

Deneyim Mekânları: Oyun-Öğrenme İlişkisi Çerçevesinde Vitrahaus

Merve KARAOĞLU CAN ^{1*} , Nuriye Nida ÇELEBİ ŞEKER ² 

ORCID 1: 0000-0002-4555-7537

ORCID 2: 0000-0003-3965-5744

¹ Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Mimarlık Fakültesi, İç Mimarlık Bölümü, 43100, Kütahya, Türkiye.

² Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Mimarlık Fakültesi, İç Mimarlık Bölümü, 34427, İstanbul, Türkiye.

* e-mail: mervekaraoglu@gmail.com

Öz

İnsanın doğduğu andan itibaren fiziksel-zihinsel-sosyal gelişimini sağlıklı bir şekilde tamamlayabilmesinde; içinde bulunduğu çevreyi algılama sürecinin ve çevreyle etkileşimde bulunma ihtiyacının kesintiye uğramaması, özgürce hareket edebilmesi, ilgisini sürekli canlı tutacak, onu düşünmeye-üretmeye-hayal gücünü kullanmaya yöneltecek uyaranlarla karşılaşabilmesi ve böylece fikirlerini, ifade biçimini geliştirebilmesi önemli bir yer tutmaktadır. Bu sebeple özellikle çocukluk dönemlerinde kullanıcı olunan mekânların; tasarımın, deneyimin ve öğrenmenin kesiştiği işlevsel ve estetik örgütlenmelere sahip olması gerekmektedir. Bu doğrultuda çocuğun gelişim sürecinde aktif kazanımla kendini gerçekleştirebileceği mekânları araştırmayı ve bu mekânların tasarımlarını betimlemeyi amaçlayan çalışmada; temelde her yaşta birey için katılımcı bir yaklaşım sunan, Almanya'nın güneybatı şehirlerinden Weil am Rhein'de kurulmuş Vitra Kampüs içerisindeki Herzog & Meuron tasarımı Vitrahaus yapısı, oyun-öğrenme-deneyim ilişkisi çerçevesinde ele alınmaktadır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden belirli bir zaman diliminde tek bir noktada gözleme yöntemine dayanan, aynı zamanda görsel doküman toplamayı veri toplama araçlarından biri olarak kabul eden örnek olay incelemesi kullanılmıştır ve çocukların davranışlarının kısıtlanmadan aktif olarak var olabildikleri mekânlarda merak duygusunun canlı tutulabileceği, geliştirilebileceği ortaya konmuştur.

Anahtar Kelimeler: Çocuk, mekânsal algı, deneyim, Vitrahaus

Places of Experience: Vitrahaus within the Context of Game-Learning Relationship

Abstract

In order for a person to complete his physical-mental-social development in a healthy way from the moment he is born; It is important that the process of perceiving the environment and the need to interact with the environment is not interrupted, that he can act freely, is constantly exposed to stimuli that will keep his interest alive, will lead him to think, produce and use his imagination, and thus develop a way of expressing his ideas. Therefore, the spaces used during childhood in particular; should have functional and aesthetic configurations where design, experience and learning intersect. Within the scope of the study, the Vitrahaus structure designed by Herzog & Meuron in the Vitra Campus located in Weil am Rhein, a city in South-West Germany, which basically offers a participatory approach for individuals of all ages, is discussed within the framework of the game-learning-experience relationship with a child-centered understanding. In the study, a case study method, which is one of the qualitative research methods that based on the observation at a single point in a certain time period, and also accepts visual document collection as one of the data collection tools, was used.

Keywords: Child, spatial perception, experience, Vitrahaus

Citation: Karaoğlu Can, M. & Çelebi Şeker, N. N. (2022). Places of experience: Vitrahaus within the context of game-learning relationship. *Journal of Architectural Sciences and Applications*, 7 (Special Issue), 60-79.

DOI: <https://doi.org/10.30785/mbud.1020186>



1. Giriş

Kentleşme olgusunun giderek hız kazanması ile birlikte ortaya çıkan modern kent yaşantısı, nüfus artışları ve bu artışlara bağlı olarak karşılaşılan fiziksel çevreye ilişkin çok yönlü sorunlar, farklı ölçülerde de olsa mekâna ve mekânın belirli boyutlarına gönderme yapılarak dile getirilmektedir. Aşırı bir tutum olarak mekân düzenlemelerinin bütün sorunların nedenleri arasında sayılması, mekânı hiç veya her şey sayan bir düşünsel kutuplaşma ortaya çıkarmaktadır. Öte yandan insan-toplum yaşamının bazı yanlarını mekânla etkileşimi çerçevesinde ve doğru-yanlış tartışmaları dışında tutarak ele almak gerekmektedir (Bilgin, 1984, s.19).

Çocuk doğduğu andan itibaren bir çevre içerisinde var olmaktadır ve gelişimi çevreden bağımsız düşünülmemektedir. Şüphesiz ki yaşam kültüründe meydana gelen değişiklikler de çocuğun yaşantısını şekillendirmekte, kentsel çevrede çocuğun tüm günlük eylemleri planlı faaliyetlere dönüşmektedir. Çocuk ve oyun birbirinin ayrılmaz parçası iken, boş vakit değerlendirmek müzik, spor, dans gibi kurs içerikli, maksimum öğrenme odaklı etkinliklere yönelme anlamına gelmeye başlamıştır (Erman, 2014b, s.10). Ebeveynlerin çocuklarının çağdaş şehirde sahip olduğu güvenliğe yönelik kaygıları da giderek artan bir şekilde çocukların yaşamlarını kurum, okul, kreş, alışveriş merkezi veya çoğunlukla ev ortamında geçirmesine yol açmaktadır. Diğer bir deyişle kentleşme sonucu çocukların yaşamları kontrol altına alınmış, sınırlandırılmış ve artık çocukluğun var olmadığını öne sürülebileceği bir boyutta yapılandırılmıştır. Bu zorlayıcı süreç çağdaş şehirde çocukluğun çok az zaman ve yer bulmasına; genel olarak da çocukluğun '*yetişkinleştirilmesine*' neden olmaktadır (Francis ve Lorenzo, 2002, s.159).

Çocuk ve yapı çevre ilişkisi; Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Evrensel Bildirisi (United Nations Convention on the Rights of the Child/ UNCRC)'nin 1989'da kabul edilmesi, Uluslararası Mimarlık Birliği (International Union of Architects/UIA)'nin Mimarlık ve Çocuk Çalışma Programı (Architecture&Children Work Programme)'ni başlatması gibi global ölçüde önemli sayılan çalışmalarla odak noktası haline gelmiştir. Bu çalışmalar iki boyutta ele alınabilmektedir; ilk boyut çocukların toplumdaki soyutlanmadan, kent yaşamına güvenli, eşitlikçi ve birer genç vatandaş olarak aktif şekilde katılımını sağlayacak yöntem ve yaklaşımlar ile elde edilmiş mekânsal çevreleri; ikinci boyut ise çocuğun yaşam çevresiyle kurduğu ilişki ve deneyim üzerinden kentli olma bilinci, mimarlık kültürü, doğal ve tarihî çevre bilinci gibi konuların aktarılmasını kapsamaktadır (Erman, 2014a, s.9). Her iki boyutta da çocukların mekânsal katılım ve deneyimine dikkat çekildiği görülmektedir.

Uysal (2017, s.15)'a göre "deneyim; öznenin çevresiyle, bedeni aracılığıyla edindiği deneyim, bir diyalog olarak, öznenin nesneyle, insanın çevresiyle kurduğu ilişkilerin tümünde açığa çıkmaktadır". Deneyimin bir sonucu olarak çocuğun mekânla kuracağı pozitif yönlü ilişki, toplumsal/ kültürel/ sosyal hayata dair gerçek yaşam deneyimleri karşısında anlamlı ve duyarlı bir yaklaşım ortaya koymasını sağlayacaktır. Yapılan araştırmalarında bu ilişkinin ağırlıklı olarak kentsel/kamusal ölçekte sorgulandığı, çocuğun oyun yoluyla kuracağı mekânsal iletişim/etkileşimin çocuk parkları üzerinden kalite odaklı okunduğu ve tasarım ölçütlerinin belirlenmesine katkı sağlandığı görülmektedir (Tandoğan, 2021; Atıcı ve Çelen Öztürk, 2021; Arslan Mucahir ve Yavuz Özalp, 2016; Taştepe vd., 2016; Tandoğan, 2014; Ender, 2017; Duman ve Koçak, 2013). Bir mimari yapı ve iç mekân ölçeğinde çocuk-mekân, oyun-deneyim ilişkisinin incelenmesi ise; '*çocuk odaklı*' tasarımlara ve/veya çocuklara özel olarak ayrılmış alanlara dair yargıların geliştirilmesi ön planda olacak şekilde yapılmaktadır (Akteş Arnas, Y., 2017; Atacı, 2020; Erten Bilgiç ve Keskin, 2021; Çakmakçı ve Yıldız, 2022; Tuğrul vd., 2019; Demir vd., 2021). Bu sebeple çocuğun ebeveynleri ve diğer yetişkinler ile paylaştığı ancak ayrıştırıcı bir özellik olarak çocuk odaklı yaklaşım geliştirilmemiş mekânların incelenmesinin literatüre farklı bir bakış açısı sunacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda çalışmada çocukların davranışlarının kısıtlanmadığı, oyun ile tüm duyularının harekete geçirildiği, böylece öğrenmeye teşvik edildiği, keşfetme isteğinin arttırıldığı bir mekân olarak Vitrahaus ele alınmaktadır.

2. Materyal ve Yöntem

Çocukluk dönemlerinde deneyimlenen mekânların niteliği ileriki dönemlerde bireyde oluşabilecek çeşitli davranış bozukluklarını açığa çıkarabilmekte (Yılmaz, 2010, s.52) ve serbest oyun veya yapılandırılmamış etkinlikler potansiyel olarak çocuğun fiziksel gelişimini olumlu yönde

etkileyebilmektedir (Veitch vd., 2006, s.383). Bu sebeple çalışma, çocuğun da yetişkinlerle birlikte kullanıcı olduğu ve gelişim sürecinde aktif kazanımla kendini gerçekleştirebileceği mekânların araştırılması fikri üzerine kurgulanmıştır. Francis ve Lorenzo (2002, s.158)'nın çocuk katılımına yönelik yaptıkları bir çalışmada çocuk dostu çevrelerin boyutları erişilebilirlik, çeşitlilik, kontrol, çoklu/karma kullanım, macera, riskli ama güvenli, sosyal adaptasyon, eğlenceli gibi kavramlarla açıklanmaktadır. Yapısal anlamda da bir tasarım nesnesi olarak var olan ve belirtilen kavramlara sosyal mekân tanımı çerçevesinde cevap verebilen Vitrahaus, çalışma çerçevesine uygun, somut örnek olarak belirlenmiştir.

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden belirli bir zaman diliminde tek bir noktada gözlemlene yöntemine dayanan, aynı zamanda görsel doküman toplama veri toplama araçlarından biri olarak kabul eden örnek olay incelemesi kullanılmıştır. Veri toplama süreci 30-31.03.2018 tarihlerinde 11.00-15.00 saatleri arasında birinci yazar tarafından gerçekleştirilen mekânın deneyimlenmesi ve kullanıcılarla yaptığı yapılandırılmamış sohbet içerikli görüşmeleri de içermektedir. Görüşmeler sonucu elde edilen bilgiler, gözlem yoluyla edinilmiş diğer bilgilerle harmanlanmış ve okuyucunun genel fikir edinebilmesi için 'Bir Deneyim Mekânı Olarak Vitrahaus' bölümünde söylemsel düzeyde kullanılmıştır.

3. Bulgular ve Tartışma

3.1. Çocukta Gelişim

Türk Dil Kurumu'nun Güncel Türkçe Sözlüğü'nde 'gelişim'in tanımı "gelişme işi, serpilip büyüme (Türk Dil Kurumu, 2021) şeklinde yapılmaktadır. Ancak insan gelişimi tek yönlü bir süreç değildir, bu sebeple nicelik belirten ve yalnızca büyüme ile ilişkilendirilen tanımlamalar ifade edilmek istenen süreci, gereksinimleri ve etkileşimi karşılayamayabilir. Yavuzer (2007, s.27)'e göre gelişim; düzenli, uyumlu, sürekli bir ilerlemeyi ve değişiklikler arasındaki belirgin bir ilişkiyi kapsamaktadır ve sayısal ölçümlerle açıklanamayan, birçok yapı ve işlevi bütünleştiren karmaşık, hem niteliksel hem de niceliksel bir olguyu ortaya koymaktadır. Kalıtım ve çevre olmak üzere iki temel bileşene sahip gelişim; öğrenme-yaşantı-olgunlaşma sonucunda gerçekleşmektedir (Selçuk, 2005, s.13-14). Çeşitli ilişkilerin ve ortaya çıkan davranışların planlı incelenebilmesi, yapılacak gözlemlerin sistematik olarak geliştirilebilmesi için çocukluk süreci uzmanlar tarafından dönemlere ayrılmıştır. Bu dönemler birbirini takip eden ve etkileyen, dolayısıyla bağlantılı olan, temel özellik ve eğilimler bakımından aynı verilere sahip değişim/dönüşüm süreç aralıklarını ifade etmektedir. Fiziksel (bedensel), bilişsel (zihinsel), sosyal (toplumsal) olmak üzere üç ana başlık olarak gruplandırılan gelişim süreci, bu dönemlerin her birinin içerisinde ayrı ayrı değerlendirilir. Bu dönemlere ait genel özellikler şu şekildedir;

Fiziksel gelişim; çocuğun neler yapabileceğini belirlemesi sebebiyle davranışı doğrudan ve dolaylı olarak etkilemektedir. Bu süreç 'dönemsel' niteliktedir; diğer bir deyişle düzenli bir hızla değil, belli dönemlerde hızlanıp-yavaşlayarak gerçekleşmektedir. Ancak büyüme hızında çocuktan çocuğa farklılık olsa da büyüme dönemleri tahmin edilebilirdir ve gelişmenin kritik noktalarına erken ya da geç ulaşmada değişmez bir eğilim söz konusudur. Bu eğilim çocuklarda iki yavaş, iki hızlı olmak üzere dört belirgin büyüme dönemi şeklindedir. Doğum öncesi ve doğum sonrasındaki ilk bir yıl birinci hızlı büyüme dönemini, 8-12 yaşlara kadar süregelen düzenli dönem ikinci yavaş büyüme dönemini, 15-16 yaşlarına kadar olan ve ergenlik fıskırması olarak adlandırılan süreç üçüncü hızlı büyüme dönemini, ileriki yaşlarda aynı kalabilecek boy uzunluğuna ulaşılmış olgunlaşma zirvesi dördüncü yavaş büyüme dönemini kapsamaktadır (Yavuzer, 2007, s.33-34). Fiziksel gelişim; özellikleri net, gözlenebilir, ölçülebilir ve kısmen müdahale edilebilir, desteklenebilirdir.

Bilişsel gelişim; araştırması zor, gözlemlenemeyen süreçleri içermektedir. Bilişsel kavramı, bilgiyi, belleği, akıl yürütmeyi, sorun çözmeyi, kavramları ve düşünmeyi, yani zihni içine almaktadır; bu sebeple -özellikle bebeklerde- bilişsel yetenek ve değişimler davranışların zaman içerisinde gözlemlenmesi yoluyla elde edilen çıkarımlarla ancak ortaya konulabilmektedir (Gander ve Gardiner, 2010, s.166). Çocuk gelişimi üzerine yaptığı özgün ve önemli araştırmalarla ön plana çıkan İsviçreli psikolog Jean Piaget (2000, s.13-16)'e göre gelişim; ilerleyen bir denge, daha az dengeli bir durumdan, daha yüksek bir denge durumuna sürekli bir geçiştir ve bebeğin ilkel davranışlarından yetişkinliğe kadarki davranışın bir düzeyden diğerine olan ayrımlarını ya da karşıtlığını, derece derece

ilerleyen yapıların ya da peş peşe denge biçimlerinin analizi belirler. Öte yandan; “gelişim, kazanımların birikmiş bir ürünü değildir. Gelişim, başlangıçta, yeni doğanın içgüdülerini kullanarak gerçekleştirdiği yalın davranışların, daha sonra şemalar aracılığıyla düzenli, örgün eylemlere yol açtığı, bu somut ve aktif eylemlerin de zamanla bireyi içsel, öteki yaşantılarla bütünleşmiş ve tersine-çevrilebilirlik özelliği taşıyan soyut eylemlere, yani işlemsel (operasyonel) düşünmeye götüren aşamalı bir oluşumdur (Akarsu, 1984, s.31). Bu aşamalı oluşum, peş peşe kurulan yapıların ortaya çıkışı ise altı evre (altı gelişim dönemi) belirlemektedir (Piaget, 2000, s.16);

- i. Refleksler evresi/Kalıtılabilir montajlar; ilk güdüsel eğilimler ile ilk heyecanlar.
- ii. Birinci örgütlü algılamalar/ Birbirinden ayrılmış ilk duygular evresi.
- iii. Pratik zekâ/ duymusal devinim; ilk üç evre süt çağı dönemini oluşturur ve dil ve düşünce gelişiminin ön evresini oluşturur (0-2yaş).
- iv. Sezgisel zekâ; bireyler arası kendiliğinden duygular evresi, yetişkine uyulan toplumsal ilişkiler evresi (2-7yaş).
- v. Somut zekâ; mantığın başlangıcı, ortak davranışların ahlaksal ve toplumsal duyguları evresi (7-11 yaş).
- vi. Soyut zekâ; kişiliğin oluşumu ile yetişkinler topluluğuna duygu ve zekâyla bağlanma evresi (11-ergenliğin sonu).

Piaget gelişim dönemlerinde ele aldığı ‘zekâ’ ile; zihnin değişme ve kendini yenileme gücünü vurgulamakta; böylece geleneksel zekâ anlayışının ortaya koyduğu testlere karşı çıkmaktadır. Piaget’in çağdaşı olan ve kuramlarını eleştiren Rus psikolog Vygotsky gelişimi sosyo-kültürel etkenlerle temellendirmektedir ve ona göre “öğrenme proximal zone’da gerçekleşmektedir. Tüm öğrenmelerin kaynağı toplumsal çevredir. Çocuğun belli bir bilişsel yeterlik ya da duyuşsal özellik kazanması içinde bulunduğu kültüre, toplumsal bağlama bağlıdır. Proximal zone’daki davranışlar, çocuğun kendi başına yapamadığı, ancak bir yetişkinin ya da akranının yardımıyla yapabildiği davranışlardır. Öğrenme bu zone’da çevredekilerin yardımıyla gerçekleşmektedir. Piaget’ye göre çocuğun zihinsel gelişimi büyük ölçüde kendiliğinden olmaktadır. Vygotsky’ye göre ise akranları ve yetişkinler birtakım bilgiler vererek ya da yardımlar sağlayarak çocuğun gelişiminde yardımcı olabilir” (Selçuk, 2005, s.80-102).

Sosyal gelişim; insanın sosyal bir varlık olduğunu temel almaktadır ve basit bir organizmada yaşayabilmek için temel gereksinimlerin giderilmesi, gelişim sürecindeki bir çocukta ise giderek karmaşıklaşan bir organizasyon içinde çevresine belirli bir yaklaşım gösterme ihtiyacı anlamına gelen ‘uyum sağlama çabası’nın etrafında şekillenmektedir. Yaygın bir tanımla sosyal gelişim; kişinin sosyal uyarıcıya, özellikle grup yaşamının baskı ve zorunluluklarına karşı duyarlılık geliştirmesi, grubunda ya da kültüründe başkalarıyla geçinebilmesi, onlar gibi davranabilmesi, böylece sağlam ve dengeli sosyalleşmeye kavuşabilmesidir. Öğrenme, öğretme, şartlanma, katılma, alıştırma işlemleri sosyal gelişimin önemli kavramlarını oluşturmaktadır (Yavuzer, 2007, s.46).

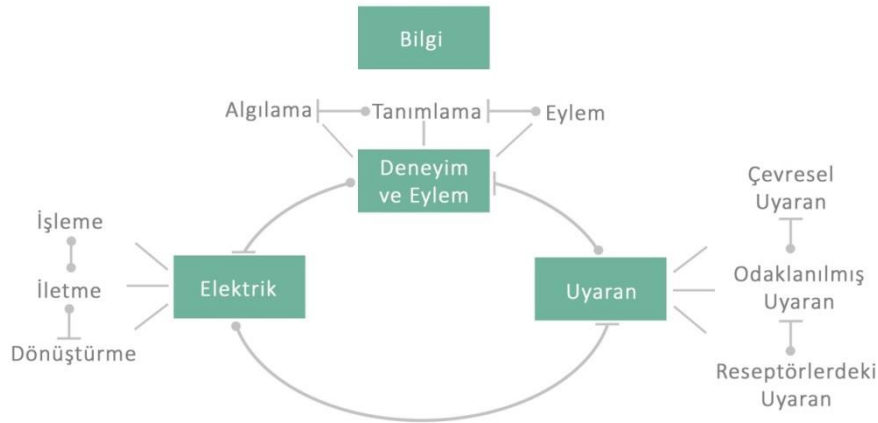
Açıklamalar doğrultusunda gelişim temel ilkeler halinde aşağıdaki gibi özetlenebilir (Ünver, 2009, s.4-6);

- i. Gelişim katılım ve çevrenin etkileşimi sonucunda oluşur.
- ii. Büyüme ve gelişme, baştan ayağa ve içten dışa doğru gerçekleşir.
- iii. Gelişim genelden özele doğru olur.
- iv. Gelişim süreklilik gösterir.
- v. Gelişim belli evrelerde gerçekleşir.
- vi. Gelişim değişik alanlarda nöbetleşerek gerçekleşir.
- vii. Gelişim alanları birbiriyle ilişkilidir.
- viii. Gelişimde bireysel ayrılıklar vardır.

Yaşamın özellikle ilk altı yılına rastlayan dönemler, ileriki yaşları etkileyecek kişiliğin oluştuğu, fiziksel, bilişsel, sosyal iletişim kurma yeteneklerinin geliştiği, temel bilgi ve becerilerin kazanıldığı yıllardır. Çocukların algılama, anlamlandırma, yorumlama süreçlerini iyileştirerek deneyimlerini biçimlendirecek fiziki çevrelerle ilişki içerisinde olması yine bu dönemlerde önem kazanmaktadır.

3.2. Çocukta Mekânsal Algı

Algı, bireyin çevresel uyaranlar dahilinde başlattığı yorumlama, anlamlandırma ve bilgi üretme sürecidir. Cüceloğlu (2017, s. 118)'na göre alıcı organların çevredeki fiziksel enerjileri yakalayarak sinirsel enerjiye çevirmesi ile duyu oluşur ve sinirsel enerjinin beyinde işlenmesi işleminin sonucunda da algısal ürün ortaya çıkar. Bu süreçte dikkat edilmesi gereken nokta algının öznel bir süreç ve duyudan farklı olduğudur. Algı temelde bireyin duyuusal verilerinden, geçmiş yaşantılarından, toplumsal-kültürel etkenlerden, beklentilerden etkilenmektedir. Kısa süre içerisinde gerçekleşen tüm nörofizyolojik işlemlerin sonucunda ise ortaya deneyim ve tepkiler yani insan davranışı/eylemi çıkmaktadır. Goldstein (2010, s. 6) 'algısal süreç' adını verdiği tablosunda sürecin dinamik ve sürekli değişken olan yapısına vurgu yapmaktadır (Şekil 1).



Şekil 1. Algısal süreç (Goldstein, 2010, s.6'dan yararlanılarak Karaoğlu Can tarafından üretilmiştir.)

Piaget'e göre bir nesnenin bilgisine sahip olmak o nesneyi yeniden oluşturmak demektir. Bu bilgi; dokunarak/görerek/duyularla algılama ile ilgili olan 'biçimsel yön' ve nesneyi yeniden oluşturmak için gerekli dönüşümlere olanak verecek şekilde onun üzerinde girişilen eylemler/işlemler ile ilgili olan 'işlemsel yön' olmak üzere iki yönlüdür (Akarsu, 1984, s.31). Lang'ın algılamayı duyuusal ve zihinsel süreç olarak açıklaması Piaget'in yönlenmesinin mekânsal karşılığı olarak görülmektedir. Mekânla ilk karşılaşmada veya kısa süreli deneyim elde etmede ilk olarak duyuusal süreç, kişinin geçmiş deneyimlerinin hatırlanması için belleğinde biriktirdiği bilgilerle mekânı yeniden canlandırması ile de zihinsel süreç meydana gelmektedir (Yılmaz, 2010, s. 44). Çocukluğun ilk yıllarında görülen duyuusal-devinimsel mekân anlayışı; pratikte yaşanmış, düzenlenmiş, eylem ya da davranış düzeyinde dengelenmiş bir mekân kavramını işaret etmektedir; ancak zihinsel olarak yeniden canlandırma evresine yaklaşık iki yaşında ulaşılmaktadır. Evre on iki yaşlarında somut işlemler dönemine kadar içselleştirilmiş eylem olarak devam etmektedir. Diğer bir deyişle çocukta mekân kavramı, önce topolojik, sonra projektif ve öklidyen olacak şekilde mantıksal bir gelişim izlemektedir (Akarsu, 1984, s.32-33). 'Topolojik mekân ilişkileri'; yakınlık, kopukluk, düzen, çevreleme ve süreklilik gibi mekânsal ilişkilerine zihinde kavranması, 'projektif mekân ilişkileri'; nesnelere ve elemanların yerlerinin ve çevresiyle ilişkisinin bir perspektif içerisinde belirlenmesi, 'öklidyen mekân ilişkileri' de çocukların kendi haricinde başka noktaları referans alarak, mekândaki objelerin hem büyüklük hem de aralarındaki uzaklığı koruyacağı fakat yine de her farklı referans durumuna göre temsillerinin farklı olacağını kavramasıdır. Bunlara ek olarak çocukların algılarında; Kevin Lynch'in yollar, sınırlar/kenarlar, bölgeler, düğüm/odak noktaları, işaret öğeleri olarak sınıflandırdığı çevresel imge bileşenlerine dayanan 'imajinatif mekân ilişkileri' de bulunmaktadır (Canoğlu ve Geçimli, 2020, s.230-231).

Tversky'ye (2003, s.65-66) göre; bakmaktan, duymaktan, dokunmaktan, hayal etmekten ve dilden gelen bilgi zihinsel temsilleri oluşturur ve mekân içinde etkin hareket edebilmek için insanın bu zihinsel temsillere ihtiyacı vardır. Mekânın algılanışında, mekândaki şeyler temeldir ve bir referans çerçevesine göre aralarındaki niteliksel ilişkiler zihinsel mekânlar için köprü oluşturur. Demirel (2004)

mekânı algılanabilir hale getirmenin –yani mekândaki boyutsal algıyı arttırmanın- onu oluşturan objeler arasındaki boşluğu anlamlı hale getirmekle aynı anlama geldiğini belirtmektedir. Ancak mekân fiziksel anlamda durağan bir yapıya sahiptir ve insanlar mekân içerisinde hareket ettikçe, mekânla olan konumsal ilişkileri ile mekânı oluşturan parçaların birbirleri ile olan boyutsal ilişkileri değişmektedir. Böylece insanların zihninde mekâna dair farklı ayrıntılar bir araya gelerek toplu bir mekân izlenimi oluşturmaktadır. Diğer bir deyişle mekânsal deneyimin mekân içinde yaşatılması ile boyutsal ilişkilerin algılatılması mümkün olmaktadır. Ormanlıoğlu (1999, s.37) bu süreci benzer şekilde “bir uyarıyı algılamak, o uyarıyı içinde bulunduğu durumla beraber algılarız. Kısaca; durum dinamizmi içinde algılarız... Algılanan bir nesneyle beraber olan hareket hali, ayrı ayrı değil tek bir algı paterni olarak algılanır” diyerek açıklamaktadır.

Piaget’in çocuk ve mekân algısı üzerine yaptığı çalışmalarda mekânın algılanmasını o mekândaki eylemlerle açıklaması, çocukların zengin algısal çevre ile karşılaşması durumunda bilişsel gelişimin olumlu yönde etkileeneceğini ve mekânsal becerilerinin gelişebileceğini ortaya koymaktadır. Bu sebeple Köse Doğan ve Baksi’nin de (2019, s. 92-95) belirttiği gibi çocuğu bilinen kalıplardan kurtarmak ve kendine özgü yeteneklerini sorgulayıp geliştirebileceği, özgürlük duygusunu tanıyacağı özgün, destekleyici mekânlar tasarlamak önem arz etmektedir. Bu yolla çocuğun çevresi ile ilişki kurması, aidiyet ve aşinalık duygularını tatması kolaylaşmaktadır.

Her mekân eğitim için bir potansiyele sahiptir ve çocuğun farklı mekânlarda çeşitli deneyimler kazanması oyun potansiyelini de etkilemektedir (Ünal, 2009, s. 101). Öte yandan ‘*çocuk ve mekân ilişkisi*’; yalnızca çocuklar için tasarlanmış mekânların çocuklar tarafından nasıl algılandığı değil, çocuğun içinde bulunduğu, yetişkinlerle birlikte deneyimlediği, günlük yaşamında kişisel gereksinimlerine karşılık gelen mekânları kapsamaktadır. Çünkü çocuk mekânları, yetişkinlerden bağımsız değildir (Yılmaz, 2010, s. 51).

3.3. Oyun-Öğrenme-Deneyim İlişkisi

Çocuğun fiziksel, bilişsel, sosyal gelişimini sağlıklı bir şekilde tamamlayabilmesi için kendisini tatmin etmeye, keşfetmeye, hayal kurmaya, deney yapmaya, heyecan duymaya vb. teşvik edecek oyunlar oynaması gerekmektedir. Günümüzde değeri gittikçe daha iyi anlaşılan oyun “çocukların işidir” (Aktaş Arnas, 2017, s. 18). Ormanlıoğlu (1999, s. 9); çocuğun oyun oynaması gerekliliğini yetişkinin gününü belirli faaliyetlere geçirmesiyle eşdeğer olarak görmektedir ve yetişkinin yaşamını çalışarak kazanması gibi çocuğun da kişilik, beceri ve zekâ bütünlüğünü oynayarak geliştirebileceğini belirtmektedir.

Oyun birçok disiplinin tartıştığı ve farklı içerikte tanımlamalar getirdiği bir kavramdır. Amaçsız olarak yapılan iş veya çocuğun kendisini eğlendirmek için yaptığı bir eylem, boş zaman etkinliği, kazanma ve kaybetmeyi temel alan belli kurallara göre gerçekleştirilen bir etkinlik, istekli olmayı sağlayan önemli ve amaçlı bir eylem gibi farklı noktalara yoğunlaşan açıklamalarla karşılaşmak mümkün olmaktadır (Aktaş Arnas, 2017, s.18). Roussou (2004, s.5)’ya göre oyun; hayal gücünü ve zekâyı birden fazla şekilde birleştirebilmektedir ve çocukların bir şeyleri kendi hızlarında ve kendi yollarıyla keşfetmelerine yardımcı olmaktadır. Burada üzerinde durulması gereken özellik ‘*kendiliğindenlik*’tir. Mac Dougall’ın çocukların oyun, spor ve planlı fiziksel aktivite kavramları hakkındaki görüşlerini tespit etmeye yönelik yürüttüğü bir araştırmanın sonuçlarına göre; çocuklar oyunu kendilerine ait; kendiliğinden olan, eğlenceli, gerginlikten uzak gibi ifadelerle tanımlamaktadırlar. Buna karşılık olarak spor yetişkinler tarafından sahiplenilen ve kontrol edilen organize bir aktivite olarak görülmektedir (Aktaran Erman, 2014, s.10). Bir hekim ve eğitim bilimci olan Maria Montessori’nin geliştirmiş olduğu eğitim yaklaşımında; çocuk doğrudan bir yetişkinin müdahalesi olmadan araştırma yoluyla yeni şeyler öğrenmektedir ve yaptığı hataları kendi kendine düzeltme becerisi kazanmaktadır. Böylece oyun çocuk için gözlem ve duygularını kullanarak deneyim kazandığı bir bilgi edinme yöntemine dönüşmektedir (Çanakçıoğlu, 2012, s.75).

Piaget’e göre oyun, bir uyumdur ve çocuğa hiç kimsenin öğretemeyeceği konuları kendi deneyimleriyle öğrenmesi yöntemidir (Yavuzer, 2007, s.176). Öğrenme ise, etkileşim sürecidir. Çocuk nesnelere öğrenebilmek için onlarla oynamakta, yerlerini değiştirmekte, birleştirmekte ve böylece onu bilgiye dönüştürmektedir. Çevreden topladığı bu bilgiyi varlığının bir parçası haline getirmektedir (Aktaran Türksoy, 1991, s.16). Öğrenme sırasında birden fazla duyu organını etkileyen bir ortamda

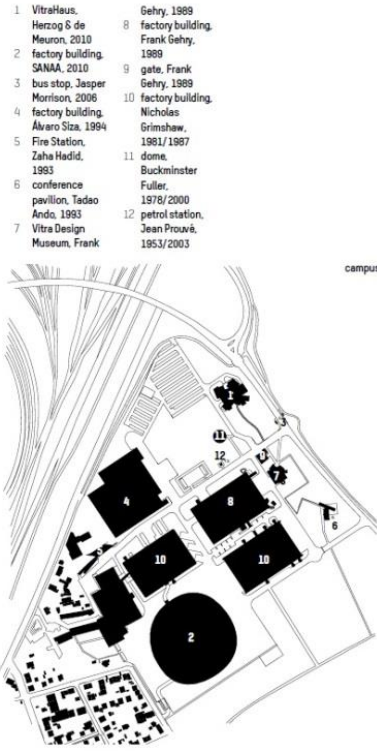
oluşan etkileşim, bellekte güçlü bir iz bırakmaktadır. Bu izler davranışta değişimi ve kalıcılığı meydana getirmektedir (Ulusoy, 2009, s.141).

Eğitim ve öğrenme dünyası, program tasarımcılarını planlı oyun, keşif ve etkileşime odaklanmaya teşvik etmektedir. Ancak Gander ve Gardiner'e (2010, s.315) göre eğitim hâlihazırdaki dünya ile uğraşırken, çocuklar oyunda dünyayı olabileceği/ olmasını istedikleri gibi ele alabilmektedir. Böylece oyun çocukların kendilerini keşfetmelerine, biricik ve bireysel biçimlerde tepkiler vermelerine olanak sağlamaktadır. Çocuk oyun aracılığıyla gerçek davranıştan kaynaklanabilecek tehlikelerle karşılaşmaksızın, farklı davranışlar ve toplumsal rolleri deneyimleyebilmektedir.

Oyunda deneyimlenen toplumsal roller çocuğun toplumsal yaşamını biçimlendirmekte; arkadaşlık kurma, paylaşma, yardımlaşma, başkalarının hakkına saygılı olma, kendi hakkını koruma, cinsel rolünü kavrama, kurallara uyma, gruba alınma, grup dışında kalma, birlikte çalışma, üretme gibi sosyal/toplumsal gelişim ile ilgili birçok yeteneği kazanmasını sağlamaktadır. Böylece çocuk gelecekteki yetişkin rolüne hazırlanmaktadır (Güngör, 2009, s.113). Ormanlıoğlu (1999, s.10) tüm bu oyun-öğrenme-deneyim kazanma sürecinde ebeveyn düşen görevin, çocuğun merakını söndürmemek, faaliyetlerini gereksiz şekilde engellemek, çocuğa güvenli bir oyun yeri/mekânı temin ederek onu oyuna teşvik etmek olduğunu belirtmektedir. Bu kapsamda mekân, yeterli oyuncaklarla, malzeme/ doku/ koku/ renk gibi özellikleri ile duyuşsal becerilere hitap edecek zengin materyallerle donatılmış olmalıdır. Öte yandan mekânın; biçimsel özellikleri, kullanıcıya sunduğu eylemlerin yerine getirilebilirliğine bağlı olarak kalitesi, olanakları, dayatmacı değil destekleyici olması, kolay adapte olunabilirliği vb. incelenmesi, analiz edilmesi gereken nitelikler olarak ortaya çıkmaktadır.

3.4. Vitra ve Vitra Campus

Vitra'nın temelleri 1934 yılında Willi ve Erika Fehlbaum'un Basel'deki bir mağazayı devralmasına dayanmaktadır. 15 yıl sonra genişlemenin bir parçası olarak Vitra, Weil am Rhein şehrinde '*The Vitra Company*' adı altında resmen kurulmuştur. Yine bu yıllarda girişimci kimliği ile Amerika Birleşik Devletleri'ne giden Fehlbaum, New York'taki bir mobilya firmasında Charles ve Ray Eames'e ait tasarımları keşfetmiştir. 1957 yılında Vitra, Herman Miller koleksiyonunun lisanslı üretimine başlamış, aynı dönemde ürün grubuna Charles ve Ray Eames, George Nelson gibi tasarımcıların mobilyalarını da eklemiştir. Vitra'nın üretim tarihinde bağımsız olarak geliştirilen ilk sandalye olma özelliği ile ön plana çıkan Verner Panton tasarımı Panton Chair ise, tek parça halinde kalıplanmış ilk plastik konsol sandalye olma özelliği ile mobilya tarihinin klasiklerinden biri haline gelmiştir.



Şekil 2. Vitra kampüs yerleşim planı (Herzog&de Meuron, 2010)



Şekil 3. Karaoğlu Can kişisel fotoğraf arşivi, 2018)

1977 yılında Willi ve Erika Fehlbaum'un şirketteki aktif rollerinden çekilerek yönetimi oğulları Rolf ve Raymond'a devretmelerinden kısa bir süre sonra, büyük bir yangın Vitra'nın üretim tesislerinin çoğunluğunu yok etmiştir. Bu durum Fehlbaum kardeşler tarafından şirketin mimari yönelimini yeniden kurgulamak için bir fırsata çevrilmiş ve birkaç yıl içerisinde Vitra Fabrika Kampüsü (Şekil 2 ve Şekil 3)'nün ilk yapıları inşa edilmiştir (Vitra, 2021).



Şekil 4. Vitra kampüs yapıları; Conference Pavilion/ Tadao Ando (Karaoğlu Can kişisel fotoğraf arşivi, 2018)



Şekil 5. Vitra kampüs yapıları; Fire Station/ Zaha Hadid (Karaoğlu Can kişisel fotoğraf arşivi, 2018)



Şekil 6. Vitra kampüs yapıları; Schaudepot/ Herzog&de Meuron (Karaoğlu Can kişisel fotoğraf arşivi, 2018)



Şekil 7. Vitra kampüs yapıları; Vitra Design Museum/ Frank Gehry (Karaoğlu Can kişisel fotoğraf arşivi, 2018)

Günümüzde çağdaş mimari eserlerin sergilendiği bir arazi niteliğinde olan kampüs içerisinde, dünyaca ünlü tasarımcılara ait enstalasyon çalışmalarına da yer verilmektedir. *'Mimarlık parkı'* temelli kampüs fikri ile birçok ilk burada hayata geçirilmiştir. Vitra Tasarım Müzesi (Vitra Design Museum/1989) Frank Gehry'nin Avrupa'daki ilk yapısı, İtfaiye İstasyonu (Fire Station/ 1993) Zaha Hadid'in inşa edilmiş ilk yapısı, Konferans Pavyonu (Conference Pavilion/1993) Tadao Ando'nun Japonya dışında inşa edilmiş ilk yapısı olma özellikleri ile göze çarpmaktadır (Şekil 4, Şekil5 ve Şekil 7). Arazi içerisindeki diğer yapı ve enstalasyonlardan bazıları şunlardır; Alvaro Siza, Fabrika Yapısı (Factory Building/ 1994); SANAA, Fabrika Yapısı (Factory Building/ 2012); Renzo Piano, Diyojen (Diogene/ 2013); Carsten Höller, Kaydırak Kulesi (Vitra Slide Tower/ 2014); Herzog&de Meuron, Gösterim Deposu (Vitra Schaudepot/ 2016) (Şekil 6). Kampüs Vitra Yönetim Merkezi'nin yine Frank Gehry tarafından tasarlanan Birsfelden'deki yeni yapısına taşınması ile kültürel etkinliklere ağırlık veren, deneyimi merkeze alan alternatif içerikli bir girişim olarak faaliyetlerine devam etmektedir.

3.5. Bir Deneyim Mekânı Olarak Vitrahaus

Vitrahaus, Vitra Campus içerisinde ünlü mimarlar ve mimarlık ofisleri tarafından tasarlanan çekici yapılardan bir tanesidir. Çitlerle çevrelenmiş üretim yapılarının dışında kalan açık, geniş bir alana konumlanmış, birbiri ile ilişkili üç önemli yapı -Frank Gehry'nin Vitra Tasarım Müzesi, Tadao Ando'nun Konferans Pavyonu ve Herzog&de Meuron'un Vitrahaus yapısı- Kampüs'ün sınırlarının çizilmesinde yola ve yeşil alana destek olmaktadır. Bu yapıların içerisindeki en yüksek ve kaotik görünüme sahip Vitrahaus, ziyaretçilerin kampüse geçiş noktası olarak kullandığı girişin sağ kanadında, Vitra Tasarım Müzesi'nin ise tam karşısında konumlanmaktadır. Bu konumlanma ve iki yapı arasına yerleştirilmiş ince patika yol ile bir bağıntı, süreklilik ve akıcılık oluşturulmuştur. Baskın bir biçimde okunabilen bu bağıntı ilişkisi; yapılara yaklaşım sürecini iç mekândan bağımsız ancak iç mekânda da devamlılığı sağlanacak üçboyutlu bir deneyime dönüştürmektedir. Ziyaretçi yapıların bağlam ve anlamını bu sebeple birbirinden ayrı tutamamaktadır.

Temel 'ev' biçimine sahip birbiri üzerine istiflenmiş on iki kütlede oluşan yapı, Vitra'nın *'Home Collection'* adını verdiği koleksiyonuna ait ürünlerin teşhir edilmesi ve deneyimlenmesi amacı ile inşa edilmiştir. Diğer koleksiyon ürünlerinde genellikle ticari amaçlı kullanılacak mobilyalara rastlanan Vitra için bu koleksiyon aynı zamanda müşteri profiline ve faaliyet alanının genişletilebileceği, dünyaca ünlü tasarımcılarla yapılan işbirliği ile tasarım kültürüne katkı sağlayabileceği, yeni hedef kitleye daha kolay ulaşabileceği bir fırsat niteliğindedir. Herzog&de Meuron proje konseptini, koleksiyon içeriğini oluşturan bu kavramsal 'ev' altyapısı üzerine oturtmuştur. Yapı parçalara ayrıldığında ortaya Weil am Rhein şehrinin konut yapı biçiminden ilham alınarak biçimlendirilmiş kütleler çıkmaktadır. Bu kütlelerin her birinin manzaraya yönlendirilmiş yan cephesi soyut ev biçiminin çok rahat okunabildiği bir cam yüzey olarak düşünülmüştür (Şekil 8 ve Şekil 9). Aynı şekilde bu kütleler iç mekânda da iki ve üçboyutlu olarak görünür haldedir ve hacimlerin ziyaretçiler tarafından algılanışını kolaylaştırmaktadır (Şekil 12 ve Şekil 13). Kullanılan tüm boyutlar günlük hayatta karşılaşılan konut birimlerine atıf yapmaktadır. Böylece oranlar ve boyut kapsamında birbiriyle ilişkilendirilmiş mekânlar tasarımın temel fikrini vurgulamaktadır. Bu açıdan bakıldığında

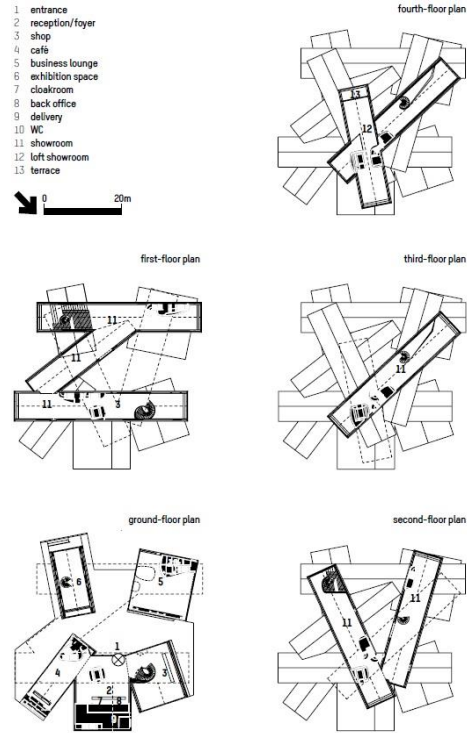
yapı her ne kadar parçalı bir kurguya sahip olsa da bütünselliğini kurduğu ilişkilerle ortaya koymaktadır (Şekil 10).



Şekil 8. Vitrahaus kütleleri (Karaoğlu Can kişisel fotoğraf arşivi, 2018)

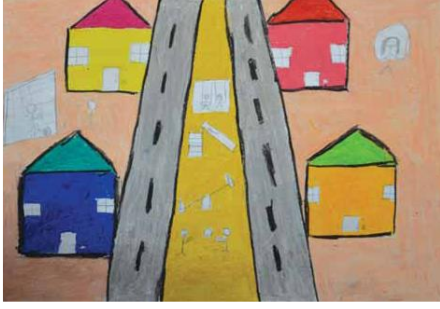


Şekil 9. Vitrahaus kütleleri (Karaoğlu Can kişisel fotoğraf arşivi, 2018)



Şekil 10. Vitrahaus kat planları (Herzog & de Meuron, 2010)

Her çocuk mekânlar, insanlar, nesnelere, olaylar karşısında farklı deneyimler geliştirmektedir ve bu farklılık beraberinde farklı kodlamalar oluşturmasını getirmektedir. Bulunduğu gelişim döneminin özelliklerine bağlı olarak çocuk, kodlamalar aracılığı ile çizdiği resimlere duygu ve düşüncelerini, dünyayı ve olayları algılama biçimini aktarmaktadır. Bu sebeple çocuğun içsel dünyasının araştırılmasında resimsel gelişimin analizi önemli bir yer tutmaktadır (Geçen, 2018, s.61-63). İlk mekânsal deneyim ve öğretiler ise evlerde edinilmektedir. Ev yalnızca bir mekân niteliği taşımamaktadır; korunma, barınma, güvende ve özgür hissetme gibi duyguları çocuğa hissettirebilen, anlamsal ve manevi değeri olan, dış dünya ile ilişki kurulmasını sağlayan, özel bir yere sahiptir. Ev figürünün ilkel bir anlatımla resimlere taşınması üç yaşında başlamakta, anlatımın gelişmesi dördüncü yaşın sonunda olmakta ve ifadelerdeki somut şemaların gelişmesi ise altı yaşında belirgin bir hal almaktadır. Ev ve evin etrafında gelişen olaylar (çocuklar, komşular, trafik, doğa vs.) çocuğun resimlerinde yorumlanabilmektedir (Öztürk ve Kuloğlu, s.83-85). Bu dönemlerde çocuğun çizimlerinde de merkeze aldığı ev figürü; bir dikdörtgen veya kare biçimin bir üçgen ile bir araya gelmesiyle oluşmuş beşgen şeklinde olabilmektedir (Şekil 11). Vitrahaus'un biçimsel öğelerinin bir çocuğun içselleştirdiği ev kavramını yine onun anlayabileceği şekilde somut, basit ve görünür şekilde yansıtır olması, çocuk kullanıcılar için rahat ve doğal izlenimi uyandırmaktadır. Burada herhangi bir kısıt olmayacağı, belirli davranış kalıpları içinde hareket etmek zorunda olmayacakları bu sebeple de özgür hissedebilecekleri mesajı dolaylı ancak net bir şekilde iletilmektedir.



Şekil 11. 22. Mimar Sinan resim yarışması katılımcılarından Sıla Kavuzlu'ya ait ev figürleri



Şekil 12. Dış mekânda Vitrahaus ev biçimleri (Karaoğlu Can kişisel fotoğraf arşivi, 2018)



Şekil 13. İç mekânda Vitrahaus ev biçimleri (Karaoğlu Can kişisel fotoğraf arşivi, 2018)

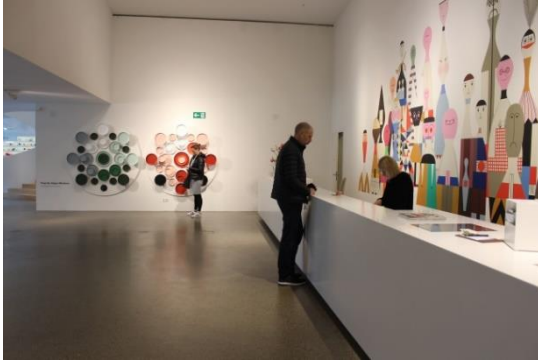
Vitrahaus'a girişler zemin kattaki beş kütleli sarmaladığı merkezi bir noktadan yapılmaktadır (Şekil 14 ve Şekil 15). Bunlardan kesişen üç tanesi danışma, dükkân, kafe ve vestiyer alanlarını içeren geniş bir hacim oluşturmaktadır. Yapının içerisinde belirlenen gezi rotası her ne kadar bu alanda başlasa da aynı şekilde devam etmemektedir (Şekil 16 ve Şekil 17). Danışma ve vestiyer alanının kullanımından sonra bütün ziyaretçiler asansörle en üst kata yönlendirilmektedir. Kütlelerin yapıyı oluşturma sürecinde, mekânların birbiriyle ilişkisine bağlı olarak biçimlenen bu gezi rotası kısmen bir zorunluluğa dönüşmektedir. Bu şekilde gezmek istemeyen ziyaretçilerin ters bir yol izlemesi engellenmemektedir; ancak sergilerin kurgusu, giriş-çıkış-sirkülasyon noktaları ve diğer kullanıcıların yapı içerisindeki akış yönü sebebiyle mekânın öngördüğü eylemlerde kopukluğun meydana gelmesi kaçınılmaz olmaktadır. Bu önceden belirlenmiş gezinti sürecinde mekânlar arası rastlantısal olarak oluşan boşluklar da çocuğun ihtiyacı doğrultusunda kendi çevresini tasarlayabildiği oyun alanlarına dönüşmektedir. Hem planlı hem tesadüfi olma durumu yapıyı sürprizli ve eğlenceli, bir o kadar da kontrol edilebilir, öngörülebilir hale getirmektedir.



Şekil 14. Vitrahaus giriş mekânı (Karaoğlu Can kişisel fotoğraf Arşivi, 2018)



Şekil 15. Vitrahaus giriş mekânı (Karaoğlu Can kişisel fotoğraf arşivi, 2018)



Şekil 16. Vitrahaus danışma bankosu (Karaoğlu Can kişisel fotoğraf arşivi, 2018)



Şekil 17. Vitrahaus sirkülasyon alanları (Karaoğlu Can kişisel fotoğraf arşivi, 2018)

Alışık olunan ve birtakım nesnelere yalnızca izlenmesinden oluşan sergileme içerikleri, günümüzde çocukları teşvik etme, onlara deneyimleyerek öğrenme imkânı sunma, tasarlamak ve üretmek için harekete geçirecek heyecanı sağlama hususlarında yetersiz kalmaktadır. Vitrahaus'un 'çocuk odaklı/merkezli', 'çocuklar için' tasarlanmış bir yapı olmaması güvensiz ve tehlikeli olabileceği için davranışların denetlenip yönlendirilmesi gerektiğini düşündürebilmektedir; ancak yaş sınırı olmadan ziyaret eden herkesi farklı senaryolarla içine çeken kurgusu zihinde kalıcı bir etki yaratmaktadır (Şekil 18 ve Şekil 19). Çocukların kamusal mekân deneyimlerinin yetişkinlerden bağımsız düşünülmemesi de bu etki sonucu ortaya çıkan yaşantı/yaşanmışlık hislerinin paylaşılmasını sağlamaktadır. Böylece çocuğun ebeveynleri/ bakım verenleri ile gerçekleştirdiği etkinlikler kendisine çevre ile sosyal iletişim-etkileşim ve sağlıklı ilişkiler kazandırmaktadır (Şekil 20 ve Şekil 21).



Şekil 18-19-20-21. Vitrahaus'ta oyun deneyimleri (Karaoğlu Can kişisel fotoğraf arşivi, 2018)

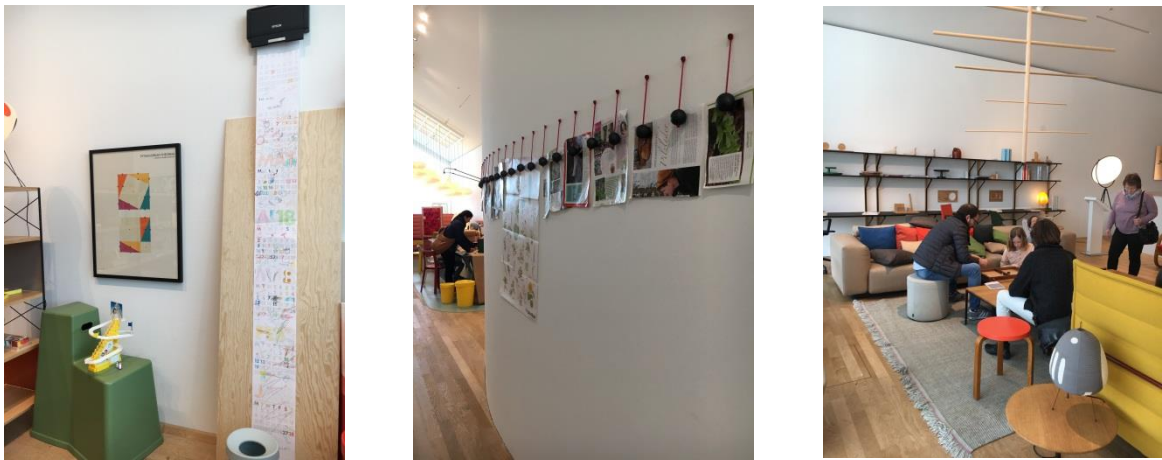
Vitrahaus, Vitra'nın tasarım klasiklerinin ve çağdaş tasarımlarının sergilendiği bir yapı olarak, ziyaretçisinin bu donatı elemanlarını kullanmasını hiçbir şekilde kısıtlamamaktadır. Bütün mekân çocukların koştuğu, uyuduğu, evcilik oyunları oynadığı, sanat becerilerini sergilediği, kullanıma aktif katılım sağladığı bir içeriğe sahiptir (Şekil 22 ve Şekil 23). Bu mekânlardaki elemanların tamamı ev koleksiyonundan geldiği için de günlük hayatta kullanılan nesnelere aşinalık oynanan oyunların sıklık derecesine ve tekrarın kazandırdığı bilişsel, fiziksel becerilere katkı sağlamaktadır. Öte yandan mekân deneyimleri; mekânsal özelliklerden, işlevsel ve estetik kaliteden beslenmektedir. İşlevsel kalitenin alt basamağı olan esneklik Vitrahaus için belirgin bir özelliktir. Bu sayede çocukların oyunda tasarım ürünleri ile mekânı kendilerine sunulan bağlam dışında dönüştürerek yeniden üretmesi, süreç boyunca herhangi bir sınırla karşılaşmaması keşif potansiyellerini arttırmaktadır (Şekil 24 ve Şekil 25).



Şekil 22-23-24-25. Vitrahaus'ta mekân deneyimleri ve yeniden üretimi (Karaoğlu Can kişisel fotoğraf arşivi, 2018)

Montagu, çocuklar için tasarlanan çevrelerde ve çevresel donatı olarak kullanılan malzemelerde en fazla ihmal edilen duyunun dokunma duyusu olduğunu; Olds, dokunsal elemanların çocuklar için gelişimsel, estetik ve terapik anlamda önem taşıdığını; Prescott ve David, fiziksel çevre donanımı ve malzemeleri ile duysal uyarım sağlayabileceğini savunmaktadır (Aktaran Çanakçıoğlu, 2012, s.76). Vitrahaus daha önce de belirtildiği gibi çocuklar için tasarlanmış mekân konsepti sunmamaktadır. Ancak mekânda sağladığı özgürlük, nesnelere serbest ve esnek kullanımı ile çok duyulu deneyim yaşatmaktadır. Bazı bölümlerde nesnelere kullanılan malzemeleri ayrıca sergileyerek duysal uyarımdan faydalanılmakta, öğretme amacı gütmeyen doğal akışta öğrenme, eğlenme mümkün kılınmaktadır.

Herhangi bir mekân için kurgulanan eylem planı, bireyin ihtiyaçları da göz önünde bulundurularak ortaya konmaktadır; çünkü gereksinimlere bağlı olarak çevre şekillenmekte ve davranış oluşmaktadır. Bu davranış özellikleri insan-mekân ilişkileri çerçevesinde 'kişisel mekân', 'mahremiyet', 'kendileme/kişiselleştirme', 'aidiyet' ve 'egemenlik alanı' kavramları ile açıklanmaktadır. Aidiyet; bir bütünün tamamlayıcı ve vazgeçilmez parçalarından biri olduğunu hissetmektir. İnsan-mekân ilişkisinin temelinde de mekânı sahiplenme duygusu belirir. Kendini birine ya da bir yere ait hissetmeyen, o yere yabancılaşan insanın temel güdüsü orayı terk etmek olacaktır (Demir Kahraman, 2014, s.76-77). Vitrahaus'da, çocukların aileleri ve diğer ziyaretçi bireylerle yaptığı etkinliklere ait çıktılarının duvar, pano gibi yüzeylerde sergileniyor olması, katılımcı ve etkileşimli uygulamaların varlığını ortaya koymaktadır (Şekil 26, Şekil 27 ve Şekil 28). Böylece çocuklar için kendi alanları olarak tanımlayabilecekleri ve aidiyet bilinci geliştirebilecekleri bir mekân yaklaşımı ön plana çıkarılmaktadır. Mekânda tekrar bulunma isteği çocuk açısından gelecek deneyimleri, yöneticiler açısından gelecek sergileme içeriklerini genişletmeyi olumlu yönde etkileyecektir.



Şekil 26-27-28. Vitrahaus'ta mekânların kişiselleştirilmesi (Karaoğlu Can kişisel fotoğraf arşivi, 2018)

Yavuzer'e (2007, s.176) göre oyunun bedensel değeri ve iyi edicilik niteliği bulunmaktadır. Çocuk kas sistemini geliştiren aktif oyun ile çevresinden aldığı uyarıların oluşturduğu gerilimi ve birikmiş enerjisini toplumsal açıdan kabul edilen bir yolla boşaltmak durumundadır. Enerjinin harcanmaması

çocuğu nörotik, içe dönük ve alıngan olmaya itebilmektedir. Vitrahaus mekânlarının bu enerjiyi oyunla boşaltmada destekleyici olması çocukların duygu düzenleme becerilerini geliştirmeleri açısından önemlidir. Sosyal kurallar ve ahlaki değerlerin zararlı olmayan yollarla pekiştirilmesi de sonuç olarak ortaya çıkacak iyi, mutlu, huzurlu olma halini desteklemektedir.

4. Sonuç ve Öneriler

Yalnızca nesnelere/ürünlerin/eserlerin sergilendiği, kullanıcıya izlemek dışında bir aktivitede bulunmaya izin vermeyen mekânlar, insan-çevre-toplum ilişkileri kapsamında önemli olan etkileşime geçme ve bireyin belleğinde iz bırakma süreçlerini olumsuz etkilemektedir. Öte yandan bireyin fiziksel, psikolojik sağlığı toplumun sağlığı anlamına gelmektedir. Cirhinlioğlu (2015, s.153) aşırı baskıcı ve otoriter bir tutumla çocuğun davranışlarının sürekli denetlenmesinin ve yönlendirilmesinin korkak, kendine güvensiz, aşağılık duygular içerisinde silik; engellenen faaliyetler sebebiyle de daha az aktif, sosyal ilişkilerde pasif, kas becerilerinden yoksun bireylerin yetişmesine neden olduğunu belirtmektedir. Aynı şekilde aşırı serbest ve ilgisiz bırakılan çocukların da sosyal ahlak gelişiminin sekteye uğrayabileceği, sorumluluklarını yerine getirmede, kendini gerçekleştirmede sorun yaşayabileceği söylenebilir. Bu sebeplerle mekân tasarım ve kullanımlarının çocukları da destekleyecek niteliklere sahip olması önemlidir. Öte yandan bir mekânın yalnızca çocuk odaklı tasarlanıyor olması durumu mekânsal kurgu ve olanakları sınırlandırıcı, yetişkinlere yönelik tasarımların geliştirilmesi ise pasif ve sıkıcı nitelikte olabilmektedir. Günümüzde güvenlik sebebi ile çocukların aşırıya kaçmayan, kısmi müdahale içeren yetişkin gözetimi olmadan boş vakitlerini değerlendirmesi de neredeyse mümkün olamamaktadır. Bu sebeple Vitrahaus gibi hem çocuklar hem yetişkinler için, birlikte vakit geçirebilecekleri mekân potansiyellerinin üretimi önem arz etmektedir. Dolayısıyla teorik ve pratik açıdan etkili olabilecek projelerin programlarının incelenmesine odaklanmak kapsayıcı mekânların tasarlanmasına, düşünce aşamasındaki fikirlerin sağlam temellere oturtulmasına katkı sağlayacaktır.

Ev konseptine sahip iç mekânlar ve kapsamlı oyun alanları sunan, yetişkinler için tüketim mekânı olmaktan çok, “dokun-yap-oyun-keşfet-öğren” anlayışı ile özellikle çocuklar için deneyim mekânı olarak algılanan Vitrahaus yapısı özelinde kurgulanan bu çalışmada; çocukların davranışlarının kısıtlanmadan aktif olarak var olabildikleri mekânlarda sergilenen ürüne ve üretim sürecine yönelik merak duygusunun canlı tutulabildiği ve tasarım objeleri ile kurulan ilişki sonucu yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilebildiği gözlemlenmiştir. Bütüncül bir tasarım yaklaşımına sahip yapının ayrıca; çocuğu birey olarak yetişkinliklerden ayırmayan, ona ve estetik kaygılarına değer veren bir anlayışla temellendirildiği, çocuğun kendine ait üretimleri sergileyebilme olanakları sunması ile de aidiyet hislerinin güçlenmesine katkı sağladığı görülmektedir. Böylece fiziksel, bilişsel ve sosyal gelişim süreçlerinin olumlu yönde desteklendiğinden, çocuğun ileriki yaşlarında bu mekânın sosyal kimlik ve benlik gelişimine kazandırdıkları ile kapasitesini/ yeteneklerini tanıma noktasında zorluk çekmeyeceğinden rahatlıkla söz edilebilir.

Gelecek çalışmalarda gözlem ve görüşmelerin uzun bir sürece yayılacak şekilde yapılandırılması, böylece kullanıcıların birebir görüşlerin alınması, öneri ve isteklerinin toplanması, zenginleştirilmiş bir programa sahip olabilmek için değerlendirilebilmesi; günlük hayatımızda önemli bir yer tutan toplumsal farkındalığa, davranışa ve sosyalleşmeye katkı sağlayacaktır.

Teşekkür ve Bilgi Notu

Bu çalışma, “27-29 Ekim 2021 tarihlerinde gerçekleştirilen “1. Uluslararası Mimarlık Bilimleri ve Uygulamaları Sempozyumu’nda (IArcSAS-2021)” sözlü olarak sunulmuş ve özet kitapçığında basılmıştır. Makalede ulusal ve uluslararası araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur. Çalışmada etik kurul izni gerekmemiştir.

Yazar Katkısı ve Çıkar Çatışması Beyan Bilgisi

Makalede tüm yazarlar aynı oranda katkıda bulunmuştur. Herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Akarsu, F. (1984). Piaget'ye göre çocukta mekân kavramının gelişim. *Mimarlık Dergisi*, 84/9, 31-33.
- Aktaş Arnas, Y. (2017). Oyun, öğrenme ve deneyimin birleşimi: Çocuk müzeleri. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 12 (2), 17-30.
- Arslan Mucahir, E.S. ve Yavuz Özalp, A. (2016). Planlama ve tasarım süreçleri bağlamında çocuk oyun alanlarına ilişkin temel kalite kriterlerinin belirlenmesi. *Artvin Çoruh Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi*, 17 (2), 220-230.
- Atacı, S. (2020). Mekân-öğrenme ilişkisinin çocuk müzeleri üzerinden incelenmesi. *Journal of International Museum Education*, 2 (1), 28-53.
- Atıcı, E. ve Çelen Öztürk, A. (2021). Sağlıklı kent bağlamında çocuk parklarındaki oyun alanları analizi: Eskişehir Kenti örneği. *İdealkent*, 34 (12), 1645-1675.
- Bilgin, N. (1984). Çocuk(lar) ve mekân(lar). *Mimarlık Dergisi*, 22 (9), 18-22.
- Canoğlu, S. ve Geçimli, M. (2020). Çocuk ve mekân algısı üzerine bir uygulama. *International Journal of Interdisciplinary and Intercultural Art*, 5(10), 227-237.
- Cirhinlioğlu, F.G. (2015). Çocuk Gelişimi ve Ruh Sağlığı: Okul Öncesi Dönem. Nobel Yayıncılık, 248s, Ankara.
- Cüceloğlu, D. (2017). *İnsan ve Davranışı*. Remzi Kitabevi, 591s, İstanbul.
- Çakmakçı, M. ve Yıldız, S. (2022). Çocuğun odası ile ilişkisinin esneklik kavramı üzerinden incelenmesi. *Bab Mimarlık ve Tasarım Dergisi*, 3 (1), 42-54.
- Çanakçıoğlu, N. G. (2012). Çocukta mekân algısının gelişimi ve mekânsal imge zenginliği bakımından malzemenin önemi. *Mimarlıkta Malzeme Dergisi*, 22, 74-81.
- Demirel, E. (2004). Mekân Kurgusu: Boşluğun Mimarisi. *Mimarlık Dergisi*, 315. <http://www.mimarlikdergisi.com/index.cfm?sayfa=mimarlik&DergiSayi=27&RecID=320> adresinden erişildi.
- Demir Kahraman, M. (2014). İnsan İhtiyaçları ve Mekânsal Elverişlilik Kavramları Perspektifinde Yaşanılabilirlik Olgusu ve Mekânsal Kalite. *Planlama Dergisi*, 24(2), 74-84.
- Demir, S., Turan, O. ve Günay, E. (2021). Açık ve kapalı mekanları birleştiren çocuk oyun alanlarının tasarım süreci: Bornova, çocuk dünyası örneği, İzmir. *Bursa Uludağ Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, 35 (1), 85-102.
- Duman, G. ve Koçak, N. (2013). Çocuk oyun alanlarının biçimsel özellikleri açısından değerlendirilmesi (Konya İli Örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11 (1), 64-81.
- Ender, E. (2017). Çocuk oyun alanlarında estetik başarımlar. *Bartın Orman Fakültesi Dergisi*, 19 (1), 41-50.
- Erman, O. (2014a). Çocuk ve mimarlık. *Güney Mimarlık Dergisi*, 16, 9. <https://www.adanamimod.org.tr/guney-mimarlik-16-sayi>
- Erman, O. (2014b). Kent yaşamında çocuk. *Güney Mimarlık Dergisi*, 16, 10-13. <https://www.adanamimod.org.tr/guney-mimarlik-16-sayi>
- Erten Bilgiç, D. ve Keskin, E. (2021). Çocuk kütüphanelerinin okul öncesi çocukların görsel algı gelişimine uygun tasarlanması. *Uluslararası İnsan ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 6 (3), 370-400.
- Francis, M. ve Lorenzo, R. (2002). Seven realms of children's participation. *Journal of Environmental Psychology*, 22, 157-169.
- Gander, M.J. ve Gardiner, H.W. (2010). Çocuk ve Ergen Gelişimi. Çev. Dönmez, A., Çelen, N., Onur, B. İmge Kitabevi, 618s, Ankara.

- Geçen, F. (2018). Çocuğun Gelişim Basamaklarına Göre Figürleri Ele Alma Biçimleri. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 5(10), 60-83.
- Goldstein, E.B. (2010). *Sensation and Perception*. Wadsworth Publication, 490p, Belmont.
- Güngör, A. (2009). Toplumsal ve Duygusal Gelişim. Ayten Ulusoy (Ed.), *Gelişim ve Öğrenme içinde* (93-124). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Herzog&de Meuron Vitrahaus. (2010). *The Architectural Review*, 1358. Erişim Adresi (18.10.2021): https://www.academia.edu/8470337/The_Architectural_Review_201004
- Köse Doğan, R. ve Baksi, S. (2019). Çocuk Mekânlarında Güncel Tasarım Yaklaşımları. *Yakın Mimarlık Dergisi*, 2(2), 90-102.
- Ormanlıoğlu Uluğ, M. (1999). *Niçin Oyun? Çocuğun Gelişiminde ve Çocuğu Tanımada Oyunun Önemi*. Özne Yayınları, 171s, İstanbul.
- Öztürk, A. ve Kuloğlu, N. (2018). Çocuklarda Ev ve Yakın Çevre Algısının İrdelenmesi. Türkiye Lisansüstü Çalışmalar Kongresi Bildiriler Kitabı 3.Cilt, 9-12 Mayıs, Burdur, s.83-97.
- Piaget, J. (2000). *Çocukta Zihinsel Gelişim*. Çev. Portakal, H. Cem Yayınevi, 96s, İzmir.
- Roussou, M. (2004). Learning by doing and learning through play: An exploration of interactivity in virtual environments for children. *ACM Computers in Entertainment*, 2(1), 1-22.
- Selçuk, Z. (2005). *Gelişim ve Öğrenme*. Nobel Yayıncılık, 232s, Ankara.
- Tandoğan, O. (2014). Çocuk için daha yaşanılır bir kentsel mekân: Dünyada gerçekleştirilen uygulamalar. *Megaron*, 9 (1), 19-33.
- Tandoğan, O. (2021). Kapsayıcı çocuk oyun alanları için tasarım ölçütleri. *Artium Architecture, Urbanism, Design and Construction*, 9 (1), 11-20.
- Taştepe, T., Başbay, A.M. ve Yazıcı, Z. (2016). Kent Merkezlerindeki Ekolojik Temelli Oyun Alanlarının Mekansal Açından İncelenmesi: Ankara- Antalya Örneği. *Tekirdağ Ziraat Fakültesi Dergisi*, 13 (2), 85-95.
- Tuğrul, B., Boz, M., Uludağ, G., Metin Aslan, Ö., Sevimli Çelik, S. ve Sözer Çapan, A. (2019). Okul öncesi dönemdeki çocukların okuldaki oyun olanaklarının incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9 (2), 185-198.
- Türk Dil Kurumu. (2021). Güncel Türkçe Sözlüğü. Erişim Adresi (27.10.2021): <https://sozluk.gov.tr/>
- Türksoy, Ö. (1991). Çevre duyarlılığı eğitiminde bilişsel yaklaşım: Çocuk ve temel çevre özellikleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 15(80), 15-23.
- Tversky, B. (2003). Structures of mental spaces: How people think about space. *Environment and Behavior*, 35 (1), 65-79.
- Ulusoy, A. (2009). Eğitim-Öğrenme İlişkisi ve Temel Kavramlar. Ayten Ulusoy (Ed.), *Gelişim ve Öğrenme içinde* (137-148). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Uysal, M. (2017). *Peter Zumthor'un Fenomenolojik Yaklaşımına Dayalı Deneysel ve Deneyimsel Bir Mekân Tasarımı* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi Veri tabanından erişildi. Erişim Adresi (26.10.2021): <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Ünal, M. (2009). Çocuk gelişiminde oyun alanlarının yeri ve önemi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (2), 95-109.
- Ünver, G. (2009). Gelişimle ilgili Temel Kavramlar, Gelişimin Temel İlkeleri ve Gelişimi Etkileyen Etmenler. Ayten Ulusoy (Ed.), *Gelişim ve Öğrenme içinde* (1-17). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Veitch, J., Bagley, S., Ball, K. ve Salmon, J. (2006). Where do children usually play? A qualitative study of parents' perceptions of influences on children's active free-play. *Health&Place*, 12, 383-393.
- Vitra. (2021). Resmî Web Sitesi Erişim Adresi: <https://www.vitra.com/en-us/about-vitra/history>
- Yavuzer, H. (2007). *Çocuk Psikolojisi*. Remzi Kitapevi, 344s, İstanbul.
- Yılmaz, G. (2010). *Çocukta Mekân Algısının Gelişiminde Masalın Etkisi/Önemi* (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi Veri tabanından erişildi. Erişim Adresi (25.10.2021): <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>

Places of Experience: Vitrahaus within the Context of Game-Learning Relationship

Summary

Modern urban life, population increases, and the multifaceted problems related to the physical environment, which emerged with the acceleration of the urbanization phenomenon, are expressed by referring to the space and certain dimensions of the space, albeit in different sizes. Considering space arrangements among the causes of all problems, as an extreme attitude, reveals an intellectual polarization that regards space as nothing or everything. On the other hand, it is necessary to consider some aspects of human-society life within the framework of its interaction with space and excluding discussions of right and wrong (Bilgin, 1984, p. 19).

The relationship between the child and built environment has become a focal point with studies considered to be globally important such as; Adoption of the United Nations Convention on the Rights of the Child/ UNCRC in 1989, the initiation of the Architecture & Child Work Program of the International Union of Architects/UIA. These studies can be considered in two dimensions; the first dimension includes the spatial environment obtained by methods and approaches that will ensure children's active participation in urban life as safe, egalitarian, and young citizens without being isolated from society; the second dimension, on the other hand, covers the transfer of subjects such as the awareness of being an urbanite, architectural culture, natural and historical environmental awareness through the relationship and experience of the child with the living environment. (Erman, 2014a, p. 9). In both dimensions, it is observed that attention is drawn to the spatial participation and experience of children.

According to Uysal (2017, p.15); "experience; the experience of the subject with his environment, through his body, is revealed as a dialogue in all the relations that the subject establishes with the object and the human with his environment". As a result of the experience, the positive relationship that the child will establish with the place will enable him/her to demonstrate a meaningful and sensitive approach to real-life experiences of social/cultural/social life. In this context, Vitrahaus is discussed in the study as a place where children's behaviors are not restricted, all their senses are activated by play, thus they are encouraged to learn and the desire to explore is increased.

In the study, a case study, which is one of the qualitative research methods based on the observation method at a single point in a certain period and which also accepts visual document collection as one of the data collection tools was used. The data collection process also includes the experience of the place by the first author and the unstructured conversational interviews with the users. The information obtained as a result of the interviews was blended with other information obtained through observation and was used at the discursive level in the "Vitrahaus as a Space of Experience" section so that the reader can get a general idea.

The foundations of Vitra go back to 1934 when Willi and Erika Fehlbaum took over a store in Basel. As part of the expansion 15 years later, Vitra was officially established in the city of Weil am Rhein under the name 'The Vitra Company'. Fehlbaum, who went to the United States with his entrepreneurial identity in these years, discovered the designs of Charles and Ray Eames in a furniture company in New York. In 1957, Vitra started licensed production of the Herman Miller collection, adding furniture by designers such as Charles and Ray Eames and George Nelson to its product line in the same period. Verner Panton's Panton Chair, which stands out as the first chair developed independently in Vitra's production history, has become one of the classics of furniture history as it is the first plastic console chair molded in one piece.

Shortly after Willi and Erika Fehlbaum withdrew from their active roles in the company in 1977 and handed over the management to their sons Rolf and Raymond, a massive fire destroyed most of Vitra's manufacturing facilities. This incident was turned into an opportunity by the Fehlbaum brothers to reconstruct the architectural orientation of the company and within a few years, the first structures of the Vitra Factory Campus were built...

Today, the campus, which is a land where contemporary architectural works are exhibited, also includes installation works by world-famous designers. Many firsts were realized here with the campus idea based on the idea defined as 'architecture park'. The Vitra Design Museum/1989, stands out with its characteristics such as Frank Gehry's first structure in Europe, Fire Station/ 1993, Zaha Hadid's first built structure, Conference Pavilion/1993, and Tadao Ando's first structure built outside Japan. Some of the other structures and installations in the land are: Alvaro Siza, Factory Building/ 1994; SANAA, Factory Building/ 2012; Renzo Piano, Diogene/ 2013; Carsten Höller, Vitra Slide Tower/ 2014; Herzog&de Meuron, Vitra Schaudapot/ 2016. With the relocation of the Campus Vitra Management Center to its new structure in Birsfelden, which was also designed by Frank Gehry, it continues its activities as an initiative with an alternative content that focuses on cultural activities and experience.

Vitrahhaus is one of the attractive buildings designed by famous architects and architectural offices within the Vitra Campus. Three important, interrelated structures are located in an open, wide area outside the fenced production structures -Frank Gehry's Vitra Design Museum, Tadao Ando's Conference Pavilion, and Herzog&de Meuron's Vitrahhaus – support the field by marking the boundaries of the Campus with road and green spaces. Vitrahhaus, which has the highest and chaotic appearance among these buildings, is located on the right-wing of the entrance that visitors use as a transition point to the campus, just opposite the Vitra Design Museum. With this positioning and the narrow pathway placed between the two buildings, a relation, continuity, and fluency have been created. This relationship of commitment, which can be read dominantly; transforms the approach process to buildings into a three-dimensional experience that is independent of the interior, but whose continuity will be ensured in the interior as well. For this reason, the visitor cannot keep the context and meaning of the structures separate from each other.

The building, which consists of twelve masses stacked on top of each other in the form of a basic 'house', was built to display and experience the products of Vitra's 'Home Collection' collection. For Vitra, where furniture that can be used for commercial purposes is generally encountered in other collection products, this collection is also an opportunity to expand its customer profile and field of activity, to contribute to the design culture through cooperation with world-renowned designers, and to reach new target audiences more easily. Herzog&de Meuron has based the project concept on this conceptual 'house' infrastructure that constitutes the content of the collection. When the building is disassembled, masses shaped with inspiration from the residential building form of the city of Weil am Rhein emerge. The lateral façade of each of these blocks, oriented towards the landscape, is conceived as a glass surface where the abstract house form can be read very easily. Likewise, these masses are visible in two and three dimensions in the interior, making it easier for the visitors to perceive the volumes (Figure 10). All dimensions used to refer to housing units encountered in daily life. Thus, the spaces associated with each other in proportions and dimensions emphasize the basic idea of the design. From this point of view, although the structure has a fragmented structure, it reveals its integrity with the relations it establishes.

The first spatial experiences and teachings are acquired at home. The house is not just a place; It has a special place that can make the child feel feelings such as protection, shelter, feeling safe and free, has a semantic and spiritual value, and provides a relationship with the outside world. The transfer of the house figure to the paintings with a primitive expression begins at the age of three, the development of the expression occurs at the end of the fourth year, and the development of the concrete schemas in the expressions becomes evident at the age of six. The house and the events around it (children, neighbors, traffic, nature, etc.) can be interpreted in the child's paintings (Öztürk and Kuloğlu, p.83-85). The figure of the house, which the child took to the center in his drawings during these periods can be in the form of a pentagon formed by the combination of a rectangular or square shape with a triangle. The fact that the formal elements of Vitrahhaus reflect the concept of home that a child internalizes in a concrete, simple and visible way in a way that he or she can understand creates a comfortable and natural impression for child users. The message that there will be no restrictions here, that they will not have to act within certain behavioral patterns, and therefore they can feel free, is conveyed indirectly but clearly.

Exhibit contents, which are familiar and consist only of watching some objects, are insufficient in terms of encouraging children today, providing them with the opportunity to learn by experience, and providing the excitement that will motivate them to design and produce. The fact that Vitrahaus is not a 'child-focused/centered' structure designed for 'children' may make us think that behaviors should be supervised and directed as it can be unsafe and dangerous; however, its fiction, which draws everyone who visits without age limit, with different scenarios, creates a lasting effect in the mind. The fact that children's public space experiences cannot be thought of independently from adults also ensures that the feelings of living/experience that arise as a result of this effect are shared. Thus, the activities that the child performs with his/her parents/caregivers bring him social communication-interaction and healthy relationships with the environment.

As a building where Vitra's design classics and contemporary designs are exhibited, Vitrahaus in no way restricts its visitors from using these fittings. The whole place has a content where children run, sleep, playhouse games, exhibit their artistic skills, and actively participate in the use. Since all the elements in these spaces come from the home collection, familiarity with the objects used in daily life contributes to the frequency of the games played and the cognitive and physical skills gained by repetition. On the other hand, spatial experiences are fed by spatial features, functional and aesthetic quality. Flexibility, which is the bottom step of functional quality, is a distinctive feature for Vitrahaus. In this way, children's reproduction of the space by transforming them outside of the context presented to them with design products in the game, and not encountering any boundaries throughout the process, increases their exploration potential.

The fact that a place is designed only for children can limit spatial fiction and possibilities, while the development of designs for adults can be passive and boring. Today, due to safety reasons, it is almost impossible for children to spend their spare time without adult supervision, which does not go excessively and includes partial intervention. For this reason, both children and adults need to produce space potentials where they can spend time together, such as Vitrahaus. Therefore, focusing on the examination of the programs of projects that can be effective in theory and practice will contribute to the design of inclusive spaces and to laying the ideas in the thinking stage on solid foundations.

This study, which is designed specifically for the Vitrahaus structure, which offers interior spaces with a home concept and comprehensive playgrounds, and which is perceived as a place of experience, especially for children with the understanding of "touch-build-play-explore-learn" rather than being a consumption space for adults; It has been observed that children's curiosity about the product and production process can be kept alive in spaces where their behavior can be actively present without restriction, and creative thinking skills can be developed as a result of the relationship established with design objects.