

KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

MİMARLIK ANABİLİM DALI

**OKUL AİDİYETİ DUYGUSU OLUŞUMUNDA SOSYALLEŞME VE FİZİKSEL
ÇEVRE İLİŞKİSİNİN SİRKÜLASYON ALANLARI ÜZERİNDEN
İRDELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Eda AKTÜRK

MART 2023

TRABZON



KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ORCID : - - -

Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsünce

Unvanı Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih : / /

Tezin Savunma Tarihi : / /

Tez Danışmanı :

ORCID : - - -

Trabzon

ÖNSÖZ

“Okul Aidiyeti Duygusu Oluşumunda Sosyalleşme ve Fiziksel Çevre İlişkisinin Sirkülasyon Alanları Üzerinden İrdelenmesi” başlıklı tez çalışması, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Mimarlık Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı’nda hazırlanmıştır.

Yapmış olduğum bu tez çalışmasında danışmanlarım olmayı kabul eden Doç. Dr. Reyhan MİDİLLİ SARI ve Doç. Dr. Selda AL ŞENSOY hocalarıma içten teşekkürlerimi sunuyorum. Bu süreci iyi ki onlarla deneyimleme şansım oldu. Özverili, ilgili, sevecen yaklaşımda bulundukları, her zaman paylaşımcı oldukları ve nokta atışlarıyla hem çalışmamı hem beni ileri seviyeye taşıdıkları için hocalarıma minnettarım. Değerli katkılarını ve fikirlerini paylaşan jüri üyeleri hocalarım Doç. Dr. Derya ELMALI ŞEN ve Doç. Dr. Onur ERMAN’a; tez konusunun belirlenmesinde katkı veren Doç. Dr. Sakine ÖNGÖZ’e teşekkür ederim.

Tezimin alan çalışmasını gerçekleştirdiğim zaman dilimi boyunca beni nazikçe karşılayan, işlerimi kolaylaştıran, sohbetlerini benimle paylaşan, motive eden Bedri Rahmi Eyüboğlu Ortaokulu, Beşirli Borsa İstanbul Ortaokulu ve Bener Cordan Ortaokulu idari ve eğitimci kadrosuna çok teşekkür ederim. Bir büyük teşekkür de; benimle zamanlarını, hayallerini paylaşan, bana “bu çalışmayı iyi ki yapıyorum” dedirten sevgi ve saygı dolu ortaokul öğrencilerine.

Bu süreçte ve öncesindeki dostlukları, destekleri için çocukluk arkadaşım Merve ŞİMŞİT’e, üniversite yaşamımdaki ilk arkadaşım Firdevs GÜLTEKİN’e, arkadaşlığı ve özellikle tez çalışmamın son aşamalarında teknik yardımları için Hande EYÜBOĞLU’na ve benimle arkadaşlıklarını, samimiyetini, yardımlarını paylaşan herkese teşekkür ediyorum.

Beni her zaman maddi manevi destekleyen, bana inanan, kız çocuklarının eğitimi için ellerinden geleni yapan annem Nuran AKTÜRK ve babam İsa AKTÜRK’e ise en büyük minnetimi sunarım.

Eda AKTÜRK
Trabzon 2023

TEZ ETİK BEYANNAMESİ

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Okul Aidiyeti Duygusu Oluşumunda Sosyalleşme ve Fiziksel Çevre İlişkisinin Sirkülasyon Alanları Üzerinden İrdelenmesi” başlıklı bu çalışmayı baştan sona kadar danışmanlarım Doç. Dr. Reyhan MİDİLLİ SARI’nın ve Doç. Dr. Selda AL ŞENSOY’un sorumluluğunda tamamladığımı, verileri/örnekleri kendim topladığımı, başka kaynaklardan aldığım bilgileri metinde ve kaynakçada eksiksiz olarak gösterdiğimi, çalışma sürecinde bilimsel araştırma ve etik kurallara uygun olarak davrandığımı ve aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ederim. 17/03/2023

Eda AKTÜRK

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa No</u>
ÖNSÖZ.....	III
TEZ ETİK BEYANNAMESİ.....	IV
İÇİNDEKİLER.....	V
ÖZET.....	VIII
SUMMARY.....	IX
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	X
TABLolar DİZİNİ.....	XIII
1. GENEL BİLGİLER	1
1.1. Giriş ve Konuya Yaklaşım.....	1
1.2. Problemin Belirlenmesi, Çalışmanın Amacı, Kapsamı ve Önemi.....	5
1.3. Okul Aidiyeti Duygusu, Sosyalleşme ve Okul Mekânları İlişkisi	11
1.3.1. Okul Aidiyeti Duygusu	11
1.3.2. Sosyalleşmenin Tanımı ve Okullarda Sosyalleşme	14
1.3.2.1. Sosyalleşme Etkinlikleri ve Sosyalleşme Grupları	16
1.3.3. Çevresel Psikoloji Bağlamında Sosyalleşme ve Okul Mekânları İlişkisi	18
1.3.3.1. Çevre Bileşeni	20
1.3.3.2. Algı Bileşeni	29
1.3.3.3. Davranış Bileşeni	31
1.3.4. Okul Mekânlarında Sosyalleşme	32
1.3.4.1. Eğitim Mekânları	33
1.3.4.2. Eğitim-Öğretime Yardımcı Mekânlar	34
1.3.4.3. Eğitimci Mekânları	39
1.3.4.4. Sirkülasyon Alanları	40
2. YAPILAN ÇALIŞMALAR	48
2.1. Çalışmanın Yöntemi	48

2.2.	Çalışma Alanının ve Örneklem Grubunun Belirlenmesi	50
2.3.	Veri Toplama Araçları ve Verilerin Analizi	52
2.3.1.	“Keşfetme” Aşaması	53
2.3.2.	“Tasarlama” Aşaması.....	56
2.3.3.	“Test Etme” Aşaması.....	56
3.	BULGULAR.....	57
3.1.	“Keşfetme” Aşamasına İlişkin Bulgular	57
3.1.1.	Mimari Okumalara İlişkin Bulgular.....	57
3.1.1.1.	Bedri Rahmi Eyüboğlu Ortaokulu (BREO)’na Ait Bulgu ve Değerlendirmeler	57
3.1.1.2.	Bener Cordan Ortaokulu (BCO)’na Ait Bulgu ve Değerlendirmeler	59
3.1.1.3.	Beşirli Borsa İstanbul Ortaokulu (BBİO)’na Ait Bulgu ve Değerlendirmeler	61
3.1.2.	Gözlem Çalışmasına İlişkin Bulgular	63
3.1.2.1.	Bedri Rahmi Eyüboğlu Ortaokulu (BBEO) Gözlem Çalışmasına İlişkin Bulgular.....	63
3.1.2.2.	Bener Cordan Ortaokulu (BCO) Gözlem Çalışmasına İlişkin Bulgular.....	64
3.1.2.3.	Beşirli Borsa İstanbul Ortaokulu (BBİO) Gözlem Çalışmasına İlişkin Bulgular.....	65
3.1.3.	Sosyalleşme Mekânları Memnuniyet ve Beklenti Anketine İlişkin Bulgular... ..	66
3.1.3.1.	Kişisel Bilgilere İlişkin Bulgular	66
3.1.3.2.	Covid-19 Salgın Sonrası Okul Yaşamına İlişkin Bulgular	67
3.1.3.3.	Okul Aidiyeti Duygusuna İlişkin Bulgular	67
3.1.3.4.	Okulda Sosyalleşmeye İlişkin Bulgular.....	68
3.1.3.5.	Kullanılan Sosyalleşme Mekânları ve Alanlarına İlişkin Bulgular	70
3.1.3.6.	Kullanılan Koridora İlişkin Bulgular	72
3.1.3.7.	Tasarlanacak Koridora İlişkin Bulgular.....	75
3.2.	“Tasarlama” Aşamasına İlişkin Bulgular.....	78
3.2.1.	Bedri Rahmi Eyüboğlu Ortaokulu (BREO) Sirkülasyon Alanına İlişkin Bulgular.....	80
3.2.2.	Bener Cordan Ortaokulu (BCO) Sirkülasyon Alanına İlişkin Bulgular	85

3.2.3.	Beşirli Borsa İstanbul Ortaokulu (BBİO) Sirkülasyon Alanına İlişkin Bulgular.....	88
3.3.	“Test Etme” Aşamasına İlişkin Bulgular	92
4.	İRDELEMELER.....	95
4.1.	“Keşfetme” Aşaması.....	95
4.1.1.	Gözlem Çalışması	95
4.1.2.	Sosyalleşme Mekânlarına İlişkin Memnuniyet ve Beklentiler	96
4.2.	“Tasarlama” Aşaması.....	98
4.3.	“Test Etme” Aşaması.....	103
4.4.	“Keşfetme” ve “Test Etme” Aşamaları Arasında İlişki	104
5.	SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	107
6.	KAYNAKLAR	113
7.	EKLER.....	129
ÖZGEÇMİŞ		

Yüksek Lisans Tezi

ÖZET

OKUL AİDİYETİ DUYGUSU OLUŞUMUNDA SOSYALLEŞME VE FİZİKSEL ÇEVRE
İLİŞKİSİNİN SİRKÜLASYON ALANLARI ÜZERİNDEN İRDELENMESİ

Eda AKTÜRK

Karadeniz Teknik Üniversitesi

Fen Bilimleri Enstitüsü

Mimarlık Anabilim Dalı

Birinci Danışman: Doç. Dr. Reyhan MİDİLLİ SARI

İkinci Danışman: Doç. Dr. Selda AL ŞENSOY

2023, 128 Sayfa, 17 Sayfa Ek

Eğitim kavramının bireylerin ve toplumların kültürel, sosyal, ekonomik gelişimlerine katkıları göz önüne alındığında, tüm öğrencilerin okul yaşamında mutluluğu ve bu kurumlara bağlılığı önem teşkil etmektedir. Öğrencilerin kendilerini okullarının bir üyesi olarak kabul etmesi şeklinde tanımlanan okul aidiyeti duygusu; akademik motivasyon; sosyal-duygusal ve bedensel sağlık; davranış ve hatta gelecek yaşamı etkileyecek bir güce sahiptir. PISA verilerine göre değerlendirildiğinde okul aidiyeti duygusunun ülkemizde yeterince yüksek olmadığı; bu duygunun artırılması ve geliştirilmesi gerektiği görülmüştür. Buradan hareketle çalışmanın amacı; okul aidiyeti duygusunun gelişmesinde etkili olan sosyalleşme ve fiziksel çevre arasında bulunan ilişkinin sirkülasyon alanları üzerinden araştırılması, bu alanların öğrencilerin sosyalleşme davranışını destekleyecek şekilde yeniden ele alınarak iyileştirilmesi ve kullanılma potansiyellerinin ortaya çıkarılmasıdır. Çalışma Trabzon ilinde belirlenen 3 okulda 8. sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Keşfedici sıralı karma yöntem deseninin kullanıldığı çalışmada “keşfetme” aşaması; alanyazın bilgileri, gözlem ve anketten edilen verilerinden; “tasarlama” aşaması; sirkülasyon alanlarının araştırmacı tarafından yeniden tasarlanmasından; “test etme” aşaması ise tasarlanan sirkülasyon alanlarının katılımcılar tarafından tekrar değerlendirilmesinden oluşmaktadır. Çalışmanın sonucunda; mevcut durumda geleneksel biçimde tasarlanan ve sosyalleşmeyi desteklemekte yetersiz kalan sirkülasyon alanlarının aynı/farklı yaş grubundan, sınıftan öğrencilerle ve aynı/farklı sınıf öğretmenleriyle birtakım öğrenme ve rekreasyon etkinliklerinin gerçekleştirilmesine olanak verecek şekilde algı, işlev, konum, erişim, anlam, form, boyut, saydamlık, esneklik, konfor, estetik ve donatı gibi pek çok parametreye bağlı olarak tasarlanması durumunda okul aidiyeti duygusunu olumlu yönde geliştirebileceğine dikkat çekilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul aidiyeti duygusu, eğitim yapıları, sosyalleşme, sirkülasyon alanları, keşfedici sıralı karma yöntem

Master Thesis

SUMMARY

IN THE FORMATION OF THE SENSE OF SCHOOL BELONGING EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP OF SOCIALIZATION AND PHYSICAL ENVIRONMENT THROUGH CIRCULATION AREAS

Eda AKTÜRK

Karadeniz Technical University
The Graduate School of Natural and Applied Sciences
Architecture Graduate Program
First Supervisor: Assoc. Prof. Reyhan MİDİLLİ SARI
Second Supervisor: Assoc. Prof. Selda AL ŞENSOY
2023, 128 Pages, 17 Pages Appendix

Considering the contribution of the concept of education to the cultural, social, and economic development of individuals and societies, the happiness of all students in school life and their commitment to these institutions are essential. Sense of school belonging, defined as students' acceptance of themselves as members of their school, has the power to affect academic motivation, social-emotional, physical health, behaviour, and even future life. When evaluated according to PISA data, the sense of school belonging is not high enough in Turkey, and this feeling should be increased and developed. From this point of view, the aim of the study is to investigate the relationship between socialization and the physical environment that is effective in the development of the sense of school belonging through circulation areas, to reconsider these areas in a way that supports the socialization behavior of students and to reveal their usage potential. The study carried out with 8th-grade students in 3 schools determined in Trabzon. In the study in which the exploratory sequential mixed method design was used, the "exploration" phase; literature information from observation and survey data; "design" phase; redesign of circulation areas by the researcher; the "testing" phase consists of the re-evaluation of the redesigned circulation areas by the participants. As a result of the study in the current situation, traditionally designed circulation areas that are insufficient to support socialization can improve the sense of school belonging in positively, if they are designed depending on many parameters such as perception, function, location, access, meaning, form, size, transparency, flexibility, comfort, aesthetics and equipment in a way that will allow some learning and recreation activities to be carried out with students from the same/different age group, classroom and same/different classroom teachers attention has been drawn.

Key Words: Sense of school belonging, educational buildings, socialization, circulation areas, exploratory sequential mixed method

ŞEKİLLER DİZİNİ

	<u>Sayfa No</u>
Şekil 1	Cemalcılar'ın okul aidiyeti duygusu modeli 6
Şekil 2.	Meeuwisse vd.'nin okul aidiyeti duygusu modeli..... 7
Şekil 3.	Tez çalışmasının başlangıç aşaması modeli 10
Şekil 4.	Maslow ihtiyaçlar hiyerarşisi 12
Şekil 5.	Öğrenme etkinlikleri..... 16
Şekil 6.	Rekreasyon etkinlikleri 17
Şekil 7.	Çevresel psikolojide etkili olan bileşenler ve birbirleriyle ilişkileri 20
Şekil 8.	Okul mekânlarının sosyalleşmeyi etkileyen fiziksel çevre nitelikleri..... 21
Şekil 9.	Koridor ve ortak mekânların birbirlerine göre durumları..... 22
Şekil 10.	Çeşitli mekân bileşenlerinin sosyalleşmeye katkısı..... 23
Şekil 11.	Dikdörtgen çeperli mekânın eğrisel biçimlere sahip çeşitli sosyalleşme alt mekânlarına bölünmesi, Jingshan Okul kütüphanesi..... 24
Şekil 12.	Farklı organize edilen L taban biçimli mekânlar ve kullanım durumları..... 24
Şekil 13.	Değişen sosyalleşme etkinliklerine göre düzenlenmeye olanak veren esnek çözüm örnekleri..... 25
Şekil 14.	Mekânı deneyimlemeyi kolaylaştıran evrensel tasarım uygulama örnekleri... 26
Şekil 15.	Kullanıcıların sosyalleşmesini teşvik eden mekân organizasyonu, donatı ve aksesuar örnekleri..... 27
Şekil 16.	Birbirlerinden farklı niteliklere sahip bileşen ve öğelerin estetik biçimde bir araya getirildiği eğitim ortamları..... 28
Şekil 17.	Fiziksel düzenlemenin duyuları engelleme ve destekleme durumu..... 30
Şekil 18.	Geleneksel derslik ortamı ve yenilikçi derslik ortamları..... 34
Şekil 19.	Sosyalleşmeyi kısıtlayan geleneksel kütüphane ve sosyalleşmeye olanak veren yenilikçi öğrenme merkezi..... 36
Şekil 20.	Tek taraflı iletimin olduğu çok amaçlı salon ve sosyalleşmeye olanak veren çok amaçlı salon..... 37
Şekil 21.	Geleneksel yeme içme mekânı ile modern ve alt mekânları içeren yeme içme mekânları..... 37
Şekil 22.	Sınırlı etkinliğin gerçekleştiği spor salonu ve yenilikçi oyun alanları..... 38
Şekil 23.	Donatı ve peyzaj öğelerinden yoksun okul dış mekânı ile sosyalleşmeye olanak veren dış mekân..... 39

Şekil 24.	Geleneksel düzenlenen öğretmenler odası ve öğrencilerin erişimine olanak sağlayan farklı öğretmen ofisleri.....	40
Şekil 25.	Anlamalı bir sosyalleşmeyi desteklemekten yoksun okul koridoru.....	42
Şekil 26.	Sosyalleşme için koridorların kullanımı.....	43
Şekil 27.	Sosyal dokuyu canlandıran koridor örneği.....	43
Şekil 28.	Merdiven basamaklarında sosyalleşme.....	44
Şekil 29.	İki katın birbirlerine kaydırakla bağlanması ve sosyalleşme aracına dönüşmesi.....	45
Şekil 30.	Farklı plan şemalarına ve kullanım niteliklerine sahip sirkülasyon alanları ...	45
Şekil 31.	Farklı plan şemalarına ve kullanım niteliklerine sahip sirkülasyon alanları ..	46
Şekil 32.	Sirkülasyon alanları ve diğer mekânlar arasında konumlandırılmış, “eşik alanlar”.....	47
Şekil 33.	Eklemlenmiş alanlar ve alt parçaları	47
Şekil 34.	Çalışmanın modeli.....	49
Şekil 35.	Seçilen okulların Trabzon Ortahisar ilçesindeki konumları.....	51
Şekil 36.	Alan çalışması aşamaları ve veri toplama araçları	53
Şekil 37.	BREO 8. sınıfların eğitim gördüğü ikinci kat sirkülasyon alanı ve kütüphaneye ilişkin görseller.....	59
Şekil 38.	BCO 8. sınıfların eğitim gördüğü zemin kat ortak alanı, koridor ve merdivene ilişkin görseller.....	61
Şekil 39.	BBİO 8. sınıfların eğitim gördüğü ikinci katta ana koridor ve ara koridora ilişkin görseller.....	63
Şekil 40.	BREO’nda gözlem sonucunda üretilen davranış haritası.....	64
Şekil 41.	BCO’nda gözlem sonucunda üretilen davranış haritası	65
Şekil 42.	BBİO’nda gözlem sonucunda üretilen davranış haritası.....	66
Şekil 43.	Alanyazından ve “keşfetme” aşamasından harmanlanan veriler	78
Şekil 44.	BREO tasarlanan sirkülasyon alanının planı.....	80
Şekil 45.	Koridor-a’da çalışma alanları, sergileme, oyun donatıları ve aksesuarlar	81
Şekil 46.	Koridor-b’de yer alan çalışma alanları, çalışma nişleri, oturma nişleri ve kütüphane önünde aç çemberi.....	81
Şekil 47.	Koridor-e’ de yer alan kitaplık, oturma nişleri, çalışma alanları ve yazı tahtası.....	82
Şekil 48.	Koridor-a’da bulunan oturma basamakları ve blokları; akıllı tahta	82
Şekil 49.	Koridor-c’de yer alan grup ve bireysel oturma nişleri, çalışma alanları ve geçirgen yüzeyler.....	83
Şekil 50.	Koridor-a’da yer alan dışa dönük ve içe dönük oturma alanları	83

Şekil 51.	Koridor-a’da yer alan sergileme panoları, oyun donatısı	84
Şekil 52.	Koridor-a ve koridor-d’de yer alan oyun donatıları ve çalışma alanları	84
Şekil 53.	BCO tasarlanan sirkülasyon alanının planı	85
Şekil 54.	Fuaye-a’da yer alan oturma-dinlenme alanları, nişleri, oyun-oturma-dinlenme donatısı, sergileme, oyun donatısı ve kalorifer	86
Şekil 55.	Fuaye-a’da yer alan oturma nişleri ve temel derslik önünde oturma donatısı. 86	
Şekil 56.	Fuaye-b’de yer alan oturma basamakları, kitaplık, platform üstünde çelik kafes; ara koridorda yer alan sergileme donatıları, oyun donatıları ve yazı tahtası	87
Şekil 57.	BBİO tasarlanan sirkülasyon alanının planı	88
Şekil 58.	Koridor-a’da yer alan oturma donatıları, bilişim-teknoloji dersliği önünde aç çemberi, sergileme panosu ve dairesel biçimli kalorifer	89
Şekil 59.	Koridor a’da yer alan oturma donatıları, yazı tahtası, akıllı tahta, oyun, sergileme donatıları ve ayna ve kitaplık rafı	89
Şekil 60.	Koridor-b’de yer alan oturma-dinlenme nişleri, kitaplık, rehberlik panosu ve akıl oyunları panosu	90
Şekil 61.	Koridor-c’de bulunan oturma nişleri, ayakta çalışma barı, bireysel nişler	90
Şekil 62.	Koridor-c’de bulunan oturma-oyun donatısı, pano ve yazı tahtası	91
Şekil 63.	Koridor-d’de yer alan oturma-dinlenme alanları, nişleri, çalışma alanları, donatıları, yazı tahtası, sergileme ve oyun donatıları	91
Şekil 64.	Tasarlanan koridorlarda bulunan eylem alanlarının bilişsel, duysal ve psikomotor gelişime katkısı	102
Şekil 65.	Kullanılan ve tasarlan koridorların sıfatlara göre değerlendirilmesine ilişkin veriler	106
Şekil 66.	Çalışma kapsamında ortaya çıkan okul aidiyeti duygusu, sirkülasyon alanları ve sosyalleşme ilişkisi	110

TABLolar DİZİNİ

Sayfa No

Tablo 1.	PISA’da Türkiye’nin okul aidiyeti duygusu verilerinin yıllara göre değişimi...	4
Tablo 2.	Okul aidiyeti duygusunu etkileyen faktörler ve alt bileşenleri	8
Tablo 3.	Okul aidiyeti duygusunun öğrenci yaşamındaki etkileri.....	13
Tablo 4.	Sosyalleşme bağlamında ele alınan okul mekânları, alanları ve bileşenleri.....	33
Tablo 5.	Çalışma alanı ve örneklem büyüklükleri.....	52
Tablo 6.	“Sosyalleşme mekânları Memnuniyet ve Beklenti Anketi” içeriği	55
Tablo 7.	“Sonuç Ürün Değerlendirme Anketi”nin içeriği.....	56
Tablo 8.	Bedri Rahmi Eyüboğlu Ortaokulu.....	58
Tablo 9.	Bener Cordan Ortaokulu	60
Tablo 10.	Beşirli Borsa İstanbul Ortaokulu.....	62
Tablo 11.	Katılımcıların kişisel bilgileri.....	66
Tablo 12.	Okullar açıldığında en çok özlenen etkinlikler ve durumlar	67
Tablo 13.	Aidiyetle ilgili ifade edilen kavramlar	67
Tablo 14.	Okul aidiyeti duygusuna ilişkin veriler	68
Tablo 15.	Sosyalleşmeyle ilgili ifade edilen kavramlar	68
Tablo 16.	Okulda sosyalleşmeye ilişkin veriler.....	69
Tablo 17.	Okul saatleri içinde ve dışında etkinliklere katılma durumu.....	70
Tablo 18.	Okul saatleri içinde ve dışında yapılan etkinlikler	70
Tablo 19.	Okulda rekreasyon etkinliklerinin gerçekleştirildiği mekânlar ve alanlar	71
Tablo 20.	Teneffüslerde sosyalleşmek amacıyla kullanılan mekânlar ve alanlar	71
Tablo 21.	Katılımcıların koridorlarıyla ilgili ifade ettikleri kavramlar	72
Tablo 22.	Katılımcıların koridorda gerçekleştirdikleri etkinlikler	72
Tablo 23.	Koridorların sıfatlara göre değerlendirilmesine ilişkin veriler.....	73
Tablo 24.	Koridorların fiziksel özelliklerinden duyulan memnuniyet düzeyleri	74
Tablo 25.	Koridorlarda yer alan donatı özelliklerinden duyulan memnuniyet düzeyi.....	75
Tablo 26.	Katılımcıların tasarlanacak koridorda istedikleri etkinlikler.....	75
Tablo 27.	Katılımcıların koridor tasarımında istediği özellikler	76
Tablo 28.	Katılımcıların hayallerindeki koridora ilişkin ortaya çıkan tema ve alt temalar	77
Tablo 29.	Katılımcıların tasarlanan koridorlarla ilgili ifade ettikleri kavramlar	92

Tablo 30.	Tasarlanan koridorlarda etkinlik alanlarının yeterliliği ve koridorlara sahip olma isteği.....	93
Tablo 31.	Katılımcıların tasarlanan koridorlarda beğendikleri özellikler	93
Tablo 32.	Katılımcıların tasarlanan koridorlarında beğenmedikleri özellikler	94
Tablo 33.	Tasarlan koridorların sıfatlara göre değerlendirilmesine ilişkin veriler.....	94
Tablo 34.	Tasarlanan koridorlarda yer alan eylem ve eylem alanlarına ilişkin görseller.	99
Tablo 35.	Sirkülasyon alanlarında bulunan eylem alanları, gerçekleştirilebilecek sosyalleşme etkinlikleri, etkileşim grubu ve davranış konumu.....	101
Tablo 36.	Kullanılan ve tasarlanan koridorlarla ilgili ilk beş sırada ifade edilen kavramlar.....	105



1. GENEL BİLGİLER

1.1. Giriş ve Konuya Yaklaşım

“Dünyada her şey için, medeniyet için, hayat için, başarı için en gerçek yol gösterici ilimdir, fendir.”
Mustafa Kemal Atatürk

Bireylerin kendi özünü bulmasında, ruhsal ve zihinsel gelişiminde, sahip olduğu becerileri toplum yararını gözeterek kullanmasında ve anlamlı bir yaşam sürmesinde eğitim büyük bir paya sahiptir. Toplumun ihtiyaçlarını bilen, bilim ve teknolojide yaşanan gelişmeleri takip eden bireylerin yetişmesinde eğitimin önemli bir rolü vardır (Çakmak, 2008; Eğitimciler Birliği Sendikası, 2010; UNDP, 2019). Bulunduğumuz yüzyılda eğitime değer veren ülkeler, kendilerini ekonomik, teknolojik, sosyal ve kültürel alanlarda üst seviyelere taşımaktadır. Bu bağlamda eğitim; az gelişmiş veya gelişmekte olan ülkelerin yükselmesi için stratejik değer kazanmaktadır (Çakmak, 2008; Atabay, 2014; Levent ve Gökkaya, 2014). Eğitimin bireysel, toplumsal, ekonomik ve vatandaşlık yönlerinden sağladığı kazanımlar aşağıda özetlenmiştir (DCSF, 2009; Eğitimciler Birliği Sendikası, 2010; Ergün, 2015; MEB, 2018; UNDP, 2019):

- Bireylerin sahip olduğu veya keşfedilmeyi bekleyen becerilerinin, niteliklerinin bulunması ve en yüksek seviyede gerçekleştirilmesini sağlamak,
- Bireye ait zayıf veya sorunlu durumları tespit etmek ve iyileştirmek,
- Yaratıcı düşünme becerisi kazandırmak,
- Bireyin kendisini bilmesinin, tanınmasının ve ifade etmesinin yollarını göstermek,
- Karar alma becerisi geliştirmek,
- Kişisel hedeflerin belirlenmesinde yol gösterici olmak,
- Kültür, sanat ve spor faaliyetleriyle estetik, entelektüel ve fiziksel donanım sağlamak,
- Toplumsal sorumlulukları öğretmek,
- Bilim ve teknolojide yaşanan gelişmelere uyum göstermeyi kolaylaştırmak,
- Yenilikte ve değişimde aktif rol alınmasını teşvik etmek,

- Ekonomik kazanca dönüşebilecek bilgiye ve mesleki donanımına erişmek,
- Bireyin hem kendisine hem de çevresine daha iyi koşullar kazandırmak,
- Toplumun olumlu yöndeki kurallarını ve değerlerini benimsetmek,
- Toplumun problemlerine çözümler geliştirmek, ekonomik ve sosyal yönlerden gelişimi desteklemek, refah düzeyini artırmak.

Toplumlar, varlığını sürdürmek ve uygarlaşmak için çeşitli eğitim sistemlerine ihtiyaç duymuştur (Arslan, 2009). Eğitim ve ilgili kaynakların belirli bir düzen içerisinde tüm bireylere eşitçe aktarılması, dezavantajlı/avantajlı öğrenci grupları arasındaki farkın azaltılması gerekliliği eğitimin kurumsallaşmasını ve okul hayatını da beraberinde getirmiştir (DCSF, 2009; Ergün, 2015). Yoksunluk, engellilik, olumsuz koşullara sahip aile ortamında bulunma, düşük eğitim düzeyi, cinsiyet ayrımcılığı, kırsal alanda yaşama gibi etmenlerin olması fark etmeksizin tüm bireyler okullar sayesinde eğitimin kazanımlarından faydalanmaktadır (Tezcan, 1985; DCSF, 2009). Böylelikle okullar fırsat eşitliğinin yaratılmasını, toplumların yenilenmesini, devamlılığını ve bütünleşmesini sağlamaktadır (Ergün, 2015).

Okullar, her bir öğrencinin sahip olduğu yeteneği ortaya çıkarmayı; onları kültürel, toplumsal vb. niteliklerde donatmayı hedefleyen çok yönlü bir yapıdır. Eğitimin bireylerin, toplumların gelişimlerine katkıları göz önüne alındığında, tüm öğrencilerin okul yaşamını verimli ve mutlu bir şekilde sürdürmesinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin gereksinimlerini karşılamadığı takdirde okulların varlığını yitirmesi, bireylerin ve toplumların çeşitli sorunlarla karşılaşması olasıdır. Bu doğrultuda, öğrencilerin eğitim kurumlarına bağlılıkları ve bu kurumlarla özdeşleşmeleri önem taşımaktadır.

Öğrencilerin kendilerini eğitim gördüğü okulun bir üyesi kabul etmesi ve bu ortamda güvende hissetmesi olarak tanımlanan okul aidiyeti duygusu (sense of school belonging) eğitim-öğretim sürecinin önemli bir parçasıdır (Hamm ve Faircloth, 2015). Okul aidiyeti duygusu, öğrencilerin okul öncesi seviyeden yükseköğretime kadar akademik motivasyonlarını, sosyal-duygusal, bedensel sağlıklarını, davranışlarını ve hatta gelecek yaşamlarını olumlu veya olumsuz yönlerde etkileyebilecek bir güce sahiptir (Goodenow ve Grady, 1993; Cemalcılar, 2010; Bouchard ve Berg, 2017). Bu bağlamda okul aidiyeti duygusu, bu duygunun öğrenci üzerindeki tesiri ve etkilendiği faktörler pek çok araştırmacı tarafından ele alınmaktadır.

Okul aidiyeti duygusu ile ilgili kapsamlı veriler toplayan çalışmalar arasında Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD) tarafından, 2000 yılından itibaren üç

yılda bir yapılan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) yer almaktadır. Pek çok ülkenin katılımcı olduğu PISA, eğitim politikalarının yönlendirilmesinde rol oynamakta; öğrencilerin hem ekonomik hem sosyal hayatta üretken/aktif olmaları için gereken temel bilgi ve becerileri kullanma kapasitesini değerlendirmektedir (MEB, 2005; MEB, 2019; OECD, 2019a). Ayrıca öğrencilerin motivasyonları, kendilerine dair görüşleri, öğrenmeye yönelik psikolojik nitelikleri, okul ortamları, aileleri gibi eğitimi etkileyen doğrudan/dolaylı değişkenleri belirlemekte ve bunlar arasındaki ilişkiyi de detaylı bir şekilde analiz etmektedir (MEB, 2017; OECD, 2019b-2019a). PISA, söz konusu değişkenler arasında bulunan okul aidiyeti duygusu hakkında irdelemeler yapmakta; bu kavramın öğrencilerin eğitim performanslarında ve yaşamlarında etkili bir unsur olduğunu ortaya koymaktadır. Nitekim, 2015 yılında yapılan araştırmada kendisini bulunduğu eğitim kurumuna ait hisseden öğrencilerin yer aldığı ülkeler temel bilgi ve beceriler performansında başarılı sonuçlar elde etmiştir. Bununla birlikte okul aidiyeti duygusu yüksek olan öğrencilerin yaşamlarından memnun oldukları da görülmüştür (OECD, 2017a). 2018 yılında yapılan PISA sonuç raporunda ise, okul aidiyeti duygusunun pozitif olduğu öğrencilerin eğitimlerine üniversite düzeyine kadar devam etme beklentilerine sahip oldukları belirtilmiştir (OECD, 2019a).

Tüm bu veriler, eğitimin onu etkileyen değişkenlerle bir bütün olduğunu, kapsamlı biçimde iyileştirmenin ve geliştirmenin esas alınması gerektiğini göstermektedir. Başka bir deyişle, eğitimi kapsayan çeşitli çıktılardaki (bilişsel, duyuşsal, devinişsel) başarının artırılması için onu etkileyen değişkenlere yönelik politikalar geliştirilmesi ön koşuldur. Aksi takdirde PISA verilerinin eğitim sisteminin geliştirilmesine bir katkı sağlayamayacağını ifade etmek mümkündür (Karip, 2020).

Eğitim sisteminde program, yöntem, teknik ve materyal gibi unsurlar hakkında mevcut durumu tespit etmek; güçlü/zayıf yönleri belirlemek; uluslararası platformda bulunduğu düzeyi görmek ve yükseltmek amaçlarıyla Türkiye 2003 yılından itibaren PISA'ya katılmaktadır (MEB, 2005-2010). Bununla birlikte, 2023 Eğitim Vizyonu'nda eğitimi ekosistem olarak kabul ederek; bu sistemin alt bileşenlerini aynı anda tasarlamak ve geliştirmek hedeflerinden bahsedilmektedir (MEB, 2018). Bu doğrultuda, PISA'da okul aidiyeti duygusunun öğrencilerin eğitimindeki etkili unsurlardan biri olduğunun vurgulanması; kapsamlı verilerin ve bunlar arasındaki ilişkilerin sunulması; ifade edilen duygu hakkında yıllara göre değişiminin denetlenebilir olması gibi unsurlardan hareketle çalışma kapsamında, Türkiye'nin söz konusu programda okul aidiyeti duygusu verilerinin irdelenmesi çalışmanın temelini oluşturmada önemli bir etken olmuştur (Tablo 1).

Tablo 1. PISA’da Türkiye’nin okul aidiyeti duygusu verilerinin yıllara göre değişimi
(OECD, 2004-2013-2017a-2019a; MEB, 2005)

	2003	2012	2015	2018
Katılımcı Ülke Sayısı	40	65	69	75
Türkiye’nin sıralaması	36	17	69	42
OECD ortalaması	0,00	0,00	0,01	-0,001
Türkiye ortalaması	-0,44	0,12	-0,43	-0,13

Tablo 1’den yararlanılarak yıllara göre değerlendirme yapıldığında, Türkiye’nin okul aidiyeti duygusu indeksinde 2003 yılında ortalamanın altında kaldığı görülmektedir. 2003-2012 yılları arasında ise ortalama olarak önemli bir yükseliş (0,56) göstermiştir. Söz konusu zaman diliminde Türkiye, diğer OECD ülkeleri arasında okul aidiyeti duygusu ortalamasını en fazla yükselten ülke olmuştur (OECD, 2013). Tüm bunlara rağmen 2015 yılında hem ortalamanın düşmesi hem de sonuncu sıraya kadar gerilemesi aslında öğrencilerin okul aidiyeti duygusunda bir problem olduğuna işaret etmektedir. 2018 yılında 2015 yılına göre sıralama ve ortalamanın yükselmesine rağmen, Türkiye OECD ortalamasının altında kalmıştır. 2018 yılında Türkiye’nin ortalamasını ve sıralamasını yükseltmesi önemlidir. Ancak diğer yıllardaki dalgalanmalar da dikkate alındığında, okul aidiyeti duygusunda artışın sürekli olabileceğini ifade etmek zordur.

Bireylerin ve toplumların kalkınması, tüm kesimlerin eğitimden faydalanması için öğrencilerin okul yaşamında mutluluğu ile bu kurumlara bağlılığı önem teşkil etmektedir. Öte yandan okul aidiyeti duygusu öğrencilerin akademik, sağlık, davranış ve gelecek yaşamlarında rol oynamaktadır. Bununla birlikte Türkiye’de öğrencilerin kendilerini okula ait hissetme düzeyinin düşük olması, istikrarlı şekilde yükselememesi gibi problemler bulunmakta; ülkemizde öğrencilere okul aidiyeti duygusunu kazandırmanın ve artırmanın gerekliliği görülmektedir.

PISA, okul aidiyeti hakkında veriler toplarken öğrencilere birtakım sorular yöneltilmektedir. Okulun sosyal bağlamını ortaya çıkarmayı hedefleyen bu sorular, öğrencilerin kolay arkadaş edinmesi; kendilerini dışlanmış, yabancı, garip, yersiz ve yalnız hissedip hissetmemesi ile ilgilidir (OECD, 2004-2017a-2019a). Bunun yanı sıra, Cemalcılar (2010) da okulların sosyal yapısının öğrencilerin aidiyet duygusunu geliştirmede etkili olduğunu ifade etmektedir. Buna yönelik olarak ise sosyal yapıyı etkileyen dinamikleri ele almanın önemini vurgulamaktadır. Tam bu noktada tez çalışmasının temel çerçevesi şekillenmekte; mimarlık disiplini devreye girmektedir. Çünkü, fiziksel çevre sosyal yapıyı

biçimlendiren önemli faktörler arasında yer almaktadır. Eğitim ortamlarının tasarımı, yaratıcı çözümlenmesi gibi mimari etmenler kullanıcılar arasındaki sosyal yapıyı etkilemekte ve hatta zenginleştirmektedir. Buradan hareketle, tez çalışmasında okul aidiyetini etkilediği ifade edilen sosyal yapının ve onu oluşturan etmenlerin fiziksel çevre ile ilişkisi sorgulanmaktadır.

1.2. Problemin Belirlenmesi, Çalışmanın Amacı, Kapsamı ve Önemi

Öğrenciye okul aidiyeti duygusunu kazandırma konusunda okul yönetimi ve eğitimciler büyük problemlerle karşılaşmaktadır (Willms, 2003). Okul aidiyeti duygusu, odağında insan olması nedeniyle öğrencilerin okuldaki sosyal yaşamı, iş birliği ve rekabeti (OECD, 2017a-2019a; Karlı, 2018; Karip, 2020) gibi pek çok faktörden etkilenmesine karşın okul aidiyeti duygusu konusunda yapılan ilk çalışmalar akademik etkenleri dikkate almıştır (Cemalcılar, 2010). Akademik başarı öğrencilerin meslek edinmesinde yani geleceğini kazanmasında rol oynamaktadır. Ancak, okulu sadece akademik anlamda geleceğe hazırlanılan yerler olarak görmek öğrencilerin okul yaşamından kopuk olmasına neden olmaktadır (Bolat, 2018). Bu doğrultuda, yalnızca akademik yönleri dikkate almak okul aidiyeti duygusunu anlamakta yetersizdir.

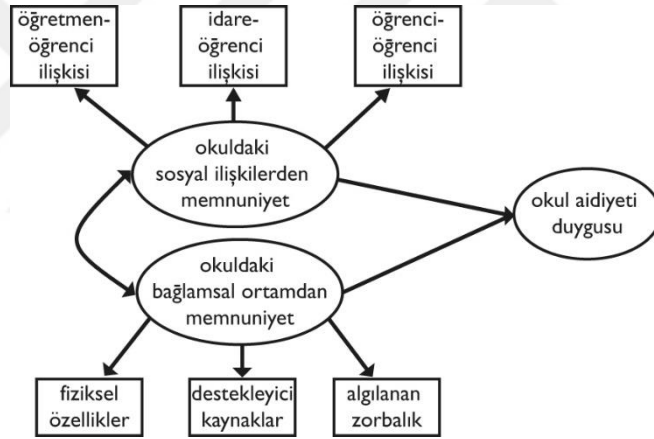
Anderman (2002), okul büyüklüğünün, sınıf kademesinin, okul konumunun (kentsel-banliyö) ve öğrencilerin psikolojik durumlarının okul aidiyeti duygusu üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlayan bir çalışma yapmıştır. Araştırmada, okul büyüklüğünün öğrenci başarısı ve okulu bırakma üzerinde doğrudan, okul aidiyeti duygusu üzerinde ise dolaylı ilişkisi olduğu tespit edilmiştir. Kentsel okullarda, banliyö okullarına göre daha düşük okul aidiyeti duygusu geliştiği; sınıf kademesi arttıkça öğrencilerin okul aidiyeti duygusunun azaldığı ve öğrenci-öğrenci sosyalleşmesinin okul aidiyeti duygusunun gelişmesinde katkı sağladığı çalışma sonuçlarındandır.

Osterman (2002), öğrenciler için okul aidiyeti duygusunun önemini ve okulun bu duyguyu nasıl etkilediğini ortaya koyduğu çalışmada öğrencilerin psikolojik olarak ihtiyaçlarının giderilmesinin gerektiği, sınıf ve okul koşullarının psikolojik ihtiyacı karşılamak ve sosyal bağlam geliştirmek için önemli olduğu, okulların öğrenciler arasında iletişimi ve etkinliklere katılımı teşvik etmesi gerektiği sonucuna varmıştır.

Hamm ve Faircloth (2005)'un, öğrenci-öğrenci sosyalleşmesinin ve birlikte yapılan etkinliklerin okul aidiyeti duygusuna etkisini araştırdığı çalışmada resmi öğrenme

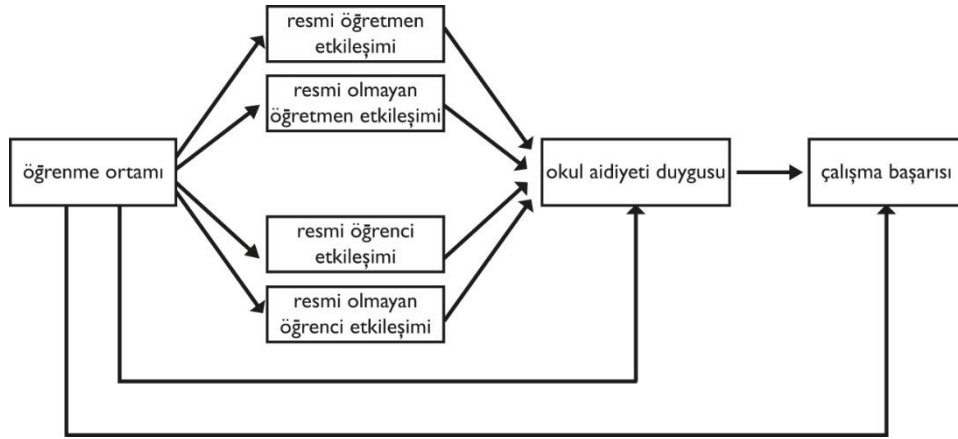
ortamlarında yapılan etkinliklerden ziyade ders dışı etkinliklerin sosyalleşmeye daha fazla katkı sağladığı ve sosyalleşmenin ise okul aidiyeti duygusu üzerinde olumlu etkisi olduğu saptanmıştır.

Cemalcılar (2010), öğrencilerin okul aidiyeti duygusunu artıracak politikaları belirlemeyi amaçladığı çalışmasında bir model geliştirmiştir (Şekil 1). Çalışma modelinde okuldaki sosyalleşme; öğretmen-öğrenci, idare-öğrenci, öğrenci-öğrenci sosyalleşmesi şeklinde, okulun bağlamsal ortamı ise fiziksel özellikler, destekleyici kaynaklar, algılanan zorbalık şeklinde üçe ayrılmıştır. Çalışma sonucunda öğrenci-öğrenci sosyalleşmesinin, okullarda fiziksel ortamın kalitesinin yüksek, sınıf içi ve sınıf dışı etkinlikleri destekleyen materyallerin sayıca fazla, okul ortamındaki şiddetin düşük olmasının okul aidiyeti duygusu ile güçlü bir şekilde ilişkili olduğu, öğretmen-öğrenci sosyalleşmesinin de idare-öğrenci sosyalleşmesinden daha etkili olduğu tespit edilmiştir.



Şekil 1. Cemalcılar'ın okul aidiyeti duygusu modeli (Cemalcılar, 2010)

Meeuwisse vd. (2010), okul aidiyeti duygusu oluşumunda öğrenme ortamlarının, öğrenci-öğrenci ve öğretmen-öğrenci sosyalleşmesinin etkisini belirlemeyi amaçlayan bir model araştırmıştır (Şekil 2). Çalışmada okul aidiyeti duygusunda sosyalleşmenin doğrudan, öğrenme ortamının ise dolaylı yünden etkisi olduğu tespit edilmiştir. Öğrenme ortamının sosyalleşmeyi desteklemesine bağlı olarak okul aidiyeti duygusunu etkilediği ve öğrenme ortamlarını sosyalleşme için çeşitli uyarılarla aktif hale getirmenin gerekliliği ifade edilmiştir.



Şekil 2. Meeuwisse vd.'nin okul aidiyeti duygusu modeli (Meeuwisse vd., 2010)

Vaz vd. (2015), ilkokuldan ortaokula geçiş sürecinde okul aidiyeti duygusunun değişip değişmediğini ve bu duyguyu hangi faktörlerin etkilediğini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada okul aidiyeti duygusunun geçiş sürecinde değişmediği, okul etkinliklerinde görev almanın ve öğrenci-öğrenci sosyalleşmesinin okul aidiyeti duygusunda olumlu etkisi olduğu sonucuna varmıştır.

Bakır Ayğar ve Kaya (2017), okul aidiyet duygusu ve okula bağlı yalnızlık arasında okul ikliminin rolünü belirlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Çalışmada güvenli öğrenme ortamının, öğrenci-öğrenci sosyalleşmesinin, öğretmenin öğrencilere davranışlarının, sosyal ve sportif etkinliklerin okul aidiyeti duygusunu olumlu yönde etkilediği ifade edilmiştir.

Bouchard ve Berg (2017), öğrencilerin ve öğretmenlerin okul aidiyeti duygusunu nasıl tanımladığını, okul aidiyeti duygusu için sınıf ve okul ortamının hangi koşulları sağlaması gerektiğini belirlemek amacıyla bir araştırma yürütmüştür. Yakın arkadaşlıklara dayalı öğrenci-öğrenci sosyalleşmesinin, iş birliğine dayalı öğretmen-öğrenci sosyalleşmesinin, gönüllü katılımın sağlandığı ders dışı etkinliklerin, okul kulüplerinin organize edilmesi ve ilgi çekici ortamların sosyalleşmeye etkisi aracılığıyla okul aidiyeti duygusu kazanmakta önemli olduğu çalışmanın bulguları arasındadır.

O'Meara vd. (2017), lisansüstü öğrencilerin okul aidiyeti duygusu kazanmasında katkıda bulunan faktörleri incelediği çalışmada akademik ortam koşullarının, danışmanlarla ve bölüm arkadaşlarıyla olan ilişkilerin, örgütsel girişimlere katılımın öğrencilerin okul aidiyeti duygusu kazanmasında etkili olduğunu belirlemiştir.

Alanyazından hareketle, okul aidiyeti duygusunu etkileyen çeşitli faktörler Tablo 2'de verilmiştir. Bu faktörler arasında bulunan öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle

sosyalleşmesi okul aidiyeti duygusunu önemli ölçüde etkilemektedir. Ayrıca, etkinlikler/kulüpler/girişimler okulda sosyalleşmeyi geliştiren; şiddet ise azaltan unsurlar olmaktadır. Fiziksel çevrenin okul aidiyeti duygusuyla ilişkisi ise çeşitli araştırmacılar tarafından doğrudan ve dolaylı biçimde ele alınmıştır. Okulun konumu, büyüklüğü, güvenli ortamlarının olup olmaması gibi özelliklerin okul aidiyeti duygusuna doğrudan etki ettiği belirtilmiş; dolaylı etkisinin ise sosyalleşme-fiziksel çevre ilişkisi bağlamında olduğu ifade edilmiştir. Bu ilişki; sosyalleşmeyi teşvik eden/zenginleştiren/ilgi çeken/kaliteli ortamlar ile buradaki uyarıcı materyaller üzerinden tarif edilmiştir. Ayrıca, okul mekânlarının resmi olup olmamasının (derslik ve ortak mekânlar) da sosyalleşme davranışlarında ve okul aidiyeti duygusunda rol oynadığı belirtilmiştir. Ancak okul aidiyeti duygusunu kazandıracak okul ortamı için gayri resmi, ilgi çekici ve uyarıcı materyallere sahip olmasından daha fazlasının irdelenmesinin gerekliliği görülmektedir. Çünkü her bir mekân, işlevi ve tasarım nitelikleri bakımından farklılaşmaktadır. Bu bağlamda, daha önce yapılan okul aidiyeti duygusu çalışmalarının mimarlık disiplini kapsamında ele alınmamasının eksik kalan yön olduğu görülmektedir. Yapılan tez çalışması ise okul aidiyeti duygusunu kazandıran sosyalleşmenin fiziksel çevreyle bağlantısını sorgulama ve bu kapsamda düşünce üretme/çözüm önerme yollarıyla alanyazına katkı oluşturma hedefini taşımaktadır.

Tablo 2. Okul aidiyeti duygusunu etkileyen faktörler ve alt bileşenleri

Sosyal Bağlam	Fiziksel Çevre	Diğer
• Öğrenci-öğrenci sosyalleşmesi (Anderman, 2002; Hamm ve Faircloth, 2005; Meeuwisse vd., 2010; Cemalcılar, 2010; Vaz vd., 2015; Bakır Ağyar ve Kaya, 2017; Bouchard ve Berg, 2017; O'Meara vd. 2017) • Öğretmen-öğrenci sosyalleşmesi (Cemalcılar, 2010; Meeuwisse vd., 2010; Bakır Ağyar ve Kaya, 2017; Bouchard ve Berg, 2017; O'Meara vd. 2017) • İdare-öğrenci sosyalleşmesi (Cemalcılar, 2010) • Etkinliklere ve girişimlere katılım (Hamm ve Faircloth, 2005; Vaz vd., 2015; Bakır Ağyar ve Kaya, 2017; Bouchard ve Berg, 2017; O'Meara vd. 2017) • Okul kulüpleri (Bouchard ve Berg, 2017) • Şiddet (Cemalcılar, 2010)	• Konum (Anderman, 2002) • Büyüklük (Anderman, 2002) • Sosyal bağlam geliştiren sınıf ve okul ortamı (Osterman, 2002; O'Meara, 2017) • İlgi çeken sosyalleşme ortamları (Bouchard ve Berg, 2017) • Ders dışı etkinliklerin yapıldığı resmi olmayan öğrenme ortamları (Hamm ve Faircloth, 2005) • Güvenli ortam (Bakır Ağyar ve Kaya, 2017) • Sosyalleşme ortamlarının fiziksel kalitesi (Cemalcılar, 2010) • Sosyalleşmeyi destekleyici ve uyarıcı materyaller (Cemalcılar, 2010; Meeuwisse vd., 2010)	• Sınıf kademesi (Anderman, 2002)

21. yüzyılda insanların sosyal yönüne dikkat çekilmekte; sosyalleşme eğitimin ayrılmaz bir parçası olmaktadır. Sosyalleşme, bir arada öğrenme ve eğlenme gibi deneyimler kazandırmakta, öğrencilerin kendilerine özgü öğrenme niteliklerinin, davranış alışkanlıklarının keşfedilmesine fırsat vermektedir. Bu noktada, tez çalışmasının yürütüldüğü süreçte ortaya çıkan COVID-19 salgınının öğrencilerin okuldaki sosyal yaşamına olan etkilerine değinmekte yarar vardır.

Türkiye’de 11 Mart 2020 tarihinde ilk COVID-19 vakasının tespit edilmesinin ardından 12 Mart 2020’de MEB tarafından yüz yüze eğitime ara verilmiştir (TEDMEM, 2020). Bu tarihten itibaren geçen yaklaşık bir buçuk yıl boyunca öğrenciler yüz yüze eğitimden uzun bir süre mahrum kalmıştır. Bu dönemde, öğrenciler kendi evlerinde veya koruma altında bulundukları yerlerde vakit geçirmiş; arkadaşlarından ve öğretmenlerinden uzaklaşarak sosyal izolasyon yaşamıştır. Geniş bir zaman dilimi boyunca sosyalleşmemenin hem birey hem de toplum bazında kısa ve uzun vadeli olumsuz sonuçlarının görülmesi kaçınılmazdır (TEDMEM, 2020; OECD, 2021). Okulların kapalı kalması, öğrencilerin sosyal destekten mahrum kalmasına; endişe, stres, öfke ve korku gibi duyguları yaşamasına neden olmuş; bir topluluğa ait hissetme duyguları ciddi oranda azalmıştır (TEDMEM, 2020; WHO, 2020; Kıyıcı, 2021).

Öğrencilerin okulla bağlarının güçlü olmasının; birbirleriyle ve öğretmenleriyle sosyalleşmesinin salgın koşulları deneyimlenmeden önce de onların yaşamlarında oldukça önemli olduğunun farkına varılmıştır. Ancak yaklaşık bir buçuk yıl boyunca öğrencilerin okullardan fiziksel olarak koparak birbirlerinden ve öğretmenlerinden uzak kalması, sosyalleşme bağlamında okul yaşamının ve onu oluşturan etmenlerin yadsınamaz etkisini bir kez daha ortaya koymuştur. Öğrencilerin sosyalleşmesinde rol oynayan etmenlerden biri de eğitim ortamlarıdır. Okulun mimari kurgusu, her bir mekânın, tamamlayıcı öge ve bileşenin karakteristik niteliği, işlevsel zenginliği gibi pek çok unsur kullanıcıların sosyal izolasyondan kaynaklı kayıplarını azaltma, sosyalleşmesini teşvik etme ve geliştirme potansiyelini barındırmaktadır.

Okulda öğrencilerin sosyalleşmesi için birbirinden farklı mekânlar ve alanlar bulunmaktadır. Bunlardan biri olan sirkülasyon alanları; eğitim mekânları, eğitim-öğretime yardımcı mekânlar ve eğitimci mekânlarına göre öğrencilerin amaçlı/rastlantısal bir araya geldiği kişi (öğrenci, öğretmen) sayısı ile çeşitliliği bakımından zengin içeriğe sahiptir; ortak alanlar olmayan okullarda alternatif oluşturmakta ve farklı iklim koşullarında kullanılabilir. Öte yandan, sirkülasyon alanı dışındaki mekânların erişimlerinin kısıtlı

Eğitim-mimarlık-çevresel psikoloji arakesitine oturan tez çalışmasının özgün değeri ve ilgili alana katkıları aşağıda sıralanmıştır.

- Daha önce yapılan çalışmalarda okul aidiyeti duygusunun gelişimi için sosyalleşme davranışı ile eğitim ortamlarının niteliği arasındaki ilişki ifade edilmiş olsa da mimarlık disiplini üzerinden kapsamlı akademik çalışmalara rastlanmamıştır. Tez çalışmasında ise, birbirinden farklı sosyalleşme etkinliği ve grupları tanımlanarak bu etkinliklerin deneyimlenmesini sağlayacak mekân niteliği çevre, algı ve davranış özelinde araştırılmıştır. Devamında keşfedici sıralı karma yöntem deseniyle (keşfetme, tasarlama, test etme) yürütülen saha çalışmasında; sirkülasyon alanları öğrencilerin sosyalleşme etkinliklerini gerçekleştirmesini sağlayacak mimari nitelikleri bakımından sorgulanmış, geliştirilmesi ve kullanıcı değerlendirmesine sunulması hedeflenmiştir. Yapılan bu çalışma ifade edilen araştırma kurgusuyla diğer çalışmalardan farklılaşmaktadır.

- Çalışma kapsamında ele alınan sirkülasyon alanlarının zengin içerikli sosyalleşme deneyimine fırsat sunması için öğrencilerin beğeni, ihtiyaç ve taleplerinin öğrenilmesi yeni tasarımlarda yol gösterici olacaktır.

- Çalışmanın ülkemizde sayısı yadsınamayacak kadar fazla olan tip projelerin fiziksel koşullarının iyileştirilmesi için fırsat sunması beklenmektedir.

- Okul aidiyeti duygusunun ülkemizde düşük olması, alternatif çözümlerin yoksunluğu ve öğrencilerin salgın esnasında uzun bir dönem sosyal izolasyona maruz kalması gibi problemler göz önüne alındığında, bu çalışmanın söz konusu problemleri gidermede çözüm alternatifi kazandıracağını ifade etmek mümkündür.

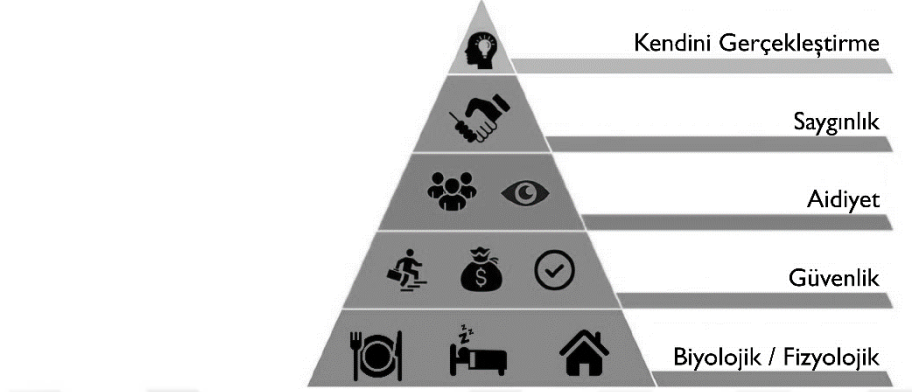
1.3. Okul Aidiyeti Duygusu, Sosyalleşme ve Okul Mekânları İlişkisi

1.3.1. Okul Aidiyeti Duygusu

‘‘Ne kadar çok çalıştığın, ne kadar yetenekli olduğundan ziyade görev yaptığın kuruma ait olup olmadığın önemlidir.’’
Bensiyon Pinto

Hümanist psikolojinin en önemli kurucularından Abraham Maslow’a göre, bireylerin ihtiyaçları basitten karmaşığa belirli bir hiyerarşide karşılanmaktadır. İhtiyaçlar hiyerarşisi

(Şekil 4) olarak tanımlanan ve beş maddeden oluşan teoriye göre, biyolojik/fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçlarından sonra üçüncü sırada aidiyet ihtiyacı gelmektedir (Maslow, 1970).



Şekil 4. Maslow ihtiyaçlar hiyerarşisi (URL-1, 2017)

Doğuştan gelen psikolojik bir ihtiyaç olan aidiyet; insanların aile, arkadaş gibi topluluklarda kabul edilme duygusunu karşılamak için diğerleriyle bağ kurmasıdır (Maslow, 1970; Lovell, 1998; Slaten vd., 2016). Aidiyet, bireylerin içinde bulunduğu toplulukta birbirleriyle etkileşerek kolektif bir hafıza oluşturmaya hizmet etmekte ve bireyin yabancılaşmasını engellemektedir (Lovell, 1998).

Okul aidiyeti duygusu; okulda arkadaşlar ve öğretmenler tarafından kabul edilme, desteklenme, değer ve saygı görme sonucu öğrencinin kendisini okulun üyesi olarak kabul etmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Goodenow ve Grady, 1993; Osterman, 2000; Willms, 2003; Hamm ve Faircloth, 2005). Okul aidiyeti duygusunun olması okul yaşamının sürdürülebilirliğini sağlamasının yanında, öğrencilere de sorunlarla baş etme (Dukynaitė ve Dudaitė, 2017) ve yaşam amacı edinme (Altınsoy ve Karakaya Özyer, 2018) gibi pek çok yönden kazanım sağlamaktadır. Okul aidiyeti duygusunun olması ve olmaması durumundaki etkileri Tablo 3'te gösterilmektedir.

Tablo 3. Okul aidiyeti duygusunun öğrenci yaşamındaki etkileri

Faktörler		Okul Aidiyeti Duygusu Olmaması Durumu	Okul Aidiyeti Duygusu Olması Durumu
Akademik	Başarı	- Akademik motivasyonun düşmesi (Goodenow ve Grady, 1993; Dukynaitė ve Dudaitė, 2017) - Azalan veya tamamen kaybolan akademik başarı (Sarı, 2012; Bouchard ve Berg, 2017)	- Akademik motivasyonun artması (Goodenow ve Grady, 1993; Cemalcılar, 2010) - Yükselen akademik başarı (Anderman, 2002; Cohen vd., 2009; Johnson, 2009; Cemalcılar, 2010; St-Amand vd., 2017)
	Okula devam	- Okula geç kalma, okuldan kaçma (Dukynaitė ve Dudaitė, 2017) - Okulu bırakma (Önen, 2014; OECD, 2017b)	- Okula devam etme (Goodenow ve Grady, 1993; Cemalcılar, 2010) - Devamsızlık oranlarının düşmesi (Cohen vd., 2009)
Sağlık	Ruhsal	- Dışlanmışlık hissi (Önen, 2014) - Umutsuzluk ve yalnızlık hissi (Altınsoy ve Karakaya Özzyer, 2018) - Yaşam memnuniyetinin azalması (Dukynaitė ve Dudaitė, 2017; OECD, 2017c)	- Depresif duyguların azalması (Anderman, 2002) - Yalnızlık hissinde azalma (Cemalcılar, 2010; Bakır Ayğar ve Kaya, 2017) - Rahatlık ve güvende hissetme (Bouchard ve Berg, 2017) - Kendine güven duyma (Dukynaitė ve Dudaitė, 2017)
	Bedensel	Madde ve alkol kullanımı gibi zararlı alışkanlıklar edinilmesi (Önen, 2014)	- Madde kullanımı gibi zararlı alışkanlıkların engellenmesi (Önen, 2014) - Ergen hamileliğinin engellenmesi (Önen, 2014)
Davranış	Bireysel	Yaşam amacı edinmekten uzaklaşılması (Altınsoy ve Karakaya Özzyer, 2018)	Sorunlarla daha kolay baş edilmesi (Dukynaitė ve Dudaitė, 2017)
	Sosyal	- Antisozyal davranışların gelişmesi ve toplumla bağların zayıflaması (Archambault vd., 2009) - Sosyal reddedilme yaşanması (Anderman, 2002)	İnsanlarla iyi ilişkiler kurulması (Bouchard ve Berg, 2017; Dukynaitė ve Dudaitė, 2017; Karip; OECD, 2017a; OECD, 2019b)
Gelecek yaşam		Eğitim hayatının ilk yıllarında kazanılmayan aidiyet duygusunun ilerleyen yıllarda daha da azalması ve tekrar kazanılmasının zorlaşması (Wentzel ve Looney, 2006).	- Bir sonraki eğitim seviyelerine devam edilmesi (OECD, 2019a) - İlerleyen eğitim seviyelerinde başarı (Vaz vd., 2015; Bouchard ve Berg, 2017) - Psikolojik açıdan sağlıklı yetişkinlik dönemi (Vaz vd., 2015) - Üretken bir yetişkinlik dönemi (Furlong ve Christenson, 2008)

Okullar, bilişsel kazanım elde etmenin yanı sıra sosyal, fiziksel, entelektüel, duygusal, estetik ve ahlaki yönlerden gelişmek, yaşamın kendisini deneyimlemek için oldukça önemli kurumlardır (Mok ve Flynn, 1997; Bolat, 2018). Bu bağlamda okul aidiyeti duygusunun olması veya olmaması söz konusu gelişmelerde rol oynamaktadır. Tablo 3'te görüldüğü üzere, düşük okul aidiyeti duygusuna sahip öğrenci; dışlanma, yalnızlık, umutsuzluk gibi duygular yaşamakta, zararlı alışkanlıklar edinmekte, kendine bir yaşam amacı belirlemekten

uzaklaşmakta, sosyal dışlanma yaşamakta ve toplumdan kendini soyutlamaktadır. Öğrencinin okul aidiyeti duygusunun düşük olması ve bunun sonucunda okulu terk etmesi durumunda, ciddi problemlerle karşılaşma olasılığı bulunmaktadır. Okulu terk eden öğrencilerin iş gücüne katılması, kız çocuklarının evlendirilmesi gibi durumlar toplum yaşamını ekonomik, sosyal ve kültürel yönlerden tehdit etmektedir. Oysaki, okul aidiyeti duygusu kazanan öğrenci, hem eğitim-öğretim sürecinde hem de daha sonraki yaşamında akademik, sağlık, davranış yönlerinden olumlu gelişmeler kaydetmektedir. Okul aidiyeti duygusu yüksek öğrenci; kendini güvende hissetme, cesaret, özgüven gibi duygulara sahip olmakta, zararlı alışkanlıklardan uzak durmakta, sorunlarla daha kolay baş etmekte, toplumsal varlığını kabul ederek, insanlarla iyi ilişkiler geliştirmekte, yeteneklerinin farkına varmakta ve üretken bir yetişkinlik dönemi yaşamaktadır. Bu doğrultuda, her bir öğrencinin okul yaşamına adapte olmasının, eğitim ortamında arkadaşlarıyla, öğretmenleriyle bir arada kendini mutlu hissetmesinin ve bağ kurmasının önemi bir kez daha görülmektedir.

1.3.2. Sosyalleşmenin Tanımı ve Okullarda Sosyalleşme

“Üç tür ilişki bilinci vardır: Sen, ben ve biz. En güçlüsü biz bilincidir. Çünkü orada ortak akıl ve gerçek güç oluşur.”
Doğan Cüceloğlu

İnsan doğası itibariyle sosyal bir varlıktır ve bu özelliğiyle diğer tüm canlılardan ayrılmaktadır. İnsanın tek başına kendisini dış çevrenin zararlarından koruyamaması nedeniyle topluluk halinde yaşam sürdürmesi, biyolojik ve psikolojik olarak gerekliliktir. Doğumdan itibaren başlayan korunma ihtiyacı ve içgüdüleri insanları dayanışmaya, iş birliği yapmaya ve bir arada güçlü olmaya itmektir (Dewey, 1944; Gündoğdu, 2013; Yavuzer, 2014; Adler, 2019).

Sosyalleşme kavramı ilk kez 1972 yılında modern sosyolojinin kurucusu Emile Durkheim tarafından kullanılmıştır. Durkheim’e göre, sosyalleşme topluma uyumlanma sürecidir ve bireyin eğitilmesi ile kazandırılan bir davranıştır (Durkheim, 2006). Bebeklikten itibaren başlayan sosyalleşme; bireyin içinde yer aldığı toplumun kültürünü, değerlerini ve inançlarını gözlemleyerek model almasıdır. Sosyalleşmede birey yaş, cinsiyet, meslek, statü, ebeveynlik gibi pek çok değişkenle bağlantılı rolleri öğrenerek davranış sergilemektedir (Çubukçu ve Gültekin, 2006; Gündoğdu, 2013; Yavuzer, 2014; Ergün, 2015; Adler, 2019).

Bir diğerk tanıma göre sosyalleşme, bireyin duygularını tanımlaması ve dış dünyayla bağlantı kuracak şekilde yansıtmasıdır (Çubukçu ve Gültekin, 2006). Sosyalleşme ile bireysel ve toplumsal gelişim arasında sağlıklı bir denge kurulmaktadır (Wentzel ve Looney, 2006; Aydoğan, 2009). Kişilik kazanmayı sağlayan değerli bulunmak ve takdir edilmek gibi bireysel tüm duygular ve davranışlar aslında bireyin toplum içinde varlık kazanmasının sonucudur (Ergün, 2015). Yeterli ölçüde sosyalleşemeyen bireyin, düşüncelerini bir mantık çerçevesine yerleştirmesi, kendini doğrulaması ve varlığını ortaya koyması oldukça güçtür (Piaget, 1988). Sosyalleşmeme endişe, depresyon, beden hareketlerinde zorluk gibi fiziksel, zihinsel ve duygusal problemlere neden olmaktadır (Cemalcılar, 2010; Ergün, 2015).

Bireysel gelişime sunduğu katkının yanı sıra sosyalleşme ile insanlar bir yandan geçmiş kuşaklara ait bilgileri aktarırken bir yandan da içinde bulundukları toplumu geliştirmekte ve daha ileri seviyeye taşımaktadır (Dewey, 1944; Ergün, 2015; Adler, 2019).

Sosyalleşme, erken yaşlardan okul çağına kadar sınırlı sayıda aile üyesiyle, yakın komşularla ve komşuların çocuklarıyla gelişmektedir. Öte yandan günümüz koşullarında kentleşmenin artması ve beraberinde sosyal yaşamdan kopuş çocukların mevcut sosyalleşme çevresini daha da kısıtlamaktadır (Karlı, 2018). Birincil sosyalleşme yeri olan aileden sonra ilk resmi ortam deneyimi sağlayan okullar, ikincil sosyalleşmenin gerçekleştiği etki gücü yüksek kurumlardan biridir (Ergün, 2015). Okullar ailede kazanılan sosyalleşme becerilerini geliştirmede veya yeterli ölçüde gelişemeyen sosyalleşme becerilerinin yetersizliğini gidermede büyük rol oynamaktadır (Yavuzer, 2014). Okul, bireylerin kişisel ve ruhsal gelişim sürecinde uğradığı önemli bir duraktır. Dolayısıyla olumlu gelişim için bilişsel beceriler kazanmanın yanı sıra, hatta bunun ötesine geçerek okulun temel omurgasının sosyal-duygusal becerilere dayanması ve “sosyal okul” olarak varlık kazanması gerektiği vurgulanmaktadır (Karlı, 2018; Adler, 2019).

Öğrencilerin eğitim-öğretim yaşamı boyunca bir günde, bir yılda ve yıllar içinde okulda geçirdiği zaman oldukça fazladır. Paylaşımında bulunduğu kişi sayısı, çeşitliliği, paylaşımın sürekliliği, yakınlığı, sunulan kaynaklar ve fırsatlar da dikkate alındığında son yıllarda, okulun sosyalleşmede önemi daha da ön plana çıkmaktadır (Hunley ve Schaller, 2006; Wentzel ve Looney, 2006; Gündoğdu, 2013). Bu açıdan bakıldığında çocuklar, geniş ve gelişmiş bir sistem olan okulda sosyal örgütlere, iletişim sistemlerine, otorite ve karar organlarına bağlı olarak yeni arkadaşlar, dostlar ve yetişkinler arasında farklı sosyalleşme davranışları geliştirmektedir. Bu bağlamda okul deneyimleri, hem içinde bulunulan zamanda hem de ilerleyen yıllarda önemli görülmektedir (Gündoğdu, 2013; Ergün, 2015).

1.3.2.1. Sosyalleşme Etkinlikleri ve Sosyalleşme Grupları

• Sosyalleşme Etkinlikleri: Bireylerin sosyalleşmesi bir kültür temelinde eylemlerle, karşılıklı tepkilere bağlı, planlı/plansız, araçlı/araçsız, kısa/uzun süreli ve odaklı/odaksız gibi birçok şekilde gerçekleşmektedir (Good, 2007; Ergün, 2015; Wu vd., 2017). Okulda gerçekleşen sosyalleşme etkinliklerindeki çeşitlilik öğrencilerin deneyimlerine de yansımaktadır. Farklı kişiliklere sahip öğrenciler kendine uygun sosyalleşme etkinliklerini seçmektedir. Birbirinden çeşitli niteliklere sahip sosyalleşme etkinlikleri çalışma kapsamında öğrenme ve rekreasyon etkinlikleri olarak iki başlık altında gruplandırılmıştır.

1. Öğrenme Etkinlikleri: Olgusal, sistematik bilginin değerli bulunduğu, farklı disiplinlerin birbirinden kopuk olduğu, bilginin uzmanlar tarafından verildiği, öğrencinin pasif kaldığı ve tek tip kabul edildiği geleneksel eğitim modelleri etkisini giderek yitirmektedir. Geleneksel eğitim modellerinin yerini ise bilginin öğrenciler ve öğretmenler tarafından birlikte inşa edildiği, günlük hayatta kullanıldığı, farklı disiplinlerin kaynaştığı, öğrenmenin öğrenildiği ve öğrenci çeşitliliğinin kabul edildiği yenilikçi eğitim modelleri almaktadır (Koç, 2000; AMA, 2006; Ergün, 2015; Duthilleul vd., 2018). Yenilikçi eğitim yaklaşımlarında öğrencilerin öğrenme etkinliklerini karşılıklı ve aktif bir şekilde deneyimlemesi sonucunda süreç sosyal bir aktiviteye dönüşmektedir. Şekil 5'te öğrencilerin değişen öğrenme ihtiyaçlarına göre birbirlerinden ve/veya öğretmenlerinden karşılıklı şekilde öğrenmesine olanak sunan etkinlikler gösterilmektedir.



Şekil 5. Öğrenme etkinlikleri (Fisher, 2005; Oblinger, 2006; Nair, 2017;)

2. **Rekreasyon Etkinlikleri:** Rekreasyon etkinlikleri, temel görevlerden arda kalan zaman dilimine anlam katan dinlenmek, eğlenmek, gezmek ve heyecan duymak gibi değişen amaç ve isteklere göre bireyin seçimine bağlı yapılan etkinlikler olarak tanımlanmaktadır (Broadhurst, 2002; Şener, 2013; Karaküçük, 2014). Bu etkinliklere katılım ruh sağlığı, beden sağlığı, yaratıcılık ve problemleri çözme becerilerinin gelişimine destek olmaktadır (Özer vd., 2009). Şekil 6’da gösterilen rekreasyon etkinlikleri, bir yandan öğrencilerin tek başına yapabildiği etkinlikler iken bir yandan da diğer öğrenciler ve/veya öğretmenleri ile de yapılabilen etkinliklerdir. Bu etkinlikler öğrenciler arasında rekabet olmadan, birlikte ve karşılıklı aktif bir şekilde gerçekleştirildiğinde sosyal aktiviteye dönüşmektedir.



Şekil 6. Rekreasyon etkinlikleri (Hertzberger, 2000a; Şener, 2013; Karaküçük, 2014)

- **Sosyalleşme Grupları:** Okulda farklı ya da aynı yaş grubundan öğrenciler birbirleriyle ve öğretmenleriyle sosyalleşmektedir. Öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle sosyalleşmesinin farklı etkileri olmaktadır.

1. **Öğrenci-Öğrenci Sosyalleşmesi:** Öğrenci-öğrenci sosyalleşmesi, okula aidiyet duygusunun kazanılmasında, devam ettirilmesinde, duygusal, sosyal ve bilişsel olarak gelişimde etkilidir (Williams ve Downing 1998; Beyazkürk vd., 2007; Bouchard ve Berg, 2017; St-Amand vd., 2017).

Öğrenci-öğrenci sosyalleşmesi; öğrencilerin kendini rahat ifade etmesine, ortak duyguları, ortak ilgi alanlarını paylaşmasına, güncel bilgileri takip etmesine, iş birliği yaparak öğrenmesine, yeni ortamlar, yeni aktiviteler keşfetmesine, başkalarına karşı uyumlu davranışlar geliştirmesine, cinsiyet rollerini öğrenmesine, akran zorbalığını azaltmasına ve farklı yaş gruplarından öğrenmesine olanak tanımaktadır (Tezcan, 1985; Hamm ve Faircloth,

2005; Wentzel ve Looney, 2006; Beyazkürk vd., 2007; Cemalcılar, 2010; Gündoğdu, 2013; Yavuzer, 2014; Bouchard ve Berg, 2017).

Öğrenci-öğrenci sosyalleşmesi ile öğrenci; cesaret, kendine güven, varlığını değerli bulma, yaratıcılık, motivasyon, özdenetim ve okul ortamını güvenli hissetme, sorunlarla başa çıkma şeklinde bireysel duygu ve davranışlar geliştirmektedir (Tezcan, 1985; Hamm ve Faircloth, 2005; Wentzel ve Looney, 2006; Beyazkürk vd., 2007; Cohen vd., 2009).

Arkadaşlarıyla sosyalleşmesi zayıf olan öğrenciler, okulu bırakma, derslerde başarısız olma, kişisel yetersizlik yaşama, kendini ifade edememe, güvensizlik ve yalnızlık hissetme gibi problemler deneyimlemektedir (Tezcan, 1985; Beyazkürk vd., 2007).

2. Öğretmen-Öğrenci Sosyalleşmesi: Öğretmen, okulda öğrencilerin hem öğrenme faaliyetlerini düzenleyerek hem de bireysel ve toplumsal davranışlarını yönlendirerek akademik ve sosyal yönden verim kazanmasında etkili olan kişidir (Tezcan, 1985; Rousseau, 2009; Ergün, 2015).

Öğretmen-öğrenci ilişkisi okulda sosyalleşmenin bir diğer boyutudur ve okul aidiyeti duygusu kazanılmasında oldukça etkilidir (Johnson, 2009; OECD, 2017b). Öğretmen, öğrenme ortamlarının sosyal yönden yapılandırılmasına; güvenli olmasına, öğrencilerin ortak ilgi alanları ile ilgilenmesine, hem arkadaşlarıyla hem de başkalarıyla kolaylıkla saygılı, iyi ilişkiler kurmasına imkân sağlayarak, olumsuz yönde sosyalleşmeyi engelleyerek ve onlara davranışlarıyla rol model olarak sosyalleşmeye katkıda bulunmaktadır (Tezcan, 1985; Kuperminc vd., 2001; Wentzel ve Looney, 2006; Johnson, 2009; Cemalcılar, 2010; Yavuzer, 2014; Uslu ve Gizir, 2016; Bouchard ve Berg, 2017; St-Amand vd., 2017).

Öğretmen-öğrenci sosyalleşmesi ile öğrenci, kendine güven, motivasyon, özerklik, akademik başarı ve okula devamlılık şeklinde gelişmeler göstermektedir (Kuperminc, vd., 2001; Wentzel ve Looney, 2006; Skinner vd., 2008; Yavuzer, 2014; Bolat, 2018).

1.3.3. Çevresel Psikoloji Bağlamında Sosyalleşme ve Okul Mekânları İlişkisi

“Geleneksel tasarımcılar resmi ve görsel konulara odaklanırlar, binanın biçimini eşit derecede etkileyebilecek davranış faktörlerine daha az dikkat ederler.”

Henry Sanoff

İnsanların farklı amaçlar için kullandığı ortamlar onların değerleri, düşünceleri, duyguları, davranışları, ilişkileri, çalışma stilleri ve algıları üzerinde teşvik etme veya

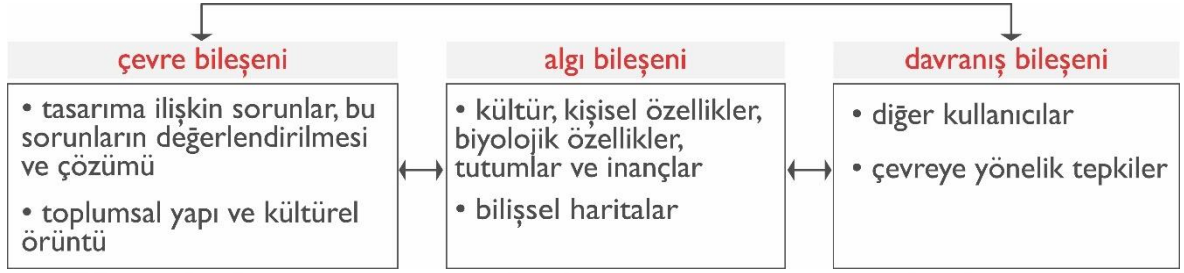
kısıtlama yoluyla önemli ölçüde rol oynamaktadır (Gürkaynak, 1988; Hillier, 2005; Gifford, 2013; Kahraman, 2014). Buna rağmen sadece biçimsel estetiğe, kavramsal boyutlara, ekonomik, pratik ve matematiksel nesnel kriterlere ağırlık verilerek çevre-kullanıcı ilişkisinin sosyal yönünün göz ardı edilmesi, duylara hitap etmeyen, kullanıcısıyla bağ kurmayan ve ortak kültür üretmeyen mekân tasarımlarını ortaya çıkarmıştır (Öymen Gür, 1996; Lovell, 1998; Hillier, 2005; Pallasmaa, 2011). Fiziksel çevre ile kullanıcı arasındaki uyum hem kullanıcının hem de çevrenin refah düzeyi için, teoride ve pratikte tasarım aracı olarak zamanla önemli hale gelmiştir. Bu bağlamda 1960'lı yıllardan itibaren çevresel psikoloji olarak adlandırılan disiplinler arası bir yaklaşımla kullanıcıların ihtiyaç, amaç, beklenti ve eylemlerine en üst düzeyde uyumlanabilen ideal çevreler tasarlamak üzere ölçütler araştırılmaya, geliştirilmeye başlanmıştır (Stokols, 1978; Gürkaynak, 1988; Gifford vd., 2011; Kahraman, 2014). Özellikle psikoloji ve mimarlık disiplinleri ana omurgasını oluşturmakla birlikte çevresel psikoloji; sosyoloji, coğrafya, antropoloji, tıp, eğitim, ergonomi, şehir planlama gibi pek çok disiplinden beslenmektedir (Stokols, 1978; Duke, 1998; Gürkaynak, 1988).

Kullanıcısıyla çevre arasındaki iletişim, aynı çevreyi paylaşan bireyler arasındaki etkileşim ile bunun nasıl gerçekleştirildiğini de kapsamakta ve çevresel psikoloji mekânın toplumsal davranışa olan etkisiyle de ilgilenmektedir (Lang, 1987; Öymen Gür, 1996; Türksoy, 1986).

Okul mekânlarının tamamı öğrencilere etkin bir şekilde sosyalleşme fırsatı sağlaması bakımından önem taşımaktadır. Okulda öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle bilgi alışverişi yapma, tartışma, deneyim paylaşma, oyun oynama, eğlenme ve katılımcılık gibi oldukça çeşitli şekilde gerçekleştirdikleri sosyalleşme deneyimleri yaşama fırsatı bulunmaktadır. Sosyalleşme deneyimlerinin çeşitliliği ise okuldaki fiziksel kaynakların fazlalığına, kalitesine, düzenlenmesine, yönlendirmesine ve desteklemesine bağlıdır (Wentzel ve Looney, 2006; Leiringer ve Cardellino, 2011; Garibaldi ve Josias, 2015; Nair, 2017; OECD, 2017b). Okul ortamında sosyalleşme alanlarının varlığı, öğrencilerin kendilerini rahat hissetmesinde rol oynamaktadır. Öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamayan, onlar için cazip olmayan, gelişigüzel ve yaşamayan mekânlar ise kendi iç dünyalarına kapanmasına; fiziksel, entelektüel ve ruhsal gelişimlerinin engellenmesine neden olmaktadır (Uludağ ve Odacı, 2002; Abbasi, 2009; Atabay, 2014).

Çevresel psikolojinin çevre-kullanıcı arasındaki ilişkiyi araştırmasından hareketle hem çevreye hem de kullanıcıya dair temel bileşenler belirlenmiştir. Bunlar çevre, algı ve

davranış bileşeni olmak üzere üçe ayrılmıştır. Söz konusu bileşenler birbirlerinden etkilenmekte ve aynı zamanda birbirlerini etkilemektedir. Hem fiziksel çevrenin tasarımı, kullanıcısının biliş, algı ve davranışlarını yönlendirmekte hem de kullanıcıya ait söz konusu özellikler fiziksel çevrenin tasarımında rol oynamaktadır (Şekil 7).



Şekil 7. Çevresel psikolojide etkili olan bileşenler ve birbirleriyle ilişkileri

Okul mekânlarının anlaşılması ve tasarlanması hem çevrenin hem de kullanıcısının ihtiyaçlarının bilinmesini gerekli kılmaktadır (Moser ve Uzzell, 2003). Çevresel psikoloji yaklaşımına göre okulda sosyalleşmeyi teşvik eden fiziksel çevre ve onu oluşturan öğelere ait tasarım kriterlerinin kullanıcıdaki etkisini açıklamak önemlidir.

1.3.3.1. Çevre Bileşeni

Çevresel psikolojinin dikkate alındığı mekân tasarımında, bütün değişkenleri bir arada düşünmek, sağlıklı bir kullanım açısından oldukça gereklidir. Bir değişkenin diğeri üzerinde olumlu/olumsuz etkilerini belirleme sonucunda ortaya çıkan mimari ürünün, kullanıcısı için iyi örgütlendiğini ifade etmek mümkündür. Başka bir deyişle mekânın ve fiziksel öğelerinin hangi ölçüde sosyalleşmeye olanak tanıdığının, davranış üzerindeki rollerinin ve kullanıcının beğenisini kazanan özelliklerinin tespit edilmesi önemlidir (Öymen Gür, 1996).

Okul mekânları çeşitli kullanıcı gruplarının bir araya gelmesini ve farklı etkinliklerin deneyimlenmesini sağladığı sürece sosyalleşme üzerinde olumlu etki göstermektedir. Okul mekânlarının sosyalleşmeyi etkileyen nitelikleri, yapılan alanyazın araştırması doğrultusunda Şekil 8’de özetlenmiştir.



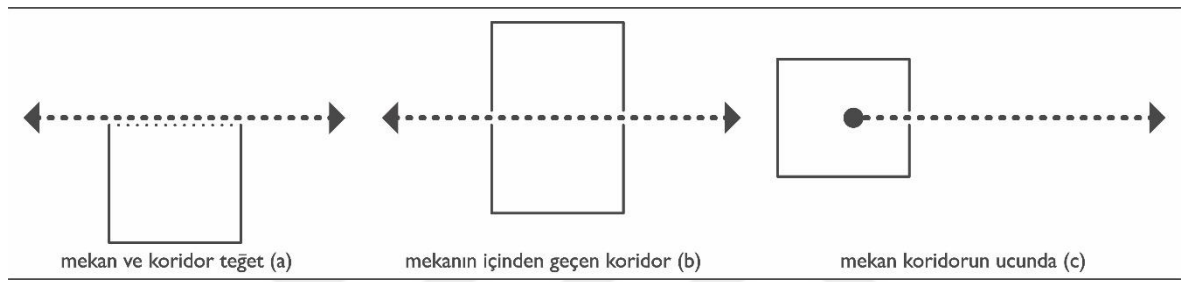
Şekil 8. Okul mekânlarının sosyalleşmeyi etkileyen fiziksel çevre nitelikleri

- **İşlev:** Fiziksel çevreyi oluşturan unsurların amaca uygunluğu işlev olarak tanımlanmaktadır (Kuban, 2007). Kullanıcıların gereksinimlerinin ve birbirleri arasındaki karşılıklı ilişkilerinin gerektirdiği eylemler fiziksel çevrenin programlanmasına ve dağılımına yön vermektedir (Kuban, 2007; Bielefeld ve El Khouli, 2014). İşlev, kent ölçeğinden donatı ölçeğine kadar davranışlardan etkilenmekle birlikte aynı zamanda davranışlarda rol oynamaktadır (Gürkaynak, 1988; Moser ve Uzzell, 2003). Örneğin, bir öğrencinin sınıf ortamının sahip olduğu işleve göre sergilediği davranış ile ev ortamının sahip olduğu işleve göre sergilediği davranış arasında farklılık bulunmaktadır (Gürkaynak, 1988).

- **Konum:** Çeşitli mekânlarla bağlantıyı kurabilen, birden fazla etkinliğe ev sahipliği yapabilen merkezi alanlar; görme, işitme ve karşılaşma olasılığının yüksek olması nedeniyle sosyalleşme için önemli cazibe noktaları olmaktadır (Öymen Gür, 1996; Gehl, 2011; Kishimoto ve Taguchi, 2014). Öğrenciler merkezi alanların yanı sıra çeperlere yakın, özelleşmiş ve onlar tarafından yönetilebilen alanlarda ise yakın sosyalleşme ilişkileri geliştirmektedir (Dudek, 2000; Fisher, 2005; Hertzberger, 2008).

- **Erişim:** Birimler arasındaki mesafe (binaların mesafesi, binaların içindeki odaların mesafesi, odanın içindeki donatıların mesafesi) kullanıcıların sosyalleşmesini etkilemektedir. Mekânlara uzun mesafelerle erişilmesi sosyalleşmeyi azaltmakta, kısa mesafeler ve kolay erişim ise sosyalleşmeyi artırmaktadır (Lang, 1987; Öymen Gür, 1996; Gehl, 2011; Garibaldi ve Josias, 2015;). Erişilebilirliğin kolay olduğu kamusal alanlarda, öğrenciler farklı sınıflardan kolaylıkla arkadaş edinmektedir (Pasalar, 2003).

Alexander vd. (1977) ortak mekânlar ve koridorun birbirlerine göre olan erişimlerinin kullanıcılarının davranışlarını değiştirdiğini ifade etmiştir. Koridor ve üzerindeki mekânlar birbirlerine teğet olduğunda kolaylıkla algılandığı için kullanıcının orada kalma ihtimali yüksektir. Böylelikle bu alanlarda sosyalleşme kolay bir şekilde gerçekleşmektedir (Şekil 9a). Koridorun ortak alanı çok derinden kesmesi (Şekil 9b) ve kullanıcıların etkinlik alanlarına ulaşmak için özel bir çaba göstermesi durumunda (Şekil 9c) söz konusu alanların kendiliğinden kullanım oranı düşük kalmakta ve kullanıcıların orada vakit geçirmesi zorlaşmaktadır (Alexander vd., 1977).



Şekil 9. Koridor ve ortak mekânların birbirlerine göre durumları (Alexander vd., 1977'den yararlanılarak yazar tarafından düzenlenmiştir).

- Anlam: Mekânlar kültüre bağlı oluşturulmakta ve kullanıcısına sürekli farklı anlamlar iletmektedir (Moser ve Uzzell, 2003). Mekânın anlamı; görsel, ses, koku, ısı, doku, kullanım zamanı, etkinlik türü ve yoğunluk gibi faktörlerle ilişkilidir (Öymen Gür, 1996; Brown ve Long). Okul, kullanıcısında güven, umut ve istikrar anlamları oluşturmasının yanı sıra güvensizlik, başarısızlık ve otorite anlamları da oluşturmaktadır (Nicholson, 2005; Sanoff ve Walden, 2012). Mekânla ilgili oluşturulan anlamlar, sosyalleşme türlerine yansımaktadır (Göregenli, 2013). Resmi ortamın verdiği bilgi ile samimi ortamın verdiği bilgi kullanıcıda farklı sosyalleşme süreçlerine neden olmaktadır.

- Mekân bileşenleri: Döşeme, duvar, pencere, merdiven gibi mekânı oluşturan bileşenler hem mekânda sınırlayıcı, belirleyici, yönlendirici, odaklayıcı ve birleştirici gibi roller üstlenerek kullanıcının davranışını tanımlamakta hem de mekânsal çeşitlilik oluşturmaktadır (Öymen Gür, 1996). Doğal ışığın içeri alındığı, manzaranın seyredildiği, canlılık hissi veren mekânlarda ve pencere önü nişlerinde kullanıcılar bir araya gelmektedir (Alexander vd., 1977; Al Şensoy, 2018) (Şekil 10a). Saydam iç duvarlar, katlanabilir kapılar kullanıcıların farklı mekânlardaki etkinlikleri gözlemleyebilmesini ve bunlara

katılabilmesini sağlamaktadır (Özdağ, 2014; Aktürk ve Elmalı Şen, 2019) (Şekil 10b). Çökertilmiş/yükseltilmiş döşemeler öğrencilerin oynama, egzersiz yapma gibi etkinliklerle sosyalleşmesini teşvik etmektedir (Hertzberger, 2008; Gehl, 2011) (Şekil 10c). Sınırları tanımlanmış merdiven altı gibi bir alan yakın arkadaşlıkların geliştirilmesinde rol oynayabilmektedir (Alexander vd., 1977; Gehl, 2011) (Şekil 10d).



Şekil 10. Çeşitli mekân bileşenlerinin sosyalleşmeye katkısı (a: URL-2, 2018; b: URL-3, 2019; c: URL-4, 2019; d: URL-5, 2019)

- Yoğunluk: Kalabalık okul ortamları sosyalleşmeyi olumsuz etkileyerek yıkıcı davranışları ve saldırganlığı artırmaktadır (Duke, 1998; Garibaldi ve Josias, 2015). Kalabalık derslikler, öğrencilerin çalışma/öğrenme performansının düşmesine, öğretmenleriyle iletişimlerinin azalmasına, saldırgan davranışlar sergilemesine ve sosyal yönden geri çekilmesine neden olmaktadır (Moore ve Lackney, 1994; Uludağ ve Odacı, 2002). Yoğunluğun daha az olduğu dersliklerde ise yüksek katılım ve sosyalleşme gerçekleşmektedir (Weinstein, 1979).

- Boyut: Mekânın boyutları (en-boy-yükseklik), kullanıcılar arasındaki ilişkide önemli bir faktördür. Mekânın gereğinden geniş/yüksek/uzun olması kullanıcıların birbirlerini algılamasını/görmesini zorlaştırmaktadır. Dar/alçak/kısa mekânlarda ise kullanıcılar rahatsız olacakları mesafelerde yaklaşmak zorunda kaldığı için bir araya gelmeyi tercih etmemektedir (Öymen Gür, 1996).

Binanın boyutu ve ölçeklendirilmesi de kullanıcı davranışlarını farklı yönlerde etkilemektedir. Küçük okullara devam eden öğrenciler, büyük okullara devam eden öğrencilere göre daha fazla liderlik göstermekte, sorumluluk almakta ve sosyalleşmekte; yabancılaşma, hırsızlık ve şiddet davranışlarına yönelmemektedir (Stokols, 1978; Moore ve Lackney, 1994; Sanoff ve Walden, 2012). Büyük boyutlu okullarda ise öğrenciler materyal zenginliğinden dolayı çeşitli sosyalleşme etkinliklerine kolaylıkla ulaşma fırsatına sahip

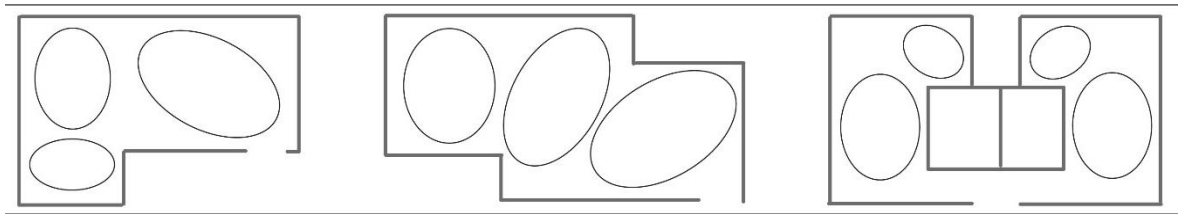
olmakla birlikte (Kishimoto ve Taguchi, 2014); kalabalıktan dolayı katılımın kısıtlı olması dezavantajı da bulunmaktadır (Moore ve Lackney, 1994).

- Mekân formu: Mekânın tabanının geometrik biçimi, davranışları düzenlemektedir. Taban alanı kare ya da çokgen bir dersliğin kullanıcılara çevreleme hissi vermesinden ve görünürlüğü kolaylaştırmasından dolayı uzun dikdörtgen dersliğe göre sosyalleşmeyi daha çok teşvik ettiği ifade edilmektedir (Öymen Gür, 1996). Öte yandan mekânın dış çeperlerinin yanı sıra alt mekânların taban biçimi de sosyalleşmeyi yönlendirmektedir. Şekil 11’de dikdörtgen çepere sahip okul kütüphanesinin farklı biçimli alt mekânlara bölünmesi ile çeşitli sosyalleşme alanlarının oluşturulduğu görülmektedir.



Şekil 11. Dikdörtgen çepere sahip mekânın eğrisel biçimlere sahip çeşitli sosyalleşme alt mekânlarına bölünmesi, Jingshan Okul kütüphanesi (URL-6, 2019)

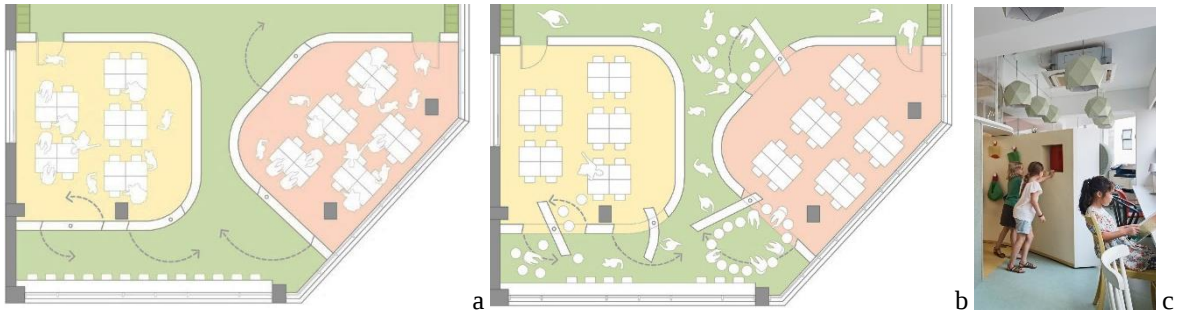
Mekânın taban alanı küçük olsa bile farklı formda organize edilmesi sosyalleşmeye destek olmaktadır (JISC, 2006). Örneğin “L” biçimli taban alanının farklı şekillerde ele alınması ile bir mekânda farklı etkinlik gruplarının düzenlenmesi mümkün olmaktadır (JISC, 2006; Duthilleul vd., 2018) (Şekil 12).



Şekil 12. Farklı organize edilen L taban biçimli mekânlar ve kullanım durumları (Duthilleul vd., 2018’den yararlanılarak yazar tarafından düzenlenmiştir).

- **Esneklik:** Bir mekân, kullanıcıya geniş etkinlik yelpazesi sunması durumunda etkinlikler bakımından yetersiz mekâna göre daha fazla kullanıcıyı kendine çekmektedir (Gehl, 2011). Farklı öğrenme ve rekreasyon etkinlikleri, kullanıcıların ihtiyaçlarına göre kontrol edilebilen, uyarlanabilen, kişiselleştirilebilen ve seçim yapma şansı sunan mekân tasarımlarını gerektirmektedir (AMA, 2006; Steelcase Education, 2015; Muñoz-Cantero vd., 2016). Çeşitli etkinliklere bağlı olarak mekânda ve mekânı oluşturan öğelerde birleştirme/ayırma, hareketlilik, çok amaçlı kullanım, ekleme/çıkarma, modülerlik, nötr alanlar ve plan tipolojisinde farklılık yöntemleriyle oluşan esneklik sonucunda küçük grupların oluşumuyla veya büyük grupların birleşmesiyle sosyalleşme teşvik edilmektedir (Dovey ve Fisher, 2014; İslamoğlu, 2014; OECD, 2017b). Öte yandan çok çeşitli işlevleri aynı anda karmaşık bir şekilde destekleyen mekân tasarımı, etkinliklerin birbirleriyle çatışmasına ve mekânda bütünlüğün kaybolmasına da neden olabilmektedir. Bu durumda, kullanıcı mekânın gerektirdiği davranışı sergilerken tereddüt yaşayabilmekte ve kendini yabancı hissedebilmektedir (JISC, 2006; Hertzberger, 2008).

Şekil 13'te duvar parçalarının hareket kazanmasıyla özelleşen alt alanlar görülmektedir. Söz konusu alanlar duvar parçalarının çizdiği sınırlar aracılığıyla öğrencilere yeni sosyalleşme ortamları yaratmıştır. Etkinliklerin sona ermesi durumunda parçalar kullanıcılar tarafından eski haline getirilmektedir.



Şekil 13. Değişen sosyalleşme etkinliklerine göre düzenlenmeye olanak veren esnek çözüm örnekleri (a-b: URL-7, 2017; c: URL-8)

- **Fiziksel konfor:** Gürültü, yüksek/düşük sıcaklık, hava kirliliği, rahatsız edici yapay aydınlatma, gün ışığından yoksunluk, kötü koku, temizlenmesi zor malzemeler, genel kirlilik, düzensizlik, ergonomik olmayan öğeler şeklindeki stres faktörlerinin bulunması ve kullanıcılar tarafından bu faktörlerin kontrol edilememesi onların çevreye karşı ilgisini azaltmaktadır. Bu durum kullanıcıların görevlerini yapmaması ve diğer kullanıcılarla

ilişkilerinin bozulması gibi davranışlara neden olmaktadır. Davranışlarda yaşanan olumsuzluklar ise güvensizlik, sinirlilik, yorgunluk, kan basıncı ve adrenalin yüksekliği gibi duygular ile fizyolojik değişiklikler yaratmaktadır (Stokols, 1978; Gürkaynak, 1988; Uludağ ve Odacı, 2002; Pasalar, 2003; Sanoff ve Walden, 2012).

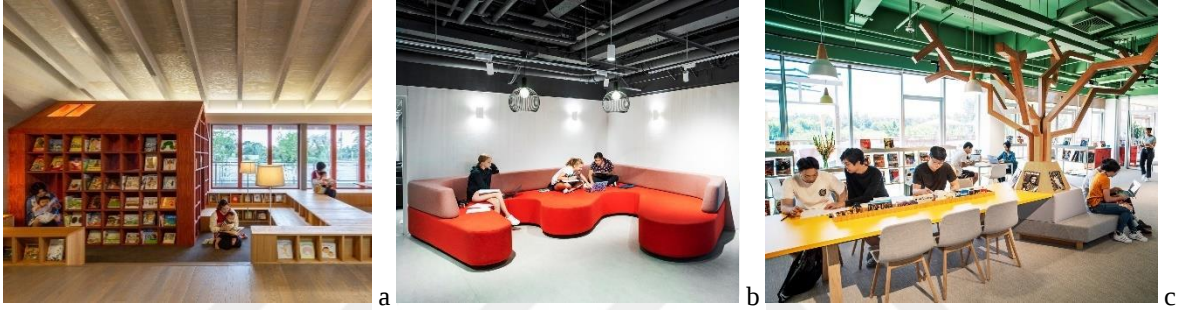
- Evrensel tasarım: Mekândaki kullanıcı çeşitliliğinin dikkate alınması ile özel gereksinimi olanlar için kapsayıcı, güvenilir, erişilebilir, algılanabilir, çeşitlilik sunan ve daha az güç gerektiren çözümlerle engelsiz çevreler oluşturulmaktadır. Böylece hem engelli olan hem de henüz engellilik deneyimi yaşamamış olan tüm kullanıcılar için etkili bir şekilde birlikte öğrenme, paylaşım ve katılım ortamı sağlanmaktadır (Midilli Sarı, 2019) (Şekil 14). Erişimi kolaylaştıran zemin şeritleri (Şekil 14a), görme engelli kullanıcılar için hissedilebilir zemin (Şekil 14b), farklı yaş grubundaki öğrencilerin boy ölçülerine uyarlanmış korkuluk (Şekil 14c) ve donatı yükseklikleri (Şekil 14d) evrensel tasarım çözüm örnekleri arasında yer almaktadır.



Şekil 14. Mekânı deneyimlemeyi kolaylaştıran evrensel tasarım uygulama örnekleri (a-b: URL-9, 2017; c: URL-10, 2015; d: URL-11, 2016)

- Güvenlik: Güvenli bir okul ortamı öğrenci davranışlarını olumlu yönde etkilemektedir. Küçük olan okullarda, büyük olan okullara göre öğretmenlerin öğrencileri ile yakın ilişkiler kurması daha mümkündür (Duke, 1998). Öğretmenlerle yakın ilişkiler kurulmasına olanak veren bir ortam sayesinde öğrenciler kendisini daha güvende hissetmektedir. Güvenli okul ortamını sağlayan bir diğer faktör de öğretmenlerin kullandığı mekânların görünürlüğünü artıran saydamlıktır. Öğretmenlerin pasif denetimle öğrencileri gözlemleyebilmesi sonucunda zorbalığın azalması ile öğrenciler kendilerini güvende hissetmektedir (Elmalı Şen, 2019). Böylelikle, sosyalleşmeyi olumsuz yönde etkileyen bireysel zorbalığın yanı sıra karşılıklı gruplar arası zorbalık da engellenmektedir.

- Mekân organizasyonu, donatı ve aksesuar: Donatılar, kullanıcıları etkinlik etrafında bir araya toplamak için rol oynayan öğelerdir (Hertzberger, 2008). Donatıların örgütlenmesi, biçimi, çeşitliliği, boyutları ve sabitlik/hareketlilik farklılıkları sosyalleşme davranışını farklı biçimlerde yönlendirmektedir (Lang, 1987; Öymen Gür, 1996; AMA, 2006; Oblinger; 2006) (Şekil 15). Örneğin yuvarlak masalar küçük grupların konuşması için; dikdörtgen masalar ise büyük gruplar için iş birliği etkinliklerinde birleştirilmesi nedeniyle tercih edilmektedir (Duthilleul vd., 2018). Küçük bir grubun yazı tahtası üzerinde ürettiği bilgiyi büyük bir grupla paylaşmak istemesi durumunda yazı tahtasının kolaylıkla taşınması sosyalleşme olanağını arttırmaktadır (Gee ve Miller, 2006).



Şekil 15. Kullanıcıların sosyalleşmesini teşvik eden mekân organizasyonu, donatı ve aksesuar örnekleri (a: URL-12, 2019; b-c: URL-13, 2019)

Farklı oturma seçeneklerine sahip sosyopet ve sosyofüj düzenlemelerde, kullanıcılar arasında sosyal yönden temas artmakta veya azalmaktadır (Stokols, 1978; Gürkaynak, 1988; Göregenli, 2013). Sosyopet düzenlemeler, göz-göze teması artırarak yüksek etkileşime; sosyofüj düzenlemeler göz-göze teması engelleyerek düşük etkileşime neden olmaktadır. Oturma donatılarının karşılıklı düzenlenmesi sosyopet düzene, arka arkaya veya yan yana düzenlenmesi ise sosyofüj düzene örnektir (Lang, 1987).

Sıkıcı ve tekdüze mekânlar, kullanıcıların içe dönük olmasına, deneyimlerden kaçmasına ve sosyal gelişimin olumsuz etkilenmesine neden olmaktadır. Kitap, resim, heykel, çiçek, hobi malzemeleri, oyuncak, teknolojik aletler gibi görsel, dokunsal ve işitsel yönden uyarıcı aksesuarların olduğu mekânlar ise kullanıcıların keşif duygularının harekete geçmesini ve sosyalleşmesini teşvik etmektedir (Weinstein, 1979; Öymen Gür, 1996; Gee, 2006; Gehl, 2011). Öte yandan kullanıcının gelen uyarıları işlemesi için kapasitesi sınırlıdır. Mekânda aksesuarların karmaşık olması nedeniyle dikkat dağınıklığı ve olumsuz sosyal davranışlar yaşanmaktadır (Moser ve Uzzell, 2003). Okulları birtakım süslemelerle

yoğun biçimde donatmak yerine, öğrencilerin bu süslemeleri yapacağı imkânlar yaratmak (yazı yazılabilen donatı yüzeyleri gibi) hem kendilerini görünür kılmalarını hem de iş birliği yapmalarını kolaylaştırmaktadır (Karabey, 2004; Basye vd., 2015).

Simgeler, mekânın kullanıcıları ve yaptıkları işler hakkında mesaj iletiminde kullanılmaktadır. Mekânı oluşturan bileşen ve öğelerin düzeni, dokusu, rengi, boyutu, ışıklandırma ve işaretleme gibi pek çok faktör simgesellik oluşturarak kullanıcıların davranışlarını yönlendirmektedir (Lang, 1987; Öymen Gür, 1996; Moser ve Uzzell, 2003). Örneğin bir yönetici mekânının nizami bir şekilde düzenlenmesi, çalışma masasının büyüklüğü ve oturma donatılarına uzak yerleştirilmesi dışarıdan gelen bir kişiye samimiyeti sınırlayarak resmi davranması gerektiği mesajını iletmektedir.

- Estetik: Okul mekânlarında kurumsallıktan uzaklaşılması, nesnelerin düzeni, biçimi, malzeme, renk, ışık, doku, biçim, bağlam gibi duysal, biçimsel ve simgesel estetik kriterlerin dikkate alınmasıyla mekânsal kalite yükselmektedir. Bu durum öğrencilerin ruh halinde, mekânı tercih etmesinde, etkinliklere katılmasında ve sosyalleşmesinde etkilidir (Moore ve Lackney, 1994; Öymen Gür, 1996; Alberta, 2012; Beşgen, 2018) (Şekil 16).



Şekil 16. Birbirlerinden farklı niteliklere sahip bileşen ve öğelerin estetik biçimde bir araya getirildiği eğitim ortamları (URL-14, 2020)

Renkler, kullanıcıları harekete geçirme, heyecanlandırma, sakinleştirme, sosyal yaşantıyı canlandırma, çevreden uzaklaştırma, depresyon oluşturma etkilerine sahiptir (Uludağ ve Odacı, 2002; Sanoff ve Walden, 2012). Kırmızı, sarı ve turuncu gibi sıcak renkler uyarıcı etki yaparak hareketliliği ve yaratıcılığı artırmaktadır. Mavi ve yeşil gibi soğuk renkler ise dinginleştirme, odaklama ve rahatlama etkileri oluşturmaktadır (Barrett ve Zhang, 2009; Basye vd., 2015). Karabey (2004), görsel gürültü olarak ifade ettiği abartılı renk kullanımından kaçınılmasını, canlı değerlerin her yerde bulunması yerine sınırlandırılmasını ve yumuşak değerlerin kullanılmasını önermektedir.

1.3.3.2. Algı Bileşeni

Çevresel psikolojide çevrenin anlaşılması gerektiği kadar kullanıcının da anlaşılması gerekmektedir. Öğrencilerin okul ortamlarına dair algıları sosyal gelişimlerinde etkili olmaktadır (Kuperminc vd., 2001).

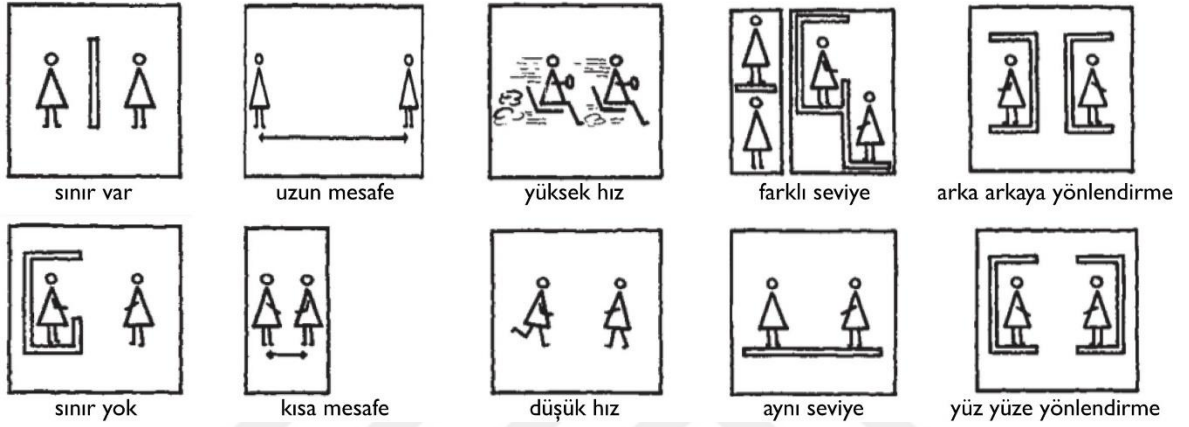
Mekânın algılanması, sadece bir kavramdan ibaret olmayarak eyleme dönüşme durumudur. Mekânın algılanması, çocuklarda zihinsel gelişimle bağlantılıdır. Piaget (1971)'ye göre çocuklarda zihinsel gelişim dört farklı aşamada gerçekleşmektedir. Bu dönemler duyuşal-devinimsel (0-2 yaş), işlem öncesi (2-6 yaş), somut işlemler (6-12 yaş), soyut işlemler (12+ yaş) olarak gruplandırılmıştır. Sezgilere dayalı basit ve sıralı eylem gerçekleştirme süreci ilerleyen yaşla birlikte aynı anda birleştirilmiş, sistematik birkaç eylem gerçekleştirme sürecine doğru evrilmektedir. Eylem gerçekleştirme sürecinin daha da içselleştirilmesiyle çocuk kavramaya ve soyut işlemler oluşturmaya başlamaktadır (Piaget ve Inhelder, 1971). Başka bir deyişle, ilk iki dönem duyuların ve sezgilerin baskın olduğu, son iki dönem ise çocuğun uyarıcılarla etkileşebilmesi sonucunda bağımsızlık kazanarak düşünebildiği dönemlerdir (Akarsu, 1984).

Çocukların zihinsel gelişimlerine paralel olarak mekân algıları; topolojik, projektif ve öklit mekân oluşumu şeklinde gelişmektedir (Piaget ve Inhelder, 1971):

- Topolojik mekân: Bütüne ait parçaları yakınlık, ayrılma, düzen, süreklilik gibi ilişkilerle yerleştirmeye dayanmaktadır.
- Projektif mekân: Nesnenin sahip olduğu farklı perspektiflerinin bütünleştirilerek algılanmasıdır.
- Öklit mekân: Nesnelerin paralelliklerinin, açılarının ve birbirleriyle ilişkilerinin algılandığı mekân türüdür.

Mekânın algılanması, sosyalleşme davranışında rol oynamaktadır. Türel ve Gür (2019) tarafından 9-10 yaş arasındaki öğrencilerin mekânsal algılama düzeyleri, tipoloji ve uyaran bakımından farklı niteliğe sahip üç okulda topolojik, projektif, metrik ve yaratıcı mekân parametrelerine bağlı olarak gözlem ve çizim yöntemleri kullanılarak ölçülmüştür. Çalışmada, zengin ve spesifik uyaranlara sahip fiziksel mekânlarda öğrencilerin ifade edilen parametrelerle ilişkili algılama düzeyleri, söz konusu özelliklere sahip olmayan mekânlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu mekânlarda sosyalleşmenin daha aktif ve çeşitli şekillerde gerçekleştiği saptanmıştır (Türel ve Gür, 2019).

Kullanıcılar mekândaki uyarıları duyuları aracılığıyla algılamaktadır (Öymen Gür, 1996; Göregenli, 2013). Mekânın algılanmasında uyarıcı olan duyular sosyalleşmek için gerekli olan ön koşullardan biridir (Öymen Gür, 1996; Gehl, 2011). Gehl (2011) fiziksel düzenlemenin görme ve işitme duyularını en az beş farklı şekilde destekleme/engelleme durumu olduğunu ifade etmektedir. Bunlar; sınır, mesafe, hız, seviye farkı ve yönlenme şeklinde sıralanmaktadır (Şekil 17).



Şekil 17. Fiziksel düzenlemenin duyuları engelleme ve destekleme durumu (Gehl, 2011)

Görme duyusunun, diğer duyulara göre mekânı algılamada daha etkin olduğu ifade edilmektedir (Gehl, 2011). Öte yandan sadece görsel duyuyu tetikleyen bir mimarlığın ötesine geçerek mekânın dokunma, işitme ve koklama gibi kullanıcının tüm duyularına etkileşimli biçimde hitap etmesi gerektiği de vurgulanmaktadır (Pallasmaa, 2011). Bir mekân kullanıcısının tüm duyularını uyardığı ölçüde daha algılanabilir olmaktadır. Böyle bir durumda mekânın, kullanıcı davranışlarını aktif hale getirme olasılığı daha yüksektir.

Kullanıcının mekânı algılamasından sonra mekân hakkında yorumlama, değerlendirme süreçleri biliş oluşturmada etkili role sahiptir (Stokols, 1978). Çevresel biliş; çocukluktan itibaren başlayarak kullanıcıların algısal, bilişsel ve duysal süreçler ile içinde bulundukları çevre hakkında sistematik biçimde bilgi depolaması, hatırlaması, sınıflaması ve çözümlemesidir (Stokols, 1978; Türksoy, 1986). Çevresel biliş oluşturmada, kullanıcıya ait cinsiyet, yaş, sosyo-ekonomik düzey, milliyet, karakter, meslek gibi farklı özellikleri rol oynamaktadır (Stokols, 1978). Farklı bilişlere sahip kullanıcılar, aynı olaylar hakkında farklı tepkiler vermekte ve farklı yorum yapmaktadır (Lang, 1987; Moser ve Uzzell, 2003; Gifford

vd. 2011). Örneğin; kullanıcıların bazıları gürültüye, yakın mesafeye daha fazla tepki verirken, bazıları ifade edilen durumları problem olarak görmemektedir (Stokols, 1978).

Kullanıcının alışık olmadığı biçimde yapılandırılmaya çalışılan çevre, kullanıcıda stresi artırmaktadır. Bu nedenle, çevresel bilişin yönlendirdiği davranışlar için kullanıcı tarafından tanındık niteliklere sahip destekleyici çevreler tasarlamak güvenli ortam algısı sağlamaktadır (Öymen Gür, 1996; Gee, 2006). Kullanıcılar her ne kadar yeniliklere açık olsa da temel bilişsel süreçlere ve sosyalleşme alışkanlıklarına uygun kullanıcısının çok fazla yabancılaşmadığı çevrelerin oluşturulması da gerekmektedir.

1.3.3.3. Davranış Bileşeni

Mekândaki düzen; bilginin yoğunlaşma, yayma, saklama, ayırma, yerini belirleme durumlarında etkili olmaktadır (Göregenli, 2013). Kullanıcı çevreyle ilgili algısı ve bilişi ile çevreyle etkileşmekte ve çevreye karşı bir tepki vermektedir (Stokols, 1978). Hall (1987), farklı davranış durumlarına ait mekân düzenlerinin farklı seviyelerde sosyalleşme oluşturduğunu ifade etmiştir. Kullanıcılar belirli kurallar içerisinde, kendi alanlarını diğerleriyle farklı etkileşimlere uygun olarak düzenlemektedir (Stokols, 1978; Gifford vd. 2011). Kullanıcıların düzenlediği dört temel mesafe bulunmaktadır (Hall, 1976):

- Gizlilik alanı: Kullanıcının kontrol ettiği, bireysel etkinlikler gerçekleştirdiği ve kendisinden yaklaşık 45 cm uzaklığa sahip mahremiyet alanıdır (Lang, 1987; Göregenli, 2013; Steelcase Education, 2015). Kullanıcının izin vermesine bağlı olarak diğerleri tarafından kontrollü erişilen bu alan sosyalleşmenin ön koşuludur (Lang, 1987). Gizlilik alanı; konfor, sevgi ve öfke gibi yoğun duyguların ifade edildiği alandır (Gehl, 2011).

- Kişisel alan: Kullanıcının diğer kullanıcılarla 45 cm-125 cm ötesindeki mesafede olduğu ve ilişkilerinin türüne göre uzaklaşması veya yakınlaşması tercihlerini içerdiği alandır (Lang, 1987; Moser ve Uzzell, 2003; Göregenli, 2013). Kişisel alan, cinsiyet, yaş, kültür, eylem gibi pek çok değişkenden etkilenmektedir (Lang, 1987; Gifford vd., 2011). Kişisel alan; kullanıcının yakın arkadaşları arasındaki konuşma mesafesinin olduğu, iş birliğinin yapıldığı ve yakın fiziksel temasın bulunduğu alandır (Gehl, 2011; Gifford vd., 2011; Steelcase Education, 2015).

- Grup alanı: Kullanıcının 125 cm-370 cm ötesindeki mesafede kullanıcı tarafından kontrol edilen alandır (Moser ve Uzzell, 2003; Göregenli, 2013). Arkadaşlar, tanıdıklar, sınıf

arkadaşları ve öğrencinin öğretmenleri ile arasındaki normal konuşma mesafesi, açık grup etkinliklerinin paylaşıldığı, tartışmalar yapıldığı sosyal alandır (Gehl, 2011; Basye vd., 2015).

- Kalabalık alan: Kullanıcının 370 cm ötesindeki kalabalık alanda sosyalleşme artık kamuya açık hale gelmektedir (Lang, 1987; Göregenli, 2011). Uzun süreli kalabalık alan deneyimi kontrol etme duygusunu azaltması, zihinsel ve fiziksel sağlığı, görev performansını, sosyalleşmeyi olumsuz etkilemesi gibi olasılıkları içermekle birlikte (Gifford vd., 2011), kalabalık alanlar için oluşturulan toplanma mekânları zengin ve spontane sosyal deneyimler sağlaması da mümkün olmaktadır (Lang, 1987; Gehl, 2011; Gifford vd., 2011; Project for Public Spaces, 2016). Kalabalık alanlar, birkaç kullanıcı arasında yapılan etkinliklere diğer kullanıcıların görme ve işitme yoluyla katılmasını teşvik etmektedir. Örneğin çocuklar oyun halindeki diğer çocukları görerek ve işiterek oyuna katılma isteğinde bulunmaya yatkındır. Bu bağlamda kalabalık alan temasları, yakınlaşma odaklı sosyalleşmeye geçiş için önemli görülmektedir (Gehl, 2011).

Farklı mesafelerin olmaması, sosyalleşmenin azalmasına ve mesafeler arasındaki yumuşak geçişlerin kaybolmasına neden olmaktadır. Bu durumda kullanıcılar tecrit olma ve aşırı temas etme arasında kalmaktadır (Gehl, 2011; Muñoz-Cantero vd., 2016). Mesafelerin dikkate alınması ise sosyalleşmeyi teşvik etmekte, saldırganlığın azalmasını ve güven duygularının oluşumunu desteklemektedir (Muñoz-Cantero vd., 2016).

1.3.4. Okul Mekânlarında Sosyalleşme

*“Eğer çocuklar ruhlarını katleden okul binalarına
gidip gelmek zorunda kalıyorlarsa,
yapılan okul reformlarının hiçbir değeri yoktur.”*
Jonathan Kozol

Okullar 19. yüzyılın sonları ve 20. yüzyılın ilk yıllarına kadar, kurumsal, öğrencileri aktif hale getiren öğrenme ortamlarından oldukça uzak, büyük öğrenci gruplarının düşük maliyetle bir araya getirildiği, aynı boyuttaki dersliklerin bir koridora karşılıklı ve yan yana yerleştirildiği kutu şeklinde fabrika modeli olarak tasarlanmıştır (Moore ve Lackney, 1994; Nicholson, 2005; Gee, 2006; Erman, 2019). Bu durumda okulların öğrenciler için sosyal çevre oluşturması mümkün olmamıştır. 20. yüzyılın ilk yıllarından itibaren bir yandan geçmiş alışkanlıklar devam ettirilmiş bir yandan da yenilikçi ve alternatif yaklaşımlar

sorgulanmaya başlanmıştır (Erman, 2019). İçinde bulunduğumuz yüzyılda ise öğrencilerin aktif, yaşamı deneyimleyen, kendine özgü yeteneklerini ortaya çıkaran ve sosyal yönü kuvvetli bireyler olması hedeflenmektedir. Değişen insan ihtiyaçları mekânların da değişmesini gerekli kılmaktadır. Bir sistemden beklenen temel hedefler doğrultusunda sistemi oluşturan parçaların o hedefleri desteklemesi gerekmektedir (Leiringer ve Cardellino, 2011; Atabay, 2014). Bu kapsamda okul mekânlarının tümünün “sosyal okul” hedefine uygun nitelikler taşıması beklenmektedir.

Okullarda net çizgilerle birbirlerinden ayrılmış, kontrollü olan, çeşitlilik içermeyen ve son derece nizami mekânlar nedeniyle öğrenciler pasif kalmaktadır. Öğrencinin aktif rolde bulunması ise birbirleri arasında yumuşak geçişlere sahip, uyaran bakımından zengin ve keşfetmeye açık mekânlar ile mümkündür (Moser ve Uzzell, 2003).

Okullarda öğrenme etkinlikleri ve rekreasyon etkinliklerinin gerçekleştirildiği fiziksel çevre temel işlevleriyle birlikte sosyalleşme faktörü de dikkate alınarak eğitim mekânları, eğitim-öğretime yardımcı mekânlar, eğitimci mekânları ve sirkülasyon alanları-bileşenleri başlıkları altında gruplanmıştır (Tablo 4).

Tablo 4. Sosyalleşme bağlamında ele alınan okul mekânları, alanları ve bileşenleri (Ching, 2007; MEB, 2015-2019b)

Eğitim Mekânları	Eğitim-Öğretime Yardımcı Mekânlar	Eğitimci Mekânları	Sirkülasyon Alanları ve Bileşenleri
• temel derslik • atölyeler/ laboratuvarlar	• kütüphane • çok amaçlı salon • yeme-içme mekânı • spor alanı • dış mekân	• öğretmenler odası	• alan: giriş, koridor, atriyum, fuaye • bileşen: merdiven, rampa, asansör

1.3.4.1. Eğitim Mekânları

Derslik; okullarda belirli bir zaman dilimi içinde belirli bir grup öğrencinin eğitim görmesi amacıyla tasarlanan en temel birimdir (Brown ve Lippincott, 2003; Karabey, 2004) ve öğrencilerin toplumsallaşması için kapasitelerinin geliştirildiği yerdir (Tezcan, 1985). Okullar bir kent, derslikler ise o kent içindeki evler olarak ele alındığında, derslikler okul içindeki özel mekânlar olmaktadır (Moore ve Lackney, 1994; Karabey, 2004).

Geleneksel derslikler kare, dikdörtgen gibi asal formlara sahiptir. Derslik mekânında öğretmen masasının karşısına sıralar dizilmektedir. Bu durumda eğitim süreci çoğunlukla

öğretmenin anlattığı, öğrencilerin dinlediği ve bireysel aktivitelerin ön planda olduğu tek taraflı iletim şeklinde olmaktadır. Ayrıca donatıların sabit olması öğrencilerin hareketlerini kısıtlamaktadır. Dersliklerin uyaran bakımından eksik olması ise öğrencilerin sosyalleşmesini azaltan bir diğer unsurdur (Nicholson, 2005; Lomas ve Oblinger, 2006; Sanoff ve Walden, 2012; Dovey ve Fisher, 2014) (Şekil 18a).

Bazı okullarda serbest ve açık plan uygulanmasına rağmen, derslikler çoğunlukla kapalı hücreler şeklindedir (Dudek, 2007). Ancak öğrenci çeşitliliğinin kabul edildiği, üretken, değişebilir ve işbirlikçi eğitimi gözeten yenilikçi okullarda, geleneksel derslik ortamı sosyalleşme açısından yetersiz kalmaktadır (JISC, 2006; Steelcase Education, 2015). Bilginin sorgulanabilir bir olgu olarak değişmesiyle ortaya çıkan bireysel çalışmalar ve grup çalışmaları sonucunda derslik formu, derslik içindeki mekân organizasyonu, çeşitliliği, esnekliği ile dersliklerin bir araya gelme biçimi değişmektedir (Karabey, 2004; Oblinger, 2006; Sanoff ve Walden, 2012; Steelcase Education, 2014). Öğretmen; aktif rolünün azalması sonucunda kendi çalışma alanına çekilmekte ve rehber rolünü üstlenmektedir (Koç, 2000; Karabey, 2004; AMA, 2006). Öğretmenin durduğu ve öğrencilerin yönlendiği “dersliğin önü” yerine, herhangi bir alan herhangi bir etkinlik için kullanıcılar tarafından organize edilmektedir (Basye vd., 2015) (Şekil 18b-18c).



Şekil 18. Geleneksel derslik ortamı (a: URL-15, 2017) ve yenilikçi derslik ortamları (b: URL-16; c: URL-17, 2020)

1.3.4.2. Eğitim-Öğretime Yardımcı Mekânlar

Okullarda temel eğitim mekânlarının etkisi azalmakta, yeni eğitim yöntemleri için çeşitli mekân gereksinimleri ortaya çıkmaktadır (Brown ve Lippincott, 2003; Duthilleul vd., 2018). Bu doğrultuda eğitim-öğretime yardımcı mekânlar hem öğrenme hem de rekreasyon etkinlikleri için öğrenciler ve/veya öğretmenler tarafından birlikte kullanılmakta ve gittikçe

önem kazanmaktadır (Hunley ve Schaller, 2006; Matthews vd., 2011; Crook ve Mitchell, 2012).

Ortak alanların tasarımı, kalitesi tasarımcıların dikkate alması gereken konulardan biridir. Mahremiyet gerektiren mekânların dışındaki ortak alanlar, insanların kısa ve/veya uzun süreli bir arada olacağı kapalı odalar yerine insanların karşılaşmalarına izin verecek şekilde ele alınmalıdır (Hertzberger, 2000b). Okullarda kütüphane-öğrenme merkezi, çok amaçlı salon, yeme-içme mekânları, spor alanı ve dış mekân olarak sınıflanabilecek eğitim-öğretime yardımcı mekânlar aşağıda açıklanmaktadır.

- Kütüphane-Öğrenme Merkezi: Kütüphane; okullarda basılı ve basılı olmayan görsel, işitsel kaynakların bulunduğu; kullanıcıların bu kaynaklara erişmek ve çalışmak amacıyla kullandığı mekânlardır (Karabey, 2004; MEB, 2015). Kütüphanelerde derslik ortamında olduğu gibi bir programa bağlı kalınarak bilgi elde edilmemektedir (URL-18, 2013; Nair, 2017). İhtiyaç duyduğu bilgiye erişmek isteyen her öğrenci ve öğretmen tarafından kullanılmaktadır (URL-15).

Geleneksel kütüphaneler bilginin depolandığı ve sadece depolanan bilginin alınabildiği sınırlandırılmış yerlerdir. (URL-18, 2013). Sistematik bir kurguyla organize edilen bilgi kaynakları ve kullanıcı pek çok kurallar dizisine tabi tutulmaktadır. Bu durumda kullanıcı ile erişilecek bilgi arasında resmi bir süreç gerçekleşmektedir (URL-18, 2013; Nair, 2017). Geleneksel kütüphaneler sessiz olunan ve genellikle kitap, dergi gibi materyaller aracılığıyla bireysel olarak çalışılan yerlerdir. Dolayısıyla geleneksel kütüphaneler sosyalleşmek için oldukça sınırlı seçenekler sunmaktadır (Şekil 19a).

Günümüzde ise bilgi sadece yazılı kaynaklardan tekdüze şekilde elde edilmemektedir (URL-18, 2013). Basılı, basılı olmayan yayınlar, sesli, görsel dijital kaynaklar gibi pek çok materyal eğitim-öğretimde kullanılmaktadır. Farklı öğrenme süreçlerinin deneyimlendiği öğrenme merkezlerinde hem kişisel olarak çalışmalar yapılmakta hem de küçük ve/veya büyük gruplar bir araya gelmektedir. Kullanıcıların iş birliği, sunumlar ve toplantılar yaptığı, oturma yerleri/köşeleri gibi bölümler bulunmaktadır (Van Note Chism, 2006; Crook ve Mitchell, 2012; Steelcase Education, 2014; IFLA, 2015). Belirli fiziksel sınırların olduğu geleneksel kütüphanenin aksine öğrenme merkezleri; fiziksel sınırların eridiği, erişime her an açık yerlerdir (URL-18, 2013; Nair, 2017). Bilgi her an erişilebilir şekilde, öğretmen, öğrenci gibi çeşitli kullanıcılar arasında spontane olarak, aktif bir şekilde sorgulanarak, birbirlerine ilham vererek, hayal gücü ve yaratıcılık kullanılarak elde edilmektedir. Bu bağlamda öğrenme merkezleri sosyalleşmenin gerçekleştirildiği yerlerdir (Crook ve

Mitchell, 2012; URL-18, 2013; IFLA, 2015; Steelcase Education, 2015; Duthilleul vd., 2018) (Şekil 19b-19c).



Şekil 19. Sosyalleşmeyi kısıtlayan geleneksel kütüphane (a: URL-19) ve sosyalleşmeye olanak veren yenilikçi öğrenme merkezi (b-c: URL-20, 2018)

- Çok Amaçlı Salon: Temsil, konser, toplantı gibi pek çok faaliyeti gerçekleştirmek amacıyla düzenlenen, kalabalık grupların kullandığı yerlerdir (MEB, 2015; Nair, 2017).

Geleneksel çok amaçlı salon, kapalı bir oda olarak tasarlanmaktadır. Bu durumda, fazla maliyete sahip ve büyük bir hacim kaplayan bu mekânın kullanımı sınırlı kalmakta, okulun günlük yaşamının parçası olmamaktadır (Hertzberger, 2008; Karabey, 2004). Etkinliğin sahnede gerçekleştirilmesi, seyircilerin bu etkinliği izlemesi, seyirci koltuklarının sabitlenmesi ve diziliminin yan yana/arka arkaya olması nedeniyle genellikle tek taraflı iletişim olmakta ve karşılıklı etkinlikler engellenmektedir (Graetz ve Goliber, 2002; Karabey, 2004; AMA, 2006; Brown ve Long) (Şekil 20a).

Okulun merkezine/kalbine yerleştirilmesi, fiziksel sınırlarının ortadan kalkması veya bölünebilmesi sonucunda çok amaçlı salon özgür bir alana dönüşmektedir. Böylece çok daha fazla kullanıcıya erişen bu alanlar amacına uygun şekilde deneyimlenmektedir (AMA, 2006; Hertzberger, 2008; Duthilleul vd., 2018). Eğitim, toplantı gibi planlı/resmi etkinlikler için çok yönlü ve büyük gruplar tarafından kullanılmasının yanı sıra, sohbet etme, yeme-içme gibi gayri-resmi etkinlikler için küçük gruplar tarafından da kullanılarak okulun günlük hayatıyla hemhal olmaktadır. Bu alanların görülebilir olması, diğer kullanıcıların da dolaşım halindeyken etkinliklere katılımını sağlamaktadır (Hertzberger, 2008; Nair, 2017; Wilson ve Winebrenner). Sergi, atölye, sunum çalışmaları gibi etkinliklerle yaratıcılığı teşvik etmektedir (Wilson ve Winebrenner) (Şekil 20b-20c).



Şekil 20. Tek taraflı iletimin olduğu çok amaçlı salon (a: URL-21, 2018) ve sosyalleşmeye olanak veren çok amaçlı salon (b: URL-22; c: URL-23)

- Yeme İçme Mekânları: Öğretmenlerin, öğrencilerin ve okulda görevli olan diğer çalışanların yemek yeme ve rahatlama amaçlı kullandığı, sosyal faaliyetler gerçekleştirdiği kafe, kantin gibi adları olan ortak kullanım alanıdır (MEB, 2015; FoodCorps, 2019).

Geleneksel okullarda yeme içme mekânları, geniş alanlar ayrılmasına rağmen masaların peş peşe dizildiği, kapalı ve tekdüze bir kutu şeklinde tasarlanmaktadır (Karabey, 2004). Bu durumda yeme içme mekânları tek bir amaç için kısa süreli olarak kullanılmakta, mekân sıkıcı olarak algılanmakta ve mekâna karşı aidiyet hissedilmemektedir (Sandberg, 2018; FoodCorps, 2019) (Şekil 21a). Yenilikçi okullarda ise yeme içme mekânları kurumsal ve standart bir mekân olarak tasarlanmamaktadır. Davetkar, rahat kullanımın olduğu ve kullanıcıların da organize edebildiği; yeme içmenin yanı sıra grup çalışmaları, sergi gibi eylemlerin gerçekleştirildiği, hafif bölücülerle de ayrılabilen alt mekânlar barındırmaktadır (Karabey, 2004; Steelcase Education, 2014; Nair, 2017; Sandberg, 2018). Kolay erişilmesi, dış mekânla ve dolaşım alanlarıyla ilişkili olması yeme-içme mekânının kullanımını artırmaktadır (Oblinger, 2006; Nair, 2017). Farklı eylemlerin gerçekleştirilmesi, öğretmen ve öğrencilerin bir arada olması sosyalleşmeyi kolaylaştırmaktadır (Şekil 21b-21c).



Şekil 21. Geleneksel yeme içme mekânı (a: URL-24) ile modern ve alt mekânları içeren yeme içme mekânları (b: URL-25; c: URL-26)

- **Spor Alanı:** Ders içi/ders dışı müsabaka ve fiziksel faaliyetler için kullanılan, iç/dış mekânda bulunan, yüzme havuzu, oyun alanı gibi çeşitleri olan mekânlardır (Karabey, 2004; Darmody vd., 2010; MEB, 2015).

Bazı okullarda spor salonu bulunmaması veya bulunsu da donanımın yetersiz olması gibi nedenlerle öğrenciler spor etkinliklerinden mahrum kalmaktadır. Oysaki öğrencilerin spor etkinliklerine katılması fiziksel, duyuşsal, bilişsel gelişimi ve sosyalleşmesi açısından önemlidir. Spor aktivitelerinde bulunan öğrenci kazanmayı, kaybetmeyi, dayanışmayı, saygı duymayı, sorumluluk almayı öğrenmekte, özgüven kazanmakta ve fiziksel olarak hareketli bir yaşam sürmektedir (Hertzberger, 2008; Şahan, 2008; Darmody vd., 2010). Ancak spor salonunda sınırlı etkinlikler (basketbol, voleybol gibi) için donatılar yerleştirilmekteyken, spor amaçlı diğer aktivitelerin gerektirdiği donatılar eksik kalmaktadır (Şekil 22a). Spor alanlarının boyutunun imkân sağladığı sürece, esnek organize edilmesi ile aynı anda birden fazla grup spor salonundan faydalanmaktadır (Karabey, 2004). Spor salonunun okul içinden kolaylıkla görülebilir ve erişilebilir olmasıyla öğrenciler ders saati içinde ve dışında kendi arkadaşlarının yanı sıra farklı gruplarla da sosyalleşmektedir (Şekil 22b-22c).



Şekil 22. Sınırlı etkinliğin gerçekleştiği spor salonu (a: URL-27, 2018) ve yenilikçi oyun alanları (b: URL-28, 2019; c: URL-29, 2019)

- **Dış Mekân:** Öğrencilerin, öğretmenlerin ve ziyaretçilerin birbirlerini beklediği, buluştuğu, oyunlar oynadığı, kutlamalar gerçekleştirdiği ve yürüyüş yaptığı resmi olmayan sosyal ortamlardır (AMA, 2006; Hertzberger, 2008; Sanoff ve Walden, 2012; Nair, 2017).

Dış mekânlar, aynı/farklı yaş gruplarından öğrencilerin sosyalleşmesi, spor ve oyun gibi aktivitelerle yeteneklerini sergilemesi, doğa aracılığıyla öğrenmesi için ideal ortamlardır (Karabey, 2004; Hertzberger, 2008; Sanoff ve Walden, 2012). Ancak tekdüze beton zeminden oluşan; yeterli sayıda ve çeşitlilikte donatılar bulunmayan; ağaç, çim gibi peyzaj öğelerinden yoksun dış mekânların kullanımı azalmaktadır (Karabey, 2004) (Şekil 23a).

Dış mekâna iç mekândan kolay geçişin olması, korunaklı avlu, oturma yerleri, basamaklar, yağmurdan ve güneşten koruyan yarı açık, örtülü duraklama ve macera oyun alanlarının bulunması sosyalleşme için daha çok fırsat sunmaktadır (Hertzberger, 2000a-2008; Karabey, 2004; AMA, 2006; Nair, 2017) (Şekil 23b). Ayrıca dış mekân, okul binası ve sokak arasında eşiktir. Dolayısıyla olası dış tehditlere karşı önlemlerin alınması ile dış mekân kullanılabilir olmalıdır (Hertzberger, 2008; Sanoff ve Walden, 2012). Yanı sıra, iç bahçe olarak çözümlenen açık alanlar da öğrencilerin güvenli şekilde bir araya gelmelerini kolaylaştırmaktadır (Özbayraktar, 2002) (Şekil 23c).



Şekil 23. Donatı ve peyzaj öğelerinden yoksun okul dış mekânı (a: URL-30) ile sosyalleşmeye olanak veren dış mekân (b: URL-31; c: URL-32, 2016)

1.3.4.3. Eğitimci Mekânları

Eğitimci mekânları, öğretmenlerin bir arada olduğu, toplantı masası, dolaplar, dinlenme grupları için donatıların bulunduğu mekândır (MEB, 2015). Geleneksel okullarda genellikle, eğitimci mekânları dersliklerden uzakta ve içe dönüktür. Eğitim ortamından ders saati dışında uzak kalan öğretmenlerin serbest zamanda öğrenciyle ilişkisi kopuk olmaktadır (Van Note Chism, 2006; Nair, 2017) (Şekil 24a). Öğrencilerin öğretmenleriyle iş birliğinin artması, aralarındaki hiyerarşinin azalması ve olumlu okul ikliminin desteklenmesi eğitimci mekânlarını da etkilemektedir (Hertzberger, 2008; Steelcase Education, 2014; Nair, 2017). Alt mekânlarının depolama ve çalışma alanları olduğu tasarımlar değişmektedir (Steelcase Education, 2014). Bu ofislerin yerini dikkatin dağılmadan çalışıldığı ve dosya, kitap gibi malzemelerin depolandığı bireysel ofislerin yanı sıra öğretmenlerin hem öğrencilerle hem de meslektaşlarıyla ortak çalışma, seminer verme alanları almaktadır (Moore ve Lackney, 1994; Karabey, 2004; Steelcase Education, 2014). Öğretmenlerin hem bireysel hem de ortak çalışma alanlarının bulunması ve bu alanlara öğrencilerin de erişebilmesi ile öğretmenlerin

ve öğrencilerin arasında sosyalleşme meydana gelmektedir (Oblinger, 2006; MEB, 2015; Nair, 2017). Öğretmen ofislerinde ortak çalışma alanında, öğrenci çalışma bölümünün olması, öğrencinin önemsendiğini göstermektedir. Bunun sonucunda karşılıklı güven duygusu ve ekip ruhu oluşmaktadır (Hertzberger, 2008) (Şekil 24b-24c).



Şekil 24. Geleneksel düzenlenen öğretmenler odası (a: URL-33) ve öğrencilerin erişimine olanak sağlayan farklı öğretmen ofisleri (b: Bailey, 2018; c: URL-34, 2019)

1.3.4.4. Sirkülasyon Alanları

“Mimari, insanları bağlantı kurmaya zorlayamaz, yalnızca geçiş noktalarını planlayabilir, engelleri kaldırabilir ve buluşma yerlerini kullanışlı ve çekici hale getirebilir.”
Denise Scott Brown

Ching (2007), bina içindeki ve dışındaki mekânları birleştiren, hareket güzergahını vurgulayan bağı sirkülasyon alanı olarak tanımlamaktadır. Alexander vd. (1977), sirkülasyon alanlarının mekânlar kadar önemli olduğunu, binanın kurgusunun ve karakterinin tanımlanmasında büyük bir rol oynadığını ifade etmektedir. Buradan yola çıkarak, binanın sosyal yapısının da okunmasında sirkülasyon alanlarının öne çıkan bir yordayıcı olabileceğini ifade etmek mümkündür. Başka bir deyişle, binanın sosyal yapısını sirkülasyon alanları önemli bir oranda tanımlamaktadır.

Okullarda sirkülasyon alanları; eğitim ve eğitim-öğretime yardımcı mekânlara erişim için yoğun bir şekilde kullanılmaktadır. Bu özelliğiyle aynı-farklı sınıftan veya yaş grubundan öğrencilerin hem birbirleriyle hem de öğretmenleriyle tesadüfi/bilinçli bir araya gelmesi, tanışması, buluşması, karşılaşmasını sağlamaktadır. Diğer mekânlarla kıyaslandığında sirkülasyon alanları etkinliklerin görünür olmasını ve kullanıcıların etkinliklere katılımını kolaylaştırmaktadır. Bu anlamda çeşitli öğrenme/rekreasyon

etkinliklerine bağılı olarak birbirlerinin deneyimlerinden faydalanması, yeni deneyimler kazanması, keşfetmesi ve sosyalleşmesi bakımından önemli bir avantaja sahiptir.

Dudek (2000), temel eğitim mekânları dışında kullanım alanları oluşturmaının öğrencilerin sosyalleşmelerinin yanı sıra bağımsızlıklarını geliştirmesinde de etkili bir adım olacağını ifade etmiştir. Bu doğrultuda, sirkülasyon alanları da öğrencilerin bağımsızlıklarını kazanmalarında kolaylaştırıcı olabilmektedir. Ayrıca eğitim mekânları ve ortak mekânlarda gerçekleştirilemeyen etkinliklerin veya eğitimdeki yeni yaklaşımların sirkülasyon alanlarında deneyimlenmesi de mümkündür (JISC, 2006; Van Note Chism, 2006). Böylelikle sosyalleşme biçimleri bağlamında, sirkülasyon alanlarının değişimin başlangıç noktası olma ve herkesin bu değişimden faydalanma olasılığı artmaktadır.

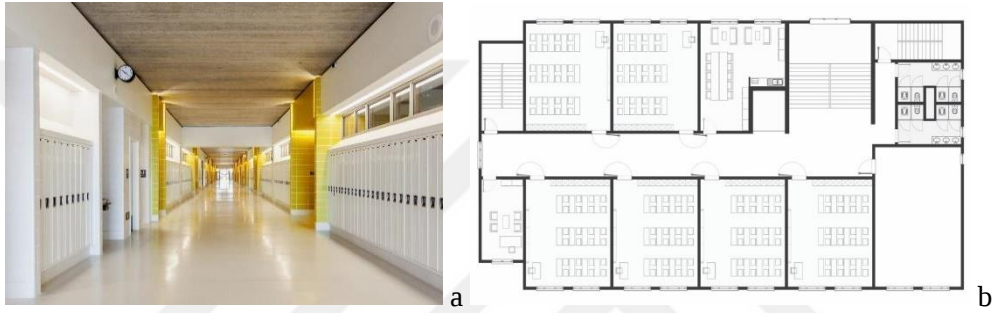
Sirkülasyon alanları yatay düzlemlerden ve bu yatay düzlemleri bağlayan düşey bileşenlerden meydana gelmektedir. Yatay düzlemler giriş, koridor, atriyum, fuayeler iken düşey bileşenler merdiven, rampa ve asansördür. Bunun yanı sıra; yatay ve düşey sirkülasyon birbirlerine galeri boşlukları ile görsel olarak bağlanabilmektedir (Ching, 2007).

Yatay sirkülasyon alanları ile düşey sirkülasyon bileşenlerinin ve bunları fiziksel/görsel (galeri gibi) olarak bağlayan etmenlerin tekil haldeki nitelikleri, birbirleriyle ve diğer mekânlarla ilişkisi kullanıcıların sirkülasyon alanlarındaki sosyalleşme deneyimlerini farklı biçimlerde etkilemektedir.

- Yatay sirkülasyon (giriş, koridor, atriyum ve fuaye): Kullanıcıyı karşılama noktası olan girişler, binanın sosyal yapısı hakkında ilk izlenimi veren yerdir. Misafirperver, güvenli ve samimi bir ortam hissi oluşturmaı kullanıcıların mekânı ve binayı benimseyebilmesi açısından önemlidir (JISC, 2006). Galeri ve atriyumlarla birlikte çözömlenmesi, koridorlarla doğal bir akış içerisinde olması binanın ilk andan itibaren kullanımının algılanmasını kolaylaştırmaktadır. Yarı açık bir mekânla beraber çözömlenerek kullanıcıların olumsuz hava koşullarından korunmasını sağlamaktadır (Alexander vd. 1977).

Bir binanın sirkülasyonunda önemli paya sahip koridorlar, mekânları yatay düzlemde birbirlerine bağlamaktadır. Geleneksel okul koridorlarında, kalabalık öğrenci gruplarının bir araya gelmesine rağmen nitelikli sosyalleşme mümkün olmamaktadır. Uzun ve dar kurguya sahip olması kullanıcıları sürekli harekete teşvik etmektedir. Diğer mekânlarla entegrasyonunun zayıflaması; belirli kimlik ve fiziksel uyarılar bakımından eksik kalması; doğal aydınlatmadan yoksunluğu; algılanması zor, anlamsız parçalardan oluşması; eşya depolamak için kullanılması gibi etkenler de sirkülasyon alanlarında anlamlı sosyalleşmenin yaşanmasını engellemektedir (Dinçer, 2005; Hertzberger, 2008; Gehl, 2011). Sosyalleşme

etkinlikleri bakımından herhangi bir işleve sahip olmayan, “yer” hissi vermeyen koridorları kullanıcılar olumlu ve yaratıcı deneyimler yaşamadan tüketmektedir (Hertzberger, 2008; Gehl, 2011; Alberta). Öğrencilerin itişip kakıştığı, düzensizliğin ortaya çıktığı koridorlar sıkılma, mutsuzluk ve gerginlik gibi hislerin yaşanmasına neden olmaktadır. Öğrenciler tarafından sahiplenilmeyen bu alanlar vandalizme maruz kalmaktadır (Alexander vd. 1977; Moore ve Lackney, 1994; Karabey, 2004; Hertzberger, 2008) Kullanıcıların olumlu yönlerdeki davranışlarının kısıtlanması sonucunda uzun vadede binadaki sosyal doku bozulmaktadır (Alexander vd., 1977) (Şekil 25).



Şekil 25. Anlamli bir sosyalleşmeyi desteklemekten yoksun okul koridoru
(a: URL-35, 2015; b: URL-36)

Baum vd. (1993) farklı niteliklere sahip üniversite öğrenci yurdu koridorlarının kısa ve uzun vadede öğrencilerin davranışlarına olan etkisini araştırmıştır. Kullanıcılar tarafından kontrol edilemeyen/düzenlenemeyen, kalabalık gruplara hizmet veren ve ortak kullanım alanlarına sahip olmayan uzun koridorlarda öğrencilerin birbirleriyle etkileşimlerini kontrol edemediği, stres yaşadığı ve sosyal geri çekilme davranışı sergilediği görülmüştür. Bölünebilen, küçük gruplara hizmet veren, daha az kalabalık olan kamusal alanların olduğu kısa koridorları kullananlar arasında ise uyumlu davranışlar ve sosyalleşme kolaylıkla gerçekleşmiştir. Üstelik bu alanlarda uzun süreli deneyimler kazanan kullanıcılar benzer davranışları (sosyal geri çekilme veya sosyalleşme gibi) farklı mekânlarda da tekrar etme eğilimi göstermiştir. Çalışma, koridorların sosyalleşme davranışı üzerindeki kısa vadedeki etkilerin yanı sıra uzun vadedeki kalıcı etkilerin gösterilmesi bakımından dikkat çekicidir.

Koridorların programlanmamış olmasından ziyade tüm binanın buluşma noktasına/çekirdeğine dönüşebilmesi mümkündür (Mao ve Wiedemann, 2015). Kullanıcıların durmalarına, dinlenmelerine, köşeye çekilmelerine, gözlem yapmalarına ve ortak etkinlikler gerçekleştirmelerine olanak tanıdığı takdirde koridorlar sıkıcı etkisinden

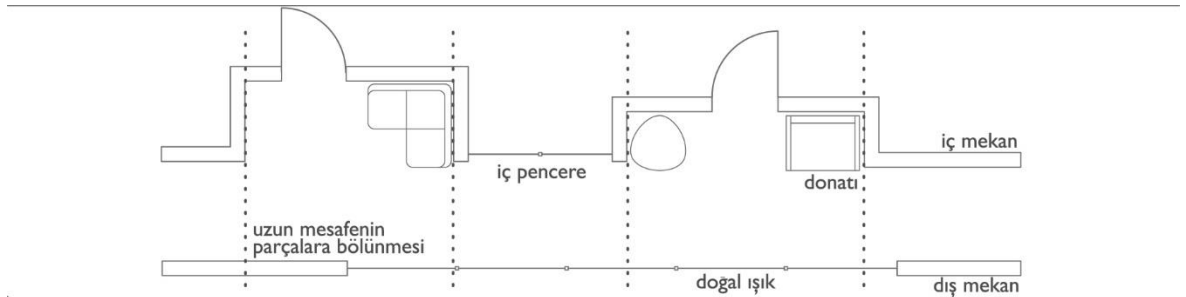
kurtulmaktadır (Alexander vd., 1977; Moore ve Lackney, 1994; Ching, 2007; Gehl, 2011) (Şekil 26). Bu kapsamda, birçok araştırmacı sosyalleşmeye imkân verebilecek koridorların niteliklerini; çeşitli mimari tanımlama, yaklaşım ve düzenleme önerileriyle ele almaktadır.



Şekil 26. Sosyalleşme için koridorların kullanımı (a: URL-37, 2020; b: URL-38; c: URL-39, 2017)

Hertzberger (2000b-2008) okulu bir kent, eğitim mekânlarını kentin evleri, sirkülasyon alanlarını ise “öğrenme sokağı” ve “meydanlar” olarak ifade etmektedir. Kentin sokaklarının ve meydanlarının birtakım işlevleri yüklenerek sosyal yaşamı canlandıracak, kullanıcıları cezbedecek şekilde kurgulanması gibi okulların koridorlarının da benzer yaklaşımla kurgulanması gerektiğini belirtmektedir.

Alexander vd. (1977), koridorların sosyal dokuya sahip toplanma yerleri olarak çözümlenmesini önermiştir ve bunun için dört kriterin dikkate alınması gerektiğini ifade etmiştir. Bunlar sırasıyla; koridorların doğal ışık alması, diğer mekânlarla iç pencere gibi düzenlemelerle bağlanması, donatılarla organize edilmesi ve monotonluğa neden olan uzun mesafesinin azaltılması/engellenmesidir. Böylece koridorların yaşayan, zevk veren ve canlı hissettiren bölgeler olacağını belirtmiştir (Şekil 27).



Şekil 27. Sosyal dokuyu canlandıran koridor örneği (Alexander vd., 1977’den yararlanılarak yazar tarafından düzenlenmiştir)

Steelcase Education (2014), hem bir yerden bir yere ulaşımına hem de kullanıcıların buluşmasına fırsat vermesinden dolayı koridorları “arada mekân” olarak tanımlamaktadır. Arada mekânın öğrenciler tarafından kontrol edilebilmesi, konfor koşullarına uygun olması, iş birliği fırsatları yaratması gibi nitelikleriyle buluşmaları kolaylaştırmayı ve etkinlikleri sürdürmeyi mümkün kılacağı ifade edilmektedir.

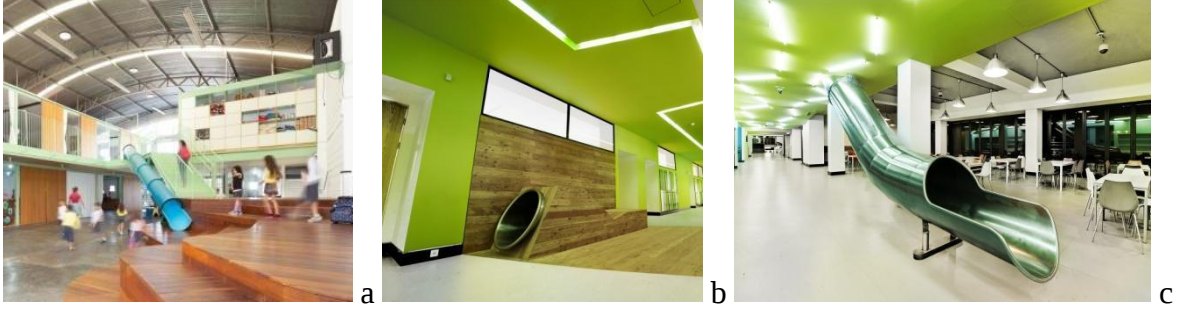
- Düşey sirkülasyon (merdiven, rampa ve asansör): Düşey sirkülasyon bileşenlerinden biri olan merdiveni, sadece iki katı birbirine bağlayan bir eleman olarak düşünmemek gerekmektedir. Merdivenler, kullanıcıların binayı zihinlerinde haritalandırması ve yönlerini bulması açısından rol oynayabilmektedir. Merdivenler binanın bir parçası olarak düşünüldüğünde, merkezi bir konuma yerleştirildiğinde ve kolaylıkla algılanabilir olduğunda sosyal yaşamı canlandırmaktadır. Aksi durumda katlar arasındaki görsel bağlantıların zayıflaması kaçınılmazdır (Alexander vd., 1977).

Merdiven basamaklarının uzayıp genişlemesi ve oturma basamaklarına dönüşmesiyle yeni bir etkinlik alanı tanımlanmaktadır. Bu basamaklar, çalışma, sohbet, sergileme, oynama, gösteri izleme gibi çeşitli günlük/özel etkinlikler için küçük/büyük gruplar tarafından kullanılabilir (Hertzberger, 2000a-2008; Willson ve Winebrenner, 2017) (Şekil 28).



Şekil 28. Merdiven basamaklarında sosyalleşme (a: URL-40, 2021; b: Hertzberger, 2008; c: URL-41)

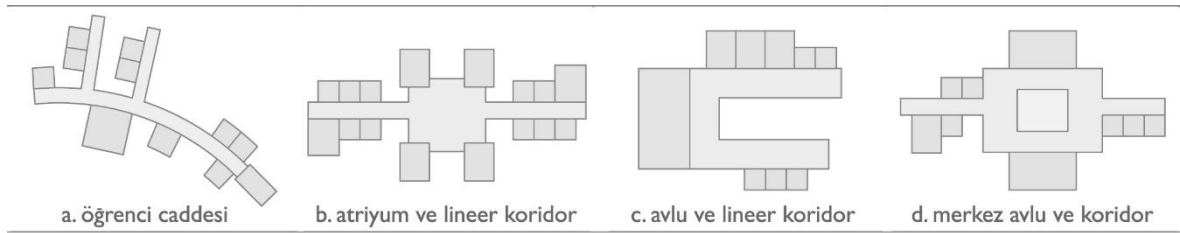
Katlar arası bağlayıcı bileşenler arasında yer alan rampa, eğlenceli bir oyun aracı olan kaydırağa evrilmesiyle oyun etkinliklerine dahil olarak öğrencilerin sosyalleşmelerinde rol almaktadır (Şekil 29).



Şekil 29. İki katın birbirlerine kaydırakla bağlanması ve sosyalleşme aracına dönüşmesi (a: URL-42, 2020; b-c: URL-43)

• Sirkülasyon alanlarını biçimlendirme yaklaşımları: Sirkülasyon alanları, birbirlerinden farklı yaklaşımlara bağlı olarak biçimlenmektedir. Ching (2007) tarafından bu biçimlenmenin bağlı olduğu ilkeler; sınırlarının nasıl tanımlandığı, kendi biçimini bağladığı mekânların biçimi ile nasıl ilişkilendirdiği, ölçek-oran-ışık-manzara niteliklerini nasıl belirginleştirdiği, kendisine açılan girişler, düşey elemanlarla oluşturulan değişim şeklinde sıralanmıştır.

Her bir tipoloji ve o tipolojiyi oluşturan alt unsurlar, kullanıcı davranışını yönlendirmektedir. Özbayraktar (2002), “İlköğretim Okullarının Kurumsal-Toplumsal ve Fiziksel Analizi” adlı doktora çalışmasında okul planlama şemaları organize etmiştir. Bu şemaların sirkülasyon alanlarının farklılaşmasıyla oluşturulduğunu ifade etmek mümkündür (Şekil 30; Şekil 31).

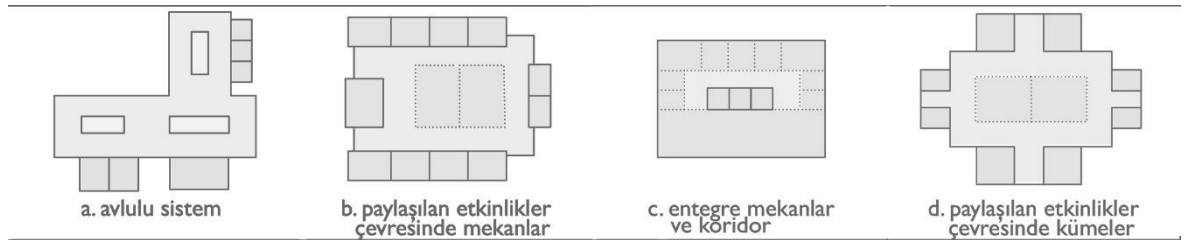


Şekil 30. Farklı plan şemalarına ve kullanım niteliklerine sahip sirkülasyon alanları (Özbayraktar, 2002’den yararlanılarak yazar tarafından düzenlenmiştir)

Öğrenci caddesi kurgusunda, ana omurgaya bağlı birden fazla blok bulunmaktadır. Bloklar, öğrencilerin kendilerine ait kişiselleştirilebilir alanlara dönüşürken, omurga binanın genel olarak algılanmasını, günlük etkinlikler için kullanılmasını sağlamaktadır (Hertzberger, 2000a-2008; Dudek, 2007; Meskanen ve Teräväinen, 2009) (Şekil 30a).

Birden fazla lineer koridorun birbirine bağlandığı ve birkaç tane eğitim mekânının bir araya geldiği merkez atriyumda/düğüm noktasında öğrenciler kutlama, proje gösterimi, toplantı, performans etkinlikleri gerçekleştirmektedir (Alexander vd., 1977; Fisher, 2005; JISC, 2006) (Şekil 30b). En az üç lineer koridorun avlu oluşturacak şekilde bir araya geldiği sistemde koridorlar ve dış mekân arasında bağlantı kurulabilmektedir. Doğal ışık alan koridorlar öğrenciler için keyifli buluşma alanlarına dönüşebilmektedir (Meskanen ve Teräväinen, 2009). Abbasi (2009), dış mekânla bağlantı kuran sirkülasyon alanlarının sosyalleşmede etkili olabileceğini belirtmiştir (Şekil 30c). Birden fazla sirkülasyon alanını bütünleştirmenin yollarından biri olan galeriler, kullanıcıların birbirlerini görmesini ve mekânlara erişimlerini kolaylaştırmaktadır (Hertzberger, 2000a-2008) (Şekil 30d).

Okullar, hacimleri büyüdüğünde işlevlerine göre birkaç blok halinde düzenlenmektedir. Bu yaklaşım, sosyalleşme gruplarını ölçeklendirmeyi kolaylaştırmaktadır (Şekil 30d- Şekil 31a). Merkezde bulunan ortak mekânlar öğrenciler tarafından kolaylıkla kullanılmaktadır ve yeni etkinlik gruplarının oluşumuna imkân sunmaktadır (Rigolon, 2010) (Şekil 31b). Eğitim mekânları ve sirkülasyon alanlarının akışı kolaylaştırıldığında birbirleriyle etkileşim zenginliği sağlanmaktadır (Alexander vd., 1977; Fisher ve Dovey, 2016). Bu durumu Dinçer'in (2005), mekânsal entegrasyon tarifi ile yorumlamak da mümkündür. Mekânsal entegrasyon, hacimsel devamlılık ile ısı, ışık, hava gibi fiziksel gereksinimlerin karşılanmasını da sağlamaktadır (Dinçer, 2005) (Şekil 31c).



Şekil 31. Farklı plan şemalarına ve kullanım niteliklerine sahip sirkülasyon alanları (Özbayraktar, 2002'den yararlanılarak yazar tarafından düzenlenmiştir)

Hertzberger (2000b-2008) ise koridor ile diğer mekânlar arasındaki bölücü duvarların tamamının veya bir bölümünün kalkmasıyla oluşan yeni bölgeleri “eşik alanlar” şeklinde tanımlamıştır. Birden fazla eğitim mekânına sirkülasyon alanı üzerinden hizmet veren bölgeler, öğrencilerin hem kendi sınıflarından hem de diğer sınıflardan arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle bir araya gelmesini sağlamaktadır (Alexander vd., 1977; Hertzberger,

2000a-2008). Üstelik bu alanların, her bir öğrencinin istek ve eğilimleri göz önünde bulundurularak çeşitlendirilmesi de mümkündür (Al Şensoy, 2018). Break-out mekân (Dudek, 2007) olarak da ifade edilen bu alanlar, alt gruplardan büyük gruplara kademeli geçişi kolaylaştıran ara basamaktır (Alexander vd., 1977) (Şekil 31d). (Şekil 32).



Şekil 32. Sirkülasyon alanları ve diğer mekânlar arasında konumlandırılmış ‘eşik alanlar’ (a: URL-44; b: URL-45; c: URL-46)

Koridorda birden fazla alan birbirlerine ‘eklemleme’ yoluyla entegre edilebilmektedir. Eklemleme, yeni ortak kullanım alanları yaratarak çok sayıda öğrencinin çeşitli etkinlikler aracılığıyla bir araya gelmesini sağlamaktadır. Öğrenciler, farklı alanları gözlemleyerek yeni gruplara katılma şansı bulmaktadır (Hertzberger, 2008) (Şekil 33).



Şekil 33. Eklemlenmiş alanlar ve alt parçaları (a:URL-44; b: URL-47)

2. YAPILAN ÇALIŞMALAR

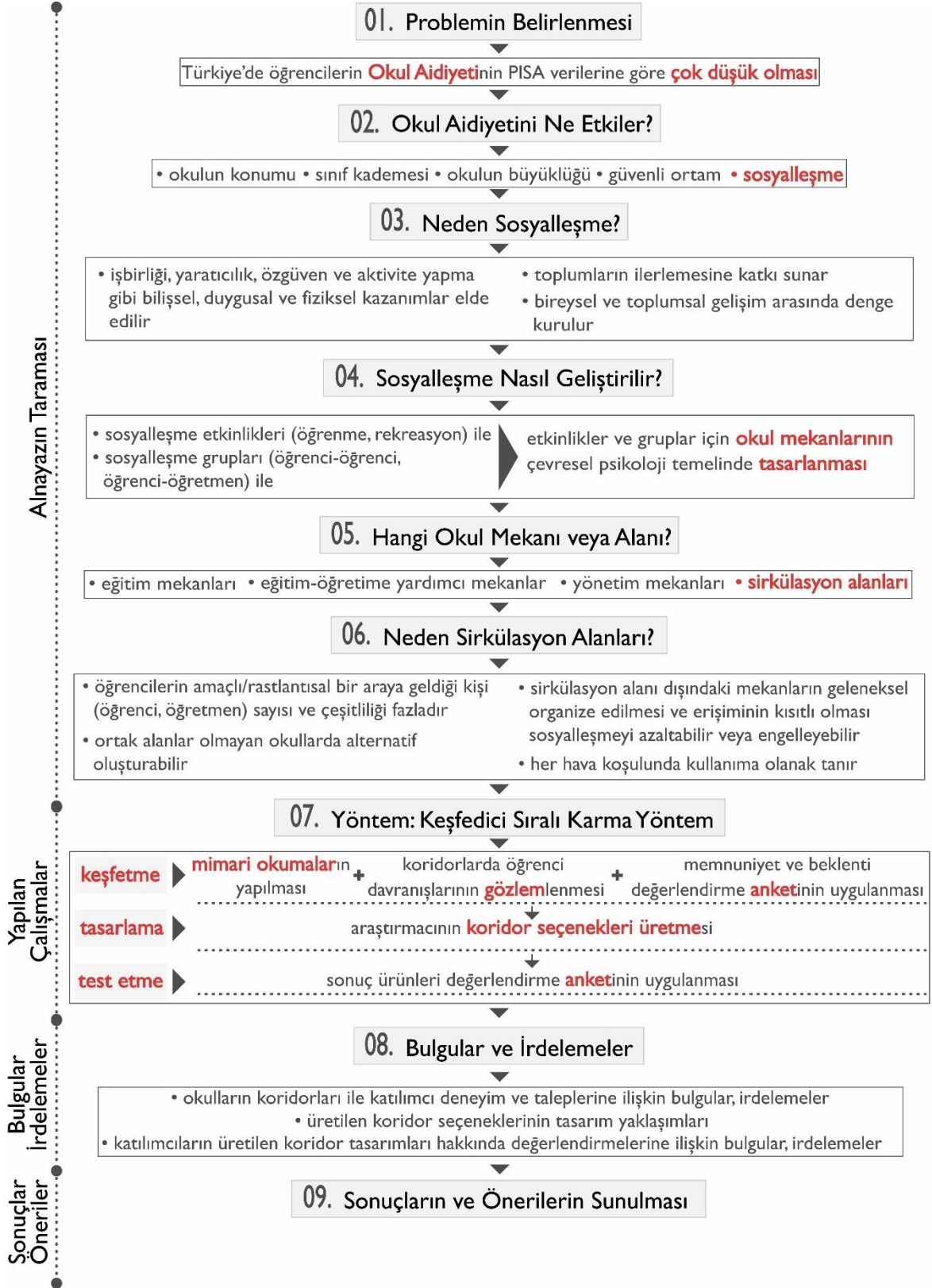
2.1. Çalışmanın Yöntemi

*“Çocuğun kendisini ilgilendiren her konuda görüşlerini serbestçe ifade etme hakkı bulunmaktadır ve bu görüşlere gereken özenin gösterilmesi gerekmektedir.”
Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirisi, 12. Madde*

Çalışmada eğitim yapılarında sosyalleşme ve fiziksel çevre arasındaki ilişkinin incelenmesi, mevcut sirkülasyon alanlarının sosyalleşme davranışını destekleyecek şekilde iyileştirilmesi ve geliştirilmesi hedeflenmiştir. Bu amaçla öncelikle, ulusal ve uluslararası akademik çalışmalar, kitaplar, internet yayınları, mimari ürünlerle ilgili plan, kesit, görünüş ve şemalar incelenerek alanyazın analizi yapılmıştır. Sonrasında ise, fiziksel çevre ile kullanıcı arasındaki açık ve/veya örtük ilişkileri anlamak amacıyla araştırma ve tasarım süreçlerine mekân kullanıcıları dahil edilerek alan çalışması yapılmıştır.

Çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntemler, sadece nitel veya sadece nicel verilerin toplandığı çalışmalarda meydana gelebilecek olası zayıflıkların giderilmesi fikriyle ortaya çıkmıştır. Karma yöntem araştırmalarında en az iki veri tabanı üretilmekte; verilerin birbirlerinin doğruluğunu desteklemesi, yeni bir aracın üretilmesi ve bu aracın test edilmesi gibi amaçlarla alan çalışmaları gerçekleştirilmektedir (Cresswell ve Cresswell, 2021). Yapılan bu çalışmada ise yakınsak, açıklayıcı sıralı, keşfedici sıralı ve gelişmiş karma yöntem desenleri arasından keşfedici sıralı karma yöntem deseni kullanılmış; çalışma “keşfetme”, “tasarlama” ve “test etme” şeklinde birbiriyle entegre üç temel aşamaya (Cresswell ve Cresswell, 2021) göre aşağıdaki gibi planlanmıştır:

- Keşfetme aşamasında; alanyazın bilgileri ve sahadan elde edilen veriler harmanlanmış;
- Tasarlama aşamasında; sirkülasyon alanları araştırmacı tarafından yeniden tasarlanmış;
- Test etme aşamasında yeniden tasarlanan sirkülasyon alanları kullanıcıların değerlendirmesine sunulmuştur (Şekil 34).



Şekil 34. Çalışmanın modeli

Kullanıcılardan deneyimledikleri fiziksel çevre ile ilgili toplanan veriler mimari ortamın olumlu veya olumsuz yönlerinin belirlenmesinde yol göstericidir. Ancak alan çalışmasında keşfedici sıralı karma yöntem deseninin kullanılmasıyla sosyalleşmenin gerçekleştirilmesinde mevcut okul koridorlarının eksik niteliklerinin irdelenmesinin bir adım ötesine geçilmiş; böylelikle güncel alanyazının ve yeni tasarım yaklaşımlarının da kullanıcılar tarafından yorumlanması mümkün olmuştur.

Sosyalleşme ve fiziksel çevre ilişkisinin irdelendiği alan çalışması okul koridorlarıyla sınırlandırılmıştır. Araştırmanın alan çalışması Covid-19 pandemisi nedeniyle ertelenmek durumunda kalmış ve ara verilen eğitimin yeniden başladığı 2021-2022 eğitim-öğretim yılında salgın koşulları altında yapılmıştır. Güz yarıyılında sonuna birinci aşama (keşfetme) tamamlanmış; ardından bahar yarıyılı dönemi süresince ikinci aşama (tasarlama) yapılmış; bahar yarıyılında sonuna ise üçüncü aşama (test etme) gerçekleştirilmiştir.

2.2. Çalışma Alanının ve Örneklem Grubunun Belirlenmesi

Araştırma kapsamında sağlıklı veri toplamak adına çalışma alanını ve örneklemini sınırlandıran ilkelere ihtiyaç duyulmuştur. Trabzon ilinde yapılan çalışmanın yürütüleceği okulların seçiminde aşağıda yer alan ölçütler etkili olmuştur:

- Çalışma şehrin kolay ulaşılabilen, yoğun nüfusa sahip ve merkez ilçesi Ortahisar'da gerçekleştirilmiştir.
- Eğitimde fırsat eşitliği dikkate alındığında çalışmanın devlet okullarında yapılmasına karar verilmiştir. Ayrıca, devlet okullarının çevre-davranış ilişkisi bağlamında mekânsal kalitelerinin geliştirilmesinin düşünülmesi bu seçimde etkili olan diğer bir faktördür.
- Plan şemalarının (fuaye bulundurma, uzun koridor biçiminde tasarlanması, geniş olması gibi) sosyalleşme davranışını çeşitli yönlerde etkileyebileceği öngörüldüğünden birbirinden farklı sirkülasyon şemalarına sahip okullar çalışmaya dahil edilmiştir.
- Eğitim-öğretime yardımcı mekânların bulunup bulunmaması; var olma durumunda ise donanımlar bakımından yeterliliği, erişimi ve büyüklüğü gibi unsurlar öğrencilerin koridor kullanımını etkileyebilmektedir. Örneğin dış mekânın büyüklüğünün yetersiz olması durumunda koridorlar sosyalleşme açısından ön plana çıkmaktadır. Tüm bu

nedenler dikkate alınarak Bedri Rahmi Eyüboğlu Ortaokulu (BREO), Beşirli Borsa İstanbul Ortaokulu (BBİO) ve Bener Cordan Ortaokulu (BCO) çalışma alanı olarak belirlenmiştir (Şekil 35).



Şekil 35. Seçilen okulların Trabzon Ortahisar ilçesindeki konumları

Örneklem grubunun belirlenmesi ve sınırlandırılmasında dikkate alınan ölçütler ise aşağıda verilmiştir:

- Sosyalleşme davranışının kazanılmasının, geliştirilmesinin önemli olduğu, arkadaşlık ilişkilerine değer verildiği ve bir gruba ait hissetme isteğinin yoğun yaşandığı ergenlik çağındaki (Şahin ve Özçelik, 2016) öğrenci grubu arasından seçim yapılmıştır. Buna göre ergenlik dönemi başlangıç sürecinde olan ortaokul öğrencisi 10-14 yaş grubu (Yavuzer, 2014) tercih edilmiştir.

- 10-14 yaş grubundaki öğrencilerin soyut işlemler yapabilme becerilerinin gelişmiş olması ve fiziksel çevreyi algılama, yorumlama düzeylerinin önceki yaş gruplarına göre daha yüksek olması (Piaget ve Inhelder, 1971) bu grup öğrencilerin seçiminde etkili olmuştur.

- Çalışmanın yapıldığı 2021-2022 eğitim-öğretim yılının salgın sürecine denk gelmesi ve okulların bir buçuk yıl boyunca (2020 Mart-2021 Eylül) kapalı kalması nedeniyle

öğrenciler okulda fiziksel olarak ya hiç bulunamamış ya da çok az bulunmuştur. İfade edilen zaman diliminde 6. ve 7. sınıf olan öğrenciler okul mekânlarını en az deneyimleyen grup olmuştur. Bunun yanı sıra, 5. sınıf öğrencileri de ortaokula yeni başlayan gruptur. Dolayısıyla farklı bir ilkokuldan gelmiş olma durumları ve eğitime devam ettikleri okuldaki mekânsal deneyimlerinin sınırlı kalma olasılığı bulunmaktadır. Bu nedenle mekânları salgın öncesi de dahil olmak üzere en çok algılama ve deneyimleme fırsatı bulan 2021-2022 eğitim-öğretim yılında 8. sınıf olan öğrenciler ile alan çalışması yapılmasına karar verilmiştir.

Anket çalışması uygulanacak örneklem büyüklüğü, çalışmanın yürütüldüğü okullarda 2021-2022 yılındaki sekizinci sınıf öğrenci mevcudunun tamamı üzerinden aşağıdaki formül doğrultusunda hesaplanmıştır (Baş, 2006). Okullara göre örneklem büyüklüğü ise doğru orantı kullanarak elde edilmiştir (Tablo 5).

N: Toplam öğrenci sayısı (783)

Z: Güvenirlilik düzeyi (%99 güvenirlilik =2,58)

P: Olayın oluşma ihtimali (%50 olayın gerçekleşme ihtimali= 0,5)

Q: Olayın gerçekleşmeme ihtimali (1-0,5=0,5)

D: Hata payı (%10 hata= 0,1)

n: Örneklem sayısı

$$n = \frac{Z^2 \times N \times P \times Q}{(N-1) \times D^2 + Z^2 \times P \times Q} = 137$$

Tablo 5. Çalışma alanı ve örneklem büyüklükleri

Okul Adı	Toplam Öğrenci (8. Sınıf)	Örneklem Grubu Öğrenci Sayısı
Bedri Rahmi Eyüboğlu Ortaokulu	194	34
Bener Cordan Ortaokulu	324	57
Beşirli İMKB Ortaokulu	265	46
Genel Toplam	783	137

2.3. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Analizi

Keşfedici sıralı karma yöntem deseni ile yürütülen alan çalışması “keşfetme”, “tasarlama” ve “test etme” aşamalarından oluşmaktadır. Keşfetme aşaması; mimari okumalar, koridorlarda kullanıcı davranışlarını gözlemlene ve “Sosyalleşme Mekânları Memnuniyet ve Beklenti Anketi”ni uygulama şeklinde üç alt basamaktan oluşmaktadır. Tasarlama aşaması keşfetme aşaması sonuçlarının değerlendirilmesi ile araştırmacının her

bir okul koridoru için seçenek üretmesini; test etme aşaması ise “Sonuç Ürün Değerlendirme Anketi”nin uygulanmasını kapsamaktadır (Şekil 36).

1. “Keşfetme”	 Mimari Okumalar	neden? sosyalleşme mekanlarının tespitini yapmak, sirkülasyon alanlarının fiziksel bilgilerini toplamak, teknik çizimleri dijital ortama aktarmak	nasıl? sayısal ölçümler yaparak, fotoğraflardan, daha önce yapılan tez ve diğer çalışmalardan yararlanarak	nerede? okul ortamında ve 8. sınıf derslik koridorunda	ne zaman? alanyazın taramasının ardından
	 Gözlem	neden? kullanıcıların derslik koridorundaki sosyalleşme davranışlarını anlamak	nasıl? davranış haritasında kullanım alanları, kullanıcı sayısı, etkinlik türleri vb. işaretleyerek	nerede? 8. sınıf derslik koridorunda	ne zaman? iki gün; öğleden önce ve sonra 1'er teneffüs, öğle arası
	 Memnuniyet ve Beklenti Değerlendirme Anketi	neden? fiziksel çevre-davranış arasındaki ilişkiyi; koridorlar hakkında deneyim, ihtiyaç ve talepleri belirlemek	nasıl? açık uçlu ve 5'li likert soruları sorularak	nerede? okul ortamında	ne zaman? bir ders saati boyunca
2. “Tasarılma”	 Araştırmacının Sirkülasyon Alanları Üretmesi	neden? birinci aşamadaki verilerle koridor tasarımlarını üretmek katılımcıların değerlendirmesine sunmak	nasıl? mimari çizim ve görselleştirme programlarıyla	nerede? dijital ortamda	ne zaman? “keşfetme” aşamasının ardından
	 Sonuç Ürünleri Değerlendirme Anketi	neden? tasarlanan koridor önerilerini değerlendirmek ve gelecek çalışmalar için ipuçları edinmek	nasıl? açık uçlu ve 5'li likert soruları sorularak	nerede? okul ortamında	ne zaman? bir ders saati boyunca
3. “Test Etme”					

Şekil 36. Alan çalışması aşamaları ve veri toplama araçları

2.3.1. “Keşfetme” Aşaması

- Mimari Okumaların Yapılması: Çalışmanın yürütüldüğü okullarda bulunan mekânları belirlemek, 8. sınıfların dersliklerinin yer aldığı sirkülasyon alanlarının fiziksel

özelliklerini tespit etmek ve “Tasarlama” aşamasında da kullanmak amaçlarıyla mimari okumalar yapılmıştır.

Mimari okumalar için gerekli veriler (plan, kesit, görünüş); gözlem ve tarama teknikleriyle [sayısal ölçümler, fotoğraflar, Al (2014) tarafından yapılan doktora tez çalışması ve okullarda yer alan kat planları] elde edilmiştir. Veriler mimari çizim ve görselleştirme programlarından (Autocad 2022, Sketchup 2022, Photoshop 2022, Illustrator 2022) yararlanılarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Toplanan verilerin görsel ve betimsel analiz yöntemleri ile çözümlemeleri yapılmıştır.

- Koridorda Öğrenci Davranışlarının Gözlemlenmesi: Birçok disiplinde kullanılan gözlem yöntemi mimarlık alanında kullanıcıların fiziksel çevrelerini nasıl kullandıklarının sistematik bir şekilde izlenmesi için tercih edilmektedir (Öymen Gür, 1996; Hofmann, 2014). Çalışma kapsamında öğrencilerin koridorda gerçekleştirdiği etkinliğin türleri, sosyalleşme grupları (öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen), kişi sayısı, alanlar ile bu alanların özellikleri vb. belirlenmesi amacıyla gözlem yapılmıştır. Farklı hava koşullarının (güneşli-yağmurlu) koridor kullanımına etkisi olup olmadığını görmek için bir gün bozuk havada olmak üzere toplamda iki gün boyunca öğleden önce ve sonra birer teneffüs ile öğle arasında kullanıcı davranışları izlenmiştir. Koridordaki tüm davranışların kolaylıkla görülebildiği bir noktada kullanıcı davranışları araştırmacı tarafından takip edilerek davranış haritası çizelgesine işlenmiştir (Ek 2). Gözlem basamağında toplanan veriler, içeriklerine uygun bir şekilde bilgisayar ortamında kodlanmış ve her okulun farklı teneffüs saatlerine ait davranış haritaları oluşturulmuştur (Ek 3). Üretilen haritalar görsel ve betimsel tekniklerle analiz edilmiştir.

- Sosyalleşme Mekânları Memnuniyet ve Beklenti Anketi’nin Uygulanması: Anket; değer, tutum ve davranış hakkında insan gruplarının aynı yazılı ve/veya görsel soru grubuna düzenli şekilde verdiği yanıtları saptayan ve çeşitli veri elde etmeye yarayan bir kaynaktır (Arıkan, 2018). Nitekim, mimarlık disiplininde de kullanıcı görüşlerine başvurma katkılarından bahsedilmektedir. Herhangi bir fiziksel çevrenin kullanıcısı o ortamla ilgili tasarımcının görmediği problemi belirleyebilmektedir. Tasarımcıların erişme ve deneyimleme şansı olmadığı bilgileri elde etmek, yaratıcı fiziksel çevreler tasarlamak, fiziksel çevre/kullanıcı uyumunu yakalamak gibi özelliklerle kullanıcıyı araştırmaya dahil eden çalışmalar yapılmaktadır (Sanoff, 1999; Koralek ve Mitchell, 2005). Bu kapsamda keşfetme aşamasının üçüncü basamağını oluşturan anket; dersliklerinin olduğu sirkülasyon alanı tasarımı ve sosyalleşme ilişkisine dair katılımcıların deneyimlerini, ihtiyaçlarını ve

taleplerini aktarması; mekân ve alanların algılanması ile ilgili açık bilgilerin güncellenmesi, örtük bilgilerin ortaya çıkarılması amacıyla uygulanmıştır. Yarı-yapılandırılmış; açık uçlu ve 5’li likert ölçekli sorulardan oluşan anket öğrencilerin sınıflarında yüz yüze gerçekleştirilmiştir (Ek 4) (Tablo 6).

Tablo 6. “Sosyalleşme mekânları Memnuniyet ve Beklenti Anketi” içeriği

Soru Grupları	Soru İçerikleri
Kişisel Bilgiler	• Yaş • Uyruk • Cinsiyet • Okuldaki arkadaş sayısı
Salgın Sonrası Okul Yaşamı	• Salgın sonrası okulda özlenenler
Okul Aidiyeti Duygusu	• Aidiyetin çağrıştırdıkları • Okula ait hissetme durumu ve isteği
Okulda Sosyalleşme	• Sosyalleşmenin çağrıştırdıkları • Okulda yalnız hissetme düzeyi • Kendini ifade edebilecek alanların ve etkinliklere katılmanın mutlulukla ilişkisi • Sosyalleşme-okul aidiyeti duygusu ilişkisi • Sosyalleşme alanlarının olmasının devamsızlığa etkisi • Arkadaşlarla ve öğretmenlerle sosyalleşmenin iyi hissetmeye etkisi • Okul içinde-dışında gerçekleştirilen rekreasyon etkinlikleri • Okul içinde sosyalleşmeye yardımcı öğrenme etkinlikleri
Kullanılan Sosyalleşme Mekânları	• Rekreasyon etkinliklerinin gerçekleştirildiği mekânlar • Teneffüste sosyalleşmek için kullanılan mekânlar ve alanlar
Kullanılan Koridor Özellikleri	• Koridorun çağrıştırdıkları • Gerçekleştirilen eylemler • Sıfatlarla değerlendirme • Fiziksel özellikleri değerlendirme • Donatıların özelliklerini değerlendirme
Tasarlanacak Koridor Özellikleri	• Gerçekleştirilmesi istenen eylemler • Tasarımda istenen algısal ve fiziksel özellikler • İstenen mimari niteliklerin yazarak/ çizerek ifade edilmesi

Memnuniyet ve beklenti değerlendirme anket formları numaralandırılmış ve elde edilen veriler içeriklerine uygun şekilde kodlanarak yanıtlarıyla birlikte bilgisayar ortamına aktarılmıştır. 5’li likert ölçekli ve yarı-yapılandırılmış açık uçlu soruların (hayali koridor tasarımının ifade edildiği soru hariç) yanıtları tanımlayıcı istatistikler (SPSS 2022) aracılığıyla analiz edilmiştir. 5’li likert ölçeğinde 1 puan “hiç katılmıyorum”, “hiçbir zaman”, “hiç istemem” ifadelerine; 5 puan ise “kesinlikle katılıyorum”, “her zaman” ve “çok isterim” ifadelerine karşılık gelmiştir. Yanıtların ortalamalarının anlamsal karşılığı ise; 1-1,80:çok düşük, 1,81-2,60:düşük, 2,61-3,40:orta, 3,41-4,20:yüksek, 4,21-5:çok yüksek şeklinde yorumlanmıştır (Tekin, 1993). Katılımcıların hayallerindeki koridorlarını yazarak

ve/veya çizerek ifade ettiği soruda ise temalar, alt temalar ve kodlar belirlenerek içerik analizi tekniğiyle yanıtlar çözümlenmiştir.

2.3.2. “Tasarlama” Aşaması

Koridor Seçeneklerinin Üretilmesi: “Keşfetme” aşamasında toplanan veriler ışığında her bir okul koridoru için tasarım önerisi uzman görüşlerine de başvurularak hazırlanmıştır. Bu aşamada bilgisayar ortamında mimari çizim ve görselleştirme programlarından (Autocad 2022, Sketchup 2022, Illustrator 2022, Photoshop 2022) yararlanılmıştır.

2.3.3. “Test Etme” Aşaması

Sonuç Ürün Değerlendirme Anketi’nin Uygulanması: Bu süreçte öncelikle “Tasarlama” aşamasında üretilen koridor tasarımlarının görselleri sınıf ortamında dijital araçlarla sunulmuştur. Araştırmacı tarafından tasarım süreci ve yaklaşımları hakkında bilgi verilmiştir. Her okul koridorunun tasarımı o okulda yer alan katılımcılar tarafından değerlendirilmek üzere “Sonuç Ürün Değerlendirme Anketi” uygulanmıştır. Tablo 7’de gösterilen anket soruları açık uçlu ve 5’li likert ölçekli sorulardan oluşmaktadır (Ek 5).

Tablo 7. “Sonuç Ürün Değerlendirme Anketi”nin içeriği

Soru Grupları	Soru İçerikleri
Tasarlanan Koridoru Değerlendirme	• Koridorun çağrıştırdıkları ve sıfatlarla değerlendirme • Tasarımın beklentileri karşılama düzeyi • Etkinlik alanlarının yeterlilik düzeyi • Beğenilen ve beğenilmeyen özellikler • Tasarlanan koridoru isteme durumu

Sonuç ürün değerlendirme anket formları numaralandırılmış ve elde edilen veriler içeriklerine uygun şekilde kodlanarak yanıtlarıyla birlikte bilgisayar ortamına aktarılmıştır. 5’li likert ölçekli ve yarı-yapılandırılmış açık uçlu soruların yanıtları tanımlayıcı istatistikler (SPSS 2022) aracılığıyla analiz edilmiştir.

3. BULGULAR

3.1. “Keşfetme” Aşamasına İlişkin Bulgular

“Keşfetme” aşaması alan çalışmasının yürütüldüğü okulların mimari koşullarına; okul sirkülasyon alanlarında kullanıcı davranışlarına; anket katılımcılarının okul aidiyeti duygularına, okul yaşamlarında sosyalleşme durumlarına, ihtiyaçlarına ve hayallerine yönelik bilgilerin toplandığı süreçtir.

3.1.1. Mimari Okumalara İlişkin Bulgular

3.1.1.1. Bedri Rahmi Eyüboğlu Ortaokulu (BREO)’na Ait Bulgu ve Değerlendirmeler

Trabzon Ortahisar ilçesi 1 Nolu Beşirli Mahallesi’nde yer alan BREO 1999 yılında kurulmuştur. Hem ilkokul hem ortaokula ev sahipliği yapan okulda, çalışmanın yürütüldüğü 2021-2022 eğitim-öğretim döneminde ortaokul kısmında 23 derslik, 48 öğretmen ve 905 öğrenci bulunmaktadır (Tablo 8).

7000 m² dış mekân/bahçe; 5000 m² kapalı alanlı tip projeye sahip okul bodrum, zemin ve 2 normal kattan oluşmaktadır. Hizmet verdiği öğrenci sayısı dikkate alındığında dış mekân/bahçenin kısıtlı imkânlar sunduğu gözlemlenmektedir. Okulda, bilişim teknoloji dersliği, görsel sanatlar atölyesi, müzik atölyesi, kütüphane, kantin-kafeterya, yemekhane, çok amaçlı salon ve spor salonu yer almaktadır. Eğitim-öğretime yardımcı mekânlar ve atölyeler katlara dağıtılmıştır. Sirkülasyon şeması doğrusal ana koridora eklenmiş 4 koldan oluşmaktadır. Birimlerin sirkülasyon aksının tek tarafında konumlanması, bu mekânın doğal yollardan aydınlatılmasını sağlamıştır. Katlar arası fiziksel bağlantı merdivenler ve asansörle sağlanmakta; görsel bağlantı ise bulunmamaktadır (Tablo 8).

Tablo 8. Bedri Rahmi Eyüboğlu Ortaokulu

BEDRİ RAHMI EYÜBOĞLU ORTAOKULU

KURUM BİLGİLERİ

Konumu	Kent
Açılış Yılı	1999
Öğrenci Mevcudu	905
Öğretmen Sayısı	48
Derslik	23
Eğitim Şekli	Tam gün

MİMARİ BİLGİLER

Kat ve metrekaresi	Kat Adedi: B+Z+2	Kapalı m²: 5000	Açık m²: 7000
--------------------	------------------	-----------------	---------------

MEKÂNLAR ve ALANLAR

Eğitim- Öğretim Yardımcı Mekânlar	Derslikler Atölyeler	Bilişim teknoloji dersliği ✓	Görsel sanatlar atölyesi ✓	Müzik atölyesi ✓
	Ortak Mekânlar	Kütüphane ✓ Yemekhane ✓	Çok amaçlı salon ✓ Spor alanı ✓	Kantin-kafeterya ✓ Dış mekân/ Bahçe ✓
Diğer Mekânlar	Yönetim	Müdür odası ✓	Müdür yardımcısı odası ✓	Öğretmenler Odası ✓
		Rehberlik odası ✓	İdari personel odası ✓	Veli görüşme odası ✓
Sirkülasyon alan ve elemanları	Alan	Giriş ✓	Koridor ✓	Kat fuayesi
	Eleman	Merdiven ✓	Asansör ✓	Rampa

KAT PLANLARI

lejant
1: giriş 2: temel derslik 3: depo 4: kütüphane

8. sınıf öğrencilerinin eğitim gördüğü ikinci katta 20 adet derslik ve kütüphane yer almaktadır. Ana koridor genişliği 415 cm, ara koridor genişliği 325 cm; kat yüksekliği ise 330 cm'dir. Derslik iç duvarları opak iken, kütüphanenin koridor duvarı saydamdır (Şekil 37c). Koridorlarda birtakım donatı ve aksesuarlar (kitaplık, satranç masası, bilgilendirici

panolar, afişler, ayna); ana ve ara koridorların tamamında her pencerenin altında kaloriferler bulunmaktadır. İlkokul öğrencilerinin de yer aldığı kat koridorunda teneffüs esnasında farklı yaş gruplarının etkinlik alanları masa ve bitkilerle birbirinden ayrılmıştır. Zemin döşemesinde açık kahve rengi tonlarında seramik; duvar alt kotunda şampanya renginde yağlı boya; duvar üst kotunda ve tavanda beyaz renkte su bazlı boya kullanılmıştır. Pencere çerçeveleri koyu mavi, kapılar ise açık mavi renklerindedir (Şekil 37).



Şekil 37. BREO 8. sınıfların eğitim gördüğü ikinci kat sirkülasyon alanı (a-b) ve kütüphaneye (c) ilişkin görseller

3.1.1.2. Bener Cordan Ortaokulu (BCO)’na Ait Bulgu ve Değerlendirmeler

Trabzon Ortahisar ilçesi Aydınlıkevler Mahallesi’nde yer alan BCO 2001 yılında kurulmuştur. Anaokul ve ortaokul kademelerine hizmet veren okulda, ortaokul birimi 2021-2022 eğitim-öğretim dönemini 42 derslik, 88 öğretmen ve 1341 öğrenciyle gerçekleştirmiştir. 6700 m² dış mekân/bahçe, 2400 m² kapalı alana sahip, tip proje olarak tasarlanan okul bodrum, zemin ve 3 normal kattan oluşmaktadır. Okulda, bilişim teknoloji dersliği, görsel sanatlar atölyesi, müzik atölyesi, kütüphane, kantin-kafeterya, yemekhane, çok amaçlı salon ve spor salonu bulunmaktadır (Tablo 9). Yıllar içerisinde okulda öğrenci mevcudunun artması nedeniyle temel derslik sayısı yetersiz hale gelmiştir. Buna bağlı olarak normal katlarda yer alan eğitim-öğretime yardımcı mekânlar (kütüphane ve kantin-kafeterya hariç) temel dersliklere dönüştürülmüş; söz konusu mekânlar ise bodrum kata alınmıştır.

Sirkülasyon şeması iki adet ortak kat alanı/fuayesi ve bunlar arasında akışı sağlayan doğrusal ara koridorlardan oluşmaktadır. Kat fuayeleri hacim olarak büyükken ara koridorlar dardır. Katlar arası ulaşım merdivenler ve asansörlerle sağlanmaktadır. Ortak kat alanlarında yer alan merdivenler katlar arası görsel bağlantıyı sağlamaktadır (Tablo 9).

Tablo 9. Bener Cordan Ortaokulu

BENER CORDAN ORTAOKULU

KURUM BİLGİLERİ

Konumu	Kent
Açılış Yılı	2001
Öğrenci Mevcudu	1341
Öğretmen Sayısı	88
Derslik	42
Eğitim Şekli	Tam gün

1: ana bina
2: çok amaçlı salon

MİMARİ BİLGİLER

Kat ve metrekare	Kat Adedi: B+Z+3	Kapalı m²: 2400	Açık m²: 6700
------------------	------------------	-----------------	---------------

MEKÂNLAR ve ALANLAR

Eğitim-Öğretme Yardımcı Mekânlar	Derslikler Atölyeler	Bilişim teknoloji dersliği ✓	Görsel sanatlar atölyesi ✓	Müzik atölyesi ✓
	Ortak Mekânlar	Kütüphane ✓ Yemekhane ✓	Çok amaçlı salon ✓ Spor alanı ✓	Kantin-kafeterya ✓ Dış mekân/ Bahçe ✓
Diğer Mekânlar	Yönetim	Müdür odası ✓	Müdür yardımcısı odası ✓	Öğretmenler Odası ✓
		Rehberlik odası ✓	İdari personel odası ✓	Veli görüşme odası ✓
Sirkülasyon alan ve elemanları	Alan	Giriş ✓	Koridor ✓	Kat fuayesi ✓
	Eleman	Merdiven ✓	Asansör ✓	Rampa

KAT PLANLARI

zemin kat planı

normal kat planı

lejant...

1: giriş 2: mutfak 3: anasınıfı 4: vestiyer 5: veli görüşme odası 6: müdür yard. odası 7: temel derslik 8: kütüphane 9: kantin 10: rehberlik odası 11: çay ocağı

8. sınıf öğrencilerinin eğitim gördüğü zemin katta; kendine ait giriş-çıkışı olan anaokulu bölümü, 8 adet derslik, kütüphane, kantin, müdür yardımcısı odası ve veli görüşme odası yer almaktadır. Ortak alan fuaye boyutu 860 cmx930 cm; ara koridorların genişliği 210 cm; kat yüksekliği ise 370 cm'dir. Sirkülasyon alanları doğal aydınlatmadan ve havalandırmadan yoksundur. Derslik ve kantin iç duvarları opak iken, kütüphane duvarları saydamdır. Koridorlarda sergileme donatıları ve bilgilendirme panoları yer almaktadır.

Kalorifer sayısının az olması nedeniyle sirkülasyon alanlarında ısınma problemi bulunmaktadır. Zemin döşemesinde açık kahve ve bej rengi tonlarında seramik; duvar alt kotunda sütlü kahve yağlı boya; duvar üst kotunda açık bej ve tavanda beyaz renkte boya kullanılan okulda kapılar ise gri renktedir (Şekil 38).



Şekil 38. BCO 8. sınıfların eğitim gördüğü zemin kat ortak alanı (a), koridor (b) ve merdivene (c) ilişkin görseller

3.1.1.3. Beşirli Borsa İstanbul Ortaokulu (BBİO)'na Ait Bulgu ve Değerlendirmeler

Trabzon Ortahisar İlçesi 2 Nolu Beşirli Mahallesi'nde yer alan BBİO 2003 yılında kurulmuş ve 2021-2022 eğitim öğretim dönemini 34 derslik, 79 öğretmen ve 1174 öğrenciyle gerçekleştirmiştir. 2000 m² açık, 8000 m² kapalı alanlı ve tip proje olarak tasarlanan okul bodrum, zemin ve üç normal kattan oluşmaktadır. Dış mekân/bahçe büyüklüğü yetersiz olan okulda; bilişim teknoloji dersliği, görsel sanatlar atölyesi, müzik atölyesi, kütüphane, kantin-kafeterya, yemekhane, çok amaçlı salon ve spor salonu bulunmaktadır. Söz konusu mekânlar okul içerisinde tüm katlara dağıtılacak şekilde planlanmıştır (Tablo 10).

Sirkülasyon şeması doğrusal ana koridor ve bu koridorun iki uç kısmına eklenen ara koridorlardan oluşmaktadır. Katlar arası fiziksel bağlantı merdivenler ve asansörlerle sağlanırken, görsel bağlantı bulunmamaktadır. Ana koridor doğal aydınlatma ve havalandırmadan yoksunken, ara koridorların uç noktaları ile derslik bulunmayan bölümleri doğal aydınlatma ve havalandırmadan faydalanmaktadır (Tablo 10).

nedeniyle sirkülasyon alanlarında ısınma problemi yaşanmaktadır. Zemin döşemesinde açık kahverengi tonlarında seramik; duvar alt kotunda turkuaz yağlı boya; duvar üst kotunda şampanya ve tavanda beyaz renkte su bazlı boya kullanılmıştır. Pencere çerçeveleri gri, kapılar ise nil yeşili renklerindedir (Şekil 39).



Şekil 39. BBİÖ 8. sınıfların eğitim gördüğü ikinci katta ana koridor (a) ve ara koridora (b-c) ilişkin görseller

3.1.2. Gözlem Çalışmasına İlişkin Bulgular

3.1.2.1. Bedri Rahmi Eyüboğlu Ortaokulu (BBEO) Gözlem Çalışmasına İlişkin Bulgular

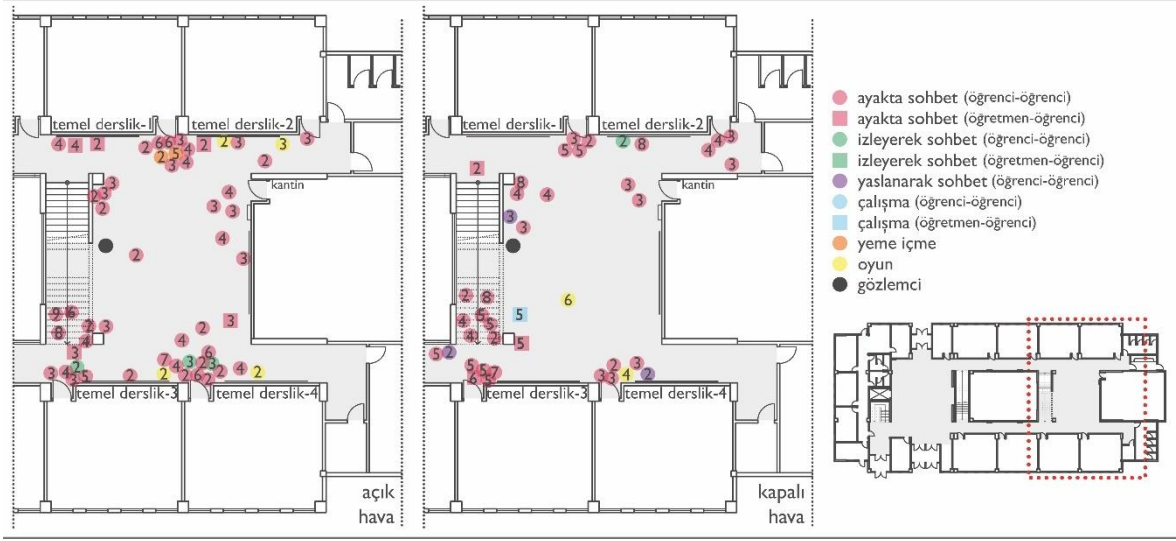
BREO’nda öğrenciler kendi dersliklerinin çevresindeki koridoru sosyalleşmek amacıyla kullanmış ve ağırlıklı olarak sohbet etkinliklerini gerçekleştirmiştir. Koridorun orta alanı kenarlara göre daha az kullanılmış; pencere önleri, duvar-kalorifer kenarları, içbükey köşe, derslik kapılarının önleri çekim noktaları olmuştur. Öğrenciler birbirine yakın derslik kapılarının önlerinde hem kendi sınıf arkadaşlarıyla hem de diğer akranlarıyla sohbet etmişlerdir. Kaloriferler öğrencilerin yaslanarak sohbet etmelerini kolaylaştırmıştır. Soğuk hava şartlarından dolayı kalorifer etrafında kalabalık oluşmuştur. Dış mekânla görsel bağlantıyı sağlayan pencereler sayesinde öğrenciler manzarayı izleyerek sohbet etmişlerdir. Temel derslik 3-4 koridor duvarlarında yer alan bilgilendirme afişleri, öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle sohbet etmelerine imkân tanımıştır. Oyun etkinlikleri ise şakalaşma biçiminde olmuştur. Sosyalleşme grupları 2-8 kişilik öğrenci grubundan oluşurken, öğretmenlerle ayaküstü sohbet ve çalışma etkinlikleri gerçekleşmiştir. Öğretmen öğrencilerle çalışmak için ders araç-gereçlerini pencere denizliğinin üzerine koymuştur. Koridorda yer alan satranç masaları ise gözlem süreci boyunca kullanılmamıştır (Şekil 40).



Şekil 40. BREO’nda gözlem sonucunda üretilen davranış haritası

3.1.2.2. Bener Cordan Ortaokulu (BCO) Gözlem Çalışmasına İlişkin Bulgular

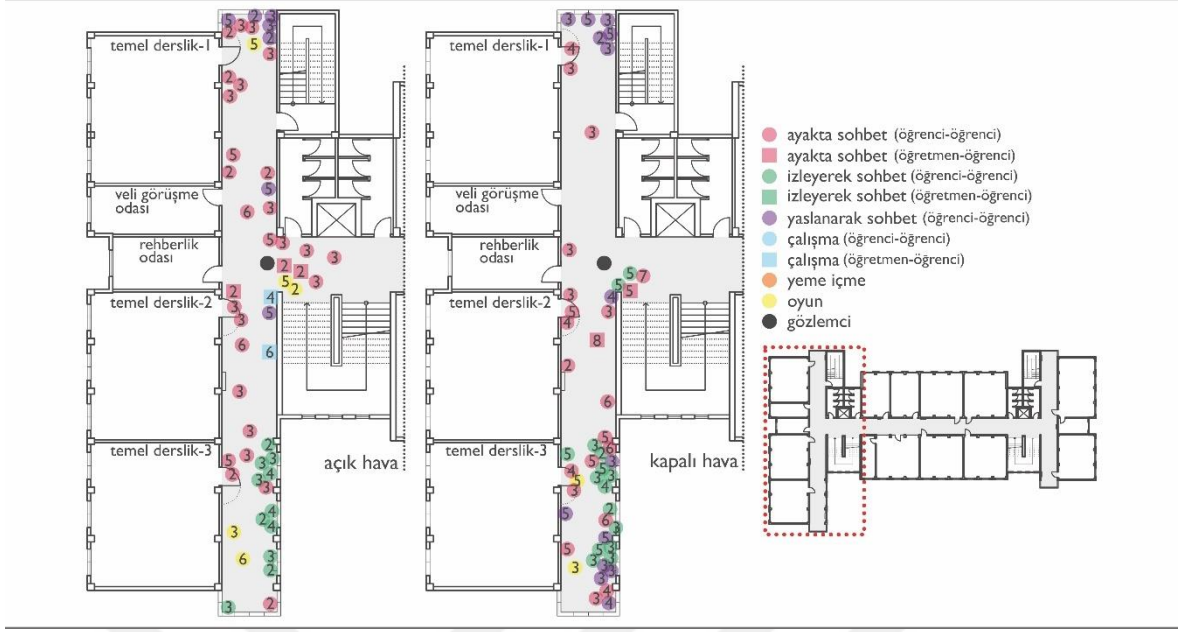
BCO’nda öğrenciler çoğunlukla birbirleriyle iletişim halinde olup; ağırlıklı olarak sohbet etmişlerdir. Birlikte çalışma etkinliği gerçekleştirilmeyen öğrencilerin öğretmenleriyle sosyalleşmeleri de düşük düzeyde kalmıştır. Öğrenciler derslik kapılarının önlerinde 5-7 kişilik gruplar halinde toplanmış ve etrafı seyrederek sohbet etmişlerdir. Köşede yer alan ve etrafı izlemeye olanak vermeyen “temel derslik-2” kapısının önü öğrenciler tarafından fazla kullanılmamıştır. Geniş koridor fuayesi doğal aydınlatma ve donatılar bakımından yetersiz olması nedeniyle sosyalleşme için oldukça az tercih edilmiştir. Bu mekân çoğunlukla geçiş amaçlı ve 6 kişilik bir öğrenci grubu tarafından top oynama şeklinde kullanılmıştır. Öğrenciler merdivenin altında yoğun olarak bir araya gelmiştir. Yanı sıra, merdiven kenarlarında yer alan kolonlar öğrencilerin sosyalleşmeleri için toplandıkları alanlar arasındadır. Derslikler ve kantinin koridor duvarları üzerindeki panolar az da olsa öğrencilerin dikkatini çekerek etkileşimde bulunmalarına olanak sağlamıştır. Gözlem sürecinde koridor ve fuayenin soğuk olması nedeniyle kapalı havada açık havaya göre daha az kullanıldığı; öğrencilerin kapalı havada kendi dersliklerinde vakit geçirdiği tespit edilmiştir (Şekil 41).



Şekil 41. BCO'nda gözlem sonucunda üretilen davranış haritası

3.1.2.3. Beşirli Borsa İstanbul Ortaokulu (BBİO) Gözlem Çalışmasına İlişkin Bulgular

BBİO'nda öğrenciler 2-7 kişilik gruplarda sosyalleşirken iç bükey köşeleri, duvar kenarlarını, pencere önlerini, derslik kapılarının önlerini, yaslanmayı sağlayan öğeleri (kalorifer vb.) kullanmışlardır. Bahçeyi izlemeye de olanak veren pencere önleri bir araya gelme noktaları olmuştur. Oyun etkinlikleri şakalaşma ve materyaller (top vb.) aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Ana koridorla bağlantıyı sağlayan noktada öğrenciler bir araya gelmiş ayaküstü ve etrafı izleyerek sosyalleşmişlerdir. Merdivenin ana koridordan geri çekilmesi öğrencilerin burada ayakta durarak sohbet edebilmelerine olanak tanımıştır. Öğrenciler koridorda, kapalı havada açık havaya göre daha fazla sosyalleşmiş, temel derslik-1 ve temel derslik-3'ün karşısında bulunan kaloriferler çekim noktalarına dönüşmüştür (Şekil 42).



Şekil 42. BBİO’nda gözlem sonucunda üretilen davranış haritası

3.1.3. Sosyalleşme Mekânları Memnuniyet ve Beklenti Anketine İlişkin Bulgular

3.1.3.1. Kişisel Bilgilere İlişkin Bulgular

Anket katılımcılarının %76,8’i 13 yaşındadır. %98,7’si Türk olan katılımcıların arkadaş sayıları %42,4 ile 36 ve üzeri iken arkadaşı olmayanlar %2 oranındadır (Tablo 11).

Tablo 11. Katılımcıların kişisel bilgileri

Kişisel Bilgiler		N	%
Cinsiyet	Kız	75	49,7
	Erkek	76	50,3
Yaş	12	6	4
	13	115	76,8
	14	30	19,2
Uyruk	Türk	149	98,7
	Diğer (Rus, Suriyeli)	2	1,3
Arkadaş sayısı	0	3	2
	1-5	11	7,3
	6-15	43	28,5
	16-35	30	19,9
	36 ve üzeri	64	42,4

3.1.3.2. Covid-19 Salgın Sonrası Okul Yaşamına İlişkin Bulgular

Salgın sonrası yüz yüze eğitim başladığında okulda yapılması özlenen etkinlikler ve durumlar hakkında sorulan soruda katılımcılar en çok arkadaşlarıyla sohbet etmeyi (% 47,5), arkadaşlarıyla oyun oynamayı (% 11,5) ve yüz yüze eğitim yapmayı (% 8,7) özlediklerini ifade etmişlerdir (Tablo 12).

Tablo 12. Okullar açıldığında en çok özlenen etkinlikler ve durumlar

En çok özlenenler	N	%	En çok özlenenler	N	%
Arkadaşlarımla sohbet etmeyi	87	47,5	Arkadaşlarımla yemek yemeyi	7	3,8
Arkadaşlarımla oyun oynamayı	21	11,5	Arkadaşlarımla yürüyüş yapmayı	6	3,3
Yüz yüze eğitimi	16	8,7	Arkadaşlarımla eğlenmeyi	6	3,3
Hiçbir şey	9	4,9	Öğretmenlerimle sohbet etmeyi	6	3,3
Maskesiz olmayı	8	4,4	Diğer (öğretmenlerimle eğlenmeyi,	9	4,9
Okul ortamını	8	4,4	etkinliklere katılmayı, sınıfı, herşeyi)		

3.1.3.3. Okul Aidiyeti Duygusuna İlişkin Bulgular

- Katılımcılara aidiyetin çağrıştırdığı kavramlar sorulduğunda soyut, sosyal grup ve fiziksel mekân üst başlıkları üzerinden kendilerini ifade ettikleri görülmektedir. Katılımcıların belirttiği ilk üç kavram ise aile (%16,9), arkadaş (%11,5), ev (%11,2) ve okul (%11,2) şeklindedir (Tablo 13).

Tablo 13. Aidiyetle ilgili ifade edilen kavramlar

Çağrışım yapan kavramlar		N	%	Çağrışım yapan kavramlar		N	%
Soyut	Sahiplik	25	7,6	Sosyal grup	Aile	56	16,9
	Ait olma	13	3,9		Arkadaş	38	11,5
	Eşya	13	3,9		Akraba	8	2,4
	Benimseme	8	2,4	Fiziksel mekân	Ev	37	11,2
	Kendin olma	7	2,1		Okul	37	11,2
	Etkinlik	6	1,8		Köy	7	2,1
	Ülke	6	1,8		Çevre	6	1,8
	Allah	5	1,5		Sınıf	5	1,5
	Sevgi	5	1,5	Diğer	Öğretmen, odam, derslane, millet, eğlence, yardımlaşma, kurallar, değer vermek, Trabzon, kütüphane, zaman vb.	42	12,5
	Güven	4	1,2				
	Sosyalleşme	4	1,2				

- Okul aidiyeti duygusu konusunda mevcut durum ve beklentiler irdelendiğinde; katılımcılar ortalamanın üzerinde kendilerini okulun bir parçası olarak hissettiklerini (3,52) ve okulun bir parçası olarak hissetmek istediklerini (3,47) belirtmişlerdir (Tablo 14).

Tablo 14. Okul aidiyeti duygusuna ilişkin veriler

Okul Aidiyeti Duygusuna İlişkin İfadeler	1p		2p		3p		4p		5p		Ort
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Kendimi okulumun bir parçası olarak hissediyorum.	13	8,6	10	6,6	45	29,8	50	33,1	33	21,9	3,52
Kendimi okulumun bir parçası olarak hissetmek isterim.	16	10,6	19	12,6	24	15,9	61	40,4	31	20,5	3,47
1p: Hiç katılmıyorum, 2p: Katılmıyorum, 3p: Kararsızım, 4p: Katılıyorum, 5p: Kesinlikle katılıyorum											

3.1.3.4. Okulda Sosyalleşmeye İlişkin Bulgular

- Sosyalleşmenin katılımcılara çağrıştırdığı kavramlar sorulduğunda verilen cevapların soyut, etkinlik, sosyal grup ve fiziksel mekân üst başlıkları üzerinden tanımlandığı görülmektedir. Katılımcılar tarafından ifade edilen ilk üç kavram ise arkadaşlar (%24,3), sohbet (%9,3) ve okuldur (%7,6) (Tablo 15).

Tablo 15. Sosyalleşmeyle ilgili ifade edilen kavramlar

Çağrışım yapan kavramlar		N	%	Çağrışım yapan kavramlar		N	%
Soyut	Sohbet	38	9,3	Sosyal grup	Arkadaşlar	99	24,3
	Eğlence	22	5,4		Sosyal çevre	29	7,1
	Sanal ortam	20	4,9		Aile	5	1,2
	Dostluk	14	3,4		Öğretmen	5	1,2
	Mutluluk	8	2,0		Kardeş	4	1,0
	Kaynaşmak	6	1,5	Fiziksel mekân	Okul	31	7,6
	Sosyal olmak	5	1,2		Açık alan	9	2,2
Aktivite	Etkinlik	13	3,2		Dershane	5	1,2
	Oyun	13	3,2	Diğer	Ev, akraba, teneffüs, köy, mahalle, saygı, sevgi, çevreye uyum, kantin, hayat, koridor, özgüven, hareketlilik, beraber olmak, çağdaşlaşma, vb.	26	7,9
	Tanışmak	12	2,9				
	Etkileşim	11	2,7				
	Spor	11	2,7				
	Gezmek	11	2,7				
	Buluşmak	5	1,2				

- Okulda sosyalleşmeye ilişkin verilen ifadelere katılım oranları irdelendiğinde katılımcıların “Kendimi okulumda yalnız hissediyorum.” yargısını çok düşük düzeyde

(1,72) destekledikleri belirlenmiştir. Arkadaşlarla bir arada olmanın, sohbet etmenin, eğlenmenin çok yüksek düzeyde (4,64) katılımcılara iyi geldiği ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra, sosyalleşmenin okula aidiyet duygusunu artırdığı (4,2) ve okulda kendilerini ifade edebilecek alanların olmasının mutlu hissettirdiği (4,11) ifadelerine yüksek düzeyde katılım sağlanmıştır (Tablo 16).

Tablo 16. Okulda sosyalleşmeye ilişkin veriler

Okulda Sosyalleşmeye İlişkin İfadeler	1p		2p		3p		4p		5p		Ort
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Kendimi okulumda yalnız hissediyorum.	82	54,3	46	30,5	12	7,9	5	3,3	6	4	1,72
Okulumda kendimi ifade edebildiğim alanların olması mutlu hissetmemi sağlar.	7	4,6	4	2,6	20	13,2	53	35,1	67	44,4	4,11
Okulda sosyal etkinliklere katılmak bana iyi gelir.	12	7,9	15	9,9	28	18,5	47	31,1	49	32,5	3,7
Okulumda sosyalleşebildiğim alanların olması okula gelme isteğimi artırır.	7	4,6	3	2,0	17	11,3	49	32,5	75	49,7	3,89
Sosyalleşmek okula aidiyet duygumu artırır.	7	4,6	5	3,3	30	19,9	64	42,4	45	29,8	4,2
Arkadaşlarımla bir arada olmak, sohbet etmek, eğlenmek bana iyi gelir.	2	1,3	3	2,0	3	2,0	30	19,9	113	74,8	4,64
Arkadaşlarımla iş birliği yapmak / grup çalışmaları yapmak bana iyi gelir.	7	4,6	5	3,3	23	15,2	58	38,4	58	38,4	4,02
Öğretmenlerimle bir arada olmak, sohbet etmek bana iyi gelir.	7	4,7	10	6,6	21	13,9	57	37,7	56	37,1	3,96
Öğretmenlerimle iş birliği yapmak/ birlikte çalışmak bana iyi gelir.	7	4,6	13	8,6	39	25,8	48	31,8	44	29,1	3,72
1p: Hiç katılmıyorum, 2p: Katılmıyorum, 3p: Kararsızım, 4p: Katılıyorum, 5p: Kesinlikle katılıyorum											

- Katılımcıların %71,5'i okul saatleri içinde rekreasyon etkinliklerine; %56,2'si okul saatleri dışında rekreasyon etkinliklerine ve %15,9'u ise okulda öğrenme etkinliklerine katıldıkları belirlenmiştir (Tablo 17).

Tablo 17. Okul saatleri içinde ve dışında etkinliklere katılma durumu

Etkinliklere Katılma Durumu	Evet		Hayır	
	N	%	N	%
Okul Saatleri İçinde Rekreasyon Etkinliklerine Katılım Durumu	108	71,5	43	28,5
Okul Saatleri Dışında Rekreasyon Etkinliklerine Katılım Durumu	85	56,2	66	43,8
Öğrenme Etkinliklerine Katılım Durumu	24	15,9	127	84,1

• Katılımcılar okul saatleri içinde en çok voleybol (%25,9), futbol (% 22,3), basketbol (%12,9); okul saatleri dışında ise en çok futbol (%24,4), voleybol (%15,7) ve yüzme (%11,0) etkinliklerini gerçekleştirmektedir. Okulda sosyalleşmeye olanak sağlayan öğrenme etkinlikleri sorulduğunda en çok e-twinning (%33,3); teknoloji tasarım dersi etkinlikleri (%22,2); “Hayata Değer Kat” projesi (%11,1) ve okul kursu (%11,1) yanıtları verilmiştir (Tablo 18).

Tablo 18. Okul saatleri içinde ve dışında yapılan etkinlikler

Okul saatleri içi rekreasyon etkinliği	N	%		N	%
Voleybol	36	25,9	Resim	8	5,8
Futbol	31	22,3	Serbest oyun	4	2,9
Basketbol	18	12,9	Diğer (badminton, drama, satranç, tenis, okuma, kil, gösteri izlemek, vb.)	20	14,4
Hentbol	11	7,9			
Müzik	11	7,9			
Okul saatleri dışı rekreasyon etkinliği	N	%		N	%
Futbol	31	24,4	Tenis	5	3,9
Voleybol	20	15,7	Atıcılık	4	3,1
Yüzme	14	11,0	Diğer (badminton, bale, boks, masa tenisi, yoga, güreş, hentbol, judo, resim, satranç, tekvando, vb.)	31	24,6
Basketbol	10	7,9			
Müzik	7	5,5			
Gezmek	5	3,9			
Öğrenme etkinliği	N	%		N	%
e-twinning	9	33,3	Okul kursu	3	11,1
Teknoloji tasarım dersi etkinlikleri	6	22,2	Diğer (TUBİTAK projeleri, yarışmalar, kulüp çalışmaları.)	6	22,2
“Hayata Değer Kat” projesi	3	11,1			

3.1.3.5. Kullanılan Sosyalleşme Mekânları ve Alanlarına İlişkin Bulgular

• Rekreasyon etkinliklerinin gerçekleştirildiği mekânlar ve alanlar sorulduğunda katılımcılar en çok dış mekân/bahçe (%60,3), spor salonu/alanı (%14,7) ve çok amaçlı salon

3.1.3.6. Kullanılan Koridora İlişkin Bulgular

• Katılımcılara dersliklerinin bulunduğu koridorların kendilerinde çağrıştırdığı kavramlar sorulmuştur. Koridorların algısal; işlevler ve donatılar; sosyal bağlam, etkinlikler ve gruplar; fiziksel özellikler üst başlıkları üzerinden tanımlandığı belirlenmiştir. Katılımcılarda çağrışım yapan ilk üç kavram ise sırasıyla gürültülü (%10,7), kalabalık (%7,7) ve dar (%5,4) olmuştur (Tablo 21).

Tablo 21. Katılımcıların koridorlarıyla ilgili ifade ettikleri kavramlar

Çağrışım yapan kavramlar		N	%	Çağrışım yapan kavramlar		N	%
Algısal	Kaos	14	3,6	Fiziksel özellikler	Dar	21	5,4
	Sıkıcı	10	2,6		Sade	20	5,1
	Güzel	9	2,3		Uzun	19	4,9
	Kötü	9	2,3		Geniş	10	2,6
	Normal	9	2,3		Karanlık	9	2,3
	Tehlikeli	6	1,5		Aydınlık	7	1,8
İşlevler ve donatılar	Kalorifer	9	2,3		Kirli	7	1,8
	Kütüphane	7	1,8		Büyük	6	1,5
	Sınıf	6	1,5		Küçük	6	1,5
	Kantin	4	1,0		Sıcak	5	1,3
Sosyal bağlam, grup ve aktiviteler	Gürültülü	42	10,7	Diğer	Asansör, boş, düzenli, okul, uzun, gezmek, kütüphane, renkli, gözlem, bunaltıcı, danışma, ferah, gizli, güvenli, güvensiz, hareket, ilginç, manzara, oyun, pano, soğuk, vb	62	17,5
	Kalabalık	30	7,7				
	Eğlence	17	4,4				
	Sosyalleşmek	15	3,9				
	Kavga	12	3,1				
	Arkadaş	8	2,0				
	Öğretmen	5	1,3				

• Koridorda gerçekleştirilen etkinlikler sorulduğunda; katılımcılar en çok arkadaşlarıyla sohbet ettiklerini (%56), yürüyüş yaptıklarını (%16,1) ve arkadaşlarıyla oyun oynadıklarını (%11,1) belirtmişlerdir. Koridorda hiçbir şey yapmadığını söyleyen katılımcıların oranı ise %6'dır (Tablo 22).

Tablo 22. Katılımcıların koridorda gerçekleştirdikleri etkinlikler

Etkinlikler	N	%	Etkinlikler	N	%
Arkadaşlarla sohbet etme	103	47,5	Kaloriferde ısınma	7	3,2
Yürüyüş yapma	35	16,1	Öğretmenlere soru sorma	5	2,3
Arkadaşlarla oyun oynama	24	11,1	Diğer (manzarayı izleme, panoları okuma, satranç oynama, başkalarını gözlemleme, yemek yemek, vb.)	13	6,1
Öğretmenlerle sohbet etme	17	7,8			
Hiçbir şey	13	6,0			

• Katılımcıların koridorlarını belirlenen sıfatlar aracılığıyla değerlendirmeleri istenmiştir. Bu konuda koridorların düşük seviyede (2,46) olumlu sıfatlarla değerlendirildiği belirlenmiştir. Koridorlar yüksek düzeyde hareketli (3,64) ve dolu (3,44); düşük düzeyde şeffaf / geçirgen (1,85); dinlendirici (1,99); gösterişli (2,02) olarak tanımlanmıştır (Tablo 23).

Tablo 23. Koridorların sıfatlara göre değerlendirilmesine ilişkin veriler

Sıfatlar	1p		2p		3p		4p		5p		Ort
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
İlginç	75	49,7	26	17,2	27	17,9	12	7,9	11	7,3	2,06
Hareketli	22	14,6	11	7,3	17	11,3	51	33,8	50	33,1	3,64
Eğlenceli	36	23,8	13	8,6	31	20,5	37	24,5	34	22,5	3,13
Cesaret verici	66	43,7	25	16,6	30	19,9	19	12,6	11	7,3	2,23
İlham verici	70	46,4	35	23,2	24	15,9	14	9,3	8	5,3	2,04
Davet edici	69	45,7	32	21,2	19	12,6	20	13,2	11	7,3	2,15
Resmi olmayan	48	31,8	20	13,2	33	21,9	25	16,6	25	16,6	2,73
Dolu	28	18,5	17	11,3	19	12,6	35	23,2	52	34,4	3,44
Gösterişli	71	47,0	34	22,5	25	16,6	14	9,3	7	4,6	2,02
Güvenli	52	34,4	18	11,9	44	29,1	29	19,2	8	5,3	2,49
Konforlu	71	47,0	26	17,2	32	21,2	19	12,6	3	2,0	2,05
Düzenli	53	35,1	24	15,9	33	21,9	30	19,9	11	7,3	2,48
Güzel	55	36,4	20	13,2	33	21,9	33	21,9	10	6,6	2,49
Dinlendirici	74	49,0	31	20,5	26	17,2	14	9,3	6	4,0	1,99
Ferah	62	41,1	26	17,2	29	19,2	23	15,2	11	7,3	2,3
Modern	66	43,7	29	19,2	36	23,8	15	9,9	5	3,3	2,1
Şeffaf/Geçirgen	79	52,3	33	21,9	27	17,9	7	4,6	5	3,3	1,85
Aydınlık	32	21,2	11	7,3	38	25,2	46	30,5	24	15,9	3,13
Sıfatlarla ilgili verilerin genel ortalaması											2,46
1p: Hiç katılmıyorum, 2p: Katılmıyorum, 3p: Kararsızım, 4p: Katılıyorum, 5p: Kesinlikle katılıyorum											

• Katılımcılardan derslik koridorlarının fiziksel özelliklerinden duydukları memnuniyeti belirlemek amacıyla verilen ifadeleri değerlendirmeleri istenmiştir. Bu durumda, derslik koridorlarının fiziksel özelliklerinden duyulan memnuniyetin düşük düzeyde (2,46) olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların hiç memnun olmadıkları özellik 1,59 ortalamayla gürültü sorunudur. Bunun yanı sıra koridorların engelli kullanımına uygun olmaması (2,2), dokuların güzel olmaması (2,25) memnun olunmayan diğer özellikler arasındadır. Katılımcılar 3,56 ortalamayla koridorlarının yüksekliğini yeterli bulmuştur. Ortak mekânlara erişim kolaylığı ise orta düzeyde (3,14) yeterli olarak değerlendirilmiştir (Tablo 24).

Tablo 24. Koridorların fiziksel özelliklerinden duyulan memnuniyet düzeyleri

Fiziksel Özellikler	1p		2p		3p		4p		5p		Ort
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Çok amaçlı kullanılabilir.	50	33,1	22	14,6	39	25,8	26	17,2	14	9,3	2,55
Kullanımı karmaşık değildir.	31	20,5	20	13,2	35	23,2	43	28,5	22	14,6	3,03
Biçimi güzeldir.	40	26,5	17	11,3	46	30,5	36	23,8	12	7,9	2,75
Engelli kullanımına uygundur.	61	40,4	30	19,9	34	22,5	21	13,9	5	3,3	2,2
Oranları göze hoş gelir.	46	30,5	26	17,2	52	34,4	23	15,2	4	2,6	2,42
Ortak mekânlara erişim kolaydır.	21	13,9	23	15,2	37	24,5	54	35,8	16	10,6	3,14
Yönlendirme grafikleri, tabelaları yeterlidir.	54	35,8	25	16,6	37	24,5	25	16,6	10	6,6	2,42
Duvar rengi güzeldir.	58	38,4	25	16,6	32	21,2	28	18,5	8	5,3	2,36
Döşeme rengi güzeldir.	61	40,4	25	16,6	28	18,5	30	19,9	7	4,6	2,32
Tavan rengi güzeldir.	56	37,1	23	15,2	28	18,5	33	21,9	11	7,3	2,47
Dokular güzeldir.	63	41,7	22	14,6	36	23,8	26	17,2	4	2,6	2,25
Manzarası yeterlidir.	56	37,1	26	17,2	24	15,9	31	20,5	14	9,3	2,48
Çok uzundur.	23	15,2	19	12,6	44	29,1	45	29,8	20	13,2	3,13
Genişlik yeterlidir.	41	27,2	26	17,2	18	11,9	52	34,4	14	9,3	2,81
Yükseklik yeterlidir.	19	12,6	8	5,3	22	14,6	74	49,0	28	18,5	3,56
Doğal aydınlatma yeterlidir.	40	26,5	26	17,2	28	18,5	40	26,5	17	11,3	2,79
Yapay aydınlatma yeterlidir.	34	22,5	14	9,3	24	15,9	61	40,4	18	11,9	3,1
Havalandırması iyidir.	43	28,5	30	19,9	42	27,8	25	16,6	11	7,3	2,54
Temizlik sorunu yoktur.	52	34,4	28	18,5	35	23,2	26	17,2	10	6,6	2,43
Isınma sorunu yoktur.	39	25,8	24	15,9	34	22,5	33	21,9	21	13,9	2,82
Gürültü sorunu yoktur.	101	66,9	25	16,6	14	9,3	8	5,3	3	2,0	1,59
Kötü koku sorunu yoktur.	41	27,2	30	19,9	35	23,2	34	22,5	11	7,3	2,63
Hareket etmek kolaydır.	40	26,5	18	11,9	35	23,2	43	28,5	15	9,9	2,83
Dış mekânla ilişkisi iyidir.	44	29,1	19	12,6	43	28,5	30	19,9	15	9,9	2,69
Fiziksel özellikler memnuniyetiyle ilgili verilerin genel ortalaması											2,64
1p: Hiç katılmıyorum, 2p: Katılmıyorum, 3p: Kararsızım, 4p: Katılıyorum, 5p: Kesinlikle katılıyorum											

• Katılımcılardan, koridorlarda yer alan donatı özelliklerinden duydukları memnuniyeti belirlemek amacıyla verilen ifadeleri değerlendirmeleri istenmiştir. Katılımcıların koridorlarda yer alan donatı ve aksesuarlardan düşük düzeyde (2,48) memnun oldukları ortaya çıkmıştır. Memnun kalmadıkları özellikler arasında çeşitliliğin yetersiz olması (2,18) ve malzemelerin konforlu kullanım sağlamaması (2,25) dikkat çekmektedir. Donatıların vücut ölçülerine uygunluğu ise orta düzeyde (3,01) yeterli bulunmuştur (Tablo 25).

Tablo 25. Koridorlarda yer alan donatı özelliklerinden duyulan memnuniyet düzeyi

Donatı Özellikleri	1p		2p		3p		4p		5p		Ort
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Sayısı yeterlidir.	62	41,1	22	14,6	34	22,5	27	17,9	6	4,0	2,29
Çeşitliliği yeterlidir.	63	41,7	28	18,5	38	25,2	14	9,3	8	5,3	2,18
Yerleşim düzeni uygundur.	47	31,1	26	17,2	37	24,5	34	22,5	7	4,6	2,52
Yaratıcı şekilde kullanılabilir.	52	34,4	22	14,6	30	19,9	31	20,5	16	10,6	2,58
Aktivitelerimize göre kolay uyarlanabilir.	48	31,8	16	10,6	40	26,5	30	19,9	17	11,3	2,68
Vücut ölçülerim için uygundur.	34	22,5	14	9,3	35	23,2	52	34,4	16	10,6	3,01
Biçimleri güzeldir.	52	34,4	18	11,9	42	27,8	30	19,9	9	6,0	2,51
Renkleri güzeldir.	56	37,1	23	15,2	37	24,5	24	15,9	11	7,3	2,41
Dokuları güzeldir.	59	39,1	22	14,6	38	25,2	23	15,2	9	6,0	2,34
Kullanılan malzeme konforlu kullanım sağlar.	62	41,1	22	14,6	41	27,2	20	13,2	6	4,0	2,25
Donatı memnuniyetiyle ilgili verilerin genel ortalaması											2,48
1p: Hiç katılmıyorum, 2p: Katılmıyorum, 3p: Kararsızım, 4p: Katılıyorum, 5p: Kesinlikle katılıyorum											

3.1.3.7. Tasarlanacak Koridora İlişkin Bulgular

• Katılımcılara, dersliklerinin bulunduğu koridorlarının yeniden tasarlanması durumunda gerçekleştirmek isteyecekleri etkinlikler sorulmuştur. Buna göre Tablo 26'da yer alan tüm etkinlikleri katılımcıların 3,60 ortalama ile yüksek düzeyde istedikleri ortaya çıkmıştır. Arkadaşlarla sohbetin (4,53), buluşmanın (4,3) ve dinlenmenin (4,21) çok yüksek düzeyde istendiği belirlenmiştir. En az istenen etkinlikler ise tören yapma (2,91) ve proje yapma (2,99) şeklinde sıralanmıştır (Tablo 26).

Tablo 26. Katılımcıların tasarlanacak koridorda istedikleri etkinlikler

Etkinlikler	1p		2p		3p		4p		5p		Ort
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Arkadaşlarla sohbet	2	1,3	5	3,3	2	1,3	44	29,1	98	64,9	4,53
Öğretmenlerle sohbet	11	7,3	12	7,9	26	17,2	52	34,4	50	33,1	3,78
Öğretmenlerle etkinlik yapma	14	9,3	21	13,9	37	24,5	38	25,2	41	27,2	3,47
Dinlenme	12	7,9	5	3,3	9	6,0	38	25,2	87	57,6	4,21
Yeme-içme	11	7,3	10	6,6	11	7,3	38	25,2	81	53,6	4,11
Buluşma	6	4,0	7	4,6	12	7,9	36	23,8	90	59,6	4,3
Ödev hazırlama	29	19,2	24	15,9	34	22,5	23	15,2	41	27,2	3,15
Atıştırmalık hazırlama	23	15,2	22	14,6	34	22,5	23	15,2	49	32,5	3,35
Kitap, afiş vb. inceleme	18	11,9	16	10,6	36	23,8	27	17,9	54	35,8	3,55
Kitap,afiş vb. alma-verme	20	13,2	18	11,9	31	20,5	31	20,5	51	33,8	3,5
Serbest araştırma yapma	17	11,3	12	7,9	24	15,9	38	25,2	60	39,7	3,74

Tablo 26'nın devamı

Gözlem yapma	15	9,9	15	9,9	23	15,2	44	29,1	54	35,8	3,71
Resim yapma	35	23,2	27	17,9	24	15,9	32	21,2	33	21,9	3,01
Pano hazırlama	29	19,2	24	15,9	28	18,5	30	19,9	40	26,5	3,19
Sergi yapma	26	17,2	26	17,2	28	18,5	30	19,9	41	27,2	3,23
Sunum yapma	26	17,2	26	17,2	27	17,9	28	18,5	44	29,1	3,25
Müzik dinleme	20	13,2	11	7,3	14	9,3	32	21,2	74	49,0	3,85
Masa oyunları (satranç vb.)	16	10,6	15	9,9	22	14,6	40	26,5	58	38,4	3,72
Oyun oynama	12	7,9	12	7,9	14	9,3	43	28,5	70	46,4	3,97
Gösteri izleme	18	11,9	15	9,9	22	14,6	39	25,8	57	37,7	3,68
Proje yapma	33	21,9	31	20,5	29	19,2	21	13,9	37	24,5	2,99
Tören yapma	42	27,8	24	15,9	30	19,9	15	9,9	40	26,5	2,91
İstenen etkinliklerle ilgili verilerin genel ortalaması										3,60	
1p: Hiç istemem, 2p: İstemem, 3p: Kararsızım, 4p: İsterim, 5p: Çok isterim											

• Yeniden tasarlanacak derslik koridorları için katılımcılar birtakım algısal ve fiziksel özelliklerle ilgili ifadeleri değerlendirmişlerdir. Katılımcılar koridorlarının çok yüksek seviyede (4,21) doğal/sakinleştirici havada olmasını istemişlerdir. Koridorda kendine has özelliklere sahip bir buluşma/toplanma noktası (3,99), koridorun ihtiyaçlara göre dönüştürebilmesi (3,98) ve dış mekânla görsel ilişki kurması (3,96) yüksek düzeyde istenenler arasında yer almıştır. Katılımcılar yüksek düzeyde hem yumuşak/pastel renkleri (3,87) hem de canlı renkleri (3,84) istediklerini ifade etmişlerdir. Katılımcıların en az istediği özellik ise (2,81) koridorda ayakkabıların çıkarılabildiği alanların olmasıdır (Tablo 27).

Tablo 27. Katılımcıların koridor tasarımında istediği özellikler

Koridorda istenen özellikler	1p		2p		3p		4p		5p		Ort
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Ev hissi vermesini isterim.	15	9,9	13	8,6	30	19,9	32	21,2	61	40,4	3,74
Canlılık/ hareketlilik hissi vermesini isterim.	12	7,9	8	5,3	23	15,2	43	28,5	65	43,0	3,93
Gizemli olma/ keşfetme hissi veren alanlar olmasını isterim.	14	9,3	8	5,3	24	15,9	41	27,2	64	42,4	3,88
Doğal/ sakinleştirici bir havasının olmasını isterim.	9	6,0	3	2,0	15	9,9	45	29,8	79	52,3	4,21
Kendine has özelliklere sahip bir buluşma/toplanma noktası olmasını isterim.	18	11,9	5	3,3	13	8,6	39	25,8	76	50,3	3,99
Dış mekânla görsel ilişki kurmalı.	9	6,0	11	7,3	29	19,2	30	19,9	72	47,7	3,96
Dış mekânla bağlantılı olmalı.	10	6,6	10	6,6	26	17,2	38	25,2	67	44,4	3,94
Koridorun diğer iç mekânlardan görünebilir olmasını isterim.	13	8,6	16	10,6	34	22,5	31	20,5	57	37,7	3,68

Tablo 27'nin devamı

Koridoru ihtiyaçlarıma göre dönüştürebilmek isterim.	12	7,9	9	6,0	23	15,2	33	21,9	74	49,0	3,98
Koridorda çeşitli etkinlik alanları isterim.	10	6,6	10	6,6	25	16,6	38	25,2	68	45,0	3,95
Bireysel çalışmalarımı yapabileceğim alanlar isterim.	14	9,3	16	10,6	27	17,9	33	21,9	61	40,4	3,74
Yakın arkadaşlarımla çalışmalar yapabileceğim alanlar isterim.	11	7,3	13	8,6	21	13,9	34	22,5	72	47,7	3,95
Koridorun duvarlarında yazılabilen/ çizilebilen alanlar/donatılar isterim.	14	9,3	14	9,3	32	21,2	30	19,9	61	40,4	3,73
Bana ya da arkadaşlarıma ait çalışmaların sergilenmesini isterim.	22	14,6	17	11,3	33	21,9	23	15,2	56	37,1	3,49
Ayakkabılarımı çıkarabileceğim alanlar isterim.	49	32,5	26	17,2	19	12,6	19	12,6	38	25,2	2,81
Uzarak oturabileceğim, dinlenebileceğim, çalışabileceğim alanlar isterim.	17	11,3	13	8,6	15	9,9	34	22,5	72	47,7	3,87
Canlı renkler isterim.	14	9,3	17	11,3	29	19,2	26	17,2	65	43,0	3,74
Yumuşak/pastel renkler isterim.	11	7,3	16	10,6	24	15,9	30	19,9	70	46,4	3,87
İstenen özelliklerle ilgili verilerin genel ortalaması										3,80	
1p: Hiç katılmıyorum, 2p: Katılmıyorum, 3p: Kararsızım, 4p: Katılıyorum, 5p: Kesinlikle katılıyorum											

• Katılımcılardan hayallerindeki okul koridorlarını yazarak ve/veya çizerek ifade etmeleri istenmiştir. Katılımcılar en çok işlev ve donatı/aksesuar/araç-gereç temalarında çeşitli fikirler ifade etmişlerdir. İşlev temasında oturma-dinlenme-sohbet alanlarından “dinlenme alanları”na vurgu yapılmıştır. Donatı/aksesuar/araç-gereç temasında ise aydınlatma aksesuarlarına ilişkin talepte bulunulmuştur. İşlev temasında oturma alanlarına, mekân bileşenleri temasında pencere sayısının artırılmasına, boyut temasında koridorların genişlemesine, algı temasında ferah ve düzenli olmasına dikkat çekilmiştir (Tablo 28; Ek 6; Ek 7).

Tablo 28. Katılımcıların hayallerindeki koridora ilişkin ortaya çıkan tema ve alt temalar

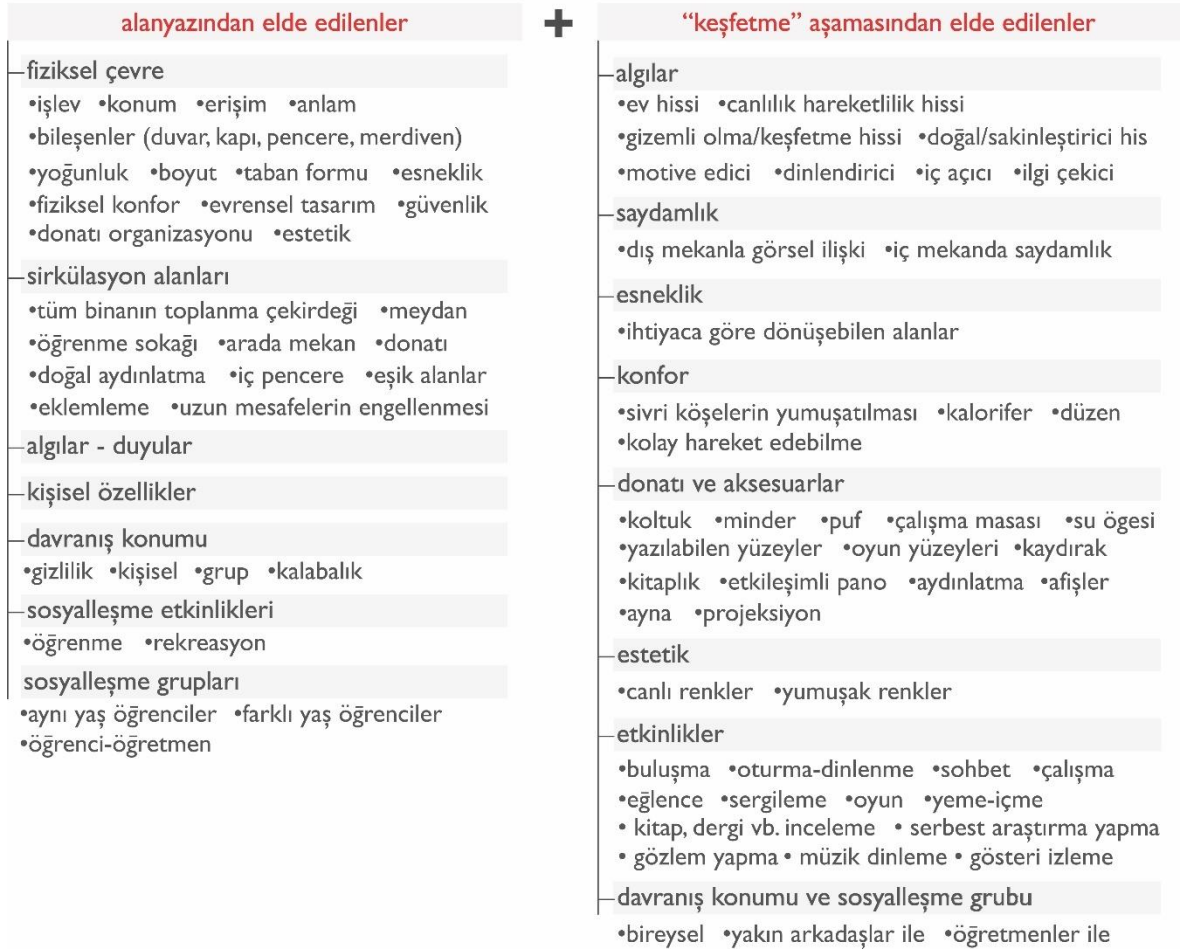
Tema	Alt tema	Tema	Alt tema
İşlev	Oturma, dinlenme, sohbet alanları	Donatı Aksesuar Araç- Gereç	Oturma-dinlenme donatıları
	Çalışma alanları		Çalışma donatıları
	Yeme-içme alanları		Yeme-içme donatıları
	Oyun alanları		Oyun donatıları
	Eğlence alanları		Depolama-sergileme donatıları
	Etkinlik alanları		Tamamlayıcı aksesuarlar
	Diğer (yarı açık alanlar)		Bilgilenme araç gereçleri

Tablo 28'in devamı

Mekân bileşenleri	Zemin	Esneklik	Kullanım alanlarında esneklik
	Duvar	Erişim	Diğer mekânlara erişim kolaylığı
	Kapı	Güvenlik	Kullanıcılar arasında güvenlik
	Pencere	Yoğunluk	Kullanıcı yoğunluğu
	Tavan	Estetik	Renk
Fiziksel konfor	Fiziksel özelliklerden kaynaklı stres faktörlerinin azaltılması	Evrensel tasarım	Engelliler için kolay düşey-yatay erişim
Boyut	Koridor boyutları	Algı	Koridorun verdiği hisler
Form	Karmaşayı engelleyen formlar		

3.2. “Tasarlama” Aşamasına İlişkin Bulgular

“Tasarlama” aşaması; hem “keşfetme” aşamasından hem de alanyazından elde edilen verilerin harmanlanarak (Şekil 43) çalışmanın yapıldığı okullarda 8. sınıf derslik sirkülasyon alanlarının yeniden üretildiği süreçtir.



Şekil 43. Alanyazından ve “keşfetme” aşamasından harmanlanan veriler

Örneklem grubunda yer alan okulların sirkülasyon alanları için oluşturulan tasarımlarda belirlenen ortak ölçütler/ parametreler sırasıyla şu şekildedir:

- Sirkülasyon alanlarının katta yer alan diğer bölümlerle (temel derslikler, kütüphane, bilişim teknoloji dersliği, görsel sanatlar atölyesi, rehberlik odası) oluşturduğu mevcut duvar sınırları sabit tutulmuş, taban formunun sunduğu imkânlar doğrultusunda tasarım süreci ilerletilmiştir.

- Sirkülasyon alanları üzerinde yer alan pencere biçimleri korunmuş; cephe karakterinde değişimin önüne geçilmiştir.

- İç mekân kapılarının konumları değiştirilmemiş, ancak yapılacak tasarım doğrultusunda biçim ve malzeme bağlamında yeniden ele alınmıştır.

- Öğrenme ve rekreasyon etkinliklerinin deneyimlenebilmesi için oturma-dinlenme, çalışma, oyun, sergileme ana eylem alanları olarak belirlenmiştir. Söz konusu ana eylem alanları tekil ve/veya birbirleriyle entegre biçimde alt eylem alanları (oturma-sergileme, oturma-oyun vb.) şeklinde oluşturulmuştur.

- Öğrencilerin öğretmenleriyle, yakın arkadaşlarıyla, grup arkadaşlarıyla ve daha kalabalık öğrenci kitlesiyle bir araya gelebileceği bölgeler oluşturulmuştur.

- Kullanıcı dolaşım yoğunluğu dikkate alınmış; ortak kat alanları/ fuayelerde ve ana koridorlarda temiz geçiş aksı ara koridorlara göre daha geniş tutulmuştur.

- Hem alt döşeme (zemin izleri) hem üst döşemede (asma tavan) etkinlik alanlarını tanımlayıcı öğeler kullanılmıştır.

- Hem sabit donatılar hem de esnek donatılar tasarlanmıştır.

- Ortak kullanım alanları ve donatılarının yanı sıra kullanıcıların sirkülasyon alanları üzerinde kendi çalışmalarını sergileyebilecekleri sınıf panoları, her bir temel derslik kapısının yanına yerleştirilmiştir.

- Puf, minder vb. donatı ve aksesuarlarla; ahşap yüzeylerin kullanılmasıyla ev ortamı hissi oluşturulmuştur. Ahşap yüzeyler ile aynı zamanda doğal/sakinleştirici bir atmosfer algısını yaratmayı sağlamıştır.

- Güvenlik nedeniyle donatıların sivri köşeleri yumuşatılmıştır.

- Ana koridorlarda ve fuayelerde canlı renkler, ara koridorlarda yumuşak renkler ağırlıklı olarak kullanılmıştır.

3.2.1. Bedri Rahmi Eyüboğlu Ortaokulu (BREO) Sirkülasyon Alanına İlişkin Bulgular

BREO’nda tasarım sürecinin başlangıcında doğrusal sirkülasyon şeması korunmuş, kargaşayı engellemek için koridorların orta alanları dolaşıma ayrılmış, kenarlarına ise belirlenen eylem alanları yerleştirilmiştir. Ana koridor rekreatif etkinlikler; ara koridorlar ise öğrenme etkinlikleri ağırlıklı olacak biçimde düzenlenmiştir (Şekil 44).

Koridor-a’da pencere aksı boyunca, döşeme düzleminde geniş hacimli oturma-dinlenme, çalışma ve hareketli oyun işlevleri; karşı aksta ise duvar düzlemi üzerinde, daha az alan kaplayan sergileme, akıl oyunları donatıları ve aksesuarlar bulunmaktadır (Şekil 44).



Şekil 44. BREO tasarlanan sirkülasyon alanının planı

Ara koridorlarda (b-c-d-e) pencere önleri ağırlıklı olarak çalışma alanlarına ayrılmıştır. Manzara ile doğrudan ilişki kurulabilmesi için ise, bazı pencere önlerine donatı (oturma-dinlenme, çalışma gibi) yerleştirilmemiştir. Koridorların temel dersliklerle sınır oluşturduğu

iç duvar önlerinde ise oturma-dinlenme, oyun, sergileme-depolama alanları ve aksesuarlar konumlanmaktadır (Şekil 44).

Koridor-a'da yer alan çalışma alanları küçük ve büyük grupların (3-6 kişi) kullanabileceği şekilde organize edilmiştir (Şekil 45a). Ana koridor üzerindeki duvar yüzeyine ise ayna, yazı tahtası, akıl oyunları (takılıp çıkarılabilen parçalardan oluşan) panosu, sınıf panosu (Şekil 45b) gibi aksesuarlar ve donatılar yerleştirilmiştir. Pencere önlerinde yer alan donatılar kullanıcıların aydınlık bir ortamda çalışma etkinlikleri gerçekleştirmesini sağlayacak biçimde düzenlenmiştir (Şekil 45; Şekil 46a).



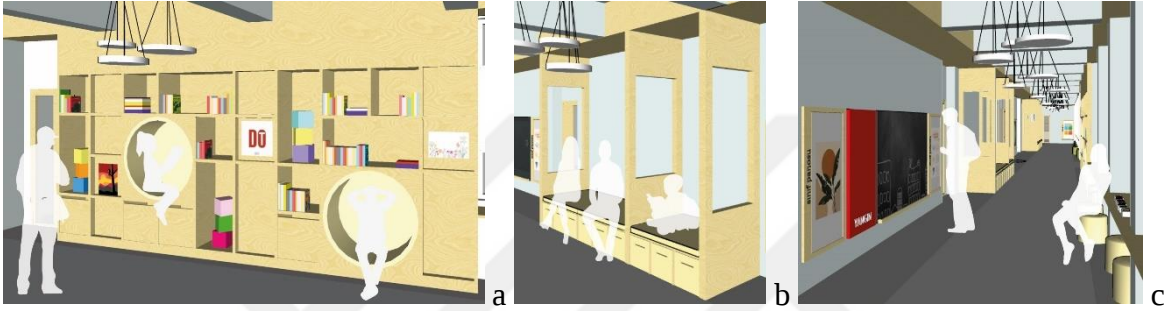
Şekil 45. Koridor-a'da çalışma alanları (a), sergileme, oyun donatıları ve aksesuarlar (b)

Koridor-b'de pencere önlerinde bulunan 2'şer kişilik masalar yakın arkadaşların etkinlik yapmasına imkân verecek niteliktedir (Şekil 46a). Küçük grupların oturma-dinlenme amaçlı kullanabildiği niş ile karşılıklı bir araya gelinen çalışma nişleri kullanıcıların odaklı sosyalleşme etkinliklerini teşvik edecek tasarımlardır. Çalışma nişlerinde raflarda yer alan kitaplar kullanıcıların dikkatini çekerek sosyalleşme araçlarına dönüşebilecektir (Şekil 46b). Kütüphanenin önünde yer alan açı çemberi kullanıcıların eğlenme-öğrenme amaçlı sosyalleşme etkinliklerinde araç olarak düşünülmüştür (Şekil 46c).



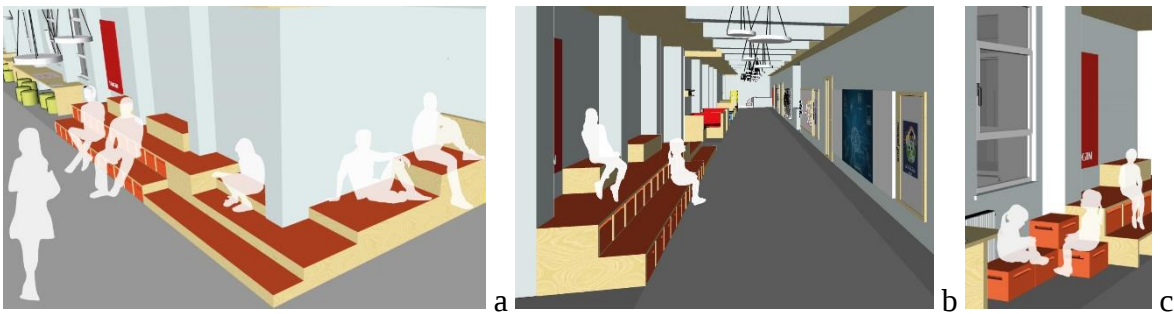
Şekil 46. Koridor-b'de yer alan çalışma alanları (a), çalışma nişleri, oturma nişleri (b) ve kütüphane önünde açı çemberi (c)

Koridor-e’de yer alan kitaplık sergileme, depolama, oturma-dinlenme eylem alanları birlikte çözümlenmiştir. Kullanıcıların uzanabilmesine olanak tanıyan dairesel nişler, onların ev ortamında hissetmelerini kolaylaştıracak bir unsurdur (Şekil 47a). Oturma-dinlenme nişleri arasındaki boşluklar nişlerin ferah olarak algılanmasına imkân tanımaktadır (Şekil 47b). Pencere önlerindeki çalışma donatıları ile karşısında yer alan yazı tahtası ayrı ayrı kullanılabileceği gibi birlikte kullanılma durumunda sosyalleşme etkinliklerinin çeşitlenmesine fırsat sunacaktır (Şekil 47c).



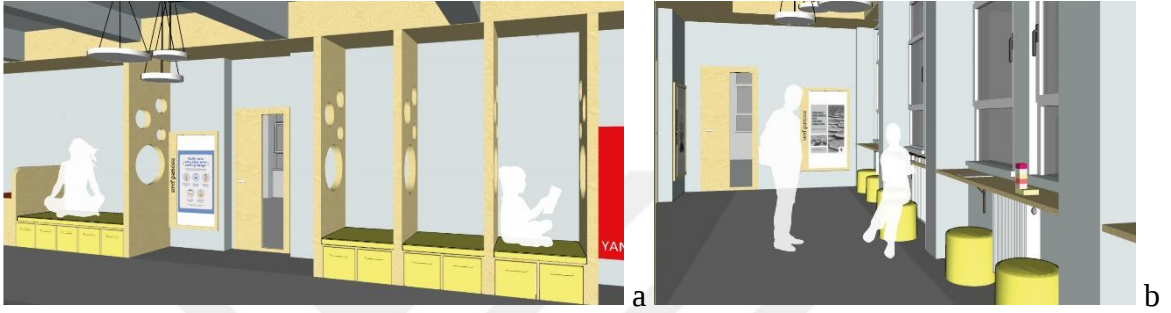
Şekil 47. Koridor-e’de yer alan kitaplık (a), oturma nişleri (b), çalışma alanları ve yazı tahtası (c)

Farklı sayılardaki bireylerden oluşan sosyalleşme gruplarının kullanabileceği oturma basamakları hem değişen biçimleriyle oyun etkinliklerine hem de karşı duvarda yer alan akıllı tahta ile seyretme etkinliklerine fırsat tanımaktadır. Öte yandan hemzemin sirkülasyon alanında farklı kotlarda tasarlanan oturma basamakları kullanıcıların fiziksel çevreyi çeşitli açılarla algılamalarına olanak sunmaktadır. Basamak altı boşlukları; kullanıcıların kendilerinin organize etmelerine olanak veren oturma bloklarına ve koridorlarda birtakım oyun vb. etkinlik materyallerinin depolanabileceği donatılara ayrılmıştır (Şekil 48).



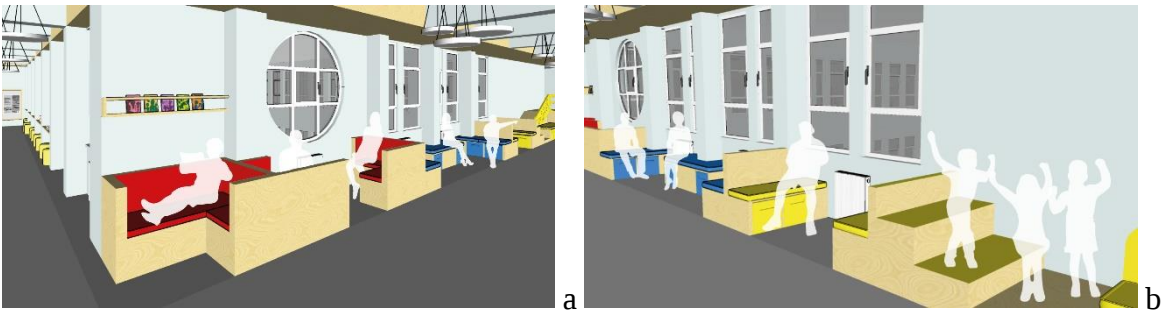
Şekil 48. Koridor-a’da bulunan oturma basamakları (a-b) ve blokları (c); akıllı tahta (b)

Koridor-c’de yer alan bireysel oturma nişlerinin kullanıcıların kitap okuma, çalışma vb. eylemler gerçekleştirmesini sağlayacak biçimde tasarlanmıştır. Öte yandan nişler; koridordan soyutlanmamış bir kurguya sahip olmasıyla diğer kullanıcılarla selamlaşma ve sohbet etme fırsatı sunmaktadır (Şekil 49a). Temel dersliklerin kapılarında yer alan saydam yüzeyler iç/dış görsel ilişkiyi kurmayı teşvik edecek ve koridorların dolaylı yollardan doğal aydınlatılmasını artırabilecektir (Şekil 49b).



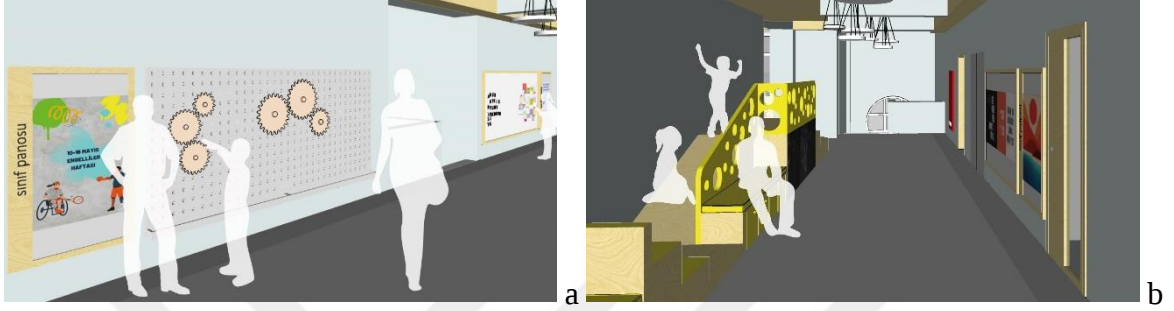
Şekil 49. Koridor-c’de yer alan grup ve bireysel oturma nişleri (a), çalışma alanları ve geçirgen yüzeyler (b)

Koridor-a’da bulunan oturma-dinlenme donatılarının konumlandırılmasında pencereler (manzarayı izleme), kaloriferler; karşılıklı göz teması kurabilme; içe dönük/dışa dönük kullanım gibi farklılıklar etkili olmuştur. Dışa dönük alanlar erişim kolaylığına dair bir algı oluştururken; içe dönük oturma alanı, örneğin yakın arkadaş grubunun kullanabileceği simgesel bir bölge özelliği taşıyarak diğerlerinden farklılaşmaktadır. İçe dönük oturma-dinlenme alanının konumlanmasında biçimsel olarak dikdörtgen pencerelerden ayrılan dairesel pencere de rol oynayan bir faktördür (Şekil 50a-50b).



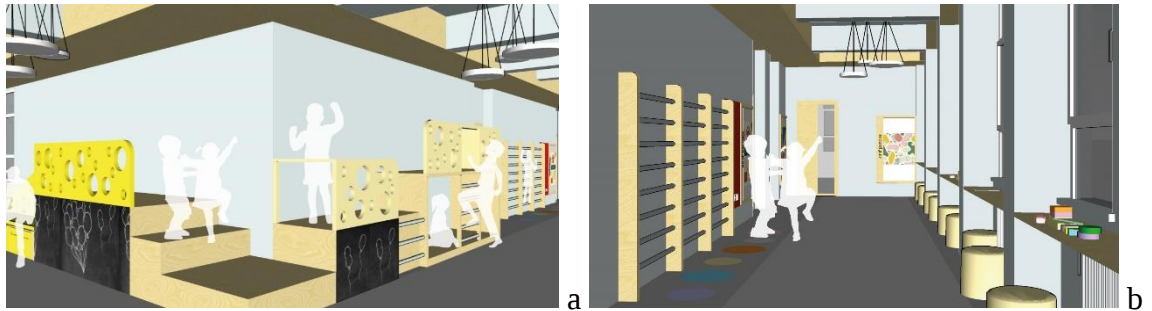
Şekil 50. Koridor-a’da yer alan dışa dönük (a-b) ve içe dönük (a) oturma alanları

Ana koridorda akıl oyunları (takılıp çıkarılabilen parçalardan ve magnetlerden oluşan) ve sınıf panoları öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle ayaküstü sosyalleşmelerine imkân tanıyacak niteliktedir (Şekil 51a). Bu düzenlemeyle oturma-dinlenme alanları ve oyun alanlarını kullananların panolardaki etkinlik esnasında izleyici olma ve etkinliğe katılma ihtimalleri artırılmaktadır (Şekil 51b).



Şekil 51. Koridor-a'da yer alan sergileme panoları (a), oyun donatısı (b)

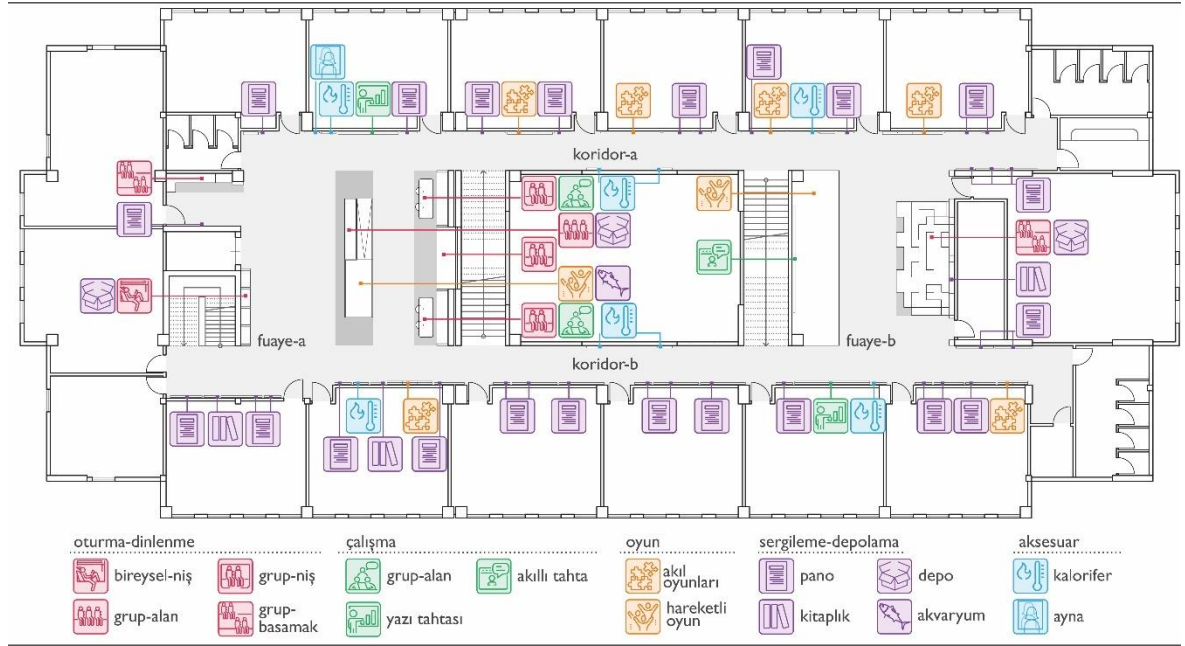
Ana ve ara koridor kesişim noktasında (koridor-a ve koridor-d) kullanıcıların kontrollü riskler alabileceği, tırmanma, zıplama, kayma gibi eylemler gerçekleştirecekleri oyun alanı düzenlenmiştir. Oyun alanının düşey yüzeylerinde yazı tahtaları bulunmaktadır. Platformun alt kotunda yer alan mağara, kullanıcıların içe dönük oyun etkinliklerine olanak sunmaktadır (Şekil 51b-52a). Ayrıca ara koridorda duvar düzleminde tırmanma basamakları ve zemin düzleminde zıplama çemberleri yer almaktadır (Şekil 52b).



Şekil 52. Koridor-a ve koridor-d'de yer alan oyun donatıları (a-b) ve çalışma alanları (a)

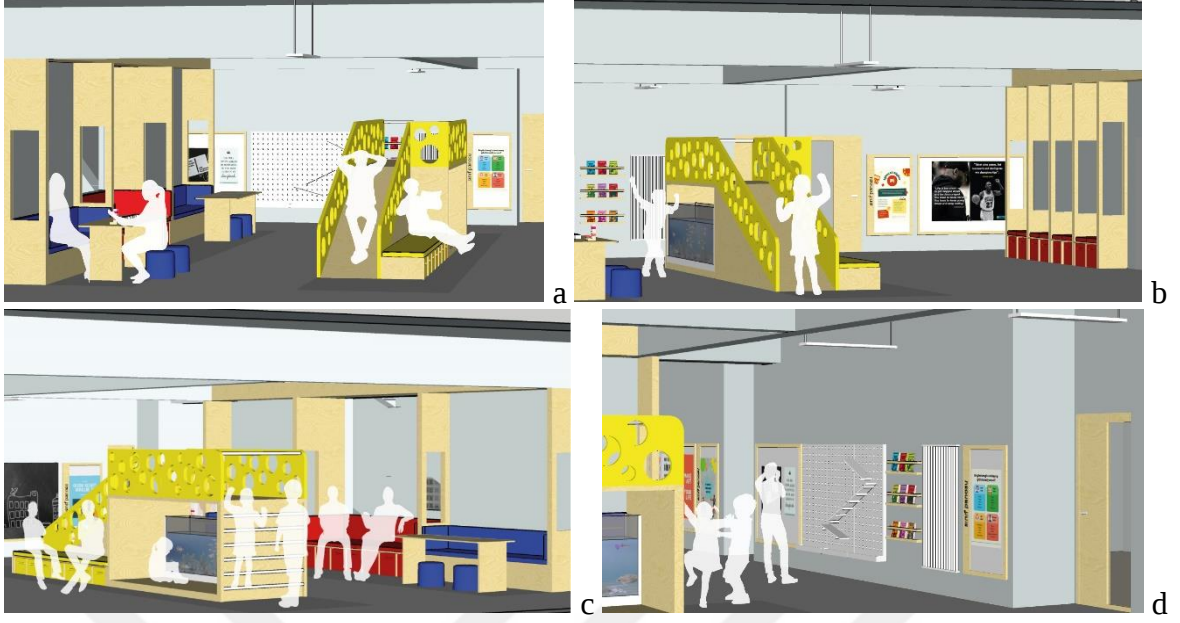
3.2.2. Bener Cordan Ortaokulu (BCO) Sirkülasyon Alanına İlişkin Bulgular

BCO sirkülasyon alanında fuayelerin bulunması yakın arkadaşlar, kalabalık gruplara hizmet edecek sosyalleşme alanlarının çeşitlilik sunacak biçimde düzenlenmesini kolaylaştırmıştır. Öte yandan koridorlardaki düzenlemeler ise; dar olması nedeniyle duvar yüzeyine yerleştirilen donatı ve aksesuarlarla sınırlandırılmıştır (Şekil 53).



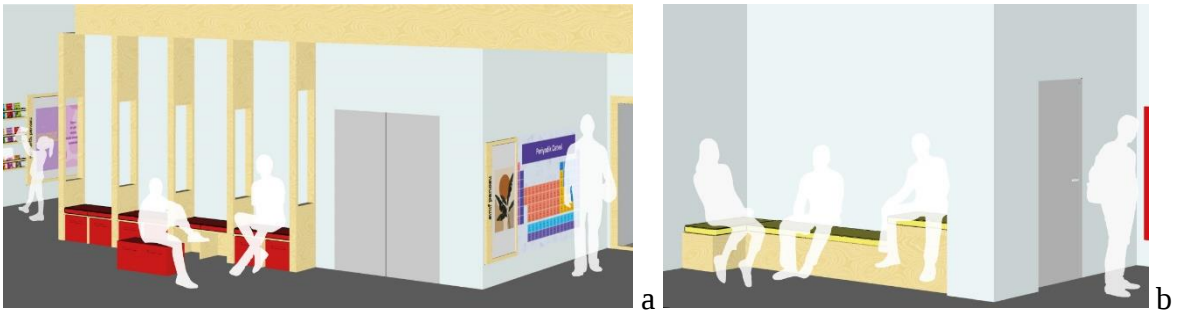
Şekil 53. BCO tasarlanan sirkülasyon alanının planı

Fuaye-a'da merdiven duvarı boyunca, karşılıklı oturulan çalışma alanları ve yan yana kullanılan oturma-dinlenme nişleri bulunmaktadır. Söz konusu alanın önünde dolaşım aksı için yer ayrılmış, karşısında ise oyun ve oturma-dinlenme amacıyla kullanılan donatı kurgulanmıştır (Şekil 54a-54b). Kompakt bir eylem alanı olarak tanımlanan bu alanda tırmanma basamakları, platform ve kaydırağın yanı sıra, platform alt kotunda yer alan mağaranın bir yüzeyinde akvaryum bulunmaktadır. Akvaryum hem mağarayı kullananlar hem de yanından geçenler için seyretme ve sosyalleşme aracına dönüşmektedir (Şekil 54b-54c). Ara koridor aksı boyunca düzenlenmiş akıl oyunları panosu (Şekil 54a), kitaplık rafları, sınıf panosu, bilgilendirme panosu (Şekil 54b- 54d) ayaküstü sosyalleşmeye; çizgisel biçimli kalanifer (Şekil 54d) ise ısı konforunun sağlanmasına imkân verecektir.



Şekil 54. Fuaye-a'da yer alan oturma-dinlenme alanları, nişleri, oyun-oturma-dinlenme donatısı (a-b-c), sergileme, oyun donatısı (a-b-d) ve kalorifer (d)

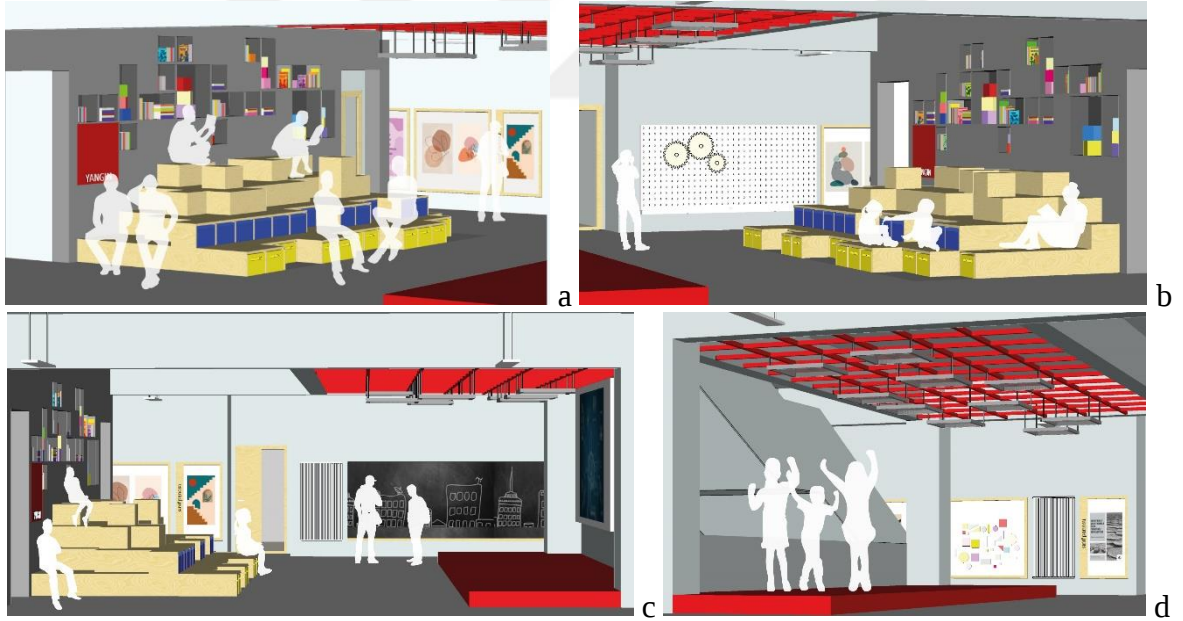
Asansör yanında yer alan bireysel oturma nişlerinde kullanıcılar etrafı izleme fırsatı bulabilecektir (Şekil 53-55). Öte yandan, nişlerde yer alan oturma blokları kullanıcıların sosyalleşme gruplarına göre organize edebilmesine olanak tanımaktadır (Şekil 55a). Temel derslik önünde afiş ve sınıf panosu (Şekil 55a), oturma-dinlenme donatısı (Şekil 55b) yer almaktadır.



Şekil 55. Fuaye-a'da yer alan oturma nişleri (a) ve temel derslik önünde oturma donatısı (b)

Fuaye-b'de parçalı biçimlenmeye sahip oturma basamakları yer almaktadır. İçeride dönük/dışa dönük kullanımlara ve karşılıklı sohbet etmeye imkân vermesi için bazı noktalarda boşaltmalar yapılmıştır. Kalabalık gruplar halinde bulunulmasının yanı sıra,

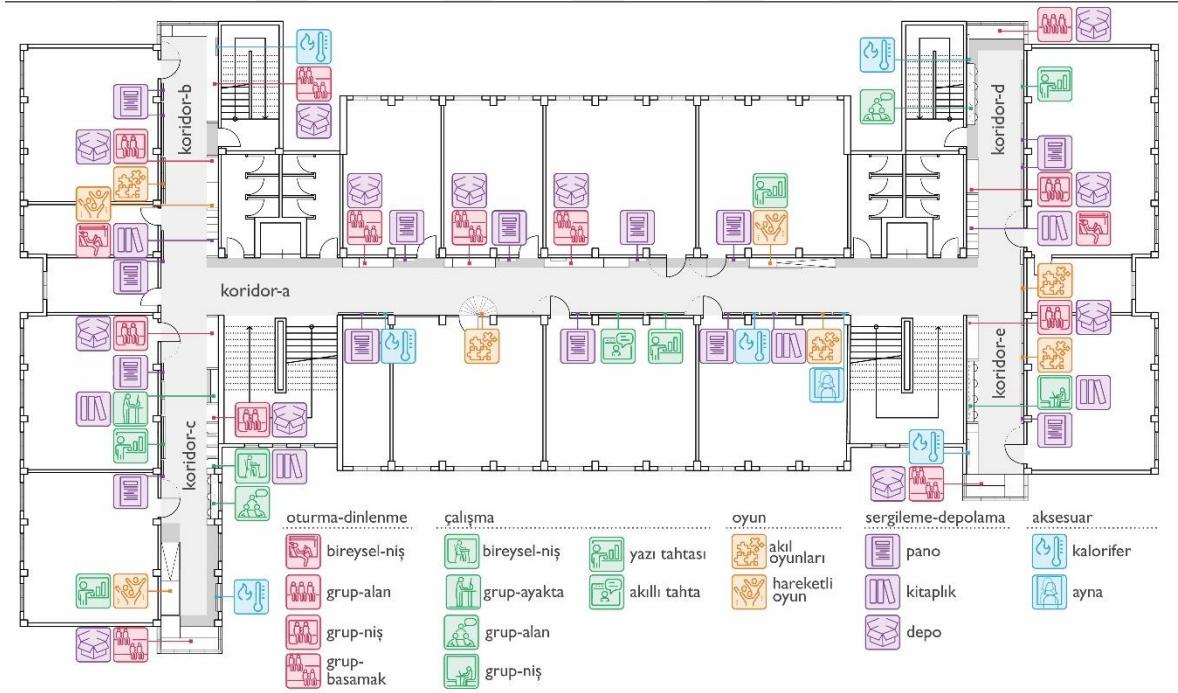
kullanıcıların kendilerine ait bölgeler de oluşturmalarına imkân tanınmıştır. Yatay ve düşey yüzeylerin uzanma, yaslanma gibi ihtiyaçları karşılamasıyla basamaklar konforlu kullanımı sağlamaktadır. Alt basamak altında oturma; bir üstte ise depolama blokları yer almaktadır. Oturma basamaklarıyla bir arada kullanımı kolaylaştıran ve arka fon oluşturan sergileme donatısı kitap, öğrenci çalışmaları gibi materyalleri görünür kılarak kullanıcıların birbirleriyle iletişimde aracı rol oynamaktadır (Şekil 56a-56b). Oturma basamaklarının karşısında yer alan platform serbest zaman diliminde oyun etkinliklerine ev sahipliği yapabilecek; performans ve gösteri etkinliklerine (dans vb.) de imkân tanıyabilecektir. Öte yandan hareketli perde aracılığıyla kullanıcıların video izleme fırsatları da bulunmaktadır (Şekil 56c). Platformun üstünde yer alan çelik kafes ve aydınlatma aksesuarları simgesel, tanımlı ve bütüncül bir alan algısının oluşumunu teşvik etmektedir (Şekil 56d). Duvar yüzeyleri üzerinde sosyalleşme araçları olarak sergileme, bilgilendirme panoları (Şekil 56a), sınıf panoları (Şekil 56a), akıl oyunları panosu (Şekil 56b-56d), sınıf panoları (Şekil 56a-56c-56d), yazı tahtası (Şekil 56c) ve ısıtma için ise kalorifer (Şekil 56d) bulunmaktadır.



Şekil 56. Fuaye-b’de yer alan oturma basamakları, kitaplık (a-b), platform üstünde çelik kafes (c-d); ara koridorda yer alan sergileme donatıları (a-b-c-d), oyun donatıları (b-d) ve yazı tahtası (c)

3.2.3. Beşirli Borsa İstanbul Ortaokulu (BBİO) Sirkülasyon Alanına İlişkin Bulgular

BBİO sirkülasyon alanı tasarım süreci birtakım kısıtlamalar doğrultusunda yürütülmüştür. Ana koridorun dar olması (genişlik: 300 cm) nedeniyle söz konusu koridorda geniş hacimli sosyalleşme alanlarından (oturma-dinlenme, çalışma, oyun gibi) ziyade dar ebatlı donatılar çözümlenmiştir. Koridor-a'da merdiven aksı boyunca duvar yüzeyine oyun, sergileme-depolama donatıları ve aksesuarlar yerleştirilmiştir. Ana koridorda rekreatif etkinlikler; ara koridorlarda (b-c-d-e) öğrenme etkinlikleri ağırlıklı alanlar kurgulanmıştır. Ara koridorların dolaşım yoğunluğunun düşük olacağı öngörülerek sosyalleşme alanları ana koridora göre daha geniş tasarlanmıştır (Şekil 57).



Şekil 57. BBİO tasarlanan sirkülasyon alanının planı

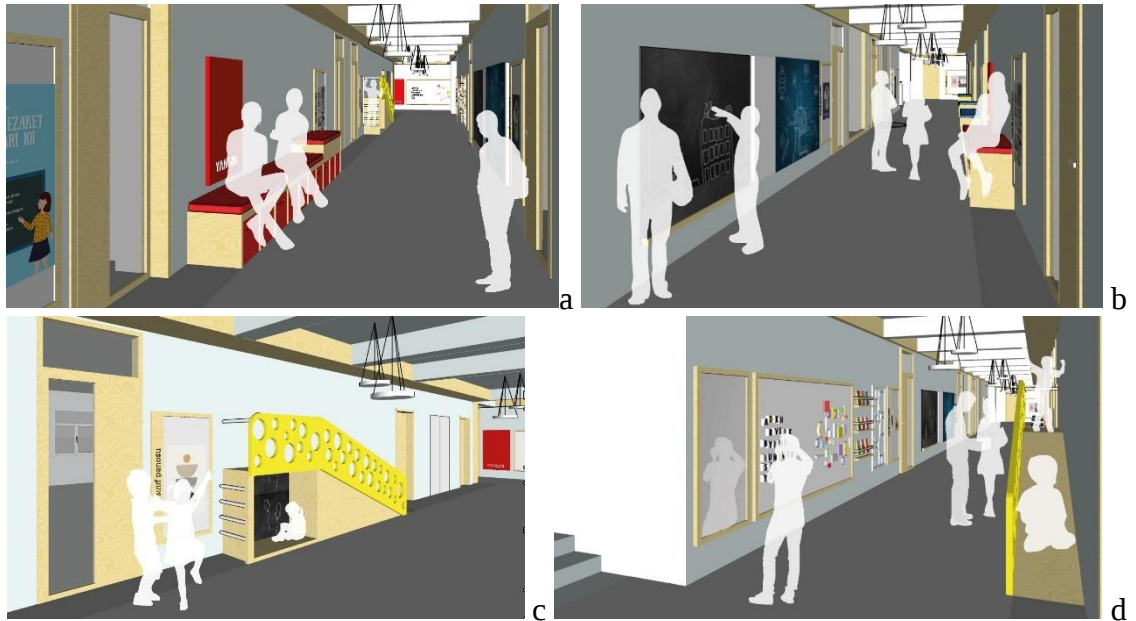
Koridor-a'da 5-9 kişilik gruplar tarafından kullanılacak oturma donatıları tek sıra düzeninde olsa da yükseklik farkları ve yeşil, mavi, kırmızı ve sarı renklerinin canlı değerleri kullanılarak dinamizm kazandırılmıştır (Şekil 58a-58b). Şekil 58b'de görüldüğü gibi bilişim-teknoloji dersliğinin kapısının önüne açılı çemberi yerleştirilmiştir. Şekil 58c'de yer alan dairesel biçimli kalorifer, ana koridorun ısınmasını sağlamaktadır. Ana koridorda

kullanıcıların gözlem yapmalarını, ayak üstü sohbet etmelerini sağlayacak donatılar arasında sınıf panolarına (Şekil 58b) ve bilgilendirme panosuna (Şekil 58c) yer verilmiştir.



Şekil 58. Koridor-a’da yer alan oturma donatıları (a-b), bilişim-teknoloji dersliği önünde açılı çemberi (b), sergileme panosu ve dairesel biçimli kalorifer (c)

Kırmızı renkte oturma donatısının karşısına akıllı tahta yerleştirilerek bu donatıların birlikte kullanımı desteklenmiştir (Şekil 59a-59b). Ana koridorda yer alan oyun donatısının mağara bölümüne yazılabilen yüzey yerleştirilmesiyle donatının çok amaçlı kullanılabilmesi düşünülmüştür (Şekil 59c). Ana koridorda yazı tahtası (Şekil 59b), sınıf panosu (Şekil 59c), magnetli oyun panosu, kitaplık rafları, ayna (Şekil 59d) gibi donatı ve aksesuarlar kullanıcıların eğlenme ve öğrenmeye yönelik sosyalleşmelerine imkân tanımaktadır.



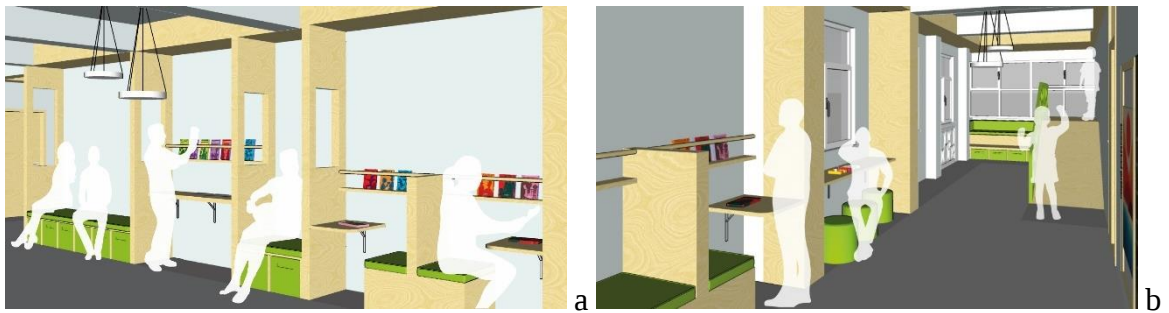
Şekil 59. Koridor a’da yer alan oturma donatıları (a-b), yazı tahtası, akıllı tahta (b), oyun, sergileme donatıları (c-d) ve ayna ve kitaplık rafı (d)

Koridor-b’de dış mekânın izlenebileceği pencere önlerinde oturma basamakları yer almaktadır (Şekil 60). Oturma basamaklarının duvar köşesi boyunca yerleştirilmesi kullanıcıların karşılıklı ve göz göze temas kurarak sosyalleşmelerine fırsat vermektedir. Oturma basamaklarının kalorifer ile ilişkisi dikkate alındığında kullanıcıların ısınma ögesinin etrafında bir araya gelmeleri mümkün olacaktır (Şekil 60a-60b). Ara koridor duvar yüzeylerinde akıl oyunları; rehberlik panolarına yer verilmiştir (Şekil 60c).



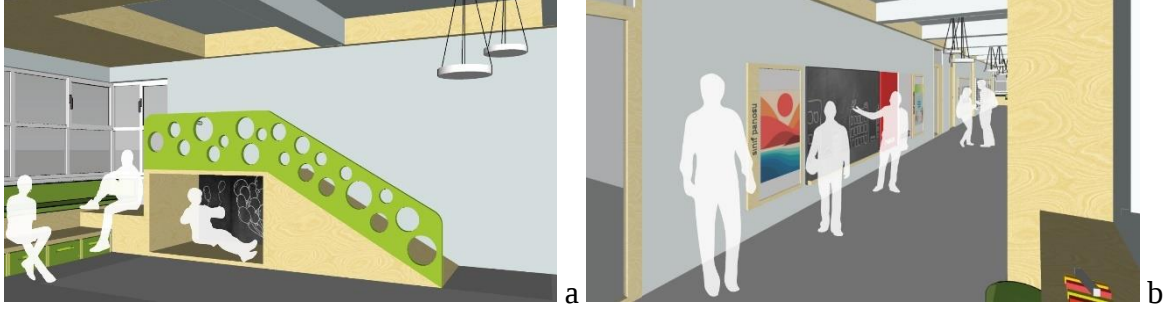
Şekil 60. Koridor-b’de yer alan oturma-dinlenme nişleri (a-b), kitaplık (b), rehberlik panosu ve akıl oyunları panosu (c)

Kullanıcılar ayakta çalışma barında kısa süreli; pencere önünde yer alan çalışma nişinde ise odaklı çalışma etkinliklerini gerçekleştirebilecektir. Öte yandan bireysel kullanılabilen çalışma nişleri ve oturma nişlerine de yer verilmiştir (Şekil 61).



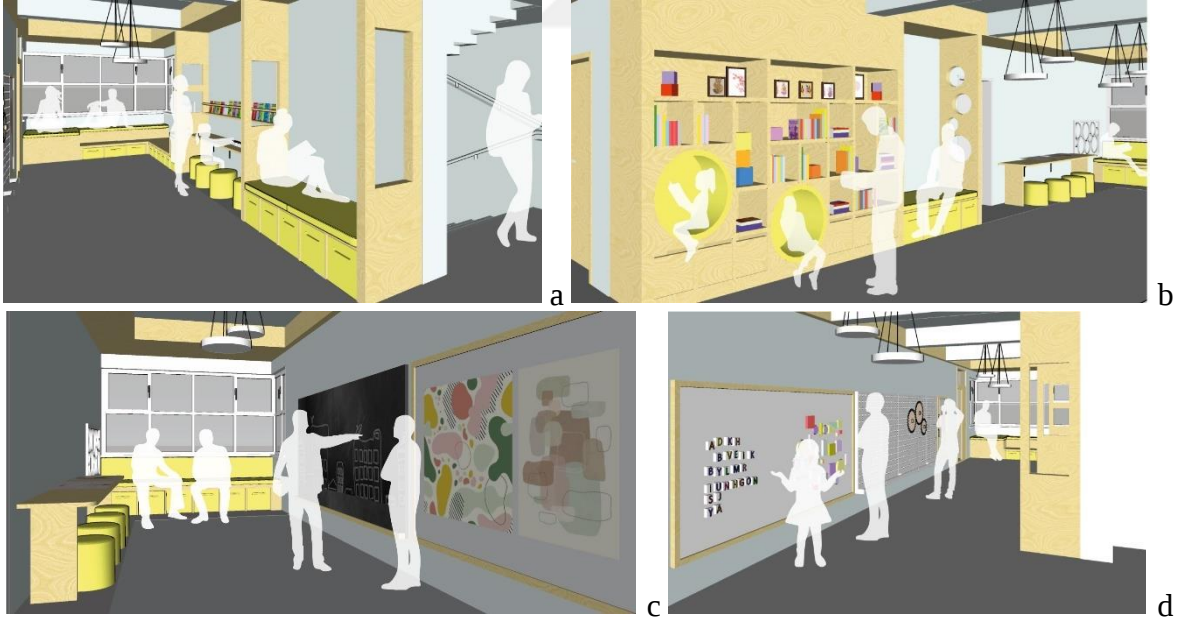
Şekil 61. Koridor-c’de bulunan oturma nişleri, ayakta çalışma barı (a), bireysel nişler (a-b)

Şekil 62a’da görülen donatı grubunda oturma ve oyun işlevleri bir arada çözümlenmiştir. Bu donatı grubunda farklı yaş grubunun bir araya gelerek ve birbirlerini gözlemleyerek sohbete veya oyuna katılmaları mümkün olabilecektir. Şekil 62b’de görüldüğü gibi ara koridorda duvar yüzeylerinde sınıf panoları ve yazı tahtası yer almaktadır.



Şekil 62. Koridor-c’de bulunan oturma-oyun donatısı, pano ve yazı tahtası

Oturma-dinlenme nişleri kullanıcılara kısmen de olsa kendilerini mevcut alandan geri çekerek içe dönük etkinlikler yapabilme fırsatı sunmaktadır (Şekil 63a). Görsel sanatlar atölyesinin karşısında yer alan kitaplık ve koridor duvarına konumlanan pano, öğrencilerin çalışmalarının sergilenmesini mümkün kılmaktadır (Şekil 63b-63c). Bu koridorda yer alan diğer sergileme-depolama donatıları ve aksesuarları ise kitaplık ve kitaplık alt kotunda yer alan depolama blokları (Şekil 63b), yazı tahtası (Şekil 63c), magnetli ve takılıp çıkarılabilen parçalardan oluşan akıl oyunları panolarıdır (Şekil 63d).



Şekil 63. Koridor-d’de yer alan oturma-dinlenme alanları, nişleri (a-c), çalışma alanları, donatıları (a-b-c), yazı tahtası, sergileme (c) ve oyun donatıları (d)

3.3. “Test Etme” Aşamasına İlişkin Bulgular

Katılımcıların, koridorlarının yeniden tasarlanmasıyla oluşturulan sosyalleşme alanlarıyla ilgili algılarını, tercihlerini ve önerilerini belirlemek amacıyla “test etme” aşamasına geçilmiştir. “Sosyalleşme Mekânları Memnuniyet ve Beklenti Anketi”ne katılım gösterenlere “Sonuç Ürün Değerlendirme Anketi” uygulanmıştır. Tasarlanan her bir koridora ait görseller ilgili okuldaki katılımcı grubuna; araştırmacı tarafından tasarıma ilişkin açıklamalar yapılarak dijital araçlarla sunulmuştur.

- Katılımcılara tasarlanan koridorların kendilerinde çağrıştırdığı kavramlar sorulmuştur. Katılımcılarda en çok çağrışım yapan ilk üç kavram eğlenceli (%20,5), güzel (%10,5) ve kullanışlı (%8,0)’dır. Katılımcılarda çağrışım yapan kavramların çoğunluğu olumlu olmakla birlikte; tehlikeli (%7) ve çocukça (%1,4) şeklinde olumsuz kavramlar da bulunmaktadır. Katılımcıların ifade ettikleri tüm kavramlar algısal, etkinlikler ve fiziksel özellikler üst başlıklarında gruplandırılarak Tablo 29’da sunulmuştur.

Tablo 29. Katılımcıların tasarlanan koridorlarla ilgili ifade ettikleri kavramlar

Çağrışım yapan kavramlar		N	%	Çağrışım yapan kavramlar		N	%
Algısal	Eğlenceli	74	20,5	Fiziksel özellikler	Kullanışlı	29	8,0
	Güzel	38	10,5		Konforlu	13	3,6
	Ferah	20	5,5		Düzenli	6	1,7
	Rahat	16	4,4		Geniş	5	1,4
	Yaratıcı	14	3,9		Çok amaçlı	5	1,4
	Modern	13	3,6		Dolu	4	1,1
	Canlı	12	3,4	Diğer	Dekorlu, kötü, sade, eğlenceli eğitim, gözlem, endüstriyel, fazla dolu, fena değil, gençler için uygun, gösterişli, sosyal, gereksiz, güvenli, her okulda bulunmalı, oyun oynamak, huzurlu eğitim, ilkokul gibi, kolej gibi, mutluluk verici, vb.	47	13
	Renkli	10	2,8				
	Mükemmel	8	2,2				
	Tehlikeli	7	1,9				
	Müthiş	7	1,9				
	Çocukça	5	1,4				
	Estetik	5	1,4				
	Harika	4	1,1				
	Heyecan verici	4	1,1				
Etkinlikler	Eğitici	15	4,2				

- Tasarlanan koridorların sosyalleşme ihtiyaçlarını karşılamada yeterlilik durumu sorulduğunda katılımcıların %93,7’si evet yanıtını vermişlerdir. Katılımcıların %90,9’u ise tasarlanan koridora sahip olmak istediğini ifade etmişlerdir (Tablo 30).

Tablo 30. Tasarlanan koridorlarda etkinlik alanlarının yeterliliği ve koridorlara sahip olma isteği

Etkinlik alanlarının yeterliliği ve sahip olma isteği	Evet		Hayır	
	N	%	N	%
Etkinlik alanlarının yeterliliği	133	93,7	9	6,3
Tasarlanan koridora sahip olma isteği	129	90,9	13	9,1

• Katılımcılardan tasarlanan derslik koridorlarında en çok beğendikleri özellikleri ifade etmeleri istenmiştir. En çok beğenilenler, üst başlıklar üzerinden değerlendirildiğinde sırasıyla oturma alanlarının, donatılarının (%38,9); çalışma alanlarının, donatılarının (%22,4) ve sergileme donatılarının (%7,6) olduğu görülmektedir. Alt başlıklara göre ele alındığında ise, ilk üç sırada oturma basamakları (%13,5), bireysel oturma nişleri (11,5) ve grup çalışma nişleri (%10,8) yer almaktadır (Tablo 31).

Tablo 31. Katılımcıların tasarlanan koridorlarda beğendikleri özellikler

Beğenilen Özellikler		N	%	Beğenilen Özellikler		N	%
Oturma alanları, donatıları	Oturma basamakları	66	13,5	Sergileme donatıları	Kitaplık	11	2,2
	Bireysel oturma nişleri	56	11,5		Akvaryum	8	1,6
	Dairesel nişler	46	9,4		Sınıf panoları	7	1,4
	Pencere önü oturma alanları	22	4,5		Genel kullanımlı panolar	7	1,4
Çalışma alanları, donatıları	Grup çalışma nişleri	53	10,8		Duvara monte raflar	5	1,0
	Grup çalışma donatıları	24	4,9	Bileşenler	Kapılar	7	1,4
	Grup çalışma alanları	19	3,9	Estetik	Dairesel biçimli kalorifer	5	1,0
	Yazı tahtaları	8	1,6		Renkler	5	1,0
	Bireysel çalışma nişleri	6	1,2	Diğer	Açık tonlu renkler, akıllı tahta, duvar rengi, ayna, ayakta çalışma barı, oyun basamakları, tırmanma çubukları, zıplama çemberleri, platform üstü aydınlatma, vb.	21	4,2
Oyun alanları, donatıları	Kaydırak	8	1,6				
	Boşluklu panolar	7	1,4				
	Mağara	6	1,2				
	Mıknatıslı panolar	6	1,2				
	Kırmızı platform	4	0,8				

• Tasarlanan derslik koridorlarında beğenilmeyen özellikler sorulduğunda katılımcılar ilk üç sırada akvaryum (%8,8), tasarımın tahribata uğrama riskinin olması (%5,9), mağara (%5,9), tasarımın ferah olmaması (%3,9), oyun alanlarının fazla olması (%3,9) ve oyun alanlarının tehlikeli olması (%3,9) yanıtlarını vermişlerdir (Tablo 32).

4. İRDELEMELER

Çalışmanın bu bölümü tasarlama, keşfetme ve test etme aşamalarında elde edilen bulgular arasında öne çıkan verilerin her bir aşama özelinde ve aşamalar arasında ilişkiler kurularak yapılan irdelemeleri kapsamaktadır.

4.1. “Keşfetme” Aşaması

4.1.1. Gözlem Çalışması

Birbirlerinden farklı üç sirkülasyon alanında birtakım bileşen ve tamamlayıcı aksesuarlar (BREO’nda kapı önü, kalorifer ve pencere önü; BCO’nda kapı önü, merdiven altı ve kolon önü; BBİO’nda duvar köşeleri, pencere önü, kalorifer ve merdiven sahanlık önü) kullanıcıları fiziksel ya da algısal olarak kuşatarak bir araya gelme alanları olmuştur.

BREO ve BBİO koridorları çevreleme ve mekân hissi veren kare taban formuna benzemese de doğal aydınlatmaya sahip olması nedeniyle kullanıcılar tarafından sosyalleşme amacıyla tercih edilmiştir. Alanyazında da sirkülasyon alanlarının doğrudan gün ışığından yararlanmasının çekim noktalarına dönüşmesinde (Hertzberger, 2008), öğrenme ve sosyalleşme için uyarıcı bir faktör olmasında (Al Şensoy, 2018) ve kullanım devamlılığında (JISC, 2006) rol oynadığı ifade edilmektedir. Öte yandan söz konusu okul koridorlarında ısı konforunun da sağlanması kullanımı olumlu yönde etkileyen bir diğer faktördür. Kare taban formuna yakın olmasına rağmen doğal aydınlatma ve ısı konfordan yoksun kalması nedeniyle BCO kat fuayesinde ise sosyalleşme davranışı yoğun biçimde gerçekleşmemiştir.

Kat fuayelerinde ve koridorlarda sınırlı sayıda olsa da birtakım sergileme donatı ve aksesuarlarının yer alması, kullanıcıların birbirleriyle iletişimlerinde rol oynamıştır.

4.1.2. Sosyalleşme Mekânlarına İlişkin Memnuniyet ve Beklentiler

Bu bölümde okulda sosyalleşme, mekânlar ve alanlarla ilgili elde edilen yanıtlardan birbirleri arasında ilişki kurulabilen ya da çelişki taşıyan durumlar, örneklem grubunun niteliklerinin fiziksel ortamla ilişkisi alanyazında yer alan bilgilerle tartışılmıştır.

Yüz yüze eğitim başladığında katılımcılar %69,4 oranla en çok arkadaşlarıyla yaptıkları etkinlikleri özlediklerini ifade etmiştir. Okul yaşamının büyük oranda arkadaşlarla sosyalleşmeyle bağdaştırıldığı görülmektedir. Katılımcılar, sosyalleşmeyi öğretmen, aile ve onunla bağlantılı diğer kavramlardan (kardeş, ev, akraba vb.) daha çok arkadaşlar ve bağlantılı kavramlarla (oyun, okul, dostluk vb.) ilişkilendirmiştir. Ayrıca, arkadaşlarla bir arada olmanın, sohbet etmenin (4,64) çok yüksek, iş birliği yapmanın (4,02) yüksek oranlarda iyi geldiği; öğretmenleriyle bir arada olmanın, sohbet etmenin (3,96) ve iş birliği yapmanın (3,72) yüksek oranda iyi geldiğini ifade etmişlerdir. Bu veriler, ergenlik döneminde bireylerin öğretmen, anne ve babadan bağımsızlaşma, tek başına kendi sosyalleşme gruplarını düzenleme eğiliminde olduklarını (Yavuzer, 2014) ancak bir yandan da rehber olma, eğitim-öğretim sürecini kontrol etme, denetleme (Meşeci, 2008) gibi nedenlerle öğretmenlerle sosyalleşmenin önemli görüldüğünü ortaya çıkarmaktadır.

Okul saatleri içinde rekreasyon etkinliklerine katılım (%71,5), okul saatleri dışında katılıma (%56,2) göre daha yüksek olmuştur. Hem okul saatleri içinde hem de okul saatleri dışında ağırlıklı olarak voleybol, futbol, basketbol gibi spor etkinliklerinin yapıldığı belirlenmiştir. Okul saatleri dışında katılım oranı az olmasına rağmen okul saatleri içinde yapılanlara göre daha çeşitli etkinlikler yapıldığı ifade edilmiştir. Okulun ilgi alanları birbirinden farklı öğrencilerin etkinliklere erişim bakımından (fiziksel ortam, materyal vb.) büyük bir fırsat sunması gerekmektedir bu bağlamda yetersiz kalmıştır. Katılımcıların sosyalleşmeyi destekleyen öğrenme etkinliklerine katılım oranı düşük (%15,9) olduğu gibi, söz konusu etkinliklerin çeşitlilik bakımından da kısıtlı kaldığı da belirlenmiştir.

Katılımcıların teneffüslerde sosyalleşmek amacıyla kullandığı iç mekânlar ve alanlar arasında en çok kat koridoru yer almıştır. Rekreasyon etkinliklerinin gerçekleştirildiği mekânlar ve alanlar sorulduğunda ise kat koridoru cevabı hiç verilmemiştir. Teneffüslerde gerçekleştirilen etkinliklerin %71'inin başkalarıyla iletişime dayalı olmasına rağmen anlamlı bir sosyalleşme deneyimine hizmet etmede kısıtlı fırsat sunduğu ortaya çıkmaktadır. Diğer yandan, katılımcıların kullandıkları koridorların fiziksel özelliklerinden (2,46) donatı özelliklerinden (2,48) düşük düzeylerde memnuniyet duydukları belirlenmiştir. Buna göre,

katılımcıların teneffüslerde en çok vakit geçirdiği koridorların; onların birtakım işlevsel, fiziksel, estetik ve algısal ihtiyaçlarını karşılamaktan yoksun alanlar olduğu görülmektedir.

Katılımcıların erişimlerinin çok kolay olduğu mekânları ve alanları teneffüs boyunca (dış mekân/bahçe, temel derslik, kantin-kafeterya, kat koridoru, okul giriş mekânı) sosyalleşmek amacıyla kullanma düzeyleri yoğundur. Öte yandan, pek çok donanımına sahip ve katılımcıların hem öğrenme hem rekreasyon etkinliklerini çeşitlendirebilecek temel derslik dışındaki eğitim mekânları (bilişim teknoloji dersliği, görsel sanatlar atölyesi, müzik atölyesi) ile eğitim-öğretime yardımcı mekânlardan bazılarının (kütüphane, yemekhane, çok amaçlı salon, spor salonu/alanı) kullanımlarının düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Söz konusu mekânlar birtakım işlevlerle donatılmış olmasına rağmen teneffüs süreleri boyunca okul yaşamı ile bütünleşmemiştir. Bu durumda da öğrencinin kendini geliştirmesi, çeşitli sosyalleşme etkinliklerini deneyimlemesi kısıtlı kalmıştır.

Çalışma, 13-14 yaş grubu öğrencileriyle yürütülmüştür. Ergenlik dönemine denk gelen bu yaş grubunun sosyal çevresiyle kurduğu ilişkide çeşitli beklentileri ve ihtiyaçları bulunmaktadır. Bunlar; ilgi alanlarını araştırma doğrultusunda birtakım roller deneme ve karar verme (Atkinson vd., 1999; Gander ve Gardiner, 1993); korku, öfke, kıskançlık, utangaçlık gibi hoş karşılanmayan duyguları kontrol altında tutma; kişisel görüşleri ifade etme ve tartışma (Yavuzer, 2014) olarak sıralanmaktadır. İfade edilen beklenti ve ihtiyaçların engellenmesi, baskılanması sonucunda bireyin gerilim yaşaması, kendine olan saygısının zedelenmesi ve yenilmiş hissetmesi mümkündür. Tüm bu gelişmeler bireyin çevreye olan uyumunu azaltmaktadır (Yavuzer, 2014). Bu bakış açısıyla ele alındığında okul yaşamının ve onun deneyimlendiği geleneksel tasarlanmış fiziksel çevrenin kullanıcılarının söz konusu beklentilerini karşılamaktan uzak olduğu; örneğin, kendilerini topluluğa rahatça ifade edecek alanlara, yeteneklerini gerçekleştirmeyi kolaylaştırıcı donanımlara, araç-gereçlere erişilmesi bakımından eksik kaldığı ortaya çıkmıştır.

Katılımcılar tasarlanan koridorlarının doğal/sakinleştirici havada olmasını çok yüksek (4,21), dış mekânla bağlantılı olmasını yüksek (3,94) bir düzeyde istediklerini ifade etmişlerdir. Okul yaşamının büyük bir çoğunluğunu iç mekânlarda geçiren öğrencilerin doğa ve onu çağrıştıran unsurlarla ilgili beklentilerinin olduğu görülmektedir.

Katılımcılar, tasarlanan koridorlarının yüksek bir değerde (3,74) ev hissi vermesini istemişlerdir. Bunun yanı sıra, ev ortamıyla ilişkili atıştırmalık hazırlama eylemini (3,35) ve ayakkabı çıkarılabilen alanları (2,81) orta düzeyde, uzanarak oturulabilen alanları (3,87) yüksek düzeyde istedikleri belirlenmiştir. Bu veriler, katılımcıların ev hissini algısal olarak

talep ettiklerini, ancak ev hissi verebilecek kullanımları sirkülasyon alanlarıyla bağdaştırmalarında kararsız/çekingen kaldıkları olasılığını ortaya koymaktadır.

Tasarlanan koridorlarda bireysel çalışmalar yapabilecek alanlar (3,74), duvarlarda yazılabilen/çizilebilen alanlar ve donatılar (3,73), kendilerine ya da arkadaşlarına ait çalışmaların sergilenmesi (3,49) yüksek düzeylerde istenmiştir. Ayrıca katılımcılar, “Okulda kendimi ifade edebilecek alanların olması mutlu hissetmemi sağlar.” ifadesine yüksek düzeyde katılım (4,11) sağlamıştır. Söz konusu değerlendirmeler, ergenlerin kendilerini ifade etme, toplumda saygınlık kazanma ve görünür olma ihtiyacını duyduklarını (Yavuzer, 2014) ve bunu karşılamak istediklerini göstermektedir.

Katılımcılar koridoru kendi ihtiyaçlarına göre dönüştürebilmeyi (3,98) yüksek düzeyde istediklerini ifade etmiştir. Bu veri, fiziksel çevrenin “kendileme” kuramına göre düzenlenmesinin; yani kullanıcının örneğin donatıları kendi arzularına göre dönüştürme, sınırlama, geçiş olanağı verme gibi durumlara göre yerleştirmesinin (Öymen Gür, 1996) talep edildiğine işaret etmektedir.

Tasarlanan koridorlarda katılımcılar hem canlı (3,74) hem de yumuşak (3,87) renkleri birbirlerine yakın oranlarda istemiştir. Bu veri, Hidayetoğlu (2019) tarafından ifade edilen kullanıcıların renk beğenilerinin ortak/benzer olmasından ziyade cinsiyet, kültür gibi unsurlara göre değişebileceği yargısını desteklemektedir.

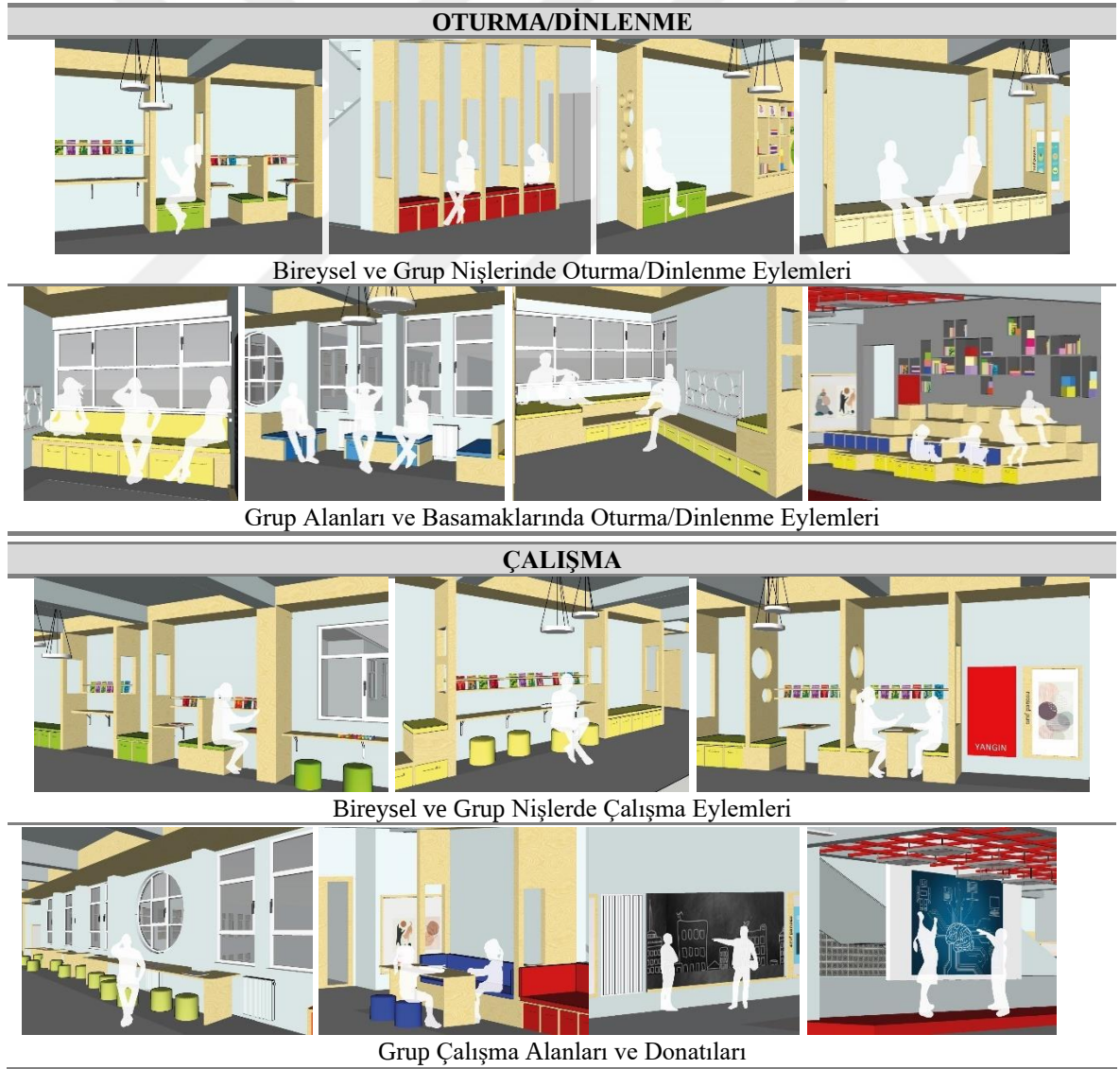
4.2. “Tasarlama” Aşaması

Okul iç mekânlarının hiçbiri, etrafını saran ve hareketli olmayan duvarlar nedeniyle sirkülasyon alanları kadar akışkan ve birbiriyle bağlantılı değildir. İç mekânların işlevlerinin oldukça net bir çerçevede tanımlanmış olması, onları sahip olduğu işlevlere sıkıştırırken sirkülasyon alanlarında durum farklı olmaktadır. Çeşitli alt parçalara sahip olsa da (ana koridor, ara koridor, fuaye gibi) birbirleri arasındaki akışkanlık ve süreklilik sirkülasyon alanlarının içinde çeşitli kullanım potansiyellerini barındırabilmesine katkı sağlamaktadır. Tesadüfi/planlı bir araya getirme, bütünleşme, bağlanma, seçenek sunma, özelleşme fırsatları sirkülasyon alanlarında iç mekânlara göre oldukça fazladır. Bu kapsamda, tasarlanan sirkülasyon alanları kullanıcıların rutin süregelen, kurallara bağlı okul yaşamında deneyimleyemedikleri sosyalleşme etkinlikleri için yeni bir fırsat sunmaktadır.

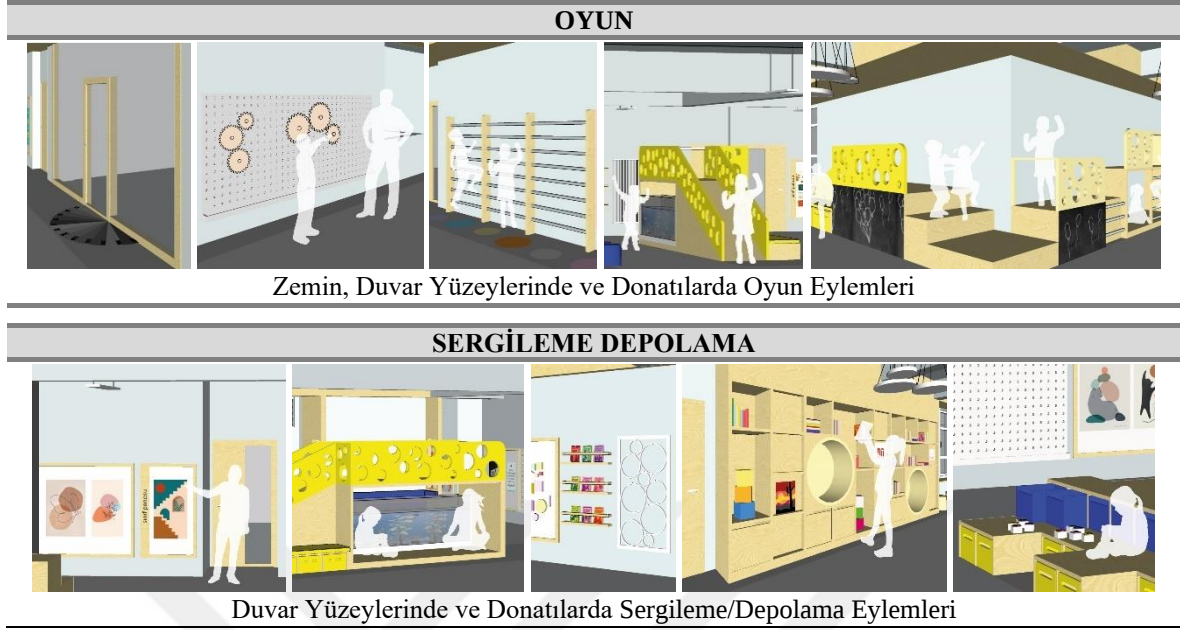
Alan çalışmasının gerçekleştirildiği okulların koridorları; eşit şartlar sunmasa da tasarım aşamasında her birinin avantajları maksimum düzeyde değerlendirilmiştir. Örneğin

BREO’nda pencere önleri, geniş sosyalleşme alanları, odaklanılabilen etkinliklere imkân veren ara koridorlar, çeşitli biçimlerdeki pencereler; BBİO’nda pencere önleri, duvar köşeleri, etrafında toplanılabilen kaloriferler, ara koridorlar; BCO’nda geniş fuayeler, kalabalık grupları bir araya getirebilen boşluklar gibi öne çıkan unsurlar aktif/pasif, sesli/sessiz, odaklı/odaksız, öğrenme ağırlıklı/eğlenme ağırlıklı gibi farklı sosyalleşme alanları üretmeyi kolaylaştırmıştır. Koridorların yeterince geniş olmaması gibi kısıtlı imkânlar sunan durumlarda ise, duvar yüzeyleri üzerinde veya zemin yüzeylerinde daha küçük eylem alanları ve donatılar çözümlenmiştir. Böylece okulların tümünde oturma-dinlenme, çalışma, oyun, sergileme eylem alanları tasarlanabilmiştir (Tablo 34).

Tablo 34. Tasarlanan koridorlarda yer alan eylem ve eylem alanlarına ilişkin görseller



Tablo 34'ün devamı



Tasarlanan koridorlarda bulunan eylem alanlarında, çeşitli kullanıcı gruplarının gerçekleştirebileceği sosyalleşme etkinlikleri Tablo 35'te görülmektedir. Eylem alanlarının her biri hem öğrenme hem rekreasyon etkinliklerinin gerçekleştirilmesini olanaklı kılmaktadır.

Birtakım ana eylem alanlarının yanı sıra, alt eylem alanları oluşturmak ve bunları kesiştirmenin/üst üste çakıştırmanın (oturma-sergileme, oturma-depolama, oturma-oynama, oynama-aksesuar, çalışma-sergileme gibi), tasarım aşamasında öngörülmeven sürpriz fiziksel çevre deneyimlerini ortaya çıkarabileceği düşünülmektedir.

Birbirleriyle entegre alt eylem alanlarının (oturma-oynama) birlikte kullanılmasının birtakım sorunlara neden olabileceği düşünülebilir. Örneğin, oturma ve oynama işlevlerinin bir arada çözümlenmesi farklı yaş gruplarının gürültü vb. nedenlerle çatışmasına neden olabilir. Oysaki, farklı yaş gruplarının bir araya gelmesinin yardımlaşma, birbirlerinin deneyimlerinden faydalanma ve empati yapma gibi yararları bulunmaktadır (Oğuz ve Köksal Akyol, 2006; Bayar, 2009).

Tablo 35. Sirkülasyon alanlarında bulunan eylem alanları, gerçekleştirilebilecek sosyalleşme etkinlikleri, etkileşim grubu ve davranış konumu

EYLEM ALANLARI	SOSYALLEŞME ETKİNLİKLERİ		ETKİLEŞİM GRUBU	DAVRANIŞ KONUMU
	ÖĞRENME TÜRÜ	REKREASYON TÜRÜ		
Oturma Dinlenme	• performans tabanlı • sunum • sosyal duygusal • hikaye anlatımı • takım çalışması • oyun tabanlı	• eğlence • dinlenme • hobi • kültür • oyun • spor • yeme-içme • sanat • kutlama • gösteri	• aynı/farklı yaş grubu öğrenci • aynı/farklı sınıf öğrenci • aynı/farklı sınıf öğretmeni	• yakın • grup • kalabalık
Çalışma	• takım çalışması • proje tabanlı • performans tabanlı • sunum • disiplinlerarası • sanat tabanlı • sosyal duygusal • hikaye anlatımı • oyun tabanlı • teknoloji ile	• eğlence • kültür • hobi • sanat • yeme-içme • oyun	• aynı/farklı yaş grubu öğrenci • aynı/farklı sınıf öğrenci • aynı/farklı sınıf öğretmeni	• yakın • grup • kalabalık
Oyun	• takım çalışması • proje tabanlı • oyun tabanlı	• spor • eğlence • kültür • oyun • macera	• aynı/farklı yaş grubu öğrenci • aynı/farklı sınıf öğrenci • aynı/farklı sınıf öğretmeni	• yakın • grup • kalabalık
Sergileme Depolama	• doğa temalı • sanat tabanlı • sosyal duygusal • hikaye anlatımı • doğa temalı	• kültür • hobi • sergileme • sanat • macera • oyun	• aynı/farklı yaş grubu öğrenci • aynı/farklı sınıf öğrenci • aynı/farklı sınıf öğretmeni	• yakın • grup • kalabalık

Tasarlanan koridorlarda bulunan oyun alanları/donatıları kullanıcıların dış mekân/bahçede oynamalarına alternatif oluşturarak, örneğin bozuk havalarda da bu ihtiyaçlarını karşılamalarını sağlayacaktır. Oyun alanları/donatıları kayma, tırmanma ve zıplama gibi birtakım kontrollü risklerin alınabileceği şekilde organize edilmiştir. Riskler barındıran oyun alanlarının kullanıcıların yaratıcılık, problem çözme, korkularını aşma, özgüven, sabırlı olma, direnç kazanma, kendini tanıma, risk ve tehlike arasındaki farkı anlama, sınırların önemini kavrama, risk yönetme gibi becerilerini geliştirdiği alanyazında ifade edilmektedir (Cevher Kalburan, 2016; Breithecker, 2019).

Tasarlanan koridorlarda bulunan eylem alanları kullanıcıların sosyalleşmelerine odaklanarak tasarlanmış olsa da aynı zamanda bilişsel, duysal ve psikomotor gelişimlerine de katkı sağlaması mümkündür (Şekil 64).



Şekil 64. Tasarlanan koridorlarda bulunan eylem alanlarının bilişsel, duysal ve psikomotor gelişime katkısı

Geleneksel okul yaşamında öğrenciler zamanlarının büyük çoğunluğunu oturarak geçirmektedir. Uzun süreli hareketsizliğin ise dikkat dağınıklığı, vücut ağrıları ve obezite gibi olumsuz sonuçları olmaktadır (Breithecker, 2019). Tasarlanan sirkülasyon alanlarının ise aktif bir biçimde kullanılarak/dönüştürülerek kullanıcıları harekete teşvik etme avantajı bulunmaktadır.

Özellikle ergenlik çağı ilgi alanlarını, hobileri, meslekleri belirlemek için oldukça önemli bir dönemdir ve bu dürtülerin tam bir biçim alması içinde bulunulan çevreye bağlıdır (Yavuzer, 2014). Bu kapsamda, tasarlanan sirkülasyon alanlarında kullanıcıların kitap, dergi gibi eğitici materyallere daha kolay erişmesi sonucunda ilgi alanlarını keşfedebileceği düşünülmektedir.

Tasarlanan donatı ve aksesuarların asıl kullanım amacı dışında çeşitli yararlar sağlaması mümkündür. Örneğin sınıf panolarının, öğrencilerin sosyalleşmelerinde araç olmasının yanı sıra, panodaki ürünü sergilenen öğrencinin kendini kabul edilmiş hissetmesi ve aidiyetini geliştirmesi olasıdır. Psikoloji biliminde de bireylerin sahip olduğu yetenekleri sergilemesinin, kendini gerçekleştirilmesinin, değerli olduğunu bilmesinin önemine dikkat çekilmekte; aksi durumda saldırganca, rahatsız edici ve yıkıcı davranışlar sergileyeceğine yer verilmektedir (Kuzgun, 1972).

Tasarlanan sirkülasyon alanlarında etkinlik bölgelerinin artmasına bağlı olarak kullanıcı sayısının artmasının gürültüye ve tartışmalara neden olabileceği öngörülebilir. Ancak teneffüste öğrencilerin davranışları hakkında öğretmen ve yönetici görüşlerini öğrenmeye yönelik yapılan çalışmada, etkinlik alanlarının sınırlı olması nedeniyle

kullanıcıların birbirlerine karşı olumsuz davranışlar sergilediği belirlenmiştir (Alkaşı, 2022). Demir (2020) tarafından yürütülen çalışmada ise, koridorların zemin yüzeylerinde oluşturulan oyun alanları sayesinde öğrencilerin yönlendirme olmaksızın yeni oyunlar yaratma becerilerinin arttığı ve gürültü düzeyinin azaldığı görülmüştür. Bu doğrultuda, tasarlanan sirkülasyon alanlarında bulunan işlevlerin çeşitli ilgi alanlarına, eylem gereksinimlerine hitap etmesi ve seçim yapma fırsatı sunması sayesinde kullanıcılar arasında tartışmalara neden olmayabileceğini ifade etmek mümkündür. Kullanıcıların kendi eylemlerine odaklanmasına bağlı olarak birbirleri arasında kargaşa, gürültü sorunlarının

4.3. “Test Etme” Aşaması

Bu aşamada katılımcıların fikirlerinden ve alanyazından faydalanılarak üretilen sirkülasyon alanlarının onların değerlendirmelerine sunulmasının; tasarımların olumlu yönlerini görmenin yanı sıra olası problemleri, kaygıları belirleyebilmek ve önlemler almak adına yararlı olmuştur.

Tasarlanan koridorlar hakkında katılımcıların, “K(1): Böyle olsa koridorlar yedi gün okula gelirim.”; “K(3): Okulda hiç sıkılmam.” ve “K(4): Yedi yirmi dört okulda olurum.” gibi görüşleri okul aidiyeti duygusunu etkileyen okul devamlılığının (Goodenow ve Grady, 1993; OECD, 2019a) olumlu yönde değişebileceğine ipucu oluşturmaktadır.

Katılımcılar tasarlanan koridorlar hakkında “K(83): Çok güzel bir tasarım, açıkçası böyle bir okulda okumayı isterdim.”; “K(36): Koridor çok güzel içeriklerle doldurulmuş eğer olsaydı çok güzel olurdu.”; “K(37): Gerekli olan ve okulumuzu daha güzel gösteren bir proje.” şeklinde değerlendirmeler yapmışlardır. Bu bağlamda kullanıcılarda olumlu duygular meydana getirmesiyle, onların ihtiyaçlarını karşılamasıyla ve deneyimleriyle ilişkilendirilmesiyle (Morgan, 2009; Scannel ve Gifford, 2010) katılımcıların fiziksel çevreye de doğrudan aidiyet duyabileceğini göstermektedir.

Özel nitelik kazandırılmış donatı ve aksesuarlar (dairese oturma nişleri, sınıf panoları gibi) kullanıcıların beğendikleri tasarımlar olmuştur. Öte yandan, teknoloji her ne kadar günümüz yaşantısının vazgeçilmez bir parçası olsa da, geleneksel araç-gereçlerin (örneğin yazı tahtası) yer alması katılımcılar tarafından beğenilen bir özellik olmuştur.

Tasarlanan koridorlarda, kullanıcılar tarafından tahribata uğrayabilecek birtakım tasarım unsurları ve öğeler (oturma, depolama blokları, çalışma ve oyun materyalleri, temizlik, bakım gibi) yer almaktadır. Nitekim katılımcılar da “K(123): Kullanılan eşyalar

poşet gibi bir malzemeyle (ama rahatsız etmeyen) bir kılıfla kaplanabilir. Ve bu tasarımlardan belirli bir ücret alınırsa daha rahat korunabilir. Tasarım çok güzel fakat bazı öğrenciler yüzünden pek dayanıklı olacağını zannetmiyorum.”, “K(112): Bence çok güzel olmuş fakat öğrencilerin eşyalara sahip çıkması lazım :)”, “K(80): Oyun alanındaki akvaryum fikri güzel fakat bunu kırılmaz camdan yapıp dinlenme alanlarına da koyarsak güzel olur.”, “K(80): Basamaklı oturma alanlarına kilim döşenip, basamaklı oturma alanının yanına kilitli ayakkabı dolapları yapılabilir.” gibi değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Ancak tasarımda zarara uğrama riski barındıran öğelerin bulunmasını; kullanıcının gerçek yaşamı deneyimlemesi, sorumluluk alması, sahip çıkma bilincini kazanması gibi yönleriyle eğitim-öğretim sürecinin bir parçası olarak görmek mümkündür. Nitekim, Montessori Metodu’nda da eğitim ortamında çocukların kendilerini kontrol etmeleri, gerçek yaşama dair uygulamalar yapmaları, duyularını zenginleştirmeleri için kırılabilen, kontrol edilebilen ve denetlenen gerçek nesnelere yer verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Durakoğlu, 2010).

Tasarımlarda birtakım alanlar ve aksesuarlar katılımcılar tarafından hem olumlu hem de olumsuz olarak karşılanmıştır. Tüm okullarda bulunan mağara ve BCO’nda yer alan akvaryum birbirlerine yakın oranlarda hem beğenilmiş hem de beğenilmemiştir.

Az sayıda katılımcı tarafından beğenilmeyen oyun alanları/donatılarının; “K(137): Çocuk parkı gibi olmuş biraz, daha çok gençlere göre şeyler eklenebilir.”, “K(46): Kaydıraklı alan 8. sınıflara uygun değil bence.”, “K(27): Kaydırak ilkokul yeri gibi olmuş.” ifadelerine bakıldığında çocuksu bulunmasından dolayı beğenilmediği ortaya çıkmaktadır. Çocukluk ve yetişkinlik arasında geçiş döneminde olan ergen bireylerin büyüdüklere dair yansımaları fiziksel ortamdan da bekledikleri görülmektedir.

Yan yana sıralanmış ve aralarında boşluklar bulunan bireysel oturma nişleri hakkında “K(80): Bireysel okuma alanlarının duvarları arasındaki boşluklar kapatılabilir...” katılımcı değerlendirmesi yapılmıştır. Bu değerlendirme, bireysel pasif etkinliklerin mahremiyet gerektirdiğini, aksi durumda kullanıcının kendisini baskı altında hissedebileceği (Öymen Gür, 1996) yorumuyla örtüşmektedir.

4.4. “Keşfetme” ve “Test Etme” Aşamaları Arasında İlişki

Çalışmada “keşfetme” ve “test etme” aşamalarında; kullanılan ve tasarlanan koridorlar için ortak sorular sorulmuştur. Bu sayede katılımcıların koridorlarıyla ilgili algılarının, görüşlerinin değişip değişmediği belirlenmiştir.

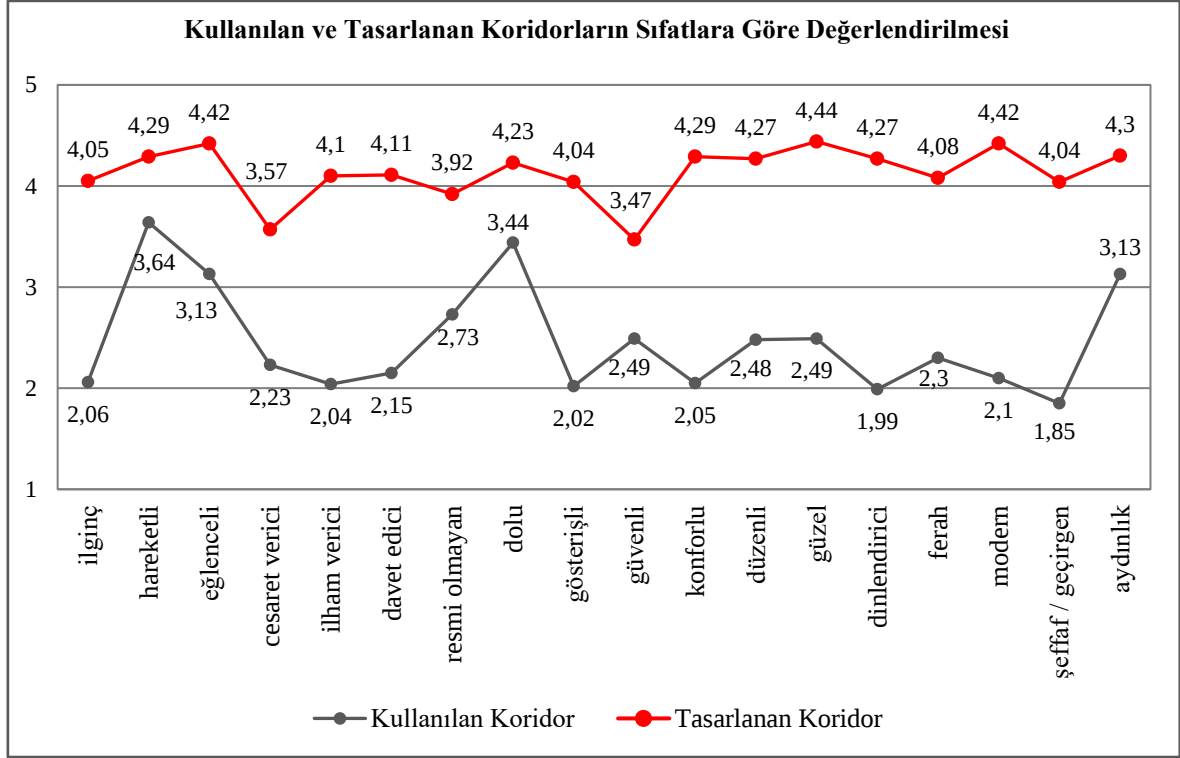
Tablo 36’da kullanılan ve tasarlanan koridorların katılımcılarda çağrıştırdıkları ilk beş kavram görülmektedir. Katılımcılar tarafından kullanılan koridorlarının %33,8 oranla olumsuz kavramlarla (gürültülü, kalabalık, dar, sade, uzun); tasarlanan koridorlarının ise %48,9 oranla olumlu kavramlarla (eğlenceli, güzel, kullanışlı, ferah, rahat) değerlendirildiği tespit edilmiştir.

Tablo 36. Kullanılan ve tasarlanan koridorlarla ilgili ilk beş sırada ifade edilen kavramlar

Kullanılan Koridorun Çağrıştırdığı İlk 5 Kavram	N	%	Tasarlanan Koridorun Çağrıştırdığı İlk 5 Kavram	N	%
Gürültülü	42	10,7	Eğlenceli	74	20,5
Kalabalık	30	7,7	Güzel	38	10,5
Dar	21	5,4	Kullanışlı	29	8,0
Sade	20	5,1	Ferah	20	5,5
Uzun	19	4,9	Rahat	16	4,4

Kullanılan ve tasarlanan koridorların sıfatlara göre değerlendirilmesinde ilk dikkat çeken, tasarlanan koridorlarda ortalama değerlerin yükselmiş olmasıdır. En çok ortalama değişim farkı modern, dinlendirici ve konforlu sıfatlarında olmuştur. Tasarlanan koridorlarda cesaret verici (3,57) ve güvenli (3,47) sıfatları diğer sıfatlara göre düşük ortalamalara sahiptir. Bunun nedenleri arasında katılımcıların birtakım sosyalleşme alanlarını (oyun gibi) tehlikeli bulmalarının olabileceği düşünülmektedir. Nitekim, tasarlanan koridorlarda beğenilmeyen özellikler sorulduğunda katılımcıların %3,9’u “oyun alanlarının tehlikeli olması” ifadesini kullanmıştır (Şekil 65).

Katılımcılar kullandıkları koridorları şeffaf/geçirgen olarak düşük (1,85); tasarlanan koridorlarını ise yüksek (4,04) bir ortalama ile tanımlamışlardır. Tasarlanan koridorların şeffaf/geçirgen değerlendirilmesinde iç mekân kapılarının yüzeylerindeki saydamlığın etkili olabileceğini ifade etmek mümkündür (Şekil 65).



Şekil 65. Kullanılan ve tasarlan koridorların sıfatlara göre değerlendirilmesine ilişkin veriler

Katılımcıların kullandıkları koridorlarını yüksek değerlerde hareketli (3,64) ve dolu (3,44) olarak değerlendirmelerinin nedeninin koridorun fiziksel özelliklerinden dolayı değil, kullanıcı davranışlarından ve sayısından kaynaklı olduğu tahmin edilmektedir. Öte yandan tasarlanan koridorlarını çok yüksek ortalamalarla hareketli (4,29) ve dolu (4,23) ortalamalarla tanımlamalarında ise sosyalleşme alanlarının, donatılarının nitelik ve nicelik özelliklerinin etkili olduğunu söylemek mümkündür (Şekil 65).

Tasarlanan koridorlara göre daha az donatı ve aksesuar bulunmasına rağmen kullanılan koridorlar düşük bir ortalama (2,49) düzenli bulunmuştur. Tasarımların çok yüksek bir ortalama (4,27) düzenli olarak değerlendirilmesinde sirkülasyon alanlarının bütüncül bir şekilde organize edilmesi; donatı, aksesuar ve kapı yüzeylerinde aynı malzemelerin kullanılması gibi faktörlerin etkili olabileceği düşünülmektedir (Şekil 65).

5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

*“Mimarlık, içinde tüm sorunlarımızın çözülebileceği,
cesur bir yeni dünya tasarlayamıyorsa da,
toplumsal gelişmelerden ortaya çıkan itkilere
söyleyecek hiçbir şeyi olmadan da
teslim olmaya mahkum değil.”
Mimarlık ve Modernite Bir Eleştiri, Hilde Heynen*

Okul yaşamında, öğrencinin kabul edildiğini, önemsendiğini hissetmesi olarak tanımlanan okul aidiyeti duygusu eğitim bilimlerinde; eğitimin sorunlarını ve çözümlerini araştıran küresel kurumlarda kendine yer tutan önemli bir başlık olmuştur. Okul aidiyeti duygusu hakkında yapılan ilk çalışmalar öğrencilerin akademik yönden bilgi, beceri ve başarı elde etmesine odaklanmıştır. Ancak bu yaklaşımın öğrencilerin gelişimi için yetersiz olduğu ortaya çıkmış, sosyal yönler ve onu etkileyebilecek değişkenler de araştırmalara dahil edilmiştir. Alanyazında öğrencilerin sosyal yaşamlarını biçimlendiren arkadaşlık ilişkilerinin; kendilerini yabancı, dışlanmış hissedip/hissetmeme durumlarının ve gerçekleştirdikleri etkinliklerin okul aidiyeti duygusunu etkilediği belirtilmiştir. Sosyal yaşamla ilgili bir diğer faktör olarak fiziksel çevreye de vurgu yapıldığı görülse de kapsamlı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Öte yandan, ülkemizde okul aidiyeti duygusunun düşük olduğu, düzenli bir seyrinde artış göstermediği verilerine tez çalışması kapsamında ulaşılmıştır. Bu bağlamda, okul aidiyeti duygusu kavramına eğitim bilimlerinin dışında mimarlık disiplini odağında farklı bir perspektiften bakılması hedeflenerek, çalışmanın ilk yönlendirici basamağı tanımlanmıştır. Bir sonraki adımda ise, okul sosyal yaşamının yani sosyalleşmenin hangi fiziksel çevre odağında ele alınacağı sorgulanmıştır.

Eğitim yapılarında sosyalleşme davranışını geliştirecek, çeşitlendirecek ve farklı kullanıcıları bir araya getirecek fiziksel çevrenin; sirkülasyon alanları olduğu belirlenmiştir. Buradan yola çıkılarak, çalışmada okul aidiyeti duygusunun kazanılması ve sürdürülmesinde etkin rol oynayan sosyalleşme davranışı bağlamında sirkülasyon alanlarının tasarımlarının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda, alan çalışması Trabzon ilindeki üç adet ortaokulda (BREO, BCO, BBİO) 8. sınıf öğrencileriyle keşfedici sıralı karma yöntem deseninde “keşfetme”, “tasarlama”, “test etme” aşamalarıyla yürütülmüştür. Çalışmanın asıl amacına bağlı olarak 8. sınıf öğrencilerinin okul içi/dışı sosyal yaşamlarını; eğitim ortamlarının sosyalleşme kapsamında konumunu ortaya koymak; dersliklerinin yer aldığı

sirkülasyon alanlarının birbirleriyle ve öğretmenleriyle iletişimlerinde etkisini tespit etmek, eksikliklerini, potansiyellerini belirlemek; fiziksel çevre ve sosyalleşme bağlamında fikirlerini de dikkate alarak tasarımlar üretmek; üretilen tasarımların olumlu/olumsuz yönlerini araştırmak hedeflenmiştir.

Alan çalışmasında, geleneksel müfredat yaklaşımının okul yaşamına da yansıdığı ve fiziksel çevrenin öğrencilerin sosyalleşme bağlamında ihtiyaçlarını karşılamaktan uzak olduğu görülmüştür. İçerisinde geçirildiği uzun ders saatlerine karşılık dersliklerinin; pek çok donanıma sahip olmasına rağmen eğitim-öğretime yardımcı mekânların (çok amaçlı salon, kütüphane, spor salonu gibi) öğrencilere verimli bir sosyalleşme deneyimi yaşatmadığı belirlenmiştir. Sirkülasyon alanlarının ise geleneksel biçimde kurgulanmış olsa da öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle hem öğrenme (sunum, proje, disiplinlerarası çalışma, sanat tabanlı gibi) etkinliklerine hem de rekreatif etkinliklere (eğlence, hobi, sergileme, oyun, macera gibi) ev sahipliği yapabileceğine dair işaretler elde edilmiştir. Doğal aydınlatmadan faydalanması, ısı konforu karşılaması, sayı ve nitelik bakımından yetersiz olsa da birtakım donatılar barındırması gibi unsurlar sirkülasyon alanlarının sosyalleşme amaçlı kullanımını sağlamış; ancak zengin içerikli deneyimler ve yeni bir fiziksel ortam oluşturulması bakımından tasarımlarının geliştirilmesi gerekliliği sonucuna ulaşılmıştır. Yoğun bir biçimde dolaşım için kullanılan sirkülasyon alanlarının pek çok öğrenme ve rekreasyon etkinlikleri için nasıl elverişli hale gelebileceği sorgulanmıştır.

Çalışmada; kullanıcıların fiziksel çevre hakkında tecrübe ettiği bilgilerini, eleştirel bakış açılarını, sahip olduğu kişisel/gelişimsel özelliklerini yansıtmaları bakımından o çevrenin tasarımında etkin söz sahibi olması gerekliliğinden hareket edilmiştir. Bu doğrultuda, sirkülasyon alanlarının tasarımlarında öğrencilerin talepleri, ihtiyaçları, hayalleri dikkate alınmıştır. Alanyazın, yaratıcı ve kullanışlı fiziksel çevreye giden yol için birtakım ilkeler ortaya koysa da, bu çalışma kapsamında kullanıcının önerilerinin, hayallerinin katkısının da yadsınamaz olduğu ortaya çıkmıştır.

Katılımcılar tasarlanacak sirkülasyon alanlarında en çok arkadaşlarıyla sohbet edebilecekleri, buluşabilecekleri, çalışabilecekleri, oynayabilecekleri alanları istemişlerdir. Dinlenme alanları, donatıların ihtiyaçlara göre dönüştürülebilmesi, duvar yüzeylerinde yazılabilen/çizilebilen alanlar, çalışmaların sergilenmesi katılımcıların diğer istedikleri arasında yer almıştır. Katılımcıların birtakım istekleri (tavan-duvar birleşiminde kırmızı şeritler, su ögesi, kaydırak, oyun yüzeyleri gibi) yaratıcı çözümlere kapı aralamıştır. Bununla birlikte katılımcıların değişim talep etmelerine rağmen, atıştırmalık hazırlama, ayakkabıları

ıkararak dolaşma gibi birtakım eylemlere mesafeli kaldıkları da görülmüştür. Esnek düşünme biçimlerinin en yoğun olması gereken dönemlerden birinde olan ergen bireyler eğitim-ğretim ya da sahip oldukları kültüre bağlı olarak ifade edilen işlevlere çekimser/tutucu yaklaşmışlardır. Öte yandan, tasarlanan sirkülasyon alanlarında yer alan oyun alanları bazı katılımcılar tarafından olumsuz karşılanmıştır. Bu bağlamda, çalışmanın yöntemini meydana getiren keşfetme-tasarlama-test etme aşamalarının her biri, alanyazını sorgulamada; üretilen tasarımların olumlu/olumsuz yönlerinin ve olası problemlerin kullanıcıların bakış açılarından yararlanılarak tespit edilmesinde etkili rol oynamıştır.

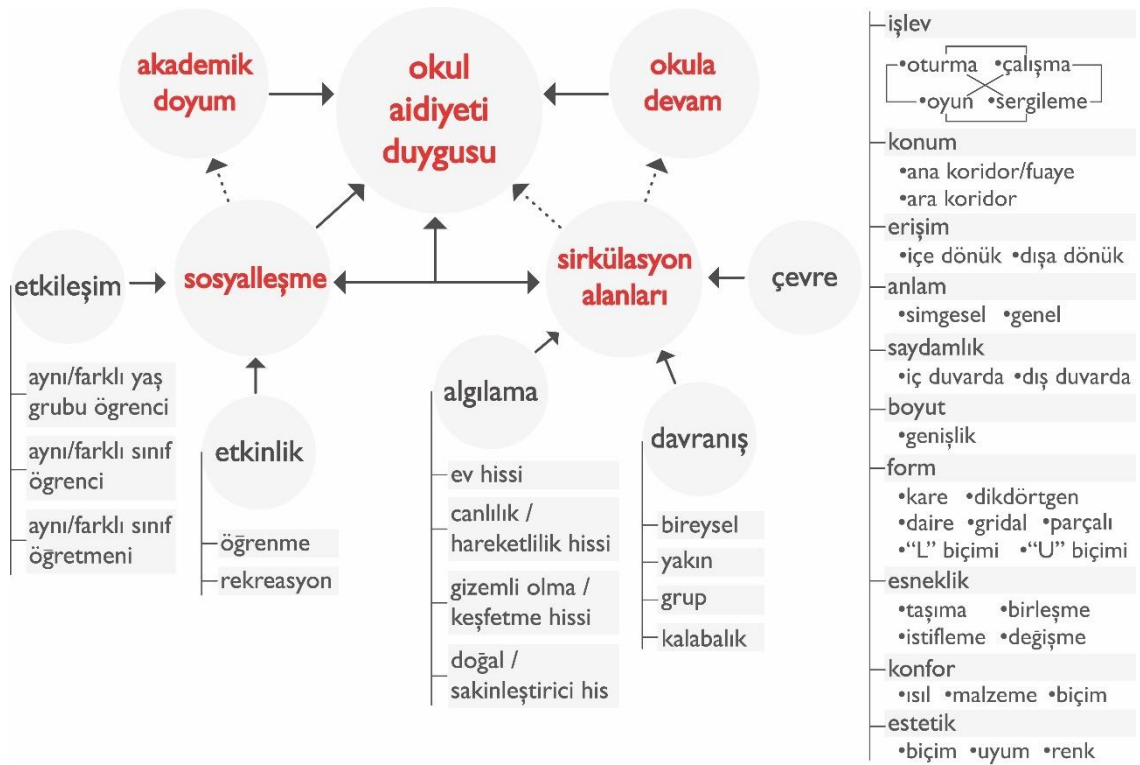
Eğitim yapısı gibi kompleks bir yapıda, kullanıcı ve eylem çeşitliliğinin fazla olması tasarlama aşamasında birçok olasılığı, bunların birbirlerine göre durumlarını düşünmeyi gerektirmiştir. Sirkülasyon alanlarının kat ortak alanı, ana koridor ve ara koridor gibi alt parçaları kapsaması birçok eylem alanının kullanım amaçlarına göre yerleşiminde kolaylaştırıcı bir unsur olmuştur. Çalışmanın yürütüldüğü sirkülasyon alanlarında farklı kullanıcılara hitap edebilecek doğal/sakinleştirici, canlı/hareketli, gizemli ve ev ortamı şeklinde algılanabilen tasarımlar aynı sınırlar altında zmlenebilmiştir.

Oturma-dinlenme, çalışma, oyun, sergileme eylem alanları tanımlanmış ve bunları karşılayacak hem simgesel hem de genel kullanımlı; esnek, kişiselleştirilebilen, gerçek yaşamdan yansımalar taşıyan, konforlu, estetik tasarımlar sirkülasyon alanlarına adapte edilmiştir. Eylem alanları gerek katılımcıların olası çeşitli mahremiyet beklentileri gerekse de etkinliklerin odaklı veya odaksız gerçekleştirilme durumu dikkate alınarak ie dönük / dışa dönük olarak düzenlenmiştir. Donatılar ve aksesuarlar; etkinlikler, kullanım amaçları, kullanıcıların birbirlerine göre konumları, beğenileri gibi faktörler dikkate alınarak kare, dikdörtgen, daire, gridal, parçalı, “L” biçimli ve “U” biçimli formlarda tasarlanmıştır.

Kullanıcı grupları bakımından da geniş bir yelpazeye sahip sirkülasyon alanlarının aynı/farklı yaşta öğrencileri bir araya getirerek tanışma, derinlik içeren arkadaşlıklar kurma gibi olasılıkları içinde barındırabileceği görülmüştür. Öte yandan sirkülasyon alanlarında yapılacak çalışma, oyun vb. etkinliklerde öğretmenleriyle bir araya gelen veya onlar tarafından gözlemlenen öğrencilerin, ilgi alanları konusunda desteklenme şansına sahip olabileceği de ortaya koyulmuştur. Tasarlanan sirkülasyon alanlarında, kullanıcıların geleneksel müfredat dışında serbest bir şekilde becerilerini keşfetmesinin mümkün olduğu görülmüştür. Bu kapsamda, tasarlanan sirkülasyon alanlarında bulunan çalışma işlevleri ve öğrenme materyalleriyle öğrencinin kendi mizacına uygun eğitim yaklaşımlarını deneyimlemesi sonucunda okul aidiyeti duygusunun artma olasılığı bulunmaktadır.

Alanyazın taraması sonucunda, sosyalleşmeyi zenginleştiren fiziksel çevrenin okul aidiyeti duygusunu artıracığı görülmüştür. Yapılan bu çalışma da okul aidiyeti duygusu-sosyalleşme-sirkülasyon alanları ilişkisi üzerine kurgulanmıştır. Ancak elde edilen bulgular, sosyalleşme ve sirkülasyon alanlarının okul aidiyeti duygusunu etkileyen diğer değişkenlerle de ilişkili olabileceğini göstermiştir. Nitekim katılımcıların beğendiği sirkülasyon alanlarının onların okula devamlılığını sağlayabileceği; öğrenme etkinliklerini sosyalleşerek yaşamaları durumunda da akademik doyum elde edebileceği ortaya çıkmıştır.

Katılımcılar kontrollü risk oyunları, mahremiyet, donatıların tahribata uğrama olasılığı gibi unsurlarda eleştirilerini ifade etseler de; tasarlanan derslik sirkülasyon alanlarının sosyalleşme ihtiyaçlarını karşılama durumu sorulduğunda yüksek bir oranda olumlu yanıt vermişlerdir. Buradan yola çıkarak tasarlanan sirkülasyon alanlarının sosyalleşme davranışını destekleyerek kullanıcıya okul aidiyeti duygusu kazandırabileceğini ifade etmek mümkündür. Öte yandan, fiziksel çevreyi kontrol edebilme açısından özgürlük sunan; kullanıcılarda olumlu duygular çağrıştıran bu alanların okul aidiyeti duygusunu doğrudan da etkileyebileceğine dair fikirler elde edilmiştir. Çalışmada elde edilenler kapsamında okul aidiyeti duygusu ve onu etkileyen/etkileyebilecek faktörler Şekil 66’da gösterilmektedir.



Şekil 66. Çalışma kapsamında ortaya çıkan okul aidiyeti duygusu, sirkülasyon alanları ve sosyalleşme ilişkisi

Eğitim-öğretimin dijital araçlarla sanal ortamlarda yürütüleceği bu nedenle de fiziksel olarak okul kurumlarına ihtiyaç kalmayacağı gibi öngörüler yapılabilse de sosyal varlıklar olarak insanın insana ihtiyacının bitmeyeceği de bir gerçektir. Bu da okul yaşamının devamlılığını ve bu yaşamı oluşturan tüm unsurların (fiziksel ortam, müfredat gibi) sosyal bağlamda geliştirilmesini zorunlu kılacaktır. Bu doğrultuda sirkülasyon alanları tasarımı, dönüşümü ve kullanımı süreçlerinde dikkate alınabilecek öneriler şu şekildedir:

- Özellikle yeni tasarlanacak eğitim yapılarında sirkülasyon alanları, kullanıcıların bir yerden bir yere erişimlerini sağlamasının yanında çeşitli etkinliklerin yapılabilmesi de dikkate alınarak geniş tasarlanmalıdır. Bu yaklaşım kullanımdan sonraki olası işlevsel talepleri karşılamayı da kolaylaştıracaktır.

- Eylem alanlarını tanımlayan donatılar, hem zengin bir tasarım içeriğine sahip olarak hem de ekonomik çözüm kriteri de dikkate alınarak tasarlanmalıdır. Bu doğrultuda, birtakım bağımsız üretilen donatıların yanı sıra mekân bileşenlerinin sosyalleşme bağlamında ele alınarak çok amaçlı kullanımının sağlanması (döşemenin yükseltilmesi, genişletilmesi; merdiven basamaklarının genişletilmesi; pencere denizliğinin oturmaya imkân vermesi gibi) ekonomik ve işlevsel bir yaklaşım olacaktır.

- Göz ardı edilmemesi gereken bir diğer faktör de doğal aydınlatmadan ve dış mekânla ilişki kurmaktan yoksun bir fiziksel çevrenin kullanımının düşük olacağıdır. Bu doğrultuda, sirkülasyon alanları doğal aydınlatmadan faydalandırılmalıdır.

- Kullanıcıların mahremiyet ve odaklanma yaklaşımları, işlevsel kullanımlar da dikkate alınarak farklı kapalılık derecelerine sahip (görsel veya işitsel gibi) çeşitli davranış grupları (bireysel, yakın arkadaşlar, kalabalık grup gibi) için çözümler üretilmelidir.

- Güvenlik önlemleri de dikkate alınarak, kullanıcıların kısa süreli teneffüslerde doğayı hissetmeleri için sirkülasyon alanlarıyla bağlantılı açık/yarı açık mekânlar (balkonlar, teraslar) düzenlenmelidir.

- Doğal çevrenin işlevsel (bitki yetiştirme gibi) yansımalarına ağırlık verilmelidir. Bu sayede kullanıcılar bir canlının sorumluluğunu alma bilincini de kazanacaktır.

- Algılamayı kolaylaştıran ve kullanıcıların kendilerini özel hissettiren simge alanlar/donatılar oluşturulmalıdır.

- Uyaran yoğunluğunun ve kargaşanın azaltılması bağlamında özellikle simge niteliği taşıyan eylem alanları farklı katlara dağıtılmalıdır. Böylece farklı katlarda bulunan kullanıcıların da temas halinde olmaları sağlanacaktır.

- Katların ve sosyalleşme alanlarının kolaylıkla algılanmasını sağlayabilecek çözümlerden biri olan galeriler kullanıcı ölçeği dikkate alınarak tasarlanmalıdır.
- Odak işlevler için simgesel aksesuarlar, tabelalar kullanılmalıdır. Yönlendirici işaretlere, zemin izlerine yer verilmelidir.
- Olası gürültü problemleri, sesi yutan yumuşak dokulu kaplama malzemeleriyle ve dekoratif ses yalıtımı ürünleriyle giderilmelidir.
- Belirli zaman dilimlerinde kullanılan ve o zaman dilimi haricinde kapalı tutulan işlevlerin bir kısmının sirkülasyon alanlarında çözümlenmesi ile hem yapım hem de kullanım ve tadilat maliyetlerinin önüne geçilmelidir.

Yapılan tez çalışmasında, sosyalleşmeyi zenginleştirebilecek, geliştirebilecek sirkülasyon alanları tasarımlarına dair kullanıcıların fikirleri de dahil edilerek bir bakış açısı sunulmuştur. Bundan sonrasında bu alanda çalışmaya devam edecek araştırmacılar için aşağıda bazı önerilere yer verilmiştir:

- 13-14 yaş grubuyla yürütülen bu çalışmada, fiziksel çevreden beklentilerin ergenlik döneminde görülen kişisel özelliklerle örtüştüğü belirlenmiştir. Fiziksel çevre-kullanıcı uyumunun gerekliliği kapsamında diğer yaş gruplarının da eğitim yapıları tasarımı konusundaki talepleri araştırılabilir.
- Özellikle erken yaşlarda elde edilen kazanımlar zaman kaybının ve derinleşen olumsuz sosyalleşme davranışların önlenmesinde daha etkili olabilir. Bu bağlamda küçük yaştaki çocuklar için eğitim ortamları sosyalleşme özelinde incelenebilir.
- Bu çalışmada, çoğunluğu temsil edebilecek veriler toplanmıştır. Ancak bireylerin kültürleri, içinde bulunduğu aile ortamı, yaşadığı konum (kent/kır gibi), kişiliği gibi niteliklerinin okul aidiyeti duygusunu, sosyalleşme beklentilerini ve fiziksel çevreye verdiği tepkilerini etkilemesi mümkündür. Göçmen, kentte/kırda yaşayan, akran zorbalığına maruz kalan, koruma altında olan, sosyal kaygıya sahip gibi çeşitli kullanıcı gruplarına odaklanılarak sosyalleşme-fiziksel çevre çalışmaları yürütülebilir. Böylece, okul ortamının herkes için elverişli hale getirilmesiyle eğitim-öğretim sürecinin benimsenmesi sağlanabilir.
- Sosyalleşmeyi etkileyen fiziksel çevre nitelikleri (mekân bileşenleri, güvenlik, yoğunluk, fiziksel konfor, evrensel tasarım, estetik gibi) sirkülasyon alanlarının tasarımı bağlamında tekil veya birbirleriyle ilişkili olarak daha kapsamlı ele alınabilir.

Sonsöz olarak; yapılan bu çalışmada sunulan bakış açısının tasarımcılara, akademisyenlere, politika yapıcılara, eğitimcilere ve en nihayetinde ise eğitimin asıl öznesi öğrencilere fayda oluşturması temenni edilmektedir.

6. KAYNAKLAR

- Abbasi, N., 2009. Pathways to a Better Personal and Social Life Through Learning Spaces: The Role of School Design in Adolescents' Identity Formation, Doktora Tezi, The University of Melbourne, Faculty of Architecture, Building and Planning, Melbourne.
- Adler, A., 2019. İnsan Tanıma Sanatı, Say Yayınları, Ezgi Matbaacılık, İstanbul.
- Akarsu, F., 1984. Piaget'e Göre Çocukta Mekan Kavramının Gelişimi, Mimarlık Dergisi, 84, 207, 31-33.
- Aktürk, E. ve Elmalı Şen, D., 2019. Okul İç Mekânlarının Saydamlık Bağlamında İncelenmesi, Karataş, İ. H., Öksüz Gül, F. (Editör), ISPC 2019 Bildiri ve İyi Örnekler Tam Metin Kitabı, 43-60, Öncü Okul Yöneticileri Derneği Yayınları, İstanbul.
- Al, S., 2014. Eğitim Yapılarının Fiziksel Konfor Koşullarının Öğrenci Başarısına Etkisi, Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Al Şensoy, S., 2018. Eğitim Yapılarında Sirkülasyon Alanları, Uluslararası Hakemli Tasarım ve Mimarlık Dergisi, 14, 175-200.
- Alberta, <https://www.alberta.ca/assets/documents/tr/tr-architecturalguidelines.pdf>, Architectural Design Guidelines for Schools, 12 Aralık 2019.
- Alexander, C., Ishikawa, S., Silverstein, M., Jacobson, M., Fiksdahl-King, I. ve Angel, S., 1977. A Pattern Language: Towns, Buildings, Construction, Oxford University Press, New York.
- Alkaşı, E., 2022. Teneffüs Zamanlarının Öğrenci Davranışları Üzerindeki Etkilerine İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri, Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Altınsoy, F. ve Karakaya Özzyer, K., 2018. Liseli Ergenlerde Okula Aidiyet Duygusu: Umutsuzluk ve Yalnızlık ile İlişkileri, Elementary Education Online, 17, 3, 1751-1764.
- AMA, 2006. Spaces for Learning: A Review of Learning Spaces in Further and Higher Education, Alexi Marmot Associates, İskoçya.
- Anderman, E., 2002. School Effects on Psychological Outcomes During Adolescence, Journal of Educational Psychology, 94, 795-809.

- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J., S., ve Pagani, L., S., 2009. Student Engagement and its Relationship with Early High School Dropout, Journal of Adolescence, 32, 3, 651-670.
- Arıkan, R., 2018. Anket Yöntemi Üzerinde Bir Değerlendirme, Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimleri Dergisi, 1, 1, 97-159.
- Arslan, M., 2009. Eğitimle İlgili Temel Kavramlar, Eğitim Bilimine Giriş, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara.
- Atabay, S., 2014. Mekan ve Mimarının Eğitimde Başarıya Etkisi, Vitra Çağdaş Mimarlık Dizisi 3- Eğitim Yapıları, 36-40, İstanbul.
- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., Bem, D. J. ve Nolen Hoeksema, S., 1999. Psikolojiye Giriş, Arkadaş Yayınevi, Ankara.
- Aydoğan, İ., 2009. Eğitimin Toplumsal Temelleri, Eğitim Bilimine Giriş, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara.
- Bailey, M., Designed for People, Inspired by Place: NAB Brisbane by Woods Bagot, <https://www.indesignlive.com/the-work/people-place-nab-brisbane-woods-bagot>, 12 Aralık 2019.
- Bakır Ayğar, B. ve Kaya, A., 2017. Ortaokul Öğrencilerinin Okul Aidiyet Duygusu ile Okul Temelli Yalnızlık Arasındaki İlişkide Okul İkliminin Aracılık Rolü, Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 8, 1, 14-27.
- Barrett, P. ve Zhang, Y., 2009. Optimal Learning Spaces Design Implications for Primary Schools, Salford Centre for Research and Innovation Research Report 2, Salford, England.
- Basye, D., Grant, P., Hausman, S. ve Johnston, T., 2015. Get Active: Reimagining Learning Spaces for Student Success, Reed, E. (Editör) International Society for Technology in Education, United States of America.
- Baş, T., 2006. Anket, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Baum, A., Valins, S. ve Davis, G. E., 1993. Jones Dormitory Redesign, Trinity College, Cherulnik, P. D. (Editör), Applications of Environment-Behavior Research Case Studies and Analysis, 113-130, Cambridge University Press, Cambridge.
- Bayar, S. A. 2009. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Anabilim Dalı 4. Sınıf Öğrencilerinin Birleştirilmiş Sınıflar Hakkındaki Görüşleri: Gazi Üniversitesi Örneği, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Beşgen, A., 2018. Mimarlıkta Estetik, Yayımlanmamış Ders Notları, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Programı, Trabzon.

- Beyazkürk, D., Anlıak, Ş. ve Dinçer, Ç., 2007. Çocuklukta Akran İlişkileri ve Arkadaşlık, Eurasian Journal of Educational Research, 26, 13-26.
- Bolat, Ö., Okula Ait Hissetmeyen Çocuklar ve Ödedikleri Bedeller, <http://ozgurbolat.com.tr/okula-ait-hissetmeyen-cocuklar-ve-odedikleri-bedeller/>, 19 Eylül 2019.
- Bouchard, K., L. ve Berg, D., H., 2017. Students' School Belonging: Juxtaposing the Perspectives of Teachers and Students in the Late Elementary School Years (Grades 4–8), School Community Journal, 27, 107-136.
- Breithecker, D., 2019. Hareketli Bedenler, Cannon Design, VS Furniture ve Bruce Mau Design (Editör), Üçüncü Öğretmen: Tasarımı Kullanarak Eğitim ve Öğretimi Dönüştürmenin 79 Yolu, 56-58, Elma Basım, İstanbul.
- Broadhurst, R., 2002. Managing Environments for Leisure and Recreation, Routledge Environmental Management Series, Routledge, London and New York.
- Brooks, A., The Importance of Recess: Why Schools Need More Playtime, <https://www.rasmussen.edu/degrees/education/blog/importance-of-recess/>, 5 Kasım 2019.
- Brown, M. ve Long, P., Trends in Learning Space Design, Learning Spaces, www.educause.edu/learningspaces, 13 Eylül 2019.
- Brown, M., B. ve Lippincott, J., K., 2003. Learning Spaces: More than Meets the Eye, Educause Quarterly, Number 1, 14-16.
- Cemalcılar, Z., 2010. Schools as Socialisation Contexts: Understanding the Impact of School Climate Factors on Students' Sense of School Belonging, Applied Psychology: An International Review, 59, 2, 243–272.
- Cevher Kalburan, N., 2016. Erken Çocukluk Döneminde Riskli Oyun, Kastamonu Eğitim Dergisi, 22, 3, 943-960.
- Ching, F., D., K., 2007. Mimarlık Biçim Mekan ve Düzen, Yapı Endüstri Merkezi Yayınları, İstanbul.
- Cohen, J., McCabe, E., Michelli, N. ve Pickeral, T., 2009. School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education. Teachers College Record, 111, 180–213.
- Cresswell, J. W. ve Creswell, J. D., 2021. Araştırma Tasarımı, Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
- Crook, C. ve Mitchell, G., 2012. Ambience in Social Learning: Student Engagement with New Designs for Learning Spaces, Cambridge Journal of Education, 42, 2, 121-139.

- Çakmak, Ö., 2008. Eğitimin Ekonomiye ve Kalkınmaya Etkisi, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 11, 33-41.
- Çubukçu, Z. ve Gültekin, M., 2006. İlköğretimde Öğrencilere Kazandırılması Gereken Sosyal Beceriler, Bilgi, Bahar, 37, 155-174.
- Darmody, M., Smyth E. ve Doherty, C., 2010. Designing Primary Schools for the Future, The Economic and Social Research Institute, Dublin.
- Demir, S. 2020. İlkokullarda Öğrencilerin Teneffüslerde Yaptıkları Etkinliklerin İncelenmesi ve Geliştirilmesine Yönelik Öneriler, Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Dewey, J., 1944. Democracy and Education, The Free Press, New York.
- Diğer, Ö., 2005. Mekansal Hemyüzey Birleşim ve Entegrasyon Kavramları ve Mimari Mekan Organizasyon Süreci, Ege Mimarlık Dergisi, 2-54.
- Dovey, K. ve Fisher, K., 2014. Designing for Adaptation: The School as Socio-spatial Assemblage, The Journal of Architecture, 19, 1, 43-63.
- Drinkworth, A., What Are the Benefits of Recess in Middle Schools?, <https://classroom.synonym.com/benefits-recess-middle-schools-6194.html>, 5 Kasım 2019.
- Dudek, M., 2000. Architecture of Schools: The New Learning Environments, Architectural Press, Oxford, Boston.
- Dudek, M., 2007. A Design Manual Schools and Kindergartens, Birkhauser Verlag AG, Berlin.
- Duke, D.L., 1998. Does It Matter Where Our Children Learn? Paper Presented at the Meeting of the National Research Council of the National Academy of Sciences and the National Academy of Engineering, Washington.
- Dukynaitė, R. ve Dudaitė, J., 2017. Influence of School Factors on Students' Sense of School Belonging, The New Educational Review, 39-52.
- Durakoğlu, A., 2010. Maria Montessori'ye Göre Çocuğun Doğası ve Eğitimi, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Durkheim, E. 2006. Sosyoloji Dersleri, İletişim Yayıncılık, İstanbul.
- Duthilleul, Y., Blyth, A., Imms, W. ve Maslauskaitė, K., 2018. Design and Learning Environments in the City of Espoo, Finland. Thematic Reviews Series, Council of Europe.
- Eğitimciler Birliği Sendikası, 2010. Gelecek İçin Eğitim Raporu, Eğitim-Bir-Sen Yayınları, Ankara.

- Elmalı Şen, D., 2019. Eğitim Yapılarında Saydamlık, Al Şensoy, S. (Editör), Eğitim Yapıları ve Tasarımı, 411-440, Pegem Akademi, Ankara.
- Ergün, M., Eğitim Sosyolojisi, <http://mustafaergun.com.tr/wordpress/wp-content/uploads/2015/11/egsos.pdf>, 15 Nisan 2020.
- Erman, O., 2019. Eğitim Yapıların Tarihsel Gelişimi, Al Şensoy, S. (Editör), Eğitim Yapıları ve Tasarımı, 207-222, Pegem Akademi, Ankara.
- Fisher, K., 2005. Linking Pedagogy and Space: Proposed Planning Principles, Department of Education and Training.
- Fisher, K. ve Dovey, K. 2016. Plans and Pedagogies: School Design as Socio-Spatial Assemblage. Fisher, K (Editör). The Translation of Design of Schools - An Evidence- Based Approach to Aligning Pedagogy and Learning Environments, 1, 7, 159-178, Sense Publishers.
- FoodCorps, Reimagining School Cafeterias, <https://foodcorps.org/cms/assets/uploads/2019/09/Reimagining-School-Cafeterias-Report.pdf>, 28 Kasım 2019.
- Furlong, M., J. ve Christenson, S., L., 2008. Engaging Students at School and with Learning: A Relevant Constructs for All Students. Psychology in the Schools, 45, 5, 365-368.
- Gander, M. J. ve Gardiner, H. J., 1993. Çocuk ve Ergen Gelişimi, İmge Kitabevi Yayınları, Ankara.
- Garibaldi, M., Josias, L., 2015. Designing Schools to Support Socialization Process of Students, Procedia Manufacturing, 3, 1587 – 1594.
- Gee, L., Human-Centered Design Guidelines, Learning Spaces, www.educause.edu/learningspaces, 13 Eylül 2019.
- Gehl, J., 2011. Life Between Buildings: Using Public Space, Island Press, United States of America.
- Gifford, R., Linda, S. ve Reser, J. P., 2011. Environmental Psychology, IAAP Handbook of Applied Psychology, 440 – 470.
- Gifford, R., 2013. Environmental Psychology Matters, Annual Review of Psychology 65, 1, 541-579.
- Goodenow, C. ve Grady, K., E., 1993. The Relationship of School Belonging and Friends' Values to Academic Motivation Among Urban Adolescent Students, Journal of Experimental Education, 62, 60-71.
- Göregenli, M., 2013. Çevre Psikolojisi-İnsan Mekan İlişkileri, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.

- Graetz, K. A. ve Goliber, M. J., 2002. Designing Collaborative Learning Places: Psychological Foundations and New Frontiers, New Directions for Teaching and Learning, 92, 13-22.
- Gündoğdu, R., Sosyalleşme ve Sosyalleşme Süreci, https://www.researchgate.net/publication/315386774_SOSYALLESME_VE_SOSYALLESME_SURECI, 27 Ağustos 2019.
- Gürkaynak, İ., 1988. Çevresel Psikoloji: Doğası, Tarihçesi, Yöntemleri, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 21, 1, 1-9.
- Hall, E. 1976. The Anthropology of Space: An Organizing Model, H. M. Proshansky, W. H. Ittelson, L. G. Rivlin (Editör), Environmental Psychology, People and Their Physical Settings, 158-189, Holt, Rinehart and Winston, United States of America.
- Hamm, J. ve V., Faircloth, B., S., 2005. The Role of Friendship in Adolescents' Sense of School Belonging, New Directions for Child and Adolescent Development, 107, 61-78.
- Hertzberger, H., 2000a. Space and the Architect: Lessons in Architecture 2, 010 Publishers, Rotterdam.
- Hertzberger, H., 2000b. Lessons for Students in Architecture, 010 Publishers, Rotterdam.
- Hertzberger, H., 2008. Space and Learning, 010 Publishers, Rotterdam.
- Hidayetoğlu, M. L.. 2019. Eğitim Mekânlarında Işık ve Renk, Al Şensoy, S. (Editör), Eğitim Yapıları ve Tasarımı, 267-298, Pegem Akademi, Ankara.
- Hillier, B., 2005. The Art of Place and the Science of Space, World Architecture 11/2005 185, Special Issue on Space Syntax, 96-102.
- Hunley, S. ve Schaller, M., Assessing Learning Spaces, Learning Spaces, www.educause.edu/learningspaces, 13 Eylül 2019.
- IFLA School Libraries Section Standing Committee, 2015. School Library Guidelines, Netherlands.
- İskender, M., 2009. Eğitimin Psikolojik Temelleri, Eğitim Bilimine Giriş, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara.
- İslamoğlu, Ö., 2014. Okullarda Esneklik Stratejilerinin Belirlenmesi Üzerine Bir Yöntem Önerisi, Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Johnson, L. S., 2009. School Contexts and Student Belonging. A Mixed Methods Study of an Innovative High School, School Community Journal, 19, 1, 99-118.

- JISC, Designing Spaces for Effective Learning: A Guide to 21st Century LearningSpace Design
<https://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20140703004833/http://www.jisc.ac.uk/media/documents/publications/learningspaces.pdf>, 18 Kasım 2018.
- Kahraman, M., D., 2014. İnsan İhtiyaçları ve Mekansal Elverişlilik Kavramları Perspektifinde Yaşanılabilirlik Olgusu ve Mekansal Kalite, *Planlama*, 24, 2, 74-84.
- Karabey, H., 2004. Eğitim Yapıları Geleceğin Okullarını Planlamak ve Tasarlamak Çağdaş Yaklaşımlar, İlkeler, Literatür Yayınları, İstanbul.
- Karaküçük, S., Rekreasyon: Boş Zamanları Değerlendirme, Google Book Search, https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=3C2jBAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA9&dq=okulda+rekreasyon+etkinlikleri+pdf&ots=oH10p6BsZ6&sig=mWW1B25TK12-r7QQiPbyNDyB0FM&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false, 29 Nisan 2020.
- Karip, E., PISA'da Okuma Performansı ve Öğrencilerin Okul Yaşamı, <https://tedmem.org/download/pisada-okuma-performansi-ogrencilerin-okul-yasami?wpdmdl=3246&refresh=5ec63da59d9e51590050213>, 4 Mart 2020.
- Karlı, K., Kayhan Karlı: Kentli Toplumun Yeni Bir Okul Modeline İhtiyacı Var, <https://www.egitimciroportaji.com/kayhan-karli/>, 6 Mayıs 2020.
- Kıyıcı, G., 2021. Eğitim İzleme Raporu 2021: Eğitim Ortamları, Eğitim Reformu Girişimi.
- Kishimoto, T. ve Taguchi, M., 2014. Spatial Configuration of Japanese Elementary Schools: Analyses by the Space Syntax and Evaluation by School Teachers, *Journal of Asian Architecture and Building Engineering*, 13, 2, 373-380.
- Koç, G., 2000. Etkin Öğrenme Yaklaşımının Eğitim Ortamlarında Kullanılması, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 220-226.
- Koralek, B. ve Mitchell, M., 2005. The Schools We'd Like: Young People's Participation in Architecture, Dudek, M. (Editör), *Children's Spaces*, 114-154, Elsevier, Oxford.
- Kuperminc, G. P., Loadbeater, B. J. ve Blatt, S. J., 2001. School Social Climate and Individual Differences in Vulnerability to Psychopathology among Middle School Students, *Journal of School Psychology*, 39, 2, 141-159.
- Kuzgun, Y., 1972. Kendini Gerçekleştirme, *Araştırma Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Felsefe Bölümü Dergisi*, 10, 162-172.
- Lang, J., 1987. Creating Architectural Theory: The Role of the Behavioral Sciences in Environmental Design, Van Nostrand Reinhold, New York.
- Leiringer, R. ve Cardellino, P., 2011. Schools for the Twenty-first Century: School Design and Educational Transformation, *British Educational Research Journal*, 37, 6, 915-934. Copyright Taylor & Francis.

- Levent, F. ve Gökçaya, Z., 2014. Güney Kore'nin Ekonomik Başarısının Altında Yatan Eğitim Politikaları, Journal Plus Education, 10, 1, 275-291.
- Lomas, C. ve Oblinger D. G., Student Practices and Their Impact on Learning Spaces, Learning Spaces, www.educause.edu/learningspaces, 13 Eylül 2019.
- Lovell, N., 1998. Locality and Belonging, Routledge Publishing, London.
- Mao, Y. ve Wiedemann, S. 2015. Learning Street: A Community School in Kålltorp, Yüksek Lisans Tezi, Architecture and Urban Design, Chalmers University of Technology, Chalmers.
- Maslow, A., 1970. Motivation and Personality, Harper & Row, Publishers.
- Matthews, K. E., Andrews, V. ve Adams, P., 2011. Social Learning Spaces and Student Engagement, Higher Education Research & Development, 30, 2, 105-120.
- Meeuwisse, M., Severiens, S., E. ve Born, M., P., 2010. Learning Environment, Interaction, Sense of Belonging and Study Success in Ethnically Diverse Student Groups, Research in Higher Education, 51, 528-545.
- MEB, Mutlu Çocuklar Güçlü Türkiye 2023 Eğitim Vizyonu, Milli Eğitim Bakanlığı, http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf, 1 Temmuz 2019.
- MEB, 2005. PISA 2003 Projesi Ulusal Nihai Rapor, Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- MEB, 2010. PISA 2006 Projesi Ulusal Nihai Rapor, Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Ankara.
- MEB, 2015. Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standartları Kılavuzu, Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.
- MEB, 2017. PISA 2015 Ulusal Raporu, Ankara.
- MEB, 2019. PISA 2018 Türkiye Ön Raporu, Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi, No:10, Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.
- Meskanen, S. ve Teräväinen, H., 2009. Future School - Designing With Children, Publications in Architecture, 100.
- Meşeci, F., 2008. Öğretmenin Sosyalleştirici Rolü ve İstenmeyen Davranışlarla Başa Çıkma, HAYEF Journal of Education, 5, 1, 115-125.
- Midilli Sarı, R., 2019. Herkes İçin Eğitim ve Evrensel Tasarım Odaklı Okullar, Al Şensoy, S. (Editör), Eğitim Yapıları ve Tasarımı, 373-410, Pegem Akademi, Ankara.
- Mok, M. ve Flynn M., 1997. Does School Size Affect Quality of School Life?, Issues in Educational Research, 7, 1, 1997, 69-86.

- Moore, G. T. ve Lackney, J. A., 1994. Educational Facilities for the Twenty-First Century: Research Analysis and Design Patterns, Publications in Architecture and Urban Planning Research, Milwaukee.
- Morgan, P., 2009. Towards a Developmental Theory of Place Attachment, Journal of Environmental Psychology, 30, 1, 11–22.
- Moser, G. ve Uzzell, D., 2003. Environmental Psychology, Million, T. ve Lerner, M. J. (Editörler), Comprehensive Handbook of Psychology, Personality and Social Psychology, 419 – 445, New York.
- Muñoz-Cantero, J. M., García-Mira, J.M. ve López-Chao, V., 2016. Influence of Physical Learning Environment in Student's Behavior and Social Relations, Anthropologist, 25, 249–253.
- Murray, R. ve Ramstetter, C., 2013. The Crucial Role of Recess in School, American Academy of Pediatrics, 131, 1, 183.
- Nair, F., 2017. Blueprint for Tomorrow, Redesigning Schools for Student- Centered Learning, Harvard Education Press, Cambridge.
- Nicholson, E., 2005. The School Building as Third Teacher, Children's Spaces, Dudek, M. (Editör), Architectural Press is an Imprint of Elsevier, 44-65, Oxford.
- Oblinger, D. G., Learning How to See, Learning Spaces, www.educause.edu/learningspaces, 13 Eylül 2019.
- Osborne, M., 2016. Learning Environments, Belonging and Inclusion, CORE Education White Paper.
- OECD, 2004. Learning For Tomorrow's World First Results From PISA 2003, OECD Publications, Paris.
- OECD, 2013. PISA 2012 Results: Ready to Learn: Students' Engagement, Drive and Self-Beliefs (Volume III), PISA, OECD Publishing.
- OECD, 2017a. PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being, PISA, OECD Publishing, Paris.
- OECD, 2017b. OECD Framework for a Module on the Physical Learning Environment - Revised Edition, <http://www.oecd.org/education/OECD-FRAMEWORK-FOR-A-MODULE-ON-THE-PHYSICAL-LEARNING-ENVIRONMENT.pdf>, 7 Kasım 2018.
- OECD, 2017c. Students' Sense of Belonging at School and Their Relations with Teachers, in PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being, OECD Publishing, Paris.

- OECD, 2019a. PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives, PISA, OECD Publishing, Paris.
- OECD, 2019b. Education at a Glance 2019, OECD Indicators, OECD Publishing, Paris.
- OECD, 2021, The State of School Education One Year into the COVID Pandemic, Paris.
- Oğuz, V. ve Köksal Akyol, A., 2006. Çocuk Eğitiminde Montessori Yaklaşımı, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15, 1, 243-256.
- O'Meara, K., Griffin, K. A., Kuvaeva, A., Nyunt, G., ve Robinson, T. 2017. Sense of Belonging and its Contributing Factors in Graduate Education. International Journal of Doctoral Studies, 12, 12, 251-279.
- Osterman, K., F., 2000. Students' Need for Belonging in the School Community, Review of Educational Research, Fall 2000, 70, 3, 323-367.
- Önen, E., 2014. Öğrencinin Okula Bağlılığı Ölçeği: Türk Ortaokul ve Lise Öğrencileri İçin Uyarlama Çalışması, Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 5, 42, 221-234.
- Öymen Gür, Ş., 1996. Mekan Örgütlenmesi, Gür Yayıncılık, Trabzon.
- Özdağ, S. A., 2014. Montessori Metodu'nun Eğitim Mekanlarına Yansıması Üzerine Kavramsal Bir Analiz, Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Özer, B., Gelen, İ. ve Öcal, S., 2009. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Boş Zaman Değerlendirme Alışkanlıklarının Günlük Problem Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6, 12, 235-257.
- Pallasmaa, J., 2011. Tenin Gözleri, Yapı Endüstri Merkezi Yayınları, İstanbul.
- Pasalar, C. 2003. The Effects of Spatial Layouts on Students' Interactions in Middle Schools: Multiple Case Analysis. Doktora Tezi, North Carolina State University, Raleigh.
- Piaget J., 1988. Çocukta Dünya Tasarımı, Çeviren: Uğurel Şemin, R., Marmara Üniversitesi Yayın No: 461, Atatürk Eğitim Fakültesi Yayın No:4, İstanbul.
- Piaget, J. ve Inhelder, B., 1971. The Child's Conception of Space, Compton Printing, London & Aylesbury.
- Project for Public Spaces., 2016. The Case for Healthy Places, California.
- Rigolon, A. 2010. European Design Types for 21st Century Schools: An Overview, CELE Exchange, Centre for Effective Learning Environments, OECD Publishing.
- Rousseau, J., J., 2009. Emile: Bir Çocuk Büyüyor, Selis Kitaplar, İstanbul.

- Sandberg, J., How to Design a Successful College or High School Cafeteria, <https://blog.flokk.com/how-to-design-a-successful-college-or-high-school-cafeteria>, 28 Kasım 2019.
- Sanoff, H., 1999. Community Participation Methods in Design and Planning, John Wiley & Sons, New York.
- Sanoff, H. ve Walden, R., 2012. School Environments, The Oxford Handbook of Environmental and Conservation Psychology, 276-294.
- Sarı, M. 2012. Lise Öğrencilerinde Okula Aidiyet Duygusu, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 1, 147-160.
- Scannel L. ve Gifford R., 2010. Defining Place Attachment: A Tripartite Organizing Framework. Journal of Environmental Psychology. 1-10.
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G. ve Kindermann, T., 2008. Engagement and Disaffection in the Classroom: Part of a Larger Motivational Dynamic?, Journal of Educational Psychology, 1004, 765-781.
- Slaten, C. D., Ferguson, J. K., Allen, K. A., Brodrick, D. V. ve Waters, L., 2016. School Belonging: A Review of the History, Current Trends, and Future Directions, The Educational and Developmental Psychologist, 33, 1, 1-15.
- St-Amand, J., Girard, S. ve Smith, J., 2017. Sense of Belonging at School: Defining Attributes, Determinants, and Sustaining Strategies, IAFOR Journal of Education, 5, 2, 105-119.
- Steelcase Education, Active Learning Space, <https://www.steelcase.com/content/uploads/2015/01/Steelcase-Education-Insights-Guide-Version-4.pdf>, 18 Eylül 2019.
- Steelcase Education, 2014. Blended Learning Ideabook, USA.
- Stokols, D., 1978. Environmental Psychology, Annual Reviews Psychology, 29, 253-295, University of California.
- Şahan, H., 2008. Üniversite Öğrencilerinin Sosyalleşme Sürecinde Spor Aktivitelerinin Rolü, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 15, 260-278.
- Şahin, Ş. ve Özçelik, Ç., 2016. Ergenlik Dönemi ve Sosyalleşme, Cumhuriyet Hemşirelik Dergisi, 5, 1, 42-49.
- Şener, S., 2013. Türkiye’de Gençlik: Beklentiler, Problemler ve Düşünceler, İnkılab Basım Yayın, İstanbul.
- TEDMEM, 2020. COVID-19 Sürecinde Eğitim: Uzaktan Öğrenme, Sorunlar ve Çözüm Önerileri, TEDMEM Analiz Dizisi, Türk Eğitim Derneği Yayınları, Ankara.

- Tekin, H. 1993. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Yargı Yayınları, Ankara.
- Tezcan, M., 1985. Toplumsallaşma Süreci, Eğitim Sosyolojisi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, 150.
- Türel, A. ve Gür, E., A., 2019. Effects of Primary School's Physical Environment on Children's Spatial Perception and Behavior, International Journal of Architectural Research, 13, 2, 425-443.
- Türksoy, Ö., 1986. Çevresel Psikoloji, Planlama ve Kentsel Bütünleşme, Planlama Dergisi, 1, 13-17.
- Uludağ, Z. ve Odacı, H., 2002. Eğitim Öğretim Faaliyetlerinde Fiziksel Mekan, Milli Eğitim Dergisi, 153-154.
- UNDP, İnsani Gelişme Raporu, <https://www.undp.org/content/dam/turkey/hdr2019/UNDP-TR-EN-HDR-2019-OVERVIEW-TUR.pdf>, 3 Mart 2020.
- URL-1, <https://www.damienfremont.com/2017/11/11/maslows-hierarchy-of-needs-for-software-developers/>, 28 Ekim 2019.
- URL-2, <https://www.archdaily.com/918637/el-til-star-ler-school-eduard-balcells-plus-tigges-architekt-plus-ignasi-rius-architecture/5cf9d69f284dd191420000ac-el-til-star-ler-school-eduard-balcells-plus-tigges-architekt-plus-ignasi-rius-architecture-photo>, 28 Eylül 2020.
- URL-3, <https://www.archdaily.com/914735/our-lady-of-the-assumption-catholic-primary-school-bvn/5cacd363284dd1c3990002d6-our-lady-of-the-assumption-catholic-primary-school-bvn-photo>, 7 Ekim 2020.
- URL-4, https://www.archdaily.com/935787/mrn-kindergarten-and-nursery-hibinosekkei-plus-youji-no-shiro/5e7107b8b35765c43e00022d-mrn-kindergarten-and-nursery-hibinosekkei-plus-youji-no-shiro-photo?next_project=no, 17 Nisan 2020.
- URL-5, <https://www.archdaily.com/924188/kb-primary-and-secondary-school-hibinosekkei-plus-youji-no-shiro-plus-kids-design-labo/5d6e63e0284dd1d14a000129-kb-primary-and-secondary-school-hibinosekkei-plus-youji-no-shiro-plus-kids-design-labo-photo>, 18 Kasım 2020.
- URL-6, <https://www.archdaily.com/922086/jingshan-school-library-renovation-hui-yin-design-and-research>, 9 Mayıs 2020.
- URL-7, https://www.archdaily.com/804022/dssi-elementary-school-renovation-daniel-valle?ad_medium=gallery, 12 Aralık 2021.
- URL-8, <http://www.danielvalle.com/workItem.aspx?id=42>, 12 Aralık 2021.
- URL-9, <https://www.archdaily.com/880466/odder-kommune-school-cebra>, 12 Kasım 2020.

- URL-10, <https://www.archdaily.com/780732/lairdsland-primary-school-walters-and-cohen/56a029c0e58eceb1500001b5-lairdsland-primary-school-walters-and-cohen-photo>, 21 Kasım 2020.
- URL-11, <https://www.archdaily.com/916151/school-complex-and-multipurpose-hall-modusarchitects/5cc8ac84284dd1e953000079-school-complex-and-multipurpose-hall-modusarchitects-photo>, 17 Kasım 2020.
- URL-12, <https://www.archdaily.com/950645/kno-nursery-hibinosekkei-plus-youji-no-shiro/5fa0041263c017839500031e-kno-nursery-hibinosekkei-plus-youji-no-shiro-photo>, 23 Mart 2022.
- URL-13, <https://rosanbosch.com/en/project/western-academy-beijing>, 21 Mart 2020.
- URL-14, <https://www.archdaily.com/936387/hello-baby-childrens-center-svoya-studio>, 13 Aralık 2021.
- URL-15, <https://www.archdaily.com/800411/kai-tak-primary-school-archsd/583d09b6e58eced17f00018d-kai-tak-primary-school-archsd-image>, 6 Aralık 2019.
- URL-16, <https://www.architectureplusinformation.com/altschool>, 28 Eylül 2020.
- URL-17, https://www.archdaily.com/941057/mlc-nicholas-learning-centre-mcildowie-partners/5ed85eccb35765e6b40000cc-mlc-nicholas-learning-centre-mcildowie-partners-photo?next_project=no, 11 Ekim 2020.
- URL-18, Implementing Library Transformation: Creating a Learning Commons, <https://www.cesd73.ca/documents/general/Implementation%20Guide.pdf>, 13 Eylül 2019.
- URL-19, http://www.totz2teens.co.uk/articles/school_libraries.htm, 6 Aralık 2019.
- URL-20, <https://www.archdaily.com/929011/stevenson-school-library-studio-o-plus-a>, 25 Eylül 2020.
- URL-21, https://www.archdaily.com/932323/hangzhou-shengli-elementary-school-new-city-campus-and-kindergartens-affiliated-uad?ad_medium=gallery, 27 Kasım 2020.
- URL-22, <https://fieldingintl.com/portfolio-item/hillel-day-school/>, 12 Aralık 2019.
- URL-23, <https://educationsnapshots.com/projects/8829/topeka-center-for-advanced-%09learning-careers/>, 12 Aralık 2019.
- URL-24, <http://www.hinhua.edu.my/magnify/view6.html>, 6 Aralık 2019.
- URL-25, <https://www.maxarkitekter.se/bobergskolan>, 7 Ekim 2020.

- URL-26, <http://prakashnair.com/projects/anne-frank-inspire-academy-san-antonio-texas/>, 12 Aralık 2019.
- URL-27, <https://www.archdaily.com/922880/new-tiunda-school-cf-moller>, 21 Kasım 2020.
- URL-28, <https://www.archdaily.com/916616/playville-day-care-nitaprow/5cd27b9d284dd17d31000392-playville-day-care-nitaprow-photo>, 12 Aralık 2019.
- URL-29, <https://www.mvrdv.nl/projects/50/kube-house-of-culture-and-movement>, 7 Aralık 2020.
- URL-30, <https://wfsacademy.com/okul-bahcesi-calismalari/>, 6 Aralık 2019.
- URL-31, <https://www.marketplace.org/2014/08/14/building-school-future/>, 31 Ekim 2019.
- URL-32, <https://www.archdaily.com/787963/amanenomori-nursery-school-aisaka5-architects-atelier/573fefa5e58ecebfac000002-amanenomori-nursery-school-aisaka-architects-atelier-photo>, 23 Mayıs 2020.
- URL-33, <https://www.dunyabizim.com/polemik/ogretmenler-odasinin-bir-farki-olmali-h24724.html>, 6 Aralık 2019.
- URL-34, https://schoolstudio.typepad.com/school_design_studio/12_accommodate_a_variet_y_of_learning_groups_and_activities/, 12 Aralık 2019.
- URL-35, <https://www.archdaily.com/777301/back-of-the-yards-high-school-stl-architects/564a8c29e58ece4d73000058-back-of-the-yards-high-school-stl-architects-image>, 6 Aralık 2019.
- URL-36, <http://tipproje.meb.gov.tr/okul/>, 12 Aralık 2021.
- URL-37, <https://www.archdaily.com/940824/qkids-english-center-crossboundaries/5ed5a12cb3576538ab000551-qkids-english-center-crossboundaries-photo>, 23 Mart 2022.
- URL-38, <https://www.ppag.at/projects/sekundarschule-sauland/>, 13 Eylül 2021.
- URL-39, <https://www.archdaily.com/877510/private-sezin-school-open-roof-space-atolye-labs/598ca142b22e3894a000024e-private-sezin-school-open-roof-space-atolye-labs-photo>, 8 Aralık 2020.
- URL-40, <https://archello.com/news/erlev-school-by-arkitema-architects-marks-a-new-generation-of-timber-schools-in-scandinavia>, 27 Haziran 2022.
- URL-41, <https://www.ahh.nl/index.php/en/projects2/9-onderwijs/113-apollo-schools>, 9 Mayıs 2020.

- URL-42, https://www.archdaily.com/946887/casa-fundamental-kindergarten-gabriel-castro-plus-marcos-franchini-plus-pedro-haruf?ad_source=search&ad_medium=projects_tab, 28 Eylül 2020.
- URL-43, <http://www.storaket.com/ayb-high-school/>, 24 Kasım 2020.
- URL-44, <https://architectureandeducation.org/2016/02/03/interview-with-herman-hertzberger/>, 12 Aralık 2019.
- URL-45, <https://www.ahh.nl/index.php/en/projects2/9-onderwijs/158-mfc-de-salamander>, 9 Mayıs 2020.
- URL-46, <https://www.ahh.nl/index.php/en/projects2/9-onderwijs/109-extended-school-de-opmaat-arnhem>, 9 Mayıs 2020.
- URL-47, <https://www.ahh.nl/index.php/en/projects2/9-onderwijs/114-montessori-school-delft>, 9 Mayıs 2020.
- Uslu, F. ve Gizir, S. 2016. School Belonging of Adolescents: The Role of Teacher–Student Relationships, Peer Relationships and Family Involvement, Educational Sciences: Theory & Practice, 16, 21–40.
- Van Note Chism, N., Challenging Traditional Assumptions and Rethinking Learning Spaces, Learning Spaces, www.educause.edu/learningspaces, 13 Eylül 2019.
- Vaz, S, Falkmer, M, Ciccarelli, M, Passmore A, Parsons, R, Black, M, Cuomo, B., Tan, T. ve Falkmer, T., 2015. Belongingness in Early Secondary School: Key Factors that Primary and Secondary Schools Need to Consider, 10, 9.
- Weinstein, C. S., 1979. The Physical Environment of the School: A Review of the Research, Review of Educational Research, 49, 4, 577-610.
- Wentzel, K.R. ve Looney, L., 2006. Socialization in School Settings, Grusec, J. E. ve Hastings, P. D. (Editörler), Handbook of Socialization: Theory and Research, 382–403, Guilford Press, New York.
- WHO, 2020. Mental Health and Psychological Eesilience During the COVID-19 Pandemic.
- Williams, L. J., Downing, J. E., 1998. Membership and Belonging in Inclusive Classrooms: What do Middle School Students Have to Say?, Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 23, 2, 98–110.
- Willms, J., D., 2003. Student Engagement at School, A Sense of Belonging and Participation, Results From Pisa 2000. OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development).
- Willson, A. ve Winebrenner, P., Learning Stairs The Heart of the Student-Centered Space, <http://www.hcm2.com/wp-content/uploads/2017/08/WP-Learning-Stairs.pdf>, 9 Kasım 2019.

Wu, X., Law, S., Heath, T. ve Borsi, K. 2017. Spatial Configuration Shapes Student Social and Informal Learning Activities in Educational Complexes. In Proceedings of the 11th International Space Syntax Symposium, SSS 2017, 3–7 July 2017; Lisbon Instituto Superior Técnico: Lisbon, Portugal, 33.1, 33.9.

Yavuzer, H., 2014. Çocuk Psikolojisi, Remzi Kitabevi, 37. Baskı, İstanbul.



7. EKLER

Ek 1. Alan çalışmasının yürütülmesi için Trabzon İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından verilen izin belgesi



T.C.
TRABZON VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-82438636-605.99-38988909
Konu : Uygulama İzni
(Eda AKTÜRK)

14/12/2021

VALİLİK MAKAMINA

Karadeniz Teknik Üniversitesi Mimarlık Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Eda AKTÜRK'ün hazırlamakta olduğu "**Okul Aidiyeti Duygusu Oluşumunda Sosyalleşme ve Mekan İlişkisinin Sirkülasyon Alanları Üzerinden İrdelenmesi**" isimli tezi kapsamında İlimiz Ortahisar ilçesine bağlı Bedri Rahmi Eyüpoğlu Ortaokulu, Bener Cordan Ortaokulu ve Beşirli İMKB Ortaokulu'nda öğrenim gören 8. sınıf öğrencileriyle çalışma yapma isteği Müdürlüğümüz Araştırma İzinleri Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiştir.

Bahsi geçen çalışmanın eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde; 2021-2022 eğitim öğretim yılında Covid-19 pandemisi kapsamında alınması gereken tedbirler dikkate alınarak yapılması gerekmektedir.

Araştırmacının 2020/2 sayılı genelge çerçevesinde hareket etmesi, **izinsiz herhangi bir ses ve görüntü kaydı yapılmasına kesinlikle izin verilmemesi**, elde edilen verilerin çalışma kapsamı dışında kullanılmaması, uygulama yapmak için kurum müdürünün onayı ve öğrenci velilerinin onamı alınarak belirtilen mühürlü veri toplama araçlarıyla (*Sonuç Ürün Değerlendirme Anketi, Eğitim Yapılarından Sosyalleşme Mekanlarından Duyulan Memnuniyet ve Beklenti Değerlendirme Anketi*) uygulamanın yapılması ve sonuçların bir örneğinin Ar-Ge birimine teslim edilmesi kaydıyla, çalışmanın İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü sorumluluğunda ve yetkisinde, okul müdürlerinin de uygun göreceği zamanlarda ve kontrolünde uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Hızır AKTAŞ
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
Ömer ŞAHİN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Trabzon İl Milli Eğitim Müdürlüğü Strateji Geliştirme Şubesi (Ar-Ge Birimi)
Telefon No : 0 (462) 223 55 52
E-Posta: argetrabzon@gmail.com
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ehys>
Bilgi için: Fatma ER (Öğretmen)
Abdullah YILDIRIM (Şube Mtd.)
İnternet Adresi: <http://trabzonarge.meb.gov.tr> Faks: 4622302094

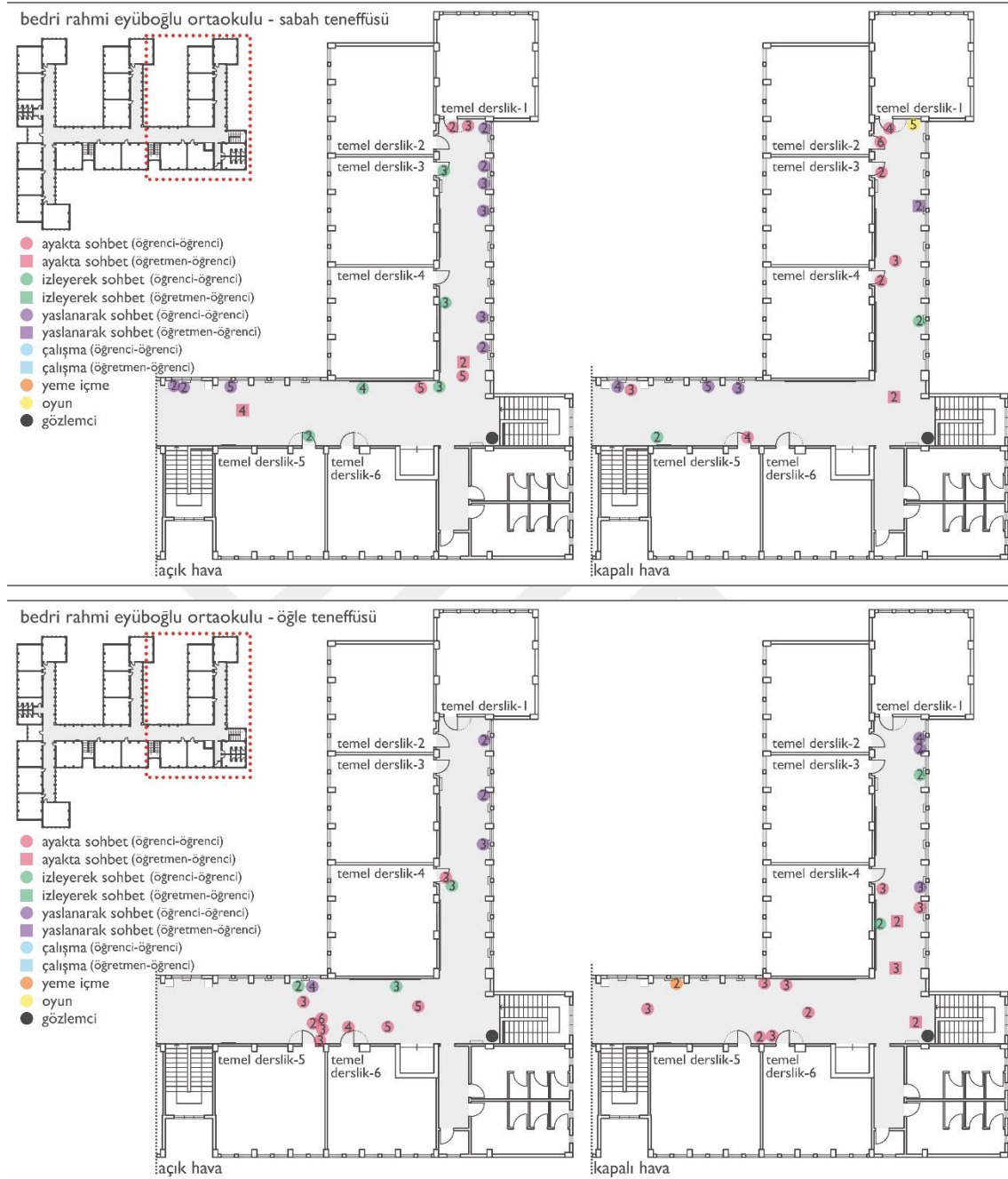
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 85c4-6b5f-371f-9713-9f2a koda ile teyit edilebilir.



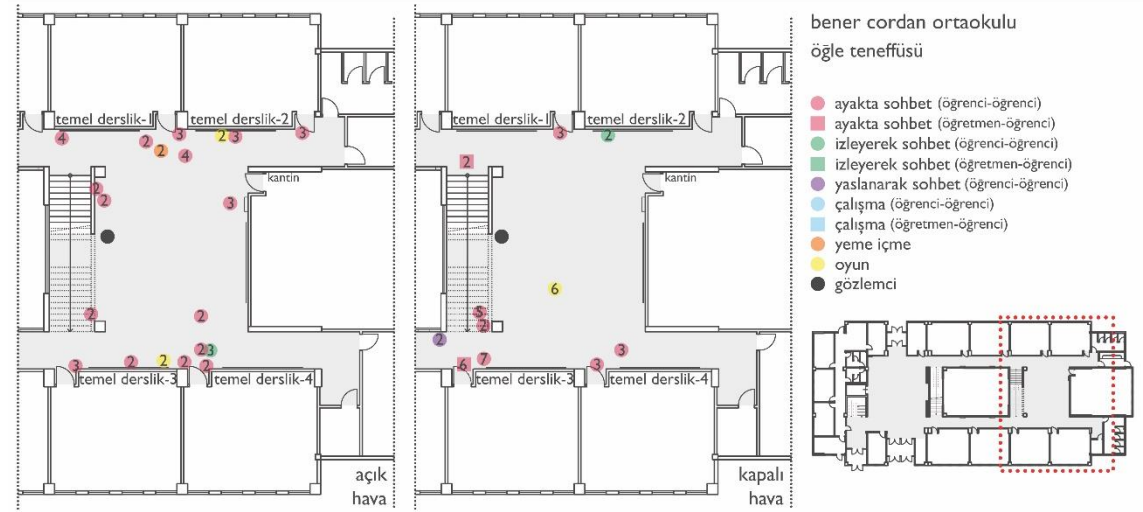
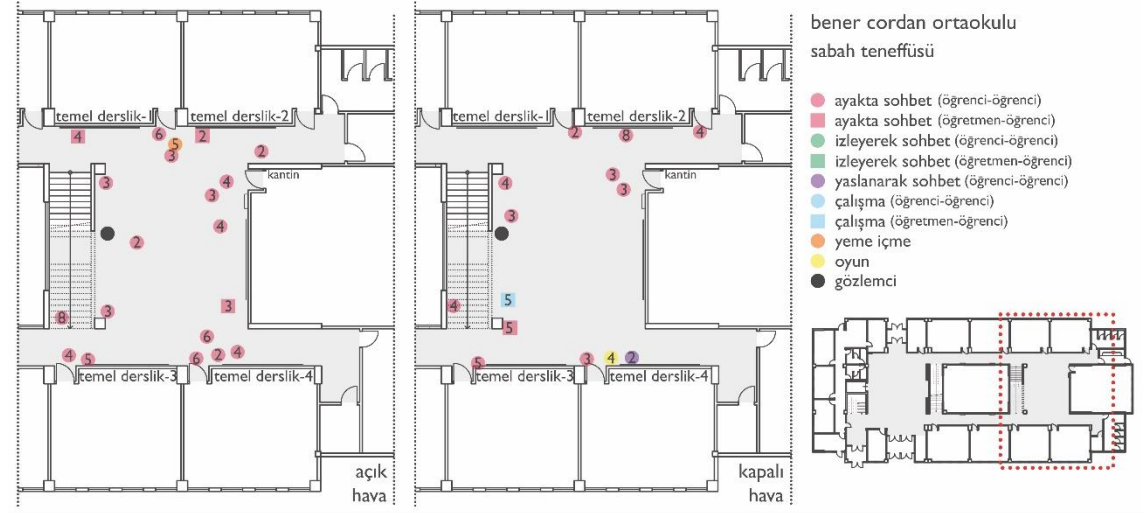
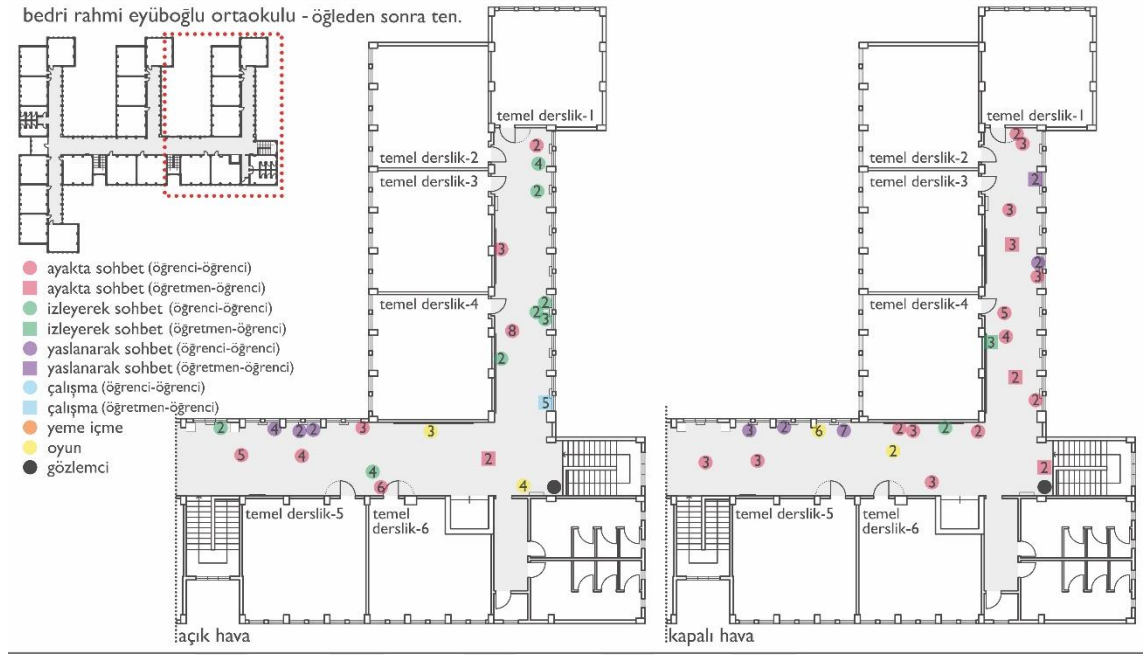
Ek 2. Davranış haritası çizelge örneği

[illegible]

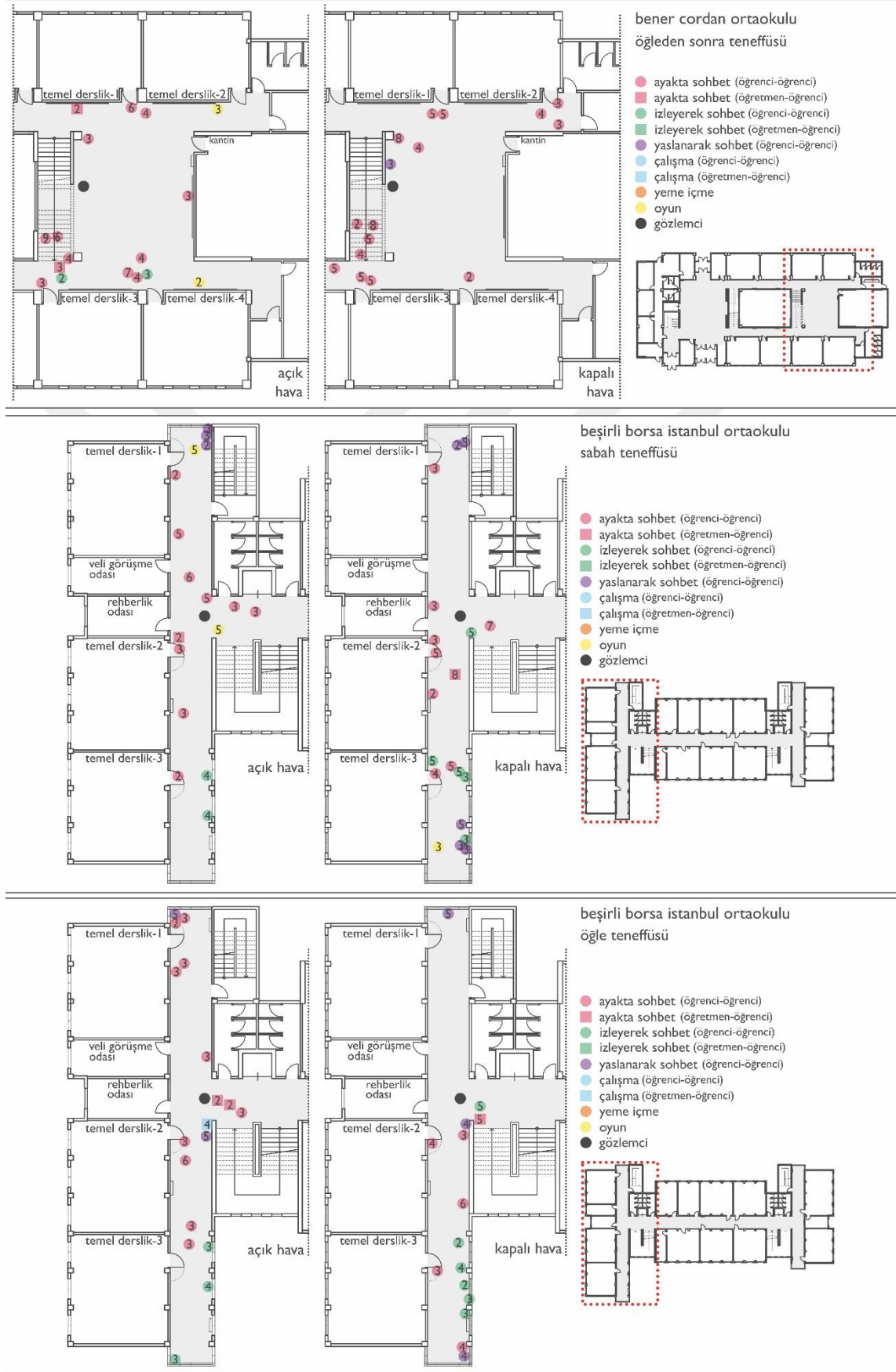
Ek 3. Gözlem sonucunda teneffüslere göre üretilen davranış haritaları



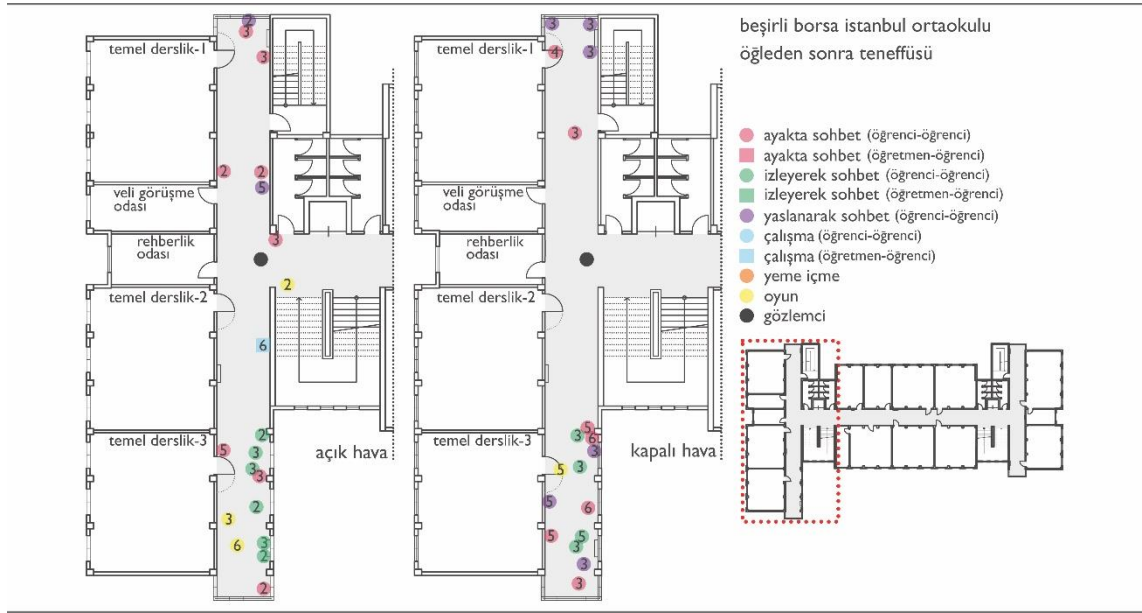
Ek 3'ün devamı



Ek 3'ün devamı



Ek 3'ün devamı



Ek 4. Sosyalleşme Mekanları Memnuniyet ve Beklenti Anketi

	SOSYALLEŞME MEKANLARI MEMNUNİYET VE BEKLENTİ ANKETİ	Tarih ... / ... / 2021	Anket No
		Bu çalışma, okulunuzdaki sosyalleşme olanakları ve sosyalleşme mekânları arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması ve sirkülasyon alanlarının nitelikli sosyalleşme ortamlarına dönüştürülmesi amacıyla yapılmaktadır. Çalışmaya vermiş olduğunuz değerli katkılar ve ayırdığınız zaman için teşekkür ederiz. Doç. Dr. Reyhan Midilli Sarı¹ – Doç. Dr. Selda Al Şensoy² - Mimar Eda Aktürk¹ ¹KTÜ Fen Bilimleri Enstitüsü, Mimarlık Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Programı ²RTEÜ Mühendislik ve Mimarlık Fakültesi, Bina Bilgisi Anabilim Dalı	

A. Kişisel Bilgiler					
Yaşınız	☐ 12	☐ 13	☐ 14		Uyruğunuz
Cinsiyetiniz	☐ Kız	☐ Erkek	Okulunuzdaki arkadaş sayınız		

B. Aidiyet, Sosyal Etkinlikler, Sosyalleşme ve Sosyalleşme Mekânları

1. Okulunuz salgın sonrası açıldığında en çok en çok neyi/ne yapmayı özlediğinizi fark ettiniz?

2. Aşağıdaki kavramlarla ilgili aklınıza gelen ilk 3 kelimeyi yazınız.

Aidiyet	1.	2.	3.
Sosyalleşme	1.	2.	3.

3. Okulunuzla, arkadaşlarınız ve öğretmenlerinizle olan iletişiminizle ilgili aşağıda yer alan ifadeleri değerlendiriniz.

	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Kendimi okulumun bir parçası olarak hissediyorum.					
Kendimi okulumda yalnız hissediyorum.					
Kendimi okulumun bir parçası olarak hissetmek isterim.					
Okulumda kendimi ifade edebildiğim alanların olması mutlu hissetmemi sağlar.					
Okulda sosyal etkinliklere katılmak bana iyi gelir.					
Sosyalleşmek okula aidiyet duygumu artırır.					
Okulumda sosyalleşebildiğim alanların olması okula gelme isteğimi artırır.					
Arkadaşlarımla bir arada olmak, sohbet etmek, eğlenmek bana iyi gelir.					
Arkadaşlarımla iş birliği yapmak / grup çalışmaları yapmak bana iyi gelir.					
Öğretmenlerimle bir arada olmak, sohbet etmek bana iyi gelir.					
Öğretmenlerimle iş birliği yapmak/ birlikte çalışmak bana iyi gelir.					

Ek 4'ün devamı

4. Okul içinde ve dışında katıldığınız spor, kültür, sanat, eğlence, oyun, macera, hobi gibi rekreasyon etkinlikleri var mıydı? Bunlar nelerdir?

Okul içinde	☐ Evet ☐ Hayır		Okul dışında	☐ Evet ☐ Hayır	
-------------	---	--	--------------	---	--

5. Okul içinde spor, kültür, sanat, eğlence, oyun, macera, hobi gibi rekreasyon etkinliklerini hangi mekânlarda gerçekleştiriyorsunuz?

6. Okulda sosyalleşmenize olanak sağlayan öğrenme etkinlikleri var mıdır? Bunlar nelerdir?

☐ Evet ☐ Hayır	
---	--

7. Teneffüslerde **sosyalleşmek amacıyla** aşağıda sıralanan mekânları kullanma sıklığınızı belirtiniz. (Okulunuzda bulunmayan mekânları boş geçebilirsiniz.)

Mekân adı	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman	Mekân adı	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman
Temel derslik						Yemekhane					
Bilişim teknoloji dersliği						Çok amaçlı salon					
Fen laboratuvarı						Spor salonu/alanı					
Fizik laboratuvarı						Dış mekân/Bahçe					
Görsel sanatlar atölyesi						Okul giriş mekânı					
Müzik atölyesi						Kat koridoru					
Kütüphane						Kat ortak alanı/ fuayesi					
Kantin-kafeterya						Diğer.....					

C. Dersliğin Olduğu Koridor Hakkında Değerlendirme



1. Dersliğinizi olduğu koridoru nasıl tanımlarsınız? Aklınıza gelen ilk 3 kavramı/kelimeyi yazınız.

1.	2.	3.
----	----	----

2. Koridorunuzda gerçekleştirdiğiniz eylemler nelerdir? (Arkadaşlarla veya öğretmenlerle sohbet etme, oyun oynama gibi)

3. Koridorunuzu aşağıda verilen sıfatlara göre değerlendiriniz.

Sıfat	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	Sıfat	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
İlginci						Güvenli					
Hareketli						Konforlu					
Eğlenceli						Düzenli					
Cesaret verici						Güzel					

Ek 4'ün devamı

İlham verici						Dinlendirici					
Davet edici						Ferah					
Resmi olmayan						Modern					
Dolu						Şeffaf					
Gösterişli						Aydınlık					

4. Koridorunuzla ilgili aşağıdaki ifadeleri değerlendiriniz.

	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum		Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Fiziksel Özellikler						Fiziksel Özellikler					
Çok amaçlı kullanılabilir.						Çok uzundur.					
Kullanımı karmaşık değildir.						Genişlik yeterlidir.					
Biçimi güzeldir.						Yükseklik yeterlidir.					
Engelli kullanımına uygundur.						Doğal aydınlatma yeterlidir.					
Oranları göze hoş gelmektedir.						Yapay aydınlatma yeterlidir.					
Diğer ortak mekânlara erişim kolaydır.						Havalandırması iyidir.					
Yönlendirme grafikleri tabelaları yeterlidir.						Temizlik/hijyen sorunu yoktur.					
Duvar rengi güzeldir.						Isınma sorunu yoktur.					
Döşeme rengi güzeldir.						Gürültü sorunu yoktur.					
Tavan rengi güzeldir.						Kötü koku sorunu yoktur.					
Dokular güzeldir.						Hareket etmek kolaydır.					
Manzarası yeterlidir.						Dış mekânla ilişkisi iyidir.					

5. Koridorunuzda yer alan donatı ve aksesuar özellikleri ile ilgili ifadeleri memnuniyet durumunuza göre değerlendiriniz.

	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum		Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Sayısı yeterlidir.						Vücut ölçülerim için uygundur.					
Çeşitliliği yeterlidir.						Biçimleri güzeldir.					
Yerleşim düzeni uygundur.						Renkleri güzeldir.					
Yaratıcı şekilde kullanılabilir.						Dokuları güzeldir.					
Aktivitelerimize göre kolay uyarlanabilir.						Kullanılan malzeme konforlu kullanım sağlar.					

Ek 4'ün devamı

D. Tasarlanacak Koridor Hakkında

1. Koridorunuzda hangi eylemleri gerçekleştirmek istersiniz?

Eylem Adı	Çok isterim	İsterim	Kararsızım	İstemem	Hiç istemem	Eylem Adı	Çok isterim	İsterim	Kararsızım	İstemem	Hiç istemem
Arkadaşlarla sohbet						Gözlem yapma					
Öğretmenle sohbet						Resim yapma					
Öğretmenlerle etkinlik yapma						Pano hazırlama					
Dinlenme						Sergi yapma					
Yeme-içme						Sunum yapma					
Buluşma						Müzik dinleme					
Ödev hazırlama						Satranç, vb. masa oyunları oynama					
Atıştırmalık hazırlama						Oyun oynama					
Kitap, dergi, afiş, vb. inceleme						Gösteri izleme					
Kitap, dergi, vb. alma/verme						Proje yapma					
Serbest araştırma yapma						Tören Yapma					

2. Okul koridoru tasarımına ilişkin aşağıda belirtilen ifadeleri değerlendiriniz.

	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
Okul koridorunun ev hissi vermesini isterim.					
Koridorun canlılık/hareketlilik hissi vermesini isterim.					
Koridorda gizemli olma/keşfetme hissi veren alanlar olmasını isterim.					
Koridorun doğal/sakinleştirici bir havasının olmasını isterim.					
Koridorda kendine has özelliklere sahip bir buluşma/toplanma noktası olmasını isterim.					
Dış mekânla görsel ilişki kurmalı.					
Dış mekânla bağlantılı olmalı.					
Koridorun diğer iç mekânlardan (sınıf, laboratuvar vb.) görünebilir olmasını isterim.					
Koridoru ihtiyaçlarıma göre dönüştürebilmeyi isterim.					
Koridorda çeşitli etkinlik alanlarının olmasını isterim.					
Bireysel çalışmalarımı yapabileceğim alanların olmasını isterim.					
Yakın arkadaşlarımla çalışmalar yapabileceğim alanların olmasını isterim.					
Koridorun duvarlarında yazılabilen/çizilebilen alanlar/donatılar olmasını isterim.					
Bana ya da arkadaşlarıma ait çalışmaların koridorda sergilenmesini isterim.					
Koridorda ayakkabılarımla çıkarabildiğim alanlar olmasını isterim.					
Koridorda uzanarak oturabileceğim/dinlenebileceğim/çalışabileceğim alanlar olmasını isterim.					
Canlı renkler kullanılmasını isterim.					
Yumuşak/pastel renkler kullanılmasını isterim.					

Ek 4'ün devamı

3. Hayalinizde okul koridoru nasıl olmalıdır? Kendinizi en iyi ifade edeceğiniz biçimde açıklayınız (yazarak, çizerek vs.).

Anket sona ermiştir. Katılımınız için teşekkürler...

Ek 5. Sonuç Ürün Değerlendirme Anketi

	SONUÇ ÜRÜN DEĞERLENDİRME ANKETİ	... / ... / 2021	Anket No
Bu çalışma, “SOSYALLEŞME MEKANLARI MEMNUNİYET VE BEKLENTİ ANKETİ”nden elde edilen verilerden yola çıkılarak üretilen koridor tasarımı yorumlamanız amacıyla yapılmaktadır. Çalışmaya vermiş olduğunuz değerli katkılar ve ayırdığınız zaman için teşekkür ederiz. Doç. Dr. Reyhan Midilli Sarı¹ – Doç. Dr. Selda Al Şensoy² - Mimar Eda Aktürk¹ ¹KTÜ Fen Bilimleri Enstitüsü, Mimarlık Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Programı ²RTEÜ Mühendislik ve Mimarlık Fakültesi, Bina Bilgisi Anabilim Dalı			

Tasarlanan koridoru nasıl tanımlarsınız? Aklınıza gelen ilk 3 kavram/kelimeyi yazınız.

1. 2. 3.

Tasarlanan koridor sosyalleşme ihtiyaçlarınız konusunda beklentilerinizi karşıladı mı?

Etkinlik alanları yeterli mi?

En çok beğendiğiniz alanları/donatıları/özellikleri (renkler, biçimler vb.) yazınız.

Beğenmediğiniz alanları/donatıları/özellikleri (renkler, biçimler vb.) yazınız.

Görsellerde görüldüğü gibi tasarıma sahip bir okul koridorunuzun olmasını ister miydiniz?

Tasarlanan koridoru verilen sıfatlara göre değerlendiriniz.

	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
İlginç					
Hareketli					
Eğlenceli					
Cesaret verici					
İlham verici					
Davet edici					
Resmi olmayan					
Dolu					
Gösterişli					

	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Güvenli					
Konforlu					
Düzenli					
Güzel					
Dinlendirici					
Ferah					
Modern					
Şeffaf/Geçirgen					
Aydınlık					

Diğer görüşleriniz varsa yazınız.

Anket sona ermiştir. Katılımınız için teşekkürler...

Ek 6. Katılımcıların hayallerindeki koridora ilişkin ortaya çıkan temalar, alt temalar ve kodlar

Temalar	Alt Temalar	Kodlar
İşlev	Oturma Dinlenme Sohbet	Dinlenme alanları
		Oturma alanları
		Sohbet alanları
		Özel nitelikte buluşma alanları
		Arkadaşlarla sohbet etme alanları
		Ferah oturma alanları
		Özel noktalarda oturma alanları
		Pencere ve kalorifer önünde oturma alanları
		Fazla sayıda oturma alanları
		Sakin, kalabalık olmayan, güvenilir dinlenme alanları
		Uzanılabilen alanlar
		Öğretmenlerle sohbet etme alanları
		Buluşma alanları
		Arkadaşlarımla bize ait bir yer
		Gizemli alanlar
		Öğrenci temsil ve toplanma alanları
		Grup kullanım alanları
		Arkadaşlarla vakit geçirme alanları
		Bireysel kullanım alanları
	Çalışma	Kütüphane
		Öğretmenlerle rahatça soru çözebileceğimiz yerler
		Bireysel çalışma alanları
		Proje çalışma odası
		Ders çalışma odası
		Öğrenci sunumları yapabilme
	Yeme-içme	Yemek yeme alanları
		Yemek yapılabilen alanlar
		Kantin
	Oyun	Oyun alanları
		Hareketli oyun oynanabilen alanlar
	Eğlence	Müzik dinleme alanları
		Eğlence alanları
		Sinema
		Müzik atölyesi
		Öğrencilerin müzik performansı sergilemesi
	Etkinlik	Serbest etkinlik alanları
		Çeşitli etkinlik alanları
		Her ilgi alanı için bir bölge
		Sakin, kalabalık olmayan ve güvenilir etkinlik alanları
		Bütün etkinliklerin bir arada olduğu bir bölge
		Etkinlik odaları
		Teknoloji odası
	Diğer	Hava almayı sağlayan alanlar, örneğin balkon

Ek 6'ın devamı

Erişim	Diğer mekanlara erişim kolaylığı	Kantine kolay erişim
		Öğretmenler odasına erişim
		Etkinlik alanlarına erişim
		Dış mekana erişim
		Islak hacimlere erişim
Mekan bileşenleri	Zemin	Oyun yüzeyleri
		Pastel renkli zemin
	Duvar	Renkli duvarlar
		Yazılabilen ve çizilebilen duvarlar
		Üzerinde şekiller, çizimler olan duvarlar
		Pastel renkli duvarlar
		Gri duvarlar
		Beyaz duvarlar
		Bilgi içerici yüzeyler
		Işıklandırılmalı duvarlar
		Kantin ve koridor arasındaki duvarların kaldırılması
		Pastel renkli duvarlar
		Yumuşak duvarlar
		Sade duvarlar
	Kapı	Renkli kapılar
		Kapılar arasında mesafenin artması
		Yalıtımlı kapılar
		Kapının duvara zarar vermesini engelleyen stoper
	Pencere	Pencere sayısının artırılması
		Dış mekanın içeriden görülebilmesi
		Sınıfların koridordan görülebilmesi
		Kütüphanenin koridordan görülebilmesi
		Kantinin koridordan görülebilmesi
		Genişliği en az 1 metre, göz hizasında pencereler
		1 metre aralıklarla pencereler
		Pencerelerin boyutlarının küçülmesi
	Tavan	Aynalı tavan
		Yüksek tavan
		Açık tavan
		Duvarla kesişim yerlerinde kırmızı şeritler
Yoğunluk	—	Kalabalığın azaltılması
Boyut	Koridor boyutları	Geniş
		Uzun
		Büyük
		Yüksek
Form	Karmaşayı engelleyen formlar	Kavgaları engellemek için kör noktaların azaltılması
Esneklik	Kullanım alanlarında esneklik	İhtiyaca göre dönüşen oturma alanları

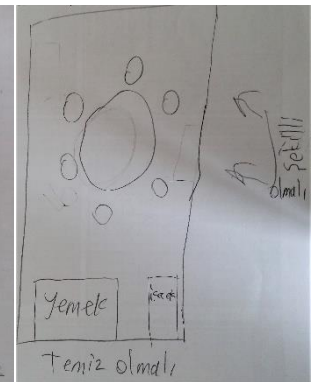
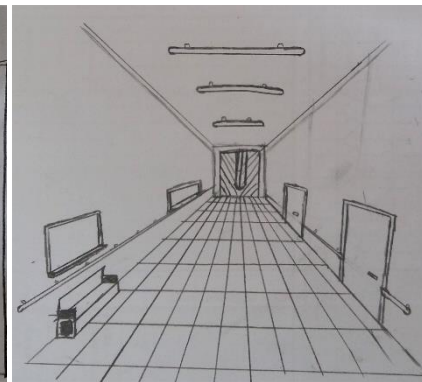
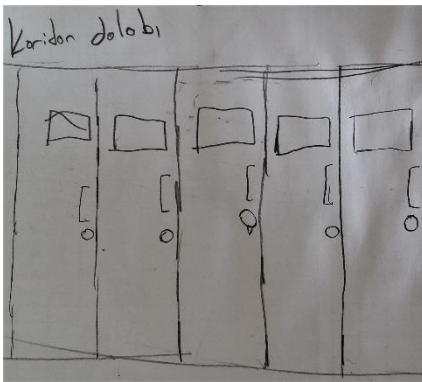
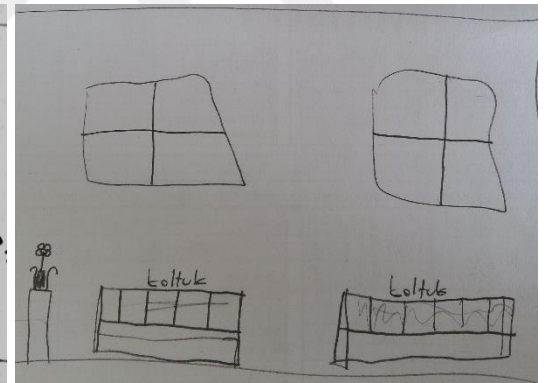
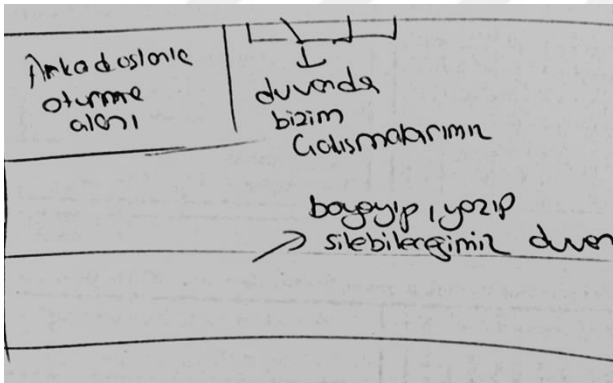
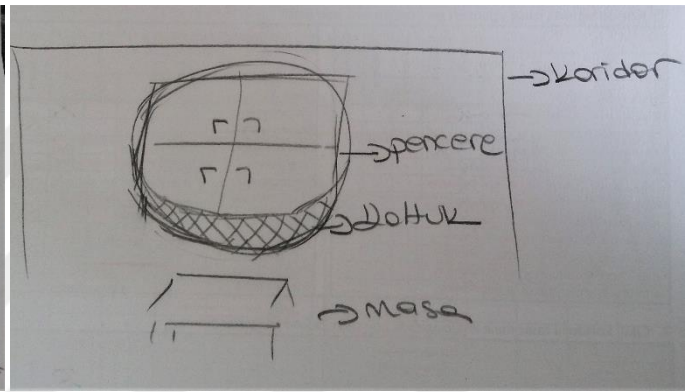
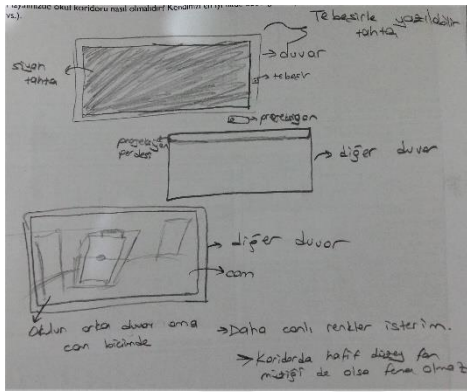
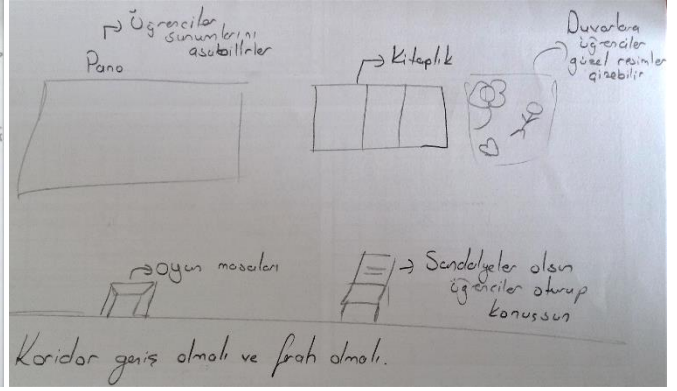
Ek 6'ın devamı

Fiziksel konfor	Fiziksel özelliklerden kaynaklı stres faktörlerinin azaltılması	Ferah
		Düzenli
		Temiz
		Rahat
		Sessiz
		Sakin
		Fazla sayıda kalorifer
		Kolay hareket edilebilen alanların olması
		Hoş kokulu
		Sıcak
		Sivri köşelerin yumuşatılması
		Havalandırma (klima)
		Öğrencilerin merdivenlerde koşturmadığı bir koridor
		Ayakkabıların çıkarılabilmesi ve böyle gezilmesi
Evrensel tasarım	Engelliler için kolay düşey-yatay erişim	Engelliler için merdiven ve rampa
		Engellilerin kolay kullandığı alanlar
Güvenlik	Kullanıcılar arasında güvenlik	Güvenli
		Kavganın azaltılması
Donatı Aksesuar Araç-Gereç	Oturma Dinlenme	5-6 kişilik uzun oturma donatısı
		Koltuk
		Sandalye
		Puf
		Tabure
		Minder
		Pencere önünde dairesel oturma donatısı
		Pencere önünde koltuk
		2 kişilik oturma donatıları
		Yatak
	Çalışma	Masa
		Etkileşimli pano
		Konforlu çalışma donatıları
		Öğretmenlerle çalışabilmek için sıralar
		Tebeşirle kullanılan yazı tahtası
	Yeme-içme	Otomat
		Yiyecek-içecek hazırlama donatısı
		Açık büfe
	Oyun	Masa oyunları
		Spor aletleri
		Kaydırak
	Depolama Sergileme	Bireysel kullanılabilen dolap
		Kitaplık
		Öğrenci çalışmalarını sergileme donatıları
		Geniş dolap
		Askılık
		Ayakkabılık
		Depolama donatısı
		Tablo

Ek 6'in devamı

	Depolama Sergileme	Afişler
		Fotoğraflar
		Pano
		Bilgilendirici tablo
		Öğüt verici resimler
		Öğrenci sunumlarının asılabildiği panolar
		İlham veren afişler
		Fazla sayıda ve içeriği karışık olmayan pano
		Spor ile ilgili fotoğraflar
	Aksesuar	Aydınlatma aksesuarları
		Bitki (çiçek vb.)
		Ayna
		Halı
		Pencere kenarlarına bitki
		Süsler
		Özel günlerde süslemeler
	Araç-Gereç	Su ögesi
		Bilgisayar
		Televizyon
		Kitap
Estetik	Renk	Projeksiyon
		Renkli
		Canlı renkler
		Pastel renkler
		İç açıcı renkler
		Dikkat çekici renkler
		Açık renkler
		Göz yormayan renkler
		Parlak renkler
		Pembe renk
		Siyah renk
Algı	Sirkülasyon alanının vereceği hisler	Gri renk
		Canlı
		Modern
		Lüks
		Eğlenceli
		Sade
		Doğada hissettirici
		Motive edici
		Uyumlu
		Dinlendirici
		İç açıcı
		Heyecan verici
		Umut verici
		Mutluluk verici
		İlgi çekici
		Geleneksel
		Samimi

Ek 7. Katılımcıların hayallerindeki sirkülasyon alanına ilişkin çizimler



ÖZGEÇMİŞ

İlköğretimi Hamdullah Suphi Tanrıöver İlköğretim Okulu'nda 2006 yılında; ortaöğretimi 2010 yılında Ordu Anadolu Lisesi'nde tamamlamıştır. 2010 yılında Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nde mimarlık bölümünde lisans eğitimine başlamıştır. 2012 yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi'ne yatay geçiş yapmış, 2018 yılında onur öğrencisi olarak eğitimini bitirmiştir. Bu süre boyunca şantiye ve ofis deneyimleri olmuştur. Aynı yıl Karadeniz Teknik Üniversitesi'nde lisansüstü eğitimine başlamıştır. Lisansüstü eğitimi boyunca çalışmalarını eğitim yapıları kapsamında sürdürerek bildiri sunumları, kitap bölümü ve makale yayınları olmuş; atölye çalışması yürütücülüğü yapmıştır. Karadeniz Teknik Üniversitesi Mimarlık Bölümü'nde mimari proje dersine asistan olarak katılım göstermiştir. Mimarlar Odası Trabzon Şubesi'nde Gençlik Komisyonu'nda sekreter üye olarak görev yapmaktadır. Sosyal medya platformu üzerinden (<https://www.instagram.com/biraradaegitimvemekan/>) eğitim mekanları hakkında içerikler üretip paylaşmaktadır. Yabancı dili İngilizce'dir. Kendi ofisinde çalışmalarına devam etmektedir ve çalışma odağı eğitim yapıları tasarımı, çocuk-mimarlık ilişkileridir.