T.C.

YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ

FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM YAPILARININ MEKÂN ÖĞRENME İLİŞKİSİ BAĞLAMINDA İNCELENMESİ

Ayşe Eda KOZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mimarlık Anabilim Dalı

Mimari Tasarım Programı

Danışman

Prof. Dr. Muzaffer Tolga AKBULUT

Şubat, 2024

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM YAPILARININ MEKÂN ÖĞRENME İLİŞKİSİ BAĞLAMINDA İNCELENMESİ

Ayşe Eda KOZ tarafından hazırlanan tez çalışması 14.02.2024 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Mimarlık Anabilim Dalı, Mimari Tasarım Programı **YÜKSEK LİSANS** olarak kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Muzaffer Tolga AKBULUT
Yıldız Teknik Üniversitesi
Danışman

Jüri Üyeleri

Prof. Dr. Muzaffer Tolga AKBULUT, Danışman
Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi _____

Doç. Dr. Selin YILDIZ, Üye
Yıldız Teknik Üniversitesi _____

Dr. Öğr. Üyesi Hakkı Can ÖZKAN, Üye
Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi _____

Danışmanım Prof. Dr. Muzaffer Tolga AKBULUT sorumluluğunda tarafımca hazırlanan "EĞİTİM YAPILARININ MEKÂN ÖĞRENME İLİŞKİSİ BAĞLAMINDA İNCELENMESİ" başlıklı çalışmada veri toplama ve veri kullanımında gerekli yasal izinleri aldığımı, diğer kaynaklardan aldığım bilgileri ana metin ve referanslarda eksiksiz gösterdiğimi, araştırma verilerine ve sonuçlarına ilişkin çarpıtma ve/veya sahtecilik yapmadığımı, çalışmam süresince bilimsel araştırma ve etik ilkelerine uygun davrandığımı beyan ederim. Beyanımın aksinin ispatı halinde her türlü yasal sonucu kabul ederim.

Ayşe Eda KOZ

İmza



Aileme

TEŞEKKÜR

Tez çalışmam süresince, bilgi ve görüşleriyle bana yol gösteren değerli tez danışmanım, Prof. Dr. Muzaffer Tolga Akbulut'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca, gerek mimari çalışmalarımda, gerek akademik çalışmalarımda bana desteğini hiç esirgemeyen aileme; babam Mimar Kemal KOZ'a, annem Dr. Yeşim KOZ'a ve çok sevgili kardeşlerim Sema Merve KOZ ve Safa Selim KOZ'a en içten dileklerimle teşekkür ederim.

Ayşe Eda KOZ

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR vi
SİMGE LİSTESİ x
KISALTMA LİSTESİ xi
ŞEKİL LİSTESİ xii
TABLO LİSTESİ xiv
ÖZET xvi
ABSTRACT xviii
1.GİRİŞ 1
1.1 Literatür Araştırması 1
1.2 Tezin Amacı 2
1.3 Araştırma Soruları 3
1.4 Kapsam ve Sınırlılıklar 3
2 EĞİTİM VE ÖĞRENME YAKLAŞIMLARI 4
2.1 Eğitim ve Eğitim Psikolojisi 4
2.2 Öğrenme Kuramları 7
2.2.1 Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı 7
2.2.2 Davranışçı Öğrenme Kuramı 8
2.2.3 Bilişsel Öğrenme Kuramı 8
2.2.4 Sosyal Öğrenme Kuramı 9
2.2.5 Gestalt Yaklaşımı 10
2.2.6 İnsancıl Yaklaşım 10
2.3 Geleneksel Eğitim Modeli 11
2.4 Alternatif Eğitim Yaklaşımları 14
2.4.1 Özgürlüğe Dayalı Öğrenme 15
2.4.2 Sosyal Oluşturmacılık 15
2.4.3 Eleştirel Pedagoji 16
2.4.4 Ruhsal Gelişmecilik 16
2.4.5 Bütüncül 16
2.5 Eğitimde Kullanıcı Faktörü 22
2.6 Türkiye'de Ortaöğretim: Gelişim ve Değişimi 24
3 EĞİTİM MODELLERİ VE KUŞAKLAR 34
3.1 Y Kuşağı (1982- 1995) Davranışları ve Bunu Tamamlayan Eğitim Yaklaşımları 35

3.2 Z Kuşağı (1995- 2013) Davranışları ve Bunu Tamamlayan Eğitim Yaklaşımları 38
3.3 Y ve Z Kuşağı: Öğrenme Davranışlarının Karşılaştırılması 41
4 EĞİTİM YAPILARI VE MİMARİ TASARIM 45
4.1 Lise Yapılarında Öğrenme Mekanı ve Mimari Program 45
4.2 Eğitim Yapısı Model Tiplerinin İncelenmesi 47
4.2.1 Ford Modeli 47
4.2.2 Öğrenme Stüdyosu Modeli 49
4.2.3 Öğrenme Suiti Modeli 51
4.2.4 Küçük Öğrenme Topluluğu Modeli 52
4.2.5 Danışma Modeli 54
4.3 Lise Yapılarında Mimari Tasarım Faktörleri ve Kullanıcı İlişkisi 55
4.3.1 Erişilebilirlik 57
4.3.2 Kullanıcı Odaklı Tasarım 60
4.3.3 Sosyal Yaşam Alanı ve Çevre ile İlişki 63
4.3.4 Esneklik 64
4.3.5 Ergonomi Konfor 68
4.4 Lise Yapılarında Mimari Program ve Öğrenme Mekanları 73
4.4.1 Derslik 74
4.4.2 Müzik- Resim Dersliği 74
4.4.3 Laboratuvarlar 75
4.4.4 Kütüphane 75
4.4.5 Koridorlar 76
4.4.6 Kapalı Teneffüs Alanı 78
4.4.7 Yemek ve Dinlenme Alanı 79
4.4.8 Çok Amaçlı Salon 79
4.4.9 Açık Spor Alanı- Sosyal Alan- Tören Alanı 80
4.4.10 Yeşil Alan 80
4.5 Eğitim Yapılarında Tasarımın Başarıya Etkisi 81
5 2015 ÖNCESİ VE SONRASI LİSE YAPISI TASARIMLARINDA KUŞAKLARIN ETKİSİ 84
5.1 Irmak Lisesi 85
5.2 Sadabad Anadolu Lisesi 91
5.3 Irmak Lisesi- Sadabad Anadolu Lisesi Karşılaştırması 97
5.4 TED Eskişehir Koleji 102
5.5 MEV Özel İzmir Bornova Okulları 109

5.6 TED Eskişehir Koleji- MEV Özel İzmir Bornova Okulları Karşılaştırması 117
5.7 Erkut Soyak Anadolu Lisesi 125
5.8 Eşref Bitlis Anadolu Lisesi 132
5.9 Erkut Soyak Anadolu Lisesi- Eşref Bitlis Anadolu Lisesi Karşılaştırması 139
5.10 TÇMB Çimento Yapı Meslek Lisesi 145
5.11 Ankara Erman Ilıcak Fen Lisesi 151
5.12 TÇMB Çimento Yapı Meslek Lisesi – Ankara Erman Ilıcak Fen Lisesi Karşılaştırması 159
6 SONUÇ **167**
KAYNAKÇA **173**
A EK **187**
TEZDEN TÜRETİLMİŞ YAYINLAR **194**

SİMGE LİSTESİ

dB	desibel
m	metre
mm	milimetre
m2	metrekare
sn	saniye
~	yaklaşık

KISALTMA LİSTESİ

AOBP	Ağırlıklı Ortaöğretim Başarı Programı
BM	Birleşmiş Milletler
BT	Bilgisayar Teknolojileri
CEO	Chief Executive Officer- Şirkette En Üst Düzey Yönetici
EYATSK	Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standartları Kılavuzu
FM	Tesis Yönetimi
İSMEP	İstanbul Sismik Riskin Azaltılması ve Acil Durum Hazırlık Projesi
LGS	Liselere Giriş Sınavı
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
MEV	Milli Eğitim Vakfı
OECD	Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü
OKS	Ortaöğretim Seçme ve Yerleştirme Sınavı
PDÖ	Probleme Dayalı Öğrenme
PISA	Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
POE	Kullanım Sonrası Değerlendirmesi
SBS	Seviye Belirleme Sınavı
TÇMB	Türkiye Çimento Müstahsilleri Birliği
TED	Türk Eğitim Derneği
TEOG	Temel Eğitim Öğretime Giriş
TGA	Tahmin- Gözlem- Açıklama

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 2.1 Tolstoy'un Yasnaya Polyana'da yer alan okulu **17**
Şekil 2.2 Eğitimde kullanıcı faktörü şeması **22**
Şekil 3.1 Y kuşağı öğrenme davranışları görsel şeması **35**
Şekil 3.2 Z kuşağı öğrenme davranışları görsel şeması **38**
Şekil 4.1 Ford modelinin gelişimi **48**
Şekil 4.2 Parmak plan şeması **49**
Şekil 4.3 Öğrenme stüdyosu modeli **50**
Şekil 4.4 Öğrenme suiti modeli **52**
Şekil 4.5 Küçük öğrenme topluluğu modeli **53**
Şekil 4.6 Danışma modeli **54**
Şekil 5.1 Irmak Lisesi uydu görüntüsü **87**
Şekil 5.2 Irmak Lisesi okul bahçesi **87**
Şekil 5.3 Irmak Lisesi dolaşım şeması, sosyal alanlar **89**
Şekil 5.4 Irmak Lisesi kütüphanesi **90**
Şekil 5.5 Sadabad Anadolu Lisesi vaziyet planı **92**
Şekil 5.6 Sadabad Anadolu Lisesi- teras basketbol sahası **93**
Şekil 5.7 Sadabad Anadolu Lisesi zemin kat dolaşım şeması **94**
Şekil 5.8 Sadabad Anadolu Lisesi sınıfı **95**
Şekil 5.9 Sadabad Anadolu Lisesi birinci kat planı sınıf- galeri boşluğu ilişki **.95**
Şekil 5.10 Sadabad Anadolu Lisesi AA kesiti- sosyal alanlar şeması **96**
Şekil 5.11 TED Eskişehir Koleji kampüsü uydu görüntüsü **103**
Şekil 5.12 TED Eskişehir Koleji kampüsü vaziyet planı **104**
Şekil 5.13 TED Eskişehir Koleji kampüsü öğrenme sokağı- kütüphane **106**
Şekil 5.14 TED Eskişehir Koleji kampüsü öğrenme sokağı kesiti **106**
Şekil 5.15 TED Eskişehir Koleji kampüsü- lise amfi **106**
Şekil 5.16 TED Eskişehir Koleji kampüsü kantin **108**
Şekil 5.17 TED Eskişehir Koleji kampüsü yemekhane ve kantin şeması **108**
Şekil 5.18 MEV Özel İzmri Bornova Okulları uydu görüntüsü **110**
Şekil 5.19 MEV Özel İzmri Bornova Okulları mimari program dağılımı **111**
Şekil 5.20 MEV Özel İzmri Bornova Okulları açık alanlar şeması **112**
Şekil 5.21 MEV Özel İzmri Bornova Okulları etkinlik çayırı ve teras **112**
Şekil 5.22 MEV Özel İzmri Bornova Okulları zemin kat planı **113**

Şekil 5.23 MEV Özel İzmri Bornova Okulları sınıfı **114**
Şekil 5.24 MEV Özel İzmri Bornova Okulları fen laboratuvarı **114**
Şekil 5.25 MEV Özel İzmri Bornova Okulları avlu- kütüphane girişi **115**
Şekil 5.26 MEV Özel İzmri Bornova Okulları kapalı yüzme havuzu **115**
Şekil 5.27 MEV Özel İzmri Bornova Okulları avlu- dolaşım şeması **117**
Şekil 5.28 Erkut Soyak Anadolu Lisesi vaziyet planı **127**
Şekil 5.29 Erkut Soyak Anadolu Lisesi uydu görüntüsü **128**
Şekil 5.30 Erkut Soyak Anadolu Lisesi giriş alanı- kesit **128**
Şekil 5.31 Erkut Soyak Anadolu Lisesi tören alanına bakış **129**
Şekil 5.32 Erkut Soyak Anadolu Lisesi kat planları **130**
Şekil 5.33 Erkut Soyak Anadolu Lisesi zemin kat dolaşım şeması **131**
Şekil 5.34 Eşref Bitlis Anadolu Lisesi uydu görüntüsü **133**
Şekil 5.35 Eşref Bitlis Anadolu Lisesi vaziyet planı **134**
Şekil 5.36 Eşref Bitlis Anadolu Lisesi kolonatlı alan **135**
Şekil 5.37 Eşref Bitlis Anadolu Lisesi eğitim sokağı **136**
Şekil 5.38 Eşref Bitlis Anadolu Lisesi dolaşım şeması **136**
Şekil 5.39 Eşref Bitlis Anadolu Lisesi kütüphanesi **137**
Şekil 5.40 Eşref Bitlis Anadolu Lisesi kesiti **138**
Şekil 5.41 Eşref Bitlis Anadolu Lisesi sosyal alan **138**
Şekil 5.42 TÇMB Çimento Yapı Meslek Lisesi uydu görüntüsü **147**
Şekil 5.43 TÇMB Çimento Yapı Meslek Lisesi kat planları **148**
Şekil 5.44 TÇMB Çimento Yapı Meslek Lisesi zemin kat dolaşım şeması **149**
Şekil 5.45 TÇMB Çimento Yapı Meslek Lisesi koridor **150**
Şekil 5.46 TÇMB Çimento Yapı Meslek Lisesi spor salonu **150**
Şekil 5.47 TÇMB Çimento Yapı Meslek Lisesi bodrum kat planı **151**
Şekil 5.48 Erman Ilıcak Fen Lisesi çevre liseler şeması **153**
Şekil 5.49 Erman Ilıcak Fen Lisesi uydu görüntüsü **153**
Şekil 5.50 Erman Ilıcak Fen Lisesi vaziyet görüntüsü **154**
Şekil 5.51 Erman Ilıcak Fen Lisesi vaziyet planı **155**
Şekil 5.52 Erman Ilıcak Fen Lisesi sosyal aktivite alanı **156**
Şekil 5.53 Erman Ilıcak Fen Lisesi kat planları- dolaşım şeması **156**
Şekil 5.54 Erman Ilıcak Fen Lisesi sosyal aktivite alanı, kütüphane **157**
Şekil 5.55 Erman Ilıcak Fen Lisesi konferans salonu **158**
Şekil 5.56 Erman Ilıcak Fen Lisesi zemin kat planı **159**

TABLO LİSTESİ

Tablo 3.1 Kuşaklara ilişkin isimlendirme ve tarih aralığı **33**
Tablo 3.2 Y kuşağı ve Z kuşağı tamamlayıcı sıfatlar **41**
Tablo 3.3 Y kuşağı ve Z kuşağı öğrenme davranışları karşılaştırması **42**
Tablo 4.1 Eğitim yapısı tasarımında mekansâl özellikler **54**
Tablo 5.1 İkili olarak karşılaştırılan lise yapıları listesi **83**
Tablo 5.2 Irmak Lisesi künyesi **84**
Tablo 5.3 Sadabad Anadolu Lisesi künyesi **90**
Tablo 5.4 Irmak Lisesi ve Sadabad Anadolu Lisesi karşılaştırması **96**
Tablo 5.5 Irmak Lisesi ve Sadabad Anadolu Lisesi inşaat alanı k. **97**
Tablo 5.6 Irmak Lisesi ve Sadabad Anadolu Lisesi sosyal alanlar k. **98**
Tablo 5.7 Irmak Lisesi ve Sadabad Anadolu Lisesi sınıf k. **99**
Tablo 5.8 Irmak Lisesi ve Sadabad Anadolu Lisesi sosyal alanlar k. **100**
Tablo 5.9 TED Eskişehir Koleji Kampüsü künyesi **101**
Tablo 5.10 MEV Özel İzmir Bornova Okulları künyesi **108**
Tablo 5.11 TED Eskişehir Koleji Kampüsü ve MEV Özel İzmir Bornova Okulları Karşılaştırması **116**
Tablo 5.12 TED Eskişehir Koleji Kampüsü ve MEV Özel İzmir Bornova Okulları inşaat alanı ve yeşil alan karşılaştırması **117**
Tablo 5.13 TED Eskişehir Koleji Kampüsü ve MEV Özel İzmir Bornova Okulları dolaşım şeması karşılaştırılması **119**
Tablo 5.14 TED Eskişehir Koleji kampüsü ve MEV Özel İzmir Bornova Okulları laboratuvar, resim- müzik dersliği karşılaştırması **121**
Tablo 5.15 TED Eskişehir Koleji kampüsü ve MEV Özel İzmir Bornova Okulları kütüphane karşılaştırması **122**
Tablo 5.16 TED Eskişehir Koleji kampüsü ve MEV Özel İzmri Bornova Okulları spor salonu karşılaştırması **123**
Tablo 5.17 TED Eskişehir Koleji kampüsü ve MEV Özel İzmir Bornova Okulları dolaşım şeması- kantin ilişkisi karşılaştırması **124**
Tablo 5.18 MEB Erkut Soyak Anadolu Lisesi künyesi **125**
Tablo 5.19 Eşref Bitlis Anadolu Lisesi künyesi **131**
Tablo 5.20 MEB Erkut Soyak Anadolu Lisesi ve Eşref Bitlis Anadolu Lisesi karşılaştırması **138**
Tablo 5.21 MEB Erkut Soyak Anadolu Lisesi ve Eşref Bitlis Anadolu Lisesi inşaat alanı karşılaştırması **139**

Tablo 5.22 MEB Erkut Soyak Anadolu Lisesi ve Eşref Bitlis Anadolu Lisesi dolaşım şeması karşılaştırması **140**

Tablo 5.23 MEB Erkut Soyak Anadolu Lisesi ve Eşref Bitlis Anadolu Lisesi sınıf karşılaştırması **141**

Tablo 5.24 MEB Erkut Soyak Anadolu Lisesi ve Eşref Bitlis Anadolu Lisesi kütüphane karşılaştırması **142**

Tablo 5.25 MEB Erkut Soyak Anadolu Lisesi ve Eşref Bitlis Anadolu Lisesi konferans salonu karşılaştırması **143**

Tablo 5.26 MEB Erkut Soyak Anadolu Lisesi ve Eşref Bitlis Anadolu Lisesi dolaşım şeması- kantin ilişkisi karşılaştırmaası **144**

Tablo 5.27 TÇMB Çimento Yapı Meslek Lisesi künyesi **144**

Tablo 5.28 Ankara Erman Ilıcak Fen Lisesi künyesi **150**

Tablo 5.29 TÇMB Çimento Yapı Meslek Lisesi ve Ankara Erman Ilıcak Fen Lisesi karşılaştırması **158**

Tablo 5.30 TÇMB Çimento Yapı Meslek Lisesi ve Ankara Erman Ilıcak Fen Lisesi inşaat alanı karşılaştırması **159**

Tablo 5.31 TÇMB Çimento Yapı Meslek Lisesi ve Ankara Erman Ilıcak Fen Lisesi dolaşım şeması karşılaştırması **161**

Tablo 5.32 TÇMB Çimento Yapı Meslek Lisesi ve Ankara Erman Ilıcak Fen Lisesi sınıf karşılaştırması **162**

Tablo 5.33 TÇMB Çimento Yapı Meslek Lisesi ve Ankara Erman Ilıcak Fen Lisesi kütüphane karşılaştırması **163**

Tablo 5.34 TÇMB Çimento Yapı Meslek Lisesi ve Ankara Erman Ilıcak Fen Lisesi konferans salonu karşılaştırması **164**

Tablo 5.35 TÇMB Çimento Yapı Meslek Lisesi ve Ankara Erman Ilıcak Fen Lisesi dolaşım şeması- kantin ilişkisi karşılaştırması **165**

Tablo 6.1 2015 öncesi ve sonrası örneklerin erişilebilirlik, kullanıcı odaklı tasarım, yaşam alanı ve çevre ile ilişki, esneklik, ergonomi konfor açısından genel değerlendirmesi **167**

Tablo 6.2 2015 öncesi ve sonrası örneklerin öğrenme mekânları üzerinden incelenmesi **168**

Tablo A.1 2015 Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standartları Kılavuzu, Liseler için ihtiyaç listesi ve açıklamaları **187**

ÖZET

Eğitim Yapılarının Mekân Öğrenme İlişkisi Bağlamında İncelenmesi

Ayşe Eda KOZ

Mimarlık Anabilim Dalı

Mimari Tasarım Programı

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Prof. Dr. Muzaffer Tolga AKBULUT

Eğitim; kültür aktarımını ve toplumsallaşmada rol oynayan, bir ülkenin gelişmişlik düzeyini belirleyen en önemli etkenlerdendir. Eğitimin en temel amacı gelecek kuşakları toplumsal varlık olan: insani duygular, düşünceler, alışkanlıklar, dini görüşler, ahlaki bakış açıları ve gelenekler ile ilgili bilinçlendirmektedir. Eğitim gelenekler ve toplumsal değerlerle şekillenen zamanla devinen, değişen bir olgu olarak görülmelidir. Buna paralel olarak öğrenen bireylerin alışkanlıkları, öğrenme davranışları kuşaktan kuşağa değişiklik göstermektedir. Bu noktada eğitimin yeni kuşağı sistemli bir şekilde toplumsallaştırma aracı olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda öğrenme alışkanlıklarının kuşaktan kuşağa değişiklik gösterdiği ve eğitim yapılarının da bu ihtiyaçlara cevap verip veremeyeceği tartışmalarını ortaya çıkarmaktadır.

Gelecek nesillerin içinde bulunduğu ilk toplumsal örgütler olan eğitim yapıları, "öğrencilerin gerektiği için değil, kendi istediği için çaba göstermelerini sağlayabilen mekânlar" olarak tanımlanmaktadır. Bu mekânların öğrenciyi motive ederek öğrenilenleri belleğe kaydetme oranını arttırması, grup çalışması ve toplumda yer edinmeye katkı sağlaması beklenmektedir. Birey olma algısının en

yüksek düzeyde kendini gösterdiği lise döneminde ise bu yapıların etkinliği hiç olmadığı kadar önemli hale gelmektedir.

Bu çalışmada; zaman içerisinde, kuşaktan kuşağa değişen öğrenme davranışlarını inceleyerek eğitim yapılarının bu değişimine uyumunu incelemek amaçlanmıştır. Tez kapsamında öğrenme kuramları ve alternatif öğrenme yaklaşımları ortaya konarak, Y kuşağı ve Z kuşağının öğrenme davranışları açıklanmakta, her iki kuşağın (Y ve Z kuşağı) öğrenme davranışları karşılaştırılmakta ve bu yaklaşımları destekleyen mimari ihtiyaç programları ve donatılar incelenmektedir. 2015 öncesi ve sonrası Türkiye'de tasarlanan "lise" yapıları analiz edilerek, hangi ihtiyaçlara cevap verip, hangi ihtiyaçlar noktasında eksik kaldıkları, Y kuşağı ve şu anda en genci 10 yaşında olan Z kuşağının öğrenme davranışlarındaki farklılıklar üzerinden incelenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim yapısı, lise, z kuşağı, y kuşağı, mekân

ABSTRACT

Examination of Educational Buildings through Learning Behaviours in the Context of User-Space Relations

Ayşe Eda KOZ

Department of ARCHITECTURE

Master of Science Thesis

Supervisor: Prof. Dr. Muzaffer Tolga AKBULUT

Education is one of the most significant factors in terms of cultural unity and socialization for the establishment of a country's development. The main aim of education is to give the perception of humanity, traditions, religious and ethical basis. Even though traditions are commonly seen as an obstruct towards education, an education that has been separated from culture and community, contradicts with its meaning. Nonetheless, "culture" and "socialization" changes and develops gradually. So, learners' behaviors are changing from one generation to another. It can be said that education is the main tool to systematically bring the next generation socialization skills.. At this point, the arguments of development in design of educational buildings' efficiency in terms of next generations' different learning behaviors, are coming to light.

Educational buildings should motivate the students to learn, rather than compel. For such manners, educational buildings should answer some spatial needs to contribute to the students' group work, learning abilities and social skills. So, the educational building models and theories should be examined in detail to seek out the pros and cons for different user characteristics. Through these researches, it has been seen that some plan models are promoting the authoritative learning that limits the learning spaces to avoid the loss of focus in learners and some are promoting the

relaxing and socializing spaces as much as learning spaces because their designers are thinking socializing as an important branch of learning. . To examine these potentials, Turkish high schools are chosen as research subjects because it is the era of a students' life which is the most significant period in terms of personal development and identity seek.

In this research, high schools' development following changes in learning behaviors in generations are questioned. A variety of learning theories and alternative education systems are analyzed. Behaviors of Gen Z and Gen Y are viewed and compared. Considering these, it has been seen that Gen Z's learning habits are more related to socializing. On the contrary of gen Y's authoritarian expectations, gen Z needs more flexible spaces and various spaces that gives them a chance to choose. They seek for the spaces that can be formed by different activities as much as they need classrooms, ateliers and conference halls.

The youngest member of gen Z is 10 years old so, right now, the high schools' main users are considered as gen Z. The need in architectural programme and spatial qualities are investigated. Following to that, high school buildings in Turkey that are designed before and after 2015 are analyzed in terms of the different learning behaviors between gen Y and gen Z. Their deficiencies and developments through time are examined.

Keywords: Educational buildings, highschool, generation z, generation y, space

1
GİRİŞ

1.1.Literatür Araştırması

Bu çalışma kapsamında konu ile ilgili yazılı ve dijital literatürden yararlanılarak, eğitim ve eğitim yapıları ile ilgili kavramlar ulusal tez merkezi, web ortamı ve çeşitli kitap ve bilimsel dergilerin incelenmesi ile ortaya konulmuştur.

Teze başlarken ilk olarak eğitim ve eğitim psikolojisi incelenmiştir. Bunu takiben, ortaya konan öğrenme kuramları Kolburan (2021)'in çalışmasında ortaya konan ana başlıklar çerçevesinde incelenmiştir. Bu incelemede Durkheim (2020)'ın "Eğitim bireyleri sistematik bir biçimde toplumsallaştırmayı amaçlar." görüşü esas alınmıştır. Örgün Eğitim modeli dışında en çok karşımıza çıkan "Bütüncül Öğrenme Yaklaşımı" ise Malaguzzi (1993), Montessori (1949) ve Paulo Freire (1970,1973) gibi kendi bakış açılarını dünyaya duyurmuş öncülerin çalışmaları üzerinden araştırılmıştır. Bu öğrenme yaklaşımlarının Türkiye'de karşılık bulup bulmadığını gözlemlemek amacıyla ise Türkiye'de eğitim sistemi gözler önüne serilmiştir. Bunun için MEB esas alınmış ancak konu ile ilgili makale, tez ve kitaplardan da yararlanılmıştır.

Tezin ana hatlarını ve eğitim yapılarında genel bir eksen belirleyen odak kullanıcıyı yani Z ve Y kuşağını incelemek için en yaygın olması sebebiyle, Oblinger ve Oblinger (2005)'ın çalışmaları seçilmiştir. Odak kullanıcının genel hatları belirlendikten sonra, çeşitli tez, makale ve kitaba ek olarak, Ercan Yılmaz ve Abdullah Aktürk'ün "Z Kuşağı: Bir Nesli Anlamak" adlı kitaptan, Seemiller ve Grace (2017)'in "Generation Z: Educating and engaging the next generation student" adlı çalışmasından ve Mohr ve Mohr (2017)'un "Understanding Generation Z students to promote contemporary learning environment" adlı yazısından yararlanılmıştır.

Eğitim yapısı modellerinin incelenmesi için ise Çetinkaya (2016)'nın çalışmasında ana hatlarıyla bahsedilen Ford Modeli, Parmak Plan Şeması, Öğrenme Stüdyosu Modeli, Öğrenme Suiti Modeli ve Danışma Modeli'nin detayları açıklanmıştır. Bunun için Tomlinson (2001, 2006) ve Galluci (2008)'in çalışmalarından yararlanılmıştır. Bu modellere daha genel bir perspektiften bakarak eğitim

yapılarının verimliliği ve kullanılabilirliği için gerekli olan erişilebilirlik, kullanıcı odaklı tasarım faktörü, ergonomi, esneklik, sosyal çevreyle ilişki; Karabey (2004)'in, Kızılkan ve Canbay Türkyılmaz (2021)'in, İslamoğlu ve Gülay (2018)'ın çalışmaları çerçevesinde detaylandırılmıştır. Bu asgari beklentiler dışında eğitim yapılarının karşılaması gereken mimari program ise MEB tarafından 2015 yılında yayınlanan Eğitim Yapısı Standartları Kılavuzu temel alınarak açıklanmıştır.

Bu araştırmalar sonucunda birbirine yakın inşaat m2'lerine sahip 2015 öncesi ve sonrası inşa edilen lise çiftleri belirlenmiştir. Akabinde projeler birebir yerinde ziyaret edilerek, mimari ve yüklenici firmaların internet siteleri ziyaret edilerek, ayrıca çevrimiçi mimari proje arşivleri araştırılarak yapıların yeni kuşağa yeterlilikleri tespit edilmeye çalışılmıştır.

1.2. Tezin Amacı

Ortaöğretim yani "lise", bireyin meslek, kariyer, üniversite gibi seçimleri yaptığı dolayısıyla gelecekteki hayatını şekillendirdiği bir mekân olarak görülmektedir. Bu nedenle, okul ve öğrenci arasındaki ilişki oldukça önemlidir. Öte yandan, kuşaklar arası öğrenme davranışları, eğitim mekânından ve eğitimden beklentileri ve motivasyonları zaman içinde değişkenlik göstermektedir. Bu doğrultuda, tezin amacı; Türkiye'de 2015 öncesi ve sonrası tasarlanan ortaöğretim (lise) yapılarının Z kuşağı eğitim alışkanlıklarına uyumunu değerlendirmek; bu alışkanlıklara cevap verebilmesi için yapılabilecek mekânsal düzenlemeleri ortaya koymaktır.

1.3. Araştırma Soruları

Yıllar içerisinde bireylerin otoriteye bakış açısı, öğrenme yöntem ve kabiliyeti çağın getirdiği olanaklarla doğru orantılı bir şekilde değişmiştir. Bu değişimle birlikte öğrencilerin bir eğitim yapısından beklentilerinin de değiştiği söylenilmektedir. Z kuşağı incelenirken, diğer kuşaklara oranla en dikkat çekici farklılık "dikkat süresi" olarak gözlenmektedir. Bununla birlikte, "Öğrenme davranışları nesilden nesile nasıl bir değişiklik göstermiştir?" sorusu dikkat çekmektedir. "2015 öncesi ve sonrası Türkiye'de tasarlanan MEB'e bağlı olan lise yapıları, nesiller boyu değişkenlik gösteren öğrenme davranışları bağlamında incelendiğinde günümüz kullanıcılarına uygun mudur?" sorusu ise tezin ana

çatkısını belirlemektedir. Bu doğrultuda tez kapsamında incelenen alt başlıklar ve bunu takip eden sorular ise aşağıda belirtilmiştir:

- 2015 yılında yayınlanan Eğitim Yapısı Asgari Tasarım Standartları Kılavuzu ışığında eğitim yapılarında, eğitim mekânlarında nasıl değişiklikler olmuştur?
- Y kuşağı ve Z kuşağı öğrenme davranışları ile ilişkili olarak, lise yapısı öğrenme mekânlarında nasıl değişiklikler olmuştur?

1.4. Kapsamı ve Sınırlılıklar

Çalışmanın kapsamında dünyada ve Türkiye'de daha önce örnekleri bulunan eğitim yapısı model tipleri, farklı kuşakların eğitim alışkanlıkları, ortaöğretim odağında, teze yön verecek kaynaklar, tezler ve kitaplar incelenmiş; fotoğraf, şema ve resimlerden yararlanılmış ve araştırmalar doğrultusunda teorik bilgiler edinilmeye çalışılmıştır. Bu bilgilere ek olarak, Türkiye'deki çeşitli mimarlık ofislerinin 2015 öncesi ve sonrası tasarımları karşılaştırılarak, 2015'ten bu yana ne gibi mekânsal özelliklere dikkat edildiği araştırılmıştır. Bu araştırma doğrultusunda, planlar incelenmiş, okullara gidilerek çeşitli bilgiler edinilmiş, mekânsal ve sosyal olarak okumalar yapılmıştır.

2015 yılının seçilmesinin sebebi, Asgari Tasarım Standartları Kılavuzu'nda gerçekleştirilen köklü değişiklikler ışığında, yeni kuşağa uygun tasarım yapılıp yapılmadığının değerlendirilmesi şeklinde açıklanabilir.

2015 öncesi ve sonrası projeler incelenirken, bağımsız değişken olarak tasarım yılı belirlenmiştir. Bu durumda sabit tutulan değişken, inşaat alanı olarak belirlenmiştir. Ayrıca, bu örneklerin Türkiye'de yer alması ve MEB'e bağlı hizmet vermesine önem verilmiştir. Ancak buna ek olarak yapıların benzer kurumlara hizmet vermesi; kampüs, tekil lise yapısı gibi benzer özelliklere sahip olması önemli bulunmuştur. Fakat yine de yapıların mimari programını, organizasyonunu etkileyen bütçe, arsa alanı, konum, çevre vb. diğer etkenleri sabit tutmak mümkün değildir. Bu sebeple ulaşılan sonuçların yalnızca yıla bağlı olduğu iddia edilememekle birlikte, en göze çarpan ve kuşakların davranış farklılıkları ile örtüşen özellikler üzerine düşülmüş, çıkarımlarda bulunulmuştur.

2
EĞİTİM VE ÖĞRENME YAKLAŞIMLARI

Eğitim en temel amacı bireyleri sistematik bir biçimde toplumsal varlık olan; insani düşünceler, alışkanlıklar, dini görüşler, alışkanlıklar, dini görüşler, ahlaki bakış açıları ve gelenekler ile ilgili bilinçlendirmektedir. Bu araştırmalar öğrenmenin nasıl daha verimli ve etkili olabileceğine dair tartışmalar ortaya koymuştur; eğitim psikolojisi ise "kim, nerede, nasıl öğrenir?" sorularına cevap aramaktadır. Bunun ışığında öğrenme kuramları ortaya çıkmıştır. Geleneksel eğitim sistemini geliştirici olan bu kuramlar, alternatif eğitim modellerinin de önünü açmıştır.

2.1. Eğitim ve Eğitim Psikolojisi

Eğitim ve Eğitim Psikolojisi, öğrenme ve öğretme süreçlerinin kapsamlı bir şekilde anlaşılmasını sağlamak için birbirlerini şekillendiren, iç içe geçmiş disiplinlerdir. Eğitim, bilgi, beceri, değer ve tutumların öğrenenlere sistematik olarak aktarılmasını gerektiren karmaşık bir sosyal olgudur (UNESCO, 2017). Müfredat içeriği, öğretim metodları ve öğrenme ortamlarının karmaşık bir etkileşimini içermektedir. Özünde eğitim, bireylerin bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimini etkileyen tüm deneyimleri kapsayacak şekilde geleneksel sınıf düzeninin ötesine geçmektedir (Banks, 2016). Ayrıca Kültür aktarımının ve toplumsallaşmanın gerçekleşmesinde en önemli ögelerden biri eğitim (Güdücü, 2021), resmi ve gayri resmi yöntemler aracılığıyla bilgi, beceri, değer ve tutum edinme süreci olarak tanımlanabilir. Okullar, üniversiteler, işyerleri ve topluluklar da dahil olmak üzere farklı ortamlarda gerçekleşen ve yaşam boyu devam eden bir süreç olan eğitimin amacı, kişisel ve entelektüel gelişimi kolaylaştırmak, sosyalleşmeyi teşvik etmek ve bireyleri toplumdaki rollerine hazırlamaktır (Baatouche ve ark. 2022).

Ülkelerin gelecek nesilleri şekillendirmesine, onların değer yargılarının biçimlenmesine yardımcı olmaktadır. Buradan yola çıkarak; eğitimin yeni kuşağı yöntemli bir biçimde toplumsallaştırma demek olduğu söylenebilir. (Durkenheim, 2020). İnsanların duyguları, düşünceleri, alışkanlıkları, dini inançları, ahlaki bakış açıları ve geleneklerinin hepsi toplumsal varlık olarak nitelendirilir. Eğitimin amacı ise bu toplumsal değerlerle bağ kurulmasına ön ayak olmaktır.

Türk Dil Kurumu'na göre eğitim kavramı gözden geçirildiğinde benzer bir tanım görülmektedir: «Çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine okul içinde veya dışında, doğrudan veya dolaylı yardım etme, terbiye». Bu tanımdan da anlaşılabileceği üzere, eğitim, yeni gelen kuşağı, sistematik bir şekilde toplumsallaştırmayı kapsamaktadır. Buradaki toplumsallaştırmadan kasıt, toplumsal varlık olarak bazı temel hak, düşünce, anlayış ve davranışların aktarılmasıdır. Bu varlıklar; ulusal, mesleki ve insani olarak gruplandırılabilir.

Öte yandan öğretim ise; "öğrenmeyi kolaylaştıracak etkinlikleri düzenleme, gereçleri sağlama ve kılavuzluk etme işi" olarak tanımlanmaktadır. Bu iki tanım incelendiğinde "yardım ve kolaylaştırma" kelimeleri öne çıkmaktadır. Bu da demektir ki eğitim- öğretim, geleneksel bakış açısıyla «Kişiye istenilen davranışlar kazandırma süreci" (Sönmez, 2003) olarak tanımlanabilirken, günümüzde bu tanımın kapsamı bilginin yalnızca aktarılmasından ziyade, "bilgi edinme sürecinde kılavuzluk edilmesiyle öğrenmeye yardımcı olunması" şeklinde açıklanmaktadır.

Eğitim psikolojisi, "eğitim" ise kavramını daha geniş bir perspektiften, interdisipliner bir noktadan incelemektedir. Buna göre, eğitim psikolojisi, "kim, nerede, nasıl öğrenir?" sorularına cevap arar. Bu soruda "kim" öğrenciyi, "nerede" eğitim yapılarını, "nasıl" ise öğrenme süreçlerini ifade etmektedir. (Kolburan, 2021). Bireylerin eğitim ortamlarında nasıl öğrendiklerini, eğitim müdahalelerinin etkililiğini ve öğretim psikolojisini araştıran özel bir psikoloji dalıdır (Woolfolk, 2014).

Öğrenen ile ilgili "öğrenmeyi etkileyen" faktörler; yaş, zekâ, istek, dikkat seviyesi, fizyolojik etkenler şeklinde özetlenebilir. Bu nedenle, birbirine yakın yaşa, zekâya, fizyolojik duruma sahip öğrencilerin gruplar halinde eğitim alması oldukça sık görülen bir durumdur.

Eğitim psikolojisi, öğrencilerin bilgiyi nasıl işledikleri ve özümsedikleri konusunda içgörüler sunarak eğitimde kritik bir rol oynamaktadır. Dikkat, hafıza ve problem çözme gibi bilişsel süreçleri anlamak, öğretim stratejilerinin etkinliğini artırır ve böylece öğrenme çıktılarını iyileştirir (Eggen ve Kauchak, 2016). Ayrıca, eğitim psikologlarının motivasyon, öz düzenleme ve üstbiliş alanlarına katkıları, akademik

başarıyı etkileyen psikolojik faktörlerin daha derinlemesine anlaşılmasını sağlamıştır (Zimmerman, 2002; Pintrich, 2003).

Eğitim psikolojisi bireylerin eğitim ortamlarında nasıl öğrendiklerini ve geliştiklerini anlamaya odaklanan psikolojinin bir alt alanıdır. Biliş, motivasyon ve sosyal etkileşim gibi çeşitli psikolojik süreçlerin ve bunların öğrenme ve eğitim çıktılarını nasıl etkilediğinin incelenmesini içerir. Eğitim psikologları bilgilerini öğretim yöntemlerini, müfredat tasarımını ve eğitim müdahalelerini geliştirmek için uygularlar (Begeny, 2018).

Eğitim psikolojisine yol gösteren en önemli faktörlerden biri, genel geçer algının aksine sosyal, kültürel ve dini bakış açısı olmuştur. Bu bakış açısına göre öğrenme, başkalarıyla ve belirli bir topluluğun kültürel araçları ve uygulamalarıyla etkileşim yoluyla gerçekleşen sosyal bir süreçtir. Bu bakış açısı, sosyal yapılandırmacılık gibi teorilerin geliştirilmesine yol açmıştır (Hilpert ve Marchand, 2018).

Eğitim psikolojisi alanında yapılan araştırmalarda deneysel çalışmalar, korelasyonel çalışmalar ve nitel araştırma yöntemleri de dahil olmak üzere çeşitli araştırma metodolojileri kullanılmaktadır. Deneysel çalışmalar, araştırmacıların değişkenleri manipüle etmesine ve değişkenler arasında neden-sonuç ilişkileri kurmasına olanak tanır. Korelasyonel çalışmalar, değişkenleri manipüle etmeden değişkenler arasındaki ilişkileri inceler. Görüşmeler ve gözlemler gibi nitel araştırma yöntemleri ise bireylerin deneyimlerine ve bakış açılarına dair derinlemesine içgörü sağlar (Hilpert ve Marchand, 2018).

Eğitim psikolojisi alanının öğretme ve öğrenme üzerinde pratik etkileri vardır. Eğitim psikologları, eğitim uygulamalarını ve sonuçlarını iyileştirmek için öğretmenler, öğrenciler ve eğitim kurumlarıyla birlikte çalışır. Mekânlar ise bu ortak çalışmanın bir ürünü olarak şekillenmektedir. Öğretim stratejileri, sınıf yönetimi ve değerlendirme yöntemleri konusunda rehberlik sağlayabilirler. Ayrıca, belirli öğrenme zorluklarını ele almayı veya olumlu öğrenme çıktılarını teşvik etmeyi amaçlayan eğitim müdahaleleri ve programları geliştirir ve değerlendirirler (Begeny, 2018).

Son yıllarda, eğitimin ve eğitim psikolojisinin uluslararasılaşmasına giderek daha fazla vurgu yapılmaktadır. Küreselleşme, uluslararası perspektiflerin, deneyimlerin ve birliklerinin eğitim uygulamalarına ve araştırmalarına entegre edilmesi sürecini

ifade eder. Eğitimde kültürel çeşitliliğin ve küresel bağlılığın önemini kabul eder. Eğitim psikolojisinde uluslararasılaşma, kültürler arası anlayışa ve iletişime teşvik eder. (Begeny, 2018).

Bellek ve kavramsal süreçler eğitim psikolojisinin önemli çalışma alanlarıdır. Das (2022) bellek, kavramsal süreçler ve bireysel farklılıkların anlaşılmasında eğitim psikolojisinin rolünü tartışmaktadır. Çalışma, eğitim psikolojisinin insanlarda öğrenme süreçleri için yeni stratejilerin kavramsallaştırılmasına nasıl yardımcı olduğunu vurgulamaktadır. Yaş farklılıklarından da öte bir bakış açısıyla bireyler arasındaki farklılıkları incelemektedir. Eğitim psikolojisinin insan bilişini, öğrenmesini ve algısını anlamadaki önemini vurgulamaktadır.

Sonuç olarak, eğitim ve eğitim psikolojisi, eğitim ortamlarında öğrenme ve gelişim sürecine odaklanan birbiriyle bağlantılı alanlardır. Eğitim psikolojisi, çeşitli psikolojik süreçlerin ve bunların öğrenme çıktıları üzerindeki etkilerinin anlaşılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Öğretim stratejileri, öğrenci performansı ve öğrenme kalitesi üzerinde pratik etkileri vardır. Eğitim psikolojisi ve eğitim uygulamaları arasındaki karmaşık ilişkileri keşfetmek için daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır.

2.2. Öğrenme Kuramları

Öğrenme kuramları, bireylerin nasıl bilgi edindiklerini, beceri geliştirdiklerini ve davranışlarını nasıl değiştirdiklerini anlamak için çerçeveler ve modeller sunmaktadır. Bu teoriler, öğrenme süreci ve etkili öğretim stratejileri hakkında içgörüler sağlayarak öğretim tasarımı ve eğitim uygulamalarına rehberlik etmektedir. Sağlanan referanslar çeşitli öğrenme teorileri ve bunların çeşitli eğitim bağlamlarındaki uygulamalarını sunmaktadır.

2.2.1. Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı

Önde gelen öğrenme teorilerinden biri yapılandırmacılıktır. Lev Vygotsky ve Jerome Bruner'in çalışmalarından etkilenen yapılandırmacılık, öğrencilerin çevrelerini aktif olarak keşfederek ve başkalarıyla etkileşime girerek bilgiyi yapılandırdıklarını öne sürer (Vygotsky, 1978; Bruner, 1996). Tüm öğrenmelerin kaynağının sosyal çevre olduğu görüşünden hareketle, çocuğun belli bir bilişsel yeterlilik kazanmasının içinde bulunduğu kültüre ve topluma bağlı olduğunu ifade

edilmektedir (Selçuk, 2010). Bu teori, probleme dayalı öğrenme, işbirlikli öğrenme ve anlamlı öğrenme deneyimlerini teşvik etmek için özgün görevlerin kullanılması gibi öğrenen merkezli pedagojilere yol açmıştır (Jonassen, 1999). Yapılandırmacılık, öğrencilerin çevreleriyle etkileşimleri yoluyla kendi bilgi ve anlayışlarını aktif olarak yapılandırdıklarını vurgulamaktadır. Uygulamalı, deneyimsel öğrenmenin önemini ve öğrenme sürecinde sosyal etkileşimin rolünü belirlemektedir (Chuang 2021; Sukma ve ark., 2022). Yapılandırmacı öğrenme teorisi, proje tabanlı öğrenme, probleme dayalı öğrenme ve işbirlikçi öğrenme gibi çeşitli eğitim ortamlarında uygulanmıştır (Sukma ve ark., 2022; Boon ve ark., 2022).

2.2.2. Davranışçı Öğrenme Kuramı

Davranışçılık, gözlemlenebilir davranışlara ve öğrenmede pekiştirme ve koşullanmanın rolüne odaklanan bir öğrenme kuramıdır. John B. Watson tarafından kurulan ve daha sonra B.F. Skinner tarafından genişletilen davranışçılık, öğrenmenin uyaranlar ve tepkiler arasında bir ilişki kurma süreci olduğunu varsayar (Skinner, 1954). 1900'lü yıllarda Pavlov'un klasik koşullanma kuramını takiben Skinner'in edimsel koşullanma (operant şartlanma) kuramı olarak literatüre geçmiştir. Skinner davranış ve sonuç ilişkisi üzerinde durmuştur. Bu kurama göre, davranışın sonucu hoşa giden bir sonuç ise, davranışın tekrarı sıklaşır. Bu şekilde ortaya çıkan ödül-ceza yöntemi uzun yıllar kullanılmıştır. (Kolburan, 2021). Bu teori yapılandırılmış, öğretmen merkezli öğrenme ortamlarını vurgulayarak doğrudan öğretim ve ustalık öğrenme modellerinin tasarımını etkilemiştir. Davranışçılık, istenen davranışları şekillendirmek için açık talimatlar, geri bildirim ve ödüller sağlamanın önemini vurgulamaktadır. Davranışçı öğrenme teorisi, tematik öğrenme ve konuşma öğrenimi de dahil olmak üzere çeşitli eğitim bağlamlarında uygulanmıştır (Istiqomariyah vd., 2023; Anindyarini vd., 2018).

2.2.3. Bilişsel Öğrenme

Bilişselcilik ise öğrenmeyi bellek, algı, düşünme ve üstbilişi içeren içsel bir zihinsel süreç olarak görür (Atkinson ve Shiffrin, 1968). Bilişsel öğrenmeye göre; insan beyni bilgiyi alır, işler, depolar, gerektiği zaman geri getirir ve davranış üretir. Beynimiz, bilgiyi geri çağırmak için "gereken zamanı" algılayabilmesi için belli

uyarıcılara ihtiyaç duyar. Bu uyarıcılar, duyusal bellek duyu organları aracılığıyla algılanır.

Jean Piaget ve David Ausubel gibi bilişselciler, öğrencilerin yeni bilgileri mevcut bilişsel şemalarına entegre ederek bilgilerini aktif bir şekilde yapılandırdıklarını ileri sürerler (Piaget, 1952; Ausubel, 1968). Bilişselcilikten türetilen eğitim uygulamaları arasında grafik düzenleyicilerin, zihin haritalarının kullanımı ve bilgi işlemeyi kolaylaştırmak için problem çözme stratejilerinin açık bir şekilde öğretilmesi yer almaktadır (Marzano, 1998). Bilişsel yük teorisi, öğrenenlere yüklenen bilişsel yükün öğrenme çıktılarını nasıl etkilediğini incelemektedir. Öğretim tasarımının, bilgiyi öğrenmeyi optimize edecek şekilde sunarak bilişsel yükü yönetmesi gerektiğini öne sürer (Merriënboer vd., 2003; Grimley, 2007). Bilişsel çıraklık öğrenme teorisi, öğrencilere otantik, gerçek dünya görevleri ve rehberli uygulama ve sosyal etkileşim yoluyla uzmanlık geliştirme fırsatları sağlamanın önemini vurgular (Merriënboer ve ark., 2003).

2.2.4. Sosyal Öğrenme Kuramı (Gözlem Yoluyla Öğrenme)

Bandura tarafından ortaya atılan sosyal öğrenme teorisi, öğrenmede gözlem ve modellemenin rolünü vurgular. Bireylerin başkalarını gözlemleyerek ve onların davranışlarını taklit ederek öğrendiklerini öne sürer. Bu kurama göre bireyler model alınan eylemi gözlerken, pekiştirece bağlı olmayan sembolik süreçler yoluyla öğrenir. Bu kuram doğrudan yaşantılardan ve pekiştireçlere ilave olarak, davranışın daha çok öz düzenleme becerileri tarafından yönetildiğini ifade etmektedir.

Sosyal öğrenme teorisi, sosyal etkileşimin önemini ve rol modellerin öğrenme sürecindeki etkisini vurgular. Davranış, modelleri gözleyerek ortaya çıkar. Modelle gözleyen arasındaki ilişkide modelin yaşı, cinsiyeti, statüsü, karakteri ve gözleyenle benzerliği oldukça önemlidir. (Kolburan, 2021).

Bu teori, destekleyici ve işbirlikçi bir öğrenme ortamı yaratmanın önemini vurguladığı için eğitim uygulamaları için çıkarımlara sahiptir. Bireylerin başkalarını gözlemleyerek ve onların davranışlarını taklit ederek öğrendiklerini öne sürer. Sosyal öğrenme teorisi, sosyal etkileşimin önemini ve rol modellerin öğrenme sürecindeki etkisini vurgular (Harinie vd., 2017).

2.2.5. Gestalt Yaklaşımı

Öncülüğünü Wertheiner, Köhler ve Koffka'nın yaptığı kuram "bütün" ve "parçayı" farklı iki kavram olarak ele almıştır. Bir olgunun bütünü onu ortaya çıkaran parçaların toplamından farklıdır. (Kolburan, 2021). Öğrenmede de, bir bilginin algılanmasının ve anlamlandırılmasının farklı ele alınması gerektiğinden bahsedilmiştir.

2.2.6. İnsancıl Yaklaşım

İnsancıl yaklaşım, her insanın doğasından gelen bir öğrenme isteğine sahip olduğunu savunmaktadır. Ancak, özgür ve demokratik bir çevreye sahip olmayan insanlar hata yapmaktan korkmaya başlamakta ve öğrenme isteğine karşı koymaktadır. İnsancıl öğrenme açık ve saygılı bir yaklaşımla bu korkunun önüne geçmeyi hedefler. Buna ek olarak hem bilişsel hem de duyusal ortamlarla insanların öğrenme içgüdüsünü tetiklemenin önemini savunur.

Uygulamada, eğitimciler genellikle öğretme ve öğrenmeye kapsamlı bir yaklaşım oluşturmak için birden fazla öğrenme teorisini entegre ederler. Örneğin, yapılandırmacı ve sosyal öğrenme teorilerinin kombinasyonu, öğrenme sürecinde hem bireysel bilgi inşasının hem de sosyal etkileşimin önemini kabul eder. Bu entegrasyon, öğrenmenin daha bütüncül bir şekilde anlaşılmasını sağlar ve öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını karşılar. Buna ek olarak, teknoloji ve yapılandırmacı öğrenme teorisinin entegrasyonu araştırılmış ve teknolojinin eğitimde yapılandırmacı ilkelerin uygulanmasını geliştirdiği görülmüştür.

Aynı zamanda çoklu öğrenme teorilerinin entegrasyonunu ve öğrenme sürecinde bireysel farklılıkların dikkate alınmasının önemini de tartışmaktadır. Örneğin, kapsamlı bir öğrenme anlayışı sağlamak ve öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını ele almak için yapılandırmacı ve bilişselci yaklaşımların bir arada kullanılması önerilmektedir (Boon ve ark., 2022). Buna ek olarak, teknolojinin öğrenme üzerindeki etkisi araştırılmış ve yapılandırmacı öğrenme teorisi, eğitimde teknolojinin etkili kullanımına rehberlik edecek uygun bir öğretim teorisi olarak görülmüştür (Gilakjani vd., 2013).

Eğitim psikolojisi, öğrenme teorilerinin eğitim ortamlarında anlaşılması ve uygulanmasında önemli bir rol oynamaktadır. Biliş, motivasyon ve sosyal etkileşim gibi çeşitli psikolojik süreçlerin incelenmesine ve bunların öğrenme ve eğitim

çıktıları üzerindeki etkilerine odaklanır. Eğitim psikologları bilgilerini öğretim yöntemlerini, müfredat tasarımını ve eğitim müdahalelerini geliştirmek için uygularlar. Örneğin, eğitim psikolojisi, farklı öğrenme teorileri ile uyumlu olan ve öğrencilerdeki bireysel farklılıklara hitap eden öğretim stratejilerinin tasarımını bilgilendirebilir (Rahmat, 2018). Ayrıca teknolojinin öğrenme üzerindeki etkisinin anlaşılmasında ve teknolojinin öğretim teorileriyle bütünleştirilmesinde de rol oynar (Gilakjani vd., 2013).

Sonuç olarak, öğrenme teorileri bireylerin nasıl öğrendiğini ve geliştiğini anlamak için değerli çerçeveler sunmaktadır. Yapılandırmacılık, davranışçılık, bilişsel öğrenme teorileri ve sosyal öğrenme teorisi referanslarda tartışılan önde gelen teoriler arasındadır. Bu teoriler çeşitli eğitim bağlamlarında uygulanmıştır ve öğretim tasarımı ve öğretim uygulamaları üzerinde etkileri vardır. Çoklu teorilerin entegrasyonu ve bireysel farklılıkların dikkate alınması da eğitim ortamlarında göz önünde bulundurulması gereken önemli hususlardır.

2.3. Geleneksel Eğitim Modeli

Geleneksel eğitim modeli, örgün eğitim modeli olarak da bilinmektedir. Bu model, belirli yaş aralıklarına göre şekillenerek kademeli olarak ilerleyen planlı ve programlı eğitim sistemini açıklamaktadır. Tozar'a göre örgün eğitim kendi içinde üç modele ayrılmaktadır: genel eğitim, mesleki eğitim ve teknik eğitim. (Karakuş, 2019). Genel eğitim, bireylerin günlük hayatta karşılarına çıkacak sorunlarla başa çıkmayı öğretmeyi hedefleyen eğitimdir. Mesleki eğitim; toplumsal yaşamın sürdürülebilmesi için mesleki açıdan yapılması gereken faaliyetleri öğretmeyi amaçlar. Teknik eğitim ise, mesleki eğitimle oldukça benzerlik göstermektedir. Ülkenin ihtiyacı olan teknik insan gücünü yetiştirilmesini amaçlamaktadır.

Tarihsel değişimler incelendiğinde, dönüşümün büyük ölçüde bilgi ve bilimin değişen yorumlarıyla desteklendiği ortaya çıkmaktadır. Belirli bir dönemin hâkim bilimsel perspektifleri (örneğin tarımsal), dünya görüşleri ve düşünce kalıpları, o dönemin eğitim felsefesi üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Her felsefi ve bilimsel düşünce ekolü, farklı pedagojik tahayyüller ve benzersiz eğitim modelleri ortaya çıkarır. Bu tür felsefi ve bilimsel kavramlar eğitim anlayışını şekillendirdiğinden, belirli bir dönemin eğitim felsefesini deşifre etmek, ilgili felsefi ve bilimsel kavramların kapsamlı bir şekilde anlaşılmasını gerektirir. Her dönem kendine özgü

felsefi ve bilimsel kavramlara sahip olsa da eğitimi şekillendirenler genel olarak iki kategoriye ayrılabilir. Bir yanda, daimicilik, esasicilik, idealizm ve realizm gibi geleneksel eğitim felsefeleri vardır. Diğer tarafta ise pragmatizm, ilerlemecilik, yapılandırmacılık, varoluşçuluk, natüralizm, politeknik eğitim ve postmodern eğitim gibi modern eğitim yapıları yer almaktadır (Sönmez, 2014). Ayrıca, modern eğitim yapıları problem temelli, proje temelli, 5E modeli, bilişsel öğrenme teorisi, bilgi işleme teorisi ve beyin temelli öğrenme teorisi gibi yaklaşımları kapsamaktadır (Fer, 2014). Mevcut söylemde klasik ya da geleneksel eğitim felsefeleri değerlendirilecek, bir sonraki bölümde ise modern eğitim yapıları ele alınacaktır.

Geleneksel eğitim felsefelerinin kökleri klasik felsefe ve bilime dayanır ve bu felsefi paradigmaların başında idealizm gelir. İdealizm, insan aklından bağımsız olarak var olan mutlak, yanılmaz doğruların varlığında ısrar ederek bilginin aprioristik doğasını savunur. İdealist eğitim ortamında, kültürel değerlerin taşıyıcısı olan öğretmen, öğrenciler için bir rol model olarak hizmet eder ve onların gizli öğrenme merakını besler. Bu ortamda öğrenci pasif bir alıcı ve taklitçidir, öncelikle öğretmene başarılı bir şekilde öykünerek öğrenir

İdealist eğitim sistemi, öğretmeni, konuyu, dersleri ve evrensel doğruları merkeze alır. İdealist eğitim, öğretmen merkezli ve konu merkezli bir felsefe üzerine kuruludur. Bu çerçevede öğrenci, öğretmen tarafından yayılan bilginin pasif bir alıcısıdır. Kökleri klasik idealizm ve realizme dayanan daimicilik, evrende kesin, mutlak ve değişmez bir gerçekliğin var olduğu ve insan özünün zaman ve mekândan bağımsız olarak sabit kaldığı inancına dayanır (Sönmez, 2014).

Daimicilik, eğitimin evrensel hakikatler üzerine kurulması gerektiğini savunur ve öğretmenin öğrenciler tarafından taklit edilecek bir rol model olarak hizmet etmesi gerektiğini öne sürer. Daimiciliğe göre öğretmenin temel amacı, öğrencileri mutlak ve değişmez doğruları keşfetmeye yönlendirmektir. Daimiciliğe dayanan eğitim felsefesi, eğitimin amacını ıslah edici olarak algılar. Dolayısıyla, öğrencinin entelektüel gelişimine, sınıf içinde disiplinin sağlanmasına ve gerekli görüldüğü takdirde cezai tedbirlerin uygulanmasına önem verilir. Hayatın gerçekçi taklitlerinden ziyade idealize edilmiş varoluştan alınan örnekler tercih edilir. Bunun nedeni, bu felsefede eğitimin kapsayıcı amacının gerçek yaşam durumlarını yansıtmaktan ziyade evrensel gerçeklerle uyumlu bireyler yetiştirmek olmasıdır.

Bu nedenle, öğrencilerin sorgulamaları gerçek yaşam deneyimlerinden ziyade evrensel doğrular bağlamında çerçevelenir (Teke, 2013).

Geleneksel eğitime yön veren bir diğer klasik felsefi yapı da realizmdir. İdealizmde olduğu gibi, realist eğitim paradigmasında da odak noktası konu, ders ve öğretmendir. Ancak idealizmden farklı olarak realizm, insanların doğuştan mutlak ve evrensel doğrularla donatılmadığını ileri sürer. Bu doğrulara ancak araştırma süreçleri, inceleme, deney ve gözlem yoluyla ulaşılabilir. Bu felsefede bilgi aposteriori olarak görülür. Herhangi bir ön bilgiden yoksun olan öğrenciye evrensel doğrular bir eğitmen, öğretmen ya da uzman tarafından sağlanır. Gerçekçi eğitim üç temel bileşenle karakterize edilir (Teke, 2013):

1. Öğretmen,
2. Aktarılacak bilgi,
3. Öğrenci.

Öğretmenin evrensel gerçekler hakkında derin bir anlayışa sahip olması, kültürlü, yetenekli ve hem aktarması gereken bilginin hem de bunu yapmanın yöntemlerinin farkında olması, esasen etkili öğretim stratejileri, yöntemleri ve teknikleriyle donatılmış olması beklenir. Öğretilen bilgi, disipliner bir yaklaşım üzerine kurulu hakikatin sistematik bir temsilidir. Bu eğitim anlayışı çerçevesinde öğrenci, öğretmenin ve konunun önceliği nedeniyle çoğu zaman ikincil hale gelir (Teke, 2013).

Realist düşünceye dayanan esasici eğitim felsefesi de benzer şekilde insanların doğuştan herhangi bir bilgiye sahip olmadığını, bu bilgiyi sonradan edindiğini varsayar. Eğitim zorlu bir uğraş olarak görüldüğünden, disiplin ve ciddiyet gerektirir. Bu eğitim felsefesinde merkezi figür "öğretmen ve onun otoritesidir". Bu felsefede eğitimin amaçları arasında bireyin sosyalleşmesini kolaylaştırmak, egemen kültürel değerleri aşılamak, değişim ve çatışmayı önlemek, kültürel mirası korumak, toplumsal bütünleşmeyi sağlamak, bilgili ve becerili bireyler yetiştirmek yer alır (Yılmaz & Aktürk, 2021). Gelecekle ilgili, tartışmalı ve anlaşılması karmaşık konular müfredata dahil edilmemekte ve sınıf ortamından dışlanmaktadır. Eğitim faaliyetlerinde konuların ve derslerin önemi vurgulandıkça, öğrenciden ziyade öğretmen merkeze alınmaktadır. Öğretmenin kültürel mirasın taşıyıcısı olma rolü, ona belli bir ayrıcalık sağlamaktadır. Dahası, öğretmenden doğru ve tutarlı

bilgiye sahip olması, öğrencilere çözüm ve cevaplar sunması beklenir. Eğitim ortamında, öğretmen otoritesini korumak için gerekirse disiplin cezalarına bile başvurabilir. Özetle, bu felsefi ve eğitimsel yaklaşımda, öğretimin öğretmen merkezli olduğu düşünüldüğünde, öğretmen aktif, öğrenci ise pasif konumdadır (Avcı, 2020).

Freire, geleneksel eğitime yönelik bir eleştiri sunarak onu eğitimin "bankacılık modeli" olarak nitelendirir ve bu eleştiri kesinlikle radikaldir. Freire'nin bakış açısına göre, bu gelenek çerçevesinde öğrenci-öğretmen ilişkisinin titizlikle incelenmesi, ilişkinin doğasında var olan anlatısal niteliği açığa çıkarır. Kurulan bu ilişkide öğretmen "anlatan özne "yi temsil ederken, öğrenciler de "dinleyen nesneler" olarak bilgiyi pasif bir şekilde özümserler. Anlatım başlangıçta ne kadar hareketli ya da canlı görünürse görünsün, zaman içinde kaçınılmaz olarak katı ve sert bir söyleme dönüşecektir. Öğretmenin birincil amacı, öğrencileri kendi anlatısının içeriğiyle doldurmaktır ki bu da genellikle öğrencilerin varoluşsal gerçekliğiyle somut bir bağlantıdan yoksundur. Özünde bu anlatı, öğrencileri öğretmenin aktardığı bilgilerle doldurulacak birer kap ya da hazne olarak algılar. Dolayısıyla bu yaklaşım, eğitimi bir "yatırım" eylemine dönüştürerek öğrencileri yatırım nesnesi, öğretmenleri de yatırımcı olarak kavramsallaştırmaktadır. Öğrencinin bu eğitim sürecindeki rolü, bu "bankacılık eğitim modeli" sınırları içinde, esasen birikime benzer bir eylem olan yatırılan bilgiyi kabul etmek ve bölümlere ayırmaktır. Bu eğitim modeline göre, bir öğrencinin yeterliliği, bilgi ile doldurulma kapasitesi ile ölçülür. Dahası, bu modelde bilgi, "kendilerini bilgili olarak görenlerin, bilgiden yoksun olarak algıladıkları kişilere bahşettikleri bir armağan" olarak yorumlanır (Torres, 1993).

Tozar'ın açıkladığı geleneksel eğitim sistemleri günümüz dünyasında en çok rastlanan eğitim sistemidir. Ancak modern zamanlarda alternatif yaklaşımlar da ortaya çıkmıştır.

2.4. Alternatif Eğitim Yaklaşımları

Alternatif eğitim yaklaşımları sanılanın aksine, geleneksel eğitim modelinin yeterliliğine karşı çıkan bir yaklaşımdan ziyade, eğitimin tek bir doğru yolunun olmadığı fikriyle ortaya çıkmıştır (Akdağ, 2006). Bu modeller bir kez uygulandıktan sonra ana akım eğitimin etkisi altında gelişebilir ve muhtemelen

temel ilkelerinin sulandırılmasına yol açabilir. Küresel düzene ya da otoriter eğitim uygulamalarına tehdit oluşturmayan 'güvenli' alternatif yöntemlere dönüşebilirler (Apple, 1993).

Yine de bu gelişmeler alternatif eğitimin temelinde yatan felsefi kaygıları ortadan kaldırmamaktadır. "İnsan nedir?" şeklindeki temel felsefi soru, kaçınılmaz olarak "eğitimi" birincil endişe alanı olarak konumlandırmaktadır. Eğitim bağlamında, devletler ve politika yapıcılardan yerel yönetimler ve sivil toplum kuruluşlarına kadar çok sayıda kurum yetki sahibidir. Sonuç olarak, "Eğitim yoluyla insan ne olmalıdır?" sorusu genellikle mevcut sistemleri pekiştiren cevaplara yol açmaktadır (Freire, 1970).

Alternatif eğitimin tarihsel başlangıcından günümüze kadar teorik ve pratik geçerlilik kazanmış modellerin temel özelliklerinin, uyumunun ve çözülmesinin incelenmesi, alternatif eğitim paradigmasının mevcut durumuna ve yörüngesine ışık tutabilir. Miller (2006) sınıflandırmasına göre alternatif okullar (a) özgürlüğe dayalı öğrenme, (b) sosyal oluşturmacılık, (c) eleştirel pedagoji, (d) ruhsal gelişmecilik, (e) bütüncül model şeklinde kategorilere ayrılmaktadır.

2.4.1. Özgürlüğe dayalı öğrenme

Özgürlüğe dayalı eğitim modelinde, bireyin olabildiğince az kısıtlanarak kendi sınırlarını ve becerilerini keşfetmesi önemsenmektedir. Öğrenme bireyin ihtiyaçları ve arzuları çerçevesinde şekillenmektedir. Toplumsallaşmaktan ziyade bireysellik ön plandadır.

Summerhill okulları bu öğrenme yaklaşımına örnek gösterilebilir. Summerhill okulları otoriteden tümüyle uzak, özgürlük, demokrasi ve özbilinç çerçevesinde tasarlanmıştır. Bireylerin arzularını ön planda tutan bu sistemde, dersler de bu arzular ile şekillenmektedir. Bu sebepten, dersler seçmelidir. Ancak derslerin seçmeli olmasına rağmen, derslere katılım isteğe bağlı tutulmaktadır. Sınav sistemi ya da ödev temelli bir not sistemi bulunmayan bu okulda, arzuları ve ilgileri destekleyici çalışmalar yapılmaktadır.

2.4.2. Sosyal Oluşturmacılık

Sosyal oluşturmacılık model, bireyin belirli bir çevreyle etkili iletişim ve ilişkiler geliştirmesini sağlamayı, ortak çalışarak problem çözme yeteneğini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Tüm öğrenmelerin kaynağının sosyal çevre olduğu görüşünden

hareketle, çocuğun belli bir bilişsel yeterlilik kazanmasının içinde bulunduğu kültüre ve topluma bağlı olduğunu ifade edilmektedir. (Selçuk, 2010.)

2.4.3. Eleştirel Pedagoji

Eleştirel pedagoji modeli, geleneksel eğitim modeli ile "toplum" odaklı olması açısından benzerlik göstermektedir. Bu modelde "toplumsallaşmanın" önemi vurgulanmaktadır ve bireylerin toplumun bir parçası olmaya hazır olması sağlanmaktadır. Halk eğitim merkezleri bu tür eğitim anlayışına verilebilecek en yaygın mekânlardan biridir.

2.4.4. Ruhsal Gelişmecilik

Ruhsal gelişmecilik, her çocuğun gizli potansiyellerini desteklemeyi amaçlamaktadır (Schrenglmann, 2019). Ancak, özgür ve demokratik bir çevreye sahip olmayan insanlar hata yapmaktan korkmaya başlamakta ve öğrenme isteğine karşı koymaktadır. İnsancıl öğrenme açık ve saygılı bir yaklaşımla bu korkunun önüne geçmeyi hedefler. Etkili öğrenme ortamını sağlayarak bireylerin öğrenme içgüdüsünün tetiklenebileceği savunulmaktadır.

2.4.5. Bütüncül

Bütüncül ya da Holistik eğitim modeli, "bütün" ve "parçayı" farklı iki kavram olarak ele almıştır. Bir olgunun bütününün onu ortaya çıkaran parçaların toplamından farklı olduğu savunulmaktadır. (Kolburan, 2021). Öğrenmede de bir bilginin algılanmasının ve anlamlandırılmasının farklı ele alınması gerektiğinden bahsedilmiştir. Benzer bir bakış açısıyla; bireysellik ve toplumsallık, özgürlük ve sistem, bilmek ve içgüdü bir arada öğrenmeye katkı sağlamıştır. Rousseau'nun doğalcı yaklaşımı, Tolstoy'un Iasnaia Poliana okulu, Malaguzzi'nin Reggio Emilia girişimi, Montessori yöntemi, Özgür okullar, Ev okulları, Sudbury Valley okulları, Paulo Freire'nin pedagojisi ve Waldorf okulları dikkate alınması gereken örneklerdir. (Smith, 2012).

Jean Jacques Rousseau'nun Doğacı Eğitim Yaklaşımı: 18'inci yüzyılın etkili düşünürlerinden Jean Jacques Rousseau, eğitim felsefeleri ve pedagojik uygulamalar üzerinde kalıcı bir etkiye sahip olan doğalcı bir eğitim yaklaşımı geliştirmiştir (Poonacha, 2016). Rousseau'nun eğitim konusundaki fikirleri öncelikle "Émile: Or, On Education" (Poonacha, 2016) adlı eserinde dile getirilmiştir. "Çocukları, yeteneklerini ortaya çıkarmaları ve olmak istedikleri şeyi

olmaları için özgür bırakmalıyız. Biz onlara hakim, asker ya da din adamı olmalarını değil, yaşamayı öğretebiliriz ve onlar bir meslek sahibi olmadan önce insan olmalıdır. Çünkü bir insan ne olmak istiyorsa ya da ne olması gerekiyorsa onu olabilir, sonra vazgeçip başka bir şey olabilir; ama o daima kendisi olarak kalacaktır." (Rousseau, 2003) sözünden de anlaşılacağı üzere Rousseau'ya göre eğitimin temeli ruhsal olmalıdır. Duygular temel alınmalı ve akılcılık yerine duygular, toplumsalcılık yerini bireyselliğe ve baskıcılık yerini özgürlüğe bırakmalıdır. Rousseau'nun eğitime doğalcı yaklaşımı, insanların özgür doğduğuna ve eğitimin insan doğasına uygun olması gerektiğine olan inancından kaynaklanmaktadır. Eğitimin insanların doğal amaçlarını geliştirmesi ve ahlaki gelişimlerini desteklemesi gerektiğini savunmuştur. Rousseau'ya göre, bireyler birbirine bağımlıdır ve başkalarıyla karmaşık ilişkileri vardır ve eğitim bu ilişkileri yansıtmalı ve beslemelidir (Griffiths, 2014). Rousseau'nun yaklaşımındaki merkezi fikirlerden biri "doğal eğitim" kavramıdır. Eğitimin çocuğun doğal gelişimine dayanması, kendi hızında ve kendi ilgi ve yeteneklerine göre öğrenmesine izin vermesi gerektiğine inanıyordu. Rousseau, uygulamalı öğrenme deneyimlerinin ve çevreyle doğrudan etkileşimin önemini vurgulamıştır. Çocuğun gelişiminin fiziksel, duygusal ve entelektüel yönlerini dikkate alan bütüncül bir eğitim yaklaşımını savunmuştur.

Rousseau, eğitime doğalcı yaklaşımda eğitimcinin rolünü de vurgulamıştır. Eğitimcinin otoriter bir figürden ziyade bir rehber ve kolaylaştırıcı olarak hareket etmesi gerektiğine inanmıştır. Eğitimcinin rolü, çocuğun bilgiyi kendi başına keşfetmesine olanak tanıyan destekleyici ve besleyici bir ortam yaratmaktır. Rousseau, eğitim deneyimini her çocuğun kendine özgü ihtiyaçlarına ve ilgi alanlarına göre uyarlayarak bireyselleştirilmiş öğretimin önemini vurgulamıştır (Poonacha, 2016).



Şekil 2.1 Tolstoy'un Yasnaya Polyana'da yer alan okulu (Elbüz, 2021)

Leo Tolstoy'un Anarşist Okul Modeli (Şekil 2.1): Ünlü Rus yazar ve filozof Leo Tolstoy, geleneksel eğitim sistemlerine meydan okuyan ve özgürlüğü, şiddetsizliği ve ahlaki karakter gelişimini vurgulayan benzersiz bir anarşist okul modeli geliştirmiştir. Tolstoy'un eğitim konusundaki fikirleri, daha adil ve eşitlikçi bir toplum yaratmayı amaçlayan daha geniş felsefi ve sosyal inançlarına derinden dayanmaktadır. Tolstoy'un anarşist okul modeli, felsefi ve ahlaki inançlarından etkilenmiştir. Devletin otoritesini, örgütlü dini ve hiyerarşik toplumsal yapıları reddetmiş, gönüllü işbirliği ve karşılıklı yardımlaşmaya dayalı bir toplumu savunmuştur. Tolstoy, gerçek eğitimin ahlaki karakterin gelişimini teşvik etmesi ve sevgi, merhamet ve şiddetsizlik ilkelerini desteklemesi gerektiğine inanıyordu. Eğitimi, bireyleri toplumsal normların kısıtlamalarından kurtarmak ve doğuştan gelen iyiliklerini geliştirmek için bir araç olarak görmüştür (Christoyannopoulos, 2019).

Tolstoy'un Anarşist Okulunun Temel İlkeleri:

1. Özgürlük ve Özerklik: Tolstoy, eğitimde bireysel özgürlük ve özerkliğin önemini vurgulamıştır. Öğrencilerin katı bir müfredata tabi tutulmak yerine kendi ilgi ve tutkularının peşinden gitme özgürlüğüne sahip olmaları gerektiğine inanmıştır. Tolstoy, öğrencilerin kendi öğrenme ve gelişimlerinde aktif rol almalarına olanak tanıyan öğrenci merkezli bir yaklaşımı savunmuştur (Teixeira, 2017).

2. Şiddetsizlik ve Barış Eğitimi: Tolstoy, şiddetsizliğin sadık bir savunucusuydu ve eğitimin bireyler ve toplumlar arasında barış ve uyumu teşvik etmesi gerektiğine inanıyordu. Şiddet ve zorlamanın eğitimde yeri olmadığını ve okulların çatışmaların diyalog ve anlayış yoluyla çözüldüğü alanlar olması gerektiğini savunmuştur (Christoyannopoulos, 2019).

3. Deneyimsel Öğrenme: Tolstoy uygulamalı, deneyimsel öğrenmenin önemini vurgulamıştır. Öğrencilerin en iyi, çevrelerindeki dünyayla doğrudan ilişki kurarak öğrendiklerine inanıyordu. Tolstoy'un anarşist okul modeli, öğrencileri pratik faaliyetlere aktif olarak katılmaya ve gerçek yaşam deneyimleriyle ilgilenmeye teşvik etmiştir (Ferretti, 2016).

4. Topluluk ve İşbirliği: Tolstoy eğitimde topluluk ve işbirliğinin önemini vurgulamıştır. Öğrenmenin, öğrencilerin ortak hedefler doğrultusunda birlikte çalıştıkları destekleyici ve işbirlikçi bir ortamda gerçekleşmesi gerektiğine

inanmıştır. Tolstoy'un anarşist okul modeli, öğrenciler arasında dayanışma ve kolektif sorumluluk duygusunu teşvik etmiştir (Ferretti, 2016).

Reggio Emilia Girişimi: Eğitim modelleri, öğrencilerin dinamik ve çeşitli ihtiyaçlarını karşılamak için sürekli olarak uyum sağlamakta ve pedagojiye yönelik çeşitli yaklaşımları teşvik etmektedir. Erken çocukluk eğitimini önemli ölçüde etkileyen yenilikçi eğitim felsefelerinden biri, İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra aynı adı taşıyan küçük bir İtalyan kasabasında ortaya çıkan Reggio Emilia yaklaşımıdır (Edwards, Gandini ve Forman, 2012). Reggio Emilia yaklaşımının başlangıcı, savaş sonrası dönemde çocukları için besleyici ve ilgi çekici bir eğitim ortamı sağlamayı amaçlayan Loris Malaguzzi'nin öncülüğünde ebeveynlerin ve eğitimcilerin ortak çabalarıyla ortaya çıkmıştır (Malaguzzi, 1993). Bu yaklaşım, çocukları yetkin, meraklı ve potansiyel dolu olarak gören, çocuklara ve kapasitelerine ilişkin benzersiz bakış açısıyla öne çıkmaktadır.

Reggio Emilia felsefesinin temel taşlarından biri, çocukların bilgilerini başkalarıyla etkileşim yoluyla inşa ettikleri inancıdır - bu kavram sosyal yapılandırmacılık ilkelerine dayanmaktadır (Vecchi, 2010). Malaguzzi, çocuğun dünya hakkındaki düşüncelerini, teorilerini ve anlayışlarını ifade edebilen aktif bir bilgi kurucusu olduğu fikrini teşvik etmede etkili olmuştur (Rinaldi, 2006). Reggio Emilia yaklaşımının belirgin bir özelliği, çevreyi 'üçüncü öğretmen' olarak tasvir etmesidir (Gandini, 2011). Bu yaklaşım, çevreyi öğrenme sürecinin temel bir bileşeni olarak algılar ve bu nedenle organizasyon ve tasarımında titiz bir değerlendirme gerektirir. Öğrenme alanları davetkâr, teşvik edici ve çocukların ilgi alanlarına duyarlı olacak şekilde düzenlenir ve keşif, merak ve keşfi teşvik etmektedir (Turnbull, 2005).

Reggio Emilia yaklaşımının merkezinde, çocukların deneyimlerinin, fikirlerinin ve öğrenme süreçlerinin sistematik olarak kaydedilmesini ve yorumlanmasını içeren bir uygulama olan 'pedagojik dokümantasyon' kavramı da yer almaktadır (Dahlberg, Moss ve Pence, 2007). Bu sayede öğretmenler, çocukların düşünme ve öğrenme süreçlerine dair içgörü kazanmak için onların çalışmalarını yakından gözlemleyen ve belgeleyen araştırmacılar haline gelmektedir (Rinaldi, 2001). Ayrıca Reggio Emilia yaklaşımı, ilişkilerin ve topluluğun önemini vurgular. Eğitimi çocuklar, öğretmenler ve ebeveynleri içeren ortak bir yolculuk olarak görmektedir (Edwards, Gandini ve Forman, 1998). Ebeveynler, öğrenme sürecine hayati katkıda bulunan, topluluk duygusunu besleyen ve çocukların aktif katılımını

teşvik eden kişiler olarak kabul edilmektedir (New, 2007). Reggio Emilia yaklaşımı küresel olarak benimsenmiş olsa da, kendi bağlamına ve kültürüne özgü olmaya devam etmektedir. Kuralcı bir yöntem olmaktan ziyade bir ilham kaynağıdır ve dünya çapındaki eğitimcileri ilkelerini kendi yerel bağlamlarına uyarlamaya teşvik etmektedir (Edwards, Gandini ve Forman, 1998).

Montessori Yöntemi: Eğitim alanı, öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını karşılamak için sürekli olarak gelişmiş ve adapte olmuştur. Pedagojik felsefede önemli bir atılım, eğitime radikal bir şekilde çocuk merkezli bir yaklaşım getiren İtalyan bir doktor ve eğitimci olan Maria Montessori'nin çalışmaları ile gerçekleşmiştir (Cossentino, 2005). Montessori'nin yöntemi, zihinsel engelli çocuklarla ilgili gözlemlerinden doğmuştur. Eğitim stratejileri bu çocukların gelişimini önemli ölçüde etkileyebiliyorsa, tipik gelişim gösteren çocuklar için de aynısını, hatta daha fazlasını yapabileceklerini varsaymıştır. Böylece 1907'de Roma'da 3-6 yaş arası çocuklara hizmet veren ilk Montessori Okulu Casa dei Bambini kurulmuştur.

Montessori yaklaşımının merkezinde bağımsızlığı ve kendi kendine eğitimi teşvik etme fikri yer alır. Maria Montessori, her çocuğa kendi içsel öğrenme yörüngesini takip ederek kendi hızında gelişme fırsatı verilmesi gerektiğini savunmuştur (Lillard, 2013). Eğitim ortamlarının, Rousseau'nun "tüm insanların doğuştan iyi olduğu" inancıyla örtüşen bir fikir olan doğal dünyayı yansıtacak şekilde tasarlanması gerektiğini öne sürmüştür (Montessori, 1949).

Montessori yönteminin belirleyici özelliklerinden biri, dikkatle hazırlanmış bir ortamda öğrenmeye vurgu yapmasıdır. Bu alanda çocuklar, özerklik duygusunu besleyen ve öğrenme sürecine katılımı teşvik eden, önceden seçilmiş çeşitli materyal ve araçları keşfedebilir ve bunlarla etkileşime girebilir (Lillard, 2005). Zımpara kâğıdı harflerden geometrik bulmacalara ve boncuk zincirlerine kadar uzanan bu materyaller, çocuğu somuttan soyuta doğru anlamaya yönlendirecek şekilde tasarlanmıştır (Feez, 2007). Montessori ayrıca çocukların çevreleriyle yoğun etkileşim yoluyla öğrendikleri çok duyulu öğrenmenin önemini vurgulamıştır (Montessori, 1964). Montessori ortamında eğitimcinin rolü, bir eğitmenden ziyade, çocukların hazırlanan çevreyle etkileşime girmelerini kolaylaştıran ve gözlemleyen bir rehberdir (Lillard, 2011).

Montessori yönteminin bir diğer temel yönü de çocuğun bütününe odaklanmasıdır. Montessori, günümüzde "bütünsel" olarak adlandırılan bir yaklaşımla çocuğun ruhsal, zihinsel ve fiziksel gelişimini beslemenin önemine inanmıştır. Bu bakış açısı akıl, duygu, yaratıcılık, hayal gücü, şefkat, saygı ve öz farkındalık gibi niteliklerin gelişimini vurgular. Günümüzde Montessori yöntemi, ayrı bir kurumsal model olmaktan ziyade alternatif bir yöntem olarak ana akım eğitime entegre edilmiştir. Evrenselci amacına rağmen, yöntem, uygulanmasının önündeki mali engeller nedeniyle giderek ayrıcalıklı sınıflarla ilişkilendirilir hale gelmiştir. Montessori yönteminin sertifikasyonu belirli kurallar ve yüksek ücretlerle birlikte gelir ve merkezi kurumsallaşma yöntemin piyasa ekonomisi içindeki yerini güvence altına almayı amaçlamaktadır (Cossentino, 2009). Montessori yöntemi şüphesiz eğitim alanına önemli katkılarda bulunmuş, çocuk merkezli öğrenmenin ve bütünsel gelişimin önemini ortaya çıkarmıştır. Ancak ileriye giden yol, bu yenilikçi yaklaşımı sosyo-ekonomik durumlarından bağımsız olarak tüm çocuklar için erişilebilir kılmanın yollarını bulmakta yatmaktadır.

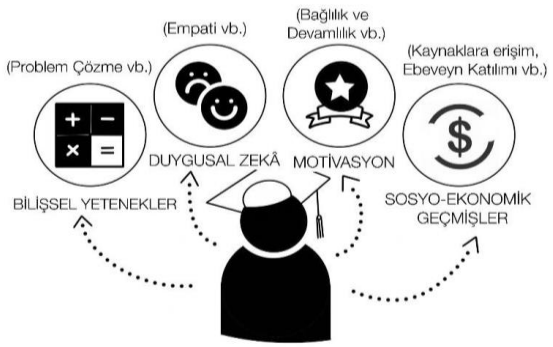
Paulo Freire Girişimi: Bir kavram olarak eğitim, basit bilgi ediniminin ötesine geçer; öğrenenlerin aktif katılımını gerektiren dönüştürücü bir süreçtir. Birçok pedagojik teori arasında Paulo Freire'nin yaklaşımı, özellikle yetişkin okuryazarlığı ve eleştirel pedagoji ile ilgili olarak eğitim alanındaki derin etkileriyle öne çıkmaktadır. Brezilyalı bir eğitimci ve filozof olan Paulo Freire, eleştirel ve diyalojik bir eğitim modelini savunan ve "Ezilenlerin Pedagojisi" olarak bilinen yenilikçi bir eğitim yaklaşımı ortaya koymuştur. Freire'nin girişimi sadece bir yöntem değil, öğrenenleri, özellikle de geleneksel sistemler tarafından marjinalize edilenleri güçlendirmeyi amaçlayan bir eğitim felsefesidir. Freire'nin pedagojik yaklaşımının merkezinde 'vicdanlaştırma' ya da eleştirel bilinç kavramı yer alır. Bu kavram, bireylerin kendi sosyal gerçeklikleri üzerine eleştirel bir şekilde düşünerek sistemik baskı ve eşitsizlik örüntülerini tanımladıkları süreci ifade eder. Bu süreç sayesinde öğrenenler, adaletsizliği sürdüren sosyal yapılara meydan okumak ve bunları dönüştürmek için motive olarak kendi kurtuluşlarının aracıları haline gelirler (Freire, 1973). Freire (1970), öğrenenlerin pasif bilgi alıcıları olarak görüldüğü geleneksel 'bankacılık modeli' eğitimin aksine, problem yaratan bir eğitim modeli önermiştir. Bu model doğası gereği diyalojiktir ve öğrenenleri bilginin ortak yaratıcıları olarak kabul eder. Öğretmenlerin öğrencilere bilgi

aktarması yerine, öğrenme süreci karşılıklı saygı ve iş birliği ile karakterize edilen aktif bir diyalog haline gelir (Shor ve Freire, 1987).

Freire ayrıca pedagojik yaklaşımında 'kültürel sentezin' önemini ortaya koymuştur. Bu yaklaşım, öğrencilerin ve öğretmenlerin birbirlerinin kültürel, sosyal ve kişisel deneyimlerini anlamak için karşılıklı bir sürece girdikleri etkileşim yoluyla öğrenme sürecini vurgular (Freire, 1970). Bu yöntem, eğitim ortamında kapsayıcılığı, çeşitliliği ve karşılıklı anlayışı teşvik eder (Ramos, 2013). Freire'nin metodolojisi yetişkin okuryazarlık programlarını derinden etkilemiş ve eleştirel pedagojiyi küresel olarak şekillendirmeye devam etmektedir. Onun pedagojik yaklaşımı, eğitimin toplumsal dönüşüm ve güçlendirme için bir araç olarak kullanıldığı marjinalleştirilmiş ve yetersiz hizmet alan topluluklar için özellikle önemlidir (Gadotti, 1994).

Ancak, her eğitim felsefesinde olduğu gibi, Freire'nin pedagojik yaklaşımını uygulamanın da zorlukları vardır. Geleneksel didaktik öğretim modellerinden, öğrenenleri eleştirel düşünürler olarak güçlendiren daha diyalojik, öğrenci merkezli bir yaklaşıma doğru bir paradigma değişimi gerektirir (Torres, 1993). Sonuç olarak, Paulo Freire'nin eğitim girişimi, eleştirel bilinç, diyalog ve kültürel sentezi vurgulayarak geleneksel modellere alternatif bir yaklaşım sunmaktadır. Bu pedagojik felsefe, eğitimin toplumsal değişim ve bireysel güçlenme için bir katalizör olarak rolünü onaylayarak sınıf duvarlarının ötesine uzanır. Alternatif eğitim modelleri gelişmeye devam ederken, Freire'nin görüşleri, eğitimcileri, öğrencileri eğitim yolculuklarına aktif olarak dahil etmeleri için güçlendirmede çok değerli olmaya devam etmektedir.

2.5. Eğitimde Kullanıcı Faktörü



Şekil 2.2 Eğitimde kullanıcı faktörü şeması

"Eğitimde Kullanıcı Faktörü" kavramı, eğitim sürecini ve etkinliğini önemli ölçüde etkilemektedir. Bu kullanıcı faktörü (Şekil 2.2), öğrencilerin bilişsel yetenekleri, duygusal zekâları, motivasyonları ve sosyo-ekonomik geçmişleri gibi çok çeşitli özellikleri kapsamaktadır. Bu faktörler öğretme ve öğrenme ortamıyla etkileşime girerek eğitim çıktılarını ve öğrencilerin genel akademik deneyimlerini şekillendirmektedir. Problem çözme becerileri gibi bilişsel yetenekler akademik başarıda çok önemli bir rol oynamaktadır. Ancak bu yetenekler öğrenciler arasında önemli farklılıklar göstermektedir. Bu değişkenliğin farkında olan eğitimciler, tek bir sınıfta bulunan çeşitli bilişsel yeteneklere hitap etmek için farklılaştırılmış öğretim stratejileri geliştirmelidir (Tomlinson, 2001).

Duygusal zekâ da akademik başarıda oldukça önemli bir etkendir. Duygusal zekâ, öğrencilerin duygularını anlama, kullanma ve olumlu şekillerde yönetme becerileri ile ilişkilidir. Öğrencilerin zorlukların üstesinden gelmelerine, başkalarıyla empati kurmalarına ve akranları ve öğretmenleriyle olumlu ilişkiler kurmalarına yardımcı olur. Eğitimde motivasyonun rolü de aynı derecede önemlidir. Motivasyon, öğrencilerin öğrenmeleri için harcadıkları enerji ve çabayı belirlemektedir. İki temel motivasyon türü olan içsel ve dışsal motivasyon, genellikle bir öğrenme bağlamında etkileşime girerek öğrencinin akademik materyale olan bağlılığını ve devamlılığını etkilemektedir (Ryan ve Deci, 2000). Bu nedenle, destekleyici ve motive edici bir ortamın geliştirilmesi, eğitimde kullanıcı faktörünü geliştirmek için çok temel niteliktedir.

Sosyo-ekonomik faktörler de eğitim sürecinde önemli bir ağırlığa sahiptir (Reardon, 2011). Sosyo-ekonomik durumdaki eşitsizlikler genellikle akademik başarıdaki farklılıklarla ilişkilidir. Eğitim kaynaklarına erişim, ebeveyn katılımı ve okul kalitesi gibi sayısız faktör, kullanıcı faktörünün bu sosyo-ekonomik boyutuyla bağlantılıdır ve eğitim sonuçlarını önemli ölçüde etkileyen karmaşık dinamikler oluşturmaktadır (Reardon, 2011). Eğitimde kullanıcı faktörü çok yönlüdür ve öğrenme sürecini etkileyen bireysel nitelikler ile dış koşulları iç içe geçirir. Bu karmaşıklık, eğitim çıktılarını iyileştirmek ve genel eğitim deneyimini geliştirmek için özel pedagojik stratejiler gerektirmektedir.

Bu faktörlerin etkileri kaçınılmaz olmakla birlikte, küçük bir eğitim topluluğundaki farklılaşmayı gözlemekte ve buna uygun bir strateji belirlemekte kullanılmaktadır. Bu özellikler, aynı sosyo kültürel ortamda, aynı dönemde yaşamış olan çocuklarda

bile farklılık gösterdiğini açıklamaktadır. Bir de bu farklılıkların kuşaktan kuşağa nasıl etkilediği tartışması bulunmaktadır. Aynı önemli tarihi ve ekonomik olaylar ışığında gelişen bireyler, belli davranışsal noktalarda aynı payda da buluşmaktadır. Bu da her bir "öğrenen topluluğu" için, farklı öğrenme davranışları anlamına gelebilmektedir.

2.6. Türkiye'de Lise: Değişim ve Gelişimi

Hammer'a göre (2006), eğitim sosyal bağlamından ayrı düşünülemez. Öyle ki, öğrenme davranışı, sosyal bağlamından koparıldığında anlamını kaybeder. Bu görüş, "eğitim" kavramının geleneksel değerler, kültürel kabuller ile şekillendiğini desteklemektedir. Yaygın görüşte; kültürel tabuların eğitimin önünde bir engel teşkil ettiğini savunulsa da eğitimin "toplumsallaştırma" temelinde bir eylem olması, bağlamından koparılamayacağının bir göstergesidir (Bitlis, 2011). Türkiye'deki eğitim sisteminin değişim ve gelişimini incelemek ise nesiller boyunca öğrenme mekanlarının değişimini gözlemlemek için önemlidir.

Zengin bir tarihi geçmişe sahip olan Türkiye'nin ortaöğretim ortamının yapısal kökleri ağırlıklı olarak geç Osmanlı dönemine dayanmaktadır. Mesleki/teknik okullardan genel liselere kadar uzanan çağdaş kurumların çoğu, farklı isimlendirmeler altında da olsa, Osmanlı seleflerinin mirasını taşımaktadır (Yıldırım, 1999). Türkiye'de ortaöğretimin gidişatında önemli bir gelişme, özellikle 1955'lerde başlayan yabancı dilde eğitim veren kolejlerin kurulmasıdır. Bu olay, giriş sınavı gerektiren kurumların ortaya çıkışını müjdeleyerek ortaöğretimin çeşitlenmesine ve dönüşümüne önemli ölçüde katkıda bulunmuştur. Bu kolejler, Türkiye'nin eğitim tarihinde önemli bir dönüm noktası olmuş ve özellikle bilimsel ve teknolojik üstünlük yarışının yoğunlaştığı Soğuk Savaş döneminde, ülkenin giderek daha rekabetçi hale gelen küresel bağlamda insan kaynakları kapasitesini geliştirme çabalarını somutlaştırmıştır (Turan ve Akhan, 2021).

Özellikle, kuruldukları dönemde kolej olarak bilinen Anadolu liseleri 1955 yılında İstanbul, İzmir, Eskişehir ve Konya gibi seçilmiş illerde kurulmuştur. Bu okullar, giriş sınavı yapan ilk devlet okullarıdır ve öncelikle İngilizce, matematik ve fen öğretmeye odaklanmışlardır. Türkiye'nin ortaöğretim tarihindeki ikinci önemli gelişme fen liselerinin açılmasıdır. Bu okullar fikri ilk olarak 5-15 Şubat 1962 tarihleri arasında düzenlenen VII. Milli Eğitim Şurası'nda ortaya atılmıştır.

Dönemin Milli Eğitim Bakanı Hilmi İncesulu, açılış konuşmasında, üstün yetenekli öğrencilerin yetiştirilmesine adanmış fen liselerinin kuruluş gerekçelerini özetlemiştir. Bu özel okullar için öğretim üyeleri titizlikle seçildi ve en yüksek öğretim standartlarını sağlamak için sıkı bir eğitimden geçirildi. İlk fen lisesi olan Ankara Fen Lisesi, laboratuvar malzemeleri ve diğer gerekli ekipmanların sağlanmasının ardından 1964 sonbaharında kapılarını açmıştır (Turan ve Akhan, 2021).

Fen liselerinin daha sonraki genişlemesi kademeli olmuş, 1982 yılında kurulan İstanbul Atatürk Fen Lisesi Türkiye'de türünün ikinci örneği olmuştur. Bu uzmanlaşmış kurumların gelişimi, Türkiye'nin bilim ve teknoloji eğitimine yaptığı stratejik yatırımı temsil etmekte ve değişen küresel eğitim ortamını yansıtmaktadır. Fen liseleri modelini örnek alan sosyal bilimler liseleri, Türkiye'deki ortaöğretim kurumlarının bir diğer özgün kategorisi olarak ortaya çıkmıştır. Bu tür liselerin ilki 2003 yılında açılmıştır. Sosyal bilimler liselerinin temel amacı, sosyal bilimler ve edebiyat alanlarında profesyoneller ve akademisyenler yetiştirmektir. Bu okullara kabul, fen liselerinde olduğu gibi, öğrencilerin sınavlarda gösterdikleri performansa bağlıdır (Özsoy, 2005).

Ayrıca, 1990 yılında kurulan Anadolu öğretmen liseleri, giriş için sınav gerektiren ortaöğretim kurumlarının bir diğer kolunu temsil etmektedir. Bu okullar, yabancı dil yeterliliğine ve ortaöğretim düzeyinde geniş tabanlı bir genel kültürün geliştirilmesine özel bir vurgu yaparak, öğrencileri öğretmen yetiştirme programlarında daha ileri akademik arayışlar için yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Ancak, görünürdeki bir çelişkiye değinmek kayda değerdir. 1980'lerin sonlarına gelindiğinde, öğretmenlik mesleği Türkiye'de üniversite düzeyinde bir eğitimi zorunlu kılmış ve ileri bir derece gerektiren uzmanlaşmış bir kariyere dönüşmüştür. Buna rağmen, meslek liselerine benzer şekilde yapılandırılmış "Anadolu" tipi öğretmen liseleri eş zamanlı olarak kurulmuş ve sayıları yıllar içinde sürekli artmıştır (Özsoy, 2005).

1999 yılına kadar Anadolu liselerine giriş için ilkokul mezunlarına yönelik merkezi sınavlar uygulanmıştır. Bu okullar ortaöğretime geçmeden önce bir yıl hazırlık sınıfı ile faaliyet göstermiştir. Ancak sekiz yıllık kesintisiz eğitim politikasıyla birlikte Anadolu liselerinin ortaokul kısmı kademeli olarak kaldırılmıştır. Bunun sonucunda Anadolu liseleri, hazırlık sınıfları da dahil olmak üzere üç yıllık lise

eğitimi verecek şekilde yeniden yapılandırıldı. Yeni uygulamaya göre, öğrenciler 8. sınıfı tamamladıktan sonra Anadolu liselerine girebilmek için sınava girmek zorundadır (MEB, 2005).

Her ilde belirli sayıda bulunan Anadolu liselerine girmek isteyen öğrencilerden ilköğretimde belirli bir akademik başarı göstermeleri istenmezken, fen ve sosyal bilimler liselerine girmek isteyen öğrenciler belirli kriterlere tabi tutulmaktadır. Fen liselerine başvuran adayların 6. ve 7. sınıflarda Türkçe, matematik ve fen bilimleri derslerinden yıl sonu başarı ortalamasının en az 4.00 olması gerekmektedir. Benzer şekilde, sosyal bilimler liseleri için de adayların Türkçe, matematik ve sosyal bilimler derslerinin yıl sonu ortalamalarının en az 4.00 olması gerekmektedir (MEB, 2005).

Özel liselere girişte öğrencilerin akademik performansını dikkate alan bir politikanın uygulanması, Türkiye'nin ortaöğretim sisteminde ilerici bir adımı temsil etmiştir. Bu politika, öğrencilerin bireysel akademik başarılarını kabul ederken, belirli bir performans eşiğini karşılayanların sınava girmesine olanak tanımıştır. Ayrıca bu politika, akademik mükemmellik standardını koruyarak ortaöğretime geçiş sınavlarına giren öğrenci sayısını önemli ölçüde azaltmıştır. Ancak 2009 yılında Seviye Belirleme Sınavı'nın (SBS) uygulamaya konulmasıyla birlikte bu politikaya son verilmiştir. Anadolu liselerinin sayısı hızla artmış, dolayısıyla sınava giren öğrenci sayısı da yükselmiştir. 2013 SBS Tercih ve Yerleştirme Kılavuzu'na göre sınavla öğrenci alan okullara başvuru için tek ön koşul 8. sınıfı bitirmiş olmaktır (MEB, 2013).

"Anadolu" ön ekine sahip liseleri diğer seçkin ve genel liselerden ayıran en önemli özellik, yabancı dil hazırlık sınıflarının bulunmasıydı. Bu sınıflarda matematik ve fen gibi temel dersler yabancı dilde veriliyordu. Ancak bu dil ağırlıklı eğitim yaklaşımı 2005-2006 akademik yılında kaldırılmıştır. Bu karar, genel liseler ve meslek liselerinin hazırlık sınıfları hariç dört yıla çıkarılmasıyla hayata geçirildi. Ancak Galatasaray Lisesi, İstanbul Lisesi, Vefa Lisesi, Kadıköy Anadolu Lisesi gibi az sayıdaki Anadolu lisesi, sosyal bilimler liseleri gibi hazırlık sınıflarını devam ettirmiştir (MEB, 2013).

Türkiye'de ortaöğretimin gelişimi incelendiğinde dikkat çekici bir gözlemin altı çizilmektedir: son yirmi yılda sınavla öğrenci alan akademik liselerin sayısındaki

katlanarak artış. 1990'ların başında fen, anadolu ve anadolu öğretmen liselerine kayıtlı öğrencilerin oranı tüm öğrencilerin yaklaşık %2'sini oluşturuyordu. Ancak 2010 yılına gelindiğinde, sosyal bilimler liselerinden gelen öğrencilerin de dahil edilmesiyle bu oran on kat artarak %19,7'ye yükselmiştir (Önal, 2010). Anadolu liselerine geçişin tamamlanmasıyla birlikte bu oran daha da artmıştır. 2012 yılı itibariyle, tüm akademik ve mesleki lise türleri dahil olmak üzere, liseye yeni başlayan öğrencilerin yaklaşık %36'sı sınavla bir liseye yerleşmiştir (MEB, 2013). Bu önemli artış, Türkiye'de uzmanlaşmış ortaöğretime olan talebin ve erişimin arttığını göstermektedir.

Akademik liselerin yanı sıra imam hatip liseleri, güzel sanatlar liseleri ve meslek liseleri gibi bazı özel okullar da sınavla öğrenci almaktadır. İlki 1985 yılında açılan Anadolu imam hatip liseleri, sınav sonuçlarına göre öğrenci seçmektedir. Benzer şekilde, Anadolu mesleki ve teknik liseleri de sınavla öğrenci alan bir diğer kurum kategorisini oluşturmaktadır. Hem Anadolu imam hatip liselerindeki hem de Anadolu meslek ve teknik liselerindeki öğrenci nüfusu, diğer sınavla öğrenci alan okullara paralel olarak sürekli artmaktadır. Merkezi sınavla öğrenci alan liselerin yanı sıra, yetenek değerlendirmesine dayalı olarak öğrenci alan kurumlar da bulunmaktadır. 1999 yılında kurulan Anadolu güzel sanatlar liseleri, sanatsal yetenekleri değerlendiren bir seçme süreci ile öğrenci almaktadır. Benzer şekilde, 2005 yılında kurulan spor liseleri de öğrencileri sportif yeteneklerini ölçen yetenek testlerine göre seçmektedir. 2009 yılına gelindiğinde, güzel sanatlar ve spor liseleri birleştirilerek öğrencilerin sanat ya da spor alanlarındaki yeteneklerine göre kabul edilmeye başlanmıştır (Önal, 2010).

Kısaca özetlemek gerekirse, son yirmi yılda sınavla öğrenci alan okulların sayısında istikrarlı bir artış yaşanmıştır. Bu eğilim, 2010 yılında genel liselerin Anadolu liselerine dönüştürülmesi kararıyla daha da vurgulanmış ve sistem tamamen hiyerarşik hale getirilmiştir. Sonuç olarak, seçici/eleyici bir sınav, akademik eğitim almak isteyen neredeyse tüm öğrenciler için neredeyse bir ön koşul haline gelmiştir. Özünde, başlangıçta sınırlı sayıda okula öğrenci seçmek üzere tasarlanmış bir sistem, neredeyse tüm akademik liselere ve hatta bazı meslek liselerine sınavla öğrenci seçen bir sisteme dönüşmüştür. Bu değişim hem aileler hem de öğrenciler üzerindeki rekabet baskısını giderek arttırmıştır (Ünal ve Ünal, 2015).

Bu değişikliklere paralel olarak, öğrenciler ve aileleri üzerindeki sınav baskısı her yerde ve daha yoğun hale gelmiştir. Bu durum, özel ders merkezleri ve özel öğretmenler gibi müfredat dışı kaynaklara olan bağımlılığın artmasına yol açmıştır. Daha endişe verici bir sonuç ise, 2013 yılı itibariyle öğrencilerin büyük çoğunluğunun yerel bir liseye değil, sınav puanlarının yeterli olduğu bir liseye yerleştirilecek olmasıdır. Bu noktayı daha açık bir şekilde örneklemek gerekirse, Ankara Çankaya'da ikamet eden bir öğrenci, puanı Çankaya'daki Anadolu liselerinin şartlarını karşılamadığı takdirde yakındaki bir Anadolu lisesine gidemeyebilir. Bunun yerine, puanlarının kabul kriterlerini karşıladığı, çok daha uzakta bulunan Sincan veya Mamak'taki bir okula gitmeleri gerekecektir. Böyle bir seçme ve yerleştirme sistemi hem öğrenciler hem de velileri üzerinde muazzam ekonomik ve psikolojik yükler oluşturduğundan, bu durum sürdürülemez ve istenmeyen bir senaryo teşkil etmektedir. Ortaöğretime geçiş sisteminin bugünkü haline nasıl evrildiğini daha iyi anlamak için 2000'li yıllarda sisteme getirilen dönüşümleri incelemek faydalı olacaktır (Ünal ve Ünal, 2015).

Merkezi sınavlar Türkiye'de ortaöğretimde öğrenci seçme ve yerleştirmenin temel belirleyicisi olarak ortaya çıkmış olsa da bu sınavların yapısı, içeriği ve puan hesaplama yöntemleri tutarlılıktan yoksundur. Son on yılda dört farklı sınav sistemi uygulanmıştır: Liselere Giriş Sınavı (LGS), Ortaöğretim Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS) ve SBS'nin iki farklı versiyonu. Sınav sistemindeki bu değişiklikler, merkezi sınavların eğitim sistemi, öğrenciler ve velileri üzerindeki olumsuz etkilerini tamamen ortadan kaldırmak olmasa da azaltmak amacıyla yürürlüğe konmuştur (Çelik ve Bakış, 2015). 2000'li yılların ilk yıllarında LGS, çeşitli ortaöğretim kurumlarına öğrenci seçiminde kullanılmıştır. Bunlar arasında resmi ve özel fen liseleri, sosyal bilimler liseleri, Anadolu liseleri, Anadolu teknik liseleri, Anadolu meslek liseleri, Anadolu öğretmen liseleri, Anadolu imam hatip liseleri, Anadolu sağlık meslek liseleri, adalet meslek liseleri, Anadolu tapu ve kadastro meslek liseleri, Anadolu tarım meslek liseleri ve tarım meslek liseleri gibi çok çeşitli kurumlar yer almıştır.

Ancak 2004 yılından sonra LGS'nin yerine OKS getirilmiştir. 2007 yılında ise bu sınav 3 kademeli hale getirilerek SBS adı verilmiştir. OKS'den vazgeçilmesinin ve ortaöğretimde SBS'ye geçilmesinin nedenlerini açıklamak amacıyla Mîllî Eğitim Bakanlığı "64 Soruda Ortaöğretime Geçiş Sistemi" başlıklı bir kitapçık

yayımlamıştır. Bu yayın, getirilen yeni değişiklikler hakkında ayrıntılı bilgiler sağlamıştır (MEB 2007). Bu değişikliğin temel gerekçesi, yenilenen müfredatın ölçme ve değerlendirme konusunda farklı bir yaklaşım gerektirdiği iddiasıdır. Buna ek olarak, önceki sistemin neden olduğu ve yeni sistemle çözülmesi beklenen bir dizi sorun ana hatlarıyla belirtilmiştir: OKS'nin öğrencileri hayata değil sınava hazırladığı; süreci değerlendirmeden sadece sonucu ölçtüğü; sınavda yer almayan konuları önemsizleştirdiği; tek oturumluk yapısı ve okul disiplini üzerindeki olumsuz etkisi nedeniyle öğrenciler ve veliler için önemli bir stres yarattığı belirtilmiştir (Ünal ve Ünal, 2015).

Ancak bu değişiklikler de yeterli olmamıştır. Nitekim 28 Haziran 2010 tarihinde 6, 7 ve 8. sınıflar için SBS'nin aşamalı olarak kaldırılacağı ve 8. sınıfın sonunda sadece tek bir SBS'nin kalacağı açıklanmıştır. Ayrıca 8. sınıftan sonra uygulanacak SBS'nin 2008 öncesi OKS'ye benzemeyeceği de açıklanmıştır. (Ünal ve Ünal, 2015).

SBS'nin üçten bire indirilmesi kararının bilimsel gerekçelere dayandırılmadığını ve bu yeni kararla ilgili potansiyel risk ve fırsatların dile getirilmediğini belirtmek gerekir. Aksine, bu düzenleme kamuoyunun taleplerine yanıt olarak yürürlüğe konmuş gibi görünmektedir. SBS'nin üçten bire indirilmesinin yanı sıra, Bakan Baş'ın görev süresi boyunca sınavla öğrenci alan liselere ilişkin alınan en önemli karar, 2010 yılında başlatılan bir süreçle tüm genel liselerin Anadolu liselerine dönüştürülmesine ilişkin yukarıda bahsedilen karardır (Ünal ve Ünal, 2015).

Mîllî Eğitim Bakanlığı tarafından 6 Mayıs 2010 tarihinde yayınlanan bir yönergede ifade edildiği gibi, genel liselerin Anadolu liselerine dönüştürülmesinin amacı ortaöğretimin kalitesini yükseltmek ve daha fazla öğrenciyi mesleki ve teknik ortaöğretime yönlendirmektir. Bu dönüşüm sürecinin, Dokuzuncu Kalkınma Planı'nın sona ermesi ile uyumlu olarak 2013 yılına kadar tamamlanması öngörülmüştür. Baş, projenin 2014 yılına kadar tamamlanacağını ve yeni sistemin "fırsat eşitliğini teşvik edeceğini ve orta öğretimin kalitesini artıracağını" öngörmüştür. Amaçlarının "düz liseleri kaldırmak değil, ortaöğretimin kalitesini yükseltmek" olduğunu açıklayan Baş, okul dönüşümleri tamamlandıktan sonra ortaöğretime geçiş sınavlarının yapılmayacağını belirtmiştir. Genel liselerin dört yıl içinde tamamen Anadolu liselerine dönüştürülmesinin ardından öğrencilerin bu liselere sınavsız gireceğini belirten Baş, sadece fen ve sosyal bilimler liseleri için

sınav yapılacağını açıklamıştır (Ünal ve Ünal, 2015). Temmuz 2013'te bu karar yürürlüğe girmiştir.

18. Mîllî Eğitim Şurası, MEB'in 2010 yılında aldığı kararlar doğrultusunda SBS'nin yeniden yapılandırılması için bazı önerilerde bulunmuştur. Şura'da, "SBS, sadece kendine özgü nitelikleri olan ortaöğretim kurumlarını kapsayacak şekilde yeniden yapılandırılmalı, diğer ortaöğretim kurumlarına ve yükseköğretime öğrenci yerleştirmede okul performansı ve süreç değerlendirme yöntemleri esas alınmalıdır" önerisi getirilmiştir. Şura'nın tavsiyeleri özünde, merkezi sınavlar yoluyla belirli sayıda liseye öğrenci kabul etme uygulamasının devam etmesini onaylamıştır. 2012 yılında, 4+4+4 düzenlemesinin Türkiye Büyük Millet Meclisi tarafından kabul edilmesiyle birlikte, ortaöğretim kurumlarına öğrenci kabulüne ilişkin kamuoyu tartışmaları gündeme gelmiştir (Şahin, Zoraloğlu ve İşler, 2023). Bu kabulle birlikte ortaokul ve lise birbirinden ayrılmıştır. Daha öncesinde 11- 18 yaş aralığındaki öğrencilerin eğitim mekânını paylaşması söz konusu iken artık 14-18 yaş aralığındaki öğrencilerin bir arada eğitim görmesi yaygınlaşmıştır.

SBS, yerine gelen TEOG (Temel Eğitim Öğretime Geçiş) sınavı kapsamında ortaokulu bitirmek üzere olan 8.sınıfların hepsinin ilk dönem bir, ikinci dönem bir sınav olması gerekmiştir. TEOG sistemi 2013 yılından 2018 yılına kadar geçerli olmuştur. Bu sistem dahilinde, sınav sonucu ağırlıklı olsa dahi, yıl sonu başarı puanı dahil edilerek, yerleştirme esas puanı hesaplanmaktaydı. 2018 yılında TEOG yerine tekrar LGS (Liselere Geçiş Sistemi) isimli bir sınav sistemi getirilmiştir. Bu sınavda bilgi temelli mantık soruları ön planda olmaktadır. Bu dönemde getirilen önemli yeniliklerden biri de "baraj" uygulamasının kaldırılması olmuştur. Bu şekilde, başarı asgari sınırı ortadan kaldırılmış, sınırı geçemeyen öğrencilerin adrese dayalı lise tercihi yapılabilmesinin önü açılmıştır.

Türkiye, OECD (Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Örgütü) üyesi ülkelerle karşılaştırıldığında, okullar arasındaki akademik başarı farklılıklarının en yüksek olduğu ülkelerden biridir (OECD, 2010). OECD tarafından üç yılda birçok ülkede 15 yaş grubu öğrenciler için gerçekleştirilen PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) araştırması, matematik başarısında hem okul içi hem de okullar arası farklılıkları içermektedir. PISA 2009 çalışmasından elde edilen verilere göre Türkiye, okullar arası başarı farkının en yüksek olduğu ülkelerden biri olarak ortaya çıkmaktadır. Aslında, Türkiye'de okul türüne göre öğrenci

performansı incelendiğinde, okullar arasında büyük farklılıklar ortaya çıkmaktadır. Örneğin, en başarılı okullardaki (Anadolu ve fen liseleri gibi) öğrenciler ile meslek liselerindeki öğrenciler arasında 150 PISA puanlık bir fark bulunmaktadır. PISA 2003 ve PISA 2009 sonuçlarının karşılaştırmalı analizi, okullar arasındaki başarı farkının açıldığını göstermektedir (Şahin, Zoraloğlu ve İşler, 2023).

Başka bir deyişle, Türkiye'deki ortaöğretim okulları arasındaki ortalama kalite eşitsizliği bu altı yıllık dönemde genişlemiştir. Buna karşılık, diğer OECD ülkeleriyle karşılaştırıldığında, okullar nispeten daha homojen hale gelmiştir. PISA 2003 ve PISA 2009 sonuçları arasındaki kayda değer bir fark, fen lisesi öğrencilerinin ortalama başarısındaki düşüştür. Bu durum muhtemelen fen liselerinin sayısındaki artışa ve buna bağlı olarak ortalama öğrenci başarısındaki düşüşe bağlanabilir. Türkiye'deki ortaöğretim kurumlarının 2000'li yıllardaki gelişimini tartışırken göz önünde bulundurulması gereken bir diğer nokta da 1999 yılından beri uygulanmakta olan Ağırlıklı Ortaöğretim Başarı Puanı (AOBP) sistemidir. Ağırlıklı Ortaöğretim Başarı Puanı (AOBP), yüksek performans gösteren öğrencilerin devam ettiği okullara üniversiteye giriş sisteminde avantaj sağlamada önemli bir rol oynamıştır. Esasen, üniversite giriş sınavlarında yüksek ortalama puan alan okul mezunlarının AOBP'si oldukça yüksek bir katsayı ile desteklenirken, daha düşük ortalama sınav puanına sahip okul mezunlarının AOBP'si daha düşük bir katsayı ile yükseltilmiştir. Zaman içinde bu uygulama, öğrenciler üzerinde başarı geçmişi olan liselere girme baskısını artırmıştır (Şahin, Zoraloğlu ve İşler, 2023).

Sonuç olarak Türkiye'de ortaöğretimde değerlendirme uygulamaları da değişime uğramıştır. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımlarına geçiş, öğrenme ortamlarının, eğitim araçlarının ve değerlendirme uygulamalarının tasarımını etkilemiştir (Acar ve Kasap, 2020). Öğretmenlerin değerlendirme tercihleri ve uygulamaları, değerlendirmeye yönelik inanç ve tutumlarından etkilenmektedir. Ancak araştırmalar, öğretmenlerin genellikle kişisel değerlendirme tercihlerine güvendiklerini ve değerlendirme eğitimi alsalar bile uygulamalarını değiştirmediklerini göstermiştir. Konuşma gibi dil becerilerinin değerlendirilmesindeki zorluklar ve sınıf büyüklüğünün değerlendirme tercihleri üzerindeki etkisi tespit edilmiştir. Yapılandırmacı öğretimin uygulanması, eğitim programlarının hedeflerini değerlendirmek için çoklu değerlendirmeleri gerekli

kılmıştır. Türkiye'de ortaöğretim, geçiş sistemleri, evrim eğitimi, İngilizce öğretimi, değerlendirme uygulamaları, mesleki eğitim ve öğretim, müfredat karşılaştırmaları ve iki dilli eğitim dahil olmak üzere çeşitli yönlerden önemli değişiklikler ve gelişmeler geçirmiştir (Şahin, Zoraloğlu ve İşler, 2023).

Bu değişiklikler eğitim sistemini iyileştirmeyi amaçlasa da, zorluklar ve boşluklar hala mevcuttur. Öğretim ve değerlendirme uygulamalarında yapılandırmacı yaklaşımların uygulanması daha fazla dikkat ve öğretmenlerin inanç ve tutumlarıyla uyum gerektirmektedir. Mesleki eğitim ve öğretimin geliştirilmesi ve okul ikliminin iyileştirilmesine yönelik çabalar devam etmektedir. Karşılaştırmalı çalışmalar ve müfredat analizi, müfredat geliştirme ve iyileştirmeye katkıda bulunmaktadır. Genel olarak, Türkiye'de ortaöğretim, zorlukları ele almak ve olumlu değişimi teşvik etmek için devam eden çabalarla gelişmeye devam etmektedir.

Sonuç olarak, tüm bu değişimlerde sorgulanan yalnızca sınav sistemi ve müfredat olmuştur. Eğitim- öğretim yöntemi ve bu yöntemlerin gelecek kuşaklara yeterliliği gibi konulara önem verilmemiştir. Bu durumun yıllarca, öğrencilerin pasif, dinleyici olarak rol aldığı bir sınıf modelinin gelişiminin de önüne geçtiği söylenebilir. Cumhuriyetin ilanından sonra dahi Türkiye'de de benzer bir şekilde ezbere dayalı bir eğitim modeli uzun yıllar geçerliliğini korumuştur. Bu eğitim modeli; bir otorite olan öğretmenin anlatımı ve öğrencinin bu bilgileri kavramasını, içselleştirmesini içermektedir. Bu noktada, Türk eğitim yapısına göre, öğrencilerin ders programına bağımlı oldukları ve deneyimden, sosyal ve kültürel edinimlerden çok ders notları için öğrendikleri söylenebilir (Bitlis, 2011).

Ancak bu eğitim davranışları, toplumsal davranışların çeşitlenmesi ile değişmeye meyillidir. Z kuşağı incelendiğinde, artık otoriteye sadık, bilgiyi doğrudan ezberleyen, sorgulamayan öğrenci davranışlarının giderek değiştiği gözlemlenmektedir. Bu kuşak, sosyal çevresine düşkün, odaklanma güçlüğü çeken, kendini ifade etmeye açık alanlar isteyen bireylerden oluşmaktadır. Bu durum Türkiye'de yaygın olan sınava ve ödeve dayalı öğrenme sistemini değişikliğe uğratmaya yetmese de eğitim mekânlarının gelişmesine ve değişmesine yol açmaktadır. Artık sosyalleşmenin de toplumsal bir alışveriş ve eğitim aktivitesi olarak görüldüğü günümüzde, koridorlar, açık alanlar, spor salonları ve konferans

salonları gibi mekânlar öğrenme mekânları haline gelmiş ve gün geçtikçe gelişmiştir.

3
EĞİTİM MODELLERİ VE KUŞAKLAR

Türk Dil Kurumu'na göre kuşak; yaklaşık olarak aynı yıllarda doğmuş, aynı çağın şartlarını, dolayısıyla birbirine benzer sıkıntıları, kaderleri paylaşmış, benzer ödevlerle yükümlü olmuş kişilerin topluluğu olarak açıklanmaktadır. Genellikle 15-20 yılda bir kuşaklar gruplara ayrılmaktadır. Bu şekilde, aynı dönemlerde yaşayan, aynı imkânlarla ya da aynı zorluklarla karşı karşıya kalarak benzer hayat görüşüne ve değerlere sahip insanların bir arada incelenmesi sağlanmaktadır.

Tablo 3.1 Kuşaklara ilişkin isimlendirme ve tarih aralığı (Erden, 2017)

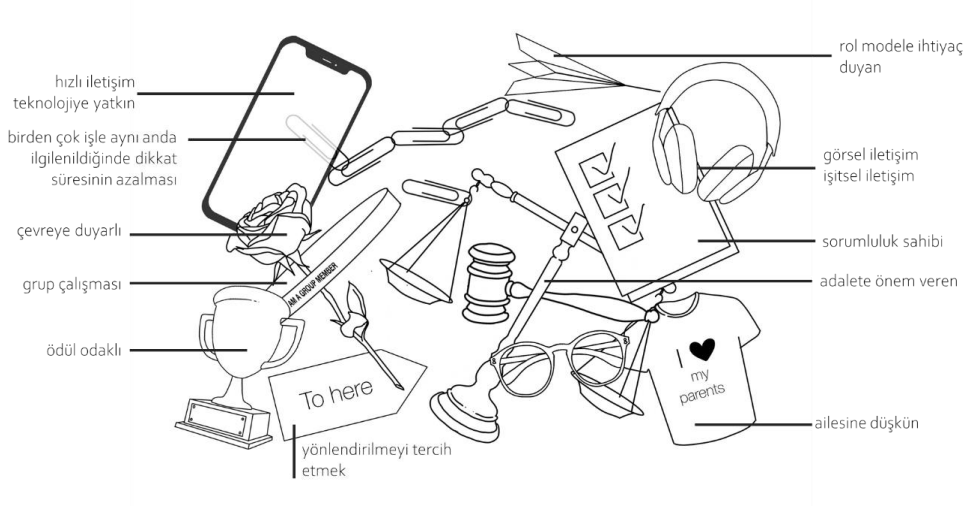
KAYNAK	**KUŞAKLAR VE ZAMAN ARALIĞI**				
Howe ve Strauss (2000)	Sessiz Kuşak (1925-1943)	Patlama Kuşağı (1943-1960)	13. Nesil (1961-1981)	Milenyum Kuşağı (1982-2000)	-
Lancester ve Stillman (2002)	Gelenek-selciler (1900-1945)	Bebek Patlaması (1946-1964)	X kuşağı (1965-1980)	Milenyum: Eko Patlaması; Kuşak Y; Gelecek Nesil (1981-1999)	-
Martin ve Tulgan (2002)	Sessiz Kuşak (1925-1942)	Bebek Patlaması (1946-1960)	X Kuşağı (1965-1977)	Milenyum Kuşağı (1978-2000)	-
Oblinger ve Oblinger (2005)	Olgunlar (<1946)	Bebek Patlaması (1946-1964)	X kuşağı (1965-1980)	Y Kuşağı, Milenyum (1981-1995)	Milenyum Ötesi, Z Kuşağı (1995-günümüz) (Alfa Kuşağı'nın ortaya çıkışıyla bu kuşağın 2013 tarihinde doğan-larla sonlandığı düşünülmektedir.)
Tapscott (1998)	-	Bebek Patlaması	X Kuşağı	Dijital Kuşak	-

Tablo 3.1 Kuşaklara İlişkin İsimlendirme ve Tarih Aralığı (Erden, 2017) (devamı)

		(1946-1964)	(1965-1975)	(1976-2000)	
Zemke vd. (2000)	Gaziler (1922-1943)	Bebek Patlaması (1946-1960)	X kuşağı (1965-1980)	Sıradakiler (1980-1999)	-

En güncel olması ve Z kuşağından ilk kez bahsedilmesi sebebiyle en çok kabul gören sınıflandırma Oblinger ve Oblinger (2005) tarafından yapılmıştır. Bu sınıflandırmaya göre; Berlin Duvarı'nın çöküşü, komünizmin başarısızlığı, Körfez Savaşı gibi önemli olaylara ve teknolojinin hayatımıza girmeye başladığı anlara tanık olan nesil (Erden, 2017), Y kuşağı olarak adlandırılmıştır ve 1981- 1995 yılları arasında doğanlarla sınırlandırılmıştır. 1995 sonrası doğan kişiler ise Z kuşağı ya da Milenyum Ötesi olarak adlandırılmıştır. Bu nesil, küreselleşmenin arttığı, terör ve çevresel problemlerin en üst düzeyde olduğu dönemlerde doğmuştur. Buna ek olarak "internet kuşağı" olduğu da söylenebilir. Bu yıllarda, iletişim, ulaşım ve bilgi alışverişi açısından büyük gelişmeler yaşanmıştır.

3.1. Y Kuşağı Davranışları ve Bunu Tamamlayan Eğitim Yaklaşımları (1982-1995)



Şekil 3.1 Y kuşağı öğrenme davranışları görsel şeması

Eğitim alanı son yıllarda, özellikle kuşak farklılıkları ve bunların öğretme ve öğrenme üzerindeki etkileriyle ilgili olarak önemli değişikliklere ve ilerlemelere tanık olmuştur.

Kuşak farklılıklarını anlamak eğitim çıktılarını önemli ölçüde iyileştirebilir. En yaygın adıyla Y kuşağı olarak bilinen, çeşitli kaynaklarda "millennials" olarak da bahsedilen, 1982 ile 1995 yılları arasında doğan, günümüzde en genci 28 yaşında olan bu kuşak, her kuşak gibi öğrenme tarzlarını ve eğitim ihtiyaçlarını etkileyen kendine has özellikler ve davranışlar sergilemektedir (Şekil 3.1). Teknolojinin hayatımıza girmeye başladığı yıllarda doğan bu kişiler, internete oldukça hakim, teknolojik aletlere oldukça yatkın bireyler olarak görülmektedir. E-mail, anlık mesajlaşma ve sosyal platformları küçüklüklerinden beri kullandıkları için hızlı iletişim ağına alışkın oldukları ve iletişim metodu olarak "yazmayı" tercih ettikleri gözlenmektedir. Bu "hız" beklentisi günlük yaşantılarında da gözlenebilmektedir. Narsizm, daîmî şöhret beklentisi ve sık sık ödül alma isteği baskındır. Faydacı bir bakış açısına sahip, idealist olan bu kişiler içinde bulundukları sistemi benimsemekte hiç zorluk çekmemektedir (Yılmaz & Aktürk, 2021). Ancak hakkaniyetli ve adil bir ortam sürekliliklerini koruma açısından onları motive edebilmektedir. Hızlı yükselme arzuları, çok yönlü oluşlarıyla birlikte iyi bir takım oyuncusu olma özelliğine sahiptirler. Ekip çalışmasına, geri bildirime ve teknolojiye değer veren bir grup olarak kabul edilir. Ancak risk alma konusunda oldukça yetersiz olan bu kuşak bir yol göstericiyi izlemek ve onun adımlarını takip etmek konusunda bir ihtiyaç içerisindedir. Bu mentoru genellikle ailelerinden seçerek, politik, siyasi, entelektüel kişiliklerini oluşturmada ebeveynlerini takip ettikleri gözlenmiştir. Bu rol model arayışı öyle güçlüdür ki, araştırmalara göre Y kuşağının büyük bir kısmı kendi işini kurmak ya da büyük bir şirketin CEO'su olmak yerine, başarılı bir iş adamının kişisel asistanı olmayı tercih etmektedir (Yılmaz & Aktürk, 2021).

Y kuşağı motive olmak ve öğrenme sürecine bağlı hissetmek için düzenli geri bildirim ve onay aramaktadır. Eğitimde iş ve diploma gibi somut beklentiler birinci planda tutmaktadır. Bu nedenle Y kuşağının az bilgiyi en az sürede edinmesini sağlayacak bir eğitim sistemi arayışında olduğunu söylemek yanlış olmaz. Ayrıca, Net Kuşağı olarak da bilinen Y Kuşağı, dijital teknolojinin yükselişi sırasında büyümüştür. Dolayısıyla, teknolojinin öğrenme deneyimlerine entegrasyonu

konusunda rahattırlar ve çoğu ortamda bunu beklemektedirler. Harmanlanmış öğrenme ve ters yüz edilmiş sınıflar gibi teknolojiyi içeren eğitim yaklaşımları, onların öğrenme tercihlerini ve ihtiyaçlarını etkili bir şekilde karşılayabilir (Eckleberry-Hunt ve Tucciarone, 2011). Ancak, dikkat edilmesi gereken bir husus da Y kuşağının dikkat süresidir. Bu kuşak birçok görevi tek tek sorunsuz gerçekleştirebilirken, gerçekleştirdiği her görev için daha uzun, daha karmaşık bilgilere odaklanma yeteneğini kaybetmektedir (Yılmaz & Aktürk, 2021).

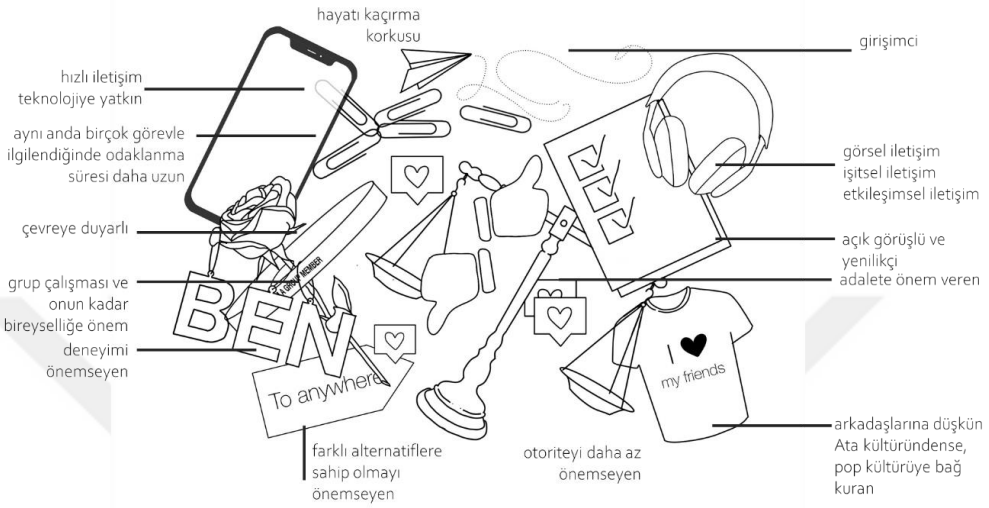
Feiertag ve Berge (2008) tarafından yapılan araştırma, Y Kuşağı öğrencilerinin temel özelliklerini ve karakteristiklerini teknoloji meraklısı, işbirlikçi ve düzenli geri bildirim ve rehberlik arayışında olarak nitelendirilmektedir. İçerikle aktif olarak ilgilenebilecekleri ve akranlarıyla iş birliği yapabilecekleri ortamları tercih etmektedirler. Y kuşağı öğrencileri aynı zamanda esnekliğe ve iş-yaşam dengesine de değer verirler ve eğitim yaklaşımları tasarlanırken bunlar göz önünde bulundurulmalıdır (Feiertag ve Berge, 2008).

Y kuşağının öğrenme tercihleriyle iyi uyum gösteren bir eğitim yaklaşımı da deneyimsel öğrenmedir. Tomkins ve Ulus (2015), deneyimsel öğrenmenin geleneksel bilgi aktarma yöntemlerinden uzaklaşarak aktif katılımı ve düşünmeyi vurgulaması nedeniyle popülerlik kazandığını savunmaktadır. Deneyimsel öğrenme, Y Kuşağı öğrencilerinin bilgilerini gerçek dünya bağlamlarında uygulamalarına olanak tanıyarak eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmektedir (Tomkins ve Ulus, 2015). Bu yaklaşım aynı zamanda öğrenme sürecinde sahiplenme ve eylemlilik duygusunu da teşvik etmektedir (Tomkins ve Ulus, 2016).

Y kuşağının etkileşimsel ve kinestetik öğrenme stillerini benimsemiş olabileceği düşünülmektedir (Erden,2017). Daha önceki X kuşağı, kendine fayda sağlayacak bilgiyi bulup, dilediği zamanda onu öğrenmeyi tercih etmekteydi ancak Y kuşağı, bilgiyi farklı kaynaklardan değerlendirerek, birbiriyle çelişen bilgileri karşılaştırma eğilimindedir. Bilginin farklı versiyonlarına, çok kaynaktan hızlı bir şekilde ulaşmayı tercih etmektedir. Ancak Z kuşağıyla ciddi derecede farklılık gösteren eğilimleri otoriteye bakış açıları olmuştur. Y kuşağı bireylerinin öz yönetim, risk alma, kişisel farkındalık açısından zayıf kaldığı görülmektedir. Bu sebepten Y kuşağının öğrenme ortamında, kuralların açık ve net bir şekilde belirli olması, ayrıntılı rehberlik tanınması, düzenli ödül sunulması, bir topluluğa ait

hissettirilmesi ve iş bölümü yapılması oldukça önemli görülmektedir (Yılmaz & Aktürk, 2021).

3.2. Z Kuşağı Davranışları ve Bunu Tanımlayan Eğitim Yaklaşımları (1995- 2013)



Şekil 3.2 Z Kuşağı öğrenme davranışları görsel şeması

1995-2013 yılları arasında doğan Z kuşağı Şekil 3.2'de belirtildiği üzere, eğitim deneyimlerinin tasarımını ve sunumunu etkileyen benzersiz bir dizi davranışsal özelliğe sahiptir. Hızlı teknolojik gelişmelerin yaşandığı bir çağda büyüyen ilk nesil olan bu bireyler, eğitim ihtiyaçlarını ve tercihlerini etkileyen yüksek dijital akıcılık, kişiselleştirme arzusu ve sosyal bilinç sergilemektedir. Z kuşağı, erken yaşlardan itibaren dijital teknolojiyle iç içe olduğu için doğası gereği teknoloji meraklısıdır (Prensky, 2001). 'Dijital yerliler' olarak, teknolojinin öğrenme ortamlarına entegrasyonu konusunda rahattırlar ve genellikle bunu beklerler. Hızlı bilgi alışverişi, hızlı değişen ve gelişen olaylar, hızlı ulaşım gibi imkanlar onların içine doğduğu dünyada hazır haldeydi. Bu kuşak istediği bilgiye bir tıklama ile istediği an ulaşabildiği için, daha erken yaşta araştırma yönleri gelişmeye başlamıştır. Bu durum aynı zamanda, bilginin kolayca eskitilmesi ve ulaşılan bilginin güvenilir olup olmamasıyla ilgili endişeleri beraberinde getirmektedir. Sonuç olarak, harmanlanmış öğrenme, çevrimiçi öğrenme ve oyunlaştırma gibi dijital araçları içeren eğitim modelleri, Z kuşağının teknoloji odaklı tercihleriyle uyumludur (Eisner, 2005).

Hayatlarına yansıyan bu hız, düşünmelerine, konuşmalarına, öğrenmelerine ve tüketim alışkanlıklarına da yansımaktadır. Bu bireylerin birden fazla işi eşzamanlı olarak yürütebilme becerileri, özgüvenleri ve IQ düzeyleri önceki kuşaklara göre daha yüksektir (Kolburan, 2021). Bu kuşağın sanal dünyaya hâkimiyetleri ve aynı anda birden fazla konu ile ilgilenebilme becerilerini geliştirdikleri için kişisel tercihlerine ve kişisel alanlarına fazlasıyla özenli oldukları bilinmektedir. Öyle ki, bu özellikler sabırsızlıkları, pratik fikirli olmaları ile birleştiğinde her şeye "kendim yaparım" düşüncesiyle yaklaşmalarına sebep olmaktadır.

Söylenebilir ki; bu kuşak, kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimlerine de yatkınlık göstermektedir (Kalpidou, Costin ve Morris, 2011). Eğitim yolculuklarını şekillendirme ve bunu ilgi alanlarına, hedeflerine ve öğrenme hızlarına uyarlama fırsatını takdir etmektedirler. Bu nedenle, kendi kendine öğrenme, proje tabanlı öğrenme ve uyarlanabilir öğrenme sistemleri gibi bireyselleştirilmiş öğrenmeyi kolaylaştıran eğitim yaklaşımları, Z Kuşağı öğrencilerinin ilgisini çekmek ve onları motive etmek için faydalı olabilir (Tomlinson ve McTighe, 2006).

Küreselleşmenin de artışıyla, hukuki, ahlaki, parasal, çevresel tüm eşitsizliklere tepkili bir nesil olarak ortaya çıkan Z kuşağı, yeniliğe açık, iyimser, yetenekli, hedef odaklı ve yüksek adapte olma yetenekleriyle öne çıkmaktadırlar. (Erden, 2017).

Probleme dayalı öğrenme (PDÖ), Z kuşağı öğrencileri için etkili bir eğitim yaklaşımı olarak tanımlanmıştır. PDÖ, öğrencileri gerçek dünya problemlerini çözmeye, eleştirel düşünmeyi, problem çözme becerilerini ve iş birliğini teşvik etmeye teşvik eder. Seibert, (2021) PDÖ'nün klinik ortamda problem çözme becerilerini geliştirdiğini ve öğrencilerin öğrenme sürecinden memnuniyetini artırdığını bulmuştur (Seibert, 2021). PDÖ, Z kuşağı öğrencilerine girecekleri karmaşık ve hızla değişen dünya için gerekli becerileri geliştirme fırsatları sunar.

Eğitimcilerin, Z Kuşağı öğrencilerinin etkin bir şekilde yeteneklerini sergilemesini sağlamak ve onları desteklemek için öğretim yöntemlerini uyarlamaları gerekmektedir. Bu kuşak için en etkili öğrenme yöntemi "öğrenme sürecine aktif olarak katılma" olarak açıklanmaktadır (Seemiller & Grace, 2017). Buna ek olarak, kendi programlarını, kendi öğrenme yöntemlerini kendilerinin belirleyeceği öz düzenlemeli bir yöntemi tercih etmektedirler (Iftode, 2019).

Çevrimiçi medyayı geleneksel yüz yüze oturumlarla birleştiren karma öğrenme yöntemleri, öğrenme etkinliğini ve öğrenci memnuniyetini artırabilir (Walinski vd., 2022). Çevrimiçi simülasyonlar ve sanal gerçeklik gibi teknoloji ve etkileşimli öğrenme araçlarının dahil edilmesi de katılımı ve öğrenme çıktılarını artırabilir (Moore vd., 2017). Ayrıca eğitimciler, Z kuşağı öğrencilerin ihtiyaç ve tercihlerini karşılamak için düzenli geri bildirim sağlamalı, iş birliğine dayalı öğrenme fırsatları yaratmalı ve aktif katılımı teşvik etmelidir (Melnik vd., 2020). Z kuşağı öğrencileri hızla değişen bir işgücüne katılmaktadır ve eğitimciler onları karşılaşacakları zorluklara hazırlamada çok önemli bir rol oynamaktadır. Bhushan (2022), eğitim programlarının görev performansını artırmak için kişi-iş uyumunu ve görev önemini geliştirmeye odaklanması gerektiğini öne sürmektedir (Bhushan, 2022). Eğitimciler ayrıca Z kuşağı öğrencilerinin değişen ihtiyaç ve beklentilerini göz önünde bulundurmalı ve öğretim yöntemlerini buna göre ayarlamalıdır (Moore ve ark., 17). Eleştirel düşünme, problem çözme ve uyum becerileri onları gelişen iş ortamında başarılı olmalarına yardımcı olmaktadır (Bhushan, 2022).

Z kuşağı bireyleri iyi eğitimli, özgüveni yüksek, kolay sıkılan bir yapıya sahiptirler. Yüksek özgüvenleri narsist gibi algılanmalarına, çabuk sıkılarak işten uzaklaşmaları tembel gibi algılanmalarına, hızlı yükselme istekleri ve saldırgan tavırları ise kendilerinden önceki kuşaklar ile çatışmalarına sebep olabilir (Maioli, 2016). Aynı anda birden fazla işle ilgilenme: mesaj yazma, okuma, oyun oynama ve sosyal ağda gezinme gibi becerileri vardır. Dolayısıyla dikkatleri kısa sürede dağılabilir ve bu sebeple basit mesajlar vererek amaca yönelik iletişim kurma daha etkin sonuçlar verebilir (Törocsik, Szucs & Kehl, 2014). Gençlerin odaklanma süresinin 8 saniyeye kadar düştüğü açıklanmaktadır (Yılmaz & Aktürk, 2021). Bununla birlikte iletişim tercihleri de değişmektedir. Z kuşağının en çok tercih ettiği iletişim yönteminin X ve Y kuşağından farklı olarak yazma değil yüz yüze konuşma olduğu ortaya çıkmıştır (Peres & Mesquita, 2018). Z Kuşağı hızlı düşünen, uzun uzun anlatımlara zaman ayırmaktansa kısa duygu ve düşünce ifadeleriyle konuya yaklaşım gösteren, evrensel ortak bir dil kullanmayı ayırt edici unsur kabul eden, okuma kültürü az gelişmesine rağmen görsel kültürü çok gelişmiş bir kuşaktır. (Çatlı Özen, 2021).

Öte yandan, Z kuşağını diğer kuşaklardan ayıran en önemli özelliklerden biri, "zaman" algısıdır. Bir işin tamamlanması için öngörülen zaman Z kuşağında daha

azdır. Bu sebepten Z kuşağı için uygun görülen eğitim araçları genel bir perspektiften; kısa çevrimiçi sınavlar, takımlar halinde yapılabilecek faaliyetler, aktif öğrenme etkinlikleri ve oyunlar olarak belirlenmiştir (Yılmaz & Aktürk, 2021).

Z kuşağının katılımcı ve şekillendirici olarak yer alamaması ve bu kuşağın teknolojik ihtiyaçlarına cevap vermemesi sebebiyle, geleneksel eğitim modeli Z kuşağına uygun olmaktan çok uzaktır. Bu kuşağın daha etkin ve söz sahibi olabileceği bir eğitim ortamına ihtiyacı olduğu görülmektedir (Kolburan, 2021). Bu nedenle, otoriter bir bakış açısı ve mutlak disiplin anlayışından ziyade, sonuç odaklı, duygusal yönlerine hitap eden bütüncül bir eğitim anlayışı tercih edilebilir. Bu şekilde öğrenciler, bilginin türünü, bilgiyi nerede ve nasıl öğreneceklerini kendi seçtikleri bir düzen ummaktadırlar. Araştırmalar günümüz gençlerinin eski nesillerden oldukça farklı olduğunu göstermiştir. Bilgi depolamak yerine eleştirel düşünme ve problem çözmeye odaklanan "Z kuşağının" öğrenme ortamı, grafiksel olarak zengin, teknolojik unsurlara açık alanlar olmalıdır. (Kolburan, 2021)

3.3. Y ve Z Kuşağı: Öğrenme Davranışlarının Karşılaştırılması

Hem Y kuşağı hem de Z kuşağı, giderek dijitalleşen bir çağda yetişmeleri nedeniyle teknoloji tabanlı öğrenmeye güçlü bir yakınlık göstermektedir. Bununla birlikte, Y Kuşağı dijital teknolojinin ortaya çıkışını ve büyümesini yetişme çağlarında deneyimlemişken, dijital yerliler olan Z Kuşağı doğduğundan beri bu dijital içindedir. Sonuç olarak, Z kuşağı daha yüksek derecede dijital akıcılık sergilemekte ve öğrenme ortamlarında daha entegre teknoloji tercihlerine sahiptir.

İş birliğine dayalı öğrenme her iki kuşakta da ortak bir tercihtir. Y kuşağı ekip çalışmasına ve grup faaliyetlerine değer vermekte, işbirliği ve etkileşimi teşvik eden bir öğrenme ortamını desteklemektedir (Barkley, Cross ve Major, 2005). Benzer şekilde, Z kuşağı da iş birliğine dayalı öğrenmeye değer vermekte, ancak bunu kendi kendini yönlendiren ve kişiselleştirilmiş öğrenme ile güçlendirme isteğindedir. (Kalpidou, Costin ve Morris, 2011). Buradan da anlaşılacağı üzere bu iki kuşak arasındaki en büyük davranış farkı bireysel ihtiyaç ve bununla bağlantılı olarak otoriteye duyulan ilgidir. Y kuşağı öz yönetim açısından daha yetersiz olduğundan bir otorite, kurallarla çizilmiş bir öğrenme ortamı olmazsa olmazdır. Öte yandan Z kuşağı oldukça sorumlu, akranlarıyla iç içe ancak kişisel alana da

olanak tanınmış ortamları tercih etmektedir (Yılmaz & Aktürk, 2021). Geri bildirim açısından, Y Kuşağı düzenli geri bildirim ve onaylama konusunda başarılıdır. Buna karşılık Z kuşağı, hızlı dijital çağda yetişmelerinin bir yansıması olarak geri bildirimde anındalık talep etmektedir. Bu da hızlı ve sürekli geri bildirim mekanizmaları sunan eğitim modellerini gerekli kılmaktadır. Toplumsal bilinç ise Z kuşağının belirgin bir özelliğidir ve küresel meselelere, çeşitliliğe ve kapsayıcılığa duydukları ilgiyi yansıtmaktadır (Seemiller ve Grace, 2016). Bu kadar belirgin olmasa da, Y Kuşağı da bir dereceye kadar sosyal farkındalık gösterir, ancak başarıya daha fazla önem verir.

Tablo 3.2 Y kuşağı ve Z kuşağı tanımlayıcı sıfatlar (Mohr & Mohr, 2017)

Y Kuşağı için Tamamlayıcı Sıfatlar		**Z Kuşağı için Tamamlayıcı Sıfatlar**	
Ben odaklı	Bencil	Sorumlu	Spontane değil
Yüksek beklentili	Yetkili	Açık görüşlü	Yenilikçi
İyimser	Kendinden emin	Düşünceli	Odaklanmamış
Eğitimli	Bağlı	Sadık	Rekabetçi değil
İçe dönük	Belirsiz	Girişimci	Hazırcı
Ebeveyn destekli	Ödül kazanma isteğinde	Şefkatli	Akranlarına bağlı
Hoşgörülü	Yapılandırılma-mış	Etkileşimli	Kaçırma korkusuna sahip

Tablo 3.2'te Y kuşağı ve Z kuşağına ait tamamlayıcı sıfatlar bulunmaktadır. Bu bilgiler ışığında, Tablo 3.3'te, Y ve Z kuşakları arasında öğrenme davranışı farklılıkları gözler önüne serilmektedir.

Tablo 3.3 Y kuşağı ve Z kuşağı öğrenme davranışları farklılıkları karşılaştırması

Y KUŞAĞI VE ÖĞRENME DAVRANIŞLARI	Z KUŞAĞI VE ÖĞRENME DAVRANIŞLARI
Grup çalışmaları	Katılımcı ve yaratıcı aktiviteler, grup çalışması ama aynı zamanda kişisel alana özen
Birden çok görevle aynı anda ilgilendiğinde dikkat süresinin daha da kısalması	Birden çok görevle aynı anda ilgilenmeyi tercih etmek
Otoriteye ihtiyaç duyan	Otoriteyi daha az önemseyen
Kurallarla sınırları belirlenmiş, kontrollü bir ortam	Farklı alternatiflere sahip, öğrenciye tercih hakkı sunan bir eğitim yapısı
Bilgi depolama, sorun çözme	Eleştirel düşünme ve problem çözme önemli
Rol model arayışı	Başkalarını dinlemektense deneyimlemeyi tercih eden
Bilgiyi depolama	Bilgiyi soyutlaştırarak deneyimleme
Görsel, işitsel öğrenme stili	Görsel, etkileşimsel ve kinestetik öğrenme stili
İletişimde yazma tercihi	Yüz yüze iletişim tercihi
	İçerikten çok görsel algıya önem veren
	Ata kültürdense, pop kültürüyle bağ kuran

Bu bilgiler ışığında söylenebilir ki, Z kuşağı, Y kuşağından farklı olarak bilgiyi doğrudan kabul etmek yerine katılımcı olabilecekleri öğrenme ortamlarına daha

heveslilerdir. Hiyerarşik bir düzendense karma yapılı bir eğitim sistemini ve bunu temsil eden bir öğrenme ortamı beklentisinde olan bu kuşak, yüksek sosyal farkındalıkları sebebiyle doğayla iç içe bir ortam arayışındadır. Akademik hayat kadar, sosyal hayat da desteklenmelidir.

Ortamı ve eğitim sistemini kişiselleştirmek, diğer kuşaklara oranla Z kuşağında bir ihtiyaç niteliği taşımaktadır. Aidiyet pekiştirilmeli ve bu kuşağın alışık olduğu teknolojik donatılar, mekânlarda yerini almalıdır. En az teknoloji ile donatılmış mekânlar kadar önemli olan diğer bir ayırt edici özellik ise görsel kültüre verilen önemdir.

Y ve Z kuşaklarının öğrenme davranışlarını anlamak, eğitimcilerin etkili eğitim yaklaşımları tasarlaması için çok önemlidir. Y kuşağı öğrencileri, paylaşılan değişkenlik ve davranış arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstererek, belirli boyutlara göre uyum sağlama ve karar verme yeteneklerini ortaya koymaktadır. Z kuşağı öğrencileri farklı düzeylerde İslami ahlaki değerler sergilemekte ve kendi özelliklerinden ve deneyimlerinden etkilenen benzersiz tüketim davranışları sergilemektedir. Eğitimciler, bu kuşakların farklı öğrenme davranışlarını göz önünde bulundurarak, öğretim stratejilerini onların ihtiyaç ve tercihlerini karşılayacak şekilde uyarlayabilir, olumlu ve etkili bir öğrenme ortamını teşvik edebilirler.

4
EĞİTİM YAPILARI VE MİMARİ TASARIM

Eğitim yapılarının, öğrenme davranışlarıyla ilişkilendirilebilmesi için lise yapılarındaki ihtiyaç programlarının, bu programların nasıl geliştirilebileceği iyi araştırılmalıdır. Bu bölümde, çeşitli eğitim modelleri için yıllarca kullanıldığı gözlenen eğitim yapısı modelleri, bu modellerin potansiyelleri, mekânların ilişkilendirilmesi araştırılmıştır. Dünyada ve ülkemizde en yaygın eğitim modeli olan örgün eğitim modelinde, Türkiye standartlarında var olan mimari ihtiyaç programlarının detayları tartışılmış ve potansiyelleri açıklanmıştır.

4.1. Lise Yapılarında Mimari Program- Kullanıcı İlişkisinin Değerlendirilmesi

Eğitim binalarının, özellikle de ortaöğretim okullarının mimari tasarımı, öğrenme deneyimlerinin geliştirilmesinde veya engellenmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu binalardaki mimari program-kullanıcı ilişkisinin değerlendirilmesi, bu alanların kullanıcıların ihtiyaçlarını ne kadar iyi karşıladığı ve etkili öğrenmeyi ne kadar teşvik ettiği konusunda kritik bilgiler sağlayabilir (Earthman, 2004).

Örneğin Roberts (2007) tarafından yürütülen bir araştırma, bilişsel stil ve uzamsal yeteneğin mimari tasarım eğitiminde gelecekteki potansiyelin belirleyicileri olarak potansiyel kullanımını araştırılmıştır. Çalışma, mimarlık öğrencilerinin akademik performansları ile bilişsel tarzları, uzamsal yetenekleri ve ortaöğretimdeki performansları arasındaki ilişkiyi araştırmaktadır. Bulgular, bu faktörlerin mimari tasarım eğitiminde öğrencilerin gelecekteki performansları hakkında değerli içgörüler sağlayabileceğini göstermektedir (Roberts, 2007).

Fieldson ve Sodagar (2017) sürdürülebilir bir işyeri binasının kullanım sonrası değerlendirmesini (POE) gerçekleştirmiştir. Çalışma, iç koşullar, alan kullanımı, yönetim, çevresel etki ve maliyet gibi konforla ilgili çeşitli değişkenlerle kullanıcı memnuniyetini incelemiştir. Bulgular, kullanıcıların sürdürülebilir binaları olumlu algıladıklarını ve bunun da memnuniyet düzeylerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Ayrıca, daha küçük binaların ve yeşil binaların daha yüksek

kullanıcı memnuniyeti düzeylerine katkıda bulunduğu bildirilmektedir (Fieldson ve Sodagar, 2017).

Ortaöğretim binalarında mimari program-kullanıcı ilişkisinin değerlendirilmesi, etkili öğrenme ortamlarının yaratılması açısından büyük önem taşımaktadır. Eğitimciler ve mimarlar, mimari tasarım eğitiminde bilişsel stil ve mekânsal yetenek gibi gelecekteki performansın belirleyicilerini göz önünde bulundurarak öğrencilerin ihtiyaç ve tercihlerine hitap eden mekânlar tasarlayabilmektedir (Roberts, 2007). Ayrıca, kullanım sonrası değerlendirmelerin yapılması ve kullanıcı memnuniyetinin göz önünde bulundurulması, ortaöğretim binalarındaki mimari tasarımın etkinliğine ilişkin değerli bilgiler sağlayabilir (Fieldson ve Sodagar, 2017).

Bir okulun mimari programı, sınıflar, kütüphaneler, laboratuvarlar ve ortak kullanım alanları dahil olmak üzere çeşitli unsurların organizasyonel ve mekansal düzenlemesini ifade etmektedir (Sanoff, 2001). Bir mimari programın verimliliği çeşitli kriterlere göre değerlendirilebilir. Bunlar; uyarlanabilirlik, erişilebilirlik, teknolojinin entegrasyonu ve iş birliğine dayalı öğrenmenin teşvik edilmesidir.

Uyarlanabilirlik, özellikle nesiller arasında değişen eğitim ihtiyaçları göz önüne alındığında, mimari programda önemli bir özelliktir (Orr, 1993). İyi tasarlanmış bir bina, esneklik ve çok yönlülük sağlayarak derslerden grup çalışmasına kadar farklı öğrenme stilleri ve etkinliklerini barındırabilir (Lippman, 2010). Erişilebilirlik de bir binanın etkinliğine katkıda bulunur. Rampalar, geniş koridorlar ve asansörler gibi tasarım unsurları, binanın tüm öğrenciler için kapsayıcı ve erişilebilir olmasını sağlar (Sanoff, 2001). İyi düzenlenmiş bir mimari program, kullanıcılar arasında rahatlık ve aidiyet duygusunu teşvik ederek bina boyunca kolay gezinmeyi kolaylaştırmalıdır (McGregor, 2004).

Ayrıca, eğitimdeki dijital dönüşüm göz önüne alındığında teknolojinin entegrasyonu giderek daha fazla önem kazanmaktadır (Oblinger, 2006). Mimari program, interaktif beyaz tahtalar, projektörler ve güvenilir internet bağlantısı gibi dijital araçların sorunsuz bir şekilde dahil edilmesine izin vermelidir. Bu özellikler modern, teknoloji destekli bir öğrenme ortamını destekler. İşbirliğine dayalı öğrenmenin teşvik edilmesi bir diğer kritik husustur. Grup çalışması ve etkileşim

için tasarlanmış mekânlar, mevcut öğrenci neslinin tercih ettiği bir öğrenme tarzı olan iş birliğine dayalı öğrenmeyi teşvik edebilir (Barkley, Cross ve Major, 2005).

Mimari program-kullanıcı ilişkisini değerlendirirken, kullanıcılardan - öğrenciler, öğretmenler ve personel - girdi toplamak önemlidir. Geri bildirim, mimari programın güçlü ve zayıf yönlerini ortaya çıkarabilir ve mimarların ve okul yöneticilerinin binanın kullanıcıların ihtiyaçlarını ne kadar iyi karşıladığını anlamalarına yardımcı olabilir (Sanoff, 2001). Özetle, ortaöğretim binalarında mimari program-kullanıcı ilişkisi öğrenme deneyimlerini önemli ölçüde etkilemektedir. Uyarlanabilirlik, erişilebilirlik, teknoloji entegrasyonu ve işbirlikçi öğrenmenin teşvik edilmesi bu ilişkiyi geliştirebilir ve daha etkili eğitim alanlarına katkıda bulunabilir.

4.2. Eğitim Yapısı Model Tiplerinin İncelenmesi

Yıllar boyunca eğitim yapısı modelleri incelenmiş ve geliştirilmiştir. Bunlardan ülkemizde de en yaygın şekilde kullanılan "fabrika" tipi, Ford modelidir. Bu modelin gelişiminde kontrollü çıkılan öğrenme sokakları ve esnek sınıflar da yer almaktadır. Ancak daha az otoriter bir eğitim ortamında karşımıza çıkan modeller genellikle, öğrenme stüdyosu, öğrenme süiti küçük öğrenme topluluğu modeli ve danışma modelidir.

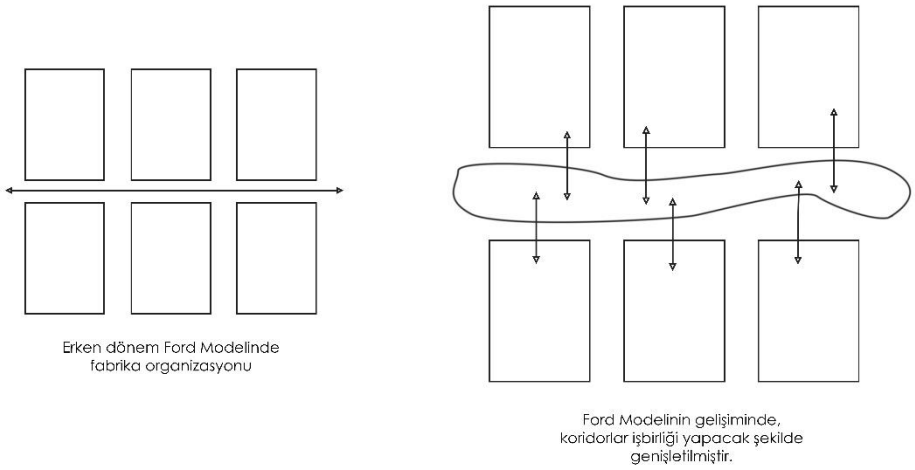
4.2.1. Ford Modeli

Eğitim yapıları için bir metafor olarak kavramsallaştırılan Ford modelinin kökleri, 20. yüzyılın başlarında Henry Ford tarafından kurulan montaj hattı sistemine dayanmaktadır. Bu model, endüstriyel çağda yaygın olan seri üretim tekniklerini yansıtan standardizasyon, homojenlik ve verimlilik ile karakterize edilir. Ford modelinin etkilerini anlamak, mevcut eğitim paradigmalarının tarihsel arka planı ve devam eden reform ihtiyacı hakkında fikir verebilir. Ford modelinin temel özelliği standardizasyona yaptığı vurgudur. Bu, müfredatın tek tip olması ve tüm öğrencilerin aynı konuları, genellikle aynı hızda öğrenmesi anlamına gelmektedir. Bu yaklaşım tutarlı bir eğitim sunumu sağlarken, potansiyel olarak bireysel öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçlarını ve stillerini göz ardı etmektedir (Tomlinson, 2001).

Ford Modeli, üstün yetenekliler eğitim programlarına hem farklı öğrencileri almaya hem de bu öğrencileri elde tutmaya odaklanılması gerektiğini vurgulamaktadır. Öğrencilerin devamlılığını ve kalıcılığını etkileyen sosyal, kültürel ve psikolojik değişkenleri ele almanın önemini vurgulamaktadır. Model ayrıca, farklı öğretim kadrosuna sahip olmanın önemini kabul etmekte ve üstün yetenekli eğitiminde öğrencilerin tespitini ve hizmetini desteklemeyi amaçlayan mevzuatla uyum sağlamaktadır.

Ford modelinin bir diğer belirleyici yönü de verimliliğe odaklanmasıdır. Öğrenciler sistemde doğrusal bir şekilde ilerler, içerikteki ustalıklarından ziyade yaşlarına göre bir sınıftan diğerine geçerler. Yaşa dayalı bu ilerleme, öğrenme hızı ve yetkinliklerindeki farklılıkları tam olarak karşılamayabilir ve bu da öğrencilerin eğitimden kopmasına ya da ustalık eksikliğine yol açabilmektedir (Tomlinson ve McTighe, 2006).

Ford modeli (Şekil 4.1) bire bir fabrika organizasyonundan esinlenilerek tasarlanmıştır. Bir fabrikada olduğu gibi otoriteyi yücelten, yapıdaki kontrol ve denetimi üst düzeyde tutan bir organizasyon benimsenmiştir. Derslerin başlangıç ve bitişini belirten zillerle belirtilmekte ve kontrol bu şekilde sağlanmaktadır. Ford Modelinin diğer adı olan "Hücreler ve Ziller" (Cells and Bells) buradan gelmektedir. 25 öğrencinin yer aldığı 70m2'lik dikdörtgen sınıflardan (hücrelerden) ve düzenli yerleştirilmiş kolonlardan oluşmaktadır.

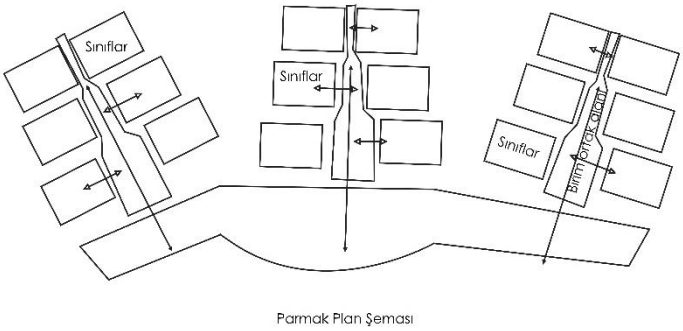


Şekil 4.1 Ford modelinin gelişimi (Çetinkaya, 2016)

Dikdörtgen sınıflarda öğretmen masası ve kara tahta tek duvarda konumlandırılmaktadır. Bu şekilde öğrenciler için tek bir odak noktası bulunmaktadır. Sınıfın arka tarafında ise bir kütüphane ve bilgisayar alanı bulunmaktadır. Arka tarafta konumlandırılması ise yine "odak" düşünülerek organize edilmiştir.

Uzun bir koridor çevresinde sıra sıra dizilen sınıflar bulunmaktadır. Bu şekilde okulda kontrol daha düzenli bir şekilde, gözetmen bir yetişkin tarafından sağlanmaktadır.

Hücreler ve ziller modelinin gelişiminde (Şekil 4.2) ise çift katlı koridor daha da genişletilmiş ve sosyal bir amaç kazandırılmıştır. Ford modelinde, bu sokak "öğrenme sokağı" olarak geçmese de işlev olarak böyle olduğu gözlemlenmiştir. Buna ek olarak, koridor ve sınıflar arasındaki iletişimin güçlendirilmesi için sınıfların bazı duvarlarında cam elemanlar kullanılmıştır. Bu şekilde, çok katmanlı bir eğitim ortamı sağlanmıştır (Çetinkaya, 2016).

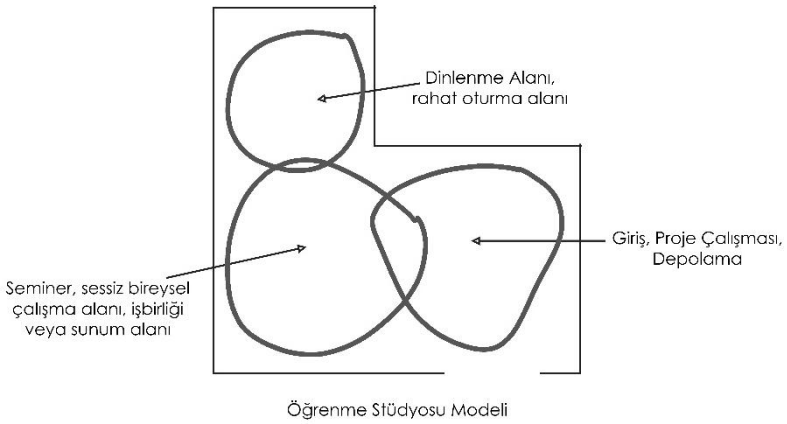


Şekil 4.2 Parmak plan şeması (Çetinkaya, 2016)

4.2.2. Öğrenme Stüdyosu Modeli

Öğrenme Stüdyosu Modeli (Şekil 4.3), aktif öğrenmeyi, iş birliğini ve teori ile pratiğin entegrasyonunu vurgulayan pedagojik bir yaklaşımdır. Genellikle mimarlık, tasarım ve eğitim gibi disiplinlerde kullanılır (Little ve Cardenas, 2001). Model, öğrencilerin gerçek dünya projelerine ve problem çözme faaliyetlerine katıldıkları uygulamalı, deneyimsel öğrenmeye odaklanmasıyla karakterize edilmektedir. Öğrenme Stüdyosu Modeli aynı zamanda iş birliğini, yaratıcılığı ve eleştirel düşünmeyi kolaylaştırmak için tasarlanmış stüdyo alanlarının kullanımını da teşvik etmektedir (Clinton ve Rieber, 2010).

Eğitim bağlamında, Öğrenme Stüdyosu Modeli genellikle K-12 okullarında ve yükseköğretim kurumlarında uygulanmaktadır. Öğrencilere proje tabanlı etkinlikler, grup çalışması ve yansıtma yoluyla öğrenmelerine aktif olarak katılma fırsatları sunarak geleneksel sınıf ortamlarına bir alternatif sunmaktadır (Little ve Cardenas, 2001). Model, öğrencileri öğrenmelerini sahiplenmeye ve eleştirel düşünme, iletişim ve iş birliği gibi temel becerileri geliştirmeye teşvik etmektedir (Barnett ve Francis, 2023). Öğrenme Stüdyosu Modeli, öğrenmede sosyal etkileşimin ve kültürel bağlamın önemini vurgulayan sosyo kültürel teori tarafından desteklenmektedir. Bu teoriye göre öğrenme, iş birliği ve otantik etkinliklere katılım yoluyla gerçekleşen sosyal bir süreçtir. Öğrenme Stüdyosu Modeli, öğrencilere akranları ve eğitmenleriyle anlamlı etkileşimlere girebilecekleri bir alan sağlayarak sosyal ve kültürel alışverişler yoluyla bilgi ve becerilerin geliştirilmesini teşvik etmektedir (Gallucci, 2008).



Şekil 4.3 Öğrenme stüdyosu modeli (Çetinkaya, 2016)

Öğrenme Stüdyosu Modelinin uygulanması kurumsal destek ve liderlik gerektirmektedir. Bölge liderleri ve okul yöneticileri, mesleki öğrenme ve yeniliğe değer veren ve bunları teşvik eden destekleyici bir ortam yaratılmasında çok önemli bir rol oynamaktadır. Öğrenme Stüdyosu Modelinin uygulanmasını kolaylaştıracak kaynaklar, mesleki gelişim fırsatları ve yapılar sağlayabilmektedirler. Liderler, uygulama bağlamında mesleki öğrenme ve yeniliğe yakın ilgi göstererek gözlemlerini değişim için kurumsal desteklere dönüştürebilirler (Gallucci, 2008).

Öğrenme Stüdyosu Modelinin öğrencilerin öğrenme çıktıları üzerinde olumlu etkileri olduğu gösterilmiştir. Araştırmalar, stüdyo ortamında proje tabanlı öğrenme ve işbirlikçi faaliyetlerde bulunan öğrencilerin daha yüksek düzeyde katılım,

yaratıcılık ve eleştirel düşünme becerileri sergilediklerini ortaya koymuştur. Model aynı zamanda pratik becerilerin geliştirilmesini teşvik eder ve öğrencileri gerçek dünyadaki zorluklara hazırlar. Ayrıca, Öğrenme Stüdyosu Modelinin öğrencilerin karmaşık kavramları anlamalarını ve bilgiyi otantik bağlamlarda uygulama becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir (Djabarouti ve O'Flaherty, 2019).

Ford modelinde öğrencilerin hepsinin aynı anda derse girip, aynı şekilde öğrenebileceklerini varsaymak bu modelin eksik kaldığı bir yön olarak belirtilmektedir. Bu sebeple, modelin aslında bulunmamasına rağmen, bazı örneklerinde L şeklinde sınıflar da mevcuttur. Bu sınıflar üç merkezli eğitimin düzenlenmesi için tasarlanmıştır. İki öğretmen, iki sınıf aynı anda ders görebilmektedir (Pesquera,2015). L şeklindeki bir organizasyon ile birçok sınıfın aynı anda ders yapmasının yanı sıra, farklı işlevlere sahip, çoklu etkinlik alanları da sağlamaktadır. Bu şekilde bir sınıf; dinlenme alanı, proje alanı ve iş birliği alanı olarak kullanılabilmektedir.

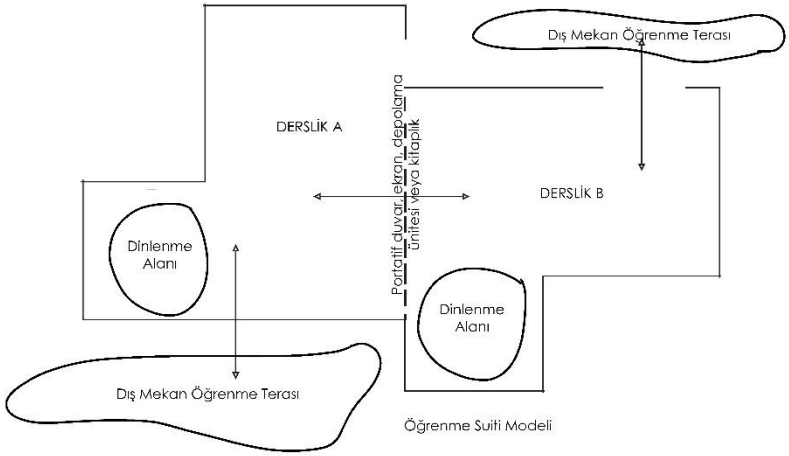
4.2.3. Öğrenme Suiti Modeli

Öğrenme süiti modeli (Şekil 4.4), öğrencilere ve eğitimcilere esneklik sağlamak ve öğretme ve öğrenme deneyimini geliştirmek için çeşitli öğrenme ortamları sunmak üzere tasarlanmıştır. Model, özellikle ileri teknolojinin erişilebilirliğinin arttığı ve çevrimiçi öğrenme platformlarının kullanımının pedagojik değişiklikler gerektirdiği dijital yükseköğretim ortamına geçiş bağlamında önemlidir (Crawford ve Jenkins, 2016).

Genellikle üniversiteler ve kolejler de dahil olmak üzere yükseköğretim ortamlarında uygulanan bu model, ders materyallerine daha fazla erişilebilirlik, kendi hızında öğrenme fırsatları ve akranlar ve eğitmenlerle işbirlikçi faaliyetlere ve tartışmalara katılma yeteneği gibi faydalar sunmaktadır. Öğrenme Süiti Modeli, farklı öğrenme deneyimlerini kolaylaştırmak için geleneksel sınıfların olanaklarını esnek öğrenme alanlarıyla birleştiren yenilikçi bir eğitim anlayışına sahiptir (Oblinger, 2006).

Öğrenme Süiti Modeli, resmi ve gayri resmi öğrenme alanlarını birleşik bir bütün haline getirmektedir. Öğrenme stüdyosu modelinin gelişmiş hali olan bu model de yine L şeklinde sınıflardan oluşmaktadır. Ek olarak, öğrenme stüdyolarındaki, geleneksel ders alanını, ara odaları ve işbirlikçi alanları tek bir öğrenme süitinde

birleştirir, böylece öğretme ve öğrenmede çok yönlülüğü teşvik etmektedir (Monahan, 2002). Bu model, öğrenmenin sadece geleneksel bir sınıfın sınırları içinde değil, her yerde gerçekleşebileceği anlayışını yansıtmaktadır. Modelinin temel özelliklerinden biri de uyarlanabilir olmasıdır. Bir öğrenme süiti içindeki alanlar, çeşitli öğretim yöntemleri ve öğrenme faaliyetlerine hitap edecek şekilde kolayca yeniden yapılandırılabilecek şekilde tasarlanmıştır. Bu uyarlanabilirlik, eğitimcilerin öğretim yaklaşımlarını belirli öğrenme hedeflerine ve öğrencilerinin benzersiz ihtiyaçlarına göre özelleştirmelerini sağlamaktadır.



Şekil 4.4 Öğrenme suiti modeli (Çetinkaya, 2016)

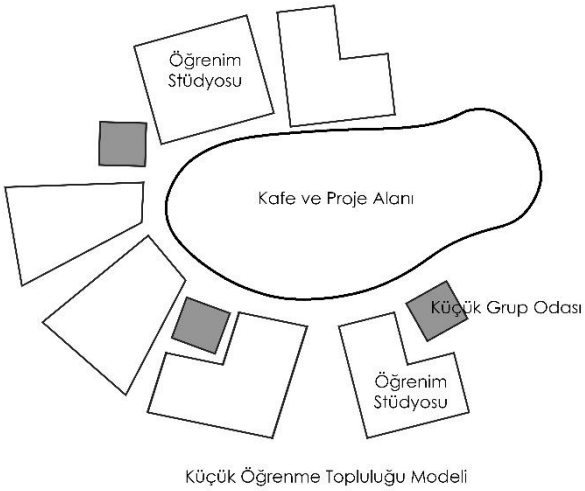
Öğrenme süitinde ara odaların ve iş birliğine dayalı alanların sağlanması, akranlar arası öğrenmeyi ve grup çalışmasını teşvik etmektedir. Bu işbirlikçi yaklaşım, çağdaş iş yerlerinde son derece değerli olan iletişim ve ekip çalışması becerilerinin geliştirilmesini teşvik eder. Ayrıca, Öğrenme Süiti Modeli öğrenci merkezli bir yaklaşıma sahiptir. Öğrenme alanlarının esnekliği, öğrencilere öğrenme süreçleri üzerinde daha fazla özerklik sağlayarak kendi kendine öğrenmeyi ve eleştirel düşünmeyi teşvik etmektedir. Ayrıca, bir öğrenme süitinde bulunan çeşitli alanlar farklı öğrenme tercihlerine hitap ederek daha kapsayıcı bir öğrenme ortamı sağlayabilmektedir (Tomlinson, 2001).

4.2.4. Küçük Öğrenme Topluluğu Modeli

Küçük Öğrenme Topluluğu Modeli (Şekil 4.5), büyük eğitim kurumları içinde daha küçük, daha samimi öğrenme ortamları yaratmaya odaklanan bir eğitim yapısıdır. Bu model, öğrenciler ve eğitimciler arasında topluluk, kişiselleştirme ve aidiyet

duygusunu geliştirmeyi amaçlamaktadır (Hernández-Gantes ve ark. 2019). Küçük öğrenme toplulukları tipik olarak ortak ilgi alanlarını, hedefleri veya akademik yolları paylaşan bir grup öğrenciden oluşmaktadır. Bu topluluklar işbirliği, akran desteği ve bireyselleştirilmiş eğitim için fırsatlar sunmaktadır.

Öğrenme stüdyosunu temel alan bu model, kendi içinde bilim odasını, öğretmen çalışma odasını, laboratuvarını, çok amaçlı sosyal alanlarını, bağımsız çalışma alanlarını, uzaktan öğrenmeyi, teknoloji bazlı öğrenmeyi içermektedir (Çetinkaya, 2016).



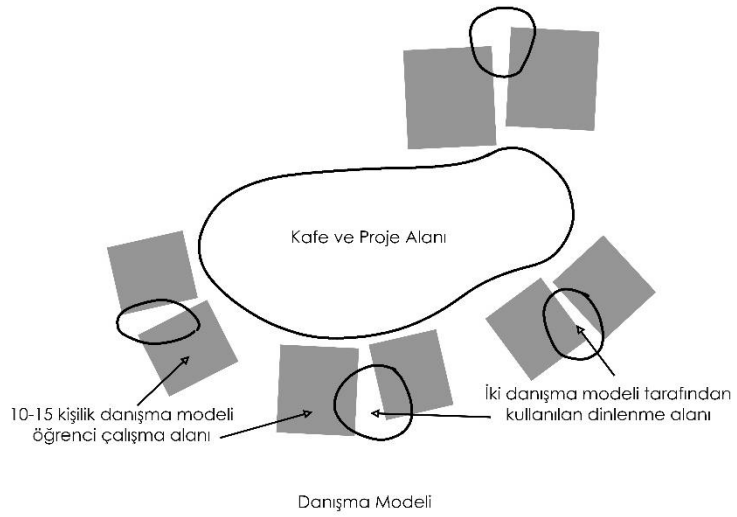
Şekil 4.5 Küçük öğrenme topluluğu modeli (Çetinkaya, 2016)

Araştırmalar, küçük öğrenme topluluklarının öğrenci katılımı, akademik başarı ve sosyal-duygusal gelişim üzerinde olumlu etkileri olabileceğini göstermiştir. Küçük öğrenme topluluklarındaki öğrenciler genellikle akranlarına ve öğretmenlerine daha bağlı hissettiklerini bildirir, bu da motivasyonun artmasına ve aidiyet duygusuna yol açabilir. Bu toplulukların kişiselleştirilmiş yapısı, farklı öğrenme ihtiyaçları olan öğrencilere fayda sağlayabilecek daha bireyselleştirilmiş öğretim ve desteğe olanak tanımaktadır. Küçük Öğrenme Topluluğu Modeli genellikle lise ve kolejlerde uygulanmakta olup, daha küçük ve samimi bir eğitim ortamından daha büyük bir kuruma geçiş yapan öğrenciler için özellikle faydalı olabilmektedir. Daha büyük kurumlarda daha küçük, daha destekleyici öğrenme ortamları yaratarak öğrenciler aidiyet ve bağlantı hissine sahip olabilir ve bu da genel eğitim deneyimlerini olumlu yönde etkileyebilir (Hernández-Gantes ve ark., 2019).

Küçük Öğrenme Topluluğu Modelinin uygulanması dikkatli bir planlama ve koordinasyon gerektirmektedir. Eğitimciler ve yöneticiler, küçük öğrenme toplulukları oluştururken öğrenci ilgi alanları, akademik yollar ve mevcut kaynaklar gibi faktörleri göz önünde bulundurmalıdır. Bu toplulukların çeşitli ve kapsayıcı olmasını sağlamak, tüm öğrencilerin katılımı ve gelişmesi için fırsatlar sunmak önemlidir. Özetle, Küçük Öğrenme Topluluğu Modelini diğer modellerden ayırt eden en önemli kelime "küçük" olmuştur. Bu fikir her zaman herkesin birbirini tanıdığı küçük gruplar oluşturmak üzerine oluşmaktadır (Çetinkaya, 2016). Buna ek olarak araştırmalar, küçük öğrenme topluluklarının öğrenci katılımı, akademik başarı ve sosyal-duygusal gelişim üzerinde olumlu etkileri olabileceğini göstermiştir.

4.2.5. Danışma Modeli

Danışma Modeli (Şekil 4.6), çeşitli eğitim ortamlarındaki eğitimcilere ve profesyonellere destek ve rehberlik sağlamak için iş birliğine dayalı bir çerçevedir. Bu model, "sınıf" ve "derslik" kavramlarını ortadan kaldırarak, geleneksel eğitimde kullanılan organizasyondan tümüyle uzaklaşmaktadır. Bu yaklaşımla, danışma modeli, ana sosyalleşme alanı olan "kafe ve proje alanı" etrafında konumlanmıştır ve grup alanları ise "dinlenme alanları" ile kesiştirilmiştir. Böylelikle hiyerarşik bir biçimde sosyalleşme alanları kademelenmiştir.



Şekil 4.6 Danışma modeli (Çetinkaya, 2016)

Genel eğitim ortamları bağlamında, Danışma Modeli, uzmanların öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için müdahaleleri veya stratejileri uygulamada

öğretmenlere rehberlik ve destek sağlamasını içermektedir. Bu, öğretmenlerin kanıta dayalı uygulamaları etkili bir şekilde uygulamalarına yardımcı olmak için öneriler, kaynaklar ve sürekli geri bildirim sağlamayı içerebilmektedir. Danışma Modeli, uzman ve öğretmenin müdahaleleri geliştirmek ve uygulamak için birlikte çalıştığı işbirlikçi bir yaklaşımı vurgulamaktadır. (Noell ve ark., 1997).

4.3. Lise Yapılarında Mimari Tasarım Faktörleri ve Kullanıcı İlişkisi

Tüm eğitim yapılarının, bu yapılar ilkokul, anaokulu, hatta halk eğitim merkezi olsa dahi, karşılaması gereken mimari tasarım faktörleri bulunmaktadır. Eğitim yapılarının, kent içinde, kenti geliştirme ve sosyalleşmeye teşvik etme görevleri düşünüldüğünde tasarımın etkili olması, erişilebilir olması, kullanıcının ihtiyacı odağında tasarlanmış olması, zaman içerisinde yetersiz kaldığı noktaları bertaraf etme amaçlı esnek olması vb. birçok özelliğe sahip olması gerekmektedir. Tablo 4.1'de bu özellikler ana hatlarıyla açıklanmıştır.

Tablo 4.1. Eğitim yapısı tasarımında mekânsal özellikler

Mekânsal Özellik	Alt Başlık	Açıklama
Erişilebilirlik	-	Engelliler, yaşlılar ve tüm kullanıcılar için erişilebilir olması. Günümüz koşullarında teknolojiye erişebilir mekânlar da oldukça önemli.
Kullanıcı Odaklı Tasarım	-	Mekânın kullanılabilirliği, aidiyet hissi, etkileşimsel tasarım: kullanıcının davranışlarının çerçevesini oluşturur.
Sosyal Yaşam Alanı ve Çevre	-	Sosyal katılıma teşvik etmesi önemli bulunmuştur. Bahçeler ve avlularla doğayla etkileşim arttırılabilir.

Tablo 4.1. Eğitim yapısı tasarımında sağlanması gereken mekânsal özellikler (devamı)

Esneklik	Tasarım Esnekliği	Mekânsal organizasyonun ihtiyaçlara göre şekillenebilir olması.
	Yapım Esnekliği	Taşıyıcı sistemin değiştirilebilme kapasitesi
	Kullanım Esnekliği	Hareketli mobilyalar, hareketli bölmeler vb.
Ergonomi Konfor	Mekânsal Konfor	Bireylerin verimliliğini arttırmak için rahat kullanılabilir olması.
	Görsel Konfor	Gerekli tüm fiziksel, sosyal ve psikolojik unsurların sağlanması
	İşitsel Konfor	
	Termal Konfor	

Türk Standardı erişilebilirliği, her bireyin herhangi bir engelle karşılaşmaksızın tüm hizmetlere ve mekânlara ulaşabilme ve bunlardan yararlanabilme kapasitesi olarak tanımlamaktadır. Bu sadece bir yere erişim sağlamayı değil, aynı zamanda o yerde güvenli bir şekilde gezinme ve oradan güvenli bir şekilde çıkma becerisini de içerir. Kapsayıcılık ilkesi, tüm bireylerin kamusal alanlardan sağlıklı ve güvenli bir şekilde yararlanmak için eşit fırsatlara sahip olmasını sağlamak amacıyla mekânsal tasarımın odak noktası olmalıdır. Bu da erişilebilirlik kriterlerinin bu tasarımlara entegre edilmesini gerektirmektedir (Kızılkan ve Canbay Türkyılmaz, 2021).

Mimaride kullanıcı merkezli tasarım ise, kullanıcıları (öğretmenler, öğrenciler ve personel) tasarım sürecinin merkezine yerleştirerek onların ihtiyaç ve tercihlerinin binanın tasarımını şekillendirmesini sağlar. Bu tasarım yaklaşımı, kullanıcıların fiziksel, psikolojik ve sosyal ihtiyaçları da dahil olmak üzere bütüncül bir şekilde anlaşılmasını gerektirmektedir (Norman, 2013). Ayrıca, tasarımın kullanıcıların etkileşimlerini, davranışlarını ve eğitim ortamındaki genel deneyimlerini nasıl etkileyeceğine dair keskin bir farkındalık gerektirmektedir.

Mimari tasarımda, özellikle de eğitim binalarında sosyal yaşam alanı kavramı, mimarlık alanının binanın çevreyle ilişkisini kapsayan daha bütüncül bir yaklaşıma doğru evrilen doğasını yansıtmaktadır. Eğitim binaları fiziksel altyapılardan daha fazlasıdır; kullanıcılar ve çevreleri arasındaki ilişkilere aracılık eden sosyal yaşam alanlarıdır (Amedeo, Golledge ve Stimson, 2009).

4.3.1. Erişilebilirlik

Günümüzde, erişilebilirlik araştırmaları ve müdahaleleri gelişmiş ülkelerde önemli ilerlemeler kaydetmiş ve özellikle engelli insanların ihtiyaçlarının karşılanmasına odaklanılmıştır. Ancak, erişilebilirlik sorunlarına çözüm olarak yalnızca engelli nüfus için erişilebilir alanlar tasarlamaya odaklanmak yeterli değildir. Daha geniş bir değerlendirmenin gerekliliğini vurgulayan bir örnek, teknolojik gelişmelerin kolaylaştırdığı tedavi yöntemlerindeki ilerlemelerin ortalama insan ömrünün uzamasıyla sonuçlandığı sağlık alanında görülmektedir. Bu ilerleme, küresel nüfusta yaşlı bireylerin oranının artmasına yol açmıştır. Yaşlı yetişkinlerin, genç meslektaşlarına kıyasla çevresel etkileşimlerinde genellikle daha önemli zorluklarla karşılaştıkları göz önüne alındığında, yaşlı nüfusun ihtiyaçlarını dikkate alan erişilebilirlik odaklı tasarımlar geliştirmek çok önemlidir.

Ayrıca, erişilebilirlik fiziksel engellerle sınırlı bir mesele de değildir. İçinde bulunduğumuz teknolojik ilerleme çağında, sosyal medya ve internet erişiminin gelişmesiyle birlikte, savaşlar gibi jeopolitik olguların da etkisiyle, çok sayıda bireyin ana vatanlarını terk ettiğine tanık oluyoruz. Bu bireyler turizm ya da yeni bir hayata başlamak için yabancı topraklara seyahat ediyor. Ancak dil engeli ve yeni bir çevrenin yabancılığı gibi faktörler, bu geçici nüfusun hizmetlere ve mekânlara uygun ve sağlıklı bir şekilde erişimini engelleyebilir. Yaşlılar, ekonomik açıdan dezavantajlı olanlar, engelli bireyler, mülteciler, turistler ve esasen toplumun tüm üyeleri gibi çok çeşitli bireyler için erişilebilir alanlar tasarlamak son derece önemlidir. Etkin bir şekilde erişilebilir alanların ayırt edici özelliği, engelsiz ve kolay yorumlanabilir ortamlar sunmalarıdır. Bu erişilebilir mekânlar sadece mimari engeller olmaksızın serbest dolaşımı mümkün kılmakla kalmaz, aynı zamanda sorunsuz giriş ve çıkış kolaylığı da sağlamaktadır (Kızılkan ve Canbay Türkyılmaz, 2021).

Ayrıca, etkin erişilebilir ortamlar, bireylere okunabilirlik hissi ve görselleştirme kolaylığı sunan ortamlardır. Bu, bireylerin çevreyi algılayabilmesi, yorumlayabilmesi ve kavrayabilmesi anlamına gelir ve güvenli bir erişim deneyimi ile sonuçlanır (Köseoğlu, 2018, s.12). Gerçekten erişilebilir mekânlar tasarlamak için, öncelikle bireylerin bir mekâna erişim bağlamındaki ihtiyaçlarını tespit etmek zorunludur. Erişim, bir kavram olarak çok sayıda süreci kapsayan geniş bir kapsama sahiptir ve tasarımda başarılı bir şekilde uygulanması için kapsamlı bir anlayış gerektirir.

Bireyler gün boyunca sıklıkla hareket eder ve bu süreci önceden belirlenmiş rotalar yardımıyla tamamlar. Bu rotaların oluşturulmasında çok sayıda çevresel ve kişisel veriden faydalanırlar. Dolayısıyla yön bulma, çeşitli veri türlerini entegre ederek yolları belirleyen ve bu yolları eyleme geçirilebilir rotalara dönüştüren bilişsel bir süreç olarak düşünülebilir. Çevreden toplanan verilerin zenginliği bu rotaların özgünlüğünü etkileyerek yön bulma sürecini basitleştirir. Görsel olarak algılanan sınırlar, işaretler ve mimari tasarımlar; işitsel olarak fark edilen sesler ve uyaranlar; kokusal olarak tanımlanan çevresel duygular ve esanslar - tüm bunlar bir bireyin yön bulma rotaları oluşturmak için topladığı verileri oluşturur (Passini, 1984). Mimari açıdan, yön bulma eylemi önemli bir rol oynamaktadır; çünkü bu tür verilerin bir tasarım unsuru olarak kullanılması, yapılı çevrelerde yön bulma sürecini kolaylaştırabilir, güvenli erişimi teşvik edebilir ve sonuç olarak yapılı çevrenin kalitesini artırabilir.

Lynch (2018), bir şehrin estetik kalitesinin, görsel unsurlarının netliği ve okunabilirliği ile bağlantılı olabileceğini öne sürmektedir. Okunabilirlik, kentsel bileşenlerin düzeni, rengi veya şekli gibi özellikleri ifade eder. Algılanan bu veriler, yön bulma sürecinde rotaların oluşturulmasında kullanılan ipuçlarını sağlar. Lynch (2018) ayrıca, bir kentin imajını gerçekten anlamak için, kenti tek başına değerlendirmek yerine, kent sakinleri tarafından algılandığı şekliyle yorumlamak gerektiğini belirtmektedir. Kullanıcıların kent içindeki konumlarını anlama becerilerini gösteren mekânsal yönelimleri ve bu süreçte oluşturulan rotaları kapsayan bilişsel haritaları, kentin imajı hakkında içgörü sağlamaktadır. Lynch, literatürde yön bulma kavramını kentsel ölçekte tartışan öncü araştırmacılardan biri olarak, yön bulma sürecinde rotaların temelini oluşturan çevresel imgelerin öneminin altını çizmiştir.

Yön bulmanın hem çevresel hem de kişisel faktörlere bağlı olan, yapılı çevrelerin tasarımını etkileyen ve bu tasarımdan etkilenen karmaşık bir bilişsel ve algısal süreç olduğu açıktır. Yön bulma sürecinde insanlar ve çevreleri arasındaki karmaşık etkileşim, kentsel ve mimari tasarımda kullanıcı perspektiflerinin dikkate alınmasının önemini vurgulamaktadır. Eğitim mimarisi alanında erişilebilirlik, ortaöğretim binalarındaki kullanıcı ilişkilerini şekillendirmede çok önemli bir faktördür. Kullanıcıların yapılı çevre ile fiziksel ve psikolojik etkileşimini etkileyerek öğrenme deneyimini doğrudan etkiler (Bakal ve Bilgiç, 2023). Erişilebilirliğin çok yönlü doğasını anlamak, daha kapsayıcı, eşitlikçi ve etkili eğitim tesislerinin oluşturulmasını teşvik edebilmektedir.

Eğitsel binalarda erişilebilirlik, yalnızca bina yönetmeliklerine veya düzenlemelerine uygunluğun ötesine geçmektedir. Fiziksel çevrenin, fiziksel yeteneklerine, öğrenme tercihlerine veya diğer bireysel faktörlere bakılmaksızın tüm kullanıcıların çeşitli ihtiyaçlarına cevap vermesini sağlayan bir kapsayıcılık anlayışını içermektedir (Imrie, 2001). Eğitimde mimari erişilebilirlik, bina kodları ve yönetmeliklerine uygunluğun ötesine geçmektedir (Preiser, 1997). Kullanıcıların farklı fiziksel, bilişsel ve sosyal ihtiyaçlarını anlamayı ve yapılı çevrenin öğrenme ve katılımlarına elverişli olmasını sağlamak için bunları tasarım sürecine dahil etmeyi içermektedir (Steinfeld ve Maisel, 2012). BM Engelli Hakları Sözleşmesi (CRPD, 2006) erişilebilirliğin önemini vurgulamakta, bunu bir insan hakkı olarak kabul etmekte ve engelli insanların bağımsız olarak yaşamaları ve hayatın tüm yönlerine tam olarak katılmaları için hayati önem taşımaktadır.

Eğitim binalarında mimari erişilebilirliği etkileyen temel tasarım faktörleri arasında diğerlerinin yanı sıra girişlerin, dolaşım alanlarının, tabelaların, aydınlatmanın, akustiğin, sınıf düzenlerinin ve mobilyaların tasarımı yer almaktadır (Hamraie, 2017). Örneğin, girişler ve dolaşım alanları engelsiz olacak ve özellikle tekerlekli sandalye gibi hareket yardımcıları kullanan bireyler için hareket kolaylığı sağlayacak şekilde tasarlanmalıdır. Tabelalar net, yüksek kontrasta sahip ve görme engelli kullanıcılar için dokunsal ve braille özellikleri içermelidir.

Ayrıca, araştırmalar zayıf akustiğin, özellikle işitme engelli öğrenciler için öğrenme deneyimi üzerinde zararlı bir etkisi olabileceğini göstermiştir (Shield ve Dockrell, 2004). Bu nedenle, eğitim alanlarının tasarımında yeterli akustik uygulama göz önünde bulundurulmalıdır. Sınıf düzenleri ve mobilya tasarımı da öğrenme

ortamlarının erişilebilirliğinde önemli rol oynar. Farklı öğrenme tarzlarına ve fiziksel ihtiyaçlara uyum sağlamak için esnek ve uyarlanabilir olmalıdırlar. Bina erişilebilirliği, kullanıcı deneyimini ve kullanıcının yapılı çevre ile olan ilişkisini büyük ölçüde geliştirebilir. Eğitim binalarındaki erişilebilir tasarım, kapsayıcılığı teşvik ederek her öğrencinin hoş karşılandığını ve değerli olduğunu hissettiği bir ortamı teşvik eder (Imrie ve Kumar, 1998). Ayrıca, öğrencilerin aidiyet duygusunu geliştirebilir ve akademik başarılarına katkıda bulunabilir.

Araştırmalar, öğrencilerin öğrenme ortamlarını kapsayıcı ve destekleyici olarak algıladıklarında, eğitim deneyimleriyle ilgilenme ve tatmin olma olasılıklarının daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bir çalışmada Sanger (2020), eğitim ortamlarında kapsayıcı değerlendirme tasarımlarının önemini vurgulamaktadır. Kapsayıcı pedagoji ve evrensel öğrenme tasarımının, engelli ve sağlık sorunları olan öğrencilerin yanı sıra farklı kültürel ve eğitim bağlamlarından gelen öğrencileri de destekleyebileceğini öne sürmektedir. Bu durum, mimari tasarım faktörlerinin engelli öğrencilerin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurması ve farklı öğrenme gereksinimlerini karşılayan kapsayıcı bir ortam yaratması gerektiği anlamına gelmektedir.

Manahasa ve Özsoy (2016) ve Kuznetsova ve diğerleri (2022) eğitim binalarında kullanım sonrası değerlendirme (POE) kavramını tartışmaktadır. TGA, yapılı çevrenin performansını ve kullanıcı ihtiyaçlarıyla uyumunu değerlendirmek için bir fırsat sunmaktadır. Mimarlar ve tasarımcılar, TGA yaparak kullanıcılardan geri bildirim toplayabilir ve erişilebilirlik hususları da dahil olmak üzere iyileştirme alanlarını belirleyebilirler. Bu, eğitim binalarının erişilebilir olmasını ve tüm kullanıcıların ihtiyaçlarını karşılamasını sağlamak için mimari tasarım faktörlerinin kullanıcı geri bildirimlerine dayalı olarak değerlendirilmesi ve iyileştirilmesi gerektiği anlamına gelmektedir.

4.3.2. Kullanıcı Odaklı Tasarım

Mekânsal ortamların algılanması, temelde insan beynindeki bilişsel süreçlerin ve çoklu duyusal girdilerin dinamik etkileşiminin bir sonucudur. Bir mekâna ilişkin bu deneyim, bilinçli zihinsel algının ve çevredeki ortama verilen bilinçsiz fizyolojik tepkilerin kesiştiği noktaya kadar izlenebilir. Bireyin belirli bir yere ilişkin algısı, mekânsal hafızamızı kolektif olarak şekillendiren birikmiş bilgi ve görsel veya

sezgisel uyaranların etkileşimiyle içsel olarak bağlantılıdır (Dervişoğlu, 2008). Bu etkileşim hem geçmiş deneyimlere hem de içsel sezgilere dayanan bedensel hareketlerden de etkilenir. Mekânsal etkileşim sürecinde, mekânın geometrik özellikleri, vücuttaki eklemlenme açıları ve iskelet yapısının yönelimi ile doğrudan ilişkilidir. Bu etkileşimin etkinliğini artırmak, insanın anatomik özellikleri, fiziksel hareketleri, sezgisel algısı ve antropometrik ölçümleri tarafından yönlendirilen bir tasarım yaklaşımı gerektirir.

İnsanlar mekânı yalnızca izole varlıklar olarak değil, aynı zamanda kolektif fiziksel mevcudiyet, bilişsel yorumlama, aktif etkileşim ve deneyimsel katılım yoluyla deneyimlemekte ve anlamaktadır. Bu olgu Schulz'un bakış açısıyla örtüşmektedir: "insanın bulunduğu yer mekânın merkezidir ve mekân insanın eylemleriyle şekillenir" (Schulz, 1971). Dolayısıyla bir mekân, insan faaliyetleri ve mekânsal etkileşim yoluyla varlığını ve ritmini kazanır. Değişken mekânsal deneyimler arasındaki etkileşimler bu oluşum sürecine aktif olarak katkıda bulunur. Her dokunsal mimari karşılaşma doğası gereği çok duyuludur; mekânsal nitelikler, malzeme kompozisyonu ve ölçek görme, işitme, koku alma, dokunma, tat alma duyularının yanı sıra iskelet ve kas sistemlerinin birleşik duyusal algısı tarafından yorumlanır (Pallasmaa, 2005).

İnsan vücudunu ölçme bilimi olan antropometri, mimari tasarımın insan vücudu merceğinden değerlendirilmesinde çok önemli bir rol oynar. Ayrıca, beden ve mekân arasındaki etkileşimi vurgulayarak evrensel tasarım ilkelerinin keşfedilmesini kolaylaştırır. Bu, mimarinin belirli bir mekânsal bağlamda insan etkileşimini ve iletişimini kolaylaştırmayı ve geliştirmeyi amaçladığı kullanıcı merkezli tasarım fikrini doğurur. Bu bakış açısı insanları birey olarak görürken, mekânı da kolektif kullanıcı etkileşiminden kaynaklanan sosyal bir yapı olarak kabul eder. Lefebvre'ye (1991) göre bu sosyal mekân, toplumun yaşanmış gerçekliğidir. Bireyler yalnızca dilsel alanda değil, aynı zamanda mekânsal alanda da yaşar, kimliklerini ve deneyimlerini çevreleriyle etkileşim yoluyla şekillendirir.

Mekânsal tasarım bağlamında, sosyal bir özne olarak kullanıcı, mekânın şekillendirilmesinde kilit bir rol oynar. Mekânın toplumsal yapıların bir ürünü olduğu düşünüldüğünde, kullanıcının algısı, eylemleri, alışkanlıkları ve deneyimleri mekânın biçimini ve işlevini önemli ölçüde etkiler. 1990'larda ortaya çıkan ve ilk olarak otomotiv sektöründe endüstriyel tasarımlara, ürün

kullanılabilirliğine ve dijital arayüzlere uygulanan kullanıcı merkezli tasarım yaklaşımı, günümüzde mimari söyleme de nüfuz etmiştir.

Mekânda kullanılabilirliği değerlendirmek ve kullanıcı etkileşimini anlamak, kullanıcı deneyimine dayalı bir çerçeve gerektirir. Bu yaklaşım, etkileşim tasarımı, kullanıcı deneyimi döngüsü ve mekânsal alanda kullanıcı merkezli tasarım arasındaki bağın altını çizmektedir. İnsanı zihin, beden ve eylemden oluşan bütüncül bir varlık olarak kabul eden kullanıcı merkezli tasarım, mekânsal deneyimi görmek ve yorumlamak için kapsamlı bir mercek sunar. Mimari tasarım faktörleri ve kullanıcılar ile eğitim binaları arasındaki ilişki, eğitim ortamlarında kullanıcı merkezli tasarımın önemli yönleridir. Eğitim binalarındaki fiziksel alanların tasarımı, öğrenme deneyimini, öğrenci başarısını ve genel memnuniyeti önemli ölçüde etkileyebilmektedir. Eğitim binalarında iyi tasarlanmış fiziksel ortamlar, öğrenciler ve personel için güvenli ve iyileştirici ortamlar yaratmada hayati bir rol oynamaktadır. Öğrenmeyi etkileyen mimari tasarım faktörleri arasında renk, doku, alan boyutları, aydınlatma, havalandırma ve diğer fiziksel bina özellikleri yer almaktadır (Saleeb ve Dafoulas, 2011).

Mimari bağlamda kullanıcı odaklı tasarım, yapılı çevrenin tasarımını birincil kullanıcıların (bu durumda öğrenciler, eğitimciler ve idari personel) ihtiyaç ve tercihleriyle uyumlu hale getirmeyi amaçlamaktadır. Kullanıcı odaklı tasarım yaklaşımının merkezinde, sadece işlevsel ve erişilebilir değil, aynı zamanda öğrenmeye de elverişli ortamlar oluşturmak amacıyla kullanıcıların fiziksel, bilişsel ve sosyal ihtiyaçlarının kapsamlı bir şekilde anlaşılması yer almaktadır (Higgins ve ark. 2005). Bu yaklaşımla tasarlanan eğitim binaları, gelişmiş işlevsellik sergileme, daha iyi öğrenme çıktılarını kolaylaştırma ve daha fazla kullanıcı memnuniyetini teşvik etme eğilimindedir.

Kullanıcı odaklı tasarımın ayrılmaz bir yönü olan mekânsal organizasyon, bir eğitim binasının işlevselliğini belirlemede etkilidir. Sınıfların, idari ofislerin, rekreasyon alanlarının ve kütüphanelerin stratejik yerleşimi sadece verimli hareketi kolaylaştırmakla kalmamalı, aynı zamanda öğrenciler ve eğitimciler arasındaki sosyal etkileşimi de teşvik etmelidir (Gifford, 2007). Kullanıcı odaklı tasarım yaklaşımının bir diğer kritik bileşeni olan erişilebilirlik, farklı fiziksel yeteneklere sahip kullanıcıları barındırarak tasarımın kapsayıcılığını sağlamayı amaçlar. Tüm

kullanıcıların kolay erişimini sağlamak için rampalar, asansörler ve geniş kapı aralıkları gibi mimari özellikler kullanılmalıdır (Imrie ve Kumar, 1998).

Kullanıcı odaklı tasarım kapsamındaki güvenlik hususları, yangın, sel ve deprem gibi çeşitli tehlikelere karşı dayanıklı binaların tasarlanmasını içerir. Buna ek olarak, acil kaçış yollarının görünürlüğü ve güvenlik ekipmanlarına kolay erişim, tüm bina sakinlerinin güvenliğini sağlamak için önemli tasarım unsurlarıdır. Eğitim binalarında kullanıcı ihtiyaçlarına dayalı tasarımın temel ilkelerinden biri, öğrenmeyi teşvik eden bir ortamın yaratılmasıdır. Araştırmalar, fiziksel öğrenme ortamları ile öğrencilerin akademik performansı, davranışları ve genel refahı arasında olumlu bir ilişki olduğunu göstermiştir (Barrett, Davies, Zhang ve Barrett, 2015). Sonuç olarak, öğrenme alanlarının tasarımında doğal ışık, gürültü kontrolü, ergonomi ve teknoloji entegrasyonu gibi faktörler göz önünde bulundurulmalıdır.

Sonuç olarak, kullanıcı ihtiyaçlarına dayalı tasarım yaklaşımı, eğitim binalarının mimari tasarımında esastır. Tasarımın başarısı, kullanıcı ihtiyaçlarının dikkatli bir şekilde değerlendirilmesine ve tasarımı iyileştirmek ve geliştirmek için sürekli kullanıcı geri bildirimine bağlıdır. Amaç, yalnızca kullanıcıların işlevsel ihtiyaçlarını karşılamakla kalmayıp aynı zamanda öğrenmeyi ve büyümeyi teşvik eden destekleyici bir ortam sağlayan eğitim binaları yaratmaktır.

4.3.3. Sosyal Yaşam Alanı ve Çevre ile İlişkisi

"Sosyal yaşam alanı" terimi, eğitim binalarında öğrenciler, eğitimciler ve personel arasında etkileşimi, iş birliğini ve sosyal katılımı teşvik eden alanları ifade etmektedir. Bu alanlar arasında ortak alanlar, kütüphaneler, kafeteryalar ve avlular ve oyun alanları gibi dış mekânlar yer almaktadır. Bu alanlar resmi ve gayri resmi öğrenme, sosyalleşme ve eğlence faaliyetlerinin gerçekleştiği yerlerdir ve öğrencilerin bütünsel gelişimine önemli ölçüde katkıda bulunmaktadır (Strange ve Banning, 2001).

Bu sosyal yaşam alanlarının tasarımında, yapılı çevre ile doğal çevre arasındaki simbiyotik ilişki göz önünde bulundurulmalıdır. Bunun önemli bir yönü, binanın işlevselliğini ve kullanıcılarının refahını artırırken çevresel etkilerini en aza indirmeyi amaçlayan sürdürülebilir tasarım ilkelerinin entegrasyonudur (Orr, 1992). Örneğin, pencereler ve çatı pencereleri aracılığıyla doğal ışığın kullanılması

enerji tüketimini azaltabilir, iç mekân hava kalitesini iyileştirebilir ve daha elverişli bir öğrenme ortamı hazırlayabilmektedir (Heschong, 2002).

Ayrıca, bahçeler ve avlular gibi yeşil alanların dahil edilmesi, eğitim binalarının estetiğini artırabilir ve öğrencilere doğayla etkileşim kurma fırsatları sunarak çevreyle daha güçlü bir bağ kurmalarını sağlayabilir (Kellert, Heerwagen ve Mador, 2008). Yeşil alanlar sadece sağlık açısından fayda sağlamak ve stresi azaltmakla kalmaz, aynı zamanda sınıf içi öğretimi tamamlayabilecek açık hava öğrenme ortamları da sunmaktadır. Sosyal yaşam alanlarının tasarımında yerel iklim ve kültürel bağlamın dikkate alınması, çevre ile ilişkilerinin bir diğer önemli yönüdür. Bina tasarımı, yerel kaynaklı malzeme ve teknolojilerden faydalanarak yerel iklim koşullarına saygı göstermeli ve uyum sağlamalıdır. Ayrıca, tasarım kültürel bağlamı ve yerel gelenekleri de yansıtmalı, kullanıcıları arasında kimlik ve aidiyet duygusunu teşvik etmelidir.

Sonuç olarak, eğitim binalarındaki sosyal yaşam alanlarının tasarımı ve bunların çevreyle ilişkisi çok yönlü bir yaklaşım içermektedir. Bu, sosyal etkileşimleri teşvik etmeyi, sürdürülebilir tasarım ilkelerini entegre etmeyi, yerel iklim ve kültürel bağlamı dikkate almayı ve doğal çevre ile simbiyotik bir ilişki yaratmayı içerir. Bu sayede, eğitim binaları işlevsel yapılardan daha fazlası haline gelebilir, öğrenme deneyimini geliştiren ve öğrenciler arasında daha büyük bir çevresel sorumluluk duygusunu teşvik eden dinamik sosyal yaşam alanlarına dönüşebilir.

4.3.4. Esneklik

Özellikle 20. yüzyılda ortaya çıkan ve günümüze kadar devam eden mimari tasarımda esneklik kavramı, mekânların tasarlanmasında herkese uyan tek beden yaklaşımından kasıtlı bir ayrılışı ifade etmektedir (İslamoğlu, 2014). Bu evrim, kullanıcıların özgürleştirici ve uyarlanabilir mekânsal çözümlere yönelik artan ihtiyaçlarından doğmuştur. 1950'lerin başında mimarlık sözlüğüne giren esneklik, yenilikçi tasarım ve üretim yöntemlerinin ortaya çıkması ve özellikle Batı ülkelerinde kullanıcı katılımı ve çok amaçlı kullanıma yapılan vurguyla desteklenerek küresel çapta hızla yaygınlık kazanmıştır (İslamoğlu ve Usta, 2018).

Çok sayıda akademisyen mimari esneklik için farklı tanımlar ve yaklaşımlar önermiştir. Örneğin Weeks, esnekliği tanımlanmamış bir mimari, kullanıcı özelleştirmesine hazır bir sayfa olarak tanımlamıştır (İslamoğlu ve Usta, 2018).

Norberg Schulz ise alternatif olarak iki yönlü bir tanım sunmuştur. Birincisi, binanın büyümesini veya küçülmesini sağlayan ekleme veya çıkarmalara izin verirken bina bütünlüğünü korumak; ikincisi ise, bina elemanları ve ilişkileri içinde değişime olanak sağlamaktır. Bu, panjurlar, perdeler veya kayar duvarlar gibi hareketli bölücülerle yeniden yapılandırılabilir alanlar anlamına gelebilir. Dolayısıyla mimari esneklik, yapısal sistemlerinde değişiklik gerektirmeden kullanıcıların çeşitlenen ihtiyaçlarına cevap verebilecek yapılar tasarlama kabiliyetini temsil etmektedir. Eğitim yapıları bağlamında mimari esneklik, kullanıcıların, yani öğretmenlerin ve öğrencilerin değişen ve çeşitlenen koşullara ve ihtiyaçlara uyum sağlama becerisini ifade eder.

Hagman (1951), eğitim yapılarının bireylerin engelsiz gelişimini teşvik etmek için esneklik sunması gerektiğini savunmuştur. Mekânlar ve bina sistemleri, kullanıcıların dinamik olarak değişen ve gelişen ihtiyaçlarına uyum sağlayacak şekilde tasarlanmalıdır. Öğretim yöntemlerinin gelişen doğası göz önünde bulundurulduğunda, eğitim sistemlerinin sürekli bir değişim içinde olması, eğitim yapılarında değişiklik yapılmasını gerektirmektedir. Bu değişiklikleri karşılamak için esneklik, eğitim binalarının tasarımında bir köşe taşı olmalıdır.

Kleberg (1994), öğretmenlerin ve öğrencilerin yaşamlarının önemli bir bölümünü geçirdikleri eğitim mekânlarının kişisel gelişimi ve öğrenmeyi teşvik etmesi gerektiğini öne sürmüştür. Bu alanlar aynı zamanda çalışmayı teşvik edecek, öğrenmeyi güçlendirecek duyguları uyandıracak ve birden fazla amaca hizmet edecek esnekliği sunacak şekilde tasarlanmalıdır. Eğitim alanları pedagojik sistemler ve öğretim metodolojileri ile uyumlu bir şekilde yapılandırılmalıdır. Örneğin büyük sınıflar, daha küçük toplantı alanları veya bilimsel konular için tartışma alanları olarak hizmet verecek şekilde uyarlanabilir olmalıdır. Eğitim yapılarının tasarımındaki esneklik, eğitim etkinliğini önemli ölçüde artırabilir. Tekeli (2013), esneklikle tasarlanan eğitim yapılarının, kullanıcıların ihtiyaçlarına cevap veren, dönüşüme ve gelişime açık bir yaklaşımı temsil eden öğrenen okul modelini barındırdığını öne sürmüştür. Özetle, eğitim yapılarında mimari esneklik yaklaşımları üç farklı kategoride sınıflandırılabilir: tasarım esnekliği, yapım esnekliği ve kullanım esnekliği.

Tasarım Esnekliği

Tasarım esnekliği, mekânsal organizasyonu kullanıcının ihtiyaçlarına göre uyarlama ve gerektiğinde yeni bir mekânsal düzenleme inşa etme potansiyelini ifade eder. Eğitim kurumları söz konusu olduğunda bu, özellikle esneklik göz önünde bulundurularak tasarlanmış yapılarda, eğitim sistemindeki bir değişiklik nedeniyle ek sınıf alanı ihtiyacını zahmetsizce karşılamak anlamına gelebilir. Bu sadece yeni bir eğitim binası inşa etmenin mali yükünü azaltmakla kalmaz, aynı zamanda işlevsel olarak gerekli alanın yaratılmasına da yardımcı olur. Tasarım aşamasında benimsenen esneklik anlayışı, binanın kullanım aşamasında çok sayıda ekonomik ve işlevsel fayda sağlayarak tasarım esnekliğinin ne kadar önemli olduğunu vurgulamaktadır (İslamoğlu ve Gülay, 2018).

Artan nüfus, bilgisayar laboratuvarları gibi özel odalar gerektiren teknolojinin ortaya çıkışı ve toplantı ve çalışma alanları gerektiren öğrenci merkezli eğitim modellerinin benimsenmesi gibi zorluklara yanıt olarak, eğitim binaları büyüme esnekliği arayışına girmiştir. Bu yaklaşım, binanın değişen ihtiyaçlar doğrultusunda gelişmesine ve genişlemesine olanak tanır. Eğitim binalarındaki genişleme, küçük sınıfların daha büyük alanlarla birleşmesi ya da gerektiğinde oda eklenmesi veya çıkarılmasına elverişli olmak olarak tanımlamaktadır.

Bu büyüme esnekliği genellikle yöne göre kategorilere ayrılır: yatay büyüme, dikey büyüme veya her ikisinin bir kombinasyonu. Büyüme yönünün seçimi, arazi koşullarının ve çevresel özelliklerin kapsamlı bir şekilde anlaşılmasını gerektirir. Örneğin, yatay büyüme, gerekli özen gösterilmeden gerçekleştirilirse, çocukların fiziksel ve bilişsel gelişiminde önemli bir rol oynayan okul bahçeleri gibi açık alanlara tecavüz edebilir. Öte yandan, dikey büyüme yatay genişlemenin mümkün olmadığı durumlarda ve ancak binanın yapısal sistem özellikleri incelendikten sonra düşünülmelidir (İslamoğlu ve Gülay, 2018).

Çok katlı binaların çocukların mekânsal algısı üzerindeki potansiyel olumsuz etkilerini ortaya koyan çeşitli çalışmalar, her iki büyüme yaklaşımının da uygulanmadan önce farklı ve kapsamlı değerlendirmeler gerektirdiğini göstermektedir. Binanın bölücü elemanlarında tasarım esnekliği uygulamak, mekânsal dönüşümleri veya birleşmeleri barındırmak için çok önemlidir.

Yapım Esnekliği

Taşıyıcı sistem tasarımı, esnek bina tasarımı anlayışında en önemli unsur olarak kabul edilmektedir. Kullanılacak taşıyıcı sistemin türü, yatay ve düşey taşıyıcı sisteme ilişkin tespitler ve kat edilecek serbest açıklık mesafesi gibi kararlar, bir binanın taşıyıcı sistemini etkileyen kritik unsurlardır. Bu kararlar doğrultusunda binanın mekânsal organizasyonunun değişen ihtiyaç ve istekleri karşılayacak şekilde değiştirilebilme kapasitesi 'inşaat esnekliği' kavramını kapsamaktadır.

Yürekli (1983) bir binanın ayakta durmasını sağlayan temeli ifade etmek için 'taşıyıcı sistem' terimini kullanmıştır. Bu yapım esnekliği kavramı, temel strüktürel sistemi prefabrik bileşenlerden oluşan bir mekândan, strüktürel sistemi sabit tutarak farklı bir alan, geometrik biçim ve mekânsal organizasyon üretebilme becerisi olarak açıklanmaktadır (Deniz, 1999). Bu yaklaşımın pratik bir örneği Gerardo Molina Okulu'nun tasarımında görülebilir. Mimar Giancarlo Mazzanti tarafından Bogota, Kolombiya'da tasarlanan ve 2008 yılında tamamlanan okul, inşaat esnekliği yaklaşımının eğitim binalarında etkili bir şekilde uygulandığının bir kanıtıdır. Bu özel eğitim kurumu, her sınıfın modüllerden oluştuğu ve büyümeye izin vermek için gridal bir sistemle planlandığı modüler bir tasarım stratejisi ile tasarlanmıştır. Bu yapısal metodoloji, eğitim alanlarının uyarlanabilirliğini ve işlevselliğini şekillendirmede esnekliğin hem tasarım hem de inşaat aşamalarındaki derin önemini vurgulamaktadır (İslamoğlu ve Gülay, 2018).

Kullanım Esnekliği

Eğitim binası tasarımı alanında, koridorların hareketli bölücüler aracılığıyla sınıflarla birleştirilerek toplantı alanlarına dönüştürülmesi veya iki veya daha fazla sınıfın birleştirilerek daha büyük sınıflara veya konferans ve toplantı salonlarına dönüştürülmesi gibi stratejiler, kullanım esnekliğini somutlaştırmaktadır. Bu esneklik, kullanıcıların sürekli değişen ihtiyaçlarına göre mekânların farklı işlevlere uyum sağlamasına olanak tanır. Binalarda maksimum esnekliğe ulaşmak için bina, mekân ve iç donanım ve mobilya esnekliğini içeren bir yaklaşım uygulanmalıdır.

Bu perspektif doğrultusunda, iç mekânlarda kullanılan donanım ve mobilyalar kullanım kolaylığını teşvik etmelidir. Daha net olarak, eğitim binalarında kullanılan donanım ve mobilyalar, değişken kullanıcı ihtiyaçlarına, koşullarına ve işlevlerine

uyum sağlayarak hızlı mekânsal düzenlemelere izin verecek şekilde yüksek derecede esneklikle tasarlanmalıdır.

Eğitim binalarının kullanım esnekliği ile ilgili olarak göz önünde bulundurulması gereken bir diğer kritik husus, bu binaların sadece öğrenciler için eğitim ve öğretim alanları olarak hizmet vermenin ötesine geçebilmeleridir. Bu tür binalar aynı zamanda eğitim, sosyalleşme ve toplumsal toplantılar gibi çeşitli amaçlar için toplumsal merkezler olarak da işlev görebilir. Karabey (2004), önemli maliyetlerle inşa edilen eğitim tesislerinin sadece eğitim döneminde kullanılmasının ekonomik sonuçlarına dikkat çekmiştir. Karabey'e (2004) göre, bu yüksek maliyetli binalar kurslar, seminerler, toplantılar, düğünler ve daha fazlası için çok amaçlı mekânlar olabilir ve kent sakinlerinin sosyalleşmesine katkıda bulunabilir.

4.3.5. Ergonomi Konfor

Ergonominin temelinde yatan kavramlar başlangıçta çalışma ortamında verimliliği artırmak için oluşturulmuş, ancak zaman içinde gelişerek eğitim alanıyla önemli ölçüde ilgili hale gelmiştir. Yirmi beş bölgesel ergonomi derneği ve otuz beşten fazla ülkenin temsilcilerinden oluşan Uluslararası Ergonomi Birliği tarafından yapılan araştırmaya göre, "Eğitim" yirmi iki konu arasında yedinci sırada yer almış ve %72 gibi kayda değer bir ilgi oranına sahip olmuştur (Eraslan, 2007). Ergonomi ilkelerini eğitim alanına uyarlayacak olursak, ergonominin eğitim altyapısı ve onun birincil kullanıcıları olan öğrenciler ve öğretmenler arasında en uygun ilişkiyi teşvik ettiğini söylemek mümkündür.

Ergonomi özünde sayısız sağlık sorununu önlemeye çalışır ve üretkenliği arttırmak için çalışma alanını optimize eder. Özellikle, okul sistemleri çerçevesinde, ergonominin birincil amacı, öğrenme ortamını, bu kullanıcıları ortama uyum sağlamaya zorlamak yerine, öğrencilerin ve öğretmenlerin ihtiyaçlarına göre uyarlamaktır (Yalçınkaya, 2012). Ergonomik ilkelerin eğitim ortamlarında etkili bir şekilde uygulanması, öğrenciler ve eğitimciler için hem yaşam hem de çalışma koşullarını önemli ölçüde iyileştirme potansiyeline sahiptir ve bunun sonucunda öğrencilerin fiziksel ve zihinsel gelişimleri için fayda sağlamaktadır (Alkan, 1982).

Eğitim kurumlarında verimlilik ve kaliteli eğitim, müfredatın sürekli geliştirilmesi ve güncellenmesi, hizmet içi eğitime verilen değer ve özellikle de eğitim ortamının kalitesinin artırılması gibi faktörlerle yakından bağlantılıdır. Ergonomik

prensiplerin sağlam bir şekilde anlaşılmasıyla tasarlanan bir öğrenme alanında, fiziksel ve psikolojik gelişmelerin gözlemlenmesi kuvvetle muhtemeldir ve bu da verilen eğitimin kalitesi üzerinde derin olumlu etkilere sahip olabilir (Yalçınkaya, 2012).

Öğrencilere rahat bir şekilde öğrenme ve çevrelerini yorumlama fırsatı sunan öğrenme alanları her zaman takdir görmüştür. Ergonomi, okullar ve eğitim sistemi bağlamında ele alındığında, eğitim sürecinin tamamında en uygun koşulların teşvik edilmesi için etkili bir yöntem olarak ortaya çıkmaktadır (Alkan, 1982).

Çocukların psikolojik davranışlarını, kişilik özelliklerini, öğrenme stillerini ve tercih ettikleri öğrenme ortamını anlamak, okul planlamasına rehberlik etmede kritik öneme sahiptir. Gür'ün (2002) belirttiği gibi, çocuklar uyarıldıklarında ve kendilerini mutlu hissettiklerinde daha etkili performans gösterirler. Eğitim ortamlarında ergonomi ilkeleri uygulandığında, sınıflar, atölyeler ve çalışma odaları öğrencilerin yaşına, fiziksel yapısına ve algısına uygun olarak tasarlanabilir. Bu yaklaşım fiziksel rahatsızlığı en aza indirir ve verimliliği en üst düzeye çıkararak öğrencilerin daha fazla bilgi üretebildiği ve öğretmenlerin rahatça çalışabildiği daha sağlıklı ve güvenli bir ortama katkıda bulunmaktadır.

Çocuğun bir mekânın veya ekipmanın tasarımıyla uyumu, konfor koşullarının sağlanması için çok önemli bir kriterdir. Çocuk ile mekân veya çocuk ile ekipman arasında uyumlu bir ilişki kurulmadığı takdirde, tasarımlar işlevsel olmayan ve konforsuz ortamlara neden olabilir. En azından, bir çocuk tasarlanan mekânı veya ekipmanı uygun ve verimli bir şekilde kullanabilmelidir. Bu nedenle, tasarımların çocukların antropometrik boyutlarını içermesi çok önemlidir. Kullanışlı ve erişilebilir tasarımlar, bir çocuğun konforu için çok önemli unsurlardır (Bilgiç ve ark. 2016). Çocuğun değişken vücut ölçüleri ve hareket kabiliyetlerine uyum sağlayabilecek tasarımlar bu yaklaşımın temel taşı olmalıdır. Gerekli antropometrik verilere göre oranlanmış tasarımlar, çocukların erişimini kolaylaştırarak mekânda ve ekipmanlarla rahat hissetmelerini sağlayabilir (Karabey, 2004). Eğitim binalarının öğrencilerin önemli miktarda zaman geçirdiği ortamlar olduğu düşünüldüğünde, bu alanların ergonomik tasarımı son derece önemlidir. Eğitim alanlarının öğrencilere üniversite öncesi on iki yıllık eğitimleri boyunca konfor mu yoksa rahatsızlık mı sunduğunu değerlendirmek kritik önem taşımaktadır.

Öğrenciler, sürekli öğrenme ve beceri gelişimini kolaylaştırmak için hem rahat hem de ergonomik bir ortama ihtiyaç duyarlar. Optimum ergonomik ve mimari standartlara uygun olarak tasarlanan eğitim alanları, öğrencilerin fiziksel ve zihinsel gelişimlerini desteklemenin yanı sıra algısal, duyusal ve bilişsel gelişimlerini de hızlandırır. Bu tür alanlar, öğretim ve eğitim yoluyla olumlu davranışları pekiştirerek ve kaza riskini azaltarak ikili bir rol oynar ve böylece eğitim sürecinin ayrılmaz bir parçası haline gelir.

Eğitim alanları genellikle büyük, dinamik ve hareketli kalabalıklar tarafından ağır ve yoğun kullanıma maruz kalmaktadır. Bu nedenle, eğitim binalarındaki bu alanların kullanılabilirliğinin konfor unsurları açısından kapsamlı bir şekilde analiz edilmesi gerekir. Bu doğrultuda, Ergonomik Konfor iki ana kategoriye ayrılabilir: Mekânsal Konfor ve Duyusal Konfor. Duyusal Konfor da kendi içinde Görsel Konfor, İşitsel Konfor ve Termal Konfor olarak ayrılabilir. Bunların hepsi, mümkün olan en iyi öğrenme ortamını sağlamak için eğitim alanlarının tasarımında dikkate alınması gereken temel hususlardır.

Eğitim Ortamında Mekânsal Konfor

Mimari anlamda mekân, herhangi bir aktivitenin gerçekleşmesi için gerekli olan tüm fiziksel, sosyal ve psikolojik unsurları kapsayan bir kavramdır (Dönmez, 2008). Eğitim kurumları bağlamında, sınıfların, koridorların, sıraların ve masaların mekânsal konfor kriterlerine uygunluğu büyük ölçüde antropometrik ve mekânsal ölçümlerle belirlenmektedir. İnsan vücudunun ölçülerini ifade eden antropometrik ölçüler, milliyet, coğrafi konum, yaş, cinsiyet, vücut yapısı, beslenme alışkanlıkları, fiziksel aktiviteler, ekonomik ve sosyal statüye göre farklılık göstermektedir (Tunay, 2005). Araç ve gereçlerin tasarımını insan vücudunun ilgili yönleri ve özellikleriyle uyumlu hale getirerek, belirli bir alandaki bireylerin konforu, fiziksel sağlığı, mutluluğu ve verimliliği artırılabilir.

Bu durum, özellikle zamanlarının önemli bir kısmını okul sıralarında oturarak geçiren öğrenciler için geçerlidir. Bu alanların tasarımı öğrencilerin antropometrik boyutlarını yansıtmalıdır. Örneğin, sıralar ve masalar öğrencilerin yaş gruplarına uygun antropometrik ölçülere sahip olmalıdır. Koridorlar, öğrencilerin özellikle teneffüslerde sıklıkla geçtikleri alanlar olduğundan, öğrenci yoğunluğu göz önünde

bulundurularak tasarlanmalıdır. Koridorların genişliği, mekânsal konforu kolaylaştıracak şekilde tasarlanmalıdır.

Ayrıca, bu yapılarda fiziksel engelli bireyleri barındırmak için gerekli düzenlemeler yapılmalıdır. Bu, girişlere rampalar yerleştirmeyi, çok katlı binalarda asansörler kurmayı ve engelli standartlarına uygun özel tuvaletler bulunmasını sağlamayı içerebilir. Kritik dolaşım alanlarında, toplantı salonlarında, spor salonlarında ve seyirci alanlarında engelli bireylerin ihtiyaçlarını kolaylaştırmak için iç basamak alanlarının, yarım katların ve ayrılmış alanların tasarlanması da dikkate alınmalıdır (Karabey, 2004). Bu tasarım hususları, eğitim alanlarının tüm kullanıcıların ihtiyaçlarını karşılamasını ve böylece öğrenme için kapsayıcı ve rahat bir ortam oluşturulmasını sağlamaktadır.

Eğitim Binalarında Görsel Konfor

Görsel konfor, aydınlatmanın yarattığı gölgelerin türü, seviyesi, miktarı, rengi, yönü, dağılımı ve kalitesi gibi çeşitli kriterler tarafından belirlenen karmaşık bir kavramdır. Eğitim yapıları bağlamında görsel konfor, sağlıklı ve güvenli bir öğrenme sürecinin kolaylaştırılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Okul binalarının öğrenciler için psikolojik ve duygusal olarak canlandırıcı, görsel olarak tatmin edici ve rahatlatıcı koşullar sunmasını sağlamak, binanın tasarım aşamasında uygun aydınlatma stratejilerinin dikkatli bir şekilde belirlenmesini ve uygulanmasını gerektirir. Okullarda ve sınıflarda yeterli aydınlatma sadece çeşitli faaliyetlerin sorunsuz bir şekilde yürütülmesini teşvik etmekle kalmaz, aynı zamanda hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin göz sağlığını korur. Etkili aydınlatma, optimum öğrenme koşullarına önemli ölçüde katkıda bulunur ve mekânın tüm kullanıcıları için görsel netliğin korunmasına yardımcı olur (Barker, 1982). Mümkün olan her yerde, doğal aydınlatma sınıf aydınlatması için birincil tercih olmalı ve gün ışığından azami ölçüde yararlanılmalıdır.

DIN EN 12464-1 standardı sınıflar için minimum 300 lüks aydınlık düzeyi önermektedir, ancak maksimum 500 lüks genel aydınlık düzeyi daha etkili olma eğilimindedir (Anonim, 2015). İyi bir doğal aydınlatma elde etmek için, bir sınıfın taban alanının %18'inin cephe duvarında pencere açıklıklarına sahip olması önerilmektedir (Çetinkaya, 2016). Ayrıca, sınıflardaki pencere alanı, pencerenin bulunduğu duvarın taban alanının %10'undan az olmamalıdır (Dönmez, 2008).

Pencere yerleşimlerinin sağladığı manzaralar da göz önünde bulundurulmalıdır. Örneğin, pencereleri işlek otoparklara veya yollara bakan sınıflar öğrencilerin dikkatinin dağılmasına neden olabilir. Tipik olarak, standart bir cepheden gelen güneş ışığı bir binanın yaklaşık 7 metre derinliğine ulaşabilir (Çakıroğlu, 1962).

Renk tercihleri söz konusu olduğunda, çocuklar ilginç ve cesur tonları tercih etme eğilimindedir, ancak bu tercihler yaşa göre değişebilir (Gür, 2002). Bununla birlikte, görsel gürültüye ve hatta renk kirliliğine yol açabileceğinden, aşırı renk kullanımından kaçınmak çok önemlidir. Yoğun renk alanları yaratmamak için keskin geometrik desenlerden de kaçınılmalıdır. Sakinleştirici ve rahatlatıcı etkileriyle bilinen soğuk tonlar, güven, huzur, üretkenlik, sorumluluk, düzen, ferahlık, barış ve özgürlük duygularını ortaya çıkardıkları için genellikle eğitim alanları için en uygun olanlardır (Sağocak, 2005). Cesur, ana renkler en iyi şekilde az miktarda ve öncelikle aksesuarlarda kullanılır. Binadaki malzemeler doğal renklerini korumalı, her iç mekânın en fazla bir tarafında özel renkler kullanılmalıdır. Optimum doğal ışığı sağlamak için renkli dış cam kullanımından genellikle kaçınılmalıdır.

Eğitim Binalarında İşitsel Konfor

Eğitim tesisleri tasarlanırken, akustik konforu korumak için çeşitli kriterlerin karşılanması gerekir. Bunlar arasında konuşmanın netliği ve algılanabilirliği, binanın kullanım amacına göre en uygun ses yansıma sürelerinin ve ses seviyelerinin belirlenmesi ve akustik konforu destekleyen bir uzamsal geometri yer almaktadır. Okul alanlarındaki gürültü seviyeleri 70 dB'yi geçmemelidir. Binaların kendi içinde kabul edilebilir gürültü seviyeleri sirkülasyon alanları için 45 dB, sınıflar için 35 dB ve tuvaletler için 50 dB'dir. Bir eğitim binasının etkili öğretme ve öğrenmeyi kolaylaştırma kabiliyeti, akustik konforundan büyük ölçüde etkilenir. Tasarım detaylarını uygularken, şok ve titreşim emiciler de dahil olmak üzere sadece sesi izole eden değil aynı zamanda emen malzemelerin kullanılması tavsiye edilir (Karabey, 2004).

Eğitim Binalarında Termal Konfor

Çocukların tipik olarak daha serin ortamları tercih ettikleri ve daha düşük sıcaklıklarda daha yüksek verimlilik gösterdikleri göz önüne alındığında, sınıflardaki termal konfor yetişkinlerden ziyade çocuklara yönelik olmalıdır.

Eğitim binaları için bağıl nem ideal olarak %70'i aşmamalı, optimum hava akışının ise 150 mm/sn civarında olduğu tahmin edilmektedir. Sınıfın iç sıcaklığı 18 santigrat derecede tutulmalıdır (Çakıroğlu, 1962). Havalandırma sırasında sınıf sıcaklıklarının düşmemesini sağlamak için binanın yüksek kalitede yalıtılması şarttır. Ayrıca, sürekli sınıf havalandırmasını kolaylaştırmak için belirli doğramaların detaylandırılmasına özellikle dikkat edilmelidir. Hem küçük hem de büyük açıklıklar sağlayan, çift eksenli kullanıma izin veren, tarama alanı ve açılma yöntemiyle çocukları darbelerden koruyan ve küçük cam düzlemli küçük açıklıklara sahip doğrama tasarımları en uygun olanlardır. Temiz havadan yoksun bir ortamda çalışmak baş ağrısına ve dikkat dağınıklığına yol açabilir; bu nedenle, uygun havalandırmayı sağlamak için pencere kanatlarının minimum boyutta olması hayati önem taşımaktadır (Karabey, 2004).

4.4. Lise Yapılarında Mimari Program açısından Öğrenme Mekânları

1998 yılında yayınlanan "Okul Yapıları El Kitabına" uygun tasarlanan eğitim yapılarının, 25 yıl öncesinin öğrencileri, eğitmenleri ve eğitim araçları için tasarlandığı düşünüldüğünde, günümüzde yeterli olmadıkları gözlenmektedir. Yeni nesilde ortaya çıkan teknolojik donatı ihtiyaçlarını ve öğrenme alışkanlıklarını karşılayan çağdaş eğitim anlayışlarına uygun zemin hazırlayan eğitim yapısı ihtiyacı mevcuttur. 2010'lu yıllarda rağbet görmeye başlayan "Eğitim Kampüsü" anlayışından yola çıkarak, 2013 yılında yeni bir tasarım standartları kılavuzunun hazırlanması gereksinimi ortaya çıkmıştır. 2015 yılında ise bu kılavuzdaki bazı maddeler ve yeni başlıklar eklenmiş ve kılavuz geliştirilmiştir. Eğitim yapıları için hazırlanan tasarım kriterleri, geçmişten gelen sorunların, geleceğe aktarılmasının önlenmesini sağlayacaktır (MEB, 2015).

Kullanıcıların herhangi bir eksiklik ya da rahatsızlık çekmeden eğitim-öğretim faaliyetlerini yerine getirebilmesi için gereken ihtiyaçlar EK1'de belirtilmiştir. Bu ihtiyaçların, kullanıcıların psiko-sosyal, toplumsal, estetik, davranışsal, kontrol, kişiselleştirme, özgürlük, biyolojik ve mahremiyet gereksinimlerini karşılayan mekânsal özelliklerin altı çizilmiştir (Tanka, 2015). Bu bilgiler ışığında, eğitim yapısı denildiğinde akla ilk gelen öğrenme mekânı kuşkusuz derslikler olsa da derslikleri takip eden öğrenme mekanları; laboratuvarlar, kütüphane, koridorlar,

kapalı teneffüs alanları, yemek ve dinlenme alanı, çok amaçlı salon, kapalı- açık spor salonu, tören alanı, yeşil alanlar şeklinde sıralanabilir.

4.4.1. Derslik

Derslikler yapı içerisinde doğrudan ulaşılabilen, dolaşım alanlarından kolay algılanabilen, gürültü ve dikkat dağıtıcı diğer unsurlardan uzakta tasarlanmalıdır. 2015 Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standartları Kılavuzu'nda (EYATSK) derslik, "Öğrencilerin, öğretmen gözetiminde, anlatma, araştırma vb. yollarla ve çeşitli araç ve gereçlerinden yararlanarak ders yaptıkları mekânlar" olarak tanımlanmaktadır.

Sınıflarda öğrenim gören öğrenci sayısı genellikle 25-30 arasında değişkenlik göstermektedir. Depo alanları hariç kişi başına düşen asgari alan lise ve ortaokullar için 1,86m2 olarak belirlenmiştir. Bu da ortalama bir sınıf için asgari alan kullanımının 56-60m2 bandında olduğu anlamına gelmektedir. Perkin'e göre ise sınıf büyüklükleri 70-100m2 arasında değişkenlik göstermelidir (Perkin, 2001). Hatta günümüzde teknolojinin de sınıflarda yerini almasıyla en az 80m2'lik sınıfların ideal olduğu düşünülmektedir. Sınıf alanı ne kadar büyük olursa bireyler için o kadar ferah bir alan oluşmaktadır (İbrahim Karakuş, 2019). Bu sayede sınıfta öğrencilerin ayrı ayrı sıralara oturduğu ya da sıraları birleştirerek grup çalışmasına uygun bir organizasyon oluşturduğu alternatiflere fırsat verilmiş olacaktır.

Geleceğin sınıfları üzerine yapılan araştırmalar ise esnek mekânları işaret etmektedir (Katırcı, 2016). Sınıf içinde çeşitli bölücü elemanlar, bilinçli oluşturulan küçüklü büyüklü nişler ve bu alanlara özel donatılarla, ortak sosyal alanla bütünleşebilen ve ayrışabilen mekânlar ise alternatif eğitim yapılarını akıllara getirmektedir.

4.4.2. Müzik- Resim Dersliği

Müzik ve resim dersliği, öğrencilerin sanatsal becerilerini geliştirebileceği aktivite alanları olarak tanımlanmaktadır. (MEB, 2015). Resim ve müzik araç gereçlerinin depolandığı bir alanla bitişik olarak tasarlanması öngörülmektedir. Genel dersliklere yakın bir biçimde tasarlanabileceği gibi, sınıfların mahremiyeti gözetilerek ayrı bir alanda da konumlandırılabilir.

Sınıflarda öğrenim gören öğrenci sayısının 25-30 arasında değişkenlik gösterebileceği düşünülerek, depo alanları hariç kişi başına düşen asgari alan lise ve ortaokullar için 1,86m2 olarak belirlenmiştir.

2015 tarihli EYATSK'ye göre taban alanına oranla en az %25 pencereye sahip olması gerektiği açıklanmaktadır ancak Perkin'e göre müzik sınıflarında doğal ışığa gerek duyulmamaktadır. Buna karşın, akustik özelliklerine dikkat edilmelidir. Resim dersliklerinde ise doğal ışık çok daha önemli bulunmaktadır.

4.4.3. Laboratuvarlar

Özellikle Fizik, Kimya, Biyoloji branşlarında iş, işlem, deney, gözlem, inceleme, araştırma, geliştirme ve benzeri uygulamaların ya da üretimlerin, deneylerin yapıldığı mekânlar olarak açıklanabilmektedir. Bu mekânlara ait bir hazırlık ve depo bölümünün olması da oldukça önemlidir.

Asgari tasarım standartlarına göre kişi başına 1.86m2'lik alan düşmesi yeterli görülmüştür. Ancak güvenlik ve verimli bir öğrenme ortamı oluşması gibi unsurlar göz önüne alındığında bir laboratuvarın en az 110m2'den oluşması gerektiği açıklanmaktadır (İbrahim Karakuş, 2019).

4.4.4. Kütüphane

Kütüphaneler, eğitim yapısının içinde ya da ayrı olarak tasarlanmasına göre farklı özelliklere sahip olmalıdır. Okul yapısı içinde tasarlanan kütüphaneler zemin katta, kolay ulaşılabilir bir noktada ancak mahremiyetinin ve sessizliğinin korunabileceği şekilde tasarlanmalıdır.

2015 tarihli EYATSK'ye göre kişi başı 1.30m2'lik alana sahip olmalıdır. Ancak Perkin'e göre ise kişi başı en az 5m2'lik bir alana sahip olmalıdır. Okulun ihtiyaçları, kütüphanede düzenlenecek etüt ve aktiviteler gözetilerek daha büyük tasarlanabileceği gibi, zaman içerisinde büyüme olasılığı da gözetilmelidir (İbrahim Karakuş, 2019).

Eğitim yapısından ayrı olarak tasarlanan kütüphanelerde bu alan okul nüfusunun %10'unun aynı anda kullanabileceğini öngörerek tasarlanmalıdır. Bu noktada, kütüphane; fuaye alanı, genel okuma salonu, grup çalışma salonu, video-audio-internet salonu, teknik ofis, fotokopi merkezi, depolar ve tuvaletlerden oluşmalıdır.

4.4.5. Koridorlar

Bireylerin yatay dolaşımını sağlayan alanlar olarak tanımlanan koridorlar, 2015 tarihli EYATSK'ye göre eğitim yapısı içerisindeki idari, sosyal ve eğitsel alanların toplamının %5O'sini aşmayacak şekilde tasarlanmalıdır. Bu durum, kapalı mekandaki sirkülasyon alanlarının tümü (rampalar, merdivenler, koridorlar, kapalı teneffüs alanları vb.) için açıklanmaktadır.

Eğitim yapısındaki koridorlar, çok amaçlı mekânlar olarak değerlendirilebilmektedir. Bu alanlar çeşitli tefrişlerle çalışma, tartışma ve sosyalleşme alanı haline gelebildiği gibi; çeşitli çalışmaların, posterlerin, ödevlerin, sanat eserlerinin sergilenmesi ile bir sergi alanı haline gelebilmektedir. Bu alanlar çeşitli tefrişlerle çalışma, tartışma ve sosyalleşme alanı haline gelebilmektedir. Bunlara rahat çalışma alanları, sergi alanları, poster sergileme alanları, atölye, okuma köşeleri ve dinlenme alanları, fiziksel aktivite alanları, tarihsel alanlar, kamusal noktalar şeklinde örneklendirilebilir.

Rahat çalışma alanları: Çoğumuzun okullarımızda deneyimlediği üzere birkaç oturma ve çalışma tefriş ile desteklenen alanlarda rahatlıkla oluşturulabilmektedir. Bu şekilde sınıfta çalışmaya alternatif arayan öğrencilere çözümler sunulmuş olmaktadır.

Sergi alanları ise: Öğrencilerin eserlerinin sergilenmesini mümkün kıldığı gibi, daha büyük ölçekli sanat eserlerine de ev sahipliği yaparak öğrencilerin sanatla bağ kurmalarına ve kendi içlerinde kültürel tartışmalar yapmalarına zemin hazırlamaktadır.

Poster sergi alanı: Bu alan sergi alanı ile benzerlik gösterse de öğrencilerin ödevlerinin, projelerinin sergilendiği bir alan olarak düşünülebilir. Öğrencilerin özel günlerde, o günlerin anlam ve önemine dair yaptığı çalışmalar ya da müfredat içerisinde hazırladıkları projeleri, diğer arkadaşlarıyla da paylaştıkları alanlardır.

Atölye: Bu tür mekânlarda, koridorlarda bulunan duvarlar ve kolonlar öğrenciler tarafından kişiselleştirilmektedir. Resimler yapılarak, belli el işi malzemeleriyle süsleyerek hazırlanan bu mimari elemanlar hem öğrencilerin aidiyet hissini kuvvetlendirmekte, hem de sanat derslerinde ve

hatta fen bilimlerinde öğrendiklerini hayata geçirmesine katkı sağlamaktadır.

Okuma köşeleri ve dinlenme alanları: Koridorlarda yer yer kütüphaneler ve oturma alanları planlayarak, öğrenme ve rahatlama alanları bir araya getirilebilmektedir. Bu şekilde, öğrencilerin okuma alışkanlığı edinmesi ve araştırmaya teşvik edilmesi sağlanabilir.

Fiziksel aktivite alanları: Koridorların bu tür aktivitelere elverişli noktalarında, zaman zaman yoga ya da esneme hareketleri yapabilecekleri mekânlar oluşturulabilmektedir. Ancak Türkiye'deki okullarda kontrollü bir şekilde bunun nasıl yapılabileceği bir soru işareti oluşturmaktadır. Bu sebeple, bu alanlar, yoga, esneme hareketi, fitness gibi daha net spor aktivitelerindense, belirli fiziksel oyunların oynanmasına imkân sağlanan alanlar olarak belirlenebilmektedir.

Tarihsel alanlar: Genellikle, tarihi bir geçmişi olan okullarda karşılaşılan bu alanlarla, öğrencilerin önceki kuşaklarla bağ kurması, okulun gelişim sürecini izleyerek aidiyet hislerinin güçlenmesi gibi amaçlar karşılanmaktadır. Önceki kuşaklarla empati kurma yeteneği oldukça sınırlı olan "internet kuşağı" bireyleri için bu alanlar, oldukça faydalı olabilmektedir.

Kamusal noktalar: Bu noktalar, yerel kurumlarla ya da komşu vatandaşlarla ortak kullanılarak bir vatandaşlık ve sosyal görev bilincini oluşturmaya yönelik alanlar olarak kullanılabilmektedir.

Bu örnek kullanım alanları, okulların güvenliğinin birinci planda tutulması ve okullarlar dışarıdaki insanları kontrollü bir şekilde bir araya getirmeyi öngören tasarımlar için açıklanmaktadır. Eğitim yapısının tanımına uygun olarak, bu alanların sosyal ve kamusal bir birleşme görevi gördüğü okullarda bu mekânların tanımları genişleyebilir, alt başlıklar eklenebilir.

Buna ek olarak, birçok mimar da eğitim yapılarındaki çok amaçlı koridorların öneminin altını çizmiş ve o mekânlara yeni programlar atfetmeye, o mekânların potansiyelini keşfetmeye çalışmıştır. Örneğin; Karabey (2004), bir eğitimciyle arasında geçen diyaloğu şöyle özetlemektedir: "Bir eğitimci, bizlere; özellikle yabancı dil derslerinde, toplu-kalabalık çalışmanın çok yararlı olduğunu, bunun için

“yabancı ülkede bir Pazar yeri”, “bir cadde”, “bir postane” simülasyonu yapılabilecek mekân gerektiğini; ya da bir parti verme dekorunda, müzik dans ile o yabancı ülkenin hem kültürü hem de dilinin çok daha kolay öğretilebildiği anlatılmıştı.”. Sosyal yapılandırmacılık göz önünde bulundurulduğunda, öğrenmenin, başkalarıyla ve belirli bir topluluğun kültürel araçları ve uygulamalarıyla etkileşim yoluyla gerçekleşen sosyal bir süreç olduğu açıklanmaktadır (Hilpert ve Marchand, 2018). Bu bakış açısıyla bir “öğrenme sokağı” oluşturabilecek, öğrencilerin dinlenmesine olanak vereceği kadar, farklı sosyal ve kültürel aktivitelere mekân olabilecek koridorlar oldukça önemlidir. Buna ek olarak, derslikler ve laboratuvarlar güvenlik, otorite ve dikkat dağılmasını engelleme gibi çeşitli sebeplerden kuralları oldukça net bir şekilde belirlenmiş mekânlar haline gelmiştir. Koridorlar ve teneffüs alanları mekânsal olarak daha esnek davranılabilecek, öğrencilerin kendilerinden bir şeyler katarak aidiyetlerini güçlendirebilecek alanlardır. Bu sayede, öğrenme sınıf ve dersliklerle sınırlandırılamaz.

4.4.6. Kapalı Teneffüs Alanı

Kapalı teneffüs alanları 2015 tarihli EYATSK’de bir öğrenme mekânından ziyade öğrenme aktiviteleri arasında kullanılabilecek dinlenme alanları olarak tanımlanmaktadır. Ancak alternatif öğrenme yaklaşımları incelendiğinde dinlenme ve öğrenme aktiviteleri arasındaki ayrışmanın gün geçtikçe kalktığı ve bunun da öğrenme davranışı üzerinde olumlu bir etkisi olduğu gözlemlenmiştir. Bu sebepten, öğrencinin gelişim sürecini olumlu etkileyecek birey- sosyal çevre etkileşimini arttıracak, kapalı teneffüs alanlarını öğrenme mekânlarından ayrıştırmak mümkün değildir. Bu alanlar yapı mahremiyeti daha elzem olan bölgelerin kesişiminde bulunmakta, belli yaş gruplarına özel olmayan ortak kesimleri buluşturacak mekânlar olarak tasarlanmaktadır. Bu açıdan yemekhane, hol, kantin, toplantı salonu, fuaye, öğrenci kulübü, satış birimi, kitaplık, spor salonları ve bahçelerle benzerlik göstermektedir (Çetinkaya, 2016).

Bu alanlarda, koridorlar için bahsedilen mekânsal farklılıkların hepsinden ayrıca söz edilebilmektedir. Zaten, koridor ve kapalı teneffüs alanları arasında da net bir sınır belirlemek mümkün gözükmemektedir. Bir eğitim yapısı, mimarisiyle öğrencileri deneyimlemeye, tartışmaya, sosyalleşmeye ve hayal güçlerini kullanmaya motive etmelidir (Tanka, 2015). Dersliklerde, eğitim sisteminden

kaynaklı bir kuralcılık söz konusu olduğundan, koridorlar ve kapalı teneffüs alanları bu tür faaliyetler için eşsiz mekânlardır. Herrington'ın açıkladığı üzere (1998); "1850 yılından günümüze kadar çocuklarla ilgili yapılan çalışmalar göstermektedir ki, çocuklar kendileri yaratıp değiştirebilecekleri esnek alanlara ihtiyaç duymaktadır."

4.4.7. Yemek ve Dinlenme Alanı

Çeşitli kaynaklarda, çeşitli adlarla geçen bu alan EYATSK içerisinde "Yemek ve Dinlenme Alanı" olarak geçmektedir. Bu alan halk arasında bilinen adıyla "kantin", "kafeterya" ya da "cafe" olarak açıklanabileceği gibi, birçok kaynakta "satış alanı" olarak da kullanılmaktadır. Bu tür alanlar, okul işletme sistemine göre, okul nüfusuna göre büyük ölçüde farklılık göstermektedir (İbrahim Karakuş, 2019).

Bu alanlar, dolaşım elemanlarının genişleyerek oluşturduğu alanlar olabildiği gibi, dört duvara sahip kapalı alanlar olarak da tasarlanabilmektedir. Benzer bir şekilde iç mekânda bir alan olarak planlanabildiği gibi, doğrudan bahçede yer alan bir birim olarak da planlanabilmektedir. Ancak iki şekilde de bahçeyle güçlü bir ilişki gözetilmelidir. Bu sebepten, eğitim yapısı içerisindeki yemek ve dinlenme alanları için zemin kat en uygunu olacaktır. Girişe yakınlığı da ayrıca önemlidir. Birden fazla kantin bulunan tasarımlarda bunlar farklı ihtiyaçlara yönelik konumlandırılabilir. Buna ek olarak, asgari şartlar gözetildiğinde kişi başı 1.5m2'lik bir alanın yeterli olabileceği görüşü yaygındır.

4.4.8. Çok Amaçlı Salon

Eğitim kompleksi içerisinde yer alan çok amaçlı salonlar; fuaye, soyunma odaları, görevli odası, projeksiyon odası, depolar, temizlik odası, havalandırma santrali ve pano odası gibi birimlerden oluşmaktadır. Bu salon, genel kural olarak kişi başına 2m2 düşecek şekilde tasarlanması uygun görülmektedir (İbrahim Karakuş, 2019). Buna ek olarak oturma düzeninin kademeli bir şekilde tasarlanması, alan kullanımı ve akustik açısından oldukça önemlidir. Ancak m2 olarak çok küçük okullarda bu alanlar zaman zaman kapalı spor salonu, zaman zaman çok amaçlı salon olarak kullanılabilmektedir. Bu durumda, spor salonunun bir kenarında, bir sahne düzeni öngörülmelidir.

4.4.9. Açık Spor Alanı- Sosyal Alan- Meydan- Tören Alanı

2015 tarihli EYATSK'ye göre okul bahçeleri; sert zemin, amfi tiyatro, gezinti yolları, spor sahaları ve çevre peyzajı ile birlikte düşünülerek tasarlanan, öğrenci başına (inşaat alanı dahil olmak üzere) minimum 15m2 düşmesi gereken alanlardır. Bu alanlar tasarlanırken, okulda yıllar içerisinde genişleme ve büyüme ihtiyacı olabileceği öngörülerek tasarlanmalıdır. Açık alanların, öğrencilerin mental ve fiziksel gelişimi için oldukça önemli olduğu bilindiğinden, bu alanlara yeterli özen gösterilmelidir. Bu bakış açısıyla, inşaat oturum alanının, toplam araziye oranının %35'i geçememesi gerekmektedir.

Dersliklerden görece uzak bir konumda bulunması gereken açık spor alanları, kapalı spor salonlarıyla ilişkilendirilebilir. Beden eğitimi derslerinde öğrencilerin, eğitsel ve fiziksel faaliyetlerine ev sahipliği etmesi için inşa edilen bu mekânlar, öğrencilerin teneffüslerde sosyalleşebileceği, özel günlerde törenler düzenleyebileceği alanlardır. Eğitim yapısının şekli ve büyüklüğüne göre bu programların hepsi tek bir mekânda çözülebileceği gibi, ayrı ayrı ancak birbiriyle ilişkili alanlar olarak da tasarlanabilmektedir.

Z kuşağının dikkat süresi oldukça düşük olduğundan, bu gibi farklı mekânsal özelliklere sahip ve çeşitli aktivitelere olanak sağlayan mekânlar, yeni nesil bireylerin dinlenme sürelerini daha verimli kullanmasını ve tekrar motive olmalarını sağlamaktadır. Bu özellikleriyle açık alanda bulunan öğrenme mekânlarının, geleneksel sınıf düzenini tamamladığı söylenebilmektedir.

4.4.10. Yeşil Alan

Eğitim yapılarında bulunan yeşil alan, genel itibari ile "peyzaj düzenlemesi olarak tanımlanmaktadır. Oysaki yeni nesil öğrenenler göz önünde bulundurulduğunda "yeşil alan" çok daha önemli bir konuma sahiptir. Eğitim yapılarında yeşil alan, doğayla, öğrenme ortamını bir araya getiren, öğrencilerin motivasyonuna, çevreye ve bireylerin sağlığına katkı sağlayan mekânlar olarak tanımlanabilir. Bunun yanı sıra, eğitim yapılarında yeşil alanın tasarımı konusunda, yakın yerleşim alanı olup olmadığı incelenmelidir. Eğer yakın çevrede yerleşimler mevcut ise, okullardaki yeşil alanlar çevreyi okul yapısına davet ederken, aynı zamanda eğitim ve kamusal alanlar ve/veya konutlar arasında bir tampon bölge oluşturması gerekmektedir (Kaya, 2018).

Peyzaj düzenlemesinin ötesinde bu alanlar sınıf olarak, tarım alanı olarak, dinlenme ve sosyalleşme alanı olarak kullanılabilmektedir. Özellikle son dönemlerde ülkemizde, tarım alanları olarak kullanımına çeşitli örnekler vermek mümkündür. Bu şekilde öğrencilerin doğayla bire bir ilişkiye sahip olması ve sürdürülebilirlik bilinci kazanması amaçlanmaktadır. Bunun yanı sıra, depresyonun ve psikolojik rahatsızlıkların en üst düzeyde görüldüğü günümüzde, bu gibi doğayla iç içe aktivitelerin, öğrencilerin mental sağlığını da olumlu yönde geliştireceği ve bir terapi ortamı oluşturacağı düşünülmektedir.

Yeşil alanların büyüklüğü ve bu alanlarda kullanılan eğim dışında yönetmelikle çok sınırlandırılmayan bu alanlar çeşitli şekillerde oluşturulabilmektedir. Bazı okullarda, bölgelerle sınırlandırılmış ve okul alanı ayrı, yeşil alan ayrı işlenmiştir. Bazı okullarda, yeşil alan eğitim yapısını çevreleyecek şekilde, bazılarında ağaçlı bir "alle" oluşturacak şekilde, bazılarında bir avlu olarak tasarlanmaktadır. Bu durum, çevre yapılara, arazinin büyüklüğüne ve formuna göre değişiklik göstermektedir.

4.5. Eğitim Yapılarında Tasarımın Başarıya Etkisi

Kullanıcı olan insanın fiziksel ve psikolojik tepkilerinin, mekân kalitesini belirleyen aydınlanma, ses, gibi fiziksel, iklim, gibi çevresel koşullardan etkilendiği ve mekânsal olarak sabit ve hareketli ögelerle tasarlandığı bilinmektedir (İyican, 2016). Tasarım, eğitim binalarının başarısında çok önemli bir rol oynar ve bu tesislerin yalnızca fiziksel düzenini ve estetiğini değil, aynı zamanda işlevlerini, güvenliğini ve kolaylaştırdıkları öğrenme deneyimlerinin kalitesini de etkiler (Weinstein, 1987). Okullar ve üniversiteler gibi eğitim binaları, mimari ifadelerin ötesinde, akademik başarıyı ve bütünsel gelişimi teşvik eden elverişli ortamlar sağlama temel hedefiyle tasarlanmalıdır. Tasarımın akademik başarıyı doğrudan etkileyen bir yönü de ilgi çekici ve etkileşimli öğrenme ortamlarının yaratılmasıdır. Mekân düzeni aktif öğrenmeyi, öğrenci iş birliğini ve öğretmen-öğrenci etkileşimini kolaylaştırabilir veya engelleyebilir. Mimarlar, esnek oturma düzenine ve entegre teknolojiye sahip sınıflar tasarlayarak çeşitli öğretme ve öğrenme yöntemlerini mümkün kılabilir ve böylece akademik çıktıları artırabilir (Blackmore ve ark. 2011).

Buna ek olarak, eğitim binalarının tasarımında yaş, öğrenme tarzı ve fiziksel yetenekler de dahil olmak üzere farklı öğrenci gruplarının değişen ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalıdır. Örneğin, yaşa uygun mobilya ve ekipmanlar, görsel ve işitsel yardımcılar ve erişilebilirlik özellikleri, öğrenme ortamını daha kapsayıcı ve rahat hale getirerek öğrenci başarısını arttırabilmektedir. Ayrıca, iç mekân bitkileri ve doğal ışık ve manzaraya erişim yoluyla doğanın dahil edilmesi, öğrencilerin konsantrasyonunu artıran ve stresi azaltan sakinleştirici bir ortam yaratarak akademik performansın artmasına katkıda bulunabilmektedir (Li ve Sullivan, 2016).

Ayrıca, sürdürülebilir tasarım ilkelerinin kullanılması, öğrenciler arasında sağlık, refah ve çevre bilincini teşvik ederek eğitim binalarının başarısını artırabilir. Araştırmalar, doğal havalandırma, yeterli gün ışığı ve enerji tasarruflu sistemlerle tasarlanan okulların daha sağlıklı iç ortamlar sağladığını ve bunun da öğrenci devamlılığını, katılımını ve performansını olumlu yönde etkileyebileceğini göstermektedir. Aynı zamanda, öğrencilerin sürdürülebilirlik kavramlarını ilk elden öğrenebilecekleri ve çevre yönetimini teşvik edebilecekleri yaşayan laboratuvarlar olarak hizmet vermektedirler (Orr, 1993).

Simons ve diğerleri (2010) tarafından yürütülen bir çalışmada, öğrenci devamsızlığı ile olumsuz okul binası koşulları arasında ilişkiler bulunmuştur. Çalışma, devamsızlığı azaltmak ve öğrenci refahını artırmak için okul koşullarının iyileştirilmesinin önemini vurgulamıştır. Benzer şekilde, Könings ve diğerleri (2017), binaların onları kullananların ihtiyaçlarını karşılamasını sağlamak için eğitim binalarının tasarım sürecine ilgili tüm paydaşların dahil edilmesi gerektiğinin altını çizmiştir.

Kullanıcı perspektifi açısından, tesis yönetimi (FM), eğitim binalarında bina kullanıcıları arasındaki memnuniyetsizliği en aza indirmede önemli bir rol oynamaktadır. Kullanıcının bakış açısı, sürdürülebilir eğitim binası tasarımının başarısında en önemli faktör olarak kabul edilmektedir. Alfalah ve ark., (2022) tarafından yapılan bir çalışmada, kullanıcıların bakış açılarını iyileştirmek için termal konfor ve estetik gibi faktörleri dikkate alan, ortaöğretim sonrası eğitim binaları için bulanık tabanlı entegre bir sürdürülebilirlik çerçevesi geliştirilmiştir.

Eğitim binalarının tasarımı da öğrencilerin fiziksel sağlığı, duygusal refahı ve akademik performansı üzerinde etkilidir. Doğal unsurları yapılı çevreye dahil eden biyofilik tasarımın, insan stresini azalttığı ve eğitim alanlarında refahı artırdığı bulunmuştur (Jaheen ve El-Darwish, 2021). İyi tasarlanmış binalar, öğrencilerin bedenlerini ve zihinlerini geliştirerek öğrenmeye olan ilgilerini artırabilir ve öğrenci davranışlarını değiştirebilir. Eğitim binalarındaki iç ve dış mekânlar arasındaki ilişki de öğrencilerin konforunu ve açık ve iç mekânlar arasındaki sağlıklı ilişkiyi etkilediği için çok önemlidir. Ayrıca, tasarım sürecinin kendisi de öğrencilerin tasarım becerilerini ve tasarım görevindeki başarılarını geliştirmede rol oynamaktadır. Tasarım yöntemlerinin verimli bir şekilde yapılandırılması ve farklı alıştırma türlerinin dahil edilmesi, öğrencilerin tasarım becerilerini geliştirmelerine destek olabilir. Başarılı tasarımların mevcut örneklerinin incelenmesini içeren tasarım emsal analizleri de öğrencilerin tasarım ilkelerini öğrenmelerine yardımcı olabilir (Tunçer vd., 2002).

Katılımcı tasarım açısından, eğitim binalarının tasarım sürecine öğretmenler, öğrenciler ve mimarlar gibi paydaşların dahil edilmesi esastır. Bu disiplinler arası yaklaşım, öğrenme ortamının fiziksel, pedagojik ve organizasyonel unsurlarının uyumlu olmasını sağlar. Katılımcı tasarım süreçleri, modern okulların tasarımını bilgilendirmek için geçmiş uygulamalardan ve eğitim tarihlerinden yararlanabilir. Paydaşların tasarım sürecine dahil edilmesi, optimum iş birliğine ve eğitimde yeni katılımcı bina tasarımı modellerinin geliştirilmesine yol açabilir (Könings vd., 2017).

Sonuç olarak, eğitim binalarının tasarımı, öğrenci devamsızlığı, öğrenme deneyimleri, kullanıcı memnuniyeti ve akademik performans dahil olmak üzere başarının çeşitli yönleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. İlgili tüm paydaşları tasarım sürecine dahil etmek ve kullanıcı perspektifi, biyofilik tasarım, iç ve dış mekanlar arasındaki ilişki ve öğrencilerin tasarım becerilerinin geliştirilmesi gibi faktörleri göz önünde bulundurmak çok önemlidir.

5
2015 ÖNCESİ VE SONRASI LİSE YAPISI TASARIMLARINDA KUŞAKLARIN ETKİSİ

2015 yılında en küçüğü 16 yaşında olan Y kuşağının çoğu liseden mezun olmuş durumdaydı. Bu bölümde, 2015 yılından itibaren, Z kuşağının kullanıcısı olduğu lise yapılarının, bu kuşağın eğitim davranışlarından ne denli etkilendiği ve bu etkilerin mekânsal düzenlemelere nasıl yansıdığını incelemek amaçlanmıştır. Bu bağlamda, yeni Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standartları Kılavuzu'nun yayınlanması ile paralel bir şekilde 2015 yılı odak kabul edilmiştir.

Türkiye genelinde eğitim yapılarına yaptıkları katkılarla öne çıkan mimari ofislerin tasarlamış olduğu lise yapıları, 2015 öncesi ve sonrası olmak şartıyla ikişerli olarak karşılaştırılmaktadır. Bu ikili seçimlerinde kontrollü değişken olarak inşaat alanı seçilmiştir. Yaklaşık olarak aynı m2'ler içerisinde tasarlanmış lise yapıları ya da eğitim yerleşkeleri içerisinde dikkat çeken mekânsal farklılıklar, açık alanlar, koridor- kapalı teneffüs alanları, derslikler- laboratuvarlar, kütüphane, konferans salonu- kapalı spor salonu, yemekhane ve kantin üzerinden işlenmiştir. Karşılaştırılan okulları Tablo 5.1'de görülmektedir.

Tablo 5.1 İkili olarak karşılaştırılan lise yapıları listesi

	Proje Yeri	**Mimari Tasarım**	**Proje Başlangıç - Bitiş Tarihi**	**Arsa Alanı**	**Toplam İnşaat Alanı**	**İnşaat Bitiş Yılı**
Irmak Lisesi	Caddebostan, İstanbul	Nevzat Sayın	1998	17343 m2	7.270 m2	1999
Sadabad Anadolu Lisesi	Kağıthane, İstanbul	Uygur Mimarlık	2016-2017	~4025 m2	7.150 m2	2019
TED Eskişehir Koleji	Eskişehir	Hatırlı Mimarlık	2008	40.000 m2	30.000 m2	2008
Milli Eğitim Vakfı Özel	İzmir, Bornova	Kumru Alpaydın Fikirler,	2018	13.687 m2	37.491 m2	2020

Tablo 5.1 İkili olarak karşılaştırılan lise yapıları listesi (devamı)

İzmir Bornova Okulları		Vista Proje				
Erkut Soyak Lisesi	İstanbul	Mutlu Çilingiroğlu	2003	6000 m2	8.600 m2	2003
Eşref Bitlis Meslek Teknik Lisesi	Küçükçekmece, İstanbul	Uygur Mimarlık	2016	9399 m2	8.6339 m2	2019
TÇMB Çimento Yapı Meslek Lisesi	Ümraniye, İstanbul	Cem İlhan-Bünyamin Derman	2007		15.000 m2	2009
Ankara Erman Ilıcak Fen Lisesi	Sincan, Ankara	CBN Mimarlık	2021	19.900 m2	16.320 m2	2022

5.1. Irmak Lisesi (1998)

Tablo 5.2 Irmak Lisesi künyesi (Irmak Schools, 2024 & Irmak Lisesi, arkiv)

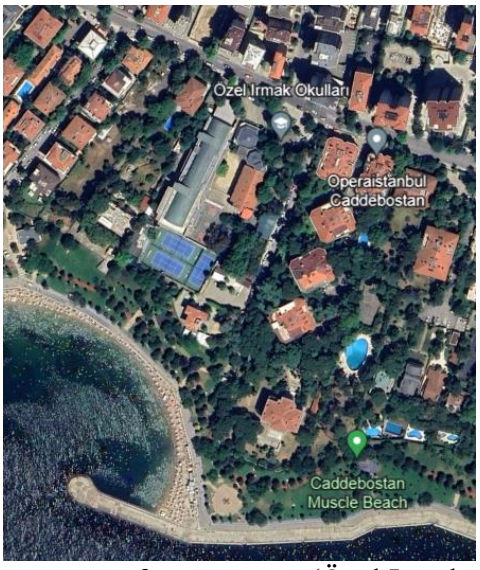
	Proje Yeri	**Mimari Tasarım**	**Proje Başlangıç-Bitiş Tarihi**	**Arsa Alanı**	**Toplam İnşaat Alanı**	**İnşaat Bitiş Yılı**
Irmak Lisesi	Caddebostan, İstanbul	Nevzat Sayın	1998	17.343 m2	7.270 m2	1999
	Program Bilgisi					
	Öğretmen Sayısı: (bilgi yok)	Öğrenci Sayısı: 1.044 (tüm kampüs)	Derslik Sayısı: 20	Atölye-İşlik Sayısı: 3	Konferans Salonu S.: 1	Çok Amaçlı Salon Sayısı: 1
	Kapalı Spor	Fen Labo-	Kütüp-hane S.: 1	Kütüp-hane	Revir S.: 1	Öğretim Şekli:

Tablo 5.2 Irmak Lisesi Künyesi (Irmak Schools, 2024 & Irmak Lisesi, arkiv) (devamı)

<table>
<tr><td></td><td>Salonu S.: 1</td><td>ratuvarı S.: 1</td><td></td><td>Kitap S.: (bilgi yok)</td><td></td><td>Tam Gün</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="6">Uydu Görüntüsü (earth.google.com, 2023)</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="6">
</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="3">Yakınında bulunan birimler:</td><td colspan="3">Anaokulu, İlkokul, Ortaokul</td></tr>
</table>

İstanbul'un Anadolu yakasında, Caddebostan mevkiinde, Cemil Topuzlu caddesi ile deniz arasında, ağaçlarla çevrili olmasına rağmen kentin tam da içinde bir lise olan Irmak Lisesi, 1998 yılında Nevzat Sayın tarafından tasarlanmıştır. Mevcut anaokulu ile komşu olduğundan inşaat iki yıla yayılmış ve 1999 yılında tamamlanmıştır. Şekil 5.1'de de görüldüğü üzere önünde bulunan Caddebostan sahil parkının ardındaki koy inşa edildiği ilk yıllarda tekne limanı olarak kullanılsa da günümüzde bu alan plaj olarak kullanılmaktadır. Çevre yapılar ise büyük oranda konutlardan oluşmaktadır. Bu yapıların kaotik yapılanmasına inat, tasarımcı basit formlarla yapıyı tasarlamayı seçmiştir (arkiv.com). Güneydoğu sınırında bulunan büyük ağaçlar ile okul ve konutlar arasında bir tampon bölge oluşturulmuş, okul bahçesindeki öğrencilerin mahremiyeti ön planda tutulmuştur.

Yapıda, çatıyı oluşturan bakır kabuk ve yapının genelinde izlenen basit geometrik form ile dışarıdan tamamen kapalı bir görüntü amaçlanmıştır. Bu şekilde şehrin içinde olsa dahi korunaklı bir eğitim sunulacağı gösterilmek istenmiştir (arkiv.com). Yapının içinde ise buna ters bir şekilde şeffaflık ön planda tutulmuş, yapıda tek bir mekânın küçük parçalara bölünerek kullanılması esas alınmıştır.



Şekil 5.1 Irmak Lisesi uydu görüntüsü (Özel Irmak Okulları, 2023)

Yapı, 400 m2 anaokulu, 4000 m2 ilkokul, 2400 m2 yemekhane ve spor salonu, 4400 m2 lise binası ve 500 m2 gösteri merkezinden oluşmaktadır (irmak.k12.tr). Yapıda standart bir lise yapısından farklı bir mimari program gözlenmemektedir. Genel hatlarıyla; sınıf, koridor, çok amaçlı salon, spor salonu ve yönetim birimlerinden oluştuğu söylenebilir.

Açık Alanlar

Açık alanlar; okul bahçesi, kolonadlı yol ve teras diye üç kısımda incelemek mümkün. Okul bahçesi kademeli bir şekilde tasarlanmış, üst kotta kalan kısım boş bırakılırken, alt kotta basketbol sahasına yer verilmiştir. Şekil 5.2'de görüldüğü gibi, bu sahanın etrafı çevrilmemiş, bazı öğrenciler basketbol oynarken, diğer öğrencilerin de bu aktiviteye dahil olmasına olanak sağlanmıştır. Bu alan kademe farkından doğan, amfilerle desteklenmiştir. Basketbol sahasının hemen yanında bulunan alan ise büyük ağaçlarla bezenmiş, öğrencilerin mahremiyeti korunmuştur. Ancak yapı genelinde yeşil alanların oldukça yetersiz kaldığı söylenebilmektedir.



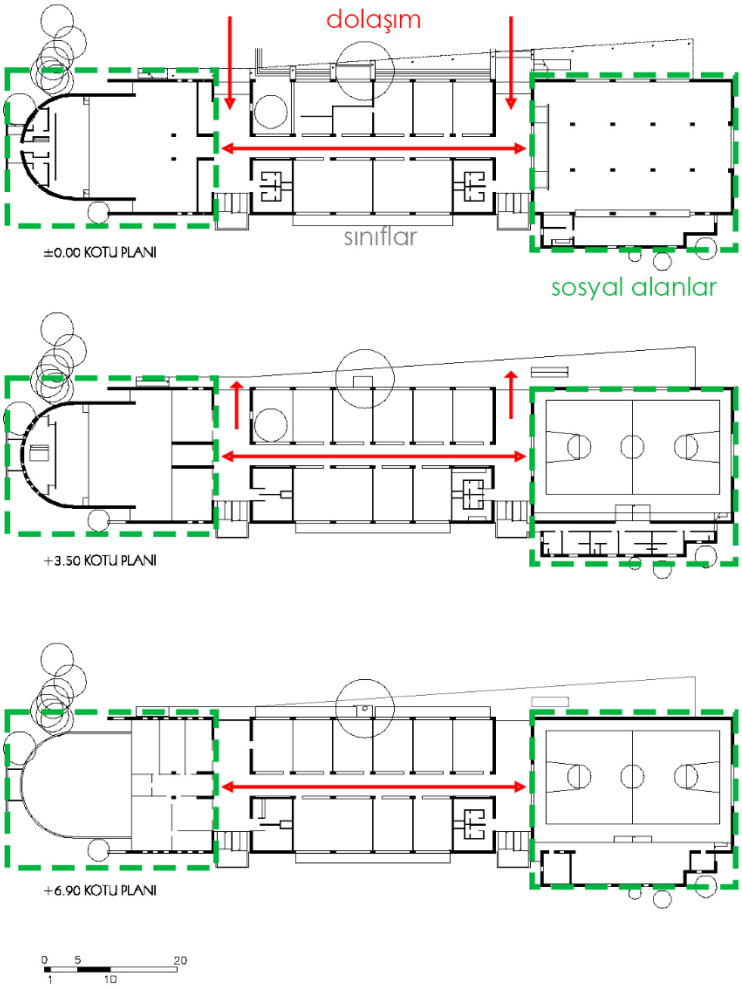
Şekil 5.2 Irmak Lisesi okul bahçesi (Irmak Lisesi, arkiv)

Okul girişini destekler biçimde oluşturulan kolonatlı yol ise, dış mekânda çeşitli sosyal ve eğitsel etkinliklere yer vermek için uygun görülmektedir. Okulum dış mekânla ilişkisi sınırlandırılmış olsa da bu gibi çeşitli mekânlar, öğrencilerin ve öğretmenlerin kendi içinde, belki de başka okullarla kollektif olarak bir araya gelip sosyalleşmesi için önemli görülmektedir. Bu kolonatlı yolun üst kattaki yansıması olan teraslar ise koridorların ve yere kadar uzanan camları olan sınıfların ortak kullanımı için tasarlanmıştır. Bu alanlar genişlik olarak koridorlardan dahi daha dar olmasından dolayı sosyal aktivitelere uygun bir alan olarak görülmemektedir. Teneffüs anlarında, her kattan dış mekâna ulaşım önemli bulunmuştur. Bu teraslar her katta çeşitlilik göstermektedir.

Koridorlar- Kapalı Teneffüs Alanlar

Koridorların asgari şartları karşılayacak şekilde tasarlandığı gözlenmektedir. Şekil 5.3'te görüleceği üzere, sınıflardan doğrudan ana yaya dolaşım aksına giriş-çıkış verilmiş ancak koridorun genişliğinde (asgari tasarım standartlarına oranla) bir artış görülmemiştir. Sınıfların bitiminde, okulun antresinde ve teraslara açılan noktalarda koridorların genişlediği görülmektedir. Bu alanlar aynı zamanda okul yapılarından sosyalleşme alanları olarak görülen yemekhane, çok amaçlı salon ve spor salonlarına bir giriş niteliği taşımaktadır.

Şeffaf yüzeyler ile derslikler ve koridorlar arasındaki ayrışma zayıflatılmıştır. Bu alanda aynı zamanda, duvarların öğrencilerin eserleriyle bezendiği görülmektedir. Buna ek olarak koridorlar, öğrenci dolaplarının da bulunduğu yerlerdir. Bu şekilde öğrencilerin tek bir sınıfa değil okula aidiyet hissetmeleri sağlanabilir ancak dar koridorların bir de dolaplarla bezenmesi oldukça ilginçtir.



Şekil 5.3 Irmak Lisesi dolaşım şeması, sosyal alanlar (Irmak Lisesi, arkiv'den alınan planlar geliştirilmiştir.)

Derslikler- Laboratuvarlar

Derslikler cam yüzeylerle koridorlara bağlanmaktadır. Bu şekilde koridor ve sınıflarda kesintisiz bir eğitim ortamı benimsenmiştir. Ancak günümüz kullanımına bakıldığında bu cam yüzeylerin öğrencilerin çalışmaları ve çeşitli ders notlarıyla kapatıldığı görülmektedir. Bu da kullanım açısından şeffaf sınıfların dikkat dağıtıcı olabileceğini göstermektedir. Çoğunluğu 15-20 kişilik sınıflar oluşan bu yapıda okul dolaplarına koridorlarda yer verilmiş ve sınıflar olabildiğince özgür bırakılmıştır.

Kütüphane

Yapının en üst katı olan +10.36 kotunda bulunan kütüphane, Şekil 5.4'te görüldüğü gibi çatının formunu birebir yansıtan konkav bir yapıya sahiptir. Çatının iç mekândan görünen kısmı ahşap kaplanmış ve öğrencilerin ders çalışması için daha sıcak bir ortam oluşturulmuştur. Bu alan zaman içerisinde bilgisayar ve çeşitli teknik araçlarla desteklenmiştir. Yaklaşık 35-40 kişilik olan bu kütüphane, okulun ihtiyaçlarını asgari düzeyde karşılamaya uygun tasarlanmıştır.



Şekil 5.4 Irmak Lisesi kütüphanesi (Özel Irmak Okulları, 2024)

Konferans Salonu- Spor Salonu

Çok amaçlı salon ve spor salonu okul iki ucunda yer almaktadır. Bu bakış açısıyla, okulun program yerleşiminde iki uçta sosyal alanların, ortada ise daha mahrem sınıfların bulunduğundan söz edilebilmektedir. Spor salonu terasa açılan katında şeffaf yüzey ile desteklenirken, çok amaçlı salonun doğası gereği cam yüzeylere yer verilmemiştir. 530 kişi kapasiteli konferans salonunun formu "u" şeklinde tasarlanmıştır. Oturum alanı tam bir dikdörtgen ve üst kotlarda balkonlu şekilde organize edilirken, sahne kısmının eğimli duvarı sahne arkası olarak planlanmıştır.

Yemekhane- Kantin

Yemekhane zemin katta kolonlu bir şekilde, plan iz düşümlerinde spor salonunun izdüşümü olarak tasarlanmıştır. Çokça cam yüzeyle bezenen yemekhane dışarı ile görsel ilişki düşünülerek planlanmıştır. Ancak dört duvar ile tamamen sınıflardan ayrılan yemekhane ve kantin birimlerinde amaca yönelik kullanım esas alınmıştır. Bu düşünceyle sosyalleşme alanlarının verimli bir şekilde tasarlandığı ile ilgili soru işaretleri oluşmaktadır.

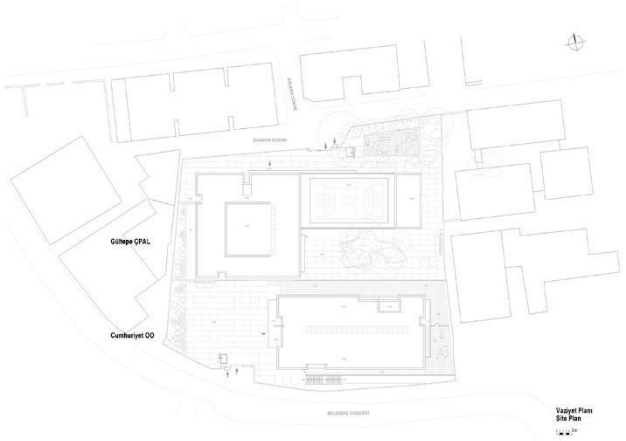
5.2. Sadabad Kağıthane Anadolu Lisesi (Gültepe Anadolu Lisesi) (2017)

Tablo 5.3 Sadabad Anadolu Lisesi künyesi (Uygur, 2021 & Sadabad Anadolu Lisesi, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı)

<table>
<tr><td></td><td>Proje Yeri</td><td>Mimari Tasarım</td><td>Proje Başlangıç-Bitiş Tarihi</td><td>Arsa Alanı</td><td>Toplam İnşaat Alanı</td><td>İnşaat Bitiş Yılı</td></tr>
<tr><td rowspan="6">Sadabad Anadolu Lisesi</td><td>Kağıthane, İstanbul</td><td>Uygur Mimarlık</td><td>2016-2017</td><td>~4.025 m2</td><td>7.150 m2</td><td>2017-2019</td></tr>
<tr><td colspan="6">Program Bilgisi</td></tr>
<tr><td>Öğretmen Sayısı: 95</td><td>Öğrenci Sayısı: 2.065</td><td>Derslik Sayısı: 32</td><td>Atölye-İşlik Sayısı: 4</td><td>Konferans Salonu S.: 1</td><td>Çok Amaçlı Salon Sayısı: 1</td></tr>
<tr><td>Kapalı Spor Salonu S.: 1</td><td>Fen Laboratuvarı S.: 1</td><td>Kütüphane S.: 1</td><td>Kütüphane Kitap S.: 2.200</td><td>Revir S.: 1</td><td>Öğretim Şekli: İkili</td></tr>
<tr><td colspan="6">Uydu Görüntüsü (earth.google.com, 2023)</td></tr>
<tr><td colspan="6">
</td></tr>
<tr><td colspan="3">Yakınında bulunan birimler:</td><td colspan="3">Anaokulu, İlkokul, Ortaokul</td></tr>
</table>

İSMEP önderliğinde yürütülen "İstanbul'da 44 Okul" projesi kapsamında İstanbul, Kağıthane mevkiinde inşa edilmiş bir lise yapısıdır. Proje kapsamında okullar yalnızca öğrencilerin değil, şehir hayatına katılanların da öğrenme arzusunu, çevre duyarlılığını ve beğenisini önemseyen bir bakış açısı ile tasarlanmıştır (arkiv.com). Sadabad Kağıthane Anadolu Lisesi 2016- 2017 yılında Gültepe Anadolu Lisesi adı ile eski Sadabad Anadolu Lisesi yıkılarak, Cumhuriyet Ortaokuluna komşu olacak şekilde eş zamanlı olarak tasarlanmıştır. İkisinin de Uygur Mimarlık tarafından tasarlanmasıyla, birbiriyle ilişki kuran, benzer bir dile sahip yapılar ortaya çıkmıştır.

Ancak fiziksel bağlantı sınırlı tutulmuştur. Bu sebepten Gültepe Anadolu Lisesi ana girişini Balkon Sokak tarafından alırken, Cumhuriyet Ortaokulu girişini Belediye Caddesi'nden almıştır.



Şekil 5.5 Sadabad Anadolu Lisesi vaziyet planı (Uygur, 2021)

Bu yapılarda, tüm "İstanbul'da 44 Okul" projesinde yer alan okullar gibi bu tasarımda da proje alanının el verdiği düzeyde, "derslik dışı eğitim mekânlarına" özen gösterilmiş, var olan açık alanlar etkili bir şekilde kullanılmıştır. Derslik dışı mekânların, interaktif eğitimin yapıldığı, yaşayanların etkileşim içinde olduğu, birbirlerinden öğrendikleri özgürlük alanları olarak değerlendirildiği açıklanmıştır, tasarımcılar tarafından (arkiv.com). Ancak tasarımda ve uygulamada görüldüğü üzere, hem ortaokul yapısı lise yapısından (kot farkından da kaynaklı olarak) hem de iki yapı da çevreden "korunmuş" şekilde tasarlanmıştır. 7.150m2'lik toplam inşaat alanına sahip olan lise yapısında daha önceki halinde sayısı 20 olan derslik adedi 40'a çıkarılmış, sabah ve akşam gruplarına ayrı ayrı olmak üzere 2000'in üzerinde öğrenciye ev sahipliği yapmıştır. (T.C. İstanbul Valiliği, 2020).

Açık Alanlar

Sadabad Anadolu Lisesi yapısı, L formu sayesinde açık alanlarda çeşitlilik sağlamıştır. Bu form ve Cumhuriyet Ortaokulu'nun konumu sayesinde bir avlu benzeri özel, korunaklı bahçe bir de Balkon sokağa cepheli yeşil alan ve giriş alanı elde edilmiştir (Şekil 5.5). Balkon sokak tarafında bulunan yeşil alandaki yoğun ağaçlar ile okul ve çevre arasında, güvenlik sebepli, bir duvar örülmeye çalışıldığı görülmektedir. Bu alanda aynı zamanda salıncak gibi bahçe donatıları bulunmuş ancak bu donatılar neredeyse ağaçlar içinde kaybolmuştur. Ortaokula bakan tarafta

ise yine yeşillik bulunmakla birlikte, daha seyrek konumlandırılmıştır. Bu şekilde ortaokul ve lise arasında görsel ilişki koparılmamış, arada kapılar ve duvarlar bulunsa da birbiriyle bir şekilde iletişim halinde olan iki yapı ortaya konulmuştur. Aynı zamanda, bu özenle tasarlanmış alanının, dış mekânda gerçekleşecek çeşitli sosyal ve eğitsel aktiviteler için oldukça önemli olduğu da görülmüştür. Yapının odağı olarak tasarlanmıştır.

Dış bahçelere ek olarak, teras katında tasarlanan basketbol sahası (Şekil 5.6) ile görülmektedir ki, okul arazisi ne kadar küçük olursa olsun, sosyalleşme ve fiziksel aktiviteler bir eğitsel aktiviteler olarak görülmekte, hatta Z kuşağı temel alındığında derslikler kadar önemli görülmekte ve her türlü imkân araştırılmaktadır.

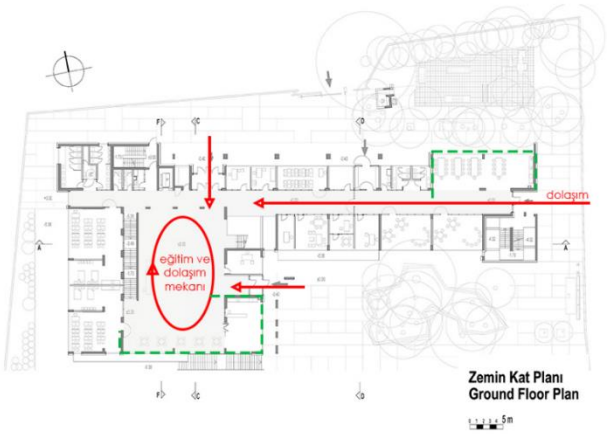


Şekil 5.6 Sadabad Anadolu Lisesi- teras basketbol sahası (T.C. İstanbul Valiliği, 2020)

Koridorlar- Kapalı Teneffüs Alanları

Koridorlar ve kapalı teneffüs alanları 2010 sonrası yapılarda ayırt edici özellik olarak karşımıza çıkmaktadır. Gültepe Anadolu Lisesi'nde de koridorlar yalnızca dolaşım mekânları olarak değil, aynı zamanda genişleyerek, uzayıp kısalarak özel mekânlar oluşturan sosyalleşme olanağı sağlayan program elemanları olarak görülmektedir. Bu doğrultuda, yapı bizi geniş kolon ya da duvarlarla bölünmemiş yalın bir "boşlukla" karşılamaktadır. "Bu boşluk" üst kotlardaki galeri boşlukları ile pekiştirilmiş, güçlendirilmiştir. Bu şekilde çok katmanlı bir görsel ve işitsel iletişim ağı ortaya konmuştur. Bu alan aynı zamanda okul içi özel eğitsel faaliyetler için de verimli görülmektedir. Zemin katta genel itibari ile laboratuvar, yemekhane

gibi görece daha az mahrem mekânlar bulunmasıyla, bu geni kapalı teneffüs alanı da okulun tamamına ait birçok katmanlı eğitim sokağı olarak görülebilmektedir.



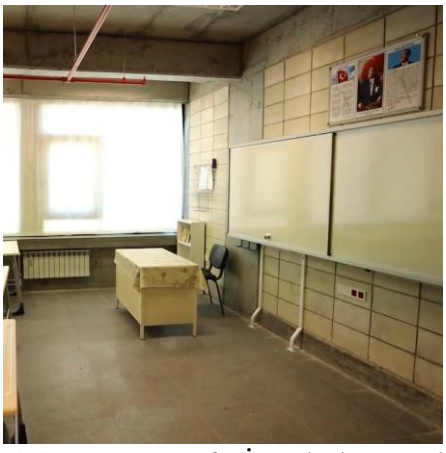
Şekil 5.7 Sadabad Anadolu Lisesi zemin kat dolaşım şeması (Uygur, 2021'dan alınan planlar geliştirilmiştir.)

Bu eğitim sokağına girişlerin ise üç ayrı noktadan verilmesiyle uzun koridorun kafeterya ile birleştiği noktadan başlayan bir eğitim sokağının söz konusu olduğu gözlenmektedir. Buna ek olarak, Şekil 5.7'de görüldüğü üzere yemekhane kantin gibi programların duvarlarla çevrilerek izole edilmediğini ve koridorla, yemekhane arasındaki sınırın belirsiz olması özenle düşünülmüştür. Bu şekilde, sosyalleşme alanlarında bir süreklilik söz konusu olmaktadır.

Son olarak, Gültepe Anadolu Lisesi, Uygur Mimarlık'ın neredeyse eğitim yapılarındaki imzası sayılabilecek brüt malzemeler ile tasarlanmıştır. Tasarımcı bu malzeme kullanımının nedenini, "İçinde yaşayanların kendi renklerini mekânlara ilave edebilmeleri için tevazu ve yalınlık özellikle dikkat edilen bir tasarım ilkesi olarak belirlendi." ifade etmektedir (arkiv.com.tr).

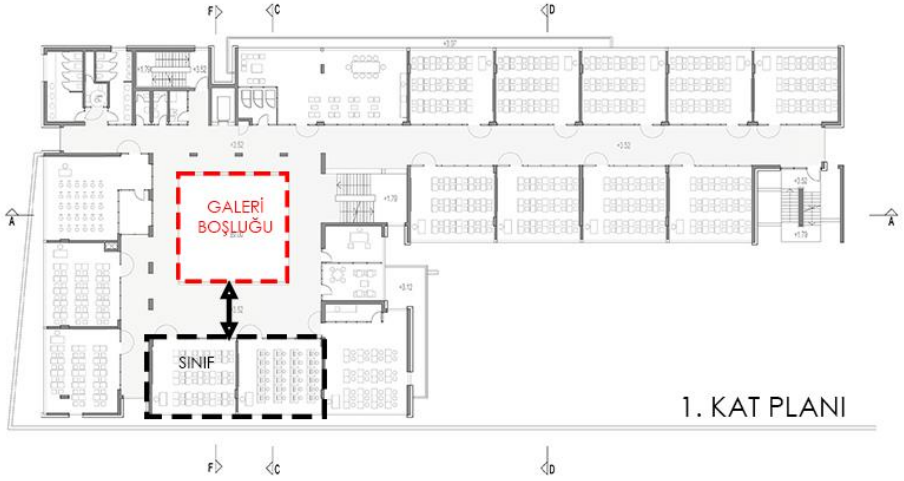
Derslikler- Laboratuvarlar

Zemin katta hiç derslik bulunmamasına karşın, birkaç atölye, yönetim birimi, yemekhane, kafeterya ve birkaç laboratuvar bulunmaktadır. Bu durumun zemin katı sosyalleşme ve kinestetik eğitim açısından zengin bir alan yapma amacından kaynaklandığı gözlenmektedir. Üst katlarda ise, Şekil 5.9'da görüldüğü üzere, sınıfların genellikle uzun koridora bağlı bir şekilde çalıştığı, galeri boşluğuna bakan sınıfların ise kendi mahremiyetleri sebebiyle bir "adım" geride konumlandırıldığı, daha doğrusu galeri boşluğunun ona göre biraz daha içeri girecek şekilde planlandığı görülmektedir.



Şekil 5.8 Sadabad Anadolu Lisesi sınıfı (İstanbul- Kağıthane Sadabad Anadolu Lisesi, 2024)

Derslikler, koridorlarla benzer bir biçimde brüt malzemelerle bezenmiş, öğrencilerin kendilerinden bir şeyler katabileceği yalın mekânlar olarak planlanmıştır.



Şekil 5.9 Sadabad Anadolu Lisesi birinci kat planı sınıf-galeri boşluğu ilişkisi, (Uygur, 2021'dan alınan planlar geliştirilmiştir.)

Kütüphane

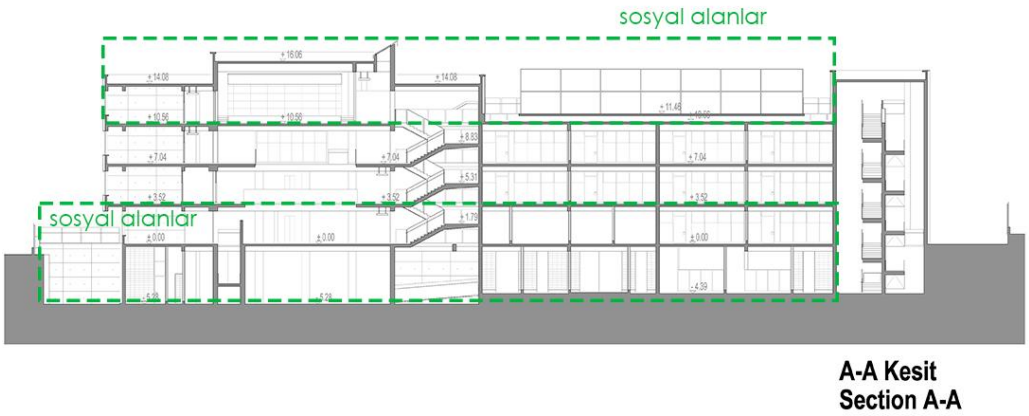
Kütüphane yine zemin katta asgari düzeyde okulun ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde tasarlanmıştır. Yazılı medyadan uzaklaşan çocukların yine de ders ve araştırmaları için ihtiyaç duyduğu kaynaklara ulaşabilecekleri 2000 yayınlı bir mekân sunulmuştur (Sadabad Anadolu Lisesi, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı).

Konferans Salonu- Spor Salonu

Terasta bulunan basketbol sahasına ek olarak, Sadabad Anadolu Lisesi'nin -1.Bodrum katında bir adet daha kapalı spor salonu bulunmaktadır. Genellikle okul

yapılarında, kapalı spor salonu ve açık spor salonunun bir şekilde iletişim halinde olduğu görülmektedir ancak Sadabad Anadolu örneğinde, küçük arsadan da kaynaklı olarak açık spor salonuna yenilikçi bir çözüm bulunmuş, kapalı spor salonundan tamamen ayrılmıştır.

Konferans salonu ise terasla doğrudan ilişkilendirilmiş, 4. Katta tasarlanmıştır. Şekil 5.10'da görüldüğü gibi zemin katın ve terasın katın tamamı sosyalleşmeye yönelik tasarlandığı, ara katların ise daha özel kalacak şekilde derslikler için ayrıldığı gözlenmektedir.



Şekil 5.10 Sadabad Anadolu Lisesi AA kesiti- sosyal alanlar şeması (Uygur, 2021'dan alınan plan geliştirilmiştir.)

Yemekhane- Kantin

Daha önce belirtildiği üzere, yemekhane, kafeterya ve koridorlar arasında keskin bir sınır bulunmamaktadır. Bu alanlar, sosyalleşme alanının bütününü oluşturmaktadır. Yalnızca yemeklerin hazırlığının yapıldığı bölüm ana koridordan ayrılmış, oturma, zaman geçirme ve yemek yeme yeri bir bütün olarak tasarlanmıştır. Zemin katta bulunmasının da katkısıyla, dış mekânlarla görsel ilişkisine özen gösterilmiştir.

5.3. Irmak Lisesi (1998) ve Sadabad Anadolu Lisesi (2017) Karşılaştırması

Tablo 5.4 Irmak Lisesi ve Sadabad Anadolu Lisesi karşılaştırması

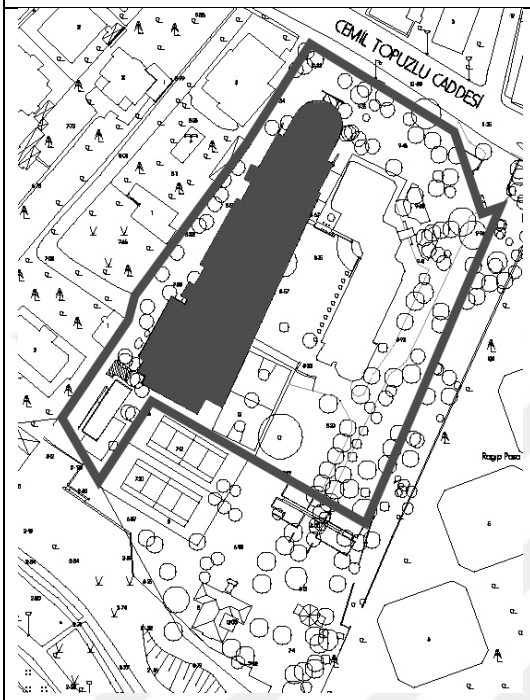
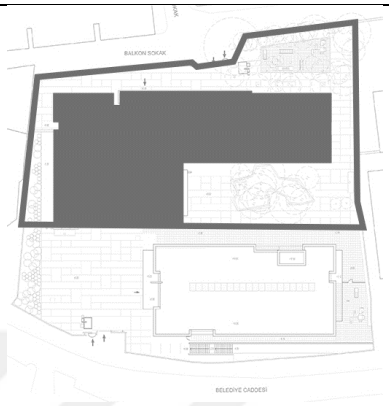
	Proje Yeri	**Mimari Tasarım**	**Proje Başlangıç-Bitiş Tarihi**	**Arsa Alanı**	**Toplam İnşaat Alanı**	**İnşaat Bitiş Yılı**
Irmak Lisesi	Cadde-bostan, İstanbul	Nevzat Sayın	1998	17343 m2	7.270 m2	1999
Sada-bad Anado-lu Lisesi	Kağıt-hane, İstanbul	Uygur Mimarlık	2016-2017	~4025 m2	7.150 m2	2017-2019

Irmak Lisesi ve Sadabad Anadolu Lisesi örnekleri toplam inşaat alanı ve konum benzerliği sebebiyle seçilmiştir. İkisinin de konutların ağırlıkta olduğu semtlerde inşa edilmiş olması ve biraz daha kendi içinde kapanık bir yapı olmayı hedeflemesi bir yana, arsa alanı, arsa özellikleri ve özellikle yapım yılları ve hitap ettikleri kullanıcılar birbirinden farklılık göstermektedir.

Irmak Lisesi, Y kuşağının liseye geçtiği yıllarda Uygur Mimarlık tarafından 1998 yılında tasarlanmıştır. Bu dönemde en büyüğü on altı, en küçüğü iki yaşında olan Y kuşağı, yapı tasarlanırken odak kabul edilen kullanıcı grubunu temsil etmektedir. Y kuşağı, otoriteye bağlılık, görev bilincinde olma ve iş birliği içinde bir çalışma ortamını tercih etmektedir. Buna karşın Z kuşağının, bireysellik arayışı, bilgiyi deneyimlerden edinme beklentisi ve kişiselleştirilmiş mekânlar düşüncesi yapılar arasındaki farkı öne çıkarmaktadır. 1998 yılında inşa edilen yapıda sınıflara verilen önem, teneffüs ve ders dışı aktivitelerin gerçekleştiği mekânlara verilen önemlerden fazladır. Odak noktası sınıflar olmuş, dolaşım şeması, açık alanlar, sosyalleşme mekânları kontrollü bir şekilde bunun çevresinde tasarlanmıştır. Buna karşın 2017 yılında tasarlanan Sadabad Anadolu Lisesi, dolaşım şeması odağında geliştirilmiş, sosyalleşme, ortak vakit geçirme de bir eğitim aktivitesi gibi değerlendirilmiştir.

Açık Alanlar

Tablo 5.5 Irmak Lisesi ve Sadabad Anadolu Lisesi inşaat alanı karşılaştırması

Irmak Lisesi ve Sadabad Anadolu Lisesi İnşaat Alanı Karşılaştırması	
Irmak Lisesi (1998)	Sadabad Anadolu Lisesi (2017)
	
17343 m2'lik arsa içerisinde 7.270 m2'lik inşaat alanı (Irmak Lisesi, arkiv'den alınan plan geliştirilmiştir.)	Yaklaşık 4025 m2'lik arsa içerisinde 7.150 m2'lik inşaat alanı (Uygur, 2021'den alınan planda düzenleme yapılmıştır.)

Tablo 5.5'te görüldüğü üzere, Irmak Lisesi arsa alanı, Sadabad Anadolu Lisesi'ne oranla daha fazla olmasına karşın Irmak Lisesi'nde inşaat dışı alanın çoğu yeşil alan olarak bırakılmış büyük ağaçlarla okul ve çevre arasında bir duvar örülmüştür. Bu alan öylesine yalın bırakılmıştır ki, tören alanı ve spor sahası iç içe planlanmış, dış mekândaki dolaşım ve oyun alanları arasında bir sınır çizilmemiştir. Bu şekilde aslında ayrı bir spor sahasından çok potalarla bezenmiş bir tören alanı görüntüsü vermektedir. Bunun dışında her kattan ulaşım verilen teraslarla, dış mekân iç mekân iletişimi sağlansa da bu alanların toplu aktivitelere uygun olmadığı görülmektedir.

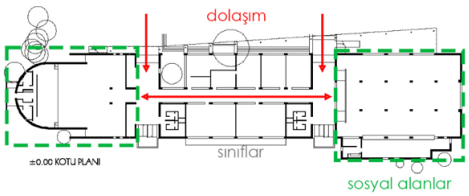
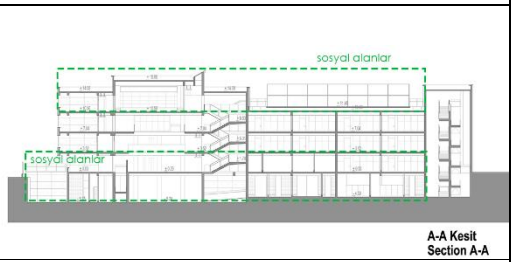
Benzer bir yaklaşımla Sadabad Anadolu Lisesi'nde de çevreden korunma amacıyla giriş aldığı cephede ağaçlıklı bir alan yapılmış ve bölücü unsur olarak

kullanılmıştır. Irmak Lisesi'ne oranla yaklaşık 4 kat küçük olan arazisi tören alanı ve oyun alanı ve yeşil alan olarak faaliyet göstermektedir. Tören alanının ve spor sahalarının bir olmasındansa çeşitli dış mekân aktivitelerinin gerçekleştirilebileceği alanlar sunmak birincil amaç olduğundan, spor sahası için teras belirlenmiştir.

Y kuşağının ve Z kuşağının ortak özelliği olan doğayla dost bir yaşam arayışı Irmak Lisesi'nde karşılanmıştır. Buna karşın Sadabad Anadolu Lisesi'nin arsa büyüklüğünden de kaynaklı olarak yeşil alan konusunda kısıtlı kaldığı gözlenmiştir. Öte yandan, geniş arazisine rağmen Irmak Lisesi'nde ortak alan için "bir avluda toplanan öğrenciler" hayal edilmiş, çok çeşit sunulmamıştır. Katlarda koridorlardan çıkış verilen balkonlar bile aynı avluya bakmakta ve okul nüfusu göz önüne alındığında, nüfusun çok küçük bir kısmını barındırma özelliğine sahip olmaktadır. Z kuşağının ders işlenecek geleneksel mekânlarda, dersliklerde bile varyasyon arayışı ve seçim yapma hakkının tanınmasına dair beklenti bu yapıda karşılanmamaktadır. Sadabad Lisesi'nde ise farklı kotlarda, farklı manzaralarda, farklı aktiviteler sunulmuştur; terasta basketbol oynamak, avluda vakit geçirmek sosyalleşmek, girişte bulunan ağaçlık alanda oyun oynamak vb.

Koridorlar Kapalı Teneffüs Alanları

Tablo 5.6 Irmak Lisesi ve Sadabad Anadolu Lisesi sosyal alanlar karşılaştırması

Irmak Lisesi ve Sadabad Anadolu Lisesi Sosyal Alanlar Karşılaştırması	
Irmak Lisesi (1998)	**Sadabad Anadolu Lisesi (2017)**
	
Ford Modeli Irmak Lisesi Dolaşım Şeması, Sosyal Alanlar (Irmak Lisesi, arkiv'den alınan plan geliştirilmiştir.)	Sadabad Anadolu Lisesi Kesiti (Uygur, 2021'den alınan kesit düzenlenmiştir.)

Irmak Lisesi için Ford modeli örneğinden söz edilebilmektedir. Uzun bir koridor çevresinde sıra sıra dizilen sınıflar bulunmaktadır. Bu şekilde okulda kontrol daha

düzenli bir şekilde, gözetmen bir yetişkin tarafından sağlanmaktadır. Y kuşağının otorite ile güçlendirici bir ilişkisi bulunduğundan bu organizasyon dönemine uygun görülmektedir. Öte yandan, bu örnekte kapalı teneffüs alanları olarak tasarlanan alanlardan bahsedilmemektedir.

Ford Modelinin geliştirilmesi ile oluşturulan Parmak Plan şemasında ise sıra sıra dizilen sınıfların bağlandığı koridorların bağlandığı ana bir yaya omurgasından bahsedilmektedir. Koridorlarda bir hiyerarşi sağlanmıştır. En sosyal ve genel kullanıma açık alan ise ders dışı etkinlikleri de kapsayan eğitici bir mekân yani "öğrenme sokağı" olarak tanımlanmıştır. Sosyal- öğrenme Z kuşağı için oldukça önemlidir. Bu mekân sayesinde eğitim ve sosyal aktivitelerin bir arada karşılanabileceği alan ihtiyacı giderilmiştir, ders dışı toplu aktiviteler için çeşitli mekânlar ortaya konulmuştur. Sadabad Anadolu Lisesi örneğinde ise benzer bir yaklaşım görülmektedir. Galeri boşluklarıyla desteklenen ortak alan bir öğrenme sokağı gibi işlenmiş, zemin katta tüm sosyal mekânlarla birlikte bir toplanma ve sosyalleşme alanı olarak tasarlanmıştır. Parmak plan şemasındaki gibi sınıfların açıldığı koridorların ikincil koridorlar olduğu ve bunların galeri boşluğuyla her katta öğrenme sokağıyla bağlantı içinde olduğu görülmektedir.

Derslikler- Laboratuvarlar

Tablo 5.7 Irmak Lisesi ve Sadabad Anadolu Lisesi sınıf karşılaştırması

Irmak Lisesi ve Sadabad Anadolu Lisesi Sınıf Karşılaştırması	
Irmak Lisesi (1998)	**Sadabad Anadolu Lisesi (2017)**
	
Irmak Lisesi Sınıfı (Irmak Schools, 1994-2024)	Sadabad Anadolu Lisesi Sınıfı (Sadabad Anadolu Lisesi)

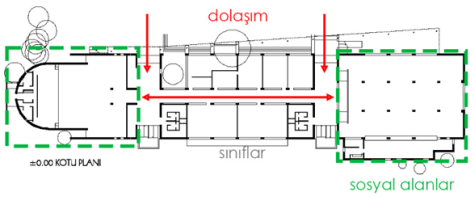
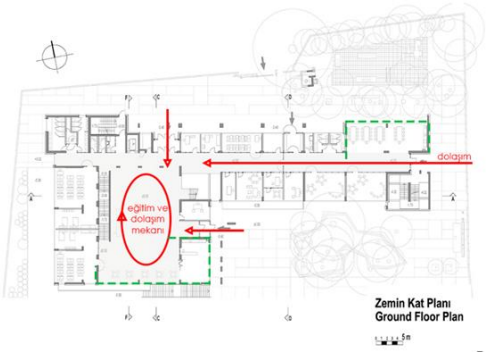
Irmak Lisesi ve Sadabad Anadolu Lisesi özelinde derslikler karşılaştırıldığında (Tablo 5.7) 1998 ve 2017 yılları arasında çok köklü bir değişiklik olmadığı, daha esnek, daha rahat kullanımlı sınıf tasarımı arayışının bir noktaya ulaşmadığı görülmektedir. Hatta sınıf kapasitesi anlamında dahi farklılaşma görülmemiştir. Öte yandan sınav çeşitleri ve ders içerikleri değişse de eğitim sisteminin sınava bağlılığı göz önünde bulundurulduğunda otoriter, düzenli bir sınıf en verimli düzen olarak görülmektedir.

Kütüphane

Kütüphaneler incelendiğinde iki örnekte de asgari tasarım standartlarının karşılandığı mekanlar görülmektedir.

Konferans Salonu- Spor Salonu

Tablo 5.8 Irmak Lisesi ve Sadabad Anadolu Lisesi sosyal alanlar karşılaştırması

Irmak Lisesi ve Sadabad Anadolu Lisesi Sosyal Alanlar Karşılaştırması	
Irmak Lisesi (1998)	Sadabad Anadolu Lisesi (2017)
	
Irmak Lisesi Dolaşım Şeması, Sosyal Alanlar (Irmak Lisesi, arkiv'den alınan plan geliştirilmiştir.)	Sadabad Anadolu Lisesi AA Kesiti-Sosyal Alanlar Şeması (Uygur, 2021'den alınan plan düzenlenmiştir.)

Irmak Lisesi örneğinde çok amaçlı salon ve spor salonunun dönüşümlü kullanılabileceği öngörülerek tek bir mekânda tasarlanmıştır. Asgari Tasarım Standartları Kılavuzu'nda da görebileceğimiz üzere bu durum, okulun m2'sinin elverişli olmadığı durumlarda uygun görülmüştür. Sadabad Anadolu Lisesi'nde ise aynı inşaat alanına sahip olmasına rağmen bodrum katta kapalı bir spor salonu bulunmaktadır.

Buna ek olarak, konferans salonu ve spor salonlarının yerleşimine bakıldığında ikisinde de sınıflar ve görece daha sosyal alanlar olan bu alanlar dersliklerle ayrı olarak tasarlanmıştır. Irmak Lisesi'nde bu ayrışmayı her katta görebilmekteyiz. Her katın iki ucu sosyal mekâna, orta kısmı ise daha mahrem olacak şekilde sınıflara ayrılmıştır. Sadabad Anadolu Lisesi'nde ise bunun katlara bölündüğü görülmektedir. Zemin kat ve üçüncü kat sosyal mekânlarla donatılmış, arada kalan katlar ise sınıflara ayrılmıştır.

Sosyalleşme ve eğitim arasında keskin bir çizgi olmadığı fikrinin ortaya çıktığı günümüzde, bu durum sınıfların esnek mekânlara dönüşmemesiyle paralel gözükmektedir.

Yemekhane- Kantin

Yemekhane ve kantin, bir eğitim yapısında kullanılan en rahat sosyalleşme alanları olarak görülmektedir. Irmak Lisesi'nde bu durum belirgin değildir. Yemekhane dersliklerden ve koridorlardan ayrı tasarlanmıştır. Öte yandan Sadabad Anadolu Lisesi'nde yemekhane ve kantin dolaşım elemanlarının genişlemesiyle oluşturulmuş arada keskin bir sınır çizilmemiştir. Bu sosyalleşme anlamında daha verimli ve çeşitli alanlar ortaya çıkarmıştır.

5.4. TED Eskişehir Koleji Kampüsü (2008)

Tablo 5.9 TED Eskişehir Koleji Kampüsü künyesi (TED Eskişehir Koleji İlköğretim ve Ortaöğretim Okulu (B ve C Blok), arkiv & TED Eskişehir Koleji, 2024)

	Proje Yeri	**Mimari Tasarım**	**Proje Başlangıç-Bitiş Tarihi**	**Arsa Alanı**	**Toplam İnşaat Alanı**	**İnşaat Bitiş Yılı**
TED Eski-şehir Koleji	Tepebaşı, Eskişehir	Hatırlı Mimarlık	2008	40.000 m2	30.000 m2 (tüm kampüs)	
	Program Bilgisi					
	Öğretmen Sayısı: (bilgi yok)	Öğrenci Sayısı: 1.073 (tüm kampüs)	Derslik Sayısı: 14	Atölye-İşlik Sayısı: 12	Konferans Salonu S.: 1	Çok Amaçlı Salon Sayısı: 1

Tablo 5.9 TED Eskişehir Koleji Kampüsü Künyesi (arkiv.com.tr & www.tedeskisehir.k12.tr) (devamı)

	Kapalı Spor Salonu S.: 1 (spor merkezi)	Fen Labo-ratuvarı S.: -	Kütüp-hane S.: 2	Kütüp-hane Kitap S.: (bilgi yok)	Revir S.: 1	Öğretim Şekli: Tam Gün
	Uydu Görüntüsü (earth.google.com, 2023)					
						
	Yakınında bulunan birimler:			Anaokulu, İlkokul, Ortaokul		
	Ek Programlar:			Sergi Alanı		

Kampüs, 40.000 m2'lik bir arsa üzerinde anaokulu, ilköğretim (1-8), lise (9-12), sosyal merkez, kapalı spor salonu ve yüzme havuzu, sosyal tesis ve performans salonu, lojman ve yurt yapılarının hepsini içinde barındıracak şekilde tasarlanmıştır (hatirli.com). 30.000m2'lik kapalı alana sahip bu yapı bir "toplum merkezi" olarak, birden çok işleve, birden çok zaman aralığında ev sahipliği etme düşüncesi üzerine tasarlanmış, böylelikle yapı ekonomisi sağlanmıştır (arkitera.com.tr). Ancak, yapının bulunduğu arazi "toplum merkezi" olmaya elverişli görülmemektedir. Bugün yapının inşasının üzerinden 15 yıl geçmiş olmasına karşın, hala çevresinin sosyal hayat ve konut açısından eksik olduğu gözlenmektedir (Şekil 5.11).



Şekil 5.11 TED Eskişehir Koleji kampüsü uydu görüntüsü (TED Eskişehir Koleji, 2023)

Şekil 5.12'de görüleceği üzere yerleşke, kamusal alan, özel alan, buluşma, öğrenme/öğretme, üretim/tüketim, düşünme, araştırma, çalışma, yemek, dinlenme, yönetme/yönetilme, paylaşma ve mekânlarını bölgeler halinde barındırmaktadır: eğitim, sosyal, anaokulu ve konaklama. Anaokulunun ilkokul ve liseye oranla daha çok özelleşme ihtiyacı onun eğitim birimlerinden ayrı tasarlanmasına sebep olmuştur. Sosyal merkez ise bölgelerin kesişim noktası olarak görülmektedir.

Kampüse kuzey ve güney yönünden olmak üzere iki adet giriş bulunmaktadır. Kuzey girişi sosyal bölgeye hizmet etmesi beklenirken, güney girişinin ise ilköğretime, ortaöğretime ve ikincil olarak da yurtlara ve anaokuluna hizmet etmesi beklenmektedir. Bu sayede mahrem alanların ve sosyal kamusal alanların birbirinden ayrı da çalışabilmesi sağlanmıştır.

Açık Alanlar



Şekil 5.12 TED Eskişehir Koleji kampüsü vaziyet planı- bölgeler şeması (Hatırlı, 2013'ten elde edilen plan düzenlenmiştir.)

Kampüsün içinde barındırdığı açık alanlar; açık oyun ve spor alanları, teras ve tören alanları olarak üçe ayrılmaktadır. Özellikle lise yapısına hizmet eden açık oyun ve spor alanları, basketbol sahaları ve onları çevreleyen amfilerden oluşmaktadır. Bu spor sahaları dışında serbest bırakılan sert zeminlerle, ders içi ve ders dışı birçok aktiviteye ev sahipliği yapabilecek şekilde tasarlanmıştır. İlkokul ve lise yapılarında iç mekânda oluşturulan amfilerle öğrencilerin doğrudan açık oyun alanlarına

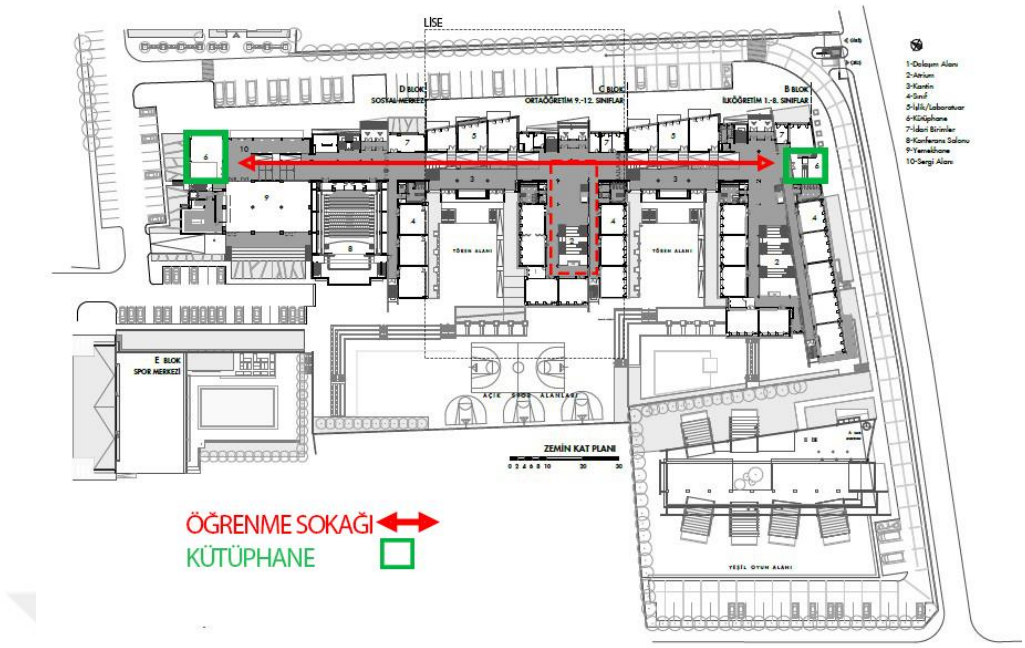
ulaşabilmesi sağlanmıştır. Buna karşın bu açık alana bakan sınıf sayısı oldukça az tutulmuş, yer yer kümelenmiş yeşil alanla, öğrencilerin dikkatinin dağılmaması için görsel ilişki kısıtlanmıştır.

Teras incelendiğinde, lise özelinde değil, sosyal alan odaklı bir açık alan olduğu saptanmaktadır. Sosyal alanda gerçekleşen aktiviteler ve sosyal alanla iç içe tasarlanmış yemekhane ile doğrudan ilişkili olan teras bir amfi gibi tasarlanmış hem dolaşım elemanı hem de sosyalleşme mekânı olarak belirlenmiştir.

Tören alanları ise, lise ve ilkokul yapılarının da formuyla bir avlu gibi tasarlanmıştır. Bu alan, yılsonu gösterileri, törenler, ortak faaliyetler ve teneffüslerde sosyalleşme için önemli mekânlardır. Bu alanlarla sınıflar arasında görsel ilişki güçlü tutulmuş ve neredeyse tüm sınıflar tören alanı cepheli tasarlanmıştır.

Koridorlar- Kapalı Teneffüs Alanları

Anaokulu hariç tüm birimler; ilköğretim (1-8. Sınıflar), ortaöğretim (9-12. Sınıflar) ve sosyal merkez yapıları arazi eğiminden de faydalanarak rampalarla kurulan yarım kot ilişkili bir "sosyal omurga" ile birbirine bağlanmaktadır (Hatırlı, 2013). Bu sosyal omurga, Ford modelinde de incelenen "öğrenme sokağı" özelliklerini barındırmaktadır. Okul içinde düzenlenen sergi, atölye, panayır ve kutlama gibi faaliyetlere olanak sağlayarak, derslik dışı öğrenme aktivitelerinin sürekliliğini ve sosyal öğrenmeyi desteklemektedir. Ötesi, farklı yaşlardan öğrencilerin kontrollü bir biçimde bir araya gelmesine olanak sağlamıştır. Bu geçişler sayesinde ortak alanlardan üst düzeyde yarar sağlanmıştır. Şekil 5.13'te görülebileceği gibi her bir kademe arasında iç sokakta yer alan kantin mekânlarında galeri boşlukları boyunca uzanan rampalar ile bu rampalara üç ayrı kotta takılan standart derslik dışı işliklere yer verilmiştir. Yapının odak noktası olan öğrenme sokağının bir ucu galerili bir kütüphaneyle, diğer ucu ise kütüphane- öğrenim merkezi ile sonlanmaktadır (Hatırlı, 2013).



Şekil 5.13 TED Eskişehir Koleji kampüsü öğrenme sokağı- kütüphane (Hatırlı, 2013'ten alınan plan düzenlenmiştir.)



Şekil 5.14 TED Eskişehir Koleji kampüsü öğrenme sokağı kesiti (mimarizm.com)

Buna ek olarak, lise yapısı özelinde de bir sosyal dolaşım ağı oluşturulmuş, bu alan ışıklıklar, galeri boşluğu ve amfiyle desteklenmiştir. Tüm sınıfların çevresinde konumlandığı bu alan zemin katta kolonsuz geniş bir alan olarak tasarlanmıştır bu alan lise özelinde gerçekleşecek sosyal ve eğitsel faaliyetler için oldukça önemli bir mekândır. Birinci kat ve zemin kat arasında bulunan merdiven amfi tiyatro şeklinde tasarlanmıştır. Bu şekilde, zaman zaman öğrencilerin derslerini ortak bir şekilde yapmasına ve sosyal bir ortam kurulmasına olanak sağlanmıştır.



Şekil 5.15 TED Eskişehir Koleji kampüsü-lise amfi (Hatırlı Mimarlık, 2024)

Derslikler- Laboratuvarlar

Derslikler tasarım standartlarına uygun olarak 30 kişilik ayarlanmış, galeri boşluğu ve amfi çevresinde öğrenme sokağı odağında konumlandırılmıştır. Dersliklerin dolaşım alanlarıyla ilişkisi ise iyi detaylandırılmış ışıklıklarla sağlanmıştır. Derslik dışı ders mekânlarının çeşitlendirildiği TED Eskişehir Koleji'nde esnek öğrenme mekânları, dolaşım alanları ve açık alanlarla tanımlanmış, sınıflar geleneksel düzenden uzaklaşmamıştır. Ancak sınıflar ve tören alanları arasında güçlü bir görsel iletişim kurulmuş, öğrenme mekânı iç-dış etkileşimi sağlanmıştır.

Fen, yabancı dil, müzik, resim laboratuvarları öğrenme sokağına cepheli, rampalarla iç içe bir konuma sahiptir. Öğrenme sokağının kamusallığı ile uyuşan aktivite içerikleri ve topografyanın formu ile özelleşmiş, donanımlı sınıflar ortaya konulmuştur.

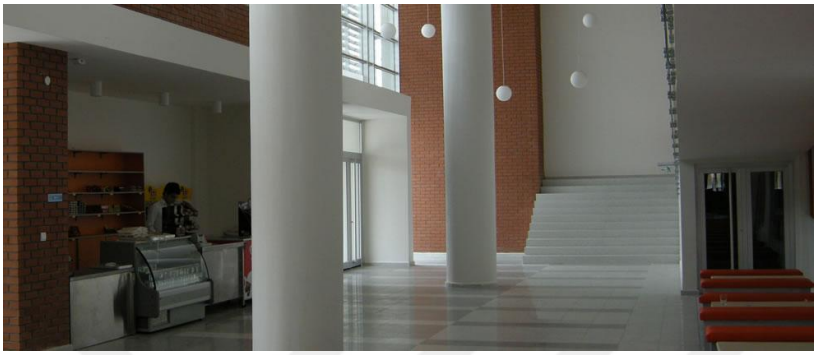
Kütüphane

Kampüste iki adet kütüphane bulunmaktadır. Bunlardan ilki 1-8. sınıfların kullanımına açık galerili bir kütüphanedir. Diğeri ise sosyal hizmetleri içinde barındıran yapıda bulunan kütüphanedir. Bu kütüphane ayrıca bir çalışma alanı ve multimedya merkezi olarak çok yönlü tasarlanmıştır. Öğrenci kulüp ve dernek çalışmalarının yapılacağı mekânlarla, gösteri merkezi ve yemekhane ile ilişki içerisinde tasarlanan bu alan kamusal bir kütüphane gibi planlanmış, öğrenme sokağının bitiş noktasında yer verilmiştir.

Konferans Salonu- Kapalı Spor Salonu

Sosyal Merkez'de yer alan performans salonu dışarıdan kullanıma imkân verecek biçimde tasarlanırken öğrencilerin dersliklerden kolay erişimine de imkân tanıyacak şekilde planlanmıştır (Hatırlı, 2013). Derslikler harici gösteri salonuna girişler sergi alanından yapılmaktadır. Bu alan öğrencilerin aktiviteleri hakkında bilgi edinmek ve onların yazılı ya da görsel kaynaklar aracılığıyla toplumla iletişime geçmesi için oldukça önemlidir. Bu alanın hemen bitişiğinde yemekhane, kütüphane ve üst kotta da gözlemevi bulunmaktadır.

Kapalı spor salonları spor merkezi içinde yarı bir şekilde konumlandırılmış, okul saatleri dışında çevreden insanlara da hizmet verebilme potansiyeli göz önünde bulundurulmuştur. Bu sebepten dersliklerle doğrudan ilişkilendirilmemiş, hatta sosyal merkezle bile aralarına otopark yerleştirilerek bir tampon bölge oluşturulmuştur. Spor merkezine güney girişten ve açık alandan kontrollü bir geçişe izin verilmiştir.



Şekil 5.16 TED Eskişehir Koleji kampüsü kantin (VCMD 3, 2014)

Yemekhane- Kantin

Yemekhane, sosyal merkezde terasla bahçeyle ilişkilendirilmiş olarak tasarlanmıştır. Öğrenme sokağı doğrultusunda olmasına karşın kapalı duvarlarla sergi alanından ve öğrenme sokağından ayrıştırılmıştır. Kantinler ise tam tersi bir biçimde öğrenme sokağının bir uzvu gibi planlanmıştır. Şekil 5.17'de görüldüğü üzere biri lise yapısında, biri ilkokul yapısında bulunacak şekilde dolaşım elemanının kendisini kantin oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin sosyalleşmesi, deneyimlerini paylaşması ve bir etkileşim mekânına sahip olması açısından oldukça kıymetlidir.



Şekil 5.17 TED Eskişehir Koleji Kampüsü yemekhane ve kantin şeması (Hatırlı, 2013'ten elde edilen plan düzenlenmiştir.)

5.5. Milli Eğitim Vakfı Özel İzmir Bornova Okulları- Kumru Alpaydın Fikirler ve Vista Proje (2018)

Tablo 5.10 MEV Özel İzmir Bornova Okulları künyesi (Alpaydın Fikirler, K. & Vista Proje, arkiv & MEV Özel İzmir Bornova Okulları, 2024)

	Proje Yeri	**Mimari Tasarım**	**Proje Başlangıç-Bitiş Tarihi**	**Arsa Alanı**	**Toplam İnşaat Alanı**	**İnşaat Bitiş Yılı**
MEV Özel İzmir Borno-va Okul-ları	Bornova, İzmir	Kumru Alpaydın Fikirler, Vista Proje	2018	13.687 m2	37.491 m2 (tüm kampüs)	2020
	Program Bilgisi					
	Öğretmen Sayısı: (bilgi yok)	Öğrenci Sayısı: 730 (tüm kampüs)	Derslik Sayısı: 16 (48- tüm kampüs)	Atölye-İşlik Sayısı: 6 (18)	Konferans Salonu S.: 1	Çok Amaçlı Salon Sayısı: 1
	Kapalı Spor Salonu S.: 5 (kapalı yüzme havuzu, basketbol sahası, beden eğitimi salonu 1,2,3)	Fen Labo-ratuvarı S.: -	Kütüp-hane S.: 1	Kütüp-hane Kitap S.: (bilgi yok)	Revir S.: 1	Öğretim Şekli: Tam Gün
	Uydu Görüntüsü (earth.google.com, 2023)					

Tablo 5.10 MEV Özel İzmir Bornova Okulları Künyesi (Alpaydın Fikirler, K. & Vista Proje, arkiv & MEV Özel İzmir Bornova Okulları, 2024 (devamı)

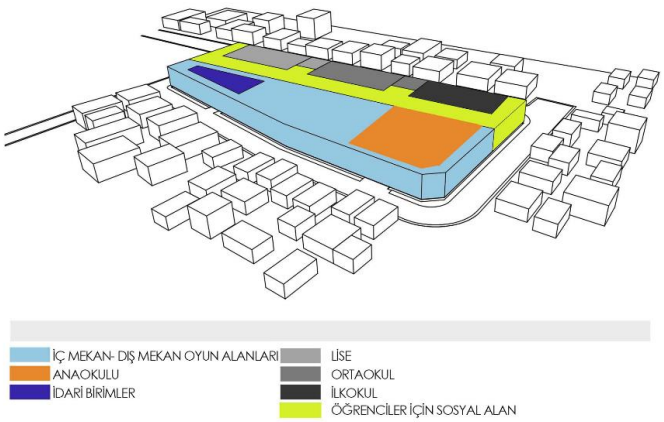
		
	Yakınında bulunan birimler:	Anaokulu, İlkokul, Ortaokul, Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, Sosyal Merkez
	Ek Programlar:	Drama-Kukla-Dans, Bilim, Sosyal Yaşam Becerileri, Yaratıcılık, Müzik-ritim, Hayal et uygula Atölyeleriyle



Şekil 5.18 MEV Özel İzmir Bornova Okulları uydu görüntüsü (MEV Koleji Özel İzmir Bornova Okulları, 2023)

İzmir Bornova mevkiinde 13.687 m2'lik bir arsada 37.491 m2 inşaat alanına sahip kampüs, 30.000 m2'lik Atatürk Bölge Parkı'na komşu olacak şekilde konumlanmıştır (Şekil 5.18). Bu parkın varlığı eğitim yapısı için önemli bulunmuş, tasarım bu farkındalıkla ortaya çıkmıştır. Kampüs ana girişini bu parktan alır ve aldığı kentsel, tabii etkiyi kampüsün içine taşır.

Bölgeler halinde tasarlanan yerleşke, coğrafi konumdan da kaynaklı olarak kuzeyde eğitim blokları, bazada ise sosyal aktiviteler şeklinde tasarlanmıştır. Eğitim bloklarında ise anaokulu ayrı tasarlanmış, ilköğretim ve lise yapıları birbirleriyle ve sosyal kompleksle ilişki halinde olacak şekilde tasarlanmıştır. Sosyal komplekste çok amaçlı salon, spor salonu, kapalı yüzme havuzu, kütüphane, kulüp odaları ve inovasyon atölyeleri gibi programlara yer verilmiştir.



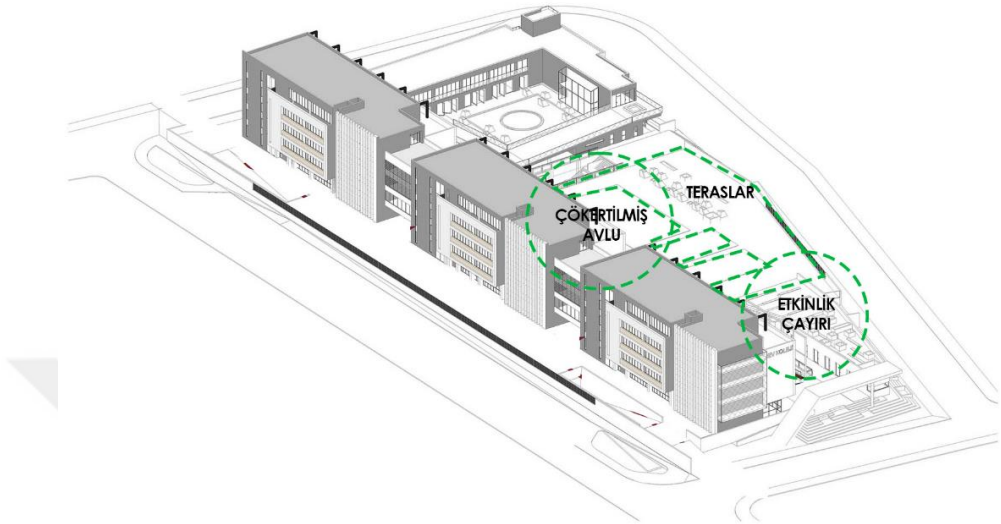
Şekil 5.19 MEV Özel İzmir Bornova Okulları mimari program dağılımı (Alpaydın Fikirler, K. & Vista Proje, arkiv)

Sosyal kompleks (Şekil 5.19) ise "yaşayan kampüs" fikriyle birebir bağdaştırılarak hem öğrencilerin hem de kent sakinlerinin yararlanabileceği bir alan olarak tasarlanmıştır. Öğrencilerin güvenliğini sekteye uğratmayacak bir şekilde bu ihtiyacın karşılanması konusunda "çökertilmiş avlu" fikri ortaya çıkmıştır.

Açık Alanlar

MEV Özel İzmir Bornova Kampüsü, Şekil 5.19'da görüldüğü gibi, açık alanlar üç ana başlıkta açıklanabilmektedir: çökertilmiş avlu, etkinlik çayırı ve teraslar. Çökertilmiş avlu, kent sakinlerinin de eğitim yapısına gelmesini sağlayacak, kentte bir çekim merkezi haline gelmesini sağlayacak, öğrencilerin okul dışı vakitlerde de vakit geçirebileceği bir alan fikriyle ortaya çıkmıştır. Bu alan sosyal birimlerle birebir iletişim halinde ancak, doğrudan eğitim birimlerine ulaşılamayacak biçimde tasarlanmıştır. Aynı zamanda okulun iki adet olan girişleri de bu avluya girişler şeklinde belirlenmiştir. Dolaşımı sağlayan geniş merdivenler ise bir amfi tiyatro oluşturmuştur. Bu şekilde, öğrencilerin zaman zaman derslerini işleyebilecekleri bir alan halini de alabilmektedir. Bu alanda parça parça görülen yeşil alanlar, üstünde köprülerle gölgelik oluşturulmuş yürüme ve dinlenme alanları ile bir bütün olarak

düşünülmüştür. Bu şekilde Atatürk Bölge Parkı'ndan alına' girişle kamusallık ve kentsellik kampüsün içine taşınmıştır. Çökertilmiş avlu, aynı zamanda, büyük hacim kaplayan programların, zemin altına alınmasına ve zemin altında olmalarına rağmen, doğal ışık ve hava almalarına olanak sağlamıştır (arkiv.com).



Şekil 5.20 MEV Özel İzmir Bornova Okulları açık alanlar şeması (Alpaydın Fikirler, K. & Vista Proje, arkiv'den alınan grafik yazar tarafından geliştirilmiştir.)

Etkinlik çayırı (Şekil 5.21) ise yönetim bloğunun eğimli çatısı sayesinde oluşturulmuş yeşil alandır. Bu alan eğitim yapısı içerisinde gerçekleştirilen sosyal aktivitelerin bir parçası olabilecek şekilde tasarlanmış, eğimli yüzeylerde seyrek bir şekilde işlenen betonlarla bir amfi tiyatro havası katılmıştır.



Şekil 5.21 MEV Özel İzmir Bornova Okulları etkinlik çayırı ve teras (Alpaydın Fikirler, K. & Vista Proje, arkiv)

Teraslar ise çökertilmiş avlunun bir etkisi olarak ortaya çıkmaktadır. Çökertilmiş avlunun üst kotunda sert zeminlerle oluşturulan köprüler, teraslar, alt kotta kolonatlı bir yol üst kotta çok katmanlı bir görsel deneyim sunmaktadır. Bu terasların en büyüğünde ise bir basketbol sahası ve oyun alanları bulunmaktadır.

Koridorlar- Kapalı Teneffüs Alanları

Derslikler ve sosyal alanları zonlar halinde tasarlanması, aralarında bir ayrışmaya sebep olmuştur. Bu sebepten sosyalleşmeye uygun olarak tasarlanan avlu katında dolaşımın da daha hareketli olduğu, zaman zaman genişleyerek dinlenme alanları ya da ortak çalışma alanları oluşturduğu, zaman zaman amfileştiği gözlenmektedir. Zemin katta da teraslarla bir uyum içinde hareket eden bir mimari programdan bahsedilmektedir. Kamusallık kaygısıyla birlikte, dersliklerin izole edilmesi fikri ortaya konulmuş ve zemin katta öğretmenler odası, müdür odası gibi idari birimlere yer verilmiştir. Bu alanda geniş bırakılan bir dinlenme ve sosyalleşme alanından da bahsedilmektedir. Üst katlarda ise daha tekdüze bir şekilde dersliklerden dar bir koridora ulaşım, o koridorlardan ise düşey dolaşım elemanları olan merdivenlere ulaşım sağlanmaktadır. Sosyal alanda işlenen o çeşitliliğin, dolaşım şemasında çok net olmadığı, o bloklara daha mahrem bir görev tanımlandığı görülmektedir. Ancak bu durumun, eğitim blokları arasında bir ilişkiyle zayıflatılması amaçlanmış ve belli katlarda köprülerle farklı yaş gruplarını bir araya getirecek alanlar oluşturulmuştur (Şekil 5.22).



Şekil 5.22 MEV Özel İzmir Bornova Okulları zemin kat planı (Alpaydın Fikirler, K. & Vista Proje, arkiv)

Derslikler- Laboratuvarlar

Derslikler yaklaşık 50-60 m2 büyüklüğünde büyük çoğunluğu iç avluya bakacak şekilde yaklaşık 30 kişilik olacağı öngörülerek tasarlanmıştır. Geleneksel sınıf düzeninde tasarlanan sınıflarda, girişin hemen yanında öğrenci dolapları bulunmakta, sınıfın odağında ise öğretmen masası konumlandırılmaktadır. Sınıflarda, öğrencilerin kişiselleştirmesine uygun olarak yalın bir tasarım tercih edilmiştir.



Şekil 5.23 MEV Özel İzmir Bornova Okulları Sınıf (Okul.com.tr, 2024)

Görsel Sanatlar Atölyesi, Fen Laboratuvarları, yazılım dersliği ve müzik atölyesi gibi dersliklere oranla daha genel kullanıma açık mekânlar dördüncü katta planlanmış, dersliklerden ayrılmıştır. Bununla yine sınıfların mahremiyetine özen gösterildiğinin altı çizilmektedir. Ancak öyle ki Z kuşağının çok yönlü bireyler olması, ders aralarında ve ders içinde sosyalleşmeye ihtiyaç duyması, özellikle sosyalleşmenin bu kuşak için başlı başına bir eğitim aktivitesi olduğu kaçırılmış, ders saatlerinde öğrencileri izole etme düşüncesi hakim olmuştur.



Şekil 5.24 MEV Özel İzmir Bornova Okulları fen laboratuvarı (Okul.com.tr, 2024)

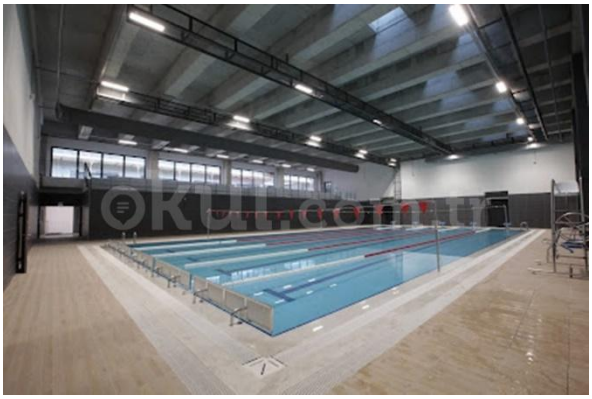
Kütüphane

Kütüphane ve kulüp odaları çok amaçlı salonla bağlantılı olabilecek şekilde çökertilmiş avluya cepheli tasarlanmıştır. 113 m2'lik alanda tasarlanan kütüphane ortaokul kütlesinin izdüşümünde, merdiven ile diğer kotlardan kolayca ulaşılabilir şekilde tasarlanmıştır. Z kuşağı bireylerinin teknolojiye bağlılığı, bilgi edinmedeki hıza olan düşkünlüğü ele alındığında yazılı basımın var olduğu kütüphaneler asgari ihtiyaçlara yönelik tasarlanmaya başlanmıştır. Bu örnekte kütüphane ayrıcalıklı olarak, yeşil alanlarla, gün ışığıyla ve sosyal mekânlarla ilişki halinde tasarlanmıştır.



Şekil 5.25 MEV Özel İzmir Bornova Okulları avlu- kütüphane girişi (Alpaydın Fikirler, K. & Vista Proje, arkiv)

Konferans Salonu- Spor Salonu



Şekil 5.26 MEV Özel İzmir Bornova Okulları kapalı yüzme havuzu (Özel Mev Koleji İzmir Bornova Anaokulu, 2024)

Çok amaçlı salon, kapalı yüzme havuzu, spor salonu, yemekhane, beden eğitimi salonları vb. tüm sosyal mekânlar çökertilmiş avlu etrafında tasarlanmıştır. Çok amaçlı salon, kapalı yüzme havuzu ve spor salonu, hem güneşe ihtiyaçları olmaması

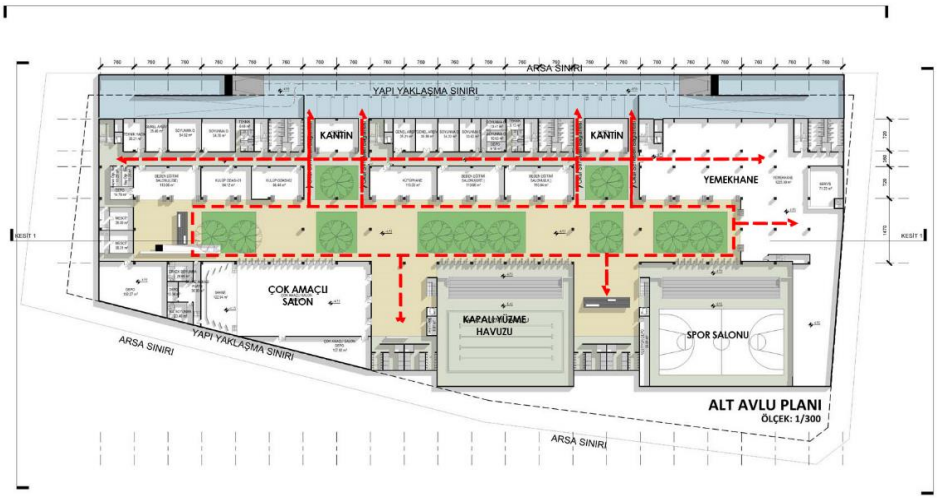
hem de geniş m2'lere ihtiyaç duymaları sebebiyle arsanın kuzey cephesinde sıra halinde tasarlanmıştır. Bitişik olmamaları hem kendi kütlelerine bir atrium oluşturmalarına hem de yarı açık mekânlara çeşitlilik katmalarına yardımcı olmuştur.

Kapalı yüzme havuzu ve spor salonu kendi içinde tribün alanına sahip olacak şekilde soyunma odalarından ve ayrıca seyirciye özel bir giriş alacak şekilde özenle tasarlanmıştır. Çoğunlukla bu alanların öğrenciler haricinde kullanılması öngörüldüğünden de bu konum uygun görülmüş, parça parça tasarlanmış ve tek giriş avludan verilmiştir. Bunun haricinde her birime (ilkokul, ortaokul ve lise) özel tasarlanmış beden eğitimi salonları bulunmaktadır. Bu alanlar, her bloğun avlu kat planında izdüşümüne denk gelecek şekilde konumlanmış, soyunma odaları ve teknik birimlerle desteklenmiştir.

Yemekhane- Kantin

Yemekhane tüm eğitim birimlerine hizmet edeceğinden arazinin güney sınırına yerleşmiştir. Yerleşkenin en geniş mekânlarından biri olan yemekhaneye, ilkokul merdiveninden ulaşmak mümkün olduğu gibi avludan da ulaşım mümkündür. Şekil 5.27'de görüleceği üzere, önündeki küçük yeşil alanla bire bir ilişkiye sahip olan bu alan aynı zamanda avlunun da bitişini tanımlamaktadır. Yani avludaki dolaşım en son olarak burayı oluşturmak için genişlemektedir.

Kantin ise genel geçer örneklerden farklı olarak dersliklerden görece uzak bir noktaya, yemekhane gibi avlu katına yerleştirilmiştir. İki adet olan kantin mekânları, eğitim bloklarının arasında farklı yaş gruplarını bir araya getirebilecek şekilde tasarlanmıştır. Bu durum, sosyalleşmeyi ve bağ kurmayı güçlendirse de, tüm sosyal alanların sınıflardan ayrı düşünülmesi sosyalleşmenin öğrenmeyle doğrudan bağdaştırılması düşüncesine ters gözükmektedir.



Şekil 5.27 MEV Özel İzmir Bornova Okulları avlu planı – dolaşım şeması (Alpaydın Fikirler, K. & Vista Proje, arkiv)

5.6. TED Eskişehir Koleji Kampüsü- MEV Özel İzmir Bornova Okulları Yerleşkesi Karşılaştırması

Tablo 5.11 TED Eskişehir Koleji Kampüsü ve MEV Özel İzmir Bornova Okulları Karşılaştırması

	Proje Yeri	**Mimari Tasarım**	**Proje Başlangıç - Bitiş Tarihi**	**Arsa Alanı**	**Toplam İnşaat Alanı**	**İnşaat Bitiş Yılı**
TED Eski-şehir Koleji	Eskişehir	Hatırlı Mimarlık	2008	40.000 m2	30.000 m2	
MEV Özel İzmir Borno-va Okul-ları	İzmir, Bornova	Kumru Alpaydın Fikirler, Vista Proje	2018	13.687 m2	37.491 m2	2020

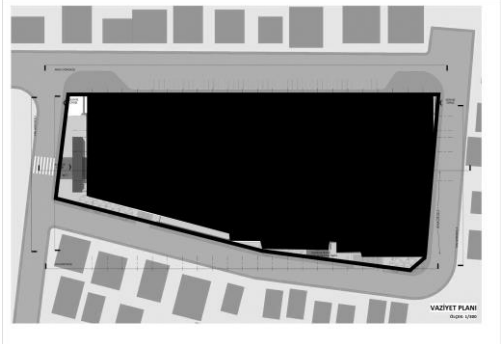
TED Eskişehir Koleji Kampüsü ve MEV Özel İzmir Bornova Okulları Yerleşkesi, inşaat alanlarına ek olarak eğitim kampüsü olma özellikleriyle de benzerlik göstermektedir. İki yerleşkede de anaokulu, ilköğretim, lise ve sosyal donatılar bulunmaktadır. TED Eskişehir Koleji'nde MEV Özel İzmir Bornova Okullarından farklı olarak yurt yapıları bulunmaktadır. Buna ek olarak kütlesel olarak

incelendiğinde, TED Eskişehir Koleji'nde yapılar sıra sıra dizilmiş, belli noktalarda belli kütleler arasında fiziksel bir ilişki kurulmuştur. MEV Özel İzmir Bornova Okulları'nda ise tek bir baza üzerinde ayrı ayrı tasarlanmış, benzer şekilde belli noktalarda köprülerle birbirleriyle ilişki kurmaları sağlanmıştır. Ancak en büyük fark tasarlandıkları yıllar olmuştur.

TED Eskişehir Koleji, 2008 yılında Z kuşağında en büyük bireyin 13 yaşında olduğu yıllarda tasarlanmıştır. Bu yıllar aynı zamanda Oblinger ve Oblinger'in Z kuşağı tanımından ilk bahsettiği çalışmalarını hazırladığı yıllardan 3 sene sonrasına tekabül etmektedir. Yani TED Eskişehir Koleji'nin bir biçimde Y kuşağı davranışlarının odağında tasarlandığı kesin değildir ancak Z kuşağının yeni yeni literatüre girdiği bu yıllarda Z kuşağı bireylerinin ihtiyaçlarının da tümüyle karşılanabilmesi oldukça zor görülmektedir. Öte yandan MEV Özel İzmir Bornova Okulları Yerleşkesi 2018 yılında tasarlanmış, 2020 yılında inşası tamamlanmıştır.

Açık Alanlar

Tablo 5.12 TED Eskişehir Koleji Kampüsü ve MEV Özel İzmir Bornova Okulları inşaat alanı ve yeşil alan karşılaştırması

TED Eskişehir Koleji Kampüsü ve MEV Özel İzmir Bornova Okulları İnşaat Alanı (üstte) ve Yeşil Alan (altta) Karşılaştırması	
TED Eskişehir Koleji Kampüsü (2008)	**MEV Özel İzmir Bornova Okulları (2018)**
	

Tablo 5.12 TED Eskişehir Koleji Kampüsü ve MEV Özel İzmir Bornova Okulları inşaat alanı ve yeşil alan karşılaştırması (devam)

40.000 m2'lik arsa içerisinde 30.000 m2'lik TED Eskişehir Koleji Kampüsü Vaziyet Planı (Hatırlı, 2013'ten elde edilen plan düzenlenmiştir)	13.687 m2'lik arsa içerisinde 37.491m2'lik MEV Özel İzmir Bornova Okulları Vaziyet Planı (Alpaydın Fikirler, K. & Vista Proje, arkiv'den alınan plan düzenlenmiştir.)
	
TED Eskişehir Koleji Kampüsü Vaziyet Planı (Hatırlı, 2013)	MEV Özel İzmir Bornova Okulları Kampüsü Vaziyet Planı (Alpaydın Fikirler, K. & Vista Proje, arkiv)

İki kampüs açık alanlar açısından incelendiğinde (Tablo 5.12) ilk göze çarpan yeşil alanlar olmaktadır. TED Eskişehir Koleji Kampüsü arsa alanı açısından MEV İzmir Bornova Okulları'na oranla çok daha büyük olmasına karşın, eğitim yapıları çevresindeki yeşil alan açısından yetersiz olduğu görülmektedir. Öte yandan, açık alanlarda sert zeminle tasarlanmış alanlar çeşitlilik göstermekte, iç mekân- dış mekân dengesi başarılı bir şekilde kurulmuştur. Tören alanlarıyla, sınıflar ve açık alanlar arasında görsel ilişki her kotta ve her sınıfta güçlü bir şekilde sağlanmıştır. Öğrenme koridoru ve amfiden doğrudan oyun alanına çıkış verilmiş ve yeşil terasla sosyal alanın giriş- çıkışında bir dinlenme alanı oluşturulmuştur. Öğrencilerin varyasyonları olan açık havada sosyalleşme mekânları iyice düşünülmüş ancak yeşil alanlar çok kısıtlı kalmıştır. Çevre bilinci oldukça yüksek olan Z kuşağı için bir eksiklik olarak görülebilir.

MEV İzmir Bornova Okulları Kampüsü'nün arsası TED Eskişehir Koleji'ne göre yaklaşık dörtte bir oranda daha küçük olmasına rağmen, yeşil alanların daha efektif bir biçimde kullanıldığı, yalnızca sert zemindeki açık alanların değil yeşil alanların da birçok varyasyonunun olduğu görülmektedir. Buna verilebilecek en belirgin örnek etkinlik çayırı olabilir. Etkinlik çayırı, yönetim kütlesinin eğimli çatısının yeşil alanla bezenmesi ve öğrencilerin kullanımına açık, doğayla iç içe bir mekân oluşturulması amaçlanmıştır. Ek olarak, çökertilmiş avlu ve giriş kotundaki çevre yeşillikler ile her fırsatta yeşil alanların öğrencilerin ulaşımında olması düşünülmüştür. Öte yandan, bu kampüs de köprüler, teraslar, spor alanları ve avlular ile TED Eskişehir Koleji Kampüsü'ndeki gibi çok çeşitli deneyimlere ev sahipliği edecek sosyalleşme alanlarına sahiptir.

Koridorlar Kapalı Teneffüs Alanları

Tablo 5.13 TED Eskişehir Koleji Kampüsü ve MEV Özel İzmir Bornova Okulları dolaşım şeması karşılaştırması

TED Eskişehir Koleji Kampüsü ve MEV Özel İzmir Bornova Okulları Dolaşım Şeması Karşılaştırması	
TED Eskişehir Koleji Kampüsü (2008)	**MEV Özel İzmir Bornova Okulları (2018)**
	 

Tablo 5.12 TED Eskişehir Koleji Kampüsü ve MEV Özel İzmir Bornova Okulları inşaat alanı ve yeşil alan karşılaştırması (devam)

Geliştirilmiş Ford Modeli TED Eskişehir Koleji Kampüsü Eğitim Blokları Dolaşım Şeması (Hatırlı, 2013'den alınan planlar geliştirilmiştir.)	MEV Özel İzmir Bornova Okulları Avlu Altı Kat Planı (üstte)- Birinci Kat Planı (altta) Dolaşım Şeması (Alpaydın Fikirler, K. & Vista Proje, arkiv'den alınan planlar geliştirilmiştir.)

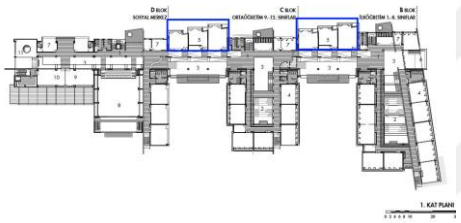
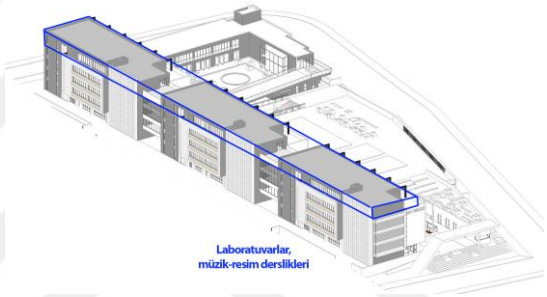
TED Eskişehir Koleji Kampüsü Ford modelinin geliştirilmiş hali olan Beş Parmak şemasını anımsatmaktadır. Ana yaya aksını oluşturan, ilkokul, ortaokul ve sosyal merkezi birbirine bağlayan eğitim sokağı sınıfları, kapalı teneffüs alanları üzerinden sosyal alanlarla bir araya getirmektedir. Bu alan sayesinde amfilerle zenginleştirilmiş sosyal alanlar sınıfların ilk ulaşım noktası olmuş, eğitim sokağı ise tüm eğitim birimlerini ve sosyal merkezi birbirine bağlayarak farklı yaş gruplarının bir araya gelmesini sağlamaktadır. Bu koridorlar üst kat planlarında da tekrar etmektedir.

Benzer bir şekilde MEV Özel İzmir Bornova Okulları avlu altı kat planı dolaşım şeması da beş parmak şemasını hatırlatmaktadır. Ancak daha çok geliştirildiği ve tek bir eğitim sokağındansa iki eğitim caddesinin, eğitim sokaklarıyla bölünerek ilişkilendirildiği görülmektedir. Bu sokaklarla iç içe geçen sosyal alanlar ve dahası çevreyi içine alan, parktan gelen aks ile avlu altı kat planı etkili bir biçimde oluşturulmuştur. Fakat bu etkili dolaşım, teneffüs ve kapalı- açık teneffüs alanlarının sınıfların bulunduğu üst katlarda bir benzeri olmadığı görülmektedir. Sınıfların bulunduğu katlar geleneksel Ford modeline bire bir örnek oluşturmakta ve sınıfların mahremiyeti en öncelikli konu olarak ele alınmaktadır. 2018 yılında tasarlanan bir yapı olmasına rağmen, sosyal alan ve geleneksel öğrenme mekânları olan derslikler arasında bu denli keskin bir çizgi çizilmesi öğrencilerin teneffüs vakitlerini ne kadar verimli geçirecekleri ve dersliklerin bir alternatifi olup olmadığı sorularını beraberinde getirmektedir. Çevre sakinlerini dahi okula çekerek sosyal bir yapı olmasının düşünüldüğü bu yapıda bu denli bir ayrışma oldukça şaşırtıcı gözükmektedir. Ancak sosyal alanları da spor dersliklerini vb. daha genel kullanıma açık ders alanlarını da içinde barındıran avlu altı kat planı açık alan, kapalı alan ve yarı kalanı alanlar açısından çeşitlilik göstermekte, amfilerle, kantin ve kulüp

odaları gibi mekânlarla sosyalleşerek öğrenme için hem öğrenciler, hem öğretmenler hem veliler, hem de çevre sakinleri tarafından kullanıma hazır bir şekilde tasarlanmıştır.

Derslikler- Laboratuvarlar

Tablo 5.14 TED Eskişehir Koleji Kampüsü ve MEV Özel İzmir Bornova Okulları laboratuvar, resim- müzik dersliği karşılaştırması

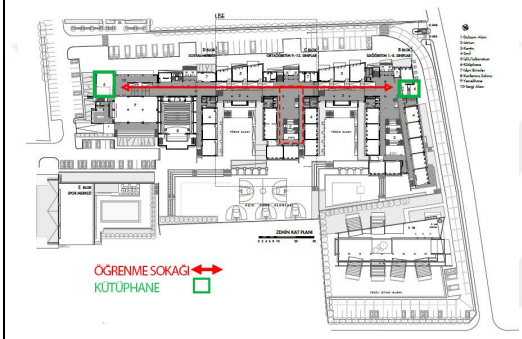
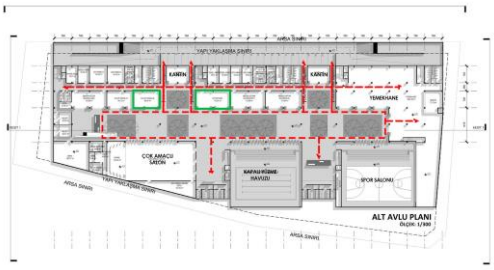
TED Eskişehir Koleji Kampüsü ve MEV Özel İzmir Bornova Okulları Laboratuvar, Resim- Müzik Dersliği Konumu Karşılaştırması	
TED Eskişehir Koleji Kampüsü (2008)	**MEV Özel İzmir Bornova Okulları (2018)**
	
TED Eskişehir Koleji Kampüsü, laboratuvar, müzik- resim dersliklerinin bulunduğu bölgeler işlenmiştir. (Hatırlı, 2013'den alınan planlar geliştirilmiştir.)	MEV Özel İzmir Bornova Okulları, laboratuvar, müzik- resim dersliklerinin bulunduğu kat işlenmiştir. (Alpaydın Fikirler, K. & Vista Proje, arkiv'den alınan planlar geliştirilmiştir.)

Tablo 5.14'te görüldüğü üzere, sınıflar her iki örnekte de geleneksel standartlarda 30 kişiyi barındıracak şekilde, dikdörtgen formda tasarlanmış, esneklik açısından yenilikler denenmemiştir. Ancak sınıfların mahremiyeti ve laboratuvarların yerleşimi açısından farklılıklar görülmektedir. TED Eskişehir Kampüsünde sınıflar kapalı teneffüs alanlarına sonrasında ise, laboratuvarlar, müzik ve resim derslikleri gibi ana yaya hattına açılacak biçimde yerleştirilmiş, bu şekilde sınıflarla arasına sosyalleşme alanları olarak da kullanılan koridorlar girmiştir. Öte yandan MEV Özel İzmir Bornova Okulları örneği, kamusal bir görev de üstlendiğinden mahremiyet daha da önemsenmiştir. Bu sebepten laboratuvarlar, müzik ve resim

derslikleri eğitim kütlelerinin en üst katında, sınıflar ara katlarda konumlandırılmıştır. Zemin kat ve avlu katı ise sosyal alanlarla donatılmıştır.

Kütüphane

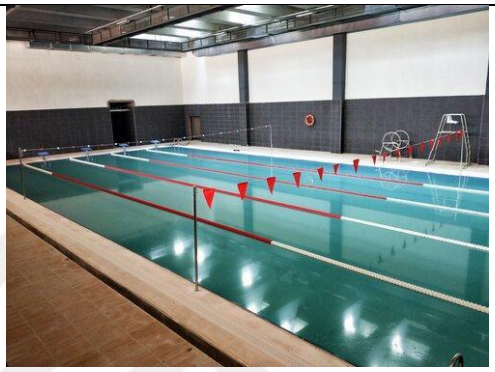
Tablo 5.15 TED Eskişehir Koleji Kampüsü ve MEV Özel İzmir Bornova Okulları kütüphane karşılaştırması

TED Eskişehir Koleji Kampüsü ve MEV Özel İzmir Bornova Okulları Kütüphane Karşılaştırması	
TED Eskişehir Koleji Kampüsü (2008)	**MEV Özel İzmir Bornova Okulları (2018)**
	
TED Eskişehir Koleji Kampüsü, zemin kat planında öğrenme sokağı ve kütüphanelerin bulunduğu bölgeler işlenmiştir. (Hatırlı, 2013'den alınan planlar geliştirilmiştir.)	MEV Özel İzmir Bornova Okulları, avlu altı planında ana dolaşım hattının ve kütüphanelerin bulunduğu bölgeler işlenmiştir. (Alpaydın Fikirler, K. & Vista Proje, arkiv'den alınan planlar geliştirilmiştir.)

TED Eskişehir Koleji kampüsünde, eğitim sokağının başlangıcında ve bitişinde olmak üzere iki adet kütüphane bulunmaktadır. Büyüklük olan birbirinden farklı olan iki kütüphaneden büyüğü sosyal merkezde yer almaktadır. Bu şekilde sosyal merkezde farklı yaş gruplarından insanları bir araya getirecek yapılardan biri olduğu gözler önüne sermektedir. MEV Özel İzmir Bornova Okullarında da iki adet kütüphane bulunmaktadır ancak bundan çok daha küçük kütüphaneler ve yan yana konumlanmış durumdalar. Yazılı ve sözlü öğrenme yöntemleri kuşaklar arası farklılıklarla birlikte ele alındığında büyüklükler açıklanabilmektedir. Bu farklılıkları karşılamak amacıyla ise multimedya odası, kulüp odası vb. donatılar eklenmiştir.

Konferans Salonu- Spor Salonu

Tablo 5.16 TED Eskişehir Koleji Kampüsü ve MEV Özel İzmir Bornova Okulları spor salonu karşılaştırması

TED Eskişehir Koleji Kampüsü ve MEV Özel İzmir Bornova Okulları Spor Salonu Karşılaştırması	
TED Eskişehir Koleji Kampüsü (2008)	**MEV Özel İzmir Bornova Okulları (2018)**
	
TED Eskişehir Koleji Spor Tesisi (TED Eskişehir Koleji, 2024)	**MEV Özel Bornova Okulları Kapalı Yüzme Havuzu** (yandex.com.tr)

Konferans salonları iki yapıda da benzer şekilde sahne sanatları merkezi gibi efektif bir biçimde tasarlanmıştır. İkisinde de hem açık alanlardan hem de kapalı alanlardan ulaşıma olanak sağlanmıştır. Kapalı spor salonları ise farklılık göstermektedir. TED Eskişehir Koleji'nde kapalı ve açık spor salonlarını içinde barındıracak yeni bir birim oluşturulmuştur. Bu birimin çevreden de trafik alacağı düşünülerek, bu birim eğitim birimlerinden ve sosyal merkezden ayrı tutulmuştur. MEV Özel İzmir Bornova Okulları'nda ise spor birimleri avlunun merkezinde ancak yine çevre sakinlerinin de ulaşabileceği şekilde tasarlanmıştır. Buna ek olarak, yalnızca öğrencilerin kullanımını kapsayan beden eğitimi salonları da bulunmaktadır.

Yemekhane- Kantin

Tablo 5.17 TED Eskişehir Koleji Kampüsü ve MEV Özel İzmir Bornova Okulları dolaşım şeması- kantin ilişkisi karşılaştırması

TED Eskişehir Koleji Kampüsü ve MEV Özel İzmir Bornova Okulları Dolaşım Şeması- Kantin İlişkisi Karşılaştırması	
TED Eskişehir Koleji Kampüsü (2008)	**MEV Özel İzmir Bornova Okulları (2018)**
	
TED Eskişehir Kampüsü Zemin Kat Planı- Kantin ve Yemekhane (Hatırlı, 2013'den alınan planlar geliştirilmiştir.)	**MEV Özel İzmir Bornova Okulları Avlu Planı- Yemekhane ve Kantin** (Alpaydın Fikirler, K. & Vista Proje, arkiv'den alınan planlar geliştirilmiştir.)

Yemekhane her iki yerleşkede de sosyal bölümün en geniş birimlerinden biri olarak tasarlanmıştır. TED Eskişehir Koleji'nde de, MEV Özel İzmir Bornova Okulları'nda da kantin sosyal bölgede iki ayrı noktada bulunmasına karşın kantinlerin eğitim alanlarıyla ilişkisi birbirinden farklıdır. TED Eskişehir Koleji'nde sosyal alan ve derslikler arasındaki ilişki daha geçirgen olduğundan kantin de eğitim alanları arasında bir mola yeri, bir cafe gibi tasarlanmıştır. Ancak MEV Özel İzmir Bornova Okulları'nda sınıflar ve kantin arasında birkaç kat bulunmakta bu ilişki daha mesafeli hale gelmektedir.

5.7. MEB Erkut Soyak Anadolu Lisesi (2003)

Tablo 5.18 MEB Erkut Soyak Anadolu Lisesi künyesi (MEB Erkut Soyak Lisesi, arkiv & T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, 2024)

<table>
<tr><td></td><td>Proje Yeri</td><td>Mimari Tasarım</td><td>Proje Başlangıç-Bitiş Tarihi</td><td>Arsa Alanı</td><td>Toplam İnşaat Alanı</td><td>İnşaat Bitiş Yılı</td></tr>
<tr><td rowspan="6">Erkut Soyak A. Lisesi</td><td>Ümraniye, İstanbul</td><td>Mutlu Çilingir-oğlu</td><td>2003</td><td>6.000 m2</td><td>8.600 m2</td><td>2004</td></tr>
<tr><td colspan="6">Program Bilgisi</td></tr>
<tr><td>Öğretmen Sayısı: 51</td><td>Öğrenci Sayısı: 943</td><td>Derslik Sayısı: 24</td><td>Atölye-İşlik Sayısı: -</td><td>Konferans Salonu S.: 1</td><td>Çok Amaçlı Salon Sayısı: 1</td></tr>
<tr><td>Kapalı Spor Salonu S.: 1</td><td>Fen Labo-ratuvarı S.: 2</td><td>Kütüp-hane S.: 1</td><td>Kütüp-hane Kitap S.: 1.190</td><td>Revir S.: 1</td><td>Öğretim Şekli: Tam Gün</td></tr>
<tr><td colspan="6">Uydu Görüntüsü (earth.google.com, 2023)</td></tr>
<tr><td colspan="6">
</td></tr>
<tr><td colspan="3">Yakınında bulunan birimler:</td><td colspan="3">-</td></tr>
</table>

Erkut Soyak Anadolu Lisesi, Şekil 5.28'de de görüldüğü gibi, İstanbul'un Ümraniye ilçesinde Atay ve Şelale Caddelerinin kesiştiği kavşakta yer almaktadır. Kavşağa oranla bir kot farkına sahip olan okul, yolun alt kotunda kalmaktadır. Şelale caddesinin en alçak noktasında ise girişlerden biri bulunmaktadır. Diğeri ise doğrudan Atay caddesinden giriş alacak biçimde konumlanmıştır. Çevresinde Sevinç Koleji, Bilge Soyak İlkokulu, Bahçeşehir Koleji Kampüsü gibi birçok eğitim kurumu yer almaktadır. Bu kurumlara ek olarak çok sayıda da konut bulunmaktadır. Karşı parseli ise ticaret alanı olarak belirlenmiş ve inşa edilmiştir.



Şekil 5.28 Erkut Soyak Anadolu Lisesi vaziyet planı (MEB Erkut Soyak Lisesi, arkiv)

Yapının formu basit bir dikdörtgenler prizmasıdır. Ancak konumlandırılması girişe ya da caddelere paralel değil, iki caddeyi de kucaklar şekilde kararlaştırılmıştır. Açık alanlarda yeşil ve sert zemin dengesi korunmuş, yan parselinde bulunan Bilge Soyak İlkokulu'nun sosyal alanlarıyla ilişki içerisinde tasarlanmıştır.

Bodrum kat harici üç katlı ve 18 derslikli olan bu lise binası, verilen programa uygun bir şekilde tasarlanmıştır. Kapalı spor salonu, tiyatro salonu ve öğrenci kolları özel odaları gibi bu programda olmayan bazı eklemelerle, daha zengin bir işleyiş elde edilmiştir (mcmistanbul.com). Ancak 2021-2022 yıllarında laboratuvarların hepsi sınıf haline getirilmiş ve artan ihtiyaç böyle karşılanmıştır (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, 2024).

Açık Alanlar

Yapıda açık alanlarda, sert zemin ve yeşil alan dengesi kurulmuştur. Okulu çevreleyen alan çemberler halinde sert zemin olarak belirlenmiş sonrasında büyük

bir yeşil alana yer verilmiştir (Şekil 5.29). Bu yeşil alanın güneyinde bir adet de basketbol sahası bulunmaktadır. Bu basketbol sahası yan yana komşu olacak şekilde olmasa da Bilge Soyak İlkokulu'nun sahalarıyla bir ilişkiye açık halde konumlandırılmıştır.



Şekil 5.29 Erkut Soyak Anadolu Lisesi uydu görüntüsü (Erkut Soyak Anadolu Lisesi, 2023)

Atay caddesinden içeri taşınan araç ve yaya girişi, ovalliği destekleyen konkav bir merdivenle yapının içine taşınmaktadır. Bu merdiven yapının iç ve dış giriş-çıkışlarının denetli bir biçimde sürdürülmesi için önemli gözükmektedir ancak merdivenin genişliği bir dolaşım mekânının üstüne ekleyerek sosyal bir mekân, amfi olmasını sağlayacak genişlikte değildir. Bu iki ayrı koldan dolaşımı sağlayan bir merdivendir. Bu merdivenle ise ikinci bir kota, Ataya Caddesi kotuna paralel olan yükseltilmiş park alanı bulunmaktadır (Şekil 5.30). Bu alanın tek girişi olması ve alt kottaki bahçeye göre daha küçük olması nedeniyle bu alanın öğretmenlere tahsis edildiği düşünülmektedir.



Şekil 5.30 Erkut Soyak Anadolu Lisesi giriş alanı- kesit (MEB Erkut Soyak Lisesi, arkiv)

Yeşil alanlar genellikle el değmemiş bir şekilde tabi olarak bırakılmıştır. Ancak çevresindeki ticari ve konut parselleri düşünüldüğünde yüksek ağaçlarla mahremiyet sağlamıştır. Ancak açık alanlarla ilgili en göze çarpan problem, tanımlı sert zemin ya da yeşil alanın bulunmamasıdır. m2 açısından büyük bir açık alana sahip olmasına karşın, bu alanlar öğrencilere farklı deneyimler sunmamaktadır.

Koridorlar- Kapalı Teneffüs Alanları

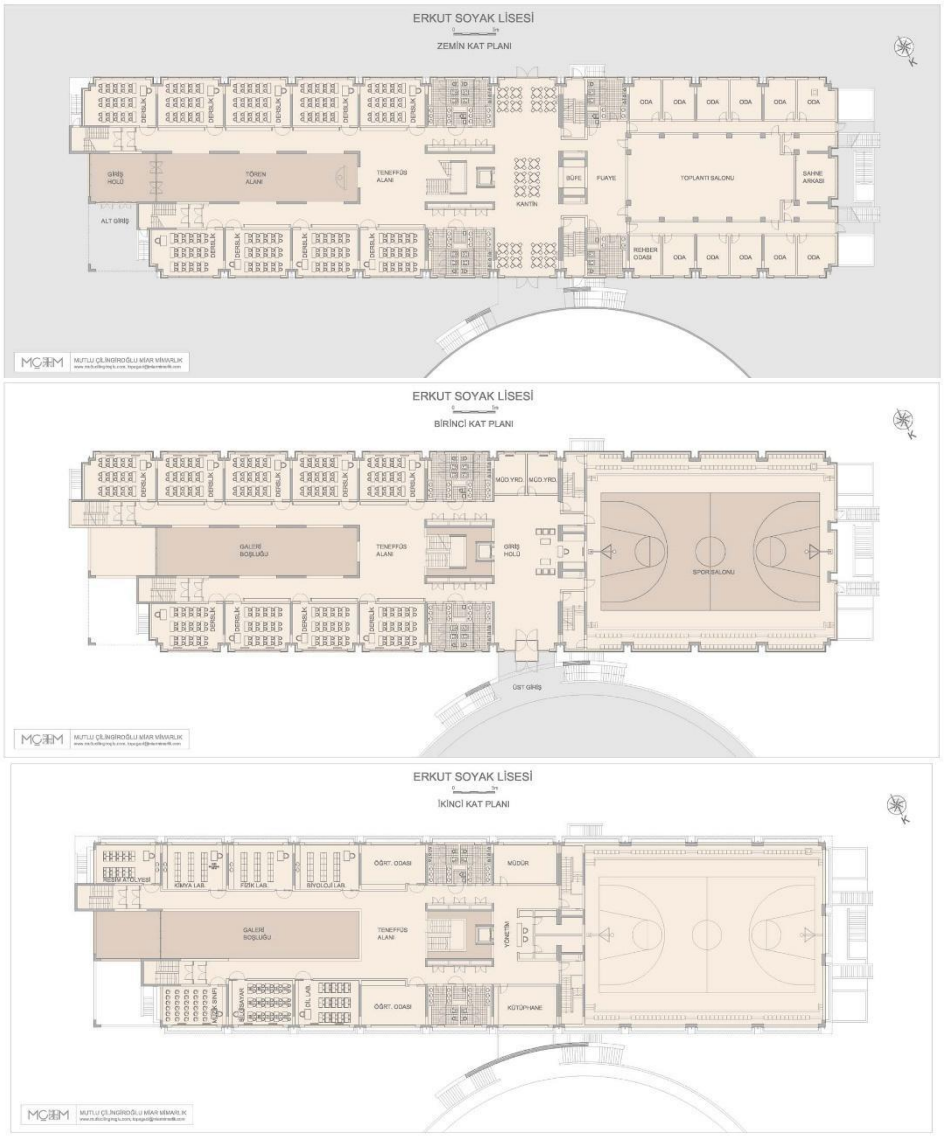
Yapının iki yanı farklı farklı işlevleri barındırmaktadır. Planda görebileceğiniz üzere sağ taraf, çok amaçlı salonun ve spor salonunun bulunduğu daha kamusal bir alan ve yönetim birimi olarak sol taraf ise daha geleneksel öğrenmeye yönelik olarak tasarlanmıştır. Ancak Şekil 5.31'de gözler önüne serilen tören alanının iç mekâna taşınması, kantinin dolaşım alanında planlanması ve özenle tasarlanmış teneffüs alanları ile dolaşım alanlarının birer sosyalleşme mekânı olarak planlandığı söylenebilir.



Şekil 5.31 Erkut Soyak Anadolu Lisesi tören alanına bakış (MEB Erkut Soyak Lisesi, arkiv)

Üst katlarda galeri boşlukları ile sınıflar, koridorlar ve tören alanının görsel ilişkisinin desteklenmesi beklenmektedir. Ancak mekânsal olarak inceliklerine bakıldığında bu galeri boşluğunun büyük duvarlarla sağlamlaştırıldığı, bu sebeple koridorların kesintisiz bir görsel ilişkiye sahip olmasının engellendiği, bir balkonvari ilişkinin kurulduğu görülmektedir. Düşey dolaşım elemanları olan merdivenlerin çevresi de aynı şekilde duvarlarla çevrilmiş, galeri boşluklarının çok katmanlı sosyalleşmeye açabileceği kapılar engellenmiştir. Bu şekilde söylenebilir ki, her katın kendi içinde kullanabileceği geniş açıklıklarla teneffüs saatlerinde sosyalleşmesine ön ayak olunmuş ancak bunun zemin katta bir eğitim sokağı gibi merkezileşmesinin önüne geçilmiştir.

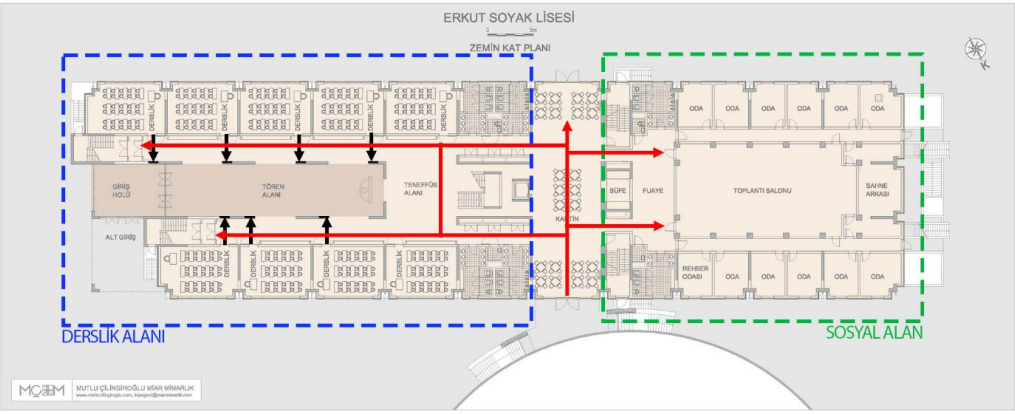
Öte yandan eğitim kısmı ve sosyalleşme kısmı arasında dar açıklıklar bırakılarak kapı kullanılmasa dahi, kontrollü ve sınırlı geçiş sağlanmıştır. Bu nedenle, Şekil 5.33'te de görülebileceği gibi bu iki kısmı aynı kütlelerin bölümleri olmasına rağmen farklı bölümler olarak okumak mümkün olmuştur.



Şekil 5.32 Erkut Soyak Anadolu Lisesi kat planları (zemin kat (en üstte), birinci kat ve ikinci kat planı (en altta)) (MEB Erkut Soyak Lisesi, arkiv)

Derslikler- Laboratuvarlar

Yapının orijinali 30 kişilik, 18 geleneksel düzene sahip, ders içi ve dışı esnekliğe uygun olmayacak şekilde tasarlanmıştır. Ancak 2021 tarihi itibariyle sınıf sayısı yetersiz kaldığından fen laboratuvarların tümü sınıf haline getirilmiştir. Ancak robotik ve kodlama sınıflarına yer verilmiştir. Zemin kattaki, sınıflardan bahçeye çıkış engellenmiş tek çıkışlı olarak tasarlanmıştır. Bu çıkış, kata bağlı olarak, galeri boşluğu ya da tören alanı ile sınıflar arasında kalan görece geniş koridora planlanmıştır. Bu çıkışların tören alanına denk gelen kısımları ise tören alanını çevreleyen duvarlarla sınırlandırılmış, doğrudan o alana geçiş ya da sınıflardan direkt bir şekilde o alana bakış engellenmiştir.



Şekil 5.33 Erkut Soyak Anadolu Lisesi zemin kat dolaşım şeması (MEB Erkut Soyak Lisesi, arkiv'den alınan plan düzenlenmiştir.)

Çoğu örnekte görüldüğü üzere laboratuvarlar ve sınıflar arasında ayrım belirginleştirilmiş ve katlar ayrılmıştır. Yapının en üst katı olan ikinci katta bulunan laboratuvarlar sınıflarla aynı yerleşime sahip bir şekilde, cepheye bitişik şekilde konumlandırılmıştır. Bir hazırlık odalarının bulunmaması, ilerleyen yıllarda sınıf düzenine geçirilmesine yarar sağlamıştır.

Kütüphane

Erkut Soyak Anadolu Lisesi'nde kütüphane ikinci katta, laboratuvarların bulunduğu kattadır. Büyüklük olarak da laboratuvarlarla yaklaşık olarak aynı büyüklükte olan bu kütüphane, öğrencilerin asgari ihtiyaçlarını karşılayabilecek düzeydedir ancak sınıflardan doğrudan bir ulaşıma sahip değildir.

Konferans Salonu- Spor Salonu

Çok amaçlı salon, zemin katta sosyal alan bölümünün merkezinde bulunmaktadır. Okul dışı kullanımlar odağında tasarlanmayan bu kısım, girişini okulun tören alanı girişinden almaktadır. Kademeli bir oturma planı olmamasına ek olarak, tavan yüksekliği de emsallerinden küçüktür.

Üst kotlardan çok amaçlı salonun izdüşümünde kapalı spor salonu bulunmaktadır. Kapalı spor salonu iki sıra tribün ile çevrelenmiştir. Bu alan ise girişini zemin kattan, sosyal alan ve derslik alanı arasında bulunan tampon bölgeden yanı giriş holünden almaktadır. Bu alan zaman zaman seminer salonu olarak da kullanılmaktadır.

Yemekhane- Kantin

Okulda bir yemekhane yerine büyük bir kantin/ büfe alanı düşünülmüştür. Bu alan zemin katta sosyal alan ve derslik alanı arasında bir tampon bölge gibi çalışmaktadır. Bu nedenle dolaşım planının merkezi gibi de kabul edilebilmektedir. Dolaşım alanının bir parçası hatta merkezi olarak çalışan bu alan sosyalleşmenin de kalbidir. Öğrencilerin aralarında bilgi paylaşımı yapmasına, ders dışı öğrenimlerine devam edebileceği ve bağ kurabilecekleri bir alan haline gelmiştir.

5.8. Eşref Bitlis Anadolu Lisesi (2016)

Tablo 5.19 Eşref Bitlis Anadolu Lisesi künyesi (Uygur, 2021 & T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, 2024)

	Proje Yeri	**Mimari Tasarım**	**Proje Başlan-gıç-Bitiş Tarihi**	**Arsa Alanı**	**Toplam İnşaat Alanı**	**İnşaat Bitiş Yılı**
Eşref Bitlis A. Lisesi	Küçükçek-mece, İstanbul	Uygur Mimarlık	2016	9.399 m2	8.339 m2	2019
	Program Bilgisi					
	Öğretmen Sayısı: 76	Öğrenci Sayısı: 1.569	Derslik Sayısı: 35	Atölye - İşlik Sayısı: 3	Konferans Salonu S.: 1	Çok Amaçlı Salon Sayısı: 1

Tablo 5.19 Eşref Bitlis Anadolu Lisesi künyesi (Uygur, 2021 & T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, 2024) (devamı)

	Kapalı Spor Salonu S.: 1	Fen Labo-ratuvarı S.: 3	Kütüp-hane S.: 1	Kütüp-hane Kitap S.: 4.143	Revir S.: 1	Öğretim Şekli: Tam Gün
	Uydu Görüntüsü (earth.google.com, 2023)					
						
	Yakınında bulunan birimler:			**-**		

Eşref Bitlis Anadolu Lisesi, Küçükçekmece mevkiinde, Deliorman Caddesine cepheli ve diğer üç cephesi de sokak olan bir konumda bulunmaktadır. Şekil 5.34'te de görülebileceği üzere, Yıldızeli Sokak tarafında Ahmet Taner Kışlalı Parkı ile komşudur. Yapı ana girişini Deliorman Caddesinden, ikincil girişini ise park tarafından almaktadır. Ancak Bilgi Üniversitesi ek binası, öğrenci yurtları, cami vb. çevresinde bulunan çok çeşitli sosyal yapılara rağmen, okul uzun bahçe korkulukları ile çevre sakinleri ve park arasındaki ilişkiden koparılmıştır.



Şekil 5.34 Eşref Bitlis Anadolu Lisesi uydu görüntüsü (Eşref Bitlis Anadolu Lisesi, 2023)

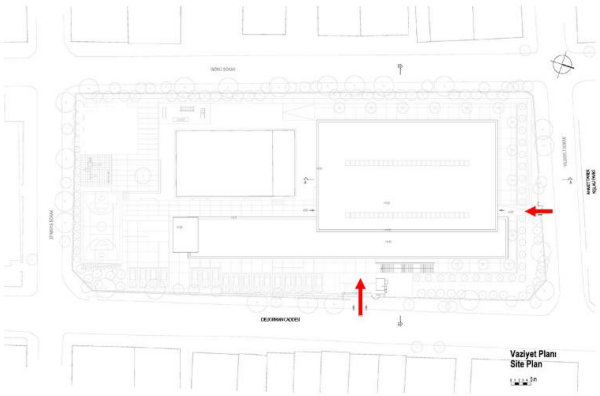
Eşref Bitlis Anadolu Lisesi, yaklaşık 1500 kişinin öğrenimini karşılayabilecek şekilde planlanmıştır. Bu planlama dahilinde, 5 adet fen laboratuvarı, 1 müzik, 2 resim sınıfı, 1 çok amaçlı salon ve 1 adet kütüphane bulunmaktadır. Sınıf sayısı ise 35 olarak belirlenmiştir (esrefbitlisanadolulisesi.meb.k12.tr).

Yapı iki kütleden oluşmaktadır. Spor salonu yenilenmeye dahil edilmemiştir. Eğitim bloğu 2016 yılında, güncel ihtiyaçları karşılaması için Uygur Mimarlık tarafından tekrar tasarlanmıştır. Yeni tasarlanan yapı, sarı ve beyaz cephe giydirmeler haricinde tuğla ve brüt detaylar hakimdir.

Açık alanlar

Eşref Bitlis Anadolu Lisesi'nde açık alanlar üç ana başlık altında incelenebilir. Bu başlıklar ise, yeşil alan, oyun alanları ve iç avlu şekilde açıklanabilir. Yeşil alanlar genellikle yollarla okul arasında bir mahremiyet sağlaması amacıyla, arsa çevresine planlanmıştır. Doğaya duyarlı, sosyalleşmeye ve açık alanlarda yürütülen etkinliklere düşkün olan Z kuşağı için, yapıda bulunan yeşil alanların yetersiz kalabileceği gözlenmektedir.

Öte yandan oyun alanları açısından çeşitliliğe özen gösterilmiştir. Otopark alanının hemen yanı başında tasarlanan basketbol sahası, okul saatleri dışında da spor aktiviteleri dış mekânda sürdürebilmek için konumlandırılmıştır. Basketbol sahasının yakınlarında ise diğer park tefrişleri için açık alan aktiviteleri çeşitlendirilmiştir. Bu mekânların spor kompleksine olan yakınlığı ise dikkat çekmektedir.



Şekil 5.35 Eşref Bitlis Anadolu Lisesi vaziyet planı (Uygur, 2021'den alınan plan güncel sokak isimleri ve yapı kümeleri düşünülerek revize edilmiştir.)

İç avlu diye nitelendirdiğim kısım ise, Şekil 5.35'te görüleceği gibi eğitim yapısının L formundan ve o L'yi tamamlayan spor kompleksinin konumundan kaynaklanarak ortaya çıkan ara mekândır. Örnekler gösteriyor ki, daha tanımlı açık alanlar öğrencilerin daha çok vakit geçirdiği mekânlardır. Bu bakış açısıyla, bu alan iç avlu tanımına tam olarak uygun olmasa da daha tanımlı bir alan olduğundan, teneffüs saatleri dahilinde öğrencilerin vakit geçirme ihtimalinin en yüksek olduğu açık alanlardır. Bu mekânı tamamlayan yarı kapalı kolonatlı alan (Şekil 5.36) ise öğrencilerin vakit geçirmesi için oldukça önemlidir. Bu alan öğrencilerin özel günlerde aktivite, sergi vb. etkinlikler düzenleyebileceği korunaklı ve tanımlı bir alandır.

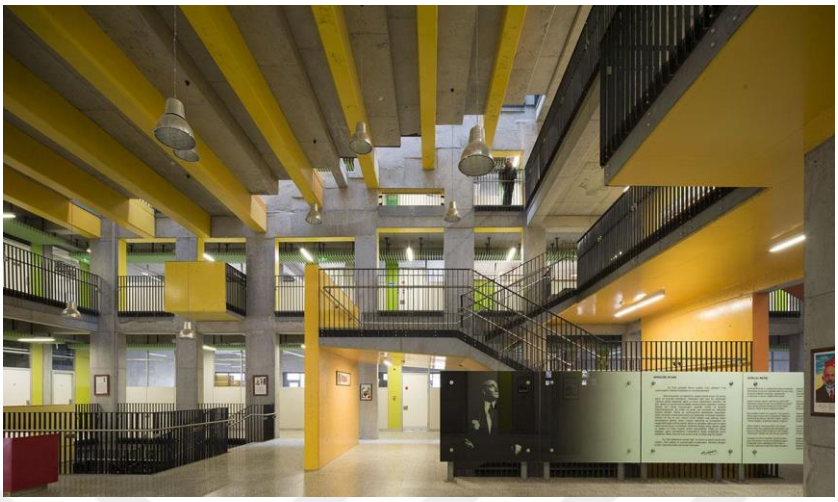


Şekil 5.36 Eşref Bitlis Anadolu Lisesi kolonatlı alan (Cemal Emden)

Koridorlar- Kapalı Teneffüs Alanları

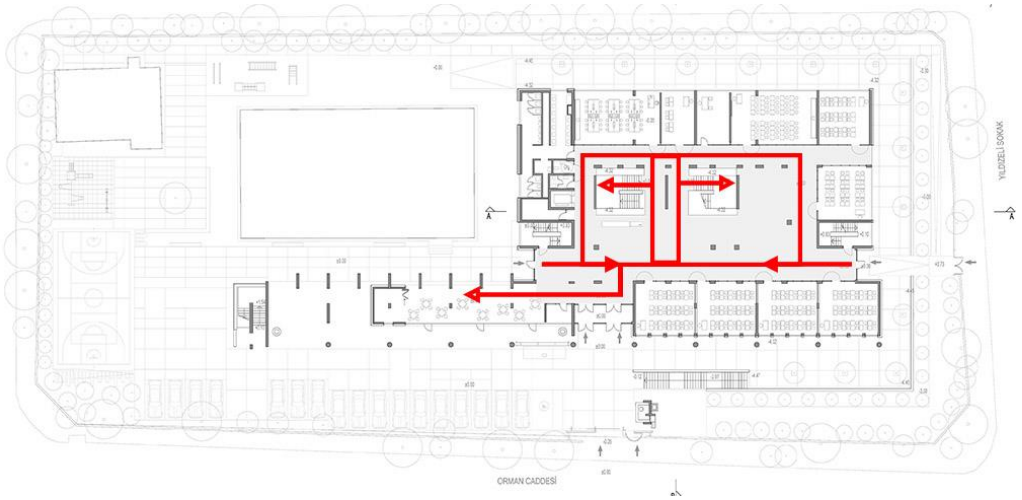
Eşref Bitlis Anadolu Lisesi'nde antreden itibaren öğrencileri, geniş bir alan karşılamaktadır (Şekil 5.38). Bu alanı diğer katlardaki galeri boşlukları da desteklemekte ve bir merkez görünümü vermektedir. Bu alan okul içerisinde bir sosyalleşme merkezi, bir merkezi eğitim sokağı olarak görev yapmaktadır. Düşey dolaşım elemanları olan merdivenler de burada konumlandırılmıştır. Dolaşım ve sosyalleşme işlevleri dışında bu merdivenler görsel olarak da dikkat çekmektedir. Turuncu ve sarı renginin yaratıcılığı arttırdığı, konsantrasyonu desteklediği

bilinmektedir. Bu bakış açısıyla tekrar değerlendirildiğinde, bu alanın (Şekil 5.37) öğrencilerin yaratıcılığını destekleyen ve eğitime yön veren bir alan olması öngörülmektedir.



Şekil 5.37 Eşref Bitlis Anadolu Lisesi eğitim sokağı (Cemal Emden, Güral Kutlular)

Öte yandan, bu alana komşu olarak tasarlanan sınıflar ve laboratuvarlar ile sosyal alan arasında bir geçiş alanına ihtiyaç duyulmadığı gözlenmiştir. Bu da sosyalleşmenin öğrenmeyle bire bir bağlantılı bir aktivite olduğunun altı çizilmektedir. Geleneksel okul tipinin aksine yönetim birimleri homojen bir şekilde katlara dağıtılmış, bu şekilde bir katın ya da bir bölgenin sosyal alan olarak nitelendirilmesinden ziyade tüm kapalı teneffüs alanları ve koridorlar sosyalleşme alanı olarak planlanmıştır.



Şekil 5.38 Eşref Bitlis Anadolu Lisesi dolaşım şeması (Uygur, 2021'den alınan Zemin Kat planı üzerine, dolaşım şeması işlenmiştir.)

Derslikler- Laboratuvarlar

Yapıda 30 kişilik 35 adet sınıf bulunmaktadır. Bu sınıflar geleneksel sınıf düzeninde olup esnek mekân düzenine ve esnek faaliyetlere uygun olmayacak şekilde tasarlanmıştır. Uygur Mimarlık'ın imzası olarak ise bu sınıflar brüt bir şekilde tasarlanmış, yapıda sınıf öğrencilerin kendi izlerini bırakabilecekleri, özgünleştirebileceği hali korunmuştur.

Müzik, resim ve fen bilimleri laboratuvarları da aynı stilde ancak daha kontrollü bir şekilde tasarlanmıştır. Yapıda iki adet fizik, iki adet kimya, iki adet biyoloji, iki adet resim ve bir adet müzik dersliği bulunmaktadır. Bu mekânlar yapıdan soyutlanmış ya da ayrı gruplanmış şekilde değil, tüm dersliklerle ve sosyal alanla iletişim kurabilecek şekilde tasarlanmıştır.

Kütüphane

Sınıflar gibi bu alan da boy hizasını geçtikten sonra cam olan panelli bir duvarla bölünmüştür. Bu şekilde koridordan da ışık alması ve mekânsal algının gelişmesi sağlanmıştır. Yapıda kütüphane yaklaşık 100m2'lik bir alana sahiptir. 4200 kitabı içinde barındıran bu mekân, birinci katta ana merdivenlerin açıldığı noktada tasarlanmıştır. Kitapların haricinde 14 adet bilgisayara ve küçük bir çalışma alanına ev sahipliği etmektedir.

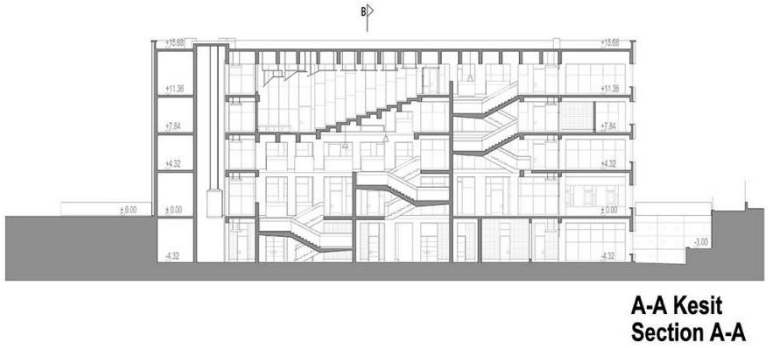
Kütüphane (Şekil 5.39) çevredeki konutlara bakan, diğer cephelere göre daha sakin bir manzaraya hakim, İnönü Sokak cephesinde bulunmaktadır.



Şekil 5.39 Eşref Bitlis Anadolu Lisesi kütüphanesi (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, 2024)

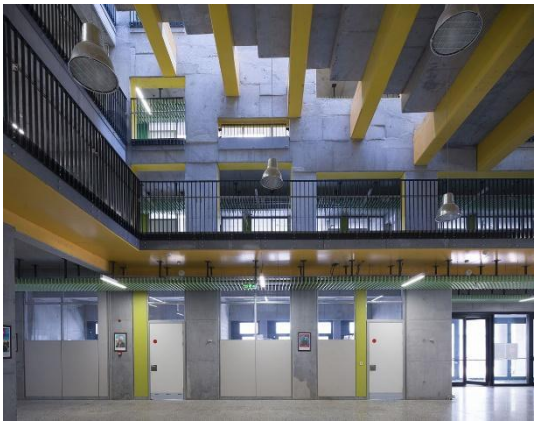
Konferans Salonu- Spor Salonu

Eski yapıdaki spor salonu kompleksi korunduğundan, yeni yapıda ayrıca bir kapalı spor salonu düşünülmemiştir. Ancak yeni yapıda, yepyeni bir konferans salonuna yer verilmiştir. Bu alan girişini en üst kat olan üçüncü kattan almaktadır. Ancak, Şekil 5.40'ta da görüldüğü gibi kademeli oluşturulan oturma alanı ile ikinci kata kadar uzanan bir mekân örgüsü bulunmaktadır.



Şekil 5.40 Eşref Bitlis Anadolu Lisesi kesiti (Uygur, 2021)

Bu mekân yalnızca içeride değil dışarıda da sosyalleşme görevini yansıtmaktadır. Çok amaçlı salon kurgusu sebebiyle kademeli bir şekilde tasarlanan tabanın, öğrenme sokağından görüntüsü, sarı kirişlerle bezenmiş şekildedir. Sarı ve turuncu içeren mekânların sosyalleşmeye teşvik ettiği gözlenmiştir.



Şekil 5.41 Eşref Bitlis Anadolu Lisesi sosyal alan (Uygur, 2021)

Yemekhane- Kantin

Yemekhanenin hem dış mekânla hem öğrenme alanlarıyla hem de eğitim sokağıyla iç içe olması önemsenmiştir. Yemekhane ve kantinlerin, öğrencilerin en çok sosyalleştiği alanlardan biri olması ve burada çokça vakit geçirdikleri düşünüldüğünden tüm mekânlarla yakınlık kurulabilecek bir konumda olması önemli görülmüştür. Öte yandan duvarlarda bölünmüş olsa da, doğrultusu açısından

değerlendirildiğinde zemin kattaki dolaşım rotası ve kantin birbirinden ayrı düşünülememektedir. Bu da Z kuşağının sosyalleşmeye ve yemek kültürüne verdiği değer göz önüne alındığında oldukça değerlidir.

5.9. Erkut Soyak Anadolu Lisesi (2003)- Eşref Bitlis Anadolu Lisesi (2016) Karşılaştırması

Tablo 5.20 MEB Erkut Soyak Anadolu Lisesi ve Eşref Bitlis Anadolu Lisesi karşılaştırması

	Proje Yeri	**Mimari Tasarım**	**Proje Başlan-gıç-Bitiş Tarihi**	**Arsa Alanı**	**Toplam İnşaat Alanı**	**İnşaat Bitiş Yılı**
Erkut Soyak A. Lisesi	İstanbul	Mutlu Çilingiroğlu	2003	6000 m2	8.600 m2	2003
Eşref Bitlis A. Lisesi	Küçük-çekmece, İstanbul	Uygur Mimarlık	2016	9399 m2	8.6339 m2	2019

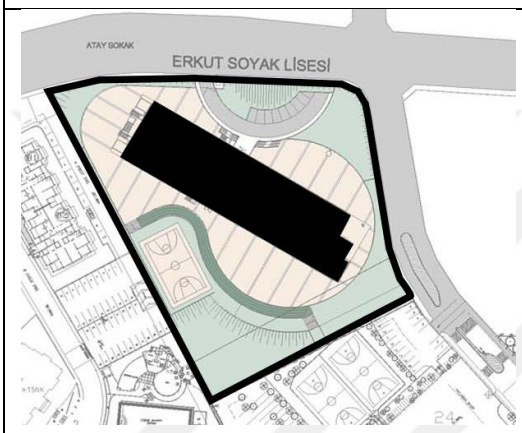
Mutlu Çilingiroğlu tasarımı olan Erkut Soyak Anadolu Lisesi ve Uygur Mimarlık tasarımı olan Eşref Bitlis Anadolu Lisesi farklı zaman dilimlerinde yaklaşık 8.600m2 büyüklüğünde İstanbul'da inşa edilmek üzere planlanmıştır. Ancak Erkut Soyak Anadolu Lisesi, Y kuşağının en genç bireyinin 8 yaşında olduğu yıllarda tasarlanmıştır. Eşref Bitlis Anadolu Lisesi ise Z kuşağını odak kullanıcı olarak kabul edildiği yıllarda, Y kuşağının en gencinin 22 yaşında olduğu yıllarda tasarlanmıştır.

İki yapı da konumu ve çevresinde bulunan yapılar açısından benzerlik göstermektedir. Çevrelerinde çeşitli sosyal, kültürel ve eğitim yapıları yer almaktadır. İki yapı da ana caddeye cepheli olarak, kolay ulaşım sağlanabilecek şekilde tasarlanmıştır. Eşref Bitlis Anadolu Lisesi ise Erkut Soyak Anadolu Lisesi'nden farklı olarak bir parkla komşu bir parselde bulunmaktadır. Bu durum Z kuşağının toplumsal algısının geliştirilmesi, sosyallik ihtiyacının karşılanması gibi noktalarda yarar sağlayabilecek bir potansiyel sağlamaktadır. Ancak öğrencilerin

güvenliği düşünülerek bu potansiyel göz ardı edilmiş; iki örnekte de uzun bahçe duvarlarıyla okul ve çevre arasına set çekilmiştir.

Açık Alanlar

Tablo 5.21 MEB Erkut Soyak Anadolu Lisesi ve Eşref Bitlis Anadolu Lisesi inşaat alanı karşılaştırması

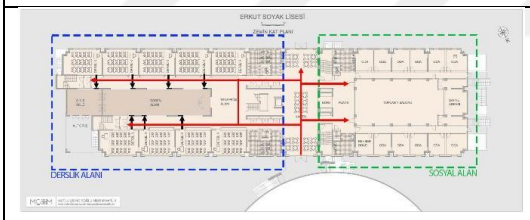
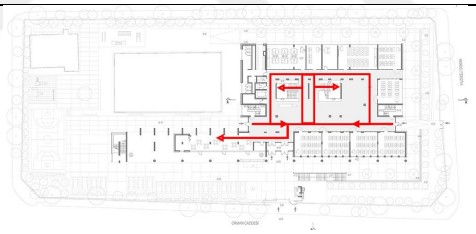
MEB Erkut Soyak Anadolu Lisesi ve Eşref Bitlis Anadolu Lisesi İnşaat Alanı Karşılaştırması	
Erkut Soyak Anadolu Lisesi (2003)	**Eşref Bitlis Anadolu Lisesi (2016)**
	
6000 m2'lik arsa içerisinde 8.600 m2'lik Erkut Soyak Anadolu Lisesi Vaziyet Planı (MEB Erkut Soyak Lisesi, arkiv'den alınan plan geliştirilmiştir.)	9399 m2'lik arsa içerisinde 8.6339 m2'lik Eşref Bitlis Anadolu Lisesi Vaziyet Planı (Uygur, 2021'den alınan plan düzenlenmiştir.)

Y kuşağı da Z kuşağı gibi önceki kuşaklara oranla doğaya duyarlı bireylerdir. Bu da bu kuşaktan insanların öğrenme ve çalışma alanlarında yeşil alan beklentisini gözler önüne sermektedir. Bu durum Erkut Soyak Anadolu Lisesi'nde karşılanıyor gibi gözükmektedir. Yeşil alanlar doğal haliyle bırakılmış, çevredeki sert zemin alan ise yeşil alan ve okul yapısı arasındaki zemin ayrışmasıyla tanımlanmıştır. Ancak detayları incelendiğinde, açık alanlarda çeşitlilik görülmemektedir. Bu da dış mekânda organize edilebilecek faaliyetler için tanımlı alanlar olmamasına sebep olmuştur.

Eşref Bitlis Anadolu Lisesi incelendiğinde ise, arsa alanı Erkut Soyak Anadolu Lisesi'nden 3000m2 fazla olsa dahi yeşil alanların çok daha az olduğu gözlenmiştir. Bu Z kuşağının en verimli ve en dışa dönük yaşlarında ihtiyaç duyduğu doğayla bağ kurma durumu için yetersiz kalmıştır. Öte yandan tanımlı açık alanlar incelendiğinde hem okulun formu, hem de çeşitli okul bahçesi donatıları ile çeşitlilik sağlanmıştır. Bu şekilde öğrencilerin sokağa cepheli oyun alanlarında toplumsal bir aktivite sırasında sınırları öğrendiği, spor kompleksi ve yapı arasında kalan sınırlı alanda boş vakitlerinde akranlarıyla konuşarak sosyal öğrenmesi ve kolonatlı alanda çeşitli panayır, sergi vb. etkinlikler düzenleyerek bilgiyi paylaşması, küçük bir kent simülasyonu oluşturması sağlanabilir.

,Koridorlar Kapalı Teneffüs Alanları

Tablo 5.22 MEB Erkut Soyak Anadolu Lisesi ve Eşref Bitlis Anadolu Lisesi dolaşım şeması karşılaştırması

MEB Erkut Soyak Anadolu Lisesi ve Eşref Bitlis Anadolu Lisesi Dolaşım Şeması Karşılaştırması	
Erkut Soyak Anadolu Lisesi (2003)	**Eşref Bitlis Anadolu Lisesi (2016)**
	
Ford Modeli Erkut Soyak Anadolu Lisesi Dolaşım Şeması (MEB Erkut Soyak Lisesi, arkiv'den alınan plan geliştirilmiştir.)	Geliştirilmiş Ford Modeli- Parmak Şeması Eşref Bitlis Anadolu Lisesi Dolaşım Şeması (Uygur, 2021'den alınan plan düzenlenmiştir.)

Erkut Soyak Anadolu Lisesi ilk bakışta, galeri boşluğu ve yapının içinde tasarlanan tören alanı ile Parmak Şemasını andırdığı düşünülebilir ancak inceliklerine bakıldığında koridorların dar olduğu ve bu koridorların tören alanına geldiğinde genişlemediği aksine tören alanı çevresinin duvarla çevrilmesi, boylu boyunca eğitim yapısını dolaşan koridorların eğitim sokağı gibi işlenmediği görülmektedir. Katlar arası ilişki incelendiğinde de merdivenler ve galeri boşluğunun bile

çevresinin duvarlarla donatılmış olması çok katmanlı eğitim aktivitesini destekler nitelikle değildir.

Öte yandan Eşref Bitlis Anadolu Lisesi'nde net bir biçimde parmak şemasını görmek mümkün olmasa da dikey yerleşim de göz önünde bulundurulduğunda, yapının merkezinde bulunan geniş alanın bir eğitim sokağı olduğu görülmektedir. Bu alanda bulunan geniş merdivenler de bu alana diğer katlardan da kolay ulaşım sağlanabilmesine ve görsel ve işitsel ilişkinin güçlendirilmesine katkıda bulunmuştur. Buna ek olarak zemin katta bu dolaşım hattının açık alanlarda ve kolonatlı alanda da devam ettirildiği gözlenmiştir. Bu da Z kuşağı bireylerinin okulu yalnızca ders saatlerini geçirdiği sonrasında sabırsızlıkla eğitim mekanını terk etme hissiyatını değiştirmeyi ve okulu bir sosyalleşme merkezi haline getirmeyi amaçlanmıştır.

Derslikler- Laboratuvarlar

Tablo 5.23 MEB Erkut Soyak Anadolu Lisesi ve Eşref Bitlis Anadolu Lisesi sınıf karşılaştırması

MEB Erkut Soyak Anadolu Lisesi ve Eşref Bitlis Anadolu Lisesi Sınıf Karşılaştırması	
Erkut Soyak Anadolu Lisesi (2003)	**Eşref Bitlis Anadolu Lisesi (2016)**
	
Erkut Soyak Anadolu Lisesi sınıf (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, 2024)	Eşref Bitlis Anadolu Lisesi sınıf (İstanbul Küçükçekmece Eşref Bitlis Anadolu Lisesi, 2023)

Erkut Soyak Anadolu Lisesi örneğinde sınıflar sosyal alanlardan daha izole bir şekilde tasarlanmıştır. Buna paralel olarak sınıfların koridora bakan yüzeyleri opak planlanmış, ders sırasında sınıf içi ve dışı arasındaki ilişki tamamen koparılmıştır. Eşref Bitlis Anadolu Lisesi tasarımında, sınıfları sosyal alandan ya da görece daha

sosyal kabul edilebilecek laboratuvarlardan ayrıştırmak söz konusu bile değildir. Sınıflar ve sosyal alanların homojen bir dağılıma sahip olduğu görülmektedir. Buna ek olarak sınıfları sosyal alanlardan ayıran duvarlarda cam yüzeylerin kullanıldığı görülmektedir. Z kuşağı bireylerinin dikkat sürelerinin önceki kuşakların hepsine göre daha az olduğu bilinmektedir. Ancak bu kuşağın birden fazla görevle aynı anda ilgilenme becerileri de diğer kuşaklara oranla yüksektir. Bu durum düşünüldüğünde, öğrencileri odaklanmaya zorlamak için tekdüze sınıflara itmektense, sosyal öğrenmeye teşvik etmek, aynı anda birden çok olguya dikkat etmesini desteklemek daha yararlı olabilir.

Sınıfların iç kurguları incelendiğinde ise Eşref Bitlis Anadolu Lisesi'nde sınıfların yapının geneliyle uyum sağlayacak şekilde, brütalist bir bakış açısıyla tasarlandığı gözlenmektedir. Bu durum öğrencilerin kendilerinin o sınıfı şekillendirmesine, kendinden bir şeyler katmasına teşvik etmektedir. Erkut Soyak Anadolu Lisesi'nde ise Türkiye'de çokça örneğini gördüğümüz gibi yarıya kadar farklı, sonra farklı renge boyanmış duvarlarla çevrili sınıflar bulunmaktadır.

Kütüphane

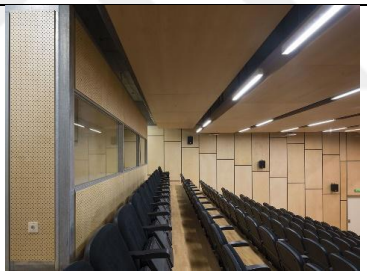
Tablo 5.24 MEB Erkut Soyak Anadolu Lisesi ve Eşref Bitlis Anadolu Lisesi kütüphane karşılaştırması

MEB Erkut Soyak Anadolu Lisesi ve Eşref Bitlis Anadolu Lisesi Kütüphane Görüntüleri Karşılaştırması	
Erkut Soyak Anadolu Lisesi (2003)	**Eşref Bitlis Anadolu Lisesi (2016)**
	
Erkut Soyak Anadolu Lisesi Kütüphanesi	Eşref Bitlis Anadolu Lisesi Kütüphanesi (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, 2024)

İki örnekte de kütüphane asgari ihtiyaçları yeterince karşılamaya yönelik bir şekilde tasarlanmış, yeterli sayıda öğrenciye, yeterli sayıda kitap sunulmuştur. İkisinde de kütüphanenin gün ışığına ulaşması önemli bulunmuştur. Aynı zamanda sosyal mekânlara yakın bir şekilde konumlandırılmıştır. Birbirinden farklı olan özellikleri ise sınıflardaki gibi kütüphaneyi çevreleyen duvarlarda gözlenmiştir. Eşref Bitlis Anadolu Lisesi'nde geçirgenliğe önem verilmiş, her mekândan, eğitim sokağına doğrudan ya da dolaylı olarak bir iletişim aralığı verilmiştir. Bu da sınıf ve kütüphane gibi mekânlarda, yarısının opak, yarısının cam yüzey olarak planlandığı duvarlarla oluşturulmuştur.

Konferans Salonu- Spor Salonu

Tablo 5.25 MEB Erkut Soyak Anadolu Lisesi ve Eşref Bitlis Anadolu Lisesi konferans salonu karşılaştırması

MEB Erkut Soyak Anadolu Lisesi ve Eşref Bitlis Anadolu Lisesi Konferans Salonu Karşılaştırması	
Erkut Soyak Anadolu Lisesi (2003)	**Eşref Bitlis Anadolu Lisesi (2016)**
	
Erkut Soyak Anadolu Lisesi Konferans Salonu (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, 2024)	Eşref Bitlis Anadolu Lisesi Konferans Salonu (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, 2024)

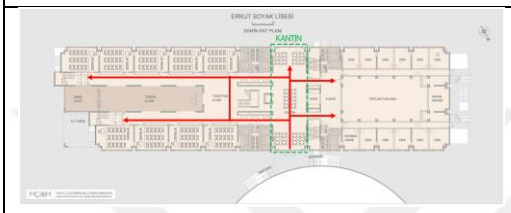
Eşref Bitlis Anadolu Lisesi'nde spor için ayrı bir yapı bulunmaktadır. Bu da aslında spor salonlarının ders dışı, okul harici günlerde de kullanılmasını kolaylaştırmaktadır. Erkut Soyak Lisesi'nde ise spor salonu ikinci katta, ancak dersliklerden uzak sosyal bölgenin kalbinde konumlandırılmıştır. Bu salon, zaman zaman seminerler için de kullanılmaktadır.

Konferans salonları dersliklerle aynı yapı içerisinde tasarlanmıştır. Erkut Soyak Anadolu Lisesi'nde bu salon alçak tavanlı, tekdüze tasarlanmıştır. Eşref Bitlis Anadolu Lisesi'nde ise kademeli bir oturma düzeni vardır. Ancak en büyük fark bu

konferans salonunun sosyal alandan da “sarı renk” yardımıyla fark edilebilir olmasıdır.

Yemekhane- Kantin

Tablo 5.26 MEB Erkut Soyak Anadolu Lisesi ve Eşref Bitlis Anadolu Lisesi dolaşım şeması- kantin ilişkisi karşılaştırması

MEB Erkut Soyak Anadolu Lisesi ve Eşref Bitlis Anadolu Lisesi Dolaşım Şeması- Kantin İlişkisi Karşılaştırması	
Erkut Soyak Anadolu Lisesi (2003)	**Eşref Bitlis Anadolu Lisesi (2016)**
	
Erkut Soyak Anadolu Lisesi Dolaşım Şeması (MEB Erkut Soyak Lisesi, arkiv’den alınan plan geliştirilmiştir.)	Eşref Bitlis Anadolu Lisesi Dolaşım Şeması (Uygur, 2021’den alınan plan geliştirilmiştir.)

Tablo 5.26’da görüldüğü üzere, kantin alanı iki örnekte de dolaşım alanının bir uzantısı gibi planlanmıştır. Erkut Soyak Anadolu Lisesi örneğinde, kantin dolaşım şemasının merkezinde, sosyal alan ve derslik alanı arasında bir tampon bölge oluşturacak şekilde tasarlanmıştır. Eşref Bitlis Anadolu Lisesi’nde ise kantin, eğitim sokağı ve açık alan arasında bir geçiş mekânı olarak tanımlanmıştır.

5.10. TÇMB Çimento Yapı Meslek Lisesi (2007)

Tablo 5.27 TÇMB Çimento Yapı Meslek Lisesi künyesi (Merdim, 2012 & T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, 2024)

	Proje Yeri	**Mimari Tasarım**	**Proje Başlan-gıç-Bitiş Tarihi**	**Arsa Alanı**	**Toplam İnşaat Alanı**	**İnşaat Bitiş Yılı**
Eşref Bitlis A. Lisesi	Ümraniye, İstanbul	Cem İlhan-Bünyamin Derman	2007	(bilgi yok)	15.000 m2	2009

Tablo 5.27 TÇMB Çimento Yapı Meslek Lisesi Künyesi (Merdim, 2012 & T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, 2024) (devam)

	Program Bilgisi					
	Öğretmen Sayısı: 64	Öğrenci Sayısı: 717	Derslik Sayısı: 22	Atölye - İşlik Sayısı: 33	Konferans Salonu S.: 1	Çok Amaçlı Salon Sayısı: 1
	Kapalı Spor Salonu S.: 1	Fen Labo-ratuvarı S.: -	Kütüp-hane S.: 1	Kütüp-hane Kitap S.: 2.606	Revir S.: 1	Öğretim Şekli: Tam Gün
	Uydu Görüntüsü (earth.google.com, 2023)					
						
	Yakınında bulunan birimler:			**-**		

Lise kompleksi Ümraniye'de, İstanbul Finans Merkezi'ne komşu bir arsada yer almaktadır. Yapının yakın çevresinde ise cami dışında öğrencilerin vakit geçirebileceği, ticari ve hizmet yapıları bulunmamaktadır. Çevresindeki ofis uzun yapılarına karşın iki katlı bir organizasyona sahip meslek lisesinin dış görünümü kompakt tekil bir yapısı olsa da iç mekânda oldukça girift bir kurguya sahiptir (Projeler Yapılar 3, 2011). Bu girift yapı (Şekil 5.42) avlular, teraslanarak ulaşılan spor alanı ve sosyal alanlarla sağlanmıştır. Yerleşke, derslikler, atölyeler, avlular ve 400 kişilik konferans salonu gibi sosyal mekânlardan oluşmaktadır.



Şekil 5.42 TÇMB Çimento Yapı Meslek Lisesi uydu görüntüsü (TÜRKÇİMENTO Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi,2023)

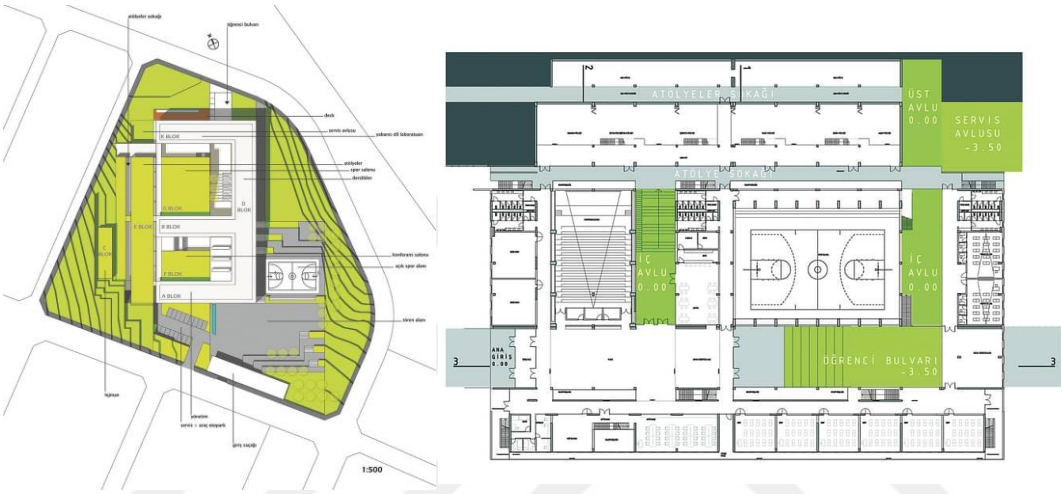
Kampüse kuzey yönlü bir ve güney yönlü iki adet giriş bulunmaktadır. Kuzey yönlü olan öğrenci bulvarı olarak tanımlanmıştır ve öğrencilerin yaya olarak giriş-çıkışını sağlamayı amaçlamıştır. Ancak ana giriş kuzey yönünde, yönetim girişi ile yan yana tasarlanmıştır. Bu girişten tören alanına doğrudan ulaşım sağlanmaktadır. Bu üç girişe ek olarak ise yıllar sonra doğu yönünde yeni bir yaya girişi oluşturulmuştur. Bunun sebebi olarak, dört cephesi cadde olan lise kompleksinin her yönlü öğrenciler için yaya aksına açık olmasını sağlamak olarak gösterilebilir.

Yapı, derslikler ve laboratuvarlar haricinde, 400 kişilik konferans salonu, sergi alanı, atölye ve kütüphaneyi içinde barındırmaktadır.

Açık Alanlar

Açık alanlar, avlu, yeşil alan ve spor alanlarından oluşmaktadır. Açık spor alanı, girişte yer alan tören alanına bitişik bir biçimde ancak kot farkıyla yer almaktadır. Bu kot farkı spor sahalarında yapılan maçları izlemek isteyen seyircilere de oturma alanı sağlamaktadır. Tören alanından devam edildiğinde ise lise yapısının A blok kanadının altından geçerek ikinci avluya ulaşılmaktadır. Bu avlu, konferans salonunun fuaye alanı olarak kullanılmaktadır. Aynı doğrultuda devam edildiğinde B blok kanadının altından bir amfi ile geçerek, 3.50 m yükselerek ilk avluya ulaşılmaktadır. Bu alan planda yeşil alan olarak tasarlanmış olsa da sert zemin şeklinde inşa edilmiştir. İki avlu da öğrencilerin teneffüs anlarını geçirmesi için tasarlanmıştır. Sınıflar caddeye cepheli yerleştirilmiş olsa da doğrudan bu alanlarla ilişkilidir. Mekânsal kurguları ve içinde barındırdıkları çeşitlilik ile öğrencilerin

eğitim dahilinde ve eğitim dışında birçok faaliyeti yürütmesine olanak sağlamaktadır. Bu avlular dışında, öğrenci bulvarını atölyeler sokağına bağlayan iki adet görece daha küçük avlular bulunmaktadır. Böylelikle, öğrencilerin dış çevreyle olan ilişkisi Ankara'nın soğuk kış günlerinde egemen rüzgara karşı ve yazın sert güneşe karşı dahi korunmuştur. Böylece pasif güneş kontrolü ilkelerine sadık kalınarak mikro iklimlendirilmiş iç ve dış mekânlar oluşturulmuştur. (Projeler Yapılar 3, 2011).

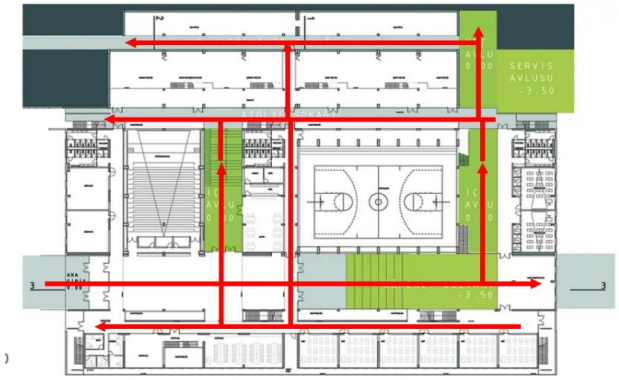


Şekil 5.43 TÇMB Çimento Yapı Meslek Lisesi kat planları (vaziyet planı (solda), zemin kat planı (sağda)) (Tece Architects, 2024)

Koridorlar- Kapalı Teneffüs Alanları

Şekil 5.44'te görüleceği üzere, atölyeler sokağı, öğrenci bulvarı ve iç avlular yapının yaya omurgasını oluşturmaktadır. Ancak kapalı alanlar incelendiğinde koridorların genişleyerek oluşturduğu ya da merkezileştiği kapalı teneffüs alanlarından bahsedilmemektedir. Koridorlar asgari ihtiyaçları karşılayacak şekilde doğrusal olarak tasarlanmıştır. Düşey dolaşım elemanları avlulara cepheli bir şekilde doğrusal olarak tasarlanmaktadır. Dolaşım elemanlarının avlulara yakınlığı ile de avluların eğitim yapısının merkezi olmasının altı çizilmektedir. Yalnızca

kolay ulaşım açısından değil, okul içindeki dolaşım sırasında sağlanan görsel ilişkiyle de bu durum dikkat çekmektedir.



Şekil 5.44 TÇMB Çimento Yapı Meslek Lisesi zemin kat dolaşım şeması (Tece Architects, 2024'den alınan planlar geliştirilmiştir.)

Öte yandan avlular, sınıflar ve konferans salonu ve spor salonlarıyla yani sosyal alanlarla arasında bir geçiş alanı da sağlamaktadır. Özel alanlar olarak sınıfların mahremiyeti korunmuştur. Atölyeler sokağı ise lise kompleksinin sosyal alanları ve atölyeler arasında hem bir tampon bölge oluşmasına, hem de öğrenci "bulvarına" alternatif bir eğitim sokağına olanak sağlanmıştır. 1. ve 2. kat planında koridorlardan avlulara görsel ilişki önemsenmiş, sınıfların cam yüzeyleriyle de bu ilişki desteklenmiştir.

Derslikler- Laboratuvarlar

Derslikler 30 kişilik geleneksel sınıf modeline sahiptir. Dış cephede sıralanan sınıfların iç avlularla arasında koridorlar bulunmaktadır. Bu koridorlar ve sonrasında iç avluyla doğrudan olmasa dahi ilişki kurması önemli görüldüğünde sınıfların boyu geçen kısımlarında cam yüzeyler kullanılmıştır. Cephede bulunan yüzeylerde ise çok yaygın olmayan bir kullanım yani yere kadar cam uygulaması dikkat çekmektedir. Yeşil alanın yoğunluğu ile sınıflara ferahlık katmak önemsenmiştir. Laboratuvarlar için de benzer bir kurgu söz konusudur ancak atölyeler için ayrı bir bölge tasarlanmış, sınırları esnek çalışma mekânlarıyla sürdürülebilir bir atölye ortamı tasarlanmıştır. Bu alanın atölyeler sokağı ile kesiştirilmesiyle de neredeyse bir kamusal alan gibi çalıştırıldığı söylenebilir.



Şekil 5.45 TÇMB Çimento Yapı Meslek Lisesi koridor (Merdim, 2012)

Kütüphane

Kütüphane asgari ihtiyaçları tamamlayacak şekilde, konferans salonu ile bağlantılı bir alanda tasarlanmıştır. Bu alanın iç avlulara da yakınlığı dikkat çekmektedir ancak sınıflarla çok iç içe bir ilişkiye sahip değildir.

Konferans Salonu- Spor Salonu

Konferans salonu ve spor salonlar iki ana avlunun merkezi şeklindedir. Özellikle girişte öğrencileri karşılayan avlu hem öğrenciler için sosyalleşme alanı, hem de konferans salonunun fuaye alanı olarak kullanılmaktadır. Spor salonu geniş bir basketbol sahasına ev sahipliği ederken, tek tarafta üç sıra tribün alanına sahiptir. Yapıda doğal ışığa çok önem verilmiştir. Eğitim bulvarından giriş yapılan spor salonunda dahi cam yüzeylerle bu alanın (Şekil 5.46) doğal ışık alımı sağlanmıştır.



Şekil 5.46 TÇMB Çimento Yapı Meslek Lisesi spor salonu (Tece Architects, 2024)

Bu alanlara bitişik iç avlularla konferans salonu ve spor salonu ise atölyeler sokağına bağlanmaktadır.

Yemekhane- Kantin

Sınıflardan uzakta planlanan bu alan sosyal alanlarla ilişkilendirilmiştir. Yemekhane bodrum katta spor salonuna bitişik bir şekilde konumlandırılmıştır. Kendi içinde tuvalet, lavabo, yemek hazırlık birimlerini barındıran bu mekan hem iç avlu amfisiyle, hem yeşil alanlarla, hem de atölyeler sokağı ile bağlantılıdır. Yeşil alana bir "deck" ile uzanarak, sosyal alana cafe gibi çalışmaktadır. Dolaşım alanının bir parçası olmasa dahi sosyal alanların her biriyle bağlantılı düşünülmektedir.



Şekil 5.47 TÇMB Çimento Yapı Meslek Lisesi bodrum kat planı (Tece Architects, 2024)

5.11. Ankara Erman Ilıcak Fen Lisesi (2021)

Tablo 5.28 Ankara Erman Ilıcak Fen Lisesi künyesi (Çınar, 2023 & T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, 2024)

	Proje Yeri	**Mimari Tasarım**	**Proje Başlan-gıç-Bitiş Tarihi**	**Arsa Alanı**	**Toplam İnşaat Alanı**	**İnşaat Bitiş Yılı**
Erman Ilıcak F. Lisesi	Sincan, Ankara	CBN Mimarlık	2021	19.900 m2	16.320 m2	2022
	Program Bilgisi					
	Öğretmen Sayısı: 22	Öğrenci Sayısı: 265	Derslik Sayısı: 24	Atölye - İşlik Sayısı: 2	Konferans Salonu S.: 1	Çok Amaçlı Salon Sayısı: 1

Tablo 5.28 Ankara Erman Ilıcak Fen Lisesi künyesi (Çınar, 2023 & T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, 2024) (devam)

	Kapalı Spor Salonu S.: 1	Fen Labo-ratuvarı S.: 3	Kütüp-hane S.: 1	Kütüp-hane Kitap S.: 4.242	Revir S.: 1	Öğretim Şekli: Karma
	Uydu Görüntüsü (earth.google.com, 2023)					
						
	Yakınında bulunan birimler:			Yurt		
	Ek Programlar:			BT Sınıfı		

Şekil 5.48'de de görüldüğü üzere yapı, Ankara, Sincan'da 3 adet liseye komşu fen lisesi kampüsüdür. Kampüs, toplam 720 öğrencinin eğitim alabileceği şekilde okul, yurt binası ve spor salonlarından oluşmaktadır. 24 derslik, müzik atölyesi, görsel tasarım atölyesi, kütüphane ile 6 adet laboratuvarın yer aldığı ana binanın yanı sıra 230 kişi kapasiteli kapalı spor salonu ve 195 yataklı öğrenci yurdundan oluşan bu yapının temel amacı bir eğitim için gerekli olan tüm birimlerin aynı kampüs içinde çözülmesi olarak belirlenmiştir. Bu noktada eğitim yapısı, mimari ekip tarafından yalnızca ders olarak değil; kültür, sosyal yaşam, bilim, sanat ve teknolojinin bir arada sunulduğu mekânlar olarak tanımlanmıştır. Özetle, temel amaç, genel eğitim anlayışının ötesinde, kullanıcılar için yeni ve sosyal yaşam alanı yaratmak olarak

açıklanmaktadır. Bu da eğitimin tüm gereksinimlerinin bir süreklilik çerçevesinde ele alınarak, bir bütünün parçaları haline getirilmesi şeklinde sağlanabilmektedir.



Şekil 5.48 Erman Ilıcak Fen Lisesi çevre liseler şeması (Çınar, 2023)

Eğitim yapılarının yalnızca o okul içerisindeki öğrencilere ve öğretmenlere değil, bulunduğu çevrenin tümüne hizmet etmesi beklenmektedir. Bu bakış açısıyla tasarlanan bu okul, biçimsel olarak ana yola paralel bir şekilde konumlanmıştır. Şekil 5.49'da görüldüğü gibi üçgen arsaya, üçgen bir şekilde yerleşerek büyük bir yeşil alana olanak sağlamıştır. Bu yeşil alanların 7/24 kentsel ölçekte işlev kazanabileceği düşünülerek, kamusal yatırım alanı olması planlanmıştır. Okul bahçesi aynı zamanda, kentsel ölçekte bir park işlevi kazanmıştır. Yeşil alanlar, dış mekândaki sosyal alanlar olarak belirlenmiştir.



Şekil 5.49 Erman Ilıcak Fen Lisesi uydu görüntüsü (Ankara Erman Ilıcak Fen Lisesi, 2023)

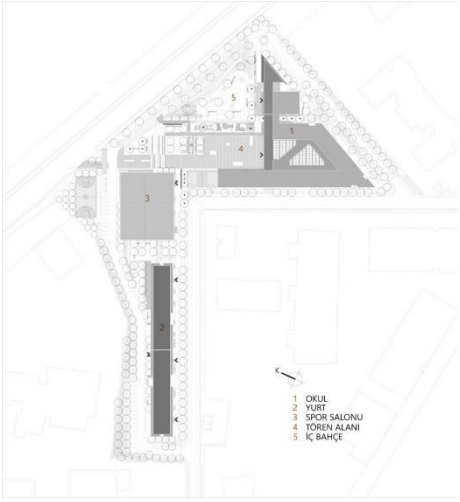
Açık Alanlar

Yapıda ana giriş alanı olarak da belirtilebilecek olan tören alanı, ana yaya aksını ortaya çıkarmaktadır. Bu aks iç mekânda da sürdürülmüş ve yapının organizasyonunda, sosyal alanların ve dersliklerin yerleşiminde oldukça önemli olmuştur. Bu alan (Şekil 5.50) dış mekânda da açık spor sahası, dinlenme alanı ve yeşil alanlarla bağlantılı olarak planlanmıştır. Bu aks, kendi içinde de parça parça yeşil alanlar barındırmaktadır ancak Z kuşağı bireylerinin yeşille daha iç içe bir eğitim ve çalışma hayatı beklentisi ve bu yapının kamusallaştırılması düşüncesi ile yeşil alanlarda da öğrencilerin ve çevre sakinlerinin vakit geçirebileceği mola noktaları oluşturulmuştur. Bu alanların üstünde bir pergola şeklinde, doluluk-boşluk anlayışına uygun planlanan sarı güneş kesiciler ile desteklenmiştir. Sarı ve turuncu renklerinin dikkat toplama ve yaratıcılığa katkı sağladığı bilindiğinden, özenle seçilmiş bir renk seçimi olduğu görülmektedir (Şekil 5.52).



Şekil 5.50 Erman Ilıcak Fen Lisesi vaziyet görünümü (Çınar, 2023)

Bu teneffüs alanının yanı başında ise bir iç bahçe bulunmaktadır. Arsanın ve yapının formu ile birlikte özenle düşünülmüş bu alan yeşil ağaçlıklı, tabii bir alan olarak bırakılmıştır. Buna ek olarak yerleşkenin çeşitli noktalarında, spor yapısı ve yurt yapısı arasında, spor yapısı ve okul yapısı arasında, daha özelleştirilmiş yeşil koridorlar oluşturulmuş, yapıların mahremiyetine özen gösterilmiştir.



Şekil 5.51 Erman Ilıcak Fen Lisesi vaziyet planı (Çınar, 2023)

Koridorlar- Kapalı Teneffüs Alanları

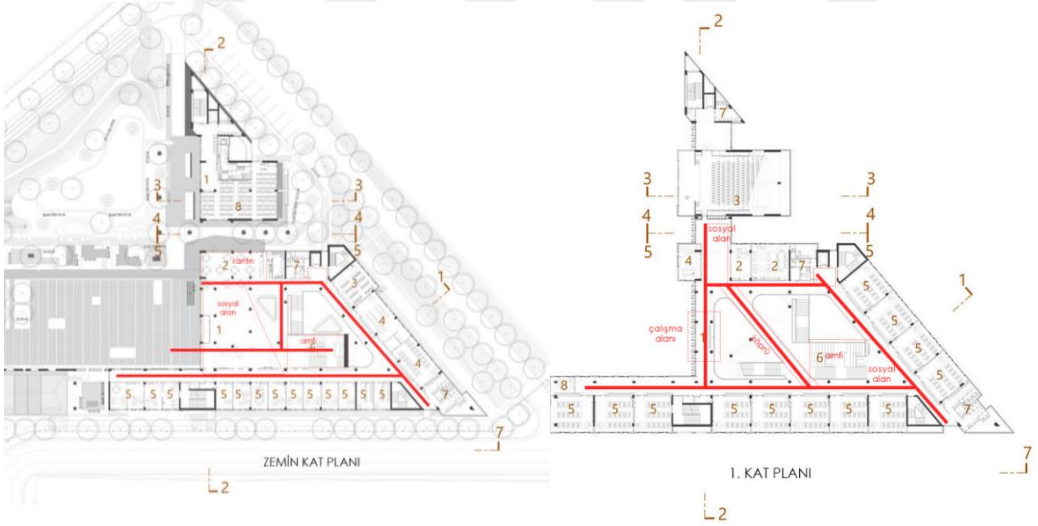
Okul bahçesinde tasarlanan ana yaya aksı okul ve spor alanları arasındaki ilişkiyi güçlendirmektedir. Şekil 5.53'te görüleceği üzere, bu ilişkinin, iç mekânda devamlılığı korunmuş ve iç mekânda da ana hol olarak sürekliliği sağlanmıştır. Bu sürekliliğin diğer kotlarda da devam etmesi adına, merdiven amfileştirilmiş ve eğitim yapısının merkezinde bir sosyal toplanma alanı, "iç mekân aktivite salonu" oluşturulmuştur. Bu alan iç avluyla desteklenmiş ve tavandaki saydam yüzeylerle, gün ışığı alması sağlanmıştır. Kapalı toplanma ve buluşma alanı olarak hizmet veren tüm koridorlar yoğun gün ışığı almakta, böylece gençlerin teneffüs saatlerini bulutlu günlerde aydınlık ortamda geçirmeleri sağlanmaktadır (arkitera.com, 2022). Böylelikle, öğrencilerin dış çevreyle olan ilişkisi Ankara'nın soğuk kış günlerinde dahi korunmuştur.

Bu tasarımda dolaşım organizasyonuna oldukça önem verilmiştir. Dolaşım mekânları, eğitim mekânları olarak tasarlanmıştır. Eğitim binasının odak noktası olan amfi (sosyal aktivite alanı) diğer merdivenlerle ve tavandaki saydam yüzeylerle desteklenmiştir. Bu amfiye bitişik olarak tasarlanan kütüphane elemanı ile amfi doğrudan bir eğitim görevi üstlenmiştir.



Şekil 5.52 Erman Ilıcak Fen Lisesi sosyal aktivite alanı (Çınar, 2023)

Düşey dolaşım akslarına ulaşım ve çok katmanlı görsel ilişki sağlanması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, sınıflar dış yüzeylere cepheli şekilde tasarlanmış ve iç avluya paralel şekilde koridorlar oluşturulmuştur. Şekil 5.53'te görebileceğiniz üzere koridorlar zaman zaman genişleyerek, dinlenme alanları, köprüler ve sosyal alanlar oluşturmaktadır. Öyle ki, Zemin Kat planında görüleceği üzere, kantin ayrı bir dükkân ya da yemekhane birimi olarak değil; yine bir sosyalleşme alanı olarak tasarlanmıştır. Dolaşım nerede bitiyor, kantin nerede başlıyor, belirgin sınırlar bulunmamaktadır.



Şekil 5.53 Erman Ilıcak Fen Lisesi kat planları dolaşım şeması (zemin kat (solda), birinci kat planı (sağda)) (Çınar, 2023'ten alınan planlar geliştirilmiştir.)

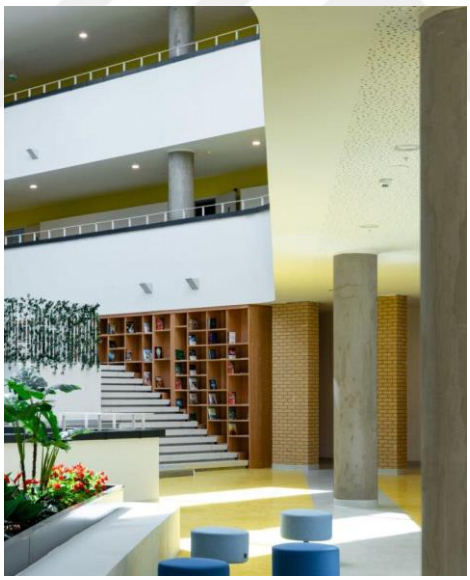
Derslikler- Laboratuvarlar

Kampüse kamusal bir görev verildiği düşünüldüğünde, dersliklerin mahremiyetinin nasıl korunacağı önemli bir nokta olmuştur. Bu sebepten, laboratuvar, ofis, yemekhane, kantin gibi görece daha az mahrem olan mekânlar zemin katta konumlandırılmıştır, derslikler üst katlarda tasarlanmıştır.

Sınıflara bakıldığında ise 30 kişilik geleneksel sınıf organizasyonu dikkat çekmektedir. Sınıfların dış cepheye bitişik halde tasarlandığı görülmektedir. Sınıflarla, mevcut kent dokusu arasında ise yeşil bir tampon bölge oluşturulmuştur. Bu sayede sınıfta ders görenlerin, dikkatinin dağılmaması amaçlanmaktadır. Etkinlik salonu ve idari ofisler ise konferans salonu ve sınıflar arasında bir tampon bölge oluşturmaktadır.

Kütüphane

Yapıda kütüphane, konferans salonu ile derslikleri sosyal alan üzerinden bağlayan bir yaya aksı üzerine kurulmuştur. Ancak bu yapıda daha dikkat çekici bir kütüphane daha bulunmaktadır (Şekil 5.54). Bu kütüphane de sosyal aktivite alanında bulunan amfiye bitişik olarak tasarlanan açık kütüphanedir. Bu şekilde öğrencilerin, akranlarıyla vakit geçirirken, yönetim kuralları ve kütüphane bürokrasisinden muaf bir biçimde kitaplara ulaşımı sağlanmaktadır. Çoğu örnekte görüldüğü üzere kütüphaneler yalnızca asgari standartlar baz alınarak tasarlanan kütüphane mekanlarına alternatif yenilikçi bir tasarım dikkat çekmektedir.



Şekil 5.54 Erman Ilıcak Fen Lisesi sosyal aktivite alanı, kütüphane (Çınar, 2023)

Konferans Salonu- Spor Salonu

Kapalı spor salonu, açık spor sahalarıyla ilişki içerisinde, birbirine yakın olarak tasarlanmıştır. Spor kompleksi gibi okuldan ayrı düşünülen spor salonu öğrencilerin ders saatleri dışında da kullanması için özel olarak tasarlanmıştır. Konferans salonunun da okul dışı saat ve günlerde kullanılması öngörülmektedir. Ancak dersliklerle de program açısından benzerlik gösterdiğinden, doğrudan bir ilişkisi olması da önemli bulunmuştur. Bu doğrultuda konferans salonu eğitim yapısının içinde ancak farklı bir kanadında tasarlanmış, eğitim yapısıyla arasındaki ilişki kütüphane ve sosyal mekânlar ile donatılmış bir köprü ile sağlanmıştır.



Şekil 5.55 Erman Ilıcak Fen Lisesi konferans salonu (Çınar, 2023)

Yemekhane- Kantin

Yemekhane zemin katta, konferans salonunun izdüşümünde tasarlanmıştır. Bu şekilde yemekhane ve derslikler arasında yeşil bir koridor oluşturulması sağlanmıştır. Yemekhane, dolaşımın bir parçası ya da genişlediği bir alan olarak değil tam tersi ayrı bir cafe gibi tasarlanmış ancak açık ve kapalı tüm sosyal alanlarla belli bir ilişki kurulmasına özen gösterilmiştir.

Kantin ise dolaşım alanının tam merkezinde konumlandırılmıştır. Bu alan sosyal kütüphaneyle, girişle, dolaşım elemanlarıyla, derslikler ve yönetim birimleriyle doğrudan bir ilişkiye sahiptir. Dış mekâna da kolay ulaşımı önemsenen bu alan ile dolaşım mekânları arasında net bir ayrım yapmak mümkün değildir. Bu mekânlar arasındaki sınırlar tamamen kalktığı, bir bütünün parçaları gibi çalıştığı görülmektedir.



Şekil 5.56 Ankara Erman Ilıcak Fen Lisesi zemin kat planı (Çınar, 2023)

5.12. TÇMB Çimento Yapı Meslek Lisesi (2007)- Ankara Erman Ilıcak Fen Lisesi (2021) Karşılaştırması

Tablo 5.29 TÇMB Çimento Yapı Meslek Lisesi ve Ankara Erman Ilıcak Fen Lisesi karşılaştırması

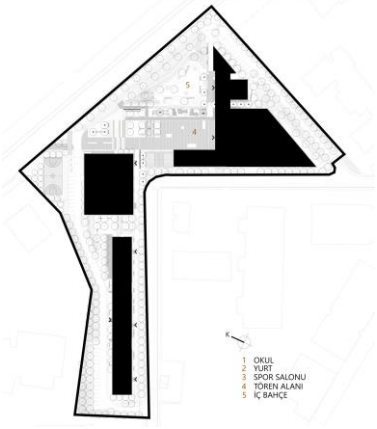
	Proje Yeri	**Mimari Tasarım**	**Proje Başlan-gıç- Bitiş Tarihi**	**Arsa Alanı**	**Toplam İnşaat Alanı**	**İnşaat Bitiş Yılı**
TÇMB Çimento Yapı Meslek Lisesi	Ümrani-ye, İstanbul	Cem İlhan-Bünya-min Derman	2007		15.000 m2	2009
Ankara Erman Ilıcak Fen Lisesi	Sincan, Ankara	CBN Mimarlık	2021	19.900 m2	16.320 m2	2022

Konum olarak iki farklı noktada bulunan bu iki yapı toplam inşaat alanı dışında da çevresi için sosyal bir merkez olma kaygısı taşımaktadır. TÇMB Çimento Yapı Meslek Lisesi Ümraniye'de yüksek katlı iş merkezleri ile çevrilidir. Buna karşın dış mekânda kurulan yaya akslarının iç mekânda devam ettirildiği, sosyal ve eğitsel bir merkez gibi zonlara bölündüğü görülmektedir. Ankara Erman Ilıcak Fen Lisesi'nde de benzer bir durum söz konusudur. Yeşil alanlarla birlikte özellikle okul bahçesinin çevreyi dönüştürmesi düşüncesiyle tasarlanmıştır. Ancak günümüzde kullanımları incelendiğinde söylenebilir ki, güvenlik öncelik haline getirilmiş ve okullara giriş çıkış kontrollü bir şekilde sağlanmıştır.

Erman Ilıcak Fen Lisesi'nde TÇMB Çimento Meslek Lisesi'nden farklı olarak bir de öğrenciler için konaklama sağlayacak yurt binası göze çarpmaktadır.

Açık Alanlar

Tablo 5.30 TÇMB Çimento Yapı Meslek Lisesi ve Ankara Erman Ilıcak Fen Lisesi inşaat alanı karşılaştırması

TÇMB Çimento Yapı Meslek Lisesi ve Ankara Erman Ilıcak Fen Lisesi İnşaat Alanı Karşılaştırması	
TÇMB Çimento Yapı Meslek Lisesi (2007)	**Ankara Erman Ilıcak Fen Lisesi (2021)**
	
15.000 m2'lik TÇMB Çimento Yapı Meslek Lisesi İnşaat alanı (MİMDAP, 2016'dan alınan plan geliştirlmiştir.	19.900 m2'lik arsa içerisinde 16.320 m2'lik Erman Ilıcak Fen Lisesi İnşaat Alanı Şeması (Çınar, 2023'ten alınan plan geliştirilmiştir.

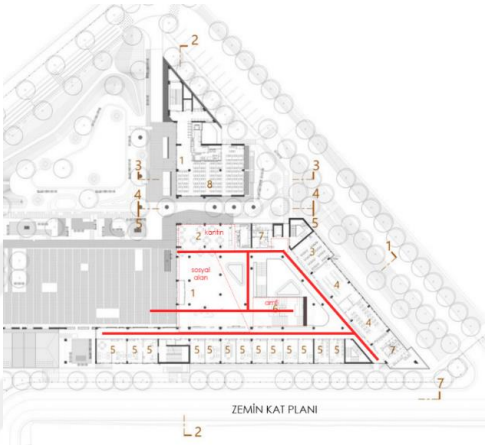
Tablo 5.30'ta görüldüğü üzere, iki örnekte de "eğitim sokağının" açık alanlarda başlayıp, bu yaya omurgasının tüm yapıyı şekillendirmekte yardımcı olduğu görülmektedir. Tek bir doğrultuda tasarlanan bu sokak iki yapıda da tören alanını ve açık alan teneffüs alanlarını içinde barındırmaktadır. Dahası, TÇMB Çimento Yapı Meslek Lisesi'nde atölyelere yönelen yeni bir kamusal dolaşım için dallara ayrılırken, Erman Ilıcak Fen Lisesi'nde bunun daha özelleşmiş yurt yapısına yönelmek için ortaya çıktığı görülmektedir. Bu alanlar TÇMB Çimento Yapı Meslek Lisesi'nde avlular ve amfilerle çeşitlendirilirken, Erman Ilıcak Fen Lisesi'nde yeşil alanlar ve bu alanlara komşu dinlenme alanları ile bezenmiştir.

TÇMB Çimento Yapı Meslek Lisesi'ndeki bu avlular projelendirme aşamasında yeşil alan olarak belirtilse de bu alanların sert zemin olarak kullanıldığı görülmektedir. İki yapıdaki yeşil alanlar karşılaştırıldığında, TÇMB Çimento Yapı Meslek Lisesi'nde yeşil alan olarak tasarlanan alaların tabii haliyle bırakıldığı, mekânsal olarak ya da bitkisel olarak, yeşil alanların işlenmediği görülmektedir. Ancak bu asla açık alanların mekânsal çeşitlilik sunma açısından yeterli olmadığı anlamına gelmemektedir. Avlular, yapıyı kendine üst örtü olarak alan tören alan, amfiler, iç avlular gibi ögelerle öğrencilerin vakit geçirebileceği çeşitli mekanlar oluşturulmuştur.

Erman Ilıcak Fen Lisesi'nde ise var olan çeşitliliğin yeşil alanlarla bir bütün olarak tasarlandığı gözlenmektedir. Bu noktada iki yapının birbirinden tamamen farklı anlayışlarla tasarlandığına dikkat çekilebilir. TÇMB Yapı Meslek Lisesi tek bir bütünün içinde boşluklar oluşturulması ile tasarlanırken, Erman Ilıcak Fen Lisesi birimlerin ayrı ayrı ya da belli noktalarda birleştirilmesi ile tasarlanmıştır. Bunu takiben, Erman Ilıcak Fen Lisesi'nde birimler arasındaki ikincil yolların, arada tasarlanan teneffüs alanlarının yeşil alanla iç içe tasarlandığı görülmektedir.

Koridorlar- Kapalı Teneffüs Alanları

Tablo 5.31 TÇMB Çimento Yapı Meslek Lisesi ve Ankara Erman Ilıcak Fen Lisesi dolaşım şeması karşılaştırması

TÇMB Çimento Yapı Meslek Lisesi ve Ankara Erman Ilıcak Fen Lisesi Dolaşım Şeması Karşılaştırması	
TÇMB Çimento Yapı Meslek Lisesi (2007)	Ankara Erman Ilıcak Fen Lisesi (2021)
	
TÇMB Çimento Yapı Meslek Lisesi Dolaşım Şeması (Tece Architects, 2024'ten alınan plan geliştirilmiştir.)	Erman Ilıcak Fen Lisesi Dolaşım Şeması (Çınar, 2023'ten alınan plan geliştirilmiştir.)

Daha önce de belirtildiği üzere, eğitim sokağı her iki örnekte de dış mekânda başlayıp iç mekânda devam etmiştir. Her iki örnekte de sokak amfileşmiş ve dinlenme mekânına dönüşmüştür. Ancak TÇMB Çimento Yapı Meslek Lisesi'nde bu amfi açık alanda kurulurken, Erman Ilıcak Fen Lisesi'nde iç mekânda galeri boşluğu ve ışıklıklarla desteklenmiştir.

TÇMB Çimento Yapı Meslek Lisesi'nde diğer örnekten farklı olarak ikincil kamusal sokaklardan da bahsedilmektedir. Bunun sebebi meslek liselerinin atölye ihtiyacı olarak gösterilebilir. Sınıfların, atölyelerden ayrı işlenmesiyle, ikincil hatta üçüncül sokaklar ortaya çıkmış mekânlarda çeşitlilik sağlanmıştır. Bu mekânların çoğunluğunun dış mekânda olması kış mevsiminde bir sorun olarak düşünülse de yapının avlulaşma stratejisiyle iklimsel engellerin önüne geçilmiştir. Ancak bu

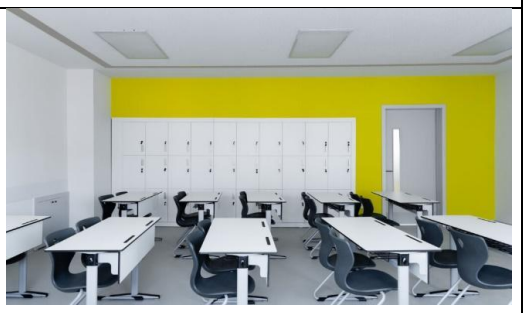
mekânların açık alanlarda olmasına karşın yeşil alan kullanımının oldukça kısıtlı olduğu gözlenmektedir.

Erman Ilıcak Fen Lisesi'nde ise ana yaya dolaşım hattı dış mekânda başlasa da, büyük bir kısmı iç mekânda yer almaktadır. Bu da sınıflarla daha etkileşimli bir mekân olmasını sağlamaktadır. Buna ek olarak iç mekânda amfileşen merdivenlerle TÇMB Çimento Lisesi'ndeki gibi dinlenme ve sosyalleşme mekânları oluşturulmuştur. Ancak, iç mekânda olmasından yararlanılarak bu alan kütüphaneyle de ilişkilendirilmiş, kantinle de yakınlaştırılmıştır.

TÇMB Çimento Lisesi'nin avluları planlandığı gibi yeşillikli bir şekilde tasarlanmış olsaydı Z kuşağına daha çok hitap ettiği bile söylenebilirdi. Ancak ne kadar hakim rüzgar problemi çözülse de mevsimlik sosyal mekanların çoğunlukta olduğu görülmektedir. Erman Ilıcak Fen Lisesi'nde ise sert kış şartlarından etkilenmeyecek şekilde bu organizasyon kurulmuştur.

Derslikler- Laboratuvarlar

Tablo 5.32 TÇMB Çimento Yapı Meslek Lisesi ve Ankara Erman Ilıcak Fen Lisesi sınıf karşılaştırması

TÇMB Çimento Yapı Meslek Lisesi ve Ankara Erman Ilıcak Fen Lisesi Sınıf Karşılaştırması	
TÇMB Çimento Yapı Meslek Lisesi (2007)	Ankara Erman Ilıcak Fen Lisesi (2021)
	
TÇMB Çimento Yapı Meslek Lisesi Sınıf (okul.com.tr)	Ankara Erman Ilıcak Fen Lisesi Sınıf (Çınar, 2023)

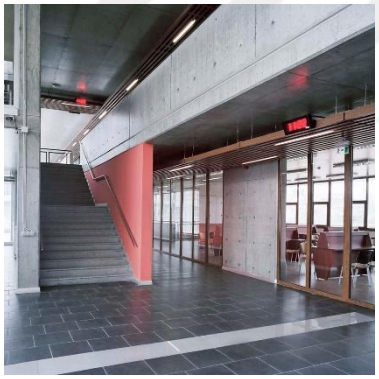
TÇMB Çimento Yapı Meslek Lisesi'nde sınıflar ve ana dolaşım hattı arasında ayrı bir koridor, çevre yapılar arasında da yeşil geniş bir alan tasarlanmış, sınıflar

özelleştirilmiştir. Erman Ilıcak Fen Lisesi'nde de benzer bir şekilde, sınıf ve çevre yapılar arasına ağaçlık bir alan tasarlanmıştır.

İç organizasyonu incelendiğinde ise sınıflarda diğer örneklerde de olduğu gibi konvansiyonel bir sınıf düzeni gözlenmektedir. Bu sınıf düzenini geliştirmek için TÇMB Çimento Yapı Meslek Lisesi'nde boyu geçen alanlarda cam yüzeyler tercih edilmiş, Erman Ilıcak Fen Lisesi'nde ise yaratıcılığı ve odaklanmayı arttıran sarı renk tercih edilmiştir.

Kütüphane

Tablo 5.33 TÇMB Çimento Yapı Meslek Lisesi ve Ankara Erman Ilıcak Fen Lisesi kütüphane karşılaştırması

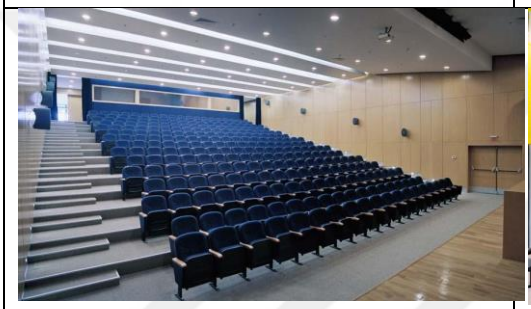
TÇMB Çimento Yapı Meslek Lisesi ve Ankara Erman Ilıcak Fen Lisesi Kütüphane Karşılaştırması	
TÇMB Çimento Yapı Meslek Lisesi (2007)	Ankara Erman Ilıcak Fen Lisesi (2021)
	
TÇMB Çimento Yapı Meslek Lisesi Kütüphanesi (Merdim, 2012)	Ankara Erman Ilıcak Fen Lisesi Sosyal Aktivite Alanı, Kütüphane (Çınar, 2023)

İki örnekte de kütüphane asgari ihtiyaçları yeterince karşılamaya yönelik bir şekilde tasarlanmış, yeterli sayıda öğrenciye, yeterli sayıda kitap sunulmuştur. TÇMB Çimento Yapı Meslek Lisesinde bir adet, Erman Ilıcak Lisesinde iki adet kütüphane bulunmaktadır ve Erman Ilıcak Fen Lisesi'ndeki kütüphanelerden özellikle biri oldukça dikkat çekicidir. Dolaşım şemasının merkezindeki merdivenin hemen yanında açık bir şekilde planlanan bu kütüphane öğrencilerin kitap alma protokollerini es geçerek bilgiye ulaşmasını ve bunu sosyalleşme alanının

merkezinde yaptığı için anında tartışmaya açmasını sağlamaktadır. Yazılı basım kültürünün gittikçe güçsüzleştiği Z kuşağında bu alışkanlığı yeniden edindirmek için etkili bir çözüm olabilir.

Konferans Salonu- Spor Salonu

Tablo 5.34 TÇMB Çimento Yapı Meslek Lisesi ve Ankara Erman Ilıcak Fen Lisesi konferans salonu karşılaştırması

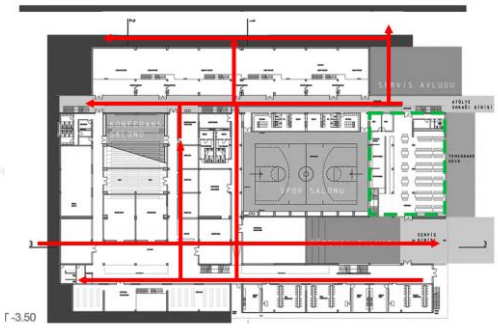
TÇMB Çimento Yapı Meslek Lisesi ve Ankara Erman Ilıcak Fen Lisesi Konferans Salonu Karşılaştırması	
TÇMB Çimento Yapı Meslek Lisesi (2007)	**Ankara Erman Ilıcak Fen Lisesi (2021)**
	
TÇMB Çimento Yapı Meslek Lisesi Konferans Salonu (Merdim, 2012)	Ankara Erman Ilıcak Fen Lisesi Sosyal Aktivite Alanı, Konferans Salonu (Çınar, 2023)

TÇMB Çimento Yapı Meslek Lisesi'nde konferans salonu avludan giriş almaktadır, bu şekilde okul dışı aktivitelerde kullanılmasının ve çevre sakinlerini ağırlamasının önü açılmıştır. Benzer bir şekilde Erman Ilıcak Fen Lisesi'nde de konferans salonunun yapıya eklenti gibi tasarlandığı, ayrı girişi olduğu görülmektedir. Ancak daha önceki örneklerden farklı olarak konvansiyonel kütüphane yaklaşımının geliştirilmesinin de bir etkisi olarak, kütüphane ve konferans salonu birbirlerine bir köprü ile bağlanmaktadır.

Spor salonu ise TÇMB Çimento Lisesi'nde neredeyse konferans salonuyla aynı şekilde tasarlanmıştır. Ancak Erman Ilıcak Fen Lisesi'nde spor faaliyetleri için ayrı bir yapı tasarlandığı görülmektedir. Bu sayede okul saatleri dışında da dersliklerin güvenliği engellenmeden kullanılabilmektedir.

Yemekhane- Kantin

Tablo 5.35 TÇMB Çimento Yapı Meslek Lisesi ve Ankara Erman Ilıcak Fen Lisesi dolaşım şeması- kantin ilişkisi karşılaştırması

TÇMB Çimento Yapı Meslek Lisesi ve Ankara Erman Ilıcak Fen Lisesi Dolaşım Şeması- Kantin İlişkisi Karşılaştırması	
TÇMB Çimento Yapı Meslek Lisesi (2007)	**Ankara Erman Ilıcak Fen Lisesi (2021)**
	
TÇMB Çimento Yapı Meslek Lisesi Dolaşım Şeması ve Kantin (Tece Architects, 2024'ten alınan plan geliştirilmiştir.)	Erman Ilıcak Fen Lisesi Dolaşım Şeması ve Kantin (Çınar, 2023'ten alınan plan düzenlenmiştir.)

TÇMB Çimento Yapı Meslek Lisesi'nde kantin, kapalı spor salonun ve öğrenci bulvarının yanı başında tasarlanmıştır. Bu alanın dış mekânla olan ilişkisi ise bir "deck" ile tören alanına doğru sağlanmıştır. Erman Ilıcak Fen Lisesi'nde ise kantin eğitim sokağının merkezinde özel bir tefrişle planlanmıştır. Bu şekilde sosyal alan ile yemek alanı arasında hiçbir sınır çizilmemiştir.

6
SONUÇ

Eğitim, en genel tanımıyla gelecek nesilleri sistematik bir biçimde topluma kazandırma, toplumsal varlıklar olan dini, ahlaki, kültürel değerleri öğretme şeklinde açıklanmaktadır. Öğrenen ile ilgili öğrenmeyi etkileyen faktörler ise yaş, zekâ, istek, dikkat seviyesi ve fizyolojik etkenler şeklinde özetlenmektedir. Bu nedenle geleneksel eğitim modelinde her yaşa ayrı sınıf bulunmaktadır. Ancak daha genel bir perspektiften incelendiğinde "kuşak" kavramı karşımıza çıkmaktadır. Türk Dil Kurumu'na göre kuşak; yaklaşık olarak aynı yıllarda doğmuş, aynı çağın şartlarını, dolayısıyla birbirine benzer sıkıntıları, kaderleri paylaşmış, benzer ödevlerle yükümlü kişiler topluluğu olarak açıklanmaktadır. Toplum sürekli olarak kültürel, entelektüel ve davranışsal olarak geliştiği bir dönemde eğitim yapılarının kullanıcılar ile etkileşimini değerlendirmek ve kullanıcıların değişen öğrenme alışkanlıklarına ayak uydurup uyduramadığını incelemek oldukça önemlidir. Bu çalışmada odak olarak belirlenen eğitim yapısı kullanıcıları Z kuşağı bireyleridir. Bu bireylerin öğrenme davranışlarını incelemek ve gelişimi takip etmek için Y kuşağının öğrenme davranışları ve bir lise yapısından beklentileri incelenmiştir.

Bu doğrultuda Türkiye'de tasarlanmış aynı inşaat alanına sahip 2015 öncesi ve sonrası yapılar karşılaştırılmıştır. Mahaller üzerinden yapılan incelemeden önce, eğitim yapısı tasarım ilkeleri üzerinden bir değerlendirme yapılmıştır. Tablo 6.1'de açıklanan bu değerlendirme ile 2015 öncesi ve sonrası inşa edilmiş örnekler erişilebilirlik, kullanıcı odaklı tasarım, sosyal yaşam alanı ve çevre ile ilişki, esneklik, ergonomi konfor açısından incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda ergonomi konfor ve erişilebilirlik açısından çok ciddi farklılıklar ve gelişmeler gözlenmemiştir. Ancak örnekler üzerinden esneklik, kullanıcı odaklı olma ve çevre ile ilişki konularında farklı mahallerde farklı denemeler olduğu görülmüştür. Örneğin bir örnekte yalnızca öğrenciler odak kullanıcı olarak tanımlanırken, diğer bir örnekte tüm çevre sakinlerini davet eden programlar yer almaktadır.

Çalışmalar sonucunda ortaya çıkan sonuçlar; 2015 öncesi ve sonrası inşa edilmiş örnekler ve Z kuşağı davranışlarına en uygun mekânsal özellikler üzerinden incelenerek Tablo 6.2'de gözler önüne serilmiştir.

Tablo 6.1 2015 öncesi ve sonrası örneklerin erişilebilirlik, kullanıcı odaklı tasarım, sosyal yaşam alanı ve çevre ile ilişki, esneklik, ergonomi konfor açısından genel değerlendirmesi

	IRMAK LİSESİ (1999)	SADABAD ANADOLU LİSESİ (2019)	TED ESKİŞEHİR KOLEJİ (2008)	MEV ÖZEL İZMİR BORNOVA OKULLARI (2020)	ERKUT SOYAK LİSESİ (2003)	EŞREF BİTLİS ANADOLU LİSESİ (2019)	TÇMB ÇİMENTO YAPI MESLEK	ANKARA ERMAN ILICAK FEN LİSESİ (2022)
ERİŞİLEBİLİR-LİK	Teknolojiye erişebilirlik: inşa edildiği sene dolayısıyla bazı mekanlarda sınırlı	√	√	√	√	√	√	√
KULLANICI ODAKLI TASARIM	Öncesinde Lise olarak tasarlanan yapı sonrasında bir kampüs halini alıyor. Tasarlandığı dönemde odak kullanıcı Y Kuşağı.	Lise yapısındaki açık alan ihtiyacı dolayısıyla terasta yapılan açık spor sahası. Yapıda brütalist bir malzeme kullanımı var. Bu sayede öğrencilerin kendi eserlerini, çalışmalarını sergileme imkanı sunuluyor. Aidiyet hissini güçlendirme açısından önemli.	Tasarlandığı dönemde odak kullanıcı Y Kuşağı. Buna ek olarak, çevre sakinlerini de çekebilecek sosyal donatılar. Öğrencilerin tüm ihtiyaçlarının düşünüldüğü eğitim alanları.	Bu örnekte, zemin ve zemin altı katlarda kullanıcı hem öğrenciler hem de çevre sakinleri olarak belirleniyor. Bu sebeple mekânsal açıdan çeşitliliği olan mekanlar tasarlamaya özen gösteriliyor.	Tasarlandığı dönemde odak kullanıcı Y Kuşağı. İç mekanda yer alan tören alanında düzenlenen etkinlikler öğrencilerin aidiyet hissini güçlendirmektedir.	Yapıda brütalist bir malzeme kullanımı var. Bu sayede öğrencilerin kendi eserlerini, çalışmalarını sergileme imkanı sunuluyor. Aidiyet hissini güçlendirme açısından önemli.	Tasarlandığı dönemde odak kullanıcı Y Kuşağı. Atölyeler ve sınıflar birbirini rahatsız etmeyecek şekilde, ayrı eğitim sokakları ve ayrı sirkülasyon alanlarıyla tasarlanmış.	Öğrencilerin bağ kurabileceği, her noktasında öğrenme aktivitesine katılabileceği mekanlar
SOSYAL YAŞAM ALANI VE ÇEVRE İLE İLİŞKİ	Çevreyle ilişkisi (giriş-çıkış) kontrollü. Anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise bir arada olduğu için, farklı yaş gruplarıyla ilişki kurulmasına uygun.	Çevreyle ilişkisi (giriş- çıkış) kontrollü. Ortaokul ile komşu olduğundan, farklı yaş gruplarıyla ilişki kurulmasına uygun.	Konferans salonu ve spor salonu çevre sakinlerine de hizmet verebilecek şekilde tasarlanmıştır. Buna ek olarak ortaokul ve lisenin aynı eğitim sokağı üzerinde tasarlanması iletişimi güçlendirmektedir.	Sosyal alanda kamusal bir yapı gibi davrandığından, çevreyle ilişkisi kuvvetli. Bu nedenle okul blokları daha kontrollü. Buna ek olarak, ilkokul, ortaokul ve lisenin bir arada tasarlanması önemli.	Dış mekan ve iç mekan arasındaki ilişki oldukça kısıtlı, bu da çevreyle olan ilişkiyi sınırlandırıyor.	Özellikle dış mekanda yer alan kolonatlı alanda çeşitli etkinlikler yaparak, velilerin, öğretmenlerin ve hatta çevre sakinlerinin de öğrencilerle ve okulla bağ kurması	Bahçe ve avlularla iç içe bir biçimde tasarlanan yapı bireylerin doğayla, çevreyle ve diğer kullanıcılarla etkileşim kurmasını sağlar.	Eğitim sokağı, öğrencileri bir araya getiren bir sosyalleşme alanı: sosyal katılıma teşvik. Açık alanların kamusal bir park gibi tasarlanmasıyla, sosyal yaşam alanına verilen
ESNEKLİK	Kapalı spor salonu tasarımı gereği, dönüşebilen bir yapı: konferans salonu. Sınıflar, yemekhane ve kütüphane esneklikten uzak.	Dış mekanda başlayan ve iç mekanda devam eden eğitim sokağı birçok etkinliğe, hatta zaman zaman derslere ev sahipliği yapabilecek şekilde esnek planla tasarlanmıştır. Yemekhane ve kantin esnek, sınırlandırılmamış.	Eğitim sokağı ve kapalı teneffüs alanlarında gözlemlenen esneklik, sınıflarda daha sınırlı, yalnızca hareketli mobilyalarla sağlanıyor. Yemekhanenin teras ve eğitim sokağı ile ilişkisi de önemli.	Açık alanlar ve eğitim sokağı gibi kapalı teneffüs alanlarında oldukça önemli bir kavram. Bu alanlar konser, ders, etkinlik alanı gibi kullanılabiliyor. Zaman zaman sergi alanı olmaya dahi uygun. Sınıflarda esneklik, hareketli mobilyalarla sağlanıyor.	Açık alanlar ve iç mekan ilişkisi kısıtlı. İç mekanda yer alan tören alanı birçok etkinliğe ve kullanıcıya uygun şekilde tasarlanıyor. Sınıflarda esneklik kısıtlı.	Dış mekanda kolonatlı alan, iç mekanda eğitim sokağı birçok etkinliğe, hatta zaman zaman derslere ev sahipliği yapabilecek şekilde esnek planla tasarlanmıştır.	Avlular çok çeşitli aktivitelere mekan sağlayabilecek şekilde tasarlanıyor ancak atölye ve sınıflarda esneklik sınırlı.	Açık alan ve kapalı teneffüs alanlarında esneklik oldukça güçlü. Bu alanlar çok çeşitli aktivitelere ev sahipliği yapabilecek şekilde tasarlanıyor. Ancak sınıflarda esneklik sınırlı, hareketli mobilyalarla sağlanıyor.
ERGONOMİ KONFOR	√	√	√	√	√	√	√	√

Tablo 6.2 2015 öncesi ve sonrası örneklerin öğrenme mekanları üzerinden incelenmesi

	MEKAN AÇIKLAMASI	2015 ÖNCESİ ÖRNEKLER	AYATSK (2015)	2015 SONRASI ÖRNEKLER	İDEAL BULUNAN DURUM
ORGANİZASYON		Ford Modeli- Parmak Plan Şeması		Parmak Plan Şeması	Parmak Plan Şeması (hiyerarşi, otorite ve kontrol açısından yararlı) Danışma Modeli- Küçük Öğrenme Topluluğu Modeli (sosyalleşme, özgürlük ve motivasyon)
AÇIK ALANLAR	- Açık Spor Alanı - Sosyal Alan - Gezinti Yolları - Giriş - Otopark - Yeşil Alan	Sert zemin (tören alanı) ve tabii bırakılmış yeşil alan	Uygun hava koşullarında derslerin açık havada işlenebileceği, öğrencilerin yaratıcılıklarını, hayal güçlerini, meraklarını harekete geçirebilecekleri kendilerini ifade edebilecekleri, eğitsel ve kültürel faaliyetlerini sunabilecekleri alanlardır.	Yeşil alan, kamusal alan olarak planlanmıştır ancak sonrasında güvenlik ön planda tutulmuş ve çevrelenmiştir. Açık alan aktiviteleri ve mekanları (varyasyonlar): açık spor sahaları, dinlenme alanı, tarım alanı, farklı kotlarda yeşil alanlar, avlular Açık/ Yarı açık vb.	Çevre sakinlerini de içine çekerek, bulunduğu konumu dönüştürebilen alanlar. Derslerin açık alana taşınabilmesine olanak sağlayan, dikkat süresi oldukça düşük olan kullanıcılar için varyasyonlara ev sahipliği eden alanlar. Bir cadde gibi günlük hayatı taklit eden, öğreten.
KORİDORLAR- KAPALI TENEFFÜS ALANLARI	- Giriş Holleri - Koridor - Kapalı Teneffüs Alanı - Merdiven ve Rampa	Sınıflar> Koridorlar > (varsa) eğitim sokağı Sınıflar daha özel alanlar kabul ediliyor, sosyal alanlardan ayrı konumlandırılıyor.	Öğrencilerin ve öğretmenlerin ders aralarında dinlenme olanağı bulduğu mekanlardır. *Tek taraflı derslik için koridor genişliği min. 2.50m, çift taraflı derslikler için koridor genişliği min. 3.00m alınmalıdır. (Ölçüler genel ihtiyaç dolaplarının ön yüzünden alınacaktır.)	«Eğitim sokağı» olmazsa olmaz Yapının odağında olan bu sokak teneffüs alanı, sergi alanı, konser alanı, panayır alanı vb. Galeri boşluğu, ışıklıklar, cam yüzeyler Dış mekanda başlayıp iç mekanda devam ediyor.	Bu alanlar çeşitli tefrişlerle çalışma, tartışma ve sosyalleşme alanı haline gelebilmektedir: rahat çalışma alanları, sergi alanları, poster sergileme alanları, atölye, okuma köşeleri ve dinlenme alanları, fiziksel aktivite alanları, tarihsel alanlar, kamusal noktalar vb.
DERSLİKLER- LABORATUVARLAR	- Derslik - Müzik- Resim Dersliği - Laboratuvarlar (F,K,B) - Depo	25-30 kişilik dikdörtgen sınıflar Öğretmen masasına odaklı Bazılarında öğrencilerin eşyalarını koyabileceği depolama alanları	Öğrencilerin, öğretmen gözetiminde, anlatma, araştırma vb. yollarla ve çeşitli araç ve gereçlerinden yararlanarak ders yaptıkları mekanlardır.	Geleneksel sınıf modeli Cam yüzeylerle mekanla ilişki kurmasına dair denemeler	Geleceğin sınıfları üzerine yapılan araştırmalar ise esnek mekânları işaret etmektedir (Katırcı, 2016). Sınıf içinde çeşitli bölücü elemanlar, bilinçli oluşrurulan küçüklü büyüklü nişler ve bu alanlara özel donatılarla, ortak sosyal alanla bütünleşebilen ve ayrışabilen mekânlar ise alternatif eğitim yapılarını akıllara getirmektedir.
KÜTÜPHANE	- Kütüphane	Asgari ölçüde giriş- çıkışların kontrol edilebildiği kapalı mekanlar Bireysel ve ortak çalışma alanları	Öğrencilerin okul saatleri ve sonrasında ve tatil günlerinde, her türlü ödevlerini yaptıkları, güncel dökümanları takip ettikleri, grup halinde çalışabildikleri ve tartışabildikleri, dijital araştırma	Asgari tasarım standartlarına uygun, çok fazla gelişim görülmüyor. Tek örnekte karşımıza çıkan*** kütüphaneyi sosyal alana taşıyarak entegre bir deneyim	Basılı yayınlara azalan ilgiyle birlikte kütüphanelere ilginin azaldığı söylenebilir. Teknolojiyle entegre, sosyalleşme alanlarına sahip, modern çalışma ortamlarından ilham alan mekanlar.
KONFERANS SALONU- KAPALI SPOR SALONU	- Çok Amaçlı Salon Kapalı Spor Salonu Konferans Salonu	Aynı salonun dönüşümlü olarak kullanıldığı örnekler	*Çok küçük okullarda beden eğitimi salonları aynı zamanda bir kenarda sahne düzenlenerek çok amaçlı salon olarak kullanılabilir.*	Arsa elverdiği sürece okuldan ayrı çalışan, okulun içinde olsa dahi sınıflara ve özel alanlara ulaşmadan girip çıkılabilecek alanlar. Çoğunlukla ayrı bir konferans salonu ve ayrı bir spor salonu var.	Çevre sakinlerine de hizmet vererek kamusal bir alan oluşturulabilir, öğrencilerin sosyal hayata okul içinde katılması sağlanabilir. Nüfus ve işlev açısından ayrı ayrı planlanması daha uygun olabilir.
YEMEKHANE- KANTİN	- Satış Bölümü - Dinlenme ve Yemek Bölümü - Mutfak	Genellikle dört duvarı olan sınıflardan ve sosyal alanlardan izole edilmiş yemekhaneler.	Yemek yenilen mekandır. Öğrencinin dinlenme ve yemek amaçlı kullandığı sosyal mekandır.	Sosyal alan ile iç içe. Koridorlar nerede başlıyor, kantin nerede bitiyor net bir çizgi yok. Yeşil alanla ilişkili olabilir.	Yemek yemek artık bir kültür ve sosyalleşme aktivitesi olarak görülüyor. «Cafe» tarzı sosyalleşme alanlarıyla iç içe mekanlar tasarlanmalı.

Araştırmalar göstermektedir, Y kuşağı bireyleri bir işi tamamladıktan sonra diğer bir göreve geçmeyi tercih eden, sorumluluk sahibi, otoriteye saygı duyan hatta bir otoritenin varlığını kendilerine güvence olarak gören bireylerdir. Birden çok görevle aynı anda ilgilendikleri takdirde odaklanma süreleri düşmektedir. Z kuşağı bireyleri ise birden çok işle aynı anda ilgilenmeyi tercih eden bireylerdir. Bu durum odaklanma sürelerini uzatmaktadır. Otoriteden hoşlanmayan bu kuşak, söz sahibi olmayı, sunulan tercihler arasından kendine en uygun olanı seçmeyi önemsemektedir. Bu bilgiler ışığında, teorik açıdan Z kuşağı bireylerinin daha rahat, daha esnek koşullarda, dinlenme ve öğrenmenin hibritlendiği ortamlarda verimli olarak çalışabileceği düşünülmektedir. Ancak bireylerin öğrenme alışkanlıkları değişiklik gösterse de bunu takiben Türkiye'deki sınav sisteminde öğrenme alışkanlıklarını da değerlendiren köklü bir değişiklik görülmemektedir. Sınıflar geleneksel bir organizasyonla; öğretmen masasına odaklı, çoğunlukla 30 kişiyi barındıracak şekilde dikdörtgen biçimde tasarlanmaktadır. Yıllar içerisinde ikişerli olarak temin edilen ve zemine sabitlenen sınıf tefrişlerinden, hareketli ve bireysel sıra düzenine geçilmiştir. Bu süreçte öğrencilere ait dolaplarla öğrencinin sınıfa ve okula olan aidiyeti arttırılmış olsa da bu sınıflar hâlâ esnek olmaktan çok uzaktır. Ayrıca sınav sistemi gereği belli bilgileri ezberletmesi ve bunu tüm ders saati içerisinde yapması gerektiğinden eğitimcilerin esnek sınıf beklentisi bulunmamaktadır. Bu nedenle Z kuşağındaki davranış değişiklikleriyle paralel olarak koridorlar, kapalı teneffüs alanları, açık-kapalı spor salonları, yeşil alanlar gibi daha rahat mekânlarda gelişimler daha net bir biçimde gözlenmektedir.

Öncelikle ülkemizde ve dünyada geçmiş yıllarda çokça kullanılan klasik Ford modelinin geçerliliğini yitirdiği söylenebilir. Sosyalleşmenin bir eğitim aktivitesi olarak görüldüğü bu dönemde Ford modeli çok kısıtlı ve yetersiz kalmaktadır. Okulların "fabrika" modelinden çıkıp bir sosyalleşme merkezine dönüşmesi beklenmektedir. Ancak modelin gelişiminde dikkat çeken "eğitim sokağı" Z kuşağının ihtiyaç duyduğu sosyalleşme mekânlarının anahtarı olarak gözükmektedir. Bu sayede eğitim sokağı, teneffüs alanı, sergi alanı, konser ve panayır alanı olarak da kullanıma açılmış olur. Bu sokağa her kattan, her mevsimde görsel ve fiziksel iletişim sağlanabiliyor olması da oldukça önemlidir. Bu aktivitelerinin her birinin birer eğitim aktivitesi olarak tanımlandığı düşüncesiyle okul içindeki ve dışındaki her öğrencinin bu alana ulaşımını en iyi şekilde

sağlamak, o alanda bulunmasa dahi o alanın farkında olmasını sağlamak oldukça önemlidir. Bu doğrultuda 2015 öncesi örneklerle karşılaştırıldığında, koridorların daha geniş olduğu, çok katlı yapılarda galeri boşluğu ve ışıklıklarla desteklendiği, hatta düşey dolaşım elemanları olan merdivenlerin bu alanlarda genişleyerek amfiler oluşturduğu gözlenmektedir. Bu ana dolaşım hattının sınıflarla doğrudan olmasa da bir ilişki içinde olması da önemsenmiştir. Bunun için sınıflarda dikkat dağılmasını da engelleyecek şekilde boyu geçen alanlarda cam yüzeyler kullanılmış, ışık geçişleri sağlanmıştır.

Öte yandan, mimarların eğitim yapıları aracılığıyla öğrenciler ve çevre sakinlerini bir araya getirme düşüncesi olduğu görülmektedir. Belirli örneklerde özellikle yeşil alanlar, konferans salonları ve spor salonları ile buna uygun bir ortam arayışı gözlenmiştir. Ancak, öğrencilerin ve eğitim yapısının güvenliği hepsinden öncelikli olduğundan inşa sonrası bu yapıların çevresi çeşitli materyallerle sarılmış ve giriş-çıkışlar daha kontrollü hale getirilmiştir. Güvenlik açısından bir zafiyet teşkil etmiyor olsaydı, bu alanlarla öğrencilerin çok daha etkileşimli bir şekilde toplumla iletişim kurması sağlanabileceği gibi, eğitim yapısının da çevreye olumlu katkı sunması sağlanabilirdi. Buna karşın yine de 2015 sonrası örneklerde, Z kuşağı için oldukça önemli olan yeşil alanların doğal haliyle bırakılması yerine mekânsal olarak, yeşil koridorlar, açık ve yarı açık mekânlar vb. özelleştirmelerle donatıldığı dikkat çekmektedir. Bu da ilgilerini çekmenin oldukça zor olduğu Z kuşağı için çeşitli mekân seçenekleri oluşturulmasının hedeflendiğini gözler önüne sermektedir. Öyle ki, çoğu örnekte "öğrenme sokağı" dış mekânda, tören alanında başlayıp, iç mekânda etkinlik göstermektedir.

Konferans salonları ve spor salonları incelendiğinde ise arsa elverdiği sürece bu yapıların okuldan ayrı da çalışabilir şekilde düzenlendiği görülmektedir. Bu şekilde okul saatleri içinde çevre sakinlerinin de yararlanabileceği mekânlar olmayan eğitim yapıları, belirli saatlerde onları da içine alarak bir kültür ve spor merkezi şeklinde çalışabilmektedir. 2015 öncesi örneklerde bu iki yapının bazı örneklerde aynı mekân içerisinde dönüşümlü olarak da kullanıldığı görülmektedir. Ancak 2015 sonrası yapılarda her iki sosyalleşme mekânına olan ihtiyaç da arttığından ayrı ayrı çalışmaları daha verimli bulunmuştur.

Eğitim mekânı denince dersliklerden sonra ilk akla gelen kütüphaneler ise gün geçtikçe popülaritesini yitirmeye başlamıştır. Z kuşağının daha önceki kuşaklara

oranla okuma ve yazılı basım kaynaklarına ilgisi azaldığından, kütüphaneler genellikle bireysel çalışma alanları olarak kullanılmaktadır. Buna uygun olarak mimarların 2015 sonrası yapılarda dahi asgari tasarım standartlarının üstünde bir kütüphane arayışının olmadığı görülmektedir. Ancak, bazı örneklerde öğrencilerle kitapları buluşturacak daha esnek mekânlar tasarlandığı görülmektedir.

Yemekhane ve kantinler incelendiğinde ise Z kuşağının odak kullanıcı olarak belirlendiği yapılarda oldukça esnek mekânlar göze çarpmaktadır. Z kuşağı bireylerinde "yemek yemek" bir kültür haline gelmiş, başlıca sosyalleşme etkinliği olmuştur. Bu da kantinin ve yemekhanenin yalnızca bir satış yeri gibi tekdüze tasarlanmasının önüne geçmiş, asgari tasarım standartlarının geliştirilmesini ve okulda en yoğun kullanıma sahip eğitim sokağının genişleyerek ya da dönüşerek yemek yeme ve alış veriş eylemini bünyesine alması sağlanmıştır. Yemek yemek sohbetin daha uzun soluklu olmasını sağlamaktadır. Bu da yoğun alanlarda keyifli mekânlar tasarlanmasıyla öğrencileri sosyalleşmeye teşvik etmektedir.

Karşılaştırma yapılan yapıların farklı odak kullanıcılara yani farklı öğrenme davranışlarına odaklanması dışında, farklı konumlara, farklı arsa m2'lerine sahip olmaları, bu çalışmanın sınırlılıklarını göstermektedir. Bu yapılar yalnızca kuşakların değişen öğrenme davranışları odağında değil, elbette ki çevrenin ve konumun ihtiyaçları da düşünülerek tasarlanmıştır. Ancak, değişen teknoloji, globalleşen dünya düzeni ve kullanıcıların beklentileri göz önüne alındığında eğitim yapılarındaki gelişimin, bireylerin davranışlarındaki değişikliğe ayak uydurması oldukça önemli görülmektedir. Öte yandan, eğitim yapısı tasarımında "sürdürülebilirlik" de oldukça önemli olduğundan, bir eğitim yapısının yıllar boyunca etkin bir biçimde faaliyet göstermesi öngörülmektedir. Bu doğrultuda, "Eğitim yapılarının farklı öğrenme davranışlarına dolayısıyla da farklı mimari ve eğitsel programlara cevap verme amacıyla sürekli dönüşebilen ve gelişebilen yapılar olarak tasarlanması mümkün müdür?" sorusunun ileride bu konu ile ilgili yapılacak araştırmalara ışık tutabileceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Alfalah, G., Al-Sakkaf, A., Abdelkader, E., Zayed, T. (2022). An Integrated Fuzzy-based Sustainability Framework For Post-secondary Educational Buildings: a User-perspective Approach. Sustainability, 16(14), 9955. https://doi.org/10.3390/su14169955

Alkan, C., (1982), Çev. Eğitimde Ergonomi, Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim, Kültür Örgütünün Eğitim Yapıları, İçerikleri, Yöntemleri ve Teknikleri Bölümünün Uluslararası Ergonomi Kurumu, 8.Genel Kongre

Alpaydın Fikirler, K. & Vista Proje. Milli Eğitim Vakfı Özel İzmir Bornova Okulları. Arkiv- Türkiye'nin Mimarlık Arşivi. https://www.arkiv.com.tr/proje/milli-egitim-vakfi-ozel-izmir-%E2%80%93-bornova-okullari/11657

Amedeo, D., Golledge, R. G., & Stimson, R. J. (2008). Person-environment-behavior research: Investigating activities and experiences in spaces and environments. Guilford Press.

Anindyarini, A., Rokhman, F., Mulyani, M. (2018). Behavioristic Theory and Its Application In The Learning Of Speech. KSS, 9(3), 522.

Ankara Erman Ilıcak Fen Lisesi. (2023). https://earth.google.com/web/search/ankara+erman+%c4%b1l%c4%b1cak+fen+lisesi/@39.9843426,32.5958529,797.32124286a,786.85540904d,35y,-252.02036873h,45t,0r/data=CosBGmESWwolMHgxNGQzMzFjMDBhN2Q5OGVmOjB4ODIxMGFjNjFiN2RmNzIxOBlI5key_f1DQCE-sOO_QExAQCogYW5rYXJhIGVybWFuIMSxbMSxY2FrIGZlbiBsaXNlc2kYAiABIiYKJAlurVdCn4BEQBGlVvM7nH9EQBlfgnArcR09QCE4qLUNCBs9QDoDCgEw

Ankara Erman Ilıcak Fen Lisesi. Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı. https://ankaraermanilicakfenlisesi.meb.k12.tr/06/22/769370/okulumuz_hakkinda.html

Apple, M. W. (1993). The politics of official knowledge: Does a national curriculum make sense?. Teachers college record, 95(2), 222-241.

Ardıç, E. & Altun, A. (2017). Dijital Çağın Öğreneni. Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi. 12-30.

Atkinson, R. C., & Shiffrin, R. M. (1968). Human memory: A proposed system and its control processes. In K. W. Spence & J. T. Spence (Eds.), The psychology of learning and motivation (Vol. 2, pp. 89–195). Academic Press.

Ausubel, D. P. (1968). Educational psychology: A cognitive view. Holt, Rinehart & Winston.

Avcı, E. (2020). Uzaktan eğitim ve geleneksel eğitimin karşılaştırılması. Asst. Prof. Dr. Mehmet Necati CIZRELIOGULLARI, Ph. D., 243.

Baatouche, N., Maricourt, P., Bernaud, J. (2022). Meaning Of Education and Wellbeing: Understanding And Preventing The Risk Of Loss Of Meaning In Students. Front. Psychol., (13).

Bakal, H., & Bilgiç, D. E. (2023). Eğitim Yapıları İç Mekân Tasarımı Ve Bilişsel Gelişim İlişkisi. Mimarlık Ve Yaşam, 8(1), 113-131.

Banks, J. A. (2016). Cultural diversity and education. Routledge.

Barker, L.L., (1982), Comminication in Classroom, New Jersey: Prentice Hall.

Barrett, P., Davies, F., Zhang, Y., & Barrett, L. (2015). The impact of classroom design on pupils' learning: Final results of a holistic, multi-level analysis. Building and Environment, 89, 118-133.

Barkley, C., Cross, K. P., & Claire, H. (2015). Major.(2005). Collaborative learning techniques.

Begeny, J. C. (2018). A Working Definition and Conceptual Model Of Internationalization For School And Educational Psychology. Psychol. Schs., 8(55), 924-940.

Bellova, E., Mileva, E. (2022). Physical Education Online Teaching Model In School Education Settings..

Bilgiç, D.E., Surur, A.S., (2016), Okul Öncesi Eğitim Sistemlerinin Mekan Biçimlenişine Etkisi ve Reggio Emilia Eğitim Sisteminin Mekan Tasarımı Üzerine Denemeler. Megaron Dergisi, 11 (1), 162-176.

Bitlis, Ö. (2011). A Blended Environment In Relation To Learner Autonomy. Bilkent Üniversitesi.

Boon, M., Orozco, M., Sivakumar, K. (2022). Epistemological and Educational Issues In Teaching Practice-oriented Scientific Research: Roles For Philosophers Of Science. Euro Jnl Phil Sci, 1(12).

Blackmore, J., Bateman, D., Loughlin, J., O'Mara, J., & Aranda, G. (2011). Research into the connection between built learning spaces and student outcomes.

Bhushan, B. (2022). Developing Generation Z Employees: a Two-stage Mediation Model. DLO, 1(37), 5-7.

Bruner, J. (1996). The culture of education. Harvard University Press.

Chuang, S. (2021). The Applications Of Constructivist Learning Theory and Social Learning Theory On Adult Continuous Development. Perf. Improv., 3(60), 6-14.

Christoyannopoulos, A. J. (2019). The Subversive Potential Of Leo Tolstoy's 'Defamiliarisation': a Case Study In Drawing On The Imagination To Denounce Violence. Critical Review of International Social and Political Philosoph, 5(22), 562-580.

Clinton, G., Rieber, L. (2010). The Studio Experience At the University Of Georgia: An Example Of Constructionist Learning For Adults. Education Tech Research Dev, 6(58), 755-780.

Cossentino, J. (2005). Ritualizing expertise: A non-Montessorian view of the Montessori method. American Journal of Education, 111(2), 211-244.

Cossentino, J. (2009). Culture, craft & coherence: The unexpected vitality of Montessori teacher training. Journal of Teacher Education, 60(5), 520-527.

Crawford, R., Jenkins, L. (2016). Blended Learning and Team Teaching: Adapting Pedagogy In Response To The Changing Digital Tertiary Environment. AJET.

Çakıroğlu, N., (1962). Okul Yapıları İlkokullar, İstanbul: İTÜ.

Çatlı Özen, G. & Duran, A. & Güdücü, B. & Kolburan, G. & Şengül, F. N. (2021). Gençlik Tipolojisi. *Z Kuşağı Teorik ve Uygulamalı Bir Araştırma.* (pp.17-32) Akademisyen Kitabevi.

Çelik, Z., & Bakış, T. (2015). Ortaöğretim ve yükseköğretime geçiş sınavlarının kıskacında ortaöğretim sistemi. Toplum Eğitim Politikaları, 273, 298.

Çetinkaya, S., (2016), Eğitim Yapılarında Tasarım Kriterlerinin Araştırılması. Yüksek Lisans Tezi. Haliç Üniversitesi.

Çınar, F. (2023). Ankara Erman Ilıcak Fen Lisesi. Arkitera. https://www.arkitera.com/proje/ankara-erman-ilicak-fen-lisesi/

Çilingiroğlu, M. MEB Erkut Soyak Lisesi. Arkiv- Türkiye'nin Mimarlık Arşivi. https://arkiv.com.tr/proje/meb-erkut-soyak-lisesi/3340

Das, A. (2022). Role Of Educational Psychology In the Study Of Memory, Conceptual Processes, And Individual Differences (Via Cognitive Psychology) In Conceptualizing New Strategies For Learning Processes In Humans. TTAICTE, 1(1), 12-16.

Deniz, Ö. Ş. (1999). Çok Katlı Konut Tasarımında, Kullanıcıların Esneklik Taleplerini Karşılayacak Yapı Elemanlarının Seçimine Yönelik Bir Karar Verme Yaklaşımı. [Doktora Tezi, İTÜ]

Dervişoğlu, E. (2008). Mekan ve beden ilişkisi: mekanın "bedenle kavrayış" üzerinden değerlendirilmesi (Doctoral dissertation, Fen Bilimleri Enstitüsü).

Dewey, J. (1916). Democracy and education. Macmillan.

Djabarouti, J., O'Flaherty, C. (2019). Experiential Learning With Building Craft In the Architectural Design Studio: A Pilot Study Exploring Its Implications For Built Heritage In The Uk. Thinking Skills and Creativity, (32), 102-113. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2019.05.003

Dockrell, J., Lindsay, G., Letchford, B., Mackie, C. (2006). Educational Provision For Children With Specific Speech and Language Difficulties: Perspectives Of Speech And Language Therapy Service Managers. Int J Lang Commun Disord, 4(41), 423-440.

Dönmez, B., (2008). Okul ve Sınıf Ergonomisi yada İnsanı Öncelemek. Eğitime Bakış Dergisi, 11 (4) , 10-14.

Durkheim, E. (2020). *Eğitim ve Sosyoloji.* Cem Yayınevi.

Eckleberry-Hunt, J., & Tucciarone, J. (2011). The challenges and opportunities of teaching "Generation Y". Journal of graduate medical education, 3(4), 458-461.

Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2012). The hundred languages of children: The Reggio Emilia experience in transformation. Praeger.

Eisner, S. P. (2005). Managing generation Y. SAM advanced management journal, 70(4), 4.

Eggen, P., & Kauchak, D. (2016). Educational psychology: Windows on classrooms. Pearson.

Elbüz, E. T. (2021) Rus Edebiyatının İnsanlığa Armağanı: Lev Nikolayeviç Tolstoy. medium.com/t%C3%BCrkiye/rus-edebiyat%C4%B1n%C4%B1n-i%CC%87nsanl%C4%B1%C4%9Fa-arma%C4%9Fan%C4%B1-lev-nikolayevi%C3%A7-tolstoy-9d6c9c8e009c

Eraslan, E., 2007, Ergonomi Ders Notları.

Erden, N.S. (2017). Yeni Nesillere Yeni Öğretim Yöntemleri: Z Kuşağının Öğrenme Stilleri ve Yükseköğrenim İçin Öneriler. International Journal of Academic Value Studies. 3-12. Pp. 249-257.

Erkut Soyak Anadolu Lisesi. Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı. https://erkutsoyak.meb.k12.tr/34/21/972883/okulumuz_hakkinda.html

Erkut Soyak Anadolu Lisesi. (2023). https://earth.google.com/web/search/erkut+soyak+anadolu+lisesi/@41.00868204,29.11100395,89.52816087a,720.85699396d,35y,-99.57759038h,26.47208745t,0r/data=CoUBGlsSVQolMHgxNGNhYzg5NmFmOWI3NDUzOjB4NTc2YWNhZDk3NDBjNTUyZRllj6vsFoFEQCH-lgD8Uxw9QCoaZXJrdXQgc295YWsgYW5hZG9sdSBsaXNlc2kYAiABIiYKJAlaWgVNnDhDQBHXNqWxqTdDQBmlOqkGuTQ7QCHCEo0n5zE7QDoDCgEw

Erktin, E & Soygeniş, S. (1998). Learning by Experiencing the Space: Informal Environments in Architecture Education. *Bogazici University Journal of Education.* Vol 31 (1).

Eşref Bitlis Anadolu Lisesi. Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı. https://esrefbitlisanadolulisesi.meb.k12.tr/34/15/973086/okulumuz_hakkinda.html

Eşref Bitlis Anadolu Lisesi. (2023). https://earth.google.com/web/search/e%c5%9fref+bitlis+anadolu+lisesi/@40.9977907,28.7861196,68.45614569a,773.96299298d,35y,123.88127054h,45t,0r/data=CocBGl0SVwolMHgxNGNhYTNlYzUyMGI2NjlmOjB4NDFhMTU0NjM1ZDJkY2E5MRnFU480uH9EQCGPiCmRRMk8QCocZcWfcmVmIGJpdGxpcyBhbmFkb2x1IGxpc2VzaRgCIAEiJgokCdkVnJhogURAETymXdmugERAGdlQ5mcmHT1AIRFfMLUXGz1AOgMKATA

Ferretti, F. (2016). The Spatiality Of Geography Teaching and Cultures Of Alternative Education: The 'Intuitive Geographies' Of The Anarchist School In Cempuis (1880–1894). cultural geographies, 4(23), 615-633.

Feiertag, J., & Berge, Z. L. (2008). Training Generation N: how educators should approach the Net Generation. Education+ Training, 50(6), 457-464.

Fer S.. (2014). OECD Eğitim Göstergelerinin Türkiye Eğitim Politikalarına Yansımaları. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 21(21), 97-109.

Feez, S. (2007). Montessori's mediation of meaning: A social semiotic perspective. Educational Philosophy and Theory, 39(6), 618-634.

Fieldson, R., & Sodagar, B. (2017). Understanding user satisfaction evaluation in low occupancy sustainable workplaces. Sustainability, 9(10), 1720.

Fischer, K. W., Immordino-Yang, M. H., & Tokuhama-Espinosa, J. (2010). Mind, Brain, and Education. In The Jossey-Bass reader on the brain and learning. John Wiley & Sons.

Ford, D., Whiting, G. (2011). Beyond Testing: Social and Psychological Considerations In Recruiting And Retaining Gifted Black Students. Journal for the Education of the Gifted, 1(34), 131-155. https://doi.org/10.1177/016235321003400106

Freire, P. (1970). Cultural action for freedom (pp. 476-521). Harvard educational review.

Freire, P. (1973). Education for critical consciousness. Continuum.

Gallucci, C. (2008). Districtwide Instructional Reform: Using Sociocultural Theory To Link Professional Learning To Organizational Support. American Journal of Education, 4(114), 541-581. https://doi.org/10.1086/589314

Gandini, L. (2011). Play and the hundred languages of children: An interview with Lella Gandini. American Journal of Play, 4(1), 1-18.

Gadotti, M. (1994). Reading Paulo Freire: His life and work. SUNY Press.

Gilakjani, A. P., Leong, L. M., Ismail, H. N. (2013). Teachers' Use Of Technology and Constructivism. IJMECS, 4(5), 49-63.

Giroux, H. A. (2004). Cultural studies, public pedagogy, and the responsibility of intellectuals. Communication and critical/cultural studies, 1(1), 59-79.

Grimley, M. (2007). Learning From Multimedia Materials: the Relative Impact Of Individual Differences. Educational Psychology, 4(27), 465-485.

Griffiths, M. (2014). Educational Relationships: Rousseau, Wollstonecraft and Social Justice. J. Philos. Educ., 2(48), 339-354.

Güdücü, B. (2021). *Gençlik Sosyolojisi. Z Kuşağı Teorik ve Uygulamalı Bir Araştırma.* (pp.51-58) Akademisyen Kitabevi.

Gür, B. S., & Çelik, Z. (2009). Türkiye'de millî eğitim sistemi: Yapısal sorunlar ve öneriler.

Gür, Ş.Ö., (2002). Çocuk Mekanları, İstanbul: Yem Yayınları.

Gürbüz, S. (2015). Kuşak Farklılıkları: Mit mi, Gerçek mi? İş ve İnsan Dergisi. Pp. 39-57.

Göktaş, P. & Çarıkçı, H.İ. (2015). Kuşakların Siyasal İletişim Kültür ve Liderlik Açısından Değerlendirilmesi. MAKÜ İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi. Cilt 2. Ss.7-33

Hamraie, A. (2017). Building access: Universal design and the politics of disability. U of Minnesota Press.

Harinie, L. T., Sudiro, A., Rahayu, M., Fatchan, A. (2017). Study Of the Bandura's Social Cognitive Learning Theory For The Entrepreneurship Learning Process. SS, 1(6), 1.

Hatırlı Mimarlık. (2024). TED Eskişehir Koleji Yerleşkesi. https://hatirli.com/projects.php?project=6c9d8c22-4825-11e2-a82d-e20262e7

Hatırlı, Y. (2013). TED Eskişehir Koleji Yerleşkesi. www.mimarizm.com/ilk-yapi/ted-eskisehir-koleji-yerleskesi_123067

Hernández-Gantes, V. M., Fletcher, E. C., Keighobadi, S. (2019). A Case Study Of the Development Of A Career Academy: Good Intentions Not Enough?. Journal of Research in Technical Careers, 2(3), 114.

Higgins, S., Hall, E., Wall, K., Woolner, P., & McCaughey, C. (2005). The impact of school environments: A literature review. London: Design Council.

Hilpert, J. C., Marchand, G. C. (2018). Complex Systems Research In Educational Psychology: Aligning Theory and Method. Educational Psychologist, 3(53), 185-202.

Iftode, D. (2019). Generation Z and learning styles. SEA- Practical Application of Science. 7(21). 255-262.

Istiqomariyah, I., Sutomo, M., Fatmawati, E. (2023). Application Of Behavioristic Learning Theory In Thematic Learning. edu, 3(6). https://doi.org/10.29062/edu.v6i3.573

Imrie, R. (2001). Barriered and bounded places and the spatialities of disability. Urban Studies, 38(2), 231-237.

Imrie, R., & Kumar, M. (1998). Focusing on disability and access in the built environment. Disability & Society, 13(3), 357-374.

Irmak Schools. (1994-2024). High School. https://irmak.k12.tr/high/lise-tr/

Irmak Lisesi. Arkiv- Türkiye'nin Mimarlık Arşivi. https://www.arkiv.com.tr/proje/irmak-lisesi/11423

İbrahimgil Karakuş, S. (2019). İlkokul ve Ortaokul Eğitim Yapılarının Tasarım İlkeleri ve Mekan Kurgusunun İncelenmesi: Yugoslavya Döneminden Örnekler. Gazi Üniversitesi.

İslamoğlu Ö., Usta G. (2018). Mimari tasarımda Esneklik Yaklaşımlarına Kuramsal Bir Bakış. The Turkish Online Journal of Design Art and Communication, 8(4), 673-683

İslamoğlu, Ö., & Gülay, U. S. T. A. (2018). Mimari tasarimda esneklik yaklaşimlarina kuramsal bir bakiş. Turkish Online Journal of Design Art and Communication, 8(4), 673-683.

İstanbul- Kağıthane Sadabad Anadolu Lisesi. (2024). https://www.google.com/maps/place/%C4%B0STANBUL-KA%C4%9EITHANE+SADABAD+ANADOLU+L%C4%B0SES%C4%B0/@41.0781786,28.9986317,17z/data=!3m1!4b1!4m6!3m5!1s0x14cab6f585948ed5:0x812294da93df425a!8m2!3d41.0781786!4d28.9986317!16s%2Fg%2F1td8gmkm?entry=ttu

İstanbul Küçükçekmece Eşref Bitlis Anadolu Lisesi. (2023). https://www.demars.com.tr/istanbul-esref-bitlis-anadolu-lisesi

İtez, Ö. *Balıkesir Sırrı Yırcalı Anadolu Lisesi (SYAL).* . Arkitera: Türkiye Mimarlık Yayını. Retrieved June 1, 2022.

İyican, A. B. (2016). İlk, Orta, Lise Binalarının Yapıları Asgari Tasarım Standartları Kılavuzunda Yer Alan Yönlenme İlkeleri Açısından Değerlendirilmesi: Karabük Örneği. Karabük Üniversitesi.

Jaheen, N., El-Darwish, I. (2021). Biophilic Design Elements In Modern Buildings Influenced By Islamic Architecture Features. JES. Journal of Engineering Sciences, 0(0), 0-0. https://doi.org/10.21608/jesaun.2021.102832.1085

Jonassen, D. (1999). Designing constructivist learning environments. In C. M. Reigeluth (Ed.), Instructional design theories and models: A new paradigm of instructional theory (Vol. II, pp. 215-239). Lawrence Erlbaum Associates.

Kalpidou, M., Costin, D., & Morris, J. (2011). The relationship between Facebook and the well-being of undergraduate college students. CyberPsychology, behavior, and social networking, 14(4), 183-189.

Karabey, H., (2004). Eğitim Yapıları Geleceğin Okullarını Planlamak ve Tasarlamak Çağdaş Yaklaşımlar, İlkeler, İstanbul: Literatür Yayıncılık.

Katırcı, R. H. (2016). Eğitim Yapılarında Mimari Tasarım Ve Kullanıcı İlişkisinin Değerlendirilmesi: Santral İstanbul. [Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi].

Kellert, S. R., Heerwagen, J., & Mador, M. (2011). Biophilic design: the theory, science and practice of bringing buildings to life. John Wiley & Sons.

Kellner, D. (2000). New technologies/new literacies: Reconstructing education for the new millennium. Teaching Education, 11(3), 245-265.

Kızılkan, G., & Canbay Türkyılmaz, Ç. (2021). Sürdürülebilir Mimari Yaklaşım ile Tasarlanmış Okul Öncesi Eğitim Yapılarında Ergonomi Kavramının Bahriye Üçok Ekolojik Anaokulu Örneği Üzerinden İncelenmesi. Megaron, 16(1).

Kolburan, Ş.G. (2021). Eğitim Psikolojisi ve Z Kuşağı. *Z Kuşağı Teorik ve Uygulamalı Bir Araştırma.* (pp.59-69) Akademisyen Kitabevi.

Könings, K. D., Bovill, C., Woolner, P. (2017). Towards An Interdisciplinary Model Of Practice For Participatory Building Design In Education. Eur J Educ, 3(52), 306-317. https://doi.org/10.1111/ejed.12230

Kuran, E. (2019). *Z- Bir Kuşağı Anlamak.* Can Sanat Yayınları.

Kurt, T., & Gür, B. S. (2012). Eğitimde eşitsizliğin algoritması: AOBP. İstanbul: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.

Latif, H. & Serbest, S. (2014). Türkiye'de 2000 Kuşağı ve 2000 Kuşağının İş ve Çalışma Anlayışı. Gençlik Araştırmaları Dergisi. Cilt:2

Li, D., & Sullivan, W. C. (2016). Impact of views to school landscapes on recovery from stress and mental fatigue. Landscape and urban planning, 148, 149-158.

Lillard, A. S. (2013). Playful learning and Montessori education. American Journal of Play, 5(2), 157-186.

Lippman, P. C. (2010). Evidence-based design of elementary and secondary schools: A responsive approach to creating learning environments. John Wiley & Sons.

Little, P., Cardenas, M. (2001). Use Of "Studio" Methods In the Introductory Engineering Design Curriculum. Journal of Engineering Education, 3(90), 309-318. https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2001.tb00610.x

Malaguzzi, L. (1993). History, ideas, and basic philosophy: An interview with Loris Malaguzzi. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education (pp. 41-89). Ablex Publishing.

Maioli, E. (2016). New Generations and Employment – An Exploratory Study about Tensions Between the Psycho-social Characteristics of the Generation Z and Expectations and Actions of Organizational Structures Related with Employment. *Journal of Business.* 2(1).

Manahasa, O., & Özsoy, A. (2016). Do architects' and users' reality coincide? A post occupancy evaluation in a university lecture hall. A| Z ITU Journal of the Faculty of Architecture, 13(3), 119-133.

Marzano, R. J. (1998). A theory-based meta-analysis of research on instruction. Aurora, CO: Mid-continent Research for Education and Learning.

Mastropieri, M., & Scruggs, T. (2017). The inclusive classroom: Strategies for effective instruction. Pearson.

McGregor, J. (2004). Spatiality and the place of the material in schools. Pedagogy, culture and society, 12(3), 347-372.

MEB. (2013). Eğitim Programı. www.meb.gov.tr.

MEB. (2005) Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı (6, 7 ve 8. Sınıflar) Taslak Basım.

Melnik, T., Mushketova, N., Maletina, O. (2020). Transformation Of Consumer Behavior On the Market Of Educational Services Under The Influence Of Smart Technologies., 1605-1613. https://doi.org/10.1007/978-3-030-59126-7_175

Merdim, E. (2012). TÇMB Çimento Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi. https://www.arkitera.com/proje/tcmb-cimento-teknik-ve-endustri-meslek-lisesi/

Merriënboer, J. J. G. v., Kirschner, P. A., Kester, L. (2003). Taking the Load Off A Learner's Mind: Instructional Design For Complex Learning. Educational Psychologist, 1(38), 5-13.

MEV Özel İzmir Bornova Okulları. (2024). MEV Koleji Yerşleşkemiz. https://mevkolejibornova.k12.tr/tr/kampuste-yasam/yerleskemiz/

MEV Koleji Özel İzmir Bornova Okulları. (2023, Ekim 3). https://earth.google.com/web/search/%c3%b6zel+izmir+bornova+okullar%c4%b1/@38.4373766,27.1986195,7.84724616a,806.07651261d,35y,69.97654361h,44.99958508t,0r/data=CogBGl4SWAolMHgxNGJiZDliMzc2Yjc1OGY1OjB4OTU1YjAwNzg4ODZjOThkNRmRhNj0-zdDQCEO2UC62DI7QCodw7Z6ZWwgaXptaXIgYm9ybm92YSBva3VsbGFyxLEYAiABIiYKJAlD8kHoUexDQBFHAz-i0OlDQBnRFPLenWw-QCFpSqLwJmU-QDoDCgEw

MİMDAP. (2016). Tece Mimarlık. https://mimdap.org/2016/07/tece-mimarlyk/

Mohr, K.A., & Mohr, E. S. (2017). Understanding Generation Z students to promote contemporary learning environment. Journal on Empowering Teaching Excellence.

Moore, K., Jones, C., Frazier, R. (2017). Engineering Education For Generation Z. AJEE, 2(8), 111-126.

Moore, J., Ford, D., Milner, H. (2005). Recruitment Is Not Enough: Retaining African American Students In Gifted Education. Gifted Child Quarterly, 1(49), 51-67. https://doi.org/10.1177/001698620504900106

New, R. S. (2007). Reggio Emilia as cultural activity theory in practice. Theory into practice, 46(1), 5-13.

Noell, G. H., Witt, J. C., Gilbertson, D., Ranier, D. D., Freeland, J. T. (1997). Increasing Teacher Intervention Implementation In General Education Settings Through Consultation and Performance Feedback.. School Psychology Quarterly, 1(12), 77-88.

Norberg-Schulz, C. (1971). Existence, space and architecture. London: Studio Vista.

Oblinger, D. (2003). Boomers gen-xers millennials. EDUCAUSE review, 500(4), 37-47.

Okul.com.tr. (2024). Özel MEV Koleji İzmir Bornova Anaokulu.

Orr, D. W. (1993). Architecture as pedagogy. Conservation Biology, 7(2), 226-228.

Önal, İ. (2010). Tarihsel değişim sürecinde yaşam boyu öğrenme ve okuryazarlık: Türkiye deneyimi. Bilgi dünyası, 11(1), 101-121.

Özel Mev Koleji İzmir Bornova Anaokulu. (2024). https://okul.com.tr/anaokulu/izmir/ozel-mev-koleji-izmir-bornova-anaokulu-18295

Özel Irmak Okulları. (2023, Temmuz 1) https://earth.google.com/web/search/%c4%b1rmak+lisesi/@40.9655149,29.0597761,9.04484924a,774.37714379d,35y,100.28638735h,45t,0r/data=CngaThJICiUweDE0Y2FjNzcwOThlZmVmN2I6MHhmOTBkMTg2M2RkYmNiMWZmGX2mA_6Ve0RAIRmVinxNDz1AKg3EsXJtYWsgbGlzZXNpGAIgASImCiQJIk4DnIT-Q0ARAKlG2FD9Q0AZ9L32s9xMQEAhB_qVn0RLQEA6AwoBMA

Özel Irmak Okulları (2024). https://www.google.com/maps/contrib/102924667581225863745/photos/@40.9655149,29.0597761,17z/data=!3m1!4b1!4m3!8m2!3m1!1e1?entry=ttu

Özsoy, V. (2005). Lisansüstü Görsel Sanatlar (Resim-İş) Eğitiminde Bir Nitel Araştırma Yöntemi Uygulaması. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, (17).

Pallasmaa, J. (2005). The eyes ofthe skin. Architecture and the Senses. Chichester.

Passini, R. (1984). Spatial representations, a wayfinding perspective. Journal of environmental psychology, 4(2), 153-164.

Peres, P. & Mesquita, A. (2018). Characteristics and learning needs of generation Z. European Conference on e-Learning. (pp. 464-473) Academic Conference International Limited.

Pesquero, A. (2015), The End of Cells & Bells: School Design in the 21st Century, Virtual Builders Exchange

Piaget, J. (1952). The origins of intelligence in children. International Universities Press.

Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. Journal of Educational Psychology, 95(4), 667–686.

Poonacha, V. (2016). Framing Gender Identities In Education Philosophy: Jean Jacques Rousseau and Mary Wollstonecraft. Indian Journal of Gender Studies, 3(23), 415-436.

Prensky, M. (2001). The games generations: How learners have changed. Digital game-based learning, 1(1), 1-26.

Projeler Yapılar 3: Eğitim Yapıları. (2011). YEM Yayın.

Purwanto, P., Wangid, M. N. (2022). Implementation Of Educational Psychology In Improving the Quality Of Learning At Elementary School 3 Klaten. JWS, 11(1), 1057-1062.

Rahmat, N. H. (2018). Educational Psychology: a Tool For Language Research. pijss, 2(4), 655-668.

Reardon, S. F. (2011). The widening academic achievement gap between the rich and the poor: New evidence and possible explanations. Whither opportunity, 1(1), 91-116.

Rinaldi, C. (2006). In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching, and learning. Routledge.

Roberts, A. S. (2007). Predictors of future performance in architectural design education. Educational Psychology, 27(4), 447-463.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. Contemporary educational psychology, 25(1), 54-67.

Sadabad Anadolu Lisesi. https://sadabad-anadolu-lisesi.business.site/

Sağocak, M.D., (2005). Ergonomik Tasarımda Renk, Trakya University Journal of Natural Sciences, 6 (1), 77-83.

Saleeb, N., & Dafoulas, G. A. (2011). Effects of virtual world environments in student satisfaction: An examination of the role of architecture in 3D education. International Journal of Knowledge Society Research (IJKSR), 2(1), 29-48.

Savaş, S. & Karataş, S. (2019). Z Kuşağı Öğrencisini Tanımak.

Schreglmann, S. (2019). Eğitim Fakültesinde Görevli Akademisyenlerin Alternatif Eğitim/Okul Hakkında Görüşleri. *YTU Journal of Education Faculty,* 16 (1), (pp.1218- 1247).

Schürger, N., Klein, E., Hapfelmeier, A., Kiechle, M., Brambs, C., Paepke, D. (2018). Evaluating the Demand For Integrative Medicine Practices In Breast And Gynecological Cancer Patients. Breast Care, 1(14), 35-40.

Shield, B., & Dockrell, J. E. (2004). External and internal noise surveys of London primary schools. The Journal of the Acoustical Society of America, 115(2), 730-738.

Shor, I., & Freire, P. (1987). A pedagogy for liberation: Dialogues on transforming education. Bergin & Garvey.

Seibert, S. (2021). Problem-based Learning: a Strategy To Foster Generation Z's Critical Thinking And Perseverance. Teaching and Learning in Nursing, 1(16), 85-88.

Seemiller, C., & Grace, M. (2016). Generation Z goes to college. John Wiley & Sons.

Seemiller, C. & Grace, M. (2017). Generation Z: Educating and engaging the next generation students. About Campus. 22(3).

Skinner, B. F. (1954). The science of learning and the art of teaching. Harvard Educational Review, 24(2), 86–97.

Smith, M. K. (2012). What is pedagogy? the encyclopedia of informal education. Retrieved November, 17, 2014.

Sanoff, H. (2001). A Visioning Process for Designing Responsive Schools.

Sönmez, A. (2014). Güzel sanatlar liseleri müzik bölümlerinde bireysel ses eğitimi dersinin doğru güzel ve etkili konuşma becerisine etkisi (Doctoral dissertation, Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Strange, C. C., & Banning, J. H. (2001). Educating by Design: Creating Campus Learning Environments That Work. The Jossey-Bass Higher and Adult Education Series. Jossey-Bass, 350 Sansome St., San Francisco, CA 94104-1342.

Sukma, F. M., Ratnaningsih, A., Suyoto, S. (2022). Development Of Learning Videos Based On Constructivistic Learning Theory On the Theme Of 8 Areas I Live In Grade Iv Elementary School. edu, 2(3), 157-167.

Steinfeld, E., & Maisel, J. (2012). Universal design: Creating inclusive environments. John Wiley & Sons.

Şahin, A. E., Zoraloğlu, S., & İşler, N. K. (2023). 4+ 4+ 4 Düzenlemesiyle Okula Erken Yaşta Başlayan Çocuklar:"Bir Yaş Daha Büyük Olsaydım Çok Daha İyi Olurdu!". Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.

Şahin, K. (2019). Kuşaklararası Liderlik ve Değişen Liderlik Olgusu. Marmara Üniversitesi.

T.C. İstanbul Valiliği. (2020). Sadabad Anadolu Lisesi, İSMEP Projesi Kapsamında Yeniden Yapıldı. https://www.youtube.com/watch?v=Px_OwsufeDM

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. Sadabad Anadolu Lisesi. https://sadabadanadolulisesi.meb.k12.tr/

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. (2024). İSTANBUL/ÜMRANİYE- Erkut Soyak Anadolu Lisesi. https://erkutsoyak.meb.k12.tr/

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. (2024). İSTANBUL/KÜÇÜKÇEKMECE- Eşref Bitlis Anadolu Lisesi. https://esrefbitlisanadolulisesi.meb.k12.tr/

TÇMB Çimento Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi. Arkiv- Türkiye'nin Mimarlık Arşivi. https://www.arkiv.com.tr/proje/tcmb-cimento-teknik-ve-endustri-meslek-lisesi/1561

Tece Architects. (2024). TÇMB Yapı Meslek Lisesi. https://www.tecemimarlik.com/tr/project/tcmb-yapi-meslek-lisesi/

TED Eskişehir Koleji İlköğretim ve Ortaöğretim Okulu (B ve C Blok). Arkiv-Türkiye'nin Mimarlık Arşivi. https://www.arkiv.com.tr/proje/ted-eskisehir-koleji-ilkogretim-ve-ortaogretim-okulu-b-ve-c-blok/1566

TED Eskişehir Koleji. (2023, Haziran 30). https://earth.google.com/web/search/ted+eski%c5%9fhir+koleji/@39.8301786,30.4242881,925.95123561a,788.79601558d,35y,292.66916785h,44.9544112t,0r/data=CoABGlYSUAolMHgxNGNjMTM4ZmQ1ZjJlMTQzOjB4MjNiNTZkYThhYjYzMGMzNxlma9hKQ-pDQCH8lBklnmw-QCoVdGVkIGVza2nFn2VoaXIga29sZWppGAIgASImCiQJWaPWT-V7REARnwOGwA97REAZ0grhgxERPUAhdTaNx2wOPUA6AwoBMA

TED Eskişehir Koleji. (2024). TED Eskişehir Koleji. https://www.tedeskisehir.k12.tr/lise/

Teixeira, L. B. (2017). O Cultivo Da Liberdade Na Pedagogia De Tosltói. R. Educ. Emanc., 1(10), 58. https://doi.org/10.18764/2358-4319.v10n1p58-75

Teke, S. G. (2013). Geleneksel tarzlar, modern modeller: resmî, resmî olmayan eğitim ve somut olmayan kültürel miras. Millî Folklor, 25(100), 31-39.

Tomkins, L., & Ulus, E. (2016). 'Oh, was that "experiential learning"?!'Spaces, synergies and surprises with Kolb's learning cycle. Management Learning, 47(2), 158-178.

Tomlinson, C. A. (2001). How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Tomlinson, C. A., & McTighe, J. (2006). Integrating differentiated instruction & understanding by design: Connecting content and kids. ASCD.

Tomlinson, C. A. (2014). Differentiated classroom: Responding to the needs of all learners. ASCD.

Torocsik, M. Szucs, K., & Kehl, D. (2014). How Generations Think Research on Generation Z. Acta Universitatis Sapientiae, Communicatio, 1, (pp. 23-45).

Torres, C. A. (1993). From the 'Pedagogy of the Oppressed' to 'A Luta Continua' (The Struggle Continues): The political pedagogy of Paulo Freire. In P. McLaren & P. Leonard (Eds.), Paulo Freire: A critical encounter (pp. 119-147). Routledge.

Tunay, M., Melemez, K., Dizdar, E.N., (2005), Yüksek Öğretimde Kullanılan Okul Sıra ve Masalarının Antropometrik Tasarımı Bartın Orman Fakültesi Örneği. Teknoloji Dergisi, 8 (1), 93-99.

Tunçer, B., Stouffs, R., Sariyildiz, S. (2002). Cooperating On Architectural Analyses.. https://doi.org/10.52842/conf.ecaade.2002.020

Turan, R., & Akhan, O. (2021). Türkiye Abd Ve Rusya Lise Tarih Programları Ve Ders Kitaplarının Soğuk Savaş Dönemi Konuları Örneğinde Karşılaştırılması1. Journal of History School (JOHS).

Turnbull, A. P. (2005). Understanding and using the Reggio approach. In A. P. Turnbull, E. G. Whalley, & L. Filippini (Eds.), Insights and inspirations from Reggio Emilia: Stories of teachers and children from North America (pp. 23-43). Davis Publications.

TÜRKÇİMENTO Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi. (2023). https://earth.google.com/web/search/t%c3%a7mb+yap%c4%b1+meslek+lisesi/@

41.002616,29.1108076,51.46803266a,773.90096973d,35y,-175.94750251h,45t,0r/data=CoQBGloSVAolMHgxNGNhYzg5OTkxNTJmZjczOjB4ZjI2YjdmNzFiZTU1MjE0OBkhOZm4VYBEQCHzJQrjXRw9QCoZdMOnbWIgeWFwxLEgbWVzbGVrIGxpc2VzaRgCIAEiJgokCTVlXrwQgERAEVew5IPrfkRAGYjCco-MyzxAIaQg4dFPyDxAOgMKATA

Umul Güloğlu B. (2023). Personality Traits, Interpersonal Conflict Resolution Strategies and Coping Skills Among X, Y, Z Generations. Türk Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Dergisi, 68(13), 75-91. https://doi.org/10.17066/tpdrd.1211929c

UNESCO. (2017). Education for sustainable development goals: Learning objectives. UNESCO.

Uygur. (2021). Eşref Bitlis Vocational And Technical High School. www.uygurarchitects.com/site/en/projects/esrefbitlis-mtal.html

Uygur. (2021). Gültepe Anatolian High School. https://www.uygurarchitects.com/site/en/projects/gultepe-al.html

Uysal, D. (2022). Gen-z's Consumption Behaviours In Post-pandemic Tourism Sector. Journal of Tourism Leisure and Hospitality, 1(4), 67-79. https://doi.org/10.48119/toleho.1099783

Ünal, F. & Ünal, M. (2015). Türkiye'de ortaöğretim programlarının gelişimi.

VCMD. (2014). Eğitim Yapıları. Vitra Çağdaş Mimarlık Dizisi3.

Vecchi, V. (2010). Art and creativity in Reggio Emilia: Exploring the role and potential of ateliers in early childhood education. Routledge.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.

Walinski, C., Ontiveros, J., Liu, F., Crain, G., Vardar-Sengul, S. (2022). Optimizing Teaching Effectiveness In Dental Education For a New Generation Of Learners. Journal of Dental Education, 2(87), 182-188.

Weinstein, C.S., (1987). Spaces for Children, Newyork: Plenum Press.

Woolfolk, A. (2014). Educational Psychology. Pearson.

Yalçınkaya, B. (2012). Eğitim Ortamında Başarının Gizli Etkeni: Ergonomi. Education Sciences, 7(2), 785-797.

Yıldırım, T. (1999). Disiplin cezası alan ve almayan lise öğrencilerinin uyum düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Master's thesis, İnönü Üniversitesi).

Yılmaz, E. & Aktürk, A. (2021). Z Kuşağı Bir Nesli Anlamak. Palet Yayınları.11-63

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. Theory Into Practice, 41(2), 64–70.

A
EK

Tablo A.1 2015 Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standartları Kılavuzu, liseler İçin ihtiyaç listesi ve açıklamaları (meb.gov.tr, 2015)

A.DERSLİK		
A.1.	**Derslik**	Öğrencilerin, öğretmen gözetiminde, anlatma, araştırma vb. yollarla ve çeşitli araç ve gereçlerinden yararlanarak ders yaptıkları mekanlardır.
A.2.	**Depo**	Ders araçlarının konulabileceği, direk der mekanına açılan alanlardır.
A.3.	**Müzik- Resim Dersliği**	Öğrencilerin sanatsal becerilerinin geliştirilmesine yönelik eğitsel faaliyetlerinin yapıldığı ortamdır.
A.4.	**Müzik- Resim Deposu**	Resim- müzik dersliklerine bağlı malzeme ve çalışmaların depolanacağı alandır.
B.LABORATUVARLAR		
B.1.	**Hazırlık Odası**	Oluşturulacak laboratuvarlara bağlı hazırlık amaçlı alandır.
B.2.	**Kimya Laboratuvarı**	Eğitim programlarında yer alan derslerle ilgili iş, işlem, deney, gözlem, inceleme, araştırma, geliştirme, ve benzeri uygulamaların yapılması amacıyla gerekli donanıma sahip eğitim-öğretim, uygulama ve/veya üretim yapılan ortamdır.
B.3.	**Fizik Laboratuvarı**	Eğitim programlarında yer alan derslerle ilgili iş, işlem, deney, gözlem, inceleme, araştırma, geliştirme, ve benzeri uygulamaların yapılması amacıyla gerekli donanıma sahip eğitim-öğretim, uygulama ve/veya üretim yapılan ortamdır.

B.4.	**Biyoloji Laboratuvarı**	Eğitim programlarında yer alan derslerle ilgili iş, işlem, deney, gözlem, inceleme, araştırma, geliştirme, ve benzeri uygulamaların yapılması amacıyla gerekli donanıma sahip eğitim-öğretim, uygulama ve/veya üretim yapılan ortamdır.
C. KÜTÜPHANE ***Eğitim yapısı içinde tasarlanan veya bağımsız tasarlanan kütüphaneler olarak ayrı değerlendirilmelidir.***		
C.1.	**Eğitim Yapısı İçinde Tasarlanan Kütüphaneler**	Öğrencilerin okul saatleri ve sonrasında ve tatil günlerinde, her türlü ödevlerini yaptıkları, güncel dökümanları takip ettikleri, grup halinde çalışabildikleri ve tartışabildikleri, dijital araştırma yapabildikleri alanlardır.
C.2.	**Bağımsız Tasarlanan Kütüphaneler**	
C.2. 1.	**Giriş/ Fuaye**	Bekleme, günlük gazete dergi, yayın satış, vestiyer, katalog tarama, ödünç kitap alma ve vermenin yer aldığı mekandır.
C.2. 2.	**Genel Okuma Salonu**	Öğrencilerin okul saatleri ve sonrasında ve tatil günlerinde, her türlü ödevlerini yaptıkları, güncel dökümanları takip ettikleri alandır.
C.2. 3.	**Grup Çalışma Salonu**	Öğrencilerin okul saatleri ve sonrasında ve tatil günlerinde, her türlü ödevlerini grup halinde çalışabildikleri, tartışabildikleri alandır.
C.2. 4.	**Video- Audio- İnternet Salonu**	Öğrencilerin okul saatleri ve sonrasında ve tatil günlerinde, her türlü araştırma ve ödevlerini dijital ortamda yapabildikleri alandır.
C.2. 5.	**Teknik Ofis**	Derleme, dijital ortama aktarma gibi teknik birimlerin yer aldığı alandır.

C.2.6.	**Fotokopi Merkezi**	Öğrencinin, çalışmalarını gerek dijital kopyalama, gerekse de baskı olarak alabileceği mekandır.
C.2.7.	**Depolar**	Kütüphane donatılarının (kitap, masa, sandalye vb.) ve gereçlerinin saklanabileceği mekanlardır.
C.2.8.	**Tuvalet**	Genel ihtiyaçların giderildiği mekanlardır.
D.ÇOK AMAÇLI SALON ***Çok küçük okullarda beden eğitimi salonları aynı zamanda bir kenarda sahne düzenlenerek çok amaçlı salon olarak kullanılabilir.***		
D.1.	**Fuaye**	Seyircinin salona geçiş mekanı olarak kullandıkları alandır.
D.2.	**Soyunma Odaları**	Öğrencilerin gösteri öncesi ve sonrası hazırlık amaçlı kullandıkları mekandır.
D.3.	**Görevli Odası**	Birimlerden sorumlu odası
D.4.	**Projeksiyon Odası**	Sahne ve salon için teknik destek amaçlı birimler.
D.5.	**Depolar**	Çok amaçlı salon tefriş malzemelerinin depolandığı mekândır.
D.6.	**Temizlik Odası**	Temizlik malzemelerinin depolandığı mekândır.
D.7.	**Havalandırma Santrali ve Pano Odası**	Ana salonun konfor ihtiyacının karşılanmasını sağlayan mekanik teçhizatların kurgulandığı alandır.
E. KANTİN KAFETERYA		
E.1.	**Satış Bölümü**	Öğrenci için kırtasiye ve yemek malzemelerinin satıldığı mekândır.
E.2.	**Yemek ve Dinlenme Salonu**	Öğrencinin dinlenme ve yemek amaçlı kullandığı sosyal mekândır.
E.3.	**Mutfak**	Yemek satışı yapılan kantinlerde yönetmelikler ve standartlar.
E.4.	**Depo**	Satış bölümünün stok ihtiyacının depolandığı mekândır.

F. YEMEKHANE		
F.1.	**Giriş/ Fuaye**	Bekleme, satış ve vestiyerin bulunduğu mekandır.
F.2.	**Mutfak (Pişirme)**	Yemeğin ön hazırlık, hazırlık ve pişirme işlemlerinin yapıldığı mekandır.
F.3.	**Yemek Salonu**	Yemek yenilen mekandır.
F.4.	**Mutfak (Servis)**	Yemek hazırlama ve sunum yapılan mekandır.
F.5.	**Bulaşıkhane**	Bulaşık yıkamaya ayrılan özel mekandır.
F.6.	**Görevli Odası**	Yemekhane sorumlu personel odasıdır.
F.7.	**Depo**	Soğuk hava deposu, kiler, genel amaçlı depo ve temizlik depolarıdır.
F.8.	**Öğrenci Tuvaleti**	Öğrencilerin yemek öncesi ve sonrası hijyen ve genel ihtiyacın giderildiği mekandır.
F.9.	**Öğretmen Tuvaleti**	Öğretmenlerin yemek öncesi ve sonrası hijyen ve genel ihtiyacın giderildiği mekandır.
F.10.	**Personel Soyunma/Duş/ Tuvalet**	Personelin çalışma öncesi ve sonrası hijyen amaçlı kullandıkları mekandır.
F.11.	**Yemekhane Atık Alanı**	Pişirme ve yemek sonrası atıkların depolandığı alandır.
G.İDARİ MEKANLAR		
G.1.	**Müdür Odası**	Yönetim hizmetinin sağlandığı mekandır.
G.2.	**Müdür Yardımcısı Odası**	Yönetim hizmetinin sağlandığı mekandır.
G.3.	**İdari Oda**	Yönetim hizmetine destek sağlandığı odadır.
G.4.	**Rehberlik Servis Odası**	Öğrencilere rehberlik hizmetinin sağlandığı mekandır.

G.5.	**Arşiv ve Dosya Odası**	Öğrenci bilgi ve belgelerinin saklandığı mekanlardır.
G.6.	**Öğretmenler Odası**	Öğretmenlerin ders öncesi hazırlıklarını yaptıkları ve dinlendikleri odadır.
G.7.	**Zümre Öğretmenler Odası**	Aynı branşa ait öğretmenlerin ders öncesi hazırlıklarını yaptıkları ve dinlendikleri odadır.
G.8.	**Veli Görüşme Odası**	Öğretmenlerin öğrenci velileriyle görüşme ve değerlendirme yaptıkları mekandır.
G.9.	**Okul Aile Birliği Odası**	Okul aile birliğinin günlük takip ve haftalık toplantılarının yapıldığı mekandır.
G.10.	**Personel Tuvalet**	İdari ve teknik personelin ihtiyaçlarını giderdikleri mekandır.
H. ISLAK HACİMLER		
H.1.	**Öğrenci Tuvalet kabini**	Öğrencilerin genel ihtiyaçlarını giderdiği mekanlardır.
H.2.	**Engelli Tuvaleti**	Engelli öğrencilerin genel ihtiyaçlarını giderdiği mekanlardır.
H.3.	**Temizlik Odası**	Temizlik malzemelerinin konulduğu mekandır.
H.4.	**Öğretmen Tuvalet Kabini**	Öğretmenlerin ve idari personelin genel ihtiyaçlarını giderdiği mekanlardır.
I.SİRKÜLASYON ALANLARI		
I.1.	**Giriş Holleri**	Öğrencilerin eğitim yapılarına giriş ve çıkışını sağlayan geniş alanlardır.
I.2.	**Koridor**	Öğrencilerin yatay dolaşımını sağlayan mekanlardır. *Tek taraflı derslik için koridor genişliği min. 2.50m, çift taraflı derslikler için koridor genişliği min. 3.00m alınmalıdır. (Ölçüler genel ihtiyaç dolaplarının ön yüzünden alınacaktır.)

I.3.	**Kapalı Teneffüs Alanı**	Öğrencilerin ve öğretmenlerin ders aralarında dinlenme olanağı bulduğu mekanlardır.
I.4.	**Rampa**	Engelli öğrencilerin ulaşımı sağlamak için kullanılan sirkülasyon elemanıdır.
I.5.	**Merdiven**	Öğrencilerin düşey dolaşımını sağlayan mekanlardır.
I.6.	**Yangın Merdiveni**	Yangın durumunda, eğitim yapısındaki kullanıcıların sürat ve emniyetle tahliyesinde kullanılmak üzere bu göreve özel olarak tasarlanan korunumlu merdivenlerdir.
I.7.	**Elektrik Odası**	Eğitim yapısının elektrik ihtiyacının karşılandığı mekan.
J. TEKNİK HACİMLER		
J.1.	**Isı Merkezi**	-
J.2.	**Elektrik Odası**	-
J.3.	**Jeneratör Odası**	-
J.4.	**Havalandırma Santrali**	-
J.5.	**Sistem Odası**	-
J.6.	**Teknisyen Odası**	-
J.7.	**Hizmetli Odaları**	-
J.8.	**Depolar**	-
J.9.	**Su Deposu**	-
J.10.	**Sığınak**	-
K. OKUL BAHÇELERİ		
K.1.	**Açık Spor Alanı**	Öğrencilerin açık alanda spor faaliyetlerini sürdürdükleri alandır.
K.2.	**Sosyal Alan**	Uygun hava koşullarında derslerin açık havada işlenebileceği, öğrencilerin yaratıcılıklarını, hayal güçlerini, meraklarını harekete geçirebilecekleri kendilerini ifade edebilecekleri, eğitsel ve kültürel

		faaliyetlerini sunabilecekleri alanlardır.
K.3.	**Gezinti Yolları**	Teneffüs ve öğlen tatilinde temiz hava, yürüme ve dolaşma amacıyla oluşturulan, okul binası, çok amaçlı salon, kapalı spor salonu ile açık spor sahları arasında yaya ulaşım akslarıyla gezinti yollarıdır.
K.4.	**Giriş ve Kontrol Kulübesi**	Eğitim yapılarına giriş ve çıkışı denetleyen güvenlik birimleridir.
K.5.	**Servis ve İtfaiye Yolu**	Eğitim yapıları içerisinde hizmet amaçlı birimlere ulaşımı sağlamak için kullanılan yollardır.
K.6.	**Otopark**	Okul personeli ve ziyaretçilerin kullanabileceği mekanlardır. Otoparklar düzenlenirken taşımalı eğitim araçlarının öğrenci indirme ve bindirme alanları ayrıca tasarlanmalıdır.
K.7.	**Yeşil Alan**	Eğitim alanı bünyesinde, içinde peyzaj unsurlarını barındıran alanlardır.

TEZDEN ÜRETİLMİŞ YAYINLAR

Konferans Bildirileri

1. Koz, A. E. & Akbulut, M. T. (2023). Kullanıcı-Mekan İlişkisi Bağlamında Eğitim Yapılarının Öğrenme Davranışı Üzerinden İncelenmesi ISL@H 4. Uluslarası İslam Mimarlığı Mirası Konferansı. FSMVU