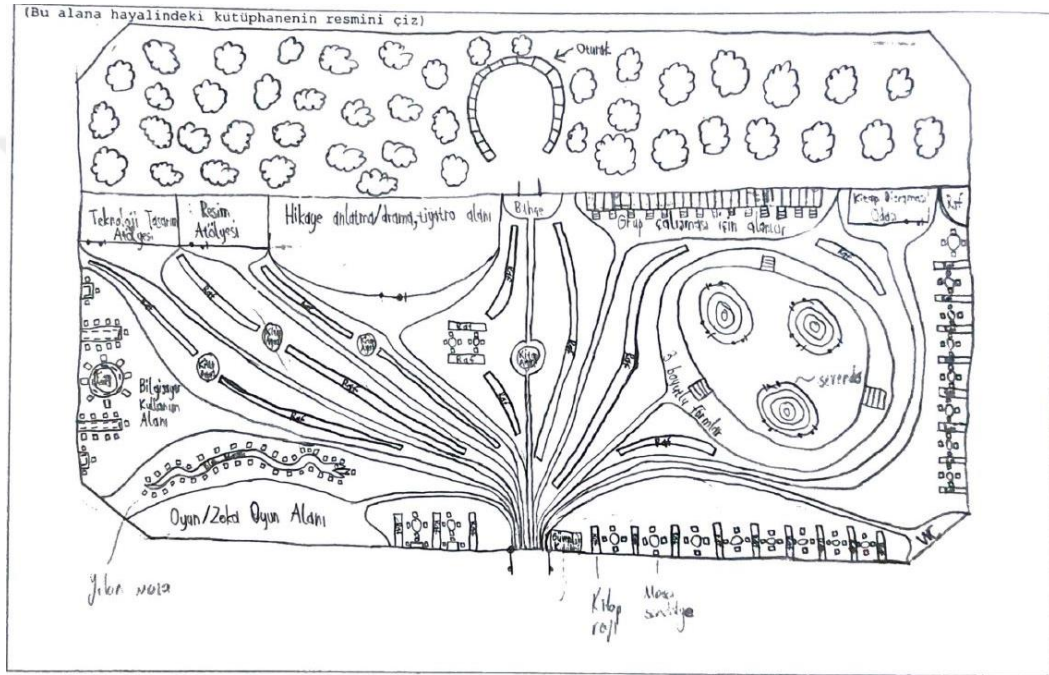
Bu yaklaşımın özgün bir uygulaması, dünya genelindeki bazı çağdaş kütüphane projelerinde görülmektedir. Örneğin, Çin’deki Tianjin Binhai New Area Library tasarımında yerleşik kitap raflarının merdiven ve oturma alanı işlevi görmesi; Almanya’daki Joe and Mary Mottl Library gibi örnekler, kütüphanelerde mekânlar arası geçişlerin eğlenceli, yaratıcı ve keşif temelli tasarlanabileceğini göstermektedir (ArchDaily, 2018; Wikipedia contributors, 2025). Bu tür eleştirel tasarım kararları, çocukları kütüphane içinde serbestçe hareket etmeye teşvik ederek mekânı pasif kullanım alanı olmaktan çıkarıp aktif bir keşif ve deneyim alanına dönüştürür. Bununla birlikte, her kütüphanede kaydırak gibi dramatik çözümler yer almayabilir; ancak oyunlaştırılmış dolaşım farklı ölçeklerde uygulanabilir. Örneğin, Singapur’daki bazı çocuk kütüphanelerinde zeminlere entegre edilmiş seksek oyunları, masalsı karakterlerle süslenmiş yönlendirme okları ve duvarların labirent benzeri düzenlemeleriyle mekânın yön bulmayı eğlenceli hale getirdiği bilinmektedir (Little Day Out, 2024). Bu tür uygulamalar, çocukların mekân içinde yön bulmasını kolaylaştırdığı gibi, hareket deneyimlerini de zenginleştirir. Kod analizinde de yönlendirme (wayfinding) öğeleri, “Giriş, bağlantı ve hareket” ile “Yer Duygusu” temaları

arasında 5 bağlantı ile yer almıştır. Bu sonuca göre, kütüphane içindeki işaretlerin sadece işlevsel değil, aynı zamanda mekânın kimliğini ve duygusal aidiyetini destekleyecek şekilde tasarlanması gereklidir. Nitekim IFLA'nın çocuk kütüphaneleri için hazırladığı kılavuzlar da bu tür dostça ve algıya uygun yönlendirme öğelerinin kullanılmasını güçlü bir şekilde önermektedir (IFLA, 2018).

“Giriş, bağlantı ve hareket” temasının önemli bir boyutu da erişilebilirlik ve ergonomidir. Kod yakınlık analizi, “Giriş, bağlantı ve hareket” ile “Yer Duygusu” arasında “güvenlik” (8 bağlantı) ve “yaş dağılımı” (5 bağlantı) kodlarının ilişkili olduğunu göstermiştir. Bu bulgu, kütüphane mekânlarının farklı yaş grupları tarafından güvenle kullanılabilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Örneğin, bebek arabalarıyla rahat dolaşılabilmesi için rampaların veya asansörlerin bulunması, küçük çocuklar için merdiven basamak yüksekliklerinin uygun tasarlanması, engelli bireyler için engelsiz erişim imkânlarının sağlanması kritik öneme sahiptir. Singapur'daki Tampines Regional Library, bu bağlamda dikkate değer bir örnek sunmaktadır: Kütüphanede tekerlekli sandalye kullanıcıları için geniş koridorlar, tüm katlara erişim sağlayan asansörler, bebek arabaları için ayrılmış park alanları ve çocuklara yönelik güvenlik önlemleriyle desteklenen özel oyun alanları bulunmaktadır (National Library Board Singapore, 2023). Bu tür düzenlemeler, yalnızca fiziksel erişimi kolaylaştırmakla kalmaz, aynı zamanda mekânın kapsayıcılığını artırarak Topluluk Katılımı temasına da hizmet eder. Nitekim, herkesin rahatlıkla girebildiği ve hareket edebildiği bir kütüphane, toplumun farklı kesimlerini bir araya getirmede çok daha başarılı olmaktadır (Aabø vd., 2010).

Kod ağı, “Giriş, bağlantı ve hareket” ile “Topluluk Katılımı” arasında da 35 bağlantı ile belirgin bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle “etkinlik/etkileşim alanları” alt kodu altında toplanan grup çalışma alanı, teknoloji alanı, rahatlama köşesi, kafe gibi mekânlar bu iki tema arasında köprü kurar niteliktedir (Şekil 85). Bu sonuç, kütüphane içinde insanların bir araya geleceği alanların konumlandırılması ve sirkülasyonla entegrasyonunun önemine işaret eder. Örneğin, çocuklar ve ebeveynlerin birlikte zaman geçirebileceği bir kafe veya atölye alanının kütüphanenin girişine yakın konumda bulunması, gelenleri karşılayan ve sosyalleşmeyi teşvik eden bir atmosfer yaratır. Yine Oodi Kütüphanesi örneğinde, zemin kat tamamen toplumsal etkileşim ve akışkan kullanım düşünülmüş tasarlanmıştır: Giriş katında bir kafeterya, serbest oturma alanları, sergi ve etkinlik mekânları ile çocuk oyun alanı yer alır (Helsinki Central Library Oodi, b.t.-b) . Ziyaretçiler kütüphaneye adım atar atmaz bir yaşam alanına girdiklerini hissederler; kitap

raflarından önce bir şehir meydanı hissi veren geniş giriş holleriyle karşılaşırlar. Bu tasarım tercihi, kütüphaneyi bir kentsel buluşma noktası haline getirir. Nitekim Mady ve Hewidy'nin (2024) Helsinki kütüphaneleri üzerine yaptığı karşılaştırmalı incelemede, Oodi'nin tasarımının çevresiyle adeta birleşerek kent meydanı hissiyatı yarattığı, esnek ve açık mekân organizasyonu farklı kullanıcı aktivitelerini desteklediği belirtilmektedir. Bir başka deyişle, başarılı bir giriş ve sirkülasyon tasarımı sayesinde kütüphane binası, sadece iç mekânında değil, kent dokusu içinde de bir sosyal düğüm noktası işlevi görmektedir.



Şekil 85. Katılımcı çizim örneği

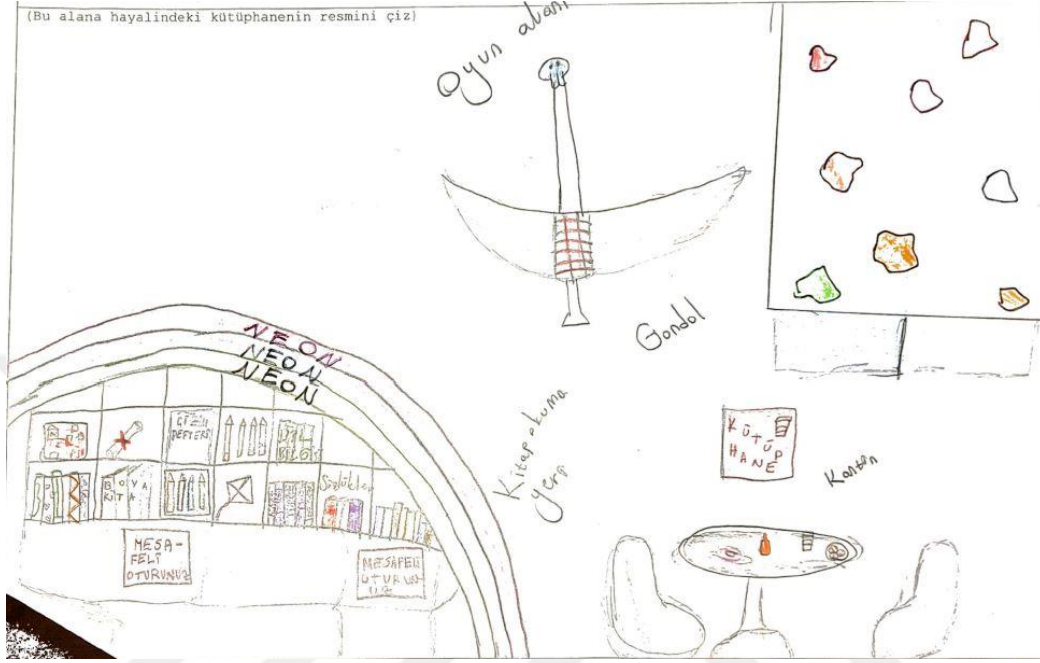
“Giriş, bağlantı ve hareket” temasında akustik düzenleme ve aydınlatma da göz ardı edilmemelidir. Kod ağı, “Giriş, bağlantı ve hareket” ile “Topluluk katılımı” arasında “akustik” alt kodunun 10 bağlantı ile öne çıktığını göstermektedir. Özellikle giriş katında veya ortak alanlarda gerçekleştirilen etkinliklerin diğer sessiz alanları rahatsız etmemesi için akustik ayrışma sağlanması, aynı mekânda hem gürültülü hem sakin faaliyetlerin uyum içinde yürütülebilmesini mümkün kılar. Aydınlatma ise hem işlevsel hem yönlendirici bir unsur olarak değerlidir. Kod verilerine göre “Giriş, bağlantı ve hareket” ile “Yer Duygusu” arasında aydınlatma teması 4 bağlantı ile ilişkilidir. İyi tasarlanmış aydınlatma, kullanıcıları girişten itibaren içeri çekebilir ve mekânın farklı bölgelerini sezgisel olarak ayırt etmeye yardımcı olabilir. Örneğin, çocuk bölümünün daha sıcak ve renkli ışıklarla vurgulanması,

oranın ayrı bir dünya olduğunu hissettirirken; ana sirkülasyon yollarının yeterli genel aydınlatmaya sahip olması güvenli bir dolaşım sağlar.

Özetle, “Giriş, bağlantı ve hareket teması”, çocuk kütüphanesi tasarımında kullanıcı deneyiminin omurgasını oluşturur. Çocukların ve ailelerin kütüphaneye kolaylıkla giriş yapabilmeleri, mekân içinde yönlerini bulabilmeleri ve farklı alanlar arasında geçiş yaparken eğlenmeleri hedeflenir. Bu bağlamda oyunlaştırılmış geçiş elemanları, açık ve davetkâr giriş mekânları, akıcı dolaşım planları ve herkesi kucaklayan erişilebilirlik çözümleri ön plana çıkar. Tasarımcılar için çıkarım, kütüphaneyi statik bir mekân değil, hareket halindeki bir deneyim olarak ele almaktır. Bu perspektif, Gibson’ın affordans kuramındaki “mekân, kullanıcıya eylem olanağı sunar” prensibiyle de örtüşür (Gibson, 2015). Gerçekten de her kapı eşiği bir davet, her merdiven bir oyun alanı, her koridor bir keşif yolu olacak şekilde tasarlanan çocuk kütüphaneleri, çocukların hem bedensel hem zihinsel olarak katılımını artıracaktır.

- Topluluk katılımı temasını destekleyen mekânsal unsurlar “etkileşim alanları” başlığı altında toplanabilir. Kod ağı analizine göre “Topluluk Katılımı” teması ile hem “Canlılık” hem de “Yer Duygusu” temaları arasında bu alt kodlar dikkat çeker şekilde ilişki kurulmuştur. Özellikle oyun alanları, teknoloji bölümleri (örneğin medya atölyeleri, makerspace kısımları) ve hikâye anlatımı/drama köşeleri, topluluk duygusunu besleyen öne çıkan mekânlardır. “Yer Duygusu” ile “Topluluk Katılımı” arasındaki bağlantılarda “oyun alanı” tam 29 kezle en yüksek değeri almıştır (Şekil 86). Bu, kütüphane içinde birlikte oyun oynama ve eğlenme mekânlarının aidiyet duygusunu pekiştirmedeki önemini açıkça gösterir. Aynı zamanda çocuk gelişiminde oyun, öğrenmenin ve sosyalleşmenin temel araçlarından biridir. Piaget (1962), oyunu çocukların çevrelerini anlamlandırmalarını, bilişsel şemalarını geliştirmelerini ve toplumsal rollerle deney yapmalarını sağlayan bir etkinlik olarak tanımlar. Benzer şekilde Pellegrini ve Smith (1998), oyunun çocukların yaratıcılıklarını, problem çözme becerilerini ve sosyal ilişkilerini güçlendirdiğini vurgular. Bu bağlamda çocuk kütüphanelerinde oyun alanlarının bulunması yalnızca eğlence aracı olarak değil, aynı zamanda bilişsel ve sosyal öğrenmeyi destekleyen pedagojik bir unsur olarak değerlendirilmelidir. Oyun alanları, çocukların akranlarıyla etkileşime girmelerini, birlikte keşfetmelerini ve mekâna aidiyet geliştirmelerini mümkün kılar. Ayrıca, kitaplarla etkileşimin yanı sıra aktif öğrenme ve deneyimleme fırsatları sunarak

kütüphaneleri daha kapsayıcı ve cazip mekânlar haline getirir. Dolayısıyla oyun alanlarının kütüphane tasarımına entegre edilmesi, mekânın yalnızca bilgi edinme değil aynı zamanda topluluk oluşturma işlevini de güçlendirmektedir.



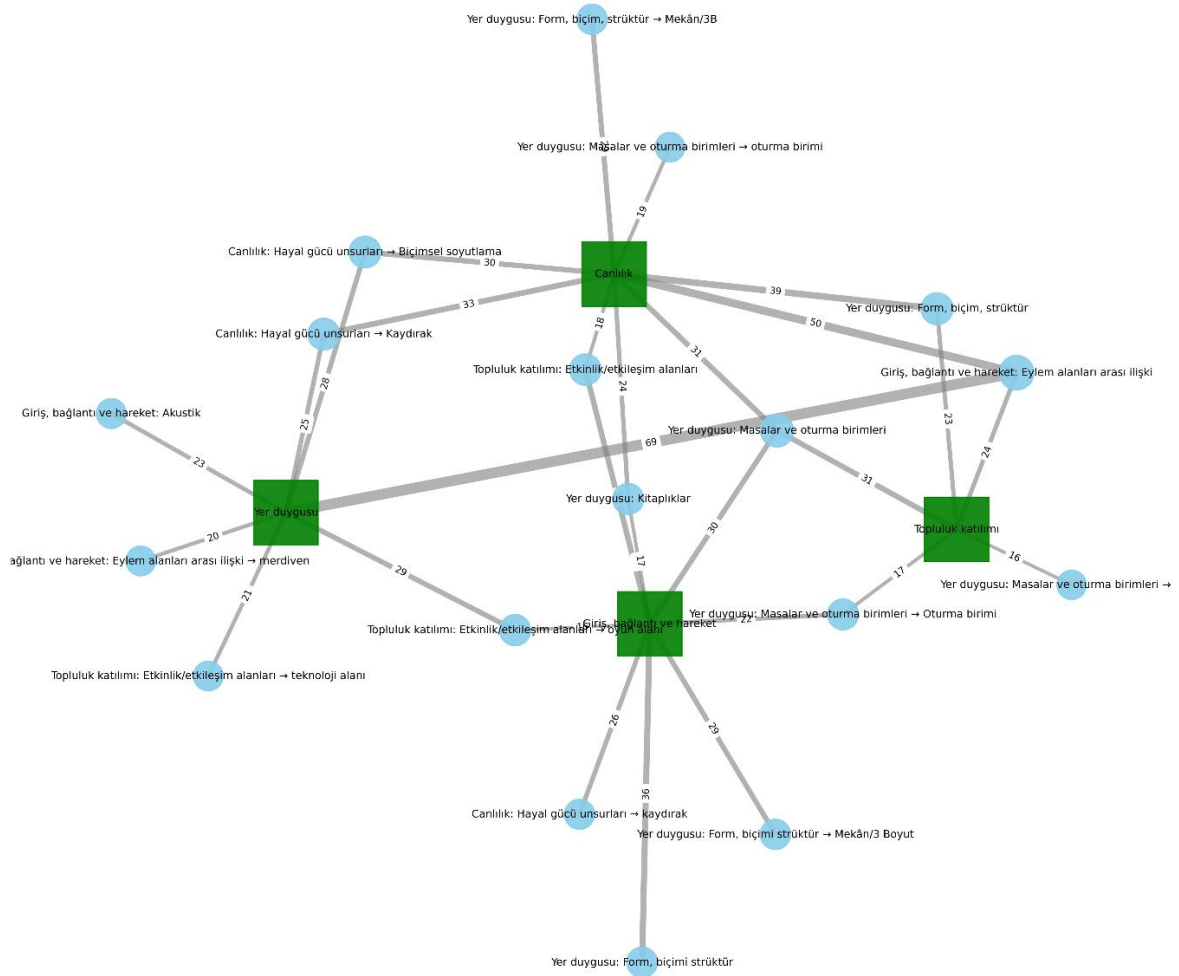
Şekil 86. Katılımcı çizim örneği

Örnek olarak, Stockholm'daki Tiotretton kütüphanesi, yalnızca 10-13 yaş grubuna özel tasarlanmış olup, çocukların arkadaşlarıyla kendi ritüellerini kurdukları, teknolojiyle ve yaratıcı aktivitelerle dolu bir ortam sunar (Bayliss, 2013). Aynı şekilde, Danimarka'nın Aarhus kentindeki Dokk1 Kütüphanesi de çocuk dostu çok amaçlı alanlara sahiptir; bina içinde interaktif medya, oyun köşeleri, kostüm alanları ve hem iç hem dış mekânlarda oyun imkânı sunan bölümleriyle aileleri ağırlayan bir topluluk merkezi işlevi görür (VisitAarhus, b.t.) . Bu tür tasarım düzenlemeleri, kütüphaneleri yalnızca kitapların bulunduğu mekânlar olmaktan çıkarıp yaşayan sosyal merkezlere dönüştürür.

Teknoloji alanları, özellikle Makerspace benzeri düzenlemeler, kod ağı analizinde 21 bağlantıyla, topluluk katılımı açısından kritik bir rol oynamaktadır. Günümüz çocuk kütüphaneleri yalnızca kitap sunmakla kalmayıp dijital medya, bilgisayar oyunları, maker atölyeleri ve 3D yazıcı gibi teknolojik imkânlar aracılığıyla çocukları bir araya getirir. Örneğin Helsinki Oodi Kütüphanesi çocuk bölümünde yer alan etkileşimli Masal Duvarı, çocukların dokunarak müzikli masallar izlemesine, oyunlar oynamasına, sanal enstrümanlar çalmasına ve elleriyle dijital ortamda resim yapmasına olanak tanır (Helsinki Central Library

Oodi, b.t.-c). Bu tür teknoloji destekli alanlar, çocukların birlikte keşfetme ve üretme etkinliklerine zemin hazırlayarak sosyal etkileşimi büyük ölçüde artırır. Kod ağı verileri aynı zamanda bilgisayar istasyonları ve dijital etkileşimli alanların, Topluluk ve Yer Duygusu temalarıyla anlamlı biçimde ilişkili olduğu 10 bağlantı ile gösterilmektedir. Bu tür alanlar, özellikle daha büyük çocuklar ve gençler için kütüphaneyi çekim merkezi haline getirebilir; birlikte kodlama atölyeleri, robotik etkinlikler ya da e-spor turnuvaları gibi faaliyetlerin düzenlenmesi, yeni topluluk oluşumlarını teşvik edebilir. Bu bağlamda Makerspace'ler, öğrenerek ve pratik yaparak eğitim sunan, bilgi paylaşımını ve yaratıcı etkileşimi destekleyen sosyal ortamlar yaratır (Wikipedia, 2025).

Sonuç olarak, Topluluk Katılımı teması, çocuk kütüphanelerini toplumsal dokunun vazgeçilmez bir parçası haline getiren, kullanıcıları arasında sosyal bağlar kuran bir boyuttur. Bu temayı mekânsal olarak güçlendirmek için oyun ve etkinlik alanları, teknoloji ve yaratıcı atölyeler, esnek ve çok amaçlı mekânlar, kullanıcı katılımını teşvik eden programlar ve genel olarak kapsayıcı bir ortam sağlamak gerekmektedir. Bu şekilde tasarlanan kütüphaneler, çocuklara erken yaşta bir topluluk bilinci aşılayacak, farklı geçmişlerden gelen çocukların ortak deneyimler yaşamasına zemin hazırlayacaktır. Kısacası, iyi tasarlanmış bir çocuk kütüphanesi yalnız çocukları kitaplarla değil birbirleriyle de buluşturur. Böyle bir mekânda büyüyen çocuklar, kütüphaneyi yaşam boyu sürecek bir öğrenme ve paylaşma alanı olarak görmeyi sürdürecektir.



Şekil 87. Ortak kod yakınlık haritası

Bu nitel analiz çalışması, çocuk kütüphanelerinin mekânsal tasarımında, belirlenen dört ana temanın (Canlılık, Yer Duygusu, Giriş, Bağlantı ve Hareket, Topluluk Katılımı) birbirine sıkı sıkıya örülmüş olduğunu göstermiştir. Birleştirilmiş kod yakınlık ağı, her bir temanın kendi alt bileşenleri kadar, diğer temaların alt bileşenleriyle de güçlü ilişkiler kurduğunu ortaya koymuştur. Örneğin canlı, oyunlaştırılmış bir mekân unsurunun (bir kaydırak veya tırmanma duvarının) aynı anda hem mekânın canlılık düzeyini arttırdığı, hem çocuklarda mekâna aitlik hissi uyandırdığı, hem de mekânsal bağlantıyı eğlenceli hale getirerek hareket temasına hizmet ettiği görülmüştür. Benzer şekilde, rahat ve çocuk dostu bir oturma köşesi, bir yandan yer duygusunu pekiştirirken öte yandan çocukların bir araya gelip sohbet etmelerini sağladığı için topluluk etkileşimini güçlendirmektedir. Bu bulgular, çocuk kütüphanesi tasarımında bütüncül bir yaklaşımın önemini vurgular: Tasarımcılar

mekâna dair kararlar alırken bu dört temayı birlikte ele almalı, mümkün olduğunca çok işlevli ve duyuşal deneyimler yaratmalıdır.

Literatür incelemesi ve güncel örnekler de analiz bulgularını desteklemektedir. Helsinki Oodi Kütüphanesi gibi ödüllü tasarımlar, sessiz okuma ile canlı etkinlikleri bir arada barındıran, çocuklara oyun ve hayal gücü imkânları sunarken tüm aileyi de içine alan bütünleşik mekânlar olarak karşımıza çıkmaktadır. IFLA'nın rehber ilkeleri, çocuk kütüphanelerinin güvenli ve destekleyici olduğu kadar eğlenceli ve karakteristik de olması gerektiğini vurgulayarak tasarımcılara yol göstermektedir (IFLA, 2018). Affordans (olanak) kuramı perspektifinden bakıldığında, başarılı çocuk kütüphaneleri çocuklara zengin eylem imkânları sunan ortamlardır. Kütüphane mekânının farklı bölümleri, kimi zaman çocukları tırmanma ve fiziksel etkinliklere yönlendiren, kimi zaman ise dinginleşip hayal kurmaya olanak tanıyan; belirli alanları ortak resim yapma gibi işbirlikçi üretimlere imkân veren, diğer alanları ise drama ve sahne performansları aracılığıyla ifade becerilerini ortaya koymalarını destekleyen işlevler üstlenmektedir. Bu anlamda, her yüzeyi ve eşiği ile çocuklara bir cazip gelen mekânlar tasarlamak esas hedef olmalıdır. Tasarımın nötr olmadığı, aksine her detayın ya eylemi davet edici ya da kısıtlayıcı olabileceği gerçeği düşünüldüğünde (Gibson, 2015) çocuk kütüphanelerinde davet edici, katılımcı ve keşif ruhunu teşvik edici bir anlayış benimsenmelidir.

Bu analiz aynı zamanda mekânın sosyal rolünün fiziksel tasarımla desteklenebileceğini ortaya koymaktadır. Kütüphane binaları, toplumsal etkileşimlerin gerçekleştiği sahnelerdir ve iyi tasarlandıklarında farklı kullanıcı grupları arasında etkileşim potansiyelini artırır (Igarashi vd., 2022). Çocuk kütüphaneleri özelinde, çocukların akranlarıyla ve yetişkinlerle (ebeveyn, kütüphaneci veya gönüllülerle) etkileşime gireceği ortamları yaratmak, onların sosyal becerilerini ve topluluk bilincini geliştirmede de katkı sunacaktır. Unutulmamalıdır ki, çocukluk çağında kütüphanelerde yaşanan olumlu deneyimler, bireylerin kütüphanelere ve öğrenmeye ömür boyu sevgi ve ilgi duymasının temelini atar.

5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu araştırma, çocuk kütüphanelerinin tasarımında çocukların algı, beklenti ve ihtiyaçlarını merkeze alarak mevcut durumun değerlendirilmesi ve iyileştirilmesi gereken yönlerin belirlenmesi amacıyla yürütülmüştür. Elde edilen bulgular, belirlenen dört hipotez doğrultusunda çocukların ideal kütüphane kurguları ile mevcut kütüphaneler arasındaki farkları, sosyal etkileşim ve yaratıcı etkinlik alanlarının önemini, farklı veri toplama yöntemlerinin ortaya çıkardığı görüşleri ve demografik etmenlerin etkisini bütüncül bir şekilde ortaya koymaktadır.

Araştırma soruları:

- Mevcut kütüphaneler belirlenen ölçütleri ne kadar karşılamaktadır?
- Çocukların hayal ettikleri kütüphaneler hangi açılardan daha kapsayıcı ve yaratıcıdır?

Hipotez 1: Çocukların hayal ettikleri kütüphaneler, mevcut kütüphane tasarımlarına kıyasla daha kapsayıcı ve yaratıcı öğeler içermektedir.

Trabzon ili Akçaabat ve Ortahisar'daki mevcut çocuk kütüphaneleri ile çocukların hayallerindeki kütüphaneleri karşılaştırmaya yönelik bulgular, çocukların idealize ettikleri kütüphanelerin mevcut tasarımlara kıyasla belirgin biçimde daha kapsayıcı, yaratıcı ve tematik unsurlar barındırdığını göstermektedir. Mevcut kütüphaneler temel işlevsel gereksinimleri büyük ölçüde karşılasa da çocukların imgesel dünyalarında kütüphaneler “kaleler, ormanlar, uzay temaları veya kurguya dayalı oyun alanları” gibi yaratıcı konseptlerle zenginleşmektedir. Üçlü veri karşılaştırması, çocukların hayal gücünü tetikleyen tematik tasarımlara güçlü bir yönelim gösterdiğini buna karşın günümüzdeki çocuk kütüphanelerinin görece sade, tekdüze ve işleve yönelik kaldığını ortaya koymuştur. Nitekim çocuklar, canlı renkler, oyun öğeleri ve özgün tasarımlarla sıradanlıktan çıkarak özel kılınan dinamik mekânlar hayal etmektedir. Mevcut kütüphanelerde ise bu tür estetik ve düşsel öğelerin eksik olması, tasarımda kullanıcı odaklı yaklaşımların yeterince benimsenmediğine işaret etmektedir. Literatürde de benzer şekilde ideal çocuk kütüphanelerinin eğlenceli, hayal gücünü destekleyici ve tekdüzelikten uzak mekânlar olması gerektiği vurgulanmıştır. Bu bağlamda elde edilen sonuçlar, Hipotez 1'i destekler niteliktedir. Çocukların düşledikleri kütüphane ortamları, mevcut örneklerden çok daha zengin, yaratıcı ve kapsayıcı unsurlarla bezenmiştir. Dolayısıyla, çocuk kütüphanelerinin

tasarım ve yenileme süreçlerinde, çocukların hayal gücüne hitap eden temalara, özgün konseptlere ve estetik canlılığa yer verilmesi gereği açıktır. Bu tür tematik ve düşsel öğelerin stratejik kullanımı, çocuklarda mekâna ilişkin aidiyet duygusunu ve duygusal bağı güçlendirecek; kütüphane deneyimini sıradan bir okumadan ziyade özel ve ilham verici bir deneyime dönüştürecektir.

Araştırma sorusu: Çocukların kütüphane tasarımında sosyal etkileşim alanlarına yönelik beklentileri nelerdir?

Hipotez 2: Çocukların mekân tercihlerinde sosyal etkileşim alanları ve yaratıcı etkinlik köşeleri önemli bir yer tutmaktadır.

Çocukların kütüphane mekân tercihlerinde sosyal etkileşim ve yaratıcı etkinlik alanlarının rolü incelenmiştir. Sonuçlar, Hipotez 2'yi doğrulayacak biçimde, çocuklar için kütüphanede etkileşimsel ve yaratıcı alanların vazgeçilmez önemde olduğunu göstermektedir. Gerek anket bulguları gerek çizim çalışmaları, çocukların kütüphaneyi sadece kitap okumak için bir yer olarak görmediğini, aynı zamanda oyun oynayabilecekleri, arkadaşlarıyla bir araya gelebilecekleri ve yaratıcılıklarını sergileyebilecekleri bir ortam olarak algıladıklarını ortaya koymaktadır. Nitekim katılımcı çocukların çok büyük bir bölümü kütüphane bünyesinde etkinlik/etkileşim alanları talep etmiş (%85,5), pek çoğu çizimlerinde atölye, oyun veya toplanma köşeleri gibi sosyal mekânlara yer vermiştir (%66,7). Buna karşılık, mevcut kütüphane örneklerinin yalnızca üçte birinde (%33,3) bu tür sosyal-etkinlik alanlarının bulunması, çocukların sosyalleşme ve ortak yaratıcı faaliyet ihtiyaçlarının mevcut tasarımlarda yeterince karşılanmadığına işaret etmektedir. Bu bulgu, güncel kütüphane tasarımlarında gözlenen dönüşümle de örtüşmektedir. Modern kütüphaneler, geleneksel sessiz okuma odaklı mekânlar olmaktan çıkarak etkileşimli ve çok işlevli öğrenme alanlarına dönüşmektedir. Esnek mobilyalar, grup çalışması ortamları, yaratıcı sanat atölyeleri ve teknoloji köşeleriyle zenginleştirilmiş mekânlar, kütüphanelerin hem fiziksel hem de sosyal canlılığını artırmakta ve çocuklar için çekim merkezi haline gelmektedir. Literatürde de çocukların deneyimsel öğrenme ve sosyalleşme ihtiyaçlarını destekleyen mekân düzenlemelerinin, onların motivasyon ve katılım düzeylerini yükselttiği belirtilmektedir. Bu doğrultuda, çocuk kütüphanelerinin tasarımında oyun alanları, yaratıcı etkinlik köşeleri, maker-space gibi keşif ve etkileşim imkânları sunan bölgeler ile esnek, çok amaçlı kullanım alanları planlamak büyük önem taşımaktadır. Böylece kütüphane, çocuklar için erken yaşta sosyal bağlar kurabilecekleri, işbirlikçi öğrenme deneyimleri yaşayabilecekleri ve yaratıcılıklarını geliştirebilecekleri bir cazibe mekânına dönüşecektir.

Elde ettiğimiz bulgular, bu yaklaşımın gerekliliğini net bir biçimde ortaya koymuş olup mevcut kütüphanelerdeki eksikliği gözler önüne sermektedir. Sonuç olarak, çocukların yalnız kitaplarla değil, birbiriyle de etkileşime geçebildiği, topluluk hissini pekiştiren kütüphane ortamları tasarlamak temel bir ihtiyaçtır. İyi tasarlanmış çocuk kütüphaneleri, tıpkı literatürde tarif edildiği üzere, çocukları sadece okumaya değil birbirleriyle iletişime ve ortak üretkenliğe teşvik ederek yaşam boyu sürecek bir öğrenme ve paylaşma alışkanlığının tohumlarını atacaktır.

Araştırma sorusu: Anket ile nitel yöntemler kullanıldığında ortaya çıkan bulgular nasıl farklılaşmaktadır?

Hipotez 3: Anket gibi yapılandırılmış yöntemler ile çiz ve yaz gibi serbest ifade teknikleri farklı türde veriler üretmektedir.

Araştırma kapsamında uygulanan nicel anket ile çocukların çizim ve yazılı anlatımlarına dayalı nitel yöntem sonuçlarının karşılaştırılması, farklı veri toplama tekniklerinin çocukların algı ve tercihlerini ortaya koymada farklı türde bulgular sağladığını göstermiştir. Bu sonuç Hipotez 3'ü desteklemektedir. Yapılandırılmış anket, belirli konulardaki memnuniyet veya tercih düzeylerini sayısal olarak saptama imkânı verirken “çiz ve yaz” tekniği çocukların öncelik ve hayallerini kendi dillerinde, spontane bir şekilde ifade etmelerine olanak tanımıştır. Örneğin, anket sorularında kız öğrenciler “mobilya rahatlığı ve düzeni” konusunda erkeklere kıyasla daha yüksek memnuniyet belirtmiş olabilir; ancak serbest çizimlerinde ve anlatımlarında ne kızlar ne de erkekler bu konuyu belirgin biçimde vurgulamamıştır. Bu durum, anketin yapılandırılmış yapısının bazı katılımcıları belirli konulara odakladığını, oysa serbest ifade ortamında çocukların dikkatinin daha farklı unsurlara yönelebildiğini göstermektedir. Benzer şekilde, anket sonuçları kızların sanatsal-yaratıcı etkinliklere erkeklerden daha ilgili olduğunu ortaya koyarken çizim çalışmalarında her iki cinsiyet de kütüphane mekânını çizerken sanat köşelerine eşit düzeyde yer vermiştir. Öte yandan, teknolojik unsurlar konusunda tersi bir durum gözlenmiştir: Anket verilerinde “bilgisayar/teknoloji kullanımı” ilgisi bakımından kız ve erkek çocuklar arasında anlamlı fark bulunmazken çizim çalışmalarında erkek çocuklar kütüphaneye dair hayallerinde bilgisayar, dijital oyun alanı veya teknoloji köşesi gibi öğelere kızlardan daha sık yer vermiştir. Bu örnekler, nitel ve nicel yöntemlerin birbirini tamamlayıcı sonuçlar sunduğunu ortaya koymaktadır. Anket tekniği, tüm katılımcılar arasındaki genel eğilimleri ve karşılaştırmaları istatistiksel olarak saptamamızı sağlarken; çizim ve yazılı anlatımlar, çocukların aklında ön plana çıkan unsurları, duyguları ve yenilikçi fikirleri ortaya sermiştir.

Çocuklar, çiz ve yaz çalışmaları sayesinde ankette sorulmamış detayları (hayali temalar, oyun unsurları, mekânın atmosferine dair yorumlar) serbestçe dile getirmişlerdir. Dolayısıyla, bu araştırmada benimsendiği gibi karma yöntem yaklaşımı, çocukların mekâna ilişkin gizil beklenti ve algılarını daha bütüncül yakalayabilmek adına değerli bulunmuştur. Nitekim sadece sayısal verilere dayalı bir analiz, çocukların tasarım fikirlerindeki yaratıcılığı veya mekânla kurdukları duygusal bağı tam olarak görünür kılamayabilir. Serbest ifade teknikleri ise bu boşluğu doldurarak nicel bulguların arka planındaki nedenleri ve hikâyeleri anlamamıza yardımcı olmaktadır. Bu yönüyle bu çalışma, çocuk odaklı tasarım çalışmaları için çok yönlü veri toplama stratejilerinin önemini vurgulamaktadır.

Araştırma soruları:

- Çocukların kütüphane mekânına ilişkin algıları yaş gruplarına göre farklılık gösterir mi?
- Cinsiyet faktörü, çocukların tercihlerinde etkili midir?

Hipotez 4: Çocukların kütüphane mekânına ilişkin algıları, yaş ve cinsiyet gibi demografik özelliklerden etkilenmektedir.

Çocukların kütüphane mekânına ilişkin algı ve tercihlerinin yaş grubu ve cinsiyet gibi demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde sonuçlar, Hipotez 4'ün kısmen desteklendiğini göstermektedir. Sınıf seviyesi değişkenine ilişkin analizler, beklenenin aksine, 10-12 yaş aralığındaki çocuklar arasında kütüphane tasarım tercihleri bakımından belirgin bir fark olmadığını ortaya koymuştur. İstatistiksel testler, farklı sınıf seviyelerindeki öğrencilerin benzer mekânsal temaları ve öğeleri tercih ettiğini, yaş ile tercihler arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını göstermektedir. Örneğin 4., 5. ve 6. sınıf öğrencileri arasında “renkli bir kütüphane” ya da “tematik konseptli kütüphane” tercihi yaygın olarak paylaşılan bir eğilimdir ve oranlardaki küçük farklılıklar istatistiksel açıdan anlamlı değildir. Bu bulgu, çocukların mekânı algılama ve ondan beklentilerinin, söz konusu yaş grubu aralığında büyük ölçüde ortaklaştığını düşündürmektedir. Başka bir deyişle, geç çocukluk/erken ergenlik dönemindeki kullanıcılar, kütüphaneyi temelde canlı, yaratıcı, rahat ve keşfedilmeye açık bir ortam olarak görme noktasında birleşmektedir. Yaş faktörünün tek başına belirleyici olmaması, tasarım kararlarında tüm bu yaş grubundaki çocuklar için ortak çekicilikte mekânsal öğeler geliştirilebileceğini ima etmektedir. Nitekim bulgularımız, farklı yaş gruplarına benzer deneyimler sunan zenginleştirilmiş ortamların, tercih farklılıklarını azaltabileceği yönündeki literatürü de destekler niteliktedir.

Diğer taraftan, cinsiyet değişkeni bağlamında bazı dikkat çekici noktalar tespit edilmiştir. Genel kütüphane algısında kız ve erkek çocuklar pek çok açıdan ortak paydada buluşsa da, belirli işlev ve etkinlik tercihlerinde küçük farklılıklar gözlenmiştir. Özellikle anket verilerinde kız çocuklarının “sanat atölyesi”, “okuma köşesi” gibi sakin ve estetik ağırlıklı alanlara ilgisi, erkek çocukların ise “dijital oyun”, “bilgisayar köşesi” gibi teknoloji ve hareket odaklı unsurlara ilgisi biraz daha yüksek çıkmıştır. Ancak çiz ve yaz verileri incelendiğinde, cinsiyet kaynaklı bu ayrımların belirgin ölçüde silikleştiği veya farklı formlarda ortaya çıktığı görülmüştür. Örneğin erkek çocuklar çizimlerinde teknoloji köşelerine daha çok yer vermişken kız ve erkeklerin her ikisi de “oyun alanı”, “kitap okuma bölümleri” gibi temel mekân unsurlarını benzer sıklıkla resmetmiştir. Bu sonuçlar, cinsiyete duyarlı bir tasarım anlayışının önemini vurgulamaktadır: Kütüphane mekânları, kız ve erkek tüm çocukların kendilerini ait hissedebilecekleri çeşitlilikte etkinlik alanları sunmalıdır. Örneğin, hem sanat ve okuma odaklı sessiz/rahat köşeler, hem de bilim-teknoloji odaklı etkileşimli keşif alanları aynı çatı altında dengeli biçimde yer almalıdır. Böylelikle farklı ilgi ve eğilimlere sahip çocuklar, cinsiyetleri ne olursa olsun, kütüphane içinde kendilerine hitap eden bir aktivite bulabileceklerdir. Ayrıca, cinsiyet temelli tercih farklılıklarının yöntemle etkileşimi de göz önünde bulundurulmalıdır. Niteliksel yöntemlerde kendiliğinden ifade bulmayan bazı farklar, yapılandırılmış sorular sorulduğunda ortaya çıkabilmektedir. Bu nedenle, tasarım araştırmalarında tek bir yöntemle dayanmak yerine çoklu araçlar kullanarak çocukların farklı yönelimlerini kapsamlı biçimde anlamak gerekir. Araştırmanın demografik analizleri, çocuk dostu bir kütüphane mekânı tasarlamak için cinsiyet bakımından kapsayıcı ve gelişimsel açıdan duyarlı bir yaklaşımın olması gerektiğini göstermektedir. Kız ve erkek çocukların mekân algısındaki ince farkları dikkate almak, onların fiziksel çevreden azami faydayı sağlamasına imkân verecektir. Bu bağlamda, yalnızca genel görüşlere dayanan bir tasarım yerine, her bir kullanıcı grubunun tasarım süreçlerinde görüş bildirmesine fırsat tanımak önemli görülmektedir. Bu kapsamda çalışma, bu tür kapsayıcı tasarım yaklaşımlarının gerekliliğini ortaya koymuş ve mevcut kütüphane ortamlarında gözlenen eksiklerin giderilmesi adına veri temelli öneriler sunmuştur.

Sonuç olarak araştırma sorularına verilen yanıtlar ve hipotez testleri bir arada değerlendirildiğinde, çocuk kütüphanelerinin tasarımında çocuk bakış açısının merkeze alınmasının kritik önemde olduğu anlaşılmaktadır. Trabzon’daki mevcut çocuk kütüphanelerinin analizi, hâlihazırda temel ihtiyaçları karşıladığını ancak çocukların hayalindeki zengin ve interaktif ortamdan uzak kaldığını gösterirken çocukların çizimleri ve

beyanları, nasıl bir kütüphane istediklerine dair net bir yol haritası sunmaktadır. Bu yol haritası, daha canlı daha katılımcı, daha yaratıcı ve tematik ve aynı zamanda kapsayıcı mekânların tasarlanması gerektiğini işaret etmektedir. İdeal bir çocuk kütüphanesi, hayal gücünü tutuşturan canlı bir atmosfere, kendine has ve sıcak bir mekân kimliğine, çocuklar için kolay ve keyifli bir dolaşım imkânına ve onları bir araya getiren kapsayıcı bir ortama aynı anda sahip olmalıdır. Elde ettiğimiz bulgular, bu unsurların birbirinden ayrı değil, bilakis birbiriyle ilişkili şekilde ele alınması gerektiğini de ortaya koymaktadır. Nitekim çocukların arzuladığı renkli bir oyun ögesi, sadece canlılık temasına değil, aynı zamanda onlarda yer duygusu (aidiyet) oluşturulmasına, mekânda hareketlilik sağlanmasına ve topluluk katılımı hissinin gelişmesine de katkı sunabilmektedir. Bu bağlamda tasarımcıların bütüncül bir yaklaşımla, çocuk kütüphanesini bir 3. mekân olarak görüp mekânı fiziksel, duysal ve sosyal boyutlarıyla bir arada kurgulaması gerekmektedir. Nitelikli biçimde tasarlanmış bir çocuk kütüphanesi, yalnızca kitaplara erişim sağlayan bir mekânın ötesinde, çocukları bir araya getirerek erken yaşlardan itibaren ortak öğrenme, paylaşım ve etkileşim deneyimlerini teşvik eden bütüncül bir öğrenme ortamı işlevi görmektedir. Bu tür bir mekânda yetişen çocuklar, kütüphaneyi geçici bir kullanım alanı değil, yaşam boyu sürecek bir keşif, öğrenme ve topluluk merkezi olarak deneyimlemeye devam etmektedir. Tez kapsamında elde edilen bulgular, çocuk kütüphanelerinin kullanıcı odaklı biçimde geliştirilmesine yönelik somut tasarım verileri sunmakta; aynı zamanda çocuk merkezli mekân tasarımı üzerine literatürde yürütülen tartışmalara anlamlı katkılar sağlamaktadır.

Bir çocuk kütüphanesini ideal kılan, hayal gücünü destekleyen canlılığı, kendine has bir ruhu, kolay ve keyifli dolaşım imkânları ve insanları bir araya getiren ortamı aynı potada eritebilmesidir. Bu dört ana tema, tıpkı kod ağında birbirine düğümlendiği gibi, gerçek mekânda da birbirini tamamlayan unsurlar haline gelmelidir. Böylelikle çocuk kütüphaneleri, sadece kitap raflarıyla değil, yaşattıkları deneyimlerle de çocukların zihinlerinde yer edecek ve geleceğin yaratıcı, kültürlü ve birlikte yaşamayı bilen nesillerinin yetişmesine katkıda bulunacaktır.

Yer Duygusu Teması: Öneriler

A) Tasarımcılara Yönelik Öneriler

- Mekânın kimliğini güçlendiren, çocuk ölçeğine uygun renk ve malzeme seçimleri yapılmalıdır.
- Çocukların kendini güvende hissedeceği sıcak, tanıdık ve okunabilir mekân düzenlemeleri oluşturulmalıdır.

- Aile-çocuk ortak kullanım alanları tasarlanarak aidiyet duygusu güçlendirilmelidir.

B) Kütüphanecilere Yönelik Öneriler

- Çocuklara mekânı tanıtan “keşif turları” düzenlenmelidir.
- Çocukların kendi okuma köşelerini düzenleyebileceği kişiselleştirme alanları yaratılmalıdır.
- Raf, materyal ve mekân etiketlemeleri çocuklara anlaşılır biçimde sunulmalıdır.

C) Eğitimcilere Yönelik Öneriler

- Mekâna duygusal bağ kurmayı destekleyen hikâye ve tematik okuma etkinlikleri hazırlanmalıdır.
- Yer duygusunu güçlendiren “mekânı tanıma” ve “hikâye-mekân ilişkisi” temelli programlar uygulanmalıdır.

D) Yerel Yönetimlere / Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler

- Çocuk dostu mekân kimliği için standardizasyon çalışmaları geliştirilmelidir.
- Kütüphaneler, çocuklar için güvenli ve erişilebilir kamusal mekânlar olarak desteklenmelidir.

Canlılık Teması: Öneriler

A) Tasarımcılara Yönelik Öneriler

- Çocukların duyuşsal algısını destekleyen canlı ama dengeli renk paletleri kullanılmalıdır.
- Bitki, doğal ışık, su sesi gibi biyofilik öğeler mekâna entegre edilmelidir.
- Yaratıcı üretimleri teşvik eden atölye, oyun ve keşif alanları tasarlanmalıdır.

B) Kütüphanecilere Yönelik Öneriler

- Sanat, el işi, drama ve deney içerikli atölyeler düzenlenmelidir.
- Mekân içi görsel kodlama sistemleri kullanılarak çocukların mekânı algılaması kolaylaştırılmalıdır.

C) Eğitimcilere Yönelik Öneriler

- Renk, doku, ışık ve ses temelli duyuşsal etkinlikler planlanmalıdır.
- Çocukların yaratıcılık becerilerini geliştiren disiplinlerarası çalışmalar (sanat-bilim-teknoloji) organize edilmelidir.

D) Yerel Yönetimlere / Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler

- Biyofilik ve yaratıcılığı destekleyen donatılarla tasarlanmış çocuk kütüphaneleri için yatırım ve teşvik modelleri geliştirilmelidir.
- Kültürel ve sanatsal etkinliklere erişimi artıracak altyapı destekleri sağlanmalıdır.

Giriş, Bağlantı ve Hareket Teması: Öneriler

A) Tasarımcılara Yönelik Öneriler

- Akıcı dolaşım sağlayan geniş ve eğlenceli geçiş alanları tasarlanmalıdır.
- Sessiz ve hareketli alanlar arasında fonksiyonel bölgelendirme yapılmalıdır.
- Görme ve işitme engelli çocuklar için erişilebilir yönlendirmeler, dokunsal zeminler ve kontrast yüzeyler kullanılmalıdır.
- Modüler ve dönüştürülebilir mekânsal düzenlemeler tercih edilmelidir.

B) Kütüphanecilere Yönelik Öneriler

- Sessiz okuma, aktif oyun ve keşif alanları zaman ve mekân olarak dengeli biçimde yönetilmelidir.
- Dijital yönlendirme araçları veya interaktif planlar kullanılabilir.
- Dolaşım yoğunluğu farklı saatlerde kontrol edilerek mekân konforu artırılmalıdır.

C) Eğitimcilere Yönelik Öneriler

- Hareket gerektiren etkinliklerin mekânsal akışa uygun şekilde planlanması sağlanmalıdır.
- Çocukların mekân içinde özgürce dolaşabildiği etkinlik türleri teşvik edilmelidir.

D) Yerel Yönetimlere / Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler

- Çocuk kütüphaneleri için erişilebilirlik standartları geliştirilmelidir.
- Açık ve kapalı hareket alanlarının bir arada olduğu mekânsal modeller desteklenmelidir.

Topluluk Katılımı Teması: Öneriler

A) Tasarımcılara Yönelik Öneriler

- Aile-çocuk ortak kullanım alanları, grup masaları ve küçük topluluk buluşma noktaları tasarlanmalıdır.
- Sosyal etkileşimi destekleyen esnek mekânlar oluşturulmalıdır.

B) Kütüphanecilere Yönelik Öneriler

- Çocukların karar süreçlerine katıldığı tasarım fikir atölyeleri düzenlenmelidir.
- Aile katılımını artıran topluluk programları planlanmalıdır.
- Kütüphane içi etkinliklerde kullanıcı geri bildirimleri düzenli olarak toplanmalıdır.

C) Eğitimcilere Yönelik Öneriler

- Grup temelli öğrenme ve ebeveyn-çocuk etkinlikleri desteklenmelidir.
- Paylaşım, işbirliği ve ortak üretime dayalı programlar uygulanmalıdır.

D) Yerel Yönetimlere / Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler

- Kütüphanelerin mahalle ölçeğinde toplumsal paylaşım merkezleri olarak konumlandırılması desteklenmelidir.
- Çocuk ve aileleri kapsayan topluluk temelli etkinliklere finansal ve lojistik destek sağlanmalıdır.

6. KAYNAKLAR

- Aabø, S., & Audunson, R. (2012). Use of library space and the library as place. *Library & Information Science Research*, 34(2), 138–149.
- Aesaert, K., & van Braak, J. (2015). Gender and socioeconomic related differences in performance based ICT competences. *Computers & Education*, 84, 8–25. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.12.017>
- Ablewhite, J., Peel, I., McDaid, L., Hawkins, A., Goodenough, T., Deave, T., et al. (2015). Approaches used by parents to keep their children safe at home: A qualitative study to explore the perspectives of parents with children aged under five years. *BMC Public Health*, 15, Article 280. <https://doi.org/10.1186/s12889-015-2252>
- Akarsu, F., (1984). Piaget'e göre çocukta mekân kavramının gelişimi. *Mimarlık*, 207(9), 31-33
- Akkaya, M. A. (2019). Bilgi merkezi olarak çocuk kütüphaneleri. A. Kakırman Yıldız (Ed.), *Dünyanın İyiliği İçin Çocuk Kütüphaneleri içinde* (90-118). Hiperlink Yayınları.
- Altman, I. & Chemers M., (1980). *Culture and Environment, Environmental Cognition and Perception*, Wadsworth Inc., 43-71
- Aral, H. (2001). Kütüphaneciliğin tarihçesi ve ilk kütüphaneler. A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, 16, 295-308.
- ArchDaily. (2018, February 16). Beyond the viral images: Inside MVRDV's Tianjin Binhai Library with #donotsettle. ArchDaily. <https://www.archdaily.com/889124/beyond-the-viral-images-inside-mvrdvs-tianjin-binhai-library-with-number-donotsettle>
- ArchPsych. (n.d.). Affordance theory in design psychology. <https://www.archpsych.co.uk>
- Arıcı, B. (2006). Resim, Psikoloji ve Çocuğun Dünyasında Resim. *Sanat Dergisi*, 10, 15-22.
- Ari, R. (2018). Libraries as learning spaces: Transforming environments for education. *Journal of Emerging Technologies and Innovative Research (JETIR)*, 5(8), 219–222.
- Aslan, F., Aslan, E. & Atik, A. (2015). İç Mekânda Algı. İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi, 5(11), 139-151.
- Ataol, Ö., Krishnamurthy, R., & Van Wesemael, P. (2019). Children's participation in urban planning and design: A systematic literature review. *Children, Youth and Environments*, 29(2), 27–52.
- Aydın, A. M. (2022). Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi açısından günümüz öğrenci ihtiyaçlarının incelenmesi. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 5(3), 234-251.

- Aydıntan, E. (2001). Yüzey Kaplama Malzemelerinin İç Mekân Algısına Anlamsal Boyutta Etkisi Üzerine Deneysel Bir Çalışma. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Mimarlık Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Trabzon.
- Baines, L., & Sanders, M. (2003). The influence of classroom seating arrangements on student learning. *College Teaching*, 51(1), 13–17. <https://doi.org/10.1080/87567550309596407>
- Barrett, P., Zhang, Y., Moffat, J., & Kobbacy, K. (2013). A holistic, multi-level analysis identifying the impact of classroom design on pupils' learning. *Building and Environment*, 59, 678–689. <https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2012.09.016>
- Batı, D. (2012). (4-12 Yaş) Çocuk Resimleri ve Onların İç Dünyalarının Resimlerine Yansımaları. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
- Bayliss, S. (2013, Kasım 14). Stockholm's Tio Tretton Library Gives Tweens a Space of Their Own. <https://www.schoollibraryjournal.com/story/stockholms-tiotretton-library-gives-tweens-a-space-of-their-own>.
- Berk, D. & Kaymaz Koca, S. (2018). 'Topolojik Mekân' Kavrayışının Çocuğun Mekân Algısındaki Yeri, 2. Uluslararası Mimarlık ve Tasarım Kongresi, 573-581, İstanbul.
- Berk, L. E. (2006). *Child Development*. Amerika, Pearson Education.
- Boden, C. (2023). Creating inclusive libraries by applying universal design. *Journal of Canadian Health Libraries Association*. 1;44(1):9–10.
- Blatchford, P., Baines, E., & Pellegrini, A. (2003). The social context of school playground games: Sex and ethnic differences, and changes over time after entry to junior school. *British Journal of Developmental Psychology*, 21(4), 481–505. <https://doi.org/10.1348/026151003322535183>
- Bosgraaf, L., Spreen, M., Pattiselanno, K., & van Hooren, S. (2020). Art Therapy for Psychosocial Problems in Children and Adolescents: A Systematic Narrative Review on Art Therapeutic Means and Forms of Expression, Therapist Behavior, and Supposed Mechanisms of Change. *Frontiers in psychology*, 11, 584685.
- Bradding, A., & Horstman, M. (1999). Using the draw and write technique with children. *Paediatric Nursing*, 11(9), 14–18. <https://doi.org/10.7748/paed.11.9.14.s22>
- Brunson, L. (2002). Development. N. J. Salkind (Ed.). *Children Development içinde*. Macmillan Library Reference: New York, Amerika. 2002. 142-143.
- Burke, C., & Grosvenor, I. (2003). *The School I'd Like: Children and Young People's Reflections on an Education for the 21st Century*. RoutledgeFalmer.
- Burke, C. (2005). "Play in focus": Children researching their own spaces and places for play. *Children, Youth and Environments*, 15(1), 27–53. <https://www.jstor.org/stable/10.7721/chilyoutenvi.15.1.0027>

- Burkut, E. B. (2019). Çocuk Kütüphanelerinin Mekânsal Tasarım Süreci ve Analizi, İçinde A. Kakırman (Ed.) Dünyanın İyiliği İçin Çocuk Kütüphaneleri, s: 312-351 Yıldız, Hiperlink Yayınları, İstanbul.
- Burton, J. M., Horowitz, R., & Abeles, H. (2000). Learning in and through the arts: Curriculum implications. İçinde R. J. Deasy (Ed.), Critical links: Learning in the arts and student academic and social development (pp. 36–39). Arts Education Partnership.
- Byers, T., Imms, W., & Hartnell-Young, E. (2018). Comparative analysis of the impact of traditional versus innovative learning environment on student attitudes and learning outcomes. *Studies in Educational Evaluation*, 58, 167–177. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.07.003>
- Cerdan-Chiscano, M., vd. (2021). Giving a voice to students with disabilities to design inclusive library experiences. *Social Sciences*, 11(2), 61.
- Cevher, N. (2015). Ankara'daki halk kütüphanesi çocuk bölümlerinin çocukların okuma alışkanlığındaki rolü, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Chawla, L. (2015). Benefits of nature contact for children. *Journal of Planning Literature*, 30(4), 433–452.
- Cherenfant, S. (2013). Gender preferences in classroom aesthetics: Which aesthetic elements do boys and girls consider important in their learning environment?. <https://pdfs.semanticscholar.org/2f78/3e14e2f5880029ed3ba5f292dad3b2cddbf1.pdf>
- Cherney, I. D., & London, K. (2006). Gender-linked differences in the toys, television shows, computer games, and outdoor activities of 5- to 13-year-old children. *Sex Roles*, 54(9–10), 717–726. <https://doi.org/10.1007/s11199-006-9037-8>
- Children's Library Discovery Center. (b.t.). Children's Library Discovery Center. In Wikipedia. August 21, 2025 tarihinde https://en.wikipedia.org/wiki/Children%27s_Library_Discovery_Center sitesinden ulaşıldı
- Christensen, P., & O'Brien, M. (2003). Children in the city: Home, neighbourhood and community. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203167236>
- Chou, M. J., Cheng, J. C., & Cheng, Y. W. (2016). Operating classroom aesthetic reading environment to raise children's reading motivation. *Universal Journal of Educational Research*, 4(1), 81–97.
- Claesson, L., Hakansson, A., & Gullstrand, M. (2008). Towards the future children's and young adult's library. In World Library and Information Congress: 74th IFLA General Conference and Council. International Federation of Library Associations and Institutions. https://originarchive.ifla.org/IV/ifla74/papers/155_Hakansson_Claesson_Gullstrand_en.pdf

- Clark, A. (2010). Transforming children's spaces: Children's and adults' participation in designing learning environments. Routledge.
- Clark, A., & Moss, P. (2001). Listening to young children: The mosaic approach. London: National Children's Bureau.
- Coad, J., & Coad, N. (2008). Children and young people's preference of thematic design and colour for their hospital environment. *Journal of Child Health Care*, 12(1), 33–48.
- Cooper, J., & Weaver, K. D. (2003). Gender and computers: Understanding the digital divide. Psychology Press.
- Cooper, J. (2006). The digital divide: The special case of gender. *Journal of Computer Assisted Learning*, 22(5), 320–334. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2006.00185.x>
- Çakmak, T. & Yılmaz, B. (2009). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Okuma Alışkanlığına Hazırlık Durumları Üzerine Bir Araştırma: Hacettepe Üniversitesi Beytepe Anaokulu Örneği, *Türk Kütüphaneciliği*, 23(3), 489-509.
- Çanakçıoğlu, N. G. (2012). Çocukta Mekân Algısının Gelişimi ve Mekânsal İmge Zenginliği Bakımından Malzemenin Önemi. *Mimarlıkta Malzeme*, 2, 1-8.
- Çelenk, S. (2003). Okul Aile İşbirliği İle Okuduğunu Anlama Başarısı Arasındaki İlişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 33-39.
- Davis, G. A. & Hyun, E. S. (2005). A Study of Kindergarten Children's Spatial Representation in a Mapping Project. *Mathematics Education Research Journal*, 17(1), 73-100.
- Deniz, L. (2020). Okulöncesi (4-6 Yaş Grubu) Çocuk Resimlerinde Çevre Algısı ve Çocuk Çevrelerinin Sağlaması Gereken Özellikler. *Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Trabzon*.
- Demircan, C. (2006). Türkiye'deki Çocuk Kütüphanelerinin Halk Kütüphanelerine Devredilmelerinden Önceki Niceliksel Durum (1995-2000). *Türk Kütüphaneciliği Dergisi*. 20(2), 177-194.
- Dyment, J. E., & Bell, A. C. (2008). Grounds for movement: Green school grounds as sites for promoting physical activity. *Health Education Research*, 23(6), 952–962.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., & Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48(2), 90–101.
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225–241. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x>
- Edwards, B. (2009). Libraries and learning resource centres (2. baskı). Routledge

- Edwards, C. P., Knoche, L., & Kumru, A. (2001). Play patterns and gender. In S. Reifel & M. Brown (Eds.), *Early education and care, and reconceptualizing play* (pp. 233–254). JAI Press.
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.
- Elkind, D. (1967). Egocentrism in adolescence. *Child Development*, 38(4), 1025–1034.
- Engelbrecht, K. (2003). *The Impact of Color on Learning*. NeoCon Presentation, Perkins & Will.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. W. W. Norton & Company.
- Eriksson, E., Krogh, P.G. & Lykke Olesen, A. (2007). *Inquiry into libraries - a design approach to children's interactive library*. Nordes.
- Farokhi, M. & Hashemi, M. (2011). The Analysis of Children's Drawings: Social, Emotional, Physical, and Psychological aspects. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 2219-2224.
- Fjørtoft, I. (2004). Landscape as playscape: The effects of natural environments on children's play and motor development. *Children, Youth and Environments*, 14(2), 21–44.
- Fisher, K. (2005). Research into identifying effective learning environments. In OECD (Ed.), *Evaluating quality in educational facilities* (257–267). OECD Publishing.
- Formation Design Group. (2013). *Wayfinding for Children's Hospital of Pittsburgh*. Formation Design Group.
- Fox, D. (2014). Users' perceptions of library buildings: Architectural and design preferences. *New Zealand Library & Information Management Journal*, 54(4), 15–21.
- Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Houghton Mifflin.
- Gifford, R. (2016). *Children and Nature: What We Know and What We Do Not*. Lawson Foundation.
- Gönen, M., Temiz, N. & Akbaş S. C. (2015). Erken çocukluk döneminde çocuk kütüphanelerinin rolü ve önemi: bir kütüphane programı örneği. *Milli Eğitim Dergisi*, 2008, 76-89.
- Güneş, A. & Güneş, F. (2017). Bilişsel Gelişim Dönemleri ve Çocuk Kütüphaneleri. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 15(60), 25-49.
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269–289. <https://doi.org/10.1177/0255761410370658>

- Halim, M. L. D., & Ruble, D. N. (2010). Gender attitudes in early childhood: Behavioral consequences of gender categories. *Developmental Psychology*, 46(4), 939–948. <https://doi.org/10.1037/a0019700>
- Handy Handouts. (b.t.). Color in the classroom: How does it affect learning? Handy Handout #486. Super Duper Publications. https://www.handyhandouts.com/viewHandout.aspx?hh_number=486
- Hart, R. (1979). *Children's experience of place*. Irvington Publishers.
- Hassinger Das, B., vd. (2020). Play-and-learn spaces: Leveraging library spaces to promote caregiver and child interaction. *Library and Information Science Research*. 42(1).
- Helsinki Central Library Oodi. (b.t.). Rum för Barn (Room for Children). Oodi Helsinki. 21 Ağustos 2025 tarihinde <https://www.oodihelsinki.fi/en/sitesinde> erişildi.
- Helsinki Central Library Oodi. (b.t.-c). Interactive touch wall in Oodi's children's section. Retrieved August 21, 2025, from <https://oodihelsinki.fi/en/interactive-touch-wall-in-oodis-childrens-section/>
- Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Berk, L. E., & Singer, D. (2009). *A mandate for playful learning in preschool: Applying the scientific evidence*. Oxford University Press.
- Hong, H. J. & Kang, M. H., (2014). Spatial Conditions of a Children's Library Supporting Children's Development: With Priority Given to User Benefit Criteria. *Journal of Korean Society for Information Management*. 27(2), 173-199.
- Huitt, W. & Hummel, J. (2003). Piaget's theory of cognitive development. *Educational Psychology Interactive*. 3(2), 1-5.
- Igarashi, T., Watanabe, M., Tomita, Y., Sugeno, Y., Yamagishi, M., & Koizumi, M. (2022). Public library events with spaces and collections: Case analysis of the Helsinki Central Library Oodi. *Journal of Librarianship and Information Science*, 55(3), 681–693.
- Imhoff, K. R. T. (2012). Children's spaces from around the World. In I. Bon vd. (Ed). *Designing Library Space for Children* içinde 131–144. Walter de Gruyter GmbH & Co, Berlin.
- International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA). (2018). *Designing libraries for children and young people: Guidelines for public libraries*. IFLA. <https://repository.ifla.org>
- International Federation of Library Associations and Institutions. (2023). *IFLA Guidelines for Library Service to Persons with Dyslexia*. <https://repository.ifla.org>
- International Federation of Library Associations and Institutions. (2024). *Access to Libraries for Persons with Disabilities: Guidelines and Checklist*.
- Jones, M. G., Howe, A., & Rua, M. J. (2000). Gender differences in students' experiences, interests, and attitudes toward science and scientists. *Science Education*, 84(2), 180–

192. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-237X\(200003\)84:2<180::AIDSCE3>3.0.CO;2-X](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-237X(200003)84:2<180::AIDSCE3>3.0.CO;2-X)
- Kafai, Y. B., Fields, D. A., & Searle, K. A. (2014). Electronic textiles as disruptive designs: Supporting and challenging maker activities in schools. *Harvard Educational Review*, 84(4), 532–556. <https://doi.org/10.17763/haer.84.4.46m7372370214783>
- Kahvecioğlu, H. L. (1998). Mimarlıkta İmaj: Mekânsal İmajın Oluşumu ve Yapısı Üzerine Bir Model. İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, İstanbul.
- Kakırman Yıldız, A. (2020). Öğrenme merkezleri olarak çocuk kütüphaneleri. A. Kakırman Yıldız, Dünyanın İyiliği İçin Çocuk Kütüphaneleri içinde (119-136). Hiperlink Yayınları.
- Kangas, M. (2010). Creative and playful learning: Learning through game co-creation and games in a playful learning environment. *Thinking Skills and Creativity*, 5(1), 1–15.
- Kaplan, S. (1995). The restorative benefits of nature: Toward an integrative framework. *Journal of Environmental Psychology*, 15(3), 169–182. [https://doi.org/10.1016/0272-4944\(95\)90001-2](https://doi.org/10.1016/0272-4944(95)90001-2)
- Kara, B. & Sucu, N. (2016). Beden eğitimi açısından çocuk ve gençlerde psikomotor gelişim. *The Journal of International Civilization Studies*, 1(2), 160–184.
- Karsten, L. (2003). Children's use of public space: The gendered world of the playground. *Childhood*, 10(4), 457–473. <https://doi.org/10.1177/0907568203104005>
- Katsavounidou, G. (2025). What do young adolescents' views of their neighbourhoods reveal about gender inclusiveness and sustainability of urban space? *Children's Geographies*. Advance online publication.
- Kındap, Y. & Sayıl, M. (2005). Çocuk Çizimlerinde Temsil ve İfade: Doğrusal ve Doğrusal Olmayan Gelişim. *Türk Psikoloji Dergisi*, 20(56), 25-39.
- King, J., & Theocharides-Feldman, O. (2022, 16 Kasım). Are girls being designed out of public spaces? London School of Economics. <https://www.lse.ac.uk/research/research-for-the-world/society/are-girls-being-designed-out-of-public-spaces>
- Koç, O. & Çakmaklı, G. G. (2018). Geleceğin İnşasında Çocuk Kütüphanelerinin Rolü: Atatürk Çocuk Kütüphanesi Örneği. 1. Uluslararası Çocuk Kütüphaneleri Sempozyumu Bildirileri, içinde (546-556), Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice-Hall.
- Köseoğlu, S. A. (2023). Bir İletişim Aracı Olarak Çocuk Resmi ve Özellikleri. *Stratejik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 137-145.

- Kulturhuset Stadsteatern. (b.t.). Rum för Barn. Kulturhuset Stockholm. 21 Ağustos 2025 tarihinde <https://kulturhusetstadsteatern.se/rum-for-barn> sitesinden erişildi.
- Kurt, Ö. (2016). İlkokul Mekânlarının Çocuk Gelişimi ve Mekân Algısına Etkilerinin Değerlendirmesi. Anadolu Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir.
- Kuşat, N. (2014). Yaşam boyu öğrenimin sürdürülebilirliğinde halk kütüphaneleri: Türkiye örneği. Akademik bakış dergisi, 40, 1-27.
- Kutluer, G. (2015). Gelişim Süreçlerinde Çocuk Resminin Yeri. Ekev Akademi Dergisi, 19(63), 403-410.
- Küçükcan, B. (2021). Kütüphane Binaları: Bilginin Yönetildiği Mekânları Tasarlamak, içinde Bilgi Merkezlerinde Yönetim. 840-886.
- Küller, R., Ballal, S., Laike, T., Mikellides, B., & Tonello, G. (2006). The impact of light and colour on psychological mood: a cross-cultural study of indoor work environments. Ergonomics, 49(14), 1496–1507.
- Küller, R., Mikellides, B., & Janssens, J. (2009). Color, arousal, and performance—A comparison of three experiments. Color Research & Application, 34(2), 141–152.
- Landis, J. R. & Koch, G. G. (1977) An application of hierarchical kappatype statistics in the assessment of majority agreement among multiple observers. Biometrics, 33(2), 363-374.
- Lee, H. C., & Park, S. J. (2018). Assessment of Importance and Characteristics of Biophilic Design Patterns in a Children's Library. Sustainability, 10(4), 987.
- Leggett, N. (2024). Creativity in early childhood: how educators from Australia and Italy are documenting the creative thought processes of young children. SN Social Sciences 4(74). 1-16.
- Lomsdal, H. H., Lagestad, P., & Løfgren, P. (2022). Equalisation of children's various levels of physical activity using increased physical activity at school among ninth graders. Frontiers in Public Health, 10, 856794.
- Lopez, M. E. (2016). Public libraries: A vital space for family engagement. Harvard Family Research Project. <https://eric.ed.gov/?id=ED574699>
- Louv, R. (2005). Last child in the woods: Saving our children from nature-deficit disorder. Algonquin Books.
- Lynch, K. (1977). Growing up in cities. The MIT Press.
- Mady, C., & Hewidy, H. (2024). The public library building as nexus for social interactions: Cases from Helsinki. City, Culture and Society, 40, Article 100610.
- Mahnke, F. H. (1996). Color, environment, and human response. John Wiley & Sons.

- Malone, K., & Tranter, P. (2003). Children's environmental learning and the use, design and management of school grounds. *Children, Youth and Environments*, 13(2), 87-137.
- Malone, K. (2007). The bubble-wrap generation: Children growing up in walled gardens. *Environmental Education Research*, 13(4), 513-527.
- Marcus, C. C. (2006). Children in the physical environment: The development of spatial knowledge and cognition. In C. Spencer & M. Blades (Eds.), *Children and Their Environments: Learning, Using and Designing Spaces* (pp. 57-78). Cambridge University Press.
- Marion, M. (1981). *Guidance of Young Children*, St Louis: C.V. Mosby.
- Master, A., Cheryan, S., & Meltzoff, A. N. (2016). Computing whether she belongs: Stereotypes undermine girls' interest and sense of belonging in computer science. *Journal of Educational Psychology*, 108(3), 424-437. <https://doi.org/10.1037/edu0000061>
- Maslow, A. H. (1943). *A Theory of Human Motivation*. Nalanda Digital Library
- Matthews, H. (2003). Children and regeneration: Setting an agenda for community participation and integration. *Children & Society*, 17(4), 264-276. <https://doi.org/10.1002/chi.745>
- Maxwell, L. E. (2007). Competency in child care settings: The role of the physical environment. *Environment and Behavior*, 39(2), 229-245. <https://doi.org/10.1177/0013916506289979>
- Metin, Ş. & Aral, N. (2012). Dört- Yedi Yaş Çocuklarının Resim Gelişim Özelliklerinin İncelenmesi. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(2), 55-69.
- Mollerup, P. (2013). *Wayshowing>Wayfinding: Basic & interactive*. Lars Müller Publishers.
- Moore, R. C. (1986). *Childhood's domain: Play and place in child development*. Croom Helm.
- Moore, G. T. (1986). Effects of the spatial definition of behavior settings on children's behavior: A quasi-experimental field study. *Journal of Environmental Psychology*, 6(3), 205-231.
- Moore, G. T., & Sugiyama, T. (2007). The Children's Physical Environment Rating Scale (CPERS): Reliability and validity for assessing the physical environment of early childhood educational facilities. *Children, Youth and Environments*, 17(2), 24-53. [10.1353/cye.2007.0023](https://doi.org/10.1353/cye.2007.0023)
- Nair, P., Fielding, R., & Lackney, J. (2009). *The Language of School Design: Design Patterns for 21st Century Schools* (2. basım.). DesignShare.
- National Library Board Singapore. (2023). Tampines Regional Library. <https://www.nlb.gov.sg/main/tampines-regional-library>

- Nayak, & Bankapur. (2016). School Library Design, Facilities and Resources for Sustainable Cognitive and Social Development of Students: An Evaluative Case Study. *School Libraries Worldwide*, 24(2), 30–45.
- Niegaard, H. (2011). The library's development toward the "experimentarium". İçinde E. H. & K. Latimer (Ed.), *IFLA Library Building Guidelines: Developments & Reflections* (30–46). Berlin, New York: K. G. Saur.
- Nielsen, J. B. (2025). The Influence Aesthetic Processes Can Have on Daycare Children's Play. *International Journal of Art & Design Education*. 44(1). 272-285.
- Odabaş, H. & Akkaya, M. A. (2019). Kütüphane deneyiminin beşiği olarak çocuk kütüphaneleri, Bilgi merkezleri: Kütüphaneler – Arşivler – Müzeler, (Birinci Baskı), içinde 82-125, Hiperyayın, İstanbul
- Olds, A. R. (2001). *Child care design guide*. McGraw-Hill
- O'Neill, M. J. (1991). Effects of signage and floor plan configuration on wayfinding accuracy. *Environment and Behavior*, 23(5), 553–574.
- Oodi Helsinki. (b.t.-a). Playground Loru. Helsinki Central Library Oodi. <https://oodihelsinki.fi/en/playground-loru>
- Oodi Helsinki. (b.t.-b). Makasiinipuisto Park. Helsinki Central Library Oodi. <https://oodihelsinki.fi/en/makasiinipuisto-park>
- Opening the Book North America. (b.t.). Animating a children's library space – case study of Mobile Performance bookcases creating dynamic layouts. *Opening the Book*
- Önal, İ. (2012). Building Excellent Libraries with and for Children. İçinde I. Bon, A. Cranfield, K. Latimer (Ed.), *Designing Library Space for Children* (s. 65-83). IFLA Publications.
- Öymen Gür, Ş., & Zorlu, T. (2002). *Çocuk Mekanları*. Yapı Endüstri Merkezi Yayınları.
- Özak, N. A. & Gökmen, G. P. (2009). Bellek ve mekân ilişkisi üzerine bir model önerisi. *İTÜ dergisi*, 8(2), 145-155.
- Özkara, T. C. (2015). Eskiçağda yazı, kitap ve kütüphanenin oluşum süreci; günümüz eğitime katkıları. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 34, 371-384.
- Pellegrini, A. D., & Blatchford, P. (2000). The child at school: Interactions with peers and teachers. In A. D. Pellegrini (Ed.), *Recess: Its role in education and development* (pp. 36–53). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Pennington, C. G., Wilkinson, M. L., & Vance, A. R. (2022). Flexible seating: Students' and teachers' perspectives and experiences. *Networks: An Online Journal for Teacher Research*, 24(1), Article 5.

- Philpot, C. (2014, April 2). Amazing reading nooks: Create cozy, inventive reading havens in your library. *School Library Journal*. <https://www.schoollibraryjournal.com/story/look-a-nook-create-a-cozy-haven-for-reading-with-inventive-space-design>
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1948). *The child's conception of space*. New York: W. W. Norton
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. International Universities Press.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. W. W. Norton & Company.
- Piaget, J. (1972). *The psychology of the child*. Basic Books.
- Pinto, G., vd.. (2021). Drawing places, recreating spaces: Visual voices from at-risk children. *Humanities and Social Sciences Communications*, 8(1), Article 72. <https://doi.org/10.1057/s41599-021-00872-0>
- PPG Paints. (b.t.). *Color in classrooms: How paint color affects student learning*. PPG Industries, Inc. <https://www.ppg.com/en-US/about-ppg/color-in-classrooms>
- PPG Paints. (2020). *Color psychology in the classroom*. PPG Industries, Inc. <https://www.ppgpaints.com/color-psychology-classroom>
- Punch, S. (2002). Research with children: The same or different from research with adults? *Childhood*, 9(3), 321–341.
- Rabindran, R., & Madanagopal, D. (2020). Piaget's Theory and Stages of Cognitive Development—An Overview. *Scholars Journal of Applied Medical Sciences*, 8, 2152-2157.
- Rankin, C., & Brock, A. (2012). Library services for children and young people – an overview of current provision, future trends and challenges. In C. Rankin & A. Brock (Eds.), *Library Services for Children and Young People: Challenges and Opportunities in the Digital Age* (pp. 3–28).
- Rankin, C. (Ed.). (2018). *IFLA Guidelines for Library Services to Children aged 0–18*. International Federation of Library Associations and Institutions.
- Read, J. C., MacFarlane, S., & Casey, C. (1999). Endurability, engagement and expectations: Measuring children's fun. *Interaction Design and Children*
- Read, M. A., Sugawara, A. I., & Brandt, J. A. (1999). Impact of space and color in the physical environment on preschool children's cooperative behavior. *Environment and Behavior*, 31(3), 413–428. <https://doi.org/10.1177/00139169921972173>
- Rietzschel, E. F., Slijkhuis, J. M., & Van Yperen, N. W. (2013). Task structure, need for structure, and creativity. *European Journal of Social Psychology*, 43(6), 456–466.
- Sağlamtunç, T. (1994). Ankara Adnan Ötügen İl Halk Kütüphanesi'nin Tarihçesi. *Türk Kütüphaneciliği*, 8(3), 188-197.

- Sanoff, H. (2001). School building assessment methods. National Clearinghouse for Educational Facilities. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED448588.pdf>
- Sanoff, H. (2002). Creating environments for young children. National Head Start Association.
- Selçuk Kirazoğlu, F. (2012). Fiziksel Çevre - Çocuk İlişkileri, Açık Oyun Mekânları ve Çocuk Dostu Çevre Kriterleri Üzerine Bir Değerlendirme; Bakırköy ve Beylikdüzü Örnekleri. İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Sobay Mercan, M. (2024). Kullanıcı bağlamında çocuk kütüphanelerinin tasarım kararlarının değerlendirilmesi; Prof. Dr. Alâeddin Yavaşca Çocuk Kütüphanesi örneği, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep.
- Stejskal, J., Hájek, P., & Řehák, T. (2019). The economic value of library services for children: The case of the Czech public libraries. *Library & Information Science Research*
- Stejskal, J., Hajek, P., & Cerny, P. (2020). A novel methodology for surveying children for designing library services: A case study of the Municipal Library of Prague. *Journal of Librarianship and Information Science*, 53(2), 307-320.
- Stern-Ellran, K., Zilcha-Mano, S., Sebba, R., & Levit Binnun, N. (2016). Disruptive Effects of Colorful vs. Non-colorful Play Area on Structured Play-A Pilot Study with Preschoolers. *Frontiers in psychology*, 7, 1661.
- Sutton, S. E., & Kemp, S. P. (2006). Integrating Social Science and Design Inquiry Through Interdisciplinary Design Charrettes: An Approach to Participatory Community Problem Solving. *American Journal of Community Psychology*, 38(1-2), 125-139.
- Şahbaz, N. K. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin kütüphane kullanma düzeyleri üzerine bir araştırma. *TÜBAR*, 31, 259-274.
- Şener, E. A., (2001). Okulöncesi Çocuk Eğitim Merkezleri İçin Değişebilir/Dönüşebilir Bir “Fiziksel Çevre Modeli”. İstanbul Teknik Üniversitesi. Fen Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, İstanbul.
- Tanner, C. K. (2008). Explaining Relationships Among Student Outcomes and the School’s Physical Environment. *Journal of Advanced Academics*, 19(3), 318–342.
- T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü. (2017). Halk Kütüphanelerinde Mimari Uygulamalar Çalıştayı, 7–9 Aralık 2017, Kızılcahamam / Ankara (Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları; No. 3624). Ankara: T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü.
- Thompson, P., & Hall, C. (2008). Children, home and school: Regulation, autonomy or connection? Routledge.
- Tezelli, S. (2020). Resimlerle Çocuk Psikolojisi. Nobel Yayınları

Türkben, T. (2019). Çocuk kütüphanelerinin okuma alışkanlığı üzerindeki etkilerinin öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda incelenmesi. Ekev Akademi Dergisi, 23(77), 363- 388.

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK), Türkiye Çocuk Araştırması 2022 (22 Mart 2023).

Ulutaş, A., Demir, E., & Yayan, E. H. (2017). Motor Gelişim Eğitim Programının 5–6 Yaş Çocukların Kaba. (Eğitim Araştırmaları Kongresi bildirisi). İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi.

UNICEF (1989). Çocuk Haklarına Dair Sözleşme. Birleşmiş Milletler Genel Kurulu, 20 Kasım 1989.

UNICEF. (2025, Mayıs 1). The importance of outdoor play (and how to support it). UNICEF.

URL-1 (2025, Nisan 10). Fiziksel Gelişim Aşamaları: <https://www.virtuallabschool.org/infant-toddler/physical-development/lesson-2> adresinden alınmıştır.

URL-2 (2025, Şubat 20). Manchester Central Library And Piccadilly Gardens: <https://alondoninheritance.com/cycling-around-britain/manchester-central-library-and-piccadilly-gardens/> adresinden alınmıştır.

URL-3 (2025, Şubat 20). Secrets of the Stacks: <https://www.nytimes.com/2009/11/08/nyregion/08libr.html> adresinden alınmıştır.

URL-4 (2015, Mart 9). CALS Children's Library / Polk Stanley Wilcox Architects: <https://www.archdaily.com/604000/cals-children-s-library-polk-stanley-wilcox-architects> adresinden alınmıştır.

URL-5 (2025, Nisan 10). Bukit Panjang Public Library – Children: <https://www.archify.com/sg/project/bukit-panjang-public-library-children> adresinden alınmıştır.

URL-6 (2012, Ağustos 15). Children's Library Discovery Center / 1100 Architect: <https://www.archdaily.com/263005/childrens-library-discovery-center-1100-architect> adresinden alınmıştır.

URL-7 (2025, Mart 8). Rami Kütüphanesi: <https://ramikutuphanesi.gov.tr/tr> adresinden alınmıştır.

URL-8 (2025, Mart 8). Prof. Dr. Alaeddin Yavaşca Çocuk Kütüphanesi: <https://www.gaziantepkultursanat.com/merkez-prof-dr-alaeddin-yavasca-cocuk-kutuphanesi-24> adresinden alınmıştır.

URL-9 (b.t.). Selçuklu Belediyesi. (t.y.). Selçuklu Belediyesi KOP Çocuk Kütüphanesi. Selçuklu Belediyesi. <https://www.selcuklu.bel.tr/p/kesfet/1/egitim/91/Selcuklu%20Belediyesi%20KOP%20%C3%87ocuk%20K%C3%BCt%C3%BCphanes>

URL-10 (2025, Nisan 15). Trabzon: https://www.doka.org.tr/bolgemiz_trabzon-TR.html

- URL-11 (10 Nisan 2025) Trabzon: <https://www.cmu.edu/teaching/designteach/design/instructionalstrategies/groupprojects/benefits.html>
- Uzgören, G. & Erdönmez, M. E. (2017). Kamusal Açık Alanlarda Mekân Kalitesi ve Kentsel Mekân Aktiviteleri İlişkisi Üzerine Karşılaştırmalı Bir İnceleme. *Megaron*. 12(1), 41-56.
- VisitAarhus. (b.t.). The Culture House DOKK1. Retrieved August 21, 2025, from <https://www.visitaarhus.com/aarhus-region/plan-your-trip/culture-house-dokk1-gdk1077504>
- Vold, T., & Evjen, S. (2016). How children find their way: Access, adaptability and aesthetics in the organisation and design of a new children's library. *New Library World*, 117(3/4), 140–153. <https://doi.org/10.1108/NLW-09-2015-0067>
- Volman, M., & van Eck, E. (2001). Gender equity and information technology in education: The second decade. *Review of Educational Research*, 71(4), 613–634. <https://doi.org/10.3102/00346543071004613>
- Yalçınkaya, Ş. (2015). Modern kentin yeni kamusal alanında çocuk, alışveriş merkezleri ve serbest zaman etkinlikleri. *Malzeme, Doku ve Renk*, (17), 80–105.
- Yang, Y. & Merril, E. C. (2022). Wayfinding in Children: A Descriptive Literature Review of Research Methods. *J Genet Psychol*. 183(6):580-608.
- Yaman Bozdemir, K. N. (2020). Erken Çocukluk Dönemi Resim Eğitiminde Çocukların Gelişim Süreçleri ve Aile Tutumları. *İstanbul Aydın Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Dergisi*, 6(11), 19-32.
- Yavuz Öden, H. (2021). Çocuk Kütüphanesi İç Mekân Tasarımında Çok Fonksiyonlu Mobilyaların Kullanımı. *Online Journal of Art and Design*. 9(3), 92-103.
- Yıldız, N. (2003). Kalıntılar ve Edebi Kaynaklar Işığında Antikçağ Kütüphaneleri (İkinci Baskı). İstanbul: Arkeoloji ve Sanat Yayınları.
- Yılmaz, A., Kaptan, N. & Ulusoy Ünlü, A. (2021). Ankara'daki Halk Kütüphanesi Çocuk Bölümleri ve Çocuk Kütüphanelerinin Bina, Güvenlik Donanımı ve Malzeme Niteliklerinin İncelenmesi, *Türk Kütüphaneciliği*, 35(3), 410-435.
- Yılmaz, B. (2005). Türkiye'de Kamu Yönetiminin Yeniden Yapılandırılması Süreci ve Halk Kütüphaneleri. *Türk Kütüphaneciliği*, 19(1), 56-77.
- Yılmaz, B. (2008). İlkçağ Anadolu uygarlıklarında sosyo-ekonomik ve kültürel yapı bağlamında kütüphane/arşiv kurumu. *Türk Kütüphaneciliği*, 22(3): 351-376.
- Yılmaz, B. (2019). Çocuk kütüphanesi hizmetleri kılavuzu. İstanbul: Hiperlink Yayıncılık.
- Yogman, M., Garner, A., Hutchinson, J., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., & Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health. (2018). The power of play: A pediatric role in enhancing development in young children. *Pediatrics*, 142(3), e20182058. <https://doi.org/10.1542/peds.2018-2058>

- Yücel, G. (2016). Libraries and accessibility: İstanbul public libraries case. *ICONARP International Journal of Architecture and Planning*, 4(2), 81–95.
- Xu, J., Wang, P., Sturm, B. W., & Wu, Y. (2018). How preschool children think about libraries: Evidence from six children's libraries in China. *Journal of Librarianship and Information Science*, 00(0), 1-13.
- Walter, V. A. (2001). *Children & Libraries: getting it right*. Chicago: American Library Association.
- Wikipedia contributors. (2025, Mayıs). Tianjin Binhai Library. In Wikipedia. Retrieved August 21, 2025, from https://en.wikipedia.org/wiki/Tianjin_Binhai_Library
- Williams, D. R., & Dixon, P. S. (2013). Impact of garden-based learning on academic outcomes in schools: Synthesis of research between 1990 and 2010. *Review of Educational Research*, 83(2), 211–235. <https://doi.org/10.3102/0034654313475824>
- Woolner, P., Hall, E., Higgins, S., McCaughey, C., & Wall, K. (2007). A sound foundation? What we know about the impact of environments on learning and the implications for building Schools for the Future. *Oxford Review of Education*, 33(1), 47–70.
- Woolner, P. (2010). *The Design of Learning Spaces*. London: Continuum.
- Wright, S. (2012). *Children, meaning-making and the arts*. Pearson Higher Education AU.

7. EKLER

Ek 1. Araştırma Uygulama İzin Belgesi



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
ARAŞTIRMA UYGULAMA İZNİ BELGESİ



Başvuru No: MEB.TT.2025.029620.01

T.C. Kimlik No: 12*****88

Adı Soyadı: FİLİZ TAVŞAN

Araştırmacının Adı: Hayal ve Gerçek Arasında: Çocukların Kütüphane Tasarım Tercihleri ile Trabzon'daki Mevcut Çocuk Kütüphanelerinin Mekânsal Karşılaştırması

Araştırmacının Niteliği: Araştırma

Araştırmacının Örneklem / Çalışma Grubu: Öğrenci

Veri Toplama Aracının Başlığı: ÖĞRENCİ ANKET FORMU

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 02.10.2025

Araştırma Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 07.09.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup aşağıda ifade edilen bilgiler kapsamında araştırma uygulama izni Millî Eğitim Bakanlığı ilgili birimleri tarafından onaylanmıştır.

Uygulama Yapılacak İller	Uygulama Yapılacak Birimler	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatları	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu
TRABZON	BİLSEM (Üstün veya Özel Yetenekliler)	Trabzon Faruk Başaran Bilim ve Sanat Merkezi	757222

Not: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

Ek 2. Kontrol Listesi

Tematik Kategori	Alt Tema (Gözlenen Unsur)	Kütüphane Adı	
		Evet	Hayır
Canlılık	Konsept Hayal gücü unsurları		
Yer Duygusu	Kitaplıklar	Oturma boşluklu raf Farklı biçimli raf Standart düzen Zemin	
	Masalar ve Oturma Birimleri	Yumuşak elemanlar Standart düzen	
Yer Duygusu	Sergi elemanları Bilgisayar istasyonları		
	Form, biçim, strüktür	3 boyutlu formlar 2 boyutlu yüzeyler Sade bir alan	
Giriş, Bağlantı ve Hareket	Lobi/Danışma Doğal ışık Aydınlatma Bahçe düzenlemesi Yönlendirme Renk Grafik anlatımlar Desen		
	Eylem alanları arası ilişki Yaş dağılımı Güvenlik		
Topluluk Katılımı	Müstakil kütüphane Yetişkin bölümü Kullanıcı figürleri		
	Etkinlik-etkileşim alanları	Oyun Teknoloji Kafe Resim Drama Rahatlama Grup Çalışması Kişiyi özel alan Kazı Duygu Evrensel Tasarım Sinema İnteraktif alan	

Ek 3. Çiz ve Yaz Değerlendirme Tablosu

Çocuk Kütüphaneleri Anket Formu

Bu anket “Çocukların Kütüphane Tasarım Tercihleri ile Trabzon’daki Mevcut Çocuk Kütüphanelerinin Mekânsal Karşılaştırması” başlıklı bilimsel araştırma kapsamında hazırlanmıştır.

Bu anket, çocukların hayal ettikleri kütüphane tasarımıyla ilgili tercihlerini ortaya koymak amacıyla hazırlanmıştır. Bu çalışmanın amacı, çocukların kütüphane ortamlarına dair mekânsal, işlevsel ve estetik tercihlerini belirleyerek, onların hayal ettikleri kütüphane tasarımlarına dair veriler toplamaktır. Çocukların mekân kullanımı, renk tercihleri, etkinlik alanlarına bakış açıları ve mobilya seçimleri gibi kriterler üzerinden değerlendirme yapılacaktır.

Çalışmanın örneklem grubu 9-12 yaş arası bireylerden oluşmaktadır. Anket yaklaşık 5–10 dakika sürmektedir. Ankete katılım gönüllülük esasına dayalı olmakla birlikte katıldığınız takdirde kimliğiniz gizli tutulacak ve verdiğiniz cevaplar sadece araştırma kapsamında kullanılacaktır.

Vereceğiniz cevaplar çocukların çocuk kütüphanelerine dair beklentilerini açıkça ortaya koyacak olup var olan sorunların tespiti için önemli bir kaynak oluşturacaktır.

Zaman ayırdığınız, hazırlanan soruları içtenlikle ve doğru bir şekilde cevapladığınız ve araştırmaya katkı sağladığınız için teşekkür ederiz.

Çalışma hakkında daha fazla bilgi almak isterseniz; ftavsan@hotmail.com üzerinden ulaşabilirsiniz

Prof. Dr. Filiz TAVŞAN

Kaçıncı Sınıfta Okuyorsun?

☐ 4 sınıf ☐ 5 sınıf ☐ 6 sınıf

Cinsiyetin nedir?

☐ Kız ☐ Erkek

GÖRSELLERE BAĞLI SORULAR

- 1. Aşağıdaki bilgisayar alanı görsellerinden hangisinde çalışmak/oyunmak isterdin?

A



Standart Düzen

B



Renkli/Çocuklara ait

C



Yumuşak Mobilyalar/Serbest Düzen

Seçtiğin görseli seçme sebebini yazar mısın?

- 2. Çocuk kütüphanelerinin tasarımı aşağıdakilerden hangisi gibi olsun istersin?

A



Konsepti olan bir kütüphane

B



Renkli bir kütüphane

C



Yalın/Sade bir kütüphane

Ek 3'ün devamı

Seçtiğin görseli seçme sebebini yazar mısın?

- 3. Çocuk kütüphanelerinde aşağıdakilerden hangisi gibi kitaplık rafları olsun istersin?

A



Oturma boşlukları olan kitap rafları

B



Farklı biçimli kitap rafları

C



Standart kitap rafları

Seçtiğin görseli seçme sebebini yazar mısın?

- 4. Oturma birimleri aşağıdakilerden hangisi gibi olsun istersin?

A



Zeminin oturmak için kullanılması

B



Yastık, puf gibi yumuşak elemanlar

C



Standart sandalyeler

Seçtiğin görseli seçme sebebini yazar mısın?

- 5. Aşağıdaki alanlardan hangisini daha çok seversin?

A



3 boyutlu formlar

B



2 boyutlu yüzeyler

C



Sade bir alan

Seçtiğin görseli seçme sebebini yazar mısın?

- 6. Aşağıdaki bahçe tasarımlarından hangisi kütüphanenin yanında olsa seni mutlu ederdi?

A



Renkli oyun alanları

B



Doğada bir okuma alanı

C



Sebze/çiçek yetiştirilebilen çocuk bahçesi

Seçtiğin görseli seçme sebebini yazar mısın?

Ek 3'ün devamı

- 7. Çocuk kütüphanesinde yön bulma öğelerinin nasıl olmasını istersin?

A



B



C

Fikrim Yok

Seçtiğin görseli seçme sebebini yazar mısın?

- 8. Çocuk kütüphanesinde aşağıdaki renklerden hangilerini tercih edersin?

A



Sıcak Renkler

B



Soğuk Renkler

Seçtiğin görselin seçme sebebini yazar mısın?

- 9. Kütüphanede aşağıdaki etkinlikleri yapabileceğin özel alanlar olsa hangisi seni daha çok mutlu ederdi? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsin.)

A



Oyun/Zekâ Oyunu Alanı

B



Teknoloji Laboratuvarı

C



Resim Atölyesi

D



Hikâye anlatma/drama, tiyatro alanı

E



Grup çalışması için alanlar

F



İnteraktif alanlar

Seçtiğin görseli seçme sebebini yazar mısın?

Ek 3'ün devamı

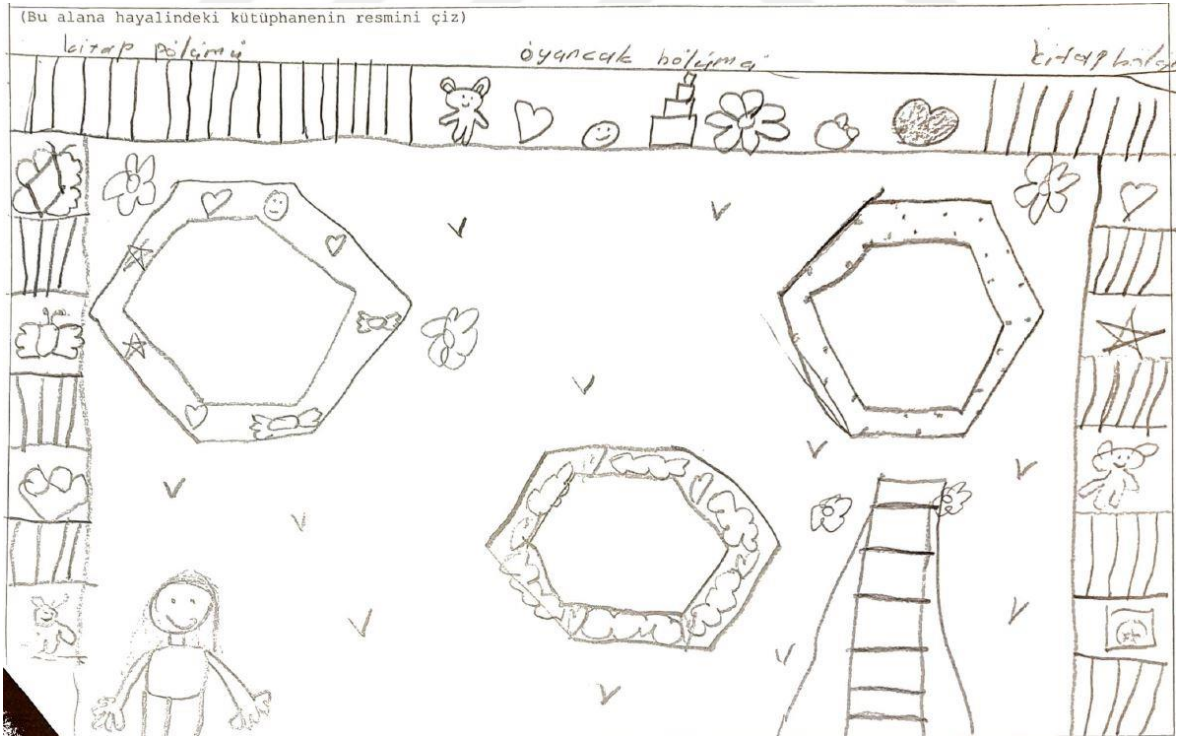
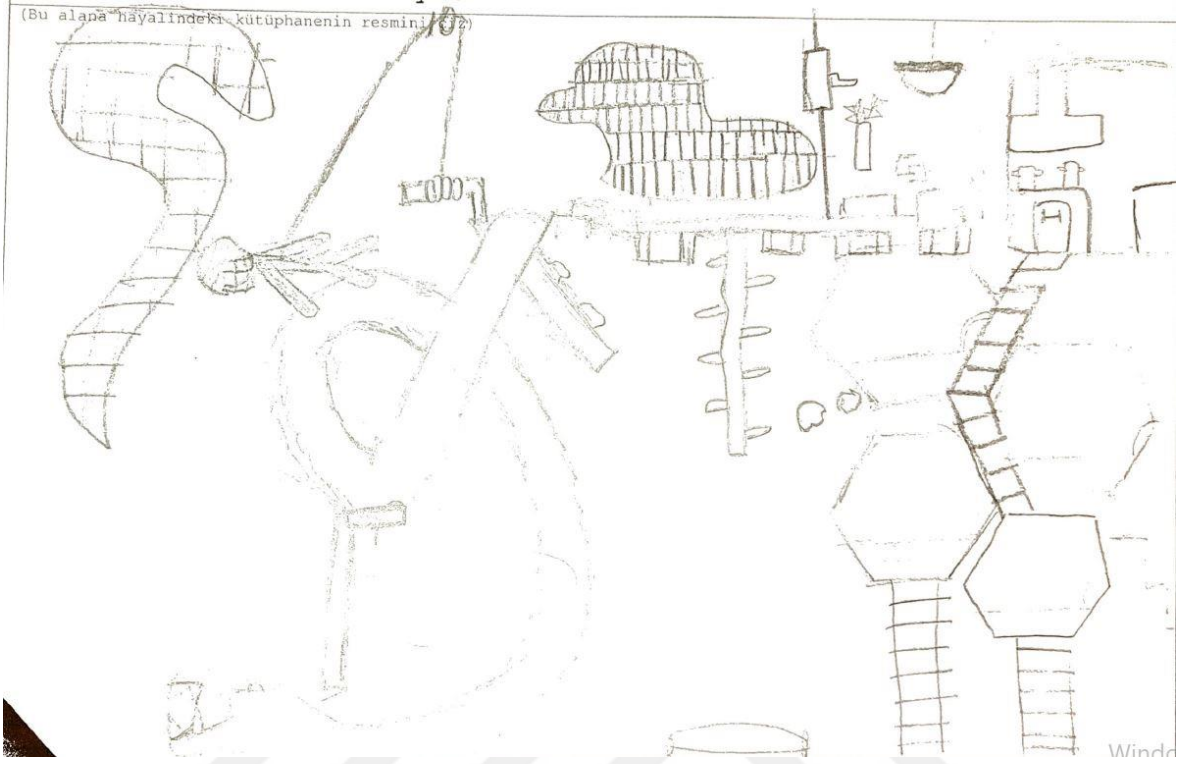
Kaçıncı sınıfa gidiyorsun?
Hayalindeki kütüphane nasıl bir yer?
(Bu alana hayalindeki kütüphanenin resmini çiz)



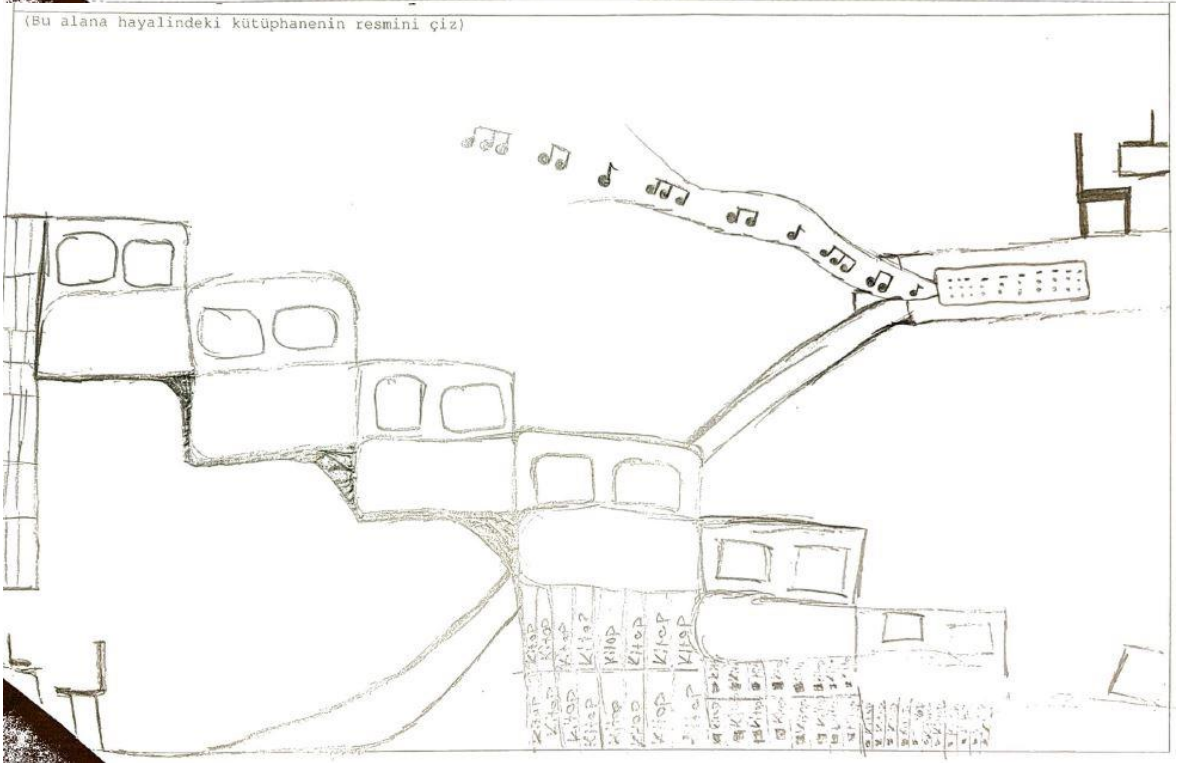
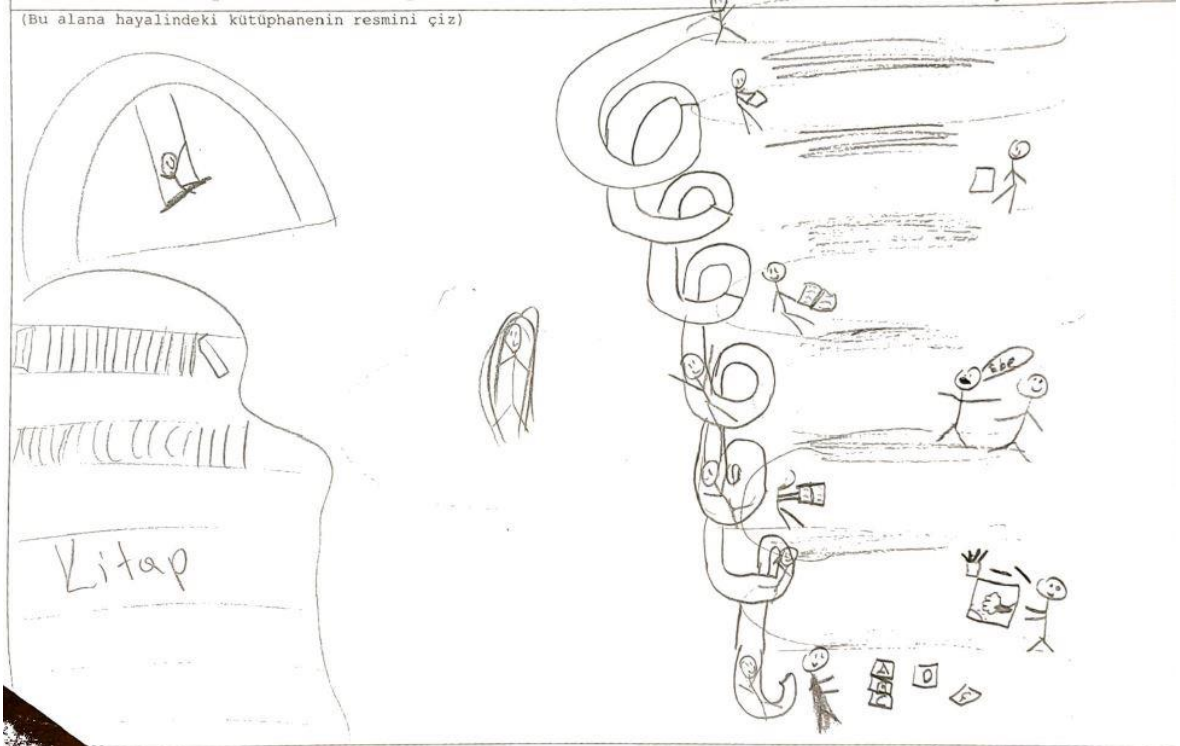
Ek 3'ün devamı

Hayalindeki kütüphane nasıl bir yer? Çizdiğiniz kütüphaneyi birkaç cümleyle anlatır mısın? Orada neler var? Neler yapılıyor? Neden bu kütüphaneyi sevdin?

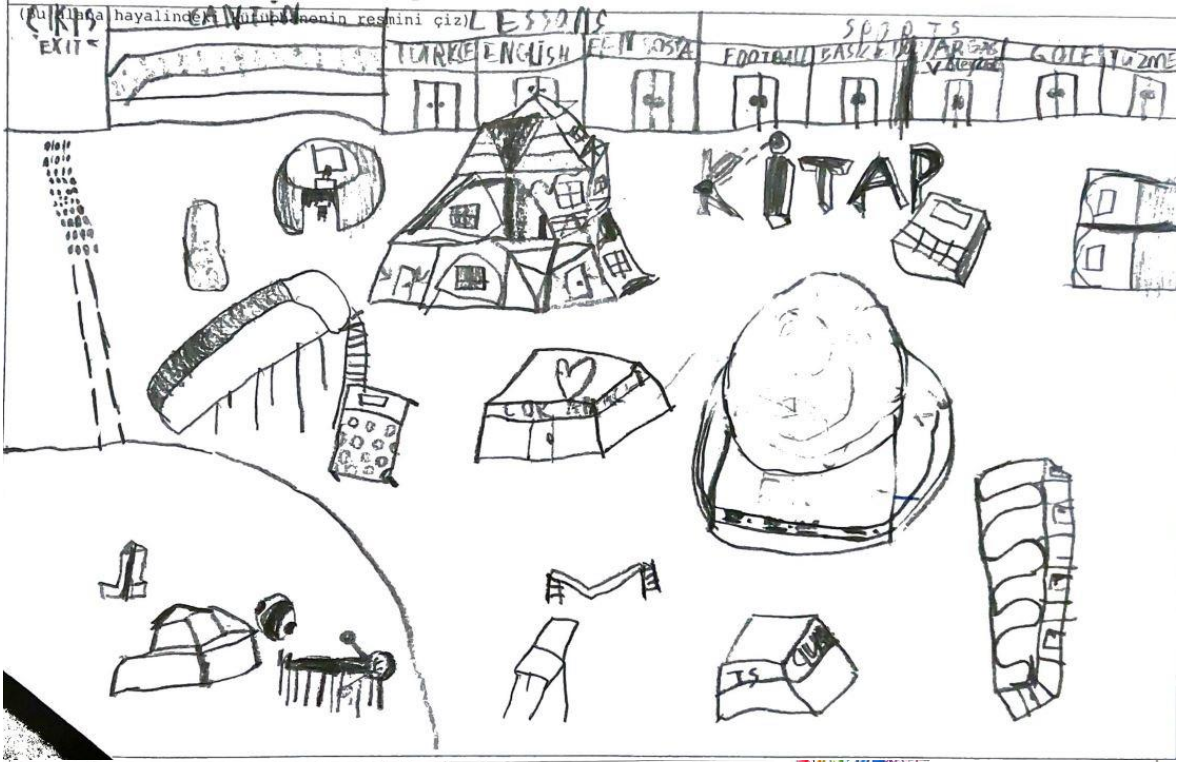
Ek 4. Katılımcı Çizimleri



Ek 4'ün devamı



Ek 4'ün devamı



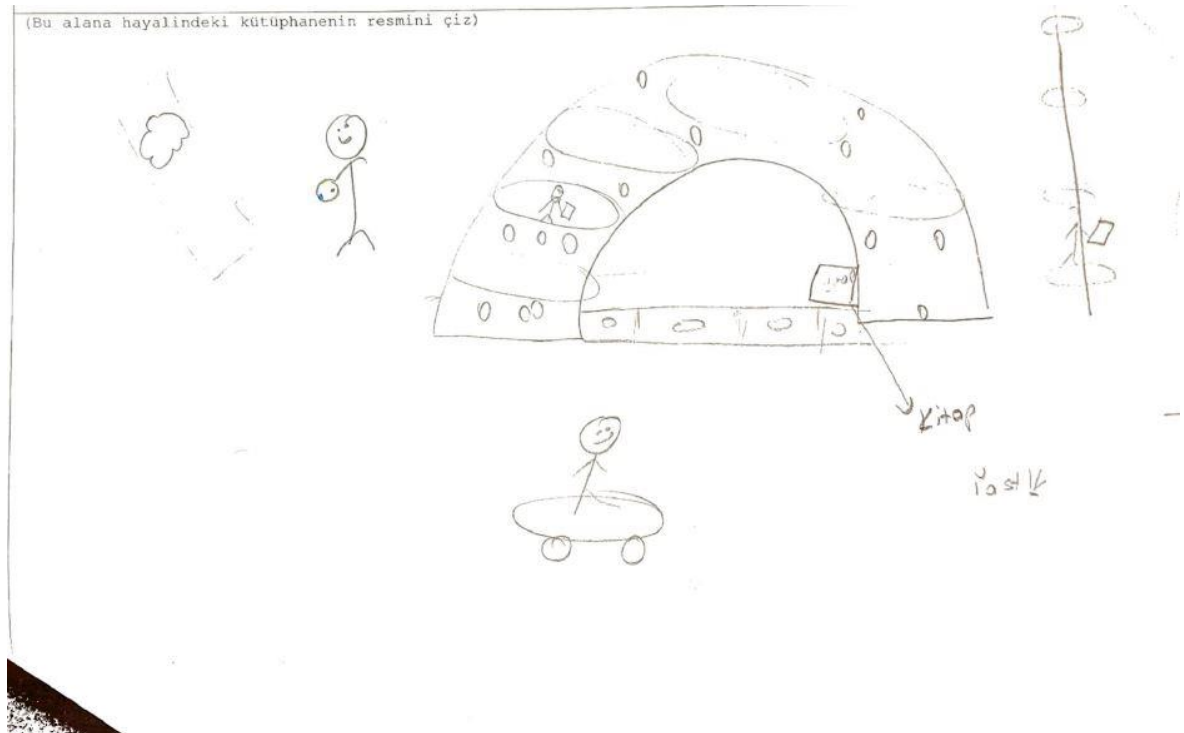
Ek 4'ün devamı



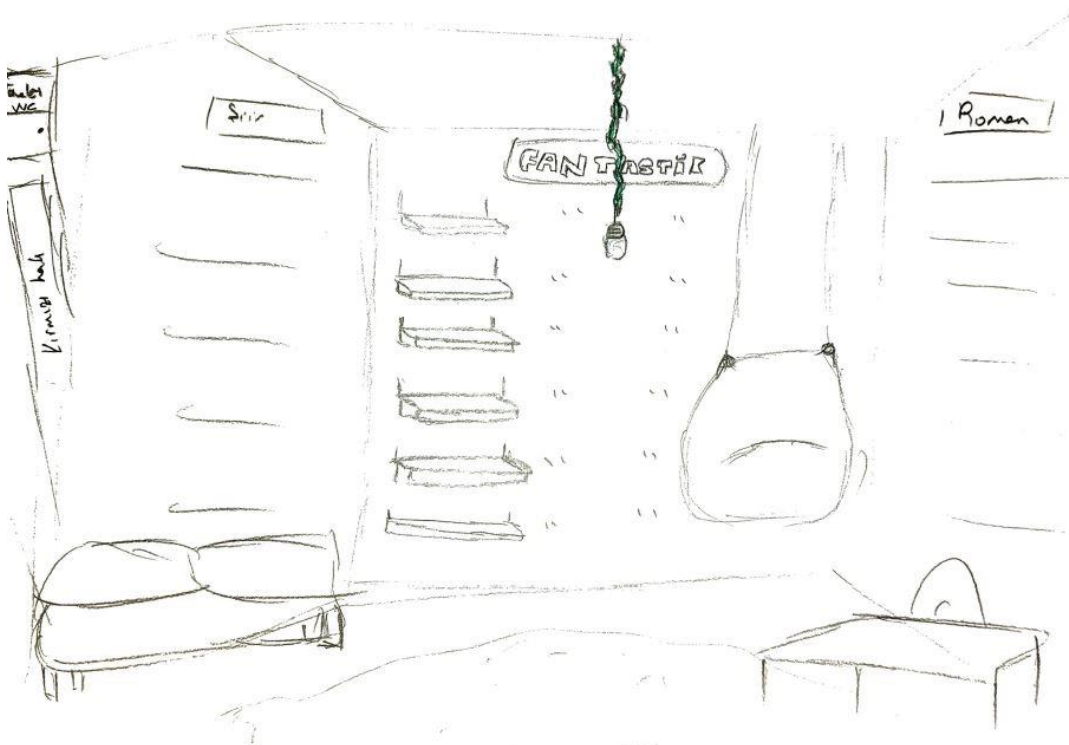
Ek 4'ün devamı



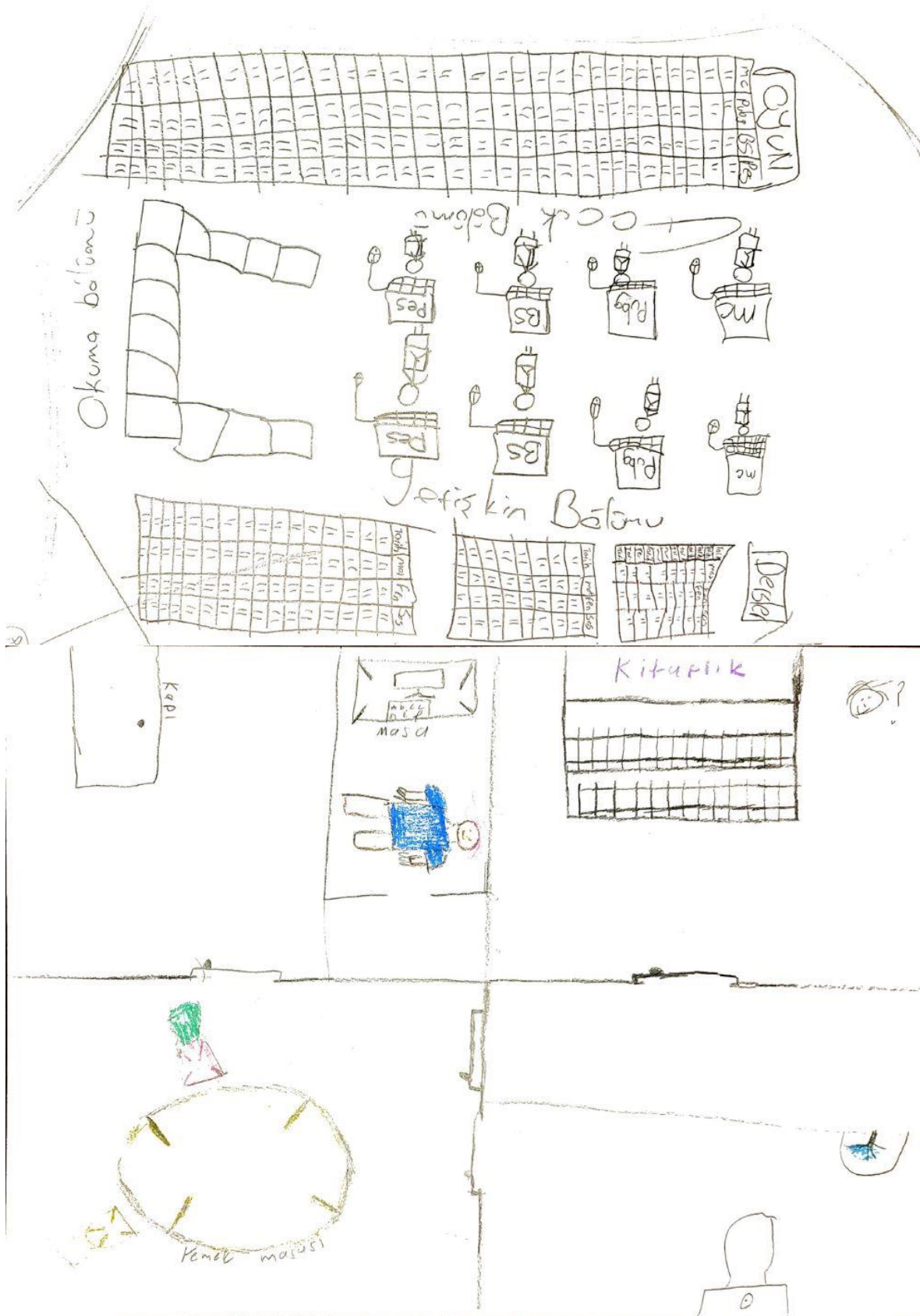
Ek 4'ün devamı



;)!



Ek 4'ün devamı

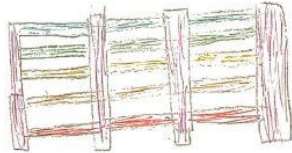
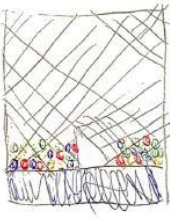
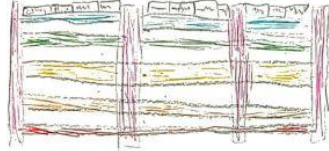
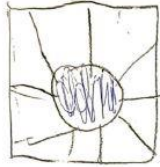


Ek 4'ün devamı



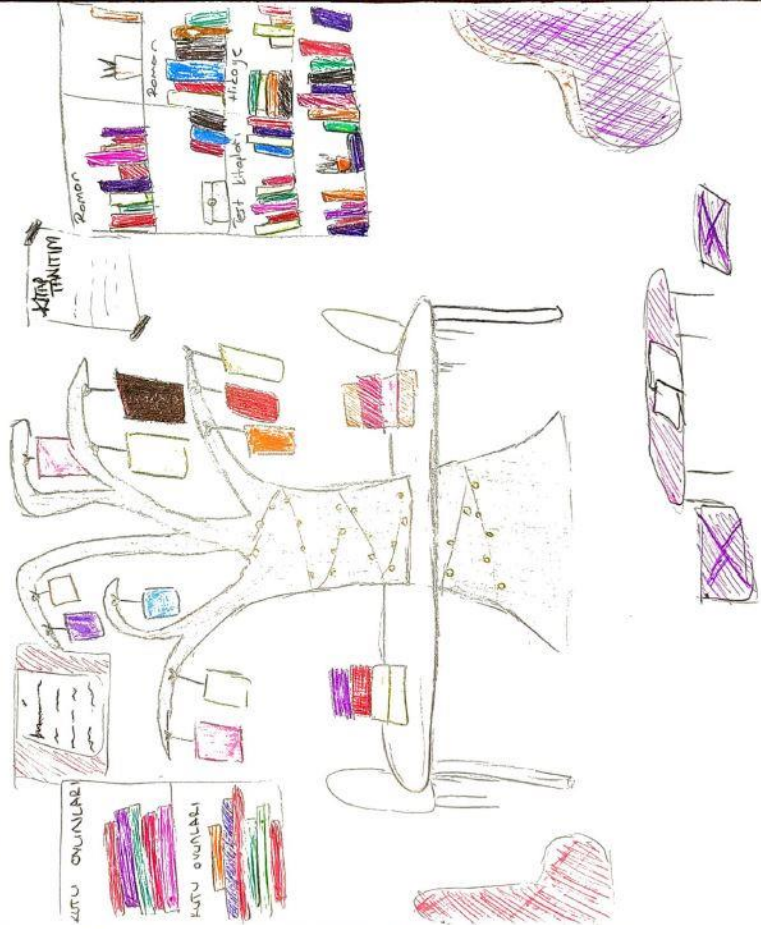
HAYALİMEDEKİ KÜTÜPHANE

Eğer kütüphanenin duvarları, kitaplıklar, sandalye, çizimde olduğu gibi renkli olursa çocukların ilgisini daha çok çekebilir. Daha çok sıkı gelmesi için en çok kitap okuyan çocukların ilgisini çekecek bir ödül verilirse okuma oranı daha çok artabilir. Bir gün okuyan okuyan çocukların yanında çocukların kitap okumaları için geldiğinde minderin yanında çocukların okuyan çocukların trampolininde zıplayabilirler.



Ek 4'ün devamı

Ben kütüphanelerde öncelikle çeşitlilik istiyordum. Gittiğim kütüphanelerde (özellikle okul kütüphanesinde) oradığım kitabı bulamama gibi bir sorunla karşı karşıya oluyordum ve bu sorunun önüne geçilmesini istiyordum. Ayrıca okul kütüphanelerinde bir çocukların yazdığına uygun kitaplar bulunmuyor ve roman, hikaye vb. gibi fazla sesleniş olursa kütüphaneler daha iyi bir hizmet sunabilir. Benzer kütüphane ortamında çok iyi olmalı. Kütüphane sadece kitap okuyabileceğiniz, ders çalışabileceğiniz ve oradan teyit alabileceğiniz yerler olmalı. Unutmayın gerekler yapılır ve kütüphaneler en iyi, verimli hale getirilir.

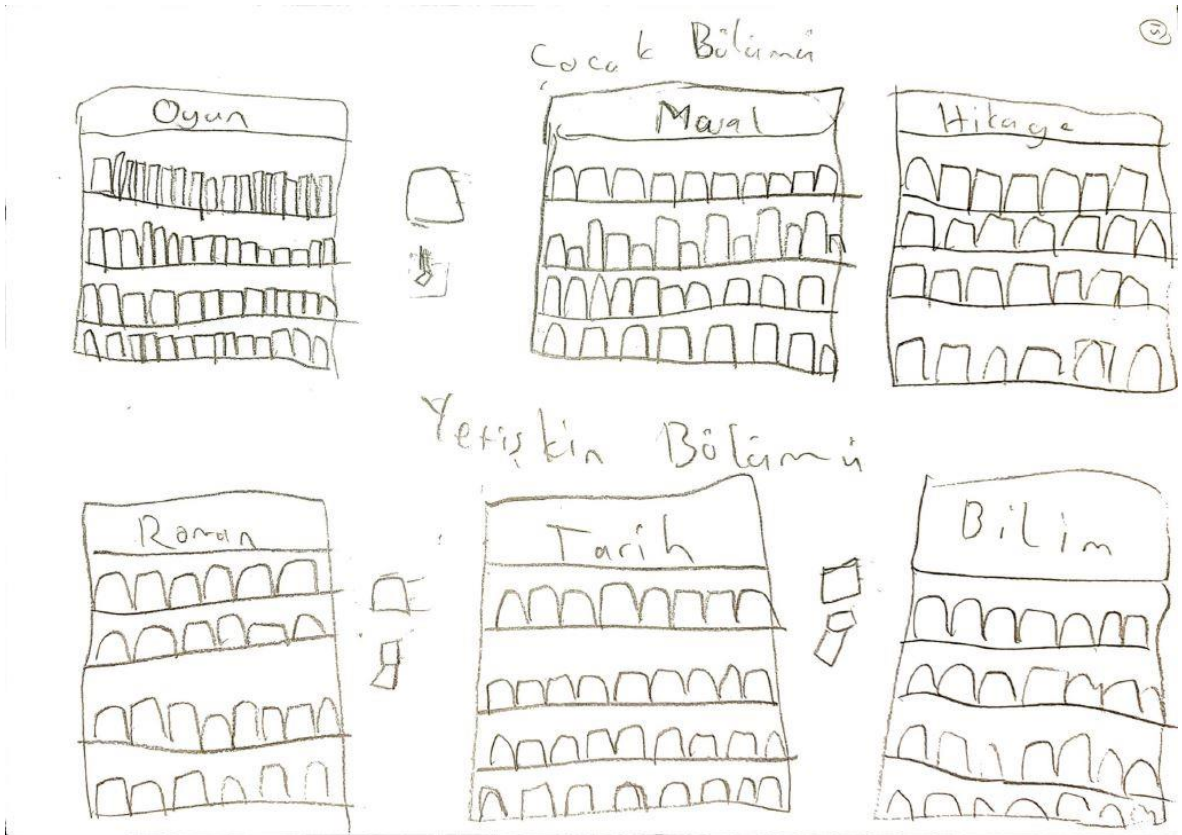


!:(KAPI KÜTÜPHANESİ):!

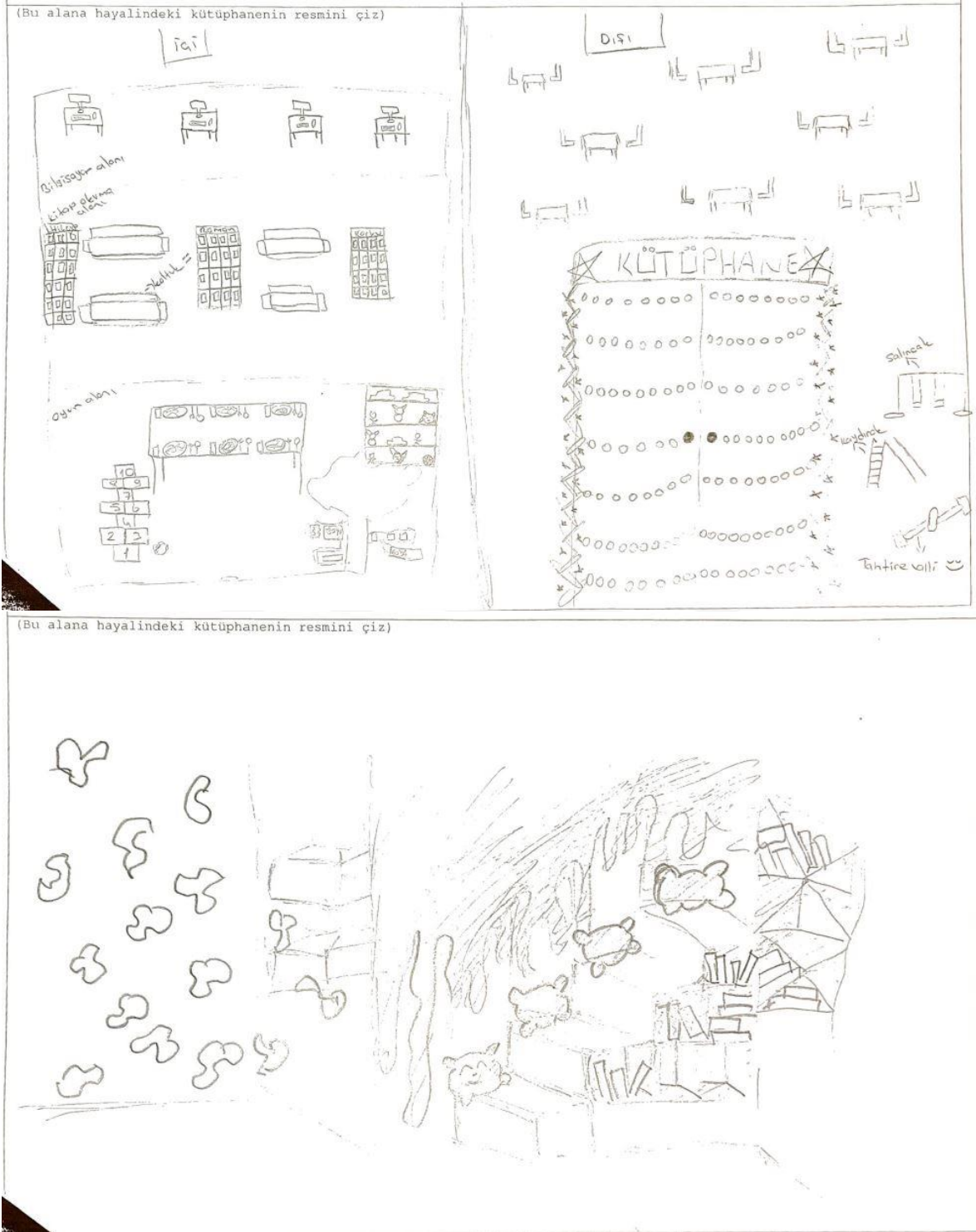


Bu kütüphanede çocuklar için ayrı bir bölüm yaptım çünkü çocuklar ağlayarak ya da ses çıkararak insanların dikkatini dağıtmamalı. Bilgiler toplamak için gelenler ise ayrı bir bölüme. Acıkanlar için de yemek bölümü var. (Tualet ise yan tarafta)

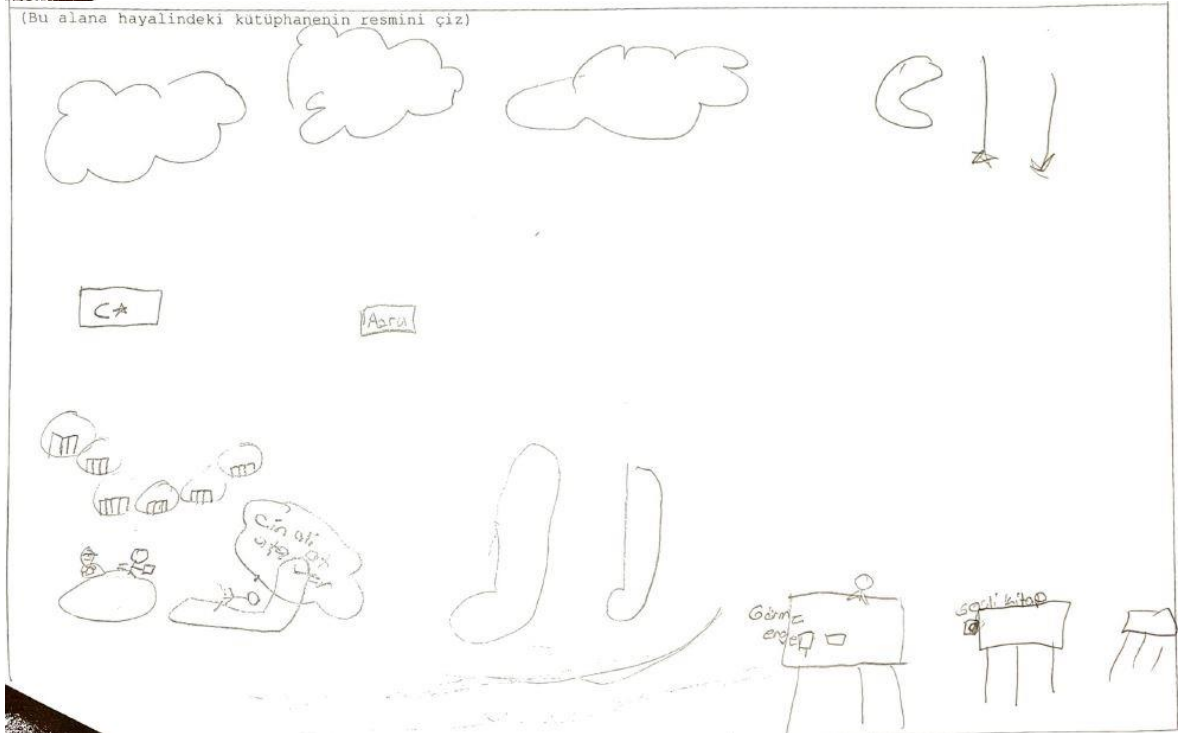
Ek 4'ün devamı



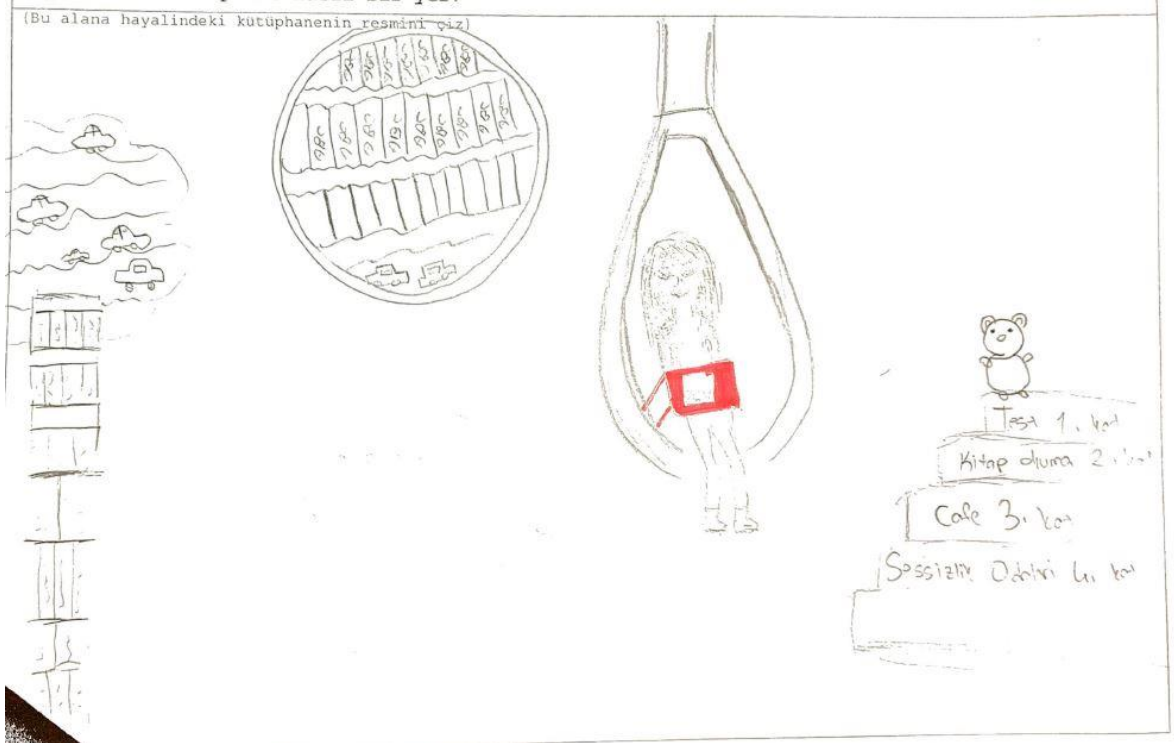
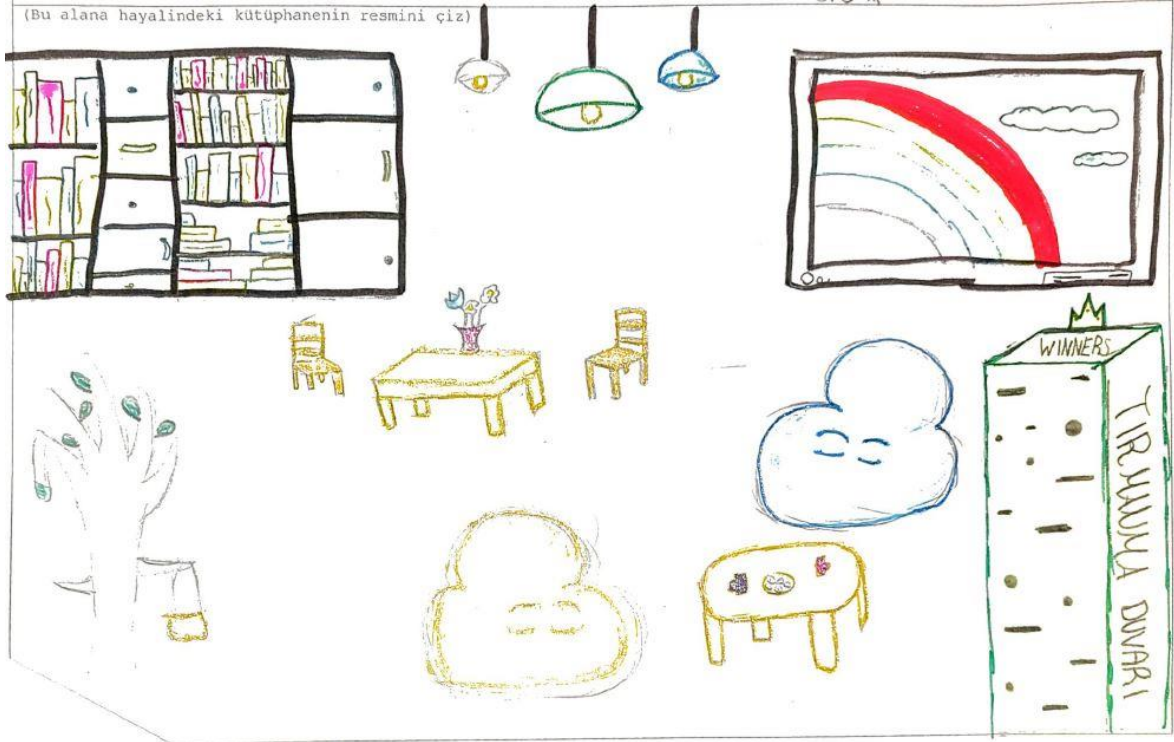
Ek 4'ün devamı



Ek 4'ün devamı

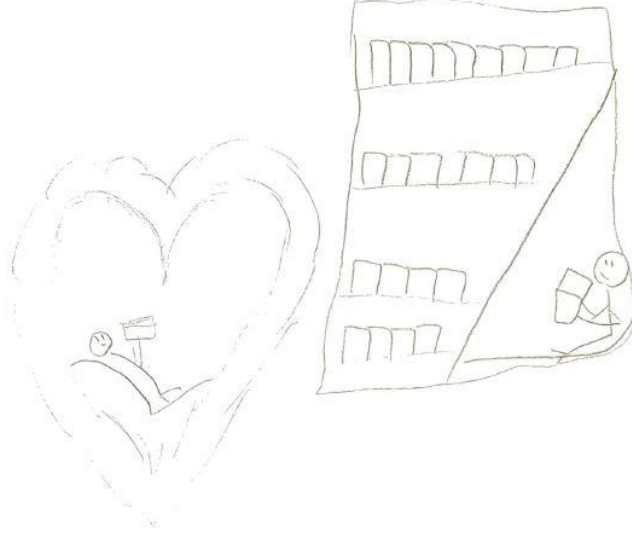


Ek 4'ün devamı

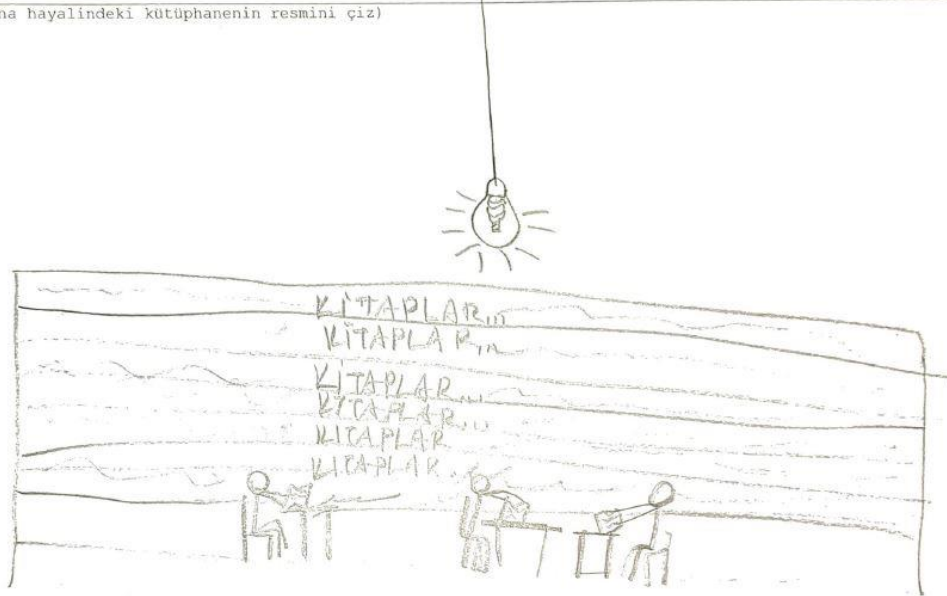


Ek 4'ün devamı

(Bu alana hayalindeki kütüphanenin resmini çiz)



(Bu alana hayalindeki kütüphanenin resmini çiz)



Ek 4'ün devamı

(Bu alana hayalindeki kütüphanenin resmini çiz)



(Bu alana hayalindeki kütüphanenin resmini çiz)

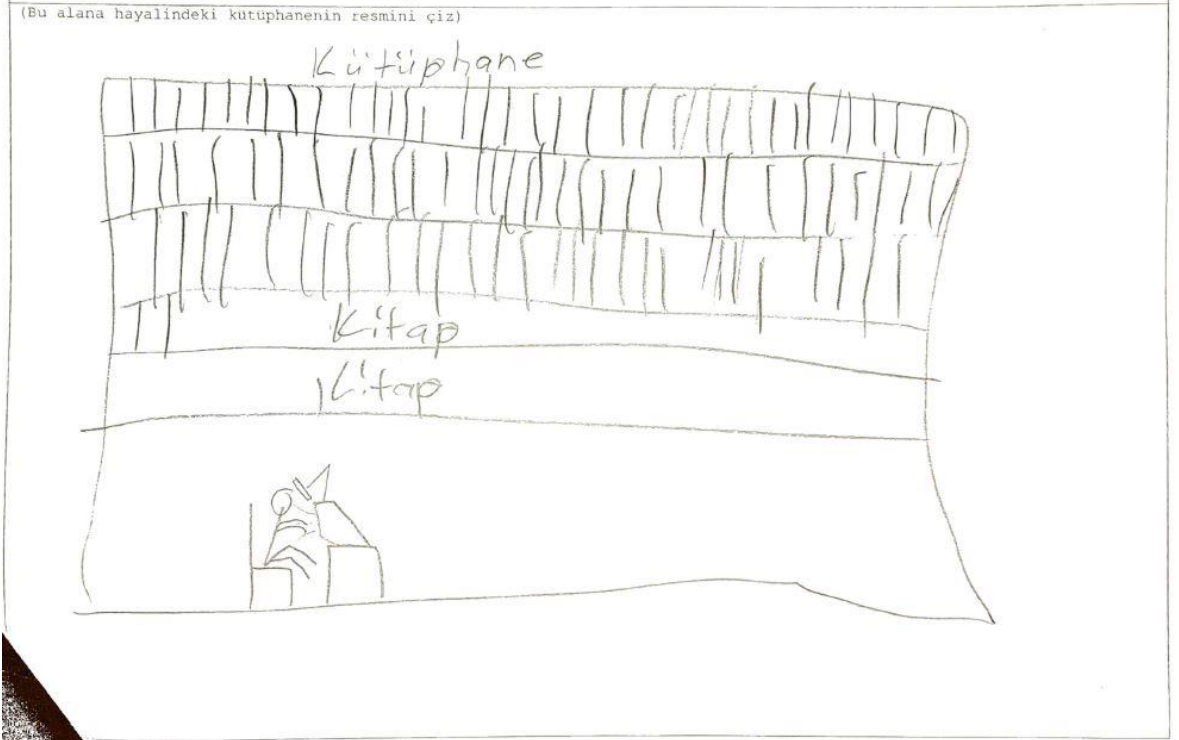
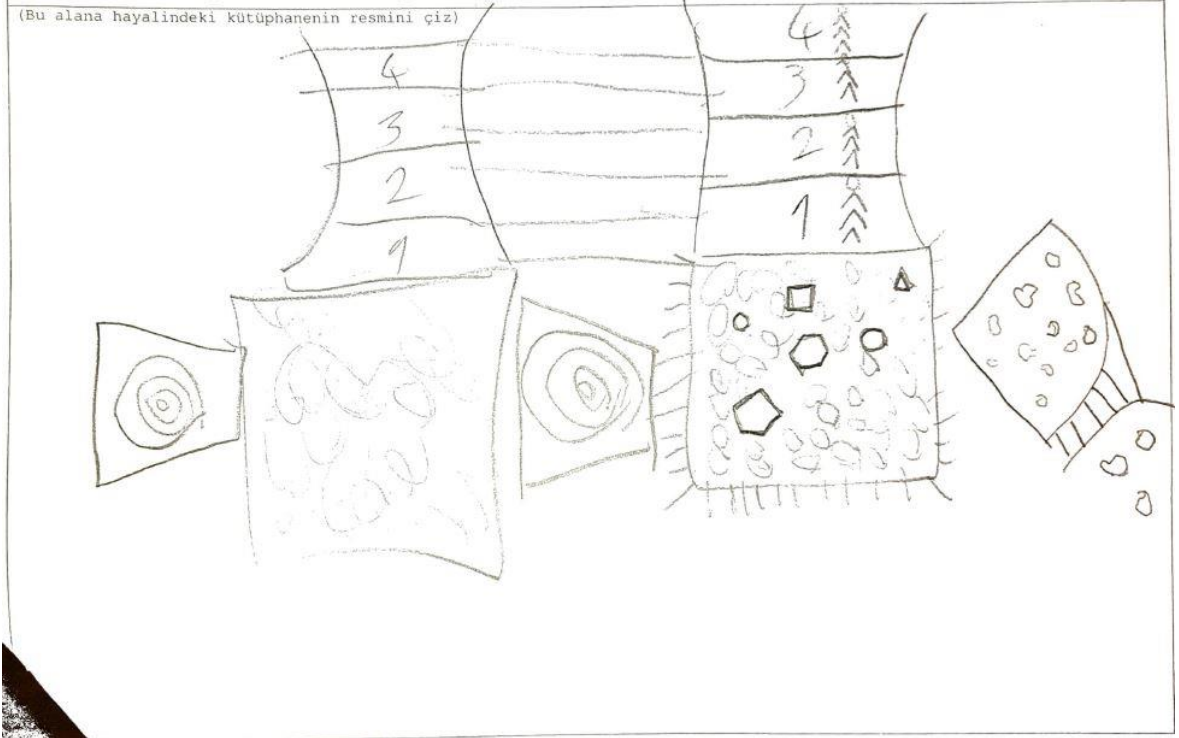
Düf - 1. Grup



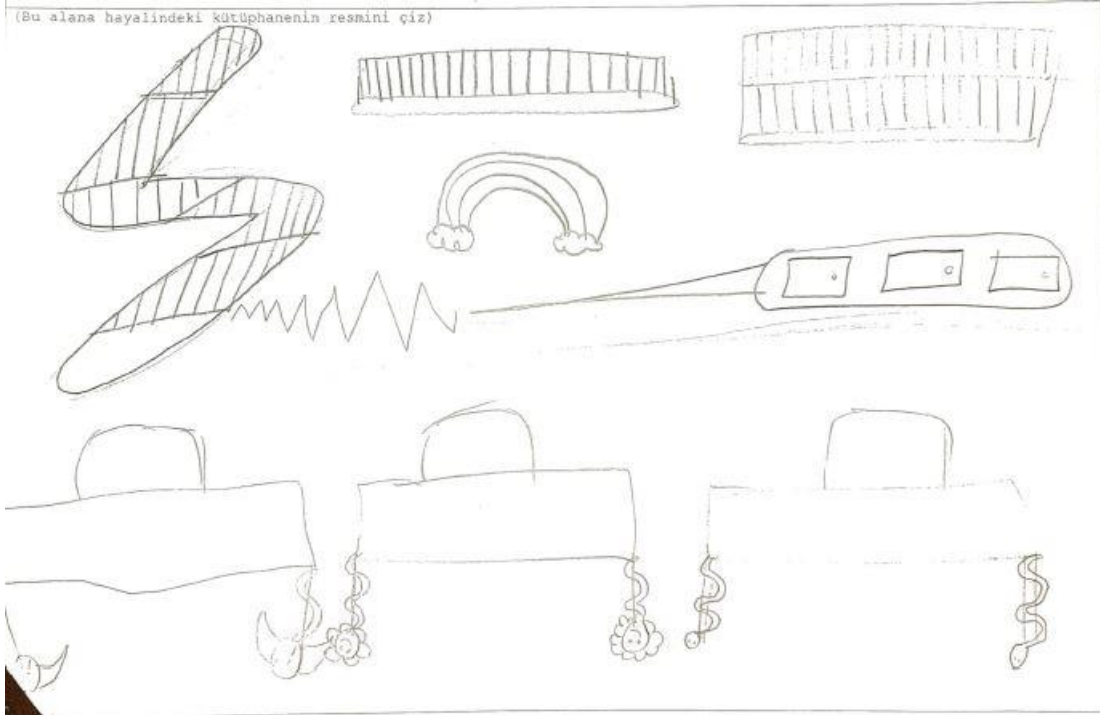
Ek 4'ün devamı



Ek 4'ün devamı



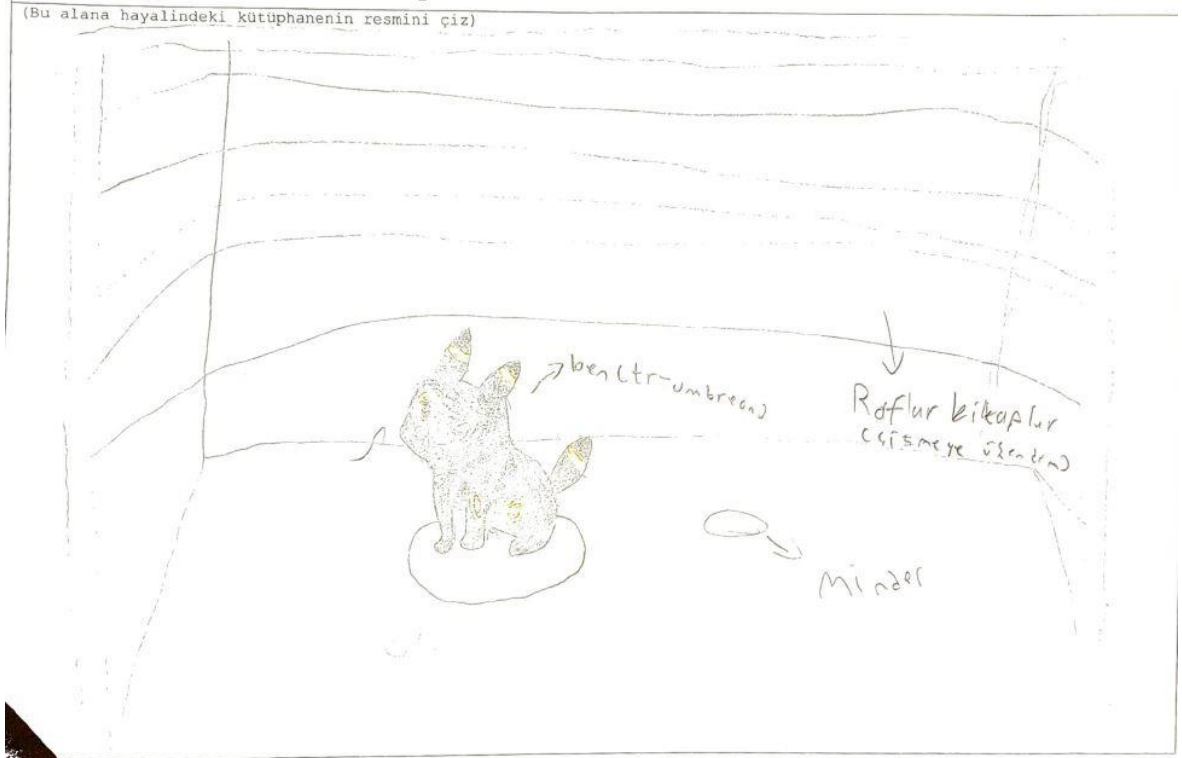
Ek 4'ün devamı



Ek 4'ün devamı



Ek 4'ün devamı



Ek 4'ün devamı

(Bu alana hayalindeki kütüphanenin resmini çiz)

Bu alanda çocukların seveceği karakterler ile dekore edilmiş ders çalışma masaları var. Renkli ışıklandırmalar, iç açacak güzel bitkiler var. Biraz da renkli çiçekler var. Kitaplar çeşitli. İyi yazarların kitapları var. 3.

Bu alanda renkli, yumuşak kitap okuma alanları var.

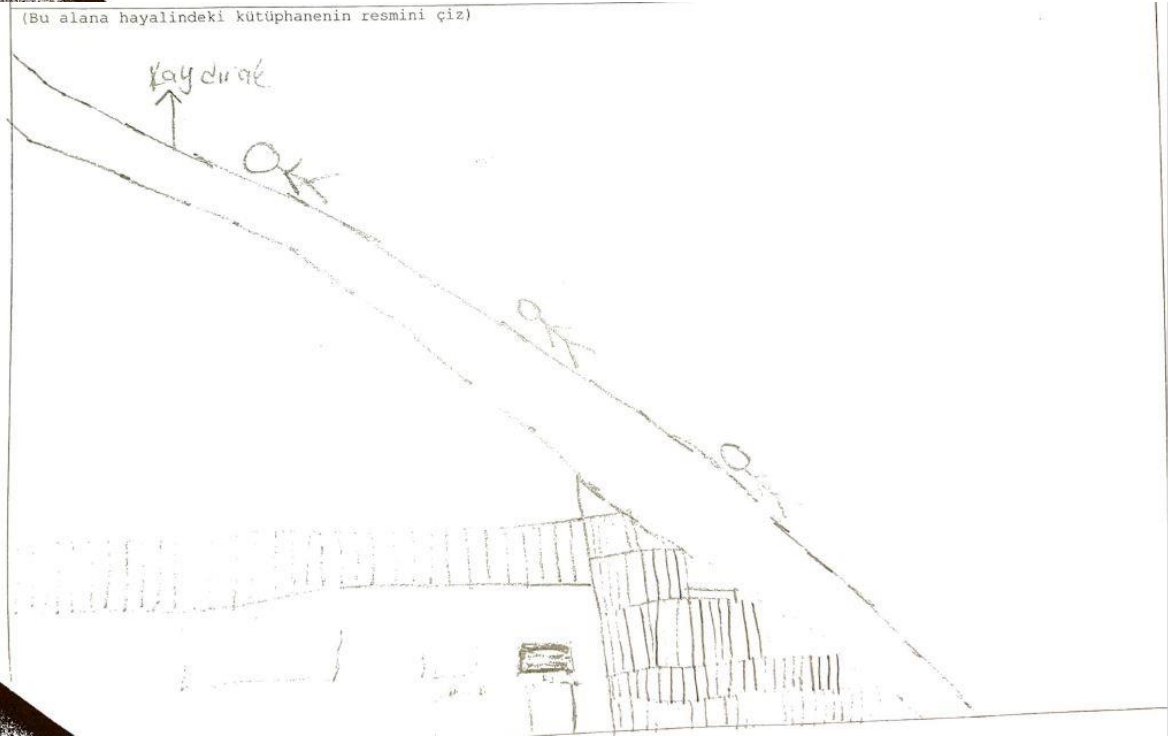


4. Yeşillikli, ağaçlı bir bahçe ve renkli bir oyun alanı.

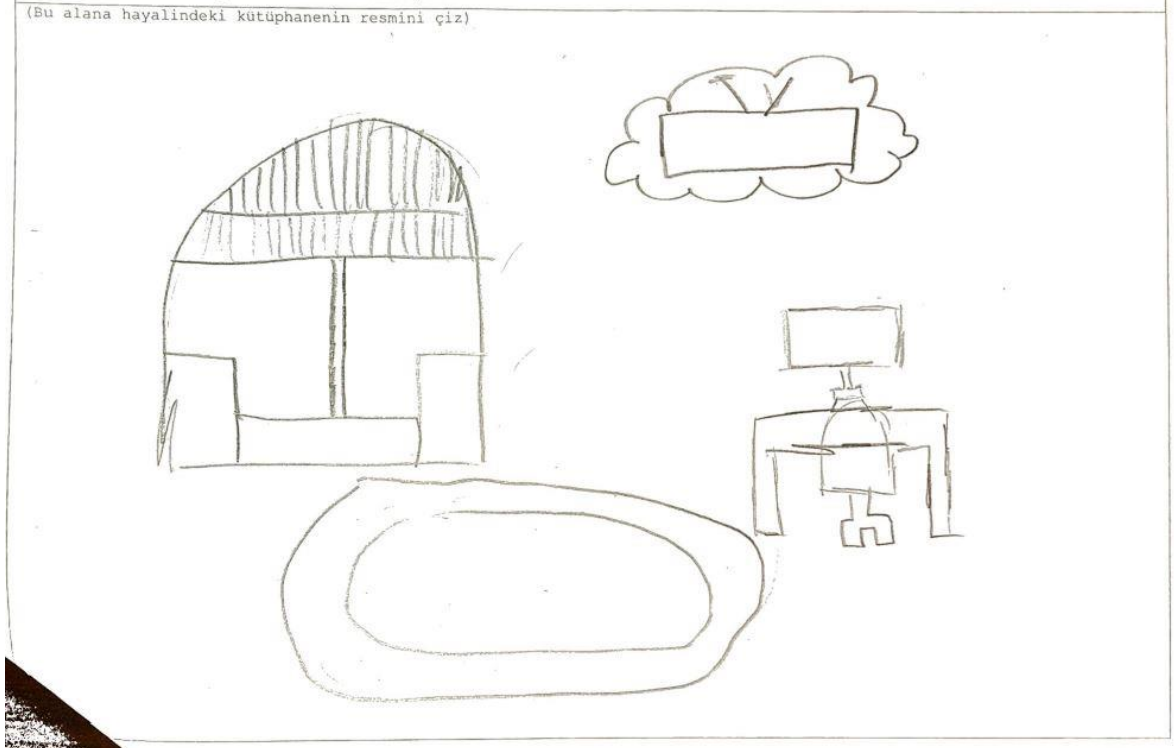
(Bu alana hayalindeki kütüphanenin resmini çiz)



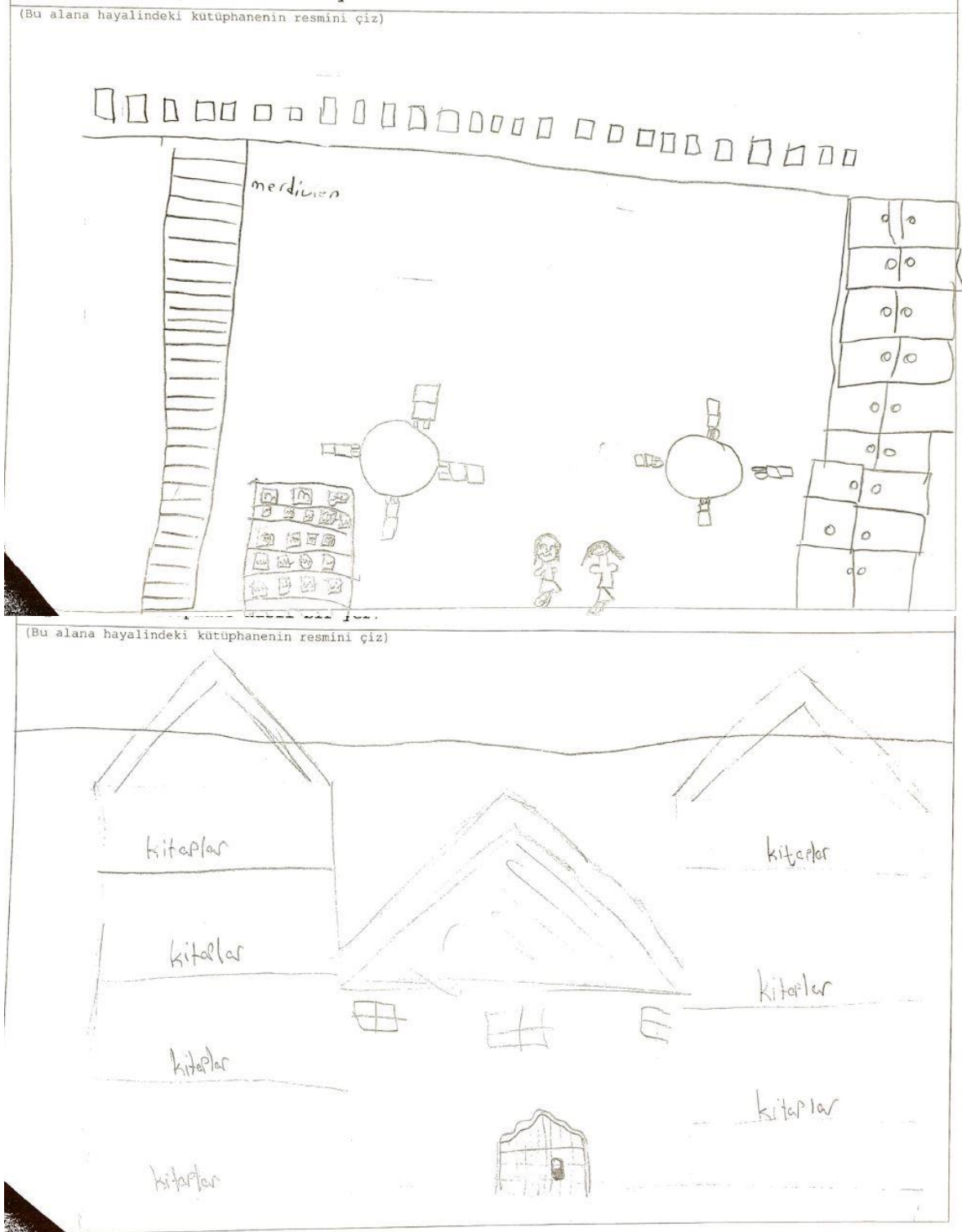
Ek 4'ün devamı



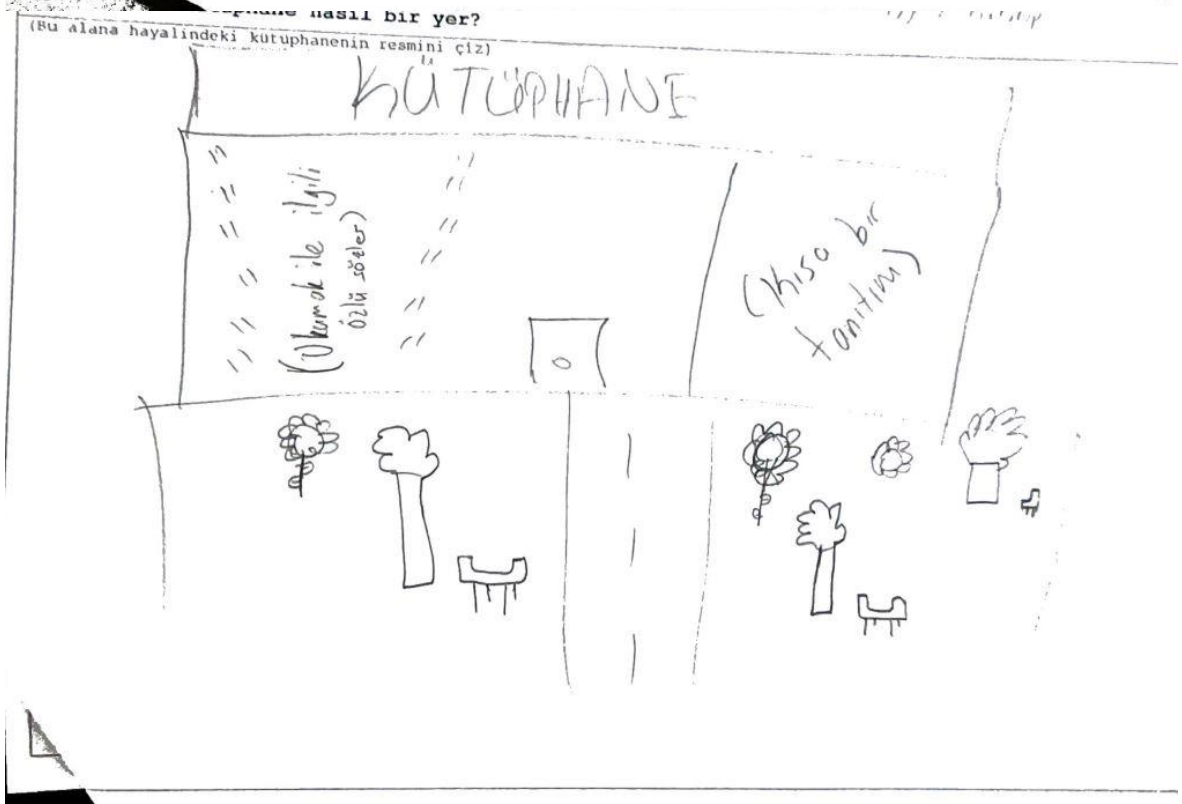
Ek 4'ün devamı



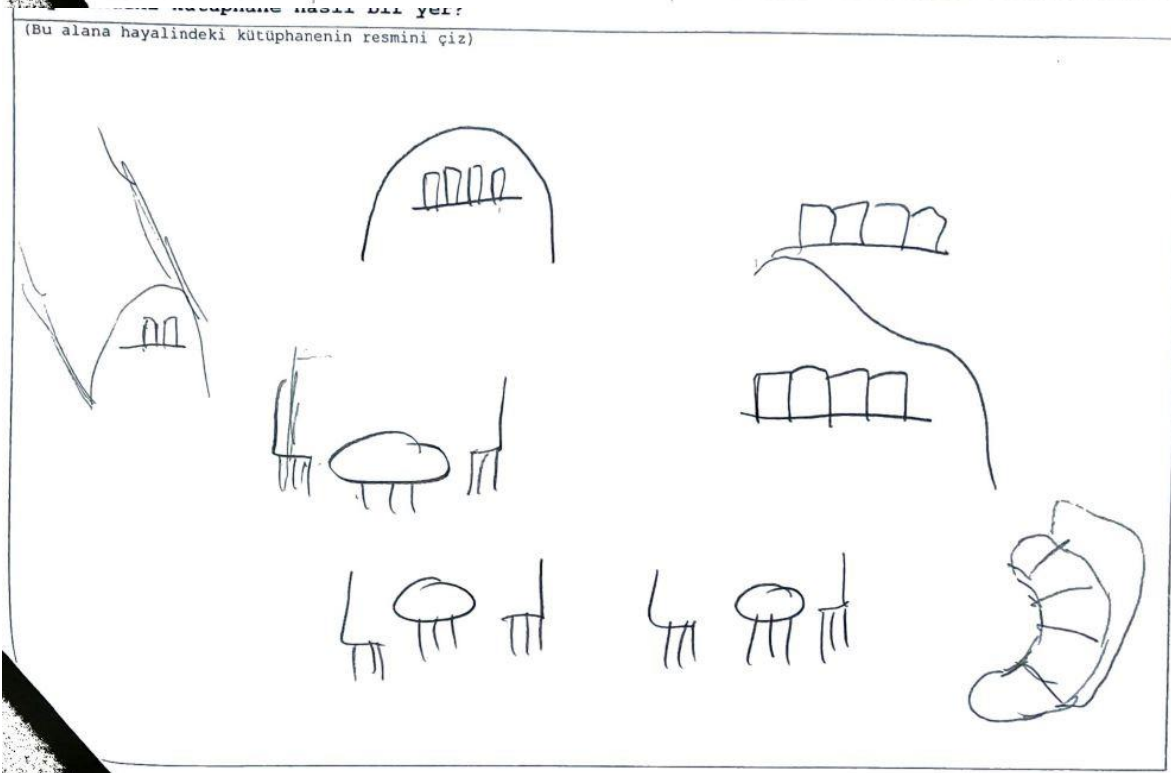
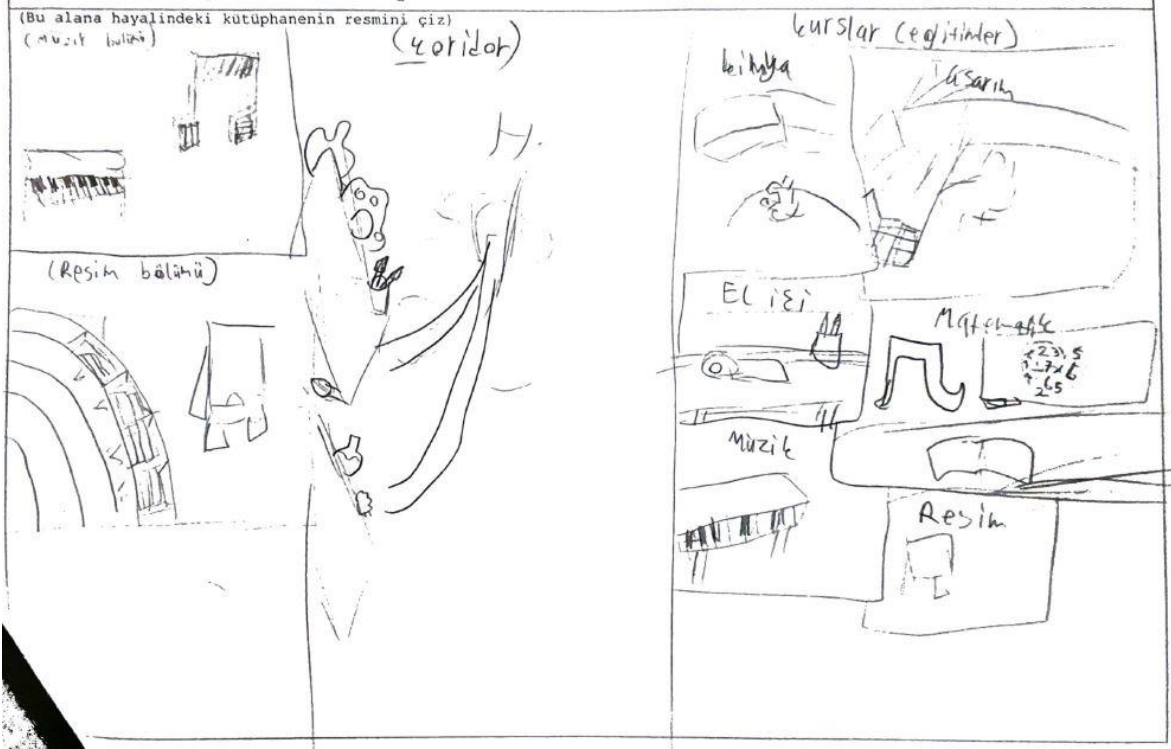
Ek 4'ün devamı



Ek 4'ün devamı

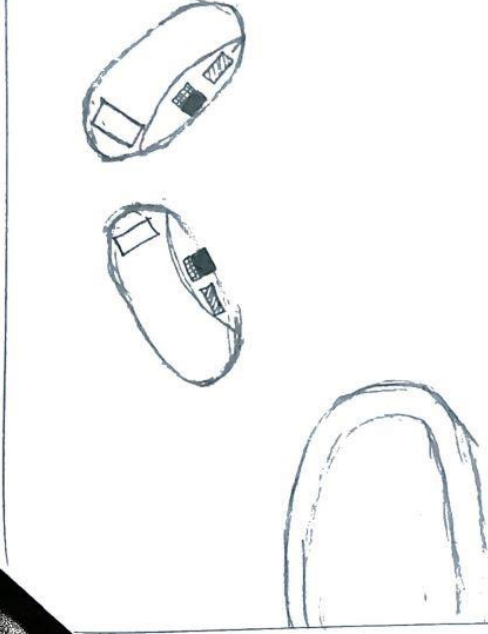


Ek 4'ün devamı

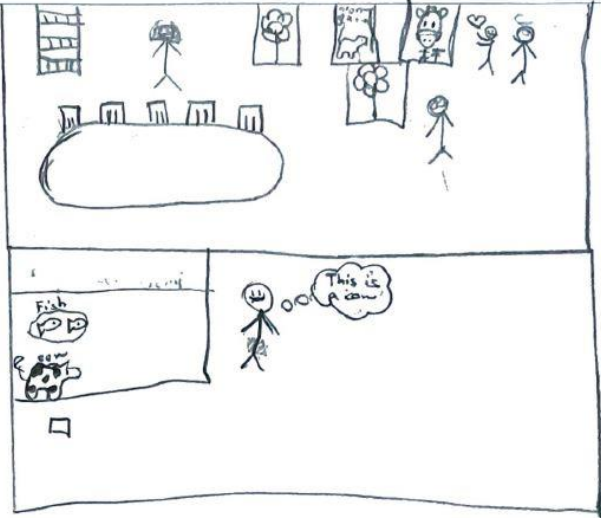
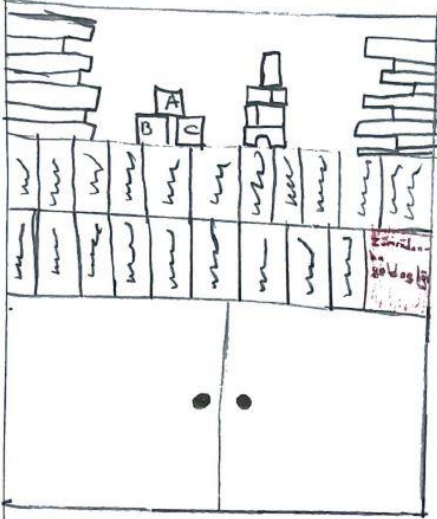


Ek 4'ün devamı

(Bu alana hayalindeki kutüphanenin resmini çiz)



(Bu alana hayalindeki kutüphanenin resmini çiz)



Ek 4'ün devamı



ÖZGEÇMİŞ

Kübra İlkiz Kurt, ilk, ortaöğretim ve lise eğitimini Trabzon’da tamamladı. 2015–2020 yılları arasında Karadeniz Teknik Üniversitesi Mimarlık Fakültesi İç Mimarlık Bölümü’nde lisans eğitimini sürdürerek 2020 yılında mezun oldu. 2022 yılında aynı üniversitede tezli yüksek lisans programına başladı. 2024 yılı güz döneminde Avrasya Üniversitesi İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı Bölümü’nde Araştırma Görevlisi olarak akademik görevine başladı. İyi derecede İngilizce bilmektedir.

