

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ÇOCUKTA MEKAN ALGISININ GELİŞİMİNDE
MASALIN ETKİSİ/ ÖNEMİ

Gülşan YILMAZ

Kasım, 2010
İZMİR

ÇOCUKTA MEKAN ALGISİNİN GELİŞİMİNDE MASALIN ETKİSİ/ ÖNEMİ

Dokuz Eylül Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü

Yüksek Lisans Tezi

Mimarlık Bölümü, Bina Bilgisi Anabilim Dalı

Gülşan YILMAZ

Kasım, 2010

İZMİR

YÜKSEK LİSANS TEZİ SINAV SONUÇ FORMU

GÜLŞAN YILMAZ, tarafından **YRD. DOÇ. DR. HİKMET SİVRİ GÖKMEN** yönetiminde hazırlanan, “**ÇOCUKTA MEKAN ALGISININ GELİŞİMİNDE MASALIN ETKİSİ/ ÖNEMİ**” başlıklı tez tarafımızdan okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

.....
Yrd. Doç. Dr. Hikmet SİVRİ GÖKMEN

Danışman

.....
Prof. Dr. Hülya KOÇ

Jüri Üyesi

.....
Yrd. Doç. Dr. Zehra ERSOY

Jüri Üyesi

Prof. Dr. Mustafa SABUNCU

Müdür

Fen Bilimleri Enstitüsü

TEŞEKKÜR

Tez çalışmam süresince bana bilgisi ve deneyimleri ile sürekli destek veren saygıdeğer danışman hocam Yrd. Doç Dr. Hikmet SİVRİ GÖKMEN'e,

Her zaman yanımda hissettiğim, desteğini ve anlayışını esirgemeyen eşim Suat YILMAZ'a,

Başladığım işi bitirmem konusunda beni sürekli destekleyen ve araştırmamı yürütebilmem için ellerinden gelen desteği sağlayan anne ve babama,

En önemlisi de çocuk üzerine çalışmamı sağlayan, istemeyerek de olsa bazen zamanından çaldığım, artık öğrenciliği kendisine devrettiğim biricik kızım Zeynep Naz YILMAZ'a sonsuz teşekkürler.

Gülşan YILMAZ

ÇOCUKTA MEKAN ALGISİNİN GELİŞİMİNDE MASALIN ETKİSİ/ÖNEMİ

ÖZ

Çocuk toplumun yarınıdır. Çocukların kendilerine ve çevrelerine karşı sorumluluklarını bilen ve bilinç düzeyi yüksek bireyler olarak yetişmesi toplumların geleceği için önemlidir. Çocukların, etrafında olup biten her şeyi sorgulayan, etkin, katılımcı, yaratıcı, haklarını bilen ve koruyan, sürekli değişen, çevresini de değiştiren bir çocukluk anlayışına sahip olmaları gerekmektedir. Çocuklar ile ilgili alınacak kararlarda çocukları en iyi anlatacak olan yine çocuklar olacaktır. Bu nedenle etkin bir şekilde çocuk katılımı sağlanmalıdır. Bu araştırma ile; temel konusu mekan yaratmak olan mimarlık disiplininde, çocuk katılımının sağlanarak çocukça ve çocuk ile birlikte, çocuğun mekansal düzeyde algısı üzerinden bir değerlendirme yapılmıştır.

“Çocukların mekan algısının gelişimi” ni ortaya koymak adına; çocuk, mekan, algı ve masal kavramları ile ilgili olarak literatür araştırması yapılmıştır. Çalışmanın bilimsel temelleri ortaya konularak, “masal” kavramı üzerinden, çocukta mekansal algı gelişimini destekleyici kuram ve görüşlere yer verilmiştir. “Çocuk” kavramı ele alınmış, çocuğun değişik parametrelerin etkisi ile algılama düzeyi değerlendirilmeye çalışılmıştır. “Mekan ve algı” kavramları, çocuk merkezli değerlendirilerek, mimarlık disiplini içerisindeki yerleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Çocukta mekan algısını masal ve masal mekanları üzerinden okunması konusunda, literatür araştırması sonucunda elde edilen fikir, kuram ve görüşler, yapılan alan çalışması ile desteklenmeye çalışılmıştır. Çocukta mekan algısının ve gelişim sürecinin değerlendirilmesi sırasında, çocuğun masalda geçen mekanlar ile günlük yaşamında kullandığı gerçek mekanlar arasında kurduğu ilişki değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçların yorumlanması ve sonucunda oluşturulan önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Çocuk, mekan, algı ve masal.

THE IMPORTANCE OF TALES ON CHILDREN'S SPATIAL PERCEPTION DEVELOPMENT

ABSTRACT

Children are the future of society. It is important that children are grown with responsibility for themselves and their environment as well as conscious individuals. Children need to have a childhood mentality that is effective, participant, creative, challenging what is going on within their society, understanding and protecting their rights, constantly changing for the better while changing their environments for the better too. Children themselves are the best for explaining their point of view. For this reason, when decisions are made for them, their effective participation must be ensured. In this research, with children's participation, an evaluation is made about children's perception of place where creating place being the main subject of architectural discipline.

In order to present "The Importance of Tales for Development of Perception of Place in Children", a literature research is conducted about children, place, perception, and tale concepts. By presenting the scientific base of this research, theories and opinions are included that support development of perception of place in children. The concept of children is studied, and an attempt is made to evaluate the cognitive level driven by various parameters. The position of "place and perception" concepts in architectural discipline is presented with a child-centric perspective. Gathered from literature research; ideas, theories and opinions about the impact of places in tales are supported with field studies. During the evaluation of the development of place perception and the process of cognitive development, the ways that children associate places in tales with real-life places are evaluated. Recommendations obtained from interpreting the results are included.

Key words: Children, space, perception and folktales.

İÇİNDEKİLER

	sayfa
YÜKSEK LİSANS TEZİ SINAV SONUÇ FORMU	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZ.....	iv
ABSTRACT.....	v

BÖLÜM BİR – GİRİŞ..... 1

1.1 Problemin Tanımı	1
1.2 Araştırmanın Amacı ve Yöntemi.....	2
1.3 Araştırmaya İlişkin Kabuller	4

BÖLÜM İKİ - ÇOCUK VE GELİŞİMİ..... 6

2.1 Çocuk Kavramı.....	6
2.2 Çocuğun Tanımı ve Çocukluğun Tarihçesi.....	7
2.3 Çocukta Gelişim	10
2.3.1 Çocukta Bedensel (Fiziksel) Gelişim	14
2.3.2 Çocukta Bilişsel (Zihinsel) Gelişim	15
2.3.2.1 Jean Piaget’e göre Bilişsel Gelişim.....	15
2.3.2.2 Vygotsky’e göre Bilişsel Gelişim	17
2.3.2.3 Piaget ve Vygotsky’nin Bilişsel Gelişim Yaklaşımlarının Karşılaştırması	18
2.3.3 Çocukta Toplumsal (Sosyal) Gelişim.....	19
2.3.4 Çocukta Ahlaki Gelişim.....	19
2.3.5 Çocukta Ruhsal (Duygusal) Gelişim	20
2.3.6 Çocukta Dil Gelişimi	21
2.3.7 Çocukta Kavram Gelişimi.....	22
2.4 Çocuğun Kendini İfade Etme Biçimi Olarak Resim.....	27

BÖLÜM ÜÇ - MEKAN VE ALGI..... 36

3.1 Mekan Kavramı	36
3.1.1 Yer ve Mekan İlişkisi Üzerine	39
3.1.2 Mimari Söylemde Mekan	40
3.2 Algı Kavramı	40
3.3 Mekan ve Algı	43
3.3.1 Mekanın Algılanması/Mekansal Algı.....	44
3.3.2 Mekan Algısında Etkili Olan Parametreler/ Bellek - Mekân İlişkisi Modeli	47
3.4 Çocukta Mekan ve Algı	51
3.4.1 Çocuk ve Mekan.....	51
3.4.2 Çocuk ve Algı	55
3.4.3 Çocukta Algısal Gelişim.....	58
3.4.4 Çocuk ve Çevre Algısı.....	59
3.4.5 Çocukta Mekan Algısı	60

BÖLÜM DÖRT – MASAL 62

4.1 Mimarlık-Edebiyat İlişkisi	62
4.2 Çocuk Edebiyatı.....	66
4.3 Masal	70
4.3.1 Masalın Tanımı	71
4.3.2 Masalın Doğuşu.....	73
4.3.3 Dünyada Masal ve Dünya Masalcıları.....	74
4.3.4 Türkiye’de Masal ve Türk Masalcıları	76
4.3.5 Masalların Kültürlerarası Benzerlikleri	77
4.3.6 Masalların Kültürlerarası Farklılıkları.....	78
4.3.7 Masalın İçeriği.....	80
4.3.8 Masalda Gerçeklik.....	81
4.3.9 Masalın Özellikleri	84
4.4 Masal Mekânı	89

4.4.1 Masalda Mekânın Temel İşlevleri.....	93
4.4.2 Masal Mekânı-Gerçek Mekân.....	96
4.4.3 Masal Mekânının Gerçek Mekânın Algılanmasındaki Etkisi.....	96
4.4.4 Masal Mekânlarının Geçmişte ve Modern Dünyada Biçimi	100
4.5 Edebiyat ve Çocuk	101
4.5.1 Çocuğun Yaşına Göre Seçilmesi Gereken Kitabın İçeriği	101
4.5.2 Çocukta Öğrenme Sürecinde Masalın Seçimi	104
4.6 Masal ve Çocuk	105
4.6.1 Masalın Çocuk Dünyasındaki Yeri ve Önemi	108
4.6.2 Masal Resimlerinde Mekanın Çocuk Tarafından Algısı	110
4.6.3 Masal ile Çocukta Mekânsal Algı Gelişiminin Sağlanması	113

BÖLÜM BEŞ – ALAN ÇALIŞMASI: ÇOCUK GÖZÜNDEN MASAL

MEKANLARI 117

5.1 Alan Çalışmasının Tanımlanması.....	117
5.2 Alan Çalışmasının Kapsamı	119
5.3 Alan Çalışmasının Yöntemi	120
5.4 Alan Çalışmasının Süreci	120
5.5 Alan Çalışmasının Değerlendirilmesi	122
5.5.1 Alan Çalışmasının Birinci Bölümünün Değerlendirilmesi.....	123
5.5.2 Alan Çalışmasının İkinci Bölümünün Değerlendirilmesi.....	154
5.5.3 Alan Çalışmasının Üçüncü Bölümünün Değerlendirilmesi.....	160
5.6 Alan Çalışmasının Sonucu	163

BÖLÜM ALTI – SONUÇ 165

KAYNAKLAR 173

EKLER 189

BÖLÜM BİR

GİRİŞ

1.1 Problemin Tanımı

Çocuk, geleceğin yetişkini olmakla birlikte, gerçekte eksiksiz bir bireydir. Çocuk, bedensel, bilişsel, sosyal ve psikolojik açıdan oldukça hızlı gelişim göstermektedir. Önceleri oldukça yetersiz olan algılama düzeyi zamanla; cinsiyet, yaş, içinde bulunduğu çevre ve kalıtım gibi faktörlerin etkisi ile farklılaşmakta ve çocuğun algısal düzeyde duruşunu belirlemektedir.

Algı, genel anlamda anlaşılması ve değerlendirilmesi oldukça soyut olan bir kavramdır. Çocuğun algısal düzeyde kendini direkt ifade etmesi oldukça zordur. Mimarlığın konusu olan mekanın çocuk tarafından algılanmasında ise; çocuk merkezli yapılacak olan okumalar, çocuğun mekansal algı düzeyini ve gelişimini göstermesi bakımından önemlidir.

Çocuğun içinde yaşadığı mekan dışında, hayali bir mekanın varlığını algılamasında masal etkili bir araçtır. Çocuk, masalda geçen cinler periler, devler, padişahların yanı sıra masalda geçen saray, orman, kulübe, kuyu gibi mekanların algısını da masallar aracılığı ile fark eder. Yani; kendi dışında bir dünyanın var olabildiğini/ hayal edilebildiğini anlar. Masal kahramanlarını, yaşamında yer alan insanlarla benzerlikler kurarak algıladığı gibi, masal mekanlarını da içinde bulunduğu ve deneyimlediği mekanlara benzetme yoluna gider. Çocuğun hayal kurmaya ihtiyacı vardır. Çocuğun hayal kurması, onun kişilik gelişiminde, bedensel ve zihinsel gelişiminde ve davranışlarındaki tutarlılık konusunda çok önemli noktaları işaret etmektedir. Masallar, çocukları hayal kurmaya teşvik eder. Masal pek çok yönden çocuğa benzer. Basit ama karışıktır. Anlamanız için sevmeniz, iç dünyasına ulaşmanız gerekir.

Bu araştırmada, “mekan ve algı” kavramları, çocuk merkezli olarak ele alınmaktadır. Mimarlık ve edebiyat disiplini arasında mekan ve masal üzerinden

bir ilişki kurulmaktadır. Çocuğun yaşamında önemli yer tutan masalda geçen mekansal okumalar, çocukların mekansal algı gelişimine olan etkisini ortaya koymaya çalışmaktadır. Çocukta mekan algısının ve gelişim sürecinin değerlendirilmesi sırasında, çocuğun masalda geçen mekanlar ile günlük yaşamında kullandığı gerçek mekanlar arasında kurduğu ilişki değerlendirilmektedir.

Masal dinlemeyi ve okumayı seven çocuklarda, cinsiyet, yaş ve sosyo-ekonomik düzeye bağlı olarak, mekansal düzeydeki algısal farklılığı ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışma ile aşağıdaki sorulara yanıt bulunmaya çalışılmaktadır:

- Mekan algısını etkileyen etmenler nelerdir?
- Çocukta mekan algısının gelişim süreci nasıldır?
- Masal, çocuğun mekan algısını nasıl geliştirir?

Mimarlık ve edebiyat disiplinlerinin yolları pek çok alanda kesişmektedir. Mimarlığın asıl sorunu mekan tasarlamak iken; edebiyat anlatıları da bir mekan içerisinde kurgulanmaktadır. Masalın olay kurgusu, anlatım teknikleri, kahramanları, motifleri ve kaynağı, çocuğun gelişimsel ve eğitimsel boyutunu değerlendirmek üzere edebiyat, psikoloji, eğitim, sosyoloji gibi disiplinlerin konusu olmuştur. Masal akademik ortamlarda pek çok yönüyle ele alınmıştır. Masalın kahramanları, zamanı, olayları dışında olmazsa olmazlarından olan masal mekanları ile ilgili olarak, çocuk özelinde yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır.

1.2 Araştırmanın Amacı ve Yöntemi

Araştırmanın amacı; çocukların dinlemeye ve okumaya alışık oldukları masallarda geçen sultanlar, devler, cinler, prenseslerin algısı yanında masalda geçen mekanların çocuk gözünden nasıl algılandığını ortaya koymak ve onların gelişiminde önemli bir yer tutan mekan algısını ortaya çıkarmaktır. Masalda yer alan mekânsal ileti içerisinde, çocukların mekân algısındaki yerini ve çocukların bu yönde mekânsal algı gelişimine olan etkisini belirlemek gerekmektedir.

Araştırmaya öncelikle çocuk, mekan, algı ve masal kavramları üzerine literatür çalışması yapılarak başlanmıştır. Araştırma kapsamına giren kavramlar, interdisipliner olarak değerlendirmeye alınmıştır. Toplanan bilgiler, mimarlık disiplini içerisinde çocuk kavramı özelinde bir araya getirilmiştir. Bilgilerin yorumlanmasından sonra alan çalışmasına geçilmiştir. Alan çalışması, farklı sosyo-ekonomik seviyede bulunan ilköğretim okullarında eğitim gören farklı yaş gruplarındaki çocuklarla pek çok masal üzerinden gerçekleştirilmiştir. Alan çalışması, çocuklardaki mekan kavramını anlama ve geliştirmek adına resim yapma, çocuklarla iletişim kurma, anket sorularına cevap verme şeklinde uygulanan tekniklerin bir arada olduğu bir çalışma ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırma altı ana bölümden oluşmaktadır. **Araştırmanın birinci bölümünde;** problemin tanımı, araştırmanın amacı ve yöntemi, araştırmaya ilişkin kabuller ele alınmaktadır.

Araştırmanın ikinci bölümünde; çocuk ve çocukluk kavramları, geleneksel toplumlardan günümüz modern toplumlarına geçişte, sonradan farkına varılan çocuğun ve çocukluğun tarihsel süreçteki yeri, çocuğun bedensel (fiziksel), bilişsel (zihinsel), toplumsal (sosyal), ahlaki, ruhsal (duygusal) gelişim süreci, çocukta dil ve kavram gelişimi, çocuğun kendini ifade etme biçimi olarak resim alt başlıklarında “çocuk ve gelişimi” değişik yönleri ile anlatılmaktadır.

Araştırmanın üçüncü bölümünde; mekan kavramı, yer ve mekan ilişkisi, mimarlık ve diğer disiplinlerde mekan üzerine söylemler, algı kavramı, algının gelişimi, mekanın ve mekansal ilişkilerin algılanması, bellek-mekân ilişkisi modeli üzerinden mekan algısında etkili olan parametreler, çocuk ve mekan, çocuk ve algı, çocukta algısal gelişim, çocuk ve çevre algısı, çocukta mekan algısı alt başlıklarında “mekan ve algı” kavramları değişik yönleri ile irdelenmektedir.

Araştırmanın dördüncü bölümünde; mimarlık-edebiyat ilişkisi, çocuk edebiyatında masalın yeri, genel olarak masal kavramı, masalın doğuşu, Dünya’da

ve Türkiye’de masal ve masalcılar, masalların kültürlerarası benzerlik ve farklılıkları, masalda içerik, gerçeklik, masalın özellikleri, masal mekanı, masalda mekânın temel işlevleri, masal mekânı-gerçek mekân ilişkisi, masal mekânının gerçek mekânın algılanmasındaki etkisi, masal mekânlarının geçmişte ve modern dünyada karşılıkları, edebiyat ve çocuk, masal ve çocuk, masalın çocuk dünyasındaki yeri ve önemi, masal ile çocukta mekânsal algı gelişiminin sağlanması alt başlıklarında “masal” kavramı değişik yönleri ile anlatılmaktadır.

Araştırmanın beşinci bölümünde; “*Çocukların Mekan Algısının Gelişimi*”ni ortaya koymak adına, çocuk, mekan ve algı, masal bölümlerinde yapılan literatür araştırması sonucunda elde edilen fikir, kuram ve görüşlerin desteklenmesine çalışılmıştır. Alan çalışmasında, çocukta mekan algısı ve gelişim süreci, çocuğun masalda geçen mekanlar ile günlük yaşamında kullandığı gerçek mekanlar arasında kurduğu ilişki üzerinden değerlendirilmektedir.

Araştırmanın altıncı bölümünde; literatür çalışması ile elde edilen bilimsel kuram, görüş ve fikirlerin, yapılan alan çalışması ile desteklenmesinden elde edilen sonuçların yorumlanması ve sonucunda oluşturulan önerilere yer verilmektedir.

1.3 Araştırmaya İlişkin Kabuller

- Çalışma grubu olarak seçilen ve ilköğretime devam eden 7-9 yaş grubu arasındaki öğrenciler, sayı bakımından yeterli kabul edilmiştir.
- Öğrenciler, alan çalışmasına gönüllü olarak katılmışlardır.
- Anket soruları öğrencilerin mekansal algı düzeylerini ölçmeye uygundur.
- Seçilen masalların, çocukların mekan algısını ortaya çıkarabilecek düzeyde olduğu düşünülmektedir.
- Çalışma grubunu temsil eden çocuklar, yeterli fiziksel ve psikolojik gelişim göstermektedirler.
- Çocukların kendilerini daha rahat ifade etmelerini sağlamak amacıyla, kendi mekanları olan okulları seçilmiştir.

- Çocukların bir arada çalışmaları uygun görülmüştür.
- Çalışma grubundaki kız ve erkek öğrencilerin sayısı eşit tutularak, cinsiyet farklılığının algısal gelişime olan etkisi anlaşılmaya çalışılmıştır.
- İzmir ili sınırları içerisinde, farklı sosyo-ekonomik düzeyde bulunan 3 ilköğretim okulu seçilerek, sosyo-ekonomik düzeyin algısal gelişime olan etkisi anlaşılmaya çalışılmıştır.
- Masal ve anket soru sayısı sınırlandırılmıştır.
- Masala ilgisi olan ve bilişsel gelişim düzeyi olarak somut işlemler döneminde olan 7-9 yaş grubu arasındaki çocuklar çalışma grubu olarak seçilerek, yaşın algısal yaklaşıma olan etkisi anlaşılmaya çalışılmıştır.
- Tüm çocukların benzer fiziki koşullarda, aynı malzemeleri kullanarak eşit zaman dilimlerinde çalışma yapmaları sağlanmıştır.

BÖLÜM İKİ

ÇOCUK VE GELİŞİMİ

2.1 Çocuk Kavramı

Günümüzde toplumlar, kendi ideallerinin çocuklar yoluyla geleceğe taşındığının farkına varmışlardır. Toplumların yarını olarak kabul gören çocuklar, bu yönü ile ayrı bir önem taşımaktadır. Bu bilinç düzeyi, çocuk kavramının bilimsel olarak tartışılmasına olanak tanımıştır. Yetişkinler adına, yetişkinler ile yapılan pek çok bilimsel çalışma, çocuk özelinde yeniden ele alındığında, elde edilen sonuçların yetişkinlerden çok farklı noktalara ulaştığı bir gerçektir. Geçmiş dönemlerde ihmal edilen çocuk ve çocukluk kavramı üzerine yapılmış araştırmaların telafi edilerek çoğaltılması ve toplumların kendi geleceklerine sahip çıkması gerekmektedir.

Toplumsal bilinç düzeyinde değerlendirilen çocuk adına; yasal düzenlemeler sonucu uluslararası platformlarda alınan kararlar ile çocuk hakları koruma altına alınmıştır. Çocukların yetişkinlerden farklı fiziksel, psikolojik, fizyolojik ve davranışsal özelliklerinin olduğu, büyüme ve gelişim özelliklerinin süreklilik gösterdiği, bilimsel yöntemlerle değerlendirilmesi gereken çocuk bakımının toplumsal bilinç düzeyinde bir konu olduğu bilinmektedir.

Çocuğu, doğanın bir hediyesi; çocukluğu ise toplumsal bir yaratma olarak tanımlayan Elkind (2001:15-25), çocukların nasıl tasarlandığı değil, nasıl algılandığı konusunun, toplumsal ve tarihsel bir yaklaşımı her dönemde yansıttığını dile getirmektedir.

Çocukluğun doğası, çocukların deneyimleri ile biçimlenmektedir. James (2001)'e göre “*çocukluk*”; tarih, eğitim, psikoloji, coğrafya, felsefe, ahlakbilim, sosyal hukuk ve edebiyat gibi pekçok disiplini kapsayarak disiplinlerarası bir alanın şekillenmesine katkı sağlamaktadır. Kaynağı sosyal bilimlerdeki teorik ve

gözleme dayalı araştırmalara dayanan çağdaş “*çocukluk incelemeleri*” alanında üç temel belirleyici fikir bulunmaktadır:

- Çocukluk, sosyal olarak yapılandırılır.
- Çocuklar, kendileri için incelenmeye değerdir.
- Çocukların gerekli olgunluğa erişmiş sosyal aktörler oldukları, sosyal dünyaya ilişkin özgül bir bakış açısına sahip oldukları ve yetişkinler tarafından dinlenmeye değer bulunabilecekleridir.

2.2 Çocuğun Tanımı ve Çocukluğun Tarihçesi

Literatürde, toplumun geleceği olan çocuğa ilişkin pek çok tanıma yer verilmektedir. Türkiye'nin 1990 yılında imzaladığı, 191 ülke tarafından kabul edilen ve 54 maddeden oluşan “**Çocuk Hakları Sözleşmesi**” nin 1. maddesinde çocuk; “Sözleşme uyarınca çocuğa uygulanabilecek olan kanuna göre daha erken yaşta reşit olma durumu hariç, onsekiz yaşına kadar her insan çocuk sayılır.” şeklinde tanımlanmaktadır (http://www.unicankara.org.tr/doc_pdf/metin132.pdf).

Çocuk, Türk Ansiklopedisi (1964)'nde “Doğuyla olgunluk çağı arasındaki insan” olarak tanımlanmakta, olgunluğun 18 yaşında başladığı kabulünden hareketle, bu terimin, çocukluk (0-13 yaş) ile yeni yetmelik (14-18 yaş) çağlarındaki insanı kapsadığı ifade edilmektedir. Eğitim Terimleri Sözlüğü (1974)'nde ise çocuk, “Bebeklik çağı ile erginlik çağı arasındaki gelişme döneminde bulunan insan” olarak tanımlanmaktadır.

Çocuğu; “eksik bir yetişkin” veya “küçültülmüş bir yetişkin modeli” olarak değil, zihinsel, bedensel, duygusal ve sosyal gereksinimlerini tamamlamak isteyen, bir “kişi” olarak gören çocuk eğitimcisi Yavuzer çocukluğu; “Bireyin doğum döneminden başlayarak ergenlik evresine kadar süregelen gelişim dönemi” olarak tanımlamaktadır (Yavuzer, 1986).

James (2001:36) tarafından çocukluk; “Bir yönden paylaşılan bir deneyim, çocukları günlük eylemlerinde ‘biz’ olarak birleştiren ve yetişkinler tarafından

‘onlar’ olarak belirleyen bir ayrı ve ayırıcı kuşaklararası mekan” şeklinde tanımlanmaktadır.

Postman (1995), çocuk ile yetişkinin aynı enformasyonu aldığı, bu yüzden de aynı toplumsal ve entelektüel dünyada yaşadığı dönemlerde çocuk ve çocukluk üzerine düşünme fikrine ihtiyaç duyulmadığını belirtmektedir. Çocukluktan söz edilmeyen, bebekliğin ise 7-8 yaşlarına kadar devam ettiği bu çağlarda, bebeklikten yetişkinliğe geçilmektedir. Çocuk her yerde minyatür yetişkin olarak çizilmektedir. Çocuk ve yetişkinin aynı sözel ortamı paylaşması nedeniyle, çocuk için ayrı bir edebiyat türü yer almamaktadır. Çocukluk tarihinin evreleri 3 başlık altında toplanmaktadır:

1-Geleneksel çocukluk dönemi: Çocukluk tarihinin en karanlık ve bilinmeyenlerle dolu zamanı olan bu evre ile ilgili yapılmış sınırlı çocukluk tarihi araştırmaları ve sonucunda elde edilen bilgiler yer almaktadır. Sözel enformasyonun ağırlıkta olduğu bu çağlarda, çocuk ve yetişkin pek çok yönden birbirine benzerlikler göstermektedir.

2-Modern çocukluk dönemi: Matbaaya -yazılı iletişime- dayalı enformasyonla biçimlenen çocukluğa uygun bir tanımlamadır.

3- Postmodern çocukluk dönemi: Bu dönemin ayırt edici özelliği, farklılıkların öne çıkmasına zemin hazırlamasıdır (Şirin, 2007, 16).

Modern çocuk tasarımının itici gücü “Rönesans” olmuştur. Dolayısıyla, dünyadaki yeni çocuk tasarımına yönelik hareketlerin çıkış noktası Batı merkezlidir. Çocuk modernleşmesinde etkili olan iki entelektüel çocukluk yaklaşımının ilki; Locke’un öncülüğündeki Protestan çocukluk anlayışıdır (Şirin, 2007, s.18).

Protestan çocukluk anlayışında Postman (1995: 80)’ın ifadesi ile çocuk, “Okur-yazarlık, eğitim, akıl, benlik denetimi ve ayıp gibi faktörlerle uygar bir yetişkin olabilen biçimlenmemiş bir kişi” olarak tanımlanmaktadır. Bu anlayışta çocuk, sayfalar doldukça olgunluğa doğru ilerleyen yetersiz biçimde yazılmış bir kitap olarak görülmekte ve çocuk zihni de boş bir levhaya benzetilmektedir. Bunun yanı

sıra Rousseau'nun öncülüğünü yaptığı romantik çocuk anlayışına göre ise çocuk, “Biçimlenmemiş kişi değil, başlı başına bir sorun olan bozuk biçimli yetişkin” olarak tanımlanmaktadır. Gerek Protestan, gerekse Romantik anlayışa göre çocukluk yorumlarının ortak yönü, çocuk ve yetişkinlerin birbirinden farklı olduklarının kabul edilmesidir.

Çocuk kavramına, Rousseau gibi sadece nesnel bir göz ile bakılmamış, onu “derin bir bilgelik”, “ince bir duyarlılık” ve “ahlaki gerçeklerin farkında” kabul eden ve çocuklarla yetişkinler arasındaki ilişkileri yeniden düzenleyen Romantikler de olmuştur. Romantik bir sanatçı olan Victor Hugo'nun “Kristof Kolomb sadece Amerika'yı keşfetti. Bense çocukluğumu keşfettim” sözü, çocuğa yeni bir gözle bakıldığını göstermesi bakımından önemlidir (Heywood, 2003, 35). Batı dünyasında “*çocukluğun keşfi*”, XVII. yüzyıl sonlarına rastlamaktadır. Ortaçağ yazarlarına bakıldığında onlar, çocukluk ve ergenlik yerine, yetişkinlik özellikle de erkek yetişkinler üzerine yazmayı tercih etmişlerdir. Katolikler ve Püritenler gibi Hristiyan gruplar, XVI. ve XVII. yüzyıla rastlayan dönemlerde çocuğu, “ilk günahın kirli yığınları”, “genç nankörler” gibi ifadelerle tanımlamışlardır. Heywood (2003: 8-28)'a göre, çocukluğu belirleyen en temel değer kültürdür ve aynı medeniyet içerisinde bile farklı geleneksel çocukluk anlayışları var olabilmektedir.

Çocukluğun sosyal olarak oluşumuna vurguyu yapan ilk çalışma; Philippe Aries'in "*Centuries of Childhood*" adlı tarihsel araştırmasıdır. Ortaçağ toplumunda yaşayan küçüklerin ayrıcalıklı bir sosyal statüsünün olmadığını ifade eden Aries (1962: 125)'e göre, çocukların anne sütünden kesilmesinin hemen ardından, yetişkinler gibi yetenekleri temelinde topluma katıldıklarını belirtmektedir. Çocukların farklı ve özel bir sosyal deneyime ihtiyaç duyabileceklerinin dönemin şartlarında ihmal edildiği, geç de olsa XV. yüzyıldan itibaren farkındalığın artmaya başladığına dikkati çekmektedir (akt. James, 2001, s.29).

20. yüzyılın ortalarına gelindiğinde, çocuk haklarının gündeme gelmesi sonucunda, çocuk açısından yasal düzenlemelerin yapılması ile birlikte “yeni

“çocukluk” adı verilen bir noktaya gelinmiştir. Çocuğun varoluşu insanlıkla yaşıt olmasına karşın, çocukluğun modern bir söylem olarak karşımıza çıkması sonradan oluşmaktadır. Şirin (2007:16), “yeni çocukluk” olarak adlandırılan günümüz çocuğunu, bir şeyler hakkında çok az şey bilen, her şey hakkında ise çok şey bilen anne-babalarına benzeme noktasında eleştirmektedir. Bu durumda artık çocukluk, modern yetişkinlik kopyalaması ile aynı anlama geldiğinden, çocukluğun tükenişini de ifade etmektedir.

2.3 Çocukta Gelişim

Çocuk Hakları Sözleşmesinin 27. maddesi ile; her çocuğun bedensel, zihinsel, ruhsal, ahlâksal ve toplumsal gelişmesini sağlayacak yeterli bir hayat seviyesine hakkı olduğunu taraf devletler kabul etmektedirler (http://www.unicankara.org.tr/doc_pdf/metin132.pdf).

“**Gelişim**” deki 5 temel kavram şöyle özetlenmektedir:

- 1-Gelişim dinamik bir olgudur.
- 2-Gelişim genetik bireyselliğin bir sonucudur.
- 3-Gelişim giderek artan bir özelleşme sürecidir.
- 4-Gelişimde denge vardır.
- 5-Gelişim art arda görülen düzenli bir süreçtir (Yavuzer,1999, s.28-29).

Çocuk gelişimi, sadece fiziksel gelişimi ifade eden “büyüme” kavramı ile sınırlı tutulmamalıdır. “Büyüme” ve “gelişme” birbirinden farklı kavramlardır. “Gelişim” kavramı, düzenli, uyumlu ve sürekli bir ilerlemeyi ifade etmektedir. Aynı zamanda “gelişim”, ileriye dönük olmakla, değişiklikler arasında belirgin bir ilişkiyi de kapsamaktadır. Gelişim süresi içinde tüm çocuklar aynı gelişim yolunu izlemektedirler. Çocuklarda değişmez olan süreç; çocuğun sırası ile emeklemesi, yürümesi ve koşması örneğinde olduğu gibidir. Ancak; büyüme ve gelişimin özünde yatan sebeplerden “kalıtım” ve “çevresel faktörler” in etkisi ile çocukların gelişim hızlarıyla bu davranışları başarmak üzere geçirdikleri sürenin bireyden bireye değiştiği görülmektedir (Yavuzer, 1999, s.27-28).

Riegel (1975) ise insan gelişimini,

- 1- İçsel-biyolojik,
- 2- Bireysel-psikolojik,
- 3- Kültürel-sosyolojik,
- 4- Dışsal-fiziksel

olarak dört boyutta eşzamanlı bir hareket olarak tanımlamaktadır. Gelişim, bu boyutların dengesi bozulduğu noktada ortaya çıkmaktadır. Çeşitli boyutlardaki değişimler her zaman eşzamanlı olmadığı için, aralarında çatışma gelişir ve diyalektik psikoloji açısından mutlaka olumsuz olarak değerlendirilmeyen bir bunalıma neden olmaktadır. Gelişimin, dengenin olduğu anda ortaya çıktığını vurgulayan Piaget'nin bilişsel gelişim konusundaki düşüncelerini yeterli bulmayan Riegel'e göre gelişimsel ilerlemenin temeli karşıt koşullardır ve gelişim süreci hiçbir zaman sona ermez. Piaget gelişimi denge ve uyumun periyodik düzeylere ulaşması olarak görürken, Riegel bu gelişim düzeyinin ancak kısa süreli olduğunu kabul etmektedir (akt. Onur, 2000, s.18).

Özellikle ilk altı yıla rastlayan okul öncesi dönem çocuk için çok önemlidir. Bu dönem, bireysel gelişimin ilk adımlarının atılması, temel bilgi ve becerilerin kazanılması, bedensel, psiko-sosyal ve kişilik gelişimin çok hızlı olması ve gelişimin olumlu yönde ilerlemesinin sağlanması açısından çocuk için ayrı bir değeri vardır. Çocuklukta edinilen davranışların, yetişkinlikte, bireyin kişilik yapısını, tavır, alışkanlık, inanç ve değer yargılarını büyük ölçüde biçimlendirdiği ortaya konmuştur (Aral ve diğerleri, 2000, s.50). Dolayısıyla; bu araştırma kapsamında değerlendirilecek olan mekansal algılama düzeylerinin, çocukluk yıllarında kazanılmış ve geliştirilmiş olmasının koşulları sağlandığında, çocuğun ileriki yaşlarda içinde bulunduğu toplumsal, ekonomik ve kültürel çevrelerde algı düzeyinde çok daha olumlu sonuçları olacağı düşünülmektedir.

Gelişimin en yoğun olduğu dönem; okul çağına denk gelen çocukluk dönemidir. Okul çağı döneminde çocuğun bilişsel gelişimi somut işlemler evresine ulaşmaktadır. Bu evrede çocuk, çalışma becerilerini kazanarak, nispeten

özgür biçimde aile dışındaki çevreye açılmaktadır. Bu dönemin özellikle ileri gelişim dönemleri üzerinde önemli etkileri olduğu kabul edilmektedir.

Çocukta doğum sonrası gelişim dönemlerini Yavuzer (1999: s.29);

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

şeklinde sınıflandırırken; Yörükoğlu (1993: s.30), çocuğun gelişimini, süt çocukluğu (0-12 aylar), özerklik dönemi, oyun dönemi (3-6 yaşlar) ve ilköğretim dönemi (6-11 yaşlar) olarak ele almaktadır. Bu araştırma ile yaş grubu ve gelişim özellikleri göz önüne alındığında, belirlenen hedef kitlesi ilköğretime devam eden çocuklar olduğundan, bu dönem çocukları daha detaylı olarak incelenmektedir.

İlköğretim çağındaki çocukların gelişim süreci ile ilgili olarak, Havighurst, 6-12 yaş çocuğunun gelişimini şu başlıklarla özetlemektedir:

- Oyunlarda gerekli olan motor becerilerde ustalık kazanma,
- Kendisine ve gelişmekte olan vücuduna karşı olumlu tutum geliştirme,
- Akranlarıyla iyi ilişkiler kurmayı öğrenme,
- Uygun kız-erkek rollerini öğrenme,
- Okuma-yazma-sayısal alanlarda temel beceriler geliştirme,
- Günlük yaşam için gerekli kavramlar geliştirme,
- Değer sistemi geliştirme,
- Kişisel bağımsızlık kazanma,
- Kurum ve kişilere karşı tutumlar geliştirme.

Bu evrede çocuk, konuşmaktan ve sorulara cevap vermekten zevk almaktadır (akt. Yavuzer, 2006, s. 14-15). Yaşamında önemli bir değişim olarak ortaya çıkan okul ile birlikte çocuk, ailenin dışına çıkarak sosyalleşmekte ve çevresi ile daha fazla ilişki kurabilecek düzeye gelmektedir. Bu dönemde somut düşünceden, soyut düşünceye geçerken, çocuk artık hayal ile gerçeği birbirinden ayırt edebilmektedir.

Tablo 2.1 Yaşam sürecinde gelişim evreleri (Ph. G. Zimbardo, Psychology and Life, 1979) (akt: Onur, 2000, s.40).

Yaşam Süresinde Gelişim Evreleri						
Evre	Yaş dönemi	Temel özellikler	Bilişsel evre Piaget	Ruhsal-Cinsel evre Freud	Ruhsal-Toplumsal evre Erikson	Ahlak evresi Kohlberg
Doğum öncesi evre	Gebelikten doğuma	Fiziksel gelişim	–	–	–	–
Bebeklik	Doğumdan yaklaşık 18'inci aya	Gelişmiş hareket; basit dil;toplumsal bağlanma	Duyusal devinimsel	Oral; anal	Güven/güvensizlik	Ahlak-öncesi (evre 0)
Erken çocukluk	Yaklaşık 18'inci aydan yaklaşık 6'ıncı yıla	İyi gelişmiş dil; cinsel tip;grup oyunu; okula hazırlığın bitişi	İşlem-öncesi	Fallik; oedipal	Özerklik/kuşku; girişim/suçluluk	İtaat ve ceza (evre 1);karşılıklılık (evre 2)
Geç çocukluk	Yaklaşık 6'ıncı yıldan yaklaşık 13'üncü yıla	Birçok bilişsel süreç yetişkin düzeyinde (işlem hızı hariç); oyun grubu	Somut işlem	Örtülü dönem	Çalışkanlık/aşağılık duygusu	İyi çocuk (evre 3)
Ergenlik	Yaklaşık 13'üncü yıldan yaklaşık 20'inci yıla	Erinlikle başlar, olgunlukla biter;yüksek bilişsel düzeylere ulaşma; ana babadan bağımsızlık;...	Soyut işlem	Genital evre	Kimlik/rol karışıklığı	Yasa ve düzen (evre 4)
Genç yetişkinlik	Yaklaşık 20'inci yıldan yaklaşık 45'inci yıla	Meslek ve aile gelişimi	–	–	Yakınlık/yalıtılmışlık	Toplumsal anlaşma (evre 5)
Orta yaş	Yaklaşık 45'inci yıldan yaklaşık 65'inci yıla	Meslekte en yüksek düzey; kendini değerlendirme; "boş yuva" bunalımı; emeklilik			Üretkenlik/kendine dönüklük	İlkeli evre (evre 6 ve 7,ikiside ender)
İleri yaş	Yaklaşık 65'inci yıldan ölümüne	Aileden, başarılarından tadalma;bağımlılık; dulluk; kötü sağlık	–	–	Bütünlük/umutsuzluk	–
Ölüm	–	Özel anlamda bir "evre"				

“Yaşam Süresinde Gelişim Evreleri” başlıklı Tablo 2.1’de; insan gelişimini evrelere ayırarak inceleyen en önemli evre kuramcılarında Jean Piaget, Sigmund Freud, Erik Ericson ve Kohlberg’in görüşlerine yer verilmektedir. Gelişim evrelerini bebeklikten ergenliğe kadar değerlendiren Freud, her insanın sırası ile oral, anal, fallik, latent ve genital olmak üzere bir dizi psikoseksüel evreden geçerek geliştiğini, bu gelişimde yaşamın ilk yıllarının özel bir önemi olduğunu vurgulamaktadır. Birey, bir sonraki evreye geçmeden önce, içinde bulunduğu evrede, çözmesi gereken çatışmalarla karşılaşmaktadır. Psikanalitik geleneğe bağlı olan Erikson, sekiz psikososyal evre ayırt ederek; bireyin bunların her birinde başarıyla çözmek zorunda olduğu temel bir çatışma yaşadığına değinmektedir. Erikson’un kuramı, kişinin yaşam süresi boyunca yer alan sürekli bir kişilik gelişimi sürecinden söz ederek Freud’un ergenlik döneminde sınırlandırdığı kuramını aşmaktadır. Piaget, büyümekte olan çocuğun içinde yaşadığı dünyaya nasıl uyum sağladığı sorununu temel alarak, dört bilişsel gelişim evresi saptamaktadır. Kohlberg, Piaget’i izleyerek, ahlak alanında altı evreli bir gelişim kuramı oluşturmaktadır (akt. Onur, 2000, s.41).

Çalışmanın bu kısmında; çocuğun bedensel (fiziksel), bilişsel (zihinsel), toplumsal (sosyal), ahlaki, ruhsal (duygusal) gelişim alanları ile çocukta dil, ve kavram gelişim süreci, çalışma kapsamında belirlenen, özelde 7-9 yaş, genelde ise somut işlemler dönemi ile sınırlı tutularak değerlendirilmektedir.

2.3.1 Çocukta Bedensel (Fiziksel) Gelişim

Ruhsal, sosyal ve zihinsel gelişmenin temelinde bedensel gelişme yer almaktadır. Biyolojik esaslara dayalı bu değişimlere ayak uyduran birey, kişiliğiyle ilgili farklı özellikler kazanmaktadır (Yavuzer, 2006, s.279). Bebeklik ve ergenlik dönemlerinde karşılaşılan iki hızlı büyüme evresi dışında, yeterli koşullar sağlandığında kız ve erkek çocukların gelişim düzeyleri sabit bir hız göstermektedir. Ağırlık, boy, kas, iskelet ve iç organ gelişimlerinde düzenli ölçümlerin olduğu gözlenmektedir. Bununla birlikte; bedensel gelişimde, büyüme

baştan ayağa doğru ve bedenin iç kısımlarından dışa doğru yani, merkezi bölgelerden uzaktaki organlara doğru gerçekleşmektedir (Yavuzer, 1999, s.38).

2.3.2 Çocukta Bilişsel (Zihinsel) Gelişim

Biliş (cognition); “Dünyamızı öğrenmeyi ve anlamayı içeren zihinsel faaliyetler” olarak tanımlanmakta ve algılama, bellek, karşılaştırma, düşünme, kavram süreçlerini kapsamaktadır (Yavuzer, 1999, s.39).

Biliş terimini; “Tüm ‘ileri zihinsel süreçleri’ kapsayan gelişim alanı” olarak tanımlayan Fişek ve Yıldırım (1983: 26), çevremizdeki dünya ile etkileşimimizi ve dünyamızı anlamamızı sağlayan “bilgi” nin edinilip kullanılmasına yardım eden tüm süreçleri kapsadığını ifade etmektedir.

Bilişsel gelişim, çocuk gelişiminin en önemli bölümlerindendir. Gelişimin bu alanı gerek motor gelişimini, gerekse duyu gelişimini değerlendirme gücüdür. (Atabek, 1998, s.56). Algı gelişimi, zihin gelişiminin anlaşılmasında gereken bir alandır. Bireyin düşünmesi algılamasıyla, ne algıladığı ise bir dereceye kadar ne düşündüğü ile etkilenmektedir (Fişek ve Yıldırım, 1983, s.27). Küçük çocuk ile ergen arasındaki en önemli fark, çocuğun sorunu basit olarak algılayarak, aklına gelen ilk yanıtı vermesidir. Ergen ise soruna sistemli bakarak, mümkün olan karmaşıklığı dikkate almakta ve alternatif çözüm önerilerinde bulunmaktadır (Onur, 2005, 462).

Çocuğun bilişsel gelişiminde etkili olan gözlemlleme, karşılaştırma, sınıflandırma, uygulama, eleştirme ve düşünme yeteneğinin gelişmesinde kitap, belirleyici ve etkili bir iletişim aracıdır (Şirin, 2007, s.58).

2.3.2.1 Jean Piaget’e göre Bilişsel Gelişim

Piaget “düşünmenin nasıl gerçekleştiği” ile ilgili sorusuna yanıt ararken, tüm çocukların aynı basamaklardan geçerek dünyayı keşfettiklerini, benzer hatalar

yaptıklarını ve sorunlara benzer çözümler bulduklarını belirtmektedir. Piaget, özellikle çocukların yaptığı yanlışlarla ilgilenmiş ve bu yanlışların tesadüfi olmadığını düşünmüştür (<http://kisi.deu.edu.tr/didem.siyez/jean%20piaget.html>).

Tablo 2.2 Piaget'e göre çocukta bilişsel gelişim evreleri (akt. Onur, 2005, s.343).

Piaget, çocukta bilişsel gelişimi 4 evreye ayırmaktadır:	
Duyu-Hareket Dönemi (0-2 Yaş)	Bebek, zihinsel düşünme ya da anlama anlamında “bilmez” ya da “düşünmez”; daha çok duyu-hareket eylemleriyle tutarlı ve akla yakın yollarla çevresinin değişik yönleri üzerinde yaptığı işlemlerle “bilir” ve “düşünür”.
İşlem Öncesi Dönem (2-6 ya da 7 Yaş)	Bu düzeyde düşünce mantık dışıdır ve anlık, görünür koşullara son derece bağımlıdır. Küçük çocuklar belirli bir zamanda bir durumun yalnızca bir yönünü ele alma yeteneğine sahiptir.
Somut İşlemler Dönemi (7-11 ya da 12 Yaş)	Çocuklar şimdi bilgiyi sistemli ve mantıklı biçimde işleyebilirler, ama bunu yalnızca bilgi somut biçimde verildiğinde yapabilirler.
Soyut İşlemler Dönemi (12 Yaş ve üzeri)	Soyut işlemlere ulaşan ergenler varsayımlar kurabilir, mantıksal sonuçlar çıkarabilir ve ister somut ister soyut biçimde sunulsun, karmaşık sorunları sistemli biçimde çözebilirler.

Piaget'e göre, somut işlemler döneminde olan çocuklar, özel mantıksal niteliği olan “gruplandırma” adı verilen yeni bir dizi kural geliştirmektedirler. Okul çağındaki çocuğun düşüncesinin temelinde “gruplama” yeteneği yatmaktadır. Sonrasında çocukta, “sınıflama, sıralama, serileme, değişmezlik, sayı ve mekan” gibi kavramlarda oluşmaya başlamaktadır (akt. Yavuzer, 1999, s.112-113).

Piaget, bireyin dünyayı öğrenmek ve anlamak için düşünce süreçleri olarak gördüğü insan bilişinin, doğumdan itibaren gelişimi ile ilgilenmiştir. Ayrıca çocuk, kendi dünyasına bir anlam kazandırabilmek için çevresindeki insan ve objelerle ilgilenmektedir (akt. Yavuzer, 1999, s.39). Piaget'nin çalışmaları toplumsal ve ahlaki gelişimin anlaşılmasında, bilişsel temellerin önemine değinmektedir. Bilişsel gelişim kuramı, temeldeki yapı ile yaşantı arasındaki dinamik etkileşimi vurgulayarak; bilişsel yeteneklerin gelişimine ve zihnin simgesel tasarımları anlama ve kullanma becerisine önem vermektedir (Onur, 2000, s.39).

Piaget bilişsel gelişimi;

- 1- Şema özümleme,
- 2- Uyum sağlama,
- 3- Dengeleme düzenleme

şeklinde sıralanabilecek 3 temel kavram üzerinden değerlendirmektedir (<http://kisi.deu.edu.tr/didem.siyez/jean%20piaget.html>).

Çocuk, zihinsel düzeyde başladığı noktaya geri dönebilmesini işlem ile gerçekleştirebilmektedir. “Basit ilkel, zihinsel yapının daha karmaşık hale gelmekle kazandığı nitelik” olarak tanımlanan şema; geçmişte edinilen deneyimlerin, şimdiki deneyimlerin yorumlanmasına zemin hazırlayan zihinsel bir yapı görevini görmektedir. Piaget, mevcut şemaların, yeni objelere aktarılması ve yeni deneyimlerin edinilmesinde özümlemeden faydalandığını belirtmektedir. Piaget’e göre, çocuğun bir gelişim evresinden diğerine geçmesine yardımcı olan temel mekanizmalar; özümleme ve uyum olarak tanımlanmaktadır. Özümleme, yeni bir obje ya da kavramın çocuğun daha önceden sahip olduğu kavram veya şemayla birleştirilmesinden oluşmaktadır. Çevredeki yeni deneyimlerden yararlanarak şemaları değiştirmek yoluyla problem çözme olayı ise uyum olarak tariflenmektedir. Şemalar, çocukta giderek yüksek bir esnekliğe kavuşarak, bütünlükleri içinde organize olma özelliklerini sürdürmekte, yaygınlaşmakta ve biçim değiştirmektedirler. Sonuçta da, her bireyin kendi çevre koşullarında oluşturduğu yeterli şemaları geliştirerek, çevresi ile uyum sağladığı görülmektedir (Yavuzer, 1999, s.40-41).

2.3.2.2 Vygotsky’e göre Bilişsel Gelişim

Bireyde öğrenmenin, sosyal etkileşim ile ortaya çıkan gözlem sonucunda edildiği bilgi sayesinde gerçekleştiğini ileri süren Vygotsky, bireyin sosyal bir çevrede bulunması gerektiğini savunmuştur. Piaget, öğrenmenin temelini “özümseme” ve “uyum” kavramlarında ararken, Vygotsky “Eleştirel düşünme, analiz, sentez, algılama, hatırlama gibi üst düzey bilişsel faaliyetlerin bireyler

arasından bireye doğru ilerleme süreci” olarak tanımlanan “*içselleştirme*” kavramı üzerinde durmuştur (Çoban, 2008, s.5).

Özellikle akla dayalı süreçlerin sosyal kaynaklarını ön plana çıkararak, sosyal kültürel ortamların bireylerin aklının şekillenmesine ortam hazırladığını öne süren Vygotsky’e göre, akla dayalı süreçler, kişinin kendi içinde olduğu kadar, kişiler arasındaki ilişkilerle de oluşmaktadır (Ergün-Özsüer, 2006, s.271). Vygotsky’e göre çocukta, formal eğitimle kazanılan kavramlar ile kendiliğinden oluşan kavramlar olmak üzere iki farklı bilgi mevcuttur. Vygotsky’nin yakınsal gelişim alanı olarak tanımladığı ve bireyin çevresel koşullar aracılığı ile getirdiği bilgilerin, okulda sistemli bir şekilde eğitimci tarafından organize hale getirildiğini belirtmektedir. Çocuğun mevcut olan gelişim düzeyi ile eğitim sonucu edineceği potansiyel gelişim düzeyi arasındaki fark yakınsal gelişim alanı olarak ifadelendirilmektedir. Her çocuğun, kendi deneyimleriyle oluşturduğu ve eğitimi etkileyen gelişim düzeyi farklı olmaktadır (Çoban, 2008, s.5).

2.3.2.3 *Piaget ve Vygotsky’nin Bilişsel Gelişim Yaklaşımlarının Karşılaştırması*

Piaget (1896-1980) ve Vygotsky (1896-1934) baştan iki farklı geleneğin ve akımın temsilcisidirler. Piaget, öğrenmeyi bir oluşturma olarak gören “*oluşturmacı akım*”ın savunucusu iken; Vygotsky ise öğrenmeyi bir mal etme olarak gören “*aktivite teorisi*”ni savunmaktadır. Piaget bireysel hayatı, Vygotsky ise sosyal hayatı öne çıkarmaktadır. Batı düşüncesi bireyselliğe dikkati çekerken,

***Aktivite Teorisi:** 1920-1930’lu yıllarda Lev Vygotsky, A.R. Luria ve A.N. Leontev gibi Rus psikologlar tarafından kuruldu. Onlara göre insan bilinci, bedenden ayrı bilişsel faaliyetler (karar verme, sınıflandırma, hatırlama...) ve hele hele beyin tarafından belirlenemez. Bilinç, günlük yaşamda ne yaptığınızla oluşur. Günlük hayatta bir takım araç-gereçler ve dil gibi sistemlerle karşılıklı etkileşime gireriz. Birey tek başına hareket etmez, sosyal-tarihi bir doku içinde yaşar. İçinde yaşadığı sosyal doku (social context) içinde öğrenir. İnsan sosyal dokudan ayrılamaz. Öğretmen öğrenmeye aracılık eder –mediation- (Vygotsky, 1981, as cited in Wink & Putney, 2002, p.152) (akt. Kavsaoğlu, 1990, s.481-496).

Rus düşüncesi hâlâ sosyal aktivitenin ağırlığı üzerinde durmaktadır. Gerek Piaget, gerekse Vygotsky, dil gelişimi ve dilin düşünme ve öğrenmedeki önemi üzerinde durmakta ve farklı zaman dilimlerinde, birbirlerinin çalışmalarını eleştirmektedirler (Kavsaoğlu, 1990, s.481-496).

Piaget'in savunduğu bilişsel yapılandırmacılık ile Vygotsky'nin savunduğu sosyal yapılandırmacılığın temel farklılığı; üst düzey bilişsel sürecin Piaget'e göre bireyden çevreye, Vygotsky'e göre ise bireyler arasından bireye doğru olduğunu ileri sürmesidir. Piaget ise toplum ve kültürel değişimi olanaklı kılan yeni bilginin birey tarafından nasıl yapılandırıldığını, Vygotsky ise, sosyal kültürel zihnin bireylerde nasıl oluştuğunu araştırmıştır (Çoban, 2008, s.5).

2.3.3 Çocukta Toplumsal (Sosyal) Gelişim

Çocuğun “sosyal benliği” ni keşfi, altı buçuk ile sekiz yaşları arasında olmaktadır. Çocuk, onu çevreleyen somut dünyanın farkındadır. Zihinsel gelişim bakımından, mekan ve zaman kavramlarını değerlendirmesine yarayan zihin fonksiyonları ve imgelem yeteneğine artık sahiptir. Okula başlaması ile, ailede ilgi merkezli konumundan başka çocuklarla eşit olarak değerlendirildiği başka bir konuma geçmektedir (Guy, 1993, s. 82-88). Okula başlaması ile grup çağına giren çocukta sosyal bilinç artmaktadır. Çocuğun davranışını sınırlayan “burada” ve “şimdi” ortamı, yerini yakın çevreye bırakmaya başlamaktadır (akt. Yavuzer, 1999, s.117).

2.3.4 Çocukta Ahlaki Gelişim

Ahlak; toplumun içinde kişilerin benimsedikleri, uymak zorunda oldukları biçim ve kurallardır. Ahlak gelişimi; temelde çocukların belirli davranışları “iyi ya da kötü” olarak değerlendirmeleridir. Çocukta ahlak gelişimi, çocuğun işlem öncesi dönemden, somut işlemler dönemine geçtiği 6 yaşına kadar başlamamaktadır (Senemoğlu, 2007, s.49).

Piaget'e göre Ahlaki Gelişim; toplumun değer yargılarını kazanan bireyin, içinde bulunduğu çevreye uyumunu, kendi ilke ve değer yargılarını oluşturmalarını amaçlamaktadır. Bilişsel gelişim ile ahlaki gelişim dönemlerinin özellikleri birbirine paralel olan birey, bu değerler sistemi ile gelişmektedir. Çocukların ahlaki gelişimi konusunda çalışan ilk araştırmacı olan Piaget, ahlaki gelişimin, bilişsel gelişime paralel olduğunu ve belli bir sıra izleyen dönemler içinde ortaya çıktığını ileri sürmektedir. Biyolojik olgunlaşma ile öğrenme yaşantıları birlikte, bilişsel gelişimde ulaşabilecek düzey üzerinde belirleyici olmaktadır. Aynı durum ahlaki gelişim için de söz konusudur. Piaget'e göre çocukların doğru ve yanlışla ilişkin yargıları ve kuralları yorumlama biçimleri yaşlara göre değişiklik göstermektedir. Yaşı ne olursa olsun, her bireyin bilişsel gelişimin en son basamaklarına kadar ulaşabilmesi beklenmemelidir. Piaget'e göre çocuklar 6 yaştan sonra, kuralları izlemede ya da uymada tutarsızlık gösterse bile kuralların ne anlama geldiğini kavramaya başlamaktadırlar. Çocuklar bu yaşlarda, kuralların değiştirilemez olduğuna inanmakta ve hiç sorgulamadan bu kurallara uygun davranışlar göstermektedirler (MEB, 2009, s.1-9).

Kohlberg'e göre Ahlaki Gelişim; Piaget'nin kuramının yeniden incelenerek, yeniden adlandırılması sonucu, ahlaki yargının insan yaşamındaki işlevi çerçevesinde incelenmesidir. Kohlberg, çocuk ve yetişkinlerin belirli durumlarda davranışları nasıl yorumladıklarını Piaget gibi incelemiştir. Piaget ahlaki gelişimi bir inşa süreci olarak görürken; Kohlberg evrensel ahlaki ilkelerin keşif süreci olarak görmektedir. Piaget, anlattığı öykülerde eylem ve düşünce arasında bir ayrım gözetmezken, Kohlberg denegin zihnindeki çatışmaları anlamaya yönelik varsayımsal öyküler anlatmaktadır. Bu amaçla çocukların ve yetişkinlerin ahlaki ikilemlerini kapsayan belli durumlar vererek onlara bu durumlarda nasıl tepkide bulunacaklarını sorarak yürütmüştür (MEB, 2009, s.13).

2.3.5 Çocukta Ruhsal (Duygusal) Gelişim

Çocuk, öğrenme ve deneyime bağlı olarak tepkiler geliştirir. Fiziksel gelişimi normal olan çocuğun duygusal gelişimi de normaldir. Fiziksel olarak normal

görünen, istediği gibi hareket eden çocuk mutludur. Duygusal gelişimle sosyal gelişim birbirinden ayrı düşünülemez. İyi bir duygusal gelişim gösteremeyen çocuk, ebeveynleri, kardeşleri ve arkadaşları ile iyi iletişim kuramaz; çevreye uymakta zorluk çeker. Çocuğun dili doğru kullanmasında duygusal gelişim etkilidir. Doğru ifade, çocuğun duygularını çevreye anlatmasını ve çevreyle olumlu sosyal iletişim kurmasını sağlar. Gelişim bir bütündür ve bu nedenle herhangi bir alandaki gelişim diğer alanları da etkiler. Çocuğun diğer gelişim alanlarındaki problemleri duygusal gelişiminde de etkilidir. Zihinsel yönden yaşına göre gelişim özelliği gösteren çocuk, duygusal tepkilerini çevresindekilere yansıtmaktadır (MEB, 2007, s.14).

2.3.6 Çocukta Dil Gelişimi

Dil; “Konuşurken çıkardığımız, duyarak algıladığımız ses örüntüleriyle anlatmak ya da kavrayıp yorumlamak istediğimiz anlam örüntüleri arasındaki ilişkiyi kuran yapısal bir sistem”dir (MEB,1979). Dil gelişimi ve bilişsel gelişim “kavram oluşumu, düşünme, ilişkiler kurma, sorun çözme” gibi alanlarda etkileşim halindedir. Çocuğun öğrenmesinde dil önemli bir etmendir. Dolayısıyla, çocuğun dil gelişimini destekleyecek ortam ve koşulların okul öncesi dönemden başlayarak yaratılması gerekmektedir (akt. Sever, 2008, s.36)

Dil yeteneğinin gelişmesi, duysal motor dönemi ile işlem öncesi dönem arasındaki en önemli farktır (Çengelci,1996). Zihin ve dil gelişimi açısından, ilk çocukluk dönemi ile son çocukluk dönemi arasındaki farklılıklar büyüktür. Dili bazen bir yetişkin gibi kullanan çocuğun, özellikle somut işlemler dönemindeki dil gelişimi oldukça hızlıdır. Çocuk, sadece olay ve nesnelerin kelime anlamlarını değil, nesnelerin nitelik özellikleri yanında nicel özelliklerini de öğrenmek için çaba göstermektedir (Yavuzer, 1999, s.114).

Vygotsky’e göre içsel konuşma, toplumsallaşma ile dışarıdan sonradan gelen yeni bir kavram değil, sadece benmerkezci konuşmanın gelişerek yeni bir şekle dönüşmesidir. Çocuk önce toplumsal, sonra bireyseldir. Artık kendisi için

konusmaya başlayan çocuk gelişimi de bireyselleşme yönündedir. İçsel konuşmanın, büyük ölçüde sırf anlamlarla düşünme olduğunu ileri süren Vygotsky (1985: 202)’e göre dışından konuşma ile düşünce sözcüklerde somutlaşırken, içsel konuşma ile sözcükler düşünceyi ortaya koyarken yok olmaktadır (akt. Ergün-Özsüer, 2006, s.274).

Yazılı dil, ses dilinden etkilidir. Çocuğun kafasındaki sözcüklerin birer imaja (şekle) dönüşmesi yazı ile olmaktadır. Çocuk tarafından yazının öğrenilmesi, dili tekrar ve daha soyut ikinci bir şekle veya olaya bağlaması anlamına gelmektedir. Dil, düşüncenin gelişimini belirlemektedir. Kavramları ve sözcükleri ortaya çıkaran her düşünce bir genellemedir. Nesneler ve kavramlar ile sesler arasında kurulan bağlantıyı sözcükler sağlamaktadır (Ergün-Özsüer, 2006, s.274).

Çocukta dil gelişimi yeterli olmadığından; alan çalışması sırasında çocuklardan, masala ilişkin algısal aktarımlarını dil kullanımı yanında resim/çizim yolu ile de aktarmaları istenmiştir. Çünkü, çocuklarda dil, düşüncenin tam karşılığı değildir. Çocuğun dili etkin ve etkili kullanması, kendini ifade etme noktasında önemlidir.

2.3.7 Çocukta Kavram Gelişimi

Cüceloğlu (1993)’na göre “*kavram*”; “Aralarında belirli özellikleri paylaşan bir grup nesne veya olaya verilen sembol” dür. İnsanlar tarafından kurulan uygarlıkların iletişimi dile dayalıdır. Dil ise işlevini, kavramlar üzerinden gerçekleştirmektedir. Bireyin karmaşık ve ayrıntılı algısal yaşantısını özetleyen yine kavramlardır. Kavramlar soyut düşünmeyi kolaylaştırarak, insanoğlunun bilim, teknoloji, kültür, sanat ve edebiyatı geliştirmesini sağlamaktadır (Cüceloğlu, 1993).

Vygotsky (1985:116)’e göre “*kavram geliştirme*” konusunda çocukluktan ergenlik çağına kadar olan evrede, bağdaştırılması imkânsız durum ve ilkeleri birbirine bağlama anlamına gelen “sinkretik” ve “karmaşa (complex) düşünme”

biçimleri yavaş yavaş gerilemektedir. Çocuk rastgele edindiği izlenimlere dayanarak, farklı unsurları bir imgede birleştirmekte, gizil kavramların yerini giderek gerçek kavramlar almaya başlamaktadır (Ergün ve Özsüer, 2006, s.275).

Bazı eğitim teorileri, bilimsel kavramların çocuğa hazır biçimde verilerek, çocuklar tarafından kavranması ve içselleştirmesi gerekliliğini vurgulamaktadırlar. Ancak kavram bir genellemedir ve kavramlar, çocuğun zihninde sürekli evrim geçirmektedirler. Eğitimin başarılı olması, çocuğun zihninde doğru ve gerekli kavramların geliştirilmesi sayesinde olmaktadır. Vygotsky (1985)'e göre kavramların genellemesi zihinsel gelişmenin ana motorudur. Ancak bu kavramların zihindeki yapı kalıplarından geçerek içselleştirilmesi ve genelleştirilmesi gerekmektedir. Kavramların doğrudan aktarılması mümkün değildir (Ergün ve Özsüer, 2006, s.277).

“Kavramları oluşturma sürecinde”, somut kavramların oluşumunda etkili olan genelleme, ayırma ve tanımlamalara rahatlıkla başvurulurken; soyut kavramlar için bunu yapmak oldukça güçtür. Çünkü soyut kavramların gerçek dünyada birebir karşılıkları bulunmamaktadır. Soyut kavram oluşturma sürecinde, beynin sağ ve sol lobunun aktif olarak kullanılması gerekmektedir. Bu bağlamda, düşünce ve mantık sistemlerini harekete geçirmekle sol beyni, sabır, cesaret, fedakarlık gibi insanın yaradılışından gelen huylara kapı açmakla da hayal gücünü yani sağ beyni işleten masallar zengin malzemeler olarak sunulmaktadır (Gezer, 2006, s.16).

Beyinde aktif bir süreçle oluşturulan kavramlar, genelden özele ve özelden genele sürekli yön değiştiren bir düşünce hareketi içerisinde. Vygotsky (1985: 83), kavram oluşturma sürecinin ergenlik öncesi çağdaki çocukların kapasitesini aştığını ve ancak buluş çağının başlamasıyla kavram oluşturma sürecinin mümkün olduğunu savunmaktadır. Kavram oluşturmada çağrışım, dikkat, imgeleme, çıkarsama gibi tüm temel zihinsel işlevler birlikte görev almaktadır (akt. Ergün ve Özsüer, 2006, s.275).

Kavram oluşturma, çocuğun içinde yaşadığı çevre, bu çevrede çocuktan istenilenler ve çocuğa sunulanlarla ilişkilidir. Çevre ve ilişkiler, hem kavram oluşturma biçimini hem de oluşturulacak kavramları belirleyen önemli faktörlerdir (Ergün ve Özsüer, 2006, s.276).

“*Çocukta kavramın öğrenilme aşamaları*”; somut düzey, tanıma düzeyi, sınıflama düzeyi, soyut düzey şeklinde tanımlanmaktadır. Öncelikli olarak **somut düzeyde** kavram öğrenmek için; objenin algılanabilen çerçevesine dikkat etme, objeyi diğer objelerden ayırt etme ve ayırt edilen objeyi, aynı kapsam ve durumda bir başka zamanda gördüğünde hatırlamak gerekmektedir. Daha sonra; **tanıma düzeyinde**, çocuk kavramı birden çok duyularını kullanarak, farklı ortamlarda da tanımaktadır. **Sınıflama düzeyinde** ise; çocuk nesneleri kullanımlarına ya da belli özelliklerine göre sınıflandırabilmektedir. Son olarak **soyut düzeyde**; çocuk nesnenin sembolünü aklında tutmakla birlikte onun özelliklerini de bilmektedir. Çocuk, kavramı önce somut düzeyde sonra soyut düzeyde kavramaktadır. Soyut düzey oldukça genişletilebilir ve çocuğun yaşına göre kavramların özellikleri hakkında çok ayrıntılı bilgiler verebilir. Bütün gelişim alanları birbiriyle ilişkilidir. Çocuk önce kavramları tanır daha sonra onu isimlendirir. Onun kavramı tanınması, zihinsel açıdan belli bir olgunluğa geldiğinin göstergesidir. (Yenibaş, 2007, s.50)

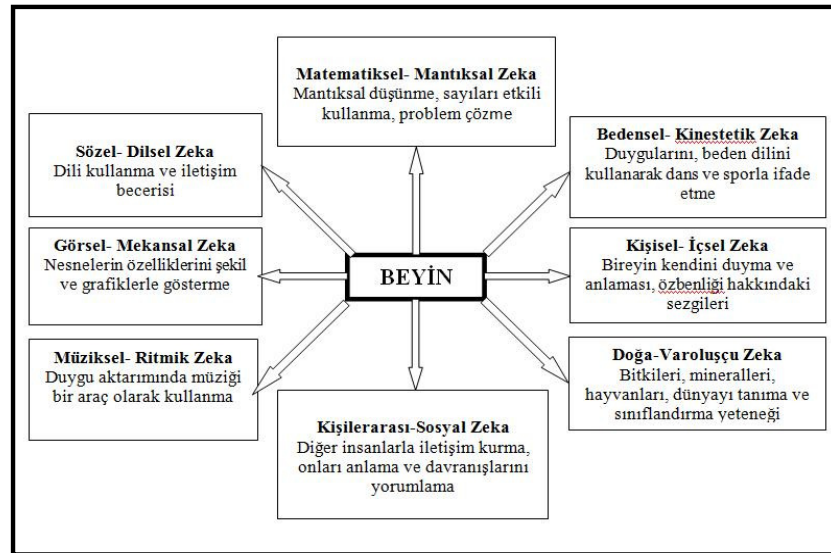
Çoklu Zeka;

Zeka; “Zihnin öğrenme, öğrenilenden yararlanabilme, yeni durumlara uyabilme ve yeni çözüm yolları bulabilme yeteneği” dir. Zeka, zihnin algılama, bellek, düşünme, usamlama, öğrenme gibi birçok işlevini içermektedir. Özellikle öğrenme ve zeka arasında yakın bir ilişki vardır (Yörükoğlu,1993, s.105).

Çoklu zekâ, “Çoğunlukla bir kişinin bir şeyi başkalarından farklı bir şekilde yapmayı öğrenebilmesi nedeniyle devreye girmektedir”. Howard Gardner’a göre zekânın özellikleri şunlardır:

- Zekâ, insandaki beyin ve zihin sistemlerinin birbiriyle etkileşimi sonucu ortaya çıkan çok yönlü bir olgudur.
- Her insan çeşitli zekâ alanlarının tümüne sahiptir.
- Her insan, bir arada bütünlük ve uyum içinde çalışan zekâ alanlarından her birini belli bir düzeyde geliştirebilir. Yani, zekâların her biri insanda farklı bir gelişim sürecine sahiptir.
- Bir zekânın kullanımı esnasında diğer zekâlardan da faydalanılabilir.
- Kişisel alt yapı, kültür, kalıtım, inançlar zekâların gelişimi üzerinde etkiye sahiptir.
- Her insan kendi zekâsını tanıma ve geliştirme yeteneğine sahiptir.
- Her bir zekâ; hafıza, dikkat, algı ve problem çözümü açısından farklı bir sisteme sahiptir.
- Bütün zekâlar, insanın kendini gerçekleştirme yolunda farklı ve özel kaynaklardır.
- Şu anda bilinen zekâ türlerinden daha farklı zekalar da olabilir (akt. Mendi ve diğerleri, 2004, s.567-569).

Howard Gardner, her bireyin farklı derecelerde çeşitli zekâlara sahip olduğunu vurgulamıştır (Şekil 2.1);



Şekil 2.1 Howard Gardner'a göre 8 zekâ türü (akt. Mendi ve diğerleri, 2004, s.568).

Howard Gardner’a göre, çoklu zekâların her biri yaşamak, öğrenmek, problem çözmek ve insan olmak için kullanılan etkili birer araçtır. Farklı boyutları olan zekâların, birbirlerinden çok ayrı yapı ve özellikleri bulunmamaktadır. Çoklu Zekâ kuramının uygulanması;

- Öğrencilerin kazanması beklenen olumlu tutum ve davranışları geliştirmesi,
- Öğrencilerin kendi ilgi alanlarını kullanarak farklı zekâ boyutlarında gelişimlerine olanak sağlaması,
- Bireylerin hayal dünyasını geliştirme ve yeteneklerini kullanarak ya da açığa çıkararak kendilerini ifade edebilmesi bakımından önemlidir (Mendi ve diğerleri, 2004).

Çalışma kapsamında, çocuğun kendini resim yolu ile anlatması tercih edildiğinden; diğer zeka türleri arasından “görsel ve mekansal zeka” daha ağırlıklı olarak incelenmektedir. Bu doğrultuda; somut dönemden, soyut döneme geçen çocuğun bu durumunu en iyi şekilde değerlendirmek gerekir. Çocuklarda çoklu zeka kuramında yer alan sözel ve dilsel zekanın yanı sıra; görsel ve mekansal zekalarının gelişiminde de masallardan faydalanılması gerektiği ve bu konuda da resim yapmanın faydalı olduğu düşünülmektedir. Çocukta sözel ve dilsel gelişimin öneminden yola çıkıldığında, çizdiğinden daha fazlasını düşünen, bazen de söyledikleri kelimeler anlatmak istedikleri için yeterli olmayan çocuk, resim yapmaya ihtiyaç duymaktadır. Çocukta bu iki özellik, birbirini destekler şekilde bir arada işletilmelidir.

Bu zeka türlerinden görsel ve mekansal zeka; “Bir bireyin objektif olarak gözlemleme veya görsel ve uzaysal fikirleri grafiksel olarak sergileyebilmesi” anlamına gelmektedir. Bu zeka seviyesi yüksek olan bireyler, bir objenin farklı açılardan perspektifini anlayabilir, onu zihninde canlandırabilirler. Öğrendiği bilgileri somut ve görsel sunuşlara dönüştürebilirler. Resimler ve şekillerle düşünerek; hayallerinde gördüğü resimleri anlatabilirler (Mendi ve diğer., 2004).

Görsel-mekânsal zekası baskın bireylerin özellikleri:

- Yer, zaman, renk, çizgi, şekil, biçim, desen gibi olgulara ve bu olgular arasındaki ilişkilere duyarlıdırlar.
- Varlıkları, olayları veya olguları görselleştirerek ya da resimlerle, çizgilerle ve renklerle çalışarak en iyi öğrenirler.
- Yaşına göre yüksek düzeyde beceri gerektiren figürleri ve resimleri çizer, ilginç üç boyutlu yapılar veya modeller oluştururlar.
- Varlıkların görsel imgelerini çok iyi çizerler.
- Resim, sanat etkinliklerinden hoşlanırlar.
- Hayal gücünü iyi kullanırlar. Bir şeyler canlandırırken ya da hatırlamaya çalışırken genellikle gözlerini kapatırlar.
- İmaj yönünden zengin yazılı ve konuşma dilinden etkilenirler.
- Okumaya düşkünlüdürler.
- Duyduklarını uzun süre bellekte tutamazlar.
- Yazılı olmayan bilgiyi algılamayabilirler (Mendi ve diğer., 2004).

2.4 Çocuğun Kendini İfade Etme Biçimi Olarak Resim

Çocuk resmi, yetişkinlerinkinden çok ayrı bir oluşum olup; yetişkin sanatından bağımsız bir sanat olarak tanımlanmaktadır (Kırıçoğlu, 2005).

Resmi, bireyin karmaşık dünyasını açıklamak için geliştirdiği bir yöntem ve zihinsel gelişim göstergesi olarak değerlendiren Yavuzer (2009:11), çocukların içlerinden geldiği gibi yaptıkları resimlerin, çocuğun düşünce şeklini ve içeriğini yansıtması bakımından önemli olduğunu vurgulamaktadır. Gündelik yaşam içerisinde çocukça bir faaliyet olan resim, zaman zaman uzmanların bile değerlendirmekte zorlandıkları bir kavramsal karmaşa bütünüdür. Çizim, çoğunlukla bir şeyin temsil ediliş şeklidir. Çocuklar, çizdikleri resimler ile görüldüğünden çok daha fazla şeyi ifade etmektedirler.

Karmaşık bir süreç olan çizme, boyama, inşa etme gibi etkinlikler, çocuğun çeşitli öğeleri birleştirerek deneyim kazanması ve sonucunda anlamlı bütünler

oluşturması bakımından önemlidir. Resim faaliyeti sırasında kullanılan seçme, yorumlama ve yenileme etkinlikleri ile çocuk, kendisinin bir parçasını yansıtan olaylar ile ilgili duygu, düşünce ve görüş biçimlerini ifade etmektedir (Yavuzer, 2006, s.193-194).

Resim, çocuğun çok yönlü gelişimini ve kavramsal boyuttaki düzeyini ortaya koymaktadır (Goodenough; 1954). Çocuk resimleri, onların zeka gelişimleri ve kavram kurmalarıyla doğrudan bağlantılıdır. Belirli nesne grubuna ait benzerlik ve farklılıkların ayırımına varabilen çocuk, belirli bir sınıf nesnenin ayrıntılarını, karakteristiklerini resimlerine aktardığında, o nesneye ilişkin elde ettiği kavramın düzeyi ortaya çıkmaktadır. Bu yönüyle çocuk resimleri çocuğun zeka düzeyini belirlemede etkili olmaktadır (akt. Ceylan, 2008, s.11).

Çocuğun dış dünyayı algılayış biçimini göstermesi bakımından resim, çocuk ile iletişim kurarak, çocuğun karşılaştığı güçlükleri yenme noktasında yetişkinlere yardımcı olmaktadır. (Artut, 2002). Çocuklar çevreye ilişkin algı ve gözlemlerini yaptıkları resimler aracılığıyla, kendi özgün düşünceleriyle düzenleyip yorumlamakta, böylece dış dünyayı algılayış biçimlerini anlatmaktadırlar (Belet ve Türkkan, 2007). Çocuklar resimlerinde, duygusal ve düşünsel yaşamlarıyla ilgili imgelerini de ortaya koymaktadırlar. Çocukların uyum sağlaması gereken toplumsal ve nesnel gerçekler dünyası ile çelişkileri, istekleri, sevinç ve tedirginlikleriyle bir iç dünyası vardır. Gerçekler dünyasına ilişkin duygu ve düşüncelerini ortak anlatım aracı olan dil ile anlatabilen çocuk, iç dünyasına ilişkin duygu ve düşüncelerini her zaman bu dil ile anlatamayabilir (Kırıçoğlu, 2002). Çocukların resimsel ifadelerinin ne anlama geldiğini kavramayı artıracak bir yol da çocukların resimleri üzerine konuşmalarını dinlemek gerekmektedir (Malchiodi, 2005). Çünkü çocuklar resimlerinde “gördüğü şeyden” daha çok “bildiği şeyi” çizme eğilimindedirler (Laquet, 1927; aktaran Toomela, 2006). Bu nedenle çocukların yaptıkları resimlerdeki iletiyi anlamada en iyi yol onlarla resimlerine ilişkin konuşmalar yapmaktır (akt. Ersoy ve Türkan, 2009, s.59).

Çocuk resmine bakarken “fenomenolojik (olgubilim) bir gözle” bakmak, çocuk resimlerini anlamada önemli bir yoldur. Çocuklar, özel olarak sevdiği ya da sevmediği kompozisyonları, biçim ve renkleri, kendine özgü bir stil kullanarak resimlerine aktarmakta ve bu durumun kabul edilmesini beklemektedirler (Malchiodi, 2005). Çizim, çocukların imgelerini analiz etmede tek başına yeterli olmasa da, çok güçlü bir araçtır (Rodari, 2007). Dolayısıyla; yapmış olduğu resme ilişkin mutlaka çocukla görüşme yapmak gerekmektedir (akt. Ersoy ve Türkan, 2009, s.60).

Tüm davranışları kendiliğinden ve doğal olan çocuk, “**resim**” yaparken kendini özgür bir “oyun” ortamında hissetmektedir. Uzman gözlemciler, çocuğun serbest resim faaliyeti sırasındaki kağıdı kullanım biçimi, resimdeki kompozisyon ve kullanılan renkler ile yakından ilgilenmektedirler. Çocuğu doğal ortamında gözlemlene imkanı bulan uzman, böylece onun gerçek duygularından haberdar olabilmektedir. Yine de, çocuğun neyi, nasıl gördüğü tek başına yeterli değildir. David Olson’un deyimiyle, “Hiçbir çizim algı dünyasının otomatik bir basımı değildir.” (akt. Yavuzer, 2009, s.11).

Çocuk çizimleri yaşa bağlı olarak, duyu, motor ve bilişsel yeteneklerdeki gelişmelere paralel olarak değişim göstermektedir. Genel ve evrensel kabul gören insan, güneş, ev, çiçek, ağaç ve belli diğer bazı figürleri bir süre çalışan çocuk, onları yaşadığı, gördüğü olayların içinde bütünleştirmeye başlamaktadır. Yaş ilerledikçe, resimlerindeki detaylar, kompozisyon konularındaki gerçeğe yakınlık giderek artmaktadır (Paktuna Keskin, 2009, s.96).

Bu çalışmada kullanılacak yöntemlerden birisi olan “resim”, çocuğun masal ile ilgili mekansal algılarını aktarmayı sağlarken; anketler ile ilgili soru-cevap yöntemi ise sözel ve dilsel aktarımı sağlamaktadır.

Çocuk Resminin Genel Özellikleri;

Çocuk resmindeki gelişim beş evrede ele alınabilmektedir:

- 1) Karalama dönemi (2-4 yaş)
- 2) Şema öncesi dönem (4-7 yaş):
- 3) Şematik dönem (7-9 yaş)
- 4) Gerçekçilik (gruplaşma) dönemi (9-12 yaş)
- 5) Görünürde doğalcılık dönemi (12-14 yaş) (Yavuzer, 2009, s. 31).

Araştırmada, çalışma grubu olarak seçilen, ilköğretime devam eden 7-9 yaş grubu arasındaki çocukların resimlerindeki gelişim evresi, “şematik dönem”e rastlamaktadır. Şematik dönemdeki çocukların genel özellikleri:

7 yaş itibarı ile; çocukların bir kısmının şemaları yeterince zengin bir kavram iken, bir kısmında zayıf bir sembol halindedir. Şekil kavramının gerçekleştiği bir dönemdir. Bir şeyin çocuk tarafından nasıl görüldüğü, o şeyin duygusal anlamı, çocukta oluşan deneyimler, bir objeye dokunarak ya da objenin nasıl hareket ettiğini veya davrandığını izleyerek etkilenmesi, şemanın oluşunu belirlemektedir (Yavuzer, 2009, s. 55). Mantık gelişiminde işlevsel öncesi mantık yerini yavaş yavaş işlevsel somut basit mantığa bırakan 7 yaş çocuğu, gerçek ile gerçek dışılığı, somut ile soyutu fark edebilecek gelişim düzeyindedir (Paktuna Keskin, 2009, s.30).

8 yaş itibarı ile; çocuklar resimlerinde nesnelerin tek olarak verilmesinden ziyade, nesneler arası ilişkilerdeki derinliği vermeye çalışmaktadırlar (Yavuzer, 2009, s. 56). 8. yaşta işlevsel somut mantık gelişiminin ilk işaret resimleri olarak, çizgilerde gerçeğe yakın oranlar dikkati çekmektedir. İşlevsel mantık ile birlikte, orantının paralellik göstermesi resim yeteneği ile bilişsel mantık gelişiminin arasındaki ilişkiyi detayların çizgilere yansımaları ile vurgulamaktadır (Paktuna Keskin, 2009, s.30-31).

9 yaş itibarı ile; estetik belirginleşmekte; resimlerde objeler, güzel kıyafetler, iri gözler, uzun kirpikler çizilmektedir (Paktuna Keskin, 2009, s.30).

7-9 yaş düzeyindeki çocuklar;

-Mekansal ilişkilerde belirli bir düzen geliştirerek, bulunduğu yeri açıklama özelinde mekan şeması oluşturabilmekte,

-Şema öncesi dönemden farklı olarak, resimlerinde bir ağaç, bir insan, bir araba figürü arasında ilişki kurabilmekte,

-İlk kez kendisi ve çevresi arasındaki ilişkiyi anlayarak, resimlerinde “yer çizgisi” adı verilen sembolü kullanmaya başlamakta,

-Kağıdın alt tarafına bir yer çizgisi ekleyerek, nesneleri belli bir plan dahilinde resmine yerleştirmekte,

-Yer çizgisini, objelerin üzerinde durduğu zemin olmanın yanında, evin tabanını, bir caddeyi veya kendisinin üzerinde durduğu döşemeyi de temsil edecek şekilde resimlerinde kullanmakta,

-Resimlerinde yer çizgisi dışında, kağıdın üst tarafına yatay bir çizgi şeklinde olan “gök çizgisi” yer almakta,

-Yer ve gök çizgileri arasında kalan yeri “hava” olarak tanımlamakta,

-İki çizgi arasında yer alan figürler önceleri aynı büyüklükte iken; sonraları mekân daha belirginleşerek, bir çeşit perspektif oluşturmakta,

-Resimler karma bir planda oluşan, dikey çizimler olmaktadır (Yavuzer, 2009, s. 57-60).

Çocuk resminde yaratıcı ve özgün çalışmalar; çevredeki detayların farkına varılarak, çocuk beyni genelleştirme yeteneği sayesinde uyarıların benzerliğini ve farklılığını ayırt etme yeteneği ile ortaya konmaktadır. Beynin bu birbirini tamamlayıcı özellikteki iki yeteneği ile farklılar ayrıştırılıp, benzerler gruplanarak kompozisyon çalışmaları ortaya çıkmaktadır (Paktuna Keskin, 2009, s.32).

Çocuk resimlerinde mekansal figürler; ev, okul.

Çocuk çizgilerinde insan ve güneşten sonra üçüncü sırayı “ev” almaktadır. Ev tüm canlılarda geçerli olan vücut ısını korumak için bir ihtiyaçtır. Ev, insanın doğanın değişken şartlarına karşı sığındığı barınağıdır. Evin mutlaka bir çatısı, çatısında tüten bir bacası, pencereleri, kapısı, kapı tokmağı, kapının önünde yer

alan merdiven basamakları ve eve giden bir yolu bulunmaktadır. Çatıları kırmızı olan mutlu evlerin etrafında cıvıldaayan kuşlar, çiçekler ve güneşli bir gökyüzü yer almaktadır (Paktuna Keskin, 2009, s.33-36).

İşlevsel olmayan ya da işlevsel olsa bile, soyut kavramların algılanamadığı somut basit mantık gelişme döneminde mantık yeterli olmadığından çizilen evlerin dışından, genellikle içi ve içinde yaşayanlar görülebilmektedir. Çocuk tarafından sevilen kişiler evin içine girmeye hak kazanmaktadırlar. Evin içinde olmak bir ayrıcalıktır. Paktuna Keskin (2009:38)'in çocuklara çizdirdiği “Evinizdeki canlılar” konulu resim; çocukların çizimden önce, karınca ve çiçekler dahil evdeki canlıları saymasına karşın; istemediği kişileri evin içinde resmetmediği görülmüştür. Çocuğun hayalinde yer alan ev, dört duvarı ile ev değil, ailenin barındığı yuva olarak algılanmakta ve ona göre resmedilmektedir (Paktuna Keskin, 2009, s.38).

Çocuğun yaşantısına okulun girmesi sonucu, çocuk resimlerinde “okul” görülmeye başlamaktadır. Çocuğun okuduğu okul tek katlı olsa dahi, çocuk resimlerinde okul, genellikle çok katlı ve pencereli çizilmektedir. Aynı şekilde; çocuk apartman dairesinde oturmasına karşın, oturduğu evi tek katlı olarak çizme eğilimindedir. Bu durumda çocuk; yaşanılan ev olan yuvayı, tek katlı ve bahçeli; okulunu ise çok katlı ve çok pencereli hayal etmektedir. Paktuna Keskin (2009:40) çalışmalarında şunları araştırmıştır:

- Çocuklar bu hayali nasıl edinmektedirler? Kitaplarda gördükleri resimler bir kaynak olabilir mi?
- Ev ve okul gibi yaşantılarında önemli yeri olan bu iki yuvayı hayallerinde canlandırdıkları biçimde çizmelerinin altında ne vardır?
- Yaşanılan yer ile hayal edilen yerin farklı olması, onun üzerinde nasıl bir etki yaratır?

Çocuk resimlerinde temel kriterler; şekiller, simetri, renkler, orantı, saydamlık, gerçek, düşünme, kurallara uygun biçim-bakışa özgü biçim.

Şekiller, renklere oranla daha ön plandadır. Bir resmi oluşturan şekiller, eşyayı en basit biçimde şematize etmeyi amaçlamaktadır (Güven, 1996, s.103).

Simetriye çocuk resminde sık rastlanır. Çocuk özellikle güneş, çiçek ve elleri resmederken simetri ilkelerine uyma eğilimindedir (Güven, 1996, s.103).

Renk seçimine, kız çocukları, erkek çocuklardan daha fazla önem vermektedirler. Bazı çocuklar sıcak renkler olarak ifade edilen kırmızı, sarı ve turuncu gibi renkleri resimlerinde kullanırken, bazıları soğuk renkler olarak ifade edilebilen siyah, mavi, yeşil ya da kahverengi gibi renkleri kullanmaktadır. Uzmanlar, sevecen, uyumlu ve işbirliğine önem veren çocukların resimlerinde sıcak renkleri seçerken, iddiacı, çekingen, güçlkle kontrol edilebilen ve uyumsuz davranışlarıyla dikkatleri çeken çocukların ise soğuk renkleri kullandıklarını belirtmektedirler. Çocukların doğal gelişim süreci değerlendirildiğinde, soğuk renk seçiminden sıcak renklere doğru değişim gösterdiği görülmektedir (Yavuzer, 2009, 52).

Çocuk resminde orantı, bir nesneyi oluşturan öğeler arasındaki büyüklük orantıları ve farklı nesneler arasındaki orantı olmak üzere iki şekilde ele alınmaktadır.

Saydamlık, özellikle şema öncesi dönemde görülen çocuğun, görülmesi imkansız olan çeşitli manzaraları betimlemek için aynı anda kullandığı ilginç bir yöntemdir. Bir objenin içinde veya arkasında bulunan, ancak görünmemesi gerekli şeylerin görünüyormuş gibi çizilmesi anlamına gelmektedir. Çocukların yaşça büyümesi ile çizimleri de zamanla gerçekçi bir hal almaya başlamaktadır (Yavuzer, 2009, s.46)

6-12 yaşlarındaki çocukların çoğu, algısal yetersizlikleri nedeniyle, biçimleme yönünden özgünlük göstermektedirler. Çocuklarda görsel algının belirli bir olgunluğa ulaşmasıyla birlikte, doğadaki nesneleri doğru şekilde görmeye başladıkları için renk-çizgi uyumu, ritm, düzen gibi öğelerle oluşan “gerçeklik” kaygıları belirmektedir (Güven, 1996, s.102).

Çocuklar genellikle, tanımlamak istedikleri şekil ve uzamsal ilişkilerin oranlarını, yeterli beceriye sahip olmadıklarından, ancak kaba ve yaklaşık olarak verebilmektedirler. Çocukların resim yapma eylemine girişmeleri ile birlikte, ritmik ve hızlı bir şekilde kaslarını geliştirdikleri, boş bir beyaz kağıt üzerinde aniden oluşuveren şekil ve renkler ile bir şeyin yapılıp bozulmasından zevk duydukları görülmektedir (Genç ve Sipahioğlu, 1990, s.56).

Çocuk resimlerinde sınıflandırma ve tanımlama konularında Kerschenstiner (1905)’in okul çocukları üzerinde yaptığı araştırmalar sonucunda, yaş kriterine göre çocuk resminde üç kategori ortaya çıkmıştır. Bunlar:

- 1) Şematik,
- 2) Görsel,
- 3) Üç boyutlu mekânı temsil eden resimlerdir (Şenel,1995,s.3-15) (akt. Doğru ve diğerleri, 2006, s.224)

Çocuk resimlerinde değişen uzaklıktan dolayı orantıların kağıda yansıtılmasına pek rastlanmaz. Çocuk, arka planda görülen şekilleri küçültmeyi resminde göstermeyi genelde düşünmez. Nesnelerin boyutunu gerçek boyutundan farklı yapabilir. Bazen tam ölçüsünde çizimlerine karşın küçük çocuklar büyüklük hesaplaması yapabilirler (Yavuzer, 2009, s.75). Çocuklar büyüklüğü, özellikle konunun önemini vurgulamak için de kullanmaktadırlar.

Hochberg (1978), “kurallara uygun” ifadesi ile bir nesneyi karakteristik özellikleri ile anlatan görünüş olarak tanımlarken, Freeman (1980) bir nesneyi kolayca tanımamızı sağlayan genel amaçlı resimler anlamında kullanmaktadır. Bakışa özgü biçim ise; büyük çocukların nesnenin tanımlayıcı özelliği olsun

olmasın, yalnızca görülebilir özelliklerini yansıtan resimler yapmalarıdır (akt. Güven, 1996, s.105).

Çocuğun resme yaklaşımında çevrenin etkisi; çevresiyle ilişkiye girerek, kopyalama amacı gütmeyen, içinde bulunduğu ortamı etkilemek ve kendini ifade etme biçimi olarak çocuk resmi kullanır. Sanat eğiticileri; “Çocuk yapacak, siz soracaksınız, o açıklayacak” yöntemi üzerinde durmaktadırlar. Çocuk için, kavramları malzeme ile bağdaştırıp ifade edebilmek önemlidir. Yaratıcı etkinlikte bulunan çocuklar;

- 1) Çevrelerini tam gözlemleyebilmekte,
- 2) Ayrıştırma yetileri artmakta,
- 3) Ayrıntılarla ilgili olarak bellekleri güçlenmekte,
- 4) Nesneleri birbirleri ile ilişkili olarak düzenlemelerinde daha buluşçu ve özgün olmaktadır (Güven, 1996, s.107).

Çocuğun çevresiyle somut ilişkilerden elde ettiği imgeleri, zihninde yorumlayarak eski ve yeni imgeler arasında kurduğu iletişim sonucunda yeni bir şema oluşturmaktadır. Resimlerine de yansıyan ve görsel yönü ağırlıkta olan bu şemalar, çocuğun yaşantısıyla ilgili bilinen şeyler olmaktadır. Sürekli gerçeği arayan çocuk, resimlerinde görsel gerçeği sunarken zorluk yaşamaktadır. Artık resimlerindeki renkleri, nesnenin gerçek yapısına uygun kullanmak için özel çaba harcamaktadır (Kırıçoğlu, 2005, s.88-89).

Çocuk resmini değerlendirirken, çocuğun zihinsel düzeyi göz önünde bulundurulmalıdır. Çocukta sistemli bir kompozisyon veya estetik kaygılar aranmamalıdır. Çocuğun çizgisi, yaptığı resim saflığı nedeniyle gerçek bir yaratıcılıktır. Çocuk resmindeki “çocuksuluk” çocuklara özel bir estetiği getirir. Çocuğa özgü doğallığınsa bozulmaması gerekmektedir.

İlköğretim çağında 7-9 yaş arasını kapsayan şematik evrede ***çocuğun çizgisel gelişimi*** incelendiğinde; küçük çocukların çevreleri hakkında edindiği izlenimler, belirli şemalar şeklinde resimlerine yansımaktadır. Gerçek bir nesnenin çizimi,

şema ya da sembol olarak değerlendirilse de, burada tariflenen şema, çocuğun ulaştığı, sürekli tekrarladığı ve hiç kimsenin bu görüşü değiştirmesi için etkileyemediği bir kavramdır. Yedi yaşlarında başlayan ve çocuktan çocuğa farklı zenginlik seviyelerinde olan şemalar, şekil kavramının gerçekleştiği bu dönemde oluşmaktadır. Şemanın oluşumunda, çocuğun bir şeyi nasıl gördüğü, o şeye nasıl bir duygusal anlam verdiği, deneyimleri, bir objeye dokunarak ya da objenin nasıl hareket ettiğini veya davrandığını izleyerek etkilenmesi önemlidir (Yavuzer, 2009, s.55).

8 yaş ve üzerindeki çocuklar çizimlerinde derinlik kavramını, birebir nesnelerde olduğu kadar, nesneler arasındaki ilişkilerde de yansıtır. Çocuklar artık kendilerine özgü bir bakış açısına sahiptirler; oranlar ve bağıntılar da bu görüş açısına göre ayarlanmaktadır. Luguët tarafından “Görsel Gerçekçilik” olarak tanımlanan bu evre ile birlikte çocukların çizimleri ilerleme gösterir; çocuk büyüdükçe görsel açıdan daha gerçekçi olmaya başlar (akt. Yavuzer, 2009, s.57). Çocuğun resimlerinde gerçeği yansıtırma çabası, üçüncü boyutu oluşturmaya yöneliktir. Okuma yazma öğrenen çocuğun resimlerine yazı girmekte, resimlerini yazı ile desteklemektedir (Kırıñoğlu, 2005, s.92).

BÖLÜM ÜÇ

MEKAN VE ALGI

3.1 Mekan Kavramı

Rasmussen (1994:16), mimarinin, herkes tarafından kolayca anlaşılabilmesini, sıradan insanlar tarafından, sıradan insanlar için gerçekleştirilmiş olmasına bağlamaktadır. Özünde, yaşamın en erken devresinde edinilen deneyimler ve insan içgüdüğü, öncelikle de cansız objelerle kurulan ilişkiler yatmaktadır.

Mimarlık, diğer disiplinlerden etkilenirken, kendisi de diğer disiplinleri fiziksel ve kavramsal düzeyde etkisi altına almaktadır. Somer (2006: 3)'e göre mimarlık bilgisi, matematik, sosyoloji, teknoloji gibi bir çok bilginin içeriğini kullanan, işleyen ve ürüne dönüştüren disiplinler arası bir bilgidir. Ortaya çıkan bilginin, mekansal içerikten farklı bir dili olsa da bağımsız değildir. Bilginin mekana dönüşümüne yardımcı yeni bir dil önermek, mimarlığın zenginleşmesini sağlayacaktır.

Schulz (1971:15), insanoğlunun çağlar boyunca mekanı, eylemlerini gerçekleştirmek, algılamak ve var olmak için kullandığını ifade etmektedir. Amaçların dışı yansıtılabilmesi için, mekansal ilişkileri anlamak ve bu ilişkileri mekan kavramında birleştirmek gereklidir.

Mekanın farklı disiplinlerde pek çok tanımı yer almaktadır. Şöyle ki; bir mimarın gözünden mimari bir söyleme dönüşen mekan kavramı ile, onu kullanan, deneyimleyen bir kişinin mekan tanımları farklıdır. Mimarlık disiplini ve diğer disiplinlerin literatüründe “**mekan**” farklı şekillerde tariflenmiştir:

Gürsel (1992: 66), “Mekanlar, ekonomik, sosyal ve kültürel süreçlerin biçimlenmesidir.” ifadesine yer vermektedir. Ellialtıoğlu (2007:28)'nın aktarımıyla Hançerlioğlu (1976), “içinde bulunulan yer” anlamına gelen “mekan” kelimesinin, Arapça “kevn” sözcüğünden türediğini belirtmektedir. Moles (1992)

‘e göre ise “mekan”, soyut bir anlama sahiptir ve ancak metre veya benzeri birimlerle ölçülebilir. Mekanın yer haline dönüşebilmesi için, insan ilişkisinin eklenmesi gerektiğini düşünerek, “yer”i, işlev yüklü, dolu, somut bir mekan olarak tariflemektedir. Yerin, yapısı ve insan etkinliklerinin temelinde yatan bir kimliği bulunmaktadır.

Mekân; “İçinde yaşayanlar tarafından algılanan ve değerlendirilen düzlemdir, ufuktur ve hayatın gelişmesinde zaman kadar vazgeçilmezdir”. Coğrafyada, insanın mekânda nasıl dağıldığı ve insanlarla mekânların karşılıklı etkileşimi önemli iken; edebiyatta olayların zeminini oluşturan, ev, oda, mahalle, köy, kasaba, kent gibi mekanlar önem kazanmaktadır. Mesela; mekânsızlık, okur için özel olarak değerlendirilmesi gereken önemli bir veridir. Metnin mekân açısından analizi ve mekânsal özellikleriyle birlikte incelenen insan ilişkileri okura yeni bakış açıları kazandırmaktadır (Kefeli, 2009, s.428-429).

Mekânı, evrenin en temel taşlarından biri olarak düşünen Madi (2006:149)’ye göre mekansız bir evren düşünmek insanlık için imkansızdır. Maddenin en temel, en önemli ve en vazgeçilmez özellikleri mekânsal olanlarıdır. Maddenin var olabilmesi için mutlaka bir mekana ihtiyaç vardır. Merleau-Ponty’nin ifadesiyle, “Varoluş mekânsaldır”. Mekân içinde yer kaplayan, hareket eden maddesel bir varlık olan insandır. İnsan bedeni, aynı zamanda bir madde olarak mekânsal bir cisimdir. Varolabilmesi için mekan gereklidir. Dünya üzerinde bedensiz yani maddesiz bir insan düşünülemeyeceğine göre, tüm cisimler gibi insanın da mekânsallığının varoluşsal niteliği kendiliğinden kanıtlanmış olmaktadır.

Vitruvius (1998), ilk mimari mekan olarak insan vücudunun dikey duruşunu ele almaktadır. Bu tanıma benzer bir bakış açısı sunan Schulz, Vitruvius’un savunduğu düşeyliğin, yatay düzlemdeki yansımasını “varoluşsal mekan” olarak açıklamaktadır (Schulz, 1971). Aristo mekanı “Nesnelerin birlikteliği, ya da başka bir deyişle, en genişinden en darına kadar birbirini kapsayan tüm olguların birlikteliğinin başarısı” olarak kabul etmektedir (Von Meiss, 1990).

Bilgin (2003)'e göre sosyal psikolojik açıdan mekan, içinde yaşayan insanlar ile var olan bir mekandır ve insanın, çevresiyle olan ilişkilerini öne çıkararak, davranışlarını da bu ilişkilere göre şekillendirmektedir. Yücel (1981)'e göre mekan; yatay ve düşey düzlem elemanları kullanılarak tanımlanmaktadır. İnsanın sosyal bir varlık olarak kendisini yenileme ve geliştirme özelliği, içinde yaşadığı mekandan da beklenmektedir. İnsan ve mekan arasındaki uyum sadece tek bir mekan için geçerli olmayıp, mekansal örgütlenme sonucu oluşturulan mekan grupları için de geçerlidir.

3.1.1 Yer ve Mekan İlişkisi Üzerine

Mekan, mimarlığın temel uğraşdır. “Mekan” kavramı; yer, yurt, ev, uzay kelimeleri yerine de kullanılmaktadır. Özellikle yazın dilinde mekan ve yer kelimeleri birbirleri yerine kullanılmaktadır. Schulz’a göre insanoğlu, “Varolduğu günden beri ‘varlığın özünü gösteren’ yerler yaratma eğilimindedir” ve “mekanlar edatlarla, yerler ise isimlerle belirtilmektedir”. Yer, soyut yönleriyle ele alınan fizik ve matematik bilimlerinde mekanın ötesinde boyutlar içermektedir. Mekan fiziksel özellikleri ile de tanımlanabilmekte iken; yer tek ve özel olarak, kullanıcı gereksinmelerine ve duyumsamalarına karşılık gelecek yaşamsal çevreleri tarif etmektedir (Aydınlı, 2003). Yer, yaşanan mekandır ve bu yönüyle mekan kavramını içinde barındırmaktadır.

Yer ve mekan arasındaki fark, işlevsellik noktasında ortaya çıkmaktadır. Bir yer, kendisini boşluk olmaktan çıkarıp, mekana dönüşümünü ve yer ile bütünleşmesini sağlayacak bir işleve sahip olması durumunda mekan olarak kabul edilebilmektedir. Bir yerin mekana dönüşümünde sınırlandırma ve işlev kazandırma en basit, en bilinen yöntemlerdendir (Ayvaz, 2007, s.19). Masal mekanlarında da bir işlevsellikten söz edebiliriz. Şöyle ki, masal kahramanının içinde bulunduğu mekanlar, masalda geçen olay örüntüsü içerisinde belirli bir işlevsellik üstlenmektedir.

Piaget ve Inhelder (1956), psikolojinin, mekanın tüm insanlar için ortak, mutlak ve değişmez mekan izlenimleri verdiği düşüncesini ortadan kaldırdığını ileri sürmüşlerdir. Piaget'in "mekan bilinci" olarak tariflediği izlenimler birikimi, anlık bireysel algılardan çok daha fazlasını ifade etmektedir (akt. Ayvaz, 2007, s.18).

Eylemsel süreçler, çevre ve nesneler ile kurulan etkin ilişkiler sonucu tanımlanmaktadır. Gerçek mekan deneyimi, statik ve edilgen ilişkiler yanında, bireyin yaşamı boyunca geliştirdiği gündelik eylemlerden etkilenecek şekilde oluşturulmaktadır. Bu süreçte, basit işlemsel süreçlerden en soyutlanmış kavramsal mekan düşüncelerine kadar mekana dair bilgiler, pek çok aşamadan oluşmaktadır (Schulz, 1971).

3.1.2 Mimari Söylemde Mekan

Sadece üç boyutla tanımlamanın yeterli olmadığı mimari mekana insan, bina içindeki hareketi ile mekana gerçekliğini vererek, kendisi için dördüncü boyutu yaratmaktadır ve bu mekansal deney, sadece mimarlığa özgüdür (Zevi, 1990, s.11).

Joedicke (1968:13), mimari mekanı, "Nesne ile kişinin deneyimleri ile yaşayabileceği yer" olarak tanımlamakta, mekansal deneyimlerin insanın çevresini algılaması ile değerlendirilebileceğini belirterek, sınırlama olmadan bireyin mekanı algılayamayacağına değinmektedir. Mekanın algısı, kişinin konumuna bağlıdır. Bir mimari mekanın oluşturulabilmesi için, bir sınırın çizilerek algılanması gereklidir (akt. Yılmaz ve diğerleri, b.t, s.206).

3.2 Algı Kavramı

Algı, bizim dışımızdaki uyaranlara karşı sürekli bir tepki verme durumudur. Algı; tek yönlü işleyen bir sistem değildir. Algılama, pek çok uyaranın etkisinde kalarak, bütün bunların sonucu oluşmaktadır. Çocukluk döneminde algı kavramı

ve gelişimi yetişkinlikten farklı bir boyutta gerçekleşmektedir. Çocukluk dönemi çocuğun yeterli bilişsel olgunluğa henüz ulaşmadığı, algısallığın en basitten (somutluktan) en karmaşığa doğru (soyutluk) gelişim gösterdiği bir süreci kapsamaktadır. Dolayısıyla; çocuğun gerçek dünya, gerçek yaşam, gerçek mekan gibi konuları bir yetişkinin erişkinliğinde kavraması ve yorumlaması mümkün değildir. Bu sebeple; çocuklukta yaratıcılık, hayal gücü gibi değerlerin daha ön planda olduğu ve gerçeklikle henüz bozulmaya, baskıya maruz kalmadığı dönemlerde çocuk için ön planda olan şey masallardır. Aynı zamanda kişisel özelliklere göre dıştan ve içten gelen uyaranlar (çevre, kalıtım, sosyo-ekonomik yapı, cinsiyet, yaş gibi faktörler) sebebiyle algılama düzeyleri ve gelişim hızları çocuktan çocuğa değişkenlik göstermektedir.

Cüceloğlu (1993: 98) algıyı; “Duyu verilerini örgütleyip yorumlayarak, çevremizdeki nesne ve olaylara anlam verme sürecine verilen ad” olarak tanımlamakta, duyunun ise; “İnsan vücudundaki alıcı hücrelerin dış çevredeki fiziksel enerjileri yakalayıp sinirsel enerjiye çevirmesiyle” oluştuğuna dikkati çekmektedir. Sinirsel enerjinin beyinde işlenmesi sonucunda, algısal bir ürün ortaya çıkmaktadır. Bu işleme algılama ve ortaya çıkan ürüne de algı adı verilmektedir.

Ünlü (1998)’ye göre algı; “Çevre ile organizma arasında süre giden işlemlerin bir parçası olarak, dışsal etkenlerle içsel organizmik etkenler tarafından inşa edilir ve sonucunda elde edilen bilgi ya da bilişsel yansımaların da parçası haline gelir” (akt. Ellialtıoğlu, 2007, s.18).

Genç ve Sipahioğlu (1990; 14)’na göre algılama; “Bir organizmanın gereksinimlerini karşılamak için çevresel bilgileri bir yöntemle elde etmek süreci” olarak düşünülmektedir. Bir imgenin algı mekanizmasında oluşabilmesi için, dış dünya ile izdüşümsel düzeyde ilişkiler içerisine girerek, alıcının bir nesne üzerine yönelip onu saptaması ve bu nesneden gelen değişik parlaklık ya da ışık ışıklarına göre tepkide bulunması gerekmektedir. Bir nesneyi algılamak için, o nesnede yeterli ölçüde basit ve kavranabilir biçim bulmak gereklidir (Genç ve Sipahioğlu,

1990, s.159). İnsan algılamasını diğer ilkel canlıların algılamasından ayıran (bitki ve hayvan türleri dahil) en belirleyici özellik, algılama sırasında deneyimlerden yararlanma kapasitesidir. Bazı şeyleri kolay algılayıp, sonra da çok kolay hatırlamamızda, onların iyi düzenlenmiş olmasının etkisi büyüktür (Genç ve Sipahioğlu,1990, s.27-48).

Mangır ve Çağatay (1987: 6) zihin süreci olarak algılamayı; “Göze, kulağa ve diğer alıcılara gelen uyarıcılara anlam verilmesi, yorumlanması” olarak tanımlamaktadır. Algılama, çocuğun objeleri ve olayları kavramak için duyuları kullanarak, çevresini tek başına fark etmesidir. Yaşantılarını şemalarla simgeleyen küçük çocuklara karşın, kavramları ve kelimeleri kullanan büyük çocuklar vardır. Algı gelişimi, zihinsel gelişimin anlaşılmasında gerekli bir alandır.

Algı gelişimi hem öğrenme hem de olgunlaşma ile ilgilidir. Geçmiş yaşantılar ve organizmanın gelişim düzeyi algılamada etkili olmaktadır. Devrim (2002)’e göre, çevresindeki olayları bilişsel gelişmişlik düzeylerine göre yorumlayan ve değerlendiren çocukta, büyüdükçe benzerlikleri kavrama ve farklılıkları görme yeteneği artmaktadır (akt. Duru, 2008, s.6).

Cüceloğlu (1993)’na göre algıyı etkileyen faktörler;

1. Birey çevresindeki obje, olay ve fikirleri “anamlı bir bütün” haline getirmeye çalışmaktadır. Bu nedenle örgütlü olmayan uyarıcıların hatırlanması ve anlaşılması güç olmaktadır.
2. Algı görelidir; sesler, renkler, objelerin büyüklüğü, zaman ve hareket kişiye göre farklı algılanmaktadır.
3. Birbirine benzer uyarıcılar bir grup olarak algılanmaktadır.
4. Zamanda ve mekânda birbirine yakın uyarıcılar bir bütün olarak algılanmaktadır.
5. Farklı uyarıcılar farklı fikirler olarak algılanmaktadır.

Kavsaoğlu (1990), “**kavram**”ı; “Zihnimizde kavramlaşan bir tanım; ortak özellikleri olan uyarılara verdiğimiz ortak tepki” olarak tanımlamakta, ortak tepkilerin içine algılama ve adlandırmayı dahil etmektedir.

Kavramlar, somut eşya, olaylar veya varlıklar olmayıp, gerçek dünyada değil, düşüncemizde var olan, belirli gruplar altında topladığımızda ulaştığımız soyut düşünce birimleridir. Kavramların gerçek dünyaya yansımaları bulunmaktadır. Deneyimler sonucunda varlıklar ortak özelliklerine göre gruplanmaz, birbirinden ayırt edilmez ve birbiriyle olan ilişkileri kurulmaz ise sonucunda bir kaos oluşur. Bu durumda, sistemli bir edinim veya bilgiye ulaşılamaz (Gezer, 2006, s.12).

Sözcükler yardımı ile insan beyninde oluştuktan sonra dışa aktarılmalari gereken kavramların oluşum sürecinde genelleme, ayırıştırma ve tanımlamalara başvurulmaktadır. Soyut kavramların gerçek dünyada örnekleri olmadığından genelleme, ayırıştırma, ve tanımlamalar yapmak zordur. Soyut kavramların oluşum sürecinde, beynin sağ ve sol lobu aktif olarak kullanılır. Bu noktada masallar zengin malzemeler sunmaktadır. Masallar, düşünce ve mantık sistemlerini harekete geçirmekle sol beyni, sabır, cesaret, fedakarlık gibi tepkilere kapı açmakla da hayal gücünü yani sağ beyni işletmektedir (Gezer, 2006, s.12-16).

3.3 Mekan ve Algı

İnsan, gündelik yaşamında çevresinde olup biten oluşumlardan olduğu gibi mekanlardan da çeşitli uyarılar almaktadır. İnsan beyni uyarıları değerlendirerek, algılama mekanizmaları sayesinde yanıtlarını iletmektedir. Mekan, insanlar tarafından algılanabildiği ölçüde vardır. Mekan, sınırları, formu, ayrıntıları, vb. özellikleri ile kavranmaktadır. Mekana dair bilgiye, gözlem, dikkati odaklaştırma, değerlendirme ve yorumlama gibi yöntemler ile ulaşılır. İnsanın edindiği mekana ait bilgiler, kişilik yapısı, zeka düzeyi, donanımları ve o andaki ruhsal durumu ile değerlendirilmektedir. Mekanı algılamada, görsel algılama daha önemlidir. Mekanın anlamı, onu değerlendiren insan sayısı ile ölçülebilmektedir (Arıcı, 2001, s.5).

Mekan kullanım türü, deneyim ve bilgi birikimi ile geçen kullanım süresi ve mekanı kullanan kişinin özellikleri, davranışsal performansa yönelik yorumların değişmesine neden olmaktadır. Özne konumundaki algılayıcının fizyolojik özellikleri, kişilik yapısı ve ruhsal-psikolojik özellikleri, geçmiş deneyimleri (tekrar ve zaman), sosyo-kültürel özellikler mekansal imajın oluşumunda önemlidir. Bu durumdan, kişinin nesneye olan bakışı, onu algılaması, algısal süreç sonunda meydana gelen imaj ve en son olarak “davranışı” etkilenmektedir. İlk imaja yönelik olan ve fizyolojik süreçte kendini var eden yorumlar, sadece algılayıcıya bağlı olarak değil, algılanan mekanın niteliğine bağlı olarak da farklılık sunmaktadır (Büyükçelen, 2007, s.90).

3.3.1 Mekanın Algılanması/ Mekansal Algı

O’Neil (1991), mekanın doğru olarak algılanmasını zorlaştıran etmenlerden birisi olarak karar noktalarında ortaya çıkan seçeneklerin fazlalığını görürken, (Weisman,1981; Abu-Ghazzeh,1996; Abu-Obeid,1998; Passini,2000) bir diğerini ise izlenen güzergah üzerindeki farklılaşmanın az olmasını görmektedir. Tüm bu özellikler ise, mekanın öğrenilmesinde kişiye ipuçları sağlamaktadır. Bir labirentte, yol seçeneklerinin fazlalığı sonucu karmaşıklık derecesinin artması, karar noktalarında ortaya çıkan seçeneklerin fazlalığına bir örnek iken; yol genişlikleri ve yer döşemeleri değişkenlik gösteren ve referans noktaları (landmark) bulunan bir mahallenin mekansal şemasını anlamının, bütün yolları aynı malzeme ile kaplı ve aynı genişlikte olan, referans noktaları bulunmayan bir mahalleye göre daha kolay olması da güzergah üzerindeki farklılaşmaya iyi bir örnektir (akt. Çubukçu ve diğerleri, 2006, s.85).

Lang (1987: 86-110) algılamının, duyularımıza dayalı duyumsal süreç ve bilgiye dayalı zihinsel süreç olmak üzere iki süreçten oluştuğundan söz etmektedir. Çevreden gelen bilgi ve verilerin duyularımız aracılığı ile yorumlanması “duyumsal süreç”; devamında duyularımızı ile edindiğimiz ya da fark edemediğimiz çevresel bilgileri ancak yaşanmışlığa bağlı olarak

kavramsallaştırdığımız, sonunda da zihnimizde oluşturduğumuz süreç ise “zihinsel süreç” olarak tanımlanmaktadır.

Özen (2004), mekanın algılanmasını, algı psikolojisine benzer bu iki süreç ile açıklamaktadır. Mekanın algılanması noktasında, mekanla ilk karşılaşmada veya kısa süreli mekansal deneyimler elde etmede ilk olarak duyumsal süreç meydana gelmektedir. Bunlar mekansal öğelerden gelen uyarıları ve fizyolojik verileri içermektedir. Mekansal algının ikinci süreci olan zihinsel süreç ise, kişinin geçmiş mekan deneyimlerinin hatırlanması için belleğinde biriktirdiği bilgilerle mekanı tekrar tekrar yaşamasını içermektedir. Mekan kişi tarafından duyumsal olarak algılandıktan sonra, mekan içerisinde geçirdiği süreye bağlı olarak mekan zihinsel olarak algılanmaktadır. Özen (2004)’e göre; kişinin mekan içerisinde veya çevresinde kısa veya uzun süreli deneyim kazanması ve bu doğrultuda mekanın hatırlanmasının temeli, “mekan algı psikolojisi” ne dayanmaktadır. Kişinin mekanın ölçeğini (kent ölçeği, mekan ölçeği, vb. gibi.) kendi deneyimleri doğrultusunda algılayabilmesi ve hatırlayabilmesi için ek mekansal bileşenlere ihtiyaç duyduğu gözlenmektedir.

Özünde mekan algısı, bir çok değişkeni içeren, karmaşık bir süreçtir. Motivasyonlar ve geçmiş deneyimler sonucunda herkesin algıladığı dünya farklıdır, ortak ve tek değildir (Schultz, 1971).

Kişilerin, mekanın fiziksel özellikleri konusunda bilgi düzeylerini belirlerken, mekanın niteliksel olarak değerlendirmesini sağlayan mekansal algılama sırasında, kişinin o mekandaki davranışları da belirlenir. Mekansal algıyı etkileyen etmenleri psikologlar kişisel faktörlere (cinsiyet, yaş, aşinalık v.b.) bağlarken; plancılar ve coğrafyacılar fiziksel çevre faktörleri (form, doku v.b.) üzerinde durmuşlardır. Bu faktörlerin tanımlanması, mekan algısı üzerinde etkisinin bilinmesi, kullanıcı gereksinimlerinin karşılanması noktasında yaşanabilir alanların oluşturulmasında önem kazanmaktadır (<http://kisi.deu.edu.tr/ebru.cubukcu/ALGI.htm>).

Nesneleri tanıma, isimlendirme, yön algısı, yönelim ve mekana ilişkin üst düzey düşünme süreçlerini içeren “görsel-mekânsal algılama” konusunda, McGee (1979), yönelim (orientation) ve görselleştirme (visualization) olmak üzere mekânsal algının iki ögesi olduğunu ortaya koymaktadır:

Yönelim: Görsel uyarıcı yardımı ile algılama ve bunları düzenleme yeteneğidir.

Görselleştirme: Nesneleri ikinci ve üçüncü boyutta, zihinsel anlamda döndürme (rotate) ve değişimleme (manipulation) yeteneğidir.

Karakaş (2004: 29)’a göre görselleştirme sıklıkla nesnelerin imgesel özellikleri ve sayıları algıma yeteneği ile ilgilenmesi bakımından matematiksel yetenekle ilgilidir. Matematiksel yetenek; bazı niteliksel yönleri ile görsel imgelemenin ve genel zekanın bir bileşeni olarak kabul edilmektedir (akt. Özgel, 2006, s.50).

Mekansal deneyim mekan içerisinde kazanılmaktadır. Fiziksel anlamda bir alanın sınırlandırılması yanında mekan; görsel ve sembolik boyutu ile de var olmaktadır. Ünlü antropolog Edward T. Hall mekân algısının, ormanlık bir alanda yaşayan ilk insan tarafından oluşturulduğunu öne sürmüştür. En ilkel anlamda, yakındaki ağaç ile uzaktaki ağaç arasında kurulan ilişki ile fiziksel ve görsel bir mekân hissi meydana gelmektedir. Mekânı sınırlayan öğeler arasındaki hacim ve boşluk gibi kavramlar sayesinde mekansal algılama mümkün olmaktadır. Böylece nesneler arası boşluğun anlamlı hale getirilmesi ile mekânsal bir algı oluşmaktadır (Demirel, 2004).

Mekan, fiziksel yönü ile durağan bir yapıdır. Hareketsiz olan mekânı, insanın hareket ederek deneyimlemesi sonucu mekanla kurduğu konumsal ilişki, mekanı oluşturan parçaların birbirleri ile olan boyutsal ilişkilerini değiştirmektedir. Mekan içerisinde sürekli hareket halinde olan insan bakış açısını değiştirerek, mekanın farklı noktalarından olan algısını zihnine kaydetmektedir. Bir mekâna dair edinilecek izlenim, içerisinde hareket edilmeden anlaşılamaz. Böyle bir oluşum içerisinde Arnheim, mekanları görsel anlamda, dinamik ve

statik olmak üzere iki başlık altında toplamıştır. Mekan bileşenlerinden olan koridor, kullanıcıyı sadece bir aks üzerinde ilerlemek durumunda bırakması yönüyle statik bir etkiye sahip iken; oda ise, farklı noktalardan bakıldığında değişik şekillerde algılanma imkanı sunduğundan görsel anlamda dinamik bir etki yaratmaktadır (akt. Demirel, 2004).

Porter (1997; 26)'a göre; dış ve iç mekâna yönelik deneyimsel algı, hareketi de kapsayan duygusal bir olaydır. Farklı deneyimler içeren mekanlara, göz, kulak, burun ve deri gibi duyular aracılığıyla beyin, farklı tepkiler vermektedir. Bir eğlence merkezi gezilirken, aşırı yüksek seviyede ses, koku, tat ve dokunma ile birlikte abartılı, form ve renk gösterimler sonucu, alışıktırılmayan mekan hisleri uyarıcıları harekete geçirmekte; buna karşın bir Ortaçağ katedraline girildiğinde ise; derinin düşen sıcaklığı, burnun küflü, bazen gizemli, egzotik bir kokuyu hissetmesi, boyalı camlardan gelen renkli düşük seviyedeki ışığın göze hitap etmesi, kulakların geniş ve derin mekanın içinde yankılanan sesi toplaması sonucu bedenin edindiği izlenimlere farklı duyular hitap etmektedir (akt. Başkaya, 2001, s.68).

Reinartz ve Reinartz (1975)'a göre, mekan ilişkilerinin algılanması; “İki veya daha fazla objenin kendisi ve birbirleriyle olan ilişkilerini algılama” olarak tanımlanmaktadır. Mekanla konumun algılanması sonucunda, şekil zemin ayrımını da içeren mekan ilişkilerinin algılanması ortaya çıkmaktadır. Şekil zemin ayrımında bütün dikkatin verildiği şekil ve belirli olmayan zemin varken, mekan ilişkilerinin algılanmasında, birbiriyle ilişkili olan ve aynı oranda dikkat gerektiren bölümler yer almaktadır (akt. Tuğrul ve diğerleri, 2001, s.3).

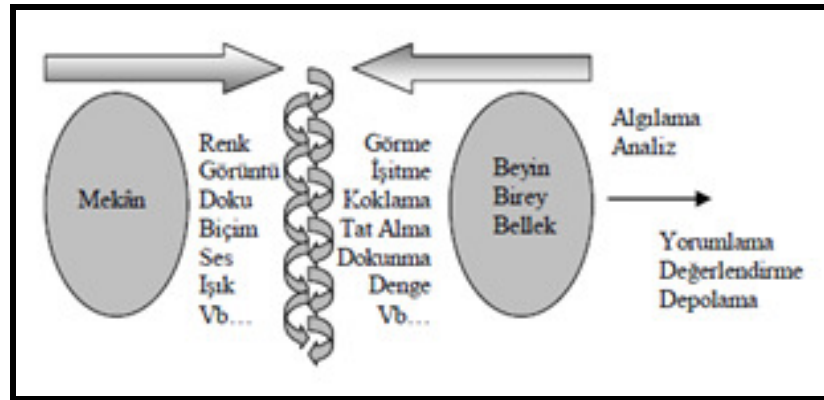
3.3.2 Mekan Algısında Etkili Olan Parametreler/Bellek-mekân ilişkisi modeli

Mekânda kalıcı bellek “Yaşam boyunca mekânla ilgili duyuların, algılamaların, öğrenmenin, deneyimlerin ve anıların yalnızca kendi bileşenleri ile değil; içinde geçen fenomenlerle, ortam özellikleriyle ve yaşamla birlikte, bir

başka deyişle ‘bağlamı’ ile birlikte belleğe kaydedilmesi, ilişkilendirilmesi” olarak tanımlanmaktadır. Kalıcı bellek ise;

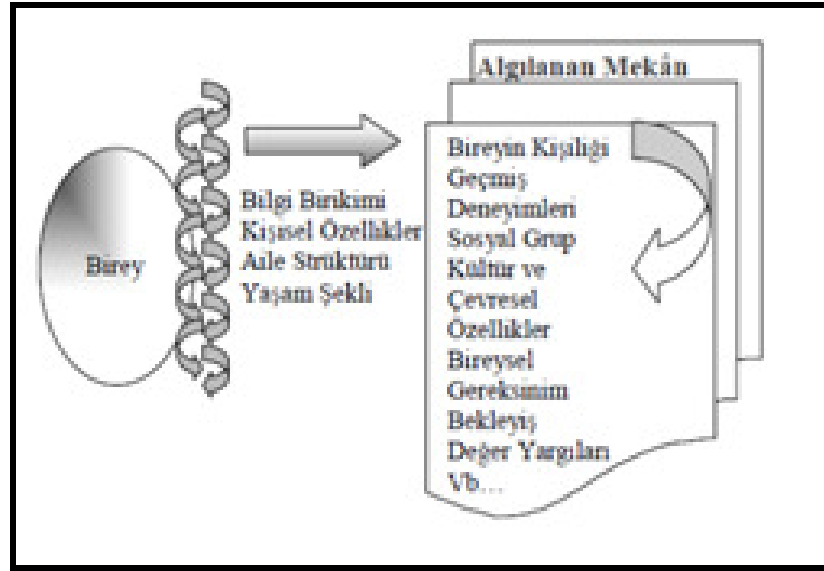
- 1) Mekanın duyum aşaması,
- 2) Mekanın algılanması,
- 3) Mekanın belleğe kodlanması

olmak üzere üç süreçte meydana gelmektedir. Mekânın duyum aşaması, fiziksel uyaran, renk, görüntü, doku, biçim, ses, ışık, yansıma, koku, gibi veriler olarak görme, işitme, koklama, tat alma, dokunma, denge gibi duyuların yardımıyla ile mekânın fiziksel bileşenlerinin, içinde gerçekleşen fenomenlerin ve tüm bağlamın insan tarafından duyumsanmasını sağlar. Burada, bireyin duyu organları ile mekânın fiziksel gerçekliği ile sarmal bir yapı oluşturmaktadır (bkz. Şekil 3.1) (Özak ve Gökmen, 2009, s.150).



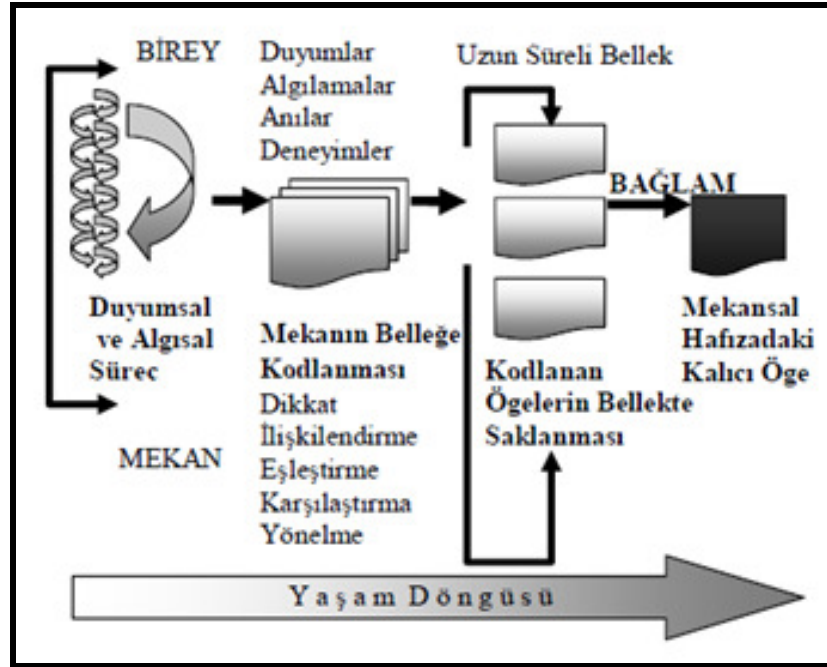
Şekil 3.1 Mekanın duyum aşaması. (Özak ve Gökmen, 2009, s.150)-(Yaşlı insanların çocukluklarını geçirdikleri ev anımsamaları ile ilgilidir.)

Mekânı oluşturan bileşenlerin farklı özelliklerinin, bireydeki duyumsal yapı ile etkileşiminden algısal sürecin bilişsel ve zihinsel süreçleri başlamaktadır. Mekânda yer alan renkler, yüzeylerin konumu, kokular, sesler ve bu seslerin çeşitliliği ve düzeyleri, dokular, fiziksel özellikler pek çok duyum ile tanımlandığında, birey kendi özelliklerine göre bir değerlendirme yaparak, yorumlamakta ve mekânı algılamaktadır (bkz. Şekil 3.2).



Şekil 3.2 Birey algısına bağlı hatırlanan mekan (Öymen Özak ve Pulat Gökmen, 2009, s.150).

Bireysel farklılıklar ile algılanan mekân, uzun süreli bellekte saklanarak, ilişkilendirme, eşleştirme, karşılaştırma, yönelme gibi işlemlerle belleğe kodlanır. Kalıcı mekân bellek; “Mekânın algılanma süreciyle başlayan bağlamla ve yaşam biçimi ile ilişkilendirilen kodların bellekte uzun süreli saklanması ile oluşur”. Bireyin mekânı algımlarken, mekânla kurduğu ilişkinin boyutu, mekânsal bir öğenin bellekte saklanması, bireyde duyumsal ve algısal süreç içerisinde değişken bir yapı sergilemektedir. Mekânı kalıcı kılan, birey için taşıdığı önemdir. Mekânın bellekte ilişkilendirilmesi, eşleştirilmesi, yönlendirilmesi karşılaştırılması ve kodlanmasında; anılar, deneyimler, algılar, duyumlar etkilidir. Uzun süreli bellekte kodlanan öğeler, zamanı geldiğinde tekrar çağrılmak üzere bireyin yaşam döngüsü içerisinde geri çağrılmaktadır (bkz. Şekil 3.3).



Şekil 3.3 Kalıcı bellekte mekan ögesinin oluşumu (Özak ve Gökmen, 2009, s.151).

Özak ve Gökmen tarafından gerçekleştirilen, “*Bellek ve Mekan İlişkisi Üzerine Bir Model Önerisi*” adlı çalışma ile; bireyin hatırladıklarının ne kadarının mekânsal olduğu, mekanın akılda kalan yönlerinin neler olduğu üzerine kurulan bir model çerçevesinde değerlendirme yapılmıştır. Bireyin yaşamında önemli yer tutan çocukluğunun geçtiği ev, araştırmanın mekanı olarak seçilmiştir. Türkiye’nin farklı kentlerinde ve konut dokularında yaşamış, yaşadıkları yörenin önemli ailelerine mensup bireylerle çocukluk evleri üzerine yapılan görüşmeler sonucunda değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonuçları; bireysel, fiziksel ve sosyal özelliklere bağlı mekan hatırlamaları şeklinde olmuştur. Burada önemli olan; 7-12 yaşlarına ait çocukluk döneminde daha çok mekansal veri toplandığı, yetişkinlerin hatırladıkları mekan verilerinin miktar ve niteliklerinden ortaya çıktığı tespit edilmiştir (Öymen Özak ve Pulat Gökmen, 2009). Bu durumdan hareketle, yapılan alan çalışmasında, mekanın algılanması noktasında en etkili olan yaş grubunun 7-12 yaş arası olduğu doğrulanmaktadır.

Özak ve Gökmen (2009)'a göre; çocukların kendi kişisel mekanlara sahip olmalarının ve kendilerine ait olan mekanı deneyimlemelerinin, kişisel uğraşların, mekanların hatırlanmasında belirleyici bir rol aldığı sonucu ortaya çıkmaktadır. Çocukluklarını 1920-1930-1940-1950 yılları arasında yaşamış olan insanlarla yapılan anket çalışmasının sonuçları, geriye dönük olarak bireyin çocukluk dönemine ait;

- Kişide mekan algısının gelişme ve olgunlaşma yaşı,
- Birey tarafından mekanın akılda kalan yönleri,
- Mekanın algılanmasında cinsiyet farklılıkları (kadınlar hareketli eşyaları/erkekler mekanı hatırlamakta),
- Korku ve bir mekanın hatırlanabilmesi için en etkili duyum olan mutluluğun etkisi,
- Çocukluk döneminin en çok hatırdaki kalan mekanı olan bahçe ile ilgili

bilgilere ulaşılmaktadır. Böylece, mekansal algının gelişiminde etkili olan faktörleri, doğru zamanda, doğru şekilde kullandığımızda çocuk açısından faydalı sonuçları olacaktır.

3.4 Çocukta Mekan ve Algı

3.4.1 Çocuk ve Mekan

“Çocuk ve mekan” kavramlarının birlikte kullanıldığı ortamlarda; sadece çocuk özelinde tasarlanmış olan mekanların çocuk tarafından nasıl algılandığı değil, çocuğun içinde bulunduğu, yetişkinlerle birlikte deneyimlediği, günlük yaşamında kişisel gereksinimlerine karşılık gelen mekanlar da anlaşılmalıdır. Çocuk ve mekan konusu iki başlıkta incelenmelidir:

1. Çocuk mekanları
2. Çocuğun içinde bulunduğu mekanlar.

Hasırcı (2009)'nın aktarımı ile; çocuk mekanları, yetişkinlerden bağımsız değildir. Ebeveynlerin, mekanın deneyimine dahil edilmesine öncelik verilmelidir (Clark, A., ve B. Percy-Smith, 2006). Yetişkinlerin kusuru, çocukların zamanlarının büyük ve önemli bir kısmını geçirdikleri okul, oyun alanı, yuva gibi mekanlar ile ilgili duygu ve düşüncelerini sormamalarıdır. Sanoff (1991)'a göre; katılımcı ve

etkileşimli tasarımın arkasında yatan asıl fikir; disiplinler arası teori ve uygulama bilgi ve yöntemlerinin sistematik olarak birleştirilmesi sonucu insanların, kendi çevrelerinin tasarım ve planlamasında rol oynamalarına katkıda bulunmaktadır. Kullanıcı ihtiyaçlarına karşılık gelmeyen tasarlanmış pekçok mekan, bireyde aidiyet duygusu yaratmadığından, başarılı sayılamaz. Çocuk mekanları özelinde mekanın başarılı sayılmasının ölçütü; emniyet, güven duygusu, sürekli gitme isteği, değişen sergi ve etkinlikleri içermesidir. Çocuklar için mekan tasarlanırken; önceden denenmiş modeller, çocuklar adına verilen kararlar ile sevecekleri düşünülen renk, doku, malzeme, şekil ve karakterler, yetişkinin algısına dayalı bir şekilde bir araya getirilmektedir. Tasarımı sınırlandırarak, özgünlüğünü yok eden bu davranış biçimleri, çocuklar için tasarlanacak mekanlarda yaratıcılığı yok etmektedir (Hadjioannou, 2007; Hasırcı ve Demirkan, 2003; Hasırcı ve Demirkan, 2007).

Çocukların genelde kent içerisinde ve kamusal alandaki yerini tartışan Hasırcı (2009)'ya göre; diğer tüm mekanlardan izole edilmiş, kontrollü ve ticari kaygılarla oluşturulmuş çocuk mekanları ile yaşamın ortasında bilinçsiz ve plansızca kurgulanmış çocukların kullandığı iki tür mekan yer almaktadır. Çocukluk döneminde deneyimlenen mekanların niteliği, ileriki dönemlerde, bireyde oluşabilecek çeşitli davranış bozukluklarını açığa çıkarabilmekte, sonucunda da kentlileri birbirlerine yabancılaştırmaktadır. Çocukların fikri alınmadan hazırlanan ve onlara ayrılan mekanların sıradanlığı, sosyo-ekonomik düzey, ırk, yaş ve cinsiyete dayalı ayırım yapılması, çocuğun kentteki temsiliyetini zorunlu hale getirmektedir.

Churchman (2003)'a göre çocukluk dönemi, yetişkinler tarafından kısa süren, geçici bir dönem olarak düşünülmektedir. Siyasi anlamda güce sahip olmayı sağlayan oy kullanma hakkından mahrum olmaları da, toplumsal bir grubu oluşturan çocukların kente ilişkin istek ve beklentilerini kamusal alanda dile getirememelerine, kentlerin tasarımında çocukların düşünülmemesine yol açmaktadır. Gökmen (2008)'e göre çocukların, kentte yaşayan diğer bireyler gibi, kentler üzerinde bazı temel hakları bulunmaktadır. Çocuğun, kentte bir kentli

olarak, yetişkinlerin sahip olduğu temel hak ve hizmetlerden yararlanabilmesi, kötülük ve çeşitli tehlikelerden korunmuş güvenli bir kentsel çevrede yaşayabilmesi, kentsel açık mekanlarda güvenli bir şekilde oyun oynayabilmesi, başkalarıyla/ arkadaşlarıyla buluşabilmesi, paylaşımında bulunabilmesi ve böylece başka çocuklarla birlikte öğrenebilmesi sağlanmalıdır.

İnsan, kendine ait olan mekanı düzenleyerek, başkalarının mekanına ve çevreye göre farklılaştırmaktadır. Çocuklar kendi yarattıkları mekan içerisinde bulunmaktan keyif alırlar. Küçük oyun kulübelerinde kendilerini daha rahat ve güvende hissetmeleri, kendi ölçeklerinde bir mekanda bulunmalarından kaynaklanmaktadır. Szekely (2007), yaptığı çalışmada küp şeklindeki kutuların, çocukların hayatında büyük bir yeri olduğunu ve kutularla oynamanın, kutu içinde yaşamının onlar için önemini vurgulamaktadır. Ne yazık ki; çocukların mekan seçme özgürlükleri kısıtlıdır. Evini, okulunu pek de seçme hakkı verilmemiştir. Evde onlara verilen odalar, okul seçimi üzerinde düşünmek gereklidir. Çocuğa ait mekanların çocuk için önemli bir yeri vardır. Çocuğun kendi denetiminde olan bir mekanı olmaması, bebeklik döneminden itibaren sağlığını etkilemektedir. Daha ileriki yaşlarda bir odasının olmaması, birçok ailede ebeveyn-çocuk arası gerilimleri ve çocuğun sosyal gelişim problemlerini yaratmaktadır (akt. Anıktar, 2008, s.30).

Mimarlık üzerine temellendirilen, çocuk ve mekan üzerinden yapılan okumalarda;

- Çocuklara, çocuk dili ile mimarlığın anlatılması, çocukların aktarımları ve mimarlık disiplini içinde çocuğun basit ve yalın bakış açısını değerlendirmek,
- Algıları henüz şartlanmamış çocukların yaratıcılıklarını destekleyerek, onlara düşünme ve konuşma fırsatı verilerek, çocuk kültürü ve mimarlık kültürüne katkıda bulunmak,
- Kentlilik bilincinin çocuklarda gelişmesine katkıda bulunmak amaç olmalıdır (Çavdar, 2004).

Jenny Bavidge (2006)'in çocuk gözünden kentin algılanmasına yer verilen, *“Stories In Space: The Geographies Of Children’s Literature”* adlı makalesinde; çocukların kentin yaşamına dair deneyimlerine değinilmektedir. Bu çalışmada ayrıca; çocuk okur-yazarlığını anlamaya çalışmak ve çocuk hayalindeki olağanüstülük ile ilgilenmek gerektiği belirtilmektedir. Çocukların edebiyatta ya da teorik olarak büyük ölçüde kentten dışlandıklarını, rollerini, sınırlarını güçlü bir şekilde çektiklerinde, özellikle kırsal ve doğal olanla güçlü kültürel bir çocukluk birlikteliği kuracakları ifade edilmektedir.

Jenny Millar (2004)'in, çocukların ve yetişkinlerin mekan algısındaki farklılıkları bir hastane planı üzerinden ele alan *“Children Responsive Architecture: A Learning Tool an Investigation into Children’s Perception of Space”* isimli deneysel çalışmasında; mimari yapı ile insan arasında bir ilişki olduğundan bahsedilerek, bu durumun binaları kullanan farklı gruplardaki insanların basit ve yalın gözlemlerinden elde edildiğine değinilmektedir. Millar’a göre insanlar özellikle çocuklar, her daim umulduğu veya beklendiği gibi davranmamaktadırlar. Millar’ın bu duruma olan ilgisi, mimari çalışmalarına zemin oluşturmaktadır. Araştırmacı, binalardaki çocukların gözlemlerinin, genellikle onların davranışlarındaki farklılık ile bağlantılı olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Çocuklardan beklenen farklılık; onların doğuştan gelen algısal kabiliyetlerinden ziyade olgunluk ve enerji seviyelerinden kaynaklanmaktadır. Millar, araştırmasını 5 ile 9 yaş arası çocukların bir mimari mekan üzerinden, mekansal algılarını ortaya çıkarmak amacıyla yürütmektedir. Ana hatları ile araştırma; çocukların mekan algısının, kesin yollarla yetişkinlerin mekansal algılarından farklı olduğunu göstermektedir. Bu farklılıkların nedenine karar vermek ve nasıl geliştiğini ortaya çıkarmak gerekmektedir. Millar’ın çalışmasının sonuçları; yetişkinlerin ve çocukların mekansal algılarında farklılıklar olduğu, aynı zamanda, onların farkına vardığı/ algıladığı mekanların da farklı olduğudur. Binaların mekansal organizasyonları, çocukların mekansal anlamaları üzerine bir etkiye sahip gibi görünmektedir. Onların, bir binayı mekanlar arası güçlü görsel ilişkilerle anlama kabiliyetleri, hücresel bir düzen sonucunda mantıksal olarak oluşturulmuş bir binadan daha iyidir. Sonuçta da tasarımcılara, bu doğrultuda

çocuklara karşı daha sorumlu tasarımlar yapma yönünde imkan vereceği düşünülmektedir.

Çocuk yaşadığı çevreyi, mahalle, ev, okul vb. gibi imgelerle anlatmaktadır. Çocuklar, anlatımlarında renklerden de yararlanmaktadırlar. Burkitt, Barret, Davis (2003: 445-455)'in yaptıkları bir araştırma sonucunda; çocukların hoş ve güzel figürlerde, en fazla tercih ettikleri renkleri; çirkin, kötü figürlerde en az tercih ettikleri renkleri; yansız oldukları figürlerde ise orta değerdeki renkleri kullandıklarını tespit etmişlerdir. Olumsuz, kötü karakterlerde en çok kullandıkları renk siyah olmuştur. Çocukların, kendilerini başkalarına göre nasıl gördüklerini göstermesi bakımından cinsiyet faktörü de önemli bir faktördür.

Anıktar (2008;29)'a göre, mekan algıladıkları süreç boyunca çocuklar mekanla fiziksel etkileşime geçerler. Renk, çocuk için bir uyarıcıdır. Çocuklar, ilginç ve cesur olarak renk tercih ederler. Kırmızı her yaş döneminde beğenilen bir renktir.

Çocuklarda mekansal kavramların gelişmesi;

Çevre ile etkileşimden önce devinimsel hareketlere, sonrasında içselleştirilerek eyleme dönüşen çocuk eylemleri vardır. Yaşam içerisinde var olan mekansal kavramlar yalnızca algı düzeyinde oluşmazlar, zihinsel alanda bir evrimleşme ile de deneyimlenmektedirler. Çocukta mekan kavramı; tarihsel oluşumun aksine, mantıksal bir gelişim süreci içerisinde ortaya konmaktadır. Akarsu (1984)'ya göre mekansal kavramlar yalnızca algı düzeyinde oluşmazlar, aslında yaşam içerisinde var olan bir veri gibi gözükmesine rağmen, zihinsel alanda bir evrimleşme ile kazanılmaktadır (akt. Ayvaz, 2007, s.13).

3.4.2 Çocuk ve Algı

Piaget'e göre çocuklarda bilişsel yapı, dış dünyadan yalnızca izlenimler almakla kalmayıp zekalarını etkin bir tarzda yapılandırmaktadır (Yapıcı, 2006) (akt. Ayvaz,2007,s.13). Piaget (1962) çocuklarda doğal olarak bulunan öğrenme

eğiliminin, tüm çocuklarda öğretmenler tarafından ortaya çıkarılması gerektiğini savunmaktadır. Öğrenme süreci lineer bir çizgiden ibaret değildir. Çocuk gelişimi, her aşamanın bir önceki aşamaya dayandığı ve bir önceki aşamanın aşılarak, korunduğu çelişkili bir süreçtir. Çocuk zihniyetinin, yetişkin zihniyeti ile ilişkisi olmayıp; onların özgün mantıkları ve benmerkezci düşünceleri bulunmaktadır. Çocuklar, mantıklı olmaya başlamalarına neden olan başkalarının düşünceleri ile temasa geçtikleri sürece kadar; kendileri gelişir, kendi tarzlarında eğlenir, aklın kavramsal bilgileri ile ilgileri olmadan çelişkisiz yaşamaktadırlar (akt. Ayvaz, 2007, s.13-14).

Nicolopoulou ve Scales (1990), yaptıkları bir araştırmada, çocuklar tarafından oluşturulan öykülerde, toplumsal, sembolik farklılıklar yanında, cinsiyete dayalı farklılıkları incelemişlerdir. Öykülerin, çocukların dünyaya ve toplumsal ilişkilere bakışlarına dair veriler ortaya koyduğu görülmüştür. Çocukların, sıklıkla farkında olmadıkları biçimlerde algılarını şekillendiren, kendileri için kültürel bakımdan mevcut olan imgelerden ve sembolik çerçevelerden yararlanmaktadır. Çocuklar dünyayı, kendileri ve başkaları için temsil etmek ve anlamlandırmak için başka sembolik ifade biçimleri kullanmaktadır (akt. Ayvaz, 2007, s.17).

Rasmussen (1994; 32)'e göre, ilkel insanların çevrelerindeki nesneleri canlıymış gibi düşündükleri, iyi bilinen bir gerçektir. Onların inanışlarına göre ağaçlar ve nehirler, insanlarla iç içe yaşayan doğa ruhlarıdır. Uygur insanlar bile az ya da çok bilinçli bir şekilde cansız şeylere, sanki canlıymışlar gibi davranırlar. Bu durum çocuklar için de benzerdir.

Basit kavramlaştırmalar, algının somuttan soyuta doğru geliştiğini göstermektedir. Algının kesinleşmesi, derinliğinin artması ve sınırının genişlemesi, çocukta gelişimin somut-soyut işlemler evresinde meydana gelmektedir. Bu evrelerde, ayırtılma ve fark etme yetisinin gelişmesi sonucu, çocuğun anlamlı ve mantıksal soyutlamalar yapmaya başladığı görülmektedir. Çocukta kavram gelişiminin sağlanması için; farklılıklar, zıtlıklar, karşılaştırmalar

içeren metin, şekil ve oyunlar ile çocukta analiz, belirleme, karşılaştırma, kurgu, eleştiri mantığı geliştirilmelidir (Öçalan, 2006).

Kendi çocukluğunu da bir içe dönüş ve hayal kırıklığı olarak nitelendiren Tuan (1987)'a göre; hisler, mekan ve yer ile ilgili fikirler, insanoğlu için oldukça karmaşıktır. Yetişkinler, yaşamın benzersiz ve paylaşılmış deneyimleri ile büyümektedirler. Her yetişkin yaşama mutlaka bir çocuk olarak başlamaktadır. Çocuklar doğar doğmaz gelişimin biyolojik gereklilikleri yüzünden, kültürel etkinin altında kalmaktadırlar. Bir çocuğun nasıl anladığı ve çevresini nasıl öğrendiği konusunda, pek çok güvenilir cevap bulunmaktadır. Çocuğun kontrol altındaki davranışları ve gerçek yaşamdaki durumunun nasıl olduğu gözlenebilmektedir. Çocuğun dünyasındaki hissetme tonunun ne olduğu, çocuğun insanlara ve yere olan bağlılığının doğasının ne olduğu şeklinde sıralanabilecek benzer sorular, cevaplanmak için oldukça zordur. Pek çok kişi, çocukluğun ilk yılları olarak değerlendirilen erken yıllara ait aydınlık ve karanlık hatıraları unutma eğilimindedir. Ancak; doğum günleri, okulun ilk günü gibi birkaç özel manzara unutulmamaktadır. Dolayısıyla; çocukluğumuz ile ilgili her şeyi sonradan hatırlayamayız. Bu durum; pek çok insan için, kendi çocukluk dünyasını yeniden ele geçirmek için yetişkin şemasının ne kadar uzak olduğunu ve yaşamsal isteklerin çocuktan farklı olduğunu göstermektedir. Yetişkinlerin algısal dünyasını biyoloji belirlemektedir. Doğumda bir bebeğin zihinsel korteksi, normal olgun bir beyindeki tam bir sinir hücresinin %10-20 sine sahiptir. Ayrıca, pek çok sinir hücresi birbiri ile bağlantılı değildir. Çocukların dünyası yoktur. Çocuk, dış dünya/çevre ile kendilik arasını anlayamaz. O hisseder, ancak onun hisleri mekanda konumlanamaz. Sorumluluğunu ağlayarak ifade eder. Henüz vücudunun bazı özel kısımlarını konumlandırmış gibi görünmemektedir (Tuan,1987, 19).

Günümüzde, çocukların toplumda ayrı bir yer edinmesinde; burjuva demokrasilerinde bireye tanınan önem ve psikoloji gibi kişiliğe yönelik bilimsel inceleme alanlarının gelişmesi önemli bir gelişme olmuştur. Özellikle Montessori, Pestalozzi ve Makarenko gibi eğitimciler ile Sigmund Freud ve kızı Anna Freud gibi psikiyatristlerin ve Piaget gibi psikologların çalışmaları, çocuğun kendine

özgü bir dünyası olduğunu, çocuğun çevresini ve gerçeği algılamakta ve değerlendirmekte yetişkinden çok farklı duygusal ve bilişsel yaklaşımlar kullandığını ortaya koymaktadır. Sonuçta; yetişkinin büyümüş bir çocuk olmadığı gibi, çocuğun da büyümemiş bir yetişkin olduğu anlaşılmıştır. Her ikisi de kendilerini ve dünyayı birbirinden çok farklı algılayan insanlardır (Vassaf, 1984).

3.4.3 Çocukta Algısal Gelişim

Tüm eğitim sistemleri, sözcükler ve rakamların incelenmesi üzerine temellenmiştir. Çocuklar özellikle okul öncesi eğitimde algılama aracılığı ile düşünmekte, ilgi çekici formları elleyleyerek ve görerek öğrenmekte ya da kendi formlarını kâğıt ve kille yaratma şansına sahip olmaktadır. Fakat ilkokul birinci sınıfla birlikte, çocukta mevcut olan bu duyular eğitsel statülerini yitirmektedirler. Eğitim sistemindeki bu boşluk, üniversite yaşamında da sürdürülmektedir (Genç ve Sipahioğlu, 1990, s.30-31). Yani; matematik, fen ve edebiyat gibi rakam ve sözcüklere dayalı eğitime ağırlık verilerek, güzel sanatlar ihmal edilmektedir.

Süder (2000:11) eğitimin amacının, bireyi çeşitli konularda bilgilendirmek ve eğitmek kadar algılama ve tasarlama sonucunda bir şeyler yaratmaya, keşfetmeye yönlendirmek olması gerektiğine değinmektedir (akt. Özgel, 2006, s.19). Bu noktada masal, çocuk eğitiminde iyi bir araçtır.

Her çocuk, yaşamının belli bir döneminde kendine, tahtadan yapılmış ilkel bir kulübe veya bir tepeye kazılmış gerçek bir mağara olabilecek bir tür barınak yapma hevesine kapılır. Genelde bu barınaklar çalıların arkasında gizli bir köşe ya da iki sandalye arasına gerilen kumaştan yapılan çadırlardan başka bir şey değildir. Çeşitli şekillerde görülebilen "mağara" oyunu"nda önemli olan nokta; çocuğun kendi kullanımı için bir mekan oluşturmasıdır (Rasmussen, 1994, s.28-29).

Rasmussen (1994:17-18), yetişkin ile çocuğun aynı mekandan farklı beklentiler ve deneyimler elde etmeleri üzerine; Roma'nın ünlü yedi

tesesinden biri üzerinde yer alan, dev boyutlardaki S. Maria Maggiore kilisesini örnek vermektedir. Turlarla kiliseyi gezmeye gelen turistler kilisenin çevresinin özgün niteliğini fark edemezken; yakındaki bir manastır okulunda öğrenci olduklarını tahmin ettiği çocukların, zamanlarını, basamakların ulaştığı geniş terasta çok özel bir top oyunu oynayarak geçirdiklerini gözlemlemektedir. Yuvarlak duvarı oyuna ustaca katarak, bir tür futbol oynadıklarını, top oyun dışı olduğu zamanlarda oyun alanı dışına çıkarak, basamakların dibine kadar yuvarlanıp, sonra birkaç yüz metre daha ileri gitmesi ile peşinden hevesle koşan bir çocuğun, büyük dikilitaşın çevresinde arabaların ve mobiletlerin kaynadığı trafiğin içine daldığını belirtmektedir. Burada; eğimli bir alan üzerinde yatay düzlemler ve dikey duvarları kullanarak oynamayı öğrenen çocuklar bulunmaktadır. Mimari konusunda turistlerden daha çok bilgi sahibi olduğunu düşünmediği gençlerin, fark etmeden mimarinin bazı temel öğelerini yaşamasına, yaşarken de algılamasına değinmektedir.

Çocuk, mekanı konumlandığı çevre ile bir bütün olarak algılamaktadır. Mekanı çevrenin içerisinde, bir bütünün parçası olarak gördüğünde, mekanın sadece fiziksel algısı değil, sosyal, kültürel, psikolojik algısı da ön plana çıkmaktadır.

3.4.4 Çocuk ve Çevre Algısı

Farklı yaş grupları, sosyo-ekonomik alt gruplar, alt kültürler, coğrafik bölgeler ve benzeri birçok bağımsız değişkeni kapsayan çalışmalarda, çevre ve insan arasındaki ilişkiler örüntüsü araştırılmıştır. Loughland ve arkadaşları (2002, 2003), yukarıda belirtilen değişkenlere bağlı olarak öğrencilerin çevre kavramını altı şekilde algıladıklarını ortaya koymuşlardır:

- 1) yer,
- 2) canlıları barındırır,
- 3) canlıları ve insanları barındırır,
- 4) insan içindir,
- 5) insanlar çevrenin bir parçasıdır ve çevreye karşı sorumludurlar,

6) çevre ve insan birbirleri ile ilişkilidir, birbirlerini etkilerler (akt. Şahin, 2008, s.38).

Şahin (2008:61)'in “ ‘*Büyük Bir Ev İstiyorum*’–‘*Evimde Havuz Olmasını İstiyorum*’:Okul Öncesi 6 Yaş Grubu Çocuklarının Çevre Kavramını Algılayışları” adlı çalışmasının sonucunda; farklı sosyo-ekonomik düzeyden gelen ve farklı yerleşim birimlerinde yaşayan altı yaş grubu çocuklarının “çevre” kavramını farklı algıladıklarını ortaya koymaktadır. Araştırmada, çocukların çevre kavramını nasıl algıladığı ile ilgili faktörler arasında, katılımcıların sosyo-ekonomik durumları, yaşam çevreleri ve ebeveynlerinin eğitim durumları gelmektedir. Şahin (2008)'in yapmış olduğu çalışma, çocukların, yaşantılarında karşılaştıkları somut nesneleri algıladıkları ve bu nesneleri bağımsız olarak düşündüklerini ortaya koymaktadır. Gray (1994)'a göre, çocuklar, özellikle yakın çevrelerinde gördükleri nesnelere odaklanarak çevrelerinden söz etmektedirler. Bireyin öncelikli gereksinimlerinin, günlük etkinliklerini ve tercihlerini etkileyebildiğini ifade eden bu durum, Maslow'un “İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı”nı destekler niteliktedir. Bireyin günlük etkinlikleri hangi gereksinimlerini karşılıyorsa birey bu gereksinim basamağına karşılık gelen düzeyde bulunacaktır (Şahin, 2008, s.84-85).

3.4.5 Çocukta Mekan Algısı

Çocuk, elbette mekanı bir yetişkin özellikle de bir mimar gözüyle değerlendiremeyecektir. Ancak onun mekanı algılayış biçimi herkesten farklıdır. Öncelikle ölçek olarak küçük olan bir bireydir. Mekandaki pek çok nesnenin oranı kendisi için oldukça büyük kalmaktadır. Ayrıca; geçmişe yönelik deneyimleri sayılamayacak kadar azdır. İçinde bulunduğu mekan, kimi zaman onun ihtiyacını/ gereksinimlerini gidermenin dışında kalmakta ve kullandığı mekanları çoğu zaman kendi seçme şansına sahip olamamaktadır. Masal ile çocuğun hayal dünyasında meydana gelen gelişim, çocuğa yeni bakış açıları sunmakta, çocuğun mekanı algılamasında ve kendini mekana ait hissetmesinde etkili olmaktadır. Örneğin; masalda saray tasviri ile karşılaşan bir çocuk, gerçek yaşamında hiç

saray görmemiş olsa bile, onun gerçek yaşamda karşılığı olabileceğini bilir. Diğer mekansal deneyimlerine, geçmişe dönük kültür ve birikimlerine dayalı olarak masalda anlatılan saray mekanını algılayabilir.

Anıktar (2008)'a göre çocuklar, mekanları erken yaşlarda algı yoluyla tanırlar. Ancak çocuk ile mekanın bu karşılaşmaları, bir yetişkinin mekanla tanışmasından farklıdır. Çünkü, belki de çocuk henüz yeterli mekansal algı düzeyine ulaşmadan ve olgunlaşmadan bu karşılaşmanın içinde, belki de isteği dışında yer almaktadır.

Çocukların, çevreleriyle ilişki kurmak için kullandıkları en önemli araçlarından birisi de dokunmaktır. Işık, görsel algıyı oluşturan ve dikkat mekanizmasını harekete geçiren bir elemandır. Günümüzde, özellikle çocukların dokunması ve ışıklarla, nesnelerle çocukların dikkatini çekmesi için tasarlanmış elemanlarla dolu olan çocuk müzeleri, teknoloji merkezleri gibi mekanlar tasarlanmaktadır. Yapararak ve yaşayarak öğrenme durumunda olan çocuklara yönelik, temsil ve drama müze eğitiminde yararlanılan temel unsurlar arasında; kullanılan gerçek nesne, olgu ve olaylar, onların örnek ve modellerinden oluşan araç ve yöntemler gelmektedir (Anıktar, 2008, s.29).

Ahmed & Mohammad (2009)'in, Dakka kentinde yaşayan çocukların yaşam mekanlarını algılayışları üzerine olan denemelerinde; çocukların yaşam mekanlarına ilişkin görüş ve algılamalarının dikkate alınması yönünde üç soru sormuşlardır:

- 1) Yaşam mekanlarının olumlu yanları,
- 2) Yaşam mekanlarına ilişkin sorunlar veya korkuları,
- 3) Yaşam mekanlarına ilişkin düşünceleri ve düşleri.

Fiziksel çevre, cinsiyet ve ekonomik koşulların çocukların yaşam mekanlarını algılayışlarını nasıl etkilediğini anlayabilmek için, farklı sosyo-ekonomik gruplardan gelen kız ve erkek çocuklarla yürütülen bu çalışmanın değerlendirilmesinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

• ***Yaşam mekanlarının olumlu yanları;***

- Hangi sosyo-ekonomik gruptan gelirse gelsinler, çocukların çoğunun bir oyun sahası, park veya içinde oyun oynayabilecekleri yeterli açık alan bulunması,
- Özellikle erkek çocukların, yakınlarında futbol veya kriket oynayabilecekleri parkların bulunması,
- Buluğ çağındaki bir kızın, küçük kardeşlerinin evlerinin önünde oynamalarını izlemeyi sevmesi,
- Bir çocuğun, evi demiryoluna yakın olduğundan, geçen trenleri izlemekten hoşlanması,
- Erkek çocukların bazılarının, apartmanlarının yanındaki yoldan geçen pek çok güzel aracı görebilmesi,
- Yaşadıkları yerin daha az trafik ve gürültülü olmasıdır.

• ***Yaşam mekanlarına ilişkin sorunlar veya korkuları;***

- Sokaklarda ve gecekondularda yaşayan, orta gelir grubundan gelen çocuklara göre yaşam mekanlarının pis olması,
- Çocukların çoğunun, yaşadıkları yerlerin temiz ve sağlıklı bulmaması,
- Tuvaletlerin yaşam mekanlarına çok uzak olması nedeniyle, erkek çocukların çoğunun geceleri oraya gitmeye korkması,
- Yüksek gelir grubundan gelen bir çocuğun, yaşadığı mekanın sorunları arasında bitki ve yeşillik azlığını saymasıdır.

• ***Yaşam mekanlarına ilişkin düşünceleri ve düşleri;***

- Çocukların hepsinin yaşam mekanlarının mevcut koşullarının iyileştirilmesini istemesi,
- Sokakta ve gecekondularda yaşayan çocukların, bir parça toprak satın alıp tuğla duvarları olan kendi evlerini inşa etmeyi düşlemesi,
- Bazılarının, sadece kendilerine ait olan bir yapıya sahip olmak ve bütün günlerini orada geçirebilmeyi istemesi,
- Bu gruptaki çocuklardan bazılarının istekleri arasında, asfalt yolları ve elektriği olan temiz bir gecekondu çevresine sahip olmayı sayması,

- Orta ve üst gelir grubundaki çocukların, çöplerden arındırılmış yollar, düzgün çöp bidonları ve daha fazla ağaç sağlayarak yaşam mekanlarının temizlenmesi ve iyileştirilmesini istemesi,
- Buluğ çağındaki kızların bazılarının, evlerinin önünde kendi çim bahçelerinin olmasını istemesi,
- Orta gelir grubundan gelen bazı kız çocuklarının, konut sayısının azaltılarak boş zamanlarında oynayabilecekleri açık alanların sağlanmasını istemesi,
- Yüksek gelir grubundan gelenlerin, iyi okullar, güzel evler, kütüphane ve iyi bir çevre arzulaması,
- Bazılarının, halen nehirde yıkandıkları için güzel bir banyoya sahip olmak istemesi,
- Bazılarının, evlerini yüksek kotlarda inşa ederek (muson yağmurlarından dolayı) yağmur sularından ve sellerden korumak istemesidir.

Çocukların yaşadıkları mekana ilişkin algılama ve gereksinimlerinin çoğu kez yetişkinlerinkinden farklı olduğu görülmektedir. Bir başka gerekçe de, gereksinme ve algılamaların sosyo-ekonomik durum ve cinsiyete göre farklılık göstermesidir. Çocuklar yaşadıkları alanların olumsuzluğuna karşın; kendilerindeki olumsuzlukların farkındadırlar ve bilinçli bir şekilde sorunlara çözüm üretebilmektedirler. Kente ilişkin gelişme politikaları ya da rehberler üretilirken, bu gruba şimdiye kadar hiç danışılmamıştır. Ancak çocuk katılımının sağlanarak, çocukların kent ile ilgili düşüncelerinin alınması yönünde bir karar alınmaktadır. Bu çalışma, gelecek kuşağın fiziksel ve zihinsel gelişmesine olanak tanımak adına, çocukların düşüncelerini dikkate alarak, yerel çevrede gerçekleştirilecek ufak değişikliklerin, çocukların yaşamı üzerinde büyük etkiler doğuracağını görmek bakımından önemlidir. Formel ve rasyonel ilkelerle desteklenmeyen çocukların görüşleri, kentlerin büyük yatırımlar gerekmeden nasıl daha çocuk-dostu yapılacağını göstermesi bakımından ilginçtir.

BÖLÜM DÖRT

MASAL

4.1 Mimarlık-Edebiyat İlişkisi

Her disiplini kendi özelinde değerlendiren insanoğlu, sanat, bilim, edebiyat, sosyoloji gibi bilim dallarının keskin hatlarla çizmiş olduğu sınırları ortadan kaldırarak, günümüzde disiplinler arası ilişkiler üzerine yoğunlaşmaktadır. Böylece insanoğlu, disiplinler arası geçişler ile sanat, edebiyat, bilim ile ilgili alanlarda kuramlarını zenginleştirmektedir. Mimarlık, insana gerçek mekanlar tasarlamak üzerinden beslenmektedir. Mimarlık gibi, konusu insan olan bir diğer disiplin olan edebiyatta ise; kurmaca mekanlar oluşturulmaktadır. Birbirlerine ilham vermesi bakımından, insanoğlunun ihtiyaçlarından doğmuş olan mimarlık ve edebiyat, sürekli ve akışkan bir iletişim halindedir. Mimarlık, diğer disiplinler ile kurduğu ilişkiler ile zenginleşmekte, kavramsal boyutta daha etkin bir rol almaktadır.

Mimarlığın diğer disiplinler ile olan ilişkisi, Nesbitt (1996: 16-17)'e göre, özellikle 1960'lardan başlayarak gelişen başlıca paradigmalara etkisiyle artmıştır. Mimari mekanın bir metin olarak okunması ya da yazınsal metinler üzerinden mekansal bilgilerin okunması olarak çift yönlü işleyen bir dilbilimsel yaklaşım söz konusudur. Örneğin Emile Zola'nın "*Rougon-Macquart*" serisi romanlarının bazılarında yer alan yazınsal mekanlar üzerinden okunan anlamların, mimarlığın kuramsal alanında yer almasının gerekliliği benimsenmektedir. Tümer (1984)'e göre; mekansal anlatımlara önem veren Zola, "Sorunları mekâna yansıtmakta, mekânsal durumlara, mekânsal ilişkilere dönüştürmekte, tüm imge ve simgelerini mekânsal içerikle kurmakta, sorunları mekânla özdeşleştirmektedir" (akt. Çağlar ve Ultav, 2004, s.44-45).

1843'de yayınlanan "*The Builder*" adlı dergide, mimarlıkla dil arasındaki benzerliğin, "Yepyeni ve bağımsız bir mimari biçim (stil) yaratmak, yepyeni ve bağımsız bir dil yaratmak kadar zordur." şeklinde ifade edilmesi; dilin gelişimini,

kültürün gelişimine bağlamaktadır. Mimarlık ve dil ilişkisi, mimarın gerçek dilinin çizgi olduğu, mimarın düşündüklerini bu dille anlatması gerektiği üzerinden kurulmaktadır. Mimarlıkta yazarlardan ve ortaya koymuş oldukları yazınsal yapılardan yararlanılması gerektiği düşüncesi ile ilgili olarak; yaptığı araştırmalar sonucu, mimarlığın önde gelen öğelerinden biri sayılan mekan kavramına yeni boyutlar getirmiş olan Edward Hall'ın, "Edebiyatı, insanın mekanı nasıl algıladığını öğrenmeye yardım eden bir anahtar olarak görmesi" söylemine dair, konuya mimarının kendisini edebiyat üzerinden tekrar okuması olarak yaklaşmak da mümkündür (akt. Tümer, 1982, s.24-31).

"Yaratma ve yeniden yaratma" olarak tanımlanan sürecin sorumlusu yazardır. Özellikle kişinin duygu, düşünce ve değer yargılarını yaşamsal ölçütlerde ele alan yazar, sanatsal bir ifade ile bunları okura aktarma sorumluluğundadır. Okur ise, tüm bu aktarımları, kişisel deneyimleri, algı yeteneği ve hayal gücü ile harmanlayarak yeniden yaratmak gayretindedir. Yeniden yaratma sürecinde okur, yazardan aldığı mesajları dil ve yaşamsal deneyimleriyle, kişisel tepkiler vererek yanıtlamaktadır. Bu süreci, okurun yaşama ve insana ilişkin kültürel birikimi, okuma deneyimleri ve estetik birikimleri şekillendirmektedir. Saxby (1997: 16)'e göre, "*Her okur, kendi kitabını yaratır ya da kendi şiirini yazar.*" (Sever, 2008, s.15). Görüldüğü üzere yazar-okur arasında kurulan benzer ilişki mimar-kullanıcı arasında da kurulmaktadır. Kişi mekanı deneyimlerken, mimarın mekanı tasarlarken belirlediği kriterleri kendi yaşamsal deneyimlerine aktararak özgünleştirmektedir.

Özünde mimarlık ile edebiyatı buluşturan "dil"dir. Yaratıcılığın ve tasarımın dilidir. Edebiyat, özelinde masal; mimarlığın farklı disiplinlerden aldığı kavramlar ve metoforlarla zenginleşmesine, katmanlarının derinlik kazanmasına neden olmaktadır. Mimarlık ve edebiyat disiplinleri, çeşitli mekansal ve yazınsal okumalarda ilişkilendirilmektedir. Bu tez çalışması ile amaçlanan mimarlık ve edebiyat disiplini arasında masal ile kurulan ilişkiden yola çıkarak, çocuğun yaşamında önemli bir yer tutan masalda yer alan mekansal okumaları üzerinden, onların mekansal algı gelişimine etkisini araştırmaktır.

4.2 Çocuk Edebiyatı

Çocuk edebiyatı; “Çocukluk çağında bulunan kimselerin, olay, düşünce, duygu ve hayallerine yönelik, usta yazarlar tarafından özellikle çocuklar için yazılmış olan ya da geleneğin oluşturduğu üstün sanat nitelikleri taşıyan sözlü ve yazılı ürünlere verilen addır”. İnsan yaşamında kısa bir yer tutması bakımından, çocukluk döneminin ve deneyimlerinin önemsiz olduğuna ilişkin genel bir kanı vardır. Ancak günümüzde, çeşitli yönelimlere en yatkın olan bu dönemin, kısa olmasından dolayı kötü eserlerle kaybedilmemesi gereken bir dönem olduğu artık anlaşılmıştır (Şahbaz, 2008, s.191-192).

Çocuk için edebiyat, “Hoş vakit geçirtici, eğlendirici, ruha canlılık veren, yaşama gücünü artıran, hayatı keşfe yardım eden, bir rehberlik kaynağı, yaratıcı etkinlikleri teşvik eden, güzel bir dildir” (Oğuzkan, 2006: 6-7). Edebî metinler, kendisini ve toplumda durduğu noktayı kavraması, yaratıcılığını keşfetmesi, fiziksel ve psikolojik gelişimini desteklemesi bakımından çocuk için önemlidir. İnsani değer ve niteliklerin oluşması, toplumsal gerekliliklerin benimsenmesi bakımından edebi eserler çocuk için yol göstericidir (Kavcar, 1994, s.6).

Çocuk edebiyatı bir başka kaynaktan; “Erken çocukluk döneminden başlayıp ergenlik dönemini de kapsayan bir yaşam evresinde, çocukların dil gelişimi ve anlama düzeylerine uygun olarak duygu ve düşünce dünyalarını sanatsal niteliği olan dilsel ve görsel iletilerle zenginleştiren, beğeni düzeylerini yükselten ürünlerin genel adıdır” şeklinde tanımlamaktadır (Sever, 2008, s.17).

Çocuğa çocuk olduğunu hatırlatan ve çocuk edebiyatının her şeyden önce edebiyat olduğundan bahseden Şirin (1994: 10), çocuğu küçümseyen bir edebiyatın çocuk dünyasını yansıtmayacağını ifade etmektedir. Her yaştan okurun ilgisini çekebilen, okunabilen, dili, anlatımı ve biçimi ile edebiyatın içinde yeni bir tür olan çocuk edebiyatı Şirin’e göre, çocuklara hitap etmesi bakımından, edebiyat yönü ile en incelikli yazarlık biçimidir.

Çocukların psikolojik özellikleri ve bilgi seviyeleri, yetişkinlerinkinden ayrı kitaplar okumalarını gerektirir. Mesela 10 yaşına kadar çocuklar, eşyayı canlandırdıkları için masaldan zevk alırlar. Çocuk edebiyatını yalnız çocuklar için yazılmış kitaplar meydana getirmez. Asıl edebiyat alanından çocukların psikolojik özelliklerine göre seçilmiş kitaplar da bu edebiyat içinde büyük bir yer tutmaktadır. Sanat değeri taşıması bakımından çocuklara yalnız böyle eserler okutmak gerektiğini savunanlar da vardır. Marcel Ayme: “Çocuklar için şehirde ayrı sokaklar açılmadığı gibi, ayrı kitaplar da yazılmaz. Büyükler nasıl çocukların ellerinden tutarak sokaklarda dolaşmayı öğretirlerse, kitap okumayı da öğretmelidirler.” demektedir (Türk Ansiklopedisi, 1964, s.99).

Lüle (2007:19), “çocuk gerçekliği”nin çocuk yazını için vazgeçilmez olduğunu, çocuğun düş dünyasını, beklentilerini, duygularını, düşüncelerini dikkate alarak yazılan ürünlerin, çocuklar için zevk aracı, yetişkinler için de çocuk dünyasını anlayabilmek için rehber olduğunu dile getirmektedir.

Çoban (2008:22-23), kahramanları çocuk olan ya da çocukça bir dille yazılan her eserin çocuk edebiyatı kapsamına alınamayacağını, “çocuğa görelik” ilkesini hayata geçiren, çocuğun yaş grubunun zihinsel, ruhsal ve bedensel özelliklerine uygun olan, dil gelişimine katkı sağlayacak söz varlığı içeren, gelişimine uygun tema ve kahramanları bulunan ve bunlar sayesinde çocuğun hayattaki gerçekleri keşfetmesini, kendisini, ailesini, yaşadığı toplumu ve dünyayı anlamlandırmasını, duygu ve düşüncelerini doğru ifade edebilmesini, hayal gücünü geliştirmesini sağlayan eserlerin, çocuk edebiyatı içinde yer aldığını ifade etmektedir.

Dilidüzgün (2003), çocuk kitaplarının, henüz deneyimsiz olan çocuğu sıkmadan, onun düş dünyasını aşmayacak bir düzey, dil ve kurguya sahip olması gerektiğini belirtmektedir.

Çocuk edebiyatı, çocuklara okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırmak üzerine temellendirilmiştir. Çocuk edebiyatı ürünlerinin sorumluluğu, çocukları nitelikli metinlere yöneltmek ve onlara zamanla okuma kültürü kazandırabilmek olmalıdır.

Böylece, çocuklar için üretilen nitelikli yayınlar, çocuk- edebiyat- sanat etkileşimini gerçekleştirmede etkili olacaktır (Sever, 2008, s.19-21).

Kitapların insanın düşünsel evrimindeki önemini Lorge Luis Borges bir denemesinde; “İnsanın türlü araçları arasında en şaşırtıcı olanı, hiç kuşkusuz kitaptır. Mikroskop ile teleskop, görme yetimizin uzantısıdır; telefon sesin uzantısıdır; saban ile kılıç insan kolunun uzantısıdır. Kitap ise bambaşka bir şeydir: İnsan belleği ile düş gücünün uzantısıdır” sözleri ile ifade etmektedir (akt. Sever, 2008, s.25).

Batı’daki çocukluk tarihinin ortak kabulü, çocuk ve edebiyat ilişkisini çocuğun toplumsallaşmaya ve değer kazanmaya başladığı 18. yüzyılın ikinci yarısından başlatmaktadır. Bu ortak kabulden hareketle, geleneksel sözlü çocuk kültürü haricinde, dönüşüm evrelerini de dikkate alarak, başlangıcından itibaren yazılı çocuk edebiyatını Şirin (2007: 30-34) üç evreye ayırmaktadır:

1-Çocuklar için yazılmadıkları halde çocuk klasikleri olarak adlandırılan kitaplar evresi: Yansıttıkları değerler, dünya görüşü ve dini semboller ile Batı sömürgeciliği ve bireyci felsefeyi yansıtan bu kitaplar “çocuk klasikleri” olarak adlandırılmaktadır. Klasik bir eserde bulunması gereken zihin, davranış, dil olgunluğu ile ortak üslupta kusursuzluk yaklaşımını dile getiren Eliot (1983: 174)’a göre bu kitapların, klasik nitelemesini hak etmeyeceği öngörülmektedir. *Denizler Altında 20 Bin Fersah, Balonla Seyahat, Aya Yolculuk* gibi zamanla isimleri unutilan kitapların yanında, günümüzde hala okunan, zamana karşı direnme gücü gösterebilen ve özgünlüklerini koruyan *Robinson Crusoe* gibi kitaplar da bulunmaktadır.

2-İlk okuru çocuk olan kitaplar evresi: 18. yüzyılın ikinci yarısı ile birlikte, çocuğu nesne olarak gören ve kahramanı çocuk olan kitaplar yazılmaya başlanmıştır. Çocuk dünyasına olan genel bakışın değişmesi ile birlikte, tüm masalların çocuk edebiyatı olarak değerlendirilmesi, masalların yenilenmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Çocuklar bu kısa sürede, La Fontaine, Perrault,

Andersen, Grimm Kardeşler ve Aisopos'un masalları ile tanışmışlardır. Batı, masal rönesansını müjdelemekte gecikmemiştir. İnsanlığın çocukluk anıları olan masalları yüzyıllar sonra yine çocuklar sahiplenmiştir. *Gülliver'in Seyahatleri*, Mark Twain'in *Huckleberry Finn*'i, Lewis Carol'un *Alice Harikalar Diyarı*'nda gibi kitapları çocuklar için yazılmadıkları halde çocuklar tarafından sevilerek okunmuşlardır. Çocukluğun edebiyata yansımada dönüm noktası olarak, Selma Lagerlöf'ün *Nils Helgerson'un Serüvenleri*, Eleanor Porter'ın *Polyanna'sı*, Spyri'nin *Heidi'si*, Amicis'nin *Çocuk Kalbi*, Erich Kaestner'in *Küçük Hafiyeler'i* ve Callodi'nin *Pinokyo'su* gösterilebilmektedir.

3-Öznesi çocuk olan yenilikçi edebiyat evresi: Çocuğu edebiyatın nesnesi olmaktan kurtaran ve öznesi çocuk olan edebiyatta, çocuğun ve çocukluğun edebiyatı çocuğa göre gerçekleşmektedir. Exupery'nin *Küçük Pren'si*, Jose Mauro de Vasconcelos'un *Şeker Portakal'ı*, Astrid Lindgren'in *Uzun Çoraplı Kız: Pippi'si*, Michael Ende'nin *Bitmeyecek Öykü ve Momo'su* ve Christine Nöstlinger'in *Konserve Kutusundan Çıkan Çocuk* gibi fantastik ağırlıklı kitaplar öznesi çocuk olan kitaplara örnek olarak gösterilebilmektedir.

Jenny Bavidge (2006)'e göre çocuk edebiyatı ve çocuk edebiyatı eleştirisi; zorunlu ve zorlayıcı olarak geniş kültürel kurgular ve çocukluk hayallerinin ve düşüncelerinin ürünleri içerisinde çocuğu kurgulaması düzeyindedir. Çocuk edebiyatı özellikle yazar ve okuyucuyu güçlü bir bağ ile bağlamaktadır. Rose (1994, p. 10), bunu çocuk edebiyatında "imkansızlık" olarak tanımlamaktadır. Ona göre çocuk edebiyatı; yetişkin ve çocuk arasındaki imkansız ilişkiyi görünür kılmaktadır. Kendi amaçlarının olanaksızlığı uğruna karşımızda bir anıt gibi duran Peter Pan örneğinde, çocuk edebiyatında yazar ve okuyucu (yetişkin ve çocuk) arasında masum bir etkileşimin olmadığını tartışmaktadır. Yetişkinlerin her zaman ön planda olduğu, yazarın ve çocuğun ise arkasından geldiği ancak mekana birlikte girdiklerinde neler olacağından bahseden Rose'a göre çocuk hikayeleri, bir yetişkinin nostaljik hislerine hitaben olduğu düşüncesinden hareketle, kitapların idealist bir çocuk için yazıldığı fikri üzerinden kurgulanmaktadır (Bavidge, 2006, 322-323).

Bavidge (2006)'in çocuk coğrafyasındaki çalışmalarda çocuk edebiyatındaki kullanımların tartışıldığı makalesinde; çocuk edebiyatında kentsel mekanların gösteriminin doğallığının, kırsal olanla daha bağlantılı olduğunu savunmaktadır. Hikaye stratejisinin keşfine yer vererek, çocuk edebiyatının kente doğru yaklaşımı üzerine eğilmektedir. Çocuklar için kent üzerine yazılan beş önermede bulunmakta, çocuk hikayelerinin çocuklar üzerine konuşmadığına inanan edebiyat eleştirisinin durumu ile ilgilenmektedir. Çocukların, kentte yaşama deneyimlerine rastlaması üzerinde durmaktadır. Penelope Lively'nin, Londra'ya doğru bir otobüs yolculuğunu tanımladığı "*The City of Mind*" adlı eserinde, kent özneliği ve kimliği üzerine edebi bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada, bir çocuğun bakış açısından kentin görünümü üzerine çocukları meşgul eden, yetişkinlerin düzenlediği, bu yüzden de tamamen farklı bir kent mekanının deneyimlenmesi üzerine akıldışı (mantık ve deneyim olmadan) bir mekansal tecrübe ele alınmaktadır. Bu çalışma, çocuk edebiyatının yerini çocuk coğrafyasında anlamayı sağlamaktadır. Diğer bir bakış açısı da, edebiyat eleştirileri ve tartışmalarının, çocuk dünyasındaki mekan ve yer gösterimindeki analizinin yapılmasına ihtiyacı olduğudur. Çocuk edebiyatı, bir çocuğun dünyaya bakışını tam anlamıyla yansıtmamaktadır (Bavidge, 2006, s.1-3).

4.3 Masal

Masal, bir tür olarak kendi başına yüzyıllarca gereken ilgiyi görememiş olsa da; aslında edebiyat alanında verilen pek çok ürüne masal motifleri yardımcı olmuştur. Russell (2004); başlangıç olarak tanımlanan dönemde, yetişkinler ve çocuklar için ayrı bir edebiyat anlayışının olmadığını, çocukların da yetişkinlerle birlikte aynı hikâyeleri dinleyerek, zevk aldıklarını belirtmektedir (akt. Karatay, 2007,s.465). Masalın gerçekte yetişkinler için ortaya konduğu, sonra da çocuk edebiyatında bir tür olarak kabul gördüğü fikrinden yola çıkıldığında; masalların bir kısmının yetişkinler için mi, çocuklar için mi oluşturulduğu tam olarak belirlenememektedir.

Masala ihtiyaç duyarız. Çünkü; Umberto Eco (1995)’nın da değindiği gibi; “Dünyada var olma nedenimizi ortaya çıkarmak için; kurmaca yapıtlar okuruz. Bu arayışı kimi zaman kendi içimizde, kimi zamanda evrende sürdürerek bir ilk öykünün peşindeyizdir”.

Tosun’un “*Çocuk Hikayeleri*” adlı makalesinde; “İnsanoğlu, varoluşundan bu yana hep bir ‘hikaye’ye gereksinim duy(du)[muştur]. Çünkü anlatmak ve aktarmak istediği bir şeyler vardı[r]... İnsanlar bazen kendi hikâyelerini bazen başkalarının hikâyelerini anlattılar. Olaylar, durumlar, olgular ancak ‘anlatılarak’ var oldular, ete kemiğe bürünüp nesillere aktarıldılar... Hepimizin, her toplumun bir hikayesi ol(du)[muştur].” (Tosun, 2005, s.213). İnsanoğlunun geçmişi ve yaşananları aktarma içgüdüğü ile sözlü ve yazılı kaynaklar bugüne kadar ulaşmıştır.

Walter J. Ong’un, “*Sözlü ve Yazılı Kültür*” adlı kitabında birçok antropologun görüşü olarak “Sözlü gelenekler geçmişe ilişkin boş bir meraktan ziyade, toplumun güncel kültür değerlerini yansıtır” ifadesine yer verildiğini belirtmektedir.

4.3.1 Masalın Tanımı

Halkbilim Terimleri Sözlüğü’nde “masal”; “İnsanoğlunun evren, dünya, yaşam, doğa, toplum ve kendisiyle ilgili tarihsel oluşum, düşün, istek ve izlenimlerinin az ya da çok değişikliğe uğrayarak ağızdan ağıza geçme yoluyla çağımıza ulaşan geleneksel anlatı örnekleri” olarak tanımlanmaktadır (Acıpayamlı, 1978).

“*Masallarda Rasyonalite Problemi*” başlıklı yazısında ise Kırac (1997: 45) “masal”ı, “Kurgusunu insanın yaptığı bir düş” olarak tanımlarken; ünlü masal derleyicilerimizden P.Naili Boratav “masal”ı; “Nesirle söylenmiş, dini inanışlardan bağımsız, tamamıyla hayal ürünü, gerçeğe ilgisiz, anlattıklarına inandırma iddiası olmayan kısa bir anlatı.” şeklinde açıklamaktadır (Boratav,

1992, s.75). Değişik bir masal tanımını ise Boratav (2007:16); “...Bütün bunlar, tarih ve coğrafya ile çerçevelenmiş insan toplulukları içinde belli bir zamanı ve yeri bulunmayan, belki insanlığın tarihi boyunca, herhangi bir toplumca kolaylıkla benimsenebilen, kalıplaşmış düşünce, duygu ve olaylar, gezgin theme’lerdir.” şeklinde dile getirmektedir.

Masal; gerçek dünya ile hayal dünyası arasında bir köprüdür. Masalın, hayal ürünü olmakla birlikte, her durumda olağanüstü öğeler içermemesi ile de dikkati çeken ayrı bir tılsımı vardır. Masallarda hayatın kendisi vardır. Masallarda kendi sesimizi duyarız. Masal, çocuğun hayal dünyasına en yakın anlatı türüdür. Edebiyat, sosyoloji, psikoloji gibi farklı disiplinlerin konusu olan masal, mekânsal içeriği ile de mimarlığın konusu olmalıdır.

Karatay (2007:469), “Masallar, insanın hayat ve tabiat karşısındaki tavrını, duygu, sezgi ve düşüncelerini konu alırlar. İnsanın tabiatla mücadeleye başladığı dönemin olağanüstü unsurları masallara vücut vermiştir. Dolayısıyla masallarda eski kültürlerle, dinlere ve törelere ait motiflere sıkça rastlanır” diye ifade etmektedir.

Masalları, adeta gerçek hayatın rüyası olarak gören Kıraç (1997:45), masal dinleyicisini, uykuda olduğu sürece gördüğü rüyanın gerçekliğine inanan kişi olarak görmektedir. Masal senaryosuz bir düş olmadığından, düş aleminden uyanan insandan farklı olarak, masal dünyasından gerçek hayata neler aktarabileceği konusunda daha isabetli tahminlerde bulunulabilir. Masal, kurgusunu insanın yaptığı ve insanoğlunun en çok işlediği senaryoya sahip olan bir düştür. Bu özelliği sayesinde masalın; “bir hayal dünyasında renkli ufuklar açarak rasyonalist sorgulamalara takılmadan kanatlanıp yol alması” mümkün olmaktadır. Kıraç (1997:48)’a göre masalın atmosferine giren dinleyici, masalda anlatılanların görünen yüzünü sorgulama peşinde değildir. Sonuçta, bir fabl dinleyicisi, hayvanların insan gibi davranıp davranamayacağı ile değil, masalın vereceği mesajlar üzerinde durmaktadır. Bu bakış açısıyla, masalın rasyonaliteye aykırı düşen yönü, sadece yüzeysel görünüşündedir.

Masal metinleri toplumun yüzyıllardan beri süzüp getirdiği kültürel değerlerini yansıttığı için masallar ile geleneğin sürdürülmesi sağlanmaktadır. Masallar ve hikayeler ile bir toplum kendi değer yargılarını, geleneklerini ve sosyal yapısını bir sonraki nesle aktarmaktadır (Cooper and Ditchburn, 2008, s.39).

4.3.2 Masalın Doğuşu

Günay (1975)'a göre masal, tarihsel süreçte toplumların kurmaca bir gerçekliğin anlatısını oluşturma ve sürdürme gereksiniminden doğarak gelişen ilk edebi türlerdendir (akt. Gökalp, 1997, s.119-129).

Masalların farklı yerlerde birbirine benzer, fakat bağımsız olarak meydana geldikleri fikrine dayanan Antropoloji Okulu'nun temsilcileri Edward Taylor, Andrew Lang (Günay, 1975; Sakaoglu, 1999) ve M. Lennan (Sakaoglu, 1999) gibi etnograflardır. Bu görüş, insanların ayrı kültür seviyesinde olsalar dahi, ortak inanç ve adetlere sahip olduğunu, kültürün paralel olarak gelişmesi sonunda benzer masalların ortaya çıktığını savunmaktadır (akt. Can Emmez, 2008, s.12).

Masal kaynakları ile ilgili Sakaoglu (1999: 9); “Masalların kaynağı olarak hiçbir coğrafyayı, kültürü ve dini temel olarak ele almamak gerekir. Masalların bir bütün olarak değil de tek tek ele alınması halinde belki bazılarını belirli coğrafyaya, kültüre veya dine bağlayabiliriz. Örneklerde görülen değişme, ne kadar büyük boyutta olursa olsun her masalda aslından gelen bir iz, bir kalıntı mutlaka bulunacaktır” ifadesine yer vermektedir.

Bilinçdışının dışı yansıması olarak tariflenen masalların kaynağını, edebiyat Hindistan'da, diğer disiplinler ise başka yerlerde aramaktadır (Tezel, 1968, s.448-449). Masallar ile ilgili ortak kabul ise ; “Çok eski bir geçmişin malıdır [olmalarıdır]. İlk insan topluluklarından doğmuştur. (...) Ağızdan ağza geçerek, topluluğun genişlemesiyle birlikte yayılmış, aileden klana, klandan kabileye, kabileden de daha büyük birliklere ve sonunda uluslar dediğimiz geniş insan topluluklarına geçmiş ve ona mal olmuştur. (...) Kültürün ve uygarlığın gelişmesi

sonucundaki temaslarla, savaşlar ve göçlerle masal, hafızasına yerleştiği ulusun özelliklerine bürünmüş, alt yapısını çoğu zaman koruyarak ikinci derecedeki ögelerde değişikliğe uğramıştır.” ifadesidir.

M. Helimoğlu Yavuz’un çocuk yetişkin ayrımı yapmaksızın, masalların halk eğitimi konusundaki işlevi ile dilin öğretilmesine ve gelişmesine katkısını göstermek adına, Türkiye’nin her bölgesinden alınan 90 masal üstünde çalıştığı “Masallar ve Eğitimsel İşlevleri” adlı eserinde belirttiği gibi; yazıdan önce söz gelmektedir. Batılı anlamda Türk halkının yazılı edebiyatla tanışması oldukça geç olmuştur. Batılı anlamda roman, öykü, şiir, eleştiri vb. gibi edebi türlerin Türk toplumuna ulaşmasının, Tanzimat dönemine rastladığı kabulünden hareketle; daha önceki süreçte Türk insanının duygu ve düşüncelerini aktarmada sözlü edebiyatı kullandıkları fikri doğrulanır niteliktedir. Elbette sözlü edebiyat ürünleri ile kastedilen; masallar, efsaneler, türküler, destanlar, bilmeceler, ninnilerdir. Masallarda yer, zaman, kahraman olarak tanımlanabilecek üçlünün belirsiz olmasından dolayı, masalın tarihsel süreçte bulunduğu noktanın tespiti, diğer edebi türlerden daha zor olmaktadır (Helimoğlu Yavuz, 1999, s.13-22).

İlk önceleri masalların görünmez kanadı olan söz vardı. İnsan gibi konuşan taş, toprak, çiçek ve hayvan karakterleri vardı. İlk insanla büyümeye başlayan masal ağacı saftı ve hayalden yapılmıştı. İlk hayali masal ülkesi Kafdağı idi. Masalların doğduğu yer kabul edilen Kafdağı, bugüne kadar hep masal ile birlikte anıldı. İnsanoğlu bazen yakınlaşmış, bazen de uzaklaşmıştı bu dağa. Masalın ilk mekan miti de bu sayede keşfedilmiş oldu (Şirin, 2007, s.11).

4.3.3 Dünyada Masal ve Dünya Masalcıları

Tüm dünya ülkelerinin özgün masalları mevcuttur. Günümüzde masal denilince akla ilk gelen kıta Asya, ilk ülke de Hindistan’dır. Sakaoglu (1999:17-18) Dünya ülkeleri ve masallarını şu şekilde özetlemiştir:

Hint Masalları: En tanınmış masal kitapları olarak; Pañcatantra (Beş Kitap), Hitopadeça, Türkçede Tutiname adı ile bilinen Çakasaptati/ Sukasaptati, Vetalapancavincati ve Masal Nehirleri Okyanusu adıyla bilinen en büyük masal külliyyatı sayılmaktadır.

Arap Masalları: Bu alanın en önemli külliyyatı olan ve kadınların sadakatsizliği üzerine kurulan, sabahın ilk ışıkları yanana kadar anlatılan, iki yüzyıldan beri Batı dillerine de çevrilen “Binbir Gece Masalları” ve “Ferec ba’de’ş-Şidde” adlı eserler sayılmaktadır.

İran Masalları: Bu alanda en önemli eser, Binbir Gece Masallarına nispet olsun diye ortaya çıkan ve erkeklerin sadakatsizliğinin gündüz boyunca anlatılmasına dayanan “Binbir Gündüz Masalları”dır.

Avrupa Masalları: Fransa’da Jean La Fontaine (1621-1695) ve onun çağdaşı Charles Perrault (1623-1703) alanın önde gelen adlarıdır. Almanya’da Jacob Ludwig Karl Grimm (1785-1863) ile kardeşi Wilhelm Grimm (1786-1859), alanın klasikleri arasında yer alan “Çocuk ve Yuva Masalları” adlı yayımlarıyla tanınmaktadırlar.

Masallar, insanlık tarihinde en büyük anlatım geleneğini oluşturması ve atalarımızın yaşadığı dünyanın hayal fotoğraflarını yansıtması bakımından önemlidir. Zamanımıza kadar gelebilmiş olan masallar, tarihe tanıklık etmesi bakımından çeşitli hikâyeler içermektedir. Dolayısıyla masallar, önemli kültür ve gelenek taşıyıcı özelliklere sahiptirler. Şirin (2007:15)’e göre masal tarihinin altın sayfası, “*Binbir Gece Masalları*”dır. 13. yüzyılda Doğuda, Binbir Gece Masalları adıyla anılan zincirlemeli bir masal geleneğinin oluşması ve bu masalların toplamının tek anlatıcıya bağlanması çok mantıklı görünmemektedir. Gournier (1990: 74), “*Uzak kökenleri ne olursa olsun, bu masallar Orta Çağ Müslüman uygarlığının izlerini taşır*” ifadesini savunmaktadır. Doğu toplumlarının gelenek ve kültürel değerlerini aktaran doğu masalları, Orta Asya’dan Mısır’a kadar geniş bir alanda egemen olmuşlardır. Sonradan Endülüs yoluyla Binbir Gece Masalları,

Avrupa'yı etkilemiştir. *Binbir Gece Masalları*, Orta Çağ Müslüman coğrafyasının geleneksel motiflerini yansıtmaları nedeniyle önem taşımaktadır (Şirin, 2007, s.15-23).

Edebi ürünlerin en eskisi olan masallar ile ilgili Doğu'da durum böyle iken, Batı'da 17. yüzyıldan itibaren Ezop Masalları türündeki masal kitapları tekrar gündeme gelmiştir. Bu dönemde Fransa'da Kül Kedisi, Parmak Çocuk, Kırmızı Başlıklı Kız gibi masallar basılmaya başlamıştır. 19. yüzyıla gelindiğinde Batı edebiyatında yazılmış en önemli eserlerden biri Lewis Carol'un "*Alice Harikalar Diyarında*" adlı eseri olmuştur. Küçük bir kızın olağanüstü durum ve olaylar arasındaki yolculuğunu anlatan bu eser, sembolik anlatımı, hicivleri ve sosyal, kültürel konulardaki eleştirileriyle dikkat çekmiştir (Birkan, 2005, s.10).

4.3.4 Türkiye'de Masal ve Türk Masalcıları

Türkiye'de 1908'den sonra sözlü kültüre olan ilginin artma sürecinde, Ziya Gökalp, Fuad Köprülü ve Rıza Tevfik gibi isimler, Türkiye'deki folklor araştırmacılarının ilkleri arasında sıralanmaktadır. 1913 yılında *Halka Doğru*'da yayımlanan Ziya Gökalp'in "Halk Medeniyeti I, Başlangıç" adlı makalesi, 1914 yılında *Peyam* gazetesinde yayımlanan Rıza Tevfik'in "Folklor-Folklore" adlı yazısı, 1914'te *İkdam*'da yayımlanan Fuad Köprülü'nün "Yeni Bir İlim: Halkiyat; Folklore" adlı makalesi Türk halkbilimi çalışmalarının öncü yazıları olarak sıralanmaktadır (Öztürkmen: 1998). Batılı araştırmacıların Türk masallarına ilgi gösterme süreci 1908 yılından öncesine dayanmaktadır. İlk olarak V. Radlov, Ignacz Kunos gibi batılı araştırmacıların derlemeleriyle gündeme gelen Türk masalları, Cumhuriyet dönemiyle birlikte, Türk araştırmacılar tarafından incelenmeye başlamıştır. Tahir Alangu, Naki Tezel, Ziya Gökalp ve Eflatun Cem Güney, masalların dili ve yapısı üzerinde çeşitli düzeltmeler ve değişiklikler yaparak Türk masallarını derleyerek, yayımlamışlardır. Sonrasında, "romantik" anlayışın yerini, sistematik bakış açısı ile konuyu ele alan halkbilimi kuramcılarına bırakmıştır. Türk masallarına duygusal yakınlıklar yerine ussal yaklaşımlara dönüştürerek inceleme ve derlemeler yapanlar arasında, Pertev Naili

Boratav, Mehmet Tuğrul, Warren Walker, Barbara Walker, Saim Sakaoğlu, Umay Günay, Bilge Seyidoğlu, Ali Berat Alptekin, Esmâ Şimşek, Muhsine Helimoğlu Yavuz gibi araştırmacılar sıralanmaktadır (akt. Ölçer, 2003, s.3-4).

Sakaoğlu (1999: 19) ise ‘Türk Masalları’nı;

- a) İslamiyet dışı dönemin masalları,
- b) Yazmalar, ilk basmalar,
- c) Yabancıların çalışmaları,
- d) Türklerin derlemelerle başlayan bilimsel çalışmaları,
- e) Dileler, dergiler ve tezler,
- f) Yeni dönem: üniversitelerdeki ilk masal çalışmaları olarak sınıflandırmaktadır.

4.3.5 Masalların Kültürlerarası Benzerlikleri

Zamana ve mekâna bağlı olarak değişime uğrayan masallar, yorum ve tariflerin farklılık göstermesinin açıklanması adına ideal bir bağlam sunmaktadır. Philip (1989), “Sinderella (KülKedisi) masalının, dokuzuncu yüzyılda Çin’den yola çıkarak on yedinci yüzyılda Fransız sarayına ulaşana kadar yirmi farklı çeşidinin oluştuğunu” kaydetmektedir. Max Luthi (1978), iyilik ve mükemmelliği simgelediğini öne sürdüğü “güzellik” kavramının masallarda sıklıkla karşımıza çıktığından bahsetmektedir. Ancak masallarda işlenen güzellik kavramı, evrensel bir tanımdır. İyilik ise zıttı olan kötülükle, ejderhalarla, devlerle ve zalimlik ile doğrudan ilişkilidir. Çirkinlik ve eciş bücüşlük de zıttı olan güzellik ile bir aradadır. Çirkin olan; gri, siyah, kir ve pislikle ilişkilidir. Masallarda geçen karakterler ise, insanoğlunu yansıtmaları bakımından evrensel niteliktedir (Cooper and Ditchburn, 2008, s.40-41).

Cooper and Ditchburn (2008:42)’e göre; “Masalların belirli bir zamanı yoktur. Geçmiş, kolayca güncele karışır. Masalların konuları ‘çok uzun zaman önce’ye dayanır. Masallarda krallar, prensesler, şatolar gibi unsurlar vardır. Kralsız bir ülkede yaşayanlar bile ‘kral’ı anlarlar. Masallar biçimsel benzerlikleri sayesinde

herkes tarafından anlaşılır. Masalların formülü anlatana ve dinleyene güven verir ve dayanağını hafızadan alır.” şeklinde açıklamaktadır.

Masalların birbirlerinden etkilendiğinin en önemli ispatı; masallar arasındaki benzerliklerin böylesine büyük olmasıdır. Masalların bir ülkeden diğerine geçebilmesi göç, ticaret yolları ya da savaş dolayısıyla sağlanmıştır. Masalların evrenselliğine bir başka işaret de; aynı masalın birçok ülkede bulunmasıdır. Her toplum, kendi kültürü, gelenek ve görenekleri doğrultusunda masalları sahiplenmektedir. Bu nedenle masallara ayrı bir anlam katılarak, benzerlikleri yanında içinde bulundukları toplumun kültürünün etkisi ile bazı değişikliklere de uğramışlardır. Ancak bu değişiklikler masalların büyüsunü yitirmesine sebep olmamıştır. Çünkü masallar, bulundukları ülkenin toplumsal, geleneksel yaşantısının aynası ve farklı değerlerin farklı kültürdeki yansımasıdır (Coşan,2001,s.74-83).

4.3.6 Masalların Kültürlerarası Farklılıkları

Masal, tüm dünya halk kültürlerinde önemli bir yere sahiptir. Değişik coğrafyalarda olsalar bile, aynı duygu ve düşünceye sahip insanlar, bulundukları toplumun izlerini taşıyan, benzer masallar anlatmaktadır. Masal, bir toplumun ana unsurlarını nitelendirmede, halk kültürünün temellerini araştırmada zengin bir kaynaktır.

Zaman içinde ve toplumlara göre farklılık gösteren masal;

- Türk toplumunda sözel olarak nesilden nesile yayılırken, Avrupa’da yazıya dökülmüştür.
- Türk toplumunda masala başlarken “*Develer tellal iken, pireler berber iken, evvel zaman içinde*” gibi tekerlemeler kullanılırken; başka toplumlarda tekerleme kullanımı yaygın değildir.
- Türk masallarında efsanevi aşklar ve insani öğelere daha çok yer verilirken; başka toplumlarda vampirler, iblisler gibi varlıklara ve hayvanlara bolca yer verilmiştir.

- Türk masal kahramanları fakir ve köylü bir delikanlı olan Keloğlan, kendi halinde yaşamını sürdürmeye çalışan iyi yürekli Ali Baba, aşk uğruna dağları delen Ferhat olurken; Fransız yazar La Fontaine'nin kahramanları hayvanlar olmuş; başka bir masalda iyi kalpli prens; bir başkasında ise küçücük iki kardeş olan Hansel ile Gratel olmuştur.
- Her dönemin ve her toplumun farklı anlatış özellikleri ve farklı kahramanları olsa da masallarda asıl anlatılanlar hep aynı olmuştur. Yaşam, ölüm, insanlar ve özellikleri anlatılmıştır. Aslında çocuklar bir anlamda hayata hazırlanmaya çalışılmıştır (Temel, 2005, s.162).
- Doğulu hikayeler ise dört ya da kırkı tercih ederken; Avrupa masallarında anahtar sayı üçtür.
- Masalların açılışları ve kapanışları, dinleyiciyi “diğer dünya”ya götüren ve sonra gerçeklere geri döndüren basmakalıp yapılarıdır. Türk masalları genelde “*Bir varmış bir yokmuş*” şeklinde başlayıp; “*Onlar ermiş muradına, biz çıkalım kerevetine*” şeklinde dinleyiciyi hikayeyi başkalarına aktarmak için teşvik edici biçimde biterken; Avrupa masallarında ise “*Biz zamanlar*” veya “*Çok çok önce*” şeklinde başlamaktadır (Cooper and Ditchburn, 2008, s.40-42).
- Doğu’da masallar daha mecazi anlatımlara sahipken; Batı’da masallar daha akla yakın bir yerde durmaktadır (Şirin, 2007, s.12).

Günay’a göre Türk masallarını Batı masallarından ayıran en önemli özellik Türk kahramanlarının pasif değil aktif olmasıdır. Külkedisi, Pamuk Prenses gibi pasif kahramanlar değil Keloğlan, Köse gibi aktif kişiler yer almaktadır (akt. Gürel-Temizyürek-Şahbaz, 2007, s. 45).

Kültürel benzerlik ve farklılıklar, masallar üzerinde mekân okumaları şeklinde gerçekleştirildiğinde; bizde ve diğer kültürle ait masallarda geçen mekanlarda bazı farklılıklar olduğu göze çarpmaktadır. Örneğin *Sırmalı Pabuç* diye bildiğimiz masal ile Almanların *Aschenputtel* masalını karşılaştırdığımızda; *Aschenputtel* masalında, içinde bulunduğu toplumun kültürel yaşantısından etkilenme sonucu dinsel öğelere yer verilmek suretiyle kilise kavramı işlenmiştir. *Sırmalı Pabuç* masalında kız, kırsal bir yaşam sürdüğünden yaşantısı hayvanlarla birlikte ahırda

ve tandırda geçmektedir. Yine *Aschenputtel* masalının sonunda; Kral oğlunu evlendirebilmek amacıyla üç gün süren bir eğlence düzenler ve oğlunun bir eş seçebilmesi için ülkenin bütün güzellerini saraya davet eder. Sırmalı Pabuç masalında ise konaklardan birinde herkesin davetli olduğu bir düğün düzenlenir. *Aschenputtel* masalında gelinle damat evlenmek üzere kiliseye giderken; Sırmalı Pabuç masalında, gelini yaşadığı yerden almaya gelenlerden bahsedilmektedir. Kültürel farklılıklara bağlı olarak masalların sonu saray veya konakta bitmektedir (Coşan, 2001, 74-83).

4.3.7 Masalın İçeriği

Masala, “*bir varmış/ evvel zaman içinde*” şeklinde kalıplaşmış ifadelerle başlanmış olması, Boratav (1992:33)’a göre masalın kurmacalığını göstermektedir. Masal başı tekerlemeleri, masal dinleyicisini gerçek yaşamdan alarak, gerçek dışı bir anlatının içine girmesine hazırlamaktadır.

Genellikle tek kahraman ve onun etrafında gelişen olayların anlatıldığı masalarda, Günay (1992: 326)’a göre; erdem-erdemsizlik, haklı-haksız, iyi-kötü, güzel-çirkin, doğru-yanlış, zenginlik-yoksulluk, adalet-zulüm, alçakgönüllülük-kibir gibi karşıt kavramlarla olan mücadelelere yer verilmektedir. İyilerin, güzellerin, akıllıların kazanması ile biten masalların sonu genelde mutlu bitmektedir. Gerçek hayattan farklı olarak, masalarda meydana gelen talihsizlik ve aksilikler, bir kerede veya birbirine bağlı olarak arka arkaya çıkmaktadır. Bunların çözümlenmesinin ardından, yeni sıkıntılar oluşmamaktadır (akt. Karatay, 2007, s.471).

Tezel (1968), tüm masalarda karşımıza çıkan iyi meziyetlerin güzel ve güçlü olanda, kusurların da çirkin ve kötü olanda bulunduğunu dile getirmektedir. Karatay (2007: 471)’a göre, masalın sonunda daima iyiyi temsil eden kahraman kazanır; kötüyü temsil eden karakter mutlaka cezasını çeker. Çocukların düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştiren masallar, aynı zamanda çocukların kazanması

gereken değerlerden iyilik, dürüstlük, çalışkanlık ve yardım severlik gibi erdemlerin olaylar içinde edinimini sunmaktadırlar.

Mutluluğa giden yolda iyinin öne çıkması, adaletin gerçekleşmesi ve mutluluğun zaferi ile sonuçlanması genelde tüm masalların ortak kaderidir. Bu yönü ile masal, gerçeği soyutlayarak bilinçaltında resimleme sanatıdır (Şirin, 2007, s.31)

4.3.8 Masalda Gerçeklik

Masallar gerçeklerin sınırlarını zorlayan anlatımlardır. Masallar, çocukluğumuzdan itibaren bizleri hayat karşısında şekillendirmiştir. Masalların ortaya çıkışı doğrudan doğruya hayatın içinden ve yaşanan olaylardan şekillenmektedir. Yaşanan olayların yarattığı meselelere getirilen çözümler, zaman içinde masallaşmaktadır. Temelde masallar, toplumsal yaşayışı düzenlemede, bireyin yaşam koşullarını bütüne uygulayabilmesi için yol gösterici nitelikler taşımaktadır. Masal anlatıları hayal ürünü olmasına karşın; gerçek dünya ile ilişkilendirilerek anlatılmaktadır. Masallardaki gerçek dışılık, gerçek dünyadan beslenmektedir.

Dünya masallarından (2004); “*Sihirli Fasulyeler*” adlı masalda; “*Ektiği fasulyeler o kadar uzamışlar ki tepesi bulutları bile geçmiş. Çocuk “Yukarıda neler var acaba” diye merak edip, başlamış fasulyeden yukarıya tırmanmaya. Tırmana tırmana bulutları aşmış. Fasulyenin tepesine varmış. Fasulyenin tepesinde bir yol uzanmaktaymış. Çocuk bu yoldan giderek kocaman bir şatonun kapısına varmış. Kapıyı çalınca karşısına*

bir dev anası çıkmış. Çocuğu gören dev anası:

- Burada ne işin var? Hemen kaç git, yoksa dev kocam gelip seni yer! Diyerek çocuğu uyarmış.” ifadesi ile bulutların üstüne kadar uzanan bir fasulye sayesinde bir şatoya ulaşılmaktadır. Görüldüğü üzere, işlenen olaylardaki gerçek dışılık Dünya masallarında etkisini göstermektedir.

Türk Masalları özelinde gerçeklik ise; Türk masallarında olağanüstü öğelerin tahmin edileceği kadar akıl-dışı nitelikte olmadığıdır. Özellikle şehirlerden kırsal alana doğru gittikçe; ki bu sözlü geleneğin, yazılı edebiyatın ve yabancı kültürlerin etkilerinden korunduğu çevrelere, köy ve göçebe ortamına yaklaştıkça masallardaki olağanüstü çeşitlilik hafiflemektedir. Bu durum da sadece cin, peri, ejderha, vb. varlıkların sadece adlarının masalda geçmesi ile yetinilmektedir. Örneğin; masalda bir dev tasviri yapılırken, anlatılan dev, insandan pek de farklı olmayan ama büyük ve iri bir yaratık, ejderha iri bir yılan, periler yalnız kılık değiştirme yeteneği olan insanlar gibi görünen, davranan, kişiler olarak anlatılmaktadır. Masal kahramanının akıl dışı ve hayal ürünü nitelikleri üzerinde fazlaca durulmaz. Özetle Türk geleneği, en masalımsı anlatıları bile gerçeğe yaklaştırma eğilimindedir (Boratav, 1992, s.82).

Türk masallarından, **“Billur Köşk ile Elmas Gemi”** adlı masalda; *“Dilediğin köşk, saray, eşya olsun. Hazineleirim uğruna dökülsün, saçılsın, demiş de oradan hemen mimarlara, ustalara emirler salıp hazırlığa girişmişler. Uzak Doğu ülkelerinde, bilinmeyen dağlardan çıkarılmış saf billur kayalarını kervanlarla getirtmişler. Denizin tam orta yerinde yapıya başlanıp tam bir yıl başta padişah, ardında bütün ileri gelenler, her işi bir yana bırakıp yalnız bu iş üzerine olmuşlar da ancak aralıksız çalışıp bitirebilmişler. Oradan padişaha haber gönderip hep birlikte derya kenarına gitmişler, bakmışlar ki görenin gözleri kamaşır. Dil ile tarifî mümkün olmaz, deniz ortasında yalpır yalpır çakıp durur bir Billur Köşk ki, dünya yüzünde bir benzeri yok.”* (Alangu, 1990, s.9) ifadesi ile, inanılmaz gibi görünen bir köşkün inşa edilmesine gerçeklik kazandırabilmek için bütün süreç gerçekçi bir dille anlatılmaktadır.

Dünya masallarından, **“Külkedisi Sindirella”** adlı masalda, ülkenin iyilik perisi Külkedisi’ni, komşu ülke prensinin düzenlediği baloya göndermek için, balkabağını altından bir arabaya, fareleri de atlara ve arabacıya dönüştürmektedir (Okusun da Büyüsün, 2004, s.30). Oysa ki Türk masallarından **“Benli-Bahri”** adlı masalda; *“Kuyumcunun evinde kızın üstünü başını düziyorlar. Bir araba hazırlanıyor. Yanına cariyeler, lalalar biniyor. Araba ile Bedestene varılıyor.*

Kuyumcu Mehmet Efendi aranıyor. Bu, kızın ilk gittiği ihtiyar kuyumcu imiş...” (Boratav, 2009, s.77) ifadesi ile Türk masallarında anlatılan olayların gerçeğe nasıl da yaklaştırıldığı ve inandırıcılık iddiası taşıdığı görülmektedir.

Kıraç (1997:46), masalın, bir hayal ürünü olması, olağanüstü olay ve varlıklara yer vermesi, inandırma endişesi taşımaması, zaman ve mekâna bağlı kalmaması gibi özellikleri ile masalın rasyonaliteden uzaklaşması konuları ile ilgilenmektedir. Ona göre, masalın üstlendiği görevlerden masalı şekillendiren ve masala masal olma özelliğini kazandıran olağanüstü hayalî unsurların rasyonaliteyi gizlemek ya da ortadan kaldırmak yerine masalın kültür içindeki etkin rolü dikkate alındığında, masala cazibe kazandırarak bilgi aktarımında en geçerli yöntemlerden biri olan telkin etme imkânını vermesine değinmektedir.

Yavuz (1999)’a göre insanlar, “*En masalımsı, en olağanüstü anlatıları bile gerçeğe yaklaştırma, gerçekle ilişkilendirme eğilimindedirler.*” Masallardaki bu kurmaca dünyadan hayatın gerçekliğine sürekli bir gönderme yapılmaktadır.

Güleç (1998), günümüzde artık eğitimcilerin masalın çocuk ruhunu onarmadaki önemini sezmiş olmalarına karşın, geçmişte çocuklara La Fontaine’in fabllarını bile yasaklayan, masalların çocuğun ruhundaki saflığı, yalan dolanla bozduğuna inan J.J.Rousseau gibi masala olumsuz gözle bakan eğitimcilerin de varlığına değinmektedir (akt. Yaldız, 2006, s.16).

“Erkenden çocuğun ruhuna girmeyi” tavsiye eden Rousseau (2000), Emile için masalları gereksiz ve yanıltıcı olarak kabul ederek, öğretilen masalların içerdiği benzetmelerin, çocukları eğlendirirken aynı zamanda da yanılttığını savunmuştur. Masalların kötü niyetli kullanıma müsait olduğunu, anlatımların yalanlar üzerine kurulu olduğunu belirtmektedir. Masalların, yetişkinleri eğitebileceği, ama çocuklara gerçeği bütün çıplaklığıyla anlatmak gerektiğini savunmaktadır (akt. Birkan, 2005, s.10).

Çocuğu nesnel bir öge olarak gören Rousseau'ya karşın, onu “derin bir bilgelik”, “ince bir duyarlılık” ve “ahlaki gerçeklerin farkında” kabul eden Romantikler de vardır. Onlar, çocuklarla yetişkinler arasındaki ilişkileri yeniden düzenlemişlerdir. Romantik bir sanatçı olan Victor Hugo'nun “Kristof Kolomb sadece Amerika'yı keşfetti. Bense çocukluğumu keşfettim” (Heywood, 2003: 35) sözü, bu alanda yeni bir anlayışın da kabulüne ilişkin bir işarettir. (akt. Birkan, 2005, s.10)

4.3.9 Masalın Özellikleri

- **Masal Kahramanları**

Tür ve Turla (1999:56)'a göre, masalların baş aktörü çoğu zaman padişah, prens, prenses, dev, cüce, peri kızı, cin gibi kahramanlardır. Olayların içerisinde bu kahramanlar sihirler, büyüler veya mucizevi olaylarla yer almaktadır. Prensesler mutlaka güzel, prensler ise yakışıklıdır, üvey anneler kötü, ejderhalar ve devler korkutucu olması gibi, olay kahramanlarının belirli standart özellikleri vardır. Kahramanlar bu özelliklerini zaman zaman üstünlüklerini rekabet ya da yok etme biçiminde göstermektedirler (akt. Şeref, 2008, s.12-14).

Boratav (2007:15) masal kahramanlarının, belli bir tarih anında belli bir yerde yaşamış olan bir topluluğun belli fertleri olarak değil, ancak; herhangi bir padişah, bir tüccar, bir karı koca... gibi yersiz ve adsız kişiler olduğunu belirtmektedir. Bazı durumlarda, Keloğlan, Köse, Altın Toplu Sultan örneklerinde olduğu gibi, kişiler adı ile masal içerisinde anlatıldıysa, bu sadece anlatımı kolaylaştırması veya kişinin belirgin bir özelliğini vurgulamak amaçlı belirtilmektedir.

Kadın ve erkek kahramanlar masalarda evrenseldir ve insanoğlunu yansıtmaktadırlar. Ancak Türk masalarında karşılaştığımız kahramanlar genelde yalnızdır. Bu durum onların mekânlarını kolay terk etmelerine ve yeni dünyalarda yeni ilişkilere açılabilmelerine olanak tanımaktadır. Tanımlı ve adı konulmuş bir işleri yoktur bu nedenle de her işi yapabilmektedirler. Kahramanlar, katı

kişiliklere sıkışmadan, sadece olaylar doğrultusunda şekillenen figürler olmaktadır (Cooper and Ditchburn, 2008, s.41).

Masal kahramanlarının, çocuk tarafından model olarak alınması önemli bir noktadır. Kahramanın mükemmel olması, hiç yenilmemesi, kusursuz olması, sonradan çocukta bir aşağılık duygusu yaratabilecektir. Dolayısıyla, onların da hata yapabilecekleri, nihayetinde insan olduğu imajının altının mutlaka çizilmesi gerekmektedir. Lüle (2007: 18)' de benzer endişeleri paylaşmış ve genelleme yoluna giderek, özellikle çocuk kitaplarında yer alan “çocuk” ögesinin oldukça önemli bir yere sahip olduğuna, çünkü “çocuk okur”un, “çocuk kahraman” ı örnek alarak, özdeşlik kurduğuna değinmiştir. Bu nedenle çocuklar için yazılan kitaplarda kahraman seçimi ve bu kahramanların özellikleri son derece önemlidir (Lüle, 2007, s.18). Ancak masalda kahramanın mutlaka bir çocuk kahraman olması şartı değil, masal kahramanının, çocuk okuyucuya model olmasına dikkat edilmelidir.

Taner (1991: 231-232)'in “*Masal Metinlerine Göre Devlerin Anatomik Yapıları, Yaşama Biçimleri ve Masallardaki İşlevleri*” başlıklı çalışması ile incelemiş olduğu masallarda, masal karakterlerinden devlerin yaşadıkları mekanlar ile ilgili olarak yapılan tespitlerde devlerin;

- Kaynak suları, nehirler, göller ve denizler olarak çeşitli masallarda işlendiği şekli ile *suda yaşadıkları*,
- İnsan ayağının değmediği sık bölgelerde, insanlardan uzak yerlere kurdukları *ev veya saraylarında yaşadıkları*, avlanarak geçindikleri ve *ormanlarda yaşadıkları*,
- Kimi zaman devlerin evlerine, saraylarına giden yolun ağzı sayılan geniş, saray gibi olan mağaraların bulunduğu *dağlarda yaşadıkları*,
- Kimi masallarda su kenarındaki ormanın içindeki mağarada yaşayan devlerin, üç özelliğin bir arada olduğu *su, orman ve dağın bir arada olduğu yerlerde yaşadıkları* görülmektedir.

Evleri, mağaraları ya da saraylarında kırk odaları bulunan devler, padişahın kızını ya da çeşitli zamanlarda kaçırdığı kızları, odalardan birine kapatmaktadırlar. Kahramanın gelerek devlerden kurtardığı kızlar, bu odalarda “gergef” veya “halı” dokumaktadırlar.

- ***Masalda Zaman***

Masalın içerisine girmeyerek, masalın zaman ve mekanını anlayamayan okuyucu, masalda her şeyin dışında kalmaktadır. Masal zamanına karşılık gelen zaman, geçmiş ve şimdi dışında ayrı bir zaman boyutudur. Bazen, “Geçmiş zamanların birinde, uzak bir ülkede” gibi anlatımlar masalı yaşadığımız çağdan uzaklaştırır; masallar yaşanmış zamanların değil, yaşandığı kabul edilen hayali bir zamanda doğmaktadırlar. İlginçtir ki bu zaman hep yaşanmaktadır. Her anlatıda da masalın zamanı aynı zamandır yani masal zamanıdır (Şirin, 2007, s.38). Masallar, -mişli geçmiş, şimdiki veya geniş zaman ile anlatılır, ancak; masallarda -dili geçmiş zaman kullanılmaz (Boratav, 1992, s.76). Masalda kahraman, mekân ve zamanı birbirinden ayırmadan ele almak gerekir.

- ***Masalda Yer/ Mekân***

Masal mekanı, gerçek anlamda belirli bir mekân olmayıp kahramanın kendi bilinç dışında şekillenmektedir. Masal mekanı hayali ve belirsiz olduğundan; masal dinleyicisi, edindiği kültür birikimine, geleneğe ve yaşadığı coğrafyaya uygun olarak bu hayâlî mekanı zihninde canlandırmaktadır. Masalda geçen yerler, Kafdağı, Yedi Derya Adası, yedi yerin altı ve üstü devler âlemi, cinler ve periler âlemi gibi haritalarda bulunmayan gerçek dışı ülkelerdir. Yeryüzünde karşılığı olmayan kentler, saraylar, bahçeler bulunmaktadır. Masal kahramanlarının, ne zaman, nerede bulundukları asla bilinmez. Masal mekânları çabuk değişen, hareketli ve çeşitli yerlerdir. Mekanların oluşması veya mekanlar arası geçiş bir anda olabilmektedir.

Özdemir (1992)’e göre; “Masallarda anlatılan olaylar herhangi bir atlas ya da haritada bulabileceğimiz bir yerde ya da belirli bir yerde geçmez. Anlatılanların geçtiği yer, masala özgü düşsel bir ülkedir. Daha doğrusu masal ülkesidir. Kimi

masallarda, özellikle Binbir Gece Masalları'nda Kaf Dağından bahsedilmektedir. Bu dağ coğrafyada rastlayabileceğimiz bir dağ değildir. Zümrütten yapılmış, gökyüzüne renk veren, her köşesi ayrı bir yapı taşıyan bir masal dağdır. Yer gibi zaman da belirsizdir.” (akt. Yıldız,2006,s.15)

Bazı masallarda yer alan tekerlemelerde; “Az gitmiş, uz gitmiş, dere tepe düz gitmiş. Bir de arkasına bakmış ki: bir arpa boyu yol gitmiş” örneğinde olduğu gibi, masalın gerçekdışı niteliğini belirtme kaygısını da belirten şakaya dönüşen mekânsal anlatımlar yer almaktadır (Boratav,1992, s.77).

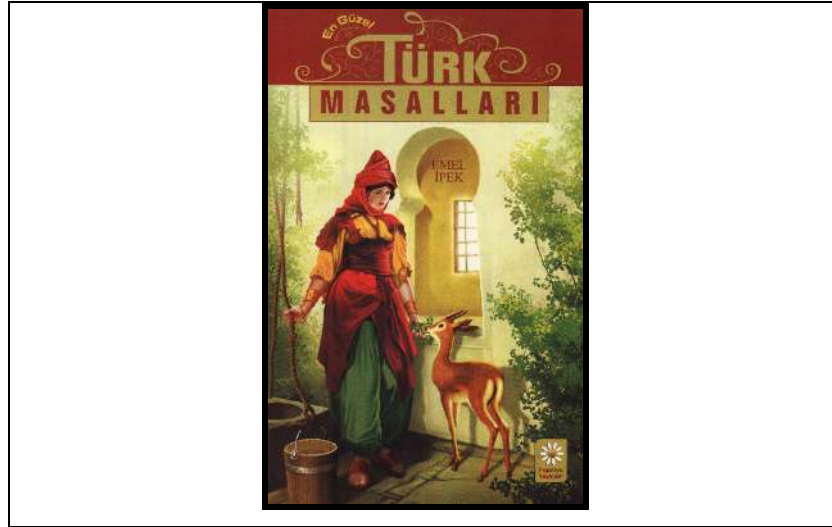
Masalda, genel olarak zaman ve mekân kavramı olmamakla birlikte; ‘masal mekânı’nı; “Çoğunlukla hayali bir takım olayları, her şeyi yapmağa kudretli kahramanları içine alan, belirli olmayan saraylarda, köşklere, dağlarda, denizlerde, yedi kat yerin altında, on iki kat gök yüzünde geçen, dağları, taşları, ağaçları, çiçekleri” içine alan bir mekansallık olarak değerlendirebiliriz. (Türk Ansiklopedisi,s.317).

Boratav (2007:15) masal mekanları ile ilgili şu ifadelere yer vermektedir: “.. insanlar, hayvanlar, varlıklar nerede, ne zaman yaşamışlardır? Masal bu sorulara: ‘Evvel zaman içinde...bir memlekette...’ diye karşılık verir. Bazı bazı maceranın geçtiği yer söylenmişse bu, olup bitenlerle gerçek bir bağı düşünilemeyecek bir ülkedir: Türk masallarındaki Yemen, Çin, Mısır...gibi memleketler, kolayca görülür ki, masaldaki olaylarla gerçekten ilişkisi olmayan yerlerdir. Bazı masallardaki Halep... gibi şehirleri de ancak “bir büyük şehir...” anlamına almak mümkündür.”

Boratav (2007: 18)’a göre; “Masal bizim memleketimizde –mani, ağıt... gibi-kadın çevresinde gelişmiş, sanki kadın imtiyazı diye tanınmış bir sanattır. Masalı yoğuran, şekillendiren kadın sanatçı olunca, kendi cinsini daha keskin çizgilerle ve özene bezene belirtmesini, onun alın yazısı üzerinde ısrarla durmasını, davalarını ön plana almasını yadırgamamak gerekir.” demektedir. Bu ifadeler masal-kadın ve mekan içinde doğrudur. Şöyle ki; masal anlatıcısı olarak masalı

genelde kadınlar anlattığı için; özellikle hem kendilerini, hem de kendi mekanlarını anlatmaya özen göstermişler, bunu yaparken de bu mekanları daha özenli ve sıklıkla vurgulamışlardır. Bu anlatılan mekanlar arasında özellikle ev, saray, hamam gibi özel veya kamusal ama mutlaka kapalı mekanlar vardır. Dört tarafı duvarlar ile çevrili bu mekanlar özellikle toplumda ve masalda kadına yaşam hakkı verilen alanları oluşturmaktadır. Masallarda en gerçek unsur mekândır. Anadolu masallarında geçen pek çok mekânın (örneğin; hamam), geleneksel mimarideki işlevine uygun olarak kullanıldığı görülmektedir.

Örneğin Naki Tezel (1990)’in “*Türk Masalları*” adlı kitabında yer alan “*Peri Kızı*” adlı masalda; peri kızı ile evlenen ve eşine her gün “köylü kızı” diye takılan delikanlı, eşini birgün gerçekten bir odaya kapatmıştır. Bir gün delikanlının ablası pencereden, bahçedeki kuyudan su çeken peri kızını seyrediyormuş. Elindeki kovayı kaçırın kız, hiç telaşlanmamış. Saçından bir tel kopararak kuyuya uzatmış. Saç uzamış, uzamış, kuyunun dibine inmiş. Sonra peri kızı çekmeye başlamış. Kova yukarıya çıkmıştır. Peri Kızı masalının geneline bakıldığında, geçmişte Türk toplumundaki kadınların kullandığı mekanların anlatıldığı görülmektedir.



Şekil 4.1 “En güzel Türk masalları” kitap kapağından bir görüntü (İpek, b.t.).

Ayrıca; Şekil 4.1’de, masal kitabının kapağında pencere önünde, evin bahçesindeki kuyudan su çeken bir kadın figürü yer almaktadır. Görüldüğü gibi,

kadın yine kendine kullanım özgürlüğü tanınan mekanlar içerisinde resmedilmiştir.

4.4 Masal Mekânı

Masalda belirgin olmayan bir mekân tanımı vardır. Her masal mutlaka bir mekânda geçmektedir. Masalın anlatımı sırasında bu açık bir şekilde anlaşılmaktadır. Ancak; mekânın detaylı bir tanımı asla yapılmamıştır. Çünkü amaç; çocuğun kendi hayal gücünü kullanarak, mekânın imgelemine kendisinin yapmasını sağlamaktır. Masalda mekân, masalın bütünü içerisinde algılanmaktadır. Mekânın anlatımı değil, çocuk/okuyucu tarafından algısı önemlidir. Doğrudan tariflenen bir mekân anlatımı yoktur. Bu durum çocukları pasif algılamadan kurtarıp, onları aktif birer algılayan olarak görmeyi beraberinde getirmektedir. Masalı gerçekten hisseden ve hayalinde canlandıran çocuk, mutlaka onu bir mekân ile ilişkilendirmektedir. Üstelik masalda geçen mekân çoğu zaman gerçek yaşamda gördüğü, bildiği ve karşılaşma ihtimali olan bir mekândır. Masalda kahramanın yerine geçen/kendini masal kahramanının yerine koyan çocuk; olayların akışına göre, mekânlar arası geçiş yapmakta, başarılması zor bir durumda, mekânı da işlevsel olarak çözerek örneğin kuyudan kurtulmakta, bir sarayda yasak olan odaya girebilmekte, merdivenlerden kuleye ulaşabilmektedir. Çocuk, masal sayesinde, ait olduğu mekânın dışında bir mekânın olabileceğinin farkına varmaktadır.

Şirin (2007:38)'e göre; “Her masal bir masal evinde doğar. Bizden çok uzak yerde durur bu ev. Aslında biz masal dinlerken veya okurken bu evi ararız. Masalın iç denizlerine ulaşmadıkça, hiçbir yol ulaştıramaz bizi masal evine. Masal evine ulaşma isteği, insanda açığa vurulmayan duyguların ‘mutlu son’a doğru yönelmesidir bir bakıma. Dıştan bakışla masalın gerçeğini yakalamak isteyen dinleyici veya okur, kendi evinden dışarı çıkamaz. Ya da başka kapıların eşiğinde bulur kendini.”

Doğan (2006: 127)’a göre; “Masallarda mekân, değişken bir özelliğe sahiptir. Kahramanlar, olay örgüsü içerisinde sık sık mekân değiştirmek durumunda kalırlar. Olayın sonunda kahraman, genellikle başlangıçtaki yere tekrar döner ve mutlu bir yaşam sür(er)[mekte]” dir. Doğan’ın, Adıyaman yöresi masalları üzerine yaptığı çalışmasında; geniş mekânlar ile genellikle bilinen şehir ve memleketlerin kastedildiği, bu mekânların, Türkiye sınırı içindekiler ve dışındakiler olarak tariflendiği görülmektedir. Dar mekânlar tanımı ile de; dar açık mekânlar olarak; dağ, tepe, deniz, göl, dere, ırmak, nehir, orman, tarla bağ, bahçe, bostan, mağara, kuyu, çeşme, köprü, pınar, su başı, yazı, yayla, çayır, çimen, mezarlık, çarşı, sınır kapısı, çöl, hendek, pazar gibi mekânların tariflendiği, dar kapalı mekânlar olarak da; saray, konak, apartman, dam, ahır, tuvalet, han/otel, hapishane, ev, kümes, karakol, kale, iş yerleri (ayakkabı dükkânı, değirmen, hamam, kuyumcu, mağaza, dükkân) gibi mekânlar tariflenmektedir. Adıyaman yöresi masalları üzerine yapılan çalışmada görüldüğü üzere, masallarda geçen tüm mekânlar, aslında gerçek yaşamda karşılaştığımız, sosyal bir varlık olan insanın sıklıkla deneyimlediği mekânlardır.

Tökel’e göre, anlatımda mekânın belirsiz olduğunu söylemek mümkündür. Sadece isim olarak Mısır, İsfahan, Kandahar, Tahran gibi yer adları geçmektedir. Ayrıntı ve betimlemelere girilmez. Olaylar daha çok dar mekânlarda gelişir ve şekillenir. Anlatıcı, bazen mekânları olayın gelişi gereği bir akış içinde anlatır. “İsfahan’dan Tahran’a gitmek için çıktılar yola” gibi. Bazen de atlamalarla bir mekânın adını anar ve hemen geçer. “Onlar Kandahar’da kala dursunlar biz geçelim İsfahan’a” gibi (Tökel, 2007, s.789).

Masallarda sıklıkla işlenen ve dar-kapalı bir mekânı olarak tariflenen “hamam” mekânı ile ilgili olarak; Türkan (2009)’ın, “*Türk Masallarında Mimari: Hamam ve İşlevleri*” başlıklı makalesinde; Türk masallarında kullanılma sıklığı açısından “hamamda yıkanma, hamamda çalışma, hamam yaptırıp haber alma, hamama toplayıp işaret arama, hamam vasıtasıyla tuzağa düşürme, hamamda doğum, gizlenmek için hamama dönüşme, hamamda yıkanarak şekil değiştirme, hamamda tedavi, hamamda kız beğenme, gelin hamamı” olmak üzere üstlendiği

fonksiyonları, on bir ana başlık altında değerlendirmektedir. Yıkanma eylemi, önceleri topluca ve kamusal alanlarda yapılan bir eylem olması nedeniyle, hamam kültürünü kapsamaktadır. Türk hamamı ve hamam kültürünün masalarda farklı işlevler üstlenerek karşımıza çıktığı görülmektedir (Türkan, 2009, s.162-163). Örneğin; “*Ben Bir Yeşil Yaprak İdim*” adlı masalın, “*Memleketin bütün kadınları, kızları en güzel elbiselerini giyinip hamama geliyorlar.*” anlatımında ve “*Hüsnü Yusuf Şehzade*” adlı masalın; “*Hamama gelmişler, bakmışlar, her günkü gibi, kıyamet, mahşer*” anlatımında olduğu gibi, mekanın toplumsal yönüne değinilmektedir.

Masal mekanlarından “Kafdağı” ile ilgili Şirin (2007: 32); “Yaşamakla ölüm arasında kendini hissettiren ama bir türlü yaklaşılmayan masal dağı[dır]. Aslında Kafdağı, soyut bir masal sahnesi[dir]. Kırk kapılı, kırk odalı, kırk pencereli sahnenin perdesi ise yok[tur]. İnsan var oldukça kırk kapı, kırk oda, kırk pencere hep hayaldeki bir sarayı canlandıracak ve masalların gizli sarayı olmayı sürdürecektir. Masal sarayında billurdan avizeler yanacak[tır].” ifadesine yer vermektedir.

Tüm umutlar, olağanüstülükler, Kafdağı’nın ardında gizlidir. Masalda mekanı diğer kavramlardan ayrı, tek başına ele almamak gerekir. Masalda işlenen mekanlar, kahramanların sosyal statüsü, toplumun kültürel yaşamı, bireylerin ihtiyaçları gibi konularla birlikte ele alınmalıdır. Toplumdan ve bireylerden beslenen mekan, sadece dört duvar ile çevrili bir bina değildir.

Evrin Ölçer’in “*Türkiye Masallarında Toplumsal Cinsiyet ve Mekân İlişkisi*” adlı tez çalışmasının amacı; toplumsal cinsiyet ile mekân arasındaki ilişkiyi, kamusal ve özel mekânları, kadın ve erkeğin kimlik bazında, bedensel boyutta ve ergin olma düzlemlerinde dönüştürücü etkisini incelemektir. Buna bağlı olarak, özel ve kamusal mekânların dışında, mekânın sürekliliği ve dönüştürücülüğünde işlevsel olduğu düşünülen ve bir ara mekân olarak tanımlanabilecek “pencere” simgesel boyutlarıyla ele alınmıştır. Mekânların toplumsal cinsiyet kültürü üzerindeki söz konusu dönüştürücü etkisi de, masalların, toplumsal geleneği

mekânlar aracılığıyla nasıl yeniden ürettiğini göstermesi amacıyla vurgulanmaktadır (Ölçer, 2003, s.13-14).

Karaköse (2003: 99-100), masallarda mekanı, “*Yerüstü Alemi: Felekler*” ve “*Yer altı Alemi*” olmak üzere iki bölüme ayırmaktadır:

- ***Yerüstü Alemi: Felekler;*** bir yerden bir yere gitmek için, kısa süre içerisinde katedilen yol ve yücelikler makamıdır. Yerüstü alemini genelde sihirbaz ve cadılar kullanmaktadır. Cadılar, Batı masallarında süpürge, Doğu masallarında ise küpten yararlanırken; sihirbazlar, efsun gücünü kullanmaktadırlar. Özellikle güneş, ay ve Zühre gibi gök cisimleri ile ilgili pek çok masal ve efsane vardır (Tezel, 1997). Özellikle çok tanrılı dinlerde, gökler, tanrıların mekanı sayılmaktadır.

- ***Yer altı Alemi;*** masalların sonunda kötüler, cezalarını çekmek için, yedi kat yerin dibine gönderilmektedirler. Eski Türklerin dini olan şamanizm inancında olduğu gibi, yer altı, kötü ruhların mekanıdır (Kafesoğlu, 23). Bunun dışında, sınav için masal kahramanının, yeraltına gönderilip tekrar yer yüzüne döndürüldüğü görülmektedir. Yer altı alemine geçiş yanılmalar, merak ve tesadüfler sonucu olmaktadır. Yeraltında da iyilik-kötülük, güzellik-çirkinlik, cesaret-korku, kazanma-kaybetme gibi mitler ölümün bir son olmadığı; ölümden sonra da hayatın devam ettiği şeklinde, bu dünyadaki değerler geçerlidir. Yer altı aleminde de gökyüzü, güneş, ay, yıldızlar ve bulutlar vardır. Masallarda, realiteyi hatırlatmak için, yer altı dünyasından yerüstüne yeniden dönüş mümkündür. Bu sayede, yaşanan dünya dışında da gizemli bir alem olduğu ifade edilmektedir. Masal kahramanı yeryüzüne dönmezse, yer altı aleminin gizemi, etkili olmamaktadır (Karaköse, 2003, s.99-100).

Masallarda bahsi geçen mekanlar, gerçek mekanlardan türetilmiştir. Masal mekanlarında, gerçek mekanlardan farktan çok benzerlikler bulunur. Ancak; masal mekanın bir güzelliği, masalların anlatıldığı sıralarda (çıktığı dönemlerde) olağanüstü gibi görülen pek çok mekanın bugün karşılığının olmasıdır. Cadının

küpe veya süpürgeye binip uçuşması, uçan bir halı, öküz suretinin denizaltı olarak masalda kullanılması gibi örnekler çoğaltılabilir.

4.4.1 Masalda Mekânın Temel İşlevleri

Masal mekânı, masal kahramanının, masalda geçen olayların içinde yer alması için bir zemin oluşturmaktadır. Masal mekânı, masal kahramanını içine alarak, ona kimi zaman tüm kahramanlıklarından sonra döneceği yuvayı anımsatan masal geçmiş, kimi zaman içinde bulunduğu çevreyi algılatan masalın şimdisi, kimi zaman da gideceği yeri belirleyen masal geleceği olmaktadır.

Masalda mekânın temel işlevleri;

- ***Yolculuk/ evden uzaklaşma-ait olunan mekândan başka bir mekâna geçiş:***

Masalların temel işlevlerden biri kabul edilen “yolculuk”, eksikliği duyulan bir nesneyi elde etmek amacıyla, masal kahramanının evden uzaklaşması ile başlayan, türlü engellerin aşılmasından sonra, eksikliği duyulan nesnenin elde edilmesini kapsayan bütün bir süreçtir. Masalda yolculuğa çıkılması, anlatımın yatay ve dikey doğrultusunu oluşturan mekânda ve zamanda hareket edişin başlatıcı etkeni sayılmaktadır (Gökalp, 1997, s.119-129). Yolculuk, masal kahramanının ait olduğu mekândan, bir başka mekâna geçmesini sağlamaktadır. Böylece, mekânsal değişiklik ve mekansal hareketlilik de beraberinde gelmektedir. Tüm masalarda ilk çıkış mekânı/ uzaklaşma mekânı evdir. Yolculuğa hep evden çıkılır. “*Yedi Kardeşler*”, “*Altı Kız Babası*” masallarında olduğu gibi.

Masallara yönelik mekânsal izlenimde; masal kahramanının yapmış olduğu yolculuk isteğe bağlı ise; masal sonunda kahraman, genelde tekrar ait olduğu mekâna/eve dönmektedir. Masal kahramanı, isteği dışında evden uzaklaştı ise; tekrar ait olduğu mekâna/eve dönmemekte, mutlu olacağı başka bir mekânı seçerek oraya ev demektedir. Boratav’ın, “*Zaman Zaman İçinde*” adlı masal kitabında yer alan “*Bacı Bacı, Can Bacı*” masalında, evden kendi istekleri dışında

uzaklaştırılan masal kahramanları (iki kardeş), tekrar bu mekâna dönmekte ve şehzadenin evini kendi evleri olarak sahiplenmektedirler. Ancak; “*Yedi Kardeşler*” masalında, kendi isteği ile yedi erkek kardeşini aramaya çıkan kız, tekrar ait olduğu mekân olan eve dönmektedir. Masalda, kahramanın isteği ile çıkılan yolculuk sonrası mutlaka bir eve dönüş vardır ve mutlulukla sona erer, kahraman muradına erer. Olay başarı ile tamamlandıktan sonra, masalın başlangıcındaki mekâna tekrar dönülmüştür.

Masalda mekânın, sırası ile evden uzaklaşma-yolculuk-tekrar eve dönüş işlevselliği üzerine işlenmesi ile çocukta bir mekâna sahiplenme, bir mekân üzerinde aidiyetlik duygusu kavramının geliştirilebileceği fikri ortaya çıkmaktadır. Kendine ait bir mekâna sahip olan çocukların, masalda işlenen bu üç işlevi anlama ve algılama konusunda daha başarılı olacakları düşünülmektedir.

Mekânlar, gerçek yaşamdaki işlevsel özelliklerine göre masalarda yer almaktadır. Dolayısıyla çocuk, masalda geçen mekânsal ifadeler doğrultusunda; masalda geçen bu mekânların toplumsal ve kültürel yaşam içerisindeki anlamları hakkında da algısal bir izlenim elde etmektedir. Gerçek yaşamında kullanmıyor olsa bile, “hamam, saray, kuyu, kahve” gibi mekânların işlevselliği üzerine bilgi sahibi olmaktadır. Bu durumda çocuk, sadece çevresinde algıladığı ev, okul, sokak gibi gündelik mekânlar dışında da algılayabileceği mekânlar olduğunu fark etmektedir.

• ***Mekânların olağan olmasına karşın, olayların akışı içerisinde olağanüstü nitelik kazanması:*** “*Ahu Melek*” adlı masalda, altından yapılmış bir öküz heykeli oldukça gerçekçidir. Ancak, “öküz heykeli” nin içerisinde bir mekân olarak kullanımı ve denize itilmesi ile heykelin tıpkı bir denizaltı gibi ilerlemesi de masala olağanüstü özellikler katmaktadır. “*Altı Kız Babası*” adlı masalda da; cadı-karı küpün üstüne binerek, kısa sürede kızın memleketine varmakta, benzer şekilde kızın elindeki mayanın yarısını karşısına çıkan denize atması ile deniz ikiye bölünmektedir. Bu masalda da, küpün bir uçak/ füze gibi istenilen yere hemen varması, denizin ortadan ikiye bölünerek kahramanın içinden geçebilmesi

sonucu; olağan gibi görünen mekan ve olayların bir anda olağanüstü özelliklere sahip olmasıdır. Bu durum çocuk açısından; mekana farklı bir gözle bakabilmeyi öğrenmesine ve hayal gücünü geliştirmesine yardımcı olacak niteliklere sahiptir.

- **Masal içinde olağanüstü gibi görünen mekânsal niteliklerin, günümüzde karşılıklarının olması:** “Altı Kız Babası” adlı masalda karşılaşılan küpün üzerine binen cadı-karının istediği yere hemen varması veya “Ahu Melek” adlı masalda öküz heykelinin denizin altında ilerlemesi masal dünyasında hayali bir olay iken; günümüz teknolojik dünyasında olanaklı hale gelmektedir. Günümüz çocukları benzer masalları dinlerken, hayretler içerisinde kalmadan, olayları sıradan karşılamaktadır. Sadece modern dünyanın teknolojik kullanımlarını, masalın büyüleyici dili ile duymak onlara eğlenceli gelmektedir. Diğer bir bakış açısı ile de; teknolojik bazı olanakların, böylesine masalsı bir dil ile anlatımı, çocukların hayal gücünün gelişimi açısından son derece önemlidir.

- **Masallarda soyut mekânlara sıklıkla yer verilmesi:** Masallarda sadece somut mekanlardan bahsedilmez. “Padişahın huzuru”, “anasının yanı” gibi soyut mekânsal ifadeler de yer verilmektedir. Masalın kıvrak anlatımı içerisinde, böylesi soyut mekânsal ifadelerin kullanılması, çocuğun mekânsal algılamasına zenginlik katmaktadır.

- **Masalda mekanın algısı:** Masallarda mekânın görsel algısı yanında; işitsel, algısal, zihinsel yönden de anlatımına yer verilmektedir. Bu durum masalı dinleyen çocuğa algısal anlamda bir çeşitlilik sunmaktadır.

- **Masalda mekânsal yasaklama:** Masalda çoğu zaman kahramana yapılan yasaklamalar, mekânsal bir yasaklamayı da beraberinde getirmektedir. “Papağan” adlı masalda, kahramanın kırk birinci odaya girmesi yasaklanmıştır. Masalı dinleyen çocuğun gerçek yaşamında da gitmesi, kullanması yasak olan pek çok mekân olabilir. Böylesi tehlikeli ve yasak mekânların çocuk tarafından kullanılmaması adına iyi bir örnektir.

4.4.2 Masal Mekânı-Gerçek Mekân

Çocuk, kendinden bir şeyler bulduğu masal mekânlarında, ait olduğu gerçek yaşamdan kesitler bulmaktadır. Masalda anlatılan ve hayalini kurduğu yaşam ile gerçek yaşamı arasında ilişkilendirme yapmaktadır. Masalda net bir mekan tasviri bulunmamakla birlikte, mekan masalın bütününde bulunmaktadır. Bu nedenle, mekânın genel olarak algılanması önemlidir.

Masalların gerçeklikten bağımsız fantastik bir anlatım türü olduğunun bilim adamlarınca kabul görmediğine değinen Önal (2006:184)'ın aktarımıyla; masalların pek çoğu: a) Gerçekçi başlar, b) Fantastik gelişir, c) İdealistçe biter (Buch). W. Buch'a göre, ters yüz edilmiş bir dünyanın anlaşılması için, gerçek dünyanın anlaşılması gerekmektedir. Çocuklar, ters yüz edilmiş olayları görebildiğinden, bu yetenekten zevk almaktadırlar.

Çocukların gerçek yaşamda deneyimlemeye olanak bulamadıkları zaman ve yerler ile ilgili hayaller yaratabileceklerini ve insanların duyguları, niyetleri, davranışları ve amaçlarını keşfettikleri anlatılar olarak Holdaway (1979) masalları görmektedir. Erikson (1965), eğer çocuklar masalların sahnelerini yeniden yaratmaya teşvik edilirse, bu hikayelerin kendi hayatlarının, ilgilerinin metaforları olacağını ve bu durumun onları, kendilerinin olmayan zaman ve mekanlardaki temel insan duygularına bağlayacağını keşfetmiştir demektedir (akt. Cooper and Ditchburn, 2008, s.51).

4.4.3 Masal Mekânının Gerçek Mekânın Algılanmasındaki Etkisi

Günlük yaşamın ve mekanların fiziksel, sosyal, kültürel izlenimlere yönelik izler taşıyan masal mekanlarının, gerçek mekanların algılanma sürecindeki katkısını şöyle sıralamak mümkündür:

- Masalda geçen mekanın konumu, büyüklüğü, yapı bölümleri, rengi, malzemesi, açık-kapalı, sade-gösterişli, aydınlık-karanlık olması gibi özellikleri,

gerçek bir mekanın fiziksel özellikleri ile algılanmasına yardımcı olmaktadır. Örneğin;

“Yukarıda, yolun üstünde bir kuyu var, suyu kesilmiş. Sen oraya girip su yolunu açacaksın.” (mekanın konumunu bildiren “Yatalak Mehmet” adlı masal.)

“Ertesi gün oduncu kızı alarak birgün evvelki kayanın dibine götürmüş. Arap’a geldikleri malum olmuş: Hemen kaya yerinden oynamış. Arap kızı kolundan tuttuğu gibi kayanın altına çekmiş; burası mağara gibi, karanlık bir yer... Kızın karanlığa gözü alışınca bakmış ki bir taş merdivenin sahanlığında duruyorlar. Arap kızın elinden tutmuş merdivenleri indirmeye başlamış. Bir sofaya gelmişler. Buraya birçok odalar açılıyormuş.” (mekanın aydınlık-karanlık olmasını, bölümlerini, malzemesini bildiren “Oduncunun Kızı” adlı masal.)

“Bir de arkasına döner bakar ki, ne görsün, duvar açılmış... Atlar aşağı, bakar bir büyük bahçe, göz alabildiğine... Koşar, koşar, bir havuzun kenarına varır. Ötede büyük bir saray.... Kız havuzun bir kenarına oturur bekler. Akşam olur, sular kararınca bakar ki kırk bir tane güvercin gelir.” (mekanın büyüklüğü, açık-kapalı olmasını, sade-gösterişli olmasını bildiren “Yıldırım Padişahı” adlı masal.)

- Masal mekanın kullanımı ile halkın kültürel ve sosyal yaşamı hakkında bilgi sahibi olunmaktadır. Örneğin;

“Dülger Kızı” adlı masalda, sarayda pek çok mekan bulunmasına rağmen, özellikle “gelin odası” kavramı işlenmektedir. Bu odanın, kişisel olması yanında, mahremiyeti muhafaza eden bir yönü de vardır. Masaldaki kız, içeriye istediği misafirleri kabul etme hakkına sahiptir. Çünkü mekan kendine özeldir ve onu sahiplenmiştir. Bunun yanı sıra masalda; vezirlerin kızlarından ve odalarından bahsedilirken, kişisel farklılıklar belirtilmediğinden, farklı mekansal ifadelerle de yer verilmemiştir. Kişisel farklılık olmayınca, mekansal farklılık da olmamaktadır.

- Masal mekanları ile geçmiş yaşamlar ve mekansal özellikler hakkında bilgi sahibi olunmaktadır. Örneğin;

“Erkenden kalkmış. Sokağa gider gibi yaparak kapıyı çarpmış, merdiven altındaki kömürlüğe saklanmış. Evin içinde olup biteni bir delikten seyredecek... Az zaman geçmiş, bir de bakmış ki Mehmet Ağa, kütük ‘çıt’ diye ortasından ikiye yarılmış, içinden ayın on dördü gibi güzel bir kız çıkmış.” (“Nalıncı ile Padişah” adlı masal.)

- Masal mekanları üzerinden, mahremiyet, aidiyet gibi kavramlar mekan üzerinden okunmaktadır. Örneğin;

“Gide gide bir konağa ulaşmış. Konağa çıkmış bu oğlan, bakmış ki bir odada güzel bir kız. Kız buna demiş ki: ‘Aman kardeşim, sen nasıl geldin buralara? Şimdi, yılanlar padişahı Şahmeran nerdeyse gelir, burası onun sarayı... Gelir seni burada öldürür.’” (“Yer altı Diyarının Kartalı” adlı masal.)

- Masallarda geçen farklı mekanlar, aynı işlevi karşılamaktadır. Farklı masallarda, hamam ve gölün yıkanmak ve temizlenmek eylemlerini karşılamak üzere anlatıldığı görülmektedir. Örneğin;

“Memleketin bütün kadınları, kızları en güzel elbiselerini giyinip hamama geliyorlar. Kaz çobanı karısına diyor ki: ‘Herkes hamama gidiyor. Kalk sen de, kırık tarağını, yarım peştamalını al git, fırsattır, güzelce yıkanırsın.’ Bir de sokakta bulduğu eski bir tas veriyor: ‘Bununla da su dökünürsün.’” (“Ben Bir Yeşil Yaprak İdim” adlı masal).

“ ‘Peştamalımı, nalınlarımı getir, suya gireceğim,’ der. Sarayın önü göl imiş. Kız gümüş futasına sarınır, altın nalınlarını ayağına geçirir. Yıkanmaya suya girer. Yıkanırken, Arap halayık onu suyun derin yerine kakalayır. (Beyoğlu da o sırada harbde imiş...) Kızın esvaplarını giyer, tacını başına koyar, sultan olur oturur. Bey-oğlu gelir, bakar ki ak pak karısının yerinde kara kuru bir halayık eskisi... Şaşırır, kalır.” (“Bacı Bacı Can Bacı” adlı masal).

- Masallarda geçen tek mekan bazen farklı işlevleri yerine getirmektedir. Örneğin; hamamın, yıkanmak, kız beğenmek, masaldaki kişilerin cinsiyetini öğrenmek için de kullanılan bir mekan olduğu görülmektedir.

“Bir dağın tepesine güzel bir hamam yapılıyor. Sultan Hanım siyahlar giyiniyor. Hamama oturuyor. ‘Herkes gelsin. Bedava hamamda yıkansın ve derdini, gördüğü, işittiği ne varsa anlatsın...’ diye tellal çağırıyor.” (Hamamın, yıkanma işlevi yanında, sultana bildiklerini anlatma işlevini de üstlendiği “Eşek Kafası” adlı masal).

“Saraya dönmüşler. Oğlan anasının yanına varmış, olanları bitenleri anlatmış. ‘Aman ana, bu kimdir? Kız mıdır, oğlan mıdır? Bunu anlamamanın çaresi?’ diye yalvarmaya başlamış. Anası: ‘Oğlum, demiş, sen onu al, bir hamama götür. O zaman her şey meydana çıkar.’”. (Hamamın, cinsiyetin belirlenmesi işlevini üstlendiği “Altı Kız Babası” adlı masal).

- Masal mekanları üzerinden kişisel ve kamusal mekanların ayrımı yapılmaktadır. Masallarda saray, ev, bahçe gibi mekanlar daha kişisel özelliklere sahip iken; kahve, pazar, çarşı gibi mekanların herkese açık olduğu görülmektedir. Örneğin;

“Az gider, uz gider, dere tepe düz giderler... Bir Küflü dağın başında, bir şehre varırlar ki, bu şehrin meydanında ahali toplaşmış, kuş uçuruyorlarmış. Kuş kimin başına konarsa onu padişah yapacaklarmış.” (“Kara-Tavuk” adlı masal.)

- Kişisel özellikler ile mekansal özelliklerin paralellik göstermesi (örneğin; sırası ile ev, konak, köşk ve saray mekanları, barınma gereksinmesine yanıt veren mekanlardır. Ancak; kişilerin sosyal statüsü (sıradan birisi veya padişah olması), ekonomik durumu (zengin veya fakir olması), mekanın algılanmasında etkilidir. Masalda geçen ‘padişahın evi’ ifadesinden bile, masalı dinleyen çocuk kastedilenin bir saray olduğunu algılamaktadır.

- Masallarda geçen belirli simgeler, belirli mekanları tariflemektedir. Örneğin;

“Sonunda Yedi Kardeşlerin yaşadıkları dağa varmışlar. Orada bir evin önüne gelir gelmez külden eşek düşmüş dağılıvermiş. Kız da kardeşlerinin mekanına geldiğini anlamış. Evin kapıları ardına kadar açılmış. Kız içeri girmiş ki kimseler yok... Odaları bir bir gezmiş: Kilerde her çeşit yiyecek, keklik, tavşan etleri...

Hemen kolları sıvamış türlü türlü yemekler pişirmiş... Güzelce karnını doyurduktan sonra girmiş bir dolabın içine, gizlenmiş.” (“Yedi Kardeşler” adlı masal.)

Çocuklar, masalda geçen mekansal anlatımlar doğrultusunda, herhangi bir mekanın içi boş bir şekilde sadece fiziksel özellikleri ile algılamamaktadır. Mekanı, içerisinde kullanıcıları ile işlevsel özelliklerine göre de algılamaktadır.

4.4.4 Masal Mekânlarının Geçmişte ve Modern Dünyada Biçimi

Günümüzde masal dünyası ile içinde bulunduğumuz gerçek dünya oldukça özdeşleşmiştir. Masallarda bize olağanüstü özellikler sunan bazı durumlar, günümüzde teknoloji adı altında gerçekleşerek karşımıza çıkmaktadır. Belki de masal imgeleri, bilime özgü buluşların yapılmasında ilham kaynağı olmuştur. Örneğin sırtına binilen zümrüdüanka kuşu roket, füze ve diğer uzay araçlarını; uçan halı, uçan küp, uçan aygır vs. uçağı veya helikopteri; büyümlü aynalar, televizyonu, internet ortamında görüntülü-karşılıklı konuşmayı; “açıl susam açıl” lı mağara kapısı uzaktan kumandalı araçları ve otomatik kapıları karşılamaktadır. Tüm bunlar Demiray’ın (1996:82) “Sanat, bilim ve teknolojinin doğup gelişmesinde masallar etkili olmuşlardır.” ifadesini doğrular niteliktedir. (akt. Gezer, 2006, s.45-46)

Masalın çağdaş olmadığını öne süren görüşlere karşın; masal ile çağdaş kurgu bilim roman ve hikâyeleri arasında büyük benzerliklere rastlanmaktadır. Masallardaki olağan dışı görünen doğa üstü varlıklar, kurgu-bilim edebiyatında yerini uzaylı yaratıklara bırakmıştır. Benzer şekilde, masal kahramanları bir anda Kaf Dağı’na giderken, kurgu-bilim kahramanları da milyonlarca ışık yılı uzaktaki galaksilere kolayca gidebilmektedir (Dökmen, 1984, s.185).

4.5 Edebiyat ve Çocuk

Çocuğun edebiyat yapıtlarına olan ilgisinin, okul öncesi dönemden başlaması, dilsel ve görsel algı düzeyini geliştirerek, estetik ve bilinçlenme sağlaması, bir bilimsel çalışma konusudur (Sever, 2008, s.10).

Çocuk kitapları, okul öncesi dönemden, ortaöğretim çağına kadar devam eden süreçte, çocukların dil, bilişsel, kişilik ve sosyal gelişimine önemli katkıları bulunmaktadır. Norton (1999: 4-40)'a göre, çocukların gelişim özelliklerine uygun edebiyat yapıtlarıyla desteklenen etkinlikler, bu sürecin yapılandırılmasında önemli bir işlev üstlenmektedirler (akt. Sever, 2008, s.37).

4.5.1 Çocuğun Yaşına Göre Seçilmesi Gereken Kitabın İçeriği

6-7 yaş grubunda: Doğa, hayvan ve diğer çocukları da içine alan kısa ve bol resimli öyküler çocukların ilgisini çekmektedir. Bir çocuğun okumaya olan ilgisini desteklemek için en uygun evredir. Bu yaş grubuna hitap eden kitaplarda;

- Öykülerde kavram ve dil olmalı,
- Metin uzun olmamalı,
- Konular ciddi veya komik, karakterler makine, yaşanmış olaylar, eşyalar olabilir,
- Kitapta ana fikir olmalı,
- Konunun mesaj vermesi gerekmektedir. (Gönen, 1991: 67, Yavuzer, 1992:204). (akt. Sever, 2008)

8 yaşında: Okuma konusunda en belirgin ilgi alanlarını, seyahat, ilk çağlara ait öyküler, coğrafya ve serüven oluşturmaktadır. Öykülerdeki mizah giderek çocuğun ilgisini çekmektedir. Resimli serüven ve kahramanlık dergilerine olan ilgi devam etmektedir. Çizgi roman okumaya başlama yaşıdır. Bu yaş grubuna hitap eden kitaplarda;

- Doğa ve insan yaşamı konu olarak seçilebilir (basit sınırlar içinde anlatmak koşuluyla),

- İmla düzeyine dikkat edilmelidir (Gönen, 1991: 67, Yavuzer, 1992: 204, Tuncer, 1993: 82.) (akt. Sever, 2008)

Çocuk kitaplarının, 6-8 yaş arasında çocuklarda dil gelişimine etkisi;

İlköğretim dönemi 6-8 yaş arasında çocukların sözcük dağarcığı genişlemektedir. Çocuklarda sözcük kazanımında zengin bir etkileşime olanak sağlayan bol uyaranlı ortamlar etkili olmaktadır. Okuma alışkanlığı ve okuma kültürü edinmelerinde çocuklar için en duyarlı dönemdir. Bu dönemde;

- Tasarım, dil ve içerik özellikli çocuğa göre olan kitapların seçilmesi, Sanatçı duyarlılığı ile hazırlanmış kitaplar olması,
- Kitap-çocuk etkileşimi açısından, çocuğun kitaplarını muhafaza etmesi için evde çocuğa ait küçük bir kitaplığın olması çok önemlidir (Sever, 2008, s.43)

Çocuk kitaplarının, 6-8 yaş arasında çocuklarda bilişsel gelişimine etkisi;

Çocuğun 7 yaşında okula başlaması ile; okuma ve yazma becerilerini edinmeye başlamaktadır. Düzeylerine uygun yazılı bir metin okumaları, çocukların yeni yeteneklerini tanıtmaktadır. Dikkat süreleri, okul öncesi dönemden daha uzundur. Çocuk-kitap ilişkisinin süreklilik kazanması için 6-8 yaş önemli bir dönemdir. Bu süreçte; çocukların okuduklarına ilişkin anlatmak istedikleri ilgiyle dinlenmeli; onlara yazma, resim yapma isteklerini uygulamaya sokabilecekleri ortamlar hazırlanmalıdır (Sever, 2008, s.52-53).

Çocuk kitaplarının, 6-8 yaş arasında çocuklarda kişilik gelişimine etkisi;

Çocukların daha bağımsız davranma eğilimi gösterdikleri bir dönemdir. Çocuklar, çevresindeki yetişkinlerden özgürlük isterken, ilgi de beklemektedirler. Zaman zaman tepkisel davranışlarda bulunabilirler. Bu dönemde;

- Çocukların özgürlük alanı genişletilmeli,
- Davranışlarındaki tepkiselliği kontrol etmeleri için başvurabilecekleri uygun çözüm yolları birlikte tartışılarak aranmalı,
- Başarılarıyla özdeşim kurabileceği, iyi geliştirilmiş kahramanların yer aldığı edebiyat yapıtlarını okumaya yönlendirilmesi, çocukların hem

özgürlük istemlerinin yanıtlanmasında, hem de duygusal tepkilerinin azaltılmasında etkili olmaktadır (Sever, 2008, s.62)

Okumaya yönelik yaklaşımı olumlu olan öğrencilerin, neleri okumaktan hoşlandıkları, ilgi alanları, arkadaşları ve ailelerini okuma hakkındaki düşünceleri önemlidir. McKenna ve Stahl (2003)’a göre, öğrencilerin ilgi alanlarına yönelik kitap, dergi veya metni okumaları onların okuma alışkanlığı kazanmalarına yardımcı olmaktadır. Öğrencilerin okuma ilgileri üzerinde yapılan araştırmaların genel sonuçlarına göre; ilgi alanları yaşa bağlı olarak azalma gösterirken, cinsiyetin etkisi yaşa bağlı olarak artış göstermektedir. Kızlar, erkeklerin ilgi alanlarına giren kitapları, erkeklerin kızların ilgi alanlarına giren kitapları okuduklarından daha çok okumaktadırlar. Erkekler bilim, makineler, spor ve macera içeren kitapları okumaktadırlar. Kızlar, insan ilişkileri ve duygusal yönü ağır basan kitapları okumaktadırlar. Zaman içinde, okumaya yönelik tutum da gelişen kitap ve okuma ile ilgili düşünceler veya deneyimler yoluyla geliştirilmektedir (akt. Çakıcı, 2007, s.69-70).

Dil gelişiminde çocuk kitaplarının rolü değerlendirildiğinde; “Dil ile sanatın birleşmesinden doğmuş söz ve yazı sanatı” olarak tanımlanan ve düşünce transferi sistemi olarak adlandırılan “edebiyat” ile “*edebiyatın aracı*” olarak tanımlanan “dil” birbirinden ayrılmaz kavramlardır. Edebiyat dilde kökleşirken, dil edebiyata dönüşmektedir. Kitabın anlatımında yer alan dil, çocuklar ve yetişkinler için, edebiyatın en önemli ögesidir. Küçük yaşlardan başlayarak çocuklara nitelikli kitap okuma ve anlatma deneyimi, onların deneyimlerini pekiştirerek, sözcük bilgilerini artırmakta ve dile karşı daha hassas olmalarını gerektirmektedir. Okul öncesi dönemden başlayarak çocuğun hayatına tekerleme, hikâye, masal gibi edebî metinlerin girmesi, onun okul döneminde okumayı da sabır ve zevkle öğrenmesine neden olmaktadır. Çocukta dil gelişiminin sağlanmasında, çocuk edebiyatı her zaman hazır ve temin edilebilir bir kaynaktır. Edebiyatın çocukta dil gelişimine katkısı şu şekilde özetlenmektedir:

- a. Edebiyat, çocuğun kendi öykülerini anlatması için model teşkil eder.
- b. Edebiyat, yaratıcı etkinlikler için basamak görevi yapar.

- c. Edebiyat, çocukta dile karşı hassasiyeti geliştirir.
- d. Edebiyat, çocuğun sözcük bilgisini artırır.

Kitabın çocukta dil gelişimine katkıda bulunması için, onlara bol resimli kitap okunmalı, çocuk kitaptaki resimleri anlatmaya, kitapla ilgili olarak sorulan soruları yanıtlamaya, yarım bırakılan cümleyi tamamlamaya, yarım bırakılan kitabı anlatmaya, daha sonra da kitabı kendi cümleleriyle özetlemeye özendirilmelidir (Gönen, 2005, s.35-36).

4.5.2 Çocukta Öğrenme Sürecinde Masalın Seçimi

Çocuklar, yaş ve gelişim özelliklerine bağlı olarak, görsel, sözel ve işitsel ürünlere tepki vermektedirler. Çocuğun kendi dil evrenine uygun algıları, ilgileri, kavramları, duyguları, hayalleri, ihtiyaçları ve beklentileri, değişik yaş dönemlerinde farklılaşmaktadır. Çocukta, masala olan ilginin özellikle hangi yaş grubunda ortaya çıktığı, masal seçiminde çocuk açısından dikkat edilecek noktaların neler olduğu ve çocukların masaldan beklentileri ile masaldan neler aldığının anlaşılması bakımından, “öğrenme” önemli bir kavramdır.

Öğrenme, “Belli bir yaşantı içinde bilgi, beceri ve davranışlar kazanma, yeni zihinsel işlemleri başarabilir duruma gelmek” olarak tanımlanmaktadır (Ercan, 2000 s.78-79). Bu tanımdan yola çıkıldığında çocuklara sunulan masalların seçiminde göz önünde bulundurulması gereken öğrenme özellikleri:

- 1.Öğrenme çalışmaları, somuttan soyuta doğru geliştirilmelidir.
- 2.Çocuk önce yakın çevresinden bilinmeyenlere doğru yöneltildiğinde daha kolay öğrenir.
- 3.Çocuklar anlamlı okuma parçalarıyla daha kolay öğrenirler.
- 4.Çocuklar, ilgi ve gereksinimlerini karşılayan öğrenme konularını daha kolay öğrenirler ve bunları uzun süre unutmazlar.
- 5.Öğrenme konuları, çocukların bireysel ayrılıklarına göre seçilirse daha kolay öğrenir ve başarılı olurlar.
- 6.Öğrenme konuları çocukların öğrenme olgunlukları ve gelişim düzeylerine göre ele alınmalıdır.

7. Bedence ve ruhça sağlıklı olan çocuklar, öğrenmede daha başarılı olurlar.
8. Çocuklarda zeka düzeyleri yönünden ayrılıklar vardır. Bu göz önünde bulundurularak öğrenme konuları ve etkinlikleri planlanmalıdır.
9. Çocuk içten dışa, yakından uzağa doğru gelişir. Beden geliştikçe çocuğun çevresiyle ilgisi ve beceri alanı genişler.
10. Çocukta gelişim süreklidir. Gelişim hızı, bazı yaşlarda artar; bazı yaşlarda azalır.
11. Altı yedi yaş çocukları, beş duyuları ile algılayarak daha iyi öğrenirler.
12. Yedi yaş dolaylarında çocukta zaman kavramı kesinleşmemiştir
13. Yedi dokuz yaş çocuklarında, dil hızla gelişir. Çocuklar hızla sözcükler öğrenir.
14. Yedi dokuz yaşlarında olayları varlıkları, çeşitli davranışlarıyla canlandırmayı, oyunla anlatmayı severler (Ercan, 2000, 80-81).

Yalçın ve Aytaş (2002: 1), çocuğun ruh dünyasını ve algılama gücünü arttıracak yönde hazırlanan çalışmaların taşıdığı bilimselliğin, derinliğin ve başarının çocuğun gelecekteki başarısını da büyük oranda etkileyeceğini ortaya koymuştur.

Ününü, çocuğun kültürel gelişim sürecinde dili içselleştirmesi yollarını izah eden işaretler-sinyaller teorisi ile sağlayan Vygotsky'e göre; öğrenme gelişmeye dayanır, ama gelişme öğrenmeye dayanmaz. Etkili öğrenme gelişimi hızlandırır. Öğrenme, problem çözmek, çelişkileri gidermek, anlamak içindir. (Ergün-Özsüer, 2006, s.272)

4.6 Masal ve Çocuk

Çocuk yaşamında, hayal ve gerçek yan yanadır. Çocuk masallarda işte bu duyguyu tatmaktadır. Masal, çocuğun içinde bulunduğu yaşamı kavramasını, gerçeğe gerçek olmayanı ayırabilmesini öğretir. Çocuğun yaşamında masallar önemli bir yer tutmaktadır. Çocuk, hayal gücünü geliştirmek, zenginleştirmek ve her daim canlı tutmak için masalda geçen olağanüstü ifadelerle ihtiyaç

duymaktadır. Masallardan beslenen çocuk, onları dinledikçe, duydukça, okudukça, anlatıldıkça inanılmaz keyif almaktadır.

19. yüzyıla kadar, yetişkinlerin okuyacağı eserlerin bazı bölümlerinin sadeleştirilmesi yoluyla çocuğun yazınsal ihtiyacı karşılanmaya çalışılmıştır (Çoban,2008,s.23). Şirin (1988)'in ifade ettiği üzere; masal, çocuk gözünden dünyaya bakmaktır. İsmet Özel bu konuda; “Masal dinlememiş çocuklar birden büyüyebilir.” demektedir. Çocuk fikri, akla kötülük ve çirkinlik getirmez ve daima güzel şeyleri hatırlatır. Çocuk yaşamına aktardığı yeni öğretilerle, yavaş yavaş kendi dünyasını kurmağa başlar. Zamanla eşyalar ve insanlar onun gözünde bu öğretilerle anlam kazanmaya başlamaktadır (akt. Yıldız, 2006, s.38).

Masallar, çocuksu duyarlılığı en iyi yansıtan edebî türdür. Masal, çocuk ruhunu besleyip hayal dünyasını zenginleştirirken çocuğu hayata, dolayısıyla geleceğe hazırlar. Masallar taşıdıkları sembolik unsurlardan ayıklandığında ortaya gerçek hayat çıkar. Çocuk, hayal ürünü olan masallarda, kendini geleceğe hazırlayan tecrübelerin bir kısmını kazanmaktadır (Karatay, 2007, s.471).

Masalda çocuk kendini bularak, onunla kolayca özdeşleşir, masalı yaşar, masal kahramanlarını kendine yakın hisseder. Kendisini masaldaki olayların içerisine dâhil etmekten zevk alır. Çocuk için masal hayaller dünyasında oynanan oyundan farksızdır. Büyüme ve gelişme çağındaki çocuk özlemlerini yoğun bir biçimde masallara yansıtır. Bu nedenle çocuk ve masal, özünde çocuk dünyasının özeti gibidir (Şirin,1994).

Enginün (1985)'e göre, çocuklara verilen soyut öğütler, masallar vasıtasıyla somutlaştığı gibi, masalların fantastik dünyasında güzelleşmektedir. (akt. Can Emmez,2008,s.62)

Günümüz eğitim anlayışında çocuklara matematik gibi sadece gerçeğe dayalı eğitim verilerek, çocuğun duygu ve düşünceleri, hayal gücü daraltılmaktadır. Bilinçli bir anlayışla özellikle cin, peri gibi hayali varlıklar içeren masal

kahramanları yer alan geçmiş zaman masalları çocuklara anlatılıyor. Padişah, kral, vezir gibi tiplerin başka yönetim biçimlerini çağrıştırmaları endişesi ile çocukların etkileneceği düşünülerek, eğitimde masal saf dışı bırakılmaya çalışılmakta; eğitim sisteminde büyük yanlışlar yapılmaktadır. Oysa masal, olağanüstü, gerçek dışı ve mantık dışı özellikleri ile çocuk ruhunu besleyen, süsleyen, donatan, zenginleştiren, gerçekliği dolaylı olarak anlatan bir tür olması nedeniyle çocuk için çok önemlidir (Şirin, 2007, s.32-80). Masalın çocuğu hayata hazırladığı, bu yönü ile de masalın pedagojik bir rol üstlendiği unutulmamalıdır. Masal sanıldığı gibi geçmişle uğraşmaz. Tıpkı çocukluğun geçmişle ilgisi olmadığı gibi, masallar da eski zamanlarla ilgili değildir. Masallar, çocuklar gibi yüzünü geleceğe çevirmiştir.

Geçmiş zamanlarda masalların toplumsal yaşama biçimi, iletişim konularında insanlara yol göstererek, eğitici rol üstlendiği düşünülmektedir. Günümüz dünyasında masallar insanlara tek başına bilgi ve eğitim vermeyecektir. Ancak, günümüz dünyasının hala yapamadığı, hayal kurma yeteneğini geliştirmeye devam edecektir. Masallar; içinde barındırdığı olay ve kahramanlar aracılığı ile, yaşamdan kesitler sunarak, yaşamın gerçeğini, çözüm önerilerini, beklentilerini anlatarak, çocuğu topluma hazırlarken, bir rehber görevi üstlenmektedir. Masallar bu yönü ile toplumun kültürel ve sosyal yapısını yansıtan değerleridir.

Kuzu (2000: 160)'ya göre, masal sayesinde çocuk; yetişkinlerin dünyasını, çevresini, olayları ve insanları, yaşamın anlamını, kendisinin bu dünyadaki yerini sorgulayabilmektedir. Böylece çocuk, toplum içindeki ilişkileri, değerleri yoğun ve simgeci bir anlatımla vurgulayan masal ile toplumu değerlendirebilmektedir. En yalın hali ile bu özellikler güzel-çirkin, iyi-kötü, güçlü-güçsüz gibi karşıtlıkların birbirleriyle olan ilişkilerinde görülmektedir.

“Görsellik” kavramı, çocukların gerçeği anlamasına ve bilmesine yönelik hayallerinin önünde büyük bir engeldir. Görsellik, çocukların yeteneklerini köreltirken, onların hayalgücüyle verimli ürünler sunmasına da sınır getirmektedir. Çocuğa göre olan edebiyat metinleri, çocukların hayal güçlerini

geliştirme çabasıdır. Ne de olsa çocuk düşleriyle vardır ve bu düşlerle eğitilebilmektedir. Çocuk kendi düşünme mantığıyla örtüşen masalsı, olağanüstü, akıldışı olayları içeren kitapları okumaktan hoşlanmaktadır (Dilidüzgün, 2003, s.37-38).

Benzer bir ifade ile; çocuklar, etkisi altında kaldıkları masal ile özel bir bağ kurarak, masalın gerçekdışı dünyasına doğru gerçeklikten uzaklaşabilirler. Ortak bir tabanı paylaşan masal mantığı ve çocuk mantığı sayesinde, masalın gizemli havası, serüven dolu fantastik olaylar içermesi, çoğunlukla iyilerin kazanıp kötülerin yenilgiye uğraması, çocuk için masalları ilginç kılmaktadır. Masallar, çocuk dünyasına yakın bir dünya sunmaktadır. Çocuğun masala bağlanmasında asıl etken, masalda kullanılan düşsel ortamdır. Yine de, masallar çocuğun mantığına yakın bir dünya kursalar dahi, her durumda çocuklar bunların gerçekdışı olduğunun farkındadır. Charlotte Bühler'e göre masal yaşı olarak tanımlanan 4 ile 8 yaşlar arasında çocukların yaşamlarında düş gücü büyük önem taşımaktadır (Dilidüzgün, 2003, s.25-105).

4.6.1 Masalın Çocuk Dünyasındaki Yeri ve Önemi

Masal çocuğun ruhsal, dil, kültür ve kişilik gelişiminde büyük bir öneme sahiptir ve masal dinlemeden, okumadan büyüyen çocukta hayal gücü ve düş dünyası kısıtlı olmaktadır (Kuzu, 2001, s.219). Masallardaki olağanüstü öğeler, konu, içerik ve verilmek istenilen mesaj çocuklara estetik beğeni kazandırma ve onları düşündürmede etkilidir. Yaratıcılık, çocukların değişen koşullara göre bilinen nesneler arasında daha önce hiç kimsenin kuramadığı yeni ilişkiler kurabilmesine olanak tanıyarak, onların topluma ve değişen koşullara uyumunu daha da kolaylaştırır (Adıgüzel, 1999,s.139-144).

Masal, çocuğun daha okuma yazmayı öğrenmeden önce tanıştığı ilk yazınsal eserdir. Dickens'in "Benim ilk aşkımla Kırmızı Şapkalı Kız'dı. Biliyordum ki Kırmızı Şapkalı Kız'la evlenebilseydim, dünyanın en mutlu insanı ben olurum."

(Kurt, 2000, s.309) sözleri bu ifadeyi doğrular niteliktedir (akt. Kuzu, 2008, s.331).

Çocuğun toplumsallaşmasında, ait olduğu kültürel değerleri öğrenmesinde, bilişsel gelişiminin devamı olan moral gelişiminde masalın işlevselliği önemlidir. Bu yönü ile üzerinde önemle durulmasında ve bilimsel olarak incelenmesinde fayda bulunmaktadır (Dökmen, 1984, s.185). Jersild (1976)'a göre; hayali öğelerle zenginleştirilmiş masalın çocuklar üzerinde olumsuz etkileri olduğu, modern dünyada masalın barınmasının mümkün olmadığı, günümüz çocuklarının artık Kafdağı, periler ile donanmış masal unsurlarına inanmadığı yönünde birtakım görüşler ileri sürülmektedir. Kendilerine masal anlatılsın veya anlatılmasın, çocuklar zaten hayal kuracaklardır. Çünkü hayal kurmak, hatta hayali arkadaşlar edinmek, çocukların zihinsel gelişim süreçlerinde belli bir dönemi kapsar. Bu nedenle masallardaki hayal öğesinin çocuklar için zararlı olduğu söylenemez. (akt. Dökmen,1984, s.185)

Çocuğun masalda zevk aldığı yön, fantastik boyutudur. Yetişkinlerin dünyasında gözlerini açarak, yaşama yeni ayak basan çocuk, masal ile kendisini keşfeder. Sonuçta çocuğun kendi yaşamı, fantastik bir gelişim örneğidir (Dilidüzgün, 2003).

Çocukluk yıllarında dinlediğimiz masalları, masal kahramanları ve masalda geçen olaylar olarak hayal ettiğimizde, masalda geçen olmazsa olmaz mekân öğelerinin, çocuğun mekan algısına ve algılama estetiğinin oluşumunda ne gibi etkilere sahip olduğunu da göz önünde tutmak gereklidir (Öçalan, 2006).

“Neden düşsel öyküler insan belleğinde yalın gerçeklerden daha fazla yer eder?” sorusunu; “cevabı bulan çözüme giden yolu da bulmuş demektir” şeklinde yorumlayan Michel Tournier, ardından; “Neden çocuklar düşsel öyküleri gerçekçi öykülerden daha fazla sever?” şeklinde yöneltmektedir. Çocuğun düşüncelerini düşler beslemektedir ve çocuklar için yapılan edebiyata da düşsellik egemendir. Andre Bay ise, masalları çocuk edebiyatının ana edebiyatı ilan etmektedir. Şirin’e

göre masal, çocuk edebiyatının en uygun türüdür. Bunun nedeni ise, masalın, insanlığın çocukluk dönemi edebiyatı olmasında ve çocuğun düşsel algılamasına en uygun tür olmasında aranmalıdır. Çocuk klasiklerine bakıldığında, çoğunluğunun masal kökenli olduğu dikkat çekmektedir. Masal, düşsel yolculuk olması nedeniyle, çocuk edebiyatında bu kadar önde yer almaktadır. Büyüme çağındaki olan çocuğun düş kurmaya, hayalindeki arkadaşı ile yolculuğa çıkmağa ihtiyacı vardır. Çağdaş çocuk edebiyatının en başarılı iki örneği olan *Uzun Çoraplı Kız: Pippi* ve *Çarli'nin Çikolata Fabrikası* da başarılarını masalsı anlatımlarına borçludur. Bu eserler gerçekte düşsel başarıyla bir arada gerçekleştiren çocuk kitaplarıdır (akt. Şirin,1998, s.128-129).

4.6.2 Masal Resimlerinde Mekanın Çocuk Tarafından Algısı

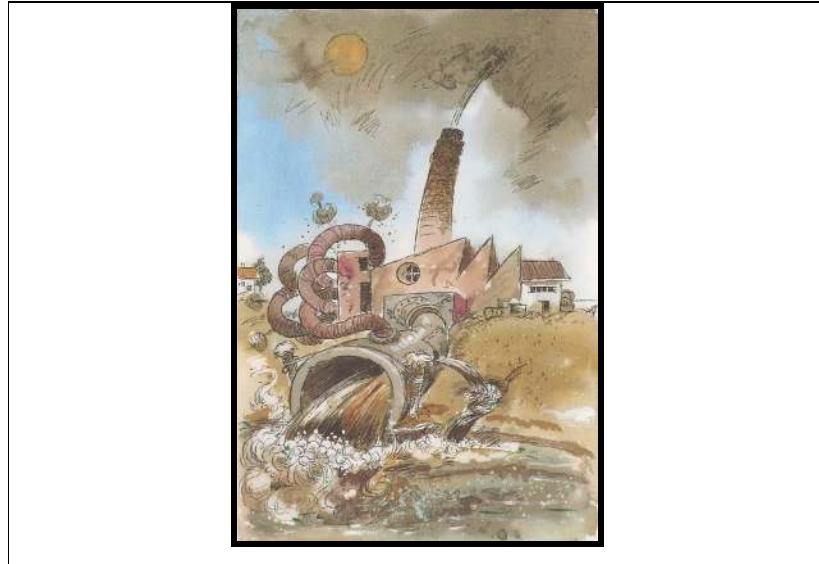
Gürsoy Şeref (2008)'in “Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik masal kitaplarındaki illüstrasyonların incelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezi çalışması ile; illüstrasyonların biçimsel özellikleri, illüstrasyon ve metin ilişkisi ve illüstrasyon ve çocuk ilişkisi üzerine yaptığı değerlendirmesinde okul öncesi dönem çocuklarında;

- Masal kitaplarının dili, anlatımı ve görsel öğeleri, çocuğun yaşamında önemli bir rol oynamaktadır.
- Bu dönemde, çocukta görsel birikiminin oluşmaya başladığı ve estetik beğeni temellerinin atıldığından; masal kitaplarında yer alan illüstrasyonlar, nitelikli ve çocuk gelişimine uygun özellikte olmalıdır.
- Resimlerde, resim bütünlüğünü olumsuz etkileyen sert ve keskin çizgilerden ziyade, yuvarlak ve sevimli çizgilerin kullanılması, kitabı daha ilgi çekici hale getirmektedir.
- Resimlemede renklerin kullanımı üzerinde durulması gerekmektedir.
- Masalda anlatılan olaylar ile resimdeki çizgilerin hareketliliği resim-metin ilişkisi içerisinde kurulmalıdır.
- Hayal öğeleri ile zenginleşen resimler, çocuğun hayal gücünü zenginleştirilmesi bakımından önemlidir. Çocuk hayalle gerçek arasındaki

ilişkiyi daha kolay kurabilmesi için, hayali unsurların çizgilere yansıtılması gereklidir.

Okul öncesi dönemdeki çocuklar için hazırlanan kitaplarda resim en önemli öge iken; ilköğretim çağında okuma yazma öğrenerek, masalı kendi okuyan çocuk için; okuduğu masal metni ile masal kitabındaki illüstrasyonların tutarlılık göstermesi gerekmektedir. Konuyu araştırma içerisinde birkaç örnek üzerinden mekan algısı açısından değerlendirdiğimizde;

Aytül Akal'ın “*Cadı Burunlu Fabrika*” adlı masalında işlenen fabrika; gerek baca, çatı, borular, pencere, kapı gibi fiziksel özelliklerinin yanı sıra; bacadan çıkan pis dumanların gökyüzünü kirletmesi ve güneşi neredeyse görünmez hale getirmesi, borulardan akan pis suların fabrikanın yakınındaki dereye akması sonucu (Şekil 4.2), çevreyi kirletmesi ve bu durumda etrafta insan, kuş gibi hiçbir canlı varlığın olmaması ile açıklanacak anlamlı bir masal resmidir.



Şekil 4.2 Aytül Akal, “cadı burunlu fabrika” masalından bir resim (Akal, 2005).

• Aynı masalın farklı masal kitaplarında yer alan illüstrasyonlarının mekansal düzeyde incelenmesinde;

- “Pamuk Prenses ve Yedi Cüceler” masalından;



Şekil 4.3 “Pamuk prenses ve yedi cüceler” masalı-billur yayınları-yedi cüceler kulübesi.

“Pamuk Prenses ve Yedi Cüceler” masalında yedi cüceler kulübesi, Şekil 4.3’de solda dışarıdan ve sağda da iç mekandan algılandığı şekli ile resmedilmiştir. Görüldüğü üzere, dış mekandan oldukça sevimli görünen ve çevresi ile ilişkilendirilen kulübe tek katlı, giriş kapısı, bacası, pencereleri hatta denizlikleri, giriş saçağı, yer ve duvar malzemeleri ile detaylı bir şekilde resmedilmiştir. Ancak; mekanın kaplama malzemesi, renkleri, pencereleri içten ve dıştan farklı görülmektedir.



Şekil 4.4 “Pamuk prenses ve yedi cüceler” masalı-yeni çizgi yayınları (2004)-dünya masalları-yedi cüceler kulübesi.

Şekil 4.4’de, yedi cücelere ait olan kulübe iç mekandan algılandığı şekli ile ahşap giriş kapısı, ahşap penceresi, telli kepengi, içeriye vuran güneş ışığı, ahşap merdiveni, korkuluk ve küpeştesi, mutfağı, taştan yer ve duvar malzemeleri ile oldukça detaylı bir şekilde iki katlı olarak Ayşe İnan Alican tarafından resmedilmiştir. Her iki resimde resmedilen yedi cüceler kulübesi kat adedi, doğrama ölçüleri, malzeme, kulübenin planı anlamında farklı şekilde resmedilmiştir.

- “Hansel ve Gratel” masalından;



Şekil 4.5 “Hansel ve Gratel” masalı- Nurdan yayınları-Yeni Çizgi Yayınları(2004)-Timaş Yayınları.

Her üç resimde, cadının çocuklara sevimli görünmesi için yaptığı kulübe farklı şekillerde resmedilmiştir. Aynı masalın farklı kaynaklarda, farklı şekillerde resmedilmesi üzerine çeşitli örnekler sunulmuştur. Ancak yine de her masalı kendi özelinde değerlendirmek gereklidir. Önemli olan masal metni ile resimde anlatılan mekanın birbiri ile tutarlılık göstermesi ve çocuğun mekansal algısına ters düşmeyecek öğeleri barındırmasıdır.

4.6.3 Masal ile Çocukta Mekânsal Algı Gelişiminin Sağlanması

Masalların, çocukların soyut kavramları öğrenmesinde etkili olduğu düşünülmektedir. Bu sebeple; masal pek çok kavramın çocuğa öğretilmesinde rehberlik görevi yapabilecek düzeyde bir araçtır. Çocuğun gelişimsel düzeyi göz önüne alındığında, bir yetişkine göre sınırlı bilgi ve bilişsel beceriye sahip olan çocuk, gerçek bir mekânsal sorgulama yapamayabilir. Çocuğun ilk tanıştığı edebi

türün masal olması nedeniyle; çocuğun, masaldaki mekânsal çıkarımlardan edineceği birikim doğrultusunda edineceği mekânsal algılamalar sonucunda, adım adım çocuğun mekânsal düzeyde algı gelişimi, masallar aracılığı ile sağlanabilir. Çocuğun, masaldaki kahramanla kendini özdeşleştirdiği varsayımından hareketle mekan üzerinden kurduğu ilişki:

1-Mekânsal aidiyet: Masal kahramanın sosyal statüsü ve cinsiyeti gereği sürekli olarak deneyimlediği bir mekan vardır. Masal kahramanının kişisel özelliklerini de yansıtan bu mekan, kahramanın kendini oraya ait hissetmesini sağlamaktadır. Masalda olağandışı bir durum olmadıkça, kahraman ait olduğu mekânda yaşamaya devam etmektedir.

Örneğin; devler ve yaşadıkları mekânlar, fakir bir adam ve içinde yaşadığı kulübesi (“*Yarım-Horoz*” masalı).

2-Ait olduğu mekândan uzaklaşma sonucu mekânsal değişiklik: Masal kahramanının, karşılaştığı sorunu çözmek üzere, ait olduğu mekânı bırakarak (evden) uzaklaşmasıdır.

Örneğin; Hezaran-Bülbülleri’ni almaya giden üç erkek kardeşin, evlerinden ayrılması (“*Yer altı Diyarının Kartalı*” adlı masal).

3-Ait olduğu mekâna geri dönüş: Masalda kahramanın olayı başarı ile tamamlamasından sonra, tekrar ait olduğu ilk mekâna dönmesidir. Kahramanın başarısı, ait olduğu mekâna (eve) geri dönüşünde gizlidir.

Örneğin; yedi kardeşini aramaya çıkan kızın, abileri ile birlikte tekrar evlerine dönmeleri (“*Yedi Kardeşler*” adlı masal).

4-Mekana göre davranış geliştirme: Örneğin, hamamda yıkanmak için Sultana anlatacak bir şeylerinin olması gereken halk (“*Hüsnü Yusuf Şehzade*” adlı masal).

5-Mekânsal mesafe: Ait olunan mekân merkez alındığında, ulaşılması zor hedefler, başarılması zor işler uzak mesafelerde, başka diyarlarda geçekte, mekâna yaklaştıkça olaylar çözümlenmektedir.

Örneğin; masallarda Kafdağı'nın hep uzaklarda olduğundan bahsedilmektedir.

6-Mekânda amaç: Masal kahramanın bir mekânda bulunmasının mutlaka bir amacı vardır. Bir şeyi başarmak üzere o mekânda bulunmaktadır.

Örneğin; padişahın bahçesine Gül-Sinan hikayesini dinlemek üzere giden şehzade (“*Bostancı Dede*” adlı masal.)

Modern masalda mekansal ifade örnekleri üzerinden yapılan örnek bir değerlendirmede, tembellerin başına gelen kötü bir olay sonucu, onların ders almalarına ve değişmelerine yol açan ve “İlk Kaynak Yayınları”ndan çıkan “*Üç Küçük Domuzcuk*” adlı masal irdelendiğinde; annelerinden izin alarak kendilerine ev yapmaya giden üç küçük domuzcuktan, çok tembel olan en küçük domuzcuk samandan, ortanca kardeş de tahtadan bir ev yaparak dinlenmeye çekilmişlerdir. En büyük domuzcuğun, evlerini sağlam yapmaları, kurdun gelip onları yiyebileceğini uyarısını dikkate almamışlardır. En büyük ve çalışkan domuzcuk, tuğladan, çok dayanıklı bir ev yapmıştır. Onları uzaktan izleyen kurt, evleri sağlam olmayan tembel kardeşlere saldırmıştır. Korkuyla ağabeylerinin evine sığınan iki kardeş, bu sağlam evde güvendedirler. Çalışkan domuzcuk çalışkanlığının faydasını görürken, tembeller derslerini almışlardır. Burada hem büyüklerin sözünü dinleme hem de çalışkan olma mesajları verilmektedir. (Erdal, 2009, s.4). Masalda verilen insani iletilerin yanı sıra, ciddi bir mekansal tespit yer almaktadır. Masalda tembellik ile malzeme seçimi, sağlamlık gibi konularda çocukta mekansal bir algılama yer almaktadır.

Masalın dolaylı bir anlatımı vardır. Çocuklar kendilerine ne yapmaları gerektiğinin söylenmesinden pek hoşlanmazlar. Ancak masalın bu özelliği ile kendini, masal kahramanının yerine koyan çocuk, bir başkasının başına gelmiş olayları kendini kaptırarak dışarıdan bir gözle tanır, algılar ve almak istediklerini alır. Bu durum, masal mekânı için de böyledir. Masalda, bir romanda olduğu gibi derin bir mekân tasviri yoktur. Mekânın rengi, özellikleri, tüm ayrıntıları ile çocuğa sunulmaz. Ancak çocuk, masal sırasında tüm bunları hayal gücünde kendi

kurgular. Masaldaki mekânı kendisi nasıl algılsa o mekan öyledir. Belki kendi evi, kendi sokağı, kendi çarşısı. Güzelliği de zaten bu noktada gizlidir.

Masallarda geçen mekânlar farklı ifadelerle tekrar tekrar dile getirilmektedir. Masal sırasında çocuk, masalın hep bir mekân içerisinde geçtiğini bilir; onun hangi mekân ve mekanın kime ait olduğunu da bilir. Ör: padişahın evi ile saray kastedilmektedir. Keloğlanın evi ise basit bir kulübedir. Çocuk, Kaf Dağına hiç gidilemeyeceğini, gökkuşağından (köprüden) hiç geçemeyeceğini bilir. Onların gerçekliğine de inanmaz. Bunun yanında, bu olağanüstü mekânları kafasında öyle bir yorumlar ki; hayal gücünün sınırlarını zorlar.

Masalda kuvvetli mekânsal iletiler vardır. Bunlar masalın içerisinde, anlam bütününde aktarılmaktadır. Bu kavramların ortaya çıkartılması gerekmektedir. Masalda dile getirilen mekânsal iletiyi ortaya çıkararak çocukların mekânsal algısındaki yerini belirlemek, çocukların bu yönde mekânsal algı gelişimine olan etkisini ortaya çıkaracaktır. Masalı çocuk algısı açısından değerlendirdiğimizde, masaldan çıkarılacak gerçeklik sonucunun çocuğun algısına (özellikle mekânsal algısına) nasıl yansıtacağı önemlidir.

BÖLÜM BEŞ

ALAN ÇALIŞMASI

5.1 Alan Çalışmasının Tanımlanması

Araştırmada kendi disiplinleri içerisinde değerlendirilen “çocuk”, “mekan”, “algı” ve “masal” kavramlarının, mimarlık disiplini üzerinden okunması, masallarda aktarılan mekanlar ile sağlanmaya çalışılmıştır. Çocukta mekan algısı üzerine elde edilen kuramsal sonuçlar, masal mekanları ve gerçek mekanlar üzerinden ilişkilendirilerek alan çalışması ile desteklenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın temel sorunu olan;

- Çocuklarda mekan algısının nasıl ve hangi parametreler doğrultusunda gelişim gösterdiği,
- Çocuklarda mekan algısının gelişiminde masalın bir araç olarak kullanılması,
- Çocuklarda mekan algısının masallarda aktarılan mekanlar üzerinden okunması,
- Çocukların hayal dünyasında yer alan masal mekanlarının, çocukların gerçek mekanları algılamasında nasıl bir yarar sağlayacağı başlıklarına alan çalışması ile yanıt aranmaktadır.

Çocukların mekan algısını ve gelişimini doğrudan ölçmek oldukça zordur. Mekan algısı, yetişkinler için bile rahatlıkla ifade edilebilecek bir kavram değil iken; çocukta bu algıyı ortaya koymak elbette ki onların dünyasına uygun parametreler ile sağlanabilecektir. Bu nedenle; onlara gerekli koşullar sağlandığında ve kendilerini ifade etme araçları sunulduğunda alınacak yanıtlar ve bilgiler oldukça değerli olacaktır. Çocuklarda, mekansal düzeyde algı gelişimi, 7 yaş itibarı ile gelişme göstermektedir. Bu yaş dönemi çocuklarının hayal dünyaları oldukça zengindir. Onlar masal çocuklarıdır. Çocuklar masal sayesinde, hayal ve gerçek arasında, masal kahramanları ve kendileri arasında ilişki kurmaktadır.

Çocuklar; azdan çoğa, küçükten büyüğe, içten dışa, basitten karmaşığa, merkezden dışarı doğru mekansal bir algılama gelişimi göstermektedirler. Okul ile birlikte sosyalleşen çocuk, ev kavramı dışında deneyimlediği mekanlara artık okul, sınıf, okul bahçesi, sokak gibi mekanları da eklemekte, mekansal düzeyde algı sınırlarını genişletmektedir. Böylece; çocuklar okul öncesi dönemde daha küçük ve sınırlı sayıda mekanı deneyimlerken; okul ile birlikte algıladıkları mekanların sınırları ve sayısı da artmaktadır. Çocuklar ayrıca; kendileri için tasarlanmış olan mekanlar dışında, pek çok zaman yetişkinlere ait olan mekanları da deneyimlemektedirler.

Masallar özellikle “kahraman ve olay” odaklı görünmesine karşın; “mekan ve zaman” masalın gerçekte olmazsa olmaz unsurlarındandır. Masal bütününde mekan, kahraman ve olaylara zemin hazırlamaktadır. Masalı dinleyen veya okuyan çocuk, sürekli olarak masal sırasında mekanın varlığını algılamakta, bu masal mekanının olay örüntüsü içerisinde değişkenlik gösterdiğini fark edebilmektedir. Mekan elbette bağımsız bir değişken değildir. Çocuk mekanı zaman, kişi ve olay değişkenleri ile bir bütün olarak değerlendirmektedir. Masalda, mekanın fiziksel yönleri kadar psikolojik, sosyal yönleri de ön plana çıkmaktadır. Çocuk masalda mekanı, salt fiziksel özellikleri ile bağımsız olarak değil, çevre-mekan, insan-mekan, işlev-mekan ilişkileri içerisinde de değerlendirebilmektedir. Çocuk, masal mekanlarından edindiği birikimleri, gerçek yaşamında deneyimlediği mekanlara çocuk gözünden yansıtmaktadır. Masal sayesinde çocuğun algıladığı mekan, okuduğu veya dinlediği masallarda olduğu gibi çok yönlü algılanabilir hale gelmektedir.

Masal mekanı ile gerçek mekanlar arasında çocuğun kurduğu ilişkiyi anlayabilmek adına; alan çalışmasında, çocukların kendilerini ifade etme aracı olarak “resim” seçilmiştir. Bunun yanı sıra; karşılıklı iletişim kurarak ve okunan masal mekanlarına verdikleri cevaplar doğrultusunda yapılan değerlendirmeler ile çocukta masal mekanından, gerçek mekana algısal geçişi görmek mümkün olmuştur.

5.2 Alan Çalışmasının Kapsamı

7-9 yaş aralığındaki ilköğretim öğrencileri çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Çeşitli kuramcıların (Piaget, Yavuzer, Şirin, ... gibi) da desteklediği, bu yaş dönemi çocuklarının özellikleri;

- Masala ilgi duymaları,
- Bilişsel gelişim düzeyi bakımından somut dönem çocuğu olmaları,
- Hayal dünyalarının zengin olması,
- Karşılaştırma ve oranlama yeteneklerinin yeterli olgunluk düzeyinde olması,
- Mekansal düzeyde algı gelişimi gösterebilecek seviyede bulunmaları,
- Okul dönemi çocuğu olmaları nedeniyle, çocuklar için tasarlanmış olan mekansal sınırların genişleyerek, ev-sokak-okul-okul bahçesi-sınıf gibi sıklıkla deneyimledikleri mekan sayısının artmış olmasıdır.

Alan çalışmasına katılan öğrencilerin seçiminde dikkat edilen kriterler;

- Farklı sosyo-ekonomik çevrelerdeki okulların 1-2 ve 3. sınıfına devam eden ilköğretim öğrencileri olmaları,
- Fiziksel, bilişsel gelişimlerinin normal seviyede olması,
- Gönüllülük esasına dayalı olarak katılım sağlamaları,
- Kız ve erkekler öğrencilerin sayısının eşit tutulması,
- Masalın ne anlama geldiğini bilmeleri ve masala ilgi duymalarıdır.

Tüm çocuklar, eşit zaman dilimlerinde, benzer fiziki koşulların sağlanması sonucu, aynı malzemelerin temin edilmesi ile alan çalışmasına katılmışlardır.

Alan çalışmasında yararlanılan masalların seçiminde dikkat edilen kriterler:

- Çocukların önceden bilmediği masallar olması,
- Türk masalı olması,
- Derleyeni ve kaynağı bilinen masallar olması,
- Mekansal içeriği zengin masallar olması,
- Masalların görsellerinin olmaması (veya onlara sunulmaması) ve her çocuğun masalı kendi hayal gücünde canlandırmasına olanak tanınması,
- Masalların çocukların yaşına, algı seviyesine uygun olması,

- Masalların konu ve içerik olarak çocukların ilgisini çekecek şekilde olmasıdır.

5.3 Alan Çalışmasının Yöntemi

“Çocukların Mekan Algısının Gelişimi”ni ortaya koymak adına, “masal” yardımcı araç olarak belirlenmiştir. Gerekli okumaları, saptamaları ve değerlendirmeleri yapabilmek adına resim, anket ve gözleme dayalı bir yöntem seçilmiştir.

Çocuklara, çoktan seçmeli anket soruları hazırlanmıştır. Alan çalışmasında konu başlığının masal olması, çocukların bir hayli ilgisini çekmiş ve istekli bir şekilde çalışmalara katılmışlardır. Dinledikleri masal bölümlerine ilişkin anket sorularına samimi yanıtlar vermeleri sağlanmıştır. Bu çalışmalar sayesinde çocuklar hayallerini, resimlere ve anket sorularına aktarabilmişlerdir.

5.4 Alan Çalışmasının Süreci

Alan çalışmasının başında, çocuklara “mimarlık nedir?”, “mekan nedir?”, “masal nedir?” gibi konulara yönelik bilgi verilmiştir. Onlara, içinde bulundukları mekanlar anlatılarak, yaşadıkları çevrenin farkına varmaları sağlanmaya çalışılmıştır. Çocuklara, alan çalışmasının amacı, kapsamı, nerede değerlendirileceği, çocukların çalışmaya katkısının ne olacağı ve onlara neler kazandıracağı konularında kısaca bilgilendirme yapılmıştır. Çünkü; çocukların bilinçli olarak katılacakları bir alan çalışması, daha amacına uygun ve verimli olacaktır.

Alan çalışması 3 bölümden oluşmaktadır: **Alan çalışmasının birinci bölümünde;** ünlü masal derleyicisi Pertev Naili Boratav’ın “Az Gittik Uz Gittik” adlı masal kitabında yer alan ve çocukların daha önce bilmedikleri tahmin edilen bir masal olan “İlik Sultan” adlı masalın (bkz. Ek-1), mekan tasviri güçlü olan bir bölümü çocuklara anlatılmıştır.

“....Yemen Sultanının oğlu cevabında der ki:

‘Denizin üzerinde üç köşeli bir billur köşk yapılacak. Her köşesindeki oda ayrı renk döşenecek: Biri siyah, biri beyaz, üçüncüsü de sarı olacak. Sultan, hangi odada oturursa o odanın renginde giyinecek. Ben de köşkün etrafında dolaşacağım. Kendisine üç çift söz söyleyeceğim. Onları kabul ederse İlik Sultanla evlenirim.’”

Çocuklardan özgürce, hayal güçlerini kullanarak, kendilerini ifade etmeleri için resim yapmaları, sonrasında da anlatmaları istenmiştir. Çocukların resim yapma düzeyleri belirlenirken, onların bir masal mekanını nasıl algıladıkları görülmeye çalışılmıştır. Resimler, çocuğun içselliğinin dışa vurumudur. Çocuk, söyleyemediği pek çok şeyi resim ile anlatır. Bu nedenle çocuktaki mekansal algıyı ortaya çıkarmak adına resimden yararlanılmıştır.

Ardından, çocuklara masalın tanımı, masala ilgilerinin olup-olmadığı, bildikleri masal ve masal mekanlarının neler olduğu, resmini yaptıkları masal mekanı üzerinden; mekansal algı düzeyleri, masal mekanı ile gerçek mekanlar arasında kurdukları ilişki, gerçekte nasıl mekanlarda yaşadıkları, sıklıkla deneyimledikleri mekanlar, sevdikleri ve sevmedikleri mekanlar, bir mekanı algılarken nelere dikkat ettiklerine ilişkin çeşitli anket soruları (bkz. Ek-2) yöneltilmiştir.

Alan çalışmasının ikinci bölümde; çocukların duymaya alışık olmadıkları, günümüz yaşamında çevresel duyarlılığa odaklanmış ve mekansal içeriği zengin olan Aytül Akal’ın “*Cadı Burunlu Fabrika*” adlı masalına ait sıralanmış resimler çocuklara verilmiştir. Çocuklardan, resimlerde yer alan mekanları tahmin ederek, içlerinden geldiği gibi, hayal güçlerini kullanarak bir masal yazmaları (bkz. Ek-3) istenmiştir. Ardından mekansal içeriği bulunan resimlerde algıladıkları mekanlar üzerine, çeşitli anket soruları yöneltilmiştir. Böylece, bir masal üzerinden mekansal okuma yapmaları, güncel yaşamda fiziki, sosyal yönleri ile algıladıkları mekanı yansıtmaları (bkz. Ek-4) istenmiştir.

Alan çalışmasının üçüncü bölümünde; çocuklara mekansal içeriği zengin, mekanı fiziksel, sosyal, psikolojik parametrelerle destekleyen, geçmiş ve güncel yaşamda karşılıkları bulunan masallardan bölümler okunmuş ve çoktan seçmeli sorulara cevap vermeleri (bkz. Ek-5) istenmiştir. Böylece, çocukların algılama seviyeleri masal mekanları üzerinden değerlendirilmiştir. Çocukların genel olarak resimlerinde yansıttıkları ve anket sorularına verdikleri cevaplar ile masaldan ve masal mekanlarından gerçek yaşamlarına dair neler aktardıkları anlaşılmaya çalışılmıştır.

5.5 Alan Çalışmasının Değerlendirilmesi

Çalışma grubunu oluşturan öğrenciler için;

- **Cinsiyet ayrımı:** (90 kız (%50) ve 90 erkek (%50) öğrenci-%100 üzerinden)
- **Yaş ayrımı:** (60 öğrenci 1. sınıf (%33.3), 60 öğrenci 2. sınıf (%33.3), 60 öğrenci 3. sınıf (%33.3)-%100 üzerinden)
- **Sosyo-ekonomik ayrım:** (60 öğrenci düşük gelir seviyeli (%33.3), 60 öğrenci orta gelir seviyeli (%33.3), 60 öğrenci yüksek gelir seviyeli (%33.3)-%100 üzerinden) dikkate alınarak,

10 kız ve 10 erkek öğrenciden oluşan 20 şer kişilik 1., 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin katılımı ile 3 farklı ilköğretim okulunda 180 öğrenci ile alan çalışması (bkz. Tablo-5.1) gerçekleştirilmiştir.

Tablo 5.1 Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin dağılım ve yüzdesi.

	Cinsiyet Dağılımı (% 100)		Yaş Dağılımı (% 100)			Sosyo-ekonomik Dağılım (% 100)		
	Kız	Erkek	1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	Düşük gelir seviyeli	Orta gelir seviyeli	Yüksek gelir seviyeli
Öğrenci sayısı	90	90	60	60	60	60	60	60
Öğrenci Yüzdesi	50%	50%	%33.3	%33.3	%33.3	%33.3	%33.3	%33.3

5.5.1 Alan Çalışmasının Birinci Bölümünün Değerlendirilmesi

- “Birinci bölüm”de yer alan çocuk resminde çizgilerin yorumu;

Çocukların resimleri değerlendirilirken; çocukların psikolojisi, zeka seviyeleri, resimlerin sanatsal yönü gibi ayrı bir uzmanlık alanı gerektirecek olan değerlendirmelerden kaçınılmış, resimler mekan bileşenleri ile sınırlı tutularak, mimari bir yoruma referans verecek ölçütlerle değerlendirilmiştir. Alan çalışmasının değerlendirilmesinde “*İlik Sultan*” masalı üzerinden, çocuklardaki mekansal algıyı ortaya çıkarmak adına, çocuklar tarafından yapılan resimlerinin incelenmesi sırasında; “*çocukların resim çizme düzeyleri*” ve “*resimlerine aktardıkları mekansal izlenimler*” olmak üzere 2 aşamalı bir değerlendirme yapılmıştır. Alan çalışması sırasında, çocukların yapmış olduğu resimlerde benzer sonuçlar tespit edilmiştir. Ancak; çalışmada değerlendirme kriterlerindeki farkları ortaya koymak adına, yaş, cinsiyet, sosyo-ekonomik ayırımdan bir tanesi referans alınarak iki örnek üzerinden kıyaslama yapılmıştır.

- Çocukların resim çizme düzeyleri değerlendirilirken;
- *Resim yaparken kağıdın ne kadarlık kısmının kullanıldığı (Şekil 5.1a-5.1b),*



Şekil 5.1a Düşük sosyo-ekonomik çevrede-1.sınıf-erkek ve Şekil 5.1b düşük sosyo-ekonomik çevrede-3.sınıf-kız öğrencinin resimleri.

Aynı sosyo-ekonomik çevrede öğrenim gören küçük yaş grubundaki çocuğun anlatmak istedikleri, kağıtta boşluklar kalacak şekilde küçük ölçeklerde resmedilirken (Şekil 5.1a); büyük yaş grubundaki çocuğun resminde objeler oran olarak bir hayli büyük çizilmiş ve kağıdın tamamı boyanmıştır (Şekil 5.1b). Yaşın

artması ile çocuk aklındakileri ve çevresinde algıladığı daha çok şeyi resmine aktarabilmektedir.

- *Resimde objelerin birbiri ile ilişkilendirilmesinde çizim ve organizasyon yeteneğinin gelişim düzeyi (Şekil 5.2a-5.2b),*



Şekil 5.2a Düşük sosyo-ekonomik çevrede-1.sınıf-erkek ve Şekil 5.2b düşük sosyo-ekonomik çevrede-3.sınıf-kız öğrencinin resimleri.

Aynı sosyo-ekonomik çevrede öğrenim gören, küçük yaş grubundaki çocuğun resminde mekan; kapısı, penceresi, çatısı ile resmedilmesine karşın, zemin, çevre ve insan ilişkisi kurulmamış ve çizgiler henüz yeterince olgunlaşmamıştır (Şekil 5.2a). Ancak büyük yaş grubundaki çocuğun resminde mekan; çocukça bir perspektif ile yerleştirilmiş, pencere, hatta perdeler, çatının eğimi, ışık konulmuş, resimde zemin ilişkisi, deniz ve denizdeki canlılar, insanlar, güneş, kelebek ve kuş ile çevre bir bütün olarak detaylı bir şekilde yer almıştır (Şekil 5.2b). Yaşın artması ile bilişsel gelişim bakımından yeterli kas olgunluğuna sahip olan çocuk, kendisini daha iyi ifade edebilmektedir.

- Çizgilerdeki çekingelik veya baskınlık (Şekil 5.3a-5.3b),



Şekil 5.3a Orta sosyo-ekonomik çevrede-3.sınıf-kız ve Şekil 5.3b yüksek sosyo-ekonomik çevrede-3.sınıf-erkek öğrencinin resimleri.

Aynı yaş grubunda, orta sosyo-ekonomik çevrede öğrenim gören çocuğun resminde; çizgiler soğuk renklerin hakim olduğu, bir hayli cılız ve ifadesizdir (Şekil 5.3a). Yüksek sosyo-ekonomik çevrede öğrenim gören çocuğun resminde ise; sıcak ve çeşitli renklerin kullanımı ile daha net ve ifadesel bir anlatım yer almaktadır (Şekil 5.3b). Bazı çocuklar yeterli çizim olgunluğuna ulaşmamış iken; bazıları amaçlı ve anlatmak istediği şeyin bilincinde resim yapmaktadırlar.

- Resmin yaştın gerektirdiği olgunluk düzeyine sahip olması (Şekil 5.4a-5.4b),



Şekil 5.4a Yüksek sosyo-ekonomik çevrede-1.sınıf-kız ve Şekil 5.4b yüksek sosyo-ekonomik çevrede-2.sınıf-kız öğrencinin resimleri.

Aynı sosyo-ekonomik çevrede öğrenim gören, küçük yaş grubundaki çocuğun resminde yeterli olgunluk düzeyi yer almazken (Şekil 5.4a);

büyük yaş grubundaki çocuğun resminde; mekan çevresi ile detaylı bir şekilde resmedilmiştir (Şekil 5.4b). Her iki öğrenci de resim yaparken hayal güçlerini rahatlıkla ifade etmişlerdir. Büyük yaş grubundaki çocuklar, küçük yaş grubundaki çocuklara göre, daha detaylı, renkli, oranlı ve gerçekçi resimler çizmektedirler.

- *Resimdeki şemanın içeriğinin zenginliği (Şekil 5.5a-5.5b),*



Şekil 5.5a Orta sosyo-ekonomik çevrede-2.sınıf-kız ve Şekil 5.5b yüksek sosyo-ekonomik çevrede-3.sınıf-kız öğrencinin resimleri.

Aynı cinsiyette bulunan, küçük yaş grubundaki çocuğun resminde mekan, çocuğun hayallerini yüzeysel olarak ifade ederken (Şekil 5.5a); büyük yaş grubundaki çocuğun resminde ise; çocuğun mekansal deneyimlerinin de aktarıldığı, daha içten yaklaşımlı bir resim yer almaktadır (Şekil 5.5b). Resimdeki şemanın oluşmasında; çocuğun bir şeyi nasıl gördüğü ve o şeye verdiği duygusal anlam, deneyimleri, bir objeye dokunarak ya da objenin nasıl hareket ettiğini veya davrandığını izleyerek etkilenmesi etkili olmaktadır (Yavuzer, 2009, s.55).

- *Resimde birbirinin arkasında duran objelerin şeffaflık ilkesine uyularak doğru bir şekilde çizilmesi (Şekil 5.6a-5.6b),*



Şekil 5.6a Orta sosyo-ekonomik çevrede-2.sınıf-erkek ve Şekil 5.6b yüksek sosyo-ekonomik çevrede-2.sınıf-erkek öğrencinin resimleri.

Aynı yaş grubunda ve aynı cinsiyette bulunan orta sosyo-ekonomik çevrede öğrenim gören çocuğun resminde; denizin içerisinde yaşayan canlılar şeffaflık ilkesine aykırı olarak görülmektedir (Şekil 5.6a). Yüksek sosyo-ekonomik çevrede öğrenim gören çocuğun resminde ise; evin bir kısmı deniz dalgalarından, dağın bir kısmı da evin arkasında gizlenmiş halde aktarılabilmektedir (Şekil 5.6b). Yaşın artması ile çocuklar daha gerçekçi resimler yapma eğilimindedirler.

- *Resimde sıcak-soğuk renklerin cinsiyet üzerinden tercihi (Şekil 5.7a-5.7b),*



Şekil 5.7a Orta sosyo-ekonomik çevrede-1.sınıf-erkek ve Şekil 5.7b orta sosyo-ekonomik çevrede-2.sınıf-erkek öğrencinin resimleri.

Aynı sosyo-ekonomik çevrede öğrenim gören, küçük yaş grubundaki çocuğun resminde soğuk renkler hakim iken (Şekil 5.7a); büyük yaş grubundaki çocuğun resminde ise sıcak renklerin kullanıldığı gözlenmiştir (Şekil 5.7b). Aynı yaş grubundaki öğrenciler arasında kızların, erkeklerden ve yüksek sosyo-ekonomik çevrede öğrenim gören çocukların düşük sosyo-ekonomik çevrede öğrenim gören çocuklara göre, sıcak renkleri kullanmaya daha yatkın oldukları görülmüştür. Çocuğun içinde bulunduğu çevrenin, deneyimlerinin renk algısında etkili olduğu düşünülmektedir.

- *Resimde şekiller ve renklerin birbirilerine oranla önemi (Şekil 5.8a-5.8b),*



Şekil 5.8a Yüksek sosyo-ekonomik çevrede-1.sınıf-kız ve Şekil 5.8b düşük sosyo-ekonomik çevrede-2.sınıf-erkek öğrencinin resimleri.

Küçük yaş grubundaki çocukların resimlerinde masalda belirtilen sarı, beyaz ve siyah renklere özellikle dikkat edilmiştir (Şekil 5.8a). Genelde çocuklar tarafından tercih edilen oda sarı renkli olmuştur ve sultan da sarı renkli elbise ile resmedilmiştir. Büyük yaş grubundaki çocuklar resimlerinde; masalda geçen mekanın renginden ziyade biçimi ile ilgilenmişlerdir (Şekil 5.8b). Küçük yaş grubundaki çocukların resimlerinde, mekanın renklerinin biçiminden daha önemli olduğu görülmüştür.

- Resimdeki objeler arasında kurulan orantı sonucu uzaktaki cisimlerin resme küçük olarak çizilmesi (Şekil 5.9a-5.9b),



Şekil 5.9a Düşük sosyo-ekonomik çevrede-1.sınıf-erkek ve Şekil 5.9b yüksek sosyo-ekonomik çevrede-2.sınıf-kız öğrencinin resimleri.

Küçük yaş grubundaki çocuklar resimlerinde mekanlar arası mesafeyi tam olarak ifade edemez iken (Şekil 5.9a); büyük yaş grubundaki çocuklar resimlerinde uzaktaki objeleri yakındakilere oranla daha küçük çizebilecek çizim yeteneğine sahiptirler (Şekil 5.9b).

- Objelerin diğer objelerle ilişkilendirilmesi sırasında oransal olarak abartı çizilmesi (Şekil 5.10a-5.10b),



Şekil 5.10a Düşük sosyo-ekonomik çevrede-3.sınıf-erkek; Şekil 5.10b yüksek sosyo-ekonomik çevrede-3.sınıf-kız öğrenci.

Düşük sosyo-ekonomik çevrede öğrenim gören çocuğun resminde; prens dışında tüm objeler oransal olarak birbirini yakalamışken, prens oldukça büyük resmedilmiştir (Şekil 5.10a). Yüksek sosyo-ekonomik çevrede öğrenim gören

çocuğun resminde ise; mekandaki çatı detayı, insanlar ve çevredeki objelerin oranı birbiri ile uyumludur (Şekil 5.10b). Küçük yaş grubundaki çocuklar resimlerinde, objelerin birbirlerine olan oranını tam olarak ifade edemez iken; büyük yaş grubundaki çocuklar resimlerinde objeler arası oransal ilişkiyi daha rahat kurabilmektedirler.

- *Resimde gerçek dünyada hiç görünür olmayan ve gerçekte görünme imkanı olmayan objelerin şeffaf olarak çizilmesi (Şekil 5.11a-5.11b),*



Şekil 5.11a Orta sosyo-ekonomik çevrede-2.sınıf-kız ve Şekil 5.11b düşük sosyo-ekonomik çevrede-3.sınıf-kız öğrencinin resimleri.

Daha yüksek sosyo-ekonomik çevrede öğrenim görmesine karşın, küçük yaş grubunda olan çocuğun resminde; sultan masalda anlatıldığı gibi sarı, beyaz ve siyah odada resmedilmiştir. Ancak, sultanın aynı anda resimde olduğu gibi üç odada birden olması imkansızdır (Şekil 5.11a). Düşük sosyo-ekonomik çevrede öğrenim gören büyük yaş grubunda olan çocuğun resminde ise; gerçekte görünme imkanı olmayan balıklar, evin deniz içerisindeki temeli ve kayığın bir kısmı da resimlenmiştir (Şekil 5.11b).

- Ekstra bir resim değeri (Şekil 5.12a-5.12b) üzerine, genel bir resim değerlendirilmesi yapılmıştır.



Şekil 5.12a Düşük sosyo-ekonomik çevrede-1.sınıf-kız ve Şekil 5.12b yüksek sosyo-ekonomik çevrede-2.sınıf-erkek öğrencinin resimleri.

Düşük sosyo-ekonomik çevrede öğrenim gören çocuğun resminde, mekan basit objelerle, çevre-mekan ilişkisini yeterince kurmadan ifade edilmesi karşın (Şekil 5.12a); yüksek sosyo-ekonomik çevrede öğrenim gören çocuğun resminde ise, annesi resim öğretmeni olması nedeniyle, yaşının gerektirdiği olgunluk düzeyinin üzerinde bir perspektif anlayışı ile yansıtılmıştır (Şekil 5.12b). Ancak; çocukların resimlerinin değerlendirilmesi sırasında ölçüt, güzel resim yapmak değil; çocuğun kendisini ifade etmesi olmuştur.

Bunların dışında; “Çizgilerin eksik bırakılması”, “Resmin geneli için genelleme yapabilme kabiliyeti”, “Resimde hareketli objelere yer verilmesi” kriterleri de çocukların resimlerinde değerlendirilmeye alınmıştır.

Tablo 5.2 Genel olarak çocukların resim çizme düzeylerine dair izlenimler.

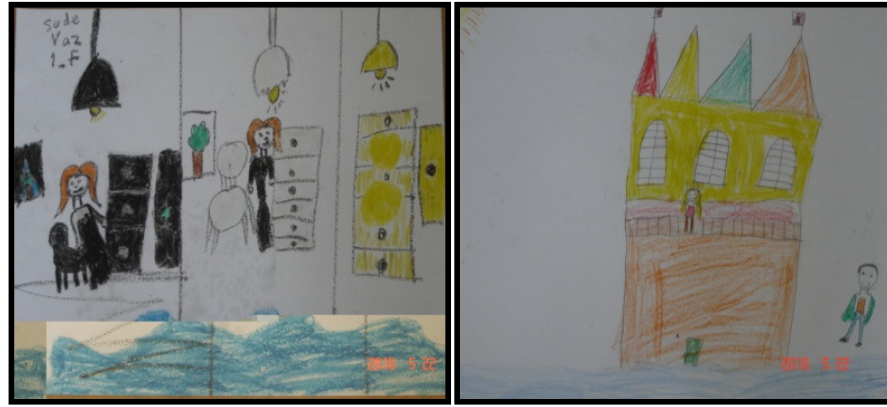
Çocukların resim çizme düzeylerine dair izlenimler	
1.	Kağıdın tamamı kullanılmış mı?
2.	Çizim ve organizasyon yeteneği gelişmiş mi?
3.	Çizgiler cılız mı, sert mi?
4.	Resmin olgunluk düzeyi fazla mı?
5.	Şema zengin mi, zayıf mı yansıtılmış?
6.	Resimdeki objeler arka arkaya doğru çizilmiş mi? (şeffaflık)
7.	Sıcak mı soğuk mu renkler tercih edilmiş ?
8.	Şekiller renklere oranla daha mı önemli çizilmiş?
9.	Uzaktaki cisimler küçük çizilmiş mi?
10.	Abartı çizimler var mı?
11.	Resimde saydamlık (gerçek dünyada görünme imkanı olan/ olmayan) var mı?
12.	Ekstra bir resim değeri
13.	Eksik bırakılan çizimler var mı?
14.	Genelleme yapabilme kabiliyeti var mı?
15.	Resimde hareketli objelere yer verilmiş mi?

Tablo 5.3 Çocukların resim çizme düzeylerinin belirtildiği Tablo-5.2'nin dağılım sonuçları.

Cinsiyet Dağılımı (%100)		Yaş Dağılımı (%100)			Sosyo-ekonomik Dağılım (%100)		
		1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	Düşük gelir seviyeli	Orta gelir seviyeli	Yüksek gelir seviyeli
Kız	Erkek						
%51.2	%48.8	%32.2	%33.7	%34.1	%32.4	%33.7	%33.9

Masal mekanı ile ilgili çocukların yapmış olduğu resimlerin yorumunda ilk olarak, mekan bileşenleri özelinde Tablo 5.2’de belirtilen kriterler doğrultusunda çocukların resim çizme düzeyleri değerlendirilmiştir. Tablo 5.3’de elde edilen sonuçlarda; cinsiyet ayrımında kızların erkeklerden, yaş ayrımında büyük yaş grubundakilerin küçük yaş grubundakilerden, sosyo-ekonomik ayrımında yüksek sosyo-ekonomik çevredekilerin düşük sosyo-ekonomik çevrede olan öğrencilerden daha yüksek değerlerde olduğu görülmüştür. Tablo 5.3’te görüldüğü gibi belirtilen kriterler doğrultusunda oluşan farklar çok fazla değildir. Alan çalışmasının genelinde, cinsiyet, yaş ve sosyo-ekonomik ayrım sonuçları değişmeden devam etmektedir.

- *Masal üzerinden çocukların resimlerindeki mekansal algı düzeyi değerlendirilirken;*
- *Resmin genel anlamda mekansal bir kompozisyon içermesi (Şekil 5.13a-5.13b),*



Şekil 5.13a Yüksek sosyo-ekonomik çevrede-1.sınıf-kız ve Şekil 5.13b yüksek sosyo-ekonomik çevrede-2.sınıf-erkek öğrencinin resimleri.

Yüksek sosyo-ekonomik çevrede öğrenim gören küçük yaş grubundaki çocuğun resminde; mekanın içeriden (Şekil 5.13a), büyük yaş grubundaki çocuğun resminde ise; mekanın dışarıdan algılandığı şekli ile resmedildiği görülmüştür(Şekil 5.13b). Her iki resimde de, masal metnine bağlı kalarak belirli bir kompozisyon içerisinde mekansal öğeler ifade edilmektedir.

- *Seçilen renklerin mekanın gerçek renklerini yansıtıyor olması (Şekil 5.14a-5.14b),*



Şekil 5.14a Orta sosyo-ekonomik çevrede-1.sınıf-erkek ve Şekil 5.14b düşük sosyo-ekonomik çevrede-2.sınıf-kız öğrencinin resimleri.

Farklı sosyo-ekonomik çevrede öğrenim gören, farklı yaşta ve cinsiyette bulunan çocuklar, metinde geçen mekanın renklerini kendi yorumladıkları gibi resimlerine yansıtmışlardır (Şekil 5.14a-5.14b). Resimlerin genelinde masal metnine bağlı kalarak sarı, siyah ve beyaz renklerdeki odalar, mavi renkli deniz yer almaktadır. Bunun dışında yaş ve sosyo-ekonomik çevrenin etkisi ile çocuklar daha gerçekçi resimler yapma eğilimindedirler.

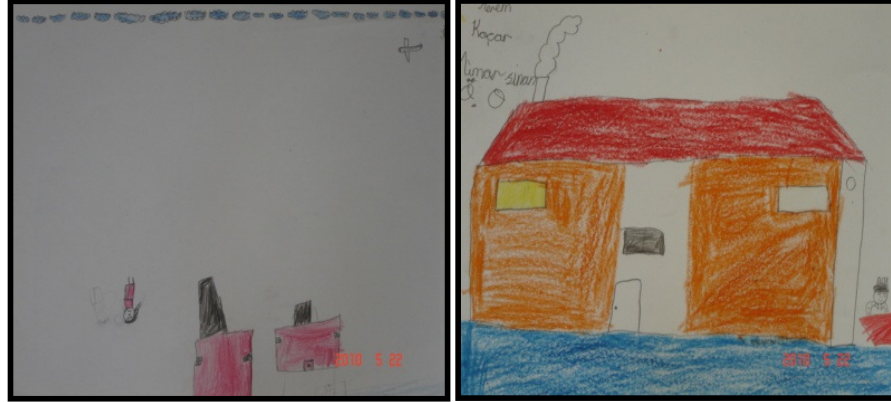
- *Mekan-insan arasındaki ilişkinin aktarılması (Şekil 5.15a-5.15b),*



Şekil 5.15a Düşük sosyo-ekonomik çevrede-1.sınıf-kız ve Şekil 5.15b orta sosyo-ekonomik çevrede-2.sınıf-kız öğrencinin resimleri.

Düşük sosyo-ekonomik çevrede öğrenim çocuğun resminde, masal metnine bağlı kalarak prenses, sultana görünmek üzere balkonda, sarı elbisesi ile resmedilmiştir (Şekil 5.15a). Orta sosyo-ekonomik çevrede öğrenim çocuğun resminde ise, prenses beyaz elbisesi ile beyaz odada resmedilmiş ve denizin üzerinde sandalda gezinen sultana yönünü dönerek resmedilmiştir (Şekil 5.15b). Resimler belirli bir olgunluk düzeyinde, masal metni üzerinden mekan-insan ilişkisi kurularak yansıtılmıştır.

- *Kompozisyon içerisinde mekanların oranı (Şekil 5.16a-5.16b),*



Şekil 5.16a Düşük sosyo-ekonomik çevrede-1.sınıf-erkek ve Şekil 5.16b düşük sosyo-ekonomik çevrede-3.sınıf-erkek öğrencinin resimleri.

Aynı sosyo-ekonomik çevrede öğrenim gören, küçük yaş grubundaki çocuğun resminde mekan, resmin bütününde küçük bir yer tutarken (Şekil 5.16a); büyük yaş grubundaki çocuğun resminde kompozisyonun kendisini oluşturmaktadır (Şekil 5.16b). Yaşın artması ile mekansal farkındalık artmaktadır.

- *Mekanda simetri (Şekil 5.17a-5.17b),*



Şekil 5.17a Orta sosyo-ekonomik çevrede-1.sınıf-kız ve Şekil 5.17b düşük sosyo-ekonomik çevrede-2.sınıf-kız öğrencinin resimleri.

Farklı sosyo-ekonomik çevrede öğrenim gören ve farklı yaşlarda bulunan çocuklardan birisi resminde, simetri kuralına bağlı kalarak masal metninde geçen köşkü üçgen şeklinde eşit parçalar halinde beyaz-sarı ve siyah odalara dönüştürülmesi ile bir bütün halinde simetrik olarak resmetmiştir (Şekil 5.17a).

Bir diğeri ise; mekansal öğeleri yatayda ve düşeyde simetrik olarak renk, biçim bütünselliğinde resmetmiştir (Şekil 5.17b).

- *Mekanların, çocuğun gerçek yaşamında kullandığı mekanlardan izler taşıması (Şekil 5.18a-5.18b),*



Şekil 5.18a Yüksek sosyo-ekonomik çevrede-1.sınıf-kız ve Şekil 5.18b yüksek sosyo-ekonomik çevrede-3.sınıf-kız öğrencinin resimleri.

Aynı sosyo-ekonomik çevrede öğrenim gören ve farklı yaşlarda bulunan çocuklardan birisi resminde, mekanı dıştan ve içte algıladığı şekli ile birlikte reserken, günlük yaşamında kullandığı objeler olan tv, tv sehpası, sandalye gibi öğelerle (Şekil 5.18a), bir diğeri ise; koltuk halı gibi öğelerle zenginleştirmektedir (Şekil 5.18b).

- *Mekanın çevresindeki diğer objeler ile birlikte ele alınması (Şekil 5.19a-5.19b),*



Şekil 5.19a Düşük sosyo-ekonomik çevrede-2.sınıf-erkek ve Şekil 5.19b yüksek sosyo-ekonomik çevrede-2.sınıf-erkek öğrencinin resimleri.

Düşük sosyo-ekonomik çevrede öğrenim gören çocuğun resmi, mekansal olarak bilinçli ve nitelikli bir farkındalık ortaya koyarken, mekanın insan, çevre, zemin ve diğer objelerle olan oranı zayıf kalmıştır. Mekan, çocuğun ezberindeki ev kavramı dışında resmedilmiş olmasına karşın; masal metninde geçen kurgudan uzak tutulmuştur (Şekil 5.19a). Yüksek sosyo-ekonomik çevrede öğrenim gören çocuğun resminde ise, mekansal anlamda özel bir farkındalık ortaya konmamış olmasına karşın, mekanın masal metnine bağlı kalarak çevresi ve diğer objelerle olan kurgusu oldukça başarılı bulunmuştur (Şekil 5.19b).

- *Çocuğun çevresini nasıl algıladığının resme yansıtılması (Şekil 5.20a-5.20b),*



Şekil 5.20a Orta sosyo-ekonomik çevrede-2.sınıf-erkek ve Şekil 5.20b yüksek sosyo-ekonomik çevrede-3.sınıf-kız öğrencinin resimleri.

Farklı sosyo-ekonomik çevrede öğrenim gören, farklı yaşlarda ve farklı cinsiyetlerde bulunan çocuklardan birisi resminde, mekanı bir kent algısı üzerinden okumaktadır. Resminde, kent silüetinde yer alan çok katlı yapılar yanında gecekondular yer almaktadır (Şekil 5.20a). Yüksek sosyo-ekonomik çevrede öğrenim gören çocuğun resminde ise, hayalinde canlandığı bir iç mekan algısı üzerinden mekanı yorumlamaktadır (Şekil 5.20b).

- *Yer ve gök çizgisinin kullanılması (Şekil 5.21a-5.21b),*



Şekil 5.21a Düşük sosyo-ekonomik çevrede-2.sınıf-erkek ve Şekil 5.21b düşük sosyo-ekonomik çevrede-2.sınıf-kız öğrencinin resimleri.

Aynı sosyo-ekonomik çevrede öğrenim gören çocuklardan küçük yaş grubunda olanın resminde, henüz yer ve gök çizgisinin görülmez iken (Şekil 5.21a); büyük yaş grubunda olan çocuğun resminde, hem yer hem de gök çizgisi bulunmaktadır (Şekil 5.21b). Çocuklarda yaşı artması ile resimlerinde yer ve gök çizgisinin yer alması sonucu mekanın ve kişinin çevresi ile olan konumu, uzayda kapladığı alan tanımlanmaktadır.

- *Mekanda detaya inilmesi (Şekil 5.22a-5.22b),*



Şekil 5.22a Düşük sosyo-ekonomik çevrede-3.sınıf-erkek ve Şekil 5.22b orta sosyo-ekonomik çevrede-2.sınıf-kız öğrencinin resimleri.

Farklı sosyo-ekonomik çevrede öğrenim gören, farklı yaşlarda ve farklı cinsiyetlerde bulunan çocuklardan birisi resminde, düşey sirkülasyonu sağlayan merdivenler, aydınlatma elemanı olan lamba, pencereler, giriş

kapısı ve tokmağı, dış cephe kaplama malzemesi ile iç ve dış mekan olarak yeterince detaylandırmıştır (Şekil 5.22a). Orta sosyo-ekonomik çevrede öğrenim gören çocuğun resminde ise, mekan dışarıdan algılandığı şekli ile pencereler, kapı, parapet ve çatı ile biçim kaygısı taşıyarak ifade edilmiştir (Şekil 5.22b).

- *Mekanın içeriden mi, dışarıdan mı algılandığı hali ile resmedilmesi (Şekil 5.23a-5.23b)*



Şekil 5.23a Düşük sosyo-ekonomik çevrede-2.sınıf-kız ve Şekil 5.23b orta sosyo-ekonomik çevrede-3.sınıf-kız öğrencinin resimleri.

Farklı sosyo-ekonomik çevrede öğrenim gören ve farklı yaşlarda bulunan çocuklardan birisi resminde mekanı iç mekandan algıladığı şekli ile resmederken (Şekil 5.23a); bir diğeri mekanı tamamen dışarıdan algıladığı şekli ile resmetmiştir (Şekil 5.23b).

Bunların dışında;

- Bazı resimlerde billur köşk ev gibi resmedilirken, bazılarında daha gösterişli bir mekan olarak resmedilmiştir (Şekil 5.24a-5.24b).



Şekil 5.24a Düşük sosyo-ekonomik çevrede-1.sınıf-kız ve Şekil 5.24b orta sosyo-ekonomik çevrede-3.sınıf-erkek öğrencinin resimleri.

Düşük sosyo-ekonomik çevrede öğrenim gören çocuk masal metninde geçen mekanı resminde sıradan bir ev gibi resmetmesine karşın (Şekil 5.24a); orta sosyo-ekonomik çevrede öğrenim gören çocuk mekanı daha farklı bir şekilde yorumlamıştır (Şekil 24b). Mekanın çocuk tarafından nasıl algılandığının, çocuğun içerisinde bulunduğu sosyo-ekonomik çevreye, geçmiş deneyimlerine ve yaşı gereği kıyaslama yapabilme kabiliyetine bağlı olduğu düşünülmektedir.

- Çatı çizimleri farklılık göstermektedir (Şekil 5.25a-5.25b).



Şekil 5.25a Düşük sosyo-ekonomik çevrede-2.sınıf-kız ve Şekil 5.25b orta sosyo-ekonomik çevrede-3.sınıf-erkek öğrencilerin resimleri.

Farklı sosyo-ekonomik çevrede öğrenim gören, farklı yaşlarda ve farklı cinsiyetlerde bulunan çocuklardan birisi resminde, mekanın tamamlayıcı ögesi olan çatıyı, aktardığı mekan ile bütünleştirerek ona uygun bir biçimde masal metninde geçen mekan renklerine de bağlı kalarak aktarmıştır (Şekil 5.25a). Bir diğer çocuk ise resminde, çatıyı masalda geçen kişilerle özdeşleştirerek farklı bir biçimde yansıtmıştır (Şekil 5.25b).

- *Mekan tek katlı veya çok katlı olarak resmedilmektedir (Şekil 5.26a-5.26b).*



Şekil 5.26a Yüksek sosyo-ekonomik çevrede-1.sınıf-kız ve Şekil 5.26b düşük sosyo-ekonomik çevrede-1.sınıf-kız öğrencinin resimleri.

Farklı sosyo-ekonomik çevrede öğrenim gören çocuklardan birisi resminde, mekanı tek katlı bir yapı olarak aktarırken (Şekil 5.26a), diğeri ise yüksek katlı bir yapı olarak yansıtmıştır (Şekil 5.26b). Çocuklar genelde apartman dairesinde otursalar dahi, tek katlı, bahçeli bir ev çizme eğilimindedirler. Çoğu zaman deneyimledikleri değil, hayal ettikleri mekanları çizmektedirler.

- *Resme estetik değerler katılarak, süslemeler ile zenginleştirilmiş, dekoratif öğeler kullanılmıştır (Şekil 5.27a-5.27b).*



Şekil 5.27a Orta sosyo-ekonomik çevrede-3.sınıf-erkek ve Şekil 5.27b düşük sosyo-ekonomik çevrede-3.sınıf-kız öğrencinin resimleri.

Aynı yaş grubunda ve farklı sosyo-ekonomik çevrelerde öğrenim gören çocuklardan birisi resminde mekanı, bayraklarla süslemeyi tercih ederken (Şekil 5.27a); bir diğeri baskın renklerle, pencerelerdeki dekoratif perdeleri dış cephedeki dekoratif figürler, çatıdan sarkan objeler ile zenginleştirmektedir (Şekil 5.27b). Kız çocukları erkeklere oranla resimlerinde süslemeye özen gösterirken; sosyo-ekonomik seviyesi düşük olan çocukların resimlerinde daha dekoratif öğelere yer verdiği görülmüştür.

- *Binanın nasıl ayakta duracağı düşünülmüş, bina temel ve kolonları ile bir bütün halinde ele alınmıştır (Şekil 5.28a-5.28b).*



Şekil 5.28a Düşük sosyo-ekonomik çevrede-2.sınıf-erkek ve Şekil 5.28b düşük sosyo-ekonomik çevrede-1.sınıf-erkek öğrencinin resimleri.

Aynı sosyo-ekonomik çevrede ve aynı cinsiyette bulunan çocuklardan, büyük yaş grubunda olan çocuk resminde, masal metnine bağlı kalarak denizin üzerinde yer alan mekanı, denizin derinliğini de hesaba katarak uzun bir temel ile sabitlemiştir (Şekil 5.28a). Diğer çocuk ise resminde; mekanı kolonlar üzerinde düşünerek taşıyıcısı ile bir bütün olarak değerlendirmiştir (Şekil 5.28b). Çalışma sırasında mekanın bir temel ile konumlanmasına ilişkin herhangi bir açıklama yapılmamış olmasına karşın, mekanın denizin üzerinde öylece yer alması bazı çocukları rahatsız etmiş ve mekanı bir temel ile destekleme ihtiyacı duymuşlardır.

- *Dış mekanda kaplama malzemesi düşünülmüştür (Şekil 5.29a-5.29b)*



Şekil 5.29a Düşük sosyo-ekonomik çevrede-1.sınıf-erkek ve Şekil 5.29b yüksek sosyo-ekonomik çevrede-3.sınıf-erkek öğrencinin resimleri.

Farklı sosyo-ekonomik çevrede öğrenim gören ve aynı cinsiyette olan çocuklardan küçük yaş grubunda olanın resminde, mekan dışarıdan algılandığı şekli ile resmedilirken, yapının taştan yapılmış olduğu hissini verecek belirli noktalarda taş kaplaması kullanılmıştır (Şekil 5.29a). Büyük yaş grubunda bulunan çocuğun resminde ise, mekan dışarıdan tamamen taş bir kaplama malzemesi ile kaplanmıştır (Şekil 5.29b).

- *Mimari detaylara yer verilmiştir (Şekil 5.30a-5.30b).*



Şekil 5.30a Düşük sosyo-ekonomik çevrede-2.sınıf-erkek ve Şekil 5.30b yüksek sosyo-ekonomik çevrede-3.sınıf-erkek öğrencinin resimleri.

Farklı sosyo-ekonomik çevrede öğrenim gören ve aynı cinsiyette olan çocuklardan küçük yaş grubunda olanın resminde, belirli bir mimari biçim içerisinde, mekan bileşenleri ile özelleştirilmiş bir mekan yer almıştır. Mekana geçiş bir köprü ile sağlanmış, üçgen formlar ile çatıda son derece detaycı bir mimari yaklaşım sergilenmiştir (Şekil 5.30a). Büyük yaş grubunda olan çocuğun resminde ise, dışarıdan mekana ulaşan farklı formda bir merdiven, farklı çatı öğeleri yer almıştır (Şekil 5.30b). Mekanı bu kadar mimari detaylarla farklılaştıran çocuklar resimlerini yaparken, masal metninde geçen mekana bağlı kalmaksızın, sıra dışı bir mekan tasviri yapmışlardır.

Bunların dışında; “Resme ilk olarak mekanların çizilmesi ile başlanması”, “Resimde mekana odaklanma”, “Mekanın eksik kalan kısımları” ile masaldaki mekanın aktarılması üzerine genel bir resim değerlendirilmesi yapılmıştır.

Tablo 5.4 Genel olarak çocukların yapmış olduğu resimlerde mekansal algılamaya dair izlenimler üzerine.

Mekana dair izlenimler	
1.	Resim genel anlamda mekansal bir kompozisyon içeriyor mu?
2.	Seçtiği renkler mekanın gerçek renklerini yansıtıyor mu?
3.	Mekan-insan arasındaki ilişki doğru olarak verilmiş mi?
4.	Kompozisyon içerisinde mekanların oranı doğru olarak aktarılabilmiş mi?
5.	Mekanda simetri var mı?
6.	Mekanlar, gerçek yaşamında kullandığı mekanlardan izler taşıyor mu?
7.	Mekanı çevresindeki diğer objeler ile birlikte ele alabilmiş mi?
8.	Çevresini nasıl algıladığını resmine yansıtabilmiş mi?
9.	Yer ve gök çizgisini kullanmış mı?
10.	Mekanda detaya inilmiş mi?
11.	Mekan içeriden mi, dışarıdan mı algılandığı hali ile resmedilmiş?
12.	Masaldaki mekanı aktarabilmiş mi?
13.	Resme ilk olarak mekanları çizerek mi başladı?
14.	Resimde mekana mı odaklanılmış?
15.	Mekanın eksik kalan kısımları var mı?

Tablo 5.5 Çocukların resimlerinde mekana dair izlenimlerini belirtildiği Tablo-5.4'ün dağılım sonuçları.

Cinsiyet Dağılımı (% 100)		Yaş Dağılımı (% 100)			Sosyo-ekonomik Dağılım (% 100)		
		1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	Düşük gelir seviyeli	Orta gelir seviyeli	Yüksek gelir seviyeli
Kız	Erkek						
%53.7	%46.3	%29.1	%35.4	%35.5	%30.5	%33.9	%35.6

Çocukların masalda algıladıkları mekanı resimlerine aktarma düzeyleri, Tablo 5.4'de belirtilen kriterler doğrultusunda değerlendirilmiştir. Tablo 5.5'de elde edilen sonuçlarda; cinsiyet ayrımında kızların erkeklerden, yaş ayrımında büyük yaş grubundakilerin küçük yaş grubundakilerden, sosyo-ekonomik ayrımında yüksek sosyo-ekonomik çevredekilerin düşük sosyo-ekonomik çevrede olan öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Çocukların resim çizme düzeyleri ile resimlerine aktardıkları mekansal algı düzeyleri paralellik göstermiştir.

Çocukların yapmış olduğu resimlerin mekansal nitelikleri değerlendirildiğinde;

- Çocukların resimlerinde anlatılan mekan olan “köşk” teması, kendi özel duyarlılıkları içerisinde ele alınmıştır.
- Yaşamak istedikleri mekana ilişkin özlemleri ortaya konmuştur.
- Mekân-zemin ve çevre ilişkisi kurulmuştur.
- Renkler baskın bir şekilde kullanılmıştır.
- Masalda geçen deniz kavramı mutlaka işlenmiştir.
- Tüm resimlerde mekan mutlaka işlenmiştir.
- Çocuklar sadece dış mekandan algıladıkları hali ile resim yapmamışlardır. Mekan içten ve dıştan algılandığı hali ile de resmedilmiştir.
- Mekanı çoğu zaman hayallerinde canlandırdıkları gibi, daha önce hiç karşılaşmadıkları bir şekilde resmederlerken, bazen de içinde bulundukları mekanlardan etkilenmişlerdir. Bazı resimlerde mekan, çocukların resmini yapmaya alışık olduğu ev kavramı dışında resmedilmiştir.
- Mekân tek veya birden çok (üç) katlı olarak ele alınmıştır.
- Mekan çok katlı ele alındığında, katlar arası geçişi sağlayacak merdiven resme eklenmiştir.
- Mekânın ışık almasını sağlayıcı boşluklar (pencere boşluğu), girişi sağlayan kapı boşluğu, mekâna dışarıdan ulaşımı ve katlar arası geçişi sağlayan merdiven elemanı resimlere aktarılmıştır.
- Mekân kullanıcıları ile bir bütün olarak yorumlanmıştır.
- Bazı resimlerde kahramanlar (prens-prenses), mekânın önüne geçmiştir.
- Kız ve erkek öğrencilerin, resimde farklı vurguları olmuştur.
- Yaşın artması ile çocuğun resim yapma düzeyi gelişme göstermiştir.
- Çocukların bir kısmı çok renkli ve vurgulu resimler yaparak, kağıdın tamamını kullanmayı tercih ederken, bir kısmı daha sade çizgilerle sadece anlatmak istedikleri şeyi resmederek, kağıdın geri kalan kısmını boş bırakmayı tercih etmişlerdir.

- Genelde çocukların, insan figürü çizimlerinde daha özenli ve çok yönlü düşündükleri bilinmektedir. Ancak, çalışma kapsamında masal metninde vurgulu bir mekan tasviri yer aldığından ve çocuklardan özellikle bir mekanın resmini yapmaları istendiğinden, insan figürü ikinci planda kalabilmiştir. Çocuklar, resimlerine önce mekanı çizerek başlamışlardır.
- Çocuklar yaştan artması ile daha detaylı, renkli, oranlı ve gerçekçi resimler çizmeye başlamışlardır.
- Genel olarak çocukların resim yapma kabiliyetleri ve masalda geçen mekansal algının resimlerinde anlatılabilmesi bakımından; kızlar kendilerini erkeklerden daha iyi ifade etmektedirler. Yaştan ve sosyo-ekonomik seviyenin artması ile bu durum doğru orantılı olarak artış göstermiştir.
- Çocukların resimlerinde kullandığı sıcak-soğuk renk dağılımı (bkz. Tablo 5.6), çocukların resimlerindeki mekan-insan ilişkisi dağılımı (bkz. Tablo 5.7), çevre-mekan ilişkisi dağılımı (bkz. Tablo 5.8), mekanda mimari detay yorumu dağılımı (bkz. Tablo 5.9) masal mekanın aktarılıp-aktarılmadığı yorumu dağılımının (bkz. Tablo 5.10) birbirine yakın sonuçlarda olduğu, kızların erkeklerden, büyük yaş grubundakilerin küçük yaş grubundakilerden, yüksek sosyo-ekonomik çevredekilerin düşük sosyo-ekonomik çevrede olan öğrencilerden daha yüksek değerlerde olduğu görülmüştür.
- Çocuklar yaştan artması ile daha sıcak renkleri kullanma eğilimindedirler.
- Resimde çevre-mekan ilişkisinin kurulması, cinsiyet ayrımının en fazla olduğu değerlendirilmiştir.
- Resme aktarılan mekansal algı düzeyleri bakımından, küçük yaş grubu öğrenciler arasında kız ve erkek öğrenciler arasındaki cinsiyet ayrımı çok belirgin değildir. Ancak yaştan artması ile resimlerine yansıyan mekansal algı düzeyi bakımından kız ve erkek öğrenciler arasındaki ayrım artış göstermiştir.
- Resimde yaş ayrımı 1. sınıf ile 2. sınıf öğrencileri arasında çok daha belirgin iken; 2. sınıf ile 3. sınıf öğrencileri arasındaki ayrım daha az orandadır.

Gerçekte; çocukları yapmış oldukları tek bir resim ile değerlendirmek çok da doğru değildir. Bu nedenle; çocuklardan güzel resim yapmaları değil, okudukları

masal metninde geçen mekânı nasıl yorumladıkları ile ilgili ipuçlarına ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu arada çocuklara resim yaptırmak kadar önemli olan bir diğer şey de; onlara yaptıkları resimleri anlattırmak olmuştur.

Yavuzer (2009: 45)'in aktarımı ile; çocukların çizimlerinin gerçek anlamda değerlendirilebilmesi için, çizimlerin bilişsel, sosyal, duygusal ve güdüsel yönlerinin birlikte ele alınması gerekmektedir (Bayraktar ve Sayıl, 1988).

• ***“Birinci bölüm”de yer alan, çocukların Anket1’de bulunan, “masalın tanımı, bilinen masallar sayısı, bilinen masal mekanları” sorularına vermiş olduğu cevaplar üzerinden; “çocuğun masala olan ilgisi” ne ilişkin dağılım yüzdesi (bkz. Tablo 5.11) değerlendirildiğinde;***

- Çocukların cinsiyet ayrımı dikkate alındığında; kızlar, erkeklere oranla masala daha çok ilgi duymaktadırlar.
- Yaşın artması ile çocukların masala olan ilgileri azalırken, masal konusunda bilgi düzeyinde artış görülmektedir.
- Sırası ile masala ilgisi bulunan ve masalın anlamını kavrayabilen çocukların, masal okumayı sevdikleri, bildikleri masal sayısının fazla olduğu ve çok masal bilen çocukların, masalda geçen mekanları rahatlıkla algılayabildikleri görülmüştür.

Örneğin; 3. sınıf öğrencisi Enes masalı; *“gerçek olmayan”* olarak tanımlamış; bildiği masalları; *“Keloğlan, Nasrettin Hoca, Bir Şeftali Bin Şeftali”* olarak belirtmiş, bildiği masal mekanlarını da; *“dağ, orman, kuyu, köşk, dükkân, saray”* olarak sıralamıştır (düşük sosyo-ekonomik çevre-3. sınıf öğrencisi).

3. sınıf öğrencisi Semra Ece ise masalı; *“Çocuklara anlatılan eğlenceli ve üzücü masal”* olarak tanımlamış; bildiği masalları; *“Kurnaz Tilki, Hansel ve Gratel, Mavi Sakal, Pamuk Prenses, Sihirli Fasulye, Pinokyo, Mavi Ayak ”* olarak belirtmiş, bildiği masal mekanlarını da; *“ev, dağ, çarşı, han, konak, orman, pazaryeri, kuyu, köşk, havuz, dükkân, zindan, saray, deniz, Kafdağı,*

kent, kulübe ve bahçe” olarak sıralamıştır (yüksek sosyo-ekonomik çevre-3. sınıf öğrencisi).

- Daha az masal bilen çocuklar, masal mekanı ile günlük yaşamda deneyimledikleri mekanlar arasında ilişki kurmakta zorlanmıştır.

Örneğin; 1. sınıf öğrencisi Merve, bildiği masal olarak sadece “*Pamuk Prenses*”i , bildiği masal mekanları olarak da sadece “*orman*” ı belirtmiş, günlük yaşamında kullandığı yerler olarak da sadece “*ev*”i göstermiştir (düşük sosyo-ekonomik çevre-1. sınıf öğrencisi).

- Alan çalışmasına katılan tüm öğrenciler masala ilgi duyduklarını ve masal sevdiklerini belirtmişlerdir.

- “*Masal ne demektir?*” sorusuna çocuklardan bazıları;
“*Bizim hayatımızdır ve bizim zekamızı geliştirir*”(Saadet, düşük sosyo-ekonomik çevre-3. sınıf öğrencisi),

“*Gerçek olmayan ama okuması zevkli olan kitap çeşidi*” (Dila, orta sosyo-ekonomik çevre-3. sınıf öğrencisi),

“*Hayal gücünü genişleten ama gerçekleşmesi imkansız olan anlatı*” (Pelin, yüksek sosyo-ekonomik çevre-3. sınıf öğrencisi) cevabını vermişlerdir.

- Masal çocuklar için; “*hayal, mutluluk bazen de gerçekleri anlatan yani düş*” , “*hayal edilen şey*”, “*gerçek olmayan hayali şeyler*”, “*bir anlatım türü*”, “*gerçek olmayan bir hikaye*”, “*çocukların düşleri*”, “*kitaptaki çizgi film*”, “*öykü*”, “*eğlence dünyası*”, “*gerçek hayatta olmayan*” anlamlarını taşımaktadır.

- Yaşın artması ile kavramsal düzeyde daha çok bilinçlenen çocuklar, masalın ne anlama geldiğini daha iyi anlamaktadırlar.

- Çocuklar masalların hayal ürünü olduğunu ve gerçekleşme ihtimalinin olmadığını bilecek bilinç düzeyindedirler. Ancak yine de masal okumayı ve dinlemeyi sevdiklerini belirtmektedirler.

- “*Bildiğin masallar nelerdir?*” sorusuna çocuklardan bazıları;

“*Tombiş Serüveni, Rapunzel, Pinokyo, Bir Eşeğin Anıları*” (Bürge, yüksek sosyo-ekonomik çevre-1. sınıf),

“*Pamuk Prenses, Uyuyan Güzel, Aslan ile Fare, Birlikten Kuvvet Doğar*” (Sude Naz, yüksek sosyo-ekonomik çevre-1. sınıf),

“*Rapunzel, Ormanda Bir Gün, Pamuk Prenses, Gülliver Devler Ülkesinde, Keloğlan, Meyveler Konuşuyor, Yaşlı Meşe Ağacı, Kırmızı Başlıklı Kız*” (Kayra, yüksek sosyo-ekonomik çevre-1. sınıf),

“*Güzel ve Çirkin, Dede Korkut, Pamuk Prenses*” (İlker, yüksek sosyo-ekonomik çevre-1. sınıf),

“*Ben Ten 10, Samuray, Ağacın Göz Yaşı, Masalcı Papin*” (Baran, yüksek sosyo-ekonomik çevre-1. sınıf),

“*Süngerbob, Pinokyo, Şimşek Mcqueen, Spiderman, Ahtapot Adam, Süperman, Beşiktaş, Galatasaray*” (Ogan, yüksek sosyo-ekonomik çevre-1. sınıf) yanıtları gelmiştir. Küçük yaş grubundaki çocuklar, genelde televizyonda seyrettikleri çizgi filmleri masal olarak nitelendirmişlerdir.

- Yaşın artması ile masalın ne anlama geldiğini daha iyi kavrayan çocuklar, daha doğru şeylere masal demektedir.

Örneğin; masalı “*kitaptaki çizgi film*” olarak tanımlayan çocuk, bildiği masalları “*Süngerbob, Pinokyo, Şimşek Mcqueen, Spiderman, Ahtapot Adam, Süperman*” şeklinde sıralamıştır. Sayabildiği masal mekanları da; “*ev, çarşı, pazaryeri, kuyu, okul*” olmak üzere sınırlı sayıda kalmıştır (yüksek sosyo-ekonomik çevre-1. sınıf).

Ancak yaşın artması ile “*Pamuk Prenses, Güzel ve Çirkin, Sindirella, Hansel ve Gratel, Kırmızı Başlıklı Kız, Üç Küçük Domuzcuk, Külkedisi*” gibi masal adları sayan Sevgi ise; “*ev, orman, köşk, zindan, saray, kent, kulübe, bahçe*” olarak masal mekanlarını sıralayabilmiştir (orta sosyo-ekonomik çevre-3. sınıf).

- Ayrıca; “*Bildiğin masallar nelerdir?*” sorusuna verilen yanıtlar doğrultusunda, 1. sınıf öğrencileri sınırlı sayıda ve birbirinin tekrarı olan masal adları saymışlardır. 2. sınıftan itibaren masalların adları ve masalların geçtiği mekanlar çeşitlilik göstermiştir. 3. sınıf öğrencileri ise bildikleri masal adlarını sayarken, neyin masal olduğunu bilecek bilinç düzeyine ulaşmışlardır.

Örneğin; 1. sınıf öğrencisi Mirza, “*Ben 10, Bakugan, Simpsonlar, Konuşan Balon, Sihirli Fasulyeler*”i bildiği masallar olarak sayarken (orta sosyo-ekonomik seviyede); 3. sınıf öğrencisi Sevgi ise; “*Pamuk Prenses, Güzel ve*

Çirkin, Sindirella, Hansel ve Gratel, Kırmızı Başlıklı Kız, Üç Küçük Domuzcuk, Külkedisi”ni bildiği masallar olarak saymıştır.

- Yüksek sosyo-ekonomik çevrede öğrenim gören öğrenciler, yaşın artması ile çevre duyarlılığı olan masallar ile hayvan masallarına ilgi duymaktadırlar.

Örneğin; “*Küçük Kedi, Fareli Köyün Kavalcısı, İki Yunus, Küçük Denizkızı, Yumurta Kıran Cıvcıvler, Yengeçten Korkan Köpek, Tavşan Öyküleri, İki Arı, Ayıcık, Aslan ve Fare, Karga ile Tilki*” cevaplarını vermektedirler (yüksek sosyo-ekonomik çevre-2 ve 3. sınıf).

- Genel olarak çocuklar “*Masallar nasıl yerlerde geçer?*” sorusuna sırası ile; “*saray, köşk, orman, ev, deniz, kulübe, bahçe, dağ, kent, kuyu, zindan, dükkân, han, çarşı, havuz, konak, Kafdağı, havuz ve pazaryeri*” yanıtını vermişlerdir.
- Ayrıca bazı çocukların; “*gökkuşağı, okul, sokak, gemi, şehir, uzay, dünya, şato, park, hava, alışveriş merkezi, çöl, dolap, yol, kütüphane*” mekanlarını da masalların geçtiği yerler olarak belirttikleri görülmüştür. Alan çalışmasının, okulların kütüphanesinde yapılmış olması nedeniyle “kütüphane” yanıtını vermeleri, çocukların içinde bulunduğu mekanın farkında olmaları açısından güzel bir örnektir.
- Düşük sosyo-ekonomik çevrede öğrenim gören 3. sınıf öğrencisi Sultan ise “*masallar her yerde geçebilir*” diyerek en iyi yanıtı vermiştir.
- Bu bölümde verilen yanıtlarda; saray-deniz, kulübe-bahçe gibi birbirini tamamlayan mekanların çocuklar tarafından ilişkilendirildiği görülmüştür.
- Masal bütününde anlatılan “*kent*” mekanı yaşın artması ile ancak fark edilebilmektedir.
- Yaşın artması ile bilinen masal mekanı sayısında bir artış görülmektedir.
- Masal mekanlarında “*ev*” mutlaka algılanan mekandır.
- Çocukların “*Masallar nasıl yerlerde geçer?*” sorusuna verdikleri yanıtlar ile resimlerine aktardıkları mekanları yansıtma yönü ile masal mekanlarını algılama düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Bu çocukların, “*Nasıl bir evde oturuyorsun?*” ve “*Oturduğun evin özellikleri nelerdir?*” sorusuna verdikleri yanıtlardan, günlük yaşamda içinde bulundukları çevre ve mekanı fark edebilme yüzdelerinin yüksek olduğu görülmüştür.

- Çalışmada anket sorularına verilen yanıtlar doğrultusunda, kız ve erkek çocuklar arasında, masala olan ilginin ayrımı küçük yaşlarda çok fazla değil iken, yaşın artması ile fark artmaktadır.
- Çocuklarda masala olan ilgi, 1. sınıftan 2.sınıfa geçişte arada büyük bir farkın olduğu, ancak yaşın artması ile bu farkın daha az olarak artış gösterdiği görülmüştür.

• ***Çocukların Anket1’de yer alan ilgili sorulara verdiği yanıtlar üzerinden, “gerçek yaşamlarında deneyimledikleri mekanların özelliklerini algılama düzeyleri” (bkz. Tablo 5.12) değerlendirildiğinde;***

- Sosyo-ekonomik düzeyi ne olursa olsun, alan çalışmasına katılan ve kentte yaşayan 180 öğrencinin %93.9 luk kısmının çok katlı yapılarda, %6.1 lik kısmının ise müstakil yapılarda oturduğu görülmüştür. Ancak farklı sosyo-ekonomik çevrelerde, çocuğun içinde bulunduğu mekanların niteliği farklılık göstermektedir.
- *Çocukların gerçek yaşamında farkına vardığı mekan sayısının*, yaş ve sosyo-ekonomik seviyenin artması ile doğru orantılı olarak artış gösterdiği, kızların algı düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğu görülmüştür.
- *Çocukların sosyo-ekonomik seviyesi arttıkça kişisel mekanlara sahip olabildikleri*, ancak bunun yanında özellikle bu anket sorusunun düşük sosyo-ekonomik seviyeli okul öğrencilerinde boş bırakıldığı, bunun sebebinin bir mahcubiyet ve eksiklik hissi olarak yorumlanabileceği tespit edilmiştir.
- *Çocukların, oturduğu evin özelliklerini fark edebilme ve içinde bulunduğu mekanı algılama düzeylerinin*; yaş ve sosyo-ekonomik seviyenin artması ile doğru orantılı olarak artış gösterdiği, kızların algı düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğu görülmüştür.
- Genel olarak değerlendirildiğinde çocukların, “En çok hangi yerlerde bulunmaktan hoşlanıyorsun?” sorusuna verdiği yanıtlar sırası ile “bahçe, okul ve ev” iken; “Sevmediğin mekanlar nelerdir?” sorusuna sırası ile “kent ve sokak” yanıtını vermişlerdir. Bu durum, biz mimarlar açısından bir hayli düşündürücü

olmalı, nedeni üzerine düşünmemizi gerektirmektedir. Yaşın artması ile bilinç düzeyi yükselen ve kent, sokak gibi daha üst ölçekli mekanların farkında olan çocuklar, biraz da eleştirel bir gözle bu mekanları sorgulayabilmektedir.

- Düşük sosyo-ekonomik çevrede öğrenim gören çocukların en sevdiği mekan olarak “*okul*”u belirtmesinin nedeni; çocuğun okul dışında kullandığı, ev, sokak gibi diğer mekanların niteliksiz olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

- Ayrıca; bazı öğrenciler en sevdikleri mekanlar olarak; “*oyuncakçı, arkadaşımın evi, mahalle, lunapark, kendime ait dans odası*” gibi yanıtlar verirken, sevmedikleri mekanlar olarak da; “*alışveriş merkezi, mahalle, zindan, han, yedi yıldızlı oteller, sınıf, tuvalet, kötü kokulu yerler, taşlı yol, hamam, hastane, ıssız yerler, arabanın içi ve pazar*” yanıtlarını vermişlerdir. Aslında verilen her yanıt özünde ilginç nedensellikleri barındırmaktadır.

- ***Çocukların Anket1’de yer alan ilgili sorulara verdiği yanıtlar üzerinden, “masal mekanı ile gerçek mekanlar arasında kurduğu ilişki” (bkz. Tablo 5.13) değerlendirildiğinde;***

- Masalda geçen mekanların gerçek yaşamda karşılaşılabilecek mekanlar olduğunu algılama,
- Masal mekanı ile gerçek mekan arasında fiziksel ve sosyal boyutta ilişki kurabilme,
- Masalda geçen mekanları masal içinde algılayabilme,
- Bir masal özelinde geçen mekanlar ile bildiği diğer masal mekanları arasında ilişki kurabilme,
- Bir masal mekanının özelliğini algılayabilme,
- Bir masal mekanını tanımlayabilme,
- Bir masal özelinde geçen mekan ile gerçek yaşamında karşılaştığı mekanlar arasında ilişki kurabilme,
- Masalda algıladığı mekan ile en sevdiği mekan arasında ilişki olduğunu algılama,

- Oturduğu evin niteliği ile masal mekanında yaşamak istemesi arasında bir ilişki kurabilme düzeylerinin, yaş ve sosyo-ekonomik seviyenin artması ile doğru orantılı olarak artış gösterdiği, kızların algı düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğu saptanmıştır.
- Çocuklar, genelde masal mekanlarında yaşamak istediklerini belirtmişlerdir.
- Küçük yaşlarda algılama konusunda kız ve erkek arasında belirgin bir cinsiyet ayrımı söz konusu değil iken, ilerleyen yaşlarda bu fark artmıştır. Dolayısıyla; yaş ilerledikçe kız erkek arası ayırım da artmıştır.
- Sosyo-ekonomik seviyenin artması ve yaşın artması çocuğun algıladığı masal mekanı sayısını (bkz. Tablo 5.15) artırmıştır.

5.5.2 Alan Çalışmasının İkinci Bölümünün Değerlendirilmesi

Alan çalışmasının 2. bölümünde; çocuklardan hayal güçlerini kullanarak, Aytül Akal'ın "*Cadı Burunlu Fabrika*" adlı masalına ait ellerine verilen resimlerde yer alan mekanları tahmin ederek, içlerinden geldiği gibi, hayal güçlerini kullanarak bir masal yazmaları istenmiştir. Ardından mekansal içeriği bulunan resimlerde algıladıkları mekanlar üzerine, çeşitli anket soruları yöneltilmiştir. Böylece, bir masal üzerinden mekansal okuma yapmaları, güncel yaşamda fiziki, sosyal yönleri ile algıladıkları mekanı yansıtmaları sağlanmıştır.

Çocukların alan çalışmasının 2. aşamasındaki sorulara verdiği yanıtlar doğrultusunda mekanı değişik parametrelerle algıma düzeylerinin (bkz. Tablo 5.16); yaş ve sosyo-ekonomik seviyenin artması ile doğru orantılı olarak artış gösterdiği, kızların algı düzeylerinin ise erkeklerden daha yüksek olduğu (bkz. Tablo 5.17) görülmüştür.

Anket 2'de "*Cadı Burunlu Fabrika*" masalı çocuklara gösterilmeden, sadece masalın resimlerinden oluşan bölüm çocuklara verilmiş ve kendi hayal güçlerini kullanarak mekanlar üzerinden bir masal yazmaları istenmiştir. Masallardan örnekler;

Duru'nun "Pamuk Prenses" Masalı;

"Bir gün çocuklar oyun oynamaya çıkmışlar.

Bir gün felaket bir olay oldu. Her yer pis, kirli sularla kaplanmıştı. Sular, insanları ve hayvanları yok ediyordu.

...

Dünya dışında değişik bir yer vardı. İçindekiler belli değildi. Onlar kimdi?

Hiç bilmediğim kişilerin yaptığı makine hayaletle doluydu. Akşam çocukları kaçırmak içindi. " (düşük sosyo-ekonomik seviye-1.sınıf)

Gülşah'ın "Denizdeki Eğlence" Masalı;

"Bir gün Ahmet ve ailesi denize gitmişler. Oradan ev tutmuşlar. Denizi gördüğü andan itibaren denize koşmuş.

Temiz Olmayan Kim: Bir fabrika varmış. Sahibi çok kirli imiş. Birden bire fabrika duman çıkartmış. Sonra da birden bire içindeki kirliliği çıkartmış.

Uzaydan Gelenler: Bir gün çok güzel bir günmüş. Ama birden bire uzaylılar gelmiş. 4 arkadaş çok şaşırmış. Bir uzaylı çocuk, hayvanlarını kaybetmiş. Sonra bulmuş ve evine dönmüş.

Güzel Hayat: Bir güzel hayat varmış. Her yer şeker gibiymiş.

Rüya: Bir çocuk varmış. Rüya görmüş." (düşük sosyo-ekonomik seviye-2.sınıf).

İlke'nin "... " Masalı;

"Arkadaşlarımla göl kenarında gidiyorduk. Arkadan bir arkadaşımız bizi itti ve göle düştük. Sonra oynamaya başladık.

Köydeki en büyük fabrikanın ayarları bozuldu ve borularından sular aktı. Böylece köyde ufak bir göl oldu.

Yolda giderken bulutlar bize: Uzayda bir uzaylı bize yol gösterecek bizi uzun bir yolculuğa çıkardı.

Sonra içinde yiyeceklerden en tepesinde de fabrika vardı.

Bizi fabrikaya soktu. Fabrikada bolca çikolata vardı. Onları makinaya sokup bize sıcak çikolata ikram etti. İsterseniz sizi de götürürüm dedi. Biz hep

beraber: Hayır ailemiz izin vermez deyip eve gittik.” (düşük sosyo-ekonomik seviye-3.sınıf).

Mirza’nın “...” Masalı;

“Çocuklar havuzda oynuyorlar. Yukarıda da kent var.

Şehirler var bir de boru patlamış bataklık olmuş.

Çocuklar uzaya gitmiş. Uzayda uzaylı ile tanışmışlar. Uzayda ufo ile geziyorlarmış. Hayalet görmüşler.

Bir gün rüyamda kocaman bir şehir gördüm.

Benim gizli bir laboratuarım var.” (orta sosyo-ekonomik seviye-1.sınıf)

İrem Dila’nın “Çevre, Uzay ve Doğa” Masalı;

“Bir zamanlar güzel bir şehir varmış. Sularında çocuklar güzel güzel oynarlarmış.

Ama bir gün o kentteki fabrika patlamış ve çevreye çok zarar vermiş.

İki ruh çocukların yanına gitmişler. Ve onlara çevrenin neden bu kadar kirli olduğunu sormuş.

Hemen uzaylı çocuğa her şeyi anlatmışlar. Onlara yardım etmek istemiş.

O kirleri alıp kendine siyah ve beyaz yardımcı ruhlar yapmış.” (orta sosyo-ekonomik seviye-2.sınıf)

Dila Berfin’in “Dört Kardeş” Masalı;

“Dört kardeş oyun oynamaya çıkmış. Nehirde oynuyorlar ve çok eğleniyorlarmış. Sonra yağmur yağmaya başlamış. Evlerine koşturmuşlar.

Bilim adamı Norton, bir makine icat etmiş. Yalnız bu makine pislik saçıyormuş.

Norton bilim adamlığından vazgeçmiş. Çocuğu onu ikna ederek, uğraşan makineyi yaptırmış.” (orta sosyo-ekonomik seviye-3.sınıf)

Sarp Deniz’in “Çevreci Çocuklar” Masalı;

“Bir köy varmış. Bu köydeki çocuklar çok mutluymuş.

Bu köyde bir fabrika varmış. Bu fabrika çevresini kirletiyormuş.

Çocuklar başka gezegenden yardım istemişler.

İşbirliği ile fabrikaya çevreyi kirletmeyecek bir sistem kurulmuş.

Böylece bu güzel ülke temiz havaya kavuşmuş.” (yüksek sosyo-ekonomik seviye-1.sınıf)

Toprak’ın “Köylerde Çocuklar” Masalı;

“Bir gün çok güzel bir köy varmış. Oradaki herkes mutluymuş. Ama bir gün bulut gelip bütün halkı mutsuz etmiş.

Bir gün havayı kirleten bir fabrika varmış. Bir çocuk belediye başkanına gidip, fabrikayı kapattırmış.

Bir gün güneş ile bulut kardeş kavga edip uzaya çıktılar. Çocuklar uzaya çıkıp bu sorunu halledip yıldızda yaşadılar.

Bir gün uzayda teknolojik bir şehir, çok mutlu yaşarmış ve hep böyle yaşarmış.

Bir gün havayı sağlayan bir fabrika hep mutlu yaşarmış.” (yüksek sosyo-ekonomik seviye-2.sınıf)

Sarp Barış’ın “Garip Ülke” Masalı;

“Evimde televizyon izliyordum. Zil çaldı ve arkadaşlarım beni aşağı çağırdı. Arkadaşlarımla oyun oynarken birden bir fabrika gördük.

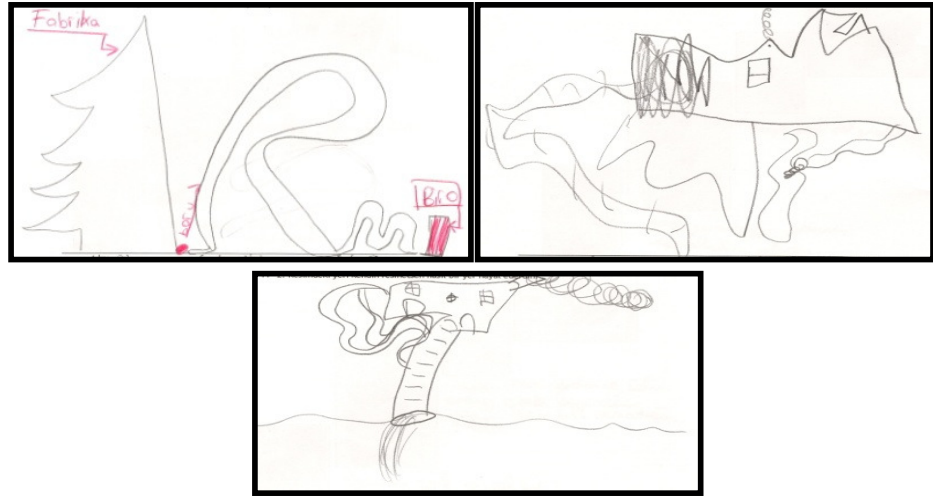
Fabrikaya baktık ve fabrikanın kirli suları denize akıyordu. Hemen bunu önlemek için bir yol bulmalıydık.

Birden karşımıza bir bulut çıktı. Bulut bize neden bu kadar telaşlı olduğumuzu sordu. Ona olanları anlattık. Bulut üstüme binin dedi. Bizi bir ufoya getirdi. Ufoya bindik. Bizi bir saraya getirdi.

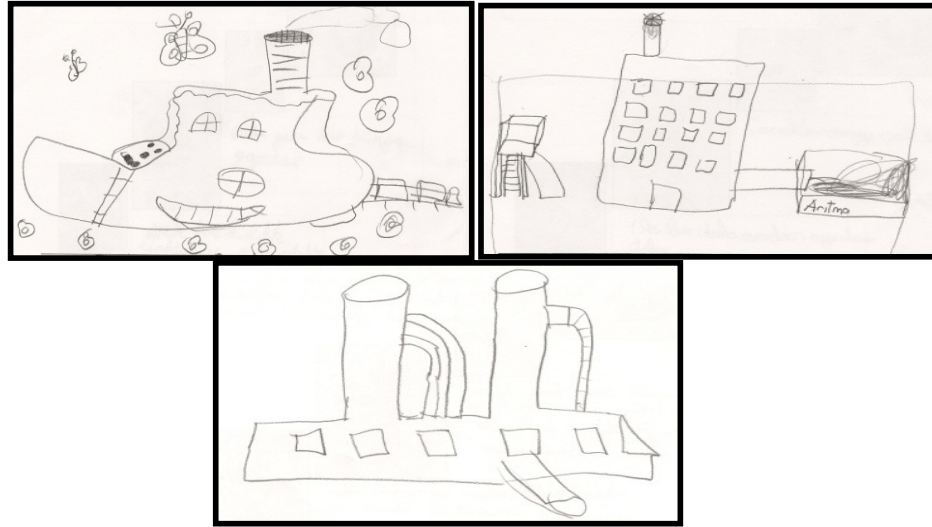
Sarayın kralıyla konuştuk. Bize yardım edecekmiş gibi bir hali yoktu.

Krala eğer bize yardım etmezseniz sizin de sularınız kirlenecek dedik. Kral bu sefer bize yardım etmeyi kabul etti. Her şey düzelmişti.” (yüksek sosyo-ekonomik seviye-3.sınıf)

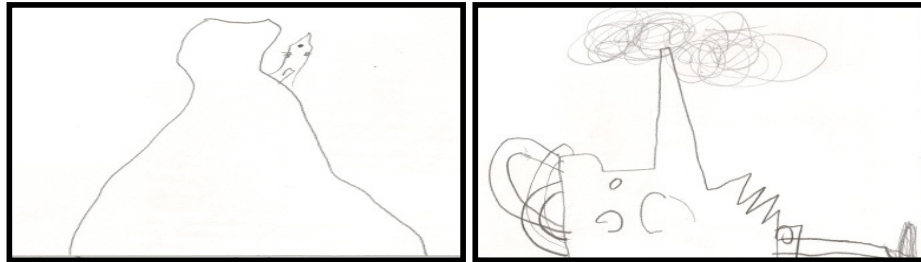
Çocuklara daha sonra, Anket-2 sorularında yer alan “fabrika” mekanı ile ilgili (bkz. Ek 4); “2. Resimdeki yeri kendin res Metsen nasıl bir yer hayal ederdin?” diye bir soru yöneltilmiştir. Çocukların yaklaşımından örnekler;

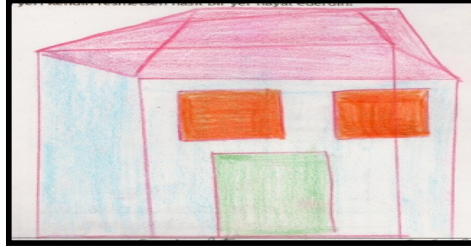


Şekil 5.31 Sırası ile Tanem, Naz ve Pelin'in öneri mekanları (yüksek sosyo-ekonomik çevrede-3.sınıf-kız öğrenciler).

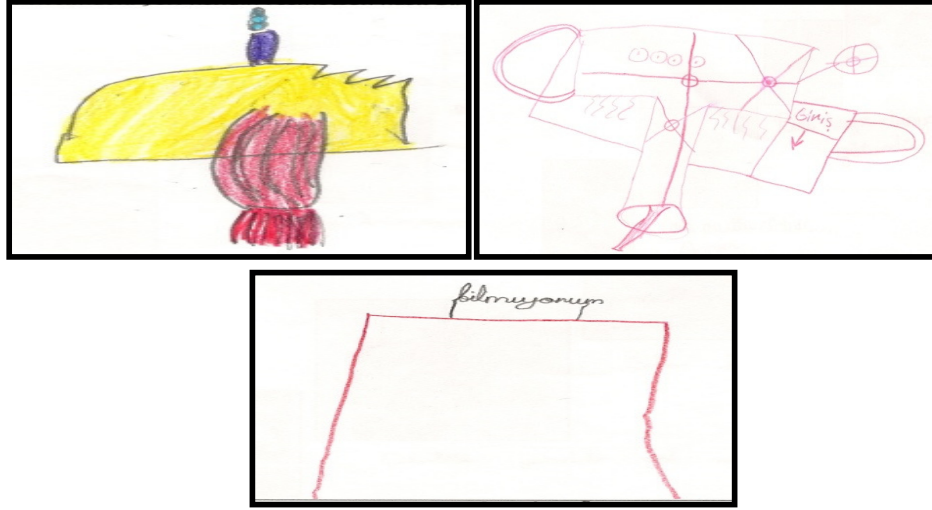


Şekil 5.32 Sırası ile Eleni, Alp ve Bartu'nun öneri mekanları.(yüksek sosyo-ekonomik çevrede-3.sınıf-kız ve erkek öğrenciler).





Şekil 5.33 Sırası ile Doğa, Kaan ve Derin'in öneri mekanları.(yüksek sosyo-ekonomik çevrede-2.sınıf-kız ve erkek öğrenciler).



Şekil 5.34 Sırası ile Sude Naz, Öyküm ve Emir'in öneri mekanları.(yüksek sosyo-ekonomik çevrede-1.sınıf-kız ve erkek öğrenciler).

Çalışmanın bu bölümüne sadece sosyo-ekonomik seviyesi yüksek olan öğrencilerin çalışmaları eklenmiştir. Çünkü düşük ve orta sosyo-ekonomik seviyeli öğrenciler bu bölüm ile ilgili nitelikli bir çalışma yapmamışlardır. Çevreye karşı en duyarlı öğrenciler, yaşı ne olursa olsun yüksek sosyo-ekonomik çevrede öğrenim gören öğrenciler olmuştur.

Çocukların yazdığı, mekansal içeriği olan masal ve masal resmi üzerinden mekanı nasıl algıladıkları ile ilgili; kızların erkeklerden, büyük yaş grubundakilerin küçük yaş grubundakilerden, yüksek sosyo-ekonomik çevredekilerin düşük sosyo-ekonomik çevrede olan öğrencilerden daha yüksek değerlerde olduğu görülmüştür (bkz. Tablo 5.17).

5.5.3 Alan Çalışmasının Üçüncü Bölümünün Değerlendirilmesi

Bu bölümde çocuklara Pertev Naili Boratav'ın “Az Gittik Uz Gittik” ve “Zaman Zaman İçinde”, Sabahatin Ali'nin “Sırça Köşk” ve Tahir Alangu'nun “Billur Köşk” adlı masal kitaplarında yer alan toplam 19 adet masaldan, mekansal içeriği zengin olan 21 adet bölüm çocuklara okunmuş ve onlardan sadece anket sorularına cevap vermeleri (bkz. Ek 5) istenmiştir.

Çocukların, bir masal üzerinden mekanı hangi nitelikleri ile tanımladıkları, öncelikli olarak fiziksel ve sosyal özelliklerinden hangisine göre algıladıkları, masal mekanları ile gerçek mekanlar arasında kurdukları ilişki, mekanı hangi parametreler ile algıladıkları, bir mekanın kullanım amacı, mekanı oluşturan yapı malzemeleri, mekanın temel işlevleri, mekanın sosyal yönü, mekan-insan ilişkisi, masal bütününde geçen mekanlar, mekan-çevre ilişkisi, masal mekanlarının günümüz karşılığı, mekan ile kullanıcının sosyal statüsü arasındaki ilişki, gerçek ve hayali mekanların çocuklar tarafından ayrımı üzerine, masal metinleri üzerinden bir değerlendirme yapılmıştır. Çocukların masalda geçen mekanları algılama düzeylerinden, gerçek yaşamda deneyimledikleri mekanları algılama düzeylerine ilişkin bilgiye ulaşılmaya çalışılmıştır.

Çocukların masal metni üzerinden mekanı değişik parametrelerin yardımı ile nasıl algıladığı üzerine (bkz. Tablo 5.18) cinsiyet, yaş ve sosyo-ekonomik düzeye bağlı olarak yapılan genel değerlendirmede; kızların mekansal algı düzeylerinin erkeklerden fazla olduğu; yaş ve sosyo-ekonomik seviyenin artması ile mekan algısının arttığı görülmüştür (bkz. Tablo 5.19). Amacı, bir mekanın fiziksel özellikleri, kültürel değerleri, toplumsal kriterlerinin çocuklardaki algısına yönelik izlenimler elde etmek olan 3. anket çalışması ile ilgili Tablo 5.18 üzerinden yapılan değerlendirmeler:

- “Masalda geçen mekanın farklı yönleri ile algılanması” (bkz. Tablo 5.25) dağılımında erkeklerin, diğer tüm dağılımların değerlendirmelerinde ise kızların yüzdeler oranı daha yüksek çıkmıştır. Kızlar mekanın algılanması konusunda

kendilerini daha iyi ifade etmektedirler. Ancak kızların mekana bakış açısı daha sıradan ancak algısal düzeyi yüksektir. Erkekler ise; mekanı farklı bakış açıları ile algılama noktasında daha başarılı bulunmuştur.

- “*Masalda geçen mekanın fiziksel yönünün algılanması*” (bkz. Tablo 5.20), “*Masalda geçen mekanın fiziksel ve sosyal yönünün birlikte algılanması*” (bkz. Tablo 5.21), “*Masalda mekan-insan ilişkisinin kurulabilmesi*” (bkz. Tablo 5.23), “*Masalda geçen mekanların algılanması*” (bkz. Tablo 5.24), “*Masalda geçen mekanın malzemesinin algılanması*” (bkz. Tablo 5.27) ve “*Masalda geçen hayali ve gerçekçi mekanların ayırt edilmesi*” (bkz. Tablo 5.28) dağılımlarında **yaş ayrımı dikkate alındığında**; 1. sınıf ile 2. sınıf arasındaki yüzdelik farkın, 2. sınıf ile 3. sınıf arasında farktan daha büyük olduğu görülmüştür. Bu nedenle; çocuklarda 7 yaşından 8 yaşına geçiş bir kırılma yaşı olduğundan, çocukların gelişimi açısından iyi değerlendirilmelidir.

- “*Masalda geçen mekanın fiziksel yönünün algılanması*” (bkz. Tablo 5.20), “*Masalda geçen mekanın fiziksel ve sosyal yönünün birlikte algılanması*” (bkz. Tablo 5.21), “*Masalda geçen mekanın farklı yönleri ile algılanması*” (bkz. Tablo 5.25) ve “*Masalda geçen mekanın fiziksel özellikleri ile tanımlanması*”(bkz. Tablo 5.29) dağılımlarında **sosyo-ekonomik ayrım dikkate alındığında**; yüksek sosyo-ekonomik çevrede olan çocukların, düşük ve orta sosyo-ekonomik çevrede öğrenim gören çocuklara, yüzdelik olarak ciddi farklarının olduğu görülmüştür. Bu yönü ile; nitelikli masal kitapları okuyan ve nitelikli çevreler de yaşayan çocukların, mekanın fiziksel ve sosyal yönünü algılamada ve tanımlamada, mekanı değişik parametrelerle algılama biçimlerinde daha bilinçli oldukları görülmüştür.

- “*Masalda geçen mekanın malzemesinin algılanması*”(bkz. Tablo 5.27) konusunda; her yaş ve her sosyo-ekonomik çevre arasındaki oran, belirgin farklarla düzenli bir artış göstermektedir. Küçük yaşlarda mekanın malzemesine yönelik bilinç yeterince oluşmamışken, yaşın artması, çocukta zamanla bu düzeyde bir farkındalık yaratmaktadır. Ayrıca; yüksek sosyo-ekonomik çevrede bulunan çocuklar, daha nitelikli çevrelerde yaşadığından farklı yapı malzemelerinin farkına varma düzeyleri de daha yüksektir.

- “Masalda geçen mekanın fiziksel yönünün algılanması” (bkz. Tablo 5.20), “Masalda geçen mekanın fiziksel ve sosyal yönünün birlikte algılanması” (bkz. Tablo 5.21), “Masalda mekan-insan ilişkisinin kurulabilmesi” (bkz. Tablo 5.23) ve “Masalda geçen hayali ve gerçekçi mekanların ayırt edilmesi” (bkz. Tablo 5.28) dağılımlarında **cinsiyet ayrımı dikkate alındığında**; kız ve erkek öğrenciler arasındaki farkın çok daha fazla olduğu görülmüştür.

- Bunların dışında; çocuklar, küçük yaşlarda mekanı fiziksel özellikleri ile algımlarken, yaşı artması ile fiziksel algılamanın yanı sıra, mekan sosyal bileşenler yardımı ile de algılanmaktadır (bkz. Tablo 5.20 ve Tablo 5.21).

- Özellikle 3. sınıfa gelindiğinde mekanın fiziksel ve sosyal özelliklerinin algılanma gelişimi birden bire yükselmektedir.

- Kızlar mekanın fiziksel ve sosyal özelliklerini algılamada, mekanın kullanım amacının farkına varmada, mekanın temel özelliklerinin, mekan-malzeme, mekan-kullanıcı ilişkilerini algılamada erkeklerden daha bilinçlidirler.

- Özellikle 1. sınıf öğrencileri arasında mekanı fiziksel ve sosyal yönden algılama düzeylerinde henüz cinsiyet ayrımı söz konusu değil iken; ilerleyen yaşlarda bu fark artmaktadır.

- Mekanın algılanmasında, cinsiyetler arası ayrım küçük yaş grubu öğrenciler arasında çok fazla değil iken; ilerleyen yaşlarda kız ve erkekler arası algılama seviyeleri farklılaşmaktadır.

- Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan öğrenciler arasında mekanın sosyal yönünün algılanması daha fazladır.

- Düşük sosyo-ekonomik çevredeki çocuklarda görsel algılama dışındaki diğer duyu organları ile algılama düzeyi, diğer sosyo-ekonomik çevrelerdeki öğrencilerin düzeyi kadar gelişmemiştir.

- Mekanın algılanmasında kızlar; mekan-çevre, mekan-insan ilişkilerini erkeklerden daha iyi kurmaktadır.

- Genel olarak sosyo-ekonomik seviye, mekanın algılanmasında etkin ve belirleyici rol oynamaktadır.

5.6 Alan Çalışmasının Sonucu

- Küçük yaş grubundaki öğrenciler ile düşük sosyo-ekonomik çevreye ait olan öğrenciler mekansal algılamada; ev-okul odaklı daha sınırlı mekanlar üzerine yoğunlaşırken, büyük yaş grubu ile yüksek sosyo-ekonomik çevreye ait olan öğrenciler, dünya, kent gibi daha üst ölçekli mekanları algılayabilecek düzeydedirler.

- Çocukların mekansal algı gelişiminde; içinde bulundukları ve deneyimledikleri mekanlar ile ait oldukları sosyo-ekonomik çevrenin fiziki niteliklerinin önemi oldukça fazladır.

- Çocukların anket sorularına verdikleri cevaplar ile resimlerine yansıttıkları mekansal algı düzeyleri birbiri ile paralellik göstermektedir.

- Çocukların büyük bir çoğunluğu masal mekanlarında yaşamak istemektedirler.

- Çocuklar özellikle, “*sokak*” ve “*kent*” mekanlarını sevmedikleri mekanlar olarak ifade etmişlerdir.

- Çocukların içinde bulundukları çevreyi algılama biçimleri, gelecekteki yaşantılarını ve algılama düzeylerini etkileyecektir.

- Çocuklardan hayal güçlerini kullanarak resmetmeleri istenen “*billur köşk*” mekanı, çocukların pek çoğu tarafından kendi mekanları olan evlerine benzetilerek resmedilmiştir.

- Genel değerlendirmede, kızların mekansal algı gelişim düzeyleri, erkeklerden daha fazladır.

- Alan çalışması ile; çocukta mekansal algı gelişimi, masal üzerinden değerlendirilmiştir. Çocukların yaşadığı çevre ve deneyimledikleri mekanları algılamaları ile ilgili verileri direkt olarak anlamak oldukça zordur. Çocuklar, gelişimsel özellikleri itibarı ile somut işlem dönemine ait olduklarından, böylesi soyut kavramları algılamaları, ifade etmeleri oldukça zordur. Masal, bunun için iyi bir araçtır.

- Çocukların fiziksel, bilişsel gelişim düzeyleri, içinde bulundukları sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel çevre, çocuğun genel olarak ilgisini belirlemekte, çocukta algısal düzeyde bir farkındalık yaratmaktadır.

- Çocuklar, geçmiş zamanda geçen mekanları algılama konusunda güçlük çekerken; güncel masal ve masal mekanlarına daha çok ilgi duymaktadırlar.
- Çocuklar gerçek yaşamda birebir karşılığı bulunan mekanları algılamak kendilerini daha rahat ifade ederken; hayali ve gerçek yaşamda birebir karşılığı olmayan veya deneyimlemeye alışık olmadıkları mekanları algılamada biraz zorlanmaktadır.
- Çocukların içinde bulunduğu sosyo-ekonomik ve kültürel çevre, genel olarak çocuğun okuduğu kitabın niteliği, içeriği ve sayısı bakımından etkili olmaktadır.
- Yüksek sosyo-ekonomik çevrede yaşayan çocuklar daha nitelikli masallar bilmekte; ancak masala çok fazla ilgi duymamaktadırlar.
- Fazla çizgi film (görsel sunumlar) seyreden çocukların masal bilgisi oldukça zayıf olup; bu çocukların kontrollü bir algılama düzeylerinin olmadığı, isteneni değil, istediğini ortaya koymaya meyilli oldukları görülmüştür.
- Büyük ölçekli mekanların genelde çocuklar tarafından sevilmeyen mekanlar olarak tercih edildiği, bunun sebebinin de; bu mekanların açık, kontrolsüz ve üst ölçekli olarak algılanması olduğu düşünülmektedir.
- Çocukların bir kısmı içinde bulundukları oda, ev, okul, okul bahçesi gibi mekanlarda bulunmaktan hoşlanmamaktadırlar.
- Masala ilgisi olan, masalın ne olduğunu bilen çocuklarda mekansal algı gelişimi belirgin şekilde artış göstermektedir.
- Çocukların resmini yaptığı “*İlik Sultan*” adlı masalda anlatılan billur köşk, gerçeklik özelliği göstermekte olup; gerçek mekanlardan ve çocukların sıklıkla deneyimledikleri mekanlardan izler/ referanslar taşıdığı sonucuna varılmıştır.

BÖLÜM ALTI

SONUÇ

Çocukluk, her bireyin mutlak deneyimlediği bir süreçtir. Oysa ki, yetişkinliğe geçiş ile fiziksel, bilişsel, psikolojik, sosyal, toplumsal ve duygusal düzeyde farklılaşan bireyler, çocukluk döneminde neyi, nasıl algıladıklarını kavramakta zorlanmaktadırlar. Geleneksel toplumlarda önemsenmeyen, ancak Yavuzer (1986: önsöz)'in “Küçültülmüş bir yetişkin modeli değil, fakat kendine özgü zeka ve kişilik özellikleriyle donanmış bağımsız bir birey” olarak tanımladığı “çocuk” kavramı, günümüz modern toplumlarında farkındalık yaratmıştır. İletişim çağına geçen toplumlar artık, geleceklerinin çocuklar tarafından şekillendiğinin bilincindedirler. Bireyin, kişilik, tavır, alışkanlık, inanç ve değer yargıları, çocukluk döneminde edindiği deneyimler ile biçimlenmektedir. Bu yönü ile çocuk, toplumun gelecekteki aynasıdır. Bu bilinç düzeyi toplumları, çocuk kavramını bilimsel ortamlarda, bilimsel yöntemlerle araştırmaya yöneltmektedir.

Algı ise; dışarıdan gelen uyaranlara karşı sürekli bir tepki verme durumu olan çok yönlü işleyen bir sistemler bütünüdür. Algılama, pek çok uyaranın etkisi ve sonucunda gerçekleşmektedir. Çocukluk döneminde algı kavramı ve algısal gelişim, çocuğun yeterli bilişsel olgunluğa henüz ulaşmadığı, algısallığın en basitten (somutluktan) en karmaşığa doğru (soyutluk) gelişim gösterdiği bir süreci kapsamaktadır. Çocuğun, gerçek yaşamda, gerçek bir mekanı, bir yetişkinin düzeyinde kavraması ve yorumlaması imkansızdır. Çocuklukta yaratıcılık ve hayal gücünün etkisi ile önemli değerler bütünü olan masallar, hayaller ve gerçekler arasında bir köprü görevi görmektedir.

Mekan, mimarlığın temel uğraş alanıdır. Mekanın algılanması çok yönlü ve karmaşık biçimiyle özünde biyolojik bir işlevdir. Mekan önce duysal olarak, daha sonra zihinsel olarak algılanmaktadır. Bu süreçte geçmiş deneyimlerden yararlanılmaktadır. Basitçe “yer” olarak kullanılan “mekan” kavramının çocuk tarafından algısı da basit olmaktadır. Mekanın algılanmasında çocuk, kişisel ölçekte mekana, daha üst ölçek olan çevre yardımı ile ulaşmaktadır. Çocukta

mekansal algıyı ortaya çıkarmak, biz yetişkinlere çocuğu ve çocukluğu tanımamıza, yarınlarımıza bugünden doğru aktarımlar yapmamıza imkan sunmaktadır. Geç keşfedilen çocukluğun, kaybolmadan yanıtlarının bulunması gereken pek çok bilinmeyeni vardır.

Mekan ve mekanın algısı soyut bir kavrayıştır. Yetişkinler bile bu düzeyde bir algılamayı ifade etmekte zorlanırken, çocuklarda mekansal algının gelişimini ortaya koymak oldukça zordur. Çünkü algı içsel bir kavrayıştır. Çok yönlü parametrelerin etkisindedir. Çocuğun cinsiyeti, yaşı, içinde bulunduğu sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel çevre, deneyimleri, genlerinden getirdiğı pek çok özellik, onun ne şekilde ve ne düzeyde bir mekansal algılamasının olduğunun belirleyicisidir. Ayrıca algılama şekli, gelecekteki deneyimleri için de bir referanstır.

Mekan özelinde mimarlık, masal özelinde edebiyat disiplinlerinin konusu insandır. Mimarlık-edebiyat arasında, gerçek mekanlar ve kurmaca mekanlar ile zenginleşen ve birbirinden beslenen sürekli bir iletişim söz konusudur. Mimarlığın edebiyat üzerinden, edebiyatın ise mekanlar üzerinden kendini okuması; özünde insanın mekansal düzeyde algılamasına hitap etmektedir.

Bu araştırma ile; mimarlık disiplini içerisinde konu edilen “mekan ve algı” kavramları, çocuk merkezli değerlendirilerek, çocuğun mekanı algılamasında etkili olan parametreler “masal” kavramı üzerinden değerlendirilmiştir. Çocuk önce kendini gerçek yaşamın ve mekanın içinde bulmakta, sonra gerçek mekandan edindiğı deneyimlerini de aktararak hayal kurmaya başlamaktadır. Masallarda bahsi geçen mekanlar, gerçek mekanlardan türetilmiştir. Masalda yer ve zamanın belirsizliğine sürekli bir gönderme yapılmaktadır. Ancak, masalın bütününde algılanan bir masal mekanı sürekli vardır. Araştırmada çalışma grubu olarak seçilen ve bilişsel gelişimi, somut işlemler dönemine ulaşan çocuklar:

- Yaşam merkezlerini oluşturan “ev” mekanı dışında diğ er mekanlarla da, çevresel düzeyde bir iletişim kurmaya başlamaktadır.

- Kazandıkları deneyimler, üst gelişim dönemlerinde oldukça kalıcı etkilere neden olmaktadır.
- Gerçek dünya ile hayal dünyası arasındaki ayrımın farkındadırlar. Önceleri masalları gerçekmiş gibi dinleyen çocuk, artık masalın gerçek olmadığını bilerek masal dinlemeye devam etmektedir.
- Çizdiğinden fazla düşünen ve anlatmak istediğinden az kelime kullanan bir birey olan çocuk, kendini resim yaparak ifade etmektedir. Mekan üzerinden ise, dil ile ifade edebileceğinden çok daha fazla şeyi algılayabilmektedir.
- Yavuzer (1987: 112), somut işlemler dönemi adı verilen 7-11 yaşları arasında çocuklarda mantıksal düşünme, sayı, zaman, mekan, boyut, hacim ve uzaklık kavramlarının artık oturmaya başladığını savunmaktadır. Yapılan alan çalışmasında, çocukların bu dönemde; masallar üzerinden belirli bir mantık yürütebildikleri ve mekanın fiziksel özelliklerini zaman ile ilişkilendirerek algılayabildikleri görülmüştür.

Bu çalışma ile çocukların mekansal algı gelişimlerinin sonuçları, cinsiyet, yaş ve sosyo-ekonomik düzey değişkenleri doğrultusunda, masal mekanları üzerinden ortaya konmuştur. Alan çalışması sonucunda, bazı değişmez sonuçlara ulaşılmıştır. Kızların, mekanı algılama düzeyleri, erkeklerden daha yüksektir. Ayrıca yaşa bağlı olarak mekansal algı gelişimi artmaktadır. Dolayısıyla; çocuktan yaşının gerektirdiği ölçüde algılama beklenmelidir. Çocuk fiziksel ve bilişsel düzeyde yeterli gelişim olgunluğuna ulaştığında mekansal düzeyde algılama seviyesine ulaşmış olacaktır. Çocukların cinsiyet, yaş, sosyo-ekonomik farklılıkları göz önüne alınarak, masalda geçen mekanları algılama düzeylerinden, gerçek yaşamda sıklıkla deneyimledikleri mekanları algılama düzeyleri anlaşılmasına çalışılmıştır.

Ayrıca çocukta;

- Masalda geçen mekanların gerçek yaşamda karşılaşılabilecek mekanlar olduğunu algılama,
- Masal mekanı ile gerçek mekan arasında ilişki kurma,
- Masalda geçen mekanları masal içinde ayırt edebilme,

- Bir masal özelinde geçen mekanlar ile bildiği diğer masal mekanları arasında ilişki kurabilme,
- Bir masal mekanının özelliğini tanımlama ve algılama,
- Bir masal özelinde geçen mekan ile gerçek yaşamında karşılaştığı mekanlar arasında ilişki kurabilme,
- Masalda algıladığı mekan ile sevdiği mekan arasında ilişki kurabilme,
- Oturduğu evin niteliği ile masal mekanında yaşamak istemesi arasında ilişki kurabilme,
- Bir masal üzerinden mekansal okuma yapma,
- Mekanı değişik parametrelerle algılama,
- Masalda geçen mekanın fiziksel ve sosyal yönünü birlikte algılama,
- Masalda geçen mekanları tanıma ve duyu organları ile algılama,
- Masal mekanının kullanım amacını algılama,
- Masalda geçen mekan ile günümüz karşılığı arasında ilişki kurabilme,
- Masalda geçen hayali ve gerçekçi mekanları ayırt edebilme,
- Masalda geçen mekanı malzemesi, fiziksel özellikleri ve farklı yönleri ile algılama,
- Masalda mekan-insan ilişkisi kurabilme yönlerini ortaya koymada, cinsiyet, yaş ve sosyo-ekonomik düzeye bağlı olarak mekansal algı düzeyinde bir artış olduğu görülmüştür.

Masal mekanları üzerinden yapılan araştırma ile; cinsiyet, yaş, sosyo-ekonomik seviye dağılımlarının, çocukların mekansal algılamalarında etkili olduğu ve gelişimlerini önemli ölçüde etkilediği sonucu ortaya çıkmıştır. Çalışmanın ana sonuçları şöyle sıralanmaktadır:

- Cinsiyet ve sosyo-ekonomik seviye ayrımına bakılmaksızın 7-9 yaş grubu arasındaki tüm çocuklar masala ilgi duymaktadırlar.
- Çocuğun masala olan bilinçli yönelimi, nitelikli masal seçimi, masaldan doğru bilgilerin aktarımındaki algı ve farkındalık düzeyi, yaş ve sosyo-ekonomik seviyeye bağlı olarak artış göstermektedir.
- Çocukların masala olan ilgisi, yaş ve sosyo-ekonomik seviyeye bağlı olarak azalırken, masal konusundaki bilgi ve birikimleri artmaktadır.

- Masalın anlamını kavrayan ve masala ilgisi olan çocukların, bildiği masal ve masal mekanı sayısı fazla olup, masal mekanlarını rahatlıkla algılayabilmektedirler.

- Masal bilmeyen çocuklar, masal mekanı ile günlük yaşamda deneyimledikleri mekanlar arasında ilişki kurmakta zorlanmaktadır.

- Masala olan ilgileri, yaşa bağlı olarak azalma göstermektedir.

- Cinsiyetin etkisi yaşa bağlı olarak artış göstermektedir.

- Kızlar erkeklerin ilgi alanlarına giren sosyal içerikli masallara, erkeklerin kızların ilgi alanlarına giren masallardan daha çok ilgi duymaktadırlar.

- Çocukların mekansal algı gelişimini, içinde bulundukları ortam, çevre ve sıklıkla deneyimledikleri, kendilerine ait olan mekanların niteliği önemli ölçüde etkilemektedir. Çünkü çocuklar Piaget'in bilişsel gelişim kuramına göre somut işlemler dönemi içindedirler. Bu çocuklar gördükleri, elle tutabildikleri, gözleri ile algılayabildikleri somut olaylara özellikle odaklanmaktadır. Gerçek yaşamda algıladıkları ile masal mekanlarında algıladıkları arasında sürekli bir benzerlik kurmaktadır.

- Çocukların içinde bulundukları mekanların niteliği, onların hayallerini ve geleceklerini belirleyen kriterlerdendir. Mimarlar bu noktada oldukça büyük sorumluluklar düşmektedir. Çocukların gelişiminde önemli yeri olan masallara biz mimarların da dahil olarak, modern masalların yazılmasında ve resimlenmesinde daha ilgili olmamız gerekmektedir.

- Çocukların mekansal algı gelişimine katkıda bulunmak adına, seçilen masallarda geçen mekanların tutarlılık göstermesi gerekmektedir. Çocukları masala yönlendirirken, masal seçiminde içeriğine özellikle dikkat edilmelidir.

Çocukların resim yaparak, masal yazarak ve masal metinleri üzerinden anket sorularına verdikleri cevaplar doğrultusunda; onların hayalleri, istekleri, sevdikleri, ve sevmedikleri mekanlar hakkında saptamalarda bulunulmuştur. Masal üzerinden çocukların “mekanı nasıl gördükleri” ve “nasıl görmek istedikleri” bilinirse, gerek klasik masalların resimlenmesinde/ illüstrasyonlarının hazırlanmasında, gerekse modern masalların yazılması sırasında bilinçli bir mekansal değerlendirme yapılabilir.

- Günümüzde artık masallar hak ettiği değeri görememektedir. Masalların görselleştirilmiş sunumları, çocukların hayal dünyalarını köreltecek şekilde, aynı kalıplar içerisinde sunulmaktadır. Masal artık okunmadan görselleştirilen bir sektör haline gelmiştir. Hayal dünyası yok olan çocuklar da aynılaşmaya ve düşünmemeye mahkum edilmektedirler. Bu yönü ile çocuğun gelişiminde masalın önemi ihmal edilmemelidir.

- Çocuk, yakın çevresinde edindiği deneyimleri ile karşılaştırma yaparak öğrenme ve algılama gelişimini daha kolay ve hızlı bir süreçte tamamlamaktadır. Bu noktada çocuğun yakın çevresi ile ilişkilendirilebilecek mekansal içeriği olan masallar çocuklar için tercih edilmelidir.

- Masal seçiminde çocuğa yönelik olma ilkesinden hareket edilmelidir.
- 7-9 yaş grubu arası çocukların masal çocuğu olması nedeniyle, çocukların mekansal algı gelişiminde masaldan ve masal mekanlarından önemle yararlanmak gerekmektedir.

Sonuç olarak; bilinçli bir toplumun, bilinçli bireylerini yetiştirmek, çocukluk döneminde kazanılacak bilinçli bilgi birikimi ile sağlanabilir. Mimarlık alanında ise; en azından içinde yaşanılan mekan ve çevre bağlamında, kullanıcı olarak bireylerin bilinçlenmesi de çocukluk döneminde edinilecek doğru deneyimler ve birikimler ile mümkün olacaktır.

Çocuklara her alanda yaşanabilir bir dünya bırakmak, biz yetişkinlerin sorumluluğudur. Çocuğu ilgilendiren her konuda görüş ve düşüncelerini ifade etme özgürlüğü kendisine tanınarak, çocukların yaşadıkları çevreye sahip çıkmaları adına alınan kararlarda çocuk katılımı sağlanmalıdır. Aslında yapılan alan çalışması ile çocuklar mekansal anlamda biz yetişkinlere neyi, nasıl yapmamız gerektiği konusunda mesajlar vermektedirler. Çocukların sevmediği mekanlar arasında sokak, kent, yedi yıldızlı oteller, okul, okul bahçesi, sınıf gibi mekanların olmasındaki nedenlerini kendimizde aramalıyız. Çocuklara, kentlilik, kent kültürü ve kent bilinci kazandırılmalıdır. Çocuklara özellikle kendilerini anlatma fırsatı verildiğinde, kent temasını, kendi özel duyarlılıkları içinde ele alacaklar ve yaşamak istedikleri kentsel çevreyi yetişkinlere aktaracaklardır.

Geleceğin tasarımcıları, karar vericileri ve kentli bireyleri olacak çocukların, bu alanda düşünmelerini sağlayacak olan kentsel politikaların geliştirilmesi ve paylaşılması gerekmektedir.

Yetişkinlerin (politikacıların, yerel yönetimlerin, şehir plancıların, mimarların, anne-babaların, öğretmenlerin) çoğu zaman çocukların gereksinim ve isteklerini bilmeden “*onlar için yapıyoruz*” un arkasına sığındığı pek çok kararın alınması sırasında çocuklara hiç başvurulmadan onlara zarar veren kararlar alınmaktadır. Bu durumun önüne geçebilmek adına, bireye erken yaşlardan başlayarak, çevre ve toplum konularında daha bilinçli, daha sorgulayıcı olmalarını, eleştirme yeteneklerini ve düşünce özgürlüklerini geliştirmelerini hedefleyen eğitim sistemleri ve kültürel politikalar geliştirilmelidir.

Çocukların erken yaşlarda, yaşadığı çevre, mekan, kent, mimarlık bilincine sahip olması gereklidir. Bilinçli kentli çocuklar yetiştirmek, diğer bilim dalların da olduğu gibi insana karşı sorumlu olan mimarlığın da sorunudur. Kentin gelecekteki sahipleri olan çocukları, çevresinin farkında, sorunları ve güzellikleri bir arada görebilen, çözüm ve katkı üreterek o çevrenin aktif bir parçası olabilen bireyler olarak yetiştirmek amacıyla, mimarlığın çocuk üzerinden toplum ile olan buluşmasını sağlamak gerekmektedir.

Alan çalışması ile elde edilen tespitler üzerinden çocukların mekansal algılarına ilişkin pek çok saptamada bulunulmuştur. Elde edilen sonuçları, çocuk özelinde değerlendirerek, gerçek yaşamda uygulanabilirliğini ortaya koymak adına, konunun eğitim sistemi ile ilişkilendirilmesi gerekmektedir. Dolayısıyla; eğitim sisteminde masalın çocuğun yaşamındaki önemini ortaya koymak adına müfredat sistemine bilinçli bir yönelimle aktarılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Çocuklarda, masal üzerinden mekansal algının gelişimini sağlamak, cinsiyet ve yaş seviyesi dikkate alınarak hazırlanacak müfredat programı içeriği ve çocuklar arasında sosyo-ekonomik seviye farklılığını ortadan kaldırmaya yönelik gerçekleştirilecek olan iyileştirmeler etkili olacaktır.

Çocuk gelişimi bir bütün olarak ele alınmalıdır. Çocuk kavramı, psikologların, sosyologların, eğitimcilerin, hukukçuların, antropologların, tarihçilerin, sağlık uzmanlarının, olduğu kadar biz mimarların da ilgi alanına giren bir konudur. Mimarlık disiplini içerisinde, çocukta mekanın algısında farkındalık yaratarak, mekan algısının gelişim ve sürecini doğru parametreler üzerinden okumak gerekmektedir. Masal mekanları ile, çocuğun günlük yaşamında deneyimlediği mekanlar arasında bir ilişki kurulmaktadır. Çocuğun mekanı fiziksel olarak algılamasının yanında; insan-mekan-çevre bağlamında değerlendirme yaparak, geçmiş deneyimlerinden ve masallardan edindiği birikimler ile zihinsel düzeydeki algısını ortaya koyarak, içinde bulunduğu mekanı ve çevresini doğru algılayabilen, fark edebilen, yaşadığı kente duyarlı bireyler yetiştirmek hedeflenmektedir.

KAYNAKLAR

- Acıpayamlı, O. (1978). *Halkbilim terimleri sözlüğü*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Adıgüzel, Ö. (1999). Aytül Akal'ının çocuk kitaplarına iç ve dış yapı açısından değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 32 (1), 139-144.
- Ahmed, A. ve Mohammad, S.(2009). Dakka kentinde yaşayan çocukların yaşam mekanlarını algılayışları: Niteliksel bir değerlendirme. *XXII. Dünya mimarlık kongresinden seçme bildiriler-mimarlıkların pazaryeri* (53-59). (A. Erim, Çev.). Ankara: Mimarlar Odası Yayınları.
- Alangu, T. (1990). Billur köşk. *Afa dünya masalları dizisi-6* (2. Baskı). İstanbul: Afa Yayınları.
- Ali, S. (1987). *Sırça köşk*. İstanbul: Cem Yayınevi.
- Akal, A. (2005). *Cadı burunlu fabrika-Güzel dünyamıza masallar-2* (2. Baskı). İstanbul: Uçanbalık Yayıncılık ve Tic. Ltd. Şti.
- Anıktar, S. (2008). *Çocukların mekan algısının gelişmesinde bilgisayarın etkisinin araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Mimarlık Anabilim Dalı, İstanbul.
- Aral, N., Kandır, A. ve Can Yaşar, M. (2000). *Okul öncesi dönem çocuklarının gelişim özellikleri- okul öncesi eğitim ve ana sınıfı programları*. İstanbul: Ya-Pa Yayın Pazarlama Sanayi ve Tic. A.Ş.

- Arıcı, O. (2001). *Mekanın algılanmasını belirleyen faktörler*. Yüksek Lisans Tezi, Mimar Sinan Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İç Mimarlık Bölümü, İstanbul.
- Atabek, E. (1998). *Çocuklar, büyükler ve tavşanlar*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Aydınlı, S. (2003). Mimarlığı anlama: Kaynağa ulaşma ve özü yakalama. *TOL mimarlık kültürü dergisi*, (3), 54-60.
- Aytar, E. (hazırlayan) (b.t). Pamuk prenses. *Seçme 100 temel eser*, İstanbul: Billur Yayınları.
- Ayvaz, A. (2007). *Çocukların sanal ortamlarda nasıl mekanlar tasarladıklarının araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, İTÜ, Fen Bilimleri Enstitüsü, Mimarlık Ana Bilim Dalı, İstanbul.
- Başkaya, A. (2001). Yalın bir “işaret dizgesi”. *Gazi Üniversitesi, Müh. Mim. Fak. Der.*, 16 (2), 63-75.
- Bavidge, J. (2006). Stories in space: The geographies of children’s literature. *Children’s Geographies*, 4 (3), 319–330.
- Bilgin, N. (2003). *Sosyal psikoloji sözlüğü: Kavramlar, yaklaşımlar*. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- Birkan, A.F. (2005). Çocuk edebiyatı-kavram ve mahiyet. *Hece Aylık Edebiyat Dergisi*, 9 (104-105), 7-17.
- Boratav, P.N. (1992). *100 Soruda Türk halk edebiyatı* (6. Baskı). İstanbul: Gerçek Yayınevi.

Boratav, P.N. (2007). *Zaman zaman içinde*. Ankara: İmge Yayınevi.

“Ahu Melek”, “Bacı Bacı Can Bacı”, “Ben Bir Yeşil Yaprak İdim”, “Bostancı Dede”, “Dülger Kızı”, “Fesliğenci Kız”, “Hüsnü Yusuf Şehzade”, “Nalıncı ile Padişah”, “Oduncunun Kızı”, “Sabır Taşı”, “Yatalak Mehmet”, “Yedi Kardeşler”, “Yıldırım Padişahı” masalları.

Boratav, P. N. (2009). *Az gittik uz gittik* (5. Baskı). Ankara: İmge Yayınevi.

“Altı Kız Babası”, “Benli-Bahri”, “Dev-Baba”, “Dünya-Güzeli”, “Erler-Karı’sına Koca Olmaya Giden Keloğlan”, “Eşek Kafası”, “İlik Sultan”, “Kara Tavuk”, “Papağan”, “Yarım-Horoz”, “Yer altı Diyarının Kartalı” masalları.

Bryant, R. (1995). *Üç küçük domuzcuk* masalı. (J. Kışlalı Çev.). Ankara: İlk Kaynak Yayınları.

Burkitt, E., Barret, M., & Davis, A. (2003). Children’s colour choices for completing drawings of affectively characterised topics, *Journal Of Child Psychology And Psychiatry*, 44 (3) 445-455.

Büyükçelen, C. (2007). *Algı yanılsamalarının mekan tasarımına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İç Mimarlık Bölümü, Kocaeli.

Can Emmez, B. (2008). *Sözlü gelenekten modern masala: Çocuk edebiyatında masal üzerine halkbilimsel bir inceleme*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Halk Bilim Anabilim Dalı, Ankara.

Ceylan, S. (2008). *8-9 Yaş çocuk resimlerinin yaşlıları üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Ankara.

Churchman, A. (2003). Is there a place for children in the city? *Journal of Urban Design*, 2 (8), 99-111.

- Cooper, H. ve Ditchburn, E. (2008). Masallar: Evrensel değerler, bireysel farklılıklar. M. Safran ve D. Dilek, (Ed), *21. Yüzyılda kimlik, vatandaşlık ve tarih eğitimi* (38-51). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Coşan. L. (2001). Sınırları aşan bir masal. *Ankara Üniversitesi Dil Dergisi* (103), 74-83.
- Cüceloğlu, D. (1993). *İnsan ve davranış- psikolojinin temel kavramları* (4. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çağlar N. ve Ultav Z.T. (2004). Emile Zola yazınından mimari/kentsel mekana dair okumalar ve düşünceler. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 21 (2), 43-60.
- Çakıcı, D. (2007). Ön örgütleyicilerin okumaya yönelik tutum üzerindeki etkileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (14), 65–82.
- Çavdar, R.Ç. (2004). Çocuk ve mimarlık. *Mimarlık Dergisi* (320).
- Çengelci, N.B. (1996). *Gelişimsel olarak kavram ve kategori yapılarının incelenmesi*. Doktora Tezi, Ege Üniversitesi, Psikoloji Anabilim Dalı, İzmir.
- Çoban, D. (2008). *Türk Folklor Araştırmaları Dergisi'nin 1–183. sayılarında yer alan masal metinlerinin, 11–14 yaş grubu öğrencilerinin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor özelliklerine göre uygunluğunun değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Adapazarı.
- Çocuk haklarına dair sözleşme*, (1989). 15 Haziran 2010, http://www.unicankara.org.tr/doc_pdf/metin132.pdf.

Çubukçu, E., Çubukçu, K.M. ve Nasar, J. L. (2006). Mekansal bilgi ve bilgisayar oyunu oynama alışkanlığı. *Yapı Dergisi* (273). 85-87.

Çubukçu, E., 17 Şubat 2010, <http://kisi.deu.edu.tr/ebru.cubukcu/ALGI.htm>.

Demirel, E. (2004). Mekan kurgusu boşluğun mimarisi. *Hacettepe Üniversitesi, İç Mimari ve Çevre Tasarımı Bölümü, Mimarlık Dergisi* (315)-17 Şubat 2010, <http://mo.org.tr/mimarlikdergisi/index.cfm?sayfa=mimarlik&DergiSayi=27&RecID=320>.

Dilidüzgün, S. (2003a). Çocuk edebiyatı ve metin türleri. Z. Güneş, (Ed.), *Çocuk Edebiyatı, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını* (1420), 29-56.

Dilidüzgün, S. (2003b). *Çağdaş çocuk yazını*, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Doğan, A. (2006). *Adıyaman Yöresi masalları üzerine bir inceleme*. Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Sivas.

Doğru, S.S., Turcan, A.İ., Arslan, E, ve Doğru, S. (2006). Çocukların resimlerdeki aileyi tanılama durumlarının değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (15), 223-235.

Dökmen, Ü. (1984). Grimm ve Türk halk masallarındaki davranış modellerinin operant şartlama ve denetim odağı açısından incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 17 (1), 185-209.

Duru, H. (2008). *Zihinsel engelliler öğretmenliği bilim dalı gelişimsel görsel algı testi-2'nin 6 yaş çocukları için güvenilirlik ve geçerlik ön çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, İstanbul.

- Eco, U. (1995). *Anlatı Ormanlarında Altı Gezinti* (K. Atakay, Çev.). İstanbul: Can Yayınları.
- Elkind, D. (2001). Değişen dünyada çocuk yetiştirme ve eğitim (E. Gül Kapçı, Çev.). Onur, B. (Ed.), 3. *Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi* içinde (15-25). Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.
- Ellialtıoğlu, B. (2007). *Mekanda kişiselleşme ve kendileme*. Yüksek Lisans Tezi, İTÜ, Fen Bilimleri Enstitüsü, Mimarlık Ana Bilim Dalı, İstanbul.
- Ercan, A.R. (2000). *Eğitimde biz ve çocuklarımız*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Erdal, K. (2009). Eğitim değerleri açısından çocuk kitapları. *Akademik Bakış-Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*, (17), 1-18.
- Ergün, M. ve Özsüer, S. (2006). Vygotsky'nin yeniden değerlendirilmesi. *Afyon Karahisar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (2), 269-292.
- Ersoy, A. ve Türkan, B. (2009). İlköğretim öğrencilerinin resimlerinde internet algısı. *İlköğretim Online*, 8 (1), 53-73.
- Genç, A. ve Sipahioğlu, A. (1990). *Görsel algılama "sanatta yaratıcı süreç"*. İzmir: Sergi Yayınevi.
- Gezer, A. (2006). *Soyut kavramların öğretiminde hayvan masallarının yeri*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, İstanbul.
- Gökmen, H. (2008). *Çocuk dostu kent*. 1. Çocuk, Kent ve Mimarlık Ulusal Buluşması, TMMOB Mimarlar Odası Ankara Şubesi, Ankara.

- Gökalp, G.G. (1997). Masaldan romana uzanan çizgi: Masal ile roman arasındaki ortaklıklar üzerine kuramsal bir deneme, *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 14 (1-2), 119-129.
- Gönen, M. (2005). Dil gelişiminde çocuk kitaplarının rolü. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 6 (62), 35-36.
- Grimm, J. ve Grimm, W. (b.t). *Hansel ve Gratel masalı*. İstanbul: Nurdan Yayınları. 10 Eylül 2010, <http://www.masal-dinle.com/2008/11/19/hansel-ve-gretel-2/>.
- Grimm, J. ve Grimm, W. (2005). *Hansel ve Gratel masalı*. İstanbul: Timaş Yayınları. 10 Eylül 2010, http://www.kitapturk.com/books/Kitap/46843/Hansel_Ile_Gratel.htm.
- Gürel , Z., Temizyürek, F, ve Şahbaz, N. K. (2007). *Çocuk edebiyatı*, Ankara: Öncü Kitap.
- Gürsel, Y. (1992). *“Mimarlık ve çevre” inceleme*. İstanbul: Anahtar Kitaplar Yayınevi.
- Güven, H. N. (1996). *Resimde görsel algılama*. Sanatta Yeterlik Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Hasırcı, D. (2009). *Nitelikli yapılaşma “çocuk ve gençlerle katılımcı kent kültürü”*. TMMOB İzmir Kent Sempozyumu. 503-507.
- Helimoğlu Yavuz, M. (1999). *Masallar ve eğitimsel işlevleri* (2. Baskı). Ankara: Ürün Yayınları.
- Heywood, C. (2003). *Baba bana top at! Batı’da çocukluğun tarihi*.(E. Hoşsucu, Çev.). İstanbul: Kitap Yayınevi.

- İpek, E. (b.t). *En güzel Türk masalları*. İstanbul: Papatya Yayınları. 10Eylül 2010, <http://www.hemenkitap.com/magaza/prdimgbig.php?pid=86768&size=380&secnum=bG9wdXlqaXk=>
- James, A. (2001). 'Yeni' çocukluk sosyolojisinde sorunlar, yaklaşımlar ve pratikler (E. Gül Kapçı, Çev.). Onur, B. (Ed.), 3. *Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi* içinde (27-36). Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.
- Karaköse, S. (2003). Masalların metafiziği üzerine. *Milli Folklor Dergisi Üç Aylık Uluslar Arası Halkbilimi Dergisi*, 8 (58), 93-105.
- Karatay, H. (2007). Dil edinimi ve değer öğretimi sürecinde masalın önemi ve işlevi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 5(3), 463-475.
- Kavcar, C. (1994). *Edebiyat ve eğitim*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Kavsaoglu, Z.S. (1990). Kavram gelişimi aşamaları ve “büyük-küçük, uzun-kısa” kavramlarını işlev ve dil düzeylerinde oyun yöntemi ile değerlendiren bir araştırma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23 (2), 481-496.
- Kefeli, E. (2009). Coğrafya merkezli okuma. *Marmara Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü*, 4 (1), 423-433.
- Kıraç, E. (1997). Masallarda rasyonalite problemi. *Milli Folklor Dergisi*, 5 (36), 45-48.
- Kırıçoğlu, O.T. (2005). *Sanatta eğitim-görmek, öğrenmek, yaratmak* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Kuzu, T. (2000). Halk masalı ve sanat masalı, *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (2), 153-159.
- Kuzu, T. (2001). Masalın değişmez yasaları –işlevsel birimler, *Anadolu Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 1 (3), 219-229.
- Kuzu, T. (2008). Aytül Akal'ın masallarıyla çocukta çevre bilinci geliştirme. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (19), 327-339.
- Lang, J. (1987). *Creating architectural theory, the role of behavioral sciences in enviromental design*. New York: Van Nostrand Reinhold.
- Lüle, E. (2007). Yedi farklı çocuk kitabının çocuk yazını ilkelerine uygunluğunun değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (14), 17–30.
- Madi, B. (2006). *Öğrenme beyinde nasıl oluşur*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Mangır, M. ve Çağatay, N. (1987). *Anaokuluna giden ve gitmeyen 4-6 yaş çocukların görsel algılamaları üzerine bir araştırma*. Ankara: Ankara Üniversitesi Ziraat Fakültesi Yayınları.
- Mendi, F., Toktaş, İ, ve Karabıyık Ö. (2004). Teknik resim dersinde açınımlar konusunun çoklu zeka kuramına göre bilgisayar destekli öğretimi. *Teknoloji*, 7 (4), 565-578.
- Millar, J. (2004). *Child responsive architecture: A learning tool an investigation into children's perception of space*. University of Dundee School of Architecture. International Conference - IAPS Vienna.
- Oğuzkan, F. (1974). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Ankara : Türk Dil Kurumu Yayınları.

- Oğuzkan, F. (2006). *Çocuk edebiyatı* (8. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Okusun da büyüsün-Dünya masalları (2004). E. Yıldırım (Ed.). Ankara: Yeni Çizgi Yayınları.
“Hansel ve Gratel”, “Hayat Suyu”, “Pamuk Prenses”, “Karlara Kraliçesi”, “Külkedisi Sindirella”, “Sihirli Fasulyeler” masalları.
- Onur, B. (2000). *Gelişim psikolojisi yetişkinlik-yaşlılık-ölüm* (5. Baskı). Ankara: İmge Kitabevi.
- Onur, B. (2005). *Türkiye’de çocukluğun tarihi*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Ong, W. J. (1999). *Sözlü ve yazılı kültür-sözün teknolojileşmesi* (2. Baskı). (S. Postacıoğlu Banon, Çev.). İstanbul: Metis Yayınları. (1995).
- Öçalan, M. (2006). *Çocuk algılamasında imgelerin önemi, eğitimbilimsel açıdan çocuk edebiyatında imge kullanımı*. 19 Haziran 2010, http://turkoloji.cu.edu.tr/YENI%20TURK%20EDEBIYATI/muharrem_ocalan_cocuk_imge.pdf
- Ölçer, E. (2003). *Türkiye masallarında toplumsal cinsiyet ve mekân ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Bilkent Üniversitesi, Ekonomi ve Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Edebiyatı Bölümü, Ankara.
- Önal, M. N. (2006). *Masallardaki engeller üzerine bir araştırma*. Mitten Meddaha Halk Anlatıları Uluslar arası Sempozyum Bildirileri, Ankara: Gazi Üniversitesi THBMER Yayını.
- Öymen Özak, N. ve Pulat Gökmen, G. (2009). Bellek ve mekan ilişkisi üzerine bir model önerisi. *İTÜ Fen Bilimleri Enstitüsü, Bina Bilgisi Programı, İstanbul, itü dergisi/a mimarlık, planlama, tasarım*, 2 (8), 145-155. 14 Nisan 2009, http://itudergi.itu.edu.tr/index.php/itudergisi_a/article/view/217.

- Özen, A. (2004). *Sanal ortamlarda mekansal okuma parametreleri ve sanal müzeler*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Mimarlık Bölümü, Ankara.
- Özgel, S. (2006). *Plastik sanatlar, matematik ve yazın alanlarında çalışan bireylerin görsel ve mekânsal algılarındaki benzerlikler*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Bölümü, İstanbul.
- Paktuna Keskin, S. (2009). *Çocuk çizgilerindeki giz-çöp çocuk* (3. Baskı). İstanbul: Boyut Yayınları.
- Rasmussen, S.E. (1994). *Yaşanan mimari* (Ö. Erduran, Çev.). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Postman, N. (1995). *Çocukluğun yokoluşu*. (K. İnal, Çev.). Ankara: İmge Kitabevi.
- Sakaoğlu, S. (1999). *Masal araştırmaları*, Ankara: Akçağ Yayınları.
- Schultz, C. N. (1971). *Existence, space and architecture*. New York: Praeger Publishers Inc.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (13. Baskı). Ankara: Gönül Yayıncılık ve Matbaacılık.
- Sever, S. (2008). *Çocuk ve edebiyat* (4. Baskı). İzmir: Tudem Yayınları.
- Siyez, D. *Jean Piaget'in bilişsel gelişim kuramı, (b.t.).15 Haziran 2010,* (<http://kisi.deu.edu.tr/didem.siyez/jean%20piaget.html>).
- Somer, P.M. (2006). *Mimarlık ve bilim kurgu edebiyatında mekan okumaları*. Yüksek Lisans Tezi, İTÜ, Fen Bilimleri Enstitüsü, Mimarlık Bölümü, İstanbul.

- Şahbaz, N.K. (2008). Çocuk edebiyatında ihmal edilmiş bir edebî tür: Deneme. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (15), 189-203.
- Şahin, B. (2008). “Büyük bir ev istiyorum”-“evimde havuz olmasını istiyorum”: *Okul öncesi 6 yaş grubu çocuklarının çevre kavramını algılayışları*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı Fen Bilgisi Eğitimi, Samsun.
- Şeref, G. (2008). *Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik masal kitaplarındaki illüstrasyonların incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı, Eskişehir.
- Şirin, M.R. (1994). *99 Soruda çocuk edebiyatı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayını.
- Şirin, M.R. (2007a). *Masal atlası* (2. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Şirin, M.R. (2007b). *Çocuk edebiyatı kültürü “okuma alışkanlığı ve medya sarmalı”*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Taner, N. (1991). Masal metinlerine göre devlerin anatomik yapıları, yaşama biçimleri ve masallardaki işlevleri. *II. Uluslararası Karacaoğlan ve Çukurova Halk Kültürü Sempozyumu* Adana: Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Merkezi 229-243.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı (2007). *Megep (Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi) Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Duygusal Gelişimi*. Ankara.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı (2009). *Megep (Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi) Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Ahlak Gelişimi*. Ankara.

- Temel, H. (2005). Harry Potter ve masal, *Hece Aylık Edebiyat Dergisi*, 9 (104-105), 162-165.
- Tezel, N. (1968). Türk halk edebiyatında masal, *Türk Dili, Halk Edebiyatı Özel Sayısı*, Ankara, 448-449.
- Tezel, N. (1990). *Türk Masalları I*, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Tosun, N. (2005). Çocuk Hikayeleri. *Hece Aylık Edebiyat Dergisi*, 9, (104-105) 213-214.
- Tuan, Y. (1987). Space, place, and the child. *Space and place- the perspective of experience* (4th ed.) (19-33). Minneapolis: University of Minnesota.
- Tuğrul, B., Aral, N., Erkan, S. ve Etikan, İ. (2001). Altı yaşındaki çocukların görsel algılama düzeylerine frostig gelişimsel görsel algı eğitim programının etkisinin incelenmesi. *Journal of Qafqaz University*, (8), 67-84.
- Tümer, G. (1982). *Mimarlık ve edebiyat ilişkisi üzerine bir deneme*. İzmir: Matbaa Kavram.
- Türk Ansiklopedisi, (1964). Ankara: Milli Eğitim Basımevi, cilt:12, 99-319.
- Türkan, K. (2009). Türk masallarında mimari: Hamam ve işlevleri. *Millî Folklor*, 21 (84), 163-172.
- Vitruvius, (1998). *Mimarlık üzerine on kitap*. (S. Güven. Çev.). İstanbul: YEM Yayınevi.
- Von Meiss, P. (1990). *Elements of architecture: From form to place*. New York: Van Nostrand Reinhold Pub.
- Yalçın, A. ve Aytaş, G. (2002). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Akçağ Yayınları.

- Yaldız, H.T. (2006). *Masalların çocuk eğitimi açısından incelenmesi (Sarayönü örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı, Konya.
- Yavuzer, H. (1986). *Ana-baba ve çocuk ailede çocuk eğitimi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (1999). *Çocuk psikolojisi* (25. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2006). *Okul Çağı Çocuğu* (12. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2009). *Resimleriyle Çocuk- resimleriyle çocuğu tanıma* (13. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yenibaş, R. (2007). *0-6 Yaş grubu çocuk gelişimi eğitimi ve sağlığı*. İstanbul: İstanbul Büyükşehir Belediyesi Sanat ve Meslek Eğitimi Kursları (İsmek) Yayınları Branş kitapları serisi, 02 Nisan 2010, <http://ismek.ibb.gov.tr/ismek-el-sanatlari-urslari/webedition/File/ekitap/cocuk/COCUK.PDF>
- Yıldırım, S. ve Fişek, G. (1983). *Çocuk gelişimi*. İstanbul: MEB Yayınevi.
- Yılmaz, A., Özyılmaz, H. ve Aluclu İ. (b.t). *Işık-gölgenin yüzey mekan aydınlatmasına etkisinin örneklerle irdelenmesi*. Dicle Üniversitesi Mimarlık Bölümü Mühendislik Mimarlık Fakültesi, 205-210.
- Yörükoğlu, A. (1993). *Çocuk ruh sağlığı* (18. Baskı). İstanbul: Özgür Yayınevi.
- Yücel, A. (1981). *Mimarlıkta biçim ve mekanın dilsel yorumu üzerine*. Doktora Tezi, İTÜ, Fen Bilimleri Enstitüsü, Mimarlık Fakültesi, İstanbul.
- Zevi, B. (1990). *Mimariyi görmeyi öğrenmek*. İstanbul: Birsan Yayınevi.

EKLER

EK 1: Boratav, P.N (2009). *Az gittik uz gittik* (5. Baskı). Ankara: İmge Kitabevi.

“İlik Sultan” masalı- çocuk gözünden masal mekanları.

Ek 2: Anket 1 Soruları.

Ek 3: Akal, A. (2005). *Cadı burunlu fabrika-Güzel dünyamıza masallar-2* (2.

Baskı), İstanbul: Uçanbalık Yayıncılık ve Tic. Ltd. Şti.- Anket 2 Resimleri

Ek 4: Anket 2 Soruları.

Ek 5: Anket 3 Soruları.

Ek 6: Çocukların Yapmış Olduğu Resimler.

Ek 7: Alan Çalışması İçin İzin Belgesi.

Ek 8: Tablolar Listesi.

Ek 1

Çocuk ve Mimarlık

Gülşan YILMAZ

“Çocukların Mekan Algısında Masalın Etkisi/ Önemi”



ÇOCUK GÖZÜNDEN MASAL MEKANLARI

İLİK SULTAN MASALI

....Yemen Sultanının oğlu cevabında der ki:

“Denizin üzerinde üç köşeli bir billur köşk yapılacak. Her köşesindeki oda ayrı renk döşenecek: Biri siyah, biri beyaz, üçüncüsü de sarı olacak. Sultan, hangi odada oturursa o odanın renginde giyinecek. Ben de köşkün etrafında dolaşacağım. Kendisine üç çift söz söyleyeceğim. Onları kabul ederse İlik Sultanla evlenirim.”

Ek 2

ANKET 1 SORULARI

1- Sence masal ne demektir?

Masal:.....demektir.

2- Masal dinlemeyi ve okumayı sever misin? ()Evet () Hayır

3- Bildiğin masallar nelerdir?

1)..... 2)..... 3) 4)

5)..... 6)..... 7)..... 8)

4- Masallar nasıl yerlerde geçer?

()Ev ()Konak ()Köşk ()Saray ()Hamam ()Dağ ()Orman

()Deniz ()Kulübe ()Çarşı ()Pazaryeri ()Dükkan ()Kafdağı ()Bahçe

()Han ()Kuyu ()Zindan ()Kent ()Havuz ()

5- Masallarda geçen yerleri günlük yaşantından biliyor musun?

()Tamamını biliyorum ()Bir kısmını biliyorum ()Hiçbirini bilmiyorum

6- Masalda geçen yerleri, günlük yaşamından bildiğin en çok hangi yerlere benzetiyorsun?

()Ev ()Okul ()Sokak ()Çarşı ()Pazar ()Dağ ()Saray ()Kent ()

7- “*İlik Sultan*” masalında geçen yerlerin adlarını sayabilir misin?

() () () () () ()

8- “*İlik Sultan*” masalında geçen yerler, daha önce bildiğin masallardaki yerlere benziyor mu?

()Evet ()Hayır

9- “*İlik Sultan*” masalında geçen yerleri nasıl hayal ettin?

()Tenha ()Kalabalık ()Sıradan ()Büyülü ()

()Olağanüstü ()Gösterişli ()Küçük ()Büyük ()

10- “*İlik Sultan*” masalında geçen “*Billur köşk*”ün nasıl bir yer olduğunu anlatabilir misin? **Billur köşk**,.....bir yerdir.

11- Billur köşkü bildiğin nasıl bir yere benzetebilirsin?

()Ev ()Saray ()Konak ()

12- Günlük yaşamında nasıl yerleri kullanıyorsun?

()Ev ()Okul ()Saray ()Çarşı ()Pazar ()Kent

()Han ()Sokak ()Hastane ()Orman ()

13- En çok hangi yerlerde bulunmaktan hoşlanıyorsun?

()Ev ()Kendine ait oda ()Okul ()Saray

()Bahçe ()Oyun parkı ()Sokak ()Alışveriş merkezi ()

14- Sevmediğin mekanlar nerelerdir?

()Ev ()Okul ()Saray ()Bahçe ()Sokak ()Okul bahçesi ()Kent ()

15- Masal mekanlarında yaşamak ister miydin? ()Evet ()Hayır

16- Nasıl bir evde oturuyorsun? ()Müstakil ()Apartman dairesi ()Site içerisinde

17- Oturduğun evin özellikleri nelerdir?

()Bahçeli ()Oyun parklı ()Büyük ()Küçük ()Kalabalık ()Gürültülü

()Şehir merkezinde ()Şehir dışında ()Yeşil ()Tek katlı ()Yüksek katlı ()

18- Evde kendine ait bir odan var mı? ()Var ()Yok

Ek 3

MASALI



Resim.2



Ek 4

ANKET 2 SORULARI

- 1- Anlatılan masal nerelerde geçmektedir?
☐Dere ☐Ev ☐Fabrika ☐Gökyüzü ☐Uzaylı Çocuğun Ülkesi
☐Saray ☐Kuyu ☐Orman ☐Okul ☐Kent ☐Mahalle ☐.....
- 2- **2. Resim**deki yer neye benzemektedir?
☐Kızgın Bir Makine ☐Ağlayan Bir Okul ☐Cadı Burunlu Fabrika ☐.....
- 3- **2. Resim**deki yerin özellikleri nelerdir?
☐Pencere ☐Baca ☐Kapı ☐Borular ☐Duman ☐Pis Su
☐Kirli gökyüzü ☐Çatı ☐Güneş ☐Yeşil alan ☐Oyun bahçesi ☐.....
- 4- **2. Resim**deki yer neresidir?
☐Ev ☐Okul ☐Fabrika ☐Hastane ☐Tiyatro ☐Makine ☐.....
- 5- **2. Resim**deki yeri nasıl buldun?
☐Pis ☐Temiz ☐Yararlı ☐Zararlı ☐Karmaşık ☐Sade
☐Faydalı ☐Faydasız ☐Sevimli ☐Korkunç ☐Gürültülü ☐Sessiz
- 6- **2. Resim**deki yer hangi amaçla kullanılır?
☐Üretim yapmak ☐Yaşamak ☐Gezmek ☐Eğlenmek ☐Eğitim almak ☐.....
- 7- **2. Resim**deki yeri kimler kullanır?
☐Çocuklar ☐Öğretmenler ☐İşçiler ☐İnsanlar ☐Hayvanlar ☐Anne-babalar ☐.....
- 8- **2. Resim**deki yere benzer bir yer gördün mü? ☐Evet ☐Hayır
- 9- **2. Resim**deki yere benzer yerler nerede bulunur?
☐Şehir merkezinde ☐Şehrin dışında ☐Dere kenarında ☐Okul yakınlarında ☐.....
- 10- **2. Resim**deki yere benzer bir yer tasarlayan istense özellikleri neler olurdu?
☐Temiz ☐Sade ☐Yararlı ☐Kullanışlı ☐Çocukların Gidebileceği ☐Güzel ☐Faydalı
- 11- **2. Resim**deki yeri kendin resmitsen nasıl bir yer hayal ederdin?

Adın:

Soyadın:

Sınıfın:

Ek 5

ANKET 3 SORULARI

Aşağıda çeşitli masallardan alıntılar yer almaktadır. Her bir paragrafta, masalda geçen mekansal anlatımı nasıl algıladığına ilişkin soruları lütfen cevaplar mısınız?

- **“Sırça Köşk” masalı**

“Bu yolda sırça köşk yükseldikçe yükselmiş, kat üstüne kat binmiş. İçi oldukça dolmuş, sırça köşke girmenin kolayını bulan oradan çıkmak istemez, bunun tersine dışarıda kalanlar yolunu bulup içerde bir yer kapmaya uğraşmıştır. Ama sırça köşkte oturanlarla onlara hizmet edenleri beslemek de halkın belini pek bükmüş. ”

Soru 1: “Sırça köşk”ün özelliği nedir?

- | | |
|--|---|
| a.() Çok katlı olması | e.() İçinin dolu olması |
| b.() Mücevherlerden yapılmış olması | f.() İçine girmenin oldukça zor olması |
| c.() İçinde çok eğlenceli yerlerin olması | g.() Çalışmadan yaşama imkanı sunması |
| d.() Herkesin içinde olmak istemesi | |

Soru 2: Neden herkes ‘sırça köşk’te yaşamak için can atmaktadır?

- a.() Çok gösterişli olduğu için
b.() Halkın ihtiyaçlarını karşıladığı için
c.() İçerisinde herşey bulunduğu için

Soru 3: ‘Sırça köşk’ nasıl bir yapıdır?

- | | |
|-------------------------------|--|
| a.() Çok katlı | e.() Herkesin oturmak istediği |
| b.() Tek katlı | f.() Herkesin karnını doyurmak için geldiği |
| c.() Tek kişiye özel bir yer | g.() Herkesin çalıştığı |
| d.() Herkese açık bir yer | h.() Girilmesi zor |

- **“Billur Köşk” masalı**

“Padişah da çocuğu yaşasın diye çaresiz bu düşünceye uymuş, yer altında her yanı kapalı, yalnız tavanında bir küçük penceresi olan bir mağara yaptırmış. Yanına sütninesini, dadısını, halayıklarını katmış. Böylece bir düzen kurulmuş; bunlar gelir gider, nöbetleşe hanım sultanın işlerini yaparlarmış. ”

Soru 4: Mağaranın tavanına neden pencere konmuştur?

- | | |
|--------------------------|---------------------------------------|
| a.() Hava alması için | d.() Dışarıyı seyretmek için |
| b.() Eve benzemesi için | e.() İçerisine girip çıkabilmek için |
| c.() Işık alması için | |

Soru 5: Burada anlatılan mağaranın, senin bildiğin mağaralardan ne farkı vardır?

- | | |
|---|---------------------------------|
| a.() İçinde oturmak için yapılmış olması | c.() Yerin altında olması |
| b.() Tavanına pencere konması | d.() Her yanının kapalı olması |

Soru 6: Böyle bir mağaraya ev denir mi? Ev olması için hangi özelliklerinin olması gerekirdi?

- a.()Yerin üstünde olması d.()Kapalı olması
b.()Kapısının olması e.()Penceresinin olması
c.()Işık alması f.()İçinde yaşanabilir olması

• **“Billur Köşk” masalı**

“Bir altın köprü yaptıracağını. Her yanı has gül bahçesi olacak. Şehzade de köprüünün bir başında durup beni beklesin buyuruyor, deyip dairesine çekilir gider. Oradan şehzade kuyumculara haberler salıp padişahın has hazinesinden altınlar çıkarıp kızın istediğinden iyi bir altın köprü kurarlar. Gececeği yolun iki tarafını gül fidanları ile süsler. Köprüünün de iki yanına sarmaşık güllü sardırırlar. Şehzade de köprüünün karşı yakasına geçip önceden dikilir, beklemeye başlar, bir yandan da hanım sultana haber salarlar.”

Soru 7: Masalda anlatılan ‘altın köprü’ kim için ve hangi amaçlı yapılmıştır?

- a.()Şehzade- bahçeye ulaşabilmek için
b.()Hanım sultan- şehzadenin olduğu tarafa geçmek için

Soru 8:Masalda anlatılan köprüyü kimler, hangi malzemedan yapmışlardır? ?

- a.()Ustalar, demirden b.()Marangozlar, ahşaptan c.()Kuyumcular, altından

• **“Ben Bir Yeşil Yaprak İdim” masalı**

“Memleketin bütün kadınları, kızları en güzel elbiselerini giyinip hamama geliyorlar. Kaz çobanı karısına diyor ki: “Herkes hamama gidiyor. Kalk sen de, kırk tarağını, yarım peştamalını al git, fırsattır, güzelce yıkanırsın.” Bir de sokakta bulduğu eski bir tas veriyor: “Bununla da su dökünürsün”. ”

Soru 9: Hamama hangi amaçla gidilir?

- a.()İnsanların bir arada olması için
b.()Temizlenmek/Yıkanmak için
c.()İnsanların tanışması için

Soru 10: Hamamın kullanımında insanlar arası ayırım nasıldır?

- a.()Zengin fakir birlikte kullanabildikleri
b.()Parası olanın girebileceği
c.()Kadın ve erkeklerin ayrı ayrı kullandığı

Soru 11: Hamam nasıl kullanılan bir yerdir?

- a.()Tek kişinin girebileceği b.()Toplu halde kullanılabilecek

• **“Fesliğenci Kız” masalı**

“Gene kız koşar, elbiselerini değiştirir; olur bir delikanlı. Bey-oğlundan önce o Çini denen yere varır. Çadırını kurar. Beyin oğlunu, Lebbi’deki gibi karşılar. Gene otururlar, satranç oynarlar. Bu sefer de, gene ilk oyunda Bey-oğlu yenilir, bir altın saati varmış onu verir. İkincisinde kız yenilir.”

Soru 12: Masalda geçen mekanlar hangileridir?

- a.()Çini b.()Saray c.()Kulübe d.()Lebbi e.()Çadır

Soru 13: Gitmiş olduğu yerde barınma problemini nasıl çözmektedir?

- a.()Handa kalarak b.()Saraya yerleşerek c.()Çadır kurarak d.()Bir ev tutarak

• **“Sabır Taşı” masalı**

“Bu kızcağız hergün çeşmeye gider, bir bakraç su getirmiş. Gene bir gün çeşmeye gitmiş, bakracını doldurmuş gelirken bir serçe kuşu çeşmenin taşına konmuş.”

Soru 14: “Çeşme” nasıl bir yapıdır?

- a.()Kapalı b.()Yarı açık c.()Açık

Soru 15: “Çeşme”ye kız hangi amaçla gitmiştir?

- a.()Yeni insanlarla tanışmak b.()Uyumak c.()Su doldurmak

Soru 16: “Çeşme” ne kadar sıklıkla kullanılan bir yerdir?

- a.()Gün aşırı b.()Arada sırada c.()Ayda bir

• **“Altı Kız Babası” masalı**

“Adam ertesi akşam kahveye gidiyor. Gene işte böyle söyleşirken işi büyütüyorlar. “Seninki alır, benimki alır,” derken bir kavgaya tutuşuyorlar. Bütün ahali bunların başına toplanıyor. Derken oradan devriyeler geçiyormuş. İkisini yakaladıkları gibi hapishaneye sokuyorlar. Bunlar orada gene “Seninki alır, benimki alır,” diye çekişirlerken, “Haydi, hükümete gidelim,” diyorlar. Orada, kadıların önünde kavil karar ediyorlar: Birisi oğlunu birisi kızını beraberce altın elmayı almaya gönderecekler...”

Soru 17: Masalın bu bölümünde geçen mekanlar hangileridir?

- a.()Kahve b.()Hapishane c.()Orman d.()Saray e.()Hükümet binası

Soru 18: Kahveyi kimler, hangi amaçla kullanırlar?

- a.() Kadınlar b.() Erkekler
c.()Toplanmak d.()Kavga etmek için e.()Sohbet etmek için

Soru 19: Kahve nasıl bir mekandır?

- a.()Tenha b.()Kalabalık c.()Güzel d.()Kötü e.()Faydalı f.()Zararlı

Soru 20: Hapishane hangi amaçla kullanılan bir yerdir?

- a.() İnsanları bir araya toplamak için b.() Suçluların cezalandırılması için

Soru 21: Hükümet binası hangi amaçla kullanılan bir yerdir?

- a.() İnsanlar arasındaki sorunlara çözüm bulmak için b.() Kavga etmek için

Soru 22:Sırası ile devriye ve kadı hangi yerlerde görev almaktadır?

- a.() Hapishane-Kahve b.() Kahve-Hükümet binası c.() Hapishane-Hükümet binası

- “Dülger Kızı” masalı

“Şehzade de gelir dülger kızının kapısının önüne, ihtiyarın dediği gibi yapar, kapıya kulağını verir. Görelim içeride ne olup bitiyor? Dülger kızı yemekleri hazır eder. Sofrayı kurar. Tabakları, bıçakları yerli yerine dizer.”

Soru 23: Şehzade içeride neler olup bittiğini nasıl anlamaktadır?

- a.() Görerek b.() İşiterek c.() Hissederek d.() Koklayarak

- “Ahu Melek” masalı

“Hemen bir kuyumcu çağdırır: “Ne kadar altın istersen vereceğim. Bana altından bir öküz sureti yapacaksın, kapısı içeriden açılıp kapansın, içi boş olsun, yedi günlük de erzak alsın,” der.”

Soru 24: Padişahın kızı bu “öküz sureti”ni hangi amaçla kullanacaktır?

- a.() Yemek yemek b.() Gizlenmek c.() Oyun oynamak d.() Yaşamak

Soru 25: Kuyumcunun yapacağı öküz sureti nasıl bir mekan olacaktır?

- a.() Tek kişilik b.() Uzun süre kullanmaya müsait c.() İçinde gizlenilebilen

- “Bacı Bacı Can Bacı” masalı

“Peştamalımı, nalinlarımı getir, suya gireceğim,” der. Sarayın önü göl imiş. Kız gümüş futasına sarınır, altın nalinlarını ayağına geçirir. Yıkanmaya suya girer. Yıkanırken, Arap halayık onu suyun derin yerine kakalayır. (Beyoğlu da o sırada harbde imiş...) Kızın esvaplarını giyer, tacını başına koyar, sultan olur oturur. Bey-oğlu gelir, bakar ki ak pak karısının yerinde kara kuru bir halayık eskisi... Şaşırır, kalır.”

Soru 26: Masalda geçen göl hangi amaçla kullanılmaktadır?

- a.() Yüzmek b.() Seyretmek c.() Yıkanmak

Soru 27: Yıkanmak amaçlı kullanılan başka hangi yerler vardır ve hangi masalda geçmekte idi?

- a.() Öküz sureti;Ahu Melek b.() Hamam;Ben Bir Yeşil Yaprak İdim c.() Çeşme; Sabır Taşı

- “Hüsnü Yusuf Şehzade” masalı

“Gece basmış, Keloğlan anasını bir ağacın altına yatırmış, kendi de üstüne çıkmış.. O gece, ay ışığı varmış, her taraf aydınlıkmış. Derken, “Şangırrrr, şungurrr...” bir sesler gelmiş. Keloğlan dağlar yıkılıyor sanmış, korkudan titremeye başlamış. Bir de bakmış ki, kırk deve, sahihsiz, gidiyorlar. Keloğlan hemen usulcacık ağaçtan inmiş, düşmüş develerin ardına. Gide gide bir mağaraya varmışlar. Develer mücevher yüklerini, kendi açılan bir kapıdan girip mağaranın içine indirmişler, ama her iş kendiliğinden oluyor... Sonra çıkıp gitmişler.”

Soru 28: Mağara kapısının kendiliğinden açılmasının, günümüzdeki örneği nedir?

- a.() Araba kapısı b.() Garaj kapısı c.() Otomatik kapı/ Mağaza kapıları

- “Hüsni Yusuf Şehzade” masalı

“Hamama gelmişler, bakmışlar, her günkü gibi, kıyamet, mahşer... Neyse bunlar bir fırsatını bulup sokulmuşlar, başlamışlar, soyunmaya. Sultan kafes arkasından bunları görmüş:

“Durun bakalım, demiş, sizin anlatacak neyiniz var? Onu söylemeden yıkanamazsınız?”

Soru 29: Bu masalda hamamda yıkanmanın şartı nedir?

- a.() Yıkanmak isteyenlerin anlatacak bir şeylerinin olması
b.() Kirli olmak c.() Sultanı görmek istemek

- “Erler-Karı’sına Koca Olmaya Giden Keloğlan” masalı

“Biraz sonra Keloğlan bir kaplumbağaya rastlar:

“Aman Kaplumbağa Kardeş, Allah rızası için, beni sakla, ne olursun,” der. Kaplumbağa bunu kabuğunun içine sokar, gizler. Ama biraz sonra, Dev-Karı’sını görünce uzaktan:

“Çık, çık, Keloğlan. Bu Dev-Karı’sından sade sen değil, ben de korktum. Seni sakladığımı öğrenirse beni bir lokmada yutar,” der.”

Soru 30: Masalda geçen kaplumbağa kabuğu hangi amaçla kullanılmıştır?

- a.() Kaplumbağanın evine davet etmek istemesi b.() Keloğlanı saklamak

- “Dev-Baba” masalı

“Bu saray senin osun. Burada istediğin gibi ye, iç; bahçelerinde gez, eğlen. İşte sana kırk bir tane anahtar. Bu odaların kırk tanesini aç. İçindeki altınlar, elmaslar, inciler hepsi senin. Yalnız kırk birinci odayı açma sakın. Eğer dediğimi tutmazsan sonra çok pişman olursun.”

Soru 31: Masalda geçen kırk birinci odanın özelliği nedir?

- a.() O odanın anahtarının olmaması
b.() Dev tarafından kızın bu odaya girmesinin yasak olması
c.() O odanın içerisinde mücevher olması

- “Dünya-Güzeli” masalı

“Çocuk, babasının yanından çıkıp sarayın tavlmasına gidiyor. Bakıyor ki orada bir tay, bütün öteki atlardan bambaşka bir at...”

Soru 32: Masalda geçen ‘tavla’ nasıl bir yerdir?

- a.() Bir oyun yeri b.() Yıkanma yeri c.() Atların barınması için bir çeşit ahır

- “Dünya-Güzeli” masalı

“Gece devriye gezen Padişah bakıyor ki bir hanın penceresinden güneş gibi bir ışık var. Orayı mimliyor. Ertesi sabah sarayın adamları hana gelip o odada yatanı çağırıyorlar. Oğlan düşüp arkalarına gidiyor. Padişahın huzuruna çıkıyor.”

Soru 33: Masalda geçen “han” hangi amaçla kullanılmakta, bugünkü karşılığı nedir?

- a.() Konaklamak; otel b.() Yaşamak; ev c.() Saray; ülkeyi yönetmek

- “Dünya-Güzeli” masalı

“Padişaha haber geliyor. Padişah sevincinden deli oluyor. Artık hazırlık başlıyor. Fillerin dişi gelince de hemen tezelden saray kuruluyor, dayanıp döşeniyor. Kuşa da altın elmaslı kafes yaptırılıp sarayın başköşesine asılıyor. Vezirini çağırıp: “Benden bahtiyar padişah var mı şu dünyada?” diye soruyor gene. Vezir: “Yoktur Sultanım, ama... Bu fildişi sarayın içinde Dünya-Güzeli size sultan hanım olup salınmalıydı,” cevabını veriyor.”

Soru 34: Masalda geçen saray hangi malzemeden yapılmıştır?

- a.() Fildişinden b.() Altından c.() Elmastan

- “Benli-Bahri” masalı

“Zamanında fukara bir kızcağız varmış. Gençmiş, güzelmiş, ama çok fukaraymış. Bir kulübede yatar kalkarmış. Sabah akşam duasında: “Allahım, kırk odalı bir konakta yatmadan canımı alma,” diye yalvarırmış.”

Soru 35: Masalarda fakir insanlardan zengin insanlara kadar hangi yerlerin kullanıldığını sıralar mısın?

- a.() kulübe-ev-konak-saray b.() Saray-konak-ev-kulübe c.() Ev-kulübe-saray-konak

- “Kara Tavuk” masalı

“Gene yola koyulur. Az gider, uz gider, dere tepe düz gider, ulu bir dağın tepesinde koca bir köşkün önüne varır. Köşkün kapısını örümcek ağları sarmış. İçeri girer, orayı, burayı gezer, dolaşır. Bir odaya varır, bakar ki sedirin üstünde, Allahın özenip de yarattığı, Huriler gibi bir kız uzanmış yatıyor.”

Soru 36: Masalda geçen ‘köşkün kapısını örümcek ağları sarmış’ ifadesinden nasıl bir anlam çıkartılabilir?

- a.() Orda örümcek yuvası olduğu
b.() Köşkün pis olduğu
c.() Köşkün uzun zamandır kimse tarafından kullanılmadığı

- “Yer altı Diyarının Kartalı” masalı

“Sen kuyunun dibine varınca iki koç gelir, biri ak, biri kara. Şöyle senin etrafında fırlanıp dönerler. Ne yapıp yapıp ak koçu yakalayıp onun sırtına binmeye bak. Ak koça binersen ak dünyaya gidersin, kara koça binersen kara dünyaya gidersin.”

Soru 37: Masalda geçen yerler nerelerdir?

- a.() Kuyu, ak dünya, kara dünya b.() Çeşme, orman c.() Kulübe, bahçe

Soru 38: Masalda geçen gerçekçi yer hangisidir?

- a.() Kuyu b.() Ak dünya c.() Kara dünya

Soru 39: Kuyu nasıl bir yerdir?

- a.() Derin b.() Geniş c.() Dar d.() Karanlık e.() Aydınlik

- “Eşek Kafası” masalı

“...şöyle üç dört merdivenle çıkılır bir oda görüyor. Merdivenden çıkıyor, odanın kapısını açıyor, içeriye giriyor, bir de ne görsün: Odanın ortasında bir havuz... Güzel, döşeli, dayalı bir oda.”

Soru 40: Masalda geçen odanın özellikleri nelerdir?

- a.()Merdivenden çıkılması c.()Boş olması
b.()İçinde dolap olması d.()Pis olması e.()İçinde havuz olması

Ek 6

- Düşük sosyo-ekonomik çevrede öğrenim gören, ilköğretim 1.sınıf öğrencilerinin yapmış olduğu resimler.





- Düşük sosyo-ekonomik çevrede öğrenim gören, ilköğretim 2.sınıf öğrencilerinin yapmış olduğu resimler.





- Düşük sosyo-ekonomik çevrede öğrenim gören, ilköğretim 3.sınıf öğrencilerinin yapmış olduğu resimler.





- Orta sosyo-ekonomik çevrede öğrenim gören, ilköğretim 1.sınıf öğrencilerinin yapmış olduğu resimler.





- Orta sosyo-ekonomik çevrede öğrenim gören, ilköğretim 2.sınıf öğrencilerinin yapmış olduğu resimler.





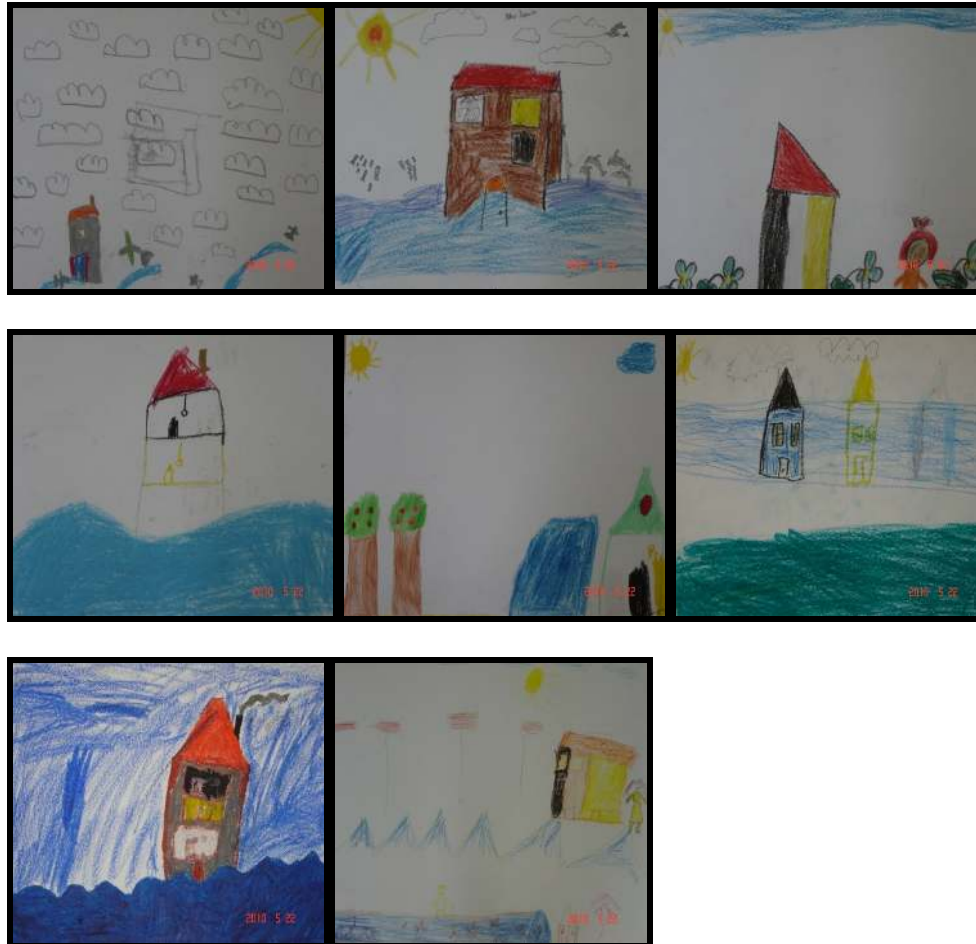
- Orta sosyo-ekonomik çevrede öğrenim gören, ilköğretim 3.sınıf öğrencilerinin yapmış olduğu resimler.





- Yüksek sosyo-ekonomik çevrede öğrenim gören, ilköğretim 1.sınıf öğrencilerinin yapmış olduğu resimler.





- Yüksek sosyo-ekonomik çevrede öğrenim gören, ilköğretim 2.sınıf öğrencilerinin yapmış olduğu resimler.





- Yüksek sosyo-ekonomik çevrede öğrenim gören, ilköğretim 3.sınıf öğrencilerinin yapmış olduğu resimler.





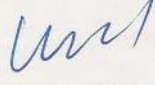
Ek 7

 **Dokuz Eylül Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü**
The Graduate School of Natural and Applied Sciences

Sayı (Our Ref) : B.30.2.DEÜ.0.40.72.00 **500-3736** 03.05.2010
Konu (Subject) :

İLGİLİ MAKAMA

Enstitümüz Mimarlık (Bina Bilgisi)) Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı'na 05.09.2007 tarihinde kayıtlanan 1977 Ankara doğumlu, Hikmet ve Muammer kızı Gülşan YILMAZ, ÇOCUKTA MEKAN ALGISININ GELİŞİMİNDE MASALIN ETKİSİ/ÖNEMLİ konulu Yüksek Lisans tezi kapsamında çalışmakta olup kendisine gerekli kolaylığın sağlanması hususunda gereğini rica ederim.



Prof. Dr. Mustafa SABUNCU
Müdür

Dokuz Eylül Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Tınaztepe Yerleşkesi 35160 Buca-İzmir, TÜRKİYE
Tel: 90 (232) 453 17 17 Faks: 90 (232) 453 87 87 e-posta: fbe@deu.edu.tr http://www.fbe.deu.edu.tr

Ek 8

Tablo 5.6 Çocukların resimlerinde kullanılan sıcak-soğuk renk dağılım yüzdesi.

Cinsiyet Dağılımı (% 100)		Yaş Dağılımı (% 100)			Sosyo-ekonomik Dağılım (% 100)		
Kız	Erkek	1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	Düşük gelir seviyeli	Orta gelir seviyeli	Yüksek gelir seviyeli
%52.1	%47.9	%33.0	%33.2	%33.8	%28.8	%30.9	%40.3

Tablo 5.7 Çocukların resimlerindeki mekan-insan ilişkisi yorumunun dağılım yüzdesi.

Cinsiyet Dağılımı (% 100)		Yaş Dağılımı (% 100)			Sosyo-ekonomik Dağılım (% 100)		
Kız	Erkek	1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	Düşük gelir seviyeli	Orta gelir seviyeli	Yüksek gelir seviyeli
%63.9	%36.1	%32.7	%33.1	%34.2	%27.1	%32.0	%40.9

Tablo 5.8 Çocukların resimlerindeki çevre-mekan ilişkisi yorumunun dağılımı yüzdesi.

Cinsiyet Dağılımı (% 100)		Yaş Dağılımı (% 100)			Sosyo-ekonomik Dağılım (% 100)		
Kız	Erkek	1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	Düşük gelir seviyeli	Orta gelir seviyeli	Yüksek gelir seviyeli
%55.4	%44.6	%29.8	%33.9	%36.3	%25.2	%36.7	%38.1

Tablo 5.9 Çocukların resimlerindeki mekanda mimari detay yorumunun dağılım yüzdesi.

Cinsiyet Dağılımı (% 100)		Yaş Dağılımı (% 100)			Sosyo-ekonomik Dağılım (% 100)		
Kız	Erkek	1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	Düşük gelir seviyeli	Orta gelir seviyeli	Yüksek gelir seviyeli
%53.2	%46.8	%29.3	%35.2	%35.5	%25.9	%29.6	%44.5

Tablo 5.10 Çocukların resimlerinde masal mekanın aktarılıp-aktarılmadığı yorumunun dağılım yüzdesi.

Cinsiyet Dağılımı (% 100)		Yaş Dağılımı (% 100)			Sosyo-ekonomik Dağılım (% 100)		
Kız	Erkek	1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	Düşük gelir seviyeli	Orta gelir seviyeli	Yüksek gelir seviyeli
%56.1	%43.9	%29.1	%33.2	%37.7	%29.7	%33.9	%36.4

Tablo 5.11 Çocuğun masala olan ilgisinin, çalışma grubunu oluşturan öğrenciler üzerinden dağılım yüzdesi.

		Cinsiyet Dağılımı (% 100)		Yaş Dağılımı (% 100)			Sosyo-ekonomik Dağılım (% 100)		
		Kız	Erkek	1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	Düşük gelir seviyeli	Orta gelir seviyeli	Yüksek gelir seviyeli
Çocuğun masala olan ilgisi	Masal tanımı doğru bir şekilde yapılabilmiş mi?	%51.2	%48.8	%27.4	%29.1	%43.5	%27.5	%30.1	%42.5
	Çocuğun masala ilgisi var mı?	%50.0	%50.0	%33.3	%33.3	%33.3	%33.3	%33.3	%33.3
	Bildiği masal sayısı nedir?	%53.9	%46.1	%26.2	%35.6	%38.2	%31.9	%33.4	%34.7
	Masallar nasıl yerlerde geçer?	%55.3	%44.7	%21.9	%38.7	%39.4	%24.1	%35.2	%40.7
	Genel değerlendirme	% 52.6	% 47.4	% 27.2	% 34.2	% 38.6	% 29.2	% 33.0	% 37.8

Tablo 5.12 Çocuğun gerçek yaşamında deneyimlediği mekanların özelliklerini algılama düzeylerinin, çalışma grubunu oluşturan öğrenciler üzerinden dağılım yüzdesi.

		Cinsiyet Dağılımı (%100)		Yaş Dağılımı (%100)			Sosyo-ekonomik Dağılım (%100)		
		Kız	Erkek	1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	Düşük gelir seviyesi	Orta gelir seviyesi	Yüksek gelir seviyesi
Çocuğun gerçek yaşamında deneyimlediği mekanların özellikleri	Nasıl bir evde oturuyor?								
	Çok katlı						%29.5	%32.2	%32.2
	Müstakil						%3.9	%1.1	%1.1
	Gerçek yaşamında kullandığı mekanların farkında mı?	%50.9	%49.1	%22.0	%35.4	%42.6	%28.6	%29.8	%41.6
	Evde kendine ait bir odası var mı?								
	Var diyenler						%45.0	%60.0	%75.0
	Cevap vermeyenler						%28.3	%25.0	%8.3
	Yok Diyenler						%26.7	%15.0	%16.7
	Oturduğu evin mekansal özelliklerinin farkında mı?	%52.4	%47.6	%21.3	%36.1	%42.6	%23.7	%31.3	%45.0
	Genel değerlendirme	%51.7	%48.3	%21.7	%35.8	%42.5			

Tablo 5.13 Çocuğun masal mekanı ile gerçek mekanlar arasında kurduğu ilişkinin çalışma grubunu oluşturan öğrenciler üzerinden dağılım yüzdesi.

		Cinsiyet Dağılımı (% 100)		Yaş Dağılımı (% 100)			Sosyo-ekonomik Dağılım (% 100)		
		Kız	Erkek	1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	Düşük gelir seviyeli	Orta gelir seviyeli	Yüksek gelir seviyeli
Çocuğun masal mekanı ile gerçek mekanlar arasında kurduğu ilişki	Masalda geçen mekanların gerçek yaşamda karşılaşılabilecek mekanlar olduğunun farkında mı?	%50.5	%49.5	%28.9	%33.9	%37.2	%35.3	%33.2	%31.5
	Masal mekanı ile gerçek mekan arasında bir ilişki kurabiliyor mu?	%51.8	%48.2	%28.2	%33.6	%38.2	%27.5	%30.2	%42.3
	Masalda geçen mekanları masal içinde algılayabiliyor mu?	%56.6	%43.4	%23.0	%35.5	%41.5	%31.1	%33.7	%35.2
	Bir masal özelinde geçen mekanlar ile bildiği diğer masal mekanları arasında bir ilişki kurabildi mi?	%55.3	%44.7	%12.0	%44.0	%44.0	%26.5	%35.9	%37.6
	Bir masal mekanının kaç tane özelliğini algılayabildi?	%57.7	%42.3	%21.9	%38.1	%40.0	%32.4	%31.8	%35.8
	Bir masal mekanını tanımlayabildi mi?	%53.6	%46.4	%25.5	%32.0	%42.5	%26.3	%36.5	%37.2
	Bir masal özelinde geçen mekan ile gerçek yaşamında karşılaştığı mekanlar arasında ilişki kurabildi mi?	%50.5	%49.5	%31.0	%34.3	%34.7	%31.7	%32.6	%35.7
	Masalda algıladığı mekan ile en sevdiği mekan arasında bir ilişki var mı?	%49.0	%51.0	%21.5	%37.8	%40.7	%27.6	%31.0	%41.4
	Oturduğu evin niteliği ile masal mekanında yaşamak istemesi arasında bir ilişki var mı?	%51.5	%48.5	%28.0	%35.6	%36.4	%28.8	%33.0	%38.2
	Genel değerlendirme	%52.9	%47.1	%24.4	%36.1	%39.5	%29.7	%33.1	%37.2

Tablo 5.14 “Çocuğun masala olan ilgisi”, “çocuğun gerçek yaşamında deneyimlediği mekanların özellikleri”, “çocuğun masal mekanı ile gerçek mekanlar arasında kurduğu ilişki” nin genel olarak cinsiyet, yaş ve sosyo-ekonomik düzeye bağlı olarak dağılım yüzdesi.

Cinsiyet Dağılımı (%100)		Yaş Dağılımı (%100)			Sosyo-ekonomik Dağılım (%100)		
Kız	Erkek	1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	Düşük gelir seviyeli	Orta gelir seviyeli	Yüksek gelir seviyeli
%52.4	%47.6	%24.4	%35.4	%40.2	%29.5	%33.0	%37.5

Tablo 5.15 Çocuğun bildiği masal mekanının, çalışma grubunu oluşturan öğrenciler üzerinden dağılım yüzdesi.

Yaş Dağılımı (60 kişilik öğrenci grupları)	Sosyo-ekonomik Dağılım (60 kişilik öğrenci grupları)		
	Düşük gelir seviyeli	Orta gelir seviyeli	Yüksek gelir seviyeli
1. sınıf	79	126	154
2. sınıf	134	187	237
3. sınıf	187	259	270

(* Sadece yaş ayrımı dikkate alınarak, 1., 2. ve 3. sınıftan 60’ar kişilik öğrenciler üzerinden değerlendirme yapılmıştır.)

Tablo 5.16 Çocuklardan mekansal içeriği olan bir masal yazmalarının istenmesi ve resimlerde algıladıkları mekan üzerine değerlendirme.

Alan Çalışması 2. bölüm	
1.	Görsel izlenimler sonucunda farklı mekanları tanımlayabilmekte mi?
2.	Mekansal elemanları bir araya getirerek, o mekanın bütünü hakkındaki algısını ortaya koyabilmekte mi?
3.	Mekanı tanımlayan elemanların ayırımına varabilmekte mi?
4.	Mekanı işlevsel özelliklerine göre algılayabilmekte midir?
5.	Mekanın algılanması sonucunda, üzerinde bıraktığı psikolojik etkiyi ifade edebilmekte mi?
6.	Mekanın işlevsel özelliklerini algılayabilmekte midir?
7.	Mekanın kullanıcılarını tahmin etmiş midir? (Mekan-kullanıcı ilişkisi)
8.	Mekanı, gerçek yaşamında algıladığı bir mekan ile özdeşleştirebilmiş midir?
9.	Mekanın konumlanmasını doğru tahmin edebilmiş midir?
10.	Mekanı hangi özellikleri ile algılamak isterdi?
11.	Mekanı kendi hayalinde nasıl canlandırmaktadır?
12.	Alternatif mekan üretebilmiş mi?
13.	Mekan-kışı-olay kurgusunu doğru kurabilmiş mi?
14.	Masaldaki mekanın fiziksel özelliklerini doğru yorumlayabilmiş mi?

Tablo 5.17 Çocuklardan mekansal içeriği olan bir masal yazmalarının istenmesi ve resimlerde algıladıkları mekan üzerine cinsiyet, yaş ve sosyo-ekonomik düzeye bağlı olarak dağılım yüzdesi.

Cinsiyet Dağılımı (% 100)		Yaş Dağılımı (% 100)			Sosyo-ekonomik Dağılım (% 100)		
Kız	Erkek	1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	Düşük gelir seviyeli	Orta gelir seviyeli	Yüksek gelir seviyeli
%50.9	%49.1	%27.0	%33.8	%39.2	%30.0	%30.4	%39.6

Tablo 5.18 Çocukların masal metni üzerinden mekanı değişik parametrelerin yardımı ile nasıl algıladığı üzerine.

Alan Çalışması-3. bölüm	
1.	Masalda geçen "sırça köşk" ün özelliği nedir?
2.	Masalda geçen "sırça köşk" nasıl bir yapıdır?
3.	Masalda geçen mekan ile ev arasında bir benzerlik kurulabildi mi?
4.	Masal mekanının hangi amaçla kullanıldığı algılanabildi mi?
5.	Masal mekanının hangi malzemeden yapıldığı algılanabildi mi?
6.	Masal mekanının temel işlevi algılanabildi mi?
7.	Masal mekanının sosyal yönü algılanabildi mi?
8.	Masalda mekan-insan ilişkisi kurulabildi mi?
9.	Masalda geçen mekanlar algılanabildi mi?
10.	Masalda geçen mekanın, çevre ile olan ilişkisi algılanabildi mi?
11.	Masalda geçen mekan hangi yönleri ile algılanabildi?
12.	Masalda geçen mekan ile günümüz karşılığı arasında ilişki kurulabildi mi?
13.	Masalda geçen mekanın malzemesi algılanabildi mi?
14.	Masalda geçen mekan ile sosyal statü arasında bir ilişki kurulabildi mi?
15.	Masalda geçen hayali ve gerçekçi mekanlar ayırd edilebildi mi?
16.	Masalda geçen mekan, fiziksel özellikleri ile tanımlanabilmekte mi?

Tablo 5.19 Anket-3 soruları ile ilgili, çocukların masal metninde geçen mekanı değişik parametrelerin yardımı ile nasıl algıladığı üzerine cinsiyet, yaş ve sosyo-ekonomik düzeye bağlı olarak genel dağılım yüzdesi.

Cinsiyet Dağılımı (% 100)		Yaş Dağılımı (% 100)			Sosyo-ekonomik Dağılım (% 100)		
		1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	Düşük gelir seviyeli	Orta gelir seviyeli	Yüksek gelir seviyeli
Kız	Erkek						
%51.0	%49.0	%29.7	%34.5	%35.8	%28.5	%35.4	%36.1

Tablo 5.20 “Masalda geçen ‘sırça köşk’ ün özelliği nedir?” sorusu üzerinden; “mekanının fiziksel yönünün algılanması” üzerine dağılım yüzdesi.

Cinsiyet Dağılımı (% 100)		Yaş Dağılımı (% 100)			Sosyo-ekonomik Dağılım (% 100)		
		1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	Düşük gelir seviyeli	Orta gelir seviyeli	Yüksek gelir seviyeli
Kız	Erkek						
%55.9	%44.1	%30.2	%34.8	%35.0	%29.6	%32.5	%37.9

Tablo 5.21 “Masalda geçen ‘sırça köşk’ nasıl bir yapıdır?” sorusu üzerinden; “mekanın fiziksel ve sosyal yönünün birlikte algılanması” üzerine dağılım yüzdesi.

Cinsiyet Dağılımı (% 100)		Yaş Dağılımı (% 100)			Sosyo-ekonomik Dağılım (% 100)		
		1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	Düşük gelir seviyeli	Orta gelir seviyeli	Yüksek gelir seviyeli
Kız	Erkek						
%58.3	%41.7	%29.9	%33.7	%36.4	%29.1	%30.0	%40.9

Tablo 5.22 “Masal mekanının hangi amaçla kullanıldığının algılanması” üzerine dağılım yüzdesi.

Cinsiyet Dağılımı (% 100)		Yaş Dağılımı (% 100)			Sosyo-ekonomik Dağılım (% 100)		
		1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	Düşük gelir seviyeli	Orta gelir seviyeli	Yüksek gelir seviyeli
Kız	Erkek						
%52.7	%47.3	%30.7	%32.0	%37.3	%30.1	%33.6	%36.3

Tablo 5.23 “Masalda mekan-insan ilişkisinin kurulabilmesi” üzerine dağılım yüzdesi.

Cinsiyet Dağılımı (% 100)		Yaş Dağılımı (% 100)			Sosyo-ekonomik Dağılım (% 100)		
		1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	Düşük gelir seviyeli	Orta gelir seviyeli	Yüksek gelir seviyeli
Kız	Erkek						
%54.7	%45.3	%25.4	%34.6	%40.0	%31.9	%33.7	%34.4

Tablo 5.24 “Masalda geçen mekanların algılanması” üzerine dağılım yüzdesi.

Cinsiyet Dağılımı (% 100)		Yaş Dağılımı (% 100)			Sosyo-ekonomik Dağılım (% 100)		
		1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	Düşük gelir seviyeli	Orta gelir seviyeli	Yüksek gelir seviyeli
Kız	Erkek						
%51.6	%48.4	%28.3	%33.2	%38.5	%25.4	%36.3	%38.3

Tablo 5.25 “Masalda geçen mekanın farklı yönleri ile algılanması” üzerine dağılım yüzdesi.

Cinsiyet Dağılımı (% 100)		Yaş Dağılımı (% 100)			Sosyo-ekonomik Dağılım (% 100)		
		1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	Düşük gelir seviyeli	Orta gelir seviyeli	Yüksek gelir seviyeli
Kız	Erkek						
%49.3	%50.7	%31.9	%32.5	%35.6	%30.3	%32.0	%37.7

Tablo 5.26 “Masalda geçen mekan ile günümüz karşılığı arasında ilişki kurulması” üzerine dağılım yüzdesi.

Cinsiyet Dağılımı (% 100)		Yaş Dağılımı (% 100)			Sosyo-ekonomik Dağılım (% 100)		
		1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	Düşük gelir seviyeli	Orta gelir seviyeli	Yüksek gelir seviyeli
Kız	Erkek						
%51.5	%48.5	%30.6	%32.6	%36.8	%28.1	%34.0	%37.9

Tablo 5.27 “Masalda geçen mekanın malzemesinin algılanması” üzerine dağılım yüzdesi.

Cinsiyet Dağılımı (% 100)		Yaş Dağılımı (% 100)			Sosyo-ekonomik Dağılım (% 100)		
		1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	Düşük gelir seviyeli	Orta gelir seviyeli	Yüksek gelir seviyeli
Kız	Erkek						
%51.8	%48.2	%25.4	%34.4	%40.2	%22.3	%35.5	%42.2

Tablo 5.28 “Masalda geçen hayali ve gerçekçi mekanların ayırt edilmesi” üzerine dağılım yüzdesi.

Cinsiyet Dağılımı (% 100)		Yaş Dağılımı (% 100)			Sosyo-ekonomik Dağılım (% 100)		
		1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	Düşük gelir seviyeli	Orta gelir seviyeli	Yüksek gelir seviyeli
Kız	Erkek						
%56.8	%43.2	%23.8	%32.2	%44.0	%28.7	%35.4	%35.9

Tablo 5.29 “Masalda geçen mekanın fiziksel özellikleri ile tanımlanması” üzerine dağılım yüzdesi.

Cinsiyet Dağılımı (% 100)		Yaş Dağılımı (% 100)			Sosyo-ekonomik Dağılım (% 100)		
		1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	Düşük gelir seviyeli	Orta gelir seviyeli	Yüksek gelir seviyeli
Kız	Erkek						
%53.9	%46.1	%31.5	%33.1	%35.4	%30.9	%32.0	%37.1